初年次前期の授業での対人関係への動機づけが 大学適応に及ぼす影響

中山 留美子 奈良教育大学 中西 良文 長濱 文与 中島 誠¹ 三重大学

Interpersonal motivation in a First Year Experience class influences freshmen's university adjustment

Rumiko Nakayama (Nara University of Education), Yoshifumi Nakanishi,
Fumiyo Nagahama, and Makoto Nakajima (Mie University)

The present study examined the influence of interpersonal motivation on university adjustment in freshman students enrolled in a First Year Experience (FYE) class. An interpersonal motivation scale and a university adjustment (interpersonal adjustment and academic adjustment) scale were administered twice to 116 FYE students; data from the 88 students who completed both surveys were analyzed. Results from structural equation modeling indicated a causal relationship between interpersonal motivation and university adjustment: interpersonal adjustment served as a mediator between academic adjustment and interpersonal motivation, the latter of which was assessed using the internalized motivation subscale of the Interpersonal Motivation Scale as well as the Relative Autonomy Index, which measures the autonomy in students' interpersonal attitudes. Thus, revising the FYE class curriculum to include approaches to lowering students' feelings of obligation and/or anxiety in their interpersonal interactions might improve their adjustment to university.

Key words: university adjustment, FYE course, interpersonal motivation.

The Japanese Journal of Psychology

2015, Vol. 86, No. 2, pp. 170-176

J-STAGE Advanced published date: May 28, 2015, doi.org/10.4992/jjpsy.86.14311

学校環境への適応において、対人関係は重要な役割を担うと考えられている。例えば大久保（2005）は、中学校と高等学校への適応について、学校適応感（学校環境の特徴によって異なるもの）の、対人関係の影響力は共通して強いことを示している。大学においても、大学適応の要因として、対人的側面に関する要因が繰り返し検討されてきた（大隅・小塩・小倉・渡邊・大崎・平石, 2013）。

対人関係と学校適応の関係について、二通りの過程が想定できる。一つは、直接的な過程である。仲間をモデリングしたり、仲間からのソーシャルサポートを受けたりすることで、学校で直面する課題（学業など）への対応が可能になり、不適応に陥るリスクが低減される（和田, 1992; Wentzel & Caldwell, 1997）。もう一つ

は、間接的な過程である。仲間と関わることによってディストレスが低減されたり、個人のセルフコントロール力や問題解決能力が高まったりする結果、課題への対応力が高まると考えられる（Wentzel & Caldwell, 1997）。

対人関係の重要性をふまえ、学校では児童生徒の対人関係への適応を促す取り組みが行われてきている（江村・岡安, 2003; Durlak, Weissberg, Dymnichi, Taylor, & Schellinger, 2011）。大学においても、対人関係を基盤とした大学適応の促進が、初年次教育の目的の一つとなっている（河合塾, 2010; Tobolowsky, 2005）。しかし、授業というフォーマルな文脈で形成された対人関係では、うまく関わらなければ教員からの評価が下がる、与えられたことをこなせばよい等、義務的・外発的な意識が引き出されやすく（橋本・唐沢・磯崎, 2010）、親密性に基づくインフォーマルな対人関係と比べて支援的な相互作用を生みにくいことが予想される（西川・高木, 1989）。

どのような態度で対人関係に臨むかという視点は、

Correspondence concerning this article should be sent to: Rumiko Nakayama, Nara University of Education, Takabatake-cho, Nara 630-8528, Japan (e-mail: nakayama.rumiko@nara-edu.ac.jp)

¹ 現所属：名古屋学院大学

対人関係面での動機づけの視点と言い換えられる。これまで、対人関係面での動機づけについて、自己決定理論 (Deci & Ryan, 2012) の枠組みからの検討がなされてきた。岡田 (2013) は、先行研究の概観から、対人関係における自律的な動機づけが、対人場面での行動や感情を規定し、その結果適応に影響することを指摘している。そして、友人関係に対する自律的な動機づけが向社会的行動や自己開示と関連することや (岡田, 2006; Okada, 2012)、学業的援助要請や相互学習を促進し、それらを介して友人関係や学習に対する充実感に影響することを報告している (Okada, 2007; 岡田, 2008)。

