

특수교사의 직업탄력성에 대한 인식

김 일 수*

부산대학교 특수교육학과

박 재 국**

부산대학교 특수교육학과

김 은 라

부산대학교 특수교육학과

《 요 약 》

본 연구는 특수교사의 직업탄력성에 대한 인식을 확인함으로써 이들 교사의 직업탄력성을 높이기 위한 방안을 검토하고자 하였다. 이를 위해 특수학교 및 일반학교에 재직 중인 특수교사 148명을 대상으로 특수교사 직업탄력성 척도(Special Education Career Resilience Scale, SECRS)를 활용하여 설문조사를 실시하였다. 수집된 데이터를 통계적으로 분석한 결과 얻어진 주된 결론은 다음과 같다. 첫째, 특수교사의 직업탄력성은 전반적으로 보통 수준 이상으로 나타났다. 그러나, '자기인식 지원' 영역이 '주제 수용' 영역에 비해 유의미하게 낮음이 확인되었으며, 각 하위 영역에서는 평균보다 통계적으로 유의미하게 높거나 낮은 수준의 항목이 확인되었다. 둘째, 특수교사의 배경변인별 직업탄력성 정도를 비교분석한 결과 학교급에 있어서는 주제 수용 영역에서 초등학교 특수교사집단과 고등학교 특수교사집단 간에 차이가 있었고, 학력에 있어서는 관계성 영역에서 대학원 재학 이상 학력군과 대학교 졸업 학력군 간에 차이가 있었다. 셋째, 직업탄력성의 모든 하위영역 간에 정적 상관이 인정되었다. 이상의 결과를 선행연구에 비추어 특수교사의 직업탄력성 향상을 위한 논의와 제한점 등을 제시하였다.

주제어 : 특수교사, 직업탄력성, 인식

* 제1저자, 부산대학교 특수교육학과 박사과정

** 교신저자(pjk006@hanmail.net), 부산대학교 특수교육학과 교수

1. 서론

1. 연구의 필요성

최근 보고된 통계에 따르면 우리나라 퇴직교원의 수는 점진적인 증가 추세에 있으며 이 중 명예퇴직을 한 교원은 전년대비 5.1%가 증가하였다(한국교육개발원, 2014). 이러한 현상의 근원에는 다양한 요인이 복합적으로 작용하고 있겠지만 김성기와 황준성(2012)은 교직업무 곤란 및 학생과의 문제 등에서 기인한 교사의 극심한 스트레스를 주요 원인으로 간주한다. 교사로서 경험하게 되는 직무관련 스트레스는 특수교사라고 해서 예외가 될 수는 없는데, 특수교사의 경우 심신의 장애를 가지고 있는 학생을 교육함으로써 발생하는 스트레스 수준이 매우 높은 편이다(최진성, 신진숙, 2013; Berry et al., 2011; Vernold, 2008). 이에 더해 장애학생들이 보일 수 있는 다양한 위험 요인 내에서 이루어져야 하는 생활지도의 책무 수행, 장애아 부모 및 전문치료사 등과의 협력적 관계 형성, 그리고 다양한 행정업무 처리 등으로 인해 단순히 학습지도에서 비롯되는 스트레스의 차원을 넘어 학생과 자신의 삶에 대한 심각한 고민과 우울을 겪게 된다(김동일, 고혜정, 이윤희, 2012; 김자경 등, 2006; 백주현, 황순영, 2015; 최진성, 신진숙, 2013; Emery & Vandenberg, 2010).

이렇듯 특수교사는 다양하고 예측할 수 없는 스트레스를 겪게 되면서 개인의 심신건강에 악영향을 받게 될 뿐만 아니라 이는 곧 학생들에게 직접적으로 전달되어 교육의 질 저하로도 이어질 수 있다. 또한 직업으로서의 위기 상황에 봉착함으로써 극단적인 상황의 형태인 소진(Burnout) 단계에 다다를 우려도 나타날 수 있다(Freudenberger, 1974). 이러한 소진을 경험하는 교사들이 지속적으로 늘어나게 된다면 학교조직의 목표를 달성하는데 어려울 뿐만 아니라 전반적인 특수교육의 질적 저하를 초래할 가능성도 나타날 수 있다(윤혁, 허유성, 2012).

이에 지금까지 특수교사가 직면할 수 있는 스트레스와 소진을 극복하고 해소하기 위한 방안을 강구하기 위하여 지속적으로 연구(Billingsley, 2004; Brunsting, Sreckovic, & Lane, 2014; Fore, Martin, & Bender, 2002)가 이루어지고 있는 실정이다. 이러한 선행연구에서 주목해야 할 필요가 있는 한 가지는 각 개인의 특성에 따라 지니고 있는 스트레스의 수준은 분명히 차이가 있으며, 모든 특수교사가 이를 회복하지 못할 정도의 심각한 어려움을 가지는 것은 아니라는 점이다. 다시 말해 많은 교사들은 어려움을 경험했다 할지라도 다시 자신의 일상적으로 회복하고 어려움에 대처할 수 있는 능력, 즉 회복탄력성을 가지고 있는 것이다(김성훈, 이안수, 2011). 그리고 이러한 회복탄력성은 대담함, 낙관론, 자아 증진, 긍정적 효과, 일관성과 같은 개인적 요소에 의해 조절될 수 있다(Agaibi & Wilson, 2005; Bonanno, 2004;

Tedeschi & Calhoun, 2004).

회복탄력성(Resilience)은 역경에도 불구하고 빠르고 효율적으로 강점이나 정신력을 되찾거나 회복하는 능력(Gu & Day, 2007), 혹은 고위험에 노출됨에도 불구하고 성공적으로 역경을 극복할 수 있는 능력이다(Greene, Galambos, & Lee, 2004). 이는 심각한 역경에서도 긍정적으로 적응할 수 있는 역동적인 과정으로 간주되며, 타고난 특성 혹은 개인적 특성이 아닌 일생동안 어떤 시점에서라도 계발할 수 있다(Gillespie, Chaboyer & Wallis, 2007). 특히 최근에는 회복탄력성의 개념이 확장되고 세분화됨으로써 직업 환경에서 유발되는 예측하지 못한 위기 상황에 대처할 수 있는 개인의 능력인 직업탄력성에 대한 관심이 증가하고 있다(유현실, 2013).

London(1983)의 진로동기이론에서 처음 언급된 개념인 직업탄력성(Career resilience)은 최적의 환경으로 이루어지지 못한 직장에서 발생하는 혼란에 대한 일종의 개인적 저항으로 여겨진다. 혹은 부정적인 상황에 적절히 대처하는 즉, 어려운 상황임에도 불구하고 업무를 충실히 수행하기 위하여 노력하는 능력(London, 1993), 또는 비판적인 상황이나 개인 환경에 적응하거나 변화시킬 수 있는 능력으로 정의된다(Collard, Epperheimer & Saign, 1996). 결국 직업탄력성은 개인을 둘러싸고 있는 불리한 직업 환경에 대한 적응과 극복의 능력인 것이다. 특히 Vernold(2008)와 Waterman 등(1994)에 의하면 직업탄력성이 높은 사람은 변화하는 직업 환경에 적응할 수 있고 끊임없이 자기계발을 하고 수행을 점검하는 특성이 있기 때문에 다양한 요인에 의한 어려움을 가지고 있는 특수교사의 측면에서 이를 고려해보는 것은 매우 의미 있는 일이라 할 수 있다.

