

校内で行う自主研修が生徒指導に対する 自己効力感と情緒的消耗感に与える影響

— ソーシャルサポートとの関連に注目して —

山下 直哉・山崎 茜

Effects of in-school training on self-efficacy and emotional exhaustion in student guidance
— Focus on social support —

Naoya YAMASHITA and Akane YAMASAKI

Abstract: This study examines the impact of teachers' participation in in-school training on their self-efficacy and emotional exhaustion. The training focused on social support and was conducted six times, incorporating both instrumental and emotional support. The changes in teachers were examined through open-ended questionnaires and semi-structured interviews from theoretical descriptions derived from SCAT analysis. The results revealed the following: First, training in understanding students that provided 30 minutes of social support had the potential to increase teachers' self-efficacy and was an effective support measure for reducing feelings of emotional exhaustion. Second, increased opportunities for teachers to interact with each other led to the formation of relationships among them, and the daily social support provided to teachers increased the likelihood that they would be able to work with each other. Second, we inferred that increased opportunities for interaction lead to the formation of relationships among teachers, and increased provision of social support on a daily basis reduces the sense of emotional exhaustion by increasing psychological safety.

Key words: Burnout, Social Support, Self-Efficacy, Student Guidance

キーワード: バーンアウト, ソーシャルサポート, 自己効力感, 生徒指導

1. 問題と目的

近年、教員における精神疾患による病気休職者数の増加が問題となっている。文部科学省（2022）の調査では、令和3年度において精神疾患による休職者は5897人（全教職員の0.64%）で人数は過去最多となった。全教職員に対する精神疾患による病気休職者の割合は、ここ30年で約6倍に増加している。

ヒューマンサービス職には人間関係に起因するストレスの一つであるバーンアウト（久保・田尾, 1991）が多く見られる（田尾, 1987）ことが知られている。Maslach, Jackson & Leiter (1996) では Maslach's Burnout Inventory（以下 MBI）第3版においてバーンアウトを「情緒的消耗感」, 「脱人格化」, 「個人的達成感の低下」の3つの症状から捉えている。そして特に情緒的消耗感について「仕事を通じて、情緒的に力を出し尽くし、消耗してしまった状態」と定義している。久保

（2007）はこの MBI 第3版（Maslach, Jackson & Leiter, 1996）において情緒的消耗感を単なる消耗感ではなく「情緒的」と限定していることについて、この身体的・精神的消耗感の主たる源が「情緒的な資源の枯渇」にあると指摘しており、ヒューマン・サービス職において多大な情緒的エネルギーを要すると言う職務特性がバーンアウトのリスクを高めていることを指摘する。そして、ヒューマン・サービス職の一種である教師のバーンアウトについてはこれまでに多くの研究が進められており（伊藤, 2000; 貝川・鈴木, 2006; 久保, 2007), 土居ら（1998）はヒューマンサービス職を対象とした調査から、バーンアウト状態は教師が一番高いことを明らかにしている。このため、教師のバーンアウトの予防的介入の検討が急がれるが、教師のバーンアウト研究の中では情緒的消耗感を軽減させる要因としてソーシャルサポートと教師の自己効力感の関連性が先行研究で検討されている。

浦 (2021) は、ソーシャルサポートを「人と人との支え合いのこと」とし、人が強いストレスにさらされても、対人関係の質が高ければストレスの影響を受けにくいと述べている。橋本(2005)はこのソーシャルサポートを、個人が抱えている問題を解決するための機能を持つ「道具的サポート」と、個人の心理的不快感を軽減したり、自尊心の維持・回復を促したりする機能を持つ「情緒的サポート」の2種類に大別できるとしている。また、宮下(2008)は管理職、同僚それぞれからのソーシャルサポートが情緒的消耗感を低減させると述べている。加えて、谷口・田中(2011)は同僚からのソーシャルサポートに関して、同僚との関係が互恵的であるほど教科指導の自己効力感が高く、情緒的消耗感が低くなることを示している。

