



특수교사의 직무스트레스가 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용에 미치는 영향: 직무스트레스 대처방식의 조절효과*

박서우** · 최진오***

Impacts of Special Education Teachers' Job Stress on the Teachers' Emotional Interaction with Their Students: Moderating Effects of Job Stress Coping Strategies*

Park, Seowoo** · Choi, Jinoh***

ABSTRACT

[Purpose] The purpose of this study was to investigate the impacts of job stress in special education teachers on their emotional interaction with students receiving special education, and to explore whether there were moderating effects of job stress coping strategies on those impacts. **[Method]** A survey was conducted on 298 special education teachers working in Daegu and Gyeongnam regions, asking about their job stress, emotional interaction with students receiving special education, and awareness of job stress coping strategies. The collected data was analyzed using multiple regression analysis and hierarchical regression analysis. **[Results]** The results of this study were as follows: First, job stress in special education teachers was found to have a negative impact on all aspects of emotional interaction with students receiving special education. Second, among the job stress coping strategies of special education teachers, problem-focused, relationship-focused, self-assertive, and support-seeking coping strategies were found to have a moderating effect on the impacts of job stress on emotional interaction with students receiving special education. **[Conclusion]** The results of this study could be used as basic data for the development of a job stress coping strategy program for special education teachers to enhance the quality of emotional interaction between special education teachers and their students.

Key Words : Special Education Teacher, Students Receiving Special Education, Job Stress, Emotional Interaction, Job Stress Coping Strategy

* 본 연구는 제 1저자의 석사학위 논문을 기본으로 작성됨.

** 제 1저자, 국립창원대학교 특수교육학과 박사과정
Doctoral student, Dept. of Special Education, Changwon National University of Education

*** 교신저자, 국립창원대학교 특수교육학과 교수(choijin5@chanwon.ac.kr)
Professor, Dept. of Special Education, Changwon National University of Education

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

교육부의 '2022. 초·중등 진로교육 현황조사'에서 초등학생이 희망하는 직업 2위, 중·고등학생이 희망하는 직업 1위를 차지하리만큼 우리 사회에서 교사는 매우 선호도가 높은 직업 중 하나이다(교육부, 2022.12.19.). 우리나라 청소년들이 직업으로서의 교사를 선호하는 이유 중 하나는 무엇보다 직업적 안정성이 뛰어나기 때문이다(강혜영, 이지은, 송윤심, 2014). 또한, 1년 동안 두 차례의 방학, 안정적인 공무원 연금, 안정적인 임금, 정년의 보장 등도 많은 사람들이 교사를 직업으로서 선호하는 이유이다(황지원, 최진혁, 2022).

그러나 직업적 선호도와는 다르게 교사라는 직업이 실제로는 매우 스트레스가 높은 직업이라는 점은 생각보다 잘 알려지지 않았다. 교사는 타 직종보다 높은 수준의 직무스트레스를 경험하고 있는데, 교사의 높은 직무스트레스의 중심에는 사회적으로 주목받고 있는 교권침해가 있다. 교권추락을 비롯하여 실질 임금은 점차 감소하는데 희생만 강요하는 사회적 분위기, 학생 지도의 어려움, 학부모의 과도한 민원 급증 등의 문제로 인해 교사의 직무스트레스는 갈수록 증폭되고 있는 상황이다(동아일보, 2023.07.22.).

직무스트레스(Job stress)는 교사가 직무를 수행하는 환경과의 상호작용 과정 중에서 경험하게 되는 부정적인 정서나 스트레스를 말한다(양은주, 2022). 교사는 고도의 정신노동을 요구하는 일에 종사하므로 다른 직종보다 더 복잡하고 다양한 직무스트레스를 경험한다(석은조, 오성숙, 2007). 선행연구에 따르면 교사의 직무스트레스는 크게 학생과의 관계, 학부모와의 관계, 교사와의 관계, 과한 업무 지시 등으로 구분된다(양은주, 2022). 교사의 직무스트레스는 심리적인 측면과 행동 증상 및 조직에 영향을 미치게 되며, 신체적 불균형을 초래한다(홍종원, 2021). 장기적으로 누적된 교사의 직무스트레스는 학생들에게 적대감, 불친절함 등의 부정적 반응으로 나타나기도 하며 교사의 직무만족도에 부정적인 영향을 미친다(정윤주, 방명숙, 2021). 따라서 교사의 직무스트레스가 증가하는 현상 속에서 교사 직무스트레스의 원인을 직종별로 세밀하게 탐색할 필요가 있다.

일반교사의 직무스트레스 수준에 비해 특수교사의 직무스트레스 수준은 더 높은 것으로 보고되고 있다(김홍주, 1995; 최성규, 배애란, 김혜진, 2018). 학교 교육 현장의 변화에 따라 교권 침해 사례가 자주 보고되면서 특수교사의 직무스트레스는 점차 가중되는 실정이다(최성규, 배애란, 김혜진, 2018). 최근의 연구들은 특수교사의 직무스트레스가 학교 구성원과의 갈등 요인 외 학생 요인도 양적 및 질적으로 일반교사에 비해 차이가 있음을 보여준다.

특수교사들은 일반교사들과는 달리 장애학생의 공격행동에 의한 상해를 경험한 경

우가 73~83%로 높게 나타났다(김민제, 이미숙, 2016). 또한, 특수교사는 학생의 장애 특성 파악, 다양하고 예측 불가능한 문제행동으로 인한 심리적 긴장감, 문제행동의 기능에 따른 대처방식 연구, 개별적 요구에 따른 교수 방법 개발, 교육적 효과에 대한 불확실성, 지속적인 자기개발 및 교과연구 등 일반교사에 비해 더 복잡한 직무스트레스 환경에 처해있다(최성규, 배애란, 김혜진, 2018).

특수교사는 지적·자폐·지체·청각·발달 등에 장애를 가지는 학생들을 개별적 특성에 맞게 교육해야 하므로 더 높은 지식이 요구된다. 하지만 교육의 질적 성장은 더딘 속도를 보이며 학생의 다양한 특성을 반영한 교육을 제공하는 데 어려움을 경험한다(정정환, 2021). 특히 중증장애의 비율이 높은 특수학교에서 근무하는 경우 학생의 등학교 지원, 신변처리, 행동교정, 장애의 특성으로 유발되는 다른 문제로 인해 예측하지 못한 직무스트레스를 받는다(황지원, 최진혁, 2022).

교사의 직무스트레스는 교사 자신에게만 영향을 미치는 것이 아니라 필연적으로 학생과의 정서적 상호작용 수준 증감에 영향을 미친다(구성희, 우현경, 2022; 김성원, 구분명, 2020; 최성규, 배애란, 김혜진, 2020). 교사-학생 간 정서적 상호작용이란 교사가 학생의 감정이나 욕구에 민감하게 반응하고, 학생이 자신의 생각이나 느낌을 자유롭게 표현할 수 있도록 허용적인 분위기를 조성하는 것 등을 의미한다(장지현, 박재국, 김은라, 2021). 학생은 하루 중 대부분의 시간을 학교에서 교사와 함께 보내며 교육 활동은 교사와 학생이 끊임없이 상호작용하는 과정으로 이루어진다. 교육은 교사-학생 간 상호작용을 통해 가치를 추구하는 것이므로 성공적인 교육을 위해 교사와 학생 간 정서적 상호작용은 필수적이다(백순근, 길혜지, 박경인, 2012).

특수교육에서 가장 중요한 것은 학생의 개별화된 요구에 따라 지원과 교육을 제공하는 것이므로 특수교사는 특수교육대상학생과 보다 밀접한 정서적 상호작용이 필요하다. 특수교사는 일반교사에 비해 특수교육대상학생과 더욱 많은 시간을 함께 보내므로 특수교사의 정서적 및 심리적 상태는 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용에 심대한 영향을 미치게 된다(김은라, 박재국, 장지현, 2022). 특수교사가 특수교육대상학생을 교육에 지속적으로 참여시키고 교육목표 달성에 공헌할 수 있도록 자극을 유발하기 위해선 직무스트레스 관리가 필요하다(최성규, 배애란, 김혜진, 2018). 이를 위해서는 특수교사의 직무스트레스를 조절해 줄 수 있는 다양한 조절변인에 대한 연구가 지속적으로 필요하다.

스트레스에 대해 조치를 취하는 방식인 스트레스 대처방식은 불필요한 스트레스 원인을 해소하려는 방법과 스트레스 완화를 위한 유연하고 현실적인 사고 및 행동을 포함한다(정용화, 임은미, 김중운, 2012). 대처방식이란 외적 또는 내적 요구를 조절하며 특정 상황에 대해 조치하는 것으로 인지적, 행동적 전략을 포괄하는 개념이다(서지은, 박재국, 김은라, 2018). 인간은 여러 스트레스원에 일상적으로 노출되어 있으며 다양한 상황에 끊임없는 대처 행동을 요구당하고 있다. 외부의 스트레스에 대해 합리적으로

로 정서적 문제를 분석하거나 부정적 감정을 적절히 표출하는 것, 타인에게 의지하는 것 등의 다양한 대처행동을 취함으로써 스트레스를 감소시키거나 해소할 수 있다(배수진, 2000). 반면에 스트레스 대처방식의 부재 또는 잘못된 사용은 스트레스를 적절하게 해소하지 못하며 개인의 방어기체에 문제가 생기면 우울증, 무기력, 식욕감퇴, 집중력 감소, 수면장애와 같은 신체적 증상이 발생한다. 뿐만 아니라 교사의 직무스트레스가 적절히 해소되지 않으면 심리적 소진으로 이어질 수 있다(이성영, 최진혁, 박단아, 2023).

몇몇 연구자들이 특수교사의 직무스트레스와 대처방식에 대해 연구하였다. 공립과 사립 특수교사의 직무스트레스와 대처방안에 대한 차이와 그 관계를 연구한 양미란(2008)에 따르면 공립과 사립 특수교사 모두 문제 중심적 대처를 많이 사용하였으며 평균적으로 사립학교 교사들이 직무스트레스 대처방안을 더 빈번하게 사용하는 것으로 나타났다. 김경면, 이병인(2009)은 유아 특수교사를 대상으로 스트레스 대처방안을 연구하였는데, 유아 특수교사들은 문제 중심적 대처를 가장 많이 사용했고 정서 완화적 대처, 소망적 사고 대처, 사회적 추구 대처 순으로 사용빈도가 나타났다. 또한, 교직경력 5년 미만일 경우 스트레스 대처를 더 자주 사용하며 문제 중심적 대처를 활용하는 정도는 교직경력에 따라 유의한 차이를 보였다. 서지은, 박재국, 김은라(2018)은 특수교사의 직무스트레스와 대처방식 간의 관계를 분석하여 직무스트레스와 대처방식 간의 유의미한 상관관계가 있는 것으로 확인되었다. 하위 영역별로는 문제중심적 대처방식 가장 많이 사용하였고 다음으로 사회적 지지 대처전략, 소망적 사고 대처전략, 심리·정서적 대처전략 순으로 사용빈도가 높았다.

