

# 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—

岡 直樹・小島奈々恵<sup>1)</sup>・児玉真樹子  
木船 憲幸<sup>2)</sup>・深田 博己<sup>3)</sup>  
(2010 年 2 月 10 日受理)

Effects of *Niko Niko Room's* educational support program  
on students' ability formations (2)  
-Survey results of students who participated in the program  
of the second semester of 2008-

Naoki OKA, Nanae KOJIMA, Makiko KODAMA,  
Noriyuki KIFUNE, and Hiromi FUKADA

In this study, the effects of *Niko Niko Room's* educational support program of the second semester of 2008 were investigated. Data of 19 university students who participated in the program were used for the analysis. Overall, university students perceived positive effects of the educational support program. These effects were especially seen in the factors of "satisfaction with this program," "positive attitude toward education," "relationship between children and students," "positive attitude toward the teaching profession," and "assessment." Positive correlations were seen between "relationship between children and students" and "assessment" with "positive attitude toward the teaching profession," "satisfaction with this program," and "interests toward the children." Difference between students who were in charge of the children and students who were not was seen only in "positive attitude toward education."

**Key words:** ability formation, educational support program, university students

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、地域の小学 4 年生～6 年生に対する学習支援サービスを提供しながら、学習支援を実践するための大学生の力量形成に取り組んでいる。大学で開設している教育相談室「にこにこルーム」において、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た個別の学習支援を実際に経験する。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で構成されている。

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

- 1) 教育学研究科教育人間科学専攻
- 2) 教育学研究科特別支援教育学講座
- 3) 教育学研究科心理学講座

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、力量形成の「アセスメント」「子どもとの関係」に、力量形成以外の「満足度」「教育への態度」「教職への態度」「子どもへの関心」に、特に有効であると大学生が認知していたことが見いだされた。また、学習支援を観察した大学生（観察群）に比べ、実際に学習支援した大学生（担当群）は、力量が形成されたという認知が高いことが確認された。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）においても同様の結果が得られており、観察群に比べ、担当群は、より学習支援プログラムの効果を実感していた。また、大学生全員の各項目の平均値は高く、学習支援プログラムの効果が見いだされた。

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20年10月から平成21年2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19名（男性3名、女性16名；平均年齢19.63歳、 $SD = 0.68$ ）であった。彼らは、担当の子どもを実際に支援する担当群と、それを観察する観察群に分かれた。担当群は14名（男性2名、女性12名；平均年齢19.50歳、 $SD = 0.65$ ）、観察群は5名（男性1名、女性4名；平均年齢20.00歳、 $SD = 0.71$ ）であった。

### 2. 調査手続き

平成20年度後期の学習支援プログラムの最終日の学習支援活動終了後に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

学習支援プログラムが大学生に及ぼす効果を検討するため、小島他（2008）を参考に、教師としての力量（33項目）、教育・教職への態度（6項目）、満足度（4項目）、子どもの勉強および遊びへの関心に関する大学生の認知（4項目）について「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20年度後期に子どもを担当したか否かを尋ねた。また、平成20年度前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

本研究では、平成20年度後期のデータを因子および項目ごとに分析した。なお、教師としての力量に関する項目のうち、複数の調査対象者から「学習支援活動時間中に子どもが遊ぼうとしたことがなかったために回答が難しかった」というコメントがでた「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」の1項目は分析から除外した。

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 $\alpha$ 係数、および、大学生全員、担当群、観察群の各因子の平均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5因子の平均が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。大学生が、学習支援プログラムによる効果を認識していたことが窺えた。力量形成の因子では、「子どもとの関係」「アセスメント」「保護者との関係」「知識の深まり」「指導技術」の順に得点が高く、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、保護者と良い関係が作れたことについて、特に力量形成に効果があったと認識していたことが窺えた。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、大学生の教師という職業に対する認識が高まったことが示唆された。しかし、子どもが学習に興味を示していたと認識することが難しいようであった。

