

中学校におけるコーディネーターの コーディネーション行動の年齢間の差の検討

菊池 浩史・七條 正典

(大学院教育学研究科) (附属教育実践総合センター)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部教育学研究科

Relationships between Coordinator's Age and Coordination in Junior High School

Hiroshi Kikuchi and Masanori Shichijoh

Graduate School of Education, Kagawa University, 1-1, Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

要旨 コーディネーションを行うことで、教師のメンタルヘルスの改善が期待される。香川県内の中学校のコーディネーターを対象に調査を行い、年齢によってコーディネーション行動に差があるのか検討した。その結果、20代のスクールカウンセラーは40代のスクールカウンセラーより保護者や担任との連携を促進する行動が少ないことが明らかとなった。保護者や担任との連携の促進はスクールカウンセラーが担うことが多いと言われていることから、このような行動の不足は組織的な生徒指導・教育相談を阻害するものと考えられる。スクールカウンセラーの養成の際、このような能力を伸ばすような教育が必要であると考えられる。

キーワード コーディネーション スクールカウンセラー 教師のストレス 学校心理学

問題と目的

文部科学省(2006)によると、公立の小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、盲学校、聾学校及び養護学校の校長、教頭、教諭、助教諭、養護教諭、養護助教諭、栄養教諭、講師、実習助手及び寄宿舎指導員(本務者)の病気休職者のうち、精神疾患による休職者は、平成7年度には1385人(病気休職者の36.5%)であったが、平成17年度には4178人(病気休職者の59.5%)に増加している。これは、この項目の調査を開始した昭和54年以降最も多い。教師の日常は「累積的なストレス状況」(秦, 1991)

にあるといわれており、このような教師のメンタルヘルスの悪化は児童・生徒の教育活動に悪影響を及ぼすものと思われる(伊藤, 2000)。このことから、教育活動の改善のためにも教師のメンタルヘルスの改善策が必要である。

教師のストレスの第1の要因が、生徒指導上の困難である。新井(2007)は大学院の派遣教師を対象とした調査で、「手に負えない児童に振り回される」ことがバーンアウトの原因であるとする教師が多いことを指摘している。また、生徒指導上の困難とそれに伴う自信の喪失、評価の低下とバーンアウトとの関連として伊藤(2000)は、授業や学級運営を重視する「授

業指導志向」タイプの教師が、教師としての能力や熱意に対する自己評価を低下からバーンアウトに陥りやすいことを報告している。

教師のストレスの第2の要因として職場における人間関係である。これまでの教師のストレスと悩みに関する研究では、職場における人間関係の問題が教師のストレスと悩みになっていると報告されている。新井(2007)は大学院の派遣教員を対象とした調査で、バーンアウトの原因として“職員間の共通理解や協力が得られない”“管理職との軋轢”“同僚とのトラブル・いじめ”を挙げる教員が多く、“関係性の破綻”がストレスになっていると述べている。また、伊藤(2000)が、子どもとの関係性を重視する「関わり志向」タイプの教師は他の教師との人間関係がバーンアウトに影響していると報告している。

また、教師の人間関係の問題として、淵上(1995)は、「疎結合システム」をあげている。「疎結合システム」とは、互いに働きかけられればそれにこたえるが、通常は個々の独立性と分離性が保たれている状況である。このような希薄な関係は、教師のメンタルヘルスの向上だけでなく、教育活動の向上という観点からも好ましいとは言い難い。

これら生徒指導上の困難の解消と職場における人間関係の改善にはコーディネーションを行うことが有効であると考えられる。瀬戸・石隈(2003)は、コーディネーションを学校内外の援助資源を調整しながらチームを形成し、援助チームおよびシステムレベルで、援助活動を調整するプロセスと定義している。具体的には、教育の専門家である教師やスクールカウンセラーが一人で問題に対処するのではなく、子どもたちの援助ニーズにあった援助計画を立て、それを実行するために異なる専門性を持つものが総合的に検討し、外部機関の専門家も含めてチームを形成して支援する、チーム支援の機能と、このようなチーム支援を行いやすいような教育相談システムを構築するという2つのコーディネーション機能からなっている。これらのコーディネーションを行う際に中心となるコー

