



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

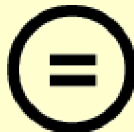
다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교 육 학 석 사 학 위 논 문

유치원 교사의 전문성 발달에 따른
소진과 자아탄력성과의 차이



부경대학교 교육대학원

유아교육 전공

안 진 희

교 육 학 석 사 학 위 논 문

유치원 교사의 전문성 발달에 따른
소진과 자아탄력성과의 차이



부경대학교 교육대학원

유아교육 전공

안 진 희

안진희의 교육학석사 학위논문을 인준함.

2010년 8월 25일

이 논문을 교육학 석사 학위 논문으로 제출함



주 심 교육학박사 이 경 화 (인)

위 원 철학 박사 이 희 영 (인)

위 원 철학 박사 이 정 화 (인)

목 차

영문초록

I. 서	론	-----1
1. 연구의 필요성 및 목적	-----1	
2. 연구 문제	-----6	
3. 용어의 정의	-----6	
II. 이론적 배경	-----8	
1. 유치원 교사와 전문성	-----8	
1) 전문직으로서의 유치원 교사	-----8	
2) 유치원 교사의 전문성 발달	-----11	
2. 소진	-----14	
1) 소진의 개념	-----14	
2) 소진의 원인 및 발달단계	-----16	
3) 유치원 교사 소진의 증후 및 결과	-----22	
3. 자아탄력성	-----23	
1) 자아탄력성의 개념	-----23	
2) 자아탄력성의 요소	-----25	
3) 자아탄력적인 사람의 특성	-----27	

4. 소진과 자아탄력성과의 관계-----	30
Ⅲ. 연구방법-----	33
1. 연구대상-----	33
2. 측정도구-----	36
3. 자료수집-----	41
4. 자료분석-----	41
Ⅳ. 연구결과 -----	42
1. 유치원 교사의 전문성 발달 수준에 따른 소진의 차이 -----	42
2. 유치원 교사의 전문성 발달 수준에 따른 자아탄력성의 차이-----	43
Ⅴ. 논의 및 결론-----	46
1. 논의-----	46
2. 결론 -----	49
참고문헌	51
부록	53

그 립 및 표 목 차

<표1> 교사 소진에 관한 설명 모델-----	19
<표 2> Block의 자아탄력성 개념 도식-----	25
<표 3> 연구대상의 인구통계학적 분포-----	34
<표 4> 연구대상의 전문성 발달 수준에 대한 평균과 표준편차-----	36
<표 5> 전문성 발달수준 도구의 구성과 신뢰도-----	37
<표 6> 소진 측정도구의 구성과 신뢰도-----	38
<표 7> 자아탄력성 측정도구의 구성과 신뢰도-----	40
<표 8> 유치원 교사의 전문성 발달 수준에 따른 소진의 차이-----	42
<표 9> 유치원 교사의 전문성 발달 수준에 따른 자아탄력성의 차이-----	44

**A Difference Between Burnout and Ego-Resilience By Development of
Professionalism of Kindergarten Teachers.**

Jin Hee An

*Graduate School of Education
Pukyong National University*

Abstract

This study is to provide fundamental information of education suitable for needs and situation of kindergarten teachers in each level of professionalism development in order to prevent their burnout in educational sites by examining a difference between burnout and ego-resilience and relation between them according to their development level of professionalism.

For achieving this purpose, research questions were set up as following;

- 1) Is there a difference in burnout according to development level of kindergarten teachers' professionalism?
- 2) Is there a difference in ego-resilience according to development level of kindergarten teachers' professionalism?

This research was carried out aiming at teachers who are teaching in kindergartens located in Busan city and Kyung-nam province and of 380 questionnaires distributed, excepting for 147 papers that were not

collected or were insincerely answered, 233 papers were used for analyzing the results of this study. Also, a tool measuring development of professionalism, burnout and ego-resilience of kindergarten teachers was used to determine the effects of burnout and ego-resilience on their development of professionalism. The findings of this research are as below.

First, it was found that development level of kindergarten teachers' professionalism didn't influence their burnout. However, a group with high development level of professionalism had a higher recognition on a lack of feeling of accomplishment and a group with low development level of professionalism had a higher recognition on dehumanization section in the subordinate section.

Second, both of the upper and subordinate group of development of professionalism had a significance difference in ego-resilience. More specifically, its upper group gained higher grades in not only, confidence, efficiency of personal relations, optimistic attitude and control of anger, but also in ego-resilience. This result means that kindergarten teachers with high development level of professionalism ha

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

오늘날 여성들의 사회진출로 인해 취업모가 증가하고 조기교육의 필요성이 부각되어 유아교육에 대한 사회적 관심이 점점 높아지고 있는 가운데, 2010년 3월부터는 밤늦게까지 일하는 맞벌이 부부들의 부담을 줄이기 위해 종일반이 끝난 뒤에도 2, 3시간 연장 운영하는 야간 돌봄 유치원 150곳이 시범 운영되고 있다.

이로 인해 점점 더 많은 수의 유아들이 더 일찍부터 더 오랜 시간을 가정 이 아닌 유아교육 기관에서 활동을 하게 되었고 그들을 교육하는 교육기관의 유아교육 프로그램의 질적인 측면에 많은 사람들은 더욱 관심을 가지게 되었다. 하지만 아무리 좋은 환경과 프로그램이 있다고 할지라도 그것을 운영하는 교사가 우수한 자질을 갖추고 있지 않다면 교육효과는 제대로 나타날 수 없을 것이다.

발달상으로 미성숙한 유아들에게 교사의 역할은 다른 어떠한 시기보다 절대적이어서 어떠한 물리적 환경이나 내용보다 중요하다(Spodek, 1973).

이러한 교사의 질적 향상에 대한 요구는 유치원 교육 현장에도 반영되어 유치원 교사의 전문성 신장과 수업개선에 대한 관심을 불러일으켰으며, 유아의 발달을 촉진하고 미래를 준비시키는 데에 결정적 영향을 미치는 유아 교사의 좀 더 풍부한 지식과 적절한 자질을 갖춘 전문성을 요구(조부경, 1994)하게 되었다.

전문성은 한 분야가 전문직으로서의 준거를 충족하는 정도를 나타내는 것

(노영희, 1997)으로, 유치원 교사의 전문성은 유아 교사 스스로 자신의 직업에 대한 인식을 확고히 하는 것이 중요하다는 관점(Fenny, Christensen & Moravcik, 1983; Silin, 1985), 그리고 교사의 사고 과정이 전문적 행동의 기초를 마련해 준다는 관점(Spodek, 1988)에서 볼 때 교사들의 교직 전문성에 대한 인식 정도가 전문성 발달 정도를 결정짓는데 중요한 요인이 된다(조부경, 1994).

교사의 전문성 발달은 지식과 기술 발달, 자기 이해 발달, 생태적 발달의 세 측면으로 나누어 볼 수 있으며(조부경·백은주·서소영, 2001), 이러한 세 측면의 각각이 매우 중요하지만 진정한 교사 전문성 발달은 이 세 가지 측면의 발달이 통합적으로 이루어 질 때에만 성취될 수 있다(백은주·조부경, 2004).

이러한 유치원 교사들에게 요구되는 전문성 발달은 성공적인 직무수행에 대한 조직 내외적인 압력의 증가로 자신의 능력 이상의 많은 요구가 자신에게 주어짐을 인식하게 됨으로써 나타나게 되는 신체적, 정신적 고갈의 현상(Freudenberger, 1974)에 의해 제약을 받는다.

그렇게 소진이 된 교사의 경우는 학생들에 대한 긍정적인 느낌이나 관심을 잃게 되어 결과적으로는 교육의 질이 떨어지게 되는 것은 물론, 교사 자신에 대해서도 별 불일 없으며 중요하지 않은 존재로 느끼게 되므로 이는 교육의 질과 직결되는 중요한 문제라 하였다(Corey, 1998; Raquepaw, 1989).

또한 Manlove(1993)는 소진한 교사는 아동에게 발달적으로 적합한 최적의 환경을 제공하기 어려우며 아동 발달에 부정적 영향을 미치므로 프로그램의 질을 저하시키는 원인으로 작용한다고 밝히고 있다.

유치원 교사의 소진 현상은 어느 한 요인 때문에 발생하는 일차원적인 문제가 아니라, 다양한 원인들로 인하여 발생하는 다차원적 문제이다.

최근 몇 년 사이에 유치원 교사를 대상으로 한 소진에 관한 연구들을 살펴보면 유아교사의 직무만족과 소진에 관한 연구(문채련, 이소은, 2005; 조성연, 2005; 한순임, 김향자, 1998), 소진과 이직에 관한 연구(김미라, 2004; 심숙영, 1999; 한순임, 김향자, 권용운, 1997)등이 있다.

심숙영(1999)은 소진이 이직의 원인이 되며, 프로그램 질에 부정적인 영향을 미치는 요인으로 간주되어 왔다고 밝히고 있으며 한순임 외(1997)은 교사 소진의 부정적인 결과는 이직을 유도하고 결국에는 프로그램의 파행에 까지 영향을 준다고 하였다.

Chamoman과 Lowther(1982)는 연령, 성별 및 인성이 소진의 원인이 된다고 하였고, Malinowski와 Wood(1984)는 교사의 자아실현이 소진과 관련 있다고 보고하였다.

Maslach와 Jackson(1986)은 근무조건, 다시 말하면 아동을 돌보는 사이의 육체적·지적 노동, 동료교사 및 학부모들과의 지속적이고 잦은 접촉, 저임금, 한정된 승진기회가 소진의 원인이라고 보았다.

이 연구들은 유아교사들이 느끼는 직무 스트레스와 소진이 상당한 수준이며 스트레스가 감소되지 않은 것이 원인이 되어 부정적, 정신적, 행동적인 결과로 소진현상이 일어난다고 보았다(홍승희, 2009). 그로 인해 유치원 교사들의 이직률 상승 및 프로그램의 질적인 문제를 지적하고 있으며, 스트레스와 의욕상실 및 심리적 소진 등은 오늘날에 중요한 문제로 대두되기도 하며 문제해결의 초점이 되기도 한다.

이처럼 다양한 요인에서 발생하는 교사의 소진은 그들 자신의 정신적, 육체적, 정서적인 건강 상태에 해로운 영향을 미칠 뿐만 아니라 교사, 가족, 학생, 지역사회 나아가 국가에 막대한 손실을 미칠 수 있게 된다(배영선, 2007). 그러므로 본 연구에서는 심리적 소진을 유치원 교사의 전문성 발달 수준에 따라 어떻게 차이가 나는지를 파악하여 유치원 전문성 발달 수준에

따라 효과적으로 예방하고 이에 대처하는 방안을 세울 수 있을 것이다.

심리적 소진이 된 유치원 교사들이 역경이나 소진된 어려운 상황 속에서도 교직에서 요구되는 업무를 위해 기능 수행을 다시 회복한다는 의미로, 역경을 겪으면서 개인이 자신의 힘과 능력을 잃었지만 이전의 적응 수준으로 돌아오고 회복할 수 있도록 돕는 능력과 요구되는 자질이 자아탄력성(ego-resilience)이다(홍승희, 2009).

자아탄력성과 관련된 연구는 빈곤이나 가정불화, 정신 병력을 가진 부모 등의 위험 요소에 노출된 아동을 대상으로 하여 시작되었다. 부정적으로 성장할 수밖에 없을 정도의 극심한 환경이 발달과 적응을 위협하는 요소임에도 불구하고 잘 적응하면서 성장하고 있는 영·유아들에 대해 탄력성이 가정되었고, 국내에서도 탄력성, 가족탄력성, 혹은 적응 유연성 등의 개념으로 심리학과 교육학 분야에서 연구가 이루어지고 있다(심순애, 2007).

빈곤가정 아동이 지각한 자아탄력성과 스트레스의 관계를 연구한 김민경(2007)의 연구를 보면, 자아탄력성 중 대인관계 효율성, 낙관적 태도가 스트레스의 모든 영역과 높은 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

보육교사의 자아탄력성 및 사회적 지지와 심리적 소진의 관계(심순애, 2007), 아동 상담자의 자아탄력성 및 사회적 지지와 심리적 소진과의 관계(여선영, 2005)의 선행연구 결과들을 살펴보면 자아탄력성이 높을수록 소진 현상에 적극적으로 대처하고 스트레스 상황에서도 적응능력이 높음을 제시하고 있다.

즉 자아탄력성이 높아질수록 스트레스 상황에서 사회적 지지추구와 같은 적극적 대처행동을 많이 사용하며(김대권, 2004), 스트레스에 대한 저항력이 높아졌다(장경문, 2003). 반면 자아탄력성이 낮은 사람은 자아탄력성이 높은 사람보다 스트레스를 더 많이 지각하며 불안, 자존감의 위협과 같은 부적 정서를 감소시키기 위한 정서 중심적 대처전략을 더 많이 사용하였다

(박효소, 2000). 또한 자아탄력성이 아동의 스트레스 해소에 긍정적인 영향을 미친다는 구자은(2000)의 결과와 자아탄력적인 집단이 자아가 경직된 집단보다 스트레스를 덜 지각한다고 밝힌 박현진(1996)의 연구결과를 보면 스트레스와 자아탄력성과의 의미 있는 관계를 찾을 수 있다.

지금까지 소진과 자아탄력성과의 관계에 대한 여러 연구들이 보고되고 있고, 그 연구를 살펴보면 자아탄력적인 사람들은 자아경직적인 사람들에 비해 불안이나 우울에 덜 취약할 뿐만 아니라 세계에 적극적으로 동참하고 긍정적 정서를 보이며(고은정, 1997), 어떤 상황을 스트레스로 지각하는 경우가 적지만 일단 어떤 상황이 스트레스로 지각되더라도 이로 인해 예기불안이나 우울을 경험하는 경향이 낮은(Tellegen, 1985)것으로 나타났다.

이렇듯 우리나라 교사의 소진과 자아탄력성과의 연구는 보육교사의 자아탄력성 및 사회적 지지와 심리적 소진의 관계를 밝힌 심순애(2007)의 연구, 지적장애 특수학교 교사의 직무 스트레스와 자아탄력성 및 심리적 소진의 관계(홍승희, 2009)의 연구, 보육교사의 소진에 영향을 미치는 요인에 관한 연구(손찬양, 2009) 등에서 다소 수행되어 왔으나 유치원 교사의 전문성 발달의 수준을 변인으로 둔 연구는 드물다.

또한 심리적 소진과 자아탄력성은 유치원 교사의 전문성 발달이 높은 집단과 낮은 집단 중 한 집단에만 국한되어 많이 느끼는 것인지, 그렇지 않다면 어느 집단이 소진현상과 자아탄력성을 더 많이 느끼며 그 원인은 무엇인지 차이를 살펴보고, 유치원 교사의 전문성 발달 수준에 맞게 더 적절한 교육을 제공할 수 있는 연수 기회와 해결방안을 모색하여 소진현상을 줄이고 자아탄력성 요인을 강화시킬 수 있도록 하여 유치원 교사들이 전문성을 신장하고 유아들에게 질 높은 교육을 제공할 수 있는 자료를 제공해 줄 것이다.

