



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](#)

교육학 석사 학위 논문

보육교사의 교사효능감 및  
집단자존감이 심리적 소진에  
미치는 영향



2014년 2월

부경대학교 대학원

유아교육전공

서 홍 숙

교육학 석사 학위 논문

보육교사의 교사효능감 및  
집단자존감이 심리적 소진에  
미치는 영향

지도교수 이희영

이 논문을 교육학 석사 학위논문으로 제출함



2014년 2월

부경대학교 대학원

유아교육전공

서 홍 숙

# 서홍숙의 교육학석사학위 논문을 인준함

2014년 2월



주심 교육학박사 이경화 (인)

위원 교육학박사 황희숙 (인)

위원 철학박사 이희영 (인)

# 목차

Abstract .....	vi
<b>I . 서론 .....</b>	<b>1</b>
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구문제 .....	6
3. 용어의 정의 .....	6
<b>II . 이론적 배경 .....</b>	<b>8</b>
1.심리적 소진 .....	8
가. 소진의 개념 .....	8
나. 소진의 요인 .....	10
2. 교사효능감 .....	13
가. 교사효능감의 개념 .....	13
나. 교사효능감 관련변인 .....	16
다. 교사효능감 구성요소 .....	17

3. 집단자존감 .....	18
가. 집단자존감의 정의 .....	19
4. 교사의 교사효능감과 심리적 소진과의 관계 .....	23
5. 집단자존감과 심리적 소진과의 관계 .....	26

### III. 연구방법 .....28

1. 연구대상 .....	28
2. 연구도구 .....	30
가. 소진 척도 .....	30
나. 교사효능감 척도 .....	31
다. 집단자존감 척도 .....	32
3. 자료분석 .....	34

### IV. 연구결과 .....36

1. 예비분석: 보육교사의 교사효능감, 집단자존감, 소진의 정도 .....	36
가. 교사효능감 .....	36

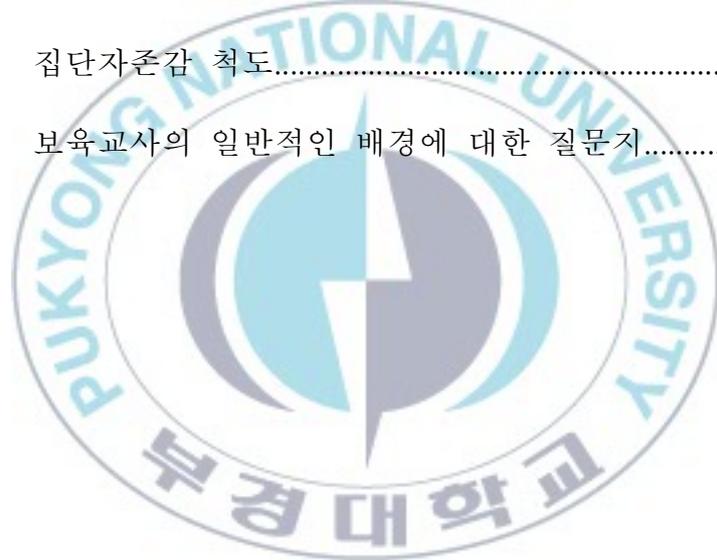
나. 집단자존감 .....	38
다. 소진 .....	39
2. 보육교사의 교사효능감, 집단자존감이 소진에 미치는 영향 및 비교.....	41
가. 소진 전체에 미치는 영향 분석 및 비교 .....	43
나. 비인간화에 미치는 영향 분석 및 비교 .....	45
다. 성취감 박탈에 미치는 영향 분석 및 비교 .....	47
라. 정서적 고갈에 미치는 영향 분석 및 비교.....	48
V. 논의 및 결론 .....	50
1. 논의 .....	50
2. 결론 및 제언 .....	54
<참고문헌> .....	56
<부록> .....	72

# 표 목 차

<표Ⅲ-1> 연구대상 분포 .....	29
<표Ⅲ-2> 소진의 하위변인 구성과 신뢰도 .....	31
<표Ⅲ-3> 교사효능감의 하위변인 구성과 신뢰도.....	32
<표Ⅲ-4> 집단자존감의 하위변인 구성과 신뢰도.....	33
<표Ⅵ-1> 보육교사의 배경변인에 따른 교사효능감 점수 분포 .....	36
<표Ⅵ-2> 보육교사의 배경변인에 따른 집단자존감 점수 분포 .....	38
<표Ⅵ-3> 보육교사의 배경변인에 따른 소진 점수 분포 .....	40
<표Ⅵ-4> 교사효능감과 집단자존감의 상관 .....	42
<표Ⅵ-5> 보육교사의 교사효능감이 소진 전체에 미치는 영향.....	44
<표Ⅵ-6> 보육교사의 교사효능감이 비인간화에 미치는 영향 .....	46
<표Ⅵ-7> 보육교사의 교사효능감이 성취감 박탈에 미치는 영향 .....	47
<표Ⅵ-8> 보육교사의 교사효능감이 정서적 고갈에 미치는 영향 .....	49

# 부 록

<부록 1> 보육교사 소진에 관한 연구 설문지.....	73
<부록 2> 소진 척도.....	74
<부록 3> 교사효능감 척도.....	75
<부록 4> 집단자존감 척도.....	77
<부록 5> 보육교사의 일반적인 배경에 대한 질문지.....	78



# The Influence of Teacher Efficacy and Collective Self-Esteem on the Psychological Burnout of Nursery Teachers

Seo Hong Suk

*Early Childhood Education Major  
Graduate School of Education  
Pukyong National University*



## Abstract

The purpose of this study was to investigate the influence of teacher efficacy and collective self-esteem on the psychological burnout of nursery teachers.

The research questions for this study were as follows.

First, what is the influence of teachers efficacy on the psychological burnout of nursery teachers? Second, what is the influence of collective self-esteem on the psychological burnout of nursery teachers? Third, what is relative influence of teacher efficacy and collective self-esteem on the psychological burnout of

nursery teachers?

Although 300 nursery teachers who work in child care facilities in Busan participated in the study and completed.

Personal Questionnaire, data from 270 teachers excluding data from 30 teachers were analyzed.

Major results of this study were as follows.

Teacher efficacy influenced the most loss of achievement and general teacher efficacy rather than personal teacher efficacy contributed more to the alleviation or prevention of psychological burnout. Second, collective self-esteem influence on the psychological burnout of nursery teachers depending upon aspects of burnout and sub-factors of collective self-esteem. Third, nursery teacher burnout on the collective self-esteem result of examining the relative influence teacher efficacy an higher.

Theoretical and practical implications of these results were discussed. Finally, future research directions based upon the limitations of this study were suggested.

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

현대사회 여성의 사회적 진출과 저출산이 국가적 차원의 문제로 부상되고 있다. 그에 따라 자녀양육에 대한 사회적 관심이 확대되고 있으며, 영유아기의 보육에서 교육과 보육의 개념이 하나로 통합된 체제를 실현하고자 하는 사회적 요구가 커져가고 있다. 또한 양질의 교육에 대한 부모의 요구와 기대수준도 높아짐에 따라 보육의 질적 수준 향상 차원에서 보육교사의 역할에 대한 요구도 함께 높아지고 있다.

질 높은 보육을 위한 중요요소는 보육제도, 보육시설 및 보육프로그램, 보육교사 등 여러가지가 있겠지만 그 중에서도 보육교사가 가장 중요한 요소이다(오지은, 1998). 국가에서는 전문성을 가진 질 높은 교사의 양성과 영유아 교육의 내실화에 많은 연구와 투자를 하고 있고 교사들은 교육을 통해 전문성을 익히고 보육교사로서의 사명감과 자긍심을 가지고 영·유아들을 보육하기 위해 노력한다. 그러나 보육예산과 보육시설이 매년 증가하고 국가나 보육교사들이 부단히 노력함에도 불구하고 각 지역마다 보육시설에서의 아동 폭행 사건들이 발생하고 이로 인하여 교사들의 사기가 떨어지고 학부모로부터의 불신과 사회여론의 부정적 평가를 받고 있는 실정이다.

양질의 보육을 위해 보육교사의 역할이 중요한데도 우리나라는 보육교사들에 대한 과노동과 저임금 등은 보육교사로 하여금 신체적, 심리적으로 직무에 대한 과중한 스트레스를 가지게 한다(조성연, 2005). 그리고 이러한 보육교사들의 장기적인 스트레스의 결과는 소진으로 나타나며 그 결과 보육의 질이 떨어지게 된다.

소진(burnout)이란 Freudenberger가 지역사회 정신건강센터에서 일하는 치료자들이 정서적으로 또는 뚜렷한 이유없이 의욕을 잃기 시작하고 피곤, 절망, 탈진증세를 나타내며 마침내 환자에게 냉정해지는 현상을 보고 붙인 이름이다. 1974년에 처음 사용하기 시작한 용어인데 성공적인 직무수행에 대한 조직 내·외적인 압력증가로 자신의 능력 이상의 많은 요구가 자신에게 주어짐을 인식하게 될 때 나타나게 되는 신체적·정신적 고갈을 의미한다. 소진은 교사에게 신체적·정신적으로 부정적인 영향을 미친다. 소진한 교사는 부단하고 창의적인 노력 감소, 독단적이고 권위주의적인 행동 증가, 원활하고 긍정적인 의사소통 단절, 새로운 아이디어에 대한 저항, 주어진 직무수행에 대한 인내심 약화, 학생과 동료교사에 대한 비호의적인 태도, 특별한 이유없는 장기결근 등의 행동을 나타낸다(Hock, 1988; Schwab, Jackson & Schuler, 1986). 신체적으로는 피로, 두통, 불면증, 식욕감퇴, 호흡곤란, 위궤양 등의 증상을 나타내고 심리적으로는 분노, 불안, 무력감, 우울, 낮은 자존감, 위축 등의 증상을 보인다(Belcastro, 1982; Forey, Christensen & England, 1994).

보육교사의 소진을 다룬 연구(신성아, 2006; 윤혜미·권혜경, 2003; 조성연, 2004)들을 살펴보면, 보육교사의 소진은 보육교사의 성공적인 직무수행에 부정적인 영향을 미친다고 보고하고 있다. 소진의 점차적인 증가는 교사와 유아 사이에 거리를 두게 되며 유아에 대한 사회적, 육체적, 감정적 요구에 대한 관심을 덜 가지게 되어 유아와 보내는 시간이 줄어드는 증상이 나타날 수 있다(김신주, 1999). 소진을 경험함과 더불어 영·유아 보육교사로서의 자신의 기대에 부합하지 못한 교사는 업무와 아동 그리고 자기 자신에 대해 부정적인 감정을 가지게 된다. 이러한 감정들이 행동으로 표출되며 이러한 행동은 타인의 부정적인 반응을 이끌게 되어 결국 또 다시 부정적인 경험을 갖게 되는 악순환을 낳게 되고 결과적으로 교사의 훈육방식

에도 영향을 끼쳐 체벌적 훈육방식을 하게 된다.

그러나 똑 같은 강도로 주어지는 직무스트레스의 부정적인 영향에도 불구하고 어떤 교사들은 쉽게 소진되어 자신과 유아들에게 부정적 영향을 미치는 반면 어떤 교사들은 잘 적응해 교사로서의 역할 의미를 잃지 않는다는 사실이 여러 연구로 인하여 검증된 바 있다(곽은희, 2003; 권혜경, 2003; 김유진, 2003; 유은자, 2001; 유정자, 2003; 유혜정, 1997; 이상혁, 2000). 이는 동일한 교육환경 여건에서 일하는 교사들이 환경, 업무로 인한 부정적인 영향을 동일하게 받지 않음을 의미한다. 즉, 환경의 위험요소가 각 개인들에게 동일하게 부정적인 영향을 미치는 것이 아니라 보호요소에 의해 위험요소의 부정적인 영향력이 매개되거나 완충될 수 있다는 것이다.

그동안 교사의 보호요인에 대한 연구가 활발하게 이루어져 왔는데 그 중 대표적인 보호요인으로 교사효능감을 들 수 있다. 교사효능감이란 교사가 학교상황에서 어떤 결과를 이루기 위해 필요한 행동을 조직하고 수행할 수 있는 교사 개인의 능력에 대한 판단이며 주어진 상황에서 얼마나 유능한가에 대한 신념이다(서선순, 2007).

교사효능감은 일반적 교수효능감과 개인 교수효능감으로 나눌 수 있는데 일반적 교수효능감은 교수-학습관계에 관한 보다 일반화된 신념으로서 영유아의 환경이나 지능 등이 관련되어 모든 교사들에게 형성된 보편적 신념 체계이며, 개인적 효능감은 한 개인의 교사가 스스로 얼마만큼 적절한 교수를 수행했는가를 평가하는 교사자신의 교수능력에 관해 갖는 신념 체계이다. 그런데 이 교사효능감은 집단별로 큰 차이를 보인다. 교사효능감이 높은 교사들은 유아들에게 보다 나은 교육환경을 제시하여 유아들의 성취에 긍정적인 영향을 미친다(Hoy & Davis, 2006).

그 동안 몇몇 연구자들 (서선순, 2007; 이정숙, 2011; 조은주, 2009)이 소진의 보호요인으로서의 교사효능감의 가능성을 검토했다. 예를 들어, 서선

순(2007)은 초등학교 교사를 대상으로 교사효능감 및 사회적 지지가 소진에 미치는 영향을 검토한 결과 교사효능감이 소진에 부정적인 영향을 미친다는 결과를 발표하였고, 이정숙(2011)의 ‘교사의 효능감과 소진과의 관계’를 발표한 연구에서도 교사효능감과 교사의 심리적 소진은 부적 상관을 보인다고 발표하였다. 또한 조은주(2009)가 연구한 ‘교사효능감이 직무열의와 소진에 미치는 영향’에서는 교사효능감과 직무열의는 정적 상관을 보였고 소진과는 부적상관 관계가 있음을 보고하였다. 이러한 연구 결과들은 교사효능감이 소진의 보호요인으로 작용할 수 있음을 보여준다.

본 연구는 이러한 연구의 연장선상에서 교사효능감이 보육교사의 소진을 완화시키는 데 효과가 있는지를 살펴보고자 한다. 현재까지 보육교사를 대상으로 교사효능감이 소진에 미치는 영향을 검토한 연구는 매우 미흡하다. 양연숙(2006)은 장애전담 보육시설 보육교사를 대상으로 교사효능감과 소진과의 관계를 연구하여 교사효능감이 소진에 부적 영향을 미친다는 것을 밝혔고, 정순희(2013)는 영아보육교사를 대상으로 하여 교사효능감이 소진에 부적영향을 미친다는 것을 보고한 바 있다.

한편 최근 집단자존감이 소진의 보호요인으로 관심을 받기 시작했다. 집단자존감이란 자신이 속한 사회집단들의 가치나 중요성에 대한 한 개인의 평가이다(김지경·박수애·이훈구, 1999; Crocker & Luhtanen, 1990). Tajfel과 Turner(1979)의 사회정체성 이론에서 의미하는 ‘사회적 정체감’과 비교적 유사한 개념이며, Crocker와 Luhtanen(1990)은 개인자존감이 개인적 정보를 처리하는 데 영향을 미치는 것처럼 집단 간 비교와 평가 시 집단자존감이 영향을 미치는데 집단 간에 생겨나는 편파와 차별을 예언하는 변인으로서 집단자존감이 중요하다고 역설한 바 있다.

자존감(self-esteem)은 개인의 자기체계와 성격 및 행동을 이해하는 데 중요한 심리적 개념으로 자신에 대한 긍정 혹은 부정적 감정이 포함된 자

기가치에 대한 평가이다. 자존감은 우리 인생에서 필수적이며 마땅히 가져야 할 경험으로 강력한 인간적 요구이기 때문에 자존감이 부족하면 우리의 심리적 성장에 장애를 받고, 자아에 대한 부정적인 태도를 갖게 된다. 사회정체성 이론에서는 자존감을 개인자존감과 집단자존감으로 구분될 수 있다고 제안하였고, 개인자존감이 정서적 평가라면 집단자존감은 자신이 속한 집단에 대한 가치나 중요성에 대한 평가이다(강신욱, 2008).

집단주의를 특징으로 하는 우리나라의 경우 개인의 자존감도 중요하지만 자신이 속한 집단의 자존감 또한 매우 중요시된다. 열악한 근무환경에 시달리고 있는 보육교사들의 경우 타교사들에 비해 사회적 인식이 낮은 것이 사실이다. 만약 이들이 사회로부터 존중받는 분위기가 형성된다면 힘든 여건 속에서도 교사로서의 본분을 지켜나가는 데 도움이 되리라 생각된다. 이렇게 볼 때 집단자존감은 보육교사의 소진에 영향을 미칠 수 있으리라 생각된다.

이러한 배경 하에 최근 몇몇 연구자들이 상담자를 대상으로 집단자존감이 소진에 미치는 영향을 검토한 결과, 집단자존감이 높을수록 심리적 소진이 낮음 또는 매개역할을 한다고 밝혔다(설경옥·임정임, 2013; 임정임, 2012; 장미화, 2011). 이러한 연구 결과는 집단자존감이 심리적 소진의 보호요인으로 작용할 수 있음을 보여준다. 그러나 현재까지 집단자존감은 상담자를 대상으로만 연구가 수행되었고, 본 연구의 대상인 보육교사를 대상으로 한 연구를 찾아보기 어렵다.

상기의 연구 필요성에 입각하여 본 연구에서는 교사효능감과 집단자존감이 보육교사의 소진에 미치는 개별적 영향과 상대적 영향을 살펴보고자 한다. 본 연구의 결과는 보육교사들의 심리적 소진을 효과적으로 예방하거나 감소시키기 위한 주요 방안을 마련하는 데 기초자료를 제공해 줄 수 있을 것이다.

## 2. 연구문제

본 연구에서 설정한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

- 첫째, 보육교사의 교사효능감이 심리적 소진에 미치는 영향은 어떠한가?
- 둘째, 보육교사의 집단자존감이 심리적 소진에 미치는 영향은 어떠한가?
- 셋째, 소진에 대한 교사효능감과 집단자존감의 상대적 영향력은 어떠한가?

## 3. 용어의 정의

본 연구에서 사용되는 중요 용어를 정의하면 다음과 같다.

### 가. 심리적 소진

심리적 소진이란 사람들과 직접적으로 일하는 개인들 사이에서 빈번히 일어나는 정서적 고갈과 냉소적인 증상을 말하나(Raquepaw & Milet, 1989). 본 연구에서는 Maslach와 Jackson(1981)의 MBI(Maslach Burnout Inventory)를 강학구가 변안한 척도로 측정된 점수를 의미한다.

