



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](#)

석사학위논문

초등교사의 정서노동과 심리적
소진의 관계에서 자기위로능력의
조절효과

제주대학교 교육대학원

상담심리전공

고 희 숙

2016년 2월

초등교사의 정서노동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력의 조절효과

지도교수 최 보 영

고 희 숙

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2015년 12월

고희숙의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

심사위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

제주대학교 교육대학원

2016년 2월

<국문초록>

초등교사의 정서노동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력의 조절효과

고 희 숙

제주대학교 교육대학원 상담심리전공

지도교수 최 보 영

본 연구는 초등교사를 대상으로 정서노동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력의 조절효과를 알아보고자 하였다. 이를 통하여 교사들의 심리적 소진을 줄이는 데 필요한 자료를 제공하고 자기위로능력 수준을 높여 심리적 소진에 효과적으로 대처함으로써 교사들의 정신건강에 긍정적인 영향을 미쳐 교육활동의 질을 증진할 수 있도록 돕는 데 그 목적이 있다. 이러한 연구목적을 달성하기 위한 연구문제를 다음과 같이 설정하였다.

연구문제. 초등교사의 정서노동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력은 조절효과가 있는가?

본 연구의 모집단은 제주특별자치도 소재 10개 초등학교에 근무하고 있는 초등교사 500명을 임의 표집하였다

자료수집은 2014년 11월 1일부터 11월 30일까지 이루어졌으며, 500명 중 470명의 자료가 회수되어 94%의 회수율을 보였으나 일부 무응답 및 불성실 응답 등을 제외한 433명의 자료가 최종분석에 사용되어 자료 유효율은 86.6%를 보였다.

조사도구는 정서노동, 자기위로능력, 심리적 소진 및 인구통계학적 특성 조사문항으로 구성된 설문지를 사용하였다.

수집된 자료는 SPSS for Windows 20.0에 의해서 처리되었다. 전반적인 자료의 특성을 알아보기 위해 기술통계분석을 함으로써 자료의 이상치, 정규성을 검토하여 변인별로 평균과 표준편차를 산출하였다. 또 변인별 신뢰도 검증을 위해서 Cronbach's α 값을 검토하였으며 변인 간의 관련성을 살펴보기 위해 피어슨 상관 분석을 하였다. 마지막으로 정서노동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력의 조절효과를 알아보기 위해 단순회귀분석 및 조절회귀분석을 하였다.

본 연구에서 밝혀진 결과를 요약하면 다음과 같다.

정서노동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력의 조절효과를 검증한 결과, 정서노동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력은 조절효과를 보였고, 하위변인 별 조절효과를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 정서노동 중 표면적 행동, 내면적 행동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력은 표면적 행동에서만 조절효과를 보였고, 내면적 행동에는 조절효과를 보이지 않았다.

둘째, 정서노동 중 표면적 행동과 심리적 소진의 하위변인인 정서적 고갈, 비인간화, 개인적 성취감 저하와의 관계에서 정서적 고갈, 비인간화의 관계에서는 자기위로능력이 조절효과를 보였으나, 개인적 성취감 저하에서는 조절효과가 나타나지 않았다.

셋째, 정서노동 중 내면적 행동과 심리적 소진의 하위변인인 정서적 고갈, 비인간화, 개인적 성취감 저하와의 관계에서도 정서적 고갈, 비인간화의 관계에서는 자기위로능력이 조절효과를 보였으나 개인적 성취감 저하의 관계에서는 조절효과를 보이지 않았다.

연구결과를 종합해 보면 교사의 정서노동이 심리적 소진을 증가시키는 중요한 변인으로 작용하고 있고, 이 두 변인들의 관계에서 자기위로능력이 중재변인으로 작용하고 있음을 확인할 수 있었다. 이러한 결과는 교사 자신의 정서노동자임을 인식하고 심리적 소진을 예방 내지 감소시키기 위해 자기위로능력의 수준을 높여 교육활동의 질을 높일 수 있도록 돕기 위한 상담프로그램의 기초자료를 마련하는 데 기여할 수 있을 것이다.

주요어: 초등교사, 정서노동, 심리적 소진, 자기위로능력, 조절효과

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제 및 가설	5
3. 연구 모형	6
4. 용어의 정의	7
II. 이론적 배경	9
1. 교사의 정서노동	9
2. 교사의 심리적 소진	13
3. 자기위로능력	16
4. 교사의 정서노동, 심리적 소진, 자기위로능력의 관계	21
5. 선행연구 고찰	25
III. 연구방법	29
1. 연구대상	29
2. 측정 도구	31
3. 자료처리 및 분석	34
IV. 연구결과 및 해석	35
1. 주요 변인의 기술 통계치	35
2. 주요변인들 간의 상관관계	36
3. 정서노동이 심리적 소진에 미치는 영향	38
4. 자기위로능력의 조절효과 검증	39
V. 논의 및 결론	50
1. 결과에 대한 논의	50

2. 연구의 의의 및 제언	53
참고문헌	55
Abstract	63
부록(설문지)	66

표 목 차

표 III-1. 연구대상의 배경변인 및 분포	30
표 III-2. 정서노동 문항 및 하위요인 신뢰도	31
표 III-3. 심리적 소진 문항 및 하위요인 신뢰도	32
표 III-4. 자기위로능력 척도 및 하위요인 신뢰도	34
표 IV-5. 특정변인의 기술 통계량	36
표 IV-6. 정서노동과 심리적 소진, 자기위로능력 변인간 상관계수	37
표 IV-7. 정서노동이 심리적 소진에 미치는 영향분석을 위한 단순회귀 결과	38
표 IV-8. 정서노동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력의 조절효과	40
표 IV-9. 표면적 행동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력의 조절효과	41
표 IV-10. 표면적 행동과 정서적 고갈의 관계에서 자기위로능력의 조절효과	43
표 IV-11. 표면적 행동과 비인간화의 관계에서 자기위로능력의 조절효과	44
표 IV-12. 내면적 행동과 정서적 고갈의 관계에서 자기위로능력의 조절효과	46
표 IV-13. 내면적 행동과 비인간화의 관계에서 자기위로능력의 조절효과	47
표 IV-14. 내면적 행동과 개인적 성취감 저하의 관계에서 자기위로능력의 조절 효과	49

그림 목 차

그림 1-1. 연구모형	6
그림 IV-2. 정서노동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력의 조절효과	41
그림 IV-3. 표면적 행동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력의 조절효과 ..	42
그림 IV-4. 표면적 행동과 정서적 고갈의 관계에서 자기위로능력의 조절효과 ..	44
그림 IV-5. 표면적 행동과 비인간화의 관계에서 자기위로능력의 조절효과	45
그림 IV-6. 내면적 행동과 정서적 고갈의 관계에서 자기위로능력의 조절효과 ..	47
그림 IV-7. 내면적 행동과 비인간의 관계에서 자기위로능력의 조절효과	48

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

교육이란 인간의 잠재력을 개발시키고 인간의 삶을 영위하는 데 필요한 모든 행위를 가르치고 배우는 과정으로, 교사와 학생들의 상호작용을 통하여 이루어진다. 특히 교사는 학교환경의 주체로, 학생들에게 교과학습을 통한 지적인 발달과 생활지도나 상담을 통하여 사회규범을 내면화하도록 돕는다. 유수경(2004)은 교사는 학생의 자아개념에 직접 혹은 간접적으로 영향을 미칠 뿐만 아니라, 성격형성, 사회성 발달과도 밀접한 관계가 있다고 하였고, 김해룡(1993)도 교사가 아동들의 사회성이나 학교생활에 영향력을 미치는 결정적인 요인이라고 하였다.

최근 학교 현장에서는 학생들이 집단 따돌림, 비행과 같은 학교폭력 문제뿐만 아니라 학부모들에 의한 교권침해 건수도 증가하고 있다. 2009년부터 2014년 1학기까지 전국 17개 시·도의 교권침해 건수는 2만 4,655건으로 나타났다(2015. 2. 17. 헤럴드경제). 이는 교사에게 요구되는 역할은 점차 확대되고 있으나, 실제로는 교권침해 등으로 인한 교권하락과 학생들의 문제 행동들로 인하여 교사들은 더 힘들어지고 있음을 말해준다. 그뿐만 아니라 교사들은 학생들의 다양한 문제에 적극적으로 개입하여 지도하면서 대부분의 경우 일방적으로 배려와 보살핌을 제공한다(Skovholt & Ronnestad, 1992). 또한 교직의 특성상 학생, 학부모, 동료 교사, 행정가 등 다양한 사람들과 지속적인 상호작용을 해야 하므로 스트레스 상황에 자주 노출되고 이로 인해 심리적으로 소진될 가능성이 매우 높다.

심리적 소진이란, 주로 대인서비스 직종에서 일하는 사람들이 일에 대한 부정적인 반응을 보이는 현상을 표현하는 개념으로, Maslach(1982)는 사람과 관련된 일을 하는 전문적인 직업인들 사이에서 흔히 발견되는 정서적인 탈진과 냉소주의 현상이라고 하였다. 이러한 심리적 소진은 자기 일과 성취에 대해 부정적인

감정을 느끼게 하고, 이 때문에 정서적 고갈, 비인간화, 개인적 성취감 저하 등 직업적 수행에 부정적인 영향을 끼친다. Farber(1984)는 교사들이 심리적 소진에 빠지게 되면 학생들을 교육하는데 무기력해지고, 교직에 대한 부정적인 감정을 느끼게 된다고 하였다. 이러한 교사의 심리적 소진은 학생의 학업성취도, 교사의 전문적 성장과 학교교육의 과정 및 결과에 지대한 영향을 끼치는 매우 중요한 심리적 변인이다.

교사의 심리적 소진에 관한 선행연구를 살펴보면, 초창기에는 교사의 심리적 소진을 유발하는 직무스트레스의 종류, 학교 조직 특성에 집중되어 있는 반면, 2002년 이후의 연구에서는 교사의 심리적 소진 수준을 완화하거나 매개하는 변인을 규명하려는 연구가 많으며, 동시에 심리적 소진이 교육의 결과에 미치는 효과, 심리적 소진의 예방과 경감에 대한 관심이 늘어나고 있음을 알 수 있다(이영만, 2012). 최근 연구동향은 교사의 심리적 소진을 유발하는 위험요소가 있더라도 보호요인의 강도를 매개하거나 조절하는 변인에 대한 연구에 관심이 확대되고 있다(유정이, 2002; 유정이, 박성호, 유성경, 2003). 이처럼 교사의 심리적 소진에 영향을 미치는 여러 요인을 밝힘으로써, 교사의 심리적 소진을 이해하고, 이를 통하여 교사의 학교생활뿐 아니라 학생들에게도 부정적인 영향을 끼칠 수 있는 교사의 심리적 소진을 줄이기 위한 연구들, 특히 심리적 소진의 보호요인으로 작용하는 개인 내·외적인 다양한 변인을 찾는 연구들이 활발히 진행되고 있다.

이와 관련된 선행연구를 살펴보면, 개인 내적 변인 연구로는 김미라, 이지연, 이인숙(2011)은 자기효능감을 높게 지각할수록 심리적 소진을 덜 느낀다고 밝혔다. 또한 김보람(2012)은 스트레스대처방식이, 김정은(2010)은 정서지능이, 이진화(2007)는 정서변인 및 직무만족도가 심리적 소진을 감소시키는 요인으로 작용하고 있다고 보고하고 있다. 또 하나의 요인으로 개인 외적 변인 연구에서는 심리적 소진과 관련된 완충요소로 사회적 지지(김혜경, 2011; 박성호, 서지영, 2011; 유성경, 2002; 최경화, 2012), 가족의 지원(김선은, 2011) 등이 제시되었다. 이는 동일한 환경에서 일하는 교사 간에도 개인적 변인에 따라서 스트레스를 지각하는 정도가 다르며, 이로 인한 심리적 소진이 정도가 다르다는 것을 말해주는 것이다. 이러한 결과는 심리적 소진을 완화하거나 예방할 수 있는 보호요인들이 존재하고 있음을 알려준다. 그 중 자기위로능력(Self-soothing ability)은 정서적인

고통을 느끼는 상황이나 상태에서 감정적, 심리적으로 차분하고 편안한 상태를 유지하려고 하는 것이며, 이러한 마음 상태를 유지하기 위해서 자기 스스로 감정을 달래는 방법과 타인이 위로해 주는 것을 수용할 수 있는 태도 모두를 말한다(Glassman, 1989).

자기위로능력과 관련된 국내연구로, 권정은(2012)은 교사들이 직무환경과 소진과의 관계에서 자기효능감과 자기위로능력이, 이샘(2012)은 상담자들이 직무스트레스와 소진의 관계에서 자기위로능력이 조절요인으로 작용하여 소진을 줄이는 보호요인임을 밝혔다. 또한 박정해(2006)도 상담자의 자기위로능력이 높을수록 소진을 덜 경험한다고 보고하였으며, 박호서(1999) 역시 자기위로능력이 긍정적 정서를 느끼게 하여 심리적 안정감을 느끼도록 돕는다고 하였다. 이러한 연구결과들은 스스로 자신의 부정적인 감정의 변화를 알아차리고, 그러한 상황 속에서 자신의 마음을 읽어주고 위로하면 부정적인 감정을 완화할 수 있음을 알려준다. 즉 교사들도 자신의 자기위로능력 수준을 끌어올려, 이를 잘 활용한다면 교사와 학생들의 상호관계뿐 아니라 학교생활 전체에 긍정적인 영향을 끼칠 수 있다는 점을 시사해 준다.

교사의 심리적 소진과 더불어 교사의 정신적·육체적 건강에 부정적인 영향을 줄 수 있는 또 다른 변인은 정서이다. Borg와 Falzon(1990)은 교사가 학교활동에서 수업이외에 학생과 다양한 정서 교환을 통해 상호작용하면서 정서의 개입을 요구받게 되고 이를 통해 다수의 교사가 스트레스와 소진을 겪게 된다고 하였다. 석류(2014)는 교사들이 자신의 역할을 수행하는 동안 상황에 따라 분노와 같은 정서를 통제하고 항상 온화함과 열정으로 학생을 사랑으로 돌볼 수 있도록 자신의 정서를 조절해야 하는 입장에 있다고 하였다. 이는 학교현장에서 교사가 경험하는 정서는 개인이 일상생활에서 사용하는 정서와 다르며, 교사들이 교직을 수행하면서 정서노동을 요구받고 있다는 것을 말해준다.

정서노동(emotional work, emotional labor)이라는 개념은 Hochschild(1983)에 의하여 처음 제시된 것으로, 개인의 정서가 특정한 사회 혹은 기관의 규범과 가치에 부합되도록 심리적인 내재적 조절의 과정을 거쳐서 나타나는 행동을 말한다. 기관 내 개인의 정서 역할을 설명하는 정서노동의 개념은 초기 항공승무원 등과 같이 서비스 업종에 종사하는 사람들을 대상으로 실시되었다(Ashforth,

1993; Hochschild, 1983). 이후 대인서비스 직종과 관련하여 정서노동에 대한 연구들이 활발하게 이루어졌다. 최근에는 급격한 산업화와 함께 양육, 교육, 의료 등 이른바 돌봄 노동의 영역이 확장되면서, ‘친밀감’의 감정을 매우 중요한 노동행위로 등장하며(김왕배, 이경용, 이가람; 2012), 교사의 정서노동에 대한 개념도 함께 정립되고 있다(석류, 2014). 황수아, 최한울(2014)은 현재 한국사회에서 교사의 감정은 더 이상 교사 개인의 것이 아니며, 교육현장은 수요자 중심의 패러다임을 갖추게 되었다. 그 안에서 교사의 감정 또한, 이러한 패러다임에 맞추기를 강요당하고 있고, 사회, 국가, 학부모, 학교 행정가는 교사의 감정을 객관화하고자 하는 일종의 사용자로 분류할 수 있다고 하였다.

정서노동은 두 가지 유형으로 나타나게 된다. 첫 번째 유형인 표면적 행동은 교사가 실제로 느끼는 감정과 상관없이 외부로 관찰 가능한 정서의 표현만을 조절하는 행동이다(Grandey, 2000). 이를테면 규칙을 어긴 학생에게 화가 나지만, 겉으로는 온화한 표정으로 학생을 대하는 행동을 예로 들 수 있다. 두 번째 유형인 내면적 행동은 개인이 표현해야 하는 바람직한 정서를 표현할 뿐만 아니라 의도적으로 내면의 느낌도 수정하는 행동이다(Grandey, 2000). 교사가 부정적인 감정을 느끼더라도 학생을 돌보고 보살피야 하는 자신의 역할을 상기하며, 겉으로 표현하는 배려만이 아니라 실제로도 그 학생을 이해하려는 마음을 갖는 것을 말한다.

신민주(2012)는 교사의 정서노동은 교육활동의 질을 저해시켜 교육목적의 효과적인 달성을 어렵게 하는 요인이라고 하였고, 임지윤(2010)은 정서노동 하위변인 중 표면적 행동은 소진에 정적인 영향을, 내면적 행동의 소진에 영향을 미치지 않는다고 보고하였다. 반면 양승범, 송민혜(2010)는 정서노동 중 내면적 행동은 직무만족에 긍정적 영향을 미친다고 하였고, 박주상, 안승남(2012)도 내면적 행동은 직무스트레스를 줄이는 역할을 한다고 하였다. 석류(2014) 역시 내면적 행동은 심리적 소진을 줄이고 자신의 감정을 슬기롭게 통제하고 조절하는 긍정적 결과로 작용하는 것을 밝혔다. 이처럼 선행연구결과가 일관적이지는 않지만, 대체로 내면적 행동은 긍정적인 영향을 미치는 변인으로 보고되고 있다. 이는 교사가 자신의 정서를 상황에 따라 잘 조절할 수 있다면 교사의 효율적인 업무, 학생과의 관계에서도 긍정적인 영향을 미칠 수 있다는 것을 시사해 준다.

이처럼 정서노동 중 표면적 행동은 교사에게 부정적인 영향을 미쳐 심리적 소진에 이르게 하는 중요한 변인이다. 그러므로 교사의 정서노동과 심리적 소진의 관계에서 이를 중재하여 심리적 소진을 줄일 수 있는 변인을 찾고자 하였다. 이와 유사한 연구로 교사의 정서노동과 소진의 관계에서 인지적 정서조절능력의 조절효과를 밝힌 신민주(2012), 교사의 직무환경과 소진의 관계에서 자기위로능력의 조절효과를 보고한 권정은(2012), 서진희(2014), 유아교사의 직무스트레스와 소진과의 관계에서 자기위로능력의 조절효과를 밝힌 설지선(2015) 등이 있다. 이러한 연구결과를 토대로 하여 자기위로능력이 교사의 정서노동에 따른 심리적 소진에 완충하는 작용을 할 것이라는 예측이 가능하다.

특히, 초등학교 시기는 성격의 틀이 형성되고 자아의 개념이 싹트며, 학급 집단에 참여하여 여러 친구를 사귀면서 사회성을 키우는 시기이고, 부적응 행동을 수정하고 합리적인 사고능력을 갖추어 자아존중감을 기르는 중요한 시기이다(오경준, 2000). 이 시기를 어떻게 지내느냐에 따라 자아정체성 형성 등, 이후의 삶이 달라지기 때문에 초등교사의 역할이 아주 중요하다. 그리고 중고등학교와 비교하면 교사가 학생들과 지내는 시간도 훨씬 많고, 업무도 다양하여 스트레스에 노출될 가능성이 높다는 점을 고려하여 대상을 초등교사로 선정하였다.

이에 본 연구에서는 초등교사의 정서노동과 심리적 소진의 관계에서 이를 중재하는 개인 내적 변인인 자기위로능력의 조절효과를 알아보려고 한다. 이를 통하여 교사의 심리적 소진 완화 및 예방을 위해 교사들이 자신들의 정서노동을 이해함으로써, 스스로 자신의 정서를 조절하고 관리하는 방법을 알려주는 교사교육의 기초자료를 제공해 줄 수 있을 것이다. 뿐만 아니라 교사들의 심리적 소진을 예방 내지 완화시키기 위한 다양한 프로그램개발에 토대가 되는 기초자료를 제공할 수 있을 것이다.

2. 연구문제 및 가설

본 연구에서는 교사의 정서노동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력의 조절효과를 알아보기 위해 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

연구문제. 초등교사의 정서노동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력은 조절 효과가 있는가?

가설 1. 초등교사의 정서노동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력은 조절 효과가 있을 것이다.

1-1. 초등교사의 정서노동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력은 조절 효과가 있을 것이다.

1-2. 초등교사의 정서노동의 하위변인인 표면적 행동, 내면적 행동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력은 조절효과가 있을 것이다.

1-3. 초등교사의 정서노동의 하위변인 중 표면적 행동과 심리적 소진의 하위변인인 정서적 고갈, 비인간화, 개인적 성취감 저하의 관계에서 자기위로능력은 조절효과가 있을 것이다.

1-4. 초등교사의 정서노동 중 내면적 행동과 심리적 소진의 하위변인인 정서적 고갈, 비인간화, 개인적 성취감 저하의 관계에서 자기위로능력은 조절효과가 있을 것이다.

