

にこにこルームの学習支援が小学生に及ぼす効果(1)

—平成20年度前期の小学生と保護者を対象とした調査—

児玉真樹子・岡 直樹・小島奈々恵・深田博己

Effects of *Niko Niko Room's* educational support on school children (1):

Survey results of school children and their parents who participated in the program of the first semester of 2008

Makiko Kodama, Naoki Oka, Nanae Kojima, 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、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、大学で開設する教育相談室「にこにこルーム」での学習支援活動を通して、学習支援を実践するための大学生の力量育成と、地域の小学生に対する学習支援の提供を行っている。本研究では、この学習支援による小学生への効果を検討した。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た地域の小学生15名とその保護者15名を対象に質問紙調査を実施した。ただし、小学生には事前調査（5月）と事後調査（7月）を行い、保護者には7月に事後調査のみを行った。小学生の事前・事後調査の結果を分析したところ、学習支援を受けたことで、小学生の算数に関する自己効力感が向上していたことが確認された。また、小学生の事後調査の結果および保護者の調査結果より、学習支援を受けたことに小学生自身も保護者も満足していたことと、小学生本人も保護者も学習支援を受けて効果があったと認知していたことが窺えた。

キーワード：学習支援，小学生

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。具体的には、地域の小学生を対象に算数に関する学習支援を含めた心理教育的支援を提供する場であり、大学生にとっては指導教員の指導・監督のもとで個別の心理教育的支援を実際に経験できる場である。

こ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、認知的な問題をかかえているクライアント（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とおして、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の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。

このにここルームは、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と、地域への心理教育的援助サービスの提供の両者を行っており、その取り組みを評価するためには、学生の力量の向上への効果と、小学生への効果の2側面で捉える必要がある。前者については、小島・岡・児玉・深田（2009）に示したとおり、学生は、この取組に参加することで、主に、子どもとの関係を築く能力やアセスメント能力が向上したと認識していることが窺えた。また、実際に児童を指導した学生（担当群）と、それを観察しただけの学生（観察群）を比較したところ、担当群の方が観察群に比べ、指導計画作成能力、保護者との関係の形成能力、知識の深まり、勉強への自主性が、この取組に参加したことでより向上したと報告していた。以上より、この取組が学生の力量形成に効果があることは確認されている。本研究では、後者にあたる、ここにこルームの学習支援が小学生に及ぼす効果を確認する。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部構成となっている。

方 法

1. 調査対象者と調査方法

調査対象者 2008年5月～7月の間に、ここにこルームで行われた学習支援プログラムに参加した地域の小学生15名（4年生（男児2名、女児3名）、5年生（男児1名、女児4名）、6年生（男児3名、女児2名））とその保護者15名（母親14名、祖母1名）であった。

調査手続き 質問紙調査を実施した。小学生には5月に事前調査を、7月に事後調査を行い、保護者には7月に事後調査のみ行った。小学生に対しては、学習支援活動時間中に集合調査を実施した。一方、保護者には子どもの送り迎え時に質問紙を配付し、持ち帰って回答させ、次の送り迎え時に質問紙を回収するという、留置法に準じた方法で実施した。なお、小学生には2種類の質問紙を用いた。1つは事前調査と事後調査で用いる質問紙で、タイトルが「算数アンケート」であり、

質問項目は事前と事後で同一であった。もう1つは事後調査のみで利用する質問紙で、タイトルが「学習カウンセリングについてのアンケート」であった。一方、保護者用の質問紙はタイトルを「ここにこルームの活動についてのアンケート」とし、回答方法は各設問において別個に説明した。いずれも記名式とした。

2. 小学生に対する調査項目

算数に関する自己効力感・学習観と一般的な自己効力感 事前調査と事後調査で測定した。算数に関する自己効力感13項目と算数に関する学習観8項目と一般的な自己効力感3項目の計24項目について、「全然(1点)」から「いつも(すごく)(7点)」の7段階で評定させた(Table 1-1 参照)。

