

保育者志望学生の実習におけるバーンアウトを抑制する要因に関する研究：情動知能と他者からの支援に着目して

山 本 信

(保育学科)

I. 問題と目的

1. はじめに

保育者を志望する学生にとって、実習は、それまで学び、身につけた知識・技術を実践する場である。実習では、学生は“教室”では得られなかった様々な新たな知識・技術を含めた貴重な経験を得ることができ、さらには、保育者・子ども・保護者など多くの他者とのコミュニケーションを重ねる中で人間性を磨くことができる。一方で、実習は“様々な困難”に出会う場でもあり、実習に関するストレスや不安は、心身の消耗やバーンアウトの引き金になる可能性もある。

バーンアウトのプロセスの進行には一定の時間を要するため、実習期間で発症するには短すぎるという指摘もある (Gravish & Friedman, 2010)。しかし、実習後もストレス反応が低下せず、保育者・教員志望に影響を与えるケース (櫻井・渡辺, 2020) や、新任教師が3ヶ月という短い期間で発症しているケースもあることから、実習中からバーンアウトのプロセスが始まっている可能性も指摘されている (Lindqvist et al., 2021)。たとえば、岡本・岩永 (2016) は、新人看護師について、在学時のバーンアウトが就職後のバーンアウトに影響を与える可能性があることを明らかにしている。また、Fives, Hamman, & Olivarez (2007) は、実習において教師効力感が強まった学生ほど実習後のバーンアウトが低減することを示している。これらの結果は、現職者だけではなく、保育

者志望の学生のバーンアウトについて検証することの重要性を示している。しかし、これまで、保育者志望の学生のバーンアウトに関する研究は十分に行われているとは言えない (Lindqvist, et al., 2021; 櫻井・渡辺, 2020)。

本研究では、保育者養成校の学生への質問紙調査を実施し、実習中におけるバーンアウトとバーンアウトを抑制する要因について検討を行う。

2. バーンアウト

バーンアウトに関する概念は1970年代に生まれ、これまで様々な対人援助・サービスを中心に多くの研究が展開されてきた。バーンアウトには、①情緒的消耗感 (精神的疲労度が増加した状態であり、仕事を通じて情緒的に力を出し尽くし、心身ともに疲れ果てて消耗してしまった状態)、②脱人格化 (クライアントや同僚に対する無情で、思いやりがなく、冷淡な態度や接触の回避などの非人間的な対応)、③個人的達成感 (職務に係る有能感、達成感) の3つの側面があり、ストレスの結果生じるストレス反応の一つとして位置づけられている (井川・中西, 2019; 久保, 2007; Maslach et al., 2001)。

バーンアウトの要因は、大きく、組織的要因、社会的要因、個人的要因の3つに分けられる (Ji & Yue, 2020)。組織的要因は、たとえば、職場風土、業務量や内容など、組織全体の体制や雰囲気から生じる要因である。社会的要因は、たとえば、上司や同僚からのサ

ポートの有無など、他者との関わりにおいて生じる要因である。個人的要因は、ストレスを引き起こしうる刺激に対する個人差や、ストレスへの対処を行う自らの能力に関連する要因である。

保育者のバーンアウトと関連する要因に関しては、保護者対応におけるストレス（太田, 2016）、休憩時間や持ち帰り業務の多寡（赤川・木村, 2019）、専門的な知識（福島・清水, 2017）、職場の人間関係（宮下, 2010）など、これまでの研究において数多くの要因が挙げられている。一方で、様々な要因間の関連も含めた総合的なストレスモデルの構築が求められており（齊藤・平井, 2021）、組織的要因、社会的要因、個人的要因を整理し、バーンアウトのプロセス・メカニズムの詳細を明らかにすることが求められている。

本研究においては、組織的要因が実習生に与える直接の影響は小さいと考えられることから、個人的要因および社会的要因の2つの要因に着目し、バーンアウトとの関連について検討する。

3. バーンアウトを抑制する要因

情動知能

個人的要因として、本研究では、情動知能を取り上げる。バーンアウトに関する初期の研究では、組織的要因や社会的要因に着目した研究が比較的多く行われてきていたが、近年では、個人的要因の重要性も指摘されており、その中でも情動知能への注目は高まっている（Zysberg et al., 2016）。情動知能は、Salovey & Mayer (1997) によって、“自身と他者の感情をモニターし、それらを区別し、その情報を使って自分の考え方や行動の指針とする能力”と定義されており、Wong & Law (2002) は、以下の4つの下位要素から構成されるものとしている。

- ① 自己の感情への内省：自分の深い感情を理解し、それらの感情を表現できる能力
- ② 感情の制御：自分の感情を調整する能力
- ③ 他者感情のみとめ：他者の感情を認識し、理解する能力
- ④ 感情の活用：自分の感情を前向きで積極的な活動に向けて活用する能力

情動知能は、ストレスの軽減やネガティブな気分のレベルの低減、ポジティブな感情の経験に及ぼす影響が示され、バーンアウトとの間に負の相関がある（バーンアウトを弱める）ことが多くの研究によって示されている（Keefer, Parker, & Saklofske, 2009; Zeidner, Matthews, & Roberts, 2012）。また、情動知能の下位要素とバーンアウトとの関連について検討した研究もある。たとえば、「感情の制御」の能力が情緒的消耗感および脱人格化と負の相関、個人的達成感と正の相関があるという結果（Castillo-Gualda et al., 2019）、「感情の活用」が個人的達成感に正の影響を与え、「他者感情のみとめ」が脱人格化に負の影響、個人的達成感に正の影響を与えるという結果（Pena & Extremera, 2012）など、様々な知見が重ねられてきている。

情動知能がバーンアウトを軽減するとされている一方で、下位要素である「自己の感情への内省」が、情緒的消耗感および脱人格化に正の影響を与える（バーンアウトを強める）という結果もあり（Kotaman et al., 2022）、情動知能の下位要素とバーンアウトとの関連や詳細なメカニズムについては未だ明らかになっていない点も多い。

また、たとえば、情動知能が高い教師が上司や同僚のサポートを受ける傾向が高いことが示されている（Fiorilli et al., 2019）。この結果は、情動知能については、直接バーンアウトに与える影響だけでなく、他者からの支援など社会的要因と組み合わせも含めて、

バーンアウトにどのような影響を与えるのかを検討する必要性を示している。情動知能については、下位要素がバーンアウトに与える影響についての詳細を明らかにするとともに、社会的要因などの他の要因との組み合わせも含め、そのプロセスやメカニズムの詳細を検討する余地が十分にあると言える (Mérida-López & Extremera, 2017)。

他者からの支援

社会的要因として、本研究では、他者からの支援を取り上げる。他者からの支援は、能力・専門性および仕事のやりがい・満足度にポジティブな影響を与える (中原, 2012) という視点、また、ストレスを軽減しバーンアウトを予防・軽減するという視点において多くの研究が行われてきた (Cohen & Wills, 1985; Greenglass et al., 1996; Kinman et al., 2011)。前者は、仕事に関する知識・技術や達成感を支援するものとしての「学習環境」、後者は、仕事におけるストレス等ネガティブな要因を軽減するものとしての「支援」として捉えられており、バーンアウトの要因である個人的達成感や情緒的消耗感に影響を与える重要な環境要因であると言える。たとえば、Kinman (2011) では、職場における上司や同僚からの支援が情緒的消耗感に負の影響を与え、個人的達成感や仕事の満足度に正の影響を与えることが示唆され、また、Ishibashi et al (2022) では、問題解決策についての相談や他人への感情の発散および、上司からの支援が、バーンアウトを抑制することが示唆されている。

他者からの支援について、中原 (2012) は、「業務支援 (主に上司からの業務に関する助言・指導)」、「内省支援 (個人の業務のやり方・行動のあり方に対して、客観的な意見を与えたり振り返りをさせたりすること)」、「精神

支援 (精神的な安らぎや励ましを与えたりすること)」の3つを挙げている。また、Greenglass et al. (1996) は、職場の上司・同僚による支援を心理的機能により複数のタイプに分類し、Practical (仕事の補助・援助によって仕事の負担を軽減する実践的な支援)、Emotional (気持ちの受け止めや励ましによりストレスや心理的緊張を軽減する感情的な支援)、Informational (知識や手段の提供により自分で仕事をコントロールしやすくするための情報的な支援) の3つの側面からの支援が、それぞれバーンアウトに異なる影響を及ぼすことを示した。

さらには、他者からの支援がバーンアウトの予防に直接与える影響だけではなく、たとえば、感情労働などの個人的要因との相互作用による影響を検討する必要性 (Kinman et al., 2011) など、個人的要因との関連も含め、職場におけるサポートや学習環境が個人に及ぼすプロセスやメカニズムに関する議論は未だ多い (Manuti et al., 2015)。

4. 実習におけるバーンアウト

実習におけるバーンアウトの引き金となりうるストレス、ストレスサーに関しては、先行研究において、「実習記録や指導案の作成やその準備に係る時間」(堀田・坂田, 2020)、「実習先の保育者・教員との人間関係」(坂田・音山・古谷, 1999; 植田, 2002) など、保育実践や子どもとの関わり以外の要因が挙げられている。また、植田 (2002) では「知識・技術」も挙げられており、看護実習生を対象とした調査を行った加島・樋口 (2005) においても、知識・技術の不足が大きなストレスサーとなることが示唆されている。