일반적으로 직업탄력성을 이루는 구성 요소는 선행연구자의 관점에 따라 다양하게 언급되고 있었다. 먼저, London과 Bray(1984)는 직업 취약성에 상반되는 개념으로써의 직업탄력성은 자기효능감, 위협 감수, 의존성의 세 가지의 하위 영역으로 이루어지며 이들은 또한 각각의 하위 요소로 구분될 수 있다고 하였는데, 자기효능감은 자아존중감, 자율성, 자기통제, 성취감, 자기주도, 창의성, 자기 업무 기준, 교육에 대한 욕구로 구성되어 있고, 위협 감수는 위협 감수 경향, 실패의 두려움, 안정성으로 구성되어 있으며, 의존성은 경쟁심, 직업의존, 상사 승인, 동료 승인으로 구성되어 있다. Fourie와 Van Vuuren(1998)은 개인의 심리적 기질로의 직업탄력성은 직업정체성과 직업에 대한 타인의 승인을 의미하는 자기 신념, 지속적인 고용유지를 위한 자신만의 신념을 의미하는 개별적 성공관, 스스로를 보호하며 새로운 기회에 접근하는 것을 의미하는 자립감, 지속적인 직업 환경에서의 변화에서도 적응하는 것을 의미하는 변화 수용성의 하위 요인으로 분류하고 있었다. 특히 Rickwood(2002)는 진로탄력성체계를 제시하면서 좀 더 직업과 관련된 회복탄력성의 성격을 강조하고 있는데 그들에 따르면 직업탄력성은 주제 수용, 자기인식 지원, 전환, 관계성의 네 가지 영역으로 구성되며, 각 영역에 대한 개인의 인식 수준을 향상시킴으로써 직업 환경

에의 적응력이 높아지고 나아가 궁극적으로 개인의 삶이 질적으로 향상될 수 있음을 강조하였다.

이에 지금까지 직업탄력성과 관련해 다양한 주제를 다룬 연구가 점진적으로 이루어져오고 있다. 범주별로 살펴보면 먼저 직업탄력성의 수준을 탐색하기 위한 기초연구로써의 척도개발 연구(Fourie & Van Vuuren, 1998; Grzeda & Prince, 1997; Liu, 2003; London & Bray, 1984; Noe, Noe, & Bachhuber, 1990)가 주를 이루고 있으며 다음으로 직업탄력성의 개념 구안에 대한 연구(유현실, 2013)를 찾아볼 수 있다. 한편 연구대상과 관련해서는 대기업 사무직 근로자(박정아, 정철영, 2012), 대학생(김미경, 2014; 이지혜, 2013), 일반교사(Malloy & Allen, 2007; Roman-Oertwig, 2004) 등을 찾아볼 수 있다. 특히 교사의 직업탄력성을 연구한 Malloy와 Allen(2007)은 지금까지 주로 학생중심의 탄력성에 초점이 맞춰졌기 때문에 교사의 탄력성에 대한 중요성은 상대적으로 낮게 평가되었음을 지적하며 학생의 탄력적인 요구를 기꺼이 지원하기 위해서는 먼저 교사들의 건강하고 자신감 있는 효과적인 직업 환경의 제공이 요구된다고 역설하였다. 더불어 교사를 위한 보호와 지원, 높은 기대감, 의미 있는 참여를 위한 환경적 기반과 지지가 충분히 주어진다면 교사의 직업탄력성을 높일 수 있음을 강조하였다(Malloy & Allen, 2007). 이렇듯 교사의 직업탄력성은 비단 교사 자신의 문제뿐만 아니라 학생 및 교육의 질과도 연관되어 있으며, 무엇보다 다양한 원인으로 인해 교사로서의 역할을 수행함에 어려움을 경험하는 특수교사의 환경 적응력과 삶의 질 향상과 연관되는 개념임에도 불구하고(Vernold, 2008; Waterman, Waterman, & Collard, 1994) 이와 관련된 선행연구는 매우 부족한 실정이다.

이에 본 연구에서는 특수교사의 직업탄력성의 인식을 살펴봄으로써 특수교사의 직업탄력성을 회복하거나 향상에 도움을 줄 수 있는 방안을 모색하는데 시사점을 제공하고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구의 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

- 첫째, 특수교사의 직업탄력성은 어떠한가?
- 둘째, 특수교사의 배경변인별 직업탄력성은 어떠한가?
- 셋째, 특수교사의 직업탄력성 하위영역간의 관계는 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 특수교사 직업탄력성에 대한 인식을 조사하기 위하여 P시와 D시에 소재한 특수학교 및 일반학교에서 근무하는 특수교사에 대하여 할당표본추출법(quota sampling)을 이용하여 200명을 표본으로 선정하여 설문조사를 실시하였다. 설문조사는 설문지발송 및 온라인 설문 양식(Google Form)을 활용하여 조사를 실시하였고, 회수된 155부(회수율 77.5%) 중 불성실한 응답을 한 7부의 설문을 제외한 148부를 최종 연구대상으로 선정하여 분석을 실시하였다. 본 연구에 참여한 연구대상의 일반적인 특성은 다음의 <표 1>과 같다.

구 분		n	%	구 분		n	%	
성별	남	50	33.8	연령대	30세 미만	54	36.5	
	여	98	66.2		30~35세 미만	59	39.9	
					36세 이상	35	23.6	
학교/학급	특수학급	30	20.3	학력	대학교 졸업	81	54.7	
	특수학교	118	79.7		대학원 재학 이상	67	45.3	
학교급	초등학교	36	24.3	교사 자격	특수교사	109	73.6	
	중학교	53	35.8		특수+일반교사			
	고등학교	38	25.7					
	전공과	21	14.2					
교사 경력	3년 미만	57	38.5	장애인 관	의존형	73	49.3	
	3~5년 미만	31	20.9		자주형			
	5~10년 미만	30	20.3					
	10년 이상	30	20.3					
전체					148	100		

연구대상의 배경변인별 특성을 살펴보면, 성별에서는 여성이 98명(66.2%)으로 남성의 50명(33.8%)보다 많은 것으로 나타났고, 특수학교에 재직하는 특수교사가 118명(79.7%)으로 높게 나타났다. 학교급에서는 중학교가 53명(35.8%)으로 가장 높게 나타났고, 교사경력에서는 3년 미만이 57명(38.5%)으로 가장 높게 나타났다. 연령대

에서는 30~35세 미만이 59명(39.9%)로 가장 높게 나타났고, 학력에서는 대학교 졸업이 81명(54.7%)으로 가장 높은 비율을 나타내었으며, 교사자격에서는 특수교사 자격증을 가진 특수교사가 109명(73.6%) 가장 높은 것으로 나타났다.

장애인관에서는 장애를 바라보는 전반적인 관점에 따라 장애인을 대하는 사람들에 대한 마음가짐과 태도가 달라질 수가 있다는 김수연과 이대식(2012)의 연구를 참고하여, 해당 연구에서 제시하고 있는 장애인관 4차원 분석틀을 본 연구에서는 2차원으로 재구성하여 활용하였다. 본 연구에서는 장애인의 능력에 대한 관점을 의존형과 자주형으로 구분하였는데, 먼저 장애인 당사자를 의존적인 존재로 인식하는 것을 의미하는 '의존형'과 자주적인 존재로 인식하는 것을 의미하는 '자주형'으로 구분하여 살펴보았다. 본 연구에서는 의존형이 73명(49.3%), 자주형이 75명(50.7%)으로 나타나 서로 대등한 비율을 나타내고 있었다.

