

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 (3)

—平成 21 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・木船憲幸・深田博己

Effects of *Niko Niko Room's* educational support program on students' ability formations (3):
Survey results of students who participated in the program of the first semester of 2009

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に取り組んでいる。本研究では、平成 21 年度前期の学習支援プログラムに参加した大学生を対象に、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検討した。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 20 名に質問紙による集合調査を行った。力量形成に関する 33 項目と、力量形成以外の学習支援プログラムの効果を測定する 15 項目に回答させた。学習支援プログラムの参加が、力量形成の「知識の深まり」「子どもとの関係」「アセスメント」に、力量形成以外の「満足度」「教育への態度」「教職への態度」に、特に効果があったと大学生が認識していたことが示された。また、担当群と観察群を比較した結果、「保護者との関係」「教職への態度」「満足度」において差がみられた。「保護者との関係」「満足度」では、担当群の得点のほうが、「教職への態度」では、観察群の得点のほうが、高かった。

キーワード：力量形成，学習支援プログラム，大学生

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。この学習支援プログラムは、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、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。大学生は、指導教員の指導・監督のもとで、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個別の学習支援を実際に経験する。学習支援方法に関する個別指導に加え、大学生は、指導教員および大学生で行われる事例検討会にも参加していた。さらに、平成 21 年度前期より、大学生に対して、認知カウンセリングや心理学に関するワークショップも行われた。

この学習支援プログラムの効果は、大学生に及ぼす効果と、小学生に及ぼす効果の 2 側面から捉えることができるが、本研究では、大学生に及ぼす効果に注目する。児玉・岡・小島・深田 (印刷中) および小島・岡・児玉・深田 (2008) は、平成 20 年度前期の学習支援プログラムが大学生に及ぼす効果について検討している。学習支援プログラムの効果を因子別に検討した児玉他 (印刷中) によると、学習支援プログラムへの参加が、力量に含まれる因子のうち「アセスメント」「子どもとの関係」の形成に効果があり、学習支援プログラムへ参加することで「教育への態度」「教職への態度」がより肯定的なものとなり、学習支援プログラムへの「満足度」が高かったことが示された。また、「子どもの(算数への)関心」も高く評価していた。実際に学習支援した大学生(担当群)が、学習支援を観察した大学生(観察群)に比べ、力量が形成されたという認知が高いことも示された。同様の結果が、学習支援プログラムの効果を項目別に検討した小島他 (2008) においてもみられた。さらに、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について、岡・小島・児玉・木松・深田 (印刷中) が検討している。その結果、力量に含まれる因子のうち「子どもとの関係」「アセスメント」の形成および、「教育への態度」「教職への態度」の向上に対する効果がみられ、学習支援プログラムへの満足度は高かった。また、担当群と観察群との差を検討した t 検定の結果、有意な差は示されなかった。

本研究では、平成 21 年度前期の学習支援プログラムに参加した大学生を対象に、学習支援プログラムの取り組みの効果を検討する。

方 法

1 調査対象者

調査対象者は平成 21 年 5 月から 7 月の間に行われた学習支援プログラムに参加した大学生 35 名(男性 15 名, 女性 20 名; 平均年齢 19.09 歳, $SD = .98$)であった。担当の子どもを毎週、実際に支援する担当群 15 名(男性 3 名, 女性 12 名; 平均年齢 19.20 歳, $SD = 1.01$)と、それを観察する観察群 20 名(男性 6 名, 女性 14 名; 平均年齢 19.00 歳, $SD = .97$)に分かれた。

2 調査手続き

平成 21 年度前期の学習支援プログラムの最終日の 1 回前の活動日に、質問紙による集合調査を実施した。質問紙は、記名式であった。

3 質問紙の内容

小島他 (2008) と同じ内容の質問紙を使用した。

質問紙では、大学生の力量形成と、力量形成以外の学習支援プログラムの効果とを測定した。大学生の力量形成を測定する項目は、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 項目の計 33 項目だった。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は、教育への態度 4 項目、教職への適性・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 項目の計 15 項目だった。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)」から「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。

その他、氏名、性別、年齢、学年、平成 21 年度前期に子どもを担当したか否かを尋ねた。また、平成 20 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

