

にこにこルームの学習支援プログラムが

学生の力量形成に及ぼす効果 (1)

—平成20年度前期の学生を対象とした質問紙調査—

小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子・深田博己

Effects of *Niko Niko Room's* educational support program on students' ability formations (1):
Survey results of students who participated in the program of the first semester of 2008

Nanae Kojima, Naoki Oka, Makiko Kodama, and Hiromi Fukada

広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センターでは、平成19年度より現代GP「子どもの心と学び支援プログラムの展開」の一環として、学習支援を実践するための学生の力量育成に取り組んでいる。本研究では、この学習支援プログラムへの参加による学生の力量形成に及ぼす効果について検討した。2008年5月～7月に、にこにこルームで行われた学習支援プログラムに参加し、実際に学習支援を行った担当群15名とそれを観察した観察群11名に質問紙調査を行った。学生の力量を6カテゴリーで、それ以外に想定される学習支援プログラムの効果を5カテゴリーで測定した。力量の面では、担当群、観察群とも、特に「子どもとの関係」と「アセスメント」について効果があったと認識していたことが窺えた。また、担当群と観察群を比較した結果、「保護者との関係」「知識の深まり」「勉強の自主性」「指導計画」の4カテゴリーにおいて有意差がみられ、観察群に比べ、担当群がより高い値を示した。実際に学習支援を行った学生の方が、力量が形成されたと認識していることが確認された。

キーワード：力量形成、学習支援プログラム、大学生

問 題

学習は、学校教育の中心となる課題であるが、学力低下や学力の二極化の問題が指摘されるようになって久しい。このような問題の解決のためには、わからない、やる気が起こらないといった、学習の困難な状況に対する支援である学習支援を欠かすことはできない。この学習支援は、教育に関わる心理学に基づく支援、つまり、心理教育的支援の中核となるものである。

広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センターでは、平成19年度から現代GP「子ども

の心と学び支援プログラムの展開の一環として、心理教育的援助サービスを実践するための学生の力量育成に取り組んでいる。この取組では、大学で開設する教育相談室であるにこにこルームの相談活動を、地域への心理教育的援助サービスの提供と同時に、心理学を専攻する学生の心理教育的援助サービスの実習と位置づけている。つまり、指導教員の指導・監督のもとで個別の心理教育的支援を実際に経験させるものである。学生にとって実習は、様々な問題に苦戦している子どものナマの姿を知り、その子どもたちへの援助を実際に体験する場となる。

にこにこルームにおける学習支援は、市川 (1993) が提唱する認知カウンセリングの手法に基づき行っている。認知カウンセリング (cognitive counseling) は、認知的な問題を抱えているクライエント (主として「何々がわからなくて困っている」という人) に対して、個人的な面接を通じて原因を探り、解決のための援助を与えるものである (市川, 1989, 1993)。ここでいう認知的な問題とは、記憶、理解、考え方、学習意欲、学習の仕方などに関するもので、まさに学習に関する問題である。

認知カウンセリングは、子どもと学生が1対1で個別に行っている。この個別の認知カウンセリングを通して、当面のつまずきの解消を図るとともに、子どもたちが学習者として自立できるように、そしてそれぞれの子どもにあった学習方法を身につけさせることも視野に入れた学習支援を行っている。

このような学習支援プログラムの取組の効果を確認するため、本研究では、学習支援プログラムに参加した学生の力量形成の査定を行った。なお、この学習支援プログラムは、算数の学習支援を行う時間と遊びの時間の2部構成となっていた。

方 法

1 調査対象者

調査対象者は平成20年5月から7月の間に行われたにこにこルームの学習支援プログラムに参加した大学生26名 (男性4名, 女性22名; 平均年齢20.15歳, $SD = 3.11$) であった。学習支援を行う時間では、担当の子どもを毎週、実際に支援する担当群と、それを観察する観察群に学生は分かれた。担当群は15名 (男性3名, 女性12名; 平均年齢20.27歳, $SD = 2.96$), 観察群は11名 (男性1名, 女性10名; 平均年齢20.00歳, $SD = 3.43$) であった。担当群が支援した子どもは小学4年生~6年生であった。

2 調査手続き

平成20年度前期の学習支援プログラムの最終日に、質問紙調査を実施した。大学生に対して、学習支援プログラム後に集合調査を実施した。質問紙は「にこにこルームの活動についてのアンケート」とし、記名式であった。

