

교사 소진과 학교생활적응 및 학업소진 간 관계에서 자아탄력성의 다층 매개효과

성진숙
신천초등학교

최현주[†]
울산대학교

본 연구는 교사 소진이 아동의 학교생활적응 및 학업소진에 미치는 영향에 있어 자아탄력성의 다층 매개효과를 검증하는 데 목적이 있다. 이를 위해 초등학교 84개 학급으로부터 자료(교사 84명과 학생 1,825명)를 수집하여 다층 구조방정식모형(multilevel structural equation modeling) 분석을 실시하였다. 분석 결과, 교사 소진이 높을수록 아동의 자아탄력성과 학교생활적응은 낮아지며, 학업소진은 증가하는 것으로 나타났다. 또한, 아동의 자아탄력성은 교사 소진의 학교생활적응 및 학업소진에 대한 경로를 매개하는 것으로 나타났다. 이러한 결과를 바탕으로 아동의 학교생활적응 및 학업소진에 대한 이론적, 실제적 함의점을 논하였다.

주요어 : 교사 소진, 자아탄력성, 학교생활적응, 학업소진, 다층 구조방정식모형

[†] 교신저자(Corresponding Author) : 최현주, 울산대학교 교육대학원 상담교육전공, (44601) 울산광역시 남구 대학로 93, Tel: 052-259-2408, E-mail: serenhj@ulsan.ac.kr

교육공동체의 일원으로서 교사는 학생들의 학습을 지도할 뿐 아니라 개개인이 지닌 재능과 소질을 발견하고 계발할 수 있도록 돕는 역할을 담당한다. 특히 학교생활의 대부분을 담임교사와 함께 보내는 초등학교에서 학생에게 미치는 교사의 영향력은 더욱 중대하다 할 수 있다. 그런데 최근 교사에 대한 높은 사회적 기대와 공교육 위기에 따른 교권 실추는 이중고로 작용하여 교사들의 스트레스를 가중시키고 있다(이제호, 2017). 더구나 교사는 학생, 학부모, 동료 교사 등 다양한 주체들과 상호작용을 해야 하기 때문에 감정노동에 자주 노출될 수 있다(정연홍, 유형근, 2016). 실제로 2015년 OECD 조사에 따르면 우리나라 교사들의 직업 만족도는 OECD 회원국 중 최하위 수준이었으며(양정호, 엄미경, 2015), 2016년 전교조 조사에서는 현직 교사의 40%가 직무스트레스로 인한 우울을 경험한 것으로 나타났다(김형렬, 이세영, 이이령, 김학한, 이원영, 2016). 이와 같이 지속되는 스트레스에 효율적으로 대처하는 데 실패하게 되면 개인은 직무소진(job burnout) 현상을 경험하게 된다(Maslach & Jackson, 1981). 소진이란 정서적 고갈, 비인격화, 무능감으로 특징지어지는데, 소진된 교사들은 피로와 탈진을 호소하고 학생들의 요구에 무감각해지며 교수 학습 과정에서 창의적인 시도를 덜 하는 것으로 나타났다(김소라, 2010; 김혜선, 2004; Farber, 1991; Steiner, 2017). 교사 소진은 교사 개인의 안녕과 복지를 위협함을 넘어 교직 수행 과정에까지 부정적인 영향을 미치게 될 것임을 예측할 수 있다.

국내에서 교사 소진에 대한 연구는 1980년대 중반부터 시작되었으나 큰 관심을 받지 못하다가, 2010년 이후 활기를 띠고 진행되어 2014년에는 15편, 2016년에는 16편의 논문이

발표된 것으로 조사되었다(차진훈, 2016). 그러나 대부분의 연구들은 교사 소진에 영향을 미치는 원인(예: 스트레스 대처방식, 역할 스트레스, 학교 조직문화 등)을 밝히는 데 중점을 두고 있으며, 교사 소진의 결과를 다루는 연구는 상대적으로 드물었다. 일반적으로 교사 소진은 직무수행능력 및 직업만족도의 하락, 이직 및 결근, 개인 생활의 질적 하락 등과 관련이 있는 것으로 알려져 있기는 하나(Schwab, Jackson, & Schuler, 1986), 이는 교사 소진의 결과를 교사 개인의 영역으로만 국한하여 살펴본 것으로 소진된 교사가 담당하는 학급의 아동들이 어떠한 특성을 보이는지에 대해서는 연구가 미비한 실정이다. 앞서 강조한 바와 같이 교사는 아동의 인지적 영역 뿐 아니라 정의적 영역의 발달에도 깊게 관여한다(Palmer, 1997). 더욱이 현대사회 가족구조의 변화로 인해 보육의 역할을 일부 담당하게 된 초등학교에서 교사는 부모의 대리자로서 자리하게 되었다. 부모가 문제를 해결하는 방식이나 자녀를 대하는 태도가 아동의 자아 형성에 결정적인 영향을 미치는 것(Siegel, 1999)과 유사하게, 교사가 교직이나 아동을 대하는 태도는 아동이 심리적 자원을 형성하는 데 영향을 미칠 수 있을 것이라 추론해 볼 수 있다.

한편, 학교생활에 있어 아동은 또래, 학업, 교사 등 다양한 영역에서 갈등과 어려움을 경험하게 된다(Kamtsios, 2012). 특히 초등학교 고학년 시기는 아동기에서 청소년기로의 전환 단계에 속하는데, 정서적으로 불안정하고 스트레스에 취약하다는 보고가 있다(Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, & Wadsworth, 2001). 이전 시기에 비해 학업 수준이 높아질 뿐 아니라, 사춘기의 영향으로 내적인 긴장이 심화되고 또래관계나 교사와의 관계 역시 보

다 복잡한 양상을 지니게 되기 때문이다(박지수, 2010). 이러한 스트레스는 또래 및 교사와 원만한 관계를 유지하고 학교 규범을 준수하며 다양한 활동에 적극적으로 참여하는데 장애요인으로 작용하여 아동의 학교생활적응 수준을 떨어뜨린다. 아동기의 학교생활적응은 성인기의 적응과 긴밀한 연관을 맺고 있다는 점(Nelson & Dishion, 2004; Zettergren, Bergman, & Wängby, 2006)에서 중요하게 다루어질 필요가 있다. 학교생활부적응은 학업중단의 가장 큰 원인으로 비행 및 사회적 고립(이은자, 송정아, 2017), 우울 및 자살사고(김상미, 정익중, 임보람, 2011) 등 정신건강을 위협하는 요소로 작용한다. 이에 더해 우리나라 아동들은 높은 교육열과 입시 위주의 교육으로 인해 학업에 대한 지나친 부담감을 지니고 있다(오영미, 허일범, 2016). 한중일 및 미국을 포함하는 4개국 비교 조사에서 우리나라는 스트레스 요인 중 ‘공부문제’가 차지하는 비중이 중국 59%, 일본 44%를 상회하는 72%로 가장 높았고(최인재, 모상현, 2012), 한 국제기구의 조사에서 학교 성적 만족도가 16개국 중 16위를 차지하기도 했다(Rees, Andresen, & Bradshaw, 2016). 이처럼 과도한 학업요구가 누적되고 학업을 ‘일’과 같이 느끼게 되면서 아동들은 학업소진(academic burnout)의 위험성에 노출된다. 학업소진이란 심리적 자원의 고갈로 인해 탈진, 냉소, 무능감을 경험하게 되는 현상으로, 학업중단, 낮은 자존감, 우울 및 자살과 관련성이 높은 것으로 조사되고 있다(최현주, 2017). 학교생활적응과 학업소진은 지속되는 스트레스로 인해 야기되고 학업중단, 우울, 자살 등 보다 심각한 수준의 부적응으로 이어질 수 있다는 점에서 공통점을 지닌다.

이와 같이 학교에서 발생하는 환경적 스트

레스에 성공적으로 대처하여 학교적응을 높이고 학업소진을 낮추는 데 기여하는 요인으로 자아탄력성(ego-resilience)에 대한 관심이 증가하고 있다(정선아, 이고운, 2016). 자아탄력성이란 예측하지 못한 일에 부딪혔을 때 불안을 다스리고 경험에 대한 개방적인 태도를 바탕으로 세상에 적극적으로 참여하는 힘을 의미한다(Block & Kremen, 1996). 선행연구에 따르면 자아탄력성이 높은 아동은 어려운 환경이나 스트레스에 대한 대처 능력이 뛰어나고 나아가 자신의 감정을 조절하는 능력이 우수하여 자신이 처한 환경에 보다 쉽게 적응한다(박상희, 2010; 방수산, 2008; 최성순, 2014). 즉, 자아탄력성은 위협한 외부 환경으로부터 개인을 보호해주는 심리적 자원이라 할 수 있다. 자아탄력성은 만 10세 이후부터 형성되는 것으로 보고 있으며(Block & Kremen, 1996), 외향성, 성실성과 같은 성격적인 특성에 가깝지만, 고정되어 있다기보다는 환경과 상호작용을 통해 변화할 수 있다는 견해가 있다(Harvey & Delfabbro, 2004). 이러한 점을 고려해 볼 때, 자아탄력성은 아동이 학교생활에 있어 가장 빈번히 접촉하는 교사로부터 영향을 받을 것이라는 가정을 해볼 수 있다. 보다 구체적으로, 소진으로 인해 교직 수행 과정에서 발생하는 정신적, 육체적 피로를 적절히 해소하지 못한 교사는 수업이나 생활지도 상황에서 아동의 정서적 요구에 민감하게 반응하기 어려울 것이다(Farber, 1991). 학급 내 문제가 발생했을 때에도 이를 적극적으로 해결하기보다 외면하거나 방치할 수 있고, 다양한 기회를 만들어 새로운 상황에 도전하기보다 현재를 유지하고 안주하려는 양상을 보일 수 있다(Schwab, Jackson, & Schuler, 1986). 이러한 교사의 태도는 아동과의 관계 형성을 저해할 수

있을 뿐 아니라, 학급 분위기 전반에도 부정적인 영향을 미칠 것이다(최현주, 정윤미, 김지원, 이상민, 2016). 한편, 교사를 롤 모델로 하여 성장하는 아동들에게도 본보기가 되지 못하여, 학교생활 중 역경이 닦혔을 때 이를 극복하기 위해 애쓰고, 자발적으로 다양한 도전에 참여토록 하는 자아탄력성의 발달을 저해할 것으로 예측된다(Siegel, 1999). 나아가 이러한 자아탄력성의 저하는 학교생활적응을 낮추고, 학업소진을 높이는 결과를 초래할 것으로 추론해볼 수 있다.

