

にこにこルームの学習支援による効果に関する

学生・小学生・保護者の比較 (2)

—平成 20 年度後期の質問紙調査—

小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子・木船憲幸・深田博己

Comparing *Niko Niko Room's* educational support effects
of university students, school children, and guardians (2):
Questionnaires from the second semester of 2008

Nanae Kojima, Naoki Oka, Makiko Kodama, Noriyuki Kifune, 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形成と、地域の小学生に対する学習支援サービスの提供に取り組んでいる。本研究では、平成 20 年度後期の学習支援プログラムに参加した大学生、小学生とその保護者を対象に、学習支援プログラムの効果について検討した。実際に学習支援を行った大学生 14 名、学習支援を受けた小学生 14 名とその保護者 14 名に、質問紙調査を行った。大学生と小学生、大学生と保護者、小学生と保護者、大学生と小学生と保護者の、学習支援プログラムの効果に関する認知を比較した結果、多くの項目において差がみられた。いずれも、大学生に比べ、小学生と保護者が、学習支援プログラムの効果をより高く認知していた。また、全対象者の得点は高く、大学生も、小学生も、保護者も、学習支援プログラムの効果を認知していたことが窺えた。

キーワード：学習支援プログラム、比較、大学生、小学生、保護者

問 題

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、学習支援を実践するための学生の力量形成と、地域の小学 4 年生から 6 年生に対する学習支援サービスの提供に取り組んでいる。大学で開設している教育相談室「にこにこルーム」で行われている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から構成されている。なお、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いて行われている。

平成 20 年度前期の学習支援プログラムの効果に関して、自己評価と他者評価の観点より、岡・小島・児玉・深田 (印刷中) は検討している。例えば、大学生の力量形成や、小学生の算数への関心の向上について、小学生の自己評価および大学生と保護者による他者評価の 3 側面から検討できるように工夫している。三者間の評価の違いを検討した結果、大学生の力量形成に関する項目でも、小学生の算数への関心の向上に関する項目でも、多くの項目において有意差はみられなかった。三者の評価得点が多い項目で高かったことから、大学生、小学生、保護者の全員が、大学生の力量および小学生の算数への関心に及ぼす学習支援プログラムの効果を高く評価していたことが明らかとなった。

平成 20 年度後期の学習支援プログラムが大学生に及ぼす効果 (岡・小島・児玉・木船・深田, 印刷中) と小学生に及ぼす効果 (児玉・小島・岡・木船・深田, 印刷中) はそれぞれ検討されている。岡他 (印刷中 b) では、「子どもとの関係」「アセスメント」の力量が特に形成されたと大学生は認知していたことが確認されている。また、児玉他 (印刷中) では、小学生の算数に関する自己効力感が増したこと、小学生の算数の理解度などに効果があったことを、小学生も、保護者も、認知していたことが確認されている。しかし、岡他 (印刷中 b) も、児玉他 (印刷中) も、自己評価と他者評価の観点より、大学生・小学生・保護者の認知の差を検討していない。

本研究では、平成 20 年度後期の学習支援プログラムの効果を、小学生を実際に支援した大学生、大学生の支援を受けた小学生、その保護者を対象に、検討することを目的とした。具体的には、自己評価と他者評価の観点を生かし、対象者間の比較を行った。

方 法

1 調査対象者

調査対象者は、平成 20 年 10 月から平成 21 年 2 月の間に行われた学習支援プログラムで、実際に小学生を支援した大学生 14 名 (男性 2 名, 女性 12 名; 平均年齢 19.50 歳, $SD = .65$), 学習支援プログラムに参加した地域の小学生 14 名 (4 年生 6 名 (男児 3 名, 女児 3 名), 5 年生 4 名 (女児 4 名), 6 年生 4 名 (男児 1 名, 女児 3 名)) と、その保護者 14 名 (父親 1 名, 母親 12 名, 祖母 1 名) であった。

2 調査手続き

大学生には、平成 20 年度後期の学習支援プログラムの最終日に、質問紙による集合調査を実施した。質問紙のタイトルは、「にこにこルームの活動についてのアンケート」であった。

