

교사의 직무스트레스와 심리적 적응과의 관계 : 문제 중심적 대처방식, 정서 중심적 대처방식의 조절효과*

이 은 희[†] · 이 주 희

전남대학교 심리학과 동신대학교 사회복지학과

본 연구는 교사들을 대상으로 성차에 따라 직무스트레스 변인들과 심리적 적응간의 관계에서 대처 방식들의 조절효과의 차이가 있는지를 알아보고자 하였다. 교사 210명(남교사 117명, 여교사 93명) 으로부터 자료를 얻어 분석을 실시하였다. 직무스트레스 척도를 요인분석한 결과, 권위상실, 학급 관리, 외부간섭, 권위적 운영, 지원부족, 수업준비 부실 등 6개의 요인구조를 보였다. 남녀 교사별로 권위상실, 학급관리, 외부간섭, 권위적 운영, 지원부족, 수업준비 부실 등의 예언변인들과 불안과 우울과의 관계에서 문제 중심적 대처방식, 정서 중심적 대처방식 조절변인들이 완충효과가 있는지 검증하였다. 그 결과 남교사들에게서 지원이 부족하다는 지각과 불안간의 관계에서 문제 중심적 대처방식의 완충효과가 발견되었으며, 수업준비가 부실하다는 지각과 불안간의 관계에서 정서 중심적 대처방식의 역완충효과가 발견되었다. 여교사들에게서 권위가 상실되었다는 지각과 불안간의 관계에서 문제 중심적 대처방식의 완충효과가 발견되었다. 본 연구결과는 교사들이 경험하는 직무스트레스와 심리적 적응간의 관계에서 통제감에 대한 지각이 대처방식의 효과성에 영향을 미치는 가장 중요한 요인임을 시사하여 주고있다. 마지막으로 본 연구의 시사점과 제한점 및 향후 연구 방향에 대해 제안하였다.

주요어 : 직무스트레스, 불안, 우울, 문제 중심적 대처방식, 정서 중심적 대처방식, 조절효과

* 두뇌한국 21에서 교신저자에게 지원이 있었음.

† 교신저자(corresponding author): 이은희 (500-757) 광주광역시 북구 용봉동 300 전남대학교 심리학과
E-mail : ehlee@chonnam.ac.kr .

세계화와 무한경쟁에서의 생존을 위해서 급진적인 변화가 요구되는 기업환경에서 생활하고 있는 현대 직장인들은 더욱 많은 직무스트레스를 경험하고 있다. 심한 스트레스를 경험한다고 응답한 미국 근로자들의 비율이 1985년에 13%에서 1990년에 25%로 증가하였으며, 69%가 이러한 높은 직무스트레스로 인하여 생산성이 감소하였다고 응답하였다(Northwestern, National Life, 1991). 보다 최근 조사에서는 미국 근로자들의 56%가 자신의 직무에서 스트레스를 심하게 받으며, 88%가 이러한 스트레스로 인하여 불면, 두통, 우울, 체중변화와 같은 신체적 심리적 반응을 경험하고 있다고 응답하였다(Boyd, 1997). 또한 최근에 IMF 경제상황하에서 기업의 구조조정 등 외적요인으로 인해 경제적, 심리적 고통을 심하게 받고 있는 우리나라의 근로자들의 경우에도 보건복지부의 조사결과 23%가 고위험 스트레스 집단으로 분류되어 정신질환, 심혈관계질환, 탈진, 과로사의 위험성을 경고하였다(중앙일보, 2001, 5, 17). 이러한 직무스트레스를 관리하기 위하여 산업상담에 참여한 영국 우체국 직원들은 불안과 우울(49%), 장시간 근무(19%), 부부문제(18%) 등

의 순으로 자신의 문제를 제시하여서(Cooper & Sadri, 1995), 직무스트레스 관리가 근로자들의 건강관리에 가장 중요한 과제임을 시사한다.

직무스트레스로 인한 결근, 생산성 감소, 산재 보상, 의료보험, 의료비용 등에 의한 미국 기업의 스트레스 관련 비용은 1,500억\$에 달하며(Karasek & Theorell, 1990), 매년 성인 1,750만 명이 주로 작업장에서의 스트레스로 인한 임상적

우울이 발병하여서 의료비용이 1990년에만 437억\$에 달하는 것으로 보고되고 있다(Johnson & Indvik, 1997). 우리나라의 경우에도 노동부의 2000년도 산업재해 통계에 따르면 업무상 질병으로 사망한 근로자 955명 중 544명(56.9%)이 뇌심혈관계 질환으로 사망한 것으로 나타났으며, 이는 1999년도에 업무상 질병으로 사망한 근로자 835명 중 420명(50.3%)이 뇌심혈관계 질환으로 사망한 것과 비교하여 볼 때 구조조정에 따른 업무강도의 강화와 직무스트레스의 증가로, 근로자들의 뇌심혈관계 질환으로 인한 사망률이 크게 늘어나는 추세를 보여주고 있다(한국경제, 2001, 5, 15).

이처럼 만성적 직무 스트레스는 생리적(심혈관적, 생화학적, 위장의, 근육의), 심리적(우울, 불안, 직무만족), 행동적(이직, 결근)인 스트레스 반응을 유발하고 결과적으로 개인의 건강과 질병 및 조직효과성에 영향을 미친다(Kahn & Byosiore, 1992). 결국 근로자의 직무스트레스 관리는 조직의 간접적인 비용을 증가시키고 조직효과성을 떨어뜨리기 때문에 최근 기업들은 근로자들의 건강증진에 대한 관심이 중요한 논제가 되고 있다(Danna & Griffin, 1999; Gebhardt & Crump, 1990). 현대 근로자들의 건강은 소극적 의미의 질환발견과 치료라는 형태로부터 적극적 의미의 예방 및 치료, 근로자들의 건강 향상과 직업성 스트레스에 대한 내성강화라는 적극적 의미의 건강 영역까지 확장되었으며(이종목, 1989), 이러한 의미에서 조직 내에서의 스트레스 관리는 근로자들의 건강을 증진시키고, 의료비의 지출과 결근 및 전직을 감소시키며, 근로자들의 정신건강과 사기와 직무만족을 향상시키고, 생산성을 높이

고, 기업의 이미지를 강화시켜서 장기적으로는 조직에 이익을 준다(Conrad, 1988).

교사들은 다른 직업에 비하여 스트레스를 많이 받고 있으며(임종철, 1991; Davis, 1990; Faber, 1991) 우울증, 긴장감, 압박감, 역할갈등, 피로감, 컨디션 이상, 걱정과 불안 등을 경험하고 있는 것으로 나타났다(신윤희, 1990).

