

小学校教師における心理的ストレス過程

関 山 徹 *

(2008年10月30日 受理)

Psychological Stress in Japanese Elementary School Teachers

SEKIYAMA Toru

要約

鹿児島県内の小学校に勤務する教師 297 名を対象にして、心理的ストレス過程についての質問紙調査をおこなった。その結果、教職年数の長さおよび職場（学校）におけるストレス認知の高さ、情報収集コーピングの多用、肯定的解釈・計画立案・気晴らしコーピングの使用の少なさが、ストレス反応の生起に寄与していることが明らかになった。特に、職場内におけるストレス認知では、他の2つの場面に比して教師同士で接する場面においてストレス反応への寄与が高かった。また、教師が困難に遭遇した際に用いる社会的資源とストレス・コーピングとの関連を検討したところ、校内の教師への相談は、4つのコーピング（カタルシス・情報収集・肯定的解釈・気晴らし）に相当する役割を果たしていることが分かった。以上より、特に教師同士の関係の重要性が指摘され、効果的な教師支援の方略について考察がなされた。

キーワード：小学校教師、心理的ストレス、コーピング、生きがい感、メンタルヘルス

I . 問題と目的

近年の学校現場においては、児童生徒の問題行動の増加だけにとどまらず、家庭や地域社会のありようの急激な変化の要因も加わり、教師の果たす役割はますます重要且つ複雑になっている。しかしながら、そのすべてに対して充分に対応することは、実際のところ難しい。このような状況は、教育の質の低下をもたらすだけでなく、教師の心身の健康をむしばむことになる。文部科学省統計調査（2006）によれば、在職者における病気休職者の割合と精神性疾患による病気休職者の割合はともに過去10年にわたって増加傾向にあり、平成17年度には病気休職者は7017名、そのうち精神性疾患によるものが4178名で59.5%を占めている、という。したがって、これらの問題を軽減ないしは予防するために、教師の心理的ストレス過程についての詳細な知見を集積

* 鹿児島大学教育学部 准教授

する必要がある。

もちろん、このような課題は従来から意識され続けており、日本国内では、特にバーンアウトや被援助志向性の観点を含めた研究（田村・石隈，2001；田村・石隈，2002；高木・田中，2003；田村・石隈，2006；高木ら，2008）が盛んにおこなれてきた。しかしながら、それらの先行研究は小学校教師と中学校教師を一括して扱ったり、中学校教師のみを対象としていたりするものが多い。小学校と中学校は義務教育という点では共通するが、対象となる子どもの発達段階や教育方法には大きな違いがあり、職場として同一の環境とはいえないだろう。そこで、本研究では、小学校教師を対象を絞り、その心理的ストレス過程を検討することにした。その際、不健康状態への帰結としてのストレス反応だけでなく、より健康な状態に結びつくものとしての生きがい感についての検討も併せておこなうことにした。また、教師が現場で困難に出会った際に実際に用いている解決手段が、どのようなストレス・コーピングの種類と関連しているかについても検討することにした。

II. 方法

1. 対象

鹿児島県の公立小学校 126 校に勤務する教師（管理職や非常勤を除く）を対象にして調査を実施した。得られた回答の中から脱落や重複などの問題のあるものを除いた 297 名分のデータを分析に用いることにした。調査対象者の性別と教職年数は、Table 1 に示した。

Table 1 調査対象者の性別および教職年数

教職年数	性別	
	男性	女性
10 年未満	57	46
10 年以上 20 年未満	60	69
20 年以上 30 年未満	18	27
30 年以上	5	15
合計	140	157

2. 質問紙

(1) ストレッサー認知尺度

場面ごとのストレッサー認知を調べるために、職場（学校）における「子どもたちと接する場面」「保護者や地域の人々と接する場面」「教師同士で接する場面」、および「職場以外の場面（家族関係や友人関係など）」の 4 項目（関山・園屋，2005）を設定した。そして、「この 3 ヶ月間のあなたは、それぞれの場面において、どのくらいつらかったり負担を感じたりしましたか？ あ

るいは、どのくらい楽しかったりやる気になったりしましたか？」と尋ねた。回答の形式は、「とてもつらかった・負担を感じた（1点）」「つらかった・負担を感じた（2点）」「楽しかった・やる気を感じた（3点）」「とても楽しかった・やる気を感じた（4点）」の4段階であり、ストレスフルと評価しているほど低得点となる。

