

学校教育実践学研究, 2014, 第20巻, 27 - 32頁

## 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 (6) — 平成24年度の質問紙調査 —

小 島 奈々恵\*・児 玉 真樹子・岡 直 樹  
(2013年12月6日受理)

### Comparing *Niko Niko Room*'s educational support effects of university students, elementary students, and guardians (6): Questionnaires from 2012

Nanae KOJIMA, Makiko KODAMA and Naoki OKA

**Abstract.** The effects of *Niko Niko Room*'s educational support program of 2012 perceived by university students, elementary students, and guardians were compared in this study. Eleven university students, eleven elementary students, and eleven guardians answered questionnaires measuring the ability of university students, degrees of satisfaction, and degrees of interest. 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, the effects of the educational support program were positively evaluated by university students, elementary students, and guardians, and elementary students and guardians were satisfied with 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。具体的には、市川(1993)が提唱する認知カウンセリングを用いて、大学生が、小学4年生から6年生に対して、個別の学習支援を行っている。この算数の学習支援を行う時間と、遊びの時間の2部から、学習支援プログラムは構成されている。大学生は、学習支援を実際に行う者(担当群)とそれを観察する者(観察群)に分かれる。

この学習支援プログラムの効果について検討するため、平成20年度より、定期的に大学生・小学生・保護者の3者に質問紙調査を実施している(e.g. 小島・岡・児玉・木船・深田, 2010a, 2010b)。

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。

大学生において、平成20年度と平成21年度は、プログラム終了後のみに調査を実施していたが、平成22年度以降、プログラムの開始前と終了後に実施している。すなわち、平成21年度以前は力量の変化の程度について回答させていたのに対して、平成22年度以降は回答時点での力量の程度について回答させ、大学生に自身の力量について自己評価させている。

平成24年度においても同様の調査を実施しており、プログラムを通して、大学生は「指導技術」に関する力量を形成できたことが示唆された(岡・小島・児玉, 2014)。また、小学生も保護者も、大学生の力量による効果を高く評価しており、学

\*広島大学保健管理センター

習支援プログラムに満足していたことが示された(児玉・小島・岡, 2014)。

本研究では、平成24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、先行研究(児玉・岡・小島・木船・外山, 2012, 2013)に倣い、大学生・小学生・保護者の2者間もしくは3者間の比較検討をする際、大学生の事後調査の結果のみを用いることとする。

## 方法

本研究では、平成24年度のプログラムが大学生(岡他, 2014)および小学生(児玉他, 2014)に及ぼす効果を検討するための調査データより、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について分析した。なお、大学生と小学生と保護者の全員のデータが得られた後期のデータのみを利用することとした。

また、学生2人が1組になって小学生1人を支援していたケースと、学生1人が小学生1人を支援していたケースとがあったが、前者は分析対象者から除外した。

### 1 調査対象者

平成24年度後期の学習支援プログラムに参加し、実際に小学生を担当した大学生11名(男性

2名、女性9名;平均年齢19.82歳,  $SD = 0.98$ ), 小学生11名(4年生5名(男児3名, 女児2名), 5年生4名(男児2名, 女児2名), 6年生2名(女児2名)), その保護者11名(母親11名)であった。

### 2 調査手続き

大学生には、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、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、学習支援プログラムの最終日の1回前の活動日に質問紙を配布し、持ち帰って回答させ、次の活動日(最終日)に回収した。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、アセスメント2項目、授業方法・指導技術5項目、先生と子どもとの関係4項目、先生と保護者との関係1項目、先生の教育態度2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。

Table 1 大学生に対する調査項目

		大学生	小学生	保護者
	項目番号	項目内容	項目番号	項目番号
アセスメント	T1	子どもが分からないところ、つまづくところが理解できる	C1	—
	T2	子どもの学習のベースや学習のレベルを理解できる	C2	—
	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	—
授業方法, 指導技術	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	—
先生(学生)と子どもとの関係	T9	子どもを可愛がることができる	C9	P2
	T10	子どもの話をきちんと聞くことができる	C10	—
	T11	子どもと仲良くできる	C11	—
先生(学生)と保護者との関係	T12	保護者とコミュニケーションが上手にとれる	—	P3
先生(学生)の教育態度	T13	教師として、責任を持って子どもと接することができる	—	P4
	T14	清潔できちんとした格好をするよう心がけている	—	P5

小学生の質問紙は、アセスメント2項目、授業方法・指導技術5項目、先生と子どもとの関係4項目、満足度3項目、子どもの算数への関心・理解度3項目、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、授業方法・指導技術1項目、先生と子どもとの関係1項目、先生と保護者との関係1項目、先生の教育態度2項目、満足度5項目、子どもの算数への関心・理解度3項目、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り、氏名は3種類の質問紙を照合するために用いられた。質問紙には、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