アセスメントによる効果、授業方法・指導技術による効果、先生(学生)との関係 事後調査でのみ測定した。小島他(2009)で作成した、学生の「教師としての力量」にかかわる項目のうち、指導を受ける小学生に関連する項目を抜き出し、学生の指導による効果が測定できるように表現を変えた(Table 1-2 参照)。アセスメントによる効果は2項目、授業方法・指導技術による効果は6項目、先生(学生)との関係は7項目で尋ね、「全くそう思わない(1点)」から「非常にそう思う(4点)」の4段階で評定させた。

Table 1-1 小学生に対する調査項目(1)

カテゴリー	質問項目
算数に関する自己効力感	算数について教えてください
	授業中に手をあげて発表できる
	授業中に習うことはわかる
	授業中に先生に教えてもらうだけでわかる
	計算問題はとける自信がある
	文章問題はとける自信がある
	算数の勉強は好きだ
	算数の勉強にすぐにとりかかることができる
	問題がすぐにできなくてもできるまでやってみようとする
	問題がむずかしそうに思えるとやりたくないと思う
	新しいところを習い始めるとき、できそうにないと思ったらすぐにあきらめる
	テストができなかったとしても、もっとがんばろうと思う
	宿題はスムーズにできる
算数に関する学習観	宿題は人に聞かなくてもできる
	テストでできなかった問題は、答えだけではなく解き方も知りたいと思う
	はじめから完ぺきにできないと、がっかりしてしまう
	テストでは、とちゅうの考え方より、答えがあっていたかが気になる
	少しでも正解とちがっていればまったくのまちがいだと思う
	なぜそうなるかわからなくても、答えがあっていればいいと思う
	ある問題がとけた後でも、別のとき方をさがしてみることがある
	答えがあっているかどうかだけではなく、考え方があっていたかが大切だと思う
まだ考えているとちゅうなのに、人から答えを言われるのはいやだと思う	
一般的な自己効力感	学校の勉強以外について教えてください
	失敗しても、もっとかんばろうと思う
	自分はなにごとともやりとげる自信がある
	自分はすぐにあきらめてしまう

Table 1-2 小学生に対する調査項目(2)

カテゴリー	質問項目
アセスメントによる効果	先生は、ぼく/わたしのわからないところを理解してくれた 先生は、ぼく/わたしが算数をどれくらいわかっているか理解してくれた
授業方法・指導技術による効果	先生は、ぼく/わたしにわかりやすく算数を教えてくれた 先生に教えてもらったおかげで、ぼく/わたしは自分がわからなかったところに気づくことができた 算数の問題を解くとき、先生に教えてもらったおかげで、ぼく/わたしは自分の考え方を変えることができた 算数の時間に、先生から声をかけてもらうことで、ぼく/わたしは問題が解きやすくなった 先生に教えてもらったおかげで、ぼく/わたしは「勉強しよう」と思うようになった 算数の時間にぼく/わたしが遊ぼうとしたら、先生は注意をした
先生(学生)との関係	先生は、ぼく/わたしの気持ちを理解してくれた 先生は、ぼく/わたしの話をよく聞いてくれた 算数の時間を通して、ぼく/わたしは先生とコミュニケーションがとれた 遊びの時間を通して、ぼく/わたしは先生とコミュニケーションがとれた ぼく/わたしは、先生のことを信頼していた 先生は、ぼく/わたしと仲良くしてくれた 先生は、ぼく/わたしのことをかわいがってくれた
満足度	算数を教えてもらえて、ぼく/わたしは満足している 先生と他の子どもたちと一緒に遊べて、ぼく/わたしは満足している 先生との関係に、ぼく/わたしは満足している
算数への関心・理解度	学習カウンセリングにきて、ぼく/わたしは算数に興味を持った 学習カウンセリングにきて、ぼく/わたしは算数が前よりわかるようになった ぼく/わたしは、算数の時間が楽しみだった
遊びへの関心	ぼく/わたしは、遊びの時間が楽しみだった
要望	もっと勉強したいから、ぼく/わたしは、学習カウンセリングの回数を増やしてほしい もっと遊びたいから、ぼく/わたしは、学習カウンセリングの回数を増やしてほしい

満足度 事後調査でのみ測定した。小島他(2009)を参考に、算数の授業、遊びの時間、先生(学生)との関係についての満足度を計3項目で尋ねた(Table 1-2 参照)。「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。

