

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(8)

—平成26年度の学生を対象とした質問紙調査—

小 島 奈々恵*・岡 直 樹・児 玉 真樹子

(2015年12月7日受理)

Effects of *Niko Niko Room*'s educational support program on students' ability formation (8): Survey results of students who participated in the programs of 2014

Nanae KOJIMA, Naoki OKA and Makiko KODAMA

Abstract. The educational support programs offered at the *Niko Niko Room* of the Center for School Education and Research of Hiroshima University enable university students to support school children with their studies, especially arithmetic. Effects of the educational support programs of 2014 on university students were examined in this study. Sixty-two students answered questionnaires before and after the programs. Of the 62 students, 24 students did the actual study support and 38 students observed the study support done by other students. Students who did the actual teaching were taught and supervised by supervisors. All students participated in case review sessions where the group reviewed each case. Through their participation in the programs, both the students who did the actual support and who did the observations formed "assessment" and "teaching skill" abilities. Students were especially able to better their ability in understanding where the school children were troubled, and correcting the wrong thinking process the school children had. Overall, university students were satisfied with the educational support program where they were able to interact with the school children, and to experience actual teaching.

問 題

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、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は取り組んでいる。算数の学習支援を行う時間と遊びの時間の2部から構成される学習支援プログラムには、大学生と小学4年生から6年生が参加している。算数の学習支援を行う時間では、大学生が、指導教員による指導・監督のもと、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、事例検討会にも参加し、学習支援方法について学習する。

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、学習支援プログラムの効果は捉えるこ

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、平成24年度、平成25年度の7時期についてそれぞれ検討されている(児玉・岡・小島, 2015; 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, 2014; 岡・小島・児玉・木船・深田, 2010)。平成21年度以前の学習支援プログラムが学生に及ぼす効果の検討には、プログラム終了時に質問紙を実施した。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、「アセスメント」「子どもとの関係」の力量が

*広島大学保健管理センター

形成されたと大学生は認知していた。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ている。各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年度と平成25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年度と平成24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26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26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62名（男性19名、女性43名；平均年齢19.71歳、 $SD = 1.25$ ）を調査対象者とした。大学生25名（男性6名、女性19名）は、前期と後期、両方の学習支援プログラムに参加していたが、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。

なお、大学生は、小学生を実際に支援した担当群のべ24名（男性8名、女性16名；平均年齢19.25歳、 $SD = .79$ ）と、それを観察し、遊びの企画を中心に行った観察群のべ38名（男性11名、女性27名；平均年齢20.67歳、 $SD = 1.35$ ）に分かれた。

2 調査手続き

平成26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（記名式）による集合調査を実施した。

3 質問紙の内容

小島他（2011）と同じ内容の質問紙を用いた。

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、事前調査では用いた。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、事後調査では用いた。「非常にそ

う思う（4点）」から「全くそう思わない（1点）」の4段階で全ての項目を評定させた。なお、事後調査に追加された19項目は、後期のプログラムに参加した大学生29名（担当群14名、観察群15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25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26年度のデータを因子および項目ごとに分析した。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。 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である。具体的には、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）が、事前調査と事後調査に共通していた。また、知識の深まり2項目、満足度2項目、子どもの関心2項目は、事後調査のみで測定したものであった。

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2.70以上（1.00-4.00の間）と高かった。特に、「教職志望度」の得点が高く、将来、教職に就きたいという気持ちを、大学生が強く持っていたことが示された。次に、「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たことが確認された。

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。「子どもとの関係」（ $F(1,60) = 3.16, p < .10$ ）に、時期と群の交互作用傾向が確認された。単純主効果の検定を行った結果、観察群において、事後得点が事前得点より有意に高かった（ $F(1,60) = 8.17, p < .05$ ）。また、事前において、担当群の得点は観察群の得点より有意に高かった（ $F(1,105) = 9.47, p < .01$ ）。

