

問題領域の違いにおける大学生の目標行動スキル尺度 (G-BEST) 得点の比較

島 田 も も

要旨：徳吉・岩崎（2012）はクライアントの目標に対する行動や態度を、支援する際にどの程度クライアントが目標に向けて行動できるか検討できる指標が少ないことに着目し、学生を対象にしてコーチング心理学に利用されている目標の理論を参考に、目標の設定や目標に対する行動について、どの程度適切に実行可能であるかを測定する「目標行動スキル尺度（Goal Behavior Enhancement Skill Test, 以下 G-BEST）」を作成した。本研究では目標の問題領域の違いで G-BEST の7つの下位尺度に差があるのかを検討した。9校の大学生に調査の依頼をし、195名の大学生のデータを有効回答として検討を行った。その結果、勉強領域と勉強以外の活動領域の目標領域の違いによって一部の G-BEST の下位尺度の得点に有意差が見られた。結果から活動の「結果の明確さ」「周囲の評価」「期限の有無」の3つの特徴に関しては、どの特徴でも目標の成功を妨害する行動を除いた G-BEST 得点の向上が、成果の満足に繋がることが示唆された。

キーワード：コーチング, コーチング心理学, 目標行動

問題と目的

コーチングはスポーツを起源としている技法である。しかし、現代コーチングはスポーツ指導のみではなく、ビジネスなどでも多く活用されており、セルフコーチングなど多くの書籍も存在する。

本間・松瀬（2006）はコーチングの基本について、クライアントの一人ひとりの内側にある「能力、やる気、自発性」を引き出すことであり、人間の可能性を信じ、それぞれの個性を尊重しながら信頼関係を築き、個人を自律型人材へと育てていくためのコミュニケーションスキルと述べている。またコーチ・エイ（2019）はコーチングが目標達成を支援するプロセスであることに着目し、コーチングを「対話を重ねることを通して、クライアントが目標達成に必要なスキルや知識、考え方を備え、行動することを支援するプロセスである」と定義した。そのため、コーチはクライアントが向かいたい方向、達成したい目標を明確にする必要があり、同時にクライアントの目標達成に必要な知識やスキル、ものの見方や考え方を棚卸ししていき、クライアント自身がそれらを継続的にバージョンアップし続け、結果として目標を達成していく全プロセスを支援することがコーチの役割であるとしている。

様々な場面でコーチングが活用され検討されているが、統計学的な研究は少ない。浜田・庄司（2013）は医師と患者、先生と生徒、親子関係など、医療・福祉・教育分野でもコーチングが活用されており、仕事、就職、健康、そして学習などの問題にプロのコーチを利用するケースが増えている一方で、研究会ではコーチングの手法を学ぶ場はあるものの研究論文として発表されるまでには至っていないことに焦点を置いた。そこでコーチングを始めとするコミュニケーション研究の可能性を示すために、障害や疾病を持たない大学生と大学院生の10名を対象者とし、資格を持つコーチによる15分のコアクティブ・コーチングの発話内容と心理的効果との関連を統計学的に示した。心理的効果を明らかにするために15分のコーチングの前後に気分プロフィール検査（Profile of Mood States）の回答をしてもらった結果、緊張や不安、怒りや敵意、疲労の減少と活気の上昇を観察することができた。また、発言内容と心理的効果の関連の調査ではコーチの感情表現の多さがクライアントの活力を上昇さ

せ、疲労を減少させることを明らかにした。

徳吉・岩崎 (2012) はクライアントの目標に対する行動や態度を、支援する際にどの程度クライアントが目標に向けて行動できるか検討できる指標が少ないことに着目した。実際のコーチングではクライアントの目標に向けた行動や態度を支援するために、クライアントが目標への行動プロセスにおいて、どのような側面が上手く遂行できており、逆にどのような側面に問題があるのかを把握することが必要であると述べ、目標に対する行動や態度の側面が把握できれば、より効果的な支援や介入ができると考えた。そして、学生を対象にしてコーチング心理学に利用されている目標の理論を参考に、目標の設定や目標に対する行動について、どの程度適切に実行可能であるかを測定する「目標行動スキル尺度 (Goal Behavior Enhancement Skill Test, 以下 G-BEST)」を作成した。G-BEST は学生時代における目標に向けた行動や態度、問題解決スキルなどの調査、又は測定で統合的に活用できるツールとして作成した結果、「目標の挑戦性」「目標設定スキル」「自己価値観の反映」「問題解決スキル」「目標への失敗傾向」「情報収集スキル」「認知の柔軟性」の 7 因子 45 項目が抽出された (Table 1)。目標の挑戦性は「目標を達成するために、困難に立ち向かう」「目標を達成するために、周りから批判されても、堂々と立ち向かう」など目標に対しての挑戦性について、目標設定スキルは「目標に対して優先順位を設定している」「目標など、数字などで計測可能なものになっている」など目標を設定する際の方法について、自己価値観の反映は「自分が楽しいと思うことを目標設定している」「自分の充実感が得られる目標を設定している」など目標設定に自己価値観が反映されているかについて、問題解決スキルは「目標を妨げている問題に対する様々な方法を実践して試す」「目標を妨げている問題を解決しようとするとき、過去の経験を活用する」など目標を妨げる問題に対しての解決についての項目である。また、目標の失敗傾向は「目標の設定を、頻繁に変更する」「目標を複数に設定してしまい、ほとんど達成できないことがある」など目標行動に対して望ましくない行動について、情報収集スキルは「目標を達成するために、実際に情報機器を活用している」「目標を達成するために、実際に情報の収集を行っている」など目標達成のための情報収集について、認知の柔軟性では「目標を達成するために、物事をポジティブに考える」「目標を達成するために、過去の失敗にはとらわれない」など目標に対しての認知についての項目であった。