그러므로 본 연구에서는 유치원 교사의 전문성 발달 수준이 소진 및 자아

탄력성에 어떠한 영향을 미치는가를 알아보고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구에서는 유치원 교사의 전문성 발달 수준과 소진 및 자아탄력성과의 관계를 알아보고자 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

- 1) 유치원 교사의 전문성 발달 수준에 따라 소진은 차이가 있는가?
- 2) 유치원 교사의 전문성 발달 수준에 따라 자아탄력성은 차이가 있는가?

3. 용어의 정의

가. 유치원 교사의 전문성 발달

교사의 전문성 발달이란 교직이라는 직업을 선택한 인간이 교사라고 하는 역할을 통하여 발달해 가는 것으로서, 교직 생활 전 기간을 통하여 교사의 교직 관련 기술, 지식, 행동, 태도, 가치관, 신념, 관심사, 자질 및 능력이 변화되어 가는 것이다(백은주 외, 2004; 이윤식, 1999). 본 연구에서 유치원 교사의 전문성 발달을 ‘지식과 기술 발달’ ‘자기 이해 발달’ ‘생태적 발달’ 으로 구분하였으며, 백은주와 조부경(2004)이 개발한 ‘유치원 교사의 전문성 발달 수준 자기 평가 도구’ 설문지를 이용하여 얻어진 점수를 의미한다.

나. 소진

유치원 교사의 소진이란 동료들과 유아들로부터 멀어지는 감정, 고립감, 결근의 증가, 부정적인 시각과 절망감, 무관심, 권태감, 탈진감과 같은 기능 장애가 나타난 상태를 말하며 유치원에서는 정신적·신체적 자원이 고갈되어 피로를 느끼는 상태, 동료교사나 유아에게 무관심하거나 비인간적으로 반응하는 상태, 개인적 성취감 결여를 나타내는 상태 등의 심리적인 과정(임종철, 1991)을 의미한다.

본 연구에서는 소진을 ‘정서적 고갈’, ‘비인간화’, ‘개인적 성취감 결여’로 구분하여 얻어진 점수를 의미한다.

다. 자아탄력성

본 연구에서는 자아탄력성을 자신감, 대인관계 효율성, 낙관적 태도, 분노 조절으로 구분하여 얻어진 점수를 의미한다.

II. 이론적 배경

1. 유치원 교사와 전문성

가. 전문직으로서의 유치원 교사

전문직의 기준을 살펴보면, 전문가란 상당한 기간 동안 훈련이나 교육을 받아야 하고, 폭넓은 자율성을 가지고 그에 따른 책임을 지며 경제적인 수입보다는 주어진 업무 수행을 중요시하며 자율적인 조직체계를 갖고 윤리강령을 준수해야 한다(임재택, 1995). 그리고 어느 분야든 전문직으로 인정받으려면 사회봉사를 해야 하고, 조직적인 지식체계에 근거해야 하며, 지식이나 기술을 증진시키기 위해 장기적이고 실제적인 훈련을 필요로 하고, 고도의 자율성 및 윤리규정이 있어야 한다고 주장했으며 덧붙여 연수를 통한 성장이 필요하다고 보았다(이은화, 배소연, 조부경, 1995; Hoyle, 1982; Howsam, 1976). 또한 조부경(1994)은 전문직은 장기간의 전문교육이 필요하며, 사회봉사 기능을 갖고 고도의 자율성을 행사하고 전문가 단체를 결성하여 스스로의 행동이나 표준을 유지할 수 있는 윤리강령을 가지고 있으며, 높은 사회, 경제적 지위를 갖는다고 하였다.

이러한 전문직의 기준을 기초로 유아교직이 가지는 전문직으로서의 특성을 살펴보면 유치원 교사는 전문직에 종사하는 전문가로서 준전문가와와는 다른 자격과 자질을 갖추고 있어야 한다. 그러나 전문직이나 전문가로서 갖추어야 할 준거에 비추어볼 때, 유치원 교사직이 과연 전문직인가 그렇지 않는가에 대해서는 논란의 여지가 많다(임재택, 1995).

백혜리(1990)는 유아 교직은 전문직이며 유아교사가 전문가여야 한다는 데에는 대부분의 학자들이 동의하고 있으나 유아교직이 전문직으로서의 전문화 정도에 있어서는 만족할 만한 수준에 도달하지 못하였음을 지적하고 있다. 유아교사라는 직업은 일반화된 체계적인 지식에 기초하는 것이 부족하고, 유아교사에 대한 권위나 특권에 대한 사회적 지지가 낮으며, 유아교사가 제공하는 일 또한 사회적 기여 면에서 독점성이 약하기 때문에 전문직으로 볼 수 없다고 보는 학자들(Ade, 1982; 박진희, 1990 재인용)과 전문직으로서의 가장 중요한 요소인 자격기준, 자율성 등의 측면에서 전문성이 빈약하다(Joffe, 1977)고 보았다.

자격기준에서 전문성이 부족한 이유를 살펴보면 첫째, 유아교육 담당자들이 유아교사가 아니라 사회사업가와 같은 인접학문의 전문가들인 경우가 있으며, 둘째, 전문화된 유아교육자로서의 권한이 확실히 없기 때문에 보모나 일반교사로 여겨지는 경우가 있고, 셋째, 대부분의 유아교육교사가 여성들로 이루어져 있어 여성에 대한 인식의 편견이 있기 때문이라고 설명하였다(임재택, 1994). 또한 유아는 일상생활 속에서 놀이를 통해 학습한다는 사실에 대해 유아를 집에서나 놀이터에서 놀도록 내버려두면 자연히 학습경험이 이루어진다고 생각하여 유아교육은 누구든 기본 상식으로 할 수 있다고 생각하는 것도 유치원 교사 역할의 전문성 인정을 저해하는 한 요인이 된다(윤기영, 송석희, 박복희, 2000)고 하였다.

그러나 이러한 주장들과는 달리 가르치는 일이란 책임과 관련되고, 지식이 요구되며, 업무수행 뿐만 아니라 전문 지식에 의해 의사결정을 해야 하기 때문에 전문직이라는 주장(이희경, 1991; Lindberg & Swedlow, 1985)이 대세를 이루고 있다.

1996년 세계노동기구(ILD)와 유네스코(UNESCO)가 공동 채택한 교원지위에 관한 권고(Recommendation concerning the Status of Teachers)에서

제6항인 ‘교직은 전문직으로 간주되어야 한다. 그것은 엄격하고도 지속적인 연구를 통하여 습득 유지되는 전문지식과 전문화된 기술을 필요로 하는 공공적인 업무의 하나다. 또한 그것은 교원들에 대하여 교원들이 담당하고 있는 학생들이 교육과 복지를 위하여 개인적·집단적인 책임감을 요구한다’는 주장에 의존하여 교직을 전문직으로 규정하면서부터 시작되었다(이주호, 2004).

또한 우리나라 교육기본법 제 14조에 ‘학교교육에서 교원의 전문성은 존중되며 교원의 제적, 사회적 지위는 우대되고 그 신분은 보장된다.’고 밝히고 있어 교원의 전문성을 인정하고 있다.

교직의 전문성 주장들을 전문적 지식과 기술, 자율성, 사회봉사성, 전문직 단체, 사회적 인식으로 나누어 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 전문적 지식과 기술로 교직은 단순히 지식을 전달하는 것이 아니라 그 지식을 통해 인간으로서 사회생활을 영위하는데 필요한 태도와 정신적 개혁을 추구하게 된다. 즉 교사의 지능과 교육관, 정의적 안정성, 가치관 등의 성격요인, 또 집단지도 방법으로 문제해결, 상벌, 동기유발, 평가방법 등의 여러 교수 행동의 요인이 아동의 학습 효과에 크게 영향을 주게 되므로(정범모, 1983; Caruso & Fawacctt, 1986; NAEYC, 1996; Spodek & Saracho, 1990), 교육목적에 대한 명확한 이해와 교수방법의 기술은 오랜 기간의 엄격하고 부단한 훈련을 필요로 하게 되는 것이다.

둘째, 자율성으로 전문직 직업에는 자율성이 보장되어야 한다. 자율성이란 의사가 자기의 전문성이 허락하는 한 자유로이 진단할 수 있고 처방도 내릴 수 있고, 또 치료도 할 수 있듯이 교사가 자신의 교육철학에 의하여 유아를 이해하고 가르치고 평가할 수 있는 권한을 의미한다(이은화, 배소연, 조부경, 2001).

셋째, 사회봉사성으로 유아들에게 인류의 문화유산을 전달하고 도덕교육

을 담당할 뿐 아니라 그들이 사회 개혁에 따라 스스로 변화되어 갈 수 있는 교육을 행하는 것(이안신, 1982; 이차숙, 1989; Katz, 1988)으로 이것은 교직이 교육과정을 넘어서 시민의식을 전수할 뿐만 아니라 나아가 사회에 봉사하고 국가 발전에 기여하는 주도적 역할을 담당하게 되는 것(조규현, 1997)을 의미한다.

넷째, 전문직 단체로 자격자와 부자격자들의 제한을 규정하여 자격자를 보호하고 전문적 특성의 자질을 높이며 지위향상을 위한 노력을 기울이는 것이다. 또한 교직자의 직업안정과 권익옹호를 위해 단체교섭권을 갖고, 교육정책과 계획에 적극적으로 참여할 수 있어야 한다.

다섯째, 사회적 인식으로 교원의 사회적 인식은 교원으로 하여금 업무를 정상적으로 수행하게 하고 교직에 우수한 교원을 확보하기 위해 매우 중요한 요인이 된다.

이상에서 살펴본 바와 같이 유아교사직을 전문직으로 보는 견해에는 찬반의 논란이 있으며, 대부분의 학자들이 유아 교직의 특성상 전문직이고 유아 교사는 전문가여야 한다는 데에 동의를 하고 있으므로 유아교사직이 더욱 전문화되기 위해 사전교육과 현직 교육을 강화, 지적능력 향상을 위한 노력, 사회·경제적 지위향상을 위한 노력, 유아교육의 사회적 기여도를 입증하는 연구 활동 등 여러 가지 측면에서의 노력이 이루어져야 한다.

나. 유치원 교사의 전문성 발달

전문성은 여러 가지 각도에서 정의 될 수 있으나 많은 학자들이 공통적으로 지적하고 있는 것은 어떤 직업이 가지게 되는 고유한 전문적 지식이나 기술을 말한다. 즉 유아교육의 전문성을 논의하고자 할 때에는 다른 교육

분야에서는 논의되지 않는 유아교육만이 가지고 있는 고유의 전문적인 지식의 체계가 있어야 한다는 의미이다(홍용희 외, 1997).

교사의 전문성은 여러 학자들에 의해 조금씩 다르게 정의되어져 왔는데 이기숙·이연섭·이영자(1986)는 기존의 연구들에서 나타난 자질들의 공통된 요소들을 기초로 유아 교사의 자질을 개인적 자질과 전문적 자질로 나누어 정의하였다.

개인적 자질로는 어린이를 좋아하고 사랑하며, 교육과 연수를 받아 자격이 있고 어린이를 다룬 경험이 풍부해야 한다고 보았다. 그리고 심신이 건강하고 과제 중심적이어서 교재나 교육 개발에 즐거움을 느끼는 사람이어야 한다고 제시하였다. 전문적인 자질로는 교육 프로그램을 계획하고 실천하는 능력, 부모, 전문가 및 여러 관계자들을 참여시키는 능력, 아동의 성장·발달을 촉진시키는 능력, 고도의 지적 전문성, 직업윤리, 지속적인 전문적 성장 등이 가능한 사람이라고 강조하였다. 따라서 교사의 전문성은 유치원 교사로서 가져야 할 전문적인 능력뿐만 아니라 유아에 대한 마음가짐이나 자신의 성장시키려는 자세와 같은 개인적으로 가지고 있는 자질까지도 포함한 개념으로 정의하여야 한다.

Decker와 Decker(1984)는 유아교사의 전문성을 평가할 때 신체적 특징, 정신적 능력, 전문가적 자질, 개인적 속성 등으로 분류하여 전문성을 파악할 수 있다고 주장하였고 Hargreaves와 Fullan(1992)은 교사의 전문적 지식과 기술 측면, 교사자신의 신념, 관심사, 태도와 같은 자기이해 측면, 그리고 직무 환경 내에서의 인간관계, 직무 만족과 같은 생태학적 측면을 통해 교사의 전문성을 파악하려고 하였다.

국내 연구에서도 황해익·최혜진·김남희(2003)는 유아교사의 전문성 평가를 위해 여러 선행연구를 토대로 크게 일반적 특성과 전문성 특성으로 나누어 살펴보았다. 일반적 특성에는 건강한 신체, 인성, 교양 및 지적 능

력 등에 관한 요인들을 포함하였고, 전문적 특성에는 교직에 대한 태도, 교육기술, 전문적 지식 등을 포함시켰다.

백은주·조부경(2004)은 유치원 교사의 전문성 발달 수준 자기평가도구를 개발하면서 교사의 전문성 발달을 크게 지식과 기술의 발달, 자기 이해, 생태학적 변화의 세 가지 측면에서 나누어 정의하고 있다.

먼저 지식과 기술 발달로서의 교사 발달 접근은 교사에게 바람직한 교수 기술과 지식을 요구하고 이를 학습할 수 있는 기회를 주어야 한다는 관점이다. ‘교직발달’이란 교직경험이 쌓여감에 따라 교수학습과 관련된 지식, 기능 및 태도 등이 변화·발달하는 것이며(이난숙, 1992), 이러한 접근은 교사 스스로 발전할 수 있다는 관점을 고려하지 못하고 교사를 수동적 입장에서 훈련시키고 발달시키려고 하였다는 점, 전문가의 연구 지식만이 중시되고 교사의 실천적 지식은 무시되었다는 점에서 비판을 받아왔다(조부경 외, 2001).

다음으로 자기 이해 발달 측면에서는 Goodson(1992)은 교사 개인의 연령이나 성, 생활 방식, 인생 주기 발달 단계 등이 교사 자신과 그의 교수 방식에 영향을 미친다는 점을 지적하였다. 또한 교사의 생활고 생애사가 전문성 발달에 중요한 영향을 미친다고 보았다. 이러한 관점에서, 교사 발달이란 교사의 개인적인 측면을 토대로 이루어지는 것으로서, 교사 발달에 대한 연구는 교사 자신에 대한 이해를 바탕으로 이루어져야 한다(조부경 외, 2001).

마지막으로 생태적 측면에서 살펴보면, 교사의 발달은 여러 가지 환경적 여건과 끊임없이 상호작용하면서 이루어진다(노길영, 1999; 최상금, 1992).

