

특수교사의 변명과 소진의 관계에서 교사-학생 관계에 대한 교사효능감의 매개효과

최 희 철 (광주여자대학교)
김 영 미 (광주여자대학교)
이 미 아 (남부대학교)
서 유 경 (부산대학교)
황 현 철 (제주대학교 대학원)
김 예 슬 (전남대학교 대학원)

〈요 약〉

본 연구의 목적은 특수교사의 변명과 소진 간의 관계에서 교사-학생 관계에 대한 교사효능감의 매개효과를 검증하는 것이다. 본 연구는 임의표집에 의해 표집된 특수교사 157명을 연구대상으로 하였고, 연구의 목적을 달성하고자 단순매개모형 분석을 하였다. 본 연구의 주요 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 특수교사의 변명이 소진에 미치는 직접효과는 부적으로 유의한 관계를 보였다. 이는 특수교사가 변명한 상태에 있을수록 소진을 적게 경험한다는 것을 보여준다. 둘째, 교사-학생 관계에 대한 교사효능감이 변명과 소진 간의 관계를 매개하는 효과는 유의하였다. 이는 특수교사가 변명한 상태에 있을수록 교사-학생 관계에 대한 교사효능감이 높고, 이는 다시 소진을 적게 경험한다는 것을 보여주었다. 본 연구의 결과들은 특수교사의 변명을 촉진할 수 있는 지원을 제공하거나, 당장의 변명의 향상이 어려울 경우 특수교사가 학생과 관계를 잘 형성할 수 있다는 자신감을 강화하는데 초점을 둔 프로그램을 시행하는 것이 소진을 완화하는 데 기여할 수 있음을 시사한다.

〈주제어〉 특수교사, 변명, 소진, 교사-학생 관계에 대한 교사효능감

I. 서 론

1. 연구의 필요성

타인을 조력하는 일에 종사하는 전문가들은 많은 시간을 타인에게 깊이 관여하고, 타인과 상호작용하면서 상대가 경험하는 심리적, 사회적, 신체적 문제 등을 개선하기 위해 노력하지만 상호작용 동안 분노, 당황, 두려움, 절망을 경험한다(Maslach & Jackson, 1981). 장애학생과 많은 시간을 보내는 특수교사는 상호작용 과정에서 긍정적 경험뿐만 아니라 부정적인 경험과 감정에 빠져드는

상황에 직면할 수 있다. Maslach와 Jackson(1981)은 조력 전문가들이 스트레스가 되는 부정적 경험과 감정에 머물면, 정서적으로 지쳐 소진을 경험할 수 있다고 하였다. 소진은 3가지 심리적 증상, 즉 정서적 고갈의 증가, 비인간화의 증가, 개인적 성취감의 감소로 구성되는 현상이다(Maslach, & Jackson, 1981; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). 소진이 높아 교직 수행에서 낮은 직무만족을 경험하는 교사는 성장과 발전보다 쇠퇴를 경험할 수 있으므로(최희철, 김영미, 이미아, 박상희, 2024) 소진의 예측요인을 알아보는 것은 매우 중요하다고 볼 수 있다.

교사는 소진을 경험하며(Brunsting et al., 2022), 특히 타 직군에 비해 정서적 고갈을 더 높게 경험하는 것으로 확인되고 있다(황매향, 박알뜨리, 김명섭, 2024). 특수교사는 직무 책임의 독특성으로 소진이 더 심할 수 있다고 여겨진다(장량, 이예다나, 2022; Garwood, Werts, Varghese, & Gosey, 2018). 그러나 특수교사와 일반교사의 소진을 비교한 결과, 전자는 더 높은 정서적 고갈을 경험하나, 비인간화 경험은 낮고, 개인적 성취 경험은 더 높았다(Brunsting et al., 2022). 이는 특수교사들이 정서적으로 과로하다고 느끼면서도 학생들과 관계를 원활하게 맺고 있으며, 자부심을 느끼고 있다는 징표로 해석된다. 하지만 정서적 고갈이 직무요구를 감당할 마음의 에너지가 바닥나고, 만성적으로 피로하고, 업무가 부담스럽고, 더는 버티기 어렵다는 한계에 도달한 느낌을 뜻함을 고려하면(Maslach, & Jackson, 1981; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001), 소진을 소홀히 해서는 안 될 것이다. 한 연구(이영만, 2016)는 교사의 소진이 높을수록 직무만족과 몰입이 낮고, 이직 의도가 높으며, 다른 연구(배옥경, 김자경, 강혜진, 2013)는 특수교사의 소진이 심할수록 직무만족이 낮다는 결과를 보여주었다. 결국 소진은 특수교사의 직무에서 즐거움, 보람의 경험을 방해하며, 학교와 구성원을 향한 소속감이나 충성심을 떨어뜨리고, 교직을 떠나겠다는 마음을 갖게 하는 부작용을 낳을 것으로 보인다.

좋은 교사를 규정하는 심리적 자질이 있다면 소진은 그 자질과는 거리가 멀 것이다. 특수교사가 소진으로 교수-학습 과정이 즐겁지 않다면 그로 발생할 교육의 질 저하는 학생에게 돌아갈 것이다. 이에 다수의 선행연구는 특수교사의 소진 관련 요인을 찾고자 하였다. 일부 연구는 개인 배경변인과 소진의 관련성을 살폈다. 근무 형태와 관련하여 특수학교와 특수학급 중 어느 하나에서 근무한 교사에 비해 두 형태 모두에서 근무한 교사가 소진이 더 높고, 대학원 졸업자보다 대졸자가 더 높았다(송현중, 2017). 다른 연구(배옥경, 김자경, 강혜진, 2013)는 사립학교보다 공립학교 근무자가 소진이 더 높다는 결과를 제시하였다. 교직 경력(김자경, 강혜진, 2020; 송현중, 2017)과 학교급(김자경, 강혜진, 2020; 박경옥, 김지연, 2021)에 따라서도 소진에 차이가 있었다. 이 연구들은 특수교사 중 누가 더 소진이 심한지를 보여주었다. 둘째, 특수교사의 직무 환경 관련 연구들은 학생의 도전행동이 많을수록(박재국, 2021; 이필상, 2017; 정지희, 2023; Brunsting et al., 2022; Garwood et al., 2018), 직무에서 역할갈등, 역할모호성(정경용, 조정연, 2011), 부당한 처우나 소외의 분위기가 심할수록(윤소민, 2022) 소진이 높음을 보여주었다. 이 연구들은 직무환경이 소진을 악화하는 지를 살펴봄으로써 소진을 경험하는 특수교사를 둘러싼 조직, 직무요구, 인간관계 등을 공식 조직의 개입으로 조정하는 것이 중요함을 보여주었다.

한편, 메타분석 연구(이영만, 2016)에 의하면, 개인 내면의 심리적 요인에서 소진의 선행조건을 찾은 연구들도 있다. 심리적 요인은 환경에서 발생하는 사건을 지각, 평가, 해석하고, 반응하는

방식에 영향을 미치기 때문이다. 예를 들어, 특정 목표의 수행에 필요한 행위 과정을 조직 및 실행할 수 있다는 자신감을 뜻하는 자기효능감이 높으면(Bandura, 1997), 감당하기 버거운 정도가 아니라면 그 상황을 대처해 나갈 것으로 기대할 수 있다. 이영만(2016)에 의하면, 보호요인(탄력성, 자존감, 교직전문성, 자기위로능력, 자기효능감 등)이 높으면 소진이 낮고, 위험요인(완벽주의, 직무스트레스, A형 성격, 감정노동)이 높으면 소진이 높았다. 서미옥(2017)은 메타분석으로 교사의 자아탄력성, 교사효능감, 개방성, 성실성, 외향성, 우호성이 높을수록 소진이 낮고, 완벽주의, 신경증이 높을수록 소진이 높다는 결과를 제시하였다. 이 연구들은 소진을 경험하지 않으려면 효율적인 심리적 기능과 함께 이를 관리할 능력이 중요함을 보여준다.

개인 내면의 심리적 요인들에 초점을 맞춘 일부 연구(최희철 외, 2024; Diener et al., 2010; Keyes, 2002)는 긍정적인 심리적, 사회적 요인들을 통합한 플로리싱, 변영(thriving)이 개인의 삶에 미치는 영향을 알아보았다. Diener 외(2010)는 인간의 변영을 사회-심리적 기능에서의 안녕으로 개념화하고 이를 플로리싱(fLOURISHING)으로 명명하였다. 플로리싱은 쾌락적 관점보다 자기실현적 관점의 안녕과 관계가 깊으며, 삶의 의미와 자아실현, 사회적 기여의 의미를 강하게 반영한다(최희철 외, 2004). 플로리싱은 심리적 기능(목적과 의미가 있는 삶, 활동을 향한 몰입과 흥미, 자기존중, 낙관주의, 중요한 활동에 대한 유능성의 발휘), 사회적 기능(지지적이고 보람있는 관계의 형성, 타인의 행복에 대한 기여, 타인으로부터 존경받기)의 차원을 포괄하는 개념이다. 이후 Su, Tay와 Diener(2014)는 두 가지 안녕을 포괄하여 정신적, 신체적, 사회적으로 긍정적 기능을 최대한 발휘하는 상태를 변영(thriving)으로 재정의하였다. 이들은 변영의 구성요소로 7개 차원(주관적 안녕, 관계, 참여, 의미, 숙련도, 자율성, 낙관주의)의 18개 영역(예: 삶의 만족, 지지, 몰입, 자기효능감)을 제안하였다. 일부 연구는 특수교사를 대상으로 플로리싱이 높을수록 그릿(최희철 외, 2024), 직무만족이 높다는 결과(박상희, 최희철, 박희정, 김영미, 신혜정, 2024; 최희철 외, 2024)를 제시하였다. 이 결과들은 분명히 변영할수록 소진이 낮을 것임을 시사한다. 그러나 이 가설은 경험적 연구로 확인되어야 할 것이다.