信頼性としては内の一貫性が高く確認された。また妥当性の面でも「動機づけ」「社会的スキル」「精神的な問題 (抑うつ)」3つの心理的尺に加え、「目標に使う時間」との関連により、目標への挑戦性と「自己充実的達成動機」「競争的達成動機」「社会的スキル」「トラブルの処理」「目標に使う時間」で正の相関が、目標設定スキルと「自己充実的達成動機」「社会的スキル」「トラブルの処理」「問題解決」「コミュニケーション」「目標に使う時間」で正の相関が見られた。その他、問題解決スキルと「自己充実的達成動機」「社会的スキル」「問題解決」「トラブルの処理」「目標に使う時間」と正の相関が、自己価値観の反映、情報収集スキルは「自己充実的達成動機」のみと正の相関が、目標の失敗傾向と「社会的スキル」と負の相関、「精神的な問題」「目標に使う時間」と正の相関が、認知の柔軟性と「自己充実的達成動機」「問題解決」「社会的スキル」「精神的な問題」「コミュニケーション」「トラブルの処理」と正の相関が見られ、十分な内容的妥当性が確認された。しかし、徳吉・岩崎 (2012) は、G-BEST は就職活動や学業、スポーツ活動など、具体的なテーマを設定していないことから、G-BEST と学生が持つ具体的な目標がどのように関係するのかを検証する必要があると述べ、G-BEST を適用する具体的な問題領域に応じて、下位尺度の応答が変化するかもしれないと述べた。

徳吉・岩崎 (2012) が述べた就職活動や学業、スポーツ活動などの G-BEST を適用する具体的な問題領域に応じて、下位尺度の得点がどのように変化するかを明らかにすることで、各目標領域で G-BEST のどのような下位尺度を活用することが効果的であるのかを明らかにする助けとなると考える。そして徳吉・岩崎 (2012) の「実際のコーチングではクライアントの目標に向けた行動や態度を支援するために、クライアントが目標への行動プロセスにおいて、どのような側面が上手く遂行できており、逆にどのような側面に問題があるのかを把握することが必要である」という考え、「目標に対する行動や態度の側面が把握できれば、より効果的な支援や介入ができる」という考えに繋がると考える。

そこで本研究では、目標の問題領域の違いで G-BEST の 7 つの下位尺度に差があるのかを検討する。G-BEST は学生に対する教育を含めたパフォーマンスや能力の向上や支援への手がかりを目的とし、学生時代における目標の設定、目標の行動、問題解決スキルなどの調査や測定が統計的に活用できるツールとして作成されたもので

Table 1 G-BEST の質問項目

第1因子：目標の挑戦性
1 目標を達成するために、困難に立ち向かう
2 目標を達成するために、失敗に立ち向かう
3 目標を達成するために、周りから批判されても、堂々と立ち向かう
4 目標を達成するために、リスクがあってもチャレンジする
5 目標を達成するために、前例がなくても挑戦する
6 目標を達成するために、自分の限界に挑戦する
7 目標を達成するために、新しい事に挑戦する
第2因子：目標設定スキル
1 目標に対して優先順位を設定している
2 目標を、数字などで計測可能なものにしていく
3 目標を決める際には、期限を設定している
4 目標は、実際に達成できるレベルに設定している
5 目標を設定するとき、詳細に計画を立てる
6 自分のやりたい目標を具体的なものに設定している
7 目標を設定したら、その後の経過について、どのくらい達成しているかチェックを行う
8 計画通り、目標を達成できる
9 目標を達成するために、時間を上手く活用している
10 目標を達成するために、実際に機会を自分で作っている
第3因子：自己価値観の反映
1 自分が楽しいと思うことを目標設定している
2 自分の充実感が得られる目標を設定している
3 自分の好奇心が満たされそうな目標を設定している
4 自分が好きなことを目標に設定している
5 自分の性格に適した目標を設定している
6 自分の価値観に合う目標を設定している
第4因子：問題解決スキル
1 目標を妨げている問題を解決しようとするとき、過去の経験を活用する
2 目標を妨げている問題に対する様々な方法を実践して試す
3 目標を妨げている問題を解決するために、効率的にできるように工夫する
4 目標を妨げている問題を解決するために、何度もその問題に触れて慣れるようにしている
5 目標を妨げている問題を解決するためのスキルを身につけている
6 目標を妨げている問題について解決法を調べる
7 目標を達成するために、新しいアイデアを考える
第5因子：目標の失敗傾向
1 目標の設定を、頻繁に変更する
2 目標を複数に設定してしまい、ほとんど達成できないことがある
3 よく考えないで目標の設定をしてしまい、後悔することがある
4 目標を設定しても、すぐに忘れてしまう
5 目標を立てることよりも、気ままに行動したい
6 自分の目標が分からない
7 目標を設定しても、たいてい、その設定通りに達成できない
第6因子：情報収集スキル
1 目標を達成するために、実際に情報機器を活用している
2 目標を達成するために、実際に情報の収集を行っている
3 目標を妨げている問題を解決するために、情報機器を上手に使いこなせる
4 目標を妨げている問題について、的確な情報を収集できる
第7因子：認知の柔軟性
1 目標を達成するために、物事をポジティブに考える
2 目標を達成するために、過去の失敗にはとらわれない
3 目標を達成するために、たとえ途中で失敗しても、前向きに考える
4 目標を達成するために、状況が悪くても、柔軟に対応する

