

学校教育実践学研究, 2016, 第22巻, 9 - 16頁

にこにこルームの学習支援が小学生に及ぼす効果 (9)

— 平成26年度の小学生と保護者を対象とした調査 —

児玉 真樹子・岡 直 樹・小 島 奈々恵*

(2015年12月7日受理)

Effects of *Niko Niko Room's* educational support program on school children (9): Survey results of school children and their parents who participated in the programs of 2014

Makiko KODAMA, Naoki OKA and Nanae KOJIMA

Abstract. The effects of an educational support program on school children who participated in the programs held in 2014 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 the following: (1) Educational support had a positive effect on children's "self-efficacy regarding arithmetic". (2) Both children and guardians positively evaluated the effects of this program, and both of them estimated students' abilities high. (3) Children's estimation of students' communication and understanding had positive relations to their "interests in arithmetic". Guardians' estimation of students' communication also had a positive relation to their estimation of "their children's interests in arithmetic".

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の教育相談室「にこにこルーム」では、小学生を対象とした学習支援プログラムが実施されている。この学習支援プログラムの目的は、小学生に対する学習支援サービスの提供と学習支援する大学生の力量形成の2つであり、大学生が小学生に対して個別の学習支援を行っている。学習支援の対象者は地域の小学4年生から6年生で、学習支援対象の教科は算数であり、大学の前期と後期の期間の毎週水曜日に行われている。学習支援は市川(1993)の認知カウンセリングに基づいて行われており、教員が学生に対して、学習支援の前と後に指導を行っている。また、1回の活動は、学習支援の時間と遊びの時間の2部から構成されている。

このプログラムの効果は、その目的と照らし合わせ、小学生に及ぼす効果と、大学生に及ぼす効

果が考えられる。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; 小島・岡・児玉, 2015)。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。一方で、学習による小学生への効果を測定するための指標である「算数に関する自己効力感」や「算数に関する学習観」のプログラム実施前と実施後との得点の差異に関しては、実施年度によって結果が異なっている。例えば平成24年度の報告(児玉他, 2014)では、

*保健管理センター

「算数に関する自己効力感」の形成に効果がみられたことが確認され、平成23年度の報告（小島・岡・児玉・木船他，2011）では、学習支援プログラムをとおして、小学生の「算数に関する学習観」が、答えだけでなく考え方を重視するように変化したことが確認された。このように学習支援プログラムの効果が確認された報告もある一方、平成25年度（小島他，2015）や平成22年度（小島・岡・児玉・木船他，2010）の報告では、「算数に関する自己効力感」や「算数に関する学習観」に対する効果が確認されなかった。

本研究では、平成26年度前期・後期に実施された学習支援プログラムが小学生に及ぼす効果を検証することを目的とする。

方 法

1 調査対象者

平成26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14名、後期15名；4年生12名（男児5名、女児7名）、5年生10名（男児6名、女児4名）、6年生7名（男児3名、女児4名））とその保護者のべ29名（母親28名、祖母1名）であった。このうち保護者1名から回答が得られず、のべ28名（父親3名、母親25名）を分析対象とした。なお、2名の小学生（4年生女児1名、6年生女児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、次回の学習支援プログラム最終日に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・小島他（2010）

と同じ内容で構成された、算数に関する自己効力感と算数に関する学習観に関連する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、児玉他（2008）と同じ内容で構成されたものを用いた。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もので、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、児玉他（2008）と同じ内容で構成されたものを用いた。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もので、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・小島他（2010）に倣い、「算数アンケート」について、小島・岡・児玉・深田（2010）で確認された因子ごとに、また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 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。

因子ごとの分析（Table 1）では、「算数に関する自己効力感」において事前調査得点と事後調査得点の間に有意水準5%（以下同様）で有意な差

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	.79	2.99	.45	.72	3.22	.37	-2.54 *
算数に関する学習観	.57	3.07	.75	.70	3.17	.64	-.73

注1 *df* = 28

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
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
<u>算数に関する自己効力感</u>					
算数の勉強にすぐにとりかかることができる	3.07	.75	3.21	.68	-.78
宿題はスムーズにできる	3.14	.69	3.10	.82	.19
計算問題はとける自信がある	2.69	.89	3.17	.60	-3.31**
授業中に習うことはわかる	2.93	.65	3.34	.67	-3.04**
問題がすぐにはできなくてもできるまでやってみようとする	3.31	.71	3.52	.57	-1.36
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	3.34	.61	3.34	.61	.00
宿題は人に聞かなくてもできる	2.97	.78	2.97	.73	.00
授業中に先生に教えてもらうだけでわかる	3.07	.75	3.38	.56	-1.80 [†]
文章問題はとける自信がある	2.41	.73	2.97	.68	-3.02**
<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が大切だと思う	3.14	.83	3.14	.69	.00
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	3.00	.96	3.21	.77	-1.14
<u>その他</u>					
授業中に手をあげて発表できる	2.83	.80	2.90	.86	-.44
算数の勉強は好きだ	2.52	.91	2.90	1.05	-2.01 [†]
問題がむずかしそうに思えるとやりたくないと思う	2.41	.91	2.28	1.13	.72
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	1.69	.85	1.45	.63	1.42
はじめから完璧にできないと、がっかりしてしまう	2.10	.82	2.31	1.07	-1.24
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	2.83	1.10	2.48	1.15	1.47
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	2.31	1.00	2.66	.97	-1.91 [†]
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	2.10	1.14	2.03	.94	.49
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	2.59	.78	2.59	.87	.00
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	.98	3.14	1.06	-.59