これらのストレスへの対処については、実習中の様々な業務と限られた時間の中で、実習生本人が効果的な対処をすることが困難で

あることが指摘されており（植田，2002）、堀田・坂田（2020）は、相談が適切な改善につながる実習中のシステムを養成校と実習施設が連携して構築する必要性を指摘している。また、Fives et al.（2007）は、協力的で指導技術の高い教員とのやり取りの中で、学生は、ポジティブな感情を持ちながら自己の課題に取り組むことができ、バーンアウトのレベルが低くなると述べている。

堀田・坂田（2020）は、養成校・実習先からの支援だけでなく、SOC（自分を取り巻く世界や環境が首尾一貫しているという感覚で、ストレス対処能力の一つ）が高い学生は、ストレスサーに対処し、実習評価が高いことを明らかにした。また、櫻井・渡辺（2020）は、Grit（長期的な目標に対する粘り強さや情熱）や自己コントロールの高い学生ほど、実習中に脱人格化、情緒的消耗感、個人的達成感の低下が生じにくいことを明らかにし、知識・技術だけではなく非認知能力の高さもよりよい実習につながる重要な要因となる可能性が示唆されている。

実習生のバーンアウトを引き起こす要因として、実習生の実習中の位置づけが一貫していないという指摘もある（Macdonald, 1993）。「保育者」としての役割が求められる一方で、実際には「学生」として実習に臨んでいるため「保育者としての自分」のイメージを持ちにくくなる場合があることや、自信・効力感の低下が起こる可能性についても言及されている（櫻井・渡辺 2020; 植田，2002）。

5. 本研究の目的

バーンアウトに関する知見がこれまで積み重ねられてきた一方で、保育者・教員について、とくに、保育者志望の学生の実習におけるバーンアウトのプロセスやメカニズムに関しては未だ不明な点が多い。

本研究では、保育者志望学生の、実習におけるバーンアウトの実際を把握するとともに、バーンアウトを抑制する要因について明らかにし、今後の実習指導を含めた保育者養成における有効な教育・支援について示唆を得ることを目的とする。先行研究の知見を踏まえて、バーンアウトを抑制する要因として、本研究では「個人的要因（情動知能）」と「社会的要因（実習先・養成校からのサポート）」に着目し、以下のモデルについて検証を行う。具体的には、実習生個人が持っている情動知能（個人的要因）がバーンアウトとその抑制に与える影響に加え、実習先・養成校からの支援（社会的要因）がバーンアウトとその抑制に与える影響および情動知能（個人的要因）と他者（実習先・養成校）からの支援（社会的要因）の交互作用を想定したモデルである。

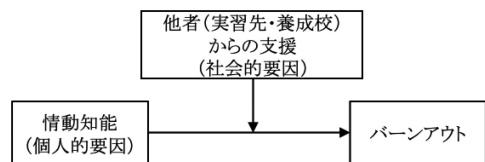


図1 本研究で想定するモデル

II. 方法

1. 対象

保育者養成校（短期大学）における2年生75名（男子6名、女子69名）。

2. 調査時期

2023年12月。調査時期までに、対象者は教育実習・保育実習（保育所・施設）の両方またはいずれかを経験している。

3. 倫理的配慮

調査にあたっては、対象者に本調査の主旨を説明し、①調査への協力が任意であること、②回答および分析結果は本研究以外には使用しないこと、③回答については個人情報

定されない形で使用されることの3点を伝え、同意の上、回答してもらった。

4. 調査内容・手続き

調査は、Google フォームを使用して、①情動知能、②実習先からの支援、③養成校からの支援、④バーンアウトの各項目について回答を求めた。

情動知能 (Q1)

情動知能については、Wong & Law (2002) の Emotional Intelligence Scale を邦訳して用いた。質問項目は16項目（自己の感情への内省：4項目、感情の制御：4項目、他者感情のみとめ：4項目、感情の活用：4項目）であり、「あなたが実習先で子どもや保護者、職員に対して抱いた感情や気持ちに関して、以下のような項目は、あなたにどのくらいあてはまりますか」というリード文で回答を求めた。各項目、「非常にあてはまる (5)」～「ほとんどあてはまらない (1)」の5件法で、得点が高いほど、自己の情動やそのプロセスについて自覚的、戦略的であることを示す。

実習先からの支援 (Q2)

実習先からの支援については、神谷 (2012) が保育者を対象とした調査で「他者からの支援」を測定するために使用した尺度を用いた。この尺度は、中原 (2010) を参考に、神谷が保育者を対象とした調査において作成したものである。質問項目は17項目（精神支援：5項目、業務支援：6項目、内省支援：6項目）であるが、調査にあたっては、この尺度を、実習生を対象に測定するよう改変したものをを用いた。具体的には、各項目の「仕事」を「実習」に変更し、また、実習後であることから、各項目を過去形の表現に変更した上で、「あなたが実習をした中で、実習先の職員との関わりについて、下記の項目はどの程度あてはまりますか」というリード文で回答を求めた。各項目、「よくあてはまる (5)」～「まった

くあてはまらない (1)」の5件法で、得点が高い方が支援を得られていることを示す。

養成校からの支援 (Q3)

養成校からの支援については、「実習先からの支援」と同じ質問項目を使用し、「あなたが実習をした中で、実習中における短大の教員との関わりについて、下記の項目はどの程度あてはまりますか」というリード文で回答を求めた。

バーンアウト (Q4)

バーンアウトについては、Maslach & Jackson (1981) の尺度を参考に、田尾 (1989) が日本のヒューマン・サービスの現場に適合するように修正したバーンアウト尺度(田尾・久保, 1996)を用いた。質問項目は17項目（脱人格化：6項目、情緒的消耗感：5項目、個人的達成感：6項目）であるが、調査にあたっては「患者」を「子ども」に、「仕事」を「実習」に、「同僚」を「職員（指導教諭など）」に変更した上で、「実習中に、次のどのようなことをどの程度経験しましたか」というリード文で回答を求めた。

各項目、「いつもあった (5)」～「ない (1)」の5件法で尋ね、得点が高いほど、下位尺度の情緒的消耗感、脱人格化、個人的達成感の程度が高いことを示す。

上記の変数に加え、実習におけるバーンアウトに影響を及ぼしうる統制変数として、学業成績 (GPA) を用いた。GPA は、養成校における各科目の評価（秀：4点、優：3点、良：2点、可：1点、不可：0点）から算出した値であり、0～4の値をとる。

Ⅲ. 結果

1. 各項目の記述統計

情動知能 (Q1)

情動知能に関する質問項目 (16項目) の平均得点と標準偏差を表1に示す。

得点が高かった項目は、「7 私は他人の気持ちや感情に敏感な方だと思う」(4.20)、「6 私は他人の喜怒哀楽に目配りする方だと思う」(4.05)、「2 自分自身の感情について、私はよく理解している」(3.76)であった。

得点が低かった項目は、「10 いつも自分に、

自分はできる人間なんだと言いつ言わせている」(2.80)、「11 私は、自分で自分を奮い立たせるタイプである」(2.88)、「15 私は本当に腹が立ったときでも、いつも冷静なままでいられる」(2.91)であった。

表1 情動知能の平均点および標準偏差

質問項目	平均値	標準偏差
1 自分がなぜそんな気持ちになっているのか、ほとんどの場合、私はよくわかる	3.71	0.83
2 自分自身の感情について、私はよく理解している	3.76	0.96
3 自分がどんな気持ちでいるのか、私はよくわかる	3.69	0.97
4 自分が幸せかどうか、私はいつもわかっている	3.49	1.07
5 友人がどんな気持ちでいるのか、その振る舞いから私はいつもわかる	3.49	0.98
6 私は他人の喜怒哀楽に目配りする方だと思う	4.05	0.84
7 私は他人の気持ちや感情に敏感な方だと思う	4.20	0.87
8 私は周りの人たちの感情についてよく理解している	3.35	0.95
9 私はいつも自分で目標を定めて、それを成し遂げるよう最善を尽くそうとする	3.40	1.00
10 いつも自分に、自分はできる人間なんだと言いつ言わせている	2.80	1.21
11 私は、自分で自分を奮い立たせるタイプである	2.88	1.10
12 いつも最善を尽くすよう自分を励まそうとしている	3.55	1.02
13 自分の機嫌(きげん)をコントロールし、トラブルに対しても理性的に対処できる	3.20	1.12
14 私は自分自身の感情を上手にコントロールできる	3.17	1.08
15 私は本当に腹が立ったときでも、いつも冷静なままでいられる	2.91	1.16
16 私は自分の感情をコントロールするやり方を知っている	3.23	1.01

実習先からの支援 (Q2)

実習先からの支援に関する質問項目(17項目)の平均得点と標準偏差を表2に示す。

得点が高かった項目は、「8 自分について客観的な意見を言ってくれた」(4.17)、「9 自分自身を振り返る機会を与えてくれた」(4.09)、「12 自分にない新たな視点を与えてくれた」(4.09)であった。

得点が低かった項目は、「16 プライベートな相談に乗ってくれた」(2.08)、「14 実習の息抜きになった」(2.33)、「13 精神的な安らぎを与えてくれた」(2.67)であった。

養成校からの支援 (Q3)