선행연구 결과는 특수교사가 학교생활 속에서 특수교육대상학생과 정서적 상호작용의 수준이 증가하기 위해서는 적절한 직무스트레스 대처방식을 갖추는 것이 필수적으로 요구됨을 의미한다. 이를 위해선 어떤 직무스트레스 대처방식이 특수교사의 직무스트레스를 증감해 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용 수준을 조절해 줄 수 있는지 분석하는 연구가 필요하다. 그러나 현재까지 교사의 직무스트레스 조절변인에 대한 연구들은 대부분 일반교사 또는 유아특수교사를 대상으로 실시되었을 뿐(김동희, 박미화, 2022; 양수미, 노진아, 2020), 초·중등 특수교사를 대상으로 한 연구가 충분히 이루어진 바가 없다. 이에 본 연구에서는 특수교사의 직무스트레스가 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용에 영향을 미치는지 알아보고 이러한 관계에서 특수교사의 직무스트레스 대처방식이 어떠한 조절효과를 나타내는지 살펴보고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구는 특수교사의 직무스트레스가 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용에 미치는 영향과 이 과정에서 각각의 직무스트레스 대처방식들이 어떠한 조절효과를 나타내는지 알아보는 데 목적을 가지며 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 특수교사의 직무스트레스가 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용에 미치는 영향은 어떠한가?

둘째, 특수교사의 직무스트레스가 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용에 미치는 영향에 있어 직무스트레스 대처방식들은 어떠한 조절효과를 나타내는가?

II. 연구 방법

1. 연구 참여자

본 연구에서는 경남, 경북, 대구 지역의 특수학급, 특수학교에 재직 중인 초등 및 중등 특수교사를 대상으로 설문조사를 실시하였다. 설문지의 타당도를 높이기 위해 경남지역 특수학교에 재직 중인 초등 및 중등 특수교사 30명을 대상으로 예비조사를 실시하였다. 본 조사는 편의표집에 의해 선정된 경남 특수학급 및 특수학교에 재직 중인 특수교사들을 대상으로 실시되어 총 330명이 설문에 참여하였다. 연구 대상자에게 본 연구의 목적 및 방법 등에 대해 충분한 설명을 제공하고, 비밀 보장 등 참여자의 권리 및 연구 동의에 대한 협조를 구하였으며, 설문지에 설문참여에 동의한다는 문항을 삽입하여 설문에 참여하기 전 동의서를 받았다. 그중 연구참여 동기가 누락된 설문, 미응답 설문(한 척도 이상) 등 32부를 제외한 298부를 연구에 사용하였다. 연구에 참여한 대상자의 인구통계학적 특성은 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 연구 참여자 인구통계학적 특성

(N=298)

| 구분 | | N | % |
|----------------|--------|-----|------|
| 성별 | 남 | 136 | 45.6 |
| | 여 | 162 | 54.4 |
| 연령 | 20대 | 97 | 32.6 |
| | 30대 | 108 | 36.2 |
| | 40대 | 65 | 21.8 |
| | 50대 이상 | 28 | 9.4 |
| 학교급 | 초등 | 78 | 26.2 |
| | 중등 | 220 | 73.8 |
| 교직경력 | 10년 미만 | 199 | 33.8 |
| | 10년 이상 | 99 | 66.2 |
| 재직기관 (학교유형) | 특수학교 | 217 | 72.8 |
| | 특수학급 | 81 | 27.2 |
| 담임여부 | 담임 | 211 | 70.8 |
| | 비담임 | 87 | 29.2 |

2. 측정 도구

본 연구에서 사용한 측정도구는 특수교사 직무스트레스 척도, 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용 척도, 교사 직무스트레스 대처방식 척도로 척도별 구성과 내용을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

1) 특수교사 직무스트레스 척도

본 연구에서는 특수교사의 직무스트레스를 측정하기 위해 김영한, 서영(2013)이 개발한 직무스트레스 척도를 연구 목적에 맞게 수정하여 사용하였다. 수정된 척도의 타당도를 높이기 위해 특수교육을 전공한 전문가(교수) 2인이 내용타당도를 점검하였다. 본 척도는 '정서적 요인(정서적 문제)' 14문항, '동료교사 요인(동료교사와의 관계)' 7문항, '학생 요인(학생에 대한 인식)' 6문항, '학부모 요인(학부모와의 관계)' 2문항의 총 4개 영역 29문항으로 구성되어 있다. 본 척도는 5점 Likert형 척도로 지난 한 달 동안 교사가 각 항목에 설명된 직무스트레스에 대한 빈도 척도로 표시하도록 요청되었다. 본 척도는 Likert 5점 척도로 측정하도록 요구되었으며, 총 점수가 높을수록 직무스트레스 수준이 높은 것을 의미한다. 본 연구에서 나타난 직무스트레스 척도의 영역별 내적신뢰도는 〈표 2〉와 같다.

〈표 2〉 특수교사 직무스트레스 측정도구 구성요인 및 문항

| 구성요인 | 주요반응 | 문항수 | Cronbach's α |
|------------------------|---|-----|---------------------|
| 정서적 요인 (정서적 문제) | - 특수학급의 업무를 제대로 수행하지 못하고 있다고 느낀다 - 가르치는 일 자체가 스트레스라고 느낀다 - 수업이나 학생지도 등을 제대로 못하는 나 자신을 질책하는 경우가 있다 | 14 | .874 |
| 동료교사 요인 (동료교사와의 관계) | - 일반학급 교사들은 나의 어려움을 잘 모른다고 느낀다 - 관리자는 학생지도에서 내가 하기 어려운 요구를 한다 - 동료교사와 의견불일치가 되는 경우가 있다 | 7 | .766 |
| 학생 요인 (학생에 대한 인식) | - 학생들 때문에 학급 관리하는 것이 어렵다 - 학생들의 문제점을 잘 해결할 수 있다 - 학생들 때문에 학교생활이 힘들어지는 경우가 있다 | 6 | .867 |
| 학부모 요인 (학부모와의 관계) | - 학생의 발달과 흥미에 무관심한 부모에 대해 불만일 때가 있다 - 학부모에게서 지지를 받지 못한다 | 2 | .845 |
| 총계 | | 29 | .921 |

2) 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용 척도

본 연구에서는 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용을 측정하기 위해 Cipriano 외(2019)가 개발한 교사-학생 상호작용에 대한 감정 중심 상호작용 척도를 한국적 상황에 맞도록 수정-보완하여 사용하였다. 수정-보완된 척도의 타당도를 높이기 위해 영 어권 대학에서 특수교육을 전공한 전문가(교수) 2인이 내용타당도를 점검하였다. 본 척도는 '개별화된 상호작용' 3문항, '감정에 대한 반응' 5문항, '교실 너머의 돌봄' 4문항의 총 3개 영역 12문항으로 구성되어 있다. 본 척도는 5점 Likert형 척도로 지난 한 달 동안 교사가 각 항목에 설명된 감정 중심의 상호작용에 얼마나 자주 참여했는지에 대한 빈도 척도로 표시하도록 요청되었다. 본 연구에서 나타난 정서적 상호작용 척도의 영역별 내적신뢰도는 〈표 3〉과 같다.

〈표 3〉 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용 측정도구 구성요인 및 문항

| 구성요인 | 주요반응 | 문항수 | Cronbach's α |
|-----------------|---|-----|---------------------|
| 개별화된 상호작용 (PI) | - 학생의 변화(머리 자르기, 새옷 등)를 알아차리고 이에 관해 학생과 이야기한다. - 학생들과 오늘 하루는 어땠는지 이야기한다. - 하루 일과에 앞서 학생 한 명 한 명에게 인사한다. | 3 | .799 |
| 감정에 대한 반응 (RE) | - 어떤 학생이 화가 난 것을 발견하면, 무슨 일이 있었는지 묻는다. - 학생들에게 자신들이 경험하는 스트레스에 어떻게 대처하면 좋은지 이야기해준다. - 학생 개개인들에게 그 학생의 관심사에 대해 정말 관심이 많다는 것을 알려준다. | 5 | .861 |
| 교실 너머의 돌봄 (CBC) | - 수업 전, 또는 수업 후에 학생들과 사적인 대화를 나눈다. - 학생 개개인에게 요즘 자신들의 생활이 어떤지 알려달라고 이야기한다. - 학생들과 함께 나(선생님) 자신의 개인적인 생활이나 삶을 공유한다. | 4 | .892 |
| 총계 | | 12 | .928 |

3) 특수교사 직무스트레스 대처방식 척도

본 연구에서는 특수교사의 직무스트레스 대처방식을 측정하기 위해 김원, 박은아, 천성문(2020)의 중등교사 직무스트레스 대처 척도 문항을 수정 보완하여 사용하였다. 수정 보완된 부분에 대해서는 특수교육을 전공한 교수 2명이 내용타당도를 점검하였다. 본 척도는 ‘지원추구적 대처’ 6문항, ‘문제중심적 대처’ 7문항, ‘관계중심적 대처’ 7문항, ‘자기주장적 대처’ 4문항의 4영역 24개 문항으로 구성되어 있다. 본 척도는 5점 Likert형 척도로 구성되어 있으며, 총점이 높을수록 해당 대처방식을 더 자주 활용한다는 것을 의미한다. 직무스트레스 대처방식 측정도구의 구성요인과 영역별 내적신뢰도는 <표 4>와 같다.

