creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학 석사 학위논문

특성화고등학교 교사의 직무소진과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계

The Hierarchical Linear Relationship between Individual and Organizational Variables and Burnout of Teachers in Specialized Vocational High Schools

2018년 2월

서울대학교 대학원
농산업교육과
김지현

국문초록

특성화고등학교 교사의 직무소진과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계

교육학 석사학위 논문

서울대학교 대학원, 2018년

김 지 현

이 연구의 목적은 특성화고등학교 교사의 직무소진과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계를 구명하는 데 있었다. 이에 따라 다음과 같은 연구 목표를 설정하였다. 첫째, 특성화고등학교 교사의 직무소진 수준 및 개인 특성과 조직 특성을 구명한다. 둘째, 교사의 직무소진에 대한 교사 및 학교의 변량을 구명한다. 셋째, 교사의 직무소진에 개인 변인이 미치는 효과를 구명한다. 넷째, 교사의 직무소진에 조직 변인이 미치는 효과를 구명한다. 다섯째, 교사의 직무소진에 대한 개인 변인과 조직 변인의 상호작용 효과를 구명한다.

모집단은 전국 특성화고등학교에서 보통 교과와 전문 교과를 가르치는 모든 교사들로 2016년 기준 총 22,738명이었다. 표본은 층화비례표집 방법으로 학교의 소재지 및 계열에 따라 40개교로부터 12명씩 총 480명을 선정하였다.

조사도구는 온라인상으로 응답이 가능하도록 제작된 설문을 활용하였다. 조사도구는 타당도와 신뢰도가 검증된 직무소진, 능동적 교직 선택 동기, 교사 효능감, 업무량, 역할 갈등, 직무 스트레스, 회복 탄력성, 직무 만족, 교장의 감성적 리더십, 동료 교사 지지 및 친화적인 조직문화 측정도구들과 성별, 교직 경력 등의 조사문항으로 구성되었다. 다만, 특성화고등학교의 취업률 변화와 학업중단률은 한국교육학술정보원이 학교알리미 사이트를 통해 제공하는 공시정보가 이용되었다.

자료 수집은 온라인 설문(http://www.ksdcdb.kr/answer.jsp?a=15148)을 활용하여

2017년 11월 1일부터 11월 20일까지 이루어졌다. 40개교로부터 총 454명의 교사가 응답하였으며, 이 중 불성실 및 중복 응답, 미응답, 이상치 응답을 제외한 407명의 교사가 응답한 자료를 분석하였다. 자료 분석에는 SPSS 23.0 for Windows 프로그램을 이용하여 기술통계와 상관분석을 실시하였고, HLM 6.08 for Windows 프로그램을 이용하여 2수준(개인과 조직) 위계적 선형모형 분석이 이루어졌다.

연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 특성화고등학교 교사의 직무소진 수준은 평균적으로 낮은 수준이었고(2.54), 하위 요인에 따라 정서적 고갈(2.93), 개인적 성취감 감소(2.36), 비인간화(2.14) 순으로 낮았다. 전체 교사 중 약 60%가 정서적 고갈을 경험하고, 약 30~40%가 비인간화와 개인적 성취감 감소를 경험하고 있었다. 교사들의 회복 탄력성 수준은 높은 것으로 나타났고(3.85), 대체로 능동적인 동기로 인해 교직을 선택하였으며(3.75), 자신의 업무에 만족하고 있었다(3.45). 또한, 교사들의 교사 효능감 수준은 평균적으로 보통 수준이었고(3.40), 업무량은 과다하지 않은 것으로 나타났으며(3.21), 역할 갈등(2.88)과 직무 스트레스(2.63) 수준은 낮은 것으로 나타났다. 한편, 특성화고등학교의 동료교사 간 지지는 높은 것으로 나타났고(3.95), 교장은 대체로 감성적인 리더십을 발휘하고 있었으며(3.70), 전반적으로 친화적인 조직문화를 형성하고 있었다(3.40). 취업률은 전년도에 비해 평균적으로 3.89% 증가하였고, 과반수이상의 특성화고등학교가 특성화 정책 사업을 추진하고 있었다. 둘째, 특성화고등학교 교사의 직무소진 변량은 학교 간 차이로 11.5%, 개인 간 차이로 88.5%를 각각 설명하는 것으로 나타났다. 셋째, 개인 변인인 교사의 업무량(β=.088, p<.001), 역할 갈등(β=.103, p<.001), 직무 스트레스(β=.213, p<.001), 회복 탄력성(β=−.389, p<.001)이 직무소진에 효과가 있는 것으로 나타났다. 넷째, 조직 변인인 학교의 취업률 변화(β=.005, p<.005), 특성화 추진(β=.179, p<.001), 학교 설립 유형(β=−.146, p<.005), 동료교사 지지(β=−.238, p<.005)가 교사의 직무소진에 효과가 있는 것으로 나타났다. 다섯째, 직무소진에 역할 갈등과 취업률 변화(β=−.009, p<.001), 업무량과 취업률 변화(β=.010, p<.001), 직무 스트레스와 동료교사 지지(β=.369, p<.005) 간 상호작용 효과가 있는 것으로 나타났다.

연구의 결론은 다음과 같다. 첫째, 특성화고등학교 교사들은 대체로 직무소진을 적게 경험한다. 그러나 과반수이상은 정서적으로 고갈 상태이거나 비인간화 및 성취감 감소

를 경험한다고 볼 수 있다. 이들의 개인 특성은 전반적으로 능동적이고, 탄력적인 자세로 교직을 수행하고 있으며, 과다하지 않은 업무량과 낮은 스트레스로 대체로 자신의 업무에 만족한다. 한편, 이들이 근무하는 특성화고등학교의 특성은 교사들 간 존중하는 분위기와 대체로 화목한 조직문화를 형성하고 있고, 교장은 교사에게 공감하고 배려하는 리더십을 가지고 있다. 특성화고등학교의 대학 진학 비율은 점차 감소하고, 취업 비율이 증가하고 있으며, 대부분 학교 특성화를 추진하고 있다. 둘째, 교사의 직무소진 차이는 학교 간 차이에 의해 설명되는 양보다 개인 간 차이에 의해 설명되는 양이 크다고 볼 수 있다. 셋째, 교사의 직무소진은 업무량이 많을수록, 자신에게 요구되는 역할이 상반된다고 느끼는 정도가 클수록, 직무를 수행하면서 느끼는 스트레스 수준이 높을수록, 변화하는 환경에 대해 탄력적으로 대처하지 못할수록 높아진다. 넷째, 교사의 직무소진은 전년도 대비 취업률이 증가한 학교나 사립 학교, 특성화를 추진하는 학교, 동료교사의 지지도가 낮은 학교에 소속된 교사가 높다. 다섯째, 취업률 변화에 따라 교사들의 역할 갈등이나 업무량이 직무소진 증감에 영향을 미치고, 동료교사의 지지 수준의 변화에 따라 교사들의 직무스트레스가 직무소진 증감에 영향을 미친다.

연구의 제언은 다음과 같다. 첫째, 정서적 고갈이나 비인간화 및 성취감 감소를 경험하는 교사들을 대상으로 직무소진을 완화시키도록 해야 한다. 둘째, 이 연구에서 특성화고등학교 교사의 직무소진에 유의미하지 않게 나타난 변인들에 대한 추가적인 분석이 필요하다. 셋째, 특성화고등학교 교사의 직무소진에 영향을 미치는 잠재적인 개인 및 조직 변인에 대한 탐색이 필요하다. 넷째, 정부가 특성화고등학교를 대상으로 특성화 정책 사업 등의 변화를 추진할 때 교사들의 직무소진을 고려할 필요가 있다. 다섯째, 직무소진 관련 변인들 간의 맥락적인 관계에 따라 특성화고등학교의 교사의 직무소진에 미치는 영향이 달라짐을 유의할 필요가 있다.

주요어: 특성화고등학교, 교사, 직무소진, 위계적 관계
학 번: 2016-21695

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1

1. 연구의 필요성 ····· 1
2. 연구의 목적 ····· 2
3. 연구 문제 ····· 3
4. 용어의 정의 ····· 4

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 9

1. 특성화고등학교 교육 및 교사 특성 ····· 9
2. 직무소진의 개념과 하위 요인 ····· 23
3. 교사의 직무소진과 개인 변인의 관계 ····· 29
4. 교사의 직무소진과 조직 변인의 관계 ····· 46

Ⅲ. 연구 방법 ····· 59

1. 연구 모형 ····· 59
2. 연구 대상 ····· 61
3. 조사 도구 ····· 64
4. 자료 수집 ····· 73
5. 자료 분석 ····· 75

Ⅳ. 연구 결과 및 논의 ·····81
1. 직무소진 수준과 개인 및 조직 특성 ·····81
2. 직무소진의 교사 및 학교의 변량 ·····85
3. 직무소진에 대한 개인 변인의 효과 ·····89
4. 직무소진에 대한 조직 변인의 효과 ·····90
5. 직무소진에 대한 개인 및 조직 변인 간의 상호작용 효과 ·····92
6. 연구 결과에 대한 논의 ·····97

Ⅴ. 요약, 결론 및 제언 ·····109
1. 요약 ·····109
2. 결론 ·····113
3. 제언 ·····114

참고문헌 ·····117

[부록1] 설문지 ·····147

Abstract ·····165

표 차례

<표 Ⅱ-1> 산학일체형 도제학교 유관기관의 지원 역할 ·····14
<표 Ⅱ-2> 재학생 단계 일학습병행제 확산방안 ·····15
<표 Ⅱ-3> 교사의 직무소진 관련 선행연구의 변인군 분류 ·····27
<표 Ⅱ-4> 선행 연구에서 제시된 직무소진과 개인 변인의 관계 ·····30
<표 Ⅱ-5> 선행 연구에서 제시된 직무소진과 조직 변인의 관계 ·····47
<표 Ⅱ-6> 감성적 리더십 하위 요인 ·····50

<표 Ⅲ-1> 소재지별 특성화고등학교 및 교사 ·····61
<표 Ⅲ-2> 조사도구 구성과 내적 일치도 ·····64
<표 Ⅲ-3> 직무소진 측정도구의 신뢰도 분석 결과 ·····66
<표 Ⅲ-4> 능동적 교직 선택 동기 측정도구의 신뢰도 분석 결과 ·····66
<표 Ⅲ-5> 교사 효능감 측정도구의 신뢰도 분석 결과 ·····67
<표 Ⅲ-6> 업무량 측정도구의 신뢰도 분석 결과 ·····68
<표 Ⅲ-7> 역할 갈등 측정도구의 신뢰도 분석 결과 ·····68
<표 Ⅲ-8> 직무 스트레스 측정도구의 신뢰도 분석 결과 ·····69
<표 Ⅲ-9> 회복 탄력성 측정도구의 신뢰도 분석 결과 ·····70
<표 Ⅲ-10> 직무 만족 측정도구의 신뢰도 분석 결과 ·····70
<표 Ⅲ-11> 교장의 감성적 리더십 측정도구의 신뢰도 분석 결과 ·····71
<표 Ⅲ-12> 동료교사 지지 측정도구의 신뢰도 분석 결과 ·····72
<표 Ⅲ-13> 친화적인 조직문화 측정도구의 신뢰도 분석 결과 ·····72
<표 Ⅲ-14> 인구통계학적 변인별 빈도와 비율 ·····74

<표 Ⅳ-1> 특성화고등학교 교사의 직무소진 수준 ·····81
<표 Ⅳ-2> 직무소진 측정도구 문항별 평균값 및 빈도분석 결과 ·····82
<표 Ⅳ-3> 특성화고등학교 교사의 개인 변인별 평균과 표준편차 ·····84
<표 Ⅳ-4> 특성화고등학교 조직 변인별 평균과 표준편차 ·····85
<표 Ⅳ-5> 특성화고등학교 교사의 직무소진과 개인 변인 간의 상관분석 결과 ·····86
<표 Ⅳ-6> 특성화고등학교 교사의 직무소진 관련 개인 변인의 다중공선성 진단 ··87
<표 Ⅳ-7> 특성화고등학교 교사의 직무소진에 대한 교사 및 학교의 변량 구명 결과 ·····88
<표 Ⅳ-8> 특성화고등학교 교사의 직무소진에 대한 개인 변인의 효과 분석 결과 ·····89
<표 Ⅳ-9> 직무소진의 집단 내 변량에 대한 개인 변인의 설명량 ·····90
<표 Ⅳ-10> 특성화고등학교 교사의 직무소진에 대한 조직 변인의 효과 분석 결과 ·····91
<표 Ⅳ-11> 직무소진의 집단 간 변량에 대한 조직 변인의 설명량 ·····92
<표 Ⅳ-12> 특성화고등학교 교사의 직무소진에 대한 개인 및 조직 변인 간 상호작용 효과 분석 결과 ·····93
<표 Ⅳ-13> 직무소진의 집단 간 변량에 대한 유의미한 조직 변인의 설명량 ··97

그림 차례

[그림 Ⅱ-1] 중소기업 특성화고 인력양성사업 추진체계 ·····17
[그림 Ⅱ-2] 학교 조직문화의 유형 ·····54

[그림 Ⅲ-1] 특성화고등학교 교사의 직무소진과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계 연구 모형 ·····59
[그림 Ⅲ-2] 층화비례표집 절차 및 방법 ·····63

[그림 Ⅳ-1] 역할 갈등과 취업률 변화의 상호작용 효과 ·····95
[그림 Ⅳ-2] 업무량과 취업률 변화의 상호작용 효과 ·····95
[그림 Ⅳ-3] 직무 스트레스와 동료교사 지지의 상호작용 효과 ·····96

I. 서론

1. 연구의 필요성

최근 교사라는 직업은 학교에서의 대인관계 및 교과지도, 학생지도의 어려움이 커져 갈 뿐만 아니라 스트레스로 인해 교사의 피로감, 무력감, 불안, 좌절, 의욕상실이 증가하고, 교권침해의 피해에 노출되는 지경에까지 이르면서(경기도교육연구원, 2014) 교사의 직무소진이 사회적인 문제로 대두되고 있다. 특히, 특성화고등학교 교사는 일반적인 교사의 수업준비와 행정 업무뿐만 아니라 학생의 취업, 산학협력활동 등을 담당하고 있어 더욱 높은 역할 기대가 요구된다(정윤경, 2008).

직무소진은 직무를 수행하면서 근로자가 신체적, 정서적, 정신적으로 고갈되고, 직무수행 능력과 결과에 대한 성취감이 감소하며, 타인과의 관계와 자신이 담당하는 직무에 대해 부정적인 태도를 형성하게 된 상태이다(Maslach & Jackson, 1981). 다수의 선행연구 결과에 따르면 교사는 업무 중 대부분의 시간을 학생들과 교류하기 때문에 정서적 고갈 및 냉소 등 직무소진을 경험할 가능성이 높은 직군으로 꼽히고 있다(김효진, 2014; 서석림, 1995; 조환이, 윤선아, 2014; Schaufeli, Leiter, Maslach & Jackson, 1996).

한편, 특성화고등학교는 중등단계 직업교육을 담당하는 학교로, 담당 교과에 따라 교사를 전문교과 교사와 보통교과 교사로 구분할 수 있는데, 전문교과 교사는 일반적으로 교사에게 요구되는 자질과 능력뿐만 아니라 보통교과와는 구별되는 전문적인 측면이 추가적으로 요구되며, 기능대회 지도 및 실습장 관리와 같은 추가적 업무를 맡게 되어 보통교과 교사보다 더 많은 역할을 담당하고 있다(나승일, 이명훈, 한홍진, 마상진, 김진실, 2003). 또한, 특성화고등학교 보통교과 교사는 일반고와는 달리 자신이 담당하고 있는 과목을 어떻게 가르쳐야 잘 가르치는 것인가에 대한 명확한 기준이 없어 혼란을 겪고 있으며(임언, 이수정, 윤형한, 정혜림, 2015), 비교적 학업 의욕이 저하되어 있고, 생활 습관 및 태도 형성이 잘 되어 있지 않은 특성화고등학교 학생들을 관리하고 지도하는 데에 있어 높은 수준의 직무 스트레스를 경험하고 있는 것으로 나타났다(이운경, 2017).

교사의 직무소진은 교육에 있어서 매우 심각한 문제로(Farber, 1984), 직무소진을 경험하는 교사는 부정적인 태도가 증가하여 관리자나 동료교사, 학부모, 학생들의 요

구에 적절하게 대응하는 것이 어렵게 되고(Kyriacou, 1987), 교실 내에서 감정의 조절, 교수와 관련된 개념, 학생 지도에 대한 흥미를 상실하게 되며(Van Jaarsveld, 2004), 양적 및 질적인 면에서 업무수행능력 저하 및 활력과 직무에 대한 책임감이 상실된다는 문제점이 있다(김동묵, 조봉일, 최성규, 2005). 뿐만 아니라 직무소진은 교사의 근무태도에 심각하게 부정적인 영향을 미치고, 학생들에 대한 긍정적인 느낌이나 관심을 잃게 하여 결과적으로는 교육의 질을 떨어뜨리며(Corey, 2015), 낮은 자존감과 건강 악화, 직무 의욕의 감소 등 교사 개인 차원에서의 변화와 학생들의 학업 성취 및 교육 전반에도 부정적 영향을 미치게 된다(정경용, 조정연, 2011; 최인선, 2013; Brown & Roloff, 2011; Raquepaw & Miler, 1989).

그동안 교사의 직무소진에 대한 연구는 일반적인 교사를 대상으로만 이루어졌으며, 특성화고등학교 교사의 직무소진에 대한 연구는 이루어지지 않았다. 또한 주로 학교의 어떤 요인들이 교사의 직무소진을 일으키는지와 교사가 체감하는 직무소진의 정도는 어느 정도인가에 대한 두 가지 문제를 중심으로만 이루어져 왔다(유정이, 2002). 그러나 직무소진은 개인적인 특징이나 내적 문제로만 볼 수 없으며(정연홍, 2016), 그들이 소속된 사회의 특징을 반영하는 심리적 특징으로(Sarason, 1983), 이는 교사의 직무소진이 개인 차원의 변인들에 영향을 받기도 하지만, 학교와 같은 조직 차원의 변인들에게도 영향을 받는 다고 볼 수 있다. 이는 직무소진에 영향을 미치는 변인들이 위계적 속성을 가지고 있으며, 따라서 개인 차원에서의 단편적인 관계를 구명하거나 집단의 분산이 주는 오차를 고려하지 않는다면 교사의 직무소진을 명확히 구명하는 데 한계가 있음을 의미한다.

이에 따라 교사의 직무소진이 갖는 개인 및 조직의 다차원적 속성을 고려하여 특성화고등학교 교사의 직무소진에 영향을 미치는 변인들의 관계를 정밀하게 분석할 필요가 있으며, 개인 및 조직 변인이 교사의 직무소진에 미치는 직접적인 효과뿐만 아니라 개인 및 조직 변인간의 상호작용 효과를 살펴봄으로써 특성화고등학교 교사의 직무소진과 관련 변인들에 대해 유용한 시사점을 제공할 수 있을 것이다.

2. 연구의 목적

이 연구의 목적은 특성화고등학교 교사의 직무소진과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계를 구명하는 데 있었다. 구체적인 연구 목표는 다음과 같다.

첫째, 특성화고등학교 교사의 직무소진 수준과 개인 및 조직 특성을 구명한다.

둘째, 특성화고등학교 교사의 직무소진에 대한 교사 및 학교의 변량을 구명한다.

셋째, 특성화고등학교 교사의 직무소진에 개인 변인이 미치는 효과를 구명한다.

넷째, 특성화고등학교 교사의 직무소진에 조직 변인이 미치는 효과를 구명한다.

다섯째, 특성화고등학교 교사의 직무소진에 대한 개인 및 조직 변인의 상호작용 효과를 구명한다.

3. 연구 문제

세부 연구 목표에 따라 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

연구 문제 1. 특성화고등학교 교사의 직무소진 수준과 개인 및 조직 특성은 어떠한가?

1-1. 교사의 직무소진 수준은 어떠한가?

1-2. 교사의 개인 특성은 어떠한가?

1-3. 특성화고등학교의 조직 특성은 어떠한가?

연구 문제 2. 특성화고등학교 교사의 직무소진에 대한 교사 및 학교의 변량은 어떠한가?

2-1. 교사의 직무소진 전체 변량 중 교사 및 학교의 변량의 비율은 어떠한가?

2-2. 개인 변인 통제 후 직무소진에 대한 집단 내 변량과 집단 간 변량은 어떠한가?

연구 문제 3. 특성화고등학교 교사의 직무소진에 개인 변인(교직 경력, 능동적 교직 선택 동기, 교사 효능감, 회복 탄력성, 역할 갈등, 업무량, 직무 스트레스, 직무 만족)은 어떠한 영향을 미치는가?

3-1. 교사의 직무소진에 개인 변인은 유의미한 영향을 미치는가?

3-2. 교사의 직무소진에 대한 개인 변인의 설명량은 어떠한가?

연구 문제 4. 특성화고등학교 교사의 직무소진에 조직 변인(학교 설립 유형, 학교 규모, 교장의 감성적 리더십, 동료교사 지지, 친화적인 조직문화, 특성화 추진, 취업률 변화, 학업중단률)은 어떠한 영향을 미치는가?

4-1. 교사의 직무소진에 조직 변인은 유의미한 영향을 미치는가?

4-2. 교사의 직무소진에 대한 조직 변인의 설명량은 어떠한가?

연구 문제 5. 특성화고등학교 교사의 직무소진에 개인 및 조직 변인 간 상호작용은 어떠한 영향을 미치는가?

5-1. 교사의 직무소진에 개인 및 조직 변인 간 상호작용은 유의미한 영향을 미치는가?

4. 용어의 정의

가. 직무소진

직무소진이란 직무를 수행하면서 근로자가 신체적, 정서적, 정신적으로 고갈되고, 직무 수행 능력과 결과에 대한 성취감이 감소하며, 타인과의 관계와 자신이 담당하는 직무에 대해 부정적인 태도를 형성하게 된 상태이다(Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). 이 연구에서는 유정이(2002)가 번안한 Maslach와 Jackson(1981)의 측정도구에 특성화고등학교 교사가 응답한 값이다. 직무소진 문항에 응답값이 클수록 교사가 느끼는 직무소진의 정도가 높음을 나타낸다.

나. 능동적 교직 선택 동기

능동적 교직 선택 동기란 교사가 자신의 적성, 흥미, 인성, 가치관 등과 같이 개인 자신이 지니고 있는 요인을 고려하여 교직을 선택하게 된 동기이다(양윤종, 조남근, 1998). 이 연구에서는 김주영(2010)이 수정한 Huberman(1993)의 교직 선택 동기 측정도구에서 능동적 교직 선택 동기를 측정하는 문항에 특성화고등학교 교사가 응답한 값이다. 능동적 교직 선택 동기 문항에 응답값이 클수록 교사가 교직을 선택하게 된 동기가 능동적이다.

다. 교사 효능감

교사 효능감이란 교사가 학생에게 긍정적인 영향을 미칠 수 있을 것이라는 교사의 기대나 믿음으로 학생의 학습에 대한 책임감, 효율적인 훈육에 대한 신념이다(김혜경, 2011). 이 연구에서는 김지현(2012)이 수정한 이현정(1998)의 측정도구에 특성화고등학교 교사가 응답한 값이다. 교사 효능감 문항에 응답값이 클수록 교사는 자신이 학생을 잘 가르칠 수 있고, 효율적으로 훈육할 수 있다고 생각함을 나타낸다.

라. 업무량

업무량은 교사들의 수업준비, 교수행위, 특별활동 지도, 생활지도(학생상담 포함), 학급경영, 학부모 및 외부 인사 상담, 각종회의, 수업 이외의 맡은 업무 처리, 잔무 등의 업무의 총량이다(이재일, 2011). 이 연구에서는 이재일(2011)이 수정한 Leiter와 Maslach(2005)의 측정도구에 특성화고등학교 교사가 응답한 값이다. 업무량 문항에 응답값이 클수록 교사가 수행해야 할 업무량이 많음을 나타낸다.

마. 역할 갈등

역할 갈등이란 개인에게 두 개 이상의 상반되는 역할기대가 있을 때 나타나는 현상으로서 한 개의 역할을 수행하고자 할 경우 그 이외의 다른 역할을 제대로 수행하지 못하고, 갈등이 발생하는 상태이다(Turner, 1978). 이 연구에서는 임재학(2012)

이 이종목, 박한기(1988)가 번안한 Matteson과 Ivancevich(1982)의 측정도구에 특성화고등학교 교사가 응답한 값이다. 역할 갈등 문항에 응답값이 클수록 교사는 자신에게 상반되는 역할이 기대되고 있음을 인식하고, 그 사이에서 어떤 역할을 수행해야 할지 느끼는 갈등의 정도가 크다.

바. 직무 스트레스

직무 스트레스란 직무를 수행하는 과정에서 겪게 되는 부정적 감정, 긴장, 불안, 욕구좌절, 의기소침과 같은 감정들에 직면하는 것으로서(Kyriacou, 1987; 류현미, 2003), 교사가 역할을 수행하는 학교 조직 내의 학생 관련 문제 및 동료, 학부모 등을 통하여 발생하는 스트레스이다(안경숙, 2007). 이 연구에서는 박형규(2017)가 수정한 김정휘(1991)의 측정도구에 특성화고등학교 교사가 응답한 값이다. 직무 스트레스 문항에 응답값이 클수록 교사가 직무를 수행하는 과정에서 받는 스트레스가 높다.

사. 회복 탄력성

회복 탄력성이란 스트레스와 같은 위험상황을 극복하고 변화된 환경에 적응하는 능력이다(김주환, 2011). 이 연구에서는 신우열, 김민규, 김주환(2009)이 개발한 YKRQ-27에 특성화고등학교 교사가 응답한 값이다. 회복 탄력성 문항에 응답값이 클수록 교사는 스트레스를 잘 극복하고, 변화된 환경에 잘 적응할 수 있음을 나타낸다.

아. 직무 만족

직무 만족이란 조직 구성원들이 직무와 직무 환경과 관련하여 느끼는 심리적, 생리적, 환경적 상황에 대한 만족의 정도로서 직무에 대하여 가지는 일련의 태도이자 직무 또는 직무 수행 결과로 충족되어지는 유쾌하고 긍정적인 정서 상태이다(구은미, 2004). 이 연구에서는 원경일(2017)이 수정한 노종희(2001)의 측정도구에 특성화고등학교 교사가 응답한 값을 의미한다. 직무 만족 문항에 응답값이 클수록 교사는 현재 수행하고 있는 직무에 대해 만족하는 정도가 크다.

자. 교장의 감성적 리더십

교장의 감성적 리더십이란 교장이 정서적 지능을 발휘하여 스스로 자신의 내면을 이해하고 관리하며, 조직구성원에 대한 배려와 애정 및 공감을 통해 구성원들에게 영향력을 행사하여 개인과 조직이 함께 성장하도록 하는 능력이다(이명옥, 2014). 이 연구에서는 최석기(2010)가 수정한 Reed(2005)의 측정도구에 특성화고등학교 교사가 응답한 값이다. 교장의 감성적 리더십 문항에 응답값이 클수록 교사가 인식하는 자신의 학교장의 리더십이 감성적이다.

차. 동료교사 지지

동료교사 지지란 동료교사와의 관계에서 얻을 수 있는 모든 긍정적 자원으로 자신이 존중받고 있고, 가치 있다는 생각을 가질 수 있게 하는 언어적 혹은 비언어적 소통이다(안선영, 2017). 이 연구에서는 양민경(2013)이 수정한 Cutrona와 Russell(1987)의 사회적 지지척도(Social Provision Scale; SPS)에 특성화고등학교 교사가 응답한 값이다. 동료교사의 지지 문항에 응답값이 클수록 교사는 동료교사와의 관계에서 존중받고 있고, 자신이 가치 있다고 느낀다.

카. 친화적인 조직문화

친화적인 조직문화는 학교 조직 구성원의 상호 신뢰감과 화목, 우호적 관계와 같은 인화 단결을 강조하며, 대체로 교사들의 개인적 사정을 잘 들어주는 조직문화이다(신재흡, 2002). 이 연구에서는 신재흡(2002)이 수정한 Quinn(1988)의 학교 조직문화 측정도구에서 친화적인 조직문화를 측정하는 문항에 특성화고등학교 교사가 응답한 값이다. 친화적인 조직문화 문항에 응답값이 클수록 교사가 인식하는 자신의 학교의 조직문화가 친화적이다.

II. 이론적 배경

1. 특성화고등학교 교육 및 교사 특성

가. 특성화고등학교의 개념 및 발달

특성화고등학교는 ‘소질과 적성 및 능력이 유사한 학생을 대상으로 특정분야의 인재 양성을 목적으로 하는 교육, 또는 자연 현장실습 등 체험위주의 교육을 전문적으로 실시하는 고등학교’이다(초·중등교육법 시행령 제91조, 2017). 옥준필(2000)은 특성화고등학교를 특정 분야에 소질과 적성, 관심이 있고 조기에 진로를 결정한 학생들을 대상으로 특정 산업과 연관된 전문분야에 대한 직업 교양 교육과 전문교육을 실시하는 직업교육기관으로서, 특성 있게 자율적으로 운영되는 학교라고 하였고, 송달용(2007)은 조기에 진로를 결정한 학생에게 있어 특정분야에 대한 소질, 적성, 관심을 통한 해당 분야의 전문가로 성장해 나갈 수 있도록 기초적 전문교육을 특성 있게 자율적으로 실시하는 학교라고 하였다. 또한, 나승일, 김기용, 문세연, 민상기(2009)는 선행연구에서 제시되었던 특성화고등학교의 정의를 종합하여 특성화고등학교란 특정 분야에 소질과 적성, 관심이 있어 조기에 진로를 결정한 학생들이 해당 분야의 전문가로 성장해 나갈 수 있도록 기초적인 전문교육을 특성 있게 자율적으로 실시하는 학교로 정의하였다.

특성화고등학교는 획일화된 대규모의 학교 형태로는 학생 개개인의 적성과 다양한 욕구를 충족시켜 줄 수 없을 뿐만 아니라, 세계화 및 정보화 시대에 능동적으로 대처할 수 있는 교육 경쟁력을 확보하는 데에도 한계가 있다는 인식하에 고교 단계 직업교육을 다양화 하는 방안의 하나로 제안되었다(대통령자문 교육개혁위원회, 1996). 교육개혁위원회의 제안은 다양하고 특성화된 고등학교가 보다 자유롭게 설립되고 운영될 수 있도록 함으로써 입시 위주의 획일화된 교육을 지양하고, 학생의 소질과 적성, 관심과 흥미에 부응하는 다양한 교육을 통해 교육 선택의 폭을 확대하기 위한 것이었다(나승일 외, 2009). 특성화고등학교의 도입은 산업 사회에서 지식 정보 사회로의 급속한 변화와 기존의 고등학교 교육의 문제를 보완하고 이에 대한 대안을 모색하고자 하는 정책적 의도에서 추진되었다고 볼 수 있다(나승일 외, 2009).

이후, 신교육체제 수립을 위한 교육개혁 방안(II)에서 특성화고등학교가 처음 제기된 이래 특성화고등학교와 관련하여 ‘실업계 고등학교 육성대책(2000)’, ‘직업교육체제 혁신방안(2005)’, ‘희망을 실현하는 전문계고 육성 전략(2007)’, ‘고교다양화 300 프로젝트(2008)’ 등 다양한 정책이 제시되어 왔으며, 그 규모와 수가 점차 확대되어 왔다(김인곤, 2015).

2000년에 제시된 실업계고교 육성대책은 과대규모 학교의 학급수를 지역별 여건을 고려하여 감축하였고, 세분화된 학과의 설치를 지양하고 학교별 분야별 전문화를 유도하였으며, 소질과 적성에 따라 조기에 진로를 결정한 학생들에게 고교 단계부터 전문가로 성장할 수 있는 경로를 개발하는 소규모 특성화고교를 확대하려고 하였다(허영준, 김종우, 2013).

2005년에는 대통령자문 교육혁신위원회에서 중등단계 직업교육의 혁신을 위하여 ‘직업교육체제 혁신방안’을 발표하였다(대통령자문 교육혁신위원회, 2005). 대통령자문 교육혁신위원회(2005)는 특성화고등학교의 수를 2010년 전체 고교의 10%인 200개교 정도로 확대하였고, 지방자치단체에 의한 전문계 고등학교 특성화, 산업체 및 직능단체에 의한 전문계 고등학교 특성화, 각 정부부처에 의한 전문계 고등학교 특성화 등의 운영형태로 산업수요와 직결되는 명문 특성화고등학교의 확대를 제안하였다. 이러한 직업교육체제 혁신방안의 특성화고등학교 관련 주요 정책은 지역별 핵심 산업, 특성화 산업 및 전통 산업과의 연계, 해당 직종별 개별 산업체와 직능단체에서 필요한 인력 양성, 국가차원의 육성산업 및 첨단산업과의 연계 등의 구체적인 실천방안을 통해 추진되었다(대통령자문 교육혁신위원회, 2005).

이러한 직업교육체제 혁신방안의 후속조치로 2007년 교육과학기술부는 ‘희망을 실현하는 전문계고 육성전략’을 제시하였는데, 이 정책은 전문계 고등학교 특성화, 산학협력 취업약정제를 골자로 하는 전문계 고등학교 육성 정책으로서 졸업 후 취업 및 학사 학위 취득까지 가능한 경로 구축, 학습-일 연계를 통한 능력개발 기회 확대, 전문계 고등학교 교원의 전문성 신장, 직업교육과정 혁신 및 운영 내실화 등을 주요 방안으로 하고 있다. 이 중 대표적인 방안은 정부 부처 · 지자체 · 산업체가 참여하는 전문계 고등학교 특성화 추진으로서 2020년까지 산업분야별로 500개의 전문계 고등학교를 특성화함으로써 전문계 고등학교 내실화를 통해 계속교육을 통한 능력발전을 지원하여 실무를 겸비한 핵심 기술 인력을 양성하는 것을 목표로 하였다(나승일 외, 2009).

또한, 2008년 MB 정부는 전문계 고등학교 관련 주요 정책으로 전문계고 선도모델로서의 마이스터 고등학교(산업수요 맞춤형 고등학교) 육성, 정부 부처 · 지자체가 지원하는 특성화고등학교 육성 확대, 산학협력 취업약정제(협약학과) 운영을 추진하였다(나승일 외, 2009). 이 중 특성화고등학교 육성 확대 정책은 운영주체의 다원화 및 개방적인 학교 운영으로 정부 부처 · 지자체 · 산업체가 함께 참여하는 다양한 분야의 특성화고등학교 체제 개편 정책으로 2010년까지 특성화고등학교를 300개교로 확대하는 것을 목표로 하였다(김인곤, 2015).

2010년 고등학교 체제가 개편되어 대부분의 전문계 고등학교가 특성화고등학교로 전환되어 운영되기 전까지 2010년 이전 특성화고등학교는 전문계 고등학교와 완전히 구분되는 별개의 학교가 아니라 전문계 고등학교와 유사한 형태로 조금 더 학교의 특색을 강조하였다(조규형, 2014). 산업계와 정부부처는 현재 중등직업교육 체계를 정립한 '고등학교 직업교육 선진화 방안'을 제시하였고, 이를 통해 전문계 고등학교의 직업교육 역량을 강화하기 위해 분야별로 특화된 직업교육을 제공하는 기관으로 개편되어 산업체 수요를 반영한 교육과정 운영, 선취업 · 후진학 체계 구축 등의 내용을 포함하였다(교육부, 2010). 이를 바탕으로 2010년 6월 29일 '초 · 중등교육법시행령' 개정을 통해 고등학교 유형을 일반계 고등학교, 특수 목적 고등학교, 특성화고등학교, 자율고등학교의 네 가지 유형으로 구분하였다(초 · 중등교육법시행령, 2010). 기존의 모든 전문계 고등학교는 특성화고등학교로 명칭이 변경되었고, 마이스터 고등학교(산업수요 맞춤형 고등학교)가 특수 목적 고등학교에 포함되었으며, 한 학교에 일반계와 전문계가 함께 존재하던 종합고등학교는 단계적으로 일반 고등학교로 전환되었다.

나. 특성화고등학교의 교육과정 변천

특성화고등학교에서는 교육 목적을 달성하기 위해 인문교육을 위한 기초 지식을 주로 교육하는 일반 고등학교와는 다르게 추가적으로 기술의 변화나 산업현장의 모습, 다른 교과와의 연계를 통한 직업 준비 등을 고려하여 심화된 전공 교육과정이 운영되어져야 한다(김인곤, 2015). 이와 같은 내용이 교육과정에 반영되기 위해서는 기존의 교육과정이나 교수학습 자료뿐만 아니라 매 학기마다 변화하는 내용이 교육에

반영되어 개편이 이루어져야 한다(김인곤, 2015).

또한, 특성화고등학교는 특정분야의 교육과정을 자율적으로 편성 및 운영할 수 있어야 하는데(나승일, 장명희, 조용, 송달용, 2007), 6차 교육과정부터 제7차 교육과정, 2007 개정 교육과정, 2009 개정 교육과정에 이르기까지 교육과정 자율화 정책이 지속적으로 추진되어 왔으나 특성화고등학교의 자율성이 미흡하여 산업맞춤형 인재를 양성하는 데에는 한계가 있었다(박동열, 백성준, 최동선, 장명희, 김미란, 2010). 2013년 12월의 교육과정 개정은 특성화고등학교의 전문교육을 강화하기 위해 학교의 특성에 맞는 자율적인 교육과정 편성 및 운영이 필요하다는 인식에서 시작되었고, 이는 학교와 산업계의 요구를 바탕으로 추진되었다(김인곤, 2015). 전문교과의 최소 이수 단위는 기존 80단위에서 86단위로 상향되었으며, 학교가 자율적으로 편성할 수 있는 학교 자율 과정도 최소 이수 단위가 기존 28단위에서 34단위로 조정된 반면, 인문교육과 직업교육의 차이를 고려하여 보통교과는 제7차 교육과정(56단위), 2007년 개정 교육과정(60단위)과 유사하게 60단위로 조정되었다(이우성, 2016). 따라서 2013 교육과정의 개정은 특성화고등학교가 취업중심학교로 변화될 수 있도록 교육과정 편성 및 운영의 방향성을 제시하였다는 점에서 의의를 가진다(김인곤, 2015).

2015 개정 교육과정에서는 2018년도 고등학교 1학년에게 적용되는 특성화고와 산업수요 맞춤형 고등학교의 편성 및 운영에서 총 이수 단위 180단위 중 보통 교과를 66단위 이상, 전문교과Ⅱ를 86단위 이상으로 편성하고, 실무 과목은 국가직무능력표준(National Competency Standards, 이하 NCS)의 성취기준에 적합하게 교수·학습이 이루어지도록 하였다(교육부, 2015a). 교육부(2015b)는 2015 개정 교육과정 총론을 통해 특성화고와 산업수요 맞춤형 고등학교(마이스터 고등학교)에서는 교육과정을 구성할 때 NCS를 활용한 기초역량과 직무 능력 함양이 중점이 되어야 함을 밝혔다. NCS는 산업현장에서 직무를 수행하는데 필요한 직무역량(지식, 지술, 태도)을 산업부문별로 체계화한 표준을 의미하며, ‘NCS 기반 교육과정’이라는 명칭은 2015 개정 교육과정에서 고교 직업교육과정에 적용되는 것으로 NCS를 활용하는 기본 방향을 표현한 것이다(교육부, 2015a). 따라서 2015 개정 교육과정은 고교 직업교육과정이 산업현장에서 요구하는 산업현장의 직무를 수행하기 위해 필요한 능력(지식, 기술, 태도)을 기르는 직업교육체제를 구축하여 ‘할 줄 아는 교육’이 되도록 지향하고 있다는 점에서 의의가 있다(채현호, 2016).

다. 특성화고등학교 정책 사업

1) 산학일체형 도제교육

교육부, 고용노동부, 경기도 교육청, 한국직업능력개발원(2016)은 현장중심 직업교육을 강화하기 위한 일환으로 특성화고 학생들이 학교와 기업을 오가며 이론과 현장실무를 배우는 산학일체형 도제학교 제도를 도입하였다. 산학일체형 도제교육사업이란 학교와 기업이 현장실무 중심으로 교육과정을 운영하는 것으로 학생들은 일정 기간 동안 학교와 기업 현장을 오가며 직무역량을 기르는 체계적인 직업교육훈련을 받는 것을 말한다(김홍순, 2015).

재학생 일학습병행제 중에서 고교 단계인 산학일체형 도제학교는 도제교육이 적합한 산업 분야의 특성화고와 기업이 사업단을 구성하고, 학생이 학교(Off-JT)와 기업(OJT)을 오가며 교육을 받는 방식으로 운영되며, 운영 기간은 학교와 기업의 특성에 따라 1.5년~2.5년의 기간으로 설정된다(안재영, 2017). OJT 운영 방식은 일간 · 주간 · 구간정시제로 운영되며, Off-JT는 학교의 전문교과 교사에 의해 이론 · 기초 실습교육 중심으로 이루어지는 반면, OJT는 기업의 기업현장교사에 의해 현장교육훈련 중심으로 이루어진다(교육부 외, 2016). 특히 산학일체형 도제학교는 Off-JT와 OJT가 연계되어 운영됨으로써 전공 기초 내용은 학교기반 교육을 통해 학습되고, 맞춤형 실무 능력은 현장기반 교육을 통해 함양될 수 있다(안재영, 2017).

산학일체형 도제학교 확대 · 발전 방안에 따르면(교육부 외, 2016), 산학일체형 도제학교의 적용 분야는 기존의 공업 분야에서 IT 및 서비스 등 비공업계 전반으로 확산되었고, 운영 기간은 학교 및 산업체의 특성에 따라 1.5~2.5년으로 다양화되었다. 도제 프로그램은 NCS 기반 자격의 기준 시간의 120% 이상으로 편성되었고, 기업의 현장성 반영을 강화하기 위하여 기업 특화 과정이 20% 반영되도록 되어 있다.

한편, 산학일체형 도제학교 유관기관과 지원 역할은 <표 Ⅱ-1>과 같다. 산학일체형 도제학교 확대 · 발전 방안에 따라 다양한 유관기관이 산학일체형 도제학교를 지원하도록 되어 있다(교육부 외, 2016). 유관기관의 지원 역할은 다양한 분야에 걸쳐 분담되어 있으며, 산학일체형 도제학교의 가장 큰 어려움이라고 할 수 있는 참여 기업 발굴은 다수의 유관기관에서 중복 지원하고 있다(안재영, 2017).

<표 Ⅱ-1> 산학일체형 도제학교 유관기관의 지원 역할

구분	유관기관	지원 역할
정부부처	교육부	학교-기업 사업단 선정, 시범운영 연구학교 지정, 컨설팅 및 예산을 포함한 행·재정 지원 등
	고용노동부	학교-기업 사업단 선정(교육부 협조), 기업 학교 연계 지원, 학교 및 기업 재정지원(고용보험기금), 참여 기업 관리·감독 등
지방자치단체	시·도교육청	기업 발굴 및 학교 연계, 우수 교원 배치, 학교교원 및 기업현장 교수 연수, 연구학교 지정, 재정지원 등
	시도·시군구	기업 발굴 및 학교 연계, 재정지원, 산업체 지도·감독 등
운영·지원기관	한국직업능력개발원	관련 연구 수행, 학교 교육과정 컨설팅 등
	한국산업인력공단	참여기업 선정, 지원금 심사, 도제교육센터(공동훈련센터) 성과평가 등 사업 실무 전반 담당(운영기관)
	폴리텍 도제지원센터	기업발굴, 프로그램개발, 현장훈련(OJT) 시설·장비 지원, 전문대 단계 고숙련 과정 연계

자료: 교육부, 고용노동부, 경기도교육청, 한국직업능력개발원. (2016).

산학일체형 도제학교는 우리나라의 학교 중심 직업교육과 선진 외국의 산업현장 중심 도제교육의 강점을 접목한 새로운 중등단계 직업교육 모델로서, 학생은 졸업 후 구직 기간을 단축하고, 취업 후 직무 만족도 및 현장 적응력을 높일 수 있으며, 기업은 우수한 기술 기능 인력을 조기에 확보하여 기업 경쟁력을 강화할 수 있으며, 국가는 핵심 분야의 산업인력을 확충하고, 청년 고용률을 제고할 수 있다는 점에서 의의가 있다(이수정, 김민정, 2017).

2) 고교·전문대 통합교육 육성사업(Uni-Tech)

고교·전문대 통합교육 육성사업(Uni-Tech)은 전문대를 중심으로 특성화고등학교와 일학습병행기업을 연계하여 중·고급 기술 인력을 양성하고, 청년들의 노동시장 조기 진입을 지원하는 것이다(교육부, 2015c). 재학생 일학습병행제 중에서 전문대 단계인 고교·전문대 통합교육 육성사업(Uni-Tech)은 전문대를 중심으로 고교과정이 통합되어 운영된다(교육부, 2015c). 따라서 학생들은 고등학교와 전문대, 기업을 오가며 수업을 받게 되고, 고교단계 일간 및 주간정시제 또는 전문대 단계 학기제 및 구간정시제 운영 등 다양한 교육훈련과정을 통해 교육훈련을 받게 된다(<표 Ⅱ-2>

참고). 특히 고등학교 3학년 학생은 전문대에 출석하여 전문대의 시설을 활용하여 교육을 받는 '직업교육 위탁과정' 과의 연계를 통해 수업이 운영된다.

