

学業的延引行動に関する発達心理学的研究

2016 年

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科

小川内 哲生

目次

第1章	学業的延引行動研究の動向と課題	5
	第1節 学業的延引行動研究の背景と問題提起	5
	第2節 学業的延引行動研究に関する先行研究の概観	7
	第3節 学業的満足遅延研究の動向	14
	第4節 学業的延引行動研究の課題	16
第2章	本研究の目的と意義	18
	第1節 本研究の目的	18
	第2節 本研究の意義	19
	第3節 本研究の構成	20
第3章	学業的満足遅延尺度の作成	22
	問題	22
	研究Ⅰ 目的と方法	23
	研究Ⅰ 結果と考察	24
	研究Ⅱ 目的・方法・結果と考察	26
	総合考察および今後の課題	33
第4章	小学生の学業的延引行動に及ぼす動機づけ, 満足遅延の影響	35
	研究Ⅲ 問題と目的	35
	研究Ⅲ 方法	35
	研究Ⅲ 結果	36
	研究Ⅲ 考察	41

第5章	高校生の学業的延引行動と動機づけ, 学習方略, 満足遅延の影響	46
	研究IV 問題	46
	研究IV 方法	46
	研究IV 結果	47
	研究IV 考察	53
	研究V 問題と目的	56
	研究V 方法	56
	研究V 結果	57
	研究V 考察	61
第6章	大学生の学業的延引行動と動機づけ, 学習方略の影響	65
	研究VI 問題	65
	研究VI 方法	65
	研究VI 結果	66
	研究VI 考察	72
第7章	保育者養成校における実践的研究	74
	研究VII 問題と目的	74
	研究VII 方法	75
	研究VII 結果	76
	研究VII 考察	78
	研究VIII 問題と目的	80
	研究VIII 方法	80
	研究VIII 結果	82
	研究VIII 考察	86
	研究IX 問題と目的	88
	研究IX 方法	88

	研究IX 結果	90
	研究IX 考察	93
第8章	総括	96
	第1節 本研究の要約	96
	第2節 本研究の成果	98
	第3節 本研究の意義	101
	第4節 今後の課題	101
	謝辞	103
	付記	104
	引用文献	107

第1章

学業的延引行動研究の動向と課題

1. 学業的延引行動研究の背景と問題提起

仕事上の書類の提出, 様々な申請手続き, 確定申告, メール返信など, 何らかのやらなければならないことを行わないことや遅らせてしまうことは, 日常生活において, よく見られる現象である。このような現象は延引行動または先延ばし (procrastination) と呼ばれている (Lay, 1986)。延引行動は不適応的な特性として捉えられており, 延引の対象となる課題等のパフォーマンスの低下, 抑鬱やストレスといった精神的不適応との正の相関がみられること (e.g., Solomon & Rothblum, 1984; Tice & Baumeister, 1997) が明らかにされている。

日常生活場面全般における一般的な延引行動を測定する尺度として Lay (1986) は 20 項目 5 件法からなる尺度 (General Procrastination Scale 以下 GPS) を作成している。GPS は延引を特性的なものとして捉え日常生活における様々な延引行動の総体として単一次元で測定できる尺度である。Lay (1986) の GPS を日本語訳した林 (2007) は, 原尺度どおりの 1 因子構造からなる GPS の日本語版を作成し, 抑うつや不安との正の相関がみられることを報告している。

先行研究から延引行動は不適応的な特性であることが実証されてきているが延引行動研究の中で, 盛んに行われているのは学業場面における延引行動である。大学生にとって最も多く, しなければならない行動は学業であり, 黒田・望月 (2013) は大学生における代表的な先延ばしにされるしなければならない行動を学業に関わる行動とするのは妥当であると指摘している。

学校生活の中で取り組むべき宿題や課題, 試験勉強などになかなか取りかかることができないという行動は小学生から大学生まで一般的に幅広く見られる行動である。こういった行動のメカニズムを探るため最近では, 課題先延ばしや学業的延引行動についての研究が報告されるようになってきた。これは完了させなければならない活動や課題の

遂行を不必要に遅らせる行動(Lay, 1986),あるいは主観的な不快感を経験するまで,課題の遂行を不必要に遅らせる行為(Solomon & Rothblum, 1984)と定義される行動である。学校における宿題や課題など,取り組むべき学習課題を先延ばしにした結果,課題の提出が遅れたり,不十分な内容のままで間に合わせ的に提出するなどは学生や児童・生徒の多くが経験していることであろう。こういった行動は,Academic procrastination と呼ばれるが,本邦では研究者により学業的延引行動(龍・小川内・橋元,2006)または学習課題先延ばし行動(藤田,2010)と表現されており,いずれも同じ意味で用いられている。本稿では,研究者の表現した用語を尊重し,そのまま引用することとする。

この学業的延引行動(academic procrastination)は,学業領域における問題行動であり,学習計画を立て,課題完成に必要な方法や解決策が見出せるまで,慎重にかつ熟慮を重ねて合理的な行動ができるように自己統制する満足遅延行動とは対照的な概念であると考えられる。学習課題の準備を遅らせる行動を日常的に繰り返すことは,学業面で損失を与え,さらに学校不適応にも陥る危険性がある。たとえば,Wesley(1994)は,学業的延引行動は学業成績の低下を招きやすいこと,Roig & DeTommaso(1995)は学業的延引行動を行う大学生ほどカンニングなどの不正行為を実行しやすいことを明らかにしている。このように学業的延引行動が習慣化すれば,学業成績の低下,学業的不正行為の増加など学業や学生生活上の問題行動へと展開する可能性があるといえる。したがって学業的延引行動に関係する要因について検討し,先行要因や関連要因を特定することは,不適応に陥る危険性のある児童・生徒・学生を支援するために不可欠であると考えられる。

そもそも幼い子どもは本来,身の回りのことを限りなく知りたがり,何事かをとことんやりたがる好奇心旺盛な存在である。興味・関心のある事柄については,迷うことなく積極的に取り組み,その活動に時を忘れて没頭する。やりたいことには優先的に取り組み,やりたくないことは後に回すか,全くやらないかどちらかであろう。しかし,学童期以降になると,やりたくないことにも取り組まざるを得ない場面が多くなってくる。やりたいことは後回しにし,やらねばならないことを優先的にやる必要が生じてくる。たとえば,学校の授業時間は,遊びたくても時間割通りに授業を受けねばならないし,

宿題が出されると遊びを我慢して宿題に取り組み、翌日提出せねばならないわけである。しかし、全ての児童・生徒がやらねばならない課題に積極的に取り組むことができるかという、そうとはいえないのが現状であろう。宿題や勉強を後回しにして友だちの家へ遊びに行ったり、家でゲームに夢中になるなどは、現実的によくみられる行動である。児童・生徒に限らず成人においても同様の行動はしばしば確認できる。このような学業的延引行動を児童期から予防することができれば、不適応に陥る危険性を回避することにもつながり、結果として多くの児童・生徒・学生が学校生活に適応できるようになることも可能であろう。本研究では学業的延引行動に関わる要因として動機づけ、学習方略、満足遅延を取り上げ、小学生・高校生・大学生における差異を比較検討する。学業的延引行動に関連する要因を各発達段階において特定することにより、教育実践場面において教師が児童・生徒・学生に対して具体的な支援を実践していくヒントを提示したい。

レポート提出や実習記録等の提出が遅れるなどの学業的延引行動は、筆者が勤務する保育者養成校の学生においても日常的に認められる。指導教員が課題の提出日を指定しても、その日までに提出できない、あるいは提出しない学生が毎年のように見られ指導しても改善されず教員は、この問題に頭を悩ませているのが現状である。このような背景から本研究では、保育者養成校学生の授業の課題に対する学業的延引行動とその他の要因との関連を検討することにより、保育者を目指す学生に対する具体的な支援を実践していくヒントも提示したいと考える。

2. 学業的延引行動研究に関する先行研究の概観

(1) 学業的延引行動の関連要因

我が国における学業的延引行動の研究は、数は少ないものの徐々に研究成果が蓄積されてきている。例えば藤田（2005）は、大学生を対象に日常生活における学習課題の延引行動と失敗行動の関係を検討している。その結果、先延ばし傾向と失敗傾向の間に中程度の有意な正の相関が見出されたこと、さらに、先延ばし傾向高群は低群に比べて全ての失

敗傾向において有意に高い得点を示したことから、課題先延ばし行動は失敗行動と強く関係していることを明らかにしている。

藤田・岸田(2006)は、学習課題先延ばし行動の原因調査項目を因子分析した結果、「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因子を見出した。これらの3因子と藤田(2005)の作成した学習課題先延ばし尺度との関係について、相関分析と重回帰分析を行った結果、延引行動に影響しているのは3因子のうち、特に「興味の低さによる他事優先」と「課題困難性の認知」であることが明らかになった。これらの結果から、大学生の学習課題先延ばし行動の原因として最も大きな影響をもたらすのは、課題に対する興味の低さにより他事を優先して行うことであると結論づけている。

藤田(2008)は、大学生の完全主義傾向が日常の学習課題の遂行における先延ばし行動にどのように影響しているのかについて検討を行った。完全主義傾向得点と先延ばし行動傾向得点の関係について相関分析を行った結果、「課題先延ばし」においては、ミスを過度に気にする「失敗過敏」と自分の行動に漠然とした疑いを持つ傾向である「行動疑念」が、先延ばし行動と関係していることを報告している。これらの結果から学習課題先延ばし行動には「失敗過敏」や「行動疑念」のような、どちらかといえば行動を抑制したり、不適応に結びつきやすい要因が関係することが明らかとなった。

(2) 学業的延引行動と自己調整要因との関連

藤田・野口(2009)は、他者の力を活用して行動をコントロールする他者介在型セルフ・コントロールと、自ら自己の行動をコントロールする自己完結型セルフ・コントロールが課題先延ばし行動に及ぼす影響について検討を行っている。相関分析の結果、自己完結型セルフ・コントロールについて、課題先延ばし行動と有意な負の相関が見られた。また、パス解析及び上位下位分析においても、自己完結型セルフ・コントロールが課題先延ばし行動を抑制する結果が得られた。一方、他者介在型セルフ・コントロールについては相関分析の結果、課題先延ばし行動と有意な相関は見られなかった。上位下位分析においても他者介在型セルフ・コントロールでは高群と低群の課題先延ばし得点に有意な差は見

られなかった。この結果より、課題先延ばし行動を抑制するためには、他者の力を活用する他者介在型セルフ・コントロールよりも、自ら自己の行動をコントロールする自己完結型セルフ・コントロールの獲得が必要であることが明らかになった。

藤田（2012）は、大学生を対象として、学習課題先延ばし行動に及ぼす自己調整要因の影響について検討を行っている。自己調整要因として自己統制感（Locus of Control）とセルフ・コントロール（Self-Control）の2つを取り上げ、学習課題先延ばし行動との関連を検討した。なお、この研究においてはセルフ・コントロールとして改良型セルフ・コントロールと調整型セルフ・コントロールの2つを取り上げている。改良型セルフ・コントロールとは、習慣的な行動を新しくてより望ましい行動へと変容していくためのセルフ・コントロールを意味するものであり、調整型セルフ・コントロールとは、ストレス場面において発生する情動的・認知的反応の制御を意味している。主な結果として ①自己統制感の中で 内的統制型の者は外的統制型の者に比べて学習課題先延ばしを行うことが少ない。②セルフ・コントロールの内、改良型セルフ・コントロールの実行が調整型セルフ・コントロールに比べ、学習課題先延ばし行動を抑制することに強く影響している。③先延ばし行動には 自己統制感のような行動の結果に対する信念レベルでの自己調整よりも、セルフ・コントロールのような、実際の行動をコントロールする要因が大きく影響を与えている。以上のようなことが明らかとされている。

Wolters(2003)は大学生を対象として自己調整学習方略の使用と先延ばし行動の関係について検討を行った。その結果、自己調整学習方略の使用と先延ばし行動との間に負の相関があることを確認した。

（3）適応的な延引行動の存在

一般的延引行動や学業的延引行動は、先行研究において不適応的な行動傾向として扱われてきた。しかし、延引行動には不適応的側面だけでなく、適応的な側面も存在すると指摘する研究も見られる。小浜（2010）は、先延ばし前・中・後の意識変化プロセスを検討した小浜（2007）を基に、前・中・後の3時点における意識の生じやすさを測定する先延ばし意識特性尺度を開発した。先延ばし意識特性尺度とこれまでに作成された他の尺

度との関連から、否定的感情が一貫して生起する決断遅延、状況の楽観視を伴う習慣的な行動遅延、気分の切り替えを目的とした計画的な先延ばし、の3種類の先延ばし傾向の存在が示唆された。この結果から、否定的感情が一貫して生じるパターンは不適応的な先延ばしであり、計画的で気分の切り替えが生じるパターンは肯定的な側面をもつ先延ばしであると推定された。

小浜（2012）は先延ばし意識特性尺度を用いて、小浜（2010）で得られた3パターンの先延ばしを行いやすい者を特定すること、3パターンの先延ばしを行いやすい者の適応性について検討を行うことを目的として研究を行った。その結果、次の3点が明らかになった。

第1に、否定的感情が一貫して生じるパターンの先延ばしは、ストレスコーピングとして機能しない非機能的な気晴らしを繰り返し行い、日々の精神的適応を悪化させる不適応的な先延ばしであることが明らかになった。

第2に、状況の楽観視を伴うパターンの先延ばしは、気分緩和を意図して先延ばしを行い、先延ばし中には課題を忘れて気晴らしを楽しむことができるパターンであるが、気晴らしへの依存を起しやすことが明らかになった。

第3に、計画性と気分の切り替えが生じやすいパターンの先延ばしは、課題のために考えをまとめようと意図して一時的に先延ばしをした結果、目標明確化が進み、気分悪化が生じない適応的な先延ばしであることが明らかになった。

小浜（2014）は先延ばしの際に生じやすい意識から先延ばしを3パターンに分け、3パターンそれぞれの先延ばしを行いやすい者の学業遂行についての検討を行った。先延ばしを複数のパターンに分けて検討する観点によって、先延ばしには適応的なパターンと不適応的なパターンの双方が存在することが示されている。以下に主な結果を示す。

第1に、否定的感情が一貫して生じる先延ばしは、学業遂行に悪影響を与えないことが明らかとなった。否定感情パターンの先延ばしを行いやすい者の学業遂行に明確な結果が得られなかった理由は、学業遂行に対する習得目標の好影響と遂行回避目標の悪影響とが拮抗しているためであると考えられた。ただし、失敗を回避しようとする状況では学業遂行に悪影響が生じる可能性が示唆された。

第2に、状況の楽観視から生じる先延ばしは、学業遂行に悪影響を与えることが明らかとなった。また、低い学業遂行の帰結として生じる自己評価の低さを、他者軽視に基づく仮想的有能感によって補償していることが推察された。

第3に、計画性をもって行われる先延ばしは、学業成績に好影響を与えることが明らかとなった。計画性をもって行われる先延ばしは、気晴らしの機能をもつ先延ばしによって課題遂行のための目標が明確化するために学業遂行に好影響を与えると推察された。

(4) 学業的延引行動と学習方略との関連

近年では、学業的延引行動と動機づけや学習方略との関連が指摘されている（藤田, 2010 : 龍・小川内・橋元, 2006）。たとえば藤田（2010）は、自己調整学習方略を構成する2つのメタ認知的方略（努力調整・モニタリング方略とプランニング方略）と課題先延ばし行動との関連について検討を行っている。その結果、課題先延ばし行動は、努力調整・モニタリング方略とプランニング方略の両方の方略との間に負の相関がみられることを示した。さらに重回帰分析を行った結果、努力調整・モニタリング方略やプランニング方略を使用する人ほど課題先延ばしを行わないことを明らかにしている。以上の結果より、課題先延ばし行動をしないためには、学習に対する意欲を調整し、自己を客観的に見つめる努力調整・モニタリング方略を使用することや、計画を立てて学習に取り組むプランニング方略を使用することが大切であることが指摘された。

龍・小川内・橋元（2006）は、学習方略の要因を考慮することによって、学業的達成目標と学業的延引行動との関連について検討した McGregor & Elliot(2002)の研究を発展させることを目的として研究を行った。具体的には「学業的達成目標→学習方略→学業的延引行動」のモデルについて重回帰分析を用いて分析し、学業的達成目標の学業的延引行動への影響を精緻化、リハーサルおよび学習方略の欠如といった学習方略がどのように媒介するのか検討することを目的とした。学業的達成目標、学習方略、および学業的延引行動の3者の関係については、重回帰分析の結果、学業的達成目標から学業的延引行動への直接的影響は得られなかったが、学習方略を媒介として学業的達成目標が学業的延引行動に影響を及ぼすという結果が得られた。つまり、習熟目標傾向（授業で習ったことをより広く、そしてより深く発展させていきたい など）および成績接近目標傾向（所属する学科内で、他の人より有能であることをみせたい など）が高まるほど、精緻化方略

の利用が促されて、学業的延引行動が抑制されること、成績回避目標傾向（試験やレポートによる評価がなくなればなあと思う など）が高まるほど、学習方略の欠如感が高まり、学業的延引行動に陥りやすいことが明らかになった。

（5）小学生・中学生を対象とした研究

学業的延引行動と関連する要因である動機づけや学習方略、達成目標などとの関係を検討した研究について紹介した。これらの研究は、いずれも大学生を対象とした研究であるが、学業的延引行動は、児童期から成人期にかけて日常的に幅広い年齢層で認められる行動であるといえる。しかし我が国での研究は十分に行われておらず、児童・生徒を対象にした研究は、遅々として進んでいない。大学生より低年齢の児童・生徒を対象とした研究としては、わずかに次のような研究が挙げられる。

小学生を対象とした龍・小川内・橋元（2006）は学業に関する親の働きかけについての小学生の認知が、児童の学習への意味づけ（達成目標）を通して学業的延引行動にどのような影響を及ぼすかについて検討を行っている。その結果、学習行動に関して幅広い知識を高めることを期待した親の間接的励ましであっても、学業成績の向上を期待した直接的統制であっても、「わかることが楽しいから勉強する」などの児童の理解志向を促すことを通して学業的延引行動を抑制することを見出している。以上の結果より、小学生の学業的延引行動を抑制するためには、課題内容の理解を求める志向性を促すことや、親が子どもの学業成績の向上や幅広い知識の習得に関心を抱くことが重要であることが明らかになった。

中学生を対象とした藤田・仲澤（2013）は学習課題先延ばし行動に影響する要因の関係を検討するために、中学生用の学習課題先延ばし行動測定尺度を作成し、作成した尺度を用いて自己調整学習の使用と達成目標の持ち方が中学生の学習課題先延ばし行動に、どのような影響を与えるかについて検討を行った。主な結果は以下の通りであった。

1. 中学生用学習課題先延ばし測定尺度に関しては、因子分析の結果、「課題先延ばし」の1因子9項目が採用された。

2. 学習課題先延ばし行動と自己調整学習方略,及び達成目標との関連をみるために相関分析を行った結果,学習課題先延ばし行動と自己調整学習方略全体との間に有意な負の相関がみられた。また,自己調整学習方略尺度の下位因子であるメタ認知的学習方略(例:勉強するときは,はじめに計画を立ててからする など)柔軟・関係づけ方略(例:わからないところがあったら,勉強のやり方をいろいろ変えてみる など)や注意集中・リハーサル方略(例:大切な用語などは,繰り返し書いておぼえる など)との間に有意な負の相関がみられた。男女別の相関分析の結果は,男女とも同様の結果であった。

3. 学習課題先延ばし行動と達成目標全体との間に有意な負の相関がみられた。また,達成目標尺度の下位因子であるプロセス目標,成績・進路目標と学習課題先延ばし行動との間に有意な負の相関がみられた。男女別の相関分析の結果は,男子と異なり女子においては,学習課題先延ばし行動と達成目標全体との間において有意な相関はみられなかった。この結果から女子は達成目標を持っていても,行動における個人差があるために達成目標と学習課題先延ばし行動との間に有意な相関がみられないという結果になったと考察された。

このように小学校・中学校の児童・生徒を対象とした研究は,わずかに存在する程度であり,高校生を対象とした研究に至っては現在までのところ行われていないのが現状である。その理由の1つとして,信頼性と妥当性が確認された尺度が少ないことが挙げられる。これまで日本で作成された尺度は,いずれも大学生を対象とした尺度であり,大学生より低年齢の児童・生徒を対象とした尺度は,ほとんど存在しない。学業的延引行動の測定指標が十分に開発されていないという問題が存在するため小学生・中学生・高校生を対象とした研究が,現在までのところ進んでいないといえよう。このような学業的延引行動を改善するには,大学生段階では,遅いともいえる。青年期後期の大学生では,いったん身についた学業への延引行動を改善するのは容易ではない。もっと早い時期から延引することなく学業課題に積極的に取り組む姿勢が身についていれば学習意欲が高く学業成績も良好な状態を維持できる可能性が高くなるであろう。学業的延引行動を予防する意味から,大学生より低年齢段階から延引に関係する認知,動機づけ要因について検討

し、先行要因や関連要因を特定することは教育的に意義があるといえる。本研究では大学生より低年齢の小学生、高校生を対象として学業的延引に関係する認知、動機づけ要因について検討を行い大学生との差異を検証する。

3. 学業的満足遅延研究の動向

学業場面における延引（先延ばし）に関する研究には2つの流れがある。1つは先述の学業的延引（academic procrastination）であり、もう1つは学業的満足遅延（academic delay of gratification）である。