조부경과 백은주와 서소영(2001)은 교사에게 좀 더 잘 가르치기 위한 교수 기회와 전문적인 학습을 지원하는 직무 환경 조성의 중요성을 강조하고 있으며 이러한 생태적 상황의 중요성을 교사의 근무 환경이 교사 발달의

성공과 실패의 시발점이 된다는 점, 교수 상황 그 자체가 교사 발달이 초점이 될 수 있다는 점에서 살펴보았다.

이상을 종합하면 교사의 전문성과 관련된 평가는 학자마다 다르게 정의되고 있고 교사가 가지고 있는 개인적 차원의 요소부터 교사를 둘러싸고 있는 생태학적 요소까지 그 범위가 매우 확대되어 있다. 따라서 본 연구에서는 백은주·조부경(2004)의 유치원 교사의 전문성 발달 수준 자기 평가도구를 사용하여 연구대상들의 유치원 교사로서의 전문성 발달 수준을 이해하고자 한다.

교사 전문성 발달의 세 측면은 그 각각의 요소도 매우 중요하지만 진정한 교사 전문성 발달은 세 가지 측면의 요소의 발달이 통합적으로 이루어질 때만 성취될 수 있다(백은주 외 2004)는 관점에 따라 유아교사교육자 뿐 아니라 유치원 교사 스스로도 지식 기술 측면, 자기 이해 측면, 생태적 측면에서의 조화로운 발달이 이루어질 수 있도록 하여 전문성을 발달시키도록 노력해야겠다.

2. 소진

가. 소진의 개념

적당한 스트레스는 오히려 효율적인 업무수행을 위하여 필요하지만 지속적인 업무 스트레스를 적절히 해소하지 못하면 심한 좌절감이나 무력감 등을 느끼게 되어 소진을 가져올 수가 있다(The American Heritage Dictionary, 1982).

소진이라는 용어는 Freudinger(1974)가 Alternative Health Care Center에

서 일하는 치료사들이 경험하는 정서적 및 신체적 소진 현상을 묘사하기 위해 1974년 Journal of Issues에 게재되면서 처음 사용하였고 소진을 성공적인 직무수행에 대한 조직 내외적인 압력의 증가와 자신의 능력 이상의 많은 요구가 자신에게 주어짐을 인식하게 됨으로써 나타나게 되는 신체적, 정신적 고갈로 묘사하였다(박성호, 2001 재인용). 지금까지 소진과 관련된 연구는 활발히 이루어져 왔고 그에 따른 학자들마다 정의는 다양하다.

Holland(1982)는 스트레스에 대한 부정적인 반응으로 나타나는 것이 소진이라고 정의 내렸고, Miller(1980)는 소진을 신체적이고 정신적인 피로감이라고 정의하였다(김용욱, 2001, 재인용).

Farber, Hoover, Dempsey(1984)는 효과적인 대처 전략으로 대응하지 못하는 스트레스가 많은 상황적 사건에서 야기되는 행동적으로 드러나는 정서적·육체적 탈진을 소진이라 하였다.

Maslach와 Jackson, Freudenberger은 치료적인 접근보다는 사회심리적인 인식에서 소진에 대한 많은 연구를 수행하였다. Maslach와 Jackson(1981)은 심리적 소진을 조력적 직업 종사자들에게서 나타나는 하나의 증후군으로 개념화하면서 어려움을 가진 사람들과 집중적인 관계를 지낼 때 갖게 되는 만성적인 정서적 긴장에 따른 반응이라고 정의하였으며 심리적 소진은 정서적 고갈, 비인간화, 개인적 성취감의 상실의 세 가지 중요한 요소로 이루어진다고 하였다.

첫 번째 요소인 정서적 고갈은 신뢰, 느낌, 흥미 및 원기의 상실로 특징 지워지며 더 이상 자신의 의지로는 일에 전념하기가 힘들고 감정들로부터 고통 받는 개인의 상태를 의미한다. 두 번째 비인간화는 타인에 대한 냉소적이며 부정적인 태도와 감정이 확장됨에 따라 문제에 대한 책임을 그들에게 전가시키며 자기 자신에 대해서도 부정적인 태도를 가지고 이를 강화시키는 것이다. 세 번째 개인적 성취감의 상실은 교직에서는 교사 자신과 아

동을 부정적으로 평가하고 그들의 임무에 실패했다고 믿게 하는 경향을 갖게 한다고 하였다(주미정, 2009 재인용). 이 세 가지 하위개념에서 한 양상은 다른 양상의 필연적인 결과가 아니라는 것을 중시한다. 또한 Maslach와 Jackson에 의하면 한 사람이 소진되었다. 소진되지 않았다하는 식으로 분류하는 것이 아니고, 소진의 세 가지 하위개념의 각각의 경험 정도를 평가하게 되어 있다고 한다(Schwab, Iwanicki, 1982).

이와 같이 여러 학자들의 소진에 대한 개념 정의를 종합해보면 소진은 직무와 관련된 스트레스를 효과적으로 대처하지 못함으로써 행동적으로 표출된 정서적, 육체적, 태도적 고갈 상태라고 할 수 있다. 즉 소진은 개인에 따라서 느끼는 정도와 빈도의 차이는 있겠지만, 신체 에너지의 과도한 소모나 정서적, 정신적 탈진상태의 경험을 특징으로 하는 부정적인 건강증후군으로서 흔히 개인과 업무환경과의 상호작용 속에서 경험하게 되는 복합적인 현상이라 볼 수 있다.

나. 소진의 원인 및 발달단계

교사의 소진 현상에 대한 연구들에 의하면 교사들은 소진되기가 쉬운 집단 중의 하나이다. 교육 현장에서 유치원 교사들은 유아들과의 상호작용, 기본생활습관 지도, 수업연구, 학부모, 원장 및 동료교사와의 관계, 여러 가지 행사, 관련된 업무 등으로 인해 교사들은 스트레스를 느끼게 되고 이러한 스트레스는 성공적인 직무수행을 어렵게 한다. 그러므로 소진 현상에 대한 원인을 파악하는 일은 매우 의미 있는 일이다.

그동안 유치원 교사와 심리적 소진과의 선행연구들을 살펴보면 유치원 교사의 개인의 특성, 환경적인 특성과 소진과의 관계를 밝히려는 연구가 대

부분이었다.

먼저 유치원 교사의 인구학적 특성과 소진과의 관련성을 살펴보면 Rogers와 Dodson(1987)의 연구에서는 나이가 많은 사람이 정서적인 소모와 비인간화를 덜 경험한다고 하였으며, 고은화(2001)의 연구에서는 나이가 많은 사람이 개인적 성취감 감소를 덜 경험한다고 나타났다. 그에 반하여 Euqua와 Couture(1986)의 연구에서는 나이가 많은 유치원 교사는 교직경력이 적은 유치원 교사들보다 정서적으로 소모감을 더 많이 느낀다고 하였으며 이는 Euqua(1981) 및 Townley, Thornburg & Crompton(1991)의 연구에서도 밝혀졌다(Manlove, 1994: 41~53).

또 여교사에 비하여 남교사가 더 많은 심리적 소진을 느끼게 된다고 지적하였으며(Anderson & Iwanicki, 1984 Gold 1985), 결혼상황과 관련해서는 기혼교사가 이혼한 교사보다 독신교사보다 정서적인 소모감이 덜하다고 지적하고 있다(Fuqua & Counture, 1986: 98-109) 이러한 결과는 Maslach와 Jackson(1979), Farber(1984), Gold(1985)의 연구결과와도 일치한다. 이에 비하여 Schwab(1980)와 McIntyre(1981)의 연구에서는 결혼상황에서는 교사의 심리적 소진과 상관이 없다고 지적하였다.

경력과 심리적 소진과의 관련성을 살펴보면 Anderson & Iwanicki(1984)는 20~34세의 유치원 교사가 45세 이상의 유치원 교사보다 MBI(Maslach Burnout Inventory)의 하위요인 중 정서적 고갈의 빈도수준에서 의미 있게 높은 것으로 나타났다. 또한 경력이 적을수록 정서적 소모를 더 경험하였고(심숙영, 1999; 최혜영, 1995), 비인간화도 더 경험하였으며(최혜영, 1995), 개인적 성취감 감소도 더 많이 경험한다고 나타났다(Arricale, 2001). 즉 경력이 적은 사람이 심리적 소진을 더 많이 경험하였다.

이에 반해 Kyriacou와 Sutcliffe(1979)는 보육교사들의 경력과 자신이 보고한 스트레스 사이에는 유의한 상관이 없다고 밝혔으며, Dworkin(1982)은

고 연령 유치원 교사, 교직경력이 많은 유치원 교사가 저 연령 유치원교사, 교직경력이 적은 유치원 교사보다 이직률이 낮다고 하였다.

이외에 Townley, Thornburg & Crompton(1991)은 유치원 교사의 교육수준과 심리적 소진과의 관계에 대해 교육수준이 높은 유치원 교사들이 높은 수준의 심리적 소진을 나타냈다고 하였다(Manlove, 1994: 41~53). 그러나 유치원 교사의 교육수준과 아동에게 제공되는 교육의 질 사이의 관계를 연구한 National Day Care Study에서는 심리적 소진과의 관계를 밝히지 못하였다(Fuqua & Counture, 1986: 98-109). 또한 Mattingly(1986)도 유치원 교사의 교육수준과는 관련이 없다고 하였다.

소진의 원인 중 개인적인 변인으로는 연령, 성별 및 교직경력, 결혼, 교육수준, 성격변인 등이 소진과 관계한다는 것을 발견하였다. Schwab과 Iwanicki(1982)는 교사의 성, 연령이 MBI의 하위 요인 중 하나 이상과 의미 있게 관계됨을 검증하였고, Anderson과 Iwanicki(1978)는 연령, 교직경력 및 소진과의 연구에서 20~34세의 교사가 45세 이상의 교사보다 MBI의 하위 요인 중 정서적 고갈의 빈도수준에서 의미 있게 높게 나타났으며, 경력 면에서는 13~24년의 경력을 가진 교사가 개인적 성취에서 가장 낮은 소진 수준을 나타내었다고 밝혔다.

Chamoman과 Lowther(1982)는 연령, 성별 및 인성특성들이 소진과 관련 있다고 하였고, Malinowski와 Wood(1984)는 교사의 자아실현과 소진은 부적 상관이 있다고 보고하였다.

소진의 원인 중 근무여건 변인으로는 아동의 연령, 근무시간, 임금, 동료와의 관계, 학부모 관계, 외적 보상, 담당 유아 수 등이 소진과 관계가 있다는 것을 발견하였다.

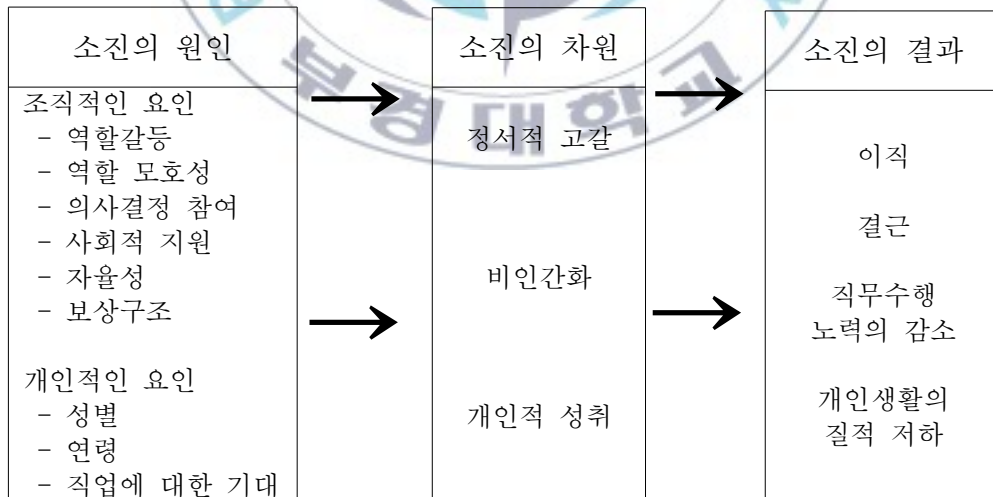
Fuqua와 Couture(1986)는 아동의 연령은 교사 소진과 관련이 있지만, 아동과 관련 되지 않는 업무에 소비되는 시간, 보육의 질은 소진과는 관련이

없다고 보고였다.

Maslach와 Jackson(1986)은 어린이집의 근무조건, 다시 말하면 아동을 돌보는 사이의 육체적, 지적노동, 동료교사 및 학부모들과의 지속적이고 잦은 접촉, 저임금, 한정된 승진기회와 적은 외적 손상은 소진과 관련되어 있다고 지적하였다.

그러나 이러한 소진의 원인들은 연구방법에 따라 상이한 결과를 도출하고 있으며 비체계적이어서 최근에는 이를 극복하고 체계적인 연구를 행하기 위한 움직임이 시도되고 있다(오영재, 1991).

Schwab, Jackson과 Schuler(1986)는 교사 소진에 관한 기존의 연구들이 소진의 원인을 교사의 개인적인 요인과 조직적인 요인으로 양분화하여 이를 각각의 단일 요인들과 소진의 관계 규명에 치중함으로써 소진 현상에 대한 포괄적, 전체적인 분석을 하는데 실패했다고 보고 <표 1>과 같은 교사 소진에 관한 설명 모델을 제시함으로써 교사의 소진 현상에 대한 통합적인 연구를 제안하였다(서석림, 1995).



<표 1> 교사 소진에 관한 설명 모델

(Schwab, Jackson & Schuler, 1986)

이러한 연구결과를 종합해 볼 때 유치원 교사의 개인적 변인들 중 성, 연령, 교직경력, 결혼, 인성특성, 교육수준이 유치원교사의 심리적 소진과 유의미한 관련이 있음을 짐작케 한다.

장기간에 걸쳐 나타나는 소진현상은 학자들마다 약간의 차이가 있으나 대부분 3~5단계를 거쳐 발달한다.

소진의 발달단계에 대한 여러 학자들의 주장을 살펴보면 다음과 같다.

Jones(1955)는 교사의 소진의 발달단계를 3단계로 나누고 있다.

1단계는 가열되는 단계(Heating up stage)로 이전에 없었던 교실에 들어가는 불안감을 가지며 흥미를 갖지 못하고 고립감을 느끼며 내부로부터 자신이 배척을 당하는 느낌을 갖는 단계로 보았다

2단계는 애태우는 단계(Boiling up stage)로 무력감이 강해지고 교사로서의 자신의 능력을 의심하여 다른 직업이 부럽게 느껴지는 단계로 보았다.

3단계는 폭발단계(Explosion Stage)로 자신이 로봇처럼 같은 임무를 수행하고 있을 뿐이라고 말하기도 하고 또 어떻게 되어도 자신과는 상관이 없다고 생각하고 행동한다. 직원회에서 과도한 발언을 하기도 하며 때로는 화를 내기도 한다. 심하면 퇴직하거나 자살까지도 하는 단계이다(김장섭, 2004 재인용).

