

2024年度 3月修了 修士論文

課題解決型ミーティングの導入による
非認知的スキルの変容
～U15 年代サッカー選手を対象に～

早稲田大学 大学院スポーツ科学研究科

スポーツ科学専攻 コーチング研究領域

5023A034-6

関根 竜汰

研究指導教員：堀野 博幸 教授

目次

I. 序論	1
1. 背景	1
2. 先行研究	2
3. 問題提起	4
4. 目的	4
II. 研究①	5
1. 方法	5
1) 対象	5
2) 項目選定	6
3) 分析	9
2. 結果および考察	10
1) 探索的因子分析結果	10
2) 専門家会議での内容的妥当性検証	17
3) 検証的因子分析	21
4) 収束的妥当性および弁別的妥当性	21
3. 結論	23
III. 研究②	24
1. 方法	24
1) 対象	24
2) 介入内容	24
3) 測定項目および分析	25
2. 結果	26
3. 考察	28

1) 問題解決	28
2) コミュニケーション	29
3) 目標設定・計画	31
4) 努力の継続.....	31
5) 評価・分析.....	32
6) 心理的安全性.....	32
7) チームの一体感	33
8) 自分で考える力	33
9) 自分を信じる力	34
10) リーダーシップ, フォロワーシップ	34
11) 今後の課題.....	35
4. 結論.....	36
IV. 文献	37

I. 序論

1. 背景

スポーツ活動において、よりよい成果を出すためには「認知的スキル」と、それ以外の多様なスキルや能力としての「非認知的スキル」が必要となる。非認知的スキルとは、「粘り強さ、好奇心、自制心、誠実さ、社会情動的な性質等である。」(加藤, 2019)と述べられている。また同スキルは、絶対的な数値によって評価することが難しいスキルを指し、例えばコミュニケーションスキルや論理的思考性、課題解決能力などが当てはまる。非認知的スキルは「賢さに関する認知的スキルよりも、忍耐力や協調性といった非認知的スキルが社会的成功に結び付きやすい。」(Heckman, 2015)と述べられている。非認知的スキルは、日常生活やスポーツ活動における行動や態度に関わる能力と定義され、「チームワーク」「リーダーシップ」「自己抑制」「協調性」などが含まれる(加藤, 2019)。このようなスキルは、認知的な学習能力だけでなく、スポーツ活動や集団的な取り組みを通して育まれると考えられる。2017年3月改訂の学習指導要領(文部科学省, online)では、文部科学省が定める「学びに向かう力」や「人間性」が非認知的スキルに該当する要素と示されている。これらのスキルは、現代教育において「生きる力」の育成を支える重要な要素と位置づけられている。また、「生きる力」や「ライフスキル」も非認知的スキルに類似した概念とされ、本研究ではこれらを同様のものとして扱う。

また、同学習指導要領において「学びに向かう力・人間性等」とは、「主体的に学習に取り組む態度を含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考のプロセス等を客観的にとらえる力など、いわゆる『メタ認知』に関するもの」と「多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど、人間性等に関するもの」、「学習に対する主体性、自己のコントロール、自己を客観視できる能力、周囲の人間と協働してより良い社会を目指す姿勢などを開発することを目指す」として2017年3月改訂の学習指導要領に明示されている。これらの学習指導要領において、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力として「学びに向かう力・人間性等」という非認知的スキルに関する資質・能力が明示された(文部科学省, online)。これらの学習指導要領で示された資質・能力は、非認知的スキルに該当するものと考えられ、日本国内の学校教育においてこれらの資質・能力の開発が求められている。

2. 先行研究

前述の通り、近年教育現場において非認知的スキルが重要視されていることから、先行研究として学校教育がもたらす子どもの非認知的スキルの獲得や向上に関する研究が行われている（山田ほか，2023）。

教育現場同様に、スポーツ指導の現場においてもスポーツ活動を通して「自己や仲間、運動や健康に関する課題に気づき、その解決策を考える能力」（文部科学省，online）の開発が求められている。スポーツ基本法前文（文部科学省，online）に「スポーツは、青少年の体力向上や人格形成に寄与し、協同の精神や規律、公正さ、克己心を育む重要な役割を担う」と明示されている。このことから、スポーツが持つ社会性や人格を育むための教育的価値について一般に認識されていると考えられる。小学3年生から中学3年生を対象としたスポーツ経験の有無や活動歴と非認知的スキルの関係を検討した研究（夏原ほか，2017）では、スポーツ経験を有する子どものほうが、スポーツ経験がない子どもと比較して非認知的スキルが高い傾向があることが示された。また、夏原ほか（2017）は「スポーツを長く、かつ多く経験している子どものほうが、スポーツ経験が少ない子どもと比較して非認知的スキルが高い」と述べている。これらの結果は、スポーツ経験の有無や期間が非認知的スキル向上の要因の1つであることを示唆している。これに加え、スポーツ場面で習得された心理的スキルが、日常場面での心理的スキルや向社会的行動と密接に関係していることが報告されている（杉山，2004）。また、大竹ほか（2009）のスポーツ活動と昇進の関連を検討した研究では、10代でスポーツ経験のある者が昇進しやすく、高収入である傾向があることが示された。これらの結果から、体育授業以外でのスポーツ経験が非認知的スキルを育み、それが人生における社会的・経済的成功につながる可能性が示唆されている。

以上のことから、スポーツ経験が非認知的スキルの獲得に効果的であることが考えられ、その効果を期待した様々な取り組みがスポーツ活動を通して行われている。バージニア州立大学ライフスキルセンターではSUPERプログラム（Danish et al., 2002）を採用し、スポーツ活動を通して参加者がリーダーシップや協調性、問題解決スキルを学ぶ場を提供している。同様に、世界ゴルフ財団ではThe First Teeプログラム（Danish et al., 2002 ; Danish, 2002）を採用し、ゴルフの技術指導に加えて、礼儀や誠実さ、忍耐力などの非認知的スキルを育む取り組みが行われている。いずれのプログラムも、単なるスポーツ技術の向上に留まらず、人格形成にも大きな影響を与えるとされている。これらのプロ

プログラムの成功は、国内のスポーツ指導現場においても導入可能な示唆を与えている。またアメリカンフットボールの分野では、スポーツを通じて参加者の学業成績や人格形成、キャリア開発を促進することを目的とした Play It Smart プログラム (Petitaps, 2001) など が実施されている。これらの各プログラムへの参加により、コミュニケーションの重要性 に対する理解の深化や社会奉仕活動時間の増加など、ライフスキルの社会的側面の改善効 果が報告されている (上野, 2016)。

日本国内においても、体育関連の授業や運動部活動への参加経験と心理的スキルの関 連を対象とした研究報告が蓄積されつつある (中澤ほか, 2015)。文部科学省が推進する 「生きる力」の育成では、協働的な学習 (協働学習) やグループディスカッションを活用 することで、児童・生徒が他者と協働する力を育む活動が行われている。特に、総合的な 学習の時間では、地域課題の解決を目的としたプロジェクト型の活動を通じて、子どもた ちは「問題解決力」や「リーダーシップ」を発揮する機会が増えている (山田ほか, 2023)。これに加え、部活動ではチームでの協力が求められ、それを通じて非認知的スキ ルの向上が促進される (中澤ほか, 2015)。以上のことから、スポーツにおける協働の場 面が非認知的スキルの開発および向上に貢献することが示されている。しかしながら、杉 山 (2008) は、「単に体育・スポーツを行なうだけで、人間性が豊かになったり、ライフ スキルを獲得できるとは認識されていない」と指摘している。そして、「日常でも役立て ることができるスキルとするには、適切な環境設定や関わり・指導が必要である」と述べ ている。また、中込 (1993) は「単純な運動経験の有無や運動の継続期間などを検討す るよりも、その経験内容に関して検討することが重要」と述べており、例え短い運動期間 でもより良い内容で経験していれば社会的スキルは向上することを指摘している。さら に、夏原ほか (2017) は、種目特性別に非認知的スキルを検討し、集団スポーツを経験 している子どもの方が個人スポーツ経験者よりも非認知的スキルが高いことを示した。

また集団スポーツでは、仲間との協働が必要不可欠であることから、リーダーシップや フォロワーシップを含めたチームメンバーとの協働の重要性が指摘されている (牛来ほ か, 2022)。集団の中でスポーツを行なう場合、自己以外の他者と協働する場面が頻発す る。協働の場面のひとつとして、自己やチームの課題について議論し合意形成を図る場面 があり、そのプロセスを経験することでコミュニケーションスキルや社会的スキル等が獲 得されると考えられる。大学生テニス部員を対象にコミュニケーションスキル向上に関す るプログラムの効果を検討した高橋ほか (2019) の研究では、プログラム介入の前後で主

観的なコミュニケーションスキルに関して有意に向上したと報告されている。そのため、前述のような心理的スキル及び非認知的スキルの開発には、スポーツ指導現場における指導者の関わりや指導など、意図をもったプログラムや環境づくりが重要であると考えられる。

3. 問題提起

これまで、スポーツでの非認知的スキルの獲得に関するプログラム開発の研究において大学生を対象としているものは多くあるが、小・中学生を対象とした事例は少ない。OECD（2015）の調査では、「非認知的スキルは幼児期から青年期の時期に伸ばしやすく、学校教育を通して発達させることが重要である」と報告されている。そのため、非認知的スキルの開発に重要な時期とされる小・中学生の時期において、スポーツ現場で活用可能なプログラムの開発は課題であるといえる。また、非認知的スキルの獲得を目的としたプログラムの多くは、他者との関わり場面を意識的に作り出すことによってコミュニケーションを活発化し、コミュニケーションスキルや社会性などの向上を目的としている。そのため、スポーツ活動において非認知的スキルを向上させようとするならば、他者との関わり機会を意識的に創出することが望ましいと考えられる。チームスポーツにおいて、他者と関わり合意形成を図る場面の例としてミーティングがあげられる。高橋ほか（2019）の研究においても、コミュニケーションスキル向上のプログラムとして、大学テニス部員を対象に月1回の部全体としての課題抽出と課題に対する取り組みの評価を目的としたミーティングを実施している。小・中学生を対象にミーティング活動を基盤として非認知的スキルの開発・向上に役立つプログラムが提案できれば、スポーツ指導者の資質・能力、スポーツの教育的価値の向上につながると考えられる。さらに、非認知的スキルの育成を支えるためには、その評価方法も重要な課題となる。これまで、大学生や社会人を対象とした非認知的スキルの測定尺度は一定程度開発されている（清水ほか、2018；幾留ほか、2018）。しかしながら、中学生を対象とした評価ツールは限られている。特に、スポーツ活動に特化した非認知的スキル評価の尺度は、一般的な教育現場の尺度と異なり、プレーの特性やチーム内での協働行動を考慮する必要がある。これらの理由から、中学生年代に適した新しい測定尺度の開発が求められている。

4. 目的

本研究における介入プログラムを「課題解決型ミーティング」と名付け、中学生サッカー選手に介入し、その前後での非認知的スキルの変化を調査する。そのため、研究①で中学生スポーツ選手に適した非認知的スキルの評価尺度を作成し、研究②で中学生サッカー選手を対象に課題解決型ミーティングの介入による非認知的スキルの変容を調査する。研究①については、Ⅱの章で述べ、研究②はⅢの章で述べる。

研究①：中学生スポーツ選手向け非認知的スキル評価尺度の作成

これまでの先行研究（清水ほか，2018；幾留ほか，2018；田原・小川，2021）では、スポーツ選手を対象とした非認知的スキル評価に一定の進展がみられるものの、中学生という年代に特化し、スポーツ選手の成長過程に適応した評価尺度は開発されていない。これを解決するツールを提供することで、教育現場やスポーツ現場での直接的な活用を目指す。そのため、研究①では、中学生のスポーツ選手に特化した非認知的スキルの評価尺度を作成し、その信頼性および妥当性を検討することを目的とする。

研究②：課題解決型ミーティングの介入による非認知的スキルの変容調査

12歳から15歳までの中学生年代サッカー選手を対象に、仲間との協働を要する場面としての課題解決型ミーティングの導入を通じ、非認知的スキルの変容を調査することを目的とする。特に、課題解決スキルや協働スキルなどに着目し、ミーティングを通じてそれらがどのように成長するかを事例的に明らかにすることを目指す。

Ⅱ. 研究①

1. 方法

1) 対象

本研究は、中学生スポーツ選手（12歳－15歳）を対象に、2024年6月から2024年9月にかけて質問紙調査を実施した。中学生451名の回答を収集したが、欠損値を含む回答者や、質問項目に対してすべて同一の回答を行なった回答者を除いた291名（有効回答率：64.5%）の回答を分析対象とした（表1）。中学校設置の部活動を対象に、チーム代表者と参加者の保護者から同意書への署名を得たうえで実施した。