3. 연구 모형

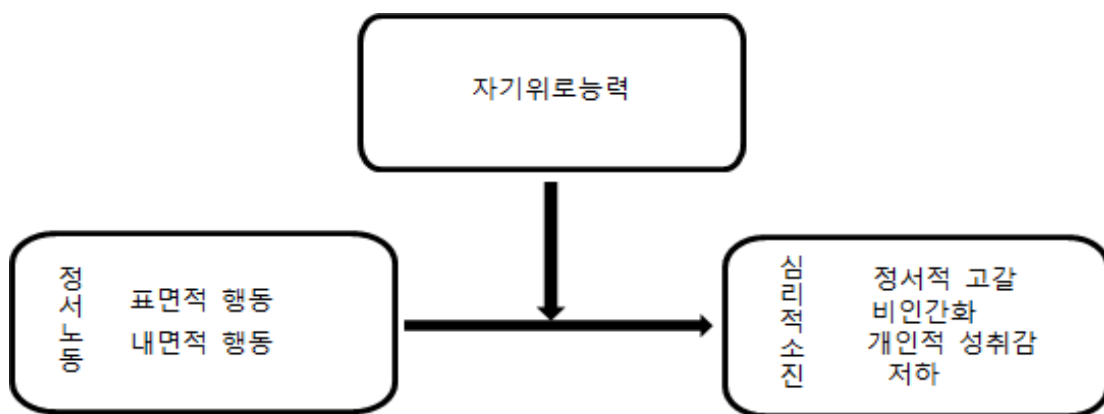


그림 I-1. 연구모형

4. 용어의 정의

본 연구에서 사용되는 주요 용어인 정서노동, 심리적 소진, 자기위로능력을 정의하면 다음과 같다.

가. 정서노동

정서노동(emotional work, emotional labor)은 개인의 정서가 특정한 사회 혹은 기관의 규범과 가치에 부합되도록 심리적인 내재적 조절의 과정을 거쳐서 나타나는 행동을 말한다. Grandey(2000)는 정서노동을 표면적 행동과 내면적 행동으로 나누고, 표면적 행동은 개인의 실제 감정과 무관하게 기관의 표현규칙에 부합하게 자신의 행동을 조절하고 변화시켜 나타내는 것으로, 내면적 행동은 조직의 표현규칙에 알맞도록 정서를 표현하기 위하여 개인의 정서나 느낌, 표현을 통제 및 관리하는 것으로 정의했다.

본 연구에서는 교사-학생 사이에 상호작용을 진행하는 동안 학생, 학부모 등에 의해 기대되는 감정을 표현하는 것으로, 정서노동 측정은 Diefendorff, Croyle와 Grosserand(2005)가 개발하고 노혜미(2005)가 번안하여 사용한 것을 중·고등학교 교사에게 적합하도록 임지윤(2010)이 수정한 것을 사용하여 측정하였으며 하위요인은 표면적 행동, 내면적 행동으로 구성되어 있으며, 총점이 높을수록 해당하는 정서노동 수준이 높은 것을 의미한다.

나. 심리적 소진

심리적 소진이란, 주로 대인서비스 직종에서 일하는 사람들이 일에 대한 부정적인 반응을 보이는 현상을 표현하는 개념으로, 사람과 관련된 일을 하는 전문적인 직업인들 사이에서 흔히 발견되는 정서적인 탈진과 냉소주의 현상을 말한다(Maslach, 1982). Maslach와 Jackson(1981)은 인간과 함께 일하는 사람들 사이에서 자주 발생하는 정서적 고갈, 비인간화, 축소된 개인적 성취의 증후라고 정의하였다.

본 연구에서는 소진을 사람과 관련된 일을 하는 전문적인 직업인들 사이에서 발견되는 정서적인 탈진과 냉소주의 현상으로, 심리적 소진 측정은 Maslach와 Jackson(1981)의 MBI(Maslach Burnout Inventory)를 김두천(1995)이 변안한 것을 초등학교 교사들을 대상으로 강진아(2010)가 사용한 척도로 측정하였으며, 하위요인은 정서적 고갈, 비인간화, 개인적 성취감 저하로 구성되어 있다. 일부 문항은 역문항으로 구성되어 있으며 총점이 높을수록 해당되는 심리적 소진의 수준이 높은 것을 의미한다.

다. 자기위로능력

자기위로능력(Self-soothing ability)은 불안이나 긴장과 같은 불유쾌한 정서를 일으키는 상황을 만났을 때, 적극적으로 자신의 내적자원을 사용하여 불안을 줄일 수 있는 능력을 말한다(Moser, 1991). 또한, 정서적인 고통을 느끼는 상황이나 상태에서 감정적, 심리적으로 차분하고 편안한 상태를 유지하려고 하는 것이며, 이러한 마음 상태를 유지하기 위해서 자기 스스로 감정을 달래는 방법과 타인이 위로해 주는 것을 수용할 수 있는 태도 모두를 말한다(Glassman, 1989).

본 연구에서는 정서적인 고통을 느끼는 상황이나 상태를 차분하고 편안한 상태를 유지하기 위해 타인으로부터 위로를 받거나, 스스로 자신의 정서를 읽어주고 격려하는 행위나 태도로 보고자 하며, 자기위로능력 측정은 Glassman(1989)이 개발한 Self Report of Soothing Receptivity를 박효서(1999)가 변안 수정한 것을 사용하여 측정하였으며, 하위요인은 회복력, 신체적 위로하기, 자기노출, 스스로 위로하기로 구성되어 있다. 일부 문항은 역문항으로 구성되어 있으며 총점이 높을수록 자기위로능력이 높은 것을 의미한다.

II. 이론적 배경

본 연구는 초등교사의 정서노동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력의 조절효과를 알아보고자 하는 연구로서, 선행연구를 바탕으로 이론적 배경을 고찰해 보고자 한다.

1. 교사의 정서노동

가. 정서노동의 개념

정서노동(emotional work, emotion labor)이란 ‘개인의 정서가 특정한 사회 혹은 기관의 규범 가치에 부합되도록 심리적인 내재적 조절과정을 거쳐서 나타나는 행동’으로 Hochschild(1983)에 의해 처음으로 소개되었다. Hochschild의 정의에 따르면 정서는 개인의 경험과 주어진 상황과의 상호작용의 결과로 형성되고, 상호작용의 과정에서 정서는 사회문화적인 맥락의 영향을 받는다. 이는 정서가 개인의 내재적인 현상일 뿐 아니라 사회적 속성을 갖는다는 것을 의미하며, 사회적 속성을 가진 정서는 주어진 특정한 상황, 관계 및 역할에 따라 영향을 받고 개인은 그 정서를 사회적으로 적합하게 표현하기 위해 규제하고 변화시키는 정서관리를 하게 된다(Grandey, 2000; Kruml, 1999).

Morris와 Feldman(1996)은 ‘대인관계에서 조직적으로 적절한 정서를 표현하도록 노력, 계획, 통제하도록 요구되는 것’으로 정의하고 있으며, Deifendorff와 Gosserand(2003)는 정서노동을 ‘직무에서의 목표를 달성하기 위해 조직 등에서 요구하는 정서표현 규범에 맞게 개인의 정서표현을 조절하는 과정’으로 보았다. 노혜미(2003)는 ‘월급을 받는 대가로 직무를 수행하면서 특정한 정서를 표현하도록 하거나 억누르는 것’으로 기술하였으며, 이주일(2008)은 ‘상황에 맞추어 개인의 정서를 조절하는 것으로 역할수행차원에서 노동 일부로 정서관리를 하는 것’으로 정의하고 있다. 또한 Grandy(2000)는 정서노동에 대한 기존의 연구들을 바

탕으로 조직목표를 달성하기 위하여 느낌 및 정서표현들을 규제하는 과정으로 정서노동을 정의하고, 정서규제를 관찰 가능한 정서표현의 규제로서 표면적 행동과 느낀 정서의 규제로서 내면적 행동으로 구성된다고 제안하였다. 표면적 행동은 조직에서 요구하는 정서를 표출하기 위해 자신의 정서를 바꾸거나 억제하지 않고, 겉으로 드러나는 표정, 행동, 태도만 거짓된 정서로 마치 실제로 느낀 것처럼 표현하는 것이고(Ashforth & Humphrey, 1993; Brotheridge & Grandey, 2002; Hochschild 1983), 이와 대조적으로 내면적 행동은 조직에서 요구하는 감정이 발생했을 때, 표현해야 하는 정서를 실제로 느끼려고 노력하는 것이다(Ashforth & Humphrey, 1993; Brotheridge & Grandey, 2002; Hochschild 1983). 즉, 내면적 행동은 조직에서 요구하는 정서표현규칙에 따라 내적인 감정을 통제하기 위해 인지적인 노력을 기울이기 때문에 정서통제에 적극적으로 관여한다(Brent & Christopher, 2011).

본 연구에서는 선행연구들을 토대로 하여 정서노동을 개인과 조직의 목표에 부합하기 위해 개인이나 조직에서 요구하는 표현규칙에 알맞도록 정서를 표현하기 위하여 개인의 정서와 느낌, 표현을 통제 및 관리하는 것으로 보고자 한다.

나. 정서노동의 유형

Morris와 Feldman(1996)은 정서노동의 빈도, 주의정도, 정서의 종류, 감정불일치 등 4가지 차원으로 제시하였다. 이는 정서 노동자들의 감정불일치로 인해 겪는 내면의 긴장상태뿐 아니라 대인 간 상호작용에 있어서의 조직적인 기대까지도 포함한다는 장점이 있다. 그러나 빈도, 주의정도, 표현해야 하는 정서의 종류는 개인이 수행하는 정서노동 그 자체를 나타내기보다는 수행하는 직무의 특성을 나타내며, 감정불일치의 경험만으로는 업무에서의 정서조절을 완벽히 설명하지 못한다는 문제를 가진다(노혜미, 2005; Grandey, 2000).

반면, Ashtorth와 Humphery(1993), Grandey(2001), Hochschild(1983)는 정서노동에서 개인과 조직의 표현 규칙에 부합하도록 정서를 관리하는 2가지 방법으로 표면적 행동(surface acting)과 내면적 행동(deep acting)을 제시하였으며, 정서노동은 가치 중립적 개념으로 긍정과 부정의 결과를 모두 가지는 과정이기 때문에

표면적 행동과 내면적 행동의 분류는 긍정적 결과와 부정적 결과 모두를 설명할 수 있다고 보고하였다(Grandey, 2000).

Grandey(2000)의 이러한 시각에 따라 여러 선행연구는 개인과 조직의 표현규칙에 부합하도록 정서를 관리하는 방법에 따라 정서노동의 유형을 표면적 행동(surface acting)과 내면적 행동(deep acting)으로 분류하고 있으며(노혜미, 유태용, 신강현, 2007; 탁진국, 노길광, 이은경 2009). 본 연구에서는 이러한 선행연구들에 근거하여 정서노동을 표면적 행동(surface acting)과 내면적 행동(deep acting)으로 구분하여 살펴보고자 한다.

표면적 행동은 개인이 느낀 실제적 정서를 억제하거나 외현적 정서를 가장하여 표현하는 것이다(이주일, 민경환, 1999; Kruml & Gdeeds, 2000). 개인이 정서를 억제하거나 가장하여 소속된 기관에서 기대하는 정서표현에 적합한 정서·행동을 하는 것으로(손혜경, 2009; 이주일, 김명언, 2009), 실제로 느끼는 감정과 외현적으로 표현되는 정서가 완전히 일치하지는 않는다(Gilstrap, 2005). 예를 들면 유치원 교사가 유아가 잘못을 저지르거나 규칙위반을 했을 때 유아에게 화가 나더라도 이를 억누르고 간접화법으로 자신이 느끼는 불쾌감을 표현하는 것을 말한다. 이러한 표면적 행동은 겉으로 나타나는 정서표현만을 관리하며 실제 감정을 숨기거나 억누르기 때문에 여러 선행연구에서 소진이나 냉소와 같은 부정적 결과를 가져오는 것으로 나타나고 있다(김원형, 신강현; 정무관, 임효창, 최항석, 2008; 탁진국 외, 2009). 즉, 표면적 행동은 자신의 실제적 정서의 변화없이 외현적으로만 나타나는 정서를 가장한 것이기 때문에 심리적으로 소진에 이르게 하는 원인이 된다.

내면적 행동은 개인이 느낀 실제적 정서까지 조절하여 동일시되도록 하여 외현적 정서로 표현하는 것이다(신강현 등, 2008; Steinberg & Figart. 1999). 개인이 상황을 가상해서 그 상황에 적합한 정서를 내재적으로 조절하여 표현하는 것으로(김재연, 2006, 박형근, 2007; 신강현, 이랑, 허창구. 2006), 실제로 느끼는 감정과 외현적으로 표현되는 정서가 동일시된다(Gilstrap, 2005). 한편 내면적 행동은 순기능과 역기능을 모두 나타낼 수 있는데 순기능적으로는 역할에 대한 동일시가 높은 사람들은 자신의 체험과 다른 정서를 나타내는 것과 같은 정서 불일치로 인한 소외감을 느끼지 않는다는 것이다(이주일, 1999). 따라서 개인과 기관

의 정서적 동일시를 잘 수행하는 개인은 내면적 행동 또한 잘 수행할 수 있다. 반면에 내적인 정서의 변화까지 수반함으로써 그 과정에서 정서적 스트레스를 경험하여 소진을 가져오는 원인이 되는 역기능 또한 나타날 수 있다. 이는 내면적 행동은 정서적 표현에 대한 기관의 기대에 부응하기 위해서 내적인 정서관리가 요구되므로 많은 노력이 필요하기 때문이다(Hochschild, 1983).

이와 같은 정서노동은 개인의 역할이나 주어진 상황에 따라서 다양하게 학교 현장에서 나타날 것으로 기대되며, 이들 두 유형은 교사의 직무 수행의 결과로 나타나는 심리적 소진에서 그 차이를 나타낼 수 있다.

다. 교사의 정서노동

Hochschild(1983)의 연구 이후 정서노동 연구는 주로 서비스직에 종사하는 하급 여성노동자에게 전문직 종사자들까지 연구의 범위가 확장되었다(김왕배, 이경용, 이가람, 2012). 감정적 측면에서의 교수행위나 정서노동으로서의 교사의 직무 수행은 그동안 많은 주목을 받지 못했지만(Bellas, 1999; Sumsion, 2000; Tromon, 2000; Zembylas, 2003), 급격한 산업화와 함께 양육, 교육, 의료 등 이른바 돌봄 노동의 영역이 확장되면서, ‘친밀감’의 감정을 매우 중요한 노동행위로 등장하며(김왕배, 이경용, 이가람; 2012), 교사의 정서노동에 대한 개념도 함께 정립되고 있다.

Fried(1995)는 교수행위에 대한 개인의 정서를 효과적으로 관리할 수 있어야 하고, 다른 사람들이 바람직한 정서를 갖도록 하는 능력이 요구되며, 상당한 정도의 정서적 행위를 한다고 하였다. 교사는 학생의 지도에 있어 분노와 같은 감정을 억제하고 항상 온화함과 열정으로 학생을 사랑으로 돌볼 수 있도록 성공적인 정서통제를 수행할 것을 요구받는다(Beatty, 2000). 즉 정서는 교사가 하는 일의 핵심이라 할 수 있다. 따라서 교사는 교직을 수행하면서 정서노동을 요구받고 있다는 것을 의미한다. 실제로 Hochschild(1983)의 연구에서 교직은 정서노동 직업군으로 분류되고 있으며, 윤혜선(2011)은 사랑, 돌봄, 친밀감, 믿음과 같이 숭고하고 신성한 교육적 정서가 교사라는 직업에 필요한 정서노동의 행위로 볼 수 있다고 하였다.

Isenbarger와 Zembylas(2006)는 교사가 실제 겪었던 경험을 바탕으로 교사의 정서노동과 교육은 밀접한 관련이 있다고 하였다. 정서노동이 교사의 돌봄에서 중요한 부분이며, 교사의 조직몰입과 직무만족에 영향을 미친다. 교사의 실제 정서와 표현된 정서의 불일치로 부정적 결과인 스트레스와 소진을 야기하게 된다 (Tromon, 2000). Bekerman과 Zembylas(2011)의 연구에서는 교사가 자신의 부정적인 정서나 동료와의 갈등에서의 실망감을 억누르고 학생을 대할 때 정서노동은 부정적인 기능뿐만 아니라 긍정적인 기능도 수행한다는 것을 보여준다. 따라서 교사의 정서노동을 더 잘 이해하기 위해서 교사의 정서노동에 대해서 고찰할 필요가 있다. 국내 연구로는 초등교사(박대준, 2012; 손준중, 2011; 윤혜선, 2011; 황수아, 최한울, 2014), 보육교사(김수연, 2014; 김지영, 2010; 김현주, 2014; 유재령, 2014, 이진화, 2007; 정혜진, 2014, 최경희, 2008; 최지희, 2015), 특수교사(김천근, 조인근 2005; 최경화, 2012), 중등교사(석류, 2014; 신민주, 2012, 임지윤, 2010)의 연구에서 찾아볼 수 있다.

선행연구에서 살펴본 정서노동은 실제 정서와 표현된 정서의 불일치로 스트레스와 심리적 소진에 부정적인 영향을 주는 중요한 요인이기는 하지만, 긍정적인 기능을 수행한다는 결과도 보고되고 있다. 그러므로 교사의 정서노동을 더 잘 이해하여 정서노동의 부정적인 기능보다 긍정적인 기능을 수행할 방법들을 찾아 학생과 교사들 간에 바람직한 관계를 형성할 수 있도록 해야 할 것이다.

이에 본 연구에서는 교사의 정서노동에 대한 자료분석을 통해 교사와 관련된 교육정책 등에 도움을 제공하고자 한다.

2. 교사의 심리적 소진

가. 심리적 소진

소진(Burnout)이란 타인과의 과도한 접촉으로 인해 정서적, 감정적 자원이 고갈되고 에너지가 소실되어 피곤함을 느끼는 것을 말한다. 일반적으로 오랜 기간에 걸쳐 사람들과 밀접한 관계를 유지하는 과정에서 계속적이고 반복적으로 받는 정

서적 압박의 결과로서, 특히 의료·교육·사회사업과 같은 많은 사람을 직접 대하는 서비스 관련 분야 종사자들에게 주로 나타나는 현상이다(Maslach, 1976).

소진이라는 용어는 1960년대부터 사용되어 왔지만 직무와 관련하여 처음 사용된 것은 정신과 의사인 Freudenberger에 의해서이다. 그는 1974년에 대안보건센터(Alternative Health Care Center)에서 일하는 동안 자신을 포함한 치료자들이 뚜렷한 이유 없이 의욕을 잃기 시작하고, 환자들에게 냉정하게 대하는 등의 정서적 및 신체적 탈진현상을 표현하기 위해 사용하기 시작한 용어로 성공적인 직무수행에 대한 조직 내외적인 압력의 증가와 자신의 능력 이상의 많은 요구가 자신에게 주어짐을 인식하게 됨으로써 나타나게 되는 신체적, 정신적 고갈로 정의하였다.

이후 Maslach과 Jackson(1981)은 인간과 함께 일하는 사람들 사이에서 자주 발생하는 정서적 고갈, 비인간화, 축소된 개인적 성취의 증후라고 정의하였고, 문숙자(2007)는 정서적으로 부담되는 상황에서 계속되는 업무의 결과로서 생긴 신체적, 정신적, 정서적 탈진상태로서 부정적인 태도와 더불어 대상자에 대한 관심을 상실하게 되는 현상이라고 정의하였다.

Maslach과 Jackson(1981)은 정서적 고갈, 비인간화, 개인적 성취감 저하를 조력적 직업종사자들에게 나타나는 심리적 소진의 주된 증상으로 수반하는 하나의 증후군으로 개념화하였다. 정서적 고갈은 사람들과의 관계 속에서 피로감과 무력감을 느끼는 것으로 감정적인 자원이 고갈되고 에너지가 손실된 상태이기 때문에 더 이상 일을 하기 어렵다고 느끼는 상황을 의미한다. 비인간화는 전처럼 자기 일에 애착을 갖지 못하여 심리적으로 남을 도울 수 없게 되는 상태를 의미하고, 비인간화는 서비스를 받는 사람에게 점점 감정이 없어지고 무관심하고 냉정해지며 심리적 거리감을 두려는 상태를 의미한다. 특히 심리적으로 소진된 사람들은 자신을 부정적으로 평가하는 경향이 있는데, 자기 일과 관련하여 자신을 불행하게 여기고 직업의 성취에 불만을 느끼게 되는 성취감 저하 상태가 된다고 하였다. 즉 심리적 소진은 만성적인 스트레스의 부정적인 결과로 신체적·정신적 압박 증상으로 정서적 고갈, 비인간화, 개인적 성취감 저하 등 부정적인 태도가 나타나는 현상으로 볼 수 있다.

나. 교사의 심리적 소진

교직은 교사들에게 학생, 동료교사, 학교행정가, 그리고 학부모와의 지속적인 상호작용을 요구하며, 이에 따른 압박감으로 교사들은 많은 스트레스를 받게 된다. 이러한 점에서 교직은 소진의 위험성이 큰 집단으로 간주하고 있다(서석림, 1995). 교육현장에서 교사들은 다중역할과 많은 업무로 인해 스트레스를 느끼게 되고, 이는 교사의 성공적인 직무수행을 어렵게 하며 교사의 소진으로 이어져 교육활동에 부정적인 영향을 주는 것이다. 교사의 심리적 소진은 장기간에 걸쳐 점진적으로 발생하면서 교사의 전문적인 능력을 고갈시키고 아동과의 효과적인 과업수행능력을 저하시킨다(양숙란, 1997). 임종철(1991)은 교사의 심리적 소진은 교사의 노력과 직무능력이 직무와 관련된 스트레스 원인을 극복하지 못함으로써 부정적 자아개념, 부정적 태도, 대상자에 대한 무관심과 함께 나타나는 정서적·정신적·육체적 탈진상태라고 설명하였다. 오영재(1991)는 교사의 심리적 소진을 교직에 관련된 스트레스를 극복하지 못하는 것뿐 아니라 어떤 보상이나 결과를 얻을 수 없다는 느낌을 지속해서 갖는 동시에 그러한 상태에 대처하는 조직적, 행정적 지원체계를 갖지 못할 때 결과로 나타나는 부정적인 정서 행동적인 반응으로 정의하였다.

