



유·초·중등 특수교사의 감정노동, 심리적 소진, 교수효능감, 사회적 지지의 잠재평균분석*

박 경 옥** · 김 지 연***

Emotional Labor, Psychological Burnout, Instructional Efficiency, and Social Support of Special Education Teachers in Preschools, Elementary Schools, and Secondary Schools: A Latent Mean Analysis*

Park, Kyoung Ock** · Kim, Jiyeon***

ABSTRACT

[Purpose] This study examines the differences between the latent means of emotional labor, psychological burnout, instructional efficiency, and social support in special education teachers, depending on the school level at which they are employed (i.e., preschool, elementary & secondary). **[Method]** We analyzed online survey data involving 695 special education teachers nationwide. Descriptive statistics were employed, and a correlation analysis was conducted. We then confirmed whether variables measuring the level of emotional labor, psychological burnout, instructional efficiency, and social support were latent variables. A latent mean analysis was conducted to determine whether there is any differences between the latent variables for each group of special education teachers. **[Results]** First, surface acting of emotional labor was significantly more common in preschool teachers than in secondary teachers. Second, in terms of emotional exhaustion in psychological burnout, preschool and elementary teachers were higher than secondary teachers and showed a moderate effect size. On the other hand, in terms of psychological burnout, personal achievement was lower in secondary teachers than in elementary teachers. Third, in terms of student guidance efficiency and work relationship efficiency, preschool and elementary teachers were lower than those seen in secondary teachers. Fourth, in terms of emotional and information support, preschool and elementary teachers had less support than secondary teachers. **[Conclusion]** Using the results of the study, differences between emotional labor, psychological burnout, instructional efficiency and social support in special education teachers at different school levels were discussed. Suggestions regarding the preparation of support policies for special education teachers of the future were also made.

Key Words : Special education teachers, Emotional labor, Psychological burnout, Instructional efficiency, Social support

* 이 논문은 2018년 교육부와 연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2018S1A5A01030366)

** 제 1저자, 대구대학교 초등특수교육과 교수
Associate Professor, Dept. of Elementary Special Education, Daegu University

*** 교신저자, 한국체육대학교 특수체육교육과 교수(jykim@knsu.ac.kr)
Assistant Professor, Dept. of Adapted Physical Education, Korea National Sport University

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 교사들은 교내·외의 행정가, 동료 교사, 학생, 학부모들로부터 이전에는 경험할 수 없었던 다양하고 복합적인 역할에 대한 기대를 받고 있다. 특히, 교사들은 수업과 학교 행정 업무 처리과정에서 자신이 느낀 감정과는 다른 통제된 말이나 표정으로 가장하여 표현하는 감정노동을 경험하고 있다(고용노동부·안전보건공단, 2019). 교직을 ‘노동’의 관점으로 보지 않던 그간의 사회 통념과 달리, 한국직업능력개발원(2013)의 조사에서 감정노동을 많이 하는 직업군에 ‘유치원 교사’가 랭크되면서 교사의 감정노동에 대한 관심이 커지기 시작하였다. 그리고 고용노동부(2017)가 발표한 감정노동 종사자 집단에 ‘돌봄 서비스’를 제공하는 ‘감정노동자’군에 특수교사가 포함되면서 특수교사의 감정노동에 대한 논의가 본격화되었다.

특수교사는 특수교육대상학생 개별 맞춤형의 교육뿐만 아니라 효과적 교육지원에 필요한 보조공학기와 의사소통 지원, 행동관리 등은 물론 일상적인 생활기술(예, 착석, 식사, 용변처리, 이동, 규칙 따르기 등) 지도를 담당하고 있다. 즉, ‘교육’과 ‘돌봄’을 복합적으로 지원하고 있어 특수교사의 스트레스 수준은 일반교사보다 더 높고(김자경, 2017; 김정은, 정희정, 2018; 배은정, 김자경, 2012), 특수교사에게 과중하게 부과되는 업무와 그에 따른 감정에 대한 부담은 교사로서의 정체성에 대한 회의와 정서적 고갈 등을 경험하게 하며, 이는 심리적 소진으로 이어지기도 한다(정운우, 2014; Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006). Emery & Vanderberg(2010)의 연구에서도 특수교사 집단이 높은 스트레스와 심리적 소진을 경험하고 있고, 낮은 직업적 만족도와 자기 효능감을 가지고 있어 위험군에 속한다고 언급한 바 있다. 이는 국내 연구결과를 통해 확인할 수 있는데, 문제행동이 소진에 미치는 영향(예, 김자경, 강혜진, 2020), 사회적 지지가 소진에 미치는 영향(예, 홍성두, 유인지, 2017; 박미화, 2017), 소진이 직무만족도에 미치는 영향(예, 이성용, 2020; 김은라, 박재국, 2020), 소진이 교수효능감에 미치는 영향(예, 김자경, 2017; 박알린, 양영선, 2016), 소진과 회복탄력성에 관한 연구(예, 박재국, 김은라, 이선민, 2020; 오찬진, 정진자, 이예다나, 2019) 등이다.

심리적 소진은 정서적 고갈, 비인간화, 개인적 성취감 저하의 증상을 지닌 하나의 증후군(Van Maele & Van Houtte, 2015)으로, 심리적으로 과부하 상태가 되는 정서적 고갈, 타인에 대한 부정적인/무관심의 비인간화, 그리고 자신감이 없는 개인적 성취감 저하의 하위 요소로 구성된다. 이러한 심리적 소진은 직무에서 발생하는 스트레스(김자경, 강영심, 안성우, 박재국, 2006; 유효신, 황순영, 2020), 감정표현규칙 및 감정노

동에 영향을 받고 있고(김나경, 이동귀, 2019; 박경옥, 노성향, 2020), 직무 만족도(김자경, 2017; 이성용, 이승훈, 2020)나 이직 의도 등에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타나고 있다. 교사의 직무만족도에 영향을 미치는 다른 변인으로 교수효능감과 사회적 지지를 들 수 있다. 그 중 교수효능감은 교사 개인의 자신의 역량에 대한 신념으로 교직 유지와 심리적 소진에 영향을 미치는 요인이 된다. 또한 사회적 지지는 조직 내 타인과 유의미한 상호작용을 통해 얻어지는 결과로 개인의 적응과 심리적 좌절을 극복할 수 있도록 도우며, 다양한 문제해결 능력을 강화시켜 준다(홍성두, 유인지, 2017). 비주류/소수자에 속하는 특수교육 담당교사들이 조직 내에서 겪고 있는 여러 가지 어려움을 극복하는 과정에서 관리자, 동료교사, 그리고 학부모로부터 받는 사회적 지지의 의해 직무경험 전략을 촉진/억제하는 등 영향을 받고 있으며(김자경, 2017), 교사의 교육신념과 학습자관에도 영향을 받게 된다(전병운, 정은혜, 2013).

심리적 소진에 영향을 미치는 또 다른 요인으로, 감정노동을 들 수 있다. 감정노동은 개인이 속한 조직에 있는 감정규칙의 지배를 받아 자신이 느끼는 주관적이면서 운동신경적인 요소인 감정(Barbalet, 2011)이 변화 또는 억제, 과잉 또는 과소 표현될 때, 자신의 내면적 정서와 외부적으로 드러나는 정서가 서로 다르게 표현하는 경험(Zembylas, 2003)을 하면서 느끼게 된다. 감정노동은 일상생활 속에서 자신의 감정을 관리하는 감정 활동과 직장에서의 감정관리인 감정노동이 매우 다르고, 감정부조화로 인해 개인이 가지고 있는 정서적 개별성마저 통제받게 되면서 좌절과 소외를 경험하며 감정적 혼란을 겪는 부정적인 정서로 정의하기도 한다(Hochschild, 2009). 감정노동의 경험이 지속되는 경우 자기효능감이 낮아지고, 낮은 자기효능감은 소진으로 이어져 개인의 행복감이나 직무 만족도에 영향을 주게 되며, 심혈관질환이나 근골격계 질환, 정신적 장애, 우울이나 자살 등 질병으로 이어지기도 한다(고용노동부, 2017; 이세롬, 박재오, 박재찬, (주)아이알씨, 2015).

대다수의 교사들은 사회적인 관심과 기대(예, 온화함과 열정, 사랑 등)에 부응하는 역할을 수행해야 한다는 교직 풍토 속에서 자신의 내적 감정과 다르게 표현해야 하는 감정표현의 부조화(석류, 2013) 속에서 감정노동을 경험하게 되고, 그로 인해 심리적인 소진을 경험하게 된다. 초등학교 교사를 대상으로 한 연구에서도 감정표현행동과 소진의 관계에서 감정 부조화와 교수효능감이 매개효과로 작용한다고 보고하고 있다(김보연, 신효정, 2016). 하지만 과거 교사에게 요구되었던 ‘봉사’와 ‘높은 사명감’을 실천하는 성직자관은 최근 ‘안정적이고 비교적 쉬운 직업’으로 인식이 전환되면서(손준중, 2011) 교사들의 감정노동과 소진은 급격한 전환점에 맞고 있다. 수요자 중심의 교육정책 변화로 학생과 학부모의 권리 확대(손준중, 2011)와 교원능력개발평가와 같은 제도를 통해 업무성과의 서열화와 책무성 강화 정책, 학교 내 돌봄정책 등의 변화로 인해 학교 내 교사들의 업무가 가중되면서 심리·정서적 무력감은 감정노동의 형태로 표출되고 있다. 특수교사는 특수교육대상학생에게 개별화된 교육지원을

해나가야 하기에 장애 및 특수교육에 대한 고도의 전문지식과 기술은 물론, 강한 책무성이 요구하고 있다. 하지만 특수교사는 자신이 노력한 것에 비해서 낮은 성취감과 과중한 업무를 수행하고 있으며(박명화, 2016), 통합교육 과정에서 비롯되는 갈등, 행정적 지원 부족 및 학부모와의 갈등 등으로 직무 스트레스가 높아 심리적 소진에 취약한 상태이다.

그동안 특수교사를 대상으로 수행된 심리적 소진에 관한 선행연구들은 교사들의 교직 수행과정의 어려움의 원인과 지원을 위한 방안을 주로 다루고 있다. 일반교육에서는 지도하는 학생의 특성을 고려한 학교급별(유치원, 초등, 중등 등) 교사들의 심리·정서적 문제를 다루고 있다. 특수교육에서 최근 유치원, 초등학교 특수교사를 대상으로 심리적 소진의 문제를 다루고 있는 있으나 주로 특수학교나 특수학급 등 학생들의 배치환경을 중심으로 한 연구가 실시되고 있다. 교육이라는 큰 틀 속에서 '특수교육'도 유·초·중등교육과정이 존재하고, 각 과정의 학생들을 지도하는 교사들은 학생의 발달적 특성과 교육과정 편성·운영과정의 고유성으로 인해 심리·정서적인 측면에 영향을 받고 있기에 과정별 특수교사의 심리 정서적인 측면을 살펴보는 것이 필요하다.