授業で形成されたグループにおいても、そこでの対人関係に対する個々の動機づけによって、相互作用への積極性や学習場面での対人的行動に違いが生まれ、その結果適応が異なってくることが考えられる。しかしこれまで、対人相互作用を組み込んだ大学適応促進のための取り組みについて、個人の動機づけの影響を検討した例はみられない。そこで本研究では、大学の授業で形成された対人関係と大学適応の関連を扱い、授業での対人関係に対する個々人の態度が大学での対人関係への適応にどのような影響を与え、学業的適応に寄与するのかを検討することを目的とした。先行研究からは、対人関係への自律的な動機づけが、適応を促すことが予想される。本研究では、授業で構成されたグループのメンバーに対する自律的な動機づけが対人的な適応を導き、対人的な適応 (適応している対人関係) を通して学業的適応が促進されるという仮説モデルを設定した (Figure 1)。

なお、対人関係への動機づけと対人的適応の間には、大学でのインフォーマルな対人関係に適応できている場合に授業内での対人関係にも関心をもてる等、仮説と逆の方向性も予想される。本研究では、交差遅れ効果モデル (Cross lagged effect model: Kenny, 1975, 高比良・安藤・坂元, 2006) により、因果の方向性についても検討を行うこととした (Figure 2)。

方法

検討対象となった授業と調査協力者

濱名 (2004) によると、大学では、入学 2 ヶ月後の 6 月までに、学業面でのつきあいを含めた友人関係が形成され、一方で不適応的な学生が増加する傾向がある。そのため、前期 (春学期) に適応を支援する取り組みを行うことが重要であるとされている。そこで、本研究は、初年次前期に行われるグループ活動主体の授業 (大学での学びの態度や対人的、学業的なスキルの修得を目指す、プロジェクト活動を中心とした初年次科目) を検討対象とした。

具体的には、近畿地方の国立大学で初年次前期に開講された授業を検討対象とした。この授業では同一学部・学科でクラス編成を行っており、この授業で同じグループとなったメンバーは、語学科目や専門基礎科目等、複数の必修科目を共通に履修している。そのため、同じ新入生として大学生活についての基本的な情報交換を行うだけでなく、学修に関する援助を授受し合える相手でもあった。全 15 回の授業では、プロジェクト活動が中心に据えられており、第 2 回から最終回にわたり、プロジェクトのテーマを設定し、課題探求を進め、プレゼンテーションを行い、活動の振り返りを行うという、学生主体の活動が展開された。また、各回の授業 90 分のうち 30 分程度を使って、ノートの取り方やレポートの組み立て方等のアカデミックスキルや、プロジェクトを円滑に進めるためのチームワークスキルに関する実践的講義が行われた。

この授業を履修した学生 176 名に調査協力を依頼し、計 116 名の協力を得た。このうち、全ての調査項目に回答し、分析対象となったのは、88 (男 49, 女 39) 名であった。

使用した測定

授業で構成された対人関係への動機づけの測定 岡田 (2005) による“友人関係への動機づけ尺度”を改変して用い、対人関係への動機づけを測定した。この尺度は友人関係に対する動機づけについて、“外的調

Figure 1. 本研究の分析モデル

注) 図中の a, b は推定するパスを示す。T1 = 4 月, T2 = 7 月に測定。動機づけ指標は 4 つの下位尺度 (相関関係を仮定) と RAI を分けて分析した。

Figure 2. 交差遅れ効果モデルの分析モデル

注) 図中の a, b は推定するパスを示す。T1 = 4 月, T2 = 7 月に測定。

整”（外的な報酬や罰など、対人関係そのものとは異なる理由にもとづく動機づけ。項目例：友人関係をつくっておくように、まわりから言われるから），“取り入れ的調整”（不安や義務の感覚，あるいは自己価値を維持したいという気持ちに基づく動機づけ。項目例：友人がいないと，後で困るから），“同一化的調整”（価値や個人的な重要性に基づく動機づけ。項目例：友人と一緒に時間を過ごすのは，重要なことだから），“内発的動機づけ”（興味や楽しさなどのポジティブな感情に基づく動機づけ。項目例：友人と話すのは，おもしろいから）の 4 下位尺度から測定するものである。原尺度は大学生を対象に検討され，確認的因子分析，動機づけの下位尺度間相関（概念間の関連についての理論的説明とのあてはまりのよさ），他尺度（自己決定意識等）との関連から妥当性が，内的整合性（各下位尺度の $\alpha = .61 - .86$ ）と再検査信頼性（ $r = .68 - .83$ ）から信頼性が確認されている。

