

【原著論文】

課題の先延ばし傾向に及ぼす学習動機の影響

小野 洋平¹⁾²⁾

¹⁾ 日本体育大学

²⁾ 駒澤大学

Relationship between procrastination and learning motives

ONO Yohei

Abstract: In this study, I investigated the relationship between procrastination and learning motives. 129 university students answered questionnaires on procrastination behavior, causes of procrastination, and learning motives. As a result of the multiple regression analysis, those who learned to improve intellectual ability were less likely to procrastinate, and those who learned to maintain self-esteem were more likely to procrastinate. In addition, it was shown that the former rarely procrastinate even if the interest in the task was low, and the latter procrastinated when recognizing that the task was difficult. These results suggest that learning motives is one of the factors for procrastination.

要旨: 本研究では、課題への先延ばしと学習動機の関連性について検討した。大学生 129 名に先延ばし行動傾向とその原因に関する質問紙、学習動機に関する質問紙を実施した。重回帰分析の結果、訓練志向の得点が高い場合には先延ばし行動傾向が低く、自尊志向の得点が高い場合には先延ばし行動傾向が高くなっていた。また、訓練志向の高い者は興味の低さによる他事優先をしにくく、自尊志向の高い者は課題困難度の認知が高い場合に先延ばししやすかった。このことから、学習動機は課題先延ばしに影響を及ぼす要因の一つであることが示唆された。

(Received: October 2, 2019 Accepted: November 21, 2019)

Key words: cause of procrastination, learning orientation, self-regulated learning, university students

キーワード：先延ばしの原因、学習志向、自己調整学習、大学生

問 題

先延ばし行動 (procrastination) は、事態の悪化が予想される場合においても意図的に課題などの開始や完了を先延ばすことと定義される (Ferrari, Johnson & McCown, 1995¹⁾; Lay, 1986²⁾)。大学生は、学業のみならず、部活動・サークル、アルバイトなど、様々な活動を同時進行で行っているため、必然的に同時期に遂行すべき課題が多く、少なからず先延ばし行動が選択されると考えられる。Ellis & Knaus (1977)³⁾ によれば、アメリカの大学生の 70% 以上が先延ばしを行っているという報告がなされており、本邦の研究においても同様の結果が得られている (Goda, Yamada, Kato, Matsuda, Saito, & Miyagawa, 2015⁴⁾)。先延ばし行動は期限内に遂行し終われば、事態の悪化を最小限に抑えることが可能である。しかしながら、期限を過ぎるまで課題の存在を忘れ、学業成績の低下を招く大学生も

少なくない (Wesley, 1994⁵⁾; Goda et al., 2015⁴⁾)。Goda et al. (2015)⁴⁾ は、課題完遂までの学習経過をもとに 7 つの学習タイプに分類し、習慣的に学習するタイプの成績は先延ばしタイプに比べて高くなることを報告している。先延ばしタイプは、課題が示された後から先延ばしを行い、期間間際になって急激に課題を遂行するが、習慣的な学習タイプは課題が示された後から一定の学習を継続的に行う。一方、各タイプの比率は先延ばしタイプが最も多く、70% に迫るものであった。しかしながら、期限までに課題を遂行できなかった者は 8% 程度であり、先延ばし行動を行う者であっても、期限を守って課題を遂行していることがうかがえる。先延ばし行動やそれを行う者に対し、一般的にはネガティブな印象を抱かれがちだが (Briody, 1980⁶⁾)、行動決定は必ずしもネガティブな理由によってのみ行われるわけではなく (Van Eerde, 2003⁷⁾)、計画的にあえて課題を先延ばすこともある (Chu & Choi, 2005⁸⁾)。

また、大学生は期限間際まで課題を行うことが多く、期限に間に合わせるために表面的に課題を完遂させる (Thomson & Falchikov, 1998⁹; Schroeder, 2002¹⁰; 藤田, 2005¹¹) ことが、学業成績に影響を及ぼしていると考えられる。