3 質問紙の内容

本研究では学生の力量形成と、学生の教育への態度、教職への動機づけ、満足度、学生の支援を

Table 1-1 学生の力量形成を測定する項目

カテゴリー	項目内容
アセスメント	子どもが分からないところ、つまずくところが理解できるようになった 子どもの学習のペースや学習のレベルを理解できるようになった
指導計画	適切な指導計画が立案できるようになった 子どもに適切な教材を提供できるようになった 教材やカリキュラムの内容についての理解が深まった 工夫をして指導できるようになった
授業方法、指導技術	子どもに分かりやすく教えることができるようになった 子ども自身が問題に「気づく」ことができるような指導ができるようになった 自分自身の指導について自己評価ができるようになった 子どもの誤った考え方を修正することができるようになった 子どもに「教訓帰納」を指導できるようになった 子どもが自分で問題が解けるように導くための、必要な声かけが身についた 子どもに「勉強しよう」という動機を持たせることができるようになった 算数の時間に子どもが遊ぼうとしたら、勉強に引き戻すことができるようになった 算数について知識が深まった
知識	心理学について知識が深まった 認知カウンセリングについて知識が深まった これまで受講してきた大学の授業科目の内容の理解が深まった 算数に関連する情報を自主的に集めて勉強するようになった 心理学に関連する情報を自主的に集めて勉強するようになった 認知カウンセリングに関連する情報を自主的に集めて勉強するようになった 自分の学習課題の発見に役立った
子どもとの関係	子どもの気持ちを理解できるようになった 子どもを可愛がるようになった 子どもの喜ぶ「遊び」が分かるようになった 子どもの話を聞く姿勢ができた 子どもと仲良くできるようになった 算数の時間を通して、子どもとコミュニケーションが上手にとれるようになった 遊びの時間を通して、子どもとコミュニケーションが上手にとれるようになった 子どもは自分を信頼していたと思う
保護者との関係	保護者との間に良い雰囲気作りができるようになった 保護者とコミュニケーションが上手にとれるようになった 保護者は自分を信頼していたと思う

受けた子どもへの効果に関する認知等の力量形成以外の学習支援プログラムの効果とを測定するため、井上 (1993) の「認知的力量」と「情意的力量」、米沢 (2007) の「教育実習の教育的意義」、平成 19 年度後期に行われた学習支援プログラム大学生参加者を対象に実施されたアンケート結果より、項目を収集し、適切な項目を選択して尺度を作成した (計 48 項目)。これらの項目は、研究者 4 名により、KJ 法によって 11 カテゴリーに分類された。具体的には、「アセスメント (2 項目)」「指導計画 (3 項目)」「授業方法、指導技術 (9 項目)」「知識 (8 項目)」「子どもとの関係 (8 項目)」「保護者との関係 (3 項目)」の 6 カテゴリーにより学生の力量形成を、「教育への態度 (4 項目)」「教職

Table 1-2 力量形成以外の学習支援プログラムの効果を測定する項目

カテゴリー	項目内容
教育への態度	教師として、責任を持って子どもと接するようになった
	教育についての自分の考えがもてるようになった
	清潔できちんとした格好をするよう心がけるようになった
教職への適性・動機	指導に対して使命感を持つようになった
	自分の教職への適性を見極めることができた
	算数の時間を通して、将来、教職に就きたいという気持ちが強まった
満足度	遊びの時間を通して、将来、教職に就きたいという気持ちが強まった
	子どもに算数を教える場に参加できて、満足している
	子どもと一緒に遊べて、満足している
子どもの勉強への関心に関する認知	子どもとの関係に、満足している
	学習カウンセリングに参加して、子どもは算数に興味を持ったと思う
	学習カウンセリングに参加して、子どもは算数が前より分かるようになったと思う
子どもの遊びへの関心に関する認知	算数の時間を子どもは楽しみにしていたと思う
	遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う

への適性・動機 (3 項目)」「満足度 (4 項目)」「子どもの勉強への関心に関する認知 (3 項目)」「子どもの遊びへの関心に関する認知 (1 項目)」の 5 カテゴリーにより力量形成以外の学習支援プログラムの効果を測定した。なお、以前と比べての変化が測定できるように「～となった」という表現に統一した。項目は全て「全くそう思わない (1 点)」～「非常にそう思う (4 点)」の 4 段階で評定させた。また、担当群には「実際にできるようになったことについて」、観察群には「できるようになっているであろうことを推測して」回答させた。具体的なカテゴリーと項目の内容は Table 1-1, Table 1-2 に示した。

その他、氏名、性別、年齢、学年、平成 20 年度前期に子どもを担当したか否かを尋ねた。また、平成 19 年度後期以前に子どもを担当した経験の有無についても併せて尋ねたが、今回はその結果の報告を省略した。

