

学校教育実践学研究, 2016, 第22巻, 17 - 23頁

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 (8)

— 平成26年度の質問紙調査 —

小 島 奈々恵*・岡 直 樹・児 玉 真樹子

(2015年12月7日受理)

Comparing *Niko Niko Room*'s educational support effects of university students, elementary students, and guardians (8): Questionnaires from 2014

Nanae KOJIMA, Naoki OKA and Makiko KODAMA

Abstract. The effects of educational support programs offered at the *Niko Niko Room* in 2014 are discussed in this study. Twenty-three university students, twenty-three elementary students, and twenty-three guardians participated in the programs and were asked to answer questionnaires. Questionnaires measured the abilities of university students, degrees of satisfaction, and degrees of interest. Effects of the programs perceived by the three groups were compared between university students and elementary students, between university students and guardians, between elementary students and guardians, and among university students, elementary students, and guardians. Elementary students and guardians highly evaluated the educational abilities of the university students compared to the university students themselves. Overall, university students, elementary students, and guardians positively evaluated the effects of the educational support programs, and were satisfied with the educational support programs.

問 題

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、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取り組んでいる。市川（1993）が提唱する認知カウンセリングを用いて、小学4年生から6年生に対して、大学生が個別の学習支援を行う。学習支援プログラムは、算数の学習支援を行う時間と、遊びの時間の2部から構成されており、大学生は、学習支援を実際に行う者（担当群）とそれを観察する者（観察群）とに分かれる。

この学習支援プログラムの効果について検討するため、学習支援プログラムに参加している大学生・小学生・保護者の3者に質問紙調査を定期的に実施している（e.g. 小島・岡・児玉・木船・深田, 2010a, 2010b）。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、学習支援プログラムの効果は捉えることができる。さらに、学習支援プログラムの効果を、実際に支援した大学生、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. 児玉・岡・小島・木船・外山, 2012）。

平成26年度においても同様の調査を実施している。大学生は、「アセスメント」「指導技術」に関する力量を、プログラムを通して形成していたことが示唆された（小島・岡・児玉, 2016）。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満足していたことが示されている（児玉・岡・小島, 2016）。

本研究では、平成26年度の学習支援プログラムの効果を、小学生を実際に支援した大学生（担当群）、支援を受けた小学生、その保護者からの

*広島大学保健管理センター

評価で捉え、その比較をすることを目的とする。なお、学習支援プログラムが大学生に及ぼす効果の検討に、平成21年度以前は、プログラム終了時に質問紙調査を実施し、プログラム開始前と比べての力量の変化について自己評価させていた。しかし、平成22年度以降は、プログラムの開始前と終了後に質問紙を実施し、各時点での本人が保有している力量について自己評価させている。小学生とその保護者に対しては、プログラム終了時に質問紙調査を実施している。

方 法

本研究では、平成26年度のプログラムが大学生(小島他, 2016) および小学生(児玉他, 2016) に及ぼす効果を検討するための調査データより、大学生と小学生と保護者の2者間もしくは3者間で共通に利用した項目について分析した。なお、先行研究(児玉・岡・小島・木船・外山, 2012, 2013; 小島・児玉・岡, 2014; 岡・小島・児玉, 2015) に倣い、大学生に関しては事後調査の結果のみを用いた。

1 調査対象者

平成26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。実際に小学生を担当した大学生23名(男性7名, 女性16名; 平均年齢19.57歳, $SD = .59$), 小学生23名(4年生9名(男児3名, 女児6名), 5年生9名(男児5名, 女児4名), 6年生5名(男児2名, 女児3名)), その保護者23名(父親3名, 母親20名)であった。

なお、分析対象者の中に、前期と後期、両方の学習支援プログラムに参加した大学生・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。また、平成25年度以前の学習支援プログラムでは、大学生2名が1組になって小学生1名を支援していたケースがあったが、平成26年度の学習支援プログラムでは、大学生1名が小学生1名を支援していたケースばかりであった。