ディネーターは、教育相談担当・生徒指導担当・養護教諭・学年主任・スクールカウンセラーらがそれぞれの専門性に合わせて役割分担をしながら担っている。

田村(2003)は援助チームによる援助の実践を通して、コーディネーションが児童・生徒の援助ニーズに応えることに有効であることを示しており、また、家近・石隈(2003)は援助システムの1つであるコーディネーション委員会を3年間実施し、その機能として、(1)コンサルテーション及び相互コンサルテーション機能(2)学年、学校レベルの連絡・調整機能(3)個別チーム援助の促進機能(4)マネジメントの促進機能を挙げている。また、コーディネーション委員会に参加することで変化したことを参加教員にアンケート調査し、回答を「生徒への接し方の変化」「自己修正」「自信・安心」「視点」「仕事上の役割の明確化」の5つに分類している。「生徒への接し方の変化」には生徒の理解や接する時の自分の態度が変化したという回答が分類されている。「自己修正」にはそれまでの自分を振り返り、自分のやり方について検討したという回答が分類されている。「自信・安心」には安心して、自信をもって指導することができるようになったという回答が分類されている。「視点」には今までとは違う視点を持つようになったという回答が分類されている。「仕事上の役割の明確化」には学級担任や教育相談の担当教師、教師間のチームワークなど校内の役割が明確になったという回答が分類されている。これらの研究から、コーディネーションは児童・生徒の援助ニーズに応えること、そのために必要な知識の提供や教師が連携し相互に助け合うシステムを構築することに有効であると考えられる。また、「生徒への接し方の変化」「自己修正」「視点」「仕事上の役割の明確化」はソーシャルサポートの機能の中の道具的サポート機能を、「自信・安心」は情緒的サポート機能にあたるものと考えられ、コーディネーションはソーシャルサポートを増加させるものと考えられる。

浦(1992)によれば、ソーシャルサポートの

機能は研究によりまちまちであるが、情緒的サポートと道具的サポートの2種類からなっていると言われている。道具的サポートとは仕事を手伝ったり、お金や物を貸してあげたりするといったサポートである。情緒的サポートとは共感したり、愛情を注いだり、信じてあげたりするサポートである。Cohen & Wills (1985)によれば、ソーシャルサポートはストレスサーに対するネガティブな評価を緩和する直接効果と、ストレスサーとバーンアウトの関連を弱める緩衝効果を持つと言われている。

これらのことからコーディネーションを行うことで、生徒指導上の困難解決と教師のメンタルヘルスの改善、ひいては教育活動の向上が期待される。

さて、コーディネーションを行う上で、その中心となるのがコーディネーターである。瀬戸・石隈(2003)によれば、コーディネーターは、教育相談担当・生徒指導担当・養護教諭・学年主任・スクールカウンセラーが役割分担しながら担っていると言われており、校務分掌によって、コーディネーションを行う際の行動が異なることが明らかになっている。しかし、同じ校務分掌であっても、年齢によって、その行動には差があるものと考えられる。そこで、本研究はコーディネーション行動に年齢間の差があるのかを検討する。また、伊藤・中村(1998)によれば、教師はスクールカウンセラーに必要な条件として、教職経験の有ることを挙げる人が多いことを指摘している。教職経験のあるスクールカウンセラーは、学校を熟知しており、コーディネーション行動を行いやすい、行動が多い可能性が考えられる。そこで、スクールカウンセラーの教職経験の有無によるコーディネーション行動の違いを検討する。

方法

調査時期 調査時期は2008年1～2月とした。これは転勤や校務分掌の決定直後では、学校や校務分掌に不慣れでコーディネーション行動の測定に不適切だと思われるためである。

