

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 (3)

—平成 21 年度前期の質問紙調査—

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 (3):
Questionnaires from 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 21 年度前期の学習支援プログラムに参加した、実際に学習支援を行った大学生 15 名、学習支援を受けた小学生 15 名とその保護者 15 名を対象に、学習支援プログラムの効果について検討した。質問紙調査を行い、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、大学生より、小学生と保護者のほうが学習支援プログラムの効果を高く認知していた。小学生は自身の算数の理解度を、保護者は遊びの時間を、より高く評価していた。また、全対象者の得点は高く、平成 20 年度の学習支援プログラムと同様に、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。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、学習支援は、大学で開設している教育相談室「にこ

にこルーム」で行われている。学習支援プログラムは、算数の学習支援を行い時間と遊びの時間から構成されている。

平成 20 年度の前期 (岡・小島・児玉・深田, 印刷中) および後期 (小島・岡・児玉・木船・深田, 印刷中 a) の学習支援プログラムの効果について, 対象者である大学生・小学生・保護者の比較をすることで検討している。具体的には, 大学生の力量について, 大学生は自己評価を, 小学生と保護者は他者評価を行い, 小学生の算数の関心に関して, 小学生が自己評価を, 大学生と保護者は他者評価を行った。三者間の評価の比較を行った結果, 岡他 (印刷中) では対象者間に有意差がみられた項目はわずかであったが, 小島他 (印刷中 a) では多くの項目で対象者間に有意差がみられた。しかし, 対象者全員の得点は高く, 岡他 (印刷中) でも, 小島他 (印刷中 a) でも, 学習支援プログラムの効果が確認されている。

平成 21 年度前期の学習支援プログラムが大学生に及ぼす効果 (小島・岡・児玉・木船・深田, 印刷中 b) と小学生に及ぼす効果 (小島・岡・児玉・木船・深田, 印刷中 c) はそれぞれ検討されている。小島他 (印刷中 b) では, 「知識の深まり」「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識していた。また, 小島他 (印刷中 c) では, 小学生も, 保護者も, 大学生の力量を高く評価しており, 学習支援プログラムに参加したことに満足していた。しかし, 小島他 (印刷中 b) も, 小島他 (印刷中 c) も, 対象者間の比較を行っておらず, 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 21 年度前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, その保護者からの評価で捉えることを目的とした。

方 法

1 調査対象者

調査対象者は, 平成 21 年 5 月から平成 21 年 7 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 15 名 (男性 3 名, 女性 12 名; 平均年齢 19.20 歳, $SD = 1.01$), 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 6 名 (男児 2 名, 女児 4 名), 5 年生 4 名 (男児 2 名, 女児 2 名), 6 年生 5 名 (男児 2 名, 女児 3 名)) と, その保護者 15 名 (父親 1 名, 母親 14 名) であった。

2 調査手続き

大学生には, 平成 21 年度前期の学習支援プログラム最終日の 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 21 年度前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 21 年度前期の学習支援プログラム最終日の 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、「ここにこの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

小島他（印刷中 b）および小島他（印刷中 c）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、小島他（印刷中 b）と小島他（印刷中 c）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、それらの平均値、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（ $p < .05$ ）、1 項目で傾向差がみられた（ $p < .10$ ）。有意差および傾向差がみられた 17 項目全てにお

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」ことができるようになっただけで指導ができた	C4	—
	T5	子どもの誤った考え方を修正することができた	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
	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
満足度に関する項目	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/わたした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/わたした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/わたしたは自分の考え方を伝えることができた	T5	—
	C6	算数の時間に、先生から声をかけてもらうことで、 ぼく/わたしたは問題が解きやすくなった	T6	—
先生（学生）と子どもとの関係に 関する項目	C7	先生に教えてもらったおかげで、ぼく/わたしたは「勉強しよう」と思うようになった	T7	P1
	C8	先生は、ぼく/わたしたの気持ちを理解してくれた	T8	—
	C9	先生は、ぼく/わたしたのことをかわいがってくれた	T9	P2
	C10	先生は、ぼく/わたしたの話をよく聞いてくれた	T10	—
	C11	先生は、ぼく/わたしたと仲良くしてくれました	T11	—
	C12	算数の時間を通して、ぼく/わたした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/わたしたは先生とコミュニケーションがとれた	T13	—
	C14	ぼく/わたしたは、先生のことを信頼していた	T14	—
	C15	算数を教えてもらって、ぼく/わたしたは満足している	T19	P7/P8
	C16	先生と他の子どもたちと一緒に遊んで、ぼく/わたしたは満足している	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/わたしたは満足している	T21	P11
	C18	学習カウンセンシングにきて、ぼく/わたしたは算数に興味を持った	T23	P13
	C19	学習カウンセンシングにきて、ぼく/わたしたは算数が前よりわかるようになった	T24	P14
	C20	ぼく/わたしたは、算数の時間が楽しみだった	T25	P15
子どもの遊びへの関心に関する項目	C21	ぼく/わたしたは、遊びの時間が楽しみだった	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	学習カウセ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	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	—
先生（学生）の教育態度に 関する項目	P4	私（保護者）は、先生のことを信頼していた	T16	—
	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、学習カウセ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、算数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、子どもに算数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
	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	学習カウセ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	T23	C18
	P14	学習カウセ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	T24	C19
	P15	算数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