최근 한국교원단체총연합회의 초·중·고 교사들을 대상으로 한 조사에서 30.7%만이 교직생활에 만족한다고 응답하여, 교사 10명 중 7명이 교직생활에 만족하지 못하는 것으로 나타났다. 또한 이들의 만족도를 떨어뜨리는 고충으로 학사행정업무 및 잡무처리(59.2%), 교과지도 부담(32.9%)을 들었다(동아일보, 2001, 5, 9). 박혜정(1990)도 교사들의 50%가 교직생활에 불만족하고 있으며 행정체계, 근무환경, 담당직무순으로 불만족을 지각하고 있음을 발견하였다. 이대식(1997)은 초등학교 교사의 65.2%가 수업에 만족하지 못하고 있으며, 그 원인을 사전 교제 연구 및 준비의 부족에 있다고 지각하고 있음을 발견하였다.

김진욱(1993)은 중학교 교사들이 공문서 등 사무처리 과중, 당직근무, 수업 과중, 학생 생활지도순으로 근무 부담을 지각하고 있음을 발견하였다. 박영순(1991)은 중학교 교사들이 바람직한 근무환경, 물질적 대우, 의사결정에의 참여, 학교의 우선사항의 기준, 사회적 대우, 학생과의 관계순으로 직무갈등을 지각하고 있다고 보고하였고, 지산호(1995)도 중학교 교사들이 학생과의 관계, 물질적 유인, 행정적인 관계순으로 직무갈등을 지각하고 있음을 발견하였다. 허병기(2000)는 교직생활에서 당면하는 애로점으로서 교직에 대한 사회

적 불신(31.1%), 적은 봉급(27.0%), 상급 행정관서로부터 오는 무리한 간섭과 제약(25.0%)이 주요 애로사항임을 발견하였다.

이들 교사들이 경험하는 직무스트레스 요인은 연구자에 따라서 다르게 나타났다. 김희수(1988)는 개방형 질문을 통하여 초등학교 교사들이 잡무 과중, 학교관리자의 관료적 태도, 경력개발, 경제적 수준, 각종 행사 부담, 교육시설 및 자료 부족, 학습지도의 어려움 등의 순으로 직무스트레스를 경험하고 있음을 발견하였다. 양인희(1988)는 여교사의 직장내 스트레스 유형으로서 학생과의 관계, 동료와의 관계, 서류 및 잡무 과다, 기술·기능의 부족, 업무량 과다 등의 순으로 보고하였다. 김희찬(1997)은 고등학교 교사들이 심리적 스트레스 중 수업외 직무, 학생지도, 수업활동의 순으로 스트레스를 받고 있는 것을 발견하였다. Kyriacou와 Sutcliffe(1978)의 교사스트레스 척도를 변안하여 사용한 김민호(1991)의 연구에서는 학생관계요인, 교직에 대한 부당한 처우, 잡무, 학급운영, 수업준비의 5개 요인이 추출되었다. 김정휘(1991)의 연구에서는 관료적 운영, 권위상실, 불화와 갈등, 낮은 대우, 과부하, 학급관리, 학생지도의 7개 요인이 추출되었다. 탁진국과 신필순(1999)의 연구에서는 비합리적 행동, 학생의 불손한 태도 및 행동, 교직에 대한 자괴감, 교과 관련 문제점, 과다한 수업 관련 업무, 학생지도의 어려움, 학부모 간섭의 7개의 요인이 추출되었다. 이들 연구들에서 공통적으로 학생관리와 수업지도 요인이 중요한 직무 스트레스로 나타나서 교사는 다른 직업에서 일반적으로 경험되는 역할 속성과 관련된 역할과부하, 역할갈등, 역할모호성(Muchinsky, 2000) 외에 교사의 고유한 영역인 교수능력과 학

생에 대한 조력(Kutnick & Jules, 1993)이 중요한 스트레스 원인임을 시사한다.

근로자들의 건강 증진을 위한 관리모델에서는 스트레스와 스트레스 관련 요인들의 확인 및 이러한 스트레스가 건강에 미치는 효과를 완화시키는 스트레스 관리 훈련이 가장 중요한 요인이다(Hendrix, Summers, Leap, & Steel, 1995). 직무 스트레스에 대한 초기 연구는 주로 스트레스의 원인과 결과들에 대한 연구가 이루어졌는데, 최근에는 주로 문제들을 치료하기 위한 전략들에 관심이 전환되었다(Cooper & Sadri, 1995). 따라서 이러한 스트레스가 근로자들의 건강에 미치는 부정적 효과를 완충시키는 스트레스 관리전략과 상담전략을 개발하기 위해서는 각 직업에 따른 스트레스가 이들의 건강에 미치는 효과와 이러한 스트레스의 부정적인 효과를 완충시키는 대처전략의 효과성에 관한 연구가 요청된다.

개인이 효과적으로 스트레스를 관리하기 위해서는 스트레스의 존재보다는 개인이 당면한 스트레스를 어떻게 평가하고 대처하는지가 그 개인의 안녕에 보다 중요하다(Aldwin & Revenson, 1987). Lazarus(1994)는 직무스트레스를 개인과 자신의 작업환경간의 상호거래적 과정으로 보았다. 그래서 그는 스트레스성 선행조건들인 스트레스원들(stressors)과 개인이 자신의 대처자원들을 고려하여 이러한 스트레스원들에 대해 인지적으로 평가하는 방법을 구분하였다. 스트레스원들이 위협적으로 지각되면 불안이나 분노가 유발되며, 그것들에 대해서 효과적으로 대처하는 데 필요한 자원을 자신이 가지고 있지 못할 때 정서적 반응들은 보다 심해진다고 보았다. 이러한 스트레스 처리 과정에서의 대처란 평형상태를 유지하기 위