ある。そして学生の目標行動スキルを測定するものであるため、本研究では大学生を対象に、大学生に合わせた問題領域を設定することとした。まず、大学生ということで勉強領域での傾向を調べるために、勉強領域と勉強以外の活動領域での G-BEST の比較を行なう。勉強領域では授業等での勉強に加えて資格取得等の勉強も含める。勉強以外の活動に関する目標については、これまでに勉強以外で一生懸命に活動してきたと思う活動を1つ

挙げてもらい、その目標への取り組み方を調べる。ただし、G-BEST は目標の設定や目標に対する行動について調べるものであるため、単に活動の種類を尋ねるだけでは十分に G-BEST との関連を調べるための性質まで把握することはできない。

したがって本研究では活動について以下の特徴①～④の特徴について尋ねることとし、活動領域の分類ではなく、その活動に含まれる特徴に注目することとする。そして勉強領域以外の活動については、より詳しく活動の特徴の違いでの G-BEST の比較を行う。①は「結果の明確さ」である。勉強以外の活動で挙げられた活動が、試合の勝ち負けや合否のように明確に結果が出るものであるかを知るために、結果の明確さについて調べる。本研究では目標に対しての結果が達成できたかどうかを客観的に判断できるものであるか、主観的に判断するものであるかを見極めるものとして設定した。そのため、結果が明確である活動は目標達成と判断する条件が明確である活動と判断する。②は「周囲の評価」である。勉強以外の活動で挙げられた活動は、活動に関しての周囲の評価が気になるものであったかどうかを知るために、周囲の評価について調べる。本研究では、自分の目標のみだけでなく周囲の評価も考慮し行動しなければいけない活動であったかを見極めるものとして設定した。そのため、周囲の評価を気にしながら行なう活動は、目標行動のスキルの他に周囲の評価を考え目標に対して行動をした活動と判断する。③は「期限の有無」である。勉強以外の活動で挙げられた活動は、大会や試験のように目標を達成する期間が予め決められたものであるかどうかを知るために、期限の有無について調べた。本研究では、達成しようとしている目標の期限が予め決められていたものなのか、自分自身で期限を設ける又は期限を設けず目標行動を行なう活動なのかを見極めるものとして設定した。そのため、期限がある活動には目標達成までの期限に対しての意識が高くなると判断する。④は「経験への満足」である。勉強以外の活動で挙げられた活動を体験し、望ましい成果が出たのかどうかを知るために活動の経験への満足について調べた。本研究では、満足の有無は目標行動によって成果を出した人か、成果を出せなかった人かを見極めるものとして設定した。そのため、活動の経験に対して満足している人は G-BEST で観測できる能力が有効に発揮できた人であると判断する。

以上のことから、本研究では①勉強領域と勉強以外の活動領域での G-BEST の下位尺度の得点がどのように違うのか、②勉強以外の活動領域ではどのように G-BEST の下位尺度の得点が異なるのか、を明らかにすることを目的とする。

本研究の仮説は以下の仮説①～⑤の通りである。仮説①勉強領域と勉強以外の活動領域で G-BEST 得点に差が出る。仮説②結果の明確さの違いで「問題解決スキル」「目標の失敗傾向」の G-BEST 得点に違いが出る。仮説③周囲の評価を気にするかどうかの活動領域の違いで、「目標の挑戦性」「自己価値観の反映」「目標の失敗傾向」「認知の柔軟性」の G-BEST 得点に違いが出る。仮説④期限の有無の違いで「目標設定スキル」「問題解決スキル」「情報収集スキル」の G-BEST 得点に違いが出る。仮説⑤は活動の経験に対して満足がある人の方がなかった人に比べて、「目標の失敗傾向」以外の下位尺度の G-BEST 得点が高くなる。

