

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（7）

— 平成 25 年度の質問紙調査 —

岡 直樹・小島奈々恵¹⁾・児玉真樹子
(2015 年 1 月 5 日受理)

Comparing *Niko Niko Room's* educational support effects of university students, elementary students, and guardians (7): Questionnaires from 2013

Naoki OKA, Nanae KOJIMA, and Makiko KODAMA

The effects of the educational support programs of 2013 given at the *Niko Niko Room* are discussed in this study. Effects of the programs perceived by 21 university students, 21 elementary students, and 21 guardians were compared. Questionnaires measured the abilities of the university students, degrees of satisfactions, and degrees of interest perceived by the three groups. 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. Results showed that the university students underestimated their abilities while elementary students and guardians highly evaluated the abilities of the university students. Overall, all three groups highly evaluated the educational support programs, and were satisfied with the programs.

Key words: educational support program, ability formation, comparisons

キーワード：学習支援プログラム，力量形成，比較

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、市川（1993）が提唱する認知カウンセリングを用いた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に取り組んでいる。具体的には、学習支援を実際に行う大学生が小学4年生～6年生に算数を教える時間と、それを観察する大学生が中心となる遊びの時間の2部から、学習支援プログラムは構成されている。

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。平成20年度より、半期ごともしくは通年を通して、大学生と小学生に及ぼす効果について、検討・

報告されている（e.g. 岡他，2014；児玉他，2014）。平成25年度の学習支援プログラムについても、同様に検討・報告されており、大学生に及ぼす効果（児玉他，2015）では、実際に支援する大学生も、それを観察する大学生も、「指導技術」「保護者との関係」「アセスメント」に関する力量が形成されていたことが確認された。さらに、実際に支援する大学生においては、認知カウンセリングの特徴的技法の一つである、「教訓帰納」を指導する力が学習支援プログラムを通して身につくことが明らかとなった。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、学習支援プログラムに満足していたことが確認された（小島他，2015）。

さらに、学習支援プログラムの効果を、小学生を実

1) 保健管理センター

際に支援した大学生、大学生の支援を受けた小学生、その保護者からの評価で捉え、その比較も行っている (e.g. 小島他, 2014)。平成 24 年度の学習支援プログラムでは、大学生の力量形成および小学生の算数への関心・理解への効果が確認されている (小島他, 2014)。本研究では、先行研究 (児玉他, 2012, 2013; 小島他, 2014) に倣い、平成 25 年度の学習支援プログラムの効果について、大学生・小学生・保護者の 2 者間もしくは 3 者間を比較検討する。

方法

本研究では、平成 25 年度のプログラムが大学生 (児玉他, 2015) および小学生 (小島他, 2015) に及ぼす効果を検討するための調査データより、大学生・小学生・保護者の 2 者間もしくは 3 者間で共通した項目を分析した。なお、大学生に関しては、先行研究 (児玉他, 2012, 2013; 小島他, 2014) に倣い、事後調査の結果のみを用いる。

1 調査対象者

平成 25 年度の学習支援プログラムに参加した大学生・小学生・保護者を調査対象者とした。小学生を実際に支援した大学生のべ 21 名 (男性 3 名, 女性 18 名, 平均年齢 19.95 歳, $SD = .97$), 大学生による支援を受けた小学生のべ 21 名 (4 年生 7 名 (男児 1 名, 女児 6 名), 5 年生 7 名 (男児 1 名, 女児 6 名), 6 年生 7 名 (男児 4 名, 女児 3 名)), その保護者のべ 21 名 (母親 21 名) が分析対象であった。

なお、大学生 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、大学生 1 人が小学生 1 人を支援していたケースがあったが、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 25 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た大学生・小学生・保護者がいたが、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。

2 調査手続き

大学生には、学習支援プログラム終了後に、「ここにこのルームの活動についてのアンケート」を実施した。

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	—
	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	—
	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	—
先生 (学生) と保護者との関係	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	—
	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ことができる	—	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
	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
満足度	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

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	項目内容	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
	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
先生（学生）と子どもとの関係	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

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	T15	—
先生（学生）の教育態度	P4	私（保護者）は、先生のことを信頼していた	T16	—
	P5	先生は、責任を持って子どもに接してくれた	T17	—
満足度	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	—
	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