時期の有意な主効果が「アセスメント」（ $F(1,$

60) = 14.80, $p < .001$), 「指導技術」 ($F(1, 60) = 14.10, p < .001$), 「教育への態度」 ($F(1, 60) = 6.87, p < .05$) にみられ, 時期の主効果の傾向が「保護者との関係」 ($F(1, 60) = 3.25, p < .10$), 「子どもとの関係」 ($F(1, 60) = 3.16, p < .10$) にみられた。いずれも, 事前得点に比べ, 事後得点のほうが高かった。担当群も観察群も, アセスメント, 指導技術, 保護者との関係に関する力量と, 教育への態度を, 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, 群の有意な主効果が「子どもとの関係」 ($F(1, 60) = 6.32, p < .05$) にみられ, 群の主効果の傾向が「保護者との関係」 ($F(1, 60) = 3.28, p < .10$) 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」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

を行ったが, 担当群と観察群の間に差は確認されなかった。

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 ($r = .38, p < .01$) 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, 「アセスメント」と「教育への態度」 ($r = .25, p < .05$), 「子どもとの関係」と「教職志

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	.60	2.80	.30	.76	2.98	.38	2.84	.29	3.01	.28	2.77	.31	2.96	.43
保護者との関係	.85	2.97	.57	.73	3.10	.54	3.17	.46	3.19	.55	2.84	.61	3.05	.53
子どもとの関係		3.29	.49		3.45	.56	3.54	.51	3.54	.59	3.13	.41	3.39	.55
アセスメント	.48	2.84	.35	.62	3.06	.52	2.87	.40	3.15	.48	2.82	.32	3.01	.54
教育への態度	.71	3.32	.56	.51	3.48	.47	3.38	.49	3.50	.42	3.29	.60	3.46	.51
教職志望度		3.73	.52		3.73	.48	3.83	.38	3.75	.44	3.66	.58	3.71	.52

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	.90	3.48	.57	3.61	.56	3.37	.58
満足度	.68	3.57	.48	3.68	.46	3.47	.48
子どもの関心	.74	3.02	.49	3.00	.65	3.03	.30

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	.36					
2 保護者との関係	.14	.50	.23 †				
3 子どもとの関係	.16	.58	.16	.24 †			
4 アセスメント	.23	.47	.38 **	.15	.29 *		
5 教育への態度	.15	.43	.19	.02	.20	.25 *	
6 教職志望度	.00	.60	.16	-.03	.28 *	.03	.10

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

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	.17	.20					
2 保護者との関係	.02	.54	.20				
3 子どもとの関係	.00	.51	.00	.47 *			
4 アセスメント	.28	.36	.34	.16	.02		
5 教育への態度	.13	.37	.00	-.07	.00	.22	
6 教職志望度	-.08	.58	.00	.01	.29	.01	.35 †

注1 * $p < .05$, † $p < .10$

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	.19	.44					
2 保護者との関係	.21	.46	.26				
3 子どもとの関係	.26	.60	.20	.04			
4 アセスメント	.20	.53	.39 *	.19	.43 **		
5 教育への態度	.17	.47	.23	.05	.27	.27	
6 教職志望度	.05	.61	.22	-.09	.25	.05	-.03

注1 ** $p < .01$, * $p < .05$

望度」($r = .28, p < .05$)に有意な正の相関がみられた。大学生のアセスメントと子どもへの態度に関する力量が形成されるほど、教師として、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り、将来、教職に就きたいという気持ちも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に示した。全員、担当群、観察群の「心理学に関連する情報を自主的に集めて勉強している（その他）」、「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（その他）」の2項目以外の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、満足度の高さが全般的に示された。

調査時期（事前、事後）と群（担当群、観察群）を独立変数とし、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、「保護者とコミュニケーションが上手にとれる（保護者との関係）」($F(1, 60) = 4.33, p < .05$)、「子どもを可愛がることができる（その他）」($F(1, 60) = 8.23, p < .01$)の2項目に時期と群の有意な交互作用がみられ、「子どもと仲良くできる（子ども

