

にこにこルームの学習支援プログラムが 学生の力量に及ぼす効果 (6)

— 平成24年度の学生を対象とした質問紙調査 —

岡 直 樹・小 島 奈々恵*・児 玉 真樹子
(2013年12月6日受理)

Effects of *Niko Niko Room*'s educational support program on students' ability formation (6): Survey results of students who participated in the programs of 2012

Naoki OKA, Nanae KOJIMA and Makiko KODAMA

Abstract. Since 2008, the Center for School Education and Research of Hiroshima University has been offering an educational support program at the *Niko Niko Room* where university students are able to support school children with their studies, especially arithmetic. In this study, the effects of the educational support programs of 2012 on university students were examined. Data of 65 students who answered questionnaires before and after the programs was analyzed. Of the 65 students, 30 students did the actual study support and 35 students observed the study support done by other students. The actual study support was taught and supervised by supervisors, and cases were taken under review by the group. Results showed that students' ability of "teaching skills" was formed through their participation of the program in both the students who did the actual support and who did the observations. Students were especially able to better their ability in offering appropriate educational materials, and in leading the children to notice their study problem on their own. Students were satisfied with the educational support program which they were able to be involved with children, and to experience actual teaching.

問 題

平成20年度より、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。大学生と小学生が参加す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の2部から構成されている。算数の学習支援を行う時間では、大学生が、小学4年生から6年生に対して、市川(1993)が提唱する認知カウンセリングを用いて個別の学習支援を行っている。大学生は、指導教員による指導・監督に加えて、事例検討会にも参加し、学習支援方法について学習する。

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。本研究では、大学生に及ぼす効果に着目する。大学生に及ぼす効果については、平成20年度前期・後期、平成21年度前期、平成22年度、平成23年度の5時期についてそれぞれ検討されている(児玉・岡・小島・深田, 2010; 小島・岡・児玉・深田, 2008; 小島・岡・児玉・木船・深田, 2009, 2010; 小島・岡・児玉・木船・外山, 2011; 岡・小島・児玉・木船・深田, 2010)。平成20年度と平成21年度の学習支援プログラムが学生に及ぼす効果の検討には、プログラム修了時に、プログラム開始前と比べての力量の変化について大学生に自己評価させている。大学生は、「アセスメント」「子どもとの関係」の力量が形成されたことと認知していた。しかし、平成22年度以降は、プログラム開始前と終了後に質問紙を実施し、その時点で

*広島大学保健管理センター

の本人の保有している力量の程度について大学生に自己評価させている。平成22年度のプログラムに参加した大学生の「アセスメント」「知識の保有」「指導技術」に関する力量の得点が事後で有意に高まっていたが、平成23年度では、「指導技術」に関する力量の得点のみが事後で有意に高まっていた。

本研究でも、平成24年度に行われた学習支援プログラムの開始前と開始後の各時点で、保有している力量の程度に関して大学生に自己評価させ、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する。

方 法

1 調査対象者

調査対象者は、平成24年度の前期と後期に行われた学習支援プログラムに参加した大学生のべ65名（男性12名、女性53名；平均年齢19.28歳、 $SD = 1.17$ ）であった。前期と後期、両方の学習支援プログラムに参加した大学生は25名（男性4名、女性21名）いたが、本研究では、同一人物か否かは区別せず、2時期の参加者のデータ全てを分析の対象とした。

小学生を実際に支援した担当群のべ30名（男性6名、女性24名；平均年齢19.17歳、 $SD = 1.02$ ）と、それを観察し、遊びの企画を中心に行った観察群のべ35名（男性6名、女性29名；平均年齢19.37歳、 $SD = 1.29$ ）に分かれた。

2 調査手続き

平成24年度の前期と後期、それぞれ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。質問紙は記名式であった。

3 質問紙の内容

小島他（2011）と同じ内容の質問紙を用いた。

事前調査では、大学生の力量および教育・教職に対する態度に関する28項目を用いた。事後調査では、事前調査で用いた28項目に、子どもや保護者との関わり、満足度、子どもの関心に関する19項目を加えた47項目を用いた。項目は全て「非常にそう思う（4点）」から「全くそう思わない（1点）」の4段階で評定させた。なお、事後調査に追加された19項目は、前期のプログラム