이에 본 연구에서는 특수교사가 근무하고 있는 학교급에 따라 특수교사의 감정노동, 심리적 소진, 교수효능감, 사회적 지지를 구성하는 요인들 간에 차이가 있는지를 밝혀 교육의 질 향상에 필요한 특수교사 지원정책에 필요한 기초자료를 확보하고자 한다. 특히, 본 연구는 전통적으로 집단 간 평균 차이를 검증하는 *t*검증이나 분산분석 방법이 아닌 잠재평균분석(Latent Mean Analysis) 방법을 사용하고자 하였다. 측정변수에 기초하여 집단 차이를 규명하는 전통적인 통계기법들은 측정오차를 고려하지 않는다는 한계점을 지니고 있어 최근에는 그 사용이 지양되고 있으므로(Kline, 2015), 측정오차를 통제하여 잠재적 구성 개념의 집단 차이를 더욱 정확하게 검증할 수 있는 장점이 있는(Brown, 2009) 잠재평균분석을 활용하여 학교급별 특수교사의 차이를 살펴보고자 하였다. 이는 유, 초, 중등 특수교사 집단에 따라 감정노동, 심리적 소진, 교수효능감, 사회적 지지에 대한 인식 차이를 정확하게 밝힘으로써 특수교사를 위한 지원과 관련 정책 수립에 시사점을 제공할 수 있을 것이다. 이러한 연구목적과 의의에 따라 본 연구에서 살펴보고자 하는 연구 문제는 다음과 같다.

특수교사가 근무하고 있는 학교급별(유, 초, 중등)에 따라 특수교사의 감정노동, 심리적 소진, 교수효능감, 사회적 지지를 구성하고 있는 하위 잠재변수의 잠재평균에 차이가 있는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 비확률표집으로 추출된 전국의 특수학급과 특수학교에 근무하는 특수교사 695명을 대상으로 하였다. 유아특수교사 92명(13.24%), 초등특수교사 303명(43.60%), 중등특수교사 267(38.42%)명이 연구에 참여하였다. 연구 참여자에 대한 일반적 특성은 <표 1>에 제시하였다.

<Table 1> Demographic information of study participants

Variable		Preschool SET(N=92) Frequency(%)	Elementary SET(N=303) Frequency(%)	Secondary SET(N=267) Frequency(%)	Total(N=695) Frequency(%)
Sex	Female	85(92.39%)	274(90.43%)	171(64.04%)	530(76.26%)
	Male	7(7.61%)	29(9.57%)	96(35.96%)	132(18.99%)
Age	20s	31(33.70%)	84(27.72%)	68(25.47%)	183(26.33%)
	30s	47(51.09%)	105(34.65%)	98(36.70%)	250(35.97%)
	40s	12(14.04%)	81(26.73%)	68(25.47%)	161(23.17%)
	50s above	2(2.17%)	32(10.56%)	33(12.36%)	67(9.64%)
School type	Special class	62(67.40%)	210(69.31%)	99(37.08%)	371(53.38%)
	Special school	20(21.74%)	86(29.37%)	147(55.06%)	253(36.40%)
Employment Type	Full-time	83(90.22%)	268(88.45%)	217(81.27%)	568(81.73%)
	Fixed-term	9(9.78%)	34(11.22%)	47(17.60%)	90(12.95%)
City size of the School	Big city	56(60.87%)	187(61.72%)	179(67.04%)	422(60.72%)
	Small & medium	27(29.35%)	70(23.10%)	61(22.85%)	158(22.73%)
	Town & village	8(8.70%)	37(12.21%)	20(7.49%)	65(9.35%)

Note. SET = special education teachers

2. 연구 도구

연구에 사용된 네 개의 연구 도구들은 선행연구를 바탕으로 우선 제작되었고, 이후 전문가 및 현직 특수교사의 검토를 통해 내용 타당도를 확인받아 문항을 수정·보완하였다. 도구는 모두 4점 리커트 척도(1=전혀 아니다, 2=그렇지 않다, 3=그렇다,

4=매우 그렇다)의 자기 보고식으로 응답하였고, 점수가 높을수록 그 정도가 큰 것을 의미한다(일부 도구의 경우 역산 문항 있음). 각 측정 도구의 타당도 검증을 위해 선행연구에서 밝혀진 구인을 근거로 확인적요인분석(CFA)를 실시하였다. 각 도구별 기본 사항은 다음에서 제시하였으나, 지면 관계와 가독성을 고려하여 도구의 문항내용과 타당도 검증을 위한 CFA모형과 CFA 적합도 결과는 부록에서 제시하였다.

1) 감정노동 측정 도구

감정노동 측정을 위해 Grandey(2000)의 Emotional Labor Scale을 이진화(2007), 석류(2013) 등이 보육교사 및 중등교사를 대상으로 수정하여 사용한 척도를 바탕으로 제작하였다. 감정노동 척도는 표면적 행동(5문항)과 내면적 행동(5문항)의 2요인 총 10문항으로 구성되었다. 본 연구에서 전체 문항 간 내적 합치도 지수(Cronbach's α)는 .876으로 나타났다.

2) 심리적 소진 측정 도구

심리적 소진 측정 도구는 Maslach Burnout Inventory(MBI, Maslach & Jackson, 1981)를 김두천(1995)과 강진아(2010)가 교사에게 번안 및 수정 사용한 것을 활용하였다. 정서적 고갈(9문항), 비인간화(5문항), 개인적 성취감의 저하(8문항)의 3요인 총 22문항으로 구성하였다. 본 연구에서 전체 문항 간 내적 합치도 지수(Cronbach's α)는 .804로 나타났다.

3) 교수효능감 측정 도구

교수효능감 측정 도구는 교사가 학생의 교육적 성취에 얼마나 영향을 줄 수 있는지 교사 자신에 대한 평가로, 박현정 등(2006)이 개발한 KEDI 종합검사도구 중 학생 지도(5문항)와 업무관계(4문항) 영역을 수정하여 2요인 총 9문항으로 구성하였다. 본 연구에서 전체 문항 간 내적 합치도 지수(Cronbach's α)는 .839로 나타났다.

4) 사회적 지지 측정 도구

사회적 지지 측정 도구는 박지원(1995)이 개발하고 임진형(2000)이 수정하여 사용한 사회적 지지 척도 중, 간접적으로 지각한 사회적 지지(정서적 지지, 정보적 지지, 물질적 지지, 평가적 지지) 중 정서적 지지(9문항)와 정보적 지지(6문항)의 2요인, 15문항을 선별하여 사용하였다. 본 연구에서 전체 문항 간 내적 합치도 지수(Cronbach's α)는 .960으로 나타났다.

3. 연구 절차

본 연구는 특수교사의 감정노동과 관련된 현상을 살펴보고자 하였다. 연구에 사용된 도구는 선행연구를 기초로 본 연구자에 의해 제작되었으며, 특수교육 전공 교수 2인 및 특수교육학 박사 1인의 검토를 받았다. 이후 특수교사 3인의 예비조사 과정을 거쳐 문항을 수정·보완하여 최종 설문 문항을 완성하였다. 연구 도구는 온라인 설문으로 만들어졌고, 온라인설문에 접속할 수 있는 사이트 주소를 할당받았다. 온라인설문사이트 주소가 포함된 연구 안내문을 문자 메시지, 카카오톡, 네이버밴드, 기타 웹사이트 등 특수교사가 활용하기 쉬운 소셜네트워크시스템을 통하여 안내하였다. 온라인 설문은 2019년 5월 말에서 6월 초까지 약 3주간 진행되었고, 설문응답의 신뢰도와 참여도를 높이기 위해 모바일 음료 쿠폰을 보상으로 제공하였다. 설문에 응답한 수는 818명이었고, 이 중 일반교사 및 불성실하게 응답한 자료를 제외한 695명의 자료를 최종 분석에 포함하였다.

4. 자료 분석

수집된 자료는 먼저 SPSS 26.00 프로그램을 이용하여 기술통계를 확인하였다. 각 측정변수의 기술통계 및 상관관계를 확인하였다. 다음으로 Mplus 7.0(Muthen & Muthen, 1998-2011) 프로그램을 사용하여 4개 각 연구도구(감정노동, 심리적 소진, 교수효능감, 사회적 지지)별로 도구가 측정하는 측정변인들이 상위개념인 잠재변수로 설명되는지 확인적요인분석방법(Confirmatory Factor Analysis: CFA)으로 검토하였다. 유, 초, 중등 특수교사 집단별로 각 도구 내의 잠재변수들에서 차이가 있는지 밝히기 위하여 잠재평균분석(Latent Mean Analysis) 사용하였다. 잠재평균분석은 전통적으로 집단 간 평균 차이를 검증하는 *t*검증이나 분산분석이 측정변인에 기초하여 집단 차이를 규명하는 것에 비해 측정오차를 통제하여 잠재적 구성개념의 집단 차이를 검증할 수 있는 장점이 있다(Brown, 2009). 잠재평균분석을 위해 앞서 CFA에서 확인된 모형을 바탕으로 형태 동일성(configural invariance), 측정 동일성(metric invariance), 절편 동일성(scalar invariance)을 순차적으로 검증하였다. 세 가지 가정이 차례대로 충족됨을 확인한 후 유치원, 초등, 중등 특수교사에 따른 감정노동, 심리적 소진, 교수효능감, 사회적 지지의 요인별 차이가 존재하는지 살펴보기 위하여 잠재평균분석을 실시하였다. 모형 적합도 비교를 위해 χ^2 차이 검증과 적합도 지수 TLI, CFI, RMSEA를 사용하여 평가하였다. χ^2 차이 검증은 표집의 크기에 민감하므로 표집에 크기에 영향을 덜 받는 CFI 차이 값을 추가로 살펴 적합도를 비교 및 평가하였는데, Δ CFI 값이 .01을 초과하여 변화하지 않으면 동일성이 성립된 것으로 보았다(Cheung

& Rensvold, 2002). 잠재평균에서 잠재변수의 평균은 직접 추정이 불가능하므로, 참조집단의 잠재평균을 0으로 고정한 상태에서 추정된 다른 집단의 잠재평균은 그 집단과 참조집단의 잠재평균 차이가 된다. 잠재평균의 상대적 효과를 검증하기 위하여 Cohen(1988)이 제시한 효과크기를 통해 잠재평균의 차이를 해석하고자 하였다. 모형의 적합도 검증을 위해서 TLI(Tucker Lewis Index)와 CFI(Comparative Fit Index) 값은 .95 이상이면 적합도가 아주 높고 .90 이상이면 양호한 것으로, REMSEA(Root Mean square Error of Approximation)와 SRMR(Standardized Root Mean Square Residual) 값은 .05 이하이면 아주 적합하고, .08~.05이면 양호한 모형(Brown, 2009; Fabrigar, Wegener, MacCallum, & Strahan, 1999)으로 간주하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 유, 초, 중등 특수교사의 감정노동 잠재평균 차이 비교

