



Title	学業ストレス過程においてコーピングエフィカシーが 対処行動、ストレス反応、動機づけに及ぼす影響
Author(s)	神藤, 貴昭
Citation	大阪大学教育学年報. 1998, 3, p. 11-21
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/10015
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

学業ストレス過程においてコーピングエフィカシーが対処行動、 ストレス反応、動機づけに及ぼす影響

神 藤 貴 昭

【要旨】

現代はさまざまな領域にストレッサーが存在するが、学業関係のストレッサーも多くの児童・生徒・学生が経験する。学業ストレス過程においては、ストレッサーへの対処行動がストレス反応や動機づけの状態に大きな影響を及ぼしていると考えられる。しかし、効果的な対処行動に対する結果予期が存在していても、行動に移ることができないことが多い。対処行動は、ストレス対処への自己効力、すなわち、コーピングエフィカシーに規定されると思われる。本研究の目的は、学業ストレス過程において、コーピングエフィカシーが対処行動、ストレス反応、動機づけに及ぼす影響を大学生・大学院生を対象として時系列的に検討することであった。パス解析の結果、コーピングエフィカシーがストレッサーの嫌悪性評価、ストレス反応を抑制し、問題解決の対処を促進していることが示された。また、嫌悪性評価が回避の対処を促進し、動機づけを抑制していることが示された。さらに、問題解決の対処が動機づけを、回避の対処はストレス反応をそれぞれ促進していた。

目 的

現代はストレス社会であると言われており、さまざまな領域においてストレッサーが存在している。学業活動においても例外ではなく、学習内容の高度化・過密化、受験における競争などというように、人間は幼児期から学業ストレッサーへの対処に悩まされていると言えよう。しかしながら、学業ストレス過程に関する研究は、特に我が国においては数少ないと言える。

ストレス概念は生理学者セリエによって人間を対象とする科学に持ち込まれ、後に心理学においても使用されるようになった。近年はLazarusらの認知的評価・対処理論が多くの心理学的ストレス研究において援用されている。認知的評価・対処理論においては、人間はストレッサーに出会った際にどれくらいいいやだと思うかなどの影響性（一次的評価）およびストレスフルな出来事に対してどれだけコントロールが可能かというコントロール可能性（二次的评价）といった認知的評価を行い、ストレッサーに対処する、とされる。したがって、同じストレッサーを経験したとしても、認知的評価および対処行動によってその後の心理的状态は異なる、とされる。さらにLazarus (1990) は、ストレスと情動過程のシステム変数図式を提唱しており、そこでは、価値観やセルフエスティームといった人的変数、要求やソーシャルサポート・ネットワークなどの環境変数が因果関係前件として存在する中、ストレッサーが認知的評価および対処行動という媒介過程を経て、直接的効果や長期的効果といったストレス反応を導くというように、ストレス過程が総合的にとらえられている。

学業ストレスにおける対処行動を検討したものには、実際のテスト場面で検討するというように、ある特定場面に限定した言わばミクロ・レベルの研究と、いろいろなストレッサー経験について測定しそれらにどう対処したかを尋ねるというように、学業全般における大まかな対処傾向

を検討したマクロ・レベルの研究がある。

ある特定場面に限定した研究は、テスト場面において多くなされている。Folkman & Lazarus (1985) は、大学生の試験におけるストレス過程を検討している。そこでは、試験前の恐怖感情が願望的思考、脅威性評価、試験の難しさの予期、ソーシャル・サポート希求といった変数を助長していることが示された。また、試験前の挑戦感情は、統制感、脅威性評価により増大されることが示された。さらに、試験返却後の損害の感情は、自己非難、願望的思考によって助長され、成績の高さによって抑制されることが示された。試験返却後の利益の感情は、成績の高さ、統制感、脅威性評価により増大することが示された。このうち、願望的思考および自己非難については、大学生のテスト不安を検討したBolger (1990) において、神経症傾向と状態不安の媒介変数であるということが示されている。また、Blankstein (1992) は、大学生において、回避・逃避、立ち向かうことといった対処がテスト不安を助長していることを示した。また、Zeider (1996) は、高校生のテストへの対処について検討しており、ストレス反応としての状態不安が回避的対処に規定されることを見出した。