に参加した大学生30名（担当群13名、観察群17名）にのみ回答させた。

その他、氏名、性別、年齢、学年、担当の有無を尋ねた。また、平成23年度以前に参加したプログラムでの担当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24年度のデータを因子および項目ごとに分析した。 N が少なく、改めて因子分析を行うことが不可能であったため、小島・岡・児玉・深田（2010）の因子分析の結果で、各因子を構成していた項目に該当する項目群をそれぞれの因子とみなした。具体的には、事前調査と事後調査に共通するものは、指導技術6項目、保護者との関係2項目、子どもとの関係1項目、アセスメント2項目、教育への態度2項目、教職志望度1項目（小島・岡・児玉・深田（2010）の教職への態度に該当）であった。また、事後調査のみのものは、知識の深まり2項目、満足度2項目、子どもの関心2項目であった。

1 因子別にみた大学生への効果

大学生全員、担当群、観察群の各因子の得点をTable 1とTable 2に示した。全因子の事前と事後の得点は2.50以上（1.00-4.00の間）と高かった。特に、「子どもとの関係」の得点が高く、大学生が子どもと仲良くできていたことが示された。「満足度」の得点も高く、大学生が子どもと関わったことに満足していることが確認された。

調査時期（事前、事後）と群（担当群、観察群）を独立変数とし、力量および教育・教職への態度を従属変数とした2要因分散分析を行ったが、時期と群との有意な交互作用は確認されなかった。時期の有意な主効果が「指導技術」にみられ（ $F(1, 63) = 8.29, p < .01$ ）、事前得点に比べ、事後得点のほうが有意に高かった。担当群も観察群も、指導技術に関する力量を、学習支援プログラムへの参加を通して形成することが確認された。また、群の主効果の傾向が「保護者との関係」（ $F(1, 63) = 3.77, p < .10$ ）と「アセスメント」（ $F(1, 63) = 3.81, p < .10$ ）にみられた。いずれも、担当群の得点が観察群の得点より高い傾向にあった。

事後のみで測定した「知識の深まり」「満足度」

Table 1 大学生全員および担当群・観察群にみた、力量および教育・教職への態度の得点

	全 員						担 当 群				観 察 群			
	事 前			事 後			事 前		事 後		事 前		事 後	
	<i>a</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>a</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
指導技術	.73	2.66	.35	.78	2.79	.37	2.70	.37	2.86	.28	2.63	.33	2.73	.42
保護者との関係	.78	3.01	.58	.85	3.03	.54	3.12	.69	3.17	.58	2.91	.46	2.91	.49
子どもとの関係		3.32	.56		3.38	.57	3.37	.61	3.51	.57	3.29	.52	3.26	.56
アセスメント	.60	2.74	.45	.69	2.82	.47	2.80	.52	2.95	.44	2.69	.39	2.70	.47
教育への態度	.47	3.24	.52	.82	3.29	.60	3.30	.57	3.42	.56	3.19	.47	3.18	.62
教職志望度		3.31	.79		3.23	.81	3.37	.76	3.27	.87	3.26	.82	3.20	.76

Table 2 大学生全員および担当群・観察群にみた、知識の深まり、満足度、子どもの関心の得点

	全 員			担 当 群		観 察 群	
	<i>a</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
知識の深まり	.65	3.08	.62	3.23	.75	2.97	.48
満足度	.75	3.42	.60	3.77	.39	3.15	.61
子どもの関心	.55	2.92	.49	2.92	.40	2.91	.57

「子どもの関心」において、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。その結果、「満足度」について両群の間に有意差があった ($t(28) = 3.22, p < .01$)。観察群の学生に比べ、担当群の学生のほうが、学習支援プログラムに満足していたことが確認された。

2 大学生の力量と、教育・教職に対する態度との相関関係

学習支援プログラムを通して形成された大学生の力量の程度が、教育・教職に対する態度の変化を規定しているのかを検討するため、大学生全員、担当群、観察群それぞれの各因子間の相関係

数を算出した (Table 3, Table 4, Table 5)。その際、因子ごとに、事後得点から事前得点を引いた差得点を用いた。

大学生全員のデータ (Table 3) では、「指導技術」と「アセスメント」の力量に関する因子間で有意な正の相関 ($r = .27, p < .05$) がみられた。力量に関する因子と教育・教職に対する態度の因子との間では、「指導技術」と「教育への態度」 ($r = .42, p < .001$)、「アセスメント」と「教育への態度」 ($r = .35, p < .01$)、「保護者との関係」と「教育への態度」 ($r = .25, p < .05$)、「子どもとの関係」と「教育への態度」 ($r = .27, p < .05$) に有意な正の相関がみられた。大学生の力量が形成されるほど、教師とし