（2）ストレス・コーピング尺度

ストレスを感じた際にどのような対処方略をとりやすいかを調べるために、Tri-axial Coping Scale 24 (TAC-24; 神村ら, 1995) を用いた。TAC-24ではコーピングの分類次元として3つの次元を想定しており、その組合せにより、①カタルシス（関与・情動焦点・行動）、②放棄・諦め（回避・問題焦点・認知）、③情報収集（関与・問題焦点・行動）、④気晴らし（回避・情動焦点・行動）、⑤回避的思考（回避・情動焦点・認知）、⑥肯定的解釈（関与・情動焦点・認知）、⑦計画立案（関与・問題焦点・認知）、⑧責任転嫁（回避・問題焦点・行動）の8つの下位尺度（各3項目）が設定されている。5段階で回答する形式になっており、あるコーピングを頻繁に使うほど当該の下位尺度が高得点となる。

（3）ストレス反応尺度

ストレス反応の多寡を把握するために、気分調査票（坂野ら, 1994）を用いた。但し、対象者の負担軽減のため、原法における40項目全部を使用せずに、5つある下位尺度のうち「爽快感」を除外した上で、「緊張と興奮」「疲労感」「うつ感」「不安感」の4つの下位尺度からそれぞれ4項目を抜粋し（16項目）、その合計得点を採用することにした（Cronbach's $\alpha = .95$ ）。また、上述の内容について最近3ヶ月間の状態を回答するように求めた。回答の形式は「まったく当てはまらない（1点）」「当てはまらない（2点）」「当てはまる（3点）」「とても当てはまる（4点）」の4段階であり、ストレス反応を強く示すほど高得点となる。^{（註1）}

（4）生きがい感尺度

ストレス反応を別の角度からも検討するために、生きがい感スケール（近藤・鎌田, 1998）を用いた。但し、対象者の負担軽減のため、原法における31項目全部を使用せずに、4つある下位尺度のうち「人生享楽」を除外した上で、「現状満足感」「存在価値」「意欲」の3つの下位尺度からそれぞれ5項目を抜粋し（15項目）、その合計得点を採用することにした（Cronbach's $\alpha = .92$ ）。また、上述の内容について最近3ヶ月間の状態を回答するように求めた。回答の形式は「いいえ（1点）」「どちらでもない（2点）」「はい（3点）」の3段階であり、生き甲斐を強く感じているほど高得点となる。^{（註2）}

（5）社会的資源の利用尺度

教職生活における困難な状況の際に、どのような身の回りの解決手段を用いたかを把握するために、「①関係図書を読んで調査」「②インターネットで調査」「③教育委員会の指導主事や教育センターに相談」「④専門家や専門機関に相談」「⑤校内の教師に相談」「⑥他校の教師に相談」「⑦教師でない友人に相談」「⑧家族に相談」「⑨研修会に参加」「⑩自主的な研究会や勉強会のメンバー

に相談」の10項目を、関山・園屋の先行研究を参考にして設定した。そして、「教職生活の中で、あなたは、困った時に、あるいは何か知りたいたいことがあった時に、それぞれの手段をどのくらい利用しましたか?」と尋ねた。回答の形式は、「まったく用いなかった(1点)」「まれに用いた(2点)」「しばしば用いた(3点)」「頻繁に用いた(4点)」の4段階であり、当該の社会的資源を頻繁に使うほど高得点となる。

3. 手続き

実施は、2006年1月～2月であった。上述の質問項目と他の質問項目を含む調査紙を、鹿児島県教育委員会の許可を得た上で各小学校に送付して依頼した。回答は、個々の教師が無記名式で記入した後、個別に郵送するという方式で回収した。そして、回答者ごとに各尺度の合計点を算出し、統計的処理をおこなった。なお、処理に際しては、性別については、男性を1、女性を2、教職年数については、10年未満を1、10年以上20年未満を2、20年以上30年未満を3、30年以上を4とコーディングした。

Table 2 使用した尺度の平均値 (SD)

尺度	平均値	(SD)
ストレッサー認知		
職場(学校)において		
・子どもたちと接する場面	3.17	(.69)
・保護者や地域の人々と接する場面	2.77	(.66)
・教師同士で接する場面	2.81	(.73)
職場以外の場において	3.26	(.62)

ストレス・コーピング		
カタルシス	11.12	(2.57)
放棄・諦め	6.42	(2.28)
情報収集	10.55	(2.47)
気晴らし	10.13	(2.64)
回避的思考	8.68	(2.28)
肯定的解釈	11.29	(2.14)
計画立案	10.55	(2.38)
責任転嫁	5.09	(1.83)