2 調査手続き

大学生には、学習支援プログラム終了後に、質問紙(記名式)による集合調査を実施した。質問紙のタイトルは「にこにこルームの活動についてのアンケート」であった。

小学生には、学習支援プログラムの最終日に、質問紙(記名式)による集合調査を学習支援活動時間中に実施した。質問紙のタイトルは「学習カウンセリングについてのアンケート」であった。

保護者には、学習支援プログラムの最終日の1回前の活動日に質問紙(記名式)を配布し、持ち帰って回答させ、次の活動日(最終日)に回収した。質問紙のタイトルは「にこにこルームの活動についてのアンケート」であった。

なお、質問紙に記載された氏名は、3種類の質問紙を照合するために用いられた。

3 質問紙の内容

大学生の質問紙は、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、教育態度2項目、満足度4項目、子どもの算数への関心・理解度3項目、子どもの遊びへの関心1項目から構成され、4段階で評定させた。具体的な項目内容、および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。なお、子どもとの関係3項目(T12, T13, T14)、保護者との関係1項目(T16)、満足度4項目(T19, T20, T21, T22)、子どもの算数への関心・理解度3項目(T23, T24, T25)、子どもの遊びへの関心1項目(T26)の12項目については、後期のプログラムに参加した大学生14名にのみ回答させた。また、「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(T13)」と「子どもと一緒に遊べて、満足している(T20)」は、遊びの時間に参加した学生のみが回答する項目であった(回答者10名)。

小学生の質問紙は、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、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項目から構成され、4段階で評定させた。具体的な項目内容、および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、大学生の授業方法、指導技術能力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・理解度3項目、子どもの遊びへの関心1項目から構成され、4段階

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	—
授業方法、指導技術	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	—
	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	—
	T9	子どもを可愛がることができる		C9	P2
先生(学生)と子どもとの関係	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	—
	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	—
先生(学生)と保護者との関係	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 小学生に関する調査項目

		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、ほく／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、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		T2	—
授業方法、指導技術	C3	先生は、ほく／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、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		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、ほく／わたしは自分の考え方を考えることができた		T5	—
	C6	算数の時間に、先生から声をかけてもらうことで、ほく／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、ほく／わたしは「勉強しよう」と思うようになった		T7	P1
	C8	先生は、ほく／わたしの気持ちを理解してくれた		T8	—
	C9	先生は、ほく／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、ほく／わたしの話をよく聞いてくれた		T10	—
	C11	先生は、ほく／わたしと仲良くしてくれた		T11	—
	C12	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		T12	—
	C13	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		T13	—
	C14	ほく／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、ほく／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、ほく／わたしは満足している		T20	P9 / P10
	C17	先生との関係に、ほく／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、ほく／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、ほく／わたしは算数が前よりわかるようになった		T24	P14
	C20	ほく／わたしは、算数の時間が楽しみだった		T25	P15
子どもの遊びへの関心	C21	ほく／わたしは、遊びの時間が楽しみだった		T26	P16

で評定させた。具体的な項目内容、および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。

なお、他の項目も質問紙には含まれていたが、今回の分析には使用しなかったため、詳細は省略した。

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項目の平均値、標準

偏差、差の検定結果を Table 4 に示した。大学生と小学生に共通する 21 項目全ての平均値は高く (1.00-4.00 の間の 2.80 以上)、学習支援プログラムが高く評価されており、満足していたことが確認された。

対応のある *t* 検定の結果、共通する 21 項目のうち、11 項目 (T1/C1, T2/C2, T3/C3, T4/C4, T5/C5, T6/C6, T7/C7, T8/C8, T11/C11, T13/C13, T14/C14) で有意差、1 項目 (T12/C12) で傾向差が確認された。これらの項目全てにおいて、小学生の

Table 3 保護者に関する調査項目

	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	—
	P4	私(保護者)は、先生のことを信頼していた	T16	—
先生(学生)の教育態度	P5	先生は、責任を持って子どもに接してくれた	T17	—
	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	—
満足度	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
	P15	算数の時間を子どもは楽しみにしていたと思う	T25	C20
子どもの遊びへの関心	P16	遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う	T26	C21