将来の価値ある結果を手に入れるために、価値の低い当面の欲求を満足させる行動を抑制し、自らに課した満足の遅延から生じるフラストレーションに耐えることを満足遅延（delay of gratification）という（Mischel, 1974）。従来、満足遅延行動は社会化の過程で必ず習得されねばならないものであると考えられてきた。その根拠として、これまでの研究から、満足遅延行動が発達した者は未発達な者に比べて、優れた人格特性やコンピテンスを有していることが明らかにされている。たとえば、Mischel, Shoda, & Peake (1988)は、幼児期における満足遅延傾向をマシュマロテストを実施することによって測定し、満足遅延傾向の程度と10数年後の認知的・社会的コンピテンス及び様々な人格特性との関連について報告している。マシュマロテストとは実験者が幼児の前にマシュマロを1つ置いて「私が部屋に戻ってくるまで待つことができたなら、マシュマロを2つあげます。でも、待てない時には、ここにあるマシュマロを食べても良いですよ」と告げて退室する。この時、幼児が目目の前のマシュマロ1つの誘惑に耐えて、実験者が再度入室するまで待って、2つのマシュマロを獲得できれば、この子の満足遅延傾向は優れているという判断を下し、反対に、実験者が入室するまで待てなくて目の前の1つのマシュマロを食べてしまえば、この子の満足遅延傾向は劣っていると判断するというものである。この報告によると幼児期の時点で満足遅延傾向が発達していれば、その子どもが青年期に入った時には、学業や友人関係等のコンピテンスが高く、言語的に流暢で理性にしたがって行動し、計画的で注意深く、行動を起こす時には慎重で好奇心に富み、探索的な活動を多く行うこと等が明らかになっている。Mischel (1974)によれば、満足遅延行動は複雑な目標

志向行動を支えている計画, 見通し, 未来志向性の基礎となるものであり, この行動の獲得は社会化の訓練目標の1つを構成していると考えられるほど重要なものと言える。これほど重要であると考えられるにも関わらず, 満足遅延の研究は幼児期・児童期を対象にしたものは盛んに行われているものの (Mischel, Shoda, & Peake, 1988: 光富, 1994: 光富, 1995: et al.) 青年期・成人期の研究は少ないのが現状である。その理由として幼児期・児童期に用いられる実験的事態を青年期・成人期に適用することの困難さが関係しているといえよう。成人の満足遅延を測定する方法として用いられているのは実験的事態ではなく, 質問紙を用いた方法が一般的である。

質問紙法を用いて実施した満足遅延行動に関連する研究として, 近年注目されているものに学業的満足遅延 (academic delay of gratification) に関するものがある。これは学業場面に限定した満足遅延行動を測定するものであり, 学業達成場面で, 「試験に合格する」「良い成績を取る」等, 将来の, より価値の高い目標を達成するために, 「今すぐ遊びたい」「今は休みたい」等の欲求あるいは衝動の直接的及び即時的充足を自制することと定義される行動である (Bembenutty & Karabenick, 1998)。学業的満足遅延ができる学習者は, 動機づけ, 自己効力感が高く学習方略の使用が多いことが大学生を対象とした先行研究で明らかにされている。

たとえば Bembenutty & Karabenick (1998) は学業的満足遅延を測定する尺度 ADOGS (Academic delay of gratification scale) を作成して自己調整学習方略や学習への自己効力感, テスト不安等を測定する尺度である MSLQ (Motivation Strategies for Learning Questionnaire) との関連を調べている。その結果, 学業的満足遅延と動機づけ, 自己調整学習方略との間に正の相関があることが明らかにされた。また性差については女性が男性よりも学業的満足遅延傾向が高いことも明らかにされている (Bembenutty & Karabenick, 1998: Bembenutty, 2009)。

学業的満足遅延は日常的に幅広い年齢層で認められる行動であるが, 我が国におけるこの分野の実証的な検討は乏しい。我が国における研究としてはわずかに以下の研究が認められる。

麻生・丸野（2006）は満足遅延と動機づけ、学習方略の使用という2つの側面がレポートを完成させるまでに、どのように影響するのか検討している。その結果、満足遅延傾向の高い者はレポートの完成度について高い目標を持ち、レポートにかける時間の配分の仕方では目標が遠い段階でも計画的に課題を進めることができることを明らかにしている。また中西・中谷・中西（2013）は日本語版学業的満足遅延尺度の構成を行い、学業的満足遅延に対する課題価値の影響について縦断的に検討を行っている。その結果、大学の学習に対する課題価値の中で、興味価値が学業的満足遅延に影響する可能性が示唆された。このことから、学習に対する興味が高いと他の事への欲求を我慢できるため、学習を優先的に選択しやすい、すなわち、持続的な学習行動へ反映されるという可能性が示唆される結果となった。

以上、学業的満足遅延行動と関連する要因である動機づけや学習方略などとの関係を検討した研究について紹介した。その結果、学習に対する興味が高い者は他のことへの欲求よりも学習することの欲求が高く他のことを我慢できるため学習を優先的に選択すること、学業的満足遅延傾向の高い者は動機づけが高く、学習方略の使用が多いこと、レポート作成期間中には効率よく時間を配分して課題を行うことなどが明らかになった。これらの研究は、いずれも大学生を対象とした研究であり、大学生の大学における学習に対する満足遅延傾向と動機づけや学習方略などとの関係を明らかにしたものであるが、これらの研究は、授業時間や授業形態、授業科目、教育方法等が異なる高校生以下の学業的満足遅延傾向と動機づけ、学習方略との関係についての検討は行われていない。学業的満足遅延行動は、児童期から成人期にかけて日常的に幅広い年齢層で認められる行動であるといえる。しかし我が国での研究は十分に行われておらず、児童・生徒を対象にした研究は、遅々として進んでいない。大学生より低年齢の児童・生徒を対象にして、学業的満足遅延に関係する認知、動機づけ要因について検討を行う必要がある。

4. 学業的延引行動研究の課題

先行研究において明らかになっていることは、学業的延引行動と動機づけ、学習方略、自己効力感、セルフ・コントロールと負の相関があり、学業的満足遅延行動と動機づけ、

自己効力感，学習方略との間に正の相関があること等である。これらの研究のほとんどは大学生を対象としており高校生以下の児童・生徒を対象とした研究は数少なく，高校生を対象とした研究に至っては，皆無といってよい状況である。大学生より低年齢の児童・生徒を対象にして学業的延引行動と動機づけ，学習方略，自己効力感，セルフ・コントロールとの関連について検討を行うことは緊急の課題である。また保育者養成校学生を対象とした学業的延引行動研究も皆無であり，実践的な意味から保育者を目指す学生の学業的延引行動とその他の要因との関連を検証することは意義があるといえよう。

第2章

本研究の目的と意義

1. 本研究の目的

学業的延引行動に関する研究は、これまで大きく分けると2つの側面から研究がなされてきた。1つは学習者がやろうと思えばできるはずのことを「不必要」に先延ばししてしまうネガティブな側面からの学業的延引行動に関する研究、もう1つは「試験に合格する」「良い成績を取る」など将来の、より価値の高い目標を達成するために「今すぐ遊びたい」「今はテレビを観ていたい」などの欲求あるいは衝動の直接的及び即時的充足を自制し、先延ばしするというようなポジティブな側面からの学業的満足遅延研究である。学業の延引や満足遅延は児童期から成人期にかけて日常的に幅広い年齢層で認められる行動であるが、我が国での研究の蓄積は少なく、十分に行われているとは言い難い。これまでに行われてきた研究は、主に大学生を対象とした研究であり、高校生以下の児童・生徒を対象とした研究は極めて少ない。また高校生以下の児童・生徒の延引・満足遅延を測定する尺度も存在しない。さらに大学生を対象とした研究の中には保育者養成校の学生を対象とした研究が見当たらない。このような背景から、本学位論文では、以下のことを明らかにすることを目的とする。

- (1) ポジティブな側面から延引を測定できる学業的満足遅延尺度を新たに作成しその信頼性と妥当性を検証する。
- (2) これまで対象とされてこなかった小学生を対象とし、学業的延引行動に及ぼす動機づけ、満足遅延等の影響を検討する。
- (3) これまで対象とされてこなかった高校生を対象とし、学業的延引行動に及ぼす動機づけ、学習方略、満足遅延等の影響を検討する。
- (4) 大学生を対象とし学業的延引行動に及ぼす動機づけ、学習方略等の影響を検討する。

- (5) 保育者養成校の大学生を対象とし学業的延引行動と動機づけ、学習方略以外の要因との関連を検討する。
- (6) 小学生,高校生,大学生を対象として得られたデータを基にして学業的延引におよぼす動機づけ,学習方略,満足遅延等の影響について発達の視点からその差異を明らかにする。

2. 本研究の意義

学業的延引行動は、児童期から成人期にかけて日常的に幅広い年齢層で認められる行動であるが、義務教育段階でのこの分野の研究は、大学生以外では小学5・6年生を対象とした龍・小川内（2009）と中学生を対象とした藤田・仲澤（2013）の研究が唯一あるのみであり、小学生から高校生までを対象とした研究は、これ以外では、ほとんど見られず、知見の蓄積も乏しい。本研究は、これまで研究対象とされてこなかった小学生・高校生・大学生を対象とし、発達の視点から学業的延引行動と動機づけ、学習方略との関係を明らかにしようとしたところに特色がある。

さらに本研究では信頼性と妥当性が確認された学業的満足遅延尺度を作成する。本邦では、この分野の信頼性と妥当性が確認された尺度が存在しないことが、この種の研究の遅れや少なさに繋がっていると考えられる。従って、新たな尺度を開発する本研究の意義は大きいといえよう。この尺度を用いて、本邦において学業的満足遅延を測定することが可能となることで、この分野の今後の発展が期待できるであろう。

学業的延引行動は、学業領域における問題行動である。本研究において発達の視点から学業的延引行動と動機づけ、学習方略との関係を明らかにすることにより、学業につまづいている児童・生徒に対する教育的介入を、より具体的に実施できる可能性が生じるであろう。どのような学校段階において、どのように学習者に働きかければ延引行動を防ぐことができるのかといった実践的知見を得ることができれば、学業的延引行動の克服につながる。本研究により、学業的延引行動の抑制要因を特定することで、学校現場における具体的な指導、支援の在り方を明確にしていくことが期待できる。それは保育者養成校の学生に対する指導、支援においても同様のことが期待できるであろう。

3. 本研究の構成

本研究では、これまで研究対象とされてこなかった小学生・高校生・大学生を対象とし、発達の視点から学業的延引行動と動機づけ、学習方略との関係を明らかにすることを目的として一連の研究を行う。また保育者養成校学生を対象として動機づけ、学習方略以外の要因と学業的延引行動との関係を明らかにする。本研究は以下に示す構成で展開する。

(1) 第1章

本章では学業的延引行動に関する先行研究を概観し、本研究の動向と今日的課題を取り上げるとともに、学業的延引行動研究の問題提起を行う。

(2) 第2章

本章では本研究の今日的課題を6点挙げる。その6点を明らかにすることが本研究の目的であることを述べる。さらに本研究の意義、内容構成について述べる。

(3) 第3章

本章では大学生用学業的満足遅延尺度を作成し、信頼性と妥当性を検証する。

(4) 第4章

本章では小学生を対象とし、学業的延引行動に及ぼす動機づけ、満足遅延の影響を明らかにする。

(5) 第5章

本章ではこれまで対象とされてこなかった高校生を対象とし、学業的延引行動に及ぼす動機づけ、学習方略の影響、満足遅延との関係を明らかにする。

(6) 第6章

本章では大学生を対象とし、学業的延引行動と動機づけ、学習方略、満足遅延との関係を明らかにする。

(7) 第7章

本章では、保育者養成校の学生を対象とし授業課題に対する学業的延引行動と保育者効力感、自己評価、満足遅延、実習評価等との関連を明らかにする。

(8) 第8章

本章では本研究の総合考察として,これまでの研究成果を要約する。そして,本研究の意義や問題点を取り上げた上で,教育実践への示唆,今後の課題や展望を述べる。

第3章

学業的満足遅延尺度の作成

問 題

質問紙法を用いて実施した満足遅延行動に関連する研究として、近年注目されているものに学業的満足遅延(academic delay of gratification)がある。

この学業的満足遅延を測定する方法として現在使用されている尺度には、Bembenutty & Karabenick (1998)によって大学生を対象に作成された ADOGS(Academic delay of gratification scale)がある。これは単因子構造の10項目からなる尺度であり、各質問項目ごとに、試験勉強や宿題など、取り組まねばならない課題を達成するために誘惑に負けずに行動を自己統制できるか否か、将来の目標を達成するために「今すぐに遊びたい」という欲求を満たして満足することを遅延することができるか否かが問われる二者択一の質問項目(例: 明日試験があるとき A: 遊びに行く, B: 良い成績を取るために勉強する)からどちらかを選択させるというものである。

また近年では、Zhang, Karabenick, Maruno, & Lauer mann(2011)が ADOGS をもとにして作成した小学生用の ADOGS-C (Academic Delay of Gratification Scale for Children)を新たに開発しており、質問紙を用いた児童期の研究も進められている。これらの尺度を使用することにより、学生や児童・生徒の学業に好影響を及ぼす個人特性である満足遅延と動機づけ、学習方略や、その他の変数との因果関係の検証も可能となるため、この領域の発展が期待される。ただし、これらは米国や中国の大学生や小学生の生活様式を基にして作成された尺度であり、これをそのまま日本語訳して使用することは、あまり現実的とはいえない。学業的満足遅延は日常的に幅広い年齢層で認められる行動であるが、本邦での研究は十分に行われておらず、信頼性と妥当性が十分に確認された尺度も存在しない。学業は学校生活の中心であり、望ましい個人特性である満足遅延を学業領域に限定した場面で測定できる尺度を作成することは必要なことであると考えられる。そこで本研究で

は、尺度の項目を精選することにより、本邦で使用できる簡便でより完成度の高い新たな学業的満足遅延尺度を作成し、項目間の内的信頼性と妥当性を検討することを目的とする。研究Ⅰでは、学業的満足遅延尺度を作成し、尺度の内的整合性と併存的妥当性の検討を行う。研究Ⅱでは、学業的満足遅延尺度の再検査信頼性と構成概念妥当性の検討を行う。

併存的妥当性の検討には、これまでに作成された Bembenutty & Karabenick(1998) の ADOGS を用いる。構成概念妥当性の検討には先行研究 (Bembenutty & Karabenick 1998) において関連が認められた自己効力感、内発的価値、学習方略との関連を検討する。それに加えて、これまで検討がなされなかった学業的延引 (academic procrastination) との関連を調べる。学業的延引行動は、完了させなければならない活動や課題の遂行を不必要に遅らせる行動 (Lay, 1986) ,あるいは主観的な不快感を経験するまで、課題の遂行を不必要に遅らせる行為 (Solomon & Rothblum, 1984) と定義される行動であり、学業領域における問題行動である。より価値の高い目標を達成するために価値の低い欲求の即時的充足を先延ばしする満足遅延行動とは対照的な概念であると考えられる。

研究Ⅰ

目的と方法

学業的満足遅延を測定する尺度項目を作成し、項目分析と因子分析により、項目を整理することである。

調査時期と調査対象 2010年1月に長崎県・愛知県・福岡県の公・私立大学・短大の学生 532名を対象に個別記入式の質問紙調査を講義時間内に配布し、回答依頼時に文章と口頭で説明し合意を得たうえで実施した。回答に不備のなかった 481名 (男子 121名, 女子 360名, 協力者の所属学科は経済学科 38名, 国際関係学科 36名, 発達教育学科 82名, 幼児教育学科 134名, 看護学科 123名, 人間関係学科 32名, 子ども学科 36名であった) を分析対象とした。平均年齢は 20.82歳 ($SD=2.23$) であった。

調査内容①学業的満足遅延尺度 31項目。Bembenutty & Karabenick(1998)の ADOGS を参考にして日本の学生にふさわしいものになるよう心理学を専門とする教員 4名で質問項

目を検討し「学業的満足遅延尺度」として 31 項目を選定した。得点が高いほど満足遅延傾向が高いことを示す。「まったく当てはまらない」「あまり当てはまらない」「どちらともいえない」「やや当てはまる」「非常によく当てはまる」の 5 つの選択肢から 1 つを選ばせる 5 件法で順に 1 点, 2 点, 3 点, 4 点, 5 点と得点化された。

②ADOGS 日本語版尺度 10 項目。Bembenutty & Karabenick(1998)の ADOGS をできるだけ忠実に日本語訳したもので、心理学を専門とする大学教員 4 名で検討を行ったうえで本邦の大学生に理解しやすい表現に翻訳した。「A :明日試験があるのに、コンサートや遊び、スポーツに行く」「B:家に残り良い成績を取るために勉強する」など 10 項目それぞれに A と B, 2 種類の文章があり「ぜったい A」「たぶん A」「たぶん B」「ぜったい B」の 4 つの選択肢から 1 つを選ばせる 4 件法で順に 1 点, 2 点, 3 点, 4 点と得点化された。合計した得点を項目数 10 で除したものを ADOGS 尺度得点とした。

結果と考察

尺度作成 まず学業的満足遅延尺度 31 項目の平均値, 標準偏差を算出した。そして天井効果およびフロア効果の見られた 9 項目を以降の分析から除外した。次に残りの 22 項目に対して主因子法の因子分析を行った。固有値の変化は 4.80, 1.96 というものであり 2 因子構造が妥当であると考えられた。そこで再度、2 因子を仮定して因子間に相関関係が想定されるため主因子法プロマックス回転による因子分析を行った。共通性の推定には SMC を用いた。共通性の低い (.20 未満) 項目を削除して同様の因子分析を繰り返し、その結果 7 項目を分析から除外し、第 I 因子 10 項目, 第 II 因子 5 項目の 2 因子解を採用し下位尺度を構成した。項目の特徴から第 I 因子 10 項目を「課題遂行」, 第 II 因子 5 項目を「将来展望」と命名した。寄与率は第 I 因子 32.03%, 第 II 因子 13.06%, 2 つの因子の累積寄与率は 45.08%であった。固有値の減衰状況や累積寄与率から判断すると、1 因子の可能性も捨てきれず課題が残された。今後、さらなる検討を行っていく必要があることが示唆された。プロマックス回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を Table1 に示す。

信頼性・妥当性の検討 各下位尺度の Cronbach の α 係数を求めた。その結果, 第 I 因子が $\alpha = .85$, 第 II 因子が $\alpha = .72$ であった。ADOGS との相関係数は第 I 因子 .51, 第 II 因子 .41 となった。第 I 因子と第 II 因子との相関係数は.32 であった。以上の結果より信頼性, 妥当性が十分に保証されたとはいえず, 改善すべき問題が残された。

性差の検討 性差の検討を行うために学業的満足遅延尺度の各尺度得点について t 検定を行った。その結果, 第 I 因子 ($t(479)=2.24, p<.05$) と第 II 因子 ($t(479)=3.05, p<.01$) について男性よりも女性の方が有意に高い得点を示していた。

Table 1 学業的満足遅延尺度の因子分析結果 (プロマックス回転後の因子パターン)

	I	II	共通性
12. テストや宿題がある時には、遊びたいという 気持ちを我慢して勉強しようと思う。	.75	.04	.61
15. 勉強を優先して他のことを後回しにしようと思 っている。	.69	-.04	.47
10. テストや宿題がある時に、遊びたいという気持ち をテストや宿題が終わるまで引き延ばして勉強し ようと思う。	.64	-.01	.40
11. テストや宿題がある時に、友達からの遊びの誘い を断って勉強しようと思う。	.62	.01	.38
19. 他に面白いことがあっても勉強を中断しないで 一生懸命やろうと思う。	.61	-.05	.34
20. 他のことを考えないで勉強に没頭しようと思う。	.60	-.06	.32
16. 怠けしないで、しなければならないことをやろう と思う。	.59	.07	.38
18. わからないことがあっても途中で投げ出さないで 一生懸命勉強しようと思う。	.53	.09	.31

21. 勉強のことを念頭に置いて行動しようと思う。	.51	.04	.27
13. テストがある時には、バイトやクラブを休んで勉強しようと思う。	.47	.02	.22
28. どうなるかわからない先のことを考えるより、今は遊んだほうがよい。*	.06	.68	.56
31. 今が楽しければそれでよいと思う。*	.03	.61	.41
29. 将来のことをいろいろ考えて、勉強ばかりの人生はまっぴらだ。*	.05	.57	.35
30. 勉強が将来役に立つかどうかより、する事が楽しいかどうか大切に思う。*	-.02	.57	.27
22. 将来の職業や進路のことは考えないで、遊びのことがばかり考えている。*	.17	.42	.25

*逆転項目

寄与率 (%) 32.03 13.06

因子間相関 .32

研究Ⅱ

目的

研究Ⅰでは学業的満足遅延を測定する尺度項目を収集することを目的とした。その結果、課題遂行因子10項目、将来展望因子5項目からなる学業的満足遅延尺度項目を収集した。しかし信頼性・妥当性が保証されたとはいえず、この尺度は不十分と言わざるを得ない。そこで研究Ⅱでは研究Ⅰの結果をふまえて、より精度の高い学業的満足遅延尺度を作成し、その信頼性と妥当性の検証を行うことを目的とする。信頼性の検討では再検査信頼

性を確認する。妥当性の検討では研究 I で用いた ADOGS との関連をみることに加えて構成概念的妥当性を確認する。

方法

調査時期と調査対象 2010年7月から2011年12月にかけて九州地方の私立大学・短大・専門学校の学生 398名を対象に個別記入式の質問紙調査を講義時間内に配布し、回答依頼時に文章と口頭で説明し合意を得たうえで実施した。回答に不備のなかった343名(男性140名,女性203名,協力者の所属学科は幼児教育学科40名,現代社会学科58名,看護科68名,理学療法学科87名,作業療法学科72名,歯科衛生学科18名であった)を最終的な分析対象とした。平均年齢は20.36歳($SD=2.14$)であった。このうち,78名については3週間の期間において再検査信頼性の検討が行われた。なお,再検査期間は通常,4週間以上とされているが,対象学生が受講する授業の最終日が初回検査の3週間後であったため,やむを得ず今回は3週間の期間において再検査が実施された。

調査内容 調査内容は以下の通りであった。

- ① 学業的満足遅延尺度：研究 I で作成された学業的満足遅延尺度 15項目について心理学を専攻する大学教員 4名で内容や表現について検討し若干の修正を行ったうえで最終的に 15項目が選定された。「思う」ことと「実際にする」ことは異なると考えられることから第一の修正は表現の微修正で「・・・と思う」という表現を「・・・する」という表現に改めた。第二の微修正は「今が楽しければそれでよいと思う」を「今の楽しみを追うのではなく将来のことを考えて勉強する」と変えるというように学業場面をより具体的に思い浮かべやすいように配慮した。得点が高いほど満足遅延傾向が高いことを示す。「まったく当てはまらない」から「非常によく当てはまる」までの5件法であった。
- ② Bembenutty & Karabenick(1998)の ADOGS をできるだけ忠実に日本語訳したもの 10項目・4件法であった。研究 I と同じものを使用した。

