

<原著>

新任教員ソーシャル・サポート尺度の作成と 新任教員のニーズとベテラン教員のサポート意識の差異

鹿嶋由比子 新潟市児童相談所
茅野理恵 信州大学学術研究院教育学系

概要

教員のメンタルヘルスの問題が深刻化するなか、離職率の高い新任教員へのサポートの在り方を検討することは喫緊の課題である。本研究では、新任教員の精神的健康の維持要因として、職場でのソーシャル・サポートに焦点をあて、新任教員ソーシャル・サポート尺度の作成を試みた。また、新任教員が必要としているサポート内容と教職経験20年以上のベテラン教員が思う新人教員が必要としているサポート内容の相違についても検討し、「授業づくりの支援」については、ベテラン教員が考える以上に新任教員が必要としていることが明らかとなった。

キーワード：ソーシャル・サポート，新任教員，新任指導，教師

問題と目的

近年、教員の年齢構成の偏りが一層大きくなってきており、公立小学校教員の年齢構成は、40代が年々減少する一方で20代～30代前半が増加、50代以上も全年齢区分において最多の割合を維持している(文科省, 2016)。またそれに加え、教員のメンタルヘルスの深刻化も叫ばれている。ここで特に問題視するのは新任教員の精神的健康、そして離職についてである。平成22年度に公立学校教員として新規採用された教員2万5743人のうち、288人が一年以内に依願退職しており、病気を理由に退職した101人のうち、91人が精神疾患であった(文部科学省, 2010)。現在も状況の悪化が懸念される。

杉原(2012)は、新人教員が、大学卒業時まで学んできたことと学校現場の実情との間のギャップに耐えられず、非常に困難な状況に陥っていると指摘している。また宗像・椎谷(1988)によれば、燃え尽き症候群とも呼ばれるバーンアウトは、若い教師ほど陥りやすいとされている。そうしたなかで久保・田尾(1994)は、職場内に強いネットワークを持つ人ほど、バーンアウトの特徴の一つである「脱人格化」が起こりにくいことを示し、バーンアウト傾向を軽減するような効果的な対人関係が、職場外ではなく職場内のものであると指摘した。このことから、新任教師の適応には他の教員による援助の有無が大きく関わ

っていることが推測される。

ソーシャル・サポートは、久田(1987)によれば「ある人を取り巻く重要な他者（家族、友人、同僚、専門家など）から得られるさまざまな形の援助であり、その人の健康維持・増進に重要な役割を果たす概念」として定義されている。田村・石隈(2001)は、中学校の男性教師において、同僚からのソーシャル・サポートを認知している人ほどバーンアウト傾向が低いことを明らかにした。また諏訪(2004)は、現任校の教員、現任校以外の教員、そして校長からのソーシャル・サポートがバーンアウト傾向を低下させることを示している。このようにソーシャル・サポートが教師のメンタルヘルスに作用することを明示した研究は複数あるが、被験者は20代から50代と幅広い年代を対象としているものが多く、離職率上昇が懸念される新任教員に特化した研究はあまり見受けられない。またサポートの送り手として、「家族」や「友人」など幅広く想定したものが多く見られるが、久保ら(1994)の知見をもとに、「職場の同僚」に限定する必要があると考える。年齢構成の不均衡から、若年教員とベテラン教員が多くを占める学校も増えつつある中、苦戦する若い教員を現場でサポートできるのは、まさしく長い教職歴の中で経験を積んだベテランの教員であろう。しかし実際の現場では、年齢の離れた若年教員とベテラン教員との間でのコミュニケーションが円滑なものとなっているかが危惧される。そして、「自分のアドバイスが有用なのか自信が持てない」、「新人にとって喜ばしい援助が何かわからない」といった理由から、新任教員への働きかけが不足している可能性が否めない。新任教員が適応的に職業生活に順応するためには、職員が協力して彼らを支える環境をつくることが重要である。新任教員が求める具体的なサポートの内容を明らかにし、職員全体で共有することは、その実現の有効な手立てとなると考える。

