



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](#)

2012년 2월

교육학석사(특수교육)학위논문

# 교직전문성, 직무만족도, 학교풍토와 특수교사 직무스트레스의 관계

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

강 주 원

# 교직전문성, 직무만족도, 학교풍토와 특수교사 직무스트레스의 관계

The Relationships with Special Education Teachers'  
Job Stress among Teaching Professionalism, Job  
Satisfaction, and School Climates

2012년 2월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

강 주 원

# 교직전문성, 직무만족도, 학교풍토와 특수교사 직무스트레스의 관계

지도교수 허 유 성

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위 청구논문으로 제출함

2011년 10월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

강 주 원

## 강주원의 교육학 석사(특수교육)학위논문을 인준함

심사위원장    조선대학교 교수    정은희    (인)

심사위원      조선대학교 교수    이승희    (인)

심사위원      조선대학교 교수    허유성    (인)

2011년 12월

조선대학교 교육대학원

# 목 차

표목차 .....	iii
그림목차 .....	v
ABSTRACT .....	vi
I. 서론 .....	1
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구문제 .....	4
3. 용어의 정의 .....	4
II. 이론적 배경 .....	7
1. 특수교사 직무스트레스 .....	7
1) 특수교사 직무스트레스의 개념과 원인 .....	7
2) 특수교사 직무스트레스 선행연구 분석 .....	10
2. 교직전문성 .....	12
1) 전문직의 개념 .....	12
2) 교직전문성의 개념과 교직의 특성 .....	13
3) 교직전문성과 직무스트레스의 관계 .....	15
3. 교사의 직무만족 .....	16
1) 직무만족의 개념 .....	16
2) 직무만족이론 .....	17
3) 직무만족에 영향을 미치는 요인 .....	18
4) 교사의 직무만족 .....	19
5) 교사의 직무만족과 직무스트레스의 관계 .....	20
4. 학교풍토 .....	21
1) 학교풍토의 개념 및 이론모형 .....	21
2) 학교풍토와 직무스트레스의 관계 .....	26
III. 연구방법 .....	27
1. 연구대상 .....	27
2. 연구도구 .....	30

3. 연구절차 .....	34
1) 예비조사 .....	34
2) 본 조사 .....	35
4. 자료처리 .....	35
IV. 연구결과 .....	36
1. 특수교사 직무스트레스 수준 .....	36
2. 특수교사 일반배경정보에 따른 직무스트레스 수준 .....	37
3. 교직전문성과 직무스트레스의 관계 .....	46
4. 직무만족도와 특수교사 직무스트레스의 관계 .....	49
5. 학교풍토와 특수교사 직무스트레스의 관계 .....	53
6. 특수교사 직무스트레스에 영향을 미치는 요인 .....	56
V. 논의 및 제언 .....	58
1. 논의 .....	58
2. 제언 .....	64
참고문헌 .....	65
부    록 .....	72

## 표 목 차

<표 II-1> 교사의 직무와 관련된 원인으로 확인된 스트레스 .....	9
<표 II-2> 학교 조직풍토의 차원 .....	24
<표 II-3> 학교풍토의 이론적 관점 .....	25
<표 III-1> 연구에 참여한 교사의 기초정보 .....	28
<표 III-2> 연구에 참여한 교사의 교육환경관련정보 .....	29
<표 III-3> 교사의 일반배경 설문지 문항구성 .....	31
<표 III-4> 직무스트레스 설문지 문항구성 .....	32
<표 III-5> 교직전문성 설문지 문항구성 .....	33
<표 III-6> 직무만족도 설문지 문항구성 .....	33
<표 III-7> 학교풍토 설문지 문항구성 .....	34
<표 IV-1> 특수교사의 영역별 직무스트레스 수준 .....	36
<표 IV-2> 성별에 따른 특수교사 직무스트레스 차이 .....	37
<표 IV-3> 연령에 따른 특수교사 직무스트레스 기술통계 .....	38
<표 IV-4> 연령에 따른 특수교사 직무스트레스에 대한 일원변량분석 결과 .....	39
<표 IV-5> 학교설립형태별 특수교사 직무스트레스 기술통계 및 일원변량분석 결과 ·	40
<표 IV-6> 학생 장애 정도별 학생과의 관계에 대한 직무스트레스의 기술통계 및 일원변량분석 결과 .....	40
<표 IV-7> 주당 수업시수별 교사 상호간의 관계에 대한 직무스트레스의 기술통계 및 일원변량분석 결과 .....	41
<표 IV-8> 수업준비 할애시간에 따른 특수교사 직무스트레스의 기술통계 및 일원변량분석 결과 .....	42
<표 IV-9> 업무 할애시간에 따른 관리자와의 관계 및 시간관리에 대한 직무스트레스의 기술통계 및 일원변량분석 결과 .....	44
<표 IV-10> 수업시간외 학생지도시간에 따른 관리자와의 관계 및 교사상호 간의 관계에 대한 직무스트레스의 기술통계 및 일원변량분석 결과 .....	45
<표 IV-11> 교직전문성과 특수교사 직무스트레스의 상관관계 .....	46



<표 IV-12> 직무만족도와 특수교사 직무스트레스의 상관관계	49
<표 IV-13> 학교풍토와 특수교사 직무스트레스의 상관관계 .....	53
<표 IV-14> 직무스트레스에 영향을 미치는 요인 모형 .....	56
<표 IV-15> 직무스트레스에 영향을 주는 요인 모형의 분산분석 .....	56
<표 IV-16> 직무스트레스에 영향을 미치는 요인에 대한 중다회귀분석 결과 .....	57

## 그림목차

<그림 II-1> 학교풍토의 4가지 기본모형23

# ABSTRACT

## The Relationships with Special Education Teachers' Job Stress among Teaching Professionalism, Job Satisfaction, and School Climates

by Kang Ju-Won

Advisor : Prof. Yu-sung Heo, Ph.D

Major in Special Education

Graduate School of Education, Chosun University

The purpose of this study was to explore the relationship with special education teachers' job stress with teaching professionalism, job satisfaction, and school climates. There are limited studies that directly analyzed the special education teachers' stress and their professionalism, job satisfaction, and school climates. This study employed survey research design to answer a few research questions. A total of 100 special education teachers participated this study from diverse areas.

Results of the study indicated that special education teachers who participated a survey were experiencing the highest job stress in the area of time management. The female teachers were suffering more job stress from school parents than those of the male teachers. There was a significant difference between the degree of disability of students and a stress variable of relationship with the students, but the degree of disability of students was not influenced on other job stress variables. One interesting result showed that the less the number of class per week the more stress from the mutual relationship between teachers.

The relationship between teaching professionalism and special education teachers' job stress showed that the higher managerial and administrative

expertise in the class the less stress from school administrators, mutual relationship between teachers, and time management. A sense of dedication in teaching professionalism had statistically negative correlation with every stress variable except inner conflicts.

The relationship between job satisfaction and special education teachers' job stress showed that all of the seven independent variables in job satisfaction had statistically negative correlation with stress from the relationships with school administrators. Teachers expressed the highest satisfaction in relationships with social communities in job satisfaction area.

The relationship between school climate and their job stress showed that warm school climate had statistically negative correlation with all the variables in job stress. However, closed climate had statistically positive correlation with each and every job stress variables.

# I. 서 론

## 1. 연구의 목적 및 필요성

하루가 다르게 급변하는 현대 사회는 고도의 기술혁신과 지식 정보화 사회로 사회조직이 세분화되고 있다. 이러한 사회에서 현대인은 각종 스트레스에 직면하게 된다. 스트레스는 신체 및 심리적 적응과 관련이 있으며, 적절한 스트레스는 생활에 활력을 제공하지만, 지나친 스트레스는 탈진과 혈압상승, 우울과 불안, 강박적인 사고, 섭식 및 소화기장애 등 심신에 부정적 영향을 준다(2007, 이정순). 이러한 만성질병과 밀접하게 연관되어 있는 스트레스는 현대 기술 사회의 조직 속에 내재하고 있는 사회적으로 구조화된 상황에 의해 비롯된다는 점이 여러 연구를 통해 입증되고 있다(배수진, 2000). 특히 직장의 업무가 스트레스의 주요 원인이라는 사실이 영국 리딩대학교의 한 연구 조사에서 밝혀졌다. 16개국 5천명 이상의 근로자들을 대상으로 실시한 연구 결과, 응답자의 절반 이상이 지난 2년간 직장근무 중 스트레스가 증가한 것으로 나타났다(강학구, 1996).

직무스트레스는 조직 내에서 직무와 관련되어 생기는 스트레스이다. 학교 조직은 교육이라는 목표를 가지고 있으며, 학교는 교육목표를 달성하기 위해 이루어진 사회조직체이다. 이 체제에 속하는 교사조직은 학교운영 및 교육활동에 가장 큰 영향을 미치는 조직이라고 할 수 있으며, 교사들은 교육목표를 달성하기 위해 지속적으로 지적과제를 수행하므로 다른 직업에 종사하는 사람들보다 더 많은 스트레스를 경험한다(강정삼, 1993). 개인이 직책이나 직업상에서 책임을 지고 담당하는 동안, 적응하기 어려운 환경에 처할 때 직무스트레스를 경험하면서 심리적·신체적 긴장상태가 장기적으로 지속되어 심장병, 위궤양, 고혈압 따위의 신체적 질환을 일으키기도 하고 불면증, 신경증, 우울증 등 심리적 부적응을 나타내는 직장인을 관찰하는 것은 주변에서도 흔히 일어나는 일이다.

현대사회에서 가정의 기능은 축소되고 학교의 기능 및 역할은 더욱 다양해지면서, 교사들은 적은 권한과 많은 책임 속에서 근무하기 때문에 스트레스가 많은 직종에

중사한다고 볼 수 있다. 학업에 대한 학생들의 무관심, 과밀학급, 타의에 의한 이동, 과도한 공문서 처리, 불충분한 봉급, 요구가 많거나 비협조적인 학부모, 행정적 지원의 결여와 같은 원인으로 인해 교사들은 상당한 스트레스에 시달리고 있다(노현지, 2008). 이러한 우리나라 교육의 실상은 다른 직종에서 볼 수 없는 교직 스트레스 유발요인으로 지적될 수 있다.

인간의 성장과 발달을 위해 존립을 보장받는 학교 중에서 특히 특수학교는 일반 학교보다 더딘 성장과 발달을 보이는 특수아동을 대상으로 모인 특수성을 가진 집단이다. 현장의 특수교사들은 사범대학 및 교육대학원 등을 통해 특수교사로서의 기본소양을 갖추어 교사가 되었지만 오늘날 특수학교 교사들은 특수교사만의 역할과 책임에 어려움을 느끼며 스트레스를 호소하고 있다(강학구, 1996). 특수교사는 특수아동의 장래를 부모 다음으로 책임지고 있을 뿐 아니라, 그들의 삶의 의욕이나 사회진출에 희망을 불어 넣는데 지대한 공헌을 하고 있다. 그러나 특수아동에 대한 사회 전반적인 인식 부족, 특수학교의 시설미비, 과중한 업무와 성취감 결여, 비조직적인 프로그램의 구조 등 현장에서 부딪치는 여러 가지 문제들로 인하여 많은 정신적 갈등을 겪고 있다(김병하, 1980).

특수교사의 직무스트레스는 개인의 자아존중감을 떨어뜨림으로서 교육의 질을 궁극적으로 떨어뜨리는 결과를 초래한다. 특히 특수교사는 인성, 지식, 기술 등 기본적인 자질을 구비한 교육자이며 부드럽고 엄격한 승화된 사랑을 구비한 장애아의 아버지, 교육연구가, 사회복지가, 인건옹호자, 치료교육자로서의 역할이 부과된다(노현지, 2008). 그러나 특수교사가 경험하는 스트레스는 직업상의 불가피한 특징이나 개인적인 문제 정도로 간과되고 있는 실정이다. 이렇게 특수교사가 경험하는 스트레스를 간과하면 특수교사뿐 아니라 학생, 학부모, 학교에도 부정적인 영향을 초래하게 되어 특수교사의 직무스트레스는 악순환을 반복하게 될 것이다. 그러므로 특수교사들이 겪는 직무스트레스의 심각성을 인식하고, 스트레스의 원인과 강도를 분석, 해결하기 위한 다차원적 노력이 무엇보다 중요한 시점이다.

교사의 직무 스트레스에 대한 관심이 많아지면서, 특수교사의 스트레스에 관한 연구들도 계속되고 있다. 오영애(1985), 유민욱(2003), 한기철(2003), 조수경(2003),

조민주(2004), 변주환(2004)은 특수학교 교사들을 대상으로 스트레스 정도를 분석하였고, 최춘규(1991), 이기영(2001)은 특수학급 교사들에 대한 직무스트레스를 연구하였다. 그 외에 이연주(1996)는 특수학교와 특수학급 교사의 직무스트레스를 비교하였고, 일반교사보다 특수교사의 스트레스가 심각하다는 연구(강학구, 1996; 김준수, 1998; 문신자 1994; 이동주, 1999; 지경화, 1999)가 있었다.

또한 이러한 특수학교 교사 혹은 특수학급교사, 일반교사의 직무스트레스를 비교한 연구에서 발전하여, 직무스트레스와 관련된 요인들을 찾아 그 요인과의 관계성을 밝히고자 하는 연구도 이루어지고 있다. 한경임과 임천기(2003)는 지체부자유학교 교사의 직무스트레스와 직무만족도간에는 부적 상관관계가 있다는 연구가 있고, 황순영(2005)은 초임 특수교사들의 자기효능감이 높을수록 직무스트레스가 낮다는 연구가 있으며, 오숙현과 조홍중(2008)은 특수교사의 자아분화 수준이 높을수록 교직전문성과 관련한 능력이 높고, 자아분화 수준이 낮을수록 전반적으로 직무스트레스가 많았으나 유의한 차이는 없는 것으로 나타난 연구가 있다.

이러한 현재까지의 연구들을 살펴보면 직무 스트레스를 하위 요인으로 나누어 특수학교 교사, 특수학급 교사, 일반교사를 대상으로 비교한 개별적인 연구는 많이 이루어져 왔다. 그리고 직무스트레스와 관련된 요인 예컨대 직무스트레스와 직무만족도와 관계, 직무스트레스와 자기효능감과의 관계, 직무스트레스와 교직전문성의 관계 등으로 일차원적인 상관관계 분석을 해왔으나 직무스트레스를 중심으로 다양한 요인들 예컨대 본 연구자와 같이 교직전문성, 직무만족도, 학교풍토 등과 같은 다양한 변인이 직무스트레스와 어떤 관련이 있는지 관계성을 비교한 논문은 부족한 실정이고 앞으로 다양하게 다루어질 필요가 있다.

따라서 본 연구에서는 특수교사의 직무스트레스 수준을 하위요인에 따라 비교하고, 선행연구를 바탕으로 하여 스트레스에 긍정적·부정적 영향을 미칠 가능성이 있는 교직전문성, 직무만족도, 학교풍토와 같은 세 가지 주요 요인을 특수교사가 겪는 직무스트레스의 관계를 다각적으로 분석해 봄으로서, 특수교사의 불가피한 직무스트레스를 경감시키고, 교직전문성과 근무의욕을 불러일으켜 직무만족도를 높이며 학교풍토를 개선하기 위한 장기적인 안목을 길러 교육의 질 향상을 위한 기초자료

를 제시하는 데 목적이 있다.

## 2. 연구문제

본 연구의 목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 특수교사의 직무스트레스 수준은 어떠한가?

둘째, 특수교사의 일반배경정보(성별, 연령 및 경력, 학위, 학교 설립형태, 장애정도 등)에 따른 직무스트레스는 어떠한가?

셋째, 특수교사의 교직전문성과 직무스트레스는 관계가 있는가?

넷째, 특수교사의 직무만족도와 직무스트레스는 관계가 있는가?

다섯째, 특수교사가 근무하는 학교풍토와 직무스트레스는 관계가 있는가?

여섯째, 특수교사 직무스트레스에 영향을 미치는 요인은 무엇인가?

## 3. 용어의 정의

### 1) 특수교사

이 연구에서 특수교사의 정의는 교사로서 일반적인 자질을 바탕으로 특수교육 요구학생의 장애특성과 능력에 적합한 교육을 제공하기 위한 전문적인 지식과 소양을 갖춘 교사로서, 특수학교나 일반학교 내의 특수학급, 가정, 복지시설, 병원 등에서 교과교육, 직업교육, 학부모 교육 및 상담을 하는 교사를 의미한다.

### 2) 교사의 직무스트레스

이 연구에서 교사의 직무스트레스는 교사가 직무를 수행하는데 초래된 긴장이나 욕구의 좌절, 불안, 분노 및 우울과 같은 불쾌한 정서를 경험하는 것으로, 첫째,



교사들에게 어떤 요구가 행해질 때, 둘째, 교사에게 주어진 요구들을 수행할 수 없거나 수행하기 어려울 때, 셋째, 직무의 수행에 실패할 경우 정신적, 육체적, 신체적 안녕이 위태롭다는 판단이 설 때에 경험한다는 Kyriacou(1987)의 정의를 일컫는다(이연주, 1996에서 재인용). Capehart(1990)는 교사의 직무스트레스를 교과수업 준비시간 부족, 수업시간 수가 너무 많은 것, 수업날짜가 너무 빨리 지나가 버리는 것, 과밀학급, 지나치게 과도한 행정적인 공문서 처리, 개인의 우선권이 무시당하는 것으로 정의했다(강학구, 1996에서 재인용).

### 3) 교직전문성

이 연구에서 교직전문성의 정의는 교직을 전문직(傳門職)으로 본다는 관점으로, 교직은 미성숙한 인간을 대상으로 고도의 지적 · 정신적 활동을 위주로 고도의 자율성과 윤리의식이 필요한 직업으로 지속적인 연찬(研鑽)과 봉사지향성을 필수적으로 갖추는 것을 의미한다. 교사가 어떤 분야 또는 교과목에 대한 전문성(expertise-훈련, 연습 등을 통해 숙달된 전문가)을 의미하는 것이 아니라 교직의 전문직성(professionalism - 특별한 분야 또는 직업에 확실한 능력을 가지고 있는 사람)을 의미한다(권태이, 2010; 김광수 2009).

### 4) 직무만족

이 연구에서 직무만족의 정의는 "나는 나의 직무에 만족하고 있다"라고 말하도록 하게 하는 조직 구성원들의 심리적, 물리적 환경적인 상황의 종합(Hoppock, 1935; Hoy와 Miskel, 1991)이며 현재 종사하고 있는 업무 역할에 대한 개인의 감정적 대응(Vroom, 1964)을 의미한다. 또한 강경희(1996)은 조직 구성원 개개인의 직무에 대한 적응, 직무와 직무환경에 대해 갖게 되는 긍정적인 감정 상태나 만족의 정도로 보고 이는 조직환경과 개인특성과의 상호작용의 결과로 발생한다고 하였다. 이순근(2002)은 '특수교사가 직무를 통해 얻게 되는 교육만족도, 교직만족도, 보상, 전

문성신장, 교육과정 운영에 대해 갖게 되는 정서적인 만족의 정도'를 의미한다.

## 5) 학교풍토

이 연구에서 학교풍토의 정의는 학교조직의 일반적인 환경 또는 분위기에 대한 교사들의 인식이며(Hoy와 Mikel, 2001) 학교 구성원들의 행동에 대해 공유하고 있는 인식(Ashforth, 1985)이라 할 수 있다. 즉, 학교풍토는 일반적으로 학교마다 가지는 그 학교 고유의 개성이며, 학교조직의 목표를 성취하기 위한 조직의 구성원인 교장, 교감, 교사간의 상호작용에 의해 이루어지는 학교의 심리적 · 사회적인 분위기를 의미한다.

## Ⅱ. 이론적 배경

### 1. 특수교사 직무스트레스

#### 1) 특수교사 직무스트레스 개념과 원인

학교조직은 교육이라는 목표를 달성하기 위해 이루어진 하나의 사회조직체이다. 이러한 학교 체제는 제도적인 면과 구성원들로 형성되어 있으며, 이 체제 속에서 교사는 학교 운영 및 교육활동에 가장 큰 영향을 미치는 조직원이라고 할 수 있다. 교사들이 행하는 활동이 지적인 고도의 정신노동을 요구한다고 볼 때, 다른 직업에 종사하는 사람들보다 교사들은 더 많은 직무스트레스를 경험한다고 볼 수 있다(강정삼, 1993).

특히, 특수교사의 경우 장애학생과 관련된 직무특성으로 인해 일반교사의 자질 외에도 다른 역할 및 능력과 그에 따른 책임이 요구되어지며 우리나라의 경우 고도로 전문화된 서비스를 제공할 수 있는 전문적 지식, 기술, 경험과 강한 사명감과 함께 선진국에 비해 보다 높은 자질과 봉사정신이 요구되기 때문에 특수교사들은 교사라는 직책이 가져오는 심리적인 부담감과 여러 가지 갈등요인들로 인해 스트레스를 경험하게 된다(한경임, 2003)

이와 같은 특수교사들의 직무스트레스는 종종 행동, 신체, 정신적인 반응으로 나타나 그 강도가 심하게 되면 사기저하로 모든 의욕을 잃게 되며 학교 교사로서의 직무 면에 큰 영향을 미치게 되어 정서적 탈진감을 경험하게 된다. 교사들의 탈진감은 특수교육을 수행하는 데 있어 교육의 질에 문제가 될 수 있고 교육의 수혜자인 장애아동에게 심각한 악영향을 끼칠 수도 있게 된다(강위영, 1997)

교사들이 경험하는 스트레스의 원인에 대해 여러 학자들이 다양한 견해를 제시하고 있는데, Farber(1991)는 교사의 직무 스트레스와 탈진의 원인을 다음과 같이

분류했다. 첫째, 교사의 개인적 취약성(위험요인)으로 성격요인, 생활변화의 영향, 인구 통계학적 요인을 들었고, 둘째, 조직(직무-관련)요인으로 학생 폭력과 탈선, 학급 경영과 훈육 및 감정 이입, 분노의 제어, 교육 행정에 대한 둔감성, 관료적 무능, 비합리적 · 무관심한 부모, 대중의 비난, 원하지 않은 전근, 과밀 학급, 통합교육, 교육의 책무성에 대한 대중의 요구, 자율성과 전문성 의식 결여, 불충분한 급여, 불충분한 교수-학습 준비, 물리적 시설에 대한 불만, 역할 갈등, 역할 모호성, 역할 과중/과소, 상·하급자, 교생 실습생, 동료 교사와의 역할 조정 관계와 갈등, 경력 개발을 들었다. 셋째, 조직 구조와 분위기로 선택-결정에 참여 못함, 수행력 평가, 학교의 조직 문화, 학생들의 진보나 교사들의 생활수준 제고보다 자신의 권능·신상의 이익에 더 관심을 나타내는 교육 행정 관료들, 학교장, 교감의 지도력 행태 등을 들었다.

