

【資料】

遠隔授業に対する学生の意識と知覚された学修ストレス

新 見 直 子

Students' Awareness of Distance Learning and Perceived Learning Stress

Naoko Niimi

新型コロナウイルスは、2019年末に集団感染が報告されて以降、世界中に感染が拡大している。日本国内においては、2020年2月に不要不急の外出や大型イベントの自粛要請や全国の小中学校、高等学校、特別支援学校の臨時休校の要請が行われ、4月16日に全国を対象とした緊急事態宣言が日本政府より発令された。こうした状況は、高等教育機関にも影響し、多くの高等教育機関において2020年度前期の授業が遠隔授業により実施されることとなった。事実、文部科学省により2020年4月から5月に実施された調査（文部科学省、2020a, 2020b, 2020c）では、全国の国公立私立大学および高等専門学校（以下、大学等）の80%以上（84.4～98.7%）が遠隔授業を活用する又は活用を検討する方針であった。また、2020年5月から7月に実施された調査（文部科学省、2020d, 2020e, 2020f）においても、授業を実施している大学等の80%以上（83.9～96.8%）が、遠隔授業を実施又は遠隔授業と面接授業を併用して実施していた。

従来の対面型の授業から遠隔授業に授業方法を変更するにあたって、大学における教員や学生を対象としたさまざまな対応や支援については、すでにいくつかの事例が報告されている（例えば、金子・永井、2020；尾崎、2020）。本研究対象者の所属する広島文教大学（以下、本学）においても、教員対象に非対面による授業実施に向け Microsoft Teams（以下、Teams）を活用した双方向型オンライン授業の研修会等が行われた。さらに、Teams を活用した授業準備・実施のための教員向け手引きや、Teams を活用して実施される授業に参加するための学生向け手引きが作成されている。なお、本学の2020年度前期の非対面授業は、遠隔授業と授業中に課すものに相当する課題研究等が想定されていた。しかし、実際には Teams を活用した授業実施を前提として準備が行われる傾向が強く、これまでも在学生全員に iPad を配布して学修活動に活用しており、さらに自律学修システムも導入して活用してきていることから、本研究では2020年度前期に本学で実施された授業をオンラインを活用した遠隔授業と捉えて検討することにした。

多くの大学等で遠隔授業実施に向けて多様な準備や支援が行われ、2020年度前期の授業が実施される中で、金子・永井（2020）は、遠隔授業に対する学生の意識変化について自由記述に基づいて検討している。その結果、4月の調査時点ではパソコンで授業を受けることに不安を感じていることが示されている。実際、授業開始から8週間までの遠隔授業サポートチームへの学生からの問い合わせは、遠隔授業に使用された Moodle や Zoom の不具合や自身のパソコンの不具合が原因のものなどであったと報告されている。一方、6月末から7月初めにかけて実施された自由記述による調査では、課題の多さや課題の提出や期限についての不安、通信トラブルやその他による場合の授業出席の取り扱いや単位・成績についての心配に関する記述が多かったと報告されている。さらに、学修するうえでの心配や不安だけでなく、うまくいって

いることや良いと思うことについても尋ねている。その結果、自分のペースで課題や授業に取り組めるや、周りに気を遣わずに取り組めるなどが挙げられた。また、広瀬・屋嘉比・小野田・久保（2020）は、2020年4月に理学療法科学部生を対象に新型コロナウイルスの感染拡大に伴う活動制限による大学生活の不安感の程度を検討している。不安得点の学年差を検討した結果、3、4年生では就職活動、3年生では実習、2、3年生では実技系授業に対する不安得点が高他の学年よりも高いことを報告している。これらの結果から、2020年度前期において学生の多くが学修や大学生活に関する不安や心配を抱えていたことが示唆される。