### 나. 교사 효능감

교사의 효능감은 교사가 학생들의 학업 성취와 행동에 어느 정도 긍정적인 영향을 미칠 수 있다는 교사의 기대를 의미하는데, 본 연구에서는

Enochs와 Riggs(1990)가 개발하고 김희진과 이분려(1999)가 번안·수정한 교사효능감 검사도구로 측정된 점수를 의미한다.

#### 다. 집단자존감

집단자존감은 한 개인이 자신이 소속한 사회집단들에 대해 부여하는 가치와 중요성에 대한 평가를 의미하나(Crocker & Luhtanen, 1990), 본 연구에서는 Crocker과Luhtanen(1990)이 개발한 집단자아존중 척도(CSES: Collective Self-Esteem Scale)를 최태진이 번안한 것을 어린이집 교사에게 맞게 연구자가 수정하여 사용한 도구로 측정된 점수를 의미한다.



## Ⅱ. 이론적 배경

### 1. 심리적 소진

#### 가. 소진의 개념

소진(burnout)의 개념을 Webster 사전에서 살펴보면 ‘에너지, 힘, 자원들이 고도의 소비에 의하여 소멸되어 버리는 것, 혹은 피폐해져 버린 것’이라고 정의되어 있고, The American Heritage Dictionary(1982)에는 ‘장기적인 스트레스의 결과로 나타나는 신체적, 정서적 고갈을 의미한다’ 라고 나타나 있다. Freudenberger(1974)가 지역사회 정신건강센터에서 일하는 치료자들이 경험하는 정서적으로 또는 뚜렷한 이유 없이 의욕을 잃기 시작하고 피곤, 절망, 탈진증세를 나타내며 마침내 환자에게 냉정해지는 것을 발견하고 이러한 정서적·신체적 고갈상태를 소진이라고 정의하여 Journal of Social Issues에 처음 사용하기 시작하였다. 성공적인 직무수행에 대한 조직 내·외적인 압력증가로 자신의 능력 이상의 많은 요구가 자신에게 주어짐을 인식하게 됨으로써 나타나게 되는 신체적·정신적 고갈을 말한다(유은경, 2012).

조효숙(2011)의 연구에서는 소진을 교사가 교육에 대한 열정과 의욕을 갖고 자신의 일에 임하다가 그 에너지를 상실한 채 스트레스의 부정적 결과로 인해 신체적, 정서적, 정신적 기력이 고갈되어 학생들 및 타인을 무관심과 냉소적 또는 비인간적으로 대하며 교육전반에 대해 부정적이고 부적절한 태도를 갖는 모습으로 정의하고 있다. 이외에도 학자들은 소진을 각각 상이한 관점과 사회적 상황에 따라 다양하게 정의하고 있다(김성은, 2013).

<표Ⅱ-1> 소진에 대한 다양한 정의

학자	정의
Maslach(1977)	대인봉사직의 소진을 언급하면서 대인관계의 잦은 접촉에서 비롯되는 스트레스가 원인이 되어 나타나는 정서적 고갈
Maslach & Jackson(1981)	사람들과 직접적으로 일하는 개인들 사이에서 빈번히 일어나는 정서적 고갈, 비정화, 개인적 성취감의 감소를 주된 증상으로 수반하여 나타나는 심리적 증후군
Miller(1980)	신체적·정신적 피로감
Holland(1982)	스트레스에 대한 부정적인 반응
Cherniss(1980)	오랫동안 계속된 과도한 직무스트레스에서부터 시작되어 심리적 육체적 긴장으로 발전하여 스트레스에 방어적으로 대처하게 되는 마지막과정
Blase(1982)	작업스트레스의 누적적이고 장기적인 부정적 영향에 의하여 나타나는 만성적 반응의 한 형태
임종철(1990)	교사의 노력과 직무능력이 직무와 관련된 스트레스원을 극복하지 못하여 발생하는 부정적 자아개념, 부정적 직무태도, 대상자에 대한 무관심과 함께 나타나는 정서적, 정신적, 육체적 탈진상태
오영재(1992)	교직에 관계된 스트레스를 극복하지 못하고 누적되어 어떤 보상이나 결과를 얻을 수 없다는 느낌을 지속적으로 갖는 동시에 그러한 상태에 대처하는 조직적, 행정적인 지원체제를 갖지 못할 때 결과되는 비적응적 대처형태로 육체적, 정서적, 태도적인 역기능을 수반하는 하나의 증후군

출처: 김성은, 2013, 재인용

## 나. 소진의 요인

소진이란 사람들과 직접적으로 일하는 개인들 사이에서 빈번히 일어나는 정서적 고갈과 냉소적인 증상이다(Raquepaw & Milet, 1989). Maslach와 Jackson(1981)은 MBI(Maslach Burnout Inventory)를 개발하여 세 가지 심리적 차원으로 구성하여 정서적 고갈, 비인간화, 개인적 성취감의 상실 등 세 가지 핵심적 개념을 정립하였다. 정서적 고갈은 신뢰, 느낌, 흥미 및 원기의 상실로 특정 지워지며 더 이상 자신의 의지로는 일에 전념하기가 힘들고 감정들로부터 고통받는 개인의 상태를 의미한다. 비인간화는 타인에 대한 냉소적이며 부정적인 태도와 감정이 확장됨에 따라 문제에 대한 책임을 그들에게 전가시키며 자기 자신에 대해서도 부정적인 태도를 가지고 이를 강화하는 것이다. 개인적 성취감 상실은 교직에서는 교사 자신과 아동을 부정적으로 평가하고, 그들의 임무에 실패했다고 믿게 하는 경향을 갖게 한다.

소진으로 인해 개인이 경험하는 증상으로는 다음과 같은 것을 들 수 있다(Brock과 Grady, 2000). 첫째, 신체적으로 만성적인 피로감을 느끼고 둘째, 개개인이 의사결정을 할 때 인지적인 문제를 발생시키고 셋째, 사회적으로는 동료와 학생들로부터 움츠러 들고 넷째, 감정적으로는 학생, 부모, 동료로부터 그들 자신을 고립시키는 감정의 벽을 쌓고 스스로 자신을 비난하고 자존심이 결여되는 증상이 나타난다. 다섯째, 정신적으로 우울한 증세를 나타내고 오랫동안 혼란 속에서 일의 만족과 자아확신은 없어진다. 심지어 개인이 갖고 있던 정신적 가치가 심하게 흔들려 절망에 빠진다.

오영재(1991)는 교사의 소진 현상이 교사 자신에게 중요한 문제일 뿐 아니라 교사들과 일상적, 직접적인 관계를 갖고 있는 학생들의 다양한 측면에 영향을 준다는 점을 고려할 때 교사의 소진현상의 출현에 기여하는 조

직 내, 외적인 요인들 및 각 요인들 간의 관련성에 관한 연구가 필요하다고 하였다. 왜냐하면 교사의 소진현상이 출현하는 데 기여하는 조직 내, 외적인 요인들 및 각 요인들 간의 관계성을 규명함으로써 교사의 소진 현상에 대처하는 다양한 행정적 전략의 수립이 가능하기 때문이다.

교사 소진에 영향을 주는 여러 요인 중 개인적 특성변인을 살펴보면 성, 결혼관계, 연령, 교직연령, 교육수준 등을 주요 변인으로 상정하고 있다. 또한 Freudenberger(1974)는 소진은 개인의 성격과 관계가 있으며, 개인의 특성에 의해 영향을 받는다고 하였다. Anderson과 Iwanicki(1985)은 교사의 개인적 특성변인으로 성(性)과 소진과의 관계를 조사한 연구들을 들면서, 먼저 여자교사에 비하여 남자교사가 더 많은 소진을 느끼게 된다고 지적하였다. 중·고등학교 교사를 대상으로 한 이정숙(2011)의 연구에서는 소진의 하위요인 중 정서적 고갈과 비인간화에 유의한 차이를 보였는데 정서적 고갈에서는 여자교사가 남자교사보다 더 높게 지각하였고 비인간화에서는 남자교사가 여자교사보다 더 높게 지각하였다. 교사소진을 다룬 선행연구(박영란, 2006; 서선순, 2007; 유정이, 2002; 임종철, 1990)에서 남자교사들이 여자 교사보다 소진을 더 많이 경험한다고 하였다. 박영란(2006)의 연구에서 직위에 따른 소진경험의 차이는 일반교사가 부장교사보다 더 높게 나타났다.

Anderson과 Iwanicki(1984)는 연령, 교사경력과 소진과의 관계를 연구하였는데, 그 결과에 의하면 20~34세의 교사가 45세 이상의 교사보다 MBI(Maslach Burnout Inventory)의 하위요인 중 정서적 고갈의 빈도수준에서 의미 있게 높았으며 또한 경력면에서 13~24년의 경력을 가진 교사가 개인적 성취에서 가장 낮은 소진수준을 보였다.

Blase(1982)는 경험이 많은 교사가 스트레스 극복능력이 높다고 하였으며 Murnkane(1975)는 경험이 많은 교사보다 경험이 적은 교사가 가르친

학생들의 성적이 낮았다고 보고하였다. 노태규(1987)는 초등학교를 대상으로 교직에 대한 동기조사에서 남교사는 20.4%가 긍정적이고 여교사는 27.3%가 긍정적이어서 남녀 간의 차이를 나타낸다고 하였다. 이러한 연구 결과를 종합해 볼 때, 교사의 인구학적 배경변인에서 성, 연령, 교직경력, 교육수준이 교사의 소진과 관련이 있음을 나타내었다(강명선, 2012).

교사의 근무요건에서 심숙영(1999)은 근무시간이 긴 교사들은 정서적 고갈의 소진증상을 자주 느끼고 일에서 성취감도 적게 느끼는 것으로 보아 개인적인 특성 요인들보다 근무여건이 소진에 더 결정적인 영향을 미친다고 하였다. 이윤경(2002)의 보육교사 근무환경 실태조사를 통한 보육의 질 향상방안 연구에서는 보육교사의 근무환경에 있어서 2/3가량이 업무량이 과다하다했으며 평균 근무시간이 10.6시간으로 나타났다. 그리고 보육교사의 근무요건도 소진에 영향을 미치는 것으로 나타났다(김선재, 2002; 김수희, 2000; 김혜성, 2001; 오선균, 2001). 오선균(2001)은 보육교사의 소진이 담당학급 유아수에서 유의미한 차이를 보였다.

또한 Bensky(1980)와 Weiskopf(1990)는 학생의 비행, 부적절한 작업목표, 미약한 행정지원 등 학교환경의 좋지 못한 특성이 교사의 소진과 관련이 있다고 보고하였다. Dworkin(1980)은 바람직하지 못한 교수환경과 외적여건이 내적여건보다 교사들의 이직을 유발하는 경향이 있다고 하였다. 그리고 급여가 교사의 이직에 결정적인 요인이라고 볼 수는 없다 하더라도 교사소진에는 중요한 요인이었으며, 권리, 의무, 책임이 분명하지 못하고, 일관된 정보가 부족할 때 교사는 스트레스를 받게 된다고 하였다.

Dworkin(1980)에 따르면 스트레스, 소외, 이직 충동을 일으키는 요인이 존재하는 정도가 학교에 따라서 다르다고 한다. 이 말은 조직구성의 주요요소인 원장, 교사, 소재지, 조직의 전통에 따라 스트레스의 정도가 다를 수 있음을 의미한다. 이재경(2005)의 보육교사의 이직과 전직에 영향을 미

치는 요인연구에서는 상사와의 관계를 긍정적으로 인식할수록 이직의도가 감소하였고, 직무태도 관련 특성에서는 직무에 만족할수록, 조직에 헌신적일수록 이직의도가 감소하였다. 전선영(2013)의 연구에서도 원장의 리더십이 이직의도와 상관관계가 있음을 나타내었다.

## 2. 교사효능감

### 가. 교사효능감의 개념

교사효능감(teacher efficacy)은 Bandura의 사회인지적 이론(social cognitive theory)의 자기효능감(self-efficacy) 개념으로부터 발전하였다(천현정, 2010). 자기효능감의 개념은 다양한 분야에 적용되어 사용되었는데, 교육에 적용한 것이 교사효능감이라 할 수 있다(전갑선, 2011). 자기효능감이란 주어진 상황에서 나타날 수 있는 개인의 능력수준에 대한 미래지향적인 신념으로 특정한 과제의 수행이나 학업성취 상황에서 수행을 촉진시키는 중요한 개인적 특성이며 그 수행을 잘해낼 수 있느냐 없느냐 하는 자신의 능력에 대한 판단이라고 정의된다. 즉, 자기자신에 대해 느끼고 있는 유능성, 효능성, 자신감을 의미한다(이선남, 2012).

교육연구에서 '교사효능감'이라는 용어에 대한 최초의 언급은 Barfield와 Burlingame(1974)의 연구에서 비롯되었다고 볼 수 있다(양일, 2007). 미국 Rand 연구소의 조사문항 (Armor·Conry-Oseguera·Cox·King·McDonell·Pascal·Pauly & Zellman, 1976; Berman·McLaughlin·Bass·Pauly & Zellman, 1977)을 통하여 구체화되었다. 이 연구에서 교사효능감은 '교사가 학생들의 성취결과에 어느 정도 영향을 미칠 수 있는지에 대한 지각'으로 정의 되었고 그 측정은 두 개의 진술문에 대한 응답자의 의견을 Likert식

척도에 응답하는 방식으로 구성 되었다. 첫째 문항은 ‘교사인 내가 열심히만 한다면 나는 가장 다루기 힘들고 동기화가 힘든 학생일지라도 잘 지도할 수 있다’ 이었으며 두 번째 문항은 ‘학습자들의 성취와 동기는 주로 환경이 결정하기 때문에 교사는 별다른 영향력을 가질 수 없다’는 부정문이었다(Berman et. al. 1977). 이 두 문항은 후에 교사효능감을 개인적 교사효능감(personal teacher efficacy)과 일반적 교사효능감(general teacher efficacy)의 두 차원으로 구분하는 근거가 되었다(임성택, 2008).

1980년대에 많은 연구자들은 Bandura(1997)의 사회인지이론을 통해 발전된 자기효능감(self-efficacy)의 한 형태로 교사효능감을 바라보았다. 자기효능감(self-efficacy) 이론은 교사효능감을 이해할 수 있는 개념적 체계를 제공하는데 자기효능감이란 ‘특정한 상황에서 요구되거나 의도하는 구체적인 결과를 얻기 위해 필요한 행위를 조직하고 실행하는 능력에 대한 그 개인이 지니고 있는 신념’이라고 정의하면서 효능기대(efficacy expectation)와 결과기대(outcome expectation)를 자기효능감을 구성하는 하위요인으로 구분하여 개념화하였다. 결과기대는 개인의 행동이 확실한 결과를 낳을 것이라는 예측으로서 어떤 상황에서 주어진 어떤 과업이 성공적으로 수행되기 위해서 어떤 종류의 행동들이 필요할 것이냐에 대한 예상, 판단, 기대를 의미한다고 할 수 있다. 이에 비하여 효능기대는 주어진 과제를 수행하기 위해 필요한 행동을 적절하게 조정할 수 있다는 개인 신념으로서 결과를 초래할 행동을 얼마나 성공적으로 수행할 수 있느냐 하는 정도에 대한 개인의 기대나 신념을 의미한다. 개인은 특정한 행동이 어떤 결과를 가져올 것이라고 믿을 수는 있지만 자신이 그 행동을 할 수 있을 것인가에 대해서는 의문을 가질 수 있기 때문에 효능기대와 결과기대는 구별될 수 있는 것이다(황은영, 2005). 이를 토대로 Ashton과 Webb(1982; 1983, 1986)은 교사효능감을 자신의 교수 능력에 대한 평가를 반영하는 개

인적 교사효능감과 교사들의 일반적인 교수 행위가 학생들에게 영향을 미칠 수 있을 것이라는 일반적 교사효능감으로 구분 하였다.

이들보다 앞서 Denham과 Michael(1981)는 교사효능감을 이상적이고 표준적인 교사들이 학생들에게 긍정적인 변화를 일으킬 것이라 믿는 정도와 그러한 변화를 일으킬 수 있는 자신의 능력에 대한 개인적인 평가를 의미하는 요인으로 구성된 개념이라 하였다. 첫째 요인은 학습자의 환경이 교사에 의해서 통제될 수 있다는 신념으로 Ashton과 Webb(1986)의 일반적 교사효능감을 가리키고 두 번째 요인은 교사로서의 자신의 능력에 대한 개인적 지각을 의미하는 개인적 교사효능감을 가리킨다고 볼 수 있다.

지금까지 고찰한 내용을 종합해 보면 연구자들이 일반적 교사효능감과 개인적 교사효능감의 두 요인으로 구분하는 이유는 교사들이 교수 행위가 일반적으로 학생들의 성취결과에 영향을 미치는 강력한 요인이라 믿으면서 동시에 자신이 교사로서 학습자들에게 영향을 미칠 수 있고 무능한 존재로 여겨질 수도 있다고 생각하기 때문이다(임성택, 2001).

또한 Tschannen-Moran과 Woolfolk 그리고 Hoy(1998)는 교사효능감을 상황특정성(context specific)을 바탕으로 하여야 한다고 하였다. 이들은 교사효능감은 특정한 상황에서 구체적 교수과제를 성공적으로 수행하기 위해 요구되는 행동을 조직하고 실행하는 능력에 대한 교사의 신념이라고 정의 하면서 모든 교수 상황에서 교사들이 동일한 수준의 교사효능감을 느끼는 것은 불가능하다고 언급하였다.

임성택(2002)에 의하면 교사는 주어진 과업과 관련된 자신의 강점과 약점을 평가할 뿐 아니라 가르치는 교과 및 상황도 고려해야 한다고 주장하면서 교사의 효능감은 늘 일정하게 존재하는 교사의 개인적 성격특성이 아니라 교사가 처한 환경대상 및 맥락에 따라 그 수준을 달리하는 자가요인이라 하였다. 이와 같이 교사효능감에 대한 개념정의는 매우 다양하지만

이들은 일반적으로 학생들의 학습을 도울 수 있다고 보는 교사의 상황특수적 기대와 함께 교사자신의 수행능력에 대한 믿음이나 학생의 학습에 대한 책임감 혹은 효율적인 교육에 대한 확신 등의 개념을 포함하고 있다. 또한 교사효능감은 일반적으로 교사자신의 수행능력에 대한 믿음이나, 학생들의 학습에 대한 책임감과 훈육에 대한 확신 등의 개념을 포함한다(양일, 2007).