한 시도으로써 스트레스성으로 평가된 내부적이고 외부적인 개인과 환경의 상호작용의 요구를 관리하기 위한 인지적이고 행동적인 노력으로 정의될 수 있다(Lazarus & Folkman, 1991). 개인의 지각 과정과 평가과정이 스트레스에 중요한 영향을 미치는데, 환경적 요구와 개인의 대처자원간에 불균형을 이룰 때(Lazarus & Folkman, 1984/1991) 스트레스로 작용한다. 즉 어떤 사건이 일어날 때 그 외부사건에 대하여 개인이 어떻게 인지적으로 평가하느냐에 따라서 스트레스성 여부가 결정된다. 이러한 개인의 인지적 평가는 1차적 평가와 2차적 평가로 이루어지는데 1차적 평가에서는 스트레스 상황이 위협적인지의 여부를 평가하고, 만약 위협적으로 평가되면 바람직하지 못하게 지각되는 상태를 변화시키기 위해서 2차적 평가를 시작한다. 그래서 2차적 평가에서는 지각된 해, 위협, 도전을 보다 긍정적인 환경으로 변화시키기 위하여 가능한 대처방식을 선택하는 데 초점을 맞춘다. 즉 2차적 평가에서는 스트레스를 주는 상황에 대하여 개인적으로 통제 가능하다고 지각하는지 결정하고, 그 결과에 따라서 적절한 대처기제를 선택한다. 만약 스트레스 상황을 통제 가능한 것으로 평가할 때는 문제중심 대처(problem-focused coping)를 통하여 심리적인 증상을 떨어뜨리는 반면에 상황을 통제 불가능하다고 평가할 때에는 정서중심 대처(emotion-focused coping)를 통하여 심리적 증상을 떨어뜨리는 것으로 나타났다(Forsythe & Compas, 1987). 그런데 Conway와 Terry(1992)는 대처방식과 통제가능성에 대한 지각간의 관계를 부합도(goodness of fit) 가설로 이론화하였다. 이 가설에서는 문제중심 대처는 통제 가능하다고 평가된 상황에서 보다 적응적이

될 것이고, 통제 불가능하다고 평가된 상황에서는 부적응적이 될 것이라고 주장한다. 반면에 정서중심 대처는 통제 불가능하다고 평가된 상황에서 보다 적응적이 될 것이고, 통제 가능하다고 평가된 상황에서는 부적응적이 될 것이라고 주장한다. 그러나 이러한 상황의 통제가능성의 여부와 대처방식의 적응성간의 관계는 일관된 결론을 내리지 못하고 있는 실정이다(예, Endler, Speer, Johnson, & Flett, 2000; Felton & Revenson, 1984; Forsythe & Compas, 1987; Vitaliano, DeWolfe, Maiuro, Russo, & Katon, 1990).

대처 유형은 학자마다 다양하게 분류하고 있으나 일반적으로 크게 문제중심 대처와 정서중심 대처로 분류한다(Lazarus & Folkman, 1984/1991). 문제중심 대처는 인지적 문제해결과 의사결정, 정보수집, 시간관리, 목표설정 등과 같은 적극적 기법을 통하여 자신이 직면하는 스트레스원이나 문제 자체를 변화시키거나 관리하려는 적극적인 노력이나 행동에 중점을 두고 있으며, 정서중심 대처는 회피, 최소화, 거리두기 등과 같은 기법들을 통하여 스트레스를 일으키는 상황을 변화시키기보다는 스트레스 상황에서 발생하는 정서적 고통을 감소시키려는 노력이나 행동에 중점을 두고 있다. 이러한 대처방식이 스트레스의 부정적 영향을 완화시키는 과정은 주효과 모델과 조절효과 모델로서 설명될 수 있다. 주효과 모델에서는 스트레스 수준과 상관없이 대처방식들이 직접적으로 근로자의 긴장과 같은 부정적인 스트레스 결과들을 감소시키거나 증가시킬 수도 있다고 본다. 조절효과 모델에서는 스트레스와 긴장간의 관계에서 대처방식을 사용하는 것이 높은 수준의 스트레스의 부정적 효과를 완충하여서 스트

레스와 긴장간의 관계를 감소시켜서 더 잘 적응하도록 한다. 그런데 대처방식이 조절효과가 있는지에 대한 검증은 스트레스 관리에 있어서 중요한 의미가 있다. 즉 적절한 대처방식을 사용함으로써 높은 스트레스 상황에서 스트레스의 부정적 결과가 감소될 수 있다. 이는 만성적인 직무스트레스를 경험하고 있는 교사들의 스트레스에 따른 부정적 결과를 개인과 조직차원에서 예방하고 치료하는 스트레스 관리전략과 이들을 대상으로 한 개인상담시에 효과적인 대처전략 기법으로 활용할 수 있을 것으로 여겨진다. 그러나 교사들을 대상으로 직무스트레스가 부적응에 미치는 효과에 대처방식들이 어떤 조절효과가 있는지에 대한 실증적인 검증은 거의 이루어지지 않고 있는 실정이다.

기존의 스트레스에 대한 대처방식의 사용빈도에 있어서 성차가 있는지 없는지 여부에 대한 최근 연구들(김교현, 전경구, 1993; 윤상희, 1995; 이소은, 1990; 전영자·김세진, 1999; Hoekstra-Weebers, Jaspers, Kamps, & Klip, 1998; Porter & Stone, 1995; Ptacek, Smith, & Dodge, 1994)은 많지만, 스트레스가 적응에 미치는 영향을 성차에 따라 대처방식이 다르게 완충시키는지 조절효과를 검증한 연구는 이주희와 이은희(2000)의 연구를 제외하고는 드문 실정이다. 그런데 최근 여성 취업률의 상승으로 인하여 조직내에서 여성 인력의 비중이 커짐으로써 이들의 효율적인 활용이 조직의 경쟁력과 효과성에 중요변수가 되고 있다. 이러한 성차에 따른 대처방식의 조절효과의 확인은 남성과 여성 근로자들 각각의 특성에 맞는 스트레스관리 기법과 상담전략에 활용되어 남녀 근로자들의 적응상태를 증진시켜 결국 이들이

속한 조직의 효과성을 증진시킬 것으로 여겨지기 때문에 조직과 근로자의 특성을 모두 고려하는 산업상담에서는 매우 중요한 논제이다. 특히 근래에 들어서 여교사의 비율이 꾸준히 증가하여 초등학교 교사의 58.7%, 중학교 교사의 51.8%, 일반계 고등학교 교사의 23.7%를 차지하고 있는(국립교육평가원, 1997) 현실에서 교사집단을 대상으로 한 연구는 이들이 경험하는 직무스트레스의 부정적인 결과가 미래의 국가경쟁력의 주요한 인적자원인 학생들에게까지 영향을 미칠 것으로 여겨져서 더욱 절실히 요청된다.

따라서 본 연구는 우리나라 교사들의 직무스트레스 관리 전략과 이들에 대한 효과적인 상담 전략의 수립에 활용할 목적으로 남녀 교사들이 경험하고 있는 직무스트레스와 대처방식 및 심리적 적응간의 관계를 알아보고, 이들이 경험하고 있는 직무스트레스 요인들과 대처방식이 심리적 적응에 미치는 영향력과 대처방식의 조절효과가 남녀에 따라서 어떻게 다른지를 알아보고자 한다.

