

## 冬休みにおける小学生の宿題の取り組み方と学業成績の関連

岡山大学 岡崎 善弘  
宇部フロンティア大学 徳永 智子  
広島大学 高村 真広  
精華女子短期大学 井邑 智哉

### The relationship between time management style and academic performance in elementary school students

Okayama University, OKAZAKI, S. Yoshihiro  
Ube Frontier University, TOKUNAGA, Satoko  
Hiroshima University, TAKAMURA, Masahiro  
Seika Women's Junior College, IMURA, Tomoya

#### 要 約

小学4年生から6年生の167名を対象に、冬休み期間中における児童の時間管理タイプと学業成績および心理的特徴（学習意欲、無気力感、自己効力感、メタ認知活動）の関係について調べた。毎日少しずつ継続的に宿題を行うタイプ（継続型）、冬休みの前半で宿題を終わらせるタイプ（前半集中型）、冬休みの後半で宿題をまとめて終わらせるタイプ（後半集中型）の3タイプ間で学業テスト成績（国語・算数）を比較した結果、後半集中型で宿題に取り組んだ児童の算数の成績は他の2タイプよりも低かった。また、前半集中型または後半集中型で宿題に取り組んだ児童の無気力感は、継続型で取り組んだ児童より高かった。メタ認知活動では、後半集中型で取り組んだ児童の方が、継続型または前半集中型で取り組んだ児童よりも低かった。さらに、前半集中型の計画は破綻しやすいことが示された。

**【キー・ワード】** 時間管理, 児童期, 学業成績

#### Abstract

We investigated the student's time management style they employed during their winter vacation and psychological characteristics (motivation to learn, feelings of lethargy, self-efficacy, metacognitive activities). Specifically, we compared the academic test scores (Japanese language and arithmetic) of three groups of students (each group utilized a different time management style: one group performed a certain portion of their homework every day ("successive style"), another group finished all their homework in the first half of the winter vacation ("first-half

concentration style”), and the other group finished all the homework only during the second half of the winter vacation (“second-half concentration style”). The results showed that the students who adopted the “second-half concentration style” had lower arithmetic scores than did the other two groups. Also, the students who adopted the “first-half concentration style” or “second-half concentration style” had the tendency to be significantly more lethargic than the students who adopted the “successive style.” The metacognition scores of the students who adopted the “successive style” or the “first-half concentration style” were significantly higher than those who adopted the “second-half concentration style.” The results also revealed that the plans of the students who adopted the “first-half concentration style” were easily disrupted.

**【Key words】** time management, childhood, academic performance

## 目 的

時間管理とは、目標を達成するために時間を効果的に使用する行動である (Claessens, Van Eerde, Rute, & Roe, 2007)。仕事や課題に対して時間の配分を効果的に行うことは、現代に生きる大人だけでなく、児童にも必要な能力の1つである。例えば、小学生になると、夏休み中に課される大量の宿題を、いつ、どのくらいのペースで行うかを考えなければならない。長期休暇中に学業成績を向上・維持させるためには、どのような時間管理が効果的なのだろうか。本研究は、冬休み明けに行う学力テストの成績が高い（または低い）児童が、どのように宿題に取り組んでいたのか調べることを主な目的とする。また、冬休み前に、宿題を終えるための計画を尋ねて、計画と取り組み方が一致していたかどうか調べる。さらに、児童の心理的特徴（メタ認知活動、学習意欲、無気力感、自己効力感）と計画タイプおよび取り組みタイプの関係についても調べる。

時間管理を行う理由は、効率的に仕事や課題を行うことでパフォーマンスを向上させたり、心理的な負担を軽減させたりするためである。実際に、時間管理の効果について調べた先行研究は、仕事や学業への効果と心理的な効果の2つの観点から検討されている。例えば、仕事や学業では、テスト成績 (Burt & Kemp, 1994; Britton & Tesser, 1991)、職務遂行能力や仕事の成果 (Barling, Kelloway, & Cheung, 1996; Macan, 1994) が時間管理と正の相関関係を示しており、心理的な効果では、ストレス反応 (Macan, 1996)、不安 (Kelly, 2003)、仕事負荷感 (Hafner & Stock, 2010) が時間管理と負の相関関係を示している。