변명과 소진의 관계는 변영을 구성하는 개별 하위요인을 중심으로 연구되어왔다. 예를 들어, 직장인은 플로리싱할수록 소진이 낮았고(정승철, 2022), 특수교사는 자율성이 높을수록 소진이 낮았다(김신혜, 원성준, 2024). 교사 소진 연구에서는 부적 정서가 높을수록 소진이 높았고(조한익, 2024), 사회적 지지가 높을수록 소진이 낮았다(조은혜, 이승엽, 정철영, 2021). 이영만(2016)의 연구에서 자존감, 자기효능감이 높을수록 소진이 낮았다. 이 연구들은 변영을 구성하는 다양한 심리적 요인이 높을수록 소진이 낮음을 보여주었다. 따라서 본 연구는 특수교사의 변영이 높을수록 소진이 낮을 것으로 기대하였다. 그리고 변영할수록 소진이 낮은 것과 관련하여 그 매개과정으로 고려해볼 변인들은 다양하겠으나 특수교사와 관련한 중요한 변인은 교사-학생 관계에 대한 교사효능감일 것이다. 변영 상태에 있는 특수교사는, 예를 들어, 학생의 문제행동이 매우 도전적인 상황일 지라도, 개선될 것이라는 낙관성을 보이거나, 동료 교사의 지지를 구하거나, 학생이 도움이 필요한 상황으로 지각하고 학생을 향한 이해와 포용, 관심, 친밀감을 형성하는데 자신감을 유지할 수 있을 것으로 기대된다. 이러한 교사-학생 관계에 대한 교사효능감은 학생과 관계를 형성하고 지도하는

발판으로 작용하여 학생과의 깊은 상호작용 과정에서 개선과 변화라는 성공을 낳음으로써 소진을 덜 경험하게 할 것으로 기대된다.

Bandura(1997)에 의하면, 효능감은 어떤 상황에서 개인이 얼마나 많은 노력을 할지, 실패나 장애물이 있을 때 얼마나 인내할지 등 행동 과정에 영향을 미친다. 이러한 효능감은 긍정적 정서, 숙달과 성취, 사회적 설득에 의해 영향을 받는다(Bandura, 1997). 이런 관점에 의하면, 학생과의 친밀하고 건설적인 관계 형성에 대한 교사의 자신감을 나타내는 교사-학생 관계에 대한 교사효능감(권순구, 봉미미, 김성일, 2016)은 번영의 영향을 받아 향상되는 한편, 이는 다시 장애학생과의 관계에서 경험하는 실패를 인내하고 대처하는 행동에 영향을 미쳐 소진을 낮출 것으로 기대된다. 본 연구는 지금까지 살펴본 이론적 논의와 선행연구들의 결과에 기반하여, 특수교사의 번영과 소진의 관계가 교사-학생 관계에 대한 교사효능감에 의하여 매개될 것으로 보고 이를 검증하고자 하였다.

2. 연구 문제

본 연구는 특수교사의 번영과 소진의 관계에서 교사-학생 관계에 대한 교사효능감의 매개효과를 알아보고자 한다. 본 연구의 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 특수교사의 번영과 소진의 관계는 어떠한가?

둘째, 특수교사의 번영과 소진의 관계에서 교사-학생 관계에 대한 교사효능감의 매개효과는 어떠한가?

II. 이론적 배경

1. 특수교사의 소진

특수교사는 소진 수준이 높은 직업으로 여겨진다(Brunsting et al., 2022). 특수교사들은 장애학생의 특성을 고려해야 하는 직무의 독특성(예: 개별화된 교육 지원과 도전행동 지원에 대한 부담감 등)(장량, 이예다나, 2022; Brunsting et al., 2022; Garwood et al., 2018)으로 소진에 노출될 위험이 많다. 이러한 소진은 만성적인 직무 스트레스가 개인의 대처 능력을 넘어설 때 발생할 수 있다(정송, 노언경, 2020; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). 소진의 초기 연구는 타인을 조력하는 직업, 예를 들어, 돌봄 역할을 수행하는 휴먼 서비스와 교육 역할을 수행하는 교육 분야 종사자들이 타인들과 밀접하게 상호작용하는 과정에서 겪는 정서적 어려움에서 출발하였다(Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). 그러나 이후로 타인을 조력하는 대인 서비스와 관련 없는 직장인들도 유사한 어려움을 경험하는 것이 확인되면서 소진 연구는 모든 직업군으로 확대되었다(황매향, 박알뜨리, 김명섭, 2024).

소진은 세 가지 심리적 증상, 즉 정서적 고갈의 증가, 비인간화의 증가, 개인적 성취감의 감소로 구성되는 심리적 증후군으로 개념화 된다(Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). 정서적 고갈은 감정적이고 신체적인 자원이 고갈되어 지친 상태를 의미하고, 비인간화는 대인관계적 맥락에서 부정적이고 냉담하거나 과도하게 분리된 반응으로 직무와 관련된 사람들에게 비인격적 반응을 보이는 것을 의미하며, 개인적 성취감 감소는 자기 평가 차원으로서 직장에서의 성과 및 생산성 부족을 느끼는 상태를 의미한다(Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). 특수교사에게 있어서 소진의 각 차원은 다음처럼 나타날 수 있다(Brunsting et al., 2022; Garwood et al., 2018). 첫째, 특수교사의 정서적 고갈은 학생의 개별화교육계획을 수립하는 것과 같은 반복되는 일을 하는 동안 결정 피로(decision fatigue)를 겪거나 너무 피곤해서 자신을 돌보지 못하는 현상으로 나타날 수 있다. 둘째, 특수교사의 비인간화는 학생의 질문, 도전행동, 참여 시도를 무시하는 모습으로 나타날 수 있다. 셋째, 특수교사의 개인적 성취감 감소는 자신의 교육적 노력이 쓸모없다고 느끼거나 좌절하는 모습으로 나타날 수 있다. Brunsting 외(2022)는 특수교사의 소진을 Maslach 외(1996)의 매뉴얼에 보고된 일반교사의 소진과 비교하였는데, 특수교사는 상대적으로 정서적 고갈은 심하고, 개인적 성취감의 감소는 적게 경험하며, 비인간화의 수준이 낮았다.

특수교사의 소진은 학생의 교육적 요구나 업무적 요구의 대처에 필요한 정서적 에너지는 바닥난 상황에서, 학생을 인격적으로 대하기 어렵고, 유능한 교사가 아니라는 자기비평적 사고 등을 포함한다는 점에서 소진 증상만으로도 어려운 경험일 수 있다. 더 큰 문제는 소진이 다른 문제들을 파생한다는 점이다. 예를 들어, 소진을 겪는 특수교사는 직무만족이 낮았다(강영택, 이정현, 2014; 김은라, 박재국, 2017; 김자경, 2017; 이성용, 2020; 박재국, 2021; 배옥경, 김자경, 강혜진, 2013; 장진희, 김성애, 2013). 교육현장에서 교수-학습의 과정과 생활지도를 통해 학생들의 개선과 변화를 지각하며 즐거움과 보람 등을 경험해야 하는 데 소진을 겪는 특수교사들은 그러한 경험에서조차 어려움을 겪을 것으로 보인다. 또한, 소진은 이직의 위험을 높이고, 이로 인한 인력 부족을 매우 고자 준비와 경험이 부족한 교사의 채용으로 이어지는(Brunsting et al., 2022) 문제를 낳을 수도 있다. 특수교사의 소진은 학생의 학업적 성취와 관련하여 개별화교육계획에서 설정된 목표 달성의 실패, 학생들의 의사소통 시도의 차단, 근거기반 교수법 사용의 감소와 같은 문제로도 연결될 수 있다(Brunsting et al., 2022). 결국 소진은 특수교사 개인의 문제로 끝나지 않고 학생과 교육당국 모두에 부정적 영향을 미칠 수 있는 것으로 보인다.

