

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(7)

—平成25年度の学生を対象とした質問紙調査—

見玉 真樹子・岡 直樹・小島 奈々恵*
(2014年12月5日受理)

Effects of *Niko Niko Room*'s educational support program on students' ability formation (7): Survey results of students who participated in the programs of 2013

Makiko KODAMA, Naoki OKA and Nanae KOJIMA

Abstract. The effects of *Niko Niko Room*'s educational support programs of 2013 on university students were examined in this study. In this program, university students supported school children with their studies, especially arithmetic, based on cognitive counseling (Ichikawa, 1993). The actual study support was taught and supervised by supervisors, and cases were taken under review by the group. Data of 55 students who answered questionnaires before and after the programs were analyzed. Of the 55 students, 23 students did the actual study support and 32 students observed the study support done by other students. Results showed that students' abilities of "teaching skills", "relationship between students and guardians", and "assessment" were formed in both the students who did the actual support and who did the observations through their participation in the programs. Results also showed that students' ability of "lesson induction" was formed through the actual support.

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、レクリエーション(遊び)の時間の2部から構成されている。

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。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、この群はレクリエーションの企画、実施を主に担

当)とに分けられる。担当群に関しては、指導案等について指導教員による事前の指導があり、また担当群、観察群ともに事例検討会に参加し、学習支援方法について学習している。また、心理学や認知カウンセリング等に関する簡単な講義をする「ワンポイントレッスン」の時間も設けている。

学習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。大学生に関しては、平成20年度から平成24年度まで、半期もしくは年間での効果について報告してきている。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おいては、プログラム終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おり、大学生は担当群も観察群も「アセス

*広島大学保健管理センター

メント」や「子どもとの関係」の力量が形成されたと認知していた（児玉・岡・小島・深田，2010；小島・岡・児玉・木船・深田，2009；岡・小島・児玉・木船・深田，2010）。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（担当群，観察群共）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（小島・岡・児玉・木船・深田，2010b）。平成23年度および平成24年度では、担当群も観察群も「指導技術」に関する力量が形成されることが示唆された（小島・岡・児玉・木船・外山，2011；岡・児玉・小島，2014）。

本研究でも、平成25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

平成25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に調査し、のべ55名分（男性6名，女性21名；平均年齢19.73歳， $SD = 1.25$ ）のデータを得た。小学生に対する学習支援を行った担当群は23名（男性2名，女性21名；平均年齢19.43歳， $SD = 1.04$ ），それを観察した観察群は32名（男性10名，女性22名；平均年齢19.94歳， $SD = 1.37$ ）であった。

2 調査手続き

平成25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，大学生の力量や教育・教職に対する態度，その他の質問項目計28項目についてたずねた。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，その他の質問項目計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。

その他，氏名，性別，年齢，学年，担当の有無を尋ねた。また，平成24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

因子別，項目別に，分析を行った。因子別の分析の際，小島・岡・児玉・深田（2010a）の因子分析の結果で，各因子を構成していた項目をそれぞれの因子とみなした。

まず，事前調査と事後調査で共通して測定した項目のうち，学生の力量は，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項目をそれぞれ因子とみなした。また，教育・教職に対する態度は，教育への態度2項目，教職志望度1項目（小島他（2010a）の教職への態度に該当）を因子とみなした。

また，事後調査でのみ測定した項目については，知識の深まり2項目，満足度2項目，子どもの関心2項目をそれぞれ因子とみなした。

1 因子別にみた大学生への効果

事前・事後共通して測定した，学生の力量および教育・教職に対する態度に関する各因子の平均と標準偏差を，大学生全員と群別（担当群，観察群）に算出した（Table 1）。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・教職に対する態度の各因子を従属変数とした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。学生の力量のうち「指導技術」「保護者との関係」「アセスメント」で時期の主効果が有意となり（順に $F(1, 53) = 11.52, p < .01$ ； $F(1, 53) = 5.51, p < .05$ ； $F(1, 53) = 8.54, p < .01$ ），学生の力量の「子どもとの関係」と教育・教職に対する態度の「教育への態度」で時期の主効果が有意傾向となった（順に $F(1, 53) = 3.29, p < .10$ ； $F(1, 53) = 3.69, p < .10$ ）。いずれも事前得点に比べ，事後得点のほうが高かった。群の主効果はみられなかった。