#### 나. 교사효능감 관련변인

교육의 질을 높이기 위해서는 교사효능감을 어떻게 강화하고 개발시킬지에 관한 연구가 중요하다. 교사효능감에 영향을 미치는 교사개인 변인으로 교사, 교육, 교직, 경력, 성별, 문화적 차이, 과거의 경험, 개인적 흥미, 지향하는 가치, 인성 등에 의해 형성되며 이 외에 교사의 외적 변인으로 학교, 조직구조, 의사결정 참여, 교사와 학부모 관계 등에 의해서 형성된다고 보았다(Gibson & Dembo, 1985).

관련변인 연구를 살펴보면 Gibson과 Brown(1982)의 연구에서 초임교사들이 예비교사보다 교사효능감이 더 높았으며 5년에서 10년 사이의 경력을 가진 교사들은 경력이 많을수록 효능감이 높아지는 것으로 나타났다(이선남, 2012). 이분려(1998)의 연구에서도 교사의 연령, 경력이 많아짐에 따라 교사효능감이 높아진다고 나타났다. 그러나 Gibson과 Dembo(1984)는 교직 경력이 5-10년되는 교사들이 높은 개인적 교사효능감을 가지고 점차 경력이 많아질수록 교사효능감이 낮아지는 경향이 있다고 하였다. 교사가 경력이 많을수록 학교업무에 익숙해지며 그로 인하여 학교업무 처리의 효율성이 올라가게 되고 교사자신도 보다 안정된 자세로 학생들을 지도하며 교사자신도 스스로 잘 할 수 있다는 신념체계가 형성된다고 할 수 있다. 또한

교사는 교직경력이 많을수록 효율적인 수업 행동을 하는데 많은 경험과 지식의 축적이 효율적인 수업으로 이어진다는 것을 알 수 있다(유태문, 2008). 하지만 일정 수준에 이르러서 교사로서의 경력이 오히려 교사효능감에 부정적인 영향을 미치는 것으로 보고 있다(김유정, 2005; 김혜정, 2002).

#### 다. 교사효능감 구성요소

교사효능감은 학교라는 어느 정도 특수한 영역에서 교사가 갖게 되는 신념으로서 그 구성요소는 자기효능감과 같이 자신감, 자기조절 효능감, 과제난이도 선호로 재구성 된다.

##### 1) 자신감

자기효능감을 구성하는 요소로서의 자신감은 자신의 능력에 대한 개인의 확신 또는 신념의 정도이다. Bandura(1993)는 자기효능감을 상황특수적인 개념에서 어떤 결과를 이루기 위해 필요한 행동을 조직하고 수행할 수 있는 개인의 능력에 대한 판단으로 정의했고 이러한 자신감은 자신의 능력에 대한 인지적인 과정을 통해 성립되고 정서반응으로 표출된다고 하였다.

##### 2) 자기조절 효능감

자기조절 체제가 인간행동의 기본이기 때문에 인간은 자신의 행동을 관찰하고 자신의 목표인 기준에 비추어 자신의 수행을 판단한다. 긍정적이라면 새로운 목표를 설정하고 부정적이라면 자신의 목표를 이루기 위해 부가

적인 행동을 하는 반응을 보이게 된다(김아영, 2000; 차정은, 1996). 따라서 자기조절 효능감이란 개인이 자기조절, 즉, 자기관찰, 자기판단, 자기반응을 잘 수행할 수 있는가에 대한 효능기대라 할 수 있다(Bandura, 1986).

자기관찰이란 자신의 행동의 여러 측면에 대한 의도적 주의집중으로, 자신이 하는 일에 대한 정보를 제공하고, 목표를 설정하고, 과제의 진전 정도를 평가하는 자기조절 기능을 하며, 행동의 변화를 유도한다. 자기판단이란 자신의 목표와 현재의 수행을 비교하는 것으로, 판단에 적용되는 기준, 목표의 특성, 목표달성의 중요성, 수행에 대한 귀인에 따라 수행의 긍정성 또는 부정성 여부가 결정된다. 자기반응이란 목표과정의 만족여부에 따라 행동을 조정하고, 보다 긍정적인 방향으로의 변화를 위해 스스로에게 동기를 부여하는 것으로 설명할 수 있다(양일, 2007).

### 3) 과제 난이도 선호

자기효능감 수준은 행동상황의 선택에 영향을 미친다. 자기효능감이 높은 개인은 도전적이고 구체적인 목표를 선택한다(Bandura, 1988; Latham & Ldcke, 1991). 반면에 자기효능감이 낮은 개인은 자신의 기술을 뛰어넘는 위협적인 상황을 무서워하고 피하려 하며, 그들이 조절할 수 있다고 생각하는 상황만을 선택하고 행동한다(Bandura, 1977). 과제 난이도 선호는 자신이 통제하고 다룰 수 있다고 생각하는 도전적인 과제를 선택하는 과정을 통해 표출된다(양일, 2007).

## 3. 집단자존감

### 가. 집단자존감의 정의

Crocker & Luhtanen(1990)은 집단자존감이란 자신이 속한 사회집단들의 가치나 중요성에 대한 한 개인의 평가라고 정의하였다.

Tajfel과 Turner(1979)의 사회정체성 이론에서 의미하는 ‘사회적 정체감’과 비교적 유사한 개념이다. Crocker & Luhtanen, (1990)은 개인자존감이 개인적 정보를 처리하는 데 영향을 미치는 것처럼 집단 간 비교와 평가 시 집단자존감이 영향을 미쳐서 집단간에 생겨나는 편파와 차별을 예언하는 변인으로서 집단자존감이 중요하다고 역설한 바 있다.

자존감(self-esteem)은 개인의 자기체계와 성격 및 행동을 이해하는데 중요한 심리적 개념으로 학자마다 다양한 정의가 내려진다. 즉, 자존감은 자신에 대한 긍정 혹은 부정적 감정이 포함된 자기가치에 대한 판단과 평가이다(임정임, 2012, 재인용). 자존감은 우리 인생에서 필수적이며 마땅히 가져야 할 경험으로 강력한 인간적인 요구이기 때문에 자존감이 부족하면 우리의 심리적 성장에 장애를 받는다(Bandura, 1977). 자존감은 자아에 대한 긍정적이거나 부정적인 태도이고(Rosenberg, 1965; 임정임, 2012, 재인용) 심리적 건강의 핵심이며(Gover, 1991), 개인의 바람직한 환경적응 및 건전한 성격발달과 긍정적인 자기실현에 중요한 요소이다(Coopersmith, 1981).

통상 자존감은 자기정체성에 대한 판단이며 평가라는 개인적자존감으로 이해되었으나 최근에 사회적 또는 집단적 정체감에 대한 개인의 평가 및 판단이라는 다른 유형의 자존감에 대한 관심이 대두되고 있다.

즉, Tajfel(1982)가 사회정체감 이론에서 정체감을 개인적정체감과 사회적 정체감으로 나누어 설명한 것에 힌트를 얻어 Crocker와 Luhtanen(1990)은 자존감 역시 개인자존감(personal self-esteem)과 집단자존감(collective self-esteem)으로 구분될 수 있다고 제안했다.

집단자존감에 대한 연구들은 서구사회를 중심으로 소수민족과 여성, 동성애자와 같은 소외된 계층의 심리적 스트레스 및 주관적 안녕감과 관계성에 맞추어 진행되어 왔다(Blaine & Crocker, 1995; Corning, 2002; Crocker. et. al., 1994). 몇몇의 연구들은 집단자존감이 개인의 심리적 적응과 주관적 안녕감에 긍정적으로 기여할 수 있는 잠재 변인으로 작용할 수 있음을 제안하고 있다(Berremcourt & Dorr, 1997; Blaine & Crocker, 1995). 집단자존감에 있어서의 개인차를 측정하기 위하여 집단자존감 척도(CSES : Collective Self-Esteem Scale)를 개발하였으며 이 척도는 한 개인이 어느 사회집단의 소속 성원으로서는 얼마나 만족하며 자부심을 가지고 있는가, 타인들이 자신의 집단에 대해 얼마나 긍정적으로 인식하고 있는가에 대한 지각 및 그 집단에 소속됨이 자신의 정체감 형성에 얼마나 중요하다고 생각하는가를 측정한다.

집단자존감 개념을 구성하는 하위개념으로 멤버십 집단자존(membership collective self-esteem), 사적 집단자존감(private collective self-esteem), 공적 집단자존감(public collective self-esteem), 정체성 집단자존감(identity collective self-esteem)이 있다(Crocker & Luhtanen, 1990). 멤버십 집단자존감(membership collective self-esteem) 척도는 개인이 자신이 속한 사회집단의 훌륭한 구성원이라고 믿는 정도이고, 사적 집단자존감(private collective self-esteem)척도는 개인이 자신이 속한 사회집단에 대하여 긍정적으로 느끼는 정도이다. 공적 집단자존감(public collective self-esteem) 척도는 개인이 '다른 사람들이' 자신이 속한 사회집단에 대하여 긍정적으로 느낀다고 믿는 정도이며, 정체성 집단자존감(identity collective self-esteem) 척도는 개인이 자신이 속한 사회집단이 자신의 자아개념의 중요한 부분이라고 믿는 정도이다(Crocker & Luhtanen, 1990).

이창신(2004)의 연구에서 Maslow(1968)는 욕구계층이론에서 인간의 욕

구는 생리적욕구(physiologic al needs), 안전의 욕구(safe needs), 사회적 욕구(social needs), 긍지와 존경에 대한 욕구(esteem needs), 자아실현의 욕구(self-actualization)등 5가지 욕구로 이루어져 있다고 주장했다. 이 욕구는 앞에서 제시한 순서에 따라 욕구별로의 우선순위에서 계층을 이루고 있으며, 결핍된 욕구는 충족될 때까지 행동과 태도에 영향을 미치면서 욕구의 계층에 따라 이동한다. 특정 조직이나 집단의 구성원이 집단자존감 중 사적 집단자존감이 높으면 자신이 소속해 있는 조직이나 집단과 구성원으로서 만족하며 자랑스럽게 생각하게 될 것이다. 이로 인해 자신의 조직이나 집단에 대한 소속감과 다른 구성원에 대한 친화감도 높아져 욕구계층에서 중간단계의 욕구인 사회적 욕구가 충족될 수 있을 것이다. 집단자존감 중 멤버쉽 집단자존감과 공적 집단자존감이 높으면 자신이 소속한 집단에서 유능하고 가치있는 구성원으로 생각하고, 동시에 다른 사람들이 자신이 속해 있는 집단을 긍정적으로 본다고 생각할 것이다. 그러므로 욕구단계에서 고차적인 존경의 욕구 즉, 자아존중감이 높아지거나 남으로부터 존경받고자 하는 욕구가 충족될 수 있을 것이다 하였다.

이러한 집단자존감은 자신이 속한 집단(in-group)을 평가하고 타인의 소속집단에 대한 평가를 자신의 관점과 통합시킨다는 점에서 개인자존감과 구분된다(노충래, 2000). 개인 자존감이 자신에 대한 가치나 중요성에 대한 전체적인 정서적 평가라면 집단자존감은 자신이 속한 집단에 대한 가치나 중요성에 대한 자신의 평가이다. 집단자존감과 자아존중감은 통합적인 자아 개념의 긍정적 또는 전반적인 자아에 대한 가치지각에 포함되기 때문에 서로 깊은 관련성을 맺고 있다(Tajfel & Tunner, 1982). 일반적으로 개인자존감이 높은 사람은 자신에게 주어지는 많은 상황과 정보들을 자신에게 유리하게 해석하고 평가하며, 자기 자신을 설명할 때 더욱 긍정적인 특성을 부여하고(Marsh, 1986; Pelharmrhk & Swann, 1989) 이러한 자신의

신념을 확신한다(Baumgardner, 1990; Cambell, 1990). 개인자존감이 높은 사람은 자신이 속한 집단은 다른 집단보다 더 낫다고 생각한다. 그리고 내 집단의 구성원들이 더 좋은 자질을 가지고 있으며 그들의 활동 결과를 더 나은 것으로 인식하는 내집단편파 (ingroup bias) 경향성을 보인다(Tajfel & Turner, 1982). 즉, 자아존중감이 높은 사람은 자신의 자존감을 증진시키고 보호하기 위해 긍정적인 집단자존감을 유지한다고 한다(김혜숙, 1994; 안미영·김혜숙·안상수, 2004). 하지만 Abrams와 Hogg(1988)는 낮은 자존감을 가진 사람들은 자신의 자존감을 유지 또는 증진시키기 위해 외집단에 비해 자신이 속한 내집단을 긍정적으로 평가한다고 주장하였다. 그러므로 자아존중감과 집단자존감의 관계는 개인과 집단 구성원마다 차이를 가질 수 있다. 윤부성(2000)은 상담자의 개인자존감이 현재의 직업을 선택하기 전보다 선택 후 다소 향상되었음을 연구에서 발견하였다. 낙인과 자존감, 전문적 도움, 추구태도 간의 관계를 살핀 양난미 외(2011)의 연구에서 낙인은 집단자존감을 통해 개인자존감에 영향을 미치며 집단자존감은 개인자존감을 통해 간접적으로 전문적 도움추구에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

사회정체성이론을 토대로 Crocker와 Luhtanen(1990)이 자존감을 개인자존감과 집단자존감으로 구분한 이래 개인자존감과 집단자존감은 많은 연구자들의 관심사 중 하나가 되었으며 사람들이 자존감에 있어 개인차를 드러내듯이 집단자존감에 있어서도 개인차가 있다고 보았다.

집단정체성의 개념은 Tajfel의 사회정체성이론(socialidentity theory)을 통해 더욱 확장되고 구체화된다. Tajfel는 사회정체성이란 개인이 사회화되는 과정에서 획득하게 되는 사회적 자기와 사회적 주관성과 관련된 개념으로 '사회집단 구성원들과 함께 공유하는 가치적·정서적 의미 그리고 구성원임을 숙지하는데 비롯된 개인의 자기 개념의 한 부분'이라고 정의하였다.

또한, 개인이 자신의 긍정적인 정체성을 유지하기 위해 자신이 속한 내 집단과 비교대상이 되는 외집단간의 비교를 통해 자신의 긍정적인 사회적 정체감을 형성한다고 주장한다(Tajfel & Turner, 1982).

집단자존감과 개인자존감은 통합적인 자아개념의 긍정적 또는 전반적인 자아에 대한 가치지각에 포함되기 때문에 개인자존감과 집단자존감의 관계에 있어서 주요 쟁점은 내집단편과 경향성과 개인자존감과의 관계이다.

사회정체성 이론에서는 개인이 자신의 개인이 자시의 긍정적인 정체성을 유지하기 위해 자신이 속한 내집단과 비교대상이 되는 외집단 간의 비교를 통해 자신의 긍정적인 사회적 정체감을 형성한다고 제안하였다. 즉, 자존감이 높은 사람은 그렇지 않은 사람들보다 긍정적인 사회적 정체감을 가지는 사람으로서 이러한 집단자존감이 위협받는 상황에서의 유지와 고양을 위해 더욱 내집단 선호편파를 보인다고 하였다.

개인자존감과 집단자존감의 관계를 정리해보면 개인자존감이 높은 사람은 자기에 대한 긍정적인 집단적 자존감을 유지 또는 증진하려 할 것이다. 즉, 개인자존감이 높은 사람일수록 자신이 속한 사회적 집단에 대한 가치 평가인 집단자존감이 높을 것으로 생각해볼 수 있다.

개인자존감과 집단자존감의 관계를 살펴본 연구들을 보면 개인자존감과 집단자존감이 서로 관련이 있음을 시사해 준다. 김혜숙(1994)의 연구에서는 두 변인 간 상당한 정도의 상관관계(.44)가 있는 것으로 나타났으며 Luhtanen과 Crocker의 연구에서도 개인자존감과 집단자존감간의 상관관계가 .34로 나타났다(박용두, 2008).

#### 4. 교사효능감과 심리적 소진과의 관계

교사효능감과 심리적 소진과의 관계에서 그 동안 몇몇 연구자들 (서선

순, 2007; 조은주, 2009; 이정숙, 2011)이 소진의 보호요인으로서의 교사효능감의 가능성을 검토했다. 예를 들어, 서선순(2007)은 초등학교 교사를 대상으로 교사효능감 및 사회적 지지가 소진에 미치는 영향을 검토한 결과 교사효능감이 소진에 부정적인 영향을 미친다는 결과를 발표하였고, 이정숙(2011)의 ‘교사의 효능감과 소진과의 관계’를 발표한 연구에서도 교사효능감과 교사의 심리적 소진 간에는 부적상관을 보인다고 발표하였다.

또한, 조은주(2009)가 연구한 ‘교사효능감이 직무열의와 소진에 미치는 영향’에서 교사효능감과 직무열의는 정적상관을 보였고 소진과는 부적상관 관계가 있음을 보고하였다. 이러한 연구 결과들은 교사효능감이 소진의 보호요인으로 작용할 수 있음을 보여준다. 이외 여러 선행연구(장기보, 2003; 김미연, 2009; 남미영, 2010)에서도 교사효능감과 소진과는 부적상관관계가 있음을 보여주었다. 특수교사의 직무스트레스가 소진에 미치는 영향을 다룬 남미영(2010)의 연구에서 교사효능감이 높은 특수교사가 소진이 낮다는 결과를 보였고, 특수학급 교사가 지각한 사회적 지지와 소진과의 관계를 연구한 김미연(2009)의 연구에서도 개인적 교수효능감과 소진 간에 강한 부적상관을 보인다고 나타냈다. 장기보(2003)의 연구에서도 간호장교의 자기효능감과 사회적지지가 소진에 유의미한 영향을 미친다고 하였다.

Zunz(1998)는 자기효능감이 심리적 소진에 미치는 영향을 연구한 결과 자기효능감은 심리적소진에 영향을 미치며 자기효능감이 증가하면 정서적 고갈과 비인간화를 감소시키는 반면 개인적 성취감을 증대시킨다고 하였다 (이정숙, 2011). 최성진(2005)은 자기존중감의 자신감과 자기효능감의 비예측 상황 효능감이 사회복지사의 소진에 유의한 영향을 미친다고 하였다. 즉, 비예측상황에서 자기효능감을 높게 지각할수록 심리적 소진이 매우 낮아진다고 하였다.