- ③ 藤田 (2005) の作成した課題先延ばし行動傾向尺度から「課題先延ばし因子」9 項目を使用した。評定は自分の行動について「全く当てはまらない」から「非常によく当てはまる」までの 5 件法で、得点が高いほど先延ばし傾向が高いことを示す。
- ④ 動機づけ尺度 22 項目 : Pintrich & De Groot (1990) の MSLQ を日本語訳したもの。「まったく当てはまらない」から「非常によく当てはまる」までの 5 件法であった。共通性の推定には SMC を用いた主因子法による因子分析を行った。プロマックス回転による因子分析の結果、動機づけ尺度 3 因子 (自己効力感 9 項目・内発的価値 4 項目・テスト不安 4 項目) を抽出した。自己効力感、内発的価値、テスト不安の α 係数はそれぞれ .91, .77, .72 であった。因子分析結果は Table 3 に示す。
- ⑤ 自己調整学習尺度 18 項目 : Pintrich & De Groot (1990) の自己調整学習方略尺度の邦訳版 (伊藤 1996) を使用した。5 件法。共通性の推定に SMC を用いた主因子法による因子分析の結果、因子が 3 つ抽出 (固有値 4.82, 1.42, 1.16) されたが固有値の減衰状況や解釈可能性から判断して、再度 1 因子に制限して主因子法による因子分析を実施し、因子負荷量が 0.40 以上の 13 項目を採用した。 α 係数は .84 であった。尺度の因子分析結果は Table 4 に示す。

結果と考察

尺度作成 第一に項目分析を行った。その結果、どの項目においても天井効果・床効果は認められなかった。次に学業的満足遅延尺度の因子構造を検討するために共通性の推定には SMC を用いた主因子法による因子分析を男女別に行った。第 1 因子から順に固有値の変化を示すと、男性では、5.41, 1.54, 1.38, 1.01, となり、女性では、5.18, 1.10, 0.97 となった。因子の内容および固有値の変化の観点から、因子軸の回転を行わない 1 因子解を採用した。各項目の因子負荷量は 男女でほぼ同じパターンを示したので全対象者について因子分析を行い、因子負荷量が 0.40 以上の 14 項目を採用した。この尺度は「テストや宿題がある時は、遊びたいという気持ちを我慢して勉強する」「他のことを考えないで勉強に没頭する」などで学業的満足遅延と命名した (Table 2)。

再検査信頼性の検討 2011年11月と12月に実施した。測定間隔は3週間であった。調査協力者には調査実施前に2回測定を行うこと、一部個人情報(生年月日, 性, 学年, 学科, 年齢)を調査し2回の測定における回答者照合を行うこと、匿名性は保証されること等を説明した。調査した個人情報より回答者照合を行い2時点での回答が確認された78名を有効回答者とした。3週間後の再検査 ($n=78$) による信頼性係数は $.73(p<.01)$ であり最低限の信頼性が確認された。

性差の検討 性差の検討を行うために学業的満足遅延尺度の各尺度得点について t 検定を行った。その結果, 男女の間に有意な差は見られなかった ($t(341)=0.41, ns$)。したがって以後は, 性差を考えずに分析することとした。

構成概念妥当性の検討 構成概念妥当性を検討するため先行研究において Bembenutty & Karabenick(1998) の ADOGS と正の関連が認められた動機づけ, 学習方略との関連を測定し, 先行研究 (Bembenutty & Karabenick, 1998) と一致するかを検討した。各尺度の平均値, 標準偏差, α 係数は Table5 のようになった。各変数について算術平均を算出し尺度得点とした。各尺度間の関連をみるため相関係数を算出した (Table 6)。その結果, 学業的満足遅延と自己効力感, 内発的価値, 自己調整学習方略との間に正の相関が認められた。またテスト不安との間に有意な相関は認められなかった。これらは, ADOGS と自己効力感, 内発的価値, 認知方略との間に正の相関が見られ, テスト不安とは相関が見られないとする Bembenutty & Karabenick(1998) の知見と概ね整合しており, 学業的満足遅延尺度の構成概念妥当性が示された。

Table 2 学業的満足遅延尺度の因子分析結果

	因子 I	共通性
7 自分の夢の実現のために勉強を優先して頑張っている	.75	.57
8 今の楽しみを追うのではなく、将来のことを考えて勉強する	.70	.50
3 他に面白いことがあっても勉強を継続する。	.70	.48
12 他に面白いことがあっても勉強を中断することはない。	.69	.47
13 他のことは考えないで勉強に没頭する。	.68	.45
11 わからないことがあっても途中で投げ出さないで 一生懸命勉強する。	.66	.42
14 勉強のことを念頭に置いて行動しようとする。	.65	.40
9 勉強を優先して他のことを後回しにする。	.64	.38
6 テストや宿題がある時は、遊びたいという気持ち をテストや宿題が終わるまで引き延ばして勉強する。	.62	.39
1 将来の職業や進路のことを考えて、遊びよりも勉強 を優先する。	.62	.35
4 テストや宿題がある時は、友達からの遊びの誘い を断って勉強する。	.60	.35
5 将来のことをいろいろ考えて勉強に取り組んでいる。	.60	.36
2 テストや宿題がある時には、遊びたいという 気持ちを我慢して勉強する。	.59	.33
10 怠けないで、しなければならないことをやろうとする。	.55	.30
因子 I の固有値	5.91	
寄与率 (%)	42.22%	
α 係数	0.91	

Table 3 動機づけ尺度の因子分析結果

	因子 I	因子 II	因子 III
2 他の人と比べると、自分は授業で学習する 内容について よく分かっていると思う。	.79	.02	.02
19 自分は授業で教えられる学習内容を理解 できると思う。	.78	.04	.07
9 他の人と比べると、自分はよい学習者で あると思う。	.76	-.08	.05
18 授業で他の人と比べると、自分はよく やれていると思う。	.75	.00	-.09
16 自分の学習能力は、他の人に比べて すぐれたものである。	.75	-.16	-.10
8 自分は授業でうまくやれると思う。	.73	.17	-.08
11 授業で出された問題や課題を、自分は うまくこなせると 思う。	.71	.04	.18
13 自分はよい成績をとると思う。	.68	-.09	-.03
6 授業で教えられる内容を、自分は理解 できると思う。	.59	.21	-.12
4 授業で教えられている内容を学ぶこと は、 自分にとって 重要である。	-.15	.73	-.05
21 学習内容を理解することは、自分に とって重要である。	-.10	.73	.09
15 授業で学んでいることが、自分にとって 役に立つものであると思う。	.03	.72	-.11
5 授業で学習している内容が好きである。	.35	.50	.09
22 試験のとき、みじめな気持ちになる。	-.03	-.18	.68
20 自分は試験のことを、かなり心配している	.08	.19	.68
12 試験のとき、不安な気持ちになる。	-.00	.20	.63
3 試験期間中は、とても緊張するので学習			

したことを思い出すことができない。 .09 -.16 .58

固有値	5.46	2.76	1.17
寄与率 (%)	28.73	14.55	6.14
α 係数	0.91	0.77	0.72

Table 4 自己調整学習尺度の因子分析結果

	因子 I
34 試験勉強をする時、繰り返し大切なことがらを思い浮かべて復習する。	.70
24 宿題をする時、きちんと問題に答えられるように、授業で先生が言ったことを思い出そうとする。	.62
29 たとえわからなくても、先生の言っていることをいつも理解しようとする。	.60
30 試験勉強をする時、できるだけ多くのことを思い出そうとする	.60
42 理解できるように、それぞれ習ったことの要点をまとめる。	.60
36 新しい課題をするのに、以前に学んだことを生かす。	.58
23 試験勉強をする時、授業や本から手がかりを集めようとする	.54
42 理解できるようにそれぞれ習ったことの要点をまとめる。	.62
33 勉強する内容が退屈で面白くなくても終わりまでやり続ける。	.52
41 勉強内容を読む時、覚えられるように繰り返し心のなかで考える	.52
44 何かを読んでいる時、読んでいることと、自分がすでに知っていることを関係づけようとする。	.50
28 勉強する時、大事なむずかしい言葉を自分の言葉におきかえる	.49
31 勉強をしている時、習ったことを思い出せるよう、もう一度ノートをまとめなおす	.45

固有値 8.82

寄与率 (%) 31.80

α 係数 0.84

Table 5 各変数の平均値、標準偏差および α 係数

	平均値	標準偏差	α
学業的満足遅延	3.07	0.67	.91
自己効力感	2.63	0.73	.91
内発的価値	3.71	0.72	.77
テスト不安	3.37	0.87	.72
自己調整学習	3.43	0.60	.84
延引	3.05	0.73	.84
ADOG	3.01	0.50	.75

Table 6 各変数間の相関係数

	1	2	3	4	5	6
1. 満足遅延	—	.43**	.43**	.13	.58**	-.43**
2. 自己効力感		—	.12	-.23**	.29**	-.30**
3. 内発的価値			—	.19**	.60**	-.18**
4. テスト不安				—	.20**	.08
5. 自己調整学習					—	-.34**
6. 延引						—

**p<.01

総合考察および今後の課題

本研究の目的は、大学生、短大生、専門学校生を対象に、学業的満足遅延尺度を作成し、その信頼性と妥当性を検討することであった。研究 I においては学業的満足遅延を測定

する尺度 15 項目を作成し信頼性と併存的妥当性を確認した。研究Ⅱにおいては再検査信頼性と構成概念妥当性の確認を行った。その結果,作成された 14 項目からなる学業的満足遅延尺度は信頼性と妥当性を有する尺度であることが確認された。本邦では,この分野の信頼性と妥当性が確認された尺度が存在しないことから考えると新たな尺度を開発した本研究の意義は大きいといえる。この尺度を用いて,本邦において学業的満足遅延を測定することが可能となったことで,この分野の今後の発展が期待できるであろう。最後に今後の課題として 2 つの点を挙げておく。

第 1 に多次元尺度作成の可能性である。今回は研究 1 において因子分析の結果,2 因子が抽出されたが研究Ⅱでは固有値の減衰状況や解釈可能性から 1 因子に制限して尺度を作成した。先行研究においても多次元尺度は開発されていないが,学業的満足遅延の構造は多次元で説明できる可能性も考えられる。今後は項目数を増やし,さらなる検討を行っていく必要があるといえよう。

第 2 の課題は義務教育段階の児童・生徒を対象とした尺度の作成である。今回は大学生,短大生,専門学校生を対象として尺度の作成を試みた。学業的満足遅延行動が児童期から青年期にかけて幅広い年齢層で認められる行動であることから考えると今後は,義務教育段階にある小・中学生を対象にした尺度の開発が必要である。Zhang, Karabenick, Maruno, and Lauermann (2011) が Bembenutty & Karabenick (1998) の ADOGS (Academic delay of gratification scale) をもとにして小学生用の ADOG-C を作成しているように新たな小・中学生用学業的満足遅延尺度の作成が望まれる。この尺度の開発により小学生から大学生までを対象とした発達的見地からの詳細な検討が可能となるであろう。

第4章 小学生の学業的延引行動に及ぼす動機づけ, 満足遅延 の影響

研究Ⅲ

問題と目的

学業的延引行動は, 児童期から成人期にかけて日常的に幅広い年齢層で認められる行動であるといえる。しかし我が国での研究は十分に行われておらず, 児童・生徒を対象にした研究は, 遅々として進んでいない。その理由の1つとして, 信頼性と妥当性が確認された尺度が少ないことが挙げられる。これまで日本で作成された尺度は, いずれも大学生を対象とした尺度であり, 大学生より低年齢の児童・生徒を対象とした尺度は存在しない。このように学業的延引行動の測定指標が十分に開発されていないという問題が存在するため小学生・中学生・高校生を対象とした研究が, 現在までのところ進んでいないといえよう。特に小学生を対象とした研究は, ほとんど見られないのが現状である。研究者の多くが大学に勤務している関係から大学生を対象とした研究に偏るのは致し方ない面もあるが, このような問題行動を改善するには, 大学生段階では, 遅いともいえる。早期に延引行動を改善できれば学習意欲が高まり学業成績も良好になるうえ学校への不適応を防止することにもつながる。学業的延引行動を予防する意味から, 小学生段階より延引に関係する認知, 動機づけ要因について検討し, 先行要因や関連要因を特定することは教育的に意義があるといえよう。

そこで, 本研究では, これまでほとんど対象とされなかった小学生に対して質問紙調査を実施し, 小学生用の学業的延引行動尺度を作成すること, さらに作成した尺度を用いて児童の学業的延引行動と動機づけ要因の因果関係について検証を行うことを目的とする。

方法

調査対象と調査時期

2015年1月から3月にかけて九州地方にあるA小学校, 中部地方にあるB小学校, 近畿地方にあるC小学校の5年生と6年生408名に調査を実施した。なお実施に先立ち, 学校側に文書と口頭にて調査の目的や倫理的配慮について説明し合意を得た上で実施した。調査の実施は各担任教師によってクラスごとに集団で行われた。回答に不備のなかった391名(男子207名, 女子184名)を最終的な分析対象とした。

調査に用いた質問紙

1. 学業的延引行動尺度

Schouwenburg(1995)を翻訳した尺度(龍・小川内・橋元 2006)10項目のうち小学生の実態に合わない1項目を削除し, 残り9項目を小学生に合うように表現を一部修正し, 使用した。評定は学業に対する自分の取り組みについて「まったくあてはまらない」から「とてもよくあてはまる」までの4件法で回答を求めた。得点が高いほど学業に対する延引傾向が高いことを示す。

2. 学業的満足遅延尺度

小川内・龍・光富・大塚(2013)による学業的満足遅延尺度のうち6項目を小学生に合うように表現を一部修正し, 使用した。評定は学業に対する自分の取り組みについて「まったくあてはまらない」から「とてもよくあてはまる」までの4件法で回答を求めた。得点が高いほど学業に対する満足遅延傾向が高いことを示す。

3. 動機づけ尺度

Pintrich & De Groot(1990)のMSLQ(Motivated Strategies for Learning Questionnaire)を小学生に合うように日本語訳した9項目を使用した。「まったくあてはまらない」から「とてもよくあてはまる」までの4件法で回答を求めた。

結果

尺度の構成

1. 学業的延引行動尺度の検討

第一に項目分析を行った。その結果, どの項目においても天井効果・床効果は認められなかった。次に学業的延引行動尺度の因子構造を検討するために主因子法による確認的因子分析を実施した。その結果, 固有値1.00以上の因子1つが抽出された。この尺度は「しなければならないことがあるのに, ついなまけてしまいます」「他のことを先にして勉強をあとまわしにします」など9項目で学業的延引行動と命名した。Cronbachの α 係数

は .82 であり, 尺度の内的一貫性が確認された (Table 1)。また学業的延引行動とは対照的な概念である学業的満足遅延との相関係数を算出したところ, $r = -.51$ ($p < .01$) であり有意な負の相関が認められた。このことから学業的延引行動尺度は構成概念妥当性を有していると考えられた。

Table 1 学業的延引行動尺度の因子分析結果

	因子 I
6 しなければならないことがあるのに, ついなまけてしまいます。	.68
3 勉強に集中できません。	.65
1 他におもしろいことがあると勉強をやめてしまいます。	.60
8 勉強しなければならないのに, つい忘れてしまいます。	.60
5 期日までにずいぶん時間があるなあと思うと勉強する気がおこりません。	.59
2 勉強しているとき, いつのまにか他のことを考えています。	.55
4 はじめのうちは, けいかくを立てて勉強しますが長続きしません	.54
9 他のことを先にして勉強をあとまわしにします。	.51
7 わからないことがあると, とちゅうでなげ出してしまいます。	.50
因子 I の固有値	3.71
寄与率 (%)	41.19%
α 係数	.82

2. 学業的満足遅延尺度

主因子法による確認的因子分析の結果, 固有値 1.00 以上の因子 1 つが抽出された。「テストやしゅくだいがある時は遊びたいという気持ちをがまんして勉強します」「遊びたい時は勉強が終わってから遊ぶようにしています」など 6 項目で学業的満足遅延と命名した。Cronbach の α 係数は .77 であり尺度の内的整合性について問題はみられなかった。以上の結果を Table 2 に示している。

3. 動機づけ尺度

主因子法プロマックス回転による因子分析の結果, 固有値 1.00 以上, 因子負荷量 0.40 以上を基準として, 動機づけ尺度 2 因子を抽出した。共通性の推定には SMC を用いた。第 1 因子は「勉強することは自分にとって大切です」「授業で出された問題やかだいを自分ほうまくこなせると思います」など 6 項目で内発的価値・自己効力感と命名した。第 2 因子は「テストの時, 不安な気持ちになります」など 3 項目でテスト不安と命名した。内発的価値・自己効力感, テスト不安の α 係数はそれぞれ .79, .75 であり尺度の内的整合性について問題はみられなかった。以上の結果を Table 3 に示している。

Table 2 学業的満足遅延尺度の因子分析結果

	因子
6 遊びたいときは勉強が終わってから遊ぶようにしています。	.69
4 テストやしゅくだいがある時は友だちからの遊びのさそいをことわって勉強します。	.67
1 テストやしゅくだいがある時は 遊びたいという気持ちをがまんして勉強します。	.64
3 勉強やしゅくだいを先にして他のことをあとまわしにします。	.61
2 他におもしろいことがあっても勉強をつづけます。	.58
5 しょうらいのことを考えて勉強に取り組んでいます。	.42
因子の固有値	2.82
寄与率 (%)	47.05%
α 係数	.77

Table 3 動機づけ尺度の因子分析結果

	因子 I	因子 II	共通性
2 勉強することは自分にとって大切です。	.76	.17	.60
3 勉強することは自分にとって役に立つものであると思います。	.73	.15	.55
4 勉強していることが よくわかっていると思います。	.58	-.35	.47
5 授業で出された問題やかだいを自分ほうまくこなせると思います	.54	-.40	.46
1 勉強することが好きです。	.53	-.16	.38
6 これからの学校の勉強でよい成績をとれると思います。	.52	-.16	.30
8 テストの時 不安な気持ちになります。	.04	.74	.55
9 自分はテストのことを かなり心配しています。	-.02	.72	.52
7 テストのときは とてもきん張るので学習したことを思い出す ことができません。	-.17	.54	.32
固有値	3.21	1.98	
寄与率 (%)	35.63	21.99	
α 係数	.79	.75	

性差の検討

性差の検討を行うために学業的延引行動尺度の男女の尺度得点について t 検定を行った。その結果, 男女の間に有意な差は見られなかった ($t(389)=0.81, ns$)。したがって以後は, 性差を考えずに分析することとした。

各変数間の関係

各変数について算術平均を算出し尺度得点とした (Table 4)。各尺度間の関連をみるため相関係数を算出した (Table 5)。その結果, 学業的延引行動は満足遅延 ($r=-.51, p<.01$), 内発的価値・自己効力感 ($r=-.49, p<.01$) との間に中程度の有意な負の相関, テスト不安 ($r=.12, p<.05$) との間に弱いながらも有意な正の相関がみられた。また学業的満足

遅延と内発的価値・自己効力感との間に有意な正の相関 ($r=.47, p<.01$), 内発的価値・自己効力感とテスト不安との間に有意な負の相関 ($r=-.22, p<.01$), がみられた。

Table 4 各変数の平均値, 標準偏差

	平均値	標準偏差
学業的延引	2.38	0.61
学業的満足遅延	2.51	0.62
内発的価値・自己効力	2.80	0.55
テスト不安	2.22	0.86

Table 5 各変数間の相関係数

	1	2	3	4
1. 学業的延引	—	-.51**	-.49**	.12*
2. 学業的満足遅延		—	.47**	.06
3. 内発的価値・自己効力			—	-.22**
4. テスト不安				—

** $p<.01$

* $p<.05$

学業的延引行動高群・低群における各尺度得点の比較

学業的延引行動尺度に対する 391 名の得点の平均値は 2.38 (SD=0.61) であった。これらの得点に基づき上位群と下位群を選出した。得点の上位 1/2 (189 名) を学業的延引行動高群, 下位 1/2 (202 名) を学業的延引行動低群とした。それぞれの群の延引行動傾向の平均 (SD) は高群 2.88 (SD=0.40), 低群 1.91 (SD=0.33) であった。検定の結果, 高群と低群の間には有意差 ($t(389)=21.20, p<.01$) がみられた。

学業的延引行動高群と低群における各尺度得点の比較を行うために平均得点を用いて t 検定を行った (Table 6)。その結果, 学業的満足遅延, 内発的価値・自己効力感, テスト不安において有意差がみられた。

Table 6 学業的延引行動高群・低群別の各尺度の平均値と *t* 検定結果

	低群	高群	<i>t</i> 検定
学業的延引	1.91	2.88	**
学業的満足遅延	2.75	2.24	**
内発的価値・自己効力	3.00	2.58	**
テスト不安	2.15	2.30	*

** $p < .01$

* $p < .01$

考察

本研究は、これまでほとんど対象とされなかった小学生に対して質問紙調査を実施し、小学生用の学業的延引行動尺度を作成すること、さらには作成した尺度を用いて児童の学業的延引行動と動機づけ要因の因果関係について検証を行うことを目的とした。

その結果、小学生用学業的延引行動尺度として1因子9項目が抽出された。大学生用に作成された尺度（龍・小川内・橋元 2006）のうち9項目を小学生に合うように表現を一部修正し使用したが、小学生と大学生の間における学業的延引行動を測定する項目内容に関して大きな差異はみられなかった。作成された尺度を用いて学業的延引行動尺度得点を算出したところ性差はみられなかった。また、学業的延引行動は学業的満足遅延、内発的価値・自己効力感との間に有意な負の相関、テスト不安との間に有意な正の相関がみられた。さらに学業的延引行動を高群と低群に分けて *t* 検定を行った結果、学業的満足遅延、内発的価値・自己効力感、テスト不安、全てにおいて有意差がみられた。