小学生には、平成 20 年度後期の学習支援プログラムの最終日に、質問紙による集合調査を学習支援活動時間中に実施した。質問紙のタイトルは、「学習カウンセリングについてのアンケート」であった。

保護者には、平成 20 年度後期の学習支援プログラムの最終日の 1 回前の活動日の子どもの送り迎え時に質問紙を配布し、持ち帰って回答させ、次の送り迎え時 (学習支援プログラムの最終日)

に回収した。質問紙のタイトルは、「にこにこルームの活動についてのアンケート」であった。

3 質問紙の内容

岡他 (印刷中 b) および児玉他 (印刷中) と同じ質問紙を使用した。

大学生の質問紙は、アセスメント 2 項目、授業方法、指導技術 5 項目、子どもとの関係 7 項目、保護者との関係 2 項目、教育への態度 2 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 項目の計 26 項目から構成された。項目は全て「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。具体的な項目内容、および、これらの項目に対応する、小学生と保護者の項目番号を Table 1 に示した。

小学生の質問紙は、大学生の力量による効果に関する小学生の認知として、アセスメントによる効果 2 項目、授業方法・指導技術による効果 5 項目、先生 (学生) との関係 7 項目の計 14 項目、満足度 3 項目、算数への関心・理解度 3 項目、遊びへの関心 1 項目の計 21 項目から構成された。項目は全て「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。具体的な項目内容、および、これらの項目に対応する、大学生と保護者の項目番号を Table 2 に示した。

保護者の質問紙は、大学生の力量による効果に関する保護者の認知として、授業方法・指導技術による子どもの勉強意欲への効果 1 項目、先生 (学生) と子どもとの関係 1 項目、先生 (学生) と保護者との関係 2 項目の計 4 項目、先生 (学生) の教育態度に関する認知 2 項目、満足度 6 項目、子どもの勉強への関心・算数の理解度に関する認知 3 項目、子どもの遊びへの関心に関する認知 1 項目の計 16 項目から構成された。項目は全て「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。具体的な項目内容、および、これらの項目に対応する、大学生と小学生の項目番号を Table 3 に示した。

なお、3 種類全ての質問紙は記名式であった。氏名は 3 種類の質問紙を照合するために用いた。また、質問紙には、以上の項目以外に他の項目も含まれていたが、今回の分析には使用しなかったため、詳細は省略した。

結 果

本研究では、岡他 (印刷中 b) と児玉他 (印刷中) のデータより、大学生と小学生、大学生と保護者、小学生と保護者、大学生と小学生と保護者のいずれかで共通に利用した項目を抽出し、分析した。

1 大学生と小学生の比較

大学生と小学生との間で、共通となる項目を抜き出し、これらの平均値、標準偏差、差の検定結果を Table 4 に示した。対応のある t 検定の結果、共通する 21 項目のうち、16 項目で有意差がみられた ($p < .05$)。有意差がみられた 16 項目全てにおいて、大学生の得点に比べ、小学生の得点が高かった。

Table 1 大学生に対する調査項目

項目の説明	大学生の 項目番号	項目内容	対応する 小学生の 項目番号	対応する 保護者の 項目番号
アセスメントに関する項目	T1	子どもが分からないところ、つまづくところが理解できるようになった	C1	—
	T2	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	C2	—
	T3	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	C3	—
授業方法、指導技術に関する項目	T4	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	C4	—
	T5	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	C5	—
	T6	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	C6	—
	T7	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	C7	P1
	T8	子どもの気持ちを理解できるようになった	C8	—
	T9	子どもを可愛がるようになった	C9	P2
先生（学生）と子どもとの関係に 関する項目	T10	子どもの話を聞く姿勢ができた	C10	—
	T11	子どもと仲良くできるようになった	C11	—
	T12	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	C12	—
	T13	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	C13	—
先生（学生）と保護者との関係に 関する項目	T14	子どもは自分を信頼していたと思う	C14	—
	T15	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	—	P3
先生（学生）の教育態度に 関する項目	T16	保護者は自分を信頼していたと思う	—	P4
	T17	教師として、責任を持って子どもと接するようになった	—	P5
	T18	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	—	P6
満足度に関する項目	T19	子どもに算数を教える場に参加できて、満足している	C15	P7/P8
	T20	子どもと一緒に遊べて、満足している	C16	P9/P10
	T21	子どもとの関係に、満足している	C17	P11
	T22	保護者との関係に、満足している	—	P12
子どもの算数への関心・理解度 に関する項目	T23	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	C18	P13
	T24	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	C19	P14
子どもの遊びへの関心に関する項目	T25	算数の時間を子どもは楽しみにしていたと思う	C20	P15
	T26	遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う	C21	P16

