

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 (4) —平成22年度の質問紙調査—

児玉真樹子・岡 直樹・小島奈々恵・木船 憲幸・外山 智絵
(2011年12月2日受理)

Comparing *Niko Niko Room's* educational support effects of university students, school children, and guardians (4): Questionnaires from 2010

Makiko KODAMA, Naoki OKA, Nanae KOJIMA, Noriyuki KIFUNE and Chie TOYAMA

Abstract. In this study, the effects of *Niko Niko Room's* educational support program perceived by university students, school children, and guardians were compared. 22 university students, 22 school children, and 22 guardians who took part in the educational support program held in 2010 answered questionnaires measuring ability of university students, degrees of satisfactions, and degrees of interests. Comparisons between university students and school children, between university students and guardians, between school children and guardians, and among university students, school children, and guardians were made. University students tended to underestimate their educational ability, compared to school children. Overall, university students, school children, and guardians positively evaluated the effects of the educational support program.

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、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（4～6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。具体的には、当センターの教育相談室「にこにこルーム」において、毎週水曜日（前期と後期の間）の夕方に学習支援プログラムを実施しており、このプログラムは算数に関して個別に学習支援を行う時間と、集団活動（遊び）の時間の2部から構成されている。大学生は、学習支援を実際に行う者（以下、担当群と呼ぶ）とそれを観察する者（以下、観察群と呼び、この群は集団活動（遊び）の企画、実施を主に担当）とに分けられる。また学習支援は、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。

この学習支援プログラムに関する効果について明らかにするため、大学生と小学生と保護者に対

して平成20年度実施分から定期的に調査を実施し、①学生の力量形成に及ぼす効果（e.g., 小島・岡・児玉・深田, 2008）と②小学生の算数への興味や自己効力感等に及ぼす効果（e.g., 児玉・岡・小島・深田, 2008）と③学生と小学生と保護者の3者の評価の比較（e.g., 岡・小島・児玉・深田, 2010）の3つの側面から、報告をしている。本研究では、平成22年度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、支援を受けた小学生、その保護者からの評価で捉え、その比較をすることを目的とする。

なお、平成22年度の学習支援プログラムの効果については、小島・岡・児玉・木船・深田（2010a）が大学生に及ぼす効果を、小島・岡・児玉・木船・深田（2010b）が小学生に及ぼす効果を報告している。前者については、教師の力量のうち「アセスメント」「知識の保有」「指導技術」の形成について、担当群と観察群の両方の学生に

とって効果があったことが確認された（小島他、2010a）。また、後者については、小学生と保護者を対象とした調査の結果、当プログラムを通して子どもの算数への関心度が高まったと子ども自身も保護者も認知していることが確認され、当プログラムへの満足度も高かった（小島他、2010b）。

方法

本研究では、小島他（2010a、2010b）のデータより、大学生と小学生と保護者の2者間もしくは3者間で共通に利用した項目を抽出し、分析した。

なお、学習支援の形態として、学生が2人1組になって1人の子どもを支援していたケースと、学生1人で1人の子どもを支援していたケースとがあったが、前者は分析対象から除外した。また、平成22年度の前期と後期に実施した学習支援プログラムの両方に参加した小学生は6名、両方に学習支援担当者として参加した大学生は1名いたが、これらのデータは同一人物か否かの区別はせずに分析した。

1 調査対象者

平成22年度の前期と後期に行われた、にこにこルームの学習支援プログラムで小学生を1対1で支援した大学生のべ22名（男性8名、女性14名；平均年齢19.27歳、 $SD = 1.03$ ）、学習支援プログラムに参加した地域の小学生22名（4年生10名（男児4名、女児6名）、5年生4名（男児3名、女児1名）、6年生8名（男児4名、女児4名））と、その保護者22名（父親1名、母親21名）であった。

2 調査手続き

大学生には、各期の学習支援プログラムの開始前と終了後に、質問紙による集合調査を実施した。質問紙のタイトルはいずれも「にこにこルームの活動についてのアンケート」であった。なお、本研究では本プログラム終了後の調査データのみを用いた。