Frey와 Young(1983)은 교사의 직무스트레스를 유발시키는 원인으로 첫째, 연령, 자존심, 동기, 교육, 성 및 직무 외 과제를 포함하는 개인 내 스트레스 유발요인을 들고 있고, 둘째, 대인관계 스트레스 유발요인으로써 학생과의 상호작용, 동료교사와의 관계, 학교장과의 상호작용 그리고 학부모와의 관계를 들었으며, 셋째, 환경적 스트레스 유발요인으로는 과밀학급, 수업지도에 필요한 교재부족, 문제학생, 봉급, 과외활동지도, 교사의 사기저하 등을 들고 있다(강학구, 1996에서 재인용).

McBride(1983)는 교사의 직무와 관련된 원인을 <표Ⅱ-1>과 같이 제시했다.

## <표 II-1> 교사의 직무와 관련된 원인으로 확인된 스트레스

---

- 수업과 무관한 과도한 사무 처리와 그에 대한 심리적 부담이 지나친 것
- 다루기 힘든 문제 학생지도 및 학급 경영상의 문제
- 학교·학업·교사에 대한 학생들의 부정적인 태도
- 시간 압력(예: 업무처리 마감시간, 퇴근시간 전 업무완료 등과 관련된 시간관리)과 연루된 시간 스트레스
- 과밀 학급이나 과소 학급 및 추가적인 업무(장학 지도나 과외·특별활동)
- 부적당한 급료 또는 불만족스런 근무조건(거주·출퇴근 교통문제)
- 학생들의 교내 폭력과 야만성 및 장학사·학교장과의 대립과 갈등
- 교실 내에서의 수업지도에 필요한 교육자료 부족 및 불만족스런 수행에 대한 통지
- 학습지도 기능의 부족 및 학생들의 수행능력 부족
- 적합한 교육 행정 시책, 교육문제 해결이나 개혁에 참여 부족
- 수업에 필요한 준비물을 챙겨서 학교에 오도록 자녀를 보살피지 않는 부모
- 수학의 어려움을 제기하는 학생을 나무라는데 많은 시간을 소비하는 일
- 학생들의 학습동기 유발곤란
- 직무상의 불만족, 직업 안정성 결여, 정년퇴직
- 협조가 아닌 경쟁적인 직장 분위기 및 폐쇄적인 조직 환경, 모호한 역할
- 시대에 뒤떨어져 쓸모없이 되어감(obsolescence) 및 직장생활을 통한 자아실현 기회부족

---

출처: McBride, G., Teachers, Stress, and Burnout, R. E. Schmid, L. M. Nagata(Eds.)(1983).

이러한 요인들에 의해 교사들이 지속적으로 학교 환경 스트레스에 노출됨으로써 욕구좌절에 의한 인내성의 저하, 심리적 반응, 그리고 생리적인 문제에 대한 감염성 등을 증가시키는 추후효과를 발달시킬 수 있을 것이다(Harlam & Jerrick 1976).

강경인(2002)은 특수학교 교사의 직무스트레스 유발 요인을 수업 지도 및 잡무, 대우 및 근무여건, 학생과의 관계, 상급자와의 관계, 학부모와의 관계, 동료와의 관계 등으로 보았으며 그 중에서도 수업지도 및 잡무에서 가장 많은 스트레스를 경험한다고 하였다.

김효순(2006)은 특수학급 교사의 직무스트레스 요인들 중 학부모와의 관계, 교사 상호간의 관계, 시간관리가 가장 영향을 미치는 요인으로 분석하였으며, 이정순(2007)은 학생 수가 많을 경우에는 시간 관리에서 스트레스를 많이 받고, 학생 수

가 적을 경우에는 정서 · 심리적 스트레스를 많이 받는 것으로 나타났으며, 여러 스트레스 요인들 중에서 동료교사와의 관계에서 스트레스를 받을 때 자아존중감이 낮아지는 것으로 보고하였다.

원성호(2004)는 특수교사들을 대상으로 한 연구에서 특수교사들이 업무수행 과정상 관리자와의 관계 및 업무의 과중에서 오는 스트레스를 가장 많이 받고 있으며 그 다음으로 학생지도로 인한 스트레스가 많다고 하였는데 이는 특수교육 기회의 확대로 중증장애학생들의 교육기회가 보장되면서 특수교육 대상아동들의 중증화로 인한 돌발적인 안전사고 및 예방을 위한 교육적 요구사항이 점점 더 많아짐으로 인하여 학생지도에 대한 역할 부담이 더 가중되어 나타난 결과라고 분석하였다.

위와 같이 특수교사들의 경우 그들의 교육대상이 일반 학생들보다 많은 관심과 끊임없는 지도를 필요로 하기 때문에 스트레스가 더욱 가중되는 것으로 나타나고 있다. 특수교사들은 학부모들과 교장, 교감 등으로부터 최선의 교육을 기대 받지만 그것이 교사 개인의 봉사수준에서의 희생을 강요받는 것일 뿐 기대에 대한 충분한 지원을 받지 못하기 때문에 기대와 지원의 불균형 사이에서 스트레스를 경험하게 되는 것으로 생각된다(하명의, 2009).

## 2) 특수교사 직무스트레스 선행연구 분석

본 연구를 수행하기에 앞서 특수교사의 직무스트레스에 관한 선행 논문 중에서 비교적 최근의 연구를 위주로 고찰하였다.

이정순(2007)은 장애학생의 수, 장애정도에 따른 중학교 특수학급 교사의 직무스트레스와 자아존중을 밝히고자 하였는데, 그 결과 장애학생의 수가 많을수록 시간 관리상의 어려움에서 스트레스가 더 심각한 것으로, 장애정도에 따라서는 스트레스 수준에 유의한 차이가 없는 것으로, 그리고 학생의 문제행동, 행정 관리자와의 관계, 교사 상호간의 관계에 관한 문제로 인한 스트레스가 심각할수록 자아존중감은 낮은 것으로 연구하였다.

노현지(2008)는 국공립 특수학교, 사립 특수학교, 특수학급 교사의 직무 스트레스

수준을 비교한 연구에서 국공립, 사립 특수학교가 특수학급에 비해 학생과의 관계에서 더 많은 스트레스를 경험하고, 사립 특수학교는 상사와의 관계에서 가장 높은 스트레스를 경험하며 세 집단 모두 수업지도 및 잡무로 인한 스트레스와 스트레스로 인한 신체적 증상이 높은 것으로 나타나 특수교사의 능률적 업무수행을 돕고, 상담 프로그램이나 관련 연수를 실시해야 한다고 하였다.

하명희(2009)는 직무스트레스의 하위요인을 밝혀 스트레스 수준을 분석한 결과, 20대 교사들의 스트레스가 높고 연령이 높아질수록 스트레스 정도가 낮게 나타난다고 하여 20대 교사들의 스트레스 경감을 위한 대책마련과 여교사가 남교사에 비해 높은 스트레스를 경험하므로 교사 성비의 70%이상을 차지하는 여교사의 지위에 대한 재조명을 해야 한다고 하였다. 또한 특수학급 업무와 일반 업무 관련 직무스트레스에서 모두 근무평가에 대한 스트레스를 받는 것으로 나타나 일방적인 지시에 의한 업무를 경감시키고 특수교사의 연수와 교육기회 확대를 위한 행정적 지원과 체계를 확립시켜야 한다고 하였다.

본 연구와 관련해 선행논문을 고찰한 결과 대부분 양적 연구이고 질적 연구는 흔하지 않은 것으로 보여 질적 연구 2편을 고찰하였다.

홍명숙(2007)은 직무스트레스의 유발요인으로 교육효과가 나타나지 않을 때, 학생의 행동을 통제하기 어려울 때, 관리자와 일반교사들의 특수교육에 대한 이해부족, 공문 처리로 인한 업무 과중, 학생 수의 과다 등을 들고 있고 스트레스의 대처에 도움을 주는 요인으로 학생의 진보와 문제행동개선, 관리자의 이해와 지원, 학부모와의 관계 개선, 종교생활, 취미생활, 학생들과의 즐거운 수업 등이 도움이 되며, 대처방식으로는 사회적 지지 추구, 정서 중심적 대처, 소망적 대처로 나타났다.

이상은과 조원일(2009)은 근거이론(Strauss & Corbin, 1998).방법을 적용하여 특수교사 4명을 대상으로 질적 연구를 하였는데, 특수학교와 특수학급에 근무하는 특수교사들의 직무 경험에서 인과적 상황을 분석한 결과, 학부모와의 갈등, 조직과의 갈등, 특수교육 장면에서의 다양한 어려움, 특수교육 교사로서의 스트레스를 경험한다고 하였는데 이중 특수교사의 스트레스는 특히 특수교사로서 주로 인간관계에 있어서의 마찰과 특수교육 대상 학생들의 수업수준 차이로 인한 수업진행의 기준

이 불명확성, 학교 내에서 느끼는 외로움, 제도적인 부분에 있어서의 한계와 혼자서 해결해야 한다는 것에 대한 부담감과 두려움이 좌절감이나 회의감을 경험하게 하며, 행사준비, 부서별 업무추진에 관한 책임감, 중증 장애 아동의 증가로 인한 교수학습의 어려움, 교사에게 예의가 없는 학부모로 인한 좌절을 경험한다고 하였다. 이러한 최근의 질적 연구들은 앞선 양적 연구를 의미 있게 뒷받침하고 있다.

이렇게 특수교육에 관한 관심과 교육에 관한 질 향상을 추구하고자 하는 오늘날의 시대적 흐름에 힘입어 특수교사의 직무스트레스에 관해 양적, 질적으로 다양하고 심도 있는 연구가 이루어져야 하고, 직무스트레스 경감을 위한 교육적, 사회적, 제도적 대안을 마련하기 위한 구체적인 연구도 이루어져야 할 것이다.

## 2. 교직전문성

### 1) 전문직의 개념

전문직의 개념은 여러 학자들에 의해 정의되고 있다. 우선적으로, 사전적 의미의 전문가란 자신의 일에 대한 전문적인 기술과 이해를 가지고 있는 사람을 의미한다(이희승, 1998). 전문직에 대한 최초의 정의는 1915년 Flexner가 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 전문직의 활동은 근본적으로 지적이고, 개인적 책임을 완수한다. 둘째, 전문직은 단순히 일상적이 아닌 지식에 근본을 두고 학습되어진다. 셋째, 전문직은 학구적이고 이론 중심이기 보다는 실질적이다. 넷째, 전문직은 전문적 교육에 의해서 그 기술이 교습된다. 다섯째, 전문직은 내적으로 조직화된다. 여섯째, 전문직은 사회의 선을 위한 이타주의에 기반을 두고 있다고 하였다(김기태·조평호 2003).

정범모(1963)는 전문직의 척도로써 다음의 몇 가지 요소를 설명하고 있다. 첫째, 전문직은 그 직무수행에 고도의 이론적 배경을 필요로 한다. 둘째, 전문직은 이론적 배경을 필요로 하기 때문에 그 직업에 입문하는 직전과 직후에도 장기적이고 계속적인 교육과 훈련을 필요로 한다. 셋째, 전문직은 초임자에게 엄격한 표준이



적용된다. 즉 면허증, 자격증, 일정한 학위 등이 요구된다. 넷째, 전문직에서는 표준 이상의 능력 신장을 주로 계속적인 이론 규명에 의존하나 범속직에서는 주로 경험에 의한 숙달에 의존한다. 다섯째, 전문직은 자율적인 전문직 단체를 가진다. 전문직 단체는 주로 그 전문직의 표준을 유지하고 향상하기 위한 자체 통제와 자체 육성에 힘쓴다(김광수, 2009에서 재인용).

김종철(1982)은 현대사회의 전문직의 특성을 다음과 같이 논하고 있다. 첫째, 전문직은 고도의 지성을 요구하는 정신적 활동을 위주로 한다. 둘째, 전문직은 그 직업에 들어가려는 자에 대하여 엄격한 자격기준을 내세우는 것을 특징으로 한다. 셋째, 전문직은 그에 필요한 교육, 훈련이 단순한 지식이나 기술의 습득이 아니고 심오한 학문의 이론과 그 응용에 기초를 두고 있는 것을 특징으로 한다. 넷째, 전문직은 이기적 활동보다도 애타적 동기를 중요시하는 봉사활동의 특징을 갖는다. 다섯째, 전문직은 그에 종사하는 자가 고도의 자유를 가지는 반면에 중대한 사회적 책임을 느끼는 것을 특징으로 한다. 여섯째, 전문직에 종사하는 자들은 스스로 자체의 행동을 규율하는 윤리강령을 가지고 있다. 일곱째, 전문직에 종사하는 자들은 자율적인 조직체를 통하여 사회적, 경제적 지위를 향상시키고 그들의 전문성을 재고하도록 노력함을 특징으로 한다(장은정, 1990에서 재인용).

위와 같이 전문직의 정의 및 특성을 공통적으로 종합하면, 전문직이라 함은 직무에 관한 학문적·이론적 배경과 엄격한 자격기준을 가지고, 고도의 지식을 요구하는 정신적 활동을 하며 뚜렷한 직업윤리의식과 사회적 책임을 가지고 봉사하는 등 복합적인 특징을 가지고 있음을 알 수 있다.

## 2) 교직전문성의 개념과 교직의 특성

인터넷의 발달과 함께 정보가 급속도로 생산되고 양적으로 확대되어 우리는 오늘 얻은 가치 있는 정보가 내일은 휴지조각으로 변할지도 모르는 급변하는 시대에 살고 있다. 정보가 우리의 생활을 지배한다고 하여도 과언이 아닌 현대사회의 교육 현장에서 개인의 다양한 가치에 부합하는 정보를 선택하고 사용하게 할 교사의 교

직에 대한 전문성의 요구가 사회적으로 더욱 중시되고 있다.

이렇게 오늘날 사회적으로 교직에 대한 전문성이 요구되고 있지만, 교육 현장에서는 교사의 전문성이 약하게 발휘되어 논란의 대상이 되기도 한다. 이에 대해 Hoy와 Miskel(2005)은 교직이 완전한 전문직(full-fledged profession)인지는 논의의 여지가 있다고 설명하면서 의사나 과학자보다는 전문성이 떨어지지만, 기술자 또는 사무직 종사자보다는 전문성이 높다고 설명하였다. 또한 교사의 전문성에 대하여 가르침에 있어서 많은 이론과 지식이 있어야 한다고 보았으며, 이를 교사 교육에서 증가하는 요구 중 하나로 보았다. 또한 전문직 조직이 발생되고 있고, 교사 자율성이 이전보다 훨씬 강조되고 있다고 설명하였다(권태이, 2010에서 재인용).

지금까지의 주입식 교육, 지식중심교육, 교사중심교육의 형태에서 벗어나 학생에게 인성교육의 지도자, 가장 적절한 학습 자료의 제공자, 교수-학습활동의 안내자로서의 역할전환이 요구된다. 아무리 좋은 교육내용과 방법을 동원하고 양질의 교수매체가 확보되어 있더라도 정작 이를 학생에게 적용하여 지도하는 교사가 제대로 자기 기능을 다하지 못하면 교육은 소기의 성과를 이루기 어렵게 된다. 그래서 교육활동에 있어서 교사의 역할은 아무리 강조해도 지나치지 않다(정태범, 2000).

국제노동기구(ILO)와 UNESCO의 ‘교원의 지위에 관한 권고문(1996) 제 6항’에서 교직은 전문직으로 간주하여야 하며, 이 직업은 엄격하고 계속적인 연구를 통하여 습득, 유지되는 전문지식과 기술을 요구하는 공식적 봉사의 일종이다. 또한 교사는 학생의 교육과 복지에 대하여 개인적, 공동적 책임감을 느껴야 한다고 설명한다. 이는 교직이 전문직으로서 특수성을 가지고 있음을 밝히고, 교원에 대한 전문지식 습득, 현직 교육의 강화, 교직윤리 의식의 강화 및 사명감, 고도의 지적 능력 및 자율성 보장, 사회·경제적 지위 향상 등의 전문직에서 필요로 하는 조건을 강조하는 것으로 볼 수 있다(권태이, 2010에서 재인용). 법적으로도 교사는 국가로부터 위임 받은 교육권의 범위 내에서 교육의 자주성, 정치적 중립성을 실현하기 위한 전문가적 능력을 발휘하는 직업으로 여겨진다(강인수, 2002).

현대사회에서 강조되는 합리주의 전문성이외에도 교사의 전문성(profession)은 실천적 전문성(expertise)도 필요한 것으로 주장된다(박선형, 2005: 오욱환, 2005). 전

문가로서의 교사는 기능주의적인 교수-학습목표 이외에 수업과정에서 예기치 않은 상황에서도 적절히 대응하는 장인으로서의 전문성과 ‘반성적 실천’이 필요하다는 것이다(김광수, 2009).

이상의 논의를 종합하면, 최근 특수교육에서 특수교육 대상자가 양적으로 확대되어가고 있고, 그에 따른 특수교육대상 학생의 교수-학습이 점점 더 개별화되어 그들에게 교육내용, 교수방법, 평가 등에 있어서의 질적 향상이 요구된다. 이러한 요구와 특수교육 대상학생의 사회통합을 위해, 학생의 소질과 적성·능력 등을 고려한 교육과정이 편성·운영되어야 하고, 이에 따라 학생의 학습전략 개발과 수행능력을 효율적으로 개발하고 적극적으로 연구하는 자세를 갖춘 특수교사의 전문성이 필요하다.

### 3) 교직전문성과 직무스트레스의 관계

본 연구와 관련하여 교직전문성과 직무스트레스와의 관계를 다룬 선행논문은 많지 않은 실정이지만, 특수교육의 질 향상을 위한 노력의 일환으로 교직전문성에 관한 인식수준을 높여 교사들의 직무스트레스를 경감시키고 이들의 관련성을 연구하고자 하는 비교적 최근의 논문을 고찰하였다.

오숙현과 조홍중(2008)은 특수교사의 자아분화 수준에 따른 교직전문성 지각 및 직무스트레스의 관계에 관한 연구에서 교직이 전문직으로서 지식과 기술, 고도의 지적능력을 필요로 하는 직업이며 교직에 대한 신념과 가치관을 가지고 자주적, 독립적으로 행동해야 하는 교직의 전문성 뿐 아니라 현재 우리 사회는 헌신적 윤리성이라는 역할기대까지 강조하고 있지만, 특수교육현장의 제반 교육여건은 어려운 상황으로 특수교사의 직무스트레스는 더욱 가중되고 있는 실정이라고 하면서, 자아분화 수준이 높은 교사일수록 교육적 지식, 기술, 인성과 태도 등의 요인으로 설명할 수 있는 교직전문성이 높은 정적 상관관계에 있지만, 자아분화 수준이 높은 사람이라도 심각한 스트레스 상황에 봉착하면 역기능적 증상을 나타낼 수 있다고 하였다.

김영한과 추경진(2010)은 초등학교 특수학급 교사의 전문성 인식이 높을수록 자아효능감은 높아지는 정적 상관관계가 있고, 전문성 인식수준이 높을수록 직무스트레스는 낮아지는 부적 상관의 관계를 밝혔다. 특히 전문성 인식의 하위변인 중, 장애별 교육기초지식과 교직 적성 및 인성이 초등학교 특수학급 교사들의 직무스트레스에 가장 많은 영향을 주는 것으로 나타나 직무스트레스를 감소시키기 위해 초등학교 특수학급 교사가 갖춰야 할 해당 장애영역에 대한 기초지식의 함양 강화와 인성에 대한 역량을 배양시키기 위한 다양한 교사지원 프로그램의 개발이 시급하게 요구된다고 하였다.

### 3. 교사의 직무만족

#### 1) 직무만족의 개념

직무란 직책에 따라 부여되어 계속적으로 수행하게 되는 임무이며, 이에 대한 만족이 직무만족이다. 직무만족에 관한 정의는 학자에 따라 다소 차이가 있다. 우선 직무이론에 관한 고전적 대표 학자인 Hoppock(1978)는 인간의 욕구 및 태도와 직무를 관련시켜 직무만족이란 조직 구성원들의 심리적 · 생리적 · 환경적 상황의 결합상태라고 하였으며, Smith(1955)는 직무에 대한 조직 구성원들의 효과적 반응이라고 하고 그들의 직무경험이 자신의 욕구와 가치에 부합될 때 더욱 만족을 느끼게 된다는 견해를 밝히고 있다. 또한 Vroom(1964)은 직무만족이란 사람들이 현재 종사하고 있는 업무역할에 대한 감성적 성향(Affective orientations)으로, Beatty(1978)는 종업원의 직무가치를 달성하고 촉진시키는 것으로서 개인별로 직무평가에서 얻은 명쾌한 감정적 상태(pleasuarable emotional state)(유기현,1983)라고 하였고, Locke(1976)는 종업원이 자신의 직무에 대한 평가에서 이루어지는 유쾌한 또는 긍정적인 상태라고 정의하였다. 또한 Alderfer(1972)는 한 개인이 직무에 대하여 가지는 일련의 태도이며 직무 또는 직무수행 결과로 충족되어지는 유쾌하고 긍정적인 정서 상태로서 인간의 건강 · 안전 · 귀속 · 존경 ·성장 등 제반 욕구의 차

원에서 설명되어진다고 하였다(추현, 1995; 이순근, 2002에서 재인용).

직무 만족은 1930년대 이래 인간 관계론과 조직 행동론이 등장하면서 중시되었으며, 경영자의 입장에서 조직성과를 이끌어 내는 중요한 요인으로 믿어져 왔다. 직무 만족은 근로자의 복지적 관점(the quality of work life: QWL)에서도 조직경영 목적의 일부가 되기도 한다(윤중건, 1999). 그러나 직무 만족도는 구성원이 표현하는 언어나 행동을 통해 추론해야 하는 특성이 있으므로, 직무 만족을 구성하는 선행요인이 충분히 밝혀지지 않는 측면도 있다. 대체로 직무 만족에 대한 연구는 직무를 구성하는 여러 측면을 총괄하여 단일개념으로 파악하는 입장과, 직무를 구성하는 하나하나의 측면에 대해 조직구성원이 가지는 만족의 총합으로 계산하는 복합개념의 관점 등이 있다(박영배, 2001).