調査対象 香川県の中学校76校に調査票を配布し、60校から協力が得られた。

手続き 調査表は校長会と私書便を利用して学校単位で配布し、回収は返信用の封筒に入れてもらい郵送で行った。

調査尺度 調査尺度は瀬戸・石隈(2003)の個別援助チームコーディネーション行動尺度とシステムに関するコーディネーション行動である。また、同時に学級担任を対象にストレスサー尺度とバーンアウト尺度による調査を実施している。

有効回答率 調査票は291名から有効回答を得られた。有効回答率は72.25%であった。

結果と考察

(1) コーディネーション行動尺度の因子分析
個別援助チームコーディネーション行動尺度に因子分析(主因子法・バリマックス回転)を行った(TABLE 1)。瀬戸・石隈(2003)とほぼ同様の結果が得られたため、瀬戸・石隈(2003)の4因子構造を採用した。第1因子は、「生徒の問題をチームで援助するとき、中心となって役割分担を行っている。」「生徒の問題をチームで援助するとき、チームのメンバーや取り組みについて職員全体に説明している。」といった項目からなる「説明・調整」因子である。第2因子は、「生徒の問題を援助するとき、チーム援助に対する保護者の抵抗や不安を理解している。」「生徒の問題を援助するとき、対応について保護者の方針や考えを理解している。」といった項目からなる「保護者・担任連携因子」である。第3因子は、「生徒の問題を援助するとき、援助的に関わってくれる人を把握している。」「生徒の問題を援助するとき、多くの人から情報を収集している。」といった項目からなる「アセスメント・判断」因子である。第4因子は、「生徒の問題を援助するとき、担任と専門機関・カウンセラーとの仲介を行う。」「スクールカウンセラーや専門機関が関わっている生徒について、カウンセラーや専門機関と情報交換している。」といった項目からなる「専門家連携」

TABLE 1 個別援助チームコーディネーション行動尺度の因子行列 (主因子法, プロマックス回転)

	F 1	F 2	F 3	F 4
第1因子 説明・調整因子				
生徒の問題をチームで援助する時, 中心となって役割分担をしている。	.87	-.01	-.01	.00
生徒の問題をチームで援助するとき, 中心となって意見調整している。	.86	-.08	.03	.00
生徒の問題をチームで援助するとき, チームのメンバー取り組みについて職員全体に説明している。	.81	.08	-.20	-.09
生徒の問題を援助するとき, 問題行動の意味や対応について職員全体に説明している。	.75	.15	-.19	-.14
生徒の問題をチームで援助するとき, 必要に応じて情報交換を行うように呼びかけている。	.73	-.14	.14	.09
生徒の問題を援助するとき, 問題行動の意味や対応について管理職に説明している。	.59	-.13	.21	.04
生徒の問題を援助するとき, 事例検討会などを開き, 対応を協議するよう呼びかけている。	.48	.01	-.07	.29
生徒の問題を援助するとき, チーム援助に対する保護者の抵抗や不安を理解している。	.32	.17	.04	.30
第2因子 保護者・担任連携				
生徒の問題を援助するとき, 教師と他の教師の仲介を行う。	-.07	.87	-.03	.02
生徒の問題を援助するとき, 対応について保護者の方針や考えを理解している。	.03	.75	.01	.04
生徒の問題を援助するとき, 保護者がどれくらい援助を必要としているかについて判断している。	-.12	.71	.12	.10
生徒の問題を援助するとき, 担任の不安や抵抗を理解している。	.02	.61	.05	-.06
生徒の問題を援助するとき, 担任がどれくらい援助を必要としているかについて判断している。	.10	.50	.15	-.13
生徒の問題を援助するとき, 保護者と担任の仲介を行う。	.17	.31	-.06	.30
第3因子 アセスメント・判断				
生徒の問題を援助するとき, 多くの人から情報を収集している。	-.01	-.16	.79	.12
生徒の問題を援助するとき, 援助的に関わってくれる人を把握している。	-.18	.11	.67	.05
生徒の問題を援助するとき, 学校や家庭での生活状況について把握している。	-.12	.17	.57	-.06
生徒の問題を援助するとき, 問題行動の意味や今後の見通しについて判断している。	.02	.19	.51	-.08
生徒の問題を援助するとき, 学校での具体的な対応について判断している。	.25	.17	.48	-.06
生徒の問題を援助するとき, 対応について担任の方針や考えを理解している。	.20	.19	.35	-.09
第4因子 専門家連携				
生徒の問題を援助するとき, 担任と専門機関・カウンセラーの仲介を行う。	-.08	.04	-.07	.94
スクールカウンセラーや専門機関が関わっている生徒の状況や対応について, カウンセラーや専門機関と情報交換している。	.04	-.10	-.11	.55
寄与率	32.5	13.2	7.0	6.1
因子間相関	F 1	F 2	F 3	
	F 2	.42		
	F 3	.38	.59	
	F 4	.42	.26	.25

