

교사 소진에 대한 보호요인으로서의 교사효능감과 집단적 자기존중감의 영향 비교

최 태 진[†]
(중부대학교)

A Comparative Analysis between The Influence of Teacher Efficacy and Collectivistic Self-Esteem as Protective Factor on Teacher Burnout

Tae-Jin CHOI[†]
(Joongbu University)

Abstract

The purpose of this study was to investigate the influence of teacher efficacy and collectivistic self-esteem on alleviation of teacher burnout. In order to achieve these research purpose, data were collected from 161 elementary and secondary school teachers using teacher efficacy scale, collectivistic self-esteem scale and psychological burnout scale. Collected data were analyzed using correlation analysis and hierarchical multiple regression. The major results of statistical analyses were as follows: First, generally background variables were significantly associated with burnout and therefore, background variables were controlled in the analysis of teacher efficacy and collectivistic self-esteem. Second, teacher efficacy influenced on the total burnout(38%) and sub-factors which were emotional exhaustion(27.3%), depersonalization(20.7%) and diminished personal accomplishment(36.1%), and collectivistic self-esteem influenced on the total burnout(38.8%) and sub-factors which were emotional exhaustion(27.1%), depersonalization(29.6%) and diminished personal accomplishment(25.1%). Third, the analysis of additional influence of collectivistic self-esteem in addition to the influence of teacher efficacy on teacher burnout revealed additional influence in the alleviation of total burnout(18.2%), emotional exhaustion(13.9%), depersonalization(16.6%) and diminished personal accomplishment(10.3%). These results showed that teacher's collectivistic self-esteem is an important factor in the alleviation of psychological burnout with teacher efficacy which was well known as a protective factor for psychological burnout. Based upon the above results, implications of these results and limitations of this study were discussed.

Key words : Teacher burnout, Teacher efficacy, Collectivistic self-esteem

I. 서론

2013년 4월에 어느 기업체 임원의 항공 승무원에 대한 무례한 처신이 언론에 보도되고 이를 계기로 감정노동(emotional labor)이 세간의 주목을

받았다. 감정노동은 특히 대인관계 서비스직 종사자들의 직무와 관련이 있다. Hochschild(1983, p. 90)는 감정노동을 ‘고객에게 어떤 특정한 기분과 반응을 유도하기 위하여, 언어적·비언어적으로 어떤 특정한 감정을 보일 것이 요구되는 일’로 정

[†] Corresponding author : 041-750-6253, ctaejin7@joongbu.ac.kr

의하였다. 승무원을 비롯하여 간호사, 의사, 심리 치료사 등과 같은 대인서비스 직업은 높은 감정 노동이 요구되는 직업으로 분류된다(Othman et al., 2008). 이들 직업군은 자신이 느끼는 실제 감정과는 상관없이 항상 상냥함과 미소로 고객을 응대 하도록 훈련을 받는다.

이러한 특성으로 인하여 감정노동 종사자를 대상으로 하는 연구들은 특히 이들의 정신건강에 주목하였으며 주로 심리적 소진(burnout)에 초점을 두고 소진의 원인을 탐색하거나 혹은 소진을 완화시키는 보호요인을 찾는 데 주력해 왔다. 소진은 장기간의 광범위한 직무관련 스트레스로 인하여 한 개인이 자신의 직업에서 효과적으로 기능하지 못하고 극심한 무기력을 드러내는 현상을 말한다(Freudenberger, 1974). 대인 서비스직 종사자들이 심리적으로 소진될 확률이 높다는 것은 많은 경험적 연구들이 지적하고 있다(e.g., Carmona et al., 2006; Chan, 2006; Maslach & Jackson, 1996).

국내외의 경험적 연구들은 초중등학교 교사 또한 대인 서비스 영역에 있는 감정노동 종사자로 진단하고 있으며, 이에 따라 교사들의 심리적 소진에 대해서도 많은 연구들이 진행되어 왔다. Farber(1991)의 연구에 의하면 미국 교사의 경우 5~20%가 소진 상태에 있으며, 유럽의 경우 (Carmona et al., 2006)에도 교사의 60~70%가 빈번하게 스트레스를 경험하고, 이 중 약 30%가 소진 증후를 보이는 것으로 추정되었다(Kwon & Lee, 2012, p. 200에서 재인용). 국내의 경우 본 연구자가 한국교육학술정보원(KERIS)에서 교사의 소진을 키워드로 탐색해 본 결과, 최근 5년 동안의 연구가(2008년~2012년, 54편, 67.5%) 이전 10년 동안의 연구(1997년~2007년, 26편, 32.5%)에 비하여 2배 이상 될 만큼 국내에서도 높은 관심사로 나타났다.

국내 연구의 경향을 살펴보면, 심리적 소진을 유발하는 것으로 판단되는 위험 요인을 밝히려는 연구(예를 들어, 직무스트레스 요인 연구- 강위

영, 1997 등)와 더불어 최근에는 주로 소진을 완화하거나 매개하는 보호요인을 탐색하는 연구가 증가하고 있다. 선행연구에서 제시하고 있는 보호요인은 정서지능(Cho & Kim, 2011; Cho & Park, 2007), 사회지지(Kwon, 2011; Lee et al., 2011; Shin, 2006), 임파워먼트(Kim, 2009; Lee et al., 2012), 자아탄력성(Lee & Cho, 2009), 스트레스 대처방식(Kang & Lee, 2012), 교사효능감(Kwon, 2011; Lee et al., 2011), 기능적 완벽주의(Kim et al., 2011) 등이다.

이들 중 보다 많은 연구에서 언급하고 있는 대표적인 보호요인은 교사효능감과 사회지지이다. 교사효능감은 Bandura(1977)의 자기효능감에서 유도된 개념으로, 효능감이 높은 교사는 일상의 가르침을 덜 위협적인 것으로 지각하며 직무 소진의 출현을 막아 줄 수 있다고 여겨진다(David & James, 2001). 사회지지는 한 개인을 둘러싸고 있는 주요한 인적 네트워크를 통해 상호작용하는 가운데 얻어지는 긍정적인 지원을 의미하는데, 교사가 적절한 사회적 지지를 받으면 스트레스가 감소하며(David & James, 2001; Shin, 2006), 소진 또한 유의미하게 경감되는 것으로 나타났다(Kwon, 2011; Lee et al., 2011). 이러한 결과에 따라 연구자들은 소진의 완화 혹은 예방을 위해 예컨대, 연수나 및 재교육 등을 통한 교사효능감 증진(Lee et al., 2011)이나, 학교 행정가의 지지와 가족의 지지를 받을 수 있는 조직과 연수시스템(Jung & Cho, 2011; Kang, 1997) 등을 제안하고 있다.