Spaniol(1979)는 소진의 발전단계를 3단계로 나누었다.

제 1단계는 일시적인 초조감, 피로, 근심, 걱정, 불만족을 보여주는 현상이 나타나고 제 2단계는 제 1단계의 현상이 2주 이상 계속되는 것으로 보았으며, 제3단계는 어깨나 등에 통증을 느끼거나 편두통증, 심신증의 증상을 보여준다고 하였다.

Edelwish와 Brodsky(1980)는 소진현상을 열성의 단계, 침체의 단계, 좌절의 단계, 무관심의 단계로 구분하여 설명하였다.

먼저 열성의 단계는 일에 대한 희망, 열성 및 심하게는 비현실적인 기대

를 갖는 초기단계로 매우 긍정적이며 좋은 의지의 시작 단계이다. 이 시기에는 즉각적인 성공과 높은 지위 등의 보상을 기대하게 된다.

다음으로 침체의 단계는 일은 계속하나 흥미가 없고, 개인의 욕구 충족이 더 중요하다고 느끼는 단계로 이 단계에서는 자신의 개인적 욕구충족을 더 중요하게 생각하며 봉급, 근무시간, 직위 등 근무 환경에 보다 더 많은 신경을 쓰게 된다.

좌절의 단계는 일의 한계성과 가치관의 혼동, 효과성의 갈등으로 인해 신체적 반응(두통, 복통, 신경과민, 노여움, 원망, 서운함 등)이 나타나는 단계로 침체의 단계가 계속되면서 교사는 자신이 감당할 수 있는 업무 능력과 일 자체의 가치에 대한 의문을 갖게 되어 업무를 수행하면서 부딪치는 문제들을 해결하는데 장애가 발생할 경우 자신의 업무에 대한 한계성을 느끼게 되고 노력에 비해 성과가 적다고 생각한다.

무관심의 단계에서는 좌절에서 오는 상처를 피하기 위해 냉담해지면서 직장의 필요성 때문에 무관심한 상태로 지나는 상태, 계속 좌절되지만 삶의 수단으로 직업이 필요하기 때문에 자신을 좌절로부터 방어하기 위하여 무관심하고 냉담해지는 단계이다. 이 때 교사는 절망감과 우울증에 빠지게 되고 직장을 자주 옮기거나 완전히 교직을 떠나기도 한다.

소진을 연구하는 학자들이 제시한 교사의 소진결과와 소진의 과정을 종합해 볼 때 약간의 차이는 있지만 몇 가지 유사점을 찾아볼 수 있다(배영선, 2007).

첫째, 소진이 나타는 결과는 처음에는 육체적인 징후가 나타나고 시간이 경과됨에 따라 서서히 정신적 징후로 진전됨을 알 수 있다.

둘째, 소진현상을 연구하는 연구자들이 제시하는 발전단계를 살펴보면 학자들에 따라 대체로 3~5단계를 거쳐 진행되고 있으나 그 과정이 구체적으로 구분되어 진행되기보다는 연속적으로 이루어져 진행되고 있다.

셋째, 주어진 업무에 대한 이상이 너무 높았다가 현실상황의 여러 제약으로 인하여 자신을 무능력하게 느끼는 것으로 나타났다.

넷째, 교사들은 가르치는 것에 대한 소외감이 심해지고 교직에 대한 열정이 사라지며 서서히 심신이 지쳐 학생들에 대한 무관심으로 나타나고 있다.

다. 유치원 교사 소진의 증후 및 결과

소진 증후군이란 인간이 처음에는 열성적이고 도전적이며 일을 통하여 노력의 의미를 얻으려고 하나 만족할만한 노력의 결과를 얻지 못하면 세월의 흐름과 함께 몸과 마음이 쇠퇴하여 서서히 소진되어 가는 현상을 말한다(장주혜, 2008).

Farer(1984)는 교사 소진의 증후적인 현상은 노여움, 고뇌, 신경과민, 피로, 우울, 권태, 냉소주의, 알코올 및 약물의 과용, 정신 신체상의 증후를 말하고 있는데 이들은 학습에 대한 계획이 사려 깊지 못하며 교직을 떠날 계획을 세우거나 실제로 교직을 떠나려 하고 있다.

Blase(1982)는 교사는 처음에 학생과의 관계에서 가치 있는 결과를 성취하려는 자신의 노력의 비결과정에 저항하려 하고 가치 있는 보상이 없고 직무만족의 수준이 낮다 하더라도 학생과의 관계에서 가치 있는 결과를 성취하는데 실패적 상황이 계속된다면 교사는 비참여적이고 동기부여가 되지 않으며 직무에 대한 노력을 줄이게 된다. 교사가 학생과의 일에 노력을 덜 하게 되고 학생과는 비효과적인 상호작용의 가능성이 증가함에 따라 교사 소진의 가능성이 증가하게 된다.

Mattingly(1997)에 의하면 우선적으로 소진의 증후는 개인의 근심, 피로감

을 느끼는 순간부터 시작된다. 이런 상황에서 교사는 근무에 대한 의욕 상실, 피로감과 성급한, 우울함을 느끼게 되고 점차로 근무에 대한 지루함을 느끼게 된다. 이러한 현상은 여러 주 동안 지속되다가 짧은 방학동안 소진의 정도가 낮아질 수는 있으나 만약 교사가 그전과 같은 근무상황에 처해 있다면 소진의 정도는 계속 증가할 수 있다(이소영, 1999 재인용).

결국 소진된 교사는 유의미하게 새로운 착상을 받아들이지 못하고, 칭찬에 인색하며 학생들의 아이디어를 덜 수용하게 되고, 학생들과의 빈번한 접촉을 하지 않게 되므로 교사와 아동 모두에게 심각한 영향을 줄 수 있는 교사의 심리적 소진에 대하여 연구할 필요가 있는 것이다.

3. 자아탄력성

가. 자아탄력성의 개념

Garnezy(1983)은 탄력성의 사전적 의미는 ‘다시 돌아오는 경향’, ‘회복성’ ‘탄성’이며 그것이 상처받지 않음을 의미하는 것은 아니라, 즉 역경을 겪으면서 개인이 자신의 힘과 능력은 잃었지만 이전의 적응수준으로 돌아오고 회복할 수 있는 능력을 의미한다고 하였다(심순애, 2007 재인용).

탄력성에 관한 연구는 정의하는 방식에 따라 두 가지 방향으로 진행되고 있다. 그 중 하나는 탄력성을 시간에 걸쳐 변화하는 개인의 능력이나 기능으로 정의하고 탄력성의 발현을 돕거나 저해하는 보호 요인과 위협요인을 확인하는 요인-중심적 연구이고, 다른 하나는 탄력성을 개인의 성격 유형으로 정의하고 탄력성을 지닌 개인과 그렇지 않은 개인의 차이를 검토하는 인물 중심적 연구이다(심순애, 2007).

정신분석학적인 조명에서 탄력성을 정의한 Block(1980)은 ego라는 접두어를 붙여 자아탄력성(ego-resilience)이라 명명하였고 일시적이고 적응이 필요한 스트레스의 영향으로부터 다시 그 이전의 자아-통제 수준을 변화시킬 수 있고, 되돌아 갈 수 있는 역동적인 능력을 탄력성(resilience)과 구분하여 자아탄력성(ego-resilience)이라고 하였다(Block, 1982).

자아탄력성은 적절한 자아통제 수준을 유지하면서 역동적으로 적응할 수 있는 능력일 뿐만 아니라 환경적인 제약과 가능성에 적응할 수 있는 능력이며, 장기적인 목표를 이루어 낼 수 있는 능력이다.

즉 역경이나 어려움 속에서 그 기능 수행을 다시 회복한다는 의미로, 역경을 겪으면서 개인이 자신의 힘과 능력을 잃었지만 이전의 적응 수준으로 돌아오고 회복할 수 있는 능력을 의미한다.

이러한 탄력성은 여러 학자들에 의해 연구되어지고 있는데 여러 연구에서 정의되어지고 있는 자아탄력성을 살펴보면 정미현(2003)은 개인은 저마다 크고 작은 스트레스를 다뤄야 하며 인생의 변화에 적응해야만 한다. 그런데 그 중 어떤 사람들은 다른 사람에 비해 더 만족스럽게 어려움을 효과적으로 처리한다고 주장했고 이를 탄력성으로 설명하였다.

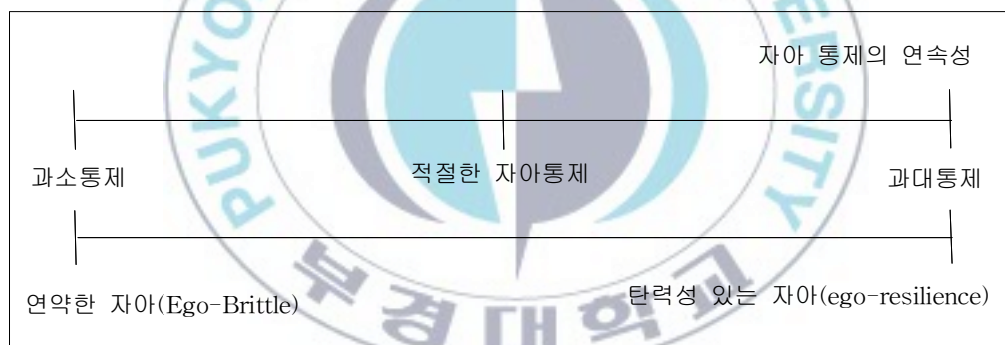
Block 과 Block(1980)은 자아탄력성은 하나의 성격유형으로 정의하여 자아탄력적인 사람들은 불안에 민감하지 않을 뿐 아니라 새로운 경험에 개방적이고 긍정적인 정서를 경험하며 중간 수준의 자아통제를 하는 경향이 있고 체계의 평형을 유지하거나 증진시키기 위해 환경 맥락의 요구에 따라 자아 통제의 수준을 융통성 있게 조절할 수 있는 능력을 지니고 있다고 하였다.

Block & Kremen(1996)은 이러한 경향을 자아탄력성과 자아연약성(Ego-Brittle)은 양극단을 지닌 하나의 연속체로 설명했다. 자아탄력성은 불안에 대한 민감성을 없애는 것 뿐만 아니라 세상에 대한 긍정적 참여와 경

힘에 대한 개방성을 갖도록 하는데 반하여 자아 연약성은 예측 불가능한 일이 일어날 어려움이 존재할 때 급격한 불안을 경험하는 경향성을 나타낸다. 즉 자아통제의 연속선상에 있는 한 끝은 과대통제를 나타내고 다른 한 끝은 과소통제를 의미한다. ‘과대통제’는 통제를 지나치게 자제하고, 보상을 지나치게 지연시키며 행동을 조심하고, 환경적인 장애들을 차단하는 것이다.

이에 반해 ‘과소통제’란 충동의 조작성이 불충분하며, 보상을 지연시키는 능력이 부족하고, 어떤 상황에 대하여 즉각적으로 반응을 하며, 환경적인 장애가 생기면 극복을 하지 못하는 것을 의미한다(신윤자, 2005).

자아통제 연속성과 개인의 적응체계를 도식으로 나타내면 <표 2>와 같다.



<표 2> Block(1996)의 자아탄력성 개념 도식

이상에서 살펴본 바와 같이 자아탄력성은 단순히 스트레스를 견뎌내는 저항능력을 의미하는 탄력성(resilience)이나 일반적 상황에서 충동을 표출하거나 억압하는 수준을 나타내는 자아통제(ego-control)등의 관련 개념들과는 구분된다. 즉 연구에서 자아탄력성이란 긍정적인 적용요소로서 당면한 갈등과 스트레스로 인해 행동하는데 곤란을 겪는 상황에서도 개인의 감정능력을 조절하고 변화하는 환경이나 개연성 있는 상황적 사건, 혹은 내

적·외적 스트레스에 대한 융통성 있게 적응하는 능력을 말한다.

나. 자아탄력성의 요소

자아탄력성은 ‘주어진 상황적 요구에 융통성 있게 반응하며 적극적인 해결력을 구사하는 개인의 성격적 특성’이라고 할 수 있다. 즉 자아탄력성은 주어진 상황을 객관적으로 인지하며, 개방적이고 긍정적인 생각과 감정으로 생산적이고 자율적인 자기행동을 하여 자신과 자신의 환경의 문제를 해결하고 성장과 발달로 변화 시킬 수 있는 성격적 특성이다. 이러한 자아탄력성에 대한 연구들을 살펴보면 자아탄력성을 포함하고 있는 구성요인들에 대해 조금씩 다르게 주장하고 있는데, 살펴보면 다음과 같다.

Block 과 Block(1980)은 CCQ(California Child Q-Set) 자아탄력성 척도의 문항을 분석하여 자아탄력적인 아이의 행동 요소를 ① 스트레스 대처능력 과 다양한 문제해결력을 가진 융통성 있는 통합된 수행, ② 덜 불안하고 덜 의심하는 성격의 안정성, ③ 자기 확신과 자기 수용에서 나오는 자신감, ④ 학교사회에 창의적이고 새로움을 추구하며 능동적으로 참여하는 융통성 있는 적응, ⑤ 적절한 자기표현으로 긴장한 또래관계, ⑥ 유능하고 유창한 인지능력이라고 말한다.

Klohn(1996)의 공통적으로 낙천성, 자율성 및 능동적인 활동성 등은 삶에 대한 자신감, 통제감, 긍정성 등을 포함한다고 하였고, Kosmitizki와 John(1993)에 의하면 자아탄력성의 사회적 지능은 인지적 구성기능들(사람 이해하기, 통찰하기, 사회적 규율을 지키는 것 등)과 행동적 구성기능들(사람들과 잘 지내기, 사회적인 적응력, 대인관계에서의 따뜻함 등)로 이루어졌다고 한다. 이는 Klohn(1996)이 밝힌 자아탄력성의 구성개념 중 대인관계에서의 통찰력, 따스함, 능숙한 자기 표현력과 중첩되며 사회적 적응성

을 갖는 능력을 포함하는 개념이라 볼 수 있다.

박현진(1996)은 대학생의 개인적 탄력성의 구성요인으로 ① 자신감, ② 대인관계, ③ 효율감, ④ 낙관적 태도 ⑤ 분노조절 등이라고 보았다.

박은희(1996)는 자아탄력성 구성요소로 Block & Block(1980), O'connell Higgins(1983)의 자아탄력성 요소 중 공통점을 찾아 ① 다른 사람의 긍정적인 관심을 얻는 능력으로 대인관계, ② 삶의 문제들을 해결하는 활동적이고 환기적인 접근능력을 말하는 활력성, ③ 고통이나 괴로운 상황에서도 그들 경험을 구조적으로 인식하는 감정통제 능력, ④ 새로움을 추구하는 호기심, ⑤ 삶의 의미를 긍정적인 신념으로 유지하는 능력인 낙관성 이렇게 5가지로 보았다.