よって、本研究では以下の2点を目的とする。1点目は、新任教員が必要とするソーシャル・サポートを項目化した「新任教員ソーシャル・サポート尺度」を作成することである。2点目は、教職経験20年以上のベテラン教員が新任教員に対するサポートの意識について調査し、新任教員が必要としているサポートとの相違を検討することである。

研究 I -1

目的

新任教員ソーシャル・サポート尺度を作成するために、新任教員が求める職場でのサポート内容を収集する。

方法

調査対象者 中部地方、関東地方の学校に勤務する教職経験5年以内の教員11名（男性4名、女性7名、平均年齢23.2歳）を対象とした。1年目7名、2年目3名、4年目1名であった。校種別の人数は、小学校7名、中学校2名、特別支援学校2名であった。

調査内容 新任教員が求める職場でのソーシャル・サポートの項目収集を目的として、

インタビューを行った。調査では、「職場で受けてありがたかったかかわり」、「不要であったかかわり」、「必要としているかかわり」について尋ねた。時間は、45～60分であった。

手続き 縁故法で被検者を募った。研究協力依頼時に倫理的配慮について伝え、同意を得られた方に対面及び電話でのインタビューを実施した。

調査時期 2019年2月～6月にインタビューを実施した。2019年6月～7月に項目選定作業を行った。

結果

インタビュー調査で得られた回答から、ソーシャル・サポートを抽出した。臨床心理学を専攻する大学院生3名と学校心理学を専門とし教師のサポート経験を有する大学教員1名によりKJ法(川喜多, 1967)を援用し項目の選定を行った。最終的に、新任教員のソーシャル・サポート36項目を選定した。

研究 I-2

目的

作成した全36項目の新任教員ソーシャル・サポート尺度の信頼性と妥当性を検討することを目的とする。

方法

調査対象者 東北地方, 中部地方, 関東地方, 近畿地方の学校に勤務する教職経験2年目以内の教員62名(男性29名, 女性33名, 平均年齢23.7歳)を対象とした。1年目48名, 2年目14名であった。校種別の人数は, 小学校40名, 中学校13名, 高等学校1名, 特別支援学校8名であった。

調査内容 作成された新任教員ソーシャル・サポート尺度(36項目)は, 「今あなたは, 職場の先生方からの以下のようなかかわりを, どの程度必要としていますか」という教示で尋ねた。回答は, 「4. 必要としている, 3. やや必要としている, 2. ほぼ必要としていない, 1. 全く必要としていない」の4件法で求めた。併存的妥当性を検証するために, 小牧・田中(1993)によって作成された職場用ソーシャル・サポート尺度を用いた。本研究で作成する尺度の内容と合致しないと思われる1項目を除いた14項目について, 「職場の先生方は」という接頭語を加筆したうえで使用した。「あなたは職場の中で, 以下の項目についてどのように思われていますか」という教示のもと, 「5. そう思う, 4. ややそう思う, 3. どちらでもない, 2. あまりそう思わない, 1. そう思わない」の5件法で回答を求めた。

手続き 縁故法で被検者を募った。研究協力依頼時に倫理的配慮について伝え、同意を得られた方の自宅もしくは勤務先へ質問紙を郵送し, 回答後に返送してもらった。質問紙の回答に所要する時間は, 約10分～15分であった。なお, 調査対象者に対し研究協力による報酬などは付与しなかった。

調査時期 2019年11月～12月に実施した。

倫理的配慮 研究実施に先立って、信州大学教育学部研究委員会倫理審査部会による審査を受け、研究実施の承認を得た（管理番号：19-15）。

結果

新任教員ソーシャル・サポート尺度の因子分析と信頼性の検討 現在職場で必要としているソーシャル・サポートを問う36項目に対して、最尤法、斜交回転による因子分析を行った。5因子構造がより適切であると判断し分析を進めた。因子負荷量が.35以下の項目や解釈が困難であった項目などを削除し、最終的な尺度とした。回転後のパターン行列を表1に表した。累積寄与率は68.31%であった。