事後のみで測定した「知識の深まり」「満足度」「子どもの関心」の平均と標準偏差を，大学生全

員と群別 (担当群, 観察群) に算出した (Table 2)。「知識の深まり」「満足度」はいずれも 3.0 以上と高かった (1.0~4.0 の間)。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, 「子どもの関心」について有意差がみられ, 観察群の学生に比べ, 担当群の学生のほうが高かった ($t(53) = 2.39, p < .05$)。

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 (順に 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, 各群のデータすべてで, 「指導技術」と「アセスメント」の因子間に有意な正の相関がみられた。しかし, 力量の因子と教育・教職に対する態度の因子との間に有意な相関はみられなかった。

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	.68	2.67	.34	.85	2.85	.48	2.71	.33	2.90	.32	2.65	.35	2.81	.57
保護者との関係	.88	2.90	.59	.81	3.03	.59	2.98	.57	3.19	.54	2.84	.60	2.91	.60
子どもとの関係		3.33	.51		3.51	.60	3.30	.47	3.52	.59	3.34	.55	3.50	.62
アセスメント	.67	2.74	.45	.75	2.96	.47	2.76	.42	3.00	.50	2.72	.47	2.94	.45
教育への態度	.64	3.26	.57	.66	3.37	.55	3.20	.54	3.41	.49	3.31	.59	3.34	.59
教職志望度		3.51	.69		3.49	.66	3.48	.67	3.48	.67	3.53	.72	3.50	.67

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	.91	3.20	.62	3.17	.61	3.22	.63
満足度	.61	3.45	.56	3.59	.47	3.36	.61
子どもの関心	.57	2.94	.47	3.11	.52	2.81	.40

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	.18	.39					
2 保護者との関係	.13	.44	.22				
3 子どもとの関係	.18	.75	.09	.29 *			
4 アセスメント	.23	.57	.42 **	.06	.03		
5 教育への態度	.11	.48	.09	.13	.07	.01	
6 教職志望度	-.02	.59	.01	.19	.22	-.07	.30 *

注1 ** $p < .01$, * $p < .05$

Table 4 各因子の差得点の相関係数 (担当群)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	相 関				
			1	2	3	4	5
1 指導技術	.19	.31					
2 保護者との関係	.22	.49	.11				
3 子どもとの関係	.22	.74	.04	.30			
4 アセスメント	.24	.58	.61 **	.12	-.02		
5 教育への態度	.22	.50	.24	.07	-.07	.05	
6 教職志望度	.00	.60	-.24	.08	.20	-.39 †	.30

注1 ** $p < .01$, † $p < .10$

Table 5 各因子の差得点の相関係数（観察群）

	<i>M</i>	<i>SD</i>	相 関				
			1	2	3	4	5
1 指導技術	.17	.44					
2 保護者との関係	.06	.40	.30				
3 子どもとの関係	.16	.77	.11	.29			
4 アセスメント	.22	.57	.33 †	.01	.07		
5 教育への態度	.03	.46	.00	.12	.17	-.03	
6 教職志望度	-.03	.59	.15	.28	.22	.16	.30 †

注1 † $p < .10$

3 項目別にみた大学生への効果

事前・事後共通して測定した質問項目に関する大学生全員、担当群、観察群の各項目の平均と標準偏差を算出したところ、Table 6のとおりとなった。

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、その他に含まれている「子どもに『教訓帰納』を指導できる」($F(1,53) = 6.21, p < .05$)の1項目に時期と群の有意な交互作用がみられた。単純主効果の検定の結果、担当群において、事後の得点は事前の得点より高く ($F(1,53) = 10.67, p < .001$)、事後において、担当群の得点は観察群より高い傾向がみられた ($F(1,78) = 2.87, p < .10$)。