김창걸(2003)은 직무 만족을 ‘직무를 수행해 가는 과정에서 내, 외재적 요구가 충족되어 직무에 대해 관심, 열의, 호의 등과 같은 감성적 태도를 갖는 정도’로 정의하였다. 신유근(1998)은 직무 만족은 개인의 직무에 대해 가지는 태도로서 개인의 욕구충족과 밀접히 관련되며, 욕구 충족의 정도는 동기 부여의 정도이고, 이는 근무의욕에 영향을 미친다고 하였다.

## 2) 직무만족이론

직무만족에 관한 연구는 1930년대 Hawthone 연구로 산업현장에서 인간관계운동을 일으킨 효시가 되어 크게 첫째, 욕구의 단계를 생리적 욕구, 안전의 욕구, 애정의 욕구, 존경의 욕구, 자아실현의 욕구의 5단계로 설명한 Maslow(1954)의 욕구위계론, 둘째, 일에 대한 만족감을 느끼게 하는 동기요인과 불만족감을 느끼게 하는 위생요인이 있다고 주장한 Herzberg의 2요인설(1950년대~1960년대), 셋째, 자신이 투입한 가치나 노력에 대한 보상이라는 산출의 비율이 공정하다고 느낄 때 만족하고 그렇지 않으면 불만을 느끼고 불공정함을 느낀다는 Adams(1963)의 공정성 이론이 있고 그 후, Vroom의 기대이론(1960년대~1980년대)은 직무만족에 관한 가장 최근의 이론이자 교육기관에 가장 적용할 만한 대표적인 이론으로, 조직구성원의

동기유발에 초점을 두고 광범위하게 이루어져 왔다. Vroom에 의해 보급되고 수정된 기대이론에서 개개인의 직무만족은 각 개인의 주관적 기준과 그것이 충족되었다고 판단되는 정도 간의 차이를 비교함으로써 결정되며, 이를 통해 일어나는 행동은 개인과 환경의 조화로 결정된다고 하였다. 즉, 환경 속에서 개인의 주관적 기준과 충족 결과 간의 차이가 적을수록 직무만족은 높게 나타난다는 것이다. 이렇게 하여 Hoy와 Miskel은 기대이론의 공식을 교육기관에 연관시켰는데 그들은 학교의 조직풍토, 지도력 유형, 교사의 전문성 등이 학교효과성의 증대에 영향을 미친다고 하였다(최해순, 2008).

### 3) 직무만족에 영향을 미치는 요인

직무만족의 요인은 연구자에 따라 또는 연구의 목적 및 개념 정의에 따라 매우 다양하다. 직무만족도를 측정하는데 있어서 연구자들은 각기 다른 하위요인들을 인정하고 있다. 연구자에 따른 직무만족도의 하위요인들을 살펴보면 다음과 같다. Jurgenson은 직무만족 요인을 (1)안전 (2)승진 (3)일의 종류 (4)조직 (5)동료 (6)봉급 (7)상관 (8)근무시간 (9)근무조건 (10)특혜 등으로 구분하였다. Dawis와 Weitzel은 그들이 개발한 Minnesota Satisfaction Questionnaire에서 교사의 직무만족 요인을 (1)재능활용 (2)교사의 헌신도 (3)발전성 (4)직업적 성장 (5)일의 종결 (6)보상 (7)협동 (8)동료관계: 우호도 (9)동료관계: 성과 (10)독창성 (11)독립성 (12)주체성 (13)조직통제 (14)안정감 (15)책임감 (16)안전 (17)사회봉사 (18)구조 (19)감독: 인간관계 (20)감독: 기술 (21)다양성 (22)업무 적응도 (23)업무 도전감 (24)업무 관여도 (25)일반적인 요인 등으로 구분하였다(1982 대한교육연합회, 2003 이민복에서 재인용).

Herzberg의 분류에서 직무만족의 하위요인에는 (1)직무성취감 (2)직무성취에 대한 인정 (3)직무내용 자체 (4)책임감 (5)성장 또는 발전 등을 들고, 불안요인은 (1)회사의 책임과 행정 (2)감독 (3)임금 (4)대인관계 (5)작업조건 등으로 분류하였다. Herzberg의 연구는 대부분 직무만족도를 측정하는 도구가 일반 조직을 중심으로 개발할 것이기 때문에 이러한 도구로써 교육현장에 근무하는 교사들을 측정하는

데는 무리가 있다고 말할 수 있다. 그 이유는 학교 조직의 특성이 일반 조직과 다르고 직무요인도 이들 조직과 달라야 할 것이기 때문이다(1996 강경희).

#### 4) 교사의 직무만족

현대는 조직사회로서 조직 속에서 생활하게 되는데 조직구성원이 그 조직 내에서 직무에 만족할 때 보람을 느끼고 효과적으로 직무를 달성하지만 만족하지 못할 때에는 근무의욕을 잃게 되고 직무목표 또한 제대로 달성하기 어려울 것이다. 하나의 조직사회에 속하는 학교 조직에 있어서도 그 구성원인 교사들이 직무환경에 만족할 때 자신이나 조직을 위해 일하는 데 보람을 느끼고 공헌하게 되며 성과 역시 높아지게 되지만 반대로 불만족하게 될 때에는 근무의욕을 잃게 되고 근무성과도 낮아지게 된다(윤선순, 2004; 윤용준, 2001)

교사는 전문인으로서의 자격과 학교조직의 목적을 동시에 달성해야 하는 입장에 놓여 있고 직무수행 과정에서 각기 다른 직무성향을 나타낼 수 있다. 교사가 교육의 질을 결정하는 매우 중요한 요소이므로 교사의 직무만족도를 제고시킴으로써 교육의 질적인 향상을 도모할 방안 모색은 매우 의미 있는 작업이 될 것이다(박석돈, 안은경, 2004).

교육조직을 중심으로 교사들의 직무만족도를 측정하기 위하여 Benity와 Rempel은 100개의 문항으로 구성된 P.T.O(Purdue Teacher Opinionnaire)를 개발한 바가 있는데, 그들이 설정한 직무만족 요인을 살펴보면, 개인적 요인으로는 (1)근무지역 (2)성별 (3)학문적 성취도 (4)연령 (5)교사의 수 (6)경력 (7)봉급 (8)담당과목 분야 (9)실업계 및 기타계열을 들었고, 사회심리학적 요인으로는 (1)교장과의 관계 (2)교수만족 (3)교사간의 관계 (4)교사봉급 (5)교수부담 (6)교육과정 문제 (7)교사신분 (8)지역사회의 신분 (9)학교시설 및 봉사체제 (10)지역사회의 압력 등으로 구분하고 있다(강경희, 1996).

이완정(1979)은 교사의 직무만족 요인으로 (1)행정적 지원 (2)교직자체 (3)교사간의 관계 (4)보수 (5)교육과정 운영 (6)지역사회의 관계 등으로 구분하고 있다. 김창

결(1985)은 교사의 직무만족 요인으로 (1)교직원 (2)행정적 지원 (3)교육과정 운영 (4)인간관계 (5)인사관리 (6)유인조건 (7)사회관계 등을 들고 있다.

## 5) 교사의 직무만족과 직무스트레스의 관계

본 연구와 관련하여 교사의 직무만족과 직무스트레스의 관계를 살펴보기 위해 비교적 최근의 선행논문을 고찰하였다.

하명희(2009)는 교사가 직무스트레스를 받으면 교육활동에 영향을 미치게 되어 교육만족도 역시 영향을 받게 된다고 하면서, 특수교사들은 특수학급 업무와 관련해 근무평가를 제대로 받지 못하는 것에 대한 직무스트레스가 가장 높게 나타났고, 그 다음으로 개별화 교육계획의 수립에 대한 부담, 연구투자시간의 부족 순으로 나타났다고 하였다. 교육만족도에 대해서는 통합교육을 위한 교수수정 및 교재 제작에 대한 만족도가 가장 낮게 나왔으며 수업연구시간의 부족과 평가방법에 대한 만족도가 그 다음으로 낮게 나타났다고 하였다. 이상의 결과를 종합하여 특수교육업무 관련 직무스트레스와 교육만족도, 일반 업무관련 스트레스와 교육만족도 간 모두 음의 상관관계를 보인 것으로 나타났다고 하였다.

정혜영과 이경화(2007)는 장애아 보육교사의 직무만족도에 영향을 미치는 관련변인들을 조직풍토, 전문성 인식, 직무스트레스로 가정하여 이들과의 인과관계를 밝히는 연구를 통해, 직무만족에 직접적인 영향을 미치는 변인은 직무스트레스이며, 조직풍토는 전문성 인식과 스트레스를 경유하여 직무만족에 영향을 미치고 전문성 인식도 스트레스를 경유하여 직무만족에 영향을 미친다고 하였다. 그리고 장애아 보육교사의 직무스트레스가 높을수록 직무만족은 낮아지는 유의미한 부적상관관계를 밝혔다. 그리하여 장애아 보육교사의 직무만족도를 높이기 위해서는 교사의 전문성 향상이 요구되며, 이는 스트레스를 적정화시켜 직무만족도를 높이게 한다고 하였다.

한경임과 임천기(2003)는 지체부자유 학교 교사의 직무스트레스와 직무만족도간의 관계를 연구한 결과, 각각의 하위변인들 간에 모두에서 유의한 부적상관관계가



나타났다고 하였는데, 직무만족도를 향상시키기 위해 특수학교 시설보완, 교수자료 확충 및 운영비 인상 등 특수학교 근무환경의 개선이 필요하고, 직무스트레스 요인 중 관료적 운영과 불화와 갈등요인이 특히 직무만족도와 상관관계가 높은 것으로 나타나 교사들의 융화를 위한 다양한 여가 프로그램의 운영과 팀별로 운영되는 근무환경을 조성하는 것도 도움이 될 것이라고 하였다.

## 4. 학교풍토

### 1) 학교풍토의 개념 및 이론 모형

한 사회에는 많은 사람들이 모여 다양한 조직을 이루며 살아가고 있다. 조직이라고 하면 대표적으로 군대, 병원, 은행, 교도소, 학교 등을 떠올릴 수 있다. 이러한 크고 작은 공식적인 조직에서 조직원들의 개성이나 취향, 성격에 따라, 또는 조직을 대표하는 지도자의 신념이나 지도성에 따라 의도적 또는 비의도적으로 풍토가 만들어지고, 조직 내에서 또 다른 유대감이나 친밀감을 바탕으로 비공식적 조직이 생겨나기도 한다. 이와 같이 학교조직도 학교만의 고유한 분위기가 만들어져 학교조직풍토를 만들어 낸다. 다른 조직들과 마찬가지로 학교조직풍토 또한 교장의 지도성과 학교조직의 구성원인 교사의 행동으로 이루어진다.

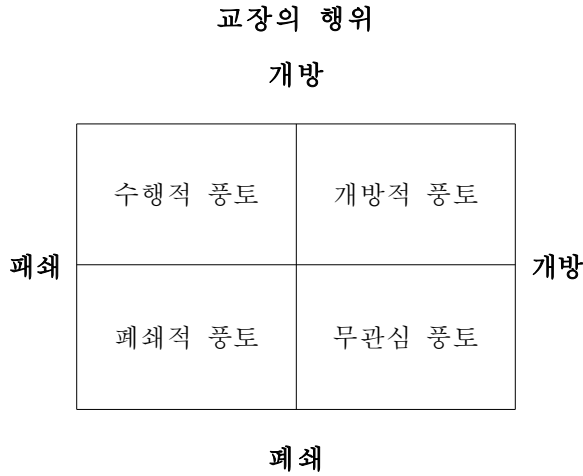
학교풍토란 한 학교와 다른 학교를 구분하며 모든 조직원의 행위에 영향을 미치는 일련의 내적 특성들이다. 더 구체적으로 표현한다면 풍토는 비교적 장시간 지속되는 성질을 가진 환경으로서 교사들에게 경험되고 그들의 행동에 영향을 주며 집단적 지각에 기초한 것이라고 할 수 있다. Kelly(1980)는 개인의 인성에 해당하는 것이 조직의 풍토라고 언급했다. Lindelow와 Mazarella(1982)는 학교 풍토를 조직으로부터 개인이 가지는 느낌으로 정의했다. 이러한 느낌은 주로 조직의 규범, 기대, 신념의 기본구조에 의해 결정되고 이러한 규범은 행동을 결정하며 다음에는 풍토를 결정한다. Sergiovanni와 Starratt(1998)는 학교풍토는 개인들이 학교에 대하여 가지는 인상이기 때문에 정확하게 정의 내리기는 매우 어려운 심리적 특성으로

서 학교마다 차이가 나며, 학생과 교사의 행동에 영향을 주고 학교에 대한 교사와 학생들의 느낌에 영향을 주는 것이라고 정의하고 있다(정병연, 2006에서 재인용).

학교조직풍토를 개념화하기 위해서 가장 폭넓게 사용된 측정개념은 Halpin과 Croft의 연구에서 찾아 볼 수 있다. 이들은 학교 조직풍토의 연구에서 조직풍토를 인간의 개성과 관련시켜 해석하였다(고남석, 2002). Halpin과 Croft(1962)는 학교풍토에 대한 개념을 점검하고 학교풍토를 측정할 수 있는 도구인 OCDQ(Organizational Climate Descriptive Questionnaire)를 개발하였다. 이들은 학교조직풍토를 교장과 교사, 교사 상호간의 사회적 관계에 의해서 형성되는 것으로 보았다. OCDQ는 교사집단의 특성과 교사-교장간의 상호관계의 특성으로 구성되고 있는데, 이 두 차원은 각각 4개의 하위 개념으로 세분화되고 있다. 교사 집단의 특성적 요인으로는 장애, 친밀성, 무관심, 사기가 있고 학교장의 행동특성을 측정하는 요인으로는 생산성 강조, 냉담성, 배려성, 추진성이 있다. Halpin과 Croft는 학교풍토를 개방적인 것에서 폐쇄적인 것에 이르는 연속적인 개념으로 파악하였다. 즉 그는 4가지 교장 행동과 4가지 교사행동을 결합하여 6가지 조직 풍토 유형을 만들었다. 6가지 조직풍토 유형은 개방풍토, 자율풍토, 통제풍토, 친교풍토, 간섭풍토, 폐쇄풍토이다. Halpin과 Croft가 개발한 OCDQ는 그동안 학교풍토 측정도구로 폭넓게 사용되어왔다. 1986년에는 Hoy와 Clover가 초등학교 풍토 조사도구(OCDQ-RE)를 만들었고, 1987년에는 Kott kamp, Mulbern과 Hoy에 의해 중등학교 풍토 조사도구(OCDQ-RS)가 제작되었다(정병연, 2006에서 재인용).

김정환(2002)는 교장의 행위와 교사의 행위를 중심으로 구성된 학교풍토의 4가지 기본모형을 다음 <그림 II-1> 와 같이 기술하고 있다.

<그림 II-1> 학교풍토의 4가지 기본모형



<그림 II-1>에서 개방적 풍토는 교사와 교사간, 교사와 교장간 협력과 존중이 지배하는 풍토이다. 수행적 풍토는 한편으로는 교장의 통제적 행동이 방해로 하고 있지만 다른 한편에서는 교사들이 전문적 수행을 잘 해 나가고 있는 풍토이다. 무관심 풍토는 교장은 교사를 지원하지만 교사들은 일을 하기 싫어하고 상호 친밀성이 낮은 풍토이다. 폐쇄적 풍토는 교장이 일상적 사소한 일들을 가지고 압력을 가하고 교사들은 최소한의 반응만 보이는 풍토이다(김정환, 2002).

위의 여러 학자들이 연구한 교장의 행동과 교사의 행동을 두 차원으로 나눠 학교의 조직풍토를 설명한 것을 소개하면 다음의 <표 II-2>와 같다. 고남석(2002)의 연구에서 다음과 같이 표로 정리하였다.

<표 II-2> 학교조직풍토의 차원

학자	용도	학교 조직풍토 차원	
		교사의 행동	교장의 행동
Halpin과 Croft(1963)	초, 중, 고 공용으로 이들 차원은 각각 조직풍토설문지(OCDQ)의 하위척도를 이루고 있다.	①방관(disengagement) ②방해(hinderance) ③사기(esprit) ④친화(intimacy)	⑤원리원칙(aloofness) ⑥실적중시(production emphasis) ⑦술선수범(thrust) ⑧인화(consideration)
Hoy와 Clover(1986)	OCDQ의 수정판으로 중등학교 조직 풍토의 차원을 이루고 있다.	①전문적 행동 (collegial behavior) ②친교적 행동 (intimate behavior) ③방관적 행동 (disengaged behavior)	④지원적 행동 (supportive behavior) ⑤지시적 행동 (directive behavior) ⑥제한적 행동 (restrictive behavior)
Kottkamp(1987)	OCDQ의 수정판으로 중등학교 조직풍토의 차원을 이루고 있다.	①헌신적 행동 (engaged behavior) ②간섭적 행동 (frustrated behavior) ③친교적 행동 (intimate behavior)	④지원적 행동 (supportive behavior) ⑤지시적 행동 (directive behavior)
노종희(1993)	초,중,고 공용으로 한국 판 학교 조직풍토 질문지(OCDQ-KOR)의 하위 척도를 이루고 있다.	①친교적 행동 ②헌신적 행동 ③방관적 행동	④인간지향적 행동 ⑤목표지향적 행동 ⑥관료지향적 행동

최근에 와서 OCDQ의 구인타당도와 6개 풍토 유형 중 중간에 위치하는 풍토 유형, 분석단위 등 여러 측면에서 문제가 제기되고 있고, 우리나라 학교풍토가 미국의 학교풍토와 여러 측면에서 결코 같지 않다는 문제의식에서 노종희(1997)는 한국 판 학교 조직풍토 질문지(OCDQ-KOR)를 개발하였다. 한국판 학교 조직풍토 설문지(OCDQ-KOR)를 6개 차원으로 나누고 관련문항을 교사행동 3차원 15문항과 교

장행동 3차원 15개 문항으로 개발하고 학교 조직풍토를 측정하였다(고남석, 2002에서 재인용). 교장의 행동은 목표지향성, 인간지향성, 관료지향성이고 교사의 행동은 헌신, 친교, 방관으로 기술되었다. 정회욱(2006)은 우리나라 조직풍토를 합리적, 인화적, 폐쇄적 풍토 3가지로 구분하여 아래 <표Ⅱ-3>과 같이 학교풍토의 이론적 관점을 조직하였다.

**<표Ⅱ-3> 학교풍토의 이론적 관점**

구성요소	구성요소별 세부내용
합리풍토	방침이나 정책의 합리적 시행 교사의 의사반영 교장, 교감과의 자유로운 토론 학교의 신뢰 분위기 형성 동료교사간의 원활한 의사소통 효과적인 조직목표 달성
인화풍토	동료교사와의 신뢰로운 관계 동료교사와의 협조적인 관계 동료교사와의 원만한 인간관계 방과 후에 동료교사와 모임 갖기 일과 중 화기애애한 분위기 동료교사와의 잦은 사적인 이야기
폐쇄풍토	학교의 타율적인 분위기 경직되고 엄숙한 분위기 교장, 교감과의 막힌 의사소통 무력감을 느끼는 분위기 이기적이며 파벌을 만드는 분위기
관료풍토	교장, 교감의 지시에 의한 업무수행 서열의식이 강조된 분위기 절차나 규정에 의한 업무처리 강조 내실보다 겉치레 중시 교장, 교감의 독단적인 결정

## 2) 학교풍토와 직무스트레스의 관계

본 연구와 관련하여 학교풍토와 교사의 직무스트레스의 관계를 살펴보기 위해 비교적 최근의 선행논문을 고찰하였다. 앞서 제시한 교직전문성, 직무만족도가 직무스트레스와의 관계를 다룬 최근의 논문의 수도 비교적 제한적이었지만, 학교풍토와 직무스트레스의 직접적인 관계를 다룬 선행논문도 거의 드문 실정이었다.

이경화와 정혜영(2009)은 학교조직풍토와 교사의 직무스트레스의 개별 변인들 간의 상관관계를 분석한 결과, 교사집단의 '친교적 풍토'와 '헌신적 풍토', 교장의 '인간지향적 풍토'와 '목표지향적 풍토'는 직무스트레스의 하위변인들과 부적 상관관계를 나타낸다고 하였고, 교사집단의 '방관적 풍토'와 교장의 '관료지향적 풍토'는 직무스트레스의 하위변인들과 정적 상관을 나타낸다고 하였으며, 직무스트레스 중 '학생지도'는 학교조직풍토의 모든 하위변인들과 유의미한 상관관계가 나타나지 않았다고 하였다. 그리고 교사들이 학교조직을 방관적이라고 지각할수록 권위상실이 나 불화와 갈등 같은 스트레스를 더 많이 느끼는 것으로 나타낸다고 하면서 교장의 행동보다 동료교사들 간의 관계가 직무스트레스의 특정 요인들과 보다 중요한 상관이 있는 것으로 밝혔다.

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 연구대상

본 연구는 경남 J시의 특수학교 교사 45명, 경남 K시의 특수학교 교사 30명, 전북 I시의 특수학교 교사 10명, 그리고 기타 지역의 특수교사 25명을 대상으로 편의 표집 후 설문지를 배부하고, 상황이 여의치 않는 경우 우편이나 이메일을 통하여 설문조사를 실시하였다. 총 110명에게 설문을 요청하였으며, 102명이 응답하여 회수율은 약 92.7%로 비교적 높은 편이다. 그러나 응답자 중 한 번호에 수직으로 나열식 응답을 한 1부와 빈칸이 많은 불성실한 응답지 1부를 제외하여 총 100부를 설문에 대한 최종 분석 자료로 이용하였다. 연구에 참여한 교사의 변인별 분포는 <표 Ⅲ-1>과 같다.

응답한 설문지 분석결과, 성별은 여자가 68명(68%)으로 남자32(32%)보다 많았다. 연령은 30대가 45명으로 가장 많았으며, 40대가 25명, 20대가 23명, 50대 이상이 7명 순으로 조사되었다. 최종학위를 살펴본 결과 학사가 42명으로 응답자의 42%를 차지하였고, 그 다음으로 석사가 28명과 석사과정중이 28명으로 각각 응답자의 28%를 동일하게 차지하였으며 박사과 박사 과정중이 각각 1명씩 전체 2%를 차지하였다. 중복응답을 통해서 직위를 분석한 결과, 응답자의 15%가 부장교사로 나타났고, 68%가 담임교사였으며, 그 다음으로 30%가 기간제 교사, 1%가 시간제 강사로 나타났다. 경력을 살펴본 결과 5년 이상 10년 미만인 특수교사가 32명(32%)로 가장 높은 비율로 나타났고, 3년 이상 5년 미만이 25명(25%), 3년 미만이 18명(18%), 10년 이상 20년 미만이 16명(16%), 20년 이상이 9명(9%) 순으로 나타났다. 근무학교별 분포를 살펴본 결과 중등특수학교 55명, 초등특수학교 41명 순으로 높은 비율을 보였고, 초등일반학교 특수학급 교사가 3명, 중등 일반학교 특수학급이 1명 순이었으며, 초등 일반학급과 중등 일반학급 교사는 참여하지 않았다. 전체 응답자의 79%가 국·공립학교에 종사하여 대부분을 차지했고, 21%는 사립학교에 종사하고 있었다.