자기효능감은 개인적 수행동기 인지 뿐 아니라 공포, 불안, 우울과 같은

정서에도 영향을 준다. Bandura(1982)는 공포와 불안은 처한 상황을 통제할 수 없는 무력감 때문이라고 하였다. 상황에 대처할 수 있는 신념을 자기효능감이고 보고 자기효능감의 강도가 증가함에 따라 불안이 감소한다고 하였다. 자기효능감이 높으면 어떠한 결과가 발생할 것인지에 대한 자신의 통제능력을 높게 판단하게 된다. 특별한 상황의 업무에서 자신의 능력을 의심하는 사람들은 그러한 상황에 있는 어려운 과제를 회피하게 된다. 그래서 쉽게 스트레스를 받기도 하고 우울증이나 심리적 소진을 경험하기도 한다. 반면에 탄력성있는 자기효능감을 지닌 사람들은 자신의 능력에 대한 신념을 가졌기 때문에 어려운 과제를 피해야하는 위협이 아니라 극복하는 도전으로 접근한다. 이러한 자기효능적인 예측은 수행의 성취를 증진시키고 스트레스를 감소시키며 우울증에 대한 취약성도 낮추면서 심리적인 소진의 감소도 가져온다(최성진, 2006). Beck(1967)은 환경에 대처하는 데 있어서 자신이 무력하다고 생각하는 사람은 높은 정서적 흥분을 유발하고 심한 무력감에 빠지며 문제나 상황을 실제보다 더 어렵게 인식한다고 한다. 이처럼 자기효능감은 다양한 정서 및 심리적 적응에 영향을 미치고 있다(남영미, 2010).

교사를 대상으로 한 자기효능감과 심리적 소진에 관한 선행연구에서 장은주(1997)는 자기효능감을 높게 지각한 사람은 강한 집중력을 가짐으로써 어려움을 실제 이상으로 두려워하여 스트레스의 강도가 높아지고 자기능력을 최대한 발휘하기가 어렵다고 하였다. Pines(1993)는 스트레스는 모든 사람들이 다 경험하지만 심리적 소진은 높은 목적, 기대, 동기를 지니고, 일을 시작하면서 자신의 일에서 의미찾기를 기대하는 사람들만이 경험한다는 점을 지적하면서 심리적 소진에 있어서 존재론적 의미의 중요성을 강조하였다.

심리적 소진을 일으키는 개인적 요인으로 자기효능감에 관한 연구(권이

경, 2004; 장기보, 2003)가 있다. 간호장교를 대상으로 연구한 장기보(2003)는 자기효능감이 높게 지각될수록 심리적 소진을 덜 느낀다고 하였으며 놀이치료사를 대상으로 연구한 권이경(2004)은 경로분석을 통해 자기효능감이 심리적 소진에 영향을 미친다는 것을 검증하였다.

## 5. 집단자존감과 심리적 소진과의 관계

집단자존감은 소진에 직접적인 영향을 미치는 것으로 개인이 소진을 극복하도록 도와주며 집단자존감이 높을수록 개인이 소진을 덜 지각한다는 것이다. 집단에서의 스트레스가 주는 부정적 영향에 대한 중재요인으로서 집단자존감의 중요성을 몇몇의 선행연구에서 밝힌 바 있다(김명아, 2010; 유금란, 2008; 장미화·유금란, 2013).

전문 심리상담자의 직무 만족도와 심리적 소진의 관계를 살펴본 유금란(2008)의 연구에서 집단자존감은 두 변인의 관계를 매개하는 것으로 밝혀졌다(설경옥·임정임, 2013). 초심 상담자의 심리적 소진을 연구한 김명아(2010)의 연구에서 집단자존감이 심리적 소진과 부적상관관계를 나타냈다. 업무환경 위험요소가 경력 1년 이상의 상담자를 대상으로 소진에 미치는 영향을 연구한 장미화·유금란(2013)의 연구에서 업무환경 위험요소는 개인자존감을 매개하여 상담자 소진에 영향을 주었으나, 집단자존감의 매개효과와는 나타나지 않았다. 그리고 개인자존감은 집단자존감에 영향을 미쳤으나 그 영향이 소진에까지 미치지 못하는 못하였다. 그러나 경력 3년을 기준으로 초심과 경력상담자로 구분하여 분석한 결과 두 집단 모두 적합한 것으로 나타났으며 경력상담자의 경우 초심상담자와 비교하여 업무환경 위험요소가 개인 및 집단자존감에 미치는 부정적 영향이 적음을 나타냈다. 집단자존감과 초심상담자의 소진을 다룬 김명아(2010)의 연구를 살펴보면 집단자

존감 및 역전이 관리능력이 심리적 소진과 부적상관이 있다는 것으로 나타났으며 이는 집단자존감이 소진예방에 중요한 역할을 한다는 것을 알았다.

그 밖의 상담사를 포함한 봉사직에 종사하는 사람들이 겪는 심리적소진과 집단자존감과의 관계가 밝혀진 연구는 다음과 같다.

청소년 동반자를 대상으로 한 임정임(2012)의 연구결과는 직무환경위험요인과 집단자존감은 부분매개하는 것으로 나타났다. 특히 직무환경 위험요인 하위요인 중 역할모호와 청소년 동반자의 심리적소진과의 관계에서 집단자존감은 완전 매개하는 것으로 나타났다. 청소년 동반자의 직무환경 스트레스와 심리적 소진을 다룬 설경옥·임정임(2013)의 연구에서도 집단자존감의 매개효과를 검증하였다. 청소년동반자의 지각된 직무환경 스트레스가 높을수록 심리적소진이 높게 나타났으며 집단자존감이 높을수록 직무환경 스트레스를 덜 느끼게 되고 그에 따른 심리적 소진도 적은 것으로 나타났다. 미술치료를 대상으로 한 Kim(2012)의 연구에서도 집단자존감이 심리적 소진과 유의미한 상관이 있으며 특히 직무만족과 심리적 소진의 하위요인인 정서적 고갈과의 관계를 부분매개하는 것으로 나타났다

심리적 소진과의 관계는 아니지만 개인자존감과 집단지위가 집단자존감에 미치는 영향을 알아본 김지경 외(1999)의 연구에서 개인자존감과 집단지위가 높을수록 집단자존감이 높다는 결과가 나왔다. 이 외에도 학연, 지연 등 집단에 대한 의미성을 중시하는 한국사회에서 자신이 속한 집단에 대한 개념이 심리적소진이나 직무태도에 영향을 미칠 수 있을 것이라는 생각은 대학생(김혜숙, 1994)이나 공무원(이창신, 2004)을 대상으로 집단자존감을 연구한 선행연구들에서 알 수 있다.

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 연구대상

본 조사를 실시하기에 앞서 연구도구인 설문지의 적절성을 알아보기 위해 예비조사를 실시하였다. 부산광역시에 소재하고 있는 어린이집(국공립, 법인, 직장, 민간, 가정, 공공형)에 근무하고 있는 일반 교사 30명을 대상으로 예비조사 하였다. 예비조사의 결과에 따라 이해가 되지 않거나 적합하지 않은 문항이 없다고 판단되어 본 연구에 사용하였다.

본 조사는 부산에 소재하고 어린이집의 일반 교사 300명을 대상으로 연구의 목적과 취지를 설명하고, 직접 방문을 통하여 배부하고 수거하였다. 총 300부 중 285부가 회수 되었으며, 설문지 중 불성실한 답변이나 복수 응답을 하여 누락되어 분석할 수 없는 설문지 15부를 제외하고 270부의 설문지가 최종 분석에 사용되었다. 본 연구에 참여한 대상의 특징은 아래 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표Ⅲ-1> 연구대상 분포

		빈도	퍼센트
연령	20-25세	28	10.4
	26-30세	50	18.5
	31-35세	61	22.6
	36-40세	44	16.3
	41세이상	87	32.2
결혼여부	미혼	106	39.3
	기혼	164	60.7
학력	고졸	25	9.3
	전문대졸	134	49.6
	4년대졸	98	36.3
	대학원졸	13	4.8
보육시설 유형	국공립	42	15.6
	법인	34	12.6
	직장	21	7.8
	민간	153	56.6
	가정	20	7.4
근무경력	~3년이하	100	37.0
	~6년이하	72	26.7
	~9년이하	55	20.4
	10년이상	43	15.9
학급수	1~3학급	31	11.5
	4~6학급	166	61.5
	7~9학급	58	21.5
	10학급이상	15	5.6
평균 근무시간	8시간	42	15.6
	9시간	107	39.6
	10시간	86	31.9
	11시간	32	11.9
	12시간	3	1.1
담당 학급의 원아 수	5명이하	53	19.6
	10명이하	102	37.8
	11-20명이하	98	36.3
	21-30명이하	13	4.8
	31명이상	4	1.5

## 2. 연구도구

### 가. 소진

소진의 정도를 측정하기 위해 Maslach와 Jackson의 Maslach Bounout Inventory(MBI)를 강학구(1996)가 번안한 척도 중 ‘학생’이라는 용어를 ‘유아’로 수정하여 사용하였다. MBI는 보육교사들이 경험하는 소진의 양상에 따라 정서적 고갈, 비인간화, 성취감 박탈의 3가지 하위요인으로 구성되어 있다. 정서적 고갈은 교사가 경험하는 육체적·정서적 피로감 요인이며, 비인간화는 자신의 상태에 대하여 부정적으로 냉소적인 태도를 나타냄을 의미하며, 성취감 박탈은 교사가 자신이나 자신의 직무에 대해 나타내는 부정적인 견해를 나타내는 요인이다.

본 측정도구는 3개 하위요인의 총 22문항으로 구성되어 있으며, 정서적 고갈(emotional exhaustion)9문항, 비인간화(depersonalization) 5문항, 성취감(personal accomplishment)박탈 8문항으로 구성되어 있다.

응답방법은 ‘매우 그렇다(5점)’에서 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’의 5점 Likert 척도로서 점수가 높을수록 보육교사의 소진이 더 많이 되어 있음을 의미한다. 성취감 박탈을 묻는 8개의 긍정적 진술문항은 역점수로 환산하였다.

본 연구에서 사용된 검사도구의 신뢰를 분석한 결과 Cronbach  $\alpha$ 의 값이 정서적 고갈은 .80, 비인간화 .83, 성취감 박탈 .70로 나타났다.

<표Ⅲ-2> 소진의 하위변인의 구성과 신뢰도

하위변인	내용	문항번호	문항수	$\alpha$
정서적 고갈	교사가 경험하는 육체적 · 정서적 피로감	1,2,3,6,8, 13, 14, 16, 20	9	.80
비인간화	자신의 상태에 대하여 부정적으로 냉소적인 태도를 나타냄	5, 10, 11, 15, 22	5	.83
성취감 박탈	교사가 자신이나 자신의 직무에 대해 나타내는 부정적인 견해	*4, *7, *9, *12, *17, *18, *19, *21	8	.70
전체				.85

\*표의 문항은 역산처리 문항임

#### 나. 교사효능감

교사효능감은 Enochs와 Riggs(1990)가 개발한 교사효능감 검사도구 (Science Teaching Efficacy Belief Instrument)를 김희진과 이분려(1999)가 번역하고 수정한 도구를 사용하여 측정하였다. 이 도구는 교사 자신이 교사 역할을 얼마나 효율적으로 수행한다고 믿는지를 측정하는 도구로서 일반적 교사효능감에 대한 문항 12개와 개인적 교사효능감에 대한 13문항으로 구성되어 있다.

일반적 교사효능감은 교수-학습에 관한 일반화된 시념을 말하며 개인적 교사효능감은 교사가 자신의 교수능력에 관해 갖는 신념을 의미한다. 모든 문항은 Likert식 5점 척도로 되어 있고 각 하위요인들의 점수가 높을수록 교사효능감이 높다는 것을 의미한다. 부정문 형식으로 서술된 교사 개인 효능감 영역에 속한 문항 13개 문항 중 8개 문항(2, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 13)

은 역채점으로 계산된다.

본 연구에서 사용된 검사도구의 신뢰도를 분석한 결과 Cronbach  $\alpha$ 의 값이 일반효능감은 .76, 개인적 교수효능감은 .85로 나타났다.

<표Ⅲ-3> 교사효능감 하위변인의 구성과 신뢰도

하위변인	내용	문항번호	문항 수	$\alpha$
일반적 교사효능감	교수-학습에 관한 일반화된 신념	1~12 (*5, *7, *11, *12)	12	.76
개인적 교사효능감	교사가 자신의 교수능력에 관해 갖는 신념	1~13 (*2, *4, *5, *7, *9, *10, *11, *13)	13	.85
전체				.85

\*표의 문항은 역산처리 문항임

#### 다. 집단자존감

자신이 속한 사회적 집단에 대한 일반적인 집단자아존중 정도를 측정하는 집단자존감 척도는 Luthanen과 Crocker(1992)이 개발한 집단자아존중 척도(CSES: Collective Self-Esteem Scale)를 최태진이 번안한 것을 연구자가 한국보육교사에 맞게 수정하여 사용하였다.

이 측정도구의 하위요인은 멤버쉽 집단자존감(membership collective self-esteem) 4문항, 사적 집단자존감(private collective self-esteem) 4문항, 공적 집단자존감(public collective self-esteem) 4문항, 정체성 집단자존감(identity collective self-esteem) 4문항 총 16문항으로 구성되어 있다.

멤버쉽 집단자존감(membership collective self-esteem)은 개인이 자신이 속한 사회집단의 훌륭한 구성원이라고 믿는 정도이며, 사적 집단자존감(private collective self-esteem)은 개인이 자신이 속한 사회집단에 대하여 긍정적으로 느끼는 정도를 의미한다. 공적 집단자존감(public collective self-esteem)은 개인이 ‘다른 사람들이’ 자신이 속한 사회집단에 대하여 긍정적으로 느낀다고 믿는 정도이며, 정체성 집단자존감(identity collective self-esteem)은 개인이 자신이 속한 사회집단이 자신이 자아개념의 중요한 부분이라고 믿는 정도이다.

모든 문항은 Likert식 7점 척도로 되어 있고, ‘전혀 그렇지 않다(1점)’와 ‘매우 그렇다(7점)’로 채점하게 되어 있다. 각 문항에 대한 점수가 높을수록 자신이 느끼는 집단자존감이 크다는 것을 의미한다.

22문항 중 부정A분 형식으로 서술된 8개 문항(2, 4, 5, 7, 10, 12, 13, 15)은 역채점으로 계산된다.

본 연구에서 사용된 검사도구의 신뢰도를 분석한 결과 Cronbach  $\alpha$ 의 값이 멤버쉽 집단자존감은 .66, 사적 집단자존감은 .74, 공적 집단자존감은 .67, 정체성 집단자존감은 .58로 나타났다.

<표Ⅲ-4> 집단자존감 하위변인의 구성과 신뢰도

하위변인	내용	문항번호	문항수	$\alpha$
멤버쉽 집단자존감 (membership collective self-esteem)	개인이 자신이 속한 사회집단의 훌륭한 구성원이라고 믿는 정도	1, 5, 9, 13	4	.66
사적 집단자존감 (private collective self-esteem)	개인이 자신이 속한 사회집단에 대하여 긍정적으로 느끼는 정도	2, 6, 10, 14	4	.74

공적 집단자존감 (public collective self-esteem)	개인이 '다른 사람들이' 자신이 속한 사회집단에 대하여 긍정적으로 느낀다고 믿는 정도	3, 7, 11, 15	4	.67
정체성 집단자존감 (identity collective self-esteem)	개인이 자신이 속한 사회집단이 자신의 자아개념의 중요한 부분이라고 믿는 정도	4, 8, 12, 16	4	.58
전체				.85

\* 역채점 문항 : 2, 4, 5, 7, 10, 12, 13, 15

### 3. 자료분석

본 연구는 보육교사의 심리적 소진에 교사 효능감 및 집단적 자아존중감이 미치는 영향을 알아보고, 또 이들 두 변인의 상대적인 영향력의 크기를 비교하는 것을 목적으로 하였다. 이를 위하여 자료의 예비분석과 연구문제에 따른 분석을 수행하였다.

첫째, 예비분석에서는 연구에 참여한 보육교사들의 배경변인에 따른 연구변인(교사효능감, 집단자존감, 소진)에 대한 기술통계량을 제시하여, 배경변인에 따른 특징적인 측면이 있을 경우 이를 기술하고자 하였다.

둘째, 연구문제 해결을 위한 분석에서는 연구변인들 간의 상관을 산출하여 변인들 간의 일차적인 관계를 검토하였으며, 교사 효능감, 집단자존감을 독립변인으로 하고 소진 하위변인 및 전체점수를 종속변인으로 하는 중다 회귀분석을 차례로 수행하였다. 회귀분석 모형1에서는 교사효능감이 소진에 미치는 단독 영향을, 회귀분석 모형2에서는 집단자존감이 소진에 미치

는 단독 영향을 그리고 모형3에서는 집단자존감 변인이 ‘교사효능감이 소진에 미치는 영향’에의 추가적인 영향력을 분석하였다.

모든 중다회귀분석 절차에서는 투입되는 변수들 간에 다공선성의 문제가 있는지를 알아보기 위하여 분산팽창계수(VIF)를 산출하였는데, 계수가 10.0 이하로 나타나 다공선성의 문제는 없다는 것을 확인하였다.



## IV. 연구결과

### 1. 예비분석 : 보육교사의 교사효능감, 집단자존감, 소진의 정도

아래에서는 연구문제에 따른 분석에 앞서 예비분석을 통해 연구에 참여한 보육교사들의 배경변인에 따른 교사효능감, 집단자존감, 소진에서의 점수에 대한 기술통계량을 산출하여 특징적인 면을 제시하였다.

#### 가. 교사효능감

<표IV-1>은 보육교사의 배경변인에 따른 하위집단 간 교사 효능감 하위요인별 및 전체점수에서의 기술통계량을 제시한 것이다.