심리적 소진은 자기 일에 대해 정신적 고갈을 느끼는 것에서부터 시작된다. 정서적으로 고갈된 교사들은 학생들을 비인간적인 방법으로 대하거나 자신과 타인들에 대해 부정적이고 냉소적인 태도를 보인다. 또한, 개인적 성취감의 상실로부터 교직에서의 자신의 공헌이 현실적으로 부응 되지 못함을 깨닫게 된다(박영란, 2005). 선행연구에서 밝힌 바와 같이 교사의 심리적 소진의 원인은 대인관계, 스트레스, 자아개념 등 다양한 측면에서 찾아볼 수 있다. 이러한 교사 심리적 소진의 원인을 구체적으로 찾아보면 다음과 같다. 첫째, 직무 환경적 특성을 들 수 있다. 이와 관련해 Schwab과 Iwanicki(1982)는 역할갈등 및 역할 모호성이 교사 심리적 소진의 원인이 될 수 있다고 밝혔다. 역할갈등은 역할 담당자가 역할을 수행함에 있어서 느끼는 곤란, 곤혹스러움, 자기의 역할에 대한 모호성 인식, 역할 담당자에 대한 외부의 역할 기대의 상반 등이 원인이 되어 나타난다. 오영재(1992)는 역할갈등, 역할모호성, 학생과 동료교사 및 학교행정가와의 빈약한 관

계, 경쟁과 평가를 촉진하는 학교 정책, 시간관리 문제 등이 교사의 심리적 소진과 관계된다고 밝히고 있다. 둘째, 교사의 개인적 특성이다. Schwab과 Iwanicki(1982)는 교사의 성과 연령이 심리적 소진의 하위 영역과 의미 있는 관계임을 밝혔다. 국내 연구에서는 중·고등학교 교사의 경우 남교사보다 여교사(류현미, 2003)가, 연령이 낮을수록(서석림, 2005) 소진의 정도가 높다고 하였다. 교사의 개인 내적 특성과 관련해서는 자아실현과 자존감과 같은 교사들의 고차원적인 욕구가 소진과 관련이 있다고 밝힌다(Anderson & Iwanicki, 1984). 이는 직무를 통하여 존경과 충족을 얻으려는 욕구가 방해받을 때 교사들이 더 쉽게 심리적으로 소진된다는 것을 보여준다.

최근에는 개인별로 일상생활을 통제할 수 있는 능력이 다르며, 개인마다 정서적인 정보나 자신의 능력을 사용하는 기술에 차이가 있다는 점이 선행연구를 통하여 확인되었으며, 이에 따라 심리적 소진과 관련된 개인변인이 강조되고 있다(Salovey, Bedell, Detweiler, & Mayer, 2000). 특히 최근에는 심리적 소진의 요인을 완충 내지는 보호할 수 있는 변인들 중심으로 이루어지고 있고, 선행연구로는 교사효능감(권정은, 2012; 안종인, 2014; 이경희, 2013; 임지윤, 2010), 인지적 정서조절능력(신민주, 2012), 자기위로능력(서진희, 2014; 설지선, 2015) 등 다양한 변인을 중심으로 연구가 이루어지고 있다.

이에 본 연구에서는 교사의 심리적 소진을 완충시키는 중재변인들을 찾아 교사의 심리적 소진을 줄일 수 있는 프로그램 등의 기초자료로 제공하고자 한다.

3. 자기위로능력

가. 자기위로능력

자기위로능력(Self-soothing ability)은 불안이나 긴장과 같은 불유쾌한 정서를 일으키는 상황을 만났을 때, 적극적으로 자신의 내적 자원을 사용하여 불안을 줄일 수 있는 능력을 말한다(Moser, 1991). 또한, 정서적인 고통을 느끼는 상황이나 상태에서 감정적, 심리적으로 차분하고 편안한 상태를 유지하려고 하는 것이며,

이러한 마음 상태를 유지하기 위해서 자기 스스로 감정을 달래는 방법과 타인이 위로해 주는 것을 수용할 수 있는 태도 모두를 말한다(Glassman, 1989).

자기위로능력은 대상관계이론에서 나온 개념으로 대상관계이론의 대표학자 Mahler, Pine과 Bergman(1975)이 사용하였다. Mahler 등(1975)은 유아가 한 개인으로서 심리적 탄생을 하게 되는 것은 어머니와의 관계를 통해서라고 보았으며, 유아의 발달단계를 ‘분리-개별화’ 과정으로 제시하였다. 이는 엄마와 자신이 하나라는 생각으로부터 자신이 별개의 개체임을 구별하여 엄마가 보이지 않는 동안에도 엄마의 존재에 대해 믿음을 갖는 대상항상성을 형성하게 된다. 대상항상성을 갖게 된 개인은 어떠한 상황에서 불안을 유발할지라도 더 이상 실제의 대상이나 혹은 과도적 대상을 필요로 하지 않으면서 여전히 이전 대상에 대해 따뜻함과 안정감을 되살려서 스스로 적응할 수 있게 된다(박정해, 2006). 이처럼 유아들이 자신의 편안함을 위해 더 이상 외부 대상물에 의존하지 않을 때 과도적 대상에 의존하는 것을 포기하고, 그 대신 불안에 대처하기 위해서 내적인 기제에 의존하게 된다고 보았다(Busch, 1974, Freud, 1965, Greenacre, 1969, Sarnoff, 1976, Stevenson, 1954; Sugarman & Jaffe, 1989).

이러한 개념은 대상관계이론뿐만 아니라 다른 여러 가지 이론에도 영향을 끼쳤는데, 그중 상담자와의 특정한 관계를 중요시 한 자기심리학의 학자 Kohut(1971)은 아이들이 기본적으로 공감적인 부모의 반응을 필요로 하고, 이러한 공감적인 양육을 내면화하는 과정을 통해 건강한 자존감과 충분한 자기위로능력을 기를 수 있는 토대가 된다고 하였다. 또한 달래는 능력의 개념을 조금 더 발전시킨 Glassman(1989)은 달래는 능력이 어린 시절 엄마에 대한 긍정적인 상을 바탕으로 수용적이고 공감적인 상호작용을 통해 길러진다고 하였다. 즉, 아이들이 적절한 좌절을 겪는 단계에서 이러한 양육기능들을 내면화하고 그것들을 수행할 수 있는 능력을 발달시킨다고 보았다. 이러한 기능 중 아이들에게 발달하도록 기대되는 것은 자율적으로 불안을 감소시키는 능력인 자기위로능력이다(전희정, 1999).

Glassman(1989)은 자기위로란 스트레스로 인해 유발된 부정적 정서를 차분하고 편안하게 가라앉히는 것으로서, 이는 자기 스스로 감정을 달래는 방법과 타인이 위로해 주는 것 모두를 수용하는 다양한 태도를 통해서 이루어진다고 보았다.

또한 이러한 태도들은 위로의 수용 능력이라는 통합적인 개념으로 정의하고 있다. Glassman(1989)는 위로의 수용능력을 회복력, 신체적으로 위로하기, 자기노출, 스스로 위로하기 네 가지 하위영역으로 나누었다. 첫째, 회복력(Resiliency)은 기분 나쁜 일에 대해서 얼마나 빨리 극복하는지를 말한다. 둘째, 신체적으로 위로하기는 감정적으로 기분이 안 좋을 때 스스로나 타인으로부터 신체적인 접촉을 통해서 위안을 받는 것을 말한다. 셋째, 자기노출은 기분 나쁜 일에 대해 타인에게 이를 드러내고 이야기함으로써 위로받고 그 상황을 극복하는 것이다. 넷째, 스스로 위로하기는 기분이 나쁠 때 스스로 자신을 달래고 위로하는 능력을 말한다.

나. 자기위로능력과 대상관계이론

자기위로능력이 획득되는 과정을 알아보기 위해서는 대상관계이론에 대한 개괄적인 설명이 선행될 필요가 있다.

대상관계라는 개념은 이미 Freud가 썼으나 이것을 일반이론에 체계화하지는 않았지만, Klein의 주체관계, Fairbairn의 자기의 역동적 구조, Winnicott의 자기의 출현, Bowlby의 현대의 애착이론 등 여러 학자의 연구로 확장되면서 오늘날 상담 및 심리치료분야에서 관계의 중요성을 자신과 타인의 감정 및 생각, 감각, 태도, 직감에 대한 개방성과 관심 등에까지 확대되고 있다.

Freud에게 있어 대상(object)이란 추동(drive)을 만족시키려는 목적으로 개인이 선택하는 대상을 의미하며, 개인의 추동을 만족시키는 사람이나 물건에 대한 내적 이미지를 대상관계라 하였다. 아동이 성장하게 되면 어머니가 주위에 보이지 않더라도 어머니의 이미지를 상상함으로써 욕구를 대리 충족시키고, 이런 과정을 통해 자아가 성장하게 되는, Freud의 이러한 개념화는 대상관계이론의 중요한 토대가 되었다.

개인은 자신의 성격특성을 가지고 태어나서 그의 환경에 영향을 끼치며 환경과의 상호작용 속에서 성장하는데, 이때 가장 중요한 환경은 주요 관계 대상이라고 할 수 있다. 이 대상과의 관계를 통해 심리내적인 구조가 형성되기까지는 내재화(internalization)와 외재화(externalization)의 과정이 일어난다. 개인은 자신의

특성과 체험을 외재화하고 외부의 정보와 자극을 내재화하면서 주관적인 체험의 현실적, 상상적 내용을 심리내적인 표상(representation)으로 변화시킨다. 즉 대상과 상호작용을 하면서 대상에 대한 표상, 대상의 태도나 행동에 대한 기대, 그와 관련된 감정들과 상황맥락에 대한 표상을 형성하면서 대상과의 경험은 물론 그 경험에 수반하는 정서상태까지 내면화하여 대상 표상(other-representation)을 형성하고, 대상에 반응하고 행동하는 자신에 대한 자기 표상(self-representation)도 형성된다.

이는 유아가 어머니와 상호작용을 하면서 점차 어머니라는 대상에 대한 상(image)을 내면화시켜 내적 대상(internal object)을 갖게 되고, 이를 바탕으로 자신에 대한 상(image)을 형성하여 마음속에 자리 잡은 내적인 형상을 통해 실제 외부에 존재하는 사람들과 관계를 맺게 되는 것을 의미한다. 따라서 부모가 아이와 정서적 공감을 많이 하고 충분히 좋은 양육태도로 상호작용을 할수록 아이의 마음에 내면화된 자신과 타인에 대한 안정감이 더욱 커지게 된다.

대상관계이론에서는 초기의 발달적 결손, 즉 충분히 좋은(good-enough) 보호자의 결여, 반영의 부족, 대상표상 분열이 자기(self)의 형성 및 통합과정을 방해하며 장애를 초래한다고 보고 있으며, 발달 초기에 방해받을수록 병리는 더 심각하다고 주장한다.

Blanck와 Blanck(1986)는 자기 표상과 어머니로 대표되는 타인 표상간의 관계가 가지는 특성에 대한 하나의 설명 체계를 대상관계이론이라고 하였다. 대상관계이론에서 말하는 대상표상은 생의 초기에 형성된다. 생후부터 3세까지의 심리적 발달을 연구한 Mahler(1975)는 11년간 유아의 초기 심리적 발달과 대상관계를 관찰 연구한 결과 아동은 한 개인으로서 심리적 탄생을 하게 되는데, 이는 아동이 어머니와 공생과 분리-개별화(symbiosis, separation-individuation)라는 과정을 통해 이루어진다고 하였다. 이는 유아의 정상적인 발달뿐만 아니라 경계선 성격장애를 포함한 정신병리의 초기 원인을 명료화하는 데에도 기여를 한 것으로 평가되고 있다(김순진, 1998).

Mahler, Pine 그리고 Bergman(1975)은 아동이 부모와 맺는 관계의 성질을 기준으로 인간의 발달단계를 정상적 자폐기(autism), 공생기(symbiotic) 및 분리-개별화 (symbiosis, separation-individuation) 단계로 구분했다.

정상적인 자폐기는 생후 3~4주에 걸쳐 지속되며, 유아는 어머니를 의식하지 못하며 생리적 긴장, 즉 배고픔을 줄이기 위해 반사적으로 어머니의 가슴을 찾는다. 이 때 유아의 근본적인 목표는 생리적 평형을 유지하는 것이 된다. 두 번째 단계인 공생기에 유아는 자기의 욕구를 만족시켜 주는 존재를 희미하게 지각하기 시작하면서 마치 엄마가 자기의 부분인 것처럼 지각한다. 이렇게 엄마와 자기가 하나라는 느낌은 유아가 기본적인 만족감을 얻는 대상관계를 형성할 수 있게 하고, 이 만족감의 경험이 자기신뢰 및 자아존중감 발달의 바탕이 된다(김순진, 1998) 세 번째 단계인 분리-개별화단계는 유아는 엄마를 자신과 한몸이라는 의식에서 깨어나 변별을 시작하여 자신의 신체를 자각하고, 자기·어머니·다른 사람들 간의 구분을 시작하는 분화단계, 실제로 운동기능이 발달하면서 엄마와 분리하여 세상에 대한 탐색을 시작하는 연습단계, 운동·언어·인지적 발달이 급격히 이루어지며, 불리불안(separation anxiety)를 겪게 되는 재접근(화해)단계, 대상항상성이 확립되는 확립단계로 나누어진다.

Kernberg(1976)는 정신 병리 수준이 내재화된 자기와 타인 표상의 분화 정도에 달려있다고 하면서 두 가지 주요 발달과제를 제안하였다. 첫 번째 과제는 자기 표상이 타인 표상과 분리되는 것이다. 이 과제에서 유아는 자신을 타인과 분리된 존재로 본다. 보다 복잡한 과제인 두 번째 과제는 자기와 타인 표상의 긍정적, 부정적 측면의 단면들을 재결합시키는 것을 포함한다. 이 단계에서 유아는 자기와 타인의 긍정적, 부정적 특성들을 통합하기 시작하며 이 시기의 발달적 실패는 분열(splitting)이라는 방어를 초래한다. 이로 인해 자기와 타인의 긍정적, 부정적 측면들은 해리되고 자기와 타인 표상들은 모두 좋은 것 혹은 모두 나쁜 것으로 지각된다. 이러한 왜곡되고 경직된 자기와 타인 표상은 대인관계의 어려움을 핵심특성으로 하는 성격장애 형성의 기초가 된다(Gunderson, 1984).

자기위로능력은 바로 이러한 양육기능들을 내면화하고 그것을 수행할 수 있는 능력을 발달시키는 과정에서 유아가 스스로 불안을 감소시키는 능력을 말한다.

심리적 발달단계를 요약하면, 유아는 정상적이고 건강하게 분리-개별화 단계를 거쳐 엄마의 긍정적이고 따뜻한 상(image)을 형성하게 되면, 비로소 대상항상성을 획득하게 된다. 대상항상성을 획득하면 불안을 느낄 때 더 이상 실제의 대상, 즉 과도적 대상과 같은 것을 필요로 하지 않고 불안한 상태 속에서도 예전의 대

상에 대한 따뜻함과 안정감을 되살려 스스로 적응할 수 있다.

Moser(1991)는 자기위로라는 기제의 출현을 성장과정의 정상적인 부분으로 볼 수 있으며, 동시에 심리적 건강에 필수적인 것이라고 하였다.

4. 교사의 정서노동, 심리적 소진 및 자기위로능력의 관계

가. 교사의 정서노동과 심리적 소진의 관계

정서노동(emotional work, emotional labor)이라는 개념은 Hochschild(1983)에 의하여 처음 제시된 것으로, 개인의 정서가 특정한 사회 혹은 기관의 규범과 가치에 부합되도록 심리적인 내재적 조절의 과정을 거쳐서 나타나는 행동을 말한다. 기관 내 개인의 정서 역할을 설명하는 정서노동의 개념은 초기 항공승무원 등과 같이 서비스 업종에 종사하는 사람들을 대상으로 실시되었다(Ashforth, 1993; Hochschild, 1983). 이후 대인서비스 직종과 관련하여 정서노동에 대한 연구들이 활발하게 이루어졌다. 최근에는 급격한 산업화와 함께 양육, 교육, 의료 등 이른바 돌봄 노동의 영역이 확장되면서, ‘친밀감’의 감정을 매우 중요한 노동 행위로 등장하며(김왕배, 이경용, 이가람; 2012), 교사의 정서노동에 대한 개념도 함께 정립되고 있다(석류, 2014). 특히 신자유주의 교육정책으로 인한 수요자 중심의 교육관은 서비스로서의 공교육의 전반적인 현상으로 만들고 있다. 특히 교원평가는 학교 내에서 공식적으로 감정규칙으로 작용하여 교사에게 영향을 주고 있다(손준중, 2011).

교사들은 교육활동 등을 하거나 학부모, 행정가 등과 상호작용을 할 때 끊임없이 감정을 관리하게 되고, 이 과정에서 진짜 정서를 억제하고 가짜 정서를 표현하기 위한 장기적인 노력이 심리적 소진을 유발한다고 보았다. 특히 일반적인 스트레스를 경험한 사람들은 적응이라는 기제를 통해서 정상상태로 복귀할 수 있지만, 직무로 인해 소진된 사람들은 정상상태로 복귀할 수 있도록 하는 적응기제가 작동할 수 없어 정상 상태로의 복귀가 불가능하다는 점에서 심리적 소진은 스트레스보다 심리적 안녕에 좀 더 심각한 영향을 미친다(신강현, 2003)

심리적 소진이란, 주로 대인서비스 직종에서 일하는 사람들이 일에 대한 부정적인 반응을 보이는 현상을 표현하는 개념으로, Maslach(1982)는 사람과 관련된 일을 하는 전문적인 직업인들 사이에서 흔히 발견되는 정서적인 탈진과 냉소주의 현상이라고 하였다. 이러한 심리적 소진은 자기 일과 성취에 대해 부정적인 감정을 느끼게 하고, 이 때문에 정서적 고갈, 비인간화, 개인적 성취감 저하 등 직업적 수행에 부정적인 영향을 끼친다. Farber(1984)는 교사들이 심리적 소진에 빠지게 되면 학생들을 교육하는데 무기력해지고, 교직에 대한 부정적인 감정을 느끼게 된다고 하였다. 이러한 교사의 심리적 소진은 학생의 학업성취도, 교사의 전문적 성장과 학교교육의 과정 및 결과에 지대한 영향을 끼치는 매우 중요한 심리적 변인이다.

신영숙, 이지연(2014), 임지윤(2010)은 교사의 정서노동과 심리적 소진의 관계에서 정서노동의 하위요인인 표면적 행동은 소진에 유의한 정적 영향을 미치고 있으나, 내면적 행동은 심리적 소진에 유의미한 영향을 미치지 않는다고 보고했다. 반면 표면적 행동과 심리적 소진은 정적 영향을 미치고 있으나, 내면적 행동을 많이 할수록 심리적 소진이 줄어든다는 연구(박주상, 이승남, 2012; 석류, 2014; 양승범, 송민혜, 2010; 이진화, 2007; 황혜신, 2012) 및 특수교사를 대상으로 한 최경화 (2012)의 연구에서도 정서노동이 소진에 정적인 상관관계를 보이고 있으나 하위영역에서 내면적 행동을 하는 교사는 개인적 성취감의 상실과 부적인 상관관계를, 표면적 행동은 심리적 소진과의 관계에서 정서적 고갈과 비인간화와 정적인 관련성이 있다고 보고 하였다.

선행연구에서 정서노동 중 내면적 행동에 대한 결과는 일관적이지는 않지만, 심리적 소진을 완화시키는 등 대체로 긍정적인 영향을 미치는 변인으로 보고되고 있다. 반면, 진짜 정서를 억제하고 가짜 정서를 표현, 즉 표면적 행동은 교사에게 부정적인 영향을 미쳐 정서적 고갈, 비인간화, 개인적 성취감 저하 등 심리적 소진을 유발하는 요인으로 나타났다.

나. 교사의 심리적 소진 및 자기위로능력의 관계

자기위로능력에 대한 상담자 대상 선행연구들을 살펴보면, 자기위로능력 중 회

복력과 자기노출이 역전이 관리능력의 자기통합과 상관을 보인다고 밝혀냈다. 또한, 좋지 않은 일로부터 빨리 극복하고 그러한 일로 타인에게 드러내어 위로받는 상담자일수록 안정되고 건강한 성격구조를 소유했다고 해석하였다(김현정, 2003). 박정해(2006), 이샘(2012)은 상담자의 자기위로능력이 높을수록 심리적 소진이 덜하다고 하였다.

