

통합학급 교사의 장애아동과 관계 인식, 자기 효능감 및 소진감 간의 관계 분석

오 원 석*

대구남양학교

최 성 규

대구대학교

이 종 배

대구대학교 대학원 박사과정

이 성 호

대구대학교 대학원 박사과정

《 요 약 》

본 연구는 통합학급 교사의 장애아동과 관계 인식이 교사의 자기 효능감 및 소진감과 관계의 관계를 알아보기 위하여 초등학교 통합학급 교사 198명을 대상으로 연구를 수행하였다. 본 연구에서 활용한 척도는 Ang(2005)의 교사-학생 관계 인식 척도, Cheung(2006)의 교사 효능감 척도 그리고 Kristensen 등(2005)이 개발한 소진감 척도이다. 연구 결과에 따른 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 통합학급 교사들의 장애아동과 관계 인식은 대체로 긍정적이며, 특히 통합교육 경력이 많거나 특수교육 관련 연수 이수 시간이 많은 교사들이 긍정적인 관계 인식을 가지고 있다.

둘째, 통합학급 교사들의 자기 효능감은 대체로 긍정적이며, 통합교육 경력과 교직 경력이 많은 교사들이 그리고 특수교육관련 연수 이수 시간이 많은 교사들이 자기 효능감이 높다.

셋째, 통합학급 교사들의 소진감에 있어서는 학생 관련 소진감이 개인적 또는 업무적 소진감에 비하여 높았으며, 통합교육 경력이 적은 교사들이 학생 관련 소진감 정도가 높다.

넷째, 통합학급 교사의 장애아동과 관계인식은 자기 효능감 및 학생 관련 소진감에 의해 설명될 수 있으며, 자기 효능감이 높을수록 그리고 학생 관련 소진감이 낮을수록 긍정적이다.

이상의 결론에 따르면 효율적인 통합교육의 수행을 위해서는 통합학급 교사 자격 제도의 도입을 통한 전문성 신장에 노력하여야한다.

주제어 : 통합교육, 교사-학생 관계 인식, 자기 효능감, 소진감

* 교신저자(k963041@hanmail.net)

I. 서 론

1. 연구의 필요성

학생들에게 있어 학교생활은 변화와 적응 그리고 전환을 위한 중요한 시기이며 학교생활을 통해 소속감을 개발하고 인간관계를 형성 유지하기 위해 노력한다. 따라서 긍정적 학교생활에의 적응은 아동들의 행동적, 학문적 측면에서 긍정적 발달을 위한 중요한 요인으로 제시되고 있다(Birch & Ladd, 1997). 학생의 학교생활 적응에 영향을 미치는 중요한 요인들은 다양하게 제시될 수 있으며, 그 중 하나로 교사와 학생의 관계를 들 수 있다. 교사와 학생 관계의 질은 초등학교와 중학교시기에 있어서 학생의 행동적 그리고 학문적 능력에 있어 중요한 예측치이며(Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995), 특히 교사와 학생의 관계는 전반적인 학교생활과 적응행동에 중요한 영향력을 가진 것으로 인식되고 있다(김정연, 2007; 방다미, 2005; Baker, Terry, Bridger, & Winsor, 1997).

Noddings(2005)에 따르면 교사의 관심은 학생의 요구를 지원하는 도덕적 윤리로서 정의될 수 있으며, 돌봄이 있는 교사는 학급에 있는 특정 학생이 가지는 어려움을 알 수 있고, 아동이 가지는 어려움을 해결하기 위해 필요한 부분들을 평가하고 그 요구를 해결하는 방법을 결정하여 행동적 지원을 하게 될 것이라고 제안하였다.

반면에 교사와 학생의 대립적 관계는 학교에 대한 부정적 태도, 수업의 회피와 같은 부정적 성과들과 관련되어 있음을 제시하고 있다(Birch & Ladd, 1997). Murray와 Greenberg(2000)은 교사와 부정적 관계를 형성하고 있는 5-6학년 학생들은 교사와 긍정적 관계를 가진 학생들과 비교할 때 자기보고 또는 교사에 의한 사회적 그리고 정서적 적응에 대한 평가 결과에서 낮은 점수를 보인다고 제안하였다.

이러한 연구 결과를 근거로 할 때 교사와 학생의 관계는 학교생활의 다양한 결과에 중요한 영향력을 가지는 것으로 고려할 수 있다. 그렇다면 이러한 관계 형성이 어떻게 이루어지고 그러한 관계의 질을 결정하는 것이 무엇인지에 대한 연구들이 교사와 학생 사이의 교육적이고 긍정적 관계를 형성하기 위한 중재 노력에서 매우 중요한 의미를 가진다고 볼 수 있다.

교사와 학생의 관계 형성에 영향을 미치는 변인들 중에서 중요한 하나의 변인은 학생의 특성을 들 수 있다. 학생의 특성 중 부주의하거나 행동 상 문제를 가진 경우는 교사와 학생의 관계에 있어 부정적 영향을 미치며(Pianta & Nimetz, 1991), 파괴적이고 공격적이며 반항적인 학생들은 대부분 교사들에게 특히 어려움을 가지게 하여 교사 스트레스의 주요한 원인으로 제시되기도 한다(Boyle, Borg, Falzon, & Baglioni, 1995).

이러한 결과는 장애아동의 통합에 대한 교사의 태도 연구에서 제시된 Ward 등(1994)의 제안과도 일관된 특성을 보인다. Murray와 Pianta(2007)는 통합교육 환경에 있는 장애아동이 가질 수 있는 부가적인 사회적, 정서적 그리고 정신적 특성은 교사와 학생의 관계 형성에 영향을 미치는 요인으로 제시하였다. 즉, 통합된 장애아동의 경우 특별한 교육적 요구로 인하여 교사들에게 부가적 노력을 요구하게 되고, 이러한 부가적 요구가 교사와 학생의 관계에 영향을 미칠 것으로 예상할 수 있다.

한편, 교사의 측면에서 볼 때 자기 자신에 대한 신념과 아동에 대한 기대는 교사와 학생의 관계 형성에 영향을 미칠 수 있는 중요한 변인이다(Murray & Pianta, 2007). 통합교육 태도에 대한 연구 결과들을 살펴보면 통합교육의 성공적인 수행을 위해서는 교사 자신의 수행능력에 대한 자신감이 중요한 요인으로 제시되었다(김자경 외, 2006; 오원석, 2008; Bruno, 1996; Landrum & Kauffman, 1992). 또한 Murray와 Pianta(2007)은 통합교육 환경에서 교사가 장애아동에게 가지는 낮은 기대는 아동에 대하여 정서적 지원, 칭찬 그리고 다른 긍정적 행동 지원을 적게 하도록 하며, 비평, 무시 그리고 부정적 행동에 대한 지적을 강화시키는 결과를 가져오게 한다고 제안하였다. 편민아(2007)는 장애유아가 통합되어 있는 어린이집에 근무하는 보육교사들을 대상으로 한 연구에서 교수 효능감과 통합교육에 대한 신념은 매우 강한 정적 상관을 가진 것으로 제시하였으며, 박미경(2007)은 ADHD아동에 대한 인식 및 대처방식과 교사의 효능감 관계를 연구한 결과에 따르면 ADHD아동이 통합된 학급 교사들의 효능감은 대체로 긍정적이었으며, 교사의 효능감은 아동에 대한 인식과 정적 상관을 가지고 있으며, 효능감이 높은 교사가 ADHD아동에 대하여 적극적 대처 방식을 활용하는 것으로 제시하였다. 따라서 교사의 효능감과 아동에 대한 기대는 통합교육 및 장애아동에 대한 관계 형성에 중요한 영향을 미칠 것으로 예상할 수 있다.