本研究では，友人関係ではなく授業で構成された対人関係（グループメンバー）への態度を測定する目的から，尺度の表現を修正して用い（例：メンバーとの関係を作っておくように，まわりから言われるから），教示についても，原版の“なぜ友人と親しくしたり，一緒に時間を過ごしたりしますか？”という表現から，“なぜグループのメンバーと親しくしたり，一緒に時間を過ごしたりしますか？”という表現に改めて用いた。

各下位尺度 4 項目ずつ，計 16 項目について，原版と同様，“1: あてはまらない”から“5: あてはまる”の 5 段階評定で回答を求めた。

大学適応の測定 大学への対人的適応と学業的適応を測定する目的で構成された，出口・吉田（2005）の項目群を用いた。この尺度において，対人的適応は，“困っていると，大学の友達は，あなたを支えてくれると思う”等の 6 項目から測定され，学業的適応は，“大学での授業には関心がある”等の 5 項目から測定される。各項目について，“1: ぜんぜん思わない”から“5: いつも思う”の 5 段階評定で回答を求めた。

調査方法と時期 対象となった授業において調査協力の依頼を行い，持ち帰り調査による調査を行った。なお，調査は初年次教育の効果測定のための調査の一環として行われたため，実施した質問紙には，上記の測度の他，協同作業認識や自己主張性などの項目群が含まれていた。

大学適応に関する調査は，授業開始（グループ結成）直後の 4 月中旬と 7 月下旬（グループ解散時）に行った。対人関係への動機づけの測定は，これらの調査時に加えて 6 月中旬にも行ったが，本研究の分析対象からは除外した。

調査における倫理的配慮 調査は，授業の効果測定の一貫として行われるものであること，あくまで任意

の参加であること，データの追跡のため学籍番号を記入する欄が設けられているが，授業担当者が個々の回答内容を検討して問題にすることはしないことを説明した上で，持ち帰り調査として実施された。プライバシー保護のため，質問紙は封筒に入れて配布・回収され，業者が入力とダブルチェックを行った。

データの分析方法 Figure 1 および Figure 2 に示した検討モデルについては，IBM SPSS Amos 20 を用いた共分散構造分析による分析を行った。Figure 1 では，対人関係への動機づけから学業への間接的なパスについて推定した。また，Figure 2 において，パス係数 a は，授業内グループでの対人関係への動機づけが大学での対人的適応に結びつくという因果関係を，パス係数 b は，大学での対人的適応が授業内グループでの対人関係への動機づけに結びつくという因果関係を示唆する。これらのパス係数の大きさ及び有意性から，因果関係の方向を推定した。両モデルとも，内生変数に誤差項を設定した。

結 果

使用尺度の信頼性検討と記述統計量の算出

逆転項目の処理を行った上で使用した尺度の下位尺度ごとの信頼性係数（ α ）を算出したところ，外的調整で $\alpha = .61, .66$ （4 月，7 月の順，以下同様に記述），取り入れ的調整で $\alpha = .70, .72$ ，同一化的調整で $\alpha = .81, .88$ ，内発的動機づけで $\alpha = .90, .94$ ，対人適応で $\alpha = .83, .78$ ，学業的適応で $\alpha = .75, .61$ であった。外的調整，取り入れ的調整についてはやや低めの値ではあったが，各尺度の項目数（4—6 項目）を考慮すると許容範囲であると判断し，全下位尺度について，先行研究により想定されていた項目を合計して尺度得点を算出した。対人関係への動機づけについては，動機づけ各下位尺度得点から，動機づけの自己決定性（自律性）の指標である RAI（Relative Autonomy Index: Grolnick & Ryan, 1989）も算出した。算出方法は岡田（2005）による（Range = $-12 - 12$ ）。

各尺度得点の記述統計量と時期による差の検討

2 時点で測定した各尺度の得点の平均値と標準偏差，尺度間の相関係数を算出した（Table 1, Table 2: RAI 以外の指標については，項目数の相違を考慮し，項目平均値とその標準偏差を算出，記載した）。

