

## にこにこルームの学習支援が小学生に及ぼす効果 (4) —平成20年度前期から21年度後期までの小学生と保護者を対象とした調査—

小島 奈々恵・岡 直樹・児玉 真樹子・山田 恭子  
木 舩 憲幸・深田 博己・外山 智絵  
(2010年12月3日受理)

### Effects of *Niko Niko Room*'s educational support on school children (4): Survey results of school children and their parents who participated in the programs between the first semester of 2008 and the second semester of 2009

Nanae KOJIMA, Naoki OKA, Makiko KODAMA, Kyoko YAMADA,  
Noriyuki KIFUNE, Hiromi FUKADA and Chie TOYAMA

**Abstract.** The purpose of this study was to examine the effects of an educational support program on school children who participated in the programs held between the first semester of 2008 and the second semester of 2009. The educational support program was held at the *Niko Niko Room* which is a clinic of school psychology at the Center for School Education and Research of Hiroshima University. Data of 57 school children who answered questionnaires before and after the program, and their 57 guardians who answered questionnaires only after the program were used for the analysis. Results showed that the educational support program had a positive effect on the children's "self-efficacy regarding arithmetic". Both children and their guardians highly evaluated the students' abilities who gave actual support to the children. Also, when the students' abilities are highly perceived, children's "interests in arithmetic" were also highly perceived. Overall, the effects of the educational support program were positively evaluated by both the children and their guardians.

#### 問 題

学校教育には確かな学力の育成が求められるが、近年、学校現場は、学力低下や学力の二極化の問題などの学習に関する深刻な課題に直面している。このような課題に対処するためには、なぜ分からないのか、なぜやる気が起らないのか、といった学習問題に対して、心理学に基づいた学習支援を行う必要がある。また、このような深刻な課題を解決するため、教員の資質向上が求められており、教員養成を担う大学には、資質能力を着実に身につけられるような教職課程の質的水準の向上が求められている。

このような状況の中で、平成19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、現代GP「子どもの心と学び支援プロ

グラムの展開」の一環として、地域の小学4年生から6年生に対する学習支援サービスの提供と、学習支援を実践するための学生の力量育成に取り組んでいる。具体的には、大学で開設している教育相談室「にこにこルーム」で行われている学習支援プログラムを通して、大学生が、指導教員の指導・監督のもとで、市川（1993）が提唱する認知カウンセリングの手法に基づいた個別の学習支援を地域の小学生に提供する。学習支援プログラムは、学習支援を行う時間と遊びを行う時間の2部から構成されており、保護者への報告と説明も行っている。

この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、後者の、学習支

援プログラムが小学生に及ぼす効果について検討する。現在までに、学習支援プログラムに参加した小学生とその保護者を対象に、平成20年度前期（児玉・岡・小島・深田, 2008, 2010）、平成20年度後期（児玉・小島・岡・木舩・深田, 2010）、平成21年度前期（小島・岡・児玉・木舩・深田, 2009）に行われた学習支援プログラムの効果が報告されているが、本研究では、平成20年度前期から平成21年度後期の4時期を通した学習支援プログラムの効果について検討する。

## 方 法

### 1. 調査対象者

平成20年度の前期と後期、平成21年度の前期と後期の4時期に、にこにこルームで行われた学習支援プログラムに参加した地域の小学生とその保護者を調査対象者とした。4時期に行われた学習支援プログラムに複数回参加した者（13名）もいたが、本研究では、同一人物か否かの区別はせず、各時期の参加者のデータ全てを分析の対象とした。したがって、分析対象者は小学生のべ57名（4年生21名（男児9名、女児12名）、5年生19名（男児6名、女児13名）、6年生17名（男児8名、女児9名））とその保護者のべ57名（父親4名、母親50名、祖父1名、祖母2名）であった。

### 2. 調査方法

小学生には、2種類の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。事前調査と事後調査で用いた「算数アンケート」では、同一の項目が各時期の学習支援プログラムの初日と最終日に測定された。事後調査のみに用いた「学習カウンセリングについてのアンケート」は、各時期の最終日に測定された。

保護者には、各時期の学習支援プログラムの最終日の1回前の活動日に、子どもの送り迎え時に「にこにこルームの活動についてのアンケート」を配布した。質問紙を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）に回収した。

