

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 (5)

— 平成23年度の質問紙調査 —

児玉真樹子・岡 直樹・小島奈々恵・木舩 憲幸・外山 智絵
(2012年12月7日受理)

Comparing *Niko Niko Room's* educational support effects of university students, elementary students, and guardians (5): Questionnaires from 2011

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, elementary students, and guardians were compared. 21 university students, 21 elementary students, and 21 guardians who took part in the educational support program held in 2011 answered questionnaires measuring ability of university students, degrees of satisfactions, and degrees of interests. Comparisons between university students and elementary students, between university students and guardians, between elementary students and guardians, and among university students, elementary students, and guardians were made. University students tended to underestimate their educational ability, compared to elementary students. Overall, university students, elementary students, 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、教育相談室「にこにこルーム」において、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し、学習支援を実践するための大学生の力量育成を図るプログラムを実施している。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。このプログラムは週に1回（前期と後期の間）実施され、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。

この学習支援プログラムに関する効果は、主にプログラムを実施する大学生と、プログラムを提供される小学生の2側面から捉えられる。平成23

年度の学習支援プログラムの学生の力量形成に及ぼす効果については、担当群、観察群両方において、力量のうち「指導技術」が当プログラムへの参加を通じて形成されたと学生は認知しており、さらに、担当群では「保護者との関係」の力量についても形成されたと認知していた（小島・岡・児玉・木舩・外山, 2011a）。一方、小学生への効果については、小学生本人とその保護者へのアンケート結果より、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・岡・児玉・木舩・外山, 2011b）。

本研究では、平成23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。

方法

本研究では、平成23年度のプログラムの大学生（小島他，2011a）および小学生（小島他，2011b）に対する効果を検証するための調査のデータより、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、大学生への調査については、小島他（2011a）では後期のデータのみを利用しているが、本研究では前期と後期のデータの両方を利用することとした。

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、分析対象者の中に、平成23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、前期と後期の両方の調査対象となった小学生は2名、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。また、学習支援プログラムで指導する教科が算数のもののみを分析の対象とした。

1 調査対象者

平成23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21名（男性7名、女性14名；平均年齢19.67歳，SD=0.97）、学習支援プログラムに参加した地域の小学生のべ21名（4年生5名（男児2名、女児3名）、5年生9名（男児4名、女児5名）、6年生7名（男児3名、女

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 への項目	保護者 への項目
	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
	T8	子どもの気持ちを理解できる	C8	—
	T9	子どもを可愛がる（前期） 子どもを可愛がる（後期）	C9	P2
先生（学生）と子どもとの関係	T10	子どもの話を聞く姿勢がある（前期） 子どもの話をきちんと聞くことができる（後期）	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（前期） 教師として、責任を持って子どもと接することができる（後期）	—	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 小学生の項目はTable 2を、保護者の項目内容はTable 3を参照

児4名))と、その保護者のべ21名(父親1名、母親19名、その他1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「にこにこルームの活動についてのアンケート」であった。

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。なお、質問項目の一部(T9, T10, T17)の表現を、後期の調査より修正した。

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

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、ぼく／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、ぼく／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	—
	C3	先生は、ぼく／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、ぼく／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	—
授業方法、指導技術	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、ぼく／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、ぼく／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、ぼく／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、ぼく／わたしの気持ちを理解してくれた	T8	—
	C9	先生は、ぼく／わたしのことをかわいがってくれた	T9	P2
	C10	先生は、ぼく／わたしの話をよく聞いてくれた	T10	—
	C11	先生は、ぼく／わたしと仲良くしてくれた	T11	—
	C12	算数の時間を通して、ぼく／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、ぼく／わたしは先生とコミュニケーションがとれた	T13	—
	C14	ぼく／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、ぼく／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、ぼく／わたしは満足している	T20	P9 / P10
	C17	先生との関係に、ぼく／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、ぼく／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、ぼく／わたしは算数が前よりわかるようになった	T24	P14
	C20	ぼく／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	ぼく／わたしは、遊びの時間が楽しかった	T26	P16

注1 大学生の項目はTable 1を、保護者の項目内容はTable 3を参照

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含まれていたが、今回の分析には使用しなかったため、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, T13, 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、9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, T12）を高く評価していた。

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
子どもの遊びへの関心	P15 算数の時間を子どもは楽しみにしていたと思う	T25	C20
	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

Table 4 大学生と小学生との比較

大学生			小学生			t 値
項目番号	M	SD	項目番号	M	SD	
T1	2.76	0.62	C1	3.62	0.67	-5.40 ***
T2	2.90	0.62	C2	3.48	0.87	-2.83 *
T3	2.67	0.66	C3	3.48	0.93	-5.46 ***
T4	2.71	0.56	C4	3.81	0.51	-8.03 ***
T5	2.81	0.51	C5	3.29	0.90	-2.91 **
T6	2.86	0.36	C6	3.52	0.87	-3.57 **
T7	2.67	0.66	C7	3.14	0.96	-2.12 *
T8	2.71	0.46	C8	3.52	0.93	-4.25 ***
T9	3.57	0.51	C9	3.43	0.98	0.72
T10	3.43	0.60	C10	3.67	0.80	-1.42
T11	3.43	0.51	C11	3.67	0.66	-1.75 †
T12	3.19	0.60	C12	3.67	0.66	-3.21 **
T13	3.05	0.67	C13	3.38	0.97	-1.28
T14	3.24	0.62	C14	3.48	0.87	-1.42
T19	3.86	0.36	C15	3.57	0.87	1.30
T20	3.57	0.51	C16	3.38	0.97	0.81
T21	3.57	0.51	C17	3.67	0.80	-0.53
T23	3.05	0.80	C18	3.14	0.96	-0.70
T24	3.33	0.58	C19	3.52	0.93	-0.94
T25	3.00	0.71	C20	3.24	1.04	-1.31
T26	3.57	0.60	C21	3.33	1.02	1.23