先行研究で扱われている時間管理尺度の多くは、時間管理に関する行動で構成されている。例えば、目標を設定する、手帳を使う、To do リストを作成する、仕事に優先順位を付けるなどである。これらはどれも時間管理を行う上で必要な行動であるが、継続的かつ効果的に活用していなければ効果は期待できない。例えば、夏休みの宿題を提出日の1か月間前に終えることは、締め切りの観点からすると評価される傾向にある。しかし、学習にほとんど触れない期間が1か月間も続くことは、学力の維持・向上の観点からみると望ましいとは言えない。一方で、夏休みが終わる1週間前に集中的に宿題を終えることも同様である。したがって、目標設定や手帳を使うなどの時間管理の行動だけでなく、

宿題をいつ、どの程度行うのか、効果的な時間配分を行うことも重要である。

学習の効果は、短期間でまとめて行う集中学習よりも、多くの日程に配分して行う分散学習の方が効果的とされている(水野, 1998)。また、分散学習の効果は極めて高く、長期間持続する(例えば, Baddeley, 1990; Bahrick & Phelps, 1987; Glenberg & Lehmann, 1980)。これらの研究結果に基づくと、長期休暇中は、毎日少しずつ継続して行うことが最も学習に効果的な取り組みと思われる。では、長期休暇中において、児童はどのように宿題に取り組んでいるのだろうか。井邑・岡崎・徳永・高村(2012)は、児童(小学4年生～小学6年生、合計51名)を対象として、冬休みの宿題の取り組み方について調べている。毎日少しずつ継続的に宿題を行った(継続型)児童は約4割であり、宿題を早く終わらせた(前半集中型)児童や、冬休みの後半になってから取り組んだ児童(後半集中型)が残りの約6割を占めた。この結果について、先に述べた分散学習の有効性の観点から考えると、冬休み中に学力を維持・向上させている児童は少ないことが予想される。したがって、本研究では、毎日少しずつ宿題を行った児童(継続型)の学業成績は、その他の児童より高いかどうか調べることを第一の目的とする。また、井邑他(2012)では、どのように宿題を行う予定にしていたのか、宿題を終えるための計画は尋ねていなかった。そこで、本研究の第二の目的として、冬休み前に、宿題の取り組み方の計画について尋ね、冬休み後に、計画した通りに取り組むことができたかどうかを調べる。さらに、計画タイプおよび取り組みタイプにおける心理的特徴の違いについて調べることを本研究の第三の目的とする。本研究では、心理的特徴の違いを探索的かつ多面的に捉えるために、メタ認知活動尺度、学習意欲尺度、無気力感尺度、自己効力感尺度を用いる。

## 方 法

### 調査協力者

中国地方の公立小学校に通う児童212名が本調査に参加した。調査は3つの小学校で行った。回答に欠損があった45名分のデータは除外し、167名(4年生53名(男29名, 女24名), 5年生55名(男26名, 女29名), 6年生59名(男34名, 女25名))のデータを用いて分析を行った。

### 質問紙

#### (a) 宿題の取り組み方: 予定

冬休み中はどのように宿題に取り組むのか、「冬休み中は毎日少しずつ宿題をする」、「冬休みが始まってすぐにすべての宿題を終わらせる」、「12月中はあまりしないけれど、1月に入ってから宿題を一気に終わらせる」、「その他」の4つの中から自分の考えに最も近い選択肢にマルを付けるように求めた。さらに、選択した予定で宿題を行う理由を自由記述で求めた。

#### (b) 学習意欲尺度

学習意欲について調べるために、若松・大谷・小西(2004)の学習意欲尺度(6項目)を用いた。各項目は、「5. すごくあてはまる」から「1. あてはまらない」の5件法で尋ねた。

#### (c) 無気力感尺度

無気力感について調べるために、嶋田(1998)の小学生用ストレス反応尺度の無気力に関する尺度

(5項目)を用いた。各項目は、「5. すごくあてはまる」から「1. あてはまらない」の5件法で尋ねた。

**(d) 自己効力感尺度**

学業に関する自己効力感について調べるために、森(2004)の自己効力感尺度を用いた(5項目)。各項目は、「5. すごくあてはまる」から「1. あてはまらない」の5件法で尋ねた。