<표 4> 특수교사의 직무스트레스 대처방식 측정도구 구성요인 및 문항

| 구성요인 | 주요반응 | 문항수 | Cronbach's α |
|----------|---|-----|---------------------|
| 지원추구적 대처 | - 나는 나와 비슷한 문제를 겪은 동료교사에게 조언을 구한다. - 나는 동료교사에게 문제와 관련된 정보나 자료를 부탁한다. | 6 | .875 |
| 문제중심적 대처 | - 나는 학교에서 발생하는 문제를 해결하기 위해 적극적으로 행동한다. - 나는 수업활동에 적극적이지 않은 학생이 긍정적으로 변화하도록 개별면담을 한다. - 나는 업무별 처리 매뉴얼을 만들어 시간을 단축한다. | 7 | .844 |
| 관계중심적 대처 | - 나는 학부모가 자기 입장을 고집하더라도 학부모의 입장에서 이해하려고 한다. - 나는 내 생각대로 일을 처리하기보다는 상대방의 의견을 수용하면서 타협한다. | 7 | .855 |
| 자기주장적 대처 | - 나는 관행적인 학교 업무를 개선하자고 건의한다. - 나는 업무가 상대적으로 과중할 경우 관리자에게 조정을 요청한다. - 나는 회의 석상에서 합리적인 업무방안을 적극적으로 제안한다. | 5 | .908 |
| 총계 | | 24 | .884 |

3. 자료 분석

본 연구에서는 특수교사의 직무스트레스가 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용에 미치는 영향을 알아보고, 이러한 관계에 있어 각각의 스트레스 대처방식들의 조절효과를 분석하였다. 구체적인 자료분석 절차는 다음과 같다. 첫째, 척도의 각 문항을 하위변인별로 묶어 단일변인으로 변환하였다. 단일변인으로 변환함에 있어 측정문항의 평균치를 활용하였다. 둘째, 특수교사의 직무스트레스가 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용에 미치는 영향을 알아보기 위해 중다회귀분석을 실시하였다. 셋째, 특수교사의 직무스트레스가 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용에 미치는 영향에 있어 특수교사의 직무스트레스 대처방식의 조절효과를 검증하기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 측정 변인의 기술통계 및 상관관계 분석

우선 본 연구의 측정변인들의 대체적인 상황을 알아보기 위한 기술통계(M, SD)를 실시하였다. 분석된 바에 따르면 <표 5>에 제시된 바와 같이 직무스트레스에 있어서는 ‘학생에 대한 인식(M=2.980)’ 관련 직무스트레스 수준이 가장 높은 것으로 나타났으며, ‘학부모와의 관계(M=2.352)’ 관련 직무스트레스 수준이 가장 낮은 것으로 나타났다. 정서적 상호작용에 있어서는 ‘개별화된 상호작용(M=4.258)’이 가장 많았고, 교실 너머의 돌봄(M=3.623)’이 가장 적은 것으로 나타났다. 스트레스 대처방식에 있어서는 ‘문제중심적 대처(M=3.967)’를 가장 많이 사용했고, ‘자기주장적 대처(M=2.759)’의 사용수준이 가장 낮은 것으로 나타났다. 다음으로 각 측정 변인간 관련성 분석을 위해 피어슨 상관계수를 사용하여 상관분석을 실시하였다. 분석결과 본 연구의 변수 간 상관계수는 -.429~.790의 범위로 나타나 다중 공선성의 문제가 없는 것으로 확인되었다. 마지막으로 정규성 가정을 충족시키는지 여부를 알아보기 위한 왜도와 첨도의 기술적 분석을 실시하였다. 각 측정변인들에 대한 왜도와 첨도의 절댓값이 기준치 범위로 나타나 변인들의 분포가 정규성 가정에 위배되지 않음을 확인할 수 있다.

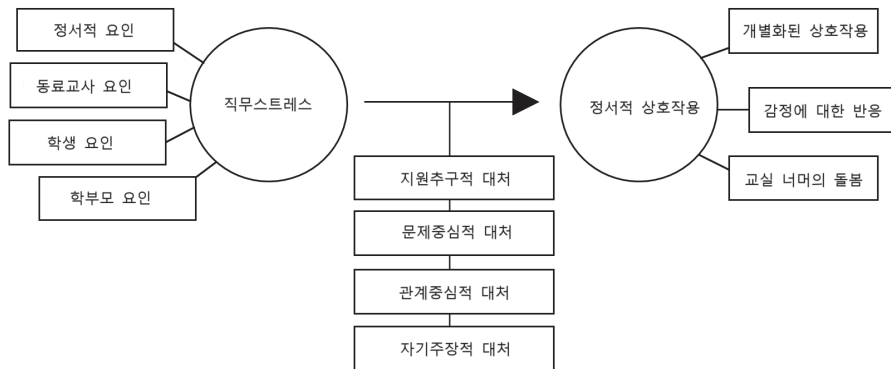
<표 5> 변수 간의 상관분석과 기술통계

| 구분 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|------|----------|----------|----------|----------|---------|---------|---------|---------|---------|-------|-------|
| 1 | 1 | | | | | | | | | | |
| 2 | .628 ** | 1 | | | | | | | | | |
| 3 | .622 ** | .589 ** | 1 | | | | | | | | |
| 4 | .328 ** | .498 ** | .145 * | 1 | | | | | | | |
| 5 | -.333 ** | -.257 ** | -.217 ** | -.273 ** | 1 | | | | | | |
| 6 | -.324 ** | -.265 ** | -.201 ** | -.258 ** | .790 ** | 1 | | | | | |
| 7 | -.376 ** | -.319 ** | -.429 ** | -.153 ** | .637 ** | .686 ** | 1 | | | | |
| 8 | .126 * | .005 | .302 ** | -.249 ** | .257 ** | .267 ** | .093 | 1 | | | |
| 9 | -.105 | -.153 ** | .076 | -.349 ** | .522 ** | .558 ** | .373 ** | .414 ** | 1 | | |
| 10 | -.067 | -.260 ** | -.047 | -.396 ** | .530 ** | .540 ** | .443 ** | .429 ** | .673 ** | 1 | |
| 11 | -.163 ** | -.100 | -.293 ** | .165 ** | -.026 | .111 | .235 ** | -.065 | .135 * | .034 | 1 |
| 평균 | 2.904 | 2.708 | 2.980 | 2.352 | 4.258 | 4.044 | 3.623 | 3.967 | 3.938 | 3.888 | 2.759 |
| 표준편차 | .708 | .673 | .868 | .646 | .730 | .758 | .957 | .726 | .643 | .626 | 1.015 |
| 왜도 | -.214 | -.122 | -.321 | .568 | -1.043 | -1.056 | -.762 | -1.235 | -.089 | -.153 | .226 |
| 첨도 | -.677 | .389 | -.908 | .878 | .662 | 1.343 | .194 | 2.477 | -.582 | -.105 | -.820 |

- 특수교사의 직무스트레스: 1. 정서적 문제, 2. 동료교사와의 관계, 3. 학생에 대한 인식, 4. 학부모와의 관계
 - 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용: 5. 개별화된 상호작용, 6. 감정에 대한 반응, 7. 교실 너머의 돌봄
 - 특수교사의 직무스트레스 대처방식: 8. 지원추구적 대처, 9. 문제중심적 대처, 10. 관계중심적 대처, 11. 자기주장적 대처
 ***p<.001, **p<.01, *p<.05

2. 연구모형

본 연구에서 설정한 연구모형은 <그림 1>에 제시된 바와 같다. 우선 교사의 직무스트레스가 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용에 미치는 영향을 하위요인별로 확인하였다. 이후 직무스트레스 요인들이 정서적 상호작용의 하위요인들에 미치는 영향들에 있어 네 가지 스트레스 대처방식의 조절효과를 살펴보았다.



<그림 1> 직무스트레스 요인들이 정서적 상호작용의 하위요인에 미치는 영향들에 있어 네 가지 스트레스 대처방식의 조절효과

3. 특수교사의 특성에 따른 직무스트레스 차이

1) 특수교사의 연령대에 따른 직무스트레스 차이

특수교사의 연령대에 따른 직무스트레스 차이를 살펴보기 위해 일원분산분석을 실행하였으며 분석결과 특수교사의 연령대에 따라 직무스트레스 중 정서적 문제, 학생에 대한 인식 요인이 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 구체적인 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 특수교사의 연령대에 따른 직무스트레스 차이

| 요인 | 집단 | N | M | SD | F | p | Scheffe |
|-----------|-----------|-----|-------|------|----------|------|---------|
| 정서적 문제 | 20대(a) | 97 | 2.812 | .685 | 6.974*** | .000 | a,c,d<b |
| | 30대(b) | 108 | 3.130 | .625 | | | |
| | 40대(c) | 65 | 2.803 | .765 | | | |
| | 50대 이상(d) | 28 | 2.584 | .734 | | | |
| 학생에 대한 인식 | 20대(a) | 97 | 2.744 | .832 | 7.252*** | .000 | a<b |
| | 30대(b) | 108 | 3.264 | .809 | | | |
| | 40대(c) | 65 | 2.954 | .940 | | | |
| | 50대 이상(d) | 28 | 2.768 | .751 | | | |

*** $p < .001$

2) 특수교사의 교직경력에 따른 직무스트레스 차이

특수교사의 교직경력에 따른 직무스트레스 차이를 살펴보기 위해 일원분산분석을 실행하였으며 분석결과 특수교사의 교직경력에 따라 직무스트레스 중 정서적 문제, 동료교사와의 관계, 학부모와의 관계 요인이 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 구체적인 결과는 <표 7>과 같다.

<표 7> 특수교사의 교직경력에 따른 직무스트레스 차이

| 요인 | 집단 | N | M | SD | F | p | Scheffe |
|-----------|------------------|-----|-------|------|---------|------|----------|
| 정서적 문제 | 5년 미만(a) | 138 | 2.941 | .666 | 4.208** | .003 | e(a,b,d) |
| | 5년 이상-10년 미만(b) | 61 | 2.982 | .680 | | | |
| | 10년 이상-15년 미만(c) | 40 | 2.918 | .707 | | | |
| | 15년 이상-20년 미만(d) | 30 | 3.029 | .770 | | | |
| | 20년 이상(e) | 29 | 2.411 | .741 | | | |
| 동료교사와의 관계 | 5년 미만(a) | 138 | 2.657 | .632 | 2.756* | .028 | - |
| | 5년 이상-10년 미만(b) | 61 | 2.831 | .609 | | | |
| | 10년 이상-15년 미만(c) | 40 | 2.629 | .778 | | | |
| | 15년 이상-20년 미만(d) | 30 | 2.981 | .737 | | | |
| | 20년 이상(e) | 29 | 2.512 | .692 | | | |
| 학부모와의 관계 | 5년 미만(a) | 138 | 2.251 | .558 | 2.817* | .026 | - |
| | 5년 이상-10년 미만(b) | 61 | 2.399 | .685 | | | |
| | 10년 이상-15년 미만(c) | 40 | 2.483 | .679 | | | |
| | 15년 이상-20년 미만(d) | 30 | 2.622 | .815 | | | |
| | 20년 이상(e) | 29 | 2.276 | .630 | | | |

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

4. 특수교사의 직무스트레스가 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용에 미치는 영향

1) 특수교사의 직무스트레스가 개별화된 상호작용에 미치는 영향

분석된 결과에 따르면 <표 8>에 제시된 바와 같이 특수교사의 직무스트레스의 하위 영역 중 정서적 문제($t = -3.402$, $p < .001$)와 학부모와의 관계($t = -3.055$, $p < .01$)가 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용 중 개별화된 상호작용에 유의한 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다.