算数への関心・理解度、遊びへの関心 事後調査でのみ測定した。小島他(2009)で作成した項目の表現を変えて質問項目を作成した。算数への関心・理解度については、算数への関心、算数の理解度、にこにこルームの算数の時間についての関心の計3項目で、遊びへの関心については1項目で尋ねた(Table 1-2 参照)。「全くそう思わない(1点)」から「非常にそう思う(4点)」の4段階で評定させた。

要望 事後調査でのみ測定した。学習支援活動への要望について2項目で尋ねた(Table 1-2 参照)。「全くそう思わない(1点)」から「非常にそう思う(4点)」の4段階で評定させた。

その他、性別、学年を尋ねた。また、この学習支援を受けることにした理由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。

3. 保護者に対する調査項目

授業方法・指導技術による子どもの勉強意欲への効果、先生（学生）と子どもとの関係、先生（学生）と保護者との関係、先生（学生）の教育への態度 小島他（2009）で作成した、学生の「教師としての力量」にかかわる項目のうち、保護者が評価できる項目を抜き出し、表現を変えた（Table 1-3 参照）。「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。

満足度 小島他（2009）を参考に、保護者自身の満足度と、子どもの満足度に関する認知のそれぞれを、算数の授業、遊びの時間、先生（学生）との関係の3側面から計6項目で尋ねた（Table 1-3 参照）。「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。

子どもの勉強への関心・算数の理解度、遊びへの関心 小島他（2009）で作成した項目の表現を変えて質問項目を作成した。子どもの勉強への関心・算数の理解度については、子どもの算数および勉強全般への興味、算数の理解度、ここにこのルームの算数の時間に対する関心の計4項目で、子どもの遊びの時間への関心については1項目で尋ねた（Table 1-3 参照）。「全くそう思わない（1点）」から「非常にそう思う（4点）」の4段階で評定させた。

その他、子どもの性別、年齢、学年を尋ねた。また、子どもがこの学習支援を受けることにした理由と、ここにこのルームへの意見等（自由記述）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。

Table 1-3 保護者に対する調査項目

カテゴリー	質問項目
授業方法・指導技術による子どもの勉強意欲への効果	学習カウンセリングに参加して、子どもに前より勉強する意欲が見られるようになったと思う
先生（学生）と子どもとの関係	先生は、子どものことを可愛がってくれた
先生（学生）と保護者との関係	私（保護者）は、先生のことを信頼していた 私（保護者）は、先生とコミュニケーションがとれていた
先生（学生）の教育への態度	先生は、学習カウンセリングにふさわしい服装をしていた 先生は、責任を持って子どもに接してくれた
満足度	私（保護者）は、子どもに算数を教えてもらえて満足している 子ども自身は、算数を教えてもらえて満足していると思う 私（保護者）は、子どもがみんな（先生と他児）と一緒に遊べて満足している 子ども自身は、みんな（先生と他児）と一緒に遊べて満足していると思う 私（保護者）は、先生との関係に満足している 子ども自身は、先生との関係に満足していると思う
子どもの勉強への関心・算数の理解度	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 学習カウンセリングに参加して、子どもは前よりも勉強全体に興味を持つようになったと思う 算数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	遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う

結果と考察

1. 調査項目のカテゴリーの再検討

小学生に対して事前事後で測定した「算数に関する自己効力感・学習観と一般的な自己効力感」の調査項目を除いた、その他の小学生および保護者に対する調査項目のカテゴリー化を試みた。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、小島他 (2009) で想定していたカテゴリーを基に、複数項目からなるカテゴリーに関しては α 値を算出し、各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 値の臨界値を求めた。実際のデータより得られた α 値が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。

小学生に対する調査項目 「授業方法・指導技術による効果」は 6 項目で構成されていたが、データより得られた α 値 (.80) が臨界値 (.86) に満たなかったため、5 項目で再構成した。「先生は、ぼく/わたしにわかりやすく算数を教えてくれた」「先生に教えてもらったおかげで、ぼく/わたしは自分がわからなかったところに気づくことができた」「算数の問題を解くとき、先生に教えてもらったおかげで、ぼく/わたしは自分の考え方を考えることができた」「算数の時間に、先生から声をかけてもらうことで、ぼく/わたしは問題が解きやすくなった」「先生に教えてもらったおかげで、ぼく/わたしは『勉強しよう』と思うようになった」の 5 項目を「授業方法・指導技術による効果」カテゴリー ($\alpha = .90$; α の臨界値 = .84) とした。「算数の時間にぼく/わたしが遊ぼうとしたら、先生は注意をした」の 1 項目は、項目単位で検討することとした。