また、その他に含まれる「算数に関連する情報を自主的に集めて勉強している」において、群の有意な主効果 ($F(1,53) = 4.35, p < .05$) がみられ、担当群が観察群より得点が高かった。時期の有意もしくは有意傾向の主効果は、指導技術に含まれる「子どもに分かりやすく教えることができる」($F(1,53) = 7.70, p < .01$)、「子どもの誤った考え方を修正することができる」($F(1,53) = 7.37, p < .01$)、「子どもに適切な教材を提供できる」($F(1,53) = 3.68, p < .10$)、「自分自身の指導について自己評価ができる」($F(1,53) = 4.20, p < .05$)、保護者との関係に含まれる「保護者との間に良い雰囲気作りができる」($F(1,53) = 4.22, p < .05$)、子どもとの関係の「子どもと仲良くできる」($F(1,53) = 3.29, p < .10$)、アセスメントの「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」($F(1,53) = 8.37, p < .01$)、「子どもの学習のペースや学習のレベルを理解できる」($F(1,53) = 4.47, p < .05$)、その他の「適切な指導計画が立案できる」($F(1,53) = 3.85, p < .10$)、「子どもに『教訓帰納』を指導で

きる」($F(1,53) = 6.21, p < .05$)、「心理学に関連する情報を自主的に集めて勉強している」($F(1,53) = 6.19, p < .05$)、「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」($F(1,53) = 6.77, p < .05$)、「子どもの気持ちを理解できる」($F(1,53) = 11.68, p < .01$)、「子どもの喜ぶ「遊び」が分かる」($F(1,53) = 18.40, p < .001$)、「教育についての自分の考えがもてる」($F(1,53) = 5.70, p < .05$)、「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」($F(1,53) = 3.65, p < .10$)、「清潔できちんとした格好をするよう心がけている」($F(1,53) = 8.81, p < .01$) でみられた。

事後調査のみで測定した項目について、大学生全員、担当群、観察群の各項目の平均と標準偏差を算出したところ、Table 7のとおりとなった。子どもの感心にかかわる項目と、大学の授業内容の理解にかかわる項目と、自らの教職への適性にかかわる項目と、保護者との間の信頼関係に関する項目以外のすべての項目で3.0以上(1.0~4.0の間)と、全体的に高い得点となった。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。その結果、満足度に含まれる「子どもに算数を教える場に参加できて、満足している」($t(53) = 1.70, p < .10$)、子どもの関心に含まれる「算数の時間を子どもは楽しみにしていたと思う」($t(53) = 2.49, p < .05$)、その他の「自分の学習課題の発見に役立った」($t(53) = 2.47, p < .05$)、「教材やカリキュラムの内容についての理解が深まった」($t(53) = 2.81, p < .01$)、「保護者は自分を信頼していると思う」($t(53) = 2.87, p < .01$)、「子どもは自分を信頼していると思う」($t(53) = 3.16, p < .01$)、「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」($t(53) = 1.92, p < .10$)、「保護者との関係に、満足している」($t(53) = 2.07, p < .05$) で有意もしくは有意傾向の差異がみられ、いずれも担当群が観察群より得点が高かった。