表1 分析対象の回答者属性

対象者属性								
性別	男性	156名	女性	129名	その他	1名	不明	5名
学年	1年生	132名	2年生	128名	3年生	22名	不明	9名
		49.10%		40.48%		7.23%		3.13%
種目	サッカー、野球、バスケットボール、ソフトボール、バレーボール、バドミントン、卓球、硬式テニス、ソフトテニス、剣道、柔道、陸上							

2) 項目選定

スポーツ心理学およびコーチング科学領域を専門とする研究者1名と、スポーツ心理学・コーチング科学を専攻する修士課程の学生2名での項目選定を目的とした専門家会議を行い、課題解決型ミーティングの導入によって成長を促すと考えられる心理的成長要素として下位因子11因子を選定した。これらの下位因子11因子はスポーツ選手の非認知的スキルを測定する尺度として開発されたもの（清水ほか，2018；幾留ほか，2018；田原・小川，2021；飯岡ほか，2016）とスポーツ場面に限らず集団の特性を測る尺度として作成されたもの（清水ほか，2010；田原・小川，2021）を参考に下位因子と項目を選定した。専門家会議の結果、質問紙の項目数は65項目となり、それぞれ「1：まったくあてはまらない」から「6：よくあてはまる」の6件法にて回答を求めた。また、専門家会議にて、それぞれの質問項目の表現について検討し、中学生スポーツ選手にとって理解しやすい言葉に改変した（表3-6）。下位因子11因子については、次に述べる。

(1) 心理的安全性（「心理的安全性」の1因子）

Edmondson (1999) の心理的安全性は、「チームにおいて、メンバーがリスクを恐れずに発言できる状態、つまり、避難や拒絶を受ける心配なく質問や意見表明、失敗の共有ができる心理的な状態」と定義されている。心理的安全性が向上することにより、学習高度の促進、パフォーマンスの向上、リスクテイクの促進などの効果があると考えられている。また、Edmondson (1999) は、心理的安全性を構築する要素として建設的なフィードバック、リーダーのオープンな姿勢、ミスの許容などを挙げている。課題解決型ミーティングの導入期では、指導者がポジティブなフィードバックや雰囲気づくりを心がけることで、選手が意見や考えを提案しやすくなると考えられる。また、選手主体の小グループ

での話し合い活動においてもポジティブな雰囲気を作り、発言のハードルが低くなることでチームとしての心理的安全性が高まると考えられる。それらの効果を測定するために、先行研究より田原ほか（2021）にて使用された「心理的安全尺度」の心理的安全因子と、「チーム・コミュニケーション尺度」のコミュニケーションの素直さと情緒さ因子の質問項目から、中学生スポーツ選手のスポーツ活動に適用できると考えられるものを4項目選定した。さらに、清水ほか（2018）の「ユースアスリート用ライフスキル評価尺度」のコミュニケーション因子から1項目の計5項目選定した。

（2）目標達成スキル（「Plan」「Do」「Check」「Action」の4因子）

ある課題に直面した際に改善するための計画（Plan）を行い、その計画を実行（Do）し、その結果を評価（Check）し、さらなる改善や対策を行なう（Action）というプロセスを繰り返すことで課題の解決につながるPDCAサイクルという手法がある（厚生労働省, online）。様々な現場において、この手法が浸透しているが、スポーツの競技力向上についても欠かせないプロセスであると考えられる。課題解決型ミーティングにおける振り返りミーティングでは、当日のプレー映像を即時に視聴することで現状をチームとして共有しやすくなっているという点で、選手が自身を客観的に評価することが可能になると考えられる。そのため、課題解決スキルにおける「現状の把握」の能力が向上することが考えられる。また、現状の把握の質を高めることで、課題に対する解決策もより具体的かつリアリティを持ったものを検討できるようになると考えられる。

本研究において、課題解決スキルの向上を評価するうえでPDCAサイクルのそれぞれのフェーズに関する項目を選定した。計画（Plan）に関する項目として清水ほか（2018）の「ユースアスリート用ライフスキル尺度」から目標設定に関する6項目を選定した。実行（Do）に関する項目として目標に対する意思に関する項目として清水ほか（2018）の「ユースアスリート用ライフスキル評価尺度」の最善の努力因子、筆野・西岡（2019）の「小学校高学年を対象とした目標達成スキル尺度」の達成への意思因子から5項目選定した。また、評価（Check）に関する項目として徳吉ほか（2012）の「目標行動スキル尺度」の目標設定スキル因子、幾留ら（2016）の「スポーツ版自己調整学習尺度」の評価・内省因子とセルフモニタリング因子から5項目を選定した。そして、改善（Action）に関する項目として徳吉ら（2012）の「目標行動スキル尺度」の問題解決スキル因子から5項目を選定した。

(3) 動機づけ（「自律性」「有能感」「関係性」の3因子）

Deci and Ryan (1985 ; 2000) による動機づけの自己決定理論では、動機づけは基本的心理欲求の充足によって向上するものであると考えられている。基本的心理欲求とは「自律性」「有能感」「関係性」の3つの心理欲求によって構成される。これらの充足によって動機づけやパフォーマンス、精神的健康が向上されることが考えられている。「自律性」は自身の行動に関して自らを律し、自らの意思で決定できる状態を指す。「有能感」については自身の能力に自信があり、他者よりも優れていると感じている状態を指す。「関係性」は周囲の人から自分に関心をもたれていると感じる状態のことを指す。これらの状態が満たされることによって基本的心理欲求の充足が高まり、動機づけやパフォーマンスの向上につながると考えられる。

課題解決型ミーティングでは、小グループでの相互のフィードバックが行われることにより、チームメイトとのコミュニケーションの機会が生まれる。そのため、選手がチームメイトから関心を持たれていることを実感しやすい環境が作り出され、関係性が向上すると考えられる。また、指導者が率先してポジティブな雰囲気を作り出すことで、選手のみで進行する小グループでの話し合いにおいても、選手が相互にポジティブなフィードバックを行なうようになると考えられる。そのため、選手が自身のプレーに自信を持ちやすくなり、有能感が向上すると考えられる。そして、課題解決型ミーティングでは、自己やチームの課題を抽出し、それに対する改善策を選手主体で決定する仕組みがある。このプロセスを繰り返し行なうことで、選手がチームを改善に導くための行動選択を積極的行なうことができるようになると考えられる。そのため、自己の行動選択を主体的に決定する力が向上し、自律性が向上すると考えられる。

本研究において、これらの効果を測定するために、「自律性」に関する項目として清水ほか（2018）の「ユースアスリート用ライフスキル尺度」から自己の行動選択に関する項目を4項目選定した。「有能感」に関する項目を加藤（2020）の「小学生の非認知的スキルの測定尺度」、筆野・西岡（2019）の「小学校高学年の目標設定スキル尺度」から自らの行動に対する自信に関する5項目を選定した。「関係性」に関する項目として田原ほか（2021）にて使用された質問項目から周囲とのコミュニケーションに関する5項目を選定した。

(4) 協働スキル（「リーダーシップ」「フォロワーシップ」「個人のチーム貢献」「チームワーク」の4因子）

協働に関するスキルとしてリーダーシップ、フォロワーシップ、個人のチーム貢献、チームワークに関する項目を選定した。課題解決型ミーティングでは小グループでの話し合いの機会が多いことから、普段のチーム全体でのミーティングでは発言しないような選手であっても発言の機会があることやリーダー、フォロワーなどの役割をローテーションで経験しながら議論を進行していく仕組みがある。そのため、それぞれの立場でチームや自己の課題について主体的に考える機会が増え、リーダーシップ、フォロワーシップなどの立場への理解が深まるとともに、チームとしての取り組みを自分事ととらえやすくなる構造がチーム貢献やチームワークを向上させると考えられる。

本研究では、リーダーシップに関する項目として先行研究から島本ほか（2006）の「大学生における日常生活スキル尺度」、清水ほか（2010）における「リーダーシップ尺度」から中学年代のチームスポーツでの活動場面に応用可能な7項目を選定した。フォロワーシップに関する項目として清水ほか（2010）における「フォロワーシップ尺度」よりチームの一員としてリーダーとのかかわり方に関する項目を7項目選定した。そして、個人のチーム貢献に関する項目として飯岡ほか（2016）が作成した「チームアプローチ評価尺度（TAAS）」、田原・小川（2021）にて使用された質問項目より、チームの一員としてチームの成長に対するアプローチに関する5項目を選定した。また、チームワークについて内田ほか（2014）が作成した「スポーツ集合的効力感尺度」、飯岡ほか（2016）が作成した TAAS よりチームの一員としてチームメイト同士の繋がりに関する5項目を選定した。

3) 分析

分析は IBM 社製 SPSS Statistics 28 ならびに SPSS Amos22 を使用し、①－⑤の過程を経て分析を行なった（表 2）。

- ① 探索的因子分析を実施し、因子負荷量が高い項目を選定し、それぞれの下位因子の内的整合性の検証として Cronbach α 係数（以下、 α 係数）を算出した。
- ② 専門家会議にて内容的妥当性の観点から項目および構成概念の再検討を行なった。
- ③ 2 度目の探索的因子分析を実施し α 係数を算出した。
- ④ 構成概念妥当性の検証としてモデル適合度の算出を行なった。

⑤ 収束的妥当性および弁別的妥当性の検証を行なった。

表2 尺度作成及び信頼性・妥当性検証の手順

順序	作業	目的
①	1 度目の探索的因子分析の実施	下位因子の内的整合性の検証として α 係数の算出
②	専門家会議にて項目および構成概念の検討	内容的妥当性の検証
③	指摘を受けて2度目の探索的因子分析の実施	
④	検証的因子分析にてモデル適合度の算出	構成概念妥当性の検証
⑤	収束的妥当性および弁別的妥当性の検証	

2. 結果および考察

1) 探索的因子分析結果

まず、選定した 65 項目を「心理的安全性に関する 5 項目」「個人の目標達成に関する 22 項目」「動機づけに関する 14 項目」「協働スキルに関する 24 項目」に分けた。それぞれのまとまりごとに探索的因子分析（プロマックス回転）を実施した。それらの 4 つのまとまりに含まれる項目は表 3-6 に示したとおりである。

これらの項目について、それぞれのまとまり毎に探索的因子分析を実施した。因子負荷量が 0.4 未満の項目は因子を適切に説明していない可能性が高いとされ、一般的に項目削除の目安とされている（小塩, 2012）。このことから、項目採用基準となる因子負荷量は 0.4 以上に設定した。また、作業療法の研究においても因子負荷量 0.4 以上を基準に項目の取捨選択が行われている（横井・石井, 2020）。これらの先行研究に倣い、本研究でも因子負荷量 0.4 を基準として項目の選定を行ない、因子構造の妥当性を確保することを目指した。 α 係数については、尺度の内的一貫性を評価するための指標であり、一般的に 0.7 以上であれば信頼性が確保されているとみなされる（小塩, 2012）。本研究においても、 α 係数の信頼性基準を 0.7 とする。

表3 課題解決スキル尺度22項目

尺度	想定因子	No.	項目	引用文献	尺度名	因子名
		6	私は、一週間や一か月、半年単位と、ある期間ごとに目標を立てている	清水ほか、(2018)	ユースアスリート用ライフスキル評価尺度	目標設定因子
		7	私は、目標を考えるだけでなく、紙に書き込むようにしている			
		8	私は、目標を強く意識し続けるために、ノートやスマホ・携帯電話などに書き込んでいる			
		9	私は、目標を達成するための計画を具体的に立てている			
		P				
		10	私は、目標を現実的に達成できるレベルに設定している	徳吉・岩崎 (2012)	目標行動スキル尺度	目標設定スキル因子
		11	私は、目標を決める時には期限を設定している			
		12	私は、目標を設定したら言葉に出すようにしている	作成		
		13	私は、単調（単純）な作業の繰り返しでも、コツコツと取り組むことができる	清水ほか、(2018)	ユースアスリート用ライフスキル評価尺度	最善の努力因子
		14	私は、目標の達成に向けて、コツコツと努力していくことができる			
		15	私は、なかなか成果が出ない時でも、自分を信じて努力し続けることができる			
		D				
		16	私は、なかなか周囲に認められなくても、ねばり強く努力し続けることができる			
		17	私は、目標をよく意識して生活するようにしている	筆野・西岡 (2019)	小学校高学年を対象とした目標設定スキル尺度	達成への意志因子
		18	私は、自分の強みや弱点について考えようとしている	幾留ほか、(2022)	スポーツ版自己調整学習尺度	評価・内省因子
		19	私は、パフォーマンス（プレー・記録・出来栄・演技など）をよりよいものにできるかどうか、自分の練習活動について考える			
		C				
		20	私は、練習や試合を通じて上達するように、自分がやっていることが正しいかどうかチェックする			セルフモニタリング因子
		21	私は、練習や試合中に、自分の課題を確認しながら行うようにしている			
		22	私は、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	徳吉・岩崎 (2012)	目標行動スキル尺度	目標設定スキル因子
		23	私は、目標をじゃまし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	徳吉・岩崎 (2012)	目標行動スキル尺度	問題解決スキル因子
		24	私は、目標をじゃましている問題に対する様々な方法を実際に試す			
		A				
		25	私は、目標をじゃまし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をする			
		26	私は、目標を達成するために、新しいアイディアを考える			
		27	私は、目標をじゃましている問題について解決法を調べる			