同一尺度の得点の時期による差について，対応のある t 検定による検討を行ったところ，対人的適応に有意な差がみられ（4 月 < 7 月， $p < .001$ ），対人関係への動機づけにおける取り入れ，内発の得点に有意傾向の差がみられた（4 月 > 7 月， $p = .083$ ）。

対人的動機づけの得点のうち，自律性の度合いの高い動機づけである内発的動機づけと同一化的調整の得

Table 1
各指標の時期ごとの平均値と標準偏差

	4月	7月	p
対人関係への動機づけ			
外的	2.51 (.61)	2.47 (.66)	.480
取り入れ	3.08 (.72)	2.95 (.73)	.081
同一化	3.82 (.64)	3.68 (.80)	.116
内発	4.00 (.70)	3.85 (.89)	.083
RAI	3.72 (2.53)	3.49 (2.95)	.436
大学適応			
対人	3.45 (.66)	3.85 (.55)	.000
学業	3.54 (.73)	3.62 (.66)	.322

注) 括弧内は標準偏差を示す。外的＝外的調整，取り入れ＝取り入れの調整，同一化＝同一化的調整，内発＝内発的動機づけ。

Table 2
使用した尺度間の相関係数

	適応 (4月)		適応 (7月)	
	対人	学業	対人	学業
動機づけ (4月)				
外的	.20	.10	-.12	-.15
取り入れ	.17	.10	-.24 *	-.09
同一化	.49 ***	.32 **	.23 *	.04
内発	.52 ***	.34 ***	.25 *	.11
RAI	.26 *	.20	.32 **	.17
動機づけ (7月)				
外的	.10	-.12	-.21 *	-.28 **
取り入れ	.27 *	.03	-.16	-.14
同一化	.35 ***	.41 ***	.16	.33 **
内発	.31 **	.37 ***	.12	.28 **
RAI	.17	.38 ***	.25 *	.41 ***
大学適応				
対人 (4月)	—	.53 ***	.19	.01
対人 (7月)	.19	.12	—	.56 ***

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

注) 4月の“学業的適応”得点は今回の分析には用いていない。
外的＝外的調整，取り入れ＝取り入れの調整，同一化＝同一化的調整，内発＝内発的動機づけ。

点平均値は3.68点から4点の間 (Range = 1—5点，理論的平均値3点) となっており，比較的高い得点の範囲で分布していた。取り入れの調整の平均値は理論的平均値付近，外的調整の平均値はやや低めであった。

パス解析による仮説モデルの検討

Figure 1に示した検討モデルについて，対人的動機づけにおける4つの下位尺度と，各下位尺度得点から総合的に算出されたRAIとを分けて2度の推定を行っ

Table 3
パス係数の推定結果

	(a) 対人的適応	(b) 学業的適応
動機づけ各下位尺度 (分析1)		
外的	.03	
取り入れ	-.33 **	.56 ***
同一化	.24	
内発	.10	
動機づけ総合指標 (分析2)		
RAI	.32 **	.56 ***

*** $p < .001$, ** $p < .01$

注) 外的＝外的調整，取り入れ＝取り入れの調整，同一化＝同一化的調整，内発＝内発的動機づけ。

Table 4
対人関係への動機づけと対人的適応の因果関係

動機づけの指標	(a) 動機づけ→適応	(b) 適応→動機づけ
外的	-.17	-.03
取り入れ	-.28 **	.18 *
同一化	.18	.20 †
内発	.20	.08
RAI	.29 **	.04

** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

注) 外的＝外的調整，取り入れ＝取り入れの調整，同一化＝同一化的調整，内発＝内発的動機づけ。

た。モデル適合度は，各下位尺度を投入したモデルで $\chi^2 = 4.38$ ($p = .36$)，GFI = .98，AGFI = .92，RMSEA = .03，RAIを投入したモデルで $\chi^2 = .03$ ($p = .86$)，GFI = 1.00，AGFI = 1.00，RMSEA = .00であり，いずれも十分に高かった。