다른 측면에서의 연구로 Talmor 등(2005)의 결과를 살펴보면 통합교육에 대한 교사들의 태도에 중요한 상관을 가지는 변인으로 소진감(burnout)을 제시하였으며, 이러한 소진감은 교사의 자기 효능감과 유의미한 상관을 가지는 것으로 제시하였다. 교사의 스트레스 수준은 다양한 상황에서 학생과 교사의 상호작용에 영향을 미치는 구성요소로 개념화될 수 있으며, 이러한 스트레스 상황은 소진감의 개념과 관련지어 설명되고 있다. 소진감이란 교사와 같이 사람을 대상으로 하는 서비스업 종사자들의 직업적 스트레스로부터 발생하는 것으로 알려져 왔다(Farber, 1991). Maslach와 Jackson(1981)은 소진감을 세 가지 영역의 신드롬 즉, 정서적 피로(emotional exhaustion), 비인간화(depersonalization), 그리고 성취감의 위축(reduced feelings of personal accomplishment)으로 설명하고 있다. 정서적 위축은 정서적 자원이 고갈되어 더 이상 심리적으로 자신들에게 정서적 지원을 제공할 수 없을 때 발생한다. 이러한 정신적 스트레스와 정서적 피로에 대한 대처 기제로 교사들은 학생들로부터

그리고 학생들과의 활동으로부터 이탈하고자 하는 경향을 보이게 되고, 학생들에 대하여 부정적, 냉소적 그리고 차별적 태도와 감정을 가지게 된다. 따라서 교사들은 그들 스스로를 학생들과 활동에서 비효과적인 것으로 인식하고 개인적 성취에 있어 낮은 지각을 갖게 된다. 그 결과 정서적 고통을 감소시키기 위하여 교육활동과 학생에 대한 태도, 목표, 행동 그리고 동기를 수정하게 된다(Cherniss, 1980).

모든 교사들이 스트레스를 경험하지만 통합학급을 담당하는 교사들은 장애아동에 대한 교육적 지원에 따른 부가적 스트레스를 경험할 가능성이 많으며, 이로 인해 교사의 효능감과 소진감 등에서 차별적 특성을 보일 것으로 예상된다. 특히 통합된 장애아동과 교사의 관계는 교사의 효능감 그리고 소진감과 관련성을 가질 수 있으며, 이러한 관계는 교사의 개인적 배경에 따라 차별적 특성을 나타낼 것으로 예상된다. 통합학급에 있는 교사가 장애아동의 지도에 대해서 낮은 효능감과 높은 소진감을 가지게 된다면 이는 통합된 장애아동과 교사의 부정적 관계 형성을 가져오게 될 것이며, 이로 인해 장애아동이 통합교육을 통해 가질 수 있는 다양한 장점을 경험할 수 없게 될 뿐만 아니라 통합학급에 재학하고 있는 비장애 아동의 교육권에도 부정적 영향을 미칠 것으로 예상된다.

따라서 이 연구에서는 통합학급 교사의 장애아동에 대한 관계 인식과 교사의 효능감 및 소진감은 교사의 개인적 배경 변인에 따라 어떠한 특성을 보이는 지를 알아보고, 각 요인들 즉, 교사와 학생의 관계 인식, 교사의 자기 효능감, 그리고 소진감은 교사의 배경 변인에 따라 어떤 관계가 있는지를 분석함으로써 통합교육의 효율적 운영을 위한 기초 자료를 제공하고자 한다.

2. 연구의 목적

통합학급 교사들이 인식하고 있는 장애아동과의 관계 인식은 교사들의 자기 효능감 및 소진감과 어떤 관계를 가지고 있는지 알아보기 위한 이 연구의 구체적인 목적은 다음과 같다.

첫째, 통합학급 교사들의 장애아동과 관계는 어떠한 지 알아본다.

둘째, 통합학급 교사들의 자기 효능감은 어떠한 지 알아본다.

셋째, 통합학급 교사들의 소진감은 어떠한 지 알아본다.

넷째, 통합학급 교사들의 장애아동과 관계인식이 자기 효능감 및 소진감과 어떤 관계가 있는 지 알아본다.

II. 연구 방법

1. 연구 대상

통합학급 교사들이 학급에 통합된 장애아동과의 관계에 대한 인식이 어떠하며, 이러한 인식은 교사의 자기 효능감 및 소진감과 어떤 관계가 있는지를 알아보기 위하여 대구광역시와 경상남도에 소재하고 있는 초등학교 통합학급의 교사를 이 연구의 대상으로 선정하였다. 통합학급 교사의 선정은 단순 무선 표집 방식을 활용하였으며, 이 연구에서는 통합학급 교사의 배경 변인을 중심으로 분석하였다. 연구 대상별 구체적인 내용은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 대상 교사

항 목			항 목				
	빈도	백분율		빈도	백분율		
계	198	100	학력	4년제 대학 졸업	158	79.8	
성 별	남	45	22.7	석사 학위 소지	40	20.2	
	여	153	77.3	장애친척	있음	26	13.1
통합학급 경력	1년	105	53.0	유무	없음	172	86.9
	2년	49	24.7		없음	119	60.1
	3년 이상	44	22.2	특수관련	30시간 이하	25	12.6
교직 경력	5년 이하	70	35.4	연수이수	60시간	41	20.7
	6년-10년 이하	41	20.7		120시간 이상	13	6.6
	11년-20년 이하	54	27.3	근무환경	아파트 80% 이상	39	19.7
	21년-30년 이하	21	10.6		아파트 30-80 미만	47	23.7
	31년 이상	12	6.1		아파트 30% 미만	112	56.6

전체 연구대상자는 198명이며 그 중 남자 교사는 45명으로 22.7%에 해당하며, 통합학급 경력에 따른 구분에서는 처음으로 통합학급을 맡은 교사가 전체 53%인 105명이며, 2년째 통합학급 경력을 가진 교사가 49명으로 24.7%에 해당하였다. 교직 경력에 따른 분포는 5년 이하가 35.4%인 70명이고, 31년 이상의 교직 경력자도 12명이 포함되었다. 최종학력으로 보면 4년제 대학 졸업학력자가 전체 79.8%에 해당하는 것으로 나타났다. 장애 친척이 있는 교사들은 26명으로 13.1%이며, 특수교육관련 연수 이수 정도를 보면 연수를 이수한 경험이 없는 교사가 전체 60.1%인 119명으로 매우 높은 비율을 보였다.

2. 연구 도구

통합학급 교사의 장애아동과의 관계 인식, 교사의 자기 효능감 및 소진감과 관계를 알아보기 위한 이 연구에서는 장애아동과 교사의 관계 인식 척도, 교사의 자기 효능감 척도 그리고 소진감 척도 3가지 도구를 활용하였다. 각 도구의 구성과 신뢰도 및 타당도에 대한 내용은 아래와 같다.

1) 장애아동과 교사의 관계 인식 척도

Ang(2005)은 교사를 대상으로 자신의 학급에 있는 아동과 관계의 질에 대한 인식을 알아보기 위하여 자기 보고 형식의 교사 학생 관계 척도(Teacher-Student Relationship Inventory; TSRI)를 개발하였다. 이 도구는 5점 척도의 16개 문항으로 싱가포르에 있는 초등학교 교사를 대상으로 탐색적, 확인적 요인 분석을 통해 14개 문항을 선정하였다. 탐색적 요인분석 결과 3개의 요인 즉, 만족(satisfaction)요인, 유효한 도움(instrumental help)요인, 그리고 대립(conflict)요인이 나타났다. 각 요인별 Cronbach α 는 각각 .95, .95, .88로 매우 신뢰로운 것으로 제시되었다. 이 연구에서 활용된 교사-학생 관계 척도에 대한 개괄적 내용은 <표 2>와 같다.