**(e) メタ認知活動尺度**

学習に対してメタ認知をどれくらい働かせているかを調べるために、佐藤・新井(1998)のメタ認知活動尺度を用いた(9項目)。各項目は、「5. すごくあてはまる」から「1. あてはまらない」の5件法で尋ねた。

**(f) 宿題の取り組みに対する保護者の関わり**

宿題の取り組みに対して保護者が日頃からどのように関わっているのかを調べるために、本研究で新たに尺度を作成した(例えば、「宿題について親から何も言われない」、「親から宿題をするように言われる」、「宿題をしているかどうか親にチェックされる」等、7項目)。各項目は、「5. すごくあてはまる」から「1. あてはまらない」の5件法で尋ねた。

**(g) 宿題の取り組み方: 実際**

冬休み中、どのように宿題に取り組んだのか、「冬休み中は毎日少しずつ宿題をした」、「冬休みが始まってすぐにすべての宿題を終わらせた」、「12月中はあまりしなかったけれど、1月に入ってから宿題を一気に終わらせた」、「その他」の4つの選択肢の中から1つマルを付けるように求めた。

**(h) 学力テスト: 国語・算数**

国語(25問)と算数(25問)の2教科で構成されており、合計50問、200点満点(国語100点、算数100点)とした。問題は、各小学校が児童に課した冬休みの宿題の中から抜粋した。

**調査時期**

冬休みが始まる前日(2014年12月25日)に(a)～(f)の調査を行った。冬休みが明けてから1週間以内に(b)～(d)、(g)、(h)の調査を行った。

**結 果**

**どのような計画で宿題を行うのか: 計画タイプ**

冬休み中は毎日少しずつ宿題をする(継続型)、冬休みが始まってすぐにすべての宿題を終わらせる(前半集中型)、12月中はあまりしないけれど、1月に入ってから宿題を一気に終わらせる(後半集中型)の各計画タイプの割合を図1に示した。計画の段階では、継続型または前半集中型の計画を立てる児童の割合が高く、どちらも約5割ずつ存在することが示された。学年が上がることで各計画タイプ(継続型、前半集中型、後半集中型)の比率が変化しているのかを調べるために $\chi^2$ 検定を行った結果、学年間における各取り組みタイプの比率の違いは有意ではなかった( $\chi^2(4, N=161) = 7.00, ns$ )。

継続型または前半集中型の計画を立てた理由を図2、図3に示す。理由のタイプは本研究に関わった2名の協議によって分類された。継続型の計画を立てた理由として、計画的判断(少しずつ頑張

たら無理なく宿題を終わらせることができるから、毎日少しずつすると楽だから)、学習効果(毎日コツコツの方が記憶できるから、いっきにすると頭に残らないから)、教師や親による指導(いっきにしてはいけないと言われたから)、その他(いっきにすると目や脳が疲れるから)の4タイプに分類された。前半集中型の計画を立てた理由として、遊び時間・ゆとりのある時間の確保(早く宿題を終わらせてクリスマスプレゼントで遊びたいから、ゆっくりした時間がほしいから)、学業・習い事以外の予定(祖父母の家に行く予定があるから、いろいろなところへ行く予定があるから)、その他(焦るから)の3タイプに分類された。

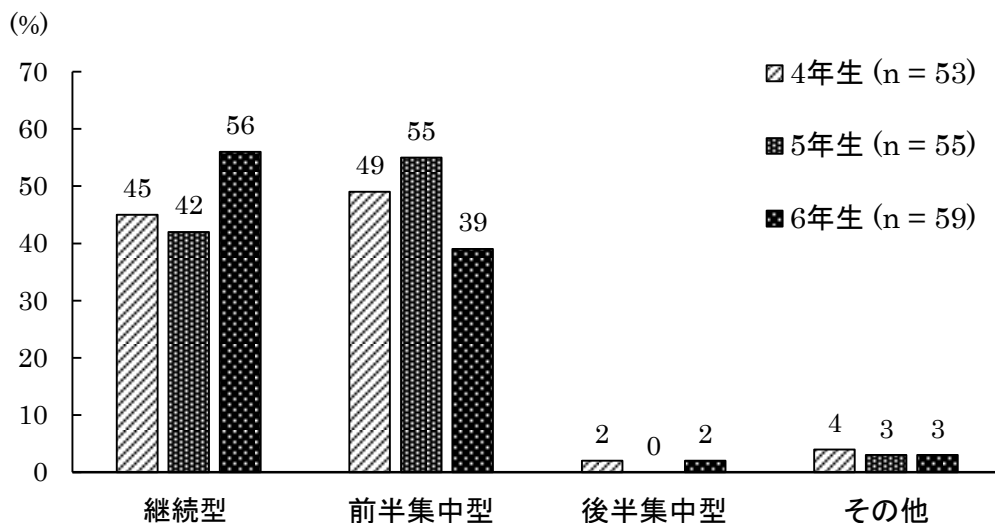


図1 各学年における計画タイプ (%)