課題解決スキル

表4 心理的安全性尺度5項目

尺度	想定因子	No.	項目	引用文献	尺度名	因子名
心理的安全性	心理的安全性	1	このチームで活動する中で、私の能力や個性はチームメンバーに評価されている	田原・小川 (2021)	心理的安全性尺度	心理的安全性因子
		2	このチームで私は、問題点や困難な課題について話題にすることができる			
		3	このチームで私は、安心してリスクをとったプレーをすることができる			
		4	このチームで私は、プライベートなことも気軽にチームメンバーと話している		チーム・コミュニケーション尺度	コミュニケーションの素直さと情緒さ因子
		5	チームのメンバーの前では、本当の自分を表現することができる	清水ほか (2018)	ユースアスリート用ライフスキル評価尺度	コミュニケーション因子

表5 動機づけ尺度14項目

尺度	想定因子	No.	項目	引用文献	尺度名	因子名
動機づけ	自律性	28	私は、あれこれと指示を受けなくても、次にどうすればよいか考えることができる	清水ほか (2018)	ユースアスリート用ライフスキル評価尺度	考える力因子
		29	私は、問題や課題への解決方法を自身で見つけることができる			
		30	私は、周囲の人の考えをもとに、自分なりの答えを導き出すことができる			
		31	私は、成功や失敗の原因を自分なりに分析してみることができる			
		32	私は、どんなことでもどんどん自分から挑戦していくほうだ	加藤 (2019)	能力に対する自己概念尺度	自己効力感因子
	有能感	33	私は、計画を立てる時に、きつと自分にはできると思っている			
		34	私は、なにかをやろうと決めたらすぐにとりかかる			
		35	私は、こまったことでも自分にはなんとか乗り越えられれると思う			
	関係性	36	私は、「自分にはできる」と信じて、目標の達成へと取り組む	筆野・西岡 (2019)	目標設定スキル尺度	達成への因子因子
		37	われわれのチームでは、わからないことがあれば仲間へ気軽にたずねている	田原・小川 (2021)	チーム・コミュニケーション尺度	コミュニケーションの素直さと情緒さ因子
		38	われわれのチームでは、日常の練習の中で、遠慮することなくコミュニケーションをとっている			
		39	われわれのチームでは、うまくいかないことがあっても互いにはげましている			
		40	われわれのチームでは、チームメンバーを互いにほめる			
		41	われわれのチームでは、よいことがあると皆で喜び合う			

表6 協働スキル尺度24項目

尺度	想定因子	No.	項目	引用文献	尺度名	因子名
協働スキル	リーダーシップ	42	私は、話し合いのときにみんなの意見を1つにまとめることができる	島本・石井 (2006)	大学生における日常生活スキル尺度	リーダーシップ因子
		43	私は、集団で行動するときに、先頭に立ってみんなを引っ張っていくことができる			
		44	私は、自分が行動を起こすことによって、周りの人を動かすことができる			
		45	私は、自信に満ちた行動をとることができる			
		46	私は、自信を持ってグループをまとめることができる	清水ほか (2010)	リーダーシップ尺度	confidence因子
		47	私は、プレッシャーがある中でも、自信を持って自分の能力を発揮することができる			
		48	私は、自信を持ってメンバーを説得することができる			
		49	私は、リーダーが要求していることに気づくことができる			
	フォロワーシップ	50	私は、リーダーが求めていることを上手にサポートできる	清水ほか (2010)	フォロワーシップ尺度	Circumstantial Judgment因子
		51	私は、リーダーをサポートするために行動することができる			
		52	私は、リーダーの気持ちを理解することができる			
		53	私は、グループ内の問題を解決させることができる			
		54	私は、グループ内のもめごとを上手に解決させることができる			
		55	私は、グループ内の雰囲気をよくすることができる			
		56	私は、チームメンバーとして貢献できている			
個人のチーム貢献	個人のチーム貢献	57	私は、よいチームワークをつくれるという自信がある	飯岡ほか (2016)	チームアプローチ評価尺度	チームへの貢献因子
		58	私は、チームの活動に関して自分の能力を効果的に発揮している			
		59	私は、チームの目標を達成するために努力している			
		60	私は、仲間の成長やプレー向上に貢献できた			
		61	われわれのチームは、一致団結して目標を達成しようとしている			
	チームワーク	62	われわれのチームは、試合で負けたり成績がよくない時は、チームメンバー全員が責任を感じる	田原・小川 (2021)	パフォーマンス尺度	職場と同僚への貢献因子
		63	われわれのチームは、練習中にうまくできないメンバーがいるとき、メンバー全員でサポートする			
		64	われわれのチームのメンバーは、試合や練習のとき、それぞれの役割や責任などについて遠慮なく話し合う			
		65	チーム内で行われている話し合いは、充実していると思う			

(1) 心理的安全性

心理的安全性に関する 5 項目に探索的因子分析を実施した結果を表 7 に示した。事前の専門家会議では田原・小川（2021）の心理的安全尺度心理的安全因子に含まれている 4 項目と清水ほか（2018）のユースアスリート用ライフスキル尺度コミュニケーション因子に含まれる 1 項目の計 5 項目を選定したが、探索的因子分析の結果、清水ほか（2018）の項目「チームのメンバーの前では、本当の自分を表現することができてい」の因子負荷量が 0.4 未満を示したことで除外した。α 係数は 0.729 を示し、信頼性は確認された。

表7 心理的安全性尺度の探索的因子分析結果（プロマックス回転）

項目	平均値	標準偏差	因子負荷量
心理的安全性 α=.729			
このチームで活動する中で、私の能力や個性はチームメンバーに評価されている	4.25	1.214	0.683
このチームで私は、問題点や困難な課題について話題にすることができる	4.05	1.212	0.641
このチームで私は、安心してリスクをとったプレーをすることができる	4.02	1.203	0.593
チームのメンバーの前では、本当の自分を表現することができている	4.36	1.320	0.625

(2) 目標達成スキル

目標達成に関する 22 項目に対し探索的因子分析を実施した結果、表 8 のように 3 つの因子が抽出された。第 1 因子には、「私は、一週間や一カ月、半年単位と、ある期間ごとに目標を立てている」、「私は、目標を達成するための計画を具体的に立てている」などの目標設定および目標の達成計画に関する項目が含まれていることから、第 1 因子を「目標設定・計画力」と命名した（α=.862）。第 2 因子には、「私は、なかなか成果が出ない時でも、自分を信じて努力し続けることができる」、「私は、単調（単純）な作業の繰り返しでも、コツコツと取り組むことができる」などの目標に向かう上で必要な地道な努力行動に関する項目が含まれていることから第 2 因子を「遂行力」と命名した（α=.849）。第 3 因子には、「私は、目標をじゃましている問題について解決法を調べる」、「私は、練習や試合中に、自分の課題を確認しながら行なうようにしている」などの目標達成に向けて発生しうる課題を認識する力、またそれに適応しようとする力に関する項目が含まれていることから「課題認識力」と命名した（α=.874）。

表8 課題解決スキル尺度の探索的因子分析結果（プロマックス回転）

項目	平均値	標準偏差	因子負荷量		
			第1因子	第2因子	第3因子
設定・計画力 $\alpha=.862$					
私は、一週間や一カ月、半年単位と、ある期間ごとに目標を立てている	4.25	1.214	0.925	0.089	-0.201
私は、目標を達成するための計画を具体的に立てている	3.71	1.384	0.725	0.122	0.007
私は、目標を決める時には期限を設定している	4.36	1.320	0.663	-0.233	0.194
私は、目標を達成するために、新しいアイデアを考える	3.82	1.315	0.593	0.065	0.206
私は、目標を設定したら言葉に出すようにしている	3.45	1.404	0.533	0.015	0.149
遂行力 $\alpha=.849$					
私は、なかなか成果が出ない時でも、自分を信じて努力し続けることができる	4.51	1.205	-0.081	0.809	0.041
私は、目標の達成に向けて、コツコツと努力していくことができる	4.54	1.170	0.066	0.733	0.025
私は、単調（単純）な作業の繰り返しでも、コツコツと取り組むことができる	4.30	1.270	0.023	0.717	-0.027
私は、なかなか周囲に認められなくても、ねばり強く努力し続けることができる	4.28	1.241	-0.006	0.624	0.196
認識力 $\alpha=.905$					
私は、目標をじゃましている問題について解決法を調べる	3.89	1.206	0.006	-0.058	0.782
私は、パフォーマンス（プレー・記録・出来栄・演技など）をよりよいものにできるかどうか、自分の練習活動について考える	4.40	1.145	0.033	0.126	0.671
私は、目標をじゃまし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をする	3.84	1.219	0.135	0.009	0.665
私は、目標をじゃましている問題に対する様々な方法を実際に試す	3.95	1.255	0.218	-0.054	0.639
私は、練習や試合中に、自分の課題を確認しながら行うようにしている	4.35	1.227	-0.015	0.200	0.602
私は、練習や試合を通じて上達するように、自分がやっていることが正しいかどうかチェックする	4.26	1.164	0.013	0.138	0.577
私は、目標をじゃまし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	4.20	1.199	-0.027	0.131	0.531
私は、自分の強みや弱点について考えようとしている	4.60	1.186	0.028	0.237	0.462
私は、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	3.45	1.276	0.275	0.038	0.429

(3) 動機づけ

動機づけに関する 14 項目を探索的因子分析にかけた結果を表 9 に示した。探索的因子分析の結果、3 つの下位因子が抽出された。事前の専門家会議では、自己決定理論（Deci & Ryan, 2000）における動機づけを高める基本的心理欲求の「自律性」「有能感」「関係性」に関する項目を先行研究（清水ほか, 2018；加藤, 2019；田原・小川, 2021；筆野・西岡, 2019）から選定し、それぞれにかかわる項目同士で因子が抽出されると仮定した。探索的因子分析の結果、3 つの因子が抽出された。しかしながら、「自律性」因子において、事前に「有能感」に含まれるであろうと仮定した「私は、なにかをやろうと決めたらすぐにとりかかる」の項目が高い因子負荷量（0.515）を示した。そのため、「自律性」因子にこれを含む因子負荷量が 0.4 以上を示した 5 項目を選定した（ $\alpha=.825$ ）。2 つ目の因子では、「有能感」にかかわる項目として、因子負荷量が 0.4 以上を示した 4 項目を選定した（ $\alpha=.841$ ）。3 つ目の因子では、「関係性」にかかわる項目として、因子負荷量が 0.4 以上を示した 5 項目を選定した（ $\alpha=.846$ ）。

表9 動機づけ尺度の探索的因子分析結果（プロマックス回転）

項目	平均値	標準偏差	因子負荷量		
			第1因子	第2因子	第3因子
自律性 $\alpha=.825$					
私は、成功や失敗の原因を自分なりに分析してみることができる	4.20	1.255	0.978	-0.213	-0.073
私は、問題や課題への解決方法を自分自身で見つけることができる	4.10	1.052	0.624	0.082	0.002
私は、周囲の人の考えをもとに、自分なりの答えを導き出すことができる	4.21	1.149	0.591	0.143	0.072
私は、あれこれと指示を受けなくても、次にどうすればよいか考えることができる	4.05	1.167	0.564	0.105	-0.038
私は、なにかをやろうと決めたらすぐにとりかかる	4.21	1.242	0.515	0.183	0.051
有能感 $\alpha=.841$					
私は、こまったことでも自分にはなんとか乗り越えられると思う	4.24	1.231	-0.123	0.917	-0.063
私は、計画を立てる時に、きっと自分にはできていると思っている	4.10	1.212	0.136	0.652	-0.020
私は、「自分にはできる」と信じて、目標の達成へと取り組む	4.44	1.178	0.184	0.612	0.060
私は、どんなことでもどんどん自分から挑戦していくほうだ	4.07	1.330	0.366	0.407	0.049
関係性 $\alpha=.846$					
われわれのチームでは、うまくいかないことがあっても互いにはげましている	4.85	1.172	-0.065	0.038	0.840
われわれのチームでは、日常の練習の中で、遠慮することなくコミュニケーションをとっている	5.09	1.090	-0.063	-0.014	0.750
われわれのチームでは、チームメンバーを互いにほめる	4.88	1.151	-0.036	-0.064	0.737
われわれのチームでは、よいことがあると皆で喜び合う	5.20	0.991	0.005	0.035	0.728
われわれのチームでは、わからないことがあれば仲間へ気軽にたずねている	4.91	1.146	0.231	-0.063	0.577