方 法

調査対象者 G-BEST は学生を対象に作成されたものであるため大学生を対象として行ない、なお男女の偏りをなくするために、共学に在籍する大学生を対象とした。インターネット上の調査を実施したところ、196 名の回答を得た。このうち、同意が得られなかったものを除いた 195 名の回答を有効回答とした (男性 63 名、女性 131 名、その他 1 名)。年齢の平均は全体では 19.86 歳 (SD=1.12) であった。

調査内容 性別、学年、年齢のフェイスシート、勉強領域での G-BEST、これまで勉強以外で一生懸命取り組んだ活動とその特徴についての回答、勉強以外の活動領域での G-BEST への回答で構成した。

(1) G-BEST

徳吉・岩崎 (2012) が作成した G-BEST を用いた。G-BEST は 45 項目、7 因子で構成され、7 件法 (1: 全く当てはまらない～7: 非常に当てはまる) で評定される。本研究では「あなたの、勉強に関する取り組み方について以下の質問の最も当てはまるものに回答してください。大学での勉強だけでなく資格取得などのための勉強も含まれます。」という教示と、一生懸命取り組んできた活動についての問の後に「その活動に関する取り組み方につい

て以下の質問の最も当てはまるものに回答してください。」と教示し、それぞれの教示後に回答を求めた。

(2) 勉強以外で一生懸命取り組んだ活動とその特徴について

「これまで勉強以外であなたが目的をもって一生懸命取り組んだものを1つ思い浮かべてください。それはどのようなものですか。」という教示に対して、自由記述で回答を求めた。その後、回答した活動について、そこに含まれる特徴を明らかにするため活動に「結果の明確さ」「周囲の評価」「期限の有無」「活動への満足」と4つの特徴が含まれているかを明らかにするために回答を求めた。「それは勝ち負けや合否などのように結果が明確なものですか」、「あなたはその活動に対して周囲の評価を気にしていましたか」、「それは大会など目標を達成するのに期限あるものですか」、「あなたはその活動の経験に満足していますか」の4つの質問に対して2件法（1：はい、2：いいえ）で回答を求めた。

手続き 所属する教員へ協力を依頼し、オンラインでの調査を行なった。アンケートページは回答の順序による影響を相殺するために勉強についてから回答を求めるパターン1と、勉強以外の活動についてから回答を求めるパターン2を作成した。大学ごとに作成したアンケートページを各大学の教員から学生に対して紹介してもらい、調査協力の呼びかけを行なった。アンケートページは調査紹介の対象者の半数になるよう違うパターンを配布した結果、パターン1は54名、パターン2では142名の回答が得られた。

倫理的配慮 本調査実施に伴い、甲南女子大学研究倫理委員会の審査で承認（No.2021010）を得た後実施した。

結 果

第1節 記述統計量と性差による下位尺度得点の差について

調査協力者の学年における人数を Table 2 に、性別における各因子の記述統計量（平均点と標準偏差）を性別「その他」の回答を除き Table 3 に記した。

本研究は徳吉・岩崎（2012）が作成した G-BEST は、徳吉らの研究で信頼性と妥当性が確認されており、本研究では G-BEST としてのまとまりで今後も活用されていくことを前提とし因子分析を行わないという判断をした。勉強以外の活動の特徴における回答結果は Table 4 の通りであった。

第2節 目標領域の違いによる G-BEST の比較

目標領域の違いによって G-BEST の各因子の得点に差が出るのかを明らかにするために、目標領域の違いを独立変数、各下位尺度の平均点を従属変数として、対応のある t 検定を行なった。その結果、「目標の挑戦性」、「自己価値観の反映」、「問題解決スキル」は勉強領域より勉強以外の活動領域の方が1%水準で有意に高かった ($t(194) = 6.42, p < .01, t(194) = 2.75, p < .01, t(194) = 3.66, p < .01$)。それに対して「目標の失敗傾向」は勉強以外の活動領域より勉強領域の方が1%水準で有意に高かった ($t(194) = 4.35, p < .01$)。また、「目標設定スキル」、「情報収集スキル」、「認知の柔軟性」では有意な差が見られなかった ($t(194) = 1.63, ns, t(194) = 1.09, ns, t(194) = 1.35, ns$)。すべての t 検定の結果を Table 5 に記し、有意差が見られたものを Figure 1~7 に記載した（エラーバーは標準偏差を示す）。

Table 2 調査協力者の学年における人数

		全体 (n = 195)	男性 (n = 63)	女性 (n = 131)	その他 (n = 1)
学年	大学1年生	60	18	42	
	大学2年生	72	31	40	1
	大学3年生	50	12	38	
	大学4年生	13	2	11	

※斜体は割合 (%)

