

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 —

小 島 奈々恵*・岡 直 樹・児 玉 真樹子

(2014年12月5日受理)

Effects of *Niko Niko Room*'s educational support program on school children (8): Survey results of school children and their parents who participated in the programs of 2013

Nanae KOJIMA, Naoki OKA and Makiko KODAMA

Abstract. The effects of an educational support program on school children who participated in the programs held in 2013 were examined in this study. The educational support program was held at a clinic of school psychology at the Center for School Education and Research of Hiroshima University called *Niko Niko Room*. Twenty-nine school children and their guardians answered questionnaires about the program. Results showed that the children and their guardians both highly evaluated the ability of the teachers (university students) who supported the children, and were satisfied with the program. Communication between teachers (university students) and children, and between teachers (university students) and guardians seem to play an important role in the children's interests of arithmetic and in the satisfaction of the programs.

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、小学生を対象とした学習支援プログラムを実施している。学習支援プログラムでは、学習支援する大学生の力量形成と、小学生に対する学習支援サービスを目的に、大学生が小学生に対して個別の学習支援を行う。具体的には、地域の小学4年生から6年生に対して、毎週水曜日、大学の前期と後期の期間に、大学生が算数を教える。教員の指導のもと、市川(1993)の認知カウンセリングに基づいて学習支援は行われ、遊びの時間との2部構成となっている。

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、この学習支援プログラムの効果は捉えることができる。しかし、本研究では、小学生に及ぼす効果に着目する。小学生に及ぼす効果については、平成20年度より、半期ごともしくは通

年を通して、検討・報告されている(児玉・岡・小島・深田, 2008; 小島・岡・児玉・木船・深田, 2009; 児玉・岡・小島・深田, 2010; 児玉・小島・岡・木船・深田, 2010; 小島・岡・児玉・木船・深田, 2010; 小島・岡・児玉・山田・木船・深田・外山, 2011; 小島・岡・児玉・木船・外山, 2011; 児玉・小島・岡, 2014)。いずれの報告においても、小学生と保護者は、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満足していた。平成24年度の報告(児玉・小島・岡, 2014)では、「算数に関する自己効力感」の事前得点と事後得点の間に差が確認され、学習支援プログラムの効果が確認された。また、大学生の力量による効果の小学生の認知と、小学生の満足度との間にも、大学生に関する保護者の認知と、保護者の満足度との間にも正の相関が確認され、大学生による学習支援に小学生も保護者も満足していることが示唆された。

*広島大学保健管理センター

本研究では、平成25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25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29名（前期15名、後期14名；4年生10名（男児4名、女児6名）、5年生10名（男児3名、女児7名）、6年生9名（男児4名、女児5名））とその保護者のべ29名（母親28名、祖母1名）であった。なお、小学生と保護者のそれぞれ3名（4年生2名、6年生1名）が、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ていた。本研究では、同一人物か否かは区別せず、前期・後期の参加者全てを分析対象者とした。

2 調査手続き

小学生には、「算数アンケート」を学習支援プログラムの初日と最終日に、「学習カウンセリングについてのアンケート」を学習支援プログラムの最終日に、学習支援活動時間中に集合調査を実施した。

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」を学習支援プログラム最終日の1回前の活動日に配布し、次の学習支援プログラム最終日に回収した。子どもの送り迎え時に配布・回収する宿題調査を実施した。

なお、小学生の質問紙も、保護者の質問紙も、全て記名式であった。

3 小学生に対する質問項目

「算数アンケート」は、児玉・小島・岡・木船・深田（2010）と同じ内容で構成された。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。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、児玉・岡・小島・深田（2008）と同じ内容で構成された。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項目について、「非常にそう思う（4点）」から「全くそう思わない（1点）」の4段階で評定させた。なお、欠損値にはその項目の平均値を代入した。

その他、性別と学年について回答を求めた。質問紙には他の項目も含まれていたが、今回の分析には用いなかったため、詳細は省略する。

4 保護者に対する質問項目

「にこにこルームの活動についてのアンケート」は、児玉・岡・小島・深田（2008）と同じ内容で構成された。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項目について、「非常にそう思う（4点）」から「全くそう思わない（1点）」の4段階で評定させた。なお、欠損値にはその項目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、子どもの学年について回答を求めた。質問紙には他の項目も含まれていたが、今回の分析には用いなかったため、詳細は省略する。