複数項目からなる他の 5 カテゴリーでは、 α 値が臨界値を満たしていた (アセスメントによる効果の $\alpha = .81$, 臨界値 = .68; 先生 (学生) との関係の $\alpha = .88$, 臨界値 = .88; 満足度の $\alpha = .98$, 臨界値 = .76; 算数への関心・理解度の $\alpha = .77$, 臨界値 = .76; 要望の $\alpha = .79$, 臨界値 = .68)。

保護者に対する調査項目 「先生 (学生) と保護者との関係」カテゴリーにおいては、データより得られた α 値が、臨界値を満たしていた ($\alpha = .68$, 臨界値 = .68)。

「先生 (学生) の教育への態度」は 2 項目で構成されていたが、データより得られた α 値 (.51) が臨界値 (.68) に満たなかったため、項目別に検討することとした。

「満足度」は 6 項目で構成されていたが、データより得られた α 値 (.63) が臨界値 (.86) に満たなかったため、改めて次の 3 つに再分類した。1 つ目は、「私 (保護者) は、子どもがみんな (先生と他児) と一緒に遊べて満足している」、「子ども自身は、みんな (先生と他児) と一緒に遊べて満足していると思う」からなる「遊びの時間に関する満足度」カテゴリー ($\alpha = .87$; α の臨界値 = .68), 2 つ目は、「私 (保護者) は、先生との関係に満足している」、「子ども自身は、先生との関係に満足していると思う」からなる「先生 (学生) との関係に関する満足度」カテゴリー ($\alpha = .69$; α の臨界値 = .68) であった。残りの 2 項目 («私 (保護者) は、子どもに算数を教えてもらえて満足している」、「子ども自身は、算数を教えてもらえて満足していると思う」) は、 α 値 (.52) が臨界値 (.68) を満たしていなかったが、便宜的に「算数の授業に関する満足度」カテゴリーとした。

「子どもの勉強への関心・算数の理解度」は 4 項目で構成されていたが、データより得られた α

値 (.47) が臨界値 (.81) に満たなかったため、改めて「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、子どもは勉強全体に興味を持ったと思う」の2項目からなる「子どもの勉強への関心・算数の理解度」カテゴリー ($\alpha = .68$; α の臨界値 = .68) に再構成した。残りの2項目「学習カウンセリングに参加して、子どもは算数が前よりも分かるようになったと思う」と「算数の時間を子どもは楽しみにしていたと思う」は項目別に検討することとした。

2. 小学生の回答結果の分析

事前・事後調査の結果の分析 「算数に関する自己効力感・学習観と一般的な自己効力感」の事前調査と事後調査の得点の平均、標準偏差を算出したところ、Table 2-1 のとおりとなった。事前得点と事後得点とで対応のある t 検定を行ったところ、小学生の算数に関する自己効力感に関する4項目「計算問題はとける自信がある」、「文章問題はとける自信がある」、「算数の勉強は好きだ」、「算数の勉強にすぐにとりかかることができる」で有意差がみられ、いずれも事後調査の得点の方が高かった。また1項目（「問題がむずかしそうに思えるとやりたくないと思う」）で有意傾向がみられ、事後調査の得点の方が低かった。ただし、この項目は得点が低くなるほど算数に関する自己効力感が上がっていることを表している。いずれの結果も、学習支援を受けたことで、小学生の算数に関する自己効力感が向上したことを示していた。なお、算数に関する学習観、一般的な自己効力感に関する項目では有意差はみられなかった。