2020年度後期等の授業方針に関する調査結果（文部科学省、2020g）によると、2020年度後期授業でも80.1%の大学等が対面授業と遠隔授業を併用することを予定していた。さらに、2021年1月に11都府県を対象に緊急事態宣言が発令され、さらに同年2月にはそのうちの10都府県の緊急事態宣言が1か月延長された。このような状況をみると、今後も学生が遠隔授業による学修を行う機会は多いと考えられる。大学等における授業実施方法等が大きく変化するなかで学生の学修を支援するためには、遠隔授業全般に対する学生の不安や心配事を捉えるだけでなく、遠隔授業実践の具体的な内容と学修効果の関連性について検討する試みも重要であると考ええる。そこで、本研究では、遠隔授業の実施において活用されることの多いICT機器等の利用の難しさによって学生の知覚する学修ストレスに違いがみられるのか否か、さらに、知覚された学修ストレスと2020年度前期における総合的な授業満足度や成長実感との間にどのような関連がみられるかの2点について探索的に検討することを目的とした。なお、広瀬他（2020）で学年によって不安に感じる事柄に違いがみられていることから、学年差についても検討することにした。

方 法

対象者 学部学生891名（1年生352名、2年生252名、3年生184名、4年生103名）を対象者とした。対象者が在学生に占める割合は、62.1%であった。なお、項目によって回答者数が異なるため、各分析の対象データ数は異なる。

手続き 2020年7月中旬から8月中旬にかけてオンライン調査を実施した。回答にあたって調査目的の他に、アンケートへの回答は任意であったため答えにくい質問に回答する必要がないこと、収集したデータは厳重に管理され、全体傾向を把握するために統計分析を行い個人が特定されない形式で集計されることなどの倫理的配慮について文章で説明を行った。

調査内容 所属や学年の他、以下の項目について回答を求めた。なお、以下の項目以外にも、今回の分析には使用していない項目も含まれていた。

1) ICT機器等の利用の難しさに関する項目：遠隔授業において使用頻度が高いと考えられるものについて利用の難しさを尋ねた。具体的には、①学内システムから配信される情報の把握（以下、学内システム）、②Teamsを活用した双方向型のオンライン授業に参加すること（以下、オンライン授業参加）、③録画された授業映像を後日視聴すること（以下、録画視聴）、④授業の事前・事後学修等で活用される自律学修システムの利用（以下、自律学修システム）、⑤オンラインで配信される授業資料の利用（以下、オンライン資料）、の5項目について回答を求めた。回答形式は3段階であり、各項目別に得点が高いほど利用に難しさを感じていることを意味するように得点化を行った。各項目の得点範囲は、1点（難しくはない）～3点（非常に難しい）であった。なお、項目③から⑤については、授業によっては利用しない場合が想定されたため、選択肢として「0：利用する授業はなかった」を加え、この選択肢を選択した者のデー

タは、この項目を使用する分析では除外した。

2) 総合的な授業満足度：2020年度前期に受講した授業に対する総合的な満足度を1項目で尋ねた。回答形式は4段階であり、得点が高いほど満足していることを意味するように得点化を行った。得点範囲は、1点（非常に不満足）～4点（非常に満足）であった。

3) 成長実感：2020年度前期の大学での学びを通じて成長したと思う程度を1項目で尋ねた。回答形式は4段階であり、得点が高いほど成長したと思う程度が高くなるように得点化を行った。得点範囲は、1点（あてはまらない）～4点（あてはまる）であった。

4) 知覚された学修ストレス：2020年度前期の学修や大学生活に関してストレスを感じた程度について尋ねた。知覚された学修ストレス項目は、尾関（1993）で報告されているストレスサー尺度項目の体験率と評価点（不快度）を掛け合わせた値が高い項目のうち、学修環境に関する項目を参考に作成した。具体的な項目は、①現在専攻している学問分野に対する興味が低下した（以下、専攻分野への興味）、②対人関係がうまくいかない（以下、対人関係）、③学修や課題が思うようにはかどらない（以下、学修・課題）の3項目であった。回答形式は4段階であり、各項目別に得点が高いほど各ストレスを体験しストレスを感じていることを意味するように得点化を行った。各項目の得点範囲は、0点（体験していない）～3点（体験して、気になった）であった。なお、回答にあたって「気になった」程度は、嫌だ、つらい、不安だと思った程度を意味することを教示文の中で補足説明した。