諸富(2016)は自己効力感を「自分には、なにかを成し遂げたり、達成したりすることができる能力がある、という感覚」いわば「自己肯定感の、行為達成能力的な側面」であると述べている。Bandura(1997)は自己効力感が高まることによってストレスに対する耐性が高まることを述べ、自己効力感、困難や障壁に対して忍耐強く努力して得られた「制御体験」、自分と同じような人々が忍耐強く努力をして成功する場をみる「代理体験」、他者から認められる「社会的説得」、心身の健康状態を正しく把握する「生理的感情的状態」の4つの要因によって高まることを指摘している。嶋田(2002)は自己効力感が高いと困難な状況に対して問題解決行動に積極的に取り組み、ストレス反応を軽減するような適切な対処行動を選択すると述べている。しかし、安達(2016)は自分の能力についての認知が確立されていない初期段階での失敗は自己効力感を大きく低下させると述べ、学習の初期段階では難易度を調節したり課題を取り組みやすいステップに分解したりして、小さな成功体験を積み重ねる工夫が必要であると述べている。坂田ら(2019)は実践の改善について日常的に話し合うこと(同僚性)や、お互いの授業実践を見て振り返ること(協働的省察)が教師の自己効力感を高める要因であると指摘している。

以上より、職場におけるソーシャルサポートの向上と教師の自己効力感を向上させることが情緒的消耗感の軽減に繋がると考える。教師の情緒的消耗感を軽減し、バーンアウトする教員数を減少させるためにも、ソーシャルサポートと教師の自己効力感を向上させる具体的な支援策を考えていく必要がある。

宮下ら(2019)はバーンアウトの予防的介入に焦点をあて、個人的要因と職場環境要因の両方に焦点を当てた研修内容を組み合わせることによって「精神的疲

労感」が軽減することを示した。さらに古角(2016)は少人数が一緒に活動し、すべての参加者が意図した成果に向かうための「協同学習」を研修に取り入れると「肯定的感情」が優位に点数が増加したと述べている。これらから、個人が抱える問題解決に役立つ道具的サポートと職場内の人間関係形成に繋がる情緒的サポートの双方を研修に取り入れることは情緒的消耗感の低減に影響すると考えられる。しかし、国立教育政策研究所(2019)が2018年に実施したOECD国際教員指導環境調査(TALIS)の結果の国際比較からは、「通常の1週間」において、教員研修にあたる「職能開発活動」に費やす時間は、小学校・中学校教員とも、参加国の中で最短であることが示されている。そして、職能開発への参加を妨げる要因に「研修時間の確保の困難さ」が特に多く挙げられている。一方で日本は、教師の職能開発のニーズが参加国平均と比較して高い傾向にある。貝川・鈴木(2006)は、情緒的消耗感の軽減に関する「職場満足」の得点においても「私の現勤務校では、校内研修が活発である」だけ低い得点であった。これらをふまえると、日本の教員は研修等に参加したくても、時間の確保が難しい状況であることと推察される。そのために、より現在の学校の実態に則した研修方法を見出す必要性がある。

こうした研修の必要性は教育行政からも指摘されており、例えば文部科学省(2015)は「『教員は学校で育つ』ものであり、同僚の教員とともに支え合いながらOJTを通じて日常的に学び合う校内研修の充実」が必要であるとし、大阪府教育センター(2019)は現在の学校現場において、校内における教職員相互の学び合いを促進するなど、日常的なOJT(On the Job Training)を推進していくことが求められると述べている。また、山下・山崎(2023)は30分程度のソーシャルサポートが提供される児童理解の自主研修は教師の情緒的消耗感の軽減に有効な支援策であると指摘している。このことから、OJTで行う短時間の研修を複数回実施することが、研修時間の確保が難しい学校現場の実態に則した効果的な研修方法となりうると考える。

以上より、本研究では、教師が校内で行う自主研修に参加し、職場の実態やニーズに応じた研修内容による道具的サポートと、同僚教師との交流する中での助言等による情緒的サポート双方のソーシャルサポートが、教師の自己効力感と情緒的消耗感にどのような影響を与えるかを質的研究により検討し、今後の学校における研修のあり方についての展望を開く。