大学生の多くが経験している先延ばし行動の背景は様々である。例えば、Pala, Akyıldız & Bağcı (2011)¹² は、理由については明確に示していないものの、先延ばし行動には性差があり、男性に多くみられること、所属学部によって傾向が異なるが、学年や家庭の所得水準には違いが認められなかったことを報告している。また、先延ばし行動の原因について藤田 (2005)¹¹ は、学習者の時間管理能力や怠惰性、失敗への恐れを指摘している。なお、失敗への恐れは他者からの評価懸念を反映しており、完全主義傾向や自己意識などがその下位要因として挙げられている (Beck, Koons, & Milgrim, 2000¹³; Burka & Yuen, 1983¹⁴; Ellis & Knaus, 1977³; Schlenker & Weigold, 1990¹⁷)。このような個人の特性のみならず、課題に対する学習者の態度も先延ばし行動を促進する要因であることが示唆されている。藤田・岸田 (2006)¹⁶ は、先延ばし行動の原因に関する質問項目を作成して因子分析を行った結果、興味の低さによる他事優先、先延ばし肯定・容認、課題困難性の認知の3因子が抽出された。さらに、課題先延ばし行動傾向尺度との重回帰分析の結果、学習内容などへの興味の低さにより他の行動を優先することが先延ばし行動の主要な原因の一つであることを示唆している。

一方、先延ばしによって種々の心理的变化が生じるが、その変化にはネガティブな面とポジティブな面があることが示唆されている。ネガティブな側面として、先延ばしによって抑うつ感や自尊感情の低下が認められる (Hill, Hill, Chalot, & Barrall, 1978¹⁷; Solomon & Rothblum, 1984¹⁸)。ポジティブな側面としては、課題に対して感じるストレスや不安が先延ばしによって一時的に低下することが挙げられる (Tice, Bratslavsky, & Banmeister, 2001¹⁹)。

先述のごとく、先延ばし行動は大学生の多くに認められ、学業成績や心理的变化、特に精神的健康と関与するならば、何が先延ばし行動をもたらすのか、どのような要因が関与するかを検討し、先延ばし行動を制御していく必要がある。また、藤田・岸田 (2006)¹⁶ は課題に対する興味の低さを本邦の大学生の先延ばし行動の原因に挙げているが、学習者は様々な学習動機を持つため、課題に対する興味は必ずしも一義的には定まらず、どのように学習を志向するかによって先延ばしに対する態度は変化すると考えられる。

近年、本邦における学士教育の指針に、生涯自律的

に学び続ける学習者を育てることが挙げられている (文部科学省, 2008²⁰; 畑野, 2010²¹)。自律的に学ぶためには、目標を設定して達成のために行動を変容させる自己調整学習 (self-regulated learning) (Zimmerman, 1986²²; Schunk, 2001²³) を促進していくことが必要である。自己調整学習には自己効力感が関与すると考えられているが (Zimmerman, 1986²²)、自己効力感先延ばし行動とも相関があり、課題達成のために自己の行動を変容させ、うまくできるという認識が高い場合には先延ばし行動が少ないとされる (黄・兒玉, 2009²⁴)。また、田中 (2017)²⁵ は、学習動機と自己効力感、学習行動の関連について検討した結果、自己の今後の目標にとって価値のあるものであると感じることにより学習が動機づけられる同一視的調整と学習行動に関する自己効力感に正のパスが、さらに自己効力感と学習を回避する傾向には負のパスが認められることを示唆している。このように、大学生の持つ学習動機は自己調整学習に影響を及ぼす重要な要因であり (市川, 1998²⁶; 市川・堀野・久保, 1998²⁷)、学習動機と先延ばし行動の関連について検討することは、自己調整学習の促進につながると考えられる。そこで本研究では、先延ばし行動および先延ばしの原因に学習動機が及ぼす影響について検討した。また、石井・堀越・田村 (2019)²⁸ は先延ばし行動に対する自己認識が先延ばし行動に影響を及ぼすことを示唆しているため、先延ばし行動に対する頻度、改善の意図についての主観的評価と学習動機、先延ばし行動尺度との関連についても検討した。

方 法

調査参加者

一般教養科目を受講する都内の大学生 129 名 (男 55 名, 女 74 名, 平均年齢 19.3 歳, $SD = 3.26$ 歳) に対して調査を行った。学年の割合は、1 年生が 95 名, 2 年生以上が 34 名であった。また、調査参加者の所属学部は経済学部 49 名, 法学部 24 名, 商学部 12 名, 文学部 12 名, その他の学部が 32 名であった。

調査内容

学習動機の 2 要因尺度: 市川 (1995)²⁹ の学習動機の 2 要因尺度を用いた。この尺度は、「勉強は何のためにするのか」に関する 36 問の質問に対し、「よくあてはまる」(5 点) から「まったくあてはまらない」(1 点) の 5 件法で回答させるものである。また、学習内容の重視、学習の功利性の組み合わせにより 6 つの下位尺度に分けられ、学習内容に直接関連する内容関連づけ動機として、充実志向、実用志向、訓練志向の 3 因子、学習内容と直接的に関連しない内容非関連動機