小学生には、各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、各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、次回の送り迎え時（学習支援プログラムの最終日）に質問紙を回収した。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

大学生の質問紙は、教師としての力量として、アセスメント（2項目）と授業方法・指導技術（5項目）と子どもとの関係（7項目）と保護者との関係（2項目）、力量以外として教育態度（2項目）と満足度（4項目）と子どもの算数への関心・理解度に関する大学生の認知（3項目）と遊びへの関心に関する大学生の認知（1項目）から構成され、4段階で評定させた。具体的な項目内容、およびこれらの質問項目に対応する小学生と保護者の質問項目番号をTable 1に示した。

小学生の「学習カウンセリングについてのアンケート」は、大学生の力量による効果として、アセスメントによる効果（2項目）と授業方法・指導技術による効果（5項目）と先生（学生）との関係（7項目）、力量以外として、満足度（3項目）と算数への関心・理解度（3項目）と遊びへの関心（1項目）から構成され、4段階で評定させた。具体的な項目内容、およびこれらの質問項目に対応する、大学生と保護者の質問項目番号を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）と先生（学生）と子どもとの関係（1項目）と先生（学生）と保護者との関係（2項目）、それ以外として、先生（学生）の教育態度（2項目）と算数の授業に関する満足度（2項目）と遊びの時間に関する満足度（2項目）と先生（学生）との関係に関する満足度（2項目）と子どもの算数への関心・理解度（3項目）と子どもの遊びへの関心（1項目）から構成され、4段階で評定させた。具体的な項目内容、およびこれらの質問項目に対応する、大学生と小学生の質問項目番号を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

Table 1 大学生に対する調査項目

	大学生に対する調査項目		小学生に対する調査項目	保護者に対する調査項目
	No	項目内容	No	No
アセスメント	T1	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	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	C2	—
授業方法, 指導技術	T3	子どもに分かりやすく教えることができる	C3	—
	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	C4	—
	T5	子どもの誤った考え方を修正することができる	C5	—
	T6	子どもが自分で問題を解けるように導くための、声かけができる	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	C7	P1
先生(学生)と 子どもとの関係	T8	子どもの気持ちを理解できる	C8	—
	T9	子どもを可愛がる	C9	P2
	T10	子どもの話を聞く姿勢がある	C10	—
	T11	子どもと仲良くできる	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	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	C13	—
	T14	子どもは自分を信頼していると思う	C14	—
先生(学生)と 保護者との関係	T15	保護者とコミュニケーションが上手にとれる	—	P3
	T16	保護者は自分を信頼していると思う	—	P4
先生(学生)の 教育態度	T17	教師として、責任を持って子どもと接する	—	P5
	T18	清潔できちんとした格好をするよう心がけている	—	P6
満足度	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	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ていると思う	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
	T25	算数の時間を子どもは楽しみにしていたと思う	C20	P15
子どもの遊びへの関心	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を、保護者の項目内容はTable 3を参照

Table 2 小学生に対する調査項目

	小学生に対する調査項目		大学生に対する調査項目	保護者に対する調査項目
	No	項目内容	No	No
アセスメント	C1	先生は、ほく/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、ほく/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	—
授業方法, 指導技術	C3	先生は、ほく/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、ほく/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	—
	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、ほく/わたしは自分の考え方を変えることができた	T5	—
	C6	算数の時間に、先生から声をかけてもらうことで、ほく/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、ほく/わたしは「勉強しよう」と思うようになった	T7	P1
先生(学生)と 子どもとの関係	C8	先生は、ほく/わたしの気持ちを理解してくれた	T8	—
	C9	先生は、ほく/わたしのことをかわいがってくれた	T9	P2
	C10	先生は、ほく/わたしの話をよく聞いてくれた	T10	—
	C11	先生は、ほく/わたしと仲良くしてくれた	T11	—
	C12	算数の時間を通して、ほく/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、ほく/わたしは先生とコミュニケーションがとれた	T13	—
	C14	ほく/わたしは、先生のことを信頼していた	T14	—
満足度	C15	算数を教えてもらえて、ほく/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べて、ほく/わたしは満足している	T20	P9/P10
	C17	先生との関係に、ほく/わたしは満足している	T21	P11
子どもの算数への 関心・理解度	C18	学習カウンセリングにきて、ほく/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、ほく/わたしは算数が前よりわかるようになった	T24	P14
	C20	ほく/わたしは、算数の時間が楽しかった	T25	P15
子どもの遊びへの関心	C21	ほく/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を、保護者の項目内容はTable 3を参照