(4) 協働スキル

協働スキルに関する 22 項目に対し探索的因子分析を実施した結果、表 10 のように 3 つの因子が抽出された。第 1 因子は、「私は、グループ内の問題を解決させることができる」「私は、自信を持ってグループをまとめることができる」などのグループをまとめる力に関する項目が含まれていることから「リーダーシップ」と命名し、因子負荷量が 0.4 以上を示した 5 項目を選定した ($\alpha = .913$)。第 2 因子は、「私は、仲間の成長やプレー向上に貢献できた」「私は、チームメンバーとして貢献できている」などの仲間やリーダーをサポートする力に関する項目が含まれていることから「フォロワーシップ」と命名し、因子負荷量が 0.4 以上を示した 5 項目を選定した ($\alpha = .893$)。第 3 因子には、「われわれのチームは、練習中にうまくできないメンバーがいるとき、メンバー全員でサポートする」「われわれのチームは、一致団結して目標を達成しようとしている」などの所属するチームのまとまりに関する項目が含まれていることから「チームワーク」と命名し、因子負荷量が 0.4 以上を示した 5 項目を選定した ($\alpha = .830$)。

表10 協働スキル尺度の探索的因子分析結果（プロマックス回転）

項目	平均値	標準偏差	因子負荷量		
			第1因子	第2因子	第3因子
リーダーシップ $\alpha=.899$					
私は、グループ内の問題を解決させることができる	3.60	1.254	0.841	-0.141	0.087
私は、自信を持ってグループをまとめることができる	3.37	1.412	0.819	0.113	-0.085
私は、集団で行動するときに、先頭に立ってみんなを引っ張っていくことができる	3.38	1.474	0.804	0.144	-0.167
私は、グループ内のもめごとを上手に解決させることができる	3.61	1.313	0.699	0.033	0.076
私は、話し合いのときにみんなの意見を1つにまとめることができる	3.54	1.363	0.694	0.033	0.088
フォローアップ $\alpha=.879$					
私は、仲間の成長やプレー向上に貢献できた	4.09	1.246	0.015	0.825	-0.009
私は、チームメンバーとして貢献できている	4.16	1.245	-0.033	0.818	0.023
私は、リーダーが求めていることを上手にサポートできる	3.87	1.254	0.243	0.651	-0.086
私は、チームの活動に関して自分の能力を効果的に発揮している	4.02	1.061	0.091	0.628	0.032
私は、リーダーが要求していることに気づくことができる	4.21	1.117	0.267	0.473	-0.002
チームワーク $\alpha=.830$					
われわれのチームは、練習中にうまくできないメンバーがいるとき、メンバー全員でサポートする	4.35	1.285	0.018	0.092	0.769
われわれのチームは、一致団結して目標を達成しようとしている	4.66	1.226	-0.064	0.079	0.768
チーム内で行われている話し合いは、充実していると思う	4.36	1.220	-0.146	0.040	0.754
われわれのチームは、試合で負けたり成績がよくない時は、チームメンバー全員が責任を感じる	4.25	1.336	0.095	-0.159	0.643
われわれのチームのメンバーは、試合や練習のとき、それぞれの役割や責任などについて遠慮なく話し合う	4.44	1.310	0.288	-0.020	0.512

2) 専門家会議での内容的妥当性検証

1度目の探索的因子分析を実施したものを3名の専門家会議にて項目選定及び構成概念、内容的妥当性を検討した。3名の専門家A、B、Cと大学院修士課程2名にて3名の専門家の属性は以下の通りである（表11）。

表11 専門家属性

専門家	専門領域	属性
A	スポーツ心理学、スポーツコーチング科学分野	研究歴30年以上の大学教員
B	スポーツ心理学分野、尺度作成研究経験者	研究歴3年以上の大学院博士後期課程
C	スポーツコーチング科学分野	研究歴3年以上の大学院博士後期課程

(1) 目標達成スキル

表12は1度目の探索的因子分析の結果に関して、専門家会議にて内容的妥当性を検討し、構成概念、項目に関して再検討を行なった項目に再度探索的因子分析を実施した結果である。1度目の探索的因子分析では目標設定スキルは「目標設定・計画」「遂行力」「課題認識力」と命名した3因子が抽出されたが、「課題認識力」の項目に、「現状を分析する要素」と「発生した困難に適応する力」の2つの構成概念が含まれていることが専門

家会議にて指摘された。これを受けて目標達成スキルに関する項目に4因子と仮定して再度探索的因子分析を実施した。その結果、目標を設定し、達成計画を立てる力に関する「目標設定・計画」($\alpha = .850$)、目標達成に向けて地道な努力を続ける力に関する「努力の継続」($\alpha = .849$)、目標達成に向けて自己を分析する力に関する「評価・分析」($\alpha = .768$)、目標達成に向かうプロセスで発生しうる問題に適応しようとする力に関する「問題解決」($\alpha = .825$)の4因子が抽出された。「評価・分析」の項目にて因子負荷量が0.4を下回った「私は、練習や試合中に、自分の課題を確認しながら行なうようにしている」については、専門家会議の意見と内容的妥当性を考慮し、下位因子として区別することを妥当と判断した。

表12 専門家会議後の目標達成スキル尺度の探索的因子分析結果（プロマックス回転）

項目	平均値	標準偏差	因子負荷量			
			第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
目標設定・計画 $\alpha=.850$						
私は、一週間や一カ月、半年単位と、ある期間ごとに目標を立てている	4.25	1.214	0.992	0.081	-0.018	-0.240
私は、目標を決める時には期限を設定している	4.36	1.320	0.714	-0.235	-0.045	0.225
私は、目標を達成するための計画を具体的に立てている	3.71	1.384	0.634	0.153	-0.042	0.100
私は、目標を達成するために、新しいアイデアを考える	3.82	1.315	0.512	0.069	0.162	0.126
努力の継続 $\alpha=.849$						
私は、なかなか成果が出ない時でも、自分を信じて努力し続けることができる	4.51	1.205	-0.087	0.845	0.005	-0.007
私は、目標の達成に向けて、コツコツと努力していくことができる	4.54	1.170	0.077	0.794	-0.113	0.057
私は、単調（単純）な作業の繰り返しでも、コツコツと取り組むことができる	4.30	1.270	0.015	0.726	0.029	-0.07
私は、なかなか周囲に認められなくても、ねばり強く努力し続けることができる	4.28	1.241	-0.045	0.631	0.119	0.114
評価・分析 $\alpha=.768$						
私は、練習や試合を通じて上達するように、自分がやっていることが正しいかどうかチェックする	4.26	1.164	-0.041	0.037	0.800	-0.025
私は、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	3.45	1.276	0.252	-0.020	0.463	0.088
私は、練習や試合中に、自分の課題を確認しながら行うようにしている	4.35	1.227	0.014	0.235	0.367	0.194
問題解決 $\alpha=.825$						
私は、目標をじゃましている問題について解決法を調べる	3.89	1.206	-0.08	-0.009	0.017	0.858
私は、目標をじゃまし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をする	3.84	1.219	0.14	0.122	-0.112	0.703
私は、目標をじゃましている問題に対する様々な方法を実際に試す	3.95	1.255	0.19	0.025	0.139	0.476

(2) 個人の協働スキル

1度目の探索的因子分析にて、協働スキルの下位因子として「リーダーシップ」「フォロワーシップ」「チームワーク」の3因子が抽出された。専門家会議にて「チームワーク」に関する項目について、「リーダーシップ」「フォロワーシップ」の項目が「私は、」という個人の行動に関するものであることに対し、「われわれのチームは、」というチームとしての行動に関するものであることを指摘された。これにより、当初想定していた協働スキルの因子構造は「リーダーシップ」「フォロワーシップ」の2因子が適切であると判断された。このため、「チームワーク」関連の項目は除外し、改めて「チームのつなが

り」という新たな尺度の因子として位置づける形となった。これにより、「個人の協働スキル尺度」の因子は「リーダーシップ」($\alpha = .900$) および「フォロワーシップ」($\alpha = .833$) の2つの下位因子に限定され、因子負荷量および内的整合性の観点において信頼性が高いことが示された (表 13)。

表13 専門家会議後の個人の協働スキル尺度の探索的因子分析結果 (プロマックス回転)

項目	平均値	標準偏差	因子負荷量	
			第1因子	第2因子
リーダーシップ $\alpha = .900$				
私は、集団で行動するときに、先頭に立ってみんなを引っ張っていくことができる	3.38	1.474	0.842	0.027
私は、自信を持ってグループをまとめることができる	3.37	1.412	0.812	0.064
私は、グループ内のもめごとを上手に解決させることができる	3.61	1.313	0.739	0.038
私は、話し合いのときにみんなの意見を1つにまとめることができる	3.54	1.363	0.722	0.017
私は、自分が行動を起こすことによって、周りの人を動かすことができる	3.87	1.285	0.610	0.204
フォロワーシップ $\alpha = .833$				
私は、リーダーが求めていることを上手にサポートできる	3.87	1.254	0.097	0.763
私は、リーダーが要求していることに気づくことができる	4.21	1.117	0.058	0.720
私は、リーダーの気持ちを理解することができる	4.38	1.228	-0.023	0.642
私は、リーダーをサポートするために行動することができる	4.28	1.272	0.167	0.623

(3) 自分で考え、信じる力

1 度目の探索的因子分析では、自己決定理論 (Deci & Ryan, 2000) の基本的心理欲求である「自律性」「有能感」「関係性」の3つの因子が抽出された。その後、専門家会議において、「関係性」の因子は、個人の行動を測定する「自律性」や「有能感」とは異なり、項目の主語が「われわれのチームは、」となっているため、個人の動機づけではなく「チームのつながり」に関連する構成概念であるとの指摘がなされた。これを受け、「関係性」の因子を「動機づけ尺度」から除外し、「チームのつながり尺度」の下位因子に位置付けることとした。関係性を除外した後、改めて2因子を仮定して再度探索的因子分析を実施した結果を表 14 にて示した。「自律性」と「有能感」から構成される2因子構造が抽出されたが、自己決定理論 (Deci & Ryan, 2000) の基本的心理欲求 (自律性, 有能感, 関係性) との対応が不明確であった。そこで、基本的心理欲求の理論的整合性を担保する観点から因子名を「自分で考える力」($\alpha = .799$) と「自分を信じる力」($\alpha = .821$) に変更し、尺度名も専門家会議を経て、「自分で考え、信じる力尺度」と命名した。

表14 専門家会議後の自分で考え、信じる力 尺度の探索的因子分析結果（プロマックス回転）

項目	平均値	標準偏差	因子負荷量	
			第1因子	第2因子
自分で考える力 $\alpha=.799$				
私は、成功や失敗の原因を自分なりに分析してみることができる	4.20	1.255	0.958	-0.169
私は、周囲の人の考えをもとに、自分なりの答えを導き出すことができる	4.21	1.149	0.558	0.247
私は、問題や課題への解決方法を自分自身で見つけることができる	4.10	1.052	0.535	0.180
私は、あれこれと指示を受けなくても、次にどうすればよいか考えることができる	4.05	1.167	0.473	0.174
自分を信じる力 $\alpha=.821$				
私は、こまったことでも自分にはなんとか乗り越えられると思う	4.24	1.231	-0.135	0.907
私は、計画を立てる時に、きっと自分にはできていると思う	4.10	1.212	0.148	0.653
私は、「自分にはできる」と信じて、目標の達成へと取り組む	4.44	1.178	0.214	0.619

(4) チームのつながり

1 度目の探索的因子分析の後の専門家会議にて「われわれのチームは、」という主語を持つ項目は、「チーム全体の行動を測定する新たな因子としてとらえるべきではないか」との指摘がなされた。これを受け、「心理的安全性」、「関係性（動機づけ尺度）」、「チームワーク（協働スキル尺度）」の項目を統合し、改めて探索的因子分析を実施した。その結果、「心理的安全性」（ $\alpha = .675$ ）「コミュニケーション」（ $\alpha = .846$ ）「チームの一体感」（ $\alpha = .788$ ）の3つの因子が抽出された（表 15）。「心理的安全性」の α 係数は 0.675 と基準である 0.70 をやや下回ったが、内容的妥当性と回答者の負担軽減の観点から項目削減を行い、これを許容する判断を行なった（表 15）。