一方、学業全般における大まかな対処傾向を検討したものに三浦・坂野 (1996) がある。そこでは、中学生において、学業ストレスがストレス反応を増大させていた一方、気分を一新したり、問題を整理したりするといった積極的対処がかえって抑うつ・不安、身体的反応を増大させ、思考の肯定的転換およびサポート希求が身体的反応を抑制し、あきらめがあらゆるストレス反応を増大させていた。また、神藤 (1997a) は、中学生において、学業ストレスへの他者に依存するような情動中心的対処が不機嫌・怒り、抑うつ・不安を増大させ、回避的対処が無力的認知・思考を増大させ、さらに積極的情動中心対処が不機嫌・怒り、抑うつ・不安、無力的認知・思考を抑制していることを示した。さらに、神藤 (1997b) においては、中学生において、学業ストレスに対して問題解決的対処を行うことによって、自己成長感が生じ、学習意欲につながることを示唆された。

これらの研究を概観すると、回避的対処や願望的思考によってストレス反応が助長されるということが言えよう。また、神藤 (1997b) より、問題解決的対処が学習意欲の維持や増進という観点から望ましいということが言えよう。しかし、ストレスフルな出来事に対して問題解決的対処をすればストレスがある程度解決することが分かっているにもかかわらず、回避してしまうということは特に子どもの学業ストレス過程において多いことと思われる。このような心理的状态を明らかにするためには、Bandura (1977, 1986) の提唱する自己効力概念が有効であるように思われる。Bandura (1977) は、期待を自己効力と結果予期に分けた。結果予期がある行動がある結果を導くという期待であるのに対して、自己効力は自分がある行動を遂行する能力についての期待である。問題解決対処をしたくてもできない子どもの多くは、問題解決対処をする自己効力が低いと考えられる。前述した、Lazarusの言う二次的評価には、自分がストレスに対してどれくらいうまく対処できるかに関する判断、すなわち自己効力と、対処方略がどのような結果を導くかという結果予期が含まれていると考えられる。また、Bandura (1977) は自己効力の情報源として、実際の遂行、モデリング、言語的説得、情動の喚起の4つをあげており、これらによって自己効力が操作できるとされる。したがって、学校教育場面においても、ストレスフルな子どもの対処の自己効力に介入することによって、望ましい対処を習得させることができ

よう。

実際、Bandura (1986) は、コーピングエフィカシーとして上述のような自己効力に言及しており、これを持つことによってストレスに効果的に対処できると指摘している。また、自己効力の判断はストレスフルに対処方略があいまいである時に求められると述べている。学業場面における検討としては、Schunkらの一連の研究 (Bandura & Schunk, 1981; Schunk, 1981; Schunk, 1982; Schunk, 1984) や玄 (1993) がある。例えば、Schunk (1982) は、引き算の苦手な小学生に対して、過去の達成に対して努力帰属的なフィードバックを行い、自己効力、遂行を高めている。引き算がストレスフルである小学生の自己効力を高めることによって、学習意欲を高めたとも考えられよう。さらに、ストレス対処と自己効力の関連を検討したものに、嶋田 (1996) がある。嶋田 (1996) は、自己効力が高い中学生は、積極的対処を多く行っており、諦めるという対処を少なく行っていた。また、あわせて、自己効力が高い中学生は、教師との関係に関するストレス経験が少なく、コントロールが高く、ストレス反応が低いことが示されている。

以上のように、学業ストレス過程において、うまくストレスサーに対処できるだろうといったコーピングエフィカシーの役割を検討することが必要であると思われる。そこで本研究では、学業ストレス過程において重要な役割を果たすと思われるコーピングエフィカシーを取り上げ、ストレス過程の諸変数に及ぼす影響について検討することにする。なお自己効力には、性格特性に近いと思われる一般的自己効力感と状況特殊な自己効力が存在すると思われる。Banduraは一貫して自己効力を状況変数としてとらえており、本研究でも、ミクロレベルの検討であることから、自己効力を実際の遂行場面における状況変数としてとらえる。

ところで、自己効力の遂行への影響について検討するとき、ある一時点で変数の関係をとらえるならば、自己効力が遂行に影響を及ぼしているのか、自己効力は単なる遂行の反映に過ぎないのかが問題となってくる。藤生 (1996) も指摘するように、自己効力が単に行動の付帯現象ならば、その重要性は大幅に減じられてしまう。竹綱ら (1988) も同様のことを指摘しており、自己効力と後の遂行の因果関係をかなり明らかにしているという研究を3つに分類した。すなわち、自己効力測定前の遂行レベルをコントロールしている研究、前の遂行レベルと自己効力が後の遂行に及ぼす効果を吟味した研究、長期的な時間間隔を設定してデータを収集し、時系列により因果関係を類推した研究である。このような問題を解決するために、本研究では、二時点において調査を行った。