5) 大学生活に関して不安に思っている事柄：調査実施時期現在において大学生活に関して不安に思っている事柄について、①授業、②単位修得、③資格取得、④就職・進路、⑤人間関係、⑥その他、の6項目を提示し、該当すると思うものを選択するよう求めた（複数選択）。なお、以下の分析では、⑥その他を除いて集計を行った。

結 果

学年間比較 はじめに、各変数について学年間の比較を行った。

1) ICT 機器等の利用の難しさ：5つの得点について学年を要因とする分散分析を行った（表1）。その結果、すべての得点において有意差が認められた。多重比較（以下、Tukey法）を行った結果、以下のような学年差がみられた。①学内システムでは（ $F(3,885) = 4.57, p < .01$ ）、1年生の得点が4年生よりも高かった。②オンライン授業参加では（ $F(3,886) = 6.10, p < .001$ ）、2年生と3年生の得点が4年生よりも高く、さらに2年生が1年生よりも高かった。③録画視聴では（ $F(3,839) = 13.32, p < .001$ ）、2年生の得点が1年生、3年生、4年生よりも高く、さらに3年生が1年生よりも高かった。④自律学修システムでは（ $F(3,866) = 5.51, p < .01$ ）、1年生の得点が3年生や4年生よりも高かった。⑤オンライン資料では（ $F(3,872) = 5.03, p < .01$ ）、2年生の得点が1年生よりも高かった。

表1 ICT 機器等の利用の難しさに関する項目の学年別平均値（SD）

	1 年生	2 年生	3 年生	4 年生
学内システム	1.50 (0.60)	1.44 (0.60)	1.39 (0.54)	1.28 (0.47)
オンライン授業参加	1.30 (0.50)	1.44 (0.57)	1.41 (0.54)	1.24 (0.45)
録画視聴	1.42 (0.58)	1.75 (0.74)	1.58 (0.66)	1.44 (0.59)
自律学修システム	1.38 (0.57)	1.35 (0.56)	1.22 (0.47)	1.18 (0.44)
オンライン資料	1.41 (0.58)	1.59 (0.64)	1.44 (0.57)	1.41 (0.59)

2) 総合的な授業満足度および成長実感：総合的な授業満足度と成長実感について分散分析を行った結果、いずれにおいても有意差が認められた。多重比較の結果、総合的な授業満足度では ($F(3, 883) = 5.75, p < .01$)、1年生 ($M = 2.76$) と4年生 ($M = 2.87$) の得点が3年生 ($M = 2.58$) よりも高く、4年生は2年生 ($M = 2.62$) よりも高かった。成長実感では ($F(3, 883) = 5.78, p < .01$)、1年生 ($M = 2.84$) の得点が2年生 ($M = 2.62$) や3年生 ($M = 2.58$) よりも高かった。4年生 ($M = 2.75$) については有意な学年差はみられなかったが、2年生や3年生よりも高い平均値を示した。

3) 知覚された学修ストレス：3つの学修ストレス項目の得点についても学年間比較を行ったところ (表2)、すべての得点で有意差がみられた。多重比較の結果、専攻分野への興味では ($F(3, 886) = 4.60, p < .01$)、3年生の得点が1年生よりも高かった。対人関係では ($F(3, 884) = 4.39, p < .01$)、1年生の得点が2年生や4年生よりも高かった。学修・課題では ($F(3, 879) = 3.66, p < .05$)、2年生と3年生の得点が4年生よりも高かった。

4) 大学生活に関して不安に思っている事柄：5項目の選択傾向に学年による違いがみられるか否かについて χ^2 検定を使用して検討を行った。その結果、資格取得以外の4項目で有意となり ($\chi^2 = 45.25 \sim 115.46, ps < .001$)、1年生では授業 (63.6%)、単位修得 (67.0%)、人間関係 (35.8%) を選択する割合が高く、3年生では進路・就職 (64.1%) を選択する割合が高かった。

表2 学年別の学修ストレスの平均値 (SD)