교사효능감과 사회지지에 관한 연구들은 이들 변인이 교사소진의 완화와 관계되는 중요한 변인일 수 있음을 보여주었다는 측면에서는 분명한 의의가 있다. 그러나 현실적으로 볼 때, 교사가 심리적 소진으로 극심한 어려움을 경험하고 있는 경우 이들의 소진감을 완화하거나 경감을 위해 ‘효능감의 증진’이나 ‘사회지지의 강화’를 시도하는 것은 사실상 불가능하거나 실효성이 없을 수 있다. 이는 심리적 소진 현상의 특징 및 소진을

겪고 있는 교사의 속성에서 비롯된다. 소진된 교사는 자신이 하는 일에 의미와 열정을 잃어버리고 침체 단계에 빠지며 냉소적인 자아 상태에 이른다(Rhu et al., 2003). 나아가 자신을 중요하지 않은 존재로 느끼며 부정적인 자아개념과 태도를 보이게 된다(Corey, 1998; Lee, 2010). 부정적 자아개념을 지닌 교사에게 높은 교사효능감을 기대하는 것은 무리일 수 있다. 다시 말해 소진된 교사는 교사효능감이 높을 수 없으며, 소진으로 인해 효능감 그 자체가 심각한 타격을 받을 수 있기 때문에 소진의 보호요인으로 작용할 수 없다. 한편으로, 소진은 사회적 관계와 가족관계의 악화로도 이어질 수 있다(Cano-Garcia, Padilla- Munoz, & Carrasco-Ortiz, 2005), 결과적으로 소진은 사회적 지지 세력의 결핍까지 가져오며 사회적지지 요인마저 보호요인으로 작동하기 어렵게 되는 것이다. 따라서 교사의 소진현상을 완화하거나 예방하기 위해서는 교사효능감이나 사회적지지 변인의 역할을 보완해주는 또 다른 보호요인의 탐색의 필요성이 있는 것으로 보인다.

교사의 소진 완화 혹은 예방을 위한 보호요인의 하나로 제기될 수 있는 것 중의 하나가 집단 차원의 보호요인으로서 교사의 집단적 자기존중감(collective self-esteem)이다(Crocker & Luhtanen, 1990). 집단적 자기존중감 개념은 Tajfel과 Turner (1986)의 사회정체감 이론의 맥락에서 출발한 것이다. 즉, Tajfel과 Turner(1986)는 정체감을 개인적 수준의 정체감과 사회적 수준의 정체감으로 구분하였는데, Crocker와 Luhtanen(1990)은 동일한 맥락에서 자기존중감 역시 개인적 자기존중감(personal self-esteem)과 집단적 자기존중감(collective self-esteem)이 존재한다고 보고 이를 구별하였다. 집단적 자기존중감은 자신이 속한 집단의 가치나 중요성에 대한 평가를 말한다(Luhtanen & Crocker, 1992). 한 개인의 행동적·정의적·인지적인 여러 측면의 발달에 자기존중감이 긍정적인 기여를 하는 것처럼 개인이 자기가 속한 집단에 대해 갖는 자긍심 또한 개인의 적응에 주요한 기제가 될 수

있을 것이다.

경험적 연구를 살펴보면, Crocker 등(1994)은 집단적 자기존중감과 개인 적응이 유의한 관계가 있음을 제시하였다. 대학생 대상의 연구에서 자신이 속한 집단을 긍정적으로 평가하는 정도와 심리적 안녕감은 유의미한 정적 관계를 나타내었다. Blaine과 Crocker(1995) 또한 높은 집단적 자기존중감을 지닌 대학생들일수록 더 나은 심리적 적응을 지니고 있음을 보고하였으며, Bettencourt와 Dorr(1997)는 집단적 자기존중감이 주관적 안녕감을 매개하는 변인임을 보여주었다. 자기존중감과 소진과의 관계를 직접적으로 살펴본 연구로는 Kent(2005)의 연구와 Yu, Lee와 Lee(2007)의 연구가 있다. Kent(2005)의 연구에서 학교상담교사라는 집단에 대해 보다 우호적인 지각을 갖고 있는 상담교사일수록(즉, 집단적 자기존중감이 높을수록) 낮은 소진 정도를 보였으며, Yu, Lee와 Lee(2007)의 연구 또한 상담사들이 상담사라는 전문 집단에 대한 집단적 자기존중감이 높을수록 소진이 낮다는 것을 발견하였다.

결과적으로 이와 같은 연구는 개인 차원의 교사 효능감과 마찬가지로 교사가 지니는 집단적 자기존중감이 소진을 완화하거나 예방하는 중요한 요인으로 작용할 가능성을 보여준다. 국내의 경우 아직 교사를 대상으로 집단적 자기존중감이 소진에 미치는 영향을 고찰한 연구는 없는 실정이다. 이에 본 연구에서는 초중등학교 교사들을 대상으로 교사효능감과 집단적 자기존중감이 소진에 미치는 영향을 살펴보고 그 영향력을 비교해 보고자 한다. 이 같은 연구는 이론적인 측면에서는, 교사효능감이라는 개인 차원의 보호요인과 더불어 집단적 자기존중감이라는 집단 차원의 요인 또한 소진의 완화나 경감의 기제로 작용할 수 있는 변인일 수 있는지를 검증해 볼 수 있도록 해 줄 것이며, 실제적인 측면에서는 교사 소진을 완화하는데 도움을 줄 수 있는 방안을 찾아 내는데도 기여할 수 있을 것으로 생각된다. 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 교사들의 교사효능감,

집단적 자기존중감이 소진에 미치는 영향은 어떠한가? 둘째, 소진에 대한 교사효능감 및 집단적 자기존중감의 상대적 영향력은 어떠한가?

II. 이론적 배경

1. 교사 소진의 보호요인에 관한 연구

소진이란 사전적 의미로는 에너지, 힘, 자원들이 고도의 소비에 의해 소멸되어 버리는 것을 말한다. Maslach와 Jackson(1981)은 소진을 특히 감정노동과 관련하여 사람들과 직접적으로 일하는 개인에게서 빈번히 일어나는 정서적 고갈, 비인간화, 성취감 감소를 주된 증상으로 하는 심리적 증후군이라고 하였다.

국내에서의 교사의 소진현상에 관한 연구를 검토해 보기 위해 한국교육학술정보원(KERIS)에서 교사와 소진을 키워드로 검색하면 약 80편 정도의 학술지 논문이 발견된다. 이들을 살펴보면, 절반 이상이 보육·어린이집·유아·유치원 교사 대상 연구이며(46편)이며, 일반 초중고 교사 대상 연구가 약 1/4 (21편), 그리고 특수학교 교사(8편), 복지시설 교사(2편), 전문상담교사(2편), 원어민 교사(1편) 대상의 연구로 나타났다. 연구방법으로 보면 대부분 양적 연구이며(76편, 95.0%), 소진에 영향을 미치는 독립변인의 영향력을 알아보기(49편), 매개변인 혹은 조절변인을 탐색하는 연구(15편)가 빈번하였다. 간략하게나마 본 연구의 주제와 관련하여 후자의 연구동향을 살펴볼 필요가 있을 것이다.

선행연구에서 제시하고 주요 보호요인들은 정서지능, 사회지지, 임파워먼트, 자아탄력성, 스트레스 대처방식, 교사효능감, 기능적 완벽주의 등이다. 서론에서 제시한 사회지지, 교사효능감 변인을 제외하고 나머지 변인을 간단히 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 정서지능 변인이다. 높은 수준의 정서지능을 지니고 있는 사람은 부정적 정서에 잘 대처할 것이며, 스트레스원에 반응하기 위

한 정서 정보 또한 잘 이용할 수 있을 것으로 기대된다(Cho & Park, 2007). 실제 연구에서 정서지능이 높은 교사는 그렇지 않는 교사에 비하여 소진을 낮게 경험하는 것으로 나타났다(Chan, 2006; Cho & Kin, 2011). 둘째, 임파워먼트 변인이다. 임파워먼트란 직무를 전문적으로 수행하는 능력을 향상시키고 역량과 권한을 강화하는 것으로(Lee et al., 2012), 심리적 소진에도 부정적 영향을 미치는 것으로 나타났다(Kim, 2009; Lee et al., 2012). 셋째, 자아탄력성(ego resilience) 변인이다. 자아탄력성이란 개인의 감정차원을 조절하고 상황적 요구에 대해 좌절하지 않으며 내외적 스트레스에 대해 융통성 있게 적응하는 능력이다(Block & Block, 1980). Lee와 Cho(2009)는 보육교사의 자아탄력성이 높을수록 직무만족도가 더 높으며 소진 수준은 더 낮다고 보고하였다. 넷째, 교사의 소진 정도는 스트레스 대처방식에 따라 영향을 받기도 한다. Kang과 Lee(2012)는 회피중심 스트레스 대처방식이 교사의 소진을 부분 매개한다고 하였다. 다섯째, Kim 등(2011)은 기능적 완벽주의와 소진이 유의한 부적 상관관계가 있음을 제안하였다. 이들의 연구에서 기능적 완벽주의는 과제 수행에서 높은 성취감을 얻고 문제해결적 사고를 통해 소진을 덜 느끼는 것과 관계가 있었다.