<표 2> 연구 도구의 구성 및 내용

요인	측정 내용	문항 수	신뢰도	채점 방법
교사-학생 관계 인식	장애아동과 교사의 신뢰관계, 교수-학습 상황에서의 관계 등	14	.88	6점 척도 최고점 84 최하점 14
계		14	.88	

(1) 교사-학생 관계 인식 척도의 타당성과 신뢰도 분석

교사-학생 관계 인식 척도의 내용 타당성과 신뢰도 분석 결과는 <표 3>과 같다. 교사-학생의 관계 인식 척도의 구성 타당성을 검증하기 위해 척도 문항에 대한 요인 분석을 실시하였다. 요인 분석 결과 KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)의 MSA(Measure of Sampling Adequacy)는 .893으로 나타났으며, Bartlett-구형성 검증 결과 $\chi^2(91, N=198)=1551.062$ 이고, $p=.000$ 으로 나타나 요인 분석에 적절한 자료임을 알 수 있다. 주성분 분석을 활용하고 고유치를 기준으로 탐색적 요인분석을 실시한 결과 1개의 요인으로 나타났다. 이는 Ang(2005)의 연구에서 3개 요인으로 제시된 것과는 다르지만 문항에 대한 응답자의 반응은 응답자의 문화적 특성과 배경

을 고려할 때 요인분석의 결과는 차이를 가져올 수 있다(Horner-Johnson et al., 2002)는 점과 이 연구에서는 6점 척도로 구성된 점 그리고 Ang(2005)는 역채점 방식이 아닌 3요인을 대립요인으로 제시한 점 등에 따른 차이로 볼 수 있다. 요인별 문항의 요인 부하량은 최고 .84에서 최저 .43의 범위로 적절한 상관을 가지고 있었다. 검사 문항의 신뢰도 검정을 위해서는 Cronbach α 를 활용하였으며, 14개 문항에 대한 전체 신뢰도는 .887로 나타나 매우 신뢰로운 문항들로 구성되었음을 알 수 있다.

<표 3> 교사-학생 관계 인식 척도의 타당성과 신뢰도 분석 결과

요인	문항 번호	측정문항	기술통계		타당도 분석		신뢰도 분석	
			평균	표준 편차	요인별 부하량	항목-전체 상관 계수	문항 제거 시알파 계수	항목수 Alpha
1 요인	1	우리 반에 이 학생이 있는 것이 좋음	4.26	1.1	.79	.69	.87	$\alpha = .88$
	2	어려움이 있을 때 나에게 도움을 청할 것임	4.25	1.0	.54	.46	.88	
	3	이 학생과의 관계를 긍정적으로 봄	4.83	0.8	.73	.65	.87	
	4	다른 모든 학생들보다 더 나를 좌절하게 만듦*	4.56	1.2	.62	.51	.88	
	5	전학을 간다면 보고 싶어질 것임	4.58	0.9	.76	.68	.87	
	6	개인적인 일을 나와 공유함	4.16	1.1	.54	.47	.88	
	7	이런 학생을 지도하는 것은 매우 힘든 일임*	4.32	1.3	.62	.51	.88	
	8	전학을 간다면 편안함을 느낄 것임*	4.04	1.2	.74	.64	.87	
	9	도움이 필요하다면 나에게 도움을 청할 것임	4.52	1.0	.62	.56	.88	
	10	자신의 이야기를 들려주거나 동정을 구함	4.36	1.1	.43	.36	.88	
	11	이 학생이 없다면 우리 반이 보다 즐거울 것임*	4.52	1.2	.67	.56	.88	
	12	나에게 도움이나 조언을 구하고자 함	4.31	1.0	.46	.36	.88	
	13	이 학생과 나의 관계는 행복함	4.52	1.0	.83	.74	.87	
	14	나는 이 학생을 좋아함	4.82	0.9	.84	.76	.87	

*역 채점 문항

2) 통합학급 교사의 자기 효능감 척도

통합학급 교사의 자기 효능감을 알아보기 위한 척도는 Cheung(2006)이 홍콩에 있는 교사들을 대상으로 교사 효능감 척도(Teachers' Sense of Efficacy; TSE)의 타당도와 신뢰도 검정 절차를 거친 것이다. 이 도구는 수업 전략, 학급 관리, 그리고 학생 참여의 3가지 영역에서 교사의 효능감을 측정하고 있으며 9점 척도로 구성되었다. 연구자에 따르면 개발 당시 신뢰도는 .93으로 매우 신뢰로운 것으로 제시되었다. 이 도구의 개괄적인 내용은 <표 4>와 같다.

<표 4> 연구 도구의 구성 및 내용

요인	측정 내용	문항 수	신뢰도	채점 방법
교사의 자기 효능감	학급 관리, 수업 전략의 활용 그리고 학생의 문제 행동에 대한 대처 능력 등	12	.94	9점 척도 최고점 108 최하점 12
계		12	.94	

(1) 자기 효능감 척도의 타당성과 신뢰도 분석

통합학급 교사의 자기 효능감 척도에 대한 타당성과 신뢰도 분석 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 교사 효능감 척도의 타당성과 신뢰도 분석 결과

요인	문항 번호	측정문항	기술통계		타당도 분석		신뢰도 분석	
			평균	표준 편차	요인별 부하량	항목-전체 상관 계수	문항 제거 시알파 계수	항목수 Alpha
1 교사 효능감	1	학생들의 무질서한 행동을 잘 조절함	6.5	1.5	.80	.76	.94	12개 항목 $\alpha=.94$
	2	학습에 흥미를 갖도록 학생들을 잘 동기화함	6.1	1.3	.80	.76	.94	
	3	학급 학생들이 학교생활을 잘 할 것이라고 믿음	6.9	1.4	.79	.75	.94	
	4	학생들의 학습활동을 잘 도와줌	6.7	1.1	.81	.77	.94	
	5	학생들에게 적절한 발문을 잘 활용함	6.2	1.3	.80	.75	.94	
	6	학생들이 규칙을 지키도록 잘 지도함	7.0	1.3	.80	.77	.94	
	7	학생들의 난폭한 행동을 자제하도록 잘 지도함	6.7	1.4	.71	.66	.94	
	8	학급의 관리 규칙을 학생들과 함께 잘 제정함	6.6	1.4	.84	.81	.94	
	9	다양한 평가 전략을 잘 활용함	6.2	1.3	.80	.76	.94	
	10	개념 이해를 잘 하도록 대안적 설명을 잘 제시함	6.5	1.4	.82	.78	.94	
	11	학생들의 학교 적응을 위해 학부형과 잘 협력함	6.0	1.4	.71	.66	.94	
	12	특별한 상황이 발생할 때 대안적 전략을 잘 실행함	6.1	1.4	.81	.77	.94	

교사 효능감 척도의 구성 타당도를 검증하기 위해 척도 문항에 대한 요인 분석을 실시하였다. 요인 분석 결과 KMO의 MSA는 .94로 나타났으며, Bartlett-구형성 검정 결과 $\chi^2(66, N=198)=1885.233$ 이고, $p=.000$ 으로 제시되었다. 주성분 분석을 활용하고 고유치 기준으로 탐색적 요인분석을 실시한 결과 1개의 요인으로 나타났다. 요인별 문항의 요인 부하량은 최고 .84에서 최저 .71의 범위로 적절한 상관을 가지고 있었다. 검사 문항의 신뢰도 검정을 위해서는 Cronbach α 를 활용하였으며, 14개 문항에 대한 전체 신뢰도는 .94로 나타나 매우 신뢰로운 문항들로 구성되었음을 알 수 있다.