< 표 III-1 > 연구에 참여한 교사의 기초정보(N=100)

변인	구분	빈도(N)	백분율(%)
성별	남	32	32
	여	68	68
	합계	100	100
연령	20대	23	23
	30대	45	45
	40대	25	25
	50대 이상	7	7
	합계	100	100
최종학위	학사	42	42
	석사	28	28
	석사과정중	28	28
	박사	1	1
	박사과정중	1	1
	합계	100	100
직위 (중복응답)	부장교사	100	15
	담임교사	100	68
	기간제 교사	100	30
	시간제 강사	100	1
근무경력	3년 미만	18	18
	3년 이상 - 5년 미만	25	25
	5년 이상 -10년 미만	32	32
	10년 이상 -20년 미만	16	16
	20년 이상	9	9
	합계	100	100
근무학교	초등특수학교	41	41
	초등일반학교 특수학급	3	3
	중등특수학교	55	55
	중등 일반학교 특수학급	1	1
	합계	100	100
학교 설립형태	국 · 공립	79	79
	사립	21	21
	합계	100	100

연구에 참여한 교사들과 관련된 기초정보를 조사하면서 교육환경이 다른 변인에 영향을 미칠 수 있다는 가정 하에 연구에 참여한 교사의 교육환경관련 정보 7문항을 추가로 조사하였다. 연구에 참여한 교사의 교육환경 관련정보는 < 표 III-2 >와 같다.



<표 III-2> 연구에 참여한 교사의 교육환경 관련정보 (N=100)

변인	구분	빈도(N)	백분율(%)
장애정도	경도	14	14
	중등도	30	30
	중도	42	42
	최중도	14	14
수업시수	15-17시간	2	2
	18-20시간	47	47
	21-23시간	42	42
	24시간	9	9
학급인원	5명 미만	25	25
	5-10명 미만	73	73
	10명 이상	1	1
	무응답	1	1
수업준비시간	1시간 이하	13	13
	1-2시간	57	57
	2-3시간	24	24
	3시간 이상	6	6
업무할애시간	1시간 이하	11	11
	1-2시간	41	41
	2-3시간	29	29
	3시간 이상	19	19
수업시간 외 학생 지도시간	1시간 이하	11	11
	1-2시간	44	44
	2-3시간	26	26
	3시간 이상	19	19
교직 선택 동기	다른 사람으로부터의 존경	0	0
	직업의 안정성	26	26
	시간적인 여유	5	5
	가르치는 일이 좋아서	60	60
	보수가 좋아서	0	0
	기타	9	9

교육환경에 대한 조사 결과, 지도하는 학생들의 80% 이상이 중도의 장애를 가지고 있다고 응답한 교사가 42명(42%)을 차지하였고, 중등도가 30명(30%), 경도와 최중도가 각각 14%에 이르렀다. 주당 수업시수에 관해 질문한 결과 18시간 이상 20시간 이하가 47명(47%), 21시간 이상 23시간 이하가 42명(42%)으로 응답자의 대부

분(89%)을 차지하였고, 24시간 이하가 9명, 15시간 이상 17시간 이하가 2명인 것으로 조사되었다. 학급인원을 살펴본 결과, 5명 이상 10명 미만이 73명으로 전체 응답자의 73%를 차지하였고, 5명 미만이 25명(25%), 10명 이상이 1명(1%), 무응답이 1명(1%)으로 나타났다. 특수교사들의 수업준비시간을 살펴본 결과, 1시간 이상 2시간미만이 57명으로 응답자의 절반 이상(57%)인 것으로 조사되었고, 2시간 이상 3시간미만이 24명(24%), 1시간 이하가 13명(13%), 3시간 이상이 6명(6%)의 순으로 나타났다. 업무할애시간은 1시간 이상 2시간미만이 41명, 2시간 이상 3시간미만이 29명, 3시간 이상이 19명, 1시간 이하가 11명의 순으로 조사되었다. 그리고 수업시간 외 학생 지도 시간에 대한 조사결과, 1시간 이상 2시간미만이 44명(44%), 2시간 이상 3시간미만이 26명(26%)이었고, 3시간 이상이 19명(19%), 1시간 이하가 11명(11%)의 순이었다. 교사들의 교직 선택 동기를 살펴본 결과 ‘가르치는 일이 좋아서’라고 응답한 교사가 60명으로 전체의 60%를 차지하였고, ‘직업의 안정성’이 26명(26%), ‘시간적인 여유’가 5명(5%), 기타 의견이 9명으로 나타났으며, ‘다른 사람으로부터의 존경’이나 ‘보수가 좋아서’라는 항목에 응답한 교사는 없는 것으로 나타났다.

## 2. 연구도구

이 연구에서 사용한 연구도구는 교사 일반배경, 교사 직무 스트레스, 교직전문성, 직무 만족도, 학교풍토를 조사하여 교사의 직무스트레스 수준과 교직전문성, 직무 만족도, 학교풍토간의 관계를 조사하기 위해 구성된 설문지이다. 이 연구에서 사용한 교사설문지는 크게 5개영역 총 129문항으로 구성되어 있으며 5개 영역을 각각 나누어 질문하였다.

질문의 성격상 교사 일반 배경요인 영역을 제외한 교사스트레스, 교직전문성, 직무만족도, 학교풍토의 각 문항은 Likert 5점 척도로 ‘전혀 그렇지 않다’, ‘그렇지 않다’, ‘보통이다’, ‘그렇다’, ‘매우 그렇다’ 에 각각 1점, 2점, 3점 4점, 5점으로 변환하여 분석하였다. 한편, 질문지의 응답이 연구자의 의도대로 흘러가거나 연구에 참여

한 교사가 제목만 읽고 불성실한 응답을 할 가능성, 또는 각 영역 간에 밀접한 관련이 있다고 스스로 느껴 영역 전후 간에 관계있게 답할 가능성을 방지하기 위해 질문지의 대영역에 직무 스트레스, 교직 전문성, 직무 만족도, 학교풍토와 같은 용어를 사용하지 않고 '교직 및 교육 일반 I, 교직 및 교육일반Ⅱ, 교직 및 교육일반Ⅲ, 교직 및 교육일반Ⅳ' 라는 용어를 사용하였다. 또한 각 대영역 내 소영역의 질문에서도 연구에 참여한 교사가 문항의 성격이 비슷해 보이면, 예를 들어 직무만족에 관한 질문에서 '내 봉급은 가계를 꾸려나가는데 적절하다'와 '내 봉급은 능력과 노력에 비추어 적당하다'는 다른 내용이지만 '보상'의 영역이므로, 같은 응답을 하는 오류를 범하지 않게 하기 위해 질문의 순서를 임의로 섞어 배열하여 질문하였다

### 1) 교사의 일반배경

연구에 참가한 교사의 일반배경 질문으로는 성별, 연령, 경력, 학교 설립형태 등을 묻는 7문항과 주당 수업시수, 학급당 인원수, 업무시간 등 교육환경에 관한 조사를 위한 7문항으로 총 14문항이다.

<표Ⅲ-3> 교사의 일반배경 설문지 문항구성

대영역	소영역	문항번호	문항수
교사 일반배경	기초정보	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	7
	교육환경정보	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14	7
계			14

### 2) 직무스트레스

특수교사의 직무 스트레스 수준을 측정하기 위하여 Wilson(1979)의 Stress Profile for Teachers(교사용 스트레스 척도)를 기본으로 이연주(1996)의 '특수학교와 특수학급 교사의 직무스트레스와 대처방법 비교'와 강학구(1996)의 '특수학교 교사와 일반학교 교사의 직무스트레스 특징과 요인간의 관계성 분석', 변주환(2004)의

‘특수학교 초·중등부 교사의 직무 스트레스와 그 대처방안’, 노현지(2008) ‘특수교사의 직무 스트레스에 관한 연구’를 참고하여 지도교수의 검토를 받아 연구의 성격에 가장 적합하다고 생각되는 변주환의 질문지를 인용하여 문항의 순서를 다르게 조합하여 사용하였다.

직무 스트레스에 관한 하위영역 질문으로는 학생과의 관계 5문항, 관리자와의 관계 5문항, 교사 상호간의 관계 5문항, 학부모와의 관계 5문항, 시간 관리에 관한 질문 5문항, 교사자신의 내적갈등 5문항으로 총 30문항이다. 아래 <표 III-4>는 직무 스트레스 측정을 위한 설문지 문항구성과 문항내적 신뢰도(Cronbach's alpha)를 정리한 것이다.

**<표 III-4> 직무스트레스 설문지 문항구성**

대영역	소영역	문항번호	문항수	신뢰도
교사 직무 스트레스	학생과의 관계	1, 7, 13, 19, 25	5	.659
	관리자와의 관계	2, 8, 14, 20, 26	5	.631
	교사상호간의 관계	3, 9, 15, 21, 27	5	.670
	학부모와의 관계	4, 10, 16, 22, 28	5	.676
	시간관리	5, 11, 17, 23, 29	5	.685
	교사자신의 내적갈등	6, 12, 18, 24, 30	5	.615
계			30	

### 3) 교직전문성

연구에 참여한 교사의 교직전문성 인식정도를 측정하기 위하여 정은영(2000)과 박경화(2006)가 개발한 교직 전문성 인식 수준 조사지를 재구성하여 사용한 김광수(2009) ‘중학교 교사의 교직 전문성에 대한 인식과 직무 만족과의 관계’의 설문지를 인용하여 지도교수의 검토 하에 질문지를 선택하여 사용하였다. 교직전문성에 관한 질문으로는 교육과정개발 및 운영전문성 5문항, 수업전문성 6문항, 학급경영 및 관리전문성 4문항, 봉사적 사명감 4문항으로 총 19문항이다. <표 III-5>는 교직전문

성 측정을 위해 사용한 도구의 문항구성 및 문항내적 신뢰도를 정리한 것이다.

**<표Ⅲ-5> 교직전문성 설문지 문항구성**

대영역	소영역	문항번호	문항수	신뢰도
교직 전문성	교육과정개발 및 운영전문성	1, 5, 9, 13, 17	5	.580
	수업전문성	2, 6, 10, 14, 18, 19	6	.521
	학급경영 및 관리전문성	3, 7, 11, 15	4	.645
	봉사적 사명감	4, 8, 12, 16	4	.542
계			19	

#### 4) 직무만족도

이민복(2003)의 연구에서 대한교육연합회에서 개발한 교사 직무만족 척도 (Korean Teacher Opinionaire)와 최해순(2008)의 ‘특수학급 교사와 특수학교 교사의 직무만족도 비교연구’를 기초로 지도교수의 검토를 받아 인용하여 사용하였다. 직무만족도에 관한 질문으로는 행정적 지원 6문항, 교직태도 6문항, 인간관계 6문항, 보상 6문항, 전문성 신장 6문항, 교육과정운영 6문항, 지역사회와의 관계 6문항으로 총 42문항이다. <표Ⅲ-6>은 직무만족도 측정을 위해 사용한 도구의 문항구성 및 문항내적 신뢰도를 정리한 것이다.

**<표Ⅲ-6> 직무만족도 설문지 문항구성**

대영역	소영역	문항번호	문항수	신뢰도
직무 만족도	행정적 지원	1, 8, 15, 22, 29, 36	6	.742
	교직태도	2, 9, 16, 23, 30, 37	6	.604
	인간관계	3, 10, 17, 24, 31, 38	6	.757
	보상	4, 11, 18, 25, 32, 39	6	.757
	전문성 신장	5, 12, 19, 26, 33, 40	6	.698
	교육과정운영	6, 13, 20, 27, 34, 41	6	.587
	지역사회와의 관계	7, 14, 21, 28, 35, 42	6	.748
	계		42	

## 5) 학교풍토

정희욱(2006)의 연구에서 타당성을 검증한 학교조직풍토 질문지를 예비조사를 분석하여 하위변인으로 합리적, 인화적, 폐쇄적, 관료적 풍토를 정병연(2006)의 연구에서 폐쇄풍토 문항들과 관료풍토 문항이 중복되고 관료풍토 문항의 신뢰도 계수가 낮아 두 변인을 수정, 보완하여 개발된 질문지를 지도교수의 검토를 받아 인용하였다. 학교풍토에 관한 질문으로는 합리적 풍토 8문항, 인화적 풍토 8문항, 폐쇄적 풍토 8문항으로 총 24문항이다. <표 III-7>은 학교풍토 측정을 위해 사용한 도구의 문항구성 및 문항내적 신뢰도를 정리한 것이다.

<표 III-7> 학교풍토 설문지 문항구성

대영역	소영역	문항번호	문항수	신뢰도
학교풍토	합리적 풍토	1,4,7,10,13,16,19,22	8	.684
	인화적 풍토	2,5,8,11,14,17,20,23	8	.790
	폐쇄적 풍토	3,6,9,12,15,18,21,24	8	.647
계			24	

## 3. 연구절차

### 1) 예비조사

연구자는 특수교사의 교직전문성, 직무만족도, 학교풍토가 직무스트레스에 미치는 영향을 알아보기 위해 각 변인별 관련 논문을 검색하여 연구에 가장 적합한 질문지를 선택하여 설문지 초안을 작성하였다. 이렇게 작성된 설문지는 지도교수와의 면담을 통해 문항 응답의 객관성을 높이기 위한 문항을 2차례 수정 보완하여 배열하는 과정을 거쳤다. 설문지 응답과정에서 오류나 실수를 찾고 타당도 검증을 위해 현장의 특수교사 3명에게 예비조사를 실시하였다. 최종 수정된 설문지를 바탕으로 특수교육 전문가와 협의하여 설문지를 최종적으로 구성하였다.

## 2) 본조사

본 조사는 2011년 1월 15일부터 2011년 2월 18일까지 실시되었다. 교육대학원에 재학 중인 특수교사 25명과 특수학교 3곳의 교사 85명을 대상으로 설문지를 배부한 결과 110명 중 102명이 설문에 응답하여 주었다. 한 번호에 수직으로 나열식 응답을 한 1부와 빈칸이 많은 불성실한 응답지 1부를 제외한 100부를 설문에 대한 최종 분석 자료로 이용하였다.

## 4. 자료처리

이 연구에서는 특수교사의 직무스트레스가 교직전문성, 직무만족도, 학교풍토와 어떤 관계가 있는지에 대해 분석하기 위한 것으로 조사된 설문지는 부호화를 통해 입력한 뒤 SPSS 프로그램(18.0)을 사용하였다. 자료 분석은 연구문제에 따라 기술통계, t-검증, 일원분산분석(one-way ANOVA), 상관분석, 중다회귀분석을 수행하였다. 한편, 중다회귀분석의 경우, 독립변인은 ‘입력(enter)’ 방식을 통해 투입하였다. 연구문제별로 자료처리 방법을 세부적으로 보면 다음과 같다. 첫째, 연구문제1에 해당하는 특수교사의 직무스트레스 수준을 알아보기 위해서는 평균, 표준편차, 최소값, 최대값을 산출하기 위해 기술통계를 활용하였다. 둘째, 연구문제2에 해당하는 특수교사의 일반배경에 따른 직무스트레스를 알아보기 위해서는 기술통계와 집단간 차이분석을 위해 독립표본 t-검정과 일원변량분석을 실시하였다. 셋째, 연구문제3에 해당하는 특수교사의 교직전문성과 직무스트레스를 알아보기 위해 상관관계 분석을 적용하였다. 넷째, 연구문제4와 연구문제5 역시 상관관계분석을 적용하였다. 마지막으로, 연구문제6에 해당하는 특수교사의 직무스트레스에 영향을 미치는 요인들, 즉 교직전문성, 직무만족도, 학교풍토 하위 요인의 상대적인 영향 수준을 알아보기 위해 중다회귀분석을 적용하였다.

## IV. 연구결과

### 1. 특수교사 직무스트레스 수준

<표 IV-1>은 연구에 참여한 특수교사의 직무스트레스의 영역별 평균과 표준편차를 제시한 것이다. 전체적으로 보면, 특수교사들의 직무스트레스는 평균 2.68로 보통이다 3점보다 낮게 나타났다. 최소값과 최대값을 보면, 최소 1.0에서 최대 4.6으로 교사 간에 스트레스 인식 수준에서 차이가 있었다. 세부 영역별로 보면, 특수교사는 시간 관리에서 가장 많은 스트레스를 느끼고, 그 다음으로 교사 자신의 내적갈등, 학부모와의 관계, 학생과의 관계, 관리자와의 관계, 교사 상호간의 관계의 순으로 직무스트레스를 느끼고 있는 것으로 밝혀졌다.

<표 IV-1> 특수교사의 영역별 직무스트레스 수준

직무스트레스	N	최소값	최대값	평균	표준편차
학생과의 관계	100	1.20	4.20	2.77	.66
관리자와의 관계	100	1.20	4.60	2.41	.57
교사 상호간의 관계	100	1.00	3.80	2.19	.55
학부모와의 관계	100	1.60	4.20	2.88	.54
시간관리	100	1.00	4.40	2.91	.64
내적갈등	100	2.00	4.20	2.90	.43
전체스트레스	100	1.77	3.67	2.68	.43



## 2. 특수교사의 일반배경정보에 따른 직무스트레스 수준

특수교사의 일반배경정보에 따른 직무스트레스의 수준을 알기위해 집단 간 차이 분석을 하였다.

### ① 성별에 따른 특수교사 직무스트레스

스트레스를 하위영역별로 비교한 결과, <표IV-2>와 같이 성별에 따라서는 학부모와의 관계에서만 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미한 차이가 있고, 다른 영역에서는 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 학부모와의 관계에서 두 집단 간 평균 값을 보면, 남자교사보다 여교사가 스트레스를 더 많이 받는 것을 알 수 있다.

<표IV-2> 성별에 따른 특수교사 직무스트레스 차이

직무스트레스	성별	N	평균	표준편차	t값	유의확률
학생과의 관계	남	32	2.68	.68	-.99	.325
	여	68	2.82	.65		
관리자와의 관계	남	32	2.38	.76	-.33	.742
	여	68	2.43	.46		
교사 상호간의 관계	남	32	2.28	.62	1.01	.315
	여	68	2.15	.51		
학부모와의 관계	남	32	2.70	.54	-2.39	.020
	여	68	2.97	.53		
시간관리	남	32	2.83	.68	-.96	.340
	여	68	2.97	.68		
내적갈등	남	32	2.83	.49	-1.18	.269
	여	68	2.94	.40		
전체스트레스	남	32	2.61	.49	-.99	.327
	여	68	2.71	.39		

② 연령에 따른 특수교사 직무스트레스

연령에 따른 스트레스에 대한 기술통계 결과는 <표IV-3>과 같다. 전반적인 직무스트레스의 평균값만을 보면, 다른 연령대에 비해 50대 이상 집단에서의 직무스트레스가 전체 평균보다 낮게 나타났다. 특히 50대 이상의 경우, 관리자와의 관계와 교사 상호간의 관계에서 받는 직무스트레스는 평균 2.0으로 가장 낮게 나타났다.

<표IV-3> 연령에 따른 특수교사 직무스트레스 기술통계

직무스트레스	연령	N	평균	표준편차	최소값	최대값
학생과의 관계	20대	23	2.77	.74	1.20	4.20
	30대	45	2.80	.59	1.40	4.20
	40대	25	2.79	.73	1.60	3.80
	50대이상	7	2.57	.67	1.60	3.80
관리자와의 관계	20대	23	2.53	.58	1.20	3.40
	30대	45	2.40	.47	1.40	3.80
	40대	25	2.45	.73	1.40	4.60
	50대이상	7	2.00	.28	1.60	2.40
교사상호간의 관계	20대	23	2.24	.64	1.20	3.60
	30대	45	2.14	.44	1.20	3.00
	40대	25	2.27	.70	1.00	3.80
	50대이상	7	2.00	.16	1.80	2.20
학부모와의 관계	20대	23	2.81	.63	1.80	3.80
	30대	45	2.96	.48	2.20	4.20
	40대	25	2.93	.57	1.60	4.20
	50대이상	7	2.46	.46	1.80	3.20
시간관리	20대	23	3.12	.56	2.20	4.00
	30대	45	2.91	.54	1.60	4.00
	40대	25	2.90	.80	1.00	4.40
	50대이상	7	2.34	.63	1.20	3.00
내적갈등	20대	23	2.92	.41	2.20	3.80
	30대	45	2.96	.41	2.00	4.20
	40대	25	2.89	.47	2.00	4.00
	50대이상	7	2.49	.28	2.00	2.80
전체스트레스	20대	23	2.73	.46	1.93	3.43
	30대	45	2.69	.35	2.00	3.60
	40대	25	2.70	.52	1.90	3.67
	50대이상	7	2.30	.28	1.77	2.53

연령에 따라 스트레스의 차이가 있는지를 알아보기 위해 분산분석을 한 결과, 유의수준 .05에서 시간 관리에서만 통계적으로 유의미한 차이가 있었고, Bonferroni 사후분석 집단비교결과, 20대와 50대 이상 집단이 시간 관리에서만 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 평균 차는 .77로 20대의 스트레스 지수가 높은 것으로 나타났다. 다른 집단 간에는 차이가 없었다.