교사효능감, 정서지능, 자아탄력성, 스트레스 대처방식, 기능적 완벽주의 등은 교사 개인차원의 보호요인이라 할 수 있다. 즉 교사 개인이 지니는 성격적 혹은 심리적 강점이다. 서론에서 언급한 것처럼 이러한 개인차원의 보호요인은 취약점이 있다. 즉, 개인차원의 보호요인들의 경우 소진의 정도가 낮거나 없을 때에는 소진을 보다 완화시키거나 예방할 수 있는 보호요인으로서의 역할을 할 수 있지만, 소진의 정도가 높을 때에는 이들 보호요인 자체가 타격을 받을 수 있다는 측면이다. 그 결과 보호요인으로서의 기능은 거의 상실할 수도 있다. 이는 본 연구에서 개인차원의 보호요인이 아닌 다른 보호요인을 탐색해보

고자 하는 이유이기도 하다.

2. 집단적 자기존중감의 이론적 근거

전통적으로 자기존중감에 관한 연구들은 주로 자기(self)의 개인적 측면(personal aspects)에 초점을 두어 왔지만, 점차 자기존중감의 집단적 원천(collective sources of self-esteem)에 대한 관심이 증가하고 있다(Crocker et al., 1994). 집단적 자기존중감 개념은 사회정체감 이론(Tajfel & Turner, 1979)에 근거한다. 사회정체감 이론에 따르면 사람들은 자신을 정의할 때 자신의 개인적 특성에 기초하여 자기를 정의할 뿐만 아니라, 여러 가지 사회집단이나 범주에서의 구성원으로서의 자신 또한 정의한다고 본다. Brewer(1991)는 이러한 집단적 정체감이 자기-가치에 대한 많은 위협들로부터 개인을 지켜주는 완충장치 역할을 해준다고 보았다. 집단적 자기존중감 개념은 집단적 정체감과 동일한 맥락에서 제안되었다. Luhtanen과 Crocker(1992)는 사람들은 자신의 가치나 중요성에 대한 평가를 기초로 자기존중감을 형성하며, 더불어 자신이 속한 집단에 대한 가치나 중요성에 대한 평가를 기초로 집단적 자기존중감 또한 지니게 된다고 하였다. 집단적 자기존중감이란 한마디로 ‘자신이 속한 집단의 가치나 중요성에 대한 평가’이다.

측정학적 관점에서 Luhtanen과 Crocker(1992)는 집단적 자기존중감을 하위 4가지 요인으로 설정하여 집단적 자기존중감 척도(Collective Self-Esteem Scale, 1992)를 개발하였다. 4가지 요인은 첫째, 사적 집단적 자기존중감(private collective self-esteem)으로 자신이 속한 사회집단에 대한 개인적 평가를 말한다. 둘째, 공적 집단적 자기존중감(public collective self-esteem)으로 자신이 속한 사회집단에 대한 지각된 공적 평가 혹은 대중의 평가이다. 셋째, 멤버십 존중감(membership esteem)으로 자신이 속한 사회집단에 자신이 좋은 구성원이라고 지각하는 정도이다. 넷째, 정체감에의 중요도

(importance to identity)로 자신이 속한 사회집단이 자신의 자아개념의 중요한 한 부분이라고 평가하는 정도를 가리킨다(Luhtanen & Crocker, 1992).

집단적 자기존중감 개념은 개인주의-집단주의(Individualism-Collectivism) 이론과도 관계한다. 개인주의-집단주의는 Hui(1988), Markus와 Kitayama(1991), Triandis(1989, 1995) 등과 같은 학자들이 문화간 차이를 조감하는 분류체계로 제안한 것으로, 1980년대 이후 문화비교 연구의 기본적인 개념들이 되어 왔다. 이론에 의하면 개인주의 문화와 집단주의 문화는 기본적으로 자기관에 차이가 있다(Triandis, 1989, 1995). 개인주의 문화에서는 구별되는 자기(self)의 독특성을 강조하며 따라서 개인적 자기존중감을 가치나 평가의 기초로 삼는다. 반면 집단주의 문화에서는 자기가 속한 집단을 확장된 자기로 지각하며 이는 곧 집단적 자기존중감이 자기존중감의 원천이 된다(Markus & Kitayama, 1991). 결과적으로 개인주의 문화권에서는 개인적 자기존중감이 독특성과 효능감의 원천이 되며, 집단주의 문화권에서는 집단이 개인에게 정서적 지지의 일차적 자원 역할을 하게 된다(Cho & Myung, 2001). 나아가 개인주의 사회에서는 개체중심적인 인간관과 강한 개인적 정체감(Triandis, 1989)을, 집단주의 사회에서는 관계중심적인 인간관에 기초한 집단적 자기(Cho & Myung, 2001)와 강한 집단적 정체감을 지니게 된다. 이러한 관점에서 Markus와 Kitayama(1991)는 두 문화권에서의 자기관의 차이가 두 문화권에서 나타나는 인지, 동기, 정서 등의 심리 과정에서의 차이의 원인이 된다고 보고, 집단주의 사회의 자기존중감을 포괄할 수 있는 새로운 개념화가 필요함을 주장하면서 집단적 자기존중감을 제시한 바 있다.

Huh(1980)에 의하면 우리나라는 대표적인 집단주의 문화권에 속하며, 따라서 우리나라 사람들은 일반적으로 집단적 자기존중감이 우세할 것으로 여겨진다. 이를 본 연구의 관점과 결부시켜 보면, 교사들 또한 집단주의 경향이 보다 뚜렷할

것이며 이는 소진 등과 같은 부정적 정서의 통제에 긍정적인 역할을 할 것으로 생각된다. 예컨대, Watson과 Morris(2002)는 개인주의 성향은 무기력, 사회적 고립 등과 부적상관이 있는 반면 집단주의 성향은 적응과 유의미한 정적관계가 있음을 보인 바 있으며, Triandis 등(1985) 또한 개인주의가 소외감, 아노미, 고독감과 정적상관이 있음을 지적한 바 있다. 결과적으로 교사들이 갖는 교사 집단에 대한 집단적 자기존중감 요인은 심리적 소진에 대한 중요한 완화 혹은 보호요인일 수 있을 것이다.

III. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구는 충남지역 대학원에서 교육학 석사과정 중에 있는 초중고 교사 161명을 대상으로 수행하였다. 최초 표집 인원은 168명이었으나 최종 분석에서 교감, 교장의 직위에 있는 7명은 제외하였다. 161명 중 남교사는 52명(32.3%), 여교사는 109명(67.7%)이었으며, 학교급별에 따라서는 초등학교 98명(60.9%), 중학교 39명(24.2%), 고등학교 24명(14.9%), 직위는 평균교사가 62명(38.5%), 부장교사가 99명(61.5%)였다. 교직경력은 평균 10.35년이며 표준편차는 3.15년이었다.