방 법

조사 대상자 및 절차

본 연구는 D대학교에서 실시한 2000년 7-8월과 2001년 1-2월 교사연수과정에 참여한 230명의 교사들을 대상으로 설문조사를 실시하였으며 이 중 212부가 회수되었다. SAS를 이용한 자료분석 과정에서 다변량 극단치로 의심되는 2부를 제외시켜 210부를 최종 분석자료로 이용하였다. 분석 대상자 210명의 인구통계학적 특성을 살펴보면

남교사가 117명(55.7%)이고 여교사가 93명(44.3%)이었다. 남교사들의 평균연령은 44.57(표준편차 9.02)세이고 여교사들의 평균연령은 38.73(표준편차 7.48)세이었다. 이들의 교육경력은 남교사는 4년 이하가 9명(7.7%), 5년~10년이 8명(6.8%), 11년~20년이 45명(38.5%), 21년 이상이 55명(46.2%)이었다. 여교사는 4년 이하가 13명(14.0%), 5년~10년이 10명(10.8%), 11년~20년이 60명(64.5%), 21년 이상이 10명(10.8%)이었다

측정도구

본 연구를 위한 조사설문지의 측정변인들은 예언변인으로서 교사의 직무스트레스 변인, 조절변인으로서 대처방식 변인, 준거변인으로서 우울과 불안의 2개 변인으로 구성되어 있다.

교사의 직무스트레스 척도와 대처방식 척도의 구성개념을 확인하기 위하여 교사의 직무스트레스 척도 문항들과 대처방식 문항들을 각각 SAS를 이용하여 공통요인분석을 실시하였다. 공통요인분석 중 특수변량과 오차변량에 대한 사전 지식이 없고 각 문항들내의 요인구조의 탐색에 목적이 있기 때문에 주축요인분석(Principal factor analysis)을 실시하였고 Varimax 회전을 시켰다(Tabachnick & Fidell, 1996). 공통분(communality)의 초기값은 SMC(중다상관제곱값)를 사용하였고 요인의 수를 결정하기 위하여 스크리검사(Scree Plot), 누적분산비율, 해석가능성, 고유가(Eigenvalue)를 고려하였다(이순목, 1995). 요인분석결과 1개의 요인에만 요인부하량이 .30 이상이 나타난 경우에만 요인에 포함시켰다.

교사의 직무스트레스

교사의 직무스트레스 척도는 김정희(1991)가 개발한 교사의 직무스트레스 척도 40문항을 사용하였다. 각 문항은 조사대상자들이 교직을 수행하는 과정에서 나타나는 사건들에 대해서 어느 정도 스트레스를 경험하는지를 “전혀 받지 않는다(1점)”에서 “매우 받는다(5점)”까지의 Likert식 5점 척도로서 응답하도록 하였다. 점수가 높을수록 직무스트레스를 많이 받음을 의미한다.

요인분석 결과 7개의 요인이 나타난 김정희(1991)의 연구에서와는 다르게 6개의 요인이 추출되었다. 요인 1이 전체 분산의 41.24%(고유가=8.53)를, 요인 2가 12.39%(고유가=2.56)를, 요인 3이 8.30%(고유가=1.72)를, 요인 4가 7.73%(고유가=1.60)를, 요인 5가 5.68%(고유가=1.18)를, 요인 6이 4.88%(요인고유가=1.01)를 설명하였다. 부록 I에 각 요인별 문항들과 요인부하량이 제시되어 있다.

요인 1은 주로 교사의 능력부족으로 인한 권위상실 문항들을 포함하기 때문에 “권위상실” 요인($\alpha=.82$)으로, 요인 2는 주로 학급의 관리와 관련된 문항들을 포함하기 때문에 “학급관리” 요인($\alpha=.67$)으로, 요인 3은 주로 권한의 부족과 지나친 간섭 문항들을 포함하기 때문에 “외부간섭” 요인($\alpha=.51$)으로, 요인 4는 주로 상급자의 권위적인 학교운영 문항들을 포함하기 때문에 “권위적 운영” 요인($\alpha=.70$)으로, 요인 5는 주로 업무처리 과정에서 도움과 행정적인 지원의 부족 문항들을 포함하기 때문에 “지원부족” 요인($\alpha=.64$)으로, 요인 6은 주로 수업지도와 수업준비 부족 문항들을 포함하기 때문에 “수업준비 부실” 요인($\alpha=.67$)으로 명명하였다.

대처방식

대처방식 척도는 Folkman과 Lazarus(1985)가 개발한 대처방식척도(The Ways of Coping Checklist) 68문항 중 김정희와 이장호(1985)가 요인분석 과정을 거쳐서 수정보완한 62문항을 사용하였다. 각 문항은 ‘사용안함(0점)’에서 ‘아주 많이 사용(3점)’까지의 Likert식 4점 척도로 구성되어 있어 점수가 높을수록 그 문항에 관련된 대처방식이 빈번히 사용됨을 의미한다.

요인분석 결과 4개의 요인(문제 집중적 대처, 정서 완화적 대처, 소망적 사고, 사회적 지지의 추구)이 추출된 김정희와 이장호(1985)의 연구와 5개의 요인(문제해결, 정서적 완화, 조력추구, 문제회피, 소망적 사고)이 추출된 박애선과 이영희(1992)의 연구에서와는 다르게 7개의 요인이 추출되었다. 요인 1이 전체 분산의 34.51%(고유가=12.39)를, 요인 2가 13.02%(고유가=4.67)를, 요인 3이 6.23%(고유가=2.24)를, 요인 4가 5.59%(요인고유가=2.01)를, 요인 5가 5.02%(요인고유가=1.80)를, 요인 6이 4.62%(요인고유가=1.66)를, 요인 7이 3.60%(요인고유가=1.29)를 설명하였다. 부록 II에 각 요인별 문항들과 요인부하량이 제시되어 있다.