結果と考察

1 カテゴリーの再検討

今回の調査では N が少なく、因子分析が不可能であったことから、 α 信頼性係数よりカテゴリーの信頼性を確認した。具体的には、 N に対応した 5% 水準のピアソンの積率相関係数の臨界値より、 α 信頼性係数の臨界値を求めた。実際のデータより得られた α 値が、算出された α 値 (α 値の臨界値) を満たしている場合、カテゴリーの信頼性を確認することができたとした。

「アセスメント」において、データより得られた α 値は .55 であり、5% 水準の臨界値を満たしていなかった。しかし、その差は .01 であり、10% 水準の臨界値 (.50) を満たしていたことより、2

Table 2 各カテゴリーの α 信頼性係数およびその臨界値

カテゴリー	項目数	α ($N = 26$)	α の臨界値 ($p < .05$)
アセスメント	2	.55	.56
指導計画	3	.79	.66
授業方法, 指導技術	9	.86	.85
知識の深まり	3	.66	.66
勉強の自主性	3	.68	.66
子どもとの関係	8	.86	.84
保護者との関係	3	.84	.66
教育への態度	3	.71	.66
教職への適性・動機	3	.68	.66
満足度	4	.66	.72
子どもの勉強への関心に関する認知	3	.76	.66
子どもの遊びへの関心に関する認知	1	—	—

注1 大学生全員 ($N = 26$) の r の臨界値は, $p < .05$ のとき.388

項目を同カテゴリーと扱うのに問題ないと判断した。

「知識」は8項目で構成されていたが, データより得られた α 値(.73)が臨界値(.84)に満たなかったため, 2つの新たなカテゴリーを作成した。具体的には, 「算数について知識が深まった」「心理学について知識が深まった」「認知カウンセリングについて知識が深まった」の3項目から成る「知識の深まり」カテゴリー ($\alpha = .66$; α の臨界値 = .66), および「算数に関する情報を自主的に集めて勉強するようになった」「心理学に関する情報を自主的に集めて勉強するようになった」「認知カウンセリングに関する情報を自主的に集めて勉強するようになった」の3項目から成る「勉強の自主性」カテゴリー ($\alpha = .68$; α の臨界値 = .66)を作成した。どちらのカテゴリーにも所属しなかった「これまで受講してきた大学の授業科目の内容の理解が深まった」と「自分の学習課題の発見に役立った」の2項目は, 項目別に検討することとした。

「教育への態度」は4項目で構成されていたが, データより得られた α 値(.59)が臨界値(.72)に満たなかったため, 3項目で再構成した。「教師として, 責任を持って子どもと接するようになった」「教育についての自分の考えがもてるようになった」「指導に対して使命感を持つようになった」の3項目を「教育への態度」カテゴリー ($\alpha = .71$; α の臨界値 = .66)とした。「清潔できちんとした格好をするよう心がけるようになった」の1項目は, 項目単位で検討することとした。

他の7カテゴリーにおいては, 実際のデータより得られた α 値が, α 値の臨界値を満たしていた。各カテゴリーのデータより得られた α 値および α 値の臨界値を Table 2 に示した。

2 カテゴリー別にみた得点の全般的な傾向と, 担当群と観察群の比較

大学生全員, 担当群, 観察群の各カテゴリーの平均値および標準偏差を算出した。また, 担当群と観察群との間に差があるか検討するため, 対応のない t 検定を行った。結果を Table 3 に示した。

Table 3 大学生の各カテゴリーの平均値, 標準偏差, および差の検定結果

カテゴリー	全員 (26名)		担当群 (15名)		観察群 (11名)		t検定
	M	SD	M	SD	M	SD	t 値
アセスメント	3.02	.54	3.13	.67	2.86	.23	1.28
指導計画	2.72	.59	2.91	.50	2.45	.62	2.09 *
授業方法, 指導技術	2.72	.49	2.88	.38	2.51	.57	2.04 †
知識の深まり	2.78	.50	2.98	.48	2.52	.40	2.59 *
勉強の自主性	2.56	.58	2.78	.54	2.27	.51	2.39 *
子どもとの関係	3.14	.46	3.23	.48	3.02	.43	1.11
保護者との関係	2.74	.68	3.09	.48	2.27	.63	3.76 ***
教育への態度	3.14	.50	3.22	.53	3.03	.46	.96
教職への適性・動機	2.92	.64	3.02	.56	2.79	.75	.92
満足度	3.43	.44	3.53	.42	3.30	.46	1.37
子どもの勉強への関心に関する認知	2.95	.59	2.82	.68	3.12	.43	-1.28
子どもの遊びへの関心に関する認知	3.69	.62	3.53	.74	3.91	.30	-1.77 †