선행연구들은 소진의 관련요인을 파악하고자 다양한 측면을 탐색해왔다(Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). 소진 발생의 주요 원천으로 직무 특성(예: 직무요구, 직무자원), 직업적 특성(예: 높은 대인접촉 vs 낮은 대인 접촉), 조직적 특성(예: 상황적 맥락으로서 조직의 공정성과 형평성)이 탐색되었고, 누가 소진을 경험하는지와 관련하여 인구 통계적 특성, 성격특성, 직업태도 등이 탐색되었다. 이러한 탐색에서 직무요구는 과하면서 직무자원은 적을수록 소진이 심하고, 일반적인 직무 스트레스와 고객 관련 스트레스 요인도 소진과 관련이 있으며, 특수교사와 같이 돌봄과 교육의 역할을 모두 수행하는 과정에서 경험하는 감정 표현 또는 억제의 요구와 감정 노동 관련 요인도 소진과 관련이 있었다(Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). 일부 연구에서 특수교사는 감정노동자로

여겨지는데(김나경, 이동귀, 2019; 박경옥, 김지연, 2021), 선행연구들에 따르면, 특수교사들은 도전적 행동을 보이는 학생들과 상호작용 하는 과정에서 불편함을 느껴도 감정표현을 조절해야 하므로, 학생의 도전행동이 많을수록 더 많은 소진을 경험하는 것으로 확인되고 있다(박재국, 2021; 이필상, 2017; 정지희, 2023; Brunsting et al., 2022; Garwood et al., 2018). 특히, 타인에 대한 공격이나 기물파손과 같은 심각한 문제행동이나 자해 행동을 보이는 경우(정지희, 2023), 장애학생의 폭력행동으로 상해를 경험한 경우(이필상, 2017; 정지희, 2023)에 특수교사들은 소진을 경험하는 것으로 나타났다. 이 연구들은 소진의 원천을 다루었다고 볼 수 있다.

한편, 다른 연구들은 특수교사의 임파워먼트와 교직적응탄력성(김영한, 서영, 강소영, 구현진, 권수정, 2014), 사회적 지지(오혜정, 2014), 교사효능감(박알린, 양영선, 2016)은 특수교사의 소진에 부정적 영향을 미친다는 것을 보여주었다. 이 연구들은 누가 소진을 경험하는지에 대해서 다루었다고 볼 수 있다. 이러한 연구들을 보면 누가 소진을 경험하는지와 관련된 심리적 요인으로서 번영에 대해서는 적극적으로 알아보지 않았음을 알 수 있다. 또한, 특수교사가 하루의 대부분을 장애학생과 지내야 하는 직업이란 것을 고려하면, 교사-학생 관계에 대한 교사효능감이 중요할 수 있는데 이에 대해서도 알아보지 않았다. 따라서 본 연구는 번영, 교사-학생 관계에 대한 교사효능감, 소진의 관계에 대해서 알아보고자 하며, 더욱 구체적인 내용은 아래에서 살펴보기로 한다.

2. 특수교사의 번영과 소진 사이의 관계

정신건강을 정신질환의 부재가 아닌 긍정적인 정서와 삶에서의 긍정적인 기능으로 구성된 증후군으로 개념화 한 Keyes(2002)의 노력 이후로 연구자들은 인간의 번영(flourishing)에 관심을 보여 왔다(김진주, 서은국, 구자영, 허성용, 2007; 최희철 외, 2024; Diener et al., 2010; Fredrickson & Losada, 2005). Keyes(2002)는 정서적, 심리적, 사회적 안녕이 존재하는 상태를 번영으로 보았다. Fredrickson과 Losada(2005)에 따르면, 번영(flourishing)은 개인이 4가지 특성에서, 즉 좋음(goodness: 뛰어난 기능, 행복, 만족), 생산성(generativity: 행동의 유연성, 확장된 사고와 행동의 목록), 성장(growth: 개인적 자원 및 사회적 자원의 지속적인 획득), 탄력성(resilience: 역경으로 인한 후유증 속에서 생존과 성장)이 최적의 범위에서 기능하는 것이라고 하였다. Su 외(2014)는 정신적, 신체적, 사회적으로 최상의 범위에서 긍정적으로 기능하는 상태를 번영(thriving)이라 하였다. Su 외(2014)는 번영의 측정에서 Keyes(2002)보다 더욱 포괄적 접근을 취하면서, 삶의 만족과 긍정적 정서, 부정적 정서를 포함하는 주관적 안녕(SWB), 지지적이고 풍요로운 인간관계(지지, 공동체, 신뢰, 존중, 외로움, 소속감), 일상 활동에 대한 흥미와 몰입, 삶의 의미와 목적, 숙달감과 성취감(기술, 학습, 성취, 효능감, 자존감), 통제감과 자율성, 낙관주의 등 7가지 핵심 이론적 차원에서 잘 기능하는 상태를 번영이라고 보았다. 이처럼 인간이 잘 기능하고 있음을 나타내는 번영의 상황에 있는 특수교사는 높은 직무요구에도 불구하고 소진을 적게 경험할 것으로 기대된다. 이와 관련하여 구체적으로 알아보면 다음과 같다.

지금까지의 선행연구에서 번영이 소진에 미치는 효과를 알아본 직접적인 연구보다 번영에

포함된 개별 구성개념들과 소진의 관계를 알아본 연구들은 상당수 있다. 예를 들어, 특수교사의 기본심리욕구(자율성, 유능감, 관계성)와 소진의 관계를 알아본 연구(김신혜, 원성준, 2024)에서 자율성이 높을수록, 유능감이 높을수록, 관계성이 높을수록 소진이 낮았다. 자율성은 변명의 자율성, 유능감은 효능감, 관계성은 소속감과 유사한 개념으로 이 세 변인이 높을수록 특수교사의 소진이 낮다는 결과는 변명할수록 소진이 낮을 것임을 시사한다. 더불어 이 연구에서 교장 및 관리자, 동료 교사의 지지는 소진과 부적 상관관계를 보였다. 이러한 지지는 변명의 하위 요인인 지지, 공동체와 중첩되는 개념이므로 특수교사의 변명이 소진과 부적 상관관계를 보일 것으로 기대할 수 있다. 교사의 정서와 소진의 관계를 메타분석한 연구(조한익, 2024)에서 긍정적 정서(즐거움, 자부심)는 소진과 부적인 상관관계를 보였다. 이러한 긍정적 정서는 변명을 구성하는 긍정적 정서와 유사하므로 특수교사의 변명이 높을수록 소진이 낮을 것으로 기대할 수 있다. 초등교사의 소진에 대해 알아본 메타분석 연구(조은혜, 이승엽, 정철영, 2021)에서도 사회적 지지, 교사효능감이 소진과 유의한 부적 상관관계를 보였다. 이영만(2016)의 연구에서도 자존감, 사회적 지지, 효능감이 높을수록 소진이 낮은 것으로 확인되었다. 이 연구들은 변명의 하위 요소로 포함된 다수의 변인들이 소진과 유의한 부적 관계가 있음을 보여준다. 하지만 보다 종합적이고 포괄적인 변명과 소진과의 관계를 분석하지 않았다는 점에서 한계가 있다. 본 연구는 변명은 특수교사가 마주하는 직무요구에 대응할 수 있는 개인 내적 자원으로 기능할 것으로 기대한다.

3. 변명과 소진의 관계에서 교사-학생 관계에 대한 교사효능감의 매개효과

교사효능감은 학습자로부터 긍정적 결과물이나 변화를 이끌어낼 수 있다는 교사의 믿음을 의미(권순구, 봉미미, 김성일, 2016)하는 한편, 교사-학생 관계에 대한 교사효능감은 교사가 학생과 친밀하고 건설적인 관계를 형성할 수 있다는 믿음을 가리킨다(권순구, 봉미미, 김성일, 2016). 따라서 교사효능감과 교사-학생 관계에 대한 교사효능감은 서로 구별되는 개념인 것이다. 앞서 살폈듯이 변명할수록 소진이 낮을 것으로 예측되었다. 이와 관련하여 본 연구는 이 두 변인의 관계에서 교사-학생 관계에 대한 교사효능감이 매개변인의 역할을 할 것으로 본다. 이는 변명이 심리적, 사회적, 정서적으로 잘 기능하는 상태를 의미하고, 교사는 이를 내적 자원으로 하여 교사-학생 관계에서 발생하는 다양한 어려움 속에서도 학생과의 관계에 대한 자신감을 형성할 수 있기에 소진을 완화하는 데 일조할 것으로 보기 때문이다. 그리고 변명을 원천으로 형성된 교사-학생 관계에 대한 효능감은 다양한 도전 상황에서도 효과적으로 대처하도록 하여 성공과 보람, 즐거움을 경험하게 하여 소진을 낮출 수 있을 것으로 기대된다.

Bandura(1997)는 효능감의 원천으로 성공경험, 대리학습, 사회적 설득, 낮은 불안 각성을 제안하였다. 이를 교사-학생 관계 맥락에 적용하면, 특수교사는 학생과의 관계에서의 성공경험, 동료나 선배교사의 관계 형성에 대한 관찰, 관계 형성에 성공할 것이라는 긍정적 피드백, 학생과의 관계에서 긍정적 정서의 경험을 통해 교사-학생 관계에 대한 교사효능감을 높일 수 있다. 이런 관점에서 볼 때, 변명의 다양한 요인이 교사-학생 관계에 대한 교사효능감의 형성에 긍정적 영향을

미칠 것으로 보인다. 예를 들어, 변영의 하위 요인으로서 긍정적 정서, 주변으로부터의 지지, 앞으로의 일에 대한 낙관성, 숙달감과 성취감 등은 효능감의 원천으로 작용할 수 있기 때문이다. 일부 연구는 변영의 하위 요소들을 독립변인으로 하여 교사-학생 관계에 대한 교사효능감에 미치는 영향을 알아보았다. 교사의 자존감이 높을수록(유정오, 2024), 교사로서의 숙련도와 관련된 학생지도성(교과지도와 생활지도에 대한 역량)이 높을수록(소연희, 2020) 교사-학생 관계에 대한 교사효능감이 높았다. 그러나 이 연구들은 일반교사에 대한 연구이며, 변영의 일부 측면만을 반영한 점에서 제한점이 있다. 따라서 실제로 변영이 교사-학생 관계에 대한 교사효능감에 정적인 효과를 갖는지는 실증적으로 검증되어야 할 것이다.