Table 3 保護者に対する調査項目

保護者に対する調査項目			大学生に対する調査項目	小学生に対する調査項目
No	項目内容	No	No	
授業方法, 指導技術	P1 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	T7	C7	
先生(学生)と子どもとの関係	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	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	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	—	
満足度に関する項目	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	P13 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	T23	C18	
	P14 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	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	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を, 小学生の項目内容はTable 2を参照

含まれていたが, 今回の分析には使用しなかった
ので, 詳細は省略した。

結果

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, 対応のあるt検定の結果をTable 4に示した。大学生の, 教師としての力量を測定している項目(学生への質問項目番号T1~T14)に対する評価の平均値は, 子どもとの関係形成能力を測定するいくつかの項目(T9, T10, T11, T12, T14)で3.0以上(1~4点, 以下同様)と高い値となったものの, 他の力量についてはさほど高くなかった。一方, 小学生については全ての質問項目に対して総じて高い評価をしていた。

t検定の結果, 共通する21項目のうち, 15項目で有意差がみられ(有意水準5%, 以下同様), それらの全てにおいて, 大学生より小学生が高い値を示した。つまり, 大学生本人が思っているより, 小学生は大学生のアセスメント能力(T1, T2)や大学生の指導技術能力(T3, T4, T5, T6, T7)や子どもとの関係形成能力(T8, T10, T11, T12, T13, T14)を高く評価していた。さらに, 大学生が感じているより, 小学生本人は算数への理解度

Table 4 大学生と小学生との比較

項目番号	大学生		小学生		t値	
	M	SD	M	SD		
T1	2.73	0.46	C1	3.68	0.48	-6.86 ***
T2	2.95	0.38	C2	3.68	0.48	-4.86 ***
T3	2.55	0.60	C3	3.82	0.39	-7.78 ***
T4	2.45	0.67	C4	3.64	0.58	-5.51 ***
T5	2.86	0.56	C5	3.61	0.58	-3.70 **
T6	2.64	0.49	C6	3.41	0.59	-3.93 ***
T7	2.50	0.60	C7	3.09	0.92	-2.27 *
T8	2.73	0.46	C8	3.55	0.74	-4.23 ***
T9	3.23	0.61	C9	3.45	0.80	-1.10
T10	3.41	0.59	C10	3.77	0.43	-2.59 *
T11	3.41	0.50	C11	3.77	0.53	-2.59 *
T12	3.09	0.43	C12	3.64	0.73	-2.81 *
T13	2.95	0.49	C13	3.45	0.67	-2.73 *
T14	3.05	0.38	C14	3.59	0.50	-3.81 **
T19	3.68	0.57	C15	3.64	0.58	0.24
T20	3.40	0.57	C16	3.50	0.60	-0.61
T21	3.41	0.50	C17	3.59	0.67	-1.07
T23	3.00	0.53	C18	3.18	0.96	-1.00
T24	3.05	0.49	C19	3.64	0.58	-3.48 **
T25	2.77	0.61	C20	3.23	0.92	-2.49 *
T26	3.45	0.60	C21	3.45	0.67	0.00