推定されたパス係数をTable 3に示す。各下位尺度得点を投入した分析の結果からは，対人関係への動機づけの中でも，取り入れの調整が対人的適応に負の影響をもち ($-.33, p < .01$)，“後で困るといけないから”，“親しくしておくべきだから”等の不安や義務感に基づく関わり方をすることが，対人的な適応 (友人が理解し，支えてくれるという期待等) を低め，学業的な適応を達成できないことにもつながることが示された。また，RAIを指標として用いた分析からは，RAI (メンバーとの関わりにおける自律性の高さ) が対人的適応を高めることが示唆された ($.32, p < .01$)。また，対人的適応から学業的適応へのパスは有意な程度に高い値を示した ($.56, .56, ps < .001$)。

交差遅れ効果モデルによる因果関係の検討

次に，対人関係への動機づけと対人的適応の因果関係に関するモデル (Figure 2) について推定した。モデル適合度は，各下位尺度を投入したモデルで $\chi^2 =$

.00—2.68 ($p = .26— .97$), GFI = .99—1.00, AGFI = .93—1.00, RMSEA = .00— .06, RAI を投入したモデルで $\chi^2 = .94$ ($p = .33$), GFI = 1.00, AGFI = .95, RMSEA = .00 であり、いずれも十分に高かった。

推定されたパス係数を Table 4 に示す。パス a については、取り入れの調整と RAI からのパスが有意となり（それぞれ $-.28, .29, ps < .01$ ）、4 月に測定した動機づけ指標のうち、取り入れの調整の得点が高いほど 7 月の対人的適応が低くなり、RAI の得点が高いほど 7 月の対人的適応が高くなることが示された。また、パス b については、取り入れの調整からのパスが有意 ($.18, p < .05$)、同一化の調整からのパスが有意傾向 ($.20, p = .07$) であった。取り入れの調整については、双方向のパスが有意であるという結果が示された。

考 察

本研究では、授業で外発的に形成されたグループにおける対人関係への動機づけが、大学初年次における適応（対人的適応とそれを介した学業的適応）に及ぼす影響について検討した。その結果、対人関係への動機づけが対人的適応に結びつき、対人的適応を介して学業への適応が導かれるという仮説モデルが支持された。また、パス係数の検討からは、対人関係への動機づけの指標のうち、取り入れの調整、RAI の 2 指標が、大学適応に対して有意な影響をもつことが示された。

自律性の指標である RAI は、対人的適応を介して学業的適応に正の影響を及ぼすことが示された。この結果は、自律的に授業内での人間関係に関わろうとする意欲が、深く温かな関係性を実現させ、対人的な適応を介して学業的適応を導くことを示唆している。この結果は、中学生の RAI が対人的学習行動を促し、学習に対する充実感に影響するという知見（岡田, 2006）とも一致している。

取り入れの調整は、適応に対して負の影響をもつことが示された。これは、不安や義務感を抱きながらグループのメンバーと関わることが、対人的適応を導きにくくすることを示唆している。本研究で検討対象となった授業では、グループ単位のプロジェク活動が行われていた。活動の中では、グループメンバーが意見を持ち寄り、グループとしての方向性を決定していく機会や、メンバーが相互に励まし合って計画を進めていくことが求められていたが、取り入れの調整の高い学生は、メンバーに否定的に思われまいようにすることや、メンバーとうまくつきあうことを優先して、自分の興味関心や本音をぶつけるような関わり方を実現できなかった可能性がある。

Okada (2012) では、友人関係に対する取り入れの調整が、言語的攻撃の低さと関連していることが示されている。言語的攻撃と自尊心の間に正の関連が示されたことと、言語的攻撃の尺度に主張性の概念に類似

した内容（“友達の意見に賛成できないときには、はっきり言う”等）が含まれていたことから、Okada (2012) は、言語的攻撃が、友人関係にとって肯定的な意味をもつという解釈を行っている。本研究の対象となった授業では、グループでの意思決定の場面（テーマの決定、調査方法の決定、調査結果のまとめ方の決定、プレゼンテーション内容の決定等）において、はっきりとした主張ができず、本意と異なる方向にプロジェクトが進んでしまったという学生がグループ活動の随所で確認された。取り入れの調整の高い学生において、このような経験が起こりやすかったのかもしれない。

大学の初年次教育は、能力やスキルの育成に主眼を置いている。本研究の対象となった授業も、対人的、学業的なスキルの育成を目的としており、対人的スキルは、プロジェクトを円滑に進めるためのチームワークのスキルに重点を置いていた。本研究の結果からは、このような取り組みが学生の対人的適応や、対人的適応を介した学業的適応に寄与するためには、能力・スキルの育成だけでなく、学生がそもそも抱えている他者との関わりに対する不安を取り除き、それぞれが自分の意見を表現・主張することが尊重されるような場をつくるという、情緒面での支援が重要であることが示唆される。