2. 연구도구

본 연구에서는 특수교사의 직업탄력성에 대한 인식을 알아보기 위하여 Sotomayor(2012)가 개발한 특수교사 직업탄력성 척도(Special Education Career Resilience Scale: SECRS)를 본 연구자가 번안 및 수정·보완하였다. Sotomayor(2012)가 개발한 특수교사 직업탄력성 척도는 Rickwood(2002), Rickwood 등(2004)의 직업탄력성체계(The Career Resiliency Framework)를 기초로 하여 특수교사의 행동의 대처와 관리자의 지지를 받는 정도 등에 대한 탄력성을 측정할 수 있는 4개의 하위영역인 주제수용(Theme Acceptance), 자기인식 지원(Support for Self-Awareness), 전환(Conversion), 관계성(Connectedness)으로 구성되어 있다. 이 때 주제수용은 조직의 관리자 또는 정책에 기반을 두어 조직 활동이나 프로그램의 전문적인 발전 기회의 환경 조성을 의미하며 7문항으로 이루어져 있으며, 자기인식 지원은 교사의 핵심 가치나 흥미에 대한 심도 있는 이해를 촉진할 수 있는 절차나 도구를 측정할 수 있는 26문항으로 이루어져 있다. 다음으로 전환은 실생활에서 개인의 희망과 꿈을 이루기 위해 노력하고 있는지에 대한 25문항이 포함되며, 마지막으로 관계성은 조직 환경 내에서의 공동체 의식과 다른 개인과의 의미 있는 상호작용에 대해 측정할 수 있는 8문항으로 이루어져 있다(Rickwood, 2002; Rickwood et al., 2004). 즉 본 연구에서 사용된 직업탄력성 척도는 4개의 하위영역, 66문항으로 1차 설문지를 구성하였으며, 문항반응 양식은 Likert 5점 척도(1=전혀 그렇지 않다, 5=매우 그렇다)를 활용함으로써 점수가 높을수록 직업탄력성이 높음을 의미하도록 하였다.

본 조사에 앞서 우선 척도의 각 문항을 번안 후 내용타당도 검증을 위하여 특수교육 전공 교수 1명, 특수교육 전공 박사 과정생 2명, 영어교사 2명에게 번역의 적절

성과 문항의 애매모호함 등에 대한 검토 과정을 실시하였다. 다음으로 안면타당도를 확보하기 위하여 특수교사 5명을 대상으로 예비조사를 실시함으로써 문항에 대한 반응용이도, 설문 소요시간, 연구대상어의 적절성에 대한 의견을 구하고 이를 반영함으로써 최종 문항을 확정하였다. 한편 본 조사 실시 이후 문항-총점 간 상관계수 분석 결과에 따라 내적 일관성에 영향을 미치는 .20이하인 4문항(자기인식 지원의 8, 11, 12, 20번 문항)삭제하고, 최종적으로 주제 수용 7문항, 자기인식 지원 22문항, 전환 25문항, 관계성 8문항의 총 62개 문항을 분석대상으로 하였다. 본 연구에 사용된 직업탄력성 척도의 전체 Cronbach's α 계수는 .96이고, 하위영역의 신뢰도 계수는 .80 ~ .93으로 나타나 연구목적 수행하기에 적합한 신뢰도 수준임을 확인할 수 있었다. 본 연구에 사용된 연구 도구의 구체적인 영역과 신뢰도는 <표 2>와 같다.

<표 2> 특수교사 직업탄력성 척도 영역

영역	문항번호 (문항 수)	Cronbach's α
주제 수용	1 ~ 7 (7)	.90
자기인식 지원	8 ~ 29 (22)	.91
전환	30 ~ 54 (25)	.93
관계성	55 ~ 62 (8)	.71
전체	62	.96

3. 연구 절차

본 연구는 특수교사의 직업탄력성에 대한 인식을 알아보기 위하여 2014년 7월부터 2014년 12월까지 약 5개월에 걸쳐 조사를 실시하였다. 조사의 실시예 앞서 P시와 D시에 소재한 특수학교 및 일반학교 관계자에게 우편발송 및 온라인 설문 양식 (Google Form)을 통해 연구의 목적과 방법에 대하여 충분히 설명하였고, 동의를 구한 뒤 설문조사를 실시하였다.

4. 자료 처리

특수교사의 직업탄력성에 대한 인식을 알아보기 위하여 수집된 모든 자료는 SPSS 21.0 통계 패키지를 이용하여 연구 목적에 따라 다음과 같이 처리하였다.

첫째, 특수교사의 직업탄력성에 대한 인식을 알아보기 위하여 기술통계 및 ANOVA분석을 실시하였으며, 유의차가 확인될 경우 Scheff'e 사후검증을 통해 하위

영역 간 차이를 비교하였다.

둘째, 특수교사 직업탄력성 하위영역에 대한 인식을 알아보기 위하여 각 영역 및 문항별 기술통계량(M, SD), 일표본 *t*-검증을 실시하였다.

셋째, 특수교사의 배경변인별 특성을 분석하기 위하여 기초통계량(M, %), 독립표본 *t*-검증 ANOVA분석을 실시하였으며, 유의차가 확인될 경우 Scheff'e 사후검증을 통해 집단 내 차이를 비교하였다.

넷째, 특수교사의 직업탄력성 하위영역간의 관계를 알아보기 위하여 Pearson 적률상관계수를 산출하였다.

III. 연구 결과

1. 특수교사의 직업탄력성에 대한 인식

1) 특수교사의 직업탄력성에 대한 인식 경향

특수교사의 직업탄력성에 대한 인식 경향을 분석한 결과 전체적인 인식 경향 수준은 다소 높은 것(M=3.66, SD=.32)으로 나타났다. 하위영역에서는 자기인식 지원에 대한 인식 경향(M=3.82, SD=.33)이 가장 높게 나타났고, 다음으로 전환(M=3.64, SD=.24), 관계성(M=3.57, SD=.35), 주제 수용(M=3.34, SD=.17)의 순으로 높게 나타났다. 또한 하위영역간의 인식 경향 차이를 분석한 결과 자기인식 지원(M=3.82, SD=.33)이 주제 수용(M=3.34, SD=.17)보다 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 나타났다($F=5.75, p<.01$). 특수교사의 직업탄력성에 대한 인식 경향에 대한 구체적인 결과는 <표 3>과 같다.

<표 3> 특수교사의 직업탄력성에 대한 인식 경향 (N=148)

영역	M	SD	F	Scheffe
주제 수용(a)	3.34	.17	5.75**	b>a
자기인식 지원(b)	3.82	.33		
전환(c)	3.64	.24		
관계성(d)	3.57	.35		
전체	3.66	.32		

** $p<.01$

2) 특수교사의 직업탄력성 하위영역에 대한 인식

(1) 주제 수용에 대한 인식 수준

특수교사 직업탄력성 하위영역인 주제 수용에 대한 인식 수준을 하위 문항별로 살펴보면, 먼저 ‘학교 관리자는 학교를 위한 나의 노력을 알아주지 않는다.’의 역산문항에 대한 인식(M=3.58, SD=.92, $t=5.36$, $p<.001$)이 주제 수용영역의 평균에 비해 통계적으로 유의미한 수준으로 가장 높게 나타났다. 다음으로 ‘학교를 위해 최선을 다해도 학교에서는 알아주지 않는다.’의 역산문항에 대한 인식(M=3.55, SD=.95, $t=4.68$, $p<.001$)이 다음으로 높게 나타났다. 반면 ‘관리자는 나의 행복에 대해 정말로 신경 써준다.’의 문항(M=3.14, SD=.99, $t=-4.47$, $p<.001$)은 주제 수용영역의 평균에 비해 통계적으로 유의미한 수준으로 가장 낮게 나타났다. 다음으로 ‘내가 근무하는 학교에서는 학교 복지 개선을 위한 나의 노력을 인정해준다.’의 문항(M=3.20, SD=.92, $t=-2.97$, $p<.01$)과 ‘학교 관리자는 나의 근무 만족도에 신경을 쓴다.’의 문항(M=3.24, SD=.96, $t=-2.12$, $p<.05$) 순으로 주제 수용영역의 평균보다 통계적으로 유의미하게 낮은 것으로 나타났다. 특수교사 직업탄력성의 하위영역인 주제 수용에 대한 구체적인 분석결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 주제 수용에 대한 인식 수준 (N=148)

하위 영역	문항	M(SD)	t
주제 수용	내가 근무하는 학교에서는 학교 복지 개선을 위한 나의 노력을 인정해 준다.	3.20(.92)	-2.97**
	(*)학교 관리자는 학교를 위한 나의 노력을 알아주지 않는다.	3.58(.92)	5.36***
	(*)나의 불만사항에 대해 학교는 신경 쓰지 않는다.	3.34(1.00)	.14
	관리자는 나의 행복에 대해 정말로 신경 써준다.	3.14(.99)	-4.47***
	(*)학교를 위해 최선을 다해도 학교에서는 알아주지 않는다.	3.55(.95)	4.68***
	학교 관리자는 나의 근무 만족도에 신경을 쓴다.	3.24(.96)	-2.12*
	학교는 나의 업적에 대하여 매우 자랑스러워한다.	3.32(.83)	-.36
전체		3.34(.17)	