한편, 일부 연구는 특수교사들의 교사-학생 관계에 대한 교사효능감이 높지 않음을 시사한다. 예를 들어, 한 연구(Van Mieghem, Struyf, & Verschueren, 2022)는 통합교육 환경에서 비장애학생에 비해 장애학생을 향한 교사효능감이 더 낮았다. 그리고 장애학생들이 심각한 도전행동을 보일 경우 특수교사들은 자신이 유능하지 못한 것으로 지각하였다(정지희, 2023). 발달장애학생들을 가르치는 특수교사들은 의사소통과 사회적 상호작용에 어려움을 겪는 등(강옥화, 2018) 관계 형성에서 유능감을 갖는데 어려움이 있었다. 이는 교직의 직무요구에 비해 자신의 내적 자원이 부족하다는 불일치를 경험하게 하여 소진의 원천으로 작용할 수 있다. 그러나 선행연구들(박알린, 양영선, 2016; 박은아, 김은하, 2016)은 일반적 교사효능감(자기조절 효능감, 자신감, 과제 난이도)(김아영, 김미진, 2004)이 소진에 부적 영향을 미친다는 결과를 제시하였으나 특수교사의 교사-학생 관계에 대한 교사효능감이 소진에 미치는 효과는 보여주지 못했다. 따라서 이에 대한 실증적 검증이 요구된다.

III. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 유·초·중등 특수교사 157명을 대상으로 하였다. 자료 수집은 눈덩이 표집으로 이루어졌다. 인구학적 특성은 <표 III-1>과 같다. 성별은 남자 31명(19.8%), 여자 125명(79.6%), 무응답 1명(0.6%)으로 여자가 많았다. 연령은 30세 미만 48명(30.6%), 30세~39세 66명(42.0%), 40세~49세 30명(19.1%), 50세 이상 12명(7.7%), 무응답 1명(0.6%)이었다. 학력수준은 학사 106명(67.5%), 석사과정/수료 15명(9.6%), 석사 28명(17.8%), 박사과정/수료 6명(3.8%), 박사 1명(0.6%), 무응답 1명(0.6%)이었다. 재직 중인 기관의 유형은 특수학교 85명(54.1%), 일반학교(유, 초, 중, 고) 특수학급 67명(42.7%), 교육행정기관(교육청, 특수교육원, 특수교육지원센터 등) 5명(3.2%)이었다. 현재 근무하는 학교급은 유아특수 5명(3.2%), 초등특수 97명(61.8%), 중등특수 55명(35.1%)이었다.

〈Table III-1〉 Participants Demographics

〈표 III-1〉 연구대상의 인구학적 특성

(N = 157)

Variables		n	%
Gender	Male	31	19.8
	Female	125	79.6
	No response	1	0.6
Age	Under 30 years	48	30.6
	30-39 years	66	42.0
	40-49 years	30	19.1
	50 and over	12	7.7
	No response	1	0.6
Level of education	Bachelor's degree	106	67.5
	Master's candidate/completed coursework	15	9.6
	Master's degree	28	17.8
	Doctoral candidate/completed coursework	6	3.8
	Doctoral degree	1	0.6
	No response	1	0.6
Organization of Employment	Special school	85	54.1
	Special class	67	42.7
	Special education support center	5	3.2
School level of current employment	Kindergarten	5	3.2
	Elementary school	97	61.8
	Middle and high school	55	35.0

2. 연구도구

1) 번영

본 연구는 특수교사의 번영을 한국어판 단축형 번영 척도(K-BIT)(전승아, 신주연, 심예린, 2024)로 측정하였다. 전승아, 신주연, 심예린(2024)은 Su 외(2014)의 Comprehensive Inventory of Thriving(CIT) 척도와 Brief Inventory of Thriving(BIT) 척도를 각각 한국어판 종합형 번영 척도(K-CIT)와 단축형 번영 척도(K-BIT)의 타당화 연구를 하였다. 한국판 종합형 번영 척도는 총 54문항, 18개의 하위 요인(지지, 공동체, 신뢰, 존중, 외로움, 소속감, 몰입, 기술, 학습, 성취, 자기효능감,

자기가치감, 자율성, 삶의 의미와 목적, 낙관성, 삶의 만족도, 긍정적 감정, 부정적 감정)으로 구성되어 있다. 각 하위요인은 구성개념의 지표를 구성하기에 알맞도록 3개의 문항으로 구성되어 있어, 내적 일치도를 산출할 수 있으며, 전승아, 신주연, 심예린(2024)의 연구에서 최소 .75에서 최대 .97 사이에 있는 것으로 나타났다. 그러나 한국형 단축형 변형 척도는 10문항으로 구성되어 있다. 단축형 변형 척도는 응답자의 변형 상태를 간결하게 평가한다. 각 문항은 5점 Likert 척도로 1점(전혀 동의하지 않는다)부터 5점(매우 동의한다)까지 평정된다. 한국판 단축형 변형 척도는 평균 점수가 높을수록 심리적, 사회적으로 잘 기능하고 있음을 나타낸다. 전승아, 신주연, 심예린(2024)의 연구에서 K-BIT의 전체 내적 일치도(Cronbach's α)는 .89로 나타났다. 본 연구에서 K-BIT의 내적 일치도는 .93이었다.

2) 소진

본 연구는 특수교사의 소진을 정송, 노언경(2000)이 타당화한 한국형 교사소진 척도(Maslach Burnout Inventory Educators Survey, 이하 MBI-ES)로 측정하였다. MBI-ES는 총 10문항 3요인(정서적 고갈, 개인적 성취감, 비인간화)으로 구성되어 있다. 먼저, 정서적 고갈은 교사들이 학교업무로 인한 기운 상실, 열정 상실, 지침 등 만성적인 정서적 피로감을 의미하며 4문항으로 구성되어 있다. 다음으로 비인간화는 학생들에 대한 부정적이거나 무관심한 태도 등 비인격적인 반응을 의미하며 3문항으로 구성되어 있다. 마지막으로 개인적 성취감은 학교업무에서 스스로 느끼는 역량과 성취감을 의미하며 3문항으로 구성되어 있고, 모두 역코딩 문항이다. 이 척도는 5점 Likert 척도(1점: 전혀 그렇지 않다 ~ 5점: 매우 그렇다)로 측정하며, 총점이 높을수록 소진이 높음을 뜻한다. 정송, 노언경(2020)의 연구에서 내적 일치도(Cronbach's α)는 정서적 고갈 .842, 개인적 성취감 .826, 비인간화 .755였다. 본 연구에서의 내적 일치도는 정서적 고갈 .988, 개인적 성취 .822, 비인간화 .771이었다. 그리고 전체 문항의 내적 일치도는 .866이었다.

3) 교사-학생 관계에 대한 교사효능감

본 연구는 교사-학생 관계에 대한 교사효능감을 권순구, 봉미미, 김성일(2016)이 개발한 교사-학생 관계 교사효능감 척도로 측정하였다. 이 척도는 3요인(이해와 포용, 친밀감 형성, 관심 표현)으로 구성되어 있다. 각 요인별 문항은 4개로 구성되어 총문항은 12개이다. 이 척도는 “선생님께서 다음과 같은 일들을 잘할 자신이 얼마나 있습니까?”라는 질문을 제시한 후, 각 문항에 응답자가 자신감을 표시하게 되어 있다. 응답은 9점 Likert 척도(1점: 전혀 자신 없음 ~ 9점: 매우 자신 있음)에 나타내며, 점수가 높을수록 교사-학생 관계에 대한 자신감이 높음을 의미한다. 권순구, 봉미미, 김성일(2016)의 연구에서 내적 일치도는 이해와 포용 효능감 .84, 친밀감 형성 효능감 .80, 관심 표현 효능감 .84였다. 본 연구에서의 내적 일치도는 이해와 포용 효능감 .762, 친밀감 형성 효능감 .877, 관심 표현 효능감 .904였다.

3. 자료분석

본 연구는 jamovi Version 2.3(The jamovi project, 2022)으로 기술통계(M , SD , 왜도, 첨도, 상관계수)와 단순매개모형 분석을 처리하였다. 단순매개모형은 jamovi의 jAMM 모듈(Gallucci, 2020)로 분석하였다. jamovi의 jAMM 모듈(Gallucci, 2020)은 회귀분석 기반의 매개효과 분석 도구로 직접효과, 간접효과, 총효과 및 각 효과의 유의도를 산출하는 프로그램이다. 이 모듈은 매개효과에 대해 standard 방식(Sobel 검증)(Sobel, 1982), Bootstrap 방식을 제공하고 있으며, 본 연구는 이러한 자모비 모듈을 사용하여 독립변인을 번영, 종속변인을 소진, 매개변인을 교사-학생 관계에 대한 교사효능감으로 하는 매개모형을 검증하였다. 매개효과는 Sobel 검증으로 이루어졌다. 본 연구에서 자료의 문항별 결측 비율은 0.6%로 인구학적 변인의 3문항, 즉 성별, 나이, 학력 수준에서 각각 1명(0.6%)이 결측을 보였다. 본 연구의 주요 변인인 번영, 소진, 교사-학생 관계에 대한 교사효능감에서 결측은 없었다.