1) 특수교사의 학교급에 따른 감정노동척도 구인 동등성 검증

특수교사의 학교급에 따른 감정노동의 구인 동등성 검증을 위해 형태 동일성, 측정 동일성, 절편 동일성 가정을 확인하였다. <표 2>에 제시된 것처럼, CFI= .928, TLI= .915, RMSEA= .088로 나타나 모형이 자료에 적합하였다. 형태 동일성이 성립되어 다음 단계인 측정 동일성 검증을 수행하였다. 측정모형의 각 잠재변수의 요인계수에 동일화 제약을 가한 측정 동일성 모형과 기저모형의 χ^2 값과 자유도를 비교한 결과 χ^2 값의 차이는 15.647, 자유도 차이는 8로 유의도 수준 5%에서 동일성 가정이 기각되었다. 그러나 χ^2 은 표본크기에 민감하므로 다른 적합도 지수를 추가로 검토하였다. 표집의 크기에 영향을 덜 받은 CFI 변화량 및 RMSEA와 TLI값은 이전과 동일하거나 이전 모형에 비해 0.1 내외로 변화한 경우 동일성이 성립된 것으로 볼 수 있다(Cheung & Rensvold, 2002). CFI는 0.002, RMSEA는 0.001 높아져서 측정 동일성이 성립된 것으로 볼 수 있다. 다음으로 측정동일화 제약 모형과 각 측정변수의 절편에 동일성 제약을 가한 모형 간 적합도를 비교하였다. χ^2 값과 자유도를 비교한 결과 χ^2 값의 차이는 통계적으로 유의미하였으나, 기타 지수 값의 차이가 0.1 이하의 변화량에 속하여(Cheung & Rensvold, 2002) 두 모형 간 차이가 없다고 할 수 있어 절편 동일성이 확립되었다고 할 수 있다.

<Table 2> Fit indices for the measurement invariance of emotional labor across school level

Model	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA(90% CI)
Model 1: Configural invariance (Nested model)	310.472***	114	.928	.915	.088(.077~.100)
Model 2: Metric invariance	326.119***	122	.926	.918	.087(.076~.099)
Model 3: Scalar invariance	320.598***	121	.927	.919	.086(.075~.098)
Model 4: Partial metric and scalar invariance	335.135***	131	.926	.923	.084(.073~.095)

Note. CFI = comparative fit index; TLI = tucker lewis index; RMSEA = Root-mean-square error of approximation;

CI = confidence interval; SRMR = standardized root mean square residual.

*** $p < .001$

2) 학교급별 특수교사의 감정노동 잠재평균 차이 비교

형태 동일성, 측정 동일성, 절편 동일성 가정의 충족 후 유, 초, 중등 특수교사별 감정노동에서 차이가 있는지 확인하기 위하여 잠재평균분석을 실시하였다. 잠재평균 분석에서 요인 평균은 직접 추정이 불가능하므로 비교 집단의 잠재평균을 0으로 가정(참조집단)하여 측정 집단의 잠재평균을 측정하였다(Brown, 2009). 유아특수교사와 초등특수교사, 유아특수교사와 중등특수교사, 초등특수교사와 중등특수교사 집단별로 각각 잠재평균을 추정하였고, 그 결과는 <표 3>에 제시하였다. 이렇게 산출된 잠재변수의 평균차이가 어느 정도인지 확인하기 위해 Cohen(1998)의 효과크기를 산출하였다. Cohen이 제시한 기준에 따르면 d 값이 .2 이하이면 작고, .5면 중간, .8 이상이면 큰 것으로 해석된다. 유아특수교사들은 중등특수교사에 비해 감정노동의 표면적 행동에서 .165 높았고, 유의수준 .05에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 초등특수교사들 또한 중등특수교사에 비해 감정노동의 표면적 행동에서 .094 높은 차이를 보였다.

<Table 3> Latent mean difference in emotional labor of teachers by school level

Latent variable	Sub-factor	PSET vs ESET		PSET vs SSET		ESET vs SSET	
		PSET	Effect size(d)	PSET	Effect size(d)	ESET	Effect size(d)
Emotional labor	Surface acting	.034	0.065	.165*	0.323	.094*	0.186
	Deep acting	.007	0.022	.062	0.192	.050	0.128

Note. PSET = preschool special education teachers; ESET = elementary special education teachers;

SSET = secondary special education teachers.

* $p < .05$

2. 유, 초, 중등 특수교사의 심리적 소진 잠재평균 차이 비교

1) 특수교사의 학교급에 따른 심리적 소진 척도 구인 동등성 검증

특수교사의 학교급에 따른 심리적 소진의 구인 동등성 검증을 위해 형태 동일성, 측정 동일성, 절편 동일성 가정을 확인하였다. 기저모형은 <표 4>에 제시된 것처럼 CFI= .935, TLI= .931, RMSEA= .066으로 나타나 모형이 자료에 적합하였다. 다음으로 측정 동일성 검증을 수행하여 기저모형과의 χ^2 차이를 검증한 결과 유의주준 $\alpha = .05$ 에서 통계적으로 유의하지 않았다. CFI 값 또한 변화가 없어, 두 모형 간의 차이가 없는 것으로 집단 간 측정 도구가 동일 방식으로 작동하고 있음을 확인하였다. 다음으로 절편 동일성 검증을 실시하고 동일성 제약을 가한 모형 간 적합도를 비교하였다. χ^2 값의 차이는 $\alpha = .05$ 에서 통계적으로 유의미하였으나, TLI와 RMSEA 값은 변화가 없었고, CFI 값은 .001로 나빠졌으나 이전 모형에 비해 0.1 이내의 변화량에 속하여 두 모형 간 차이가 없다고 할 수 있어(Cheung & Rensvold, 2002) 절편동일성이 확립되었다.

<Table 4> Fit indices for the measurement invariance of psychological burnout across school level

Model	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA(90% CI)
Model 1: Configural invariance (Nested model)	812.302***	417	.935	.928	.066(.059~.072)
Model 2: Metric invariance	826.004***	432	.935	.931	.064(.058~.071)
Model 3: Scalar invariance	822.041***	431	.936	.931	.064(.057~.071)
Model 4: Partial metric and scalar invariance	847.588***	449	.934	.933	.063(.057~.070)

Note. CFI = comparative fit index; TLI = tucker lewis index; RMSEA = Root-mean-square error of approximation;

CI = confidence interval; SRMR = standardized root mean square residual.

*** $p < .001$

2) 학교급별 특수교사의 심리적 소진 잠재평균 차이 비교

특수교사의 학교급별에 따른 감정노동의 형태 동일성, 측정 동일성, 절편 동일성 가정의 충족되어 집단 간 잠재평균비교를 실시하였다. 심리적 소진의 하위 요인 중 정서적 고갈에서는 유아특수교사가 중등특수교사에 비해 .296 높았고, 그 효과크기는 .369로 중간 효과 크기 정도로 나타났다. 초등특수교사 또한 중등특수교사에 비해 정서적 고갈 요인에서 .195 높은 차이를 나타내었다. 심리적 소진의 또 다른 하위 요인인 비인간화에서는 세 집단 간 유의한 차이는 없었다. 반면, 개인적 성취감의 저하 요인의 경우 중등특수교사가 초등특수교사에 비해 .073($p < .05$) 낮은 것으로 나타났다.

<Table 5> Latent mean difference in psychological burnout of teachers by school level

Latent variable	Sub-factor	PSET vs ESET		PSET vs SSET		ESET vs SSET	
		PSET	Effect size(d)	PSET	Effect size(d)	ESET	Effect size(d)
Psychological burnout	Emotional Exhaustion	.037	0.063	.296**	0.369	.195*	0.296
	Depersonalization	-.043	0.080	.039	0.076	.094	0.196
	Personal accomplishment	.046	0.154	-.015	0.047	-.073*	0.190

Note. PSET = preschool special education teachers; ESET = elementary special education teachers;

SSET = secondary special education teachers.

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

3. 유, 초, 중등 특수교사의 교수효능감 잠재평균 차이 비교

1) 특수교사의 학교급에 따른 교수효능감 구인 동등성 검증

특수교사의 학교급에 따른 교수효능감 잠재평균분석을 위해 구인 동등성 검증작업을 선행하였다. 세 집단의 요인구조가 같은지 형태 동일성 검증을 하였고 <표 6>에 나타난 것처럼 CFI = .960, TLI = .952, RMSEA = .065으로 나타나 모형이 자료에 아주 적합하였다. 다음으로 측정 동일성 검증을 수행하여 기저모형과의 χ^2 차이를 검증하였다. 그 결과 유의주준 $\alpha = .05$ 에서 통계적으로 유의하였으나, χ^2 은 표본크기에 민감하므로 다른 적합도 지수를 추가로 검토하였다. 표집의 크기에 영향을 덜 받은 CFI 변화량이 .001 향상되었고 RMSEA 값 또한 .001 향상되어 동일성이 성립된 것으로 볼 수 있다. 다음으로 절편 동일성 검증을 실시하고 동일성 제약을 가한 모형 간 적합도를 비교하였다. χ^2 차이를 검증한 결과 유의주준 $\alpha = .05$ 에서 통계적으로 유의하지 않음을 확인하여 두 모형 간의 차이가 없는 것으로 할 수 있어 절편 동일성이 확립되었다고 할 수 있다.

<Table 6> Fit indices for the measurement invariance of instructional efficacy across school level

MSD	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA(90% CI)
Model 1: Configural invariance (Nested model)	316.822***	164	.960	.952	.065(.054~.076)
Model 2: Metric invariance	328.897***	172	.959	.953	.064(.054~.075)
Model 3: Scalar invariance	320.598***	121	.927	.919	.086(.075~.098)
Model 4: Partial metric and scalar invariance	336.881***	183	.960	.957	.062(.051~.072)

Note. CFI = comparative fit index; TLI = Tucker Lewis index; RMSEA = Root-mean-square error of approximation;

CI = confidence interval; SRMR = standardized root mean square residual.

*** $p < .001$

2) 학교급별 특수교사의 교수효능감 잠재평균 차이 비교

형태 동일성, 측정 동일성, 절편 동일성 가정의 충족 후 유, 초, 중등 특수교사별 교수 효능감에서 차이가 있는지 확인하기 위하여 잠재평균분석을 실시하였다. 교수 효능감 중 학생 지도 효능감 요인의 경우 유아특수교사가 초등특수교사에 비해 .099 낮게 나타났고($p < .05$), 그 효과크기는 .285로 중간 효과 크기 정도로 나타났다. 초등특수교사 또한 중등특수교사에 비해 학생 지도 효능감이 .060($p < .05$)이 낮게 나타났다. 교수효능감의 또 다른 하위 요인인 업무 관계 효능감의 경우도 유아특수교사는 중등 특수교사에 비해 .209($p < .01$) 낮게 인식하고 있었고 그 효과크기 또한 중간 수준으로 나타났다. 초등특수교사 또한 중등특수교사에 비해 업무 관계 효능감은 .127 낮게 인식하고 있는 것으로 나타났다($p < .05$).