Table 3 各因子の差得点の相関係数 (大学生全員)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	相 関				
			1	2	3	4	5
1 指導技術	.12	.35					
2 保護者との関係	.02	.59	.13				
3 子どもとの関係	.05	.64	.23 †	.05			
4 アセスメント	.08	.52	.27 *	.07	.18		
5 教育への態度	.05	.52	.42 ***	.25 *	.27 *	.35 **	
6 教職志望度	-.08	.54	-.09	-.04	.24 †	-.23 †	-.01

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

Table 4 各因子の差得点の相関係数 (担当群)

	M	SD	相 関				
			1	2	3	4	5
1 指導技術	.16	.32					
2 保護者との関係	.05	.66	-.12				
3 子どもとの関係	.15	.61	.21	-.03			
4 アセスメント	.15	.56	.26	-.21	.19		
5 教育への態度	.11	.45	.48 **	-.05	.12	.21	
6 教職志望度	-.10	.48	-.11	-.15	.29	-.07	.13

注1 ** $p < .01$

Table 5 各因子の差得点の相関係数 (観察群)

	M	SD	相 関				
			1	2	3	4	5
1 指導技術	.09	.38					
2 保護者との関係	.00	.53	.36 *				
3 子どもとの関係	-.03	.66	.24	.13			
4 アセスメント	.01	.48	.27	.41 *	.14		
5 教育への態度	-.01	.57	.38 *	.51 **	.35 *	.46 **	
6 教職志望度	-.06	.59	-.06	.05	.22	-.36 *	-.09

注1 ** $p < .01$, * $p < .05$

て、子どもと接することの責任や指導に対する使命感が強まることが示された。

3 項目別にみた大学生への効果

大学生全員、担当群、観察群の各項目の得点を Table 6, Table 7, Table 8 に示した。全員、担当群、観察群の「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(指導技術)」の1項目、観察群の「子どもに分かりやすく教えることができる(指導技術)」と「子どもに適切な教材を提供できる」の2項目以外の因子に含まれる項目の事前と事後の得点は2.50以上(1.00 - 4.00の間)であり、大学生の力量に対する自己評価の高さ、教職に対する認識の高さ、満足度の高さが一般的に示された。因子に含まれなかったその他の項目においては、「適切な指導計画が立案できる」「子どもに『教訓帰納』を指導できる」「算数に関連する情報を自主的に集めて勉強している」「心理学に関連する情報を自主的に集めて勉強している」「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している」「保護者は自分を信頼していると思う(観察群のみ)」の6項目の得点

が比較的低かった。

調査時期(事前, 事後)と群(担当群, 観察群)を独立変数とし、事前事後で測定した項目を従属変数とした2要因分散分析を行った。その結果、「子どもに『教訓帰納』を指導できる(その他)」($F(1, 63) = 9.27, p < .01$)、「算数に関連する情報を自主的に集めて勉強している(その他)」($F(1, 63) = 10.10, p < .01$)、「適切な指導計画が立案できる(その他)」($F(1, 63) = 4.51, p < .05$)の3項目に時期と群の有意な交互作用がみられ、「清潔できちんとした格好をするよう心がけている(その他)」($F(1, 63) = 3.97, p < .10$)の1項目の時期と群の交互作用が有意傾向であった。交互作用がみられた4項目について、単純主効果の検定を行った。「子どもに『教訓帰納』を指導できる(その他)」では、担当群において、事後得点が事前得点より有意に高く($F(1, 63) = 10.78, p < .01$)、事後得点において、担当群の得点が観察群の得点より有意に高かった($F(1, 117) = 5.14, p < .05$)。「算数に関連する情報を自主的に集めて勉強している(その他)」では、担当群において、事後得点が事前得点より有意に高く($F(1, 63) = 12.93, p < .01$)、事後得点

において、担当群の得点が観察群の得点より有意に高かった ($F(1, 94) = 5.86, p < .05$)。「適切な指導計画が立案できる (その他)」では、担当群において、事後得点が事前得点より有意に高く ($F(1, 63) = 8.38, p < .01$)、事後得点において、担当群の得点が観察群の得点より有意に高かった ($F(1, 114) = 9.87, p < .01$)。「清潔できちんとした格好をするよう心がけている (その他)」では、担当群において、事後得点が事前得点より高い傾向が示された ($F(1, 63) = 3.95, p < .10$)。