本研究では、被調査者数が少なくあくまで予備的検討であるが、大学生・大学院生の卒業・修士論文作成過程におけるストレスをとりあげた。具体的には、卒業・修士論文を十分に作成することができるという自己効力が嫌悪性評価、そして論文完成前におけるストレス対処方略、ストレス反応、論文作成への動機づけに及ぼす影響を検討した。これまでの考察に従えば、論文作成に関する自己効力が高い者は、論文作成をストレスサーであるという認知をあまりせず、効果的な対処をし、動機づけを維持・高揚するであろう。また、逆に、論文作成に関する自己効力が低い者は、論文作成をストレスサーであると高く認知し、かつ、回避的な対処を行い、ストレス反応を助長すると思われる。

方 法

調査時期・手続き

被調査者の専攻分野における例年の卒業・修士論文の本格的着手時期および終盤を考慮して第1回・第2回の調査時期を以下のように決定した。

＜第1回＞ 1996年9月上・中旬にコーピングエフィカシー（以下、プレ・エフィカシー）、ストレスターの嫌悪性を測定。

＜第2回＞ 1996年12月上旬・中旬にコーピングエフィカシー（以下、ポスト・エフィカシー）、ストレス対処、ストレス反応、論文作成への動機づけを測定。

第1回・第2回とも個別に質問紙への回答がなされた。

被調査者

第1回、第2回とも質問紙に記入し、記入漏れのなかった関東・近畿の大学生・大学院生32名（男子11名、女子21名）。全員1996年12月下旬または1997年1月に卒業論文・修士論文の提出を控えた学生である。専攻は教育学・心理学・児童学であった。

質問紙

＜コーピングエフィカシー＞ プレ・ポストとも、作成された同じ項目を用いた。項目は、「卒業（修士）論文を書き上げる自信がある」「ほかの人より良い卒業（修士）論文を書き上げることができるだろう」「卒業（修士）論文の完成について心配に思う（逆転項目）」「卒業（修士）論文のことを考えたら、不安になる（逆転項目）」「自分の納得する卒業（修士）論文を書き上げることができるだろう」の5項目であった。各項目は、「まったくあてはまらない（1点）」「あまりあてはまらない（2点）」「ややあてはまる（3点）」「よくあてはまる（4点）」の4件法で回答を求めた。

＜嫌悪性評価＞

論文作成過程におけるストレスターの嫌悪性評価についての項目を作成した。項目は、「卒業（修士）論文を期限までに完成させなければならないこと」「卒業（修士）論文のために時間を多くとられること」「卒業（修士）論文を書く技術を身につけなければならないこと」「卒業（修士）論文を書くためにいろいろな手間がかかること」「卒業（修士）論文を書くためにほかのことを犠牲にしなければならないこと」の5項目であった。各項目は、「まったくいやでない（1点）」「あまりいやでない（2点）」「少しいやである（3点）」「非常にいやである（4点）」の4件法で回答を求め、5項目の合計点を嫌悪性評価得点とした。

＜ストレス対処方略＞

ストレス対処方略について久田ら（遠藤,1994）の項目を参考にして神藤（1997b）に対応させて問題解決の対処、積極的情動中心対処、他者依存的情動中心対処、回避の対処の下位尺度から成る合計15項目を構成し、卒業（修士）論文が思うようにはかどらずストレスを感じる時にそ

のようにするかを尋ねた。問題解決的対処の項目内容は、「卒業（修士）論文の完成をイメージしてがんばる」「他のことはしばらく控えておいてとにかく卒業（修士）論文に集中するようにする」「きっといい論文になると信じてがんばる」「きちんと計画を立て直し、それを実行するように努力する」「これまでの取り組み方を点検し、まずかったところを改めるようにする」「やらなければならないことを整理し、少しずつ実行する」の6項目、積極的情動中心対処の項目内容は「気晴らしに誰かをさそって、遊んだり、どこかに行ったりする」「友人や恋人と会ったり、電話したりして、おしゃべりする」「趣味（読書、音楽、映画、ゲーム、ショッピングなど）を楽しむ」の3項目、他者依存的情動中心対処の項目内容は「つらい気持ちを他人に話す」「家族や友達や恋人、先生に、がんばれるように励ましてもらう」「研究・勉強上の悩みを誰かに聞いてもらう」の3項目、回避的対処の項目内容は「じたばたしてもどうしようもないとあきらめる」「ボーッとして過ごす」「食べたり飲んだりして気を紛らわす」の3項目であった。各項目は、「まったくそうしない（1点）」「あまりそうしない（2点）」「たまにそうする（3点）」「よくそうする（4点）」の4件法で回答を求めた。