박성호(2001)의 연구에 의하면 사회적 지지가 직무환경의 부정적 영향을 완충 효과가 있어 심리적 소진을 덜어주긴 하지만 그 영향의 정도가 위험요소와 비교하면 미비한 결과가 나옴에 따라 상담자의 사회적 지지 이외에 소진과 관련된 완충요소를 밝힐 수 있는 보다 탐색적인 연구를 제안하였다. 교사의 기대수준과 맞지 않는 직무환경은 교사에게 좌절을 경험하게 한다. 하지만 회복력이 충분히 있으며 스스로 달래는 기능을 하는 자기위로능력은 스트레스를 겪게 되는 직무환경에서 심리적 소진을 예방해 주고 교사 스스로 자기를 돌볼 수 있는 중요한 기제로 작용하고 있다.

한편, 자기위로능력이 높은 사람은 심리적으로 불안하거나 스트레스를 경험하는 상황에서 다양한 대처방법들을 스스로 찾거나 타인이 위로해 주는 것을 수용하는 태도를 모두 지니고 있는 것이므로 소진이 보다 덜 발생할 것으로 본다. 또한, 위로수용의 개념을 내포하는 자기위로능력은 심리적 소진을 예방하는 기능을 하는 것으로 연구된 사회적 지지(권이경, 2005; 박성호, 2011; 홍준호, 2004; 최혜윤, 2002)를 잘 수용 및 활용할 수 있는 내적 기제가 될 것이다. 이에 박효서(1999)는 자기위로능력이 스트레스 대처양식 중 사회적 지지를 구하는 것과 관계가 있다고 하였다. 특히 자기노출과 사회적 지지와의 상관성이 높았는데 이것은 상담자가 슈퍼비전을 통하여 성장을 도모하여 소진을 예방하게 되는데 자기위로능력이 슈퍼바이저의 지지나 동료에게서 오는 평가적, 정서적 지지를 잘 수용할 수 있는 내적인 기제가 됨을 알 수 있다.

선행연구에서 살펴본 결과 직무환경에 대한 부정적인 인식은 심리적 소진에 부정적인 영향을 주는 중요한 요인이며, 자기위로능력은 이러한 위험요소의 영향을 완충하는 보호요소의 역할을 하는 중요한 요인으로 작용하고 있다. 그러므로 교사의 심리적 소진에 있어 자기위로능력이 개인 내적 변인 중 하나로 중요한 보호요소가 될 수 있음을 예측해 볼 수 있다.

다. 교사의 정서노동, 심리적 소진 및 자기위로능력의 관계

정서노동과 심리적 소진의 관계에 대한 선행연구들에서 최근 많은 연구자가 심리적 소진의 원인으로 정서노동을 주목하고 있다(윤연숙, 2004; 이동명, 김강식, 김수련, 2007; 이진화, 2007). 즉 정서노동은 개인의 속한 사회의 규칙에 부합하는 정서를 표현해야 하기 때문에 그에 맞게 개인의 정서를 조절해야 하는데 그 과정이 자연스럽게 이루어지는 것이 아니라 개인의 노력이 추가적으로 요구되기 때문에 개인의 심리적 건강에 부정적인 영향을 줄 수 있다.

신민주(2012)는 정서노동 과정에서 교사는 정서를 조절하고자 노력을 하게 되며 이러한 반복적인 상호작용은 교사에게 과도한 정서적 요구와 경험을 수행하게 하여 그 결과 소진을 유발할 수 있다고 하였다. 복지시설관계자와 보육교사를 대상으로 한 선행연구에서도 이러한 결과가 나타나고 있다(권혜진, 2009; 김원형, 신강현, 2008; 신순식, 2009; 정무관, 임효창, 최향석, 2008; 탁진국, 노길광, 이은경, 2009). 특히 정서노동을 처음 언급한 Hochschild(1983)은 정서노동 유형 중 표면적 행동이 심리적 소진을 유발한다고 하였으며, 이주일(2008) 역시 학생, 일반서비스업 종사자와 간호사의 정서노동에서 실제 감정을 숨기거나 억누른 채 겉으로는 반대적인 정서표현을 하기 때문에 소진을 야기한다고 언급하고 있다. 석류(2014), 임지윤(2010) 또한 교사들을 대상으로 정서노동과 심리적 소진의 관계에서 표면적 행동이 스트레스를 유발하여 심리적 소진을 유발한다고 보고하고 있다.

반면 정서노동 중 내면적 행동을 많이 하는 종사자들은 소진에 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(박주상, 안승남, 2012; 양승범, 송민혜, 2010; 석류, 2014; 이진화, 2007). 즉, 내면적 행동은 조직이나 직무상 요구되는 정서적 규범을 표현할 뿐만 아니라 자신의 느낌으로 받아들이고자 하는 마음가짐으로 인해 긍정적인 결과나 피드백을 받을 수 있어 소진과 부적인 관계를 가진다(Ashforth & Humphrey, 1993). 특히 교사는 반복되는 학교 생활에서 학생, 학부모, 관리자, 동료교사 등 다양한 사람들과 지속적인 상호작용을 해야 하기 때문에 스트레스 상황에 노출되기 쉽고 이로 인해 심리적으로 소진될 가능성이 매우 높다. 교사들이 심리적 소진에 빠지게 되면 학생들을 교육하는 데 무기력해지고, 교직에 대해서

도 부정적인 감정을 느끼게 되고, 이로 인해 학교 교육의 과정 및 결과에 부정적인 영향을 끼치게 된다. 이러한 이유로 최근 교사의 심리적 소진 문제의 중요성이 제기되면서 심리적 소진을 예방하거나 완화할 수 있는 요인들을 찾는 연구들이 활발하게 이루어지고 있다. 자기효능감(김미라, 이지연, 이인숙 2011; 임지윤, 2010), 사회적 지지(김혜경, 2011; 박성호, 서지영, 2011; 유성경, 2002; 최경화, 2012), 가족의 지원(김선은, 2011), 자기위로능력(권정은, 2012; 서진희, 2014) 등이다. 그 중 자기위로능력은 주로 상담자 중심으로 연구가 이루어졌으나 최근에는 교사를 대상으로 한 연구가 시작되고 있다.

본 연구에서는 교사의 정서노동과 심리적 소진의 관계를 살펴보고, 자기위로능력이 두 변인들 사이를 중재하여 심리적 소진을 줄이는 조절효과가 있는지 알아보려고 한다.

5. 선행연구 고찰

본 연구문제와 관련된 교사의 정서노동, 심리적 소진, 자기위로능력에 대한 선행연구는 다음과 같다.

가. 교사의 정서노동의 선행연구

국내에서는 1990년대 중반부터 정서노동에 대한 연구가 시작되었고, 간호직(강현아, 2003), 판매직 등의 서비스직(김경희, 2006. 김경희·강은애, 2007), 콜센터 여성노동자(신경아, 2009) 등을 대상으로 하는 연구가 대부분이었다.

최근에는 급격한 산업화와 함께 양육, 교육, 의료 등 이른바 돌봄 노동의 영역이 확장되면서 교사의 정서노동에 대한 개념도 함께 정립되고 있다. 교사의 정서노동에 대한 국내연구로 초등교사 대상으로 한 연구로는 박대준(2012), 손준종(2011), 윤혜선(2011), 황수아, 최한울(2014) 등이 있고, 중고등학교 교사를 대상으로 한 연구는 석류(2014), 신민주(2012), 신영숙, 이지연(2014), 임지윤(2010) 등이 있다. 특수교사를 대상으로 한 연구는 김천기, 조인근(2005), 최경화(2012)의 연구를 찾아볼 수 있다.

김천기, 조인근의 연구는 특수교사와 장애학생의 상호작용을 중심으로 교사들의 감정규칙이 어떻게 형성되고, 감정을 어떻게 통제하는가 하는 점을 문화기술 연구방법을 통해 분석하고 있다. 이들은 학교에서 교사의 감정을 지배하는 규칙이 존재하고 교사들이 경험하는 감정이 교사의 업무에 관련하여 다양한 기능을 담당한다는 점을 밝히고 있다. 그러나 사회적 구성물로 교사의 감정과 감정규칙이 어떻게 형성되고 그러한 규칙에 따라 교사의 감정과 교육정책 또는 사회구조와의 관계를 심층적으로 밝히지 못하였다는 한계가 있다. 반면 손준중(2011), 윤혜선(2011)의 연구에서는 교육정책이 초등교사의 정서에 미치는 영향을 분석하였다. 연구결과 교사들은 교수·학습과정의 표준화와 통제로 인하여 심한 스트레스를 받고 있다고 밝혔다. 뿐만 아니라 자신들이 교육의 전문가가 아니라 기술자로 변화하는 데 따른 불안과 상실감을 경험하는 것으로 나타났다. 그리고 석류(2014), 신민주(2012), 임지윤(2010)의 연구에서는 교사의 정서노동을 표면적 행동과 내면적 행동으로 나누고, 정서노동의 긍정적인 부분과 부정적인 부분을 함께 살펴보았는데, 표면적 행동이 내면적 행동보다 훨씬 많은 스트레스를 유발하는 것으로 나타났다. 또한 신영숙, 이지연(2014)은 자기위로능력을 매개로 하여 교사의 정서노동이 심리적 소진에 미치는 영향을 연구한 결과 표면적 행동과의 부분매개 효과를, 내면적 행동과는 완전매개하는 것으로 보고하고 있다.

나. 교사의 심리적 소진의 선행연구

소진이란 말이 직무와 관련하여 처음 사용된 것은 1970년 중반 New York Clinic의 임상심리학자인 Freudenberger(1974)에 의해서이다. 그는 정신보건센터에서 사회복지사들이 특별한 이유 없이 의욕을 잃고 피곤해 하며, 마침내 환자들에게 냉정해지는 것을 목격하고 그와 같은 현상을 탈진 또는 소진이라는 용어로 사용한 데서 출발한다(김영중, 2013). Maslach(1976)도 사람들이 직무에서 감정적 각성을 극복하는 방식들을 연구하다 소진이라는 용어를 채택하여 사용하게 되었다. 그에 의해 MBI가 개발되면서 소진에 대해 본격적인 연구가 활성화되었고, 그 결과 학문적 저널에서 출판되는 논문의 수가 증가하였다.

국내의 교사의 심리적 소진에 대한 연구는 1985년 추정선, 1986년 황계진에 의

해 교사 대상 소진연구들이 발표되면서 교사의 심리적 소진에 대한 연구가 본격적으로 시작되었다. 1990년대 교사의 심리적 소진에 대한 연구는 주로 교사의 심리적 소진에 영향을 주는 변인들을 밝히고자 했고, 대표적인 변인으로는 직무스트레스(김민호, 1991; 오철중, 1996; 이주희, 1994; 장혜숙, 1992; 전재성, 1999; 전택수, 1992; 진전숙, 1994 외 다수), 조직적 특성(강숙정, 1999; 김두천, 1995; 김영숙, 1993; 김태기, 1992; 박숙자, 1999; 신동철, 1999, 장혜숙, 1992외 다수)이었다. 2000년대에 들어서면서부터는 국내 교사의 심리적 소진의 이론적 틀에 영향을 완화하는 조절변인이나 독립변인의 영향력을 증대하는 매개변인을 밝히는 연구(김미라, 2010; 김혜경, 2011, 박대준, 2012, 변석민, 2007; 심혜정, 2014외 다수)가 많이 등장했다. 또한, 교사의 심리적 수준이 교사 자신의 직무 열의(김보람, 2012; 이정영, 2012; 이태희, 2014; 조은주, 2009; 최선, 2012 등), 주관적 안녕감(김민재, 2013; 변지혜, 2013 등), 학교 교육의 성과에 미치는 영향 등 다양한 측면에서 부정적인 영향을 끼칠 수 있음을 확인한 연구들(노승규, 2014; 박선영, 2012; 오혜정, 2007; 이명숙, 2014; 이윤희, 2013 등)이 등장했다. 그러나 교사의 심리적 소진, 결과 그리고 이와 관련된 조절변수 및 보호요인을 총체적으로 규명한 연구와 교사의 심리적 소진 이론적 틀에 의한 체계적인 교사의 심리적 소진 연구는 아직까지 미흡한 실정이다.

다. 자기위로능력의 선행연구

국내의 선행연구 중 일반청소년들을 대상으로 한 연구로 두정일(1997)은 자기노출 수준은 애착수준과 정적관계가 있다고 하였으며, 김재호(1998)는 불안수준과는 부적 상관이 있다고 밝혔다. 또한, 최명구(2003)는 청소년의 인터넷 중독과는 부적상관이, 김경아(2008)는 청소년의 외로움을 줄이는 역할을 한다고 밝혔다. 박효서(1999)는 대학생들을 대상으로 한 연구에서 자기위로능력이 높은 사람일수록 문제중심 대처방식과 사회적 지지추구를 많이 사용한다고 했고, 고소희(2000) 또한 대학생들이 부모와의 안정애착이 형성된 사람들이 자신에 대한 긍정적인 상을 가지게 되어 자기노출능력이 높다고 하였다. 이경희(2011) 역시 자기위로능력을 포함한 대처양식이 위험요인과 심리적 안녕감에 영향을 미친다고 하였다. 상

담자를 대상으로 진행된 연구에서는 김현정(2003)은 회복력과 자기노출이 역전이 관리능력의 자기통합과 상관을 보인다고 밝혔고, 박정혜(2006)는 상담자의 자기위로능력이 높을수록 심리적 소진이 덜하다고 보고하고 있다. 이샘(2012) 역시 상담자의 직무스트레스와 소진의 관계에서 자기위로능력이 스트레스가 높은 집단과 낮은 집단 모두에 긍정적인 영향을 미쳤으며, 직무스트레스와 소진의 관계에서 완충역할을 한다고 하였다.

교사 대상으로 한 연구로, 권정은(2012)은 교사들이 직무환경과 소진과의 관계에서 자기효능감과 자기위로능력이 소진을 줄이는 보호요인으로 작용하고 있음을 밝혔다. 또한 신영숙, 이지연(2014)은 특성화 고등학교 교사를 대상으로 하여 정서노동이 심리적 소진에 미치는 영향에서 자기위로능력의 매개효과를, 서진희(2014) 역시 전문상담교사를 대상으로 하여 직무환경에 대한 인식이 소진에 미치는 영향에서 직무환경에 대한 인식이 소진으로 이어지는 과정에서 자기위로능력이 이를 완충하는 역할을 하는 것으로 밝혔다. 그러나 아직까지는 교사를 대상으로 한 자기위로능력과 관련된 연구가 많지 않은 실정이다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 제주특별자치도 소재 10개 초등학교에 근무하고 있는 초등교사 500명을 대상으로 하여 2014년 11월 1일부터 11월 30일까지 정서노동, 심리적 소진, 자기위로능력을 측정하였다. 설문조사는 본 연구자가 해당 학교 관리자에게 사전 허가를 받은 후, 취지를 설명하고 배포 후 회수하였다. 총 500부의 설문지 중 470부가 회수되어 94%의 회수율을 보였으며, 이 중 응답이 누락되었거나 불성실한 37부를 제외한 433명의 자료가 본 연구의 분석자료로 사용되어 자료 유효율은 86.6%를 보였다.

제주특별자치도교육청 소속 초등학교는 제주도 소재 66개에 1,878명의 교사가, 서귀포시 소재 45개에 742명의 교사가 근무하고 있다. 이들은 같은 학교에 3년 정도 근무하고, 인사발령으로 인해 다른 지역으로 순환하여 근무하고 있다. 이런 이유로 교사들은 근무하는 학교의 지역적인 특성이나 환경에 영향을 덜 받는 것으로 보인다. 또한 본 연구에서 보고자 하는 변인이 환경적인 특성이나 지역적 특성에 따라 크게 달라지지 않은 개인 내적, 심리적인 변인이기 때문에 대표성을 확보하는데 문제가 없을 것으로 판단하여 임의 표집하였다.

연구대상의 배경변인 및 분포는 표 III-1과 같다. 먼저 성별은 여성은 339명(78.3%), 남성은 94명(21.7%)으로 여교사가 더 많은 비중을 차지했으며, 연령대는 30대 199명(46%), 40대 103명(23.8%), 20대 71명(16.4%), 50대 이상 60명(13.9%) 순으로 나타나 30대가 가장 많았으며, 결혼의 여부는 기혼이 302명(69.7%), 미혼이 132명(30.3%) 순으로 나타났다. 교직경력은 6~10년 127명(29.3%), 11~15년 92명(21.2%), 5년 이하 87명(20.1%), 16~20년 56명(12.9%), 26년 이상 46명(10.6%), 21~25년 25명(5.8%) 순으로 나타났다. 직위는 일반교사가 340명(78.5%), 보직교사 93명(21.5%)으로 나타났고, 담당 학년은 6학년 69명(15.9%), 1학년 66명(15.2%), 5학년 66명(15.2%), 2학년 58명(13.4%), 3학년 58명(13.4%), 교

과전담 59명(13.6%), 4학년 58명(12.8%) 순으로 나타났다.

표 III-1. 연구대상의 배경변인 및 분포 (N=433)

변수	구분	빈도(명)	백분율(%)
성별	남	94	21.7
	여	339	78.3
연령	20대	71	16.4
	30대	199	46.0
	40대	103	23.8
	50대 이상	60	13.9
결혼여부	미혼	132	30.5
	기혼	301	69.5
경력	5년 이하	87	20.1
	6-10년	127	29.3
	11-15년	92	21.2
	16-20년	56	12.9
	21-25년	25	5.8
	26년 이상	46	10.6
직위	일반교사	340	78.5
	보직교사	93	21.5
담당학년	1학년	66	15.2
	2학년	58	13.4
	3학년	58	13.4
	4학년	57	13.2
	5학년	66	15.2
	6학년	69	15.9
	교과전담	59	13.6

2. 측정 도구

가. 정서노동 척도

교사들이 사용하는 정서노동 유형을 측정하기 위해 Diefendorff, Croyle과 Grosserand(2005)가 개발하고 노혜미(2005)가 번안하여 사용한 것을 중·고등학교 교사에게 적합하도록 임지윤(2010)이 수정한 것을 사용하였다. 정서노동 척도의 하위영역은 표면적 행동, 내면적 행동 2가지 하위요인으로 구성되었다. ‘필요하다면 상황에 따라 보여야 한다고 생각되는 정서나 감정을 가지고 있는 듯이 행동한다’와 같은 표면적 행동 요인에 관한 문항이 5문항, ‘학생들에게 표현해야 한다고 생각되는 적절한 정서를 느끼기 위해 열심히 노력한다’와 같은 내면적 행동 요인에 관한 문항이 4문항, 총 9문항으로 구성되어 있으며, 응답자의 이해를 돕기 위하여 정서노동 대상(학생, 학부모, 동료교사, 관리자)에 따라 동일한 문항이더라도 해당 대상에 따라 적합하도록 부연 설명하였다. 이 척도는 ‘전혀 그렇지 않다’의 1점부터 ‘매우 그렇다’의 5점까지 Likert식 5점 척도를 사용하였으며, 총점이 높을수록 해당하는 정서노동 수준이 높은 것을 의미한다. 본 연구에서의 신뢰도계수 Cronbach’s α 는 .96으로 나타났으며 정서노동 척도의 구성 및 하위요인별 신뢰도는 표 III-2에 제시된 바와 같다.

표 III-2. 정서노동 문항 및 하위요인 신뢰도 (N=433)

상위요인	하위요인	하위항목	문항	Cronbach’s α
정서노동	표면적 행동	학생관계	1,2,5,6,8	.76
		학부모관계	1,2,5,6,8	.86
		동료교사관계	1,2,5,6,8	.90
		관리자관계	1,2,5,6,8	.90
		소계		.94
	내면적 행동	학생관계	3,4,7,9	.83
		학부모관계	3,4,7,9	.90
		동료교사관계	3,4,7,9	.92
		관리자관계	3,4,7,9	.93
		소계		.95
전체				.96

나. 심리적 소진 척도

교사들의 심리적 소진 정도를 측정하기 위해 Maslach와 Jackson(1981)의 MBI(Maslach Burnout Inventory)를 김두천(1995)이 번안한 것을 초등학교 교사들을 대상으로 강진아(2010)가 사용한 척도이다. 이 척도는 정서적 고갈, 비인간화, 개인적 성취감 저하의 세 가지 하위요인으로 구성되어 있다. 첫째 정서적 고갈은 사람들에게 의하여 피로감과 정서적 소모가 증가하는 정도를 말한다. 둘째, 비인간화는 부정적이고 냉소적인 경향의 태도를 말한다. 셋째, 개인적 성취감 저하는 개인이 자신의 목표를 달성할 수 없다고 느끼는 정도를 말한다.

‘전혀 그렇지 않다’의 1점부터 ‘매우 그렇다’의 5점까지 Likert식 5점 척도를 사용하였으며, 총점이 높을수록 해당하는 심리적 소진의 수준이 높은 것을 의미한다. ‘나는 아침에 일어나서 하루 일과를 생각하면 피로감을 느낀다.’와 같은 정서적 고갈에 관한 문항이 9문항, ‘나는 교사라는 직업으로 인해 정서적으로 무감각하게 되지는 않을까 걱정이 된다’와 같은 비인간화에 관한 문항이 5문항, ‘나는 내 일을 통해서 다른 사람들의 삶에 긍정적인 영향을 주고 있다고 생각한다.’와 같은 개인적 성취감 저하에 관한 문항이 8문항, 총 22문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서의 신뢰도계수 Cronbach’s α 는 .91로 나타났으며 심리적 소진 척도 구성 및 하위요인별 신뢰도는 III 표-3에 제시된 바와 같다.