2. 측정도구

가. 교사효능감 척도

교사효능감 측정을 위해 Lee(1998)가 개발하고 Kim과 Kim(2004)에 의해 타당성이 검증된 교사효능감 척도를 사용하였다. 이 척도는 25문항의 5단계 리커트 척도(1. 전혀 그렇지 않다 ~ 5. 매우 그렇다)를 사용하며, 자신감(11문항), 자기조절 효능감(7문항), 과제난이도 선호도(7문항)의 하위 3영역으로 구성되어 있다. 본 연구에서 산출된 신뢰도(Cronbach α)는 차례로 .84, .83, .71이었으며 전체문항은 .81이었다.

나. 집단적 자기존중감 척도

교사의 집단적 자기존중감 측정을 위해 Luhtanen과 Crocker(1992)가 개발한 집단적 자기존중감 척도(Collectivistic Self-esteem Values Scale)를 미국인 교수의 도움을 받아 번역-역번역의 과정을 거쳐 사용하였다. 이 척도는 7단계 리커트 척도(1. 전혀 그렇지 않다 ~ 7. 매우 그렇다)를 사용하며, 사적 집단적 자기존중감(4문항), 공적 집단적 자기존중감(4문항), 멤버십 존중감(4문항), 정체감에의 중요도(4문항)의 하위 4영역으로 구성되어 있다. 본 연구에서 산출된 신뢰도는 차례로 .77, .75, .51, .63이었으며, 전체문항은 .84이었다.

다. 교사 소진 척도

교사의 소진 측정을 위해서는 Maslach와 Jackson(1981)의 MBI(Maslach Burnout Inventory) 척도를 Kim(1991)이 번안한 도구를 사용하였다. 이 척도는 22문항의 5단계 리커트 척도(1. 전혀 그렇지 않다 ~ 5. 매우 그렇다)를 사용하며, 정서적 고갈(emotional exhaustion, 9문항), 비인간화(depersonalization, 5문항), 개인의 성취감 감소(diminished personal accomplishment, 8문항)의 하위 3영역으로 구성되어 있다. 본 연구에서 산출된 신뢰도는 차례로 .89, .73, .82이었으며 전체문항은 .90이었다.

3. 자료분석

자료분석은 예비분석과 연구문제에 따른 분석 단계를 거쳤다. 예비분석은 교사의 배경변인이 소진 정도와 관계가 있다는 보고(Kang, 1997; Kwon & Lee, 2012 등)에 따라, 유의미한 배경변인을 찾아 통제하기 위한 목적으로 수행하였다. 이를 위하여 교사의 배경변인(성별, 학교급, 직위)에 따라 연구변인의 차이검증(교사효능감, 집단적 자기존중감, 소진, t 혹은 F 검증) 혹은 상관계수(교직 경력)를 산출하고, 유의미한 것으로 밝혀진 배경변인을 독립변수로 하고 소진을 종속변수로 하는 중다회귀분석을 수행하였다. 연구문제에 따른 분석에서는 연구변인들 간의 상관분석

및 교사효능감, 집단적 자기존중감 하위변인을 독립변수로 하고 소진을 종속변수로 하는 위계적 중다회귀분석을 수행하였다. 중다회귀분석에서는 분산팽창계수(VIF)를 산출하였는데, 계수가 10.0 이하로 나타나 독립변수들 간의 다공선성의 문제는 없음을 확인하였다.

에 미치는 영향

예비분석 과정을 통해 본 연구의 관심변인들과 유의한 관계가 있는 교사의 배경변인을 찾아내는 한편 이들 배경변인이 소진에 미치는 영향력을 알아보려고 하였다. 먼저 <Table 1>은 교사의 성별, 학교급, 직위에 따른 하위집단 간 교사효능감, 집단적 자기존중감, 소진 점수에서의 차이 그리고 경력과 연구변인 점수와의 상관계수를 산출한 결과이다.

IV. 연구 결과

1. 예비분석 결과 : 교사의 배경변인이 소진

<Table 1> Comparison of means of Teacher Efficacy, CSE, and Burnout Score between Groups and Correlation Analysis with Teacher's Career

			Gender			School				Position			Career
			Male	Female	<i>t</i>	ES	MS	HS	<i>F</i>	CT	HT	<i>t</i>	<i>r</i>
Teacher Efficacy	Self-confidence	M SD	4.17 .35	4.15 .40	.27	4.10 .41	4.25 .33	4.23 .36	2.57	4.04 .41	4.23 .35	3.21**	.22**
	Self-regulatory	M SD	2.68 .62	2.42 .74	2.19*	2.51 .75	2.66 .62	2.25 .67	2.49*	2.47 .66	2.53 .75	.52	.23**
	Test difficulty	M SD	2.99 .68	2.91 .64	.67	2.83 .70	3.01 .50	3.26 .58	4.67*	2.89 .61	2.97 .68	.76	.03
	Total	M SD	3.42 .32	3.32 .39	1.70	3.30 .40	3.46 .26	3.38 .36	2.66	3.28 .37	3.40 .36	2.02*	.24**
CSE	membership esteem	M SD	6.16 .65	6.17 .70	.06	6.21 .66	6.11 .81	6.09 .57	.43	6.08 .74	6.22 .64	1.30	.22**
	private CSE	M SD	5.83 1.09	6.11 .83	1.80	6.01 .91	5.96 .97	6.19 .98	.49	5.83 .99	6.14 .88	2.03*	.19*
	public CSE	M SD	4.97 1.05	5.08 1.03	.66	5.02 .97	5.21 .94	4.91 1.39	.72	4.80 .92	5.20 1.08	2.41*	.34***
	Importance to identity	M SD	5.38 .95	5.54 1.01	.93	5.47 .97	5.46 1.13	5.61 .84	.23	5.43 1.05	5.53 .95	.58	.17*
	Total	M SD	5.56 .72	5.71 .72	1.23	5.64 .71	5.68 .76	5.7 .70	.09	5.52 .76	5.75 .68	2.05*	.28***
Burnout	Emotional exhaustion	M SD	2.63 .73	3.02 .83	2.91**	2.91 .84	2.81 .74	2.96 .89	.31	2.86 .70	2.91 .89	.39	-.20*
	Depersonalization	M SD	2.11 .68	2.12 .65	.12	2.06 .64	2.21 .64	2.2 .78	.92	2.22 .62	2.05 .68	1.60	-.08
	Diminished accomplishment	M SD	2.09 .49	2.12 .51	.44	2.15 .52	2.08 .48	2.02 .47	.74	2.24 .50	2.03 .49	2.61*	-.24**
	Total	M SD	2.31 .50	2.49 .55	1.96	2.44 .55	2.41 .50	2.44 .58	.04	2.49 .47	2.39 .58	1.19	-.23**

Note. ES=Elementary school; MS=Middle school; HS=High school; HT=Head teacher; CT=common teacher; CSE=Collectivistic Self-esteem.