養成校からの支援に関する質問項目(17項目)の平均得点と標準偏差を表3に示す。

得点が高かった項目は、「2 実習の相談に

乗ってくれた」(3.91)、「11 実習について考えるヒントをくれた」(3.89)、「8 自分について客観的な意見を言ってくれた」(3.88)であった。

得点が低かった項目は、「16 プライベートな相談に乗ってくれた」(3.11)、「5 自分の目標、手本となっていた」(3.29)、「1 自分にはない専門的知識・スキルを提供してくれた」(3.32)であった。

バーンアウト (Q4)

バーンアウトに関する質問項目(17項目)の平均得点と標準偏差を表4に示す。

得点が高かった項目は、「7 一日の実習が終わると「やっと終わった」と感じたことがある」(4.59)、「16 身体も気持ちも疲れ果てたと思ったことがある」(4.40)、「12 実習の

表2 実習先からの支援

質問項目	平均値	標準偏差
1 自分にはない専門的知識・スキルを提供してくれた	3.99	0.94
2 実習の相談に乗ってくれた	3.60	1.16
3 実習に必要な情報を提供してくれた	3.96	0.96
4 実習中、必要な職員間の調整をしてくれた	3.63	1.05
5 自分の目標、手本となっていた	3.80	1.14
6 自分のやりかたで実習ができるよう任せてくれた	3.77	1.10
7 実習の進め方について考えるきっかけをくれた	3.77	1.07
8 自分について客観的な意見を言ってくれた	4.17	0.89
9 自分自身を振り返る機会を与えてくれた	4.09	1.09
10 自分なりの実習の進め方について考えさせてくれた	3.75	1.05
11 実習について考えるヒントをくれた	3.89	1.05
12 自分にはない新たな視点を与えてくれた	4.09	1.00
13 精神的な安らぎを与えてくれた	2.67	1.26
14 実習の息抜きになった	2.33	1.23
15 心の支えになってくれた	2.79	1.27
16 プライベートな相談に乗ってくれた	2.08	1.26
17 楽しく実習ができる雰囲気をつくってくれた	3.33	1.14

表3 養成校からの支援

質問項目	平均値	標準偏差
1 自分にはない専門的知識・スキルを提供してくれた	3.32	1.22
2 実習の相談に乗ってくれた	3.91	1.15
3 実習に必要な情報を提供してくれた	3.79	1.13
4 実習中、必要な職員間の調整をしてくれた	3.47	1.21
5 自分の目標、手本となっていた	3.29	1.22
6 自分のやりかたで実習ができるよう任せてくれた	3.83	1.08
7 実習の進め方について考えるきっかけをくれた	3.80	1.12
8 自分について客観的な意見を言ってくれた	3.88	1.01
9 自分自身を振り返る機会を与えてくれた	3.85	1.06
10 自分なりの実習の進め方について考えさせてくれた	3.76	1.15
11 実習について考えるヒントをくれた	3.89	1.01
12 自分にはない新たな視点を与えてくれた	3.48	1.16
13 精神的な安らぎを与えてくれた	3.44	1.44
14 実習の息抜きになった	3.35	1.45
15 心の支えになってくれた	3.65	1.33
16 プライベートな相談に乗ってくれた	3.11	1.47
17 楽しく実習ができる雰囲気をつくってくれた	3.49	1.11

ために心にゆとりがなくなると感じたことがある」(4.25)であった。

得点が低かった項目は、「14実習は、私にとってあまり意味がないと思ったことがある」(1.69)、「5職員(指導教諭など)や子ども顔を見るのもいやになったことがある」(2.33)、「10職員(指導教諭など)や子どもと、

何も話したくないと思ったことがある」(2.35)であった。

GPA

GPAは、実習の開始時期(2年次5月)以前、1年次後期終了時(前期・後期の履修科目すべて)の評定より算出し、対象者75名の平均値は2.74、標準偏差は0.54であった。

表4 バーニアウト

質問項目	平均値	標準偏差
1 「こんな実習、もうやめたい」と思ったことがある	3.79	1.18
2 我を忘れるほど実習に熱中したことがある	3.03	0.94
3 こまごまと気配りをすることが面倒に感じたことがある	3.09	1.30
4 この仕事は私の性分にあっていると思ったことがある	2.79	1.18
5 職員（指導教諭など）や子どもの顔を見るのもいやになったことがある	2.33	1.36
6 自分の実習がつまらなく思えて仕方のなくなったことがある	2.80	1.30
7 一日の実習が終わると「やっと終わった」と感じたことがある	4.59	0.74
8 出勤前、実習先に出るのが嫌になって家にいたいと思ったことがあった	4.03	1.25
9 実習を終えて今日は気持ちのよい日だったと思ったことがある	3.41	1.26
10 職員（指導教諭など）や子どもと、何も話したくないと思ったことがある	2.35	1.34
11 実習の結果はどうでもよいと思ったことがある	2.51	1.41
12 実習のために心にゆとりがなくなったと感じたことがある	4.25	0.87
13 実習中、心から喜びを感じたことがある	3.91	0.98
14 実習は、私にとってあまり意味がないと思ったことがある	1.69	1.04
15 実習が楽しくて、知らないうちに時間が過ぎたことがある	3.03	1.24
16 身体も気持ちも疲れ果てたと思ったことがある	4.40	0.77
17 我ながら、実習をうまくやり終えたと思ったことがある	3.15	1.23

2. 下位尺度の記述統計および下位尺度間の
相関係数

各設問の下位尺度の構成は、以下のとおりである（括弧内は、各設問の質問項目を示した表1～表4における番号である）。

情動知能（Q1）

F1：自己の感情への内省（1, 2, 3, 4）

F2：感情の制御（13, 14, 15, 16）

F3：他者感情のみとめ（5, 6, 7, 8）

F4：感情の活用（9, 10, 11, 12）

実習先からの支援（Q2）

F1：精神支援（13, 14, 15, 16, 17）

F2：業務支援（1, 2, 3, 4, 5, 6）

F3：内省支援（7, 8, 9, 10, 11, 12）

養成校からの支援（Q3）

F1：精神支援（13, 14, 15, 16, 17）

F2：業務支援（1, 2, 3, 4, 5, 6）

F3：内省支援（7, 8, 9, 10, 11, 12）

バーニアウト（Q4）

F1：脱人格化（3, 5, 6, 10, 11, 14）

F2：情緒的消耗感（1, 7, 8, 12, 16）

F3：個人的達成感（2, 4, 9, 13, 15, 17）

各下位尺度の記述統計と内的整合性（クロンバックの α ）を表5に示す。

内的整合性については、概ね0.7を超えている。情動知能（Q1）の、自己の感情への内省（F1）において、 $\alpha = .67$ とやや低い値となっているが、今回使用したWong & Law（2002）の尺度は多くの先行研究におい

表5 各下位尺度の記述統計と内的整合性

因子	平均値	標準偏差	α
Q1 情動知能			
F1 自己の感情への内省	3.66	0.68	.67
F2 感情の制御	3.13	0.88	.82
F3 他者感情のみとめ	3.77	0.74	.82
F4 感情の活用	3.16	0.85	.79
Q2 実習先からの支援			
F1 精神支援	2.64	1.02	.86
F2 業務支援	3.79	0.80	.85
F3 内省支援	3.96	0.79	.89
Q3 養成校からの支援			
F1 精神支援	3.41	1.16	.91
F2 業務支援	3.60	0.90	.86
F3 内省支援	3.78	0.88	.89
Q4 バーニアウト			
F1 脱人格化	2.46	0.96	.83
F2 情緒的消耗感	4.21	0.75	.82
F3 個人的達成感	3.22	0.75	.74

て使用されており、信頼性の高い尺度であることから、今回の分析においては項目の変更や削除は行わずに検討を進めることとする。

各下位尺度間およびGPAとの相関係数を表6に示す。

バーンアウトと情動知能の関連については、自己の感情への内省(Q1F1)と脱人格化(Q4F1)、情緒的消耗感(Q4F2)、個人的達成感(Q4F3)との間に弱い相関、また、感情の活用(Q1F4)と個人的達成感(Q4F3)との間に弱い相関が見られた。他者からの支援とバーンアウトの関連については、実習先からの精神支援(Q2F1)、業務支援(Q2F2)、内省支援(Q2F3)では、ほぼすべてのバーンアウトの下位尺度との弱いまたは中程度の相関が見られた。

一方で、養成校からの支援とバーンアウトの関連については、精神支援(Q3F1)と脱人格化(Q4F1)における弱い相関が示されたのみであった。

GPAについては、情動知能における感情の活用(Q1F4)との中程度の相関が示されたが、バーンアウトを含む他の下位尺度との有意な相関は見られなかった。

3. 各要因がバーンアウトに及ぼす影響

情動知能および他者からの支援とバーンアウトとの関連について検討するために、バーンアウトを従属変数とし、GPA、情動知能、他者(実習先・養成校)からの支援、情動知能と他者(実習先・養成校)からの支援の交互作用項を独立変数とする階層的重回帰分析(強制投入法)を行った。情動知能および他者(実習先・養成校)からの支援の得点については中心化を行い、交互作用項は各変数の中心化された値を用いて算出した。

第1ステップでは、「GPA」を統制変数として回帰式に投入した。第2ステップでは「情動知能(Q1)」の各下位尺度得点を回帰式に投入した。本研究においては、情動知能の各下位尺度がバーンアウトに及ぼす影響の詳細を検討することを目的とし、情動知能(Q1)の4つの下位尺度得点(Q1F1～Q1F4)を分けて投入し、4パターンについて階層的重回帰分析を行った。この手続きにより、第1ステップおよび第2ステップにおいて、実習生の「個人的要因」の主効果の検討が可能となる。第3ステップでは「社会的要因」の主効果を検討するために、「他者からの支援(Q2, Q3)」の下位尺度得点(Q2F1～Q2F3, Q3F1