〈표 8〉 특수교사의 직무스트레스가 개별화된 상호작용에 미치는 영향

| 요인 | B | SE | β | t | R^2 (adj. R^2) | F |
|-----------|-------|------|---------|------------|------------------------|------------|
| 정서적 문제 | -.268 | .079 | -.260 | -3.402 *** | .142 (.130) | 12.133 *** |
| 동료교사와의 관계 | .033 | .089 | .031 | .370 | | |
| 학생에 대한 인식 | -.038 | .063 | -.045 | -.593 | | |
| 학부모와의 관계 | -.222 | .073 | -.196 | -3.055 ** | | |

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

2) 특수교사의 직무스트레스가 감정에 대한 반응에 미치는 영향

분석된 결과에 따르면 〈표 9〉에 제시된 바와 같이 특수교사의 직무스트레스 중 정서적 문제($t = -3.283$, $p < .001$)와 학부모와의 관계($t = -2.540$, $p < .05$)가 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용 중 감정에 대한 반응에 유의한 부적의 영향을 미치는 것으로 나타났다.

〈표 9〉 특수교사의 직무스트레스가 감정에 대한 반응에 미치는 영향

| 요인 | B | SE | β | t | R^2 (adj. R^2) | F |
|-----------|-------|------|---------|------------|------------------------|------------|
| 정서적 문제 | -.271 | .082 | -.253 | -3.283 *** | .131 (.119) | 11.044 *** |
| 동료교사와의 관계 | -.022 | .093 | -.019 | -.234 | | |
| 학생에 대한 인식 | -.007 | .066 | -.008 | -.110 | | |
| 학부모와의 관계 | -.193 | .076 | -.164 | -2.540 * | | |

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

3) 특수교사의 직무스트레스가 교실 너머의 돌봄에 미치는 영향

분석된 결과에 따르면 〈표 10〉에 제시된 바와 같이 특수교사의 직무스트레스 중 정서적 문제($t = -2.116$, $p < .05$)와 학생에 대한 인식($t = -4.431$, $p < .001$)이 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용 중 교실 너머의 돌봄에 유의한 부(-)의 영향을 미치는 것으로 나타났다.

〈표 10〉 특수교사의 직무스트레스가 교실 너머의 돌봄에 미치는 영향

| 요인 | B | SE | β | t | R^2 (adj. R^2) | F |
|-----------|-------|------|---------|------------|------------------------|------------|
| 정서적 문제 | -.210 | .099 | -.156 | -2.116 * | .206 (.195) | 19.023 *** |
| 동료교사와의 관계 | -.009 | .113 | -.006 | -.076 | | |
| 학생에 대한 인식 | -.354 | .080 | -.321 | -4.431 *** | | |
| 학부모와의 관계 | -.078 | .092 | -.053 | -.849 | | |

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

5. 특수교사의 직무스트레스와 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용의 관계에서 직무스트레스 대처방식의 조절효과

1) 특수교사의 직무스트레스와 개별화된 상호작용의 관계에서 직무스트레스 대처방식의 조절효과

(1) 특수교사의 직무스트레스와 개별화된 상호작용의 관계에서 문제중심적 대처의 조절효과
 위계적 중다회귀분석 실시 결과 <표 11>에 제시된 바와 같이 직무스트레스가 정서적 상호작용 요인인 개별화된 상호작용의 관계에 미치는 부정적 영향에 있어 문제중심적 대처가 통계적으로 유의한 조절효과가 있는 것으로 분석되었다. 구체적으로 살펴보면, 문제중심적 대처(B)는 학생에 대한 인식 관련 스트레스(A3)가 개별화된 상호작용에 미치는 부정적 영향을 조절해주는 것으로 분석되었다($t=2.929, p<.01$).

<표 11> 특수교사의 직무스트레스와 개별화된 상호작용의 관계에서 문제중심적 대처의 조절효과

| 단계 | 변수 | B | β | t | R^2 | ΔR^2 | F |
|----------------------------|-----------------------------|-------|---------|------------|-------|--------------|-----------|
| 1 단계 | 정서적 문제(A1) | -.268 | -.260 | -3.402 *** | .142 | .142 | 12.133*** |
| | 동료교사와의 관계(A2) | .033 | .031 | .370 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) | -.038 | -.045 | -.593 | | | |
| | 학부모와의 관계(A4) | -.222 | -.196 | -3.055 ** | | | |
| 2 단계 | 정서적 문제(A1) | -.217 | -.210 | -3.182 ** | .363 | .221 | 33.330*** |
| | 동료교사와의 관계(A2) | .068 | .062 | .878 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) | -.132 | -.156 | -2.373 * | | | |
| | 학부모와의 관계(A4) | -.039 | -.034 | -.595 | | | |
| | 문제중심적 대처(B) | .579 | .509 | 10.074 *** | | | |
| 3 단계 | 정서적 문제(A1) | -.258 | -.250 | -3.817 *** | .402 | .038 | 21.470*** |
| | 동료교사와의 관계(A2) | .090 | .083 | 1.177 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) | -.140 | -.166 | -2.569 * | | | |
| | 학부모와의 관계(A4) | -.035 | -.031 | -.536 | | | |
| | 문제중심적 대처(B) | .548 | .482 | 9.631 *** | | | |
| | 정서적 문제(A1) × 문제중심적 대처(B) | -.053 | -.037 | -.485 | | | |
| | 동료교사와의 관계(A2) × 문제중심적 대처(B) | .013 | .008 | .104 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) × 문제중심적 대처(B) | .286 | .228 | 2.929 ** | | | |
| 학부모와의 관계(A4) × 문제중심적 대처(B) | -.057 | -.035 | -.584 | | | | |

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

(2) 특수교사의 직무스트레스와 개별화된 상호작용의 관계에서 관계중심적 대처의 조절효과
 위계적 중다회귀분석 실시 결과 <표 12>에 제시된 바와 같이 직무스트레스가 정서적 상호작용 요인인 개별화된 상호작용의 관계에 미치는 부정적 영향에 있어 관계중심적 대처가 통계적으로 유의한 조절효과가 있는 것으로 분석되었다. 구체적으로 살펴보면, 관계중심적 대처(B)는 학생에 대한 인식 관련 스트레스(A3)가 개별화된 상호작용에 미치는 부정적 영향을 조절해주는 것으로 분석되었다($t=2.152, p<.05$).

<표 12> 특수교사의 직무스트레스와 개별화된 상호작용의 관계에서 관계중심적 대처의 조절효과

| 단계 | 변수 | B | β | t | R ² | ΔR^2 | F |
|----------------------------|-----------------------------|-------|---------|------------|----------------|--------------|-----------|
| 1 단계 | 정서적 문제(A1) | -.268 | -.260 | -3.402 *** | .142 | .142 | 12.133*** |
| | 동료교사와의 관계(A2) | .033 | .031 | .370 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) | -.038 | -.045 | -.593 | | | |
| | 학부모와의 관계(A4) | -.222 | -.196 | -3.055 ** | | | |
| 2 단계 | 정서적 문제(A1) | -.356 | -.345 | -5.261 *** | .379 | .237 | 35.649*** |
| | 동료교사와의 관계(A2) | .147 | .136 | 1.914 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) | -.047 | -.056 | -.873 | | | |
| | 학부모와의 관계(A4) | -.007 | -.006 | -.107 | | | |
| | 관계중심적 대처(B) | .627 | .537 | 10.556 *** | | | |
| 3 단계 | 정서적 문제(A1) | -.331 | -.320 | -4.888 *** | .401 | .022 | 21.442*** |
| | 동료교사와의 관계(A2) | .146 | .135 | 1.910 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) | -.077 | -.091 | -1.386 | | | |
| | 학부모와의 관계(A4) | -.037 | -.032 | -.553 | | | |
| | 관계중심적 대처(B) | .568 | .487 | 9.229 *** | | | |
| | 정서적 문제(A1) × 관계중심적 대처(B) | .111 | .083 | 1.039 | | | |
| | 동료교사와의 관계(A2) × 관계중심적 대처(B) | -.115 | -.082 | -.894 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) × 관계중심적 대처(B) | .194 | .154 | 2.152 * | | | |
| 학부모와의 관계(A4) × 관계중심적 대처(B) | -.063 | -.039 | -.580 | | | | |

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

(3) 특수교사의 직무스트레스와 개별화된 상호작용의 관계에서 자기주장적 대처의 조절효과
 위계적 중다회귀분석 실시 결과 <표 13>에 제시된 바와 같이 직무스트레스가 정서적 상호작용 요인인 개별화된 상호작용의 관계에 미치는 부정적 영향에 있어 자기주장적 대처가 통계적으로 유의한 조절효과가 있는 것으로 분석되었다. 구체적으로 살펴보면, 자기주장적 대처(B)는 학생에 대한 인식 관련 스트레스(A3)가 개별화된 상호작용에 미치는 부정적 영향을 조절해주는 것으로 분석되었다($t=2.222, p<.05$).

<표 13> 특수교사의 직무스트레스와 개별화된 상호작용의 관계에서 자기주장적 대처의 조절효과

| 단계 | 변수 | B | β | t | R ² | ΔR^2 | F |
|----------------------------|-----------------------------|-------|---------|------------|----------------|--------------|-----------|
| 1 단계 | 정서적 문제(A1) | -.210 | -.156 | -2.116 * | .206 | .206 | 19.023*** |
| | 동료교사와의 관계(A2) | -.009 | -.006 | -.076 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) | -.354 | -.321 | -4.431 *** | | | |
| | 학부모와의 관계(A4) | -.078 | -.053 | -.849 | | | |
| 2 단계 | 정서적 문제(A1) | -.200 | -.148 | -2.032 * | .224 | .018 | 16.827*** |
| | 동료교사와의 관계(A2) | -.006 | -.004 | -.053 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) | -.309 | -.280 | -3.814 *** | | | |
| | 학부모와의 관계(A4) | -.126 | -.085 | -1.362 | | | |
| | 자기주장적 대처(B) | .134 | .142 | 2.567 * | | | |
| 3 단계 | 정서적 문제(A1) | -.217 | -.161 | -2.182 * | .252 | .029 | 10.798*** |
| | 동료교사와의 관계(A2) | .033 | .023 | .287 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) | -.312 | -.283 | -3.775 *** | | | |
| | 학부모와의 관계(A4) | -.155 | -.105 | -1.642 | | | |
| | 자기주장적 대처(B) | .128 | .136 | 2.401 * | | | |
| | 정서적 문제(A1) × 자기주장적 대처(B) | .152 | .126 | 1.656 | | | |
| | 동료교사와의 관계(A2) × 자기주장적 대처(B) | -.191 | -.152 | -1.594 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) × 자기주장적 대처(B) | .175 | .161 | 2.222 * | | | |
| 학부모와의 관계(A4) × 자기주장적 대처(B) | -.058 | -.043 | -.631 | | | | |

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

2) 특수교사의 직무스트레스와 감정에 대한 반응의 관계에서 직무스트레스 대처방식의 조절효과

(1) 특수교사의 직무스트레스와 감정에 대한 반응의 관계에서 지원추구적 대처의 조절효과
 위계적 중다회귀분석 실시 결과 <표 14>에 제시된 바와 같이 직무스트레스가 정서적 상호작용 요인인 감정에 대한 반응에 미치는 부정적 영향에 있어 지원추구적 대처가 통계적으로 유의한 조절효과가 있는 것으로 분석되었다. 구체적으로 살펴보면, 지원추구적 대처(B)는 동료교사와의 관계 관련 스트레스(A2)가 개별화된 상호작용에 미치는 부정적 영향을 조절해주는 것으로 분석되었다($t=2.070, p<.05$).