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 $df=20$

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

Table 5 大学生と保護者との比較

大学生			保護者			t 値
項目番号	M	SD	項目番号	M	SD	
T7	2.67	0.66	P1	2.81	0.75	-0.65
T9	3.57	0.51	P2	3.76	0.44	-1.45
T15	3.05	0.59	P3	3.33	0.48	-1.67
T16	3.05	0.59	P4	3.62	0.50	-3.87 ***
T17	3.33	0.66	P5	3.81	0.40	-3.21 **
T18	3.48	0.60	P6	3.62	0.50	-0.83
T19	3.86	0.36	P7	3.62	0.50	1.75 †
T19	3.86	0.36	P8	3.71	0.46	1.14
T20	3.57	0.51	P9	3.67	0.48	-0.62
T20	3.57	0.51	P10	3.76	0.44	-1.28
T21	3.57	0.51	P11	3.57	0.60	0.00
T22	3.62	0.50	P12	3.43	0.51	1.45
T23	3.05	0.80	P13	3.14	0.73	-0.49
T24	3.33	0.58	P14	3.29	0.56	0.29
T25	3.00	0.71	P15	3.05	0.86	-0.21
T26	3.57	0.60	P16	3.43	0.68	1.00

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 $df=20$

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

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。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、2 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、保護者との関係形成能力の一つである、保護者から学生への信頼感に関する項目 (T16) と教育態度の一つである、子どもへの責任感に関する項目 (T17) 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。

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

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	3.14	0.96	P1	2.81	0.75	1.58
C9	3.43	0.98	P2	3.76	0.44	-1.92 †
C15	3.57	0.87	P7	3.62	0.50	-0.25
C15	3.57	0.87	P8	3.71	0.46	-0.65
C16	3.38	0.97	P9	3.67	0.48	-1.30
C16	3.38	0.97	P10	3.76	0.44	-1.79 †
C17	3.67	0.80	P11	3.57	0.60	0.62
C18	3.14	0.96	P13	3.14	0.73	0.00
C19	3.52	0.93	P14	3.29	0.56	1.31
C20	3.24	1.04	P15	3.05	0.86	0.94
C21	3.33	1.02	P16	3.43	0.68	-0.57

注1 小学生および保護者に対する調査項目はそれぞれ Table 2, Table 3 を参照

注2 *df*=20

注3 † *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		<i>F</i> 値	多重比較 (<i>p</i> <.05)			
項目番号	平均値	標準偏差	項目番号	平均値	標準偏差					
T7	2.67	0.66	C7	3.14	0.96	P1	2.81	0.75	2.49 †	大学生<小学生
T9	3.57	0.51	C9	3.43	0.98	P2	3.76	0.44	1.93	
T19	3.86	0.36	C15	3.57	0.87	P7	3.62	0.50	1.37	
T19	3.86	0.36	C15	3.57	0.87	P8	3.71	0.46	1.08	
T20	3.57	0.51	C16	3.38	0.97	P9	3.67	0.48	1.00	
T20	3.57	0.51	C16	3.38	0.97	P10	3.76	0.44	1.78	
T21	3.57	0.51	C17	3.67	0.80	P11	3.57	0.60	0.24	
T23	3.05	0.80	C18	3.14	0.96	P13	3.14	0.73	0.19	
T24	3.33	0.58	C19	3.52	0.93	P14	3.29	0.56	0.95	
T25	3.00	0.71	C20	3.24	1.04	P15	3.05	0.86	0.77	
T26	3.57	0.60	C21	3.33	1.02	P16	3.43	0.68	1.00	

注1 大学生, 小学生, 保護者に対する調査項目は Table 1 ~ 3 を参照

注2 *df*=(2, 40)

注3 † *p*<.10

かげで、ぼく／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、有意差がみられた項目はなかった。

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、主効果がみられた項目はなかった(有意水準5%)。

考 察

本研究の目的は、平成23年度に行われた、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。

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無かったが、大学生と小学生の2者間、大学生と保護者の2者間では、いくつか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。評価の差がみられたのは、大学生の教師としての力量と教育態度であり、この結果は平成22年度の3者比較の結果(児玉・岡・小島・木船・外山, 2012)でも同様であった。

大学生の教師としての力量のうちのアセスメントおよび授業方法・指導技術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く(いずれも3.0以上)、全ての項目で有意差がみられた。大学生の教師としての力量のうちの子どもとの関係については、2項目で大学生と小学生との間に有意差がみられ、大学生本人より小学生の方が高く評価していた。また、大学生の教師としての力量のうちの保護者との関係と、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、いずれも平成22年度の結果(児玉他, 2012)と同様であり、

本年度に限らず例年確認される傾向と言えよう。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ても、大学生自身はまだ不十分だと感じていることを意味しているであろう。なお、平成23年度の学習支援プログラムの学生の力量形成に及ぼす効果に関する小島他(2011a)の報告によると、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・指導技術のうち、指導技術については、プログラム参加前より参加後で、「できる」と認知する割合が高まっていた。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者とも概ね高い評価をしていた。

一方、小学生の算数への関心・理解度および満足度に関しては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る、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
ンガ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・木船憲幸・
外山智絵(2012). 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)ー平成22年度の質問紙調査ー学校
教育実践学研究, **18**, 17-23.
- 小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子・木船憲幸・
外山智絵(2011a). 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.
- 小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子・木船憲幸・
外山智絵(2011b). にこにこルームの学習支
援が小学生に及ぼす効果(6)ー23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, **11**, 323-332.