表6 下位尺度間の相関係数

	GPA	Q1F1	Q1F2	Q1F3	Q1F4	Q2F1	Q2F2	Q2F3	Q3F1	Q3F2	Q3F3	Q4F1	Q4F2	Q4F3
GPA														
Q1F1 自己の感情への内省	.06													
Q1F2 感情の制御	-.01	-.07												
Q1F3 他者感情のみとめ	.16	.19	-.06											
Q1F4 感情の活用	.44**	.30**	.07	.05										
Q2F1 精神支援(実習先)	-.03	.06	.09	.20	-.01									
Q2F2 業務支援(実習先)	-.01	.17	.01	.18	.02	.63**								
Q2F3 内省支援(実習先)	-.03	.25*	.05	.20	.01	.56**	.81**							
Q3F1 精神支援(養成校)	.07	.29*	.13	.11	.16	.53**	.41**	.43**						
Q3F2 業務支援(養成校)	-.03	.23*	-.02	.23*	.11	.34**	.46**	.44**	.59**					
Q3F3 内省支援(養成校)	-.16	.24*	.07	.18	-.16	.38**	.43**	.49**	.51**	.79**				
Q4F1 脱人格化	-.04	-.27*	-.13	-.12	-.09	-.36**	-.35**	-.42**	-.23*	-.07	-.09			
Q4F2 情緒的消耗感	.08	-.23*	-.10	-.12	.04	-.32**	-.21	-.28*	-.12	-.05	-.12	.60**		
Q4F3 個人的達成感	.02	.25*	.06	.05	.30**	.33**	.26*	.29*	.13	.15	.09	-.43**	-.36**	

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

～Q3F3)を回帰式に投入した。第4ステップでは交互作用の検討として「情動知能(Q1)」の各下位尺度得点と「他者からの支援(Q2, Q3)」の各下位尺度得点の交互作用項(e.g. Q1F1 × Q2F1 ～ Q1F1 × Q2F3, Q1F1 × Q3F1 ～ Q1F1 × Q3F3)を投入した。本研究においては「実習先からの支援(Q2)」の3つの下位尺度(Q2F1～Q2F3)を投入する分析と、「養成校からの支援(Q3)」の3つの下位尺度(Q3F1～Q3F3)を投入する分析の2パターンに分けて分析を行った。

以上の階層的重回帰分析を、従属変数である「バーンアウト(Q4)」の3つの下位尺度(Q4F1～Q4F3)について行った。以上の分析を行うことで、学業成績(GPA)を調整した上での、情動知能(Q1)、他者(実習先・養成校)からの支援(Q2, Q3)、情動知能と他者(実習先・養成校)からの支援の交互作用(Q1 × Q2, Q1 × Q3)が⁵、バーンアウト(Q4)

に及ぼす影響について検討することができる。

表7から表10は、第2ステップで投入した情動知能の下位尺度(Q1F1 自己の感情への内省、Q1F2感情の制御、Q1F3他者感情のみとめ、Q1F4感情の活用)ごとの結果をまとめたものである。また、各表においては、モデルの説明力が有意であり、かつ、変数の標準化係数(β)が有意な結果を示した箇所を太字で示している。さらに、補足的な分析として、探索的に変数を絞り込むことを目的とし、上記と同じ手順で、第1ステップおよび第2ステップを強制投入法、第3ステップおよび第4ステップをステップワイズ法で行った結果も合わせて示している。

表7 自己の感情への内省(Q1F1)を投入した階層的重回帰分析の結果

Step	Q4F1 個人的人格化			Q4F2 情緒的消耗感			Q4F3 個人的達成感			
	β	R ²	ΔR ²	β	R ²	ΔR ²	β	R ²	ΔR ²	
1		.00			.01			.00		
2	GPA	-0.04		GPA	0.08		GPA	0.02		
	Q1F1	-0.26*	.07 [†] .07*	Q1F1	-0.24*	.06 [†] .05*	Q1F1	0.25*	.06 [†] .06*	
3	GPA	-0.04	.24* .17**	GPA	-0.01	.11 .04	GPA	0.08	.08 .02	
	Q1F1	-0.19 [†]		Q1F1	-0.22 [†]	.17* .11*	Q1F1	-0.22 [†]	.17* .11*	
	Q2F1	-0.22		Q2F1	-0.32**		Q2F1	0.29**		
	Q2F2	0.08		Q2F2	0.20		Q2F2	-0.07		
	Q2F3	-0.32 [†]		Q2F3	-0.21		Q2F3	0.14		
	Q3F1	-0.23		Q3F1	-0.09		Q3F1	0.21 [†]		
4	GPA	-0.02	.25* .01	GPA	0.07	.19 [†] .02	GPA	0.06	.11 .03	
	Q1F1	-0.12		Q1F1	-0.20		Q1F1	-0.14		
	Q2F1	-0.19		Q2F1	-0.33*		Q2F1	0.32**		
	Q2F2	0.06		Q2F2	0.23		Q2F2	-0.08		
	Q2F3	-0.30		Q2F3	-0.24		Q2F3	0.14		
	Q1F1 × Q2F1	0.06		Q1F1 × Q2F1	-0.21		Q1F1 × Q2F1	0.26		
	Q1F1 × Q2F2	-0.01		Q1F1 × Q2F2	0.32		Q1F1 × Q2F2	-0.09		
	Q1F1 × Q2F3	0.12		Q1F1 × Q2F3	-0.12		Q1F1 × Q2F3	-0.05		
	Q1F1 × Q3F1	0.42**		Q1F1 × Q3F1	0.21		Q1F1 × Q3F1	0.26		
	Q1F1 × Q3F2	-0.26		Q1F1 × Q3F2	0.32		Q1F1 × Q3F2	-0.09		
Q1F1 × Q3F3	0.03		Q1F1 × Q3F3	-0.12		Q1F1 × Q3F3	-0.05			
ステップワイズ法	β	R ²	β	R ²	β	R ²	β	R ²	β	R ²
	Q2F3	-0.38**	.20**	Q1F1 × Q3F1	0.27*	.13*	Q1F1	-0.22*	.15**	Q1F1
			Q2F1	-0.31**		Q2F1	0.32**		Q1F1 × Q3F3	0.25*

**p<.001, *p<.01, †p<.05, ‡p<.10

表8 感情の制御 (Q1F2) を投入した階層的重回帰分析の結果

Step	Q4F1 脱人格化			Q4F2 情緒的消耗感			Q4F3 個人的達成感		
	β	R^2	ΔR^2	β	R^2	ΔR^2	β	R^2	ΔR^2
1	.00			.01			.00		
	GPA	-0.04		GPA	0.08		GPA	0.02	
2	.02 .02			.02 .01			.00 .00		
	GPA	-0.04		GPA	0.08		GPA	0.02	
	Q1F2	-0.13		Q1F2	-0.10		Q1F2	0.06	
3	.21* .19*			.14 [†] .12*			.13 [†] .13*		
	GPA	-0.06		GPA	0.07		GPA	0.04	
	Q1F2	-0.09		Q1F2	-0.06		Q1F2	0.03	
	Q2F1	-0.18		Q2F1	-0.29 [†]		Q2F1	0.26 [†]	
	Q2F2	0.07		Q2F2	0.20		Q2F2	-0.08	
	Q2F3	-0.37*		Q2F3	-0.27		Q2F3	0.21	
4	.33** .12*			.19 [†] .05			.11 .07		
	GPA	-0.05		GPA	0.07		GPA	0.04	
	Q1F2	-0.04		Q1F2	-0.03		Q1F2	-0.00	
	Q2F1	-0.25 [†]		Q2F1	-0.34*		Q2F1	0.30*	
	Q2F2	0.04		Q2F2	0.16		Q2F2	-0.05	
	Q2F3	-0.34 [†]		Q2F3	-0.28		Q2F3	0.18	
	Q1F2 × Q2F1	0.19		Q1F2 × Q3F1	0.16		Q1F2 × Q2F1	-0.13	
	Q1F2 × Q2F2	0.11		Q1F2 × Q2F2	0.17		Q1F2 × Q3F2	0.40 [†]	
	Q1F2 × Q2F3	-0.48*		Q1F2 × Q2F3	-0.31 [†]		Q1F2 × Q2F3	0.26	
				Q1F2 × Q3F3	-0.47*		Q1F2 × Q3F3	-0.23	
ステップ ブライ ズ法	β	R2		β	R2		β	R2	
	Q2F3	0.44***		Q1F2 × Q3F3	-0.28**		Q2F1	0.33**	
	Q1F2 × Q2F3	-0.28**							