注1 小学生の項目内容はTable 2参照

注2 保護者の項目内容はTable 3参照

Table 2 小学生に対する調査項目

項目の説明	小学生の 項目番号	項目内容	対応する 大学生の 項目番号	対応する 保護者の 項目番号	
アセスメントに関する項目	C1	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	T1	—	
	C2	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	T2	—	
	C3	先生は、ぼく/わたしにわかりやすく算数を教えてくれた	T3	—	
	C4	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	T4	—	
	授業方法、指導技術に関する項目	C5	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	T5	—
		C6	算数の時間に、先生から声をかけてもらったことで、 ぼく/わたしは問題が解きやすくなった	T6	—
	C7	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	T7	P1	
	C8	先生は、ぼく/わたしの気持ちを理解してくれた	T8	—	
	C9	先生は、ぼく/わたしのことをかわいがってくれた	T9	P2	
	C10	先生は、ぼく/わたしの話をよく聞いてくれた	T10	—	
C11	先生は、ぼく/わたしと仲良くしてくれた	T11	—		
C12	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	T12	—		
C13	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	T13	—		
C14	ぼく/わたしは、先生のことを信頼していた	T14	—		
C15	算数を教えてもらえて、ぼく/わたしは満足している	T19	P7/P8		
C16	先生と他の子どもたちと一緒に遊んで、ぼく/わたしは満足している	T20	P9/P10		
C17	先生との関係に、ぼく/わたしは満足している	T21	P11		
C18	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	T23	P13		
C19	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	T24	P14		
C20	ぼく/わたしは、算数の時間が楽しかった	T25	P15		
C21	ぼく/わたしは、遊びの時間が楽しかった	T26	P16		
満足度に関する項目	C16	先生と他の子どもたちと一緒に遊んで、ぼく/わたしは満足している	T20	P9/P10	
子どもの算数への関心・理解度に関する項目	C17	先生との関係に、ぼく/わたしは満足している	T21	P11	
C18	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	T23	P13		
C19	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	T24	P14		
C20	ぼく/わたしは、算数の時間が楽しかった	T25	P15		
C21	ぼく/わたしは、遊びの時間が楽しかった	T26	P16		

注1 大学生の項目内容はTable 1参照

注2 保護者の項目内容はTable 3参照

Table 3 保護者に対する調査項目

項目の説明	保護者の 項目番号	項目内容	対応する 大学生の 項目番号	対応する 小学生の 項目番号
授業方法、指導技術に関する項目	P1	学習カウンセリングに参加して、 子どもにも前より勉強する意欲が見られるようになったと思う	T7	C7
先生（学生）と子どもとの関係に 関する項目	P2	先生は、子どものことを可愛がってくれた	T9	C9
先生（学生）と保護者との関係に 関する項目	P3	私（保護者）は、先生とコミュニケーションがとれていた	T15	—
	P4	私（保護者）は、先生のことを信頼していた	T16	—
先生（学生）の教育態度に 関する項目	P5	先生は、責任を持って子どもに接してくれた	T17	—
	P6	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	T18	—
	P7	子ども自身は、算教を教えてもらえて満足していると思う	T19	C15
	P8	私（保護者）は、子どもに算教を教えてもらえて満足している	T19	C15
	P9	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	T20	C16
満足度に関する項目	P10	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	T20	C16
	P11	子ども自身は、先生との関係に満足していると思う	T21	C17
	P12	私（保護者）は、先生との関係に満足している	T22	—
子どもの算数への関心・理解度 に関する項目	P13	学習カウンセリングに参加して、子どもは算教に興味を持ったと思う	T23	C18
	P14	学習カウンセリングに参加して、子どもは算教が前より分かるようになったと思う	T24	C19
	P15	算教の時間を子どもは楽しみにしていたと思う	T25	C20
子どもの遊びへの関心に関する項目	P16	遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う	T26	C21