注1 大学生および小学生に対する調査項目はそれぞれTable1, Table2を参照

注2 df=21

注3 ***p<.001, **p<.01, *p<.05

が上がったと感じており(T24), 算数の学習支援の時間を楽しみにしていた(T25)。

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、対応のある *t* 検定の結果を Table 5 に示した。大学生の指導技術能力に関する項目「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」(T7) については、学生本人の評価の平均値も、保護者の評価の平均値も、3.0 未満と高くなかった。また、子どもの算数への関心に関する項目「算数の時間を子どもは楽しみにしていたと思う」(T25) についての大学生の評価は 3.0 未満と高くなかったが、それ以外の項目についての評価得点は、大学生・保護者共に総じて高い傾向がみられた。

t 検定の結果、共通する 16 項目のうち、9 項目で有意差がみられ、いずれも大学生に比べ、保護者がより高い値を示した。つまり、大学生の子どもとの関係形成能力である「子どもを可愛がる」ことについて (T9) と、保護者との関係形成能力 (T15, T16) に関して、大学生本人よりも保護者の方が高く評価していた。また、大学生の教育態度 (T17, T18) についても、大学生本人より保護者の方が、大学生がより適切な態度で接していたと認知していた。満足度 (T19 と P8, T20 と P10) に関しては、大学生が感じていた程度より、保護者自身が感じていた程度の方が高かった。また、

Table 5 大学生と保護者との比較

大学生		保護者		<i>t</i> 値		
項目番号	<i>M</i>	<i>SD</i>	項目番号		<i>M</i>	<i>SD</i>
T7	2.50	0.60	P1	2.82	0.73	-1.43
T9	3.23	0.61	P2	3.77	0.43	-3.46 **
T15	3.00	0.44	P3	3.50	0.60	-3.92 ***
T16	3.00	0.44	P4	3.68	0.48	-5.63 ***
T17	3.32	0.48	P5	3.86	0.35	-5.02 ***
T18	3.32	0.57	P6	3.73	0.46	-2.88 **
T19	3.68	0.57	P7	3.45	0.67	1.31
T19	3.68	0.57	P8	3.86	0.35	-2.16 *
T20	3.40	0.57	P9	3.64	0.58	-1.44
T20	3.40	0.57	P10	3.82	0.39	-2.88 **
T21	3.41	0.50	P11	3.55	0.60	-0.72
T22	3.23	0.69	P12	3.55	0.51	-1.58
T23	3.00	0.53	P13	3.14	0.83	-0.77
T24	3.05	0.49	P14	3.14	0.77	-0.53
T25	2.77	0.61	P15	3.23	0.75	-3.18 **
T26	3.45	0.60	P16	3.77	0.53	-2.31 *

注1 大学生および保護者に対する調査項目はそれぞれ Table1, Table3を参照

注2 *df* = 21

注3 *** *p* < .001, ** *p* < .01, * *p* < .05

当プログラムの算数の時間 (T25) と遊びの時間 (T26) の両方について、大学生が思っていたよりも、子どもは楽しみにしていたと保護者は認知していた。

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、それらの平均値、標準偏差、対応のある *t* 検定の結果を Table 6 に示した。大学生の指導技術能力に関する項目「先生に教えてもらったおかげで、はく／わたしは『勉強しよう』と思うようになった」(小学生への質問項目番号 C7) については、保護者の評価の平均値が 3.0 未満と高くなかったが、それ以外の項目の評価得点は、全て 3.0 以上であった。

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。そのうち、算数の理解度 (C19) については、小学生本人の評価の方が保護者より高く、遊びの時間を楽しみにしていた程度 (C21) については、小学生本人より保護者の評価の方が高かった。

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 要因反復測定分散分析の結果、共通する 11 項目のうち、4 項目で主効果がみられた (有意水準 5%)。多重比較 (Bonferroni 法, *p* < .05) の結果、大学生の子