結果

1 小学生に対する事前事後調査の結果

児玉・小島・岡・木船・深田（2010）に倣い、「算数アンケート」について、因子ごと、項目ごとに分析した。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 a 、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。

因子ごとの分析（Table 1）では、「算数に関する自己効力感」においても、「算数に関する学習観」においても、事前調査得点と事後調査得点の間に差はなかった。また、項目ごとの分析（Table 2）でも、「算数に関する自己効力感」と「算数に関する学習観」を構成する11項目の、事前調査得点と事後調査得点の間に差はなかった。「その他」の「算数の勉強は好きだ」と「はじめから完ぺきにできないと、がっかりしてしまう」の2項目に、事前調査得点と事後調査得点の間に有意差がみられ、事前調査得点に比べて、事後調査得点のほうが高かった。

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
	<i>a</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>a</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
算数に関する自己効力感	.65	2.81	.48	.60	2.91	.44	-1.08
算数に関する学習観	.64	2.86	.88	.59	2.83	.89	.24

注1 *df*=28

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
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
算数に関する自己効力感					
算数の勉強にすぐにとりかかることができる	2.40	.90	2.69	1.07	-1.49
宿題はスムーズにできる	3.14	.92	2.86	.88	1.35
計算問題はとける自信がある	2.66	.97	2.79	1.01	-.66
授業中に習うことはわかる	2.86	.79	3.14	.69	-1.68
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	2.93	1.03	3.17	.89	-1.19
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	3.10	1.08	3.14	.83	-.15
宿題は人に聞かなくてもできる	2.86	.88	2.62	1.01	1.10
授業中に先生に教えてもらっただけでわかる	3.00	.89	3.07	.84	-.42
文章問題はとける自信がある	2.38	.94	2.72	.80	-1.58
算数に関する学習観					
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が大切だと思う	2.97	.91	2.83	1.00	.89
テスト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	2.76	1.12	2.83	1.10	-.33
その他					
授業中に手をあげて発表できる	2.62	.82	2.62	1.01	.00
算数の勉強は好きだ	2.03	.87	2.66	.72	-2.91**
問題がむずかしそうに思えるとやりたくないと思う	2.76	.99	2.48	1.02	1.49
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	1.86	1.03	1.86	.88	.00
はじめから完ぺきにできないと、がっかりしてしまう	2.00	1.00	2.66	1.04	-3.01**
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	2.79	.94	2.72	1.13	.32
少しでも正解とちがっていればまったくのまちがいだと思う	2.17	1.04	2.00	1.04	.82
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	2.28	1.00	2.66	1.01	-1.52
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	2.28	1.07	2.03	.98	.89
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	3.03	1.12	3.00	1.31	.15

注1 *df*=28

注2 ***p*<.01

2 小学生に対する事後調査の結果

児玉・小島・岡・木船・深田 (2010) に倣い、「学習カウンセリングについてのアンケート」について、因子ごと、項目ごとに分析した。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 *a*、平均値、標準偏差、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。

因子ごとの分析 (Table 3) では、各因子の平均値はいずれも 3.00 以上と高かった (1.00-4.00 の間)。また、学生の力量による効果に関する小学生の認知の「コミュニケーション」においては、「満足度」と「算数への関心」のそれぞれと有意な正の相関がみられた。学生の力量による効果に関する小学生の認知の「理解」においては、「算数への関心」と有意な正の相関が、「満足度」と

正の相関の傾向がみられた。

項目ごとの分析 (Table 4) では、「算数の時間にほく／わたしが遊ぼうとしたら、先生は注意した」以外の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)。さらに、児玉・小島・岡・木船・深田 (2010) に倣い、学生の力量 (「コミュニケーション」と「理解」) が小学生の「算数への関心」に及ぼす効果を検討するため、学生

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

	<i>a</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	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	.81	3.68	.40			
2 : 理解	.61	3.49	.39	.60 ***		
3 満足度	.74	3.72	.37	.70 ***	.36 †	
4 算数への関心	.76	3.48	.51	.60 ***	.51 **	.61 ***