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

<Table 1>을 보면 교사의 성별에 따라 교사효능감 변인의 자기조절, 소진변인의 정서적 고갈 정도에서 유의미한 차이가 있으며, 학교급별에

따라서는 교사효능감의 자기조절과 과제난이도에 서 유의미한 차이가 나타났다. 또한 직위에 따라 서도 교사효능감의 자신감과 전체점수에서, 집단

적 자기존중감의 사적 존중감, 공적 존중감, 전체 점수에서 그리고 소진의 성취감 감소에서 차이를 보였다. 교직경력은 하위변인들에 따라서 $r=-.24 \sim .34$ 의 상관계수를 보였는데 대체로 교직경력이 높을수록 교사효능감과 집단적 자기존중감이 높으며, 소진은 낮은 경향이 있었다.

결과적으로 본 연구의 관심변인인 교사효능감, 집단적 자기존중감, 소진이 교사의 배경변인에

따라 부분적으로 차이가 있거나 유의미한 상관이 발견됨으로써, 이후 연구문제에 따른 분석을 위해서는 이들 배경변인이 소진에 미치는 영향력을 통제할 필요성이 있음을 보여주었다.

이에 따라 <Table 2>는 교사의 성별, 학교급, 직위, 경력이 소진에 미치는 영향력을 분석하기 위하여 중다회귀분석을 실시한 결과를 나타낸 것이다.

<Table 2> Regression Testing the Effects of Teacher's Demographic Variables on Teacher's Burnout

Independent variable	Standardized coefficient (β)			
	Emotional exhaustion	Depersonalization	Diminished accomplishment	Total
Gender (dummy)	.254**	.003	.001	.157
School1 (dummy1)	.013	.110	.019	.014
School2 (dummy2)	.031	.081	.136	.002
Position (dummy)	.173*	.103	.135	.032
Career	-.283**	-.051	-.180*	-.249**
R^2	.119	.031	.088	.077
F	4.09**	.940	2.94*	2.55*

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

<Table 2>를 보면 교사의 배경변인은 전체적으로 소진을 7.7% 정도 설명하였다. 소진 하위변인 별로 보면 정서적 고갈에 11.9%, 비인간화에 3.1% 그리고 성취감 감소에 8.8%의 영향을 미치는 것으로 나타났다. β 값을 보면 정서적 고갈에는 성별, 직위, 교직경력이, 성취감 감소와 소진 전체에는 교직경력이 특히 유의미한 크기의 β 값을 지니고 있었다.

2. 교사효능감과 집단적 자기존중감이 소진에 미치는 영향 비교

교사효능감, 집단적 자기존중감이 소진에 미치는 영향력을 알아보기에 앞서 먼저 교사효능감, 집단적 자기존중감, 소진 점수 간의 상관을 산출하였으며 그 결과는 <Table 3>과 같다.

<Table 3>을 보면 교사효능감의 하위변수 간에는 상관이 높지 않으며($r=.07 \sim .32$), 집단적 자기존중감의 경우에는 하위변인 간 어느 정도의 상관의 크기(공적 존중감과 사적 존중감 $r=.61$)를 보이기도 하였으나 역시 다중공선성으로 간주할 만큼 상관이 크지 않았다. 교사효능감과 집단적 자기존중감 간의 상관은 전체점수에서는 $r=.39$ 의 상관, 하위변인 간에는 $r=.01 \sim .30$ 의 상관의 크기를 보여 상호 독립적으로 나타났다. 교사효능감과 집단적 자기존중감의 경우 소진과는 전체점수에서 각각 $r=-.64$, $r=-.63$ 의 부적 상관을 보여 교사효능감이나 집단적 자기존중감이 높을수록 소진이 낮은 경향이 있음을 보였다. 또한 모든 하위변수 간 상관에서도 부적상관 계수를 지니고 있었다($r=-.52 \sim -.22$).

<Table 3> Correlations among Teacher Efficacy, Collectivistic Self-esteem, and Burnout

	Teacher Efficacy				CSE					Burnout			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Self-confidence	1.00												
2. Self-regulatory	.14	1.00											
3. Test difficulty	.32***	.07	1.00										
4. Total	.69***	.64***	.68***	1.00									
5. Membership esteem	.29***	.23**	.16*	.33***	1.00								
6. Private CSE	.26**	.17*	.27**	.35***	.61***	1.00							
7. Public CSE	.27**	.30***	.27**	.41***	.41***	.61***	1.00						
8. Importance to identity	.19*	-.01	.08	.12	.40***	.44***	.29***	1.00					
9. Total	.31***	.23**	.25**	.39***	.74***	.87***	.77***	.68***	1.00				
10. Emotional exhaustion	-.28***	-.54***	-.22**	-.53***	-.47***	-.44***	-.42***	-.27**	-.52***	1.00			
11. Depersonalization	-.26**	-.27**	-.35***	-.43***	-.53***	-.41***	-.40***	-.28***	-.52***	.53***	1.00		
12. Diminished accomplishment	-.52***	-.27**	-.49***	-.63***	-.49***	-.40***	-.45***	-.31***	-.53***	.38***	.47***	1.00	
13. Total	-.42***	-.50***	-.38***	-.65***	-.59***	-.50***	-.51***	-.35***	-.63***	.90***	.76***	.70***	1.00

Note. CSE=Collectivistic Self-esteem.

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

<Table 4>는 통제변인으로서의 교사 배경변인 과(1단계) 교사효능감 하위변인(2단계), 교사배경 변인과(1단계) 집단적 자기존중감 하위변인(2단계)을 차례대로 독립변인으로 하고 소진 전체 및 하위변인별 점수를 종속변인으로 하는 위계적 중 다회귀분석을 수행한 결과이다. 두 번의 중다회 귀분석이 시행된 것이나 편의상 하나의 표에 함 께 제시한 것이다.

<Table 4>를 보면 교사효능감은 정서적 고갈, 비인간화, 성취감 감소, 소진 전체에 각각 27.3%, 20.7%, 36.1%, 38.0%의 영향력을 지니는 것으로 나타났으며, 특히 성취감 감소의 완화에 가장 큰 영향력(36.1%)을 지니고 있었다. 교사효능감 하위 변인의 β 값을 보면, 자기조절 변인은 정서적 고 갈, 비인간화, 성취감 감소의 3개변인 모두에서 유의미한 크기의 β 값을 지니고 있으나 자신감과 과제난이도는 2개 변인에서만 유의미한 β 값을 지니고 있었다. 전체적으로 볼 때 자기조절이 소진의 완화에 상대적으로 가장 큰 기여($\beta = .416$)를 하고 있다.

집단적 자기존중감의 경우 정서적 고갈, 비인

간화, 성취감 감소, 소진 전체에 각각 27.1%, 29.6%, 25.1%, 38.8%의 영향력을 갖는 것으로 나 타났으며, 비인간화 현상의 완화에 가장 큰 영향 력(29.6%)을 보여주었다. β 값을 보면 멤버십은 정서적 고갈, 비인간화, 성취감 감소에 모두 유의 미하게 기여하며, 사적 존중감은 정서적 고갈, 공 적 존중감은 비인간화, 성취감 감소에 유의미하 게 기여하였다. 하위변인 중 정체감은 소진의 모 든 하위변인에서 β 값이 유의미하지 않았다. 소 진전체로 볼 때 멤버십이 소진완화에 상대적으로 가장 큰 기여($\beta = .364$)를 하였다.

3. 집단적 자기존중감이 소진완화에 미치는 추가적인 영향

<Table 5>에서는 배경변인(1단계), 교사효능감 (2단계), 집단적 자기존중감(3단계) 변인을 위계적 으로 함께 투입함으로써 교사효능감이 소진완화 에 미치는 영향력에 더하여 집단적 자기존중감이 미치는 추가적인 영향 정도를 알아보려고 하였 다.