관계부처합동(2015)에 따르면 고교 · 전문대 통합교육 육성사업(Uni-Tech)은 고등학교 졸업 후 별도의 입시 부담 없이 전문대학에 진학하거나 3학년 말 대학입시 기간 및 방학 등의 시간을 집중적으로 활용하여 공백 기간 없이 집중적인 교육을 통해 조기 입직을 유도한다는 점에서 의의가 있다. 따라서 고교 · 전문대 통합교육 육성사업(Uni-Tech)을 통해 학생들은 입학과 동시에 취업이 보장되고, 대학 입시와 학비 부담 없이 학교와 기업을 오가며 필요한 직무능력을 키울 수 있다(관계부처합동, 2015).

<표 Ⅱ-2> 재학생 단계 일학습병행제 확산방안

재학생 대상	명 칭	주요 내용	추진 현황
<고교 단계> 특성화고 2~3학년	산학일체형 도제학교	학교(3일)와 기업(2일)을 오가며 직업교육+도제훈련 통한 현장성 제고	창원기계공고, 광주공고 등 9개 특성화고 (156개 기업-527명 재학생 일학습병행제 참여)
<전문대 단계> 고교+전문대 통합교육	고교·전문대 통합교육 (Uni-Tech)	전문대 중심 고교과정 통합 운영	'15년 하반기 16개 시범사업단 선정 예정

자료: 교육부. (2015c).

3) 중소기업 기술사관 육성 프로그램

2009년 시범사업을 시작으로 산학 협력을 통한 수요자 중심의 특성화된 교육훈련의 실시를 바탕으로 입직 단계의 인력의 질 제고를 위하여 추진되고 있는 중소기업 기술사관 육성 프로그램은 공업계 고교(3년)와 전문대(2~3년)를 5~6년제 연계 교육과정으로 운영하는 것을 목표로 공업계 고교와 전문대는 교육과정을 정규 · 특약과정으로 분리하고, 특약과정으로 연계 교육과정을 운영하고 있다(이병욱, 류병구, 김태훈, 박동열, 홍주환, 2010).

공업계 고교는 실습 및 기본 교육을 담당하고, 전문대는 이론 및 기술 심화 교육을 담당하고 있으며, 공업계 고교, 전문대, 중소기업 등으로 중소기업 기술사관 육성 운영 협의회가 구성되어 연계 교육과정 개발, 취업 연계 등을 통한 체계적인 교육을 운영하고 있는데, 공업계 고교와 전문대와의 연계 학과는 동일 계열 및 동일 학과에 한

정하며, 참여 학생이 중소기업 현장에서 실제 업무를 수행할 수 있는 실무과제 및 실습과제를 중심으로 기존 교과서에 내용을 추가하거나 새로운 교과서를 제작하여 교재 및 교수자료로 사용하고 있다(이병욱 외, 2010). 교과서를 개발할 때는 연계되는 공업계 고교와 전문대학이 관련 중소기업과의 협의를 거쳐 교육 내용 및 수준을 결정하고, 공동으로 교과서를 개발하며, 연계교육의 효과성 및 참여도 제고 차원에서 참여 학생들로 별도반을 구성하여 운영하고 있다(이병욱 외, 2010).

따라서 중소기업 기술사관 육성 프로그램은 중소기업의 저숙련-저생산성-저임금을 극복하고, 고숙련-고생산성-고임금의 기술 인력 양성 체제를 구축하고, 높은 청년실업률과 중소기업 인력부족의 문제를 해결하기 위한 정책 수단으로서의 역할이 기대되고 있다(이병욱 외, 2010).

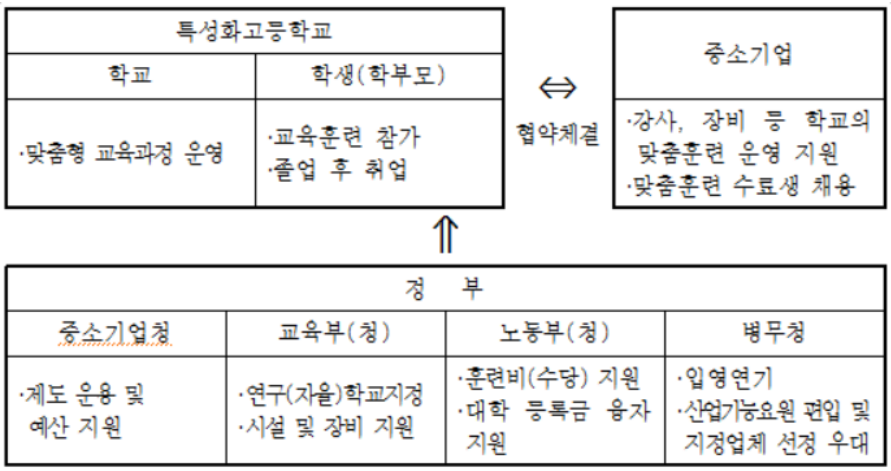
4) 중소기업 특성화고 인력양성사업

중소기업 특성화고 인력양성사업은 중소기업 인력지원 특별법에 의거하여 시행되는 사업으로서 중소기업과 특성화고등학교의 연계를 통해 기업에 필요한 인재를 양성하여 고용할 수 있도록 지원해주는 사업이다(중소기업 인력지원 특별법, 2008).

중소기업 특성화고 인력양성사업은 2005년에 실시된 직업교육체제 혁신방안의 일환으로 '기업 · 공고 연계 맞춤형 인력양성 프로그램'으로 시작되었고(이병욱, 안재영, 강철민, 2016), 정부부처 연계 특성화고 지원 사업 참여 학교 중에서 가장 높은 비율을 차지하고 있다(교육부, 2016a). 중소기업 특성화고 인력양성사업은 관련 산업분야의 기능인력 양성을 통해 중소기업에 안정적이고 체계적인 인력을 제공하는 것을 목적으로 하며, 이를 위해 취업 맞춤반, 중소기업이해연수, 1팀 1기업 프로젝트 등의 다양한 프로그램이 운영되고 있다(중소기업청, 중소기업기술정보진흥원, 2014).

특성화고 육성사업 사업구성 체계는 아래 [그림 Ⅱ-1]과 같다. 중소기업청을 중심으로 한 유관기관과의 지원을 통해 특성화고등학교와 중소기업에 의해 운영되고 있다. 특성화고는 교과과정 개발비, 실습기자재 구입비, 교육 프로그램 운영비, 교사 기술 연수비 등을 지원받고, 학생(학부모)은 교육훈련비 및 훈련 수당, 중소기업 취업 기간 중 군 입영 연기(24세까지), 사업기능요원 편입 우대의 혜택을 받을 수 있다.

중소기업은 강사, 장비 등 학교의 맞춤훈련 운영을 지원하고, 최소 2년간 맞춤훈련 수료생을 채용해야 한다(강수영, 2013).



〔그림 Ⅱ-1〕 중소기업 특성화고 인력양성사업 추진체계
자료: 강수영. (2013).

산학일체형 도제교육사업, 중소기업 기술사관 육성 프로그램, 중소기업 특성화고 인력양성사업 등 이러한 정책들의 주요 내용을 보면, 선취업 · 후진학 지원, 능력중심사회 구현, 현장교육을 통한 취업역량 강화, 산학협력 기반의 현장중심교육 강화, 고졸 적합 일자리 발굴, 산업 현장 환경 개선 및 병역 혜택 등의 다양한 고졸취업 지원, 고졸 취업 문화 확산 및 정착, 열린 고용 인사관리 등의 다양한 내용들로 이루어져 있지만, 결과적으로 이는 고졸 취업을 확산 및 지속하기 위한 정책이라고 할 수 있으며, 특히 관련 부처와의 연계된 정책으로 추진되면서 고교 직업교육을 교육 정책과 더불어 사회 정책으로 추진하려는 시도로 볼 수 있다(안재영, 이병욱, 2017).

라. 특성화고등학교 교사의 직무와 역할

1) 임용, 인사 발령 및 운용 체계

특성화고등학교 교사의 양성 및 임용 절차는 교육공무원법 제10조, 11조 및 초·중등교육법 제21조에서 규정한 중등 교원 양성 절차 및 자격 규정을 따르고 있다(교육공무원법, 2017; 초·중등교육법, 2017). 교원자격(정교사 2급) 취득 방법으로는 교원 양성 기관인 사범대학 졸업, 일반대학 교육과 및 교직과정 이수, 교육대학원 이수 등이 있다. 학교 설립 유형별 임용 절차는 국·공립학교의 경우 교원자격 소지자를 대상으로 공개 경쟁시험을 통해 교사를 임용하고 있으며, 사립학교의 경우 교원자격 소지자를 대상으로 공개전형을 통해 채용하고 있다.

임용 시험을 통해 교원 자격을 취득한 중등교원은 교육공무원임용령 및 교육공무원 인사관리규정에 의거하여 인사 발령을 받게 되고, 특히 보통교과 교사의 경우 일반고·특성화고 구분 없이 과부족 교원 비율에 따라 전입·전출과 같은 인사 발령을 받게 된다. 한편, 교원의 신규채용 시 원활한 결원 보충 및 학교 운영을 위하여 필요한 경우에 근무 예정 지역 또는 학교를 미리 정하여 공개전형으로 채용시험을 실시할 수 있으며, 이 경우 임용권자는 그 시험에 따라 채용된 교원에 대하여 10년 이내의 범위에서 대통령령으로 정하는 기간 동안 다른 지역 또는 다른 학교로의 전보를 제한 할 수 있다(교육공무원법, 2017).

교원의 인사는 전직, 전보 및 승진으로 구분하여 살펴볼 수 있는데, 전직은 교육공무원의 종별과 자격을 달리하는 임용을 의미하며(교육공무원법, 2017), 전보는 같은 직위 및 자격에서 근무기관이나 부서를 달리하여 임용하는 것을 의미한다(교육공무원법, 2017). 또한 승진은 동종의 직무에 종사하는 바로 하위직에 있는 자 중에서 대통령령으로 정하는 바에 의하여 경력평정·재교육성적·근무성적·기타능력의 실증에 의하여 행하는 임용을 의미한다(교육공무원법, 2017). 중등교원의 인사는 각 시도교육청별 소속 지방공무원의 인사관리 기준 및 원칙을 토대로 이루어지고, 시도교육청의 공무원 인사관리 기준 및 원칙에 따라 대다수의 경우 교원의 근속상한 연한을 최소 2년에서 5년까지로 규정하고 있다(시도교육청, 2017).

특히 특성화고등학교에 근무하는 전문교과 교사는 자신의 전공과 관련하여 임용시험을 통해 교원 자격을 취득한 후 교육공무원임용령 제9조 및 교육공무원 인사관리규정에 의거하여 특성화고등학교로 인사 발령을 받게 되고, 보통교과 교사는 일반고 · 특성화고 구분 없이 과부족 교원 비율에 따라 전입 · 전출과 같은 인사 발령을 받게 된다(교육공무원임용령, 2017).

2) 교원 연수를 통한 전문성 신장

교원의 전문성을 신장시키기 위해 교육기본법, 교육공무원법 등의 법적 근거에 의해 교원 연수를 실시하고 있다. 현재 교원 연수 선진화 방안은 “변화하는 학교, 행복한 학교 실현”을 비전으로 삼고 있으며 ① 교육정책 현장 착근 및 직무역량 제고, ② 전문성 신장을 위한 연수의 내실화, ③ 교원 연수의 효율성 및 연수기관 질 관리 등 3가지 추진방향을 설정하고 있다. 또한, 연수 기관에 대한 질을 강화하기 위해 운영 체제를 수시 변경에서 전년도에 확정한 계획에 따라 제공하는 형태로 전환하였다(교육부, 2016b).

현재 운영되고 있는 특성화고등학교 교원 연수는 일반 고등학교와 구분 없이 운영 형태에 따라 크게 연수기관 중심의 연수와 단위학교 중심의 연수로 구분된다. 이 중 연수기관 중심의 연수는 자격 연수, 직무연수, 특별 연수 등으로 구분되는데, 자격 연수는 교장이나 1급 정교사와 같은 특정한 교원 자격을 취득하기 위한 연수이고, 직무연수는 직무수행에 필요한 능력 배양을 위한 연수이다. 현재 대부분의 교원연수는 연수기관 중심으로 추진되고 있으며, 일부분 단위학교와 개인중심으로 연수가 추진되고 있다. 특히, 연수기관 중심의 직무 연수를 통해 교원의 전문성을 신장시키고 기초직업능력을 향상시키려는 노력을 계속하고 있다(박균열, 2014). 또한 단위 학교에서는 컨설팅장학, 연구 수업, 교과교육연구회, 전달강습, 교내자율장학 등의 활동을 통해 교원의 전문성을 강화하고 있다. 이러한 연수기관 및 단위학교 중심의 활동 이 외에도 교사는 본인의 능력을 향상시키기 위해 학위취득, 교과교육연구 회 및 학회 참여 등과 같은 자기개발활동을 수행한다.

3) 업무 분장 및 특성

특성화고등학교 교사는 일반계 고등학교와 마찬가지로 행정업무와 교육업무를 병행하고 있으며 구체적으로 연간 학교계획 파악, 교무업무 파악, 직원회의 참석, 교육행정정보시스템 활용, 공문서 작성 등의 업무를 수행하고 있다(나승일, 이명훈, 한홍진, 마상진, 김진실. 2003). 그러나 특성화고등학교에 근무하고 있는 전문교과 교사에게는 일반적으로 교사에게 요구되는 자질과 능력뿐만 아니라 보통교과와는 구별되는 자질과 능력이 추가적으로 요구된다(정윤경, 2008). 전문교과 교사는 보통교과 교사와 비교하였을 때 기능대회 지도 및 실습장 관리와 같은 추가적 업무를 맡게 되며, 직무분석을 해보면 동일한 직무를 맡고 있다고 하더라도 보통교과 교사보다 더 많은 역할을 담당하고 있음을 알 수 있다(나승일 외, 2003).

특성화고등학교 전문교과 교사에게 필요한 자질을 중심으로 살펴보면 다음과 같다. 장명희(2004)는 직업과 일의 세계 변화에 대응하려면 역할도 변화해야 하므로 교사의 활동이 전개되는 학급, 학교, 사회 특성과 관련한 새로운 요구들을 통찰하고 거기에 적절하게 대처할 수 있어야 한다고 보았다. 전문교과 교사 직무 관련 내용을 4개의 영역으로 구분하여 제시하였는데 '학생 교육 및 관리'에는 교육과정 및 수업, 학생평가, 학생생활지도, 학생자치활동지도 등이 해당되며, '전문성 신장'에서 연구개발, 산업체 현장적응력 배양, 연수 등이 포함된다. '복무'에는 이행하고 금지해야할 의무들이 해당되며, '대외관계'는 교원 단체의 참여 등을 의미한다.

박동열 외(2010)는 특성화고등학교 전문교과 교원의 역량을 교수 학습 역량, 취업지원 역량, 산학 협력 역량으로 구분하여 제시하였다. 교수 학습 역량은 교사의 교수능력과 학생의 학습 능력간의 상호작용을 통하여 학생의 학습 효과를 극대화할 수 있는 능력이며, 취업 지원 역량은 학생의 취업을 효과적으로 지원하여 취업 목적을 달성할 수 있는 능력이고, 산학 협력 역량은 기업이 갖고 있는 인적 · 물적 자원을 활용하여 학교 및 기업의 상호 목적을 달성할 수 있는 능력이다.

전문교과 교사에게는 해당 전공분야의 산업현장에서 필요로 하는 교육과정 기획, 수업의 실행, 평가 등의 역량 강화도 필요함에 따라(김연경, 송해덕, 전미연, 신안치, 2015; 장명희, 2014) 전문교과 교사에게 학습내용을 토대로 학생들이 할 수 있는 능

력을 극대화할 수 있도록 하는 교수설계 역량과 교육과정 기획력 등이 아울러 강조되고 있다(이영민, 임유화, 2016). 나승일(2009)은 정부부처에 의한 특성화 고등학교 교원은 교육과정 개발 및 운영과 교재 개발 및 재구성을 비교적 적절히 하고 있지만 교원들의 특성화 교육과정 개발에 대한 전문성이 부족하여 교수학습 자료 개발에 대한 어려움을 느끼고 있다고 밝혔다.

또한 송달용, 장명희, 최동선, 전승환(2008)의 연구에서는 특성화고등학교 교사들의 현장 중심 교수학습 운영 수준이 다른 전문계 고등학교 교사들에 비해 더 높은 것으로 나타났다. 교과 외 활동도 다양했는데 특성화고등학교 전문교과 교사들은 산학협력활동, 전공 동아리 및 방과후 학교 운영, 각종 실험 · 실습실 및 기자재 관리 등 다양한 활동을 하고 있었다. 특히 교사의 산학협력활동은 산업 현장과 연계된 특성화 교육을 위해 매우 중요한 요소임에도 불구하고 특성화고등학교 전문교과 교사들은 산업체에 대한 정보 부족, 산업체 관계자와의 교류 부족 등으로 인해 산학협력 활동에 어려움을 겪고 있었다(나승일, 2009).

한편, 특성화고등학교에 근무하고 있는 보통교과 교사는 일반계 고등학교에 근무하는 교사와 같은 양성 절차와 임용 시험을 통해 교원 자격을 취득(교육공무원법, 2017; 초 · 중등교육법, 2017)한다는 공통점을 가지지만, 직업교육을 중점적으로 운영하고 있는 특성화고등학교에서 인간의 전인적인 성장과 발달을 목표로 일반계 고등학교에서 가르치는 일반교과를 가르치고 있다는 점에서 일반계 고등학교에서 근무하는 교사와는 다른 특징을 갖는다.

임언, 이수정, 윤형한, 정혜림(2015)은 특성화고등학교 보통교과 교육 목표가 일반고등학교의 교육목표와 근원적으로 같다는 가정을 하고 있지만, 재학 중인 학생들이 취업과 창업, 진학 등 다양한 진로를 가지고 있음에 따라 일반계 고등학교와 특성화고등학교에 구분 없이 발령을 받아 특성화고등학교에서 근무하고 있는 보통교과 교사들은 자신이 담당하고 있는 과목을 어떻게 가르쳐야 잘 가르치는 것인가에 대한 명확한 기준이 없어 혼란을 겪고 있다고 하였다. 또한 박나실(2013)은 특성화고등학교에 근무하는 보통교과 교사들이 학교에 대한 비애착적인 태도를 보이는 것을 지적하였는데, 이는 특성화고등학교에서 보통교과가 전문교과 교육에 비해 부차적인 교과로 간주되고 있으며, 전문교과와 동등한 위치에서 서있기보다는 기초학력 또는 보조

수준 정도로 규정되고 있기 때문에 보통교과가 특성화고등학교에서 설 자리가 없음으로 인하여 교사 스스로가 자신의 역할을 최소화 시켜 편안하게 휴식을 취하고 싶어 한다고 하였다. 특히 특성화고등학교에 근무하고 있는 보통교과 교사의 경우, 비교적 학업 의욕이 저하되어 있고, 생활 습관 및 태도 형성이 잘 되어 있지 않은 특성화고 학생들을 관리하고 지도하는데 있어 전문 교과교사들보다 높은 수준의 직무스트레스를 겪고 있으며(이운경, 2017), 학생들의 부정적인 수업태도는 보통교과 교사로 하여 수업 의욕을 저하시키고 있는 것으로 나타났다(이용순, 이병욱, 배동윤, 2005).

이운경(2017)은 특성화고등학교에 재직 중인 보통교과 교사는 전문교과 교사에 비해 업무적으로 부담을 느끼고 있는데, 각 연령층마다 그 원인이 다르다고 하였다. 특성화고등학교 근무하는 20대 연령의 보통교과 교사의 경우, 대부분 3년 이내 저경력 교사로 대부분 일반고를 졸업하고, 특성화고등학교의 풍토나 교육과정 운영 방침을 이해하고 있지 못한 채 특성화고등학교에 첫 임용교로 발령을 받았기 때문에 직업교육과 인간관계에 있어 전문교과 교사에 비해 높은 수준의 업무 부담을 느끼게 된다(이운경, 2017). 특성화고등학교 근무하는 30대 연령의 보통교과 교사의 경우, 보통교과를 중심으로 교육과정이 편성되고, 교사들에게 방과 후 수업 등 기본 보수 이외의 수당이 지급되는 일반계 고등학교와는 달리 전문교과를 중심으로 교육과정이 편성되어 참여의 기회와 기타 보수 등의 기회가 적은 특성화고등학교에 근무하게 된 보통교과 교사는 낮은 보수와 낮은 대우로 인해 어려움을 겪고 있다고 밝혔다(이운경, 2017). 특성화고등학교 근무하는 40대 연령의 보통교과 교사의 경우, 교직 초기 가졌던 의욕이 많이 사라지는 시기로 중학교와 일반계 고등학교와는 다른 특성을 지닌 특성화고등학교 학생들을 지도함에 있어 업무적으로 부담을 느끼고 있었다(이운경, 2017).

한편, 특성화고등학교의 교육 목적인 직업 기능인을 양성하기 위해서는 보통교과의 내용에 해당하는 직업기초능력과 전문교과의 내용에 해당하는 직무수행능력이 함께 강조되어야 한다(이운경, 2017). 그러나 현재 개정 교육과정에서는 직업기초능력이 구체적으로 무엇을 의미하며, 특성화고등학교에서의 보통교과 및 전문교과와 어떤 관련성이 있는지에 대한 명료한 가이드라인이 없는 실정이다(박영도, 2017). 따라서 직업기초능력과 보통교과에 대한 불분명한 관련성 또한 보통교과 교사의 업무 부담을 가중시키는 요인으로 작용하고 있다(임언 외, 2015).

또한 보통교과 교사는 전문교과 교사에 비해 교육과정 기획과 같은 학교의 핵심 교육업무보다는 단순한 행정적 업무를 수행하고 있는 것으로 나타났는데(나승일 외, 2003), 전문교과 교사와의 부당한 업무 분장이 보통교과 교사의 어려움을 가중시키고 있는 요인 중 하나로 꼽히고 있다(임언 외, 2015). 이는 특성화고등학교의 특성은 각종 직업교육 제도와 각종 사업을 통해 드러남에도 불구하고, 제도와 사업을 추진함에 있어 대부분 전문교과 교사로 구성된 전문 교육 관련 부서와 보직교사들을 중심으로 이루어지기 때문에 일반 직위의 보통교과 교사가 특성화고등학교의 특성 및 직업교육의 목표, 교육 과정 등을 이해할 수 있는 기회가 적어 직무상의 어려움을 겪고 있는 것으로 판단할 수 있다(이운경, 2017).

2. 직무소진의 개념과 하위 요인

가. 직무소진의 개념

직무소진이라는 개념은 정신분석학자 Freudenberger(1974)가 병원에서 함께 일하는 의료진들이 시간이 지남에 따라 신체적·정신적으로 피곤, 민감, 냉소주의를 경험하는 것을 관찰하면서 정의되기 시작하였다. Freudenberger(1974)는 직무소진에 대하여 자신이 맡은 업무를 헌신적으로 수행하였으나 만족할만한 성과나 보상이 제공되지 않아 피곤하고 지치며 탈진되는 현상을 겪는 상태로서, 비현실적이고 과도한 업무 요구로 인해 피로감, 좌절감, 일로부터의 거리감, 스트레스, 정신적 소모감과 고갈, 무력감, 절망감 등을 나타내는 신체적, 정서적, 정신적 고갈상태라고 정의하였다.

직무소진 대한 연구를 체계화한 대표적인 학자인 Maslach와 Jackson에 따르면, Maslach(1982)는 직무소진을 장기적인 직무 스트레스로 인해 발생하는 신체적, 정서적 고갈로 나타나는 현상이라고 정의하였고, Maslach, Jackson과 Leiter(1996)는 직무소진에 대해 장기간 사람들과 관계를 유지하는 과정에서 받게 되는 지속적이고 반복적인 정서적 압박의 결과로서, 다른 사람들에게 서비스를 제공하는 전문직 종사자들에게 나타나는 신체적, 정서적, 정신적 고갈 상태라고 정의하였다. 또한, Amstrong(1977)은 직무소진을 전문직을 가진 근로자가 직업에 대한 의미와 목적을 상실하고, 동료 직원

이나 조직과의 관계가 좋지 않은 상태라고 하였고, Cordes와 Dougherty(1993)는 주변 사람에 대한 관심 상실과 기계적 반응이 겉으로 드러나는 우선적 반응이 되며, 창의력 상실, 몰입상실 등이 나타난다고 하였다. Brich(1993)는 직무소진이 스트레스 자체의 결과만이 아니라 스트레스를 받고 이를 극복할 방법이 없는 상태의 결과라고 하였고, Shirom(2003)은 인지적 피로, 신체적 피곤을 직무소진으로 정의하였다. 국내 선행 연구에 따르면, 박은정(2002)은 직무소진을 개인에게 주어진 업무를 수행했으나 기대한 성과 혹은 보상이 없는 원인과 생활방식, 인간관계에 따라 발생하는 인간적 회의감 혹은 좌절감을 겪는 상태라고 하였고, 신강현(2003)은 과도한 스트레스에 노출된 경우 나타나는 정서적, 육체적, 태도적 고갈이라고 하였으며, 이동수(2009)는 정신적, 신체적 고갈로 인해 직무만족과 직무몰입을 하지 못하는 상태로서 이는 직무의 생산성이 낮은 사람들을 일컫는 가상의 개념이라고 하였다. 위의 선행 연구를 종합하면, 직무소진이란 사람들과의 관계 속에서 근무하는 사람에게 나타날 가능성이 높은 현상으로 신체적, 정신적, 정서적인 고갈로 인하여 더 이상을 일을 수행하기 어렵고, 심지어 사람들에 대한 부정적 반응까지 갖게 되는 상태를 의미한다. 직무소진과 관련된 선행 연구에서 직무소진은 burnout 또는 job burnout으로 번역되는데, 박상언, 김민용(2006)과 최은영, 김현아(2012)는 직무소진을 burnout 또는 job burnout으로 혼용하고 있었다. 따라서 burnout과 job burnout은 개념상 동일하며, 영어 표기를 자율적으로 선택하여 사용하고 있음을 알 수 있다. 그러나 대부분의 연구에서 job burnout보다 burnout이라는 용어를 사용하고 있었는데, 특히 교사를 대상으로 한 직무소진 연구에서는 burnout이라는 용어를 많이 사용하고 있었다.

나. 교사의 직무소진

교사는 일반 서비스직 종과 마찬가지로 사람을 상대로 일한다는 특성을 갖지만, 일반 서비스직종과는 다르게 주도적인 입장에서 자신의 역할을 수행해야 하며, 특히 교육 전문가로서 가치를 실현하는 등 고도의 정신적 노동을 한다는 점에서 교사라는 특성을 중요하게 고려해야 한다(정연홍, 2016). 또한, 교사는 사회적으로 높은 역할 기대를 받으면서 동시에 현실적으로 다양한 역할 수행을 요구받기 때문에, 주변의 많

은 평가나 압력에 노출되기 쉽다(Bousquet, 2012). 이에 따라 교사는 직무소진을 경험할 가능성이 높으며, 교사라는 직업의 특수성을 바탕으로 직무소진을 재개념화하는 연구가 이루어져 왔다(김정휘, 김태욱, 2006; 김혜경, 2011; 김희정, 이소은, 2013; 이정영, 2012; 이정현, 2013; 조환이, 유선아, 2014; 차지연, 2013).

임종철(1990)은 교사의 직무소진을 교사의 노력과 직무능력이 교직의 직무와 관련된 스트레스 요인을 극복하지 못하기 때문에 나타나는 상태라고 정의하였고, 그 외 다수의 선행 연구에서는 교사가 열정을 갖고 헌신하여 학생과의 관계에서 가치 있는 결과를 성취하려고 하지만, 가르치는 일에서 성취와 보람을 얻지 못하면서 좌절과 분노의 반응을 보이는 것이라고 정의하였다(구본용, 김영미, 2014; Farber, 1991; Kyriacou, 1987). 또한, 홍우림(2015)은 교사들이 예측이 불가능한 교실에서 문제상황이 발생하였을 때 어떻게, 무엇을 해야 할지 모르거나 아무것도 할 수 없다는 생각에 무기력감을 느끼게 되며, 학교 조직 특성이나 교사 개인의 특성으로 인해 직무소진을 경험한다고 하였다. 특히, 중등교사의 경우 많은 고민과 갈등을 경험하는 사춘기 학생들을 대상으로 생활 지도 및 진로 지도를 동시에 수행해야 하는 직업이라는 점에서 유아교사와 초등교사에 비해 강도 높은 감정노동을 수행하며, 그 과정에서 직무소진을 경험할 가능성이 더 크다(정상호, 2016).

Farber(1991)는 교사가 직무소진을 겪게 되면 교육의 중요성과 의미를 찾지 못하게 되고, 직무 자체에 회의감을 갖게 될 뿐만 아니라 자기 자신 스스로를 가치 없는 존재로 여기게 된다고 밝혔는데, 정연홍(2016)와 이영만(2012)에 따르면 이러한 교사의 직무소진은 학생을 가르치는 자신의 직무에 대해 실패감, 능력 부족을 경험하는 것이며 학생들에 관한 일을 귀찮게 생각하거나 아예 교직을 떠나려는 생각으로 이어질 수도 있다. 이처럼 교사의 직무소진은 교사로 하여금 교직과 학생, 교육에서 스스로 소외된 존재가 되게 함으로써 직무충실도와 교직몰입을 떨어뜨리게 만들어 교직이 요구하는 헌신과 봉사를 사라지게 한다는 점에서 심각한 문제가 되고 있다(김정휘, 김태욱, 2006).

그동안 교사의 직무소진에 대한 연구들은 직무소진이 교사 본인 또는 학교 현장에 미치는 영향에 대한 연구가 이루어져 왔는데, 교사의 직무소진은 직무만족도(이정현, 2013), 직무열의(이정영, 2012)에 부정적인 영향을 미치며, 이직의도를 높아지게 만드는 요인으로 작용한다(유현숙, 2013). 또한 직무소진을 경험하는 교사는 자신의 전

문성 인식을 낮게 하며(문혁준, 2013), 전문적 발달을 도모하는 자기장학에 대한 인식과 수행에도 부정적인 영향을 미친다(이윤주, 2014). 뿐만 아니라 교사의 직무소진은 강압적이고, 방임적인 훈육방식에 영향을 미치며(차지연, 2013), 학생의 정서지능이나 사회성 발달(김희정, 이소은, 2013), 학생의 학교생활 적응(강진아, 2010)에 부정적인 영향을 끼친다. 따라서 다양한 선행 연구에서는 직무소진을 일으키는 요인을 찾아 이를 감소시키는 데에 많은 관심을 나타냈고, 특히 교사의 직무소진의 원인을 규명하는 것과 대안을 모색하는 것에 대한 관심을 기울이고 있다.

초기 교사의 직무소진에 관한 선행 연구에서는 인구통계학적 변인과 심리적 변인이 포함된 개인 변인이 주로 교사의 직무소진을 일으킨다고 하였으나 이후에는 학교와 관련된 조직 변인이 교사의 직무소진에 더 큰 영향을 미치는 원인으로 연구되어 왔다(김은주, 2017). Hubert, Gable & Iwanicki(1983)는 교사의 직무소진에 대한 초기 연구들이 직무소진의 원인을 교사 개인적 특질 또는 학교 조직적 특질이라는 이분화한 각각의 단일 요인으로 직무소진을 이해하고자 하였기에 직무소진에 대한 종합적이고 유기체적인 분석을 이루어내지 못하였다고 보았다. 이에 Schwab, Jackson과 Schuler(1986)은 교사들이 겪는 직무소진을 교사 자신의 개인적 요인과 교사가 속해 있는 조직적 요인으로 분류하였다. 최근 직무소진에 관한 연구들은 개인 및 조직 변인의 두 변인 간 상호작용에 의해 직무소진이 발생하는 것으로 보고 있으며, 이에 따라 교사의 직무소진을 이해하기 위해서는 한 수준의 요인만을 다룰 것이 아니라 개인 및 조직 변인을 종합으로 살펴볼 필요가 있다(김은주, 2017).

한편, Maslach, Schaufeli와 Leiter(2001), 조환이, 윤선아(2014)와 차진훈(2016)은 <표 Ⅱ-3>과 같이 교사의 직무소진의 요인을 개인 변인과 조직 변인으로 구분하였다. 특히, 조환이, 윤선아(2014)와 차진훈(2016)는 Maslach, Schaufeli와 Leiter(2001)가 개인 변인을 인구통계학적 특성, 성격 특성, 직무태도로 분류하고, 조직 변인을 직무특성, 직업적 특성, 조직 특성으로 분류한 기준에 근거하여 국내 교사의 직무소진에 대한 연구동향을 정리하였다. 따라서 조환이, 윤선아(2014)는 교사의 직무소진을 일으키는 개인 변인을 인구통계학적 변인, 개인 심리적 변인으로 분류하고, 조직변인을 조직특성 변인과 직무특성 변인으로 분류하였으며, 차진훈(2016)은 개인 변인을 인구통계학적 변인, 심리·성격 변인과 직무태도 변인으로 분류하였고, 조직 변인을 직무특성

변인과 조직특성 변인으로 분류하였다.

<표 Ⅱ-3> 교사의 직무소진 관련 선행연구의 변인군 분류

Maslach, Schaufeli와 Leiter(2001)		조환이, 윤선아(2014)		차진훈(2016)	
개인 변인	인구통계학적 특성	개인 변인	인구통계적 변인	개인 변인	인구통계학적 변인
	성격특성		개인 심리적 변인		심리 · 성격 변인
	직무태도				직무태도 변인
조직 변인	조직특성	조직 변인	조직특성 변인	조직 변인	조직특성 변인
	직업적특성		직무특성 변인		직무특성 변인
	직무특성				

자료: 차진훈(2016)의 연구에서 연구자가 재구성

다. 직무소진의 하위 요인

다수의 선행연구에서는 직무소진을 다양한 하위 요인로 구분하여 접근하고 있었는데, 이는 직무소진이 복합적 개념으로 어느 한 가지 원인으로 발생하는 것이 아니며 다양한 원인에 의해 발생되는 것이기 때문이다(신다혜, 2010; 신정재, 2012). Pines와 Aroson(1988)은 직무소진의 하위 요인을 생리적, 정서적, 정신적 소진상태로 분류하였고, Demerouti(2001)는 탈진과 과로로 분류하였지만, 대부분의 연구에서는 직무소진에 대한 연구의 대표적인 학자인 Maslach(1982)의 분류에 따라 직무소진의 하위 요인을 정서적 고갈(Emotional exhaustion), 비인간화(Depersonalization), 개인적 성취감 저하(Reduced personal accomplishment)로 분류하였다.

1) 정서적 고갈(Emotional exhaustion)

정서적 고갈은 정서적으로 지쳐서 심리적 수준에서는 더 이상 아무것도 줄 수 없다고 느끼게 되는 것으로(Maslach & Jackson, 1981), 부정적인 감정들로 인해 더 이상 일에 전념할 수 없으며 자신의 의지만으로는 해결되지 않아 힘들어 하는 상태이다(강진아, 2010). 김혜경(2011)은 교사의 직무소진에서 정서적 고갈을 교사의 정서적 자원이 고갈됨으로써 학생에 대한 관심, 신뢰감이 상실되고 감정이 메마르는 것이라고 하였다. Maslach(1982)는 정서적 고갈은 타인보다 높은 성과를 올리고자 하는 사람들에게 성취에 대한 기대로 자신을 혹사시키는 경향이 나타난다고 하였고, 장함자(2013)는 정서적 고갈을 직무소진의 현상을 측정하는 도구 중에서 가장 일반적으로 사용되는 요소로서, 근로자들이 직무소진 증상을 경험하게 될 때 정서적 고갈 현상이 가장 먼저 나타나게 된다고 하였다. 따라서 정서적 고갈은 직무소진의 핵심적 요인이라고 할 수 있다.

2) 비인간화(Depersonalization)

비인간화는 과도한 인간관계 안에서 직무소진을 느낌으로써 직무에서 직면하는 상대를 보는 관점이 사물을 대하듯이 변하는 것을 말한다(Maslach & Jackson, 1981). 정서적 고갈로 인하여 자신의 동료, 고객, 직무 등에 대해 나타나는 일종의 부정적 반응으로 상대를 무감각하고 냉소적인 태도로 대하고, 맡은 직무를 형식적, 기계적으로 처리하게 되며, 이는 더 이상의 직무소진을 막으려는 일종의 방어적 대처방식으로서 심리적으로 상대와의 거리감을 유지하여 이를 완화시키고자 하는 것이다(황승욱, 박동수, 2011; 장함자, 2013). 김혜경(2011)은 교사의 직무소진에서 비인간화를 교사가 학생들에게 부정적이며 냉소적인 태도로 대하는 것이라고 하였다.

지연숙(2015)는 정서적 고갈이 개인의 내적으로 나타나는 소진이라면, 비인간화는 외적인 행동으로 나타나는 경향이 강하다고 하였다. 즉, 비인간화는 직무소진에 있어서 대인관계 차원으로 이해할 수 있는데, 이는 직무와 관련하여 만나는 사람들에 대하여 부정적으로 생각하고 반응하거나 무감각한 반응을 보이는 것, 혹은 과도하게 거리감을 두는 태도로 나타난다(강진아, 2010).

3) 개인적 성취감 감소(Reduced personal accomplishment)

개인적 성취감 감소는 성과를 성취하고자 하는 감정이나 성공하고자 하는 의도가 감소되는 것으로서 직무상에서 성취도 부족으로 이어지는 자기 자신에 대한 부정적인 평가로 정의된다(Maslach & Jackson, 1981). 즉, 자신의 직무를 성취함으로써 얻게 되는 성공적인 성취감을 경험하지 못해 자신이 더 이상 조직에서 원하는 존재가 아니라는 사실을 지각하면서 개인적 성취감이 하락하는 것을 말한다(Maslach & Jackson, 1981; Maslach, 1982). 김혜경(2011)은 교사의 직무소진에서 개인적 성취감 저하를 교사가 자신의 직무에 대해 스스로 의미 있는 기여를 하지 못한다고 여기게 되면서 교사로서의 성취감을 느끼지 못하게 되는 것이라고 하였다.

개인적 성취감의 감소는 때로는 자신의 노력이 부적절하다는 지각 또는 자신의 경쟁력이나 성과가 낮다는 현실적인 인식에서 비롯될 수도 있고, 개인 업무나 다른 사람들과의 상호관계를 통한 업무에서 직무성취도와 성공, 성취감의 감소로 인해 나타나기도 하며, 이는 자기 자신의 부정, 의욕상실, 허탈감, 우울증, 타인기피, 좌절감, 생산성 감소, 업무 능력 저하로 이어지게 된다(송수연, 2013; Cordes & Dougherty, 1993). 주시각(2013)은 감정적 고갈과 비인간화가 장기적으로 진행될 경우 타인과의 관계에서도 성취감 감소로 연결될 수 있다고 하였고, Maslach(1982)는 개인적 성취감 저하의 경우 비인격화의 정도가 크기 때문에 조직 구성원으로서의 자신의 태도가 조직의 요구와 불일치함을 인지하게 되며, 그 결과 자신의 능력에 문제가 있다고 인식하게 되어 다시 개인적 성취감 저하로 이어지는 악순환을 겪게 된다고 하였다.

3. 교사의 직무소진과 개인 변인의 관계

일반적으로 교사의 직무소진은 교사 개인과 학교 조직에서 비롯되는 원인 간의 상호작용에 의해 발생하기 때문에 개인이나 조직이라는 단일적인 차원에서 원인을 규명할 수 없고, 개인과 조직적 차원을 종합적으로 고려해 교사의 직무소진에 미치는 요인들을 구명해야 한다(박연옥, 2013). 다수의 선행 연구에서는 성별, 연령, 학력, 결혼여부 등과 같은 인구통계학적 변인이 교사의 직무소진에 영향을 준다는 것이 꾸

준히 밝혀져 왔다(김보람, 박영숙 2012; 박연옥, 2013; 서민정, 2001; 석류, 2014; 안선희, 김지은, 2007; 이정숙, 2011; 이한천, 1989; 임종철, 1990; 조중철, 1999; 하태성, 1999; 한임순, 이순례, 김향자, 권용은, 1997; Cordes & Dougherty, 1993; Layman & Guyden, 1997; Levine, 1981; Lloyd, King & Chenoweth, 2002; Maslach, 1982; Maslach, Schaufeli & Leiter, 1996; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Pines, Aronson & Kafry, 1981; Reynold & Tabacchi, 1993; Ryerson & Marks, 1981; Schwab & Iwanicki, 1982; Schwab, Jackson & Schuler, 1986).

한편, 교사의 직무소진과 관련된 개인 변인들은 크게 인구통계학적 변인과 교사의 심리 및 직무 관련 변인으로 나눌 수 있으며, 인구통계학적 변인에는 성별, 연령, 결혼여부, 교직경력, 담임여부, 직급 등을 들 수 있다(이영만, 2012). 교사의 심리 및 직무 관련 변인은 직무소진을 경험하더라도 이를 극복하는 주요 원인이 되므로 교사의 직무소진에 큰 영향력을 미치는 변인이며(조환이, 윤선아, 2014), 교직 선택 동기, 교직관, 교사 효능감, 회복 탄력성 등을 포함한다.

또한, 다수의 선행 연구에서는 역할 특성(역할 갈등, 역할 모호성, 역할과다)과 직무소진 간에 높은 정적 상관관계가 나타났고(임재학, 2012; Gil-Monte, 1993; Holloway & Wallinga, 1990; Moore, 2000), 업무량이 교사의 직무소진에 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났으며(이재일, 2011), 학교에서 수행하는 직무에 대한 만족도가 높을수록 교사가 경험하는 직무소진의 수준이 낮은 것으로 나타났다(장원규, 1991; 조동환, 1994; 추정선, 1985).

선행연구에서 제시된 직무소진과 개인 변인의 관계는 <표 Ⅱ-4>와 같다.

<표 Ⅱ-4> 선행 연구에서 제시된 직무소진과 개인 변인의 관계

개인변인	연구자	관계
성별	김보람(2012), 박연옥(2013), 석류(2014), 이정숙(2011), 임종철(1990), 조중철(1999), 하태성(1999), Lloyd, King & Chenoweth(2002), Maslach(1976), Maslach, Schaufeli & Leiter(1996), Maslach, Schaufeli & Leiter(2001), Levine(1981), Reynold & Tabacchi(1993), Ryerson & Marks(1981), Schwab & Iwanicki(1982), Schwab, Jackson & Schuler(1986)	여성 > 남성

<표 Ⅱ-4> 계속

	김혜선(2005), 이한천(1989), 홍승희(2009)	여성 < 남성
	Lloyd, King & Chenoweth(2002), Maslach(1982), Maslach, Schaufeli & Leiter(1994), Reynold & Tabacchi(1993)	△
연령	오영재(1992), 조중철(1999), 허태성(1999), Cordes & Dougherty(1993), Maslach, Schaufeli & Leiter(2001), Schwab & Iwanicki(1982), Schwab, Jackson & Schuler(1986)	-
	김종석(1994), 이갑진(2004)	+
학력	권오식(1994), 한임순, 이순례, 김향자, 권용은(1997), Griffin & Thornburg(1989), Townley, Thornburg & Crompton(1991)	+
	Maslach, Schaufeli & Leiter(2001)	-
	안선희, 김지은(2007), 장원규(1991)	△
결혼 여부	권오식(1994), 안선희, 김지은(2007), Cordes & Dougherty(1993), Layman & Guyden(1997), Maslach, Jackson & Leiter(1996), Maslach, Schaufeli & Leiter(2001)	미혼 > 기혼
	Farber(1984)	기혼 > 미혼
교직 경력	김정희(2000), 김종석(1994), 박경주(1990), 안영길(1992), 이갑진(2004)	+
	문정은(1996), 임종철(1990), 임지윤, 도승이(2014)	-
	권오식(1994), 김혜선(2005), 이명신(2004), 이한천(1989), 장원규(1990)	△
담임 여부	김혜선(2004), 임지윤, 도승이(2014), 전성호(2003)	담임 > 비담임
	김성은(2013)	담임 < 비담임
	박혜경(2004)	△
직급	박성규(1992), 조중철(1999)	+
	박영란(2006), 임종철(1990)	-
	권오식(1994), 김종석(1994), 이한천(1989)	△
능동적교직 선택동기	김주영(2010)	능동적 > 수동적, 물질적
교사 효능감	김지현(2012), 이재일(2011), Brouwers & Tomic(2000)	-
업무량	이재일(2011), Rudow(1999)	+

<표 Ⅱ-4> 계속

역할 갈등, 역할 모호성 역할 과부화	임재학(2012), Gil-Monte, Valcaarcel & Zornoza(1993), Holloway & Wallinga(1990), Moore(2000)	+
직무 스트레스	고은지(2017), 김연우(2016), 김은경(2017), 김현숙,(2013), 이아영(2016)	+
회복 탄력성	고은지(2017), 김유진(2010), 김형섭(2016). 안진희(2010), 이정희, 조성연(2009), 홍승희(2009)	-
직무 만족	김누리, 안도희(2015), 김새로미(2015), 노효정(2015), 신영훈(2009), 윤혁, 허유성(2012), 장원규(1990) 전성호(2003), 추정선(1985), Belicki & Woolcott(1996), Maslach & Leiter(1997)	-

주) + : 직무소진과 정적인 관계가 있음
- : 직무소진과 부적인 관계가 있음
△ : 직무소진에 영향을 주지 않음

가. 성별

성별과 직무소진의 관계에 대한 선행 연구에서는 다양한 연구 결과가 발표되었는데, 대다수의 선행 연구에서는 여성이 남성보다 직무소진을 경험할 가능성이 높은 것으로 나타났다(김보람, 박영숙, 2012; 박연옥, 2013; 석류, 2014; 이정숙, 2011; 임종철, 1990; 조중철, 1999; 하태성, 1999; Levine, 1981; Lloyd, King & Chenoweth, 2002; Maslach, 1982; Maslach, Schaufeli & Leiter, 1996; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Reynold & Tabacchi, 1993; Ryerson & Marks, 1981; Schwab & Iwanicki, 1982; Schwab, Jackson & Schuler, 1986).