Table 3 性別における各因子の記述統計量

		全体		男性		女性	
		M	SD	M	SD	M	SD
勉強領域	目標の挑戦性	4.03	1.28	4.23	1.20	3.96	1.30
	目標設定スキル	4.27	1.08	4.14	1.03	4.35	1.10
	自己価値観の反映	4.86	1.20	5.06	1.07	4.77	1.25
	問題解決スキル	4.46	1.14	4.51	0.99	4.45	1.19
	目標の失敗傾向	4.18	1.19	4.14	1.13	4.18	1.21
	情報収集スキル	4.54	1.16	4.48	1.15	4.59	1.16
	認知の柔軟性	4.24	1.26	4.43	1.27	4.16	1.23
勉強以外の活動領域	目標の挑戦性	4.48	1.12	4.76	1.07	4.37	1.11
	目標設定スキル	4.38	0.97	4.42	0.98	4.37	0.95
	自己価値観の反映	5.06	1.07	5.39	1.03	4.92	1.04
	問題解決スキル	4.68	0.98	4.84	0.97	4.62	0.96
	目標の失敗傾向	3.86	1.18	3.63	1.11	3.97	1.20
	情報収集スキル	4.47	1.17	4.44	1.28	4.49	1.12
	認知の柔軟性	4.32	1.22	4.46	1.27	4.27	1.18

Table 4 勉強以外の活動の特徴におけるの回答の人数

	明確である		明確でない	
	人数	割合 (%)	人数	割合 (%)
結果の明確さ	115	59.28	79	40.72
周囲の評価	124	63.92	70	36.08
期限の有無	140	72.16	54	27.84
活動への満足	156	80.41	38	19.59

※斜体は割合 (%)

Table 5 目標領域の違いと各下位尺度得点の対応のある *t* 検定

	勉強領域		勉強以外の活動領域		<i>t</i> 値	<i>p</i> 値
	平均	SD	平均	SD		
目標への挑戦性	4.03	1.28	4.48	1.12	6.42	<i>p</i> < .01
目標設定スキル	4.27	1.09	4.38	0.97	1.63	<i>ns</i>
自己価値観の反映	4.86	1.20	5.06	1.07	2.75	<i>p</i> < .01
問題解決スキル	4.46	1.14	4.68	0.99	3.66	<i>p</i> < .01
目標の失敗傾向	4.18	1.19	3.86	1.18	4.35	<i>p</i> < .01
情報収集スキル	4.54	1.17	4.47	1.18	1.09	<i>ns</i>
認知の柔軟性	4.24	1.26	4.32	1.22	1.35	<i>ns</i>