3) 교사의 소진감 척도

이 연구에서 활용한 교사의 소진감 척도는 Kristensen 등(2005)이 개발한 코펜하겐 소진감 척도(Copenhagen Burnout Inventory:CBI)이다. 이 척도는 크게 3가지 요인 즉, 개인적 소진감, 업무 관련 소진감, 그리고 대인관계 소진감으로 구성되었다. 각 요인별 Cronbach α 는 .85에서 .87로 매우 신뢰로운 것으로 제시되었다. 이 연구에서는 개인적 그리고 업무적 소진감은 그대로 활용하였으며, 대인관계 소진감은 통합학생에 대한 소진감으로 구성하여 활용하였다. 활용된 교사 소진감 척도에 대한 개괄적 내용은 <표 6>과 같다.

<표 6> 연구 도구의 구성 및 내용

요인	측정 내용	문항 수	신뢰도	채점 방법
개인적인 소진감	개인적으로 생활 속에서 느끼는 소진감의 정도를 묻는 문항	6	.87	5점 척도 최고점 30, 최하점 6
업무관련 소진감	교사로서 학교 업무 또는 수업으로 인한 소진감의 정도를 묻는 문항	6	.86	5점 척도 최고점 30, 최하점 6
학생관련 소진감	학급의 학생에 대한 지도 및 수업 관련으로 인한 소진감의 정도를 묻는 문항	5	.85	5점 척도 최고점 25 최하점 5
계		17	.93	

(1) 교사 소진감 척도의 타당성과 신뢰도 분석

교사 소진감 척도의 타당성과 신뢰도 분석 결과는 <표 7>과 같다.

<표 7> 교사 소진감 척도의 타당성과 신뢰도 분석 결과

요인	문항 번호	측정문항	기술통계		타당도 분석		신뢰도 분석	
			평균	표준 편차	요인별 부하량	항목-전체 상관 계수	문항제거시알파값	항목수 Alpha
개인적 소진감	1	얼마나 자주 피곤한가?	3.10	.73	.83	.73	.84	KMO=.82 p=.000 6항목 α=.87
	2	얼마나 자주 신체적으로 아주 지치는가?	2.95	.74	.80	.69	.84	
	3	얼마나 자주 정서적으로 아주 지치는가?	2.85	.85	.79	.68	.84	
	4	얼마나 자주 “더 이상은 못 하겠다” 라고 느끼는가?	2.19	.82	.75	.64	.85	
	5	얼마나 자주 완전히 지쳐 녹초가 될 것 같은가?	2.37	.72	.86	.79	.83	
	6	얼마나 자주 몸이 약해서 병에 걸릴 것 같은가?	2.21	.85	.65	.52	.87	
업무 관련 소진감	1	학교 수업을 마치고 난 후 매우 지친다고 느끼는가?	2.75	.79	.77	.66	.80	KMO=.81 p=.000 6항목 α=.86
	2	아침에 일어나 학교 수업을 생각하는 것만으로 지치는가?	2.10	.80	.66	.52	.82	
	3	근무 시간마다 피곤하다고 느끼는가?	2.31	.83	.78	.67	.80	
	4	여가 시간동안 가족 및 친구들과 보낼 여유가 있는가?*	3.52	.88	.43	.32	.86	
	5	수업하는 것 때문에 정서적으로 지치는가?	2.54	.79	.82	.70	.79	
	6	수업하는 것 때문에 좌절할 적이 있는가?	2.34	.70	.71	.58	.81	
	7	수업 때문에 육체적, 정신적으로 소진감을 느끼는가?	2.43	.76	.82	.70	.80	
학생 관련 소진감	1	학생과 함께 활동하는 것이 어렵다고 생각하는가?	2.44	.78	.83	.74	.71	KMO=.83 p=.000 5항목 α=.85
	2	학생과 활동하는 것에서 에너지가 많이 소모되는가?	2.52	.84	.81	.65	.73	
	3	학생과 함께 일하는 것 때문에 좌절할 적이 있는가?	2.28	.79	.83	.62	.74	
	4	학생과 함께 일할 때 얻는 것보다 주는 것이 더 많다고 느끼는가?*	2.68	.84	.04	.13	.85	
	5	학생과 함께 일하는 것이 피곤한가?	2.27	.75	.74	.65	.74	
	6	얼마나 오랫동안 학생과 일할 수 있을지 의문이 드는가?	2.33	.80	.75	.57	.75	

*삭제문항

이 연구에서 활용한 교사의 소진감 척도는 3요인으로 나누어 요인분석과 신뢰도 분석을 실시하였다. 요인 구조가 명확하게 제시된 경우에는 탐색적 요인분석보다 확인적 차원에서의 요인분석이 보다 적절할 수 있다는 지적에 따라(문수백, 2009) 여기서는 각 요인구조가 1요인을 묶이는가를 확인하고, 요인별 문항 내적 합치도를 활용한 신뢰도를 제시하였다. 표에 제시된 내용에 따르면 개인적 소진감 요인은 $KMO=.82(p=.000)$ 이며, 업무 관련 소진감은 $KMO=.81(p=.000)$ 그리고 학생관련 소진감은 $KMO=.83(p=.000)$ 으로 요인분석에 적절한 자료임이 확인되었으며, 문항 내적 합치도에 의한 신뢰도 분석에서도 각각 .87, .86, .85로 나타나 매우 신뢰로움이 확인되었다. 다만 업무관련 소진감과 학생관련 소진감에서 각각 1개 문항씩은 요인 구조와 신뢰도 분석에서 적절한 수준을 보이지 못하여 삭제문항으로 결정하였다.

3. 연구 절차

이 연구에서는 초등학교 통합학급 교사의 장애아동과 관계 인식 및 자기 효능감과 소진감에 대한 인식을 알아보기 위한 것으로 연구 절차는 도구의 개발과 실행 그리고 분석의 절차를 거쳤다.

연구 도구의 개발 과정으로 장애아동과의 관계 인식, 자기 효능감, 소진감 척도는 외국의 도구를 번안하여 활용하였다. 번안과정은 영어 교사 자격을 소지한 박사과정 대학원생 1명과 박사학위 소지자 2명이 참여하였으며, 번안된 내용은 특수교육 관련 국내 교수의 내용 타당도에 대한 검증 절차를 거쳤다.

검사의 실시는 2008년 10월 1주에서 10월 4주에 걸쳐 수행되었으며, 경상남도 와 대구광역시에 근무하고 있는 초등학교 통합학급 교사를 대상으로 하였다. 검사의 수행은 각 학교에 근무하고 있는 교사들 중 한 분의 대표 교사를 선정하여 연구 목적과 검사 방법에 대하여 충분한 설명 과정을 거쳤으며, 대표 교사를 통해 각 학교의 통합학급에 근무하고 있는 교사들의 태도 및 인식 검사를 실시하였다.

연구 도구는 Likert식 총합척도 방식을 활용한 설문 형식으로 구성되었으며, A4 사이즈의 종이에 인쇄된 형태로 제공되었다. 응답은 지필 형식을 활용하였으며, 설문 에 소요된 시간은 약 15분 내외로 교사들이 편안하게 응답할 수 있도록 안내 하였다.

4. 자료 분석

본 연구는 통합학급 교사의 아동과 관계 인식, 자기 효능감 그리고 소진감 간의 관계를 알아보기 위한 것으로 SPSS 12.0을 활용하여 아래와 같은 방법으로 자료를 분석하였다.

첫째, 검사 도구의 타당도와 신뢰도 확인을 위한 통계적 검정 절차로 주성분 분석을 활용한 요인분석과 Cronbach α 를 활용한 신뢰도 분석을 실시하였다.

둘째, 교사들의 태도 및 인식을 알아보기 위하여 교사 배경 변인에 따라 t-검정 또는 분산분석을 활용하였다.