<표IV-1> 보육교사의 배경변인에 따른 교사효능감 점수 분포

	N	일반효능감		개인효능감		효능감 전체		
		M	SD	M	SD	M	SD	
연령	20-25세	28	3.40	.33	3.40	.37	3.40	.30
	26-30세	50	3.28	.41	3.58	.43	3.43	.35
	31-35세	61	3.53	.40	3.58	.41	3.56	.35
	36-40세	44	3.42	.31	3.76	.46	3.59	.32
	41세이상	87	3.58	.46	3.72	.47	3.65	.38
결혼여부	미혼	106	3.39	.38	3.54	.46	3.46	.36
	기혼	164	3.52	.43	3.70	.43	3.61	.35
학력	고졸	25	3.42	.45	3.38	.41	3.40	.37
	전문대졸	134	3.50	.38	3.62	.46	3.56	.35
	4년대졸	98	3.44	.44	3.69	.43	3.57	.38
	대학원졸	13	3.49	.51	3.88	.40	3.69	.30
보육시설	국공립	42	3.45	.30	3.60	.33	3.53	.27

유형	법인	34	3.58	.40	3.71	.38	3.65	.32
	직장	21	3.42	.45	3.76	.55	3.59	.40
	민간	153	3.45	.44	3.61	.47	3.53	.38
	가정	20	3.55	.38	3.67	.48	3.61	.40
근무 경력	~3년이하	100	3.46	.37	3.53	.39	3.50	.31
	~6년이하	72	3.43	.42	3.62	.52	3.53	.40
	~9년이하	55	3.45	.33	3.66	.40	3.55	.30
	10년이상	43	3.59	.58	3.88	.43	3.73	.43
학급수	1~3학급	31	3.51	.34	3.67	.51	3.59	.38
	4~6학급	166	3.44	.44	3.62	.44	3.53	.36
	7~9학급	58	3.47	.37	3.60	.48	3.54	.36
	10학급이상	15	3.70	.42	3.83	.35	3.77	.34
평균 근무 시간	8시간	42	3.45	.51	3.57	.48	3.51	.45
	9시간	107	3.49	.38	3.67	.45	3.58	.34
	10시간	86	3.41	.38	3.62	.42	3.51	.31
	11시간이상	32	3.60	.46	3.67	.49	3.63	.43
학급 원아수	5명이하	53	3.46	.40	3.65	.51	3.56	.38
	10명이하	102	3.42	.41	3.60	.42	3.51	.36
	11~20명이하	98	3.54	.42	3.66	.47	3.60	.36
	21~30명이하	13	3.31	.37	3.60	.33	3.46	.27
	31명이상	4	3.79	.28	3.94	.38	3.87	.30
전체	270	3.47	.41	3.64	.45	3.55	.36	

<표IV-1>에서 알 수 있는 바와 같이 보육교사들은 전체적으로 볼 때 교사로서의 자신에 대해 절대평균(M=3.00) 보다 다소 높은 효능감 점수(M=3.55)를 지니고 있는 것으로 나타났다. 하위영역으로 볼 때, 일반 효능감(M=3.47)에 비하여 상대적으로 개인 효능감(M=3.64)이 보다 높음을 알 수 있다.

배경변인에 따른 특징을 살펴보면, 나이가 적은 교사에 비하여(20~25세, M=3.40) 나이가 많은 교사가(41세 이상, M=3.65) 효능감이 높으며, 미혼자에 비해(M=3.46) 기혼자(M=3.61)의 경우, 근무경력이 적은 경우(3년 이하, M=3.50)보다는 많은 경우(10년 이상, M=3.73), 평균근무시간이 짧은 경우(8시간, M=3.51)보다는 긴 경우(11시간 이상, M=3.63), 그리고 학급 원아수

가 많은 경우에(31명 이상, M=3.87) 효능감 전체점수가 상대적으로 높았다.

## 나. 집단자존감

<표IV-2>은 보육교사의 배경변인에 따른 하위집단 간 집단자존감 하위 요인별 및 전체점수에서의 기술통계량을 제시한 것이다.

<표IV-2> 보육교사의 배경변인에 따른 집단자존감 점수 분포

	N	멤버십		사적 자존감		공적 자존감		정체감		집단자존감 전체		
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
연령	20-25세	28	5.23	.79	5.38	.95	4.87	.77	4.97	.82	5.11	.71
	26-30세	50	5.20	.91	5.01	1.23	4.31	1.12	4.85	.86	4.84	.74
	31-35세	61	5.31	.87	5.06	.96	4.43	1.01	4.94	.86	4.94	.79
	36-40세	44	5.52	.84	5.26	.98	4.32	1.05	4.81	.94	4.97	.71
	41세이상	87	5.72	.75	5.58	.82	4.67	.99	5.08	.83	5.26	.66
결혼여부	미혼	106	5.29	.90	5.17	1.14	4.49	1.12	5.02	.87	4.99	.79
	기혼	164	5.55	.80	5.36	.89	4.53	.96	4.91	.85	5.09	.69
학력	고졸	25	5.71	.55	5.20	1.27	4.57	1.05	5.11	.83	5.15	.72
	전문대졸	134	5.36	.91	5.27	1.01	4.47	1.00	4.81	.86	4.98	.74
	4년대졸	98	5.44	.82	5.31	.94	4.52	1.03	5.05	.83	5.08	.70
	대학원졸	13	5.87	.73	5.38	.76	4.85	1.15	5.31	.99	5.35	.80
보육시설유형	국공립	42	5.29	.98	5.20	1.01	4.45	1.05	4.93	.94	4.97	.82
	법인	34	5.57	.74	5.29	.94	4.55	1.19	4.85	1.01	5.06	.78
	직장	21	5.43	.81	5.37	.89	4.36	.98	5.52	.68	5.17	.62
	민간	153	5.43	.83	5.27	1.04	4.56	.98	4.85	.81	5.03	.71
	가정	20	5.64	.96	5.49	.93	4.38	1.11	5.31	.65	5.20	.71
근무경력	~3년이하	100	5.43	.78	5.47	.90	4.72	.90	4.99	.78	5.15	.66
	~6년이하	72	5.31	1.00	5.00	1.19	4.25	1.02	4.88	.84	4.86	.78
	~9년이하	55	5.35	.74	5.11	.91	4.38	1.05	4.88	.83	4.93	.71
	10년이상	43	5.81	.78	5.56	.81	4.63	1.16	5.07	1.09	5.27	.75
학급수	1~3학급	31	5.13	1.00	5.17	.99	4.35	1.02	5.07	.80	4.93	.68
	4~6학급	166	5.45	.82	5.35	.92	4.63	.99	5.04	.86	5.12	.73
	7~9학급	58	5.54	.85	5.15	1.19	4.33	.99	4.61	.82	4.91	.74
	10학급이상	15	5.62	.72	5.28	1.02	4.30	1.39	5.03	.83	5.06	.75
평균 근무시간	8시간	42	5.36	.85	5.37	.97	4.65	.94	5.01	.93	5.10	.72
9시간	107	5.40	.84	5.32	.90	4.54	.89	4.78	.76	5.01	.68	
10시간	86	5.44	.86	5.27	.98	4.51	1.07	5.02	.89	5.06	.75	

	11시간이상	32	5.68	.85	5.10	1.32	4.27	1.34	5.24	.90	5.07	.88
	5명이하	53	5.50	.87	5.31	.94	4.62	.92	4.88	.85	5.08	.74
	10명이하	102	5.40	.83	5.24	.98	4.32	1.04	5.01	.84	4.99	.66
학급 원아수	11-20명이하	98	5.44	.87	5.35	1.04	4.67	1.05	4.92	.91	5.09	.79
	21-30명이하	13	5.50	.74	5.02	1.09	4.33	.89	4.98	.74	4.96	.72
	31명이상	4	5.56	1.23	5.50	1.37	4.81	1.18	5.13	.92	5.25	1.07
	전 체	270	5.44	.85	5.29	1.00	4.51	1.02	4.95	.86	5.05	.73

<표IV-2>에서 알 수 있는 바와 같이 보육교사들은 전체적으로 볼 때 교사로서의 자신에 대해 절대평균(M=4.00) 보다 다소 높은 집단자존감 점수(M=5.05)를 지니고 있는 것으로 나타났다. 하위영역으로 볼 때, 공적자존감(M=4.51)과 정체성자존감(M=4.95)에 비하여 상대적으로 멤버십자존감(M=5.44)과 사회적자존감(M=5.29)이 보다 높음을 알 수 있다.

배경변인에 따른 특징을 살펴보면, 나이가 적은 교사에 비하여(20~25세, M=5.11) 나이가 많은 교사가(41세 이상, M=5.26) 집단자존감이 높으며, 미혼자에 비해(M=4.99) 기혼자(M=5.09)의 경우, 근무경력이 적은 경우(3년 이하, M=5.15)보다는 많은 경우(10년 이상, M=5.27), 평균근무시간이 긴 경우(11시간이상, M=5.07)보다는 짧은 경우(8시간, M=5.10), 그리고 학급 원아수가 많은 경우에(31명 이상, M=5.25) 집단자존감 전체점수가 상대적으로 높았다.

#### 다. 소진

<표IV-3>은 보육교사의 배경변인에 따른 하위집단 간 소진 하위요인별 및 전체점수에서의 기술통계량을 제시한 것이다.

<표IV-3> 보육교사의 배경변인에 따른 소진 점수 분포

	사례수	비인간화		성취감 박탈		정서적 고갈		소진 전체		
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
연령	20-25세	28	1.96	.50	2.64	.39	2.62	.52	2.41	.40
	26-30세	50	1.98	.49	2.51	.48	2.89	.68	2.46	.40
	31-35세	61	2.13	.55	2.44	.48	2.93	.55	2.50	.44
	36-40세	44	2.02	.65	2.31	.39	2.92	.61	2.41	.44
	41세이상	87	2.03	.47	2.34	.53	2.63	.57	2.34	.38
결혼 여부	미혼	106	2.02	.54	2.53	.47	2.88	.66	2.48	.43
	기혼	164	2.05	.52	2.35	.48	2.74	.56	2.38	.39
학력	고졸	25	2.35	.50	2.37	.39	2.90	.84	2.54	.48
	전문대졸	134	2.04	.52	2.42	.47	2.81	.58	2.42	.42
	4년대졸	98	1.99	.52	2.48	.50	2.76	.57	2.41	.37
	대학원졸	13	1.74	.45	2.01	.50	2.70	.56	2.15	.40
보육시 설유형	국공립	42	1.95	.51	2.47	.44	2.89	.54	2.44	.38
	법인	34	1.98	.53	2.37	.46	2.76	.67	2.37	.41
	직장	21	1.87	.46	2.31	.40	2.84	.62	2.34	.34
	민간 가정	153	2.09	.53	2.44	.53	2.77	.62	2.43	.44
근무 경력	~3년이하	100	1.99	.56	2.45	.40	2.75	.63	2.39	.41
	~6년이하	72	2.14	.48	2.47	.49	2.88	.63	2.50	.42
	~9년이하	55	2.08	.57	2.42	.41	2.82	.58	2.44	.41
	10년이상	43	1.92	.42	2.28	.68	2.72	.50	2.31	.38
학급수	1~3학급	31	2.04	.54	2.41	.40	2.98	.56	2.48	.31
	4~6학급	166	2.05	.55	2.44	.50	2.79	.58	2.42	.42
	7~9학급	58	2.03	.47	2.42	.50	2.76	.62	2.40	.43
	10학급이상	15	1.91	.47	2.27	.47	2.64	.83	2.27	.41
평균 근무 시간	8시간	42	2.07	.54	2.49	.62	2.56	.51	2.37	.43
	9시간	107	1.95	.44	2.41	.43	2.73	.54	2.36	.35
	10시간	86	2.08	.58	2.45	.45	2.88	.64	2.47	.44
	11시간이상	32	2.16	.57	2.28	.52	3.08	.66	2.50	.47
학급 원아수	5명이하	53	2.09	.46	2.37	.37	2.80	.52	2.42	.35
	10명이하	102	2.08	.51	2.50	.54	2.80	.65	2.46	.41
	11-20명이하	98	2.01	.57	2.35	.49	2.78	.61	2.38	.44
	21-30명이하	13	1.77	.48	2.49	.32	2.80	.35	2.35	.31
	31명이상	4	1.67	.59	2.25	.59	2.86	.95	2.26	.67
전 체	270	2.04	.53	2.42	.48	2.80	.60	2.42	.41	

<표IV-3>에서 알 수 있는 바와 같이 보육교사들은 전체적으로 볼 때 교사로서의 자신에 대해 절대평균(M=3.00) 보다 다소 낮은 소진 점수(M=2.42)를 지니고 있는 것으로 나타났다. 하위영역으로 볼 때, 비인간화(M=2.04)와 성취감박탈(M=2.42)에 비하여 상대적으로 정서적고갈(M=2.80)이 보다 높음을 알 수 있다.

배경변인에 따른 특징을 살펴보면, 나이가 적은 교사에 비하여(20~25세, M=2.41) 나이가 많은 교사가(41세 이상, M=2.34) 소진이 낮으며, 미혼자에 비해(M=2.48) 기혼자(M=2.38)의 경우, 근무경력이 적은 경우(3년 이하, M=2.39)보다는 많은 경우(10년 이상, M=2.31), 평균근무시간이 긴 경우(11시간 이상, M=2.50)보다는 짧은 경우(8시간 M=2.37), 그리고 학급 원아수가 많은 경우에(31명 이상, M=2.26) 소진 전체점수가 상대적으로 낮았다.

## 2. 보육교사의 교사효능감, 집단자존감이 소진에 미치는 영향 및 비교

연구문제에 따른 분석에 앞서 독립변인인 교사효능감, 집단적 자아존중감 변인 그리고 종속변인인 소진의 하위변인 간 상관 정도를 분석한 결과는 <표IV-4>과 같다.

<표IV-4> 교사효능감과 집단자존감의 상관

		교사효능감			집단자존감				소진				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
교사 효능감	1. 일반효능감	1.00											
	2. 개인효능감	.411***	1.00										
	3. 효능감전체	.826***	.854***	1.00									
집단 자존감	4. 멤버십	.245***	.482***	.438***	1.00								
	5. 사적	.271***	.400***	.402***	.646***	1.00							
	6. 공적	.220***	.230***	.268***	.396***	.616***	1.00						
	7. 정체감	.358***	.360***	.427***	.452***	.441***	.325***	1.00					
	8. 집단자존감전체	.346***	.463***	.484***	.783***	.875***	.771***	.690***	1.00				
소진	9. 비인간화	-.181**	-.355***	-.323***	-.334***	-.479***	-.304***	-.192**	-.423***	1.00			
	10. 성취감 박탈	-.427***	-.588***	-.608***	-.464***	-.378***	-.227***	-.331***	-.441***	.350***	1.00		
	11. 정서적 고갈	-.233***	-.297***	-.317***	-.357***	-.457***	-.365***	-.174**	-.439***	.557***	.199**	1.00	
	12. 소진 전체	-.359***	-.527***	-.531***	-.499***	-.576***	-.397***	-.297***	-.568***	.836***	.639***	.804***	1.00

\*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

<표Ⅳ-4>을 보면 독립변인인 교사 효능감 하위변인 간에는  $r=.41$ , 집단 자존감 하위변인 간에는 변인쌍에 따라  $r=.33\sim.65$  범위의 정적상관을 지니는 것으로 나타났다. 교사효능감 전체점수와 집단자존감 전체점수 간에는  $r=.48$ 의 정적상관을 보여 약 23% 정도의 공변량이 있었다.

종속변인인 소진 변인의 하위변인 간 상호상관계수를 살펴보면, 비인간화와 정서적 고갈 간에는 어느 정도 크기의 정적 상관( $r=.56$ )을 보였으나, 비인간화와 성취감 박탈( $r=.35$ ), 성취감 박탈과 정서적 고갈( $r=.20$ ) 간에는 상대적으로 낮은 상관을 보였다.

독립변인으로 설정한 교사효능감, 집단자존감 변인과 종속변인으로 설정한 소진 변인의 하위변인간 상관계수를 살펴보면, 교사효능감 전체와 집단자존감 전체 점수는 소진 전체 점수와 각각  $r=-.53$ ,  $r=-.57$ 의 부적 상관을 지니고 있음을 알 수 있다. 하위변인 간 관계를 보면, 교사효능감 변인에서는 개인효능감 변인이 소진의 성취감 박탈 변인과 가장 높은 절대값 상관의 크기( $r=-.59$ )를 보였으며, 집단자존감 변인에서는 사회적자존감 변인이 소진의 정서적 고갈 변인과 가장 높은 절대값 상관의 크기( $r=-.48$ )를 지니고 있음을 알 수 있다.

<표Ⅳ-5>~<표Ⅳ-8>은 <연구문제1>~<연구문제3>에 따라 ‘보육교사의 교사효능감(연구문제1), 집단자존감(연구문제2)이 소진(소진 전체, 비인간화, 성취감 박탈, 정서적 고갈)에 미치는 영향은 어떠한가?’를 살펴보는 한편 교사효능감 변인과 집단자존감 변인이 소진에 미치는 상대적 영향력을 비교(연구문제3)하기 위한 통계분석 결과를 차례로 제시한 것이다.

#### 가. 소진 전체에 미치는 영향 분석 및 비교

먼저 <표IV-5>은 연구문제 1-1(교사효능감과 소진 전체), 2-1(집단자존감과 소진 전체), 3-1(교사효능감, 집단자존감과 소진 전체)에 차례로 대응되는 모형1-1, 모형2-1, 모형3-1를 설정하여 중다회귀분석을 수행한 결과이다. 모형1-1에서는 보육교사의 교사효능감 하위변인을 독립변인으로 투입하여 소진 전체에 미치는 영향을 살펴보고자 하였으며, 모형2-1에서는 집단자존감 하위변인이 미치는 영향을 그리고 모형3-1에서는 교사효능감 변인과 집단자존감 변인을 위계적으로 투입하여 교사효능감 변인의 영향력에 추가적인 집단자존감 변인의 영향력을 차례로 알아보았다.

<표IV-5> 보육교사의 교사 효능감이 소진 전체에 미치는 영향

	투입	단계	독립변인	$\beta$	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	$\Delta F$
모형1-1	교사효능감	1	일반효능감	-.171**	.302	-	57.77***
			개인효능감	-.457***			
모형2-1	집단자존감	1	멤버십	-.217**	.362	-	37.63***
			사적	-.393***			
			공적	-.068			
			정체감	.003			
	교사효능감	1	일반효능감	-.171**	.302	-	57.77***
			개인효능감	-.457***			
모형3-1	집단자존감	2	멤버십	-.112	.460	.158	19.17***
			사적	-.342***			
			공적	-.072			
			정체감	.081			

\*\*  $p < .01$     \*\*\*  $p < .001$

<표IV-5>의 모형1-1에서 교사효능감 변인이 소진 전체에 미치는 영향을 살펴보면, 하위변인 중 특히 개인효능감 변인이 소진 전체의 완화에 유의한 영향( $\beta = -.457$ , \*\*\* $p < .001$ )을 미치며, 전체적으로는 소진 전체의 30.2%를 설명하는 것으로 나타났다. 모형2-1에서 집단자존감 변인이 소진 전체에 미치는 영향을 살펴보면, 하위변인 중 특히 사적자존감 변인이 소진 전

체의 완화에 유의한 영향( $\beta = -.393$ ,  $***p < .001$ )을 미치며, 전체적으로 볼 때 집단자존감은 소진 전체에서 36.2%를 설명하는 것으로 나타났다. 이 같은 결과는 교사효능감 및 집단자존감 변인을 각각 독립적인 요인으로 볼 경우, 보육교사의 소진 전체의 완화에는 교사효능감보다 집단자존감이 더 큰 영향력을 발휘할 수 있음을 보여주는 것이라 할 수 있다. 다만 모형3-1의 결과에서 알 수 있는 것처럼 위계적 회귀분석에 따라 교사효능감 변인이 1단계로 먼저 투입되고, 집단자존감 변인이 2단계로 나중에 투입될 경우 집단자존감의 영향력은 축소되어 소진 전체 현상의 완화에 15.8% 정도의 추가적인 영향력을 갖는 것으로 나타났다.