윤현희와 홍창희 및 이진환(2001)은 한국아동인성검사(Korea Personality Inventory for Children : KPIC)에서 척도분석을 하여 부모 보고형 자아탄력성 척도를 개발연구 하였다. 여기에서 자아탄력성 요소를 ① 또래관계와 낙천성, ② 공감과 자기수용, ③ 과제에 대한 집중력과 자신감, ④ 이해력, ⑤ 리더쉽 요인으로 밝혔다.

이상으로 살펴보았을 때, 자아탄력성의 하위요인으로는 학자들마다 표현언어가 다를 뿐 의미가 유사한 점을 발견할 수 있었다. 여러 연구에서 나타난 자아탄력성의 하위요소에는 낙천성, 자율성 및 능동적인 활동성, 타인에 대한 공감, 원만한 대인관계 등이다(Klohn, 1996).

다. 자아탄력적인 사람의 특성

자아탄력성과 관련된 연구들은 주로 빈곤이나 가정불화, 정신 병력을 가진 부모 등의 위험요소에 노출된 아동을 대상으로 시작되었으나 최근에는 열악한 근무조건, 과도한 업무량, 긴 업무시간 등으로 심리적 소진을 느끼

는 유치원 교사들을 대상으로 자아탄력성과의 관계를 밝히는 연구들도 이루어지고 있는 추세이다.

그러한 연구들을 살펴보면, 자아탄력적인 유치원 교사들은 가족 또는 타인에게서 긍정적인 반응을 이끌어 내는 심리적 특징을 가지고 있다 (Garmezy, 1983; Rutter, 1978).

자아탄력적인 유치원교사들은 삶의 어려운 문제들을 해결하는 데 활동적이고 환기적인(evocative)접근을 하고 감정적으로 어려운 경험을 잘 헤쳐나가는 능력을 가지고 있고 유아와 성인을 대상으로 자아탄력성이 높은 사람의 특성을 분석한 연구에서 자아탄력성이 높은 사람은 불분명한 장면이나 대인관계에서 보다 자신감 있고 유능함을 느끼는 경향을 나타낸다고 밝혔다(Block & Kremen, 1996).

Block & Block(1980)과 Klohnen(1996)등의 연구에 따르면 자아탄력적인 교사들은 상황에 따라 긴장, 인내의 수준을 강화시키거나 약화시키는 조정 능력이 높기 때문에 낮은 상황에서 변화하는 상황적 요구들에 유연하게 반응함으로써 성공적인 적응을 할 수 있는데 비해 자아취약적인 유치원 교사들은 이런 조절 능력이 낮아서 낮은 상황이나 스트레스 상황에서 반응의 융통성이 부족하여 효율적으로 대처하지 못한다고 한다(이상옥, 2005 재인용).

또한 자아탄력적인 유치원 교사들은 불안에 민감하지 않을 뿐만 아니라 새로운 경험에 개방적이고 긍정적 정서를 경험하여 중간 수준의 자아통제를 지니는 경향이 있다. 이들은 체계의 평형을 유지하거나 증진시키기 위하여 환경적 요구에 따라 자아통제의 수준을 융통성 있게 조절할 수 있는 능력을 지니고 있다. 자아탄력적인 유치원교사들은 높은 자신감과 자기 존중감을 지니고 있고 정서적으로 안정되어 있으며 인지적 기술과 사회적 기술을 갖추고 있다. 그리고 스트레스 상황에 잘 적응한다(이상옥, 2005).

자아탄력적인 사람은 자신의 정서를 적절하게 표현하고 인지적 능력이 우수하며, 문제를 통합적으로 해결하려고 한다. 또한 불안해하지 않으며 정서적으로 안정되어 있고 에너지가 풍부하고 품위가 있으며, 항상 마음을 열어놓고 신뢰감을 주는 것으로 나타났다. 따라서 이들은 여러 분야에서 효율적인 기능을 할 수 있으며 대인관계에서나 사회적인 측면에서 잘 적응하고 있는 사람들이다(고민숙, 2002). 그리고 그들은 심리적으로 안정되어 있고 문제를 적극적으로 해결하며, 병리적인 문제도 덜 경험하는 매우 적응적인 양상을 보인다(Tryon & Radzin, 1972). 그리고 불안에 민감해 하지 않을 뿐만 아니라 새로운 경험에 개방적이고 높은 자신감과 자아 존중감을 지니고 있으며 정서적으로 안정되어 있고 인지적 기술을 갖추고 있다(장휘숙, 2001). 또한 자아경직적인 사람들에 비해 불안에 덜 취약할 뿐만 아니라 사회에 대해 적극적으로 동참하고 적극적인 정서를 보였으며(고은경, 1997), 상황을 스트레스로 자각하는 경우가 적지만 일탈 스트레스로 자각되더라도 이로 인해 예기불안이나 우울을 경험하는 경향은 낮았다(Tellegen, 1985).

Rutter(1987)와 Klohn(1996)은 자아탄력적인 사람들은 자기존중감이 높고 전반적으로 긍정적인 자아상과 정체성에 대한 명확한 느낌을 가지고 있다고 특성을 설명하고 있다.

미네소타 대학의 Sharon M Dancs(1999)의 ‘변화; 상실과 기회 그리고 자아탄력성’이란 연구논문에서 자아탄력적인 사람들에게서 나타나는 특성을 다음과 같이 설명하고 있다.

① 긍정적인 사람들(Positive people); 삶을 도전적, 역동적이고 기회로 가득한 것으로 보는 능력을 개발한다. 변화 때문에 일어나는 위협이나 위험요소들에도 감사하고 압도되지 않는다. 그들은 갑작스럽게 일어난 스트레스가 삶의 다른 부분에 영향을 주지 못하도록 구분한다.

② 목표에 집중하는 사람들(Focused People); 지향하는 목표를 향해서 집중하기로 마음을 결정함으로 그 가운데 일어나는 방해물이나 장애들에 휩싸이지 않도록 한다.

③ 유연한 사람들(Being Flexible People); 불확실성을 만났을 때 다른 대안들을 모색할 수 있도록 열려있다. 자신의 감정과 약점을 깨닫고 있으며 언제 내적인 혹은 외적인 한계를 수용해야 할지도 알고 있다.

④ 상황을 재구성하는 사람들(Organized People); 보호성을 관리하는데 구조화 된 접근을 꾸준히 개발한다. 그들은 사전에 미리 구조를 확립해 두지만 변화가 일어나는 중 필요하면 재구성한다. 그들은 언제 다른 이들의 도움을 청해야 하는지도 잘 알고 있다.

⑤ 혁신적인 사람들(Proactive People); 변화에 저항하기 보다는 변화와 더불어 일한다. 그들은 차후 그 비슷한 상황에 적용할 수 있도록 변화를 경험하는 중에 배워야 할 교훈들을 끄집어낸다. 또한 변화하는 상황에 맞게 작성해서 창조적으로 자원들을 사용한다.

이상의 연구에서 자아탄력성은 아동들이 자신의 생활환경 속에서 균형적이고 조화로운 관계를 유지하며 합리적이고 이상적인 적응을 할 수 있는 긍정적인 성격자원(권지혜, 2006)임을 알 수 있다.

4. 소진과 자아탄력성과의 관계

자아탄력성과 소진과의 관계를 연구한 선행연구들의 결과들을 살펴보면 자아탄력성이 높을수록 소진현상에 적극적으로 대처하고 스트레스 상황에서도 적응능력이 높음을 제시하고 있다. 즉 자아탄력성이 높아질수록 스트레스 상황에서 사회적 지지추구와 같은 적극적 대처행동을 많이 사용하며

(김대권, 2004), 스트레스에 대한 저항력이 높아졌다(장경문, 2003). 반면 자아탄력성이 낮은 사람은 자아탄력성이 높은 사람보다 스트레스를 더 많이 자각하며 불안, 자존감의 위협과 같은 부정적 정서를 감소시키기 위한 정서 중심적 대처전략을 더 많이 사용하였다(박효소, 2000).

선행연구들의 결과들을 종합해보면, 자아탄력성이 높은 사람들은 스트레스나 외부환경에 적응을 잘 하고 긍정적이고 적극적으로 대처하며 우울이나 불안 등에 덜 취약하다는 점으로 요약할 수 있다. 다시 말해 자아탄력적인 사람은 소진과 관련된 상황을 객관적으로 파악하고 이에 대한 해결대안을 많이 떠올릴 수 있다는 것이다.

자아탄력성을 이루고 있는 각 하위요인인 낙관적 태도, 자신감, 대인관계, 분노조절이 스트레스 대처에 어떠한 영향을 미치는가를 살펴보면 먼저 낙관적인 태도를 가진 사람은 행동이 적극적이고 정서적 측면에서도 긍정적인 정서를 가지며, 스트레스 사건의 좋지 않은 영향을 최소화하여 목표를 획득하고자 하는 경향이 있었다(박경자, 1997). 또한 인생에서 낙관적인 신념을 가진 사람들은 동기, 내구력, 수행수준이 더 높은 것으로 밝혀졌다(김혜정, 2003). 역경에 대한 대처행동의 측면에서 낙관적인 상황의 사람은 이를 가볍게 여기고 다시 회복 가능한 것으로 생각하여 긍정적인 자세로 해결을 위한 행동들을 해나가게 된다(Seligman, 1991).

Scbeier와 Carver(1985)의 연구에 의하면 낙관주의는 문제 중심적 대처, 치밀한 대처계획, 사회적 지지 구하기, 스트레스 상황의 적극적인 측면과 정적인 상관을 보였으며, 가능한 직면하고 있는 문제를 효과적으로 해결하는데 초점을 맞추는 한편 그들의 부정적 정서를 제거하는 이중적 과정을 통해 험오스런 사태를 잘 대처하는 결과를 보여주었다(김혜경, 2003). 또한 자신감과 긍정적 자아상, 자아효능감이 적극적 대처방법과 관계가 있는 것으로 나타났다. 자신감이 높고(이재식, 2003) 자기 모습을 긍정적으로 볼수

록(김은정, 1999) 그리고 자아효능감이 높을수록(강길선, 2004) 스트레스 대처 시에 적극적 대처방식인 문제 해결적 대처방식을 더 많이 사용하였다.

한편 대인관계 효율성이 높을수록 적극적 대처와 사회적 지지추구 대처를 많이 하고 낮을수록 공격적 대처를 많이 하는 것으로 나타났다(김대권, 2004).

Germezy(1983)는 자아탄력적인 사람들은 가족 또는 타인에게서 긍정적인 반응을 이끌어 내는 성격적 특징을 가지고 있다고 하면서 이들은 삶의 어려운 문제들을 해결하는데 활동적이고 환기적인 접근을 하고 잠정적으로 어려운 경험을 잘 헤쳐 나가는 능력을 가지고 있으며 고통이나 괴로운 상황 속에서도 그들의 경험을 구조적으로 인식하는 능력이 있다고 하였고, 또한 삶의 의미에서 긍정적인 신념을 유지하는 가한 능력이 있다고 하였다.

그리고 심순애(2007)의 연구를 살펴보면 자아탄력성은 심리적 소진과 부적상관관계에 있으며 자아탄력성이 높을수록 심리적 소진의 정도는 낮아진다고 볼 수 있는 것이다. 이는 자신에 대한 확신을 가지고 있는 교사일수록 교육에 대한 싫증이나 흥미상실의 정도, 직업선택에 대한 후회나 갈등의 정도가 낮을 뿐만 아니라, 상담에 대한 부정적 태도 및 부정적 대인관계로의 확장, 신체화 증상도 덜 나타난다고 한 여선영(2005)의 연구결과와 일치한다고 할 수 있다.

이러한 결과를 토대로 유치원 교사에 대한 소진 연구가 지적하는 중요한 점은 유치원 교사가 가지고 있는 교육적 기술적인 측면보다는 유치원교사가 가진 신념체계, 직업의식, 자아개념, 자아탄력성 같은 질적인 변인이 교육의 실체에 있어서도 매우 중요한 역할을 한다는 것이다(이은화 외, 1995).

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 부산과 경남지역에 근무하고 있는 유아교사를 대상으로 실시하였다. 배포된 총 380부의 질문지 중 미회수 되거나, 불성하게 응답한 질문지 147부를 제외한 233부를 본 연구의 분석 자료로 사용하였다. 표집된 유아교사 233명의 인구학적 특성을 살펴보면 <표 3>과 같다.



<표 3> 연구대상의 인구통계학적 분포

내	용	빈	도	백	분	율
연령	만20~24세	81		34.8		
	만25~30세	122		67.3		
	만31~35세	24		10.3		
	만35세 이상	6		7.0		
유치원 경력	1년 이하	52		22.3		
	1년~3년 이하	65		27.9		
	3년~5년 이하	56		24.0		
	5년 이상	60		25.8		
담당학급	만 3세	69		29.6		
	만 4세	71		30.5		
	만 5세	75		32.2		
	혼합연령	4		1.7		
	종일반	14		6.0		
소속유치원 설립주체	국공립	16		6.9		
	사립	217		93.1		
학급규모	3학급 이하	28		12.0		
	4~5학급	57		24.5		
	6학급 이상	148		63.5		
결혼유무	미혼	204		87.6		
	기혼	29		12.4		
학력	전문대학 졸	152		65.2		
	4년제 대학교 졸	57		24.5		
	석사학위 과정	21		9.0		
	석사학위 소지 이상	3		1.3		
계		233		100.0		

N=233

<표 3>와 같이, 연구대상의 인구통계학적 배경변인은 연령, 유치원 경력, 담당학급, 소속유치원 설립주체, 학급규모, 결혼유무, 학력으로 나눌 수 있다. 우선 연령에 따른 연구대상의 분포를 살펴보면 만25세에서 30세까지의 교사가 67.3%(122명)로 가장 많았으며 만20세에서 24세가 34.8%(81명)를 차지하였

고 만31세에서 35세는 10.3%(24명), 만35세 이상은 7.0%(6명)로 나타났다. 유치원 경력에 의한 변인은 1년에서 3년이 27.9%(65명), 3년에서 5년이 24.0%(56명), 1년 이하가 22.3%(52명), 5년 이상이 25.8%(60명)으로 고른 분포를 보였다. 담당학급 변인의 분포를 알아보면, 만5세가 32.2%(75명)로 가장 많았고 만4세는 30.5%(71명), 만3세는 29.6%(69명)의 순이었다. 또한, 중 일반은 6.0%(14명)이고 혼합연령은 1.7%(4명)이었다.