2. 方法

2.1 調査時期 2022年4月～7月

2.2 調査対象

調査対象としてX市のY中学校の教師を対象とした。Y中学校は4小学校から児童が進学する中規模校であり、経済的に厳しい家庭の割合は少ない。数年間、広島市の加配事業における生徒指導の実践により問題行動の数は大幅に減少した。しかし、2小学校は単学級の小規模校であるため入学後、数ヶ月で中学校に適応できず学校に登校できなくなる生徒が毎年複数名いる。他の2小学校は20学級以上ある大規模校であるが、そのうちの1小学校は学年全体の3分の1から半数程度の児童が私立中学校へ進学するためY中学校に進学をしない。そのため、小学校から他者比較をする傾向にあり、ものごとが上手くいかなかったり、人間関係が崩れたりすると社会的自尊感情を低下させて学校に登校できなくなる生徒が複数名いる。Y中学校の教員は教職経験の少ない教員の割合が高く、通常学級18学級ある担任のうち、教職経験3年未満の教員が6名いる。教師の言動を観察していると、生徒の言動への対処に追われ、その言動の背景に目が向きにくい状況である。また、生徒の人間関係のトラブルに対しての

指導はマニュアルに沿って行うことができる。しかし、問題を未然防止するための開発的生徒指導や指導後の生徒の成長支援を計画的に行うことに目が向いていない教員が多く見られた。生徒の実態や同僚教員の様子をふまえると、生徒指導上の課題やその背景をどう理解し、子どもへの支援につなげるかに関する教員研修の必要性があると考えられたため、研究対象校とした。

自主研修は生徒の下校後、約1時間後に特別教室で月に2回の頻度でY中学校の教師対象に30分程度の自主研修を全6回実施した。研修内容は15から20分程度で研修企画者の講義を行い、その後15分間は研修内容について教師同士が交流し合う機会とした。研修内容については研修企画者がY中学校の生徒の様子を観察し、Y中学校の中堅教師2名と話し合い、生徒の課題や教員の力量についてなど実態把握を行う中でB中学校のニーズに応じた道具的サポートとして有効的な内容を大学の教育心理学者2名と教職経験のある大学院生1名、教育相談を学んでいる学部卒の大学院生2名の協議をもとに精査しながら経験年数の少ない中学校教師に対してどのように理論と実践を繋げていけるかを議論して構成を考えた。各回の具体的な内容は研修日、参加者数、参加者の自由記述と併せて表1に示した。

