creative commons
COMMONS DEED

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

dCollection

교 육 학 석 사 학 위 논 문

유아교사의 직무스트레스와 심리적 소진간의 관계에서 회복탄력성의 조절효과

2014년 11월

부경대학교교육대학원

유아교육전공

임 해 은

Collection @ pknu

교 육 학 석 사 학 위 논 문

유아교사의 직무스트레스와 심리적 소진간의 관계에서 회복탄력성의 조절효과

지도교수 권 연 희

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.

2014년 11월

부경대학교교육대학원

유아교육전공

임 해 은

dCollection @ pknu

임해은의 교육학석사 학위논문을

인준함.

2014년 11월

주 심 교육학박사 이 경 화 (인)

위 원 철학박사 이 희 영 (인)

위 원 문학박사 권 연 희 (인)

Collection @ pknu

목 차

Abstract

Ⅰ. 서론 ····· 1

1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구문제 ····· 8
3. 용어 정의 ····· 8

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 10

1. 심리적 소진 ····· 10
 가. 심리적 소진의 개념 ····· 10
 나. 심리적 소진에 영향을 미치는 요인 ····· 11
2. 직무스트레스 ····· 14
 가. 직무스트레스의 개념 ····· 14
 나. 직무스트레스에 영향을 미치는 요인 ····· 15
3. 회복탄력성 ····· 16
 가. 회복탄력성의 개념 ····· 16
 나. 유아교사의 회복탄력성의 필요성 ····· 19

dCollection @ pknu

다. 유아교사의 회복탄력성 하위요인 ····· 20
4. 선행연구고찰 ····· 22
가. 직무스트레스와 심리적 소진과의 관계 ····· 22
나. 회복탄력성과 심리적 소진과의 관계 ····· 24
다. 회복탄력성과 직무스트레스와의 관계 ····· 25

Ⅲ. 연구방법 ····· 26

1. 연구대상 ····· 26
2. 연구도구 ····· 27
3. 연구절차 ····· 32
4. 자료분석 ····· 33

Ⅳ. 연구결과 및 해석 ····· 34

1. 측정변인들의 점수범위와 평균 및 표준편차 ····· 34
2. 유아교사의 직무스트레스, 회복탄력성 및 심리적 소진의 관계 ····· 35
3. 유아교사의 직무스트레스와 심리적 소진 간의 관계에 대한 회복탄력성의 조절효과 ····· 36

dCollection @ pknu

Ⅴ. 논의 및 결론 ····· 43

1. 논의 ····· 43
가. 측정변인들의 점수범위와 평균 및 표준편차 ····· 43
나. 유아교사의 직무스트레스, 회복탄력성 및 심리적 소진간의 상관관계 ····· 45
다. 유아교사의 직무스트레스와 심리적 소진간의 관계에 대한 회복탄력성의 조절효과 ····· 47
2. 결론 및 제언 ····· 49

참고문헌 ····· 51

부록 ····· 58

1. 교사용 질문지 ····· 62

dCollection @ pknu

표 차례

<표 1> 연구대상의 사회인구학적 특징 ····· 27

<표 2> 심리적 소진 측정도구의 하위영역별 내용과 문항번호 및 신뢰도 계수 ····· 29

<표 3> 유아교사의 직무스트레스의 하위영역별 문항번호 및 신뢰도 계수 ····· 30

<표 4> 회복탄력성 측정도구와 하위영역별 내용과 문항번호 및 신뢰도 계수 ····· 31

<표 5> 측정변인들의 점수범위와 평균 및 표준편차 ····· 35

<표 6> 측정변인들간의 적률상관계수 ····· 36

<표 7> 유아교사의 심리적 소진 총점에 대한 직무스트레스와 회복탄력성의 위계적 회귀분석결과 ····· 38

<표 8> 유아교사의 비인간화에 대한 직무스트레스와 회복탄력성의 위계적 회귀분석결과 ····· 39

<표 9> 유아교사의 정서적 고갈에 대한 직무스트레스와 회복탄력성의 위계적 회귀분석결과 ····· 40

<표 10> 유아교사의 성취감 상실에 대한 직무스트레스와 회복탄력성의 위계적 회귀분석결과 ····· 41

dCollection @ pknu

그림 차례

<그림 1> 연구모형 ····· 7
<그림 2> 유아교사의 성취감 상실에 대한 직무스트레스 및
회복탄력성의 상호작용효과 ····· 42

dCollection @ pknu

The Moderating Effect of Resilience in the Relationship between Job Stress and Psychological Burnout of Kindergarten Teachers

Lim, Hae Eun

Pukyong National University
Graduate School of Education
Department of Early Childhood Education

Abstract

This study is to investigate the relationship between psychological burnout, job stress, and resilience of private kindergarten teachers, and how the effects of teachers' job stress on psychological burnout varies by the degree of resilience. This can be utilized as a useful data in better understanding the resilience of private kindergarten teachers and preventing the job stress and psychological burnout so they can perform their job in more positive and active manner.

For this, a questionnaire on job stress, psychological burnout, and resilience was conducted on 294 private kindergarten teachers, which

Collection @ pknu

237 were collected and 234 were used as the study objects. Collected data were analyzed using SPSS-WIN 21.0 program.

As a result, as the job stress of private kindergarten teachers was higher, the psychological burnout was higher, and as the resilience was higher, the psychological burnout was lower. Also, the resilience and job stress had a significant negative correlation. In addition, the result of hierarchical regression analysis revealed that the moderation effect of resilience in the relationship between private kindergarten teachers' job stress and psychological burnout displayed a significant interaction effect on the sub-domain of psychological burnout, loss of the sense of accomplishment. Based on these results, the role of resilience in mitigating private kindergarten teachers' psychological burnout and the improvement plan were discussed.

dCollection @ pknu

Ⅰ.서론

1. 연구의 필요성 및 목적

오늘날 많은 사람들은 복잡하고 빠른 사회적 변화 속에서 다양한 역할을 수행하도록 요구 받는다. 교사는 교육대상자에 대한 학습 안내자, 모델, 삶의 안내자 등 다양한 역할을 수행하도록 기대 받고 있는데, 특히 취학 전 유아를 교육하는 유아교사는 단순한 보호, 양육과 같은 수동적인 역할이 강조되었던 과거의 사회적 기대와는 달리 교육과정을 계획·실천하고, 질적인 교육환경을 제공하며, 평가를 준비하고 유아와 상호작용할 뿐 아니라 학부모를 교육하고 상담하는 등의 다양한 역할이 기대된다(Cho & Saracho, 1997).

유아교사의 경우 교육대상자인 유아가 빠른 발달특성을 보이고 개인차가 크며, 교육과정운영 시 다른 연령대의 교사보다 상대적으로 자율성이 많이 반영되는 편이므로 직무수행 시 교사개인의 역할부담이 높은 편이다. 뿐만 아니라 조직의 규모가 작고 교직원 수도 적어서 교사 1인이 담당해야 하는 직무가 다양하고 많은 편이다. 이에 박은혜(2009)는 유치원 교사는 교사의 역할 자체가 갖는 특성으로 인해 갈등을 경험하기도 하고, 하나의 역할에 대해 여러 사람이 상충되는 역할을 기대하기 때문에 직무 수행 시 어려움과 스트레스를 경험하게 된다고 하였다.

또한 교사는 학생·학부모·동료교사들과 직접적인 상호작용을 하며 자신의 감정을 그대로 드러내기 어려운 감정노동으로 인한 스트레스의 가능

Collection @ pknu

성이 높다. 소진은 과도한 직무스트레스가 긴장이나 초조감 및 피로감으로 이어져 발생되는데, 이는 신체적, 정서적 고갈상태에 이르게 되는 심리적 소진의 개념과 밀접한 연관성을 가지며(이정현, 2012, 재인용), 심리적 소진은 소진을 대표하는 개념으로 교사 직무와 관련된 연구에서 주된 변인으로 사용된다(Burke, & Greenglass, 1995).

심리적 소진이란 직장 내에서 업무로 인해 지치는 느낌을 지속적으로 받는 정서적 탈진과 타인에 대해 냉소적인 태도를 보이는 타인의 비인격화, 자신에 대한 부정적인 평가를 내리는 개인적 성취감 감소 등을 의미한다(Maslach & Jackson, 1981). 교사가 심리적으로 소진이 되면 몸이 무겁고, 피곤함을 자주 느끼며, 무력감, 불안감, 낙담, 속박감, 환경의 부적응을 가져오게 된다(Jason, Virgin, & Joan, 2009). 또한 개인 심리적으로 부정적인 상황에 노출될 뿐 아니라 교사가 가지는 부정적인 태도로 관리자나 부모, 유아의 요구에 적절하게 대응하지 못하고 상호작용하는 유아에게 정서적으로 무감각해지고 교수행동의 질이 낮아져 교육의 질을 저하시킬 가능성이 높아진다(김미라, 2004; 민하영, 2010). 즉 심리적 소진이 높은 유아교사는 더 이상 적절한 직무수행이 어렵고 자아 존중감의 상실 등으로 이직을 선택하게 되는 등의 문제를 야기하게 된다. 김동춘과 송미선(2008)은 유아교사의 경우 보살핌에 대한 요구가 큰 취학 전 유아의 특성, 많은 업무량, 시간의 유용성 부족, 보수나 처우 미흡, 행정적 지원의 부족, 학부모와의 갈등, 원장 및 동료와의 관계, 그리고 사회적 인식 등 열악한 직무환경과 근무여건으로 인해 심리적 소진의 가능성이 높고, 이로 인해 유아교사가 잦은 이직이나 퇴직을 고려한다고 하였다. 이와 같이 유아교사가 경험하는 심리적 소진의 심각성과 중요성을 고려할 때 유아교사의 심리적 소진과 관련 있는 주요한 변인을 파악하여 심리적 소진을 경감시키고 예방할 수 있는 방안과 대책을 마련할 필요가 있다.

dCollection @ pknu

특히 사립유치원 교사의 경우 공립유치원 교사에 비해 상대적으로 열악한 근무환경 등으로 심리적 소진의 가능성이 더 높다고 할 수 있다. 이와 관련하여 2011년 기준 사립유치원 교사 2,744명 중 163명이 이직해 5.9%의 비율에 달하지만 공립유치원 교사의 이직은 전무하였으며(한국일보 2012. 9. 10.), 퇴직율 또한 공립유치원교사는 0.3%인 반면 사립유치원 교사의 퇴직률은 19.5%(한국교육개발원, 2010)인 것으로 나타났다. 더불어 사립유치원 교사의 57.8%가 5년 미만의 단기경력교원으로 나타나 사립유치원 교사의 높은 심리적 소진과 잦은 이직을 유추해 볼 수 있다. 실제로 정향림(2005)의 공·사립유치원 교사의 직무스트레스와 직무만족도와의 관계에 대한 연구에서 사립유치원 교사가 공립유치원 교사에 비해 직무스트레스가 높고 직무만족도는 낮은 것으로 나타났다. 앞서 살펴본 통계 및 연구결과를 미루어 보건데, 사립유치원 교사의 심리적 소진이 더 심각할 수 있음을 예상해 볼 수 있으므로 사립유치원 교사를 대상으로 이들의 심리적 소진에 영향을 미치는 요소에 대한 연구가 필요하다.

교사의 심리적 소진에 영향을 주는 관련 요인으로 직무스트레스를 들 수 있는데, 선행연구에 따르면 교사의 직무스트레스 수준이 높을수록 심리적 소진의 수준 역시 높은 것으로 나타났다(강명선, 2010; 석류, 2014; 이은주, 2005; 윤미정, 2010; 최선경, 2011; Travers & Cooper, 1996). 직무스트레스는 교사 개인과 교사의 직무와 관련된 자극이나 요구가 교사의 심리적 안녕을 위협할 때 직무환경과의 상호작용에서 생기는 부조화로 인해 교사 개인이 겪게 되는 심리적 역기능을 의미한다(조소언, 2013).

유아교사가 느끼는 과도한 직무스트레스는 여러 가지 문제를 야기하는데, 이것은 교사 자신에게는 물론이고 잠재적으로는 담당하고 있는 유아들에게도 부정적인 결과를 초래한다(Selye, 1976). 신혜영(2004)과 유재경(2013)의 연구에서 교사가 자신의 직무스트레스를 높게 지각할수록 교사의

dCollection @ pknu

열의나 의욕, 사기가 떨어지고 유아와 상호작용의 질이 저하되었으며, 도명애(2009)는 유치원 교사의 직무스트레스는 교사 개인의 건강, 교실 교육의 효과성, 나아가 전체 교육 전달체계의 효과성에도 부정적인 결과를 낳게 된다고 하였다. 유치원 교사의 직무스트레스는 심리적 소진에 중요한 영향을 미치며(이은주, 2005), 보육교사의 직무스트레스는 소진에 영향을 미쳐 이직의도를 유발하는 것으로 보고되었다(노필순, 윤혜미, 2013). 지금까지 살펴본 연구를 종합하여 보면 유아교사의 직무스트레스는 교사-유아 간 상호작용의 질과 교육의 효과성을 떨어뜨릴 뿐 아니라 교사의 심리적 소진을 유발하여 이직의도를 높일 가능성을 지닌다. 이와 같이 교사의 심리적 소진에 대한 직무스트레스의 영향과 관련된 결과는 유아교사의 직무스트레스가 심리적 소진의 선행요인이 될 수 있음을 의미한다.

사립유치원 교사의 직무스트레스가 심리적 소진을 유발하는 위험요인이라면, 이들의 심리적 소진을 완화할 수 있는 요인으로 최근 관심을 받고 있는 회복탄력성(resilience)을 들 수 있다. 회복탄력성은 원래 사물의 탄력적인 특성을 설명하는 개념이지만 최근 인간에게 적용되어 신체적·심리적 위험요인에 직면했을 때 이러한 어려움을 극복하고 환경에 성공적으로 적응하는 긍정적인 노력을 의미한다(이재영, 2012). 회복탄력성은 변화와 도전적인 환경에서의 긍정적인 적응과 개인적 발달을 포함하는 역동적 개념으로, 개인이 스트레스나 역경을 극복하고 성공적으로 적응하는 긍정적인 힘을 의미한다(권수현, 이승연, 2011; Walsh, 1998;2002). Reivich와 Shatté(2003)는 회복탄력성의 하위요인으로 정서조절력, 충동통제력, 낙관성, 원인분석력, 공감능력, 자기효능감, 적극적 도전성을 제시하였는데, 이 요인들은 개별적 혹은 동시에 작용하여 개인의 삶에 영향을 미친다. Roman-Oertwing(2004)는 회복탄력성이 교사로 하여금 교직에 대한 열정을 유지하는 긍정적 정서를 갖게 하여 직무스트레스를 감소시킬 뿐 아니라

dCollection @ pknu

직무만족도를 높이는 역할을 한다고 하였다. 또한 Gu와 Day(2007)는 회복탄력성이 직무스트레스를 극복하여, 교사-유아 관계를 긍정적으로 유지하고 교육의 목표를 성취할 수 있게 하며 교육의 목표를 성취할 수 있도록 한다고 하였다. 더 나아가 회복탄력성은 교사의 삶에 영향을 주는 내적인 보호요소로 작용해 교사들을 성장시키고 효능감을 기르는 긍정적인 역할을 한다고 하였다. 이러한 회복탄력성의 개념을 고려할 때, 유아교사의 회복탄력성은 이들의 심리적 소진을 완화시키는 개인 심리적 요인이 될 것으로 예상된다.