第1因子は、「あなたの能力を見極め、適切な量の仕事を分配する」、「『わからないことは聞いて』と言うだけでなく、あなたの作業の状況を確認している」といった業務面に関する項目だけでなく、「どんな仕事も『できて当然』と思わずにあなたの努力をねぎらう」、「あなたが仕事の悩みを吐き出せる機会をつくろうとする」などの情緒的なかわりの項目にも高い正の負荷量を示した。これらのサポート内容からは、教員としての技能や責任感がまだまだ未熟である者として、また一人の人間として新任教員を受け入れ、彼らの重圧を和らげようとする姿勢が感じられる。よって、第1因子を「受容・共感的志向」因子と命名した。第2因子は、「あなたに自分のやり方を一方的に伝える」、「あなたと他の教員の能力を比較する」の2つの項目が高い正の負荷量を示しており、「指導的態度」因子と命名した。当初、この2項目は逆転項目として扱っていたが、一から学ばなければならないことが大量にあり、戸惑いも大きい状況においては、一方向的な指導であっても安心感を得ることが出来る場合もある。さらに、他の教員との能力の比較が動機づけになる可能性も考えられるため、ときによっては求められるかわりであるといえるだろう。第3因子は、「あなたに給食指導のアドバイスをする」や「あなたに清掃指導のアドバイスをする」など、授業以外の子どもたちとの活動への助言に関する項目が高い正の負荷量を示しており、「学級活動の支援」因子と命名した。第4因子は、「誰に何を質問すべきか迷う、あなたの困難な状況を理解している」、「あなたに『困っていることはない?』などの声をかけて質問しやすい雰囲気をつくろうとする」などの項目が高い正の負荷量を示しており、「相談行動の促進」因子と命名した。第5因子は、「実際の指導案やプリントを見せながら、あなたに授業づくりのアドバイスをする」、「積極的にあなたの授業を見に来て建設的な意見をくれる」などの項目が高い正の因子負荷量を示したため、「授業づくりの支援」因子と命名した。

続いて、尺度の信頼性を検討するためにCronbachの α 係数を算出した。その結果、「受容・共感的支援」は $\alpha=.95$ 、「指導的態度」は $\alpha=.85$ 、「学級活動の支援」は $\alpha=.91$ 、「相談行動促進の支援」は $\alpha=.87$ 、「授業づくりの支援」は $\alpha=.81$ であった。以上により本尺度の十分な信頼性が確認された。