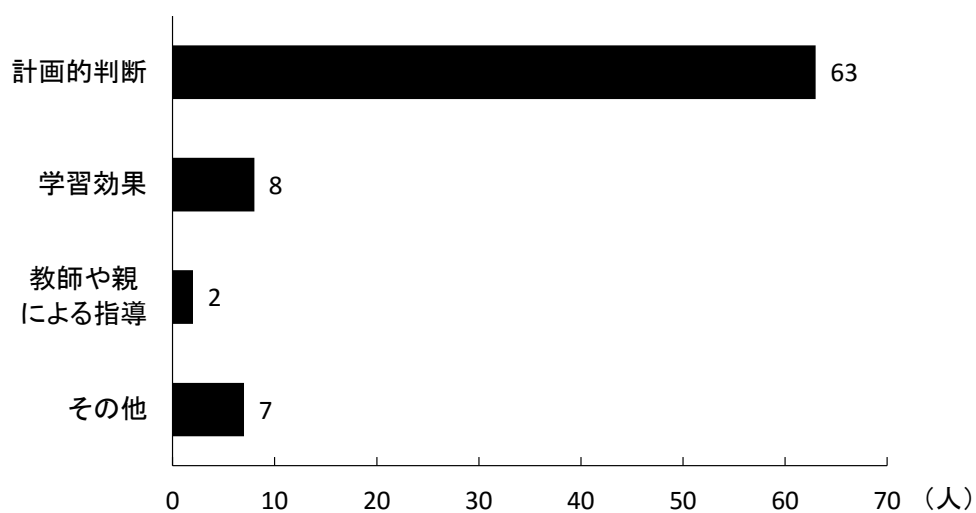


図2 継続型の計画を選択した理由

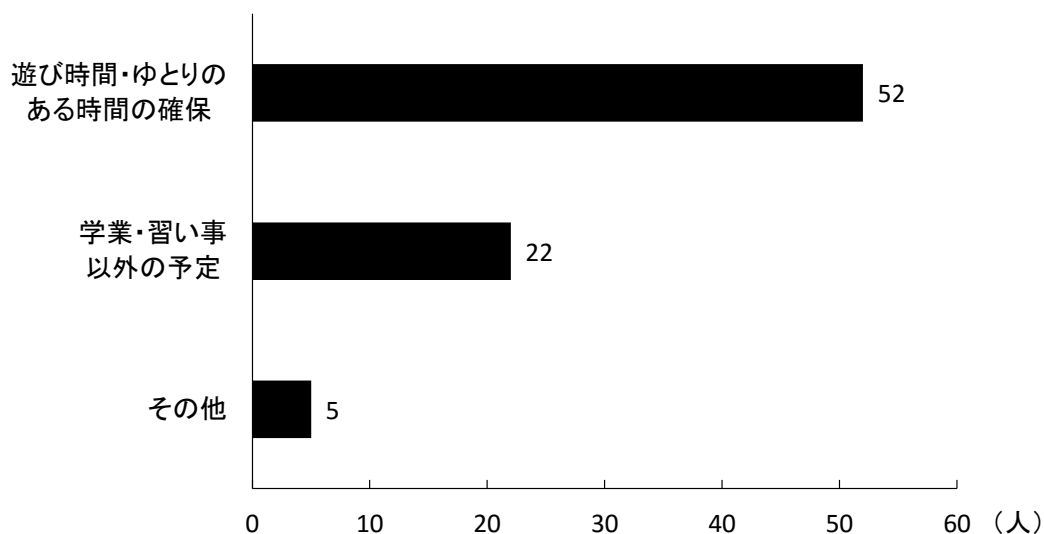


図3 前半集中型の計画を選択した理由

**宿題にどのように取り組んだのか：取り組みタイプ**

冬休み中は毎日少しずつ宿題をした（継続型）、冬休みが始まってすぐにすべての宿題を終わらせた（前半集中型）、12月中はあまりしなかったけれど、1月に入ってから宿題を一気に終わらせた（後半集中型）の各取り組みタイプの割合を図4に示した。学年が上がることで各取り組みタイプ（継続型、前半集中型、後半集中型）の比率が変化しているのかを調べるために $\chi^2$ 検定を行った結果、学年間における各取り組みタイプの比率の違いは有意ではなかった（ $\chi^2(4, N=161) = 4.27, ns$ ）。

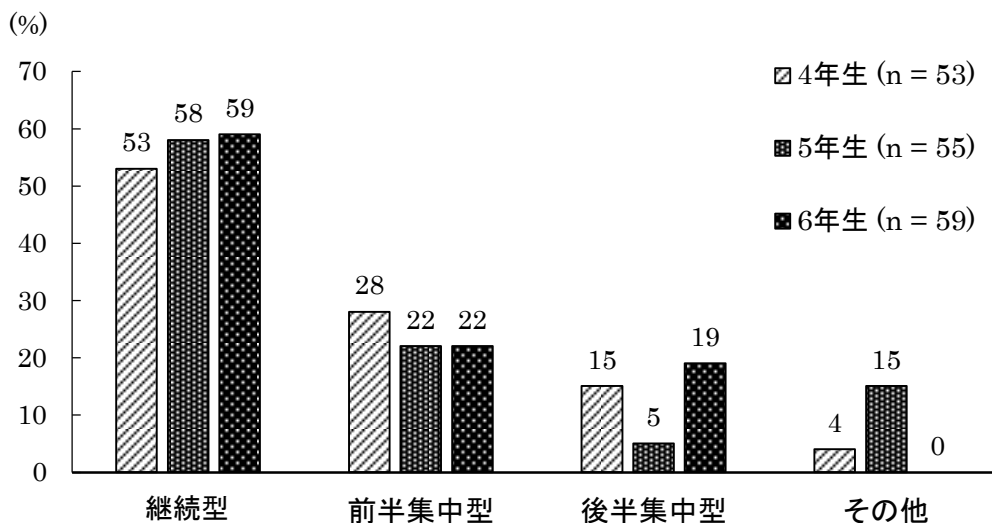


図4 各学年における取り組みタイプ (%)

### 計画タイプと取り組みタイプの一致・不一致

計画と取り組みのタイプが一致していた人数と一致していなかった人数を表1に示す。計画タイプと宿題の取り組みタイプが一致していたのかを調べるために $\chi^2$ 検定を行った結果、違いは有意であった ( $\chi^2(2, N=157) = 16.94, p < .05$ )。残差分析を行った結果 (5%水準)、継続型では計画と取り組み方が一致している児童の割合は高く、前半集中型では計画と取り組み方が一致している児童の割合は低かった。