이에 본 연구에서는 초등학교 교사와 학생들을 대상으로 하여 교사 소진이 아동의 자아탄력성을 매개로 학교생활적응 및 학업소진에 미치는 영향력을 검증하고자 하였다. 특히, 교사 소진이 아동의 자아탄력성을 통해 학교생활적응 및 학업소진에 미치는 간접효과가 학급에 따라 다를 것이라는 가정 하에 다층구조방정식모형(multilevel structural equation modeling)의 random slope 2-1-1 모형을 적용하여 자료를 분석하였다. 나아가 아동의 학교생활적응 및 학업소진에 영향을 끼치는 환경적 요인으로써 교사 소진의 영향력을 규명하고 이에 관여하는 개인적 요인으로써 자아탄력성의 매개효과를 밝힘으로써, 아동들이 바람직한 학교생활을 영위하는 데 필요한 경험적 근거를 제공하고자 하였다.

교사 소진과 아동의 학교생활적응 및 학업소진

소진에 대한 초기 연구는 인간 대상 서비스 직종을 중심으로 이루어져 왔다(한광현, 2005; Maslach, 1976; Faber, 2007). Maslach와 Jackson(1981)에 따르면 소진은 정서적 고갈, 비인간화, 개인적 성취감 저하의 세 요인으로 구성된다.

‘정서적 고갈’이란, 내적인 에너지가 소진된 느낌을 말하는 것으로 스스로의 의지로는 제어할 수 없는, 일에 전념할 수 없도록 하는 감정 에 의해 고통 받는 개인의 상태를 의미한다. 정서적 고갈은 자존감 저하, 의기소침해짐, 성급함과 무력함, 불안 및 피로감, 불면, 두통 등 신체적, 정신적 건강과 관련이 있으며(Kahill, 1988), 정서적 고갈을 겪는 사람들은 대체로 대인관계의 거부, 사회화의 단절 등 직장 외 일상생활에서도 건강하지 못한 심리적 결과를 보인다(Burke & Deszca, 1986). 또한 정서적 고갈은 업무에 대한 태만, 이직률(Jackson, Schwab & Schuler, 1986) 그리고 직무성과의 양적, 질적 하락 등을 유발한다. ‘비인간화’는 업무자가 서비스의 수혜자에게 보이는 부정적인 태도나 반응을 의미한다(김병섭, 1990). 비인간화는 직무의 여러 요소에 관한 부정적이고 무감각한 반응 혹은 과도하게 거리를 두는 반응으로 나타나며, 문제의 책임을 전가시키고 자신에 대한 부정적인 태도를 유지, 강화시키는 요인으로 작용하여 동료나 고객 나아가 조직에 대해서도 냉소적이고 회의적인 태도를 가지도록 한다(박은정, 2002). ‘개인적 성취감의 저하’는 직무수행자로서의 자신을 부정적으로 평가하고, 타인을 돕는 자신의 업무에 대해 실패감을 가지는 것을 의미한다. 성취감의 저하를 겪는 개인에게 일반적으로 함께 나타나는 징후로는 우울증, 낮은 사기, 낮은 생산성, 타인에 대한 기피, 좌절감, 자존감 상실 등이 있다(김병섭, 1990). 성취감의 저하가 나타내면 개인은 자신의 직무와 관련해 사람들과 상호작용 함에 있어 목표달성의 정도가 급격히 저하되는 느낌을 경험하게 되며, 자신의 기반이 상실되는 느낌 혹은 직무 면에서 발전이 결여되는 느낌을 가지기도 한다.

교사 역시 학생, 학부모 등 사람을 대상으로 교육 서비스를 제공하는 입장에 있기 때문에 소진에 취약한 직종으로 볼 수 있다(김혜선, 2004; 윤다혜, 2015). 선행연구에 따르면, 심리적으로 소진된 교사는 학생들의 요구에 무감각해지고 학생들과 거리감이 있으며 부정적인 학습 환경을 조성하고(김혜선, 2004), 수업계획의 빈도가 낮아진다. 또한 교수-학습에 대한 준비도 주의 깊게 하려하지 않고 열정으로 학생을 대하지 않으며 가르침에 있어서도 창의적으로 시도하는 횟수가 줄어든다(허난설, 2015). 뿐만 아니라 학생들에 대한 호감도가 감소하며 학생들의 미래에 대한 낙관적인 생각이나 교실 내 좌절 상황에 대한 관용정도도 낮다(Farber, 2007). 교사의 심리적 소진이 학생과의 상호작용과 부적인 상관관계에 있다는 연구(강병재, 백영숙, 2013; 이나영, 국지윤, 김영옥, 2014)와 교사와 학생과의 안정적 관계형성이 학생의 문제해결능력에 영향을 끼친다는 연구(신혜영, 2005)를 통해 학생에 대한 교사의 영향력이 크게 작용함을 알 수 있다. 예를 들어, 초등학생의 학교생활적응은 교사의 직무만족도(Flint, 1982)에 영향을 받으며, 교사로부터의 신뢰를 지각하는 것만으로도 학교생활적응 수준이 높아진다는 연구(이병희, 2011; 조주연, 김명소, 2013)가 있다. 이러한 점을 고려해 볼 때, 교사의 심리적 소진 또한 학생들의 학교생활에 영향을 끼칠 것이라고 추측해 볼 수 있다.

아직까지 국내에서 교사의 소진이 초등학생의 학교생활적응이나 학업소진에 미치는 영향을 규명한 연구는 많지 않은 실정이다. 강진아(2010)는 담임교사의 심리적 소진이 학생의 학교생활적응에 미치는 영향에 대한 연구에서 심리적 소진의 하위요인인 교사의 개인적 성취감 저하와 비인간화 경향이 학생의 학교생활적응에 부정적인 영향을 미친다고 하였다.

비슷한 맥락의 연구로 어린이집 교사와 보육 교사의 소진이 교사와 영유아 사이의 상호작용에 부적인 영향을 끼친다는 연구(강병재, 백영숙, 2013; 이나영, 국지윤, 김영옥, 2014)와 교사의 소진이 초등학생의 삶의 질에 부정적 영향을 미친다는 연구(조환이, 2015)가 있다. 이는 교사가 교사로서 낮은 성취감을 경험하거나 학생들에게 냉소적이고 무관심한 태도를 보일 때, 학생들의 학교생활적응 정도가 더 낮아질 수 있음을 가정해 볼 수 있다.

교사 소진과 학생의 학업소진에 대한 연구 역시 활발히 진행되지 않았다. 학업소진이란 학업에 대한 지속적인 스트레스로 인한 정서적 탈진, 학업에 대한 냉소적 태도, 학업적 무능감으로 나타나는 심리적 양상을 의미한다(Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma, & Bakker, 2002). 소진 현상이 정서 전염(emotional contagion)과 같이 집단 안에서 확산될 수 있음을 주장하는 견해가(예: Bakker, Demerouti, & Schaufeli, 2003) 존재하기는 하나, 교사 소진이 학생의 학업소진에 미치는 영향력을 검증한 연구는 거의 이루어지지 않았다. 다만, 비슷한 맥락의 연구로 부모의 소진이 초등학생의 학업소진에 영향을 미친다는 선행연구가(한은아, 2010) 있으며, 교사의 지지가 학생의 학업소진을 설명하는 변인의 하나임을 밝힌 연구(조주연, 김명소, 2013), 그리고 유아 교사의 심리적 소진이 유아의 교육기관 적응력에 부적으로 유의한 영향을 미친다는 연구 결과가 있다(문은영, 2016). 이러한 선행연구로 미루어봤을 때 교사소진은 학생들의 전반적 학교생활 뿐 아니라 학교생활의 많은 부분을 차지하는 학업적인 면에 있어 부정적인 영향을 끼칠 것이라고 추측해 볼 수 있다.

심리적 자원으로서의 자아탄력성

자아탄력성이란 적응이 필요한 일시적 스트레스의 영향력으로부터 이전의 자아통제 수준으로 되돌릴 수 있는, 자아통제를 조절하는 역동적 능력을 의미한다(Block, 1982). 자아탄력성(ego-resilience)의 개념화에 기여한 Block과 Block(1980)은 아동의 정신 병리에 관한 연구에서 아동의 정서적 문제와 행동을 설명하기 위해 자아통제의 개념을 포함한 자아탄력성이라는 용어를 제안하였다. 자아통제(ego-control)란 자아의 여러 기능 중 충동의 조절에 중점을 둔 개념으로, 아동이 일상적 상황에서 충동을 표출하거나 억압하는 경향성을 말한다(Block & Kremen, 1996). 자아탄력성은 학자에 따라 개인의 성격특성으로 보는 견해(Block & Block, 1980)와 역경에 직면함으로써 형성되는 발달과정으로 보는 견해(Rutter, 1987)로 나누어진다. 한편 Masten(2001)은 발달적 맥락주의 관점에 따라 탄력성이 개인의 내적 기질과 외부 환경이 상호작용한 결과로 보는 것이 타당하다고 주장하였다. 정여원과 김정아(2015) 역시 자아탄력성을 유전, 기질 등 개인적인 특성을 바탕으로 청소년기까지 부모와의 관계와 같은 가족 맥락 요인 및 지역사회의 맥락 요인들이 유기적으로 관여하면서 형성되는 특성으로 보았다.