<Table 7> Latent mean difference in instructional efficacy of teachers by school level

Latent variable	Sub-factor	PSET vs ESET		PSET vs SSET		ESET vs SSET	
		PSET	Effect size(d)	PSET	Effect size(d)	ESET	Effect size(d)
Instructional Efficacy	Surface acting	-.043	0.123	-.099*	0.285	-.060*	0.154
	Deep acting	-.066	0.147	-.209**	0.469	-.127*	0.276

Note. PSET = preschool special education teachers; ESET = elementary special education teachers;

SSET = secondary special education teachers.

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

4. 유, 초, 중등 특수교사의 사회적 지지 잠재평균 차이 비교

1) 특수교사의 학교급에 따른 사회적 지지 잠재평균 구인 동등성 검증

특수교사의 학교급에 따른 사회적 지지의 구인 동등성 검증을 위해 형태 동일성, 측정 동일성, 절편 동일성 가정을 확인하였다. 기저모형은 <표 8>에 제시된 것처럼 CFI= .946, TLI= .941, RMSEA= .085으로 나타나 모형이 자료에 적합한 것으로 나타났다. 다음으로 측정 동일성 검증을 수행하여 기저 기저모형과의 χ^2 차이를 검증한 결과 유의기준 $\alpha = .05$ 에서 통계적으로 유의하지 않았다. CFI 값 또한 변화가 없어, 두 모형 간의 차이가 없는 것으로 집단 간 측정 도구가 동일 방식으로 작동하고 있음을 확인하였다. 다음으로 절편 동일성 검증을 실시하고 동일성 제약을 가한 모형 간 적합도를 비교하였다. χ^2 값의 차이는 $\alpha = .05$ 에서 통계적으로 유의하지 않았고, 기타 모형 지수의 변화가 없었으므로 두 모형 간 차이가 없다고 할 수 있어 절편 동일성이 확립되었다고 할 수 있다.

<Table 8> Fit indices for the measurement invariance of social support across school level

Model	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA(90% CI)
Model 1: Configural invariance (Nested model)	747.224***	289	.946	.941	.085(.077~.092)
Model 2: Metric invariance	764.325***	302	.946	.943	.083(.076~.091)
Model 3: Scalar invariance	763.506***	301	.946	.943	.083(.076~.091)
Model 4: Partial metric and scalar invariance	796.798***	316	.943	.944	.083(.076~.090)

Note. CFI = comparative fit index; TLI = tucker lewis index; RMSEA = Root-mean-square error of approximation;

CI = confidence interval; SRMR = standardized root mean square residual.

*** $p < .001$

2) 학교급별 특수교사의 사회적 지지 잠재평균 차이 비교

특수교사의 학교급별에 따른 사회적 지지에서의 잠재평균비교를 실시하였다. 사회적 지지의 하위 요인 중 정서적지지에서는 유아특수교사가 중등특수교사에 비해 .168 낮게($p < .01$) 지지받고 있다고 인식하고 있었다. 초등특수교사 또한 중등특수교사에 비해 .095($p < .05$) 낮은 것으로 나타났다. 사회적 지지의 하위 요인 중 정보적 지지의 경우, 정서적 지지와 동일한 양상을 나타내었고 그 효과크기는 더욱 큰 것으로 나타났다. 유아특수교사는 중등특수교사에 비해 정보적지지 요인에서 .214($p < .001$) 낮게 인식하고 있었고, 초등특수교사 또한 중등특수교사에 비해 사회적 지지에서 .132($p < .01$) 낮게 지지받고 있다고 나타났다.

<Table 9> Latent mean difference in social support of teachers by school level

Latent variable	Sub-factor	PSET vs ESET		PSET vs SSET		ESET vs SSET	
		PSET	Effect size(d)	PSET	Effect size(d)	ESET	Effect size(d)
Social support	Emotional support	-.073	0.140	-.168**	0.328	-.095*	0.167
	Informational support	-.062	0.154	-.214***	0.471	-.132**	0.243

Note. PSET = preschool special education teachers; ESET = elementary special education teachers;

SSET = secondary special education teachers.

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

IV. 논의 및 제언

이 연구는 특수교사가 근무하고 있는 학교급별, 즉 유치원, 초등, 중등과정(또는 학교)에 따라 특수교사의 감정노동, 심리적 소진, 교수효능감, 사회적 지지를 구성하는 잠재변수의 잠재평균에 차이가 어떠한지를 살펴보고자 하였다. 도출된 연구결과를 바탕으로 논의를 하면 다음과 같다.

첫째, 감정노동의 하위 요인인 표면적 행동에서 유, 초, 중등 특수교사 간 잠재평균 차이는 나타나지 않았다. 그러나 감정노동의 또 다른 하위 요인인 내면적 행동 요인과 심리적 소진의 하위 영역인 정서적 고갈 요인에서 유아특수교사와 초등특수교사가 중등특수교사보다 유의하게 높게 나타났다. 특히, 유아특수교사와 중등특수교사와의 감정노동의 표면적 행동과 심리적 소진의 정서적 고갈의 잠재평균 차이가 초등특수교사의 그것보다 통계적 차이와 그 효과 크기가 크다는 것은 주목해야 할 부분이다. 이러한 결과는 유아교사가 교육대상의 연령이 낮고, 학부모와 지속적이고 강도 높은 정서적인 상호작용이 요구되고 교육자의 입장에서 정서적 통제를 해야 하기에 직무상의 스트레스가 높고, 이러한 감정 노동의 표면적 행동의 증가는 심리적 소진으로 이어진다고 한 선행연구(정경진, 윤희미, 2016)와 맥락을 같이 한다. 특히 유아특수교사의 경우, 세심한 돌봄과 배려가 필요하고, 유아와의 상호작용 과정에서 내적 감정을 억제하고 표면적 행동을 해야 한다. 더욱이 특수교사를 장애 영유아의 보육을 담당하는 정도로 여기는 학부모들을 상대해야 하는 이중의 감정노동을 경험하고 있다고 한 선행연구의 결과와도 일치한다(손소영, 2017; 김다래, 2016). 그 외에도 국가수준 교육과정 운영과정의 표준화된 교육활동 요구가 커서 교사의 전문성에 기반한 자율성의 제한이 크고, 교사 자신의 자아 존중감의 저하 및 유아교육 탈속련화·노동화 과정에서 비인간화를 경험하며 심리적 소진을 경험한다고 보고 한 연구결과(김다래, 2016; 이성용, 2020)와 일치한다는 점을 보면서 유아특수교사의 심리적 소진과 정서적 고갈 상태의 심각성을 인지할 수 있다.

그리고 중등특수교사의 경우, 심리적 소진의 하위 요인인 개인적 성취감의 저하가 초등특수교사보다 유의하게 낮게 나타났다. 이는 중등특수교사들이 겪고 있는 심리·감정의 어려움의 대상이 유초등특수교사처럼 돌봄의 주요 대상인 어린 아동이나 그의 학부모를 대상으로 하는 것이 아니라 청소년기를 겪는 학생과 관련될 수 있다는 점이다. 중고등학생은 일반적으로 2차 성장을 겪으며 정서적 격변기를 맞이하게 되면서 심리적 이탈과 반항이 시작되고(임지윤, 도승이, 2014), 인지 및 사회 정서적 발달과 신체운동의 발달속도 부조화로 인해 불안과 우울 등 심리적 부적응을 겪는다(김예성, 안재진, 2014). 장애학생의 경우 2차 성장의 증후가 정서·행동의 문제로 나타날 수 있고, 이러한 요인들은 특수교사의 소진에 영향을 미치며, 결과적으로 직무

만족도나 개인의 성취감에 영향을 미치게 된다(예, 김자경, 2017; 이승훈, 이성용, 2020 등). 이처럼 특수교사가 지도하는 교육대상자에 따라 감정노동이나 심리적 소진의 유형과 하위요인의 과정별 차이가 밝혀졌다. 즉, 특수교육대상학생의 발달연령, 교육지원 특징, 물리적·사회적 교육환경이 특수교사들의 심리적 소진과 감정노동에 영향을 미치는 주요한 요인이 되고 있다는 점을 밝혔다는 점에서 선행연구와 구분된다.

둘째, 교수효능감과 사회적 지지의 잠재변수 차이 분석 결과, 중등특수교사보다 유·초등특수교사가 교수효능감과 사회적 지지에 대해 낮게 인식하고 있었다. 교수효능감은 교사가 제공하는 교수변인이 학생의 학습결과에 미치는 영향력 정도에 대한 교사의 지각으로, 교사의 내적인 변인(예, 개인이 받은 교사교육, 재직기관에서의 교육경험, 그리고 교사 개인변인 등)과 외적 변인(예, 학교조직의 구조와 학습자 능력과 특성 등)에 의해 형성된다. 특히 학교조직이라는 외적요인에 기인한 심리적 소진 경험이나 감정노동은 교사의 학생 지도에 대한 부정적인 태도를 형성(Farber, 1991)하고, 이는 학교(급)에서 정서적 조절이나 학생지도에 대한 흥미 상실, 그리고 교육과 관련된 개념을 잃게 될 가능성이 높아지면서 양적 및 질적 업무능력의 저하와 직무 관련 책임감 상실 등의 문제로 이어져(김동목, 조봉일, 최성규, 2005; 김지연, 나승일, 2018) 교수효능감은 낮아진다는 특성을 지닌다. 이와 같은 결과를 교수효능감에 미치는 외적요인인 학교조직의 구조와 학습자 특성의 측면에서 살펴볼 수 있다. 특히, 본 연구에서는 학생지도 효능감과 업무관계 효능감, 두 요인 모두 유아특수교사와 중등특수교사의 잠재변수 차이의 효과 크기가 초등특수교사와 중등특수교사의 차이보다 크게 나타났다. 유치원은 초등학교나 중학교보다 통합교육의 비중이 높다. 수업의 실행과정에서 유아특수교사들은 비장애학생과 장애유아를 함께 지도하며 일반유아교사와 협력교수를 해야 하는 데서 오는 이중 부담(박남정, 최정혜, 2019)과 성공적 통합교육에 대한 자신감 부족(박정숙, 2014; 김다례, 2016), 통합교육 실행과정에서 비장애 학부모로부터 받는 다양한 민원 등에서 비롯되는 갈등(김다례, 2016; 손소영, 2017), 그리고 동료관계에서 비롯되는 갈등과 과중한 업무(박남정, 최정혜, 2019) 등이 이들의 교수효능감을 낮게 하는 요인이 될 수 있다. 따라서 유아특수교사들이 교수효능감을 회복시킬 수 있는 교수역량 강화 프로그램 및 협력지원에 필요한 지원전략 등 교사로서의 자부심을 회복할 수 있는 교육지원책이 필요하고(김보연, 신효정, 2016), 또한 학교 조직 내 교사들의 손상된 정서를 치유할 수 있는 시·도교육청 단위의 치료센터나 동료상담과 같은 교육여건의 개선책(김현수, 2020; 박경옥, 노성향, 2020)이 시급히 마련되어야 할 것이다.

