

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—

小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子・木舩憲幸・深田博己

Effects of *Niko Niko Room's* educational support program on school children (5):
Survey results of school children and their parents who participated in the programs of 2010

Nanae Kojima, Naoki Oka, Makiko Kodama, Noriyuki Kifune, and Hiromi Fukada

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。本研究では、平成 22 年度前期・後期の学習支援プログラムに参加した小学生 31 名とその保護者 31 名を対象に、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。小学生には 2 種類の質問紙調査を実施し、保護者には 1 種類の質問紙調査を実施した。小学生の「算数に関する自己効力感」「算数に関する学習観」の、事前調査の得点と事後調査の得点との間に有意な差はみられなかった。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確認された。また、大学生の力量による効果が高く評価されるほど、小学生の算数への関心が高まり、学習支援プログラムに対する満足感が高まると、小学生も保護者も認知していたことが明らかとなった。

キーワード：学習支援，小学生

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。算数の学習支援を行う時間と遊びの時間の 2 部から構成されている学習支援プログラムは、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、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。大学生は、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て学習支援を行う。

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。本研究で注目する小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 年度前期の 3 時期についてそれぞれ検討されており (児玉・小島・岡・木舩・深田, 2010; 児

玉・岡・小島・深田, 2008, 2010; 小島・岡・児玉・木船・深田, 2009), 小島・岡・児玉・山田・木船・深田・外山 (印刷中) は平成 20 年度前期・後期, 平成 21 年度前期・後期の 4 時期を通じた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ている。4 時期を通して, 小学生の算数に関する自己効力感への効果は確認されているが, 算数に関する学習観への効果は確認されていない (小島他, 印刷中)。小学生も保護者も, 学生の力量による効果を高く評価し, 学習支援プログラムに満足していた (小島他, 印刷中)。また, 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, 小学生も保護者も認知していた (小島他, 印刷中)。

本研究では, 平成 22 年度前期・後期の学習支援プログラムが, 参加した小学生とその保護者に及ぼす効果について検討する。

方 法

1 調査対象者

調査対象者は, 平成 22 年度前期・後期に行われた学習支援プログラムに参加した地域の小学生のべ 31 名 (4 年生 13 名 (男児 6 名, 女児 7 名), 5 年生 9 名 (男児 4 名, 女児 5 名), 6 年生 9 名 (男児 4 名, 女児 5 名)) と, その保護者のべ 31 名 (父親 2 名, 母親 28 名, 祖母 1 名) であった。前期・後期に行われた学習支援プログラムの両方に参加した小学生と保護者がそれぞれ 6 名いたが, 本研究では, 同一人物か否かの区別はせず, 2 時期の参加者のデータ全てを分析の対象とした。

2 調査手続き

小学生には, 学習支援プログラムの初日に「算数アンケート」, 最終日に「算数アンケート」と「学習カウンセリングについてのアンケート」を用いて, 学習支援活動時間中に集合調査を実施した。また, 保護者には, 学習支援プログラムの最終日の 1 回前の活動日の子どもの送り迎え時に「ここにこルームの活動についてのアンケート」を配布し, 持ち帰って回答させ, 次回の送り迎え時 (学習支援プログラムの最終日) に回収した。なお, 質問紙は全て記名式であった。

3 小学生に対する質問項目

児玉他 (2010) と同じ内容で構成された「算数アンケート」の質問項目は, 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 項目であった。4 段階で評定させ, 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。

児玉他 (2008) と同じ内容で構成された「学習カウンセリングについてのアンケート」の質問項目は, 大学生の力量による効果 15 項目, 満足度 3 項目, 算数への関心・理解度 3 項目, 遊びへの関心 1 項目, 要望 2 項目の 24 項目であった。「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。

その他, 性別, 学年を尋ねた。また, 学習支援プログラムに参加した理由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。

4 保護者に対する質問項目

児玉他 (2008) と同じ内容で構成された「にこにこルームの活動についてのアンケート」の質問項目は、大学生の力量による効果 4 項目、大学生の教育態度 2 項目、満足度 6 項目、子どもの勉強への関心・算数の理解度 4 項目、子どもの遊びへの関心 1 項目の 17 項目であった。「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。

その他、性別、子どもとの続柄、子どもの性別、子どもの学年を尋ねた。また、子どもが学習支援プログラムに参加した理由、学習支援プログラムに対する意見 (自由記述) 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

1 小学生に対する事前事後調査の結果

「算数アンケート」に回答しなかった小学生が 1 名いたため、小学生 30 名を分析対象者とした。また、測定した 21 項目は、小島・岡・児玉・深田 (2010) の因子分析の結果に基づいて整理・分析し、項目ごとにも分析した。具体的には、学習支援プログラムの初日の得点と最終日の得点との間に差があるか検討するため、対応のある t 検定を行った。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 因子の α 、平均値、標準偏差、 t 検定の結果を Table 1 に、各項目の平均値、標準偏差、 t 検定の結果を Table 2 に示した。