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$, (*)역산문항

(2) 자기인식 지원에 대한 인식 수준

특수교사 직업탄력성 하위영역인 자기인식 지원에 대한 인식 수준을 하위 문항별로 살펴보면, 먼저 ‘무엇이든 지속적으로 관심을 가지는 것이 중요하다.’의 문항에 대한 인식(M=4.44, SD=.62, $t=13.08$, $p<.001$)이 자기인식 지원영역의 평균에 비해 통

계적으로 유의미한 수준으로 가장 높게 나타났다. 다음으로 ‘내 삶은 의미 있다.’의 문항(M=4.33, SD=.73, $t=11.10$, $p<.001$)과 ‘나는 지속적으로 관심을 가지는 일이 있다.’의 문항(M=4.16, SD=.70, $t=7.66$, $p<.001$)이 다음으로 높게 나타났다. 반면 ‘나는 한 번에 많은 일을 처리할 수 있다.’의 문항(M=3.12, SD=.95, $t=-10.72$, $p<.001$)은 자기인식 지원영역의 평균에 비해 통계적으로 유의미한 수준으로 가장 낮게 나타났다. 다음으로 ‘위급 상황 시 사람들은 대체로 나에게 의지하는 편이다.’의 문항(M=3.27, SD=.76, $t=-10.86$, $p<.001$)과 ‘나는 결단력이 있다.’의 문항(M=3.36, SD=.92, $t=-8.00$, $p<.001$) 순으로 자기인식 지원영역의 평균보다 통계적으로 유의미하게 낮은 것으로 나타났다. 특수교사 직업탄력성의 하위영역인 자기인식 지원에 대한 구체적인 분석 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 자기인식 지원에 대한 인식 수준 (N=148)

하위 영역	문항	M(SD)	t
자기인식 지원	나는 계획을 세우면 그것을 이행한다.	3.93(.71)	2.256*
	나는 어떻게 해서든 해내는 편이다.	3.90(.73)	1.50
	나는 누구보다도 나 자신을 믿는다.	4.03(.79)	4.02***
	무엇이든 지속적으로 관심을 가지는 것이 중요하다.	4.44(.62)	13.08***
	만드시 해야 하는 일은 나 혼자서도 할 수 있다.	3.93(.85)	1.67
	지금까지 내가 이룬 여러 가지 일들이 자랑스럽다.	3.97(.80)	2.71**
	나는 일반적으로 침착하게 일을 처리한다.	3.65(.90)	-2.89**
	나는 한 번에 많은 일을 처리할 수 있다.	3.12(.95)	-10.72***
	나는 결단력이 있다.	3.36(.92)	-8.00***
	나는 힘든 상황을 극복해 본 경험이 있기 때문에 다시 어려운 상황이 닥치더라도 잘 해결할 수 있다.	3.90(.80)	1.55
	나는 자기계발을 한다.	3.93(.80)	2.12*
	나는 지속적으로 관심을 가지는 일이 있다.	4.16(.70)	7.66***
	나는 재미있는 일들을 찾아 즐길 수 있다.	4.07(.76)	4.60***
	힘든 상황을 극복할 수 있다는 나 자신에 대한 믿음이 있다.	4.07(.69)	6.84***
	위급 상황 시 사람들은 대체로 나에게 의지하는 편이다.	3.27(.76)	-10.86***
	나는 한 가지 상황에 대해 여러 가지 입장에서 생각하는 편이다.	3.83(.87)	.12
	내 삶은 의미 있다.	4.33(.73)	11.10***
	내가 할 수 없는 일에 대해 연연해하지 않는다.	3.34(.96)	-6.72***
	어려운 상황이 닥치면 나만의 방식으로 해결방법을 찾을 수 있다.	3.77(.76)	-1.26
	내가 해야 하는 일에 충분한 에너지를 가지고 있다.	3.89(.76)	1.40
나를 좋아하지 않는 사람이 있더라도 괜찮다.	3.64(.97)	-2.71**	
나는 힘든 일을 겪어도 빨리 극복하는 편이다.	3.60(.82)	-3.96***	
전체		3.82(.33)	

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

(3) 전환에 대한 인식 수준

특수교사 직업탄력성 하위영역인 전환에 대한 인식 수준을 하위 문항별로 살펴 보면, 먼저 ‘나는 목표를 성취하기 위하여 노력한다.’의 문항에 대한 인식(M=4.01, SD=.66, $t=8.42$, $p<.001$)이 전환영역의 평균에 비해 통계적으로 유의미한 수준으로 가장 높게 나타났다. 다음으로 ‘과거에 성공해 본 경험덕분에 새로운 도전과제가 생기더라도 해결할 자신감이 있다.’의 문항(M=3.95, SD=.78, $t=6.96$, $p<.001$)과 ‘나는 내가 이룬 여러 가지 일들이 자랑스럽다.’의 문항(M=3.93, SD=.73, $t=6.47$, $p<.001$)이 다음으로 높게 나타났다. 반면 ‘나는 다른 사람이 동의하지 않거나 내리기 어려운 결정을 할 수 있다.’의 문항(M=3.14, SD=.91, $t=-8.02$, $p<.001$)은 전환영역의 평균에 비해 통계적으로 유의미한 수준으로 가장 낮게 나타났다. 다음으로 ‘나는 실패해도 쉽게 좌절하지 않는다.’의 문항(M=3.32, SD=.89, $t=-4.85$, $p<.001$)과 ‘나는 문제해결에 있어 주도권을 잡는 것을 선호한다.’의 문항(M=3.34, SD=.85, $t=-4.99$, $p<.001$) 순으로 전환영역의 평균보다 통계적으로 유의미하게 낮은 것으로 나타났다. 특수교사 직업탄력성의 하위영역인 전환에 대한 구체적인 분석결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 전환에 대한 인식 수준 (N=148)

하위 영역	문항	M(SD)	t
전환	나는 변화에 적응할 수 있다.	3.82(.81)	3.75***
	나는 매우 친밀하고 변함없는 인간관계를 유지한다.	3.82(.81)	3.74***
	나는 때때로 운명이나 신이 도와줄 것이라고 믿는다.	3.45(1.04)	-2.35*
	나는 어떠한 일이 일어나더라도 대처할 수 있다.	3.59(.81)	-.87
	과거에 성공해 본 경험덕분에 새로운 도전과제가 생기더라도 해결할 자신감이 있다.	3.95(.78)	6.96***
	나는 모든 일의 긍정적인 면을 보는 편이다.	3.93(.87)	5.48***
	스트레스를 잘 해결하는 능력은 나의 강점이다.	3.51(.95)	-2.09*
	나는 질병이나 역경을 잘 견뎌내는 편이다.	3.51(.88)	-2.47*
	나는 어떤 일이 생기는 데는 이유가 있다고 믿는다.	3.83(.79)	3.66***
	나는 모든 일에 최선을 다한다.	3.91(.74)	5.33***
	나는 내가 세운 목표를 달성할 수 있다고 믿는다.	3.82(.81)	3.83***
	나는 가능성이 없어 보이는 일도 절대로 포기하지 않는다.	3.35(.90)	-4.77***
	나는 곤경에 처했을 때 어디에서 도움을 구해야 되는지 알고 있다.	3.68(.77)	.87
	아무리 힘든 상황에서도 나는 한 가지 일에 확실히 집중하고 생각할 수 있다.	3.43(.85)	-3.79***
	나는 문제해결에 있어 주도권을 잡는 것을 선호한다.	3.34(.85)	-4.99***
	나는 실패해도 쉽게 좌절하지 않는다.	3.32(.89)	-4.85***
	나는 스스로 강인한 사람이라고 생각한다.	3.59(.85)	-1.06
	나는 다른 사람이 동의하지 않거나 내리기 어려운 결정을 할 수 있다.	3.14(.91)	-8.02***