셋째, 심리적 소진과 감정노동은 교수효능감과 사회적 지지와의 관계적 측면에서의 해석이다. 사회적 지지는 개인의 심리적 좌절을 극복할 수 있는 대인관계에서 얻을 수 있는 모든 긍정적인 자원으로, 교사들은 사회적 지지를 통해 심리적 소진을 완화한다(박미화, 2016). 학교급에 따른 특수교사들이 경험하는 사회적 지지의 차이는

유아특수교사가 중등특수교사에 비해 낮은 지지를 받고 있었고, 초등특수교사 역시 중등특수교사보다 낮은 사회적 지지를 받고 있는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 동료관계에서 유아특수교사들이 초등특수교사나 중등특수교사보다 사회적 지지를 받지 못한다는 것인데, 이는 심리적 소진의 하위요소인 정서적 고갈과 비인간화와 높은 상관을 보인다(박미화, 2016). 즉, 동료교사나 관리자로부터의 사회적 지지가 낮은 경우 사기저하가 발생하고, 이는 교육의 질이나 업무를 수행과 직결되는 문제로 나타날 수 있다. 특히 유치원이나 초등학교 특수교사가 인식하는 관리자와 통합학급 교사들의 학생과 자신의 일에 대한 이해 부족, 교육환경의 미흡, 학부모들의 특수교육대상학생 지원의 미흡함은 장애학생을 위한 통합교육에 대한 부담(교과지도나 협력 등)과 교사 자신의 역할 모호성 등으로 인한 정체성 혼란을 경험하게 되고(정윤우, 2014; 박재국, 김은라, 2020), 사회적 고립을 경험하게 된다고 한 선행연구들과 일치하는 결과로 볼 수 있다. 또한 중등특수교사들이 유치원이나 초등학교의 특수교사보다 사회적 지지가 높게 나타났다. 전공 교과목을 중심으로 개별성을 중시하고 인정하는 중등교과 수업과 교과중심의 학사조직의 관리 측면에서 교과의 자율성이 보장되는 중등교육과정과 달리, 영역 및 교과 통합의 교육과정을 운영해야 하는 유치원이나 초등학교 교육과정 편성·운영의 특징과 학급담임제로 운영되는 교육시스템에서의 차이에서 기인한 결과(김도기, 문영진, 문영빛, 권순형, 2017)로 볼 수 있다. 특히 교과 운영 방식의 특징 이외에 고등학교 특수학급을 중심으로 한 생활기능 중심의 교육과정이나 진로직업 중심의 교육과정으로 독자 운영할 수 있다는 특징이 유치원이나 초등학교 과정과는 다른 특수교육의 고유성으로 인정되면서 사회적 지지를 경험하는 것은 아닌지 후속 연구가 필요하다.

본 연구에서 일관성 있게 나타난 결과들을 보면, 유아특수교사와 초등특수교사가 중등특수교사보다 감정노동, 심리적 소진, 교수효능감, 사회적 지지의 하위 잠재변수들에서 낮게 나타난 부분이 많았고, 특히 유아특수교사는 중등특수교사와의 잠재변수의 차이 검증의 효과크기가 초등특수교사의 그것보다 큰 것으로 나타났다. 그동안 많은 선행 연구들이 동질 집단으로서의 ‘특수교사’를 정의한 것과는 다르게 본 연구에서는 학교급별 특수교사를 구분하여 잠재평균을 비교하여 정확하게 통계적 차이점을 발견하고자 하였다는 점에서 연구의 의의를 둘 수도 있다. 그렇지만 이는 동일 문항에 대한 과정별 교사의 응답에 기초한 잠재변수의 차이를 검증한 것이지 유·초·중등 과정의 특수교사들의 심리적 소진, 감정노동, 교수효능감, 그리고 사회적 지지의 질적 변인을 파악한 연구는 아니기에 선행연구를 기초로 하여 연구결과를 해석하였다. 따라서 향후 특수교사들이 지도하는 학생의 특성과 장애정도와 교육과정의 특성이 복합 작용하며 발생하는 교사들의 감정노동과 심리적 소진의 원인이 어디에서 기인하고, 특수교사들에게 어떤 지원이 필요한지, 학교급별 특수교사들을 고유의 특성을 지닌 집단으로 재개념화하여, 각 집단의 특성에 맞는 교사 양성 및 교사지원

정책이 마련될 수 있는 기초자료가 되기를 기대한다.

참고문헌

- Bae, E. J., & Kim J. K. (2012). Relationship among job stress, social support and job satisfaction of special education assistants. *Journal of Special Education: Theory and Practice, 13*(2), 245-265.
- [배은정, 김자경 (2012). 특수교육보조원의 직무 스트레스, 사회적 지지, 직무 만족도와의 관계. **특수교육저널: 이론과 실천, 13**(2), 245-265.]
- Barbalet, J. M. (2011). Emotions beyond regulation: backgrounded emotions in science and trust. *Emotion Review 3*(1). 36-43.
- Brown, T. A. (2009). *Confirmatory factor analysis for applied research*. NY: Guilford Publications.
- Emery, D. W., & Vandenberg, B. (2010). Special education teacher burnout and act. *International Journal of Special Education, 25*(3), 119-131.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods, 4*(3), 272-299.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: stress and burnout in the american teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology, 5*(1), 95-110.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*, 495-513.
- Jeon, B. U., & Jung E. H. (2013). The Effects of Learning Opportunity and Social Support and Educational Belief for Secondary Special Education Teacher on Teaching Expertise. *The Journal of Korean Teacher Education, 30*(4), 237-258.
- [전병운, 정은혜 (2013). 중등 특수교사의 학습기회와 사회적지지 및 교육신념이 수업전문성에 미치는 영향. **한국교원교육연구, 30**(4), 237-258.]
- Jung, K. J., & Yoon, H. M. (2016). Emotional labor, job stress and psychological well-being of child care teachers and their intentions to change jobs. *The Korea Association of Child Care and Education, 96*, 129-152.
- [정경진, 윤희미 (2016). 보육교사의 감정노동, 직무스트레스와 심리적 안녕감 및 이직의도. **한국영유아보육학, 96**, 129-152.]
- Jung, Y. W. (2014). Special class teachers' perception of emotion labor and the phase of emotion labor. *Journal of Special Education, 21*(1), 39-58.
- [정윤우 (2014). 특수학급교사의 감정노동에 대한 인식 및 감정노동 양상. **특수교육연구, 21**(1), 39-58.]

- Kim N. K., & Lee, D. G. (2019). The effects of special teacher's emotional labor on burnout and happiness: the moderating effect of positive psychological capital and social support. *Special Education, 18*(4), 5-30.
 [김나경, 이동귀 (2019). 특수교사의 감정노동이 소진과 행복에 미치는 영향 : 긍정심리 자본과 사회적 지지의 조절효과. **특수교육, 18**(4), 5-30.]
- Kim, B. Y., & Shin, H. J. (2016). The effect of emotional labor of elementary school teachers on burnout, the mediating effect of emotional dissonance and teaching efficacy. *Korean Education Research, 22*(1), 211-232.
 [김보연, 신호정 (2016). 초등교사의 감정 노동이 소진에 미치는 영향, 감정 부조화와 교수 효능감의 매개효과. **한국교육학연구, 22**(1), 211-232.]
- Kim, D. G., Moon, Y. J., Moon, Y. B., & Kwon, S. H. (2017). A needs analysis of secondary school principals' job competency. *Korean Journal of Teacher Education, 33*(2), 241-262.
 [김도기, 문영진, 문영빛, 권순형 (2017). 중등학교 학교장의 직무역량 요구분석. **교원교육, 33**(2), 241-262.]
- Kim, D. M., Cho, B. I., & Choi, S. G. (2005). Modern understanding of job stress. Seoul: Korea Medicine.
 [김동복, 조봉일, 최성규. (2005). **직무스트레스의 현대적 이해**. 서울: 고려의학.]
- Kim, D. R. (2016). A study on the emotional labor experienced by kindergarten teachers. *Ecological Early Childhood Education Research, 15*(4), 219-248.
 [김다래 (2016). 유치원교사들의 경험하는 감정 노동에 대한 연구. **생태유아교육연구, 15**(4), 219-248.]
- Kim, E. R., & Park, J. K. (2017). Impacts of psychological burnout on job satisfaction of special education teachers: focused on the mediating effect of social support and job competence. *Korean Journal of Physical, Multiple, & Health Disabilities, 60*(4), 47-68.
 [김은라, 박재국 (2017). 특수교사의 심리적 소진이 직무만족도에 미치는 영향: 사회적 지지와 직무역량의 매개효과를 중심으로. **지체·중복·건강장애연구, 60**(4), 47-68.]
- Kim, H. S. (2020). *Teacher burnout and hurt*. special school regular teacher level 1 qualification training textbook. Daegu University Education Training Institute.
 [김현수 (2020). 교사의 소진과 상처. 특수학교 정교사 1급자격연수 교재. 대구대학교 교육연수원.]
- Kim, J. E., & Jung, H. J. (2018). Path analysis of psychological burnout, resilience, empowerment, and job satisfaction, among teachers in specialized daycare centers for young children with disabilities. *Journal of Special Education: Theory and Practice, 19*(4), 219-240.
 [김정은, 정희정 (2018). 장애아전문어린이집 교사의 심리적 소진에 대한 회복탄력성, 역량 강화, 직무만족도의 경로 분석. **특수교육저널: 이론과 실천, 19**(4), 219-240.]
- Kim, J. K. (2017). Relationship among burnout, collective teacher efficacy, and job satisfaction of teachers in special schools. *Journal of Educational Innovation Research, 27*(4), 43-58.
 [김자경 (2017). 특수학교 교사의 심리적 소진과 집단적 교사효능감, 직무만족에 관한 연구. **교육혁신연구, 27**(4), 43-58.]
- Kim, J. K., & Kang, H. J. (2020). Relationship between perception of students' behavior