担当群と観察群を比較した結果、「教育への態度」のみに傾向差がみられた。観察群に比べ、担当群がより高い値を示しており、実際に子どもを担当する方が、教育に対する責任や使命感が強まることが示唆され

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

	$\alpha$	全員 (N=19)		担当群 (N=14)		観察群 (N=5)		<i>t</i> 検定の結果		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> 値	<i>df</i>	<i>p</i> 値
指導技術	.80	2.91	.41	2.88	.39	3.00	.47	-.55	17.00	.59
保護者との関係	.74	2.98	.42	3.00	.39	2.93	.55	.29	17.00	.77
子どもとの関係	.83	3.32	.46	3.36	.40	3.20	.65	.64	17.00	.53
アセスメント	.75	3.11	.46	3.04	.46	3.30	.45	-1.11	17.00	.28
知識の深まり	.63	2.97	.42	2.96	.46	3.00	.35	-.16	17.00	.88
教職への態度	.84	3.23	.52	3.21	.46	3.27	.72	-.19	17.00	.85
教育への態度	.64	3.55	.44	3.64	.46	3.30	.27	1.98	12.20	.07 <sup>†</sup>
満足度	.50	3.61	.43	3.68	.32	3.40	.65	.92	4.69	.40
子どもの関心	.83	2.92	.63	2.82	.67	3.20	.45	-1.17	17.00	.26

注1 <sup>†</sup>検定は、担当群と観察群とを対象とした。

た。その他の因子において、担当群と観察群との間に差がみられなかったのは、観察群の5名に平成20年度前期以前に子どもを担当した経験があったためと思われる。

## 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 .41-.74 の比較的高い有意な正の相関がみられ、特に、「指導技術」と「知識の深まり」の間に高い正の相関がみられた ( $r = .74$ )。教育態度の2因子間にも、有意な正の相関がみられた ( $r = .47$ )。

力量形成の因子の「子どもとの関係」は力量形成以外の全因子と .50-.78 の、「保護者との関係」は「教育への態度」以外の力量形成以外の因子と .52-.63 の高い有意な正の相関を示した。すなわち、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、教職に就きたいという気持ちや、子どもが算数の時間を楽しみにしているという思いが強くなり、学習プログラムに参加することへの満足感を感じるようになった。

## 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、観察群の各因子の平均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 に示した。

大学生全員のデータの得点は全体的に高く、47項目のうち31項目の平均値は3.00以上であった (得点は1.00-4.00の間)。平均値が2.50未満であったのは、2項目のみであった。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)」「算数の時間を通して、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 (子どもとの関係)」などの得点が高かった。一方、「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 (指導技術)」「心理学について知識が深まった (知識の深まり)」などの得点が低かった。大学生は、子どもと接することによって、子どもとの良好な関係が作れたことを認識していた。しかし、学習支援プログラムを通して、指導する力や知識が深ま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 (満足感)」「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)」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、子どもを教えることに対する責任についても認識していたことが窺えた。しかし、教えることに自信がないのか、子どもが学習時間を楽しみにしていたと認識することは難しいようであった。

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)」などの得点が低かった。大学生は、子どもが遊びの時間を楽しみにしていたと認識しており、大学生自身も遊びの時間に満足していたことが窺えた。しかし、心理学や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という認識は低かった。

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	9
1 指導技術									
2 保護者との関係	.39								
3 子どもとの関係	.45 <sup>†</sup>	.56 <sup>*</sup>							
4 アセスメント	.52 <sup>†</sup>	.44 <sup>†</sup>	.49 <sup>*</sup>						
5 知識の深まり	.74 <sup>***</sup>	.41 <sup>†</sup>	.28	.30					
6 教職への態度	.58 <sup>**</sup>	.63 <sup>**</sup>	.78 <sup>***</sup>	.59 <sup>**</sup>	.57 <sup>*</sup>				
7 教育への態度	.16	.21	.51 <sup>*</sup>	.04	.23	.47 <sup>*</sup>			
8 満足度	.51 <sup>*</sup>	.57 <sup>*</sup>	.71 <sup>***</sup>	.51 <sup>*</sup>	.25	.63 <sup>**</sup>	.34		
9 子どもの関心	.41 <sup>†</sup>	.52 <sup>*</sup>	.50 <sup>*</sup>	.32	.36	.54 <sup>*</sup>	.17	.29	