ストレス反応	32.44	(10.28)

生きがい感	36.20	(6.34)

社会的資源の利用		
関係図書を読んで調査	3.10	(.69)
インターネットで調査	2.98	(.91)
教育委員会の指導主事や教育センターに相談	1.47	(.64)
専門家や専門機関に相談	1.32	(.54)
校内の教師に相談	3.09	(.83)
他校の教師に相談	2.19	(.88)
教師でない友人に相談	1.60	(.77)
家族に相談	2.00	(.96)
研修会に参加	2.18	(.82)
自主的な研究会や勉強会のメンバーに相談	1.79	(.89)

Table 3 使用した尺度間の相関 r (社会的資源の利用尺度を除く)

尺度	1)	2)	3)			4)								5)	6)	
			①			②	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧		
			A)	B)	C)											
1) 性別	1.00	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2) 教職年数	.16	1.00	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3) ストレッサー認知																
①職場(学校)において																
A) 子どもたちと接する場面	.01	-.09	1.00	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B) 保護者や地域の人々と接する場面	-.01	-.02	.51	1.00	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
C) 教師同士で接する場面	.02	.02	.18	.33	1.00	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
②職場以外の場において	-.06	-.29	.35	.28	.21	1.00	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4) ストレス・コーピング																
①カタルシス	.38	-.02	.13	.10	.09	.07	1.00	-	-	-	-	-	-	-	-	-
②放棄・諦め	.02	-.01	-.22	-.09	-.11	-.09	.04	1.00	-	-	-	-	-	-	-	-
③情報収集	.02	-.16	.15	.08	.20	.10	.42	-.03	1.00	-	-	-	-	-	-	-
④気晴らし	.01	-.16	.10	.04	.01	.14	.31	.15	.22	1.00	-	-	-	-	-	-
⑤回避的思考	.07	.06	.01	.09	.00	-.01	.20	.41	.09	.27	1.00	-	-	-	-	-
⑥肯定的解釈	.01	-.01	.28	.14	.20	.19	.29	-.08	.39	.28	.25	1.00	-	-	-	-
⑦計画立案	-.02	.05	.17	.12	.15	.01	.21	-.19	.54	.01	-.02	.36	1.00	-	-	-
⑧責任転嫁	-.03	-.06	-.17	-.10	-.04	-.06	.01	.71	-.04	.18	.25	-.11	-.20	1.00	-	-
5) ストレス反応	.12	-.08	-.37	-.38	-.42	-.21	.03	.30	-.06	-.10	.03	-.37	-.27	.28	1.00	-
6) 生きがい感	-.03	.03	.43	.42	.42	.24	.14	-.21	.25	.10	.03	.44	.34	-.16	-.68	1.00

(n=297)

Ⅲ．結果と考察

1. 使用した尺度の平均値および尺度間の相関

使用した各尺度の平均値 (SD) を Table 2 に、尺度間の相関 r を Table 3 に示した (但し、社会的資源の利用尺度を除いたもの)。

まず、ストレッサー認知と他の尺度との相関を検討していく。職場以外の場と教職年数との間で、弱い負の相関が認められた。すなわち、教職年数が増すほど学校外においてつらさや負担を感じるが多くなるということである。教職年数はほぼ年齢と重なり合うため、年齢が増すにつれ、悩みの種も増えるということだろうか。推測の域を出ないが、教師も職場を離れば普通の生活者であり、ライフサイクルにしたがって子育てや親の介護などの問題が浮上してくるからかもしれない。また、ストレッサー認知のすべての下位尺度は、ストレス反応との間で弱いないしは中程度の負の相関が認められ、生きがい感との間で中程度ないしは弱い正の相関が認められた。すなわち、ストレッサー認知においてつらさや負担を感じているほどストレス反応が多く生じ、生きがいを感じにくい状態にあるといえる。これらの相関パターンは、常識的に想定される結果であるといえよう。