として、関係志向、自尊志向、報酬志向の3因子を得点化可能である。充実志向は、勉強することの楽しさ、実用志向は、学習内容の実用、訓練志向は学習による自己の成長により学習が動機づけられる。一方、関係志向は他者との人間関係、自尊志向は自身のプライド、報酬志向はなんらかの見返りによって学習が動機づけられる。また、充実志向と関係志向は学習の功利性が低く、実用志向と報酬志向は功利性が高い因子である。

課題先延ばし行動傾向尺度：藤田（2005）¹¹⁾の作成した尺度を用い、課題への先延ばし傾向を測定した。この尺度は「課題先延ばし」因子9項目、「約束事への遅延」因子4項目、計13項目で構成される。各項目に対して、「非常にある」（5点）から「全くない」（1点）の5件法で回答させた。この得点が高い場合には課題を先延ばしする傾向が高いと解釈される。なお、逆転項目は点数を逆転させて得点化した。

先延ばし行動の原因に関する調査：藤田・岸田（2006）¹⁶⁾の作成した先延ばし行動をもたらす原因に関する尺度で、課題に興味関心を抱けずに他の事を優先してしまうために課題を先延ばす「興味の低さによる他事優先」因子9項目、先延ばしの肯定的側面を認識してあえて課題を先延ばす「先延ばし肯定・容認」因子4項目、内容の困難さを認識した結果、課題を先延ばす「課題困難性の認知」因子3項目、計16項目からなり、「かなりあてはまる」（4点）から「全くあてはまらない」（1点）の4件法で回答させた。

フェイスシート：「やらなければならないことを先延ばしにしてしまうことはありますか？」という先延ばし行動の主観的頻度（以降、先延ばし頻度とする）について、まったくしない（1点）からよくする（5点）の5件法で回答させた。また、「先延ばしを改善したいですか？」という改善の意図について、改善したくない（1点）から改善したい（5点）の5件法で回答させた。

倫理的配慮

本研究は、「人を対象とする研究に関する倫理委員会」の審査・承認（審査番号：19-14）を受けて行われた。調査協力者には、研究目的を説明するとともに、データを匿名化処理して個人情報保護の旨伝え、調査協力の同意を得た。回答は任意であり、回答しないことによって成績に悪影響がないこと、いつでも同意を取り消すことができ、匿名化処理の前であれば自身のデータを抹消可能であることを教示した。

データ解析

本研究では、IBM社製SPSS statistics（ver.25）を用いて分析を行った。母平均の検定の効果量については、平均値から期待値を減じ、標準偏差で割ったものを用

いた。また、重回帰分析の変数投入にはステップワイズ法を採用した。

結果

本研究で行った調査を得点化し、各因子間の関連について分析した。本研究で用いた質問紙得点の平均値、標準誤差および信頼区間についてはAppendix 1を参照されたい。

先延ばし行動に対する主観的評価と課題先延ばし行動傾向尺度の関連

Figure 1は、先延ばし頻度と改善の意図の平均得点を示したものである。いずれの評価も5件法のため、期待値を3点として母平均の検定を行った。その結果、いずれの得点も母平均に比べて有意に高くなっていた（先延ばし頻度： $t(128) = 12.31, p < .01, d = 1.08$ 、改善の意図： $t(128) = 22.50, p < .01, d = 1.98$ ）。

次に、先延ばし行動に対する主観的評価と課題先延ばし行動傾向尺度の関連について検討した。相関分析の結果、先延ばし頻度と改善の意図には正の相関が認められた（ $r = .24, p < .01$ ）。また、先延ばし頻度と課題先延ばしの間にも正の相関が認められたが（ $r = .51, p < .01$ ）、約束事の遅延との間には有意な相関は認められなかった（ $r = .14, n. s.$ ）。同様に、改善の意図と課題先延ばしとの間に正の相関が認められたが（ $r = .29, p < .01$ ）、約束事への遅延との間には有意な相関が認められなかった（ $r = -.09, n. s.$ ）。

先延ばし行動に対する主観的評価と学習動機

先延ばし行動に対する主観的評価に及ぼす学習動機の影響を検討するため、先延ばし頻度、および改善意図を目的変数、学習動機の6因子得点を説明変数とする重回帰分析を行った。その結果、先延ばし頻度と学習動機の分析結果は有意ではなかった（ $n. s.$ ）。一方、改善の意図と学習動機の間には有意な回帰式が得られ（ $R^2 = .11, F(3,125) = 6.60, p < .01$ ）、充実志向、報酬志向