### 3. 小学生に対する調査項目

「算数アンケート」は、平成20年度前期と、平

成20年度後期以降とで、測定方法および測定項目が異なっていた。平成20年度前期は、算数に関する自己効力感13項目と算数に関する学習観8項目と一般的な自己効力感3項目の24項目について、7段階で評定させた。平成20年度後期以降は、算数に関する自己効力感13項目と算数に関する学習観8項目の21項目について、4段階で評定させた。いずれも得点が高いほど該当項目に当てはまることを意味した。なお、欠損値にはその項目の各時期の平均値を代入した。

「学習カウンセリングについてのアンケート」は、アセスメントによる効果、授業方法・指導技術による効果、先生（学生）との関係、満足度、算数への関心・理解度、遊びへの関心、要望に関する24項目から構成された。「全くそう思わない（1点）」から「非常にそう思う（4点）」の4段階で評定させ、欠損値にはその項目の各時期の平均値を代入した。

### 4. 保護者に対する調査項目

「にこにこルームの活動についてのアンケート」は、授業方法・指導技術による子どもの勉強意欲への効果、先生（学生）と子どもとの関係、先生（学生）と保護者との関係、先生（学生）の教育への態度、満足度、子どもの勉強への関心・算数の理解度、遊びへの関心に関する17項目から構成された。「全くそう思わない（1点）」から「非常にそう思う（4点）」の4段階で評定させ、欠損値にはその項目の各時期の平均値を代入した。

## 結 果

### 1. 小学生に対する事前事後調査の結果

小学生の「算数アンケート」に関しては、平成20年度前期と、平成20年度後期以降で回答段階にズレがあるため、平成20年度後期以降の小学生のべ44名（4年生18名（男児7名、女児11名）、5年生14名（男児5名、女児9名）、6年生12名（男児5名、女児7名））のデータのみを使用し、分析した。なお、測定した21項目は、小島・岡・児玉・深田（2010）による因子構造に基づき、算数に関する自己効力感（9項目）と算数に関する学習観（2項目）の2因子に整理し、因子ごとに分析した。これらの因子に含まれない10項目についても、項目別に検討した。さらに、事前調

Table 1 小学生の事前事後調査の各因子の得点

	事 前			事 後			t 値
	$\alpha$	M	SD	$\alpha$	M	SD	
算数に関する自己効力感	.85	2.82	.58	.82	2.97	.56	-2.16*
算数に関する学習観	.76	2.82	.88	.70	2.92	.87	-.77

注1  $df = 43$  注2 \* $p < .05$

Table 2 小学生の事前事後調査の各項目の得点

	事 前		事 後		t 値
	M	SD	M	SD	
<b>算数に関する自己効力感</b>					
算数の勉強にすぐにとりかかることができる	2.73	.87	3.11	.92	-2.71**
宿題はスムーズにできる	2.80	1.00	2.96	.84	-1.10
計算問題はとける自信がある	2.39	.95	2.73	.87	-2.63*
授業中に習うことはわかる	3.00	.65	3.12	.75	-1.24
問題がすぐにできなくてもできるまでやってみようとする	3.25	.89	3.20	1.00	.31
テストができなかったとしても、もっとがんばろうと思う	3.18	.90	3.07	1.02	.90
宿題は人に聞かなくてもできる	2.89	.87	3.14	.77	-2.13*
授業中に先生に教えてもらうだけでわかる	2.75	.72	2.93	.85	-1.43
文章問題はとける自信がある	2.39	.89	2.50	.79	-.90
<b>算数に関する学習観</b>					
答えがあっているかどうかだけでなく、考え方があったか かが大切だと思う	2.80	.90	2.91	.96	-.68
テストのできなかった問題は、答えだけではなく解き方も知り たいと思う	2.84	1.06	2.93	1.02	-.60
<b>その他</b>					
授業中に手をあげて発表できる	2.68	.98	2.91	.91	-1.81†
算数の勉強は好きだ	2.27	.95	2.77	1.01	-3.24**
問題がむずかしそうに思えるとやりたくないと思う	2.57	1.02	2.43	.97	.71
新しいところを習い始めるとき、できそうにないと思ったらす ぐにあきらめる	1.50	.76	1.52	.88	-.13
はじめから完ぺきにできないと、がっかりしてしまう	2.32	.96	2.16	1.03	1.04
テストでは、とちゅうの考え方より、答えがあっていたかが気になる	2.82	.97	2.84	1.10	-.09
少しでも正解とちがつていればまったくのまちがいだと思う	2.52	1.02	2.23	1.01	1.73†
なぜそうなるかわからなくても、答えがあっていればいいと思う	2.18	.90	2.07	1.00	.73
ある問題がとけた後でも、別のとき方をさがしてみることがある	2.68	.88	2.50	.93	1.39
まだ考えているとちゅうなのに、人から答えを言われるのはい やだと思う	3.14	.93	3.25	.99	-.74