注1 *df* = 28

注2 ***p* < .01, [†]*p* < .10

がみられ、事後の得点の方が事前の得点より高かった。「算数に関する学習観」に有意差はみられなかった。

また、項目ごとの分析 (Table 2) でも、「算数に関する自己効力感」のうち「計算問題はとける自信がある」、「授業中に習うことはわかる」、「文章問題はとける自信がある」で有意差がみられ、いずれも事後の得点の方が事前の得点より高かった。それ以外のいくつかの項目でも傾向差がみられ、いずれも事後の得点の方が事前の得点より高かった。

2 小学生に対する事後調査の結果

児玉・小島他 (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、小島・岡・児玉・深田 (2010) で確認された因子ごとと、項目ごとに分析した。小島・岡・児玉・深田 (2010) では、大学生の力量による効果に関する小学生の認知はコミュニケーション (5項目)、理解 (4項目) の2因子にまとめられ、満足度は1因子 (3項目) に、算数への関心は1因子 (3項目) にまとまったため、それらの *a*、平均値、標準偏差、

各因子の得点間の相関係数を Table 3 に示した。また、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」と「理解」のいずれにおいても、「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。

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	.70	3.72	.36			
2	: 理解	.81	3.63	.55	.77 ***		
3	満足度	.58	3.71	.42	.72 ***	.74 ***	
4	算数への関心	.75	3.52	.56	.45 *	.50 **	.60 ***

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

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	3.90	.41
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	3.59	.57
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	3.83	.38
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	3.72	.65
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	3.55	.63
<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	3.59	.63
先生は、ほく／わたしの気持ちを理解してくれた	3.69	.66
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	3.52	.78
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	3.72	.65
<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	3.69	.47
先生との関係に、ほく／わたしは満足している	3.72	.70
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	3.72	.53
<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	3.48	.78
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	3.79	.41
ほく／わたしは、算数の時間が楽しみだった	3.28	.80
<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	3.79	.41
ほく／わたしは、先生のことを信頼していた	3.76	.51
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	2.71	1.13
先生は、ほく／わたしのことをかわいがってくれた	3.14	.91
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	3.43	.68
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	3.29	.84
ほく／わたしは、遊びの時間が楽しみだった	3.48	.78

項目ごとの分析 (Table 4) では、「算数の時間にほく／わたしが遊ぶとしたら、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・小島他 (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、「先生は、ほく／わたしと仲良くしてくれた」は、「算数への関心」の「学習カウンセリングにきて、ほく／わたしは算数が前よりわかるようになった」と有意な正の相関を示した。また、大学生の力量による効果に関する小学生の認知の「コミュニケーション」のうち、「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考えることができた」は、「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」と「ほく／わたしは、算数の時間が楽しみだった」に有意な正の

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、「先生は、ほく／わたしの気持ちを理解してくれた」の項目は、「算数への関心」の3項目全てに有意な正の相関を示した。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、ほく／わたしは『勉強しよう』と思うようになった」は、「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」と「ほく／わたしは、算数の時間が楽しみだった」に有意な正の相関を示した。

3 保護者に対する調査の結果

児玉・小島他 (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、小島・岡・児玉・深田 (2010) で確認された因子ごとと、項目ごとに分析した。小島・岡・児玉・深田 (2010) では、大学生の力量による効果が、先生 (学生) との関係1因子 (3項目) にまとまり、先生 (学生) の教育態度は1因子 (2項目) にまとまり、満足度は遊びの時間に関する満足度 (2項目) と

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、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／わたしは算数が前よりわかるようになった	ほく／わたしは、算数の時間が楽しみだった
コミュニケーション			
先生は、ほく／わたしと仲良くしてくれた	.27	.50 **	.09
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	-.02	-.23	.26
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	.29	.22	.28
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	.27	.31 †	.15
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考えることができた	.38 *	.32 †	.68 ***
理解			
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	.28	.21	.09
先生は、ほく／わたしの気持ちを理解してくれた	.64 ***	.41 *	.44 *
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	.51 **	.34 †	.39 *
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	.27	.31 †	.08