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

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、ほく／わたしと仲良くしてくれた	3.86	.35
遊びの時間を通して、ほく／わたしは先生とコミュニケーションがとれた	3.69	.54
先生に教えてもらったおかげで、ほく／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	3.69	.47
算数の時間に、先生から声をかけてもらうことで、ほく／わたしは問題が解きやすくなった	3.69	.54
算数の問題を解くとき、先生に教えてもらったおかげで、ほく／わたしは自分の考え方を变えることができた	3.48	.69
<u>理解</u>		
先生は、ほく／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	3.38	.56
先生は、ほく／わたしの気持ちを理解してくれた	3.62	.56
先生に教えてもらったおかげで、ほく／わたしは「勉強しよう」と思うようになった	3.31	.66
先生は、ほく／わたしのわからないところを理解してくれた	3.66	.48
<u>満足度</u>		
算数を教えてもらえて、ほく／わたしは満足している	3.66	.48
先生との関係に、ほく／わたしは満足している	3.75	.43
先生と他の子どもたちと一緒に遊べて、ほく／わたしは満足している	3.76	.44
<u>算数への関心</u>		
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	3.41	.68
学習カウンセリングにきて、ほく／わたしは算数が前よりわかるようになった	3.76	.44
ほく／わたしは、算数の時間が楽しみだった	3.28	.70
<u>その他</u>		
先生は、ほく／わたしにわかりやすく算数を教えてくれた	3.90	.31
先生は、ほく／わたしの話をよく聞いてくれた	3.90	.31
算数の時間を通して、ほく／わたしは先生とコミュニケーションがとれた	3.69	.54
ほく／わたしは、先生のことを信頼していた	3.68	.54
算数の時間にほく／わたしが遊ぼうとしたら、先生は注意をした	2.77	1.16
先生は、ほく／わたしのことをかわいがってくれた	3.52	.69
もっと勉強したいから、ほく／わたしは、学習カウンセリングの回数を増やしてほしい	3.24	.95
もっと遊びたいから、ほく／わたしは、学習カウンセリングの回数を増やしてほしい	3.28	1.00
ほく／わたしは、遊びの時間が楽しみだった	3.59	.63

の力量 2 因子を構成する 9 項目と、「算数への関心」の 3 項目との間の相関係数を算出した (Table 5)。大学生の力量による効果に関する小学生の認知の「コミュニケーション」のうち、「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」と「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」の 2 項目は、「算数への関心」の「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」とそれぞれ高い正の相関を示した。

また、大学生の力量による効果に関する小学生の認知の「理解」のうち、「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」の項目は、「算数への関心」の「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」と高い正の相関を示した。

3 保護者に対する調査の結果

児玉・小島・岡・木船・深田 (2010) に倣い、「にこにこルームの活動についてのアンケート」について、因子ごと、項目ごとに分析した。先生 (学

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	.40 *	.48 **	.16
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	.07	.28	.23
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	.41 *	.84 ***	.38 *
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	.46 *	.73 ***	.33 †
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	.47 **	.40 *	.38 *
<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	.04	.24	.18
先生は、ぼく／わたしの気持ちを理解してくれた	.14	.34 †	.28
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	.66 ***	.27	.50 **
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	.23	.27	.18

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	.45	3.75	.29				
2 先生 (学生) の教育態度	.00	3.86	.23	.44 *			
<u>満足度</u>							
3 遊びの時間に関する満足度	.91	3.88	.32	.37 †	.38 *		
4 先生 (学生) との関係に関する満足度	.55	3.72	.39	.57 **	.36 †	.30	
<u>子どもに関する認知</u>							
5 算数への関心	.72	3.13	.50	.58 ***	.32 †	.32 †	.31

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

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,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。

因子ごとの分析(Table 6)では,各因子の平均値はいずれも3.00以上と高かった(1.00-4.00の間)。また,「先生(学生)との関係」は,「先生(学生)との関係に関する満足度」と「算数への関心」の2因子と正の相関を示した。「先生(学生)の教育態度」は,「遊びの時間に関する満足度」と正の相関を示した。なお,「先生(学生)の教育態度」の α 信頼性係数は.00であった。この因子を構成する2項目のひとつ,「先生は,責任を持って子どもと接してくれた」において,保護者29名全員が「非常にそう思う(4点)」と回答したためである。

項目ごとの分析(Table 7)では,「学習カウ

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」と「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」の2項目以外において,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)。上記でも述べたように,「先生は,責任を持って子どもと接してくれた」では,保護者29名全員が「非常にそう思う(4点)」と回答していた。