質問紙による集合調査であった。

小学生には、学習支援プログラムの最終日、学習支援活動時間中に「学習カウンセリングについてのアンケート」を実施した。質問紙による集合調査であった。

保護者には、「にこにこルームの活動についてのアンケート」を実施した。学習支援プログラムの最終日の1回前に質問紙を配布し、最終日に回収する宿題調査であった。

3 質問紙の内容

大学生の質問紙は、教師としての力量に関する項目として、アセスメント(2項目)、授業方法・指導技術(5項目)、子どもとの関係(7項目)、保護者との関係(2項目)、力量以外の項目として、教育態度(2項目)、満足度(4項目)、子どもの算数への関心・理解に関する大学生の認知(3項目)、子どもの遊びへの関心に関する大学生の認知(1項目)から構成されており、4段階で評定させた。具体的な項目内容、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。

小学生の質問紙は、大学生の力量に関する項目として、大学生のアセスメント能力(2項目)、大学生の授業方法・指導技術能力(5項目)、大学生と子どもの関係(7項目)、大学生の力量以外の項目として、満足度(3項目)、算数への関心・理解(3項目)、遊びへの関心(1項目)から構成されており、4段階で評定させた。具体的な項目内容、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、大学生の力量に関する項目として、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)、大学生と子どもの関係(1項目)、大学生と保護者の関係(2項目)、大学生の力量以外の項目として、大学生の教育態度(2項目)、満足度(6項目)、子どもの算数への関心・理解(3項目)、子どもの遊びへの関心(1項目)から構成されており、4段階で評定させた。具体的な項目内容、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。

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21項目の平均値、標準偏差、対応のあるt検定結果をTable 4に示した。大

学生の力量に関する4項目(T1, T3, T4, T7)以外の17項目と、小学生の全21項目の、平均値は3.00以上(1.00-4.00の範囲)であり、大学生も小学生も、学習支援プログラムの効果を高く評価していた。

t検定の結果、大学生と小学生に共通する21項目のうち、11項目に有意差、3項目に傾向差がみられた。これらの項目において、大学生に比べて、小学生のほうが高い得点を示した。すなわち、大学生が思っている以上に、小学生は、大学生のアセスメント能力(T1/C1, T2/C2)、大学生の授業方法・指導技術能力(T3/C3, T4/C4, T5/C5, T6/C6, T7/C7)、大学生の子どもとの関係形成能力(T8/C8, T11/C11, T12/C12, T13/C13, T14/C14)を高く評価していた。さらに、学習カウンセリングにきて、算数が以前より分かるようになった(T24/C19)と、小学生は大学生より感じていた。

Table 4 大学生と小学生の比較

項目番号	大学生		小学生		t 値	
	M	SD	項目番号	M		SD
T1	2.95	0.59	C1	3.62	0.50	-4.64 ***
T2	3.05	0.59	C2	3.38	0.59	-1.92 †
T3	2.75	0.43	C3	3.90	0.30	-11.08 ***
T4	2.67	0.66	C4	3.71	0.46	-5.55 ***
T5	3.05	0.59	C5	3.52	0.60	-2.91 **
T6	3.14	0.65	C6	3.76	0.44	-3.83 **
T7	2.76	0.54	C7	3.24	0.54	-2.50 *
T8	3.10	0.44	C8	3.52	0.60	-2.90 **
T9	3.43	0.60	C9	3.43	0.75	0.00
T10	3.71	0.46	C10	3.86	0.36	-1.14
T11	3.62	0.50	C11	3.86	0.36	-1.75 †
T12	3.29	0.46	C12	3.81	0.40	-4.69 ***
T13	3.25	0.54	C13	3.76	0.44	-3.15 **
T14	3.33	0.48	C14	3.65	0.57	-2.25 *
T19	3.76	0.44	C15	3.62	0.50	1.00
T20	3.52	0.60	C16	3.67	0.48	-0.77
T21	3.43	0.68	C17	3.75	0.43	-1.74 †
T23	3.10	0.54	C18	3.33	0.66	-1.56
T24	3.24	0.62	C19	3.71	0.46	-2.91 **
T25	3.10	0.62	C20	3.19	0.68	-0.53
T26	3.29	0.72	C21	3.48	0.68	-1.16