요인 1은 주로 문제 해결적인 문항들과 긍정적인 사고의 문항들을 포함하기 때문에 “문제 중심적 대처방식” 요인($\alpha=.91$)으로, 요인 2는 주로 정서 완화적 문항들과 회피 문항을 포함하기 때문에 “정서 중심적 대처방식” 요인($\alpha=.66$)으로, 요인 3은 주로 상황에 대한 긍정적 해석 문항들을 포함하기 때문에 “긍정적 해석” 요인($\alpha=.66$)으로, 요인 4는 주로 소망적 문항들을 포함하기 때문에 “소망적 사고” 요인($\alpha=.69$)으로, 요인 5는 주위의 조언을 구하는 문항들을 포함하기 때

문에 “조언추구” 요인($\alpha=.65$)으로, 요인 6은 적극적인 행동 문항들을 포함하기 때문에 “적극적 행동” 요인($\alpha=.60$)으로, 요인 7은 기분을 바꾸려는 문항들을 포함하기 때문에 “기분전환” 요인($\alpha=.54$)으로 명명하였다. 본 연구에서는 스트레스에 대한 대처방식의 해석을 쉽게 하기 위해서 그 유형을 단순화시키고, 노력이 투여되는 방식에 따라서 그 유형을 나누는 것이 바람직하다는 입장(김정희, 1987)에서 요인분석 결과 나타난 7개의 요인 중 가장 설명력이 많은 문제 중심적 대처방식(요인 1)과 정서 중심적 대처방식(요인 2)만을 선정하여 사용하였다.

불안과 우울

우울과 불안에 대해서 개인적으로 지각하는 정도를 측정한 Caplan, Cobb와 French(1975)의 연구를 바탕으로 김정희(1991)가 번안하여 사용한 4개의 불안 문항과 6개의 우울 문항을 사용하였다. 응답자들이 각 문항에 대해서 어떻게 생각하는지 “전혀 그렇지 않다”(1점)에서 “매우 그렇다”(5점)까지의 Likert식 5점 척도를 사용하여 측정하였으며 점수가 높을수록 불안과 우울을 더 경험하고 있음을 의미한다. 문항간 신뢰도가 낮은 3문항을 제거하여 최종적으로 불안 3문항과 우울 4문항으로 척도를 구성하였다. 이 연구에서 나타난 이 척도들의 내적일관성 계수인 Cronbach Alpha는 .60과 .63이었다.

자료검토

다변량 극단치의 검증

다변량 극단치를 검증하기 위하여 SAS의

Cook's D, DFFITS, DFBETAS, R-Student 등을 종합하여 각 사례의 종속변수에 대한 영향력을 검증하였다. 212명의 자료를 분석한 결과 극단치로 의심되는 2부를 제외시킨 210명을 대상으로 하여 영향력을 검증한 결과 극단치가 색출되지 않아서 최종 분석의 자료로 사용하였다.

다변량 가정 검증

남녀 교사를 대상으로 하여 교사의 직무스트레스 하위척도들과 대처방식 하위척도들을 예언변인으로 하고 불안과 우울을 준거변인으로 하여 회귀모델에 대한 잔차의 독립성, 등분산성, 정규분포성의 가정(최종후·이재창, 1990)을 검증하였다. 그 결과 다른 조건들은 만족되었으나, 여교사들을 대상으로 하여 불안을 준거변인으로 한 회귀모델의 잔차의 정규분포성의 가정과 남교사들을 대상으로 하여 우울을 준거변인으로 한 회귀모델의 잔차의 정규분포성의 가정이 만족되지 않았다. 그러나 각 해당변인들이 거의 다변량 정규분포를 벗어나지 않았으며, 남녀차의 비교에 연구의 목적이 있기 때문에 자료변환을 하지 않고 원자료를 그대로 분석하였다.

회귀진단

맞벌이 남성과 여성을 대상으로 하여 예언변인들간의 선형결합의 정도를 알아보는 다중공선성(multicollinearity)의 검토와 추론에 크게 영향을 미치는 영향력의 관찰치의 존재여부를 파악하는 회귀진단을 실시하였다. 남교사와 여교사들의 회귀모형진단 결과 분산확대인자가 10을 넘는 변인이 없었으며 허용도도 .01이하인 변인이 없었고 상태지수도 100이상인 변인이 없어서(허명희·서

해선, 1996) 예언변인들간의 다중공선성의 문제가 없는 것으로 검증되었다. 또한 최종적인 자료들을 대상으로 영향력의 관찰치를 검증하였으나 극단치가 발견되지 않았기 때문에 이를 분석의 최종 자료로 이용하였다.

분 석

교사의 직무스트레스 변인들과 대처방식 변인들이 불안과 우울에 미치는 영향이 성차에 따라서 다른지 알아보기 위하여 남녀별로 위계적 중다회귀분석을 실시하였다. 먼저 1단계에서 연령, 교육경력에서 기인한 변량을 통제하기 위하여 먼저 이들 통제변인들을 예언변인으로 하여 불안과 우울을 예측하는 위계적 회귀분석을 실시하였다. 2단계에서는 교사 직무스트레스 요인들(권위상실, 학급지도, 권위적 운영, 외부간섭, 지원부족, 수업 준비 부실)을 예언변인으로 하여 불안과 우울을 예측하는 위계적 회귀분석을 실시하고 3단계에서 대처방식들(문제 중심적 대처, 정서 중심적 대처)을 추가적으로 투입하여 위계적 회귀분석을 실시하여 회귀계수의 유의미성을 검증하였다.

교사의 직무스트레스 변인들이 불안과 우울에 미치는 영향을 완충할 것으로 예견되는 대처방식들의 조절효과가 성차에 따라서 다른지 알아보기 위하여 남녀별로 조절적 중다회귀분석(Multiple Moderating Regression analysis)을 실시하였다(Aiken & West, 1991). 본 연구에서는 인위적인 $X*Z$ 변인이 추가되면 다중공선성이 증가되기 때문에 이를 감소하는 전략으로서 centering 방법(Aiken & West, 1991; Aldwin, 1994)을 사용하였다. $X*Z$ 의 증분이 유효하면 X 와 Z 의 비직선적 관계를 확인하였다. 즉 조절적 중다회귀분석을 통하여 조절효과가 나타난 경우에도 측정오차에 의

한 곡선적 효과에 의하여 의사조절 효과가 나타날 수 있기 때문(Lubinski & Humphreys, 1990; MacCallum & Mar, 1995)에 조절변인과 곡선적 변인 모델 중에서 조절변인에 의한 증분설명량이 많은 경우에만 조절효과가 있는 것으로 결론지었다. 또한 조절효과가 확인된 경우에 완충효과를 보다 명백히 확인하기 위하여 2개의 회귀식을 유도하여 비교하였다(Jaccard, Turrisi & Wan, 1990). 즉 높은 대처방식조건(+1 표준편차 이상집단)하에서의 직무스트레스 변인과 불안과 우울의 관계식과 낮은 대처방식 조건(-1 표준편차 이하집단)하에서의 직무스트레스 변인과 불안과 우울의 관계를 비교하였다. 그래서 만약 낮은 대처방식 조건에서 보다 높은 대처방식 조건에서 불안과 우울 변인의 회귀계수가 더 작으면 완충효과(buffering effect)가 있는 것으로, 높은 대처방식 조건이 낮은 대처방식 조건에서 보다 불안과 우울 변인의 회귀계수가 크면 역완충효과(reverse buffering effect)가 있는 것으로 추론하였다.