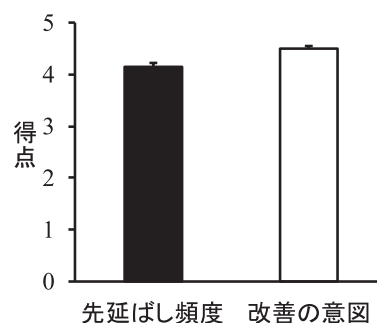


Fig. 1 先延ばし行動に対する主観的評価。エラーバーは標準誤差を示す。

課題の先延ばし傾向に及ぼす学習動機の影響

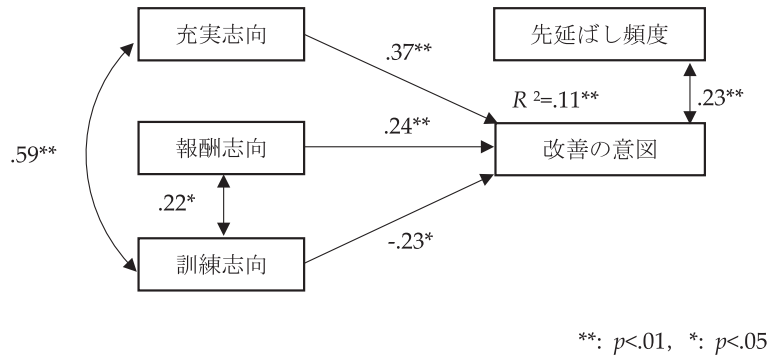


Fig. 2 主観的評価と学習動機の重回帰分析結果。

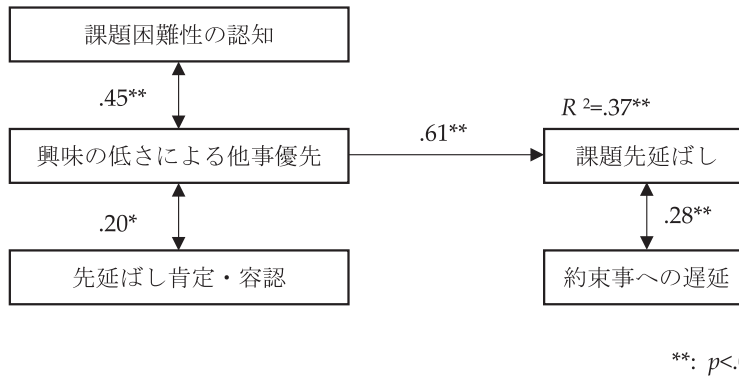


Fig. 3 課題先延ばし行動と先延ばしの原因の重回帰分析結果。

には正の回帰係数が (充実志向: $\beta = .37, p < .01$, 報酬志向: $\beta = .24, p < .01$), 訓練志向には負の回帰係数 ($\beta = -.23, p < .05$) が得られた (Fig. 2)。

先延ばし行動とその原因

次に、先延ばし行動傾向とその原因の関連について検討した。

先延ばし行動傾向の得点を目的変数、先延ばし行動の原因に関する調査の3因子を説明変数とする重回帰分析を行った結果、課題先延ばしと興味の高さによる他事優先の間に有意な正の回帰係数が得られ ($R^2 = .37, F(1,127) = 76.72, p < .01$), 先延ばし肯定・容認、課題困難性の認知は有意ではなかった (*n. s.*)。一方、約束事への遅延については有意ではなかった (*n. s.*) (Fig. 3)。

学習動機と先延ばし行動

先延ばし行動傾向に及ぼす学習動機の影響を検討するため、先延ばし行動傾向尺度の2因子を目的変数、学習動機の6因子得点を説明変数とする重回帰分析を行った。その結果、課題先延ばしとの間に有意な回帰式が得られ ($R^2 = .14, F(2,126) = 10.37, p < .01$), 課題先延ばしと訓練志向には負の回帰係数が ($\beta = -.37, p < .01$), 自尊志向には正の回帰係数 ($\beta = .19, p < .05$)