表15 専門家会議後のチームのまとまり 尺度の探索的因子分析結果（プロマックス回転）

項目	平均値	標準偏差	因子負荷量		
			第1因子	第2因子	第3因子
心理的安全性 $\alpha = .675$					
このチームで私は、問題点や困難な課題について話題にすることができる	4.05	1.212	0.678	0.000	-0.014
このチームで私は、安心してリスクをとったプレーをすることができる	4.02	1.203	0.561	0.065	0.015
このチームで活動する中で、私の能力や個性はチームメンバーに評価されている	4.25	1.214	0.533	-0.086	0.261
コミュニケーション $\alpha = .846$					
われわれのチームでは、よいことがあると皆で喜び合う	5.20	0.991	0.004	0.792	-0.064
われわれのチームでは、うまくいかないことがあっても互いにはげましている	4.85	1.172	-0.04	0.775	0.107
われわれのチームでは、日常の練習の中で、遠慮することなくコミュニケーションをとっている	5.09	1.090	0.104	0.757	-0.179
われわれのチームでは、チームメンバーを互いにほめる	4.88	1.151	-0.142	0.682	0.138
われわれのチームでは、わからないことがあれば仲間へ気軽にたずねている	4.91	1.146	0.324	0.539	-0.077
チームの一体感 $\alpha = .788$					
われわれのチームは、試合で負けたり成績がよくない時は、チームメンバー全員が責任を感じる	4.25	1.336	0.084	-0.194	0.806
われわれのチームは、一致団結して目標を達成しようとしている	4.66	1.226	-0.061	0.331	0.561
われわれのチームは、練習中にうまくできないメンバーがいるとき、メンバー全員でサポートする	4.35	1.285	0.056	0.278	0.555

3) 検証的因子分析

探索的因子分析にて抽出された4つの尺度について検証的因子分析を実施し、モデル適合度を評価した。本研究における適合度指標は、星野ほか（2005）に倣い、 $GFI = .90$, $AGFI = .90$, $CFI = .95$, $TLI = .95$, $RMSEA$ は.05以下で「良好な適合」、.08以下で「妥当な適合」と基準を設けた。

目標達成スキル尺度の4因子構造について適合度指標は、 $GFI = .947$, $AGFI = .919$, $CFI = .980$, $TLI = .974$, $RMSEA = .047$ であった。目標達成スキルにおける適合度は全ての基準を満たす値であったことから、目標達成スキルの4因子構造の妥当であることが示された。

個人の協働スキル尺度について検証的因子分析の結果、適合度指標は $GFI = .961$, $AGFI = .927$, $CFI = .979$, $TLI = .969$, $RMSEA = .069$ であった。5つの指標全てにおいて基準を満たす値を示していることから、個人の協働スキル尺度の2因子構造の妥当であることが示された。

自分で考え、信じる力尺度について検証的因子分析の結果、 $GFI = .986$, $AGFI = .967$, $CFI = .996$, $TLI = .994$, $RMSEA = .029$ であった。5つの指標全てにおいて基準を満たす値を示していることから、自分で考え、信じる力尺度の2因子構造の妥当性が確認された。

チームのつながり尺度についての適合度指標は、 $GFI = .960$, $AGFI = .932$, $CFI = .974$, $TLI = .963$, $RMSEA = .054$ であった。5つの指標において基準を満たす値を示していることからチームのつながり尺度の3因子構造の妥当性が確認された。

4) 収束的妥当性および弁別的妥当性

これまでの過程において開発された「目標達成スキル尺度」「自分で考え、信じる力尺度」「個人の協働スキル尺度」「チームのつながり尺度」について構成概念妥当性を検証するために森田ほか（2022）を参考にスピアマンの順位相関係数による Multi-trait Scaling 分析を実施した。収束的妥当性の検証として尺度内の各項目得点とその項目を除外した下位尺度の合計得点との相関関係を検討し、弁別的妥当性の検証として各項目とその項目が属さない下位尺度の合計得点との相関関係を検討した。

(1) 目標達成スキル

目標達成スキル尺度における下位因子の収束的相関係数 (r^2) と弁別的相関係数 (r^2) の範囲を示した (表 16)。目標達成スキルにおける 4 つの下位因子の収束的相関係数の範囲は、 $r^2 = .573$ から $r^2 = .737$ であり、弁別的相関係数の範囲は、 $r^2 = .297$ から $r^2 = .644$ であった。また、尺度化成功率は「評価・分析」を除き 100% であった。「評価・分析」の項目は、1 度目の探索的因子分析において「問題解決」の項目との関連を示していたが、専門家会議を経て、因子として独立した項目であるため、複数の項目において収束的相関が弁別的相関よりも低い相関係数が算出された。しかしながら、内容的妥当性の観点から 1 つの因子内に 2 つの構成概念が混在することを防ぐためにこれを許容する判断を行なった。以上のことから、「目標達成スキル尺度」の収束的妥当性および弁別的妥当性の観点から、「目標達成スキル尺度」の 4 下位因子の構成概念妥当性が認められた。

表16 目標達成スキル尺度における収束的妥当性と弁別的妥当性の検討

因子	項目数	収束的妥当性 (相関係数の範囲)	弁別的妥当性 (相関係数の範囲)	尺度化の成功率 (%)
目標設定・計画	4	.588 – .708	.274 – .636	12/12 (100%)
努力の継続	4	.628 – .713	.377 – .583	12/12 (100%)
評価・分析	3	.578 – .630	.500 – .612	6/9 (66.7%)
問題解決	3	.638 – .685	.491 – .632	9/9 (100%)

(2) 個人の協働スキル

個人の協働スキルの 2 下位因子の収束的相関係数の範囲は、 $r^2 = .580$ から $r^2 = .804$ であり、弁別的相関係数の範囲は、 $r^2 = .476$ から $r^2 = .686$ であった (表 17)。また、尺度化成功率は 2 つとも 100% だった。以上のことから、収束的妥当性および弁別的妥当性の観点から、「個人の協働スキル尺度」の 2 下位因子の構成概念妥当性が認められた。

表17 個人の協働スキル尺度における収束的妥当性と弁別的妥当性

因子	項目数	収束的妥当性 (相関係数の範囲)	弁別的妥当性 (相関係数の範囲)	尺度化の成功率 (%)
リーダーシップ	5	.689 – .806	.564 – .678	5/5 (100%)
フォロワーシップ	4	.586 – .736	.483 – .677	4/4 (100%)

(3) 自分で考え、信じる力

自分で考え、信じる力尺度の2因子の収束的相関係数の範囲は、 $r^2=.573$ から $r^2=.717$ であり、弁別的相関係数の範囲は、 $r^2=.463$ から $r^2=.638$ であった（表18）。また、尺度化成功率は2つとも100%だった。以上のことから、収束的妥当性および弁別的妥当性の観点から、「自分で考え、信じる力尺度」の2下位因子の構成概念妥当性が認められた。

表18 自分で考え、信じる力尺度における収束的妥当性と弁別的妥当性

因子	項目数	収束的妥当性 (相関係数の範囲)	弁別的妥当性 (相関係数の範囲)	尺度化の成功数 (%)
自分で考える力	4	.542－.639	.457－.581	4/4 (100%)
自分を信じる力	3	.638－.682	.473－.585	3/3 (100%)

(4) チームのつながり

チームのつながり尺度の3因子の収束的相関係数の範囲は $r^2=.477$ から $r^2=.731$ であり、弁別的相関係数の範囲は、 $r^2=.307$ から $r^2=.621$ であった（表19）。また、尺度化成功率は3つとも100%だった。以上のことから、収束的妥当性および弁別的妥当性の観点から、「チームのつながり尺度」の3下位因子の構成概念妥当性が認められた。

表19 チームのつながり尺度における収束的妥当性と弁別的妥当性

因子	項目数	収束的妥当性 (相関係数の範囲)	弁別的妥当性 (相関係数の範囲)	尺度化の成功数 (%)
心理的安全性	3	.468－.488	.365－.432	6/6 (100%)
コミュニケーション	5	.631－.741	.344－.557	10/10 (100%)
チームの一体感	3	.548－.632	.348－.628	6/6 (100%)

3. 結論

本研究では、課題解決型ミーティングが中学生スポーツ選手の非認知的スキルに与える効果を検証するために、中学生スポーツ選手291名を対象とした非認知的スキル尺度の開発を行い、その信頼性および妥当性を検証した。探索的因子分析および検証的因子分析の結果、「目標達成スキル尺度」、「個人の協働スキル尺度」、「自分で考え、信じる力尺度」、「チームのつながり尺度」の4つの主要なスキル領域を測定するための尺度が構築された。3名の専門家による専門家会議にて内容的妥当性の検証がおこなわれ、収束的妥

当性および弁別的妥当性の観点から構成概念妥当性の検証をもって、開発された尺度の信頼性および妥当性が示された。

本研究の成果は、課題解決型ミーティングが非認知的スキルの向上に寄与することを評価するための信頼性の高い尺度を提供するものである。この尺度は、中学生スポーツ選手を対象とした介入研究において広く活用できる可能性があり、将来的にはほかの年齢層や競技種目への応用も期待される。

III. 研究②

1. 方法

1) 対象

私立中学校のサッカー部所属の選手 63 名（介入群：n=32, 非介入群：n=31）を対象とした。介入群は公式戦に関与する機会が多く、自己やチームの改善への意識が強いと考えられることから、課題解決型ミーティングの効果がより表れやすいと判断し、2, 3 年生 32 名を選定した。非介入群は試合に関与する機会が少ない 1 年生 31 名とした。参加者およびその保護者には、本研究の目的、調査方法、参加の自由があることを事前に説明し、同意書を取得した。

2) 介入内容

介入群に対しては、課題解決型ミーティングを 2024 年 6 月 8 日から 2024 年 8 月 23 日の期間中（77 日間）に合計 23 回実施した。ミーティングは、毎回の練習または試合の前後に 2 回実施し、「意識づけミーティング」と「振り返りミーティング」の 2 部構成で行なった。課題解決型ミーティングの特徴を以下の表 20 にまとめた。試合（練習）前にその日に取り組む課題と改善策を検討する「意識づけミーティング」を行い、試合（練習）後は意識づけミーティングにて設定した課題への振り返りを目的とする「振り返りミーティング」を実施した。「振り返りミーティング」では即時に試合動画振り返り可能なシステム（「トレンド」：パナソニック社が企画開発を行なったスポーツ映像の自動撮影サービス）を活用し、チームの指導者が選択した映像を視聴したのちにミーティングを実施した。そのため、参加者全員が課題となるプレーについて具体的なイメージを共有することが可能であると考えられる。導入期では、指導者が選手の心理的安全性に留意し、選手が発言しやすい雰囲気づくりに配慮した。ミーティングは「全体」と 3～4 人の「小グル

ープ」での話し合いで構成されており、指導者主体の進行から選手主体の進行へと移行させていった。また小グループでの話し合いにおいては、それぞれのグループ内でリーダー、サブリーダー、フォロワーと役割を決めて進行した。また、その役割は回数ごとにローテーションを行い、全員がそれぞれの役割を経験するようにした。

①「意識づけミーティング」(試合・練習前)

試合や練習の前に、個人の目標及びチームの目標を共有し、その日に達成すべき課題について話し合った。具体的には、「試合での守備位置修正」や「相手選手のプレッシャーのかけ方」など、指導者が用意した課題に沿って発言が行われた。

②「振り返りミーティング」(試合・練習後)

試合や練習の終了後には、試合映像(撮影ツール:トレンダ)を活用して、選手自身がプレーの振り返りを行い、その日の取り組みについて、グループ内でフィードバックを行った。選手が進行役を担い、指導者は必要に応じてファシリテーターの役割を担った。映像を用いた振り返りは、77日間の介入期間中に15回実施した。

表20 課題解決型ミーティングの特徴

特徴	目的
① 「意識づけMTG」, 「振り返りMTG」での課題抽出	その日の活動の目的意識の創出
② 映像を見ながらの即時フィードバック	客観的な情報をもとに的確な振り返りを実施
③ 小グループでの話し合い活動	MTGへの参加意識を高める
④ リーダー(進行), サブリーダーなど役割のローテーション	全員に発言機会を設ける

3) 測定項目および分析

本研究は、介入群(n=32)と非介入群(n=31)の2群の事前事後比較を行なった。研究①で作成を行なった質問紙を使用し、プレテスト(事前調査)とポストテスト(事後調査)の2時点で、選手の非認知的スキル(目標達成スキル, 個人の協働スキル, 自分で考え, 信じる力, チームのまとまり)を測定した。介入群は、77日間かけて課題解決型ミーティングの介入を行なった。それぞれの群に対しプレテストとポストテストを実施