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

	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	2.55	.50	2.80	.56	2.57	.51	2.77	.42	2.53	.51	2.81	.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	2.49	.57	2.58	.63	2.57	.59	2.57	.59	2.44	.56	2.59	.67
子どもの誤った考え方を修正することができる	2.73	.53	2.98	.62	2.74	.54	3.04	.56	2.72	.52	2.94	.67
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	2.82	.51	2.96	.69	2.83	.58	3.04	.64	2.81	.47	2.91	.73
子どもに適切な教材を提供できる	2.53	.54	2.69	.60	2.57	.51	2.70	.56	2.50	.57	2.69	.64
自分自身の指導について自己評価ができる	2.93	.60	3.09	.70	3.00	.52	3.30	.47	2.88	.66	2.94	.80
<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	2.87	.61	2.96	.58	2.95	.56	3.13	.55	2.81	.64	2.84	.57
保護者との間に良い雰囲気作りができる	2.93	.63	3.09	.70	3.00	.60	3.26	.62	2.88	.66	2.97	.74
<u>子どもとの関係</u>												
子どもと仲良くできる	3.33	.51	3.51	.60	3.30	.47	3.52	.59	3.34	.55	3.50	.62
<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	2.69	.50	2.96	.54	2.70	.47	2.96	.56	2.69	.54	2.97	.54
子どもの学習のペースや学習のレベルを理解できる	2.78	.53	2.96	.51	2.83	.49	3.04	.56	2.75	.57	2.91	.47
<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	3.13	.70	3.22	.66	3.04	.64	3.26	.54	3.19	.74	3.19	.74
指導に対して使命感を持っている	3.40	.63	3.53	.60	3.35	.65	3.57	.59	3.44	.62	3.50	.62
<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	3.51	.69	3.49	.66	3.48	.67	3.48	.67	3.53	.72	3.50	.67
<u>その他</u>												
適切な指導計画が立案できる	2.45	.60	2.62	.62	2.48	.59	2.74	.54	2.44	.62	2.53	.67
工夫をして指導できる	2.65	.48	2.80	.62	2.61	.50	2.70	.47	2.69	.47	2.88	.71
子どもに「教訓帰納」を指導できる	2.49	.63	2.65	.64	2.43	.59	2.83	.58	2.53	.67	2.53	.67
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	2.64	.52	2.73	.56	2.74	.54	2.74	.54	2.56	.50	2.72	.58
算数に関連する情報を自主的に集めて勉強している	2.69	.79	2.67	.79	2.91	.60	2.91	.67	2.53	.88	2.49	.84
心理学に関連する情報を自主的に集めて勉強している	2.05	.80	2.25	.78	2.04	.82	2.26	.75	2.06	.80	2.25	.80
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	2.05	.73	2.26	.70	2.04	.71	2.19	.65	2.06	.76	2.31	.74
子どもの気持ちを理解できる	2.75	.44	2.98	.45	2.70	.47	3.04	.47	2.78	.42	2.94	.44
子どもを可愛がることができる	3.40	.60	3.49	.57	3.35	.65	3.39	.58	3.44	.56	3.56	.56
子どもの喜ぶ「遊び」が分かる	2.73	.56	3.07	.57	2.78	.60	3.13	.63	2.69	.54	3.03	.54
子どもの話をきちんと聞くことができる	3.45	.54	3.56	.57	3.52	.51	3.61	.58	3.41	.56	3.53	.57
教育についての自分の考えがもてる	2.95	.70	3.11	.53	2.91	.73	3.22	.52	2.97	.69	3.03	.54
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	2.76	.54	2.91	.70	2.74	.45	3.00	.67	2.78	.61	2.84	.72
清潔できちんとした格好をするよう心がけている	3.40	.56	3.62	.49	3.39	.58	3.70	.47	3.41	.56	3.56	.50

Table 7 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	3.24	.61	3.22	.60	3.25	.62
心理学についての知識が深まった	3.16	.69	3.13	.69	3.19	.69
<u>満足度</u>						
子どもとの関係に、満足している	3.27	.73	3.39	.66	3.19	.78
子どもに算数を教える場に参加できて、満足している	3.64	.59	3.78	.42	3.53	.67
<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	2.91	.59	3.13	.63	2.75	.51
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	2.96	.54	3.09	.51	2.88	.55
<u>その他</u>						
算数についての知識が深まった	3.45	.60	3.61	.50	3.34	.65
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	2.91	.65	2.78	.67	3.00	.62
自分の教職への適性を見極めることができた	2.85	.62	2.83	.58	2.88	.66
自分の学習課題の発見に役立った	3.35	.58	3.57	.51	3.19	.59
教材やカリキュラムの内容についての理解が深まった	3.27	.59	3.52	.51	3.09	.59
保護者は自分を信頼していると思う	2.91	.67	3.17	.39	2.72	.77
子どもは自分を信頼していると思う	3.04	.58	3.30	.47	2.84	.57
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	3.04	.61	3.22	.52	2.91	.64
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	3.25	.55	3.14	.56	3.32	.54
子どもと一緒に遊べて、満足している	3.56	.57	3.52	.59	3.58	.56
保護者との関係に、満足している	3.05	.78	3.30	.63	2.88	.83
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	3.31	.57	3.22	.60	3.38	.55
遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う	3.42	.63	3.35	.71	3.47	.57