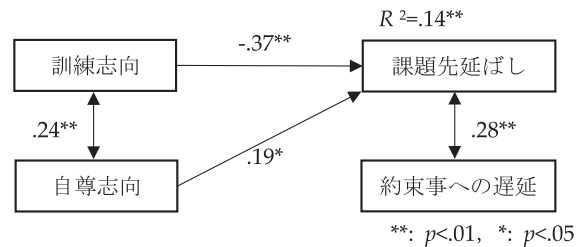


Fig. 4 学習動機と課題先延ばし行動傾向の重回帰分析結果。

が得られた。一方、約束事への遅延については有意ではなかった (*n. s.*) (Fig. 4)。

学習動機と先延ばし行動の原因

先延ばし行動の原因に及ぼす学習動機の影響を検討するため、先延ばし行動の原因を目的変数、学習動機の6因子を説明変数とする重回帰分析を行った。その結果、興味の高さによる他事優先には訓練志向と負の回帰係数が、報酬志向と正の回帰係数が得られた ($R^2 = .07, F(2,126) = 4.84, p < .01$)。また、課題困難性の認知については自尊志向に正の回帰係数が得られた ($R^2 = .04, F(1,127) = 5.39, p < .05$)。一方、先延ばし肯定・容認と学習動機は有意ではなかった (*n. s.*) (Fig. 5)。

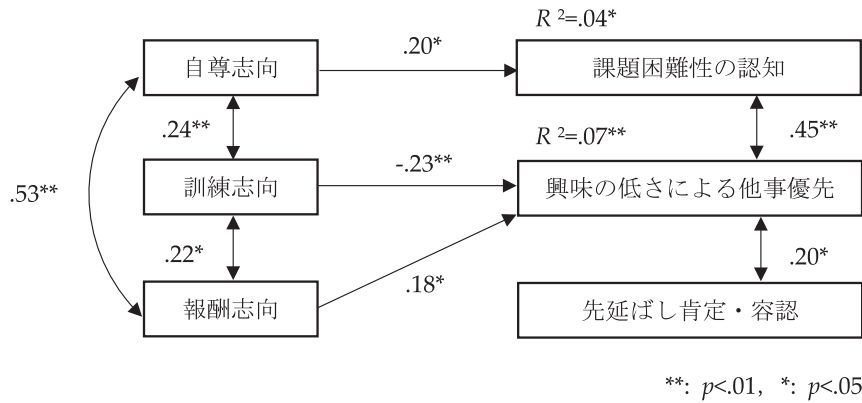


Fig. 5 学習動機と先延ばしの原因の重回帰分析結果。

考 察

先延ばし行動に対する主観的評価

本研究では、大学生を対象に先延ばし行動に及ぼす学習動機の影響について検討した。

まず、先延ばし行動に関する主観的評価の分析結果から、調査参加者は自身の先延ばし行動頻度が高く、その改善を望んでいることが示唆された。これら主観的評価得点が高い心理的背景は本研究からは定かではないものの、これまでの学習経験の中で、先延ばしを行った結果もたらされた心身の疲労や、課題に対する評価、期限を守れなかった失敗を少なからず経験しており、それが主観的評価、特に改善の意図に影響を及ぼしたものと考えられる。また、課題先延ばし行動尺度得点との相関分析の結果から、先延ばし行動の頻度と課題先延ばし得点には中程度の正の相関が認められた。このことは、主観的な評価から大学生の先延ばし行動傾向をある程度予測可能であることを示している。

次に、先延ばし行動に関する主観的評価と学習動機に関して有意な回帰式が得られたことから、先延ばしの自己認識に学習動機が影響を及ぼすことが示唆された。先延ばしの主観的頻度と学習動機には有意な回帰係数は得られなかったが、改善の意図に関しては、充実志向、報酬志向では正の回帰係数が得られている。先延ばしを行うことによって生じる抑うつ感や自尊心の低下 (Hill et al., 1978¹⁷⁾; Solomon & Rothblum, 1984¹⁸⁾) は学習に対する態度にも影響を及ぼすことは想像に難くない。充実志向は学ぶこと自体が楽しいために学ぶ志向であることから、先延ばしによって生じるネガティブ感情を改善することで学習を楽しもうとする学習への態度が、先延ばし行動の改善の意図を高める結果につながったと考えられる。また、報酬志向は、何らかの見返りを求めて学ぶ志向である。仮に他の課題を優先することで何らかの利得を得ようと先延ばしするならば、先延ばした課題に対する利得は低下

する可能性が考えられる。よって、報酬志向と改善の意図との間に正の回帰係数が得られた背景には、このような課題遂行によって得られる利得が関与していると思われる。一方、訓練志向では改善の意図と負の相関が得られている。この結果は、後述する先延ばし行動尺度との関連から説明可能であろう。すなわち、訓練志向の高い者は課題を先延ばしする傾向が低く、そのため改善の意図も低いと考えられる。