#### 나. 비인간화에 미치는 영향 분석 및 비교

<표IV-6>는 연구문제 1-2(교사효능감과 비인간화), 2-2(집단자존감과 비인간화), 3-2(교사효능감, 집단자존감과 비인간화)에 차례로 대응되는 모형1-2, 모형2-2, 모형3-2를 설정하여 중다회귀분석을 수행한 결과이다. 모형1-2에서는 보육교사의 교사효능감 하위변인을 독립변인으로 투입하여 비인간화에 미치는 영향을 살펴보고자 하였으며, 모형2-2에서는 집단자존감 하위변인이 미치는 영향을 그리고 모형3-2에서는 교사효능감 변인과 집단자존감 변인을 위계적으로 투입하여 교사효능감 변인의 영향력에 추가적인 집단자존감 변인의 영향력을 차례로 알아보았다.

<표IV-6> 보육교사의 교사 효능감이 비인간화에 미치는 영향

	투입	단계	독립변인	$\beta$	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	$\Delta F$
모형1-2	교사효능감	1	일반효능감	-.042	.128	-	19.51***
			개인효능감	-.338***			
모형2-2	집단자존감	1	멤버십	-.052	.232	-	19.98***
			사적	-.451***			
			공적	-.017			
			정체감	.036			
	교사효능감	1	일반효능감	-.042	.128	-	19.51***
			개인효능감	-.338***			
모형3-2	집단자존감	2	멤버십	.021	.266	.138	12.40***
			사적	-.422***			
			공적	-.025			
			정체감	.071			

\*\*\*  $p < .001$

<표IV-6>의 모형1-2에서 교사효능감 변인이 비인간화에 미치는 영향을 살펴보면, 하위변인 중 특히 교수효능감 변인이 비인간화의 완화에 유의한 영향( $\beta = -.338$ , \*\*\*  $p < .001$ )을 미치며, 전체적으로는 비인간화의 12.8%를 설명하는 것으로 나타났다. 모형2-2에서 집단자존감 변인이 비인간화에 미치는 영향을 살펴보면, 하위변인 중 특히 사적자존감 변인이 비인간화의 완화에 유의한 영향( $\beta = -.451$ , \*\*\*  $p < .001$ )을 미치며, 전체적으로 볼 때 집단자존감에서 비인간화의 전체는 소진의 23.2%를 설명하는 것으로 나타났다.

이같은 결과는 교사효능감 및 집단자존감 변인을 각각 독립적인 요인으로 볼 경우, 보육교사의 비인간화 현상의 완화에는 교사효능감보다 집단자존감이 더 큰 영향력을 발휘할 수 있음을 보여주는 것이라 할 수 있다. 다만 모형3-2의 결과에서 알 수 있는 것처럼 위계적 회귀분석에 따라 교사효능감 변인이 1단계로 먼저 투입되고, 집단자존감 변인이 2단계로 나중에 투입될 경우 집단자존감의 영향력은 축소되어 비인간화 현상의 완화에 13.8% 정도의 추가적인 영향력을 갖는 것으로 나타났다.

## 다. 성취감 박탈에 미치는 영향 분석 및 비교

<표IV-7>은 연구문제 1-3(교사효능감과 성취감 박탈), 2-3(집단자존감과 성취감 박탈), 3-3(교사효능감, 집단자존감과 성취감 박탈)에 차례로 대응되는 모형1-3, 모형2-3, 모형3-3를 설정하여 중다회귀분석을 수행한 결과이다.

모형1-3에서는 보육교사의 교사효능감 하위변인을 독립변인으로 투입하여 성취감 박탈에 미치는 영향을 살펴보고자 하였으며, 모형2-3에서는 집단자존감 하위변인이 미치는 영향을 그리고 모형3-3에서는 교사효능감 변인과 집단자존감 변인을 위계적으로 투입하여 교사효능감 변인의 영향력에 추가적인 집단자존감 변인의 영향력을 차례로 알아보았다.

<표IV-7> 보육교사의 교사효능감이 성취감 박탈에 미치는 영향

투입	단계	독립변인	$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$	$\Delta F$	
모형1-3	교사효능감	1	일반효능감	-.224***	.387	-	
		개인효능감	-.496***	84.20**			
모형2-3	집단적자존감	1	멤버십	-.338***	.239	-	
			사적	-.112			20.86***
			공적	.019			
			정체감	-.135*			
모형3-3	교사효능감	1	일반효능감	-.224***	.387	-	
			개인효능감	-.496***			84.20**
	집단자존감	2	멤버십	-.199***	.426	.039	
			사적	-.042**			4.40**
			공적	.017			
			정체감	-.014			

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

<표IV-7>의 모형1-3에서 교사효능감 변인이 성취감 박탈에 미치는 영향을 살펴보면, 하위변인 일반효능감 변인( $\beta = -.224$ , \*\*\* $p < .001$ )과 개인효능

감 변인( $\beta = -.496$ ,  $***p < .001$ )이 성취감 박탈의 완화에 유의한 영향을 미치며, 전체적으로는 성취감 박탈의 38.7%를 설명하는 것으로 나타났다. 모형 2-2에서 집단자존감 변인이 성취감 박탈에 미치는 영향을 살펴보면, 하위 변인 중 특히 멤버십자존감 변인이 성취감 박탈의 완화에 유의한 영향( $\beta = -.338$ ,  $***p < .001$ )을 미치며, 전체적으로 볼 때 집단자존감에서 성취감 박탈의 전체는 소진의 23.9%를 설명하는 것으로 나타났다. 이 같은 결과는 교사효능감 및 집단자존감 변인을 각각 독립적인 요인으로 볼 경우, 보육교사의 성취감 박탈의 완화에 집단자존감보다 교사효능감이 더 큰 영향력을 발휘할 수 있음을 보여주는 것이라 할 수 있다. 뿐만 아니라 모형 3-3의 결과에서 알 수 있는 것처럼 위계적 회귀분석에 따라 교사효능감 변인이 1단계로 먼저 투입되고, 집단자존감 변인이 2단계로 나중에 투입될 경우 집단자존감의 영향력은 축소되어 성취감 박탈현상의 완화에 3.9% 정도의 추가적인 영향력을 갖는 것으로 나타났다.

#### 라. 정서적 고갈에 미치는 영향 분석 및 비교

<표 IV-8>은 연구문제 1-4(교사효능감과 정서적 고갈), 2-4(집단자존감과 정서적 고갈), 3-4(교사효능감, 집단자존감과 정서적 고갈)에 차례로 대응되는 모형 1-4, 모형 2-4, 모형 3-4를 설정하여 중다회귀분석을 수행한 결과이다. 모형 1-4에서는 보육교사의 교사효능감 하위변인을 독립변인으로 투입하여 정서적 고갈에 미치는 영향을 살펴보고자 하였으며, 모형 2-4에서는 집단자존감 하위변인이 미치는 영향을 그리고 모형 3-4에서는 교사효능감 변인과 집단자존감 변인을 위계적으로 투입하여 교사효능감 변인의 영향력에 추가적인 집단자존감 변인의 영향력을 차례로 알아보았다.

<표IV-8> 보육교사의 교사 효능감이 정서적 고갈에 미치는 영향

투입	단계	독립변인	$\beta$	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	$\Delta F$
모형1-4	교사효능감	일반효능감	-.134*	.103	-	15.31***
		개인효능감	-.241***			
모형2-4	집단자존감	멤버십	-.127	.231	-	19.86***
		사적	-.320***			
		공적	-.140*			
		정체감	.070			
	교사효능감	일반효능감	-.134*	.103	-	15.31***
		개인효능감	-.241***			
모형3-4	집단자존감	멤버십	-.088	.252	.149	13.11***
		사적	-.298***			
		공적	-.138*			
		정체감	.115			

\*  $p < .05$  \*\*\*  $p < .001$

<표IV-8>의 모형1-4에서 교사효능감 변인이 정서적 고갈에 미치는 영향을 살펴보면, 하위변인 중 특히 개인효능감 변인이 정서적 고갈의 완화에 유의한 영향( $\beta = -.241$ , \*\*\* $p < .001$ )을 미치며, 전체적으로는 정서적 고갈의 10.3%를 설명하는 것으로 나타났다. 모형2-4에서 집단자존감 변인이 정서적 고갈에 미치는 영향을 살펴보면, 하위변인 중 특히 사적자존감 변인이 정서적 고갈의 완화에 유의한 영향( $\beta = -.320$ , \*\*\* $p < .001$ )을 미치며, 전체적으로 볼 때 집단자존감에서 정서적 고갈의 전체는 소진의 23.1%를 설명하는 것으로 나타났다. 이 같은 결과는 교사효능감 및 집단자존감 변인을 각각 독립적인 요인으로 볼 경우, 보육교사의 정서적 고갈의 완화에는 교사효능감보다 집단자존감이 더 큰 영향력을 발휘할 수 있음을 보여주는 것이라 할 수 있다. 다만 모형3-4의 결과에서 알 수 있는 것처럼 위계적 회귀 분석에 따라 교사효능감 변인이 1단계로 먼저 투입되고, 집단자존감 변인이 2단계로 나중에 투입될 경우 집단자존감의 영향력은 축소되어 정서적 고갈의 완화에 14.9% 정도의 추가적인 영향력을 갖는 것으로 나타났다.

## V. 논의 및 결론

본 연구는 교사효능감 및 집단자존감이 심리적 소진에 미치는 영향을 알아보고, 교사효능감과 집단자존감의 상대적 영향력은 어떠한지를 <연구문제1>~<연구문제3>에 따라 ‘보육교사의 교사효능감(연구문제1), 집단자존감(연구문제2)이 소진(소진 전체, 비인간화, 성취감 박탈, 정서적 고갈)에 미치는 영향은 어떠한가?’를 살펴보는 한편 교사효능감 변인과 집단자존감 변인이 소진에 미치는 상대적 영향력을 비교(연구문제3)하였다.

본 연구를 통해 밝혀진 주요 결과를 요약하고 논의해 보면 다음과 같다.

### 1. 논의

첫째, 연구문제1에 따라 보육교사의 교사효능감이 소진에 미치는 영향을 살펴본 결과 교사효능감은 심리적 소진에 유의미한 영향을 미친다는 것을 알 수 있었다. 이러한 연구결과는 보육교사의 교사효능감이 높을수록 소진이 감소한다는 것을 의미한다. 이러한 연구 결과는 장애전담 보육시설의 교사를 대상으로 교사효능감과 소진과의 관계를 연구하여 교사효능감이 소진에 부적 영향을 미친다는 것을 밝힌 양연숙(2006)의 연구 결과와 영아보육교사를 대상으로 하여 교사효능감이 소진에 부적영향을 미친다는 것을 보고한 정순희(2013)의 연구결과와 일치한다.

교사효능감과 소진과의 관계에 대한 본 연구의 결과는 또한 초중등교사를 대상으로 한 선행연구(서선순, 2007; 이정숙, 2011; 조은주, 2009)의 결과와도 일치한다. 초등학교 교사를 대상으로 한 서선순(2007)의 연구에서

교사효능감이 높은 경우 소진이 감소하는 것으로 나타났고, 이정숙(2011)의 교사의 효능감과 소진과의 관계 연구에서 교사효능감은 소진과 부적 상관이 있었으며, 중고등학교 교사를 대상으로 한 조은주(2009)의 연구에서도 교사효능감은 소진과 부적 상관이 있었다. 상기의 연구 결과를 종합해 보면, 교사의 소진 완화에 교사효능감이 중요한 역할을 한다는 것은 재론의 여지가 없어 보인다.

소진에 대한 교사효능감의 영향을 하위 영역별로 좀 더 자세히 살펴보면, 비인간화 12.8%, 성취감박탈 38.7%, 정서적 고갈 10.3%의 영향력을 보였고, 일반적 교사효능감보다 개인적 교사효능감이 소진의 완하나 예방에 더 큰 기여를 하는 것으로 나타났다. 이는 교사효능감이 소진의 하위요인 중 성취감 박탈에 높은 영향력을 가진다는 것을 알 수 있었다. 이러한 연구 결과는 이 분야의 선행연구 결과와 대체로 일치한다. 영유아보육교사를 대상으로 교사효능감과 소진을 연구한 정순희(2013)의 연구에서 교사효능감은 소진의 하위변인 중 성취감에 큰 영향을 미치고 있다는 것을 보였고, 이정숙(2011)의 중·고등학교 교사를 대상으로 교사효능감과 소진과의 관계를 연구한 결과에서도 교사의 심리적 하위 변인 중에서 가장 높은 상관을 보인 것은 개인적 성취감 상실이었다.

따라서, 본 연구의 결과와 선행 연구의 결과를 종합해 보면, 교사효능감이 소진 감소에 영향을 주는데, 일반적 교사효능감보다는 개인적 교사효능감의 영향력이 크고 소진의 여러 측면 중 성취감 박탈에 특히 영향력을 발휘한다고 볼 수 있다

둘째, 연구문제2에 따라 집단자존감이 소진에 미치는 영향을 알아보았다. 분석 결과 집단자존감은 보육교사의 심리적 소진에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 집단자존감이 높을수록 소진은 감소한다고 것을 의미한다. 이런 결과는 보육교사에 대한 사회적 인식제고가 이들의 소진 완

화에 도움이 될 수 있음을 보여준다. 다시 말하면, 보육교사가 자신의 일을 자부심을 가지고 수행할 수 있도록 하는 사회적 분위기 형성이 이들이 소진을 덜 경험하도록 하는 데 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 것이다.

소진에 대한 집단자존감의 영향을 하위 영역별로 좀 더 자세히 살펴보면, 집단자존감은 소진의 하위 영역 중 비인간화에 23.2%, 성취감박탈에 23.9%, 정서적 고갈에 23.1%의 영향력을 보이는 것으로 나타나 큰 차이를 보여주지 않았다. 이는 집단자존감이 소진의 하위 영역에 고르게 영향력을 발휘한다는 것을 의미하는 것으로 해석될 수 있다. 즉, 집단자존감이 소진의 보호요인으로 작용할 수 있음을 보여준다 하겠다.

이러한 가능성은 관련 선행연구의 결과가 뒷받침해 준다. 예를 들어, Yu(2008)은 상담자의 직업만족도와 소진의 관계가 상담자의 집단자존감에 의해 매개됨을 밝혔고, 청소년동반자를 대상으로 한 설경옥과 임정임(2013)의 연구에서도 집단자존감이 직무환경 스트레스와 심리적 소진간의 관계를 매개하는 것으로 나타났다.

그러나 이들의 연구와는 달리 초심 상담자를 대상으로 한 김명아(2010),의 연구에서는 집단자존감이 소진에 유의미한 영향을 주지 못하는 것으로 나타났다. 이와 마찬가지로 장미화와 유금란(2013)의 연구에서도 집단자존감은 업무환경의 위험요소와 상담자 소진간의 관계를 매개하지 못했다.

앞서 밝힌 바와 같이 심리적 소진에 대한 집단자존감의 영향에 대한 연구는 최근에야 시작되었고 그 수 또한 많지 않을 뿐만 아니라 연구대상 또한 상담자에 거의 한정되어 있다. 이런 상황에서 보육교사를 대상으로 하여 소진에 대한 집단자존감의 영향을 살펴본 것은 연구의 범위를 확장시켜 줄 뿐만 아니라 이 분야의 불일치한 연구 결과를 새로운 관점으로 볼 수 있는 기회를 제공해 줄 수도 있을 것이라는 점에서 본 연구의 결과는 그 의미가 적지 않다고 하겠다.

보육교사에 대한 사회적 인식은 타교사에 비해 높지 않다. 근무환경 또한 상대적으로 열악한 편이다(문미선, 2007). 근무 환경 개선이 보육교사의 소진에 긍정적인 영향을 줄 수 있지만 이것은 단시간에 이루어지기 힘들다. 하지만 보육교사들이 자신의 일에 자부심을 가질 수 있도록 하는 사회적 분위기 형성은 관계자들의 노력으로 얼마든지 개선 가능하다. 이런 점에서 보육교사의 소진에 대한 집단자존감의 영향을 살펴본 본 연구의 결과가 갖는 의미 또한 적지 않다 하겠다.

셋째, 연구문제 3에 따라 ‘보육교사의 교사효능감과 집단자존감이 심리적 소진에 미치는 상대적 영향력은 어떠한가?’를 살펴보기 위하여 중다회귀분석을 실시한 결과 보육교사가 지니고 있는 교사 효능감과 집단자존감은 보육교사들의 소진 전체 현상의 완화에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 독립적인 영향력에서 교사효능감은 30.2%, 집단자존감은 36.2%의 높은 영향력을 보였다. 그러나 위계적 회귀분석에 따라 교사효능감 변인이 먼저 투입되고 집단자존감을 나중에 투입되어 교사효능감과 집단자존감의 상대적인 영향력을 살펴본 결과 집단자존감의 영향력은 축소되어 소진 전체 현상의 완화에 15.8% 정도의 추가적인 영향력을 갖는 것으로 나타났다.

이는 일반적으로 알려져 있는 것처럼 교사효능감이 소진에 영향을 미친다는 많은 연구들과 같이 본 연구에서도 교사효능감이 소진에 30.2%의 높은 영향력을 보였다. 그러나 이때까지 주목하지 않은 집단자존감의 영향력 역시 15.8%라는 영향력을 보인 것은 집단자존감이 교사소진에 추가적 보호역할을 한다는 것을 알 수 있다.