- problems and burnout of special education teachers. *Journal of Special Education*, 36(3), 1-20.
- [김자경, 강혜진 (2020). 특수교사의 학생 문제행동 지각과 심리적 소진 간 관계. **특수교육논총**, 36(3), 1-20.]
- Kim, J. Y., & Na, S. I. (2018). The hierarchical linear relationship between individual and organizational variables and burnout of teachers in specialized vocational high schools. *Journal of Agricultural Education and Human Resource Development*, 50(1), 97-124.
- [김지연, 나승일 (2018). 특성화고등학교 교사의 직무소진과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계. **농업교육과 인적자원개발**, 50(1), 97-124.]
- Kim, Y. S., & Ahn, J. J. (2014). A study on the adaptation of female adolescents according to the adolescent maturity period: focused on aggression and compliance with school rules. *Youth Culture Form*, 41, 39-64.
- [김예성, 안재진 (2014). 사춘기 성숙시기에 따른 여자청소년들의 적응에 관한 연구 : 공격성과 학교규칙 준수를 중심으로. **청소년문화포럼**, 41, 39-64.]
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. NY: Guilford publications.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research*, 29(2), 146-152.
- Lee S. Y. (2020). A study on the job satisfaction and burnout of early childhood special teachers. *Journal of Special & Gifted Education*, 7(1), 1-14.
- [이성용 (2020). 유아특수교사의 직무 만족도 및 소진에 관한 연구. **특수·영재교육저널**, 7(1), 1-14.]
- Lee S. Y., & Lee, S. H. (2020). A study on the teachers' job-satisfaction and burnout of elementary school special teachers. *The Journal of the Korean Association on Developmental Disabilities*, 24(3), 181-204.
- [이성용, 이승훈 (2020). 초등특수교사의 직무만족도와 심리적 소진에 대한 연구: C도를 중심으로. **발달장애연구**, 24(3), 181-204.]
- Lee, S. R., Park, J. O., Park, J. C. & I. R. (2015). *A study on the emotional labor status, risk factors, and health impact of emotional labor workers*. Korea Occupational Safety and Health Institute.
- [이새롬, 박재오, 박재찬, (주)아이알씨 (2015). **감정노동 근로자의 감정노동실태, 위험요인, 건강영향 연구**. 안전보건공단 산업안전보건연구원.]
- Lim, J. Y., & Do, S. E. (2014). The effects of emotional labor on job stress, exhaustion, and teacher effectiveness. *The Journal of Korean Teacher Education*, 31(1), 197-220.
- [임지윤, 도승이 (2014). 교사의 정서노동이 직무스트레스, 소진 및 교사효능감에 미치는 영향. **한국교원교육연구**, 31(1), 197-220.]
- Van Maele, D. & Van Houtte, D. (2015). Trust in school: a pathway to inhibit teacher burnout? *Journal of Educational Administration*, 53(1), 93 - 115.
- Ministry of Employment and Labor (2017). *Health protection guide for emotional workers*. Ministry of Employment and Labor.

- [고용노동부(2017). **감정노동 종사자 건강보호 가이드**. 고용노동부.]
- Oh, C. K., Jung, J. G., & Lee, Y. D. N (2019). The effect of empowerment of special school teachers on psychological burnout and mediating effects of organizational commitment and resilience. *Special Education Research, 18*(3), 83-109.
- [오찬교, 정진자, 이예다나 (2019). 특수학교 교사의 임파워먼트가 심리적 소진에 미치는 영향 및 조직몰입과 회복탄력성의 매개효과. **특수교육, 18**(3), 83-109.]
- Park, A. R., & Yang Y. S. (2016). Analysis of the structural relationship of ego-resilience to psychological burnout in special education teachers: the mediating effects of teacher efficacy and job satisfaction. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction, 16*(10), 289-309.
- [박알린, 양영선 (2016). 특수교사의 자아탄력성과 심리적 소진의 구조적 관계분석: 교사 효능감과 직무만족도의 매개효과. **학습자중심교과교육연구, 16**(10), 289-309.]
- Park, J. K., & Kim, E. R., & Lee, S. M. (2020). The effects of burnout of special education teachers on teaching attitude: focused on the mediating effects of resilience. *The Journal of Special Children Education, 22*(4), 25-49.
- [박재국, 김은라, 이선민 (2020). 특수교사의 소진이 교수태도에 미치는 영향: 회복탄력성의 매개효과를 중심으로. **특수아동교육연구, 22**(4), 25-49.]
- Park, K. O., & Rho, S. H. (2020). The effects of special education teachers' emotional display rules on psychological burnout: focusing on the mediating effect of emotional labor. *Korean Journal of Physical, Multiple, & Health Disabilities, 63*(4), 55-74.
- [박경옥, 노성향 (2020). 특수학교 교사의 감정표현규칙이 심리적소진에 미치는 영향: 감정노동의 매개효과를 중심으로. **지체·중복·건강장애교육연구, 63**(4), 55-74.]
- Park, M. H. (2016). Influence of the social support for special education teachers and general education teachers on psychological burnout. *Korean Journal of Physical, Multiple, & Health Disabilities, 59*(3), 109-128.
- [박미화 (2016). 특수교사와 일반교사가 지각한 사회적지지가 심리적 소진에 미치는 영향. **지체·중복·건강장애연구, 59**(3), 109-128.]
- Son, J. J. (2011). A study on emotion labor of elementary school teachers. *The Korea Educational Review, 17*(3), 93-127.
- [손준중 (2011). 초등학교 교사의 감정노동 연구. **한국교육학연구, 17**(3), 93-127.]
- Suk, R. (2013). The relationship between teacher job stress and emotional labor and psychological burnout. Ewha Womans University Graduate School of Education Master's Thesis.
- [석 류 (2014). 교사의 직무스트레스와 감정노동 및 심리적소진의 관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.]

[부록] 연구도구의 세부 사항 및 타당도 검증 결과

1. 감정노동 측정 도구

특수교사의 감정노동 측정 도구의 세부 문항과 요인별 신뢰도는 <표 1>에, 각 변수의 기술통계치 및 상관관계는 <표 2>에 제시하였다.

<표 1> 감정노동 측정 도구 문항 및 신뢰도

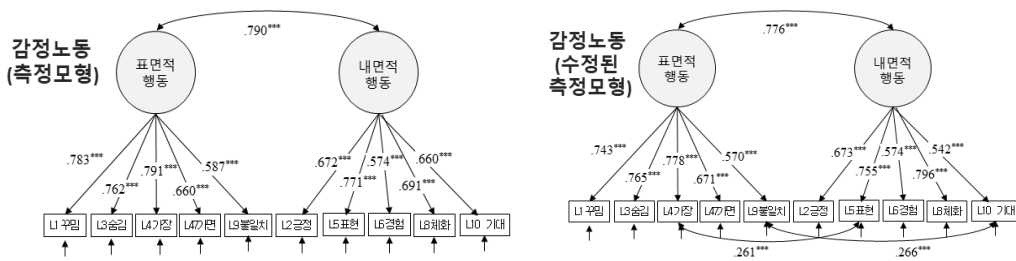
요인(문항수)	문항내용	번호	신뢰도
표면적 행동(5)	내 감정에 관계없이 긍정적 감정인 것처럼 꾸며서 표현	L1	.831
	필요시 긍정 분위기를 형성을 위해 실제 감정을 숨김	L3	
	필요시 가장 행동을 하여 긍정 감정을 표현	L4	
	교사 직업에 적합한 긍정 감정 표현 위해 가면을 씌	L7	
	내 감정과 일치하지 않지만 학생에게 긍정 감정을 표현함	L9	
내면적 행동(5)	교사로서 긍정 감정을 표현하기 위해 노력	L2	.780
	필요시 긍정 감정을 표현하기 위해 스스로 노력	L5	
	교사로서 기대되는 긍정 감정을 실제 경험하기 위해 노력	L6	
	실제 감정을 긍정 감정으로 바꾸어 표현하기 위해 노력	L8	
	교사에게 기대하는 감정 표현을 위해서 노력	L10	

<표 2> 감정노동 각 변수의 기술통계치 및 상관관계 (N = 695)

순	문항	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
1	L1	-									
2	L2	.420***	-								
3	L3	.585***	.402***	-							
4	L4	.548***	.454***	.617***	-						
5	L5	.421***	.544***	.478***	.577***	-					
6	L6	.179***	.402***	.260***	.322***	.492***	-				
7	L7	.564***	.243***	.500***	.521***	.285***	.167***	-			
8	L8	.389***	.421***	.416***	.424***	.502***	.424***	.360***	-		
9	L9	.410***	.376***	.385***	.431***	.424***	.283***	.412***	.447***	-	
10	L10	.359***	.431***	.400***	.414***	.457***	.384***	.323***	.515***	.512***	-
	M	2.88	3.24	3.809	2.98	3.22	3.14	2.88	3.08	3.13	3.26
	SD	-.165	-.147	-.316	-.287	-.110	-.302	-.231	-.232	-.191	-.281
	Skew	.710	.560	.641	.676	.554	.596	.783	.593	.612	.553
	Kurtosis	-.279	.418	.277	.083	.553	.767	-.464	.623	.069	1.286

***p<.001

도구 타당도 검증을 위한 CFA 실시 결과, 모형 적합도 지수는 $\chi^2=262.958(df=33)$, CFI= .919, TLI= .892, RMSEA= .098(90% C.I.= .088~ .110), SRMR= .053로 비교적 양호한 수준인 것으로 나타났고, 10개의 측정변수의 잠재변수에 대한 요인부하량도 모두 유의미하게 나타났다. 그러나 10개 측정변수 중 변수 L4와 L5, L9와 L10의 수정지수가 각각 33.984와 44.196으로 나타나 두 변수를 각각 한정시킨 후 수정된 모형을 재검증하였다. 수정된 측정모형의 적합도 지수는 $\chi^2=188.339(df=32)$, CFI= .944, TLI= .922, RMSEA= .084(90% C.I.= .072~ .096), SRMR= .048로 적합한 수준이었고, 10개 측정변수의 잠재변수에 대한 요인부하량도 모두 유의미한 것으로 나타났다.



<그림 1> 감정노동의 측정모형(좌)과 수정된 측정모형(우)

<표 3> 감정노동 잠재변수 모형의 적합도 지수

모형	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA(90% CI)	SRMR
측정모형	262.958***	33	.919	.892	.098(.088~.110)	.053
수정된 측정모형 (연구모형)	188.339***	32	.944	.922	.084(.072~.096)	.048

Note. CFI = comparative fit index; TLI = tucker lewis index; RMSEA = Root-mean-square error of approximation;

CI = confidence interval; SRMR = standardized root mean square residual.

*** $p < .001$

2. 심리적 소진 측정 도구

특수교사의 심리적 소진 측정 도구의 문항과 요인별 신뢰도는 <표 4>와 같다. <표 5>은 심리적 소진을 구성하고 있는 각 변수의 기술통계치 및 상관관계이다.