교사의 직무소진 또한 다수의 선행 연구에서 여교사가 남교사에 비해 직무소진을 많이 경험하며, 그 수준 또한 높은 것으로 나타났는데(임종철, 1990; 조중철, 1999; 하태성, 1998; Schwab & Iwanicki, 1982; Schwab, Jackson & Schuler, 1986), 임종철(1990)은 초등학교 교사를 대상으로 한 연구에서 여교사일수록 직무소진을 더 많이 경험한다고 보고하였고, 조중철(1999)은 초등학교 교사를 대상으로 한 연구에서 여성의 사회적 진출이 늘어남으로써 가사, 육아, 직장의 3중고로 인해 여교사의 직무소진 강도나 빈도가 높게 나타나고 있다고 밝혔으며, 하태성(1999)은 초·중·고등학교 교사를 대상으로 한 연구에서 여교사가 직무소진을 경험하는 정도가 크다고 하였다. 한편,

이한천(1989)은 경북 지역의 초·중·고등학교 교사를 대상으로 한 연구에서 여성이 남성보다 직무소진을 경험하는 빈도와 강도가 높다는 다수의 연구 결과와는 반대로 남교사가 여교사보다 직무소진을 더 많이 경험한다고 하였다. 이와 달리 김혜선(2005)은 실업계 고등학교 교사를 대상으로 한 연구에서 여성의 사회적 진출이 늘어나고, 교직에서 여교사가 차지하는 비율이 높아짐으로써 남교사와 여교사가 구분 없이 동등한 스트레스 상황을 경험하며, 성별에 따른 직무소진은 차이가 없다고 하였다. 홍승희(2009) 또한 지적장애 특수학교 교사를 대상으로 한 연구에서 성별에 따른 직무소진은 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않는다고 하였다. Maslach(1982)는 일반적으로 여성이 타인의 감정에 예민하여 타인의 감정에 쉽게 동요되기 때문에 직무소진을 경험할 위험이 남성보다 높다고 하였으며, Maslach, Schaufeli와 Leiter(1994)은 일반적으로 여성이 남성에 비해 정서적 탈진을 더 많이 지각한다고 하였다.

나. 연령

다수의 선행 연구에서는 근로자의 연령이 적을수록 직무소진을 많이 경험하는 것으로 나타났으나(서민정, 2001; 오영재, 1992; 조중철, 1999; 하태성, 1999; Cordes & Dougherty, 1993; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Schwab & Iwanicki, 1982; Schwab, Jackson & Schuler, 1986), 30~40대의 중견 교사의 직무소진 수준이 높다(김종석, 1994; 이갑진, 2004)는 연구결과도 있었다.

오영재(1992)는 교사의 연령이 낮을수록 직무소진을 경함하는 수준이 높다고 하였는데, 특히 조중철(1999)은 초등학교 교사를 대상으로 한 연구에서 20대와 30대 교사가 높은 수준의 직무소진을 경험하는데, 20대 교사의 경우, 교육적 이상과 현실 사이의 괴리, 학교경영자와의 세대차, 학교 조직사회 내에서의 경험미숙 등이 작용하는 개인의 심적 갈등이 직무소진의 원인이 되고, 30대 교사의 경우, 급격한 교육사회의 변화에의 대처와 4·50대의 구세대와 20대의 신세대 사이에서 오는 세대간 갈등으로 인해 높은 수준의 직무소진을 경험한다고 하였다. 또한 하태성(1999)의 연구에서는 초·중·고등학교 교사의 연령이 낮을수록 경험하는 직무소진의 수준이 높은 것으로 나타났으며, Schwab과 Iwanicki(1982)의 연구와 Schwab, Jackson과 Schuler(1986)의

연구에서는 20-39세에 속한 교사들이 50세 이상의 교사보다 직무소진을 더 많이 경험하는 것으로 나타났다. 한편, 김종석(1994)과 이갑진(2004)은 30~40대 중견교사가 경험하는 직무소진 수준이 높다고 하였다. Cordes와 Dougherty(1993)는 일반적으로 근로자의 연령이 낮을수록, Maslach, Schaufeli와 Leiter(2001)는 일반적으로 연령이 낮은 근로자가 30대, 40대의 근로자보다 더 높은 직무소진을 경험한다고 하였다.

다. 학력

학력과 직무소진의 관계에 대한 선행 연구에서는 다양한 연구 결과가 발표되었다(권오식, 1994; 안선희, 김지은, 2007; 장원규, 1991; 한임순, 이순례, 김향자, 권용은, 1997; Griffin & Thornburg, 1989; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Townley, Thornburg & Crompton, 1991).

교사의 경우, 권오식(1994)은 초등학교 교사를 대상으로 한 연구에서 대학원을 졸업한 교사가 오히려 낮은 수준의 직무소진을 경험한다고 하였고, 한임순, 이순례, 김향자, 권용은(1997)은 교사학력에 따라 직무소진의 수준이 통계적으로 유의한 차이가 있으며, 학력이 낮을수록 직무소진을 많이 경험한다고 하였다. 이와 반대로 Griffin과 Thornburg(1989)는 보육교사를 대상으로 한 연구에서 학력이 높을수록 직무소진을 더 많이 경험하고, Townley, Thornburg와 Crompton(1991)가 육아교사를 대상으로 한 연구에서 또한 교사의 학력이 높을수록 높은 수준의 직무소진을 경험한다고 나타났다. 그러나 장원규(1991)는 국민학교 교사를 대상으로 한 연구에서 교사의 학력은 직무소진 수준에 영향을 주지 않으며, 안선희, 김지은(2007) 또한 보육교사를 대상으로 한 연구에서는 학력에 따른 직무소진은 차이가 없음을 밝히고 있었다. 한편, Maslach, Schaufeli와 Leiter(2001)는 일반적으로 학력이 높은 근로자일수록 더 큰 책임감과 기대를 갖고 있고, 더 큰 스트레스를 받기 때문에 더 높은 수준의 직무소진을 경험한다고 하였다.

라. 결혼 여부

결혼 여부와 직무소진의 관계에 대한 선행 연구는 상반된 결과가 있었다(권오식, 1994; 안선희, 김지은, 2007; Cordes & Dougherty, 1993; Farber, 1984; Layman & Guyden, 1997; Maslach, Jackson & Leiter, 1996; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001), 교사의 경우 권오식(1994)은 초등학교 교사를 대상으로 한 연구에서 미혼인 교사가 기혼인 교사보다 직무소진을 경험하는 정도가 높고, 안선희, 김지은(2007)은 보육교사를 대상으로 한 연구에서 또한 미혼인 교사가 기혼인 교사보다 경험하는 직무소진 수준이 높다고 하였다. 한편, Cordes와 Dougherty(1993)는 일반적으로 독신이 기혼자에 비해 더 높은 수준의 직무소진을 경험하고, Layman과 Guyden(1997) 및 Maslach, Jackson과 Leiter(1996)의 연구에서는 일반적으로 미혼인 근로자가 기혼인 근로자보다 직무소진을 더 많이 경험한다고 하였다. 또한 Maslach, Schaufeli와 Leiter(2001)는 일반적으로 미혼인 근로자가 기혼인 근로자에 비해 직무소진을 경험할 가능성이 높으며, 이혼한 근로자보다 결혼을 해보지 않은 근로자가 경험하는 직무소진 수준이 더 높다고 하였다. 그러나 Farber(1984)는 기혼 교사가 경험하는 직무소진 수준이 미혼 교사보다 높다고 하였다.

마. 교직 경력

교직 경력과 직무소진의 관계에 대한 선행 연구에서는 다양한 연구 결과가 발표되었다(권오식, 1994; 김정희, 2000; 김종석, 1994; 김혜선, 2005; 문정은, 1996; 박경주, 1990; 안영길, 1992; 이갑진, 2004; 이명신, 2004; 이한천, 1989; 임종철, 1990; 임지윤, 도승이, 2014; 장원규, 1990).

권오식(1994)은 초등학교 교사를 대상으로 한 연구에서 교직경력에 따른 교사의 직무소진 정도는 차이가 나지 않는다고 하였으며, 실업계 고등학교 교사를 대상으로 연구한 김혜선(2005)은 교직경력에 따른 교사의 직무소진의 정도는 차이가 없는데, 이는 교직은 다른 직업과 달리 직급의 세분화가 미흡한 상태이며, 교사들은 경력의 많고 적음에 관계없이 교수활동 및 학생지도 등의 근무부담이 거의 비슷하기 때문이

라고 하였다. 이한천(1989) 또한 경북 지역의 초 · 중 · 고등학교 교사를 대상으로 한 연구에서 교직의 직급이 세분화가 미흡한 상태이며, 경력의 많고 적음에 관계없이 교수활동과 학생생활지도 등의 문제에 있어 다 같이 비슷한 고충을 느끼고 있기 때문이라고 해석하였다. 이명신(2004)과 장원규(1991)는 교직경력이 직무소진의 하위요인인 정서적 고갈에 영향을 미치지 않는다고 하였다. 교직경력이 교사의 직무소진에 영향을 미치지 않는다는 다수의 선행 연구 결과와는 달리 교직경력이 짧을수록 교사가 직무소진을 더 많이 경험한다는 선행 연구 결과도 있었다. 문정은(1996)은 초등학교 교사를 대상으로 한 연구에서 상대적으로 교직경력이 짧은(6~10년) 교사가 직무소진을 많이 경험한다고 하였고, 임종철(1990)은 초등학교 교사를 대상으로 한 연구에서 교직경력이 5~9년, 10~14년, 15~19년, 4년 이하, 20년 이상 순으로 직무소진의 정도가 낮아진다고 하였는데, 이는 대체로 교직경력이 짧을수록 직무소진의 수준이 높음을 나타낸다. 또한, 임지윤, 도승이(2014)는 중등 교사를 대상으로 한 연구에서 교직경력이 짧을수록 직무소진을 더 많이 경험한다고 하며, 초임교사의 경우 자신에게 주어진 일을 의욕적으로 추진함에도 불구하고 자신의 열정이 현실에 부딪혀 좌절하게 되기 때문에 직무소진을 경험하기 쉽다고 하였다. 그러나 앞선 선행 연구 결과와는 상반되게 교직경력이 길수록 교사는 직무소진을 더 많이 경험한다는 선행 연구도 있다. 김정희(2000)와 박경주(1990)는 경력이 21년 이상인 교사가 교직경력이 짧은 교사보다 느끼는 직무소진의 수준이 높다고 하였다.

바. 담임여부

담임여부와 직무소진의 관계에 대한 선행연구에서는 다양한 연구 결과가 발표되었는데(김성은, 2013; 김혜선, 2005; 박혜경, 2004; 임지윤, 도승이, 2014; 전성호, 2003), 김혜선(2005)은 실업계 고등학교 교사를 대상으로 한 연구에서는 담임여부에 따른 직무소진이 유의한 차이가 있으며, 이는 실업계 고등학교에서 담임교사는 학급관리로 인한 스트레스가 과중하여 직무수행 의욕이 떨어지고 더 이상 학생들에게 정서적 지지를 보내기 어려울 뿐만 아니라 냉담, 무감각, 무관심해지는 상태에 이르게 되는 현실을 증명해 주는 결과라고 하였다. 임지윤, 도승이(2014)는 중등 교사를

대상으로 한 연구에서 비담임교사보다 담임교사가 직무소진을 더 많이 경험한다고 하였고, 전성호(2003)는 일반계 고등학교 교사를 대상으로 한 연구에서 담임교사의 직무소진 수준이 비담임교사보다 높다고 하였다. 그러나 위의 선행 연구 결과와 반대로 김성은(2013)은 초등학교 교사를 대상으로 한 연구에서 교과전담교사의 경우 담임교사에 비해 학년에 소속되지 않아 소속감과 안정감을 부족하게 느끼기 때문에 비담임교사의 직무소진 수준이 담임교사보다 높다고 하였고, 박혜경(2004)은 초 · 중 · 고등학교 교사를 대상으로 한 연구에서 담임교사와 비담임교사의 직무소진 수준을 비교하였을 때 직무소진의 수준에 유의한 차이가 없다고 하였다.

사. 직급

직급과 직무소진의 관계에 대한 선행 연구에서는 다양한 연구 결과가 발표되었다(권오식, 1994; 김종석, 1994; 박성규, 1992; 박영란, 2006; 이한천, 1989; 임종철, 1990; 조중철, 1999). 다수의 선행 연구에서는 교사의 직급별로는 부장교사나 주임교사와 평교사 사이에 직무소진의 차이가 없다(권오식, 1994; 김종석, 1994; 이한천, 1989)고 나타났다. 권오식(1994)은 초등학교 교사를 대상으로 한 연구에서 평교사가 주임교사보다 약간 높은 수준의 직무소진을 경험하나 차이가 없다고 하였고, 김종석(1994) 또한 초등학교 교사를 대상으로 한 연구에서 부장교사와 평교사 간에 직무소진 수준은 차이가 없다고 하였다. 이한천(1989)은 경북 지역의 초 · 중 · 고등학교 교사를 대상으로 한 연구에서 부장교사와 평교사 간의 직무소진의 수준은 차이가 나타나지 않았는데, 이는 교사라는 직업이 직급에 따라 특별한 보상이 주어지는 것이 아니고, 교수활동과 학생생활지도 등에 있어서 경험하는 스트레스 상황이 크게 다르지 않기 때문이라고 보았다. 이와는 달리 박성규(1992)와 조중철(1999)은 부장교사의 직무소진 수준이 평교사의 직무소진 수준보다 높고 하였는데, 박성규(1992)는 중 · 고등학교 교사를 대상으로 한 연구에서 부장교사가 평교사에 비해 직무소진을 더 많이 경험하고, 조중철(1999)은 초등학교 교사를 대상으로 한 연구에서 부장교사가 더 높은 수준의 직무소진을 경함하는데, 이는 부장교사가 일반 교사들에 비해 과다한 업무를 부여받고, 책임이 지워지면서 이에 비례하는 자율권이 상응하지 않는 데에 있다고

보았다. 반대로 박영란(2006)과 임종철(1990)은 평교사의 직무소진 수준이 부장교사의 직무소진 수준보다 높다고 하였는데, 초등학교 교사를 대상으로 한 두 선행 연구는 경험이 많은 부장교사에 비해 경험이 적은 일반교사가 직무소진을 많이 경험한다고 하였다.

아. 능동적 교직 선택 동기

교직 선택 동기란 교사가 교직이라는 직업을 선택할 때 무엇이 교직을 선택하게 했는지, 교직을 어떻게 생각하고, 어떤 요인에 의하여 교직을 선택하였는지를 말하며, 이에 따라 교직에 대한 사명감이나 자질 및 태도가 달라질 수 있다(김주영, 2010; 오수진, 2011). 양윤종과 조남근(1998)은 교직 선택 동기를 능동적 동기(자신의 적성, 흥미, 인성, 가치관 등과 같이 개인 자신이 지니고 있는 요인을 고려하여 교직을 선택하는 동기), 수동적 동기(교직을 잠정적으로 선택하거나 더 좋은 직업이 없어서 또는 타인이나 환경에 의해서 어쩔 수 없이 교직을 선택하는 동기), 물질적 동기(사회적 존경 및 경제적인 측면과 근무조건 및 안정성을 이유로 교직을 선택하는 동기)로 분류하였고, Huberman(1993)은 교직선택의 동기를 능동적 동기, 수동적 동기, 물질적 동기로 구분하였고, 전체 응답자의 63%가 능동적인 동기로 교직을 선택하였다고 하였다.

최소 1년 이상의 교직 경험이 있는 초등학교 교사들을 대상으로 교사의 교직 선택 동기와 직무소진 간의 관계를 연구한 김주영(2010)은 능동적 동기나 물질적 동기 때문에 교사가 되는 것을 선택하였다면 경험하는 직무소진의 수준은 낮고, 타의에 의해서나 잠정적으로 교직을 선택한 수동적 동기 때문에 교직을 선택하면 경험하는 직무소진의 수준이 높으며, 초등학교 교사의 직무소진과 교직 선택 동기 유형별로 살표보면 능동적 동기는 −.308, 물질적 동기는 −.122로 부적 상관관계를, 수동적 동기는 .260 정적 상관관계를 갖는다고 하였다.

자. 교사 효능감

교사 효능감 개념의 이론적 기반은 Bandura의 사회학습이론(Social learning

theory)에 있다(김인곤, 2015). Bandura(1982)는 사람들이 자신이 처한 상황을 극복할 수 없다고 생각할 때 공포를 느끼고 그 상황을 피하려는 경향이 있고, 반대로 스스로 판단하기에 자신이 상황을 극복할 수 있다고 생각하면 그 상황을 해결하려는 행동을 하게 된다고 주장하며, 개인이 일정한 상황에서 주어진 목표를 달성하기 위하여 요구되는 행위를 실행할 수 있는 자신의 능력에 대한 믿음을 자기 효능감(self efficacy)이라고 정의하였다. 따라서 교사 효능감(teacher efficacy)은 Bandura의 자기 효능감 개념을 교직이라는 특수한 상황에 적용한 것으로서 교과 지도, 생활 지도 , 특별활동 지도 및 학교업무 수행에 대해서 교사 자신이 가지는 자신의 능력에 대한 평가와 믿음이라고 할 수 있으며, 이는 교사가 학생 지도와 학교 업무를 수행하면서 어렵고 힘든 상황을 겪게 되었을 때 일을 해결하게 하는 원동력이 된다는 점에서 매우 중요한 특성이라고 할 수 있다(김혜경, 2011).

Ashton(1984)은 교사 효능감을 교사가 자신이 학생의 학업성취에 영향을 미칠 수 있다고 판단하는 자신의 능력에 대하 평가라고 하였고, Guskey와 Passaro(1994)는 학습하려는 의지가 없는 학생들에게까지 미칠 수 있는 영향력이자 일반적으로 학생들이 학습하는 데에 얼마나 효과적인 영향을 줄 수 있는가에 대한 교사의 신념이라고 하였으며, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy와 Hoy(1998)는 교사 효능감을 특정한 맥락에서 특정한 교수과제를 성공적으로 수행하기 위해 요구되는 행동을 실행하고 조직하는 능력에 대한 교사의 신념이라고 하였다. 국내 연구에서 박관성(1998)과 이현정(1998)은 교사 효능감을 학교에서 마주치는 모든 상황에서 교사가 본인 스스로에게 가지고 있는 기대라고 하였으며, 정우영(2005)은 교사가 학교 상황에서 어떤 결과를 이루기 위해 필요한 행동을 조직하고, 수행할 수 있는지에 대한 교사 스스로의 개인의 능력에 대한 판단이며, 주어진 상황에서 얼마나 유능할 수 있는가에 대한 신념이자 지각이라고 하였다. 한편, 국내에서는 교과 지도 이외에 생활지도와 인성교육이 함께 실시되면서 우리나라 교육 실정에 맞는 교사 효능감 척도를 개발해야 할 필요성이 대두되었다(김혜경, 2011). 이현정(1998)은 Bandura의 자기 효능감 이론을 바탕으로 국내의 교육현장의 상황과 특수성을 고려하여 새로운 교사 효능감 측정도구를 개발하였다. 이 측정도구의 하위 요인은 자신감, 자기조절 효능감, 과제난이도 선호로 구성되어 있으며, 이후 박관성(1999)의 연구를 포함한 다수의 국내 교사 효능감 연구에서 사용

되고 있다. 자신감은 교사가 가지고 있는 가치와 능력에 대한 교사 개인의 확신 또는 신념을 의미하고, 자기조절 효능감은 교사 자신이 학교에서의 활동을 관찰하고 판단하며 조절할 수 있다고 믿는 기대라고 할 수 있으며, 과제난이도 선호는 도전적인 과제를 선택하는 정도를 말하는데, 높은 과제난이도 선호를 가진 교사는 도전적이고 구체적인 목표를 선택하는 반면, 낮은 과제난이도 선호를 가진 교사는 자신이 감당할 수 있는 것을 뛰어넘는 위협적인 상황을 무서워하고 피하려 한다.

교사효능감과 교사의 직무소진 간의 관계를 연구한 다수의 선행연구에서는 교사 효능감과 교사의 직무소진 간의 부적 상관관계가 나타났다(김지현, 2012; 이재일, 2011; Brouwers, Tomic, 2000). 김지현(2012)은 교사의 직무소진과 교사 효능감은 −.498로 유의한 수준의 부적 상관관계를 가지고 있으며, 교사 효능감이 높을수록 정서적 고갈, 비인간화, 개인적 성취감 상실이 낮다고 하였고, 이재일(2011)은 특히 직무소진과 교사 효능감의 하위 요인인 개인적 성취감 감소는 −.626으로 높은 부적 상관관계를 가진다고 하였으며, Brouwers와 Tomic(2000)은 교사의 직무소진과 교사 효능감은 부적 상관관계를 가지는데, 직무소진의 하위 요인인 정서적 고갈이 발생하면 교사 효능감이 낮아지고, 시간이 지나면서 비인간화가 증가하며, 개인적 성취감은 감소하게 된다고 밝혔다. 이는 교사효능감이 증가하면 직무소진의 하위 요인인 정서적 고갈과 비인간화를 감소시키는 반면, 개인적 성취감을 증대시켜 직무소진이 감소하게 됨을 의미한다.

차. 업무량

업무량은 교사들의 수업준비, 교수행위, 특별활동 지도, 생활지도(학생상담 포함), 학급경영, 학부모 및 외부 인사 상담, 각종회의, 수업 이외의 맡은 업무 처리, 잔무 등의 업무의 총량으로서 요구되는 업무량이 교사로 하여금 재충전을 불가능하게 하는 정도까지 에너지를 고갈시키면 직무소진이 유발된다(이재일, 2011).

Byrne(1999)은 과중한 업무량이 교사에게 가장 스트레스를 주는 원인이며, 과중한 업무에는 지나친 잔무, 학업능력에서 수준 차이가 나는 학생들로 구성된 과밀 학급, 시간적 압박, 교사들의 특별 기술 영역을 벗어난 교수과정의 요구 등이 해당된다고 하였다. Brock과 Grady(2000)는 교사는 계속되는 학급 준비, 과제 검사, 학교 위원회

와 관련된 업무, 학부모와의 면담 등과 같은 전형적인 업무를 비롯하여 너무 많은 일을 요구받을 때, 시간이 부족할 때, 일을 끝내기에 자원이 부족할 때 업무 과부하 경험을 겪게 된다고 하였다. 또한, 초 · 중 · 고등학교 교사를 대상으로 한 이재일(2011)의 연구에서 교사의 직무소진과 업무량은 .407로 정적 상관관계를 나타내어 업무량은 교사의 직무소진에 영향을 미치는 개인 변인임을 알 수 있다. 한편, Rudow(1999)는 과중한 업무가 직무소진의 하위 요인인 정서적 고갈에 큰 영향을 미치지만, 비인간화와 개인적 성취에는 영향을 미치지 않는다고 하였다.

카. 역할 갈등

역할이란 어떠한 전문적 직위를 차지하고 있는 개인에게 요구되는 기대이며, 그 기대에 대한 전문적 행동이다(임재학, 2012). 다수의 선행 연구에서는 역할과 관련하여 역할 갈등, 역할 모호성, 역할 과부하를 역할 특성이라고 나타냈으며, 역할 특성은 직무소진을 야기하는 원인으로 다루어지고 있다(Glenda, 1994).

역할 갈등(role conflict)이란 한 사람에 대하여 두 가지 이상의 상반되는 역할 기대가 존재할 경우 나타나는 현상으로서, 어느 하나의 역할을 성공적으로 수행하고자 할 경우 여타의 다른 역할을 제대로 수행하지 못하는 상태이다(Turner, 1978). 일반적으로 역할 갈등은 역할을 하는 사람의 내적 기준 및 가치관과 자신에게 주어진 역할 행동 간의 갈등, 일치하지 않는 내부적 역할과 대외적 역할 간의 갈등, 상급자가 내린 모순된 두 가지 이상의 지시로 인한 갈등, 둘 이상의 상급자 내린 상이한 지시로부터 겪는 갈등으로 나누어진다(조영호, 오철환, 1985). 이와는 달리 Luthans(1992)는 역할 갈등의 형태를 개인과 역할 사이의 갈등, 역할 간 갈등, 역할 내 갈등의 3가지로 분류하였는데, 개인과 역할 사이의 갈등은 개인의 특성과 역할 기대 사이에서 발생하고, 역할 간 갈등은 둘 이상의 서로 다른 역할 요구가 동시에 수행되어져야 할 때 발생하며, 역할 내 갈등은 주어진 역할을 어떻게 수행하는가에 대한 상반되는 기대에 의해서 생겨난다. 또한, Martin & Bennett(1996)은 역할 갈등을 주관적 갈등과 객관적 갈등으로 구분하였는데, 주관적 갈등은 개인 스스로 파악하고 있는 역할 요건과 자신의 가치관 및 목표가 상충되는 경우에 나타나고, 객관적 갈등은 실제로 모순된 역할

이 요구됨으로써 개인이 상반되는 일을 해야 하는 경우에 나타난다. 한편, 역할 모호성(role ambiguity)은 역할이 불분명하거나 충분한 정보가 주어지지 않는 경우 자신의 역할을 어떻게 수행해야 할지를 잘 모르는 불확실성을 의미하며, 이는 개인에게 기대되는 역할과 관련된 의무, 책임 등에 대한 지각이 불명확할 경우에 발생하며, 직위나 직무에 관한 직무기술서가 설정되어 있지 않았을 경우 야기될 수 있다(정재훈, 2012). Katz와 Kahn(1986)에 따르면 역할 모호성은 조직의 복잡성, 빈번한 기술의 변화, 잦은 인사 등에 의해 역할 모호성이 발생한다. 또한, 역할 과부하(role overload)란 조직 내의 구성원이 역할을 수행하는 데에 기대되는 정도가 개인의 능력을 초과하거나 자신의 계획보다 어떤 일을 급하게 처리하도록 강요되는 상황을 말한다(정재훈, 2012). 개인은 성과의 양과 성과의 질 간의 갈등으로 역할 과부하를 경험하게 되는데, 양적 역할 과다는 주어진 시간 동안 수행할 수 있는 업무량 이상으로 역할이 기대되는 것이고, 질적 역할 과다는 자신의 능력, 재능, 지식의 한계를 넘어서는 역할이 요구되는 경우를 말하며, 양적 및 질적 역할 과다는 개인에게 초조함, 불안, 신경쇠약 등의 증상을 초래한다(정재훈, 2012).

교사가 수행해야 할 역할은 시대적, 사회적인 정치, 경제, 종교, 교육 등의 제도를 통해서 형성된 가치 체계에서 의해 영향을 받는데, 교사는 이러한 가치 체계가 변동되는 시기에 교직을 수행하는 데에 어려움을 겪으며, 학부모, 학생, 장학사와의 직접적인 관계를 통해 다양한 역할을 수행함으로써 역할 갈등, 역할 모호성, 역할 과부하를 경험하게 된다(김길례, 2007). 교사의 직무소진과 역할 갈등, 역할 모호성, 역할 과부하는 다수의 선행 연구에서 높은 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다(임재학, 2012; Gil-Monte, Valcaarcel & Zornoza, 1993; Holloway & Wallinga, 1990; Moore, 2000). 임재학(2012)은 종업원을 대상으로 한 의 연구에서 역할 과부하, 역할 모호성, 역할 갈등이 높을수록 높은 직무소진을 경험한다고 하였고, 특히 직무소진의 하위요인인 비인간화와 역할 모호성은 .918로 높은 상관관계를 갖는다고 하였다. 국외 다수의 선행 연구에서는 직무소진이 역할 갈등, 역할 모호성, 역할 과부화와 정적 상관관계를 가진다고 하였다(Gil-Monte, Valcaarcel & Zornoza, 1993; Holloway & Wallinga, 1990; Moore, 2000).

타. 직무 스트레스

직무 스트레스에 관한 연구는 초기 생리학, 의학, 심리학 등의 분야에서 다루어졌으나 점차 산업심리학, 행동과학, 기업경영학 등과 같은 분야에서 연구되기 시작하였다(이용식, 1997). Beehr(1984)는 직무 스트레스를 직무 자체 또는 작업환경의 어떤 특성이 종업원들에게 해로운 결과를 초래하는 과정이라고 하였고, Betoret(2006)은 교사의 약 1/3 정도가 직업과 관련된 스트레스를 경험한다고 하며, 교육현장에서 만성적으로 지속되는 외적 혹은 대인간의 요인에 의한 스트레스가 교사의 직무소진을 발생시킨다고 하였으며, Ivancevich와 Matteson(1990)은 개인 차이 및 심리적 과정에 의해 조절된 반응이자 외부환경이나 상황이 개인에게 과도한 심리적·신체적 요구된 결과라고 하였다. 따라서 교사의 직무 스트레스란 교사가 직무를 수행하는 과정에서 개인과 환경간의 상호작용을 통해 발생하고, 이에 따라 겪게 되는 부정적 감정, 긴장, 불안, 욕구좌절, 의기소침과 같은 감정들에 직면한 상태라고 정의할 수 있다(류현미 2003; Kyriacou, 1987). 한편, 김정휘(1991)는 교사의 직무 스트레스 수준을 측정하기 위해 관료적 운영, 권위상실, 인간관계, 낮은 대우, 과부하, 학습관리, 학생지도 등 9개의 하위 요인으로 구성된 측정도구를 개발하였다. 이에 박형규(2017)는 특성화고등학교 교사의 직무 스트레스를 측정하기 위해 김정휘의 측정도구를 특성화고등학교 교사의 특성에 맞게 수정하여 사용하였는데, 이는 수업지도, 생활지도, 사무처리, 상급자 요인, 동료교사, 학부모 요인, 사회적 대우 및 승진기회 등 7개의 하위 요인으로 구성되어 있다.

다수의 선행 연구에서는 교사의 직무소진과 직무 스트레스가 정적인 상관관계를 갖는 것으로 나타났다(고은지, 2017; 김연우, 2016; 김은경, 2017; 김현숙, 2013; 이아영, 2016). 고은지(2017)는 초등학교 교사의 직무 스트레스와 직무소진은 .69로 높은 정적 상관관계를 갖는다고 하였고, 김연우(2016)와 김은경(2017)는 중·고등학교 교사의 직무 스트레스와 직무소진은 .597의 정적 상관관계를 갖는다고 하였으며, 김현숙(2013)은 중·고등학교 교사의 직무 스트레스와 직무소진은 .686의 높은 정적 상관관계를 갖는다고 하였다. 이아영(2016)의 연구 또한 초·중·고등학교 교사의 직무 스트레스와 직무소진은 .58로 정적인 상관관계를 갖는다고 하였는데, 이는 교사가 느끼는 직무 스트레스 수준이 높을수록 교사의 직무소진 수준이 높아진다는 것을 의미한다.

파. 회복 탄력성

회복 탄력성(Resilience)은 어떤 물체가 늘어나 있거나 압축된 상태에서 다시 되돌아온다는 뜻으로서 심리학적으로는 '정신적 저항력'을 의미한다(홍은숙, 2006). Anthony(1987)는 회복 탄력성을 개인이 곤란에 직면했을 때 이를 극복하고 환경에 적응하여 정신적으로 성장하는 능력이라고 하였으며, Polk(1997)는 개인이 겪는 고통과 역경을 성숙한 경험으로 바꿀 수 있는 능력이라고 하였으며, Rutter(1985)는 스트레스나 역경에 대한 정신적인 면역성이라고 하였다. 한편, Dyer와 McGuinness(1996)는 회복 탄력성이 유전적인 요인에 따라서도 영향을 받지만, 교육, 문화, 시간의 흐름과 같은 환경적 요인과 개인의 노력 등 다양한 요인에 의해 영향을 받는다고 하였는데, 이에 따라 김주환(2011)은 회복 탄력성을 환경의 변화에 적응하고, 그 환경을 스스로에게 유리한 방향으로 이용할 수 있는 총체적 능력이라고 정의하였다. 국내에서는 연구자마다 회복 탄력성을 다양하게 번역하여 사용하고 있는데, 회복 탄력성(신우열, 김민규, 김주환, 2009), 자아탄력성(김미향, 김성회, 2010; 이은석, 김성회, 2012), 탄력성(주소영, 이양희, 2011; 홍은숙, 2006), 회복력(김혜성, 1998), 극복력(이현화, 2003; 홍성경, 2009), 적응유연성(김건희, 황은희, 2012; 박순휘, 이주희, 2009), 심리적 건강성(김성수, 2006; 이소은, 임휘윤, 2014) 등으로 번역된다. 번역된 용어는 다르지만, 공통적으로 역경을 견디어 내는 힘, 스트레스 상황을 극복하고, 변화된 환경에 적응하는 능력이라는 점에서 기본적인 의미는 동일하다. 한편, 신우열, 김민규, 김주환(2009)는 회복 탄력성을 측정하기 위해 자기 조절 능력, 긍정성, 대인관계 능력이라는 3가지 하위 요인으로 구성된 YKRQ-27를 개발하였다. 김주환(2011)에 따르면 회복 탄력성을 형성하는 하위 요인인 자기 조절 능력은 원인 분석력, 감정 통제력, 충동 통제력 등 스스로 감정을 인식하고 조절하는 능력이고, 긍정성은 감사하기, 생활 만족도, 낙관성 등과 같은 긍정적인 사고와 관련되어 있으며, 대인관계 능력은 관계성, 커뮤니케이션 능력, 공감 능력 등으로 타인과 원만한 관계를 유지하는 것이다. YKRQ-27는 청소년을 대상으로 회복 탄력성을 대상으로 개발되었으나 다수의 연구에서 교사를 대상으로 회복 탄력성을 측정하는 데에도 수정하여 사용되고 있다(고은지, 2017; 김형섭, 2016).

다수의 선행 연구에서는 교사의 직무소진과 회복 탄력성이 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났는데(고은지, 2017; 김유진, 2010; 김형섭, 2016; 안진희, 2010; 이정희, 조성연, 2009; 홍승희, 2009), 고은지(2017)는 초등학교 교사를 대상으로 한 연구에서 직무소진과 회복 탄력성은 −.46으로 부적 상관관계를 나타낸다고 하였고, 김형섭(2016)은 중학교와 고등학교 교사를 대상으로 한 연구에서 직무소진과 회복 탄력성은 −.59의 부적 상관관계가 있다고 하였다. 그 외에도 놀이치료자(김유진, 2010), 유치원 교사(안진희, 2010), 보육교사(이정희, 조성연, 2009), 특수학교 교사(홍승희, 2009) 등 교사의 회복 탄력성에 대한 연구에 따르면 직무소진과 회복 탄력성은 부적 상관관계를 가짐으로써 경험을 완화하거나 극복하는 데 도움이 됨을 밝히고 있다.

하. 직무 만족

직무 만족은 조직 구성원들이 직무와 직무환경과 관련하여 느끼는 속에서 느끼는 만족을 뜻하며, 직무에 대하여 가지는 일련의 태도로서 직무 또는 직무수행 결과로 충족되어지는 유쾌하고 긍정적인 정서 상태라고 할 수 있다(구은미, 2004). 이재봉(1987)은 직무 만족을 내재적 직무만족과 외재적 직무만족으로 구분하였는데, 내재적 직무 만족은 직무의 난이도, 도전감, 중요성, 다양성, 책임 등 내재적 가치가 주는 만족감이며, 외재적 직무 만족은 보상, 작업환경, 직무와 관련된 승진 등 직무 수행의 결과에 따른 직무 외적으로 부여된 보상에 대한 만족이라고 하였다. 직무 만족은 직무 생활에 대해 긍정적인 감정을 가진 개인의 심리 상태로서 높은 근로의욕을 갖도록 할 뿐만 아니라 자기계발 노력을 촉구하고, 조직 목표 달성을 위한 자발적인 참여의욕과 창의성을 불러일으킨다는 점에서 성과의 향상에 긍정적인 영향을 미친다(신유근, 1997). 또한 직무 만족이 낮아질수록 이직 의도가 높아진다(옥장흠, 2009)는 연구 결과는 직무소진과의 관련된 직무 만족의 중요성을 말하고 있다. 한편, 노종희(2001)는 우리나라에서는 외국의 측정도구를 번안하여 사용하고 있는데, 우리나라와 외국은 교사들의 보수, 근무조건, 학교 조직풍토 등과 같은 사회적, 문화적 배경이 다르기 때문에 이를 고려하여 우리나라 교직 현실에 적합한 측정도구를 개발할 필요가 있다고 하였다. 이에 따라 노종희는 초·중등교사를 위한 직무 만족 측정도구를 개발

하였는데, 이는 동료애, 혁신성, 교직의식, 업무부담, 보상, 발전성, 자율성 등 7개의 하위 요인으로 구성되어 있다.

다수의 선행 연구에서는 직무소진과 직무 만족이 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다(김누리, 안도희, 2015; 김새로미, 2015; 노효정, 2015; 신영훈, 2009; 윤혁, 허유성, 2012; 장원규, 1990; 전성호, 2003; 추정선, 1985; Belicki & Woolcott, 1996; Maslach & Leiter, 1997). 특히, 김성국(2003)은 직무 만족이 성격, 가치관, 근무환경, 사회적 영향 요인에 영향을 받는다고 하였고, Belicki와 Woolcott(1996)는 과중한 업무량과 타인과의 접촉, 역할 갈등 및 환경을 통제하는 것이 불가능하다는 인식이 높은 직무소진과 낮은 직무만족에 영향을 미친다고 하였으며, Maslach와 Leiter(1999)는 평가로 얻은 결과가 개인의 정신건강에 영향을 미치기 때문에 직무소진을 발생시킨다고 하였다.

이상의 선행연구 고찰을 종합하면, 교사의 직무소진과 관련하여 주로 연구되고 있는 개인 변인은 성별, 연령, 학력, 결혼 여부, 교직 경력, 담임여부, 직급, 교직 선택 동기, 교직관, 교사 효능감, 회복 탄력성, 역할 갈등, 업무량, 직무 스트레스, 직무 만족 등으로 나타났다. 이 중 교직 선택 동기, 교사 효능감, 회복 탄력성, 역할 갈등, 업무량, 직무 스트레스, 직무만족은 직무소진과 유의한 관계가 있다는 결과가 비교적 일관되게 보고되었으나, 성별 및 학력, 결혼 여부, 교직 경력, 담임여부, 직급은 선행연구마다 직무소진과의 관계가 다소 상이하게 나타났다.

4. 교사의 직무소진과 조직 변인의 관계

이 연구에서 교사의 직무소진에 영향을 미치는 조직 변인이란 직무소진에 영향을 미치는 요인 중 특성화고등학교라는 조직적 차원의 요인을 의미한다. 선행 연구에서 제시된 직무소진과 조직 변인의 관계는 <표 Ⅱ-5>와 같다. 학교 소재지, 학교 규모, 학교급 뿐만 아니라 교장의 리더십, 친화적인 조직문화, 동료교사 지지 등이 교사의 직무소진에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

<표 Ⅱ-5> 선행 연구에서 제시된 직무소진과 조직 변인의 관계

조직 변인	연구자	관계
학교 소재지	정재균(1991)	대도시 > 소도시
	임종철(1990), 장지현(2015)	대도시 < 소도시
	이한천(1989), 장원규(1990)	△
학교 규모	권오식(1994), 임종철(1990)	-
학교급	고원배(1996), 홍승희(2009)	초 > 중 · 고등학교
	오봉수(1992)	중 > 초 · 고등학교
	이한천(1989), 장지현(2015)	중, 고 > 초등학교
	남승구(1999), 안영길(1992), 정재균(1991)	△
교장의 감성적 리더십	이지영, 지진호(2007), 정현영(2006), Wong & Law(2002)	-
친화적인 조직문화	노효정(2015), 정수경(2017)	-
동료교사 지지	김혜경(2011), 박성호, 유성경(2002), 이정영(2012), 조효숙(2011), Ferjgin, Talmor & Erlich(2005), Leung & Lee(2006), Rudow(1999)	-

주) + : 직무소진과 정적인 관계가 있음
- : 직무소진과 부적인 관계가 있음
△ : 직무소진에 영향을 주지 않음

가. 학교 소재지

학교 소재지와 직무소진의 관계에 대한 선행 연구에서는 다양한 연구 결과가 발표되었는데(이한천, 1989; 임종철, 1990; 장원규, 1990; 장지현, 2015; 정재균, 1991), 임종철(1990)은 초등학교 교사를 대상으로 한 연구에서 농어촌 지역 학교에 근무하는 교사의 직무소진 수준이 가장 높으며, 다음 순서로 대도시, 중소도시 지역 학교에 근무하는 교사가 경험하는 직무소진의 수준이 높다고 하였다. 장지현(2015) 또한 농어촌 지역 학교에 근무하는 교사의 직무소진 수준이 높다고 하였으나 반면, 정재균(1990)은 농촌이나 읍면 이하 지역 학교에 근무하는 교사보다 도시 지역 학교에 근

무하는 교사의 직무소진 수준이 높다고 하였다. 한편, 이한천(1989)과 장원규(1990)는 근무하는 학교의 소재지에 따라 교사의 직무소진 수준에 있어서 유의미한 차이가 나타나지 않는다고 하였다.

나. 학교 규모

학교 규모와 직무소진의 관계에 대한 선행 연구에서는 다양한 연구 결과가 발표되었다(권오식, 1994; 김성은, 2013; 임종철, 1990; 하태성, 1998). 권오식(1994)은 초등학교 교사를 대상으로 한 연구에서 학교 규모별 교사의 직무소진 수준은 30~39학급이 가장 높고, 그 다음이 40~49학급과 50학급 이상이며, 29학급 이하가 가장 낮다고 하였다. 임종철(1990)은 초등학교 교사를 대상으로 한 연구에서 학교 규모에 따라 교사의 직무소진은 큰 차이가 있고, 15학급 이하의 학교에 근무하는 교사의 직무소진 수준이 제일 높으며, 16~26학급, 27학급 이상의 학교 순으로 교사의 직무소진 수준이 낮아진다고 하였다.

다. 학교급

학교급과 직무소진의 관계에 대한 선행 연구에서는 다양한 연구 결과가 발표되었다(고원배, 1996; 남승구, 1999; 안영길, 1992; 오봉수, 1992; 이한천, 1989; 장지현, 2015; 정재균, 1991; 홍승희, 2009). 고원배(1996)는 초등학교 교사의 직무소진 수준이 중등학교 교사보다 높다는 연구결과를 발표하였고, 오봉수(1992)와 장지현(2015)은 중등학교 교사의 직무소진 수준이 초등학교 교사보다 높다고 하였으며, 홍승희(2009)는 지적장애 특수학교 교사를 대상으로 한 연구에서 유·초등부 교사가 중·고등부 교사보다 경험하는 직무소진 수준이 높다고 하였다. 이한천(1989)은 초등학교에 비해 중학교, 고등학교에 근무하는 교사가 높은 직무소진을 경험한다고 하였는데, 이는 중·고등학교 교사가 초등학교 교사에 비해 학생생활 지도에 어려움을 겪고 있을 뿐만 아니라 때때로 학생징계와 같은 스트레스 상황을 경험함으로써 학생들을 부정적으로 볼 수도 있고, 입시에 초점을 둔 주입식 교육방법이 교사의 자율성을

제한하기 때문이라고 하였다. 그러나 남승구(1999)와 안영길(1992), 정재균(1991)은 학교급이 교사의 직무소진에 유의미한 영향을 미치지 않는다고 하였다.