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	9
1 指導技術									
2 保護者との関係	.17								
3 子どもとの関係	.23	.33							
4 アセスメント	.56 <sup>*</sup>	.43	.48 <sup>†</sup>						
5 知識の深まり	.68 <sup>**</sup>	.29	.07	.28					
6 教職への態度	.45	.47 <sup>†</sup>	.66 <sup>*</sup>	.50 <sup>†</sup>	.52 <sup>†</sup>				
7 教育への態度	.14	.07	.47 <sup>†</sup>	.07	.21	.51 <sup>†</sup>			
8 満足度	.44	.31	.47 <sup>†</sup>	.62 <sup>*</sup>	.05	.42	.08		
9 子どもの関心	.30	.64 <sup>*</sup>	.59 <sup>*</sup>	.27	.29	.59 <sup>*</sup>	.28	.43	

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	9
1 指導技術									
2 保護者との関係	.86 <sup>†</sup>								
3 子どもとの関係	.91 <sup>*</sup>	.91 <sup>*</sup>							
4 アセスメント	.40	.61	.75						
5 知識の深まり	1.00 <sup>***</sup>	.86 <sup>†</sup>	.91 <sup>*</sup>	.40					
6 教職への態度	.82 <sup>†</sup>	.90 <sup>*</sup>	.98 <sup>**</sup>	.85 <sup>†</sup>	.82 <sup>†</sup>				
7 教育への態度	.65	.72	.75	.61	.65	.76			
8 満足度	.81 <sup>†</sup>	.91 <sup>*</sup>	.94 <sup>*</sup>	.77	.81 <sup>†</sup>	.96 <sup>*</sup>	.91 <sup>*</sup>		
9 子どもの関心	.79	.41	.69	.25	.79	.57	.41	.51	

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

担当群と観察群を比較した結果、「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（指導技術）」「指導に対して使命感を持つようになった（教育への態度）」の2項目において傾向差がみられた。観察群に比べ、担当群がより高い値を示しており、小学生を担当することによって、子どもの間違いを修正する力量が形成され、教師としての使命感が強まること示唆された。

#### 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、項目間の相関を算出した。

その結果を、Table 7-1～7-4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に参加した大学生全員が、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の効果があると認識していたことが窺えた。特に、力量形成の因子の「子どもとの関係」「アセスメント」、力量形成以外の因子の「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。また、力量形成の因子の「子どもとの関係」は、力量形成以外の因子との相関が高く、子どもとの良好な関係を作ることが

Table 5 大学生全員および担当群・観察群にみた、力量形成に関する項目の得点およびt検定の結果

	全員		担当群		観察群		t検定 (df=17)
	M	SD	M	SD	M	SD	
<b>指導技術</b>							
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	3.00	.67	3.00	.68	3.00	.71	.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	2.68	.67	2.64	.74	2.80	.45	-.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	2.89	.46	2.79	.43	3.20	.45	-1.85 <sup>†</sup>
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	3.05	.52	3.07	.47	3.00	.71	.25
子どもに適切な教材を提供できるようになった	2.84	.60	2.86	.66	2.80	.45	.18
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	3.00	.47	2.93	.47	3.20	.45	-1.11
<b>保護者との関係</b>							
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	3.00	.58	2.93	.47	3.20	.84	-.90
保護者との間に良い雰囲気作りができるようになった	3.05	.52	3.14	.53	2.80	.45	1.28
保護者は自分を信頼していたと思う	2.89	.46	2.93	.47	2.80	.45	.53
<b>子どもとの関係</b>							
子どもは自分を信頼していたと思う	3.16	.50	3.21	.43	3.00	.71	.81
子どもと仲良くできるようになった	3.42	.61	3.50	.52	3.20	.84	.95
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	3.37	.50	3.36	.50	3.40	.55	-.16
<b>アセスメント</b>							
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	3.05	.40	3.00	.39	3.20	.45	-.95
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	3.16	.60	3.07	.62	3.40	.55	-1.05
<b>知識の深まり</b>							
認知カウンセリングについて知識が深まった	3.21	.42	3.21	.43	3.20	.45	.06
心理学について知識が深まった	2.74	.56	2.71	.61	2.80	.45	-.29