셋째, 교사들의 학생과 관계인식, 자기 효능감, 그리고 소진감 간의 관계를 알아보기 위하여 상관분석 및 중다 회귀 분석을 활용하였다.

Ⅲ. 연구 결과 및 논의

1. 통합학급 교사들의 장애아동과 관계 인식 분석

통합학급을 담당하고 있는 교사들의 장애아동과 관계 인식에 대한 분석 결과는 <표 8>과 같다.

<표 8> 교사 관련 변인에 따른 장애아동과의 인식 분석

구분	변인	항 목	교사 수	평균	표준 편차	F값 (t값)	유의 확률	사후분석(Scheffe) 유의수준 .05에 대한
교사 관련 변인		계	198	62.03	10.25			
	성별	남	45	58.62	9.11	6.62	.01	
		여	153	63.03	10.37			
	통합경력	1년(a)	105	60.95	9.11	4.61	.01	b, a < c
		2년(b)	49	60.69	11.29			
		3년 이상(c)	44	66.09	10.78			
	교직경력	5년 미만(a)	70	62.15	9.95	1.80	.13	
		5년-10년 미만(b)	41	61.17	9.92			
		10년-20년 미만(c)	54	60.12	9.53			
		20년-30년 미만(d)	21	66.42	13.48			
		30년 이상	12	65.08	8.12			
	학력	4년제 대학 졸업	158	61.91	10.65	.09	.76	
		석사 학위 소지	40	62.47	8.56			
	장애인지 유무	있다	26	63.69	9.78	.78	.37	
		없다	172	61.77	10.32			
특수관련 연수이수	없음(a)	119	60.39	9.51	6.19	.00	b, a, d < a, d, c	
	30시간 이하(b)	25	59.44	10.96				
	60시간 이하(c)	41	67.51	10.05				
	120시간 이상(d)	13	64.68	10.33				
근무환경	아파트 80% 이상(a)	39	67.46	10.33	12.73	.00	c < b, a	
	아파트 30-80% 미만(b)	47	64.48	10.12				
	아파트 30% 미만(c)	112	59.10	9.26				

통합학급 교사의 장애아동과 관계에 대한 인식($M=62.3$, $SD=10.25$)은 중간값($MP=49$)을 기준으로 할 때 매우 긍정적 인식을 가지고 있는 것으로 나타났다. 이러한 긍정적 관계 인식은 교사 관련 변인에 따라 차이를 보였으며, 특히 교사의 성별($t(196)=6.62$, $p=.01$), 통합교육 경력($F(2, 195)=4.61$, $p=.01$), 특수교육관련 연수 이수 정도($F(3, 194)=6.19$, $p=.00$) 그리고 근무 환경($F(2, 195)=12.73$, $p=.00$)에서 유의미한 차이를 보였다.

성별에 따라서는 남교사보다는 여교사가 긍정적 태도를 보이는 것으로 제안되었다. 이는 통합교육 및 장애 인식에서 남교사보다 여교사가 긍정적이었던 연구 결과들(오원석, 2008; 현종미, 2005)과 일치하는 것으로 볼 수 있다. 통합교육 경력에 있어서는 통합 경험이 많을수록 장애아동과의 관계인식이 긍정적이었다. 특히 통합 경험이 1-2년인 교사들에 비해 3년 이상의 경험을 가진 교사들이 매우 긍정적 관계 인식을 가졌다. 이는 통합교육 경력이 통합교육태도에 영향을 미치지 않는다는 연구 결과들(김대현, 2006; 현종미, 2005)과는 차이를 보이는 것으로 나타났다. 그리고 학교군의 환경에 따라서도 장애아동과의 관계인식에 차이를 보이는 것으로 제시되었다. 특히 학교군의 사회경제적 위치가 낮은 지역일수록 장애아동과 교사의 관계가 상대적으로 부정적인 것으로 나타났다.

2. 통합학급 교사의 자기 효능감 분석

통합학급 교사 관련 변인에 따른 자기 효능감 분석 결과는 <표 9>와 같다. 통합학급 교사의 자기 효능감에 대한 분석 결과를 살펴보면 교사의 자기 효능감($M=78.65$, $SD=13.33$)은 중간 값($MP=60$)을 기준으로 볼 때 긍정적인 것으로 나타났다. 따라서 통합학급 교사들은 장애아동의 통합에 따른 다양한 수업 사태 및 학급 경영, 학생의 문제 행동에 대한 대처 능력 등에 있어서 긍정적인 태도를 보이는 것을 알 수 있다. 이러한 태도는 교사 관련 변인에 따라 차이를 보였다. 특히 통합경력($F(2, 195)=4.98$, $p=.00$), 교직경력($F(4, 193)=3.51$, $p=.00$), 그리고 특수교육관련 연수 이수정도($F(3, 194)=5.81$, $p=.00$), 학교 환경($F(2, 195)=9.73$, $p=.00$)에 따라 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

통합경력에 따른 결과를 보면 통합경력이 적을수록 자기 효능감 수준이 낮은 것으로 나타나 앞에서 분석한 장애아동과의 관계 인식과도 밀접한 관계성을 갖는 것을 알 수 있다. 교직경력에 있어서는 5년 미만의 교사들과 30년 이상의 교직 경력을 가진 교사 집단에서 통계적으로 유의미한 차이를 보여, 교육경력이 낮은 교사들이 통합교육에 대하여 보다 긍정적이라는 연구 결과들(김상중, 2004; Clough & Lindsay, 1991)과는 차이를 보였다. 특수교육관련 연수 이수 정도에 있어서는 전혀

연수를 받지 않은 집단과 120시간 이상의 연수를 받은 집단이 유의미한 차이를 보였다. 따라서 특수교육 관련 연수의 필요성이 다시 한번 강조되는 것을 알 수 있다. 끝으로 근무환경에 있어서는 학교군에 아파트가 80% 이상인 환경에 근무하는 교사들이 자기 효능감이 높은 것으로 나타났으며, 이러한 차이는 유의미하였다.

<표 9> 통합학급 교사 관련 변인에 따른 자기 효능감 분석

구분	변인	항 목	교사 수	평균	표준편 차	F값 (t값)	유의확 률	사후분석(Scheffe) 유의수준 .05에 대한
교사 관련 변인		계	198	78.65	13.33			
	성별	남	45	78.53	13.07	.00	.94	
		여	153	78.69	13.44			
	통합경력	1년(a)	105	76.03	13.65	4.98	.00	a, b < b, c
		2년(b)	49	80.32	11.51			
		3년 이상(c)	44	83.04	13.24			
	교직경력	5년 미만(a)	70	74.88	13.08	3.51	.00	a, c, b, d < c, d, b, e
		5년-10년 미만(b)	41	81.17	12.92			
		10년-20년 미만(c)	54	78.18	10.41			
		20년-30년 미만(d)	21	83.28	18.98			
		30년 이상	12	86.03	10.37			
	학력	4년제 대학 졸업	158	78.45	13.95	.17	.67	
		석사 학위 소지	40	79.45	10.62			
	장애인지 유무	있다	26	74.69	13.08	2.66	.10	
		없다	172	79.25	13.30			
	특수관련 연수이수	없음(a)	119	76.00	13.39	5.81	.00	a, b, c < b, c, d
30시간 이하(b)		25	78.76	11.01				
60시간 이하(c)		41	83.24	13.29				
120시간 이상(d)		13	88.23	9.00				
근무환경	아파트 80% 이상(a)	39	86.74	11.15	9.73	.00	c, b < a	
	아파트 30-80% 미만(b)	47	76.89	13.63				
	아파트 30% 미만(c)	112	76.58	12.92				

3. 통합학급 교사의 소진감 분석

통합학급 교사의 소진감은 개인적, 업무관련 그리고 학생관련 소진감으로 구성되었으며, 각 요인별 분석 결과를 살펴보면 다음과 같다.