하위 영역	문항	M(SD)	t
	나는 불쾌감을 조절할 수 있다.	3.60(.80)	-.61
	나는 직감에 따라 행동하는 편이다.	3.39(.95)	-3.66***
	나는 강한 목표의식을 가지고 있다.	3.66(.76)	.63
	나는 내 삶을 스스로 조절할 수 있다.	3.70(.85)	.97
	나는 도전적인 것을 좋아한다.	3.61(.89)	-.51
	나는 목표를 성취하기 위하여 노력한다.	4.01(.66)	8.42***
	나는 내가 이론 여러 가지 일들이 자랑스럽다.	3.93(.73)	6.47***
	전체	3.64(.24)	

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

(4) 관계성에 대한 인식 수준

특수교사 직업탄력성 하위영역인 관계성에 대한 인식 수준을 하위 문항별로 살펴보면, 먼저 ‘나는 어려운 상황을 통해 오히려 긍정적으로 성장할 수 있다고 믿는다.’의 문항에 대한 인식(M=3.97, SD=.81, $t=7.86$, $p < .001$)이 관계성영역의 평균에 비해 통계적으로 유의미한 수준으로 가장 높게 나타났다. 다음으로 ‘나는 살아오면서 어떤 일에 실패할 경우 대처할 수 있는 여러 가지 방법들을 적극적으로 찾는 편이다.’의 문항(M=3.82, SD=.71, $t=5.98$, $p < .001$)과 ‘나에게 어떠한 일이 생기더라도 나는 대처할 수 있다.’의 문항(M=3.73, SD=.75, $t=3.90$, $p < .001$)이 다음으로 높게 나타났다. 반면 ‘나에게 명령을 하는 사람은 불쾌하다.’의 역산문항(M=2.89, SD=.98, $t=-9.17$, $p < .001$)은 관계성영역의 평균에 비해 통계적으로 유의미한 수준으로 가장 낮게 나타났다. 다음으로 ‘다른 사람에게 도움을 요청하는 것이 망설여진다.’의 역산문항(M=3.20, SD=1.03, $t=-5.21$, $p < .001$)이 관계성영역의 평균보다 통계적으로 유의미하게 낮은 것으로 나타났다. 특수교사 직업탄력성의 하위영역인 관계성에 대한 구체적인 분석결과는 <표 7>과 같다.

<표 7> 관계성에 대한 인식 수준 (N=148)

하위 영역	문항	M(SD)	t
	나는 살아오면서 어떤 일에 실패할 경우 대처할 수 있는 여러 가지 방법들을 적극적으로 찾는 편이다.	3.82(.71)	5.98***
	나는 어려운 상황을 통해 오히려 긍정적으로 성장할 수 있다고 믿는다.	3.97(.81)	7.86***
관계성	나는 어려운 상황을 바꿀 창의적인 방법을 찾는 편이다.	3.67(.80)	1.939
	나에게 어떠한 일이 생기더라도 나는 대처할 수 있다.	3.73(.75)	3.80***
	내가 도움이 필요할 때면 스스로없이 주위사람에게 도움을 요청한다.	3.68(.89)	2.02*

하위 영역	문항	M(SD)	t
	(*)다른 사람에게 도움을 요청하는 것이 망설여진다.	3.20(1.03)	-5.21***
	(*)나에게 명령을 하는 사람은 불쾌하다.	2.89(.98)	-9.17***
	(*)나의 친구와 가족은 그들에게 바라는 나의 기대만큼 살고 있지 않다.	3.55(.91)	-.17
	전체	3.57(.35)	

* $p < .05$, *** $p < .001$, (*)역산문항

2. 특수교사의 배경변인별 직업탄력성에 대한 인식

특수교사의 배경변인별 직업탄력성에 대한 인식을 분석한 결과 학교급과 학력에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 먼저, 학교급에서는 주제 수용영역에서 초등학교에서 근무하는 집단(M=3.63, SD=.59)이 고등학교에서 근무하는 집단(M=3.08, SD=.78)보다 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 나타났다($F=4.19, p < .01$). 또한 학력에서는 관계성영역에서 대학원 재학 이상의 학력을 가진 집단(M=3.66, SD=.45)이 대학교 졸업의 학력을 가진 집단(M=3.49, SD=.53)보다 통계적으로 유의미하게 높은 것($F=-2.14, p < .05$)으로 나타났다.

<표 8> 특수교사 변인별 직업탄력성에 대한 인식 (N=148)

구분	n	주제 수용		자기인식 지원		전환		관계성		전체		
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
성별	남	50	3.41	.82	3.88	.56	3.59	.47	3.57	.49	3.72	.51
	여	98	3.30	.69	3.80	.42	3.72	.59	3.56	.51	3.63	.40
	t		-.83		-.96		-1.38		-.09		-1.22	
학교/학급	특수학급	30	3.36	.74	3.94	.51	3.67	.51	3.61	.65	3.72	.46
	특수학교	118	3.33	.74	3.80	.45	3.63	.51	3.56	.46	3.64	.43
	t		.20		1.52		.47		.53		.91	
학교급	초등학교(a)	36	3.63	.59	3.87	.41	3.73	.47	3.65	.48	3.76	.40
	중학교(b)	53	3.27	.71	3.81	.51	3.59	.57	3.53	.52	3.62	.48
	고등학교(c)	38	3.08	.78	3.78	.50	3.58	.49	3.45	.47	3.58	.43
	전공과(d)	21	3.48	.78	3.86	.40	3.69	.46	3.71	.50	3.73	.40
	F(Scheffe)		4.19** (a>c)		.29		.77		1.74		1.37	
교사경력	3년 미만	57	3.29	.79	3.78	.41	3.61	.42	3.61	.48	3.63	.37
	3~5년 미만	31	3.33	.79	3.84	.48	3.65	.55	3.63	.56	3.68	.50
	5~10년 미만	30	3.36	.70	3.86	.60	3.68	.68	3.61	.54	3.70	.55
	10년 이상	30	3.42	.63	3.86	.43	3.63	.45	3.37	.40	3.65	.37
	F(Scheffe)		.24		.24		.14		1.94		.16	

구 분	n	주제 수용		자기인식 지원		전환		관계성		전체		
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
연령 대	30세 미만	54	3.29	.81	3.78	.46	3.60	.57	3.61	.58	3.63	.48
	30~35세 미만	59	3.33	.77	3.80	.51	3.60	.51	3.59	.50	3.64	.45
	36세 이상	35	3.42	.54	3.92	.40	3.74	.41	3.46	.36	3.73	.34
<i>F(Scheffe)</i>			.38		.98		1.02		1.01		.65	
학력	대학교 졸업	81	3.35	.71	3.79	.47	3.58	.52	3.49	.53	3.61	.45
	대학원 재학 이상	67	3.33	.77	3.87	.46	3.70	.50	3.66	.45	3.72	.43
	<i>t</i>		.17		-1.10		-1.50		-2.14*		-1.40	
교사 자격	특수교사	109	3.37	.75	3.82	.48	3.63	.53	3.52	.53	3.66	.46
	특수+일반교사	39	3.25	.70	3.81	.45	3.65	.45	3.68	.39	3.67	.39
	<i>t</i>		.91		.18		-.26		-1.93		-.12	
장애 인관	의존형	73	3.34	.71	3.77	.47	3.62	.51	3.53	.52	3.63	.45
	자주형	75	3.34	.77	3.87	.46	3.65	.51	3.60	.48	3.69	.43
	<i>t</i>		.01		-1.34		-.29		-.90		-.77	

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

한편 특수교사의 배경변인별 직업탄력성에 대한 인식을 분석한 결과 학교급에서는 주제 수용에서 초등특수교사($M=3.63$, $SD=.59$)가 고등학교특수교사($M=3.08$, $SD=.78$)보다 통계적으로 유의미하게 높은 것($F=4.19$, $p < .01$)으로 나타났고, 학력에서는 관계성에서 대학원 재학 이상의 학력을 가진 집단($M=3.66$, $SD=.45$)이 대학교 졸업의 학력을 가진 집단($M=3.49$, $SD=.53$)보다 통계적으로 유의미하게 높은 것($F=-2.14$, $p < .05$)으로 나타났다. 특수교사의 배경변인별 직업탄력성에 대한 인식의 구체적인 결과는 <표 8>과 같다.