이에 최근 들어 직무를 수행하면서 발생하는 어려움으로 높은 직무스트레스나 심리적 소진, 이직의도를 경험하는 개인의 갈등해결방안으로 회복탄력성에 대한 국내 연구가 증가하고 있다. 특히 유치원 교사를 대상(권수현, 이승연, 2011; 노현지, 2008; 박은혜, 전샛별, 2010; 황해익, 탁정화, 강현미, 2014)으로 회복탄력성의 역할에 대한 연구가 증가하고 있는데, 회복탄력성이 높은 유치원 교사는 교직 생활에서 경험하는 역경과 갈등상황에서 회복탄력성을 발휘하여 적응하고 소진과 스트레스를 예방하였다(박은혜, 전샛별, 2010). 권수현과 이승연(2011)은 다양한 역할수행으로 인해 역할갈등을 겪게 되는 유치원 교사에게 회복탄력성은 매우 중요한 개인적 변인이며, 회복탄력성이 높은 교사는 역할갈등을 적게 느끼고, 역할갈등이 역할수행에 미치는 영향도 적다고 하였다. 노현지(2007)는 교사의 회복탄력성은 교사의 직무만족도를 높이고 직무스트레스를 감소시킨다고 하였으며, 황해익 등(2014)은 회복탄력성이 높은 집단이 낮은 집단보다 소진을 낮게 경험하며, 자아존중감의 하위요인인 자기주장이 높을수록 소진을 덜 느끼나 특히 회복탄력성이 높을 경우 소진을 덜 느끼므로 취학 전 교사에게 어떤 것을 스스로 결정할 수 있는 자율성을 보장하는 것과 더불어 높은 회복탄력성을 가질 수 있도록 도와주어야 한다고 하였다. 실제로 회복탄력성이 교

Collection @ pknu

사의 생애주기 발달에 중요한 영향을 미치는 것으로 나타났다(Castro, Kelly, & Shih, 2010). 이처럼 유아교사의 회복탄력성은 교사가 자신의 직무를 수행하면서 경험하는 어려움을 극복하고 직무를 만족하며 심리적 소진에 이르지 않고 역할을 잘 수행하는데 의미있는 개인 심리적 요인이라고 할 수 있다.

지금까지 살펴본 연구들을 종합하여 볼 때, 사립유치원 교사의 직무스트레스는 이들을 심리적 소진에 이르게 하는 위험요인이며, 회복탄력성은 심리적 소진에 대한 완화요인이라고 할 수 있다. 이처럼 유아교사의 심리적 소진과 관련하여 직무스트레스, 회복탄력성에 대한 연구는 최근 증가하고 있지만, 주로 직무스트레스와 심리적 소진 간의 관계에 대한 연구(강명선, 2012; 윤미정, 2010; 최선경, 김정은, 2011; 김영희, 2013; 석류, 2014), 회복탄력성과 심리적 소진과의 관계를 보는 연구(이정현, 2012; 이민정, 2014; 황해익 등, 2014), 회복탄력성과 직무스트레스와의 관계를 보는 연구(권수현, 2010; 이연희, 2013; 최성애, 2014)로 유아교사의 심리적 소진에 대한 직무스트레스와 회복탄력성이 각각 어떠한 영향을 나타내는지를 알아보고는 있지만, 이 세 변인간의 상호관련성을 고려하여 유아교사의 직무스트레스가 심리적 소진에 미치는 영향에 대해 회복탄력성이 어떠한 역할을 하는지를 살펴본 연구는 거의 없다. 즉, 유아교사의 직무스트레스가 심리적 소진에 미치는 영향에 대한 회복탄력성의 조절효과를 살펴본 연구는 거의 없다.

앞서 살펴본 것과 같이 사립유치원 교사의 경우 57.8%가 5년 미만 단기 경력 교원(한국교육개발원, 2010)으로 잦은 이직과 어려운 근무환경 및 직무스트레스를 예상해 볼 수 있지만, 모든 유치원 교사가 높은 직무스트레스나 어려움에 직면하였을 때 이를 견디지 못하고 심리적 소진 상태에 이르는 것은 아니다. 어떤 교사는 직무스트레스가 높은 상황임에도 불구하

Collection @ pknu

고 심리적 소진에 까지 이르지 않고 직무스트레스를 완화시킬 수 있는 대처방안을 찾으며 소진에 이르지 않고 직무를 수행해 나간다. 그러므로 유치원 교사의 직무스트레스가 심리적 소진에 까지 이르지 않게 하는 완화요인으로서 회복탄력성의 역할을 살펴볼 필요가 있다.

이에 본 연구는 사립유치원 교사를 대상으로 교사의 심리적 소진, 직무스트레스, 회복탄력성간의 관계를 살펴보고 유아교사의 직무스트레스가 심리적 소진에 미치는 영향이 회복탄력성에 따라 달라지는지에 대해 알아볼 것이다. 이는 사립유치원교사의 회복탄력성에 대한 관심과 이해를 더해주고 직무스트레스와 심리적 소진을 예방함으로써 교사들을 보다 긍정적이고 적극적인 직무수행을 가능하게 하는 기초자료로 활용될 수 있을 것이다. 이와 같은 연구의 목적과 필요성에 근거하여 유아교사의 직무스트레스가 심리적 소진에 미치는 영향에 대한 회복탄력성의 조절효과에 대한 연구모형을 도식화 하면 그림 1과 같다.

[그림 1] 연구모형

Collection @ pknu

2. 연구문제

본 연구는 유아교사 직무스트레스와 심리적 소진간의 관계에서 회복탄력성의 조절효과를 알아보는데 목적이 있다. 이를 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 유아교사의 심리적 소진, 직무스트레스, 회복탄력성 간의 관계는 어떠한가?
연구문제 2. 유아교사의 직무스트레스가 심리적 소진에 미치는 영향은 회복탄력성에 따라 달라지는가?

3. 용어의 정의

가. 심리적 소진

심리적 소진은 과도한 요구에 의해 에너지, 힘 또는 자원을 만드는 것이 고갈되어 버린 것이고, 자신에게 주어진 임무를 헌신적으로 수행하였으나 기대했던 보상이나 성과 없이 인간적 회의감이나 좌절감을 겪는 상태이다. 심리적 소진에는 비인간화, 정서적 고갈, 성취감 상실의 하위요인으로 구성되어 있다(Maslach & Jackson, 1981).

dCollection @ pknu

나. 직무스트레스

교사가 직무를 수행하는 과정에서 발생하는 직무와 관련된 자극이나 요구가 교사의 심리적 신체적 안녕을 위협할 때 교사 개인과 근무환경과의 상호작용에서 생기는 부조화로 인하여 교사 개인이 겪게 되는 심리적인 역기능을 말한다. 직무스트레스는 원아들과의 활동, 업무관련, 행정적 지원, 대인관계의 하위요인으로 구성되어 있다(유지연, 2010).

다. 회복 탄력성

회복탄력성이란 신체적·심리적 위험 요인에 직면했을 때, 어려움을 극복하고 환경에 성공적으로 적응하는 긍정적인 능력을 의미한다. 본 연구에서는 Reivich와 Shatté(2003)의 회복탄력성 지수 검사(Resilience Quotient Test)를 기초로 정서조절력, 충동통제력, 낙관성, 원인분석력, 공감능력, 자기 효능감, 적극적 도전성을 포함하는 것으로 정의하였다(이재영, 2012).

dCollection @ pknu

Ⅱ. 이론적 배경

1. 심리적 소진

가. 심리적 소진의 개념

소진을 의미하는 영어의 burnout의 사전적 의미는 'Burn'과 'Out'의 복합어로 '다 타다', '다 태워버리다', '정력을 다 써 버리다'의 뜻으로 해석된다. 새 우리말 큰 사전(1987)에서는 '다 타서 없어짐', ' 모조리 타버림'의 의미로 규정하고 있다.

1980년에 소진이 일에 지치고 동요하는 것을 의미하는 용어로 사용된 이래, 1980년부터 1985년까지 소진과 관련된 논문들이 약 300여 편이나 출판되었을 정도로 많은 저자들이 다양한 직업적 소진에 대해 연구했다(문선화, 2011). 특히 소진은 Maslach와 Jackson(1981)이 MBI(Maslach Burnout Inventory)를 개발하면서 일반화 되었으며 휴먼서비스 분야에서 종사하는 사회복지사, 상담사, 치료사 등의 인력관리 문제를 다루면서 특히 지속적으로 문제제기 되어왔다(강현아, 노충래, 박은미, 신혜령; 2008).

소진현상에 대한 많은 연구가 이루어지면서 소진에 대한 다양한 정의가 나타나고 있다. Pines와 Aronson(1988)은 소진을 신체적, 정서적, 정신적인 고갈의 상태로 정의하였으며, Faber(1990)와 Hoover-Dempsey(유은경, 2012, 재인용)는 많은 상황적 사전에서 효과적으로 대처하지 못하는 스트

dCollection @ pknu

레스가 행동적으로 나타나는 정서적 육체적 고갈을 소진이라 정의하였다.

소진에 대한 정의는 매우 다양하나 Maslach 와 Jackson(1981)은 소진을 정의하였는데 세 가지 핵심적인 개념을 정립함으로써 소진연구에 중요한 공헌을 하였다. 첫 번째 핵심적 개념은 정서적 고갈인데 이것은 느낌의 상실, 신뢰의 상실, 흥미의 상실 및 원기의 상실로 특정 지워지며, 더는 자신의 의지로는 일에 전념할 수 없게 되고 감정들로부터 고통받는 개인의 상태를 의미한다. 두 번째 개념은 비인간화로 이는 대인 봉사 전문가들이 그들의 내담자들에게 냉소적·부정적 태도와 감정이 확장됨에 따라 문제에 대한 책임을 그들에게 전가하며 자기 자신에 대해서도 부정적인 태도를 고수하고 강화시키는 결과를 낳게 한다. 세 번째 개념인 개인적 성취감의 상실은 자신을 부정적으로 평가하고, 타인을 돕는 그들의 임무에 실패했다고 믿게 하는 경향을 갖게 한다고 하였다.

이상의 내용을 종합하여 심리적 소진에 대한 개념을 정의해보면 심리적 소진은 과도한 요구 때문에 에너지, 힘 또는 자원을 만드는 것이 고갈되어 버린 것이고, 자신에게 주어진 임무를 헌신적으로 수행하였으나 기대했던 성과나 보상 없이 인간적 회의감이나 좌절감을 겪는 상태라고 정의할 수 있다.

나. 심리적 소진에 영향을 미치는 요인

교사들은 교육현장에서 수많은 문제에 직면해 왔다. 교사의 심리적 소진 현상에 관한 연구들에 의하면 교사들은 소진되기 쉬운 집단 중의 하나이다. 교직에서 교사들이 심리적 소진을 경험하게 되는 선행요인으로 직무스트레스를 보는 입장이 지배적이다. 서석림(1995)의 연구에서 교직을 수행하면서 학생, 동료교사, 행정가 등과 지속적인 상호작용 속에서 압박감이

dCollection @ pknu

가중되면서 스트레스를 받게 되며, 이런 과정에서 교사는 소진의 위험에 노출되기 쉽다고 하였다. 또한 교사는 학생들에게 올바른 지식과 경험, 기술을 가르칠 뿐만 아니라 학생의 생활지도와 다양한 감정적 업무, 수업준비, 행정업무 등 다양한 범위의 업무를 수행하므로 소진될 위험이 높다고 말하고 있다(박순진, 이지연, 이성원, 2009). 교사의 스트레스는 적정수준까지는 일을 하는데 원동력이 되지만, 이 수준을 넘어설 때는 효율성이 사라지며, 이러한 상태가 지속된다면 생리적으로, 건강에 악영향을 미치게 되며 더 나아가 생활과 복지, 그리고 조직의 발정을 저해하는 결과를 나타내는 것으로 볼 수 있다(최정림, 2011).

교사의 소진에 영향을 미치는 요인으로는 교사의 개인적 특성요인과 교사의 근무여건 요인, 조직 상황적 요인으로 나누어 볼 수 있다.

소진의 요인 중 개인적인 변인으로는 연령, 성별 및 교직경력, 결혼, 교육수준, 성격변인 등이 소진과 관계한다는 것을 발견하였다. Anderson과 Iwanicki(1978)는 연령, 교직경력과 소진과의 연구에서 20~34세의 교사가 45세 이상의 교사보다 MBI의 하위요인 중 정서적 고갈의 빈도수준에서 의미있게 높게 나타났으나, 서선순(2007)연구에서는 연령에 따른 심리적 소진의 차이는 나타나지 않았다. 경력면에서 13~24년의 경력을 가진 교사가 개인적 성취에서 가장 낮은 소진 수준을 나타냈다고 밝혔다. 심리적 소진과 성별과의 관계를 보면 김장섭(2004)와 Peck(1976)은 여교사가 남교사보다 교직에 대하여 더 비판적이고 소진을 더 많이 경험한다고 하였고, 결혼상황과 소진의 관계에서는 기혼교사가 독신교사보다 정서적인 소모감이 덜하다고 지적(고은하, 2001; Couture, Fuqua, 1986)하고 있으나 박희연(2006)와 Schwab(1980)의 연구에서는 결혼 상황에서는 교사의 소진과 상관이 없다고 지적하였다.

소진의 요인 중 근무여건 변인으로는 아동의 연령, 근무시간, 임금, 동료

Collection @ pknu

와의 관계, 학부모 관계, 외적보상, 담당 유아 수 등이 소진과 관계한다는 것을 발견하였다. Fuqua와 Couture(1986)는 아동의 연령은 교사 소진과 관련이 있지만, 아동과 관련되지 않는 업무에 소비하는 시간, 보육의 질은 소진과는 관련이 없다고 보고하였다. Maslach와 Jackson(1981)은 교사는 아동을 돌보는 장시간의 육체적, 지적노동, 동료 교사 및 학부모들과의 지속적이고 잦은 접촉, 저 임금, 안정된 승진기회와 적은 외적 보상은 소진과 관련되어 있다고 지적하였으며, Maslach와 Pines(1977)도 긴 노동시간이 교사의 소진과 관련된 주요요인이라고 하였다(강명선, 2012, 재인용)

소진의 요인 중 조직 상황적 변인은 학생의 비행, 부적절한 작업 목표, 미약한 행정 지원등 학교 환경의 좋지 못한 특성이 교사의 소진과 관련이 있다고 보고하였다(Bensky, 1980). Tosi(1970)는 조직에서의 작업압력, 역할갈등, 역할모호성을 고찰하였는데 이러한 것들이 교직만족에 부적절하게 관계되고 있음을 밝히고 있다(강명선, 2012, 재인용). 그러나 교사 소진의 이러한 원인들은 특히 교사의 개인적인 변인에 있어서 연구자 또는 연구방법에 따라 상이한 결과를 도출하고 있으며 Schwab, Jackson과 Schuler(1986)는 교사 소진에 관한 기존의 연구들이 소진의 원인을 교사의 개인적 요인과 조직적 요인으로 양분하고 이들 각각의 단일 요인들과 소진의 관계 규명에 치중함으로써 소진 현상에 대한 포괄적, 전체적인 분석을 하는데 실패했다고 보고, 교사의 소진 현상에 대한 통합적인 연구를 제안하였다(서석림, 1995).