本研究では、平成 21 年度前期のデータを因子および項目ごとに分析した。なお、48 項目の質問項目のうち、小島・岡・児玉・深田 (印刷中) および岡他 (印刷中) で分析から除外した 1 項目「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」は、本研究でも同様に分析から除外した。

残りの 47 項目は、小島他 (印刷中) による因子構造に基づいて整理した。具体的には、力量形成 5 因子 (指導技術、保護者との関係、子どもとの関係、アセスメント、知識の深まり; 16 項目)、教育態度 2 因子 (教職への態度、教育への態度; 5 項目)、満足度 1 因子 (2 項目)、子どもへの関心 1 因子 (2 項目) であった。これら 9 因子に含まれない 22 項目についても、項目別に検討した。

1 因子別にみた得点の全般的な傾向と、担当群と観察群の比較

各因子の α 、および、大学生全員、担当群、観察群の各因子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 1 に示した。

大学生全員のデータをみると、全般的に得点が高く、9 因子のうち 6 因子の平均値が 3.00 以上 (得点は 1.00-4.00 の間) であり、全因子の得点は 2.50 より高かった。学習支援プログラムによる効果を、大学生は認識していたことが確認された。力量形成の因子では、「知識の深まり」「子どもとの関係」「アセスメント」「指導技術」「保護者との関係」の順に得点が高く、認知カウンセリングや心理学についての知識を深められたこと、子どもと良い関係が作れたこと、子どもの学習を理解できるようになったことについて、特に認識していたことが示された。また、力量形成以外の因子では、「満足度」「教育への態度」「教職への態度」「子どもへの関心」の順に得点が高かった。大学生が、今回の経験に満足し、教師という職業に対する認識が高まったことが確認された。

Table 1 大学生全員および担当群・観察群にみた、各因子の得点および t 検定の結果

	α	全員		担当群		観察群		t 値
		M	SD	M	SD	M	SD	
指導技術	.80	2.95	.44	2.87	.49	3.02	.40	-1.00
保護者との関係	.75	2.74	.46	2.93	.42	2.60	.44	2.26 *
子どもとの関係	.49	3.15	.36	3.18	.28	3.13	.42	.35
アセスメント	.78	3.00	.51	3.13	.61	2.90	.42	1.34
知識の深まり	.73	3.17	.57	3.27	.46	3.10	.64	.86
教職への態度	.67	3.08	.58	2.87	.63	3.23	.50	-1.93 †
教育への態度	.49	3.34	.48	3.47	.48	3.25	.47	1.33
満足度	.62	3.37	.56	3.57	.50	3.23	.57	1.85 †
子どもの関心	.71	2.70	.46	2.73	.37	2.68	.52	.37

注1 t 検定は、担当群と観察群とを対象とした ($df = 33$)。

注2 * $p < .05$, † $p < .10$

担当群と観察群を比較した結果、両群の間には、「保護者との関係」において有意差がみられ、「教職への態度」「満足度」において傾向差がみられた。「保護者との関係」「満足度」では、観察群に比べ、担当群の得点がより高かった。実際に子どもを担当することによって、子どもとの関わりに満足できたこと、子どもを中心に、保護者とも良い関係を形成できたことが確認された。「教職への態度」では、担当群に比べ、観察群の得点がより高かった。教職に就きたいという気持ちだが、担当群に比べ、観察群のほうが強いことが示された。

2 因子間の相関関係

大学生全員、担当群、観察群の各因子の得点間の相関係数を算出し、それぞれ Table 2, Table 3, Table 4 に示した。

大学生全員のデータ (Table 2) では、力量形成の因子間において、特に、「保護者との関係」と「アセスメント」の間、「指導技術」と「保護者との関係」の間、「子どもとの関係」と「知識の深まり」の間に比較的高い有意な正の相関がみられた (順に, $r = .46, .41, .34$)。有意傾向ではあったが、「知識の深まり」と、「指導技術」「アセスメント」の間にも正の相関関係がみられた。複数の力量形成に関する因子がお互いに関連していることが示され、特に、知識の深まりとの関連が多くみられた。