표 III-3. 심리적 소진 문항 및 하위요인 신뢰도 (N=433)

상위요인	하위항목	문항	Cronbach’s α
심리적 소진	정서적 고갈	1,2,3,4,5,6,7,10,11	.92
	비인간화	8,9,12,13,14	.82
	개인적 성취감 저하	15 *,16 *,17 *,18 *,19 *,20 *,21 *,22 *	.82
	전체		.91

* 역산문항

다. 자기위로능력 척도

교사들의 자기위로능력을 측정하기 위해 Glassman(1989)이 개발한 Self Report of Soothing Receptivity를 박효서(1999)가 번안 수정한 것을 사용하였다. 이 척도는 회복력, 신체적 위로하기, 자기노출, 스스로 위로하기의 네 가지 하위요인으로 구성되어 있다. 첫째 회복력은 기분이 나쁜 일로부터 얼마나 빨리 극복하고 원상태로 돌아오는가를 말한다. 둘째, 신체적으로 위로하기는 감정적으로 기분이 안 좋을 때 스스로 혹은 타인으로부터 신체적인 접촉을 통해 위안을 받는 것이다. 셋째, 자기노출은 기분이 나쁜 일에 대해 타인에게 드러내고 이야기함으로써 위로를 받고 그 상황을 극복하는 것이다. 넷째, 스스로 위로하기는 기분이 나쁠 때 스스로 자신을 달래고 위로하는 능력을 말하는 것이다.

‘전혀 그렇지 않다’의 1점부터 ‘매우 그렇다’의 7점까지 Likert식 7점 척도를 사용하였으며, 총점이 높을수록 해당하는 자기위로능력 수준이 높은 것을 의미한다. ‘종종 아무도 내 문제를 실제로 이해하지 못한다는 느낌에 빠진다.’와 같은 회복력에 관한 문항이 14문항, ‘나와 가까운 누군가에게 꼭 안겨 있으면 위로받을 것이다’와 같은 신체적 위로하기에 관한 문항이 9문항, ‘내가 기분 나빠하는 일에 대해 다른 사람들과 아무리 많은 이야기해도 기분이 썩 좋아지지는 않는다’와 같은 자기노출하기에 관한 문항이 10문항, ‘내가 원한다면 위로가 되는 즐거운 추억을 떠올릴 수 있다’와 같은 스스로 위로하기에 관한 문항이 9문항, 총 42문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서의 전체 신뢰도 계수는 Cronbach's α 는 .89로 나타났고, 자기위로능력척도 구성 및 하위요인별 신뢰도는 표 III-4에 제시된 바와 같다.

표 III-4. 자기위로능력 척도 및 하위요인 신뢰도

(N=433)

상위요인	하위항목	문항	Cronbach's α
자기위로 능력	회복력	1*,4*,8*,12,16,26*,27*,28, 34*,35*,36,38*,39*,40	.77
	신체위로	7,9,11,13,17*,21,23*,29,37	.62
	자기노출	2*,5,10*,14*,15*,18,22*,25*,30*,32	.68
	스스로위로	3,6,19*,20*,24*,31*,33*,41*,42	.67
전체			.89

* 역산 문항임

3. 자료처리 및 분석

본 연구에서 수집된 자료는 통계분석 프로그램인 SPSS for Windows 20.0을 활용하여 다음과 같은 방법으로 분석하였다.

첫째, 연구대상자의 인구통계학적 특성을 파악하기 위하여 빈도와 백분율을 산출하고, 각 변인 간의 관련성 및 방향성을 확인하기 위해 각 변수간 상관분석을 실시하였다.

둘째, 각 변인 및 하위변인에 대한 신뢰도 분석을 위해 척도의 내적합치도 (Cronbach's α)를 검증하였다.

셋째, 정서노동이 심리적 소진에 미치는 영향 분석을 위해 단순회귀 분석을 실시하였다.

넷째, 정서노동 및 그 하위변인과 심리적 소진 및 그 하위변인 간의 조절효과를 알아보기 위해, 조절회귀분석을 사용하여 조절변인의 상호작용효과를 분석하였다.

조절회귀분석에서는 독립변인과 조절변인 및 상호작용값이 다중공선성의 문제가 일어나지 않도록 하기 위하여 모든 개별 원점수들을 편차점수로 변환하여 투입하였다. 그 결과 모든 분석에서 분산팽창계수(VIF)는 10. 이하로 나타나 다중공선성의 문제가 없음을 확인하였다.

IV. 연구결과 및 해석

1. 주요 변인의 기술 통계치

본 연구의 주요 변인인 정서노동, 심리적 소진, 자기위로능력의 평균, 표준편차는 표 IV-5와 같다.

정서노동에 해당하는 관찰변인은 표면적 행동, 내면적 행동이다. 관찰변인들의 5점 척도 상의 평균값을 기준으로 표면적 행동(M=3.76)과 내면적 행동(M=3.72)은 보통보다 다소 높은 수준이다. 이 변인들의 값이 점수가 높을수록 해당하는 정서노동 유형의 수준이 높은 것을 의미하며, 교사들이 학교생활에서 자신의 느낌이나 감정을 그대로 표현하기보다는 교사로서 보여야 할 정서를 많이 사용하고 있음을 나타낸다.

심리적 소진에 해당하는 관찰변인은 정서적 고갈, 비인간화, 개인적 성취감 저하이다. 관찰변인들의 5점 척도 상의 평균값을 기준으로 정서적 고갈(M=3.07), 비인간화(M=2.33), 개인적 성취감 저하(M=2.26)이다. 정서적 고갈은 다른 변인들에 비해 다소 높은 편이고, 이는 교사들이 학교생활에서 정서적 자원이 고갈되어 에너지가 손실되고 이로 인해 피로를 많이 느끼는 것을 알 수 있고, 비인간화와 개인적 성취감 저하는 평균보다 다소 낮은 수준으로 교사 자신에 대한 냉소적인 태도나 유능감, 성취감에 관련하여 부정적인 평가를 덜 하는 것으로 보인다.

자기위로능력에 해당하는 관찰변인은 회복력, 자기노출, 신체적으로 위로하기, 스스로 위로하기이다. 관찰변인은 7점 척도 상의 평균값을 기준으로 회복력(M=4.79), 신체적으로 위로하기(M=4.85), 자기노출(M=5.11), 스스로 위로하기(M=5.08)로 대체로 평균보다 다소 높은 수준이다. 이 변인들이 높다는 것은 자신의 어려움을 적절하게 잘 노출하며 다른 사람들의 위로도 잘 수용하는 능력과 어려움에 처했을 때도 이겨내는 회복력이 높다는 것을 의미하며, 자신의 정서를 스스로 조절하며 긍정적으로 생활하고 있음을 나타낸다.

표 IV-5. 특정변인의 기술 통계량

(N=433)

	평균	표준편차	사례수
표면적 행동	3.76	.617	433
내면적 행동	3.72	.683	433
정서노동 전체	3.74	.599	433
정서적 고갈	3.07	.916	433
비인간화	2.33	.868	433
개인적성취감 저하	2.27	.522	433
심리적 소진 전체	2.61	.608	433
회복력	4.79	.797	433
신체적으로 위로하기	4.84	.742	433
자기노출	5.10	.774	433
스스로 위로하기	5.07	.748	433
자기위로능력 전체	4.93	.652	433

2. 주요 변인들 간의 상관관계

정서노동과 그 하위변인인 표면적 행동과 내면적 행동, 심리적 소진과 그 하위 변인인 정서적 고갈, 비인간화, 개인적 성취감 저하 및 자기위로능력의 관계를 알아보기 위해 상관분석을 실시하였고, 결과는 표 IV-6과 같다.

표 IV-6. 정서노동과 심리적 소진, 자기위로능력 변인간 상관계수 (N=433)

변인	A	B	C	D	E	F	G	H
표면적 행동(A)	1							
내면적 행동(B)	.72***	1						
정서 노동 전체 (C)	.94***	.92***	1					
정서 고갈(D)	.31***	.17***	.26***	1				
비인간화 (E)	.28***	.11*	.21***	.68***	1			
개인적성 취감저하 (F)	-.04	-.14**	-.10*	.22***	.31***	1		
심리적 소진 전체(G)	.27***	.09	.20***	.90***	.84***	.55***	1	
자기위로 능력(H)	-.06	-.06	-.00	-.42**	-.47***	-.33***	-.51***	1

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

상관계수의 크기는 뚜렷한 기준은 없지만, 코헨(J. Cohen)은 $0.46 \leq |r|$ 이면 효과의 크기를 0.8로 효과가 크다고 보았으며, $0.29 \leq |r| < 0.46$ 이면 0.5로 중간정도, $0.10 \leq |r| < 0.29$ 이면 0.2로 낮은 상관이 있는 것으로 보았다(이일현, 2014).

표 IV-6에서 보는 바와 같이, 정서노동 전체와 심리적 소진 전체는 $r=.20$ 로 약한 상관을 보이고 있다. 정서노동의 하위변인 중 표면적 행동은 심리적 소진 전체에 $r=.27$ 로 상관을 보였으며, 심리적 소진의 하위변인 중 정서적 고갈($r=.31$), 비인간화($r=.28$)로 상대적으로 높은 상관을 보였으며, 개인적 성취감 저하와는 상관을 보이지 않았다. 내면적 행동은 심리적 소진 전체와는 상관을 보이지 않았으나, 심리적 소진 하위변인인 정서적 고갈($r=.17$), 비인간화($r=.11$)와 낮은 정적 상관을, 개인적 성취감 저하($r=-1.4$)와는 낮은 부적 상관을 보였다.

자기위로능력은 정서노동 및 그 하위변인에 유의미한 상관을 보이지 않았지만, 심리적 소진 전체에 $r=-.51$ 로 높은 부적상관을 보이고 있다. 심리적 소진의 하위

변인 중 정서적 고갈($r=-.42$), 비인간화($r=-.47$), 개인적 성취감 저하($r=-.33$)으로 중간 이상의 부적상관을 보이고 있다.

3. 정서노동이 심리적 소진에 미치는 영향 분석

정서노동이 심리적 소진에 미치는 영향을 알아보기 위해, 정서노동과 그 하위 변인을 독립변인으로 하고, 심리적 소진과 그 하위변인을 종속변인으로 하여 단순회귀분석을 실시하였다.

표 IV-7 정서노동이 심리적 소진에 미치는 영향분석을 위한 단순회귀 결과 (N=433)

종속변수	독립변수	B	R	R ²	t	F
정서적 고갈	표면적 행동	.31	.31	.10	6.75***	45.50***
	내면적 행동	.17	.17	.03	3.52***	12.43***
비인간화	표면적 행동	.29	.29	.08	6.00***	36.06***
	내면적 행동	.11	.11	.01	2.20*	4.82*
개인적 성취감 저하	표면적 행동	-.04	.04	.002	-.90	.80
	내면적 행동	-.14	.14	.02	-2.94*	8.64*
심리적 소진 전체	표면적 행동	.27	.27	.07	5.76***	33.13***
	내면적 행동	.09	.09	.01	1.95	3.80
심리적 소진 전체	정서노동 전체	.20	.20	.04	4.24***	18.00***

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

표 IV-7에서 보는 바와 같이 정서노동이 심리적 소진 전체에 4%의 설명력을 갖는다($p<.001$). 심리적 소진 전체에 표면적 행동은 7%의 설명력을 보였으며, 하위요인인 정서적 고갈과는 10%($p<.001$), 비인간화와는 8%($p<.001$)의 영향력을 보이고 있으나, 개인적 성취감 저하와는 유의하지 않았다($p=.37>.05$). 내면적

행동은 심리적 소진에 영향을 미치지 않았으나($p=.052>.05$), 하위요인인 정서적 고갈에 $3\%(p<.001)$, 비인간화에 $1\%(p<.05)$, 개인적 성취감 저하에 $2\%(p<.05)$ 로 유의한 설명력을 나타냈다.

4. 자기위로능력의 조절효과 검증

초등교사의 정서노동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력은 조절효과가 있는가?의 조절효과 검증을 위해 조절회귀분석을 실시하였다.

첫 번째로 정서노동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력의 조절효과, 두 번째로 정서노동의 하위변인 중 표면적 행동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력의 조절효과, 세 번째로 정서노동의 하위변인 중 표면적 행동과 심리적 소진의 하위변인 중 정서적 고갈, 비인간화와 의 관계에서 자기위로능력의 조절효과, 네 번째로 정서노동의 하위변인 중 내면적 행동과 심리적 소진의 하위변인인 정서적 고갈, 비인간화, 개인적 성취감 저하와의 관계에서 자기위로능력의 조절효과 순으로 살펴보았다. 단순회귀분석을 통하여 표면적 행동과 개인적 성취감 저하, 내면적 행동과 심리적 소진과의 관계는 유의하지 않아 제외했다.

가. 정서노동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력의 조절효과

독립변수와 조절변수, 상호작용 항의 다중공선성을 없애기 위해 평균중심화 한 변수를 사용하였고, Durbin-Watson 지수를 이용하여 자기상관을 검정한 결과 1.934로 자기상관이 없이 독립적으로 조절회귀분석을 실시하였다. 정서노동이 심리적 소진에 미치는 영향에 대해서 자기위로능력이 조절하는지 알아보기 위하여 조절효과 검정을 실시하였다.

표 IV-8. 정서노동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력의 조절효과 (N=433)

단계	독립변인	B	β	R^2	ΔR^2
1	정서노동	.203	.200***	.040	.040
2	정서노동	.202	.199***	.303	.263
	위로능력	-.478	-.512***		
3	정서노동(A)	.228	.225***	.314	.012
	위로능력(B)	-.476	-.510***		
	상호작용 항(A*B)	-.166	-.112**		

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

독립변수가 종속변수에 미치는 영향에 대한 1단계에서 정서노동($B = .203$, $p < .001$)을 많이 할수록 심리적 소진의 정도가 심해지며, 정서노동이 심리적 소진을 설명하는 설명력은 4%이다. 조절변수가 투입된 2단계에서 자기위로능력이 추가됨으로써 26.3%가 유의하게 증가하여($p < .001$) 전체 설명력은 30.3%이다. 자기위로능력 수준이 높을수록($B = -.478$) 심리적 소진이 낮아지는 것으로 나타났다. 3단계에서는 상호작용 항을 추가함으로써 1.2%가 유의하게 증가하여($p < .01$) 전체 설명력은 31.4%이다. 따라서 정서노동과 심리적 소진과의 관계에서 자기위로능력이 조절역할($B = -.166$)을 한다는 것을 보여준다.

제시된 그림 IV-2를 보면, 자기위로능력이 높은 집단은 자기위로능력이 낮은 집단에 비해 심리적 소진의 정도가 낮은 것을 확인할 수 있다. 또한, 자기위로능력이 높은 집단은 정서노동을 많이 하더라도 심리적 소진이 낮은 것을 볼 수 있다. 이는 자기위로능력이 심리적 소진을 완충해 주는 보호요인으로서 중요한 변인이 됨을 알 수 있다.

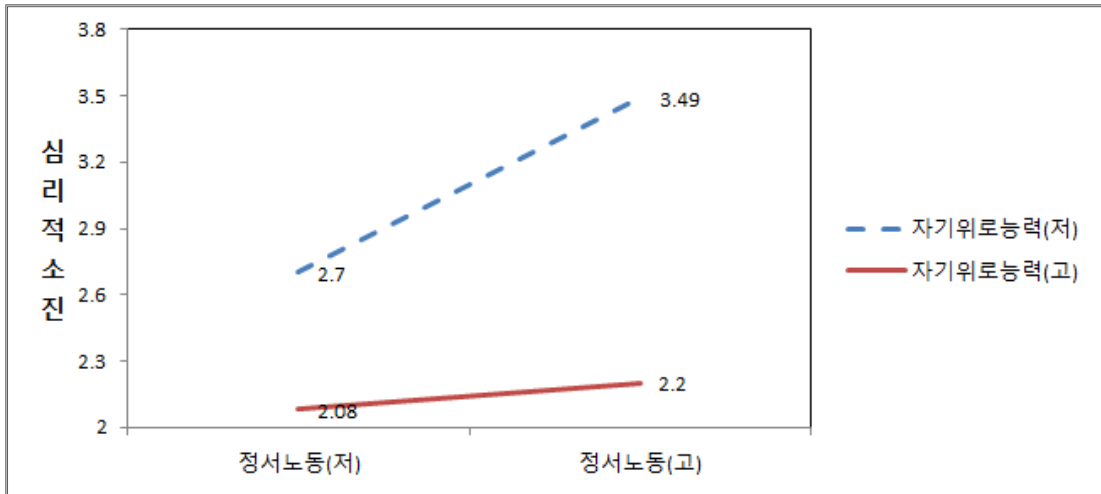


그림 IV-2. 정서노동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력의 조절효과

나. 정서노동의 하위변인 중 표면적 행동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력의 조절효과

독립변수와 조절변수, 상호작용 항의 다중공선성을 없애기 위해 평균중심화 한 변수를 사용하였고, Durbin-Watson 지수를 이용하여 자기상관을 검정한 결과 1.931로 자기상관이 없이 독립적으로 조절회귀분석을 실시하였다. 표면적 행동이 심리적 소진에 미치는 영향에 대해서 자기위로능력이 조절하는지 알아보기 위하여 조절효과 검정을 실시하였다.

표 IV-9. 표면적 행동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력의 조절효과 (N=433)

단계	독립변인	B	β	R^2	ΔR^2
1	표면적 행동	.264	.267***	.071	.071
2	표면적 행동 자기위로능력	.235 -.466	.238*** -.499***	.319	.248
3	표면적 행동(A) 자기위로능력(B) 상호작용 항(A*B)	.258 -.467 -.144	.261*** -.500*** -.103*	.329	.010

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

독립변수가 종속변수에 미치는 영향에 대한 1단계에서 표면적 행동($B=.264, p < .001$)을 많이 할수록 심리적 소진의 정도가 심해지며, 표면적 행동이 심리적 소진을 설명하는 설명력은 7.1%이다. 조절변수가 투입된 2단계에서 자기위로능력이 추가됨으로써 24.8%가 유의하게 증가하여($p < .001$) 전체 설명력은 31.9%이다. 자기위로능력 수준이 높을수록($B=-.466$) 심리적 소진이 낮아지는 것으로 나타났다. 3단계에서는 상호작용 항을 추가함으로써 1.0%가 유의하게 증가하여($p < .05$) 전체 설명력은 32.9%이다. 따라서 표면적 행동과 심리적 소진과의 관계에서 자기위로능력이 조절역할($B=-.144$)을 한다는 것을 보여준다.

제시된 그림 IV-3를 보면, 자기위로능력이 높은 집단은 자기위로능력이 낮은 집단에 비해 심리적 소진의 정도가 낮은 것을 확인할 수 있다. 또한, 자기위로능력이 높은 집단은 표면적 행동을 많이 하더라도 심리적 소진이 낮은 것을 볼 수 있다. 이는 자기위로능력이 심리적 소진을 완충해 주는 보호요인으로서 중요한 변인이 됨을 알 수 있다.

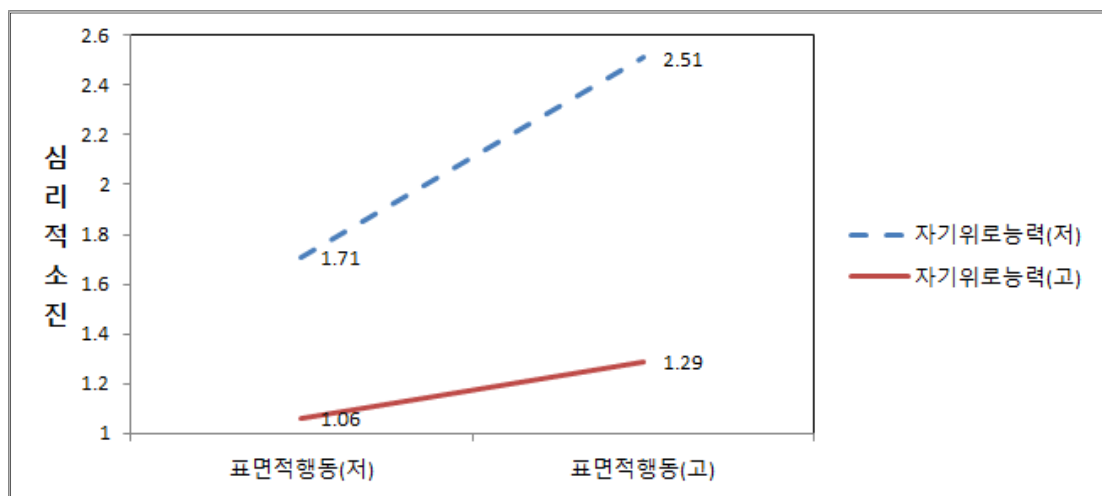


그림 IV-3. 표면적 행동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력의 조절효과

다. 정서노동의 하위변인 중 표면적 행동과 심리적 소진의 하위변인 중 정서적 고갈, 비인간화의 관계에서 자기위로능력의 조절효과

1) 정서노동의 하위변인 중 표면적 행동과 심리적 소진의 하위변인 중 정서적 고갈의 관계에서 자기위로능력의 조절효과

독립변수와 조절변수, 상호작용 항의 다중공선성을 없애기 위해 평균중심화 한 변수를 사용하였고, Durbin-Watson 지수를 이용하여 자기상관을 검정한 결과 1.969로 자기상관이 없이 독립적으로 조절회귀분석을 실시하였다. 표면적 행동이 정서적 고갈에 미치는 영향에 대해서 자기위로능력이 조절하는지 알아보기 위하여 조절효과 검정을 실시하였다.