表1：自主研修の内容・参加者数・自由記述アンケート内容のまとめ

月日	回	具体的な内容	参加者数	自由記述アンケート内容抜粋
4月5日	第1回	○ 研修期について 研修参加者が生徒の時に会った教師について考えさせ、自分が目指したい教師像について考えさせ、研修期間の時に生徒が感じる4つの懸念、懸念から生まれる生徒の行動の変化、懸念を相対する方法などの講義内容から始業式、入学式に向けて学級経営の方向性を考える。	11名	・前の学校で上から押さえつける指導が多かった分、どのように生徒たちと接することかいろいろわかってきたり、学級関係でどのようなことを行えばいいかわからなかったが、まずは生徒と信頼関係を築くように頑張ろうと思いました。 ・生徒が早く懸念について知れてよかった。 ・懸念を解消するために必要なこと知れてためになった。 ・ルールと安心感の両立をがんばろうと思えた。 ・4つの懸念というのを今回の研修で知って、たしかに子供たちの様子を見たり話を聞いていたりするとそういうのであると改めて思いました。
4月22日	第2回	○ 応用行動分析学について 三田由・岡村・井上 (2019) を参考に、行動のABC (先行刺激: Antecedent→行動: Behavior→後続刺激: Consequence)、行動の強化と弱体化、後続刺激がもたらす誤学習、モチベーション/反応/報酬の例、効果的なアプローチ方法、動機づけの種類と外発的動機づけの段階などの講義内容から自らの実践を振り返り生徒の行動を考える。	9名	・自分の得意か1人で子どもの行動が変わることが改めてわかりました。つい自分の感情を優先してしまいそうになりますが、冷静に事態を把握し、betterな方法を考えていきたいと思いました。自分の行動分析もしていきたいです。 ・発言の内容によって強化もあれば弱体化もある場合もあることは納得する内容でした。まずは生徒の成長を見ながら根拠的に考えていく必要があると思いました。 ・できていない人を注意することが多いので周囲の子ができていなくて気づかせるようにしたい。 ・行動の前後をよく見て、その子が何に何かを感じているのか何を感じているのを見たいと思いました。
5月6日	第3回	○ 教育相談について 教育相談と生徒指導の違い、悩みを抱えている生徒の心理状態、傾聴の重要性、個人面談の際の注意事項などの講義内容からその後に行われる個人面談に向けて、生徒に対する話の聴き方やサポートの方法を考える。	8名	・教育相談に向けて生徒たちの情報をいらかさ入れておこうと思います。また、焦らず話を聴くことを第一と考えて教育相談に臨みたい。 ・道具的サポートと情緒的サポートの考え方を知っておく、生徒へのアプローチの仕方が変わったと思った。 ・解決策をすぐに出せようとするのが生徒にとってマイナスなこともあるんだと実感した。 ・教育相談ではいくつかの問題を解決しようとしてしまうので、傾聴の姿勢を忘れないようにしたい。また、傾聴しつつ、生徒の日頃の成長ポイントや頑強性を指摘して生徒のポジティブな実習をサポートしていきたいと思った。
5月27日	第4回	○ 自尊感情について 近原 (2013) の基本的自尊感情と社会的自尊感情の発達段階による自尊感情の見とり、現代における基本的自尊感情が育まれていない実態とその見とれ方、自尊感情を育む手立てなどの講義内容から自らの実践を振り返り、生徒の行動から心理状態を考える。	9名	・頑張ることとは同じことだと思っていれば、頑張ることを評価してあげることこそ生徒にとっていいことだと思っていたが、必ずしもそうではない、いわゆる普通の生徒のこととも見てあげることが大切だと思った。 ・クラスであまり自立していない生徒や、この子はよくできる子供だから安心だと思ったり、中々声をかける機会がなく、反省することが多いので、声をかけて行きたい。また、指導したらそのまま、その後のフォローができていないことが多いから、やってほしいなと思います。 ・5bの枠にY中の生徒が多いので、基本的自尊感情を伸ばしていく必要があることを知った。
6月10日	第5回	○ 発達心理学について ピアジェやヴィゴツキーの認知発達段階における獲得する概念や思考の特徴、マズローの欲求段階説と発達の関係、発達段階の時期に起こる心理状態 (例: 思春期の女子は林の急激な変化や月経の始まり、チームグループでの人間関係の悩み等で生きづらさを感じている)。現在の遊びの変化や子ども同士の関わり合いの変化等によって生じている課題などの講義内容から自らの実践を振り返り生徒の行動から心理状態を考える。	8名	・年々、メタ認知の時期や、発達段階の時期等が、様々な要因で遅くなってきており、今までの支援の方法では、子供たちの発達にあった教育が出来るかなどではないかと思えた。 ・発達支援や適応支援を支えるためにも、生徒同士の階層を意図的に作っていくことも必要だと思った。 ・適応支援は受けなくても、発達支援がしっかりとできていない生徒が相手だとあまり意味がないことになりつつある。たしかに、何回言っても変わらない子は発達支援が十分に行われてきたのかなと当てる節がある。
7月1日	第5回	○ 振り返りの重要性について 神経科学に基づいた記憶と無意識による行動選択。正しい認知を促すための振り返りの方法。振り返り後に行う新しい行動が長続きしない理由などの講義内容から研修参加者が正しい認知による振り返りを行える考え方を身につけ、生徒への振り返りの重要性について伝えることができるよう考える。	6名	・意識と無意識で考え方の違いがあるはずで勉強になりました。根拠はいいけどではないこと大それたと感じました。 ・改善したいと思ったことを行動に移せるよう、できたことを褒めながら継続しているようにしたい。マイナスの面を取捨たない。 ・振り返りを生徒にさせる上でも、課題 (あて) の提示がしっかりとされていることが大切だと改めて思った。