Collection @ pknu

2. 직무스트레스

가. 직무스트레스의 개념

스트레스의 개념은 시대에 따라 다양하게 사용되어 왔다. 스트레스(stress)라는 용어는 라틴어의 'stringere'로서 '팽팽하게 죄다'라는 뜻에서 유래되었다. 직무스트레스는 1970년대부터 조직차원의 스트레스에 대한 연구가 시작되면서부터 나타난 개념으로 직무수행과 관련된 모든 스트레스를 의미한다. Ivancevich와 Matteson(1980)은 스트레스를 개인차에 의해 절제된 적응적인 반응이며 어떤 행동, 상황 또는 사건의 결과이고, 한 사람에게 특별히 요구하는 것으로 정의하였다. Hunter와 Thatcher(2007)는 직무스트레스를 개인적 경험이나 업무환경에 따라 조직구성원들이 느끼는 과민성이나 정신적 긴장의 정도를 스트레인(strain)또는 인지된 직무스트레스라고 하였다. 이처럼 스트레스를 야기 시키는 원인은 사람에 따라 다양하며, 스트레스를 인식하는 정도와 반응 또한 다르다. 적정수준의 스트레스는 오히려 순기능적 역할을 할 수 있고, 적정수준의 스트레스는 긍정적 효과를 발휘하여 조직구성원으로 하여금 성장과 발전의 기회로 인식 되지만, 너무 낮거나 너무 높은 수준은 부정적이어서 조직에 손해를 끼치게 할 뿐만 아니라 개인적으로도 신체에 영향을 주어 무력감 또는 신체적 질병까지 불러일으킬 수 있다고 하였다. 또한 직무스트레스는 스트레스 그 자체에 의해 결정되는 것이 아니라, 어떻게 받아들여지고 조절되느냐에 따라 결정된다고 볼 수 있다. 위 내용을 종합하여 직무스트레스의 개념을 정의하면 교사가 직무를 수행하는 과정에서 발생하는 직무와 관련된 자극이나 요구가 교사의 심리적·신체적 안녕을 위협할 때 교사 개인과 근무환경과의 상호작

Collection @ pknu

용에서 생기는 부조화로 인하여 교사 개인이 겪게 되는 심리적인 역기능이라고 할 수 있다.

나. 직무스트레스에 영향을 미치는 요인

직무스트레스 유발요인에 관한 견해는 수없이 많으며, 연구자들에 따라 그 분류가 매우 다양하다. 유아교사가 직무스트레스를 경험하게 되면 이는 교사의 신체적, 정신적 측면에 부정적인 영향을 미치게 되고, 동시에 유아들에게도 그 영향이 파급될 수 있다. 그리하여 일반적으로 복잡한 생활사건에서 생겨나는 압박감을 스트레스라고 볼 때 교사의 직무스트레스는 교육시설의 직무환경과 역동적으로 상호작용하여 발생할 수 있다. 이는 환경에서 비롯되는 요구와 불확실성 및 요구 상호간의 상충, 역할 수행에 따른 자원의 부족등의 직무환경과 유치원 교사의 개인 역할간의 부조화에 의해 유발되는 심리적 또는 생리적인 불균형 상태라고 볼 수 있다(유재경, 2013, 재인용).

교사의 직무스트레스 요인으로는 Kyriacou와 Sutcliffe(1978)는 학생들의 일탈행동, 열악한 근무여건, 시간적 압박, 좋지 못한 근무 풍토를 Clark(1980)은 전문직으로써의 부적절성, 교장과 교사와의 관계, 동료교사와의 관계, 집단 지도, 과다한 직무를 들었다. Gupta(1981)은 직무특성(역할갈등, 역할 모호성, 역할 과다, 역할 책임감, 반복성, 자율성, 피드백), 대인관계(학교행정가, 동료교사, 학생), 학교의 일반 특징이 교사의 직무스트레스를 야기 시킨다고 하였다. 김선미(2007)는 교사의 직무스트레스의 원인을 크게 개인 내적 요인(자아 개념, 동기유발, 학력, 학급관리 및 수업 기술, 업무 능력, 성격 등), 대인관계 요인(문제 학생 다루기, 학부형과의 관계, 동료 및 학교 행정가와의 의견 차이, 기타 다양한 집단과의 의사소통

Collection @ pknu

등), 그리고 직무 환경적 요인(보수, 승진기회, 학교시설, 학습자료, 행정 지원과 학교장의 지도, 지나친 업무 요구 등)으로 구분하였다.

지금까지 살펴본 유아교사 직무스트레스의 요인들은 큰 차이 없이 유사한 형태로 나타났으며 교육현장에서 경험하는 직무스트레스로 인해 교사 자신의 신체, 행동, 심리적인 부분에 영향을 미칠 뿐만 아니라 나아가 교사-유아의 관계에 있어서 상호작용이나 교육활동의 질적 저하를 가져와 유아에게까지 부정적인 영향을 미치게 됨을 알 수 있다(유재경, 2013).

신혜영(2004), 유재경(2013) 연구에 의하면 교사의 직무스트레스 하위요인 중 '업무과다'의 요인에서 가장 많은 스트레스를 받고 있으며, 스트레스를 높게 지각할수록 아동과의 상호작용이 저하되었으며 직무스트레스의 부정적 영향으로 교사의 퇴직과 높은 이직률로 나타난다고 하였다. 서지영(2002)연구 또한 교사들의 직무환경에서의 스트레스가 높은 소진과 이직율을 나타내게 한다고 하였다.

3. 회복탄력성

가. 회복탄력성의 개념

현대사회가 기술적, 구조적으로 점차 복잡해짐에 따라 역경에 처하는 사람들의 수뿐만 아니라 사람들이 겪는 역경의 정도도 증가하고 있다 정신발달 전문가 및 아동발달 연구자들은 역경에 직면한 사람들에게 나타나는 역기능적인 적응의 원인을 파악하고 치료하려는 노력을 기울여왔다. 그러나 이들은 역경을 경험한 모든 사람에게 부정적 결과가 나타나지 않음을 발견

dCollection @ pknu

하였으며, 역경과 스트레스에도 불구하고 긍정적인 발달을 보이는 사람들에게 관심을 가지게 되었다(Condly, 2006; Fraser, Kirby & Smokowski, 2004; Grotberg, 1995). 이러한 현상, 즉 어려운 환경속에서도 긍정적인 적응을 이루어 내는 현상을 일컬어 회복탄력성이라고 한다.

회복탄력성이란 개념은 늘어나 있거나 압축된 상태에서 다시 튀어 오르거나 되돌아온다는 뜻으로 학문적으로는 '정신적 저항력'을 의미한다(홍은숙, 2006). 회복탄력성에 대한 학자들의 다양한 정의를 살펴보면 Goldstein과 Brooks(2006)는 스트레스에 노출 된 이후 회복하는 속도와 정도에 기여하는 속성이라고 하였으며, Leipold와 Greve(2009)는 개인이 부정적 상황에서 보이는 동화와 조절의 결과라고 하였다. 한편 장휘숙(2001)은 장애와 역경을 억제하고 건강한 발달을 증진시키는 보호적인 요인을 통틀어 회복탄력성이라고 하였으며, Grotburg(1995)는 역경을 예방하고 극복하기 위한 사람, 집단, 지역사회의 능력이라고 하였다.

이와 같이 회복탄력성의 정의는 매우 다양하고 범위가 넓어서 합의된 개념을 도출하는 것이 쉽지 않으나(Grotburg, 1995; Herman et al, 2011) 회복 탄력성은 역경과 긍정적 적응이라는 두 가지 측면의 개념으로 정리할 수 있으며(Luthar & Cicchetti, 2000), 공통적으로 스트레스나 역경의 상황에도 불구하고 성공적으로 적응해 나가는 능력과 과정의 의미를 포함한다는데에 많은 학자들이 동의한다(Egeland et al, 1993; Masten & Coatsworth, 1998; Masten & Gewirtz, in press; Masten & Powell, 2003; Linke, 2010; Luthar et al. 2000).

국내에서는 회복탄력성이라는 개념의 도입이 아직까지 초기단계에 있기 때문에 'resilience'용어의 번역이 일치되지 않고 있다. 예를 들어 '극복력'(김동희, 2003), '복원력'(오승아, 이양희, 1999), '심리적 건강성'(이완정, 2002), '유연성'(서지영, 2002), '적응유연성'(김민아, 권경인, 2008; 김예성,

dCollection @ pknu

박현선, 2007; 박지아, 유성경, 2003), '탄력성'(김승경, 강문희, 2005; 이해리, 조한익, 2006; 홍은숙, 2006), '회복력'(김혜성, 1997)등으로 다양하게 번역되어 사용되었다(이재영, 2012, 재인용)

회복탄력성은 유전적인 요인에 의해 결정되기도 하지만, 매우 역동적이어서 시간의 흐름에 따라 변하며 환경 요인과 문화, 교육, 개인의 노력 등 다양한 요인에 의해 결정되는 것으로 알려져 있다(Dyer & McGuinness, 1996). 한마디로 회복탄력성은 변화하는 환경에 적응하고 그 환경을 스스로에게 유리한 방향으로 이용하는 인간의 총체적 능력이라 할 수 있다(김주환, 2011).

회복탄력성에 대한 초기 연구(Werner & Smith, 1982)는 하와이 Kauai섬에서 태어나 가난, 부모의 부재, 질병, 장애 등 열악한 환경에도 불구하고 유능하고 따뜻한 성인으로 성장한 이들의 특성을 분석함으로써 시작되었다(이민규, 2009: Fraser et al, 2004). 또한 회복탄력성의 개념이 초기에는 장애, 가난, 아동학대, 부모의 이혼 및 정신질환, 재해, 전쟁 등의 경험을 한 고위험 집단에만 한정되었으나(Goldstein, & Brooks, 2009) 점차 모든 사람에게 적용되는 개념으로 확장되고 있다. 즉 회복탄력성은 역경을 경험한 사람들에게만 국한되는 것이 아니라 모든 사람에게 예방적인 차원으로 필요한 능력으로 간주되어야 하며(Reivich & Shatte, 2003), 특별하고 희귀한 능력이라기보다는 인간의 기본적인 적응 체계가 작동하면서 이루어지는 보편적인 발달과정(Masten 2001; Masten & Powell, 2003)으로 여기는 것이 필요하다.

따라서 본 연구에서는 회복탄력성의 개념을 신체적·심리적 위험요인에 직면했을 때 어려움을 극복하고 환경에 성공적으로 적응하는 긍정적인 능력으로 보고자 한다.

dCollection @ pknu

나. 유아교사의 회복탄력성의 필요성

최근 국외에서는 교사의 회복탄력성 연구에 대한 관심이 차츰 증가하고 있는데, 그 주요 이유 중 하나는 임용 후 5년 내에 교직을 떠나는 교사의 비율이 높아졌기 때문이다(Le Cornu, 2009). 우리나라의 경우에도 2013년 유치원 신규채용 교사가 전년 대비 3,009명(7.4%)증가한 43,783명인 반면, 휴·퇴직한 교사는 5695명으로 집계되어 퇴직한 교사 인원이 신규인원의 13%에 달했다(교육통계서비스, 2014. 2). 이와 같은 상황에서 회복탄력성은 교육현장에 새롭게 적응해야하는 초임교사뿐 아니라 변화하는 교육현장에서의 적응을 위해 모든 교사에게 필요(Gu & Day, 2007; Howard & Johnson, 2004)하다고 볼 수 있다.

교사에게 회복탄력성이 중요한 이유는 첫째, 교사 개인적 건강을 위해 회복탄력성이 필요하다. 교사는 학교라는 구조 안에서 상급자, 학부모, 학생, 동료교사 등과 다양한 관계를 맺고 있을 뿐만 아니라(Nias, 1996) 학급 운영 외의 많은 잡무로 인해 스트레스와 소진을 경험한다. 이로 인해 교사는 다른 직업에 비해 높은 수준의 스트레스를 갖는 직업으로 분류되고 있으며 정신적 피로와 심리적 스트레스와 소진이 높게 나타난다(Kovess-Masfety et al. 2005). 특히 많은 연구결과에서도 유치원 교사는 장시간의 근무, 행사준비, 학급 운영, 행정적 업무 등 과다한 업무로 인한 스트레스의 정도가 높게 나타난다고 하였다(김동춘, 송미선 2008; 신혜영, 2004; 조성연, 2004). 그러므로 교사의 회복탄력성은 교사 개인의 정신적, 신체적 건강을 위해 반드시 요구되는 능력이라고 하겠다.

둘째, 교육의 질을 유지하고 향상시키기 위해 회복탄력성이 요구된다. 교사의 직무스트레스가 해소되지 않으면 소진으로 이어지고 소진의 결과로 이직을 고려하게 되며, 직무노력이 감소하게 되어 교육의 질이 떨어진다

Collection @ pknu

(오영재, 1992). 회복탄력성은 교사의 삶에 영향을 주는 내적인 보호요소로 작용해 교사들을 성장시키고 효능감을 기르는 긍정적인 역할을 하므로(Gu & Day, 2007) 직무스트레스를 극복하여, 교사-유아 관계를 긍정적으로 유지하고, 교육의 목표를 성취할 수 있도록 한다. 더 나아가 교사의 회복탄력성은 퇴직률, 이직률을 저하시키고, 교육 현장에 경력교사를 양산하여 교육의 질을 향상시키는데 효과적이다.

셋째, 교사의 회복탄력성은 아동의 회복탄력성 형성에 중요한 역할을 한다(Howard & Johnson, 2000). 회복탄력적인 교사는 아동에게 정서적인 안녕과 보호적 환경을 제공하고, 배려적이고 지지적인 관계를 통하여 아동에게 성취감, 소속감, 인정받고 있음을 경험하게 하여 긍정적이고 높은 기대를 갖고 수업이나 활동에 참여할 수 있는 기회를 주며, 이런 기회를 통해 아동은 회복탄력성을 가지게 된다(Child and Adolescent Mental Health, n,d).

다. 유아교사의 회복탄력성 하위요인

회복탄력성은 여러 요인으로 구성되어 있는 복합적이고 포괄적인 개념이므로 학자들마다 매우 다양하게 회복탄력성의 구성요소를 제시하고 있다. Reivich와 Shatte(2003)은 회복탄력성의 구성요소로 정서조절력, 충동통제력, 낙관성, 원인분석력, 공감능력, 자기 효능감, 적극적 도전성을 제시하였다. 국내에서는 김주환, 신우열, 최민아(2009)가 회복탄력성의 구성요소로 원인분석력, 감정조절력, 감사하기, 생활만족도, 낙관성, 관계성, 커뮤니케이션능력, 공감능력으로 제시하였다.

학자들이 제시한 다양한 회복탄력성 구성요소 중에서 누락되거나 중복되지 않고 적절하게 구분되어있는 Reivich와 Shatte(2003)의 구성요소를 교

dCollection @ pknu

사와 관련하여 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 정서조절력(emotion regulation)은 압박과 스트레스 상황에서도 자신의 정서를 조절할 수 있는 능력을 말한다. 정서조절력이 자신의 부정적인 감정을 통제하고 긍정적인 감정을 유지할 수 있도록 하므로 회복탄력성을 우울과 불안을 극복하는 힘이 되며, 안녕감을 갖도록 한다. 분노, 좌절, 억울함등의 부정적인 감정이 생기는 상황에서도 이를 인내하며 조절하는 능력은 교사의 자질이다(박은혜, 2009).