いて、大学生の得点に比べ、小学生の得点が高かった。

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が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、大学生が小学生の話をよく聞いていたこと、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は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ことが確認された。

Table 4 大学生と小学生の比較

項目番号	大学生		項目番号	小学生		t 値
	M	SD		M	SD	
T1	3.14	.66	C1	3.71	.47	-2.83 *
T2	3.14	.66	C2	3.71	.47	-2.83 *
T3	2.79	.80	C3	3.79	.43	-4.27 ***
T4	2.64	.74	C4	3.64	.63	-4.27 ***
T5	2.86	.53	C5	3.64	.50	-4.20 **
T6	2.86	.36	C6	3.64	.50	-5.08 ***
T7	2.43	.76	C7	3.14	1.03	-2.22 *
T8	2.86	.36	C8	3.79	.43	-7.32 ***
T9	3.29	.61	C9	3.57	.51	-1.30
T10	3.29	.47	C10	3.93	.27	-3.80 **
T11	3.29	.47	C11	3.93	.27	-3.80 **
T12	3.29	.47	C12	3.79	.43	-3.61 **
T13	2.86	.53	C13	3.71	.61	-6.00 ***
T14	2.93	.27	C14	3.71	.47	-6.90 ***
T19	3.79	.43	C15	3.57	.65	1.15
T20	3.36	.84	C16	3.21	.97	.40
T21	3.36	.74	C17	3.79	.43	-2.12 †
T23	2.86	.36	C18	3.43	.85	-3.31 **
T24	3.07	.27	C19	3.71	.61	-3.80 **
T25	2.57	.51	C20	3.21	1.05	-2.39 *
T26	3.29	.73	C21	3.21	.89	.27

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

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、それらの平均値、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、5 項目で有意差がみられ ($p < .05$)、1 項目で傾向差がみられた ($p < .10$)。有意差および傾向差がみられた 6 項目においては、大学生に比べ、保護者の得点が高かった。

つまり、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、大学生も小学生も遊びの時間に満足していたこと、算数および遊び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ことが示された。

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、それらの平均値、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、4 項目で有意差がみられ ($p < .05$)、2 項目で傾向差がみられた ($p < .10$)。有意差がみられた 2 項目 (C18 と P13, C19 と P14) と傾向差がみられた 1 項目 (C17 と P11) において、保護者に比べ、小学生がより高い値を示した。残りの有意差がみられた 2 項目 (C16 と P9, C21 と P16) と傾向差がみられた 1 項目 (C16 と P10) において、小学生に比べ、保護者がより高い値を示した。

つまり、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に参加して、小学生は算数に興味を持ち、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。また、大学生も小学生も遊びの時間に満足していたこと、小学生が遊びの時間を楽しみにしていたことについて、小学生に比べて、保護者がより高く認知していたことが確認された。

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、それらの平均値、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、3 項目で有意差がみられ ($p < .05$)、3 項目で傾向差が見られた ($p < .10$)。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)。

大学生も小学生も遊びの時間に満足していたこと、小学生が遊びの時間を楽しみにしていたことについては、小学生に比べ、保護者がより高く認知していた。学習カウンセリングに参加して、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ことが示された。