** $p < .001$, * $p < .01$, [†] $p < .05$, [‡] $p < .10$

表9 他者感情のみとめ (Q1F3) を投入した階層的重回帰分析の結果

Step	Q4F1 脱人格化			Q4F2 情緒的消耗感			Q4F3 個人的達成感		
	β	R^2	ΔR^2	β	R^2	ΔR^2	β	R^2	ΔR^2
1	.00			.01			.00		
	GPA	-0.04		GPA	0.08		GPA	0.02	
2	.02 .02			.02 .01			.00 .00		
	GPA	-0.02		GPA	0.10		GPA	0.02	
	Q1F3	-0.12		Q1F3	-0.13		Q1F3	0.05	
3	.21** .19*			.14 [†] .12*			.13 [†] .13*		
	GPA	-0.05		GPA	0.07		GPA	0.04	
	Q1F3	-0.01		Q1F3	-0.05		Q1F3	-0.04	
	Q2F1	-0.19		Q2F1	-0.29 [†]		Q2F1	0.27 [†]	
	Q2F2	0.08		Q2F2	0.21		Q2F2	-0.08	
	Q2F3	-0.38*		Q2F3	-0.27		Q2F3	0.21	
4	.23* .02			.21* .07			.24** .18*		
	GPA	-0.08		GPA	0.02		GPA	-0.04	
	Q1F3	-0.01		Q1F3	-0.04		Q1F3	-0.10	
	Q2F1	-0.20		Q2F1	-0.30*		Q2F1	0.24 [†]	
	Q2F2	0.08		Q2F2	0.19		Q2F2	0.01	
	Q2F3	-0.36 [†]		Q2F3	-0.22		Q2F3	0.17	
	Q1F3 × Q2F1	-0.09		Q1F3 × Q2F1	-0.13		Q1F3 × Q2F1	-0.18	
	Q1F3 × Q2F2	0.07		Q1F3 × Q2F2	0.12		Q1F3 × Q3F2	0.47*	
	Q1F3 × Q2F3	0.11		Q1F3 × Q2F3	0.22		Q1F3 × Q2F2	0.48*	
				Q1F3 × Q3F3	0.08		Q1F3 × Q2F3	-0.13	
ステップ ブライ ズ法	β	R2		β	R2		β	R2	
	Q2F3	0.42***		Q2F1	-0.31**		Q2F1	0.32**	
				Q1F3 × Q2F3	0.29*		Q1F3 × Q2F2	0.28*	

** $p < .001$, * $p < .01$, [†] $p < .05$, [‡] $p < .10$

表 10 感情の活用 (Q1F4) を投入した階層的重回帰分析の結果

Step	Q4F1 脱人格化			Q4F2 情緒的消耗感			Q4F3 個人的達成感			
	β	R^2	ΔR^2	β	R^2	ΔR^2	β	R^2	ΔR^2	
1	.00			.01			.00			
	GPA	.004		GPA	.008		GPA	.002		
2	.01 .01			.01 .00			.11* .11			
	GPA	.000		GPA	.008		GPA	-.013		
	Q1F4	-.009		Q1F4	.000		Q1F4	.036**		
3	.21** .20**			.14 ¹ .13*			.23* .12*			
	GPA	-.002	GPA	.000	GPA	.006	GPA	-.012	GPA	-.012
	Q1F4	-.008	Q1F4	-.009	Q1F4	.001	Q1F4	-.003	Q1F4	.036**
	Q2F1	-.020	Q3F1	-.027 [†]	Q2F1	-.030*	Q3F1	-.013	Q2F1	.027 [†]
	Q2F2	.008	Q3F2	.019	Q2F2	.021	Q3F2	.018	Q2F2	-.008
	Q2F3	-.038*	Q3F3	-.012	Q2F3	-.028	Q3F3	-.019	Q2F3	.020
4	.23* .02			.10 .03			.25* .02			
	GPA	-.002	GPA	.002	GPA	.007	GPA	.006	GPA	-.011
	Q1F4	-.004	Q1F4	-.010	Q1F4	-.004	Q1F4	-.003	Q1F4	.031**
	Q2F1	-.022	Q3F1	-.027 [†]	Q2F1	-.027 [†]	Q3F1	-.017	Q2F1	.028**
	Q2F2	.011	Q3F2	.027	Q2F2	.015	Q3F2	.034	Q2F2	-.015
	Q2F3	-.037 [†]	Q3F3	-.017	Q2F3	-.024	Q3F3	-.026	Q2F3	.027
	Q1F4 × Q2F1	.016	Q1F4 × Q3F1	.010	Q1F4 × Q2F1	-.017	Q1F4 × Q3F1	-.006	Q1F4 × Q2F1	-.018
	Q1F4 × Q2F2	-.012	Q1F4 × Q3F2	.018	Q1F4 × Q2F2	.008	Q1F4 × Q3F2	.040*	Q1F4 × Q2F2	-.001
	Q1F4 × Q2F3	.004	Q1F4 × Q3F3	-.014	Q1F4 × Q2F3	.005	Q1F4 × Q3F3	-.026	Q1F4 × Q2F3	.012
	β	R^2	β	R^2	β	R^2	β	R^2	β	R^2
ステップ ワイズ法	Q2F3	.19**				.11*			.21**	.22**
					Q2F1	-.032**			Q1F4	.036**
									Q2F1	.033**
									Q1F4 × Q3F1	-.032**
									Q1F4 × Q3F3	.028**

[†] $p < .001$, * $p < .01$, ** $p < .05$, ¹ $p < .10$

自己の感情への内省 (Q1F1) を投入した分析結果 (表 7)

① 脱人格化 (Q4F1) との関連

階層的重回帰分析の結果, 脱人格化 (Q4F1) については, 第 3 ステップから第 4 ステップにかけての説明率の増分 (ΔR^2) および第 4 ステップのモデルの説明力 (R^2) が有意であり, 自己の感情への内省 (Q1F1) と養成校からの精神支援 (Q3F1) の交互作用項 (Q1F1 × Q3F1: $\beta = 0.42, p < .01$) が有意な正の関連を示した。すなわち, 自己の感情への内省の得点と養成校からの精神支援の得点の両方が高くなると, 脱人格化の得点が増加することが示された。

② 情緒的消耗感 (Q4F2) との関連

階層的重回帰分析の結果, 情緒的消耗感 (Q4F2) については, 第 2 ステップから第 3 ステップにかけての説明率の増分 (ΔR^2) および第 3 ステップのモデルの説明力 (R^2)

が有意であり, 実習先からの精神支援 (Q2F1: $\beta = -0.32, p < .01$) が有意な負の関連を示した。すなわち, 実習先からの精神支援得点が高くなると, 情緒的消耗感の得点が減少することが示された。

③ 個人的達成感 (Q4F3) との関連

階層的重回帰分析の結果, 個人的達成感 (Q4F3) については, 第 2 ステップから第 3 ステップにかけての説明率の増分 (ΔR^2) および第 3 ステップおよび第 4 ステップのモデルの説明力 (R^2) が有意であり, 第 3, 第 4 ステップのモデルの両方において, 実習先からの精神支援 (Q2F1: $\beta = 0.29, p < .01$; $\beta = 0.32, p < .01$) が有意な正の関連を示した。すなわち, 実習先からの精神支援得点が高くなると, 個人的達成感の得点が増加することが示された。

④ 補足分析 (ステップワイズ法を含めた階層的重回帰分析) の結果

第3、第4ステップにおいて変数をステップワイズ法によって投入した補足分析でも、①～③で有意な関連が示された変数が選定された。加えて、脱人格化 (Q4F1) においては、実習先からの内省支援 (Q2F3: $\beta = -0.38, p < .01$) が有意な負の関連、情緒的消耗感 (Q4F2) においては、自己の感情への内省 (Q1F1: $\beta = -0.22, p < .05$) が有意な負の関連、個人的達成感 (Q4F3) においては、自己の感情への内省 (Q1F1: $\beta = 0.23, p < .05$; $\beta = 0.28, p < .05$) および、自己の感情への内省 (Q1F1) と養成校からの内省支援 (Q1F1 \times Q3F3: $\beta = 0.25, p < .05$) 有意な正の関連を示した。

感情の制御 (Q1F2) を投入した分析結果 (表8)

① 脱人格化 (Q4F1) との関連

階層的重回帰分析の結果、脱人格化 (Q4F1) については、第2ステップから第3ステップ、第3ステップから第4ステップにかけての説明率の増分 (ΔR^2) およびモデルの説明力 (R^2) が有意であり、第3ステップでは、実習先からの内省支援 (Q3F3: $\beta = -0.32, p < .05$) が有意な負の関連を示した (ただし、第4ステップでは有意傾向: $\beta = -0.34, p < .10$)、第4ステップでは感情の制御 (Q1F2) と実習先からの内省支援 (Q2F3) の交互作用項 (Q1F2 \times Q2F3: $\beta = -0.48, p < .05$) が有意な負の関連を示した。すなわち、実習先からの内省支援の得点が高くなると、また、感情の制御の得点と実習先からの内省支援の得点の両方が高くなると、脱人格化の得点が減少することが示された。

② 情緒的消耗感 (Q4F2) との関連

階層的重回帰分析の結果、情緒的消耗感 (Q4F2) については、モデルの説明力 (R^2) について有意な結果は見られなかった。

③ 個人的達成感 (Q4F3) との関連

階層的重回帰分析の結果、個人的達成感 (Q4F3) については、モデルの説明力 (R^2) について有意な結果は見られなかった。

④ 補足分析 (ステップワイズ法を含めた階層的重回帰分析) の結果

第3、第4ステップにおいて変数をステップワイズ法によって投入した補足分析でも、①で有意な関連が示された変数が選定された。加えて、脱人格化 (Q4F1) においては、実習先からの内省支援 (Q2F3: $\beta = -0.44, p < .001$) が有意な負の関連、感情の制御 (Q1F2) と養成校からの内省支援 (Q3F3) の交互作用項 (Q1F2 \times Q3F3: $\beta = -0.28, p < .01$) が有意な負の関連を示した。情緒的消耗感 (Q4F2) においては、実習先からの精神支援 (Q2F1: $\beta = -0.31, p < .01$) が有意な負の関連、個人的達成感 (Q4F3) においては、実習先からの精神支援 (Q2F1: $\beta = -0.33, p < .01$) が有意な正の関連を示した。