事後調査の結果の分析 上述の質問項目を除いた、事後調査でのみ測定した項目について、カテゴリーごとおよび質問項目ごとに平均、標準偏差を算出したところ、Table 2-2 のとおりとなった。全カテゴリーの平均値が 3.00 以上となり、質問項目ごとにみても「算数の時間にぼく/わたしが遊ぼうとしたら、先生は注意をした」の平均値が 2.53 となったが、それ以外の全項目の平均値が 3.00 以上となっていた（いずれも 1~4 点の間をとる）。よって、小学生が、学習支援をうけたことに満足していることと、学習支援を受けて効果があったと認知していることが窺えた。

また、小学生への効果を測るのに最も重要な指標である「算数への関心・理解度」に及ぼす、先生（学生）の支援の影響を検討するため、「算数への関心・理解度」カテゴリーの項目と、「アセスメントによる効果」、「授業方法・指導技術による効果」、「先生（学生）との関係」の各カテゴリーの項目との間の相関係数を算出した（本来は重回帰分析等が望ましいが、 N が少ないため、相関分析とした）。その結果、Table 2-3 のとおりとなり、算数への関心（「学習カウンセリングにきて、ぼく/わたしは算数に興味を持った」）に関しては、有意な正の相関が 3 項目でしかみられなかったものの、算数の理解度（「学習カウンセリングにきて、ぼく/わたしは算数が前よりわかるようになった」）は 8 項目との間で、ここにこルームの算数の時間についての関心（「ぼく/わたしは、算数の時間が楽しみだった」）は 12 項目との間で有意な正の相関がみられた。よって、算数の理解度や、算数の時間についての関心は、先生（学生）による支援が大きく影響するものの、算数そのものへの関心への影響は大きくないと言えよう。

Table 2-1 小学生の算数に関する自己効力感・学習観と一般的な自己効力感の得点に関する事前調査と事後調査の結果

	pre (N = 15)		post (N = 15)		t 値 (df=14)
	M	SD	M	SD	
算数について教えて下さい					
1. 授業中に手をあげて発表できる	4.93	1.91	5.13	1.88	-0.72
2. 授業中に習うことはわかる	5.67	1.45	5.47	1.46	0.43
3. 授業中に先生に教えてもらっただけでわかる	4.67	1.99	5.27	1.53	-0.93
4. 計算問題はとける自信がある	4.40	1.80	5.73	1.33	-3.57 **
5. 文章問題はとける自信がある	3.93	2.09	5.33	1.18	-3.40 **
6. 算数の勉強は好きだ	3.60	2.06	4.80	2.08	-3.26 **
7. 算数の勉強にすぐにとりかかることができる	4.13	1.73	5.33	1.72	-2.96 **
8. 問題がすぐにできなくてもできるまでやってみようと思う	5.53	1.68	5.80	1.78	-0.54
9. 問題がむずかしいところを習い始めるとき、できそうにないと思う	5.27	1.53	4.07	2.25	1.81 †
10. 新しいところを習い始めるとき、できそうにないと思っただけであきらめる	3.80	1.70	2.93	1.94	1.34
11. テストができなかったとしても、もつとがんばろうと思う	5.80	1.26	5.27	1.83	1.10
12. 宿題はスムーズにできる	5.13	2.03	5.67	1.50	-0.89
13. 宿題は人に聞かなくてもできる	3.93	2.25	4.73	2.02	-1.44
14. テストでできなかった問題は、答えだけではなく解き方も知りたいと思う	4.87	2.00	5.07	2.25	-0.30
15. はじめから完ぺきにできないと、がっかりしてしまう	3.33	1.91	3.13	1.64	0.53
16. テストでは、とちゅうの考え方より、答えがあつていかか気が気になる	5.60	1.68	5.53	1.25	0.17
17. 少しでも正解とちがつていればまったくのまちがいの気がする	3.93	1.75	4.33	1.95	-1.15
18. なぜそうなるかわからなくても、答えがあつていければいいと思う	3.40	1.88	3.67	1.80	-0.43
19. ある問題がとけた後でも、別のとき方をさがしてみることがある	5.07	1.62	4.33	1.80	1.09
20. 答えがあつているかどうかだけでなく、考え方があつていかかが大切だと思う	5.20	1.42	5.20	1.78	0.00
21. まだ考えているとちゅうなのに、人から答えを言われるのはいやだと思う	5.47	1.77	5.73	2.02	-0.45
学校の勉強以外について教えて下さい					
1. 失敗しても、もつとがんばろうと思う	5.73	1.53	5.67	1.40	0.13
2. 自分になにごともやりとげる自信がある	4.87	1.60	4.93	1.53	-0.13
3. 自分はすぐにあきらめてしまう	3.73	1.62	3.80	2.14	-0.10