大学生と小学生に共通する項目の平均値、標準偏差、差の検定結果を Table 4 に示した。大学生のアセスメントに関する2項目 (T1, T2) と、先生と子どもとの関係に関する4項目 (T8, T9, T10, T11) の平均値は高く (1.00-4.00の間の3.00以上)、これらの力量に関する項目に対して高く評価していた。また、大学生と小学生に共通する全11項目の、小学生の平均値は高く、これらの項目に対して小学生が高く評価していた。

対応のある *t* 検定の結果、共通する11項目のうち、7項目 (T2/C2, T3/C3, T4/C4, T5/C5, T6/C6, T7/C7, T8/C8) で有意差、1項目 (T1/C1) で傾向差が確認された。この8項目全てにおいて、小学生の得点のほうが、大学生の得点より高かった。アセスメント (T1/C1, T2/C2) と授業方法、指導技術 (T3/C3, T4/C4, T5/C5, T6/C6, T7/C7) に関する項目全てにおいて、小学生は大学生より高く認知していた。また、先生と子どもとの関係

Table 2 小学生に対する調査項目

	小学生	大学生	保護者
	項目番号	項目番号	項目番号
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	—
授業方法、指導技術	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	—
	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考えることができた	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	—
満足度	C12 算数を教えてもらえて、ぼく／わたしは満足している	—	P6 / P7
	C13 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	—	P8 / P9
	C14 先生との関係に、ぼく／わたしは満足している	—	P10
子どもの算数への関心・理解度	C15 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	—	P11
	C16 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	—	P12
	C17 ぼく／わたしは、算数の時間が楽しみだった	—	P13
子どもの遊びへの関心	C18 ぼく／わたしは、遊びの時間が楽しみだった	—	P14

Table 3 保護者に対する調査項目

	保護者		大学生	小学生
	項目番号	項目内容	項目番号	項目番号
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	T12	—
先生（学生）の教育態度	P4	先生は、責任を持って子どもに接してくれた	T13	—
	P5	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	T14	—
満足度	P6	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	—	C12
	P7	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	—	C12
	P8	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	—	C13
	P9	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	—	C13
	P10	子ども自身は、先生との関係に満足していると思う	—	C14
子どもの算数への関心・理解度	P11	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	—	C15
	P12	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	—	C16
	P13	算数の時間を子どもは楽しみにしていたと思う	—	C17
子どもの遊びへの関心	P14	遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う	—	C18

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	項目番号	M		SD
T1	3.09	0.54	C1	3.64	0.67	-2.21 †
T2	3.09	0.54	C2	3.91	0.30	-3.61 **
T3	2.55	0.52	C3	3.91	0.30	-6.71 ***
T4	2.45	0.52	C4	3.55	0.93	-3.46 **
T5	2.91	0.54	C5	3.73	0.47	-4.50 **
T6	2.82	0.60	C6	3.91	0.30	-5.16 ***
T7	2.73	0.79	C7	3.45	0.93	-3.73 **
T8	3.00	0.00	C8	3.73	0.90	-2.67 *
T9	3.45	0.52	C9	3.45	0.82	0.00
T10	3.64	0.50	C10	3.73	0.90	-0.36
T11	3.45	0.52	C11	3.82	0.60	-1.79

注1 大学生および小学生に対する調査項目は Table 1、Table 2を参照

注2  $df=10$

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

に関する項目においては、4項目のうち1項目（T8/C8）のみで有意差が確認され、先生が子どもの気持ちを理解できることについて、小学生は大学生より高く認知していた。先生と子どもとの関係に関する他の3項目（T9/C9、T10/C10、T11/C11）では、大学生と小学生との間に差はなかった。

## 2 大学生と保護者との比較

大学生と保護者に共通する項目の平均値、標準偏差、差の検定結果を Table 5 に示した。大学生と保護者に共通する5項目のうち、大学生の3項目（T9、T13、T14）、保護者の5項目（P1、P2、P3、P4、P5）の平均値は高く（1.00-4.00の間の3.00以上）、大学生も保護者もこれらの項目に対して高く評価していた。

対応のある *t* 検定の結果、共通する 5 項目のうち、1 項目 (T13/P4) で有意差、1 項目 (T12/P3) で傾向差が確認された。どちらにおいても、保護者の得点のほうが大学生の得点より高かった。大学生が、教師として責任を持って子どもに接することができていることや、保護者とのコミュニケーションが上手くとれることについて、大学生よりも保護者のほうが高く認知していた。

### 3 小学生と保護者との比較

小学生と保護者に共通する項目の平均値、標準偏差、差の検定結果を Table 6 に示した。小学生と保護者に共通する全 11 項目の平均値は高く

(1.00-4.00 の間の 3.00 以上)、小学生も保護者もこれらの項目に対して高く評価していた。

対応のある *t* 検定の結果、共通する 11 項目のうち、2 項目 (C16/P12, C17/P13) で有意差が確認された。どちらにおいても、小学生の得点のほうが保護者の得点より高かった。小学生が、前より算数が分かるようになったことや、算数の時間を楽しみにしていたことについて、保護者より小学生のほうが高く認知していた。