考 察

本研究では,平成25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した。

「算数アンケート」の「算数に関する自己効力感」と「算数に関する学習観」の事前得点と事後得点を比較した結果,差がみられなかった。同様の結果が,平成21年度前期(小島・岡・児玉・木船・深田,2009)と平成22年度(小島・岡・児玉・木船・深田,2010)の報告でもみられる。しかし,

Table 7 保護者の各項目の得点

	<i>M</i>	<i>SD</i>
<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	3.79	.41
先生は,子どものことを可愛がってくれた	3.97	.19
私(保護者)は,先生とコミュニケーションがとれていた	3.48	.57
<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	3.72	.45
先生は,責任を持って子どもに接してくれた	4.00	.00
<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	3.86	.35
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	3.90	.31
<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	3.59	.57
子ども自身は,先生との関係に満足していると思う	3.86	.35
<u>算数への関心</u>		
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	3.28	.59
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	2.79	.68
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	3.31	.60
<u>その他</u>		
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	3.93	.26
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	3.90	.31
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	2.86	.64
算数の時間を子どもは楽しみにしていたと思う	3.38	.62
遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う	3.90	.41

項目別に検討した結果、「その他」の「算数の勉強は好きだ」「はじめから完ぺきにできないと、がっかりしてしまう」の2項目に差がみられた。算数への好意的態度や問題が解けないとがっかりしてしまう姿勢が、学習支援プログラムを通して形成されることが示唆された。また、保護者においても、子どもの「算数への関心」に関する認知に関する2項目「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」と「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」の得点は高く、学習支援プログラムを通して子どもの算数に対する興味や理解が向上したことが示唆された。

小学生の「学習カウンセリングについてのアンケート」で測定した、「学生の力量による効果」「満足度」「算数への関心」、そして、保護者の「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、「先生(学生)との関係」「先生(学生)の教育態度」「遊びの時間に関する満足度」「先生(学生)との関係に関する満足度」「算数への関心」、すべての得点は高かった。これまでの報告(小島・岡・児玉・木船・深田, 2009; 児玉・岡・小島・深田, 2010; 児玉・小島・岡・木船・深田, 2010; 小島・岡・児玉・木船・深田, 2010; 小島・岡・児玉・山田・木船・深田・外山, 2011; 小島・岡・児玉・木船・外山, 2011; 児玉・小島・岡, 2014)と同様に、小学生も保護者も、学生の力量を高く評価しており、学習支援プログラムに満足していたことが示唆された。

また、小学生の、学生の力量による効果の「コミュニケーション」と、「満足度」と「算数への関心」は正の相関関係にあり、コミュニケーションを通して大学生と小学生の関係が形成されるほど、小学生の学習支援プログラムに対する満足度は高まり、算数への興味も高まることが示唆された。さらに、保護者の、学生に関する認知の「先生(学生)との関係」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」は正の相関関係にあり、コミュニケーションを通して大学生と保護者の関係が形成されるほど、保護者の学習支援プログラムに対する満足度は高まり、子どもの算数への興味に関する認知も高まることが示唆された。平成20年度前期(児玉・岡・小島・深田, 2010)と平成24年度(児玉・小島・岡,

2014)以外の、すべての報告(小島・岡・児玉・木船・深田, 2009; 児玉・小島・岡・木船・深田, 2010; 小島・岡・児玉・木船・深田, 2010; 小島・岡・児玉・山田・木船・深田・外山, 2011; 小島・岡・児玉・木船・外山, 2011)で同様の結果がみられ、大学生が、小学生や保護者とコミュニケーションをとることの重要性が窺われた。

平成25年度の学習支援プログラムが、小学生と保護者に及ぼす効果については、先行研究(児玉・岡・小島・深田, 2008; 小島・岡・児玉・木船・深田, 2009; 児玉・岡・小島・深田, 2010; 児玉・小島・岡・木船・深田, 2010; 小島・岡・児玉・木船・深田, 2010; 小島・岡・児玉・山田・木船・深田・外山, 2011; 小島・岡・児玉・木船・外山, 2011; 児玉・小島・岡, 2014)と同様の結果が得られ、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満足していたことが明らかとなった。さらに、大学生と小学生、大学生と保護者が、コミュニケーションをとることの重要性が示唆された。

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 — ブレーン出版
- 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, 19-25.
- 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・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) — 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・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(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.

小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子・木舩憲幸・外山智絵 (2011). にこにこルームの学習支援が小学生に及ぼす効果(6) — 平成23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, 11, 323-332.

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 (2011). 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, 17, 19-26.