力量形成以外の因子間では、「教育への態度」と「満足度」の間に比較的高い有意な正の相関がみられた ($r = .55$)。教師としての責任や使命感は、満足度と関連していることが示された。また、教育態度の 2 因子間には、有意な相関関係はみられなかった ($r = .03, ns$)。

力量形成の因子の「保護者との関係」「子どもとの関係」「アセスメント」は、力量形成以外の因子の「教育への態度」「満足度」と.36-.58 の比較的高い有意な正の相関を示した。すなわち、大学生は、子どもとその保護者との良好な関係が築けるようになるほど、教師としての責任や使命感が強くなり、学習支援プログラムに参加できることの満足感をより感じるようになることが明らかとなった。

Table 2 大学生全員の各因子の得点間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 指導技術								
2 保護者との関係	.41 *							
3 子どもとの関係	.05	.18						
4 アセスメント	.19	.46 **	-.03					
5 知識の深まり	.31 †	.23	.34 *	.30 †				
6 教職への態度	.62 ***	.20	.24	.21	.33 †			
7 教育への態度	.17	.39 *	.45 **	.36 *	.21	.03		
8 満足度	.18	.40 *	.58 ***	.41 *	.46 **	.23	.55 ***	
9 子どもの関心	-.19	-.22	-.13	-.03	-.08	-.19	-.02	-.18

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

Table 3 担当群の各因子の得点間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 指導技術								
2 保護者との関係	.49 †							
3 子どもとの関係	.04	-.09						
4 アセスメント	.22	.68 **	.06					
5 知識の深まり	.46 †	.47 †	.07	.18				
6 教職への態度	.61 *	.41	.19	.30	.30			
7 教育への態度	.28	.34	.49 †	.44 †	.53 *	.30		
8 満足度	-.11	.36	.34	.56 *	.47 †	-.01	.61 *	
9 子どもの関心	-.24	-.20	.15	-.38	-.18	-.27	.05	-.09

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

Table 4 観察群の各因子の得点間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 指導技術								
2 保護者との関係	.54 *							
3 子どもとの関係	.07	.30						
4 アセスメント	.27	.15	-.12					
5 知識の深まり	.28	.06	.43 †	.38 †				
6 教職への態度	.61 **	.32	.34	.33	.50 *			
7 教育への態度	.16	.34	.44 †	.20	.00	-.07		
8 満足度	.54 *	.31	.70 ***	.21	.44 †	.67 **	.46 *	
9 子どもの関心	-.16	-.29	-.23	.21	-.06	-.13	-.08	-.27

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

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。結果を Table 5, Table 6, Table 7 に示した。

大学生全員のデータの得点は全般的に高く、47項目のうち25項目の平均値は3.00以上であった(得点は1.00-4.00の間)。力量形成の因子に関する項目では、「子どもと仲良くできるようになった(子どもとの関係)」「自分自身の指導について自己評価できるようになった(指導技術)」などの得点が高かった。一方、平均値が2.50未満であったのは、3項目のみであり、「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)」「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)」などの得点が低かった。大学生は、子どもと良好な関係が築けるようになったこと、自己評価ができるようになったことを認識していた。しかし、保護者と良好な関係が築けるようになったという認識は低かった。

力量形成以外の因子に関する項目では、「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)」「教師として、責任を持って子どもと接するようになった(教育への態度)」「指導に対して使命感を持つようになった(教育への態度)」などの得点が高かった。一方、「算数の時間を子どもは楽しみにしていたと思う(子どもの関心)」「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(子どもの関心)」などの得点が低かった。大学生は、学習支援プログラムに参加できたことに満足しており、教師としての責任や使命感を認識していたことが確認された。

因子に含まれなかった項目では、「子どもと一緒に遊べて、満足している(その他)」「遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う(その他)」などの得点が高かった。一方、「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(その他)」「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(その他)」「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(その他)」などの得点が低かった。大学生は、遊びの時間に満足しており、子どもも遊びの時間を楽しみにしていたと認識していた。しかし、認知カウンセリングや心理学について自主的に勉強すること、これまで受講してきた大学の授業の理解を深めることに対する認識は低かった。