<표 14> 특수교사의 직무스트레스와 감정에 대한 반응의 관계에서 지원추구적 대처의 조절효과

| 단계 | 변수 | B | β | t | R ² | ΔR^2 | F |
|----------------------------|-----------------------------|-------|---------|------------|----------------|--------------|-----------|
| 1 단계 | 정서적 문제(A1) | -.271 | -.253 | -3.283 *** | .131 | .131 | 11.044*** |
| | 동료교사와의 관계(A2) | -.022 | -.019 | -.234 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) | -.007 | -.008 | -.110 | | | |
| | 학부모와의 관계(A4) | -.193 | -.164 | -2.540 * | | | |
| 2 단계 | 정서적 문제(A1) | -.288 | -.269 | -3.670 *** | .214 | .083 | 15.911*** |
| | 동료교사와의 관계(A2) | .022 | .019 | .246 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) | -.113 | -.129 | -1.716 | | | |
| | 학부모와의 관계(A4) | -.095 | -.081 | -1.280 | | | |
| | 지원추구적 대처(B) | .333 | .319 | 5.557 *** | | | |
| 3 단계 | 정서적 문제(A1) | -.312 | -.291 | -3.915 *** | .235 | .021 | 9.843*** |
| | 동료교사와의 관계(A2) | .039 | .034 | .430 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) | -.110 | -.125 | -1.663 | | | |
| | 학부모와의 관계(A4) | -.089 | -.076 | -1.176 | | | |
| | 지원추구적 대처(B) | .342 | .328 | 5.380 *** | | | |
| | 정서적 문제(A1) × 지원추구적 대처(B) | -.138 | -.114 | -1.443 | | | |
| | 동료교사와의 관계(A2) × 지원추구적 대처(B) | .266 | .214 | 2.070 * | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) × 지원추구적 대처(B) | .055 | .050 | .630 | | | |
| 학부모와의 관계(A4) × 지원추구적 대처(B) | -.173 | -.123 | -1.680 | | | | |

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

(2) 특수교사의 직무스트레스와 감정에 대한 반응의 관계에서 문제중심적 대처의 조절효과
위계적 중다회귀분석 실시 결과 <표 15>에 제시된 바와 같이 직무스트레스가 정서적 상호작용 요인인 감정에 대한 반응에 미치는 부정적 영향에 있어 문제중심적 대처가 통계적으로 유의한 조절효과가 있는 것으로 분석되었다. 구체적으로 살펴보면, 문제중심적 대처(B)는 학생에 대한 인식 관련 스트레스(A3)가 개별화된 상호작용에 미치는 부정적 영향을 조절해주는 것으로 분석되었다($t=2.944, p<.01$).

<표 15> 특수교사의 직무스트레스와 감정에 대한 반응의 관계에서 문제중심적 대처의 조절효과

| 단계 | 변수 | B | β | t | R ² | ΔR^2 | F |
|----------------------------|-----------------------------|-------|---------|------------|----------------|--------------|-----------|
| 1 단계 | 정서적 문제(A1) | -.271 | -.253 | -3.283 *** | .131 | .131 | 11.044*** |
| | 동료교사와의 관계(A2) | -.022 | -.019 | -.234 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) | -.007 | -.008 | -.110 | | | |
| | 학부모와의 관계(A4) | -.193 | -.164 | -2.540 * | | | |
| 2 단계 | 정서적 문제(A1) | -.213 | -.199 | -3.075 * | .392 | .261 | 37.731*** |
| | 동료교사와의 관계(A2) | .017 | .015 | .221 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) | -.113 | -.130 | -2.017 * | | | |
| | 학부모와의 관계(A4) | .014 | .012 | .210 | | | |
| | 문제중심적 대처(B) | .653 | .554 | 11.211 *** | | | |
| 3 단계 | 정서적 문제(A1) | -.251 | -.234 | -3.626 *** | .420 | .027 | 23.167*** |
| | 동료교사와의 관계(A2) | .032 | .028 | .405 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) | -.118 | -.135 | -2.122 * | | | |
| | 학부모와의 관계(A4) | .009 | .008 | .132 | | | |
| | 문제중심적 대처(B) | .628 | .532 | 10.795 *** | | | |
| | 정서적 문제(A1) × 문제중심적 대처(B) | -.092 | -.062 | -.825 | | | |
| | 동료교사와의 관계(A2) × 문제중심적 대처(B) | -.030 | -.019 | -.239 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) × 문제중심적 대처(B) | .294 | .225 | 2.944 ** | | | |
| 학부모와의 관계(A4) × 문제중심적 대처(B) | -.067 | -.039 | -.669 | | | | |

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

(3) 특수교사의 직무스트레스와 감정에 대한 반응의 관계에서 관계중심적 대처의 조절효과
 위계적 중다회귀분석 실시 결과 <표 16>에 제시된 바와 같이 직무스트레스가 정서적 상호작용 요인인 감정에 대한 반응에 미치는 부정적 영향에 있어 관계중심적 대처가 통계적으로 유의한 조절효과가 있는 것으로 분석되었다. 구체적으로 살펴보면, 관계중심적 대처(B)는 학생에 대한 인식 관련 스트레스(A3)가 개별화된 상호작용에 미치는 부정적 영향을 조절해주는 것으로 분석되었다($t=1.997, p<.05$).

<표 16> 특수교사의 직무스트레스와 감정에 대한 반응의 관계에서 관계중심적 대처의 조절효과

| 단계 | 변수 | B | β | t | R ² | ΔR^2 | F |
|----------------------------|-----------------------------|-------|---------|------------|----------------|--------------|-----------|
| 1 단계 | 정서적 문제(A1) | -.271 | -.253 | -3.283 *** | .131 | .131 | 11.044*** |
| | 동료교사와의 관계(A2) | -.022 | -.019 | -.234 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) | -.007 | -.008 | -.110 | | | |
| | 학부모와의 관계(A4) | -.193 | -.164 | -2.540 * | | | |
| 2 단계 | 정서적 문제(A1) | -.364 | -.340 | -5.186 *** | .380 | .249 | 35.837*** |
| | 동료교사와의 관계(A2) | .100 | .088 | 1.250 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) | -.017 | -.020 | -.312 | | | |
| | 학부모와의 관계(A4) | .036 | .031 | .534 | | | |
| | 관계중심적 대처(B) | .667 | .551 | 10.837 *** | | | |
| 3 단계 | 정서적 문제(A1) | -.343 | -.320 | -4.849 *** | .393 | .013 | 20.729*** |
| | 동료교사와의 관계(A2) | .104 | .092 | 1.295 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) | -.047 | -.054 | -.818 | | | |
| | 학부모와의 관계(A4) | .018 | .016 | .267 | | | |
| | 관계중심적 대처(B) | .633 | .523 | 9.847 *** | | | |
| | 정서적 문제(A1) × 관계중심적 대처(B) | -.085 | -.061 | -.760 | | | |
| | 동료교사와의 관계(A2) × 관계중심적 대처(B) | .044 | .031 | .331 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) × 관계중심적 대처(B) | .188 | .144 | 1.997 * | | | |
| 학부모와의 관계(A4) × 관계중심적 대처(B) | -.061 | -.036 | -.538 | | | | |

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

3) 특수교사의 직무스트레스와 교실 너머의 돌봄 간 관계에서 직무스트레스 대처방식의 조절효과

(1) 특수교사의 직무스트레스와 교실 너머의 돌봄 간 관계에서 문제중심적 대처의 조절효과
위계적 중다회귀분석 실시 결과 <표 17>에 제시된 바와 같이 직무스트레스가 정서적 상호작용 요인인 교실 너머의 돌봄의 관계에 미치는 부정적 영향에 있어 문제중심적 대처가 통계적으로 유의한 조절효과가 있는 것으로 분석되었다. 구체적으로 살펴보면, 문제중심적 대처(B)는 학생에 대한 인식 관련 스트레스(A3)가 교실 너머의 돌봄에 미치는 부정적 영향을 조절해주는 것으로 분석되었다($t=3.257, p<.001$).

<표 17> 특수교사의 직무스트레스와 교실 너머의 돌봄 간 관계에서 문제중심적 대처의 조절효과

| 단계 | 변수 | B | β | t | R ² | ΔR^2 | F |
|-----------------------------|-----------------------------|-------|-----------|------------|----------------|--------------|-----------|
| 1 단계 | 정서적 문제(A1) | -.210 | -.156 | -2.116 * | .206 | .206 | 19.023*** |
| | 동료교사와의 관계(A2) | -.009 | -.006 | -.076 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) | -.354 | -.321 | -4.431 *** | | | |
| | 학부모와의 관계(A4) | -.078 | -.053 | -.849 | | | |
| 2 단계 | 정서적 문제(A1) | -.155 | -.114 | -1.724 | .359 | .153 | 32.755*** |
| | 동료교사와의 관계(A2) | .029 | .021 | .288 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) | -.457 | -.414 | -6.260 *** | | | |
| | 학부모와의 관계(A4) | .122 | .082 | 1.421 | | | |
| 3 단계 | 문제중심적 대처(B) | .631 | .424 | 8.355 *** | .385 | .026 | 20.068*** |
| | 정서적 문제(A1) | -.196 | -.145 | -2.174 * | | | |
| | 동료교사와의 관계(A2) | .026 | .019 | .261 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) | -.457 | -.414 | -6.317 *** | | | |
| | 학부모와의 관계(A4) | .106 | .071 | 1.213 | | | |
| | 문제중심적 대처(B) | .602 | .405 | 7.970 *** | | | |
| | 정서적 문제(A1) × 문제중심적 대처(B) | -.143 | -.076 | -.986 | | | |
| | 동료교사와의 관계(A2) × 문제중심적 대처(B) | -.212 | -.108 | -1.304 | | | |
| 학생에 대한 인식(A3) × 문제중심적 대처(B) | .423 | .257 | 3.257 *** | | | | |
| 학부모와의 관계(A4) × 문제중심적 대처(B) | -.047 | -.022 | -.361 | | | | |

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

(2) 특수교사의 직무스트레스와 교실 너머의 돌봄 간 관계에서 관계중심적 대처의 조절효과
 위계적 중다회귀분석 실시 결과 <표 18>에 제시된 바와 같이 직무스트레스가 정서적 상호작용 요인인 교실 너머의 돌봄의 관계에 미치는 부정적 영향에 있어 관계중심적 대처가 통계적으로 유의한 조절효과가 있는 것으로 분석되었다. 구체적으로 살펴보면, 관계중심적 대처(B)는 학생에 대한 인식 관련 스트레스(A3)가 교실 너머의 돌봄에 미치는 부정적 영향을 조절해주는 것으로 분석되었다($t=2.449, p<.05$).