이러한 자아탄력성은 아동의 적응과 부적응 행동을 예측하는 심리적 자원으로 기능하게 된다. 다양하게 변화하는 외부 환경이나 상황에 따라 자신의 행동이나 감정을 조절함으로써 안녕감을 유지하는 대처 자원의 역할을 담당하는 것이다(Pals, 1999). 자아탄력성이 높은 아동은 어려운 과제에 도전하는 것을 즐기며, 긍정적 경험 뿐 아니라 실패경험조차도 긍정

적으로 받아들이는 경향이 있다(채호숙, 2008). 또한 자아탄력성은 학업성취도에 긍정적 영향을 끼치며(박은희, 1996), 나아가 교실 내에서 일어날 수 있는 교사와의 관계, 교우관계, 수업태도 등에도 정적 영향을 미친다(이윤주, 2004). 이러한 맥락에서 자아탄력성은 학교생활적응 및 학업소진과도 긴밀한 연관을 지닐 수 있는데, 실제로 자아탄력성과 학교생활적응, 그리고 자아탄력성과 학업소진 간 관계에 대한 연구는 활발히 진행되어 왔다. 선행연구에 따르면, 자아탄력성은 학생의 학교생활적응과 정적상관을 보였으며(김수진, 김혜숙, 2011; 방수산, 2008; 이윤주, 2004; 조수현, 2011), 관련 변인들 중 학교생활적응에 가장 중대한 영향을 미치는 것으로 나타났다(박상희, 2010; 채호숙, 2008). 또한, 학업소진과는 부적상관을 보였고(김성실, 2015), 학업소진의 보호요인으로 작용하는 것으로 나타났다(박시연, 2016; 조성화, 2013; 편무경, 2012).

또한, 자아탄력성은 외부의 영향이 아동의 적응 혹은 부적응 행동으로 연결되는 과정에 관여하는 요인으로 보인다. 예를 들어, 교사와의 의사소통과 아동의 자아탄력성 및 학교 행복감의 관계를 탐색한 한정아(2013)의 연구에서 초등학생이 지각한 교사의 촉진적 의사소통 수준은 학생의 자아탄력성 수준에 정적 영향을 미치며 자아탄력성은 학생의 학교행복감에 영향을 미치는 매개변인으로 작용함이 밝혀졌다. 비슷한 맥락의 연구로 장성화, 최은희, 이주연(2016)은 초등학생의 심리적 안녕감이 학교생활적응에 미치는 영향을 설명하는데 있어 자아탄력성이 부분매개 역할을 한다고 하였다. 또한, 고등학생의 학업스트레스, 자아탄력성, 학업소진 간 관계를 분석한 박시연(2016)의 연구에서 자아탄력성은 학업스트레스

와 학업소진 간 경로에 부분매개 역할을 하는 것으로 나타났다. 이상의 선행연구들로 미루어 볼 때, 자아탄력성은 환경적 요인과 적응 및 부적응 행동의 관계를 중개하는 것으로 볼 수 있다.

교사소진, 아동의 자아탄력성, 학교생활적응 및 학업소진의 다층적 속성

인간의 행동은 외부 환경으로부터 자유롭기 어렵다(Bronfenbrenner, 1989). 하루의 대부분을 담임교사와 생활하는 초등학생의 경우, 담임교사의 특성은 하나의 환경적 요인으로 작용하게 되며, 이로 인해 같은 학급에 속한 아동들은 질적으로 유사한 경험을 공유하게 된다. 이는 아동의 심리적, 행동적 특성은 개인적 요인 뿐 아니라 조직 수준에서 공통적으로 작용하고 있는 환경적 요인과의 총합의 개념으로 바라보는 것이 타당함을 시사한다. 한편, 교사-아동의 상호작용의 질이 아동의 자아탄력성에 영향을 미친다는 선행연구(한정아, 2013) 자아탄력성 역시 아동 개인적 요인과 교사 요인으로 구분될 수 있음을 추론케 한다. 아동의 자아탄력성에 담임교사 특성이 관련한다면, 자아탄력성에 의해 영향을 받는 학교생활적응이나 학업소진에 역시 담임교사의 특성

이 간접적으로 영향을 미칠 수 있다. 실제로 선행연구에 따르면 학교생활적응과 유사한 개념인 학교행복감은 학생 개인과 학교 수준의 위계로 구분할 수 있었다(최현주, 정윤미, 김지원, 이상민, 2015). 학업소진 역시 학생과 학급의 다층적 속성을 지니는 현상임을 밝힌 선행연구(곽화진, 2016) 있다.

이에 본 연구에서는 교사소진, 아동의 자아탄력성, 학교생활적응 및 학업소진 간 관계를 규명함에 있어 개인 수준과 학급 수준을 구분하는 다층적 접근(multilevel approach)을 시도하였다. 이를 위해 초등학교 84개 학급으로부터 총 1,825명의 자료를 수집하였고, 자료의 위계적 구조를 반영하는 다층매개(multilevel mediation) 분석을 실시하였다. 구체적으로 환경요인으로써 교사소진이 아동 개인차원의 심리적 자원인 자아탄력성에 영향을 주고, 이것이 다시 학교생활적응 및 학업소진에 영향을 미칠 것으로 보고 교사소진-학교생활적응, 교사소진-학업소진의 경로에서 자아탄력성의 매개효과를 검증하고자 하였다. 자아탄력성이 학교생활적응 및 학업소진에 미치는 영향력은 집단 내 수준과 집단 간 수준으로 나누어 분석하였다. 그런데 만일 아동 관련 변인인 자아탄력성, 학교생활적응, 학업소진의 수준이 학급에 따라 다르지 않다면 다층모형을

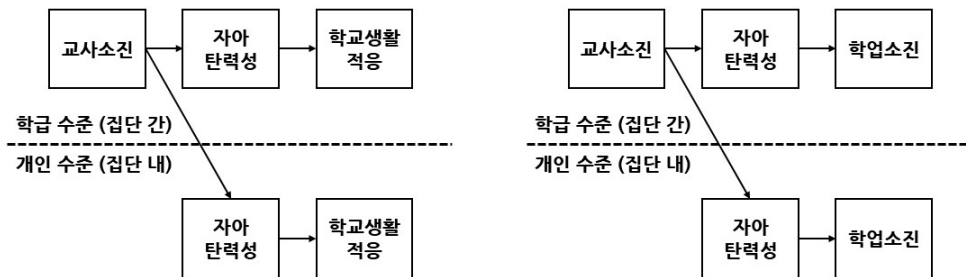


그림 1. 연구모형

적용하기 어려우므로, 이들 변인들의 학급 간 차이를 우선적으로 검증하였다. 다음으로 교사소진이 자아탄력성을 매개로 학교생활적응과 학업소진에 영향을 미치는지 알아보았다. 본 연구의 연구가설을 요약하면 다음과 같다.

가설 1. 자아탄력성, 학교생활적응, 학업소진에는 학급 간 차이가 존재할 것이다.

가설 2-1. 교사소진은 아동의 자아탄력성을 매개로 학교생활적응에 영향을 미칠 것이다.

가설 2-2. 교사소진은 아동의 자아탄력성을 매개로 학업소진에 영향을 미칠 것이다.

방 법

연구 대상 및 절차

본 연구는 7개 초등학교의 4~6학년 담임교사 90명 및 학생 1,977명을 대상으로 진행되었다. 담임교사용 설문은 교사 소진을 측정하기 위한 문항으로 구성되었고, 학생용 설문은 학교생활적응, 학업소진 및 자아탄력성을 측정하기 위한 문항으로 구성되었다. 연구자는 설문 참여를 밝힌 담임교사들에게 통계법 제33조에 근거하여 연구의 목적 및 개인정보 활용에 대해 설명하였고, 담임교사가 학생들을 대상으로 같은 내용을 설명하였으며 알림장을 통해 학생의 자료 수집에 대한 부모의 동의를 구한 후 이의가 없는 학생들에 한해 설문조사를 실시하였다. 학생 설문지는 담임교사를 통해 배포되었고, 응답자에게는 소정의 답례품이 제공되었다. 회수된 설문지 중 응답이 불성실하거나 미완성된 자료를 제외하고 교사

84부, 학생 1,825부의 자료가 최종 분석에 사용되었다.

교사 84명 중 남성은 21명(25%), 여성은 63명(75%)이었는데 이는 여교사가 다수를 차지하는 초등학교사 모집단의 특성이 반영된 것으로 볼 수 있다. 경력별로는 11년~20년이 37명(44%)으로 가장 많았고, 그 다음은 21년 이상이 21명(26%)으로 큰 비중을 차지했다. 그 밖에 3년 이하는 11명(13%), 4년~10년은 14명(17%)이었다. 학생의 경우 전체 1,825명 중 남학생이 931명(51%), 여학생이 894명(49%)이었고 학년별로는 4학년이 614명(33.6%), 5학년이 611명(33.5%), 6학년이 600명(32.9%)으로 성별, 학년별로 고르게 분포함을 알 수 있었다.

측정도구

교사 소진

교사의 심리 소진을 측정하기 위해 김정휘(1991)가 변안한 Maslach와 Jackson(1981)의 Maslach Burnout Inventory(MBI) 척도를 사용했다. MBI 척도는 대인관계로 인한 피로감과 정서적 소진감이 증진되는 정서적 고갈을 측정하기 위한 9문항(예: 나는 업무로 인하여 몸과 마음이 지쳐있는 느낌이다)과 부정적이고 냉소적 경향을 나타내는 비인간화를 측정하기 위한 5문항(예: 나는 교직에 종사한 이후 사람들에 대해서 더욱 무감각해졌다), 그리고 개인이 스스로 자신이 목표한 바를 달성할 수 없다고 느끼는 개인적 성취감 저하를 측정하는 8문항(예: 나는 학생들이 생각하고 느끼는 바를 쉽게 이해할 수 있다)을 합산해 총 22문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 ‘전혀 없음’(0점), ‘일 년에 3~4번’(1점), ‘한 달에 1~2번’(2점), ‘한 달에 3~4번’(3점), ‘1주에 1~2번’

(4점), '1주에 3~4번'(5점), '매일'(6점)으로 표현한 Likert 7단계 척도를 사용하였다. 점수가 높을수록 소진 경험이 높음을 의미할 수 있도록 개인적 성취감 요인은 역산하였다. 신뢰도의 경우, 국내에서 교사들을 대상으로 한 정민상(2007)의 연구에서 내적합치도는 교사소진 전체가 .81이었고, 하위요인 별로는 정서적 고갈이 .83, 비인간화가 .66, 개인적 성취감 저하가 .74로 보고되었다. 본 연구에서는 교사소진 전체가 .90로 비교적 높은 수준이었고, 하위요인 별로는 정서적 고갈이 .89, 비인간화가 .70, 개인적 성취감 저하가 .82로 수용가능한 수준의 신뢰도가 확보된 것을 확인할 수 있었다.