因子である。

次にシステムに関するコーディネーション行動尺度に因子分析（主因子法・バリマックス回転）を行った（TABLE 2）。個別援助チームコーディネーション行動尺度と同様に、瀬戸・石隈（2003）とほぼ同様の結果が得られたため、瀬戸・石隈（2003）の4因子構造を採用した。第1因子は、「よりよい生徒援助のために学校運営や組織改善について会議で発言している。」「よりよい生徒援助のために学校運営や組織改善について検討委員会をよびかけている。」と

いった項目からなる「マネジメント」因子である。第2因子は、「校内の相談ルートを保護者全体に広報している。」「校内の相談ルートを生徒全体に広報している。」といった項目からなる「広報活動」因子である。第3因子は、「生徒の問題がおきたとき、他の教師から連絡をうける。」「気になる生徒がいるとき、他の教師から連絡をうける。」といった項目からなる「情報収集」因子である。第4因子は、「外部専門機関の特色やカウンセラーの得意な分野について調べている。」「個人的に相談できる専門機関の

TABLE 2 システムに関するコーディネーション行動尺度の因子行列（主因子法，プロマックス回転）

	F 1	F 2	F 3	F 4
第1因子 マネジメント				
よりよい生徒援助のために学区運営や組織改善について検討委員会を開くように呼びかけている。	.89	.06	-.16	-.02
よりよい生徒援助のために学校運営や組織改善について会議で発言している。	.82	-.14	.05	-.01
自分が所属している組織の、生徒援助活動について職員全員に知らせている。	.76	.02	.05	-.11
よりよい生徒援助のために学校運営や組織化全について管理職と話し合っている。	.73	-.09	.14	.07
学校全体の生徒の様子や状況について、検討委員会を定期的に開くように呼びかけている。	.70	.13	-.08	.00
自分が所属している組織の、生徒援助活動について管理職に知らせている。	.45	.00	.27	.02
第2因子 広報活動				
校内の相談ルートを生徒全体に広報している。	-.03	.96	.02	-.10
校内の相談ルートを保護者全体に広報している。	-.08	.94	.00	.00
校内の相談ルートを職員全体に広報している。	.13	.68	.02	.16
第3因子 情報収集				
気になる生徒がいるとき、他の教師から連絡をうける。	.03	.02	.91	.01
生徒に問題がおきたとき、他の教師から連絡をうける。	-.03	.04	.81	-.13
生徒の状況について、他の教師と日常的に情報交換をしている。	.02	-.02	.53	.13
第4因子 ネットワーク				
外部専門機関の特色やカウンセラーの得意な分野について調べている。	-.10	-.05	.03	.90
個人的に相談できる専門機関のスタッフやカウンセラーとつながりをつくっている。	-.04	-.01	-.02	.79
相談できる外部専門機関を職員全体に広報している。	.22	.14	.03	.53
寄与率	37.6	18.0	8.5	7.9
因子間相関	F 1	F 2	F 3	
	F 2	.50		
	F 3	.53	.16	
	F 4	.25	.45	-.07