注1 *** $p < .001$, * $p < .05$, † $p < .10$

注2 「子どもの遊びへの関心に関する認知」カテゴリーの $df = 19.61$, 他11カテゴリーの $df = 24.00$

大学生全員のデータより, 学生の力量形成を測定するカテゴリーでは, 「子どもとの関係」「アセスメント」「知識の深まり」「保護者との関係」「指導方法, 指導技術」「指導計画」「勉強の自主性」の順に得点が高かった。担当群, 観察群ともに, 子どもの分からないところやつまずくところ, 子どもの学習ペースや学習のレベルを理解できるようになったと大学生は認識していたことが窺えた。また, 自主的に勉強をしていたという認識は低かったものの, 経験を通して知識が深まったという認識は高かった。

力量形成以外の学習支援プログラムの効果を測定するカテゴリーでは, 「子どもの遊びへの関心に関する認知」「満足度」「教育への態度」「子どもの勉強への関心に関する認知」「教職への適性・動機」の順に得点が高かった。担当群にとっても, 観察群にとっても, 子どもと接することができた今回の経験は満足できるものであったと認識しているようである。また, 教師としての責任, 指導に対する使命感, 教育に対する自分の考えなどに対する認識も高かった。

担当群と観察群との比較をした結果, 両群の間には, 「保護者との関係」「知識の深まり」「勉強の自主性」「指導計画」の4カテゴリーにおいて有意差がみられ, 「授業方法, 指導技術」において有意傾向がみられた。これらのカテゴリーではいずれも, 観察群に比べ, 担当群がより高い値を示した。実際に子どもを担当する方が, これらのカテゴリーで測定される力量が形成されたと見えよう。

3 項目別にみた得点の全般的な傾向と, 担当群と観察群の比較

大学生全員, 担当群, 観察群の各項目の平均値および標準偏差を算出した。また, 担当群と観察群との間に差があるか検討するため, 対応のない t 検定を行った。その結果を Table 4-1, Table 4-2, Table 4-3, Table 4-4 に示した。

大学生全員のデータをみると, 全体的に得点が高く, 48項目中20項目の平均値が3.0以上(得点は1~4の間)であり, 2項目のみ平均値が2.5未満であった。学生の力量形成を測定する項目では,

「子どもの話を聞く姿勢ができた（子どもとの関係）」「子どもを可愛がるようになった（子どもとの関係）」「自分の学習課題の発見に役立った（知識の単項目）」等の得点が高かった。一方、「これまで受講してきた大学の授業科目の内容の理解が深まった（知識の単項目）」「心理学に関連する情報を自主的に集めて勉強するようになった（勉強の自主性）」の得点が低かった。担当群、観察群ともに、実際に子どもと接することによって、子どもへの理解は深まり、教材やカリキュラムへの理解が深まると同時に、自身の学習課題を発見することができたと大学生は認識していたことが窺えた。また、心理学に関連する情報を自主的に集めて勉強した認識や、大学の授業科目の理解が深まったという認識は低かった。

力量形成以外の学習支援プログラムの効果を測定する項目では、「子どもと一緒に遊べて、満足している（満足度）」「子どもに算数を教える場に参加できて、満足している（満足度）」「遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う（子どもの遊びへの関心に関する認知）」の得点が高かった。また、平均値が 2.5 未満であった項目はなく、最も得点が低かったのは「自分の教職への適性を見極めることができた（教職への適性・動機）」であった。子どもと一緒に遊べたこと、学習の場に参加できたことの満足度は高く、子どもが遊びの時間を楽しみにしていたという認識は高かった。遊びの時間は、大学生にとっても、子どもにとっても、重要な役割を担っていたようである。自分の教職への適性を見極めができたという認識が低かったのは、プログラムが 3 ヶ月と短期間なものであることによると考えられた。

担当群と観察群との比較をした結果、両群の間には、8 項目において有意差がみられ、4 項目において有意傾向がみられた。「保護者は自分を信頼していたと思う（保護者との関係）」「算数に関連する情報を自主的に集めて勉強するようになった（勉強の自主性）」「保護者とのコミュニケーションが上手にとれるようになった（保護者との関係）」「保護者との関係に、満足している（満足度）」「算数について知識が深まった（知識の深まり）」「算数の時間を通して、子どもとコミュニケーションが上手にとれるようになった（子どもとの関係）」「自分自身の指導について自己評価ができるようになった（授業方法、指導技術）」「保護者との間に良い雰囲気作りができるようになった（保護者との関係）」「教材やカリキュラムの内容についての理解が深まった（指導計画）」「工夫して指導できるようになった（授業方法、指導技術）」「子どもの誤った考え方を修正することができるようになった（授業方法、指導技術）」の 11 項目では、観察群に比べ、担当群がより高い値を示した。有意傾向のみみられた「遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う（子どもの遊びへの関心に関する認知）」の 1 項目においてのみ、担当群に比べ、観察群がより高い値を示した。