<표IV-4> 연령에 따른 특수교사 직무스트레스에 대한 일원변량분석 결과

직무스트레스	제곱합	df	평균 제곱	거짓	유의확률
학생과의 관계	.31	3	.10	.23	.875
관리자와의 관계	1.57	3	.52	1.65	.183
교사 상호간의 관계	.59	3	.20	.65	.588
학부모와의 관계	1.76	3	.59	2.06	.111
시간관리	3.22	3	1.09	2.82	.043
내적 스트레스	1.38	3	.46	2.61	.056
전체 스트레스	1.06	3	.35	2.01	.118

③ 최종학위에 따른 특수교사 직무스트레스

최종학위에 따른 스트레스 차이를 알아보기 위하여 학사와 석사이상으로 이분화하여 집단 간 차이분석을 실시하였으나, 최종학위에 따른 직무스트레스는 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

④ 근무경력에 따른 특수교사 직무스트레스

근무경력에 따른 차이를 알아본 결과, 교사수가 제한적이라 3년 미만과 5년 미만을 묶고, 5년~10년, 10~20년과 20년 이상을 묶어서 분석을 실시하였으나, 근무경력에 따른 직무스트레스는 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

⑤ 근무 학교(초등, 중등)에 따른 특수교사 직무스트레스

근무학교별 스트레스를 분석한 결과 초등과 중등으로 집단 간 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

⑥ 학교 설립형태에 따른 특수교사 직무스트레스

학교의 설립형태에 따른 특수교사 직무스트레스를 살펴보면 <표IV-5>와 같다. 국공립학교와 사립학교간의 두 집단 간에 학부모와의 관계에서만 유의수준 .05에서 차이를 보였고, 다른 변인은 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았으며, 국·공립학교 교사의 스트레스가 더 높게 나타났다.

<표IV-5> 학교설립형태별 특수교사 직무스트레스 기술통계 및 일원변량분석 결과

직무스트레스	설립형태	N	평균	표준편차	t	집단간 차이분석
학생과의 관계	국공립	79	2.82	.65	1.21	.234
	사립	21	2.61	.70		
관리자와의 관계	국공립	79	2.43	.55	.35	.732
	사립	21	2.37	.66		
교사 상호간의 관계	국공립	79	2.21	.56	.91	.369
	사립	21	2.10	.52		
학부모와의 관계	국공립	79	2.96	.51	2.34	.027
	사립	21	2.62	.61		
시간관리	국공립	79	2.91	.66	-1.13	.896
	사립	21	2.93	.58		
내적 갈등	국공립	79	2.89	.44	-1.42	.675
	사립	21	2.93	.40		
전체 스트레스	국공립	79	2.70	.43	1.08	.289
	사립	21	2.59	.41		

⑦ 학생의 장애정도별 특수교사 직무스트레스

특수교사가 담당하는 학생의 장애정도에 따라 학생과의 관계에서 받는 스트레스 영역에서만 유의확률 0.05에서 유의미한 차이가 있었다. <표IV-6>와 같이 장애정도가 심할수록 스트레스가 높아지는 것을 알 수 있다. 즉, 경도, 중등도, 중도, 최종도로 갈수록 교사가 학생에게 받는 스트레스는 점점 높아지는 것을 볼 수 있고, 집단 간 분산분석을 실시한 결과 집단 간 유의확률 .05 수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

사후검증 결과, 학생의 장애정도가 경도인 교사집단과 중도, 최종도인 집단 간에 차이가 있었는데 중도, 최종도 집단의 평균값이 높게 나타났다. 또한 학생의 장애정도가 중등도인 집단과 중도, 최종도인 집단 간에도 차이가 있었다. 평균을 보면, 중도, 최종도집단의 스트레스가 높은 것으로 나타났다.

<표IV-6> 학생 장애 정도별 학생과의 관계에 대한 직무스트레스의 기술통계 및 일원변량분석 결과

직무스트레스	장애 정도	N	평균	표준편차	최소값	최대값	집단간 차이분석
학생과의 관계	경도	14	2.40	.538	1.20	3.00	.012
	중등도	30	2.61	.543	1.40	4.20	
	중도	42	2.92	.684	1.40	4.20	
	최중도	14	3.03	.731	2.00	4.20	
	합계	100	2.77	.659	1.20	4.20	

⑧ 주당 수업시수에 따른 특수교사 직무스트레스

주당 수업시수에 따른 특수교사 스트레스를 살펴본 결과 교사 상호간의 관계 영역에서만 통계적으로 유의미한 차이가 있었고 다른 영역에서는 유의미한 차이가 없었다. <표Ⅳ-7>를 살펴보면, 특수교사의 주당 수업시수가 적을수록 교사 상호간의 관계에서 스트레스를 많이 느끼고, 반대로 수업시간이 많을수록 스트레스를 덜 느끼는 것으로 나타났다. 그리고 사후 검증 결과에 의하면, 수업시수가 18-20시간인 교사집단과 21-23시간인 교사집단 간, 그리고 18-20시간인 교사집단과 24시간 이상인 교사집단 간에만 유의수준 .05에서 차이가 있는 것으로 나타났다. 또한 수업시수가 18-20시간인 교사집단의 스트레스가 21-23시간인 교사집단이나 24시간 이상인 교사집단에서 보다 오히려 높은 것으로 나타났다.

<표Ⅳ-7> 주당 수업시수별 교사 상호간의 관계에 대한 직무스트레스의 기술통계 및 일원변량분석 결과

직무스트레스	수업시간	N	평균	표준편차	최소값	최대값	집단간 차이분석
교사 상호간의 관계	15-17	2	2.60	.28	2.40	2.80	.043
	18-20	47	2.32	.59	1.00	3.80	
	21-23	42	2.08	.51	1.20	3.60	
	24이상	9	1.91	.27	1.60	2.20	
	합계	100	2.19	.55	1.00	3.80	

⑨ 수업준비 할애시간에 따른 특수교사 직무스트레스

특수교사들의 수업준비에 할애하는 시간과 특수교사 스트레스와의 관계를 살펴본 결과 <표Ⅳ-8>과 같이 내적갈등을 제외한 모든 영역에서 스트레스와 직접적인 관련이 통계적으로 유의미하게 있음을 알 수 있다. 특히 수업준비에 시간을 많이 할애 할수록 관리자와의 관계에서 직무스트레스를 덜 받는 것으로 유의확률 .01수준에서 통계적으로 유의미하게 나타났다. 또한, 수업준비에 많은 시간을 할애하는 교사일수록, 교사 상호간의 관계에서 느끼는 스트레스도 줄어드는 경향이 있음을 유의확률 .01에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 수업준비에 많은 시간을 할애하는 교사일수록 학부모와의 관계에서도 스트레스를 덜 받는 것으로 유의확률 .01에서 통계적으로 유의미하게 나타났다.

<표IV-8> 수업준비 할애시간에 따른 특수교사 직무스트레스의 기술통계 및 일원변량분석 결과

직무스트레스	시간	N	평균	표준편차	최소값	최대값	집단간 차이분석
학생과의 관계	1시간이하	13	2.83	.84	1.40	4.20	.030
	1-2시간	57	2.91	.61	1.80	4.20	
	2-3시간	24	2.51	.60	1.20	3.60	
	3시간이상	6	2.37	.54	1.40	3.00	
	합계	100	2.77	.66	1.20	4.20	
관리자와의 관계	1시간이하	13	2.55	.51	2.00	3.40	.015
	1-2시간	57	2.51	.58	1.40	4.60	
	2-3시간	24	2.27	.53	1.40	3.80	
	3시간이상	6	1.83	.37	1.20	2.20	
	합계	100	2.41	.57	1.20	4.60	
교사상호 간의 관계	1시간이하	13	2.62	.61	1.60	3.80	.000
	1-2시간	57	2.25	.52	1.20	3.60	
	2-3시간	24	1.93	.44	1.00	2.80	
	3시간이상	6	1.77	.32	1.40	2.20	
	합계	100	2.19	.55	1.00	3.80	
학부모와의 관계	1시간이하	13	3.06	.54	2.20	4.20	.002
	1-2시간	57	3.00	.51	1.80	4.20	
	2-3시간	24	2.68	.50	1.60	3.40	
	3시간이상	6	2.30	.41	1.80	3.00	
	합계	100	2.89	.54	1.60	4.20	
시간관리	1시간이하	13	3.25	.65	2.20	4.40	.028
	1-2시간	57	2.98	.63	1.00	4.00	
	2-3시간	24	2.64	.62	1.20	3.60	
	3시간이상	6	2.73	.30	2.40	3.20	
	합계	100	2.92	.64	1.00	4.40	
내적 갈등	1시간이하	13	3.05	.52	2.20	4.00	.252
	1-2시간	57	2.93	.45	2.00	4.20	
	2-3시간	24	2.81	.30	2.20	3.60	
	3시간이상	6	2.70	.43	2.20	3.40	
	합계	100	2.90	.43	2.00	4.20	
전체 스트레스	1시간이하	13	2.89	.39	2.20	3.53	.001
	1-2시간	57	2.76	.41	1.90	3.67	
	2-3시간	24	2.47	.37	1.77	3.13	
	3시간이상	6	2.28	.28	1.93	2.63	
	합계	100	2.68	.43	1.77	3.67	

사후검증을 실시한 결과, 학생과의 관계에서 받는 스트레스에서 수업준비시간이 1-2시간인 교사집단과 2-3시간인 교사집단간이, 그리고 1-2시간인 교사집단과 3시간 이상인 교사집단에서만 유의수준 .05내에서 차이가 있는 것으로 나타났다. 그리고 관리자와의 관계에서 받는 스트레스에서는 수업준비시간이 1시간 이하의 교사집단과 3시간 이상의 교사집단의 평균차는 .72로, 1-2시간인 교사집단과 3시간 이상인 교사집단의 차는 .67로 유의수준 .01에서 큰 평균차로 스트레스를 받는 것으로 나타났다. 특히, 사후검정 결과 교사 상호간의 관계에서 오는 스트레스는 수업준비시간이 2-3시간과 3시간 이상인 교사집단을 제외한 모든 집단에서 유의미한 차이를 보였다.

학부모와의 관계에서 오는 스트레스의 사후검정 결과에 의하면, 수업준비시간이 1시간 이하인 교사집단과 2-3시간인 교사집단 간에서는 유의수준 .05에서 차이가 있는 것으로, 그리고 3시간 이상인 교사집단 간에서는 유의수준 .01에서 차이가 있는 것으로 나타났다. 수업준비시간이 1-2시간인 교사집단과 2-3시간인 교사집단 간에는 유의수준 .05에서, 3시간 이상인 교사집단에서는 유의수준 .01에서 차이가 있는 것으로 나타났다.

시간 관리에서 오는 스트레스 사후검정결과 수업준비시간이 1시간 이하인 교사집단과 2-3시간인 교사집단 간에 유의수준 .01에서 , 그리고 1-2시간인 교사집단과 2-3시간인 교사집단 간에서만 유의수준 .05에서 차이를 보였다.

#### ⑩ 업무 할애시간에 따른 특수교사 직무스트레스

특수교사가 업무에 할애하는 시간과 특수교사 스트레스와의 관계를 살펴본 결과 <표IV-9>와 같이 관리자와의 관계영역과 시간관리 영역에서만 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 업무에 할애하는 시간이 3시간 이상이라고 응답한 집단이 관리자와의 관계에서 받는 스트레스 평균이 가장 높았고, 그 다음으로 1-2시간, 2-3시간, 1시간 이하인 교사집단의 순으로 유의확률 .01수준에서 유의미한 것으로 나타났다.

<표IV-9> 업무 할애시간에 따른 관리자와의 관계 및 시간관리에 대한 직무스트레스의 기술통계 및 일원변량분석 결과

직무스트레스	업무시간	N	평균	표준편차	최소값	최대값	집단간 차이분석
관리자와의 관계	1시간이하	11	2.15	.43	1.40	2.80	.001
	1-2시간	41	2.54	.58	1.60	4.60	
	2-3시간	29	2.16	.49	1.20	3.40	
	3시간이상	19	2.70	.54	1.40	3.80	
	합계	100	2.41	.57	1.20	4.60	
시간관리	1시간이하	11	2.35	.76	1.00	3.40	.000
	1-2시간	41	2.92	.57	1.60	3.80	
	2-3시간	29	2.87	.53	2.00	4.00	
	3시간이상	19	3.33	.61	2.00	4.40	
	합계	100	2.92	.64	1.00	4.40	

사후검증 결과에 의하면 관리자의 관계에서 받는 스트레스는 업무 할애시간이 1시간이하인 교사집단과 1-2시간인 교사집단 간에 유의수준 .05에서 평균차가 -.39, 3시간 이상인 교사집단과는 유의수준 .01에서 -.55의 평균차를 보였다. 즉 1시간 이하인 집단보다 1-2시간과 3시간 이상인 교사집단이 관리자와의 관계에서 스트레스를 더 많이 받는 것을 알 수 있다. 시간관리 영역에서 업무에 할애하는 시간 3시간 이상인 집단이 직무스트레스 평균이 가장 높았고, 그 다음이 1-2시간, 2-3시간, 1시간 이하라고 응답한 교사집단의 순으로 유의수준 .01에서 유의미한 차이가 나타났다. 사후검증 결과, 업무에 할애하는 시간이 1-2시간인 교사집단과 2-3시간인 교사집단 간을 제외한 모든 집단은 집단 간 유의미한 차이를 보였다. 특히 업무할애시간이 1시간 이하인 교사집단과 3시간 이상인 교사집단 간에는 유의수준 .01에서 평균차가 -.98로 높은 집단 간 차이를 보이는데 즉 3시간 이상인 교사집단은 1시간 이하인 교사집단에 비해 시간 관리에서 훨씬 많은 스트레스를 받는 것으로 해석할 수 있다.



⑪ 수업시간 외 학생지도에 할애하는 시간과 특수교사 직무스트레스

수업시간외 학생지도에 할애하는 시간과 특수교사 스트레스와의 관련을 살펴본 결과, 관리자와의 관계와 교사 상호간의 관계에서 각각 집단간 유의확률 .05와 .00으로 특수교사가 겪는 직무스트레스와 통계적으로 유의미한 결과를 나타냈고, 다른 스트레스 변인에는 유의미한 결과가 나타나지 않았다. <표IV-10>을 살펴보면 수업시간외 학생지도에 할애하는 시간이 1시간 이하인 교사집단이 관리자와의 관계에서 가장 높은 스트레스를 받는 것으로 나타났고, 그 다음으로 2-3시간, 1-2시간, 3시간 이상인 것으로 집단 간 유의확률 .05수준에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 그리고 수업시간외 학생지도에 할애하는 시간이 1시간 이하인 교사집단이 교사 상호간의 관계에서 받는 스트레스의 평균이 가장 높았고, 그 다음으로 1-2시간, 3시간 이상, 2-3시간의 순으로 유의확률 .01수준에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 사후검증결과 관리자와의 관계에서 오는 스트레스와 교사상호관계에서 오는 스트레스 모두에서 수업시간외 학생지도에 할애하는 시간이 1시간 이하인 교사집단과 1-2시간인 교사집단 간, 1시간 이하인 교사집단과 2-3시간인 교사집단 간, 1시간 이하와 3시간 이상인 교사집단 간만이 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

<표IV-10> 수업시간외 학생지도시간에 따른 관리자와의 관계 및 교사상호간의 관계에 대한 직무스트레스의 기술통계 및 일원변량분석 결과

직무스트레스	시간	N	평균	표준편차	최소값	최대값	집단간 차이분석
관리자와의 관계	1시간이하	11	2.87	.89	1.80	4.60	.035
	1-2시간	44	2.35	.52	1.20	3.80	
	2-3시간	26	2.41	.49	1.40	3.40	
	3시간이상	19	2.29	.45	1.40	3.00	
	합계	100	2.41	.57	1.20	4.60	
교사상호 간의 관계	1시간이하	11	2.89	.73	1.60	3.80	.000
	1-2시간	44	2.11	.48	1.20	3.20	
	2-3시간	26	2.08	.45	1.00	2.80	
	3시간이상	19	2.12	.43	1.20	2.80	
	합계	100	2.19	.55	1.00	3.80	

### 3. 교직전문성과 특수교사 직무스트레스의 관계

교직전문성의 하위영역과 특수교사가 경험하는 직무스트레스의 하위영역이 어떠한 관련이 있는지 알아보기 위해 상관관계분석을 한 결과는 <표IV-11>과 같다.

<표IV-11> 교직전문성과 특수교사 직무스트레스의 상관관계

교직전문성 직무스트레스	교육과정 전문성	수업전문성	학급경영 전문성	봉사사명감	전체교직 전문성
학생과의 관계	-.033	-.020	-.068	-.247*	-.118
관리자와의 관계	-.239*	-.155	-.285**	-.304**	-.311**
교사 상호간의 관계	-.294**	-.192	-.384**	-.339**	-.385**
학부모와의 관계	-.145	.046	-.010	-.250*	-.111
시간관리	-.268**	-.027	-.350**	-.257**	-.290**
내적갈등	-.132	.077	-.147	-.185	-.125
전체 스트레스	-.245*	-.065	-.279**	-.354**	-.300**

(\* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ )

① 교육과정개발 및 운영 전문성과 특수교사 직무스트레스 하위영역과의 상관관계  
교직전문성의 하위영역 중 교육과정개발 및 운영전문성과 특수교사들이 경험하는 스트레스 하위영역간의 관계를 살펴보면, 교육과정개발 및 운영전문성과 관리자와의 관계에서 받는 스트레스간의 상관관계수가 -.239로 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미한 상관관계를 보였다. 이는 특수교사가 교육과정개발 및 운영전문성 영역에서 전문성이 높다고 판단할수록, 관리자와의 관계에서 받는 스트레스를 덜 느끼는 것으로 해석할 수 있다. 마찬가지로, 교육과정개발 및 운영전문성과 교사상호관계가 -.294의 상관계수를 보여 유의수준 .01에서 통계적으로 유의미하게 나타났다. 이는 교육과정개발 및 운영전문성이 높은 교사일수록, 교사 상호간에 느끼는 스트레스는 적다는 것을 의미한다. 또한 교육과정개발 및 운영전문성과 시간관리

측면의 스트레스간의 상관계수가  $-0.268$ 로 유의수준  $0.01$ 내에서 유의미한 상관관계를 나타내었으므로 교육과정개발 및 운영전문성이 높은 교사일수록 시간 관리에서 받는 스트레스를 적게 겪는 것으로 나타났다. 교육과정개발 및 운영전문성과 전체 스트레스관계를 살펴본 결과 유의수준  $.05$ 에서 상관계수  $-0.245$ 로 교육과정개발 및 운영전문성과 특수교사 직무스트레스 간에는 통계적으로 유의미한 부적상관을 보였다.

### ② 수업전문성과 특수교사 직무스트레스 하위영역과의 상관관계

교직전문성의 하위영역 중 수업전문성과 특수교사들이 경험하는 직무스트레스 하위영역간의 관계는 통계적으로 유의미한 관계가 없었다.

### ③ 학급경영 및 관리전문성과 특수교사 직무스트레스 하위영역과의 상관관계

교직전문성의 하위영역 중 학급경영 및 관리전문성과 특수교사들이 경험하는 직무스트레스 하위영역간의 관계를 살펴보면, 학급경영 및 관리전문성과 관리자와의 관계에서 받는 스트레스 상관계수는  $-0.285$ 로 유의수준  $.01$ 에서 통계적으로 유의미한 상관관계를 나타내었으므로, 학급경영 및 관리전문성이 높을수록 관리자와의 관계에서 받는 스트레스는 적게 느끼는 것으로 나타났다. 그리고 학급경영 및 관리전문성과 교사상호 간의 관계에서 느끼는 스트레스 상관계수는  $-0.384$ 로 유의수준  $.01$ 에서 통계적으로 유의미한 상관관계를 나타내었으므로 교사자신의 학급경영 및 관리전문성이 높을수록 교사상호간의 관계에서 받는 스트레스도 적게 느끼는 것을 알 수 있다. 그리고 학급경영 및 관리전문성과 시간 관리에서 받는 스트레스는 상관계수  $-0.350$ 로 유의수준  $.01$ 에서 통계적으로 유의미한 상관관계가 있음을 알 수 있는데, 즉 학급경영 및 관리전문성이 높을수록 시간 관리에서 받는 스트레스는 적게 나타나는 것을 알 수 있다. 학급경영 및 관리전문성과 전체스트레스는 상관계수  $-0.279$ 로 유의수준  $.01$ 에서 통계적으로 유의미한 부적상관관계가 있는 것으로 나타났다.

#### ④ 봉사적 사명감과 특수교사 직무스트레스 하위영역과의 상관관계

교직전문성의 하위영역 중 봉사적사명감과 직무스트레스의 하위영역별 관계를 살펴보면, 봉사적 사명감은 내적갈등을 제외한 모든 영역에서 통계적으로 유의미한 상관관계가 있음을 알 수 있었다. 봉사적 사명감과 학생과의 관계는 유의수준 .05에서  $-.247$ 의 상관계수로 부적상관을, 관리자와의 관계에서는 유의수준 .01에서  $-.304$ 의 상관계수로 부적상관을 나타내었고, 교사상호 간의 관계에서는 유의수준 .01에서 상관계수  $-.339$ 로 역시 부적상관을, 학부모와의 관계에서도 유의수준 .05에서 상관계수  $-.250$ 으로 부적상관을 나타내었으며, 전체스트레스 역시 유의수준 .01에서 상관계수  $-.354$ 로 나타났는데 결론적으로 이상의 결과는 특수교사 스스로 지니는 봉사적 사명감이 높을수록 직무스트레스는 덜 느끼는 것으로 나타났다.

#### ⑤ 전체교직전문성과 특수교사가 겪는 직무스트레스 하위영역과의 상관관계

전체 교직전문성과 특수교사 직무스트레스 하위영역간의 상관관계를 분석하면, 전체교직전문성은 관리자와의 관계, 교사상호 간의 관계, 시간 관리에서 오는 스트레스와 통계적으로 유의미한 상관관계가 있었고, 학생과의 관계, 학부모와의 관계, 내적갈등에서 오는 스트레스와는 통계적으로 유의미한 상관관계가 없었다. 전체교직전문성은 관리자와의 관계에서 오는 스트레스와의 상관계수는  $-.311$ 로 유의수준 .01에서 통계적으로 유의미한 상관관계를 나타내었기 때문에 전체교직전문성이 높을수록 관리자와의 관계에서 오는 스트레스는 적은 것으로 나타났다. 그리고 전체교직스트레스가 교사 상호간의 관계에서 오는 스트레스와의 상관계수가  $-.385$ 로 유의수준 .01에서 통계적으로 유의미한 상관관계로 나타났으므로 전체교직전문성이 높을수록 교사상호 간의 관계에서 받는 스트레스는 적음을 알 수 있었다. 마찬가지로 시간 관리에서 받는 스트레스와의 관계에서도 유의수준 .01에서 상관계수  $-.290$ 으로 전체 교직전문성이 높을수록 시간 관리에서 겪는 스트레스는 덜 겪는 것으로 나타났다. 마지막으로 전체 교직전문성과 전체 스트레스의 관련성을 살펴보면, 상관계수가  $-.300$ 으로 통계적으로 유의미한 부적상관을 보였다. 이는 전체 교직전문성이 높은 특수교사는 특수교사 직무스트레스를 덜 겪을 것으로 해석할 수 있다.