IV. 연구 결과

1. 특수교사의 번영, 소진, 교사-학생 관계에 대한 교사효능감 특성

특수교사의 번영, 소진, 교사-학생 관계에 대한 교사효능감 특성을 살펴본 결과는 <표 IV-1>과 같다. 번영의 평균은 3.84($SD = .74$), 소진의 평균은 2.48($SD = .76$), 교사-학생 관계에 대한 교사효능감 평균은 6.68($SD = 1.28$)이었다. 자료의 정상성과 관련하여 왜도는 절대값이 3을 넘지 않고, 첨도는 절대값이 20을 넘지 않으면 정규분포 조건을 갖춘 것으로 보는데(Kline, 2005), <표 IV-1>에서 보는 바와 같이 세 변인은 왜도와 첨도 절대값이 기준을 넘지 않았다.

<Table IV-1> Descriptive Statistics of Thriving, Burnout, and Teacher Efficacy in Teacher-Student Relationships

<표 IV-1> 번영, 소진, 교사-학생 관계에 대한 교사효능감의 기술통계

Variables	M	SD	Skewness	Kurtosis
Thriving	3.84	.74	-.73	.82
Burnout	2.48	.76	.07	-.34
Teacher Efficacy in Teacher-Student Relationships	6.68	1.28	-.56	.74

2. 특수교사의 인구학적 변인, 번영, 소진, 교사-학생 관계에 대한 교사효능감 간의 상관관계

특수교사의 인구학적 변인(성별, 연령, 교육수준, 혼인 상태), 번영, 소진, 교사-학생 관계에 대한 교사효능감 간의 Pearson 상관분석 결과는 <표 IV-2>와 같다. 첫째, 특수교사의 성별($r = .05, p > .05$), 연령($r = .10, p > .05$), 교육수준($r = .15, p > .05$), 혼인상태($r = -.02, p > .05$)는 소진과 유의한 상관관계를 보이지 않았다. 이는 4개의 인구학적 변인과 소진 사이에 매개될 효과가 없음을 나타낸다. 둘째, 특수교사의 번영이 높을수록 소진이 낮았다($r = -.70, p < .001$). 셋째, 특수교사의 번영이 높을수록 교사-학생 관계에 대한 교사효능감이 높았다($r = .68, p < .001$). 넷째, 특수교사의 교사-학생 관계에 대한 교사효능감이 높을수록 소진이 낮았다($r = -.63, p < .001$).

<Table IV-2> The Correlations among Special Education Teachers' Thriving, Burnout, and Teacher Efficacy in Teacher-Student Relationships

<표 IV-2> 특수교사의 번영, 소진, 교사-학생 관계에 대한 교사효능감 간의 상관관계

Variables	1	2	3	4	5	6	7
1. gender							
2. age	-.15						
3. educational level	.02	.39***					
4. marital status	-.11	.62***	.23**				
5. Thriving	.06	-.21***	.08	.15			
6. Teacher Efficacy in Teacher-Student Relationships	.00	-.08	.13	-.20*	.68***		
7. Burnout	.05	.10	.15	-.02	-.70***	-.63***	

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

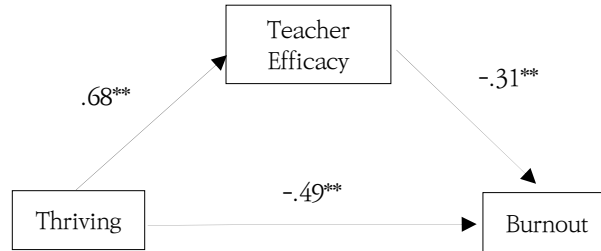
3. 특수교사의 번영과 소진의 관계에서 교사-학생 관계에 대한 교사효능감의 매개효과

본 연구는 특수교사의 번영과 소진의 관계에서 교사-학생 관계에 대한 교사효능감이 매개효과를 갖는지 알아보고자 번영을 독립변인, 소진을 종속변인, 교사-학생 관계에 대한 교사효능감을 매개변인으로 하는 모형을 검증하였다. 매개효과를 분석한 결과는 <그림 IV-1>, <표 IV-3>과 같다.

첫째, <표 IV-3>의 총효과(Total effect)($B = -.72, \beta = -.70, p < .001$)는 유의하였다. 이는 특수교사의 번영과 소진의 관계가 매개변인에 의하여 매개될 효과가 있음을 보여주고 있다.

둘째, <그림 IV-1>, <표 IV-3>의 직접효과(Direct effect)를 보면, 특수교사의 번영이 소진에 미치는 효과가 부적으로 유의함($B = -.51, \beta = -.49, p < .001$)을 알 수 있다. 이는 특수교사의

번영과 소진의 관계가 교사-학생 관계에 대한 교사효능감에 의하여 부분 매개된 뒤에도 번영이 여전히 소진에 대한 직접효과가 있음을 보여준다.



주. 간접효과는 $-.21^{***}$, $*** p < .001$

〈Fig. IV-1〉 Results of the Mediating Effect of Teacher Efficacy for Teacher-Student Relationships on the Association Between Flourishing and Burnout Among Special Education Teachers

〈그림 IV-1〉 특수교사의 번영과 소진의 관계에서 교사-학생 관계에 대한 교사효능감의 매개효과 결과

셋째, 〈표 IV-3〉의 간접효과(Indirect effect)($B = -.22$, $\beta = -.21$, $p < .001$)는 특수교사의 번영과 소진의 관계에서 교사-학생 관계에 대한 교사효능감은 부분매개효과를 보인다는 결과를 보여주었다. 이러한 부분매개효과는 교사-학생 관계에 대한 교사효능감만으로 번영과 소진의 관계를 완전히 설명할 수 없다는 것을 나타낸다.

〈Table IV-3〉 Results of the Mediating Effect of Teacher Efficacy for Teacher-Student Relationships on the Association Between Flourishing and Burnout Among Special Education Teachers

〈표 IV-3〉 특수교사의 번영과 소진의 관계에서 교사-학생 관계에 대한 교사효능감의 매개효과 결과

	Variable	<i>B</i>	<i>SE</i>	95% CL		β	<i>z</i>
				Lower	Upper		
Direct Effect	Thriving→Burnout	-.51	.07	.67	-.37	-.49	-7.04***
Individual Effect	Thriving→Teacher Efficacy	1.44	.12	1.15	1.65	.68	11.91***
	Teacher Efficacy→Burnout	-.15	.04	-.22	-.06	-.31	-3.90***
Indirect Effect	Thriving→Teacher Efficacy→Burnout	-.22	.06	.32	-.09	-.21	-3.75***
Total Effect	Thriving→Burnout	-.72	.05	-.82	-.61	-.70	-14.11***

*** $p < .001$

넷째, <표 IV-3>의 개별효과(Individual effect)는 특수교사의 변영이 교사-학생 관계에 대한 교사효능감에 보이는 효과($B = 1.44, \beta = .68, p < .001$)를 보여주었다. 또한 교사-학생 관계에 대한 교사효능감이 소진에 미치는 효과($B = -.15, \beta = -.31, p < .001$)가 유의함을 보여주었다.

IV. 논의 및 제언

장애가 있는 학생들의 성장과 발전을 도모하기 위해 하루 대부분의 시간을 보내는 특수교사는 소진에 처할 위험이 있다. 이에 본 연구는 특수교사의 소진과 관련하여 다수의 연구(김신혜, 원성준, 2024; 이영만, 2016; 조은혜, 이승엽, 정철영, 2021; 조한익, 2024)에서 변영의 한 측면을 나타내는 요인(자율성, 긍정적 정서, 사회적 지지 등)이 소진에 관련이 있다는 결과에 기반하여 이들을 포괄하는 변영이 소진에 미치는 영향은 부정적 것으로 기대하였다. 그리고 두 변인의 관계에서 특수교사의 교사-학생 관계에 대한 교사효능감이 유의한 매개효과를 보이는지 알아보았다. 본 연구의 결과에 따른 논의는 다음과 같다.

첫째, 특수교사의 변영은 소진에 유의한 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이 결과는 쾌락적 안녕과 자기실현적 안녕을 포괄하여 정신적, 신체적, 사회적 측면에서의 긍정적 기능을 최대한으로 발휘하는 상태를 뜻하는 변영(Su 외, 2014)이 높을수록 감정적 고갈, 비인간화, 개인적 성취감 감소의 상태를 나타내는 소진이 낮음을 보여준다. 이러한 결과는 변영할수록 소진이 낮을 것이라는 본 연구의 가설을 지지하는 결과이다. 지금까지의 선행연구들은 개인 내면의 효율적인 심리적 기능들에 초점을 맞추어 변영과 소진의 관계를 대체로 변영을 구성하는 개별 하위 요인을 중심으로 탐색해 왔다. 이 연구들을 보면, 자율성이 높을수록 소진은 낮았고(김신혜, 원성준, 2024), 부정 정서가 높으면 소진이 높으며(조한익, 2024), 사회적 지지가 풍부하면 소진을 덜 경험하고(조은혜, 이승엽, 정철영, 2021), 자존감, 자기효능감과 같이 긍정적 자기지각이 높으면 소진이 낮다(이영만, 2016)는 결과를 보여주었다. 이 결과들과 특수교사의 변영이 높을수록 소진이 낮다는 본 연구 결과는 일치한다. 단, 본 연구는 Su 외(2014)의 단축형 변영 척도로 측정된 변영이 소진과 유의한 부적 관계가 있다는 것을 보여주었다는 점에서 선행연구들과 차별성을 갖는다.