算数の関する自己効力感および算数に関する学習観の 2 因子において、事前調査の得点と事後調査の得点との間に差はみられなかった。項目別には、「算数の勉強にすぐとりかかることができる (算数に関する自己効力感)」と「授業中に手をあげて発表できる (その他)」の 2 項目について事後得点が事前得点より有意に高かったことが示された。学習支援プログラムを通して、小学生が勉強にすぐとりかかることができるようになったことと、授業中に手をあげて発表できるようになったことが確認された。

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」に回答しなかった小学生が 3 名いたため、小学生 28 名を分析対象者とした。また、測定した 24 項目は、小島他 (2010) の因子分析の結果に基づいて

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 |
|-------------|----------|------|------|----------|------|------|-------|
| | α | M | SD | α | M | SD | |
| 算数に関する自己効力感 | .81 | 2.87 | .53 | .82 | 2.96 | .57 | -.97 |
| 算数に関する学習観 | .35 | 3.12 | .69 | .56 | 3.00 | .75 | .69 |

注1 $df = 29$

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 | |
| <u>算数に関する自己効力感</u> | | | | | |
| 算数の勉強にすぐとりかかることができる | 2.83 | .91 | 3.13 | .73 | -2.07 * |
| 宿題はスムーズにできる | 2.87 | .90 | 2.93 | .87 | -.44 |
| 計算問題はとける自信がある | 2.43 | .82 | 2.67 | .92 | -1.49 |
| 授業中に習うことはわかる | 3.17 | .79 | 3.37 | .67 | -1.53 |
| 問題がすぐにはできなくてもやってみようとする | 3.13 | .78 | 3.00 | 1.02 | .68 |
| テストができなかったとしても、もつとがんばろうと思う | 3.33 | .71 | 3.30 | .99 | .18 |
| 宿題は人に聞かなくてもできる | 2.83 | .95 | 2.93 | .98 | -.68 |
| 授業中に先生に教えてもらっただけでわかる | 3.00 | .83 | 2.83 | .87 | 1.09 |
| 文章問題はとける自信がある | 2.27 | .74 | 2.47 | .90 | -1.14 |
| <u>算数に関する学習観</u> | | | | | |
| 答えがあっているかどうかだけでなく、考え方があっていかかが大切だと思う | 3.20 | .89 | 3.20 | .76 | .00 |
| テストですで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 | 3.03 | .89 | 2.80 | 1.03 | 1.02 |
| <u>その他</u> | | | | | |
| 授業中に手をあげて発表できる | 2.63 | .89 | 3.07 | .83 | -3.07 ** |
| 算数の勉強は好きだ | 2.30 | .92 | 2.67 | 1.12 | -2.01 † |
| 問題がむずかしそうに思えることやりたくないと思う | 2.17 | .99 | 2.47 | .90 | -1.51 |
| 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りすぐにあきらめる | 1.67 | .88 | 1.50 | .68 | 1.09 |
| はじめから売べきにできないと、がっかりしてしまう | 2.17 | .91 | 2.50 | 1.14 | -1.51 |
| テストでは、とちゅうの考え方より、答えがあっていたか気がなる | 3.43 | .82 | 3.10 | .92 | 1.90 † |
| 少しでも正解とちがついていれればよかったのまがいがいいと思う | 2.40 | .86 | 2.23 | .97 | .84 |
| 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 | 2.43 | 1.14 | 2.30 | 1.06 | .66 |
| 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 | 2.40 | 1.07 | 2.40 | 1.04 | .00 |
| まだ考えっ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 | 3.20 | 1.06 | 3.37 | 1.03 | -1.00 |

注1 df = 29

注2 ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

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

| | α | M | SD | 各因子の得点間の相関係数 | | |
|---------------------|----------|------|------|--------------|---------|--------|
| | | | | 1 | 2 | 3 |
| 1 学生の力量 : コミュニケーション | .76 | 3.61 | .44 | | | |
| 2 による効果 : 理解 | .62 | 3.50 | .48 | .68 *** | | |
| 3 満足度 | .75 | 3.60 | .57 | .73 *** | .68 *** | |
| 4 算数への関心 | .56 | 3.40 | .60 | .63 *** | .57 ** | .55 ** |

注1 *** $p < .001$, ** $p < .01$

整理・分析し、項目ごとにも分析した。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）の α 、平均値、標準偏差、および、各因子の得点間の相関係数を Table 3 に、各項目の平均値と標準偏差を Table 4 に示した。さらに、大学生の力量（「コミュニケーション」と「理解」の 2 因子）が小学生の「算数への関心」に及ぼす効果を検討するため、「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、Table 5 に示した。