これらの結果を併せて考察すると、学業的延引行動傾向が高い者は、学業に対する内発的価値や自己効力感、満足遅延傾向が低くテスト不安傾向が高い。逆に学業的延引行動傾向が低い者は、内発的価値や自己効力感、満足遅延傾向が高くテスト不安傾向が低いということが明らかになったといえる。

これは大学生を対象に行った研究（Bembenutty & Karabenick, 1998：小川内・龍, 2013）や高校生を対象に行った研究（小川内, 2014）とほぼ同様の結果であった。学業的延引行

動傾向が高い者は、内発的価値や自己効力感が低く、満足の遅延ができない。逆に学業的延引行動傾向が低く、宿題などのやらねばならない課題に取り組むことができる者は内発的価値や自己効力感が高く、満足遅延ができるという傾向は小学生も大学生・高校生と共通であるといえる。

先行研究と本研究の結果とを関連づけて考察すると、学業に対する価値の認識である内発的価値や学習結果に対する期待である自己効力感が低い児童は、将来の、より価値の高い目標を達成するために「今すぐ遊びたい」「今は休みたい」等の欲求あるいは衝動の直接的及び即時的充足を自制することができないため、結果的に学業的延引行動傾向が高くなる。それと比較して学業的延引傾向が低い者は、内発的価値や自己効力感が高く、満足遅延というセルフコントロールが可能のため学業課題を延引することなく学習に取り組むことができるということがいえよう。これらの結果から学業に対する興味・関心が低い小学生は、自己効力感も低いため勉強に関心が向かず、勉強以外のことへの欲求を我慢できないため、優先すべき学業課題等にすぐに取りかかることができずに学業的延引動傾向が高くなるということが示唆される。逆に学業に対する興味・関心が高い小学生は、自己効力感が高く勉強の価値を理解しているため、他のことへの欲求を我慢するというセルフコントロールが可能となり学業を優先的に選択することができるといえよう。

先行研究との相違点としては、大学生を対象に調査した小川内・龍(2013)の研究では、学業的延引行動とテスト不安との間に相関が認められなかったのに対して、高校生を対象とした小川内(2014)の研究と小学生を対象とした本研究では弱いながらも有意な正の相関が認められた点が挙げられる。

小学生と高校生は、試験に不安を感じていると学業的延引行動に繋がっていく傾向があるが大学生は試験不安を感じていても学業の延引に繋がらないという結果になった。これは試験に対する認知が小学生・高校生と大学生との間で異なることを示唆するともいえる。小学校では各教科の単元ごとにテストを実施する機会が多い。日常的にテストが行われるため、学業に対する動機づけが高くない児童は日頃からテストに対する不安を感じており、結果的に課題等の延引行動が誘発されると考えられる。また高校では小テスト、中間、期末、学年末、模試、入試などさまざまな試験に取り組まねばならないためテスト不安を誘発し、学業的延引行動傾向が高まるのかもしれない。それに対して大学では入試のプレッシャーから解放され、前期・後期の定期試験のみに取り組めばよいこと、ま

た科目によっては試験を実施せず、レポート提出等により単位認定がなされる等の理由によりテスト不安と学業的延引行動との関連がみられないのかもしれない。しかし、これらは推測の域を出ないため今後さらなる検討が必要である。

本研究の結果をまとめると、学業的延引行動を抑止するためには、学校における学業課題に取り組むうえで、学習への動機づけを高めること、これだけのことのできるであろうという結果に対する期待である自己効力感を高めることや、セルフコントロールの1つである満足遅延能力を高めることが大切であるといえる。具体的には、学習への動機づけが低い児童に対しては、学習意欲を喚起するような授業を工夫すること、自発的に学びたくなるような授業を展開することにより動機づけを高めること、授業内容を理解できない児童への個別の援助を行うこと等が挙げられよう。知的好奇心を喚起するような授業を展開するために教師は日々、教材研究を念入りに行って授業に臨むことが求められる。また児童の学習成果を認めて褒めたり、授業内容を理解できない児童への個別の援助を行うことで自己効力感を高めることも必要であろう。さらに、宿題などの課題への取り組みが遅れがちな児童に対しては、勉強や宿題を先にして遊びなどを後回しにするよう指導すること等が挙げられよう。

さらに、これまでの研究では自己効力感が高い学習者は、学習方略をよく使用する傾向にあることが明らかになっている (Pintrich & De Groot, 1990; 伊藤・神藤, 2003)。学習方略を使用する者ほど学業的延引行動傾向が低いということも示されている (藤田, 2010)。これは動機づけ要因である自己効力感が高い者ほど、学習方略をよりよく使用するので、学業的延引行動傾向が低くなり課題に取り組むが、自己効力感が低い者ほど、学習方略を使用しないので学業的延引行動傾向が高くなってしまふことを表している。学業的延引行動をしないためには、学校における学業課題に取り組むうえで、適切な学習方略を使用することが大切であるといえる。学習につまずいている児童に対して、学習内容を理解するための具体的な方略について指導、支援することによって教育的介入をより具体的に実施できる可能性が生じるといえよう。具体的には、学習の進捗状況のチェックによって自らが置かれた状況を理解させる、時間の管理について具体的な計画を立てて実行させるなどのほかに、学業場面において自己効力感が低く、学習内容を理解するための有効で具体的な方略を持たないために学業的延引行動傾向が高くなってしまふ児童に対しては、具体的な学習方略を指導、支援することによって自己効力感を高めることが

できれば、学業的延引行動を抑制することにつながると思われる。また試験に不安を感じている児童に対しては教師と児童の信頼関係を前提とした声かけや励ましなどの個別の情動的支援によりテスト不安を軽減することができれば、学業的延引行動の低減が可能となるであろう。

小学校現場には、学習意欲の低い児童、学業不適應の児童、学校生活に熱意がない児童、特別な支援を必要とする児童など対応の困難なさまざまな子ども達が存在する。学校に在籍する児童達は、一人ひとり異なっている。したがって一人ひとりの児童がどのような援助・支援を必要としているのかを把握することが求められる。これを把握することにより教師の対応が具体的になるであろう。そのような中で学業的延引行動傾向の高い児童をいち早く把握することができれば、個に応じた具体的な支援が可能になると思われる。教育実践における、この分野の今後の発展が期待される。

最後に今後の課題として4つの点を挙げておく。第1の課題は発達段階の問題が挙げられる。本研究では小学5年生・6年生を対象としたが、学業的延引行動が児童期から青年期にかけて幅広い年齢層で認められる行動であることから考えると、今後は小学校低学年・中学年や中学生も含めた発達の見地からの詳細な検討が望まれる。第2の課題は教育実践の問題である。本研究で明らかになったことを教育現場で適用するための具体的な方策を検討する必要がある。学習につまずいている児童に対して、教育現場の教師が適切な指導・支援することが可能となるためには、学業課題に対する動機づけ、自己効力感の形成につながる学習方略を特定する必要がある。自己効力感、学習方略の関連について更なる詳細な検討が求められる。第3に動機づけ、満足遅延以外の要因の問題がある。前述したとおり、学業的延引行動の原因として親の養育態度や自尊感情、否定的感情やストレスといった精神的不適應との関連が指摘されている。今後は児童を対象として、こういった要因と学業的延引行動との関連も検討していく必要がある。第4の課題として尺度の問題が挙げられる。本研究では、学業的延引行動尺度、学業的満足遅延尺度の作成において、大学生を対象とした尺度を小学生事態に合うように表現を一部修正して、使用した。因子分析等の結果、妥当性が確認されたものの、大学生を対象とした尺度作成過程で抽出されなかった項目が小学生を対象とした場合に抽出される可能性も考えられる。今後は本研究の一般性を確認するために、様々な項目内容を質問項目に含めて、

小学生の標本における新たな小学生版学業的延引行動尺度，学業的満足遅延尺度の開発を行い，再検証する必要があると考えられる。

小学生における学業的延引行動の研究は，児童の学習指導において適切な指導・援助を行ううえで必要不可欠な研究領域である。今後は最後に挙げた3つの課題を踏まえ，学業的延引行動の予防や改善に結びつく実践的な研究が望まれる。そのためには児童の学業的延引行動傾向を把握し一人ひとりに応じた指導計画，指導方法を構築していく必要があるだろう。この領域のさらなる実践的研究の蓄積が望まれる。

第5章 高校生の学業的延引行動と動機 づけ, 学習方略, 満足遅延の影響

研究IV 高校生における学業的延引行動に及ぼす 動機づけ, 学習方略の影響

問題

学業的延引行動に関する小学生や中学生を対象とした研究は、わずかに存在するが大部分は大学生を対象とした研究であり、高校生を対象とした研究は見当たらないのが現状である。そこで、本研究では、これまで対象とされなかった高校生に対して質問紙調査を実施し、学業的延引行動と動機づけ、学習方略の因果関係について検証を行うことを目的とする。

方 法

調査時期と調査対象 2012年1月から2月にかけて長崎県内にある県立A高等学校（水産科と総合学科の2学科からなる）1・2年生徒448名を対象に個別記入式の質問紙調査をホームルーム時間内に配布し、担任教師により回答依頼時に文章と口頭で質問紙について説明し、合意を得たうえで実施した。回答に不備のなかった417名（男子275名、女子142名）を最終的な分析対象とした。平均年齢は16.31歳（ $SD=0.65$ ）であった。

調査内容 調査内容は以下の通りであった。

- ① 先延ばし（学業的延引行動）尺度 Schouwenburg(1995)を日本語訳した尺度（龍・小川内・橋元, 2006）を使用した。「しなければならないことがあるのに、つい怠けてしまった」「他のことを先にして勉強を後回しにした」など10項目からなる。評定は授業に対する自分の取り組みについて「まったく当てはまらない」から「非常に

よく当てはまる」までの 5 件法で回答を求めた。得点が高いほど授業の課題等に対する先延ばし傾向が高いことを示す。

- ② 動機づけ尺度 22 項目 : Pintrich & De Groot(1990)¹⁾の MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) を日本語訳したもの。「自己効力感」「内発的価値」「テスト不安」の 3 因子からなる。「まったく当てはまらない」から「非常によく当てはまる」までの 5 件法であった。
- ③ 自己調整学習方略尺度 18 項目 : Pintrich & De Groot(1990)¹⁵⁾の自己調整学習方略尺度の日本語訳版 (伊藤, 1996)。「まったく当てはまらない」から「非常によく当てはまる」までの 5 件法であった。

結 果

尺度の構成

① 学業的延引行動尺度

第一に項目分析を行った。その結果, どの項目においても天井効果・床効果は認められなかった。次に学業的延引行動尺度の因子構造を検討するために共通性の推定には SMC を用いた主因子法による因子分析を実施した。その結果, 1 因子が抽出された。この尺度は「他のことを先にして勉強を後回しにする」, 「しなければならないことがあるのに、つい怠けてしまう」など 10 項目で学業的延引と命名した。Cronbach の α 係数は .89 であり, 尺度の内的一貫性が確認された (Table 1)。

② 動機づけ尺度

主因子法プロマックス回転による因子分析の結果, 固有値 1.00 以上, 因子負荷量 0.40 以上を基準として, 動機づけ尺度 3 因子を抽出した。第 1 因子は「自分は授業で教えられる学習内容を理解できると思う」など 9 項目で自己効力感, 第 2 因子は「授業で教えられる内容を学ぶことは自分にとって重要である」など 4 項目で内発的価値, 第 3 因子は「試験のとき, 不安な気持ちになる」など 4 項目でテスト不安と命名された。自己効力感, 内発的価値, テスト不安の α 係数はそれぞれ .88, .78, .71 であ

った (Table 2)。テスト不安の α 係数は十分とはいえないが、最低限の信頼性が確認されたと判断して以後の分析に用いることにした。

③ 自己調整学習方略尺度

主因子法プロマックス回転による因子分析を実施した結果、固有値 1.00 以上、因子負荷量 0.40 以上を基準として、2 つの因子が抽出された。第 1 因子は「たとえわからなくても、先生の言っていることをいつも理解しようとする」「私は勉強をしているとき、習ったことを思い出せるよう、もう 1 度、ノートをまとめなおす」など 13 項目で自己調整学習方略、第 2 因子は「問題がむずかしいとき、あきらめるか、かんたんなところだけをする」など 4 項目で注意集中方略と命名された。自己調整学習方略、注意集中方略の α 係数は、それぞれ .89, .60, であった。第 2 因子の α 係数は .60 と低いですが、分析可能な範囲内と判断して以後の分析に用いることにした

(Table 3)。

性差の検討

性差の検討を行うために学業的延引行動尺度の男女の尺度得点について t 検定を行った。その結果、男女の間に有意な差は見られなかった。したがって以後は、性差を考えずに分析することとした。

なお、調査を依頼するにあたって学年間や学科間の比較を行わないこと、個人を特定できないよう無記名で調査を行うこと等を学校側と確認し合ったため、本研究では学年間、学科間の比較は行わなかった。また、成績と学業的延引行動との関連も十分に予測できるが学校側が個人の学業成績を開示することを望まなかったため学校側の意向に沿って今回は成績との関連を検討することは行わないこととした。

各尺度間の相関

各変数について算術平均を算出し尺度得点とした (Table 4)。各尺度間の関連をみるため相関係数を算出した (Table 5)。その結果、学業的延引は自己効力感 ($r = -.38, p < .01$)、

自己調整学習方略 ($r=-.28, p<.01$), 注意集中方略 ($r=-.35, p<.01$) との間に負の相関, テスト不安 ($r=-.12, p<.05$) との間に正の相関がみられた。

重回帰分析

相関係数が有意になった関係について学業的延引を目的変数とし, 自己効力感, テスト不安, 自己調整学習方略, 注意集中方略を説明変数とする重回帰分析を行った (Table 6)。その結果, 標準偏回帰係数は自己効力感が $\beta=-.26, p<.01$, テスト不安が $\beta=.13, p<.01$, 自己調整学習方略が $\beta=-.20, p<.01$, 注意集中方略が $\beta=-.29, p<.01$, となった。

Table 1 学業的延引行動尺度の因子分析結果

	因子	共通性
7 他に面白いことがあると、勉強を中断してしまう。	.79	.62
8 勉強中いつの間にか他のことを考えている。	.75	.55
2 勉強に集中できない。	.73	.54
9 はじめのうちは計画を立てて勉強するが長続きしない。	.70	.49
3 勉強をする気が起こらない。	.69	.47
5 期日までにずいぶん日数があるなあと思うと勉強する気が起こらない。	.68	.46
4 しなければならないことがあるのに、つい怠けてしまう。	.67	.45
6 わからないことがあると、途中で投げ出してしまう。	.60	.36
10 勉強しなければならないのに、つい忘れてしまう。	.60	.36
1 他のことを先にして勉強を後回しにする。	.51	.26
	因子の固有値	5.08
	寄与率 (%)	50.82%
	α 係数	0.89

Table 2 動機づけ尺度の因子分析結果

		因子 I	因子 II	因
子 III		自己効力感	内発的価値	テス
ト不安				
18	授業で他の人と比べると、自分はよくやれていると思う。	.85	-.07	.04
19	自分は授業で教えられる学習内容を理解できると思う。	.76	.01	.12
9	他の人と比べると、自分はよい学習者であると思う。	.75	-.06	.03
13	自分はよい成績をとると思う。	.74	.14	-.05
8	自分は授業でうまくやれると思う。	.66	.21	.11
2	他の人と比べると、自分は授業で学習する内容についてよく分かっていると思う。	.62	.14	.02
6	授業で教えられる内容を、自分は理解できると思う。	.59	.22	-.13
11	授業で出された問題や課題を、自分はうまくこなせると思う。	.58	.12	.07
16	自分の学習能力は、他の人に比べてすぐれたものである。	.57	-.09	.04
4	授業で教えられている内容を学ぶことは、自分にとって重要である。	.07	.75	.05
15	授業で学んでいることが、自分にとって役に立つものであると思う。	-.03	.73	-.11
21	学習内容を理解することは、自分にとって重要である。	.01	.70	.05
5	授業で学習している内容が好きである。	.21	.48	-.11
22	試験のとき、みじめな気持ちになる。	.03	-.10	.69
12	試験のとき、不安な気持ちになる。	-.02	.09	.61
20	自分は試験のことを、かなり心配している。	.04	.14	.60
3	試験期間中は、とても緊張するので学習したことを思い出すことができない。	.00	-.03	.49
固有値		5.70	2.44	1.57
寄与率 (%)		33.53	14.37	9.23
α 係数		0.88	0.78	0.71

Table 3 自己調整学習方略尺度の因子分析結果

	因子 I	因子 II	
	自己調整学習	注意集	
32 試験勉強をする時、繰り返し大切なことがらを思い浮かべて復習する。	.76	.12	
38 理解できるように、それぞれ習ったことの要点をまとめる。	.75	.11	
33 新しい課題をするのに、以前に学んだことを生かす。	.66	-.03	
40 何かを読んでいる時、読んでいることと、自分がすでに知っていることを関係づけようとする。	.64	-.09	
37 勉強内容を読む時、覚えられるように繰り返し心のなかで考える	.61	-.03	
30 する必要がなくても、練習問題をする。	.61	.21	
23 試験勉強をする時、授業や本から手がかりを集めようとする。	.60	.01	
24 宿題をする時、きちんと問題に答えられるように、授業で先生が言ったことを思い出そうとする。	.60	-.14	
31 勉強する内容が退屈で面白くなくても、終わりまでやり続ける。	.59	.16	
29 試験勉強をする時、できるだけ多くのことを思い出そうとする	.58	-.16	
28 たとえわからなくても、先生の言っていることをいつも理解しようとする。	.57	-.15	
36 読んでいるとき1度中断して、読んだことを繰り返してみる。	.48	-.17	
27 勉強する時、大事なむずかしい言葉を自分の言葉におきかえる。	.45	-.17	
35 先生が話している時、他のことを考えて、実際に言っている事を聞いていないということがある。	-.04	.59	
34 授業中、教科書を読んでいるとき、何のことが書かれていたのかわからないことがよくある。	-.07	.52	
25 教科書を読む時、その中で最も大切なことが何であるかを読みとることは自分にはむずかしい。	-.05	.44	
26 問題がむずかしい時、あきらめるか、かんたんなところだけをする。	.12	.42	
	固有値	5.94	1.91
	寄与率 (%)	32.99	10.61
	α 係数	0.89	0.60

Table 4 各変数の平均値, 標準偏差

	平均値	標準偏差
学業的延引	3.40	0.79
自己効力感	2.35	0.73
内発的価値	3.05	0.81
テスト不安	2.81	0.85
自己調整学習	2.76	0.68
注意集中	2.89	0.75

Table 5 各変数間の相関係数

	1	2	3	4	5	6
1. 学業的延引	—	-.38**	-.05	.12*	-.28**	-.35**
2. 自己効力感		—	.42**	.16*	.62**	.08
3. 内発的価値			—	.28**	.53**	-.14**
4. テスト不安				—	.26**	-.27**
5. 自己調整学習					—	-.05
6. 注意集中						—

** $p < .01$

* $p < .05$

Table 6 学業的延引を目的変数とする重回帰分析

説明変数	学業的延引
自己効力感	-.26**
テスト不安	.13**
自己調整学習	-.20**
注意集中	-.29**
R^2	.26

R^2 は修正済み決定係数

** $p < .01$

考 察

本研究は、これまで研究対象とされてこなかった高校生を対象にして学業的延引行動と動機づけ、学習方略の因果関係について検証を行うことを目的とした。その結果、学業的延引行動は自己効力感、自己調整学習方略、注意集中方略との間に負の相関、テスト不安との間に正の相関がみられた。これらの結果と重回帰分析の結果を併せて考察すると、自己効力感が高く、自己調整学習方略や注意集中方略を使用する者ほど、学業場面での延引傾向が低く、テスト不安が高い者ほど、延引傾向が高いということが明らかになったといえる。これは大学生を対象に行った従来の研究成果と、ほぼ同様の結果であった。

自己効力感が高く学習方略を適切に使用できる者は、学業課題を先延ばし（延引）することなく、やらねばならない課題に取り組むことができるのに対して、自己効力感が低く、学習方略を使用できない者は、なかなか課題に取り組むことができずに先延ばししてしまう傾向は大学生・高校生共通であるといえる。これまでの研究では自己効力感が高い学習者は、学習方略をよく使用する傾向にあることが明らかになっている（Pintrich & De Groot, 1990; 伊藤・神藤, 2003）。さらに学習方略を使用する者ほど課題先延ばしをしにくくということも示されている（藤田, 2010）。先行研究と本研究結果とを関連づけて考察すると、動機づけ要因である自己効力感が高い者ほど、学習方略をよりよく使用するので、先延ばしすることなく課題に取り組むが、自己効力感が低い者ほど、学習方略を使用しないので課題を先延ばししてしまうということがいえよう。

大学生と高校生の相違点としては、同じ尺度を用いて大学生を対象に調査した小川内・龍（2013）の研究では、学業的延引行動とテスト不安との間に相関が認められなかったのに対して、本研究では正の相関が認められた点が挙げられる。大学生は試験に不安を感じていても課題の先延ばしに繋がらないが、高校生では試験不安が学習行動の先延ばしに影響するという結果になった。これは試験に対する認知が高校生と大学生では異なることを示唆するともいえる。高校では小テスト、中間、期末、学年末、模試、入試などさまざまな試験に取り組まねばならないためテスト不安を誘発し、学業の延引傾向が高まるのかもしれない。それに対して大学では入試のプレッシャーから解放され、前期・後期の定期試験のみに取り組めばよいこと、また科目によっては試験を実施せず、レポート提出等に

より単位認定がなされる等の理由によりテスト不安と学業的延引行動との関連がみられないのかもしれない。そういった理由により、高校生は試験が不安だと認知するほど、重要な学習課題の遂行を一時的または完全に回避したり逃避したりする傾向があるが、大学生では、試験を不安だと感じて、そのような傾向は見られないのであろう。しかし、これは推測の域を出ないため、高校生と大学生の間で、なぜこのような差異が生じるのか、今後さらなる検討が必要である。

本研究の結果をまとめると、延引行動をしないためには、学校における学業課題に取り組むうえで、これだけのことができるだろうという結果に対する期待である自己効力感を高めることや、適切な学習方略を使用することが大切であるといえる。