2.3 調査方法

自主研修に参加した教師に自由記述式のアンケートに研修を受けた感想を記入してもらい、その記述内容を考察した。6回の研修終了後、4回以上参加した教員8名に対して以下の内容に対して5件法（5：当てはまる－1：当てはまらない）を用いたアンケート調査を実施し、研修後の効果を考察した。

- 1：自主研修を定期的に参加することで「自己効力感」が高まったと感じる
- 2：自主研修を定期的に参加することで職場で相談しやすい関係性が構築されたと感じる
- 3：自主研修を定期的に参加することで「情緒的消耗感」が軽減されたと感じる

その中で教師4名（A：教職経験2年目，担任，男性。B：教職経験3年目，担任，女性。C：教職経験2年目，担任，男性。H：教職経験8年目，担任，男性）の4名に対して「ソーシャルサポートが提供される研修への参加がもたらす効果と課題」について半構造化面接を行った。インタビューで採取したデータを大谷(2008)が考案した「質的データ分析手法 SCAT (Step for Coding and Theorization)」を用いる。SCATはインタビュー記録などの言語データをセグメント化して、それぞれにコードを考案して付けていく4ステップコーディングと、そのテーマや構成概念を紡いでストーリーラインと理論を記述する手続きとからなる分析方法である（大谷，2008）。

SCAT分析によって導き出された4名の理論記述から教職経験10年未満教師の短時間で開催される自主研修への参加と教師の自己効力感、情緒的消耗感の関係性について考察した。

3. 結果

研修終了後に実施した5件法を用いたアンケートの回答は表2の通りである。

研修に参加することで、質問項目2については全員が肯定的評価をしているが、質問項目1, 3については教職経験3年目未満の教師が肯定的評価をした割合

が低い。

4名の理論記述からY中学校の教師が感じている「ソーシャルサポートが提供される研修への参加がもたらす効果と課題」について質問1に肯定的評価をした教師2名（A・H）、肯定的評価をしなかった教師2名（B・C）を表3にまとめた。大きなカテゴリとして1）研修参加と自己効力感の関係性、2）研修参加と教員間の人間関係構築との関係性、3）研修参加と情緒的消耗感の関係性、の3つのカテゴリを抽出した。

4名の理論記述における共通性としては4つあり、1つ目は「教師の自己効力感の高まった要因としてアセスメント力の向上から生まれる生徒理解の新しい視点の獲得とそれにとまなう実践の変化」である。教師B・Cは自己効力感が高まらなかった要因に「研修内容を実践に繋げられない実情」を挙げている。2つ目は「自己効力感が高まる時期として新しい実践について振り返る機会」である。3つ目は「研修における教員同士の交流機会によるモチベーションの向上や情緒的消耗感の軽減」である。4つ目は「教職経験年数や自身の困り感の内容によって異なる情緒的消耗感と軽減させる方法」である。以上の共通性と個々の分析結果から見られた個性を踏まえて考察していく。

4. 考察

結果から得られた3つのカテゴリについてそれぞれ考察していく。

1）研修参加と自己効力感の関係性、共通性として挙げた「教師の自己効力感の高まった要因としてアセスメント力の向上から生まれる生徒理解の新しい視点の獲得とそれにとまなう実践の変化」について、教師Aは「応用行動分析による動機づけ」の観点から「生徒の行動に対する承認場面の増加や研修を受けることによる生徒の見立ての変化、生徒の肯定的言動に対する注視の増加」を述べている。教師Hは研修に参加することによって「生徒の些細な言動に対する気づきの変化」が生まれ、「アセスメント力の向上によっ

表2：研修終了後におけるアンケート結果

	A男性	B女性	C男性	D女性	E男性	F男性	G女性	H男性
	2年目	3年目	2年目	1年目	3年目	5年目	5年目	8年目
質問1	4	3	2	4	3	4	4	4
質問2	5	4	4	4	5	5	4	5
質問3	3	2	3	4	4	4	4	3