また、「子どもに適切な教材を提供できる (指導技術)」における群の有意な主効果 ($F(1, 63) = 4.61, p < .05$) と時期の有意な主効果 ($F(1, 63) = 8.80, p < .01$) がみられ、「適切な指導計画が立案できる (その他)」における群の有意な主効果 ($F(1, 63) = 5.49, p < .05$) と時期の有意な主効果 ($F(1, 63) = 4.51, p < .05$) がみられた。また、「保護者との間に良い雰囲気作りができる (保護者との関

係)」における群の有意な主効果 ($F(1, 63) = 5.31, p < .05$)、「子どもを可愛がることのできる (その他)」における群の有意な主効果 ($F(1, 63) = 4.58, p < .05$)、「子どもの誤った考え方を修正することのできる (指導技術)」における群の主効果の有意傾向 ($F(1, 63) = 3.67, p < .10$)、「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 (アセスメント)」における群の主効果が有意傾向となった ($F(1, 63) = 3.77, p < .10$)。さらに、「子ども自身が問題に『気づく』ことのできるような指導ができる (指導技術)」における時期の有意な主効果 ($F(1, 63) = 4.03, p < .05$)、「算数に関連する情報を自主的に集めて勉強している (その他)」における時期の有意な主効果 ($F(1, 63) = 4.41, p < .05$)、「子どもの気持ちを理解できる (その他)」における時期の有意な主効果 ($F(1, 63) = 5.35, p < .05$)、「子どもに分かりやすく教えることのできる (指導技術)」における時期の主効果の有意傾

Table 6 大学生全員および担当群・観察群にみた、事前事後で測定した各項目の得点 (1)

	全 員		担 当 群				観 察 群					
	事前		事後		事前		事後		事前		事後	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<u>指導技術</u>												
子どもに分かりやすく教えることができる	2.52	.53	2.66	.51	2.60	.56	2.63	.49	2.46	.51	2.69	.53
子ども自身が問題に「気づく」ことのできるような指導ができる	2.46	.53	2.58	.50	2.47	.51	2.67	.48	2.46	.56	2.51	.51
子どもの誤った考え方を修正することのできる	2.75	.59	2.91	.52	2.87	.63	3.00	.45	2.66	.54	2.83	.57
子どもが自分で問題が解けるように導くための、声かけができる	2.80	.51	2.91	.52	2.87	.57	2.97	.56	2.74	.44	2.86	.49
子どもに適切な教材を提供できる	2.51	.50	2.72	.54	2.57	.50	2.90	.48	2.46	.51	2.56	.55
自分自身の指導について自己評価ができる	2.94	.50	2.95	.60	2.83	.53	3.00	.53	3.03	.45	2.91	.66
<u>保護者との関係</u>												
保護者とコミュニケーションが上手にとれる	2.98	.70	2.97	.64	3.03	.85	3.13	.68	2.94	.54	2.83	.57
保護者との間に良い雰囲気作りができる	3.03	.59	3.09	.52	3.20	.61	3.20	.55	2.89	.53	3.00	.49
<u>子どもとの関係</u>												
子どもと仲良くできる	3.32	.56	3.38	.57	3.37	.61	3.51	.57	3.29	.52	3.26	.56
<u>アセスメント</u>												
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	2.68	.56	2.78	.54	2.77	.57	2.93	.52	2.60	.55	2.66	.54
子どもの学習のペースや学習のレベルを理解できる	2.80	.51	2.85	.54	2.83	.59	2.97	.56	2.77	.43	2.74	.51
<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ことができる	3.14	.66	3.25	.59	3.17	.65	3.37	.56	3.11	.68	3.15	.60
指導に対して使命感を持っている	3.34	.62	3.32	.71	3.43	.73	3.47	.63	3.26	.51	3.20	.76
<u>教職志望度</u>												
将来、教職に就きたいという気持ちが強い	3.31	.79	3.23	.81	3.37	.76	3.27	.87	3.26	.82	3.20	.76

Table 7 大学生全員および担当群・観察群にみた、事前事後で測定した各項目の得点 (2)