カテゴリー別にみた結果と同様に、観察群に比べ、担当群がより高い値を示した。実際に子どもを担当する方が、これらの項目で測定される学習支援プログラムの効果があったと言える。また、多くの項目が、有意差のみみられたカテゴリーに含まれているものだった。有意差のみみられたカテゴリーに含まれていなかった項目として、「保護者との関係に、満足している（満足度）」と「算数の時間を通して、子どもとコミュニケーションが上手にとれるようになった（子どもとの関係）」の 2 項目があった。子どもを実際に指導することによって、保護者とのコミュニケーション内容も深まり、保護者との関係は深まったのだと思われる。また、子どもとの関係においても、算数の時間を

通して、1対1で接する機会が増えることによってコミュニケーションを上手にとれるようになったのだと思われる。

4 教育への適性・動機と、他の要因との相関関係

教職への適性・動機を規定している要因を検討するため、項目間の相関係数を算出した。その結果を Table 5-1, Table 5-2, Table 5-3 に示した。結果の説明は省略する。

5 まとめ

学習支援プログラムを通して、子どもを実際担当した大学生も、実際には担当せず観察のみ行った大学生も、力量形成およびそれ以外の側面に対し、学習支援プログラムによる効果があると認識していたことが窺えた。特に、力量では「子どもとの関係」「アセスメント」、力量以外では「子どもの遊びへの関心に関する認知」「満足度」に関する得点が高かった。

また、実際に子どもを担当する学生の方が、担当しない学生に比べ、学習支援プログラムに参加したことで力量が形成されたと認識していることが窺えた。特に、「保護者との関係」「知識の深まり」「勉強の自主性」「指導計画」の4カテゴリーの得点で両者間に有意差がみられ、いずれも担当した学生の方が高かった。

Table 4-1 大学生の各項目の平均値, 標準偏差, および差の検定結果

項目内容	全員 (26名)		担当群 (15名)		観察群 (11名)		t検定	
	M	SD	M	SD	M	SD	t 値	d f
アセスメント								
子どもが分からないところ, つまずくところが理解できるようになった	3.04	.53	3.13	.64	2.91	.30	1.19	21.06
子どもの学習のペースや学習のレベルを理解できるようになった	3.00	.75	3.13	.83	2.82	.60	1.06	24.00
指導計画								
適切な指導計画が立案できるようになった	2.54	.81	2.73	.70	2.27	.90	1.46	24.00
子どもに適切な教材を提供できるようになった	2.54	.65	2.73	.46	2.27	.79	1.74	14.93
教材やカリキュラムの内容についての理解が深まった	3.08	.63	3.27	.70	2.82	.40	2.05	22.94 †
授業方法, 指導技術								
工夫をして指導できるようになった	2.88	.82	3.13	.64	2.55	.93	1.91	24.00 †
子どもに分かりやすく教えることができるようになった	2.62	.80	2.73	.80	2.45	.82	.87	24.00
子ども自身が問題に「気づく」ことができるような指導ができるようになった	2.58	.70	2.73	.70	2.36	.67	1.35	24.00
自分自身の指導について自己評価ができるようになった	2.92	.80	3.20	.68	2.55	.82	2.23	24.00 *
子どもの誤った考え方を修正することができるようになった	2.69	.55	2.87	.35	2.45	.69	1.82	13.85 †
子どもに「教訓帰納」を指導できるようになった	2.62	.85	2.73	.80	2.45	.93	.82	24.00
子どもが自分で問題が解けるように導くための, 必要な声かけが身についた	3.04	.72	3.20	.68	2.82	.75	1.36	24.00
子どもに「勉強しよう」という動機を持たせることができるようになった	2.50	.65	2.53	.74	2.45	.52	.30	24.00
算数の時間に子どもが遊ぼうとしたら, 勉強に引き戻すことができるようになった	2.65	.56	2.80	.41	2.45	.69	1.48	15.26