#### 4. 직무만족도와 특수교사 직무스트레스의 관계

특수교사의 직무만족도 하위영역과 직무스트레스 하위영역이 어떠한 관련이 있는지 알아보기 위해 상관관계 분석을 한 결과를 <표IV-12>과 같이 제시하였다.

<표IV-12> 직무만족도와 특수교사 직무스트레스의 상관관계

직무만족도 직무스트레스	행정적 지원	교직 태도	인간 관계	보상	전문성 신장	교육과 정운영	지역사회 와 관계	전체직무 만족도
학생과의 관계	-0.053	-0.195	-0.098	-0.047	-0.095	-0.137	-0.194	-0.144
관리자와의 관계	-0.495**	-0.469**	-0.496**	-0.360**	-0.217*	-0.198*	-0.445**	-0.498**
교사상호간의관계	-0.108	-0.359**	-0.481**	-0.175	-0.120	.013	-0.367**	-0.291**
학부모와의 관계	-0.054	-0.200*	-0.216*	-0.176	-0.079	.061	-0.141	-0.147
시간관리	-0.187	-0.203*	-0.246*	-0.101	.061	.197*	-0.238*	-0.137
내적갈등	-0.028	-0.047	-0.091	-0.036	.057	.072	-0.132	-0.038
전체스트레스	-0.210*	-0.334**	-0.362**	-0.199*	-0.091	-0.002	-0.341**	-0.283**

(\* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ )

##### ① 행정적 지원과 특수교사 직무스트레스 하위영역과의 상관관계

특수교사의 직무만족도 하위영역 중 행정적 지원과 직무스트레스의 하위영역과의 관계를 살펴보면, 행정적 지원과 관리자와의 관계에서 받는 스트레스 상관계수는 -.495로 유의수준 .01에서 통계적으로 유의미한 상관관계를 나타내었으며, 이는 행정적 지원에 만족을 느낄수록 관리자와의 관계에서 받는 스트레스는 적다는 것을 의미한다. 반면 행정적 지원영역은 관리자와의 관계 영역 외 다른 스트레스 영역에는 통계적으로 유의미한 상관관계를 나타내지 않았고, 행정적 지원과 전체스트

레스는 유의수준 .05에서 상관계수  $-.210$ 으로 통계적으로 유의미한 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

### ② 교직태도와 특수교사 직무스트레스 하위영역과의 상관관계

특수교사의 직무만족도 하위영역 중 교직태도와 직무스트레스 하위영역과의 관계를 살펴보면, 교직태도는 관리자와의 관계에서 오는 스트레스  $-.469$ 의 상관계수를 나타냈으며, 유의수준 .01 수준에서 통계적으로 유의미하게 나타났다. 교직태도와 교사 상호간의 관계에서 오는 스트레스는 유의확률 .01수준에서  $-.359$ 의 상관계수를 나타내었으므로 통계적으로 유의미한 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 교직태도와 학부모와의 관계에서 오는 스트레스는 유의확률 .05 수준에서  $-.200$ 의 상관계수를 나타내었으므로 통계적으로 유의미한 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 시간관리 역시 유의확률 .05 수준에서 상관계수  $-.203$ 을 나타내었으므로 통계적으로 유의미한 부적 상관을 보였다. 교직태도는 학생과의 관계에서 오는 스트레스와 내적갈등에서 오는 스트레스에서 통계적으로 유의미한 관련성을 보이지 않았다. 교직태도는 전체스트레스와 유의확률 .01수준에서 상관계수  $-.334$ 로 통계적으로 유의미한 부적상관 즉, 교직에 관한 만족을 느끼는 교사일수록 직무스트레스는 덜 경험하는 것으로 나타났다.

### ③ 인간관계와 특수교사 직무스트레스 하위영역과의 상관관계

특수교사의 직무만족도 하위영역 중 인간관계와 직무스트레스 하위영역과의 관계를 살펴보면, 인간관계는 관리자와의 관계에서 오는 스트레스와 유의수준 .01에서  $-.496$ 의 상관계수로 통계적으로 유의미한 부적 상관이 있는 것으로 나타났다. 인간관계는 교사상호 간의 관계에서 오는 스트레스와 유의확률 .01 수준에서  $-.481$ 의 상관계수로 통계적으로 유의미한 부적 상관이 있는 것으로 나타났다. 인간관계는 학부모와의 관계에서 오는 스트레스와 유의수준 .05에서  $-.216$ 의 상관계수로 통계적으로 유의미한 부적 상관이 있는 것으로 나타났다. 마찬가지로 인간관계는 시

간 관리에서 오는 스트레스와 유의수준 .05에서  $-.246$ 의 상관계수로 통계적으로 유의미한 부적 상관을 보였다. 이상으로 인간관계는 전체 스트레스와 유의수준 .01에서  $-.362$ 의 상관계수를 나타내었으므로 인간관계에 관한 만족이 높은 교사일수록 전체적인 스트레스는 낮은 통계적으로 유의미한 부적 상관이 있는 것으로 나타났다.

#### ④ 보상과 특수교사 직무스트레스 하위영역과의 상관관계

직무만족도의 하위영역 중 보상과 직무스트레스의 하위영역과의 관계를 살펴본 결과, 관리자와의 관계에서만 유의수준 .01에서  $-.360$ 의 상관계수로 통계적으로 유의미한 부적 상관을 보였고, 다른 직무스트레스 영역에서는 통계적으로 유의미한 상관관계가 나타나지 않았다. 보상과 전체 스트레스는 유의수준 .05에서  $-.199$ 의 상관계수를 나타내었으므로 보상에 관한 만족도가 높은 교사일수록 전체 스트레스는 낮은 통계적으로 유의미한 부적 상관이 있는 것으로 나타났다.

#### ⑤ 전문성신장과 특수교사 직무스트레스 하위영역과의 상관관계

직무만족도의 하위영역 중 전문성 신장과 직무스트레스의 하위영역의 관계를 살펴본 결과, 관리자와의 관계에서만 유의수준 .05에서  $-.217$ 의 상관계수로 통계적으로 유의미한 부적 상관이 있는 것으로 나타났고, 다른 직무스트레스 영역에서는 통계적으로 유의미한 상관관계를 보이지 않았다.

#### ⑥ 교육과정운영과 특수교사 직무스트레스 하위영역과의 상관관계

직무만족도의 하위영역 중 교육과정 운영과 직무스트레스의 하위영역의 관계를 살펴본 결과, 관리자와의 관계에서만 유의수준 .05에서  $-.198$ 의 상관계수로 통계적으로 유의미한 부적 상관을 보였고, 다른 직무스트레스 영역에서는 통계적으로 유의미한 상관관계를 보이지 않았다.

#### ⑦ 지역사회와의 관계와 특수교사 직무스트레스 하위영역과의 상관관계

직무만족도의 하위영역 중 지역사회와의 관계와 직무스트레스의 하위영역의 관계를 살펴보면 지역사회와의 관계는 관리자와의 관계에서 받는 스트레스와는 유의수준 .01에서  $-0.445$ 의 상관계수로 통계적으로 유의미한 부적상관관계가 있는 것으로 나타났다.. 지역사회와의 관계와 교사상호 간의 관계에서 받는 스트레스도 마찬가지로 유의수준 .01에서  $-0.367$ 의 상관계수로 통계적으로 유의미한 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 지역사회와의 관계와 시간 관리에서 받는 스트레스 사이의 관계는 유의수준 .05에서 상관계수  $-0.238$ 로 통계적으로 유의미한 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 지역사회와의 관계는 학생과의 관계, 학부모와의 관계, 내적갈등에서 오는 스트레스와는 통계적으로 유의미한 관련이 없는 것으로 나타났다. 종합하면, 지역사회와의 관계와 전체 스트레스와의 관계는 유의수준 .01에서 상관계수  $-0.341$ 로 통계적으로 유의미한 부적상관관계, 즉 지역사회와의 관계에 대한 만족도가 높은 교사일수록 스트레스가 낮은 경향을 보이는 것으로 나타났다.

#### ⑧ 전체직무만족도와 특수교사 직무스트레스 하위영역과의 상관관계

전체직무만족도와 직무스트레스 하위영역과의 상관관계를 분석한 결과를 살펴보면, 전체직무만족도는 관리자와의 관계에서 받는 스트레스와 유의수준 .01에서 상관계수  $-0.498$ 로 통계적으로 유의미한 부적상관관계가 있는 것으로 나타났다. 전체 직무만족도는 교사 상호간의 관계에서 받는 스트레스와 유의수준 .01에서 상관계수  $-0.291$ 로 통계적으로 유의미한 부적상관관계가 있는 것으로 나타났다. 전체 직무만족도는 학생과의 관계, 학부모와의 관계, 시간관리, 내적 갈등과는 통계적으로 유의미한 상관관계가 없는 것으로 나타났고, 전체스트레스는 유의수준 .01에서 상관계수  $-0.283$ 으로 통계적으로 유의미한 부적상관관계, 즉 직무만족도가 높은 교사일수록 직무스트레스는 적게 경험하는 것으로 나타났다.



## 5. 학교풍토와 특수교사 직무스트레스의 관계

학교풍토가 특수교사의 직무스트레스 하위영역과 어떠한 관련이 있는지 알아보기 위해 상관관계분석을 한 결과를 <표IV-13>와 같이 제시하였다.

<표IV-13> 학교풍토와 특수교사 직무스트레스의 관계에 대한 상관관계

학교풍토 직무스트레스	합리적 풍토	인화적 풍토	폐쇄적 풍토	전체학교풍토
학생과의 관계	-.110	-.215*	.269**	-.242*
관리자와의 관계	-.286**	-.618**	.629**	-.622**
교사 상호간의 관계	-.113	-.530**	.482**	-.460**
학부모와의 관계	-.109	-.220*	.249*	-.234*
시간관리	-.036	-.366**	.458**	-.358**
내적갈등	.012	-.223*	.262**	-.198*
전체스트레스	-.147	-.484**	.525**	-.473**

(\* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ )

### ① 합리적 풍토와 특수교사 직무스트레스

학교풍토의 하위영역 중 합리적 풍토는 관리자와의 관계에서 오는 스트레스를 제외한 모든 영역에서 통계적으로 유의미한 결과가 나타나지 않았다. 합리적 풍토는 관리자와의 관계에서 오는 스트레스와 유의확률 .01의 수준에서 상관계수 -.286을 나타내었으므로 통계적으로 유의미한 부적 상관을 보여 합리적 풍토가 강한 학교에서 근무하는 교사일수록, 관리자와의 관계에서 받는 스트레스가 적은 것으로 나타났다.

## ② 인화적 풍토와 특수교사 직무스트레스

학교풍토의 하위영역 중 인화적 풍토는 특수교사 직무스트레스의 모든 영역에서 통계적으로 유의미한 부적 상관관계를 보였다. 인화적 풍토는 학생과의 관계에서 오는 직무스트레스와 유의확률 .05의 수준에서 상관계수  $-.215$ 로 통계적으로 유의미한 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 인화적 풍토는 관리자와의 관계에서 오는 직무스트레스와 유의확률 .01의 수준에서 상관계수  $-.618$ 을 나타내었으므로 통계적으로 유의미한 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 인화적 풍토와 교사 상호간의 관계에서 오는 스트레스도 마찬가지로 유의확률 .01수준에서 상관계수  $-.530$ 으로 통계적으로 유의미한 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 인화적 풍토는 학부모와의 관계에서 오는 직무스트레스와 유의확률 .05에서 상관계수  $-.220$ 으로 통계적으로 유의미한 부적상관관계가 있는 것으로 나타났다. 인화적 풍토는 시간 관리에서 오는 직무스트레스와 유의확률 .01의 수준에서 상관계수  $-.366$ 으로 나타났으므로 통계적으로 유의미한 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 인화적 풍토는 내적갈등에서 오는 스트레스와 유의확률 .05수준에서 상관계수  $-.223$ 으로 통계적으로 유의미한 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 인화적 풍토는 전체 스트레스와 유의확률 .01의 수준에서 상관계수  $-.484$ 로 통계적으로 유의미한 부적 상관관계를 나타내었으므로 특수교사가 인화적 풍토가 강한 학교에서 근무할수록, 직무스트레스는 덜 경험하는 것으로 나타났다.

## ③ 폐쇄적 풍토와 특수교사 직무스트레스

학교풍토의 하위영역 중 폐쇄적 풍토는 특수교사 직무스트레스의 모든 영역에서 통계적으로 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 폐쇄적 풍토는 학생과의 관계에서 오는 직무스트레스와 유의확률 .01에서 상관계수  $.269$ 로 통계적으로 유의미한 정적 상관관계를 나타내었다. 폐쇄적 풍토는 관리자와의 관계에서 오는 직무스트레스와 유의확률 .01 수준에서 상관계수  $.629$ 로 통계적으로 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 폐쇄적 풍토는 교사 상호간의 관계에서 오는 직무스트레스와 유의확률 .01 수준에서 상관계수  $.482$ 로 통계적으로 유의미한 정적상

관관계가 있는 것으로 나타났다. 폐쇄적 풍토는 학부모와의 관계에서 오는 스트레스와 유의확률 .05수준에서 상관계수 .249로 통계적으로 유의미한 정적상관관계가 있는 것으로 나타났다. 또한 폐쇄적 풍토는 시간 관리에서 오는 직무스트레스와도 유의확률 .01에서 상관계수 .458로 통계적으로 유의미한 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 폐쇄적 풍토는 내적 갈등에서 오는 직무스트레스와도 유의확률 .01에서 상관계수 .262로 통계적으로 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 폐쇄적 풍토는 전체 스트레스와 유의확률 .01의 수준에서 상관계수 .525를 나타내었으므로, 통계적으로 유의미한 상관관계, 즉, 폐쇄적 풍토가 강한 학교에서 근무하는 교사일수록 전체 스트레스는 높아지는 것으로 나타났다.

#### ④ 전체학교풍토와 특수교사 직무스트레스

전체학교풍토와 특수교사 직무스트레스의 하위영역들 간의 관계를 살펴보면, 전체 학교풍토는 직무스트레스의 모든 영역과 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 전체 학교풍토는 학생과의 관계에서 오는 직무스트레스와 유의확률 .05 수준에서 상관계수 -.242로 통계적으로 유의미한 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났고, 관리자와의 관계에서 오는 직무스트레스도 유의수준 .01에서 상관계수 -.622로 통계적으로 유의미한 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 전체학교풍토는 교사 상호간의 관계에서 오는 직무스트레스와 유의확률 .01에서 상관계수 -.460으로 나타났으므로 통계적으로 유의미한 부적상관관계가 있는 것으로 나타났다. 전체 학교풍토는 학부모와의 관계에서 경험하는 직무스트레스와 유의확률 .05의 수준에서 상관계수 -.234로 통계적으로 유의미한 부적상관관계가 있는 것으로 나타났고, 시간 관리에서 오는 스트레스와는 유의확률 .01의 수준에서 상관계수 -.358로 통계적으로 유의미한 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 전체 학교풍토는 내적갈등에서 오는 직무스트레스와 유의확률 .05에서 상관계수 -.198로 통계적으로 유의미한 부적상관관계수가 있는 것으로 나타났다. 전체 학교풍토와 전체 직무스트레스와의 상관관계는 유의확률 .01에서 상관계수 -.473으로 통계적으로 유의미한 부적상관관계가 있는 것으로 나타났다.

## 6. 특수교사 직무스트레스에 영향을 미치는 요인

특수교사 직무스트레스에 영향을 미치는 요인의 모형을 최종적으로 분석하기 위해 중다회귀분석을 실시하였다. 중다회귀분석을 실시한 결과, 직무스트레스에 영향을 미치는 요인의 모형을 요약하면 <표IV-14>와 같다. 회귀 모형의 적합도를 보면, 유의수준 .01에서 유의미하게 나타나 스트레스를 예측하는 모형으로 적합하게 나타났다. 모형의 설명량, 즉, 본 연구에 투입된 독립변인으로 스트레스의 46%를 설명하는 것으로 나타났다.

<표IV-14> 직무스트레스에 영향을 미치는 요인 모형

모형	R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차
1	.732 <sup>a</sup>	.54	.46	.31

<표IV-15> 직무스트레스에 영향을 주는 요인 모형의 분산분석

모형	제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의확률
회귀모형	9.59	14	.69	7.01	.000
1 잔차	8.30	85	.10		
합계	17.89	99			

<표IV-16>과 같이 모형에 투입된 독립변인 중 교육과정개발 및 운영전문성, 수업전문성, 봉사사명감, 인간관계, 지역사회와 관계, 인화적 풍토, 폐쇄적 풍토가 스트레스에 영향을 미치는 유의한 변인으로 나타났다. 변인 중 교육과정개발 및 운영전문성( $\beta=-.20$ ), 봉사적 사명감( $\beta=-.31$ ), 지역사회와 관계( $\beta=-.31$ ), 인화적 풍토( $\beta=-.33$ )는 부적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 이러한 변인의 값이 높을수록, 직무스트레스 수준이 낮다는 것을 의미한다. 반면에 수업전문성( $\beta=.467$ ), 인간관계( $\beta=.25$ ), 폐쇄적 풍토( $\beta=.39$ )는 정적으로 유의하게 나타났다.

<표IV-16> 직무스트레스에 영향을 미치는 요인에 대한 중다회귀분석 결과

모형	비표준화 계수		표준화 계수		t값	유의확률
	B 값	표준오차	Beta	값		
(상수)	2.20	.64			3.44	.001
교육과정개발 및 운영 전문성	-.201	.09	-.21		-2.15	.034
수업전문성	.47	.11	.51		4.29	.000
학급경영 및 관리 전문성	-.04	.08	-.05		-.43	.672
봉사적 사명감	-.32	.09	-.37		-3.41	.001
행정적 지원	.042	.07	.07		.60	.550
교직태도	.11	.12	.12		.93	.357
인간관계	.25	.10	.34		2.35	.021
보상	-.09	.10	-.11		-.89	.377
전문성 신장	.09	.10	.12		.95	.344
교육과정 운영	-.03	.10	-.03		-.31	.760
지역사회와의 관계	-.31	.11	-.36		-2.78	.007
합리적 풍토	.18	.10	.20		1.85	.067
인화적 풍토	-.33	.13	-.38		-2.52	.014
폐쇄적 풍토	.39	.09	.49		4.13	.000

## V. 논의 및 제언

### 1. 논의

본 연구에서는 첫째, 특수교사의 직무스트레스 수준이 어느 정도인지 알아보고, 둘째, 특수교사의 일반배경요인에 따라 직무스트레스에 어떤 차이가 있는지, 셋째, 선행연구를 통해 도출된 교직 스트레스 관련 주요 변인인 교직전문성, 직무만족도, 학교풍토와 특수교사의 직무스트레스 수준간의 관련성을 알아보고자 하였다. 본 연구는 특수교사가 겪는 불가피한 직무스트레스를 경감시키고, 교직전문성과 직무만족도를 높이며, 학교풍토를 개선하기 위한 기초자료를 제시하고자 하는 데 그 목적을 두고 있으며, 이러한 목적에 따라 수행된 본 연구의 주요 연구결과에 따른 논의는 다음과 같다.

첫째, 특수교사의 직무스트레스 수준을 살펴본 결과, 특수교사는 시간 관리에서 가장 많은 스트레스를 느끼고, 그 다음으로 교사 자신의 내적갈등, 학부모와의 관계, 학생과의 관계, 관리자와의 관계, 교사 상호간의 관계의 순으로 직무스트레스를 느끼고 있는 것으로 나타났다. 이와 같은 연구결과는 특수교사들은 교사자신의 내적 갈등에서 가장 높은 스트레스를 경험하고 그 다음으로 학부모와의 관계, 학생과의 관계의 순으로 스트레스를 경험한다는 변주환(2004)의 연구결과와 다소 다른 것을 알 수 있다. 본 연구에서 시간관리 영역이 가장 높은 직무스트레스 수준을 보인 이유로 특수교사는 일반교사가 일반학생을 지도하는 것과는 다르게 특수교육을 필요로 하는 학생을 지도하여야 하는데, 그 장애정도와 종류에 따라 서로 다른 개별화교육계획을 문서화하여 수립 및 실시, 평가하는데 특히 힘써야 하며 특수교육 관련 서비스를 연계하여야 할 뿐 아니라, 자립생활이 가능하도록 통학 및 식사, 청소 등 일상적인 학교생활에서도 더 세심한 배려가 필요하고 체계적이고 계획적으로 지도해야 한다. 이러한 학생지도 외에도 학급운영이나 학교 내 업무분장에 따른 공문서작성 같은 시간까지 더 내어야 하는 상황에서 특수교사들은 시간 관리에서 오는 스트레스가 가장 높게 나타난 것으로 보인다.

그러나 전반적인 직무스트레스 결과를 살펴보면, 특수교사의 직무스트레스는 어

는 한 요인에 의해 경험되는 것이 아니라는 것을 보여준다. 즉, 한 개인의 내적인 문제 뿐 만아니라 학생, 관리자, 교사상호간, 학부모와 같은 대인관계에서 오는 스트레스 등 여러 영역에서 서로 작용하여 발생하는 것으로 특수교사 자신과 교사상호간, 그리고 학부모와 관리자들도 함께 노력해야 하며 특수교사의 직무스트레스를 경감시킬 수 있도록 제도적인 기반을 마련할 필요가 있음을 보여준다.

둘째, 특수교사의 일반배경정보에 따라 직무스트레스에서 어떤 차이가 있는지 살펴보고자 했다. 성별에 있어서는 학부모와의 관계에서 남자교사보다 여자교사가 더 많은 스트레스를 받는 것으로 밝혀졌는데, 이는 우리나라 사회 구조를 살펴볼 때, 학부모들이 교사와 직접적 연락을 취하거나 교류를 하는 빈도가 아버지보다는 어머니가 더 많고, 어머니의 영향이 일반적으로 더 클 수 있다는 점에서, 학부모들 중 어머니는 일반적으로 남자교사보다 여자교사에게 요구사항을 더 편하게 할 수 있고, 여자교사가 자녀에게 엄마의 마음으로 더 따뜻하게 해 줄 것이라는 기대를 더 많이 하기 때문이라고 볼 수 있다. 그러므로 특수교사의 비율이 남자교사보다 여자교사가 더 높은 교육계의 현실에서 스트레스의 정도가 전반적으로 더 심각한 상황일 수 있고, 여교사에 대한 스트레스 관련 프로그램이나 연수, 또는 처우에 관하여 더 많은 관심과 지원이 필요함을 시사한다.