특수교사는 개별 장애학생의 특성에 맞춘 개별화 교육, 도전행동에 대한 중재 등 독특한 직무 특성상 업무 부담이 크다(장량, 이예다나, 2022; Brunsting et al., 2022; Garwood et al., 2018). 직무 환경에서 이런 부담을 줄여줄 조치가 이루어진다면 소진을 피해갈 수 있을 것이다. 하지만 직무환경에서 업무 부담을 경감하기 위한 조치는 녹록치 않은 경우가 대부분이다. 왜냐하면 더 많은 인적 자원을 고용하려면 경제적 비용 부담이 필수이기 때문이다. 이러한 때에 개인 내면의 심리적 기능에서 업무 부담에 대처할 자원이 풍부하다면 소진을 피해갈 가능성이 높을 수 있을 것이다. 본 연구의 결과는 내면의 대처자원으로서 변영이 높으면 소진이 낮다는 결과를 분명하게 보여주었다. 그러나 특수교사가 개인 내면의 대처자원이 부족하다면 지속되는 교직 생활에서 하루하루 경험하는 장애학생의 도전행동, 학생 개개인에 대한 개별화교육계획의 수립과 실천, 장애학생의

폭력 행동으로 인한 상해 등으로 소진을 피할 수 없을지 모른다. 이런 경험을 지속하게 되면 특수교사는 학생을 향한 긍정적인 감정은 바닥나고, 신체는 피로하고, 학생을 더 이상 긍정적으로 대하기 힘든 상황에 직면하고, 그러한 자기 자신을 좋지 못한, 능력 없는 교사라고 비난하는 방식으로 소진을 경험할 수 있다.

하지만 본 연구의 결과는 지지적이고 풍요로운 인간관계, 일상 활동에 대한 흥미와 몰입, 삶의 의미와 목적, 숙달감과 성취감, 통제감과 자율성, 낙관주의, 주관적 안녕(SWB)을 포괄하는 변명의 수준이 높은 특수교사일수록 소진되는 정도가 낮다는 것을 분명히 보여주었다. 이러한 결과는 교육 정책 당국이나 학교 관리자가 교육과정과 그 실현에 관심을 가지는 것을 넘어 특수교사가 경험하고 있을지 모르는 소진에 대해서도 관심을 가져야 한다고 시사한다. 특히, 특수교사가 경험하고 있는 소진이 직무환경의 부담과 연결되어 있는데, 이에 대한 조정이 어렵다면 소진을 경험하는 교사를 향한 관리자의 지지, 특수교사가 교직생활에서 삶의 의미와 목적을 찾을 수 있도록 돕는 노력, 직무수행에서의 자율성 부여, 학교 내 교사들 사이의 긍정적 정서의 촉진 등과 같은 방식으로 변명을 경험할 수 있는 학교 분위기를 만들어야 할 필요성을 제기한다. 본 연구의 결과는 학교 내 변명을 가꾸는 이러한 노력이 소진을 예방하는 수단이 될 수 있음을 실증적으로 보여주었다는 점에서 상당한 의의가 있다. 또한, 본 연구의 결과는 심리적 자본(Luthans, Youssef, & Avolio, 2007)이 삶의 부정적 영향으로부터 보호하는 역할을 할 수 있다는 관점과도 일치하는 결과를 실증적으로 제시했다는 의의를 갖는다.

둘째, 특수교사의 변명과 소진의 관계에서 교사-학생 관계에 대한 교사효능감이 부분매개효과를 보였다. 앞서 살펴본 바와 같이 변명과 소진의 관계를 알아본 선행연구들이 주로 하위 요인에 초점이 맞춰져 있었던 것처럼 매개효과와 관련해서도 유사한 실정이어서 직접적인 비교는 어려웠다. 한 연구(박알린, 양영선, 2016)는 특수교사들의 자아탄력성, 자기효능감, 심리적 소진의 구조적 관계에서 자기효능감의 매개효과가 유의하지 않다는 결과를 제시하였다. 그러나 박알린과 양영선(2016)의 연구에서 교사효능감은 자기조절 효능감, 자신감, 과제 난이도 선호로 구성되었고, 이는 본 연구의 교사-학생 관계에 대한 교사효능감과 차이가 있다. 따라서 변명과 소진의 관계에 대한 매개변인은 다양한 효능감(예: 자기조절 효능감, 정보화 기자재 활용 효능감, 행정업무 효능감, 창의적 체험활동 지도 효능감, 생활지도 효능감, 교과지도 효능감, 자기계발 효능감)(곽세영, 윤미선, 2016)을 구별하여 더욱 적극적으로 탐색이 이루어져야 할 것으로 보인다. 이러한 상황에서 본 연구의 결과는 특수교사의 변명과 소진의 관계에서 교사-학생 관계에 대한 교사효능감이 유의한 매개효과를 보여주었다는 점에서 매우 중요한 연구의 의의를 가진다. 그리고 본 연구에서 나타난 매개효과와 결과는 특수교사의 변명이 단기간에 변화하기 쉬운 상황이 아닐 때, 특수교사의 교사-학생 관계에 대한 교사효능감을 향상시켜 소진에 대처할 수 있도록 조력할 수 있음을 시사한다.

소진의 연구가 타인을 돕는 전문직에 대한 연구로 출발하였다는 점을 고려하면 본 연구의 결과는 의미심장하다. 선행연구(박알린, 양영선, 2016)에서 교사-학생 관계에 대한 효능감이 아닌 교사효능감(자기조절 효능감, 자신감, 과제 난이도)을 매개변인으로 알아보았는데, 본 연구의 결과는 이러한 효능감 요인과 차별성을 갖는 교사-학생 관계에 대한 효능감을 사용함으로써 차별성 있는

결과를 보여주었다. 예를 들어, 자기조절 효능감은 학교에서 교사가 자신의 활동들을 관찰하고, 판단하는 등의 자기조절 기제를 긍정적으로 활용하는 효능기대를 뜻하며, 자신감은 교사의 자신의 가치와 능력에 대한 신념을 뜻하고, 과제 난이도 선호도는 목표와 관련된 과제 난이도에 대한 선호를 나타낸다(김아영, 김미진, 2004). 반면, 교사-학생 관계에 대한 효능감(권순구, 봉미미, 김성일, 2016)은 이해와 포용 효능감, 친밀감 형성 효능감, 관심 표현 효능감으로 구성되므로 교사효능감(자기조절 효능감, 자신감, 과제난이도)과는 개념적으로 구분된다. 이러한 교사-학생 관계 효능감은 또 다른 교사효능감 척도(자기조절 효능감, 정보화 기자재 활용 효능감, 행정업무 효능감, 창의적 체험활동 지도 효능감, 생활지도 효능감, 교과지도 효능감, 자기계발 효능감)(곽세영, 윤미선, 2016)의 구성요소와도 구별된다. 이러한 교사-학생관계 효능감이 변영과 소진의 관계를 부분 매개하였다는 것은 특수교사에게 학생과의 관계와 관련된 효능감을 획득할 수 있는 지원을 하는 것이 필요하다고 시사한다. 교사-학생 관계 효능감 척도가 9점 척도인데, 본 연구에서의 평균이 6.68점이란 것을 고려하면 상당수의 특수교사는 낮은 교사-학생 관계 효능감으로 고전하고 있을 것으로 사료된다. 이러한 측면에 대한 지원이 필요한 것으로 보인다.

본 연구의 결과에서 교사-학생 관계에 대한 교사효능감의 매개효과는 유의했으나, 변영과 소진 사이의 관계를 완전하게 매개하지는 못하였다. 이는 특수교사의 변영과 소진 간의 관계를 교사-학생 관계에 대한 교사효능감이 어느 정도 설명하더라도, 변영의 소진에 대한 영향이 여전히 상당함을 보여준다. 구체적으로 변영이 소진에 미치는 총효과($B = -.72, \beta = -.70, p < .001$) 중에서 매개(간접)효과($B = -.22, \beta = -.21, p < .001$)보다 직접효과($B = -.51, \beta = -.49, p < .001$)가 차지하는 부분이 더 큰 것을 고려하면 변영에 대해서도 특별히 관심을 가져야 할 필요성을 시사한다. 그러나 변영이 개인의 정신적, 신체적, 사회적 측면에서 최적으로 기능하는 상태를 의미한다는 점에서 이 모든 측면에서 단기간 동안 변화를 도모하기는 쉽지 않을 것으로 사료된다. 따라서 변영과 관련해서는 교육정책 당국, 학교 관리자 등이 전체 교원을 대상으로 변영을 유지하고, 향상하기 위한 장기적 프로젝트로 접근하는 방식이 더 효과적일 수 있을 것이다. 단, 특수교사 개인은 자신의 변영을 위한 노력을 지속해야 할 것이다.