は「生徒の有無によって必要とするサポートの違い」について述べ、「生徒在校中における道具的サポートと生徒下校後の情緒的サポート」を挙げている。「生徒在校中における多忙な仕事内容から適切な道具的サポートの必要性」と「日常の情緒的サポートから構築される安心感による情緒的サポートの効果」を述べている。このことから勤務の中でも必要とするソーシャルサポートの種類は異なるが、「日常の情緒的サポートから構築される安心感」が登校後における情緒的消耗感の軽減に繋がるということが質的研究からも示唆された。また教師Hは「教員同士の関係から覚える情緒的消耗感」を挙げている。教師Hは教職経験年数が8年目で「教職経験年数によって情緒的消耗感を覚える内容の差異」を挙げている。教師Hは「教職経験の蓄積によって生まれる生徒指導や教科指導に対する余裕」が生まれた一方で「教職員の関係の複雑化と仕事の量や質の変化による情緒的消耗感の増加」を挙げている。また「自主研修参加によって構築された教員同士の関係性」が「教員同士の関係から覚える情緒的消耗感の軽減」に繋がると述べている。以上のことより、教師の覚える情緒的消耗感は教職経験年数や自身の困り感の内容によって異なり、教職経験初期は生徒指導や教科指導に情緒的消耗感を覚えるが、経験年数が増えたと任せられる仕事の質や量の変化が生じ、それに伴う教職員との関わり方の変化から教職員との関係に情緒的消耗感を覚えると考えられる。

ここまでの知見と山下・山崎 (2023) の指摘を踏まえると情緒的消耗感の軽減プロセスは図1のように整理できる。理論研修と教員同士の交流機会を設けることで教師が自身の実践を内省することにつながり、生徒理解が深まる。生徒理解が深まることで生徒を俯瞰して見ることができるようになり、教師の生徒に対する実践が変化する。実践の変化によって生徒の肯定的変化を実感できれば生徒指導における教師の自己効力感の向上につながり、情緒的消耗感が軽減することが推察された。また、教員同士の交流機会の増加が教員同士の関係形成に繋がり、日頃の教員間におけるソーシャルサポートの提供が増加されることで教員間の心理的安全性が向上することによって情緒的消耗感が軽減することが推察された。

6. 成果と課題

本研究の成果として、30分程度のソーシャルサポートが提供される生徒理解の自主研修は教師の自己効力感を高める可能性があるとともに、情緒的消耗感の軽減に有効な支援策であることが示された。加えて、学

校現場において「研修時間の確保の困難さ」が研修の課題である中でOJTで行う短時間の校内研修の実施が解決の一助となる可能性が示された。

今後の課題として、研修を通して教職経験の少ない教師の自己効力感が向上するために、参加した教師の理論と実践が繋がる研修内容や構成を考えていく必要がある。また、本研究では対象の中学校が1校であった。今後、本研究をより深めるためにより多くの学校を対象に研修を実施し、その効果検証を行う必要があると考える。

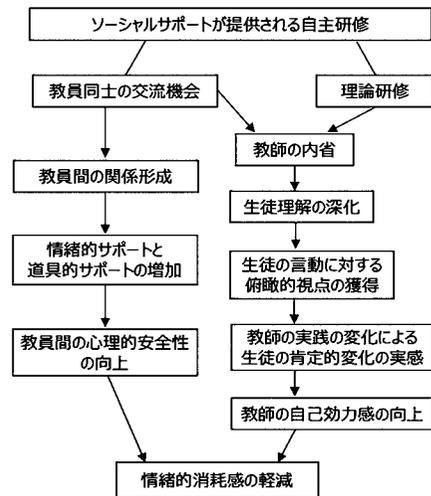


図1：本研究における情緒的消耗感の軽減プロセス

謝辞

本研究を進めるにあたり、ご協力いただいたY中学校の先生方に深く感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 安達智子 (2016) 自尊感情の心理学—理解を深める「取扱説明書」—「第3章 自己効力—私の能力はどの程度？」 中間玲子 (編) 金子書房 pp50-60
- 新井肇 (2007) 教師のバーンアウトの理解と援助 広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要 No.6, pp.23-26
- Albert Bandura (1997) 激動社会の中の自己効力 本明寛・野口京子 (監訳) 金子書房 pp1-41
- 土居健郎 (監修) 宗像恒次・稲岡文昭・高橋徹・川野雅資 (1988) 燃えつき症候群-医師・看護婦・教師のメンタルヘルス 金剛出版
- Freudenberger, H.J. (1974) Staff burn-out. *Journal of*