<표 18> 특수교사의 직무스트레스와 교실 너머의 돌봄 간 관계에서 관계중심적 대처의 조절효과

| 단계 | 변수 | B | β | t | R ² | ΔR^2 | F |
|----------------------------|-----------------------------|-------|---------|------------|----------------|--------------|-----------|
| 1 단계 | 정서적 문제(A1) | -.210 | -.156 | -2.116 * | .206 | .206 | 19.023*** |
| | 동료교사와의 관계(A2) | -.009 | -.006 | -.076 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) | -.354 | -.321 | -4.431 *** | | | |
| | 학부모와의 관계(A4) | -.078 | -.053 | -.849 | | | |
| 2 단계 | 정서적 문제(A1) | -.314 | -.232 | -3.586 *** | .396 | .190 | 38.358*** |
| | 동료교사와의 관계(A2) | .125 | .088 | 1.262 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) | -.365 | -.331 | -5.234 *** | | | |
| | 학부모와의 관계(A4) | .175 | .118 | 2.074 * | | | |
| | 관계중심적 대처(B) | .736 | .482 | 9.594 *** | | | |
| 3 단계 | 정서적 문제(A1) | -.288 | -.213 | -3.285 *** | .415 | .018 | 22.678*** |
| | 동료교사와의 관계(A2) | .121 | .085 | 1.220 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) | -.405 | -.367 | -5.658 *** | | | |
| | 학부모와의 관계(A4) | .125 | .085 | 1.466 | | | |
| | 관계중심적 대처(B) | .701 | .459 | 8.788 *** | | | |
| | 정서적 문제(A1) × 관계중심적 대처(B) | -.082 | -.047 | -.592 | | | |
| | 동료교사와의 관계(A2) × 관계중심적 대처(B) | -.105 | -.057 | -.629 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) × 관계중심적 대처(B) | .286 | .173 | 2.449 * | | | |
| 학부모와의 관계(A4) × 관계중심적 대처(B) | -.165 | -.077 | -1.172 | | | | |

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

(3) 특수교사의 직무스트레스와 교실 너머의 돌봄 간 관계에서 자기주장적 대치의 조절효과
 위계적 중다회귀분석 실시 결과 <표 19>에 제시된 바와 같이 직무스트레스가 정서적 상호작용 요인인 교실 너머의 돌봄의 관계에 미치는 부정적 영향에 있어 자기주장적 대치가 통계적으로 유의한 조절효과가 있는 것으로 분석되었다. 구체적으로 살펴보면, 자기주장적 대치(B)는 학생에 대한 인식 관련 스트레스(A3)가 교실 너머의 돌봄에 미치는 부정적 영향을 조절해주는 것으로 분석되었다($t=2.449, p<.05$).

<표 19> 특수교사의 직무스트레스와 교실 너머의 돌봄 간 관계에서 자기주장적 대치의 조절효과

| 단계 | 변수 | B | β | t | R ² | ΔR^2 | F |
|----------------------------|-----------------------------|-------|---------|------------|----------------|--------------|-----------|
| 1 단계 | 정서적 문제(A1) | -.210 | -.156 | -2.116 * | .206 | .206 | 19.023*** |
| | 동료교사와의 관계(A2) | -.009 | -.006 | -.076 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) | -.354 | -.321 | -4.431 *** | | | |
| | 학부모와의 관계(A4) | -.078 | -.053 | -.849 | | | |
| 2 단계 | 정서적 문제(A1) | -.200 | -.148 | -2.032 * | .224 | .018 | 16.827*** |
| | 동료교사와의 관계(A2) | -.006 | -.004 | -.053 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) | -.309 | -.280 | -3.814 *** | | | |
| | 학부모와의 관계(A4) | -.126 | -.085 | -1.362 | | | |
| | 자기주장적 대치(B) | .134 | .142 | 2.567 * | | | |
| 3 단계 | 정서적 문제(A1) | -.217 | -.161 | -2.182 * | .252 | .029 | 10.798*** |
| | 동료교사와의 관계(A2) | .033 | .023 | .287 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) | -.312 | -.283 | -3.775 *** | | | |
| | 학부모와의 관계(A4) | -.155 | -.105 | -1.642 | | | |
| | 자기주장적 대치(B) | .128 | .136 | 2.401 * | | | |
| | 정서적 문제(A1) × 자기주장적 대치(B) | .152 | .126 | 1.656 | | | |
| | 동료교사와의 관계(A2) × 자기주장적 대치(B) | -.191 | -.152 | -1.594 | | | |
| | 학생에 대한 인식(A3) × 자기주장적 대치(B) | .175 | .161 | 2.222 * | | | |
| 학부모와의 관계(A4) × 자기주장적 대치(B) | -.058 | -.043 | -.631 | | | | |

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

IV. 결론 및 제언

1. 특수교사의 직무스트레스가 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용에 미치는 영향

특수교사의 직무스트레스가 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용에 미치는 영향에 대한 분석 결과와 그에 따른 논의는 다음과 같다. 첫째, 특수교사의 정서적 문제 관련 직무스트레스는 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용인 개별화된 상호작용, 감정에 대한 반응, 교실 너머의 돌봄 모두에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 특수교사의 정서적 문제로 인한 스트레스가 교사와 특수교육대상학생 간 정서적 상호작용을 떨어뜨리는 매우 중요한 요인임을 나타내며 교사의 정서적 스트레스가 감소한다면 교사와 학생 간의 상호작용이 증가한다는 것을 보여주는 선행연구들의 결과와 일치한다(구자영, 2017; 김명신, 2020; 우수경, 서윤희, 2016; 이해진, 이수경, 2020).

특수교사의 직무스트레스 중 정서적 문제가 어떻게 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용을 증감시키는가에 대해서는 다음과 같은 설명이 가능하다. 특수교사들은 일반교사와의 업무적 마찰에서 오는 회의감, 학교 내에서 느끼는 외로움, 제도적 부분에 대한 한계로 인한 부담감 및 두려움, 좌절감을 느낀다(황지원, 최진혁, 2022). 특히 일반학교에서 근무하는 특수교사는 다수의 구성원이 특수교육에 관한 개별적 이해도가 부족한 실정에서 특수교육대상학생에 관한 협력 요청, 자문 등 이중적인 역할을 수행하며(김영한, 2010), 일반학급 교사와 협력에서의 갈등을 경험한다(최성규, 배애란, 김혜진, 2018). 이러한 특수교사의 다양한 스트레스는 우울이나 불안과 같은 정서적 문제로 이어지기 쉬운데, 이렇게 정서적 문제가 발생할 때 동반되는 주요한 현상 중 하나가 동기의 저하와 사회적 행동의 감소이다(Elmer & Stadtfeld, 2020; Smith, 2013). 특히, 정서적 상호작용의 경우 학생 하나 하나에 대한 개별적 관심을 부여하는 행동으로 나타나는데, 우울과 불안과 같은 정서적 문제는 이러한 사회적 행동들을 현저히 낮출 수 있다. 본 연구의 결과는 이러한 정서적 문제가 미치는 동기적, 행동적 감소를 반영한 것이라 할 수 있다.

둘째, 특수교사의 직무스트레스 중 학생에 대한 인식과 관련된 스트레스는 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용인 교실 너머의 돌봄에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교사의 직무스트레스가 학생들과의 정서적 상호작용에 영향을 미칠 수 있다는 것을 보여주는 연구와 흐름을 같이한다(구성희, 우현경, 2022; 김성원, 구본명, 2020). 학생 관련 스트레스가 어떻게 특수교사와 학생 간 정서적 상호작용에 부정적 영향을 미치는가에 대해서는 다음과 같은 해석이 가능하다. 특수교사

가 수행해야 하는 업무의 범위와 분야는 매우 넓고 다양하다(김주영, 2012). 특수교육 현장에서는 특수교육대상 학생을 위한 교과 지도 외에도 기본생활습관 지도가 이루어진다. 이 경우 특수교사는 학교 차원의 교육을 넘어 때로 가정이나 사회에서 까지 교육적 지원을 제공하는 경우가 발생한다. 이 경우 교실 너머의 돌봄은 특수교사의 본연의 업무라기보다는 학생을 위한 헌신적 활동에 가까운데, 이러한 헌신적 활동이 적절히 이루어지기 위해서는 교사와 학생 간 충분한 애착 관계가 필수적이다(Pastore & Luder, 2021). 본 연구에서 나타난 교사의 학생에 대한 스트레스는 교사와 학생 간 애착관계를 악화시킬 수 있으며, 이렇게 악화된 애착관계로 인해 교사가 특수교육대상 학생의 교실 너머의 돌봄에 대한 헌신적 활동이 감소되었을 가능성이 있다. 실제 교사와 학생 간의 관계에 따라 교사의 헌신도가 달라진다는 것을 보여주는 유금연(2009)의 연구는 이러한 추정을 뒷받침한다.

셋째, 학부모와의 관계에 의한 스트레스는 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용인 개별화된 상호작용, 감정에 대한 반응에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 교사-학부모 간 갈등으로 인한 초·중등교사들의 직무스트레스는 학생과의 상호작용 질을 저하시킬 수 있음을 발표한 한혜정, 유기웅(2022)의 연구는 이러한 연구결과와 맥을 같이한다. 선행연구에 따르면 특수교사들은 특수교육대상학생 학부모의 학생 중심적 사고, 업무 시간 및 교육의 범위를 벗어난 일방적 요구, 비협조, 교사에 대한 신뢰 부족 등으로 인해 심리적으로 소통의 어려움을 느낀다(신치호, 2021). 특히 최근 교육현장에서 학부모들에 의해 제기되고 있는 다양한 민원들은 교사와 학부모간 불신을 야기하는 경우가 많다. 이렇게 신뢰관계가 형성되어 있지 않은 경우 교사는 학생들에 대한 개별화된 지도가 도리어 민원이나 추가적인 요구 등으로 이어질까 두려워 시도 자체를 하지 않을 가능성이 있다(김우리, 김지연, 2016). 또한 학부모들의 지나친 요구와 불만은 특수교사로 하여금 불안과 분노와 같은 정서적 어려움을 유발시켜 특수교육대상학생 간의 개별화된 상호작용과 감정에 대한 반응에도 부정적 영향을 미칠 수 있다. 본 연구의 결과는 이러한 현상을 반영하고 있다고 추정된다.