3. 특수교사의 직업탄력성 하위영역간의 관계

특수교사 직업탄력성 척도를 구성하고 있는 하위영역간의 관계를 알아본 결과, 직업탄력성의 모든 하위영역간의 정적상관관계가 있는 것으로 확인되었다. 특히 전환($r=.96$, $p < .001$)과 자기인식 지원($r=.93$, $p < .001$) 영역은 직업탄력성 전체와 높은 정적 상관을 나타내고 있었으며, 이는 전환과 자기인식 지원에 대한 인식이 높을수록 전반적인 특수교사의 직업탄력성에 대한 수준도 높음을 의미하는 결과이다. 또한, 각 하위영역에서는 자기인식 지원영역과 전환영역에서 통계적으로 유의미한 정적상관($r=.86$, $p < .001$)을 나타내었다. 특수교사의 직업탄력성 하위영역간의 관계에 대한 구체적인 내용은 <표 9>와 같다.

<표 9> 특수교사의 직업탄력성 하위영역간의 관계 (N=148)

	1. 주제 수용	2. 자기인식 지원	3. 전환	4. 관계성	5. 전체
1	1				
2	.27**	1			
3	.32***	.86***	1		
4	.29***	.62***	.68***	1	
5	.48***	.93***	.96***	.76***	1

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

IV. 논의 및 결론

직업탄력성은 직업 환경에서의 예측 불가능한 스트레스에 대한 대처능력과 관련 하여 직업 환경 전반에 걸쳐 중요한 영향을 미침에도 불구하고(김미경, 2014; 박정 아, 정철영, 2012; 유현실, 2013; Brown, 1996), 지금까지 특수교사를 대상으로 직업 탄력성을 구체적으로 탐색한 연구는 부족한 실정이다. 이에 본 연구에서는 특수학교 및 특수학급에 재직 중인 특수교사의 직업탄력성에 대한 인식을 살펴봄으로써 특수 교사의 직업탄력성을 회복하거나 향상할 수 있는 방안을 모색하고자 하였다. 본 연 구의 결과를 바탕으로 선행연구와 관련지어 논의하면 다음과 같다.

첫째, 특수교사의 직업탄력성에 대한 인식 경향을 살펴본 결과, 전반적인 직업탄 력성 수준은 평균보다는 다소 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 특수교사의 탄 력성을 살펴본 선행연구(김영한, 서영, 2014; 이정현, 2013; 최진성, 신진숙, 2013)에서 특수교사의 탄력성이 전반적으로 평균 이상의 수준으로 나타났다고 언급한 결과를 지지하는 것이다. 이렇듯 특수교사의 직업탄력성이 긍정적으로 나타난 것은 매우 고 무적이지만 향후 이를 더욱 향상시키고 유지시킬 수 있는 방안이 반드시 고려되어야 할 필요가 있다. 특히 김영한 등(2014)에 의하면 특수교사의 탄력성은 당사자가 직무 수행 중 느낄 수 있는 소진과 매우 밀접한 부적 상관성을 지니고 있으며, 이는 다시 교직에의 회의감, 이직 등의 원인으로 작용하여 교육의 질을 떨어뜨리는 결과를 초 래할 수 있다(권성민, 2011). 하지만 역으로 조직의 원만한 인간관계 유지 및 긍정적 인 성과를 이어가는데 주요한 역할을 담당하는 직무만족(이영면, 2011)이나 임파워먼 트는 특수교사의 직업탄력성에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다(김영한 등, 2014; 이정 현, 2013). 따라서 선행연구에서 시사하는 바를 종합하여 본다면 결국 특수교사의 직 업탄력성을 긍정적인 방향으로 이끌고 유지하기 위해서는 소진, 직무만족, 임파워먼

트의 개념을 종합적으로 고려한 지원시스템이 제시될 필요가 있을 것으로 판단된다.

다음으로 특수교사의 직업탄력성 하위영역에 대한 수준에서 주제 수용영역이 자기인식 지원영역보다 통계적으로 유의미하게 낮은 것으로 나타났다. Rickwood(2002)의 직업탄력성체계에 따르면 주제 수용은 전문가의 발전을 통해 탄력성을 향상시킬 수 있는 환경을 조성하는 것이라고 하였고, 이러한 맥락에서 Sotomayor(2012)는 주제 수용을 조직 활동과 프로그램의 안내에 탄력성 이론을 활용하는 것이라 정의하면서 학교관리자 연수, 정책 등에 의해서 주제 수용의 탄력성이 성취될 수 있다고 하였다. 이는 학교 관리자의 지지나 정책 등을 통해 적절한 학교환경을 만드는 것을 의미하는데, 특수교사의 탄력성 향상 방안의 선행연구와 관련하여 관리자의 지지와 관련해서는 관리자와의 대화 및 소통(이정현, 2013), 관리자의 정의적 측면의 지원책 마련(김영환, 서영, 2014), 관리자의 지원(Sotomayor, 2012), 관리자의 리더십 교육이 제공(DiPaola & Walther-Thomas, 2003) 등이 요구되어야 할 것이다. 그리고 정책적 지지와 관련해서는 교육청 수준에서의 특수교사 지원을 위한 주요 정책 수립, 관련 법령준수를 위한 모니터링(Vernold, 2008), 특수교육지원센터의 역할 강화(최진성, 신진숙, 2013), 교사 안식년제 활성화(이정현, 2013) 등이 충분히 지원될 수 있도록 노력해야 할 것이다.

한편, 본 연구에서는 특수교사의 직업탄력성을 구성하는 각 하위영역 내에서의 인식 차이를 살펴봄으로써 특수교사에게 제공될 수 있는 최적의 지원 방안을 모색하기 위하여 각 문항별 수준을 살펴보았다. 먼저 자기인식 지원에 대한 인식과 관련해 '무엇이든 지속적으로 관심을 가지는 것이 중요하다'에 대한 인식 수준이 유의미하게 높게 나타났다. 이는 교사의 핵심 가치나 흥미에 대한 심도 있는 이해를 촉진할 수 있는 절차나 도구를 측정하는 자기인식 지원에서 특수교사가 지속적인 관심의 필요성을 중시하는 것을 의미하는 것이다. 이러한 결과는 황순영(2012)이 주장한 바와 같이 특수교사는 직업적 탈진감이나 무력감을 가져오는 저해요인을 파악하고 스스로 극복할 수 있는 방법을 탐색해야 함을 함축하고 있는 것이다. 따라서 특수교사는 여러 상황에서 겪을 수 있는 다양한 요인의 스트레스에 대하여 내적으로는 스스로 이러한 요인을 찾아내고 극복하여 높은 수행수준으로 수행할 수 있는 긍정적, 탄력적 사고를 정립할 필요가 있으며(김정연, 허유성, 임장현, 2013), 외적으로는 스트레스를 줄이기 위한 다양한 교육과 신체적, 심리적 서비스 등 실천적인 대안 모색이 이루어지고(박재국, 2015) 제공되어야 할 것이다.