考 察

1. 担当群・観察群共通にみられた効果

平成25年度の学習支援プログラムの事前・事後の質問紙調査の分析結果より、担当群・観察群ともに、「指導技術」「保護者との関係」「アセスメント」に関する力量の形成に効果があったことが確認された。特に「指導技術」に関しては、平成22年度、平成23年度、平成24年度のいずれにおいても、学習支援プログラムへの参加を通してこれに関する力量が形成されることが確認されている（小島他, 2010b, 2011; 岡他, 2014）。「アセスメント」の力量に関しては、平成20年度と平成21年度においても形成効果が報告されている（児玉他, 2010; 小島他, 2010b）。

さらに力量および教育・教職に対する態度について、項目別にプログラム実施前後で比較検討した結果より、学習支援プログラムに参加して子どもに直接教えた場合でも、それを観察した場合で

も、多くの力量が身につく、教師としての意識が形成されていることが判明した。具体的に言うと、指導技術の力量では、子どもに分かりやすく教えることや、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り、自分自身の指導について自己評価できるという省察力も身についていた。保護者との関係形成にかかわる力量については、保護者との間に良い雰囲気作りができるようになったと認知していた。アセスメントの力量については、担当群・観察群ともに、子どもの学習ペースやつまづいているところに関する理解力が向上していた。その他、子どもの気持ちを理解する力が身につく、子どもの喜ぶ「遊び」が分かるようになるなど、子ども理解がすすんだことが明らかとなり、さらに、教育についての自分なりの考えをもち、清潔な身なりを心がけるといった、教員としての意識も芽生えていた。また、心理学や認知カウンセリングに関して自主的に勉強する姿勢も

形成されたことが判明した。プログラム実施後の調査結果より、担当群・観察群ともに、認知カウンセリングや心理学の知識も深まっていた。平成23年度と平成24年度の結果で、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、プログラムを通しての変化はみられなかった(小島他, 2011; 岡他, 2014) ことを踏まえると、平成25年度の取組みの大きな効果と言えよう。平成25年度は、「ワンポイントレッスン」の時間を増やし、学習支援プログラムに参加している大学院生による「ワンポイントレッスン」も行った。それにより、心理学や認知カウンセリングについて勉強しようという姿勢が形成されたのかもしれない。

2. 担当群にみられた効果

項目別にプログラム実施前後で比較検討した結果より、実際に子どもに教えるということで、子どもに「教訓帰納」を指導する力が身につくことが明らかになった。「教訓帰納」は、子どもに「なぜ解けなかったのか」という教訓をひきだすことを促すことであり、認知カウンセリングの特徴的な技法の一つである(市川, 1993)。そのため、実際に指導する経験がないと、この力量の形成は難しいのであろう。また、プログラム実施後の調査結果より、担当群の方が、教材やカリキュラムの理解が深まり、自分の学習課題の発見に役立ったと認知していた。また、子どもや保護者との間に信頼関係ができたと評価していた。

3. 教師としての力量の変化と、教育・教職に対する態度の変化の関係

一方、相関分析の結果、力量の因子間には有意な相関が一部みられたものの、力量形成と教育・教職に対する態度の変化との間に有意な相関はみられなかった。調査対象者の教職志望は高く、プログラム実施前、後ともに天井効果がみられた。教育への態度もプログラム参加前から3.0以上と高く、プログラム参加を通しての変化はみられなかった。そのため、力量の変化と教育・教職に対する態度の変化との間に有意な相関がみられなかったのであろう。

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(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—平成20年度前期のデータの再分析— 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(2010a). 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, 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)—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, 9, 313-330.
- 小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子・木船憲幸・深田博己(2010b). 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)—平成22年度の学生を対象とした質問紙調査— 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)—平成23年度の学生を対象とした質問紙調査— 広島大学心理学研究, 11, 311-322.
- 岡 直樹・児玉真樹子・小島奈々恵(2014). にこにこルームの学習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— 学校教育実践学研究, 20, 11-18.
- 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)—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, 3, 11-20.