2. 특수교사의 직무스트레스와 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용의 관계에서 직무스트레스 대처방식의 조절효과

특수교사의 직무스트레스가 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용에 미치는 영향에 대해 스트레스 대처방식의 조절효과를 분석된 결과와 그에 따른 논의는 다음과 같다. 첫째, 특수교사의 학생 관련 직무스트레스가 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용에 미치는 부정적 영향에 대해 문제중심적 대처방식이 유의한 조절효과가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교사가 학생에 관해 경험하는 스트레스를 문제중심적

으로 대처할 때 이러한 스트레스로 인해 학생들과의 상호작용에서 유발될 수 있는 부작용이 반감될 수 있다는 것을 의미한다.

문제중심적 대처란 스트레스를 유발하는 사건이나 대상을 객관적으로 바라보고 합리적으로 대응하는 것을 말한다(Gustems-Carnicer, Calderon, & Calderon-Garrido, 2019). 학생들에 관한 스트레스의 경우 대체로 많은 학생들에 의해 유발되기보다 문제행동이나 반항행동 등을 나타내는 소수의 학생들에 의해 유발되는 경우가 많다. 실제 여러 선행연구들이 학생들의 문제행동이 특수교사의 심리적 소진의 주요 원인을 보여준다(김자경, 강혜진, 2020; 정지희, 2023). 특수교사가 이러한 소수의 문제 학생들을 객관적으로 바라보고 합리적으로 대처하는 경우 이들로 인해 유발되는 스트레스를 다른 학생들에게 전가하지 않음으로써 전반적인 학생들간의 상호작용이 감소하지 않을 가능성이 충분하다.

둘째, 특수교사의 학생에 대한 인식과 관련한 직무스트레스가 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용에 미치는 부정적 영향에 대해 관계중심적 대처방식이 유의한 조절효과가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교사가 학생에 관해 경험하는 스트레스를 관계중심적으로 대처할 때 이러한 스트레스로 인해 학생들과의 상호작용에서 유발될 수 있는 부작용이 줄어들 수 있다는 것을 의미한다. 관계중심적 대처란 타인 이해, 배려, 공감하거나 타인과의 상호협력, 타협 등과 같이 친절한 관계를 기반으로 직무스트레스에 대처하는 것을 말한다(김원, 박은아, 천성문, 2020). 관계중심적 대처를 하는 교사들의 경우 문제해결의 단초를 관계에서 찾기 때문에 학생들에 관한 스트레스를 경험할 경우 이를 해결하기 위해 학생들과의 더 잦은 접촉과 친밀한 관계를 만들기 위해 애쓸 가능성이 크다. 이 경우 학생들에 관한 스트레스로 인해 도리어 특수교사가 학생들에게 더 친밀하게 다가가려고 애씀으로써 학생들과의 정서적 상호작용이 증가할 가능성도 있는 것이다.

셋째, 특수교사의 학생에 대한 인식과 관련한 직무스트레스가 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용에 미치는 부정적 영향에 대해 자기주장적 대처방식 또한 유의한 조절효과가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교사가 학생에 관해 경험하는 스트레스를 자기주장적으로 대처할 때 이러한 스트레스로 인해 학생들과의 상호작용에서 유발될 수 있는 부작용이 반감될 수 있다는 것을 의미한다. 본 연구에서 자기주장적 대처란 문제상황에서 이를 외면하지 않고 자신의 의견과 생각을 분명하게 주장하는 것을 의미한다(김원 등, 2020). 자기주장적 대처를 하는 교사들은 학생들에 관한 스트레스를 경험할 경우 이를 해결하기 위해 스트레스를 유발하는 학생들과 직접 대면하고 더 잦은 접촉을 하며 문제를 해결하기 위해 노력할 가능성이 크다. 이러한 과정이 반복될 경우 특수교사와 학생들 간의 갈등이 해소될 가능성이 크고 학생들과의 정서적 상호작용 또한 증가할 가능성이 있다.

넷째, 동료교사에 관한 직무스트레스가 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용에 미치는 부정적 영향에 대해 지원추구적 대처방식이 유의한 조절효과가 있는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 특수교사가 자신이 근무하는 학교(급)의 관리자 및 동료교사와의 관계에서 받는 스트레스가 높을수록 특수교육대상학생들의 근황, 정서상태, 관심사 등에 관심을 가지고 대화하는 상호작용 수준이 낮아지는 상황에서 주위 사람들의 지지가 높을수록 교사-학생 간 감정반응에 대한 상호작용의 관계가 다시 회복될 수 있음을 의미한다. 외부의 스트레스로 인해 위축되고, 우울, 불안과 같은 정서적 문제를 경험할 때, 주변인들(예: 가족, 친구, 동료 등)의 사회적 지지는 정서적 문제를 감소시키고 삶의 동기를 향상시키는 매우 중요한 요소이다(Rehman, Bhuttah, & You, 2020). 본 연구의 결과는 특수교사가 직무스트레스를 경험하는 상황에서 이러한 사회적 지지의 효과가 나타난 것으로 추정된다.

이상의 연구 결과를 종합해보면 특수교사의 직무스트레스는 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용에 부정적 영향을 미치며, 교사들의 직무스트레스 대처방식은 어떠한 대처방식 유형이든지 간에 직무스트레스의 영향을 감소시키고 극복하는 데 매우 중요한 역할을 한다는 것이 나타난다. 이는 반대로 특수교사의 대처방식을 향상시켜 직무스트레스를 감소시킬 수 있다면 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용이 증가시킬 수 있다는 것도 의미한다. 실제 여러 선행연구들은 교사의 직무스트레스 대처방식에 따라 학교생활이 달라질 수 있음을 일관성있게 보여준다(김경면, 이병인, 2009; 임지윤, 도승이, 2014; 정용화, 임은미, 김중운, 2012).

최근 각종 민원들과 교권침해 사태 등으로 인해 특수교사들의 직무스트레스가 극심한 상황이다. 본 연구의 결과는 특수교사들의 직무스트레스 해소를 위해 학부모 민원과 교권침해 사례를 줄여주는 것도 필요하지만, 동시에 특수교사들이 자신에게 맞는 스트레스 대처전략을 습득하고 활용할 수 있도록 지원하는 것이 동시에 필요하다는 것을 보여준다. 현재 교육부와 각 시도 교육청을 중심으로 교사들을 위한 다양한 심리상담 프로그램이 운영되고 있다. 이러한 프로그램들의 요소로 스트레스 대처전략에 대한 내용을 포함시킬 수 있다면 교사들의 스트레스 감소와 더불어 학생과의 상호작용 또한 증가되리라 여겨진다. 이렇게 특수교사들의 스트레스 대처전략을 향상시키는 것은 교사 개인의 정서적 문제 해소를 넘어 수업과 학생지도의 질을 향상시킬 수 있는 효과적인 방법이라는 점에서 이를 위한 정책적 지원이 시급하다고 할 수 있다.

3. 연구의 제한점 및 후속연구를 위한 제언

본 연구의 제한점과 후속연구에 대한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 편의표집을 통해 연구에 참여하기로 동의한 경남, 경북, 대구 소재의 특수학급, 특

수학교 교사 298명을 연구대상자로 선정하였기 때문에 연구 결과를 일반화하는데 한계가 있다. 특히, 본 연구의 대상자 중 특수학교에 근무하고 있는 교사가 70% 이상으로 나타났는데 이는 일반적인 특수교사들의 배치와 다른 경향이다. 따라서 후속연구에서는 다양한 지역에서 무선표집을 통해 충분한 특수교사를 표집함으로써 보다 보편적인 연구 결과를 도출할 필요가 있다.

둘째, 본 연구에서는 특수교사의 직무스트레스와 직무스트레스 대처방식이 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용에 미치는 영향에 대해서만 검증하였을 뿐 특수교사들의 직무스트레스가 대처방식에 어떻게 영향을 미치는지에 대한 구체적인 과정이나 기제에 대해선 분석할 수 있는 바가 없다는 점에서 해석과 논의에 한계가 있다. 추후에는 특수교사의 직무스트레스의 유발 원인과 과정, 그리고 그러한 스트레스가 학생과의 상호작용에 영향을 미치는 과정을 구체적으로 분석할 수 있는 질적연구가 실시될 필요가 있다.

셋째, 본 연구에서 직무스트레스와 스트레스 대처방식으로 설정한 변수들이 제한적이라 연구 결과의 해석에 한계가 있을 수 있다. 본 연구에서 특수교사의 직무스트레스 하위요인으로 정서적 문제, 동료교사와의 관계, 학생에 대한 인식, 학부모와의 관계로 구분하여 연구가 진행되었다. 그러나 특수교사가 근무하는 학교 및 기관의 특성상 본 연구에서 제시하는 직무스트레스 외에도 학습 시설, 보상 및 인사, 행정관리자와의 관계 등 더 다양한 직무스트레스 요인들이 있을 가능성이 있다. 따라서 특수교사의 직무스트레스에 대해 좀 더 심층적으로 분석하여 특수교사 직무스트레스의 유형을 명확하게 구분한 연구가 필요하다. 아울러 다양한 스트레스 대처방식들을 추가적으로 분석함으로써 특수교사들이 경험하는 직무유형별 스트레스 대처방식들을 보다 세분화시키고 체계화시킬 필요가 있다.

참고문헌

- 강옥화 (2018). 발달장애 학생과 특수교사의 상호작용 행동에 관한 연구: 온화한 교수의 관점에서. **정서·행동장애연구**, 34(3), 135-163.
- 강혜영, 이지은, 송윤심 (2014). 중학생의 선호직업에 대한 직업이미지 분석. **진로교육연구**, 27(3), 95-116.
- 교육부 (2022.12.19.). 2022. 초·중등 진로교육 현황조사 결과 발표. 보도자료.
- 구성희, 우현경 (2022). 보육교사의 공감능력 및 직무스트레스가 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향. **미래유아교육학회지**, 29(2), 23-45.
- 구자영 (2017). 유아교사의 전문성 인식과 직무스트레스가 교사와 유아 간 상호작용에 미치는 영향.