次に、ストレス・コーピングと他の尺度との相関を検討していく。「カタルシス」と性別との間で弱い正の相関が認められた。すなわち、女性教師のほうが誰かに話を聞いてもらったり愚痴を言ったりという対処方略を多く用いるということである。暗黙に期待されている性役割の影響もあるのだろうが、女性教師のほうが周囲の人々と関わることを通じて情緒的に支えてもらうコーピングをとりやすいと考えられる。また、ストレッサー認知に関しては、「子どもたちと接する場面」と「放棄・諦め」との間に弱い負の相関が、「肯定的解釈」との間に正の弱い相関が認められ、「教師同士で接する場面」では「情報収集」と「肯定的解釈」において正の弱い相関が認められた。さらに、ストレス反応に関しては、「放棄・諦め」および「責任転嫁」との間に正の弱い相関が、「肯定的解釈」および「計画立案」との間に負の弱い相関が認められた。生きがい感に関しては、「放棄・諦め」との間に負の弱い相関が、「情報収集」および「肯定的解釈」、「計画立案」との間に正の弱いないしは中程度の相関が認められた。これらは顕著な特徴を示すものではないが、示唆するところは概ね了解できるものであった。

ストレス反応と生きがい感との間では、強い負の相関が認められた。ストレス反応と生きがい感は、ほぼ逆方向の心理状態を測定していると思われるが、上述のとおり他の尺度との相関パターンが完全には一致しないため、その点は留意する必要があるだろう。

2. ストレス反応に影響を及ぼす変数

性別および教職年数、ストレッサー認知、ストレス・コーピングが、ストレス反応の分散にどの程度寄与しているかを検討するために、重回帰分析をおこなった。その際、性別(ダミー変数化)と教職年数については方法で述べたコーディング規則に従った数値を、ストレッサー認知とスト

レス・コーピングについては各下位尺度の得点を説明変数として投入し、ストレス反応の得点を基準変数として投入した。分散分析により重回帰式の有意性を検討したところ、有意な結果が認められた ($F_{(14,282)}=17.0, p<.001$)。また、重相関係数 R は .68 であり、調整済み重決定係数 Ra^2 は .43 であった。さらに、標準偏回帰係数 β を検定した結果、教職年数およびストレスラー認知の「職場（学校）において」の3場面、ストレス・コーピングの「気晴らし」と「肯定的解釈」、「計画立案」に関して負の相関が認められ、ストレス・コーピングの「情報収集」に関して正の相関が認められた。以上についての詳細な結果は、Table 4 に示した。

Table 4 ストレス反応を基準変数とした重回帰分析

説明変数	β	
性別	.09 +	
教職年数	-.11 *	
ストレスラー認知		
職場（学校）において		
・子どもたちと接する場面	-.13 *	
・保護者や地域の人々と接する場面	-.16 ***	
・教師同士で接する場面	-.28 ***	
職場以外の場において	-.03	$R=.68$
ストレス・コーピング		$R^2=.46$
カタルシス	.11 +	$Ra^2=.43$
放棄・諦め	.10	
情報収集	.19 ***	
気晴らし	-.11 *	
回避的思考	.02	
肯定的解釈	-.26 ***	
計画立案	-.16 ***	
責任転嫁	.11 +	

(+: $p < .10$, *: $p < .05$, ***: $p < .005$)

以上より、長い教職年数および職場（学校）における高いストレスラー認知、情報収集コーピングの多用、気晴らしコーピング・計画立案コーピング・肯定的解釈コーピングの使用の少なさが、ストレス反応の生起に影響を及ぼしている可能性が高いといえる。特に注目したいのは、ストレスラー認知の場面別の結果である。子ども、保護者や地域の人々、教師同士の順に相関が高くなっている。すなわち、教師は、子どもたちよりも保護者や地域の人々、保護者や地域の人々よりも教師同士の場において、つらさや負担を感じる人が多いということである。教師を支援していくにあたっては、これらの点を十分に考慮する必要があるだろう。また、教職年数に関しては、尺度間の相関の箇所述べたことが関連しているのかもしれない。

3. 生きがい感に影響を及ぼす変数

性別および教職年数、ストレス認知、ストレスコーピングが、生きがい感の分散にどの程度寄与しているかを検討するために、重回帰分析をおこなった。その際、性別と教職年数については上述の数値を、ストレス認知とストレス・コーピングについては各下位尺度の得点を説明変数として投入し、生きがい感の得点を基準変数として投入した。分散分析により重回帰式の有意性を検討したところ、有意な結果が認められた($F_{(14,282)}=16.4, p<.001$)。また、重相関係数 R は.67であり、調整済み重決定係数 Ra^2 は.42であった。さらに、標準偏回帰係数 β を検定した結果、ストレス認知の「職場(学校)において」の3場面およびストレス・コーピングの「肯定的解釈」と「計画立案」に関して正の相関が認められた。以上についての詳細な結果は、Table 5に示した。