注1 t検定は、担当群と観察群とを対象とした。

注2 <sup>†</sup>p<.10

できると、大学生自身の教育態度や満足感、子どもへの関心が高まることが示唆された。平成20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とした児玉他(印刷中)および小島他(2008)の結果と、ほぼ同じ結果を得ることができた。

しかし、本研究では、担当群と観察群の因子や項目の得点間に差はほとんど見いだされなかった。観察群の5名には、平成20年度前期以前に子どもを担当した経験があった。すなわち、本研究の対象者は全員、実際に子どもを支援する経験がある者であったため、担当群と観察群との間に差がみられなかったのだと思われる。

## 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— プレーン出版
- 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— 学習教育実践学研究

Table 6 大学生全員および担当群・観察群にみた、力量形成以外に関する項目の得点およびt検定の結果

	全員		担当群		観察群		t検定	
	M	SD	M	SD	M	SD	t値	df
<u>教職への態度</u>								
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	.66	3.07	.62	3.20	.84	-.37	17
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	3.37	.60	3.43	.51	3.20	.84	.72	17
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	3.21	.54	3.14	.53	3.40	.55	-.92	17
<u>教育への態度</u>								
教師として、責任を持って子どもと接するようになった	3.58	.51	3.64	.50	3.40	.55	.91	17
指導に対して使命感を持つようになった	3.53	.51	3.64	.50	3.20	.45	1.75 <sup>†</sup>	17
<u>満足度</u>								
子どもとの関係に、満足している	3.32	.67	3.36	.63	3.20	.84	.44	17
子どもに算数を教える場に参加できて、満足している	3.89	.32	4.00	.00	3.60	.55	1.63	4
<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	2.89	.74	2.79	.80	3.20	.45	-1.08	17
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	2.95	.62	2.86	.66	3.20	.45	-1.06	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	2.84	.50	2.79	.43	3.00	.71	-.81	17
教材やカリキュラムの内容についての理解が深まった	3.32	.48	3.29	.47	3.40	.55	-.45	17
工夫をして指導できるようになった	3.37	.50	3.43	.51	3.20	.45	.94	8
子どもに「教訓帰納」を指導できるようになった	2.79	.63	2.71	.61	3.00	.71	-.86	17
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ようになった	2.74	.73	2.71	.73	2.80	.84	-.22	17
算数について知識が深まった	3.58	.51	3.64	.50	3.40	.55	.91	17
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	2.68	.89	2.64	.93	2.80	.84	-.33	17
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	2.95	.71	3.00	.78	2.80	.45	.53	17
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	2.47	.61	2.36	.50	2.80	.84	-1.43	17
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	2.42	.61	2.36	.50	2.60	.89	-.58	5
自分の学習課題の発見に役立った	3.53	.61	3.57	.65	3.40	.55	.53	17
子どもの気持ちを理解できるようになった	2.95	.52	2.93	.47	3.00	.71	-.25	17
子どもを可愛がるようになった	3.42	.61	3.36	.63	3.60	.55	-.76	17
子どもの喜ぶ「遊び」が分かるようになった	3.05	.52	3.00	.55	3.20	.45	-.72	17
子どもの話を聞く姿勢ができた	3.53	.51	3.57	.51	3.40	.55	.63	17
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	3.16	.60	3.07	.62	3.40	.55	-1.05	17
教育についての自分の考えがもてるようになった	3.11	.57	3.07	.62	3.20	.45	-.43	17
自分の教職への適性を見極めることができた	2.89	.46	2.86	.53	3.00	.00	-1.00	13
子どもと一緒に遊べて、満足している	3.84	.37	3.86	.36	3.80	.45	.29	17
保護者との関係に、満足している	3.16	.60	3.21	.58	3.00	.71	.67	17
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	3.11	.66	3.00	.68	3.40	.55	-1.18	17
遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う	3.68	.48	3.71	.47	3.60	.55	.45	17