学習につまずいている生徒に対して、学習内容を理解するための具体的な方略について指導、支援することによって教育的介入をより具体的に実施できる可能性が生まれたといえよう。具体的には、学習の進捗状況のチェックによって自らが置かれた状況を理解させる、時間の管理について具体的な計画を立てて実行させるなどのほかに、学業場面において自己効力感が低く、学習内容を理解するための有効で具体的な方略を持たないために課題を先延ばしする生徒に対しては、具体的な学習方略を指導、支援することによって自己効力感を高めることができれば、延引（課題先延ばし）を克服することにつながると思われる。また試験に不安を感じている生徒に対しては声かけや励ましなどの個別の情動的支援によりテスト不安を軽減することができれば、延引行動の低減が可能となるであろう。

学校現場には、学習意欲の低い生徒、学校生活・学業不適應の生徒、学校生活に熱意がない生徒、特別な支援を必要とする生徒など対応の困難なさまざまな生徒達が存在する。従って一人ひとりの生徒がどのような援助・支援を必要としているのかを把握することが求められる。これを把握することにより教師の対応が具体的になるであろう。そういった中で本研究で使用した尺度を活用することにより、学業の延引傾向の高い生徒をいち

早く把握することにつながり、個に応じた具体的な支援が可能になると思われる。教育実践における、この分野の今後の発展が期待される。

最後に今後の課題として3つの点を挙げておく。第1の課題は、研究結果の一般化の問題である。本研究における調査対象は水産科と総合学科の2学科からなる公立高等学校の生徒であったが、いわゆる進学校ではなかった。本研究は1つの高校の生徒を対象としており、この研究結果を一般化するには問題があるといえる。今後は学力等によって上位校、中位校、下位校に分けて、性差も踏まえたサンプリングを行うなど様々な高校のデータを収集して一般化を図る必要があるだろう。

第2の課題は教育実践の問題である。本研究で明らかになったことを教育現場で適用するための具体的な方策を検討する必要がある。学習につまずいている児童・生徒に対して、教育現場の教師が適切な学習方略を指導・支援することが可能となるためには、自己効力感の形成につながる学習方略を特定する必要がある。自己効力感、学習方略の関連について更なる詳細な検討が求められる。第3に動機づけ、学習方略以外の要因の問題がある。前述したとおり、延引（課題先延ばし）の原因として親の養育態度や自尊感情、否定的感情やストレスといった精神的不適応との関連が指摘されている。今後は児童・生徒を対象として、こういった要因と先延ばし行動との関連も検討していく必要があるだろう。

高校生における学業的延引行動の研究は、生徒の学習指導において適切な指導・援助を行ううえで必要不可欠な研究領域である。今後は最後に挙げた3つの課題を踏まえ、学業的延引行動の予防や改善に結びつく実践的な研究が望まれる。そのためには生徒の学業的延引傾向を把握し一人ひとりに応じた指導計画、指導方法を構築していく必要があるだろう。

研究 V

高校生における学業的満足遅延に及ぼす 動機づけ，学習方略の影響

問題と目的

学業的満足遅延は日常的に幅広い年齢層で認められる行動であるが，我が国におけるこの分野の実証的な検討は乏しい。学業的満足遅延行動と関連する要因である動機づけや学習方略などとの関係を検討した研究では，学習に対する興味が高い者は他のことへの欲求を我慢できるため学習を優先的に選択すること，学業的満足遅延傾向の高い者は動機づけが高く，学習方略の使用が多いこと，レポート作成期間中には効率よく時間を配分して課題を行うことなどが明らかになっている。これらの研究は，いずれも大学生を対象とした研究であり，大学生の大学における学習に対する満足遅延傾向と動機づけや学習方略などとの関係を明らかにしたものであり，授業時間や授業科目，教育方法等が異なる高校生以下の学業的満足遅延傾向と動機づけ，学習方略との関係についての検討は行われていない。そこで，本研究では，これまで対象とされなかった高校生に対して質問紙調査を実施し，学業的満足遅延行動と，動機づけ，学習方略の因果関係について検証を行うことを目的とする。

方法

調査時期と調査対象 2012年1月から2月にかけて長崎県内にある県立 A 高等学校（水産科と総合学科の2学科からなる）1・2年生徒 448 名を対象に個別記入式の質問紙調査をホームルーム時間内に配布し，担任教師により回答依頼時に文章と口頭で質問紙について説明し，回答することに対する合意を得たうえで実施した。回答に不備のなかった 417 名（男子 275 名，女子 142 名）を最終的な分析対象とした。平均年齢は 16.31 歳であった。

調査内容 調査内容は以下の通りであった。

①学業的満足遅延尺度：小川内・龍・光富・大塚（2010）を参考に作成した学業的満足遅延尺度 10 項目。得点が高いほど満足遅延傾向が高いことを示す。「まったく当てはまらない」から「非常によく当てはまる」までの 5 件法であった。得点が高いほど学業に対する満足遅延傾向が高いことを示す。

②学業的延引行動尺度：Schouwenburg(1995)を翻訳した尺度（龍・小川内・橋元, 2006）を使用した。「しなければならないことがあるのに、つい怠けてしまった」「他のことを先にして勉強を後回しにした」など 10 項目からなる。評定は授業に対する自分の取り組みについて「まったく当てはまらない」から「非常によく当てはまる」までの 5 件法で回答を求めた。得点が高いほど学業に対する延引傾向が高いことを示す。

③動機づけ尺度 22 項目：Pintrich & De Groot(1990)の MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) を日本語訳したもの。「自己効力感」「内発的価値」「テスト不安」の 3 因子からなる。「まったく当てはまらない」から「非常によく当てはまる」までの 5 件法であった。

④自己調整学習方略尺度 18 項目：Pintrich & De Groot(1990)の自己調整学習方略尺度の邦訳版（伊藤, 1996）で、「一般的な認知方略」「復習・まとめ方略」「リハーサル方略」「注意集中方略」「関係づけ方略」の 5 因子からなる。「まったく当てはまらない」から「非常によく当てはまる」までの 5 件法であった。

結果

尺度の構成

① 学業的満足遅延尺度

第一に項目分析を行った。その結果、どの項目においても天井効果・床効果は認められなかった。次に学業的満足遅延尺度の因子構造を検討するために共通性の推定には SMC を用いた主因子法による因子分析を実施した。その結果、1 因子が抽出された。この尺度は「テストや宿題がある時は 遊びたいという気持ちを我慢して勉強する」、「他に面白いことがあっても勉強を継続する」など 10 項目で学業的満足遅延と命名した。Cronbach

の α 係数は.91であり、尺度の内的一貫性が確認された。また学業的満足遅延とは対照的な概念である学業的延引との相関係数を算出したところ、 $r=-.50(p<.01)$ であり有意な負の相関が認められた。このことから学業的満足遅延尺度は構成概念妥当性を有していると考えられた。

② 動機づけ尺度

主因子法プロマックス回転による因子分析の結果、固有値 1.00 以上、因子負荷量 0.40 以上を基準として、動機づけ尺度 3 因子を抽出した。共通性の推定には SMC を用いた。第 1 因子は「自分は授業で教えられる学習内容を理解できると思う」など 9 項目で自己効力感、第 2 因子は「授業で教えられる内容を学ぶことは自分にとって重要である」など 4 項目で内発的価値、第 3 因子は「試験のとき、不安な気持ちになる」など 4 項目でテスト不安と命名された。自己効力感、内発的価値、テスト不安の α 係数はそれぞれ.88, .78, .71 であった。テスト不安の α 係数は十分とはいえないが、最低限の信頼性が確認されたと判断して以後の分析に用いた。

③ 自己調整学習方略尺度

伊藤(1996)は因子分析の結果「一般的な認知方略」「復習・まとめ方略」「リハーサル方略」「注意集中方略」「関係づけ方略」の 5 因子での解釈を採用している。本研究における α 係数は順に.76, .81, .66, .60, .66 であった。「リハーサル方略」「注意集中方略」「関係づけ方略」の α 係数はやや低かったが項目数が少ないことを考えると尺度としての内的一貫性は許容範囲とみなし、そのまま使用することとした。

性差の検討

性差の検討を行うために学業的満足遅延尺度の男女の尺度得点について t 検定を行った。その結果、男女の間に有意な差は見られなかった。したがって以後は、性差を考えずに分析することとした。

各尺度間の相関

各変数について算術平均を算出し尺度得点とした (Table 1)。各尺度間の関連をみるため相関係数を算出した (Table 2)。その結果, 学業的満足遅延は自己効力感 ($r=.46, p<.01$), 内発的価値 ($r=.32, p<.01$), テスト不安 ($r=.17, p<.01$), 一般的認知方略 ($r=.46, p<.01$), 復習まとめ方略 ($r=.59, p<.01$), リハーサル方略 ($r=.37, p<.01$), 注意集中方略 ($r=.11, p<.05$), 関係づけ方略 ($r=.43, p<.01$) との間に有意な正の相関がみられた。

学業的満足遅延高群・低群における各尺度得点の比較

学業的満足遅延尺度に対する 417 名の得点の平均値は 2.49 (SD=0.72) であった。これらの得点に基づき上位群と下位群を選出した。得点の上位 1/2 (209 名) を学業的満足遅延高群, 下位 1/2 (208 名) を学業的満足遅延低群とした。それぞれの群の満足遅延傾向の平均 (SD) は高群 3.07 (SD=0.40), 低群 1.90 (SD=0.43) であった。検定の結果, 高群と低群の間には有意差 ($t(415)=28.89, p<.01$) がみられた。

学業的満足遅延高群と低群における各尺度得点の比較を行うために平均得点を用いて t 検定を行った (Table 3)。その結果, 全ての下位尺度において有意差がみられた。

Table 1 各変数の平均値, 標準偏差

	平均値	標準偏差
学業的満足遅延	2.49	0.72
学業的延引	3.40	0.79
自己効力感	2.35	0.73
内発的価値	3.05	0.81
テスト不安	2.81	0.85
一般的認知	2.95	0.75
復習まとめ	2.59	0.82
リハーサル	2.68	0.88
注意集中	2.89	0.75
関係づけ	2.78	0.90

Table 2 各変数間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. 学業的満足遅延	—	-.50**	.46**	.32**	.17**	.46**	.59**	.37**	.11*	.43**
2. 学業的延引		—	-.38**	-.05	.12	-.16**	-.34**	-.17**	-.35**	-.21**
3. 自己効力感			—	.42**	.16**	.49**	.60**	.42**	.08	.50**
4. 内発的価値				—	.28**	.53**	.39**	.38**	-.14**	.44**
5. テスト不安					—	.30**	.20**	.18**	-.27**	.18**
6. 一般的認知						—	.58**	.48**	-.13*	.61**
7. 復習まとめ							—	.50**	.03	.58**
8. リハーサル								—	-.08	.53**
9. 注意集中									—	-.04
10. 関係づけ										—

** $p < .01$ * $p < .05$

Table 3 学業的満足遅延高群・低群別の各尺度の平均値と t 検定結果

	低群	高群	t 検定
学業的満足遅延	1.90	3.07	**
学業的延引	3.73	3.07	**
自己効力感	2.09	2.61	**
内発的価値	2.81	3.30	**
テスト不安	2.70	2.92	**
一般的認知	2.69	3.21	**
復習まとめ	2.20	2.99	**
リハーサル	2.42	2.94	**
注意集中	2.80	2.98	*
関係づけ	2.48	3.07	**

** $p < .01$

* $p < .05$

考察

本研究は、これまで研究対象とされてこなかった高校生を対象にして学業的満足遅延と動機づけ、学習方略の因果関係について検証を行うことを目的とした。その結果、学業的満足遅延尺度得点に性差はみられなかった。また学業的満足遅延は自己効力感、内発的価値、テスト不安、一般的認知方略、復習まとめ方略、リハーサル方略、注意集中方略、関係づけ方略との間に正の相関がみられた。さらに学業的満足遅延を高群と低群に分けて t 検定を行った結果、動機づけ尺度、自己調整学習方略尺度の全ての下位尺度において有意差がみられた。

これらの結果を併せて考察すると、学業的満足遅延の傾向が高い者は、学習に対する動機づけが高く自己調整学習方略を使用する傾向が高く、逆に学業的満足遅延の傾向が低い者は、動機づけが低く自己調整学習方略を使用する傾向が低いということが明らかに

なったといえる。これは大学生を対象に行った従来の研究 (Bembenutty & Karabenick, 1998; 小川内・龍, 2013) 成果と、ほぼ同様の結果であった。学業課題を先延ばし (延引) することなく、満足を遅延し、やらねばならない課題に取り組むことができる者は内発的価値や自己効力感が高く、自己調整学習方略を適切に使用できるのに対して、満足の遅延ができずに課題を先延ばししてしまう者は、内発的価値や自己効力感が低く、自己調整学習方略を使用できないという傾向は大学生・高校生共通であるといえる。

先行研究と本研究の結果とを関連づけて考察すると、学業的満足遅延傾向が高く先延ばしすることなく課題に取り組むことができる者は、動機づけ要因である内発的価値や自己効力感が高く、一般的認知方略、復習まとめ方略、リハーサル方略、注意集中方略、関係づけ方略からなる自己調整学習方略を効果的に使用することができるが、学業的満足遅延傾向が低く課題を先延ばしにしてしまう者は、内発的価値や自己効力感が低く、5 つの下位因子からなる自己調整学習方略をうまく使用できていないということがいえよう。

大学生と高校生の相違点としては、同じ尺度を用いて大学生を対象に調査した小川内・龍 (2013) の研究では、学業的満足遅延とテスト不安との間に相関が認められなかったのに対して、本研究では弱いながらも有意な正の相関が認められた点が挙げられる。大学生は試験に不安を感じていても満足の遅延に繋がらないが、高校生では試験不安が学習行動の満足遅延に影響するという結果になった。これは試験に対する認知が高校生と大学生では異なることを示唆するともいえる。高校では小テスト、中間、期末、学年末、模試、入試などさまざまな試験に取り組まねばならないためテスト不安を誘発し、学業的満足遅延傾向が高まるのかもしれない。それに対して大学では入試のプレッシャーから解放され、前期・後期の定期試験のみに取り組めばよいこと、また科目によっては試験を実施せず、レポート提出等により単位認定がなされる等の理由によりテスト不安と学業的満足遅延との関連がみられないのかもしれない。しかし、これは推測の域を出ないため今後さらなる検討が必要である。

また先行研究では、女性は男性よりも学業的満足遅延傾向が高いことが指摘されている (Bembenutty & Karabenick, 1998; Bembenutty, 2009)。本研究では学業的満足遅延尺度得点に性差が見られなかったことも相違点の1つである。性差があるとする前出の研究では性別要因と民族要因が学業的満足遅延と自己調整学習方略に及ぼす影響が検討されており、コーカサス民族の男性と少数民族の間でのみ、性差がみられたことを明らかにしている。従って一般的な傾向として性差があると結論づけている訳ではない。セルフ・コントロールの研究によると青年期以降でのセルフ・コントロールには性差がないことが確認されている。すなわち、満足遅延することで価値ある結果に近づこうとし、その維持のために自己調整する行動傾向には性差がないと考えられている (小橋・井田, 2012)。このように性差の問題については文化的要因や民族要因の影響も考慮すると研究成果に、微妙な相違がみられるのが現状である。性差については、これまで十分な検討が行われているとはいえ、研究の蓄積が望まれる。性差がみられないとする本研究の結果も高校生特有の傾向であるのか、高校生・大学生共通の傾向であるのか本研究の結果だけでは明確に結論づけることは難しい。この点については今後も更なる検討が必要である。

本研究の結果をまとめると、満足遅延傾向を高めるためには、学校における学業課題に取り組むうえで、学習への動機づけを高めること、これだけのことができるであろうという結果に対する期待である自己効力感を高めることや、適切な学習方略を使用することが大切であるといえる。具体的には、学習への動機づけが低い生徒に対しては、学習意欲を喚起するような授業を工夫すること、自発的に学びたくなるような授業を展開することにより動機づけを高めること、進路指導を充実させ未来展望を持たせること、授業を理解できない生徒への個別の援助を行うこと等が挙げられよう。また学習内容を理解するための有効で具体的な方略を持たないために満足の遅延ができず課題を先延ばしする生徒に対しては、具体的な学習方略を指導、支援することによって動機づけや自己効力感を高めることができれば、満足の遅延が可能になると思われる。

今後の課題としては以下のことが挙げられる

第1の課題は研究結果の一般化の問題である。本研究における調査対象は公立高等学校の生徒であった。中学生の欲求不満耐性と学業成績、学習動機づけとの関連を検討した宮崎・龍・西田・小川内（2002）の研究では、満足遅延の傾向が高い生徒ほど学業成績が良く内発的動機づけが高いことを報告している。本研究の結果からも学業的満足遅延と学業成績との関連が想定されるが本研究では学業成績については確認されていない。本研究は1つの高校の生徒を対象としており、この研究結果を一般化するには問題があるといえる。今後は学力等によって上位校、中位校、下位校に分けて性差を踏まえたサンプリングを行うなど様々な高校生のデータを収集して一般化を図る必要がある。

第2の課題として動機づけ、学習方略以外の要因の問題が挙げられる。考えられる要因として学業成績、タイムマネジメント、親の養育態度や自尊感情、学業ストレスといった要因が考えられる。今後は児童・生徒を対象として、こういった要因と学業的満足遅延との関連を検討していく必要がある。高校生における学業的満足遅延行動の研究は、生徒の学習指導において適切な指導・援助を行ううえで必要不可欠な研究領域である。今後は最後に挙げた2つの課題を踏まえ、この領域のさらなる実践的研究の蓄積が望まれる。

第 6 章

大学生の学業的延引行動と動機づけ, 学習方略の影響

研究VI

問 題

学業場面における先延ばしに関する研究には 2 つの流れがある。1 つは, 学業的満足遅延 (academic delay of gratification) であり, もう 1 つは学業的延引 (academic procrastination) である。

満足遅延行動と延引行動は, これまで個別に検討されてきており, 2 つの異なる先延ばし行動を同時に比較し, その違いを検討した研究は見当たらない。学業的な問題行動である延引が習慣化すれば, 学業成績の低下や不正行為の増加など学業や学生生活上の問題行動へと展開する可能性がある。学業的延引行動と学業的満足遅延行動の心理学的な先行要因を特定し, どのような機序において起こるのかを比較検討することは, 学習につまづいている学生を支援するために重要である。学業に対する延引行動を抑止し, 満足遅延行動を獲得させることは教育的な意義があるといえよう。そこで本研究では, これまで検討されてこなかった 2 つの先延ばし行動に関係する認知, 動機づけ要因について比較検討することを目的とする。

方 法

調査時期と調査対象 2010 年 7 月から 2011 年 12 月にかけて長崎県の私立大学・短大・専門学校 of 学生 398 名を対象に個別記入式の質問紙調査を講義時間内に配布し, 回答依頼時に文章と口頭で説明し合意を得たうえで実施した。回答に不備のなかった 343 名 (男性 140 名, 女性 203 名) を最終的な分析対象とした。平均年齢は 20.36 歳 ($SD=2.14$) であった。

調査内容 調査内容は以下の通りであった。

①学業的満足遅延尺度：小川内・龍・光富・大塚（2010）を参考に作成した学業的満足遅延尺度 15 項目。得点が高いほど満足遅延傾向が高いことを示す。「まったく当てはまらない」から「非常によく当てはまる」までの 5 件法であった。

②Bembenutty & Karabenick(1998)の ADOGS(Academic delay of gratification scale)をできるだけ忠実に日本語訳したもの 10 項目・4 件法であった。「A 明日試験があるのに、コンサートや遊び、スポーツに行く」「B 家に残り良い成績を取るために勉強する」など 10 項目それぞれに A と B, 2 種類の文章があり「ぜったい A」「たぶん A」「たぶん B」「ぜったい B」の 4 つの選択肢から 1 つを選ばせる 4 件法であった。

③藤田（2005）の作成した課題先延ばし行動傾向尺度から「課題先延ばし因子」9 項目を使用した。評定は自分の行動について「全く当てはまらない」から「非常によく当てはまる」までの 5 件法で、得点が高いほど先延ばし傾向が高いことを示す。完了させなければならない活動や課題の遂行を不必要に遅らせる行動である先延ばし行動は満足遅延とは対照的な概念であるため、学業的満足遅延尺度との間に負の関連があることが予想される。

④動機づけ尺度 22 項目：Pintrich & De Groot(1990)の MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) を日本語訳したもの。「まったく当てはまらない」から「非常によく当てはまる」までの 5 件法であった。

⑤自己調整学習尺度 18 項目：Pintrich & De Groot(1990)の自己調整学習方略尺度の邦訳版（伊藤, 1996）を使用した。5 件法であった。

結 果

尺度の構成

学業的満足遅延尺度

主因子法プロマックス回転による因子分析を実施した。固有値 1.00 以上, 因子負荷量 0.40 以上を基準として 1 因子 14 項目が抽出された。この尺度は「テストや宿題がある時は、遊びたいという気持ちを我慢して勉強する」, 「他のことを考えないで勉強に没頭

する」など 14 項目で学業的満足遅延と命名した。Cronbach の α 係数は .91 であった (Table 1)。

動機づけ尺度

主因子法プロマックス回転による因子分析の結果, 固有値 1.00 以上, 因子負荷量 0.40 以上を基準として, 動機づけ尺度 3 因子 (自己効力感 9 項目・内発的価値 4 項目・テスト不安 4 項目) を抽出した。自己効力感, 内発的価値, テスト不安の α 係数はそれぞれ .91, .77, .72 であった (Table 2)。

自己調整学習方略尺度

伊藤(1996)は因子分析の結果「一般的な認知方略」「復習・まとめ方略」「リハーサル方略」「注意集中方略」「関係づけ方略」の 5 因子での解釈を採用しているが, 因子分析の結果, 本調査では 5 因子構造として解釈することは不可能であった。主因子法プロマックス回転による因子分析の結果, 1 因子解を採用し, 自己調整学習方略(12 項目)と命名した。 α 係数は .84 であった (Table 3)。

課題先延ばし行動傾向尺度

主因子法プロマックス回転による因子分析の結果, 因子負荷量が 0.40 以上の 9 項目を採用した。この尺度は「ギリギリまで物事に取りかかることを延ばす」「締め切りに間に合わせるために, あわてふためくことがよくある」などで α 係数は .84 であった (Table 4)。