다음으로 특수교사 직업탄력성의 전환에 대한 인식에서 '나는 목표를 성취하기 위하여 노력한다'에 대한 인식이 통계적으로 유의미하게 가장 높게 나타났다. 여기에서 말하고 있는 목표는 개개인의 특성에 따라 조금씩 달리 나타날 수 있겠지만 종합해보면 결국 교육의 목표를 달성할 수 있는 좋은 특수교사가 되는 것이며, 이를 성취하기 위한 노력은 개인의 전문성 개발을 의미하는 것이다. 이러한 결과는 지역 단

위의 소규모 역량강화 프로그램을 활성화하고 다양한 교수학습 자료 개발·수집·보급을 통한 특수교사의 역량 강화를 언급하고 있는 김주영(2012)의 연구의 결과에서도 강조되고 있는 내용이기도 하다. 따라서 특수교사의 직업탄력성과 관련한 전문성 개발을 위해서는 우선적으로는 특수교사의 양성과정에서의 전문적인 프로그램도 고려해보아야 할 것이며(Rosenberg & Sindelar, 2005), 현직 특수교사에 대한 전문성 개발을 위한 정책 및 긍정적인 분위기 조성 등에서의 방안이 지속적으로 강구되어야 할 것이다.

마지막으로 특수교사 직업탄력성의 하위 영역인 관계성에 대한 인식에서는 '나는 어려운 상황을 통해 오히려 긍정적으로 성장할 수 있다고 믿는다'의 문항에 대한 인식이 가장 높은 것으로 확인되었다. 본 문항에서 언급되는 자신에 대한 긍정적인 믿음은 자신의 능력에 대한 자신감 또는 긍정적인 태도의 정도인 교사효능감(teacher efficacy)을 의미하는 것으로(Sotomayor, 2012), 이러한 결과는 특수교사의 교직적응탄력성이 교사효능감에 직접적인 영향을 준다고 밝힌 김영한과 서영(2014)의 연구결과와 맥을 함께하는 결과이다. 따라서 특수교사의 직업탄력성과 관련하여 교사효능감을 향상시킬 수 있는 토대를 마련하기 위한 구체적인 지원책이 필요함을 시사한다.

둘째, 특수교사의 배경변인별 직업탄력성에 대한 인식을 살펴본 결과, 학교급과 학력집단 간 유의미한 차이가 확인되었다. 먼저 학교급에서는 주제 수용영역에서 고등학교 특수교사가 초등학교 특수교사에 비해 통계적으로 유의미하게 낮게 나타났고, 관계성영역에서 대학교 졸업이 대학원 재학 이상에 비해 유의미하게 낮게 나타났다. 이는 학교급이 낮거나, 학력이 높은 특수교사의 회복탄력성이 높게 나타난 최진성과 신진숙(2013)의 연구결과와 유사한 결과를 나타내었다. 이를 세부적으로 살펴보면 먼저 학교급에서는 정은주(2014)의 연구결과와 같이 고등학교 특수교사는 진로 및 직업교육과정 운영, 이전부터 누적된 학력격차로 인한 교과지도의 어려움 등의 다양한 원인으로 어려움을 나타내고 있다고 하여 고등학교 특수교사가 경험하는 스트레스의 정도가 높은 것으로 확인되고 있었다. 그리고 학력에서는 최진성과 신진숙(2013)의 연구에서와 같이 대학원 과정을 통해 형성되는 능력들을 기반으로 학력에 따라 탄력성이 차이가 나타날 수 있다고 하여 탄력성을 높이기 위한 방안으로 이에 대한 필요성이 요구되고 있었다. 이러한 요인들의 경향을 반영하여 특수교사들이 학교 현장에서 발생할 수 있는 어려움을 극복하기 위한 구체적인 방안이 모색될 수 있는 계기가 제공되어야 할 것이다.

셋째, 특수교사의 직업탄력성 하위영역간의 관계를 살펴본 결과, 모든 하위영역간의 정적상관이 인정되었다. 특히 전환영역과 자기인식 지원영역은 직업탄력성 전체와 높은 정적상관관계를 나타내고 있었다. 이러한 결과는 특수교사의 교직 적응탄력성 척도를 개발한 김영한과 최용재(2013)의 연구에서 본 연구에서의 전환영역과 자기인식 지원영역과 유사한 의미를 지니고 있는 자기효능감과 심리적 요인이 특수

교사의 탄력성을 측정하기에 적합한 모형요인이라는 연구 결과에서 본 연구의 결과와 유사한 맥락을 나타내고 있었다. 또한 본 연구에서 자기인식 지원영역과 전환영역에서 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났는데, 이는 특수교사의 회복탄력성 요인별 관계를 살펴본 이정현(2013)의 연구에서 나타난 자기조절능력과 긍정성과의 정적상관관계를 나타내고 있다는 결과와 유사한 결과를 나타내고 있다. 이는 특수교사의 직업탄력성을 회복 및 향상시키기 위해서는 특수교사의 개인의 특성에 따라 적합한 맞춤형 지원체계가 구축되어 지속적으로 제공되어야 하겠지만, 우선적으로는 자기인식 지원영역과 전환영역에 해당하는 주로 개인적·심리적 측면에서의 지원 방안이 제시되어야 한다는 시사점을 얻었다.

특수교사의 직업탄력성의 회복 및 향상을 위해서는 본 연구에서 제시하고 있는 주요결과와 논의점에 대해서 단기적인 접근이 아닌 장기적이며 구체적인 실행계획에 따라 지속적인 접근이 요구되어야 할 것이다. 본 연구 결과를 중심으로 논의한 내용을 토대로 추후 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 할당표본추출법을 활용하여 연구대상자를 선정하였기 때문에 모집단 분류에 있어 편견이 개입되었거나 작위적 표본추출로 인해 오차개입 가능성이 높을 수 있었으며, 표집의 진행에 있어 교사의 전반적인 비율을 반영하는데 다소 제한점이 있었다. 따라서 후속 연구에서는 층화표본추출법 등을 활용하여 각 집단을 동질적으로 구성하여 특수교사의 직업탄력성에 대한 인식을 심도 깊게 살펴볼 필요가 있다.

둘째, 본 연구에서는 P시와 D시에 근무하는 특수교사에 한정하여 연구 대상을 선정하였기 때문에 본 연구에서 나타난 결과를 일반화하여 해석하는데 다소 무리가 있다. 따라서 후속 연구에서는 전국 단위의 연구 대상자를 확보하여 조사를 실시함으로써 특수교사의 직업탄력성에 대한 인식을 탐색할 수 있는 연구가 이루어질 수 있는 기회가 마련되어야 하겠다.

셋째, 본 연구에서 활용한 연구 도구는 Sotomayor(2012)가 개발한 특수교사 직업탄력성 척도로써 이를 번안하여 연구 목적에 알맞게 수정 및 보완하여 활용하였으나 국내의 특수교육현장 실태를 종합적으로 다루기에는 제한점이 있다. 따라서 후속 연구에서는 다양한 선행연구를 바탕으로 하여 국내 특수교육현장의 실태에 적합한 특수교사의 직업탄력성에 대한 인식을 평가할 수 있는 척도의 개발이 요구된다.