し、介入時期の前後での変化を分析した。回収したデータをシャピロ・ウィルク検定にて正規性の検証を行なったが、正規性が認められなかった。そのため、ノンパラメトリック検定である Wilcoxon の符号付順位検定を用いて、それぞれの群のスコアの前後比較を実施した。また、介入群と非介入群のスコアの変化量の差を比較するためにマン=ホイットニーの U 検定を実施した。分析には IBM 社製 SPSS Statistics 28 を使用した。

2. 結果

表 21 は介入群 (n=32) における Wilcoxon の符号付順位検定による介入前後比較の結果を示したものである。それぞれ、 $\alpha = .05$ を有意水準とした。介入群での介入前後の比較において「評価・分析」($Z=3.024$, $p<.01$, $r=0.535$), 「問題解決」($Z=2.960$, $p<.01$, $r=0.523$), 「コミュニケーション」($Z=2.822$, $p<.01$, $r=0.499$), 「自分を信じる力」($Z=1.999$, $p=.05$, $r=0.353$), 「リーダーシップ」($Z=2.911$, $p<.01$, $r=0.515$) の因子で統計的に有意なスコアの向上が確認された ($p<.05$)。これらの結果から、中学生サッカー選手を対象とした課題解決型ミーティングの導入が介入群の「評価・分析」「問題解決」「コミュニケーション」「自分を信じる力」「リーダーシップ」の向上に寄与したことを示唆している。

そして非介入群 (n=31) における Wilcoxon の符号付順位検定による介入前後比較の結果を表 22 に示した。非介入群の非認知的スキル 11 因子の事前調査と事後調査の前後比較ではほとんどの因子で統計的に有意な変化はみられなかったが、「コミュニケーション」に関してのみ有意に低下していることが示された ($Z=-2.145$, $p=.03$, $r=-0.385$)。

表21 介入群におけるWilcoxonの符号付順位検定による介入前後比較

測定項目	介入前(n=32) (点)		介入後(n=32) (点)		Z値	p値 $\alpha = .05$	効果量 r
	中央値	四分位範囲	中央値	四分位範囲			
設定・計画	3.46	[3.00, 4.00]	3.76	[3.25, 4.00]	1.939	0.05	0.343
努力の継続	3.81	[3.50, 4.34]	4.00	[3.75, 4.31]	1.173	0.24	0.207
評価・分析	3.67	[3.00, 4.00]	3.94	[3.58, 4.33]	3.024	<0.01 **	0.535
問題解決	3.67	[3.25, 4.00]	4.04	[3.33, 4.68]	2.960	<0.01 **	0.523
心理的安全性	3.67	[3.33, 4.33]	4.08	[3.67, 4.41]	1.744	0.08	0.308
コミュニケーション	4.00	[3.40, 4.60]	4.40	[4.00, 4.85]	2.822	<0.01 **	0.499
チームの一体感	4.00	[3.50, 4.50]	3.98	[3.69, 4.50]	-0.038	0.97	-0.007
自分で考える力	3.78	[3.50, 4.25]	4.00	[3.75, 4.25]	1.432	0.15	0.253
自分を信じる力	3.96	[3.58, 4.33]	4.25	[4.00, 4.67]	1.999	0.05 *	0.353
リーダーシップ	3.20	[2.90, 3.60]	3.62	[3.00, 4.05]	2.911	<0.01 **	0.515
フォローアップ	3.75	[3.24, 4.25]	4.00	[3.50, 4.25]	1.691	0.09	0.299

* $p<.05$ ** $p<.01$

表22 非介入群におけるWilcoxonの符号付順位検定による介入前後比較

測定項目	介入前(n=31) (点)		介入後(n=31) (点)		Z値	p値 $\alpha = .05$	効果量 r
	中央値	四分位範囲	中央値	四分位範囲			
設定・計画	3.73	[3.25, 4.02]	3.82	[3.50, 4.13]	0.747	0.46	0.134
努力の継続	4.25	[4.00, 4.33]	4.26	[4.00, 4.50]	-0.409	0.68	-0.073
評価・分析	4.00	[3.67, 4.33]	4.09	[3.67, 4.33]	0.689	0.69	0.124
問題解決	4.23	[4.00, 4.33]	4.00	[4.00, 4.33]	-1.527	0.13	-0.274
心理的安全性	4.00	[3.83, 4.33]	4.00	[3.67, 4.80]	0.841	0.40	0.151
コミュニケーション	4.60	[4.50, 4.33]	4.52	[4.20, 4.80]	-2.145	0.03 *	-0.385
チームの一体感	4.25	[4.25, 4.50]	4.25	[4.00, 4.63]	0.204	0.84	0.037
自分で考える力	4.19	[3.75, 4.50]	4.25	[4.00, 4.25]	0.157	0.88	0.028
自分を信じる力	4.29	[4.00, 4.67]	4.33	[4.00, 4.67]	0.409	0.68	0.073
リーダーシップ	3.51	[3.20, 3.86]	3.62	[3.20, 4.10]	0.770	0.44	0.138
フォローアップ	4.25	[4.00, 4.38]	4.14	[4.00, 4.38]	0.172	0.86	0.031

* p<.05 ** p<.01

次に介入群と非介入群の変化量（事前スコア－事後スコア）の分布の差をマン・ホイットニーのU検定を用いて比較した結果を表23に示した。なお、多重検定による第1種の過誤を制御するため、ボンフェローニ補正を適用し、検定数を11とした。これにより、有意水準は $\alpha = .05$ を11で割った補正後水準 $\alpha' = .005$ と設定した。介入群において、介入前後で有意にスコアが向上した「評価・分析」「問題解決」「コミュニケーション」「自分を信じる力」「リーダーシップ」の5因子について、検定の結果、「問題解決」（ $U=264.00$, $Z=-3.20$, $p<.001$, $r=-0.404$ ）, 「コミュニケーション」（ $U=242.00$, $Z=-3.51$, $p<.001$, $r=-0.442$ ）の2因子において、介入群と非介入群の介入期前後のスコアの変化量に統計的に有意な差がみられた。「問題解決」においては、介入群の中央値（四分位範囲）が0.52（-0.07, 0.71）, 非介入群の中央値（四分位範囲）は-0.23（-0.50, 0.08）であり、介入群と非介入群の介入前後のスコアの変化量に統計的に有意な差がみられた。「コミュニケーション」においては、介入群の中央値（四分位範囲）が0.20（-0.05, 1.00）, 非介入群の中央値（四分位範囲）は-0.20（-0.40, 0.00）であり、介入群と非介入群の介入前後のスコアの変化量に統計的に有意な差がみられた。これらの結果は、課題解決型ミーティングの介入が、「問題解決」及び「コミュニケーション」の向上に対して中程度の効果をもたらしたことを示している。一方で、「評価・分析」「自分を信じる力」「リーダーシップ」については、介入群と非介入群の間で介入前後の変化量に有意な差が認められなかったことから、課題解決型ミーティングの介入がもたらすこれらの非認知的スキルへの影響は限定的であることが示唆された。

表23 マン=ホイットニーのU検定による介入前後変化量の群間比較

測定項目	介入群(n=32) (点)		非介入群(n=31) (点)		U値	Z値	p値 $\alpha = .005$	効果量 r
	中央値	四分位範囲	中央値	四分位範囲				
設定・計画	0.00	[-0.25, 0.75]	0.00	[-0.33, 0.50]	444.00	-0.72	0.473	-0.090
努力の継続	0.19	[-0.25, 0.47]	-0.02	[-0.37, 0.25]	402.00	-1.30	0.194	-0.164
評価・分析	0.33	[0.00, 0.74]	0.00	[-0.33, 0.38]	351.50	-2.01	0.045	-0.253
問題解決	0.52	[-0.07, 0.71]	-0.23	[-0.50, 0.08]	264.00	-3.20	0.001 *	-0.404
心理的安全性	0.00	[-0.33, 1.02]	0.00	[-0.33, 0.36]	459.00	-0.51	0.608	-0.065
コミュニケーション	0.20	[-0.05, 1.00]	-0.20	[-0.40, 0.00]	242.00	-3.51	<0.001 **	-0.442
チームの一体感	-0.02	[-0.25, 0.31]	0.00	[-0.28, 0.38]	527.00	0.43	0.668	0.054
自分で考える力	0.25	[-0.25, 0.31]	0.00	[-0.38, 0.53]	441.00	-0.76	0.448	-0.096
自分を信じる力	0.17	[0.00, 0.67]	0.00	[-0.33, 0.52]	416.00	-1.11	0.268	-0.139
リーダーシップ	0.40	[0.00, 0.80]	0.20	[-0.20, 0.60]	361.50	-1.86	0.063	-0.234
フォロワーシップ	0.01	[-0.05, 0.50]	0.00	[-0.29, 0.32]	411.00	-1.18	0.240	-0.148

* p<.005 ** p<.001

3. 考察

本研究では、課題解決型ミーティングの介入により介入群の「問題解決」「コミュニケーション」のスコアが介入前後を比較して有意に向上した。この結果は、課題解決型ミーティングの介入による効果として捉えることができ、今回行なった課題解決型ミーティングプログラムの有用性を示唆するものであることから、コミュニケーションと問題解決のスキルに一定の効果があると考えられる。有意な向上を示さなかった「目標設定・計画」「努力の継続」「評価・分析」「心理的安全性」「チームの一体感」「自分で考える力」「自分を信じる力」「リーダーシップ」「フォロワーシップ」の項目については、介入プログラムが介入群のスキル向上に必要な要素が不足していた可能性がある。各項目における考察は以下の通りである。

1) 問題解決

本研究において、「問題解決」のスコアが有意に向上した（表 21, 23）。この結果は、課題解決型ミーティングが選手の問題認識能力を高め、解決に向けた具体的な行動を引き出す効果を持つことを示唆している。課題解決型ミーティングの特徴である「試合映像を活用した振り返り」と「小グループの話し合い活動」が「問題解決」の向上に寄与したと考えられる。トレンドを活用した映像フィードバックは、選手が自身の課題を客観的に認識する機会を提供した。課題を客観的に認識することにより具体的な対策を考案すること

が可能になると考えられる。また、サッカーのような集団スポーツでは個人だけでは解決できない問題も頻発するが、それらをグループ内で共有し、議論することで、チームとして、個人が取り組むべき課題に対する明確さが向上すると考えられる。Johnson and Johnson (2009) は、小グループの共同作業を個人の問題解決能力を向上させる要因として挙げている。本研究では、課題解決ミーティングを通じて、選手間での議論やフィードバックが活発化し、異なる視点や解決策を共有する場が提供された。また、複数人で課題を抽出し改善を目指すプロセスを多く経験したことが、中学生サッカー選手の問題解決能力の向上に寄与したと考えられる。「問題解決」はPDCA サイクル (Deming, 1986) における「Act (改善)」の要素に該当する。本研究では、設定した課題に対して実際に取り組み、その成果を振り返り、次の行動に反映させる一連のプロセスが強調された。このプロセスは、Deming (1986) のPDCA 理論に基づき、実務現場や教育現場でも有効性が示されている。また、Zimmerman (2000) の自己調整学習理論では、課題解決能力は自己モニタリング（現在の状況を把握する能力）と自己評価（目標に照らして進捗を評価する能力）によって向上するとされている。本研究では、課題解決型ミーティングを通じて、選手が自己モニタリングや評価を頻繁に行なえる機会が提供されたことが選手個人の問題解決能力の向上に効果的であったと考えられる。Bandura (1977) の社会的学習理論では、観察学習とモデリング（他者の成功事例を観察し、それを模倣する学習）が問題解決能力の向上に寄与するとされている。本研究では、試合映像を用いたフィードバックが、他の選手の成功事例や失敗事例をグループで共有する場を提供したことで、モデリングを通じた学習が促進されたと考えられる。

2) コミュニケーション

課題解決型ミーティングの介入によって有意に向上した項目として「コミュニケーション」が挙げられる（表 21, 23）。この結果は、課題解決型ミーティングを通じて、選手同士が日常的に意見を共有しあう環境が形成されたことを示唆している。また、小グループのメンバーを毎回ランダムに組み替えたことで日常的に対話が少ない関係においてもミーティングによって対話が生まれ、コミュニケーションが促進された。小グループ形成の効果として、全員に発言の機会を提供し、従来の代表者が中心となるミーティング形式よりも選手間の対話を促進したことが考えられる。Johnson and Johnson (2009) によれば、小グループ活動は個々の意見交換を活発化させるだけでなく、グループ全体の関係性を強