결 과

남교사들과 여교사들의 변인들의 평균 및 표준편차와 변인들간의 상관관계가 표 1에 제시되어 있다. 표 1에 제시되어 있듯이 남녀 교사들은 직무스트레스의 하위영역 중 학급지도와 권위적 운영의 평균이 가장 높고, 대처방식들 중에서는 문제 중심적 대처방식의 평균이 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 남녀 교사들이 직무스트레스의 하위영역 중 학급지도와 권위적 학교 운영에서 오는 스트레스를 가장 많이 경험하고 있으며, 이러한 스트레스를 해소하는 방법으로서 문제

표 1. 남교사와 여교사별 변인들의 평균 및 표준편차, 변인들간의 상관관계

변인	평균	표준편차	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	평균	표준편차
1. 권위상실	2.57	.77	—	.20	.51***	.09	.14	.36***	-.04	.04	.08	.08	2.41	.79
2. 학급지도	3.58	.62	.23*	—	.11	.28*	.44***	.45***	.19	.32**	.29**	.32**	3.70	.56
3. 외부간섭	2.99	.77	.47***	.32***	—	.31**	.28**	.24*	.06	.00	.22*	.06	2.91	.66
4. 권위적 운영	3.47	.77	.39***	.26**	.42***	—	.35***	.30**	.27*	-.08	.07	.09	3.47	.78
5. 지원부족	3.42	.68	.31***	.25**	.35***	.39***	—	.46***	.11	.21*	.37**	.39***	3.41	.61
6. 수업준비 부실	3.39	.75	.35***	.32**	.35***	.46***	.32***	—	.11	.25*	.38***	.40***	3.43	.73
7. 문제중심 대처	1.65	.48	-.28**	.12	-.19*	-.04	.00	.06	—	.10	.01	.06	1.66	.51
8. 정서중심 대처	1.27	.54	.13	-.04	.13	.02	.00	-.02	.21*	—	.35**	.37**	.76	.31
9. 불안	2.51	.87	.30**	.15	.30**	.34***	.19*	.35***	-.21*	.18	—	.75***	2.48	.83
10. 우울	2.56	.80	.15	.09	.20*	.23*	.19*	.28*	-.21*	.01	.68***	—	2.79	.85

주. 대각선 위쪽은 여교사들(N = 88~93)의 상관관계; 대각선 아래쪽은 남교사들(N = 112~117)의 상관관계.

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

중심적 대처방식을 많이 사용하고 있음을 말해준다.

표 1에 제시되어 있듯이, 남교사들의 불안은 수업준비 부실, $r = .35$, $p < .001$, 권위적 운영, $r = .34$, $p < .001$, 권위상실, $r = .30$, $p < .001$, 외부간섭, $r = .30$, $p < .01$, 지원부족과 유의미한 정적상관을, $r = .19$, $p < .05$, 문제중심 대처방식과 유의미한 부적 상관을 보였다, $r = -.21$, $p < .05$. 이러한 결과는 남교사들의 경우에 수업준비가 부실하고, 학교가 권위적으로 운영되고, 자신의 권위가 상실되고, 외부의 간섭이 심하고, 지원이 부족하다고 지각할수록 불안을 더 경험함을 의미한다. 또한 이들이 이러한 직무스트레스를 해소하는 방법으로서 문제 중심적 대처방식을 많이 사용할수록 불안을 덜 경험함을 의미한다.

남교사들의 우울은 불안, $r = .68$, $p < .001$, 수업준비 부실, $r = .28$, $p < .05$, 권위적 운영, $r = .23$, $p < .05$, 지원부족과 유의미한 정적상관을, $r = .19$, $p < .05$, 문제중심 대처방식과 유의미한 부적 상관을 보였다, $r = -.21$, $p < .05$. 이러한

결과는 남교사들의 경우에 불안이 심할수록 더 우울을 경험하며 수업준비가 부실하고, 학교가 권위적으로 운영이 되며, 지원이 부족하다고 지각할수록 우울을 더 경험함을 의미한다. 또한 이들이 이러한 직무스트레스를 해소하는 방법으로서 문제 중심적 대처 방식을 많이 사용할수록 우울을 덜 경험함을 의미한다.

여교사들의 불안은 수업준비 부실, $r = .38$, $p < .001$, 지원부족, $r = .37$, $p < .01$, 정서 중심적 대처, $r = .35$, $p < .01$, 학급지도, $r = .29$, $p < .01$, 외부간섭과 유의미한 정적상관을 보였다, $r = .22$, $p < .01$. 이러한 결과는 여교사들의 경우에 수업준비가 부실하고, 지원이 부족하고, 학급지도가 어렵고 외부의 간섭이 심하다고 지각할수록 불안을 더 경험함을 의미한다. 또한 이들이 이러한 직무스트레스를 해소하는 방법으로서 정서 중심적 대처방식을 많이 사용할수록 불안을 더 경험함을 의미한다.

여교사들의 우울은 불안, $r = .75$, $p < .001$, 수업준비 부실, $r = .40$, $p < .05$, 지원부족, $r =$

표 2 남교사와 여교사별 직무스트레스 하위변인들과 대처방식들로부터 불안을 예언하는 위계적 중다회귀분석 결과

단계	예언변인	남교사				여교사			
		β	R^2	ΔR^2	F	β	R^2	ΔR^2	F
1	사회인구학적 변인 block(통제변인)								
	연령	-.02				.09			
	교육경력	.11	.012	-.004	< 1	-.14	.004	-.019	< 1
2	직무스트레스 하위변인 block								
	권위상실	-.00				-.15			
	학급지도	.07				.14			
	외부간섭	.02				.22			
	권위적 운영	.17				-.10			
	지원부족	.01				.13			
	수업준비 부실	.28**	.200	.140	3.35**	.29*	.263	.189	3.56**
3	대처방식 변인 block								
	문제 중심적 대처방식	-.28**				-.08			
	정서 중심적 대처방식	.29**	.299	.230	4.31***	.23*	.315	.222	3.40**

주. β = 최종 회귀모델에서의 각 변인들이 표준화된 회귀계수. R^2 = block들의 투입 후의 누적설명변량. ΔR^2 = block 투입 후의 설명변량의 변화. F = 각 단계에서의 전체 모델의 유의미성 검증치
남교사, $N = 113$; 여교사, $N = 86$.
* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

.39, $p < .01$, 정서 중심적 대처방식, $r = .37$, $p < .01$, 학급지도, $r = .29$, $p < .01$, 외부간섭과 유의미한 정적상관을 보였다, $r = .22$, $p < .05$. 이러한 결과는 여교사들의 경우에 불안이 심할수록 더 우울을 경험하며 수업준비가 부실하고, 지원이 부족하고, 학급지도가 어렵고, 외부간섭이 심하다고 지각할수록 우울을 더 경험함을 의미한다. 또한 이들이 이러한 직무스트레스를 해소하는 방법으로서 정서 중심적 대처방식을 많이 사용할수록 우울을 더 경험함을 의미한다.