スタッフやカウンセラーとつながりをつくっている。」といった項目からなる因子である。

(2) コーディネーション行動の年齢による差の検討

教育相談担当の年代によって、コーディネーション行動に差があるのかを検討した。年代による調査協力者数のばらつきが大きいため、コーディネーション行動を従属変数、年代を独立変数とする、Kruskal-Wallisの検定を行った結果、年代による差は見られなかった (TABLE 3)。年代が若く、経験が少ない場合と、多い場合でコーディネーション行動に差が見られなかった理由として、30代が教育相談担当をしている学校は、大規模な学校に多く、経験の多い教育相談担当と二人で教育相談を行っている場合が多かったためと思われる。

次に、生徒指導担当の年代によって、コーディネーション行動に差があるのかを検討した。年代による調査協力者数のばらつきが大きいため、コーディネーション行動を従属変数、年代を独立変数とする、Kruskal-Wallisの検定

を行った結果、年代による差は見られなかった (TABLE 4)。教育相談担当と同様に、年代が若く、経験が少ない教師が生徒指導担当の場合、経験の多い生徒指導担当と二人で教育相談を行っている場合が多かったために差が見られなかったと考えられる。

続いて養護教諭も同様に年代によって、コーディネーション行動に差があるのかを検討した。年代によるばらつきが大きいため、コーディネーション行動調査協力者数の動を従属変数、年代を独立変数とする、Kruskal-Wallisの検定を行った結果、年代による差は見られなかった (TABLE 5)。養護教諭のコーディネーション行動得点は他のコーディネーターよりも全体的に低いいため、差がでにくいのではないだろうか。

さらに学年主任についても同様に年代によって、コーディネーション行動に差があるのかを検討した。年代による調査協力者数のばらつきが大きいため、コーディネーション行動を従属変数、年代を独立変数とする、Kruskal-Wallis

TABLE 3 教育相談担当の年代ごとのコーディネーション行動

	30代 n = 5	40代 n = 18	50代 n = 13	χ^2
個別援助チームコーディネーション尺度				
説明・調整	21.2 (2.38)	20.9 (4.34)	22.3 (3.63)	1.08
保護者・担任連携	23.4 (4.50)	22.2 (2.92)	21.5 (4.05)	0.90
アセスメント	18.4 (1.81)	17.5 (1.77)	18.0 (1.84)	1.35
専門家連携	10.2 (0.44)	10.2 (1.28)	10.2 (1.30)	0.27
システムに関するコーディネーション尺度				
マネジメント	18.8 (2.58)	16.3 (3.89)	19.0 (4.20)	3.93
広報活動	10.2 (2.48)	8.7 (2.27)	9.2 (2.32)	1.58
情報収集	10.8 (1.30)	10.8 (1.30)	10.4 (1.60)	0.59
ネットワーク	7.4 (2.19)	7.3 (2.03)	8.1 (2.82)	0.98

() 内は標準偏差

TABLE 4 生徒指導担当の年代ごとのコーディネーション行動

	30代 n = 9	40代 n = 22	50代 n = 10	χ^2
個別援助チームコーディネーション尺度				
説明・調整	21.5 (4.36)	22.3 (3.56)	20.0 (3.41)	1.27
保護者・担任連携	23.0 (2.91)	22.0 (3.28)	22.9 (3.60)	1.04
アセスメント	18.1 (2.08)	18.0 (1.81)	18.4 (1.83)	0.23
専門家連携	8.1 (2.64)	8.5 (2.20)	6.9 (2.96)	3.69
システムに関するコーディネーション尺度				
マネジメント	19.7 (2.99)	18.8 (3.56)	18.5 (2.96)	0.89
広報活動	8.0 (2.64)	8.58 (2.20)	7.5 (1.66)	1.32
情報収集	11.1 (1.53)	11.3 (1.04)	11.1 (0.92)	0.71
ネットワーク	7.22 (2.68)	7.58 (1.99)	6.66 (1.93)	1.15