各尺度の平均値, 標準偏差は Table 5 のようになった。平均値や標準偏差から, 天井効果や床効果を生じるような極端な偏りはないと判断される。

相関分析

各尺度間の関連をみるため相関係数を算出した (Table 5)。その結果, 学業的満足遅延と自己効力感 ($r = .43, p < .01$), 内発的価値 ($r = .43, p < .01$), 自己調整学習方略 ($r = .58, p < .01$) との間に正の相関, 延引 (課題先延ばし) ($r = -.43, p < .01$) との間に負の相関が認められた。また延引 (課題先延ばし) と自己効力感 ($r = -.30, p < .01$), 内発的価値

($r = -.18$, $p < .01$), 自己調整学習方略 ($r = -.34$, $p < .01$) との間に負の相関が認められた。

重回帰分析

相関係数が有意になった関係について学業的満足遅延・延引（課題先延ばし）を目的変数とし、自己効力感、内発的価値、自己調整学習方略を説明変数とする重回帰分析を行った。その結果、学業的満足遅延の場合、標準偏回帰係数は自己効力感が $\beta = .29$, $p < .01$, 内発的価値が $\beta = .16$, $p < .01$, 自己調整学習方略が $\beta = .41$, $p < .01$, 延引（課題先延ばし）の場合は自己効力感が $\beta = -.22$, $p < .01$, 自己調整学習方略が $\beta = -.29$, $p < .01$, となった。

Table 1 学業的満足遅延尺度の因子分析結果

	因子 I
7 自分の夢の実現のために勉強を優先して頑張っている	.75
8 今の楽しみを追うのではなく、将来のことを考えて勉強する	.70
3 他に面白いことがあっても勉強を継続する。	.70
12 他に面白いことがあっても勉強を中断することはない。	.69
13 他のことは考えないで勉強に没頭する。	.68
11 わからないことがあっても途中で投げ出さないで一生懸命勉強する。	.66
14 勉強のことを念頭に置いて行動しようとする。	.65
9 勉強を優先して他のことを後回しにする。	.64
6 テストや宿題がある時は、遊びたいという気持ちをテストや宿題が終わるまで引き延ばして勉強する。	.62
1 将来の職業や進路のことを考えて、遊びよりも勉強を優先する。	.62
4 テストや宿題がある時は、友達からの遊びの誘いを断って勉強する。	.60
5 将来のことをいろいろ考えて勉強に取り組んでいる。	.60
2 テストや宿題がある時には、遊びたいという気持ちを我慢して勉強する。	.59
10 怠けないで、しなければならないことをやろうとする。	.55
	因子 I の固有値 5.91
	寄与率 (%) 42.22%
	α 係数 0.91

Table 2 動機づけ尺度の因子分析結果

	因子 I	因子 II	因子 III
2 他の人と比べると、自分は授業で学習する内容についてよく分かっていると思う。	.79	.02	.02
19 自分は授業で教えられる学習内容を理解できると思う。	.78	.04	.07
9 他の人と比べると、自分はよい学習者であると思う。	.76	-.08	.05
18 授業で他の人と比べると、自分はよくやれていると思う。	.75	.00	-.09
16 自分の学習能力は、他の人に比べてすぐれたものである。	.75	-.16	-.10
8 自分は授業でうまくやれると思う。	.73	.17	-.08
11 授業で出された問題や課題を、自分はいまこなせると思う。	.71	.04	.18
13 自分はよい成績をとると思う。	.68	-.09	-.03
6 授業で教えられる内容を、自分は理解できると思う。	.59	.21	-.12
4 授業で教えられている内容を学ぶことは、自分にとって重要である。	-.15	.73	-.05
21 学習内容を理解することは、自分にとって重要である。	-.10	.73	.09
15 授業で学んでいることが、自分にとって役に立つものであると思う。	-.03	.72	-.11
5 授業で学習している内容が好きである。	.35	.50	.09
22 試験のとき、みじめな気持ちになる。	-.03	-.18	.68
20 自分は試験のことを、かなり心配している。	-.08	.19	.68
12 試験のとき、不安な気持ちになる。	-.00	.20	.63
3 試験期間中は、とても緊張するので学習したことを思い出すことができない。	.09	-.16	.58
固有値	5.46	2.76	1.17
寄与率 (%)	28.73	14.55	6.14
α 係数	0.91	0.77	0.72

Table 3 自己調整学習尺度の因子分析結果

	因子 I
34 試験勉強をする時、繰り返し大切なことがらを思い浮かべて復習する。	.70
24 宿題をする時、きちんと問題に答えられるように、授業で先生が言ったことを思い出そうとする。	.62
29 たとえわからなくても、先生の言っていることをいつも理解しようとする。	.60
30 試験勉強をする時、できるだけ多くのことを思い出そうとする	.60
42 理解できるように、それぞれ習ったことの要点をまとめる。	.60
36 新しい課題をするのに、以前に学んだことを生かす。	.58
23 試験勉強をする時、授業や本から手がかりを集めようとする。	.54
42 理解できるように、それぞれ習ったことの要点をまとめる。	.62
33 勉強する内容が退屈で面白くなくても、終わりまでやり続ける。	.52
41 勉強内容を読む時、覚えられるように繰り返し心のなかで考える	.52
44 何かを読んでいる時、読んでいることと、自分がすでに知っていることを関係づけようとする。	.50
28 勉強する時、大事なむずかしい言葉を自分の言葉におきかえる。	.49
31 勉強をしている時、習ったことを思い出せるよう、もう一度 ノー トをまとめなおす。	.45
	固有値 8.82
	寄与率 (%) 31.80
	α 係数 0.84

Table 4 課題先延ばし行動傾向尺度の因子分析結果

	因子 I
6 ギリギリまで物事に取りかかることを延ばす。	.75
7 やらなければならない課題はすぐに取りかかる。	.70
1 やらなければならない重要な課題がある時には、できるだけ、早く取りかかるようにしている。	.69
4 締め切りに間に合わせるために、あわてふためくことがよくある。	.62
8 本当にやらなければならないとわかっている時は早めに取りかかり、遅れることはない。	.60
9 しなければならないこととわかっているにもかかわらず、すぐに始めようとししない。	.57
3 自分で決めた期限をたいてい守る。	.54
5 毎日その日の勉強量をこなし、期日までに課題を提出するようにしている。	.50
2 やらなければならない重要な課題がある時には、できるだけ、早く取りかかるようにしている。	.40
	固有値 3.30
	寄与率 (%) 36.65
	α 係数 0.84

Table 5 各変数の平均値、標準偏差および α 係数

	平均値	標準偏差	α
学業的満足遅延	3.07	0.67	.91
自己効力感	2.63	0.73	.91
内発的価値	3.71	0.72	.77
テスト不安	3.37	0.87	.72
自己調整学習	3.43	0.60	.84
延引	3.05	0.73	.84

Table 6 各変数間の相関係数

	1	2	3	4	5	6
1. 満足遅延	—	.43**	.43**	.13	.58**	-.43**
2. 自己効力感		—	.12	-.23**	.29**	-.30**
3. 内発的価値			—	.19**	.60**	-.18**
4. テスト不安				—	.20**	.08
5. 自己調整					—	-.34**
6. 延引						—

** $p < .01$

Table 7 満足遅延 延引を目的変数とする重回帰分析

説明変数	満足遅延	延引
自己効力感	.29**	-.22**
内発的価値	.16**	.02
自己調整方略	.41**	-.29**
R^2	.42	.16

 R^2 は修正済み決定係数** $p < .01$

考 察

本研究は、学業的場面における2つの先延ばし行動（満足遅延と延引）と動機づけ、自己調整学習方略の因果関係について比較検証することを目的とした。その結果、満足遅延には自己効力感、内発的価値、自己調整学習方略、が影響しており、延引（課題先延ばし）には自己効力感と自己調整学習方略が影響していることが明らかにされた。つまり自己効力感や内発的価値が高いほど、自己調整学習方略を使用する者ほど学業的満足遅延傾向が高く、自己効力感が低く、自己調整学習方略

を使用しない者ほど課題を先延ばしにする傾向が高いということが明らかになったといえる。本研究において2つの先延ばし行動と動機づけ、自己調整学習方略の因果関係が明らかになったことにより教育的介入をより具体的に実施できる可能性が生まれたといえよう。学業場面において自己効力感が低く、学習内容を理解するための有効で具体的な方略を持たないために課題を先延ばしする学生に対しては、具体的な学習方略を指導、支援することによって自己効力感を高めることができれば、延引（課題先延ばし）を克服することにつながると思われる。自己効力感とは、遂行のためにある手段が使用できるか否かの期待である。従って有効な学習方略を使用することが可能になれば自己効力感を高めることにつながると思われる。本邦における、この分野の今後の発展が期待される。

最後に今後の課題として2つの点を挙げておく。第1に教育実践の問題である。本研究で明らかになったことを教育現場で適用するための具体的な方策を検討する必要がある。学習につまづいている学生や生徒に対して、教育現場の教師が適切な学習方略を指導・支援することが可能となるためには、自己効力感の形成につながる学習方略を特定する必要がある。例えば「授業中、先生の話をしっかり聞く」「重要な内容に線を引く」「自分で自分の成果をほめる」「習ったことを何度も復習する」「教科書やノートに目を通して大切な事柄を記憶する」等の学習方略が有効な方法として挙げられよう。自己効力感、学習方略の関連について更なる詳細な検討が求められる。第2に動機づけ、学習方略以外の要因の問題がある。前述したとおり、延引（課題先延ばし）の原因として否定的感情やストレスといった精神的不適応との関連が指摘されている。今後は、こういった要因と先延ばし行動との関連も検討していく必要があるだろう。

第7章

保育者養成校における

実践的研究

研究Ⅶ

学業的延引行動と保育者効力感、希望職業および自己評価との関連

～ 保育内容研究Ⅳ「言葉B」の授業実践からの一考察 ～

問題と目的

レポート提出や実習記録等の提出が遅れるなどの問題は保育者養成校の学生においても日常的に認められる。指導教員が課題の提出日を指定しても、その日までに提出できない、あるいは提出しない学生が毎年のように見られ指導しても改善されず教員は、この問題に頭を悩ませているのが現状である。

このような背景から研究Ⅶでは保育者養成校学生を対象として保育専攻学生の学業的延引行動とその他の要因との関連を検討することにした。ここでは、保育者効力感に影響すると思われる要因として、学業的延引行動、希望職業、授業の自己評価を取り上げる。その中でも特に保育者効力感に焦点を当てて検討する。保育者効力感とは、「保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことができるであろう保育的行為をとることができる信念」と定義されている（三木・桜井，1998）。

先行研究より学業的延引行動と自己効力感との間に負の相関が認められている。保育に特化した効力感である保育者効力感と学業的延引行動との間にも負の相関が認められるのか興味深い点であり、この点について検討することは意義がある

といえよう。そこで本研究は、これまで研究対象とされてこなかった保育者養成校学生の授業における学業的延引行動と保育者効力感との関連を検討する。

ここでの授業は筆者が担当する、保育内容研究Ⅳ「言葉 B」を取り上げる。保育内容研究Ⅳ「言葉 B」は、幼稚園教育要領、保育所保育指針にある領域「言葉」のねらいを達成するために必要な事柄を学習する科目であり、子どもの言葉の発達を支えるための効果的な指導のあり方を工夫する力を養うことを目的としている。授業形態は演習であり、授業では模擬保育、指導案作成、レポート作成、課題研究発表等に取り組むなど学生が主体となって活動することを目指している。本研究では、保育者効力感と、保育内容研究Ⅳ「言葉 B」の授業における、さまざまな課題に対する学業的延引行動、授業に対する自己評価、現時点での希望職業との関連を検討していくことを目的とする。

方法

調査対象

九州地方にある K 大学短期大学部幼児教育学科に在籍する 1 年生のうち回答に不備のなかった 151 名（全て女性）であった。全員、保育内容研究Ⅳ-言葉 B の授業を履修している。

調査時期

2013 年の 1 月に行った。

調査に用いた質問紙

（1）保育者効力感尺度

三木・桜井（1998）の保育者効力感尺度 10 項目を使用した。項目ごとに将来、自分が幼稚園教諭や保育士になったときに各項目の内容をどのくらいできると思うかについて、「ほとんどそうは思わない」「あまりそうは思わない」「どちらともいえない」「ややそう思う」「非常にそう思う」の 5 段階評定（1～5 点）で回答を求めた。得点が高いほど、保育者効力感が高いことを示す。

（2）学業的延引行動尺度

Schouwenburg(1995)を翻訳した尺度(龍・小川内・橋元 2006)を使用した。「しなければならないことがあるのに、つい怠けてしまった」「他のことを先にして勉強を後回しにした」など10項目からなる。評定は、保育内容研究IV「言葉B」の授業に対する自分の取り組みについて「まったく当てはまらない」から「非常によく当てはまる」までの5件法で回答を求めた。得点が高いほど授業の課題等に対する延引傾向が高いことを示す。

(3) 希望職業

現時点で卒業後に就きたいと考えている職業を最大3つまで記入させ、それぞれに希望程度を「第一希望」「第二希望」「第三希望」の3段階で評定させた。

(4) 自己評価

この授業に対する自分の取り組みを5段階で評定させた。得点が高いほど自己評価が高いことを示す。

手続き

保育内容研究IV-言葉Bの授業時間を利用して、教員による一斉調査法で行った。

結果

保育者効力感尺度

保育者効力感尺度については、全10項目の α 係数を算出したところ、前期(2012年6月)が $\alpha = .89$ 、後期(2013年1月)が $\alpha = .85$ といずれも高い値が得られ、尺度の内的整合性について問題はみられなかった。そのため、10項目の平均値を保育者効力感尺度得点として算出した。

学業的延引行動尺度

学業的延引行動尺度については、全10項目の α 係数を算出したところ $\alpha = .89$ と高い値が得られ、尺度の内的整合性について問題はみられなかった。そのため、10項目の平均値を学業的延引行動尺度得点として算出した。

各変数間の関係

各変数間の関連をみるため相関係数を算出した (Table 1 参照)。その結果, 保育者効力感と学業的延引との間に有意な負の相関 ($r=-.26, p<.01$), 学業的延引と自己評価との間に有意な負の相関 ($r=-.40, p<.01$) がみられた。保育者効力感と自己評価との間に有意な相関は認められなかった。

Table 1 各変数間の相関係数

	保育者効力感	学業的延引	自己評価
保育者効力感	—		
学業的延引	-.26**	—	
自己評価	.15	-.40**	—

** $p < .01$

希望職業

希望職業に第一希望として幼稚園教諭や保育士など保育専門職を挙げた者 129 名 (85.4%), その他の職業を挙げた者 21 名 (13.9%), 進学を希望する者 1 名 (0.7%) であった。大部分の学生が保育者としての就職を希望していることが明らかになったが, その他の職業を希望する学生も 1 割以上存在することが示された。

保育職希望群と他職種希望群に分け, 職業希望別の各変数の平均値を算出した (Table 2)。

保育職希望群は, 保育者効力感と自己評価が他職種希望群よりも有意に高かった。また他職種希望群は, 学業的延引 (課題先延ばし) 傾向が保育職希望群よりも有意に高かった。

Table 2 希望職業別の各変数の平均値と t 検定結果

	保育職希望群	他職種希望群	t 検定
保育者効力感	3.24	2.96	*
学業的延引	2.92	3.35	**
自己評価	2.83	2.05	**

* $p < .05$

** $p < .01$

考察

本研究では、保育内容研究Ⅳ「言葉 B」の授業における、さまざまな課題に対する学業的延引行動、保育者効力感、授業に対する自己評価、現時点での希望職業との関連を検討していくことを目的とした。

保育者効力感と授業課題に対する学業的延引行動、授業に対する自己評価、希望職業との関連については、保育者効力感と学業的延引との間に有意な負の相関、学業的延引と自己評価との間に有意な負の相関がみられた。以上の結果から、取り組まねばならない授業の課題を先延ばしする傾向が高くなるほど、保育者効力感と自己評価が低くなることが明らかになったといえよう。

模擬保育や指導案作成、課題研究等の課題に積極的に取り組むことができず、先延ばしにする傾向がある者は、自己評価が低くなり、保育者効力感も高まらないのであろう。

希望職業については、第一希望として幼稚園教諭や保育士など保育専門職を挙げた者 129 名 (85.4%)、その他の職業を挙げた者 21 名 (13.9%)、進学を希望する者 1 名 (0.7%) であった。大部分の学生が保育者としての就職を希望しているものの、その他の職業を希望する学生も 1 割以上存在することが示されたのは気になる点である。

保育職希望群と他職種希望群との比較では、保育職希望群は、保育者効力感と自己評価が他職種希望群よりも有意に高かった。また他職種希望群は、先延ばし(学業的延引)傾向が保育職希望群よりも有意に高かった。この結果より、保育職を希

望する者は課題を先延ばしすることなく、積極的に取り組むので保育者効力感と自己評価も高くなるが、他職種を希望する者は、授業への意欲が低下し、課題を先延ばしにする傾向が高まることが推測された。

他職種を希望する学生の中には、入学当初は保育職を希望していたが、1年間、大学での学びを進めていくうちに自分の思い描いていたイメージと異なり、進路変更を考えるようになった者も存在するであろう。そのような学生は、授業に対する意欲も低下し、課題を先延ばしにする傾向が見られるようになり、その結果、保育者効力感も低下したといえるかもしれない。この点については今後さらなる詳細な検討が必要であろう。

今後の課題としては、次のような点が挙げられる。

まず、第一には、調査時期である。今回は1年生のみを対象に行ったが、2年生での授業や実習の経験が、保育者効力感や学業的延引行動、自己評価、希望職業に及ぼす影響を調べる必要があると思われる。今後は縦断的研究を進めながら、入学から卒業までの2年間に、学生の学業的延引行動、保育者効力感や自己評価、希望職業がどのように変化していくのか、さらに詳細な検討を行っていくことが望まれる。

第二には、保育者養成校としての立場から、将来の希望が異なる学生に対して、どのような教育を実践していくのが望ましいかという問題が挙げられる。本研究では、保育職希望群は、保育者効力感と自己評価が他職種希望群よりも有意に高く、他職種希望群は、学業的延引傾向が保育職希望群よりも有意に高いという結果が得られた。保育職を希望する学生に対して、その意欲を如何に維持させ、就職に結びつけていくかという点も検討課題であるが、積極的に保育職を望んでいない学生に対して、どのような関わりをしていくことが必要なのか、保育者養成校としての適切な対応のあり方を今後も探求していくことが重要であると思われる。

研究Ⅷ

学業的延引行動と満足遅延, 学業成績および実習評価との関連

～ 保育内容研究Ⅳ「言葉 B」の授業実践からの一考察 ～

問題と目的

研究Ⅶでは保育専攻学生の授業の課題に対する学業的延引行動と保育者効力感, 授業に対する自己評価, 希望職業との関連を検討することにした。その結果, 取り組まねばならない授業の課題を先延ばしする傾向が高くなるほど, 保育者効力感と自己評価が低くなることが明らかにされた。また保育職を希望する者は他職種を希望する者よりも, 保育者効力感, 自己評価が高く, 保育職を希望しない者は授業の課題を先延ばしにする傾向が高いことが示された。以上の結果から, 保育職を希望する者は授業に積極的に取り組むので保育者効力感と自己評価が高くなるが, 保育職を希望しない者は, 授業への意欲が低下し, 課題を先延ばしにする傾向が高まると考えられた。

研究Ⅶでは学業的延引行動と保育者効力感, 自己評価, 希望職業との関連が明らかになったが満足遅延, 学業成績や実習評価との関連は明らかにされていない。そこで研究Ⅷでは保育者養成校に所属する学生の学業的延引行動と満足遅延, 学業成績と保育実習評価との関連を検討していくことを目的とする。さらに延引傾向の高い群と低い群に分け, 高群と低群でどのような違いあるのかを明らかにしていくことを第二の目的とする。

方法

調査対象

K 大学短期大学部幼児教育学科に在籍する 1 年生のうち回答に不備のなかった 143 名（全て女性）であった。全員、保育内容研究Ⅳ-言葉 B の授業を履修しており、かつ保育実習Ⅰ（一次）を経験している。

調査時期

学生に対するアンケート調査は 2013 年の 1 月に行った。なお保育内容研究Ⅳ-言葉 B の成績評価は 2 月、保育実習Ⅰ（一次）は 2013 年 2 月 25 日より 3 月 9 日までの期間に実施された。

調査に用いた質問紙

（1）学業的延引行動尺度

Schouwenburg(1995)を翻訳した尺度（龍・小川内・橋元 2006）を使用した。「しなければならぬことがあるのに、つい怠けてしまった」「他のことを先にして勉強を後回しにした」など 10 項目からなる。評定は、保育内容研究Ⅳ「言葉 B」の授業に対する自分の取り組みについて「まったく当てはまらない」から「非常によく当てはまる」までの 5 件法で回答を求めた。得点が高いほど授業の課題等に対する先延ばし傾向が高いことを示す。

（2）学業的満足遅延尺度

小川内・龍・光富・大塚（2013）を参考に作成した学業的満足遅延尺度を使用した。「友達からの遊びの誘いを断って取り組んだ」「他に面白いことがあっても勉強を中断することはなかった」など 10 項目からなる。得点が高いほど満足遅延傾向が高いことを示す。「まったく当てはまらない」から「非常によく当てはまる」までの 5 件法であった。

（3）保育内容研究Ⅳ「言葉 B」の成績

学業成績は保育者養成校 1 年生を対象に 2012 年度後期に開講された保育内容研究Ⅳ「言葉 B」の教員による 5 段階評価を用いた。得点が高いほど学業成績が良好であることを示す。

保育内容研究Ⅳ「言葉 B」は、幼稚園教育要領、保育所保育指針にある領域「言葉」のねらいを達成するために必要な事柄を学習する科目であり、子どもの言葉の発達を支えるための効果的な指導のあり方を工夫する力を養うことを目的としている。授業形態は演習であり、授業では模擬保育、指導案作成、レポート作成、課題研究発表等に取り組むなど学生が主体となって活動することを目指している。ここでの学業成績は模擬保育や課題研究への取り組み、指導案やレポートの提出状況や内容、授業態度などを総合的に判断して5段階で評価を行った。