<Table 4> Hierarchical Multiple Regression of Teacher's Demographic Variables and Teacher Efficacy (Collectivistic Self-esteem) on Teacher's Burnout

Dependent variable	Independent variables	Step	Input variables	β	R ²	ΔR^2	ΔF
Emotional exhaustion	TDV	1	Gender, School, Position, Career		.119	.119	4.09**
	Teacher efficacy	2	Self-confidence	-.189**	.391	.273	22.25***
			Self-regulatory	-.457***			
		Test difficulty	-.128				
CSE	2	2	Membership esteem	-.230**	.391	.271	16.43***
			Private CSE	-.255*			
			Public CSE	-.149			
		Importance to identity	-.033				
Depersonalization	TDV	1	Gender, School, Position, Career		.031	.031	.94
	Teacher efficacy	2	Self-confidence	-.141	.238	.207	13.34***
			Self-regulatory	-.238**			
		Test difficulty	-.311***				
CSE	2	2	Membership esteem	-.404***	.327	.296	15.38***
			Private CSE	-.024			
			Public CSE	-.237**			
		Importance to identity	-.094				
Diminished accomplishment	TDV	1	Gender, School, Position, Career		.088	.088	2.94*
	Teacher efficacy	2	Self-confidence	-.354***	.449	.361	32.72***
			Self-regulatory	-.186**			
		Test difficulty	-.362***				
CSE	2	2	Membership esteem	-.322***	.339	.251	14.27***
			Private CSE	-.003			
			Public CSE	-.268**			
		Importance to identity	-.095				
Total	TDV	1	Gender, School, Position, Career		.077	.077	2.55*
	Teacher efficacy	2	Self-confidence	-.281***	.457	.380	34.93***
			Self-regulatory	-.416***			
		Test difficulty	-.273***				
CSE	2	2	Membership esteem	-.364***	.465	.388	26.41***
			Private CSE	-.113			
			Public CSE	-.262**			
		Importance to identity	-.095				

Note. TDV=Teacher's demographic variables; CSE=Collectivistic Self-esteem.

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

<Table 5>를 보면 집단적 자기존중감은 교사효능감이 소진의 완화에 미치는 영향을 기준점으로 하여, 비인간화의 완화에 13.9%의 추가 영향, 성취감 감소의 완화에 16.6%의 추가 영향, 정서적 고갈의 완화에 10.3%의 추가 영향 그리고 소진전

체로 볼 때에는 18.2%의 추가적인 영향력을 갖는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교사효능감 외에 교사들의 집단적 자기존중감이 소진 완화에 중요한 요인일 수 있음을 보여주는 것이다.

<Table 5> Hierarchical Multiple Regression of Teacher's Demographic Variables, Teacher Efficacy, and Collectivistic Self-esteem on Teacher's Burnout

Dependent variable	Step	Independent variables	R ²	ΔR ²	ΔF
Emotional exhaustion	1	TDV	.119	.119	4.09**
	2	Teacher efficacy	.391	.273	22.25***
	3	CSE	.530	.139	10.07***
Depersonalization	1	TDV	.031	.031	.94
	2	Teacher efficacy	.238	.207	13.34***
	3	CSE	.404	.166	9.69***
Diminished accomplishment	1	TDV	.088	.088	2.94*
	2	Teacher efficacy	.449	.361	32.72***
	3	CSE	.552	.103	8.12***
Total	1	TDV	.077	.077	2.55*
	2	Teacher efficacy	.457	.380	34.93***
	3	CSE	.639	.182	17.52***

Note. TDV=Teacher's demographic variables; CSE=Collectivistic Self-esteem.

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

V. 논 의

본 연구는 교사의 심리적 소진의 완화에 교사 효능감 및 집단적 자기존중감이 미치는 영향을 알아보고, 이들 두 변인의 상대적인 영향력의 크기를 비교하는 것을 목적으로 하였다. 주요 연구 결과를 요약하고 이러한 결과들이 갖는 의미와 시사점을 차례로 제시하고자 한다.

첫째, 예비분석으로 교사의 배경변인이 소진화에 미치는 영향을 살펴본 결과, 소진 전체에는 약 7.7%의 영향을, 하위변인에 따라서는 정서적 고갈에 11.9%, 비인간화에 3.1% 그리고 성취감 감소에 8.8%의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 둘째, 교사효능감은 소진 전체 및 하위요인인 정서적 고갈, 비인간화, 성취감 감소에 차례로 38.0%, 27.3%, 20.7%, 36.1%의 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 집단적 자기존중감은 각각 38.8%, 27.1%, 29.6%, 25.1%의 영향력을 보여주었다. 셋째, 교사효능감이 소진의 완화에 미치는 영향을 기준으로 하여 집단적 자기존중감의 추가적인 영향을 분석한 결과, 소진 전체 및 정서적 고갈, 비인간화, 성취감 감소에 차례로 18.2%,

13.9%, 16.6%, 10.3%의 추가적인 영향을 보여주었다.

예비분석에서 교사의 성별, 나이, 경력 등이 소진에 영향을 미친다는 결과는 다른 많은 선행연구들(e.g., Kang, 1997; Kwon & Lee, 2012)에서 공통적으로 발견되는 현상이다. 이러한 결과는 향후 후속 연구들에서 배경변인에 보다 초점을 둔 연구들이 필요할 것임을 보여주는 것으로 생각된다. 예를 들어, 배경변인이 소진에 미치는 단순한 양적 분석이 아니라 소진의 질적 특성을 좀 더 구체적으로 찾아낸다면 이는 장차 교사들의 소진 완화나 예방을 위한 개별화된 연수 프로그램 개발 등에도 실질적으로 기여할 수 있을 것이다.

연구의 주관심사로 교사효능감과 집단적 자기존중감이 소진에 미치는 영향을 분석한 결과는 보다 중요한 몇 가지 시사점을 갖는 것으로 생각된다. 차례로 열거하면 다음과 같다.

첫째, 무엇보다 이러한 결과는 전통적으로 교사의 소진에 대한 보호요인으로 알려진 교사효능감, 사회지지 등의 변인 외에도 집단적 자기존중감 등과 같은 제3의 보호요인들이 있음을 시사한다는 것이다. 제3의 변인들은 전통적인 보호요인

들의 보완적인 기능을 할 수 있다. 예컨대 본 연구의 결과, 교사 배경 변인과 교사효능감 변인은 소진의 여러 하위요인 중 특히 비인간화 현상의 완화에는 상대적으로 가장 낮은 영향력을 보였다. 반면, 집단적 자기존중감은 소진의 하위요인 중 비인간화에 가장 높은 영향력을 지니는 것으로 나타났다. 즉 집단적 자기존중감은 교사효능감 변인의 보완적인 기능을 할 수 있는 것이다. 앞으로 후속연구들에서도 다양한 제3의 보호요인에 대한 탐색적 연구는 지속되어야 할 것이다.

둘째, 교사의 집단적 자기존중감은 비단 보완 기능으로서가 아니라 그 자체가 소진 완화에 높은 영향력을 보임으로써 소진의 주 보호요인으로 기능할 수도 있음을 보여주었다. 소진을 겪는 사람은 그 단계로 에너지, 목적 상실, 일에 대한 의미 상실, 침체단계에 빠져든다. 이 경우, 교사효능감을 포함한 개인 특성 관련 보호요인들이 제 기능을 발휘하기란 어렵다. 예컨대, 교수효능감은 소진 완화에 주요한 보호요인일 수 있으나 실제에서는 효능감 자체가 손상을 일으킬 수 있다. 또한 높은 수준의 소진을 경험하고 있는 경우 자아탄력성이나 적응유연성이 발휘될 수 없으며, 효과적으로 스트레스에 대처하는 방식 또한 무너질 수밖에 없다. 이 같은 경우에 집단적 자기존중감은 그 자체로 소진 완화의 유효한 수단이 될 수 있을 것이다.