注1 t検定は、担当群と観察群とを対象とした。

注2 <sup>†</sup>p<.10

Table 7-1 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	全員	担当群	観察群
<b>指導技術</b>									
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	.38	.18	.85 <sup>†</sup>	.56 <sup>*</sup>	.44	.85 <sup>†</sup>	.47 <sup>*</sup>	.42	.65
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	.21	.06	.80	.45 <sup>†</sup>	.43	.80	.35	.33	.41
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	.22	.06	.53	.15	.10	.53	.32	.14	.61
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	.14	-.28	.85 <sup>†</sup>	.47 <sup>*</sup>	.18	.85 <sup>†</sup>	.16	-.04	.65
子どもに適切な教材を提供できるようになった	.47 <sup>*</sup>	.40	.80	.48 <sup>*</sup>	.42	.80	.63 <sup>**</sup>	.71 <sup>**</sup>	.41
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	.36	.28	.53	.20	.14	.53	.44 <sup>†</sup>	.35	.61
<b>保護者との関係</b>									
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	.44 <sup>†</sup>	.02	1.00 <sup>***</sup>	.48 <sup>*</sup>	.14	1.00 <sup>***</sup>	.36	.04	.87 <sup>†</sup>
保護者との間に良い雰囲気作りができるようになった	.63 <sup>**</sup>	.67 <sup>**</sup>	.80	.47 <sup>*</sup>	.32	.80	.55 <sup>*</sup>	.73 <sup>**</sup>	.41
保護者は自分を信頼していたと思う	.59 <sup>**</sup>	.55 <sup>*</sup>	.80	.15	-.18	.80	.32	.35	.41
<b>子どもとの関係</b>									
子どもは自分を信頼していたと思う	.62 <sup>**</sup>	.52 <sup>†</sup>	.85 <sup>†</sup>	.72 <sup>***</sup>	.60 <sup>*</sup>	.85 <sup>†</sup>	.49 <sup>*</sup>	.53 <sup>†</sup>	.65
子どもと仲良くできるようになった	.44 <sup>†</sup>	.12	1.00 <sup>***</sup>	.77 <sup>***</sup>	.58 <sup>*</sup>	1.00 <sup>***</sup>	.22	.00	.87 <sup>†</sup>
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	.56 <sup>*</sup>	.41	.87 <sup>†</sup>	.83 <sup>***</sup>	.86 <sup>***</sup>	.87 <sup>†</sup>	.74 <sup>***</sup>	.66 <sup>**</sup>	1.00 <sup>***</sup>
<b>アセスメント</b>									
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	.40 <sup>†</sup>	.32	.53	.38	.38	.53	.46 <sup>*</sup>	.37	.61
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	.52 <sup>*</sup>	.39	.87 <sup>†</sup>	.45 <sup>†</sup>	.38	.87 <sup>†</sup>	.58 <sup>**</sup>	.43	1.00 <sup>***</sup>
<b>知識の深まり</b>									
認知カウンセリングについて知識が深まった	.52 <sup>*</sup>	.52 <sup>†</sup>	.53	.34	.25	.53	.53 <sup>*</sup>	.53 <sup>†</sup>	.61
心理学について知識が深まった	.38	.26	.80	.47 <sup>*</sup>	.42	.80	.38	.37	.41

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

Table 7-2 大学生の教育態度と、他の要因との相関関係 (2)