(4) 保育実習Ⅰ(一次)評価

後期授業の終了後である2013年2月25日より3月9日までの期間に実施された保育実習Ⅰ(一次)の実習先の5段階評定による総合評価を用いた。得点が高いほど実習評価が高いことを示す。なお保育実習Ⅰ(一次)では学生の半数は保育所、残りの半数は施設にて実習を行った。学生にとって学外における本実習は、これが初めてであった。

手続き

(1) から(2) までについては保育内容研究Ⅳ-言葉 B の授業時間を利用して、教員による一斉調査法で行った。

結果

尺度の構成

学業的延引行動尺度

第一に項目分析を行った。その結果、どの項目においても天井効果・床効果は認められなかった。次に学業的延引行動尺度の因子構造を検討するために共通性の推定には SMC を用いた主因子法による因子分析を実施した。その結果、1 因子が抽出された。この尺度は「他のことを先にして勉強を後回しにする」、「しなければならないことがあるのに、つい怠けてしまう」など 10 項目で学業的延引と命名した。Cronbach の α 係数は .89 であり、尺度の内的一貫性が確認された (Table 1)。また学業的延引とは対照的な概念である学業的満足遅延との相関係数を算出した

ところ $r = -.47 (p < .01)$ であり有意な負の相関が認められた。このことから学業的延引行動尺度は ある程度の構成概念妥当性を有していると考えられた。

学業的満足遅延尺度

学業的満足遅延尺度については、全 10 項目の α 係数を算出したところ $\alpha = .87$ と高い値が得られ、尺度の内的整合性について問題はみられなかった。そのため 10 項目の平均値を学業的満足遅延尺度得点として算出した。

各変数間の関係

各変数について算術平均を算出し尺度得点とした (Table 2)。各変数間の関連をみるため相関係数を算出した (Table 3 参照)。その結果、学業的延引と満足遅延 ($r = -.47, p < .01$)、学業成績 ($r = -.18, p < .01$) との間に有意な負の相関、満足遅延と学業成績 ($r = .22, p < .01$) との間に有意な正の相関がみられた。学業的延引と実習評価との間に有意な相関は認められなかった。実習評価は学業成績との間にのみ有意な正の相関がみられた。

Table 1 学業的延引行動尺度の因子分析結果

	因子	共通性
7 他に面白いことがあると、勉強を中断してしまった。	.77	.62
8 勉強中いつの間にか他のことを考えていた。	.73	.59
2 勉強に集中できなかった。	.69	.55
9 はじめのうちは計画を立てて勉強するが長続きしなかった。	.69	.49
3 勉強をする気が起こらなかった。	.65	.47
5 期日までにずいぶん日数があるなあと思うと勉強する気が起こらなかった。	.64	.46
4 しなければならないことがあるのに、つい怠けてしまった。	.63	.45
6 わからないことがあると、途中で投げ出してしまった。	.63	.40
10 勉強しなければならないのに、つい忘れてしまうことがあった。	.63	.39
1 他のことを先にして勉強を後回しにした。	.62	.38
	因子の固有値	5.03
	寄与率 (%)	50.33%
	α 係数	0.89

Table 2 各変数の平均値, 標準偏差

	平均値	標準偏差
学業的延引	2.97	0.65
満足遅延	3.37	0.62
学業成績	3.34	0.59
実習評価	3.70	0.70

Table 3 各変数間の相関係数

	1	2	3	4
1. 学業的延引	—	-.47**	-.18**	.02
2. 満足遅延		—	.22**	-.05
3. 学業成績			—	.19*
4. 実習評価				—

** $p < .01$ * $p < .05$

学業的延引行動高群・低群における各尺度得点の比較

学業的延引行動尺度に対する143名の得点の平均値は2.97(SD=0.65)であった。これらの得点に基づき上位群と下位群を選出した。得点の上位1/2(71名)を学業的延引行動高群,下位1/2(72名)を学業的延引行動低群とした。それぞれの群の延引傾向の平均(SD)は高群3.47(SD=0.31),低群2.48(SD=0.52)であった。検定の結果,高群と低群の間には有意差($t(141)=13.77, p < .01$)がみられた。

学業的延引行動高群と低群における各尺度得点の比較を行うために平均得点を用いて t 検定を行った(Table 4)。その結果,満足遅延,学業成績において有意差がみられた。

Table 4 学業的延引行動高群・低群別の各尺度の平均値と t 検定結果

	低群	高群	t 検定
満足遅延	3.56	3.18	**
学業成績	3.43	3.25	*
実習評価	3.71	3.69	ns

** $p < .01$ * $p < .05$

考察

本研究ではこれまで研究対象とされてこなかった保育者養成校に所属する学生を対象にして、学業的延引行動と満足遅延、学業成績、保育実習評価との関連を検討していくことを第一の目的、学業的延引傾向の高群と低群でどのような違いあるのかを明らかにしていくことを第二の目的とした。

第一の目的である学業的延引行動と満足遅延、学業成績、保育実習評価との関連については学業的延引と満足遅延、学業成績との間に有意な負の相関がみられた。学業的延引と実習評価との間に有意な相関は認められなかった。実習評価は学業成績との間にのみ有意な正の相関がみられた。

第二の目的である学業的延引傾向の高群と低群の比較については満足遅延、学業成績において高群と低群との間に有意差がみられた。

以上の結果から、取り組まねばならない授業の課題を先延ばしにする傾向が高くなるほど学業成績が低くなることなどが明らかになったといえる。模擬保育や指導案作成、課題研究等の課題に積極的に取り組むことができず、先延ばし(延引)にする傾向がある者は保育者効力感や自己評価が低くなり、結果的に学業成績も高まらないのであろう。従来の研究において学業的延引行動は学業成績の低下を招きやすいことが明らかにされており (Wesley, 1994) 本研究もそれを支持する結果となった。

しかし後期授業の終了直後に実施された保育実習 I (一次) における評価が学業的延引行動と有意な関連が認められなかったのは意外であるといえる。授業課題へ取り組む姿勢は保育実習の評価に影響しないことになるのであろうか。授業には積極的に取り組めない学生も実習になると環境も変化し、緊張感も加わって意欲的に取り組むことができるようになるのかもしれない。この点については今後さらなる検討が必要であろう。

学業的延引傾向と保育実習評価との間には関連が認められなかったが学業成績と保育実習評価との間には正の相関が認められた。学業成績は保育者養成校の教員による評定であり保育実習評価は実習先の指導者による評価である。授業の評価をする養成校の教員と実習の評価をする実習先の指導者の評価との間に正の相関が認められたことにより、学生を評価する視点が養成校の教員と実習先の指導者との間で、ある程度の関連があることが明らかになった。保育内容研究Ⅳ「言葉B」の授業は演習科目であり指導案作成、模擬保育、課題研究など学生が主体的に活動する科目である。このような活動への取り組みは保育実習で学生が取り組む活動と共通している部分も多い。そういった点から学業成績と保育実習評価との間に正の関連が認められたのであろう。しかし、これは推測の域を出ないため今後も継続して調査を進めていきたいと考える。

研究IX

保育者養成校学生の学業的延引行動と

抑うつ、ストレスとの関連

問題と目的

研究VIIIでは保育者養成校に所属する学生を対象にして、学業的延引行動と学業的満足遅延、学業成績、保育実習評価との関連の検討を行った。その結果、取り組まねばならない授業の課題を先延ばしにする傾向が高くなるほど学業的満足遅延、学業成績が低くなることを明らかにした。模擬保育や指導案作成、課題研究等の課題に積極的に取り組むことができず、先延ばし（延引）にする傾向がある者は、満足遅延という自己統制力が低いため、結果的に学業成績も高まらないことを示唆する結果となった。しかし、これらの研究では抑うつ、ストレスといった精神的不適応との関連についての検討は行われていない。これまでの研究によると一般的延引行動と精神的不適応との正の関連が報告されている（e. g., Solomon & Rothblum, 1984; Tice & Baumeister, 1997）ことから、学業的延引行動の関連要因として精神的不適応が関連していることが予想される。そこで本研究では、保育者養成校に所属する学生の学業的延引行動と抑うつ、ストレスといった精神的不適応との関連について検証を行うことを第一の目的とする。さらに延引傾向の高い群と低い群に分け、高群と低群でどのような違いあるのかを明らかにしていくことを第二の目的とする。

方法

調査対象と調査時期

2015年12月から2016年1月にかけてS大学短期大学部幼児教育学科に在籍する1年生を対象に個別記入式の質問紙調査用紙を授業時間内に配布し、授業担当教員により回答依頼時に文章と口頭にて質問紙について説明し、合意を得たうえで実施した。回答に不備のなかった137名（全て女性）を最終的な分析対象とした。

調査に用いた質問紙

（1）学業的延引行動尺度

Schouwenburg(1995)を翻訳した尺度（龍・小川内・橋元 2006）を使用した。「しなければならぬことがあるのに、つい怠けてしまった」「他のことを先にして勉強を後回しにした」など10項目からなる。評定は、授業に対する自分の取り組みについて「まったく当てはまらない」から「非常によく当てはまる」までの5件法で回答を求めた。得点が高いほど授業の課題等に対する先延ばし傾向が高いことを示す。

（2）こころの問診票（精神的不適應）

緒方（2014）の「こころの問診票」のうち「抑うつ」5項目（「夜、眠れないことがよくある」「ささいなことで泣いたり泣きたくなくなることがよくある」など）、「自尊感情の低さ」2項目（「自分はまったくだめな人間だと思ふことがある」など）、「やる気の低下」3項目（「何かに打ち込んでみようという気になれない」など）を使用した。項目ごとに今の自分について、「全くあてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらともいえない」「あてはまる」「非常によくあてはまる」の5段階評定（1～5点）で回答を求めた。得点が高いほど、精神的不適應が高いことを示す。

（3）こころの問診票（ストレスの場所）

緒方（2014）の「こころの問診票」のうち、こころの健康状態を損ねているストレスの場所として「家族」「異性」「勉強」の3項目（「学級のことでもストレスを感じる」「勉強のことでもストレスを感じる」など）を使用した。項目ごとに今の自分について、「全くあてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらともいえない」「あてはまる」「非常によくあてはまる」の5段階評定（1～5点）で回答を求めた。得点が高いほど、その場所におけるストレスが高いことを示す。

（4）学業的満足遅延尺度

小川内・龍・光富・大塚（2013）を参考に作成した学業的満足遅延尺度を使用した。「友達からの遊びの誘いを断って取り組んだ」「他に面白いことがあっても勉強を中断することはなかった」など 10 項目からなる。得点が高いほど満足遅延傾向が高いことを示す。「まったく当てはまらない」から「非常によく当てはまる」までの 5 件法であった。

結果

尺度の構成

学業的延引行動尺度

第一に項目分析を行った。その結果、どの項目においても天井効果・床効果は認められなかった。次に学業的延引行動尺度の因子構造を検討するために共通性の推定には SMC を用いた主因子法による因子分析を実施した。その結果、1 因子が抽出された。この尺度は「他のことを先にして勉強を後回しにする」、「しなければならないことがあるのに、つい怠けてしまう」など 10 項目で学業的延引と命名した。Cronbach の α 係数は .85 であり、尺度の内的一貫性が確認された (Table 1)。また学業的延引とは対照的な概念である学業的満足遅延との相関係数を算出したところ $r = -.43$ ($p < .01$) であり有意な負の相関が認められた。このことから学業的延引行動尺度は、ある程度の構成概念妥当性を有していると考えられた。そのため 10 項目の平均値を学業的延引行動尺度得点として算出した。

心の問診票（精神的不適合）

こころの問診票（精神的不適合）については「抑うつ」5 項目、「自尊感情の低さ」2 項目、「やる気の低下」3 項目の α 係数をそれぞれ算出したところ .73, .77, .74 であった。いずれも十分とはいえないが、項目数が少ないことを考えると尺度としての内的一貫性は許容範囲とみなし、以後の分析に用いることとした。「抑うつ」5 項目、「自尊感情の低さ」2 項目、「やる気の低下」3 項目、それぞれの平均値を尺度得点として算出した。

学業的満足遅延尺度

学業的満足遅延尺度については、全 10 項目の α 係数を算出したところ $\alpha = .87$ と高い値が得られ、尺度の内的整合性について問題はみられなかった。そのため 10 項目の平均値を学業的満足遅延尺度得点として算出した。

各変数間の関係

各変数について算術平均を算出し尺度得点とした (Table 2)。各変数間の関連をみるため相関係数を算出した (Table 3 参照)。その結果, 学業的延引と「抑うつ」「自尊感情の低さ」「やる気の低下」「家族ストレス」「異性ストレス」「勉強ストレス」との間に有意な正の相関がみられた。

Table 1 学業的延引行動尺度の因子分析結果

	因子	共通性
7 他に面白いことがあると、勉強を中断してしまった。	.74	.61
4 しなければならないことがあるのに、つい怠けてしまった。	.66	.56
2 勉強に集中できなかった。	.65	.48
3 勉強をする気が起こらなかった。	.65	.44
10 勉強しなければならないのに、つい忘れてしまうことがあった。	.63	.44
6 わからないことがあると、途中で投げ出してしまった。	.61	.47
9 はじめのうちは計画を立てて勉強するが長続きしなかった。	.60	.43
5 期日までにずいぶん日数があるなあと思うと勉強する気が起こらなかった。	.54	.50
1 他のことを先にして勉強を後回しにした。	.50	.31
8 勉強中いつの間にか他のことを考えていた。	.48	.38
	因子の固有値	4.35
	寄与率 (%)	43.47%
	α 係数	0.85

Table 2 各変数の平均値, 標準偏差

	平均値	標準偏差
学業的延引	2.77	0.62
抑うつ	2.56	0.75
自尊感情の低さ	2.95	1.04
やる気の低下	2.51	0.83
家族ストレス	2.15	1.24
異性ストレス	1.80	0.95
勉強ストレス	2.69	1.16
満足遅延	3.42	0.60

Table 3 各変数間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7
1. 学業的延引	—	.30**	.43**	.40**	.26**	.28**	.32**
2. 抑うつ		—	.54**	.53**	.39**	.39**	.54**
3. 自尊感情の低さ			—	.44**	.39**	.28**	.40**
4. やる気の低下				—	.21*	.26**	.44**
5. 家族ストレス					—	.19*	.25**
6. 異性ストレス						—	.37**
7. 勉強ストレス							—

** $p < .01$ * $p < .05$

学業的延引行動高群・低群における各尺度得点の比較

学業的延引行動尺度に対する137名の得点の平均値は2.77(SD=0.62)であった。これらの得点に基づき上位群と下位群を選出した。得点が平均値より上位の者(74名)を学業的延引行動高群, 下位の者(63名)を学業的延引行動低群とした。そ

それぞれの群の延引傾向の平均(SD)は高群 3.23(SD=0.35), 低群 2.24(SD=0.39)であった。検定の結果, 高群と低群の間には有意差($t(135)=15.70, p<.01$)がみられた。

学業的延引行動高群と低群における各尺度得点の比較を行うために平均得点を用いて t 検定を行った(Table 4)。その結果, 「抑うつ」「自尊感情の低さ」「やる気の低下」「家族ストレス」「異性ストレス」「勉強ストレス」, いずれにおいても有意差がみられた。

Table 4 学業的延引行動高群・低群別の各尺度の平均値と t 検定結果

	低群	高群	t 検定
抑うつ	2.37	2.71	**
自尊感情の低さ	2.60	3.24	**
やる気の低下	2.30	2.69	**
家族ストレス	1.87	2.39	**
異性ストレス	1.57	2.00	**
勉強ストレス	2.43	2.91	**

** $p<.01$

考察

本研究では, 保育者養成校に所属する学生の学業的延引行動と抑うつ, ストレスといった精神的不適応との関連について検証を行うことを第一の目的, 学業的延引傾向の高い群と低い群に分け, 高群と低群でどのような違いあるのか明らかにしていくことを第二の目的とした。

第一の目的である学業的延引行動と精神的不適応との関連については, 学業的延引と「抑うつ」「自尊感情の低さ」「やる気の低下」「家族ストレス」「異性ストレス」「勉強ストレス」との間に有意な正の相関がみられた。

第二の目的である学業的延引傾向の高群と低群の比較については「抑うつ」「自尊感情の低さ」「やる気の低下」「家族ストレス」「異性ストレス」「勉強ストレス」, いずれにおいても有意差がみられた。

これらの結果を併せて考察すると、学業的延引行動傾向が高い者は、抑うつ傾向が高く自尊感情、やる気が低下しており、家族、異性、勉強にストレスを感じている傾向が高い。逆に学業的延引行動傾向が低い者は、抑うつ傾向が低く自尊感情、やる気が高く、家族、異性、勉強にストレスを感じている傾向が低いということが明らかになったといえる。

以上の結果から、取り組まねばならない授業の課題を先延ばしにする傾向が高い者は抑うつ傾向が高く、自尊感情、やる気が低くストレス傾向が高いなど、精神的不適応との関連が高いことが明らかになったといえる。模擬保育や指導案作成、課題研究等の課題に積極的に取り組むことができず、先延ばし（延引）にする傾向がある者は精神的に不適応を感じており、結果的に課題に取り組むことを先延ばしにしてしまうといえよう。

研究Ⅶ、研究Ⅷと本研究の結果とを関連づけて考察すると、保育者養成校に所属する学生の中で、取り組むべき授業の課題等を先延ばしする傾向が高い者は、満足遅延という自己統制力が低いため、保育者効力感、自己評価が低く学業成績も良好ではない。保育職を希望しない割合も高い。さらに抑うつ傾向、自尊感情、やる気が低下しストレス傾向が高くなるということを示唆する結果となった。

これまでの研究結果をまとめると、保育者養成校に所属する学生の学業的延引行動を抑止するためには、学習への動機づけを高めること、保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことができるであろう保育的行為をとることができる信念（三木・桜井 1998）である保育者効力感を高めること、自己統制力の1つである満足遅延能力を高めることや卒業後の進路をしっかりと考えさせるキャリア教育が大切であるといえる。しかし、このような教育的な側面からのサポートだけでは十分とはいえないことが本研究で明らかになったといえる。つまり、抑うつやストレスなど精神的不適応の学生に対しての個別の対応が必要となるということである。一人ひとりの学生に対して個別のカウンセリング等により情動的支援を行うことが学業的延引行動の低減には不可欠であろう。

保育者養成校には対応の困難なさまざまな学生が存在する。したがって学生がどのような援助・支援を必要としているのかを把握することが求められる。これを把握することにより教員の対応が具体的になるであろう。そういった中で学業

的延引行動傾向の高い学生をいち早く把握することができれば、個に応じた具体的な支援が可能になると思われる。

最後に今後の課題として3つの点を挙げておく。第一の課題は、調査時期である。今回は1年生のみを対象に行ったが、2年生での授業や実習の経験が、学業的延引行動、抑うつ、ストレス等の精神的不適応に及ぼす影響を調べる必要があると思われる。今後は縦断的研究を進めながら、入学から卒業までの2年間に、学生の学業的延引行動、抑うつ、ストレス等がどのように変化していくのか、さらに詳細な検討を行っていくことが望まれる。

第二の課題は保育者養成校としての立場から、学生に対してどのような教育を実践していくのが望ましいかという問題が挙げられる。課題提出が遅れがちな学生、学習意欲を失っている学生たちに対して具体的にどのような関わりをしていくことが必要なのか、学習面からのサポートだけでなくメンタル面でのサポートも必要であることが本研究で明らかになった。保育者養成校としての適切な対応のあり方を今後も探求していくことが重要であると思われる。

第三の課題は研究結果の一般化の問題である。本研究は1つの保育者養成校の女子学生を対象としており、この研究結果を一般化するには問題があるといえる。今後は本研究の一般性を確認するために、短期大学・4年制大学・専門学校に分けて性差を踏まえたサンプリングを行うなどさまざまな保育者養成校のデータを収集して一般化を図る必要があるだろう。この領域のさらなる実践的研究の蓄積が望まれる。

第 8 章

総合考察

1. 本研究の要約

第 1 章では学業的延引行動に関する先行研究を概観し、本研究の動向と今日的課題を取り上げるとともに、学業的延引行動研究の問題提起を行った。

第 2 章では本研究の 6 つの目的と意義、内容構成について述べた。

第 3 章では、大学生、短大生、専門学校生を対象に、学業的満足遅延尺度を作成し、その信頼性と妥当性の検討を行った。研究Ⅰにおいては学業的満足遅延を測定する尺度 15 項目を作成し信頼性と併存的妥当性を確認した。研究Ⅱにおいては再検査信頼性と構成概念妥当性の確認を行った。その結果、作成された 14 項目からなる学業的満足遅延尺度は信頼性と妥当性を有する尺度であることが確認された。

第 4 章研究Ⅲでは、小学生における学業的延引行動に及ぼす動機づけ要因の影響を明らかにすることを目的に検討を行った。研究Ⅲにおいて 391 名の小学生に 3 つの尺度について回答するよう求めた。その結果は以下の通りであった。(1) 学業的延引行動は内発的価値・自己効力感、学業的満足遅延との間に有意な負の相関がみられた。(2) 学業的延引行動はテスト不安との間に有意な正の相関がみられた。(3) 学業的延引行動高群は内発的価値・自己効力感、学業的満足遅延が学業的延引行動低群よりも有意に低かった。(4) 学業的延引行動高群はテスト不安が学業的延引行動低群よりも有意に高かった。先行研究との関係を検討しながら、これらの結果について考察を行った。