연구대상 교사가 소속한 유치원의 설립주체를 국공립과 사립으로 나누어 보았을 때는 사립이 93.1%(217명)로 대다수를 차지하였고 국공립은 6.9%(16명)였다. 학급규모는 6학급 이상에서 근무하는 교사가 63.5%(148명)이고 4학급이나 5학급이 24.5%(57명), 3학급 이하는 12.0%(28명)인 것으로 분석되었다. 결혼유무를 조사한 결과는 미혼이 87.6%(204명), 기혼이 12.4%(29명)로 대다수의 교사들이 미혼이었다. 학력변인을 살펴보면, 전문대학을 졸업한 교사가 65.2%(152명)로 가장 높은 분포를 나타냈고 그 다음으로는 4년제 대학을 졸업한 경우로 24.5%(57명), 석사학위 과정에 있는 교사는 9.0%(21명), 석사학위 소지 이상의 교사는 1.3%(3명)이었다.

연구대상 233명을 대상으로 한 전문성 발달 측정을 통해 각각 전문성 발달 수준 상위 39.9%(93명)와 하위 39.5%(92명)로 구분하였고 상위 집단의 최하위 수준과 하위 집단의 최상위 수준을 형성하는 중위 20.6%(48명)은 분석에서 제외하였다. 따라서 본 연구의 최종 분석 대상은 전문성 발달 수준 상위 93명과 하위 92명 총 185명이다. 연구대상에 대한 전문성 발달 수준의 평균과 표준편차는 <표 4>과 같다.

<표 4> 연구대상의 전문성 발달 수준에 대한 평균과 표준편차

전문성 발달 점수 전체			전문성 발달 점수 상위수준			전문성 발달 점수 하위수준		
사례수	M	SD	사례수	M	SD	사례수	M	SD
233	214.96	26.46	93	240.92	15.21	92	189.71	14.52

<표 4>에 의하면, 연구대상 전체의 전문성 발달 점수는 평균 214.96(SD=26.46)이었다. 중위 수준을 제외한 상위 수준의 전문성 발달 점수의 평균은 240.92(SD=15.21)이고 하위 수준은 평균 189.71(SD=14.52)으로 나타났다.

2. 측정도구

가. 유치원 교사의 전문성 발달

본 연구에서 유치원 교사의 전문성 발달 수준을 측정하기 위한 도구는 백은주와 조부경(2004)이 개발한 ‘유치원 교사의 전문성 발달 수준 자기 평가 도구’ 설문지이다. 설문지는 ‘지식과 기술 발달’ ‘자기 이해 발달’ ‘생태적 발달’ 세 측면으로 구성되었다.

세 측면의 하위 범주로 먼저 지식과 기술 발달은 물리적 환경구성, 유아에 대한 이해, 교사-유아-유아의 상호작용, 교육과정 계획, 실시, 평가 4개의 하위영역으로 이루어져 있으며 총 27문항으로 구성되어 있다. 다음으로 자기 이해 발달에는 ‘교사로서의 자신에 대한 태도’ ‘자신감’ ‘개인적 측면

에서의 자신에 대한 태도'로 세 개의 하위영역과 총 13문항으로 구성되어 있으며, 생태적 발달에는 '동료 교사와의 관계 형성' '부모 및 지역사회와의 관계 형성' '물적 지원 환경 조성'으로 세 개의 하위영역과 총 15문항으로 구성되어 있다.

이 도구의 점수처리는 5점 척도이며 전문성 발달 점수의 범위는 55-275점이다. 하위 영역별 점수의 범위는 지식 기술 발달 27~135점, 자기 이해 발달 13~65점, 생태적 발달 15~75점으로 구성되어 있다. 점수가 높을수록 유치원 교사의 전문성 발달 수준이 높은 것을 의미하며, 점수가 낮을수록 유치원 교사의 전문성 발달 수준이 낮은 것을 의미한다.

유치원 교사의 전문성 발달 측정도구의 구성과 신뢰도는 <표 5>과 같다.

<표 5> 전문성 발달수준 도구의 구성과 신뢰도

전문성 발달영역	하위영역	문항 번호	문항 수	신뢰도
지식과 기술의 발달	물리적 환경 구성	1-7	27	.94
	유아에 대한 이해	8-12		
	교사-유아-유아의 상호작용	13-17		
	교육과정 계획, 실시, 평가	18-27		
자기 이해의 발달	교사로서의 자신에 대한 태도	28-31	13	.90
	자신감	32-35		
	개인적 측면에서의 자신에 대한 태도	36-40		
생태적 발달	동료 교사와의 관계 형성	41-46	15	.91
	부모 및 지역사회와의 관계 형성	47-51		
	물적 지원 환경 조성	52-55		
총			55	.96

<표 5>과 같이, 전문성 발달 측정도구 전체의 Cronbach's α 값은 .96이고 하위영역별로 살펴보면 지식과 기술의 발달 .94, 자기 이해의 발달 .90, 생태적 발달 .91로 적절한 수준이다.

나. 소진

본 연구에서 사용된 소진 측정도구는 김정휘(1991)와 안영길(1992)이 번안하여 사용한 Maslach와 Jackson(1981)의 소진척도(MBI) 22문항을 장주혜(2008)가 유치원 교사에게 맞는 내용을 선정하여 수정·보완한 15문항의 설문지를 본 연구에 사용하였다.

각 하위영역은 사람들에게 의하여 피로감과 정서적 소모감이 점증되는 정서적 고갈 현상을 측정하기 위한 5문항과 부정적이고 냉소적인 경향의 태도인 비인간화 현상을 측정하기 위한 5문항, 개인이 자신의 목표를 달성할 수 없다고 느끼는 개인적 성취감 결여를 측정하는 5문항 등 총 15문항으로 구성되어 있다.

Likert 5점 척도를 이용하여 검사하였으며, 각 하위 영역에 대한 점수가 높을수록 소진의 지각수준이 높음을 의미한다. 개인의 성취감 결여를 긍정적으로 기술하고 있는 11번부터 15번까지의 문항들은 하위영역과의 평정의 일치를 위해 역산 처리하였다. 소진 측정도구의 구성과 신뢰도는 <표 6>과 같다.

<표 6> 소진 측정도구의 구성과 신뢰도

소진의 영역	하위영역 내용	문항번호	문항수	신뢰도
정서적 고갈	과도한 업무로 인한 소진	1, 2, 3, 4, 5	5	.83
	피로누적으로 인한 소진			
	개별 유아 지도에 대한 스트레스			
비인간화	유아들을 지도함에 있어 느끼는 비인간화	6, 7, 8, 9, 10	5	.71

	교사 개인내에서 느끼는 비인간화			
개인의 성취감 결여	유아들의 요구를 이해	* 11, * 12, * 13, * 14, * 15	5	.83
	내 삶의 긍정적인 인식			
	유아를 지도한 후의 성취감			
전 체			15	.72

* 표의 문항은 역산 처리함

<표 6>과 같이, 소진 측정도구 전체의 Cronbach's α 값은 .72이고 하위영역별로 살펴보면 정신적 고갈 .83, 비인간화 .71, 개인의 성취감 결여 .83으로 적절한 수준이다.

다. 자아탄력성

본 연구에서 사용된 자아탄력성 척도는 최근 Klohnen(1996)이 CPI에서 CAQ의 자아탄력성 문항과 .20이상의 상관을 보이는 48개의 문항을 뽑아 CPI의 다른 하위 척도와 상관이 있는 문항을 제외하고 최종적으로 29개의 항목으로 추려 자기보고식 자아탄력성을 개발하고 타당화 하였다. 이에 박현진(1996)이 번역한 것을 본 연구에서 사용하였다.

자아탄력성 척도는 총 29개 문항으로 각 문항에 대해서 5점 척도로서 각 문항을 읽고 자신이 느낀 정도를 1에서 5중 하나에 응답하게 되어있고 자아탄력성의 총점 범위는 0~145점이며 하위요인으로는 자신감 04~5점, 대인관계 효율성 0~40점, 낙관적 태도 0~50점 분노조절 0~10점으로 되어있고 부정적인 진술문으로 되어 있는 문항은 역점수로 환원하여 계산하여 16번, 18번, 23번, 28번을 제외하고 모든 문항을 역산처리 하였다. 본 측정

도구의 점수가 높을수록 자아탄력성의 정도가 높음을 의미한다.

자아탄력성 측정도구의 구성과 신뢰도는 <표 7>과 같다.

<표 7> 자아탄력성 측정도구의 구성과 신뢰도

자아탄력성 하위영역	하위영역 내용	문항번호	문항수	신뢰도
자신감	집중력, 지구력, 자아 존중감, 긍정적 사고	* 7, * 10, * 11, * 12, * 13, * 22, 23, *24, *26	9	.84
대인관계 효율성	리더쉽, 친화력	* 3, * 4, * 5, * 8, * 9, * 14, * 15, * 21	8	.65
낙관적 태도	부정적 태도 긍정적 태도	* 1, * 2, * 6, 16, * 17, 18, * 20, * 25, 28, * 29	10	.67
분노 조절	화의 표출	* 19, * 27	2	.91
전 체			29	.83

* 표의 문항은 역산 처리함

<표 7>과 같이, 자아탄력성 측정도구 전체의 Cronbach's α 값은 .83이고 하위영역별로 살펴보면 자신감 .84, 대인관계 효율성 .65, 낙관적 태도 .67, 분노조절 .91로 적절한 수준이다.

3. 자료수집

본 조사를 실시하기 전에 설문지의 적절성을 알아보기 위해 예비조사를 실시하였다. 본 연구의 도구로 사용할 설문지를 2009년 11월 9일부터 11월14일까지 7일간 본 연구 대상이 아닌 부산광역시에 소재한 공·사립 유치원 교사 10인을 대상으로 실시하였다. 예비조사 결과 평균 소요시간은 7~8분이며 응답이 부적절한 문항이나 이해도가 떨어지는 문항의 내용이 없다고 판단되어 본 연구에 사용하였다. 완성된 설문지는 부산광역시와 경남지역에 소재한 공·사립 유치원에 근무하는 교사 중 380명을 대상으로 2009년 11월 16일부터 11월 28일까지 2주간에 걸쳐 우편과 이메일, 방문을 통하여 설문지를 배부하였다.

작성된 설문지의 수집은 2009년 11월 17일부터 12월6일까지 3주간 이루어졌으며 총 380부 중 233부가 회수되어 61.3%의 회수율을 보였다. 자료 처리과정에서 확실적인 응답을 한 경우와 무 응답한 문항이 많은 자료 147부를 제외하고, 233부의 설문지가 본 연구에서 분석 자료로 사용되었다.

4. 자료 분석

유치원 교사의 전문성 발달 수준이 소진과 자아탄력성에 어떠한 영향을 미치는가를 알아보고자 한 본 연구의 목적에 따라 전문성 발달, 소진, 자아탄력성 설문지를 각각 실시하였다. 분석에는 SPSS 15.0프로그램을 사용하였으며 평균과 표준편차를 구하고 t 검증을 실시하였다.

IV. 연구결과

1. 유치원 교사의 전문성 발달 수준에 따른 소진의 차이

유치원 교사의 전문성 발달 수준에 따라 소진에 유의미한 차이가 있는지 알아보기 위해 전문성 발달 수준 검사의 총점을 기준으로 중위 수준을 제외한 상위 수준과 하위 수준을 구분하였다. 이렇게 구분된 전문성 발달 수준 집단의 소진 검사 점수에 대해 독립표본 t 검증을 실시한 결과는 <표 8>과 같다.

<표 8> 유치원 교사의 전문성 발달 수준에 따른 소진의 차이

소진영역	전문성 발달수준	사례수	M	SD	t
정서적 고갈	상위	93	17.44	4.00	.65
	하위	92	17.79	3.37	
비인간화	상위	93	11.44	3.21	3.95***
	하위	92	13.23	2.94	
개인의 성취감 결여	상위	93	20.06	3.18	-8.00***
	하위	92	16.70	2.50	
소진전체	상위	93	48.95	6.26	-1.45
	하위	92	47.72	5.24	

*** $p < .001$

우선 정서적 고갈에서 유치원 교사의 전문성 발달 수준 상위는 17.44($SD=4.00$), 하위는 17.79($SD=3.37$)로 나타났다. 비인간화에서는 전문성

발달 수준 상위가 11.44(SD=3.21)이고 하위는 13.23(SD=2.94)이다. 개인의 성취감 결여 영역에서는 전문성 발달 수준 상위가 20.06(SD=3.18), 하위는 16.70(SD=2.50)인 것으로 나타났다. 소진 점수 전체로 볼 때는 전문성 발달 수준 상위가 48.95(SD=6.26), 하위는 47.72(SD=5.24)였다.

t검증 결과는 영역별로 차이를 나타냈는데, 비인간화($t=3.95, p<.001$)와 개인의 성취감 결여($t=-8.00, p<.001$)에서 유의미한 차이를 나타냈다. 즉, 비인간화 영역에서는 전문성 발달 수준 하위 집단($M=13.23, SD=2.94$)이 상위 집단($M=11.44, SD=3.21$)보다 통계적으로 유의미하게 높은 점수를 보였으나 개인의 성취감 결여 부분에서는 전문성 발달 수준 상위 집단($M=20.06, SD=3.18$)이 하위 집단($M=16.70, SD=2.50$)보다 더 높은 점수를 나타냈다. 그러나 정서적 고갈 영역에서는 전문성 발달 수준 상위와 하위 집단 간 유의미한 차이가 나타나지 않았으며 소진 전체로 볼 때도 유의미한 차이를 보이지 않았다. 이와 같은 결과는 유치원 교사의 전문성 발달 수준이 높고 낮은 정도가 소진에 유의미한 영향을 미치지 않는다는 것을 보여준다. 하위 영역별로는 비인간화 영역에서 전문성 발달 수준이 낮은 집단이 더 높게 인식하고 있으며, 개인의 성취감 결여는 전문성 발달 수준이 높은 집단에서 인식하는 정도가 더 높은 것을 알 수 있다.

2. 유치원 교사의 전문성 발달 수준에 따른 자아탄력성의 차이

유치원 교사의 전문성 발달 수준 상위와 하위에 따라 자아탄력성 정도가 차이를 나타내는지를 알아보기 위해 자아탄력성 검사 총점에 독립표본 t검증을 실시한 결과는 <표 9>과 같다.

<표 9> 유치원 교사의 전문성 발달 수준에 따른 자아탄력성의 차이

영역	전문성 발달수준	사례수	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
자신감	상위	93	24.46	4.93	9.01***
	하위	92	18.02	4.78	
대인관계 효율성	상위	93	22.65	4.57	8.86***
	하위	92	16.43	4.97	
낙관적 태도	상위	93	21.23	4.00	5.84***
	하위	92	17.99	3.56	
분노조절	상위	93	6.33	1.62	2.07*
	하위	92	5.81	1.78	
자아탄력성 전체	상위	93	74.66	12.23	9.03***
	하위	92	58.25	12.48	

* $p<.05$, *** $p<.001$

<표 9>과 같이, 전문성 발달 수준에 따른 자아탄력성 하위영역별 평균과 표준편차를 살펴보면 다음과 같다. 먼저 자신감 영역에서 유치원 교사의 전문성 발달 수준 상위는 24.46(SD=4.93), 하위는 18.02(SD=4.78)이었다. 대인관계 효율성에서는 전문성 발달 수준 상위가 22.65(SD=4.57)이고 하위는 16.43(SD=4.97)이다. 낙관적 태도 영역을 살펴보면 전문성 발달 수준 상위가 21.23(SD=4.00), 하위는 17.99(SD=3.56)로 나타났다. 자아탄력성 점수의 총점으로 볼 때는 전문성 발달 수준 상위가 74.66(SD=12.23), 하위는 58.25(SD=12.48)였다.