表1 新任教員ソーシャル・サポート尺度のパターン行列

	F1	F2	F3	F4	F5	
第I因子：受容・共感的支援 (α=.95)						
あなたの能力を見極め、適切な量の仕事を分配する	.87	.10	.11	.05	-.09	
あなたの考えを尊重しながら、自分ならどうするか伝える	.82	-.08	-.04	-.11	.14	
どんな仕事も「できて当然」と思わずにあなたの努力をねぎらう	.80	-.04	.02	.16	-.09	
自分の経験を押し付けずに、柔軟な考え方で彼らに接する	.79	.00	-.16	.19	.09	
指示を出すときはあなたがその作業の内容を理解できるように伝える	.72	-.20	.23	.24	-.26	
あなたの意見を受け止めながら親身になって話を聞く	.71	.04	-.02	.23	.23	
教職歴にこだわらず、一人の教員としてあなたを大切にしていることを態度に示す	.68	.16	-.03	.08	.25	
「よかったよ」「よくやったね」というようにあなたのうまくいった点を褒める	.68	-.03	.00	.14	.15	
あなたが担任する子どものよかった姿を伝えてくれる	.61	-.07	.24	-.07	-.09	
あなたが仕事の悩みを吐き出せる機会をつくろうとする	.54	.19	.10	.23	.17	
あなたを注意するときは、改善すべき具体的な行動を指摘する	.48	-.15	.31	-.03	.11	
「わからないことは聞いて」と言うだけでなく、あなたの作業の状況を確認している	.46	-.13	.01	.33	.23	
あなたに、あなたなりの解決策を見つけれられるよう促す	.46	.07	.29	-.02	.26	
第II因子：指導的態度 (α=.85)						
あなたに自分のやり方を一方的に伝える	-.07	.93	.11	-.04	-.08	
あなたと他の職員の能力を比較する	.05	.81	-.07	.04	-.02	
第III因子：学級活動の支援 (α=.91)						
あなたに給食指導に関するアドバイスをする	.05	-.06	.82	.11	.01	
あなたに朝の会や帰りの会の進め方に関するアドバイスをする	-.10	-.04	.79	.28	.11	
あなたに清掃指導に関するアドバイスをする	.16	.00	.79	.00	-.04	
第IV因子：相談行動促進の支援 (α=.87)						
いつまでに何の作業をやっておけばいいのか、事前にあなたに見通しを持たせている	.22	-.10	.04	.79	-.19	
誰に何を質問すべきか迷う、あなたの困難な状況を理解している	-.09	-.08	.19	.72	.00	
あなたに「困っていることはない？」などの声をかけて質問しやすい雰囲気をつくろうとする	.02	.05	.03	.71	.05	
あなたに他愛ない話をする	.08	.20	-.05	.58	.35	
あなたが困りごとを相談すると、具体的な解決策の提案がある	.30	.12	-.02	.49	.14	
第V因子：授業づくりの支援 (α=.81)						
「授業づくりはどう？」などの声をかけて教科指導の様子を気遣う	.00	-.02	.24	.05	.61	
あなたに実際の指導案やプリントを見せながら授業づくりのアドバイスをする	.25	.27	.03	.18	.51	
積極的にあなたの授業を見に来て建設的な意見をくれる	.02	.03	.39	-.06	.46	
あなたの学習の機会として自分の授業を公開する	.26	-.04	.29	-.15	.34	
因子間相関	F1	-	-.08	.49	.51	.41
	F2		-	-.25	-.01	.02
	F3			-	.26	.31
	F4				-	.25
	F5					-

表2 新任教員ソーシャル・サポート尺度下位尺度間相関

	受容・共感的	指導的態度	学級活動	相談行動促進	授業づくり
受容・共感的	-	.09	.62 **	.72 **	.68 **
指導的態度		-	.25 *	.01	.15
学級活動			-	.47 **	.61 **
相談行動促進				-	.45 **
授業づくり					-

* p < .05 ** p < .01

構成概念妥当性と併存的妥当性の検討 まず構成概念妥当性検討のため、新任教員ソーシャル・サポート尺度において下位因子間の相関係数を算出した。その結果を表2に示した。「指導的態度」因子が正の相関を示したのは「学級活動の支援」因子のみであったが、多くが中程度の正の相関を示したため、構成概念妥当性は概ね示されたといえる。続いて併存的妥当性の検討のため、小牧ら(1993)の「職場用ソーシャル・サポート尺度」との相関係数を算出した(表3)。小牧ら(1993)の知見に基づき、この尺度は1因子構造として用いたが、多くは情緒的サポートと道具的サポートを意味する項目で構成された尺度と考えられる。したがって、情緒的サポートに近い「受容・共感的支援」、道具的サポートに近い「学級活動の支援」と「授業づくりの支援」に正の相関を示したこの結果は妥当であろう。