以上より、職場(学校)におけるストレス認知の低さおよび肯定的解釈コーピングと計画立案コーピングの多用が、生きがい感の向上に影響を及ぼしている可能性が高いといえる。職場におけるストレス認知においては、子ども、保護者や地域の人々、教師同士の順に相関が高くなっている。これはストレス反応の場合とほぼ重なるパターンといえるが、同じ立場の者同士の良好な関係性が、生きがい感においても重要であることを示唆している。また、ストレス・コーピングとの相関からは、問題焦点と情動焦点の両面において前向きに受けとめ且つ関与していくあり方が、生きがい感に結びつきやすいと考えられる。

Table 5 生きがい感を基準変数とした重回帰分析

説明変数	β	
性別	-.03	
教職年数	.09 +	
ストレス認知		
職場(学校)において		
・子どもたちと接する場面	.18 ***	$R=.67$
・保護者や地域の人々と接する場面	.19 ***	
・教師同士で接する場面	.24 ***	
職場以外の場において	.04	$R^2=.45$
ストレス・コーピング		$Ra^2=.42$
カタルシス	-.01	
放棄・諦め	-.08	
情報収集	-.00	
気晴らし	-.01	
回避的思考	-.03	
肯定的解釈	.28 ***	
計画立案	.13 *	
責任転嫁	.03	

(+: $p<.10$, *: $p<.05$, ***: $p<.005$)

Table 6 社会的資源の利用とストレス・コーピングとの相関 r

社会的資源の利用	ストレス・コーピング							
	カタルシス	放棄・諦め	情報収集	気晴らし	回避的思考	肯定的解釈	計画立案	責任転嫁
関係図書を読んで調査	.03	-.10	.07	-.12	-.08	.15	.15	-.08
インターネットで調査	.02	-.02	.16	.10	-.06	.14	.05	-.01
教育委員会の指導主事や教育センターに相談	-.03	.02	.09	.05	-.03	-.06	-.01	.07
専門家や専門機関に相談	.03	.05	.05	-.00	.05	-.01	-.01	.06
校内の教師に相談	.30	-.09	.30	.20	-.09	.25	-.05	.03
他校の教師に相談	.21	.07	.19	.18	.04	.10	-.04	.10
教師でない友人に相談	.09	.08	.19	.17	.06	.08	.01	.14
家族に相談	.18	.02	.08	.13	-.08	.06	.06	.13
研修会に参加	.03	.01	.14	.12	-.03	.05	.05	-.03
自主的な研究会や勉強会のメンバーに相談	-.03	.00	.15	.01	.05	.04	.06	-.04

($n=297$)

4. 社会的資源の利用とストレス・コーピングとの関連

教師が利用可能な身の回りの解決手段とストレス・コーピングとの関連を検討するために、社会的資源の利用とストレス・コーピングの各下位尺度との間の相関 r を調べた（その内容をTable 6に示した）。その結果、「校内の教師に相談」とは、「カタルシス」および「情報収集」、「肯定的解釈」、「気晴らし」との間で弱い正の相関が認められた。また、「他校の教師に相談」とは、「カタルシス」との間で弱い正の相関が認められた。

したがって、「校内の教師に相談」は、4つのコーピング（カタルシス・情報収集・肯定的解釈・気晴らし）に相当する役割を果たしていることが分かる。教師にとって、校内における教師同士の相談は、複数のコーピングを併せもつものであり、きわめて重要な契機であると考えられる。

5. 総合的考察

小学校教師の心理的ストレス過程を検討するために、ストレス反応と、性別および教職年数、ストレッサー認知、ストレス・コーピングとの関連を検討した。重回帰分析の結果、ストレス反応の生起には、教職年数および職場におけるストレッサー認知、ストレス・コーピングが複合して寄与していることが明らかになった。さらに、ストレス過程をより広い文脈でとらえるために、ストレス反応を生きがい感に置き換えた分析もおこなった。どちらにおいても特徴的だったのは、ストレッサー認知の「教員同士で接する場面」において、高い相関が認められたことである。これは、教師は他の一般勤労者に比して職場内でのストレッサーが高い、という中島（2000）の指摘にも一致する。また、ストレス・コーピングの面に着目すると、生きがい感との重回帰分析では「肯定的解釈」と「計画立案」で相関が認められ、ストレス反応との重回帰分析ではそれらに加えて「情報収集」と「気晴らし」も相関が認められた。おそらく、肯定的解釈コーピングと計