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

Table 2-2 小学生の、各カテゴリーと各質問項目の平均と標準偏差

カテゴリー	質問項目		M	SD	
	M	SD			
アセスメントによる効果	3.33	0.59	先生は、ぼく/わたしのわからないところを理解してくれた	3.53	0.64
			先生は、ぼく/わたしが算数をどれくらいわかっているか理解してくれた	3.13	0.64
授業方法・指導技術による効果	3.49	0.65	先生は、ぼく/わたしにわかりやすく算数を教えてくれた	3.73	0.46
			先生に教えてもらったおかげで、ぼく/わたしは自分がわからなかったところに気づく	3.73	0.80
			算数の時間に、先生から声をかけてもらうことで、ぼく/わたしは問題が解きやすくなった	3.53	0.83
			算数の問題を解くとき、先生に教えてもらったおかげで、ぼく/わたしは自分の考え方を考えることができた	3.47	0.83
			先生に教えてもらったおかげで、ぼく/わたしは「勉強しよう」と思うようになった	3.00	0.85
			算数の時間にぼく/わたしが遊ぼうとしたら、先生は注意をした	2.53	1.30
先生(学生)との関係	3.67	0.42	先生は、ぼく/わたしの話をよく聞いてくれた	3.93	0.26
			先生は、ぼく/わたしと仲良くしてくれた	3.80	0.56
			遊びの時間を通して、ぼく/わたしは先生とコミュニケーションがとれた	3.73	0.59
			ぼく/わたしは、先生のことを信頼していた	3.67	0.62
			算数の時間を通して、ぼく/わたしは先生とコミュニケーションがとれた	3.60	0.51
			先生は、ぼく/わたしの気持ちを理解してく	3.53	0.52
満足度	3.76	0.57	先生は、ぼく/わたしのことをかわいがってく算数を教えてもらえて、ぼく/わたしは満足している	3.40	0.74
			先生と他の子どもたちと一緒に遊べて、ぼく/わたしは満足している	3.80	0.56
			先生との関係に、ぼく/わたしは満足している	3.73	0.59
算数への関心・理解度	3.51	0.71	ぼく/わたしは、算数の時間が楽しみだった	3.73	0.59
			学習カウンセリングにきて、ぼく/わたしは算数が前よりわかるようになった	3.67	0.62
			学習カウンセリングにきて、ぼく/わたしは算数に興味を持った	3.67	0.82
遊びへの関心			学習カウンセリングにきて、ぼく/わたしは算数に興味を持った	3.20	1.08
要望	3.20	0.70	ぼく/わたしは、遊びの時間が楽しみだった	3.60	0.74
			もっと勉強したいから、ぼく/わたしは、学習カウンセリングの回数を増やしてほしい	3.27	0.80
			もっと遊びたいから、ぼく/わたしは、学習カウンセリングの回数を増やしてほしい	3.13	0.74