注1 * $p < .05$, † $p < .10$

Table 4-2 大学生の各項目の平均値, 標準偏差, および差の検定結果

項目内容	全員 (26名)		担当群 (15名)		観察群 (11名)		t検定	
	M	SD	M	SD	M	SD	t	df
<u>知識の深まり</u>								
算数について知識が深まった	2.77	.71	3.07	.70	2.36	.50	2.82	24.00 **
心理学について知識が深まった	2.73	.67	2.87	.64	2.55	.69	1.23	24.00
認知カウセンシングについて知識が深まった	2.85	.54	3.00	.38	2.64	.67	1.61	14.59
<u>勉強の自主性</u>								
算数に関連する情報を 自主的に集めて勉強するようになった	2.77	.76	3.13	.64	2.27	.65	3.37	24.00 **
心理学に関連する情報を 自主的に集めて勉強するようになった	2.42	.81	2.60	.83	2.18	.75	1.32	24.00
認知カウセンシングに関連する情報を 自主的に集めて勉強するようになった	2.50	.65	2.60	.63	2.36	.67	.92	24.00
<u>子どもとの関係</u>								
子どもの気持ちを理解できるようになった	2.77	.43	2.73	.46	2.82	.40	-.49	24.00
子どもを可愛がるようになった	3.42	.76	3.53	.92	3.27	.47	.86	24.00
子どもの喜ぶ「遊び」が分かるようになった	3.19	.49	3.13	.52	3.27	.47	-.71	24.00
子どもの話を聞く姿勢ができた	3.42	.64	3.60	.63	3.18	.60	1.70	24.00
子どもと仲良くできるようになった	3.19	.69	3.33	.72	3.00	.63	1.22	24.00
算数の時間を通して, 子どもとコミュニケーションが 上手にとれるようになった	2.88	.71	3.13	.64	2.55	.69	2.24	24.00 *
遊びの時間を通して, 子どもとコミュニケーションが 上手にとれるようになった	3.31	.68	3.33	.62	3.27	.79	.22	24.00
子どもは自分を信頼していたと思う	2.92	.69	3.00	.65	2.82	.75	.66	24.00

注1 ** $p < .01$, * $p < .05$

Table 4-3 大学生の各項目の平均値, 標準偏差, および差の検定結果

項目内容	全員 (26名)		担当群 (15名)		観察群 (11名)		t 値	d f
	M	SD	M	SD	M	SD		
保護者との関係								
保護者との間に良い雰囲気作りができたようになった	2.81	.75	3.07	.59	2.45	.82	2.21	24.00 *
保護者とコミュニケーションが上手にとれるようになった	2.88	.82	3.27	.70	2.36	.67	3.29	24.00 **
保護者は自分を信頼していたと思う	2.54	.76	2.93	.59	2.00	.63	3.85	24.00 ***
教育への態度								
教師として, 責任を持って子どもと接するようになった	3.12	.65	3.27	.70	2.91	.54	1.41	24.00
教育についての自分の考えがもてるようになった	2.96	.45	3.00	.38	2.91	.54	.51	24.00
指導に対して使命感を持つようになった	3.35	.75	3.40	.83	3.27	.65	.42	24.00
教職への適性・動機								
自分の教職への適性を見極めることができた	2.58	.58	2.60	.51	2.55	.69	.23	24.00
算数の時間を通して, 将来, 教職に就きたいという気持ちが強まった	3.04	1.00	3.27	.88	2.73	1.10	1.38	24.00
遊びの時間を通して, 将来, 教職に就きたいという気持ちが強まった	3.15	.83	3.20	.77	3.09	.94	.32	24.00
満足度								
子どもに算数を教える場に参加できて, 満足している	3.77	.51	3.80	.56	3.73	.47	.35	24.00
子どもと一緒に遊べて, 満足している	3.77	.43	3.73	.46	3.82	.40	-.49	24.00
子どもとの関係に, 満足している	3.27	.72	3.33	.82	3.18	.60	.52	24.00
保護者との関係に, 満足している	2.92	.80	3.27	.59	2.45	.82	2.94	24.00 **

注1 *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Table 4-4 大学生の各項目の平均値, 標準偏差, および差の検定結果

項目内容	全員 (26名)		担当群 (15名)		観祭群 (11名)		t検定	
	M	SD	M	SD	M	SD	t 値	d f
<u>子どもの勉強への関心に関する認知</u>								
学習カウンセリングに参加して, 子どもは算数に興味を持ったと思う	2.96	.72	2.80	.77	3.18	.60	-1.36	24.00
学習カウンセリングに参加して, 子どもは算数が前より分かるようになったと思う	3.04	.72	2.87	.74	3.27	.65	-1.45	24.00
算数の時間を子どもは楽しみにしていたと思う	2.85	.73	2.80	.94	2.91	.30	-.42	17.71
<u>子どもの遊びへの関心に関する認知</u>								
遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う	3.69	.62	3.53	.74	3.91	.30	-1.77	19.61 †
<u>知識 (単項目)</u>								
これまで受講してきた大学の 授業科目の内容の理解が深まった	2.35	.69	2.40	.83	2.27	.47	.46	24.00
自分の学習課題の発見に役立った <u>教育への態度 (単項目)</u>	3.38	.64	3.47	.64	3.27	.65	.76	24.00
清潔できちんとした格好をするよう 心がけるようになった	3.04	.66	3.20	.56	2.82	.75	1.49	24.00