	1年生	2年生	3年生	4年生
専攻分野への興味	0.73 (0.96)	0.93 (0.98)	1.01 (1.04)	0.72 (0.97)
対人関係	0.82 (0.91)	0.62 (0.94)	0.73 (1.03)	0.49 (0.86)
学修・課題	1.58 (0.95)	1.69 (1.00)	1.75 (0.98)	1.39 (1.05)

ICT 機器等の利用の難しさと知覚された学修ストレス 遠隔授業において活用される ICT 機器等の利用の難しさによって学修ストレスに違いがみられるか否かを検討するため、 t 検定を行った (表3)。ICT 機器等の利用に関する項目のうち、授業や学修と直接関連すると考えられる、②オンライン授業参加、③録画視聴、④自律学修システム、⑤オンライン資料の各項目の回答に基づき、「難しくはない」と回答した者を利用容易群、「やや難しい」「非常に難しい」と回答した者を利用困難群とし、両群間で学修ストレス得点の比較を行った。その結果、オンライン授業参加 ($t = 4.77 \sim 9.01, ps < .01$)、録画視聴 ($t = 2.09 \sim 5.34, p < .05$ または $p < .01$)、自律学修システム ($t = 2.73 \sim 4.74, ps < .01$)、オンライン資料 ($t = 3.05 \sim 8.33, ps < .01$) の各群間比較において、利用困難群は利用容易群よりも3つの学修ストレス得点が有意に高かった。

知覚された学修ストレスと総合的な授業満足度および成長実感との関連 知覚された学修ストレスと総合的な授業満足度や成長実感との関連性を検討した。この検討においては、対象者全体と各学年別に相関係数を算出した。表4と表5に示すように、知覚された学修ストレスは、総合的な授業満足度と成長実感のいずれとも負の相関係数を示した。さらに、2年生と3年生の学修・課題は、総合的な授業満足度や成長実感と中程度の有意な負の相関を示した。

表3 各群別の学修ストレス得点の平均値 (SD)

	オンライン 授業参加		録画視聴		自律学修 システム		オンライン資料	
	利用 容易群	利用 困難群	利用 容易群	利用 困難群	利用 容易群	利用 困難群	利用 容易群	利用 困難群
専攻分野への興味	0.74 (0.96)	1.07 (1.01)	0.74 (0.98)	1.00 (1.00)	0.79 (0.97)	1.00 (1.03)	0.76 (0.97)	0.97 (1.00)
対人関係	0.59 (0.87)	0.96 (1.04)	0.67 (0.92)	0.80 (0.99)	0.64 (0.92)	0.88 (0.99)	0.61 (0.88)	0.85 (1.01)
学修・課題	1.43 (0.97)	2.03 (0.90)	1.48 (1.00)	1.84 (0.93)	1.53 (0.97)	1.88 (0.97)	1.41 (0.97)	1.95 (0.92)

オンライン授業参加の利用容易群は $N=593\sim598$ 、利用困難群は $N=289\sim291$ であった。録画視聴の利用容易群は $N=456\sim459$ 、利用困難群は $N=380\sim383$ であった。自律学修システムの利用容易群は $N=623\sim627$ 、利用困難群は $N=241\sim243$ であった。オンライン資料の利用容易群は $N=510\sim512$ 、利用困難群は $N=359\sim364$ であった。

表4 知覚された学修ストレスと総合的な授業満足度の相関係数

	全体	1年生	2年生	3年生	4年生
専攻分野への興味	-.21 **	-.16 **	-.21 **	-.23 **	-.17
対人関係	-.14 **	-.14 *	-.17 **	-.14	-.08
学修・課題	-.32 **	-.18 **	-.42 **	-.40 **	-.25 *

* $p<.05$, ** $p<.01$ 。全体は $N=880\sim887$ 、1年生は $N=347\sim350$ 、2年生は $N=251\sim252$ 、3年生は $N=182\sim183$ 、4年生は $N=100\sim102$ であった。