注1  $df = 43$  注2 \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , † $p < .10$

査の得点と事後調査の得点との間に差があるか検討するため、対応のあるt検定を因子ごと、項目ごとに行った。

各因子の $\alpha$ 、平均値、標準偏差、t検定の結果をTable 1に示した。算数に関する自己効力感では有意差がみられ、事前に比べ、事後の得点が有意に高かった。算数に関する学習観では有意差はみられなかった。

各項目の平均値、標準偏差、t検定の結果をTable 2に示した。算数に関する自己効力感因子に含まれる3項目「算数の勉強にすぐにとりかかることができる」「計算問題はとける自信がある」「宿題は人に聞かなくてもできる」に有意差がみられ、いずれも、事前に比べ、事後の得点が有意に高かった。算数に関する学習観因子に含まれる項目に有意差はみられなかった。その他、因子に

含まれなかった1項目「算数の勉強は好きだ」に有意差がみられ、事後得点のほうが事前得点に比べて有意に高かった。

2. 小学生に対する事後調査の結果

「学習カウンセリングについてのアンケート」で測定した24項目を、小島他（2010）による因

子構造に基づき、大学生の力量による効果に関する小学生の認知2因子（コミュニケーション5項目、理解4項目）、満足度1因子（3項目）、算数への関心1因子（3項目）に整理し、因子ごとに分析した。これら4因子に含まれない9項目についても、項目別に検討した。

各因子の  $\alpha$ 、平均値、標準偏差、各因子の得点

Table 3 小学生の事後調査の各因子の得点および得点間の相関係数

	$\alpha$	M	SD	各因子の得点間の相関係数		
				1	2	3
1 学生の力量による効果：コミュニケーション	.92	3.71	.49			
2 〃 〃 理解	.76	3.51	.48	.66***		
3 満足度	.81	3.68	.52	.84***	.54***	
4 算数への関心	.79	3.52	.65	.71***	.71***	.65***

注1 \*\*\* $p < .001$

Table 4 小学生の事後調査の各項目の得点

	M	SD
<b>コミュニケーション</b>		
先生は、ぼく／わたしと仲良くしてくれた	3.84	.42
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	3.71	.57
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	3.76	.61
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	3.67	.61
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	3.58	.63
<b>理解</b>		
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	3.55	.57
先生は、ぼく／わたしの気持ちを理解してくれた	3.67	.55
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	3.15	.85
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	3.69	.50
<b>満足度</b>		
算数を教えてもらえて、ぼく／わたしは満足している	3.75	.58
先生との関係に、ぼく／わたしは満足している	3.78	.50
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	3.51	.74
<b>算数への関心</b>		
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	3.36	.87
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	3.76	.61
ぼく／わたしは、算数の時間が楽しかった	3.42	.81
<b>その他</b>		
先生は、ぼく／わたしにわかりやすく算数を教えてくれた	3.80	.45
先生は、ぼく／わたしの話をよく聞いてくれた	3.87	.34
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	3.71	.57
ぼく／わたしは、先生のことを信頼していた	3.71	.53
算数の時間にぼく／わたしが遊ぼうとしたら、先生は注意をした	2.91	1.16
先生は、ぼく／わたしのことをかわいがってくれた	3.56	.60
もっと勉強したいから、ぼく／わたしは、学習カウンセリングの回数を増やしてほしい	3.18	.90
もっと遊びたいから、ぼく／わたしは、学習カウンセリングの回数を増やしてほしい	2.96	.90
ぼく／わたしは、遊びの時間が楽しかった	3.51	.74

間の相関係数をTable 3に、各項目の平均値と標準偏差をTable 4に示した。各因子の平均値および各因子に含まれる項目の平均値はいずれも3.15以上と高かった(1.00-4.00の間)。大学生の力量を小学生が高く評価しており、学習支援プログラムに参加したことで算数への関心が高まり、満足していたことが示された。また、「コミュニケーション」「理解」と、「算数への関心」「満足度」との間に、有意な正の相関がみられた( $r = .54-.84$ )。大学生が小学生と良い関係を形成し、小学生に対する理解を深めるほど、小学生の算数への関心は増し、学習支援プログラムに満足することが示された。