연령에 따라서는 시간관리 영역에서만 20대와 50대 이상 집단이 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났고, 20대의 스트레스 지수가 높고 상대적으로 50대의 직무스트레스 수준은 낮은 것으로 나타났다. 본 연구에서는 최종학위와 경력에 따라 직무스트레스에 영향은 없다는 결과가 나왔는데 연령과 경력은 대개 직접적인 관련이 있으므로 연구에 참여한 교사의 사례수(N=100)가 적었거나 혹은 교사들의 연령이 고루 분포되지 않은 점 등을 제한점으로 들 수 있고, 학교 근무상황이나 혹은 또 다른 변인과 복합적으로 관련에 의해 나온 결과일 수 있다.

근무학교(초등과 중등)에 따른 직무스트레스 차이가 없는 것으로 나타났으나 특수학교 초·중등부 교사의 직무스트레스와 그 대처 방안을 다룬 변주환(2004)의 논문에서 중등 특수교사들에 비해 초등 특수교사가 더 많은 스트레스를 겪는다는 결과가 나왔는데, 직무스트레스는 초등과 중등을 벗어나 교사들의 개인적인 요인, 학

교의 분위기, 학생의 장애정도 등과 같은 다른 요인들과 서로 복합적으로 관계를 맺으므로 연구결과가 서로 다르게 나올 수 있을 것이라 결론지을 수 있다.

장애정도에 따라서는 학생과의 관계영역에서만 유의미한 차이가 있었는데 특수교사가 담당하는 학생의 장애정도가 심할수록 특히 중도와 최종도 집단으로 갈수록 학생과의 관계에서 스트레스가 높아지지만, 다른 스트레스 영역에는 통계적으로 유의미한 결과가 보이지 않았다. 이러한 연구결과는 특수교사가 학생의 장애로 인해 학생과의 관계에서 스트레스를 받더라도, 다른 스트레스에 영향을 미치거나 확대시키지 않는다고 볼 수 있다. 그러나 자녀의 장애정도에 따른 부모의 양육스트레스에 관한 논문에 비하여 학생의 장애정도에 따른 특수교사의 직무스트레스에 관한 선행연구는 매우 제한적인 것으로 나타났다. 특수교육에서 장애 영역이 점점 다양화 되고, 중증·중복화 되어가는 현시점에서 장애학생과 교사의 관계 및 지도에 따른 직무스트레스에 관한 연구가 활성화 되어야 할 필요가 있음을 보여준다.

주당 수업시수에 따라서는 교사 상호간의 관계 영역에서만 통계적으로 유의미한 차이가 있었는데, 흥미로운 결과는 주당 수업시수가 적을수록 오히려 교사 상호간의 관계에서 스트레스를 많이 느끼고, 반대로 주당수업시간이 많을수록 스트레스를 적게 느끼는 것으로 나타났다. 상대적으로겠지만, 주당 수업시수가 많은 경우 교사간의 접촉이 줄어들어 교사 상호간의 관계에서 오는 스트레스를 적게 경험할 수 있을 것이고, 반대로 주당 수업시수가 적은 경우, 동료교사 상호간의 교류가 많아지게 되어 교사 상호간의 관계에서 경험하는 스트레스에 관한 문항들인 “나는 동료교사들과의 관계가 원만치 못해 교직을 수행하는 데 어려움이 있다”, “동료교사들은 내가 직무를 잘 수행하지 않는다고 생각하는 것 같다.”와 같이 의견충돌이나 갈등이 빚어져 직무스트레스가 더 가중될 수 있다는 결론을 잠정적으로 추정해 볼 수 있다.

특수교사들의 수업준비에 할애하는 시간과 직무스트레스와의 관계를 살펴본 결과, 내적 갈등을 제외한 모든 영역에서 스트레스와 직접적인 관련이 통계적으로 유의미하게 나타났다. 특히 수업준비에 시간을 많이 할애 할수록 관리자와의 관계, 교사 상호간의 관계, 학부모와의 관계에서 스트레스를 덜 받는 것으로 나타났는데,



이는 특수교사가 스스로 수업준비에 더 많은 노력을 기울이고 학교가 교사들 스스로 수업준비에 최선을 다할 수 있는 환경을 만들어 주는 것이 교사 자신의 내실을 강화시킬 수 있고, 수업에 관한 전문성이나 만족감을 줄 뿐 아니라 관리자, 교사상 호간, 학부모와의 관계에서 오는 직무 스트레스는 오히려 감소시킬 수 있다는 것을 보여준다.

셋째, 교직전문성이 특수교사가 겪는 직무스트레스와 어떤 상관관계를 가지고 있는지를 살펴보았다. 연구에 참여한 교사들의 교직전문성 설문문항에서 평균의 범위가 3.37에서 4.44이고, 전체 평균은 3.82로 대체로 높게 인식하는 것으로 나타났다. 선행연구와 비교해 보면, 정은영(2000)의 초등교사의 직무만족에 영향을 미치는 교직의 전문성 요인에 관한 연구에서 교직전문성 평균은 3.74, 김광수(2009)의 중학교 교사의 교직전문성에 대한 인식과 직무만족의 관계에서 교직전문성 평균은 3.64로 본 연구에 참여한 교사들의 교직전문성에 관한 인식수준이 더 높은 것으로 나타났다. 교직전문성의 변인들 중 특히 학급경영 및 관리전문성의 평균(3.89)이 가장 높은 것으로 드러났다. 교직전문성과 특수교사 직무스트레스의 상관관계를 살펴본 결과, 특수교사가 교육과정개발 및 운영전문성 영역에서 전문성이 높다고 판단할수록, 관리자와의 관계와 교사 상호간의 관계 및 시간관리 영역에서 느끼는 스트레스는 적은 것으로 나타났다. 수업전문성과 특수교사들이 경험하는 직무스트레스 하위 영역간의 관계는 통계적으로 유의미한 관계가 없었다. 학급경영 및 관리전문성이 높을수록, 관리자와의 관계, 교사상호간의 관계와 시간 관리에서 받는 스트레스는 적게 나타나는 것을 알 수 있었다. 교직전문성에서 봉사적 사명감은 내적갈등을 제외한 모든 영역에서 통계적으로 유의미한 부적 상관관계가 있었다. 이렇게 교직전문성의 변인들이 직무스트레스의 대부분의 변인들과 부적인 상관관계가 있는 것을 볼 때, 특수교사 스스로가 교직전문성을 높이려는 노력과 학교나 교육청 등의 교직전문성 관련 연수, 프로그램 등 풍부한 지원이 필요한 것으로 보인다.

넷째, 직무만족도와 특수교사 직무스트레스는 어떤 상관관계가 있는지 살펴보았다. 연구에 참여한 특수교사들의 직무만족도의 문항 간 평균의 범위는 2.47에서 4.17이내로 점수의 폭이 컸는데, 전체 직무만족도의 평균은 3.32로 나타나 대체로

높은 것으로 나타났다. 이와 같은 연구결과는 앞서 다룬 정은영(2000)의 직무만족도 평균 2.95와 김광수의 직무만족도 평균 3.14보다는 높고, 이승희와 김애영(2006)의 특수학급 교사의 직무만족도 평균 3.33과는 비슷하며, 최해순(2008)의 특수학급 교사의 직무만족도가 3.71, 특수학교 교사의 직무만족도가 3.44인 것에 비해 낮은 것으로 나타났다. 연구에 참여한 교사들은 직무만족도 하위 변인 중 지역사회와의 관계변인에서 가장 높은 만족감(3.46)을 느끼는 것으로 나타났다. 직무만족도와 특수교사 직무스트레스의 상관관계를 분석한 결과, 교직태도는 관리자와의 관계, 교사 상호간의 관계, 학부모와의 관계 시간 관리에서 통계적으로 유의미한 부적상관을 보였다. 인간관계는 관리자와의 관계, 교사 상호간의 관계, 학부모와의 관계, 시간 관리에서 오는 스트레스와 통계적으로 유의미한 부적 상관을 보였다. 직무만족의 독립변인인 행정적 지원, 보상, 전문성 신장, 교육과정 운영 모두 관리자와의 관계에서만 유의미한 부적 상관을 보였다. 지역사회와의 관계변인은 관리자와의 관계, 교사 상호간의 관계, 시간 관리에서 오는 스트레스와 통계적으로 유의미한 부적 상관관계를 나타내었다. 이와 같이 직무만족도는 특히 관리자와의 관계에서 오는 스트레스는 밀접한 관련이 있고, 직무만족도가 높으면 관리자와의 관계에서 오는 스트레스 정도가 낮으므로, 직무만족도를 높이려면 관리자와의 관계에서 오는 스트레스를 낮춰야 한다는 의미도 함께 내포하는 것으로 추측할 수 있다. 그러므로 관리자와의 관계에서 오는 스트레스나 혹은 관리자와의 관계를 개선시킬 수 있는 방법에 관한 연구가 필요하고, 학교현장에서도 교사들 뿐 아니라 관리자들도 함께 노력을 해야 할 것으로 보인다.

다섯째, 학교풍토와 특수교사 직무스트레스의 상관관계를 살펴보았다. 연구에 참여한 특수교사들의 학교풍토에 관한 문항 간 평균점수를 살펴본 결과 평균의 범위는 2.34에서 3.97로 합리적 풍토의 평균은 3.24, 인화적 풍토의 평균은 3.12, 폐쇄적 풍토의 평균은 3.14였다. 학교풍토의 변인들 중 합리적 풍토는 관리자와의 관계에서 오는 스트레스를 제외한 모든 영역에서 통계적으로 유의미한 결과가 나타나지 않았다. 인화적 풍토는 특수교사 직무스트레스의 모든 영역에서 통계적으로 유의미한 부적 상관관계를 폐쇄적 풍토는 특수교사 직무스트레스의 모든 영역에서 통계

적으로 유의미한 정적 상관관계를 보였으므로 인화적 풍토의 학교일수록 직무스트레스는 낮으며 폐쇄적 풍토의 학교일수록 직무스트레스는 높다는 결론을 추론할 수 있다. 위 결과를 종합하면, 인화적 풍토에서의 학교에서 직무스트레스를 덜 느끼며, 직무스트레스를 경감시키는 데에는 합리적 풍토보다는 인화적 풍토를 조성하는 것이 더 설명력이 있는 것으로 보이고 폐쇄적 풍토를 감소시키려는 노력이 필요한 것으로 보인다. 그러므로 교사들의 직무스트레스를 완화시키기 위한 노력으로 학교가 인화적 풍토, 즉 설문문항의 보기를 인용하여 요약하면, 학교에서 일하는 것이 즐겁고 교사 상호간에 결속력 있으며 관리자는 친근한 직장선배로 느껴지는 분위기를 위한 노력이 중요할 것이다.

여섯째, 스트레스에 영향을 미치는 요인을 분석하기 위해 회귀분석을 한 결과, 교직전문성 영역에서는 교육과정전문성, 수업전문성, 봉사사명감이, 그리고 직무만족도에서는 인간관계, 지역사회와 관계가, 학교풍토에서는 인화적 풍토와 폐쇄적 풍토가 직무스트레스에 영향을 미치는 유의한 변인으로 나타났다. 변인 중 교육과정 전문성, 봉사사명감, 지역사회와 관계, 인화적 풍토는 직무스트레스와 부적으로 영향을 미치는 것으로 나타난 반면에 수업전문성, 인간관계, 폐쇄적 풍토는 직무스트레스와 정적으로 유의하게 나타났다. 이러한 결과는 단순 상관관계 분석결과와는 다른 결과를 보인다. 즉, 단순 상관분석에서는 수업전문성은 전체 스트레스와 통계적으로 유의미한 관계가 없는 것으로 나타났지만, 회귀방정식에서는 스트레스를 예측할 수 있는 정적으로 유의미한 변인으로 나타났다. 이러한 결과는 본 연구에서 투입한 변인을 전체적으로 고려할 때, 수업전문성이 높은 교사일수록 오히려 스트레스를 보다 높은 수준에서 경험하고 있다는 것을 보여준다. 교사들이 수업에 보다 많은 전문성을 발휘하려고 할수록 학교 현장에서는 스트레스가 높을 수 있다는 것을 보여준다. 유사하게 단순 상관분석에서는 인간관계가 좋은 교사일수록 전체 스트레스 수준은 낮은 것으로 나타났다. 그러나 회귀분석에서는 인간관계가 스트레스 수준을 예측할 수 있는 정적인 변인으로 나타났다. 복잡한 변인들이 영향을 주고받는 학교라는 복잡한 상황에서 인간관계가 좋은 교사들이 오히려 다양한 변인과의 관계 속에서 보다 높은 수준의 스트레스를 경험할 수 있다고 추측해 볼 수 있다.

## 2. 제언

본 연구의 결과 및 논의를 바탕으로 향후 과제와 관련연구를 위한 몇 가지 제언을 제시해 보면 다음과 같다..

첫째, 직무스트레스는 본 연구자가 제시한 교직전문성, 직무만족도, 학교풍토 변인들과 밀접한 관련이 있지만 이러한 변인 외에도 다양한 변인이 있을 수 있다. 직무스트레스에 관한 다각적 변인분석을 통해 양적인 연구뿐만 아니라 동시에 통계분석을 뒷받침하는 질적인 연구도 병행되어 특수교사의 직무스트레스에 관한 다양한 관심을 가지고 개선책을 마련할 필요가 있는 것으로 보인다. 한편, 본 연구에서는 사례수의 제한으로 초등학교와 중등학교 교사간의 차이점 분석을 수행하지 않았다. 그러나 두 교사 집단 간의 이질성을 고려한다면 추후 연구에서 세부적으로 비교해 볼 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 연구대상자가 100명으로 제한적이라는 점, 국·공립학교가 79%를 차지하는 점, 남자교사에게 설문을 더 많이 하고자 노력하였으나 여자 교사가 68%를 차지하는 점, 편의표집을 수행했다는 점, 표집 지역이 전국 단위가 아니라는 점 등을 고려하면 연구결과를 모든 교사에게 일반화시키기에 제한이 따른다. 특히, 본 연구에서는 연구참여자가 100명으로 제한적인 상황에서 교직전문성, 직무만족도, 학교풍토의 하위 요인을 모두 투입하여 분석을 수행하였다. 본 연구는 스트레스에 영향을 미치는 하위 요인에 대한 세부적인 분석을 위해 사례수에 비해 많은 변인을 투입한 한계가 있다. 따라서 본 후속연구에서는 연구대상의 사례수를 더 늘리고 교사의 배경요인의 균형을 이루어 연구될 필요가 있다.

셋째, 각 변인간의 관계를 다루는 설문을 위해 더욱 정밀한 측정도구의 개발이 필요하다. 본 연구의 선행논문이 일반학교에 근무하는 교사들을 대상으로 연구한 도구를 분석하여 사용하였으므로, 특수교사에게 적용시키는데 무리는 없지만, 특수교육의 특수성을 감안해 적용하고자 할 때에 후속연구에서는 특수교사를 위한 측정도구 개발에 관심을 가지고 연구가 이루어질 필요가 있을 것으로 보인다.

## 참 고 문 헌

- 강경인 (2002). 특수학교 교사의 직무스트레스 유발과 이에 따른 소진 원인에 관한 연구. 대구대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 강경희(1996). 특수교육 교사의 직무만족도. 대구대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 강위영 (1997). 특수교육 교사의 직무상 스트레스와 정서적 탈진감으로 인한 교직이탈에 관한 연구. 정서·학습장애연구, 13(2), 45-67
- 강인수 (2002). 교육법론. 서울: 하우.
- 강정삼 (1993). 교사의 직무스트레스와 예방 관리 전략. 교육학연구, 31(3), 151-173
- 강학구 (1996). 특수학교 교사와 일반학교 교사의 직무스트레스 특징과 요인간의 관계성 분석. 대구대학교 대학원 박사학위 논문.
- 고남석 (2002). 학교조직풍토와 자율장학과의 관계. 제주대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 권태이 (2010). 중등체육교사의 교직전문성 인식과 역할수행과의 관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문
- 김광수 (2009). 중학교 교사의 교직 전문성에 대한 인식과 직무만족과의 관계. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김기태·조평호 (2003). 미래지향적 교사론. 서울: 교육과학사.
- 김애경·이승희 (2006). 특수학급교사의 직무만족도: 광주와 전남 지역을 중심으로. 특수아동교육연구, 8(4), 149-168.
- 김영한·추경진 (2010). 초등학교 특수학급 교사의 전문성 인식과 직무스트레스, 교사효능감과의 관계. 특수아동교육연구, 12(4), 413-432.
- 김정환 (2002). 장학론-이론·연구·실제-, 서울 : 학지사
- 김병하 (1999). 특수교육 교사론. 대구대학교출판부.
- 김종철 (1982). 교육행정의 이론과 실제. 서울: 교육과학사.

- 김준수 (1998). 특수학급 교사의 직무스트레스 수준과 대응양상. 우석대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김창걸 (1985). **교육행정학**. 서울 : 박문각.
- 김창걸 (2003). **교육조직행위론**. 서울: 형성출판사.
- 김효순 (2006) 특수학급 교사의 직무스트레스와 직무만족도에 관한 연구. 공주대학교 특수교육대학원 석사학위 논문.
- 노종희 (1990). 학교조직풍토의 개념화 및 측정에 관한 연구. **교육학연구**, 28(2).
- 노종희 (1997). **교육행정학**. 서울: 문음사.
- 노종희 (2001). 교원 직무만족의 개념화 및 측정에 관한 연구, **교육행정학연구**, 19(2).
- 노현지 (2008). 특수교사의 직무 스트레스에 관한 연구. 연세대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 대한교육연합회 (1982). 교원의 직무만족도에 관한 분석적 연구. **정책연구 제 36집**.
- 문신자 (1994). 특수학교 교사와 일반학교 교사의 스트레스와 대처방식의 비교연구. 대구대학교 재활과학 대학원 석사학위 논문.
- 박경화 (2006). 초등학교사의 교직전문성 인식수준과 직무만족도와의 관계. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박석돈, 안은경 (2004). 정신지체 특수학교 직업 담당교사의 직무만족도 연구. **직업재활연구**, 37(2), 197-223.
- 박선형 (2005). 교원전문성개발을 위한 인지과학적 연구: 쟁점, 이론적 기제 및 개발실천과제. **교육행정학연구**, 23(2), pp.91-116, 교육행정학회.
- 박영배 (2001). **조직행위론**. 서울: 법문사..
- 변주환 (2004). 특수학교 초·중등부 교사의 직무스트레스와 그 대처 방안. 공주대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 신유근(1986). **조직행위론**. 서울: 다산출판사.
- 오숙현·조홍중 (2008). 특수교사의 자아분화 수준에 따른 교직전문성 지각 및 직무스트레스에 관한 연구. **특수아동교육연구**.
- 오옥환 (2005). **교사전문성**. 서울: 교육과학사.

- 오영애 (1985). **장애영역별 특수학교 교사의 스트레스 비교 연구**. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 원성호 (2004). **특수학교 교사들이 가지는 직무스트레스의 구성요인 및 교육활동과의 관계**. 창원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유민욱 (2003). **특수학교 교사의 직무 스트레스 연구**. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위 논문.
- 윤선순 (2004). **특수학교교사의 직무만족도에 관한 연구**. 조선대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 윤용준 (2001). **공·사립 특수학교 교사의 직무만족도 비교연구**. 공주대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 윤종건 (1999). **21세기의 학교조직경영론**. 현대사.
- 이기영 (2001). **초등학교와 중학교 특수학급 교사의 직무스트레스 비교**. 공주대학교 특수교육대학원 석사학위 논문.
- 이동주 (1999). **특수교사와 일반교사의 직무 스트레스와 만족도 및 탈진에 관한 연구**. 홍익대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이민복 (2003). **특수학교 및 특수학급 근무교사의 직무만족도 연구**. 공주대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이상은·조원일 (2009). 특수학교와 특수학급에 근무하는 특수교사들의 직무 경험에 관한 질적 연구. **특수교육저널: 이론과 실천**, 10(2), 1-32
- 이순근 (2002). **특수학급 교사의 직무만족도 분석.-인천광역시 초등학교를 중심으로-** 인천교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이연주 (1996). **특수학교와 특수학급 교사의 직무 스트레스와 대처 방법 비교**. 이화여자 대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이완정 (1979). **학교조직 관리론**. 서울: 성원사.
- 이정순 (2007). **중학교 특수학급 교사의 직무스트레스와 자아존중감**. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위 논문.
- 이희승 (1998). **국어사전**. 서울: 민중서관.

- 장은정 (1991). 교사의 교직전문성 인식과 역할수행 및 직무 만족과의 관계에 대한 연구-서울시내 중등교사를 중심으로-. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 정범모 (1963). 교사의 전문성. 현대교육총서,13, 현대교육총서 출판사.
- 정병연 (2006). 교사 직무만족에 대한 교장 수업지도성 학교풍토, 학교 의사결정의 인과구조 분석. 목포대학교 교육대학원 박사학위 논문.
- 정은영 (2000). 초등교사의 직무만족에 영향을 미치는 교직의 전문성 요인. 서강대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 정태범 (2000). 학교경영론. 서울: 교육과학사.
- 정혜영·이경화 (2007). 장애아 보육교사의 직무만족도에 대한 조직풍토, 전문성 인식, 직무스트레스의 인과모형 연구. 열린유아교육, 12(3), 421-441.
- 정혜영·이경화 (2009). 학교조직풍토와 교사의 직무스트레스의 관계. 수산해양교육연구, 21(1), 121-133.
- 정희욱 (2006). 교사의 사회심리학적 요인이 직무만족도에 미치는 영향. 교육과학연구, 37(2).
- 조민주 (2004). 특수학교 교사의 직무 스트레스 유발과 소진 요인특성에 관한 연구. 대구대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 조수경 (2003). 정인지체학교 교사의 직무스트레스와 대처방법. 대구대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 지경화 (1999). 특수학교 교사와 일반학교 교사의 정신건강에 대한 비교연구. 강원대학교 대학원 석사학위논문.
- 최춘규 (1992). 특수학급교사의 스트레스 지각수준 분석. 우석대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최해순 (2008). 특수학급 교사와 특수학교 교사의 직무만족도 비교연구. 창원대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 추헌 (1995). 경영조직론. 서울: 박영사.
- 하명의 (2009) 특수학급교사의 직무스트레스가 교육만족도에 미치는 영향. 연세



- 대학교 정경대학원 석사학위논문.
- 한경임·임천기 (2003). 지체부자유 학교 교사의 직무 스트레스와 직무 만족도와의 상관연구, *한국 지체부자유아 교육학회지*, 중북·지체부자유아 교육, 제42권. 139-157.
- 한기철 (2003). 특수학교 교사의 직무 스트레스 수준과 유발요인 및 대처방안에 관한 연구. 전주대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 홍명숙 (2007). 특수학급 교사의 교사 효능감, 직무스트레스와 대처방식에 관한 질적 연구. 대불대학교 대학원 석사학위 논문.
- 황순영 (2005). 초임 특수교사의 자기효능감과 직무스트레스간의 관계. 특수아동 교육연구. 부산대 특수교육 연구소.
- Adams, J. (1963). Toward an Understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 67(5), 422-436
- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, Relatedness and Growth*. New York : Free Press.
- Ashforth, B. E. (1985). Climate Formations: Issues and Extensions. *Academy of Management Review*, 10(4), 837-847
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco. CA: Josseu-Baso.
- Flexner, Abraham(1915). 'Is Social Work a Profession?' Proceedings of the National Conference of Charities and Corrections, 567-590 (The Hillmann Printing Company, 1985).
- Frey, D. & Young, J (1983). Methods school and administrators can use to help teachers manage stress. *NASSP Bulletin*, 67, 73-77.
- Halpin, A. & Croft, D. (1962). *The organizational Climate of Schools*. Washington DC : US. Office of Education Research Project no. 543.
- Herzberg, F. (1966). *Work and nature of man*. Ohio: World Publishing.
- Herzberg, F. (1968). One more time : How do you motivate employees?