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

先生（学生）との関係に関する満足度（2項目）の2因子にまとまり、（子どもの）算数への関心は1因子（3項目）にまとまったため、それらの α 、平均値、標準偏差、各因子の得点間の相関係数をTable 6に示した。また、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、「遊び

の時間に関する満足度」と「先生（学生）との関係に関する満足度」と「算数への関心」との間に有意な正の相関を示した。「先生（学生）の教育態度」は、「遊びの時間に関する満足度」と「先生（学生）との関係に関する満足度」との間に有意な正の相関を示したが、「算数への関心」との間では有意な相関はみられなかった。

項目ごとの分析（Table 7）では、「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

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	.70	3.62	.40				
2 先生（学生）の教育態度	.86	3.82	.37	.78 ***			
<u>満足度</u>							
3 遊びの時間に関する満足度	.74	3.79	.37	.59 ***	.60 ***		
4 先生（学生）との関係に関する満足度	.70	3.66	.45	.55 **	.40 *	.27	
<u>子どもに関する認知</u>							
5 算数への関心	.87	3.20	.59	.54 **	.32	.15	.38 *

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

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	3.75	.44
先生は、子どものことを可愛がってくれた	3.75	.44
私（保護者）は、先生とコミュニケーションがとれていた	3.36	.62
<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	3.82	.39
先生は、責任を持って子どもに接してくれた	3.82	.39
<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	3.75	.44
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	3.82	.39
<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	3.61	.50
子ども自身は、先生との関係に満足していると思う	3.71	.53
<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	3.25	.70
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	.71
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	3.50	.58
<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	3.86	.36
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	3.71	.46
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	3.07	.60
算数の時間を子どもは楽しみにしていたと思う	3.32	.77
遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う	3.79	.42

に興味を持つようになったと思う」の1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)。

考察

本研究では、平成26年度前期・後期の学習支援プログラムが、参加した小学生に及ぼす効果について検討した。

1 小学生への効果

「算数アンケート」の「算数に関する自己効力感」の因子の得点に関して、プログラム実施前と実施後で比較した結果、有意な差がみられた。また、項目別の分析でも、「算数に関する自己効力感」の3項目で有意差が、1項目で傾向差がみられた。いずれもプログラム実施後の得点が実施前より高く、プログラムを通して「算数に関する自己効力感」が高まったことが確認された。

小学生の「学習カウンセリングについてのアンケート」の結果と、保護者の「にこにこルームの活動についてのアンケート」の結果より、小学生の「算数への関心」については、小学生の自己評価も、保護者による他者評価も、いずれも高い値であった。項目ごとの分析の結果、小学生も保護者も、小学生の算数への興味が高まり、算数が分かるようになったと認知していることが確認された。

2 学生の力量への評価および満足度

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」、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」、すべての得点が高かった。これまでの取り組みに関する報告(小島他, 2009; 児玉・岡他, 2010; 児玉・小島他, 2010; 小島・岡・児玉・木船・深田, 2010; 小島・岡・児玉・山田他, 2011; 小島・岡・児玉・木船他, 2011; 児玉他, 2014; 小島他, 2015)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された。

3 学生の力量と、小学生の算数への関心および満足度との関連

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の「コミュニケーション」は、「満足度」と「算数への関心」との間に有意な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、小学生の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」は、「先生(学生)との関係に関する満足度」と「遊びの時間に関する満足度」と「(子どもの)算数への関心」との間に有意な正の相関関係を示し、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、子どもの算数への関心に関する認知も高まることが示唆された。因子間の相関分析の結果を報告しているもののうち、平成24年度(児玉他, 2014)の小学生のデータにおいてのみ「コミュニケーション」と「算数への関心」との間に有意な正の相関関係がみられなかったが、他の年度の報告では「コミュニケーション」が「算数への関心」と「満足度」との間に有意な正の相関を示していた。これらの結果を踏まえ、大学生が小学生や保護者としっかりコミュニケーションをとることができることが、満足度はもとより、小学生の算数への関心にも影響を及ぼす可能性が窺われた。

また、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の「理解」も、「満足度」と「算数への関心」との間に有意な正の相関関係にあり、大学生が小学生の理解度や気持ちを理解するほど、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。因子間の相関分析の結果を報告しているもののうち、平成20年度後期(児玉・小島他, 2010)の小学生のデータにおいてのみ「理解」と「満足度」「算数への関心」との間に有意もしくは有意傾向の正の相関関係がみられなかったが、他の年度の報告では「理解」が「算数への関心」と「満足度」との間に有意もしくは有意傾向の正の相関を示していた。これらの結果を踏まえ、大学生が小学生を

しっかり理解することができることが、満足度はもとより、小学生の算数への関心にも影響を及ぼす可能性が窺われた。

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 (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, 9-16.
- 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・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(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・木船憲幸・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・木船憲幸・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.