라. 교장의 감성적 리더십

리더십이란 조직의 목적을 달성하기 위해 상사가 부하에게 영향력을 행사하는 것으로서 리더의 역할은 조직구성원들을 동기부여 시켜 조직목적을 달성하는 것이기 때문에 리더에게는 사람을 다루는 기술이 매우 중요하다(장함자, 2012). 이상적인 리더란 새로운 사회의 변화를 간파하고, 융통성 있게 대처할 수 있는 사람으로서 리더의 리더십은 조직의 생존과도 연계되어 있기 때문에 매우 중요한 역량이라 할 수 있다(권진희, 2017). 학교도 교육이라는 공동의 목표 달성을 위해 이루어진 조직으로서 리더십이 중요한 요소임이 틀림없다. 복잡한 현대 조직 사회에서 구성원들의 특성, 과업의 특성 및 조직의 특성을 설명하기에는 부족하다는 비판에서 비롯하여 1980년에는 지도자의 특성, 행위, 상황에만 의존하여 조직의 효과성을 검정하는 전통적인 리더십 접근방식과는 다른 새로운 리더십 이론이 등장하게 되었다(신동한, 2008). 사회적 변화에 따라 리더십의 새로운 패러다임이 요구되었고, 이로 인해 카리스마적 리더십, 변혁적 리더십, 윤리적 리더십, 오센틱(authentic) 리더십이 등장하게 되었다. 최근에는 이성보다 감성적 측면의 영향력을 강조한 감성적 리더십이 주목을 끌고 있는데, 기업조직과 학교조직에서 감성적 리더십의 의미와 가치에 대한 관심이 증대되고 있다(홍석, 2012). 교장의 감성적 리더십은 자기인식과 자기관리를 통하여 자신의 감성을 인식하고 효과적으로 관리하는 능력이며, 교사들의 감정을 명확하게 이해하고 요구에 부응할 수 있으며 교사들에게 공유된 가치에 대한 자극을 주어 동기를 부여하고 교사들의 사회적 관계를 효과적으로 관리하는 지도자의 행동 특성 수준을 의미한다(이명옥, 2015).

감성적 리더십의 하위 요인은 <표 Ⅱ-6>과 같다. Goleman, Boyatzis와 Mckee(2002)의 연구에 따르면 리더는 감성적 리더십을 발휘하기 위해서 네 가지 능력이 필요한데, 이는 인식-관리, 개인적 역량-사회적 역량의 두 축으로 기준으로 구분된다.

<표 Ⅱ-6> 감성적 리더십 하위 요인

기준	인식(Awareness)	관리(Management)
개인적 역량 (Personal competence)	자기 인식 능력 (Self-awareness)	자기 관리 능력 (Self-management)
사회적 역량 (Social competence)	사회적 인식 능력 (Social-awareness)	관계 관리 능력 (Relationship-management)

출처: Goleman, Boyatzis와 Mckee(2002)

자기 인식 능력(Self-awareness)이란 스스로의 감정과 그 영향력을 인식하는 능력이다(Goleman, Boyatzis & McKee, 2002). 이는 외부자극에 대하여 자신의 감성이 발현되어 나타난 내면적 신호와 정보를 지각하여 이해할 수 있는 역량을 의미한다. 좀 더 구체적으로 자신 인식 능력은 외부 환경, 타인의 행동 등의 외부로부터의 자극에 의해 발생한 자신의 감정을 지각하고, 다양한 감정간의 관계를 파악할 수 있는 능력이라고 할 수 있다(박통희, 이현정, 2011). 자기 관리 능력(Self-management)은 목적에 따라 자신의 감정을 조절하고, 통제하는 능력이다(Goleman, Boyatzis & McKee, 2002). 자신이 인지한 자신의 감성적 신호와 정보를 조절하고, 통제 및 활용할 수 있는 역량으로 내면적인 자기 감성을 자신이 의도한 방향으로 표출하거나 문제해결을 위하여 재구성하여 표출할 수 있는 능력이라고 할 수 있다(신정재, 2012). 한편, 사회적 인식 능력(Social-awareness)은 타인의 감정과 상황을 이해하는 능력을 말한다(Goleman, Boyatzis & McKee, 2002). 박통희, 이현정(2011)는 사회적 인식 능력을 타인의 감성을 이해하는 역량이라고 하였는데, 이는 외부 자극에 의해 타인에게 발생된 감성 신호와 정보들을 지각하고 그와 관련된 신호와 정보들 간의 관계를 파할 수 있는 역량을 의미한다. 관계 관리 능력(Relationship-management)이란 타인과의 관계에서 설득, 협력, 대화 등의 커뮤니케이션 과정을 통해 원만한 관계를 형성하고 유지하는 것이다(Goleman, Boyatzis & McKee, 2002). 이는 나머지 세 능력(자기 인식 능력, 자기 관리 능력, 사회적 인식 능력)이 적절히 균형을 이룰 때 발휘될 수 있다(신정재, 2012). 따라서 리더는 자신과 타인의 감정을 정확하게 이해하고 자신의 목적과 의도에 적합하게 감정을 표현함으로써, 타인의 감성을 의도한 방향

으로 변화시키고 이를 합리적으로 활용할 수 있다(박통희, 이현정, 2011).

교장의 감성적 리더십과 직무소진에 관한 연구는 많지 않으나 유사한 변인을 다룬 다수의 선행 연구들을 통해 관계의 추측이 가능하다. 이지영과 지진호(2007)는 감성적 리더십이 직무소진과 직무요구의 관계에서 조절 효과를 갖는 변인임을 밝힌 바 있고, 오인수, 한지현, 김영록, 유태용(2006)은 감성적 리더십이 리더와 부하간의 관계를 증진시켜 이직 의도가 줄었음을 보인 바 있다. 김현진, 김상돈(2009)은 학교장의 감성적 리더십이 거래적 · 변혁적 리더십보다 조직효과성에서 더 효과적인 지도성이고, 이상미(2008)는 교장의 감성적 리더십이 교사효능감과 교사헌신에 영향을 미친다고 하였다. 특히 리더의 감성적 리더십이 부하의 직무만족이나 조직몰입 등에 영향을 미친다는 Wong과 Law(2002), 정현영(2006)의 연구 등을 근거로 볼 때, 교장의 감성적 리더십은 교사 구성원의 정서 및 태도에 영향을 미치므로 직무소진과도 밀접한 연관이 있을 것으로 분석된다.

마. 동료교사 지지

House(1981)는 지지를 좋아하기, 사랑, 공감과 같은 정서적 관심, 물건 또는 서비스와 같은 도구적 도움, 환경에 대한 정보, 자기평가와 관계된 칭찬 중 하나 이상을 포함하는 대인간의 거래라고 정의하고, 스트레스와 건강에 직접적, 완충적 역할을 한다고 하였다. 한편, Cohen과 Wills(1985)는 개인이 사회적으로 지지를 받고 있다고 지각하게 되었을 때 더 큰 영향을 받는다고 하였는데, 이는 개인이 어떤 지지를 받고 있다고 하더라도 그것을 지지로 해석하고 받아들여야 진정한 지지로서의 힘을 얻을 수 있다는 것을 의미한다(박주현, 2015). Wills와 Shinar(2000)는 개인이 지각하게 된 지지가 위기 상황에서 개인 스스로 사랑과 존경을 받고 있는 가치 있는 존재로 믿도록 하는 정보로서 사건에 대한 개인의 의지를 바꾸고, 자존감을 고양시키며, 문제해결 능력을 증진시킨다고 하였다.

다수의 선행연구에서 동료교사 지지는 교사의 직무 스트레스를 조절하고, 직무소진을 예방하는 요인으로 연구되어 왔다(김혜경, 2011; 유성경, 박성호, 2002; 조효숙, 2011; 황명선, 신효정, 2015; Russelll, Altmaier & Velzen, 1987; Kokkinos, 2007).

Russelll, Altmaier와 Velzen(1987)은 자신을 지원하는 관리자가 있다고 믿거나 자신의 교육 능력과 기술에 대해 긍정적 피드백을 받고 있음을 인지하고 있는 교사는 그렇지 않은 교사보다 스트레스를 덜 받고, 직무소진의 정도가 낮다고 하였고, Kokkinos(2007)는 교사가 상급자와 동료교사, 학부모의 지지를 충분히 제공받지 못할 때 더욱 쉽게 직무소진을 경험하게 된다고 밝혔다. 국내의 연구에서도 박성호, 유성경(2002)은 교사가 동료교사의 지지를 받게 되면 평정심을 되찾고, 그로 인해 자신을 되돌아볼 수 있으며, 직무소진 상황에 적극적으로 대처할 수 있기 때문에 동료교사 지지가 교사의 직무소진에 대한 보호 요소로서 완충작용을 한다고 하였다. 또한, 초등학교 교사가 경험하는 직무소진이 동료교사와 학생에 대한 신뢰가 높을수록 낮아진다는 연구결과를 발표한 조효숙(2011)의 연구에서도 동료교사의 지지를 통해 직무소진에 대처할 수 있다는 결과를 알 수 있다. 중등교사의 경우, 김혜경(2011)은 교사가 인식하는 동료교사 지지의 정도가 교사의 직무소진을 낮출 수 있다고 설명하고 있으며, 황명선과 신효정(2015)은 사회적 자원이 많다고 여기는 교사는 자신이 스스로 도움을 요청하고 해결해나갈 수 있다고 생각하기 때문에 다양한 문제 상황을 적극적으로 대처할 수 있게 된다고 하였다. Leung과 Lee(2006)은 교사가 받을 수 있는 지지에 대해 학교장, 교감, 동료교사를 제시하였고, 이정영(2012)은 교사의 직무소진에 대한 대처 요소로 학교 구성원에 대한 신뢰를 제시하였다. Weiss(1974)는 대인간의 관계에서 지지를 느낄 수 있다는 것에서 지지를 애착(attachment), 사회적 소속(social integration), 돌봄의 기회(opportunity for nurturance), 가치의 인정(reassurance of worth), 신뢰로운 동맹(reliable alliance), 조언(guidance) 등 6개의 하위요인으로 구분하였고, Cutrona와 Russell(1987)은 Weiss의 하위요인에 따라 사회적 지지 척도(Social Provision Scale; SPS)를 개발하였으나 양민경(2012)은 SPS에서 ‘가치의 인정’ 척도를 제외하여 교사의 동료교사 지지를 측정하였다.

동료교사 지지와 교사의 직무소진 간의 관계를 연구한 다수의 선행연구에서는 동료교사 지지와 교사의 직무소진 간의 부적 상관관계가 나타났다. Rudow(1999)는 동료교사 지지가 교사의 직무소진과 부적 관계를 나타내는 것으로 확인하였고, 중학교와 고등학교 교사를 대상으로 한 김혜경(2011)의 연구에서는 동료교사 지지가 직무소진의 하위요인인 정서적 고갈과는 부적이지만 의미 있는 상관관계(−.049)를 가지는 반

면, 비인간화(−.244), 개인적 성취감 감소(−.286)와는 유의미한 부적 상관관계를 가지고 있다고 밝혔다. 또한 일반계 고등학교 교사를 대상으로 한 오미영(2014)의 연구에서 동료교사 지지와 직무소진과의 관계를 살펴보았을 때 모든 하위요인 간 유의미한 부적 상관관계(−.340~−. 395)을 보였다. 따라서 교사가 지각하는 동료교사 지지가 높을수록 교사의 직무소진은 낮게 나타남을 예측할 수 있다.

바. 친화적인 조직문화

오늘날 하루의 대부분을 직장에서 보내는 현대인의 경우, 직장에서의 생활이 즐겁고 직무가 만족스러울 때에야 삶의 기쁨도 느낄 수 있고, 이러한 힘과 에너지가 다시 개인의 직무 수행에 긍정적으로 작용하기 때문이다(Michalos, 1986). 조직문화는 독립된 조직체에서 구성원들이 공유하고 있는 철학, 가치, 이념, 가정, 기대, 태도, 규범 등의 독특한 어떤 특징이 구성원의 행동과 감정에 반영되어 나타나는 것이다(노효정, 2015). 따라서 학교의 조직문화는 교사의 '학교에서의 삶' 을 좌우하는 변인이며(정수경, 2017), 교사의 직무소진의 주된 원인 중 하나로서 행정가로부터의 지원과 배려의 부족이 꼽히는 상황에서 그 중대성이 커지고 있다(박현경, 2001). 임영애(2013)는 학교의 기능적인 조직문화는 학교 조직의 효과성과 생산력을 증대하고, 구성원 간의 협동을 촉진하며, 학교와 관계가 있는 구성원 개개인의 에너지나 동기, 활력 등을 고취할 뿐만 아니라 일상행동에 대해 몰입할 수 있는 환경을 제공한다(임영애, 2013). 반대로 노효정(2015)은 학교 조직이 타성에 젖고, 구성원 간 냉정한 관계를 보이는 학교의 조직문화는 학교의 발전이나 개선과는 수반될 수 없어 결국 교사 개개인을 더 힘들게 할 수 있기 때문에 학교의 역기능적 조직문화는 교사의 직무 스트레스를 가중시키거나 직무소진을 야기할 수 있다.

학교 조직문화의 하위 변인은 Quinn(1988)의 [그림 Ⅱ-2]와 같이 연구에서 내부지향성/외부지향성 차원과 조직의 유연성 및 신축성/경직성 및 안정성 차원으로 2차원적인 기준으로 구분되며 친화적 문화, 합리적 문화, 진취적 문화, 보전적 문화로 나눠진다.

〔그림 Ⅱ-2〕 학교 조직문화의 유형

출처: 정수경(2017)의 연구에서 학교 조직문화의 유형을 연구자가 재구성

류영수(2010)는 친화적인 조직문화가 조직 구성원의 상호 신뢰감과 화목, 우호적 관계와 같은 인화 단결을 강조하고, 진취적 조직문화는 도전적이며, 자극적인 창의성·적응성·혁신성을 강조하여 문제 해결을 위한 부서 간의 융통성 있는 업무처리와 개방적 상호작용을 취한다고 하였으나, 보존적 조직문화는 조직 구성원의 행동 성향이 안전 지향적이며, 명확한 공식 절차의 규정, 표준화, 관습화된 업무 처리 방법 등의 특징이 강하게 나타나며, 합리적 조직문화는 주어진 여건에서 최대한의 성과를 올리며, 교사들의 직무수행과 실적을 중심으로 구성원들을 평가하여 효율성을 추구한다.

학교 조직문화 유형에 따른 교사의 직무소진 간의 관계를 연구한 노효정(2015)은 친화적 문화의 상관계수는 −.273, 합리적 문화는 .022, 진취적 문화는 −.215, 보존적 문화는 .121라고 하였다. 이는 학교조직의 친화적 문화, 진취적 문화는 직무소진과 부적 상관관계가 존재하며, 보존적 문화는 직무소진과 정적인 상관관계가 존재하는 것을 알 수 있었으나, 학교조직의 합리적 문화 요인과 직무소진 간에는 유의한 상관관계가 없음을 의미한다.

사. 특성화 추진

특성화고등학교 교사들은 기본적인 학교 행정과 더불어 각종 정책 사업에 따른 예산 및 행정과 관련된 업무를 수행한다(민상기, 2011). 특성화 관련 사업 및 정책 사업을 담당하는 교사는 사업 운영에 따른 행정 업무 부담을 높게 느끼는 것으로 나타났는데, 특히 보통교과 담당 교사들은 학교 운영 및 정책 사업 등에 대한 관심, 의욕, 참여 등이 저조하여 문제가 되고 있다(나승일, 2009). 또한 나승일 외(2009)의 연구결과에서는 특성화 정책 사업과 관련하여 특성화 교원의 업무 과중 및 인센티브 부재 등의 문제가 심각한 것으로 나타났고, 특성화 사업을 담당하는 교사들의 경우 기본적인 책임 시수 이외의 별도 업무 형태로 사업을 담당함으로써 어려움을 겪고 있다. 학교의 특성화 정책 사업 추진 여부가 교사의 직무소진에 영향을 미친다는 선행연구는 이루어지지 않았지만, 특성화 정책 사업 추진은 특성화고등학교 교사의 업무 부담을 증가시켰다는 점에서 교사의 직무소진과 관련 있는 조직 변인으로 유추할 수 있다.

아. 취업률

최근 특성화고등학교의 취업률은 2010년 19.2%에서 2014년 45.3%로 매년 상승하고 있다(한국교육개발원 통계서비스, 2015). 이는 특성화고등학교 졸업생에 대한 공공기관, 대기업 등의 채용인원 확대와 특성화고등학교 학생 및 학부모들이 대학 진학에 대한 인식이 바뀌는데서 기인하였다고 볼 수 있다(이만기, 2014). 특성화고등학교에서는 취업률 증가를 위해 취업지원을 강화하는 차원에서 직업능력향상 프로그램 운영, 취업부서를 통한 취업지원과 진로지도를 하고 있고, 이와 같은 다양한 프로그램을 운영한 학교들은 취업률이 높은 것으로 나타나고 있다. 또한, 진로개발과 취업능력 향상 차원에서 신입생과 재학생을 대상으로 진로경로와 직업정보를 구체적으로 제시하고 학교특성에 맞는 전문자격을 학생들이 취득할 수 있도록 하고 있으며, 학교의 특성화 전략을 수립하여 학과별 교육과정 편성과 운영을 통해 학교의 취업률에 큰 영향을 미치고 있다(최동선, 이수경, 김나라, 정진철, 2010). 정부 또한 특성화고등학교 학생들의 취업률 향상을 위해 특성화고 취업역량강화사업, 중소기업청 특성화고 인력양성사업, 정부부처 특성화고지원사업, 스위스식 도제식 직업학교 시범도입, 일학습병행제, 선취

업후진학제도, 산학협력 등을 통한 취업지원 정책을 강화하고 있다(이우성, 2016).

선취업·후진학 정책과 같이 취업 중심 교육 목표가 강화됨에 따라 최근 특성화 고등학교에서는 학생들이 고등학교 졸업 후 취업을 하도록 권장하고 있으며, 이러한 정책 운영에 따라 교사들은 취업률을 의식하며 지도를 할 수밖에 없는 상황이다(장원섭, 강예지, 이혜나, 이민영, 최신형, 2014). 학교의 취업률이 교사의 직무소진에 영향을 미친다는 선행연구는 이루어지지 않았지만, 최근 취업중심의 진로지도를 강조하는 국가 정책은 특성화고등학교 교사로 하여금 취업률을 의식하여 학생을 지도하게 하였다는 점에서 교사의 직무소진과 관련 있는 조직 변인으로 유추할 수 있다.

자. 학업중단률

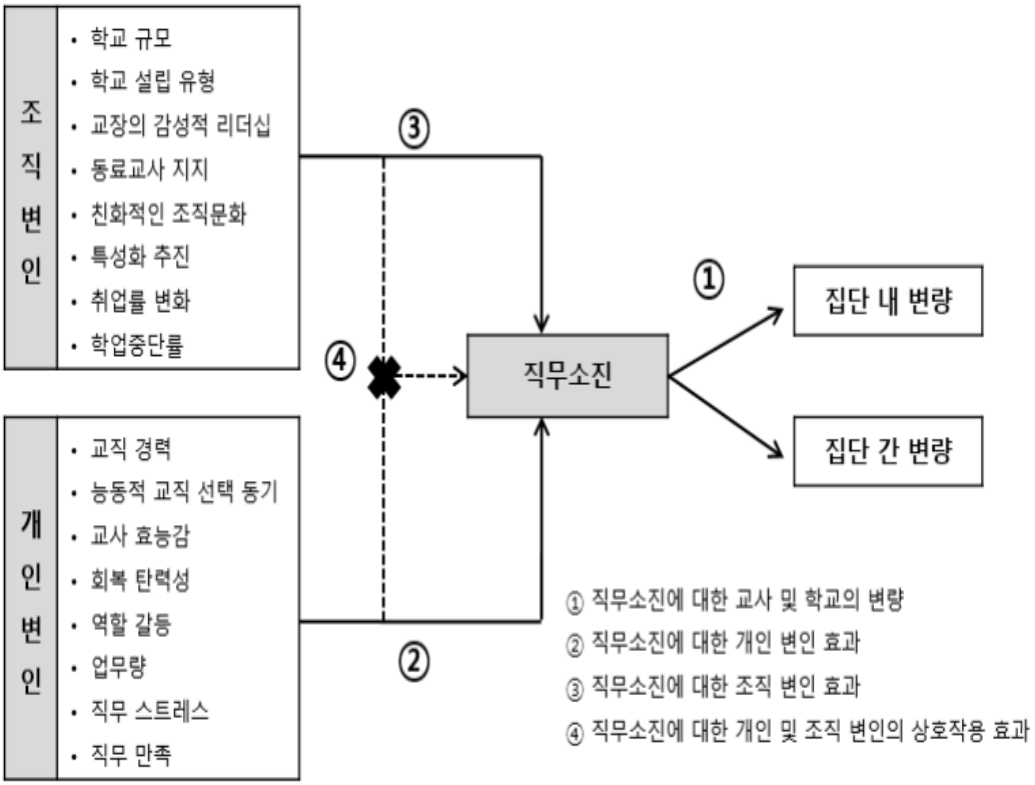
학업중단이란 가정문제, 질병, 비행, 학교부적응 등 의 이유로 정규학교의 교육과정을 마치지 못하고 자의 또는 타의에 의해 학업을 중도에 중단하게 되는 것을 의미한다(조성연, 이미리, 박은미, 2009). 학업중단과 관련해서 금명자, 주영아, 이자영, 김태성, 김상수, 신현수(2005)는 사회 역사적 배경에 대한 이해가 선행되어야 한다고 밝혔고, 안현의(2002)는 우리나라 청소년의 학업중단의 우리나라 고유만의 해석이 요구된다고 하였다. 또한 유진이(2009)에 따르면 '학교중도탈락' 이라는 용어는 학교를 그만두는 이유를 학생 개인에게 초점을 맞추고 있는 반면, '학업중단' 은 그 원인을 사회와 학교에 둔다는 점에서 차이가 있다. 따라서 학업중단은 '현상' 을 뜻하는 중립적 용어로서 학업을 중도에 포기하게 되는 이유와 책임을 청소년의 개인적 측면과 사회·환경적 측면을 모두 포괄하는 개념(구본용, 유재민, 2003)으로 이러한 점에서 학업중단률은 학교라는 조직적인 차원의 변인에 해당한다. 한편, 2016년 기준 특성화고등학교의 학업중단률은 3.40%로 전체 고등학교의 학업중단률인 1.4%에 비해 높은 편에 속하고 있다(구은미, 방영숙, 최선미, 2016). 특성화고등학교의 학업중단률이 교사의 직무소진에 영향을 미친다는 선행연구는 이루어지지 않았지만, 일반 고등학교에 비해 학업중단률이 높고, 과거 특성화고등학교가 심각한 정원 미달 사태를 경험하였다는 점에서 교사의 직무소진과 관련 있는 조직 변인으로 유추할 수 있다.

이상의 선행연구 고찰을 종합하면, 교사의 직무소진과 관련하여 주로 연구되고 있는 조직 변인은 학교 소재지, 학교 규모, 학교급, 교장의 리더십, 동료교사 지지, 학교의 조직문화 등으로 나타났다. 학교 소재지, 학교규모, 학교급은 선행연구마다 직무소진과의 관계가 다소 상이하게 나타났으나 교장의 리더십이 감성적일수록, 학교의 조직문화가 친화적일수록, 동료교사 지지가 높을수록 교사가 느끼는 직무소진이 낮음을 알 수 있다. 또한 교사의 직무소진과 관련된 특성화 추진과 취업률 변화, 학업중단률에 대한 선행 연구는 이루어지지 않았지만, 이들은 특성화고등학교의 특성상 교사의 직무소진에 영향을 미치는 중요한 조직 변인으로 유추할 수 있다.

III. 연구 방법

1. 연구 모형

특성화고등학교 교사의 직무소진과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계를 구명하기 위한 연구 모형은 [그림 Ⅲ-1]과 같다.



〔그림 Ⅲ-1〕 특성화고등학교 교사의 직무소진과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계 연구 모형

이 연구의 종속 변인은 특성화고등학교 교사의 직무소진이다. 이와 관련된 독립 변인들은 개인 차원과 조직 차원으로 나뉠 수 있는데, 선행연구에서는 이러한 두 가지 차원을 구분하여 연구가 이루어지지 않았다. 이들의 관계를 정밀하게 보기 위해서는 개인 차원과 조직 차원으로 나뉘어 2수준 위계적 선형모형(hierarchical linear model)을 실시해야 한다.

개인 변인으로는 선행 연구 고찰을 통해 일관된 연구 결과를 보인 교직 경력, 능동적 교직 선택 동기, 교사 효능감, 회복 탄력성, 역할 갈등, 업무량, 직무 스트레스, 직무 만족이 선정하였다. 한편, 선행 연구에서 직무소진과 관련된 개인 변인에는 성별, 연령, 학력, 결혼 여부, 담임 여부, 직급 등의 인구통계학적 변인이 있었지만, 이들은 상반된 연구 결과가 나타났기 때문에 개인 변인에서 제외하였다. 그러나 교직 경력은 상반된 연구 결과를 보이지만, 교직 특성상 중요하다고 판단되어 이를 포함시켰다.

조직 변인은 학교 설립 유형, 학교 규모, 교장의 감성적 리더십, 동료교사 지지, 친화적인 조직문화, 특성화 추진, 취업률 변화, 학업중단률로 선정하였다. 한편, 선행 연구에서 직무소진과 관련된 조직 변인에는 학교 소재지, 학교급 등이 있었지만, 이들은 상반된 연구 결과가 나타났을 뿐만 아니라 학교급은 이 연구가 특성화고등학교를 대상으로 하기 때문에 조직 변인에서 제외하였다. 특히, 조직 변인 중 특성화 추진과 취업률 변화, 학업중단률이 교사의 직무소진에 영향을 미친다는 선행 연구는 이루어지지 않았지만, 특성화고등학교의 특성상 중요하다고 판단하여 이를 추가하였다.

위계적 관계 모형에 따라 직무소진에 대한 교사 및 학교의 변량을 분석하고, 직무소진에 대한 개인 변인(교직 경력, 능동적 교직 선택 동기, 교사 효능감, 회복 탄력성, 역할 갈등, 업무량, 직무 스트레스, 직무 만족)의 효과를 분석한 뒤, 조직 변인(학교 설립 유형, 학교 규모, 교장의 감성적 리더십, 동료교사 지지, 친화적인 조직문화, 특성화 추진, 취업률 변화, 학업중단률)의 효과를 분석한다. 마지막으로 직무소진에 대한 개인 및 조직 변인 간의 상호작용 효과를 확인하기 위해 학교별로 유의미한 차이가 나타난 개인 변인을 대상으로 조직 변인과의 상호 작용 효과를 분석한다.

2. 연구 대상

가. 모집단

이 연구의 모집단은 전국 특성화고등학교에서 보통 교과와 전문 교과를 가르치는 모든 교사이다. 우리나라에는 총 472개교의 특성화고등학교가 있고, 총 22,738명의 교과 담당 교사가 재직하고 있다(한국교육개발원 통계서비스, 2016). 교사의 담당 교과는 국어, 수학, 영어, 사회, 과학 등의 보통교과와 공업, 상업 및 정보, 가사 및 실업, 농생명 등의 전문교과를 가르친다. 한편, 비교과담당 교사는 교장, 교감을 비롯한 교과를 담당하고 있지 않는 교사이다.

모집단의 소재지별 특성화고등학교와 교사는 <표 Ⅲ-1>과 같다. 소재지별 학교 수는 특별시 및 광역시(서울, 부산, 대구, 인천, 광주, 대전, 울산, 세종)에 소재한 특성화고등학교가 176개(37.3%)이며, 도(경기, 강원, 충북, 충남, 전북, 전남, 경북, 경남, 제주)에 소재한 고등학교가 296개(62.7%)이다(한국교육개발원 통계서비스, 2016). 소재지별 교사 수는 특별시 및 광역시(서울, 부산, 대구, 인천, 광주, 대전, 울산, 세종)에서 근무하고 있는 교과담당 교사는 10,497명(46.17%)이고, 도(경기, 강원, 충북, 충남, 전북, 전남, 경북, 경남, 제주)에서 근무하고 있는 교과담당 교사는 12,241명(53.83%)이다.

<표 Ⅲ-1> 소재지별 특성화고등학교 및 교사 n(%)

특별시 및 광역시			도		
소재지	학교(%)	교사(%)	소재지	학교(%)	교사(%)
서울	70(14.83)	4,141(18.21)	경기	71(15.25)	4,315(18.98)
부산	35(7.41)	1,836(8.07)	강원	21(4.45)	853(3.75)
대구	16(3.39)	1,217(5.35)	충북	23(4.87)	992(4.36)
인천	26(5.51)	1,493(6.57)	충남	24(5.08)	893(3.93)
광주	10(2.12)	640(2.81)	전북	26(5.51)	963(4.24)
대전	10(2.12)	643(2.83)	전남	44(9.32)	1,417(6.23)

<표 Ⅲ-1> 계속

울산	8(1.69)	487(2.14)	경북	50(10.59)	1,269(5.58)
세종	1(.21)	40(.18)	경남	31(6.57)	1,236(5.44)
-	-	-	제주	6(1.27)	303(1.33)
소계	76(37.3)	10,497(46.17)	소계	296(62.7)	12,241(53.83)

자료: 교육통계연보(2016) 자료를 연구자가 재구성.

모집단을 계열별로 살펴보면, 공업 계열 고등학교 195개교, 상업 및 정보 계열 고등학교 185개교, 가사 및 실업 계열 46개교, 농생명 계열 37개교, 수산 및 해운 8개교, 기타 1개이다(한국교육개발원 통계서비스, 2016). 그러나 특성화고등학교에 근무하는 교사 수에 대한 계열별 정보는 제시되어 있지 않고 있었다.

나. 표집

이 연구의 분석 방법인 2수준 위계적 선형 모형에서는 2수준(조직) 분석 대상의 표본 수와 1수준(개인) 분석 대상의 표본 수를 함께 고려해야 한다(Woltman, Feldstain, MacKay & Rocchi, 2012). 위계적 선형 모형은 일반적으로 30개 이상의 집단과 집단별 30명 이상의 표본이 필요한 것으로 알려져 왔으나(Kreft, 1996), Hofmann(1997)은 30개 집단의 집단별 30명의 자료를 확보하는 것(n=900)과 30개 이상의 집단과 30명 이하의 자료를 확보하는 것이 동일한 효과를 준다고 하였다. 또한, 다수의 선행연구에서는 적정한 2수준과 1수준의 표본 수를 제시하고 있지는 않으나, 2수준에서 많은 표본 집단을 설정하는 것이 1수준에서 집단별 표본 수를 많이 표집하는 것보다 훨씬 중요하며, 더 정확한 연구결과를 얻을 수 있다고 밝히고 있다(Van der Leeden & Busing 1994; Maas & Hox, 2005). 따라서 위의 기준을 충족시키기 위해 총 40개 학교에서 각 학교별 12명씩 480명의 교사를 표본크기로 정하였다.

표집 방법은 층화비례표집이고, 표집 절차 및 방법은 [그림 Ⅲ-2]와 같다. 학교 소재지와 학교 계열로 층을 나누고, 소재지와 계열별 크기에 비례하도록 표본 수를

할당한 후 표집을 실시하였다. 2016년을 기준으로 특성화고등학교는 총 472개교로 광역시에 176개교, 도에 296개교가 위치해 약 1:1.68의 비율을 보이고 있다. 1차 학교 소재지별 비율표집에서는 특성화고등학교를 특별시 및 광역시 15개교, 도 25개교로 할당하였다. 계열별 학교의 비율은 모집단의 수가 너무 작은 수산 및 해양 계열의 경우 제외하고, 42%, 40%, 10%. 8%의 비율을 보이고 있다. 2차 계열별 비율표집에서는 학교계열의 비율에 따라 공업 계열 17개교, 상업 및 정보 계열 16개교, 가사 및 실업 계열 4개교, 농생명 계열 3개교로 표본 수를 할당하였다.

결과적으로 특별시 및 광역시 소재 특성화고등학교 중 공업 계열 6개교, 상업 및 정보 계열 6개교, 가사 및 실업 계열 2개교, 농생명 계열 1개교를 선정하였고, 도 소재 특성화고등학교 중 공업 계열 11개교, 상업 및 정보 계열 10개교, 가사 및 실업 계열 2개교, 농생명 계열 2개교를 선정하였으며, 총 40개 각 학교별 12명씩 총 480명의 교사를 표집하였다.

〔그림 Ⅲ-2〕 층화비례표집 절차 및 방법

3. 조사도구

조사도구는 온라인 설문을 활용하였고, 연구에 사용된 조사도구의 구성과 내적일치도는 <표 Ⅲ-2>와 같다. 이는 문헌연구를 통해 각 변인별 측정도구를 선정한 것으로 예비조사 및 본조사를 통해 측정도구의 타당도와 신뢰도를 확인하였다. 주요 측정도구는 직무소진, 능동적 교직 선택 동기, 교사 효능감, 회복 탄력성, 역할 갈등, 업무량, 직무 스트레스, 직무만족, 교장의 감성적 리더십, 동료교사 지지, 친화적인 조직문화이며, 각 측정도구의 응답범위는 Likert 5점 척도로 측정되었다. 또한, 성별, 교직경력 등은 일반적 사항으로 조사하였으며, 취업률 변화, 학업중단률은 한국교육학술정보원이 학교알리미(www.schoolinfo.go.kr)를 통해 제공하는 학교별 공시정보를 활용하였다.

<표 Ⅲ-2> 조사도구 구성과 내적 일치도

구분		변인명		문항수	문항번호
종속변인		직무소진	정서적 고갈	9	Ⅰ-1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20
			비인간화	5	Ⅰ-5, 10, 11, 15, 22
			개인적 성취감 감소	8	Ⅰ-4*, 7*, 9*, 12*, 17*, 18*, 19*, 21*
독립변인	개인변인	성별, 연령, 학력, 결혼여부, 교직경력, 담임여부, 직급, 교과구분		8	Ⅻ-1~8
		능동적 교직 선택 동기		10	Ⅱ-1~10
		교사 효능감	자기 조절 효능감	11	Ⅲ-1~11
			자신감	7	Ⅲ-12~18*
			과제 난이도 선호	7	Ⅲ-19~25
		업무량		10	Ⅳ-1~10
		역할 갈등		3	Ⅴ-13~15
		직무스트레스	수업지도	6	Ⅵ-1~6
			생활지도	3	Ⅵ-7~9
			사무처리	5	Ⅵ-10~14

<표 Ⅲ-2> 계속

			상급자요인	4	Ⅵ-15~18
			동료교사요인	3	Ⅵ-19~21
			학부모요인	3	Ⅵ-22~24
			사회적 대우 및 승진기회	3	Ⅵ-25~27
		회복 탄력성	자기조절능력	9	Ⅶ-1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9*
			긍정성	9	Ⅶ-10*, 11, 12*, 13, 14, 15, 16, 17, 18
			대인관계능력	9	Ⅶ-19*, 20*, 21*, 22, 23, 24, 25, 26, 27
		직무 만족	보상	3	Ⅷ-1~3
			혁신발전성	8	Ⅷ-4~11
			업무경감	5	Ⅷ-12~16
			동료애	4	Ⅷ-17~20
			교직의식	4	Ⅷ-21~24
	조직변인	학교 소재지		1	Ⅻ-9
		학교 계열		1	Ⅻ-10
		교장의 감성적 리더십	자기 인식 능력	5	Ⅸ-1~5
			자기 관리 능력	6	Ⅸ-6~11
			사회적 인식 능력	6	Ⅸ-12~17
			관계 관리 능력	5	Ⅸ-18~22
		친화적인 조직문화		4	Ⅹ-1~4
		동료교사 지지		20	Ⅺ-1, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 14, 19. 2*, 3*, 8*, 11*, 12*, 15*, 16*, 17*, 18*, 20*
총 문항 수				205	

*표시한 문항은 부정 문항으로 역산 처리함.

가. 직무소진

유정이(2002)가 번안한 Maslach와 Jackson의 측정도구를 사용하였다. 직무소진 측정도구는 정서적 고갈 9개 문항, 비인격화 5개 문항, 개인적 성취감 저하 8개 문항으로 총 3영역, 22개 문항으로 구성되어 있으며, 개인적 성취감 저하에 해당하는 Ⅰ- 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21번은 역산 문항이다. 각 문항은 Likert 5점 척도로 측정되며,

응답값의 범위는 22~110점이다. 유정이(2002)의 연구에서 사용된 직무소진 측정도구의 신뢰도는 .782이고, 하위요인별 신뢰도는 정서적 고갈 .726, 비인간화 .805, 개인적 성취감 감소 .813으로 높은 수준으로 나타났다. 이 연구에서의 신뢰도는 .775이고, 하위 요인별로 정서적 고갈 .865, 비인간화 .761, 개인적 성취감 감소 .814로 나타났다.

<표 Ⅲ-3> 직무소진 측정도구의 신뢰도 분석 결과

도구명	내적일치도(Chronbach's Alpha)	
	예비조사	본조사
직무소진	.782	.775
정서적 고갈	.726	.865
비인간화	.805	.761
개인적 성취감 감소	.813	.814

나. 능동적 교직 선택 동기

김주영(2010)이 수정한 Huberman(1993)의 측정도구를 사용하였다. 능동적 교직 선택 동기 측정도구는 교직 선택 동기의 하위요인인 능동적 교직 선택 동기를 측정하는 10개 문항을 추출하여 사용하였다. 각 문항은 Likert 5점 척도로 측정되며, 응답값의 범위는 10~50점이다. 초등학교 교사를 대상으로 교직 선택 동기를 측정한 김주영(2010)의 연구에서 능동적 교직 선택 동기 측정도구의 신뢰도는 .929로 높은 수준으로 나타났다. 이 연구에서의 신뢰도는 .921로 나타났다.

<표 Ⅲ-4> 능동적 교직 선택 동기 측정도구의 신뢰도 분석 결과

도구명	내적일치도(Chronbach's Alpha)	
	예비조사	본조사
능동적 교직 선택 동기	.929	.921

다. 교사 효능감

김지현(2012)이 재수정한 이현정(1998)의 측정도구를 사용하였다. 교사 효능감 측정도구는 자기조절 효능감 11개 문항, 자신감 7개 문항, 과제난이도 선호 7개 문항으로 총 3영역, 25개 문항으로 구성되어 있으며, Ⅱ-12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 24번은 역산 문항이다. 각 문항은 Likert 5점 척도로 측정되며, 응답값의 범위는 25~125점이다. 초등학교 교사를 대상으로 교사 효능감을 측정한 김지현(2012)의 연구에서 교사 효능감 측정도구의 신뢰도는 .789이고, 하위 요인별 신뢰도는 자기 조절 효능감 .902, 자신감 .830, 과제난이도 선호 .801로 높은 수준으로 나타났다. 이 연구에서의 신뢰도는 .853이고, 하위 요인별로 자기 조절 효능감 .853, 자신감 .822, 과제 난이도 선호 .961로 나타났다.

<표 Ⅲ-5> 교사 효능감 측정도구의 신뢰도 분석 결과

도구명		내적일치도(Chronbach's Alpha)	
		예비조사	본조사
교사 효능감		.789	.853
	자기 조절 효능감	.902	.887
	자신감	.830	.822
	과제 난이도 선호	.801	.961

라. 업무량

이재일(2011)이 이종목, 박한기(1988)가 번안한 Matteson과 Ivancevich(1982)의 측정도구를 재수정하여 사용하였다. 업무량 측정도구는 10개 문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 5점 Likert 척도로 측정되며, 응답값의 범위는 10~50점이다. 이재일(2011)의 연구에서 업무량 측정도구의 신뢰도는 .904로 높은 수준으로 나타났다. 이 연구에서의 신뢰도는 .883으로 나타났다.

<표 Ⅲ-6> 업무량 측정도구의 신뢰도 분석 결과

도구명	내적일치도(Chronbach's Alpha)	
	예비조사	본조사
업무량	.904	.883

마. 역할 갈등

임재학(2012)이 이종목, 박한기(1988)가 번안한 Matteson과 Ivancevich(1982의 측정도구를 재수정하여 사용하였다. 역할 갈등 측정도구는 역할 특성의 구성 요인인 역할 갈등을 측정하는 3개 문항을 추출하여 사용하였다. 각 문항은 5점 Likert 척도로 측정되며, 응답값의 범위는 3~15점이다. 종업원을 대상으로 역할 갈등을 측정한 임재학(2011) 연구에서 역할 갈등 측정도구의 신뢰도는 .817로 높은 수준으로 나타났다. 이 연구에서의 신뢰도는 .741로 나타났다.

<표 Ⅲ-7> 역할 갈등 측정도구의 신뢰도 분석 결과

도구명	내적일치도(Chronbach's Alpha)	
	예비조사	본조사
역할 갈등	.817	.741

바. 직무 스트레스

박형규(2017)가 수정한 김정휘(1991)의 측정도구를 사용하였다. 직무 스트레스 측정도구는 수업 지도 6개 문항, 생활 지도 3개 문항, 사무 처리 5개 문항, 상급자 요인 4개 문항, 동료 교사 요인 3개 문항, 학부모 요인 3개 문항, 사회적 대우 및 승진 기회 3개 문항 총 7영역, 27개 문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 5점 Likert 척도로 측정되며, 응답값의 범위는 27~135점이다. 특성화고등학교 교사를 대상으로 직무 스트레스를 측정한 박형규(2017)의 연구에서 직무 스트레스 측정도구의 신뢰도는 .950이고, 하위 요인별 신뢰도는 수업 지도 .807, 생활 지도 .831, 사무 처리 .845,

상급자 요인 .897, 동료 교사 요인 .874, 학부모 요인 .802, 사회적 대우 및 승진 기회 .885로 높은 수준으로 나타났다. 이 연구에서의 신뢰도는 .943으로 나타났고, 하위 요인별로 수업 지도 .817, 생활 지도 .801, 사무 처리 .822, 상급자 요인 .881, 동료 교사 요인 .833, 학부모 요인 .807, 사회적 대우 및 승진 기회 .854로 나타났다.

<표 Ⅲ-8> 직무 스트레스 측정도구의 신뢰도 분석 결과

도구명	내적일치도(Chronbach's Alpha)	
	예비조사	본조사
직무 스트레스	.950	.943
수업 지도	.807	.817
생활 지도	.831	,801
사무 처리	.845	.822
상급자 요인	.897	.881
동료교사 요인	.874	.833
학부모 요인	.802	.807
사회적대우 및 승진기회	.885	.854

사. 회복 탄력성

신우열, 김민규, 김주환(2009)이 개발한 YKRQ-27 측정도구를 사용하였다. 회복 탄력성 측정도구는 자기조절능력 9개 문항, 긍정성 9개 문항, 대인관계능력 9개 문항으로 총 3영역, 27개 문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 5점 Likert 척도로 측정되며, 응답값의 범위는 27~135점이다. 신우열 외(2009)의 연구에서 회복 탄력성 측정도구의 신뢰도는 .922이고, 하위 요인별 신뢰도는 자기조절능력 .853, 긍정성 .887, 대인관계 능력 .793으로 높은 수준으로 나타났다. 이 연구에서의 신뢰도는 .812로 나타났고, 하위 요인별로 자기 조절 능력 .767, 긍정성 .775, 대인 관계 능력 .803으로 나타났다.

<표 Ⅲ-9> 회복 탄력성 측정도구의 신뢰도 분석 결과

도구명		내적일치도(Chronbach's Alpha)	
		예비조사	본조사
회복 탄력성		.922	.812
	자기 조절 능력	.853	.767
	긍정성	.887	.775
	대인 관계 능력	.793	.803

아. 직무 만족

원경일(2017)이 수정한 노종희(2001)의 직무 만족 측정도구를 사용하였다. 직무 만족 측정도구는 동료애 4개 문항, 혁신발전성 8개 문항, 교직의식 4개 문항, 업무경감 5개 문항, 보상 3개 문항으로 총 5영역, 24개 문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 5점 Likert 척도로 측정되며, 응답값의 범위는 24~120점이다. 특성화고등학교 교사를 대상으로 직무만족을 측정한 원경일(2017)의 연구에서 직무 만족 측정도구의 신뢰도는 .843이고, 하위요인별 신뢰도는 보상 .821, 혁신발전성 .880, 업무경감 .762, 동료애 .935, 교직의식 921로 높은 수준으로 나타났다. 이 연구에서의 신뢰도는 .881로 나타났고, 하위 요인별로 보상 .753, 혁신발전성 .855, 업무경감 .807, 동료애 .957, 교직의식 .906으로 나타났다.