との関係）」($F(1, 60) = 3.16, p < .10$)、「子どもの喜ぶ『遊び』が分かる（その他）」($F(1, 60) = 3.67, p < .10$)の2項目に時期と群の交互作用傾向がみられた。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。「保護者とコミュニケーションが上手にとれる（保護者との関係）」では、観察群において、事後得点は事前得点より有意に高く($F(1, 60) = 4.41, p < .05$)、事前において、担当群の得点は観察群の得点より有意に高かった($F(1, 100) = 8.40, p < .01$)。「子どもを可愛がることができる（その他）」では、観察群において、事後得点は事前得点より有意に高く($F(1, 60) = 10.89, p < .01$)、事前において、担当群の得点は観察群の得点より高い傾向にあった($F(1, 97) = 3.75, p < .10$)。「子どもと仲良くできる（子どもとの関係）」では、観察群において、事後得点は事前得点より有意に高く($F(1, 60) = 8.17, p < .05$)、事前において、担当群の得点は観察群の得点より有意に高かった($F(1, 105) = 9.47, p < .01$)。「子どもの喜ぶ『遊び』が分かる」では、観察群において、事後得点は事前得点より有意に高く($F(1, 60) = 7.08, p < .05$)、事前において、担当群の得点は観察群の得点より高い傾向にあった($F(1, 104) = 3.37, p < .10$)。

また、時期の有意な主効果が、「子どもが分からないところ、つまりくところを理解できる（ア

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	事前	事後				
	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	2.82	.53	3.03	.60	2.83	.48	3.00	.51	2.82	.56	3.05	.66
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	2.65	.55	2.85	.54	2.67	.48	2.88	.45	2.63	.59	2.84	.59
子どもの誤った考え方を修正することができる	2.74	.48	2.98	.53	2.88	.45	3.00	.29	2.66	.48	2.97	.64
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	2.95	.49	3.06	.54	2.92	.50	3.13	.45	2.97	.49	3.03	.59
子どもに適切な教材を提供できる	2.68	.50	2.79	.52	2.79	.51	2.96	.46	2.61	.50	2.68	.53
自分自身の指導について自己評価ができる	2.95	.58	3.15	.62	2.96	.62	3.08	.65	2.95	.57	3.18	.61
<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	2.94	.62	3.02	.59	3.21	.51	3.08	.58	2.76	.63	2.97	.59
保護者との間に良い雰囲気作りができる	3.00	.60	3.19	.62	3.13	.45	3.29	.62	2.92	.67	3.13	.62
<u>子どもとの関係</u>												
子どもと仲良くできる	3.29	.49	3.45	.56	3.54	.51	3.54	.59	3.13	.41	3.39	.55
<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	2.89	.41	3.15	.54	2.92	.41	3.21	.51	2.87	.41	3.11	.56
子どもの学習のペースや学習のレベルを理解できる	2.79	.45	2.98	.67	2.82	.48	3.08	.58	2.76	.43	2.92	.71
<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	3.32	.65	3.47	.59	3.46	.51	3.54	.51	3.24	.71	3.42	.64
指導に対して使命感を持っている	3.32	.62	3.48	.57	3.29	.62	3.46	.59	3.34	.63	3.50	.56
<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	3.73	.52	3.73	.48	3.83	.38	3.75	.44	3.66	.58	3.71	.52
<u>その他</u>												
適切な指導計画が立案できる	2.52	.65	2.79	.55	2.71	.55	2.92	.50	2.39	.68	2.71	.57
工夫をして指導できる	2.87	.50	3.00	.60	2.83	.48	2.92	.58	2.89	.51	3.05	.61
子どもに「教訓帰納」を指導できる	2.52	.65	2.85	.65	2.58	.65	2.96	.62	2.47	.65	2.79	.66
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	2.71	.46	2.84	.52	2.71	.46	2.88	.45	2.71	.46	2.82	.56
算数に関連する情報を自主的に集めて勉強している	2.51	.80	2.82	.74	2.58	.72	2.75	.74	2.46	.86	2.87	.74
心理学に関連する情報を自主的に集めて勉強している	2.08	.64	2.31	.71	2.13	.54	2.25	.61	2.05	.70	2.34	.78
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	2.03	.60	2.23	.71	2.04	.55	2.29	.55	2.03	.64	2.18	.80
子どもの気持ちを理解できる	2.87	.46	2.94	.51	2.83	.38	3.00	.51	2.89	.51	2.89	.51
子どもを可愛がることができる	3.40	.59	3.55	.59	3.58	.58	3.46	.72	3.29	.57	3.61	.50
子どもの喜ぶ「遊び」が分かる	2.84	.58	2.98	.53	3.00	.59	2.96	.46	2.74	.55	3.00	.57
子どもの話をきちんと聞くことができる	3.50	.62	3.65	.55	3.58	.50	3.79	.51	3.45	.69	3.55	.55
教育についての自分の考えがもてる	2.79	.63	3.02	.56	2.88	.68	3.00	.72	2.74	.60	3.03	.43
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	2.85	.51	3.03	.63	2.92	.41	3.21	.59	2.82	.56	2.92	.63
清潔できちんとした格好をするよう心がけている	3.53	.59	3.61	.52	3.67	.56	3.71	.46	3.45	.60	3.55	.55