Table 6 小学生と保護者との比較

小学生		保護者		<i>t</i> 値		
項目番号	<i>M</i>	<i>SD</i>	項目番号		<i>M</i>	<i>SD</i>
C7	3.09	0.92	P1	2.82	0.73	1.24
C9	3.45	0.80	P2	3.77	0.43	-1.67
C15	3.64	0.58	P7	3.45	0.67	0.89
C15	3.64	0.58	P8	3.86	0.35	-1.42
C16	3.50	0.60	P9	3.64	0.58	-0.72
C16	3.50	0.60	P10	3.82	0.39	-1.78 †
C17	3.59	0.67	P11	3.55	0.60	0.22
C18	3.18	0.96	P13	3.14	0.83	0.20
C19	3.64	0.58	P14	3.14	0.77	3.17 **
C20	3.23	0.92	P15	3.23	0.75	0.00
C21	3.45	0.67	P16	3.77	0.53	-2.08 *

注1 小学生および保護者に対する調査項目はそれぞれ Table2, Table3を参照

注2 *df* = 21

注3 ** *p* < .01, * *p* < .05, † *p* < .10

Table 7 大学生・小学生・保護者の比較

大学生			小学生			保護者			F値	多重比較 (p<.05)
項目番号	平均値	標準偏差	項目番号	平均値	標準偏差	項目番号	平均値	標準偏差		
T7	2.50	0.60	C7	3.09	0.92	P1	2.82	0.73	3.17 †	
T9	3.23	0.61	C9	3.45	0.80	P2	3.77	0.43	4.33 *	大学生<保護者
T19	3.68	0.57	C15	3.64	0.58	P7	3.45	0.67	0.80	
T19	3.68	0.57	C15	3.64	0.58	P8	3.86	0.35	1.25	
T20	3.40	0.57	C16	3.50	0.60	P9	3.64	0.58	0.94	
T20	3.40	0.57	C16	3.50	0.60	P10	3.82	0.39	3.58 *	大学生<保護者
T21	3.41	0.50	C17	3.59	0.67	P11	3.55	0.60	0.51	
T23	3.00	0.53	C18	3.18	0.96	P13	3.14	0.83	0.47	
T24	3.05	0.49	C19	3.64	0.58	P14	3.14	0.77	7.26 **	学生, 保護者<小学生
T25	2.77	0.61	C20	3.23	0.92	P15	3.23	0.75	4.45 *	大学生<保護者
T26	3.45	0.60	C21	3.45	0.67	P16	3.77	0.53	2.79 †	

注1 大学生, 小学生, 保護者に対する調査項目はTable1~3を参照

注2 $df = (2, 42)$

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

子どもとの関係形成能力に関する項目「子どもを可愛がる」(T9)については、保護者の評価値が大学生より有意に高かった。満足度のうち、遊びの時間に対する満足度(T20とC16とP10)に関する評価得点の比較の結果、大学生が「子どもと遊べて満足している」程度よりも、保護者が「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」程度の方が高かった。子どもの算数への理解度に関する項目(T24とC19とP14)は、大学生や保護者が認知しているよりも小学生本人の方が、理解度が上がったと認知していた。当プログラムの算数の時間を子どもが楽しみにしていた程度の認知(T25とC20とP15)は、保護者の評価が学生の評価より有意に高かった。

考察

本研究の目的は、平成22年度に行われた、ここにこルームの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の差異を検討することであった。

なお、平成20年度、21年度では学生に対しての調査は学習支援プログラム終了時にのみ行っており、力量や教育態度に関してはどの程度形成されたと思うかについて自己評価をさせていた。そのため、これまでの3者間比較の研究(小島・岡・児玉・木舩・深田, 2009a; 小島・岡・児玉・木舩・深田, 2009b; 岡他, 2010)では、学

生の「自分はできるようになった」と思っている程度、すなわち自らの力量の変化の程度と、小学生・保護者の「学生はできていた」と思っている程度、すなわち学生の力量そのものの程度とを比較しており、学生と小学生・保護者で比較する対象が一致していなかった。平成22年度より、大学生への調査方法を、プログラム開始時と終了時に実施することとし、アンケート回答時点での個人の力量および教育態度に関して、自己評価させることとした。すなわち、本研究では、プログラム終了時に学生自身が「自分はできている」と思っている程度と、小学生・保護者が「学生はできていた」と思っている程度とを比較した。なお、上述以外の、満足度や子どもの算数への関心・理解度、子どもの遊びへの関心については、これまでの研究と同様であった。