<표 Ⅲ-10> 직무 만족 측정도구의 신뢰도 분석 결과

도구명		내적일치도(Chronbach's Alpha)	
		예비조사	본조사
직무 만족		.843	.881
	보상	.821	.753
	혁신발전성	.880	.855
	업무경감	.762	.807
	동료애	.935	.957
	교직의식	.921	.906

자. 교장의 감성적 리더십

최석기(201)가 수정한 Reed(2005)의 측정도구를 사용하였다. 감성적 리더십은 자기 인식 능력 5개 문항, 자기 관리 능력 6개 문항, 사회적 인식 능력 6개 문항, 관계 관리 능력 5개 문항으로 총 4영역, 28문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 5점 Likert 척도로 되며, 총점의 범위는 22~110점이다. 각 요인별 응답값이 클수록 교장이 감성적 리더십을 가지고 있다는 것을 의미한다. 일반계 고등학교 교사를 대상으로 교장 감성적 리더십을 측정한 권진희(2017)의 연구에서 교장의 감성적 리더십 측정도구의 하위요인별 신뢰도는 자기 인식 능력 .855, 자기 관리 능력 .940, 사회적 인식 능력 .934, 관계 관리 능력 .933으로 모두 0.8 이상의 높은 신뢰도를 나타났다. 이 연구에서는 자기 인식 능력 .896, 자기 관리 능력 .919, 사회적 인식 능력 .898, 관계 관리 능력 .936으로 나타났다.

<표 Ⅲ-11> 교장의 감성적 리더십 측정도구의 신뢰도 분석 결과

도구명	내적일치도(Chronbach's Alpha)	
	예비조사	본조사
교장의 감성적 리더십	.972	.969
자기 인식 능력	.914	.896
자기 관리 능력	.920	.919
사회적 인식 능력	.916	.898
관계 관리 능력	.945	.936

차. 동료교사 지지

동료교사 지지를 측정하기 위해 양민경(2012)이 수정한 Cutrona와 Russell(1987)의 사회적 지지 척도(Social Provision Scale; SPS) 측정도구를 사용하였다. 총 20개 문항으로 구성되어 있고, 2, 3, 8, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 20번 문항은 역산 문항으로 구성되어 있다. 응답값이 클수록 교사가 느끼는 동료교사 지지 정도가 높은 것을 의미한다. 각 문항은 Likert 5점 척도로 측정되며, 점수의 총점 범위는 20~100점이다.

경기도에 재직 중인 중·고등학교 교사를 대상으로 동료교사 지지를 측정한 김은경(2017)의 연구에서 동료교사 지지 측정도구의 신뢰도는 .918로 매우 높은 수준으로 나타났다. 이 연구에서는 .572로 나타났다.

<표 Ⅲ-12> 동료교사 지지 측정도구의 신뢰도 분석 결과

도구명	내적일치도(Chronbach's Alpha)	
	예비조사	본조사
동료교사 지지	.933	.872

카. 친화적인 조직문화

친화적인 조직문화를 측정하기 위해 신재흡(2002)이 수정한 Quinn(1988)의 측정도구를 사용하였다. 각 문항은 점 Likert 5척도로 측정되며, 학교 조직문화의 하위요인인 친화적 문화를 측정하는 4개 문항을 추출하여 사용하였다. 점수의 총점 범위는 4~20점이다. 응답값이 높을수록 학교 조직문화가 친화적이다. 서울시에 재직 중인 초·중·고등학교 교사를 대상으로 학교 조직문화를 측정한 신재흡(2002)의 연구에서 친화적인 조직문화 측정도구의 신뢰도는 .8654로 높은 수준으로 나타났다. 이 연구에서는 .718로 나타났다.

<표 Ⅲ-13> 친화적인 조직문화 측정도구의 신뢰도 분석 결과

도구명	내적일치도(Chronbach's Alpha)	
	예비조사	본조사
친화적인 조직문화	.893	.918

타. 기타 변인 측정 문항

학교 규모는 한국교육학술정보원이 학교알리미(www.schoolinfo.go.kr)를 통해 제공하는 학교별 학급수에 대한 공시자료를 활용하였고, 특성화 추진은 최근 3년 이내

에 산학일체형 도제교육사업, 중소기업 기술사관 육성 프로그램, 유니테크 사업, 일-현장-자격 연계형 사업, 중소기업 특성화고 인력양성사업, 일학습병행제를 추진했었거나 추진 중인 특성화 정책 사업 여부를 조사하여 사용하였다. 취업률 변화는 학교알리미(www.schoolinfo.go.kr)를 통해 제공된 '산업수요 맞춤형 고등학교 및 특성화고등학교 졸업생의 취업 등 진로 현황' 공시정보를 활용하여 취업률 변화 값을 계산하여 사용하였으며, 학업중단률 또한 학교알리미(www.schoolinfo.go.kr)를 통해 제공된 '전·출입 및 학업중단 학생 수' 공시정보를 활용하였다.

4. 자료 수집

자료 수집은 2017년 11월 1일부터 11월 20일까지 온라인상으로 응답이 가능하도록 제작된 설문을 활용하였다. 표본으로 선정한 40개 학교별 협력 교사 1인을 섭외하여 연구의 목적, 협조 안내, 표집대상, 설문 기간 및 설문 방법에 대한 안내하였으며, 표집 시 성별, 연령, 교과구분, 담임여부, 직급이 고려될 수 있도록 부탁하였다. 학교 소재지 및 계열을 고려하여 40개 학교에 총 480개의 웹페이지 주소(http://www.ksdcdb.kr/answer.jsp?a=15148)를 전달하였으며, 원활한 자료 수집을 위해 협력자 및 응답자에게 소정의 사례를 하였다. 자료의 응답율을 높이기 위하여 설문이 끝나기 전까지 유선으로 진행 상황을 주기적으로 점검하였으며, 설문 진행이 지연될 경우 협력 교사를 통하여 설문 진행을 독려하였다. 480명의 표집 대상 중 454명의 교사가 응답하였으며, 이 중 불성실 및 중복 응답(11명), 미응답(17명), 이상치 응답(19명)을 제외하한 40개 학교의 407명의 교사가 응답한 자료를 분석하였다.

수집된 자료 중 최종 분석에 활용된 자료의 응답자 일반적 특성은 <표 Ⅲ-14>와 같다. 성별, 결혼 여부, 담임 여부, 직급, 교과 구분은 1과 0로 입력된 더미변인으로, 평균값은 1로 입력된 특성을 지닌 응답자가 차지한 비율을 의미한다. 성별 비율은 남성이 52.3%, 여성이 47.7%이고, 최종 학력은 학사 졸업이 53.8%, 석사과정 및 졸업이 42.0%, 박사과정 및 졸업이 4.2%로 나타났다. 결혼여부는 미혼인 경우가 28.3%, 기혼인 경우가 71.7%이고, 담임여부는 담임이 46.9%, 비담임이 53.1%이며, 직급은 일반교사가 61.2%, 부장교사 이상이 38.8%였다. 보통교과를 담당하는 교사는 43.2%, 전문교

과를 담당하는 교사는 56.8%로 나타났다. 또한, 특성화고등학교 교사의 연령은 최솟값이 23세, 최댓값이 62세로서 20대가 13.27%, 30대가 30.47%, 40대가 27.27%, 50대가 24.82%, 60대가 4.18%였으며, 경력은 최솟값이 0년, 최댓값이 40년으로서 5년 미만이 20.6%, 5-14년 27.5%, 15-24년 25.1%, 25-34년20.88%, 35년 이상이 5.90%였다.

<표 Ⅲ-14> 인구통계학적 변인별 빈도와 비율 (N = 407)

구분		빈도(비율%)
성별	남성	213(52.3)
	여성	194(47.7)
학력	학사졸업	219(53.8)
	석사과정 및 졸업	171(42.0)
	박사과정 및 졸업	17(4.2)
결혼 여부	미혼	115(28.3)
	기혼	292(71.7)
담임 여부	담임	191(46.9)
	비담임	216(53.1)
직급	평교사	249(61.2)
	부장교사 이상	158(38.8)
담당 교과	보통교과	176(43.2)
	전문교과	231(56.8)
연령	20대	54(13.27)
	30대	124(30.47)
	40대	111(27.27)
	50대	101(24.82)
	60대	17(4.18)
교직 경력	5년 미만	84(20.64)
	5-14년	112(27.52)
	15-24년	102(25.06)
	25-34년	85(20.88)
	35년 이상	24(5.90)

5. 자료 분석

연구 문제 1의 분석에는 SPSS for Windows 23.0 for Windows 프로그램을 이용하여 기술통계(평균, 표준편차, 빈도, 백분율) 분석을 실시하였다. 연구 문제 2~5의 분석에서는 이 연구의 종속 변인인 특성화고등학교 교사의 직무소진에 영향을 미치는 개인 및 조직 변인의 위계적인 자료의 속성을 고려하여 HLM 6.8 for Windows 프로그램을 이용한 위계적 선형모형 분석을 실시하였다. 통계 처리시 유의 수준은 $p<.05$과 $p<.01$을 기준으로 설정하였다.

가. 무선효과 일원변량분석

위계적 선형 분석의 첫 단계인 무선효과 일원변량분석(One-Way ANOVA with Random Effects)은 집단 내 모형과 집단 간 모형에 독립 변인을 투입하지 않고, 종속 변인인 직무소진과 집단 구분만 있는 최소 모형이다. 이는 특성화고등학교 교사의 직무소진 변량을 집단 내 및 집단 간 변량으로 분할하고, 집단 내 상관계수(ICC; Intra-class Correlation Coefficient) 도출을 통해 직무소진이 학교별로 차이가 있는지를 구명하기 위해 설정하였다.

1) 1수준 모형(집단 내 모형)

$Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij} \qquad r_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$

Y_{ij} : j번째 집단 I번째 교사의 직무소진 값

β_{0j} : j번째 집단에서 응답한 직무소진 평균

r_{ij} : j번재 학교 I번째 교사의 무선오차(random error)

σ^2 : 집단 내 변량

2) 2수준 모형(집단 간 모형)

$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \mu_{0j}$ $\mu_{0j} \sim N(0, \tau_{00})$

β_{0j} : j번재 학교 전체 평균의 함수 값

γ_{00} : 직무소진 전체 평균

μ_{0j} : j번재 학교의 무선효과(random effect)

$\mu_{0j} = \tau_{00}$: 집단 간 변량

3) 통합모형

$Y_{ij} = \gamma_{00} + \mu_{0j} + r_{ij}$

γ_{00} : 고정효과

μ_{0j}, r_{ij} : 무선효과(random effect)

4) 집단 내 상관(ICC)

$ICC = \tau_{00} / (\tau_{00} + \sigma^2)$

τ_{00} : 집단 간 변량

σ^2 : 집단 내 변량

나. 무선효과 회귀계수 모형

무선효과 회귀계수 모형(Random-Coefficients Regression Model)은 직무소진에 대한 개인 변인의 평균 효과를 구명하기 위한 모형으로, 1수준 모형(집단 내 모형)에 개인 변인을 투입하고, 2수준 모형(집단 간 모형)에는 변인을 투입하지 않았다. 또한,

두 모형 간의 집단 내 변량 변화량과 무선효과 일원분산분석모형의 집단 내 변량 추정치 간의 비교를 통해 직무소진의 집단 내 변량에 대한 개인 변인의 설명량을 산출하였다. 1수준 모형(집단 내 모형)에서 β_{oj}는 교정된 집단의 평균값으로, 변인은 집단 평균 집중화(group mean centering)로 교정된 값을 활용하였다. 이를 수식으로 나타내면 아래와 같다.

1) 1수준 모형(집단 내 모형)

$$Y_{ij} = \beta_{oj} + \beta_{1j}(\text{교직 경력}) + \beta_{2j}(\text{능동적 교직 선택 동기}) +$$
$$\beta_{3j}(\text{교사 효능감}) + \beta_{4j}(\text{업무량}) + \beta_{5j}(\text{역할 갈등}) +$$
$$\beta_{6j}(\text{직무 스트레스}) + \beta_{7j}(\text{회복 탄력성}) + \beta_{8j}(\text{직무 만족}) + r_{ij}$$

2) 2수준 모형(집단 간 모형)

$$\beta_{oj} = \gamma_{00} + \mu_{0j} \qquad \mu_{0j} \sim (N, \tau_{00})$$
$$\beta_{qj} = \gamma_{q0} + \mu_{qj} \text{ for } q = 1, 2, 3, [...], 8$$

다. 절편기울기-결과 모형

절편기울기-결과모형(Intercepts-and Slopes-as-Outcomes Model)은 조직 변인의 효과와 개인 및 조직 변인의 상호작용 효과를 구명하기 위한 모형이다.

직무소진에 대한 조직 변인의 순수 효과를 구명하기 위해 1수준 모형(집단 내 모형)에 개인 변인을 투입하지 않고, 2수준(집단 간 모형)에 조직 변인을 투입하였다. 또한, 모형의 간결화, 무선효과 검증을 위한 최소한의 자유도 확보를 위해 집단 간 기울기 차이의 주된 관심이 아닌 변인들의 회귀계수 오차(μ_{1j}~μ_{8j})는 0으로 고정하여 모형을 설정하였다. 또한, 두 모형 간의 집단 간 변량 변화량과 집단 간 변량 추정치 간의 비교를 통해 직무소진의 집단

간 변량에 대한 조직 변인의 설명량을 산출하였다. 이를 수식으로 나타내면 아래와 같다.

1) 1수준 모형(집단 내 모형)

$Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij} \qquad r_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$

2) 2수준 모형(집단 간 모형)

$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}$(취업률 변화) $+ \gamma_{02}$(특성화 추진) $+ \gamma_{03}$(학교 설립 유형) $+ \gamma_{04}$(학교 규모) $+ \gamma_{05}$(학업중단률) $+ \gamma_{06}$(교장의 감성적 리더십) $+ \gamma_{07}$(친화적인 조직문화) $+ \gamma_{08}$(동료교사 지지) $+ \mu_{0j}$

Y_{ij} : j번째 집단 I번째의 직무소진의 값

β_{0j} : j번째 집단의 직무소진 값의 평균

$r_{ij} = \sigma^2$: 직무소진의 집단 내 변량

γ_{00} : 전체 표본의 직무소진 값의 평균

γ_{q0} : 조직 변인의 평균 기울기

$\mu_{0j} = \tau_{00}$: 집단 내 변량

다음으로 개인 및 조직 변인의 상호작용 효과를 구명하기 위해 회귀계수(기울기)가 조직별로 유의한 차이가 나타나는 개인 변인을 대상으로 조직 변인과의 상호작용을 분석하였다. 이를 위해 1수준 모형(집단 내 모형)에는 개인 변인(업무량, 역할갈등, 직무 스트레스, 회복 탄력성)을 투입하고, 2수준 모형(집단 간 모형)에는 Y절편 값으로 학교별로 유의한 차이가 나타난 조직 변인(취업률 변화, 학교 설립 유형, 특성화 추진, 동료교사 지지)을 투입하였다. 또한, 개인 변인 통제 후 직무소진의 집단 간 변량에 대한 조직 변인의 설명량을 산출하였다. 이를 수식으로 나타내면 아래와 같다.

1) 1수준 모형(집단 내 모형)

$$Y_{ij} = \beta_{oj} + \beta_{1j}(\text{교직 경력}) + \beta_{2j}(\text{능동적 교직 선택 동기}) +$$
$$\beta_{3j}(\text{교사 효능감}) + \beta_{4j}(\text{업무량}) + \beta_{5j}(\text{역할 갈등}) +$$
$$\beta_{6j}(\text{직무 스트레스}) + \beta_{7j}(\text{회복 탄력성}) + \beta_{8j}(\text{직무 만족}) + r_{ij}$$

$$r_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$$

2) 2수준 모형(집단 간 모형)

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{취업률 변화}) + \gamma_{02}(\text{학교 설립 유형}) + \gamma_{03}(\text{특성화 추진}) +$$
$$\gamma_{04}(\text{동료교사 지지}) + \mu_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \mu_{1j}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + \mu_{2j}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30} + \mu_{3j}$$

$$\beta_{4j} = \gamma_{40} + \gamma_{41}(\text{취업률 변화}) + \gamma_{42}(\text{학교 설립 유형}) + \gamma_{43}(\text{특성화 추진}) +$$
$$\gamma_{44}(\text{동료교사 지지}) + \mu_{4j}$$

$$\beta_{5j} = \gamma_{50} + \gamma_{51}(\text{취업률 변화}) + \gamma_{52}(\text{학교 설립 유형}) + \gamma_{53}(\text{특성화 추진}) +$$
$$\gamma_{54}(\text{동료교사 지지}) + \mu_{5j}$$

$$\beta_{6j} = \gamma_{60} + \gamma_{61}(\text{취업률 변화}) + \gamma_{62}(\text{학교 설립 유형}) + \gamma_{63}(\text{특성화 추진}) +$$
$$\gamma_{64}(\text{동료교사 지지}) + \mu_{6j}$$

$$\beta_{7j} = \gamma_{70} + \gamma_{71}(\text{취업률 변화}) + \gamma_{72}(\text{학교 설립 유형}) + \gamma_{73}(\text{특성화 추진}) +$$
$$\gamma_{74}(\text{동료교사 지지}) + \mu_{7j}$$

$$\beta_{8j} = \gamma_{80} + \mu_{8j}$$

Ⅳ. 연구 결과 및 논의

1. 직무소진 수준과 개인 및 조직 특성

가. 직무소진 수준과 문항별 평균값 및 빈도

특성화고등학교 교사의 직무소진 수준은 <표 Ⅳ-1>과 같다. 교사들의 직무소진은 평균 2.54점(표준편차 .54)으로 대체로 그렇지 않은 편이다(2점)와 보통이다(3점) 수준 사이의 값을 보였다. 이는 특성화고등학교 교사들의 직무소진 수준이 대체로 낮은 편임을 의미한다. 하위 요인에 따라 정서적 고갈(2.93), 개인적 성취감 감소(2.36), 비인간화(2.14) 순으로 낮았다.

<표 Ⅳ-1> 특성화고등학교 교사의 직무소진 수준 (N = 407)

구분	평균	표준편차	최소값	최대값
직무소진	2.54	.54	1.00	4.18
정서적 고갈	2.93	.80	1.00	5.00
비인간화	2.14	.69	1.00	5.00
개인적 성취감 감소	2.36	.59	1.00	4.63

주) 5점 리커트 척도 ① 전혀 그렇지 않은 편이다 ② 그렇지 않은 편이다 ③ 보통이다 ④ 대체로 그런 편이다 ⑤ 매우 그런 편이다

한편, 직무소진 측정도구 문항별 평균값 및 빈도분석 결과는 <표 Ⅳ-2>와 같다. 정서적 고갈의 경우 '전혀 그렇지 않은 편이다, 그렇지 않은 편이다'와 같이 부정적으로 응답한 비율이 39.99%, '그런 편이다, 매우 그런 편이다'와 같이 긍정적으로 응답한 비율이 34.34%로 나타났다. 이는 정서적 고갈의 평균값은 낮지만, 약 1/3 정도의 교사가 정서적 고갈을 겪고 있음을 의미한다. 반면, 비인간화의 경우 69.39%가 부정적인 응답을 보였으며, 10.37%이 긍정적 응답을 보이는 것으로 나타났다. 이는 다수의 교사가 비인간화를 경험하는 수준이 낮음을 의미한다. 개인적 성취감 감소의 경우

부정적 응답이 10.44%, 긍정적 응답의 경우 62.19%로 나타났다. 그러나 개인적 성취감 감소의 경우 역산 문항으로서 개인적 성취감이 감소된 수준이 낮음을 의미한다. 결과적으로 전체 교사 중 약 60%가 정서적 고갈을 경험하고 있고, 약 30~40%가 비인간화와 개인적 성취감 감소를 경험하고 있는 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-2> 직무소진 측정도구 문항별 평균값 및 빈도분석 결과 명(%)

직무소진 \ 유효값		전혀 그렇지 않은 편이다	대체로 그렇지 않은 편이다	보통 이다	대체로 그런 편이다	매우 그런 편이다	문항별 평균
정서적 고갈	(1) 나는 업무로 인하여 몸과 마음이 지쳐있는 느낌이다.	18 (4)	68 (17)	88 (22)	159 (39)	74 (18)	3.50
	(2) 나는 퇴근할 쯤이면 완전히 녹초가 된다.	11 (3)	84 (21)	104 (26)	135 (33)	73 (18)	3.43
	(3) 아침에 일어나면 피곤함을 느끼며 다른 날 일을 했으면 한다.	32 (8)	90 (.22)	102 (25)	115 (28)	68 (17)	3.24
	(6) 하루종일 학생들과 함께 생활하는 것은 정말 피곤하다.	74 (18)	164 (40)	97 (24)	53 (13)	19 (5)	2.46
	(8) 나는 수업과 업무로 인하여 기진맥진한 상태가 된다.	22 (05)	91 (22)	116 (29)	120 (29)	58 (14)	3.25
	(13) 업무로 인해 좌절감을 느낀다.	62 (15)	151 (37)	132 (32)	45 (11)	17 (04)	2.52
	(14) 너무 과중한 업무에 시달리는 것 같다.	37 (09)	74 (18)	121 (30)	112 (28)	63 (15)	3.22
	(16) 학생들을 개별적으로 직접 지도해야 하는 일은 나에게 너무 많은 스트레스를 준다.	65 (16)	145 (36)	100 (25)	76 (19)	21 (5)	2.61
	(20) 나는 내 인생에 대하여 허망함을 느낀다.	140 (34)	137 (34)	80 (20)	33 (8)	17 (4)	2.25
정서적 고갈 전체		1,465 (39.99)		940 (25.66)	1,258 (34.34)		2.93
비인간화	(5) 종종 학생들의 인격을 무시하는 경향이 있다고 생각한다.	133 (33)	175 (43)	79 (19)	15 (4)	5 (1)	1.98

<표 Ⅳ-2> 계속

	(10) 나는 교직에 종사한 이후 사람들에 대해서 더욱 무감각해졌다.	95 (23)	172 (42)	88 (22)	42 (10)	10 (2)	2.26
	(11) 교직이 나를 정서적으로 메마르게 하지 않을까 걱정이다.	89 (22)	132 (32)	96 (24)	69 (17)	21 (5)	2.51
	(15) 나는 학생들에게 어떤 일이 일어났는지 전혀 신경 쓰고 싶지 않다.	165 (41)	160 (40)	59 (14)	15 (4)	8 (2)	1.87
	(22) 학생들은 자신의 문제에 대한 책임이 나에게 있다고 비난하는 것 같다.	121 (30)	170 (42)	90 (22)	18 (4)	8 (2)	2.07
비인간화 전체		1,412 (69.39)		412 (20.25)	211 (10.37)		2.14
개인적 성취감 감소	(4) 나는 학생들이 생각하고 느끼는 바를 쉽게 이해할 수 있다.	8 (2)	35 (9)	91 (22)	221 (54)	52 (13)	2.33
	(7) 나는 학생들의 문제를 효율적으로 처리하고 있다.	3 (1)	37 (9)	93 (23)	227 (56)	47 (12)	2.32
	(9) 나는 교직을 통하여 학생들의 인생에 많은 기여를 하고 있다고 생각한다.	3 (1)	22 (5)	107 (26)	201 (49)	74 (18)	2.21
	(12) 나는 매우 활력에 차있다.	18 (4)	70 (17)	156 (38)	133 (33)	30 (7)	2.79
	(17) 나는 학생들과 편안한 분위기를 쉽게 조성할 수 있다.	4 (1)	26 (6)	99 (24)	216 (53)	62 (15)	2.25
	(18) 나는 학생들과 함께 시간을 보낸 후에는 유쾌한 기분이 든다.	6 (1)	30 (7)	117 (29)	191 (47)	63 (15)	2.32
	(19) 교직을 통하여 나는 매우 가치 있는 것들을 성취한다.	12 (3)	24 (6)	94 (23)	202 (50)	75 (18)	2.25
	(21) 나는 교직수행과 관련된 감정적인 문제를 매우 차분하게 처리하고 있다.	5 (1)	37 (9)	134 (33)	188 (46)	43 (11)	2.44
개인적 성취감 감소 전체		340 (10.44)		891 (27.36)	2,025 (62.19)		2.36

주1) 개인적 성취감 감소는 역산 처리함
주2) N=407

나. 개인 특성

특성화고등학교 교사의 개인 변인별 평균과 표준편차는 <표 Ⅳ-3>과 같다. 심리 및 직무 관련 변인에서는 회복 탄력성의 평균이 가장 높았고(3.85), 다음으로 능동적 교직 선택 동기(3.75), 직무 만족(3.45), 교사 효능감(3.40), 업무량(3.21), 역할 갈등(2.88), 직무 스트레스(2.63) 순으로 나타났다. 교직 경력은 평균 15.65년으로 나타났다.

<표 Ⅳ-3> 특성화고등학교 교사의 개인 변인별 평균과 표준편차 (N = 407)

구분	평균	표준편차	최솟값	최댓값
교직 경력	15.65	10.17	.00	38.0
능동적 교직 선택 동기	3.75	.76	1.00	5.00
교사 효능감	3.40	.33	2.64	4.56
업무량	3.21	.73	1.00	5.00
역할 갈등	2.88	.87	1.00	5.00
직무 스트레스	2.63	.71	1.00	5.00
회복 탄력성	3.85	.43	2.70	5.00
직무 만족	3.45	.47	1.46	5.00

주1) 능동적 교직 선택 동기, 교사 효능감, 업무량, 역할 갈등. 직무 스트레스. 회복 탄력성, 직무 만족은 5점 리커트 척도 ① 전혀 그렇지 않은 편이다 ② 그렇지 않은 편이다 ③ 보통이다 ④ 대체로 그런 편이다 ⑤ 매우 그런 편이다
주2) 교직 경력은 연속형 자료를 가짐

다. 조직 특성

특성화고등학교의 조직 변인별 평균과 표준편차는 <표 Ⅳ-4>와 같다. 취업률 변화는 평균 3.89%, 학교 규모는 평균 29.65개의 학급수가 있는 것으로 나타났으며, 평균 학업중단률은 2.6%로 나타났다. 학교 설립 유형과 특성화 추진은 1과 0으로 입력된 더미변인으로 평균값은 1로 입력된 특성을 지닌 응답자가 차지한 비율을 의미한다. 학교 설립 유형은 사립이 45%, 국립 및 공립이 55%로 나타났고, 특성화 정책사업을 추진하는 학교는 70.02%, 추진하지 않는 학교는 29.98%로 나타났다.

한편, 조직 변인의 평균값은 동료교사 지지가 3.95로 가장 높았고, 다음으로 교장의 감성적 리더십(3.70), 친화적인 조직문화(3.40) 순으로 나타났다. 교장의 감성적 리더십의 하위 요인은 자기 인식 능력(3.81)이 가장 높았고, 자기 관리 능력(3.69), 관계 관리 능력(3.66), 사회적 인식 능력(3.57) 순으로 나타났다.

<표 Ⅳ-4> 특성화고등학교 조직 변인별 평균과 표준편차 (N = 407)

구분	평균	표준편차	최솟값	최댓값
취업률 변화	3.89	10,38	-28.27	25.96
특성화 추진	.70	.46	.00	1.00
학교 설립 유형	.45	.50	.00	1.00
학교 규모	29.65	10.75	10.00	50.00
학업중단률	2.6	2.62	.10	14.50
교장의 감성적 리더십	3.70	.26	3.05	4.39
자기 인식 능력	3.84	.67	1.00	5.00
자기 관리 능력	3.70	.69	1.00	5.00
사회적 인식 능력	3.59	.70	1.50	5.00
관계 관리 능력	3.69	.77	1.20	5.00
친화적인 조직문화	3.40	.46	2.38	4.63
동료교사 지지	3.95	.25	3.37	4.46

주 1) 학교 설립 유형, 특성화 추진은 1, 0으로 입력한 더미변인임
2) 교장의 감성적 리더십, 친화적인 조직문화, 동료교사 지지는 5점 리커트 척도 ① 전혀 그렇지 않은 편이다 ② 그렇지 않은 편이다 ③ 보통이다 ④ 대체로 그런 편이다 ⑤ 매우 그런 편이다

2. 직무소진의 교사 및 학교의 변량

가. 기초자료 분석

직무소진에 대한 교사와 학교의 변량을 분석하기 이전에 변인들 간 관련성 정도와 방향을 파악하고, 개별 독립 변인의 설명력을 살펴보기 위해 상관관계 분석과 다중공선성을 확인하였다.

1) 상관관계 분석

상관관계 분석은 피어슨의 상관계수(r)를 활용하였으며, 판단 기준으로는 Davis(1971)가 제시한 상관 정도를 참고하였다. Davis에 따르면, 상관계수가 .70 이상일 때 매우 높은 상관, .50 이상 .70 미만은 높은 상관, .30 이상 .50 미만은 중간 상관, .10 이상 .30 미만은 낮은 상관, .10 이하는 매우 낮은 상관으로 볼 수 있다.

특성화고등학교 교사의 직무소진과 개인 변인 간의 상관분석 결과는 <표 Ⅳ-5>와 같다. 직무소진은 직무 스트레스(r=.62, p<.01)와 높은 수준의 정적 상관관계를 보였고, 역할 갈등(r=.48, p<.01) 및 업무량(r=.44, p<.01)과 중간 수준의 정적 상관관계를 보이고 있었으며, 교직 경력(r=.11, p<.05)과는 다소 낮은 수준의 정적 상관관계를 보였다. 또한 회복 탄력성(r=-.50, p<.01), 교사 효능감(r=-.42, p<.01)과는 중간 수준의 부적 상관관계를 보였으며, 능동적 교직 선택 동기(r=-.28, p<.01), 직무 만족(r=-.10, p<.01)과는 낮은 수준의 부적 상관관계를 보였다.

<표 Ⅳ-5> 특성화고등학교 교사의 직무소진과 개인 변인 간의 상관분석 결과

	직무소진	교직경력	능동적 교직 선택동기	교사 효능감	회복 탄력성	역할갈등	업무량	직무 스트레스	직무만족
직무소진	1								
교직경력	.107*	1							
능동적 교직선택동기	-.283**	-.106*	1						
교사효능감	-.424**	-.052	.214**	1					
회복탄력성	-.496**	-.082	.419**	.576**	1				
역할갈등	.483**	.003	-.078	-.134**	-.132**	1			
업무량	.444**	-.018	.008	-.103*	-.019	.604**	1		
직무 스트레스	.624**	.135**	-.114*	-.340**	-.302**	.553**	.608**	1	
직무만족	-.095**	.002	.254**	.227**	.370**	.083	.063	-.005	1

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

2) 다중공선성 진단

다중공선성의 경우, Gunst(1983)에 따르면 일반적으로 독립변수들 간의 상관 계수가 0.8 이상으로 높게 나타날 경우 다중공선성 문제가 발생한다고 보고하고 있다. 따라서 다중공선성에 대한 진단을 보다 엄격하게 수행하기 위해서는 공차한계(tolerance)와 변량팽창계수(VIF, Variance Inflation Factor)를 확인해야 한다. 일반적으로 공차한계에 대한 해석은 1에 근접할수록 다중공선성 문제가 없는 것으로 판단하며, 공차한계 값이 0.1 이하일 경우 다중공선성 문제가 있다고 판단한다. 또한 변량팽창계 수에 대한 해석은 변량팽창계수가 10 이상일 경우 다중공선성 문제가 있는 것으로 판단한다.

특성화고등학교 교사의 직무소진 관련 개인 변인의 다중공선성 진단 결과는 <표 Ⅳ-6>과 같다. 직무소진 관련 개인 변인 공차한계와 변량팽창계수를 산출한 결과, 공차한계 값은 .452~.857, 변량팽창계수는 1.109~2.212로 나타났다. 따라서 변인들 간에는 다중공선성 문제가 발생하지 않는 것을 확인하였다.

<표 Ⅳ-6> 특성화고등학교 교사의 직무소진 관련 개인 변인의 다중공선성 진단

구분	공차한계	변량팽창계수
성별	.857	1.167
학력	.825	1.212
결혼여부	.607	1.647
담임여부	.716	1.397
직급	.556	1.799
교과구분	.902	1.109
능동적 교직 선택 동기	.760	1.316
교사 효능감	,639	1.564
회복 탄력성	.505	1.981
역할 갈등	.523	1.911
업무량	.452	2.212
교사 직무스트레스	.477	2.097
직무만족	.750	1.333

나. 무선효과 일원변량분석 결과

특성화고등학교 교사의 직무소진에 대한 교사 및 학교의 변량 분석 결과는 <표 Ⅳ-7>과 같다. 이는 특성화고등학교 교사의 직무소진이 개인과 학교에 따라 얼마나 차이가 있는지 구명하기 위한 것으로 직무소진의 총 변량 중 집단 간 변량과 집단 내 변량의 비율이 어떻게 구성되는지 파악하였다.

<표 Ⅳ-7> 특성화고등학교 교사의 직무소진에 대한 교사 및 학교의 변량 분석 결과

고정효과	계수	표준오차	t	P-value
절편(γ_{00})	2.544	.038	67.232	0.000**
무선효과	표준편차	변량	카이제곱	P-value
집단 간 변량(τ_{00})	.183	.033	90.749	0.000**
집단 내 변량(σ^2)	.506	.256		
집단 내 상관계수(ICC)	0.115			

주1) *p< 0.05, **p< 0.01

주2) 집단 내 상관계수(ICC) = 집단 간 변량(τ_{00})/(집단 간 변량(τ_{00})+집단 내 변량(σ^2))

특성화고등학교 교사의 직무소진 평균이 2.54로, 특성화고등학교 교사 직무소진의 평균값은 2.49~2.59에 속할 확률이 95%인 것으로 나타났다.

조직 차원의 변량값은 0.033, 개인 차원의 변량값은 0.256으로 나타났다. 따라서 산출된 집단 내 상관계수(ICC, Intra-Class Correlation)는 0.115로 직무소진 변량 중 학교 간 차이로 설명되는 비율이 11.5%, 교사 개인 간 차이로 설명되는 비율이 88.5%로 나타났다. 이와 같은 변량 비율을 통해 직무소진의 차이는 학교 차원에서보다 교사 개인 차원에서 더 크게 나타나고 있음을 확인하였다. 그럼에도 불구하고 χ^2 검증(χ^2=90.749, p<0.01) 결과는 모든 학교별로 교사들의 직무소진 수준이 같다는 가설에 대한 영가설을 기각함으로써 직무소진 수준은 소속 학교 별로 차이가 있는 것으로 나타났다. 이는 특성화고등학교 교사의 직무소진의 차이가 개인뿐만 아니라 학교 변인을 통해 설명될 필요가 있음을 시사한다.

3. 직무소진에 대한 개인 변인의 효과

특성화고등학교 교사의 직무소진에 대한 개인 변인의 효과를 분석한 결과는 <표 Ⅳ-8>과 같다. 개인 변인의 효과를 구명하기 위하여 무선효과 회귀계수 모형(Random-coefficients Regression Model)의 1수준 모형(집단 내 모형)에 개인 변인을 투입하고, 2수준 모형(집단 간 모형)에 조직 변인을 투입하지 않았다.

<표 Ⅳ-8> 특성화고등학교 교사의 직무소진에 대한 개인 변인의 효과 분석 결과

고정효과	계수	표준오차	t	P-value
절편(γ_{00})	2.544	.038	67.775	.000**
교직 경력	-.002	.002	.950	.348
능동적 교직 선택 동기	-.041	.039	-1.070	.292
교사 효능감	-.111	.117	-.950	.348
회복 탄력성	-.389	.091	-4.259	.000**
역할 갈등	.103	.033	3.064	.004**
업무량	.088	.040	2.188	.035*
직무 스트레스	.213	.040	5.362	.000**
직무 만족	-.104	.076	-1.374	.177
무선효과	표준편차	변량	카이제곱	P-value
집단 간 변량(τ_{00})	.232	.054	265.396	.000**
교직 경력	.012	.000	58.905	.000**
능동적 교직 선택 동기	.195	.038	43.472	.001**
교사 효능감	.634	.402	76.307	.000**
회복 탄력성	.474	.225	47.046	.000**
역할 갈등	.150	.022	35.686	.005**
업무량	.176	.031	34.297	.008**
직무 스트레스	.158	.025	48.611	.000**
직무 만족	.401	.161	53.683	.000**
집단 내 변량(σ^2)	.205	.042		

주1) N=407
2) *p< 0.05, **p< 0.01

교직 경력, 능동적 교직 선택 동기, 교사 효능감, 직무 만족은 효과가 없는 것으로 나타났으나, 회복 탄력성(β=−.389, p<0.01), 역할 갈등(β=.103, p<0.01), 업무량(β =.088, p<0.01), 직무 스트레스(β==.213, p<0.01)는 효과가 있는 것으로 나타났다. 이는 교사의 회복 탄력성이 낮을수록, 역할 갈등이 클수록, 업무량이 많을수록, 직무 스트레스가 높을수록 직무소진이 높아지는 것을 의미한다. 구체적으로 회복 탄력성이 1 표준편차 증가할 때 직무소진은 .389 표준편차만큼 감소하였고, 역할 갈등이 1 표준편차 증가할 때 직무소진은 .103 표준편차만큼 증가하는 것으로 나타났다. 업무량은 1 표준편차 증가할 때 직무소진은 .088 표준편차만큼 증가하며, 직무 스트레스가 1 표준편차 증가할 때 직무소진은 .213 표준편차만큼 증가하는 것으로 나타났다.

한편, 집단 간의 변량이 .054로 무선효과 모수인 τ_{00}의 추정치가 유의미하게 나타나(χ^2=265.396, p<.01) 직무소진에 대한 개인 변인의 효과가 학교별로 차이가 있는 것으로 나타났다.

직무소진의 집단 내 변량에 대한 개인 변인의 설명량을 분석한 결과는 <표 Ⅳ-9>와 같다. 직무소진의 집단 내 변량은 개인 변인 투입 전 .256에서 투입 후 .042로 감소한 것으로 나타나 개인 변인이 교사 개인 간 차이로 나타나는 변량의 83.59%((.256−.042)÷.256×100)를 설명하는 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-9> 직무소진에 대한 집단 내 변량에 대한 개인 변인의 설명량

구분	직무소진
개인 변인 투입 전 집단 내 변량	.256
개인 변인 투입 후 집단 내 변량	.042
개인 변인의 설명량	83.59%

주) 설명량=(투입 전 변량-투입 후 변량)/투입 전 변량 × 100

4. 직무소진에 대한 조직 변인의 효과

특성화고등학교 교사의 직무소진에 대한 조직 변인의 효과 분석 결과는 <표 Ⅳ

-10>과 같다. 조직 변인의 효과를 구명하기 위해 1수준 모형(집단 내 모형)에는 개인 변인을 투입하지 않고, 2수준 모형(집단 간 모형)에 조직 변인을 투입하였다.

<표 Ⅳ-10> 특성화고등학교 교사의 직무소진에 대한 조직 변인의 효과 분석 결과

고정효과	계수	표준오차	t	P-value
절편(γ_{00})	2.545	.029	88.342	.000**
취업률 변화	.005	.003	1.688	.041*
학교 설립 유형	-.146	.056	-2.592	.015*
특성화 추진	.179	.054	3.298	.003**
학업중단률	.026	.014	1.877	.070
학교 규모	-.001	.002	-.528	.601
교장의 감성적 리더십	-.134	.131	-1.026	.313
친화적인 조직문화	-.039	.092	-.420	.677
동료교사 지지	-.238	.126	-1.885	.048*
무선효과	표준편차	변량	카이제곱	P-value
집단 간 변량(τ_{00})	.507	.016	51.115	.013*
집단 내 변량(σ^2)	.507	.257		

주1) N=407
주2) *p < 0.05, **p < 0.01

취업률 변화(β=.005, p<0.05)와 특성화 추진(β=.179, p<0.01)은 정적인 효과가 있는 것으로 나타났고, 학교 설립 유형(β=-.146, p<0.05), 동료교사 지지(β=-.238, p<0.05)는 부적인 효과가 있는 것으로 나타났다. 이는 취업률이 재작년에 비해 감소한 학교가, 학교 설립 유형이 사립인 학교가, 특성화 정책 사업을 추진하였거나 추진 중인 학교가, 동료교사의 지지가 낮은 학교가 직무소진이 높음을 의미한다. 구체적으로 취업률 변화가 1 표준편차 증가하였을 때 직무소진이 .005 표준편차만큼 증가하였고, 학교 설립 유형이 국립 및 공립일 때 직무소진이 .146 표준편차만큼 감소하는 것으로 나타났다. 특성화 정책사업을 추진하는 학교일 때 직무소진이 .179 표준편차만큼 증가하였으며, 동료교의 지지가 1 표준편차 증가하였을 때 직무

소진이 .238 표준편차만큼 감소하는 것으로 나타났다. 이는 개인 변인을 포함한 다른 조건이 모두 동일할 경우 각각 취업률 변화, 학교 설립 유형, 특성화 추진, 동료교사 지지에 따라 특성화고등학교 교사의 직무소진이 달라지는 것을 의미한다.

한편, 집단 간 변량이 .016으로 나타나 무선효과 모수인 τ_{00}의 추정치가 유의미하게 나타나(χ^2=51.115, p<.05) 특성화고등학교 교사의 직무소진은 학교별로 수준이 다르다는 것을 의미한다.

직무소진의 집단 간 변량에 대한 조직 변인의 설명량을 분석한 결과는 <표 Ⅳ-11>과 같다. 직무소진의 집단 간 변량은 조직 변인 투입 전 .033에서 투입 후 .016으로 감소한 것으로 나타나 조직 변인이 학교 간 차이로 나타나는 변량의 62.5%((.033-.016)÷.033×100)를 설명하는 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-11> 직무소진의 집단 간 변량에 대한 조직 변인의 설명량

구분	직무소진
조직 변인 투입 전 학교 간 변량	.033
조직 변인 투입 후 학교 간 변량	.016
조직 변인의 설명량	62.50%

주) 설명량=(투입 전 변량-투입 후 변량)/투입 전 변량 × 100

5. 직무소진에 대한 개인 및 조직 변인 간의 상호작용 효과

특성화고등학교 교사의 직무소진에 대한 개인 및 조직 변인 간의 상호작용 효과를 분석한 결과는 <표 Ⅳ-12>와 같다. 직무소진과 개인 변인 간의 관계에서 조직 변인의 상호작용 효과를 분석하기 위하여 학교 간 차이가 나타난 개인 변인(업무량, 역할 갈등, 직무 스트레스, 회복 탄력성)을 대상으로 각 변인의 2수준 모형 내 조직 변인(취업률 변화, 학교 설립 유형, 특성화 추진, 동료교사 지지)을 투입하였다.

<표 Ⅳ-12> 특성화고등학교 교사의 직무소진에 대한 개인 및 조직 변인 간 상호작용 효과 분석 결과

고정효과		계수	표준오차	t	P-value
절편(γ_{00})		2.544	.032	80.641	.000**
	취업률 변화	.005	.003	1.829	.076
	설립 유형	-.115	.053	-2.193	.035*
	특성화 추진	.230	.054	4.250	.000**
	동료교사 지지	-.160	.114	-1.404	.169
교직 경력		.003	.002	1.467	.150
능동적 교직 선택 동기		-.040	.040	-.986	.330
교사 효능감		-.140	.116	-1.199	.238
회복 탄력성		-.360	.102	-3.539	.001**
	취업률 변화	-.002	.006	-.339	.736
	설립 유형	-.079	.157	-.503	.618
	특성화 추진	.167	.198	.841	.406
	동료교사 지지	.407	.230	1.771	.085
역할 갈등		.095	.035	2.734	.010*
	취업률 변화	-.009	.003	-2.775	.009**
	설립 유형	.023	.059	.390	.699
	특성화 추진	-.023	.065	-.351	.728
	동료교사 지지	-.004	.121	-.033	.974
업무량		.097	.041	2.345	.025*
	취업률 변화	.010	.003	2.908	.007**
	설립 유형	-.000	.082	-.003	.998
	특성화 추진	-.014	.085	-.169	.867
	동료교사 지지	-.015	..155	-.094	.926
직무 스트레스		.215	.050	4.323	.000**
	취업률 변화	.005	.004	1.120	.271
	설립 유형	.123	.083	1.481	.147
	특성화 추진	-.048	.099	-.490	.627
	동료교사 지지	.369	.148	2.488	.018*
직무 만족		-.105	.078	-1.348	.186

<표 Ⅳ-12 계속>

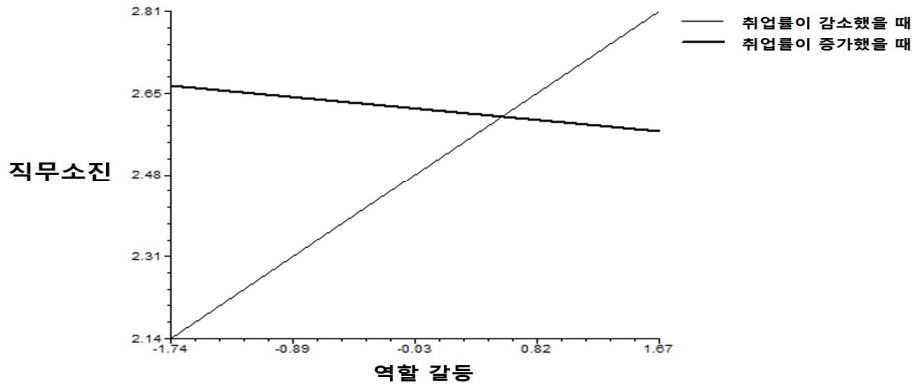
무선효과	표준편차	변량	카이제곱	P-value
집단 간 변량(τ_{00})	.201	.040	183.023	.000**
교직 경력	.010	.000	61.726	.000**
능동적 교직 선택 동기	.191	.036	44.831	.000**
교사 효능감	.606	.368	78.739	.000**
회복 탄력성	.556	.309	49.917	.000**
역할 갈등	.175	.031	33.376	.002**
업무량	.195	.038	32.892	.002**
직무 스트레스	.258	.067	54.429	.000**
직무 만족	.412	.170	55.431	.000**

주1) N=407
주2) *p< 0.05, **p< 0.01

역할 갈등과 취업률 변화는 직무소진에 상호작용 효과가 있는 것으로 나타났으며(β=−.009, p<.001), 업무량과 취업률 변화(β=.010, p<.001), 직무 스트레스와 동료 교사 지지도 직무소진에 상호작용 효과가 있는 것으로 나타났다(β=.369, p<.005).