셋째, 사실상 교사 소진의 보호요인으로 교사의 효능감이나 사회지지 변인을 지나치게 강조하는 것은 또 다른 문제점이 있다. 즉, 교사 소진의 원인을 교사 개인의 책임으로 돌리게 될 우려가 있다는 것이다. 교사의 소진 현상은 대인서비스 직이라는 직무 특성에서 비롯된 측면이 강하기 때문에 소진의 원인은 외적인 측면이 많다. 그러나 교사효능감이나 사회지지 변인 등과 같은 교사 개인차원과 관련된 보호요인을 너무 강조하게 되면 소진이란 마치 교사의 역량 부족으로 인한 것이 될 수 있다. 교사의 소진을 완화하거나 예방하기 위해서는 개인 내적 보호요인이 아니라

외적 보호요인을 탐색하고 이를 적극적으로 지원할 필요가 있다. 집단적 자기존중감은 개인 내적 변인이기보다는 외적 변인에 가깝다고 할 것이다.

넷째, 교사 소진의 보호요인으로서 교사의 집단적 자기존중감을 향상시키면 이는 곧 교사효능감이나, 교사의 개인적 자기존중감의 향상 또한 일으킬 수 있다는 데 의의가 있다. 선행연구들은 자기존중감과 집단적 자기존중감은 유의한 정적 관계에 있음을 밝히고 있다. Luhtanen과 Crocker (1992)의 연구에서 개인적 자기존중감과 집단적 자기존중감은 $r=.34$ 의 정적상관이 있는 것으로 나타났으며, Kim(1994)의 연구에서는 $r=.44$ 의 상관을 보였다. 우리나라와 같은 집단주의 사회에서는 미국 등의 서구사회와는 달리 집단적 자기존중감이 한 개인의 자기존중감 형성의 커다란 가지 요소가 될 수 있을 것으로 생각된다. 예컨대 내가 속해 있는 가족집단에 대해 갖는 집단적 자기존중감, 내가 속해 있는 학교집단에 대해 갖는 집단적 자기존중감, 내가 속해 있는 직업집단에 대한 집단적 자기존중감은 곧 한 개인으로서의 나 자신에 대한 자기존중감을 형성하는 데 중요한 역할을 할 것으로 여겨진다.

이상의 결과와 논의를 토대로 교사들의 집단적 자기존중감이 소진의 중요한 보호요인이라고 잠정적 결론을 내린다고 한다면, 보다 중요한 과제는 교사들의 집단적 자기존중감을 어떻게 향상시킬 수 있을 것인가 하는 것이다. 본 연구에서 사용한 집단적 자기존중감의 조작적 정의에 기초하면, 집단적 자기존중감의 향상이란 교사가 자신이 속한 교사라는 직업집단에 대하여 개인적으로 긍정적 평가를 하며(사적 집단적 자기존중감), 교사 집단에 대한 대중의 평가를 긍정적인 것으로 지각하며(공적 집단적 자기존중감), 교사 집단속에서 자신이 좋은 구성원이라고 평가하며(멤버십 존중감), 교사라는 집단에 속해 있다는 것을 자신의 자아개념의 중요한 한 부분으로 평가하는 것(정체감에의 중요도)을 의미한다(Luhtanen & Crocker,

1992). 교사들의 집단적 자존감의 향상을 가져오는 방법은 기본적으로 교사가 자신 스스로의 노력으로 교사집단에 대한 긍정적 자기평가 노력을 기울이는 것이다. 그러나 보다 지속적이며 영향력 있는 방법은 일반 대중들의 교사에 대한 인식과 관점을 바꾸는 것이다. 우리 사회의 풍토에서 교사들은 학생, 학부모 나아가 일반 사람들이 교사와 교직에 대해 어떤 생각과 관점을 갖느냐에 대하여 민감하며, 그와 같은 대중의 인식과 판단에 근거하여 자신의 직업에 대한 긍지와 보람을 느끼는 것이 사실이다. 본 연구에서 교사들은 성별, 학교급 등을 막론하고 모든 집단에서 집단적 자기존중감 하위요인 중 공적 자기존중감이 가장 낮은 점수를 나타낸 것은 이와 맥락을 같이 하는 것이다. 교사에 대한 인식 전환의 구체적인 방법을 탐색하는 것은 본 연구의 범위를 넘어서는 또 다른 연구주제이다. 그러나 분명한 것은, 교사에 대한 존경과 감사의 풍토가 사회전반에 폭넓게 확산될 때 비로소 교사들은 자기 자신과 교직에 대해 자존감을 갖게 될 것이며, 심리적 안녕 속에서 학생들을 교육할 수 있게 될 것임에 틀림없다. 나아가 사회전반에 걸쳐 교사에 대한 인식을 바꾸는 것은 교사들의 소진에 대한 또 하나의 보호요인으로 언급되는 사회 지지 체계를 가족, 동료, 상사지지라는 틀에서 벗어나 전 사회적 범위로 확산시키는 것이 될 수 있을 것이다.

끝으로 본 연구의 한계점을 제시하면, 교사의 지역적인 제한과 많지 않은 표본수 그리고 집단적 자기존중감 하위 척도의 낮은 신뢰도를 들 수 있다. 표본수의 측면에서 볼 때, 비록 연구에서는 자료의 분석과정에서 교사의 배경변인(성별, 학교급, 직위, 경력)의 영향을 통제함으로써 표본수의 제약을 어느 정도 극복하고자 하였으나 이는 제한적인 방법이었다. 후속 연구들에서는 보다 많은 사례수와 여러 지역 대상의 교사들을 대상으로 반복연구를 수행해 볼 필요가 있을 것이다. 집단적 자기존중감 척도의 경우 척도 전체를 미루어 볼 때에는 문화내적 합치도 신뢰도에서 문

제가 없었으나($\alpha=.84$), 하위요인별로 볼 때 멤버십 존중감의 경우 .51로 신뢰도 수준이 낮았다. 본 연구에서 교사들의 집단적 자기존중감을 측정하기 위해 사용한 Luhtanen과 Crocker(1992)의 척도는 국내에서 사용한 선행연구자가 없기 때문에 타 연구와 비교해 보기는 어렵다. 다만 Sato와 Cameron(1999)의 연구에서 Sato는 일본 사람들의 집단적 자기존중감의 측정을 위해 이를 일본어로 번역하여 사용하였는데, 여기에서도 척도 전체의 신뢰도는 .81로 문제가 없었으나 3개 하위요인은 신뢰도가 낮았다(.61, .55, .60). 이러한 결과로 미루어 볼 때, 향후 연구에서는 척도문항의 재번역 혹은 문화적 편기를 함께 검토해 볼 필요성이 있을 것이다.