その結果、小学生と保護者との比較では、それぞれの評価値に差がみられた項目はさほど多くなかったが、大学生と小学生の2者間、大学生と保護者の2者間、大学生と小学生と保護者の3者間の評価の比較では、多くの項目においてその評価値に有意差がみられ、全般的に大学生の評価が、小学生と保護者の評価より低い傾向がみられた。特に評価の差が大きかったのは、大学生の教師としての力量と教育態度と、小学生の算数への関心・理解度の項目であった。

大学生の教師としての力量のうちのアセスメントに関する項目については、大学生自身の評価はさほど高くないものの(いずれの平均も3.0未満)、

小学生からの評価は高かった(いずれも3.0以上)。大学生の教師としての力量のうちの授業方法・指導技術に関する項目については、大学生自身および保護者の評価はさほど高くないものの(いずれの平均も3.0未満)、小学生からの評価は高かった(いずれも3.0以上)。大学生の教師としての力量のうちの子どもの関係については、大学生本人より小学生・保護者が高く評価しており、保護者との関係と、大学生の教育態度については、大学生本人より保護者が高く評価していた。これらの結果は、小学生や保護者といった周囲は大学生の力量を概ね評価しているが、大学生自身は「まだ身につけねばならない事が多くある」ことを認識している表れとも読み取れよう。なお、大学生自身による評価得点の低いアセスメントと授業方法・指導技術については、前述のとおり、小島他(2010a)が、平成22年度の学習支援プログラムによる形成効果を報告している。また、大学生の教師としての力量のうち子どもとの関係と保護者との関係、および大学生の教育態度については、大学生の評価得点と保護者・子どもの評価得点に有意差は見られたものの、3者とも3.0以上と高い評価をしていた。

もう一つの、小学生の算数への関心・理解度については、大学生と保護者が感じていたより小学生本人は「算数が分かるようになった」と感じていた。これについては3者とも得点が3.0以上と高く、学習支援の小学生への効果が認められたと言える。

一方、満足度に関しては3者間で大きな差がみられず、3者とも得点が3.0以上と高かった。

以上より、大学生の力量形成についても小学生の算数への関心・理解度についても、評価は3者間で若干異なるものの、概ね効果があったと言え、当プログラムへの満足度は3者とも高かったことが確認された。

引用文献

市川伸一(1993). 学習を支える認知カウンセリ

ングー心理学と教育の新たな接点ー プレーン出版

児玉真樹子・岡 直樹・小島奈々恵・深田博己(2008). にこにこルームの学習支援が小学生に及ぼす効果(1)ー平成20年度前期の小学生と保護者を対象とした調査ー 広島大学心理学研究, **8**, 243-254.

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)ー平成20年度前期の学生を対象とした質問紙調査ー 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・木舩憲幸・深田博己(2009a). 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)ー平成20年度後期の質問紙調査ー 広島大学心理学研究, **9**, 301-311.

小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子・木舩憲幸・深田博己(2009b). 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)ー平成20年度後期の質問紙調査ー 広島大学心理学研究, **9**, 343-353.

小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子・木舩憲幸・深田博己(2010a). 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(4)ー平成22年度の学生を対象とした質問紙調査ー 広島大学心理学研究, **10**, 329-341.

小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子・木舩憲幸・深田博己(2010b). にこにこルームの学習支援が小学生に及ぼす効果(5)ー平成22年度の小学生と保護者を対象とした調査ー 広島大学心理学研究, **10**, 343-352.

岡 直樹・小島奈々恵・児玉真樹子・深田博己(2010). 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)ー平成20年度前期の質問紙調査ー 学校教育実践学研究, **16**, 1-7.