교사의 직무스트레스와 대처방식이 불안과 우울에 미치는 효과

불안에 영향을 미칠 것으로 예견되는 교사의 직무스트레스 하위변인들(권위상실, 학급지도, 외부간섭, 권위적 운영, 지원부족, 수업준비 부실)과 대처방식 변인들(문제 중심적 대처방식, 정서 중심적 대처방식)이 남교사들과 여교사들의 불안과 우울에 어떤 영향을 주는지를 예측하는 위계적 중다회귀분석을 실시하였고 표 2와 표 3에 분석 결과가 제시되어 있다. 표 2에 제시되었듯이 남교사들이 경험하는 불안은 사회인구학적 변인들에 의해서 1.2%가 설명되고 직무스트레스 하위변인들에 의해서 18.8%가 설명되며 대처방식 변인들에 의해서 9.9%가 설명된다. 사회인구학적 변인들 중에서 남교사들의 불안을 유의미하게 예

표 3. 남교사와 여교사별 직무스트레스 하위변인들과 대처방식들로부터 우울을 예언하는 위계적 중다회귀분석 결과

단계	예언변인	남교사				여교사			
		β	R^2	ΔR^2	F	β	R^2	ΔR^2	F
1	사회인구학적 변인 block(통제변인)								
	연령	.16				-.01			
	교육경력	-.09	.002	-.016	< 1	-.03	.004	-.018	< 1
2	직무스트레스 하위변인 block								
	권위상실	-.11				.02			
	학급지도	.04				.01			
	외부간섭	.00				-.10			
	권위적 운영	.07				-.07			
	지원부족	.10				.25*			
	수업준비 부실	.28*	.104	.037	1.55	.33*	.242	.167	3.20**
3	대처방식 변인 block								
	문제 중심적 대처방식	-.31**				.04			
	정서 중심적 대처방식	.13	.175	.094	2.15*	.19	.300	.205	3.16**

주. β = 최종 회귀모델에서의 각 변인들이 표준화된 회귀계수. R^2 = block들의 투입 후의 누적설명변량. ΔR^2 = block 투입 후의 설명변량의 변화. F = 각 단계에서의 전체 모델의 유의미성 검증치.

남교사, $N = 113$; 여교사, $N = 86$.

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

측하는 예언변인은 없었다. 직무스트레스 하위 변인들 중에서 수업준비가 부실하다는 지각이, $\beta = .28$, $p < .01$, 정서 중심적 대처방식이 남교사들의 불안을 정적으로 유의미하게 예측하였다, $\beta = .29$, $p < .01$. 반면에 문제 중심적 대처방식이 남교사들의 불안을 부적으로 유의미하게 예측하였다, $\beta = -.28$, $p < .01$. 따라서 남교사들의 경우에는 교사의 직무스트레스 하위변인들 중에서 수업준비가 부실하다는 지각과 정서 중심적 대처방식이 불안을 증가시키며 문제 중심적 대처방식이 불안을 감소시키는 것으로 나타났다.

여교사들이 경험하는 불안은 사회인구학적 변인들에 의해서 0.4%가 설명되고 직무스트레스 하

위변인들에 의해서 25.9%가 설명되며 대처방식 변인들에 의해서 5.2%가 설명된다. 사회인구학적 변인들 중에서 여교사들의 불안을 유의미하게 예측하는 예언변인은 없었다. 직무스트레스 하위 변인들 중에서 수업준비가 부실하다는 지각이, $\beta = .29$, $p < .01$, 정서 중심적 대처방식이 여교사들의 불안을 정적으로 유의미하게 예측하였다, $\beta = .23$, $p < .05$. 따라서 여교사들의 경우에는 교사의 직무스트레스 하위변인들 중에서 수업준비가 부실하다는 지각과 정서 중심적 대처방식이 불안을 증가시키는 것으로 나타났다.

표 3에 제시되었듯이 남교사들이 경험하는 우울은 사회인구학적 변인들에 의해서 0.2%가 설명

표 4. 권위상실 변인과 심리적 적응간의 관계에서 대처방식들의 조절효과를 검증한 조절적 중다회귀분석 결과

단계	예언변인	남교사				여교사			
		β	R^2	ΔR^2	F	β	R^2	ΔR^2	F

불 안									
1	사회인구학적 변인 block(통제변인)								
	연령	-.20				.09			
	교육경력	.23	.012	-.004	< 1	-.01	.004	-.019	< 1
2	주효과 block								
	권위상실(S1)	.21*				.15			
	문제 중심적 대처방식(C1)	-.19				-.01			
	정서 중심적 대처방식(C2)	.23*	.173	.135	4.48***	.34**	.131	.076	2.40*
3	조절효과 block								
	S1×C1	.04				-.26*			
	S1×C2	.00	.175	.119	3.17**	.08	.200	.129	2.79*

우 울									
1	사회인구학적 변인 block(통제변인)								
	연령	.00				-.02			
	교육경력	.02	.002	-.016	< 1	.09	.004	-.018	< 1
2	주효과 block								
	권위상실(S1)	.05				.16			
	문제 중심적 대처방식(C1)	-.22*				.08			
	정서 중심적 대처방식(C2)	.08	.080	.038	1.87	.34**	.136	.082	2.53*
3	조절효과 block								
	S1×C1	.12				-.14			
	S1×C2	.06	.099	.039	1.65	.15	.178	.104	2.41*

주. β = 최종 회귀모델에서의 각 변인들이 표준화된 회귀계수. R^2 = block들의 투입 후의 누적설명변량.

ΔR^2 = block 투입 후의 설명변량의 변화. F = 각 단계에서의 전체 모델의 유의미성 검증치.