<ストレス反応>

新名ら（1990）の心理的ストレス反応尺度を短縮した尾関ら（1994）の尺度を使用した。卒業・修士論文についてどのようなストレスを感じるかを「悲しい気持ちだ」「重苦しい圧迫感を感じる」「不機嫌になる」「泣きたい気分だ」「不安を感じる」「怒りを感じる」「さみしい気持ちだ」「びくびくしている」「憤まんがつのる」「心が暗い」「恐怖心をいだく」「不愉快な気分だ」「気分が落ち込み、沈む」「気がかりである」「いらいらする」「頭の回転が鈍く、考えがまとまらない」「根気がない」「自分の殻にとじこもる」「行動に落ち着きがない」「生きているのがいやだ」「何も手につかない」「人が信じられない」「体が疲れやすい」「呼吸が苦しくなる」「体がだるい」「動悸がする」「脱力感がある」「吐き気がする」「動作が鈍くなる」「胸部がしめつけられる感じがする」「頭が重い」「耳鳴りがする」という32項目について、「まったくあてはまらない（1点）」「あまりあてはまらない（2点）」「ややあてはまる（3点）」「よくあてはまる（4点）」の4件法で回答を求めた。32項目の合計点をストレス反応得点とした。

<動機づけ>

論文作成への動機づけについての項目を作成した。項目は「卒業（修士）論文の研究が楽しい」「卒業（修士）論文の研究をさらに進めたい」「卒業（修士）論文についてやる気がわく」「卒業（修士）論文の研究をしていると時間を忘れる」「今取り組んでいる卒業（修士）論文の研究テーマを選んでよかったと思う」「卒業（修士）論文の研究内容がおもしろい」「卒業（修士）論文の研究に満足している」の7項目であった。合計点を動機づけ得点とした。各項目は、「まったくあてはまらない（1点）」「あまりあてはまらない（2点）」「ややあてはまる（3点）」「よくあてはまる（4点）」の4件法で回答を求めた。

結 果

1 各尺度の信頼性

各尺度の信頼性係数（クロンバックの α ）を求めたところ、プレ・エフィカシーが.80、嫌悪性評価が.87、ポスト・エフィカシーが.81、ストレス反応が.93、論文作成への動機づけが.89であった。

2 プレ・エフィカシー高低別による他の変数の比較

プレ・エフィカシーの高低により、他の変数がどう異なるかをみるため、プレ・エフィカシーの平均値を基準として、プレ・エフィカシー高群・低群を設定した。高群のプレ・エフィカシー平均値は14.08（標準偏差1.56）、低群の平均値は9.40（標準偏差1.56）であり、この2群のプレ・エフィカシーの平均値の差は有意であった ($t(30)=8.18, p<.01$)。

プレ・エフィカシーの高群・低群によって、他の変数がどう異なるかについて、 t 検定を行った (Table1)。嫌悪性評価は低群の方が有意に高く ($t(30)=2.13, p<.05$)、ポスト・エフィカシーは高群の方が有意に高かった ($t(30)=3.62, p<.01$)。また、問題解決的対処は有意傾向であるが高群が高く ($t(30)=1.75, p<.10$)、他者依存的対処は有意傾向であるが低群が高かった ($t(30)=1.75, p<.10$)。また、ストレス反応は低群の方が有意に高く ($t(30)=3.53, p<.01$)、動機づけは高群の方が有意に高かった ($t(30)=2.69, p<.05$)。