자아탄력성

아동의 자아탄력성은 박은희(1996)가 개발한 자아탄력성 척도로 측정하였다. 이 척도는 대인관계 8문항(예: 나는 친구들의 말을 존중해 준다), 활력성 8문항(예: 나는 친구들을 보면 먼저 상냥하게 말을 건넨다), 감정통제 8문항(예: 나는 친구와 싸웠을 때 그 친구의 입장에서 다시 생각해 본다), 호기심 8문항(예: 나는 새로운 반 친구가 생기면 그 친구에게 말을 건다), 낙관성 8문항(예: 나는 어려운 일에 부딪혀도 잘 될 것이라 생각한다)의 5개의 요인으로 구성되어 있으며 총 40문항이다. 응답자들은 5점 Likert 척도에 따라 자신의 상태를 평정하며, 점수가 높을수록 자아탄력성이 높은 것으로 해석하게 된다. 원척도의 내적합치도는 하위요인 별로 내적합치도가 보고되지는 않았지만 자아탄력성 전체가 .80으로 수용가능한 수준이었다. 본 연구에서는 자아탄력성 전체의 신뢰도는 .91로 높은 수준이었으나, 하위요인 별로는 대인관계 .79, 활력성 .78, 감정통제 .57, 호기심 .69, 낙관성 .75로 감정통제의

신뢰도가 다소 낮았다. 이에 신뢰도가 낮게 산출된 감정통제 요인을 제외하고 총 35문항의 총점을 자아탄력성 점수로 사용하였다. 감정통제 요인이 제거된 전체 척도의 신뢰도는 .92였다.

학교생활 적응

학교적응을 측정하기 위해 김아영(2002)이 학업동기 표준화 연구에서 제작한 학교생활 적응척도를 사용하였다. 학교생활적응 척도는 교사관계(예: 나는 선생님과 자유로이 대화를 나눌 수 있다), 교우관계(예: 학교에서 친구들과 잘 어울려 생활한다), 학교수업(예: 나는 학교생활 중 수업시간이 가장 즐겁다), 학교규칙(예: 나는 당번활동을 열심히 한다)을 묻는 문항이 각각 5문항씩 총 20문항으로 구성되어 있다. 응답자들은 6점 Likert 척도에 따라 자신의 상태를 평정하며, 점수가 높을수록 학교적응을 잘 한다는 것을 나타낸다. 원척도의 내적합치도는 학교생활적응 전체에 대한 값은 보고되지 않았으나, 하위요인 별로는 학교규칙이 .72, 학교수업이 .80, 교사관계가 .80, 교사관계가 .80으로 보고되었다. 본 연구에서의 학교생활적응 전체의 내적합치도는 .90로 높은 수준이었고, 하위요인 별 신뢰도는 .73(학교규칙)~.84(교우관계)로 수용 가능한 수준이었다.

학업소진

학업소진을 측정하기 위해 Maslach Burnout Inventory-Students Survey(MBI-SS; Schaufeli et al., 2002)를 타당화한 한국판 학업소진 척도(Shin, Puig, Lee, Lee, & Lee, 2011)를 사용했다. 한국판 학업소진 척도는 정서적 탈진 5문항(예: 나

는 학교 수업이 끝나고 집에 돌아오면 완전히 지친다), 학업에 대한 냉소적 태도 6문항(예: 나는 공부가 미래에 도움이 될 지 의심스럽다), 그리고 학업에 대한 무능감 4문항(예: 나는 수업 중 활동을 잘 했다고 확신한다)으로 구성되어 있으며, 교사 소진을 측정한 MBI와 마찬가지로 무능감은 역산하도록 되어있다. 응답자들은 5점 Likert 척도에 따라 자신의 상태를 평정하며, 점수가 높을수록 학업소진이 많이 된 것으로 해석하게 된다. 원칙도의 내적합치도는 학업소진 전체에 대한 값은 보고되지 않았으나, 각 하위요인 별로 정서적 탈진이 .86, 학업에 대한 냉소적 태도가 .82, 학업에 대한 무능감이 .82로 수용 가능한 수준이었다. 본 연구에서는 학업소진 전체가 .93이었고, 하위요인 별로는 정서적 탈진이 .90, 학업에 대한 냉소적 태도가 .88, 학업에 대한 무능감이 .90으로 비교적 높은 수준의 신뢰도가 확보되었음을 알 수 있었다.

연구모형 및 분석방법

본 연구에서 사용한 구체적인 분석방법은 다음과 같다. 우선 변인들의 분포와 대략적인 관계를 알아보기 위해 SPSS 21.0 프로그램을 사용하여 주요변인에 대한 기술통계 및 상관계수를 산출하였다. 다음으로 첫 번째 연구가설인 ‘자아탄력성, 학교생활적응, 학업소진에는 모두 학급 간 차이가 존재할 것이다’를 검증하기 위해 일원분산분석(ANOVA)을 실시하고 에타 제곱 계수를 살펴보았다. 마지막으로 두 번째 연구가설인 ‘교사소진은 아동의 자아탄력성을 매개로 학교생활적응에 영향을 미칠 것이다’, ‘교사소진은 아동의 자아탄력성을 매개로 학업소진에 영향을 미칠 것이다’를 검증하기

위해 다층 구조방정식 모형을 사용하였다.

다층 구조방정식모형(Multilevel Structural Equation Modeling; MSEM)이란 자료의 위계적 속성을 고려하여 종속변인의 분산을 집단 내(1수준) 효과와 집단 간(2수준) 효과로 나누는 다층모형(multilevel modeling)과 변인들의 복잡한 구조관계를 분석하는 구조방정식모형(structural equation modeling)을 통합한 모형이다. MSEM은 다층 매개모형 분석의 이슈인 집단 간, 집단 내 효과의 융합이나 간접효과 추정치 편향의 문제를 효과적으로 다룰 수 있다는 장점을 지닌다(박선미, 2014). 본 연구의 경우 독립변인에 해당하는 교사소진은 학급 단위(2수준)의 자료이며, 매개변인에 해당하는 자아탄력성, 종속변인에 해당하는 학교생활적응 및 학업소진은 학생 단위(1수준)의 자료이다. 이와 같이 독립변인이 2수준, 매개변인과 종속변인이 1수준인 매개모형을 2-1-1 모형이라 칭하는데, 2-1-1 모형에서 독립변인과 매개변인의 관계를 나타내는 2-1 부분에는 집단 간 효과(2수준)만 존재하지만 매개변인과 종속변인의 관계를 나타내는 1-1 부분에는 집단 내 효과(1수준) 뿐 아니라 집단 간 효과(2수준)가 공존하게 된다. 그런데 매개효과 추정 시 이러한 집단 내 효과와 집단 간 효과를 구분하여 추정하지 않는다면 계수 추정에 있어 융합(conflation)에 의한 오류가 발생하며 간접효과 추정에도 부정적인 영향을 주게 된다(Preacher, Zyphur, & Zhang, 2010). 이와 같이 독립변인과 매개변인, 종속변인의 분석의 단위(unit of analysis)가 여러 층위에서 존재하는 다층 매개모형(multilevel mediation)은 MSEM에 의해 자료를 분석하는 것이 타당하다(Preacher, Zyphur, & Zhang, 2010). 본 연구에서는 측정변수를 활용하여 집단 내 구조모형과 집단

간 구조모형을 분석하는 2-1-1 MSEM의 기본 분석모형에 따라 자료를 모형화 하였다 (<http://quantpsy.org/supp.htm>). 따라서 각 변인들은 하위요인이 합산된 총점의 형태로 분석에 사용되었다. 또한, 종속변인에 대한 매개변인의 영향력이 집단에 따라 달라질 수 있다는 가정 아래 기울기의 무선효과를 허용하는 모형을 채택하여 분석하였다(Preacher, Zhang, & Zyphur, 2011). 계수 해석의 용이성을 위해 모든 변수는 Z-score로 표준화 하였다.

결 과

주요 변인에 대한 기초분석으로써 평균, 표준편차를 포함한 기술통계를 산출하고 상관분석을 실시하였다. 상관계수는 교사수준과 학

생수준으로 나누어 산출하였다. 기술통계 분석 결과, 교사소진의 평균은 1.66으로 다소 낮은 편이었다. 그런데 Maslach와 Schaufeli, Leiter (2001)가 제안한 소진 진단 기준을 적용해 봤을 때(표 2), 탈진이 높은 교사는 32명으로 전체의 38%, 냉소가 높은 교사는 17명으로 전체의 20%를 차지하였다. 무능감이 높은 교사는 0명이었고, 93%의 교사들이 무능감에서 낮은 수준을 지나는 것으로 나타났다. 즉, 연구대상이 된 교사들 중 상당수는 정서적 탈진 및 냉소로 고통을 겪고 있으나 무능감은 크게 느끼고 있지 않는 것으로 볼 수 있다. 한편, 학생의 자아탄력성 평균은 3.80, 학교생활적응은 4.81로 높은 수준이었다. 학생의 학업소진은 2.29로 보통 수준이었다. 상관분석의 경우(표 1), 교사수준과 학생수준의 상관계수 경향은 유사했으나 교사수준의 상관계수 수치가 다소

표 1. 기술통계 및 상관분석 결과

	1	2	3	4	M	SD
1. 교사소진	-	-.323**	-.323**	.370**	1.66	.80
2. 자아탄력성	-.110***	-	.857***	-.809***	3.80	.52
3. 학교생활적응	-.129***	.742***	-	-.811***	4.81	.70
4. 학업소진	.126***	-.668***	-.659***	-	2.29	.82

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

주. 대각선 위는 교사수준(N = 84), 대각선 아래는 학생수준(N = 1,825)을 의미함.