*t*검증 결과를 살펴보면, 유치원 교사의 전문성 발달 수준 상위와 하위에서 자아탄력성총점과 모든 하위 영역에서 유의미한 차이를 나타냈다. 구체적으로 살펴보면, 자신감($t=9.01$, $p<.001$), 대인관계 효율성($t=8.86$, $p<.001$), 낙관적 태도($t=5.84$, $p<.001$), 분노조절($t=2.07$, $p<.05$) 뿐 아니라 자아탄력성 총점($t=9.03$,

$p<.001$)에서도 전문성 발달 수준 상위 집단이 하위 집단보다 통계적으로 유의미하게 더 높은 점수를 나타낸 것으로 분석되었다. 이를 통해, 전문성 발달 수준이 높은 유치원 교사는 전반적으로 자아탄력성이 높다는 것을 알 수 있다.



V. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구의 목적은 유치원 교사의 전문성 발달 수준에 따라 자아탄력성과 소진에 차이를 살펴봄으로써 유치원 교사들이 교육현장에서 겪게 되는 소진 현상과 이를 해결해줄 자아탄력성과의 관계를 유치원 교사의 전문성 발달 수준과 관련지어 밝혀 유치원 교사들이 교육현장에서 겪게 되는 소진을 예방하는 차원에서 전문성 발달 수준별 교사들의 요구와 실정에 맞게 더 적절한 교육을 제공할 수 있는 기초적인 정보를 제공해 줄 것이다.

따라서 이러한 연구목적을 위하여 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

- 1) 유치원 교사의 전문성 발달 수준에 따라 소진은 차이가 있는가?
- 2) 유치원 교사의 전문성 발달 수준에 따라 자아탄력성은 차이가 있는가?

연구 문제별 주요 연구결과에 대한 논의는 다음과 같다.

첫째, 유치원 교사의 전문성 발달 수준에 따른 소진의 차이를 살펴본 결과 유치원 교사의 전문성 발달 수준이 높고 낮은 정도가 소진에 유의미한 차이는 보이지는 않았으나, 하위 영역 중 비인간화 영역에서 전문성 발달 수준이 낮은 집단이 더 높게 인식하고 있으며, 개인의 성취감 결여 영역에는 전문성 발달 수준이 높은 집단에서 인식하는 정도가 더 높았다.

이러한 결과는 유치원 교사의 전문성 발달 수준에 따른 소진의 차이는 유의미하지 않았지만, 유치원 교사의 전문성 수준과는 관계없이 유아교사들의 소진 정

도는 전체적으로 약간 높다는 신성아(2006), 강경인(2002)의 연구 결과와 일치한다. 또한 하위 영역별에서 살펴볼 때 정서적 고갈, 비인간화 요소보다 개인적 성취감이 소진현상에 영향을 미친다는 박현경(2001), 서석림(1995), 신성아(2006)의 연구와도 일치한다.

유치원 교사의 전문성 발달 수준을 변인으로 두어 소진과의 관계를 직접 밝힌 연구는 실시되지 않아 교직 전문성 발달의 변인을 밝힌 선행연구 중 유치원 교사의 교직전문성 발달은 교사의 경력에 따라 유의한 차이가 있으며, 교육 경력이 9~12년 미만인 교사 집단의 교직 전문성이 경력 3년 미만의 교사집단의 교직 전문성보다 높다는 결과(윤영옥, 2003)와 5년 이하의 경력 교사들에 비해 16년 이상의 경력을 가진 교사는 교수 상황을 보다 자신에게 지원적 환경으로 조성해 가고자 하는 의지가 크고, 환경 개선을 위해 더 많은 시도를 하며, 학부모 및 동료교사나 원장과의 관계도 초임교사보다 더 원만하게 해결해 나간다는(성화영, 2005) 연구결과를 통해 교육경력이 높을수록 전문성 발달 수준이 높다는 추론을 하였다.

그러므로 교사의 전문성 발달 수준이 높은 집단에서 개인적 성취감 요소에서 높은 소진을 경험한다는 결과를 논의한다면 경력이 많을수록 소진 중 개인적 성취감을 높게 인식한다는 문채련과 이소은(2005), 임종철(1990) 한임순과 김향자(1998)의 연구, 경력별 유아교사 소진 정도의 차이를 연구한 결과 3년 미만 근무한 교사가 6년 이상 근무한 교사보다 소진 정도가 낮은 것으로 나타난다는 연구결과를 기초하여 대부분 전문성이 높다고 인식하고 있는 교사들은 어느 정도 경력이 쌓인 교사들로써 교육업무 외에 잡무를 요구받으며 이로 인해 제반 업무를 처리하는 것에 많은 시간을 소모하는 데서 피로감과 좌절감을 쉽게 느끼기 때문에 개인적 성취감 요소에서 전문성 발달 수준이 낮은 교사들보다 소진을 더 느끼게 된다고 할 수 있다.

다음으로 비인간화 요소에서는 유치원 교사의 전문성 발달 수준이 낮은 교사

가 높은 교사에 비해 소진경험을 더 많이 경험하였는데, 이는 교사의 경력이 많을수록 소진 정도가 낮다는 서석림(1995)의 연구, 교사의 경력이 증가할수록 보다 현실적인 기대를 갖게 되고 이와 더불어 심리적인 성숙을 통해 스트레스에 대한 보다 나은 대처 전략을 지니게 되어 소진을 덜 경험하게 될 것이라는 Zabel과 Zabel(1983)의 이론을 뒷받침 해준다. 경력이 적은 교사가 경력이 많은 교사에 비해 소진을 더 많이 인식하는 것은 생존단계에 있는 초임교사들이 학급 운영 기술이나 교수 측면에서의 어려움을 느낄 뿐 아니라 경력교사에 비해 문제 유아의 통제나 수업 방법 같은 기술적인 측면의 어려움을 지각하며(김숙희, 2003), 경력이 적을수록 학부모와의 관계에서 스트레스를 더 많이 받고 교사로서의 교육관과 유아들의 요구, 발달에 적합한 실제, 아이들과의 상호작용적인 부분에서 어려움을 느끼게 되어 소진을 경험하면서 비인간화를 더 느낀다고 할 수 있다.

또한 윤영옥(2003)의 연구에서 유치원 교사의 교직 전문성 발달은 교사의 학력에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉 대학원을 졸업한 교사의 교직 전문성 발달이 전문대를 졸업한 교사의 교직 전문성 발달보다 높은 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 교사의 학력이 높을수록 유치원 교사의 전문성 발달 수준이 높아짐을 추론할 수 있는데, 이러한 이유는 학력이 높을수록 유아교육에 대한 다양한 지식과 이론을 바탕으로 자부심과 긍지를 가지고 교육에 임하기 때문에 프로그램 운영 및 행정업무 역시 그 부담감이 상대적으로 낮은 것으로 볼 수 있다.

이를 종합하면 전문성 발달 수준에 맞춰 인력을 제공하고 각종 연수와 장학에 참여할 수 있도록 제도화된 법적 장치를 마련해야 하며 유치원 교사들이 교육현장에서 적용할 수 있는 다양한 프로그램의 개발과 다양한 지식을 부여할 수 있는 재교육의 기회가 마련되어야 한다.

둘째, 유치원 교사의 전문성 발달 수준이 자아탄력성에 미치는 영향을 살펴본

결과, 유치원 교사의 전문성 발달 수준 상위와 하위에서 자아탄력성 총점과 모든 하위 영역에서 유의미한 차이를 나타냈다. 즉 전문성 발달 수준이 높은 유치원 교사는 전반적으로 자아탄력성이 높다는 것을 알 수 있다.

이는 자신에 대한 확신과 일에 대한 자신감을 높게 가지고 있는 사람일수록 일에 대한 싫증이나 흥미상실의 정도, 직업선택에 대한 후회나 갈등의 정도가 낮을 뿐만 아니라 일에 대한 부정적 대인관계로의 확장, 신체화 증상이 덜 나타난다고 할 수 있다. 이러한 결과는 자존감이 높고, 자기 효능감이 높을수록 심리적 소진 정도가 낮다고 한 선행연구들(박희현, 2005; 홍준호, 2004; 권이경, 2004; 장기보, 2004; Maslach, 1981)과 일치한다.

또한 교직 전문성 발달의 변인을 밝힌 선행연구 중 유치원 교사의 교직전문성 발달은 교사의 경력에 따라 유의한 차이가 있으며, 교육 경력이 9~12년 미만인 교사 집단의 교직 전문성이 경력 3년 미만의 교사집단의 교직 전문성보다 높다는 결과(윤영옥, 2003)를 토대로 전문성 발달 수준과 경력을 관련지어 논의하자면 경력이 많은 교사가 경력이 적은 교사에 비해 자아탄력성 수준이 높게 나타나며 특히 대인관계 효율성 측면에서 큰 차이를 보였는데, 많은 아이들과 함께 지내어 본 경험과 학부모들과의 관계 부분에 있어 전문성을 높게 인식하는 교사들이 낮게 인식하는 교사들에 비해 자아탄력성이 높다고 할 수 있다.

2. 결론

본 연구에서 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 유치원 교사의 전문성 발달 수준이 높고 낮은 정도가 소진에는 유의미한 영향을 미치지 않는다는 것을 보여준다. 하지만 하위 영역별로 살펴보았을

때, 비인간화 영역에서 전문성 발달 수준이 낮은 집단이 더 높게 인식하고 있으며, 개인의 성취감 결여는 전문성 발달 수준이 높은 집단에서 인식하는 정도가 더 높은 것을 알 수 있다.

둘째, 유치원 교사의 전문성 발달 수준 상위와 하위에서 자아탄력성 총점과 모든 하위 영역에서 유의미한 차이를 나타냈고 구체적으로 살펴보면, 자신감, 대인관계 효율성, 낙관적 태도, 분노조절 뿐 아니라 자아탄력성 총점에서도 전문성 발달 수준 상위 집단이 하위 집단보다 통계적으로 유의미하게 더 높은 점수를 나타낸 것으로 분석되었다. 이를 통해, 전문성 발달 수준이 높은 유치원 교사는 전반적으로 자아탄력성이 높다는 것을 알 수 있다.

본 연구 결과를 토대로 하여 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 교사의 전문성 발달 수준을 평가하는 형식으로 자기평가 방식을 취했다. 따라서 본 자료에서 측정한 교사의 전문성은 실제 능력에 대한 객관적인 자료라기보다는 교사 자신의 판단이나 비공식적인 준거에 의존하여 스스로 평가할 수 있다는 가능성이 크므로 본 연구에서 나타난 유치원 교사의 전문성에 대한 내용은 추후 연구를 통해 지속적으로 검증되어야 할 과제라고 생각된다.

둘째, 소진은 정체되어 있는 현상이 아니라 지속적으로 느끼는 과정이기 때문에 횡단적 연구를 통해서만 결과를 도출하는 것이 제한적이다. 따라서 후속연구에서는 종단적인 연구를 하여 소진의 원인을 분석해보아야 할 것이다.

셋째, 본 연구에서는 소진 현상에 긍정적인 영향을 미치는 요소인 자아탄력성으로 한정하였는데 후속 연구에서는 좀 더 세분화되고 폭넓은 원천을 포함하여 연구되어야 하겠다.

참 고 문 헌

- 강석영(2008). 교직 발달별 초등교사가 인식하는 전문성 면담 연구. 아주대학교 교육대학원 교육행정전공 석사학위논문.
- 구은미(2004). 보육 프로그램의 질에 영향을 미치는 교사 관련 변인 분석. 숙명여자대학교 대학원 유아교육전공 박사학위논문.
- 김미라(2004). 기관 특성과 개인적 특성에 따른 소진이 유아교사의 이직에 미치는 영향. 건국대학교 교육대학원 유아교육전공 석사학위논문.
- 김인경(2007). 아동의 성격유형과 자아탄력성과의 관계. 부경대학교 교육대학원 교육심리전공 석사학위논문.
- 김현경(2009). 발달단계에 따른 유아교사관심사와 교사효능감과의 관계분석. 아주대학교 교육대학원 유아교육전공 석사학위논문.
- 김화영(2009). 유치원 교사의 발달단계에 따른 멘토링 실태와 요구. 부경대학교 교육대학원 유아교육전공 석사학위논문.
- 김호정(2001). 교사발달단계에 따른 유아특수교사의 관심사에 관한 분석. 우석대학교 교육 대학원 유아특수교육전공 석사학위논문.
- 남미경(2006). 교사발달단계와 유아교사 관련 변인에 따른 유아교사효능감. 계명대학교 교육대학원 유아교육전공 석사학위논문.
- 문미선(2007). 보육교사의 이직의도와 근무환경 및 직무만족도와 관계연구. 덕성여자대학교 교육대학원 유아교육전공 석사학위논문.
- 배영선(2007). 유치원 일반학급교사와 통합학급교사의 소진과 사회적 지지에 대한 인식. 부산대학교 교육대학원 유아특수교육전공 석사학위논문.
- 백영숙(2005). 교수-학습과정의 역동적 평가를 통한 유아 교사의 창의성 변화 탐구. 중앙대학교 대학원 유아교육전공 박사학위논문.
- 손찬양(2008). 보육교사의 소진에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 광주대학교 사회복지 전문대학원 사회복지전공 석사학위논문.
- 송명숙(2007). 초등학교 교사발달 단계에 따른 학습지도 방법의 차이 연구. 한국교원대학교 교육대학원 교육행정전공 석사학위논문.
- 신성아(2006). 유아교사의 사회적 지지와 소진 및 이직의도와의 관계. 경희대학교 교육대학원 유아교육전공 석사학위논문.
- 신소정(2008). 교사의 소진과 5요인 성격 특성과의 관계. 경성대학교 교육대학원 상담심리전공 석사학위논문.