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 $df = 20$

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

Table 5 大学生と保護者の比較

項目 番号	大学生		項目 番号	保護者		t 値
	M	SD		M	SD	
T7	2.76	0.54	P1	2.76	0.54	0.00
T9	3.43	0.60	P2	3.95	0.22	-3.53 **
T15	3.25	0.54	P3	3.52	0.51	-1.62
T16	3.19	0.40	P4	3.76	0.44	-4.38 ***
T17	3.29	0.46	P5	4.00	0.00	-7.07 ***
T18	3.71	0.46	P6	3.67	0.48	0.29
T19	3.76	0.44	P7	3.86	0.36	-0.70
T19	3.76	0.44	P8	3.95	0.22	-1.71
T20	3.52	0.60	P9	3.81	0.40	-2.03 †
T20	3.52	0.60	P10	3.86	0.36	-2.32 *
T21	3.43	0.68	P11	3.81	0.40	-2.36 *
T22	3.38	0.67	P12	3.62	0.50	-1.42
T23	3.10	0.54	P13	3.24	0.62	-0.83
T24	3.24	0.62	P14	3.19	0.60	0.29
T25	3.10	0.62	P15	3.38	0.50	-1.83 †
T26	3.29	0.72	P16	3.86	0.48	-4.38 ***

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 $df = 20$

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

Table 6 小学生と保護者の比較

項目 番号	小学生		項目 番号	保護者		t 値
	M	SD		M	SD	
C7	3.24	0.54	P1	2.76	0.54	2.68 *
C9	3.43	0.75	P2	3.95	0.22	-3.20 **
C15	3.62	0.50	P7	3.86	0.36	-2.02 †
C15	3.62	0.50	P8	3.95	0.22	-2.65 *
C16	3.67	0.48	P9	3.81	0.40	-1.00
C16	3.67	0.48	P10	3.86	0.36	-1.28
C17	3.75	0.43	P11	3.81	0.40	-0.46
C18	3.33	0.66	P13	3.24	0.62	0.44
C19	3.71	0.46	P14	3.19	0.60	2.95 **
C20	3.19	0.68	P15	3.38	0.50	-1.00
C21	3.48	0.68	P16	3.86	0.48	-2.61 *

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

注2 $df = 20$

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

2 大学生と保護者の比較

大学生と保護者に共通する16項目の平均値、標準偏差、対応のある t 検定結果をTable 5に示した。大学生の力量に関する1項目(T7)以外の15項目と、保護者の大学生の授業方法・指導技術による子どもの勉強意欲への効果(P1)以外の15項目の、平均値は3.00以上(1.00-4.00の範囲)であり、大学生も保護者も、

学習支援プログラムの効果を高く評価していた。大学生が責任を持って子どもに接してくれた(P5)ことに関しては、全保護者が4.00と評価していた。

t 検定の結果、大学生と保護者に共通する16項目のうち、6項目に有意差、2項目に傾向差がみられた。これらの項目において、大学生に比べて、保護者のほうが高い得点を示した。すなわち、大学生が思っている以上に、保護者は、大学生の子どもとの関係形成能力(T9/P2)、大学生の保護者との関係形成能力(T16/P4)を高く評価していた。さらに、大学生が責任を持って子どもと接している(T17/P5)と、保護者は大学生より感じていた。子どもが遊びの時間を楽しみにしていたことや(T26/P16)、子どもが大学生との関係に満足していること(T21/P11)、子どもが大学生や他児と遊べて保護者が満足していたこと(T20/P10)についても、大学生より保護者の評価が高かった。

3 小学生と保護者の比較

小学生と保護者に共通する11項目の平均値、標準偏差、対応のある t 検定結果をTable 6に示した。小学生の全11項目と、保護者の大学生の授業方法・指導技術による子どもの勉強意欲への効果(P1)以外の10項目の、平均値は3.00以上(1.00-4.00の範囲)であり、小学生も保護者も、学習支援プログラムの効果を高く評価していた。

t 検定の結果、小学生と保護者に共通する11項目のうち、5項目に有意差、1項目に傾向差がみられた。学習支援を通して、小学生が「勉強しよう」と思うようになったこと(C7/P1)と、算数が前より分かるようになったこと(C19/P14)については、保護者より小学生の評価が高かった。また、大学生が小学生を可愛がっていたこと(C9/P2)、子どもに算数を教えてもらい保護者が満足していたこと(C15/P8)、遊びの時間を子どもが楽しみにしていたこと(C21/P16)に関しては、小学生より保護者のほうが高く評価していた。