표 IV-10. 표면적 행동과 정서적 고갈의 관계에서 자기위로능력의 조절효과

(N=433)					
단계	독립변인	B	β	R^2	ΔR^2
1	표면적 행동	.460	.309***	.096	.161
2	표면적 행동	.424	.286***	.257	.161
	자기위로능력	-.566	-.402***		
3	표면적 행동(A)	.467	.314***	.272	.015
	자기위로능력(B)	-.568	-.404***		
	상호작용 항(A*B)	-.264	-.126**		

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

독립변수가 종속변수에 미치는 영향에 대한 1단계에서 표면적 행동($B = .460$, $p < .001$)을 많이 할수록 정서적 고갈의 정도가 심해지며, 표면적 행동이 정서적 고갈을 설명하는 설명력은 9.6%이다. 조절변수가 투입된 2단계에서 자기위로능력이 추가됨으로써 16.1%가 유의하게 증가하여($p < .001$) 전체 설명력은 25.7%이다. 자기위로능력 수준이 높을수록($B = -.566$) 정서적 고갈이 낮아지는 것으로 나타났다. 3단계에서는 상호작용 항을 추가함으로써 1.5%가 유의하게 증가하여($p < .01$) 전체 설명력은 27.2%이다. 따라서 표면적 행동과 정서적 고갈의 관계에서 자기위로능력이 조절역할($B = -.264$)을 한다는 것을 보여준다.

제시된 그림 IV-4를 보면, 자기위로능력이 높은 집단은 자기위로능력이 낮은 집단에 비해 정서적 고갈이 낮은 것을 확인할 수 있다. 또한, 자기위로능력이 높은 집단은 표면적 행동이 많더라도 정서적 고갈의 정도는 낮은 것을 볼 수 있다.

이는 자기위로능력이 정서적 고갈을 완충해 주는 보호요인으로서 중요한 변인이 됨을 알 수 있다.

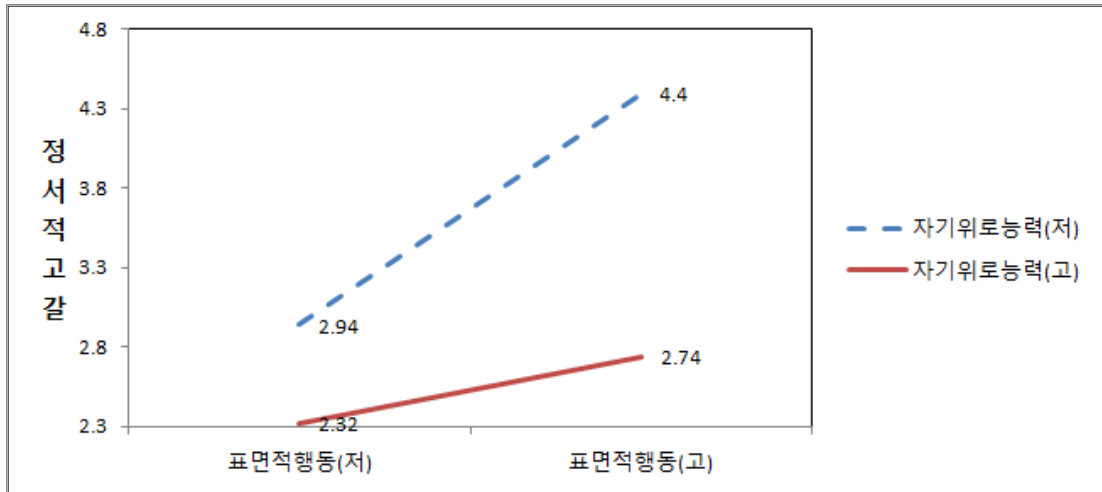


그림 IV-4. 표면적 행동과 정서적 고갈의 관계에서 자기위로능력의 조절효과

2) 정서노동의 하위변인 중 표면적 행동과 심리적 소진의 하위변인 중 비인간화와의 관계에서 자기위로능력의 조절효과

독립변수와 조절변수, 상호작용 항의 다중공선성을 없애기 위해 평균중심화 한 변수를 사용하였고, Durbin-Watson 지수를 이용하여 자기상관을 검정한 결과 1.882로 자기상관이 없이 독립적으로 조절회귀분석을 실시하였다. 표면적 행동이 비인간화에 미치는 영향에 대해서 자기위로능력이 조절하는지 알아보기 위하여 조절효과 검정을 실시하였다.

표 IV-11. 표면적 행동과 비인간화의 관계에서 자기위로능력의 조절효과 (N=433)

단계	독립변인	B	β	R^2	ΔR^2
1	표면적 행동	.391	.278***	.077	.077
2	표면적 행동 자기위로능력	.354 -.599	.251*** -.450***	.279	.202
3	표면적 행동(A) 자기위로능력(B) 상호작용항(A*B)	.390 -.601 -.224	.277*** -.451*** -.112**	.291	.012

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

독립변수가 종속변수에 미치는 영향에 대한 1단계에서 표면적 행동($B=.391, p < .001$)을 많이 할수록 비인간화의 정도가 심해지며, 표면적 행동이 비인간화를 설명하는 설명력은 7.7%이다. 조절변수가 투입된 2단계에서 자기위로능력이 추가됨으로써 20.2%가 유의하게 증가하여($p < .001$) 전체 설명력은 27.9%이다. 자기위로능력 수준이 높을수록($B=-.599$) 비인간화가 낮아지는 것으로 나타났다. 3단계에서는 상호작용 항을 추가함으로써 1.2%가 유의하게 증가하여($p < .01$) 전체 설명력은 29.1%이다. 따라서 표면적 행동과 비인간화와의 관계에서 자기위로능력이 조절역할($B=-.224$)을 한다는 것을 보여준다.

제시된 그림 IV-5를 보면, 자기위로능력이 높은 집단은 자기위로능력이 낮은 집단에 비해 비인간화 정도가 낮은 것을 확인할 수 있다. 또한, 자기위로능력이 높은 집단은 표면적 행동이 많더라도 비인간화 정도가 낮은 것을 볼 수 있다. 이는 자기위로능력이 비인간화를 완충해 주는 보호요인으로서 중요한 변인이 됨을 알 수 있다.

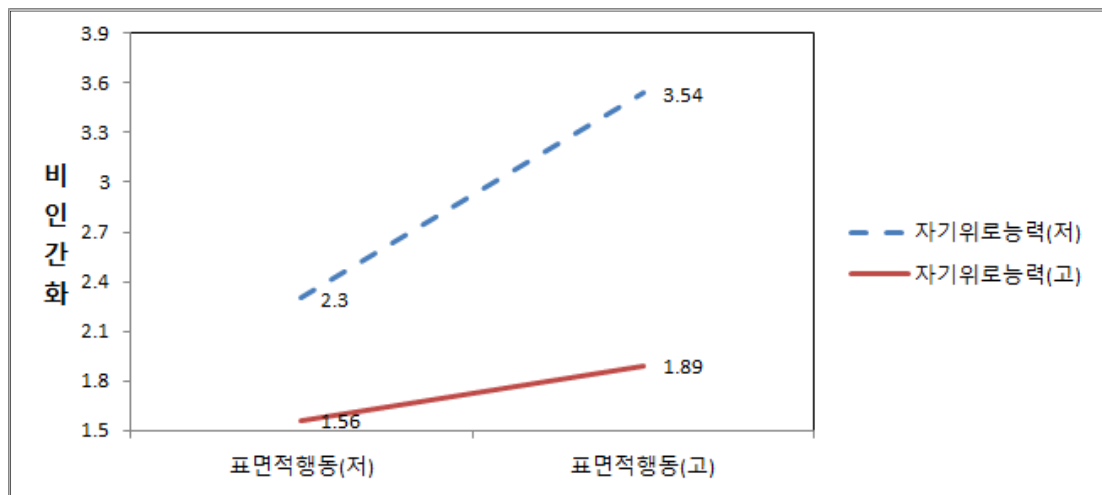


그림 IV-5. 표면적 행동과 비인간화의 관계에서 자기위로능력의 조절효과

라. 정서노동의 하위변인 중 내면적 행동과 심리적 소진의 하위변인인 정서적 고갈, 비인간화, 개인적성취감 저하의 관계에서 자기위로능력의 조절효과

1) 정서노동의 하위변인 중 내면적 행동과 심리적 소진의 하위변인 중 정서적 고갈의 관계에서 자기위로능력의 조절효과

독립변수와 조절변수, 상호작용 항의 다중공선성을 없애기 위해 평균중심화 한 변수를 사용하였고, Durbin-Watson 지수를 이용하여 자기상관을 검정한 결과 1.972로 자기상관이 없이 독립적으로 조절회귀분석을 실시하였다. 내면적 행동이 정서적 고갈에 미치는 영향에 대해서 자기위로능력이 조절하는지 알아보기 위하여 조절효과 검정을 실시하였다.

표 IV-12. 내면적 행동과 정서적 고갈의 관계에서 자기위로능력의 조절효과 (N=433)

단계	독립변인	B	β	R^2	ΔR^2
1	내면적 행동	.225	.168***	.028	.028
2	내면적 행동 자기위로능력	.261 -.607	.195*** -.432***	.214	.185
3	내면적 행동(A) 자기위로능력(B) 상호작용 항(A*B)	.290 -.601 -.198	.216*** -.427*** -.102*	.223	.010

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

독립변수가 종속변수에 미치는 영향에 대한 1단계에서 내면적 행동($B = .225$, $p < .001$)을 많이 할수록 정서적 고갈의 정도가 심해지며, 내면적 행동이 정서적 고갈을 설명하는 설명력은 2.8%이다. 조절변수가 투입된 2단계에서 자기위로능력이 추가됨으로써 18.5%가 유의하게 증가하여($p < .001$) 전체 설명력은 21.4%이다. 자기위로능력 수준이 높을수록($B = -.607$) 정서적 고갈이 낮아지는 것으로 나타났다. 3단계에서는 상호작용 항을 추가함으로써 1.0%가 유의하게 증가하여($p < .05$) 전체 설명력은 22.3%이다. 따라서 내면적 행동과 정서적 고갈과의 관계에서 자기위로능력이 조절역할($B = -.198$)을 한다는 것을 보여준다.

제시된 그림 IV-6을 보면, 자기위로능력이 높은 집단은 자기위로능력이 낮은 집단에 비해 정서적 고갈이 낮은 것을 확인할 수 있다. 또한, 자기위로능력이 높은 집단은 내면적 행동이 많더라도 정서적 고갈의 정도는 낮은 것을 볼 수 있다.

이는 자기위로능력이 정서적 고갈을 완충해 주는 보호요인으로서 중요한 변인이 됨을 알 수 있다.

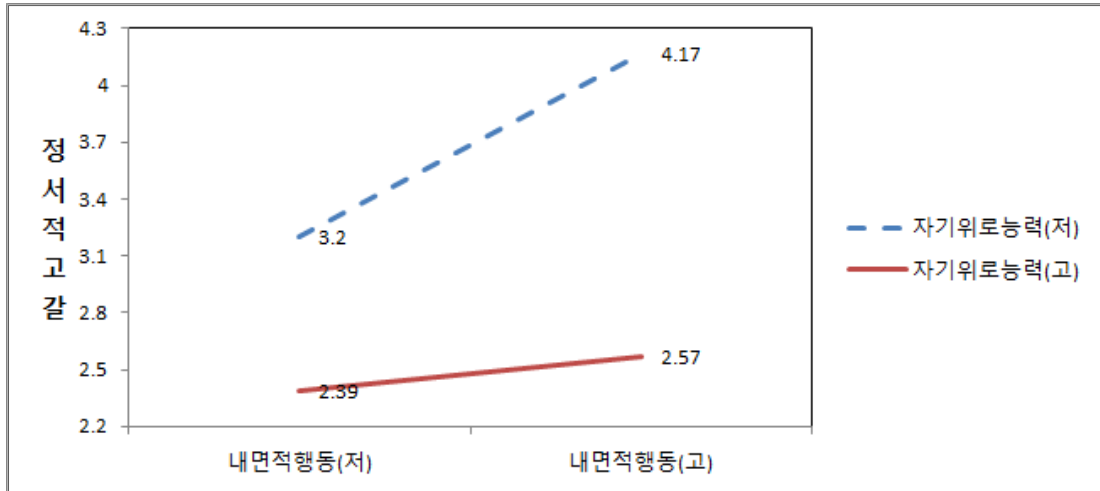


그림 IV-6. 내면적 행동과 정서적 고갈의 관계에서 자기위로능력의 조절효과

2) 정서노동의 하위변인 중 내면적 행동과 심리적 소진의 하위변인 중 비인간화의 관계에서 자기위로능력의 조절효과

독립변수와 조절변수, 상호작용 항의 다중공선성을 없애기 위해 평균중심화 한 변수를 사용하였고, Durbin-Watson 지수를 이용하여 자기상관을 검정한 결과 1.912로 자기상관이 없이 독립적으로 조절회귀분석을 실시하였다. 내면적 행동이 비인간화에 미치는 영향에 대해서 자기위로능력이 조절하는지 알아보기 위하여 조절효과 검정을 실시하였다.

표 IV-13. 내면적 행동과 비인간화의 관계에서 자기위로능력의 조절효과

(N=433)

단계	독립변인	B	β	R^2	ΔR^2
1	내면적 행동	.134	.105***	.011	.011
2	내면적 행동 자기위로능력	.172 -.631	.135*** -.473***	.234	.223
3	내면적행동(A) 자기위로능력(B) 상호작용 항(A*B)	.199 -.625 -.190	.157*** -.469*** -.103*	.244	.010

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

독립변수가 종속변수에 미치는 영향에 대한 1단계에서 내면적 행동($B=.134, p < .05$)을 많이 할수록 비인간화의 정도가 심해지며, 내면적 행동이 비인간화를 설명하는 설명력은 1.1%이다. 조절변수가 투입된 2단계에서 자기위로능력이 추가됨으로써 22.3%가 유의하게 증가하여($p < .001$) 전체 설명력은 23.4%이다. 자기위로능력 수준이 높을수록($B=-.625$) 비인간화가 낮아지는 것으로 나타났다. 3단계에서는 상호작용 항을 추가함으로써 1.0%가 유의하게 증가하여($p < .05$) 전체 설명력은 24.4%이다. 따라서 내면적 행동과 비인간화와의 관계에서 자기위로능력이 조절역할($B=-.190$)을 한다는 것을 보여준다.

제시된 그림 IV-7을 보면, 자기위로능력이 높은 집단은 자기위로능력이 낮은 집단에 비해 비인간화의 정도가 낮은 것을 확인할 수 있다. 또한, 자기위로능력이 높은 집단은 내면적 행동을 많이 하더라도 비인간화의 정도는 낮은 것을 볼 수 있다. 이는 자기위로능력이 비인간화를 완충해 주는 보호요인으로서 중요한 변인이 됨을 알 수 있다.

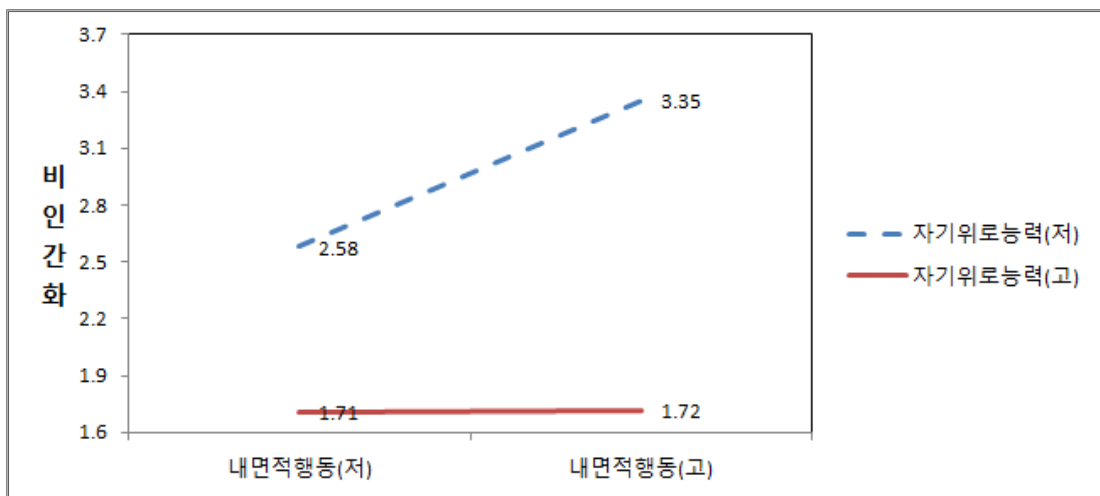


그림 IV-7. 내면적 행동과 비인간화의 관계에서 자기위로능력의 조절효과

- 3) 정서노동의 하위변인 중 내면적 행동과 심리적 소진의 하위변인 중 개인적 성취감 저하의 관계에서 자기위로능력의 조절효과
독립변수와 조절변수, 상호작용 항의 다중공선성을 없애기 위해 평균중심화 한

변수를 사용하였고, 분석을 실시하기 전 Durbin-Watson 지수를 이용하여 자기상관을 검정한 결과 2.033으로 나타나 자기상관이 없이 독립적으로 조절회귀분석을 실시하였다. 내면적 행동이 개인적성취감 저하에 미치는 영향에 대해서 자기위로능력이 조절하는지 알아보기 위하여 조절효과 검정을 실시하였다.

표 IV-14. 내면적 행동과 개인적 성취감 저하의 관계에서 자기위로능력의 조절 효과 (N=433)

단계	독립변인	B	β	R^2	ΔR^2
1	내면적 행동	-.107	-.140*	.020	.020
2	내면적 행동	-.092	-.120*	.124	.105
	자기위로능력	-.260	-.324***		
3	내면적 행동(A)	-.090	-.118*	.125	.000
	자기위로능력(B)	-.260	-.324***		
	상호작용 항(A*B)	-.011	-.010		

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

독립변수가 종속변수에 미치는 영향에 대한 1단계에서 내면적 행동($B = -.107$, $p < .05$)을 많이 할수록 개인적성취감 저하가 심해지며, 내면적 행동이 개인적성취감 저하를 설명하는 설명력은 2%이다. 조절변수가 투입된 2단계에서 자기위로능력이 추가됨으로써 10.5%가 유의하게 증가하여($p < .05$) 전체 설명력은 12.4%이다. 자기위로능력 수준이 높을수록($B = -.260$) 개인적성취감 저하가 낮아지는 것으로 나타났다. 3단계에서는 상호작용 항을 추가하였지만 유의한 증가량이 보이지 않았고, 통계적으로 유의하지 않았다($p = .825 > .05$). 따라서 자기위로능력의 조절 효과는 확인되지 못하였다

V. 논의 및 결론

1. 결과에 대한 논의

본 연구에서는 교사들의 정서노동과 심리적 소진 간의 상관관계를 확인하고 정서노동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력의 조절효과를 알아보고자 하였다. 이를 통하여 교사들이 심리적 소진을 줄이는 데 필요한 기초자료를 제공하고, 또한 교사들의 자기위로능력 수준을 높여 심리적 소진에 효과적으로 대처함으로써 교사들의 심리적, 정신적 건강에 긍정적인 영향을 미쳐, 교육활동의 질을 증진할 수 있도록 돕는 데 그 목적이 있다.

본 연구에서 밝혀진 주요 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 교사의 정서노동, 자기위로능력, 심리적 소진의 변인 간 Pearson 상관분석을 실시하였다. 그 결과 정서노동과 심리적 소진 간에는 낮은 정적상관을 보였고, 정서노동 중 표면적 행동은 심리적 소진에 정적상관을, 내면적 행동에는 영향이 나타나지 않았다. 이는 표면적 행동이 부정적으로 작용한다는 표면적 행동과 심리적 소진 간의 관계를 밝힌 연구(권혜진, 2008; 석류, 2014; 이영미, 민하영, 2011; 이진화, 2007, 황혜신, 2010)를 지지하는 결과이다. 조직에서 요구하는 정서를 표출하기 위해 겉으로 드러나는 표정, 행동, 태도만 거짓된 감정으로 표현하게 되면, 실제 감정과 불일치가 일어나면서 심리적 소진으로 연결된다는 설명이 가능하다. 반면, 정서노동 중 내면적 행동과 심리적 소진의 관계는, 내면적 행동과 심리적 소진 간에 유의미한 상관관계를 도출하지 못한 신영숙, 이지연(2014), 임지윤(2010)의 연구결과와 일치한다. 하지만 내면적 행동을 많이 할수록 심리적 소진이 줄어드는 것을 확인한 선행연구들(박주상, 이승남, 2012; 석류, 2014; 양승범, 송민혜, 2010; 이진화, 2007; 황혜신 2012)과는 다른 결과이다. 이는 내면적 행동이 표면적 행동에 비해 낮은 감정 부조화와 외부로부터 높은 긍정적 반응을 얻는 긍정적 측면이 있기는 하지만, 구성원들이 내면적 행동을 하면서 자신의 실제 감정을 변화시키기 위해 소모하는 능동적인 노력이 자신이 심리적 자

원을 고갈시키는(Grandey, 2000) 부정적인 측면 때문으로 보인다.

한편 자기위로능력과 심리적 소진은 유의한 부적상관을 나타내었다. 이는 자기 위로능력 수준이 높을수록 심리적 소진이 낮게 나타난다는 연구(권정은, 2012; 박정해, 2006; 박효서, 1999; 서진희, 2014; 설지선, 2015; 이셉, 2012)를 지지하는 결과이다. 이러한 결과는 자기위로능력이 심리적 소진을 예방하거나 개선하기 위한 자원으로 활용될 수 있다는 것을 보여주고 있다.