担当群と観察群を比較した結果、14項目に有意差がみられ、3項目に傾向差がみられた。「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)」「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)」「教師として、責任を持って子どもと接するようになった(教育への態度)」「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)」「適切な指導計画が立案できるようになった(その他)」「算数について知識が深まった(その他)」「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(その他)」「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(その他)」「保護者との関係に、満足している(その他)」の10項目では、観察群に比べ、担当群の得点が高かった。「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(教職への態度)」「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(教職への態度)」「教材やカリキュラムの内容についての理解が深まった(その他)」「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(その他)」「遊びの時間を通して、子どもとのコミュニケーションが上手にとれるようになった(その他)」「子どもと一緒に遊べて、満足している(その他)」「遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う(その他)」の7項目では、担当群に比べ、観察群の得点が高かった。実際に子どもを担当することによって、担当群は、学習支援の方法やその内容について、また、子どもとその保護者との良好な関係を築くための力量を、観察群に比べ、より身につけることができたことが示された。遊びの時間を中心に子どもと関わっていた観察群は、遊びを通した子どもとの関係に、担当群に比べ、より満足していたことが確認された。

4 大学生の教育態度と、他の要因との相関関係

大学生全員、担当群、観察群の教育態度を規定している要因を検討するため、教育態度を測定する項目と、他の要因を測定する項目との相関を算出した。その結果を、Table 8, Table 9, Table 10, Table 11, Table 12, Table 13 に示した。結果の説明は省略する。

Table 5 大学生全員および担当群・観察群にみた、各項目の得点および t 検定の結果 (1)

	全員		担当群		観察群		t 検定の結果	
	M	SD	M	SD	M	SD	t 値	df
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	2.94	.64	2.80	.77	3.05	.51	-1.15	33.00
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	2.86	.73	2.73	.80	2.95	.69	-.86	33.00
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	2.86	.55	2.87	.52	2.85	.59	.09	33.00
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	3.06	.48	2.93	.46	3.15	.49	-1.33	33.00
子どもに適切な教材を提供できるようになった	2.74	.61	2.73	.70	2.75	.55	-.08	33.00
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	3.26	.70	3.13	.74	3.35	.67	-.90	33.00
保護者との関係								
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	2.71	.62	2.93	.46	2.55	.69	1.98 †	32.64
保護者との間に良い雰囲気作りができるようになった	2.71	.57	3.00	.38	2.50	.61	2.99 **	32.09
保護者は自分を信頼していたと思う	2.80	.47	2.87	.52	2.75	.44	.72	33.00
子どもとの関係								
子どもは自分を信頼していたと思う	3.00	.42	2.93	.26	3.05	.51	-.81	33.00
子どもと仲良くできるようになった	3.34	.59	3.27	.46	3.40	.68	-.69	32.69
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	3.11	.53	3.33	.49	2.95	.51	2.24 *	33.00
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	2.97	.51	3.13	.64	2.85	.37	1.66	33.00
子どもの学習のベースや学習のレベルを理解できるようになった	3.03	.62	3.13	.64	2.95	.60	.87	33.00
知識の深まり								
認知カウンセリングについて知識が深まった	3.14	.69	3.27	.70	3.05	.69	.91	33.00
心理学について知識が深まった	3.20	.58	3.27	.46	3.15	.67	.58	33.00

注1 t 検定は、担当群と観察群とを対象とした。

注2 ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

Table 6 大学生全員および担当群・観察群にみた、各項目の得点および t 検定の結果 (2)