注1 大学生の項目内容はTable 1参照

注2 小学生の項目内容はTable 2参照

Table 4 大学生と小学生の比較

大学生			小学生			t 値
項目番号	M	SD	項目番号	M	SD	
T1	3.00	.39	C1	3.79	.43	-5.08 ***
T2	3.07	.62	C2	3.64	.50	-2.83 *
T3	3.00	.68	C3	3.93	.27	-5.64 ***
T4	2.64	.74	C4	3.93	.27	-6.62 ***
T5	2.79	.43	C5	3.86	.36	-8.45 ***
T6	3.07	.47	C6	3.93	.27	-6.00 ***
T7	2.71	.73	C7	3.50	.52	-4.20 **
T8	2.93	.47	C8	3.86	.36	-5.64 ***
T9	3.36	.63	C9	3.71	.47	-1.59
T10	3.57	.51	C10	3.86	.36	-1.75
T11	3.50	.52	C11	3.93	.27	-3.12 **
T12	3.36	.50	C12	3.93	.27	-3.31 **
T13	3.07	.62	C13	3.93	.27	-4.84 ***
T14	3.21	.43	C14	3.86	.36	-4.84 ***
T19	4.00	.00	C15	3.93	.27	1.00
T20	3.86	.36	C16	3.79	.43	.43
T21	3.36	.63	C17	3.93	.27	-3.31 **
T23	2.86	.66	C18	3.64	.50	-5.08 ***
T24	3.00	.68	C19	4.00	.00	-5.51 ***
T25	2.79	.80	C20	3.57	.65	-3.29 **
T26	3.71	.47	C21	3.79	.43	-.43

注1 大学生に対する項目内容はTable 1参照

注2 小学生に対する項目内容はTable 2参照

注3 $df = 13$

注4 *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

つまり、大学生が小学生のつまづきや学習レベルを理解できていたこと、大学生が小学生に分かりやすく教えていたこと、小学生自身が問題に「気づく」ことができるような指導を大学生がしていたこと、小学生の誤った考え方を大学生が修正できていたこと、小学生が自分で問題が解けるように導くための必要な声かけを大学生がしていたこと、小学生に「勉強しよう」という動機を大学生は持たせることができていたこと、大学生が小学生の気持ちを理解できていたこと、大学生と小学生が仲良くできていたこと、算数および遊びの時間を通して大学生と小学生とのコミュニケーションが上手にとれていたこと、大学生が小学生に信頼されていたこと、大学生と小学生がお互いの関係に満足していたこと、学習カウンセリングを通して小学生は算数に興味を持ち、算数が以前より分かるようになったこと、算数の時間を小学生が楽しみにしていたことについて、大学生に比べて、小学生がより高く認知していた。

2 大学生と保護者の比較

大学生と保護者との間で、共通となる項目を抜き出し、これらの平均値、標準偏差、差の検定結果を Table 5 に示した。対応のある t 検定の結果、共通する 16 項目のうち、6 項目で有意差がみられた ($p < .05$)、2 項目で傾向差がみられた ($p < .10$)。有意差がみられた 6 項目では保護者の得点のほうが、傾向差がみられた 2 項目では大学生の得点のほうが、高かった。

つまり、大学生が小学生を可愛がっていたこと、大学生が保護者に信頼されていたこと、大学生が清潔できちんとした格好をしていたこと、大学生と小学生がお互いとの関係に満足していること、学習カウンセリングを通して小学生は算数に興味を持ったこと、算数の時間を小学生が楽しみにしていたことについて、大学生に比べて、保護者がより高く認知していた。また、学習支援プログラムへの参加に大学生が満足していたことについて、保護者に比べて、大学生がより高く認知していた。