1) 개인적인 소진감에 대한 분석 결과

통합학급 교사의 개인적인 소진감에 대한 분석 결과는 <표 10>과 같다. 개인적 소진감(M=15.67, SD=3.70)은 중간값(MP=18)을 기준으로 할 때 소진감 정도는 낮은 것으로 나타났다. 개인적 소진감은 육체적 정신적 피로감 등을 묻는 것으로 개인적인 측면에서 통합학급에서 근무하는 것이 과도한 육체적 정신적 피로감을 갖게 하지는 않는다는 것으로 볼 수 있다. 이러한 개인적 소진감은 교사 배경 변인에 따른 분석 결과를 살펴보면 집단 간 다소의 차이를 보이는 경우는 있으나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지는 않았다. 따라서 교사의 배경 변인에 따라 개인적 소진감에 차이를 보이지는 않는다고 말할 수 있다.

<표 10> 통합학급 교사의 개인적인 소진감에 대한 분석 결과

구분	변인	항 목	교사 수	평균	표준 편차	F값 (t값)	유의 확률	사후분석(Scheffe) 유의수준 .05에 대한
교사 관련 변인		계	198	15.67	3.70			
	성별	남	45	15.62	4.08	.01	.91	
		여	153	15.68	3.59			
	통합경력	1년(a)	105	16.20	3.75	2.40	.09	
		2년(b)	49	15.00	3.57			
		3년 이상(c)	44	15.13	3.59			
	교직경력	5년 미만(a)	70	15.40	3.89	2.08	.08	
		5년-10년 미만(b)	41	17.07	3.10			
		10년-20년 미만(c)	54	15.38	3.30			
		20년-30년 미만(d)	21	15.28	4.75			
		31년 이상	12	14.41	3.42			
	학력	4년제 대학 졸업	158	15.57	3.82	.52	.47	
		석사 학위 소지	40	16.05	3.17			
	장애인지 유무	있다	26	16.96	4.59	3.67	.05	
		없다	172	15.47	3.52			
특수관련 연수이수	없음(a)	119	15.89	3.36	.63	.59		
	30시간 이하(b)	25	15.88	3.82				
	60시간 이하(c)	41	15.00	4.64				
	120시간 이상(d)	13	15.38	3.27				
근무환경	아파트80%이상(a)	39	14.76	3.28	3.98	.02		
	아파트30-80%미만(b)	47	14.89	3.57				
	아파트30%미만(c)	112	16.31	3.79				

2) 업무관련 소진감

통합학급 교사들이 인식하고 있는 업무관련 소진감에 대한 분석 결과는 <표 11>와 같다. 업무 관련 소진감 정도(M=14.48, SD=3.61)은 중간값(MD=18)을 기준으로 볼 때 수업활동과 학급 경영 등으로 인해 피로감이나 소진감은 낮은 것을 알 수 있다. 그러나 이러한 업무 관련 소진감 정도는 교사의 통합교육 경력(F(2, 195)=5.58, p=.00) 또는 교직 경력(F(4, 193)=3.72, p=.00)에 따라서 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 통합교육 경력은 적을수록 소진감 정도가 높으며, 3년 이상의 통합교육 경력을 가진 집단이 가장 낮은 수준의 소진감을 보였다. 그리고 교직 경력에 있어서는 31년 이상의 교직 경력을 가진 교사 집단이 5-10년 정도의 교직 경력을 가진 집단에 비해 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 이러한 특성은 국내 학교 상황에서 대체로 신규 교사의 기간을 지난 이후 학교 업무 수행의 핵심적 요원으로 참여할 시기에 놓인 집단 특성이 하나의 가능한 설명으로 제안될 수 있다.

<표 11> 통합학급 교사의 업무관련 소진감에 대한 분석

구분	변인	항 목	교사 수	평균	표준 편차	F값 (t값)	유의 확률	사후분석(Scheffe) 유의수준 .05에 대한
교사 관련 변인		계	198	14.48	3.61			
	성별	남	45	15.24	4.03	2.59	.10	
		여	153	14.26	3.46			
	통합 경력	1년(a)	105	15.25	3.60	5.58	.00	c, b < b, a
		2년(b)	49	13.85	3.32			
		3년 이상(c)	44	13.34	3.58			
	교직 경력	5년 미만(a)	70	14.62	4.11	3.72	.00	b, a, c, d < a, c, e
		5년-10년 미만(b)	41	15.90	2.15			
		10년-20년 미만(c)	54	14.22	2.87			
		20년-30년 미만(d)	21	13.23	4.72			
		31년 이상(e)	12	12.16	3.76			
	학력	4년제 대학 졸업	158	14.53	3.66	.16	.68	
		석사 학위 소지	40	14.27	3.43			
	장애인지 유무	있다	26	15.19	3.92	1.14	.28	
		없다	172	14.37	3.56			
특수 관련 연수 이수	없음(a)	119	14.89	3.27	1.77	.15		
	30시간 이하(b)	25	14.52	2.93				
	60시간 이하(c)	41	13.65	4.58				
	120시간 이상(d)	13	13.23	4.02				
근무 환경	아파트 80% 이상(a)	39	13.56	4.01	3.00	.05		
	아파트 30-80% 미만(b)	47	13.97	3.69				
	아파트 30% 미만(c)	112	15.01	3.36				

3) 학생관련 소진감에 대한 분석 결과

통합학급 교사의 학생관련 소진감에 대한 분석결과는 <표 12>와 같다. 통합학급에 입급된 장애아동에 관련된 소진감 정도를 분석한 결과를 보면 교사들의 소진감 (M=14.52, SD=3.39)은 중간값(MD=15)을 기준으로 볼 때 대체로 양호한 것으로 나타났다. 그러나 이러한 소진감의 수준은 개인적 소진감, 업무관련 소진감의 수준과 비교할 때 대체로 높은 수준의 소진감 정도를 보이는 것으로 통합학급 교사들은 개인적 또는 업무관련으로 인해 느끼는 소진감보다는 학생과 관련된 활동에서 느끼는 소진감이 보다 높은 것을 알 수 있다.

학생관련 소진감은 교사의 통합교육 경력(F(2, 195)=3.97, p=.02)에 따라 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 즉, 통합교육 경력이 적을수록 소진감 정도가 높으며, 경력이 많을수록 소진감 정도는 낮은 것으로 나타났다.

<표 12> 통합학급 교사의 장애학생 관련 소진감에 대한 분석 결과

구분	변인	항 목	교사 수	평균	표준 편차	F값 (t값)	유의 확률	사후분석(Scheffe) 유의수준 .05에 대한
교사 관련 변인	성별	계	198	14.52	3.39			
		남	45	15.28	4.04	3.01	.08	
	통합 경력	여	153	14.29	3.16			
		1년(a)	105	15.11	3.21	3.97	.02	a, b < b, c
		2년(b)	49	14.16	3.51			
	3년 이상(c)	44	13.50	3.46				
	교직 경력	5년 미만(a)	70	14.24	3.48	.90	.46	
		5년-10년 미만(b)	41	15.14	2.85			
		10년-20년 미만(c)	54	14.64	3.27			
		20년-30년 미만(d)	21	14.61	4.29			
	학력	31년 이상	12	13.25	3.44			
		4년제 대학 졸업	158	14.34	3.51	2.17	.14	
	장애인지 유무	석사 학위 소지	40	15.22	2.79			
		있다	26	15.19	3.26	1.17	.28	
	특수 관련 연수 이수	없다	172	14.41	3.41			
없음(a)		119	14.89	3.25	1.32	.26		
30시간 이하(b)		25	14.20	2.62				
60시간 이하(c)		41	13.73	4.09				
120시간 이상(d)	13	14.23	3.44					
근무 환경	아파트 80% 이상(a)	39	14.12	2.74	1.84	.16		
	아파트 30-80% 미만(b)	47	13.89	3.96				
	아파트 30% 미만(c)	112	14.91	3.31				