表1 計画と取り組みタイプの一致・不一致

		取り組みタイプ	
		一致	不一致
計画タイプ	継続型	61	19
	前半集中型	33	46
	後半集中型	1	1

### 取り組みタイプと学業成績の関係

各取り組みタイプにおける学業成績と宿題に対する保護者の関わり得点を表2に示す。一要因分散分析を行った結果、国語、総合成績 (国語+算数) における取り組みタイプ間の差は有意ではなかった ( $F(2, 154) = 0.47; 1.91, ns$ )。算数では、取り組みタイプ間の差は有意傾向であった ( $F(2, 154) = 2.58, p < .10$ )。Shaffer法による多重比較を行った結果、継続型と後半集中型の差が最も大きく、調整前の有意水準では、後半集中型よりも継続型の方が成績は高い傾向であった。しかし、調整後の有意水準では、継続型と後半集中型の差は有意ではなかった。また、取り組みタイプ間における宿題に対する保護者の関わり得点の差は有意ではなかった ( $F(2, 154) = 0.01, ns$ )。

表2 取り組みタイプ間における学業成績と保護者の関わり

実施タイプ	国語	算数	総合成績 (国語+算数)	保護者の 関わり
継続型 ( $n = 95$ )	80	75	155	18.9
前半集中型 ( $n = 40$ )	79	68	147	19.0
後半集中型 ( $n = 22$ )	76	65	141	18.8