	全員		担当群		観察群		t 検定の結果	
	M	SD	M	SD	M	SD	t 値	df
教職への態度								
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	3.11	.76	2.80	.77	3.35	.67	-2.25 *	33.00
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	3.17	.75	2.87	.92	3.40	.50	-2.21 *	33.00
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	2.94	.73	2.93	.70	2.95	.76	-.07	33.00
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	3.34	.59	3.67	.49	3.10	.55	3.15 **	33.00
指導に対して使命感を持つようになった	3.34	.59	3.27	.59	3.40	.60	-.65	33.00
満足度								
子どもとの関係に, 満足している	3.17	.75	3.33	.72	3.05	.76	1.11	33.00
子どもに算数を教える場に参加できて, 満足している	3.57	.56	3.80	.41	3.40	.60	2.34 *	32.84
子どもの関心								
算数の時間を子どもは楽しみにしていたと思う	2.63	.55	2.60	.51	2.65	.59	-.26	33.00
学習カウンセンシングに参加して, 子どもは算数に興味を持ったと思う	2.77	.49	2.87	.35	2.70	.57	1.06	31.98
その他								
適切な指導計画が立案できるようになった	2.66	.64	2.93	.70	2.45	.51	2.36 *	33.00
教材やカリキュラムの内容についての理解が深まった	3.00	.42	2.80	.41	3.15	.37	-2.65 *	33.00
工夫をして指導できるようになった	3.11	.53	3.07	.59	3.15	.49	-.46	33.00
子どもにも「教訓帰納」を指導できるようになった	2.74	.61	2.93	.70	2.60	.50	1.64	33.00
子どもにも「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	2.71	.67	2.47	.74	2.90	.55	-1.90 †	24.86

注1 t検定は, 担当群と観察群とを対象とした。

注2 ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

Table 7 大学生全員および担当群・観察群にみた、各項目の得点および t 検定の結果 (3)

	全員		担当群		観察群		t 検定の結果	
	M	SD	M	SD	M	SD	t 値	df
その他								
算数について知識が深まった	3.17	.66	3.47	.52	2.95	.69	2.44	*
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	2.43	.56	2.47	.52	2.40	.60	.35	
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	2.94	.80	3.27	.80	2.70	.73	2.18	*
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	2.43	.56	2.67	.49	2.25	.55	2.33	*
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	2.29	.52	2.33	.49	2.25	.55	.47	
自分の学習課題の発見に役立った	3.40	.65	3.40	.51	3.40	.75	.00	
子どもの気持ちを理解できるようになった	2.83	.45	2.93	.46	2.75	.44	1.19	
子どもを可愛がるようになった	3.37	.55	3.33	.62	3.40	.50	-.35	
子どもの喜ぶ「遊び」が分かるようになった	2.83	.57	2.87	.52	2.80	.62	.34	
子どもの話を聞く姿勢ができた	3.29	.62	3.33	.49	3.25	.72	.39	
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	3.17	.57	2.87	.52	3.40	.50	-3.07	**
教育についての自分の考えがもてるようになった	3.03	.62	3.07	.59	3.00	.65	.31	
自分の教職への適性を見極めることができた	2.71	.62	2.73	.59	2.70	.66	.15	
子どもと一緒に遊べて、満足している	3.57	.70	3.33	.82	3.75	.55	-1.80	†
保護者との関係に、満足している	2.80	.68	3.13	.74	2.55	.51	2.75	**
学習カウセンシングに参加して、子どもは算数が前より分かるようになったと思う	3.17	.45	3.07	.26	3.25	.55	-1.31	
遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う	3.54	.66	3.27	.70	3.75	.55	-2.28	*

注1 t 検定は、担当群と観察群とを対象とした。

注2 ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

Table 8 大学生の教育態度と、他の要因との相関関係 (1)

	教職への態度					
	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		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		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	
	全員	担当群	観察群	全員	担当群	観察群
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	.32 †	.40	.10	.14	-.14	.53 *
子ども自身が問題に「気づく」ことができるようになるようになった	.56 ***	.60 *	.50 *	.53 **	.44	.67 **
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	.32 †	.46 †	.27	.28	.11	.57 **
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	.46 **	.36	.47 *	.30 †	-.02	.60 **
子どもに適切な教材を提供できるようになった	.32 †	.29	.39 †	.23	.05	.57 **
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	.44 **	.67 **	.18	.36 *	.34	.34
保護者との関係						
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	.13	.16	.36	.17	.15	.55 *
保護者との間に良い雰囲気作りができるようになった	.01	.24	.19	.05	.21	.35
保護者は自分を信頼していたと思う	.07	.29	-.04	.10	.26	.00
子どもとの関係						
子どもは自分を信頼していたと思う	-.09	-.43	-.05	-.09	-.34	-.08
子どもと仲良くできるようになった	.43 **	.16	.60 **	.33 †	.26	.43 †
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	.19	.38	.36	.02	.11	.29