	全 員		担 当 群				観 察 群			
	事前		事後		事前		事後			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
<u>その他</u>										
適切な指導計画が立案できる	2.32	.47	2.46	.53	2.37	.49	2.67	.48	2.29	.52
工夫をして指導できる	2.72	.63	2.75	.59	2.77	.68	2.80	.66	2.69	.58
子どもに「教訓帰納」を指導できる	2.45	.56	2.58	.66	2.33	.55	2.77	.68	2.54	.56
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	2.65	.54	2.69	.61	2.70	.53	2.73	.64	2.60	.55
算数に関連する情報を自主的に集めて勉強している	2.39	.65	2.54	.77	2.35	.66	2.77	.68	2.43	.65
心理学に関連する情報を自主的に集めて勉強している	2.17	.76	2.06	.73	2.13	.82	2.10	.71	2.20	.72
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している	2.08	.57	2.05	.67	2.07	.64	2.17	.59	2.09	.51
子どもの気持ちを理解できる	2.77	.42	2.89	.36	2.76	.43	2.93	.37	2.77	.43
子どもを可愛がることができる	3.34	.54	3.38	.58	3.50	.57	3.50	.57	3.20	.47
子どもの喜ぶ「遊び」が分かる	2.83	.57	2.91	.61	2.93	.58	2.97	.61	2.74	.56
子どもの話をきちんと聞くことができる	3.52	.50	3.54	.50	3.53	.51	3.60	.50	3.51	.51
教育についての自分の考えがもてる	2.77	.75	2.78	.74	2.67	.80	2.83	.79	2.86	.69
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	2.88	.65	2.86	.63	3.00	.69	2.90	.66	2.77	.60
清潔できちんとした格好をするよう心がけている	3.35	.62	3.42	.73	3.33	.66	3.57	.63	3.37	.60

Table 8 大学生全員および担当群・観察群にみた、事後のみで測定した各項目の得点

	全 員		担 当 群		観 察 群	
	M	SD	M	SD	M	SD
<u>知識の深まり</u>						
認知カウンセリングについての知識が深まった	3.20	.66	3.46	.66	3.00	.61
心理学についての知識が深まった	2.97	.76	3.00	1.00	2.94	.56
<u>満足度</u>						
子どもとの関係に、満足している	3.37	.67	3.77	.44	3.06	.66
子どもに算数を教える場に参加できて、満足している	3.47	.68	3.77	.60	3.24	.66
<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	2.87	.63	2.92	.64	2.82	.64
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	2.97	.56	2.92	.49	3.00	.61
<u>その他</u>						
算数についての知識が深まった	3.47	.51	3.69	.48	3.29	.47
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	2.87	.78	3.00	.91	2.76	.66
自分の教職への適性を見極めることができた	2.77	.68	2.85	.80	2.71	.59
自分の学習課題の発見に役立った	3.23	.63	3.46	.52	3.06	.66
教材やカリキュラムの内容についての理解が深まった	3.20	.55	3.38	.51	3.06	.56
保護者は自分を信頼していると思う	2.57	.82	3.15	.55	2.12	.70
子どもは自分を信頼していると思う	2.80	.76	3.15	.55	2.53	.80
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	2.90	.61	3.23	.44	2.65	.61
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	3.20	.48	3.08	.49	3.29	.47
子どもと一緒に遊べて、満足している	3.62	.49	3.59	.49	3.65	.49
保護者との関係に、満足している	3.07	.83	3.54	.52	2.71	.85
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	3.33	.48	3.31	.48	3.35	.49
遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う	3.63	.56	3.46	.66	3.76	.44

向 ($F(1,63) = 3.65, p < .10$), 「子どもに『教訓帰納』を指導できる (その他)」における時期の主効果の有意傾向 ($F(1,63) = 3.15, p < .10$) がみられた。担当群も、観察群も、学習支援プログラムを通して、子どもに適切な教材を提供すること、適切な指導計画が立案できるようになったことが示された。

事後調査のみで測定した項目について、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。その結果、「保護者は自分を信頼していると思う (その他)」 ($t(28) = 4.40, p < .001$), 「子どもとの関係に、満足している (満足度)」 ($t(28) = 3.35, p < .01$), 「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 (その他)」 ($t(28) = 2.93, p < .01$), 「保護者との関係に、満足している (その他)」 ($t(28) = 3.11, p < .01$), 「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)」 ($t(34) = 2.27, p < .05$), 「算数について知識が深まった (その他)」 ($t(28) = 2.28, p < .05$), 「子どもは自分を信頼していると思う (その他)」 ($t(28) = 2.40, p < .05$) の7項目について担当群の得点が観察群の得点より有意に高かった。「認知カウンセリングについての知識が深まった (知識の深まり)」 ($t(28) = 1.98, p < .10$) と「自分の学習課題の発見に役立った (その他)」 ($t(28) = 1.81, p < .10$) の2項目について担当群の得点が観察群の得点より高い傾向にあった。