### メタ認知活動・学習意欲・無気力感・自己効力感における計画タイプ間の違い

各計画タイプの背景に心理的な違いがあるのか調べるために、メタ認知活動、学習意欲、無気力感、自己効力感の平均値を計画タイプ間 (継続型、前半集中型) で比較した (表3)。ただし、後半集中型の計画タイプは1名だったため、除外して分析を行った。計画タイプ間の無気力感の平均値の差につ

いて  $t$  検定を行った結果、冬休み前・後のどちらにおいても、前半集中型の計画を立てた児童の無気力感<sup>1</sup>は継続型の計画を立てた児童より有意に高いことが示された（冬休み前:  $t(157) = 2.10$ ; 冬休み後:  $t(157) = 2.64, p < .05$ ）。メタ認知活動、学習意欲、自己効力感では、計画タイプ間の差は有意ではなかった（メタ認知活動:  $t(157) = 0.23, ns$ ）（学習意欲（冬休み前）:  $t(157) = 0.86, ns$ ; 学習意欲（冬休み後）:  $t(157) = 1.55, ns$ ）（自己効力感（冬休み前）:  $t(157) = 0.71, ns$ ; 自己効力感（冬休み後）:  $t(157) = 0.48, ns$ ）。

表3 各心理尺度における計画タイプ間の違い

計画タイプ	メタ認知活動	学習意欲		無気力感		自己効力感	
		休み前	休み後	休み前	休み後	休み前	休み後
継続型 ( $n = 80$ )	29.3	21.1	21.7	7.4	6.9	17.4	18.2
				*	*		
前半集中型 ( $n = 79$ )	29.0	20.4	20.6	8.7	8.6	16.8	17.5

**メタ認知活動・学習意欲・無気力感・自己効力感における取り組みタイプ間の違い**

各取り組みタイプの背景に心理的な違いがあるのか調べるために、メタ認知活動、学習意欲、無気力感、自己効力感の平均値を取り組みタイプ間（継続型、前半集中型、後半集中型）で比較した（表4）。取り組みタイプ間におけるメタ認知活動の差について一要因分散分析を行った結果、取り組みタイプ間の差は有意だった（ $F(2, 156) = 7.39, p < .05$ ）。Shaffer 法による多重比較を行った結果（5%水準）、継続型または前半集中型の取り組みを行った児童のメタ認知活動は、後半集中型で取り組んだ児童よりも高かった。次に、取り組みタイプ間における無気力感の差について一要因分散分析を行った結果、冬休み前・後のどちらにおいても、無気力感における取り組みタイプ間の差は有意だった（ $F(2, 156) = 4.64; 6.96, p < .05$ ）。Shaffer 法による多重比較を行った結果（5%水準）、冬休み前・後のどちらにおいても、前半集中型または後半集中型の取り組みを行った児童の無気力感<sup>1</sup>は、継続型で取り組んだ児童よりも有意に高かった。学習意欲と自己効力感では、冬休み前・後のどちらにおいても、取り組みタイプ間の差は有意ではなかった（学習意欲:  $F(2, 156) = 2.47; 2.41, ns$ ）（自己効力感:  $F(2, 156) = 1.30; 1.50, ns$ ）。

表4 各心理尺度における取り組みタイプ間の違い

取り組みタイプ	メタ認知活動	学習意欲		無気力感		自己効力感	
		休み前	休み後	休み前	休み後	休み前	休み後
継続型 ( $n = 95$ )	29.3	21.1	21.3	7.5	7.0	17.5	17.9
前半集中型 ( $n = 40$ )	32.2	21.3	22.1	9.2	9.0	17.3	18.7
後半集中型 ( $n = 22$ )	23.4	18.8	19.5	9.5	10.4	15.6	16.5