교사 소진과 관련한 많은 선행연구(이경화·주미경·이희영, 2011; 이정숙, 2011)에서는 교사효능감은 교사소진을 완화시키는 중요한 보호요인으로 언급되어져 왔다. 본 연구에서도 교사효능감은 보육교사의 소진완화에 영향을 주는 것으로 나타났다. 뿐만 아니라 교사효능감은 교사소진에 영향을

주는 대표적인 환경변인 중의 하나인 사회적지지보다 소진에 미치는 상대적 영향력이 큰 것으로 나타났다. 예를 들어, 교사소진의 개인적 요인인 교사효능감과 환경요인인 사회적지지의 상대적 영향력을 다룬 정순희(2013)의 연구에서는 교사효능감이 사회적지지보다 더 큰 영향력을 보여 주었고, 초등학교 교사를 대상으로 한 서선순(2007)의 연구에서도 교사효능감이 사회적지지보다 더 큰 설명력을 가지고 있었다.

그러나 최근 관심을 받고 있는 집단자존감과 상대적 영향력을 비교한 결과 집단자존감의 영향력이 하위영역에 따라 교사효능감과 유사하거나 보다 더 큰 것으로 나타났다. 이러한 결과는 보육교사의 소진완화에 대한 초점을 개인보다는 사회적 인식 전환에 두는 것이 필요함을 시사해 준다. 소진을 겪고 있거나 소진을 겪을 가능성이 높은 보육교사에게 교사로서의 효능감을 증진시키도록 하는 처치도 필요하지만 이들이 자부심을 가지고 일을 할 수 있도록 하는 분위기 조성 또한 매우 중요하다는 것이다.

## 2. 결론 및 제언

본 연구의 결과와 논의를 토대로 내린 결론은 다음과 같다.

첫째, 보육교사의 교사효능감은 소진에 높은 영향을 미치고, 특히 일반적 교사효능감보다 개인적 교사효능감이 더 크게 영향을 미친다.

둘째, 보육교사의 집단자존감은 소진에 많은 영향을 미치고, 비인간화에서 사적자존감이 높은 영향력을 보였고, 성취감 박탈은 멤버십자존감이, 정서적 고갈에는 사적자존감이 높은 영향력을 미친다.

셋째, 교사효능감과 집단자존감이 보육교사들의 소진전체 현상의 완화에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 집단자존감과 교사효능감의 독립적인 요인으로 볼 경우 교사효능감의 영향력보다 집단자존감의 영향력이

상대적으로 높았다. 그러나 추가적인 요인으로 볼 경우 교사효능감이 소진에 더 많은 영향을 미쳤다.

마지막으로 본 연구의 제한점 및 후속 연구를 위한 제언을 해보면 다음과 같다.

첫째, 집단자존감 하위척도에서 신뢰도가 전체적으로 낮게 나왔다. 때문에 신뢰도를 향상시킬 수 있도록 한국보육교사에 맞는 척도개발이 필요하다.

둘째, 본 연구는 부산지역의 일반 보육시설 교사들을 대상으로 표집을 하였다. 후속연구에서는 일반보육 외 장애전담·영아전담·방과후 통합 어린이집 보육교사를 대상으로 표집 하여 연구결과의 일반화 가능성을 높여야 할 필요성이 있다.

셋째, 본 연구의 자료는 설문지를 배부하여 회수하였다. 질문지를 회수하는 과정에서 보육교사의 현장에서의 소진경험을 직접 듣는 기회가 있었다. 후속연구에서는 심층 면접을 통한 질적 연구를 하여 교사소진을 완화시킬 수 있는 구체적인 방안을 찾아 볼 필요가 있다.

## 참고문헌

- 강명선(2012). 유치원교사의 직무스트레스와 심리적소진의 관계에서 스트레스 대처방식의 매개효과. 부경대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 강학구(1996). 특수학교 교사와 일반학교 교사의 직무스트레스 특징과 요인간의 관계성 분석. 대구대학교 대학원 박사학위논문.
- 구수진(2001). 유치원 교사의 자기효능감과 부모와의 의사소통 수준간의 관계. 중앙대학교 대학원 유아교육과 석사학위 논문.
- 구영지(2006). 교사의 사고방식과 교사효능감 간의 관계. 부경대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 권이경(2004). 상담종결경험, 사회적지지, 자기효능감이 놀이치료자의 심적 소진에 미치는 영향. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김명아(2010). 집단자존감과 관리능력이 초심 상담자의 소진에 미치는 영향. 가톨릭대학교 상담심리대학원 석사학위논문.
- 김미라(2004). 기관특성과 개인적 특성에 따른 소진이 유아교사의 이직에 미치는 영향. 건국대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김미정(2001). 유아교사의 의사결정 참여정도와 교사 효능감. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김미진(2003). 교사효능감 척도 타당화 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김성은(2013). 초등학교 직무환경이 교사소진에 미치는 영향. 서울대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 김성한(1997). 사회복지사의 이직의도 결정요인에 관한 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 김수희(2000). 민간보육시설 보육교사의 근무환경과 직무만족에 관한 연구. 대구대학교 석사학위논문.
- 김순남(2000). 유치원 교사의 교사효능감에 따른 역할 수행에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 김순안(2006). 보육교사 소진에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 충남대학교 대학원 석사학위논문.
- 김신주(1999). 특수교사의 직무환경과 교사 소진의 관계. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김아영·김민정(2002). 초등교사들의 교사효능감과 학교풍토의 관계. **교육심리연구**, 16(3), 5-29.
- 김용미(2003). 유아교사들의 소진에 영향을 주는 요인과 사회적 지지에 대한 연구. **한국영유아보육학**, 34, 111-127.
- 김유정(2005). 교사효능감 관련 연구들의 연구 동향 및 관련 변인 고찰. **인문사회교육연구소**, 8, 1-17.
- 김윤하(2005). 초등교사의 자기효능감과 사회적 지지 직무스트레스와의 관계. 공주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김정숙(2010). 전문상담교사의 역할갈등과 소진의 관계에서 전문직 정체성의 역할연구. 가톨릭대학교 상담심리대학원 석사학위논문.
- 김지경·박수애·이훈구(1999). 개인자아존중감과 집단 지위가 집단 자아존중감에 미치는 영향. **한국심리학회지: 사회및 성격**, 13(1), 53-64.
- 김현주(2012). 업무환경과 정서노동이 보육교사의 소진에 미치는 영향. 서울 시립대학교 도시과학대학원 석사학위논문.
- 김혜성(2001). 어린이집 보육교사의 소진경험과 직무만족간의 상관성에

- 관한 연구. 부산대학교 석사학위 논문.
- 김혜숙(1994). 한국 집단자아존중 척도. **한국 심리학회지**.
- 김혜정(2002). 특수학교 교사의 효능감 관련변인 분석. 강남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 남미영(2010). 특수교사의 직무스트레스와 소진과의 관계에서 교사효능감의 역할. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 노충래(2000). 로젠버그의 자긍심 척도와 집단자긍심 척도를 활용한 교포청소년의 심리정신건강에 관한 연구. **한국아동복지학**, 10, 107-131.
- 문미선(2007). 보육교사의 이직의도와 근무환경 및 직무만족도와의 관계 연구. 덕성여자대학교 석사학위논문.
- 문선화(2011). 청소년동반자의 직무스트레스요인과 직무만족도, 심리적 소진의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 문채련·이소은(2005). 유아교사의 직무만족도와 소진. **한국생활과학회지**, 14(3), 387-399.
- 박영란(2006). 초등학교 교사의 직무스트레스와 소진경험과의 관계. 아주대학교 석사학위논문.
- 박용두(2008). 사회적지지, 자존감, 진로포부 간의 관계 모형 검증 : 집단 자존감과 개인자존감의 매개역할. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 박한샘·고은영(2009). 청소년동반자 활동경험에 대한 질적연구. **상담학연구**, 10(4), 1971-1994.
- 배영선(2007). 유치원 일반교사와 통합학급 교사의 소진과 사회적지지에 대한 인식. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 서 영(2012). **통합 유치원 교사의 교직문화, 교사 효능감 및 직무만족도 특성**. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신성아(2006). **유아교사의 사회적 지지와 소진 및 이직의도와의 관계**. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신혜정(2004). **유치원 교사의 교사효능감, 직무스트레스와 대처방식의 관계**. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 심순애(2006). **보육교사의 자아탄력성 및 사회적 지지와 심리관계**. 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 심숙영(1999). 근무여건과 개인적 특성에 따른 소진이 유아교사의 이직에 미치는 영향. **아동학회지**, 20(3), 339-349.
- 안상미(2002). **유아교사의 교사효능감에 따른 교사-유아 상호작용**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 안선희·김지은(2007). 영아 및 유아 보육교사의 개인적 특성, 근무여건, 사회적 지지가 소진에 미치는 영향. **열린 유아교육연구**, 12(5), 147-164.
- 안신호·박미영(2005). 자존감 결정요인: 영역별 능력과 자기수용의 영향. **한국심리학회지**, 24(1), 109-140.
- 양연숙(2006). 장애전담 보육시설 보육교사의 교사효능감 및 소진에 관한 연구. **한국영유아보육학**, 47.
- 양 일(2007). **초등교사의 교사효능감과 학교 조직문화 간의 관계**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 오성은(2005). **고등학교 교사의 직무스트레스, 직무만족, 조직몰입의 관계**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

- 오영재(1991). 교사의 소진현상에 관한 이론적 고찰. **고려대학교 교육 문제 연구**, 4, 197-217.
- 오영재(1992). **학교장의 지도성행위 소진 학교효과성의 관계 연구**. 고려대학교 박사학위논문.
- 오지은(1998). **보육시설의 설립유형과 교사관련변인에 따른 영아교육의 질적수준 분석**. 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 용인경(2003). **기혼유아교사의 가정내 역할갈등과 자기효능감 및 직무만족도와의 관계**. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유금란(2008). **상담자의 직업만족도와 소진의 관계에 대한 집단자기존중감의 역할**. **교육방법연구**, 20(1), 197-213.
- 유은경(2012). **보육교사의 직무만족도와 사회적지지가 심리적 소진에 미치는 영향**. 가천대학교 석사학위논문.
- 유영란(2012). **성격특성과 사회적 지지가 보육교사의 심리적 소진에 미치는 영향**. 건국대학교 석사학위논문.
- 유정이(2002). **교육환경의 위험요소와 사회적 지지가 초등학교 교사의 심리적 소진에 미치는 영향**. **초등교육연구**, 15(2), 315-325.
- 유은자(2001). **보육교사의 직무능력 및 직무만족도에 관한 연구**. 천안대학교 사회복지대학원 석사학위논문.
- 유태문(2008). **중학교와 인문계고등학교 교사의 교사효능감과 수업행동과의 관계**. 강원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤부성(2000). **아내학대 관련기관 상담원의 소진에 미치는 영향에 관한 연구**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이경화·주미정·이희영(2011). **유치원 교사가 지각하는 교사효능감과 사회적**

- 지지가 교사의 소진에 미치는 영향. **직업교육연구**. 30(1), 97-111.
- 이기학·박용두(2008). 사회적 지지, 자존감, 진로포부 간의 성차 모형 검증: 개인자존감과 집단자존감의 매개역할. **한국심리학회: 여성**, 13(3), 263-282.
- 이미진(2012). **전문상담교사의 전문직 정체성, 상담자활동, 자기효능감과 소진 간의 관계**. 아주대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이분려(1998). **유치원 조직 풍토와 직무만족 및 교사효능감의 관계**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이선남(2012). **유아교사의 건강지식과 교사효능감과의 관계 연구**. 중부대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이소은·문채련·김기예(2006). 결혼여부 및 근무기간유형에 따른 유아교사의 직무만족도와 소진-학력을 공변인으로 분석한 경우-. **미래유아교육학회지**, 13(4), 23-45.
- 이수란(2007). **한국대학생의 자존감의 수반성: 영역별 수반성과 자기평가 사이의 불일치가 정신건강에 미치는 영향**. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 이영희(2008). **보육교사의 교사효능감과 전문성 발달과의 관계**. 중부대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이은주(2005). **유치원 교사의 자기효능감, 직무스트레스와 스트레스 대처방식이 소진에 미치는 영향**. 충북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이재경(2005). **보육교사의 이직과 전직에 영향을 미치는 요인 연구**. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.

- 이정숙(2011). 교사의 효능감과 심리적 소진의 관계. 강원대학교 석사학위논문.
- 이정현(2013). 특수학교 교사의 심리적 소진 및 직무만족도와 회복 탄력성의 관계연구. 단국대학교 대학원 박사학위논문.
- 이지영(2012). 보육교사의 자아존중감과 교사효능감이 직무스트레스에 미치는 영향. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이진화(2007). 보육교사의 정서노동과 개인 및 기관의 정서변인, 직무만족도, 소진과의 관계. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 이창신(2004). 공무원의 집단자아존중감 척도 구성 및 집단자아존중감과 무사안일 형태와의 관계. 한국조직 학회보, 1(2), 1-24.
- 이희영·정민상(2007). 비합리적인 신념이 교사소진에 미치는 영향. 수산해양교육연구, 19(3), 467-477.
- 이현정(1998). 교사효능감 척도개발을 위한 예비 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이현정(2010). 유아교사의 효능감과 전문성에 영향을 미치는 변인에 관한 연구. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임성택(1993). 교사효능감과 교사의 학생통제관과의 관계 분석. 강원대학교 대학원 석사학위논문.
- 임성택(2008). 학생·학부모 특성에 대한 교사의 지각과 학생체벌관의 관계 : 교사효능감의 매개효과. 한국학연구, 46(3).
- 임정임(2012). 청소년동반자의 성격5요인 및 직무환경위험요인과 심리적 소진의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 임종철(1990). 교사배경 및 학교현황 변인과 교사소진 간의 관계. 동국대

학교대학원 박사학위논문.

장기보(2003). 간호장교의 심리적 소진과 사회적지지 지각, 자기효능감 간의 관계. 가톨릭대학교 석사학위논문.

장미화(2012). 업무환경 위험요소가 상담자 소진에 미치는 영향 : 개인자존감과 집단자존감의 역할. 가톨릭대학교 상담심리대학원 석사학위논문.

장영숙·황윤세·최미숙(2004). 유아교사의 교육 신념과 교수 효능감의 관계. 아동학회지, 25(6), 117-130.

장영희(2003). 영아교육과정. 서울: 양서원.

전갑선(2011). 보육교사가 인식하는 시설장의 지도성과 신뢰가 보육교사의 교사효능감과 조직몰입에 미치는 영향. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위논문.

전선영(2013). 보육교사의 이직의도에 영향을 주는 관련변인 연구 : 원장의 리더십과 보육교사의 심리적안녕감을 중심으로. 가천대학교 교육대학원 석사학위논문.

정민상(2007). 비합리적 신념이 교사 소진에 미치는 영향. 부경대학교 교육대학원 석사학위논문.

정순희(2013). 영아보육교사의 교사효능감 및 사회적 지지가 소진에 미치는 영향. 부경대학교 교육대학원 석사학위논문.

조복희(2006). 아동발달. 서울: 교육과학사.

조성연((2005). 보육교사의 직무만족도와 소진. 한국생활과학회지, 14(1).

조은주(2009). 교사효능감이 직무열의와 소진에 미치는 영향 : 문제해결 방식과 목표불안정성의 매개효과. 경남대학교 교육대학원 석사학

위 논문.

조효숙(2011). **초등교사 소진에 대한 체험분석**. 청주교육대학 교육대학원 석사학위논문.

천현정(2010). **보육교사의 교사효능감이 교사-영아의 상호작용에 미치는 영향**. 경북대학교 과학기술대학원 석사학위논문.

최윤이·심숙영(2005). 근무환경에 따른 유아교육 교사의 소진 정도에 관한 연구. **한국영유아보육학**, 19, 133-148.

한석실·임명희(2003). 유치원 교사의 교사효능감 확인 연구. **미래유아교육 학회지**, 10(1), 207-240.

한순임·김향자(2004). 어린이집 교사의 직무만족과 소진에 관한 연구. **한국영유아보육학회**, 14, 171-218.

한유화·정진경(2007). 2요인 자아존중감 척도, 개인주의적 및 집단주의적 요인. **한국심리학회지**, 19, 111-132 .

허용남(2007). **보육교사의 직무소진에 관한 연구**. 고려대학교 대학원 석사학위논문.

황은영(2005). **대학 교수들이 지각한 교수효능감 구성요인과 예측변수에 관한 연구**. 연세대학교 대학원 박사학위논문.

Abrams, D., & Hogg, M. A. (1990). *Social identity theory: Constructive and critical advances*. New York: Springer-Verlag.

Abrams, D., & Hogg, M. A. (1988). Comments on the motivational status of self-esteem in social identity and intergroup discrimination. *European Journal of Social Psychology*: 18(4), 317-334.

- Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of vocational behavior, 79*, 549-562.
- Anderson, M, G., & Iwanicki, E, F. (1984). Teacher motivation and its relation to burnout. *Educational Administration Quarterly, 20*(2), 109-132.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy : A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education, 34*(2), 148-165.
- Ashton, P, T., & Webb, R, B. (1986). *Making a difference Teacher 's sense of efficacy and student achuevement*. NY Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a uinfyng theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(1), 191-215.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action (pp. 335-453), *New York : Prentice-Hall*.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist. 28*(2), 117-148.
- Baumgardner, A. H. (1990). To know oneself is to like oneself: Self-certainty and self-affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(6), 1062-1072.
- Bettemcourt, B. A., Charlton, K., Eubanks, J., Kernahan, C., & Fuller, B. Development of collective self-esteem among students: Predicting adjustment to college. *Basic and Applied Social psychology, 21*(3), 213-222.