둘째, 충동통제력(impulse control)은 목표달성을 위해 일시적인 충동이나 즉각적인 만족을 주는 행동을 제지하고 인내할 수 있는 능력을 말한다. 충동통제력이 어떤 문제나 어려움이 발생했을 때 즉흥적으로 판단하고 행동하기보다 신중하게 생각하게 하므로 회복탄력성을 어떤 목적을 달성하기 위해 인내할 수 있게 한다. 유능한 유아 교사는 단시간 내에 유아의 변화를 기대하지 않고 신념에 따라 교육할 수 있어야 하므로(박은혜, 2009), 충동통제력은 유아교사의 중요한 자질로 여겨진다.

셋째, 낙관성(optimism)은 미래에 좋은 일이 일어날 것이라는 긍정적인 기대, 자신이 겪는 실패를 일시적인 것으로 여기고 역경을 극복할 수 있다는 믿음 등으로 다양하게 정의되고 있다. 낙관성이 미래에 대해 긍정적인 태도를 갖게 하므로, 회복탄력성은 자신의 삶에 대해 능동적이며 자신감 있는 태도를 유지하도록 한다. 낙관성을 가진 교사는 교수의 질적 수준이 높으며, 학생의 학업능력을 증진시키므로 학생들의 건강한 학교생활에 영향을 준다는 중요한 가치를 가진다(양병환, 1999).

넷째, 원인분석력(causal analysis)은 사물이나 상태의 현상 혹은 변화의 근본이 되는 원인을 정확히 분석할 수 있는 능력을 의미한다. 즉, 원인분석력은 갈등이나 문제를 재대로 해결할 수 있도록 원인을 정확히 진단하는 능력이다. 원인분석력이 어떤 사건이나 문제의 발생 원인을 분석하여 대처

dCollection @ pknu

할 수 있게 하므로 외복탄력성은 문제해결을 위한 능력이라고 볼 수 있다. Day(2007)은 좋은 교사의 특징으로 교육적 판단, 즉 개인에게 적절한 교수 방법 사용하기를 제시하였으며, 이는 문제 해결력의 바탕이 된다.

다섯째, 공감능력(empathy)은 타인의 감정이나 심리상태, 내적 경험을 이해하고 느낄 수 있는 능력을 말한다. 이러한 능력은 원만한 대인관계를 유지하기 위한 기본적 자질이 된다. 특히 유아에 대한 이해 및 공감은 유아의 발달을 최대화하기 때문에(Berk & Winsler, 1995) 공감능력은 유아교사에게 필요한 능력이다.

여섯째, 자기효능감(self-efficacy)은 자신을 유능하고 능력이 있으며, 효능감이 있는 사람이라고 생각하는 것을 의미한다. 자기 효능감은 자신이 무엇이든 할 수 있다는 믿음이며, 이것은 다른 사람들과의 긍정적인 관계로부터 형성된다.

마지막으로 적극적 도전성(reaching out)으로 익숙한 일상에 안주하지 않고, 자신의 한계를 넘어서 새로운 것에 도전하는 것을 두려워하지 않는 능력을 의미하는데 적극적 도전성이 새로운 것에 도전하고 성취하는 것을 즐기게 하므로 회복탄력성은 새로운 시도, 새로운 경험에 대해 개방저인 특성을 갖는다(권수현, 2009).

4. 선행연구고찰

가) 직무스트레스와 심리적 소진과의 관계

강명선(2012)의 유치원 교사의 직무스트레스와 심리적 소진 관계에서 스

dCollection @ pknu

트레스 대처방식에 대한 연구에 따르면 직무스트레스의 수준이 높을수록 소진의 수준도 높아진다. 교사는 다양한 유아들과 활동을 할 때 문제 행동을 일으키는 유아들을 지도함에 있어 어려움을 느끼고, 유치원에서 나의 의견이 존중되지 않고 발언할 기회가 주어지지 않음으로 인해 보람을 느끼지 못하면서 직무스트레스를 받고 있다. 그리고 교사간의 갈등과 파벌이 심해 의사소통이 원만하게 이루어지지 않으면서 직무스트레스를 받아 그 영향이 심리적 소진으로 이어질 가능성이 높다는 결과가 나타났다.

이에 교사의 심리적 소진을 예방하기 위한 환경 마련과 스트레스 요인을 없앨 수 있도록 각 위치에 맞는 업무 분담, 교사의 자기 능력 개발 기회에 대해 말하였다.

또 다른 선행연구로 석류(2014)의 교사의 직무스트레스와 감정노동 및 심리적 소진의 관계에 관한 연구에서는 직무스트레스가 높을수록 심리적 소진이 높으며 직무스트레스가 심리적 소진에 직접적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 직무스트레스와 심리적 소진과 높은 정적 상관을 보여준다고 하였다. 교사가 경험하는 스트레스는 교사 자신의 전문적인 성장을 위해서만이 아니라 영향이 학생에게 미칠 수 있으므로 스트레스와 소진을 예방하고 극복하기 위한 지속적인 관심과 정책적 배려가 필요하다고 말한다.

윤미정(2010)의 보육교사의 직무스트레스 및 소진에 따른 직무만족도 연구에 의하면 직무스트레스와 소진에 따른 보육교사의 직무 만족도는 전체적으로 유의미한 결과가 나왔으며 독립변수로 살펴본 결과 원아들과의 활동요인, 행정적 지원요인, 교사 관련요인, 학부모 관련 요인, 개인관련 요인, 비인간화가 소진 전체 요인에서 통계적으로 유의미한 차이를 보여 직무스트레스와 소진이 높아질수록 직무만족도는 낮아진다고 밝히고 있으며 영유아 발달에 지대한 영향을 미치는 보육교사가 스트레스를 받거나 소진되지 않도록 제도적인 뒷받침과 재정지원이 이루어져야 됨을 이야기 하고

Collection @ pknu

있다.

최선경(2011)의 직무만족과 직무스트레스가 어린이집 보육교사의 소진에 미치는 영향에 관한 연구에서도 직무스트레스와 소진과의 관계를 정적인 관계로 보고 직무스트레스가 많으면 소진도 높다고 하였다.

나) 회복탄력성과 심리적 소진과의 관계

특수학교 교사의 심리적 소진 및 직무만족도와 회복탄력성의 관계를 연구한 이정현(2012)의 연구에 의하면 심리적 소진이 높은 집단은 직무만족도와 회복탄력성이 낮았으며, 심리적 소진이 낮은 집단은 회복탄력성이 높은 것으로 나왔다. 회복탄력성이 높은 집단은 심리적 소진이 낮은 반면 직무만족도는 높게 나타났으며, 회복탄력성이 낮은 집단은 심리적 소진은 높고, 직무만족도는 낮게 나타났다고 밝히고 있다. 교사의 회복탄력성을 높이게 되면 심리적 소진은 낮아짐으로 회복탄력성을 증진시킬 수 있는 프로그램의 필요성에 대해 제시하고 있다(이정현, 2012).

또한 회복탄력적인 교사들은 직무수행 시 발생되는 크고 작은 어려움과 스트레스 상황에서 그들이 가진 회복탄력성을 발휘해 스트레스를 극복하고 재적용해 심리적 소진을 예방하게 한다고 하였다(권수현, 이승현, 2010).

다른 연구로 이민정(2014)의 회복탄력성 및 긍정적 착각이 전문상담교사의 소진에 미치는 영향에 대한 연구를 살펴보면 전문상담 교사의 회복탄력성은 소진과 유의미한 부적관계를 보였으며 회복탄력성이 전문상담교사의 소진을 낮추어 주는 요인이라고 하였다. 회복탄력성의 하위 요인 중 특히 정서조절력과 낙관성은 소진을 낮추어 주는데 영향을 미치는 요인이라고 말하며 전문상담교사들을 대상으로 제공되는 연수에서 정서조절력과 낙관

dCollection @ pknu

성을 계발할 수 있는 프로그램 제공의 필요성을 제시하였다.

다) 회복탄력성과 직무스트레스의 관계

The Resilient Educator(2007)에 의하면, 교사의 역할 수행을 격려하고, 학교 내 관계를 증진하는 회복탄력성 증진 프로그램 과정을 3개월 마친 교사는 스트레스 증상이 현격히 감소하였다고 보고하고 있으며, 권수현(2010)의 연구에서는 스트레스와 어려움을 이겨내고 적응 할 수 있도록 회복탄력성이 높은 교사를 양성하고 유치원 교사의 회복 탄력성 증진을 위한 프로그램 개발이 이루어져야 됨을 제시하고 있다.

다른 연구로 이연희(2013)의 유아의 회복탄력성과 스트레스 및 사회적 지지와의 관계의 연구에서는 유아가 지각하는 스트레스가 높을수록 유아의 회복탄력성이 낮아지므로 유아의 회복탄력성을 높이기 위해서는 유아가 과도한 스트레스를 받지 않도록 환경을 조성해 주는 것이 매우 중요하다고 제시하고 있다.

최성애(2014)에 의하면 회복탄력성이 낮은 사람은 지속적인 스트레스로 탈진 상태에 쉽게 빠지고, 감정적으로 고갈되며 면역성이 저하되기 때문에 질병에도 잘 걸리지만 회복탄력성이 높으면 지속적인 스트레스를 어느 정도 잘 감당할 수 있으며 도전적인 상황에서도 체력적·감정적·인지적으로 좀 더 빨리 회복되기에 계속 스트레스에 머물면서 신체와 관계가 망가지는 것으로부터 벗어날 수 있다고 말하고 있다.

Collection @ pknu

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구는 부산광역시에 소재한 사립유치원 교사 234명을 대상으로 하였다. 연구대상 선정을 위해 연구에 동의한 30개 유치원 교사 294명에게 설문 의뢰하였으며 총 237부가 회수되어 81%의 회수율을 보였다. 이중 응답의 내용이 불성실한 4부를 제외한 총 234명을 연구대상으로 하였다. 연구대상의 사회인구학적 특성은 표 1과 같다.

표 1에서 알 수 있듯이 본 연구에 참여한 교사는 대부분이 20대 이었으며(73.1%), 학력에서는 2~3년제 전문대(68.8%)와 4년제 대학교(26.1%)졸업 이상의 교육수준을 지녔으며, 교육 총 경력은 1~5년 미만(37.2%), 5~10년 미만(32.9%)순 이였으며, 현 교육기관에서의 근무시간은 10~11시간 미만(48.3%), 11시간 이상(38.0%)순으로 나타났다.

Collection @ pknu

<표 1> 연구대상의 사회인구학적 특징

(*N*=234)

변 인	구 분	빈 도
연령	20대	171(73.1)
	30대 이상	62(26.5)
	무응답	1(0.4)
학력	전문대 졸	161(68.8)
	대학교 졸	61(26.1)
	대학원 재	7(3.0)
	대학원 졸	5(2.1)
교사 경력	1년 미만	44(18.8)
	1년~5년 미만	87(37.2)
	5년~10년 미만	77(32.9)
	10년 이상	20(8.5)
	무응답	6(2.6)
근무시간	10시간 미만	32(13.7)
	10시간~11시간 미만	113(48.3)
	11시간 이상	89(38.0)
계		234(100.0)

2. 연구도구

본 연구에서 유아교사의 직무스트레스와 심리적 소진과의 관계에서 회복탄력성의 조절효과를 알아보기 위하여 교사용 질문지를 사용하였다. 유아

dCollection @ pknu

교사의 개인 배경과 관련된 질문(8문항), 유아교사의 직무스트레스(34문항), 유아교사의 심리적 소진(16문항), 유아교사의 회복탄력성(41문항)으로 구성되었으며 총 99문항이다. 연구 도구에 대한 구체적인 내용은 다음과 같다.

가. 심리적 소진

유아교사의 심리적 소진을 측정하기 위한 도구는 Maslach와 Jackson(1981)이 고안한 도구를 연구에 적합하게 수정·보완하여 사용한 유은경(2012)의 설문을 사용하였다. 심리적 소진의 척도를 3개의 하위요인으로 구성하였으며 총 16문항으로 구성되어있다. 각 문항은 5점 척도로 '전혀 그렇지 않다' 1점, '대체로 그렇지 않다' 2점, '보통이다' 3점, '대체로 그렇다' 4점, '매우 그렇다' 5점으로 평정하도록 되어 있으며, 점수가 높을수록 심리적 소진의 수준이 높은 것을 의미한다. 하위영역별 조작적 정의를 살펴보면 아래와 같다.

'정서적 고갈' 은 자신의 의지로는 일에 전념할 수 없게 되고 감정들로부터 고통 받는 개인의 상태를 의미하며 '비인간화' 는 냉소적·부정적 태도와 감정이 확장됨에 따라 문제에 대한 책임을 전가하며 자신에 대해서도 부정적인 태도를 고수하고 강화시키는 상태를 말한다. '성취감 상실' 은 자신을 부정적으로 평가하고 타인을 돕는 그들의 임무에 실패했다고 믿게 하는 경향을 의미한다. 심리적 소진 측정도구의 각 하위영역별 문항구성 및 신뢰도는 표 2와 같다.

dCollection @ pknu

<표 2> 심리적 소진 측정도구의 하위영역별 내용과 문항번호 및 신뢰도 계수

(N=234)

하위영역	문항번호	문항수	신뢰도 Cronbach's α
비인간화	1, 2, 3	3	.71
정서적 고갈	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11	8	.90
성취감 상실	12, 13, 14, 15, 16	5	.62
전체		16	.91

나. 직무스트레스

본 연구에서는 유아 교사의 직무스트레스 정도를 측정하기 위해 유지연(2010)의 연구에서 사용된 설문지를 수정, 보완하여 사용하였다.

유지연(2010)의 연구에서 사용한 직무스트레스 척도를 원아들과의 활동, 업무관련, 행정적 지원, 대인관계, 개인관계의 5개 하위요인으로 구성된 총 34문항의 척도이었으나, 본 연구에서는 2문항으로 이루어진 개인관계 하위영역의 낮은 신뢰도로 인하여 이를 제외한 총 4개의 하위요인의 32문항 척도를 사용하였다. 각 문항은 5점 척도로 '전혀 그렇지 않다' 1점, '대체로 그렇지 않다' 2점, '보통이다' 3점, '대체로 그렇다' 4점, '매우 그렇다' 5점으로 평정하도록 되어 있으며, 점수가 높을수록 직무스트레스가 높은 것을 의미한다. 직무스트레스 척도의 각 하위영역별 문항구성 및 신뢰도는 표 3과 같다.

dCollection @ pknu

<표 3> 유아교사의 직무스트레스의 하위영역별 문항번호 및 신뢰도 계수

(*N*=234)

하위영역	문항번호	문항수	신뢰도 Cronbach's α
원아들과의 활동	1 ,2, 3, 4, 5	5	.66
업무관련	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	8	.83
행정적 지원	14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22	9	.84
대인관계	23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32	10	.84
전체		32	.91

다. 회복탄력성

유아교사의 회복탄력성의 척도는 Reivich와 Shatte(2003)의 회복탄력성 지수검사(Resilience Quotient Test: RQT) 문항을 번안 수정하여 사용한 이재영(2012)의 설문지를 수정・보완하여 사용하였다. 이재영(2012)의 연구에서는 총 42문항으로 사용되었으나, 예비조사 결과 한 문항[1]이 부적절한 것으로 나타나 이를 제외하고 사용하였다. 본 연구에서 회복탄력성의 척도를 7개의 하위요인으로 구성하였으며 총 41문항으로 구성되어있다. 각 문항은 5점 척도로 '전혀 그렇지 않다' 1점, '대체로 그렇지 않다' 2점, '보통이다' 3점, '대체로 그렇다' 4점, '매우 그렇다' 5점으로 평정하도록 되어 있으며, 점수가 높을수록 교사의 회복탄력성이 높음을 의미한다. 하위영역별

1) 나는 직장이나 학교, 재정상태에 대해 미리 계획하지 않는다.

dCollection @ pknu

조작적 정의를 설명하면 아래와 같다.