先延ばし行動とその原因

一方、先延ばしの原因と課題先延ばし行動傾向の関連について分析した結果、興味の高さによる他事優先と課題先延ばしには有意な正の回帰係数が得られ、課題に対して興味が低く、他のことを優先することが先延ばし行動を促進する要因であることが示唆された。なお、課題困難性の認知については、課題先延ばしとの関連は認められなかったものの、本邦における先延ばし行動の主たる原因が課題に対する興味の高さによる他事優先であることを示唆した藤田・岸田 (2006)¹⁶⁾の結果については本研究結果も支持するものであった。また、約束事への遅延に関しては先延ばしの原因と有意な回帰係数は得られなかった。本研究では、課題先延ばしと約束事の遅延には弱い正の相関が認められているが、Goda et al. (2015)⁴⁾は、大学生には先延ばしを行うタイプが多い反面、課題期限を守れなかった者は少ないと報告している。また、本研究における約束事への遅延得点の平均値は7.9点 (Appendix 1 参照) であり、4項目の合計点 (20点) と比較して1/2以下となっている。本研究では約束事を遅らせる者が少なかったことが課題先延ばしの原因との関連が示されなかった一因と推察される。

先延ばし行動とその原因への学習動機の影響

先延ばし行動と学習動機の関連については、課題先延ばし得点と自尊志向に正の回帰係数が、訓練志向に

負の回帰係数が得られた。自身のプライドや競争心によって学習が動機づけられる自尊志向が高い場合には先延ばし行動の頻度が多く、知的能力の向上を目指すことによって学習が動機づけられる場合には先延ばし行動の頻度が少なかったことは、学習者の学習動機は先延ばし行動に影響を及ぼす要因の一つであることを示唆するものである。また、自尊志向と課題困難性の認知の間には正の回帰係数が得られており、課題の困難度は自尊志向の高い者の先延ばし行動の原因の一つであると考えられる。自尊志向の高い者の先延ばし頻度の多さ、課題困難性の認知による先延ばし行動の選択を総合的に解釈すると、課題が困難であると認識した場合には、課題を行うことで失敗をすると自尊心が傷つけられるため、一時的に課題を先延ばすことで自尊心の低下を防いでいる可能性が考えられる。また、Goda et al. (2015)⁴⁾の結果が示すように、先延ばしを行った場合でも多くの大学生は期限を守っており、一時的に自尊心低下を防ぐことで学習へのモチベーションを維持し、課題遂行に必要な情報収集を行っていることも考えられる。一方、知的能力の向上を目指して学習が動機づけられる訓練志向では、興味の低さによる他事優先に対して負の回帰係数が得られている。このことから、知的能力の向上を目指した学習を志向する者は、課題に対する興味関心の高さとは別に、課題を遂行すること自体が知的能力向上につながると解釈して課題を積極的に行うため、先延ばし行動の頻度が少ないと推察される。剣持・根津 (2016)³⁰⁾は、完全主義と評価懸念が先延ばしによって生じる感情に及ぼす影響について検討している。その結果、課題に着手した際に課題に対して高い水準を目指す傾向を持つ場合には肯定的感情が、他者からの評価に関心を寄せる場合には否定的感情が生起することを示している。この知見をもとに本研究結果を考えると、課題に対して高い水準を目指す傾向は訓練志向の知的能力向上に対応し、評価懸念は自尊志向のプライドのための学習と対応すると考えられる。本研究で得られた学習動機と先延ばし行動の背景を明らかにするためには、先延ばし行動後の感情の変化を学習動機の側面から検討する必要があると考えられる。一方、課題先延ばし得点とは明確な関連が示されないものの、なんらかの見返りを期待して学習する報酬志向と興味の低さによる他事優先には正の回帰係数が得られており、報酬志向の高い者が行う課題の先延ばしの原因は課題に対する興味の低さであると考えられる。しかしながら、本研究の決定係数は必ずしも高くないことから、学習動機を媒介変数とする性格特性などの要因の影響も考慮する必要がある。例えば、古谷 (2017)³¹⁾は大学生の学業遅延傾向と Big Five や完全主義傾向といった性格特性の関