交差遅れ効果モデルを用いた検討からは、これまでに述べた推論が、因果関係の方向性において確からしいことが明らかになった。特に、4 月中旬（関わりの開始時点）での意識が、7 月の対人的適応に対する予測力をもつという結果は、実践を考える上で重要である。すなわち、本研究の結果からは、関わりの中で動機づけが形成され、それが適応に影響を及ぼすのではなく、関わりの当初に個々がすでにもっている意識がその後の適応に影響を及ぼすことが示唆される。個々の態度に働きかけるような取り組みを、関わりの開始前から根気強く行っていくことが必要といえるかもしれない。

大学では、新入生が大学に学業的、社会的な適応を果たすために、ガイダンスやオリエンテーション、宿泊研修や上級生によるピアサポートなど、授業以外にも様々な取り組みが行われる。総合的な取り組みによって学生の適応が促されていく中で、1 つの授業での対人関係に対する動機づけが適応を予測したという結果は意義深い。これは、対象とした授業が学生の所属学科ごとのクラス編成となっており、学生にとって重要なコミュニティで行われていたことによると考えられる。実際、授業が進むにつれて、授業外の時間に学内やメンバーの下宿に集まって課題に取り組んだり、食事会を行ったりした、ということが報告されるようになった。

一方、逆方向の因果に関しても有意または有意傾向のパスがみられ、影響力は弱いものの、対人的適応が

高いことが取り入りの調整や同一化の調整を高める可能性が示唆された。本研究で1回目の調査が実施された4月の中旬には、すでに大学内に友人を獲得していた対象者もいたと考えられる。すでに対人的に適応している学生にとって、授業で構成されたグループのメンバーは、楽しさや喜びを求める対象というよりも、関わらなければならない対象であり、自分にとっての新たな意味や価値を見いだすべき対象であると認識されていた可能性がある。このような学生にとっても意味のある授業とするためには、関わりの支援を行うだけでなく、そのなかでメンバーがお互いの考え方や視点を交流できるよう、グループで取り組む課題や取り組み方に工夫を凝らすことが必要であると考えられる。

本研究で示唆された内容についてさらに検証していくためには、授業の内容と対人関係に対する動機づけの関係について、対人関係への動機づけが導く実際の行動を含めた詳細な検討を行っていくことが必要である。また、本研究ではグループに対する関わりの動機づけを扱ったが、これは、同じグループに所属するメンバーの意識と相互作用する変数であると考えられる。特に、2回目の調査を行った7月時点での得点には、グループのメンバーの影響が少なからず含まれていたはずである。今後、さらに多くのデータを集めるなどして、より厳密な検討を行っていく必要がある。