Table 4 大学生と小学生の比較

項目番号	大 学 生		小 学 生			<i>t</i> 値	<i>df</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	項目番号	<i>M</i>	<i>SD</i>		
T1	3.22	0.52	C1	3.74	0.69	-4.22 ***	22
T2	3.09	0.60	C2	3.70	0.56	-5.01 ***	22
T3	3.00	0.52	C3	3.91	0.29	-8.51 ***	22
T4	2.87	0.46	C4	3.78	0.42	-8.51 ***	22
T5	3.00	0.30	C5	3.61	0.58	-4.45 ***	22
T6	3.13	0.46	C6	3.78	0.67	-4.04 ***	22
T7	2.87	0.46	C7	3.52	0.79	-4.83 ***	22
T8	3.00	0.52	C8	3.78	0.42	-6.26 ***	22
T9	3.52	0.67	C9	3.23	0.85	1.54	22
T10	3.83	0.49	C10	3.87	0.34	-0.57	22
T11	3.57	0.59	C11	3.87	0.46	-2.61 *	22
T12	3.50	0.52	C12	3.86	0.36	-1.79 †	13
T13	3.10	0.74	C13	3.60	0.52	-3.00 *	9
T14	3.14	0.66	C14	3.86	0.36	-3.68 **	13
T19	3.79	0.43	C15	3.57	0.51	1.15	13
T20	3.70	0.48	C16	3.80	0.42	-0.43	9
T21	3.57	0.65	C17	3.86	0.36	-1.47	13
T23	3.07	0.73	C18	3.43	0.76	-1.59	13
T24	3.50	0.52	C19	3.71	0.47	-1.00	13
T25	2.93	0.62	C20	2.93	0.83	0.00	13
T26	3.57	0.51	C21	3.64	0.63	-0.32	13

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

得点のほうが、大学生の得点より高かった。アセスメント、授業方法、指導技術、子どもとの関係に関する大学生の力量について、小学生は大学生より高く評価していた。なお、子どもとの関係に関する項目のうち、子どもを可愛がること (T9/C9)、子どもの話を聞くこと (T10/C10) の2項目については、大学生と小学生の間に有意差が確認されなかった。大学生の得点も、小学生の得点も、3.00以上 (1.00-4.00の間) であり、大学生も小学生も、大学生と子どもとの関係を高く評価していることが示唆された。

偏差、差の検定結果を Table 5 に示した。大学生と保護者に共通する16項目全ての平均値は高く (1.00-4.00の間の2.80以上)、学習支援プログラムが高く評価されており、満足していたことが確認された。

対応のある *t* 検定の結果、共通する16項目のうち、2項目 (T16/P4, T17/P5) で有意差が確認された。どちらにおいても、保護者の得点のほうが大学生の得点より高かった。保護者が大学生を信頼していることや、大学生が教師として責任を持って子どもに接することができることについて、大学生よりも保護者のほうが高く認知していた。

2 大学生と保護者との比較

大学生と保護者に共通する項目の平均値、標準

3 小学生と保護者との比較

小学生と保護者に共通する項目の平均値、標準

Table 5 大学生と保護者の比較

大 学 生			保 護 者			<i>t</i> 値	<i>df</i>
項目番号	<i>M</i>	<i>SD</i>	項目番号	<i>M</i>	<i>SD</i>		
T7	2.87	0.46	P1	3.00	0.60	-0.90	22
T9	3.52	0.67	P2	3.74	0.45	-1.16	22
T15	3.13	0.55	P3	3.30	0.63	-1.16	22
T16	3.00	0.68	P4	3.79	0.43	-3.67 **	13
T17	3.52	0.51	P5	3.83	0.39	-2.08 *	22
T18	3.74	0.45	P6	3.83	0.39	-0.70	22
T19	3.79	0.43	P7	3.64	0.50	0.81	13
T19	3.79	0.43	P8	3.93	0.27	-1.00	13
T20	3.70	0.48	P9	3.80	0.42	-0.43	9
T20	3.70	0.48	P10	3.70	0.48	0.00	9
T21	3.57	0.65	P11	3.71	0.61	-0.62	13
T22	3.29	0.83	P12	3.57	0.51	-1.47	13
T23	3.07	0.73	P13	3.29	0.73	-1.00	13
T24	3.50	0.52	P14	3.57	0.51	-0.37	13
T25	2.93	0.62	P15	3.21	0.89	-1.17	13
T26	3.57	0.51	P16	3.71	0.47	-1.00	13