- Social Issues*, 30 (1), pp.159-165
- 橋本剛 (2005) ストレスと対人関係 ナカニシヤ出版 2005 pp.16-18
- 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 No.48, pp.12-20
- 貝川直子・鈴木眞雄 (2006) 教師バーンアウトと関連する学校組織特性, 教師自己効力感 愛知教育大学研究報告(教育科学編) No55, pp.61-69
- 古角好美 (2016) 研修参加が養護教諭の自己効力感に与える影響—協同学習による「解決志向型チーム支援会議」を通して— 大和大学研究紀要 No2 2016 pp.259-266
- 国立教育政策研究所編 教員環境の国際比較—OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018年調査結果報告書 2019年. ぎょうせい
- 久保真人 (2007) バーンアウト (燃え尽き症候群) —ヒューマンサービス職のストレス— 日本労働研究雑誌 No558, pp.54-64
- 久保真人・田尾雅夫 (1991) バーンアウト—概念と症状, 因果関係について— 心理学評論 Vol.34.No3, pp.412-431
- Maslach, C., Jackson, S.E., & Leiter, M.P. (1996) *Palo Alto, CA: Maslach Burnout Inventory manual*. (3rd ed.) Consulting Psychologists Press.
- 宮下敏恵 (2008) 小・中学校教師におけるバーンアウト傾向とソーシャル・サポートとの関連 上越教育大学研究紀要 No.27, pp.97-104
- 宮下敏恵・森慶輔・西村昭徳・奥村太一・北島正人・増井晃 (2019) 教師のバーンアウトに及ぼすストレス自己評価システムと研修の効果の検討 学校メンタルヘルス No.22, pp.120-131
- 文部科学省 (2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申) (中教審第184号)
- 文部科学省 (2022) 令和3年度公立学校教職員の人事行政状況調査について
- 諸富祥彦 (2016) 自己肯定感と自己受容 臨床精神医学 No.45, pp.869-875
- 中原淳・関根雅泰・島村公俊・林博之 (2022) 研修開発入門「研修評価」の教科書 ダイアモンド社
- 大阪府教育センター (2019) メンタリング・ハンドブック
- 大谷尚 (2008) 4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論家の手続き— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学) No.54(2), pp.27-44
- Richard M. Ryan and Edward L. Deci (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being *American Psychologist* Vol.55, No. 1, pp.68-78
- 坂田哲人・町支大祐・中田正弘・脇本健弘・湯浅且敏 (2019) 教師効力感に影響をおよぼす専門職の学習共同体の構成要因に関する分析 青山インフォメーション・サイエンス Vol.47, No.1.
- 嶋田祥彦 (2002) セルフ・エフィカシーの臨床心理学 [5章 セルフ・エフィカシーの評価] 坂野雄二・前田基成 (編) 北大路書房 pp.47-57
- 谷口弘一・田中宏二 (2011) 教師におけるサポートの互恵性と自己効力感及びバーンアウトとの関連 長崎大学教育学部紀要 (教育科学) No75, pp.45-52
- 田尾雅夫 (1987) ヒューマン・サービスにおけるバーンアウトの理論と測定 京都府立大学学術報告. 人文 No.39, pp.99-112
- 浦光博 (2021) 「ソーシャルサポート」 子安増生・丹野佳彦・箱田裕司 (監修) 有斐閣心理学辞典 有斐閣 2021 pp.476-477
- 山下直哉・山崎茜 (2023) 教師の情緒的消耗感を軽減させる研修の検討—ソーシャルサポートとの関連に注目して— 学校教育相談研究 No.33, pp.25-34