	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	
	全員	担当群	観察群	全員	担当群	観察群	全員	担当群
<b>指導技術</b>								
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	.16	.23	.00	.16	.00	.79	.54 *	.64 *
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	.40 †	.46 †	.41	.03	.04	.25	.43 †	.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	-.20	-.03	-.41	.01	-.03	1.00 ***	.21	.19
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	.09	.12	.00	.10	-.21	.79	.26	.35
子どもに適切な教材を提供できるようになった	.13	.07	.41	-.08	-.17	.25	.34	.37
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	.00	.21	-.41	.23	.21	1.00 ***	.26	.26
<b>保護者との関係</b>								
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	.00	-.12	.33	.00	-.12	.53	.21	.26
保護者との間に良い雰囲気作りができるようになった	.30	.21	.41	.30	.21	.25	.02	.08
保護者は自分を信頼していたと思う	.04	-.12	.41	.25	.21	.25	-.32	-.35
<b>子どもとの関係</b>								
子どもは自分を信頼していたと思う	.28	.39	.00	.52 *	.39	.79	.08	.14
子どもと仲良くできるようになった	.43 †	.45	.33	.32	.15	.53	.17	.28
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	.43 †	.56 *	.17	.29	.24	.61	.42 †	.50 †
<b>アセスメント</b>								
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	.11	.00	.61	-.14	.00	-.25	.33	.37
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	.05	.09	.17	.08	.09	.61	.47 *	.50 †
<b>知識の深まり</b>								
認知カウンセリングについて知識が深まった	-.08	.03	-.41	.23	.03	1.00 ***	.12	.14
心理学について知識が深まった	.37	.40	.41	.12	.14	.25	.10	.10

注1 その他の“自分の教職への適性を見極めることができた”においては、観察群の回答が同じであったため、相関係数は計算されなかった。

注2 \*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , † $p < .10$



Table 7-3 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								
	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	全員	担当群	観察群
<b>満足度</b>									
子どもとの関係に、満足している	.42 †	.13	1.00 ***	.66 **	.44	1.00 ***	.58 **	.52 †	.87 †
子どもに算数を教える場に参加できて、満足している	.32	—	.76	.51 †	—	.76	.14	—	.67
<b>子どもの関心</b>									
算数の時間を子どもは楽しみにしていたと思う	.37	.35	.53	.22	.24	.53	.62 **	.62 †	.61
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	.56 †	.59 †	.53	.35	.42	.53	.54 †	.50 †	.61
<b>その他</b>									
適切な指導計画が立案できるようになった	.56 †	.36	.85 †	.39 †	.10	.85 †	.34	.14	.65
教材やカリキュラムの内容についての理解が深まった	.60 **	.46	.87 †	.35	.09	.87 †	.59 **	.44	1.00 ***
工夫をして指導できるようになった	.22	.14	.53	.45 †	.42	.53	.32	.32	.61
子どもに「教訓帰納」を指導できるようになった	-.21	-.35	.00	-.08	-.07	.00	-.03	-.10	.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	.64 **	.57 †	.79	.61 **	.56 †	.79	.57 †	.51 †	.76
算数について知識が深まった	.31	.34	.33	.36	.34	.33	.34	.50 †	.17
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	.54 †	.45	.79	.34	.18	.79	.62 **	.58 †	.76
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	.37	.64 †	-.53	.18	.38	-.53	.18	.37	-.61
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	.15	.16	.07	-.05	-.04	.07	.02	.08	-.33
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	.16	.16	.13	.01	-.04	.13	.05	.08	-.10
自分の学習課題の発見に役立った	.41 †	.28	.87 †	.20	-.10	.87 †	.32	.19	1.00 ***
子どもの気持ちを理解できるようになった	.02	-.51 †	.85 †	.42 †	.14	.85 †	.04	-.26	.65
子どもを可愛がるようになった	.02	-.27	.76	.16	-.03	.76	.05	-.16	.67
子どもの喜ぶ「遊び」が分かるようになった	.14	.00	.53	.29	.27	.53	.35	.26	.61
子どもの話を聞く姿勢ができた	.32	.35	.33	.06	-.13	.33	-.02	-.04	.17
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	.80 ***	.80 ***	.87 †	.45 †	.38	.87 †	.75 ***	.67 **	1.00 ***
教育についての自分の考えがもてるようになった	.42 †	.39	.53	.21	.14	.53	.47 †	.43	.61
子どもと一緒に遊べて、満足している	.30	.05	.80	.27	-.06	.80	.17	.11	.41
保護者との関係に、満足している	.80 ***	.82 ***	.85 †	.45 †	.18	.85 †	.58 **	.64 †	.65
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	.61 **	.74 **	.33	.32	.44	.33	.72 ***	.85 ***	.17
遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う	.47 †	.34	.76	.24	-.09	.76	.27	.18	.67