- 한국산학기술학회 논문지**, 18(6), 470-477.
- 김경면, 이병인 (2009). 유치원 특수 교사의 직무스트레스와 직무스트레스 대처방안에 관한 연구. **한국웰니스학회지**, 4(1), 39-51.
- 김동희, 박미화 (2022). 중등교사의 신경증 및 외향성 요인 성격특성과 심리적 소진의 관계에서 스트레스 대처방식의 매개효과. **홀리스틱융합교육연구**, 26(2), 127-147.
- 김명신 (2020). 어린이집교사의 공감능력이 영유아와의 상호작용에 미치는 영향. **부모교육연구**, 17(3), 39-54.
- 김민재, 이미숙 (2016). 특수학급 교사의 교권 침해 경험 실태 및 교권 보호에 대한 인식과 지원방안. **특수아동교육연구**, 18(2), 269-290.
- 김성원, 구본명 (2020). 보육교사의 직무스트레스와 교사-영유아 상호작용의 관계에서 자아탄력성과 교수효능감의 다중매개효과. **한국보육학회지**, 20(3), 41-55.
- 김소현, 정은희 (2021). 특수학급 교사의 교권 침해 경험 실태 및 교권 보호에 대한 인식과 지원방안. **한국청각언어장애교육연구**, 12(1), 117-143.
- 김영한 (2010). 특수학급 학생의 문제행동에 대한 특수학급 교사의 스트레스 및 대처방식 유형에 대한 조사 연구. **지체·중복·건강장애연구**, 53(4), 211-231.
- 김영한, 서영 (2013). 특수학급 교사의 직무스트레스 척도 개발. **특수교육재활과학연구**, 52(4), 107-126.
- 김우리, 김지연 (2016). 장애위험아동, 누구인가? 어떻게 교육할 것인가?: 포커스그룹인터뷰를 통한 일반교사와 특수교사의 경험과 인식. **특수교육학연구**, 51(3), 1-32.
- 김원, 박은아, 천성문 (2020). 중등교사 직무스트레스 대처 척도 개발 및 타당화. **교육치료연구**, 12(1), 79-101.
- 김은라, 박재국, 장지현 (2022). 교사-학생 간 상호작용이 특수교사의 행복감에 미치는 영향: 교사효능감의 매개효과를 중심으로. **특수교육저널: 이론과 실천**, 22(3), 227-250.
- 김자경, 강혜진 (2020). 특수교사의 학생 문제행동 지각과 심리적 소진 간 관계. **특수교육논총**, 36(3), 1-20.
- 김주영 (2012). 특수교육의 질적 개선을 위한 교사의 역량 강화. **특수교육교과교육연구**, 5(2), 79-100.
- 김혜나, 손동현 (2021). 온라인 협동학습에서 학습자 간 상호작용과 사회정서적 상호작용이 학습몰입과 협동학습 만족도에 미치는 영향. **교육과학연구**, 52(4), 27-49.
- 김홍주 (1995). 정신지체 특수학급교사와 일반학급교사간의 직무스트레스 수준과 대처방식 비교. **한국재활과학회**, 18(1), 81-103.
- 박화자, 정현희 (2018). 초등교사의 직무스트레스와 소진과의 관계에서 완벽주의와 대처의 매개효과. **초등상담연구**, 17(3), 397-419.
- 배수진 (2000). **최신 스트레스 관리**. 서울: 학문사.
- 백순근, 길혜지, 박경인 (2012). 계층분석과정(AHP)을 이용한 중등교사 교수역량 척도의 하위 요인 간 상대적 중요도 분석. **교육평가연구**, 25(3), 389-409.
- 서지은, 박재국, 김은라 (2018). 특수학교 교사의 직무스트레스와 스트레스 대처전략: 부산광역시를 중심으로. **지체·중복·건강장애연구**, 61(1), 161-183.
- 석은조, 오성숙 (2007). 보육실습 지도교사의 보육실습 관련 스트레스에 관한 연구. **유아교육논총**,

16(1), 1-18.

- 신경희, 윤희조 (2022). 스트레스의학 이론으로 본 독카와 스트레스. **동아시아불교문화**, 49, 339-367.
- 신치호 (2021). 특수교육 교사의 장애학생 학부모와의 갈등 경험에 대한 사례 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 양은주 (2022). 직무스트레스로 개인 상담을 받은 교사의 상담 성과에 관한 질적연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 양미란 (2008). 공·사립 특수학교 교사의 직무스트레스와 대처방안 비교. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 양수미, 노진아 (2020). 장애아 전문 어린이집에 근무하는 유아특수교사의 직무스트레스 및 대처방안에 관한 연구. **특수교육논집**, 25(1), 19-45.
- 우수경, 서윤희 (2016). 예비유아교사의 낙관성과 공감 능력 및 의사소통능력 간의 관계. **열린유아교육연구**, 21(1), 347-384.
- 유금연 (2009). 중학교 교사의 특성에 따른 교직헌신의 수준 분석 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이성영, 최진혁, 박단아 (2023). 초등학교 특수학급 교사의 사회부과 완벽주의와 심리적 소진과의 관계에서 스트레스 대처방식의 매개효과. **특수교육저널: 이론과 실천**, 24(3), 165-190.
- 이제화 (2011). 장애아전담보육시설 교사의 전문성 인식과 직무스트레스와의 관계. **특수아동교육연구**, 13(1), 147-167.
- 이혜진, 이수경 (2020). 유아 교사의 인성, 행복감, 공감 능력과 교사 : 유아 상호작용 간의 구조 관계 분석. **유아교육·보육복지연구**, 24(1), 7-42.
- 임지윤, 도승이 (2014). 교사의 정서노동이 직무스트레스, 소진 및 교사효능감에 미치는 영향. **한국교육원교육연구**, 31(1), 197-220.
- 장지현, 박재국, 김은라 (2021). 특수교사의 교사효능감과 일-삶 균형이 교사-학생 간 상호작용에 미치는 영향. **특수교육저널: 이론과 실천**, 22(3), 71-94.
- 정문옥 (2016). 중등교사의 감정노동이 소진에 미치는 영향: 마음챙김의 매개효과 검증. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 정용화, 임은미, 김중운 (2012). 초등교사의 직무스트레스와 스트레스 대처방식이 직무만족도에 미치는 영향. **수산해양교육연구**, 24(4), 469-481.
- 정윤주, 방명숙 (2021). 초등교사의 직무스트레스와 교사전문성이 적응유연성을 매개로 직무만족도에 미치는 영향. **사회복지경영연구**, 8(1), 339-361.
- 정정환 (2021). 학교 교육현장에서의 체육과 교수학습방법 분석 및 탐색: 발달장애 특수학교를 중심으로. 한국체육대학교 대학원 박사학위논문.
- 정지희 (2023). 심각한 도전행동을 보이는 발달장애 학생을 지도하는 중등특수교사의 소진 경험 및 지원 요구 탐색. **특수교육**, 22(3), 147-174.
- 주소현 (2022). 초등교사의 상담 추구 행동 장애요인: 개념도 방법을 중심으로. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 최성규, 배애란, 김혜진 (2018). 특수교사의 스트레스에 대한 연구동향. **교육혁신연구**, 28(3), 137-156.
- 최예나 (2023.07.22.). 최근 6년간 교사 사망 11%가 '극단 선택'. <https://www.donga.com/news/>

- article/all/20230721/120357040/1 에서 2023.07.30. 인출
- 한혜정, 유기웅 (2022). 초·중등교사 직무스트레스 연구동향 분석. **한국교육학연구**, **28**(2), 187-216.
- 홍정숙, 구본재, 김동원, 안상권, 우선주 (2021). 특수학교에 근무하는 특수교사의 교권침해 관련 경험과 인식. **특수교육**, **20**(3), 85-120.
- 홍정숙, 표윤희 (2021). 유아특수교사의 교권침해 관련 경험과 개선 방안 탐색. **특수교육학연구**, **56**(1), 71-104.
- 홍종원 (2021). 유아 교사의 직무스트레스, 귀인, 교사효능감이 유아교사의 역할수행에 미치는 영향력. **아동교육학회**, **30**(3), 195-217.
- 황지원, 최진혁 (2022). 특수교사의 직무 스트레스와 소진 경험 및 지원 요구. **특수교육연구**, **29**(1), 266-303.
- Cipriano, C., Barnes, T. N., Kolev, L., Rivers, S., & Brackett, M. (2019). Validating the Emotion-focused Interactions Scale for Teacher-student Interactions. *Learning Environments Research*, *22*(1), 1-12.
- Elmer, T., & Stadtfeld, C. (2020). Depressive symptoms are associated with social isolation in face-to-face interaction networks. *Scientific reports*, *10*(1), 1444.
- Gustems-Carnicer, J., Calderon, C., & Calderon-Garrido, D. (2019). Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, *42*(3), 375-390.
- Rehman, A. U., Bhuttah, T. M., & You, X. (2020). Linking burnout to psychological well-being: The mediating role of social support and learning motivation. *Psychology Research and Behavior Management*, *13*, 545-554.
- Pastore, G., & Luder, R. (2021). Teacher-student-relationship quality in inclusive secondary schools: theory and measurement of emotional aspects of teaching. *Frontiers in Education*, *6*: 643617. doi: 10.3389/educ.2021.643617
- Smith, B. (2013). Depression and motivation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, *12*(4), 615-635.
- Wilson, C. F. (1979). Stress profile for teachers. San Diego, CA: Department of Education, San Diego County.

<국문 초록>

특수교사의 직무스트레스가 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용에 미치는 영향: 직무스트레스 대처방식의 조절효과

박 서 우 · 최 진 오

[목적] 본 연구의 목적은 특수교사의 직무스트레스가 특수교육대상학생과의 정서적 상호작용에 미치는 영향을 알아보고, 이러한 영향에 대해 직무스트레스 대처전략이 조절효과가 있는지 여부를 탐색하는 것이다. **[방법]** 대구, 경상지역에 근무 중인 특수교사 298명을 대상으로 특수교사의 직무스트레스, 특수교육을 받는 학생들과의 정서적 상호작용, 직무스트레스 대처전략에 대한 인식을 묻는 설문조사를 실시하였다. 수집된 자료는 중다회귀분석 및 위계적 회귀분석을 이용하여 분석하였다. **[결과]** 본 연구의 결과는 다음과 같다: 첫째, 특수교육교사의 직무스트레스는 특수교육을 받는 학생들과의 정서적 상호작용의 모든 측면에 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 둘째, 특수교사의 직무스트레스 대처전략 중 문제중심 대처, 관계중심 대처, 자기주장적 대처, 지원추구적 대처전략은 특수교사의 직무스트레스가 특수교육을 받는 학생들과의 정서적 상호작용에 미치는 영향에 조절효과가 있는 것으로 나타났다. **[결론]** 본 연구의 결과는 특수교사와 특수교육을 받는 학생 간 정서적 상호작용 질을 높이기 위한 특수교사 직무스트레스 대처전략 프로그램 개발의 기초자료로 활용될 수 있다.

주제어 : 특수교사, 특수교육대상학생, 직무스트레스, 정서적 상호작용, 직무스트레스 대처전략