() 内は標準偏差

TABLE 5 養護教諭の年代ごとのコーディネーション行動

	20代 n = 6	30代 n = 5	40代 n = 11	50代 n = 26	χ^2
個別援助チームコーディネーション尺度					
説明・調整	17.8 (4.07)	14.8 (2.68)	18.3 (4.24)	18.0 (3.99)	3.19
保護者・担任連携	18.8 (5.49)	21.2 (1.64)	20.7 (2.19)	20.6 (2.51)	2.24
アセスメント	18.1 (2.71)	16.8 (2.16)	17.4 (1.91)	18.0 (1.64)	2.56
専門家連携	8.1 (2.31)	7.6 (0.89)	9.2 (1.61)	9.0 (1.70)	4.37
システムに関するコーディネーション尺度					
マネジメント	14.1 (3.60)	14.8 (2.77)	14.8 (3.94)	15.2 (3.29)	0.47
広報活動	7.6 (3.20)	5.2 (1.64)	8.0 (2.44)	7.3 (1.89)	5.93
情報収集	9.8 (1.72)	10.6 (0.89)	10.7 (1.34)	10.8 (1.09)	1.85
ネットワーク	6.6 (2.58)	6.8 (2.28)	7.0 (1.92)	7.6 (1.46)	2.36

() 内は標準偏差

の検定を行った結果、年代による差は見られなかった (TABLE 6)。学年主任のほとんどが40代と50代であり、すでに十分な経験を積んでいるため、差が見られなかったものと思われる。

最後にスクールカウンセラーも同様に年代によって、コーディネーション行動に差があるのかを検討した。年代による調査協力者数のばらつきが大きいため、コーディネーション行動を従属変数、年代を独立変数とする、Kruskal-Wallisの検定を行った結果、保護者・担任連携では主効果が有意 ($\chi^2(3, 41) = 7.68, p < .05$) であった。また、アセスメント因子では主効果が有意傾向であった ($\chi^2(3, 41) = 7.62, p < .10$)。そこで、多重比較(Steel-Dwass)を行ったところ、20代のスクールカウンセラーは、保護者・担任連携因子が40代よりも低かった ($t(3, 41) = 2.70, p < .05$) (TABLE 7)。瀬戸・石隈 (2003) によれば、保護者・担任連携因子得点はスクールカウンセラーが他のコーディネーターよりも高いと言われている。これ

らのコーディネーション行動は経験とともに増加するのかもしれないが、保護者・担任連携やアセスメントを行う者がいなければコーディネーションは不完全になってしまうだろう。スクールカウンセラーの養成の際、保護者・担任連携やアセスメント能力が高まるようなカリキュラムが必要なかもしれない。しかし、20代のスクールカウンセラーの調査協力者が少ないので、この結果を過度に一般化することはさげなければならないだろう。また、スクールカウンセラーの教職経験の有無によって、コーディネーション行動に差があるのかを検討するため、教職経験あり群と教職経験なし群に分類し、t検定を行った (TABLE 8)。その結果、経験あり群と経験なし群には有意な差は見られなかった。教職経験の有無によってスクールカウンセラーの行動に差がある可能性は否定できないが、少なくともコーディネーション行動には影響を与えなかった。

TABLE 6 学年主任の年代ごとのコーディネーション行動

	30代 n = 3	40代 n = 43	50代 n = 51	χ^2
個別援助チームコーディネーション尺度				
説明・調整	25.6 (1.15)	21.6 (3.56)	21.1 (3.36)	4.51
保護者・担任連携	26.0 (2.64)	22.8 (3.09)	22.4 (2.77)	3.92
アセスメント	19.6 (0.57)	18.2 (2.24)	18.1 (1.82)	2.53
専門家連携	8.0 (1.73)	7.8 (1.99)	8.0 (1.95)	0.45
システムに関するコーディネーション尺度				
マネジメント	18.6 (2.88)	17.3 (3.53)	16.9 (3.90)	0.83
広報活動	8.3 (2.08)	7.1 (2.50)	7.5 (2.40)	1.41
情報収集	12.0 (0.00)	11.46 (0.98)	11.3 (0.97)	2.12
ネットワーク	7.3 (3.21)	6.0 (2.35)	6.0 (1.88)	0.46