さらに、小学生の「算数の関心」に及ぼす、大学生の力量(「コミュニケーション」と「理解」)の影響を検討するため、「算数の関心」の項目と、「コミュニケーション」と「理解」の項目との間の相関係数を算出した(Table 5)。「コミュニケーション」の全項目と、「算数への関心」の全項目との間には、有意な正の相関がみられた( $r = .35-.80$ )。大学生が小学生と良好な関係を築けるほど、小学生の算数への関心は高まることが示された。また、「理解」の2項目「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」「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」と、「算数への関心」の全項目との間にも、有意な正の相関がみられた( $r = .48-.76$ )。大学生が小学生に対する理解を深め、支援することで、小学生の算数への関心は高まることが示された。

### 3. 保護者に対する調査の結果

「にこにこルームの活動についてのアンケート」で測定した17項目を、小島他(2010)による因子構造に基づき、学生に関する認知2因子(先生(学生)との関係3項目、先生(学生)の教育態度2項目)、満足度の2因子(遊びの時間に関する満足度2項目、先生(学生)との関係に関する満足度2項目)、子どもに関する認知1因子(算数への関心3項目)に整理し、因子ごとに分析した。これら5因子に含まれなかった5項目についても、項目別に検討した。各因子の $\alpha$ 、平均値、標準偏差をTable 6に、各因子の得点間の相関係数をTable 7に、各項目の平均値と標準偏差をTable 8に示した。

全因子および全項目の得点は全般的に高かつ

Table5 小学生の、算数への関心と、先生(学生)の力量に関する認知との間の相関係数

	算数への関心		
	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	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	ぼく/わたしは、算数の時間が楽しかった
<b>コミュニケーション</b>			
先生は、ぼく/わたしと仲良くしてくれた	.47***	.64***	.37**
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	.37**	.60***	.43**
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	.52***	.80***	.47***
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	.65***	.79***	.62***
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	.42**	.61***	.35**
<b>理解</b>			
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	.38**	.43**	.26†
先生は、ぼく/わたしの気持ちを理解してくれた	.29*	.43***	.19
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	.76***	.54***	.56***
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	.51***	.48***	.59***

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

Table 6 保護者の各因子の得点

		$\alpha$	$M$	$SD$
学生に関する認知	: 先生 (学生) との関係	.73	3.54	.41
	: 先生 (学生) の教育態度	.72	3.65	.41
満足度	: 遊びの時間に関する満足度	.64	3.81	.33
	: 先生 (学生) との関係に関する満足度	.66	3.56	.44
子どもに関する認知	: 算数への関心	.77	3.13	.57

Table 7 保護者の各因子の得点間の相関係数

	1	2	3	4
1 学生に関する認知 : 先生 (学生) との関係				
2 : 先生 (学生) の教育態度	.74***			
3 満足度 : 遊びの時間に関する満足度	.25 <sup>†</sup>	.23 <sup>†</sup>		
4 : 先生 (学生) との関係に関する満足度	.69***	.61***	.22	
5 子どもに関する認知 : 算数への関心	.58***	.42**	.08	.45***

注1 \*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , <sup>†</sup> $p < .10$

Table 8 保護者の各項目の得点

	$M$	$SD$
<b>先生 (学生) との関係</b>		
私 (保護者) は, 先生のことを信頼していた	3.63	.52
先生は, 子どものことを可愛がってくれた	3.77	.42
私 (保護者) は, 先生とコミュニケーションがとれていた	3.21	.56
<b>先生 (学生) の教育態度</b>		
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	3.53	.50
先生は, 責任を持って子どもに接してくれた	3.77	.42
<b>遊びに関する満足度</b>		
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	3.82	.38
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	3.80	.40
<b>先生 (学生) との関係に関する満足度</b>		
私 (保護者) は, 先生との関係に満足している	3.49	.50
子ども自身は, 先生との関係に満足していると思う	3.63	.52
<b>算数への関心</b>		
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	3.19	.72
学習カウンセリングに参加して, 子どもは前よりも勉強全体に興味を持つようになったと思う	2.86	.74
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	3.35	.58
<b>その他</b>		
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	3.79	.41
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	3.67	.51
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	2.82	.78
算数の時間を子どもは楽しみにしていたと思う	3.30	.71
遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う	3.77	.46

た。因子別にみた場合、5因子全ての平均値が3.13以上(1.00-4.00の間)であり、また項目別でみた場合、いずれかの因子に含まれる12項目のうち11項目の平均値が3.19以上であった。保護者が、大学生を高く評価しており、学習支援プログラムに子どもを参加させたことに満足しており、学習支援プログラムに参加することによって子どもの算数への関心が高まったと認知していることが示された。また、学生に関する認知の「先生(学生)との関係」と「先生(学生)の教育態度」の2因子と、「先生(学生)との関係に関する満足度」と子どもの「算数への関心」の2因子との間に、有意な正の相関がみられた(「遊びの時間に関する満足度」とも、有意傾向ではあるが、正の相関がみられた)。大学生が保護者や子どもと良い関係を築き、大学生の子どもに対する責任を認知するほど、保護者の、子どもの算数への関心の高まりに関する認知や、学習支援プログラムへの満足度が高まること示された。