各因子の平均値および因子に含まれた各項目の平均値はいずれも 3.00 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、大学生の力量による効果に関する小学生の認知（「コミュニケーション」と「理解」の 2 因子）と、「算数への関心」と「満足度」との間に、有意な正の相関がみられた（ $r = .57-.73$ ）。大学生が小学生と良好な関係を築き、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も満足することが示された。

「算数への関心」の 2 項目「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」「ぼく/わたしは、算数の時間が楽しみだった」は、「コミュニケーション」の 2 項目「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」「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」および「理解」の 1 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」と有意な正の相関を示した（ $r = .40-.74$ ）。大学生が学習支援するほど、小学生の算数への関心が増すことが確認された。

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」の 17 項目は、小島他 (2010) の因子分析の結果に基づいて整理・分析し、項目ごとにも分析した。先生（学生）との関係 1 因子（3 項目）、先生（学生）の教育態度 1 因子（2 項目）、満足度 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）、算数への関心 1 因子（3 項目）の α 、平均値、標準偏差、および、各因子の得点間の相関係数を Table 6 に、各項目の平均値と標準偏差を Table 7 に示した。

全因子および全項目の得点は 2.50 以上（得点は 1.00-4.00 の間）であり、全般的に高く、保護者

Table 4 小学生の事後調査の各項目の得点

| | <i>M</i> | <i>SD</i> |
|---|----------|-----------|
| <u>コミュニケーション</u> | | |
| 先生は、ぼく/わたしと仲良くしてくれた | 3.82 | .48 |
| 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 | 3.54 | .64 |
| 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 | 3.71 | .53 |
| 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 | 3.43 | .63 |
| 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 | 3.55 | .74 |
| <u>理解</u> | | |
| 先生は、ぼく/わたしは算数をどれくらいわかっているか理解してくれた | 3.68 | .48 |
| 先生は、ぼく/わたしの気持ちを理解してくれた | 3.61 | .69 |
| 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 | 3.11 | .96 |
| 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 | 3.61 | .57 |
| <u>満足度</u> | | |
| 算数を教えてもらえて、ぼく/わたしは満足している | 3.71 | .53 |
| 先生との関係に、ぼく/わたしは満足している | 3.57 | .79 |
| 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 | 3.50 | .75 |
| <u>算数への関心</u> | | |
| 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 | 3.29 | .90 |
| 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 | 3.71 | .53 |
| ぼく/わたしは、算数の時間が楽しみだった | 3.21 | .96 |
| <u>その他</u> | | |
| 先生は、ぼく/わたしにわかりやすく算数を教えてくれた | 3.82 | .39 |
| 先生は、ぼく/わたしの話をよく聞いてくれた | 3.79 | .42 |
| 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 | 3.68 | .67 |
| ぼく/わたしは、先生のことを信頼していた | 3.68 | .48 |
| 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 | 2.75 | 1.23 |
| 先生は、ぼく/わたしのことをかわいがってくれた | 3.54 | .74 |
| 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 | 3.39 | .96 |
| 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 | 3.22 | .96 |
| ぼく/わたしは、遊びの時間が楽しみだった | 3.54 | .64 |

Table 5 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 |
| <u>コミュニケーション</u> | | | |
| 先生は、ぼく/わたしと仲良くしてくれた | .38 * | .23 | .09 |
| 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 † | .36 † | .35 † |
| 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 | .49 ** | .22 | .12 |
| 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 | .43 * | .05 | .51 ** |
| 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 | .57 ** | .19 | .40 * |
| <u>理解</u> | | | |
| 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 | .14 | .06 | .16 |
| 先生は、ぼく/わたしの気持ちを理解してくれた | .37 † | .29 | .30 |
| 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 | .74 *** | .28 | .46 * |
| 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 | .01 | .10 | .09 |

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

Table 6 保護者の各因子の得点および得点間の相関係数

| | α | M | SD | 各因子の得点間の相関係数 | | | |
|---------------------|----------|------|------|--------------|---------|---------|---------|
| | | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <u>学生に関する認知</u> | | | | | | | |
| 1 先生（学生）との関係 | .83 | 3.59 | .48 | | | | |
| 2 先生（学生）の教育態度 | .69 | 3.74 | .38 | .70 *** | | | |
| <u>満足度</u> | | | | | | | |
| 3 遊びの時間に関する満足度 | .62 | 3.74 | .41 | .60 *** | .57 *** | | |
| 4 先生（学生）との関係に関する満足度 | .74 | 3.58 | .50 | .76 *** | .59 *** | .64 *** | |
| <u>子どもに関する認知</u> | | | | | | | |
| 5 算数への関心 | .85 | 2.97 | .69 | .51 ** | .50 ** | .51 ** | .63 *** |