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	3.52	.57	3.64	.50	3.40	.63
心理学についての知識が深まった	3.45	.63	3.57	.65	3.33	.62
<u>満足度</u>						
子どもとの関係に、満足している	3.41	.63	3.57	.65	3.27	.59
子どもに算数を教える場に参加できて、満足している	3.72	.45	3.79	.43	3.67	.49
<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	3.00	.53	2.93	.62	3.07	.46
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	3.03	.57	3.07	.73	3.00	.38
<u>その他</u>						
算数についての知識が深まった	3.66	.61	3.86	.36	3.47	.74
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	2.93	.75	2.93	1.00	2.93	.46
自分の教職への適性を見極めることができた	3.24	.51	3.36	.50	3.13	.52
自分の学習課題の発見に役立った	3.55	.51	3.64	.50	3.47	.52
教材やカリキュラムの内容についての理解が深まった	3.34	.67	3.43	.65	3.27	.70
保護者は自分を信頼していると思う	2.93	.53	3.00	.68	2.87	.35
子どもは自分を信頼していると思う	2.97	.57	3.14	.66	2.80	.41
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	3.41	.50	3.50	.52	3.33	.49
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	.58	3.10	.74	3.27	.46
子どもと一緒に遊べて、満足している	3.64	.49	3.70	.48	3.60	.51
保護者との関係に、満足している	3.17	.76	3.29	.83	3.07	.70
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	3.41	.50	3.50	.52	3.33	.49
遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う	3.48	.51	3.57	.51	3.40	.51

セスメント)」($F(1,60)=12.43, p<.01$)、「適切な指導計画が立案できる(その他)」($F(1,60)=10.94, p<.01$)、「教育についての自分の考えがもてる(その他)」($F(1,60)=9.22, p<.01$)、「子どもの誤った考え方を修正することができる(指導技術)」($F(1,60)=8.23, p<.01$)、「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)」($F(1,60)=6.39, p<.05$)、「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)」($F(1,60)=5.91, p<.05$)、「指導に対して使命感を持っている(教育への態度)」($F(1,60)=5.67, p<.05$)、「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(その他)」($F(1,60)=5.67, p<.05$)、「子どもの学習のペースや学習のレベルを理解できる(アセスメント)」($F(1,60)=5.13, p<.05$)、「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)」($F(1,60)=$