4 大学生・小学生・保護者の比較

大学生・小学生・保護者に共通する11項目の平均値、標準偏差、差の検定結果をTable 7に示した。1要因反復分散分析の結果、共通する11項目のうち、6項目に主効果がみられた。多重比較(Bonferroni法, $p < .05$)の結果、大学生が小学生を可愛がっていたこと(T9/C9/P2)、遊びの時間を子どもが楽しみにしていたこと(T26/C21/P16)に関しては、大学生と小学生に比べて、保護者のほうが高く評価していた。学習支援を通して、小学生は算数が前より分かるようになったこと(T24/C19/P14)、子どもが「勉強しよう」と思う

Table 7 大学生・小学生・保護者の比較

項目 番号	大学生		小学生			保護者			F 値	多重比較 ($p < .05$)
	M	SD	項目 番号	M	SD	項目 番号	M	SD		
T7	2.76	.54	C7	3.24	.54	P1	2.76	.54	4.71 *	大学生, 保護者 < 小学生
T9	3.43	.60	C9	3.43	.75	P2	3.95	.22	7.10 **	大学生, 小学生 < 保護者
T19	3.76	.44	C15	3.62	.50	P7	3.86	.36	1.63	
T19	3.76	.44	C15	3.62	.50	P8	3.95	.22	3.44 *	小学生 < 保護者
T20	3.52	.60	C16	3.67	.48	P9	3.81	.40	1.64	
T20	3.52	.60	C16	3.67	.48	P10	3.86	.36	2.17	
T21	3.43	.68	C17	3.75	.43	P11	3.81	.40	3.27 *	大学生 < 保護者
T23	3.10	.54	C18	3.33	.66	P13	3.24	.62	.86	
T24	3.24	.62	C19	3.71	.46	P14	3.19	.60	5.97 **	大学生, 保護者 < 小学生
T25	3.10	.62	C20	3.19	.68	P15	3.38	.50	1.36	
T26	3.29	.72	C21	3.48	.68	P16	3.86	.48	7.81 **	大学生, 小学生 < 保護者

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

注2 $df = (2, 40)$

注3 ** $p < .01$, * $p < .05$

ようになったこと (T7/C7/P1) に関しては, 大学生と保護者と比べて, 小学生のほうが高く評価していた。算数を教わることの満足度 (C15/P8) においては, 小学生より保護者が高く評価していた。大学生と小学生の関係に対する満足度 (T21/P11) においては, 大学生より保護者が高く評価していた。

考察

本研究の目的は, 平成 25 年度の学習支援プログラムに参加した, 実際に小学生を支援した大学生, 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対する認知を比較検討することであった。

その結果, 大学生と小学生の 2 者間 (Table 4), 大学生と保護者の 2 者間 (Table 5), 小学生と保護者の 2 者間 (Table 6) において, いくつかの項目において有意差が確認された。特に, 大学生と小学生の 2 者間では, 大学生のアセスメント能力と授業方法・指導技術能力について, 大学生より小学生のほうが高く評価していた。同様の結果が, 平成 22 年度～平成 24 年度の学習支援プログラムでも確認され (児玉他, 2012, 2013; 小島他, 2014), 大学生が自身の力量を不十分であると感じていることが示唆された。

全般的に, 大学生より, 小学生と保護者の評価が高い傾向は, 大学生・小学生・保護者の 3 者間 (Table 7) においても確認された。大学生の教師としての力量に関しては, 小学生が「勉強しよう」と思うこと (T7/

C7/P1) に関しては小学生が最も高く評価しており, 大学生が小学生を可愛がっていること (T9/C9/P2) については保護者が最も高く評価していた。

学習支援プログラムが及ぼす効果について, 3 者間で違いがあったものの, 大学生・小学生・保護者の学習支援プログラムに対する評価得点は全般的に高く, 大学生の力量形成や小学生の算数への理解に効果があったと評価できる。また, それぞれが学習支援プログラムに満足してい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グ—心理学と教育の新たな接点— プレーン社
- 児玉真樹子・岡 直樹・小島奈々恵 (2014). こ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, 19-25.
- 児玉真樹子・岡 直樹・小島奈々恵 (2015). こ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 (7) —平成 25 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, 21, 印刷中.
- 児玉真樹子・岡 直樹・小島奈々恵・木舩憲幸・外山智絵 (2012). こ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・木舩憲幸・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・児玉真樹子・岡 直樹 (2014). 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— 学校教育実践学研究, 20, 27-32.

小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子 (2015). にこにこルームの学習支援が小学生に及ぼす効果 (8) —平成 25 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, 21, 印刷中.

岡 直樹・児玉真樹子・小島奈々恵 (2014). 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 (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, 11-18.