表3 職場用ソーシャル・サポート尺度との下位尺度間相関

	受容・共感的	指導的態度	学級活動	相談行動促進	授業づくり
職場用S・S	.36**	-.12	.25*	.14	.48**

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

考察

本研究では、経験の浅い教職1, 2年目の教員を対象として、彼らが職場で求めるソーシャル・サポートの内容を尺度化することを試みた。既存の尺度ではHouse(1981)によるソーシャル・サポートの4分類に則して因子分析がなされるものがあるが、本研究では学校現場で必要な支援として、より具体的な行動を表す項目や因子名を採用することができたといえるだろう。「学級活動の支援」や「授業づくりの支援」などは、実際に現場に出てより必要性が高まるサポートであると考えられる。

妥当性検討のために用いた小牧ら(1993)の「職場用ソーシャル・サポート尺度」との相関が高くなかったことについて、考えられる要因の一つに、測定している概念の違いがある。福岡(2010)は、ソーシャル・サポートが「知覚されたサポート」、「実行されたサポート」、「サポート・ネットワーク」の3種類に大別されるとしている。このうちの「知覚されたサポート」は、必要なときにサポートが得られるという利用可能性の知覚、あるいは将来の予期を指すが、教示文から察するに、小牧ら(1993)の尺度はこの「知覚されたサポート」に近いものを測定しているといえる。一方で「新任教員ソーシャル・サポート尺度」は、新任教員が必要と感じているサポートを項目化したものであり、「知覚されたサポート」のようなサポートの利用可能性には言及できない。ただ必要サポートには、不足している支援だけでなく、すでに得られているサポートの中で、今後も提供を期待したいものも含まれているため、弱いながらも正の相関がみられたと考えられる。

研究Ⅱ

目的

研究Ⅰで作成した「新任教員ソーシャル・サポート尺度」を利用し、教職経験 20 年目以上の教員を対象とした調査を行う。ベテラン教員は、新任教員がどの程度サポートを欲しているか考えるかを明らかにし、新任教員へのサポートについての意識の実態を明らかにする。

方法

調査対象者 中部地方の学校に勤務する教職経験 20 年目以上の教員 46 名(男性 21 名, 女性 25 名, 平均年齢 51.1 歳, 平均教職年数 28.5 年)を対象とした。校種別の人数は小学校 32 名, 中学校 9 名, 小学校・中学校・特別支援学校のうち二種以上経験がある者 5 名であった。

調査内容 新任教員が必要とするサポートについて、研究Ⅰで作成した「新任教員ソーシャル・サポート尺度」を、「あなたは、入職 1~2 年目の教員が、あなたからの以下のようなかわりを、どの程度必要としていますか」という教示文に変えて使用した。「4. 必要としていると思う, 3. やや必要としていると思う, 2. ほぼ必要としていないと思う, 1. 全く必要としていないと思う」の 4 件法で回答を求めた。

手続き 中部地方の小・中学校長へ研究協力を依頼し、実際の質問紙に目を通していただいてから協力の同意を得た。また補足として、回答は任意であることと回答期日を記載した一文を添えた。同意を得られた学校長に、対象の教員への質問紙の配布と回収をお願いし、2~3 週間後の期日に直接受け取った。回答に所要する時間は約 10 分であった。なお、被検者に対し研究協力による報酬などは付与しなかった。

調査時期 2019 年 11 月~12 月

倫理的配慮 研究実施に先立って、信州大学教育学部研究委員会倫理審査部会による審査を受け、研究実施の承認を得た（管理番号：19-15）。

結果

新任教員の求めるサポートとベテラン教員のサポート意識の相違 研究Ⅰでは、新任教員が必要とするサポートを尺度得点の平均値として算出した。ここではそれらの得点と、ベテラン教員が考える新任教員が必要とするサポートの得点に差があるのかを明らかにすることを目的とした。独立変数は教職歴「新任」「ベテラン」の 2 群であった。また従属変数として、新任教員の必要サポート得点とベテラン教員のサポート意識得点を組み合わせたものを用いた。以下の表 4 に記述統計を示した。分析の結果、「受容・共感的支援」、「学級活動の支援」、「授業づくりの支援」において、5%水準で有意な差がみられた（「受容・共感的支援」： $t(102) = -1.53, p = .028, d = 0.26$ 、「学級活動の支援」： $t(106) = -.488, p = .003, d = 0.09$ 、「授業づくりの支援」： $t(106) = 1.27, p = .030, d = 0.24$, 両側検定）。