‘정서조절력’ 이란 압박과 스트레스 상황에서도 자신의 정서를 조절하는 능력을 말하며 ‘충동조절력’ 은 목표달성을 위해 일시적인 충동이나 즉각적인 만족을 주는 행동을 제지하고 인내할 수 있는 능력을 말한다.

‘낙관성’ 이란 미래에 좋은 일이 일어날 것이라는 긍정적인 기대, 자신이 겪는 실패를 일시적인 것으로 여기고 역경을 극복할 수 있다는 믿음을 의미하고, ‘원인분석력’ 은 사물이나 상태의 현상 혹은 변화의 근본이 되는 원인을 정확히 분석할 수 있는 능력을 의미한다. ‘공감능력’ 은 타인의 감정이나 심리상태, 내적 경험을 이해하고 느낄 수 있는 능력이고, ‘자기효능감’ 은 자신을 유능하고 능력이 있으며, 효능감이 있는 사람이라고 생각하는 것을 의미한다. ‘적극적 도전성’ 은 익숙한 일상에 안주하지 않고 자신의 한계를 넘어서 새로운 것에 도전하는 것을 두려워하지 않는 능력을 의미한다. 회복탄력성 측정도구의 각 하위영역별 문항구성 및 신뢰도는 표 4와 같다.

<표 4> 회복탄력성 측정도구의 하위영역별 내용과 문항번호 및 신뢰도 계수 (N=234)

하위영역	문항번호	문항수	신뢰도 Cronbach's α
정서조절력	1*, 2*, 3*, 4, 5*, 6	6	.75
충동조절력	7, 8*, 9, 10*, 11, 12	6	.61
낙관성	13, 14*, 15, 16	4	.73
원인분석력	17, 18*, 19*, 20, 21	5	.69
공감능력	22*, 23, 24, 25*, 26*, 27*, 28	7	.78
자기효능감	29*, 30*, 31*, 32*, 33, 34, 35, 36	8	.66
적극적도전성	37, 38*, 39, 40*, 41*	5	.71
전체		41	.68

* 역채점 문항

dCollection @ pknu

3. 연구절차

본 연구에 앞서 연구에 사용될 질문지의 적절성과 문제점, 소요시간을 파악하기 위해 2014년 1월 15일부터 1월 17일 사이에 유아교사 10명을 대상으로 예비조사를 실시하였다. 내용이 이해되지 않는 부분은 검토 받았고 예비조사 결과를 바탕으로 유아교육전문가 1인과 의논하여 수정·보완하였다. 예비조사 후 수정한 질문지의 내용은 다음과 같다.

이재영(2012)의 회복탄력성 질문지 중 '나는 직장이나 학교, 재정 상태에 대해 미리 계획하지 않는다.' 는 질문은 교사들이 잘 이해되지 않고 별로 경험하지 않는 일이라고 하여 본 연구에서는 제외되었으며, 유지연(2010)의 직무스트레스 질문지 8번문항의 내용에서 '사무직원의 도움이 거의 없다.' 를 사무직원이 없는 경우도 있는 것으로 나타나 '사무와 관련된 업무의 도움이 거의 없다.'로 수정하였으며, 개인관계 영역의 2문항에 대한 신뢰도가 너무 낮게 나타나 최종분석 시 제외하였다.

본 연구는 2014년 1월 24일~2월 28일에 걸쳐 실시하였다. 질문지는 연구자가 해당기관에 전화로 연구의 취지를 설명한 후 협조를 구한 뒤 직접 방문하여 질문지를 전달하거나 우편 발송하였다. 질문지 회수방법은 직접 방문과 우편으로 수거를 하였고, 총294부 중 237부가 회수되어 81%의 회수율을 보였다. 무응답 질문지와 답변이 성실하게 이루어지지 않은 질문지 4부를 제외한 234부를 최종 연구 분석에 활용하였다.

dCollection @ pknu

4. 자료분석

수집된 자료는 SPSS-WIN 21.0 프로그램을 이용하여 다음과 같이 분석되었다. 먼저 측정도구의 신뢰도를 검증하기 위하여 내적 합치도인 Cronbach's α계수를 산출하였다. 측정변인의 일반적인 경향을 살펴보기 위하여 점수범위 및 평균, 표준편차를 살펴보았다. 또한 연구문제 1과 관련하여 적률상관계수를 산출하였고, 연구문제 2와 관련하여 유아교사의 직무스트레스가 심리적 소진에 미치는 영향이 회복탄력성에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여 유아교사의 직무스트레스와 회복탄력성의 상호작용 변수를 포함시켜 심리적 소진의 총점 및 하위영역별로 위계적 회귀분석을 실시하였다.

dCollection @ pknu

Ⅳ. 연구 결과 및 해석

1. 측정변인들의 점수범위와 평균 및 표준편차

연구 문제에 따른 분석에 앞서 측정 변인의 일반적인 경향을 살펴보고자 점수범위 및 평균, 표준편차를 살펴본 결과는 표 5와 같다. 표 5에서 알 수 있듯이 유아교사의 심리적 소진 총점의 문항 평균은 2.72로 1~5점 점수범위를 고려할 때 보통보다 약간 낮은 수준의 심리적 소진을 경험하는 것으로 나타났다. 구체적으로 비인간화 2.29, 정서적 고갈 2.78, 성취감 상실 2.88로 하위영역별 점수 역시 보통보다 낮은 수준이었으나 비인간화와 같은 심리적 소진의 수준이 가장 낮고 성취감 상실로 인한 심리적 소진이 좀 더 높은 것으로 나타났다. 다음으로 유아교사의 직무스트레스는 문항평균 2.70으로 1~5점의 점수범위를 고려할 때 보통보다 낮은 수준이었고, 회복탄력성은 1~5점 점수범위를 고려할 때 중간보다 높은 수준으로 나타났다. 즉, 본 연구대상 유아교사는 심리적 소진 및 직무스트레스는 중간보다 낮은 수준으로 경험하는 것으로 응답하였고, 회복탄력성은 중간보다 높은 수준을 보이는 것으로 나타났다.

dCollection @ pknu

<표 5> 측정변인들의 점수범위와 평균 및 표준편차

(*N*=234)

변인		가능 점수 범위	실제 점수 범위	평균	표준편차
심리적 소진	총점	1~5	2.28~1.19	2.72	.56
	비인간화		1~4	2.29	.69
	정서적 고갈		2~4.75	2.78	.74
	성취감상실		1.20~4.20	2.88	.47
직무스트레스		1~5	1.72~4.47	2.70	.43
회복탄력성		1~5	2.78~4.88	3.49	.32

2. 유아교사의 직무스트레스, 회복탄력성 및 심리적 소진의 관계

유아교사의 직무스트레스, 회복탄력성 및 심리적 소진 간의 상관관계를 살펴본 결과는 표 6과 같다.

표 6에 제시된 바와 같이 사립유치원 교사의 직무스트레스는 심리적 소진에 높은 정적 상관관계를 나타내었다(r=.71, p<.001). 하위영역별로 보면, 유아교사의 직무스트레스가 높을수록 더 높은 비인간화(r=.64, p<.001)를 경험하고, 정서적 고갈(r=.71, p<.001)을 느끼고, 성취감 상실(r=.41, p<.001)로 인해 심리적으로 소진되는 것으로 나타났다. 반면 유아교사의 회복탄력성은 이들의 심리적 소진과 부적 상관관계를 보였는데(r=-.52, p<.001), 하위영역별로 살펴보면 유아교사의 회복탄력성이 높을수록 비인간화(r=-.44, p<.001), 정서적 고갈(r=-.45, p<.001), 성취감 상실(r=-.49, p<.001)로 인한 심리적 소진 수준이 낮은 것으로 나타났다. 또한 회복탄력

dCollection @ pknu

성은 직무스트레스와도 유의한 부적 상관관계를 보여주었다(r=-.43, p<.001). 이는 유아교사가 직무를 수행하면서 느끼는 스트레스는 이들의 심리적 소진 경험에 유의미한 관련 요인이며, 동시에 유아교사의 회복탄력성 수준이 낮을수록 높은 직무스트레스와 심리적 소진을 경험하는 것으로 지각하고 있음을 보여준다.

<표 6> 측정변인들간의 적률상관계수

(N=234)

변 인	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
(1) 직무스트레스	1.0					
(2) 회복탄력성	-.43***	1.0				
(3) 심리적 소진	.71***	-.52***	1.0			
(4) 비인간화	.64***	-.44***	.80***	1.0		
(5) 정서적 고갈	.71***	-.45***	.85***	.69***	1.0	
(6) 성취감상실	.41***	-.49***	.76***	.50***	.59***	.1.0

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

3. 유아교사의 직무스트레스와 심리적 소진 간의 관계에 대한 회복탄력성의 조절효과

유아교사의 직무스트레스가 심리적 소진에 미치는 영향이 교사 자신의 회복탄력성 수준에 따라 달라지는지를 심리적 소진 총점 및 하위 영역별로 알아보았다.

Baron과 Kenny(1986)는 두 변인 사이의 관계 강도나 방향에 영향을 미치는 제 3의 변인을 중재변인이라고 보고, 이는 상호작용효과를 검증함으로써 밝힐

dCollection @ pknu

수 있다고 하였다. 이에 기초하여 본 연구에서 유아교사의 직무스트레스와 회복탄력성의 상호작용 변수를 만들어 위계적 회귀분석에 포함시킴으로써 유아교사의 회복탄력성의 조절효과, 즉 유아교사의 직무스트레스와 심리적 소진간의 관계가 회복탄력성 수준에 따라 달라지는지를 검증하였다.

먼저 유아교사의 심리적 소진 총점 및 하위영역별 점수 각각에 대하여 1단계에 유아교사의 직무스트레스 및 회복탄력성 변인을, 2단계에 유아교사의 직무스트레스와 회복탄력성의 상호작용 변수를 투입하여 살펴보았다. 본 연구에서는 상호작용항이 포함된 회귀모델의 다중공선성 문제를 해결하기 위하여 편차화점수를 사용하였으며, 위계적 회귀분석에 앞서 독립변인들 간의 다중공선성의 가능성을 알아보고자 공차한계(Tolerance)와 분산팽창요인(VIF) 지수를 알아본 결과 공차한계는 .807~.966, VIF 지수는 1.035~1.229의 분포로 나타나 허용 가능한 정도이었으므로 독립변인 간 다중공선성의 위험은 배제된 것으로 판단하였다.

1) 유아교사의 직무스트레스와 심리적 소진 총점 간의 관계에 대한 회복탄력성의 조절효과

먼저 유아교사의 직무스트레스가 심리적 소진 총점에 미치는 영향을 유아교사의 회복탄력성이 조절하는지를 살펴보기 위하여 위계적 회귀분석을 실시한 결과는 표 7에 제시하였다. 표 7에서 알 수 있듯이, 최종 단계 모델에서 유아교사의 직무스트레스(β=.60, p<.001) 및 회복탄력성(β=-.25, p<.001)의 주효과만 유의하였고 직무스트레스와 회복탄력성의 상호작용 효과(β=.07, *n.s.*)는 유의하지 않았다. 이 변인들은 유아교사의 심리적 소진에 대해 총 57%의 설명력을 보여주었다. 이는 유아교사의 직무스트레스가 높을수록, 회복탄력성이 낮을수록 이들의 심리적 소진 수준은 높다는 것을 보여준다.

dCollection @ pknu

<표 7> 유아교사의 심리적 소진 총점에 대한 직무스트레스와 회복탄력성의 위계적 회귀분석결과

(N=234)

변 인	1단계		2단계	
	B	β	B	β
직무스트레스	.75	.60***	.74	.60***
회복탄력성	-.47	-.26***	-.45	-.25***
직무스트레스×회복탄력성			.22	.07
R^2	.56		.57	
$\triangle R^2$			.01	
F	149.71***		101.30***	

***p < .001

2) 유아교사의 직무스트레스와 비인간화 간의 관계에 대한 회복탄력성의 조절효과

먼저 유아교사의 직무스트레스가 심리적 소진의 하위영역 중 비인간화에 미치는 영향을 회복탄력성이 조절하는지를 살펴보기 위하여 위계적 회귀분석을 실시한 결과는 표 8에 제시하였다. 표 8에서 알 수 있듯이, 최종 단계 모델에서 유아교사의 직무스트레스(β=.55, p<.001) 및 회복탄력성(β=-.21, p<.001)의 주효과만 유의하였고 직무스트레스와 회복탄력성의 상호작용 효과(β=-.02, *n.s.*)는 유의하지 않았다. 이 변인들은 유아교사의 비인간화에 대해 총 44%의 설명력을 보여주었다. 이는 유아교사의 직무스트레스가 높을수록, 회복탄력성이 낮을수록 이들은 냉소적이고 부정적인 태도와 감정이 확장되는 비인간화 수준이 높다는 것을 의미한다.

dCollection @ pknu

<표 8> 유아교사의 비인간화에 대한 직무스트레스와 회복탄력성의 위계적 회귀분석결과

(N=234)

변 인	1단계		2단계	
	B	β	B	β
직무스트레스	.82	.55***	.82	.55***
회복탄력성	-.44	-.21***	-.44	-.21***
직무스트레스×회복탄력성			-.09	-.02
R^2	.44		.44	
$\triangle R^2$			.00	
F	90.84***		60.43***	

***p < .001

3) 유아교사의 직무스트레스와 정서적 고갈 간의 관계에 대한 회복탄력성의 조절효과

먼저 유아교사의 직무스트레스가 심리적 소진의 하위영역 중 정서적 고갈에 미치는 영향을 회복탄력성이 조절하는지를 살펴보기 위하여 위계적 회귀분석을 실시한 결과는 표 9에 제시하였다. 표 9에서 알 수 있듯이, 최종 단계 모델에서 유아교사의 직무스트레스(β=.63, p<.001) 및 회복탄력성(β=-.17, p<.01)의 주효과만 유의하였고 직무스트레스와 회복탄력성의 상호작용 효과(β=.04, *n.s.*)는 유의하지 않았다. 이 변인들은 유아교사의 정서적 고갈에 대해 총 54%의 설명력을 보여주었다. 이는 유아교사의 직무스트레스가 높을수록, 회복탄력성이 낮을수록 이들은 신뢰의 상실, 흥미의 상실 및 원기의 상실로 인해 자신의 의지로는 일에 전념할 수 없는 감정으로 인해 고통을 받는 등 정서적 고갈 수준이 높다는 것을 보여준다.

dCollection @ pknu

<표 9> 유아교사의 정서적 고갈에 대한 직무스트레스와 회복탄력성의 위계적 회귀분석결과

(N=234)

변 인	1단계		2단계	
	B	β	B	β
직무스트레스	.98	.64***	.97	.63***
회복탄력성	-.41	-.18**	-.40	-.17**
직무스트레스×회복탄력성			.18	.04
R^2	.54		.54	
$\triangle R^2$			.00	
F	133.08***		89.00***	