化する効果がある。なお、練習（試合）前後のミーティングだけでなく、お互いにフィードバックのための観察を行なうことで、ミーティングのみの関係性ではなく、活動中を通しての関係性も生まれることで活動中の選手同士の対話のきっかけを作り出した。その結果、課題解決型ミーティングの小グループルールが選手同士の関係性を生み出し「コミュニケーション」向上に寄与したと考えられる。コミュニケーション能力は、個々のメンバーが心理的に安全であると感じる環境によって向上することが先行研究で示されている (Edmondson, 1999)。本研究では、課題解決型ミーティングがこの心理的安全性を部分的に実現し、選手が自由に意見を発言できる環境を作り上げたことが、コミュニケーション能力の向上につながった可能性がある。「心理的安全性」の項目については介入による有意な向上は認められなかったが、Edmondson (1999) によると「心理的安全性はメンバー間の信頼関係やチーム文化に依存し、長期間にわたる経験や関係構築が必要である」とされていることから、本研究における介入の期間では十分に促進されなかった可能性がある。また、全グループに進行役を配置し、全員が進行役を経験するような枠組みを作ったが、従来のチームの代表者のみが発言するミーティングの形式では発言しない選手にとって、進行の役割はその選手の心理的な負荷を高める可能性が高いことから、一部の選手にとって心理的安全性の向上を阻害してしまった可能性がある。しかしながら、進行役の配置によって、課題抽出および改善に向けた議論が停滞せず全員が発言する機会が確保された。進行役は、心理的安全性が十分でない状況でも発言を促す「場の管理」を行なう役割を果たし、コミュニケーションの向上に貢献したと考えられる。また、映像を用いた試合直後の振り返りにより、選手たちがプレーを鮮明に記憶しており、その場で具体的な意見を出しやすくなったと考えられる。また、試合直後に映像を用いて振り返りを行なうことで、選手たちのプレー中の記憶が鮮明なうちに議論を行なうことができた。映像を用いたフィードバックにより選手たちの発言の具体性を高め、議論を活性化させる効果として表れたと考えられる。さらに、映像を用いて振り返りを行い、チーム、自己をより良い方向へ向かうための議論という共通の目的意識が生まれたことで心理的安全性を補完し、選手たちが自然に議論に参加するきっかけを提供することに繋がった可能性が示唆された。

本研究では、直近の試合や練習での取り組みの質向上という目的によってコミュニケーションが促進されたという結果になったが、より長期に渡って介入することにより選手同士の関係性が深まり、それが心理的安全性の充足に繋がり、コミュニケーションの質がさ

らに向上すると考えられる。これは、今後の介入改善において重要な示唆を提供する結果となった。

3) 目標設定・計画

本研究において「目標の設定・計画」の項目において有意な変化がみられなかった（表 21, 23）。Locke and Latham (1990) の目標設定理論では、「効果的な目標は具体的で挑戦的かつ達成可能である必要がある」とされている。しかしながら、本研究では、選手が目標を設定する際に抽象的で漠然としたもの留まっていた可能性がある。今回のプログラムでは長期的な目標設定は選手に委ねており、ミーティング内の議論の対象は、毎回の練習や試合を通しての少しずつ改善していくための方策を練ることであった。そのため、次の試合や練習を意識した短期的な目標設定に偏っていた可能性があり、長期的な計画立案スキルの向上にはつながらなかったと考えられる。なお、Doran (1981) は「目標を設定し、それを達成するための具体的な行動計画を立てるには、指導者による適切なサポートが必要である」としており、本研究では、選手が自ら目標を設定する場面が多かったことから、指導者からの支援が十分でなかった可能性がある。今後の課題として、今回介入したミーティングに加え、長期目標を立案し、行動計画を練るということを目的としたミーティングを適宜行い、指導者のフィードバックが選手に届くような環境を作ることで目標の設定・計画のスキルが向上すると考えられる。

4) 努力の継続

本研究では「努力の継続」において有意なスコアの変化は認められなかった（表 21, 23）。Deci and Ryan (1985) の自己決定理論では、「努力の継続は外発的動機づけではなく内発的動機づけによって大きく左右される」とされていることから、努力を継続するスキルが習慣化と深く結びついていることが要因として挙げられ、これは短期間の介入では変化しにくいと考えられる。本研究では、選手が課題解決型ミーティングの活動を「自身の成長のため」としてとらえる機会が十分でなかった可能性が考えられる。なお、内発的動機づけの形成においては、今回の 77 日間という介入期間は短く、動機づけの変容に至らなかった可能性が考える。また、目標の設定を選手に委ねていたことで、抽象度が高く漠然とした目標を設定していた選手にとっては動機づけが高まりにくい環境であり、努力の継続に関しての向上がみられなかったと考える。「努力の継続」に含まれる項目をまと

めて要約すると「厳しい状況でも努力を続けることができる」という趣旨のものであり、目標の明確さが欠けている状態では動機づけが高まりにくくなると考えられる。今後の課題としては、目標をより明確にするプロセスにおいて指導者が適切なサポートを行い、選手の動機づけに働きかけることが重要であると考えられる。努力の形跡を記録できるツールを活用し、努力の過程を可視化できる環境は有効であると考えられる。また、長期的に視野を持ち、個人の性格特性や動機づけの変容に目を向けることが重要であると考えられる。

5) 評価・分析

本研究において「評価・分析」の項目は統計的に有意に向上しなかった表 21, 23)。その理由としては、今回の課題解決型ミーティングにおいて、選手が自らのパフォーマンスを適切に評価するスキルを十分に発達させるための支援が不足していた可能性が考えられる。Zimmerman (2000) の自己調整学習理論では、「自己評価基準が明確であることが重要である」とされているが、本研究では、選手が自己評価を行なうための具体的な基準や指標が不足していた可能性がある。今後の課題として、指導者が選手の自己評価を実施する際の基準を提示し、評価・分析するうえでの視点を提供することが育成世代を対象とする選手主体のミーティング活動では必要であると考えられる。また、これを介入初期の段階で実施していくことが自己評価・分析のスキルを高めていくことに繋がると考えられる。

また、ミーティングを実施する時間に制約があったことも要因として挙げられる。試合や練習の前後で実施したため、落ち着いた雰囲気でのミーティングではなく、練習や試合の進行に支障が出ないように留意するためスピーディーに実施された。そのため、選手がミーティング内で自分の行動を深く掘り下げするための時間や指導が十分でなかった可能性が考えられる。

6) 心理的安全性

「心理的安全性」は介入によってスコアが統計的に有意に向上しなかった項目である(表 21, 23)。Edmondson (1999) によると、「心理的安全性はメンバー間の信頼と肯定的なフィードバックの積み重ねによって形成される」とされている。そのため、本研究での 77 日間という介入期間は選手一人ひとりの心理的安全性を構築するには不十分な長さの期間であった可能性が考えられる。また、本研究で行なったミーティング形式が介入し

たチームにとって初めてであったことから、小グループで毎回メンバーが入れ替わるという環境に慣れ、自由に発言できるようになるにはさらなる時間が必要であると考えられる。そのため、より長期的な介入を行なうことが心理的安全性の向上に寄与すると考えられる。そして、指導者が選手一人ひとり肯定的なフィードバックを積極的に行い、選手の対話を促進することで選手の心理的安全性が高まり、選手と指導者の間のコミュニケーションの質が向上すると考えられる。

7) チームの一体感

「チームの一体感」は今回の介入によって統計的に有意な向上がみられなかった項目である（表 21, 23）。本研究では小グループのミーティングに重点を置いたことが要因として挙げられる。本研究では、個別の課題や短期的な目標に焦点を置いたミーティングを繰り返して実施することで、チーム全体としての目標やビジョンの共有の機会が減少したことからチームとしてのまとまりが生まれにくかったと考えられる。チームとしての目標を逐一共有することで、チームとして取り組む課題や、その改善に伴うチームへの貢献の形などが明確になり、チームの一体感が向上すると考えられる。

8) 自分で考える力

今回の介入によって「自分で考える力」は統計的に有意に向上しなかった（表 21, 23）。「自分で考える力」は、「自律性」としてとらえることができ、自己決定理論（Deci and Ryan, 2000）における動機づけを向上させる 3 つの基本的心理欲求（自律性、有能感、関係性）のうちの 1 つを占める要素である。自己決定理論（Deci and Ryan, 2000）における自律性は、「外的な管理や指示が少なく、選手が自ら判断して行動する自由度が高い環境で育まれる」とされている。本研究におけるミーティングの特徴として、個人の課題設定については選手に委ねつつ、チームとして取り組む課題については、指導者がある程度の道筋を立てたうえで選手との議論に臨んでいたこともあり、選手と指導者との議論に一定の制限をかけていたことと、議論の結論に選手全員の意見が反映されにくかったことが本項目の結果に影響したと考えられる。なお、今回のミーティング活動がチームにとっての新しい試みであったことから、議論の進行の道筋を示すための支援行動として指導者が介入したことから、今回の介入期間では選手が主体でチームの課題と改善のプロセスを決定するまでのスキームを作ることができなかった。そのため、より長期の介入によ

って選手主導のミーティングを実施することができれば自律性が向上する可能性が考えられる。

9) 自分を信じる力

本研究の結果として「自分を信じる力」は介入によって統計的に有意に向上しなかった（表 21, 23）。「自分を信じる力」は自己効力感（Bandura, 1997）に近い概念としてとらえることができ、自分の能力を信じて行動を起こす心理的な基盤を示す。また、自己効力感は、達成感や成功体験を積み重ねる中で強化される（Bandura, 1997）。本研究の介入期間では、選手が明確な成功体験を得る機会が不足していた可能性がある。例えば、ミーティングで話し合った課題が練習や試合で改善されたことを確認する機会の不足や振り返りの議論の質が十分でなかったと考えられる。そのため、選手が課題の達成を実感しやすい環境として相互評価、自己評価の質を向上させるための評価基準シートのようなものを活用するなどして、振り返りを行なうことが重要であると考えられる。また、指導者自身が肯定的なフィードバックを積極的に行い、選手にとっての成功体験を実感できるようにすることが自己効力感の向上につながると考えられる。

10) リーダーシップ、フォロワーシップ

本研究において「リーダーシップ」は介入による統計的に有意な変化は認められなかった（表 21, 23）。Kouzes and Posner (2002) は、「リーダーシップスキルは経験と実践を通じて発展するものであり、短期間のプログラムでは十分な変化が得られにくい」ことを指摘している。本研究の介入期間の 77 日間ではリーダーシップスキルを発達させるには不十分であった可能性がある。フォロワーシップについても Kelly (1992) は、「リーダーシップ同様に学びやトレーニングを通じて発達する能力である」と説明している。そのため、本研究では、フォロワーシップの具体的な行動や重要性について十分に教育が行われなかった可能性がある。リーダーシップとフォロワーシップは、チームの効率化や目標達成能力を支える相補的な関係にある。本研究では、課題解決型ミーティングがこれらのスキルを向上させる場として機能したものの、介入期間が短かったことや役割分担の不明確さがそれらの発展を制限した可能性がある。今後の課題として、これらのスキルを向上させるための具体的な教育プログラムや、役割交代の仕組みを明確に組み込むことが重要であると考えられる。また、選手一人ひとりの心理的安全性を高める取り組みを並行して行

なうことで、選手がこれらのスキルを発揮しやすい環境を構築することができると考えられる。

11) 今後の課題

本研究において、中学生スポーツ選手の非認知的スキルの開発および向上を目的として課題解決型ミーティングを77日間にかけて実施した。しかしながら、Zimmerman (2000)は「非認知的スキルの多くは長期間にわたる経験や習慣化によって発達するものである」と説明しており、今回の77日間の介入期間は非認知的スキルを発達させる期間としては不十分であった可能性がある。特に、「心理的安全性」や「チームの一体感」といった因子は、メンバー間の信頼関係や文化の醸成が必要であり、77日間の介入では十分な変化が表れない可能性がある。非認知的スキルを発達させるためには、介入のプログラムとしてさらに半年間程度に延長して実施し、選手がスキルや行動を内面化するプロセスを追跡すると共に、事後評価を定期的に実施し、介入終了後のスキルの維持・発展を確認する仕組みを作ることが必要であると考えられる。また、いくつかの項目において統計的に有意な変化が見られなかった理由として、対象チームがすでに実施していた取り組みが介入の効果を補完していた可能性が考えられる。例えば、既にチームや個人で習慣化している活動が「自分を信じる力」の向上に寄与し、もともと「自分を信じる力」が高い選手が多いと、介入の効果が表れにくいため、「効果がない」といった結論が導き出される可能性がある。このような天井効果を考慮し、課題解決型ミーティングをチームの既存文化や活動レベルに合わせて柔軟に実施内容を設計する必要がある。本研究における課題解決型ミーティングでは、チーム全体や小グループを対象とし、選手個々の特性やスキルを考慮した個別的な支援が十分ではなかったと考えられる。特に、目標設定や自己効力感、努力の継続といったスキルは、個人ごとに課題を抱えることが考えられる。そして、課題解決型ミーティングでは小グループ活動が中心となったが、チーム全体の目標共有や活動の統合が不十分であった可能性がある。そのため、心理的安全性やチームの一体感といった因子の向上が制限された可能性があり、チーム全体としてのビジョンや目標共有を適宜、時間を設け実施することでこれらのスキルが向上する可能性が考えられる。今回の効果測定の方法について、アンケート調査が主な測定手段として使用したが、選手の行動やスキルを多角的に評価するためには、定性的なインタビューや観察データなどの他の測定手法も併用する必要もあるのではないかと考えられる。