둘째, 정서노동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력의 조절효과를 검증한 결과, 자기위로능력은 정서노동과 심리적 소진의 관계에서 조절효과를 보였다. 이는 특성화고등학교 교사의 감정노동이 심리적 소진과의 관계에서 자기 위로능력이 매개효과를 밝힌 신영숙, 이지연(2014), 교사의 직무환경과 소진의 관계에서 자기위로능력의 조절효과를 보고한 권정은(2012), 서진희(2014), 유아교사의 직무 스트레스와 소진과의 관계에서 자기위로능력의 조절효과를 밝힌 설지선(2015)의 연구를 지지하는 결과이다.

셋째, 정서노동의 하위변인인 표면적 행동, 내면적 행동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력의 조절효과를 검증한 결과, 표면적 행동에서는 조절효과를 보였으나, 내면적 행동에서는 조절효과를 보이지 않았다. 이는 두 변인 간의 상관 분석에서 보여지듯이 표면적 행동은 심리적 소진에 정적인 영향을 미쳐 심리적 소진을 심화시키는 반면, 내면적 행동은 심리적 소진을 낮추는 요인으로 작용하기 때문으로 보이기 하나, 구체적인 원인을 알기 위해선 또 다른 변인들을 찾는 연구가 필요하다고 보여진다.

넷째, 정서노동 중 표면적 행동과 심리적 소진의 하위변인인 정서적 고갈, 비인간화, 개인적 성취감 저하와의 관계에서 정서적 고갈, 비인간화에서는 조절효과를 보였고, 개인적 성취감 저하에서는 조절효과를 보이지 않았다. 이는 정서노동이 정서적 고갈과의 관계에서 일치된 정서표현규칙이 정서노동의 영향을 완충해 주는 요인으로 작용한다고 밝힌 권혜진(2009), 무능감과 소진관계에서 자기위로능력의 조절 효과를 밝힌 설지선(2015)의 연구결과와 맥을 같이 한다. 반면 개인적 성취감 저하에 조절효과를 보이지 않은 이유는 개인적 성취감 저하는 정서적인 변인이라기보다는 유능감과 관련된 부분으로 심리적 소진에 덜 영향을 받는 요인이기 때문으로 보여진다.

다섯째, 정서노동의 하위변인 중 내면적 행동과 심리적 소진의 하위변인인 정서적 고갈, 비인간화, 개인적 성취감 저하와의 관계에서 정서적 고갈, 비인간화의 관계에서는 조절효과를 보였으나, 개인적 성취감 저하에서는 조절효과를 보이지 않았다. 이는 내면적 행동이 겉으로 표현되는 감정을 꾸미는 것이 아니라 내적인 상태에서 일치하는 방향으로 변화시킬 때 나타나는 긍정적인 행동이다. 그러므로 그 자체만으로는 교사의 심리적 소진에 미치는 영향은 미미하나, 자신을 스스로 위로하고 수용하며 주변과 소통하면서 심리적 소진을 줄여가는 것을 경험적으로 보여주는 것이라고 밝힌 신영숙, 이지연(2014)의 연구, 직무스트레스와 심리적 소진에 미치는 관계에서 내면적 행동이 매개효과로 작용하여 심리적 소진을 줄인다고 보고한 석류(2014)의 연구결과와 비슷한 결과로 보인다.

이상의 논의를 종합하면, 자기위로능력이 심리적 소진을 줄이는 중요한 요인으로 작용하고 있음을 알 수 있다. 교사들의 정서노동, 특히 표면적 행동은 심리적으로 소진에 이르게 하는 중요한 변인이지만, 자기위로능력이 두 변인 사이를 중재하여 심리적 소진을 감소시키는 역할을 하는 것으로 나타났다. 이는 학생과 상호작용 등으로 인해 정서노동이 강도가 커지더라도 자기위로능력이 교사의 심리적 소진을 줄여주는 중요한 변인이 된다는 것을 알 수 있다. 특히 상호작용 결과에서 주목해야 할 부분은, 정서노동이 강도가 높고 자기위로능력 수준이 낮은 교사집단이 심리적 소진을 겪을 가능성이 가장 크다는 점이다. 그러므로 정서노동의 정도를 낮출 수 있는 환경 조성이 필요하고 또한 자기위로능력 수준을 높일 수 있는 개인 상담 및 집단상담 등 다양한 방법과 지원이 필요성의 제기된다. 또한, 교사들 자신도 자기위로능력 수준을 높일 수 있도록 노력을 해야 함은 물론이고, 표면적 행동보다 내면적 행동을 할 수 있도록 객관적이고 전문적인 다양한 자기 성찰 연수 및 교육프로그램을 마련하여 다수의 교사가 자율적으로 참여하도록 제도화하는 것도 필요하다. 그뿐만 아니라 교사들이 교직을 수행하는 동안 정서노동은 필수적이므로 교사의 정서노동 중 표면적 행동으로부터 야기되는 심리적 소진을 경감시킬 수 있는 시스템 개발에도 관심을 가져야 할 것이다.

2. 연구의 의의 및 제언

본 연구에서 얻은 분석결과와 논의를 토대로 하여 정서노동과 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력의 조절효과에 대한 의의는 다음과 같다.

첫째, 교사를 가르치는 활동을 직업으로 하는 정서를 지닌 사람이라는 본질적인 측면으로 접근하여, 교사의 정서노동에 대한 연구를 통해서 교사의 정서를 설명하고 이해하고자 하였다. 즉, 교사의 정서노동을 학교의 이윤추구를 위한 것이 아니라 교사와 학생 간의 긍정적인 상호작용을 위한 교사의 노력, 통제로서 정서 활동을 보았다. 이러한 연구의 결과는 교사의 정서를 이해하는 다양한 시각을 제공하는데 이바지할 것이다.

둘째, 기존의 선행연구들에서는 정서노동이 소진에 미치는 영향에 관한 연구를 했던 것에 비해 본 연구에서는 교사의 정서노동과 심리적 소진과의 관계에서 자기위로능력의 조절효과를 확인하였다는 데 그 의의가 있다. 이 결과는 교사들의 정서노동이 강도가 심해지더라도 자기위로능력의 수준을 끌어올릴 수 있다면 심리적 소진에 이르게 되는 것을 예방할 수 있음을 말해준다. 이를 위해 교사들이 개인 상담이나 집단 상담을 통하여 자신의 스트레스를 관리할 기회가 필요하며, 교사힐링프로센터 등 교사들만을 위한 휴식공간이나 상담센터 등의 마련이 절실하다.

셋째, 교사의 정서노동의 긍정적인 결과와 부정적인 결과를 함께 살펴보았다는 데 있다. 다른 직종과 마찬가지로 교사의 정서노동 표면적 행동은 심리적 소진을 증가시킨다. 그러나 내면적 행동과 심리적 소진과의 관계를 다른 다른 여러 연구 결과들(김재현, 2006; 박형근, 2007; 석류, 2014; 안승남, 2012; 양승범, 송민혜, 2010; 이주일, 1999)과는 다르게 내면적 행동은 심리적 소진과는 영향이 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 정서노동과 내면적 행동 간에 환경적 요인 등 또 다른 변인이 작용할 수도 있다는 예측을 해 볼 수 있다. 교사의 정서노동은 학생 지도와 업무수행에 반드시 요구되는 것이며, 상황에 알맞게 조절하면 교사의 효율적인 교수와 업무, 학생과의 관계에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다, 이러한 정서노동의 연구는 앞으로 교사의 정서노동 연구에 기초자료로 활용될 수 있을 것이다.

마지막으로 본 연구에 있어서 제한점과 후속연구를 위한 제언은 하고자 한다.

첫째, 본 연구는 횡단적 연구로서 한 시점을 기준으로 측정하였다는 점이다. 교사의 정서노동, 자기위로능력, 심리적 소진은 조사하는 시점에 따라 조사 대상자의 심리적 상태에 따라 측정 수준이 달라질 수 있기 때문에 앞으로는 정서노동, 자기위로능력, 심리적 소진의 시기적 변화추이를 분석하기 위한 종단적 연구가 있어야 할 것이다.

둘째, 정서노동을 측정하는 도구가 일반서비스업, 유아교사를 대상으로 만들어진 것이다. 즉 교사의 정서노동이 유아교사나 일반서비스업과 목적과 양상이 다를 것이 예상되므로 교사의 특수성을 반영한 척도개발이 필요하다.

셋째, 교사의 정서노동은 대상에 따라 경험하는 정서노동의 유형이나 강도가 다를 수 있다. 그러므로 교사들의 정서노동을 학생, 학부모, 동료교사, 관리자(교장, 교감 등) 군으로 집단을 나누어서 정서노동의 유형과 강도를 살펴볼 필요가 있다.

넷째, 일반적인 교사집단과 특수한 경험을 했던 교사집단, 이를테면 학교폭력을 경험한 교사, 학부모와의 갈등 또는 교권침해를 경험한 교사, 법적인 문제를 경험한 교사 등을 나누어서 두 집단이 정서노동의 유형이나 강도와 심리적 소진의 차이를 비교 분석하는 연구도 필요하다.

다섯째, 본 연구결과는 제주도 지역의 초등교사만을 대상으로 하였기 때문에 향후 전국의 초등교사를 대상으로 확대할 필요성이 있으며, 초등교사와 중등교사, 교사와 상담자의 차이에 대해서도 비교 분석이 이루어져야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 강진아(2010). 초등학교 담임교사의 심리적 소진이 학생의 학교생활적응과 학업적 자기효능감에 미치는 영향. 한남대학교 대학원 석사학위논문.
- 권정은(2012). 교사의 직무환경과 소진의 관계에서 자기효능감과 자기위로능력의 조절효과. 서강대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 권혜진(2009). 보육교사의 정서노동이 정서적 고갈에 미치는 영향-정서표현규칙의 중재효과. 한국영유아교원교육학회 유아교육학논집 제13권 제6호 255-276.
- 김두천(1995). 학교장의 지도성과 교사소진의 관계. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김미라, 이지연, 이인숙(2011). 초등교사의 기능적 완벽주의 성향과 소진의 관계: 교사효능감 매개효과를 중심으로. 한국심리학회 학교 8권 1호.
- 김보람 (2012).초등교사의 직무환경과 직무열의 및 심리적 소진의 관계에서 직무스트레스 대처방식의 조절효과. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김순진(1998). 내담자의 대상관계 수준, 직업동맹 및 상담 중 의사소통방식의 관계. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 김왕배, 이경용, 이가람(2012). 감정노동자의 직무환경과 스트레스, 한국사회학. 46(2), 123-149.
- 김원형, 신강현(2008). 정서노동이 직무탈진에 미치는 영향에 대한 자율성과 사회적 지지의 조절효과. 한국인사관리학회 학술대회 발표논문집. 2008, 1호.
- 김천기, 조인근(2005). 특수교사의 감정규칙에 관한 문화기술연구. 교육논총. 25, 83-113.
- 김해룡(1993). 아동이 지각한 교사행동과 자가개념과의 관계. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김현숙(2013). 교직경력에 따른 중등교사의 직무스트레스와 소진의 관계에서 자아탄력성의 조절효과. 단국대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 노혜미(2005). 정서노동 장면에서 정서상태, 정서지능이 정서노동 전략과 직무태도에 미치는 영향. 광운대학교 석사학위논문.
- 문혜미, 유태용, 신강현(2007). 정서지능과 정서노동전략이 직무관련 태도에 미치는 영향: 개인적 성취감의 매개효과. 한국심리학회지: 산업 및 조직, 20(4), 529-550.
- 박대준(2012). 교사 소진에 미치는 학생의 부적응 행동에 관한 연구: 감정노동의 매개효과를 중심으로. 연세대학교 사회복지대학원 석사학위논문.
- 박성호(2001). 상담의 직무환경에서의 위험요소와 사회적 지지가 상담자의 심리적 소진에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박영란(2005). 초등학교 교사의 직무스트레스와 소진 경험과의 관계. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박정해(2006). 상담자의 자기위로능력, 영적안녕 및 상담자발달수준과 심리적 소진의 관계. 가톨릭대학교 상담심리대학원 석사학위 논문.
- 박주상, 안승남(2012). 경찰공무원의 감정노동, 직무스트레스가 고객지향성에 미치는 영향. 한국치안행정학회, 한국치안행정논집, 제9권 제1호, 44-70.
- 박효서(1999). 자기위로능력이 스트레스 대처방식과 심리적 안녕감에 미치는 영향. 한양대학교 대학원 석사학위논문.
- 서석림(1995). 내외 통제성과 사회적 지지에 따른 특수교사 소진에 관한 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 서진희(2014) 전문상담교사의 직무환경에 대한 인식이 소진에 미치는 영향- 자기위로능력의 조절효과를 중심으로- 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 석류(2014). 교사의 직무스트레스와 감정노동 및 심리적 소진의 관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 설지선(2015). 유아교사의 직무스트레스와 소진과의 관계에서 자기위로능력의 조절효과. 부경대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 손준종(2011). 초등학교 교사의 감정노동 연구. 한국교육학연구. 17(3). 93-127
- 신강현, 이랑, 허창구, 김재연(2006). 정서노동 예측시 성격 5요인과 직무환경 변수의 역할: 미국호텔 종사자를 대상으로. 한국심리학회; 산업 및 조직 제

19권 제1호, 105-124.

- 신민주(2012), **교사의 정서노동과 소진과의 관계에서 인지적 정서조절능력의 조절효과**. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신영숙, 이지연(2014). 특성화고등학교 교사의 감정노동이 심리적 소진에 미치는 영향: 자기위로능력의 매개효과. **중등교육연구** 62(3), 463-489.
- 심혜정(2014). **초등학교 교사의 교사효능감과 직무스트레스 대처방식에 따른 심리적 소진의 차이**. 경인교육대학원 교육전문대학원 석사학위논문.
- 양숙란(1997). **初等學校장의 指導性 類型과 教師의 消盡間의 關係**. 경상대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 양승범, 송민혜(2010). 한국지방공무원의 감정노동에 관한 연구. **한국지방자치학회보** 제22권 제2호.
- 오경준(2000). **자기성장 집단상담 프로그램이 초등학교 아동의 자기존중감 및 사회성 증인에 미치는 효과**. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 오영재(1991) 교사의 소진현상에 관한 이론적 고찰. **教育問題研**. 4, No-.
- 유수경(2004). **교사-학생 상호작용 향상을 위한 학교사회복지 프로그램 효과성 연구: 서울 S중학교 교사와 학생을 대상으로**. 서울여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 유정이 (2002). 교육환경의 위험요소와 사회적 지지가 초등교사의 심리적 소진에 미치는 영향. **초등교육연구**. 15(2). 111-120.
- 유정이, 박성호, 유서경(2003). 상담자와 초등교사의 심리적 소진관련 변인 연구. **청소년상담연구**. 11(2), 111-120.
- 윤아량, 정남운(2011). 상담자 소진. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**. 23, 제2호. 231-256.
- 윤혜선(2011). **학력신장 교육개혁과 교사 감정노동의 관계 연구**. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 이민정(2014), **초등교사의 스트레스 대처방식과 심리적 소진의 관계: 자아탄력성의 매개효과**. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이샘(2012). **상담자의 직무스트레스와 심리적 소진의 관계에서 자기위로능력의 조절효과**. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

- 이샘, 최한나(2012). 상담자의 직무스트레스와 심리적 소진의 관계에서 자기위로 능력의 조절효과. *人間理解* . 33, 제1호.
- 이영만(2012). 초등학교 여교사의 자아탄력성 및 사회적 지지의 관계. *초등교육 연구*. 25(1), 191-214.
- 이일현(2014). *EasyFlow 회귀분석*. 서울, 한나래.
- 이주일, 김명언(2009). 조직 상황에서 체험된 정서와 표현된 정서간 불일치의 효과. *한국심리학회*, 12(2). 171-193.
- 이진화(2007). *보육교사의 정서노동과 개인 및 기관의 정서변인, 직무만족도, 소진과의 관계*. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 임종철(1991). 教師의 燒盡經驗 研究에 관한 一考. *부산대학교 논문집: 제27집* 제1호.
- 임지윤(2010). *교사의 정서노동과 정서조절이 직무스트레스, 소진 및 교사효능감에 미치는 영향*. 성균관대학교 대학원 석사학위논문.
- 전희경(1999). *청소년의 자기위로능력과 우울 및 불안과의 관계: 대상관계이론을 중심으로* 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 조현숙, 이종태, 손혜숙, 박진국(2002). 초등학교사들의 직무스트레스와 건강 수준, *인제의학*, 23(5), 691-702.
- 최경화(2012). *특수교사의 정서노동과 소진 간의 관계: 사회적 지지의 매개효과*. 경성대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 탁진국, 노길광, 이은경(2009). 보육교사의 정서노동유형에 관한 연구. *한국심리학회지: 여성*, 14(4), 567-589.
- 황수아, 최한울(2014). 심층면담을 통한 초등학교사의 감정노동에 대한 인식 및 실태에 관한 연구. *敎員敎育*, 30(1), 59-91.
- 황혜신(2010). 정서노동 및 자아탄력성이 보육교사의 소진에 주는 영향. *대한가정학회지*. 제48권 7호,
- Ashforth, B. E., & Hunmphyre, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18, 88-115.
- Beatty, B. (2000). The emotions of educational leadership; *Breaking the silencd, International Journal of Leadership in Education*. 3(4),

- Bekerman, Z., & Zembylas, M. (2011). The emotional complexities of teaching conflictual historical narratives; The case of integrated palestinian -Jewish school in Israel. *Teachers College Record*, 113(5). 1004-1030.
- Bellas, M. L. (1999). Emotional labor in academia: The case of professors. *The Annals of the American Academy*, 561. 96-110.
- Blanck, R., & Blanck, G. (1986). *Beyond ego psychology: development object relations theory*. New York: Colombia University Press.
- Borg, M. G., & Falzon, J. M. (1990). Teachers' perception of primary school children's undesirable behaviors: The effects of teaching experience, pupil's age, sex and ability stream. *British Journal of educational psychology*, 60, 220-226.
- Bowlby, J. (2009). 애착: 인간애착행동에 대한 과학적 탐구: [Attachment]. (김창대 역). 서울: 나남.
- Boyle, G. J., Brog, M. G., Falson, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49-67.
- Brent A, S., & Christopher, M. B. (2011). A Multilevel Field Investigation Labor, Effect, Work Withdrawal, and Gender. *Academy of Management Journal*. 54. 116-136.
- Brief, A. P., D. E., & Rabinowitz, (1983). The impact of Type A behaviour pattern on subjective work load and depression. *Journal of occupational behaviour*, 4(2), 157- 164.
- Deifendorff, J. M., & Grosserand R. (2005). The dimensionality and antecedents and emotional labor strategies. *Journal of Applied Psychology*, 88. 284-294.
- Deifendorff, J. M., & Grosserand, R. H. (2003). Understanding the emotional labor process: A control theory perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 945-959.

- Faber, B. A., Stress and burnout in suburban teachers, *Journal Educational Research*, 77, 1984: 325-331.
- Freudenberger. H. (1974). *Staff burnout*, *Journal of Social Issues*, 3, 195-165.
- Fried. R. (1995). *The passionate teacher*. Boston, MA: Beacon Press.
- Glassman. E. J. (1989). *Development of a self-report measure of soothing receptivity*, Canada; York Univ.
- Gilstrap, C. M. (2005). Closing on closeness: Teacher immediacy as a form of emotion labor, Unpublished Doctoral Dissertation, Colorado University.
- Grandey, A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 95-110.
- Hargreaves, A. (1983). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854
- Hargreaves, A. (2005). Education change takes ages: Life, career and generational factors in teacher's emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967-983
- Hochschild R. A. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling* Berkeley: University of California Press.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*. 22, 120-134.
- Kernberg, O. F. (1975), *Borderline Conditions and Pathological Narcissism*. New York: Jason Aronson.
- Kohut, H. (1971), *The Analysis of the Self*. New York: International Universities Press.
- Kruml, S. M., & Geddes. D.(2000). Exploring the dimensions of emotional labor: The heart of Hochschild's work. *Management Communication Quarterly*, 14, 8-49
- Mahler, M. S. (1975). *The Psychological birth of the human infant*. New York: Basic Book.

- Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The psychological Birth of the Human Infant*, New York: Basic Book.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupation Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The Cost of caring*. Englewood Cliffs, New Jersey; Prentice-Hall.
- Meyer, K. D. (2009). Entering the emotional practice of teaching. In Schulz, A, P, & Zembylas, M,(Eds), *Advances in teacher emotion research: The iopact on teachers' loves (73-91)*. New to: Springer Science+Business Media.
- Morris, J. D., & Feldman, D. C. (1996). *The dimensions, antecedent*.
- Moser, M. L. (1991). Transitional object and their relationshpp to self-soothing mechanism in latercy aged children. *California school of professional psychology*.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling. The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Euucation*. 26(3), 293-306.
- O'connor, E. K.(2008). "You choose to care".: Teachers, emotion and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126
- Raquepaw, J. M., & Miler, R. S. (1989). Psychotherapist burnout: A componential analysis. *Professional Psychology: Research & Practice*, 20. 32-36.
- Skovholt, T.M, & Ronnestad, M. H.(1992). Themes in therapist and counselor development. *Journal of Counseling and Development*, 70(4), 505-515
- Sumsion, J. (2000). Caring and empowerment; A tedcher educator's reflection on ethical dilemma. *Teaching in Higher Education*, 5, 167-179.
- Tromon, G. (2000). Teacher stress in the low-trust society, *British Journal of Sociology of Education*, 21, 331-353.
- Winnicott. D. W. (1953). Transitional object s and transitional phenomena. *Internation Journal of Psychoanalysis*. 34. 38-97.