참고 문헌

- Bandura, A.(1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84(2), 191~215.
- Bettencourt, B. A. & Dorr, N.(1997). Collective self-esteem as a mediator of the relationship between allocentrism and subjective well-being, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 963~972.
- Blaine, B. & Crocker, J.(1995). Religiousness, race, and psychological well-being: Exploring social psychological mediators, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 1031~1041.
- Block, J. H. & Block, J.(1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior, In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology*, 13, 39~101.
- Brewer, M. B.(1991). The social self: On being the same and different at the same time, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 475~482.
- Cano-Garcia, F. J. · Padilla-Munoz, E. M. & Carrasco-Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout, *Personality and Individual Differences*, 38, 929~940.
- Carmona, C. · Buunk, A. P. · Peiro, J. M. · Rodriguez, I. & Bravo, M. J.(2006). Do social comparison and coping styles play a role in the

- development of burnout? Cross-sectional and longitudinal findings, *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 79(1), 85-99.
- Chan, D. W.(2006). Emotional intelligence and components of burnout among chinese secondary school teachers in Hong Kong, *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042~1054.
- Cho, H. J. & Kim, S. Y.(2011). The Mediating Effect of Emotional Intelligence on the Relationship between Child-care Teachers' Job Stress and Their Burnout, *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education*, 16(6), 231~247.
- Cho, H. J. & Park, K. Y.(2007). The Effect of Emotional Intelligence and Self-Efficacy on Teachers' Burnout, *The Journal of Korean Teacher Education*, 24(1), 251~270.
- Cho, K. H., & Myong, J. W.(2001). Cultural Dispositions and Types of Self - Consciousness, *The Korean Journal of Social and Personality Psychology*, 15(2), 111~139.
- Corey, G.(1998). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*, 4/e. International Thomson Publishing Asia.
- Crocker, J. · Luhtanen, R. · Blaine, B. & Broadnax, S.(1994). Collective self-esteem and psychological well-being among White, Black, and Asian college students, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 503~513.
- David, E. A. & James, P. E.(2001). Social support and principal leadership style: A means to reduce teacher stress, *Education*, 105(3), 327~332.
- Farber, B.(1991). *Crisis in Education: Stress and Burnout in the American Teacher*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Freudenberger, H. J.(1974). Staff burnout, *Jornal of Social Issues*, 30(1), 159~165.
- Hochschild, A. R.(1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hui, C. H.(1988). Measurement of individualism-collectivism, *Journal of Research on Personality*, 22, 17~36.
- Jung, K. Y. & Cho, J. Y.(2011). Mediating Effects of Social Support between Burnout of Teachers at Special Class and Risk factors of the Job environment, *Journal of Special Education & Rehabilitation Science*, 50(4), 1~20.
- Kang, M. S. & Lee, H. Y.(2012). Mediating Effect of Coping Strategies on the Relationship Between Job Stress and Burnout of Kindergarten Teachers, *Collection of treatises*, 29, 289~307.
- Kang, W. Y.(1997). The Study of Quitting a Teaching Profession Caused by Occupational Stress and Emotional Burnout in Special Education Teachers, *Emotional Disturbance & Learning Disabilities*, 13(2), 45~67.
- Kent, B. S.(2005). Collective self-esteem and burnout in professional school counselors, *Professional School Counseling*, 9(1), 55~62.
- Kim, A. Y. & Kim, M. J.(2004). Validation of Teacher- Efficacy Scale, *Korean Journal of Educational Psychology*, 18(1), 37~58.
- Kim, J. h(1991). The Relationship between teachers's Job Stresses and Psychosomatic Symptoms, Burnout. Thesis of the Doctor's Degree, Chungang University.
- Kim, J. M.(2009). The Relationship among Personal Empowerment, Job Stress and Burnout of Female Teachers, *The Journal of Korean Teacher Education*, 26(1), 177~199.
- Kim, M. R. · Lee, J. Y. & Lee, I. S.(2011). The Effects of Elementary School Teachers' Functional Perfectionist Tendency on Their Burnout with Mediating Effects of Teacher Efficacy, *The Korean Journal of School Psychology*, 8(1), 1~15.
- Kwon, N. Y. & Lee, H. Y.(2012). Mediating Effect of Teacher Efficacy in the Relationship Between Risk Factor of Job Environment and Psychological Burnout of Kindergarten Teachers, *Journal of Future Early Childhood Education*, 19(3), 199~218.
- Kwon, S. M.(2011). The effect of social support of kindergarten and preschool teachers on job stress, job satisfaction, burnout and turnover intention, *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education*, 10(16), 313~333.
- Lee, H. E. · Kim, H. Y. · Uh, Y. H. · Kim, S. H. & Moon, S. B.(2012). A structural analysis of child-care teachers' burnout and its related variables: focusing on job stress, empowerment, and workplace support, *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education*, 8(17), 75~97.

- Lee, H. J.(1998). A Study for the Validation of Teacher Efficacy Scale, Thesis of the Master's Degree, Ewa University.
- Lee, J. H. & Cho, S. Y.(2009). Moderating Effects of the Childcare Teacher's Ego-resilience on Relationship between Their Job Satisfaction and Burnout, *The Korean Society of Community Living Science*, 20(4), 559~570.
- Lee, J. H.(2010). The Relationship of Teacher's Burnout and Subjective Well-Being with Organizational Commitment as a Mediator, *The Journal of Korean Teacher Education*, 27(3), 143~164.
- Lee, K. H. · Joo, M. J. & Lee, H. Y.(2011). The Effect of Teacher Efficacy and Social Support on Kindergarten Teachers' Burnout: A Structural Equation Modeling Analysis, *The Journal of Vocational Education Research*, 30(1), 97~111.
- Luhtanen, R. & Crocker, J.(1992). A collective self-esteem scale: Self evaluation of one's social identity, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 302~318.
- Markus, H. R. & Kitayama, S.(1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation, *Psychological Review*, 98(2), 224~253.
- Maslach, C. & Jackson, S. E.(1981). *Maslach burnout inventory manual*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Othman, A. K. et al.(2008). Emotional intelligence, emotional labor and work effectiveness in service organizations: A proposed model, *Vision*, 12(1), 31~42.
- Rhu, J. Y. · Park, S. H. & Rhu, S. K.(2003). The factors Associated with Psychological Burnout of helping professional, counselors and teachers, *The Korea Journal of Youth Counseling*, 11(2), 111~120.
- Sato, T. & Cameron, J. E.(1999). The relationship between collective self-esteem and self-construal in Japan and Canada, *Journal of Social Psychology*, 139(4), 426~435.
- Shin, S. A.(2006). The Relationships among Social Support, Burnout, and Turnover Intention of Preschool Teachers, Thesis of the Master's Degree, Kyunghee University.
- Tajfel, H. & Turner, J. C.(1986). The social identity theory of intergroup behavior, In S. Wochei & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (2nd ed., pp.7~24). Chicago: Nelson-Hall.
- Triandis, H. C.(1989). The self and social behavior in differing cultural contexts, *Psychological Reviews*, 96, 506~529.
- Triandis, H. C.(1995). *Individualism and collectivism*, Boulder, CO: Westview Press.
- Triandis, H. C. · Leung, K. · Vilareal, M. J. & Clark, F. L.(1985). Allocentric versus idiocentric tendencies: Convergent and discriminant validation, *Journal of Research on Personality*, 19, 395~415.
- Watson, P. J. & Morris, R. J.(2002). Individualist and Collectivist Values: Hypotheses suggested by Alexis de Tocqueville, *The Journal of Psychology*, 136(3), 263~271.
- Yu, K. · Lee, S. H. & Lee, S. M.(2007). Counselors' collective self-esteem mediates job dissatisfaction and client relationships, *Journal of Employment Counseling*, 44, 163~172.

-
- 논문접수일 : 2014년 04월 15일
 - 심사완료일 : 1차 - 2014년 05월 06일
 - 게재확정일 : 2014년 05월 07일