Table 1 プレ・エフィカシー高低別の各変数の平均値・標準偏差（括弧内）

	プレ・エフィカシー高	プレ・エフィカシー低	t 検定
嫌悪性評価	10.75 (3.39)	13.40 (3.41)	*
ポスト・エフィカシー	14.17 (3.01)	10.60 (2.50)	**
問題解決的対処	17.50 (2.68)	15.50 (3.36)	†
積極的情動中心対処	7.83 (1.85)	8.40 (2.01)	n.s.
他者依存的情動中心対処	7.75 (2.53)	9.10 (1.83)	†
回避的対処	7.67 (1.67)	7.70 (2.03)	n.s.
ストレス反応	59.08 (13.60)	76.45 (13.42)	**
動機づけ	21.25 (4.16)	17.80 (3.94)	*

** $p<.01$ * $p<.05$ † $p<.10$

3 各変数の相関

各変数間の相関係数をTable2に示す。プレ・エフィカシーは、嫌悪性評価 (-.42)、ポスト・エフィカシー (.61)、問題解決的対処 (.39)、動機づけ (.49)、ストレス反応 (-.51) と有意な相関を示した。さらに、嫌悪性評価は、動機づけ (-.38)、ストレス反応 (.41) と有意な相関を示した。また、問題解決的対処は動機づけと有意な相関 (.63) を示し、回避的対処はストレス反応と有意な相関を示した (.36)。ストレス反応は動機づけと有意な相関 (-.44) を示した。

Table 2 各変数間の総関係数

	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
①プレ・エフィカシー	-.42*	.61**	.39*	-.10	-.14	-.02	-.51**	.49**
②嫌悪性評価		-.18	-.09	-.09	.06	.32	.41*	-.38*
③ポスト・エフィカシー			.44*	-.08	-.24	-.13	-.38*	.67**
④問題解決的対処				-.31	-.09	-.26	-.22	.63**
⑤積極的情動中心対処					-.03	.11	.13	-.35
⑥他者依存的情動中心対処						-.10	.15	.08
⑦回避的対処							.36*	-.30
⑧ストレス反応								-.44*
⑨動機づけ								

** p < .01 * p < .05

4 パス解析

プレ・エフィカシー→嫌悪性評価→対処→ストレス反応・動機づけという流れを想定して階層的に重回帰分析 (Table 3) を行うことによるパス解析を行った。パス図をFig.1に示す。まずプ

Table 3 階層的重回帰分析結果 (回帰係数が有意だったもののみ示す)

説明変数	目的変数				
	嫌悪性評価	問題解決的対処	回避的対処	ストレス反応	動機づけ
プレ・エフィカシー	-.42*	.43*	-.38†	-.47*	.19
嫌悪性評価		.09	.14	.11	-.28†
問題解決的対処				.10	.47**
積極的情動中心対処				.09	-.20
他者依存的情動中心対処				.13	.16
回避的対処				.35†	.04
R	.42	.40	.35	.65	.77
式のF検定	*	†	n.s.	*	**

** p < .01 * p < .05 † p < .10

レ・エフィカシーから嫌悪性評価への負のパス ($\beta = -.42$) が有意であった。次に、プレ・エフィカシーから問題解決的対処への正のパス ($\beta = .43$)、嫌悪性評価から回避的対処への正のパス ($\beta = .38$) が有意傾向であった。なお、回避的対処を基準としたときの回帰式は有意ではなかった。さらに、プレ・エフィカシーからストレス反応への負のパス ($\beta = -.47$) が有意、回避的対処からストレス反応への正のパス ($\beta = .35$) が有意傾向であった。また、嫌悪性評価から動機づけへの負のパス ($\beta = -.28$) が有意傾向、問題解決的対処から動機づけへの正のパス ($\beta = .47$) が有意であった。

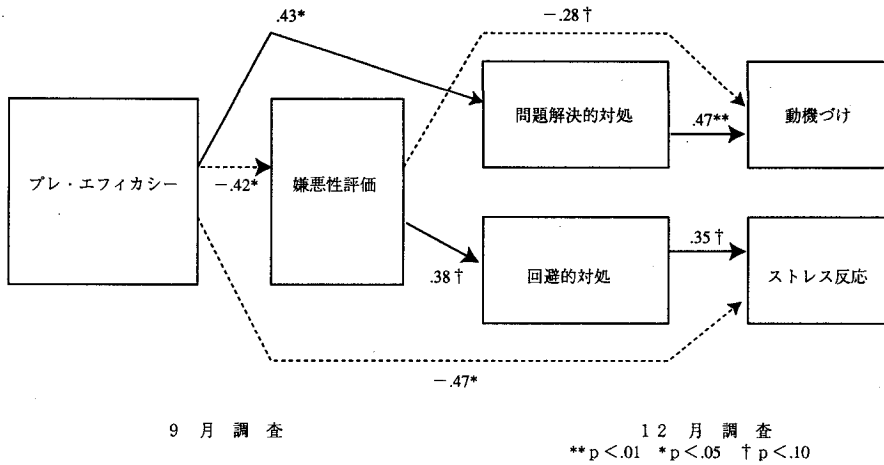


Fig.1 パスダイアグラム (数値は標準偏回帰係数。有意なパスのみ示す。実線は正、破線は負のパスを示す。)