## 考 察

本研究の第一の目的として、冬休みにおける宿題の取り組み方によって冬休み後の学業成績が異なるか調べた。本研究の結果から、取り組みタイプ間で算数の得点は異なることが示唆された。次に、第二の目的として、計画タイプと取り組みタイプの一致について調べた。本研究の結果から、継続型の計画を立てた児童は取り組み方も継続型であったが、前半集中型の計画を立てた児童の多くは前半集中型の取り組みではなかったことが明らかになった。本研究の第三の目的として、計画タイプおよび取り組みタイプにおける心理的特徴の違いを捉えるために、メタ認知活動、学習意欲、無気力感、自己効力感について調べた。計画タイプでは、継続型の計画を立てた児童よりも前半集中型の計画を立てた児童の方が無気力感が高かった。また、取り組みタイプでは、継続型の取り組みを行った児童よりも前半集中型または後半集中型で宿題を取り組んだ児童の方が無気力感が高かった。さらに、後半集中型の取り組みを行った児童のメタ認知活動の得点は、継続型または前半集中型の取り組みを行った児童より低かった。

### 取り組みタイプと学業成績

本研究では、国語と算数を対象として学力を冬休み後に調べた。算数では取り組みタイプ間の差が有意傾向であったことから、冬休み中における日々の学習が算数の学力に影響を及ぼしたことが示唆される。後半集中型の取り組みを行った児童の算数の成績は取り組みタイプ間で最も低かったことから、長期休暇中に算数の宿題の先延ばしを行っている児童には支援が必要であろう。しかしながら、本研究では、冬休み前に学力テストを行うことができなかったため、学力テストは冬休み後の1回だけである。したがって、後半集中型の取り組みをしたことで冬休み前の時よりも算数の成績が下がったのか、または冬休み前から算数の成績は低かったのか、本研究の結果から述べることはできない。冬休み前に学力テストを行うことができたとしても、取り組みタイプと学業成績の関係を調べるためには、学業成績として測るテストや課題の内容に注意を払わなければならない。冬休み前の各児童の学力が影響するため、時間管理と学業成績の関係について調べるためには、学校で扱っていない内容や経験していない認知課題などを用いて、冬休み前の学力を統制して検討する必要があるだろう。

### 計画タイプと取り組みタイプの一致・不一致

取り組みタイプが計画タイプと最も一致していたのは継続型であり、最も一致していなかったタイプは前半集中型だった。この結果は、前半集中型の計画は崩れやすいことを示している。また、前半集中型の計画を立てた理由として、遊び時間やゆとりのある時間の確保が高い割合を占めており、宿題以外の学業や習い事に時間を当てるためではなかった。計画を尋ねた時には2名しかいなかった後半集中型が、取り組み方を尋ねた時には22名だったことを考慮すると、前半集中型の計画で宿題をすすめることができなかった場合は、後半集中型の取り組みになりやすい傾向にあると思われる。後半集中型の取り組みは、言い換えれば、課題の先延ばしである。大人を対象とした研究では、達成す

べき課題の先延ばしとストレスや否定的感情の間に正の相関があり (Solomon & Rothblum, 1984; Flett, Blankstein, & Martin, 1995), 先延ばしと学業成績の間では負の相関がある (Tice & Baumeister, 1997; Rothblum, Solomon, & Murakami, 1986)。したがって, 前半集中型の計画を立てた児童が後半集中型の取り組みにならないように, 長期休暇中に時間管理の支援を行うことが必要と思われる。計画を立て直させる際には, 時間の単位を小さくして計画させることがひとつの支援方法として考えられる。Lewis & Oyserman (2015) は, 時間の単位が取り組み方に影響することを示しており, 例えば, 月単位 (1 か月) や日単位 (30 日) ではなく, 時間単位 (720 時間) にして計画させることで, 先延ばしを防ぐことができるかもしれない。

### **計画タイプ・取り組みタイプとメタ認知活動, 学習意欲, 無気力感, 自己効力感**

前半集中型の計画を立てた児童の無気力感は, 継続型の計画を立てた児童より高かった。本研究で用いた無気力感尺度はストレスの下位尺度であることから, ストレスとなる学習から早く逃れたいという意図が計画に反映されていたのかもしれない。また, 取り組みタイプでは, 前半集中型と後半集中型の無気力感は継続型よりも有意に高かった。この結果は, 無気力感が高い児童は, 前半集中型や後半集中型の短期的な取り組みになりやすいことを示唆している。さらに, 取り組みタイプ間では, 後半集中型のメタ認知活動の得点が他のタイプよりも低かった。時間管理を効果的に行うためには, 課題に必要な時間の見積もりと実際に費やした時間のズレを参考に, 時間を配分し直すことが必要である。後半集中型の取り組みになってしまった児童は, 宿題を終えるために必要な時間の見積もりや時間配分の修正が他のタイプに比べて苦手であったり, 宿題を終えるために必要な時間の見積もりが過小であったりしたと思われる。