**p < .001, ***p < .001

4) 유아교사의 직무스트레스와 성취감 상실 간의 관계에 대한 회복탄력성의 조절효과

먼저 유아교사의 직무스트레스가 심리적 소진의 하위영역 중 성취감 상실에 미치는 영향을 회복탄력성이 조절하는지를 살펴보기 위하여 위계적 회귀분석을 실시한 결과는 표 10에 제시하였다. 표 10에서 알 수 있듯이, 최종 단계 모델에서 유아교사의 직무스트레스(β=.23, p<.001) 및 회복탄력성(β=-.36, p<.001)의 주효과 및 직무스트레스와 회복탄력성의 상호작용 효과(β=-.18, p<.01)가 유의하였다. 이 변인들은 유아교사의 성취감 상실에 대해 총 32%의 설명력을 보여주었다. 이는 유아교사의 직무스트레스가 높을수록, 회복탄력성이 낮을수록 이들이 성취감 상실이 높아지지만, 직무스트레스가 성취감 상실에 미치는 영향이 유아교사의 회복탄력성 수준에 따라 달라진다는 것을 의미한다.

dCollection @ pknu

<표 10> 유아교사의 성취감 상실에 대한 직무스트레스와 회복탄력성의 위계적 회귀분석결과

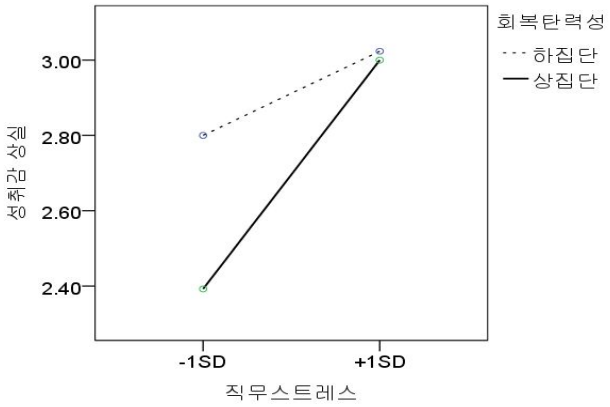
(N=234)

변 인	1단계		2단계	
	B	β	B	β
직무스트레스	.25	.25***	.24	.23***
회복탄력성	-.56	-.38***	-.53	-.34***
직무스트레스×회복탄력성			.38	.18**
R^2	.29		.32	
$\triangle R^2$			.03	
F	46.75***		36.01***	

**p < .001, ***p < .001

상호작용 효과를 구체적으로 살펴보기 위하여 유아교사의 회복탄력성의 상, 하 집단별로 유아교사의 직무스트레스와 성취감 상실 간의 관계를 비교한 결과를 그림 2에 제시하였다. 그림 2에서 알 수 있듯이 회복탄력성이 낮은 집단의 경우 유아교사의 직무스트레스의 낮고(M=2.80), 높음(M=3.02)에 따라 성취감 상실로 인한 심리적 소진에 유의한 차이 없이(t=-.66), 회복탄력성이 높은 집단보다 높은 수준의 성취감 상실을 보였다. 하지만 회복탄력성이 높은 집단의 경우 직무스트레스가 낮은 교사(M=2.39)보다 높은 교사(M=3.00)가 성취감 상실로 인한 심리적 소진을 많이 경험하는 것으로 나타났다(t=-2.05, p<.05). 즉, 유아교사가 직무스트레스가 높을수록 높은 성취감 상실을 경험하고 직무스트레스가 낮을수록 낮은 성취감 상실을 경험하지만 특히 회복탄력성 수준이 높고 직무스트레스가 낮은 집단에서 가장 낮은 수준의 성취감 상실을 보이는 것으로 나타났다.

Collection @ pknu



[그림 2] 유아교사의 성취감 상실에 대한 직무스트레스 및 회복탄력성의 상호작용효과

Collection @ pknu

Ⅴ. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구는 사립 유치원에 재직하는 유아교사의 심리적 소진에 관심을 가지고, 유아교사의 심리적 소진에 영향을 미치는 위험요인과 완화요인을 알아보고자 유아교사의 직무스트레스와 심리적 소진 및 회복탄력성간의 상관관계를 알아보고 유아교사의 직무스트레스와 심리적 소진 간의 관계에 대한 회복탄력성의 조절효과를 살펴보았다. 본 연구에서 나타난 결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

가. 측정변인들의 점수범위와 평균 및 표준편차

먼저 연구문제에 따른 결과를 제시하기 전 측정변인의 일반적 경향을 살펴보고자 점수범위 및 평균·표준편차를 살펴본 결과는 다음과 같다. 본 연구 대상 유아교사들의 심리적 소진 정도는 보통보다 약간 낮은 2.72 수준으로 나타났다. 이러한 결과는 교사의 소진 정도가 약간 높다는 강경인(2002)와 신성아(2006)의 연구결과와는 다른 결과이다. 유아교육 현장의 특성상 교사들은 하루 종일 아동과 함께 지적, 신체적으로 생활하고 다른 교사, 부모와 지속적인 관계를 유지해야 하기 때문에 육체적, 정신적으로 많이 소진되고 있으나 교사들의 직업에 대한 사명감과 책임감으로 심리적 소진이 크지 않다고 응답하여 선행연구(강경인, 2002; 신성아, 2006)와는 다

dCollection @ pknu

른 결과를 보인 것으로 볼 수 있다. 이에 추후 연구에서는 유아교사의 심리적 소진을 측정하기 위해 설문지 외 면접이나 관찰 등 다양한 방법을 이용하여 살펴볼 필요가 있다. 하위영역별로는 성취감 상실에서 가장 높게 나타났고 정서적 고갈, 비인간화 수준으로 나타났다. 유아교사는 성취감 상실로 인한 심리적 소진을 가장 많이 받고 있음을 알 수 있다. 유은경(2014) 연구에 따르면 개인의 성취감 상실은 사회적 인식 및 처우요인이 가장 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 유아교사의 사회적 인식의 변화와 처우개선이 성취감 상실로 인한 심리적 소진을 줄이는데 도움을 주므로 이를 개선하는데 필요한 다양한 국가 차원의 지원이 필요할 것으로 생각된다.

유아교사의 직무스트레스 정도는 2.70으로 평균보다 낮은 수준을 보였다. 이는 김영숙(2013)과 조규영(2011)의 연구와 같은 결과로 직무스트레스 수준이 예상했던 것 보다 낮게 나온 것은 열악한 환경임에도 불구하고 교사들이 자긍심과 책임감, 그리고 사명감을 가지고 맡은바 업무를 충실히 수행하는 결과라고 생각된다. 업무의 효율성을 높이고 소진을 예방할 수 있도록 스트레스의 유발원인을 파악하여 스트레스를 감소·해소시킬 수 있는 방법을 찾음으로써 직무스트레스가 높아지지 않도록 사전에 도와야 되겠다. 유아교사의 회복탄력성의 정도는 중간보다 높은 3.94로 평균보다 높은 수준으로 나타났다. 이는 권수현(2010)의 연구결과와 같은 입장이나 회복탄력성이 높게 나타나는 원인이 무엇인지 알아볼 필요가 있겠다. 그러나 이소영(2014)의 연구결과와는 다른 결과를 나타냈는데 연구에 따르면 유아교사들이 사명감과 책임감에 따른 직업특성으로 회복탄력성을 유지하려 하지만 직무만족도 및 생활만족도가 회복탄력성을 낮게 만들고 있어 회복탄력성의 수준 낮게 나왔다고 하였다.

위 내용을 종합해보면 유아교사의 심리적 소진, 직무스트레스의 수준정

dCollection @ pknu

도는 평균보다 낮게 나왔지만 직무스트레스가 높을수록 심리적, 육체적 소진으로 인해 이직 및 퇴직률이 높아지는 부정적인 결과를 나타낼 수 있으므로 심리적 소진과 직무스트레스의 수준이 높아지지 않도록 교육환경 및 처우개선과 사회적 인식의 변화, 심리적 소진과 스트레스에 대한 교사 연수 등을 통해 직무스트레스를 예방하고 심리적 소진으로 이어지지 않도록 도와야 될 것이다. 또한 교사들이 회복탄력성을 이해하고 잘 관리할 수 있도록 교사의 회복탄력성에 대한 연구가 이루어져야 될 것이라 생각된다.

나. 유아교사의 직무스트레스, 회복탄력성 및 심리적 소진간의 상관관계

사립유치원 교사의 직무스트레스와 심리적 소진은 정적 상관관계를 나타내었다. 직무스트레스가 높을수록 심리적 소진이 높게 나타났는데 이는 선행연구에서도 살펴본 강명선(2010), 석류(2014), 윤미정(2010), 최선경(2011), 최정림(2011)의 연구결과와 입장이 같은 결과이다. 최정림(2011)은 직무스트레스는 적정수준까지는 일을 하는데 원동력이 되지만 그 수준을 넘어서면 생리적으로나 정신적으로나 부정적인 영향을 미친다고 하였다. 유아교사의 직무스트레스는 심리적 소진에 중요한 영향을 미치며(이은주, 2005), 높은 유아교사의 직무스트레스는 소진에 영향을 미쳐 이직의도를 유발하였다(윤혜미, 노필순, 2013). 보살핌에 대한 요구가 많은 유아를 교육대상으로 하는 유아교사는 높은 업무량, 시간의 유용성 부족, 미흡한 처우와 행정지원 등으로 높은 직무스트레스를 경험할 가능성이 높으며, 높은 직무스트레스를 경험하는 유아교사는 교사-유아 간 상호작용의 질과 교육의 효과성을 떨어뜨리고 이는 교사로서 자신에 대한 만족감과 효능감에 부정적인 영향을 미쳐 심리적 소진에 이르게 할 가능성이 높다. 유아 교사의

dCollection @ pknu

직무스트레스가 높은 요인으로 업무과다를 들 수 있는데 많은 업무들이 교사들로 하여금 정신적, 육체적으로 피로감을 느끼게 하고 이로 인해 심리적 소진을 경험하고 있는데 교사의 역할 수행에 있어 직무스트레스와 심리적 소진은 가르치는 일에 영향을 미치므로 이를 예방하기 위해 정서를 관리하고 정서를 적절히 표현하는 노력이 필요함을 시사한다.

유아교사의 회복탄력성과 심리적 소진과의 관계에서는 유의한 부적상관관계를 나타내었다. 이러한 결과는 회복탄력성이 높을수록 심리적 소진수준이 낮고 교사 역할을 수행하면서 갈등을 덜 경험하는 것으로 나타난 박은혜와 전샛별(2010), 권수현, 이승연(2011), 이정현(2012), 황해익(2014) 등의 연구결과와 맥락을 같이 한다. 이연희(2013)는 회복탄력성이란 모든 사람에게 필요한 능력이며 신체적, 정신적 건강, 일의 수행관계에 영향을 주는 행복과 성공의 기본요소임을 강조하였다. 회복탄력성이 높다는 것은 어려운 상황이나 도전적 환경에서 이를 극복하고 긍정적인 방향으로 작용할 가능성이 높은 것을 의미하므로 유아교사의 회복탄력성이 높을수록 직무를 수행하면서 경험하는 다양한 어려움에 대해 좌절하거나 정서적으로 고갈되어 성취감을 상실하지 않아 심리적으로 소진되지 않는다고 할 수 있다. 이에 황해익(2014)은 회복탄력성이 높은 유아교사 집단이 심리적 소진이 낮고 직무만족도가 높다는 결과를 바탕으로, 유아교사의 회복탄력성을 증진하기 위한 다양한 방안의 노력이 필요함과 동시에 회복탄력성이 유아교사의 높은 직무스트레스와 심리적 소진을 줄이는 완화요인임을 제안하였다.

본 연구의 결과 및 앞선 선행연구들을 종합하여 볼 때 유아교사의 회복탄력성을 높이면 심리적 소진을 낮출 수 있음을 시사한다. 즉, 회복탄력성이 유아교사의 심리적 소진을 완화하는 능력이라고 볼 때 유아교사의 회복탄력성에 대한 이해와 더불어 회복탄력성을 높일 수 있는 지원방안이 마련되어야 할 것이다.

dCollection @ pknu

다. 유아교사의 직무스트레스와 심리적 소진 간의 관계에 대한 회복탄력성의 조절효과

사립유치원 교사의 직무스트레스가 심리적 소진에 미치는 영향에 대한 회복탄력성의 조절효과를 심리적 소진의 총점과 하위요인별로 살펴본 결과, 심리적 소진의 하위영역 중 성취감 상실에서만 조절효과가 나타났다. 즉, 유아교사의 직무스트레스가 높을수록 성취감 상실로 인한 심리적 소진을 더 많이 경험하였고 직무스트레스가 낮을수록 성취감 상실로 인한 심리적 소진을 덜 경험하였으나 이러한 관계는 유아교사의 회복탄력성의 수준에 따라 다르게 나타났다. 다시 말해 직무스트레스가 높을수록 성취감 상실로 인한 심리적 소진에 이르게 되지만 회복탄력성과 상호작용하여 회복탄력성이 높은 집단에서 직무스트레스가 낮은 경우 가장 낮은 성취감 상실로 인한 심리적 소진을 보여주었다. 회복탄력성이 낮은 집단의 경우 대체로 성취감 상실로 인한 심리적 소진 수준이 높았으며 직무스트레스가 높고 낮음에 따라 성취감 상실로 인한 심리적 소진에 별 차이가 나타나지 않았다.

그 외 직무스트레스와 심리적 소진의 총점과 다른 하위영역에 대해서는 직무스트레스와 회복탄력성이 각각 유의한 영향력을 미치는 것으로 나타났다. 직무스트레스와 회복탄력성이 심리적 소진 총점에 미치는 영향은 57%의 설명력을 보였으며 심리적 소진의 하위영역으로 비인간화 간의 관계에 대한 직무스트레스, 회복탄력성은 44%의 설명력을, 정서적 고갈에 대해 54%의 설명력을 보여주었다. 마지막으로 유아교사의 직무스트레스와 회복탄력성이 성취감 상실에 미치는 영향은 32%의 설명력을 보여주었다.

유아교사의 심리적 소진에 대해 직무스트레스와 회복탄력성이 어떠한 방식으로 영향을 미치는지에 대한 선행연구가 부족하여 직접적인 비교는 어렵지만, 회복탄력성이 높으면 지속적인 스트레스를 어느 정도 잘 감당할

dCollection @ pknu

수 있으며 회복 속도도 빠르므로 신체와 관계가 망가지는 것으로부터 벗어날 수 있다고 하였다는 최성애(2014)의 입장, 회복탄력적인 교사는 직무수행 시 발생되는 크고 작은 어려움과 스트레스 상황에서 자신이 가진 회복탄력성을 발휘하여 스트레스를 극복하고 재적용하여 심리적 소진을 예방하게 한다는 권수현과 이승현(2010)의 연구결과를 종합하여 볼 때 유아교사의 회복탄력성은 직무스트레스와 심리적 소진을 완화시키며, 이에 회복탄력성의 수준에 따라 유아교사의 직무스트레스가 성취감 상실로 인한 심리적 소진을 경험하는 정도가 달라진다고 해석해 볼 수 있다. 유아교사의 회복탄력성의 수준이 낮은 경우 과다한 업무 및 부적절한 처우, 다양한 역할에 대한 기대 등으로 교사역할 수행 시 스트레스가 많을 것으로 예상되는 사립유치원에 근무하는 유아교사는 자신이 지각하는 직무스트레스의 수준과 관계없이 대체로 심리적 소진을 경험할 가능성이 높다. 반면에 회복탄력성 수준이 높은 경우 직무관련 스트레스의 가능성이 많은 사립유치원에서 근무하는 유아교사가 직무에 대한 스트레스를 덜 지각할 때에는 심리적 소진 특히 성취감 상실로 인한 심리적 소진에 이를 가능성은 낮은 것으로 나타났다.