注1 満足度の“子どもに算数を教える場に参加できて、満足している”においては、担当群の回答が同じであったため、相関係数は計算されなかった。

注2 \*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , † $p < .05$ , † $p < .10$

Table 7-4 大学生の教育態度と、他の要因との相関関係

	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	
	全員	担当群	観察群	全員	担当群	観察群	全員	担当群
<b>満足度</b>								
子どもとの関係に、満足している	.25	.19	.33	.14	-.05	.53	.47*	.62*
子どもに算数を教える場に参加できて、満足している	.40†	—	.67	.36	—	.41	-.08	—
<b>子どもの関心</b>								
算数の時間を子どもは楽しみにしていたと思う	.02	.18	-.41	.01	-.01	1.00***	.29	.28
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	.28	.53*	-.41	.27	.30	1.00***	-.02	-.06
<b>その他</b>								
適切な指導計画が立案できるようになった	-.06	-.03	.00	.13	-.03	.79	.17	.19
教材やカリキュラムの内容についての理解が深まった	.12	.14	.17	.19	.14	.61	-.09	-.13
工夫をして指導できるようになった	-.01	.04	-.41	.07	-.26	1.00***	.18	.24
子どもに「教訓帰納」を指導できるようになった	.05	-.11	.65	-.33	-.36	.00	.11	.10
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	.28	.55*	-.33	.39	.33	.80	.24	.28
算数について知識が深まった	.14	.07	.17	.04	-.24	.61	.28	.37
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	-.07	-.13	.22	.14	.20	.13	.32	.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	.40†	.59*	-.61	.54*	.59*	.25	-.02	.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	.14	.24	.22	.22	.56*	.13	-.01	-.08
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	.07	-.07	.41	.14	.24	.25	-.03	-.08
自分の学習課題の発見に役立った	.04	-.03	.17	.13	-.03	.61	.01	.03
子どもの気持ちを理解できるようになった	.12	.21	.00	.11	-.12	.79	.44†	.56*
子どもを可愛がるようになった	.25	.19	.67	-.04	-.05	.41	-.03	-.06
子どもの喜ぶ「遊び」が分かるようになった	-.12	.00	-.41	-.11	-.28	1.00***	.49*	.52†
子どもの話を聞く姿勢ができた	.04	-.04	.17	.37	.26	.61	-.46*	-.52†
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	.23	.34	.17	.26	.34	.61	.06	.03
教育についての自分の考えがもてるようになった	-.22	-.16	-.41	.18	.09	1.00***	-.17	-.20
子どもと一緒に遊べて、満足している	-.08	-.30	.41	-.12	-.30	.25	-.10	-.11
保護者との関係に、満足している	.05	.02	.00	.44†	.29	.79	-.34	-.39
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	.14	.23	.17	.16	.23	.61	.22	.21
遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う	.34	.19	.67	.26	.19	.41	.09	.13

注1 その他の“自分の教職への適性を見極めることができた”においては、観察群の回答が同じであったため、相関係数は計算されなかった。

注2 満足度の“子どもに算数を教える場に参加できて、満足している”においては、担当群の回答が同じであったため、相関係数は計算されなかった。

注3 \*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , † $p < .10$