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 ***p* < .01, **p* < .05

Table 6 小学生と保護者の比較

小 学 生			保 護 者			<i>t</i> 値	<i>df</i>
項目番号	<i>M</i>	<i>SD</i>	項目番号	<i>M</i>	<i>SD</i>		
C7	3.52	0.79	P1	3.00	0.60	2.64 *	22
C9	3.23	0.85	P2	3.74	0.45	-2.28 *	22
C15	3.70	0.47	P7	3.70	0.47	0.00	22
C15	3.70	0.47	P8	3.83	0.39	-1.14	22
C16	3.83	0.39	P9	3.74	0.45	0.70	22
C16	3.83	0.39	P10	3.83	0.39	0.00	22
C17	3.78	0.52	P11	3.74	0.54	0.25	22
C18	3.57	0.73	P13	3.22	0.74	1.70	22
C19	3.78	0.42	P14	3.43	0.59	2.34 *	22
C20	3.22	0.80	P15	3.26	0.81	-0.18	22
C21	3.57	0.66	P16	3.78	0.42	-1.42	22

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 **p* < .05

偏差, 差の検定結果を Table 6 に示した。小学生と保護者に共通する 11 項目全ての平均値は高く (1.00-4.00 の間の 3.00 以上), 学習支援プログラムが高く評価されており, 満足していたことが確認された。

対応のある *t* 検定の結果, 共通する 11 項目のうち, 3 項目 (C7/P1, C9/P2, C19/P14) で有意差が確認された。学習支援プログラムが子どもの勉強意欲に対して効果的であったことや (C7/P1), 子どもが算数を前より分かるようになったこと (C19/P14) については, 小学生の得点のほうが保護者の得点より高かった。また, 大学生が子どもを可愛がってくれたこと (C9/P2) においては, 保護者の得点のほうが小学生の得点より高かった。小学生が, 「勉強しよう」と思うようになったことや, 前より算数が分かるようになったことについて, 保護者より小学生のほうが高く認知しており, 大学生に小学生が可愛がられていることについては, 小学生より保護者のほうが高く認知していた。

4 大学生・小学生・保護者の比較

大学生・小学生・保護者の 3 者間で共通する項目の平均値, 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, 3 者に共通する 11 項目のうち 2 項目 (T7/C7/P1, T9/C9/P2) に有意差, 1 項目 (T19/C15/P8) に傾向差が確認された。多重比較 (Bonferroni 法, $p < .05$) の結果, 「子どもに『勉強しよう』という動機を

もたせることができる (T7)」については, 小学生の評価が大学生と保護者の評価より有意に高かった。「子どもを可愛がることができる (T9)」については, 保護者の評価が小学生の評価より有意に高かった。「子どもに算数を教える場に参加できて, 満足している (T19)」についても, 保護者の評価が小学生の評価より有意に高かった。

考 察

本研究の目的は, 平成 26 年度の学習支援プログラムに参加した小学生を実際に支援した大学生 (担当群), 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関する認知に違いがないかを検討することであった。

その結果, 大学生と小学生との比較では 21 項目中 11 項目に, 大学生と保護者との比較では 16 項目中 2 項目に, 2 者間で差が確認された。それぞれの項目について, 小学生もしくは保護者のほうが, 大学生より高く認知していた。平成 22 年度 (児玉他, 2012), 平成 23 年度 (児玉他, 2013), 平成 24 年度 (小島他, 2014), 平成 25 年度 (岡他, 2015) においても, 差が確認された項目数に違いはあるが, 同じ傾向の結果が得られている。小学生も保護者も, 大学生自身が認知している以上に, 大学生を高く評価していた。

また, 小学生と保護者との比較では 11 項目中 3 項目に差が確認された。小学生が, 「勉強しよう」と思うようになったことや, 前より算数が分かるようになったことについて, 保護者より小学