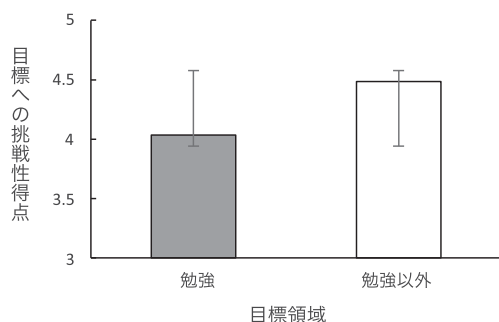


Figure 1 目標領域の違いと目標への挑戦性

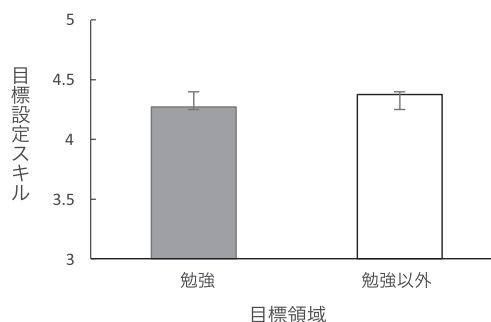


Figure 2 目標領域の違いと目標設定スキル

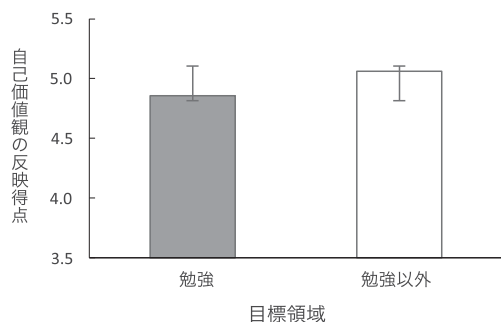


Figure 3 目標領域の違いと自己価値観の反映

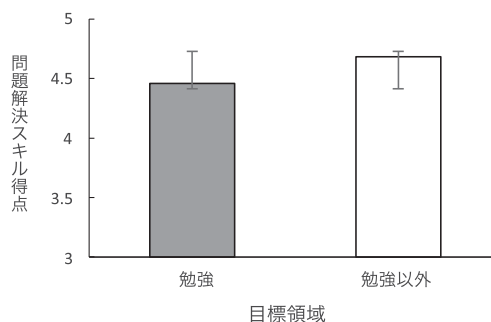


Figure 4 目標領域の違いと問題解決スキル

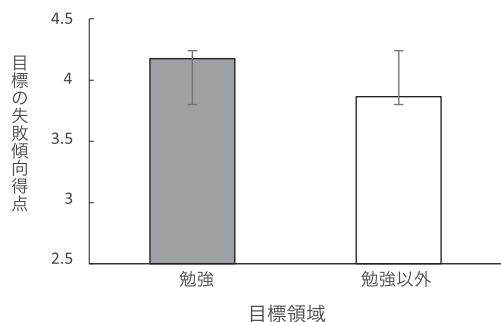


Figure 5 目標領域の違いと目標の失敗傾向

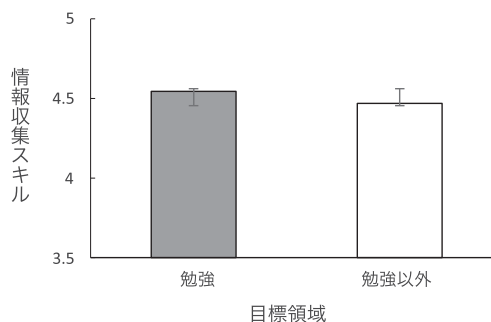


Figure 6 目標領域の違いと情報収集スキル

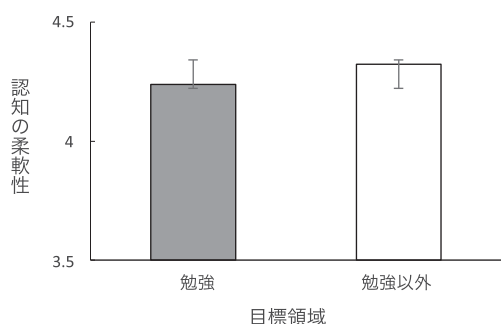


Figure 7 目標領域の違いと認知の柔軟性

第3節 勉強以外の活動の特徴の組み合わせによる G-BEST の得点の差

勉強以外の活動の特徴の違いによって G-BEST の各因子の得点に差が出るのかを明らかにした。また「結果の明確さ」「周囲の評価の存在」「期限の有無」は活動自体の特徴であるのに比べ「活動への満足」はその活動を体験する人の捉え方での回答となるため特徴の性質が異なると考え、勉強以外の活動の特徴の組み合わせがどのように G-BEST の下位尺度の得点に影響を及ぼすのかを調べた。そのため「結果の明確さ×活動への満足」、「周囲の評価×活動への満足」、「期限の有無×活動への満足」のそれぞれで、参加者間の2要因分散分析を G-BEST の各下位尺度の得点を目的変数として行なった (Table 6)。

結果、交互作用は期限の有無×活動への満足で「目標設定スキル」「認知の柔軟性」が5%水準で有意となり ($F(1,191) = 5.74, p < .05, F(1,191) = 4.72, p < .05$)、「問題解決スキル」でも交互作用の傾向が見られた ($F(1,191) = 2.76, p < .1$)。交互作用が見られなかったものについては、「活動への満足」の主効果がほとんどの下位尺度で有意となり、満足している人の方が高かった。結果の明確さ、周囲の評価、期限の有無はどの分散分析でも主効果が見られなかった。

Holm 法による水準間の多重比較を交互作用の主効果が有意となったものに加え有意傾向が見られたものに行なった。目標設定スキルでは下位検定の結果、期限ありにおける活動への満足感の単純主効果が有意となり ($F(1,190) = 28.97, p < .01$)、活動への満足がある参加者の方が活動への満足がない参加者よりも目標設定スキルの得点が高かった。一方で期限なしにおける活動への満足感の単純主効果は有意でなかった (Figure 8)。

Table 6 活動の特徴と各下位尺度得点の分散分析

変数名	<i>F</i> (<i>df</i>)						
	目標の 挑戦性	目標設定 スキル	自己価値観の 反映	問題解決 スキル	目標への 失敗傾向	情報収集 スキル	認知の 柔軟性
結果の明確さ	0.24(1,191)	0.25(1,191)	0.52(1,191)	0.01(1,191)	0.00(1,191)	1.53(1,191)	0.01(1,191)
活動への満足	9.60(1,191)**	26.51(1,191)**	22.28(1,191)**	13.48(1,191)**	13.76(1,191)**	4.54(1,191)*	15.57(1,191)**
結果の明確さ×活動への満足	2.65(1,191)	0.54(1,191)	0.70(1,191)	0.68(1,191)	0.13(1,191)	0.85(1,191)	0.26(1,191)
周囲の評価	0.28(1,191)	0.01(1,191)	0.02(1,191)	0.62(1,191)	0.02(1,191)	0.02(1,191)	1.36(1,191)
活動への満足	11.17(1,191)**	26.13(1,191)**	21.13(1,191)**	13.81(1,191)**	12.86(1,191)**	4.60(1,191)*	15.66(1,191)**
周囲の評価×活動への満足	0.39(1,191)	0.07(1,191)	0.02(1,191)	0.03(1,191)	0.22(1,191)	0.00(1,191)	0.09(1,191)
期限の有無	0.06(1,191)	0.38(1,191)	0.12(1,191)	0.08(1,191)	0.17(1,191)	0.06(1,191)	1.51(1,191)
活動への満足	6.52(1,191)*	17.65(1,191)**	18.66(1,191)**	8.95(1,191)**	13.93(1,191)**	3.35(1,191)+	9.80(1,191)**
期限の有無×活動への満足	2.02(1,191)	5.74(1,191)*	0.01(1,191)	2.76(1,191)+	0.31(1,191)	0.43(1,191)	4.72(1,191)*