가. 직무소진과 역할 갈등의 관계에서 취업률 변화의 조절 효과

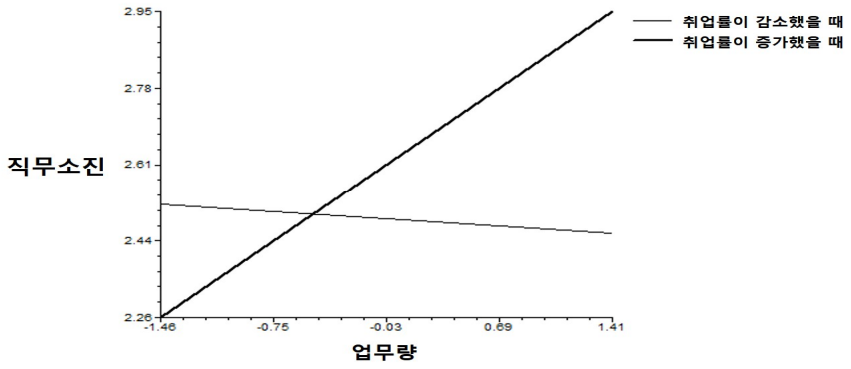
특성화고등학교 교사의 직무소진에 대한 역할 갈등과 취업률 변화의 상호작용 효과는 [그림 Ⅳ−1]과 같다. 역할 갈등과 취업률 변화는 부적 조절 효과를 보이는 것으로 나타났는데(β=−.009, p<0.01), 이는 취업률이 증가한 학교인 경우 역할 갈등이 직무소진에 미치는 영향을 완만하게 감소시키고, 취업률이 감소한 학교인 경우 역할 갈등이 직무소진에 미치는 영향은 크게 증가하는 것을 의미한다.



〔그림 Ⅳ-1〕 역할 갈등과 취업률 변화의 상호작용 효과

나. 직무소진과 업무량의 관계에서 취업률 변화의 조절 효과

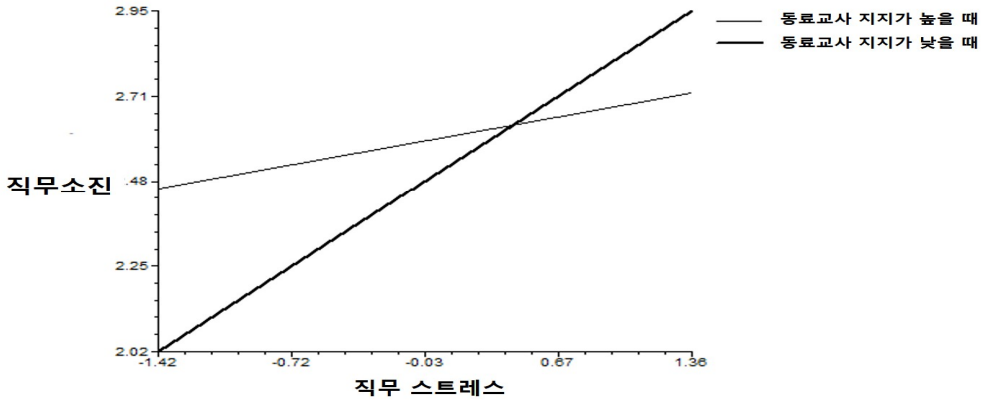
특성화고등학교 교사의 직무소진에 대한 업무량과 취업률 변화의 상호작용 효과는 [그림 Ⅳ-2]와 같다. 업무량과 취업률 변화는 정적 조절 효과를 보이는 것으로 나타났는데(β=.010, p<0.01), 이는 취업률이 증가한 학교인 경우 업무량이 직무소진에 미치는 영향을 크게 증가시키고, 취업률이 감소한 학교인 경우 업무량이 직무소진에 미치는 영향을 완만하게 감소시키는 것을 의미한다.



〔그림 Ⅳ-2〕 업무량과 취업률 변화의 상호작용 효과

다. 직무소진과 직무 스트레스의 관계에서 동료교사 지지의 조절 효과

특성화고등학교 교사의 직무소진에 대한 직무 스트레스와 동료교사 지지의 상호작용 효과는 [그림 Ⅳ-3]과 같다. 직무 스트레스와 동료교사 지지는 정적 조절 효과를 보이는 것으로 나타났는데(β=.369, p<0.05), 이는 동료교사 지지가 낮은 경우 직무 스트레스가 직무소진에 미치는 영향은 완만하게 증가하며, 동료교사 지지가 높은 경우 직무 스트레스가 직무소진에 미치는 영향이 크게 증가하는 것을 의미한다.



〔그림 Ⅳ-3〕 직무 스트레스와 동료교사 지지의 상호작용 효과

한편, 직무소진에 대한 개인 및 조직 변인 간의 상호작용 효과는 집단 간 변량이 .040로 무선효과 모수인 τ_{00}의 추정치가 유의미한 것으로 나타났다(χ^2=183.023, p<.01). 이와 같은 결과는 개인 및 조직 변인의 투입 이후에도 직무소진은 학교별로 다르게 나타난다는 것을 의미한다.

직무소진의 집단 간 변량에 대한 유의미한 조직 변인의 설명량은 <표 Ⅳ-13>과 같다. 직무소진에 대한 개인 변인 효과와 개인 및 조직의 상호작용 효과의 결과와 비교해 보면, 특성화고등학교 교사의 직무소진의 집단 간 변량은 유의미한 조직 변인 투입 전 .054에서 투입 후 .040으로 감소하였고, 직무소진에 대한 조직 변인의 설명량은 25.93%((.054−.040)÷.054×100)로 나타났다. 이는 조직 변인의 설명 변수들이 직무소

진의 효과적인 설명 변수이며, 학교 간 평균의 차이를 가져오는 설명 변수임을 의미한다.

<표 Ⅳ-13> 직무소진의 집단 간 변량에 대한 유의미한 조직 변인의 설명량

구분	직무소진
개인 변인 투입 후, 조직 변인 투입 전 집단 간 변량	.054
개인 변인 및 유의미한 조직 변인 투입 후 집단 간 변량	.040
유의미한 조직 변인의 설명량	25.93%

주) 설명량=(투입 전 변량-투입 후 변량)/투입 전 변량 × 100

6. 연구 결과에 대한 논의

가. 직무소진 수준과 개인 및 조직 특성

특성화고등학교 교사의 소속 학교에 대한 직무소진 수준은 2.54로 낮은 편었고, 직무소진의 하위 요인별로 분석 결과는 정서적 고갈, 개인적 성취감 감소, 비인간화 순으로 낮게 나타났다. 이는 중등교사의 직무소진에 대한 다수의 선행 연구(김현숙, 2013; 김효진, 2014; 유소현, 2016; 하미경, 2012)에서 하위 요인으로서 정서적 고갈이 가장 높게 나타나는 선행 연구 결과와 일치한다. 개인 특성에 해당하는 교사의 직무 만족(3.45)은 원경일(2017)의 선행 연구 결과(3.48)와 유사하게 나타났고, 교사 효능감(3.40)은 김수욱, 남민우, 이지선(2013)의 선행 연구 결과(3.63)와 유사하게 나타났으며, 직무 스트레스(2.63)는 박형규(2017)의 선행 연구 결과(2.83)와 유사하게 나타났다. 이는 특성화고등학교 교사는 대체로 자신이 맡은 일에 대해 만족하고 있고, 직무로부터 받는 스트레스는 낮으며, 자신이 학생에게 긍정적인 영향을 미칠 수 있을 것이라는 믿고 책임감을 갖고 있음을 보여주는 것이라고 할 수 있다.

조직 특성에 해당하는 학교장의 감성적 리더십(3.70)은 높은 편으로 나타났는데, 이는 학교장이 교사 개인에게 개성과 잠재력을 발휘하도록 격려하고 있음을 보여주는 것이다. 교장의 감성적 리더십의 하위 요인은 자기 인식 능력, 자기 관리 능력, 관계 관리 능력, 사회적 인식 능력 순으로 나타났는데, 이러한 결과는 학교장이 자기 자신과 관련된 연구

활동과 연수를 활발히 하는 것을 높이 평가하는 것으로 판단하기 때문이다(이원, 2012).

한편, 취업률은 평균적으로 증가하였는데(3.89%), 이는 산학일체형 도제학교, 선취업 후진학 등 정부의 지속적인 고졸 취업 활성화 정책의 효과로 특성화고등학교의 취업률이 상승 추세를 보인다는 교육부(2017)의 보도자료와 일맥상통한다. 또한, 특성화 정책사업을 추진하는 학교(70.02%)가 과반수이상인 것으로 추진하지 않는 학교(29.98%)보다 많은 것으로 나타났다. 이는 정부가 특성화고등학교 학생들의 취업률 향상을 위해 특성화고 취업역량강화사업, 중소기업청 특성화고 인력양성사업, 정부부처 특성화고 지원사업, 스위스식 도제식 직업학교 시범도입, 일학습병행제, 선취업 · 후진학제도, 산학협력 등을 통한 취업지원 정책을 강화하고 있다(이우성, 2016)는 점에 비추어 볼 때 나타나는 결과와 일맥상통한다.

나. 직무소진의 교사 및 학교의 변량

특성화고등학교 교사의 직무소진에 대한 전체 변량 중 학교 간 차이로 설명되는 변량은 11.5%로 나타났고, 개인 간 차이로 설명되는 변량은 88.5%로 나타남에 따라 특성화고등학교 교사의 직무소진은 학교 간 차이보다 교사 개인 간 차이가 크다는 점을 보여주고 있다.

이러한 특성화고등학교 교사의 직무소진에 대한 교사 및 학교의 변량에 대한 결과와 관련하여 다음과 같은 논의가 가능하다. 첫째, 특성화고등학교 교사의 직무소진 수준이 학교 간 차이가 나타남에 따라 특성화고등학교 교사의 직무소진의 차이에 조직 차원의 효과가 있다는 사실을 확인하였다. 이는 학교별 평균 직무소진 수준의 차이가 일반적으로 교사의 직무소진이 교사 개인이나 학교 조직이라는 하나의 요소에서 원인을 규명할 수 없고, 이들 간의 상호작용에 의하여 발생하기 때문에 영향을 미치는 요인들을 개인 및 조직 차원에서 종합적으로 고려해 구명해야 한다는 박연옥(2013)의 연구 결과를 지지하며, 특성화고등학교 교사의 직무소진을 완화시킴에 있어 교사가 속한 환경인 학교 변인이 함께 고려되어야 할 필요성을 제기한다. 특히, 落合(2003)는 교사의 직무소진이 국가의 교육제도, 교육개혁 동향, 사회적 환경 등과 밀접한 관련이 있다고 하였다(김은주, 2017 재인용). 이는 교사 개인이 속해있는 학

교라는 같은 환경을 공유하고 있다고 하더라도 개인이 그 환경을 어떻게 인식하는지, 그 환경 안에서 어떻게 행동하는지, 적극적으로 참여하는가에 따라 교사 개인의 직무소진에 학교의 환경이 미치는 영향력이 달라질 수 있음을 의미한다.

둘째, 그러나 특성화고등학교 교사의 직무소진에서 학교 간의 차이로 설명되는 비율이 높지 않다는 점이다. 조직 수준 설명 변량 크기의 크고 작음을 판단할 수 있는 명확한 기준은 없으나, 사회과학 분야 연구의 경우, 집단 내 상관 계수(ICC)는 보편적으로 5~25% 수준으로 나타난다(이희연, 노승철, 2015). 이 연구에서 ICC 값은 11.5%로 나타나 위 값에 비추어 볼 때 위계적 선형 모델 분석의 타당성이 확보되었다고 볼 수 있다. 그러나 특성화고등학교 교사의 직무소진에서 특성화고등학교의 환경은 주요한 영향을 미치는 변인으로서 작용하지만, 이러한 환경에서 행동하는 주체는 개인이라는 점에서 교사 개인 변인의 설명 비율이 높게 나타났다고 볼 수 있다. 그럼에도 불구하고 이 연구는 학교와 관련된 조직 변인들에 의해 특성화고등학교 교사의 직무소진의 수준을 완화시킬 수 있는 가능성을 제시하였다는 점에서 시사점을 가진다.

다. 직무소진에 대한 개인 변인의 효과

특성화고등학교 직무소진과 개인 변인 효과를 분석하였을 때 업무량, 역할 갈등, 직무 스트레스, 회복 탄력성은 특성화고등학교 교사의 직무소진에 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났으나 교직 경력, 능동적 교직 선택 동기, 교사 효능감, 직무 만족은 특성화고등학교 교사의 직무소진에 유의미한 영향을 주지 않는 것으로 나타났다. 이러한 연구 결과는 각 변인 별로 다음과 같은 논의가 가능하다.

첫째, 업무량은 특성화고등학교 교사의 직무소진에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며, Brock과 Grady(2000), Byrne(1999)의 선행 연구 결과를 지지한다. Brock과 Grady(2000)는 교사들의 전형적인 업무로서 학급 준비, 과제 검사, 학교 위원회 관련 업무, 학부모와의 면담 등이 있고, 교사들에게 너무 많은 일을 요구될 때, 시간이 부족할 때, 일을 끝내기에 자원이 부족할 때 업무가 과다함을 느끼게 된다고 하였고, Byrne(1999)은 교사들이 지나친 업무, 학업능력에서 수준 차이가 나는 학생들로 구성된 과밀 학급, 시간적 압박 등으로 인해 과중한 양의 업무를 담당하고 있

고, 이로 인해 교사들은 지속적으로 스트레스를 받고 있다고 하였다. 일반적으로 교사는 연간 학교계획 파악, 교무업무 파악, 직원회의 참석, 교육행정정보시스템 활용, 공문서 작성 등의 업무를 수행하고 있으며(나승일, 이명훈, 한홍진, 마상진, 김진실, 2008), 교과지도와 학생 생활지도뿐만 아니라 교내외 안전지도, 다양한 문제에 노출된 학생들과의 상담, 학부모들과의 소통을 담당하고 있다. 그러나 특성화고등학교에 근무하는 교사의 경우, 학교의 특성상 일반적인 교사의 수업준비와 행정 업무뿐만 아니라 학생의 취업, 산학협력활동 등을 담당하고 있어 더 많은 업무량이 요구된다. 따라서 담당하고 있는 업무량이 많은 특성화고등학교 교사의 경우 직무소진을 경험할 수 있음을 유추할 수 있다.

둘째, 역할 갈등은 특성화고등학교 교사의 직무소진에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 이는 교사의 역할 갈등과 직무소진에 관한 기존의 선행 연구 결과(임재학, 2012; Gil-Monte, 1993; Holloway & Wallinga, 1990; Moore, 2000)와 일치하였다. 일반적으로 한 명의 조직 구성원이 하나의 팀이나 부서에 편제되어 직무를 수행하는 반면, 특성화고등학교는 교사들의 소속이 학과별 소속과 교무분장 조직이 이원화되어 있다(나승일 외, 2008). 특성화고등학교 교사의 역할은 학과별 소속에 따라 수업지도, 실험 · 실습실 관리 등으로 이루어지며, 교무분장 조직에 따라 다양한 역할을 수행하게 된다(민상기, 2011). 또한 Byrne(1999)은 교사의 역할 갈등을 해야 할 일의 양과 시간적 압박 속에서 실제로 달성가능한 질 사이에서의 갈등, 다양한 수준의 학생들로 구성된 학급의 요구와 학생 개개인의 요구 사이에서의 갈등, 학생을 훈육할 때 적극적인 행동으로 임해야 하는가에 대한 갈등으로 제시하였다. 이러한 관점에서 볼 때, 특성화고등학교의 교사는 다양한 역할을 요구받음으로써 직무소진이 높음을 유추할 수 있다.

셋째, 회복 탄력성은 특성화고등학교 교사의 직무소진에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 이는 교사의 회복 탄력성과 직무소진에 관한 기존의 선행 연구 결과(김유진, 2010; 김현미, 최인화, 권현용, 2010; 심순애, 2007; 여선영, 2005; Brissette, Scheier & Carver, 2002; Raquepaw & Miller, 1989; Seligman, 1991)와 일치한다. 유안진, 이점숙, 김정민(2005)은 회복 탄력성이 교사가 직면한 문제 상황에서 부정적인 태도를 완화시키고, 합리적으로 문제를 해결하게 하며, 변화하는 상황

에 유연하고 적절하게 대처할 수 있게 한다고 하였다. 장명희(2004)는 특성화고등학교 교사로서 직업과 일의 세계 변화에 대응하려면, 교사의 역할도 변화해야 하므로 교사의 활동이 전개되는 학급, 학교, 사회 특성과 관련한 새로운 요구들을 통찰하고 거기에 적절하게 대처할 수 있어야 한다고 하였다. 따라서 특히 특성화고등학교 교사의 경우, 회복 탄력성이 높을수록 새로운 환경에 유연하게 적응하고, 합리적으로 문제를 해결하게 됨에 따라 직무소진 수준을 낮출 수 있음을 시사한다.

넷째, 직무 스트레스는 특성화고등학교 교사의 직무소진에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 이는 교사를 대상으로 직무 스트레스와 직무소진에 관한 기존의 선행 연구 결과(고은지, 2017; 김연우, 2016; 김은경, 2017; 김현숙, 2013; 이아영, 2016; Betoret, 2006)와 일치한다. 교사의 직무소진을 유발하는 직무 스트레스의 종류는 다양하지만, 김민호(1991)는 수업준비와 잡무부담이 직무 스트레스의 주요 원인이라고 하였고, 탁진국, 신필순(1999)는 학교관리자의 비합리적인 행정절차가 직무 스트레스의 주요 원인이라고 하였다. 또한, 김정휘, 백영승, 이재일(1995)은 교장의 관료적 운영, 낮은 대우, 교사의 권위 상실, 학생지도, 과부하 등의 요인이 교사가 심리적으로 긴장하게 만들며, 심리적 긴장이 직무소진 수준을 높이는 관계가 있다고 하였다. 따라서 직무 스트레스가 높을수록 교사의 직무소진의 수준이 높아질 수도 있음을 시사한다.

다섯째, 교직 경력은 특성화고등학교 교사의 직무소진에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났으며, 이는 성별, 연령, 담임 여부, 직급 등 교사의 인구통계학적 배경 변인은 교사의 직무소진에 영향을 미치지 않는다는 이영만(2013)과 이정숙(2010)의 선행 연구 결과를 지지한다. 그러나 교직 경력이 짧을수록 직무소진을 많이 경험한다는 선행 연구 결과(문정은. 1996; 임종철, 1990; 임지윤, 도승이, 2014)와 반대로 30~40대의 교사(김종석, 1994; 이갑진, 2004) 혹은 경력이 21년 이상인 교사(박경주, 1990; 안영길, 1992; 김정희, 2000)가 경력이 짧은 교사보다 느끼는 직무소진의 수준이 높다는 상반된 선행 연구 결과도 있다. 따라서 교직 경력이 특성화고등학교 교사의 직무소진에 유의미한 영향을 미치지 않는다는 이 연구의 결과를 일반화하는 데에 주의를 기울일 필요가 있다.

여섯째, 능동적 교직 선택 동기는 특성화고등학교 교사의 직무소진에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났는데, 이는 능동적 교직 선택 동기가 교사의 직무소

진에 영향을 미친다고 보고한 기존의 선행 연구 결과(김주영, 2010)와 일치하지 않았다. 그러나 김주영은 교사들이 교직에 입문할 때의 교직 동기를 측정한 것이 아니라, 입문 후 상당 기간이 경과한 후에 교직 동기를 측정한다면 교사들이 교직을 수행하는 동안 자신이 인식하고 있는 교직 동기에 변화가 있을 수 있다는 점을 간과할 수도 있다고 하였다. 따라서 교직에 입문한 후 상당 기간이 경과한 교사의 교직 선택 동기가 직무소진에 유의미한 영향을 미칠 것인가에 대한 명확한 분석을 위해 교직에 입문 한 기간이 짧은 교사와 상당 기간이 경과한 교사의 교직 선택 동기와 직무소진을 연구해 볼 필요가 있다.

일곱째, 교사 효능감은 특성화고등학교 교사의 직무소진에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났는데, 이는 교사를 대상으로 한 교사 효능감과 직무소진에 관한 기존의 선행 연구 결과(김지현, 2012; Brouwers & Tomic, 2000; Zunz, 1998)와 일치하지 않았다. 주동범, 임성택(2002)은 교사 효능감이 늘 일정한 개인의 성격이 아니라 교사가 속한 환경, 대상 및 맥락에 따라 그 수준을 달리하는 요인이라고 하였다. 따라서 특성화고등학교 교사의 경우 교사가 속해있는 학교의 환경 및 맥락에 따라 교사 효능감의 수준이 다르며, 이는 특성화고등학교 교사의 직무소진에 영향을 미치지 않을 수도 있음을 시사한다.

여덟째, 직무 만족이 특성화고등학교 교사의 직무소진에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났는데, 이는 교사를 대상으로 한 직무 만족과 직무소진에 관한 기존의 선행 연구 결과(김누리, 안도희, 2015; 김새로미, 2015; 신영훈, 2009; 윤혁, 허유성, 2012; 장원규, 1990; 추정선, 1985; Maslach & Leiter, 1999)와 일치하지 않았다. Hoy와 Miskel(2007)의 연구 결과에 따르면 교사의 직무 만족은 단순히 교사의 업무에만 국한된 것이 아니라 성별, 교직 경력, 직급, 교사 간 대화, 협동, 사기 및 열의, 교사 효능감 등의 다양한 요인들에 의해 영향을 받으며, 김경화(2009)는 학교 소재지, 학교급, 학교 유형, 교장의 리더십 등도 직무 만족에 영향을 미치는 변수로 인식된다고 하였다. 따라서 이는 교사 개인과 학교의 특성에 따라 직무 만족은 직무소진에 유의미한 영향을 미칠 수도 있음을 시사한다.

라. 직무소진에 대한 조직 변인의 효과

특성화고등학교 직무소진과 조직 변인 효과를 분석한 결과에 따르면 취업률 변화, 특성화 추진, 학교 설립 유형, 동료교사 지지는 특성화고등학교 교사의 직무소진에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으나 학교 규모, 학업중단률, 교장의 감성적 리더십, 친화적인 조직문화는 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이러한 연구 결과는 각 변인 별로 다음과 같은 논의가 가능하다.

첫째, 취업률 변화는 특성화고등학교 교사의 직무소진에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 교육부가 특성화고등학교 학생이 졸업 후 취업하는 것이 바람직한 방향임을 제시(김용익, 2007)하고, '고등학교 직업교육 선진화 방안'을 발표함으로써 학생들의 취업역량 강화는 특성화고등학교의 주요 이슈가 되었다. 따라서 취업지도 담당교사의 취업지도능력은 학생들의 취업을 지도하고, 학생들에게 경쟁력 있는 취업 진로를 확보하기 위하여 체계적인 취업 지도를 계획하고 실시해야 하기 때문에 매우 중요한 역량으로 여겨지게 되었고, 이에 따라 취업지도 담당교사의 취업지도능력을 강화하기 위한 조직과 기능이 구축되기 시작하였다(장석민, 윤형한, 2003; 최동선 외, 2010). 취업지도 업무는 학교의 설립, 규모, 지역 특수성 등 학교 실정을 고려하여 업무 분장이 이루어지고 있으며, 취업지도 직무영역에 대한 교사의 전문성이 충분하게 발휘되느냐와 직결되고 있다(김인곤, 2015). 따라서 취업률은 특성화고등학교 교사의 중요한 업무 중 하나이며, 결과적으로 취업률이 증가한 학교는 근무하고 있는 교사가 취업률을 높이기 위한 다양한 업무와 직무능력을 키우기 위한 전문성 향상에 기여하였다는 것을 유추해 볼 수 있다. 따라서 취업률은 특성화고등학교 교사의 직무소진에 유의미한 영향을 미침을 시사한다.

둘째, 특성화 추진은 특성화고등학교 교사의 직무소진에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 나승일 외(2009)의 연구 결과에서는 특성화 정책 사업과 관련하여 특성화 교원의 업무 과중 및 인센티브 부재 등의 문제가 심각하다고 하며, 특성화 사업을 담당하는 교사들의 경우 기본적인 책임 시수 이외의 별도 업무 형태로 사업을 담당함으로써 어려움이 있어 학교 자체적인 차원에서 특성화 사업 전담 교원에 대한 업무 경감 대책을 마련할 필요가 있고, 승진 가산점 등의 인센티브를 제공하는 방안

을 검토할 필요가 있다고 하였다. 따라서 특성화 추진은 특성화고등학교 교사의 업무량을 증가시켜 직무소진에 영향을 미칠 수 있음을 유추할 수 있다.

셋째, 학교 설립 유형은 특성화고등학교 교사의 직무소진에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. Calson(1964)은 사립 초등학교 같은 경우, 조직(학교)이나 고객(학생)이 모두 독자적인 선택 결정권을 가지고 있는 조직으로서 이 조직은 학생이 참여하지 않는다면 학교는 생존할 수 없기 때문에 많은 동일 유형의 학교들과 생존 경쟁을 해야 하는 야생조직(wild organization)이라고 하였다. 사립 특성화고등학교의 경우, Calson이 제시한 결과와 같이 많은 특성화고등학교와 생존 경쟁을 해야 한다. 또한 소진권(2009)의 선행 연구 결과에 따르면 사립 초등학교 교사의 경우 동료교사들과의 경쟁 관계와 권한을 가진 경영자와의 관계로 인해 공립 초등학교 교사보다 직무 만족이 낮다. 다수의 선행 연구(김누리, 안도희, 2015; 김새로미, 2015; 신영훈, 2009; 윤혁, 허유성, 2012; 장원규, 1990; 추정선, 1985; Maslach & Leiter, 1999)에서 직무 만족은 직무소진에 영향을 미친다고 하였으므로 시립 학교의 직무 만족이 낮다는 점에서 사립 특성화고등학교 교사의 직무소진이 높을 것으로 유추할 수 있다.

넷째, 동료교사 지지가 특성화고등학교 교사의 직무소진에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 이는 동료교사 지지가 교사의 직무소진에 유의미한 영향을 준다는 기존의 선행 연구 결과와 일치하였다(김혜경, 2011; 박성호, 유성경, 2002; 이정영, 2012; 조효숙, 2011; Leung & Lee, 2006; Rudow, 1999). 특히, Greenglass(2001)는 자신을 지원하는 관리자가 있다고 믿거나 자신의 교육 능력과 기술에 대해 긍정적 피드백을 받고 있음을 인지하고 있는 교사는 그렇지 않은 교사보다 직무소진의 정도가 낮고, 교사가 상급자와 동료교사의 지지를 충분히 제공받지 못할 때 더욱 쉽게 직무소진을 경험하게 된다고 하였다. 따라서 이러한 이유로 동료교사 지지가 높게 형성되어 있는 특성화고등학교에서는 직무소진 수준이 낮게 나타날 수 있다.

다섯째, 교장의 감성적 리더십이 직무소진에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났는데, 이는 기존의 리더의 감성적 리더십이 조직 구성원의 직무소진에 영향을 미친다고 보고한 기존의 선행 연구 결과(이지영, 지진호, 2007; 정현영, 2006; Wong & Law, 2002)에 반하는 결과이다. 이러한 연구 결과는 감성적 리더십이 최근 협력과 공유 및 상호 의존을 통해 성장하고 발전할 수 있는 지식기반의 조직 환경에서

추구되는 리더십이라는 점에서 학교 조직보다는 변화가 빠른 기업조직을 위주로 도입되었고, 교장의 감성적 리더십은 일반 조직 리더의 감성적 리더십과는 달리 학교라는 특수성이 고려되어야 한다는 점에서 그 영향력이 다를 수 있음을 보여준다. 또한 거래적 리더십, 변혁적 리더십 등 감성적 리더십이 아닌 다른 유형의 리더십이 특성화고등학교 교사의 직무소진에 유의미한 영향을 미칠 가능성을 배제할 수는 없다. 한편, 임언 외(2015)에 따르면 특성화고등학교 교사가 직면한 조직 특성상 학생지도를 포함한 직무 수행에 있어 교사 개인의 재량권에 의해 좌우되는 유동적인 부분이 많다. 이러한 점을 고려할 때, 교사는 학교장의 리더십 보다는 교사 스스로 개인의 특성에 따라 직무소진의 정도가 달라진다고 유추할 수 있다. 그러나 기업 조직뿐만 아니라 학교 조직에서 감성적 리더십의 의미와 가치에 대한 관심이 증대되고 있음(홍석, 2012)에 따라 이 연구 결과로 교장의 감성적 리더십이 특성화고등학교 교사의 직무소진에 유의미하지 않은 영향을 준다고 일반화 하는 데에 신중을 기할 필요가 있다.

여섯째, 친화적인 조직문화가 교사의 직무소진에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났는데, 이는 다수의 선행 연구 결과(노효정, 2015; 정수경, 2017)와 일치하지 않았다. 이는 이 연구에서 살펴본 친화적인 조직문화 외에 합리적 문화, 진취적 문화, 보전적 문화 등 다른 유형의 조직문화가 특성화고등학교 교사의 직무소진에 영향을 줄 가능성을 배제할 수 없음을 의미한다. 따라서 이 연구의 결과로 친화적인 조직문화가 특성화고등학교 교사의 직무소진에 유의미하지 않은 영향을 준다고 일반화 하는 데에 신중을 기할 필요가 있다.

일곱째, 학교 규모는 특성화고등학교 교사의 직무소진에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났는데, 이는 다수의 선행 연구 결과와 일치한다(김성은, 2013; 이영만, 2013; 이정숙, 2010; 하태성, 1998). 그러나 권오식(1994)과 임종철(1990)은 학교 규모에 따라 교사의 직무소진은 차이가 있다고 보고하고 있으므로 학교 규모가 특성화고등학교 교사의 직무소진에 유의미하지 않은 영향을 준다고 일반화 하는 데에 신중을 기할 필요가 있다.

여덟째, 학업중단률은 특성화고등학교 교사의 직무소진에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 김기화(2017)는 학업중단 업무가 담당부서의 특정교사에게 집중되어 있는 교사일 때 업무부담을 느끼며, 학업중단 업무 담당자는 학생 상담, 프

로그램 개발 및 운영, 사례 관리 등을 감당하다보니 직무소진을 경험하게 된다고 하였다. 그러나 김기화의 연구 결과에 따르면 학업중단 업무를 담당하고 있는 교사들의 경험을 통해 학교장이 학업중단 예방에 높은 관심을 갖고 예방체계 운영에 적극적으로 관여하는 학교에서는 교사들의 직무소진이나 업무부담이 나타나지 않고 있었다고 하며, 이는 모든 교사들이 학업중단 예방활동에 뜻을 같이 하고 있고, 자신의 참여를 당연한 일로 여기고 있었기 때문이라고 하였다. 따라서 특성화고등학교에 근무하는 교사들이 학업중단 예방에 얼마나 관심을 갖고, 적극적으로 참여하느냐에 따라서 교사의 직무소진에 영향을 미칠 수도 있고, 미치지 않을 수도 있음을 시사한다.

마. 직무소진에 대한 개인 및 조직 변인 간의 상호작용 효과

조직 변인 중 취업률 변화, 학교 설립 유형, 특성화 추진, 동료교사 지지는 특성화고등학교 교사의 직무소진과 개인 변인 간의 관계를 조절하는 것으로 나타났다. 역할갈등은 취업률과 상호작용을 통해 직무소진에 부적 조절효과를 보였고, 업무량은 취업률과 상호작용을 통해 직무소진에 정적 조절효과를 보였으며, 직무 스트레스는 동료교사 지지와 상호작용을 통해 직무소진에 정적 조절효과를 보였다.

이러한 상호작용 효과는 직무소진을 일으키는 원인 중에서 조직적 특성이 중요한 영향을 미친다는 Brock과 Grady(2000), Byrne(1999), Rudow(1999)의 연구 결과를 지지하며, 특성화고등학교 교사의 직무소진에는 개인 변인과 조직 변인의 직접적인 효과뿐만 아니라 개인 및 조직 변인 간의 간접적 효과에 대한 고려가 필요함을 시사한다. 특히 학교로 대표되는 교육 조직은 다른 일반 조직과는 달리 학생들과 학부모, 지역사회 등의 다양한 대상과 연관되어 있다(이재일, 2011)는 점에서 교사의 직무소진에 영향을 미치는 학교의 구조적인 특성뿐만 아니라 사회문화적인 특성의 맥락을 고려되어야 함을 시사한다. 구체적으로 상호작용 효과에 대해 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 역할 갈등이 특성화고등학교 교사의 직무소진에 미치는 영향력에 있어 취업률 변화는 부적 조절 효과를 보이는 것으로 나타났다. 즉, 취업률이 증가한 학교인 경우 역할 갈등이 직무소진에 미치는 영향을 완만하게 감소시키고, 취업률이 감소한 학교인 경우 역할 갈등이 직무소진에 미치는 영향은 크게 증가시켰다. 선취업·후진학

정책과 같이 취업 중심 교육 목표가 강화됨에 따라 최근 특성화고등학교에서는 학생들이 고등학교 졸업 후 취업을 하도록 권장하고 있고, 이러한 정책 운영에 따라 교사들은 취업률을 의식하며 지도를 할 수밖에 없다(장원섭, 강예지, 이혜나, 이민영, 최신형, 2014). 장원섭 외(2014)의 연구 결과에 따르면 일부 교사들은 취업에 초점을 맞춰 진로지도를 할 것을 권하는 학교 관리자와 갈등을 겪고 있었고, 취업 실적을 의식할 수밖에 없는 교육현실에 대한 안타까움, 학생들의 적성과 흥미를 고려한 진로가 실제 취업 실적과 직결되지 않을 때 학교 관리자와 갈등을 경험하였다. 즉, 특성화고등학교라는 특성에 따라 취업실적을 고려하여야 하는 특성화고등학교 교사는 역할갈등을 경험하게 되고, 취업실적이 좋지 않은 학교에서 근무하는 교사가 느끼는 역할갈등이 교사의 직무소진을 증가시킨다고 해석할 수 있다.

둘째, 업무량이 특성화고등학교 교사의 직무소진에 미치는 영향력에 있어 취업률 변화는 정적 조절 효과를 보이는 것으로 나타났다. 즉, 취업률이 증가한 학교인 경우 업무량이 직무소진에 미치는 영향을 크게 증가시키고, 취업률이 감소한 학교인 경우 업무량이 직무소진에 미치는 영향을 완만하게 감소시켰다. 이찬, 전영욱, 박윤희, 김선근, 전혜린, 정하늘(2017)의 연구에 따르면 현재 특성화고등학교 취업실태조사 체계는 취업 담당자가 학생들에게 개별적인 전화 연락을 통해 조사 내용을 확인하고, 보완 서류를 구비하여 업로드 하는 형식으로 진행되어 왔는데, 교사들은 위 체계에 대해 과중한 업무 부담을 느끼고 있었다. 또한, 교사는 학생들이 취업을 잘 할 수 있도록 가르치고 지원하는 데 필요한 취업지도능력을 갖추어야 하며, 취업지도 능력은 취업지도 직무를 성공적으로 수행할 수 있도록 취업지도 계획, 취업능력 확인 및 피드백, 취업처 발굴 및 관리, 취업매칭, 사후관리 직무수행관련 능력을 포함한다(김인곤, 2015). 이를 통해 교사가 취업률을 높이기 위해 많은 업무를 수행하고 있음을 추론할 수 있으며, 취업률이 증가하였을 경우 사후관리 과업까지 담당하게 되어 업무량이 증가하고, 직무소진을 증가시킨다고 추론해볼 수 있다.

마지막으로, 직무 스트레스가 특성화고등학교 교사의 직무소진에 미치는 영향력에 있어 동료교사 지지는 정적 조절 효과를 보이는 것으로 나타났다. 즉, 동료교사 지지가 낮은 경우 직무 스트레스가 직무소진에 미치는 영향은 완만하게 증가시켰고, 동료교사 지지가 높은 경우 직무 스트레스가 직무소진에 미치는 영향이 크게 증가시켰다.

동료교사 지지와 직무 스트레스와의 관계에 대해 대부분의 연구들에서는 동료교사 지지가 직무 스트레스의 부정적 영향을 완충시켜준다는 결과를 보고하고 있었으나, 장철영과 권영주(2006) 및 Kaufman과 Beehr(1986)의 연구에서는 동료교사 지지가 지원을 받는 사람에게 심적 부담을 주어 스트레스의 부정적 효과를 증가시킨다는 역완충효과에 대해 보고하고 있다. 장철영과 권영주(2006)는 이러한 현상이 예를 들면 기술습득의 부담이라는 변수의 경우 상급자나 동료교사의 관심은 수업에 필요한 기술을 빨리 습득해야 한다는 부담으로 작용해 오히려 직무소진을 가중시킬 수 있다고 하였다. 동료교사의 지지는 상황에 따라 교사에게 오히려 심적 부담을 주고, 스트레스를 증가시켜 직무소진을 증가시킬 수 있으므로 교사들의 직무소진을 낮추기 위해서는 상황에 맞는 적절한 지지가 필요함을 시사한다.

V. 요약, 결론 및 제언

1. 요약

이 연구의 목적은 특성화고등학교 교사의 직무소진과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계를 구명하는 데 있었다. 이에 따라 다음과 같은 연구 목표를 설정하였다. 첫째, 특성화고등학교 교사의 직무소진 수준과 개인 및 조직 특성을 구명한다. 둘째, 특성화고등학교 교사의 직무소진에 대한 개인 및 조직 변인의 변량을 구명한다. 셋째, 특성화고등학교 교사의 직무소진에 개인 변인이 미치는 효과를 구명한다. 넷째, 특성화고등학교 교사의 직무소진에 조직 변인이 미치는 효과를 구명한다. 다섯째, 특성화고등학교 교사의 직무소진에 대한 개인 변인과 조직 변인의 상호작용 효과를 구명한다. 세부 연구 목표에 따라 설정한 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 특성화고등학교 교사의 직무소진 수준과 개인 및 조직 특성은 어떠한가? 둘째, 특성화고등학교 교사의 직무소진에 대한 개인 변인(교직 경력, 능동적 교직 선택 동기, 교사 효능감, 회복 탄력성, 역할 갈등, 업무량, 직무 스트레스, 직무 만족) 및 조직 변인(학교 설립 유형, 학교 규모, 교장의 감성적 리더십, 동료교사 지지, 친화적인 조직문화, 특성화 추진, 취업률변화, 학업중단률)의 변량은 어떠한가? 셋째, 특성화고등학교 교사의 직무소진에 개인 변인은 어떠한 영향을 미치는가? 넷째, 특성화고등학교 교사의 직무소진에 조직 변인은 어떠한 영향을 미치는가? 다섯째, 특성화고등학교 교사의 직무소진에 개인 및 조직 변인 간 상호작용은 어떠한 영향을 미치는가?

연구의 모집단은 전국 특성화고등학교에서 보통 교과와 전문 교과를 가르치는 모든 교사로 2016년 기준 총 22,738명이다. 총 472개교의 특성화고등학교는 소재지별로 특별시 및 광역시(서울, 부산, 대구, 인천, 광주, 대전, 울산, 세종)에 176개(37.3%)가 있고, 도(경기, 강원, 충북, 충남, 전북, 전남, 경북, 경남, 제주)에 296개(62.7%)가 있다. 계열별로 살펴보면, 공업 계열 고등학교 195개교, 상업 및 정보 계열 고등학교 185개교, 가사 및 실업 계열 46개교, 농생명 계열 37개교, 수산 및 해운 8개교, 기타 1개교가 있다. 표본은 층화비례표집 방법으로 학교 소재지와 계열로 층을 나누고, 소재지와 계열별 크기에 비례하도록 표본 수를 할당한 후 표집을 실시하

였다. 총 40개 학교로부터 12명씩 총 480명의 교사를 선정하였다.

조사도구는 온라인상으로 응답이 가능하도록 제작된 설문을 활용하였다. 조사도구는 타당도와 신뢰도가 검증된 직무소진(신뢰도 .775), 능동적 교직 선택 동기(신뢰도 .921), 교사 효능감(신뢰도 .789), 업무량(신뢰도 .904), 역할 갈등(신뢰도 .817), 직무 스트레스(신뢰도 .950), 회복 탄력성(신뢰도 .922), 역할 갈등(신뢰도 .782), 업무량(신뢰도 .782), 직무 스트레스(신뢰도 .782), 직무만족(신뢰도 .843), 교장의 감성적 리더십(신뢰도 .972), 동료교사 지지(신뢰도 .933) 및 친화적인 조직문화(신뢰도 .893) 측정도구들과 성별, 교직 경력 등의 조사문항으로 구성되었다. 특성화고등학교의 취업률 변화와 학업중단률은 한국교육학술정보원이 학교알리미 사이트를 통해 제공하는 공시정보를 이용하였다.

자료 수집은 온라인 설문(http://www.ksdcdb.kr/answer.jsp?a=15148)을 활용하여 2017년 11월 1일부터 11월 20일까지 이루어졌다. 40개교로부터 총 454명의 교사가 응답하였으며, 이 중 불성실 및 중복 응답(11명), 미응답(17명), 이상치 응답(19명)을 제외하고 40개 학교의 407명의 교사가 응답한 자료를 활용하였다. 자료 분석은 SPSS 23.0 for Windows 프로그램을 이용하여 기술통계와 상관분석을 실시하였고, HLM 6.08 for Windows 프로그램을 이용하여 2수준(개인과 조직) 위계적 선형모형 분석을 실시하였다.

첫째, 특성화고등학교 교사의 직무소진 수준은 평균적으로 낮은 수준이었고(2.54), 하위 요인에 따라 정서적 고갈(2.93), 개인적 성취감 감소(2.36), 비인간화(2.14) 순으로 낮았다. 전체 교사 중 약 60%가 정서적 고갈을 경험하고, 약 30~40%가 비인간화와 개인적 성취감 감소를 경험하고 있었다. 교사들의 회복 탄력성 수준은 높은 것으로 나타났고(3.85), 대체로 능동적인 동기로 인해 교직을 선택하였으며(3.75), 자신의 업무에 만족하고 있었다(3.45). 또한, 교사들의 교사 효능감 수준은 평균적으로 보통 수준이었고(3.40), 업무량은 과다하지 않은 것으로 나타났으며(3.21), 역할 갈등(2.88)과 직무 스트레스(2.63) 수준은 낮은 것으로 나타났다. 이는 특성화고등학교 교사는 대체로 자신이 맡은 일에 대해 만족하고 있고, 직무로부터 받는 스트레스는 낮으며, 자신이 학생에게 긍정적인 영향을 미칠 수 있을 것이라는 믿고 책임감을 갖고 있음을 보여주는 것이라고 할 수 있다. 한편, 특성화고등학교의 동료교사 간 지지는 높

은 것으로 나타났고(3.95), 교장은 대체로 감성적인 리더십을 발휘하고 있었으며(3.70), 전반적으로 친화적인 조직문화를 형성하고 있었다(3.40). 이는 학교장이 교사 개인에게 개성과 잠재력을 발휘하도록 격려하고, 동료 교사들은 서로를 존중하고 지지함으로써 친화적인 조직문화를 형성하고 있음을 보여주는 것이라 할 수 있다. 취업률은 전년도에 비해 평균적으로 3.89% 증가하였고, 과반수이상의 특성화고등학교가 특성화 정책 사업을 추진하고 있었다. 이는 정부가 특성화고등학교 학생들의 취업률 향상을 위해 특성화 정책 사업 추진 등의 지속적인 고졸 취업 활성화 정책을 추진한 효과로서 전체 특성화고등학교의 취업률이 상승 추세를 보이는 것과 동일하다.

둘째, 특성화고등학교 교사의 직무소진 변량은 학교 간 차이로 11.5%, 개인 간 차이로 88.5%가 각각 설명되고, 개인 간 차이로 설명되는 양이 학교 간 차이로 설명되는 양보다 약 8배 크다. 이는 특성화고등학교 교사의 직무소진 수준이 조직 차원의 효과가 있음을 보여줄 뿐만 아니라 특성화고등학교 교사의 직무소진을 완화시킴에 있어 교사가 속한 학교와 관련된 조직 변인이 함께 고려되어야 할 필요성을 제기한다.