表5 知覚された学修ストレスと成長実感の相関係数

	全体	1年生	2年生	3年生	4年生
専攻分野への興味	-.12 **	-.07	-.17 **	-.13	-.04
対人関係	-.10 **	-.06	-.17 **	-.10	-.14
学修・課題	-.30 **	-.18 **	-.40 **	-.43 **	-.17

* $p<.05$, ** $p<.01$ 。全体は $N=880\sim887$ 、1年生は $N=346\sim349$ 、2年生は $N=251\sim252$ 、3年生は $N=182\sim183$ 、4年生は $N=101\sim103$ であった。

考 察

本研究では、遠隔授業の中で活用されることの多い ICT 機器等の利用の難しさによって知覚された学修ストレスに違いがみられるか否か、知覚された学修ストレスと授業満足度や成長実感との関連性を検討することを主な目的とした。まず、ICT 機器等の利用の難しさに基づいて構成した群間で学修ストレス得点の比較を行ったところ (表3)、いずれの ICT 機器等についても、利用困難群が利用容易群よりも学修ストレスが高いことが明らかになった。金子・永井 (2020) では、2020年度前期の授業開始から8週間における学生からの遠隔授業サポートチームへの問い合わせ件数が、第1週では多かったが、第2週では半減し、第3週以降は1日数件であったと報告している。先述した学生からの問い合わせの内容も勘案すると、授業開始後の数

週間で ICT 機器をある程度使用できるようになったと推測される。しかし、本研究では2020年度前期末に調査を実施したこと、3つの学修ストレスのうち学修・課題の得点が他の得点よりも高かったことを考慮すると、ICT 機器の使い方よりも、それらの機器を学修の中で効果的に活用する方法に難しさを感じていた学生が一定数いた可能性が考えられる。

これに関して表1をみると、いずれの学年においても各得点の平均値は1点（難しくはない）から2点（やや難しい）の範囲にあった。さらに、1.5点以上のものは、学内システムの1年生、録画視聴の2年生と3年生、オンライン資料の2年生の平均値であり、これら以外は1.5未満であった。したがって、全体的にみると ICT 機器等の利用について、あまり難しさは感じていなかったといえよう。一方、学年差の検討を行ったところ、2、3年生はオンライン授業に参加することや授業の録画視聴を、2年生はオンラインで配信される資料の利用について難しいと回答する傾向が認められた。それに対して、1年生は学内システムからの情報を把握することや自律学修システムの利用を難しいと捉える傾向にあった。これらの学年差が生じた理由を本研究では明確にできないが、大学入学直後の1年生だけでなく、2、3年生でも利用が難しいと捉える項目が見出されたことから、ICT 機器等の利用やそれらを活用した学修活動への支援は、継続的に行う必要があるといえよう。

次に、学修ストレスと総合的な授業満足度や成長実感との関連を検討した結果、多くの得点間で有意な負の相関係数が算出されたことから、学修ストレスが高いほど総合的な授業満足度や成長実感が低いという関係性にあったといえる。この関係性は、2、3年生の学修・課題と総合的な授業満足度や成長実感との間で相対的に強い傾向にあった（表4、5）。補足的に、この関係性が遠隔授業実施の影響を受けたと考えられるか否かを検討するため、オンライン授業参加、録画視聴、オンライン資料の3得点を統制した偏相関係数を算出した。その結果、表6と表7に示す結果となった。相関係数と偏相関係数の差が.10よりも大きいことを基準にすると、学修・課題との関連では、総合的な授業満足度との関連では全体および1、2、3年生、成長実感では全体および1、3、4年生で、ICT 機器等を活用した遠隔授業への参加の難しさの影響が示唆された。さらに、オンライン授業参加、録画視聴、オンライン資料の3得点を統

表6 知覚された学修ストレスと総合的な授業満足度の偏相関係数

	全体	1年生	2年生	3年生	4年生
専攻分野への興味	-.15 **	-.11 *	-.14 *	-.18 *	-.15
対人関係	-.07 *	-.09	-.07	-.11	.03
学修・課題	-.20 **	-.06	-.30 **	-.23 **	-.24 *