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .1$

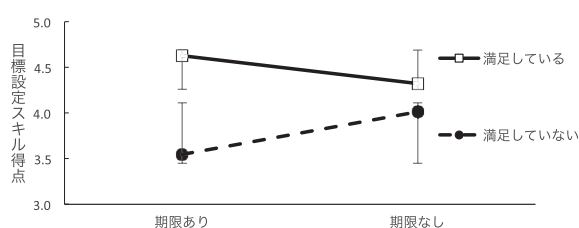


Figure 8 期限の有無×活動への満足と目標設定スキルの多重比較

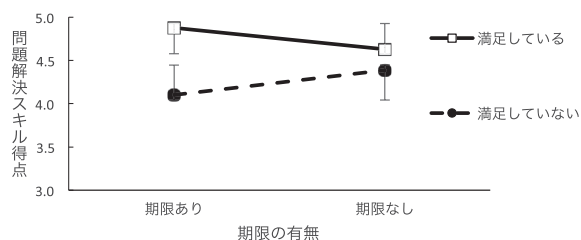


Figure 9 期限の有無×活動への満足と問題解決スキルの多重比較

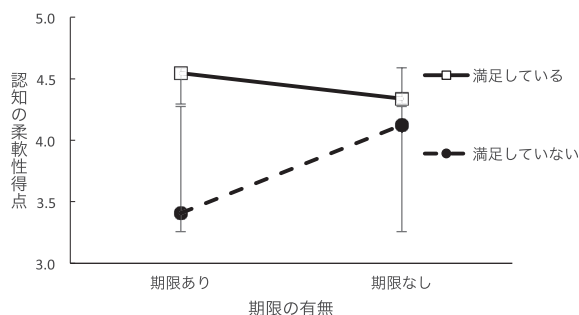


Figure 10 期限の有無×活動への満足と認知の柔軟性の多重比較

問題解決スキルでは下位検定の結果、期限ありにおける活動への満足感の単純主効果が有意となり ($F(1,190) = 13.05, p < .01$)、活動への満足がある参加者の方が活動への満足がない参加者よりも問題解決スキルの得点が高かった。一方で期限なしにおける活動への満足感の単純主効果は有意でなかった (Figure 9)。

認知の柔軟性では下位検定の結果、期限ありにおける活動への満足感の単純主効果が有意となり ($F(1,190) = 19.02, p < .01$)、活動への満足がある参加者の方が活動への満足がない参加者よりも認知の柔軟性の得点が高かった。一方で期限なしにおける活動への満足感の単純主効果は有意でなかった (Figure 10) (エラーバーは標準偏差を示す)。

このことから期限ありの場合のみ、活動に対して満足しているかどうかで「目標設定スキル」「問題解決スキル」「認知の柔軟性」の3つの尺度に差が出るようになった。

考 察

本研究では目標の問題領域の違いで G-BEST の7つの下位尺度に差があるのかを検討することを目的とした。目標領域の違いを独立変数、各下位尺度の平均点を従属変数として、対応のある t 検定を行なった結果、目標領域の違いによって G-BEST の下位尺度の得点に差が出るという仮説①は一部支持されたと言える。このことから、学生において勉強よりも一生懸命行なった活動の方が、自己価値観や、挑戦性を目標に取り入れることができ、目標を妨げている問題に対しても対策を考えることができるという結果が得られた。また、勉強領域では、目標を立てたとしても頻繁に変更する、すぐに忘れてしまうなど誤った目標行動を取りやすくなることが示唆された。目標に対して優先順位を立てる、目標達成するために時間をうまく活用するなどの目標設定に関するスキル、目標を達成させるための情報収集や認知の柔軟性はどちらの方が影響しやすいというのではなく、目標

全般の目標行動スキルに必要なものだという結果が得られた。

徳吉・岩吉（2012）らは G-BEST は7つの側面が統合しており幅広く測定が可能で利便性が高いだろうと述べており、また内容に応じて各因子を分け調査したい要素に統合させて個別に分析することが可能であると述べている。本研究の目的①の結果から、勉強領域ではよく考えないで目標の設定をしてしまう、目標の設定を頻繁に変えてしまうなどの「問題の失敗傾向」に注目して調査を行なうことが効果的であると考えられる。また勉強以外の活動領域に比べて勉強領域は「目標の挑戦性」、「自己価値観の反映」、「問題解決スキル」で得点が低くなりやすいと考えられるため学校などで目標の立て方や物事の捉え方などを指導する機会を与えることで、目標行動スキルの向上が期待できる可能性があるだろう。