連について検討している。その結果、勤勉性の高さは学業遅延傾向と負の相関が、ミスを過度に気にする傾向は正の相関が得られている。一方、本研究で用いられた学習動機と性格特性の関連については必ずしも明らかになっていない。先延ばし行動の背景を明らかにするためには、先延ばし行動との関連が認められた訓練志向や自尊志向と性格特性の関連についても検討することが求められる。また、本研究の調査参加者数は129名であり、所属学部によって先延ばし行動の傾向が異なることが示唆されていることから (Pala, Akyıldız & Bağcı, 2011¹²⁾), 本研究におけるサンプリングが必ずしも十分とはいえない。よって、サンプル数や所属学部等を考慮したうえで、大学生における先延ばし行動と学習動機の関連性について更なる検討が求められる。

教育場面における課題と展望

本研究の結果、学習動機は少なからず先延ばし行動に影響を及ぼす要因であることが示唆された。先延ばし行動を行う者の多くが改善を求めていることは過去の研究でも指摘されており (O'Brien, 2002³²⁾; 黒住・外山, 2017³³⁾), 先延ばし行動が抑うつ感やストレスなどの精神的健康に関与するならば、学習者の努力のみならず課題を提示する際になんらかの工夫をする、課題に対する先延ばしを低減する方略を呈示するなど、指導者側も何らかの対策を講じる必要性を本研究結果は示唆するものである。森 (2004)³⁴⁾は、学習後の誤りの原因を探究する学習方略を用いない者に先延ばしが多いことを報告している。このことは、教員がこの学習方略を学生に提示する指導法の重要性を示している。一方、先延ばし行動も、目的に合わせて自身の行動を変容させるという点では、自己調整学習の1つの過程と考えることもできる。また、森 (2017)³⁵⁾は、「棚に上げる」「水に流す」「寝かせておく」などの表現を引用し、本邦では先延ばしに対しての適応的側面も意識されることを述べている。社会生活の中では少なからず先延ばしが行われるため、学士教育に求められる自ら学ぶ人材を育むには、学生の先延ばし行動に関する理解を深め、抑制するよりもむしろ、制御するスキルを獲得するための指導を行っていく必要があるのではないだろうか。自己調整学習では他者の存在を必ずしも排除しておらず、教員には自己調整のための促進者としての役割が期待される。よって、学生のみならず、教員も学習者の学習動機を理解し、それぞれの学習目的を満たせるような柔軟な課題設定を行う必要があると考えられる。本研究では、訓練志向の高さが先延ばし行動を抑制し、自尊志向の高さが先延ばし行動を促進する可能性が示唆されている。自尊心低下を

避けるために課題が先延ばしされるのであれば、適度な難易度の課題を設定し、スモールステップで課題達成経験を繰り返すことで、自尊心の低下を防ぐことができるのではないだろうか。また、課題遂行がなされれば所要時間や成果といったメタ認知の獲得につながり、先延ばし行動に及ぼす要因の一つである時間管理能力の向上も見込まれるであろう。さらに、課題をクリアすることで知的能力向上の学習目的を満たせるのであれば、発展課題といった知的能力向上の機会を設けるなどの工夫により、訓練志向の学習動機を高めることも可能と思われる。