考 察

まず、t検定の結果、プレ・エフィカシーが嫌悪性評価を低め、問題解決対処を促進し、他者依存的情動中心対処を抑制し、ストレス反応を低め、論文作成の動機づけを高めていることが示唆された。また、約3カ月後までエフィカシーを維持していることも明らかになった。さらに、単相関分析では、プレ・エフィカシーが嫌悪性評価、ストレス反応に負の相関があることが示された。また、ポスト・エフィカシー、問題解決的対処、動機づけに正の相関があることが示された。以上の結果から、コーピングエフィカシーが学業ストレス対処過程において精神的健康を保つという面での重要性が示唆されよう。

また、本研究では、パス解析結果によりコーピングエフィカシーが3つの役割を果たしていることが示唆された。第1は、コーピングエフィカシーが高いことによって、課題遂行中に起こるであろうストレスフルな出来事をあまりいやなことだと認知せず、回避的な対処を避け、ストレス反応を増大させずにすむということである。学業に関するストレスは、回避的な対処によって解決することは少なく、ストレス反応を生じさせると考えられるが、コーピング・エフィカシーが高いことによって、このようなことを防ぐことができると思われる。第2に、コーピング・エフィカシーが高いことによって、課題遂行中に起こるストレスフルな出来事に問題解決的に対処でき、動機づけが保てるということである。ストレスを経験する中で、動機づけを維持・高揚することは重要な事であると思われる。コーピングエフィカシーが高いことによって問題解決的対処が可能となり、動機づけが高まるということが示されたことから、コーピングエフィカシーがストレス事態を意欲につなげていくという重要な役割を果たしていると考えられよう。この結果は、ここでは大学生・大学院生の学業課題に限らなければならないが、教育を考えるに

あたって重要な意味を持っていると思われる。第3に、コーピングエフィカシーが高いことによって、ストレス反応が低いということである。

ところで、神藤（1997b）の中学生を対象とした研究においては積極的情動中心対処がストレス反応を低めていたが本研究ではそのようなことは確認できなかった。中学生の一般的な学業ストレスラーとは異なり、卒業論文や修士論文のように期限がついており、自分でテーマを設定して主体的にとりくむことが求められる作業の中でのストレスラーには、積極的情動中心対処はストレス反応を抑制しないのかもしれない。また、積極的情動中心対処はコーピングエフィカシーや嫌悪性評価との関連がみられなかった。積極的情動中心対処が発動する条件についても検討する必要がある。

本研究では、コーピングエフィカシーを高めるという操作をすることによって、学業ストレス過程において問題解決的な対処を行い、回避的な対処を避け、ストレスを動機づけに結び付け、さらにストレス反応の表出を抑制するという望ましい状態に導くことができることが示唆されたが、児童・生徒の学業ストレス過程を考えると、大学生・大学院生を対象とした本研究の結果をそのまま当てはめることはできないであろう。したがって今後は、児童・生徒を対象にした研究を行うとともに、学校教育の中でコーピングエフィカシーをどのように高めるかということをも明らかにする必要がある。自己効力の情報源としてBandura（1977,1986）は、行動の遂行、言語的説得、モデリング、情動喚起をあげているが、学業におけるストレス対処という限定された場面で何が効果的なのかということをも明らかにすることが望まれよう。また、実際の学業場面を考えたとき、介入方法もある程度限られると思われる。嶋田（1996）は抑うつ感が高く友人関係に問題のある中学生女子についての事例的に検討しているが、そこではクラスの担任教師がグループ課題を設け、仲の良い友人が対象児を励ますようにしたり、対象児に班長をさせたり、面接で言語的説得を行ったりして、自己効力を高め、回避的対処、ストレス反応を減少させている。自己効力の低い人は、やればできるのにやらないということが多いので、このように班長をさせるなどというように、成功する機会や環境を与えることも必要になってくるであろう。