셋째, 개인 변인인 업무량은 1 표준편차 증가할 때 직무소진은 .088만큼 증가하였고(β=.088, p<.001), 역할 갈등이 1 표준편차 증가할 때 직무소진은 .103만큼 증가하였으며(β=.103, p<.001), 직무 스트레스가 1 표준편차 증가할 때 직무소진은 .213만큼 증가하였으며(β=.213, p<.001), 회복 탄력성이 1 표준편차 증가할 때 직무소진은 .389만큼 감소하여(β=−.389, p<.001) 직무소진에 효과가 있는 것으로 나타났다. 반면, 교직 경력, 능동적 교직 선택 동기, 교사 효능감, 직무 만족은 직무소진에 효과가 없는 것으로 나타났다. 이는 교사들이 지나친 업무, 과밀 학급, 시간적 압박 등으로 인해 과중한 양의 업무를 담당하고 있고, 학과별 소속과 교무분장 조직의 이원화 등의 다양한 역할을 수행할 것을 요구받고 있으며, 수업준비와 잡무부담 및 학생지도 등을 통해 받는 스트레스로 인해 직무소진이 증가할 수 있음을 보여준다. 한편, 교사는 특성화고등학교가 직면한 직업과 관련된 새로운 변화와 요구에 대응할 수 있는 회복 탄력성을 가짐으로써 직무소진을 낮출 수 있음을 보여준다.

넷째, 조직 변인인 취업률 변화가 1 표준편차 증가하였을 때 직무소진이 .005만큼 증가하였고(β=.005, p<.005), 특성화 정책사업을 추진하는 학교는 직무소진이 .179만큼 감소하였으며(β=−.179, p<.001), 학교 설립 유형이 국립 및 공립일 때 직무소

진이 .146만큼 감소하였으며(β=−.146, p<.005), 동료교의 지지가 1 표준편차 증가하였을 때 직무소진이 .238만큼 감소하여(β=−.238, p<.005) 직무소진에 효과가 있는 것으로 나타났다. 반면, 학교 규모, 학업중단률, 교장의 감성적 리더십, 친화적인 조직문화는 직무소진에 효과가 없는 것으로 나타났다. 특성화고등학교는 학교의 취업률을 증가시키기 위해 교사에게 다양한 업무와 직무능력을 키우기 위한 전문성 향상을 요구하고, 특성화 정책 사업을 진행하면서 교사에게 기본적인 책임 시수 이외의 별도 업무 형태로 사업을 담당하게 함으로써 교사의 직무소진을 증가시킨다. 또한, 사립 학교에 근무하는 교사는 다른 학교들과의 경쟁 및 교내 동료교사들 간의 경쟁 상태에 근무하고 있고, 동료교사의 지지를 충분히 제공받지 못할 때 직무소진을 쉽게 경험하게 된다.

다섯째, 역할 갈등과 취업률의 상호작용에 대한 회귀계수는 −.009로 취업률이 1 표준편차 증가할 때 역할 갈등은 .009만큼 감소한 것으로 나타났는데(β=−.009, p<.001), 이는 취업률이 증가한 학교인 경우 역할 갈등이 직무소진에 미치는 영향을 완만하게 감소시키고, 취업률이 감소한 학교인 경우 역할 갈등이 직무소진에 미치는 영향은 크게 증가하는 것을 의미한다. 특성화고등학교에서 취업 중심 교육 목표가 강화됨에 따라 일부 교사들은 취업에 초점을 맞춰 진로지도를 할 것을 권하는 학교 관리자와 갈등을 겪게 되며, 취업실적이 좋지 않은 학교에서 근무하는 교사가 느끼는 역할 갈등이 교사의 직무소진을 증가시킨다고 해석할 수 있다. 또한, 업무량과 취업률의 상호작용에 대한 회귀계수는 .010으로 취업률이 1 표준편차 증가할 때 업무량은 .010만큼 증가한 것으로 나타났는데(β=.010, p<.001), 이는 취업률이 증가한 학교인 경우 업무량이 직무소진에 미치는 영향을 크게 증가시키고, 취업률이 감소한 학교인 경우 업무량이 직무소진에 미치는 영향을 완만하게 감소시키는 것을 의미한다. 취업률과 관련한 취업지도 능력은 취업지도 직무를 성공적으로 수행할 수 있도록 취업지도 계획, 취업능력 확인 및 피드백, 취업처 발굴 및 관리, 취업매칭, 사후관리 직무수행관련 능력을 포함한다는 점에서 특성화고등학교 교사가 학교의 취업률을 높이기 위해 많은 업무를 수행하고 있음을 추론할 수 있으며, 취업률이 증가하였을 경우 사후관리 과업까지 담당하게 되어 업무량이 증가하고, 이는 직무소진 증가로 이어짐을 추론해볼 수 있다. 한편, 직무 스트레스와 동료교사 지지의 상호작용에 대한 회귀

계수는 .369로 직무 스트레스가 1 표준편차 증가할 때 동료교사 지지는 .369만큼 증가한 것으로 나타났는데(β=.369, p<.005), 동료교사 지지가 낮은 경우 직무 스트레스가 직무소진에 미치는 영향은 완만하게 증가시켰고, 동료교사 지지가 높은 경우 직무 스트레스가 직무소진에 미치는 영향이 크게 증가시킴을 의미한다. 일반적으로 동료교사 지지를 받는 교사는 직무 스트레스의 부정적 영향이 낮아지지만, 동료교사 지지가 지지를 받는 사람에게 심적 부담을 주어 스트레스의 부정적 효과를 증가시키기도 한다. 동료교사의 지지는 상황에 따라 교사에게 오히려 심적 부담을 주고, 스트레스를 증가시켜 직무소진을 증가시킬 수 있다.

2. 결론

첫째, 특성화고등학교 교사들은 대체로 직무소진을 적게 경험한다. 그러나 과반수이상은 정서적으로 고갈 상태이거나 비인간화 및 성취감 감소를 경험한다고 볼 수 있다. 이들의 개인 특성은 전반적으로 능동적이고, 탄력적인 자세로 교직을 수행하고 있으며, 과다하지 않은 업무량과 낮은 스트레스로 대체로 자신의 업무에 만족한다. 한편, 이들이 근무하는 특성화고등학교의 특성은 교사들 간 존중하는 분위기와 대체로 화목한 조직문화를 형성하고 있고, 교장은 교사에게 공감하고 배려하는 리더십을 가지고 있다. 특성화고등학교의 대학 진학 비율은 점차 감소하고, 취업 비율이 증가하고 있으며, 대부분 학교 특성화를 추진하고 있다.

둘째, 교사의 직무소진 차이는 학교 간 차이에 의해 설명되는 양보다 개인 간 차이에 의해 설명되는 양이 크다고 볼 수 있다. 이는 교사의 직무소진 수준 차이가 일차적으로 개인 변인에 기인하나 교사가 속한 조직 변인에 따라서도 그 차이를 설명할 수 있으므로 교사의 직무소진에 있어 개인 변인뿐만 아니라 소속된 학교 변인이 함께 고려되어야 함을 의미한다.

셋째, 교사의 직무소진은 업무량이 많을수록, 자신에게 요구되는 역할이 상반된다고 느끼는 정도가 클수록, 직무를 수행하면서 느끼는 스트레스 수준이 높을수록, 변화하는 환경에 대해 탄력적으로 대처하지 못할수록 높아진다. 이는 특성화고등학교 교사의 개

인적 특성을 고려한 접근을 통해 특성화고등학교에 근무하는 교사의 직무소진을 낮출 수 있음을 시사한다.

넷째, 교사의 직무소진은 전년도 대비 취업률이 증가한 학교나 사립 학교, 특성화를 추진하는 학교, 동료교사의 지지도가 낮은 학교에 소속된 교사가 높다. 이는 학교의 조직적 특성을 고려한 접근과 동료교사들이 서로를 존중하고, 지지해줌으로써 교사의 직무소진을 낮출 수 있음을 시사한다.

다섯째, 취업률 변화에 따라 교사들의 역할 갈등이나 업무량이 직무소진 증감에 영향을 미치고, 동료교사의 지지 수준의 변화에 따라 교사들의 직무스트레스가 직무소진 증감에 영향을 미친다. 취업률 변화는 역할 갈등과 업무량이 직무소진에 미치는 영향을 다르게 하는데, 취업률이 증가한 학교는 역할 갈등이 직무소진에 미치는 영향을 완만하게 감소시키고, 업무량이 직무소진에 미치는 영향을 크게 증가시킨다. 반면, 취업률이 감소한 학교는 역할 갈등이 직무소진에 미치는 영향은 크게 증가시키고, 업무량이 직무소진에 미치는 영향을 완만하게 감소시킨다. 한편, 동료교사의 지지는 직무 스트레스가 직무소진에 미치는 영향을 다르게 하는데, 동료교사 지지가 높은 학교는 직무 스트레스가 직무소진에 미치는 영향은 완만하게 증가시키고, 동료교사 지지가 낮은 학교는 직무 스트레스가 직무소진에 미치는 영향이 크게 증가시킨다. 이는 직무소진에 각각의 변인은 상호작용을 통해 다양한 맥락으로 영향을 준다는 것을 설명한다.

3. 제언

첫째, 정서적 고갈이나 비인간화 및 성취감 감소를 경험하는 교사들을 대상으로 직무소진을 완화시키도록 해야 한다. 교사의 정서적 고갈이나 비인간화 및 성취감 감소는 교사 개인 차원에서의 변화와 학생들의 학업 성취 및 교육 전반에도 부정적 영향을 미칠 수 있으므로 교사의 직무소진을 완화시킬 수 있는 구체적인 방안을 마련할 필요가 있다.

둘째, 이 연구에서 특성화고등학교 교사의 직무소진에 유의미하지 않게 나타난 변인들에 대한 추가적인 분석이 필요하다. 선행 연구를 통해 교사의 직무소진과 관련된 변

인들을 탐색하고, 일관된 결과가 나온 변인들을 선정하여 특성화고등학교 교사의 직무소진에 영향을 미치는 변인은 무엇인지에 대해 분석하였기 때문에 이 연구에서 교사의 직무소진에 영향을 미치지 않는다고 나타난 변인들(교직 경력, 능동적 교직 선택 동기, 교사 효능감, 직무 만족, 학교 규모, 학교 설립 유형, 교장의 감성적 리더십, 친화적인 조직문화, 학업중단률)에 대한 추가적인 분석을 할 필요가 있다.

셋째, 특성화고등학교 교사의 직무소진에 영향을 미치는 잠재적인 개인 및 조직 변인에 대한 탐색이 필요하다. 직무소진에 대한 집단 내 차이 중 개인 변인이 83.59%를 설명하고 있으므로 16.41% 만큼의 잠재적인 개인 변인이 존재한다. 한편, 집단 간 차이 중 조직 변인이 62.50%를 설명하고 있으므로 37.50%의 잠재적인 조직 변인이 존재함을 의미한다. 따라서 특성화고등학교 교사의 직무소진에 차이를 가져오는 잠재적인 변인에 대한 탐색을 통한 후속 연구가 수행될 필요가 있다.

넷째, 정부가 특성화고등학교를 대상으로 특성화 정책 사업 등의 변화를 추진할 때 교사들의 직무소진을 고려할 필요가 있다. 특성화 정책 사업을 담당하는 교사들은 기본적인 수업 업무 이외에 별도로 사업을 담당하고 있어 업무 과부하를 경험할 가능성이 높기 때문에 특성화 정책 사업을 담당하는 교사의 업무량을 고려하여 수업시수를 조정하거나, 특성화 추진을 담당하는 부서의 교사 수를 늘려 직무소진을 예방할 필요가 있다.

다섯째, 직무소진 관련 변인들 간의 맥락적인 관계에 따라 특성화고등학교의 교사의 직무소진에 미치는 영향이 달라짐을 유의할 필요가 있다. 예를 들면, 특성화고등학교의 취업 중심 교육 목표 및 정책이 강화됨에 따라 취업률 변화 자체가 교사의 직무소진 증감에 영향을 줄 것이라고 예상되지만, 취업률 변화는 교사의 역할 갈등 또는 업무량과의 관계 속에서 교사의 직무소진 증감에 각각 다른 영향을 미치게 된다는 점에서 각각의 변인들의 상호작용을 통해 직무소진에 어떤 영향을 미치는지에 대한 다양한 후속 연구가 필요하다.

참고문헌

강수영. (2013). **중소기업 특성화고 지원 사업의 실태분석: 고객 인식 분석을 중심으로.** 고려대학교 대학원 석사학위논문.

강진아. (2010). **초등학교 담임교사의 심리적 소진이 학생의 학교생활적응과 학업적 자기효능감에 미치는 영향.** 한남대학교 대학원 석사학위논문.

경기도교육연구원. (2014). **경기도 교권침해 피해 교사치유 방안 정책연구 2014-06.** 수원: 경기도교육원.

고원배. (1996). **교사의 혁신성향과 소진성간의 관계 분석.** 제주대학교 대학원 석사학위논문.

고은아. (2010). **특수교사의 교직관과 정서적 탈진감 및 이직의도와의 관계.** 제주대학교 대학원 석사학위논문.

고은지. (2017). **초등교사의 직무 스트레스와 심리적 소진의 관계에서 회복탄력성과 사회적 지지의 조절효과.** 인천대학교 대학원 석사학위논문.

교육공무원법. (2017). [시행 2018.5.29.] [법률 제15039호, 2017.11.28., 일부개정]

교육기본법. (2017). [시행 2017.6.22.] [법률 제14601호, 2017.3.21., 일부개정]

교육부. (2010). **고등학교 직업교육 선진화 방안. 보도자료.** (2010. 05. 12.).

교육부. (2015a). **NCS 기반 고교 직업교육과정 기초 조사 자료.** (2015.11.12.).

교육부. (2015b). **2015 개정 교육과정 초·중등학교 교육과정 총론.**

교육부. (2015c). **일학습병행제. 보도자료.** (2010. 04. 20.).

교육부. (2016a). **특성화고·마이스터고 졸업생 취업률 7년 연속 상승.** 2016년 10월 14일자 보도자료.

교육부. (2016b). **2017년도 교원 연수 중점 추진 방향.**

교욱부. (2017). **2017년 직업계고 졸업자 취업통계 조사결과 발표. 보도자료.** (2017. 11.20).

교육부, 고용노동부, 경기도교육청, 한국직업능력개발원. (2016). **2016년도 산학일체형 도제학교 확대 · 발전방안, 「재학생(고교단계) 일학습병행제.**

구본용, 김영미. (2014). 중등교사의 직무스트레스와 심리적 소진 및 교사효능감의 관계. **청소년학연구, 21**(7), 275-306.

구본용, 유재민 (2003). 중퇴에 관한 위험 및 보호요인의 신경망 모형. **한국심리학회지: 건강, 8**(1), 133-146.

구은미. (2004). **보육 프로그램의 질에 영향을 미치는 교사 관련 변인 분석.** 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.

구은미, 방영숙, 최선미. (2016). 특성화고등학교 학생의 학교생활 적응과 학력향상을 위한 코칭적용 효과의 탐색적 연구. **코칭연구, 9**(4), 5-29.

관계부처합동. (2015). **능력중심사회 조기 조성을 위한 『일학습병행제』 확산방안.**

권동연. (2017). **보건소 종사자의 감정노동과 직무소진이 조직 효율성에 미치는 영향: 경기도 소재 보건소를 대상으로.** 가천대학교 대학원 박사학위논문.

권오식. (1994). **교장의 동기부여와 교사의 소진간의 관계.** 경북대학교 대학원 석사학위논문.

권진희. (2017). **일반계 고등학교장의 감성 리더십이 교사의 조직몰입에 미치는 영향.** 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

금명자, 주영아, 김태성, 이자영, 김상수, 신현수. (2005). **학교밖청소년 지원모형 평가와 발전방향.** 서울: 한국청소년상담원.

김건희, 황은희 (2012). 여고생의 스트레스, 자아탄력성과 학교적응유연성과 관계. **한국산학기술학회 논문지, 13**(10), 4660-4668.

김경화. (2009). 우리나라 고등학교 교사의 직무만족도에 영향을 미치는 변인에 관한 연구. **교육행정학연구, 27**, 109-128.

김기화. (2017). 교사의 학업중단 위기 청소년 지도경험과 학교 내 예방체계 구축 방안. **교육문화연구, 23**(5), 273-294.

김길례. (2007). **학교조직풍토와 교사의 역할갈등과의 관계.** 전남대학교 대학원 석사학위논문.

김누리, 안도희. (2015). 초등학교 교사의 학급관리역량 척도 개발 및 타당화. **학습자중심교과교육연구, 15**, 509-534.

김동묵, 조봉일, 최성규. (2005). **직무스트레스의 현대적 이해.** 서울: 고려의학.

김미향, 김성회 (2010). 학생 자아탄력성 척도개발. **상담학연구, 11**(1), 189-206.

김민호. (1991). **교사 스트레스와 탈진.** 연세대학교 대학원 석사학위논문.

김보람, 박영숙. (2012). 초등교사의 직무환경과 직무열의 및 심리적 소진의 관계에서 직무스트레스 대처방식의 조절효과. **스트레스硏究, 20**(3), 199-208.

김새로미. (2015). **초등학교 교사의 직무스트레스와 직무만족 및 소진의 관계에서 스**

트레스 대처방식의 매개효과. 평택대학교 대학원 석사학위논문.

김성수. (2006). 어머니의 낙관성이 양육태도와 유아의 심리 건강성 간의 관계에 미치는 효과. **유아교육연구, 9**, 145-171.

김성은. (2013). **초등학교 직무환경이 교사 소진에 미치는 영향.** 서울교육대학교 대학원 석사학위논문.

김수욱, 남민우, 이지선. (2013). 특성화고등학교 교사들의 수업컨설팅 인식과 교사 효능감이 수업컨설팅 참여의도에 미치는 영향. 농업교육과 인적자원개발, 45(2), 21-46.

김연경, 송해덕, 전미연, 신안치. (2015). NCS 기반 교육과정 운영을 위한 전문교과 교사의 경력별 역량기반 연수 프로그램 개발. **한국교원교육연구, 32**(2), 149-179.

김연우. (2016). **중등교사의 직무스트레스와 심리적 소진의 관계에서 감사성향과 소명의식의 조절효과.** 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

김용익. (2007). **비전 2030 인적자원활용 2+5 전략과 직업교육.** 서울대학교 농업생명과학대학 부설 중등교육연수원 직업교육 혁신 주체 특별 워크숍 자료집.

김유진. (2010). **놀이치료자의 자아탄력성 및 대인관계 성향과 심리적 소진의 관계.** 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

김은경. (2017). **중등 교사의 직무 스트레스와 심리적 소진의 관계: 자기성찰지능과 사회적 지지의 조절효과.** 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

김은주. (2017). 교사소진의 원인과 대안 모색. **교육의 이론과 실천, 22**(1), 1-38.

김인곤. (2015). **특성화고등학교 취업지도 담당교사의 취업지도능력과 학교환경변인,**

교사효능감 및 직무몰입의 관계. 서울대학교 대학원 박사학위눈문.

김일회. (2007). **직무 스트레스와 A형 행동유형이 피로에 미치는 영향.** 연세대학교 대학원 박사학위논문.

김정휘. (1991). **교사의 직무스트레스와 정신-신체적 증상 또는 탈진과의 관계.** 중앙대학교 대학원 석사학위논문.

김정휘, 김태욱. (2006). **교사의 직무스트레스와 탈진.** 서울: 박학사.

김정휘, 백영승, 이재일. (1995). 교사의 직무스트레스의 분석적 연구. **교육연구, 13**, 3-96.

김정희. (2000). **초등학교 교사의 직무만족에 관한 연구.** 인천교육대학교 대학원 석사학위논문.

김종석. (1994). **학교경영의 전문화수준과 교사의 소진감과의 관계**. 공주대학교 대학원 석사학위논문.

김주영. (2010). **초등학교 교사의 교직선택동기 및 교직관과 소진경험과의 관계.** 경인교육대학교 대학원 석사학위논문.

김주환. (2011). **회복탄력성: 시련을 행운으로 바꾸는 유쾌한 비밀.** 경기도: 위즈덤하우스.

김지현. (2012). **아동의 문제행동과 초등교사의 소진: 교사효능감의 매개 효과.** 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.

김현미, 최인화, 권현용. (2010). 청소년 상담자의 직무환경, 자아탄력성, 상담 자활동자기효능감이 상담자소진에 미치는 영향. 인문학논총, 15(2), 173-194.

김현숙. (2014). **교직경력에 따른 중등교사의 직무스트레스와 소진의 관계에서 자아**

탄력성의 조절효과. 단국대학교 대학원 석사학위논문.

김현진, 김상돈. (2009). 학교장의 거래, 변혁, 감성적 지도성과 학교조직효과성과의 관계 구조적 분석. **교육행정학연구, 27**(1), 253-279.

김형섭. (2016). **교사가 지각한 사회적 지지와 심리적 소진과의 관계에서 회복탄력성의 매개효과: 중등교사를 대상으로.** 고려대학교 대학원 석사학위논문.

김혜경. (2011). **직무환경, 완벽주의. 사회적 지지가 교사의 소진에 미치는 영향: 교사효능감의 매개효과.** 안양대학교 대학원 박사학위논문.

김혜선. (2005). **실업계 고등학교 교사의 자아효능감과 심리적 소진과의 관계.** 단국대학교 대학원 석사학위논문.

김혜성. (1998). 회복력(Resilience)개념 개발. **대한간호학회지, 28**(2), 403-413.

김홍순. (2015). 산학일체형 특성화고 도입 및 확대 추진. **교육정책포럼, 261**, 10-13.

김효진. (2014). **중등 교사 심리적 소진 정도에 따른 소진 예방 프로그램 요구 분석.** 고려대학교 대학원 석사학위논문.

김희정, 이소은. (2013). 어린이집 교사의 직무만족도 및 소진이 유아의 정서지능과 사회성에 미치는 영향. **아동과 권리, 17**, 369-391.

나승일. (2009). **정부부처 위탁 지원 특성화고 운영 활성화 방안.** 서울: 교육과학기술부.

나승일, 김기용, 문세연, 민상기. (2009). 정부부처 위탁 지원 특성화고 운영 활성화 방안. **농업교육과 인적자원개발, 41**(2), 49-76.

나승일, 정철영, 김진모, 안강현, 한홍진, 김기용, 민상기, 장현진, (2008). 광주광역

시 전문계 고등학교 특성화 및 종합발전방안. **농업교육과 인적자원개발, 40**(1), 84-117.

나승일, 이명훈, 한홍진, 마상진, 김진실. (2003). **산업교육실습 이해와 실제.** 서울: 교육과학사.

나승일, 장명희, 조용, 송달용. (2007). **정부부처에 의한 특성화고 육성· 지원 프로그램 개발.** 세종: 교육인적자원부.

남승구. (1999). **교사에 직무만족에 관한 연구.** 수원대학교 대학원 석사학위논문.

노종희. (2001). 교원 직무만족의 개념화 및 측정에 관한 연구. **교육행정학연구, 19**(2), 163-181.

노효정. (2015). **학교조직문화, 심리적 소진, 직무만족도의 관계.** 고려대학교 대학원 석사학위논문.

대통령자문 교육개혁위원회. (1996). **세계화. 정보화 시대를 주도하는 신교육체제 수립을 위한 교육 개혁방안(II).** 세종: 교육부.

대통령자문 교육혁신위원회. (2005). **직업교육체제 혁신방안.** 세종: 교육부.

류영수. (2012). **공업계 특성화 고등학교에서의 학교조직문화와 교사의 학교조직몰입 간의 관계 연구.** 인하대학교 대학원 석사학위논문.

류현미. (2003). **성격유형과 사회적 지지에 따른 중 · 고등학교 교사의 직무스트레스와 탈진.** 서강대학교 대학원 석사학위논문.

문정은. (1996). **학교조직의 의사유통 유형과 교사소진의 관계.** 전남대학교 대학원 박사학위논문.

문혁준. (2013). **보육교사의 발달지식, 귀인성향, 사회적 지지, 소진이 전문성 인식에 미치는 영향**. 한국보육지원학회 학술대회지, 174.

민상기. (2011). **특성화고등학교 교사의 개인 및 조직학습 관련변인의 다층구조모형.** 서울대학교 대학원 박사학위논문.

박관성. (1998). **교사효능감 척도의 타당화를 위한 일 연구.** 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

박경주. (1990). **교사의 직무동기와 소진과의 관계연구.** 전남대학교 대학원 석사학위논문.

박균열. (2014). **교원 전문성 신장을 위한 교원연수제도의 현주소와 개선방향.**

박나실. (2013). **직업특성화고 교육과정 운영에서 드러난 보통교과의 위상과 역할.** 서울대학교 대학원 석사학위논문.

박동열, 백성준, 최동선, 장명희, 김미란. (2010). **전문계 고졸 인력 수요와 교육역량 강화 방안.** 세종: 한국직업능력개발원.

박상언, 김민용. (2006). 직무요구와 직무소진(Job Burnout) 그리고 조직공정성 요인 간의 관계에 관한 연구. **경영학연구, 35**(2), 367-388.

박성규. (1992). **중등학교 교사의 교직적 지향성과 소진감의 관계.** 공주대학교 대학원 석사학위논문.

박순희, 이주희 (2009). 다문화가족 청소년의 적응유연성(Resilience) 측정도구의 개발. **청소년학연구, 16**(6), 103-134.

박연옥. (2013). **교사의 지각된 학교상담역량이 직무스트레스와 소진에 미치는 영향.** 고려대학교 석사학위논문.

박영란. (2006). **초등학교 교사의 직무스트레스와 소진 경험과의 관계.** 아주대학교 대학원 석사학위논문.

박은정. (2002). **보건교사의 소진(burnout)관련 요인: 직무환경, 직무스트레스 및 대인관계 요인 중심으로.** 고려대학교 대학원 석사학위논문.

박통희, 이현정. (2011). 감성역량과 공무원의 인구사회학적 특성: 한국중앙정부의 공무원을 대상으로. **한국행정학보, 45**(2), 1-25.

박현경. (2001). **특수교육 교사의 직무 만족도와 소진과의 관계.** 전남대학교 대학원 석사학위논문.

박형규. (2017). **특성화고등학교 교사의 업무부담과 직무스트레스에 대한 연구: 일반고등학교 교사와의 비교.** 인천대학교 대학원 석사학위논문.

박혜경. (2004). **중등교사의 직무스트레스와 소진에 영향을 미치는 인구학적 변인.** 충남대학교 대학원 석사학위논문.

서석림. (1995). **내외통제성과 사회적 지지에 따른 특수교사의 소진에 관한 연구.** 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

서민정. (2001). **암환자를 간호하는 간호사의 소진과 대처유형.** 연세대학교 대학원 석사학위논문.

석류. (2014). **교사의 직무스트레스와 감정노동 및 심리적 소진의 관계.** 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

송달용. (2007). **특성화고등학교 평가준거 개발.** 서울대학교 대학원 박사학위논문.

송달용, 장명희, 최동선, 전승환. (2008). **특성화 고등학교 성과분석 및 운영 활성화 방안.** 서울: 교육인적자원부.

송수연. (2013). **직무소진 유형에 따른 정소조절양식, 자기격려수준의 차이.** 고려대학교 대학원 석사학위논문.

시도교육청. (2017). **공무원 인사관리 기준 및 원칙.**

신강현. (2003). 일반직 종사자를 위한 직무 소진 척도 (MBI-GS)에 대한 타당화 연구. **한국심리학회지 산업 및 조직, 16**(3), 1-17.

신다혜. (2010). **감정노동이 직무소진에 미치는 영향에 관한 연구: 감정부조화와 직장-가정갈등 변수의 영향력을 중심으로.** 충북대학교 대학원 석사학위논문.

신동한. (2008). **학교장의 감성리더십과 학교조직문화와 학교조직효과성의 관계 연구.** 성균관대학교 대학원 박사학위논문.

심순애. (2007). **보육교사의 자아탄력성 및 사회적 지지와 심리적 소진의 관계.** 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

신영훈. (2009). **교직원의 정서노동과 소진이 직무만족에 미치는 영향.** 경성대학교 대학원 석사학위청구논문.

신우열, 김민규, 김주환. (2009). 회복탄력성 검사지수의 개발 및 타당도 검증. **한국청소년연구, 20**(4), 105-131.

신재흡. (2002). **교사가 지각한 학교장의 변혁적 지도성과 학교조직문화 및 학교조직효과성 간의 관계연구**. 건국대학교 대학원 박사학위논문.

신정재. (2012). **리더의 감성역량과 구성원의 직무소진 관계에서 구성원 갈등의 매개효과.** 고려대학교 대학원 석사학위논문.

안경숙. (2007). **교사의 직무스트레스 수준 및 유발 요인에 관한 연구.** 공주대학교 대학원 석사학위논문.

안도희, 김누리. (2015). 초등학교 교사의 스트레스가 교사역량과 개인적 성취감에 미치는 영향: 성별 간 다집단 분석. **교원교육, 31**(3), 273-295.

안선영. (2017). **사회적지지 및 회복탄력성이 대학생의 심리적 안녕감에 미치는 영향.** 한국외국어대학교 대학원 석사학위논문.

안선희, 김지은. (2007). 영아 및 유아 보육교사의 개인적 특성, 근무여건, 사회적 지지가 소진에 미치는 영향. **열린유아교육연구, 12**(5), 47-164.

안영길. (1992). **교사의 직무만족과 소진간의 관계연구.** 원광대학교 대학원 석사학위논문.

안재영. (2017). 산학일체형 도제학교 운영에 대한 교원의 교육요구도 분석. **대한공업교육학회지, 42**(2), 20-46.

안진희. (2010). **유치원교사의 전문성 발달에 따른 소진과 자아탄력성과의 차이.** 부경대학교 교육대학원 석사학위논문.

안현의. (2002). **학교를 떠나는 아이들, 학교를 떠나는 아이들.** 부산: 한국청소년상담원.

양민경. (2013). 동**료관계가 조직원의 수행에 미치는 영향 : 지각된 사회적 지지와 적극적 대처의 매개효과.** 성균관대학교 대학원 석사학위논문.

양윤종, 조남근. (1998). 교원양성배경,교직선택동기와 직무수행에 관계에 관한 연구. **한국교육학연구, 4**(20), 1-16.

여선영. (2005). **아동상담자의 자아탄력성 및 사회적 지지와 심리적 소진과의 관계.** 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

오미영. (2014). **지각된 사회적 지지가 자아탄력성을 매개로 고등학교 교사의 심리적 소진에 미치는 영향.** 서강대학교 대학원 석사학위논문.

오봉수. (1992). **교사의 지각한 학교조직풍토 유형과 소진정도에 관한 연구.** 전북대학교 대학원 석사학위논문.

오수진. (2011). **공립유치원 교사의 교직선택동기가 직무능력 및 직무만족도에 미치는 영향.** 경인교육대학교 대학원 석사학위논문.

오영재. (1992). **학교장의 지도성행위 · 교사의 소진 · 학교효과성의 관계 연구.** 고려대학교 대학원 박사학위논문.

오인수, 한지현, 김영록, 유태용. (2006). 정서역량이 상사-부하간 관계를 통해서 상사관련 스트레스와 이직의도에 미치는 간접효과 모형의 검증. **한국학회지 산업 및 조직, 9**(1), 39-58.

옥장흠. (2009). 교사의 직무 스트레스 요인이 직무만족과 조직몰입 및 이직의도에 미치는 영향. **한국교원교육연구, 26**, 175-200.

옥준필. (2000). **특성화 고등학교 발전방안 연구.** 서울: 학국직업능력개발원.

원경일. (2017). **특성화고 교사의 조직헌신 및 직무만족이 학교 조직 효과성에 미치는 영향.** 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

유성경, 박성호. (2002). 상담환경의 위험요소, 지각된 사회적 지지가 상담자의 심리적 소진에 미치는 영향. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 14**(2), 389-400.

유소현. (2016). **중등교사의 심리적소진과 직무만족도의 관계: 회복탄력성의 매개효과.** 연세대학교 대학원 석사학위논문.

유안진, 이점숙, 김정민. (2005). 신체상, 부모와 또래애착, 탄력성이 청소년의 생활만족에 미치는 영향. **한국가정관리학회지, 23**(5), 123-132

유정이. (2002). 교육환경의 위험요소와 사회적 지지가 초등학교 교사의 심리적 소진

에 미치는 영향. **한국초등교육학회, 15**(2), 315-328.

유진이. (2009). 학교중도탈락 청소년의 심리적 지도방안. **21 세기 청소년포럼, 49**, 111-132.

유현숙. (2013). **보육교사의 직무스트레스, 교사효능감, 조직헌신, 소진과 이직의도 간의 구조적 관계.** 계명대학교 대학원 박사학위논문.

윤혁, 허유성. (2012). 업무강도와 교직경력이 초등특수교사와 일반교사의 탈진감과 교직만족도에 미치는 경로 비교. **통합교육연구, 7**, 143-164.

이갑진. (2004). **교사의 직무스트레스와 심리적 반응과의 관계.** 한서대학교 대학원 석사학위논문.

이동수. (2009). 종합사회복지관 종사자의 소진요인이 이직의도와 조직시민행동에 미친 영향. 한**국거버넌스학회보, 16**(2), 129-149.

이만기. (2014). 특성화고 고졸청년층의 진로준비 및 진로성숙이 취업에 미치는 영향 연구. **한국산학기술학회논문지, 15**(8), 4961-4971.

이명신. (2004). 사회복지사의 소진과정(Burnout process) 모델: 직업관련 스트레스 요인, 직무스트레스와 전문직 효능성에 의한 소진 경로 분석. **한국사회복지학, 56**(4), 5-34.

이명옥. (2014). **교사가 인식한 유치원장의 리더십 유형이 교직 헌신도에 미치는 영향: 변혁적, 감성적, 거래적 리더십을 중심으로.** 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

이병욱, 류병구, 김태훈, 박동열, 홍주환. (2010). 중소기업 기술사관 육성 프로그램에 대한 참여 컨소시엄 구성원의 인식 조사 연구. **한국기술교육학회지, 10**(1), 211-234.

이병욱, 안재영, 강철민. (2016). 중소기업 특성화고 인력양성사업과 취업맞춤반의 성과 목표에 대한 타당도 및 만족도 분석 연구. **대한공업교육학회지, 41**(1), 68-87.

이상미. (2008). **학교장의 수업지도성과 감성지도성이 교사효능감과 교사헌신에 미치는 영향.** 인천대학교 대학원 박사학위논문.

이수정, 김민정. (2017). 산학일체형 도제학교 기업현장교사의 역량에 대한 인식 및 교육요구도 분석. **직업교육연구, 36**(50), 1-20.

이소은, 임휘윤 (2014). 동물체험활동이 유아의 정서지능 심리 건강성에 미치는 영향. **한국보육지원학회지, 10**(3), 121-135.

이아영. (2016). **교사직무스트레스가 심리적소진과 임파워먼트에 미치는 영향 : 마음챙김 매개효과.** 아주대학교 대학원 석사학위논문.

이영만. (2012). 초등학교 여교사의 자아탄력성 및 사회적 지지와 심리적 소진의 관계. **초등교육연구, 25**(1), 191-224.

이영민, 임유화. (2016). 공업계 고교 NCS 기반 교육과정의 편성 실태와 과제. **대한공업교육학회지, 41**(1), 22-43.

이용순, 이병욱, 배동윤. (2005). 직업탐구 영역 관련 교과의 교수, 학습 방법 운용 실태 조사 연구. **대한공업교육학회지, 30**(2), 23-32.

이용식. (1997). **체육행정 조직구성원의 직무스트레스가 조직유효성에 미치는 영향.** 서울대학교 대학원 박사학위논문.

이우성. (2016). **특성화고등학교 졸업예정자의 취업능력과 개인특성, 가정특성 및 학교만족 변인과의 관계**. 서울대학교 대학원 석사학위눈문.

이운경. (2017). **인천광역시 특성화고등학교 보통교과 교사와 전문교과 교사의 직무 스트레스 요인 비교.** 인천대학교 대학원 석사학위논문.

이 원. (2012). **특성화 고등학교 학교장의 감성지도성, 학교조직문화, 교사의 조직헌신성, 임파워먼트의 구조관계.** 전주대학교 대학원 박사학위논문.

이윤주. (2014). **보육교사의 심리적 소진이 자기장학에 미치는 영향.** 한양대학교 대학원 석사학위청구논문.

이은석, 김성회 (2009). 대학생 자아탄력성 척도 개발 및 타당화. **상담학연구, 13**(6), 3077-3094.

이재봉. (1987). **조직구조가 직무만족에 미치는 영향에 관한 연구.** 영남대학교 대학원 박사학위논문.

이재일. (2011). **학교조직 특성, 사회적 지원, 교사의 전문적 발달, 자아효능감 및 교사 소진간의 관계.** 인하대학교 대학원 박사학위논문.

이정숙. (2011). **교사의 효능감과 심리적 소진의 관계.** 강원대학교 대학원 석사학위논문.

이정영. (2012). **초등교사가 지각하는 학교 구성원에 대한 신뢰, 심리적 소진과 직무열의의 관계.** 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

이정현. (2013). 특수학교 교사의 심리적 소진 측정을 위한 척도 타당화 연구. **특수교육연구, 20**(2), 41-58.

이정희, 조성연. (2009). 보육교사의 직무만족도와 소진과의 관계에 대한 자아탄력성의 중재효과. **한국지역사회생활과학회지, 20**(4), 559-570.

이종목, 박한기. (1988). 직무 스트레스 척도제작에 관한 연구 (1). **한국심리학회지: 사회 및 성격, 4**(1), 241-262.

이지영, 지진호. (2007). 직무요구 소진과정에서 감성지능의 조절효과: 관광업체 종사원을 중심으로. **한국인적자원관리학회, 14**(4), 277 294.

이찬, 전영욱, 박윤희, 김선근, 전혜린, 정하늘. (2017). 특성화고 · 마이스터고 취업실태조사 개선방안 연구. **농업교육과 인적자원개발, 49**(4), 43-65.

이한천. (1989). **학교장의 지도성 행동과 교사의 소진과의 관계.** 경북대학교 대학원 석사학위논문.

이현정. (1998). **교사효능감 척도 개발을 위한 예비연구: 초등교사 중심으로.** 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

이현화. (2003). 부모의 문제음주 정도에 따른 청소년의 극복력. **한국간호학회 학술대회, 2004**(5), 239.

이희연, 노승철. (2015). **고급통계분석론.** 서울: 문우사.

임언, 이수정, 윤형한, 정혜림. (2015). **특성화고 보통교과 및 직업기초능력 제고 프로그램 운영 현황 및 개선 방안.** 서울: 한국직업능력개발원.

임영애. (2013). **초등학교의 분산적 지도성, 학교조직문화, 교사헌신 간의 관계.** 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

임재학. (2012). **종업원의 역할 특성에 대한 지각이 직무소진에 미치는 영향.** 인하대학교 대학원 석사학위논문.

임종철. (1990). **교사 배경 및 학교 상황변인과 교사 소진경험간의 관계.** 동국대학교 대학원 박사학위논문.

임지윤, 도승이. (2014). 중등 교사의 정서조절이 교사 직무스트레스, 소진, 효능감에 미치는 영향. **사고개발, 10**(1), 105-126.

장석민, 윤형한. (2003). **전문대학 취업지도 강화 대책 연구.** 세종: 한국직업능력개발원.

장명희. (2014). **능력중심사회구축을 위한 NCS 기반 고교 직업교육과정 개정 및 전문교과 교원자격 · 임용 · 양성체계 개선 방안.** 공청회 자료집. 교육부, 한국직업능력개발원.

장원규. (1991). **국민학교 교사의 직무만족도와 소진경험정도와의 관계에 대한 연구.** 우석대학교 대학원 석사학위논문.

장원섭, 강예지, 이혜나, 이민영, 최신형. (2014). 특성화고등학교 진로진학상담교사의 직무갈등에 관한 질적연구. **진로교육연구, 27**(2), 65-84.

장지현. (2015). **교사의 직무스트레스와 심리적 소진과의 관계 : 삶의 의미의 매개효과.** 경남대학교 대학원 석사학위논문.

장철영, 권영주. (2006). 사회적 지원의 직무스트레스 조절효과에 관한 연구: 교육공무원들의 심리적 탈진을 중심으로. **한국사회와 행정연구, 17**(3), 157-180.

장함자. (2013). **직장 상사의 리더십 유형이 직무소진에 미치는 영향에 관한 연구: 상사 국적의 조절효과.** 한성대학교 대학원 석사학위논문.

전성호. (2003). **일반계 고등학교 교사의 직무만족과 소진의 관계.** 전북대학교 대학원 석사학위논문.

정경용, 조정연. (2011). 특수학급교사의 직무환경위험요인과 소진간의 관계에서 사회적 지지의 매개효과. **특수교육재활과학연구, 50**(1), 1-20.

정상호. (2016). **중등교사의 내현적 자기애, 평가염려 완벽주의가 소진에 미치는 영향.** 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

정수경. (2017). **교사가 지각한 학교 조직문화에 따른 직무 스트레스와 심리적 소진 및 교직 헌신.** 아주대학교 대학원 석사학위논문.

정연홍. (2016). **교사의 심리적 소진 측정도구 개발 연구.** 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.

정우영. (2005). 교사가 지각한 학교조직문화가 교사효능감 및 학교조직몰입에 미치는 영향. **교육행정학연구, 23**(2). 73-90.

정윤경. (2008). **성취 목표 맥락의 전환이 학습자의 성취 목표에 미치는 영향.** 고려대학교 대학원 석사학위논문.

정재균. (1991). **학교 조직건강과 교사 소진간의 관계연구.** 전북대학교 대학원 석사학위논문.

정재훈. (2012). **종업원의 역할 특성에 대한 지각이 직무소진에 미치는 영향.** 인하대학교 대학원 석사학위논문.

정현영. (2006). **위탁급식업체 종사자의 감성리더십과 감성지능이 조직성과에 미치는 영향.** 연세대학교 대학원 박사학위논문.

조규형. (2014). **특성화고등학교 졸업예정자의 취업결정요인.** 서울대학교 대학원 석사학위논문.

조동환. (1994). **교사의 직무만족도와 소진경험정도와의 관계에 대한 연구.** 조선대학교 대학원 석사학위논문.

조영호, 오철환. (1985). 직무스트레스가 직무몰입도와 조직애착도에 미치는 영향. **경영학연구, 15**(1).

조성연, 이미리, 박은미. (2009). 학업중단 청소년. **아동학회지, 30**(6), 391-403.

조중철. (1998). **학교경영의 자율화 수준과 교사의 소진감과의 관계.** 공주대학교 대학원 석사학위논문.

조환이, 윤선아. (2014). 교사 소진 연구 동향 분석. **뇌교육연구, 3**(13), 77-100.

조효숙. (2011). **초등교사 소진에 대한 체험분석.** 청주교육대학교 대학원 석사학위논문.

주동범, 임성택. (2002). 교사효능감 관련변인의 분석: 직무환경을 중심으로. **교육학연구, 40**(2), 251-270.

주소영, 이양희 (2011). 청소년용 탄력성(Resilience) 척도 개발 타당화. **청소년학연구, 18**(4), 103-139.

주시각. (2013). **감정노동이 직무스트레스, 직무소진, 이직의도에 미치는 영향에 관한 연구: 콜센터 상담사를 중심으로.** 한양대학교 대학원 박사학위논문.

중소기업인력지원 특별법 시행령. (2008). [시행 2008.2.4.] [대통령령 제20580호, 2008.1.31., 일부개정]

중소기업청, 중소기업기술정보진흥원. (2014). **’14년도 중소기업 특성화고 인력양성사업 세부 운영지침.**

지연숙. (2015). **장애인복지관 종사자의 감정노동이 소진에 미치는 영향: 조직문화의 매개효과를 중심으로.** 공주대학교 대학원 석사학위논문.

차지연. (2013). **보육교사의 감정표현불능증, 소진, 성인애착이 유아훈육방식에 미치는 영향.** 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.

차진훈. (2017). **학교교사 소진 관련 변인에 대한 메타분석.** 경북대학교 대학원 석사학위논문.

채현호. (2016). **2015 특성화 미용고 직업교육과정 개선방안: 전문교과Ⅱ 단위배당 중심으로.** 광주여자대학교 대학원 석사학위논문.

초·중등교육법 시행령. (2010). [시행 2017.12.29.] [대통령령 제28516호, 2017.12.29., 일부개정]

초·중등교육법 시행령 91조. (2017). [시행 2017.1.10.] [대통령령 제27773호, 2017.1.1.]

최동선, 이수경, 김나라, 정진철. (2010). **전문계고 취업지원 프로그램 개발 및 운영 방안 연구.** 세종: 한국직업능력개발원.

최석기. (2010). **교장의 감성리더십과 학교 조직문화 및 교사 효능감 간의 관계.** 동아대학교 대학원 박사학위논문.