표 2. 교사소진 수준

	낮음	보통	높음
탈진	18점 이하: 20명 (24%)	19점~26점: 32명 (38%)	27점 이상: 32명 (38%)
냉소	5점 이하: 44명 (53%)	6점~11점: 23명 (27%)	10점 이상: 17명 (20%)
무능감*	30점 이상: 78명 (93%)	10점~29점: 6명 (7%)	9점 이하: 0명 (0%)

*무능감은 역 채점 하지 않은 유능감 총점을 기준으로 진단함.

높았다. 변인별 관계를 살펴보면, 교사소진과 아동의 자아탄력성(교사수준 $r = -.323$; 학생수준 $r = -.110$) 및 학교생활적응은(교사수준 $r = -.323$; 학생수준 $r = -.129$) 보통 수준의 부적 상관관계를 가지는 것으로 나타났다. 즉, 교사소진이 높을수록 학생의 자아탄력성과 학교생활적응은 낮아지는 것으로 볼 수 있다. 한편 교사소진과 아동의 학업소진은 보통 수준의 정적 상관(교사수준 $r = .370$; 학생수준 $r = .126$)을 지니는 것으로 나타났다. 이는 담임교사의 소진이 높을수록 그 학급에 속한 학생들의 학업소진 수준이 높아짐을 의미한다. 마지막으로 자아탄력성은 학교생활적응과는 높은 수준의 정적상관(교사수준 $r = .857$; 학생수준 $r = .742$)을, 학업소진과는 높은 수준의 부적상관(교사수준 $r = -.809$; 학생수준 $r = -.668$)을 지니는 것으로 나타났다. 이는 자아탄력성이 높을수록 학교생활적응은 높아지고 학업소진은 낮아짐을 나타낸다.

첫 번째 연구가설인 ‘자아탄력성, 학교생활적응, 학업소진에는 학급 간 차이가 존재할

것이다’를 검증하기 위해 1수준 자료에($N_2 = 1,825$) 대해 학급을($N_1 = 84$) 독립변수로 하여 일원분산분석을 실시하였다. 분석결과, 자아탄력성($F = 2.751, p < .001$), 학교생활적응($F = 4.345, p < .001$), 학업소진($F = 2.961, p < .001$) 모두에서 학급 간 차이가 존재하는 것으로 나타났다. 각 변인들의 에타 제곱(η^2)은 자아탄력성이 .116, 학교생활적응이 .172, 학업소진이 .124였는데, 이는 세 변인에 있어 집단 간 효과크기가 small to medium 수준임을 의미한다. 이러한 결과를 종합하면 자아탄력성, 학교생활적응, 학업소진에는 학급의 효과가 존재하며 따라서 다층 분석을 적용할 필요가 있다는 것을 알 수 있다.

다음으로 두 번째 연구가설인 ‘교사소진은 아동의 자아탄력성을 매개로 학교생활적응에 영향을 미칠 것이다’, ‘교사소진은 아동의 자아탄력성을 매개로 학업소진에 영향을 미칠 것이다’를 검증하기 위해 Baron과 Kenny(1986)의 3단계 매개모형 분석을 실시하였다. 교사소진-학교생활적응 경로에서 자아탄력성의 매

표 3. 교사소진과 학교생활적응 간 관계에서 자아탄력성의 매개효과

단계	경로	B	S.E.	p	
1	교사소진(X) → 자아탄력성(M)	-.111**	.035	.002	
2	교사소진(X) → 학교생활적응(Y)	-.133**	.046	.004	
3	교사소진(X) → 학교생활적응(Y)	.006	.027	.816	
	자아탄력성(M) → 학교생활적응(Y) : 집단간	.596**	.181	.001	
	자아탄력성(M) → 학교생활적응(Y) : 집단내	.698***	.019	.000	
	자아탄력성(M) → 학교생활적응(Y) : 전체(집단간+집단내)	1.294***	.177	.000	
경로	매개효과 계수 (b)	S.E.	p	95% 신뢰구간	
				하한값	상한값
X → M → Y	-.145**	.048	.003	-.224	-.065

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

개효과, 교사소진-학생소진 경로에서 자아탄력성의 매개효과는 MSEM을 적용하여 각각 분석되었다. 우선 교사소진-학교생활적응 경로에서 자아탄력성의 매개효과를 검증한 결과가 표 3에 제시되어 있다. Baron과 Kenny(1986)의 매개모형 분석 절차에 따라 1단계에서는 독립변인이 매개변인을 통계적으로 유의하게 예측하는지 알아보았는데, 분석 결과 아동의 자아탄력성에 대한 교사소진의 회귀계수가 유의한 것으로 나타났다($B = -.111, p < .01$). 이는 교사소진이 높을수록 아동의 자아탄력성이 낮아짐을 의미한다. 2단계에서는 독립변인이 종속변인을 통계적으로 유의하게 예측하는지 알아보았는데, 분석 결과 아동의 학교생활적응에 대한 교사소진의 회귀계수가 유의한 것으로 나타났다($B = -.133, p < .01$). 이는 교사소진이 높을수록 아동의 학교생활적응 수준이 낮아짐을 의미한다. 3단계에서는 매개변인이 통제되었을 때 종속변인에 대한 독립변인의 영향력이 감소하는지 알아보았다. 분석 결과, 자아탄력성이 통제되자 학교생활적응에 대한 교사소진의

회귀계수가 통계적으로 유의하지 않았다($B = .006, p > .05$). 또한, 학교생활적응에 대한 자아탄력성의 회귀계수는 집단 간($B = .596, p < .01$)과 집단 내($B = .698, p < .001$) 모두 통계적으로 유의하였고, 이들을 통합한 전체 회귀계수 또한 통계적으로 유의했다($B = 1.294, p < .001$). 이는 아동의 자아탄력성이 교사소진과 학교생활적응 간 관계를 완전매개 함을 의미하며, MSEM 분석에 따른 자아탄력성의 매개효과 역시 통계적으로 유의하였다, $b = -.145, 95\% \text{ CI } [-.224, -.065]$. 따라서 교사소진이 높을수록 아동의 자아탄력성은 낮아지고 이는 학교생활적응 수준을 감소시킬 것이라고 볼 수 있다.

마지막으로 표 4에 제시된 교사소진-학업소진 경로에서 자아탄력성의 매개효과 검증 결과를 살펴보면 다음과 같다. 앞선 분석과 같이 1단계 아동의 자아탄력성에 대한 교사소진의 회귀계수가 유의하였고($B = -.111, p < .01$), 2단계 아동의 학업소진에 대한 교사소진의 회귀계수 역시 유의하였다($B = .129, p < .001$). 다

표 4. 교사소진과 학업소진 간 관계에서 자아탄력성의 매개효과

단계	경로	B	S.E.	p
1	교사소진(X) → 자아탄력성(M)	-.111**	.035	.002
2	교사소진(X) → 학업소진(Y)	.129***	.034	.000
3	교사소진(X) → 학업소진(Y)	.028	.022	.200
	자아탄력성(M) → 학업소진(Y) : 집단간	-.249*	.126	.048
	자아탄력성(M) → 학업소진(Y) : 집단내	-.648***	.019	.000
	자아탄력성(M) → 학업소진(Y) : 전체(집단간+집단내)	-.897***	.120	.000

경로	매개효과 계수(b)	S.E.	p	95% 신뢰구간	
				하한값	상한값
X → M → Y	.099**	.031	.001	.048	.150

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

음 3단계에서는 자아탄력성이 통제되자 학업 소진에 대한 교사소진의 회귀계수가 통계적으로 유의하지 않았다($B = .028, p > .05$). 학업소진에 대한 자아탄력성의 회귀계수는 집단 간 ($B = -.249, p < .05$)과 집단 내($B = -.647, p < .001$) 모두 통계적으로 유의하였고, 이들을 통합한 전체 회귀계수 또한 통계적으로 유의하여($B = -.897, p < .001$) 아동의 자아탄력성이 교사소진과 학업소진 간 관계를 완전매개 한다는 것이 밝혀졌다. 또한, MSEM 분석에 따른 자아탄력성의 매개효과가 통계적으로 유의하였다, $b = .099, 95\% CI [.048, .150]$. 따라서 교사소진이 높을수록 아동의 자아탄력성은 낮아지고 이는 학업소진을 증가시킬 것이라고 할 수 있다.

논 의

학교는 아동이 가정을 벗어나 타인과 함께 생활하는 방법을 배우는 장소이자 사회의 축소판이다. 학교에서의 성공적인 적응이나 학업 성취 과정에서의 긍정적 경험은 이후 아동의 삶에 중요한 영향을 미치게 된다(Bask & Salmela-Aro, 2013; Salmela-Aro, Savolainen, Holopainen, 2009; Zettergren, Bergman, & Wängby, 2006). 본 연구에서는 아동의 학교생활 적응 및 학업소진에 영향을 미치는 환경적 요인으로서 교사 소진을, 개인 요인으로서 아동의 자아탄력성을 상정하고 이들 간 관계를 규명하고자 하였다. 본 연구의 주요 결과는 다음과 같다.

첫째, 아동의 자아탄력성, 학교생활 적응, 학업소진에는 학급 간 차이가 존재하였다. 이는 아동의 학교생활 적응이 담임교사의 지도

력(조아선, 2009), 직무만족도(박영숙, 유순화, 한귀녀, 정애리, 2007), 교사-학생관계(김현주, 2015), 교실풍토(권태우, 조규판, 2015; 홍주리, 2011) 등 교사 및 학급 수준 변인의 영향을 받는다는 선행연구들과 같은 맥락에 있는 결과로 볼 수 있다. 그리고 학업소진 평균이 학급에 따라 다르게 나타난 광화진(2016)과 최현주(2017)의 연구를 지지하는 결과이기도 하다. 강유경과 한유경(2015)은 아동의 학업적응이 개인이나 가정 요인보다는 학교생활 요인에 더 많은 영향을 받는다는 것을 밝혔다. 이를 종합해보면, 아동의 학교생활 적응이나 학업소진은 개인 차원 뿐 아니라 학급이 공유하는 조직 차원의 특성에 의해 달라질 수 있을 것임을 추론해 볼 수 있다.