考 察

本研究では、学習支援プログラムが大学生に及ぼす影響について事前事後の調査を用いて検討した小島・岡・児玉・木船他 (2010, 2011) に倣い、平成24年度の学習支援プログラムに参加した大学生を対象に、事前事後の調査を実施し、力量の保有程度に関する自己評価を測定した。

平成24年度の学習支援プログラムにおいて、学習支援を行った大学生も、それを観察した大学生も、「指導技術」に関する力量を形成することができていた。同様に、平成23年度でも、平成22年度でも、学習支援プログラムへの参加を通して「指導技術」に関する力量が形成されることが確認されている (小島・岡・児玉・木船他, 2010, 2011)。しかし、平成22年度の学習支援プログラムにおいて確認された「アセスメント」に関する力量の形成 (小島・岡・児玉・木船他, 2010) に

ついては確認できなかった。

さらに力量について詳細に検討した結果、「指導技術」では、子どもに適切な教材を提供することができるようになることや、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ることが、学習支援プログラムへの参加を通して形成されることが確認された。その他に、適切な指導計画が立案できるようになること、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ること、子どもの気持ちが理解できるようになることも、学習支援プログラムへの参加を通して形成されることが確認された。実際に子どもを支援した学生だけではなく、それを観察していた学生も、これらの力量を形成することが示唆された。事例検討会への参加による効果と推測されるが、観察を通して形成される力量もあることが示唆された。

平成23年度の学習支援プログラムでは、算数について自主的に勉強する態度は形成されていなかったが、算数の知識は深まったと大学生自身は認知していた (小島・岡・児玉・木船他, 2011)。本研究では、算数について自主的に勉強する態度が形成され、算数の知識についても深まったと大学生自身は認知していた (1.00-4.00の間で3.00点以上)。しかし、平成23年度と同様に、心理学と認知カウンセリングについて自主的に勉強する態度は形成されていなかったが、心理学と認知カウンセリングの知識は深まったと大学生自身は認知していた。算数と同様に、心理学と認知カウンセリングについても自主的に学習し、知識を深めてもらいたい。そのためにも、算数以外の知識についても学習する必要があることをフィードバック (指導) していくことが重要となる。

また、力量に関する因子と教育・教職に対する態度の因子との相関関係を検討した結果、指導技術やアセスメントに関する力量が形成されるほど、子どもや保護者と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まることが確認された。平成23年度では、子どもや保護者と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まることが確認されているが、指導技術に関する力量については傾向が窺え、アセスメントに関する力量については確認されなかった (小島・岡・児玉・木船他, 2011)。

また、平成22年度では、指導技術に関する力量が形成されるほど、教師としての責任や使命感が強まることが確認されているが、平成23年度では子どもや保護者と良好なアセスメントに関する力量については傾向が窺え、子どもや保護者との関係については確認されなかった（小島・岡・児玉・木船他，2010）。

平成22年度と平成23年度と同様に、平成24年度の学習支援プログラムに参加した大学生も、子どもとの関係、子どもに算数を教える場に参加できたことに満足していたことが確認された。将来、教職に就きたいという気持ちが高い（1.00-4.00の間で3.00点以上）学生にとって、本学習支援プログラムは子どもと関わり、実際に教育することを体験できる場となっていることが示唆された。

引用文献

- 市川伸一（1993）. 学習を支える認知カウンセリ
ングー心理学と教育の新たな接点ーブレ
ン出版
- 児玉真樹子・岡 直樹・小島奈々恵・深田博己
（2010）. にこにこルームの学習支援が学生・
小学生に及ぼす効果ー平成20年度前期のデー
タの再分析ー学校教育実践学研究, **16**, 9-14.
- 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・深田博己
（2010）. 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ー学生・小学生・
保護者を対象としてー学校教育実践学研究,
16, 15-23.
- 小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子・木船憲幸・
深田博己（2009）. 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)ー平成21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, **9**, 313-330.
- 小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子・木船憲幸・
深田博己（2010）. 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**, 329-342.
- 小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子・木船憲幸・
外山智絵（2011）. 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
(5)ー平成23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, **11**, 311-322.
- 岡 直樹・小島奈々恵・児玉真樹子・木船憲幸・
深田博己（2010）. 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)ー平成20年度後期の学生を対象とした質
問紙調査ー学習開発学研究, **3**, 11-20.