이러한 결과로 보아 회복탄력성은 일상의 작은 스트레스에 반응하여 유아교사의 정신적, 신체적 건강을 유지할 수 있도록 도와주며 교육의 질을 유지하고 향상시켜주는 중요한 능력이라 보여 진다. 다양한 스트레스 상황 속에 스트레스를 극복하고 심리적 소진을 예방하기 위해서 회복탄력성을 발휘할 수 있는 노력이 필요하겠다. 회복탄력성의 수준은 노력에 의해 달라질 수 있다. 따라서 사립유치원에 근무하는 유아교사가 심리적 소진에 이르지 않도록 하는 완화요인으로서 다양한 회복탄력성 증진방안을 마련하여 유아교사가 자신의 회복탄력성을 높일 수 있는 기회제공 및 프로그램 개발에 지속적인 노력이 필요할 것이다.

Collection @ pknu

2. 결론 및 제언

본 연구에서 나타난 결과를 바탕으로 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 심리적 소진, 직무스트레스, 회복탄력성간의 관계를 살펴본 결과, 직무스트레스와 심리적 소진은 정적 상관관계를, 유아교사의 회복탄력성과 심리적 소진은 유의한 부적 상관관계를 나타내었다.

둘째, 유아교사의 직무스트레스가 심리적 소진에 미치는 영향에 대한 회복탄력성의 조절효과를 살펴본 결과, 심리적 소진의 하위영역 중 성취감 상실에 대해서만 회복탄력성의 조절효과가 나타났다. 직무스트레스와 성취감 상실로 인한 심리적 소진에 미치는 영향은 회복탄력성의 수준에 따라 다르게 나타나 직무스트레스 수준이 낮고 회복탄력성이 높은 교사가 가장 낮은 수준의 성취감 상실로 인한 심리적 소진을 경험하고 있었다.

본 연구의 결과를 토대로 다음과 같은 후속연구에 대한 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구는 부산 지역의 사립유치원 교사에 국한하여 실시되었으므로 다른 지역의 유아교사들을 대상으로 직무스트레스와 심리적 소진간의 관계에서 회복탄력성의 조절효과에 관한 연구를 실시할 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 사립유치원 교사로 대상을 제안하였는데 기관의 특성에 따라 다른 유형의 교사들을 대상으로 연구한다면 회복탄력성을 이해하는데 도움이 될 것이다.

셋째, 본 연구 대상의 경우 심리적 소진 및 직무스트레스 수준이 별로 높지 않은 것으로 나타났다. 심리적 소진이나 직무스트레스 수준이 높은 유아교사의 경우 본 연구와는 다른 양상을 보일 수 있으므로 직무스트레스, 심리적 소진의 수준이 높은 집단을 대상으로 연구를 통해 회복탄력성

dCollection @ pknu

과의 관계를 살펴볼 필요가 있다.

넷째, 본 연구에서의 결과를 바탕으로 회복탄력성을 높이는 방법에 다양한 프로그램 및 방법에 대한 연구가 필요하며 이를 적용하고 효과를 검증하는 노력이 지속적으로 이루어져야 할 것이다.

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

Collection @ pknu

참고문헌

김미라 (2004). 기관특성과 개인적 특성에 따른 소진이 유아교사의 이직에 미치는 영향. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.

김선미 (2007). 공립 유치원 교사의 종일반 운영에 대한 직무만족도연구. 아주대학교 교육대학원 석학위논문.

김영희 (2013). 보육교사의 자존감과 직무스트레스와 스트레스 대처방안에 관한 연구. 수원대학교 교육대학원 석사학위논문.

김영숙 (2012). 유아교사의 직무스트레스가 조직몰입에 미치는 영향: 교수효능감의 매개효과. 중부대학교 교육대학원석사학위논문.

김주환 (2011) 회복탄력성. 위즈덤하우스.

김주환, 신우열, 최민아 (2009). 회복탄력성의 세가지 요인이 청소년의 온라인 게임 중독성향에 미치는 영향, **사이버커뮤니케이션학보, 26**(3) 43-81

김정은 (2011). 초등학교 교사의 직무스트레스와 소진의 관계에서 정서지능의 매개효과. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

김장섭 (2004). 고등학교 교사의 소진경험과 귀인성향과의 관계. 고려대학교 교육대학원석사학위논문.

김동춘, 송미선 (2008). 유아교사의 직무스트레스와 조직효과성과의 관계. **교육과학연구, 39**(2) 96-98.

강경인 (2002). 특수학교 교사의 직무스트레스 유발요인과 이에 따른 소진요인에 관한 연구. 대구대학교 교육대학교 석사학위논문.

강진숙 (2014). 어린이집 교사의 직무스트레스와 교사효능감 및 대처방안 연구. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.

강명선 (2012). 유치원교사의 직무스트레스와 심리적 소진의 관계에서 스트

dCollection @ pknu

레스 대처방식의 매개효과. 부경대학교 교육대학원 석사학위논문.

강현아, 노충래, 박은미, 신혜령 (2008). 아동복지 종사자들의 직무스트레스 요인, 소진 및 이직의도의 관계. **한국사회복지학회지, 60**(3) 107-127.

김창배 (2010). 사립유치원 교사처우 열악: 한국일보. http://news.naver.com/main/read.nhn?mode=LSD&mid=sec&sid1=102&oid=038&aid=0002298102에서 2014년 10월 7일 인출.

고은하 (2001). 아동상담자의 의욕상실경험과 대처유형에 관한 연구. 숙명여자대학교 석사학위논문.

권수현 (2009). 유치원 교사의 회복탄력성 분석. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

권수현, 이승연 (2011). 유치원 교사가 인식하는 역할갈등이 역할수행에 미치는 영향 분석: 회복탄력성 상·하 집단을 중심으로. **유아교육연구, 31**(2) 312-327.

노필순, 윤혜미 (2013). 보육교사의 직무스트레스, 경력몰입, 소진과 이직의도간의 관계. **한국아동복지학회지, 43** 158-165.

노현지 (2008). 특수교사의 직무스트레스에 관한 연구: 국·공립, 사립, 특수학급별 비교. 연세대학교 교육대학원석사학위논문.

도명애 (2010). 유아교육교사의 직무스트레스 및 대처방식. 대구대학교 석사학위논문.

도명애, 유현숙 (2011). 유아교육교사 직무스트레스에 따른 대처방식. **정서·행동장애연구, 27**(2) 262-264.

민하영 (2010). 유아교육기관 교사의 우울 및 동료교사/원장의 정서적지지가 직무소진에 미치는 영향 : 정서적 지지의 주효과와 완충 효과를 중심으로 **아동학회지, 31**(4) 2-4.

문선화 (2011). 청소년 동반자의 직무스트레스 요인과 직무만족도, 심리적

dCollection @ pknu

소진의 관계. 연세대학교 교육대학원석사학위논문.
박은혜 (2009). 유아교사론. 서울: 창지사.
박은혜, 전샛별 (2010). 유치원 교사의 회복탄력성에 미치는 위험요인과 보호요인 탐색. **학국교원교육연구, 27**(1) 253-273.
박순진, 이지연, 이성원 (2009). 개인의 의지적 종료욕구와 부정적 기분조절 기대치가 초등학교 교사 소진에 미치는 영향. **한국교육논단, 8**(3) 4-5.
박희연 (2006). 초등학교 교사의 학급경영에 관한 실태분석. 춘천교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
석류 (2013). 교사의 직무스트레스와 감정노동 및 심리적 소진의 관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
서지영 (2002). 유치원 교사의 이직의도에 관한 이론적 모형 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
서석림 (1995). 내외 통제성과 사회적 지지에 따른 특수교사의 소진에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
신성아 (2006). 유아교사의 사회적 지지와 소진 및 이직의도와의 관계. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
신혜영 (2004). 어린이집 교사의 직무스트레스와 효능감이 교사행동의 질에 미치는 영향. 연대대학교 대학원 박사학위논문.
신기철, 신용철 (1987). 새 우리말 큰 사전 (제 1-2권). 서울: 삼성출판사
심숙영 (1999). 근무여건과 개인적 특성에 따른 소진이 유아교사의 이직에 미치는 영향. **아동학회지, 20**(3), 339-349.
이민정 (2014). 회복탄력성 및 긍정적 착각이 전문상담교사의 소진에 미치는 영향. 부산대학교 교육대학원 교육학 석사학위논문.
이민규 (2009). 끌리는 사람은 1%가 다르다. 더난출판사.
이소영 (2014). 유아교사의 회복탄력성 조사연구. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.

dCollection @ pknu

이서현 (2012). 교사의 심리적 소진에 관한 변인 연구. 한신대학교 교육대학원 석사학위논문.

이은주 (2005). 유치원 교사의 자기효능감, 직무스트레스와 스트레스 대처 방식이 소진에 미치는 영향. 충북대학교 교육대학원 석사학위논문.

이연희 (2013). 유아의 회복탄력성과 스트레스 및 사회적 지지와의 관계. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.

이지연 (2011). 만 5세 유아의 회복탄력성과 부모의 회복탄력성의 경향 및 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

이재영 (2012). 유아교육기관 교사의 회복탄력성, 지각된 사회적 지지와 조직몰입 간의 관계. 대구가톨릭대학교 대학원 박사학위논문.

이정현 (2012). 특수학교 교사의 심리적 소진 및 직무만족도와 회복탄력성의 관계연구. 단국대학교 대학원 박사학위논문.

오영재 (1992). 학교장의 지도성행위·교사의 소진, 학교효과성의 관계연구. 고려대학교 교육대학원 박사학위논문.

유은경 (2012). 보육교사의 직무만족도와 사회적 지지가 심리적 소진에 미치는 영향. 가천대학교 교육대학원 석사학위논문.

유지연 (2010). 유아교사의 자아탄력성과 직무스트레스가 전문성 인식에 미치는 영향. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.

유재경 (2013). 유아교사의 직무스트레스와 교사-유아 상호작용이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.

윤미정 (2011). 보육교사의 직무스트레스 및 소지에 따른 직무만족도 연구. 건국대학교 대학원 석사학위논문.

양병환 (1999). 스트레스 연구. 하나의학사

조규영 (2011). 보육교사의 직무스트레스 선행요인과 행위결과에 관한 연

Collection @ pknu

구. 동아대학교 대학원석사학위논문.

장휘숙 (2001). 정신병리를 차단하는 요인으로서의 탄력성. **한국심리학회지, 14**(1) 113-27.

조성연 (2004). 보육교사의 직무만족도와 직무스트레스. **한국영유아보육학회지, 36** 23-44

조소언 (2013). 유아교사의 전문성 인식과 직무스트레스에 관한 연구. 경남대 대학원 석사학위논문.

정향림 (2005). 공·사립유치원 교사의 직무스트레스와 직무만족도와의 관계: 경인지역을 중심으로. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.

차주경 (2011). 사립유치원 교사의 이직경험에 대한 내러티브 탐구. 부경대학교 교육대학원 석사학위논문.

최선경 (2011). 직무만족과 직무스트레스가 어린이집 보육교사의 소진에 미치는 영향. 숙명여자대학교 정책·산업대학원 석사학위논문.

최성애 (2014). 나와 우리 아이를 살리는 회복탄력성: 해냄출판사.

최정림 (2011). 보육교사의 유머감각이 직무스트레스 및 이직의도에 미치는 영향에 관한 연구. 명지대학교사회교육대학원 석사학위논문.

홍은숙 (2006). 정신지체아 교육에 관한 국내 연구동향분석. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.

황해익, 강현, 탁정화 (2013). 유아교사의 정서지능과 낙관성의 관계에서 회복탄력성의 매개효과. **한국유아교육학회** 사단법인 창립총회 및 2013년 추계정기학술대회, 128-131.

황해익, 탁정화, 홍성희 (2013). 유치원 교사의 회복탄력성, 교사효능감 및 직무만족도가 행복감에 미치는 영향. **유아교육학논집**, 17(3) 412-414.

dCollection @ pknu

황해익, 탁정화, 강현미 (2014). 보육교사의 회복탄력성 인식수준에 따른 소진과 자아존중감의 관계. **열린유아교육연구, 19**(4), 31-52.

한국교육개발원 (2010). 교육정책 분야별 교육통계 보고서. SM 2010-9.

한국교육개발원 (2014). 교육통계서비스.

Anderson, M. G., & Iwanicki, E. F. (1978). Teacher motivation and its relationship to burnout, *Educational Administration Quarterly, 20*, 109-132.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The modearator-mediator varable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173-1182.

Bensky, J., Shaw S., Gouse, a., Bates, H., Dixon, B., & Beane, W.(1980) Public Law 94-142 and stress: A problem for educators. *Exceptional Children, 47*, 24-29.

Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early Childhood education*. Washington, DC: NAEYC.

Burke, R., Greenglass, E. (1995). A longitudinal examination of the Cherniss model of psych logical burnout. *Social Science and Medicine, 40*, 1357-1363.

Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching & Teacher Education*, *26*(3), 622-629.

Cho, B., & Saracho, O. N. (1997). The development of the early childhood teacher's role rating scale in Korea. *International*

dCollection @ pknu

Journal of Early Childhood Education, 2, 19-36.

Clark, E. H. (1980). An analysis of occupational stress factors as perceived by public school teachers, Unpublished Doctoral Dissertation, Auburn University, Auburn, AL.

Condly, S. J. (2006). Resilience in children: A review of: literature with implications for education. *Urban Education, 41*(3), 211-236.

Dyer, J. G., & McGuinness, T. M. (1996). Resilience: Analysis of the concept. *Archives of psychiatric Nursing, 10*(5), 276-286.

Egeland, B., Carlson, E., & Sroufe, L., A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology. 5*, 517-528.

Faber, B. A. (1990). Burnout in psychotherapist: Incidence, types, and trends. *Psychotherapy in Private Practice, 8*, 35-44.

Fuqua, R., & Couture, K. (1986). Burnout and locus of control in child daycare staff. *Child Care Quarterly, 15(2)*, 98-109.

Fraser, M. W., Kirby, L. D., & Smokowski, P. R. (2004). Risk and resilience in childhood. In M. W. Fraser (Ed), *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective* (2nd ed. 13-66). Washington, DC: NASW.

Goldstein, S., & Brooks, R. B. (Eds.). (2006). *Handbook of resilience in children*. New York, NY:Springer.

Goldstein, S., & Brooks, R. B. (2009). Risk, resilience and futurists: Changing the lives of our children. Retrieved June 5, 2009, from http://www.raisingresilientkids.com/resources/articles/futurists.html.

Grotberg, E. H. (1995). *The international resilience project: Research, application, and policy.* Retrieved form http://resilnet.uiuc.edu

dCollection @ pknu

Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education. 23,* 1302-1316.

Gupta, N. (1981). The organizational antecedent and consequence of role stress among teachers. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Herman, H., Stewart, D. E., Diaz-Grandos, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What Is Resilient? *Canadion Journal of Psychiatry , 56(5)*, 258-265.

Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teacher. Resisting stress and bunout. *Social Psycholohy of Education, 7,* 399-420.