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	df	多重比較 ($p < .05$)
	M	SD	項目番号	M	SD	項目番号			
T7	2.87	0.46	C7	3.52	0.79	P1	3.00	0.60	9.14 *** (2,44) 大学生, 保護者 < 小学生
T9	3.52	0.67	C9	3.23	0.85	P2	3.74	0.45	3.23 * (2,44) 小学生 < 保護者
T19	3.79	0.43	C15	3.57	0.51	P7	3.64	0.50	0.76 (2,26)
T19	3.79	0.43	C15	3.57	0.51	P8	3.93	0.27	2.66 † (2,26) 小学生 < 保護者
T20	3.70	0.48	C16	3.80	0.42	P9	3.80	0.42	0.15 (2,18)
T20	3.70	0.48	C16	3.80	0.42	P10	3.70	0.48	0.13 (2,18)
T21	3.57	0.65	C17	3.86	0.36	P11	3.71	0.61	0.92 (2,26)
T23	3.07	0.73	C18	3.43	0.76	P13	3.29	0.73	1.20 (2,26)
T24	3.50	0.52	C19	3.71	0.47	P14	3.57	0.51	0.62 (2,26)
T25	2.93	0.62	C20	2.93	0.83	P15	3.21	0.89	0.75 (2,26)
T26	3.57	0.51	C21	3.64	0.63	P16	3.71	0.47	0.28 (2,26)

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 *** $p < .001$, * $p < .05$, † $p < .10$

生のほうが高く認知していた。同様の結果が、平成25年度(岡他, 2015)の学習支援プログラムでも確認されている。しかし、平成22年度(児玉他, 2012), 平成23年度(児玉他, 2013), 平成24年度(小島他, 2014)においては確認できず、小学生と保護者に共通するほとんどの項目で差は確認されていない。なお、小学生と保護者の各項目の平均値は高く、大学生の力量を高く評価し、学習支援プログラムに満足していることが、平成22年度から共通して窺えた。

大学生・小学生・保護者の比較では11項目中2項目に差が確認された。「子どもに『勉強しよう』という動機をもたせることができる(T7)」については、小学生の評価が大学生と保護者の評価より有意に高く、「子どもを可愛がることのできる(T9)」については、保護者の評価が小学生の評価より有意に高かった。同様の結果が、平成25年度(岡他, 2015)の学習支援プログラムでも確認されている。

以上より、平成26年度の学習支援プログラムにおいても、大学生の力量形成および小学生の算数への関心・理解度について効果があったといえる。また、大学生・小学生・保護者が、学習支援プログラムに満足していたことが示唆された。

引用文献

市川伸一(1993). 学習を支える認知カウンセリ
ングー心理学と教育の新たな接点ー プレー
ン社
児玉真樹子・岡 直樹・小島奈々恵(2016). に
こにこルームの学習支援が小学生に及ぼす効
果(9)ー平成26年度の小学生と保護者を対象
とした調査ー 学校教育実践学研究, **22**,
印刷中.

児玉真樹子・岡 直樹・小島奈々恵・木船憲幸・
外山智絵(2012). 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(4)ー平成22年度の質問紙調査ー 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・木船憲幸・
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)ー平成23年度の質問紙調査ー 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)ー平成24年
度の質問紙調査ー 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・木船憲幸・
深田博己(2010a). にこにこルームの学習支
援プログラムが学生の力量形成に及ぼす効果
(4)ー平成22年度の学生を対象とした質問紙
調査ー 広島大学心理学研究, **10**, 329-341.

小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子・木船憲幸・
深田博己(2010b). にこにこルームの学習支
援が小学生に及ぼす効果(5)ー平成22年度の
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, **10**, 343-352.

小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子(2016). に
こにこルームの学習支援プログラムが学生の
力量形成に及ぼす効果(8)ー平成26年度の学
生を対象とした質問紙調査ー 学校教育実
践学研究, **22**, 印刷中.

岡 直樹・小島奈々恵・児玉真樹子(2015). 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)ー平成25年度
の質問紙調査ー 学習開発学研究, **8**, 97-103.