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

Table 9 大学生の教育態度と、他の要因との相関関係 (2)

	教職への態度					
	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		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		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	
	全員	担当群	観察群	全員	担当群	観察群
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	.08	.06	.44 †	.09	.15	.34
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	.24	.35	.30	.18	.14	.34
知識の深まり						
認知カウンセリングについて知識が深まった	.14	-.03	.42 †	.18	.17	.40 †
心理学について知識が深まった	.41 *	.36	.58 **	.32 †	.43	.44 †
満足度						
子どもとの関係に、満足している	.17	-.13	.58 **	.16	.07	.50 *
子どもにも算数を教える場に参加できて、満足している	.12	-.13	.55 *	.18	.11	.67 **
子どもの関心						
算数の時間を子どもは楽しみにしていたと思う	-.32 †	-.58 *	-.21	-.27	-.43	-.21
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	-.09	-.10	.01	.03	.16	.07
その他						
適切な指導計画が立案できるようになった	.27	.37	.59 **	.19	.21	.70 ***
教材やカリキュラムの内容についての理解が深まった	.37 *	.31	.20	.19	-.26	.51 *
工夫をして指導できるようになった	.41 *	.50 †	.31	.32 †	.15	.60 **
子どもにも「教訓帰納」を指導できるようになった	-.13	-.03	-.03	-.29 †	-.46 †	.25 †
子どもにも「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	.42 *	.17	.53 *	.10	-.32	.53 *

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

Table 10 大学生の教育態度と、他の要因との相関関係 (3)

	教職への態度								
	全員	担当群	観察群	全員	担当群	観察群			
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	.08	.25	.27	.00	.14	.21	-.16	-.10	-.21
算数について知識が深まった	.02	.25	-.10	.03	.14	-.04	.06	.68**	-.30
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	.01	-.14	.44†	-.03	-.05	.34	.25	.03	.44*
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	-.12	-.19	.18	-.11	-.11	.19	.21	.55*	.03
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	-.09	.00	-.11	-.05	-.05	.00	.28	.49†	.16
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	.20	.22	.23	.22	.43	.11	.36*	.08	.50*
自分の学習課題の発見に役立った	.14	.16	.31	.09	.15	.24	.15	.43	-.04
子どもの気持ちを理解できるようになった	.25	.15	.34	.27	.21	.38	.13	.05	.19
子どもを可愛がるようになった	.18	.11	.31	.14	-.19	.61**	.12	-.03	.20
子どもの喜ぶ「遊び」が分かるようになった	.30†	.57*	.25	.27	.59*	.15	.30†	.49†	.22
子どもの話を聞く姿勢ができた	.57***	.46†	.50*	.34*	-.04	.58**	.10	.17	.06
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	-.07	-.12	.00	-.01	-.11	.16	.14	.35	.00
教育についての自分の考えがもてるようになった	.04	-.45†	.39†	.15	-.13	.38†	.01	-.33	.35
子どもと一緒に遊べて、満足している	-.18	-.07	.02	-.16	-.08	.12	.10	.43	-.20
保護者との関係に、満足している	.37*	.43	.32	.26	.34	.19	.03	.03	.03
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	.29†	.24	.11	.34*	.39	.00	.07	.33	-.16
遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う									

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

Table 11 大学生の教育態度と、他の要因との相関関係 (4)