또한, 학급의 영향력은 학교생활 적응에서 가장 크게 나타났고, 그 다음이 학업소진, 마지막으로 자아탄력성이었다. 학업소진에 대한 학급의 영향력은 학교생활 적응 보다 낮은 수준이었는데, 이는 학업소진이 학교생활 적응 보다 개인 특성에 영향을 받는다는 것을 시사한다. [교사소진-자아탄력성-학교생활 적응] 모형에서는 [자아탄력성-학교생활 적응] 경로의 집단간 회귀계수($B = .596$)와 집단내 회귀계수($B = .698$)의 크기가 비슷한 것으로 나타났으나, [교사소진-자아탄력성-학업소진] 모형에서는 [자아탄력성-학업소진] 경로의 집단간 회귀계수($B = -.249$)가 집단내 회귀계수($B = -.648$)에 비해 작게 나타난 것을 확인할 수 있다. 이 역시 학업소진은 환경 요인보다는 개인 요인과 좀 더 긴밀한 관계를 지닌다는 것을 보여준다.

한편, 상대적으로 아동의 성격적 특성과 밀접한 것으로 알려져 온(Block, 1980, 1982) 자아탄력성에서도 학급 간 차이가 발견된 것은 흥

미로운 결과이다. 학급의 특성에 따라 자아탄력성 수준이 달라질 수 있음을 직접적으로 규명한 선행연구는 찾아보기 어려우나, 교사 요인이 아동의 자아탄력성에 영향을 미친다는 연구(김현주, 2015; 선화경, 2017)와 관련이 있는 것으로 볼 수 있다. 즉, 자아탄력성이란 성격이나 기질과 같은 개인 내적 요인이지만, 외부 요인에 의해 변화가 가능하다.

둘째, 교사소진은 아동의 자아탄력성과 부적적으로 관련이 있었다. 이는 교사소진이 높은 학급의 아동들은 그렇지 않은 학급의 아동들에 비해 평균적으로 낮은 자아탄력성을 지닐 가능성을 의미한다. 선행연구에 따르면 교사의 지지와(권지혜, 2006) 의사소통은(나은지, 2017) 아동의 자아탄력성 수준을 높인다. 교사와 안정적 관계를 형성하고 이를 안전기지로 삼게 된 아동은 낮은 환경을 탐색하며 문제가 발생했을 때에도 적극적으로 해결을 시도할 수 있는 것이다(신혜영, 2005). 그러나 소진된 교사는 자신이 맡은 과업에 부담감을 느끼게 되고, 좌절감 및 분노 감정으로 인해 문제 상황에 효율적으로 대처하지 못한다(권정은, 2011). 교사의 정서적 어려움은 수업시간에 이루어지는 교육 활동 뿐 아니라 학급경영과 생활지도 영역에까지 확대되는데, 자신이 지니고 있는 역량을 충분히 발휘하지 못하는 스스로의 모습을 자각하게 되면 직업만족도와 심리적 안녕감 수준도 감소된다(Bakker & Schaufeli, 2000). 이와 같이 소진된 교사는 교사-아동 간 상호작용에 있어 긍정적인 패턴을 형성하지 못하고 나아가 아동과의 안정적인 관계 구축에 실패함으로써 아동의 심리적 자원인 자아탄력성 발달을 위축시켰을 것으로 추론해 볼 수 있다. 이러한 결과는 자아탄력성이 유전, 기질 뿐 아니라 부모와의 관계

및 사회화의 맥락에서 유기적으로 발달해 가는 특성이라는 주장들(Masten, 2001; Smeekens, Marianne Riksen-Walraven, & van Bakel, 2007)과 같은 맥락에 있는 것으로 볼 수 있다. 또한, 부모의 적대감 등 통제적인 양육방식이 아동의 자아탄력성 발달에 부정적인 영향을 끼쳤다는 선행연구의 결과를(Swanson, Valiente, Lemery-Chalfant, & O'Brien, 2011) 학교 현장으로 확장된 것으로 해석해 볼 수 있다.

셋째, 자아탄력성은 교사소진과 학교생활적응 간 관계를 완전매개 하였다. 즉, 교사소진은 아동의 낮은 자아탄력성과 관련이 있으며, 아동의 낮은 자아탄력성은 아동의 낮은 학교생활적응과 관련이 있다. 이는 자료의 위계적 속성을 반영하여 야간보호교사의 소진이 아동의 학교생활적응 수준을 감소시킴을 밝혔던 정익중, 이정은, 이상균(2011)의 연구를 지지하는 결과이다. 교사가 소진을 경험하게 되면 아동에 대한 관심과 애정의 수준이 낮아진다는 점을(권정은, 2011) 고려해 볼 때, 본 연구의 결과는 자아탄력성이 교사의 사회적 지지와 학교생활적응 간 관계를 부분매개 함을 밝힌 이영주(2012)의 연구, 그리고 자아탄력성이 담임교사의 의사소통과 학교생활적응 간 관계를 부분매개 함을 밝힌 정현태, 임우섭, 김용주(2017)의 연구결과와도 같은 맥락에 있는 것으로 볼 수 있다. 또한, 자아탄력성이 감소하면 학교생활적응도 낮아진다는 선행연구(박상희, 2010; 방수산, 2008; 성순옥, 박미단, 김영희, 2013; 채호숙, 2008; 최성순, 2014)가 다시 한 번 지지된 것으로 볼 수 있다.

넷째, 자아탄력성은 교사소진과 학업소진 간 관계를 완전매개 하였다. 즉, 교사소진이 높은 학업소진과 직접적인 관련을 지니는 것은 아니지만 낮은 자아탄력성과 관련 있으며,

이것이 높은 수준의 학업소진으로 이어진다는 것을 의미한다. 이는 직업소진 연구에서 조직 수준에서 지각된 소진이 개인 수준으로 전염됨을 밝힌 선행연구들과(Bakker, Emmerik, & Euwema, 2006; González-Morales, Peiró, Rodríguez, & Bilese, 2012) 맥을 같이 하는 것으로 볼 수 있다. Rountree(1984)에 따르면 소진은 집단적 현상으로서 마치 ‘바이러스’와 같이 조직 전체로 확산될 수 있다. 소진되어 불만을 이야기하는 동료와 자주 접촉하게 되면, 자신도 그와 비슷하게 조직에 대해 부정적인 태도를 갖게 되고 결국 소진에까지 이르게 된다는 것이다. 그러나 학교 현장에서는 이러한 가설이 경험적으로 검증된 사례가 드물다. Bakker와 Schaufeli(2000)가 교사들 사이에서 소진이 전염되는 현상을 규명한 바는 있으나, 교사의 소진이 그들을 롤 모델로 여기는 학생들에게 어떻게 영향을 미치는지에 대한 연구는 이루어진 바가 없다. 더욱이 교사의 소진이 학생의 소진으로까지 이어지는 과정에 자아탄력성이 매개변인으로 역할 한다는 것을 규명한 연구는 찾아보기 어려웠다. 이는 교사 수준과 학생 수준의 변인이 지니는 다층적 속성을 고려하여 자료를 수집하는 과정이 현실적으로 쉽지 않기 때문인 것으로 볼 수 있다. 본 연구는 기존에 시도되지 않았던 다층 구조 방정식모형을 적용, 교사소진이 자아탄력성을 통해 학업소진으로 연결되는 경로를 발견했다는 점에서 의의를 지닌다.

본 연구를 통해 얻을 수 있는 실제적 시사점은 다음과 같다. 첫째, 아동의 학교생활적응을 높이고 학업소진을 예방하기 위해서는 교사의 소진을 낮추려는 노력이 동반되어야 한다. 교사는 직무특성 상 대인관계 및 감정노동으로 인한 스트레스에 취약할 수 있으므로

대인관계 기술, 스트레스 관리, 정서조절전략 등에 대한 심리교육을 정기적으로 실시하는 것이 도움이 될 수 있다. 또한, 이미 소진된 교사에 대해서는 전문상담 인력을 배치하여 지속적으로 상담을 받을 수 있도록 배려할 필요가 있다. 이러한 제도적 차원의 지원이 마련된다면 학생과 소통하고 교육 활동에 전념하는 교사 본연의 역할 수행이 원활해 질 수 있을 것이다. 둘째, 교사소진과 학교생활적응 및 학업소진의 관계를 매개하는 자아탄력성의 역할에 주목할 필요가 있다. 본 연구에서 자아탄력성은 교사소진과 학교생활적응 및 학업소진 간 관계를 완전매개 하는 것으로 나타났다. 이는 담임교사의 소진이 높은 수준이라 할지라도 자아탄력성이 높은 수준으로 유지될 수 있다면 학교생활적응에도 문제가 없고, 학업소진의 위험성도 낮아질 수 있음을 의미한다. 자아탄력성 수준을 높일 수 있는 다양한 프로그램을 제공함으로써 아동의 건강한 학교 생활에 도움을 줄 수 있을 것이다.