최은영, 김현아. (2012). 학교급식 영양(교)사의 직무스트레스가 직무소진에 미치는 영향. **한국식품조리과학회지, 28**(2), 97-110.

최인선. (2013). **교사의 직무스트레스와 소진과의 관계에서 자아탄력성의 매개효과.** 전남대학교 대학원 석사학위청구논문.

추정선. (1985). 초등교사의 직업만족도와 소진수준정도에 관한 상관관계연구. **학생상담연구. 6**, 33-65.

탁진국, 신필순. (1999). 고등학교 교사의 직무스트레스 원인이 정신건강에 미치는 영향. **한국심리학회지: 건강, 4**(1), 110-122.

하미경. (2012). **원예활동이 중등 여교사의 심리적 안녕감과 직무스트레스 소진 및 교사효능감에 미치는 영향.** 서울시립대학교 대학원 석사학위논문.

하태성. (1998). **학교장의 관리체제 유형과 교사 소진 간의 관계.** 공주대학교 대학원 석사학위논문.

한국교육개발원. (2017). **초·중·고 학업중단 학생현황.** 교육정책포럼, 288.

한국교육개발원 통계서비스. (2016). **교육통계연보.** Retrieved from http://std.kedi.re.kr

한임순, 이순례, 김향자, 권용은. (1997). 어린이집 교사의 소진에 관한 연구. **한국영유아보육학, 10**, 97-130.

허영준, 김종우. (2013). **정부부처 · 지자체 · 산업체 연계 특성화고 지원 확대 방안 연구.** 세종: 한국직업능력개발원.

홍 석. (2012). **학교장의 감성리더십과 교사의 자기주도적 학습능력 및 직무만족이 교사의 학교조직몰입에 미치는 영향.** 숭실대학교 대학원 박사학위논문.

홍성경. (2009). 극복력(resilience) 개념 개발. **한국간호학회지. 15**(1), 109-119.

홍승희. (2009). **지적장애 특수학교 교사의 직무 스트레스와 자아탄력성 및 심리적 소진의 관계.** 충북대학교 대학원 석사학위논문.

홍우림. (2015). 초등학교 초임교사의 심리적 소진에 대한 연구. **초등교육연구, 28**(3), 255-280.

홍은숙. (2006). 탄력성(resilience) 의 개념적 이해와 교육적 방안. **특수교육학연구, 41**(2), 45-67.

황명선, 신효정. (2015). 교사가 지각하는 학생의 문제행동이 교사 소진에 미치는 영향. **한국심리학회지: 학교, 12**(1), 87-112.

황승욱, 박동수. (2011). **서비스종사자가 지각하는 감성리더십과 직무스트레스 관계에 관한 실증적연구: 감성노동전략과 신뢰의 조절효과.** 한국산업경영학회 발표논문집, 251-270.

Amstrong. M. (1977). *A handbook of personnel management practice.* London, UK: Kogan Page.

Anthony, E. J. (1987). *Risk, vulnerability, and resilience: An overview.* In E. J. Anthony & B. J. Cohler (Eds.), The invulnerable child (pp.3-48). New York: Guilford Press.

Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational Paradigm for Effective Teacher Education. *Journal of teacher education, 35*(5), 28-32.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency. *American psychologist, 37*(2), 122.

Belicki, K., & Woolcott, R. (1996). Employee and patient designed study of burnout and job satisfaction in a chronic care hospital. *Employee Assistance Quarterly, 12*(1), 37-45.

Betoret, F. D. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 26*, 519-539.

Bousquet, S. (2012). *Teacher Burnout: Causes, Cures and Prevention.* Online Submission.

Brissette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of personality and social psychology, 82*(1), 102.

Brock, B, L,, & Grady, M. (2000). *Rekindling the flame.* Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A Longtitudial Study of Teacher Burnout

and Perceived Self-efficacy in Classroom Management. *Teaching and Teacher Education, 16*, 239-253.

Brown, L. A., & Roloff, M. E. (2011). Extra-role time, burnout, and commitment: The power of promises kept. *Business Communication Quarterly, 74*(4), 450-474.

Byrne, B. M. (1999). *The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model.* In R. Vandenberghe & A. M. Huberman(Eds.), Understanding and preventing Teacher Burnout(pp. 15-37). New York: Cambridge University Press.

Carlson, R. O. (1964). Environmental constraints and organizational consequences: The public school and its clients. *Behavioral science and educational administration,* 262-276.

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin, 98*(2), 310.

Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A Review and an Integration of Research on Job Burnout. *Academy of Management Review, 18*(4), 621-656.

Corey, G. (2015). *Theory and practice of counseling and psychotherapy.* Nelson Education.

Cutrona, C. E., & Russell, D. W. (1987). The Provisions of Social Relationships and Adaptation to Stress. *Advances in personal relationships, 1*(1), 37-67.

Dermerouti, E. (2001). Burnout and Engagement at Work as a Function of

Demands and Control. *Scandinavian journal of work, environment & helath, 27*(4), 279-286.

Dyer, J. G. & McGuinness, T. M. (1996). Resilience: Analysis of the Concept. *Archives of Psychiatric Nursing, 10*(5), 276-282.

Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Education Research, 77*(6), 325-331.

Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher.* San Francisco: Jossey-Bass.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues,* 159-164.

Gil-Monte, P. R., Valca□rcel, P., & Zornoza, A. (1993). Role Stress: Burnout Antecedent in Nursing Professionals. *The European Work and Organizational Psychologist, 3*(3), 217-227.

Glenda, M. H. (1994). Work stress. distress and burnout in musk · and mathematk s teachers. *hology, 64*, 65—76.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Learning to lead with emotional intelligence.* Harvard Business School Press.

Greenglass, E. A. (1998). *Social contextual approach to coping.* Paper presented at 19th Int'l Conference of the Int'l Stress & Anxiety Research Society, 10-12.

Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. *American educational research journal, 31*(3), 627-643.

Hofmann, D. A. (1997). An Overview of the Logic and Rationale of Hierarchical Linear Models. *Journal of management, 23* (6), 723-744.

Holloway, D., & Wallinga, C. R. (1990). Burnout in Child Life Specialists: The Relation of Role Stress. *Children's Health Care, 19*(1), 10-18.

House, J. S. (1981). *Work stress and social support.*

Hoy, W. K., & Miskel, C. G.. (2007). *Educationl Administration; Theory, Research, and Practic.*(7ed). NY: McGrow-Hill.

Huberman, M. I. (1993). *The lives of teacher.* New York: Columbia University.

Hubert, J. A., Gable, R. K., & Iwanicki, E. F. (1983). *The unit of analysis in the study of teacher stress to school variables.* Annual Conference of the Northeastern Educational Research Association, Ellenville, NY.

Ivancevich, J. M. & Matteson, M. T. (1990). Stress and Work: A Managerial Perspective. *Scott, Foreman and Company, 8*(44), 119-121.

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*(Vol. 2, p. 528*).* New York: Wiley.

Kaufman, G. N., & Beehr, T. A. (1986). Interactions between job stressors and social support: Some counter intuitive results. *Journal of Applied Psychology, 71*(3), 522-526.

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 229-243.

Kreft, I. G. (1996). *Are multilevel techniques necessary? An overview, including*

simulation studies. Unpublished manuscript, California State University, Los Angeles.

Kyriacou, C. (1987). Teacher Stress and Burnout: An International Review. *Educational research, 29*(2), 146-152.

Layman, E., & Guyden, J. A. (1997). Reducing your Risk of Burnout. *The Health Care Manager, 15*(3), 57-69.

Leiter, M. P. & Maslach, C. (2005). *Banishing burout. San Francisco,* CA, Jossey-Bass.

Leung, D. Y., & Lee, W. W. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: Differential predictability of the components of burnout. *Anxiety, stress, and coping, 19*(2), 129-141.

Levine, G. I. (1981). *A guide to burnout prevention.* Orange, Calif.: Indeco.

Lloyd, C., King, R., & Chenoweth, L. (2002). Social Work, Stress and Burnout: A review. *Journal of Mental Health, 11*(3), 255-265.

Luthans, F. (1992), *Organizational Behavior*(16th ed.), New York: McGraw-Hill.

Maas, C. J., & Hox, J. J. (2005). Sufficient Sample Sizes for Multilevel Modeling. *Methodology, 1*(3), 86-92.

Martin, C. L., & Bennett, N. (1996). The Role of Justice Judgments in explaining the Relationship between Job Satisfaction and Organizational Commitment. *Group & Organization Management, 21*(1), 84-104.

Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring.* Englewood cliffs, NJ:

PrenticeHall.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of organizational behavior, 2*(2), 99-113.

Maslach, C., Jackson, S.E., & Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual*(3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C. & Leiter, M. (1999). *Teacher burnout: A Research Agenda.* In R. Vandenberghe & A. M. Huberman(Eds.), Understanding and preventing Teacher Burnout(pp. 295-303). New York: Cambridge University Press.

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

Matteson, M. T., & Ivancevich, J. M. (1982). *Managing job stress and health.* Collier Macmillan.

Michalos, A. (1986). *Improving your reasoning.* Prentice Hall College Division.

Moore, J. E. (2000). Why is this happening? A causal attribution approach to work exhaustion consequences. *Academy of Management Review, 25*(2), 335-349.

Pines, A. M., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth.* New York: Free Press.

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

Polk, L. V. (1997). Toward a Middle-range Theory of Resilience. *Advances in*

Nursing Science, 19, 1-13.

Quinn, R. E. (1988). *Beyond rational management: Mastering the paradoxes & competing demands of high performance.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Raquepaw, J. M., & Miller, R. S. (1989). Psychotherapist burnout: A componential analysis. *Professional Psychology: Research and Practice, 20*(1), 32.

Reed, T. G. (2005). *Elementary principal emotional intelligence, leadership behavior, and openness: An exploratory study*(Doctoral dissertation, The Ohio State University).

Reynolds, D., & Tabacchi, M. (1993). Burnout in full-service chain restaurants. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly, 34*(2), 62-68

Rudow, B. (1999). *Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives.* In R. Vandenberghe & A. M. Huberman(Eds.), Understanding and preventing Teacher Burnout(pp. 38-58). New York: Cambridge University Press.

Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of applied psychology, 72*(2), 269.

Rutter, M. (1985). Resilience in the face of Adversity. Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder. *The British Journal of Psychiatry, 147*(6), 598-611.

Ryerson, D,, & Marks, N. (1981). Career burnout in the human services: Strategies for intervention. In J. W. Jones (Ed.), *The burnout syndrome.* Park Ridge, Ill.: London House Press, 151-164.

Sarason, S. B. (1983). *Schooling in america: Scapegoat and salvation.* New York: Free Press.

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., & Jackson, S. E. (1996). *The maslach burnout inventory*(3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1982). Perceived Role Conflict, Role Ambiguity, and Teacher Burnout. *Educational Administration Quarterly, 18*(1), 60-74.

Schwab, R. L., Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly, 10*(3), 14-30.

Seligman, M. (1991). *Learned optimism.* New York: Random House.

Shirom, A. (2003). The effects of workrelated stress on health. In M. J. Schabrag, J. A. M. Winnbust, & L. L. Cooper (Eds.), *Handbook of work and health psychology* (2nd Ed).

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A., & Hoy. W. K. (1998). Teacher efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of EducationalResearch, 68*, 202-248.

Turner, J. H. (1978). *The Structure of Sociological Theory.* Homewood: The Dorsey Press.

Van der Leeden, R., & Busing, F. (1994). *First iteration versus IGLS RIGLS estimates in two-level models: A Monte Carlo study with ML3.* Unpublished manuscript, Leiden University, the Netherlands.

Van Jaarsveld, J. (2004). *The relationship between burnout, coping and sense of coherence amongst engineers and scientists*. (Doctoral dissertation).

Weiss, R. (1974). *The provisions of social relationships.* In Z. Rubin (Ed.), Doing unto others (pp. 17-26). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Wills, T. A., & Shinar, O. (2000). Measuring perceived and received social support. *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists,* 86-135.

Woltman, H., Feldstain, A., MacKay, J. C., & Rocchi, M. (2012). An Introduction to Hierarchical Linear Modeling. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology, 8*(1), 52-69.

Wong, C., & Law, K. S. (2002). The Effects of Leader and Follower Emotional Inelligence on Performance and Attitude: An Exploratory Sudy. *The leadership quartely, 13*(3), 243-274.

Zunz, S. J. (1998). Resiliency and burnout: Protective factors for human service managers. *Administration in Social Work, 22*(3), 39-54.

[부록 1] 설문지

'특성화고등학교 교사의 직무소진'에 관한 설문지

안녕하십니까?

먼저 바쁘신 중에도 소중한 시간을 내어 주셔서 깊은 감사의 말씀을 드립니다.

이 설문은 특성화고등학교 교사의 직무소진에 대한 현상을 파악하고, 그에 영향을 미치는 환경과 요소를 확인하고자 제작되었습니다, 귀하께서 응답해주신 내용은 향후 특성화고등학교 교사의 업무 성과에 많은 도움이 될 것입니다.

설문지는 총 17면이며, 설문지에 응답하는 시간은 **약 30분 정도가 소요**됩니다. 응답해주시는 모든 내용은 **통계법 제 13조 2항에 의거**하여, **익명으로 처리**되어 특정 개인의 자료는 노출되지 않으며, 오직 연구를 위한 자료로만 사용될 것을 약속드립니다.

또한 응답하지 않은 문항이 하나라도 있으면, 그 설문지는 분석할 수 없으므로 **한 문항도 빠짐없이 응답해주시기 부탁드립니다.** 귀하가 성실하게 응답해주신 설문지는 이 연구를 위한 매우 귀중한 자료가 될 것입니다.

설문조사와 관련하여 문의사항이 있으시면, 아래 연락처로 연락 주시기 바랍니다. 바쁘신 와중에도 귀중한 시간을 할애하여 주신 점에 다시 한 번 깊은 감사를 드리며, 귀하께서 하시는 모든 일이 성취되기를 바랍니다.

2017년 10월

서울대학교 대학원 농산업교육과

대학원생 김 지 현

지도교수 나 승 일

(연락처: 02-880-4843)

Ⅰ. 다음은 일반적으로 교사의 직무소진과 관련된 문항입니다. 각 문항을 잘 읽으시고, 선생님께서 학교에서 하시는 일을 생각할 때 현재 상태와 가장 가깝다고 생각되시는 번호에 ✔표시해 주십시오.

	문항내용	전혀 그렇지 않은 편이다	대체로 그렇지 않은 편이다	보통 이다	대체로 그런 편이다	매우 그런 편이다
1	나는 업무로 인하여 몸과 마음이 지쳐있는 느낌이다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 퇴근할 쯤이면 완전히 녹초가 된다.	①	②	③	④	⑤
3	아침에 일어나면 피곤함을 느끼며 다른 날 일을 했으면 한다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 학생들이 생각하고 느끼는 바를 쉽게 이해할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
5	종종 학생들의 인격을 무시하는 경향이 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
6	하루종일 학생들과 함께 생활하는 것은 정말 피곤하다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 학생들의 문제를 효율적으로 처리하고 있다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 수업과 업무로 인하여 기진맥진한 상태가 된다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 교직을 통하여 학생들의 인생에 많은 기여를 하고 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 교직에 종사한 이후 사람들에 대해서 더욱 무감각해졌다.	①	②	③	④	⑤
11	교직이 나를 정서적으로 메마르게 하지 않을까 걱정이다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 매우 활력에 차있다.	①	②	③	④	⑤
13	업무로 인해 좌절감을 느낀다.	①	②	③	④	⑤

14	너무 과중한 업무에 시달리는 것 같다.	①	②	③	④	⑤
15	나는 학생들에게 어떤 일이 일어났는지 전혀 신경 쓰고 싶지 않다.	①	②	③	④	⑤
16	학생들을 개별적으로 직접 지도해야 하는 일은 나에게 너무 많은 스트레스를 준다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 학생들과 편안한 분위기를 쉽게 조성할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
18	나는 학생들과 함께 시간을 보낸 후에는 유쾌한 기분이 든다.	①	②	③	④	⑤
19	교직을 통하여 나는 매우 가치 있는 것들을 성취한다.	①	②	③	④	⑤
20	나는 내 인생에 대하여 허망함을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
21	나는 교직수행과 관련된 감정적인 문제를 매우 차분하게 처리하고 있다.	①	②	③	④	⑤
22	학생들은 자신의 문제에 대한 책임이 나에게 있다고 비난하는 것 같다.	①	②	③	④	⑤

Ⅱ. 다음은 일반적으로 교사가 <u>교직을 선택하게 된 동기</u>와 관련된 문항입니다. 각 문장을 잘 읽으시고, 선생님께서 교직을 선택하신 동기와 관련하여 선생님의 생각과 가장 가깝다고 생각되시는 번호에 ✔표시해 주십시오.

	문항내용	전혀 그렇지 않은 편이다	대체로 그렇지 않은 편이다	보통이다	대체로 그런 편이다	매우 그런 편이다
1	학생들과 같이 생활하는 것이 좋아서 교직을 선택하였다.	①	②	③	④	⑤
2	가르치는 과목과 지식을 공유하는 것이 좋아서 교직을 선택하였다.	①	②	③	④	⑤
3	학교에서 계속 머무르며 공부를 할 수 있어서 교직을 선택하였다.	①	②	③	④	⑤
4	은사님께 좋은 영향을 받았기 때문에 교직을 선택하였다.	①	②	③	④	⑤
5	내 성격이 교직에 맞다고 판단했기 때문에 교직을 선택하였다.	①	②	③	④	⑤
6	학생들을 훌륭하게 교육하는 것이 나의 자아실현의 길이 될 수 있을 것 같아서 교직을 선택하였다.	①	②	③	④	⑤
7	교육에 헌신하겠다는 사명감이 있어서 교직을 선택하였다.	①	②	③	④	⑤
8	사회적 발전에 기여 할 수 있어서 교직을 선택하였다.	①	②	③	④	⑤
9	교사가 되는 것을 꿈꿔왔기 때문에 교직을 선택하였다.	①	②	③	④	⑤
10	학생들의 장래에 좋은 영향을 미치고 싶어서 교직을 선택하였다.	①	②	③	④	⑤

Ⅲ. 다음은 일반적으로 교사가 자신의 능력에 대해 갖는 신념 및 기대와 관련된 문항입니다. 각 문장을 잘 읽으시고, 선생님의 생각과 가장 가깝다고 생각되시는 번호에 ✔표시해 주십시오.

	문항내용	전혀 그렇지 않은 편이다	대체로 그렇지 않은 편이다	보통이다	대체로 그런 편이다	매우 그런 편이다
1	나는 수업시간에 학생들이 말을 듣지 않으면 무엇이 잘못되었는가를 파악할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
2	학생들의 학업능력에 대한 나의 판단은 정확하다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 교과내용에 따라 수업방식을 조절할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 내 수업에 대한 학생들의 관심정도를 정확하게 파악할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 능력있는 학생이 학업에 흥미를 가지지 못한 이유를 분석해낼 수 있다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 문제행동을 하는 학생들이 왜 그러는지 이유를 분석해낼 수 있다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 생활지도를 할 때 학생 개개인에 대한 정보를 충분히 활용할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 문제행동을 하는 학생들이 내가 지도할 수 있는지를 판단할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 가정환경이 불우한 학생들을 지도하기 위해 지속적으로 노력한다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 동료교사들과 갈등이 생겼을 때 원만하게 해결할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 학부모와 갈등이 생겼을 때 이를 원만하게 해결할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
12	수업시간에 멍하니 앉아만 있는 학생을 보면 우울하다.	①	②	③	④	⑤

13	내가 최선을 다해 가르쳤는데도 학생들이 수업 내용을 이해하지 못하면 수업에 대해 실패한 느낌이 든다.	①	②	③	④	⑤
14	수업시간에 학생들의 질문에 내가 답을 잘 하지 못하면 당황스럽다.	①	②	③	④	⑤
15	학생에게 방금 가르친 내용을 질문하는데도 대답하지 못하면 나는 실패감을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
16	나는 반 학생들에게 문제가 생기면 불안해져서 아무 일도 할 수가 없다.	①	②	③	④	⑤
17	학교 행정가로부터 잘못을 지적받을 때 심하게 스트레스를 받는다.	①	②	③	④	⑤
18	나는 학부모가 나에 대해 불만을 표시할 때 스트레스를 받는다.	①	②	③	④	⑤
19	나는 쉬운 것을 설명하는 것보다 어려운 것을 설명해주는 것을 더 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
20	만약 가르칠 과목을 선택할 수 있다면 나는 좀 더 어려운 과목을 가르치고 싶다.	①	②	③	④	⑤
21	나는 문제학생들을 지도하는 것을 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
22	만일 학급을 선택할 수 있다면 다루기 어려운 아이들이 적은 반을 선택할 것이다.	①	②	③	④	⑤
23	업무가 많을지라도 가르치는 보람이 많은 학년을 맡고 싶다.	①	②	③	④	⑤
24	특별활동지도를 선택할 수 있다면 나는 어려운 것보다는 쉬운 것을 선택할 것이다.	①	②	③	④	⑤
25	어렵거나 도전적인 특별활동지도를 해보는 것은 재미있는 일이다.	①	②	③	④	⑤

Ⅳ 다음은 일반적으로 교사의 업무량과 관련된 문항입니다. 각 문장을 잘 읽으시고, 선생님의 생각과 가장 가깝다고 생각되시는 번호에 ✔표시해 주십시오.

	문항내용	전혀 그렇지 않은 편이다	대체로 그렇지 않은 편이다	보통 이다	대체로 그런 편이다	매우 그런 편이다
1	학교에서 하루에 완결해야할 업무량이 많다.	①	②	③	④	⑤
2	학교에서 수업이외의 내 업무는 복잡하다.	①	②	③	④	⑤
3	학생, 학부모가 나에게 교사로서 요구하는 수업과 업무의 강도가 세다.	①	②	③	④	⑤
4	학교에서 내가 하는 수업외의 업무는 마감시한이 확고부동하게 정해져 있는 것이 많다.	①	②	③	④	⑤
5	학교에서 나를 놀라게 하거나 또는내가 생각하거나 기대하지 않았던 수업외의 업무를 처리하는 횟수가 자주 발생한다.	①	②	③	④	⑤
6	편안하고 기분 좋은 상태가 되게 하는 기회가 학교에서 많이 일어난다.	①	②	③	④	⑤
7	수업중이나 업무 중에 방해받는 횟수가 많다.	①	②	③	④	⑤
8	학교에서 내 시간보다는 학생 또는 학부모와 시간을 보내는 비율이 많다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 학교에서 혼자 수업외의 업무를 처리하는 시간이 많다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 학교에서 다른 동료 교사와 함께 수업외의 업무를 처리하는 시간이 많다.	①	②	③	④	⑤

V. 다음은 일반적으로 교사의 역할에 관련된 문항입니다. 각 문장을 잘 읽으시고, 선생님의 생각과 가장 가깝다고 생각되시는 번호에 ✔표시해 주십시오.

	문항내용	전혀 그렇지 않은 편이다	대체로 그렇지 않은 편이다	보통 이다	대체로 그런 편이다	매우 그런 편이다
1	예기치 않는 문제해결을 할 때가 많다.	①	②	③	④	⑤
2	나의 판단과 상반된 업무를 해야 할 때가 있다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 업무를 수행하는데 소속집단으로부터 구속을 받는다.	①	②	③	④	⑤

Ⅵ. 다음은 일반적으로 교사가 교직을 수행하는 과정에서 <u>자신이 경험하였거나 현재 경험하고 있는 스트레스</u>와 관련된 문항입니다. 각 문장을 잘 읽으시고, 선생님의 생각과 가장 가깝다고 생각되시는 번호에 ✔표시해 주십시오.

	문항내용	전혀 그렇지 않은 편이다	대체로 그렇지 않은 편이다	보통 이다	대체로 그런 편이다	매우 그런 편이다
1	학생들의 학습동기가 매우 낮아 원하는 대로 수업을 진행할 수가 없어 스트레스를 받는다.	①	②	③	④	⑤
2	학생들 간의 실력 차이가 심하여 스트레스를 받는다.	①	②	③	④	⑤
3	학급당 학생수가 너무 많아 스트레스를 받는다.	①	②	③	④	⑤
4	학생들과 어떻게 소통해야 할 지 몰라 스트레스를 받는다.	①	②	③	④	⑤
5	나에게 맞는 효과적인 수업방식을 찾지 못해 스트레스를 받는다.	①	②	③	④	⑤
6	교육부의 정책(교육정책, 입시제도 등)이 너무 자주 바뀌어 스트레스를 받는다.	①	②	③	④	⑤
7	교사의 권위를 무시하는 학생들의 태도로 스트레스를 받는다.	①	②	③	④	⑤
8	학교폭력이나 집단 괴롭힘 사안이 빈번하여 스트레스를 받는다	①	②	③	④	⑤
9	일과 중 학생상담 및 문제아동지도를 할 수 있는 시간이 부족하여 스트레스를 받는다.	①	②	③	④	⑤
10	과중한 공문처리 및 사무업무로 인해 교과 학습지도를 위한 교재연구 및 학습준비 시간이 부족하여 스트레스를 받는다.	①	②	③	④	⑤
11	불필요하다고 생각되는 공문을 처리할 때 스트레스를 받는다.	①	②	③	④	⑤
12	업무분장이 불균등하게 분배되어 내가 처리해야 할 업무량이 상대적으로 많아 스트레스를 받는다.	①	②	③	④	⑤

13	연구학교, 시범학교, 실험학교 추진을 위한 업무들로 인해 스트레스를 받는다.	①	②	③	④	⑤
14	나이스 관련 업무 시 나이스 시스템의 사용방법을 숙지하기가 어려워 스트레스를 받는다.	①	②	③	④	⑤
15	업무관계로 상급자와의 관계가 불편하여 스트레스를 받는다.	①	②	③	④	⑤
16	상급자의 획일적이고 일방적인 학교운영 때문에 교사의 자율권을 침해받고 있어 스트레스를 받는다.	①	②	③	④	⑤
17	교무회의가 너무 일방적인 지시나 명령으로 진행되어 스트레스를 받는다.	①	②	③	④	⑤
18	상급자가 불필요한 농담을 하거나 인신공격성의 말을 자주 하여 스트레스를 받는다.	①	②	③	④	⑤
19	동료교사들과 인간관계로 인해 스트레스를 받는다.	①	②	③	④	⑤
20	동료교사들이 내가 수업이나 업무를 잘 처리하지 못한다고 생각하여 스트레스를 받는다.	①	②	③	④	⑤
21	동료교사들이 협력하려는 태도보다 경쟁하려는 태도를 가지고 있어 스트레스를 받는다.	①	②	③	④	⑤
22	학부모들이 학교나 학급 일에 지나치게 간섭하여 스트레스를 받는다.	①	②	③	④	⑤
23	학부모들의 교사를 불신하는 태도로 인해 스트레스를 받는다.	①	②	③	④	⑤
24	가정에서 학생의 생활지도가 이루어지지 않아 스트레스를 받는다.	①	②	③	④	⑤
25	승진 및 인사이동 규정이 불합리하여 스트레스를 받는다.	①	②	③	④	⑤
26	승진의 기회가 너무 적어 스트레스를 받는다.	①	②	③	④	⑤
27	사회경제적으로 낮은 대우를 받아 스트레스를 받는다.	①	②	③	④	⑤

Ⅶ. 다음은 일반적으로 교사가 <u>자신을 어떻게 인식하고 있는지</u>와 관련된 문항입니다. 각 문장을 잘 읽으시고, 선생님의 생각과 가장 가깝다고 생각되시는 번호에 ✔표시해 주십시오.

	문항내용	전혀 그렇지 않은 편이다	대체로 그렇지 않은 편이다	보통이다	대체로 그런 편이다	매우 그런 편이다
1	문제가 생기면 여러 가지 가능한 해결 방안에 대해 먼저 생각한 후에 해결하려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
2	어려운 일이 생기면 그 원인이 무엇인지 신중하게 생각한 후에 해결하려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 대부분의 상황에서 문제의 원인을 잘 알고 있다고 믿는다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 어려운 일이 닥쳤을 때 감정을 통제할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
5	내가 무슨 생각을 하면, 그 생각이 내 기분에 어떤 영향을 미칠지 잘 알아챈다.	①	②	③	④	⑤
6	이슈가 되는 문제를 가족이나 동료들과 토론할 때 내 감정을 잘 통제할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
7	당장 해야 할 일이 있으면 나는 어떤 유혹이나 방해도 잘 이겨 낼 수 있다.	①	②	③	④	⑤
8	아무리 당황스럽고 어려운 상황이 닥쳐도, 나는 내가 어떤 생각을 하고 있는지 스스로 잘 안다.	①	②	③	④	⑤
9	일이 생각대로 잘 안 풀리면 쉽게 포기하는 편이다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 감사해야 할 것이 별로 없다.	①	②	③	④	⑤
11	내가 고맙게 여겨는 것들 모두 적는다면, 아주 긴 목록이 될 것이다.	①	②	③	④	⑤
12	세상을 둘러 볼 때, 내가 고마워할 것이 별로 없	①	②	③	④	⑤

	다.					
13	내 인생의 여러 가지 조건들은 만족스럽다	①	②	③	④	⑤
14	나는 내 삶에 만족한다.	①	②	③	④	⑤
15	나는 내 삶에서 중요하다고 생각한 것들은 다 갖고 있다.	①	②	③	④	⑤
16	열심히 일하면 언제나 보답이 있으리라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
17	맞든 아니든, '아무리 어려운 문제라도 나는 해결할 수 있다'고 믿는 것이 좋다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
18	어려운 상황이 닥쳐도 나는 모든 일이 다 잘 해결될 거라고 확신한다.	①	②	③	④	⑤
19	나와 정기적으로 만나는 사람들은 대부분 나를 싫어하게 된다.	①	②	③	④	⑤
20	서로 마음을 터놓고 얘기할 수 있는 친구가 거의 없다.	①	②	③	④	⑤
21	서로 도움을 주고받는 친구가 별로 없는 편이다.	①	②	③	④	⑤
22	나는 재치 있는 농담을 잘한다,	①	②	③	④	⑤
23	나는 내가 표현하고자 하는 바에 대한 적절한 문구나 단어를 잘 찾아낸다	①	②	③	④	⑤
24	나는 분위기나 대화 상대에 따라 대화를 잘 이끌어갈 수 있다.	①	②	③	④	⑤
25	사람들의 얼굴 표정을 보면 어떤 감정인지 알 수 있다.	①	②	③	④	⑤
26	슬퍼하거나 화를 내거나 당황하는 사람을 보면 그들이 어떤 생각을 하는지 잘 알 수 있다.	①	②	③	④	⑤
27	동료가 화를 낼 경우 나는 그 이유를 꽤 잘 아는 편이다.	①	②	③	④	⑤

Ⅷ. 다음은 일반적으로 교사가 <u>교직을 수행하는 과정에서 얼마나 만족하고 있는지</u>와 관련된 문항입니다. 각 문장을 잘 읽으시고, 선생님의 생각과 가장 가깝다고 생각되시는 번호에 ✔표시해 주십시오.

	문항내용	전혀 그렇지 않은 편이다	대체로 그렇지 않은 편이다	보통 이다	대체로 그런 편이다	매우 그런 편이다
1	일한 만큼 보수를 받는다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
2	사회적으로 적절한 대우를 받고 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
3	후생복지가 적정하게 주어지고 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
4	시간이 나면 각종 연수에 참여한다.	①	②	③	④	⑤
5	교수.학습에 관한 협의를 많이 한다.	①	②	③	④	⑤
6	최신 교육 정보에 자주 접근한다.	①	②	③	④	⑤
7	교재연구를 충실히 한다.	①	②	③	④	⑤
8	새로운 교수방법을 사용한다.	①	②	③	④	⑤
9	담당업무를 창의적으로 처리한다.	①	②	③	④	⑤
10	혁신적인 아이디어로 업무를 개선한다.	①	②	③	④	⑤
11	학급 경영에 변화를 주려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
12	지역사회나 학부모의 요구에 시달린다.	①	②	③	④	⑤
13	수업부담이 과중하다.	①	②	③	④	⑤
14	학생지도가 힘겹다.	①	②	③	④	⑤
15	담당업무 처리에 시간을 많이 뺏긴다.	①	②	③	④	⑤
16	수업에 지장을 주는 잡무가 많다.	①	②	③	④	⑤
17	동료들과 친밀하게 지낸다.	①	②	③	④	⑤
18	동료들을 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
19	동료들과 도움을 주고 받는다.	①	②	③	④	⑤
20	동료들과의 생활이 즐겁다.	①	②	③	④	⑤
21	교직생활에 보람을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
22	가르치는 일이 재미있다.	①	②	③	④	⑤
23	교사로서 자부심을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
24	교직을 전문직이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤

Ⅸ. 다음은 선생님께서 함께 근무하고 계시는 교장선생님의 리더십과 관련된 문항입니다. 각 문장을 잘 읽으시고, 선생님의 생각과 가장 가깝다고 생각되시는 번호에 ✔표시해 주십시오.

문항내용	우리 학교 교장선생님은~	전혀 그렇지 않은 편이다	대체로 그렇지 않은 편이다	보통이다	대체로 그런 편이다	매우 그런 편이다
1	자신의 가치와 능력에 대해 긍정적으로 생각한다.	①	②	③	④	⑤
2	자신의 장점과 부족함을 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
3	자신의 감정 상태를 잘 인지한다.	①	②	③	④	⑤
4	자신의 행동이 남의 감정에 미치는 영향을 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
5	의사결정을 자신 있게 내릴 수 있다.	①	②	③	④	⑤
6	감정에 치우치지 않고 합리적으로 사고한다.	①	②	③	④	⑤
7	감정과 충동을 잘 이겨낸다.	①	②	③	④	⑤
8	화내지 않고 스트레스를 잘 참을 수 있다.	①	②	③	④	⑤
9	상황이 좋지 않아도 최선을 다한다.	①	②	③	④	⑤
10	상황에 도움이 안 되는 말이나 행동을 자제한다.	①	②	③	④	⑤
11	화났을 때도 후회할 일을 하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
12	자신을 불편하게 만드는 사람을 멀리하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
13	교사들의 다른 관점을 폭넓게 수용한다.	①	②	③	④	⑤
14	다른 사람들의 감정에 민감하게 대처한다.	①	②	③	④	⑤
15	학교 구성원들의 개성을 존중한다.	①	②	③	④	⑤
16	다른 사람들의 의견을 적극적으로 경청한다.	①	②	③	④	⑤
17	교사 개개인에 관심을 가지고 그들의 필요를 도우려 한다.	①	②	③	④	⑤
18	사려 깊고 다른 사람을 배려하는 마음이 있다.	①	②	③	④	⑤
19	사교성이 있어 다른 사람들과 잘 지낸다.	①	②	③	④	⑤
20	분명하고 효과적으로 의사소통 한다.	①	②	③	④	⑤
21	갈등이 있을 때 협상을 통하여 불화를 해결하는 능력이 있다.	①	②	③	④	⑤
22	다른 사람과의 관계에서 민주적인 리더십을 발휘한다.	①	②	③	④	⑤

X. 다음은 선생님께서 근무하고 계시는 학교의 조직문화와 관련된 문항입니다. 각 문장을 잘 읽으시고, 선생님의 생각과 가장 가깝다고 생각되시는 번호에 ✔표시해 주십시오.

문항내용	우리 학교는(의~)	전혀 그렇지 않은 편이다	대체로 그렇지 않은 편이다	보통이다	대체로 그런 편이다	매우 그런 편이다
1	교장·교감 선생님이 지휘, 명령하는 보스라기 보다는 오히려 친근한 직장선배로서 느껴진다.	①	②	③	④	⑤
2	대체로 개인의 사정을 잘 들어준다.	①	②	③	④	⑤
3	인화 단결을 강조한다.	①	②	③	④	⑤
4	업적 위주의 경쟁보다는 교사들 상호간의 팀워크나 협동이 강조된다.	①	②	③	④	⑤

Ⅺ. 다음은 일반적으로 교사가 동료와 관련된 문항입니다. 각 문장을 잘 읽으시고, 선생님의 생각과 가장 가깝다고 생각되시는 번호에 ✔표시해 주십시오.

	문항내용	전혀 그렇지 않은 편이다	대체로 그렇지 않은 편이다	보통이다	대체로 그런 편이다	매우 그런 편이다
1	내가 정말 도움을 필요로 할 때, 의지할 수 있는 동료들이 있다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 다른 동료들과 친밀한 관계를 맺고 있지 못하다고 느낀다.	①	②	③	④	⑤
3	힘겨운 상황이 발생할 때, 나는 조언을 구할 수 있는 동료들이 아무도 없다.	①	②	③	④	⑤
4	나에게 도움을 요청하는 동료들이 있다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 같은 친목활동(여가활동)을 즐기는 동료들이 있다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 다른 동료들의 안녕에 신경을 쓴다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 나의 사고방식과 신념을 공유하는 동료 집단의 일원이라고 느낀다.	①	②	③	④	⑤
8	무엇인가 잘된 일이 생겼을 때, 아무도 나에게 도움을 주지 않을 것이다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 정서적 안정감과 행복감을 주는 친밀한 동료들이 있다.	①	②	③	④	⑤
10	나의 인생의 중요한 결정들에 대해 상의할 수 있는 동료들이 있다.	①	②	③	④	⑤
11	나의 관심사와 걱정거리를 함께 나눌 수 있는 동료들이 없다.	①	②	③	④	⑤
12	자신들의 안녕을 위해 정말로 내게 의지하는 동료들이 없다.	①	②	③	④	⑤
13	나에게 문제가 생긴다면, 믿고 의지할 수 있는	①	②	③	④	⑤

	충고해 줄만한 동료들이 있다.					
14	나는 적어도 한명의 동료와는 강한 정서적 유대감을 느끼고 있다.	①	②	③	④	⑤
15	도움이 필요할 때, 도움을 기대할 만한 동료들이 아무도 없다.	①	②	③	④	⑤
16	나의 문제에 대해서 마음 놓고 이야기할 만한 사람이 직장 내에 아무도 없다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 다른 동료들과 친밀감을 느끼지 못한다.	①	②	③	④	⑤
18	내가 하는 일들을 좋아하는 동료들은 아무도 없다.	①	②	③	④	⑤
19	긴급한 상황이 발생할 때, 내가 의지할 수 있는 동료들이 있다.	①	②	③	④	⑤
20	나의 보살핌을 필요로 하는 동료들은 아무도 없다.	①	②	③	④	⑤

Ⅻ. 다음은 일반적인 사항과 관련된 문항입니다. 해당되시는 것을 ✔표시하시거나 기입하여 주십시오.

1. 성　　별　　① 남　　② 여

2. 연령　　만 (　　)세

3. 최종학력　　① 학사졸업　② 석사과정 및 졸업　③ 박사과정 및 졸업

4. 결혼여부　　① 미혼　　② 기혼

5. 교직경력　　만 (　　)년

6. 담임여부　　① 담임　　② 비담임

7. 직급　　① 평교사　　② 부장교사 이상

8. 담당교과　　① 보통교과　　② 전문교과

9. 학교 소재지　　① 특별시 및 광역시　② 도

10. 학교 계열　　① 공업　② 상업 및 정보　③ 가사 및 실업　④ 농생명

설문에 응해주셔서 감사합니다.

Abstract

The Hierarchical Linear Relationship between Individual and Organizational Variables and Burnout of Teachers in Specialized Vocational High Schools

By Ji Hyeon Kim

Thesis for the Master of Science in Education in the Graduate School of Seoul National University, Republic of Korea, 2018

Major Advisor : Seung-Il Na, Ph. D.

The purpose of the study was to determine the hierarchical relationship between the individual and organizational variables with burnout of teachers in specialized vocational high schools. Specific objectives to accomplish the research goal were as follows: first, to investigate the level of the burnout and personal and organizational characteristics of teachers; second, to assess whether there is any difference in the level of the burnout based on individual and organizational level; third, to examine the effect of individual variables on the burnout of teachers; fourth, to examine the effect of organizational variables on the burnout of teachers; fifth, to examine the interaction effects of individual and organizational variables on the burnout of teachers.

The sample population for this study includes all teachers who teach subjects at

specialized vocational high schools. As of 2016, there are 22,738 teachers. The samples were sampled using proportional sampling by the location and affiliation of schools, and these amounts to a sample of 40 schools and 480 teachers.

The research questionnaire was utilized online survey consisted of the burnout, individual variables(active motivation for Choosing the Teaching Profession, teacher efficacy, workload, role conflict, job stress, resilience, job satisfaction) and organizational variables(principals' emotional leadership, friendly organizational culture, social support). Moreover, the questionnaire also includes survey items on gender, career experience and more, in which validity and reliability have been verified. Employment rate and dropout rate included in organizational variables was obtained from data of school public notice information from KERIS, 2017.

The survey was undertaken from November 1st to 20th 2017 with a target sample population of 480 teachers from 40 specialized vocational high schools. Data was collected from 454 students belonging to 40 different schools, 407 were used of analysis, whereby duplicate(11) and unresponsive(17) responses, as well as outlier(19) were excluded in the final analysis. Data analysis was performed using SPSS 23.0 for descriptive statistics and correlation analysis; and HLM 6.08 was used for multi-level analysis of 2 level hierarchical linear modelling.

The results of the study were summarized as follows. First, the burnout of teachers are lower than average(2.54) sub-factors with the lower level are emotional exhaustion(2.93), reduced personal accomplishment(2.36), depersonalization(2.14). About 60% of teachers experienced emotional exhaustion, about 30 to 40% teachers experienced depersonalization and reduced personal accomplishment. Resilience(3.85) was the highest, teachers usually chose the teaching profession with active motivation(3.75) and satisfied with their job(3.45). Teacher efficacy was moderate on average(3.40), workload was not excessive(3.21), role conflict(2.88) and job stress(2.63) was low. Meanwhile, supports among teachers was highest(3.95), principals' emotional leadership were quite high(3.70)

and friendly organizational culture(3.40) was formed. Employment rate increased by 3.89% and most schools manages specialized projects(70.02%). Second, a significant between-group variance in the burnout was found, whereby about 11.5% of the variance of the burnout is found between different schools while the remainder 88.5% is attributed to individual variables. Third, in the random coefficient regression model, workload(β =.088, p<.001), role conflict(β =.103, p<.001), job stress(β =.213, p<.001), resilience(β =-.389, p<.001) had a significant positive effect on the burnout while the teaching career, active motivation for choosing the teaching profession, teacher efficacy, job satisfaction did not. Fourth, in the regression with means-as-outcomes, employment rate(β =.005, p<.005), specialized projects(β =.179, p<.001), types of foundation(β =-.146, p<.005), social supports(β =-.238, p<.005) had a significant positive effect on the burnout, while school size, principals' emotional leadership, friendly organizational culture did not. Fifth, the analysis of the interaction effect revealed that employment rate had a significant interaction effect on the relationship between the burnout and role conflict(β =-.009, p<.005); the relationship between the burnout and workload(β =.010, p<.005). In addition, social supports had a significant interaction effect on the relationship between the burnout and job stress(β =.369, p<.005).

The major conclusions drawn from the study were as follows. First, teachers in specialized vocational high schools experience burnout generally less. However, most of them are emotionally exhausted or experience depersonalization and reduced personal accomplishment. Teachers are generally flexible in dealing with situations and chose the teaching profession with active motivation. The level of satisfaction on the job, belief which could affect on students' achievement and workload is on average. On the other hand, the level of experience on confliction between expected roles and stress related to job is low. Meanwhile, the principal generally shows emotional leadership, the teachers are highly supported by fellow

teachers and friendly organizational culture is normal. Employment rate increased generally, most schools operate the specialized projects and dropout rate were higher than the general high schools. Second, the significant in-group variance is bigger than the significant between-group variance in the burnout. Third, the burnout of teachers is increased when the workload is heavy; when the expected roles are conflicted; when the job puts teachers under a lot of stress; when the resilience which means be flexible in dealing with a situation is low. Fourth, teachers' burnout increased when the schools' employment rate increased; or when the school was established as private school; or when the school operated or is operating specialized projects; or when the social supports from fellow teachers are low. Fifth, employment rate control the relationship between the burnout of teachers and role conflict or workload, social supports control the relationship between the burnout of teachers and job stress.

Recommendations from the results are as follows: first, it is necessary to draw up measures which could lower the burnout of teachers who experienced emotional exhaustion, experience depersonalization or reduced personal accomplishment. Second, further research is needed on the variables which were not meaningful to the burnout of teachers in specialized vocational high schools in this study. Third, further research is needed on the potential individual and organizational variables that may influence the burnout of teachers in specialized vocational high schools. Fourth, it is necessary to consider the burnout of teachers in specialized vocational high schools when the government plan to make or change operating specialized projects. Fifth, it is necessary to note the contextual relationships between the variables affect to burnout of teachers in specialized vocational high schools differently.

Key Words: Specialized Vocational High School, Teachers, Burnout, Hierarchical Linear Model

Student Number: 2016-21695