他者感情のみとめ (Q1F3) を投入した分析結果 (表9)

① 脱人格化 (Q4F1) との関連

階層的重回帰分析の結果、脱人格化 (Q4F1) については、第2ステップから第3ステップにかけての説明率の増分 (ΔR^2) および第3ステップと第4ステップのモデルの説明力 (R^2) が有意であり、実習先からの内省支援 (Q2F3: $\beta = -0.38, p < .05$) が有意な負の関連を示した。すなわち、実習先からの内省支援の得点が高くなると、脱人格化の得点が減少することが示された。

② 情緒的消耗感 (Q4F2) との関連

階層的重回帰分析の結果、情緒的消耗感 (Q4F2) については、第4ステップのモデルの説明力 (R^2) が有意であり、実習先からの精神支援 (Q2F1: $\beta = -0.30, p < .05$) が有意な負の関連を示した。すなわち、実習先

からの精神支援得点が高くなると、情緒的消耗感の得点が減少することが示された。また、他者感情のみとめ (Q1F3) と養成校からの業務支援 (Q3F2) の交互作用項 (Q1F3 × Q3F3: $\beta = 0.47, p < .05$) が有意な正の関連を示した。すなわち、他者感情のみとめの得点と養成校からの業務支援の得点の両方が高くなると、情緒的消耗感の得点が増加することが示された。

③ 個人的達成感 (Q4F3) との関連

階層的重回帰分析の結果、個人的達成感 (Q4F3) については、第3ステップから第4ステップにかけての説明率の増分 (ΔR^2) および第4ステップのモデルの説明力 (R^2) が有意であり、他者感情のみとめ (Q1F3) と実習先からの業務支援 (Q2F2) の交互作用項 (Q1F3 × Q2F2: $\beta = 0.48, p < .05$) が有意な正の関連を示した。すなわち、他者感情のみとめの得点と実習先からの業務支援の得点の両方が高くなると、情緒的消耗感の得点が減少することが示された。

④ 補足分析 (ステップワイズ法を含めた階層的重回帰分析) の結果

第3、第4ステップにおいて変数をステップワイズ法によって投入した補足分析でも、①～③で有意な関連が示された変数が選定された。加えて、情緒的消耗感 (Q4F2) においては、他者感情のみとめ (Q1F3) と実習先からの内省支援 (Q1F3 × Q2F3: $\beta = 0.29, p < .05$) 有意な正の関連を示した。また、個人的達成感 (Q4F3) においては、実習先からの精神支援 (Q2F1: $\beta = 0.32, p < .01$) が有意な正の関連を示した。

感情の活用 (Q1F4) を投入した分析結果 (表 10)

① 脱人格化 (Q4F1) との関連

階層的重回帰分析の結果、脱人格化 (Q4F1)

については、第2ステップから第3ステップにかけての説明率の増分 (ΔR^2) および第3ステップのモデルの説明力 (R^2) が有意であり、実習先からの内省支援 (Q2F3: $\beta = -0.38, p < .05$) が有意な負の関連を示した。すなわち、実習先からの内省支援の得点の両方が高くなると、脱人格化の得点が減少することが示された。

② 情緒的消耗感 (Q4F2) との関連

階層的重回帰分析の結果、情緒的消耗感 (Q4F2) については、モデルの説明力 (R^2) について有意な結果は見られなかった。

③ 個人的達成感 (Q4F3) との関連

階層的重回帰分析の結果、個人的達成感 (Q4F3) については、第2ステップから第3ステップ、第3ステップから第4ステップにかけての説明率の増分 (ΔR^2)、第2、第3、第4ステップのモデルの説明力 (R^2) が有意であり、第3、第4ステップにおいて、実習先からの支援 (Q2) を投入した場合には、第3、第4ステップのモデルのいずれにおいても、感情の活用 (Q1F4: $\beta = 0.35, p < .01$; $\beta = 0.31, p < .01$) が有意な正の関連を示し、第4ステップのモデルにおいて、実習先からの精神支援 (Q2F1: $\beta = 0.28, p < .01$) が有意な正の関連を示した。すなわち、感情の活用の得点、実習先からの精神支援の得点が高くなると、個人的達成感の得点が高くなることを示された。

また、第3、第4ステップにおいて、養成校からの支援 (Q3) を投入した場合には、第4ステップにおいて、感情の活用 (Q1F4: $\beta = 0.40, p < .01$) が有意な正の関連を示したことに加え、感情の活用 (Q1F4) と養成校からの精神支援 (Q3F1) の交互作用項 (Q1F4 × Q3F1: $\beta = -0.30, p < .05$) が有意な負の関連を示し、感情の活用 (Q1F4) と養成校からの内省支援 (Q3F3) の交互作用

項 (Q1F4 × Q3F3: $\beta = 0.33, p < .05$) が有意な正の関連を示した。すなわち、感情の活用の得点と養成校からの精神支援の得点の両方が高い場合には個人的達成感の得点が減少し、感情の活用の得点と養成校からの内省支援の得点の療法が高い場合には個人的達成感の得点が増加することが示された。

④ 補足分析 (ステップワイズ法を含めた階層的重回帰分析) の結果

第3、第4ステップにおいて変数をステップワイズ法によって投入した補足分析でも、①、③で有意な関連が示された変数が選定された。加えて、情緒的消耗感 (Q4F2) においては、実習先からの精神支援 (Q2F1: $\beta = -0.33, p < .01$) が有意な負の関連を示した。

IV. 考察

1. 実習生のバーンアウトについて

本研究において、保育者養成校 (短期大学) 2年生 75名のバーンアウトの各下位尺度の平均値は、脱人格化 2.46 ($SD = 0.96$)、情緒的消耗感 4.21 ($SD = 0.75$)、個人的達成感 3.22 ($SD = 0.75$) であった (表5)。他の調査結果と比較すると、教員養成大学の3年生 694名を対象とした櫻井・渡辺 (2020) では、それぞれの平均値は、脱人格化 1.71 ($SD = 0.68$)、情緒的消耗感 2.85 ($SD = 0.99$)、個人的達成感 2.45 ($SD = 0.78$)、看護専門学校3年生と看護大学4年生 92名を対象とした岡本・岩永 (2013) では、情緒的消耗感 3.74 ($SD = 1.21$)、脱人格化 1.92 ($SD = 0.97$)、個人的達成感 2.91 ($SD = 1.07$)、現職保育者 344名を対象とした神谷 (2012) では、脱人格化 1.72 ($SD = 0.63$)、情緒的消耗感 2.74 ($SD = 0.92$)、個人的達成感 2.87 ($SD = 0.69$) であった。本研究の結果は、全体的に高い値であり、特に、情緒的消耗感は 4.21 と高い値となった。その理由としては、本研究で対象者が2年間

の保育者養成校 (短期大学) の学生であったこともあると考えられる。本研究の対象者は、ほぼ全員が2年間で保育士資格と幼稚園教諭二種免許状を取得する学生であり、教育実習および保育実習は、2年次の5月下旬～6月下旬で教育実習 20日間、7月上旬～中旬で保育実習 I (保育所) 10日間、7月下旬～8月上旬で保育実習 II (保育所) 10日間、8月下旬～9月上旬で保育実習 (施設) 10日間を行っていることから、継続する実習の中で、情緒的消耗感の「心身ともに疲れ果ててしまった状態」(Maslach et al., 2001) に陥りやすくなる可能性もある。

一方で、脱人格化は他の研究結果と比較するとやや高いものの2点台にとどまり、また、個人的達成感、他の研究と比較して高い3点台となっていることから、心身ともに大変な状況にありながらも、実習に対して前向きに取り組み、実習終了時に大きな達成感を得ることができているとも言える。しかし、情緒的消耗感はバーンアウトの主症状であり、脱人格化や個人的達成感の低下は、この「情緒的資源の枯渇」の副次的な結果である (久保, 2007) ことから、養成校においては、実習前後も含めた実習生の情緒的消耗感の軽減につながる支援体制を構築することが重要であると言えるだろう。

2. 各要因がバーンアウトに及ぼす影響について

要因間の単純相関 (表6) の結果からは、情動知能のうちの自己の感情への内省 (Q1F1) が、バーンアウトとの負の相関 (個人的達成感については正の相関: 以下略) があること、感情の活用 (Q1F4) は、個人的達成感 (Q4F3) との正の相関があること、実習先からの支援は、支援の内容に関わらずおおむねバーンアウトとの負の相関があるこ

と、養成校からの支援は、脱人格化（Q4F1）と負の相関があることが示された。また、学業成績（GPA）とバーンアウトの有意な関連は見られなかった。

階層的重回帰分析の結果（表7～表10）からは、表6で示された相関は必ずしも有意にならないケースもあったが、情動知能（Q1）と他者からのサポート（Q2, Q3）の組み合わせ効果（交互作用）も見られた。以下、バーンアウトの下位尺度ごとに考察する。