表4 新任教員が必要なサポートとベテラン教員のサポート意識の記述統計

		N	M	SD
受容・共感的支援	新任	62	3.29	0.63
	ベテラン	46	3.43	0.38
指導的態度	新任	62	2.41	1.07
	ベテラン	46	3.00	1.13
相談行動促進の支援	新任	62	3.37	0.6
	ベテラン	46	3.50	0.42
学級活動の支援	新任	62	2.95	0.86
	ベテラン	46	3.02	0.63
授業づくりの支援	新任	62	3.34	0.56
	ベテラン	46	3.22	0.42

考察

新任教員の求めるサポートとベテラン教員のサポート意識の相違 新任教員が求めるサポートと、ベテラン教員が必要だと考える新任教員へのサポート内容には差がみられ、「授業づくりの支援」は、ベテラン教員が考える以上に新任教員が求めているサポートであることが明らかとなった。しかし、「受容・共感的支援」、「学級活動の支援」においてはその逆で、新任教員が求める以上にベテラン教員が重要視している可能性が示された。

「授業づくりの支援」は、授業づくりの状況を気遣う言葉をかける、実際に道具を用いて指南する、そして彼らの授業を見る、自分の授業を見せるといった、5つの下位尺度においても特に積極的な行動を示す項目で構成されている。またサポート認識の質問では、「あなたは、入職1~2年目の教員が、あなたからの以下のようなかかわりを、どの程度必要としていると思いますか」と教示している。このサポートへの必要性の感覚にズレがあった理由の一つに、ベテラン教員が上記のような積極的なサポートを自分が行うことを想像して、「彼らはそこまで求めているのでは」と消極的になった可能性が考えられる。

高平・太田・佐久間・若月・野口(2014)は、7名の小学校教師に新任時に困難と感じた事柄を調査し、「授業の準備・教材研究の時間の確保」、「指導計画の見通しが持てない」、「実際の受容の経験不足」などの「授業についての困難」が、その他の領域よりも大きかったことを報告している。また伊藤(2000)は、教員に対し「教師としての理想像」の調査を行い、20代・30代の若年群が「友達のような親近感がある」などを理想とする「かかわり志向」の傾向が強いことを明らかにした。これらの知見から、若手教師は子どもたちとのかかわりを重視する一方で学習指導の力不足も実感するため、わかりやすい授業を通して

子どもたちから信頼を得ることができていない、という感覚が生じている可能性が考えられる。新任教師の「授業づくりの支援」の必要性の高さは、自身の授業力の未熟さに、教師生活の危機を最も強く感じるためではないだろうか。

今回の結果からは、新任教員が感じる以上にベテラン教員が意識しているサポートがあることも明らかになった。しかし、彼らのニーズに合ったサポートを理解できていても、実際の場面でそれを提供できるかどうかはまた別の問題である。両者のパーソナリティ、関係性、サポート提供者となるベテラン教員の身体的・精神的負担なども考慮すると、実践できる範囲内で効果的なサポートを考える必要があるだろう。

総合考察

本研究は、現在教員の年齢構成において最も多くの割合を占める40代・50代のベテラン教員は、増加する20代の若手教員が求めるソーシャル・サポートを理解、実践できているのだろうかという疑問から端を発している。研究の結果、以下の知見を得た。