4. 장애아동과의 관계 인식과 자기 효능감 및 소진감 간의 관계 분석

통합학급 교사의 장애아동과의 관계 인식이 자기 효능감 및 소진감과 어떤 관계를 갖고 있는지에 대하여 알아보기 위하여 상관분석을 실시하였으며, 구체적인 내용은 <표 13>과 같다. 표에 제시된 내용에 따르면 장애아동과의 관계 인식은 통합경력 및 교사의 자기 효능감과는 긍정적 관계를 가지고 있으며, 개인적 소진감, 업무관련 소진감 그리고 학생 관련 소진감과는 부적 상관을 가진 것으로 제시되었다. 이러한 결과는 Yoon(2002)의 연구 결과와 유사한 것으로 그에 따르면 아동에 대한 부정적 정서는 자기 효능감과 부적 상관을 가지며 스트레스와는 정적 상관을 가지는 것으로 제안하였다.

장애아동과 관계 인식은 통합교육 경력이 많을수록 긍정적이며, 자기 효능감 수준과도 유의미한 관계를 가지는 것으로 효능감 수준이 높은 교사가 장애아동과 긍정적 관계를 형성하는 경향임을 알 수 있다. 또한 장애아동과의 관계가 긍정적인 경우 소진감 정도는 낮은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 통합교육에 대한 교사의 태도는 장애아동에 대한 지도 자신감과 관련성을 가지며, 지도 자신감은 연수나 지식의 정도뿐만 아니라 장애아동이 통합된 학급을 경험한 횟수에도 관련성을 가지는 것으로 제안한 연구들과 일치하는 결과로 이해된다(Gross & White, 2003; Vislie, 2003).

교사의 스트레스와 부정적 정서는 교수 활동에 대한 교사의 일반적 태도뿐만 아니라 아동과의 관계의 질에도 영향을 미치는 것으로 교사의 소진감 정도가 높은 경우 학생과의 상호작용에서 적대적 표현과 분노의 표출이 증가할 것이고, 그로인해 학생들과의 부정적 관계 형성을 경험하게 될 것이며, 교사의 스트레스는 더욱 가중되게 된다(Yoon, 2002). 따라서 통합교육을 담당하게 될 교사의 선정은 통합교육 경력, 근무경력, 특수교육 관련 연수 이수정도 등을 고려하여 신중하게 선정되어야 하며, 통합학급의 역동적 상황에 대한 고려 없이 임의적인 담임교사의 배치는 통합교육의 효율성을 저해할 수 있으며, 통합된 장애아동의 교육권을 적절하게 보장하지 못할 가능성을 증가시키는 결과를 가져올 것이다.

<표 13> 통합학급 교사의 장애아동과 관계 인식, 자기 효능감 및 소진감 간의 관계 분석

Pearson 상관계수	통합경력	근무경력	관계인식	자기 효능감	개인소진감	업무소진감
통합경력	1					
근무경력	.47**	1				
관계인식	.21**	.07	1			
자기효능감	.22**	.19**	.36**	1		
개인소진감	-.21**	-.09	-.17*	-.19**	1	
업무소진감	-.28**	-.21**	-.30**	-.35**	.71**	1
학생관련 소진감	-.26**	-.04	-.36**	-.33**	.57**	.75**

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

장애아동과 관계 인식에 대한 관련 변인에 의한 설명력을 알아보기 위한 중다 회귀 분석 결과를 살펴보면 <표 14>과 같다. 표에 제시된 내용에서 보면 통합학급 교사의 장애아동과 관계 인식은 교사의 자기 효능감과 학생관련 소진감에 의해서 19%가 설명될 수 있음을 알 수 있다. 또한 교사의 자기 효능감은 장애아동과의 관계 인식에 긍정적 설명 변수로 제시되었으며, 학생관련 소진감은 부정적 설명 변수로 나타났다. 이러한 결과는 Yoon(2002)의 연구에서 볼 수 있는 것처럼 자기 효능감은 교사의 스트레스와 부적 상관을 가지며, 교사의 스트레스 수준은 학생과 부정적 관계 형성을 가지게 된다는 연구 결과와 일치하는 것을 알 수 있다. 특히 높은 효능감을 가진 교사는 학생에 대하여 보다 긍정적이고 수용적이며(Gibson & Dembo, 1984), 부정적인 학생의 행동에 대하여 보다 관용적인 태도를 보인다(Glenn, 1993)는 주장과도 일치하는 것으로 통합교육 환경에서 장애아동이 효율적으로 적응하고 자신의 잠재력을 충분히 발휘하기 위해서는 효능감이 높은 교사를 통합학급에 배치하여야 한다.

<표 14> 통합학급 교사의 장애아동과 관계 인식에 대한 관련 변인 간 관계

구분	B	β	t	VIF
(상수)	57.68		9.80	
자기 효능감	.20	.27	3.96***	1.12
학생관련 소진감	-.82	-.27	-4.01***	1.12
R		.44		
Adj-R ²		.19		
F		24.01***		
Durbin-Watson		1.93		
후진 제거법 제외된 변수(기준 : F확률 \geq .100)			근무경력, 업무관련 소진감, 개인적 소진감, 통합경력, 학년	

한편, 교사와 장애아동과의 관계 인식은 효능감과 소진감에 의해 19%의 설명력을 가지는 것은 교사와 장애아동의 관계는 다양한 변인들에 의해 설명될 수 있음을 반영하는 것으로 Murray와 Pianta(2007)는 학생과 교사의 관계 형성에 영향을 미치는 요인을 학교 조직의 구조와 자원, 학급 구조와 실행, 교사 신념, 행동과 실천, 사회적 관계를 형성하기 위한 개인들의 기능으로 4가지를 제시하였다. 따라서 향후 연구에서는 교사와 장애학생의 관계는 학교와 학급 그리고 교사와 장애아동 관련 변인을 고려한 구조방정식 차원의 분석을 통해 보다 정확한 이해가 이루어져야할 것이다.

IV. 결론 및 제언

본 연구는 통합학급 교사의 장애아동과 관계 인식이 교사의 자기 효능감 및 소진감과의 관계를 알아보기 위하여 초등학교 통합학급 교사 198명을 대상으로 연구를 수행하였다. 본 연구에서 활용한 척도는 Ang(2005)이 개발한 교사-학생 관계 인식 척도, Cheung(2006)의 교사 효능감 척도 그리고 Kristensen 등(2005)이 개발한 소진감 척도로서 국내에서 적용 가능성을 살펴보기 위해 타당도와 신뢰도에 대한 검정 절차를 거쳤으며, 검정 결과에 따르면 매우 타당하고 신뢰로운 도구로 나타났다.

연구 결과에 따른 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 통합학급 교사들의 장애아동과 관계 인식은 대체로 긍정적이며, 특히 통합교육 경력이 많거나 특수교육 관련 연수 이수 시간이 많은 교사들이 긍정적인 관계 인식을 가진다.

둘째, 통합학급 교사들의 자기 효능감은 대체로 긍정적이며, 통합교육 경력과 교직 경력이 많을수록 긍정적이고, 특수교육관련 연수 이수 시간도 긍정적인 영향력이 있다.

셋째, 통합학급 교사들의 소진감에 있어서는 학생 관련 소진감이 개인적 또는 업무적 소진감에 비하여 높고, 통합교육 경력이 적을수록 학생 관련 소진감 정도는 높다.