注1 † $p < .10$

Table 5-1 教育への適性・動機と、他の要因との相関関係

	教育への適性・動機		自分の教職への適性を 見極めることができた		算数の時間を通して、将来、教職に 就きたいという気持ちが強まった		遊びの時間を通して、将来、教職に 就きたいという気持ちが強まった		
	全員 (26名)	担当群 (15名)	観察群 (11名)	全員 (26名)	担当群 (15名)	観察群 (11名)	全員 (26名)	担当群 (15名)	観察群 (11名)
アセスメント									
子どもが分からないところ、つまずくところが 理解できるようになった	.32	.62 *	-.22	.38 †	.69 **	-.38	.17	.23	.03
子どもの学習のペースや学習のレベルを 理解できるようになった	.28	.30	.26	.70 ***	.82 ***	.52	.00	-.04	.03
指導計画									
適切な指導計画が立案できるようになった	.42 *	.48 †	.38	.42 *	.58 *	.18	-.07	-.16	-.03
子どもに適切な教材を提供できるようになった	.42 *	.12	.62 *	.40 *	.72 **	.09	.21	.16	.23
教材やカリキュラムの内容についての理解が深まった	.20	.32	.03	.19	.45 †	-.57 †	.13	.42	-.48
授業方法、指導技術									
工夫をして指導できるようになった	.23	.18	.27	.05	-.32	.16	.09	.09	.05
子どもに分かりやすく教えることができるようになった	.32	.42	.23	.37 †	.51 †	.15	.03	.09	-.06
子ども自身が問題に「気づく」ことが できるような指導ができるようになった	.23	.28	.18	.42 *	.47 †	.28	.18	.37	-.06
自分自身の指導について自己評価ができるようになった	.10	.25	-.05	.26	.14	.18	.20	.60 *	-.20
子どもの誤った考え方を修正することが できるようになった	.33 †	.48 †	.27	.61 **	.81 ***	.44	.02	.10	-.07 *
子どもに「教訓帰納」を指導できるようになった	-.18	.07	-.42	-.17	-.20	-.26	-.42 *	-.14	-.73
子どもが自分で問題が解けるように導くための、 必要な声かけが身についた	.23	.25	.21	.67 ***	.74 **	.54 †	.19	.33	.03
子どもに「勉強しよう」という動機を持たせることが できるようになった	.37 †	.61 *	.08	.28	.64 *	-.28	.15	.17	.11
算数の時間に子どもが遊ぼうとしたら、 勉強に引き戻すことができるようになった	.02	.27	-.15	.31	.16	.31	-.05	.36	-.38

注1 *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

Table 5-2 教育への適性・動機と、他の要因との相関関係

	教育への適性・動機		自分の教職への適性を 見極めることができた		算数の時間を通して、将来、教職に 就きたいという気持ちが強まった		遊びの時間を通して、将来、教職に 就きたいという気持ちが強まった		
	全員 (26名)	担当群 (15名)	観察群 (11名)	全員 (26名)	担当群 (15名)	観察群 (11名)	全員 (26名)	担当群 (15名)	観察群 (11名)
知識の深まり									
算数について知識が深まった	.34 †	.48 †	.24	.52 **	.43	.56 †	.33 †	.37	.34
心理学について知識が深まった	.11	.26	-.06	.44 *	.32	.48	.22	.20	.22
認知カウセンシングについて知識が深まった	.29	.37	.25	.45 *	.43	.39	.14	.49 †	-.10
勉強の自主性									
算数に関連する情報を 自主的に集めて勉強するようになった	.04	-.04	.08	.22	.31	-.17	-.07	.09	-.37
心理学に関連する情報を 自主的に集めて勉強するようになった	-.20	-.41	-.02	-.12	-.23	-.18	-.04	.02	-.17
認知カウセンシングに関連する情報を 自主的に集めて勉強するようになった	.27	-.09	.61 *	.22	.20	.15	.22	.47 †	-.06
子どもとの関係									
子どもの気持ちを理解できるようになった	.40 *	.12	.75 **	.49 *	.54 *	.55 †	.33	-.04	.83
子どもを可愛がるようになった	.33 †	.49 †	.11	.72 ***	.87 ***	.55 †	.15	.14	.16
子どもの喜ぶ「遊び」が分かるようになった	.30	.49 †	.11	.31	.39	.35	.32	.46 †	.16
子どもの話を聞く姿勢ができた	.07	.13	-.02	.47 *	.33	.53 †	.40 *	.47 †	.32
子どもと仲良くできるようになった	.31	.39	.23	.68 ***	.63 *	.72 *	.22	.25	.17
算数の時間を通して、子どもとコミュニケーションが 上手にとれるようになった	-.03	.18	-.27	.57 **	.56 *	.48	-.04	.09	-.24 *
遊びの時間を通して、子どもとコミュニケーションが 上手にとれるようになった	.45 *	.46 †	.44	.57 **	.48 †	.67 *	.55 **	.45 †	.64 *
子どもは自分を信頼していたと思う	.32	.22	.41	.59 **	.62 *	.54 †	.51 **	.28	.73