画立案コーピングは、生活のより高い次元の充実を図る際に、中核的な働きをしているのだろう。また、苦しい立場にある教師を支える際には、まず情報の提供という観点からの介入が、最も抵抗なく受け入れやすい援助である可能性が高いと考えられる。

教師の社会的資源の利用とストレス・コーピングの関連を検討したところ、「校内の教師と相談」ではいくつものコーピングが重複して関連していることが明らかになった。したがって、校内の教師の存在はきわめて重要なサポート源であることが、改めて明らかになったといえよう。同時に（上述の重回帰分析の結果もあわせて吟味すると）、校内の教師間での良好な関係が損なわれたり成立しなかったりすると、極端に状況が悪くなるともいえる。教師同士の支え合いを促進し、それが維持されるような援助技法を開発することが、強く求められているといえよう。

しかしながら、校内の教師同士の関係にはさまざまな種類のものがあるため、たとえば迫田ら(2004)のように校長からのソーシャル・サポートに着眼点を絞るなどの工夫が必要であろう。また、中学校教師を対象にした坂邊・立元(2007)の研究によれば、教師のストレス対処スタイルによって「同僚との関係」ストレスの影響の度合が異なるという。さらに、本研究では小学校教師のみを調査対象としたために、中学校教師との心理的ストレス過程の差違を明らかにすることは出来なかった。この点は大きな課題である。今後は、教師同士の対人関係の種類やコーピング・スタイルに着目した研究デザインの導入や、中学校教師との比較をおこなって、より有効な教師支援の方略を提案していきたい。

※本研究の一部は「文部科学省 平成17～18年度 特別研究経費・新しい時代の要請に応える離島教育の革新」の研究助成を受けている。

【謝辞】

調査にご協力いただいた鹿児島県内の小学校126校の先生方と鹿児島県教育委員会の皆様に、この場を借りて厚く御礼申し上げます。

【註】

- (1) ストレス反応尺度の項目構成は、次の通り（原法における項目番号との対応関係）。「緊張と興奮」からは3・5・6・8、「疲労感」からは17・19・22・23、「うつ感」からは26・29・31・32、「不安感」からは33・34・35・37、を抜粋した。
- (2) 生きがい感尺度の項目構成は、次の通り（原法における項目番号との対応関係）。「現状満足感」からは1・5・9・13・17、「存在価値」からは3・19・26・28・31、「意欲」からは4・12・20・23・27、を抜粋した。

【文献】

- 神村栄一・海老原由香・佐藤健二・戸ヶ崎泰子・坂野雄二 (1995) 対処方略の三次元モデルと新しい尺度 (TAC-24) の作成. 教育相談研究, 33, 41-47.
- 近藤勉・鎌田次郎 (1998) 現代学生の生きがい感とスケール作成. 健康心理学研究, 11, 73-82.
- 文部科学省 (2006) 平成 17 年度教育職員に係る懲戒処分等の状況について. 文部科学省. [http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/12/06121205.htm]
- 中島一憲 (2000) 先生のストレス 先生のストレスとその対処法. 教育と情報, 503, 14-19.
- 坂邊夕子・立元真 (2007) 中学校教師のストレス ストレス対処スタイルの個人差に起因するストレス源とストレス反応の関連. 心理臨床学研究, 25, 129-140.
- 坂野雄二・福井知美・熊野宏昭・堀江はるみ・川原健資ほか (1994) 新しい気分調査票の開発とその信頼性・妥当性の検討. 心身医学, 34, 629-636.
- 迫田裕子・田中宏二・淵上克義 (2004) 教師が認知する校長からのソーシャル・サポートに関する研究. 教育心理学研究, 52, 448-457.
- 関山徹・園屋高志 (2005) 小学校教師におけるサポート資源の利用と心理的ストレスとの関連. 鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編, 56, 207-218.
- 高木亮・淵上克義・田中宏二 (2008) 教師の職務葛藤とキャリア適応力が教師のストレス反応に与える影響の検討. 教育心理学研究, 56, 230-242.
- 高木亮・田中宏二 (2003) 教師の職業ストレスに関する研究 教師の職業ストレスとバーンアウトの関係を中心に. 教育心理学研究, 51, 165-174.
- 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.
- 田村修一・石隈利紀 (2002) 中学校教師の被援助志向性と自尊感情の関連. 教育心理学研究, 50, 291-300.
- 田村修一・石隈利紀 (2006) 中学校教師の被援助志向性に関する研究 状態・特性被援助志向性尺度の作成および信頼性と妥当性の検討. 教育心理学研究, 54, 75-89.