- Blaine, B., & Crocker, J. (1995). Religiousness, race, and psychological well-being: Exploring social psychological mediators. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 1031-1041.
- Blase, J. J. (1982). A social psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Education Administration Quarterly*, 18(4), 94-101.
- Butler, S. K., & Constantine, M. G. (2005). Collective self-esteem and burnout in professional school counselors. *Professional School Counseling*, 9, 55-62.
- Campbell, J. P. (1990). Modeling the prediction problem in industrial and organizational psychology. In M. Dunnette & L. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2nd ed.; Vol. 1, pp. 687-732). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Coopersmith, S. (1981). *The antecedents of self-esteem*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Corning, A. F. (2002). Self-esteem as a moderator between perceived discrimination and psychological distress among women. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 117-126.
- Crocker, J., & Luhtanen, R. (1990). Collective self-esteem and ingroup bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 60-67.
- Crocker, J., & Luhtanen, R. (1990). Self-esteem and intergroup comparisons: Toward theory of collective self-esteem. In J. Suls and T. A. Wills (Eds.), *Social Comparison: Contemporary theory*

*and research.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Denhan, C. H., & Michael, J. J. (1981). Teacher sense of efficacy: A definition of the construct and a model for future research. *Educational Research Quarterly, 6*(1), 39-63.
- Duffy, R. D., Bott, E. M., Allan, B. A., Torrey, C. L., & Dik, B. J. (2012). Perceiving a calling, living a calling, and job satisfaction: Testing a moderated, multiple mediator model. *Journal of Counseling Psychology, 59*, 50-59.
- Duffy, R. D., Dick, B. J., & Steger, M. F. (2011). Calling and work-related outcomes: Career commitment as a mediator. *Journal of Vocational Behavior, 78*, 210-218.
- Dworkin, Anthony Gary. (1980). "The Changing Demography of Public School Teachers, Some Implications for Faculty Turnover in Urban Areas." *Sociology of Education, 53*.
- Edelwich, J. and Brodsky, A. (1980). *Burn-out : Stages of Disillusionment in the Helping Profession*, New York : Human Science Press.
- Farber, B. A., & Heifetz, L. J. (1982). The process and dimensions of burnout in psychotherapists. *Professional Psychology: Research & Practice, 13*, 293-301.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues, 30*, 159-165.
- Gibson, S. & Brown, R. (1982). *Teacher's sense of efficacy : Change due to experience*. Paper presented at the annual meeting of the

- California Educational Research Association, Sacramento.
- Gibson, S. & M. H. Dembo, (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Education Psychology*. 76(4), 28-32.
- Gibson, S. & M. H. Dembo, (1985). Teacher 's sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*. 86(2), 173-184.
- Golembiewski, R. T., & Munzenrider, R. T. (1988). *Phases of burnout: Developments in concepts and applications*. New York: Jason Aronson.
- Gover, J. (1991). Buildin self-esteem. *ERIC Information series* No. 373-298.
- Hale, K., & Stoltenberg, C. D. (1988). The effects of self-awareness and evaluation apprehension on counselor trainee anxiety. *Clinical Supervisor*, 6, 49-69.
- Katz, J. Thomas, E. J., & Kwon Paul (2002). Membership in a devalued social group and emotional well-being: developing a model of personal self-esteem, collective self-esteem, and group socialization., *Sex Role*, 47, 419-431.
- Kim, Y. (2012). Music therapists' job satisfacion, collective self-esteem, and burnout. *The Arts in Psychotherapy*, 39, 66-71.
- Lee, S. M., Baker, C. R., Cho, S. H., Heckathorn, D.E., Holland, M. W., Newgent, R. A., Ogle, N. T., Powell, M. L., Quinn, J. J., Wallace, S. L., & Yu, K. (2007). Development and initial psychometrics of the Counselor Burnout Inventory. *Measurement and*

*Evaluation in Counseling and Development, 40, 142-54.*

- Luhtanen, R. & Crocker, J. (1992). A Collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin, 18, 302-318.*
- Marsh, H. W. (1986). Global self esteem: Its relation to specific facets of self concept and their importance. *Journal of personality and social Psychology, 51, 1224-1236.*
- Maslach, C. and S. E. Jackson. (1981). The measurement of perceived Burnout. *Journal of Occupational Behavior 2, 99-113.*
- Pelhamrhk, B. W. & Swann, W. B. Jr (1989). From self-conceptions to self-worth: On the sources and structure of global self esteem. *Journal of Personality and social Psychology, 57, 672-680.*
- Pines, A., & Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health settings. *Hospital and Community Psychiatry, 29, 223-237.*
- Pines, A. M., & keinan, G. (2005). Stress and burnout : The significant difference. *Personality and Individual Difference, 39, 625-635.*
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology, 33, 1-39.*
- Tajfel, H. & Tunner, J. C. (1979). *An Intergative Theory of Intergroup Conflict.* In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

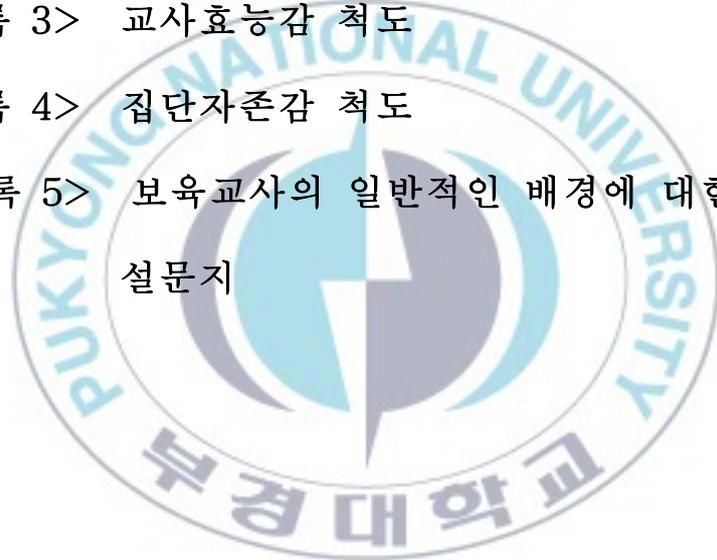
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1982). "Toward a cognitive redefinition of the social group". In: Tajfel, H.(ED) Social Identity and Intergroup Realation. *Maison des sciences de L 'Jomme, Paris, and Cambridge University Press, Londen, Reprinted in: Cahiers de Psycologie Connitive*, 1981, 1: 93-118.
- Taylor, S. E., & Brown, J. (1988). Illusion and well-being: Some social psychological contributions to a theory of mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*. 68(2), 202-248.
- Wangberg, E. G. (1981). Helping teacher cope with stress. *Educational Leadership*, 39, 452-454.
- Weiskopf, P. E. (1980). "Burnout among Teacher of Exceptional Children." *Exceptional Children*. 47.
- Wood, J. M., Tataryn, D. J., & Gorsuch, R. L., (1996). Effects of under-and overextraction on principal axis factor analysis with varimax rotation. *Psycological Methods*, 1, 354-365.
- Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P., & Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings : People's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 31, 21-33.
- Yong. Z., & Yue, Y. (2007). Causes for burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. *Chines Education & Society*, 40(5), 78-85.

- Yu, K, Lee, S. M., & Nesbit, E. A. (2007). Development of a culturally valid counselor burnout inventory for Korean Counseling and Development, *41*, 152-161.
- Yu, K., Lee, S., & Lee, S. M. (2007). Counselors' collective self-esteem mediates job satisfaction and client relationships. *Journal of Employment Counseling*, *44*, 63-172.



## 부 록

- <부록 1> 보육교사 소진에 관한 연구 설문지
- <부록 2> 소진 척도
- <부록 3> 교사효능감 척도
- <부록 4> 집단자존감 척도
- <부록 5> 보육교사의 일반적인 배경에 대한  
설문지



<부록1>

보육교사 소진에 관한 연구 설문지

안녕하십니까?

교육현장에서 많은 어려움 가운데 일하시는 선생님들의 노고에 진심으로 존경과 경의를 표합니다.

여러 가지 바쁜 업무 가운데 귀중한 시간을 내주셔서 감사합니다.

저는 '어린이집 교사의 자기효능감과 집단적 자기존중감이 소진에 미치는 영향'을 주제로 논문을 준비하고 있습니다.

선생님께서 성의껏 응답해 주시는 자료가 소중한 자료로 쓰여질 것이오니 각 질문 항목에 한 문항도 빠짐없이 응답해 주시길 부탁드립니다.

응답해 주신 내용은 연구의 목적 외에는 절대로 사용하지 않는다는 것을 약속드립니다.

선생님들의 건강과 행복, 보람 있는 교직 생활이 되시기를 기원하면서 귀한 시간 내주신 점 다시 한번 더 감사드립니다.

부경대학교 일반대학원 유아교육전공

연구자 : 서홍숙

지도교수 : 이희영

## <부록2> 소진 척도

아래 내용을 읽고 해당되는 곳에 √표 해 주시기 바랍니다.

번호	<설문내용>	① 전혀 그렇지 않다	② 그렇지 않다	③ 보통이다	④ 그렇다	⑤ 매우 그렇다	①	②	③	④	⑤
1	나는 업무로 인하여 몸과 마음이 지쳐있는 느낌이다.										
2	나는 퇴근할 때 쯤이면 완전히 녹초가 된다.										
3	나는 아침에 일어나면 피곤함을 느끼며 다른 날 일했으면 한다.										
4	나는 유아(영아)들이 생각하고 느끼는 바를 쉽게 이해할수 있다.										
5	나는 종종 유아(영아)들의 인격을 무시하 때가 있다고 생각한다.										
6	하루 종일 유아(영아)들과 함께 생활하는 것은 정말 피곤 하다고 느낀다.										
7	나는 유아(영아)들의 문제를 효율적으로 처리하고 있다.										
8	나는 요즘 수업과 업무로 인하여 기진맥진한 상태가 될때가 많다.										
9	나는 교직을 통하여 유아(영아)들의 인생에 기여를 하고 있다고 생각한다.										
10	나는 교직에 종사한 이후 사람들에 대해서 더욱 무감각해졌다.										
11	교직이 나를 정서적으로 메마르게 하지 않을 까 생각한다.										
12	나는 매우 열심히 일하고 있다고 생각한다.										
13	나는 업무로 인해 때때로 좌절감을 느낀다.										
14	나는 너무 과중한 업무에 시달리는 것 같다.										
15	나는 유아(영아)들에게 어떤 일이 일어났는지 전혀 신경쓰지 않는다.										
16	유아(영아)들을 개별적으로 직접 지도해야 하는 일은 나에게 너무 많은 스트레스를 준다.										
17	나는 교실에서 유아(영아)들과 편안한 분위기를 쉽게 조성한다.										
18	나는 유아(영아)들과 함께 시간을 보낸후에는 유쾌함을 느낀다.										
19	교직을 통하여 나는 매우 가치 있는 일을 성취하여 왔다.										
20	나는 내 인생에 대하여 허망함을 느낀다.										
21	나는 교직과 관련된 감정적인 문제를 매우 차분하게 처리한다.										
22	유아(영아)들은 그들의 문제에 대한 책임이 나에게 있다고 비난하는 것 같이 느낀다.										

### <부록3> 교사효능감 척도-A.일반적 교사효능감

일반적인 교사의 역할과 효율성에 대해 선생님이 어떻게 인식하는지를 알아보기 위한 것입니다. 선생님의 생각을 가장 잘 나타내 준다고 생각하는 번호에 √ 표 해 주십시오.

<설문내용>    ① 전혀 그렇지 않다    ② 그렇지 않다 ③ 보통이다            ④ 그렇다                    ⑤ 매우 그렇다	①	②	③	④	⑤
1. 유아가 평소보다 적극적으로 활동을 하는 것은 교사의 노력 때문이다.					
2. 유아들이 어떠한 분야에 대해 관심을 더 많이 가지게 된 것은 교사가 효과적인 교수방법을 적용했기 때문이다.					
3. 유아가 어떤 활동에 관심을 보이지 않는 것은 교사의 교수방법이 적절하지 않기 때문이다.					
4. 교사가 효과적인 교수방법을 사용하면 유아의 부족한 지식은 향상될 수 있다.					
5. 몇몇 유아가 어떤 활동에 흥미를 보이지 않는 것이 교사의 탓이라고는 할 수 없다.					
6. 어떤 활동에 관심이 없었던 유아가 활발한 참여를 하는 것은 교사의 적극적인 지도 때문이다.					
7. 교사가 교수에 많은 노력을 기울일지라도, 어떤 활동에 대한 유아의 태도는 변하지 않을 수 있다.					
8. 어떤 활동에 대한 유아의 관심과 흥미 정도는 일반적으로 교사에게 책임이 있다.					
9. 유아의 적극적인 활동 참여는 그 활동에 관한 교사의 교수 능력과 직접적인 관련이 있다.					
10. 유아가 유치원의 활동에 흥미를 많이 보인다는 부모의 반응은 아마도 교사의 적절한 교수 때문일 것이다.					
11. 어떤 활동에 전혀 관심을 보이지 않는 유아에게는 교사가 효과적으로 교수를 해도 영향을 미치지 않는다.					
12. 교사가 뛰어난 교수능력을 가졌어도 어떤 유아는 동기 유발을 시킬 수 없다.					

## B. 개인적 교사효능감

유아들을 직접 가르치면서 느끼시는 선생님 자신의 효율성에 대한 문항입니다. 선생님의 생각을 가장 잘 나타내 준다고 생각되는 번호에 √표 해 주십시오.

<설문내용>    ① 전혀 그렇지 않다    ② 그렇지 않다 ③ 보통이다        ④ 그렇다                    ⑤ 매우 그렇다	①	②	③	④	⑤
1. 나는 효과적인 교수방법이 무엇인지 알아내고자 끊임없이 노력한다.					
2. 나는 아무리 노력해도 어떤 영역의 활동은 다른영역의 활동보다 잘 지도하지 못한다고 생각한다.					
3. 나는 유아들을 효과적으로 지도하기 위한 단계를 알고 있다고 생각한다.					
4. 나는 유아들을 지도하는데 있어서 그다지 유능하지 않은 것 같다.					
5. 나는 유아들을 비효과적으로 지도한다고 생각한다.					
6. 나는 유아들을 지도하는데 필요한 만큼의 지식이 있다고 생각한다.					
7. 나는 유아들에게 어떤 활동을 왜 하는지 이해시키는데 어려움을 느낀다.					
8. 나는 유아들이 질문을 할 때 적절하게 대답할 자신이 있다.					
9. 나는 유아들을 지도하는 교사로서 필요한 능력을 가지고 있는지 염려된다.					
10. 나는 나의 교수능력을 외부 전문가로부터 객관적으로 평가받는 것이 꺼려진다.					
11. 나는 유아가 어려움을 나타낼 때 어떻게 지도해야 할 지 몰라 당황한다.					
12. 나는 유아의 질문을 반기고 격려한다.					
13. 나는 유아들이 어떤 것에 관심을 갖도록 하기 위해서 어떻게 해야 할지 모르겠다.					

#### <부록4> 집단자존감 척도

다음 문항은 선생님께서 자신이 근무하고 있는 어린이집에 대해 어떻게 생각하고 있는지를 알아보기 위한 것입니다. 각 문항을 읽고 가장 일치하는 번호에 √ 표 해주십시오.

<설문내용> ①전혀 그렇지 않다 ②그렇지 않다 ③대체로 그렇지 않다 ④보통이다 ⑤대체로 그렇다 ⑥그렇다 ⑦매우 그렇다	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1. 나는 어린이집 교사라는 사회집단의 가치 있는 한 명의 구성원이다.							
2. 나는 종종 내가 교사라는 사회집단에 속해 있다는 것을 후회한다.							
3. 전반적으로 볼 때, 내가 속한 어린이집 교사라는 사회집단은 다른 사람들로부터 좋은 평가를 받는다.							
4. 전반적으로 볼 때, 내가 어린이집 교사라는 사실은 '내가 내 자신에 대하여 어떻게 느끼는가'하는 것과 거의 관계가 없다.							
5. 내가 교사 집단에 많은 기여를 해야 할 필요가 있다고 생각하지는 않는다.							
6. 대체로 내가 교사라는 사회집단의 한 구성원이라는 사실이 기쁘다.							
7. 대부분의 사람들은, 평균적으로 볼 때, 교사라는 사회집단이 다른 사회집단에 비하여 비효율적이라고 여긴다.							
8. 내가 속해 있는 사회집단은 '내가 누구인가'를 보여주는 중요한 거울이다.							
9. 나는 내가 속한 어린이집 교사라는 사회집단에서 아주 협조적인 참여자이다.							
10. 종합해서 볼 때, 내가 구성원으로 속해있는 어린이집 교사라는 사회집단은 그다지 가치가 없는 집단이라 느껴진다.							
11. 일반적으로 사람들은 어린이집 교사라는 사회집단에 대하여 존경을 보내는 편이다.							
12. 내가 어린이집 교사라는 사회집단에 속해있다는 것이 '내가 어떠한 부류의 사람이라고 느끼는 감정'에 중요한 것은 아닌 것 같다.							
13. 종종 나는 내가 어린이집 교사 집단에서 별로 쓸모없는 구성원이 아닌가 하고 느낀다.							
14. 나는 내가 속해 있는 어린이집 교사집단에 대하여 좋은 느낌을 갖고 있다.							
15. 일반적으로, 다른 사람들은 내가 구성원으로 속해있는 어린이집 교사라는 사회집단에 대하여 별로 가치가 없다고 생각한다.							
16. 일반적으로 말해서, 내가 어떤 사회 집단에 속해 있다는 것은 나의 자아상(自我象)의 중요한 한 부분이다.							

<부록5>

**보육교사의 일반적인 배경에 대한 설문지**

다음은 연구의 통계처리를 위한 기초 자료입니다. 선생님에게 해당되는 번호에  
√ 표를 해주시길 부탁드립니다.

1. 선생님의 성별은 무엇입니까?    ① 남자    ② 여자
  
2. 선생님의 연령은?  
① 25세 미만    ② 26 ~ 30세    ③ 31 ~ 35세    ④ 36 ~ 40세    ⑤ 41세 이상
  
3. 선생님의 결혼여부는?    ① 미혼    ② 기혼
  
4. 선생님의 최종학력은 무엇입니까?  
① 고졸    ② 전문대졸    ③ 대학교졸    ④ 대학원이상
  
5. 선생님이 근무하고 있는 어린이집의 유형은?  
① 국공립어린이집    ② 법인(재단, 사회복지, 종교단체 포함)어린이집  
③ 직장어린이집    ④ 민간어린이집    ⑤ 가정어린이집
  
6. 선생님의 유아교사로서의 경력(유치원과 어린이집 경력 합산)은?  
① 1 ~ 3년    ② 4 ~ 6년    ③ 7 ~ 9년    ④ 10년이상
  
7. 근무하고 계시는 어린이집의 학급 수는?  
① 1 ~ 3학급    ② 4 ~ 6학급    ③ 7 ~ 9학급    ④ 10학급 이상
  
8. 선생님께서 근무하시는 하루 평균 근무 시간은?(휴식시간 포함)  
① 8시간    ② 9시간    ③ 10시간    ④ 11시간    ⑤ 12시간 이상
  
9. 선생님께서 담당하고 있는 학급의 원아 수는?  
① 5명 이하    ② 10명 이하    ③ 11 ~ 20명이하  
④ 21 ~ 30명 이하    ⑤ 31명 이상