Table 5 大学生と保護者の比較

大学生			保護者			t 値
項目番号	M	SD	項目番号	M	SD	
T7	2.47	.74	P1	2.87	.92	-1.19
T9	3.33	.62	P2	3.60	.51	-1.47
T15	2.93	.46	P3	3.13	.64	-1.15
T16	2.87	.52	P4	3.53	.64	-3.57 **
T17	3.67	.49	P5	3.67	.49	.00
T18	2.93	.70	P6	3.60	.51	-3.16 **
T19	3.80	.41	P7	3.73	.46	.43
T19	3.80	.41	P8	3.73	.46	.43
T20	3.33	.82	P9	3.93	.26	-3.67 **
T20	3.33	.82	P10	3.87	.35	-2.26 *
T21	3.33	.72	P11	3.40	.63	-.27
T22	3.13	.74	P12	3.33	.49	-.90
T23	2.87	.35	P13	2.87	.83	.00
T24	3.07	.26	P14	3.20	.68	-.81
T25	2.60	.51	P15	3.13	.74	-2.09 †
T26	3.27	.70	P16	3.87	.35	-2.81 *

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 $df = 14$

注4 ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

Table 6 小学生と保護者の比較

小学生			保護者			t 値
項目番号	M	SD	項目番号	M	SD	
C7	3.14	1.03	P1	2.93	.92	.67
C9	3.57	.51	P2	3.64	.50	-.43
C15	3.57	.65	P7	3.71	.47	-.81
C15	3.57	.65	P8	3.71	.47	-.62
C16	3.21	.97	P9	3.93	.27	-2.69 *
C16	3.21	.97	P10	3.86	.36	-2.09 †
C17	3.79	.43	P11	3.43	.65	1.79 †
C18	3.43	.85	P13	2.86	.86	2.51 *
C19	3.71	.61	P14	3.21	.70	2.19 *
C20	3.21	1.05	P15	3.21	.70	.00
C21	3.21	.89	P16	3.86	.36	-2.39 *

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 * $p < .05$, † $p < .10$

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	項目番号		
T7	2.47	.74	C7	3.14	1.03	P1	2.87	.92		2.08	
T9	3.33	.62	C9	3.57	.51	P2	3.60	.51		1.06	
T19	3.80	.41	C15	3.57	.65	P7	3.73	.46		.76	
T19	3.80	.41	C15	3.57	.65	P8	3.73	.46		.76	
T20	3.33	.82	C16	3.21	.97	P9	3.87	.35		3.11 †	
T20	3.33	.82	C16	3.21	.97	P10	3.93	.26		3.97 *	小学生 < 保護者
T21	3.33	.72	C17	3.79	.43	P11	3.40	.63		2.29	
T23	2.87	.35	C18	3.43	.85	P13	2.87	.83		2.96 †	
T24	3.07	.26	C19	3.71	.61	P14	3.20	.68		5.64 **	大学生, 保護者 < 小学生
T25	2.60	.51	C20	3.21	1.05	P15	3.13	.74		2.62 †	
T26	3.27	.70	C21	3.21	.89	P16	3.87	.35		4.19 *	小学生 < 保護者

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 $df = (2, 41)$ 注5 ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

考 察

本研究の目的は、平成 21 年度前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、小学生と保護者、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。先行研究(岡他, 印刷中; 小島他, 印刷中 a)と同様に、ほとんどの項目において、大学生より、小学生と保護者のほうが、大学生の力量について高く評価していた。また、大学生の 1 項目(T7)を除いて、大学生・小学生・保護者の全項目の得点は 2.50 以上であり(1.00-4.00の間)、平成 21 年度前期の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も確認できた。

岡他(印刷中)および小島他(印刷中 a)に比べると、本研究では、小学生と保護者との間により多くの違いがみられた。小学生は、大学生との関係や、自身の算数への興味や理解度について、保護者は、大学生と小学生が遊びの時間に満足していたことや、楽しみにしていたことについて、より高く評価していた。小学生自身が算数に関する理解の促進を実感しているにも関わらず、この学習支援プログラムによる効果を保護者に十分に伝えられていないであろうことが示唆された。この学習支援プログラムの良さを知ってもらい、地域に広げていくためにも、大学生は、保護者とより良い関係を築いていく必要があるのかもしれない。その上で、小学生の学習支援活動時間中の様子やアセスメントの結果について、話していく必要があると思われる。

以上の結果を踏まえ、大学生には、学習支援プログラムの改善に努めて欲しい。

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
- 岡 直樹・小島奈々恵・児玉真樹子・深田博己(印刷中). 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
- 小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子・木舩憲幸・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(2)—平成 20 年度後期の質問紙調査— 広島大学心理学研究
- 小島奈々恵・岡 直樹・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(3)—平成 21 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
- 小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子・木舩憲幸・深田博己(印刷中 c). にこにこルームの学習支援が小学生に及ぼす効果(3)—平成 21 年度後期の小学生と保護者を対象とした調査— 広島大学心理学研究