참고문헌

- 권성민(2011). 유아교사에 대한 사회지지가 업무스트레스, 직무만족도, 소진 및 이직의도에 미치는 영향. **열린유아교육연구**, 16(5), 313-333.
- 김동일, 고혜정, 이윤희(2012). 정서·행동장애학생의 폭력적 문제행동에 노출된 특수교사의 리질리언스 과정: 사례연구를 중심으로. **정서·행동장애연구**, 28(2), 97-119.
- 김미경(2014). **전문대학생 진로탄력성 척도 개발**. 경북대학교 대학원 박사학위논문.
- 김성기, 황준성(2012). 초·중등 교원의 명예퇴직 사유 분석. **한국교원교육연구**, 29(4), 109-127.
- 김성훈, 이안수(2011). 초등 체육전담교사의 적응유연성 척도 개발 및 타당성 연구. **한국스포츠교육학회지**, 18(4), 121-144.
- 김수연, 이대식(2012). 제7차 개정교육과정 초등학교 교과용도서의 장애관련 내용 분석. **특수아동교육연구**, 14(1), 45-69.
- 김영한, 서영(2014). 특수학급 교사의 교직적응탄력성이 교사효능감에 미치는 영향: 교직원신도를 매개변인으로. **특수교육재활과학연구**, 53(1), 137-157.
- 김영한, 서영, 강소영, 구현진, 권수정(2014). 특수학급 교사의 임파워먼트, 소진 및 교직적응탄력성의 구조적 관계 분석. **특수교육재활과학연구**, 53(4), 375-392.
- 김영한, 최용재(2013). 특수학급 교사의 교직 적응 탄력성 척도 개발. **지체·중복·건강장애연구**, 56(3), 151-171.
- 김자경, 강영심, 안성우, 박재국(2006). 특수학급교사의 탈진감에 관한 연구. **특수교육학연구**, 41(3), 321-334.
- 김정연, 허유성, 임장현(2013). 좋은 특수교사로의 성장과 관련된 요인 및 경험. **특수교육**, 12(1), 5-30.
- 김주영(2012). 특수교육의 질적 개선을 위한 교사의 역량 강화. **특수교육교과교육연구**, 5(2), 79-100.
- 박재국(2015). 중증지체장애인의 장애수용도와 삶의 만족도. **지체·중복·건강장애연구**, 58(1), 1-28.
- 박정아, 정철영(2012). 대기업 사무직 근로자의 경력탄력성과 직무스트레스원, 자아존중감, 자기효능감 및 조직 내 사회적 지지의 관계. **진로교육연구**, 25(2), 59-80.
- 백주현, 황순영(2015). 특수교사의 공감피로와 공감만족 수준 및 관계 분석. **정서·행동장애연구**, 31(1), 379-395.
- 유현실(2013). 진로탄력성 개념에 대한 이론적 검토와 성인 진로상담에 대한 시사점. **상담학연구**, 14(1), 423-439.
- 윤혁, 허유성(2012). 업무강도와 교직경력이 초등특수교사와 일반교사의 탈진감과 교직만족도에 미치는 경로 비교. **통합교육연구**, 7(2), 143-164.
- 이영면(2011). **직무만족의 의미와 측정**. 서울: 경문사.
- 이정현(2013). **특수학교 교사의 심리적 소진 및 직무만족도와 회복탄력성의 관계연구**. 단국대학교 대학원 박사학위논문.
- 이지혜(2013). 대학생의 진로정체감과 진로탄력성에 따른 군집유형과 진로성숙도와의 관계. **학**

습자중심교과교육연구, 13(2), 39-59.

- 정은주(2014). 고등학교 특수학급 교사들이 인식한 특수학급 학생의 교과 지도 현황과 지원 방안 - 서울시를 중심으로. *특수교육*, 13(3), 349-369.
- 최진성, 신진숙(2013). 특수교사의 회복탄력성 분석에 대한 연구. *지적장애연구*, 15(1), 195-215.
- 한국교육개발원(2014). *기간제 교원 및 시간 강사, 휴직 및 퇴직 교원 현황*[한국교육개발원 교육조사 · 통계연구본부 교육통계연구센터](<http://kess.kedi.re.kr>).
- 황순영(2012). 초임 특수교사의 셀프-임파워먼트 증진을 위한 전략 개발 및 효과 연구. *학습장애연구*, 9(1), 27-40.
- Agaibi, C. E., & Wilson, J. P. (2005). Trauma, PTSD, and Resilience A Review of the Literature. *Trauma, Violence, & Abuse*, 6(3), 195-216.
- Berry, A. B., Petrin, R. A., Gravelle, M. L., & Farmer, T. W. (2011). Issues in special education teacher recruitment, retention, and professional development: Considerations in supporting rural teachers. *Rural Special Education Quarterly*, 30(4), 3-11.
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition a critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 38(1), 39-55.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?. *American psychologist*, 59(1), 20-28.
- Brown, B. L. (1996). *Career resilience*. Eric Digests No. 178. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED402474).
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681-711.
- Collard, B., Epperheimer, J. W., & Saign, D. (1996). Career resilience in a changing workplace (Report No. CE-072-052). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 396 191).
- DiPaola, M., & Walther-Thomas, C. (2003). *Principals and special education: The critical role of school leaders* (COPSSe Document No. IB-7). Gainesville, FL: University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education.
- Emery, D. W., & Vandenberg, B. (2010). Special Education Teacher Burnout and ACT. *International Journal of Special Education*, 25(3), 119-131.
- Fore, C., Martin, C., & Bender, W. N. (2002). Teacher burnout in special education: The causes and the recommended solutions. *The High School Journal*, 86(1), 36-44.
- Fourie, C., & Van Vuuren, L. J. (1998). Defining and measuring career resilience. *Journal of Industrial Psychology*, 24(3), 52-59.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.
- Gillespie, B. M., Chaboyer, W., & Wallis, M. (2007). Development of a theoretically derived model of resilience through concept analysis. *Contemporary Nurse*, 25(1-2), 124-135.

- Greene, R. R., Galambos, C., & Lee, Y. (2004). Resilience theory: Theoretical and professional conceptualizations. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 8(4), 75-91.
- Grzeda, M. M., & Prince, J. B. (1997). Career motivation measures: a test of convergent and discriminant validity. *International Journal of Human Resource Management*, 8(2), 172-196.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316.
- Liu, Y. C. (2003). *Relationships between career resilience and career beliefs of employees in Taiwan*. Unpublished Doctoral dissertation, Texas A&M University.
- London, M. (1983). Toward a theory of career motivation. *Academy of Management Review*, 8(4), 620-630.
- London, M. (1993). Relationships between career motivation, empowerment and support for career development. *Journal of occupational and organizational psychology*, 66(1), 55-69.
- London, M., & Bray, D. W. (1984). Measuring and developing young managers' career motivation. *Journal of Management Development*, 3(3), 3-25.
- Malloy, W. W., & Allen, T. (2007). Teacher Retention in a Teacher Resiliency-Building Rural School. *Rural Educator*, 28(2), 19-27.
- Noe, R. A., Noe, A. W., & Bachhuber, J. A. (1990). An investigation of the correlates of career motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 37(3), 340-356.
- Rickwood, R. R. (2002). Enabling high-risk clients: exploring a career resiliency model. *NATCON Papers 2002 Les actes du CONAT*. 1-8.
- Rickwood, R. R., Roberts, J., Batten, S., Marshall, A., & Massie, K. (2004). Empowering high risk clients to attain a better quality of life: a career resiliency framework. *Journal of Employment Counseling*, 41(3), 98-104.
- Roman-Oertwig, S (2004). *Teacher Resilience and Job Satisfaction*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Rosenberg, M. S., & Sindelar, P. T. (2005). The Proliferation of Alternative Routes to Certification in Special Education A Critical Review of the Literature. *The Journal of Special Education*, 39(2), 117-127.
- Sotomayor, A. E. (2012). *Career resilience and continuing special education teachers: The development and evaluation of the Special Education Career Resilience Scale*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological inquiry*, 15(1), 1-18.
- Vernold, E. L. (2008). *Special Education Teacher Resiliency: What Keeps Teachers in the Field?*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Waterman, R. H., Waterman, J. A., & Collard, B. A. (1994). Toward a career-resilient workforce. *Harvard Business Review*, 72(4), 87-95.

Recognition of Special Education Teachers on the Career Resilience

Kim, Ilsoo

Pusan National University

Park, Jaekook

Pusan National University

Kim, Eunra

Pusan National University

<Abstract>

The purpose of this study was to investigate the recognition of special education teachers on the career resilience. To this end, 148 special education teachers who were working at the special or general school were asked to completed to the SECRS questionnaire. The results were as follows.

First, the level of recognition of special education teachers on the career resilience was more or less higher than the average. In detail, the level of the 'theme acceptance' domain was lowest. As well, there were items of which level were significantly higher or lower than the mean score. Second, there were statistically significant differences according to the sociodemographic variables such as the grade of school and scholarship. Third, there were the positive correlations among all of the domains of career resilience.

Based on these results, various discussions and practical suggestions to improve the career resilience of special education teachers were made.

Key Words : special education teacher, career resilience, recognition