Table 2-3 小学生の、算数への関心・理解度と、先生（学生）の力量に関する認知との間の相関係数

アセスメントによる効果	算数への関心・理解度		
	学習カウンセリングに興味を持った 算数に楽しんでいた	学習カウンセリングにきて、ぼく/わたしは算数が前よりわかるようになった	学習カウンセリングにきて、ぼく/わたしは算数が楽しんでいた
先生は、ぼく/わたしのわからないところを理解してくれた	.25	.64 *	.84 ***
先生は、ぼく/わたしが算数をどれくらいわかっているか理解してくれた	.06	.50 †	.66 **
先生は、ぼく/わたしにわかりやすく算数を教えてくれた	.26	.51 †	.93 ***
先生に教えてもらったおかげで、ぼく/わたしは自分からなかったところに気づくことができた	.56 *	.84 ***	.82 ***
算数の問題を解くとき、先生に教えてもらったおかげで、ぼく/わたしは自分の考え方を考えることができた	.44 †	.66 **	.74 **
算数の時間に、先生から声をかけてもらうことで、ぼく/わたしは問題が解きやすくなった	.82 ***	.80 ***	.79 ***
先生に教えてもらったおかげで、ぼく/わたしは「勉強しよう」と思うようになった	.39	.62 *	.68 **
算数の時間にぼく/わたしが遊ぼうとしたら、先生は注意をした	.17	-.02	.15
先生は、ぼく/わたしの気持ちを理解してくれた	.18	.28	.60 *
先生は、ぼく/わたしの話をよく聞いてくれた	.05	-.11	.30
算数の時間を通して、ぼく/わたしは先生とコミュニケーションがとれた	.29	.35	.68 **
遊びの時間を通して、ぼく/わたしは先生とコミュニケーションがとれた	.42	.69 **	.91 ***
ぼく/わたしは、先生のことを信頼していた	.43	.76 **	1.00 ***
先生は、ぼく/わたしと仲良くしてくれた	.54 *	.78 ***	.83 ***
先生は、ぼく/わたしのことをかわいがってくれた	.16	.36	.47 †

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

3. 保護者の回答結果の分析

小学生と同様に、保護者の回答に関しても、カテゴリーごとおよび質問項目ごとに平均、標準偏差を算出したところ、Table 3 のとおりとなった。全カテゴリー、質問項目ごとの平均値がいずれも 2.50 以上となっていた（いずれも 1~4 点の間をとる）。特に満足度に関連する項目はいずれも 3.50 以上と高得点であった。よって、保護者も、子どもが学習支援をうけたことに満足していることと、学習支援を受けて子どもに効果があったと認知していることが窺えた。

Table 3 保護者の、各カテゴリーと各質問項目の平均と標準偏差

カテゴリー		質問項目		
	<i>M</i>	<i>SD</i>		
授業方法・指導技術による子どもの勉強意欲への効果			学習カウンセリングに参加して、子どもに前より勉強する意欲が見られるようになったと思う	2.60 (0.63)
			先生(学生)と子どもとの関係	先生は、子どものことを可愛がってくれた
先生(学生)と保護者との関係	3.57	(0.46)	私(保護者)は、先生のことを信頼していた	3.80 (0.41)
			私(保護者)は、先生とコミュニケーションがとれていた	3.33 (0.62)
先生(学生)の教育への態度			先生は、責任を持って子どもに接してくれた	3.87 (0.35)
			先生は、学習カウンセリングにふさわしい服装をしていた	3.47 (0.52)
算数の授業に関する満足度	3.73	(0.37)	私(保護者)は、子どもに算数を教えてもらえて満足している	3.80 (0.41)
			子ども自身は、算数を教えてもらえて満足していると思う	3.67 (0.49)
遊びの時間に関する満足度	3.83	(0.36)	私(保護者)は、子どもがみんな(先生と他児)と一緒に遊べて満足している	3.87 (0.35)
			子ども自身は、みんな(先生と他児)と一緒に遊べて満足していると思う	3.80 (0.41)
先生(学生)との関係に関する満足度	3.70	(0.41)	子ども自身は、先生との関係に満足していると思う	3.73 (0.46)
			私(保護者)は、先生との関係に満足している	3.67 (0.49)
子どもの勉強への関心・算数の理解度	3.00	(0.57)	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	3.27 (0.59)
			学習カウンセリングに参加して、子どもは前よりも勉強全体に興味を持つようになったと思う	2.73 (0.70)
			算数の時間を子どもは楽しみにしていたと思う	3.40 (0.63)
			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	3.27 (0.46)
子どもの遊びへの関心			遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う	3.87 (0.35)

4. まとめ

学習支援を受けた小学生本人は、学習支援を受けることで、算数に関する自己効力感が向上し、学習支援を受けて効果があったと認知し、学習支援を受けたことに満足していることが確認された。また、先生（学生）の支援による効果を高く評価しているほど、算数への関心・理解度が高くなっていた。一方、保護者も、にこにこルームで展開している学習支援が子どもに効果をもたらしたと認識しており、子どもに学習支援を受けさせて満足していることが確認された。

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

小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子・深田博己（2009）. 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— 広島大学心理学研究, **8**, 印刷中