3 小学生と保護者の比較

小学生と保護者との間で、共通となる項目を抜き出し、これらの平均値、標準偏差、差の検定結果を Table 6 に示した。対応のある t 検定の結果、共通する 11 項目のうち、2 項目で有意差がみられた ($p < .05$)。これらの項目において、保護者に比べ、小学生がより高い値を示した。

つまり、大学生に教えてもらったおかげで、小学生が「勉強しよう」と思うようになったことや、学習カウンセリングに参加して、小学生が以前より算数が分かるようになったことについて、保護者に比べて、小学生がより高く認知していた。

4 大学生・小学生・保護者の比較

大学生・小学生・保護者の 3 者間で共通となる項目を抜き出し、これらの平均値、標準偏差、差の検定結果を Table 7 に示した。1 要因反復分散分析の結果、共通する 11 項目のうち、6 項目で有意差がみられた ($p < .05$)。有意差がみられた項目においては、Tukey 法による多重比較を行い、5%水準で有意差がみられた結果について以下に述べる (Table 7)。

大学生が小学生に「勉強しよう」という動機を持たせることができていたことについては、大学生に比べ、小学生がより高く認知していた。大学生が小学生を可愛がっていたことについては、大学生に比べ、保護者がより高く認知していた。学習カウンセリングを通して、小学生は算数が以前より分かるようになったことについては、大学生と保護者に比べ、小学生がより高く認知していた。大学生と小学生がお互いとの関係に満足していたこと、学習カウンセリングを通して小学生は算数に興味を持つようになったこと、算数の時間を小学生は楽しみにしていたことについて、大学生に比べ、小学生と保護者がより高く認知していた。

Table 5 大学生と保護者の比較

項目番号	大学生		項目番号	保護者		t 値
	M	SD		M	SD	
T7	2.71	.73	P1	3.00	.68	-1.75
T9	3.36	.63	P2	3.86	.36	-2.46 *
T15	2.93	.47	P3	3.21	.58	-1.47
T16	2.93	.47	P4	3.57	.51	-4.84 ***
T17	3.64	.50	P5	3.79	.43	-1.00
T18	3.14	.53	P6	3.64	.50	-2.46 *
T19	4.00	.00	P7	3.79	.43	1.88 †
T19	4.00	.00	P8	3.79	.43	1.88 †
T20	3.86	.36	P9	3.85	.36	.10
T20	3.86	.36	P10	3.77	.42	.69
T21	3.36	.63	P11	3.86	.36	-2.46 *
T22	3.21	.58	P12	3.50	.52	-1.47
T23	2.86	.66	P13	3.43	.65	-2.28 *
T24	3.00	.68	P14	3.43	.65	-1.71
T25	2.79	.80	P15	3.50	.65	-2.69 *
T26	3.71	.47	P16	3.77	.42	-.33

注1 大学生に対する項目内容はTable 1参照

注2 保護者に対する項目内容はTable 3参照

注3 $df = 13$

注4 *** $p < .001$, * $p < .05$, † $p < .10$

Table 6 小学生と保護者の比較

項目番号	小学生		項目番号	保護者		t 値
	M	SD		M	SD	
C7	3.50	.52	P1	3.00	.68	2.46 *
C9	3.71	.47	P2	3.86	.36	-1.00
C15	3.93	.27	P7	3.79	.43	1.00
C15	3.93	.27	P8	3.79	.43	1.47
C16	3.79	.43	P9	3.85	.36	-.37
C16	3.79	.43	P10	3.77	.42	.09
C17	3.93	.27	P11	3.86	.36	.56
C18	3.64	.50	P13	3.43	.65	1.15
C19	4.00	.00	P14	3.43	.65	3.31 **
C20	3.57	.65	P15	3.50	.65	.29
C21	3.79	.43	P16	3.77	.42	.11