- 신혜경(2008). 유아교사가 인식한 유아탄력성 · 가족탄력성 · 지역사회탄력성에 관한 연구. 부산대학교 교육대학원 유아교육전공 석사학위논문.
- 심은미(2003). 유아교육기관 교사의 발달단계와 직무만족도에 관한 연구. 성결대학교 대학원 유아교육학과 석사학위논문.
- 심순애(2007). 보육교사의 자아탄력성 및 사회적 지지와 심리적 소진의 관계. 숙명여자대학교 대학원 아동심리치료전공 석사학위논문.
- 유순이(2003). 유아교사의 발달단계에 따른 직능특성에 관한 연구. 중앙대학교 교육대학원 교육행정전공 석사학위논문.
- 윤명희(2007). 아동이 지각한 교사의 기대감과 자아존중감, 자아탄력성, 학교 생활 만족과의 관계 연구. 공주교육대학교 교육대학원 교육상담전공 석사학위 논문.
- 이세범(2002). 유치원 교사의 교사관심사 분석. 이화여자대학교 교육대학원 유아교육전공 석사학위논문.
- 이영미(2002). 유아교사의 관심사와 유아발달과의 관계. 원광대학교 교육대학원 유아교육학과 석사학위논문.
- 이진화(2007). 보육교사의 정서노동과 개인 및 기관의 정서변인, 직무만족도, 소진과의 관계. 이화여자대학교 대학교 유아교육학과 박사학위논문.
- 이재현(2009). 교사발달에 따른 초등학교 교사의 직무스트레스 수준 분석. 부산교육대학교 교육대학원 초등행정전공 석사학위논문.
- 이창숙(2006). 유치원교사의 발달단계별 직무능력과 직무만족도간의 관계 연구. 공주대학교 교육대학원 유아교육전공 석사학위논문.
- 이효순(2006). 가정과 직장생활의 역할 스트레스가 유치원교사의 역할긴장과 소진에 미치는 영향. 충북대학교 교육대학원 유아교육전공 석사학위논문.
- 임상희(2005). 아동의 자아탄력성이 스트레스와 대처행동에 미치는 영향. 숙명여자대학교 대학원 아동심리치료전공 석사학위논문.
- 장주혜(2008). 공립유치원 교사의 직무수행 어려움과 소진에 관한 연구. 충남대학교 교육대학원 유아교육전공 석사학위논문.
- 주미정(2009). 유치원 교사가 지각하는 교사효능감, 사회적 지지, 소진의 인과적 구조분석. 부경대학교 교육대학원 유아교육전공 석사학위논문.
- 홍승희(2009). 지적장애 특수학교 교사의 직무 스트레스와 자아탄력성 및 심리적 소진의 관계. 충북대학교 교육대학원 학교상담전공 석사학위논문.
- 황은경(1995). 유치원 교사의 소진경험의 성격에 관한 연구 - 교사배경 및 유치원 상황 변인 중심으로-. 대구대학교 교육대학원 유아교육전공 석사학위논문.

부 록

유치원 교사의 전문성 발달에 따른 소진과 자아탄력성과의 차이 설문지

안녕하십니까?

저는 부경대학교 교육대학원 유아교육과 전공 학생입니다.

본 연구는 유치원 교사의 전문성 발달에 따른 자아탄력성 및 소진(Burn Out)에 관한 연구로 선생님들이 업무로 인해 느끼시는 일반적인 경향을 조사 연구해 보고자 마련한 것입니다.

설문의 응답에는 맞고, 틀린 것이 없으며, 결과는 숫자로 부호화되어 컴퓨터로 처리 되므로 여러분의 응답에 따른 개인 비밀은 절대 보장됩니다.

유치원 교사로 늘 바쁘시겠지만 빠짐없이 솔직하고 정확하게 기록해 주시면 연구에 귀중한 자료로 쓰이게 됩니다. 응답이 하나라도 빠진 설문지는 사용할 수 없으니 한 문항도 빠뜨리지 마시고 끝까지 성심성의껏 응답해 주시기를 부탁드립니다.

설문에 소요되는 시간은 약 10~12분입니다. 응답하신 이 설문지는 연구 목적 이외에는 사용되지 않습니다. 완성하신 설문지는 회수용 봉투에 담아 우편으로 보내주시면 감사하겠습니다.

바쁘신 일과 속에서도 귀한 시간 내어 협조해 주셔서 진심으로 감사드립니다.

2009. 11.

부경대학교 교육대학원 유아교육학과

지도교수 : 이정화

연구자 : 안진희(skdmlrm0304@hanmail.net)

H.P. 010-6804-6066

<예시문>

※ 아래의 모든 문항에 대해 다음과 같이 답하십시오.

○ 문항에 : 『나는 시끄러운 영역과 조용한 영역을 구분하여 배치한다.』

전혀 그렇지 않다.	그렇지 않다.	보통 이다.	약간 그렇다.	매우 그렇다
①	②	③	④	⑤

○ 답 에 :

유치원 교사의 전문성 발달 측정 질문지

다음의 1~55번까지는 유치원 교사의
전문성 발달을 묻는 질문지입니다.

※ 선생님의 생각과 일치하는 곳에 V표 해주시기 바랍니다.

번 호	내 용	전 혀 그 렇 지 않 다.	그 렇 지 않 다.	보 통 이 다.	약 간 그 렇 다.	매 우 그 렇 다.
		①	②	③	④	⑤
1	나는 시끄러운 영역과 조용한 영역을 구분하여 배치한다.					
2	나는 실내 흥미영역에 다양한 선택활동 영역을 마련한다.					
3	나는 실외 공간을 다양한 활동 영역으로 구성한다.					
4	나는 유아가 편안히 쉴 수 있는 안락한 공간을 마련한다.					
5	나는 각 흥미 영역에 생활 주제에 적절한 교재 및 교구를 배치한다.					
6	나는 교재 및 교구를 수준별로 다양하게 제공한다.					
7	나는 안전하고 위생적인 환경을 유지한다.					
8	나는 유아의 각 발달 영역에 대하여 이해한다.					
9	나는 각 연령별 유아 발달에 대하여 이해한다.					
10	나는 유아의 흥미와 욕구에 대하여 이해한다.					
11	나는 유아들의 개인차를 이해한다.					
12	나는 특수아의 발달 특성에 대하여 이해한다.					

13	나는 허용적인 분위기를 조성한다.					
14	나는 일상생활 속에서 유아들 간의 의견과 생각을 교환하도록 장려한다.					
15	나는 활동의 계획 및 평가 과정에 유아들을 참여시킨다.					
16	나는 유아 스스로 선택한 활동에 참여하여 성취감을 느끼도록 장려한다.					
17	나는 유아의 욕구와 질문에 적극적이고 긍정적으로 반응한다.					
18	나는 교육 목표에 적절한 내용 및 방법을 계획 실시한다.					
19	나는 여러 가지 교육 활동을 통합적으로 조직한다.					
20	나는 융통성 있게 일과 운영을 한다.					
21	나는 개인차 및 흥미에 따라 활동을 전개한다.					
22	나는 개인 혹은 소집단, 대집단의 학습기회를 제공한다.					
23	나는 유아들이 반응하고 활동을 마무리할 적절한 시간을 제공한다.					
24	나는 유아들이 효과적으로 활동 전이를 할 수 있도록 유도한다.					
25	나는 일과계획을 통해 유아들이 활동과 일과의 순서를 인지하도록 돕는다.					
26	나는 동적 활동과 정적 활동의 균형을 유지한다.					
27	나는 유아 및 교육과정에 대한 다양한 평가 방법을 계획, 실시한다.					
28	나는 유치원 교사가 천직이라고 생각한다.					
29	나는 유치원 교사가 발전성 있는 직업이라고 생각한다.					
30	나는 교사로서 도전적이고 매력적인 일을 하고 있다.					

31	나는 교사로서 성취감을 느낀다.					
32	나는 유아의 질문을 반기고 격려한다.					
33	나는 내가 배운 유아교육 관련 지식과 기술을 잘 적용하고 있다.					
34	나는 변화에 적극적으로 대처할 수 있다.					
35	나는 개인적인 문제에 스스로 대처하고 해결하려고 한다.					
36	나는 이 세상에 살만한 가치가 있는 사람이다.					
37	나는 새로운 사람들을 만나기를 꺼려하지 않는다.					
38	나는 대부분의 사람으로부터 사랑받고 있다.					
39	나는 어떤 사람과도 잘 지낸다.					
40	나는 다른 사람을 즐겁게 해준다.					
41	나는 동료 교사들과 서로의 관심사에 대해 함께 이야기 나눈다.					
42	나는 행정적 업무를 수행함에 있어서 동료 교사들과 서로 돕는다.					
43	나는 유아들에 대하여 동료 교사들과 정보를 주고받는다.					
44	나는 수업에 대하여 동료 교사들과 정보를 주고받는다.					
45	나는 동료 교사들에게 신뢰감을 느낀다.					
46	나는 동료 교사들로부터 격려와 지지를 받는다.					
47	나는 부모 및 지역사회 인사와 긍정적이고 우호적인 관계를 형성하고 있다.					
48	나는 정기적으로 부모들과 의사소통하고 부모가 유아의 학습과정에 적극적으로 참여할 수 있도록 격려한다.					

49	나는 부모들의 경제적 지위, 능력, 가치, 흥미의 다양성과 지역 사회의 특성을 이해하고 인정하며 존중한다.					
50	나는 부모와 지역사회에 대해 적절한 교육적 지원을 하고 있다.					
51	나는 필요시에 활동할 수 있도록 부모와의 긴밀한 연락 체계를 수립한다.					
52	나는 일하는 시간을 융통성 있게 조절할 수 있다.					
53	나는 쾌적한 근무 환경을 조성할 수 있다.					
54	나는 자기 발전을 위한 경비 지원을 유치원에 요구할 수 있다.					
55	나는 대외 활동 시 필요한 경비를 유치원에 요구할 수 있다.					



유치원 교사의 자아탄력성 측정 질문지

다음의 1~29번까지는
유치원 교사의 자아탄력성을 묻는 질문지입니다.

※ 선생님의 생각과 일치하는 곳에 V표 해주시기 바랍니다.

번 호	내 용	전혀 그렇 지 않다 .	그렇 지 않다 .	보통 이다 .	약간 그렇 다.	매우 그렇 다.
		①	②	③	④	⑤
1	나는 종종 전공 선택을 잘못했다고 느낀다.					
2	일주일에도 몇 번씩이나 나에게 끔찍한 일이 일어날 것 같은 느낌이 든다.					
3	나는 강한 사람은 자신의 느낌이나 감정을 드러내지 않는다고 생각한다.					
4	내가 다른 사람들을 잘 이끌 수 있을지 확신이 서지 않는다.					
5	낮선 사람에게 말을 붙이는 것이 어렵다.					
6	종종 내 삶은 무의미한 것 같다.					
7	나는 다른 사람들보다 집중하는데 어려움이 있다.					
8	누군가에게 나에 대해서 말하는 것이 몹시 힘들다.					
9	많은 사람들과 같이 있을 때 나는 어떤 얘기를 하는 것이 적절할 지 생각이 안 난다.					
10	나는 확실히 자신감이 부족하다.					
11	나는 일이 잘 안 될 것 같으면 빨리 포기하고 싶은 느낌이 든다.					

12	나는 올바르게 살아오지 못했다.					
13	나는 종종 쓸데없는 생각들에 사로잡혀 짜증이 난다.					
14	나는 수업 중에 앞에 나가서 얘기하는 것이 어렵다.					
15	나는 아주 잘 아는 사람들이 아니면 말을 많이 하는 것을 꺼려한다.					
16	내 일상엔 흥미진진한 것들로 꼭 차있다.					
17	내가 보기엔 미래란 희망이 없는 것 같다.					
18	대체로 나는 행복하다고 느낀다.					
19	나는 종종 벌컥 화를 낸다.					
20	나는 세상이 그저 스쳐 지나가는 것이라는 느낌이 자주 든다.					
21	나는 잘 모르는 사람들과 함께 있으면 당혹스럽다.					
22	나는 어려운 문제에 부딪히면 쉽게 포기하는 경향이 있다.					
23	뭔가 결정해야 할 일이 있을 때 사람들은 대체로 나에게 조언을 구한다.					
24	일이 진행되고 있을 때에도 그 일이 잘 이루어지리라는 희망을 갖기가 어렵다.					
25	확실히 나는 쓸모없는 존재라는 느낌이 가끔 든다.					
26	때로 나는 일을 해낼 수 없을 것 같다.					
27	나는 일단 화가 나면 성질이 고약해진다는 것을 인정할 수밖에 없다.					
28	나는 유치원에 다니는 것을 좋아한다.					
29	나는 다른 사람들이 생각하는 것만큼 그렇게 행복하지 않다.					

유치원 교사의 소진관련 측정 질문지

다음의 1~15번까지는 선생님께서 현재 맡고 있는
직무에 대해서 느끼는 감정에 관한 문항입니다.

※ 선생님이 느끼는 정도에 V표 해주시기 바랍니다.

번호	내 용	전혀 그렇 지 않다 .	그렇 지 않다 .	보통 이다 .	약간 그렇 다.	매우 그렇 다.
		①	②	③	④	⑤
1	수업과 업무로 인하여 몸과 마음이 지쳐있는 느낌이다.					
2	퇴근 때가 되면 나는 완전히 지친 느낌이다.					
3	아침에 일어나면 피곤함을 느끼며 다른 날 일했으면 한다.					
4	유치원 교사가 해야 할 일이 너무 많아 벅차다고 느낀다.					
5	유아들을 개별적으로 지도해야 하는 일은 나에게 너무 많은 스트레스를 준다.					
6	나는 가끔 유아들의 인격을 무시하는 경향이 있다고 생각한다.					
7	나는 교직에 종사한 후 사람들에게 대해서 더욱 무감각해졌다.					
8	교직이 나를 정서적으로 메마르게 하지 않을 까 걱정된다.					
9	나는 통제에 대하여 잘 따르지 않는 유아들에게 별로 신경 쓰지 않는다.					
10	나는 가끔 유아들이 그들의 잘못을 나의 탓으로 돌리고 있다고 생각한다.					
11	나는 유아들이 생각하고 느끼는 바를 쉽게 이해하고 있다.					

12	나는 유아들의 문제를 효율적으로 처리하고 있다.					
13	나는 나의 일을 통해서 다른 사람들의 삶에 긍정적으로 영향을 주고 있다고 느낀다.					
14	나는 유아들의 긴장된 분위기를 쉽게 부드러운 분위기로 변화시킬 수 있다.					
15	나는 유아들과 함께 시간을 보낸 후에는 유쾌함을 느낀다.					



다음 질문들은 선생님께 관한
일반적인 사항을 알아보기 위한 문항들입니다.

※ 해당되는 부분에 V표 해주시기 바랍니다.

연 령	① 만20~24세 ② 만25~30세 ③ 만31~35세 ④ 만35세 이상
경 령 (유치원 경력만 해당)	① 1년 이하 ② 1년 이상~3년 이하 ③ 3년 이상~5년 이하 ④ 5년 이상
담당학급	① 만3세 ② 만4세 ③ 만5세 ④ 혼합연령(____세 ~ ____세) ⑤ 종일반
소속유치원 설립주체	① 국공립 ② 사립
학급규모	① 1~3학급 ② 4~5학급 ③ 6학급 이상
결혼유무	① 미혼 ② 기혼
학 령	① 전문대졸 ② 4년대졸 ③ 석사학위과정 ④ 석사학위소지 이상