注1 *** $p < .001$, ** $p < .01$

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いたことが示された。また、学生に関する認知2因子は、満足度2因子および子どもに関する認知1因子と、有意な正の相関関係を示した ($r = .50-.76$)。大学生が保護者や子どもと良好な関係を築き、大学生の子どもに対する責任を認知するほど、子どもの算数への関心が高まったと認知し、大学生との関係に満足することが確認された。

考 察

「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、1項目にのみ有意な差がみられた。平成20年度前期・後期、平成21年度前期・後期の4時期の学習支援プログラムに参加した小学生を対象とした小島他(印刷中)の結果とは異なっていた。小島他(印刷中)では、「算数に関する自己効力感」に有意な差がみられ、学習支援を通して自己効力感が高まることが示された。有意な差が確認された「算数に関する自己効力感」の1項目「算数の勉強にすぐにとりかかることができる」については、小島他(印刷中)と同様の結果が得られており、学習支援を通して、小学生はすぐに算数にとりかかることができるようになることが示された。

小学生の事後調査で測定した、大学生の力量による効果の認知、満足度、算数への関心は、いずれも高得点であった。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、同様の結果が、小島他(印刷中)でも示された。また、「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確認され、同様の結果が、小島他(印刷中)でも示された。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が増し、学習支援プログラムに参加したことに満足することが明らかとなった。大学生の力量による効果と小学生の算数への関心について詳細に検討した結果、大学生の力量による効果の1項目「先生は、ぼく/わたしは、算数の時間が楽し

Table 7 保護者の各項目の得点

| | M | SD |
|--|------|-----|
| <u>先生(学生)との関係</u> | | |
| 私(保護者)は、先生のことを信頼していた | 3.65 | .55 |
| 先生は、子どものことを可愛がってくれた | 3.74 | .44 |
| 私(保護者)は、先生とコミュニケーションがとれていた | 3.39 | .67 |
| <u>先生(学生)の教育態度</u> | | |
| 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 | 3.68 | .48 |
| 先生は、責任を持って子どもに接してくれた | 3.81 | .40 |
| <u>遊びに関する満足度</u> | | |
| 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 | 3.68 | .54 |
| 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 | 3.81 | .40 |
| <u>先生(学生)との関係に関する満足度</u> | | |
| 私(保護者)は、先生との関係に満足している | 3.55 | .57 |
| 子ども自身は、先生との関係に満足していると思う | 3.61 | .56 |
| <u>算教への関心</u> | | |
| 学習カウンセリングに参加して、子どもは算教に興味を持ったと思う | 3.06 | .81 |
| 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ったと思う | 2.63 | .75 |
| 学習カウンセリングに参加して、子どもは算教が前より分かるようになったと思う | 3.20 | .79 |
| <u>その他</u> | | |
| 私(保護者)は、子どもに算教を教えてもらえて満足している | 3.84 | .37 |
| 子ども自身は、算教を教えてもらえて満足していると思う | 3.45 | .62 |
| 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 | 2.77 | .76 |
| 算教の時間を子どもは楽しみにしていたと思う | 3.23 | .72 |
| 遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う | 3.77 | .50 |

みだった」との関係以外の相関関係が全て確認された小島他 (印刷中) の結果と異なり, 本研究では, 大学生の力量による効果と算数への関心との項目間に相関関係が部分的にしか確認されなかった。特に, 「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 (算数への関心)」と大学生の力量による効果の項目との有意な相関はみられず, 大学生の小学生に対する支援が, 小学生の算数理解に影響していないことが示唆された。大学生が行っていた学習支援は小学生の算数に対する興味を促すことに留まっており, その結果, 算数に関する理解を促せるような学習支援方法について検討する必要があると思われる。

保護者は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いたことが確認された。また, 学生に関する認知 2 因子と, 満足度 2 因子および子どもに関する認知 1 因子との間には有意な正の相関が確認され, 大学生が保護者や子どもと良好な関係を築き, 大学生の子どもに対する責任を認知するほど, 子どもの算数への関心が高まったと認知し, 大学生との関係に満足することが示唆された。同様の結果が, 小島他 (印刷中) でも得られた。

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, 学習支援プログラムに参加したことに満足していた。また, 大学生の力量による効果が高く評価されるほど, 小学生の算数への関心が高まり, 学習支援プログラムに対する満足感が高まると, 小学生も保護者も認知していた。

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— ブレーン出版
- 児玉真樹子・小島奈々恵・岡 直樹・木船憲幸・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) —平成 20 年度後期の小学生と保護者を対象とした調査— 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) —平成 20 年度前期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, **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—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 (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—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が小学生に及ぼす効果 (3) —平成 21 年度前期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, **9**, 331-341.
- 小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子・山田恭子・木船憲幸・深田博己・外山智絵 (印刷中). 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— 学校教育実践学研究