Howard, S., & Johnson, B. (2000). What Makes the Difference? Children and Teachers Talk About Resilient Outcomes for Children 'at risk'. *Educational Studies, 26*(3): 321-337.

Hunter, L. W., & Thatcher S. M.(2007). Feeling the heat effects of stress, commitment and job experience on job performance, *Academy of Management Journal*, *50*, 953-968.

Ivancevich, J. M., Matteson. M, T. (1980), "Stress and Work - A Managerial Perspective." Scott, Foresman & Company.

Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, *71(4)*, 630-640.

Kovess-Masfety, V., Xavier, M., Moreno Kustner, B., et al (2006). Schizophrenia and quality of life: a one-year follow-up in four EU countries. *BMC psychiatry, 6*, 39.

Kyriacou, C. & Sutcliffe. J. (1978). "Teacher stress: prevalence. source

dCollection @ pknu

and symptoms." *British Journal of educational Psychology.* p2~13

Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education, 25*, 717-723.

Leipold, B., & Greve, W. (2009). Resilience: A conceptual bridge between coping and development. *European Psychologist, 14*(1), 40-50.

Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology, 12*(4), 857-885.

Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P.(2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, *52*, 397-422

Maslach, C., & Pines, A. (1977). The burn-out syndrome in the day care setting. *Child Care Quarterly, 6*, 100-113.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2*, 99-113.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227-238.

Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, *53*, 205-220.

Masten, A. S., & Gewirtz, A. H. (2006). Vulnerability and resilience in early childhood development. In K. McCartney & D. A. Phillips. (Eds.), *Handbook of early childhood development*(pp.

dCollection @ pknu

22-43), New York: Blackwell.

Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-25). New York: Cambridge University Press.

Mearns, J, & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress : Roles of coping and negative mood regulation expectancies *Anxiety, Stress and Coping, 16*, 71 82.

Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotion in teaching, *Cambridge Journal of Education, 26*(3), 293-306.

Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.

Reivich, K, & Shatte, A. (2003). *The resilience factor*. New York, NY: Broadway Books.

Roman-Oertwing, S. (2004). *Teacher resilience and job satisfaction*. Unpublished doctoral dissertation, The University of North Carolina, Chapel Hill, IN, U. S. A.

Schwab, R. L., and Iwanicki, E. F. (1980). 'Who are burned out teachers?' *Educational Research Quarterly*, Vol. 7, No. 2, 5-15.

Schwab, R. L., Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1986). Educator Burnout: Sources and Consequences. *Educational Research Quarterly*, *10*(3), 14.

Selye, H. (1976). *The nature of adaptation. The stress of life*(Chap, 14),

dCollection @ pknu

New Yock: McGraw-Hill.

Thornton, R, Peltier, G, & Medind, R. (2007). Reducing the special education teacher shortage. *The Clearing House : Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas. 80*(5), 233-238.

Tosi, H. L., and Tosi, D. (1970). Some correlates of role conflict and ambiguity among public school teachers. *Journal of Human Relations, 18*, 1068-1075.

Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under stress. Stress in the teaching profession.* London: Routledge.

Van Jaarsvcal, J. (2010). *The relationship between burout coping, and sense of coherence anonast engineers and scientists.* Unpuhlished doctoral dissertation, Univcrsity of South Ahrica

Virginia Peck Richmond, Jason S. Wrench, and Joan Gorham. (2009). *Communication, Affect, & Learning in the Classroom* San Francisco : the Creative Commons Attribution Noncmmercial No Derivative Works 3.0 United States.

Werner, E., & Smith R. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children* New York, NY: McGraw-Hill.

dCollection @ pknu

질 문 지

안녕하십니까?

먼저 교육현장에서 많은 어려움 가운데 일하시는 선생님들의 노고에 진심으로 존경과 경의를 표하며 바쁜 업무 가운데 귀중한 시간을 내어주셔서 감사합니다.

본 연구는 유아교사를 대상으로 한 교사의 심리적 소진과 관련된 변인을 알아보는 연구입니다.

선생님의 응답은 유아교사의 심리적 소진을 줄이기 위한 방안 마련의 기초자료가 될 것입니다. 응답하신 내용은 통계법에 따라 연구의 목적 이외에는 절대로 사용되지 않을 것입니다.

연구의 의의를 고려하여 솔직하고 성실하게 응답하여 주시기 바랍니다.

선생님의 건강하고 행복한 교직생활이 되시기를 기원하면서 귀한 시간을 내어주신 점 다시 한 번 감사합니다.

2014 년 1 월

부경대학교 교육대학원 유아교육학과
논문지도교수: 권 연 희
연 구 자: 임 해 은
heaeu@naver.com / 010-6413-0717

dCollection @ pknu

※ 다음은 연구의 통계처리를 위한 기초자료입니다. 선생님께서 해당 하시는 번호에 ✓표 하거나 빈칸에 응답해 주시기를 부탁드립니다.

1. 선생님의 연령은? 만 _____세

2. 선생님의 총 교직경력은? _____ 년 _____개월 (2014 년 1 월 기준)

3. 선생님의 학력은?① 전문대 졸 ( ) ② 4년제 대학교 졸 ( )
③ 대학원 재학 ( ) ④ 대학원 졸 ( )

4. 현재 근무하고 계신 기관의 유형은? ① 공립유치원 ( )
② 사립유치원 ( )

5. 현재 선생님의 담당 학급의 유아의 연령과 학급의 유아 인원 수, 학급 내 교사 수는 ?
담당학급 만____세반 학급 총 유아 수 ____명,
담당 학급내 교사 수 _____명 (기타 -)

6. 현재 월급여는(수당포함 월급여)?
① 150만원 미만 ( ) ② 150만원 이상- 200만원 미만 ( )
③ 200만원 이상 - 250만원 미만 ( )
④ 250만원 이상 - 300만원 미만 ( ) ⑤ 300만원 이상 ( )

7. 평균적인 출퇴근 시간은?
출근 _____ 시 _____분 / 퇴근 _____ 시 _____분

8. 선생님의 결혼유무는 ① 미혼 ( ) ② 기혼 ( )

dCollection @ pknu

※ 다음은 유아교사가 직무를 수행하면서 가지게 되는 스트레스와 관련된 문항입니다. 각 문항을 잘 읽어보시고 선생님의 현재와 가장 유사하다고 생각되시는 정도에 ✓표 해주십시오.

문 항	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1. 교육활동에 참여하지 않으려는 유아들에게 동기를 부여하는 것이 힘이 든다.					
2. 학급에는 항상 문제를 일으키는 유아들이 있다.					
3. 담당하고 있는 학급의 유아 수가 너무 많다.					
4. 유아들을 적절히 통제하지 못한다.					
5. 부적응 유아를 어떻게 지도해야 할지 모르겠다.					
6. 교육활동에 필요한 수업자료가 너무 부족하다.					
7. 교육활동을 계획하고 조직하는데 너무 광범위한 능력이 요구된다.					
8. 사무와 관련된 업무의 도움이 거의 없다.					
9. 나는 현재의 내 업무를 감당하기 힘들다.					
10. 수업 및 학급운영을 위하여 준비할 시간이 충분하지 않다.					
11. 필요이상으로 행사가 너무 많다.					
12. 청소, 설거지, 차량지도 등의 잡무가 너무 많다.					
13. 과다한 교구제작을 요구받는다.					
14. 교사들을 위한 행정적 지원이 부족하다.					
15. 유치원 운영방침이 교육실제와 맞지 않는다.					
16. 내 의견이 무시될 때가 있다.					
17. 권한에 비해 너무 많은 책임을 부여한다.					

dCollection @ pknu

문 항	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
18. 우리 유치원은 좋은 수업에 대한 인식이 부족하다.					
19. 유치원과 관련된 문제에 대한 나의 의견을 (원장 또는 동료교사) 허심탄회하게 말할 수 있다.					
20. 학급의 일에 대해 윗사람의 간섭이 심하다.					
21. 기관의 운영방식은 일관성이 없다.					
22. 교수-학습 활동을 도와 줄 보조 교사가 부족하다.					
23. 교사들 간의 갈등이 많다.					
24. 교사들 간에는 서로 협조하기 보다는 경쟁이 심하다					
25. 교사들 간의 관계가 좋지 않아서 같이 근무하기가 힘들다.					
26. 자신에게 부여된 업무를 적절히 수행하지 않는 교사들이 있다.					
27. 교사들 간의 의사소통이 잘 이루어지지 않는다.					
28. 학부모들이 유치원 문제에 지나치게 무심하다.					
29. 학부모들이 유치원 문제에 지나치게 관여한다.					
30. 학부모들이 유치원에 너무 많은 것을 요구한다.					
31. 나와 학부모의 관계가 원만하지 못하다.					
32. 유아들 간의 싸움이나 안전사고 등으로 유치원에 항의하는 학부모가 많다.					
33. 유아들을 가르치는 일에 보람을 느끼지 못한다.					
34. (미혼자인 경우) 결혼 후에도 계속 근무하고 싶지만 유치원에서 원하지 않는다. (기혼자의 경우) 결혼 후 가정생활과 직장생활을 병행하는데 많은 어려움이 있다.					

dCollection @ pknu

※ 다음은 유아교사의 심리적 소진과 관련된 문항입니다. 각 문항을 잘 읽어보시고 선생님의 현재와 가장 유사하다고 생각되시는 정도에 ✓표 해주십시오.

문 항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1. 나는 몇몇 유아들을 사무적으로 대하고 있다.					
2. 나는 유치원에 근무한 이래로 사람들한테 냉정해졌다.					
3. 나는 몇몇 유아들에게 어떤 일이 일어나고 있는지에 대해 그다지 관심이 없다.					
4, 나는 내 일 때문에 정서적으로 메말라 버린 느낌이다.					
5, 나는 하루 일과가 끝나면 기진맥진한 느낌이다.					
6. 나는 유아 및 동료들과 온종일 함께 생활한다는 것에 많은 스트레스를 받는다.					
7. 나는 일 때문에 기력을 다 소모한 느낌이 든다.					
8. 나는 유치원 일 때문에 종종 좌절감을 느낀다.					
9. 유치원에서 맡은 일이 너무 벅차다고 느낀다.					
10. 나는 사람들을 직접 대하며 일한다는 것에 지나치게 많은 스트레스를 받는다.					
11. 나는 진퇴양난에 처한 것 같다.					
12. 하루의 일과를 끝내고 나면 보람을 느낀다.					
13. 나는 근무에 지쳐 피로를 느끼는 경우가 많다.					
14. 나는 매우 활기 찬 느낌이 든다.					
15. 나는 교사로서 가치 있는 일들을 많이 성취하였다.					
16. 나는 유아들과 화기애애한 분위기를 쉽게 만들 수 있다.					

dCollection @ pknu

※ 다음은 상황에 대한 유아교사의 반응과 관련된 문항입니다. 각 문항을 잘 읽어보시고 선생님의 평소 모습과 가장 유사한 정도에 ✓표 해 주십시오.

문 항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1. 나는 상사나 동료, 배우자, 자녀 등과 대화를 할 때 미리 생각했던 것과 다르게 감정적으로대처한다.					
2. 나는 어떤 불행이 닥쳐와도 내 감정을 잘 통제할 수 있다.					
3. 나는 내 감정에 잘 휘둘린다.					
4. 나는 누군가 나를 화나게 하면, 그 사람에 대해 이야기 할 수 있을 정도로 내 마음이 진정될 때 까지 기다릴 수 있다.					
5. 나는 내가 느끼는 감정으로 인해 직장이나 가정에서 해야 할 일에 집중하는데 방해를 받는다.					
6. 나는 동료나 가족들과 민감한 주제로 토론할 때 감정을 잘 통제할 수 있다.					
7. 당장 해야 할 일이 있으면 나는 어떤 유혹이나 방해도 잘 이겨낼 수 있다.					
8. 나는 일이 생각대로 잘 안 풀리면 쉽게 포기하는 편이다.					
9. 나는 문제가 생겼을 때 그 문제에 대해 어떻게 대처하는지 알고 있다.					
10. 나는 결과가 좋지 않더라도 미리 계획을 세우는 것보다 즉흥적으로 일하는 것을 선호한다.					
11. 나는 “예방이 치료보다 낫다(유비무환)”의 말을 믿는다.					
12. 항상 모든 문제를 해결 할 수 있는 것은 아니지만 ‘나는 어떤 문제도 해결할수 있다’고 믿는편이다.					
13. 나는 노력한 만큼 결과가 있을 것이라고 생각한다.					
14. 내 미래에 대해 생각해 보면 내가 성공할 것이라고 상상하기 어렵다.					
15. 어려운 상황에 직면했을 때도 나는 다 잘 될 것이라고 확신한다.					
16. 나는 문제가 발생하면 해결하기 전에 먼저 다양한 해결방법을 생각해 본다.					
17. 어떤 문제가 생겼을 때, 나는 그 문제 해결을 시도하기 전에 무엇이 원인인지 곰곰이 생각해본다.					
18. 나는 주변 사람들에게 내가 사건이나 상황을 잘못 이해한다는 말을 자주 듣는다.					
19. 나는 문제가 발생했을 때 주변 사람들에게 성급하게 결정한다는 말을 듣는다.					

dCollection @ pknu

문 항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
20. 나는 대부분의 상황에서 문제의 실제적인 원인을 잘 파악한다고 생각한다.					
21. 나는 사람들의 얼굴 표정을 보면, 그 사람이 어떤 감정을 느끼고 있는지 알 수 있다.					
22. 사람들이 왜 그런 감정을 느끼는지 나는 이해하기 어렵다.					
23. 나는 슬퍼하거나 화를 내거나 당황하는 사람들을 보면 그들의 마음을 읽을 수 있다.					
24. 나는 동료가 화를 낼 때 그 이유에 대해 잘 아는 편이다.					
25. 나의 주변사람들이나 친구들은 내가 그들을 이해하지 못한다고 말한다.					
26. 나는 사람들이 왜 그렇게 반응하는지 이해하기가 어렵다.					
27. 나의 동료와 친구들은 내가 자신의 말을 경청하지 않는다고 말한다.					
28. 만약 내가 생각한 첫 번째 해결책이 효과가 없으면 효과적인 방법을 찾을 때까지 다른 방법을 계속해서 시도할 수 있다.					
29. 나는 어렵고 도전적인 것보다 내가 자신 있고 편한 것을 하는 것이 좋다.					
30. 나는 내 능력보다 다른 사람의 능력에 의지해 일하는 상황이 더 좋다.					
31. 나는 집이나 직장에 있을 때 나에게 문제해결 능력이 있는지 의심한다.					
32. 나는 변화가 없고 단순하며 규칙적인 일을 좋아한다.					
33. 나는 대부분의 일을 잘 할 것이라고 믿는다.					
34. 사람들은 문제의 해결을 위해 도움을 얻으려 나를 자주 찾는다.					
35. 나는 문제 대처능력이 뛰어나며 대부분의 도전에 잘 적응한다.					
36. 나는 호기심이 많다					
37. 나는 새로운 시도를 좋아하는 편이다.					
38. 나는 새로운 도전이 싫다.					
39. 나는 도전을 내 자신을 개발하고 학습하는 방법이라고 생각한다.					
40. 나는 새로운 사람을 만나는 것이 불편하다.					
41. 나는 반복된 일상생활이 가장 편하다.					

한 문항이라도 빠지면 사용할 수 없으니, 빠진 문항이 없는지 다시 한 번 확인해 주세요.

dCollection @ pknu