引用文献

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed), *The Oxford handbook of human motivation*. New York: Oxford University Press. pp. 85–107.
- 出口 拓彦・吉田 俊和 (2005). 大学の授業における私語の頻度と規範意識・個人特性との関連——大学生活への適応という観点からの検討—— 社会心理学研究, **21**, 160–169.
- (Deguchi, T., & Yoshida, T. (2005). The relationships among normative consciousness, individual traits, and frequency of whispering during college lectures: Focusing on adjustment to college life. *Japanese Journal of Social Psychology*, **21**, 160–169.)
- Durlak, J. D., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, **82**, 405–432.
- 江村 理奈・岡安 孝弘 (2003). 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 教育心理学研究, **51**, 339–350.
- (Emura, R., & Okayasu, T. (2003). Classroom-based social skills education: Junior high school students. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **51**, 339–350.)
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, **81**, 143–154.
- 濱名 篤 (2004). 初年次教育の日本的課題——拡大するFYEの解釈(下)—— アルカディア学報(教育学術新聞掲載コラム) No.155 日本私立大学協会 2004年4月7日 <<https://www.shidaikyo.or.jp/riihe/research/arcadia/0155.html>> (2014年4月7日) (Hamana, A.)
- 橋本 剛明・唐沢 かおり・磯崎 三喜年 (2010). 大学生サークル集団におけるコミットメント・モデル——準組織的集団の観点からの検討—— 実験社会心理学研究, **50**, 76–88.
- (Hashimoto, T., Karasawa, K., & Isozaki, M. (2010). A model of commitment to college student clubs: From a semi-organizational perspective. *Japanese Journal of Experimental Social Psychology*, **50**, 76–88.)
- 河合塾 (2010). Kawaijuku Report “大学の初年次教育調査” Guideline 9月号, 25–35.
- (Kawaijuku)
- Kenny, D. A. (1975). Cross-lagged panel correlation: A test for spuriousness. *Psychological Bulletin*, **82**, 887–903.
- 西川 正之・高木 修 (1989). 援助要請の原因帰属と親密性が援助行動に及ぼす効果 実験社会心理学研究, **28**, 105–113.
- (Nishikawa, M. & Takagi, O. (1989). Effects of the attribution of need for help and the relationship between the potential helper and the person in need on helping behavior. *Japanese Journal of Experimental Social Psychology*, **28**, 105–113.)
- 岡田 涼 (2005). 友人関係への動機づけ尺度の作成および妥当性・信頼性の検討——自己決定理論の枠組みから—— パーソナリティ研究, **14**, 101–112.
- (Okada, R. (2005). Development of friendship motivation scale in the framework of the self-determination theory. *Japanese Journal of Personality*, **14**, 101–112.)
- 岡田 涼 (2006). 自律的な友人関係への動機づけが自己開示および適応に及ぼす影響 パーソナリティ研究, **15**, 52–54.
- (Okada, R. (2006). Autonomous friendship motivation, self-disclosure, and adjustment. *Japanese Journal of Personality*, **15**, 52–54.)
- Okada, R. (2007). Motivational analysis of academic help-seeking: Self-determination in adolescents' friendship. *Psychological Reports*, **100**, 1000–1012.
- 岡田 涼 (2008). 友人との学習活動における自律的な動機づけの役割に関する研究 教育心理学研究, **56**, 14–22.
- (Okada, R. (2008). Autonomous motivation in learning activities with friends. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **56**, 14–22.)
- Okada, R. (2012). Friendship motivation, aggression, and self-esteem in Japanese undergraduate students.

- Psychology*, **3**, 7-11.
- 岡田 涼 (2013). 友だちとのかかわりを促すモチベーション——自律的動機づけからみた友人関係——北大路書房 (Okada, R.)
- 大久保 智生 (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因——青年用適応感尺度の作成と学校別の検討——教育心理学研究, **53**, 307-319.
(Okubo, T. (2005). Factors contributing to subjective adjustment to school in adolescents. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **53**, 307-319.)
- 大隅 香苗・小塩 真司・小倉 正義・渡邊 賢二・大崎 園生・平石 賢二 (2013). 大学新入生の大学適応に及ぼす影響要因の検討——第1志望か否か, 合格可能性, 仲間志向に注目して——青年心理学研究, **24**, 125-136.
(Osumi, K., Oshio, A., Ogura, M., Watanabe, K., Osaki, S., & Hiraishi, K. (2013). Study on factors affecting adjustment to university among freshmen: Focusing on factors related to whether or not it is their first choice university, their sense of confidence in university admission, and peer-oriented tendency. *Japanese Journal of Adolescent Psychology*, **24**, 125-136.)
- 高比良 美詠子・安藤 玲子・坂元 章 (2006). 縦断調査による因果関係の推定——インターネット使用量と攻撃性の関係——パーソナリティ研究, **15**, 87-102.
(Takahira, M., Ando, R., & Sakamoto, A. (2006). Estimation of causal effects through longitudinal study: An example of internet use and aggression. *Japanese Journal of Personality*, **15**, 87-102.)
- Tobolowsky, B. F., Mamrick, M., & Cox, B. E. (2005). *The 2003 national survey on first-year seminars: Continuing innovations in the collegiate curriculum*. (Monograph No. 41). Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition.
- 和田 実 (1992). 大学新入生の心理的要因に及ぼすソーシャルサポートの影響 教育心理学研究, **40**, 386-393.
(Wada, M. (1992). Effects of social supports on freshmen's psychological factors. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **40**, 386-393.)
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, **68**, 1198-1209.

—— 2014. 7. 14 受稿, 2014. 11. 8 受理 ——