넷째, 통합학급 교사의 장애아동과 관계인식은 자기 효능감 및 학생 관련 소진감에 의해 설명되며, 자기 효능감이 높을수록 그리고 학생 관련 소진감이 낮을수록 학생과 관계 인식은 긍정적이다.

이상의 결론에 따르면 통합학급 교사들은 장애아동과 긍정적 관계를 형성하고 있으며, 통합학급 경영 및 수업 관련에 있어서도 긍정적 효능감을 가지고 있어 통합

교육이 원활하게 수행될 수 있을 것으로 보인다. 그러나 통합학급 교사들의 장애아동과 관계 인식 및 효능감, 소진감 등은 통합교육 경력뿐만 아니라 특수교육관련 연수 이수 정도에 영향을 받는 것으로 볼 때, 통합학급 담당 교사 자격 제도의 도입을 통한 전문성 신장에 노력하여야 하며, 지속적 연수를 통해 통합교육의 교육적 이념이 현실화될 수 있도록 노력하여야겠다.

참고문헌

- 김대현 (2006). 교사 변인에 따른 초등학교 교사의 통합교육 수용태도 조사. 석사학위 논문, 강남대학교 교육대학원.
- 김상중 (2004). 통합교육에 대한 일반계 고등학교 교사의 태도. 석사학위 논문, 인제대학교 교육대학원.
- 김자경, 강영심, 안성우, 박재국 (2006). 특수학급 교사의 탈진감에 관한 연구. 특수교육학연구, 41(3), 321-334.
- 김정연 (2007). 초등학교 특수학급 학생의 통합학급 교사행동지각과 학교생활 적응. 석사학위 논문, 단국대학교 특수교육대학원.
- 문수백 (2009). **구조방정식 모델링의 이해와 적용**. 서울: 학지사.
- 박미경 (2007). 초등교사의 효능감이 ADHD아동의 인식 및 대처방식에 미치는 효과. 석사학위 논문, 아주대학교 교육대학원.
- 박제화 (2008). 유치원 교사의 배경 변인과 장애유아 통합교육에 대한 교사 효능감의 관계. 석사학위 논문, 한국교원대학교 교육대학원.
- 방다미 (2005). 교사-학생간의 인간관계와 자아 존중감 및 학교생활적응과의 관계. 석사학위 논문, 전북대학교 교육대학원.
- 배재정 (2006). 장애유아 통합교육에 대한 교사의 신념과 효능감에 따른 교사 역할 지각. 석사학위 논문, 경북대학교 대학원.
- 신혜정 (2005). 유치원 교사의 교사 효능감 직무스트레스와 대처방식의 관계: ADHD 유아를 중심으로. 석사학위 논문, 성균관대학교 교육대학원.
- 오원석 (2008). 장애아동 통합교육에 대한 교사와 비장애아동의 태도 변인 간 관계 분석. 박사학위 논문, 대구대학교 대학원.
- 이선영 (2004). 주의집중장애아동 교수에 대한 초등 일반교사의 교사효능감과 교수 방해 요인에 관한 인식 조사. 석사학위 논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 최지영 (2001). 예비유아교사와 유아교사의 장애유아 통합교육 태도에 관한 연구: 경험변인과 교사 효능감을 중심으로. 석사학위 논문, 중앙대학교 사회개발대학원.
- 편민아 (2007). 장애유아 통합학급상황에서 보육교사의 놀이교수효능감과 통합교육에 대한 교사 신념. 석사학위 논문, 이화여자대학교 대학원.
- 현종미 (2005). 장애아동 통합교육에 대한 초등학교 일반교사의 인식 연구. 석사학위 논문, 인하대학교 교육대학원.
- Ang, R. P. (2005). Development and validation of the teacher-student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education*, 74(1), 55-73.

- Baker, J. A., Terry, T., Bridger, R., & Winsor, A. (1997). Schools as caring communities: A relational approach to school reform. *School Psychology Review, 26*, 276-588.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*, 61-79.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology, 34*, 934-946.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology, 65*(1), 49-67.
- Bruno, J. E. (1996). Inclusion-exclusion of special needs students in regular classroom settings: A psychosocial approach for understanding teacher accommodation. *Dissertation Abstracts International, 57*(6), 534B.
- Cherniss, C. (1980). *Professional Burnout in Human Service Organizations*. New York: Praeger Publishers.
- Cheung, H. Y. (2006). The measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service teachers. *Journal of Education for Teaching, 32*(4), 435-451.
- Clough, R., & Lindsay, G. (1991). *Integration and the support service*. Slough: NFER.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569-582.
- Glenn, R. A. (1993). Teacher attribution: Affect linkages as a function of student academic and behavior failure and teacher efficacy. Doctoral dissertation, Memphis State University.
- Gross, J., & White, A. (2003). *Special educational needs and school improvement: Practical strategies for raising standards*(London, David Fulton).
- Horner-Johnson, W., Keys, C., Henry, D., Yamaki, K., Oi, F., Watanabe, K., Shimada, H., & Fugimura, I. (2002). Attitudes of Japanese students toward people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 46*, 365-378.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen burnout inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress, 19*(3), 192-207.
- Landrum, T. J., & Kauffman, J. M. (1992). Characteristics of general education teachers perceived as effective by their peers: Implications for the inclusion of children with learning and behavioral disorders. *Exceptionality, 3*, 147-164.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour, 2*, 99-113.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology, 38*, 423-445.
- Murray, C. & Pianta, R. C. (2007). The Importance of Teacher-Student Relationships for Adolescents with High Incidence Disabilities. *Adolescent Mental Health, 42*(2), 105-112.

- Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35, 147-159.
- Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 379-393.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- Ward, J., Center, Y., & Bochner, S. (1994). A question of attitudes: Integrating children with disabilities into regular classrooms? *British Journal of Special Education*, 21, 34-39.
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality*, 30(5), 485-494.

An Analysis on the Relationship among Recognizing
a Relation with Children with Disabilities, Self-Efficacy,
and Burnout of Inclusive Class Teacher

Oh, Won Seok

Daegu Namyang special school

Choi, Sung Kyu

Department of Special Education, Daegu University

Lee, Jong Bae

Department of Special Education Graduate School, Daegu University

Lee, Seong Ho

Department of Special Education Graduate School, Daegu University

<Abstract>

The aim of this study is to examine teacher's self-efficacy and exhaustion as a result of recognizing the relation between the teacher and children with disabilities in inclusive classes. To achieve such goal, a questionnaire survey was conducted to 198 elementary school teachers of the inclusive education. The scales used in this study were Teacher-Student Relation Recognition Scale by Ang(2005), Teacher Self-Efficacy Scale by Cheung (2006), and Burnout Scale by Kristensen et al(2005).

The results of this study are as follows. First, a relation recognition of the teachers in inclusive classes with children with disabilities was mostly positive. Teachers who had long-term experiences in inclusive education or completed longer hours for special education training courses had positive recognition in particular. Second, a self-efficacy of the teachers in inclusive classes was mostly positive. The longer general teaching experience and teaching experience in inclusive education, more positive the self-efficacy became. The hours of the special education training courses completed by teachers also had a positive influence on the self-efficacy. Third, regarding burnout of the inclusive class teachers, student-related burnout was higher than that of the personal and occupational burnout. Moreover the shorter the

teaching experience in inclusive education, the higher the student-related burnout became. Fourth, a recognition of the relation of the inclusive class teachers with children with disabilities can be explained by the self-efficacy and student-related burnout. The relation recognition was positive as the self-efficacy became higher and the student-related burnout became lower.

Key Words

: inclusive education, teacher-student relationship, self-efficacy, burnout