### 4 大学生・小学生・保護者の比較

大学生・小学生・保護者の 3 者間で共通する項目の平均値、標準偏差、差の検定結果を Table 7

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	2.73	0.79	P1	3.00	0.63	-1.00
T9	3.45	0.52	P2	3.73	0.47	-1.40
T12	2.82	0.60	P3	3.36	0.67	-1.94 †
T13	3.00	0.45	P4	3.73	0.47	-3.07 *
T14	3.36	0.67	P5	3.73	0.47	-1.17

注1 大学生および保護者に対する調査項目は Table 1, Table 3 を参照

注2 *df* = 10

注3 \**p* < .05, †*p* < .10

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	3.45	0.93	P1	3.00	0.63	1.46
C9	3.45	0.82	P2	3.73	0.47	-1.15
C12	3.64	0.92	P6	3.82	0.40	-0.56
C12	3.64	0.92	P7	3.91	0.30	-0.90
C13	3.82	0.60	P8	3.73	0.47	0.56
C13	3.82	0.60	P9	3.91	0.30	-0.43
C14	3.73	0.90	P10	3.91	0.30	-0.61
C15	3.36	0.92	P11	3.09	0.54	0.82
C16	3.91	0.30	P12	3.36	0.50	3.46 **
C17	3.55	0.52	P13	3.18	0.75	2.39 *
C18	3.27	1.01	P14	3.73	0.47	-1.34

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* = 10

注3 \*\**p* < .01, \**p* < .05

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	<i>M</i>	<i>SD</i>	項目番号	<i>M</i>	<i>SD</i>	項目番号				
T7	2.73	0.79	C7	3.45	0.93	P1	3.00	0.63	3.86 *	大学生 < 小学生
T9	3.45	0.52	C9	3.45	0.82	P2	3.73	0.47	0.89	

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

注2 *df* = (2, 20)

注3 \**p* < .05

に示した。1要因反復分散分析の結果、3者に共通する2項目のうち1項目(T7/C7/P1)に有意差が確認された。多重比較(Bonferroni法,  $p < .05$ )の結果、「子どもに『勉強しよう』という動機をもたせることができる(T7)」については、小学生の評価が大学生より有意に高かった。

## 考 察

本研究の目的は、平成24年度の学習支援プログラムに参加した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に違いがないかを検討することであった。

その結果、大学生と小学生との比較では11項目中8項目に、大学生と保護者との比較では5項目中2項目に、2者間で差が確認された。大学生に比べて、小学生もしくは保護者のほうが、それぞれの項目について高く認知していた。差が確認された項目数に違いはあるが、平成22年度(児玉他, 2012)においても、平成23年度(児玉他, 2013)においても、同じ傾向の結果が得られている。大学生自身が認知している以上に、小学生も保護者も、大学生を高く評価していた。

また、小学生と保護者との比較では11項目中2項目のみに差が確認され、ほとんどの項目で差は確認されなかった。平成22年度(児玉他, 2012)においても、平成23年度(児玉他, 2013)においても、同様に、ほとんどの項目で差は確認されていない。また、各項目の平均値は高く、小学生も保護者も、大学生の力量を高く評価し、プログラムが提供する算数や遊びに関心を示し、プログラムに満足していることが窺えた。

大学生・小学生・保護者の比較では、「子どもに『勉強しよう』という動機をもたせることができる(T7)」に差が確認され、大学生より小学生の評価が高かった。平成22年度(児玉他, 2012)と平成23年度(児玉他, 2013)においては、同じ項目で傾向差が確認されていた。

以上より、平成24年度の学習支援プログラムにおいても、大学生の力量形成および小学生の算数への関心・理解度について効果があったといえる。また、小学生と保護者のプログラムへの満足度は高かった。

## 引用文献

- 市川伸一(1993). 学習を支える認知カウンセリ  
ング心理学と教育の新たな接点—ブレン出版  
児玉真樹子・小島奈々恵・岡 直樹(2014). にこ  
にこルームの学習支援が小学生に及ぼす効果  
(7)—平成24年度の小学生と保護者を対象とし  
た調査—学校教育実践学研究, 20, 印刷中.  
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)—平成22年度の質問紙調査—学校  
教育実践学研究, 18, 17-23.  
児玉真樹子・岡 直樹・小島奈々恵・木船憲幸・  
外山智絵(2013). 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—学校  
教育実践学研究, 19, 37-43.  
小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子・木船憲幸・  
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)—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・  
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)—平成22年度の  
小学生と保護者を対象とした調査—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(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)—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, 印刷中.