また、児童・生徒を対象とする時、不必要な学業ストレスラーの除去という観点が、コーピングエフィカシーや対処能力の向上という観点とともに必要となろう。いくら児童・生徒のコーピングエフィカシーや対処能力が高くても、対処できないストレスラーが存在したり、多量のストレスラーが存在するならば、いわば学習性無力感の状態に陥ってしまう可能性があると考えられるからである。児童・生徒がストレスラーを意欲に結び付けたり、ストレス反応を避けたりするのに必要なのは、精神主義的な「根性」ではなく対処方略であり、望ましい方略を選択できる教育環境作り、コーピングエフィカシーを高める環境作りが必要であると言えよう。

本研究の問題点としては、被調査者数が少ないこと、被調査者の専攻が隣接科目とは言え異なっていること、大学生と大学院生では論文作成スキルや動機づけが異なる可能性があるということがあげられよう。また、本研究のために作成された項目が存在するが、それらの妥当性の問題もあろう。したがって、本研究はあくまで予備的検討であると言えることができる。今後さらに、児童・生徒を対象とした学業ストレス過程の検討、コーピングエフィカシーを高める具体的な方策の検討が求められよう。

引用・参考文献

- Bandura, A. 1977 Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. 1986 *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New York: Prentice-Hall.
- Bandura, A. & Schunk, D.H. 1981 Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Blankstein, G.L. 1992 Coping and academic problem-solving ability in test anxiety. *Journal of Clinical Psychology*, 48, 37-46.
- Bolger, N. 1990 Coping as a personality process: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 525-537.
- 遠藤公久 1994 精神的健康 堀洋道・山本真理子・松井豊(編) 心理尺度ファイル 垣内出版
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. 1985 If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- 藤生英行 1996 『教室における挙手の規定要因に関する研究』 風間書房
- 玄正煥 1993 「努力帰属の評価が見童のエフィカシー予期の認知と学業達成に及ぼす効果」 『教育心理学研究』, 41, 221-229.
- Lazarus, R.S. 1990 *Measuring stress to predict health outcome* 林峻一郎(編・訳) 『ストレスとコーピング ラザルス理論への招待』 星和書店
- 新名理恵・坂田成輝・矢富直美・本間昭 1990 「心理的ストレス反応尺度の開発」 『心身医学』, 30, 30-38.
- 尾関友佳子・原口雅浩・津田彰 1994 「大学生の心理的ストレス過程の共分散構造分析」 『健康心理学研究』, 7, 20-36.
- Schunk, D.H. 1981 Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93-105.
- Schunk, D.H. 1982 Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556.
- Schunk, D.H. 1984 Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1159-1169.
- 嶋田洋徳 1996 「中学生におけるセルフ・エフィカシーの心理的ストレス軽減効果」 『ヒューマンサイエンスリサーチ』 (早稲田大学), 5, 55-68.
- 神藤貴昭 1997a 「中学生の学業ストレスに関する研究(2)」 『日本心理学会第61回大会論文集』, 353.
- 神藤貴昭 1997b 「中学生の学業ストレスに関する研究(3)」 『日本教育心理学会第39回大会論文集』, 233.
- 竹網誠一郎・鎌原雅彦・沢崎俊之 1988 「自己効力に関する研究の動向と問題」 『教育心理学研究』, 36, 172-184.
- Zeidner, M. 1996 How do high school and college students cope with test situations? *British Journal of Educational Psychology*, 66, 115-128.

Effects of Coping-efficacy on Coping Behavior, Stress Response and Motivation on Academic Stress Process

Takaaki SHINTO

Nowadays there are many stressors in various domains. Children experience academic stressors. It has been suggested that coping behavior effects stress responses and motivation in academic stress processes. However, we often can not cope with a stressor though we know how to cope with it. It was speculated that coping-efficacy effects coping behavior. The purpose of this study was to longitudinally investigate the effect of coping-efficacy on coping behavior, stress responses and motivation in graduate and under graduate students. The main findings were as follows: (1) the increase of coping-efficacy caused the increase of problem-solving coping, the decrease of appraisal of disgust and stress responses; (2) the increase of appraisal of disgust caused the increase of avoidance coping and the decrease of motivation; (3) the increase of problem-solving coping caused the increase of motivation; (4) the increase of avoidance coping caused the increase of stress responses.