第 5 章 研究Ⅳでは、これまで研究対象とされてこなかった高校生を対象にして学業的延引行動と動機づけ、学習方略の因果関係について検証を行うことを目

的として研究を行った。その結果、学業的延引行動は自己効力感、自己調整学習方略、注意集中方略との間に負の相関、テスト不安との間に正の相関がみられた。これらの結果と重回帰分析の結果を併せて考察すると、自己効力感が高く、自己調整学習方略や注意集中方略を使用する者ほど、学業場面での延引傾向が低く、テスト不安が高い者ほど、延引傾向が高いということが明らかになった。研究Ⅴでは、高校生における学業的満足遅延に及ぼす動機づけ、学習方略の影響を明らかにすることを目的に研究を行い、417名の高校生に4つの尺度について回答するよう求めた。その結果は以下の通りであった。(1) 学業的満足遅延は自己効力感、自己調整学習方略、動機づけと正の相関がみられた。(2) 学業的満足遅延はテスト不安と正の相関がみられた。(3) 学業的満足遅延高群は自己効力感、動機づけ、自己調整学習方略が学業的満足遅延低群よりも有意に高かった。(4) 学業的満足遅延に性差はみられなかった。先行研究との関係を検討しながら、これらの結果について考察を行った。

第6章 研究Ⅵでは、大学生を対象として学業的場面における2つの先延ばし行動(満足遅延と延引)と動機づけ、学習方略の因果関係について比較検証することを目的として研究を行った。その結果、満足遅延は動機づけ、学習方略と正の相関があり、延引(課題先延ばし)は自己効力感、学習方略と負の相関があることが明らかになった。2つの学業的先延ばし行動(満足遅延と延引)と動機づけ、学習方略の因果関係について考察がなされた。

第7章 研究Ⅶでは、保育者効力感と、保育内容研究Ⅳ「言葉B」の授業における、さまざまな課題に対する学業的延引行動、授業に対する自己評価、現時点での希望職業との関連を検討した。その結果、保育者効力感と授業課題に対する学業的延引行動、授業に対する自己評価、希望職業との関連については、保育者効力感と学業的延引との間に有意な負の相関、学業的延引と自己評価との間に有意な負の相関がみられた。以上の結果から、取り組まねばならない授業の課題を先延ばしする傾向が高くなるほど、保育者効力感と自己評価が低くなることが明らかになった。

研究Ⅷでは保育者養成校に所属する学生を対象にして、学業的延引行動と学業成績、保育実習評価との関連を検討した。その結果、学業的延引と学業成績との間に有意な負の相関がみられた。学業的延引と実習評価との間に有意な相関は認められなかった。実習評価は学業成績との間にのみ有意な正の相関がみられた。

研究Ⅸでは保育者養成校に所属する学生の学業的延引行動と抑うつ、ストレスといった精神的不適応との関連について検証を行うことを目的とした。その結果、学業的延引と「抑うつ」「自尊感情の低さ」「やる気の低下」「家族ストレス」「異性ストレス」「勉強ストレス」との間に有意な正の相関がみられた。以上の結果から、取り組まねばならない授業の課題を先延ばしにする傾向が高い者は抑うつ傾向が高く、自尊感情、やる気が低くストレス傾向が高いなど、精神的不適応との関連が高いことが明らかになった。模擬保育や指導案作成、課題研究等の課題に積極的に取り組むことができず、先延ばし（延引）にする傾向がある者は精神的に不適応を感じており、結果的に課題に取り組むことを先延ばしにしてしまうことが示唆された。

2. 本研究の成果

学業の延引や満足遅延は児童期から成人期にかけて日常的に幅広い年齢層で認められる行動であるが、我が国での研究は十分に行われてこなかった。これまでに行われてきた研究は、主に大学生を対象とした研究であり、高校生以下の児童・生徒を対象とした研究は極めて少なく、また高校生以下の児童・生徒の延引・満足遅延を測定する尺度も存在しなかった。さらに大学生を対象とした研究の中には保育者養成校の学生を対象とした研究が見当たらないという現状があった。。このような背景から、本学位論文では、以下のことを明らかにすることを目的として研究を行った。

- (1) ポジティブな側面から延引を測定できる学業的満足遅延尺度を新たに作成しその信頼性と妥当性を検証する。

- (2) これまで対象とされてこなかった小学生を対象とし,学業的延引行動に及ぼす動機づけ,満足遅延等の影響を検討する。
- (3) これまで対象とされてこなかった高校生を対象とし,学業的延引行動に及ぼす動機づけ,学習方略,満足遅延等の影響を検討する。
- (4) 大学生を対象とし学業的延引行動に及ぼす動機づけ,学習方略等の影響を検討する。
- (5) 保育者養成校の大学生を対象とし学業的延引行動と保育者効力感,自己評価等との関連を検討する。
- (6) 小学生,高校生,大学生を対象として得られたデータを基にして学業的延引におよぼす動機づけ,学習方略,満足遅延等の影響について発達の視点からその差異を明らかにする。

研究の結果,目的(1)に関しては第3章研究Ⅰ・Ⅱにおいて信頼性と妥当性を有する14項目からなる学業的満足遅延尺度を作成することができた。

目的(2)に関しては第4章研究Ⅲにおいて,391名の小学生を対象にアンケート調査を実施することにより小学生における学業的延引行動に及ぼす動機づけ,満足遅延の影響を明らかにすることができた。

目的(3)に関しては第5章研究Ⅳ・研究Ⅴにおいて,417名の高校生を対象にアンケート調査を実施することにより高校生における学業的延引行動に及ぼす動機づけ,学習方略,満足遅延の影響を明らかにすることができた。

目的(4)に関しては第6章研究Ⅵにおいて,343名の大学生・短大生・専門学校生を対象にアンケート調査を実施することにより大学生・短大生・専門学校生における学業的延引行動に及ぼす動機づけ,学習方略,満足遅延の関連を明らかにすることができた。

目的(5)に関しては第7章研究Ⅶ・Ⅷ・Ⅸにおいて短期大学部幼児教育学科学生を対象にアンケート調査等を実施することにより保育者養成校学生の学業的

延引行動と満足遅延, 保育者効力感, 自己評価, 学業成績, 実習評価, 抑うつ, ストレス等との関連を明らかにすることができた。

目的(6)に関しては研究Ⅰ～研究Ⅸの結果を併せて考察すると, 小学生・高校生・大学生に共通の傾向として, 学業的延引行動傾向が高い者は, 学業に対する内発的価値や自己効力感, 満足遅延傾向が低い。逆に学業的延引行動傾向が低い者は, 内発的価値や自己効力感, 満足遅延傾向が高いということが明らかになったといえる。

また, 学業的延引行動と自己調整学習方略との関連については高校生、大学生ともに負の相関がみられた。中学生を対象とした藤田・仲澤(2013)の研究においても同様の結果が確認されている。本研究では中学生を取り上げることはなかったが, 学業的延引行動と自己調整学習方略との間に負の相関がみられることは中学生・高校生・大学生共通であるといえる。自己調整学習方略を使用できる者は先延ばしすることなく課題に取り組むことができるが、自己調整学習方略を使用できない者は課題を先延ばしにしてしまう傾向があるといえよう。今後は小学生を対象として, 同様の関連がみられるのか確認し, 小学生・中学生・高校生・大学生の各発達段階における比較を行っていくことが課題である。

発達段階における相違点としては, 大学生・短大生・専門学校生を対象に調査した研究Ⅳでは, 学業的延引行動とテスト不安との間に相関が認められなかったのに対して, 高校生を対象とした研究Ⅳ・Ⅴと小学生を対象とした研究Ⅲでは低いながらも有意な正の相関が認められた点が挙げられる。中学生を対象とした前田(1996)は, 中学生の特徴として定期テストの成績に特別な注意を払うことを指摘している。その理由として定期テストの結果は, 学年席次の算出や各教科の評定に直接的に反映し、最終的な高校進学時の内申書の基礎資料になることを挙げている。小学生・中学生・高校生は受験を意識する傾向が高く, テスト不安を誘発し, 学業の延引行動が高まるということが推測される。それに対して受験から解放された大学生は, 入試のプレッシャーから解放されたのでテスト不安と学業的

延引行動との関連がみられないのかもしれない。この点については、今後さらなる検討が必要である。

3. 本研究の意義

義務教育段階でのこの分野の研究は、大学生以外では小学5・6年生を対象とした龍・小川内（2009）の研究が唯一あるのみであり、小学生から高校生までを対象とした研究は、これ以外では、ほとんど見られず、知見の蓄積も乏しい。本研究は、これまで研究対象とされてこなかった小学生・高校生と大学生を対象とし、発達の視点から学業的延引行動と動機づけ、学習方略との関係を明らかにしようとしたところに特色がある。

さらに本研究において信頼性と妥当性を有する14項目からなる学業的満足遅延尺度を作成することができた。本邦では、この分野の信頼性と妥当性が確認された尺度が存在しないことから考えると新たな尺度を開発した本研究の意義は大きいといえる。この尺度を用いて、本邦において学業的満足遅延を測定することが可能となったことで、この分野の今後の発展が期待できるであろう。また小学生版学業的延引行動尺度、高校生版学業的延引行動尺度を作成した意義も大きいといえる。

学業的延引行動は、学業領域における問題行動である。本研究において発達の視点から小学生・高校生・大学生の学業的延引行動と動機づけ、学習方略との因果関係を明らかにすることにより、学業につまづいている児童・生徒に対する教育的介入を、より具体的に実施できる可能性が生じるであろう。どのような学校段階において、どのように学習者に働きかければ延引行動を防ぐことができるのかといった実践的知見を得ることができれば、学業的延引行動の克服につながる。本研究により、学業的延引行動の抑制要因を特定したことで、今後は学校現場における具体的な指導、支援の在り方を明確にしていくことが期待できる。

4. 今後の課題

最後に今後の課題として3つの点を挙げておく。

第1の課題は発達段階の問題が挙げられる。本研究では小学生・高校生・大学生・短期大学生・専門学校生を対象としたが、中学生が含まれていない。学業的延引行動が児童期から青年期にかけて幅広い年齢層で認められる行動であることから考えると、発達の視点から中学生を対象とする必要がある。今後は中学生も含めた発達の見地からの詳細な検討が望まれる。また小学生を対象とした研究Ⅲにおいて学業的延引行動と学習方略との関係を検討することが出来なかった点も課題の1つとして挙げられる。今後は学習方略との関係も検討していきたい。

第2の課題は教育実践の問題である。本研究で明らかになったことを教育現場で適用するための具体的な方策を検討する必要がある。学習につまずいている児童に対して、教育現場の教師が適切な指導・支援することが可能となるためには、学業課題に対する動機づけ、自己効力感の形成につながる学習方略を特定する必要がある。自己効力感、学習方略の関連について更なる詳細な検討が求められる。

第3の課題として動機づけ、学習方略、満足遅延以外の要因の問題がある。前述したとおり、延引（課題先延ばし）の原因として親の養育態度や自尊感情、否定的感情やストレスといった精神的不適応との関連が指摘されている。本研究では保育者養成校学生を対象として学業的延引行動と抑うつ、ストレス等の精神的不適応との関連を調べることはできた。今後は児童・生徒を対象として、こういった要因と延引行動との関連も検討していく必要があるだろう。

学業的延引行動の研究は、児童・生徒・学生の学習指導において適切な指導・援助を行ううえで必要不可欠な研究領域である。今後は最後に挙げた3つの課題を踏まえ、学業的延引行動の予防や改善に結びつく実践的な研究が望まれる。そのためには児童の学業的延引傾向を把握し一人ひとりに応じた指導計画、指導方法を構築していく必要があるだろう。この領域のさらなる実践的研究の蓄積が望まれる。

謝辞

本研究をまとめるにあたり、多くの方々にお世話になりました。ここに深く感謝の意を表します。

まず、本学位論文の主指導教員を務めてくださいました鳴門教育大学大学院教授 浜崎隆司先生に厚く御礼申し上げます。研究テーマの決定から本論文の執筆まで懇切丁寧にご指導いただきました。遠く九州まで足を運んでいただき、ご指導いただいたこと、心から感謝しております。先生のご指導のおかげで学会誌へ投稿した論文4編が採択となりました。特に最初の1編目の投稿時、査読者の厳しいコメントに心が折れそうになりましたが、先生の的確で温かいご助言のおかげで乗り越えることができました。本当にありがとうございました。

鳴門教育大学大学院教授 田村隆宏先生、前田洋一先生、皆川直凡先生、岡山大学大学院教授 上地雄一郎先生、西山修先生には有益なコメントや励ましのお言葉を頂きました。厚くお礼申し上げます。また東海学園大学教授 龍祐吉先生には、いつも親身になって相談にのっていただき貴重なご助言をいただきました。心強い限りでした。活水女子大学講師 光富隆先生、長崎県立大学教授 大塚一徳先生には論文作成にあたり多くのご助言をいただきました。心よりお礼申し上げます。

また修士課程時代、ご指導いただきました広島大学名誉教授 祐宗省三先生、平井誠也先生には修士課程修了後も気にかけていただき、厳しい中にも温かいご助言を何度もいただきました。今日まで研究を続けていくことができたのは先生方のお蔭です。ここにお礼申し上げます。

最後に本研究をまとめるにあたりご協力いただいた先生方、児童・生徒・学生の方々、家族、友人、同僚、すべての皆様に心よりお礼を申し上げたいと思います。本当にありがとうございました。

付記

本論文に関する主要学術論文は以下の通りである。

第3章

小川内哲生・龍祐吉・光富隆・大塚一徳 2013 学業的満足遅延尺度の信頼性及び
妥当性 応用心理学研究, **39**, No2, 145-151.

第4章

小川内哲生・龍祐吉・浜崎隆司 2016 小学生の学業的延引行動に及ぼす
動機づけ, 満足遅延の影響 応用教育心理学研究, **32, 2**, 25-35.

第5章

小川内哲生 2014 高校生における学業的延引行動に及ぼす動機づけ, 学習方略
の影響 教育実践学論集, **15**, 113-120.

小川内哲生・浜崎隆司 2015 高校生における学業的満足遅延に及ぼす動機づけ, 学
習方略の影響 応用教育心理学研究, **31**, 29-38.

本論文の参考文献は以下の通りである。

第6章

小川内哲生・龍祐吉 2013 学業的延引行動に及ぼす動機づけ, 学習方略の影響
尚綱大学研究紀要, **45**, 85-94.

第7章

小川内哲生 2013 保育者効力感と課題先延ばし, 希望職業及び自己評価との関
連 尚綱子育て研究センター紀要 **10**, 15-22.

小川内哲生 2014 学業的延引行動と保育者効力感 学業成績及び実習評価との
関連 尚綱子育て研究センター紀要 **11**, 17-23.

小川内哲生・龍祐吉 2016 保育者養成校学生の学業的延引行動と抑うつ, スト
レスとの関連 尚綱子育て研究センター紀要 **13**, 11-19.

本論文に関連する学会発表論文は以下の通り
である。

小川内哲生・龍祐吉・光富隆・大塚一徳 2010 学業的満足遅延尺度作成の試み
日本教育心理学会第 52 回大会

小川内哲生・龍祐吉・光富隆・大塚一徳 2011 学業的満足遅延行動と動機づけ,
学習方略との関連 日本教育心理学会第 53 回大会

小川内哲生 2012 学業的満足遅延行動に及ぼす動機づけ, 学習方略の影響
日本心理学会第 76 回総会

小川内哲生・昆正子・龍祐吉 2012 学業的満足遅延行動と保育者効力感との関
連 日本教育心理学会第 54 回大会

小川内哲生・龍祐吉 2013 保育専攻学生の学業的延引行動と保育者効力感との
関連 日本教育心理学会第 55 回大会

小川内哲生 2013 高校生における学業的延引行動に及ぼす動機づけ 学習方略
の影響 日本応用教育心理学会第 28 回研究大会

小川内哲生・龍祐吉・浜崎隆司 2015 小学生の学業的延引行動と動機づけの関
係 日本心理学会第 79 回総会

引用文献

- 麻生良太・丸野俊一 2006 レポートの質を高めるためのプランニングとその推敲過程 日本教育心理学会総会発表論文集, **48**, 692.
- Bembenutty, H. 2009. Academic delay of gratification, self-regulation of learning, gender differences, and expectancy-value. *Personality and Individual Differences*, **46**, 347-352.
- Bembenutty, H., & Karabenick, S.A. 1998. Academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences*, **10**, 329-346.
- Ferari, J.R. & Olivetti, M.J. 1994 Parental authority and development of female dysfunctional procrastination. *Journal of research in Personality*, **28**, 87-100.
- 藤田正 2012 学習課題先延ばし行動に及ぼす自己調整要因の検討 奈良教育大学紀要, **61**, 1, 43-51
- 藤田正 2010 メタ認知的方略と学習課題先延ばし行動の関係 奈良教育大学教育実践センター研究紀要, **19**, 81-86.
- 藤田正 2005 先延ばし行動と失敗行動の関連について 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要 **14**, 43-46.
- 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.
- 藤田正・仲澤和真 2013 中学生の学習課題先延ばし行動に及ぼす自己調整学習方略と達成目標の影響 奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要, **22**, 101-106.
- 藤田正・野口彩 2009 大学生のセルフ・コントロールと学習課題先延ばし行動の関係 教育実践総合センター研究紀要, **18**, 101-106.
- 林 潤一郎 2007 General Procrastination Scale 日本語版の作成の試み

- 伊藤崇達 1996 学業達成場面における自己効力感, 原因帰属, 学習方略の関係
教育心理学研究, **44**, 340-349.
- 伊藤崇達・神藤貴昭 2003 中学生用自己動機づけ方略尺度の作成 心理学研
究, **74**(3), 209-217.
- 小橋真理子・井田政則 2012 衝動性とセルフ・コントロールの性差についての検
討 立正大学心理学研究年報, **3**, 65-70.
- 黒田卓哉 望月聡 2013 大学生における典型的先延ばし場面 筑波大学心理
学研究, **46**, 97-106.
- 黒田卓哉 望月聡 2012 なぜ「しなければならぬ行動」がなされないのか?
—先延ばし、自己制御、意思決定の観点から— 筑波大学心理学研究, **43**,
83-95.
- Lay, C. H. 1986 At last, my research article on procrastination.
Journal of Research in Personality. **20**, 474-495.
- Lay, C. , Edwards, J. M. , Parker, J. D. , & Endler, N. S.
1989 An assessment of appraisal, anxiety, coping, and procrastination
during an examination period. *European Journal of
Personality*, **3**, 195-205.
- 前田洋一 1996 学業成績に対する中学生の認知 教育心理学研究, **44**, 311-321.
- 三木知子・桜井茂男 (1998) 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の
影響 教育心理学研究, **46**, 203-211.
- 宮崎正明・龍祐吉・西田杏里子・小川内哲生 2002 学業成績と学習動機づけに
及ぼす欲求不満耐性の影響について 長崎大学教育学部紀要 教育科
学, **62**, 57-64.
- Mischel, W. 1974 Processes in delay of gratification. IN L. Berkowitz (Ed.),

- Advances in Experimental social psychology*, Vol.7.249-292. New York:Academic Press.
- Mischel,W.,& Ebbesen,E.B. 1970 Attention in delay of gratification.
Journal of Personality and Social Psychology, 31,254-261.
- Mischel,W.,Shoda,Y.,& Peake,P.K. 1988 The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and social Psychology*, 54, 687-696.
- 光富隆 1995 課題志向言語化の様式と誘惑物の魅力度が幼児の待機行動に及ぼす効果 心理学研究 ,**66**,134-140.
- 光富隆 1994 待機行動に及ぼす外的自己教示と内的自己教示の発達の検討 教育心理学研究,**42**,138-144.
- 中西満悠・中谷素之・中西良文 2013 大学生における学習への課題価値が学業的満足遅延と学習行動に及ぼす影響 日本教育心理学会総会発表論文集,**55**, 625.
- 小浜 駿 2010 先延ばし意識特性尺度の作成と信頼性および妥当性の検討 教育心理学研究, **58**, 325-337
- 小浜 駿 2012 先延ばしのパターンと気晴らし方略および精神的適応との関連の検討 教育心理学研究, **60**, 392-401
- 小浜 駿 2014 先延ばしのパターンと学業遂行および自己評価への志向性 教育心理学研究, **62**, 283-293
- 緒方宏明 2014 こころの間診票の活用 ～中学生と保育者養成校（短期大学）との実態比較による一考察～ 次世代育成研究・児やらい,**11**, 3-16.
- 小川内哲生・龍祐吉・光富隆・大塚一徳 2010 学業的満足遅延尺度作成の試み 日本教育心理学会第52回大会総会発表論文集, 655.

- Pintrich, P. R. , & DeGroot, E. V. 1990 Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, **82**, 33-40.
- Ray, J. J. & J. M. Najman. 1986 The generalizability of deferment of gratification. *Journal of Social Psychology*, 126(1), 117-119.
- Roig, M. & DeTommaso, L. 1995 Are college cheating and plagiarism related to academic procrastination? *Psychological reports*, **77**, 691-698.
- Rosenbaum, M. 1980 A schedule for assessing self-control behaviors ; Precliminally findings. *Behavior Therapy*, **11**, 109-121.
- 龍祐吉・橋元慶男・小川内哲生 2009 自我状態の透過性調整力と学業的延引行動の関係 交流分析研究, **34**, 58-63.
- 龍祐吉・小川内哲生・橋元慶男 2006 学業的延引行動に及ぼす学業的達成目標と学習方略の影響 応用心理学研究, **31**, 89-97.
- 龍祐吉・小川内哲生・橋元慶男 2006 小学生の学業的延引行動に及ぼす親の働きかけの認知と達成目標の影響 日本教育心理学会第 48 回総会論文集, 295.
- Schouwenburg, H. C. 1995 Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. In J. R. Ferrari, J. Johnson, & W. G. McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance*. (pp. 71-96). New York: Plenum Press.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. 1984 Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, **31**, 503-509.
- 杉若弘子 1995 日常的なセルフ・コントロールの個人差評価に関する研究 心理学研究, **66**, 169-175.

- Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1997) Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The cost and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 1401-1418.
- Ward, W. E., T. B. Perry, J. Woltz, & E. Doolin 1989 Delay of gratification among Black college students leaders. *Journal of Black Psychology*, 15(2), 11-128.
- Wesley, J. 1994 Effect of ability, high school achievement, and procrastinatory behavior on college performance *Educational and Psychological Measurement*, 54, 404-408.
- Wolters. C.A 2003 Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339
- Zhang, L. L., Karabenick, S. A., Maruno, S. I., & Lauer mann, F, 2011 Academic delay of gratification and children's study time allocation as a function of proximity to consequential academic goals. *Learning and Instruction*, 21, 77-94.