<표 4> 심리적 소진 측정 도구 문항 및 신뢰도

요인 (문항수)	문항내용(나는 ~)	번호	신뢰도	요인 (문항수)	문항내용(동료교사들은 ~)	번호	신뢰도
정서적 고갈 (9)	정서적으로 매마른 느낌임	B1	.922	비인간화 (5)	무감각해질까 걱정됨	B12	.799
	일과 후 기진맥진한 느낌	B2			학생들에 대한 관심이 없음	B13	
	하루일 생각에 피로감 느낌	B3			학생들이 문제를 내 탓	B14	
	사람들과 일하는 것은 긴장됨	B4		개인적 성취감 저하 (8)	학생의 감정 쉽게 이해	B15	.806 (B15, B19, B22 삭제후 .756)
	일로 기력 소모한 느낌	B5			학생 문제에 효과적 처리	B16	
	일 때문에 좌절감을 느낌	B6			타인의 삶에 긍정적 영향	B17	
	맡은 일이 너무 벅참	B7			매우 활기찬 느낌이 듦	B18	
	사람 대함에 스트레스를 받음	B8			화기에애한 분위기	B19	
	진퇴양난에 처한 것 같음	B9			학생들과 친밀감	B20	
비인간화 (5)	일부 학생을 냉정하게 대함	B10		직업 통해 가치있는 일 성취	B21		
	교사가 되고 더 냉담해짐	B11		감정적 문제 침착 처리함	B22		

<표 5> 심리적 소진 각 변수의 기술통계치 및 상관관계

(N = 695)

순	문항	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17	B18	B19	B20	B21	B22	
1	B1	-																						
2	B2	.596***	-																					
3	B3	.624***	.648***	-																				
4	B4	.480***	.437***	.494***	-																			
5	B5	.589***	.733***	.590***	.517***	-																		
6	B6	.632***	.503***	.549***	.549***	.541***	-																	
7	B7	.554***	.480***	.524***	.520***	.548***	.655***	-																
8	B8	.547***	.482***	.527***	.672***	.508***	.614***	.579***	-															
9	B9	.621***	.511***	.535***	.554***	.539***	.696***	.604***	.671***	-														
10	B10	.395***	.286***	.339***	.278***	.279***	.392***	.316***	.360***	.430***	-													
11	B11	.479***	.352***	.435***	.365***	.387***	.449***	.438***	.446***	.477***	.530***	-												
12	B12	.509***	.408***	.456***	.405***	.423***	.469***	.440***	.485***	.486***	.470***	.654***	-											
13	B13	.250***	.122***	.181***	.198***	.167***	.270***	.230***	.227***	.290***	.515***	.389***	.398***	-										
14	B14	.426***	.435***	.484***	.428***	.432***	.500***	.464***	.453***	.466***	.378***	.398***	.473***	.220***	-									
15	B15	.037	-.012	-.052	-.039	.029	-.050	.001	-.057	-.043	-.111***	-.031	-.069	-.139***	.003	-								
16	B16	-.118***	-.165***	-.181***	-.196***	-.118***	-.234***	-.179***	-.179***	-.155***	-.235***	-.146***	-.191***	-.163***	-.186***	.469***	-							
17	B17	-.192***	-.113***	-.197***	-.175***	-.101***	-.238***	-.154***	-.204***	-.205***	-.259***	-.202***	-.216***	-.181***	-.167***	.322***	.421***	-						
18	B18	-.451***	-.389***	-.447***	-.337***	-.374***	-.463***	-.385***	-.430***	-.385***	-.430***	-.385***	-.289***	-.339***	-.341***	.220***	-.343***	.220***	-					
19	B19	-.163***	-.101***	-.124***	-.193***	-.140***	-.237***	-.149***	-.193***	-.181***	-.275***	-.157***	-.161***	-.210***	-.124***	.243***	.376***	.407***	.341***	-				
20	B20	-.123***	.008	-.050	-.130***	-.044	-.096	-.050	-.123***	-.125***	-.188***	-.183***	-.171***	-.315***	-.055	.184***	.197***	.311***	.218***	.432***	-			
21	B21	-.205***	-.162***	-.248***	-.207***	-.159***	-.290***	-.181***	-.268***	-.215***	-.232***	-.267***	-.260***	-.193***	-.241***	.296***	.410***	.516***	.524***	.427***	.330***	-		
22	B22	-.139***	-.220***	-.214***	-.249***	-.176***	-.270***	-.214***	-.282***	-.231***	-.193***	-.169***	-.170***	-.104***	-.203***	.243***	.389***	.335***	.411***	.270***	.133***	.343***	-	
	M	2.59	3.10	2.86	2.87	2.95	2.57	2.63	2.73	2.44	2.08	2.16	2.31	1.62	2.80	2.75	2.60	2.99	2.28	3.03	3.41	2.86	2.52	
	SD	.847	.754	.803	.808	.791	.861	.826	.850	.903	.828	.849	.886	.691	.879	.646	.646	.617	.732	.586	.628	.718	.685	
	Skew	.133	-.404	-.128	-.283	-.281	.128	.047	-.032	.298	.435	.467	.210	1.047	-.398	-.251	-.022	-.366	.097	-.478	-.784	-.169	-.075	
	Kurtosis	-.689	-.454	-.709	-.462	-.553	-.707	-.630	-.768	-.709	-.336	-.290	-.674	1.292	-.494	.132	-.221	.830	-.293	1.630	.614	-.276	-.211	

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

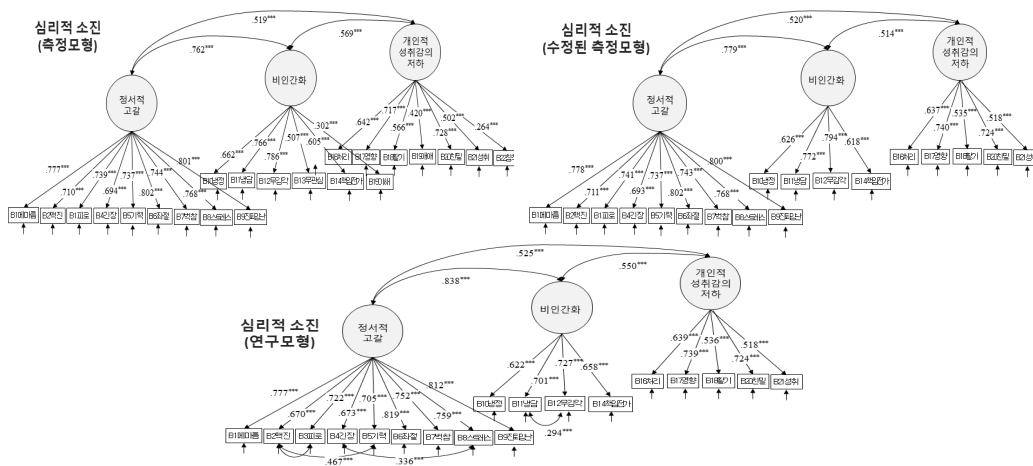
CFA를 이용하여 확인적요인분석을 이용하여 측정모형을 검증하였다. 모형의 적합도 지수는 $\chi^2 = 1407.545(df=206)$, CFI= .835, TLI= .815, RMSEA= .092(90% C.I.= .087 ~ .096), SRMR= .089로 나타났다. <그림 2>에서 제시된 것과 같이 21개의 측정변수 중 B15, B19번, B22의 요인부하량이 각각 .302, .420, .264로 낮게 나타나 이들 변수를 삭제한 후 수정된 모형을 재검증하였다. 그 결과 수정된 측정모형의 적합도 지수는 $\chi^2 = 620.102(df=131)$, CFI= .923, TLI= .910, RMSEA= .073(90% C.I.= .068 ~ .079), SRMR= .055로 비교적 양호한 수준인 것으로 나타났고, 19개의 측정변수의 잠재변수에 대한 요인부하량도 모두 유의미한 것으로 나타났다. 다음으로 19개의 측정변수 중 변수 B2와 B5, B2와 B3, B4와 B8, B11과 B12의 수정지수가 각 163.390, 56.342, 79.218, 50.68, 42.14로 나타나 두 변수를 각각 한정시킨 후 수정된 모형을 재검증하였다. 수정된 측정모형의 적합도 지수는 $\chi^2 = 466.026(df=128)$, CFI= .947, TLI= .936, RMSEA= .062(90% C.I.= .056 ~ .066), SRMR= .050로 적합한 수준인 것으로 나타났고, 19개 측정변수의 잠재변수에 대한 요인부하량도 모두 유의미한 것으로 나타났다.

<표 6> 심리적 소진 잠재변수 모형의 적합도 지수

모형	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA(90% CI)	SRMR
측정모형	1407.545***	206	.835	.815	.092(.087~.096)	.089
수정된 측정모형	620.102***	131	.923	.910	.073(.068~.079)	.055
연구모형	466.026***	128	.947	.936	.062(.056~.068)	.050

Note. CFI = comparative fit index; TLI = tucker lewis index; RMSEA = Root-mean-square error of approximation; CI = confidence interval; SRMR = standardized root mean square residual.

*** p < .001



<그림 2> '심리적 소진'의 측정모형과 수정된 측정모형(위) 및 연구모형(아래)

3. 교사 효능감 측정 도구

특수교사의 교사 효능감 측정 도구의 문항과 요인별 신뢰도는 <표 7>과 같다. <표 8>에서는 교사 효능감 각 변수의 기술통계치 및 상관관계를 제시하였다.

<표 7> 교사 효능감 측정 도구 문항 및 신뢰도

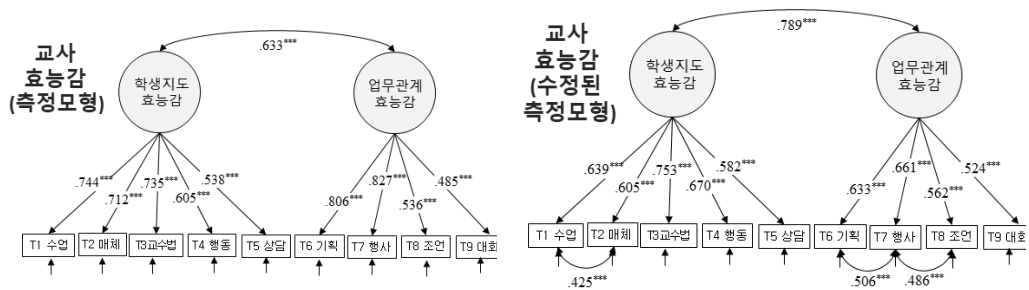
요인(문항수)	문항내용	번호	신뢰도
학생 지도 효능감(5)	수업에 대한 다양한 자료를 확보하거나 제작할 수 있음	T1	.799
	수업에 필요한 다양한 매체를 사용할 수 있음	T2	
	학생 특성에 맞는 효과적인 교수방법을 적용할 수 있음	T3	
	문제행동의 원인 파악 및 적절 방법으로 대체할 수 있음	T4	
	고민이 있는 학생에게 상담으로 도움줄 수 있음	T5	
업무 관계 효능감(4)	기획업무를 맡게 되면 수락할 수 있음	T6	.766
	대규모 교내행사를 맡게 되면 원활 수행할 수 있음	T7	
	동료교사들과 학교업무에 관한 조언을 주고받을 수 있음	T8	
	동료교사들과 깊이 있는 대화를 나눌 수 있음	T9	