() 内は標準偏差

TABLE 7 スクールカウンセラーの年代ごとのコーディネーション行動

	20代 n = 3	30代 n = 10	40代 n = 14	50代 n = 13	60代 n = 3	χ^2	
個別援助チーム コーディネーション尺度							
説明・調整	15.3 (1.15)	16.4 (4.37)	15.5 (4.41)	15.0 (4.21)	17.3 (1.52)	0.33	
保護者・担任連携	14.3 (2.51)	22.7 (3.65)	23.3 (2.82)	22.6 (4.00)	24.3 (1.15)	7.65*	20代<40代
アセスメント	15.0 (2.00)	19.1 (0.99)	18.4 (1.54)	17.3 (2.63)	19.3 (0.57)	7.21 [†]	
専門家連携	7.0 (1.00)	8.4 (1.81)	7.8 (1.51)	7.3 (2.05)	8.6 (1.15)	3.39	
システムに関する コーディネーション尺度							
マネジメント	11.6 (3.05)	11.5 (4.50)	12.7 (3.83)	11.7 (3.56)	13 (4.24)	0.80	
広報活動	10.0 (1.00)	7.3 (3.33)	8.9 (2.75)	7.1 (2.54)	11.0 (1.41)	3.56	
情報収集	9.0 (1.73)	9.0 (2.70)	9.57 (1.34)	8.46 (2.33)	12.0 (0.00)	1.13	
ネットワーク	8.3 (2.08)	9.2 (1.54)	8.78 (1.47)	8.15 (1.57)	10.0 (1.00)	1.89	

() 内は標準偏差

[†] p < .10 * p < .05

TABLE 8 スクールカウンセラーの教職経験の有無によるコーディネーション行動の差

	教職経験あり n = 16	教職経験なし n = 26	t 値
個別援助チームコーディネーション尺度			
説明・調整	15.2 (4.44)	15.9 (3.78)	0.52
保護者・担任連携	23.1 (3.84)	21.8 (3.93)	-1.00
アセスメント	18.1 (2.31)	17.9 (1.97)	-0.34
専門家連携	7.8 (1.88)	7.7 (1.71)	-0.18
システムに関するコーディネーション尺度			
マネジメント	11.8 (3.83)	12.0 (3.75)	0.22
広報活動	9.0 (2.70)	7.6 (2.92)	-1.54
情報収集	9.3 (1.57)	9.0 (2.48)	-0.33
ネットワーク	8.8 (1.90)	8.6 (1.37)	-0.24

() 内は標準偏差

本研究の問題点

本研究では、各校務分掌の経験年数ではなく、年齢を用いて分析をおこなっている。コーディネーション行動は、校務分掌の経験を通し

て変化していくことも考えられるため、今後は、校務分掌の経験を通じたコーディネーション行動の変化を検討する必要があると考えられる。

引用文献

- 新井 肇 (2007). 教師のバーアウトの理解と援助
 広島大学大学院心理臨床教育センター紀要 6,
 23-26.
- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, social
 support, and the buffering hypothesis.
 Psychological Bulletin, 98, 310-357.
- 秦政春 (1991). 教師のストレス—「教育ストレス」
 に関する調査研究 (I) —福岡教育大学紀要,
 40, 87-134.
- 淵上克義 (2005). 学校組織の心理学 日本文化科学
 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 教育心理学研
 究, 48, 12-20.
- 伊藤美奈子・中村健 (1998). 学校現場へのスクール
 カウンセラー導入についての意識調査 教育心理
 学研究, 46, 121-130.
- 瀬戸美奈子・石隈利紀 (2003). 中学校におけるチー
 ム援助に関するコーディネーション行動とその
 基盤となる能力および権限の研究 教育心理学研
 究, 51 (4), 378-379.
- 高木亮・田中宏二 (2003). 教師の職業ストレス
 に関する研究 教育心理学研究, 51, 165-174.
- 田村節子 (2003). スクールカウンセラーによるコア
 援助チームによる実践:学校心理学の枠組みから
 教育心理学年報, 42, 168-181.
- 浦光博 (1992). 支えあう人と人—ソーシャル・サ
 ポートの社会心理学 サイエンス社