本研究の対象となったチームは、私立大学の附属中学校に所属する選手たちであり、彼らは比較的高い学力レベルを保っている。そのため、本研究で得られた課題解決型ミーティングの効果が、人の認知的・非認知的能力の高さによって補完されていた可能性がある。例えば、日常的に課題解決や論理的思考を求められる学習環境にある生徒は、ミーティングを通じた思考の整理や目標設定が、すでに習慣化されている可能性がある。その結果、今回の介入による影響が他の環境にいる選手に比べて相対的に小さくなったと考えられる。また、本研究の結果を公立中学校や異なる文化的背景を持つ選手たちにそのまま適用することは難しい。公立中学校では、学力の分布や家庭環境の影響がより多様であり、選手の思考力や自己調整能力にもばらつきがあると考えられる。本研究のような課題解決型ミーティングが、異なる環境下の選手に対してどの程度効果を発揮するのかを検討する必要がある。今後の研究では、異なる学習環境にいる選手を対象とした比較研究を行い、研究結果の一般化可能性を検証することが求められる。

本研究では、介入期間が3年生の最後の大会直前と重なったことも、結果の解釈に関して必要な検討事項である。このような時期においては、選手たちが自然と皆で関わり合い、情報共有や問題解決の機会を増やしている可能性が高い。特に、選手たちが試合での成功に向けて、自発的にコミュニケーション頻度が増加した可能性があり、これが「コミュニケーションスキルの向上」という結果につながった可能性がある。このような時期の中断を排除するためには、今後の研究では、大会直前を避けた介入を行い、オフシーズンでの効果を検討することが先決である。また、試合前の緊張感や勝敗が介入の効果にどのような影響を考慮するのかについても、追加の調査が必要である。

本研究の結果を踏まえると、課題解決型ミーティングが非認知的スキルの向上に寄与する可能性が示唆されたが、いくつかのスキルについては介入の効果が限定的であった。これを改善するためには、介入期間の延長、個別化された支援、既存の文化との調整、新しい測定方法の導入が必要であると考えられる。また、研究対象を拡張し、介入プログラムの汎用性を検討することも重要な課題となる。

4. 結論

本研究では、課題解決型ミーティングを通じて、U15年代サッカー選手を対象に非認知的スキルの変容を検討した。その結果、「問題解決」「コミュニケーション」の向上が一部で示された。一方、「リーダーシップ」や「フォロワーシップ」「心理的安全性」「チー

ムの一体感」といったチーム全体にかかわる因子については有意な変化が確認されなかった。また、自律性を示す「自分で考える力」、有能感を示す「自分を信じる力」、「努力の継続」といったスキルについても、介入の効果が限定的であったことが明らかになった。これらの結果は、非認知的スキルが短期間の介入のみでは十分に発達しにくい特性を持つことを示唆している。特に、心理的安全性やチームの一体感といった因子は、メンバー間の信頼関係や文化の醸成が必要であり、短期間の介入では変化が表れにくい可能性が考えられる。また、「リーダーシップ」と「フォロワーシップ」は、メンバーの役割分担が曖昧になっていたことで発揮されにくかった可能性が考えられる。さらに、対象チームがすでに日常の部活動や学校生活を通じて一定のスキルや文化を有していたことで、介入の効果がみられにくかった可能性がある。本研究の意義は、スポーツにおける心理的・社会的スキルの開発に関する知見を提供しただけでなく、指導現場における新たな指導方法の基盤を築いた点にある。特に、問題解決能力やコミュニケーション能力の向上は、スポーツ活動が選手の心理的成長に寄与する可能性を示すものであり、スポーツ指導の枠を超えた人材育成の視点からも意義があるといえる。一方で、「リーダーシップ」や「フォロワーシップ」「チームの一体感」「心理的安全性」の結果から、介入内容に改善の余地があることが推察された。今後の研究では、短期間の介入では十分な発達が確認されにくい非認知的スキルを十分に開発および発達させるために介入期間の延長、個別支援、役割交代制の導入、多角的な評価の活用などが求められる。これにより、より包括的で実践的な介入プログラムの構築が可能となり、スポーツを通じた選手の人間的成長に寄与することが期待される。

IV. 文献

- バンデュラ：原野広太郎（1979）社会的学習理論—人間理解と教育の基礎—。金子書房。 < Bandura, A. (1977) Social learning theory. General Learning Press. >
- Danish, S.J. et al. (2002) Teaching life skills through sport: Community-based programs to enhance adolescent development. In: Van Raalte, J.L., et al Eds, Exploring Sport and Exercise Psychology (2nd ed). APA, pp. 269-288.
- Danish, S.J. (2002) Teaching life skills through sport. In: Gats M., et al Eds, Paradoxes of Youth and Sport. State University of New York Press, pp. 49- 60.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination. Plenum :

New York.

Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychol. Inq.*, 11 : 227–268.

Doran, G.T. (1981) “There’s a S.M.A.R.T. way to write management’s goals and Objective”. *Management review*, 70 : 35-36.

D. W. Johnson, Roger T. Johnson (2009) An Educational Psychology Success Story : Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educ. Res.*, 38(5) : 365-379.

Edmondson, A. (1999) Psychological safety and learning behavior in work teams. *Adm. Sci. Q.*, 44(2) : 350-383.

筆野元・西岡伸紀（2020）小学校高学年を対象とした目標設定スキル育成プログラムの短期的・中期的評価. *学校保健研究*, 62 : 284-296.

星野崇宏・岡田謙介・前田忠彦（2005）構造方程式モデリングにおける適合度指標とモデル改善について：展望とシミュレーション研究における新たな知見. *行動計量学*, 32 (2) : 209-235.

飯岡由紀子・亀井智子・宇都宮明美（2016）チームアプローチ評価尺度（TAAS）の開発-尺度開発初期段階における信頼性と妥当性の検討-. *聖路加看護学会誌*, 19(2) : 21-28.

幾留沙智・中本浩揮・森司朗・藤田勉（2016）スポーツ版自己調整学習尺度の開発. *スポーツ心理学研究*, 44(1) : 1-17.

J. J. ヘックマン・古草秀子訳（2015）*幼児の経済学*. 東洋経済新報社, pp.10-42.

加藤智（2019）小学生の非認知的スキルの測定に関する基礎的研究. *学び舎-教職課程研究-*, 15 : 17-28.

Locke, E. A., and Latham, G. P. (1990) A theory of goal setting and task performance. Prentice Hall.

文部科学省中央教育審議会教育課程部会企画特別部会論点整理. 文部科学省ホームページ, https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf, (参照日 2024 年 6 月 29 日).

森田達貴・小野雄大・家事将徳・徳島有樹（2022）高校野球指導者が指導において抱える心理的困難の構造に関する研究. *コーチング学研究*, 35(2) : 213-225.

小塩真司（2012）*研究事例で学ぶ SPSS と Amos による心理・調査データ解析 第 2 版*.

東京図書.

中込四郎 (1993) スポーツ場面の危機様態と自我同一性形成における対処行動パターンの類似性. スポーツ心理学研究, 20(1): 11-19.

中澤史・林容市・上野雄己 (2015) 短期集中型のスポーツ演習による受講生の社会的スキル向上効果. 法政大学スポーツ研究センター紀要, 33: 1-5.

夏原隆之・加藤貴昭 (2017) 児童期および青年期の子どもにおける非認知的スキルの発達とスポーツ活動との関連性に関する: スポーツの何が非認知スキルの獲得に寄与しているのか. 笹川スポーツ研究助成研究成果報告書, 293-299.

OECD (2015) Skills for social progress: The power of social and emotional skills. OECD Publishing.

大竹文雄・佐々木勝 (2009) スポーツ活動と昇進. 日本労働研究雑誌, 51(6): 62-89.

Petitpas, A. (2001) National Football Foundation's Play It Smart program. 10th World Congress of Sport Psychology: Program and Proceedings, 2: 316-317.

島本好平・石井源信 (2006) 大学生における日常生活スキル尺度の開発. 教育心理学研究, 54: 211-221.

清水聖志人・島本好平・河野隆志・山本浩二・岡井理香 (2018) ユースアスリート用ライフスキル評価尺度の開発. 笹川スポーツ研究助成, 208-213.

清水安夫・尼崎光洋・煙山千尋・宮崎光次・武田一・川井明 (2010) 大学体育における野外教育活動の可能性の検討-プロジェクトアドベンチャー・プログラムを導入したキャンプ活動におけるリーダーシップ及びフォロワーシップの養成-. 大学体育スポーツ学研究, 7: 25-39.

杉山佳生 (2008) スポーツ実践授業におけるコミュニケーションスキル向上の可能性. 大学体育学, 5: 3-11.

杉山佳生 (2004) 競技社会的スキル及びスポーツにおける個人・社会志向性と日常場面での向社会的行動との関係. 健康科学, 6: 41-48.

田原直美・小川邦治 (2021) 職場における心理的安全とチーム・コミュニケーションとの関連. 西南学院大学人間科学論集, 16(2): 27-42.

高橋正則・難波皓平・猪俣克・磯貝浩久 (2019) 大学テニス部員のコミュニケーションスキル向上を目指した介入プログラムの効果. 総合文化研究, 24: 175-194.

徳吉陽河・岩崎洋一 (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 : 13-23.
- 上野雄己・中澤史 (2016) スポーツ演習による受講生の社会的スキル向上効果に関する検討. 法政大学スポーツ研究センター紀要, 34 : 1-4.
- 牛来千穂子・水落文夫・内山治樹 (2022) スポーツ版チームワーク測定尺度の開発. 体育学研究, 67 : 961-981.
- 内田遼介・町田萌・土屋裕睦・釘原直樹 (2014) スポーツ集合的効力感尺度の改訂・邦訳と構成概念妥当性の検討. 体育学研究, 59 : 841-854.
- W. E. Deming (1986) Out of the Crisis. MIT Press, pp. 169-180.
- 山田淳子・松田繁樹・辻延浩 (2023) 小学生用・社会情動的スキル評価尺度の開発. 発達発達研究, 95 : 25-41.
- 横井安芸・石井良和 (2020) 高齢者の生活貴リハビリテーションに携わる作業療法士のコンピテンシーに関連する諸要因. 日本保健科学学会誌, 23(2) : 88-98.
- Zimmerman, B. J. (2000) Attaining of self-regulation : A social cognitive perspective. Academic Press, pp. 10-39.

謝辞

本研究を進めるにあたり、多くの方々のご指導とご支援を賜りましたことに、心より感謝申し上げます。

まず、本研究の指導教員である堀野博幸教授には、研究の構想から論文執筆に至るまで、貴重なご助言をいただきました。厳しくも温かいご指導のもと、研究者としての視点や姿勢を学ぶことができました。また、本研究の審査に携わってくださった倉石平教授、松井泰二教授にも、的確なご指摘と貴重なご助言を賜り、研究の精度を高めることができました。ここに深く感謝申し上げます。

次に、共同研究者である福山さんには、データ収集や分析において多大なご協力をいただきました。時には深夜まで続く解析作業にも付き合ってください、心強い味方となってくださいました。福山さんの洞察力と粘り強さには幾度となく助けられ、私の混乱したデータ整理を「まあ、なんとかなるでしょう」と笑顔で励ましてくれたその姿勢には、もはや研究者としての風格すら感じました。おそらく、私がこの研究を無事に終えられたのは、福山さんの持つ「謎の安心感」のおかげです。改めて、心から感謝いたします。

また、研究室の同期の皆様には、研究の進行に際して数多くの助言や励ましをいただきました。互いに切磋琢磨しながら成長できたこの環境に、心から感謝いたします。

さらに、本研究の対象となった選手の皆様、および研究への協力を快く引き受けてくださった関係者の方々にも、この場を借りて御礼申し上げます。皆様のご協力がなければ、本研究を遂行することはできませんでした。

また、東伏見コーチングゼミの仲間たちにも、研究に関する意見交換や励ましをいただき、研究を進めるうえで大きな支えとなりました。共に学び合えたことに、心から感謝いたします。

最後に、これまで私を支えてくださった家族に、深く感謝申し上げます。研究の過程において幾度となく壁にぶつかりましたが、皆様の支えがあったからこそ、ここまで歩を進めることができました。

本論文が、多くの指導者や選手にとって有益な知見となることを願い、謝辞とさせていただきます。

2025年2月18日

関根竜汰