단축형 변영 척도에서 변영을 구성하는 핵심 문항이 주관적 안녕(삶의 만족, 높은 긍정적 정서), 풍요로운 인간관계(지지, 소속감), 일상 활동에 대한 흥미와 몰입, 성취, 자기효능감, 자기가치감, 삶의 의미와 목적, 낙관주의 등임을 고려하면 이 중에서 한 가지 측면에서 변화를 시도하는 것으로 시작할 수 있을 것이다. 특수교사가 이러한 다양한 변영의 측면에서 특정한 자질을 갖추는 것은 교육 과정의 실행에도 유익한 측면이 있을 것으로 보인다. 왜냐하면 이러한 변영은 2022 개정 특수교육 교육과정에서 특수교육 대상 학생들에게 중점적으로 함양시키고자 하는 핵심역량(자기관리역량, 지식정보처리역량, 창의적 사고역량, 삶의 의미와 가치를 성찰하고 향유하는 심미적 감성 역량, 협력적 소통 역량, 공동체 역량)(교육부, 2022)과 무관하지 않기 때문이다. 따라서 특수교사의 변영을 향상하고자 시도하는 것은 특수교육 교육과정에서 추구하는 핵심역량과 맞닿아 있다고 볼 수 있다. 이러한 핵심역량은 특수교사가 교육의 주체로서 학생들을 교육하기 위한 목표이기도 하지만, 이들을 함양하는 것은 좋은 교사로서 갖추어야 할 유익한 자질을 함양한다는 측면에서도 고무적인 일이다.

삶의 의미와 목적이 있고, 인간관계가 풍요롭고, 교직 생활에서 숙달감과 성취감을 느끼는 특수교사가 자율성을 가지고 학생의 미래에 대해 낙관적인 마음으로 가르치며 행복해하고 삶에 만족감을 느끼며 학급을 운영하는 것은 그 자체로 학교교육의 효과성에도 기여할 것으로 사료된다. 그리고 이렇게 번영한 특수교사를 담임으로 두고 있다면, 장애학생도 자연스럽게 특수교사를 모델링하여 번영에 근접할 기회가 많아질 것이다.

한편, 특수교사의 교사-학생 관계에 대한 교사효능감이 번영과 소진의 관계를 완전하게 매개하지는 못하였으나 효과 크기의 상당 부분을 매개하였다. 이는 단기간 내에는 교사-학생 관계에 대한 교사효능감의 변화를 시도하는 조력이 소진을 줄이는 데 효과가 있을 수 있다고 제안한다. 이미 널리 알려져 있듯이 효능감 형성에 중요한 영향을 미치는 4가지 원천은 성공 경험, 대리학습, 사회적 설득, 낮은 정서적 각성이다(Bandura, 1997). 이 4가지 원천은 사회적 학습과정을 통해서 효율적으로 작동할 가능성이 높다. 이와 일관되게 2022 개정 특수교육 교육과정에서는 학교, 교사, 학부모, 시·도 교육청, 교육부 등 교육 주체들 간의 협조 체제 구축을 강조하고 있다. 이러한 협조 체제 구축은 다음과 같은 측면에서 특수교사의 교사-학생 관계에 대한 교사효능감 향상에 도움이 될 수 있을 것으로 기대된다. 특수교사-특수교사 간에 교수-학습 과정, 학급 경영 등에 대해 상호협력적으로 소통할 수 있는 공동체를 구축하면 이상적인 선배교사의 성공경험을 듣고 대리학습을 할 장이 열리게 될 것이다. 특수교사-특수교사 간 교육 공동체에서 어려움을 토로하고 공감받고 지지 받는 환경 속에서 할 수 있다는 사회적 격려를 받는다면, 이 또한, 교사-학생 관계에 대한 특수교사의 효능감 향상에 일조할 수 있을 것이다. 특수교사-특수교사 간의 공동체에서 또래 동료교사들이 유사한 경험을 하고 있는 것을 발견한다면, 자기만이 문제라는 불안과 같은 어려움도 어느 정도 해소할 계기가 될 수 있을 것이다. 이와 관련하여 학교 관리자와 시·도 교육청, 교육부 등은 특수교사 공동체 구성에서 매우 중요한 역할을 할 수 있을 것으로 보인다. 예를 들어, 인적·물적 자원을 제공할 수 있으며, 규제 완화 등 다양한 대응책을 찾아 실현하는데 기여할 수 있을 것이다.

본 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 소진은 감정적 고갈, 비인간화, 개인적 성취감 감소로 구성되며, 소진을 겪는 특수교사는 이 세 가지 요소 중 하나 혹은 그 이상을 경험할 수 있다. 본 연구는 소진의 하위 요소들을 각각 구분하여 분석하지 않았는데 후속 연구에서는 번영과 이 세 가지 요인 사이의 관계를 교사-학생 관계에 대한 교사효능감이 어느 정도 설명하는지를 알아보는 시도를 해볼 수 있을 것이다. 둘째, Brunsting 등(2022)의 연구를 보면 특수교사와 일반교사의 소진을 세 가지 차원을 구분하여 비교했을 때, 정서적 고갈은 더 심하고, 개인적 성취감 감소는 적게 경험하며, 비인간화는 일반교사보다 낮은 것으로 나타났다. 그러나 이러한 비교는 Maslach 등(1996)의 연구에서 나타난 평균에 비교한 결과로 상당한 시간차가 있다. 따라서 후속 연구에서는 일반교사와 특수교사 사이의 소진 평균 차이를 알아볼 필요가 있을 것이다. 일반교사와 특수교사 사이에 평균 차이가 있다면 그 간격을 메우기 위한 노력이 이루어져야 할 것이다. 또한, 본 연구의 모형이 두 집단 모두에서 동일하게 적용 가능한지, 다르게 적용되어야 하는지에 대해서 탐색한 연구가 없다. 따라서 후속 연구에서 소진 현상을 줄이기 위한 노력 시, 일반교사와 특수교사 간에 다른 접근을 해야할지 동일한 접근을 해야할지에 대해서도 알아볼 필요가 있을 것이다.

참고문헌

- 곽세영, 윤미선 (2016). 초등교사효능감 척도 개발 및 타당화. *교육심리연구*, 30(3), 559-583. <https://doi.org/10.17286/KJEP.2016.30.3.04>
- 권순구, 봉미미, 김성일 (2016). 교사-학생관계 교사효능감 척도 개발. *교육심리연구*, 30(3), 469-496. <http://doi.org/10.17286/KJEP.2016.30.3>
- 교육부 (2022). 특수교육 교육과정 총론. 교육부 고시 제2022-34호 [별책 1]. 세종: 교육부. <https://ncic.re.kr/dwn/ogf/inventory.cs>
- 강영택, 이정현 (2014). 특수학교 교사의 경력에 따른 소진과 직무만족도에 관한 연구. *특수교육연구*, 21(2), 48-76. <https://doi.org/10.34249/jse.2014.21.2.48>
- 강옥화 (2018). 발달장애 학생과 특수교사의 상호작용 행동에 관한 연구: 온화한 교수의 관점에서. *정서·행동장애연구*, 34(3), 135-163. <http://doi.org/10.33770/JEBD.33.4.11>
- 김나경, 이동귀 (2019). 특수교사의 감정노동이 소진과 행복에 미치는 영향: 긍정심리자본과 사회적 지지의 조절효과. *특수교육*, 18(4), 5-30. <http://doi.org/10.18541/ser.2019.11.18.4.5>
- 김신혜, 원성준 (2024). 기본심리욕구 이론에 근거한 특수교사의 소진과 직무만족도의 이해. *교육심리연구*, 38(4), 665-687. <http://doi.org/10.17286/KJEP.2024.38.4.03>
- 김아영, 김미진 (2004). 교사효능감 척도 타당화. *교육심리연구*, 18(1), 37-58.
- 김영한, 서영, 강소영, 구현진, 권수정 (2014). 특수학급 교사의 임파워먼트, 소진 및 교직적응탄력성의 구조적 관계 분석. *특수교육재활과학연구*, 53(4), 375-392. <http://doi.org/10.15870/jsers.2014.12.53.4.375>
- 김은라, 박재국 (2017). 특수교사의 심리적 소진이 직무만족도에 미치는 영향: 사회적 지지와 직무역량의 매개효과를 중심으로. *지체·중복·건강장애연구*, 60(4), 47-68. <http://doi.org/10.20971/kcpmd.2017.60.4.47>
- 김자경 (2017). 특수학교 교사의 심리적 소진과 집단적 교사효능감, 직무만족에 관한 연구. *교육혁신연구*, 27(4), 43-58. <http://doi.org/10.21024/pnuedi.27.4.201712.43>
- 김자경, 강혜진 (2020). 특수교사의 학생 문제행동 지각과 심리적 소진 간 관계. *특수교육논총*, 36(3), 1-20. <http://doi.org/10.31863/JSE.2020.12.36.3.1>
- 김진주, 서은국, 구자영, 허성용 (2007). 정서 경험의 긍정성 비율과 변형. *한국심리학회지: 사회 및 성격*, 21(3), 89-100. <http://doi.org/10.21193/kjspp.2007.21.3.006>
- 박경옥, 김지연 (2021). 유·초·중등 특수교사의 감정노동, 심리적 소진, 교수효능감, 사회적 지지의 잠재평균분석. *특수교육저널: 이론과 실천*, 22(1), 79-107. <http://doi.org/19049/JSPED.2021.22.1.04>
- 박상희, 최희철, 박희정, 김영미, 신혜정 (2024). 특수교사의 플로리싱, 자기효능감, 그릿이 직무만족에 미치는 효과. *언어치료연구*, 33(1), 157-166. <http://dx.doi.org/10.15724/jslhd.2024.33.1.157>
- 박알린, 양영선 (2016). 특수교사의 자아탄력성과 심리적 소진의 구조적 관계분석: 교사효능감과 직무 만족도의 매개효과. *학습자중심교과교육연구*, 16(10), 289-309. <http://dx.doi.org/10.22251/jlcci.2016>