### **長期休暇中における児童の時間管理研究の課題**

冬休みの休暇日数は約 14 日間であるが, 夏休みの休暇日数は約 30 日間であるため, 夏休みの宿題の計画タイプおよび取り組みタイプが学業成績に与える影響は大きいと思われる。しかしながら, 夏休みにおける児童の時間管理と学業成績の関係について調べるためには, 調査方法の課題をクリアしなければならない。どのような取り組み方をしたのかを調べる方法として, 本研究では, 冬休みが終わった後に取り組み方を思い出してもらい, タイプを回答させた。夏休みは冬休みよりも休暇期間が長いので, 記憶に頼った本研究の方法を用いることは適当ではない。研究方法におけるこの課題は, 近年, 教育現場に浸透し始めているタブレットを用いることで解決できるかもしれない。例えば, 宿題をデジタル化して, タブレットで宿題を行わせることが可能になれば, 宿題を行った日, 宿題をはじめた時刻や終了した時刻など, 宿題の取り組みに関する様々な情報を精緻に記録することができる。このようなデジタル化の技術を用いることができれば, 夏休み中の取り組みタイプの分類の妥当性を高めることができる。また, 宿題をデジタル化することができれば, 教員と児童の間で宿題を日や週ごとに送受信することも可能となるため, 長期休暇中における児童の学習意欲や宿題の時間管理に対して教育的効果が期待できるだろう。

## 引用文献

- Baddeley, A.D. (1990). *Human Memory: Theory and Practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bahrick, H. P., & Phelps, E. (1987). Retention of Spanish vocabulary over 8 years. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 13 (2), 344-349.
- Barling, J., Kelloway, E. K., & Cheung, D. (1996). Time management and achievement striving interact to predict car sale performance. *Journal of Applied Psychology*, 81, 821-826.
- Briton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83, 405-410.
- Burt, C. D. B., & Kemp, S. (1994). Construction of activity duration and time management potential. *Applied Cognitive Psychology*, 8, 155-168.
- Claessens, B. J. C., Van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36, 255-275.
- Flett, G.L., Blankstein, K.R., & Martin, T.R. (1995). Procrastination, negative self-evaluation, and stress in depression and anxiety: A review and preliminary model. In J.R. Ferrari, J.L. Johnson & W.G. McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York and London: Plenum Press, 137-169.
- Glenberg, A. M., & Lehmann, T. S. (1980). Spacing repetitions over 1 week. *Memory & Cognition*, 8 (6), 528-538.
- Hafner, A., & Stock, A. (2010). Time management training and perceived control of time at work, *The Journal of Psychology*, 144, 429-447.
- 井邑智哉・岡崎善弘・徳永智子・高村真広 (2012). 小学生の時間管理タイプ-冬休みの宿題の取り組みから- 広島大学心理学研究, 12, 263-267.
- Kelly, W. E. (2003). No time to worry: The relationship between worry, time structure, and time management. *Personality and Individual Differences*, 35, 1119-1126.
- Lewis, N. A., & Oyserman, D. (2015). When does the future begin? Time metrics matter, connecting present and future selves. *Psychological science*, 26 (6), 816-825.
- Macan, T. H. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79, 381-391.
- Macan, T. H. (1996). Time management training: effect on time behavior, attitudes, and job. *The Journal of Psychology*, 130, 229-236.
- 水野りか (1998). 分散学習の有効性の原因. 教育心理学研究, 46 (1), 11-20.
- 森 陽子 (2004). 大学生の自己効力感と英語学習方略の関係 日本教育工学会論文, 28, 45-48.
- Rothblum, E.D., Solomon, L.J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.

- 佐藤純・新井邦二郎 (1998). 学習方略の使用と達成目標及び原因帰属との関係 筑波大学心理学研究, 20, 115-124.
- 嶋田洋徳 (1998). 小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究. 風間書房.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458.
- 若松養亮・大谷宗啓・小西佳矢 (2004). 小・中学生における学習の有効性認知と学習意欲の関連. 教育心理学研究, 52(3), 219-230.