* $p < .05$, ** $p < .01$ 。全体は $N=814$ 、1年生は $N=327$ 、2年生は $N=236$ 、3年生は $N=160$ 、4年生は $N=76$ であった。

表7 知覚された学修ストレスと成長実感の偏相関係数

	全体	1年生	2年生	3年生	4年生
専攻分野への興味	-.06	-.02	-.12	-.05	.06
対人関係	-.05	-.02	-.10	-.05	-.06
学修・課題	-.19 **	-.01	-.32 **	-.28 **	.00

** $p < .01$ 。全体は $N=814$ 、1年生は $N=327$ 、2年生は $N=236$ 、3年生は $N=160$ 、4年生は $N=76$ であった。

制した場合でも、2年生の学修・課題と総合的な授業満足度や成長実感との間に中程度の負の偏相関係数が得られ、3年生でも成長実感との間にはほぼ中程度の値が認められた。これらの結果から、2、3年生においては、ICT機器等の利用の難しさ以外の要因の影響が考えられる。その他の影響要因については本研究では特定できないため、今後の検討が期待される。

ところで、大学生活に関して不安に思っている事柄について学年間の違いを検討した結果、1年生で授業、単位修得、人間関係を選択する傾向が強かった。1年生については、2020年度前期は原則として非対面形式での授業となり、学生同士や学生と教員とが直接かかわる機会が少なかったことが要因として挙げられる。金子・永井(2020)の調査でも、教員と話す機会が少ないことが学修上の問題や不安の一つとして報告されている。遠隔授業の実施により、授業課題や時間を自分でコントロールしやすいというメリットも報告されているが、コミュニケーションが十分に取れないという課題への対応を検討する必要もあるだろう。また、3年生で就職活動を選択する傾向が強かったことは、広瀬他(2020)と同様であった。先行研究(松田・永作・新井, 2010)において、就職活動不安が高まると就職活動の量が低下することが明らかになっている。さらに、就職活動不安には、準備不足に対する不安や否定的に思考する傾向などが関係することも示されている(董・松原・佐藤, 2019; 松田他, 2010)。新型コロナウイルス感染拡大の影響により就職活動にさまざまな変化があったことが指摘されていることもあり(リクルートキャリア, 2020)、今後も情報提供やオンラインでの相談実施など、状況に対応した継続的な支援が重要と考えられる。

一方、広瀬他(2020)の結果では4年生でも不安の得点が高かった。先行研究と異なる結果となった理由として、対象者の違いが挙げられる。広瀬他(2020)では対象者が理学療法科学部生に限定されていた。それに対して、本研究では学部学生全体を対象に調査を実施したので、資格取得しそれを活かした就職を希望する学生の多い学科や一般企業等への就職を希望する学生が多い学科など複数の学科の学生を対象とした。このような対象者集団の特徴の違いが結果の違いとして反映された可能性がある。もう一つの理由として、調査時期による影響が考えられる。広瀬他(2020)では4月に調査を実施していたのに対して、本研究では7月から8月にかけて実施した。リクルートキャリア(2020)の就職プロセス調査によると、2020年4月1日時点での2021年卒業生の就職内定率は31.3%、5月15日時点では49.2%であったが、7月1日時点では73.2%、8月1日時点では81.2%と大学生全体の内定率が上昇していた。このような就職活動に関する状況が影響した可能性も考えられる。この他にも測定方法の違いによる影響も指摘できよう。

最後に、本研究の限界と今後の課題を3点指摘する。第1点目として、本研究ではICT機器等の利用の難しさの程度について尋ねたが、利用の難しさの理由等については尋ねていない。本学では2020年度より以前からiPadや自律学修システムなどを導入して授業等で活用してきているが、これまでもこれらのICT機器等の活用に難しさを感じる学生が一定数いたと考えられる。今後も、遠隔授業をはじめとして学修活動の中でICT機器等を利用することを想定すると、より効果的な学修支援を行うためには、学生が難しさを感じる原因等を考慮して検討することが重要であろう。さらに、本研究では取り上げていないICT機器や別の関連要因についても検討する必要もあるだろう。第2点目として、本研究では、2020年度前期の授業を総合的に捉えたが、今後のICT機器等を活用した授業改善や学修支援について検討する上では、授業実施方法等についてより具体的に検討する必要もあるだろう。例えば、個々の授業実践においては各教員によりさまざまな対応や工夫が行われており、同じICT機器でもその活用方法に多様性がみられるかもしれない。さらに、講義科目と演習科目による違いも想定される。今後は授業実