16.10.289

- 박은아, 김은하 (2016). 교사의 의사소통능력과 소진의 관계에서 교사효능감의 매개효과. *한국웰니스학회지*, 11(3), 277-285. <http://doi.org/21097/ksw.2016.08.11.3.277>
- 박재국 (2021). 특수교사의 소진과 수업역량, 직무만족도의 관계 분석. *교육혁신연구*, 31(4), 1-20. <http://dx.doi.org/10.21024/pnuedi.31.4.202112.1>
- 배옥경, 김자경, 강혜진 (2013). 특수교사의 소진, 임파워먼트 및 직무만족도에 관한 연구. *특수아동교육연구*, 15(2), 147-169. <http://doi.org/10.21075/kacsn.2013.15.2.147>
- 서미옥 (2017). 초·중등 교사들의 소진과 개인내적 요인, 직무요인 및 사회적 요인 간의 관계에 대한 메타 분석. *교육심리연구*, 31(4), 615-637. <http://doi.org/17286/KJEP.2017.31.4.02>
- 소연희 (2020). 초등교사가 지각한 학생지도성, 교사-학생관계 교사효능감 및 학습권선택 역량과의 관계. *교원교육*, 36(4), 355-372. <http://doi.org/10.14333/KJTE.2020.36.4.355>
- 송현중 (2017). 특수교사의 전문성 인식, 교사효능감, 심리적 소진의 차이 및 교직경력에 따른 변화. *발달장애연구*, 21(3), 69-89.
- 오혜정 (2014). 특수교사의 직무스트레스와 심리적 소진의 관계에서 직무환경 위험요소와 사회적 지지의 매개효과. *특수교육*, 13(1), 273-295. <http://doi.org/18541/ser.2014.02.13.1.273>
- 유정오 (2024). 초등교사의 경청과 공감에 교사-학생관계 교사효능감에 미치는 영향. *학습자중심교과교육연구*, 24(8), 43-61. <http://doi.org/10.22251/jlcci.2024.24.8.43>
- 윤소민 (2022). 초등 특수교사의 심리적 소진 및 대처 과정 탐색. *초등상담연구*, 21(3), 269-293. <http://doi.org/10.28972/kjec.2022.21.3.269>
- 이성용 (2020). 유아특수교사의 직무 만족도 및 소진에 관한 연구. *특수·영재교육저널*, 7(1), 1-14. <http://doi.org/33125/kdps.2020.7.1.1>
- 이영만 (2016). 교사의 심리적 소진 관련 변인에 대한 메타분석. *교사교육연구*, 55(4), 441-459. <http://dx.doi.org/10.15812/ter.55.4.201612.441>
- 이필상 (2017). 폭력적 문제행동에 의한 상해 경험이 특수교사의 교사소진 및 교사효능감에 미치는 영향. *특수교육교과교육연구*, 10(3), 155-175. <http://doi.org/24005/seci.2017.10.3.155>
- 장량, 이예다나 (2022). 국내 특수교사의 심리적 소진에 관한 연구 동향 분석: 2013년~2021년에 수행된 연구를 중심으로. *한국교원교육연구*, 39(1), 255-284. <http://doi.org/10.24211/tjkte.2022.39.1.255>
- 장진희, 김성애 (2013). 국공립유치원 유아특수교사의 직무만족도와 심리적 소진 관계. *유아특수교육연구*, 13(1), 25-47.
- 전승아, 신주연, 심예린 (2024). 한국어판 종합형 번영척도(K-CIT) 및 단축형 번영척도(K-BIT) 타당화 연구. *한국심리학회지 건강*, 29(5), 861-888. <http://doi.org/10.17315/kjhp.2024.29.5.007>
- 정경용, 조정연 (2011). 특수학급교사의 직무환경위험요인과 소진간의 관계에서 사회적 지지의 매개효과. *특수교육재활과학연구*, 50(4), 1-20.
- 정승, 노연경 (2020). 한국형 교사소진 척도(MBI-ES) 타당화. *교원교육*, 36(2), 271-292. <https://doi.org/10.14333/KJTE.2020.36.2.271>
- 정승철 (2022). 소진이 번영에 미치는 영향: 우울의 매개효과와 심리적 분리의 조절된 매개효과를 중심으로. *디지털융복합연구*, 20(3), 309-316. <https://doi.org/10.14400/JDC.2022.20.3.309>

- 정지희 (2023). 심각한 도전행동을 보이는 발달장애 학생을 지도하는 중등특수교사의 소진 경험 및 지원 요구 탐색. *특수교육*, 22(3), 147-174. <http://dx.doi.org/10.18541/ser.2023.08.22.3.147>
- 조은혜, 이승엽, 정철영 (2021). 초등교사 소진의 선행변인에 대한 메타분석. *농업교육과 인적자원개발*, 53(2), 77-106. <http://doi.org/10.21075/kacs.2013.15.2.147>
- 조한익 (2024). 교사정서, 교사소진 및 직무만족도의 관계에 관한 구조방정식 기반 메타분석. *교육문화연구*, 30(3), 143-168. <http://doi.org/10.24159/joec.2024.30.3.143>
- 최희철, 김영미, 이미아, 박상희 (2024). 플로리싱 척도와 긍정적 경험 및 부정적 경험 척도의 타당화: 특수교사를 중심으로. *교육공동체연구와실천*, 6(4), 1-27. <http://doi.org/10.23108/decr.2024.6.4.1>
- 황매향, 박알뜨리, 김명섭 (2024). 교사가 경험하는 번아웃 증상의 특성: 일반 직장인과의 비교. *홀리스틱 융합교육연구*, 28(4), 81-97. <https://doi.org/10.35184/kshce.2024.28.4.81>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Brunsting, N. C., Bettini, E., Rock, M. L., Royer, D. J., Common, E. A., Lane, K. L., Xie, F., Chen, A., & Zeng, F. (2022). Burnout of special educators serving students with emotional-behavioral disorders: A longitudinal study. *Remedial and Special Education*, 43(3), 160-171. <https://doi.org/10.1177/07419325211030562>
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156. <http://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 678-686. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.7.678>
- Garwood, J. D., Werts, M. G., Varghese, C., & Gosey, L. (2018). Mixed-methods analysis of rural special educators' role stressors, behavior management, and burnout. *Rural Special Education Quarterly*, 37(1), 30-43. <https://doi.org/10.1177/8756870517745270>
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-222. <http://doi.org/10.2307/3090197>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge*. Oxford: Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 32(2), 99-113. <http://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation

- models. *Sociological Methodology*, 13, 290-312. <https://doi.org/10.2307/270723>
- Su, R., Tay, L., & Diener, E. (2014). The development and validation of the comprehensive inventory of thriving (CIT) and the brief inventory of thriving (BIT). *Applied Psychology: Health & Well-Being*, 4(3), 251-279. <http://doi.org/10.1111/aphw.12027>
- Van Mieghem, P., Struyf, E., & Verschueren, K. (2022). The relevance of sources of support for teachers' self-efficacy beliefs towards students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1829866>

Abstract

The Mediating Effect of Teacher Efficacy in Teacher-Student Relationships on the Relationship Between Special Education Teachers' Thriving and Burnout

Choi, HeeCheol* · Kim, YoungMi** · Lee, Mia*** ·
Seo, YooKyung**** · Hwang, HyunChul***** · Kim, YeSeul*****

This study examined the mediating effect of teacher efficacy in teacher-student relationships on the relationship between special education teachers' thriving and burnout. To achieve this objective, data were collected from 157 special education teachers working in early childhood (kindergarten), elementary, and secondary schools. A simple mediation model were employed to achieve the objective of the study. The main findings were as follows. First, the direct effect of thriving on burnout was significantly negative, indicating that special education teachers who experience greater flourishing tend to report lower levels of burnout. Second, the mediating effect of teacher efficacy for teacher-student relationships on the relationship between thriving and burnout was found to be significant. This suggests that higher levels of thriving are associated with greater teacher efficacy in teacher-student relationships, which in turn reduces burnout. These results imply that providing support to enhance the thriving of special education teachers or when that is not immediately feasible, implementing programs aimed at strengthening their confidence in building positive relationships with students may help alleviate burnout.

Keywords: Special Education Teachers, Thriving, Burnout, Teacher Efficacy in Teacher-Student Relationships

* Dept. of Counseling Psychology, Kwangju Women's University, Associate Professor (chc0605@kwu.ac.kr)
** Dept. of Elementary Special Education, Kwangju Women's University, Associate Professor (Corresponding author, ymkim@kwu.ac.kr)
*** Dept. of Elementary Special Education, Nambu University, Associate Professor (emia@nambu.ac.kr)
**** Dept. of Special Education, Pusan National University, Instructor (la-pluie@hanmail.net)
***** Dept. of Education, Jeju National University, Doctoral Student (hbcgold@naver.com)
***** Dept. of Special Education, Chonnam National University, Doctoral Student (spe1024@korea.kr)

게재 신청일: 2025. 04. 28.

수정 제출일: 2025. 06. 05.

게재 확정일: 2025. 06. 13.