また本研究では、単に活動の種類を尋ねるだけでは十分に G-BEST との関連を調べるための性質まで把握することはできないと考え、4つの「活動の特徴」を基に明らかにすることにした。結果の明確さ×活動への満足、周囲の評価×活動への満足、期限の有無×活動への満足のそれぞれで、参加者間の2要因分散分析を G-BEST の各下位尺度の得点を目的変数として行なった結果、仮説②～④は支持されず、仮説⑤は支持された。期限の有無の違いのみでは G-BEST 得点には違いが出ないが、期限の有無に加えて成果を出せたかどうかという活動への満足が加わると、期限が明確に設けられている活動では活動に対して満足している人の方が「目標設定スキル」「問題解決スキル」「認知の柔軟性」の得点が高かったことが示された。このことから、試合などのように期限があった場合でも満足のいく成果を得るためには、目標を設定するスキルや認知の柔軟性、問題解決スキルを重視することが重要になってくるだろう。結果の明確さ、周囲の評価、期限の有無3つの特徴によって差が見られなかったことから、活動や目標の特徴が異なっても G-BEST 得点の反映には影響されにくいと考えられ、3つの特徴に関してはどのような特徴でも目標の失敗傾向を除く G-BEST 得点の向上が成果の満足に繋がることが示唆された。その中でも期限が予め設けられているものに関しては目標設定スキル、問題解決スキル、認知の柔軟性の G-BEST 得点の向上を目指すことで満足する成果へのサポートに繋がるとは考えられる。そのため、目標には前もって期限を決めておくことが重要であることが考えられる。

秋元（2019）は、ASD のある学生のスキルの運用や自己理解などを支えるアプローチとしてコーチングの意義を述べ、先延ばしや計画的な実施の苦手さを主訴とした学生にコーチングを行なった結果、約8割の遂行率でワークに取り組むようになったことを報告している。また秋元（2020）は抽象的なスキルの運用が目標であるため、自分のペースかつ計画的に取り組むことが困難である学生へのコーチングで抽象的かつ見通しのもちにくい事柄を具体化、明確化し、目標達成に向けて行動の遂行およびスキルの運用を支える役割を果たす可能性を示唆し、発達障害のある学生に対するコーチングの有用性を示した。発達障害のあるクライアントへのコーチングでの G-BEST の活用は、徳吉・岩崎（2012）の「実際のコーチングではクライアントの目標に向けた行動や態度を支援するために、クライアントが目標への行動プロセスにおいて、どのような側面が上手く遂行できており、逆にどのような側面に問題があるのかを把握することが必要である」という考え、「目標に対する行動や態度の側面が把握できれば、より効果的な支援や介入ができる」という考えの通り、クライアントの課題の明確化を可能とすると考えられる。また、本研究から一生懸命行なった勉強以外の活動に比べ勉強領域のほうが目標の失敗傾向が高くなってしまふことが明らかとなったため、立てた目標が何であったか文字にしておくなどのように、目標を忘れない、頻繁に変えないなどの取り組みが効果的だろう。

本研究で活動の特徴として設定した「活動への満足」は、活動自体の特徴から設定した他の3つの特徴に対してその活動を体験した人の捉え方での回答を要する特徴であり、満足する成果が出たかどうかという結果が出た後の活動について G-BEST についての質問を行なった。そのため、満足する成果を得た活動と認識し回答したため G-BEST 得点が高くなった可能性がある。そのため、G-BEST で測定可能なスキルが高かった場合、満足する成果が得られるのかどうかということの信頼性は低いと考えられる。今後、G-BEST 得点とその後体験した活動の成果との関係を調べる必要がある。

今回は問題領域の違いによる G-BEST の下位尺度の得点を主に検討したが、性差や学年、年齢などによって下位尺度の G-BEST 得点に変化するかもしれない。性別、年齢に伴う大学受験や就職活動、部活動などの目標を考慮し検証することが望ましいだろう。

まだ G-BEST は実践で使用され検証されているケースは少ないため、活用方法や使用方法などを確定してい

き, 色々な面から研究し理解を深めることで G-BEST の存在を広めていくことが今後の課題となるだろう。

引用文献

- 秋元孝城 (2019). 自閉症スペクトラム症の学生に対する「コーチング」の実践. 明星大学発達支援研究センター紀要 MISSION, 4, 45-60.
- 秋元孝城 (2020). 発達障害のある学生に対するコーチングの効果-自閉スペクトラム症のある学生を対象とした実践と効果に関する一考察-. 明星大学発達支援研究センター紀要 MISSION, 5, 43-54.
- 浜田百合・庄司裕子 (2013). コーチングの心理的効果に関する研究. 日本感性工学会論文誌, 12(2), 311-317.
- 本間正人・松瀬理保 (2006). コーチング入門 日本経済新聞社
- 伊藤美奈子 (2000). 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究-経験年数・教育観タイプに注目して- 教育心理学研究, 48, 12-20.
- コーチ・エイ (2019). 新版コーチングの基本 株式会社日本実業出版社
- 松田輝美・津田彰 (2014) 日本語教師を対象としたメンタルヘルス対策としてのコーチングの実施. 久留米大学 心理学研究, 13, 87-94.
- 徳吉陽河・岩崎祥一 (2012) コーチング心理学の目標理論に基づく「目標行動スキル尺度 (G-BEST)」の作成と妥当性の検証, 東北大学高等教育開発推進センター紀要, 7, 13-24.