新任教員ソーシャル・サポート尺度の作成について

新任教員が必要とするソーシャル・サポートを尺度化し、「新任教員ソーシャル・サポート尺度」を作成した。その結果、「受容・共感的支援」、「指導的態度」、「相談行動の促進」、「学級活動の支援」、「授業づくりの支援」の5因子が抽出され、これらのかかわりが職場で提供されることを望んでいることが明らかになった。「指導的態度」の2項目は本来逆転項目として用いたが、初めて現場に出て不安の大きい状態では、一方的に指導を受けることで逆に安心感を得られる可能性もある。また他の教員と能力を比較され、モチベーションが高まる場合も考えられるため、この項目群も時に必要性が高まるかかわりであるといえるだろう。

新任教員が求めるサポートとベテラン教員の意識の相違

新任教員が必要とするサポートと、ベテラン教員が思う新任教員が必要としているサポートのズレを検討した結果、「授業づくりの支援」は、ベテラン教員が考える以上に新任教員が必要としていることが明らかになった。新任教員は、授業力が教員にとって重要であることを体感していると考えられる。「授業づくりの支援」の項目は積極的な援助行動を指すものが多かったため、ベテラン教員は自分が実践することを想像し気が引けてしまった可能性がある。ただこの点についての周知を広げ、新任教員への教科指導の必要性をサポート提供者側が今以上に強めていく必要があるといえる。

今後の課題

1つ目は、被検者を倍以上に増やし、新任教員とベテラン教員の意識の違いを探ることである。今回は新任教員62名、ベテラン教員46名と、非常に少ないサンプル数において分析を行ったが、群分けなどにその影響がみられ、たしかな信頼性のある結果が打ち出されたとは言い難い。またベテラン教員は、被検者から指摘があったように、新任教員と深

くかかわる立場にあるかによっては実践できないサポートがあることも考えられるため、質問紙調査ではそうした点の確認も必要となるだろう。2 つ目は、ベテラン教員らによる新任教員へのサポート行動に影響している要因を明らかにし、行動化を促すための方策の検討につなげていくことである。今回は新任教員が求めるサポートとベテラン教員の意識に相違点があることが示唆されたが、それを活用するために、何が彼らのサポート行動を促進・抑制するのかに焦点を当てていく必要がある。

引用文献

- 福岡欣治 (2010). 日常ストレス状況体験に親しい友人からのソーシャル・サポート受容と気分状態の関連性 川崎医療福祉学会誌, 19, 319-328.
- 久田満 (1987). ソーシャル・サポート研究の動向と今後の課題 看護研究, 20, 170-179.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Adison-Wesley.
- 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.
- 川喜田二郎 (1967). 発想法 創造性開発のために 中公新書
- 小牧一裕・田中國夫 (1993). 職場におけるソーシャルサポートの効果 関西学院大学社会学部紀要, 67, 57-67.
- 久保真人・田尾雅夫 (1994). 看護師におけるバーンアウト—ストレスとバーンアウトとの関係— 実験社会心理学, 34, 33-43.
- 文部科学省 (2013). 教職員のメンタルヘルス対策について.
- 文部科学省 (2016). 学校教員統計調査.
- 宗像恒次・椎谷淳二 (1988). 中学校教師の燃え尽き状態の心理社会的背景 土井健郎 (監修) 燃え尽き症候群—医師・看護師・教師のメンタルヘルス— 金剛出版, 96-131.
- 杉原真晃 (2012). 研究ノート:新人教員の苦悩に対して教員養成には何ができるか—リアリティ・ショックを想定した教員養成のあり方— 山形大学大学院教育実践研究科年報, 3, 40-50.
- 諏訪英広 (2004). 教員社会におけるソーシャルサポートに関する研究—ポジティブ及びネガティブな側面の分析— 日本教育経営学会紀要, 46, 78-92.
- 田村修一・石隈利紀 (2001). 指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究—バーンアウトとの関連に焦点をあてて— 教育心理学研究, 49, 438-448.
- 高平小百合・太田拓紀・佐久間裕之・若月芳浩・野口穂高 (2014). 小学校教師にとって何が困難か?—職務上の困難についての新任時と現在の分析— 玉川大学教育学部紀要, 103-125.