注1 小学生に対する項目内容はTable 2参照

注2 保護者に対する項目内容はTable 3参照

注3 $df = 13$

注4 ** $p < .01$, * $p < .05$

Table 7 大学生・小学生・保護者の比較

項目番号	大学生		小学生		保護者		F 値	多重比較		
	M	SD	項目番号	M	SD	項目番号			M	SD
T7	2.71	.73	C7	3.50	.52	P1	3.00	.68	5.28 **	大学生 < 小学生
T9	3.36	.63	C9	3.71	.47	P2	3.86	.36	3.70 *	大学生 < 保護者
T19	4.00	.00	C15	3.93	.27	P7	3.79	.43	1.98	
T19	4.00	.00	C15	3.93	.27	P8	3.79	.43	1.98	
T20	3.86	.36	C16	3.79	.43	P9	3.77	.42	.19	
T20	3.86	.36	C16	3.79	.43	P10	3.85	.36	.14	
T21	3.36	.63	C17	3.93	.27	P11	3.86	.36	6.74 **	大学生 < 小学生, 保護者
T23	2.86	.66	C18	3.64	.50	P13	3.43	.65	6.27 **	大学生 < 小学生, 保護者
T24	3.00	.68	C19	4.00	.00	P14	3.43	.65	12.03 ***	大学生, 保護者 < 小学生
T25	2.79	.80	C20	3.57	.65	P15	3.50	.65	5.34 **	大学生 < 小学生, 保護者
T26	3.71	.47	C21	3.79	.43	P16	3.77	.42	.10	

注1 大学生に対する項目内容はTable 1参照

注2 小学生に対する項目内容はTable 2参照

注3 保護者に対する項目内容はTable 3参照

注4 $df = (2, 39)$ 注5 *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

考 察

本研究の目的は、平成 20 年度後期に行われた学習支援プログラムで、小学生を実際に支援した大学生、大学生の支援を受けた小学生、その保護者、それぞれの学習支援プログラムの効果に関する認知に違いがないかを検討することであった。

大学生と小学生、大学生と保護者、大学生と小学生と保護者に共通する多くの項目において差がみられた。有意差がみられた全項目において、大学生に比べて、小学生と保護者は高く認知しており、大学生が思う以上に、彼らの力量が小学生と保護者に高く評価されていたことが窺えた。今後、大学生は自身の支援内容やその方法により自信を持ち、活動しても良いのかもしれない。

さらに、小学生と保護者の全項目の得点は高く、全て 3.00 以上だった (1.00-4.00 の間)。大学生の全項目の得点においても、2.50 以上であり (1.00-4.00 の間)、自己評価も比較的高かった。大学生が「できるようになった」と認知していた力量は、小学生と保護者の認知に比べると低かったものの、3 者の評価は全般的に高く、学習支援プログラムは大学生の力量形成に効果があったといえよう。平成 20 年度前期のペアデータの比較をした岡他 (印刷中 a) では、対象者間に多くの差はみられなかったものの、各対象者の項目の得点は高く、本研究と同様に、学習支援プログラムが大学生の力量形成に及ぼす効果について確認している。

これまでに平成 20 年度の前期と後期の学習支援プログラムの効果が検討されてきたが、今後、行われる学習支援プログラムにおいても、大学生・小学生・保護者の比較を行い、小学生を支援する大学生へのフィードバック資料を提供していきたい。これらを参考に、大学生は学習支援プログラムでの自身の言動について振り返り、今後の学習支援プログラムをより良いものへと改善してほしい。

引用文献

- 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
- 児玉真樹子・小島奈々恵・岡 直樹・木舩憲幸・深田博己 (印刷中). にこにこルームの学習支援が小学生に及ぼす効果 (2) —平成 20 年度後期の小学生と保護者を対象とした調査— 学習開発学研究
- 岡 直樹・小島奈々恵・児玉真樹子・深田博己 (印刷中 a). にこにこルームの学習支援による効果に関する学生・小学生・保護者の比較 (1) —平成 20 年度前期の質問紙調査— 学校教育実践学研究
- 岡 直樹・小島奈々恵・児玉真樹子・木舩憲幸・深田博己 (印刷中 b). 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 (2) —平成 20 年度後期の学生を対象とした質問紙調査— 学習開発学研究