文 献

- 1) Ferrari, J. R., Johnson, J., & McCown, W. G. (1995). Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. New York: Plenum Press.
- 2) Lay, C. H. (1986). At last my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
- 3) Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination or how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles*. New York: Institute for Rational Living.
- 4) Goda, Y., Yamada, M., Kato, H., Matsuda, T., Saito, Y., & Miyagawa, H. (2015). Procrastination and other learning behavioral types in e-learning and their relationship with learning outcomes. *Learning and Individual Difference*, 37, 72-80.
- 5) Wesley, J. (1994). Effect of ability, high school achievement, and procrastinatory behavior on college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 404-408.
- 6) Briody, R. (1980). An exploratory study of procrastination (Doctoral dissertation, Brandeis University, 1980). *Dissertation Abstracts International*, 41, 590.
- 7) Van Eerde, W. (2003). Procrastination at work and time management training. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 137, 421-434.
- 8) Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.
- 9) Thomson, K., & Falchikov, N. (1998). "Full on until the sun comes out": The effects of assessment on student approaches to learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23, 379-390.
- 10) Schroeder, K. (2002). College procrastinators. *The Education Digest*, 67, 73-75.
- 11) 藤田 正 (2005). 先延ばし行動と失敗行動の関連について 教育実践総合センター研究紀要, 14, 43-46.
- 12) Pala, A., Akyıldız, M., & Bağcı, C. (2011). Academic Procrastination Behaviour of Pre-service Teachers' of Celal Bayar University. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 29, 1418-1425.
- 13) Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 3-13.
- 14) Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- 15) Schlenker, B. R., & Weigold, M. F. (1990). Self-consciousness and self-presentation: Being autonomous versus appearing autonomous. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 820-828.
- 16) 藤田 正・岸田麻里 (2006). 大学生における先延ばし行動とその原因について 教育実践総合センター研究紀要, 15, 71-76.
- 17) Hill, M. B., Hill, D. A., Chalot, A. E., & Barrall, J. F. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Journal*, 12, 256-262.
- 18) Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- 19) Tice, D. M., Bratslavsky E., & Baumeister, R. F. (2001). Emotional distress regulation takes precedence over impulse control: if you feel bad, do it! *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 53-67.
- 20) 中央教育審議会 (2008). 学士課程教育の構築に向けて 文部科学省 2008年12月24日 <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm> (2019年9月30日)
- 21) 畑野 快 (2010). 自己調整学習の有効性と検討課題及び大学教育への導入についての一考察 京都大学高等教育研究, 16, 61-72.
- 22) Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key sub-process? *Contemporary Educational Psychology*, 16, 307-313.
- 23) Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspective*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- 24) 黄王国・兒玉憲一 (2009). 楽観性と特性不安、自己効力感、先延ばしとの関連 広島大学大学院心理臨床教育センター紀要, 8, 69-77.
- 25) 田中希穂 (2017). 学習動機と自己効力感が学習行動に及ぼす影響 同志社大学教職課程年報, 7, 3-18.
- 26) 市川伸一 (1998). 「その後」の認知カウンセリング 市川伸一(編著) 認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導, プレーン出版, pp. 2-25.
- 27) 市川伸一・堀野 緑・久保信子 (1998). 学習方法を支える学習観と学習動機 市川伸一(編著) 認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導, プレーン出版, pp. 186-203.
- 28) 石井優奈・堀越 泉・田村恭久 (2019). 学習における「先延ばし傾向に対する自己認識」と実際の「課題への取り組み方」の比較 学習分析学会2019年度第1回研究会 Retrieved from https://jasla.jp/file/dl/20190511_workshop007/20190511_01.pdf (2019年9月28日)

課題の先延ばし傾向に及ぼす学習動機の影響

- 29) 市川伸一 (1995). 学習と教育の心理学 岩波書店
- 30) 剣持裕紀・根津克己 (2016). 完全主義と評価懸念が先延ばし意識過程に及ぼす影響 東京成徳大学臨床心理学研究, 16, 96-103.
- 31) 古谷 健 (2017). 大学生の学業遅延傾向に関わる性格特性について 立正大学心理学研究所紀要, 15, 33-45.
- 32) O'Brien, W. K. (2002). *Applying the transtheoretical model to academic procrastination*. Unpublished doctoral city of Houston.
- 33) 黒住 嶺・外山美樹 (2017). 先延ばし後の意識に対する“特性”がもたらす効果の検討：関東圏内の大学生に対する先延ばしによるネガティブな影響の実態調査 筑波大学心理学研究, 53, 23-31.
- 34) 森 陽子 (2004). 先延ばし行動と英語学習方略との関連について 第6回認知発達フォーラム発表論文集, 18-19.
- 35) 森 恵子 (2017). 近年の海外及び日本の不適応的学業先延ばし研究の展望 早稲田大学大学院教育学術研究科紀要 別冊, 24, 89-98.

〈連絡先〉

著者名：小野洋平
 住 所：東京都世田谷区駒沢 1-23-1
 所 属：駒澤大学文学部
 E-mail アドレス：y0n0@komazawa-u.ac.jp

Appendix 1 各因子得点の記述統計量

尺度・因子名	平均	SE	95%信頼区間
課題先延ばし行動尺度			
課題先延ばし	29.1	0.59	[28.0 - 30.3]
約束事への遅延	7.9	0.28	[7.3 - 8.4]
先延ばし行動の原因に関する調査尺度			
興味の低さによる他事優先	29.4	0.40	[28.7 - 30.2]
課題困難性の認知	8.4	0.17	[8.1 - 8.8]
先延ばし肯定・容認	10.2	0.24	[9.8 - 10.7]
学習動機の2要因尺度			
充実志向	22.1	0.35	[21.4 - 22.8]
訓練志向	20.6	0.39	[19.9 - 21.4]
実用志向	22.9	0.36	[22.2 - 23.6]
関係志向	16.3	0.42	[15.5 - 17.2]
自尊志向	19.6	0.43	[18.7 - 20.4]
報酬志向	18.7	0.35	[18.0 - 19.4]