	教育への態度						その他	
	教師として、責任を 持つ子どもと 接するようになった			指導に対して使命感を 持つようになった			自分の教職への適性を 見極めることができた	
	全員	担当群	観察群	全員	担当群	観察群	全員	担当群
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	-.02	.19	-.02	.29 †	.12	.45 *	.18	.50 †
子ども自身が問題に「気づく」ことができるようになるようになった	.05	.31	.01	.25	.31	.18	.10	.44 †
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	-.03	.09	-.11	.25	.12	.33	-.04	.11
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	-.07	-.11	.14	.24	.33	.14	-.14	.19
子どもに適切な教材を提供できるようになった	-.07	-.07	-.09	-.07	-.16	.00	.19	.50 †
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	-.01	.33	-.10	.35 *	.56 *	.16	.04	.41
保護者との関係								
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	.27	.53 *	-.01	.03	.07	.08	.16	.46 †
保護者との間に良い雰囲気作りができるようになった	.38 *	.39	.16	.12	.00	.29	-.07	.32
保護者は自分を信頼していたと思う	.57 ***	.66 **	.54 *	.25	.12	.40 †	.10	.57 *
子どもとの関係								
子どもは自分を信頼していたと思う	.24	-.19	.54 *	.24	.12	.28	-.11	-.12
子どもと仲良くできるようになった	.16	.11	.31	.24	.25	.23	.19	.54 *
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	.53 **	.50 †	.39 †	.15	.66 **	-.10	.10	.33

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

Table 12 大学生の教育態度と、他の要因との相関関係 (5)

	教育への態度				その他				
	教師として、責任を 持って子どもと 接するようになった		指導に対して使命感を 持つようになった		自分の教職への適性を 見極めることができた		その他		
	全員	担当群	観察群	全員	担当群	観察群	全員	担当群	観察群
<u>アセスメント</u>									
子どもが分らないところ、つまずくところが 理解できるようになった	.42 *	.61 *	.08	.03	.09	.05	.16	.29	.02
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	.29 †	.61 *	.02	.29 †	.28	.35	.10	.29	-.04
<u>知識の深まり</u>									
認知カウンセリングについて知識が深まった	.24	.49 †	-.01	.02	-.01	.08	-.04	.01	-.08
心理学について知識が深まった	.14	.43	-.04	.22	.77 ***	-.03	.24	.28	.23
<u>満足度</u>									
子どもとの関係に、満足している	.53 **	.74 **	.36	.40 *	.28	.53 *	-.08	-.11	-.07
子どもにも算数を教える場に参加できて、満足している	.46 **	.71 **	.19	.10	.23	.12	.06	.06	.05
<u>子どもの関心</u>									
算数の時間を子どもは楽しみにしていたと思う	-.14	.00	-.21	.04	-.09	.12	.11	-.14	.26
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	-.03	.14	-.23	.08	.18	.06	.07	-.18	.17
<u>その他</u>									
適切な指導計画が立案できるようになった	.40 *	.35	.21	.16	.05	.41 †	.19	.30	.11
教材やカリキュラムの内容についての理解が深まった	-.24	.00	-.08	.00	-.06	-.05	.11	.06	.20
工夫をして指導できるようになった	.15	.33	.14	.43 **	.35	.50 *	-.08	.26	-.34
子どもにも「教訓帰納」を指導できるようになった	-.07	-.28	-.23	-.07	-.30	.21	.19	.30	.10
子どもにも「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	-.12	.07	.03	.33 †	.35	.29	.22	.14	.35

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

Table 13 大学生の教育態度と、他の要因との相関関係 (6)

	教育への態度						他の					
	教師として、責任を 持つ子どもと 接するようになった			指導に対して使命感を 持つようになった								
	全員	担当群	観察群	全員	担当群	観察群		全員	担当群	観察群		
その他												
算数について知識が深まった	.22	.38	-.12	.22	.26	.31	.26	.20	.32			
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	.34 *	.38	.35	.17	.26	.12	.19	.43	.05			
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	.10	.24	-.31	-.08	-.01	-.07	.56 ***	.31	.79 ***			
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	.25	.40	-.09	.17	.33	.16	.19	.41	.07			
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	-.04	.20	-.26	.34 *	.16	.48 *	.17	.33	.07			
自分の学習課題の発見に役立った	.09	.58 *	-.10	.09	.33	-.02	.44 **	.14	.57 **			
子どもの気持ちを理解できるようになった	.23	.53 *	-.11	.23	.33	.20	.34 *	.46 †	.27			
子どもを可愛がるようになった	.14	.16	.23	.32 †	.52 *	.14	.06	.06	.06			
子どもの喜ぶ「遊び」が分かるようになった	-.08	-.19	-.09	-.08	.36	-.34	.02	.11	-.03			
子どもの話を聞く姿勢ができた	.21	.50 †	.07	.45 **	.41	.49 *	.07	.33	-.06			
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	-.27	-.19	.04	.17	.12	.14	.06	.11	.06			
教育についての自分の考えがもてるようになった	.29 †	.58 *	.15	.21	.15	.27	.18	.26	.12			
子どもと一緒に遊べて、満足している	-.13	-.06	.09	.30 †	.25	.32	-.15	-.25	-.07			
保護者との関係に、満足している	.62 ***	.72 **	.35	.18	.08	.45 *	.00	.25	-.27			
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	-.01	.19	.09	.10	.34	.00	.18	.12	.22			
遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う	-.19	-.14	.09	.19	-.01	.32	-.04	.35	-.36			