注1 *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

Table 5-3 教育への適性・動機と、他の要因との相関関係

	教育への適性・動機		自分の教職への適性を 見極めることができた		算数の時間を通して、将来、教職に 就きたいという気持ちが強まった		遊びの時間を通して、将来、教職に 就きたいという気持ちが強まった		
	全員 (26名)	担当群 (15名)	観察群 (11名)	全員 (26名)	担当群 (15名)	観察群 (11名)	全員 (26名)	担当群 (15名)	観察群 (11名)
保護者との関係									
保護者との間に良い雰囲気作りができるようになった	-.29	-.14	-.48	.17	.10	.04	-.27	-.03	-.58 *
保護者とコミュニケーションが上手にとれるようになった	-.19	-.08	-.47	-.04	-.12	-.39	-.15	.16	-.69
保護者は自分を信頼していたと思う	.08	.38	-.23	.18	.31	-.29	.12	.34	-.17 †
教育への態度									
教師として、責任を持って子どもと接するようになった	.24	.32	.15	.36 †	.57 *	-.05	.04	.03	.02
教育についての自分の考えがもてるようになった	-.07	.37	-.39	.00	.43	-.38	.12	.49 †	-.18
指導に対して使命感を持つようになった	.17	.58 *	-.37	.30	.82 ***	-.45	-.09	.09	-.37 ***
満足度									
子どもに算数を教える場に参加できて、満足している	.20	.45 †	-.11	.56 **	.84 ***	.23	-.01	-.07	.06
子どもと一緒に遊べて、満足している	.24	.43	.03	.02	.19	-.12	.55 **	.77 ***	.31
子どもとの関係に、満足している	.09	.35	-.26	.54 **	.76 **	.23	.13	.11	.14
保護者との関係に、満足している	-.07	.14	-.31	.00	.26	-.51	-.10	.19	-.45 *
子どもの勉強への関心に関する認知									
学習カウセンジングに参加して、子どもは算数に興味を持ったと思う	.44 †	.51 †	.46	.61 ***	.71 **	.83 **	.54 **	.55 *	.67
学習カウセンジングに参加して、子どもは算数が前より分かるようになったと思う	.14	.23	.08	.44 *	.60 *	.53 †	.32	.30	.45 *
算数の時間を子どもは楽しみにしていたと思う	.31	.27	.75 **	.50 **	.67 **	.52	.17	.06	.73
子どもの遊びへの関心に関する認知									
遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う	.07	.23	-.22	.08	.09	.52	-.14	-.07	-.32
知識(単項目)									
これまで受講してきた大学の授業科目の内容の理解が深まった	.28	.24	.42	.21	.33	-.04	.18	.20	.16 *
自分の学習課題の発見に役立った	.35 †	.40	.31	.42 *	.65 **	.11	.34 †	.09	.61 **
教育への態度(単項目)									
清潔できちんとした格好をするよう心がけるようになった	.36 †	.05	.60 †	.60 **	.46 †	.66 *	.64 ***	.39	.87

注1 *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

引用文献

- 市川伸一 (1989). 認知カウンセリングの構想と展開 心理学評論, **32**, 421-437.
- 市川伸一 (1993). 学習を支える認知カウンセリング—心理学と教育の新たな接点— ブレーン出版
- 井上正明 (1993). 教師の認知的力量と情意的力量の評価に関する教育心理学的研究—自己評価と他者評価による分析を通して— 風間書房
- 米沢 崇 (2007). 学部生からみた教育実習の意義に関する一考察—数量的分析および質的分析を通して— 広島大学大学院教育学研究科紀要, **56**, 67-76.