본 연구의 제한점과 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 단일 시점의 횡단자료를 사용했기 때문에 인과관계를 규명하는 데에 한계가 있다. 자아탄력성이 학교생활적응 혹은 학업소진에 선행하는 변인인지에 대해서는 추가적인 연구가 필요하다. 또한, 교사소진으로 인해 아동의 학업소진이 높아진 것인지, 아동의 학업소진이 역으로 교사소진을 유발하는지에 대해서도 후속연구를 통해 확인해 볼 필요가 있다. 뿐만 아니라 종속변인으로 선정된 학교생활적응이나 학업소진은 물론, 독립변인인 교사소진이나 매개변인인 자아탄력성 역시 시간에 따라 변화할 수 있다. 동일한 담임교사의 효과를 검증하기 위해 자료 수집 기간을 1년으로 정할 필요는 있겠으

나, 학기 별로 각 1회에서 2회 가량 연구변인들을 반복측정 한다면 변인 간 인과관계를 보다 정밀하게 밝힐 수 있을 것이다. 둘째, 본 연구에서는 7개 학교로부터 84개 학급을 표집하여 연구대상으로 삼았다. 이때, 동일 학교에 속한 학급들은 학교풍토, SES 등 나름의 특성을 공유하고 있을 가능성이 존재한다. 따라서 후속 연구에서는 독립변인에 영향을 미칠 수 있는 학교 수준 변인을 고려한 3수준 다층 모형을 적용해 볼 필요가 있다. 셋째, 자아탄력성 하위요인 중 감정통제의 신뢰도가 낮게 나타나 자료 분석 시 제외되었다. 감정통제에 해당하는 문항을 살펴보면 ‘나는 화가 난 경우에 혼자 시간을 보내며 머리를 식힌다’와 같이 초등학생에게 적용하기 어려운 내용이 포함되어 있었다. 초등학생을 대상으로 실시할 수 있는 자아탄력성 측정도구의 타당도 및 신뢰도가 다시 검토될 필요가 있다. 넷째, 최근 높은 교육열로 인한 영향력이 초등학교수준으로 확대됨에 따라 초등학생이 받는 학업스트레스가 증가하는 추세에 있고, 초등학생을 대상으로 한 여러 연구에서의 학업소진척도의 신뢰도가 수용가능한 수준(.84~.91)으로 나타났다. 하지만 학업소진척도가 그동안 주로 중고생을 대상으로 한 연구에 활용되어왔고 ‘나는 공부에 대한 열정이 없다’와 같이 초등학생 수준에 다소 난해한 문항도 포함되어 있었다. 초등학생을 대상으로 실시 가능한 학업소진 측정도구를 개발할 필요가 있다. 마지막으로 본 연구의 모집단은 한국 초등학생이나 자료 수집의 어려움으로 인해 편의표집 하였으므로 일반화에 한계를 지닌다. 후속 연구에서는 모집단의 특성을 고려한 확률적 표본추출을 통해 본 연구의 결과를 재검증해 볼 필요가 있다.

초등학교에서 교사의 기대, 격려, 공감은 교육의 질 뿐 아니라 아동 발달 전반에 영향을 끼치는 과정적인 질(process quality)을 결정한다. 이때, 담임교사의 영향력은 그 학급에 속한 아동들에게 동일한 환경으로 작용하므로 신중하게 검토될 필요가 있다. 본 연구에서는 다층 구조방정식모형을 통해 교사 수준의 변인이 개인 수준의 매개변인과 종속변인에 미치는 영향력을 집단 간, 집단 내 수준으로 분리하고 이를 통합함으로써 위계적 자료에서의 매개효과 검증을 시도하였고, 아동에 대한 교사의 영향력을 실증적으로 확인할 수 있었다. 아울러, 학교생활적응 및 학업소진 수준에 영향을 주는 내적 요인인 동시에, 교육 및 훈련을 통해 변화가 가능한 자아탄력성의 다층적 속성을 규명했다는 점에서 본 연구의 의의를 찾을 수 있다.

참고문헌

- 강유경, 한유경 (2015). 초등학생의 학업적응에 영향을 미치는 변인 분석 연구. *교육학연구*, 53(3), 61-88.
- 강병재, 백영숙 (2013). 어린이집 교사의 심리적 소진과 교사-영유아 상호작용과의 관계에서 교수 창의성과 교수 효능감의 매개효과, *어린이미디어연구*, 12(1), 145-168.
- 강진아 (2010). 초등학교 담임교사의 심리적 소진이 학생의 학교생활적응과 학업적 자기효능감에 미치는 영향. *한남대학교 석사학위논문*.
- 권정은 (2011). 초등학교 6학년 담임교사의 소진 경험에 대한 내러티브 탐구. *전북대학교 대학원 석사학위논문*.

- 권태우, 조규관 (2015). 학업적 자기효능감, 가족의 응집성 및 적응성, 학급풍토가 아동의 학교생활적응에 미치는 영향. *학습자중심교과교육연구*, 15(7), 205-225.
- 김상미, 정익중, 임보람 (2011). 청소년의 인터넷 사용유형이 학교부적응과 학업성적을 매개로 우울과 공격성에 미치는 영향: 성별 차이를 중심으로. *학교사회복지*, 20, 175-195.
- 김성실 (2015). 부모-자녀간의 의사소통, 학업소진, 자아탄력성과의 관계. *아주대학교 석사학위논문*.
- 김소라 (2010). 초등학교 교사의 직무스트레스 측정도구의 타당화. *이화여자대학교 석사학위논문*.
- 김수진 (2011). 아동이 지각한 아버지의 의사소통유형과 학교생활적응과의 관계에서 자아탄력성의 매개효과. *경인교육대학교 석사학위논문*.
- 김수진 (2013). 아동의 학업스트레스와 학교생활적응과의 관계에서 자아탄력성의 조절효과. *가천대학교 석사학위논문*.
- 김수진, 김혜숙 (2011). 아동이 지각한 아버지의 의사소통유형과 학교생활적응과의 관계에서 자아탄력성의 매개효과. *초등상담연구*, 10(2), 203-221.
- 김아영 (2002). 자기결정성 이론에 따른 학습동기 유형 분류체계의 타당성. *교육심리연구*, 16(4), 169-187.
- 김아영 (2002). 학업동기 척도 표준화 연구. *교육평가연구*, 15(1), 157-184.
- 김정휘 (1991). 교사의 직무 스트레스와 정신신체적 증상 또는 탈진과의 관계. *중앙대학교 박사학위논문*.
- 김현주 (2015). 초등학생이 지각한 교사 학생관계와 학생의 자아탄력성 및 학교 적응연구. *초등교육학연구*, 22(1), 49-71.
- 김형렬, 이세영, 이이령, 김학한, 이원영 (2016). 교사 직무스트레스 및 건강실태 조사.
- 김혜선 (2004). 실업계 고등학교 교사의 자아효능감과 심리적 소진과의 관계. *단국대학교 석사학위논문*.
- 나은지 (2017). 아동이 지각한 담임교사의 의사소통과 친구 간 갈등해결전략의 관계에서 자아탄력성의 매개효과. *경인교육대학교 대학원 석사학위논문*.
- 문은영 (2016). 유아교사의 심리적 소진과 행복감이 유아의 교육기관 적응능력에 미치는 영향. *경희대학교 석사학위논문*.
- 박상희 (2010). 초등학생의 자아탄력성, 실패내성, 학교적응관계 연구. *한국교원대학교 석사학위논문*.
- 박선미 (2014). 종단, 다층 및 범주형 자료의 매개효과 분석방법. *전북대학교 대학원 박사학위논문*.
- 박순진 (2008). 개인의 인지적 종료 욕구와 부정적 기분 조절 기대치가 초등학교 교사 소진에 미치는 영향. *인천대학교 석사학위논문*.
- 박시연 (2016). 고등학생의 학업스트레스와 학업소진의 관계에서 자아탄력성의 매개효과. *공주대학교 석사학위논문*.
- 박영숙, 유순화, 한귀녀, 정애리 (2007). 교사의 직무만족도와 학생의 교사태도에 대한 지각이 초등학생의 학교적응에 미치는 영향. *초등교육연구*, 20(3), 449-467.
- 박은영 (2011). 아동의 학교적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. *청소년학연구*, 18(6), 1-27.
- 박은희 (1996). 자아탄력성(Ego-Resiliency), 지능 및 학업성취도와의 관계연구. *충남대*

- 학교 석사학위논문.
- 박지수 (2010). 초등학교 5학년 아동의 공감능력과 교우관계 및 자기조절 능력과의 관계. 경희대학교 석사학위논문.
- 방수산 (2008). 초등학생의 자아탄력성, 사회적 지지 및 학교생활적응과의 관계. 대구교육대학교 석사학위논문.
- 선화경 (2017). 교사의 자율성 지지가 아동의 자기통제력에 미치는 영향: 자아탄력성을 매개변인으로. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 성순옥, 박미단, 김영희 (2013). 청소년의 학교 스트레스와 학교생활적응과의 관계에서 자아탄력성의 매개효과. 청소년학연구, 20(8), 49-70.
- 신혜영 (2005). 어린이집 교사의 직무 스트레스와 효능감이 교사 행동의 질에 미치는 영향. 아동학회지, 26(5), 105-121.
- 심숙영 (1991). 통제할 수 없는 스트레스 상황에 대한 아동의 대처전략 연구. 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 양정호, 엄미경 (2015). 창조적 미래인재 양성을 위한 정책방향과 과제. KDI 한국개발연구원 중장기 경제발전 전략 정책세미나 발표자료. 세종시: 한국개발연구원.
- 오영미, 허일범 (2016). 초등학생의 학업스트레스와 학교적응의 관계에서 자기자비의 매개효과. 청소년상담연구, 24(2), 59-74.
- 유정이 (2002). 교육환경의 위험요소와 사회적 지지가 초등학교 교사의 심리적 소진에 미치는 영향. 초등교육, 15(2), 315-328.
- 윤다혜 (2015). 초등교사의 직무스트레스와 회복탄력성이 심리적 소진에 미치는 영향. 서울교육대학교 석사학위논문.
- 이나영, 국지윤, 김영옥 (2014). 보육교사의 심리적 소진과 교사-영유아 상호작용의 관계에서 정서노동의 매개효과. 한국영유아보육학, 89, 341-359.
- 이병희 (2011). 학년 초기 초등학생의 자아탄력성과 학교적응의 관계에서 교사신뢰의 매개효과. 상담학연구, 12(5), 1779-1791.
- 이운주 (2004). 초등학생의 자아탄력성과 부모 갈등이 학교생활적응에 미치는 영향: 상급생을 중심으로. 상담학연구, 5(2), 435-449.
- 이운주 (2004). 초등학생의 자아탄력성과 부모 갈등이 학교생활적응에 미치는 영향: 상급생을 중심으로. 상담학연구, 5(2), 435-339.
- 이운주 (2008). 중학생의 자살위험요인에 대한 자아탄력성의 조절효과. 상담학연구, 9(2), 659-673.
- 이은자, 송정아 (2017). 청소년의 학업중단 경험연구 - H청소년대안센터 학업중단 청소년을 대상으로. 상담학연구, 18(5), 213-237.
- 이제호 (2017). 초등학교 교사의 심리적 소진에 대한 잠재프로파일 및 영향요인 분석. 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이희영, 정민상 (2007). 비합리적 신념이 교사 소진에 미치는 영향. 수산해양교육학회, 19(3), 467-477.
- 장성화, 최은희, 이주연 (2016). 초등학생의 심리적 안녕감이 학교생활적응과 일상생활 스트레스에 미치는 영향: 자아탄력성의 매개효과. 아동교육, 25(2), 353-364.
- 정민상 (2007). 교사의 소진과 비합리적 신념의 관계. 부경대학교 석사학위논문.
- 정선아, 이고운 (2016). 국내 아동청소년 자아탄력성 증제의 효과 연구: 메타분석. 정신