$5.12, p<.05$)、「子どもに分かりやすく教えることができる(指導技術)」($F(1,60)=5.10, p<.05$)、「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(その他)」($F(1,60)=4.97, p<.05$)、「心理学に関連する情報を自主的に集めて勉強している(その他)」($F(1,60)=4.67, p<.05$)、「子どもの話をきちんと聞くことができる(その他)」($F(1,60)=4.44, p<.05$)、「自分自身の指導について自己評価できる(指導技術)」($F(1,60)=4.20, p<.05$)の15項目にみられた。さらに、群の有意な主効果が、「子どもと仲良くできる(子どもとの関係)」($F(1,60)=6.32, p<.05$)、「子どもに適切な教材を提供できる(指導技術)」($F(1,60)=4.64, p<.05$)、「保護者とのコミュニケーションが上手にとれる(保護者との関係)」($F(1,60)=4.50, p<.05$)の3項目にみられた。担当群も、観察群も、子どもの分からないところやつ

まずくところを理解すること、適切な指導計画が立案できるようになったこと、教育について自分の考えをもつこと、子どもの誤った考え方を修正すること等が、学習支援プログラムを通して、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、「算数について知識が深まった(その他)」($t(21) = 1.82, p < .10$)の1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、平成26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26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、「アセスメント」と「指導技術」に関する力量を形成することができていた。「指導技術」に関する力量が形成されることは、平成22年度から平成25年度の4時期についても確認されている(児玉・岡・小島, 2015; 小島・岡・児玉・木船他, 2010, 2011; 岡・小島・児玉, 2014)。しかし、「アセスメント」に関する力量が形成されることは、平成22年度と平成25年度の2時期についてのみ確認されており(児玉・岡・小島, 2015; 小島・岡・児玉・木船他, 2010)、この2時期に確認された「知識の保有」に関する力量の形成は平成26年度で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、学習支援プログラムを通して、「アセスメント」では、子どもが分からないところやつまずくところが理解できるようになることや、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ることが明らかとなった。さらに、「指導技術」では、子どもの誤った考え方を修正できるようになること、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、子どもに分かりやすく教えることができるようになること、自分自身の指導について自己評価ができるようになることが明らかとなった。

その他にも、保護者との間に良い雰囲気作りが

できるようになること、適切な指導計画が立案できるようになること、算数・心理学・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できるようになること、子どもの話をきちんと聞くことができるようになること、教育について自分の考えが持てるようになること、子どもを勉強に引き戻すことが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も、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を通して学習支援方法について学習したことと、実際の支援場面を観察したことで、これらの力量が形成されたと示唆された。

また、平成26年度の学習支援プログラムを通して、担当群と観察群の「教育への態度」も形成されていた。詳細には、指導に対して使命感を持つことができるようになっていた。なお、平成22年度から平成25年度の学習支援プログラムを通して、「教育への態度」は形成されていなかった(児玉・岡・小島, 2015; 小島・岡・児玉・木船他, 2010, 2011; 岡・小島・児玉, 2014)。

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、力量の因子間(「指導技術」と「アセスメント」, 「子どもとの関係」と「アセスメント」), 力量と教育・教職に対する態度の因子間(「アセスメント」と「教育への態度」, 「子どもとの関係」と「教職志望度」)に、一部、有意な相関がみられた。アセスメントに関する力量が形成されるほど、子ども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や教職に就きたいという気持ちが強まることが示唆された。なお、平成25年度(児玉・岡・小島, 2015)と同様に、調査対象者の教職志望度は学習支援プログラム実施前より高く、プログラムを通しての変化はみられなかった。

平成26年度の学習支援プログラムに参加した大学生も、平成22年度から平成25年度(児玉・岡・小島, 2015; 小島・岡・児玉・木船他, 2010, 2011; 岡・小島・児玉, 2014)と同様に、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。学習支援プログラムは、教職を目指す大学生にとって、実際に子どもと関わり、教育を体験することができるプログラムであ

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 ブレーン出版

児玉真樹子・岡 直樹・小島奈々恵 (2015). 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(7)ー平成25年度の学生を対象とした質問紙調査ー 学校教育実践学研究, **21**, 1-7.

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 (2014). 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(6)ー平成24年度の学生を対象とした質問紙調査ー 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)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.