脱人格化（Q4F1）

階層的重回帰分析の結果有意となったモデルにおいて、脱人格化と負の関連を示したのは、実習先からの内省支援（Q2F3）、感情の制御と実習先からの内省支援の交互作用項（Q1F2 × Q2F3）となった。

実習先からの内省支援（Q2F3）は、表2に示したように、実習生本人が実習や実習に取り組む自分について、自分自身で考えたり気づいたりするための支援である。「無情で、思いやりがなく、冷淡な態度や接触の回避」で定義される脱人格化の状態（井川・中西, 2019; 久保, 2007）について、自らそのようになりそうな自分の状態に気づくという点で、内省支援は有効であることが示されたと言える。その点では、表6で有意な相関が示された情動知能の下位尺度である自己の感情への内省（Q1F1）も重要な要素であると考えられる。しかし、実習中の限られた時間の中で、実習生本人が効果的な対処をすることが困難である（植田, 2002）ことを踏まえると、実習中は実習生が自らの力をうまく活用できない状況に陥りやすい中で、実習先からの内省支援が重要な役割を果たす可能性が示されたことは理解に難くないだろう。

感情の制御と実習先からの内省支援の交互作用項（Q1F2 × Q2F3）が有意な負の相関を示したことについては、実習先からの支援

を受けた際の、実習生の受け止め方という視点から解釈が可能であると考えられる。櫻井・渡辺（2020）や植田（2002）が言及しているように、実習中は保育や自身の適正について自信や効力感が低下している状態になりやすい。そのような中で、実習先の保育者から“支援”を受けることは、たとえそれが内省を促すための支援だったとしても、一部の実習生にとっては“できない自分への指導”と解釈されてしまう可能性もある。その際に、実習生に感情を制御する力があれば、自分の感情をコントロールしながら、保育者の支援を冷静に受け止めることができると考えられる。

情緒的消耗感（Q4F2）

階層的重回帰分析の結果有意となったモデルにおいて、情緒的消耗感と負の関連を示したのは、実習先からの精神支援（Q2F1）であった。また、正の関連を示したのは、他者からのみとめと養成校からの業務支援の交互作用項（Q1F3 × Q3F2）であった。

実習先からの精神支援（Q2F1）は、表2に示したように、実習の内容とは直接関係のない部分も含めて、実習生が気持ちを張り詰めるすぎずに実習に取り組むことができるような支援である。すなわち、保育現場において限られた時間で多くの実践や指導案・保育記録を行わなければならない、心身ともに疲労しやすい実習生にとって、最も近い存在である実習先の保育者の精神的な支援が最も有効であることを示している。また、坂田・音山・古谷（1999）が指摘したように、実習生にとって、実習先の保育者・教員との人間関係がストレスになるやすいことを踏まえると、精神支援を受けられるような、実習先の保育者・教員との安心できる安定した関係は、バーンアウトの引き金となりうる「人間関係」というストレスが一つ取り除かれることにもなりうるのだと考えられる。

また、他者からのみとめと養成校からの業務支援の交互作用項 (Q1F3 × Q3F2) が情緒的消耗感 (Q4F2) と有意な正の関連が示された。このことは、実習生本人の、他者の感情を理解する力があり、かつ、表3に示されている養成校からの業務支援 (項目1～6) がなされた場合に、情緒的消耗感が高くなるということを意味している。この結果については、「実習中における養成校からの支援がなされるケースの偏り」が影響を与えている可能性がある。通常、実習期間中は、養成校の教員による巡回訪問指導が各実習において一回ずつあるものの、養成校からの日常的な支援は通常は行われない。一方で、実習中に何かしらの困難を示した学生については、通常のケースよりも頻繁に連絡や支援が行われる場合が多い。したがって、特に、通常実習先で指導・支援される実習の内容に関わる「業務支援」を養成校から受けた場合には、実習生が「通常受ける必要のない (養成校からの) 支援を受けなければならない状態」であることが多いと言える。その状態は、本人の能力的な問題もある場合もあれば、実習先で求められる業務内容をこなすことの困難さによる場合もある。その際に、実習生の他者の感情を理解する力が高い場合には、実習先の保育者や養成校の教員の感情を過剰に推測してしまうことにより、精神的な負担が増加してしまう可能性はあるだろう。逆に、他者の感情を推測することをしなければ、「単純な支援」として受け止めることにより、淡々と実習をこなすことができるかもしれない。

個人的達成感 (Q4F3)

階層的重回帰分析の結果有意となったモデルにおいて、個人的達成感と正の関連を示したのは、感情の活用 (Q1F4)、実習先からの精神支援 (Q2F1)、他者感情のみとめと実習先からの業務支援の交互作用項 (Q1F3 ×

Q2F2)、感情の活用と養成校からの内省支援の交互作用項 (Q1F4 × Q3F3) であった。また、負の関連を示したのは、感情の活用と養成校からの精神支援の交互作用項 (Q1F4 × Q3F1) であった。

感情の活用 (Q1F4) は、表6でも示されていたように、個人的達成感と正の相関があることは先行研究においても示されている (Pena & Extremera, 2012)。表1の質問項目 (9, 10, 11, 12) からわかるように、感情の活用は、目標に向かって自分の活用を前向きに活用する力である。情動知能が高い場合に、ストレスの多い状況を挑戦として評価するなどよりポジティブな感情経験として認識する (Mikolajczak & Luminet, 2008) という先行研究の知見からも、感情の活用 (Q1F4) 個人的達成感に強い影響を及ぼすことは理解に難くないだろう。また、実習先からの精神支援 (Q2F1) についても、安心できる環境において、自身の力を存分に発揮することができることは、達成感につながりやすくなると考えられる。

他者感情のみとめと実習先からの業務支援の交互作用項 (Q1F3 × Q2F2) についても、個人的達成感との正の関連が示された。これは、①実習先からの業務支援は、先に述べた養成校からの業務支援 (実習生が困難を示した場合に行われることが多い) と比べると、毎日の実習の中で日常的・継続的に行われる「当たり前」のものであり、実習生が実習担当の保育者の感情を過剰に推測することがマイナスには作用しにくいこと、②業務支援は、実習の業務に関する具体的で直接的な支援であるため、実習生にとっても結果が形として見えやすく、達成感につながりやすいことが挙げられる。その上で、他者感情のみとめの交互作用が有意となった点については、情動知能が高い場合には、①他者からの社会的

サポートに対する認識が高くなる (Ju et al., 2015)、②質の高い社会的相互作用を促進する (Mikolajczak & Luminet, 2008) という知見から、実際には同じ支援を受けていたとしても、他者感情のみとめ (Q1F3) が高い学生はそうでない学生と比較して、保育者からの支援を (相手の気持ちも含めて) 認識しやすくなっている可能性がある。さらには、通常保育と実習指導に携わっている多忙な実習担当者に対して、実習生が質問するタイミングを逃しがちになることも多い可能性があることを考えると、他者感情を理解する力が、質問をする適切なタイミングの見極めにつながり、必要な支援を保育者から引き出している可能性も考えられる。

感情の活用と養成校からの内省支援の交互作用項 (Q1F4 × Q3F3) については、個人的達成感 (Q4F3) と正の関連が示された。これは、感情の活用 (Q1F4) が高い場合には、実習生は自分で設定した目標に向かおうとする姿勢を持っており、その際に、養成校から「自ら考え、気づく」ための内省支援を受けることは、より一層のやりがいを生むことにつながり、その結果、個人的達成感につながりやすくなると考えられる。

一方で、感情の活用と養成校からの精神支援の交互作用項 (Q1F4 × Q3F1) が個人的達成感 (Q4F3) と負の関連を示した。これは、感情の活用 (Q1F4) が高い場合に養成校からの精神支援 (Q3F1) を受けると個人的達成感が低下するというよりは、先に述べた養成校からの支援の特性上、感情の活用 (Q1F4) が高い実習生が、実習で何かしらのつまずきを感じていて、“できない自分” に対して、個人的達成感 (Q4F3) が低下している状態において、養成校の教員から精神支援 (Q3F1) を受けている場合が多いことが理由として考えられる。

V. まとめと今後の課題

本研究において、保育者志望学生の実習におけるバーンアウトおよびバーンアウトを抑制する要因について、個人的要因として情動知能および4つの下位要素 (自己の感情への内省、感情の制御、他者感情のみとめ、感情の活用)、社会的要因として他者 (実習先・養成校) からの支援の3つの下位尺度 (精神支援、業務支援、内省支援) に着目し、バーンアウトの各下位尺度 (脱人格化、情緒的消耗感、個人的達成感) との関連について検討を行った。その結果、実習先からの支援は、いずれの下位尺度についても、バーンアウトの3つの側面のいずれかとの有意な関連を示し、バーンアウトの予防・抑制については、実習先における支援が重要であることが示された。

養成校からの支援について、精神支援、業務支援が、情緒的消耗感が高い状態や個人的達成感が低い状態と関連する可能性が示唆された。養成校からの精神支援や業務支援は、実際の実習においては何かしらのつまずきや困難が生じている (バーンアウトが高い状態になりやすい) 学生に対して行う場合が多いため、支援によってバーンアウトが強められているというよりも、比較的バーンアウトが高い学生に対して支援を行っている結果が反映された可能性もある。この点については、今後、因果関係も含めた詳細な検討が必要となる点である。