- 간호학회지, 25(3), 237-248.
- 정여원, 김정아 (2015). 자아탄력성에 대한 개념분석. 한국성인간호학회지, 27(6), 644-655.
- 정연홍, 유형근 (2016). 교사의 심리적 소진 측정도구 개발. 아시아교육연구, 17(3), 303-326.
- 정익중, 이정은, 이상균 (2011). 지역아동센터 야간보호교사의 소진과 이직이 아동의 학교적응 및 학업성취에 미치는 영향. 한국지역사회복지학, 37, 137-163.
- 정현태, 임우섭, 김용주 (2017). 고등학생이 지각한 가족관계, 담임교사의 의사소통, 자아탄력성과 학교생활적응 간의 구조관계. 미래교육학연구, 30(1), 1-23.
- 조성화 (2013). 초등학생의 완벽주의 성향과 학업소진의 관계: 자아탄력성과 스트레스 대처행동의 매개효과. 대구가톨릭대학교 석사학위논문.
- 조아선 (2009). 아동이 지각하는 초등학교 담임교사의 교사 지도력과 아동의 학교적응행동 간의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 조주연, 김명소 (2013). 초등학생의 학업소진 및 학업열의에 관한 남녀 차이 연구. 한국심리학회지 여성, 18(4), 477-497.
- 조환이 (2015). 초등학교교사의 소진(Burnout)에 관한 연구: 개인자원과 직무자원의 조절효과를 중심으로. 국제뇌교육종합대학원 박사학위논문.
- 차진훈 (2016). 학교교사 소진 관련 변인에 대한 메타분석. 경북대학교 석사학위논문.
- 채호숙 (2008). 초등학생의 자아탄력성, 학업적 실패내성, 학교생활적응 간의 관계. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 최성순 (2014). 초등 고학년의 자아존중감, 자기결정성동기, 자아탄력성과 학교 적응의 관계. 충남대학교 석사학위논문.
- 최인재, 모상현 (2012). 아동·청소년 정신건강 증진을 위한 지원방안 연구 II: 조사결과 자료집. 서울: 한국청소년정책연구원.
- 최현주 (2017). 학급풍토와 학업소진 간 관계에서 인지적 정서조절전략의 조절효과. 한국청소년연구, 28(4), 33-75.
- 최현주, 정윤미, 김지원, 이상민 (2015). 위계선형모형(HLM)을 적용한 초등학생의 학생-교사에착, 학급풍토, 학교행복감의 관계. 한국심리학회지, 29(3), 129-149.
- 편무경 (2012). 초등 영재학생의 학업적 완벽주의와 학업소진의 관계에서 자아탄력성과 메타-인지전략의 매개효과. 인천대학교 석사학위논문.
- 한광현 (2008) 교사의 자원과 대처전략 그리고 소진의 관계. 경영교육논총, 49, 327-349.
- 한은아 (2010). 부모의 양육태도와 부모 소진 및 초등학생 학업소진과의 관계. 고려대학교 석사학위논문.
- 허난설 (2015). 근거 이론을 활용한 초등교사 소진 및 대처 과정에 대한 연구. 한국교원교육연구, 32(4), 73-101.
- 한정아 (2013). 초등학생이 지각한 교사의 축진적 의사소통과 학교행복감의 관계에서 자아탄력성의 매개효과. 경인교육대학교 석사학위논문.
- 홍주리 (2011). 초등학생이 지각한 학급풍토 및 학급건강성이 학교생활 적응에 미치는 영향. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- Bakker A. B. & Schaufeli W. B. (2000). Burnout contagion processes among teachers. *Journal of Applied Social Psychology* 30, 2289-2308

- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2003). The socially induced burnout model. In S. P. Shohov (Ed.), *Advances in psychology research* (Vol. 25, pp. 13-30). New York: Nova Science Publishers.
- Bakker, A., Emmerik, H. V. and Euwema, M. (2006) Crossover of Burnout and Engagement in Work Teams. *Work and Occupations*, 33, 464-489.
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 511-528.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-80.
- Block, J. (1982). Assimilation, accommodation, and the dynamics of personality development. *Child Development*, 53(1), 281-291.
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and Ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and social psychology*, 70(2), 349-361.
- Block, J. H. & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology* (pp.39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development: Vol. 6 Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues* (pp. 187-249). Greenwich, CT: JAI Press.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems. *Psychological Bulletin*, 127(1), Jan 2001, 87-127
- Farber, B. A. (1991). *The Jossey-Bass education series. Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Garmezy, N. (1983). Stressor in childhood. In N. Garmezy. & Rutter, M (Eds.), *Stress, coping, and development in children* (pp.170-198). New York; MacGraw-Hill.
- González-Morales, M., Peiró, J. M., Rodríguez, I., and Bliese, P. D. (2012). Perceived collective burnout: A multilevel explanation of burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 25, 43-61.
- Harvey, J., & Delfabbro, P. H. (2004). Psychological resilience in disadvantaged youth: A critical overview. *Australian Psychologist*, 39(1), 3-13.
- Howes, C., & Stewart, P. (1987). Child's play with adults, toys, and peers: An examination of family and child care influences. *Developmental Psychology*, 23, 423-430.
- Kamtsios, S. (2012). Sources of stress and stages of change for stress management in school age children: Proposals for points of intervention. *Scientific Journal of Pure and Applied Sciences*, 1, 133-143.
- Klohn, E. C. (1996). Conceptual analysis and measurement of the construct of ego-resiliency. *Journal of Personality and social psychology*, 70(5), 1067-1079.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *Maslach*

- Burnout Inventory Manual, Consulting Psychologists Press.* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *The Maslach Burnout Inventory* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it.* San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397-422.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227-238
- Nelson, S. E., & Dishion, T. J. (2004). From boys to men: Predicting adult adaptation from middle childhood sociometric status. *Development and Psychopathology, 16*, 441-459.
- Palmer, P. (1997). *Courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pals, J. L. (1999). Identity consolidation in early adulthood: Relations with ego-resiliency, the context of marriage, and personality change. *Journal of Personality, 67*, 295-329
- Preacher, K. J., Zhang, Z., & Zyphur, M. J. (2011). Alternative methods for assessing mediation in multilevel data: The advantages of multilevel SEM. *Structural Equation Modeling, 18*, 161-182.
- Preacher, K. J., Zyphur, M. J., & Zhang, Z. (2010). A general multilevel SEM framework for assessing multilevel mediation. *Psychological Methods, 15*, 209-233.
- Rees, G., Andresen, S., & Bradshaw, J. R. (2016). *Children's Views on Their Lives and Well-being in 16 Countries: A report on the Children's Worlds survey of children aged eight years old 2013-15.* Research Report. Jacobs Foundation.
- Rountree B. H. (1984). Psychological burnout in task groups. *Journal of Health and Human Resources Administration 7*, 235-248.
- Rutter, M. (1987). Psychological resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*, 316-331.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive Symptoms and School Burnout During Adolescence: Evidence from Two Cross-lagged Longitudinal Studies. *Journal of Youth Adolescence, 38*, 1316-1327.
- Schwab, R. L., Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly, 10*(3), 14-30.
- Shin, H. J., Puig, A., Lee, J., Lee, J. H., & Lee, S. M. (2011). Cultural validation of the maslach burnout inventory for Korean students. *Asian Pacific Education Review, 12*(4), 633-639.
- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are.* New York: Guilford Press.
- Smeekens, S., Riksen-Walraven, J. M. A., & Van Bakel, H. J. A. (2007). Cortisol reactions in five-year-olds to parent-child interaction: The moderating role of ego-resiliency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(7), 649-656.
- Steiner, K. D. (2017). A Qualitative analysis of

- primary school teachers' burnout patterns. *The New Educational Review*, 48(2), 179-189.
- Swanson, J., Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & O'Brien, T. C. (2011). Predicting early adolescents' academic achievement, social competence, and physical health from parenting, ego resilience, and engagement coping. *Journal of Early Adolescence*, 31(4), 548-576.
- Zettergren, P., Bergman, L. R., & Wängby, M. (2006). Girls' stable peer status and their adulthood adjustment: A longitudinal study from age 10 to age 43. *International Journal of Behavioral Development*, 30(4), 315-325.

원 고 접 수 일 : 2018. 02. 16.

수정 원고접수일 : 2018. 03. 30.

최종 게재 결정일 : 2018. 04. 01.

The Relationship among Teacher Burnout, Students' School Adjustment and Academic Burnout: Multilevel Mediation of Ego Resilience

Jin-Sook Sung

Sincheon Elementary School

Hyunju Choi

Ulsan University

The purpose of this study was to test multilevel mediating effect of ego resilience in the relationship among teacher burnout, students' school adjustment and academic burnout. The data were collected from elementary school homeroom teachers ($N=840$) and their students ($N=1,825$). To examine the mediating effect of ego resilience, multilevel structural equation modeling was employed. The results indicated that high level of teacher burnout was connected to low level of students' school adjustment and high level of students' academic burnout. In addition, students' ego resilience mediated the path from teacher burnout to students' school adjustment/academic burnout. Practical implications were discussed to enhance students' school adjustment and to reduce students' academic burnout.

Key words : teacher burnout, ego resilience, school adjustment, academic burnout, multilevel structural equation modeling