践に関する要因についても詳細な検討が期待されよう。第3点目として、本研究の対象者は1つの私立大学に通う学生であったため、本研究の結果を一般化するには限界がある。遠隔授業やICT機器等の活用による学修効果を検討する上では、今後、別の地域にある大学の学生データに基づく研究や他の学校段階における遠隔授業に関する研究を蓄積していく必要があるといえよう。

引用文献

- 董 潔・松原耕平・佐藤 寛 (2019). 大学生の就職活動不安に与える認知行動的要因の影響 不安症研究, 11, 59-69.
- 広瀬 環・屋嘉比章紘・小野田 公・久保 晃 (2020). 新型コロナウイルス感染症による活動制限が理学療法学部生における大学生活の不安感に及ぼす影響：授業、臨床実習、就職活動に着目した報告 理学療法科学, 35, 911-915.
- 金子大輔・永井暁行 (2020). 北星学園大学における非対面授業に対する支援態勢の構築と学生の意識変化 教育システム情報学会誌, 37, 286-296.
- 松田侑子・永作 稔・新井邦二郎 (2010). 大学生の就職活動不安が就職活動に及ぼす影響：コーピングに注目して 心理学研究, 80, 512-519.
- 文部科学省 (2020a). 新型コロナウイルス感染症対策に関する大学等の対応状況について (令和2年4月13日) Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20200413-mxt_kouhou01-000004520_2.pdf (2021年2月5日)
- 文部科学省 (2020b). 新型コロナウイルス感染症対策に関する大学等の対応状況について (令和2年4月24日) 文部科学省 Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20200424-mxt_kouhou01-000004520_10.pdf (2021年2月5日)
- 文部科学省 (2020c). 新型コロナウイルス感染症対策に関する大学等の対応状況について (令和2年5月13日) 文部科学省 Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20200513-mxt_kouhou01-000004520_3.pdf (2021年2月5日)
- 文部科学省 (2020d). 新型コロナウイルス感染症の状況を踏まえた大学等の授業の実施状況 (令和2年5月27日) 文部科学省 Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20200527-mxt_kouhou01-000004520_3.pdf (2021年2月5日)
- 文部科学省 (2020e). 新型コロナウイルス感染症の状況を踏まえた大学等の授業の実施状況 (令和2年6月5日) 文部科学省 Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20200605-mxt_kouhou01-000004520_6.pdf (2021年2月5日)
- 文部科学省 (2020f). 新型コロナウイルス感染症の状況を踏まえた大学等の授業の実施状況 (令和2年7月17日) 文部科学省 Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20200717-mxt_kouhou01-000004520_2.pdf (2021年2月5日)
- 文部科学省 (2020g). 大学における後期等の授業の実施方針等に関する調査結果 (令和2年9月15日) 文部科学省 Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20200915_mxt_kouhou01-000004520_1.pdf (2021年2月5日)
- 尾崎拓郎 (2020). インターネットを活用した授業実施に向けた支援活動 教育システム情報学会誌, 37, 297-307.
- 尾関友佳子 (1993). 大学生用ストレス自己評価尺度の改訂：トランスアクションナルな分析に向けて 久留米大学大学院比較文化研究科年報, 1, 95-114.
- リクルートキャリア (2020). 就職プロセス調査 (2021年卒) 「2020年12月1日時点内定状況」就職みらい研究所 Retrieved from https://data.recruitcareer.co.jp/wp-content/uploads/2020/12/naitei_21s-20201211.pdf (2021年2月5日)

—2021年2月5日 受理—