<표 8> 교사 효능감 각 변수의 기술통계치 및 상관관계 (N = 695)

순	문항	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9
1	T1	-								
2	T2	.647***	-							
3	T3	.533***	.506***	-						
4	T4	.342***	.353***	.526***	-					
5	T5	.349***	.327***	.381***	.454***	-				
6	T6	.371***	.288***	.320***	.361***	.344***	-			
7	T7	.364***	.292***	.369***	.383***	.285***	.713***	-		
8	T8	.293***	.297***	.271***	.257***	.349***	.372***	.381***	-	
9	T9	.277***	.264***	.308***	.264***	.327***	.301***	.341***	.637***	-
	M	2.98	2.96	2.85	2.72	2.95	2.63	2.55	3.09	2.84
	SD	.601	.613	.612	.619	.586	.797	.825	.615	.779
	Skew	-.232	-.241	-.241	-.241	-.241	-.241	-.241	-.241	-.241
	Kurtosis	.548	.456	-.002	-.167	1.106	-.302	-.488	1.787	.145

*** $p < .001$

특수교사의 교사 효능감 척도 검증을 위한 CFA 결과, 측정모형의 적합도 지수는 $\chi^2 = 461.364(df=26)$, CFI= .815, TLI= .744, RMSEA= .155(90% C.I.= .143~ .168), SRMR= .078로 나타났다. <Figure 3>에서 제시된 것과 같이 9개의 측정변수 중 변수 E1과 E2, E6과 E7, E8과 E9의 수정지수가 각 103.847, 173.480, 213.472로 나타나 두 변수를 각각 한정시킨 후 수정된 모형을 재검증하였다. 그 결과 수정된 측정모형의 적합도 지수는 $\chi^2 = 103.224(df=23)$, CFI= .966, TLI= .947, RMSEA= .071(90% C.I.= .057~ .085), SRMR= .034로 적합한 수준인 것으로 나타났고, 9개의 측정변수의 잠재 변수에 대한 요인부하량도 모두 유의미한 것으로 나타났다.



<그림 3> 교수효능감의 측정모형(좌)과 수정된 측정모형(우)

<표 9> 교수효능감 잠재변수 모형의 적합도 지수

모형	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA(90% CI)	SRMR
측정모형	461.364***	26	.815	.744	.155(.143~.168)	.078
수정된 측정모형 (연구모형)	103.224***	23	.966	.947	.071(.057~.085)	.034

Note. CFI = comparative fit index; TLI = tucker lewis index; RMSEA = Root-mean-square error of approximation;

CI = confidence interval; SRMR = standardized root mean square residual.

*** $p < .001$

4. 사회적 지지 측정 도구

특수교사의 사회적 지지 측정 도구의 문항과 요인별 신뢰도는 <표 10>과 같다. <표 11>는 사회적 지지를 구성하고 있는 각 변수의 기술통계치 및 상관관계이다.

<표 10> 사회적 지지측정 도구 문항 및 신뢰도

요인 (문항수)	문항내용(동료교사들은 ~)	번호	신뢰도	요인 (문항수)	문항내용(동료교사들은 ~)	번호	신뢰도
정서적 지지⑨	내가 사랑받고 있다고 느끼게 해 줌	S1	.935	정보적 지지⑥	배울 점 많은 사람임	S10	.932
	함께 있으면 친밀감을 느끼게 해 줌	S2			문제해결방향을 제시함	S11	
	내 문제를 기꺼이 들어 줌	S3			의논할 수 있게 해 줌	S12	
	직접이 아니면 타인을 보내서라도 도와 줌	S4			모르던 사실을 알게해 줌	S13	
	민고 의지할 수 있는 사람임	S5			결정할 수 있게 도와줌	S14	
	내가 잘했을 때 칭찬을 아끼지 않음	S6			문제해결원인 정보 제공	S15	
	항상 내 일에 관심을 갖고 걱정해 줌	S7					
	내 의견을 존중하고 받아들여 줌	S8					
	몹이 안 좋을 때 내 일을 대신해 줌	S9					

<표 11> 사회적 지지 각 변수의 기술통계치 및 상관관계

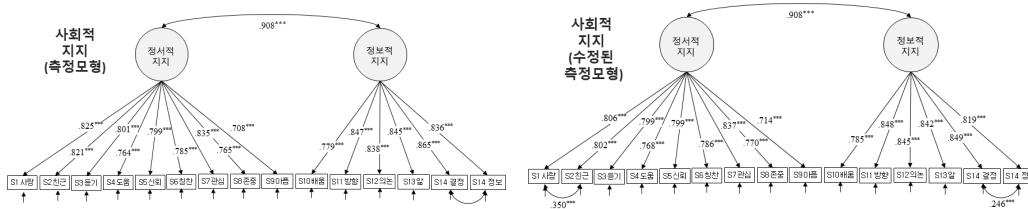
(N = 695)

순	문항	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
1	S1	-														
2	S2	.770***	-													
3	S3	.650***	.707***	-												
4	S4	.613***	.600***	.607***	-											
5	S5	.672***	.654***	.635***	.645***	-										
6	S6	.631***	.669***	.629***	.550***	.619***	-									
7	S7	.679***	.673***	.635***	.658***	.681***	.691***	-								
8	S8	.603***	.582***	.610***	.575***	.592***	.655***	.629***	-							
9	S9	.561***	.512***	.511***	.615***	.564***	.506***	.602***	.600***	-						
10	S10	.604***	.608***	.630***	.553***	.566***	.622***	.614***	.607***	.552***	-					
11	S11	.619***	.586***	.644***	.573***	.573***	.589***	.595***	.614***	.587***	.669***	-				
12	S12	.651***	.636***	.652***	.609***	.675***	.639***	.680***	.614***	.606***	.642***	.703***	-			
13	S13	.583***	.569***	.573***	.584***	.555***	.558***	.591***	.553***	.545***	.654***	.720***	.712***	-		
14	S14	.601***	.591***	.636***	.582***	.581***	.561***	.646***	.602***	.581***	.642***	.735***	.695***	.755***	-	
15	S15	.566***	.533***	.627***	.556***	.546***	.538***	.631***	.590***	.592***	.631***	.708***	.673***	.718***	.770***	-
	M	2.78	2.92	2.92	2.54	2.70	2.96	2.76	2.94	2.65	2.98	2.90	2.87	2.92	2.84	2.87
	SD	.688	.664	.664	.752	.753	.657	.726	.633	.812	.664	.670	.713	.686	.688	.685
	Skew	-.371	-.506	-.414	-.166	-.236	-.473	-.352	-.735	-.281	-.538	-.461	-.545	-.491	-.422	-.668
	Kurtosis	.237	.783	.686	-.303	-.199	.768	.055	1.673	-.361	.906	.616	.518	.589	.384	.954

*** p < .001

특수교사의 사회적 지지 측정모형의 CFA 검증 결과 모형의 적합도 지수는 $\chi^2=488.176(df=89)$, CFI= .954, TLI= .945, RMSEA= .080(90% C.I.= .073~ .087), SRMR=

.033로 나타났다. <그림 4>에서 제시된 것과 같이 15개의 측정변수 중 변수 S1과 S2, S14과 S15의 수정지수가 각 76.503, 32.340으로 나타나 두 변수를 각각 한정시킨 후 수정된 모형을 재검증하였다. 그 결과 수정된 측정모형의 적합도지수는 $\chi^2=382.881(df=87)$, CFI= .966, TLI= .959, RMSEA= .070(90% C.I.= .063~ .077), SRMR=.029로 매우 적절한 수준인 것으로 나타났고, 15개의 측정변수의 잠재변수에 대한 요인부하량도 모두 유의미한 것으로 나타났다.



<그림 4> 사회적 지지의 측정모형(좌)과 수정된 측정모형(우)

<표 12> 사회적 지지 잠재변수 모형의 적합도 지수

모형	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA(90% CI)	SRMR
측정모형	488.176***	89	.954	.945	.080(.073~.087)	.033
수정된 측정모형 (연구모형)	382.881***	87	.966	.959	.070(.063~.077)	.029

Note. CFI = comparative fit index; TLI = tucker lewis index; RMSEA = Root-mean-square error of approximation;

CI = confidence interval; SRMR = standardized root mean square residual.

*** $p < .001$

<국문 초록>

유·초·중등 특수교사의 감정노동, 심리적 소진, 교수효능감, 사회적 지지의 잠재평균분석

박 경 옥 · 김 지 연

[목적] 본 연구는 특수교사가 근무하고 있는 학교급별(유, 초, 중등)에 따라 특수교사의 감정노동, 심리적 소진, 교수 효능감, 사회적 지지를 구성하는 하위 요인에서 차이가 있는지를 밝혀 특수교사 지원 정책 수립에 필요한 기초자료를 확보하는데 목적을 두었다. **[방법]** 연구의 목적을 달성하기 위해 전국 695명의 특수교사의 온라인 설문조사자료를 분석하였다. 자료는 우선 기술통계 및 상관관계분석을 실시한 후, 확인적요인분석방법으로 감정노동, 심리적 소진, 교수효능감, 사회적 지지를 측정하는 측정변수들이 상위 개념인 잠재변수로 설명되는지 확인하였다. 유, 초, 중등 특수교사 집단별로 각 도구 내의 잠재변수에 차이가 있는지 밝히기 위하여 잠재평균분석을 실시하였다. **[결과]** 첫째, 유아특수교사는 중등특수교사에 비해 감정노동의 표면적 행동에서 유의하게 높았고, 초등특수교사 또한 중등특수교사에 비해 감정노동의 표면적 행동에서 높은 차이를 보였다. 둘째, 심리적 소진의 하위 요인 중 정서적 고갈에서 유아특수교사와 초등특수교사는 중등특수교사보다 높게 나타났고, 중간 정도의 효과크기를 나타내었다. 반면, 심리적 소진 중 개인적 성취감은 중등특수교사가 초등특수교사에 비해 낮게 나타났다. 셋째, 교수 효능감의 하위 요인인 학생지도효능감과 업무관계효능감에서 유아특수교사와 초등특수교사는 중등특수교사보다 낮게 나타났다. 넷째, 사회적 지지의 하위 요인인 정서적 지지와 정보적 지지에서 유아특수교사와 초등특수교사는 중등특수교사보다 낮게 나타났다. **[결론]** 본 연구결과를 바탕으로 특수교사의 학교급별에 따른 감정노동, 심리적 소진, 교수효능감, 사회적 지지 차이를 논의하였고, 향후 특수교사의 지원 정책 마련을 위한 제언을 제시하였다.

주제어 : 특수교사, 감정노동, 심리적 소진, 교수효능감, 사회적 지지

논문 접수(Received): 2021. 02. 09. / 심사 시작(Examined): 2021. 02. 09. / 게재 확정(Accepted): 2021. 03. 15.