- Harvard Business Review*, 46(1), 53-62.
- Hoppck, R. (1935). *Job Satisfaction*. New York. : Happer & Row.
- Hoy, W. K. & Miskel, C.G. (1987). *Educational Administration: theory, research, and practice*. New York: Random House.
- Hoy, W. K. & Miskel, C.G (2001). *Educational Administration: theory, research, and practice*. New york : McGraw-Hill.
- Hoy, W. K. & Miskel, C.G (2005). *Educational Administration: theory, research, and practice*. McGraw-Hill.
- Kelly E. (1980). *Improving School Climate*. National Association of Secondary School Principal. Reston, VA.
- Kottkamp, R., Mulbern, J., & Hoy, W .(1987). Secondary School climate : A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23, 31-48.
- Kiriadou, C. (1987). Teacher Stress and Burnout: an International Review. *Educational Research*, 29, 146-152.
- Lindelow, J. & Mazzarella, J. (1982). *School climate : Another Perspective*. Burlingame, CA: Clearing House on Educational Management.
- Locke. E. A. (1976). *The Nature and Causes or Job Satisfaction*. In Dunnette, M. D.(ed.) *Handbook of Industrial Organizational Psychology*. Chicago : Rand McNally.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York. : Happer & Row.
- McBride, G., *Teachers, Stress, and Burnout*, R. E. Schmid, L, M, Nagata, (Eds.) (1983). *Comtemporary issues in special education*. New york: McGraw-Hill Book Company.
- Miskel, C. (1982). Motivation in educational organizations. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 65-88.
- OECD (1998). *Staying Ahead: In-service Training and Teacher Professional Development*. Paris: OECD

- Sergiovanni, T. & Starratt, R. (1998). *Supervision Human Perspectives*. 5th ed.  
New York : McGraw-Hill Book Company.
- Strauss, A & Corbin, J. M. (1998). *Basics of Qualitative Research-Grounded  
Theory Procedures and Techniques*. London: Sage Publication.
- Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*, New York. : John Wily and Sons.
- Wilson, C. (1979). Survey Conducted in Sandiego Country, San Diego California:  
Department of Education, 103-105.

## 부록

# 특수교사 설문 조사지

안녕하십니까?

교육활동에 여러 가지로 분주하신 가운데 귀중한 시간을 할애하여 주신 선생님께 진심으로 감사드립니다.

본 조사는 특수교사들의 교육 및 일반적인 생활에 대해 알아보기 위해 실시하는 것입니다. 설문 조사 영역은 1,2,3,4 영역으로 구분되어 있습니다. 설문의 문항을 읽어보시고, 선생님께서 평소에 느끼고 생각하시는 대로 모든 질문에 솔직하고 성의 있게 응답해주시기 바랍니다. 선생님께서 응답하여 주신 자료는 본 연구에 유의한 자료로 쓰이게 될 것입니다. 이 설문지는 무기명으로 통계처리 되며, 본 연구 이외의 다른 목적으로는 결코 사용되지 않을 것을 약속드립니다. 새해 복 많이 받으시고 선생님의 앞날에 행복이 가득하시길 바랍니다.

2011. 01

조선대학교 교육대학원 특수교육 전공 강주원 올림

본 조사지와 관련하여 문의사항이 있으시면 아래로 연락하시기 바랍니다.

e-mail : [softsky81@naver.com](mailto:softsky81@naver.com).

※ 아래 문항은 선생님의 일반적인 배경과 관련된 질문입니다. 다음 질문을 잘 읽고 해당 되는 곳에 V표 해 주십시오.

1) 선생님의 성별은?

- ① 남      ② 여

2) 선생님의 연령은?

- ① 20대    ② 30대    ③ 40대    ④ 50대 이상

- 3) 선생님의 최종학위는 무엇입니까?  
 ① 학사 ② 석사 ③ 석사과정 중 ④ 박사 ⑤ 박사과정 중
- 4) 선생님의 직위는 무엇입니까? (복수응답가능)  
 ① 부장교사 ② 담임교사 ③ 기간제 교사 ④ 기간제 강사
- 5) 선생님의 근무경력은?  
 ① 3년 미만 ② 3년-5년 미만 ③ 5년-10년 미만 ④ 10-20년 미만  
 ⑤ 20년 이상
- 6) 선생님의 근무학교는 어디인가요?  
 ① 초등 특수학교 ② 초등 일반학교 특수학급  
 ③ 중등 특수학교 ④ 중등 일반학교 특수학급
- 7) 선생님이 근무하는 학교의 설립형태는 무엇인가요?  
 ① 국·공립 ② 사립
- 8) 선생님이 맡고 있는 학생들의 80% 정도는 어느 정도의 장애를 지니고 있습니까?  
 ① 경도(mild) ② 중등도(moderate) ③ 중도(severe)  
 ④ 최중도(profound)
- 9) 선생님의 평균 주당 수업 시수는 몇 시간입니까?  
 ① 15-17시간 ② 18-20시간 ③ 21-23시간 ④ 24시간 이상
- 10) 선생님이 맡고 있는 학급의 인원수는 몇 명입니까?  
 ① 5명 미만 ② 5-10명 미만 ③ 10명 이상
- 11) 선생님이 하루 중 수업준비에 할애하는 시간은 얼마입니까?  
 ① 1시간 이하 ② 1-2시간 ③ 2-3시간 ④ 3시간 이상
- 12) 선생님이 하루 중 업무에 할애하는 시간은 얼마입니까?  
 ① 1시간 이하 ② 1-2시간 ③ 2-3시간 ④ 3시간 이상
- 13) 선생님이 하루 중 수업시간 외 학생지도에 할애하는 시간은 얼마입니까?  
 ① 1시간 이하 ② 1-2시간 ③ 2-3시간 ④ 3시간 이상
- 14) 선생님이 특수교사로서 교직을 선택하게 된 가장 큰 동기는 무엇입니까?  
 ① 다른 사람으로부터의 존경 ② 직업의 안정성 ③ 시간적인 여유  
 ④ 가르치는 일이 좋아서 ⑤ 보수가 좋아서 ⑥ 기타 ( )

## [영역1] 교직 및 교육 일반 I

※ 다음은 교직에 대한 일반적인 질문입니다.

다음 질문을 잘 읽고 '매우 그렇다'고 생각하면 5번에, '전혀 그렇지 않다'고 생각하면 1번에 O표 해주세요.				
전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	2	3	4	5

1) 학생의 능력과 수준을 고려하여 수업목표를 설정할 수 있다.	1	2	3	4	5
2) 교육관계 이론과 교과지식을 적용하여 수업에 활용하는 전문적인 수업방법과 기술을 갖추고 있다.	1	2	3	4	5
3) 학생생활지도를 위하여 성장 발달에 관한 전문적인 지식을 충분히 갖추고 있다.	1	2	3	4	5
4) 현행교육제도나 교육정책, 교육현실을 잘 이해하고 있다.	1	2	3	4	5
5) 교육내용에 정확한 지식을 알고 학생들의 수준에 맞게 재구성하여 지도할 수 있다.	1	2	3	4	5
6) 다양한 동기유발 기술을 가지고 있다.	1	2	3	4	5
7) 교육에 관련된 중요한 결정을 할 때 이해관계 보다는 학생의 필요에 근거를 두고 결정한다.	1	2	3	4	5
8) 학교의 교육계획 수립 시 적극 참여한다.	1	2	3	4	5
9) 수업목표에 맞는 평가도구를 제작하거나 이용하여 형성평가, 학기별 평가 등을 실시하고 있다.	1	2	3	4	5
10) 교수학습 지도안을 작성하는 형식과 내용을 숙지하여 어려움을 느끼지 않는다.	1	2	3	4	5
11) 학생생활지도는 교사나 학부모 또는 지역사회와 연계하여 긴밀하게 이루어지고 있다.	1	2	3	4	5
12) 교직에 들어온 이유는 수입이나 취직의 용이성 보다는 학생들이 좋아서였다.	1	2	3	4	5
13) 담당교과를 잘 지도하기 위해 충분한 전문적 지식과 교양, 상식 등을 갖추고 있다.	1	2	3	4	5

14) 학습지도시 컴퓨터 프로그램관련 동영상, 플래시, ppt 등 학습자료 제작과 교육기자재를 수시로 이용한다.	1	2	3	4	5
15) 학습 환경 조성을 위해 수시로 학습결과물을 제시하고 계절과 행사에 맞는 교육적 환경 조성을 위해 노력한다.	1	2	3	4	5
16) 일상생활에서도 바른 행동을 해야 한다고 생각한다.	1	2	3	4	5
17) 1인 1취미나 특기를 가지고 있으며 특별활동과 재량활동 지도 능력이 충분하다.	1	2	3	4	5
18) 수업을 동료교사가 참관하는 것은 부담스럽지만 교수학습 방법 개선을 위해서는 좋은 일이라고 생각한다.	1	2	3	4	5
19) 새로운 학습이론이나 지도기술을 꾸준히 익히기 위해 교과연구회, 강습회나 현직연수에 적극 참여한다.	1	2	3	4	5

## [영역2] 교직 및 교육 일반 II

※ 다음은 선생님의 교직생활의 만족수준을 알아보고자 하는 질문입니다. 모든 문항에 O표 해주세요.

전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	2	3	4	5

1) 학교환경이나 교실환경은 특수학생의 학습활동, 생활지도 등 특수교육에 필요한 자료가 적절하게 준비되어 있다.	1	2	3	4	5
2) 나는 특수교육 교사로서 특수학생 지도에 사명감을 갖고 있으며 보람도 느낀다.	1	2	3	4	5
3) 우리 학교 교장과 교감은 교직원과 원만한 인간관계를 갖고자 노력한다.	1	2	3	4	5
4) 나는 현행 교사의 승진 제도가 해당 교사의 가르치는 능력과 경력이 충분히 반영된 것으로 생각한다.	1	2	3	4	5
5) 우리 도는 특수교육 교사의 자질 향상을 위한 교원 연수의 기회가 많은 편이다.	1	2	3	4	5
6) 우리 학교 교육과정은 학생들이 장애를 극복하고 사회로 복귀하는데 도움을 줄 수 있도록 편성되어 있다.	1	2	3	4	5
7) 지역사회 주민(학부모)은 학교 실정을 이해하고 교사들의 노고에 감사하고 있다.	1	2	3	4	5
8) 우리 학교 교장, 교감은 특수교육에 대한 이해와 관심을 갖고 지원해 준다.	1	2	3	4	5
9) 나는 창의성을 발휘하여 맡은 업무에 충실한다.	1	2	3	4	5
10) 우리 학교 교장과 교감은 평소 나의 수업 및 학생생활 지도, 업무 능력을 인정하고 있다.	1	2	3	4	5
11) 우리 학교에서는 직무 수행에 따른 성과에 따라 충분한 보상을 해 준다.	1	2	3	4	5
12) 나는 평소 특수교육에 대한 전문성 신장을 위해 교과협의회 및 각종 연구활동에 적극 참여하고 있다.	1	2	3	4	5



13) 우리 학교에서는 교육과정을 균형있게 탄력적으로 운영하고 있다.	1	2	3	4	5
14) 지역사회 주민(학부모)은 우리 학교 교육 문제에 관심이 많다.	1	2	3	4	5
15) 우리 학교에서는 효율적으로 행정직원이 교사의 업무를 지원해 주고 있다.	1	2	3	4	5
16) 학부형은 교사를 존중하고 있으며, 특수교사를 일반교사보다 더 중요하다고 생각한다.	1	2	3	4	5
17) 우리 학교는 교직원간에 파벌을 형성하지 않는다.	1	2	3	4	5
18) 특수교육 교사에게 주어지는 승진 가산점 제도는 특수교사의 사기를 높이고 있다.	1	2	3	4	5
19) 나는 평소 교수-학습 개선을 위해 학습자료를 개발하고 있다.	1	2	3	4	5
20) 현행 교육과정으로 우리 학교 교육 목표를 달성하는데 별 어려움이 없다.	1	2	3	4	5
21) 지역사회 주민(학부모)은 우리 학교 교육프로그램 실천을 위해 적극 참여한다.	1	2	3	4	5
22) 우리 학교에서는 교육자료와 비품을 제때에 적절하게 공급해 주고 있다.	1	2	3	4	5
23) 교사라는 직업은 화려하지는 않지만 사회적으로 존경받는 직업이다.	1	2	3	4	5
24) 우리 학교 교사들은 내가 어려운 일을 당했을 때 격려해 주고 위로해 준다.	1	2	3	4	5
25) 나는 특수 학생 지도에 따른 승진 가산점을 주는 현행 제도에 대해 당연하다고 생각한다.	1	2	3	4	5
26) 우리 학교에서는 직원 연수 및 동학년 협의회, 동교과 협의회 등을 자주 갖는다.	1	2	3	4	5
27) 과중한 수업부담으로 다른 활동에 제약을 받는다.	1	2	3	4	5
28) 나는 특수교육 교사로서 학부모가 기대하는 인격을 갖추	1	2	3	4	5

고 있다.					
29) 나는 우리 학교 행정체계에 만족하고 있다.	1	2	3	4	5
30) 교직은 안정적인 직업이다.	1	2	3	4	5
31) 우리 학교 교사들은 평소 학교 일에 대해 불평과 분쟁이 없으며, 서로 신뢰하면서 화목하게 학교생활을 하고 있다.	1	2	3	4	5
32) 내가 받는 봉급은 나의 능력, 노력과 성과에 비추어 적합하다고 생각한다.	1	2	3	4	5
33) 우리 학교는 수업 방법의 개선을 위해 수업장학이 활성화 되어 있으며, 나는 동료장학 및 자기 장학에 적극 참여한다.	1	2	3	4	5
34) 우리 학교에서는 담임배정, 학년배정, 부장교사 임명 등 교무분장이 공정하게 이루어지고 있다.	1	2	3	4	5
35) 특수학생의 통합교육에 대해 지역사회가 이해와 협조를 하고 있다.	1	2	3	4	5
36) 상급교육기관(도교육청과 지역교육청)에서의 특수교육에 대한 행정 및 재정적 지원은 만족스럽다	1	2	3	4	5
37) 특수교육 교사가 된 것이 자랑스럽고 현재 학교 생활에 만족하고 있다.	1	2	3	4	5
38) 우리 학교 교사들은 연구 시범학교 운영 등 공동목표 달성을 위해 서로 협동한다.	1	2	3	4	5
39) 내가 현재 받고 있는 봉급은 가계를 꾸려 가는데 넉넉하다.	1	2	3	4	5
40) 나는 현재 상위 자격이나 학위를 갖추기 위해 열심히 노력한다.	1	2	3	4	5
41) 우리 학교에서는 교장, 교감, 교사, 협력교사의 협조로 통합교육이 잘 이루어지고 있다.	1	2	3	4	5
42) 교사들과 지역사회 주민(학부모)의 관계는 대체로 좋은 편이다.	1	2	3	4	5

### [영역3] 교직 및 교육 일반 Ⅲ

※ 다음은 선생님의 학교생활 환경 전반에 관한 질문입니다. 모든 문항에 O표 해 주세요.

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
	1	2	3	4	5
1) 학교에서 조직의 방침이나 정책이 합리적으로 잘 시행된다.	1	2	3	4	5
2) 나는 동료교사를 좋아한다.	1	2	3	4	5
3) 우리 학교의 분위기는 타율적이다.	1	2	3	4	5
4) 학교 업무에서 인간관계보다는 효율적으로 일을 처리한다.	1	2	3	4	5
5) 나는 학교에서 인간관계가 좋은 편이다.	1	2	3	4	5
6) 학교에 서로 믿지 못하는 분위기가 형성되어 있다.	1	2	3	4	5
7) 학교에서 조직의 목표가 명백하고 효과있게 잘 달성된다.	1	2	3	4	5
8) 우리 학교 교장, 교감은 친근한 직장선배처럼 느껴진다.	1	2	3	4	5
9) 우리 학교 교장, 교감은 단혀있는 직장 상사로 느껴진다.	1	2	3	4	5
10) 우리 학교는 환경변화에 효율적으로 대응한다.	1	2	3	4	5
11) 학교의 중요한 지표는 교사들 간의 결속력이다.	1	2	3	4	5
12) 나는 학교에서 종종 무력감을 느낀다.	1	2	3	4	5
13) 교육목표달성을 강조하여 학교운영과 조직을 편성한다.	1	2	3	4	5
14) 동료교사들은 내가 하는 일에 매우 협조적이다.	1	2	3	4	5
15) 우리 학교는 사소한 일로 서로 다투며 이기적인 분위기이다.	1	2	3	4	5
16) 우리 학교는 학업성취를 강조하는 풍토이다.	1	2	3	4	5
17) 우리 학교의 분위기는 신뢰로우며 화기애애하다.	1	2	3	4	5
18) 우리 학교는 동료의 흠을 들추어 파벌을 만든다.	1	2	3	4	5
19) 우리 학교의 교장, 교감은 교사를 공정하게 다룬다.	1	2	3	4	5
20) 나는 동료교사들로부터 인정을 받고 있다.	1	2	3	4	5
21) 우리 학교는 일일이 교장이나 교감의 지시를 받아서 처리한다.	1	2	3	4	5
22) 학교에서 조직목표의 성공여부를 중요하게 여긴다.	1	2	3	4	5
23) 동료교사들은 나의 개인사정을 자신의 일처럼 생각한다.	1	2	3	4	5
24) 우리 학교는 교장, 교감, 교사들 간에 서열의식이 강조된다.	1	2	3	4	5

## [영역4] 교직 및 교육 일반 IV

※ 다음은 교사가 갖는 어려움에 관한 질문입니다. 모든 문항에 O표 해주세요.

전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다	
1	2	3	4	5	
1) 내가 맡은 반 학생들의 장애 정도가 너무 심해 많은 스트레스를 받는다.	1	2	3	4	5
2) 관리자와의 관계가 소원해서 직무상 어려움이 있다.	1	2	3	4	5
3) 나는 동료교사들과의 관계가 원만치 못해 교직을 수행하는데 어려움이 있다.	1	2	3	4	5
4) 나는 학부모 개인에게도 관심을 기울인다.	1	2	3	4	5
5) 업무량은 많은데 시간이 부족하다.	1	2	3	4	5
6) 정해진 기한 내에 일을 끝내도록 내 스스로에게 다짐하곤 한다.	1	2	3	4	5
7) 내가 시킨 일을 학생들이 하지 않을 때 참을 수 없이 화가 난다.	1	2	3	4	5
8) 관리자는 내가 응할 수 없는 능력 밖의 지시를 한다.	1	2	3	4	5
9) 동료교사들은 내가 직무를 잘 수행하지 않는다고 생각하는 것 같다.	1	2	3	4	5
10) 자녀의 학업이나 생활에 부모가 무관심해서 마음이 쓰이곤 한다.	1	2	3	4	5
11) 업무를 완수하기 위해 일거리를 집에 가져가야 한다.	1	2	3	4	5
12) 직무를 제대로 수행하지 못하는 나 자신을 질책하고 괴로워한다.	1	2	3	4	5
13) 학습에 대해 학생들의 동기가 결여되어 있어 학생 진보에 방해가 된다.	1	2	3	4	5

14) 관리자를 대할 때 자연스럽게 행동할 수 없다.	1	2	3	4	5
15) 동료교사와의 의견 불일치는 나에게 문제가 된다.	1	2	3	4	5
16) 우리 반 학부모 중 일부는 내가 자녀 지도를 만족스럽게 수행하지 못한다고 생각하고 있는 것 같다.	1	2	3	4	5
17) 학교업무를 처리하는 속도가 다른 사람보다 뒤떨어진다.	1	2	3	4	5
18) 주변 사람들에게 나의 스트레스를 털어놓는 때도 있다.	1	2	3	4	5
19) 학생들로 인하여 많은 스트레스를 받는다.	1	2	3	4	5
20) 관리자는 내가 하는 일을 탐탁지 않게 생각하는 것 같다.	1	2	3	4	5
21) 함께 일하는 동료 교사들로부터 거의 지지를 받지 못하고 있다.	1	2	3	4	5
22) 학생들의 가정환경에 대해서도 신경이 쓰이곤 한다.	1	2	3	4	5
23) 과업을 완수하기 위해 시간을 할애하는데 어려움이 따른다.	1	2	3	4	5
24) 가르치는 것이 나에게서 일종의 스트레스다.	1	2	3	4	5
25) 학급당 학생 수가 많아 지도에 어려움을 느낀다.	1	2	3	4	5
26) 관리자와의 의견 충돌로 어려울 때가 있다.	1	2	3	4	5
27) 업무 처리가 어려워도 동료에게 도움을 요청하지 않는다.	1	2	3	4	5
28) 학부모들이 지나치게 학급 일에 간섭하는 느낌이 든다.	1	2	3	4	5
29) 문서작성, 교실청소, 학생지도등과 같은 일에 많은 시간을 보낸다.	1	2	3	4	5
30) 담임이나 맡은 업무가 맞지 않아 스트레스다.	1	2	3	4	5

- 긴 설문지에 성실히 응답해 주셔서 감사합니다. -