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A post structural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, 213-238

<Abstract>

Moderating Effects of Self-Soothing Ability Regarding the Relation Between Emotional Labor and Mental Exhaustion of Elementary School Teachers

Ko Heui Sook

Counseling Psychology, Graduate School of Education,
Jeju National University

Adviser: Choi Bo Young

This study mainly aimed to examine the moderating effects of the self-soothing ability based on the relation of emotional labor and mental exhaustion targeting elementary school teachers. Its main purpose is to offer the data that would decrease the mental exhaustion of the teachers and enhance the level of self-soothing ability so that they could effectively manage the mental exhaustion. It also aims to enhance the quality of their educational activities via a positive influence for the mental health of the teachers. In order to achieve those purposes, the following issues have been set up.

Research Issue : Does the self-soothing ability have a moderating effect in the relation of emotional labor and mental exhaustion of the elementary school teachers?

500 teachers in 10 elementary schools in Jeju City were randomly selected as the population of this study. The data were collected from November 1st to November

30th in the year of 2014, and 470 responses out of 500 questionnaires returned back recording 94percent collection rate. Among them, the responses with no answers or insincere answers were excluded, and only 433 responses were eventually used for the final analysis recording 86.6 percent effective rate.

The questionnaires comprised of emotional labor, self-soothing ability, mental exhaustion and demographic characters were used as the research tools.

The collected data were processed by the SPSS for Windows 20.0. A descriptive analysis ,which draws the average and standard deviation in each factor by testing the outlier and normality, was used in order to examine the characters of the overall data. Also, in order to confirm the reliability of each factor, the value of Cronbach's α was reviewed, and the Pearson's correlation analysis was used so that the relation between the factors could be found out. Lastly, in order to examine the moderating effects of the self-soothing ability in the relation of emotional labor and mental exhaustion, a simple regression analysis and a moderated regression analysis were used.

The followings show the results of this study.

As a result of examining the moderating effect in the relation of the emotional labor and mental exhaustion, the self-soothing ability showed a moderating effect in the relation. The followings show the moderating effects of individual sub-factors.

First, out of the factors in the range of the emotional labor such as external behavior, and the relation between internal behavior and mental exhaustion, the self-soothing effect worked only in the external behavior and did not work in other factors. Second, also out of the factors in the range of the emotional labor such as the external behavior, and the relation among the sub-factors of the mental exhaustion including mental metal depletion, dehumanization and the decrease of individual achievement, the self-soothing ability worked in every factor except for the decrease of individual achievement. Third, with regard to the relation between the internal behavior (which belongs to the range of the emotional labor) and other sub-factors such as mental depletion, dehumanization and the decrease of individual

achievement (which belong to the range of the mental exhaustion), the self-soothing effect worked in the emotional depletion and dehumanization, but did not work in the decrease of individual achievement, either.

To sum up the results of this study, the emotional labor of teachers significantly works as a factor which increases their mental exhaustion, and the self-soothing ability also works as a moderating variable in the relation between those two factors. I expect this result would make the teachers recognize that they are emotional laborers, and decrease or prevent their mental exhaustion. I also hope it would contribute to the establishment of the counseling program which aims to enhance the quality of the teachers via increasing their self-soothing ability.

Key Words : elementary school teacher, emotional labor, mental exhaustion, self-soothing ability, moderating effect

[부록] 설문지

초등교사의 정서노동과 소진에 관한 설문지

안녕하십니까?

먼저 귀중한 시간을 내어 설문에 협조해 주셔서 진심으로 감사드립니다.

저는 제주대학교 교육대학원에서 상담심리전공 석사과정에 있는 고희숙입니다. 현재 저는 「초등교사의 정서노동과 소진」에 영향을 미치는 요인들에 대해 연구하고 있습니다.

선생님께서 답해 주신 응답내용은 본 연구를 위해 매우 귀중한 자료가 될 것이며, 응답하시는데 약 10~15분 정도 소요됩니다. 조사결과는 통계법 제13조 2항에 의거하여 익명으로 처리되므로 특정 개인의 자료는 노출되지 않으며, 오직 연구를 위한 자료로만 사용될 것임을 약속드립니다.

각 설문지에 들어있는 모든 문항에는 맞거나 틀리는 답이 없으니 보기에 바람직하게 생각되는 것이 아닌 자신을 잘 나타낸다고 생각되는 것을 고르시면 됩니다. 또한 응답하지 않은 문항이 하나라도 있으면 그 설문지는 분석할 수 없으니, 한 문항도 빠짐없이 응답해 주시기를 진심으로 부탁드립니다.

본 설문 자료는 연구의 귀중한 자료가 될 것이며, 또한 연구결과는 교사들의 근무 조건 개선에도 기여하게 될 것입니다.

귀중한 시간을 할애하여 주셔서 감사드립니다.

2014년 11월

제주대학교 교육대학원 교육학과

상담심리전공 석사과정 : 고 희 숙

지도교수 : 최 보 영

■ 연구자의 연락처 : sokhek@hanmail.net

설문지 1. 정서노동

▣ 다음은 각 문항을 읽으시고 학생들을 대할 때 선생님의 의견과 가장 가깝다고 생각되는 하나를 선택하여 해당란에 V표를 해주십시오

번	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그렇다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 필요하다면 교사로서 상황에 따라 보여야 한다고 생각되는 정서나 감정을 가지고 있는 듯이 행동한다.	1	2	3	4	5
2	나는 학생들을 대할 때 내가 실제로 느끼는 것과 다른 감정을 나타내기도 한다.	1	2	3	4	5
3	나는 학생들에게 표현해야 한다고 생각되는 적절한 감정을 느끼기 위해 열심히 노력한다.	1	2	3	4	5
4	교사로서 상황에 따라 보여야 한다고 생각되는 적절한 정서를 느끼기 위해 열심히 노력한다.	1	2	3	4	5
5	학생을 적절하게 대하기 위하여 필요한 경우 연기를 하듯 행동하기도 한다.	1	2	3	4	5
6	교사로서 상황에 따라 보여야 한다고 생각되는 적절한 감정을 표현하기 위해서 내면의 감정을 얼굴에 드러내지 않고 행동하기도 한다.	1	2	3	4	5
7	교사로서 상황에 따라 표현해야 한다고 생각되는 적절한 감정을 내 안에서 실제로 만들어내려고 애쓴다.	1	2	3	4	5
8	나는 필요한 경우 기분이 좋은 듯이 행동한다.	1	2	3	4	5
9	나는 학생에게 교사로서 상황에 따라 나타내야 한다고 생각되는 감정을 실제로도 경험하려고 노력한다.	1	2	3	4	5

▣ 다음은 각 문항을 읽으시고 학부모를 대할 때 선생님의 의견과 가장 가깝다고 생각되는 하나를 선택하여 해당란에 V표를 해주십시오

번	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그렇다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 필요하다면 교사로서 상황에 따라 보여야 한다고 생각되는 정서나 감정을 가지고 있는 듯이 행동한다.	1	2	3	4	5
2	나는 학부모를 대할 때 내가 실제로 느끼는 것과 다른 감정을 나타내기도 한다.	1	2	3	4	5
3	나는 학부모에게 표현해야 한다고 생각되는 적절한 감정을 실제로 느끼려고 한다.	1	2	3	4	5
4	교사로서 상황에 따라 보여야 한다고 생각되는 적절한 정서를 느끼기 위해 열심히 노력한다.	1	2	3	4	5
5	학부모를 적절하게 대하기 위하여 필요한 경우 연기를 하듯 행동하기도 한다.	1	2	3	4	5
6	교사로서 상황에 따라 보여야 한다고 생각되는 적절한 감정을 표현하기 위해서 내면의 감정을 얼굴에 드러내지 않고 행동하기도 한다.	1	2	3	4	5
7	교사로서 상황에 따라 표현해야 한다고 생각되는 적절한 감정을 내 안에서 실제로 만들어내려고 애쓴다.	1	2	3	4	5
8	나는 필요한 경우 기분이 좋은 듯이 행동한다.	1	2	3	4	5
9	나는 학부모에게 교사로서 상황에 따라 나타내야 한다고 생각되는 감정을 실제로도 경험하려고 노력한다.	1	2	3	4	5

▣ 다음은 각 문항을 읽으시고 동료교사를 대할 때 선생님의 의견과 가장 가깝다고 생각되는 하나를 선택하여 해당란에 V표를 해주십시오

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 필요하다면 동료로서 상황에 따라 보여야 한다고 생각되는 정서나 감정을 가지고 있는 듯이 행동한다.	1	2	3	4	5
2	나는 동료교사를 대할 때 내가 실제로 느끼는 것과 다른 감정을 나타내기도 한다.	1	2	3	4	5
3	나는 동료교사에게 표현해야 한다고 생각되는 적절한 감정을 실제로 느끼려고 한다.	1	2	3	4	5
4	동료로서 상황에 따라 보여야 한다고 생각되는 적절한 정서를 느끼기 위해 열심히 노력한다.	1	2	3	4	5
5	동료교사를 적절하게 대하기 위하여 필요한 경우 연기를 하듯 행동하기도 한다.	1	2	3	4	5
6	동료로서 상황에 따라 보여야 한다고 생각되는 적절한 감정을 표현하기 위해서 내면의 감정을 얼굴에 드러내지 않고 행동하기도 한다.	1	2	3	4	5
7	동료로서 상황에 따라 표현해야 한다고 생각되는 적절한 감정을 내 안에서 실제로 만들어내려고 애쓴다.	1	2	3	4	5
8	나는 필요한 경우 기분이 좋은 듯이 행동한다.	1	2	3	4	5
9	나는 동료교사에게 교사로서 상황에 따라 나타내야 한다고 생각되는 감정을 실제로도 경험하려고 노력한다.	1	2	3	4	5

▣ 다음은 각 문항을 읽으시고 관리자(교장, 교감 등)를 대할 때 선생님의 의견과 가장 가깝다고 생각되는 하나를 선택하여 해당란에 V표를 해주십시오

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 필요하다면 교사로서 상황에 따라 보여야 한다고 생각되는 정서나 감정을 가지고 있는 듯이 행동한다.	1	2	3	4	5
2	나는 관리자(교장, 교감 등)를 대할 때 내가 실제로 느끼는 것과 다른 감정을 나타내기도 한다.	1	2	3	4	5
3	나는 관리자(교장, 교감 등)에게 표현해야 한다고 생각되는 적절한 감정을 실제로 느끼려고 한다.	1	2	3	4	5
4	교사로서 상황에 따라 보여야 한다고 생각되는 적절한 정서를 느끼기 위해 열심히 노력한다.	1	2	3	4	5
5	관리자(교장, 교감 등)를 적절하게 대하기 위하여 필요한 경우 연기를 하듯 행동하기도 한다.	1	2	3	4	5
6	교사로서 상황에 따라 보여야 한다고 생각되는 적절한 감정을 표현하기 위해서 내면의 감정을 얼굴에 드러내지 않고 행동하기도 한다.	1	2	3	4	5
7	교사로서 상황에 따라 표현해야 한다고 생각되는 적절한 감정을 내 안에서 실제로 만들어내려고 애쓴다.	1	2	3	4	5
8	나는 필요한 경우 기분이 좋은 듯이 행동한다.	1	2	3	4	5
9	나는 관리자(교장, 교감 등)에게 교사로서 상황에 따라 나타내야 한다고 생각되는 감정을 실제로도 경험하려고 노력한다.	1	2	3	4	5

설문지 2. 심리적 소진

▣ 다음은 각 문항을 읽으시고 평상시 느끼는 대로 V표를 해주십시오

번 호	문 항	전 혀 그 렇 지 않 다	그 렇 지 않 다	보 통 이 다	그 렇 다	매 우 그 렇 다
1	나는 일 때문에 기력을 다 소모한 느낌이 든다	1	2	3	4	5
2	내 일 때문에 정서적으로 메말라 버린 느낌이 든다.	1	2	3	4	5
3	나는 하루 일과가 끝나면 기진맥진한 느낌이 든다.	1	2	3	4	5
4	나는 아침에 일어나서 하루 일과를 생각하면 피로감을 느낀다.	1	2	3	4	5
5	나는 일 때문에 좌절감을 느낀다.	1	2	3	4	5
6	나는 진퇴양난에 처한 것 같은 기분이 든다.	1	2	3	4	5
7	나는 사람들을 대하는 일로 인해 매우 많은 스트레스를 받는다.	1	2	3	4	5
8	나는 교사라는 직업으로 인해 정서적으로 무감각하게 되지는 않을까 걱정이 된다.	1	2	3	4	5
9	나는 교사가 된 이래로 사람들에게 좀 더 냉담해졌다.	1	2	3	4	5
10	사람들과 더불어 온종일 일하는 것은 긴장되는 일이다.	1	2	3	4	5
11	나는 맡은 바 일이 너무 벅차다고 느낀다.	1	2	3	4	5
12	내가 일부 학생들을 마치 물건처럼 냉정하게 다루고 있는 것 같다.	1	2	3	4	5
13	학생들이 자신들의 문제들 중 일부의 책임을 나에게 씌우는 것 같은 느낌이 든다.	1	2	3	4	5
14	나는 일부 학생들에게 어떤 일이 일어나고 있는지에 별 관심이 없다.	1	2	3	4	5
15	나는 학생들이 여러 가지 일들에 대해 어떻게 느끼고 있는가를 쉽게 이해할 수 있다.	1	2	3	4	5
16	나는 학생들의 문제들을 매우 효과적으로 처리한다.	1	2	3	4	5
17	나는 내 일을 통해서 다른 사람들의 삶에 긍정적으로 영향을 주고 있다고 생각한다.	1	2	3	4	5
18	나는 매우 활기에 차 있다.	1	2	3	4	5
19	나는 학생들과 화기애애한 분위기를 만들 수 있다.	1	2	3	4	5
20	나는 학생들과 친밀하게 지내고 난 뒤에는 아주 기분이 좋다.	1	2	3	4	5
21	나는 교사라는 직업을 통해 가치 있는 일들을 많이 성취하였다.	1	2	3	4	5
22	나는 일할 때 감정적인 문제들을 아주 침착하게 처리한다.	1	2	3	4	5

설문지 3. 자기위로능력

▣ 다음 문항들을 잘 읽으신 후 기분이 나쁠 때 자신이 어떠한 반응을 하는지에 해당 되는 곳에 V표 해주십시오

번호	문항	전혀 그렇지 않다	꽤 그렇지 않다	조금 그렇지 않다	그저 그렇다	조금 그렇다	꽤 그렇다	매우 그렇다
1	종종 아무도 내 문제를 실제로 이해하지 못한다는 느낌에 빠진다.	1	2	3	4	5	6	7
2	사람들은 나에게 격려해 주는 것을 힘들어 한다.	1	2	3	4	5	6	7
3	내가 원한다면 위로가 되는 것을 즐거운 추억을 떠올릴 수 있다.	1	2	3	4	5	6	7
4	나는 잠을 청함으로써 나쁜 기분으로부터 빠져 나오기를 원하는 것처럼 종종 느낀다.	1	2	3	4	5	6	7
5	친구를 만나러 가면 기분이 나아질 것이다.	1	2	3	4	5	6	7
6	따뜻한 물로 목욕하면 위로받는 기분이 들 것이다.	1	2	3	4	5	6	7
7	실컷 울고 나면 기분이 나아질 것이다.	1	2	3	4	5	6	7
8	기분 나쁘게 한 것이 무엇이든 간에 기분이 나아지려면 대개 오랜 시간이 걸린다.	1	2	3	4	5	6	7
9	나와 가까운 누군가에게 꼭 안겨 있으면 위로받을 것이다.	1	2	3	4	5	6	7
10	내가 기분 나빠하는 일에 대해 다른 사람들과 아무리 많이 이야기해도 기분이 썩 좋아지지 않는다.	1	2	3	4	5	6	7
11	나와 가까운 누군가와 시간을 보내는 것만으로도 기분이 나아질 것이다.	1	2	3	4	5	6	7
12	기분 나쁘게 한 것이 무엇이든 간에 빨리 회복한다.	1	2	3	4	5	6	7
13	나를 격려해 줄 수 있는 누군가를 찾으러 나갈 것이다.	1	2	3	4	5	6	7
14	내 감정을 밖으로 드러내지 않기 때문에 다른 사람들은 나를 위로하려고 노력하지 않는다.	1	2	3	4	5	6	7
15	때때로 나는 너무 기분 나쁜 감정에 압도되어 어떻게 해야 할지를 모른다.	1	2	3	4	5	6	7
16	내 기분을 나쁘게 한 일에 대해서 이야기하는 것은 어렵지만 그래도 누군가가 나를 안아주고 위로해 주는 것을 좋아한다.	1	2	3	4	5	6	7
17	친구와 이야기를 나누는 것은 단지 순간적인 위로만을 제공할 뿐이다.	1	2	3	4	5	6	7
18	음악을 들으면 (소설을 읽거나 영화를 보거나 비슷한 다른 활동을 하면) 기분이 나아질 것이다.	1	2	3	4	5	6	7
19	내 스스로 격려하기 힘들다.	1	2	3	4	5	6	7
20	나와 가까운 누군가가 손을 꼭 잡아주고 있으면 위로받는 느낌이 든다	1	2	3	4	5	6	7

이 번	문 항	전 혀 그 렇 지 않 다	꽤 그 렇 지 않 다	조 금 그 렇 지 않 다	그 저 그 렇 다	조 금 그 렇 다	꽤 그 렇 다	매 우 그 렇 다
21	누군가가 나를 격려할 때 나는 잘 응한다.	1	2	3	4	5	6	7
22	누군가가 나를 꼭 껴안아주는 것으로 더 이상 기분이 좋아지지 않을 수도 있다.	1	2	3	4	5	6	7
23	목상이나 이완훈련은 나에게 위로효과를 주지 못한다.	1	2	3	4	5	6	7
24	나는 좀처럼 내문제로 다른 사람들에게 도움을 요청하지 않는다.	1	2	3	4	5	6	7
25	나는 종종 나쁜 감정을 잊기 위해 술이나 약에 취하고 싶다.	1	2	3	4	5	6	7
26	나는 혼자이고 다른 사람이 원하지 않는 사람이라고 느끼는 경향이 있다.	1	2	3	4	5	6	7
27	나는 때때로 다른 공상을 함으로써 나쁜 감정에 빠져 나오려고 노력한다.	1	2	3	4	5	6	7
28	누군가 나와 가깝게 있다는 생각이 내게 도움이 된다.	1	2	3	4	5	6	7
29	나는 내 이야기를 들어줄 누군가와라도 이야기를 하고 싶어진다.	1	2	3	4	5	6	7
30	나는 혼자 있는 것이 견디기 힘들다.	1	2	3	4	5	6	7
31	나는 대개 누군가가 내 이야기를 주의깊게 들어주리라고 기대하지 않는다.	1	2	3	4	5	6	7
32	나는 내 고민거리를 어떻게 다뤄야 하는지 안다.	1	2	3	4	5	6	7
33	나는 때때로 너무 화가 나서 어떻게 해야 할지 모르겠다.	1	2	3	4	5	6	7
34	나는 때때로 내가 누구인지, 무엇을 하고 있는지 모를 때가 있다.	1	2	3	4	5	6	7
35	나는 스스로에게 상처주는 행동을 하는 것을 상상할 수 있다.	1	2	3	4	5	6	7
36	나와 가까운 누군가에게 안겨있는 것은 안전하고 편안하게 느껴진다.	1	2	3	4	5	6	7
37	나는 종종 내가 아끼는 사람들에게 참을성이 없어지고 화가 나기도 한다.	1	2	3	4	5	6	7
38	나는 종종 그냥 주저앉고 싶어진다.	1	2	3	4	5	6	7
39	나는 때때로 미쳐버릴 것 같은 기분이 든다.	1	2	3	4	5	6	7
40	나는 때때로 다른 사람에 대한 안 좋은 감정을 빨리 다른 데로 옮길 수 있다.	1	2	3	4	5	6	7
41	가장 두려워하는 것은 혼자 남겨지는 것이다.	1	2	3	4	5	6	7
42	가까운 누군가가 내 어깨나 등을 두드려 주면 기분이 나아지는 편이다.	1	2	3	4	5	6	7

▣ 다음 문항들은 선생님의 일반적 사항에 관한 것입니다. 모든 정보는 연구의 목적으로만 사용됩니다.

질문을 잘 읽고 선생님께 해당하는 보기의 괄호안에 √표 해주십시오.

1. 성별	① 남() ② 여()
2. 연령	① 20대() ② 30대() ③ 40대() ④ 50대이상()
3. 결혼여부	① 미혼() ② 기혼()
4. 교직경력	① 5년 이하() ② 6~10년() ③ 11~15년() ④ 16~20년() ④ 21~25년() ⑤ 26년 이상()
5. 직위	① 보직교사() ② 일반교사()
6. 학교규모 (일반학급)	① 12학급 이하() ② 13~35학급() ③ 36학급이상()
7. 담당학년	① 1학년() ② 2학년() ③ 3학년() ④ 4학년() ⑤ 5학년() ⑥ 6학년() ⑦ 교과전담()

▣ 성의있는 응답에 감사드립니다.

본 설문 결과에 대한 논의를 알고자 하시는 선생님께서는 아래에 e-mail를 남겨주시면 성실히 응답해 드리겠습니다.

▶ e-mail :