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

考 察

学習支援プログラムを通して、子どもを実際に担当した大学生も、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「知識の深まり」「子どもとの関係」「アセスメント」、力量以外では「満足度」「教育への態度」「教職への態度」に関する得点が高かった。平成 20 年度前期および後期の学習支援プログラムに参加した大学生を対象とした児玉他 (印刷中) および岡他 (印刷中) の結果と、ほぼ同じであった。強いて言うならば、「知識の深まり」の得点が高かったことが、本研究の対象者である平成 21 年度前期の学習支援プログラムに参加した大学生の特徴であろう。平成 21 年度前期より導入した認知カウンセリングおよび心理学に関するワンポイントレッスンの効果と考えられた。

さらに、本研究では、担当群と観察群の得点間にいくつかの差が示された。得点差がみられた 3 因子においては、「保護者との関係」「満足度」では担当群の得点のほうが、「教職への態度」では観察群の得点のほうが、高かった。児玉他 (印刷中) では「アセスメント」以外の力量形成に関する 4 因子に、岡他 (印刷中) では「教育への態度」の 1 因子に、差がみられ、担当群の得点のほうが、観察群の得点より高かった。本研究の結果は、児玉他 (印刷中) とほぼ一致していたものの、岡他 (印刷中) とは異なっていた。また、「教職への態度」において、観察群の得点のほうが、担当群より有意に高かったことは、児玉他 (印刷中) と、岡他 (印刷中) と、異なっていた。実際に子どもを担当し、学習支援することができなかったこと、遊びの時間の限られた時間でしか子どもと関わらなかったことが、観察群の子どもを支援したい気持ちを強め、教職への気持ちを強まったのだと思われる。

また、本研究では、力量形成の因子の「保護者との関係」「子どもとの関係」「アセスメント」は、力量形成以外の因子の「教育への態度」「満足度」との相関が高く、子どもとその保護者との良好な関係が築けるようになるほど、教師としての責任や使命感が強くなり、学習支援プログラムに参加できることの満足感をより感じるようになることが示唆された。児玉他 (印刷中) および岡他 (印刷中) においても、力量形成の因子と力量形成以外の因子との間に高い正の相関関係がみられた。しかし、本研究では、力量形成の因子の「指導技術」と、「教職への態度」以外の力量形成以外の因子との間 ($r = -.19-.18, ns$)、「指導技術」「知識の深まり」以外の力量形成の因子と、力量形成以外の因子の「教職への態度」との間 ($r = .20-.24, ns$) に、児玉他 (印刷中) および岡他 (印刷中) にみられたような比較的高い正の相関はみられなかった。

因子の得点も、項目の得点も、全般的に高いことより、大学生が学習支援プログラムによる効果があったと認識している点においては、平成 20 年度前期 (児玉他, 印刷中; 小島他, 2008) や平成 20 年度後期 (岡他, 印刷中) の結果と、ほぼ同じ結果を得ることができた。認知カウンセリングと心理学に関するワンポイントレッスンの学習支援プログラムの改善が、影響しているためと示唆された。

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・岡 直樹・小島奈々恵・深田博己 (印刷中). にこにこルームの学習支援が学生・小学生に及ぼす効果—平成 20 年度前期のデータの再分析— 学校教育実践学研究
- 小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子・深田博己 (2008). 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**, 227-242.
- 小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子・深田博己 (印刷中). にこにこルームの学習支援効果認知に関する因子構造の検討—学生・小学生・保護者を対象として— 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). 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