一方で、養成校からの内省支援が個人的達成感と有意な正の関連を示したことは、今後の実習支援を考える上で重要な示唆となりうると考えられる。Lewis & King (2019) は、セルフケアのスキルを実習に組み込むことの重要性、すなわち、個人の価値観や専門性を高めるために、実習生自らが考え、内省し、自己をコントロールしながら具体的な行動に

移す力を育むための支援や教育プログラムを構築することの重要性を説いている。養成校における支援については、「学生が主体となって、内省し、考え、実行する機会」を提供する支援が重要であり、もし、それが表面的な“指示”になってしまっている場合には、“支援”のつもりで行っていることが、必ずしもポジティブに働かない（学生の成長の機会を奪ってしまっている）可能性があることは忘れてはならないだろう。

情動知能に関しては、本研究では、他者からの支援との組み合わせの中で、バーンアウトと関連する要因としての位置づけはなされたが、明確な主効果は、感情の活用を除いては示されなかった。このことは、引き続き、情動知能に関する詳細な検討が必要であることを示しているとともに、実習生が、実習で自らの力を発揮することができているかどうかという視点からも見る必要があるかもしれない。それは、実習中の限りある時間の中での難しさ（植田，2002）であるかもしれないし、青年期の発達段階としての、情動知能を使用・発揮することの未成熟さから来るものなのかもしれない。その点で、他者からの支援、特に実習先からの精神支援・内省支援の主効果が示されたことは、支援にあたっては、実習や保育に直接関係する教育・指導だけでなく、実習生が安心して自分の持っている力の使い方を身につけていくための支援の重要性を示唆しているのかもしれない。この点を明らかにするためには、今回の調査対象となった学生の就職後の追跡調査を実施し、情動知能がバーンアウトに及ぼす影響を継続的に確認・検討していくことが必要となるだろう。また、今回の対象者は一つの保育者養成校における75名であったため、対象校、対象者を増やすことにより、より多様な視点からの検討が可能となると考えられる。

保育者志望学生のバーンアウトを予防・軽減する教育体制を整備し、在学時、特に実習中のバーンアウトを抑制することが、保育・教育の人材の質的・量的向上につながることは言うまでもない。「バーンアウトを予防・軽減する」とは、単に“楽しく実習ができるようにする”ことではなく、実習生が、保育実践や子どもとの関わりの中で、不必要な“壁”が取り除かれた上で、必要な「壁」にぶつかり「悩むことができる」環境を整えることである。そのために、バーンアウトの要因やバーンアウトを抑制する要因を整理し、“保育者になる”前と後の両方を視野にいれた支援に関する様々な研究が、今後、必要となるだろう。

VI. 文献

- 赤川陽子, & 木村直子. (2019). 保育士の職場ストレスに関する研究－休憩時間・持ち帰り仕事からの検討－. *保育学研究*, 57 (1), 56-66.
- Castillo-Gualda, R., Herrero, M., Rodríguez-Carvajal, R., Brackett, M. A., & Fernández-Berrocal, P. (2019). The role of emotional regulation ability, personality, and burnout among Spanish teachers. *International Journal of Stress Management*, 26 (2), 146.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, 98 (2), 310-357.
- Fiorilli, C., Benevene, P., De Stasio, S., Buonomo, I., Romano, L., Pepe, A., & Addimando, L. (2019). Teachers' burnout: The role of trait emotional intelligence and social support. *Frontiers in psychology*, 10, 2743.
- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and teacher education*, 23 (6), 916-934.
- 福島久美子, & 清水寿代. (2017). 保育士のバーンアウトに影響を及ぼす要因の検討. *幼年教育研究年*

- 報, 39, 13-22.
- Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social psychology of education*, 13, 141-167.
- Greenglass, E., Fiksenbaum, L., & Burke, R. J. (1996). Components of social support, buffering effects and burnout: Implications for psychological functioning. *Anxiety, stress, and coping*, 9 (3), 185-197.
- 堀田正央・坂田知子. (2020). 保育実習におけるストレス対処能力 (SOC) と実習評価の関連性の検討. *埼玉学園大学紀要. 人間学部篇*, 20, 245-254.
- 井川純一, & 中西大輔. (2019). 日本版バーンアウト尺度と MBI-HSS の異同に関する研究. *心理学研究*, 90 (5), 484-492.
- Ishibashi, S., Tokunaga, A., Shirabe, S., Yoshida, Y., Imamura, A., Takahashi, K., ... & Tanaka, G. (2022). Burnout among kindergarten teachers and associated factors. *Medicine*, 101 (38).
- Ji, D., & Yue, Y. (2020). Relationship between kindergarten organizational climate and teacher burnout: work-family conflict as a mediator. *Frontiers in psychiatry*, 11, 408.
- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., & You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and teacher education*, 51, 58-67.
- 神谷哲司. (2012). 平成 23 年度児童関連サービス調査研究等事業「保護者支援における保育者の感情労働ストラテジーの解明」調査研究報告書. 財団法人子ども未来財団.
- 加島亜由美, & 樋口マキエ. (2005). 臨地実習における看護学生のストレスとその対処法. *九州看護福祉大学紀要*, 7 (1), 5-13.
- Keefer, K. V., Parker, J. D., & Saklofske, D. H. (2009). Emotional intelligence and physical health. *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications*, 191-218.
- Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology*, 31 (7), 843-856.
- Kotaman, H., Demirali, E., & Karacabey, F. (2022). Teachers' emotional intelligence and burnout. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11 (1), 1-13.
- 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 (特集 仕事の中の幸福). *日本労働研究雑誌*, 49 (1), 54-64.
- Lewis, M. L., & King, D. M. (2019). Teaching self-care: The utilization of self-care in social work practicum to prevent compassion fatigue, burnout, and vicarious trauma. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 29 (1), 96-106.
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A., & Thornberg, R. (2021). Talk of teacher burnout among student teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65 (7), 1266-1278.
- MacDonald, C.J. (1993). Coping with stress during the teaching practicum: The student teacher's perspective. *Alberta Journal of Educational Research*, 39, 407-418.
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. F., Giancaspro, M. L., & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: A research review. *International journal of training and development*, 19 (1), 1-17.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1) 397-422.
- 松本美涼, 重松潤, 神原広平, 田辺紗夕佳, 南花枝, 竹林実, & 尾形明子. (2018, October). 反すうと自動思考が看護学生のバーンアウトに及ぼす影響. In *日本認知・行動療法学会大会プログラム・抄録集 第 44 回大会* (pp. 290-291). 一般社団法人日本認知・行動療法学会.
- Merida-Lopez, S., Quintana-Orts, C., Hintsä, T., & Extremera, N. (2022). Emotional intelligence and social support of teachers: Exploring how personal and social resources are associated with job satisfaction and intentions to quit job. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)* 27(2) 168-175.
- Mikołajczak, M., & Luminet, O. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory

- study. *Personality and individual differences*, 44 (7), 1445-1453.
- 宮下敏恵. (2010). 保育士におけるバーンアウト傾向に及ぼす要因の検討. *上越教育大学研究紀要*, 29, 177-186.
- 中原淳. (2012). 学習環境としての「職場」. *日本労働研究雑誌*, 618, 35-45.
- 岡本響子, & 岩永 誠. (2016). 新人看護師の就職前のバーンアウト状態が就職後のリアリティショックに与える影響の検討. *日本保険医療行動科学会雑誌*, 31, 28-36.
- 太田祐貴子. (2017). 保護者対応と保育士のバーンアウト: 看護師との比較から. *お茶の水女子大学心理臨床相談センター紀要*, 18, 1-11.
- Pena, M., Rey, L., & Extremera, N. (2012). Life satisfaction and engagement in elementary and primary educators: Differences in emotional intelligence and gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 341-360.
- 齊藤友子, & 平井和明. (2021). 保育者の精神健康およびその関連要因についてのレビュー. *日本社会福祉マネジメント学会誌*, 1 (02), 43-55.
- 坂田成輝, 音山若穂, & 古屋健. (1999). 教育実習生のストレスに関する一研究. *教育実習ストレスサー尺度の開発*. *教育心理学研究*, 47 (3), 335-345.
- 櫻井良祐, & 渡辺匠. (2020). 教育実習におけるバーンアウトが教員志望に与える影響. In *大学情報・機関調査研究集会 論文集 第9回大学情報・機関調査研究集会* (pp. 50-55). 日本インスティテューショナル・リサーチ協会.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- 杉谷保乃花, & 堀井俊章. (2022). 教育実習における被援助志向性に関連する要因の検討. *横浜国立大学教育学部紀要. I, 教育科学 = Journal of the College of Education, Yokohama National University. The educational sciences*, 5, 234-248.
- 田尾雅夫. (1989). バーンアウト: ヒューマン・サービス従事者における組織ストレス (<特集>「ストレスの社会心理学」). *社会心理学研究*, 4 (2), 91-97.
- 田尾雅夫, & 久保真人. (1996). *バーンアウトの理論と実際*. 誠信書房.
- 植田智. (2002). 保育所実習におけるストレス. *鳥取短期大学研究紀要*, (46), 67-72.
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Perspectives*, 13, 243-274
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2012). The emotional intelligence, health, and well-being nexus: What have we learned and what have we missed?. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4 (1), 1-30.
- Zysberg, L., Orenshtein, C., Gimmon, E., & Robinson, R. (2016). Emotional intelligence, personality, stress, and burnout among educators. *International Journal of Stress Management*, 24 (S1), 122.