### 考 察

本研究では、学習支援プログラムが小学生に及ぼす効果について検討した。

「算数に関する自己効力感」と「算数に関する学習観」に関する学習支援プログラムの前後での変化を、因子別、項目別に検討したが、「算数に関する自己効力感」のみが学習支援を受けることで形成されたことが確認された。同様の結果が、平成20年度前期(児玉・岡他, 2008, 2010)と後期(児玉・小島他, 2010)にもみられた(平成20年度前期は傾向差がみられた)。平成21年度前期の学習支援プログラムに参加した小学生の結果(小島他, 2009)では、「算数に関する自己効力感」の事前事後の得点間に差を確認することができなかったものの、学習支援プログラムを通して、小学生の「算数に関する自己効力感」は形成されると結論付けても過言ではないだろう。また、時期別の分析でも、4時期を通した分析でも、「算数に関する学習観」の事前事後の得点間に差はみられなかった。学習観を変化させることの難しさが窺われた。

事後調査で測定した、大学生の力量による効果、満足度、算数への関心は、いずれも高得点だった。同様の結果が、平成20年度前期(児玉・岡他,

2008, 2010)と後期(児玉・小島他, 2010)、平成21年度前期(小島他, 2009)でも確認され、小学生が学習支援プログラムの効果を高く評価していたことが窺えた。また、大学生の力量による効果の「コミュニケーション」「理解」と、「満足度」「算数への関心」との間に有意な正の相関がみられた。大学生の力量による効果を小学生が高く評価するほど、小学生の算数への関心と学習支援プログラムへの満足度が増すことが確認された。同様の結果が、項目別に算出した相関係数でもみられた。特に、「コミュニケーション」「理解」の全項目と、「算数への関心」の「学習カウンセリングにきて、ほく/わたしは算数に興味を持った」「学習カウンセリングにきて、ほく/わたしは算数が以前よりわかるようになった」の2項目と、有意な正の相関を示した。時期別に検討したとき(児玉・小島他, 2010; 児玉・岡他, 2008, 2010; 小島他, 2009)、大学生の力量による効果の「コミュニケーション」と、「満足度」「算数への関心」との間にのみ有意な正の相関がみられた。大学生の力量による効果の中でも、特にコミュニケーション能力が、小学生の算数への関心を促し、学習支援プログラムに満足してもらうことに重要であることが示唆された。

保護者に対する調査で測定した、大学生に関する認知、満足度、子どもに関する認知は、いずれも高得点だった。時期別の分析でも同様の結果が得られており(児玉・小島他, 2010; 児玉・岡他, 2008, 2010; 小島他, 2009)、保護者が大学生を高く評価し、学習支援プログラムに子どもを参加させたことに満足していたことが窺えた。また、大学生に関する認知の「先生(学生)との関係」「先生(学生)の教育態度」と、子どもに関する認知の「算数への関心」との間に有意な正の相関がみられた。平成20年度後期(児玉・小島他, 2010)と平成21年度前期(小島他, 2009)でも同様の結果が得られており、大学生と子ども・保護者との関係が良好であり、大学生の教育態度を保護者が高く評価するほど、子どもの算数への関心が増すと、保護者が認知することが確認された。

以上より、小学生も保護者も、学生の力量による効果を高く評価しており、学生と良好な関係が築けるほど、小学生の算数への関心が高まると認知していた。また、両者とも、学習支援プログラ

ムに参加したことに満足していたことが窺えた。

### 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・小島奈々恵・岡 直樹・木舩憲幸・  
深田博己 (2010). にこにこルームの学習支  
援が小学生に及ぼす効果(2)ー平成20年度  
後期の小学生と保護者を対象とした調査ー  
学習開発学研究, **3**, 21-27.
- 児玉真樹子・岡 直樹・小島奈々恵・深田博己  
(2008). にこにこルームの学習支援が小学生  
に及ぼす効果(1)ー平成20年度前期の小  
学生と保護者を対象とした調査ー 広島大学心  
理学研究, **8**, 243-254.

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・木舩憲幸・  
深田博己 (2009). にこにこルームの学習支  
援が小学生に及ぼす効果(3)ー平成21年度  
前期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, **9**, 331-341.

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.