남교사, $N = 113$; 여교사, $N = 86$.

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

되고 직무스트레스 하위변인들에 의해서 10.2%가 설명되며 대처방식 변인들에 의해서 7.1%가 설명된다. 사회인구학적 변인들 중에서 남교사들의 우울을 유의미하게 예측하는 예언변인은 없었다. 직무스트레스 하위 변인들 중에서 수업준비가 부실하다는 지각이 남교사들의 우울을 정적으로 유의미하게 예측하였다. $\beta = .28$, $p < .05$. 반면에 문제 중심적 대처방식이 남교사들의 우울을 부적으로

유의미하게 예측하였다, $\beta = -.31$, $p < .01$. 따라서 남교사들의 경우에는 교사의 직무스트레스 하위 변인들 중에서 수업준비가 부실하다는 지각과 문제 중심적 대처방식이 우울에 가장 큰 영향력을 미치는 것으로 나타났다.

여교사들이 경험하는 우울은 사회인구학적 변인들에 의해서 0.4%가 설명되고 직무스트레스 하위변인들에 의해서 23.8%가 설명되며 대처방식

변인들에 의해서 5.8%가 설명된다. 사회인구학적 변인들 중에서 여교사들의 우울을 유의미하게 예측하는 예언변인은 없었다. 직무스트레스 하위 변인들 중에서 수업준비가 부실하다는 지각과, $\beta = .33, p < .05$, 지원이 부족하다는 지각이 여교사들의 우울을 정적으로 유의미하게 예측하였다, $\beta = .25, p < .05$. 그러나 대처방식들 중에서 여교사들의 우울을 유의미하게 예측하는 예언변인은 없었다. 따라서 여교사들의 경우에는 교사의 직무스트레스 하위변인들 중에서 수업준비가 부실하고 지원이 부족하다는 지각이 우울에 가장 큰 영향력을 미치는 것으로 나타났다.

직무스트레스 하위변인들이 불안과 우울에 미치는 영향에 대한 대처 방식들의 조절효과

불안과 우울을 준거변인으로 하여 직무스트레스 각 하위변인(권위상실, 학급지도, 외부 간섭, 권위적 운영, 지원 부족, 수업준비 부실)과 대처방식(문제 중심적 대처방식, 정서 중심적 대처방식) 조절변인들간의 조절적 중다회귀분석을 남녀 별로 실시하였다. 그 결과 권위상실 변인, 지원부족 변인, 수업준비 부실 변인을 예언변인으로 한 경우에만 대처방식들의 조절효과가 발견되었다. 표 4에 권위상실 변인을 예언변인으로 한 문제 중심적 대처방식, 정서 중심적 대처방식들의 조절효과가 제시되어 있고, 표 5에 지원부족 변인을 예언변인으로 한 문제 중심적 대처방식, 정서 중심적 대처방식들의 조절효과가 제시되어 있으며, 표 6에 수업준비 부실 변인을 예언변인으로 한 문제 중심적 대처방식, 정서 중심적 대처방식들의 조절효과가 제시되어 있다.

표 4에 제시된 바와 같이 여교사들에게서 권

위상실 변인과 불안간의 관계에서 문제 중심적 대처 방식의 조절효과가 확인되었다, $\Delta R^2 = .064, \Delta F = 6.27, p < .01$. 권위가 상실되었다는 지각과 문제 중심적 대처방식 변인들이 우울과의 관계에서 곡선적 효과가 있는지 검증하기 위하여 조절변인과 곡선적 변인 모델의 증분효과를 검증하였다. 그 결과 (권위상실)²의 변인에 의한 증분량과, $\Delta R^2 = .037, \Delta F = 3.17, ns$ (문제 중심 대처방식)²의 변인에 의한 증분량 보다, $\Delta R^2 = .000, \Delta F < 1, ns$, 조절변인에 의한 증분효과가 더 커서 의사조절효과가 아닌 조절효과가 있는 것으로 결론지었다.

여교사들의 권위상실 변인과 불안과의 관계에서 문제 중심적 대처방식의 완충효과를 보다 명백히 확인하기 위하여 높은 문제 중심적 대처방식 조건은 문제 중심적 대처방식 평균점수의 +1 표준편차 이상의 표집을, 낮은 문제 중심적 대처방식 조건은 문제 중심적 대처방식 평균점수의 -1 표준편차 이하의 표집을 사용하여 2개의 회귀식을 유도하여 회귀계수의 기울기를 비교하였다. 그 결과 높은 문제 중심적 대처방식의 평균점수가 높은 집단, $b = -.20$, 낮은 집단, $b = .22$ 으로 나타났다. 따라서 문제 중심적 대처방식을 많이 사용하는 여교사들일수록 적게 사용하는 여교사들보다 우울을 덜 경험하는 것으로 보인다. 결국 여교사들에게서 권위가 상실되었다는 지각이 증가할 때 문제 중심적 대처방식은 불안의 경험을 완충시키는 조절효과가 있는 것으로 보인다.

표 5에 제시된 바와 같이 남교사들에게서 지원부족 변인과 불안간의 관계에서 문제 중심적 대처방식의 조절효과가 확인되었다, $\Delta R^2 = .094, \Delta F = 12.40, p < .001$. 지원이 부족하다는 지각

표 5. 지원부족 변인과 심리적 적응간의 관계에서 대처방식들의 조절효과를 검증한 조절적 중다회귀분석 결과

단계	예언변인	남교사				여교사			
		β	R^2	ΔR^2	F	β	R^2	ΔR^2	F

불안									
1	사회인구학적 변인 block(통제변인)								
	연령	-.07				.11			
	교육경력	.08	.012	-.004	< 1	-.06	.004	-.019	< 1
2	주효과 block								
	지원부족(S2)	.22*				.13			
	문제 중심적 대처방식(C1)	-.21*				-.04			
	정서 중심적 대처방식(C2)	.25**	.162	.123	4.15**	.39***	.137	.083	2.53*
3	조절효과 block								
	S2×C1	-.30**				.08			
	S2×C2	.04	.244	.193	4.83***	.11	.153	.077	2.01

우울									
1	사회인구학적 변인 block(통제변인)								
	연령	.04				-.04			
	교육경력	-.00	.002	-.016	< 1	.03	.004	-.018	< 1
2	주효과 block								
	지원부족(S2)	.18				.34**			
	문제 중심적 대처방식(C1)	-.25*				.03			
	정서 중심적 대처방식(C2)	.11	.107	.065	2.55*	.28**	.234	.187	4.90***
3	조절효과 block								
	S2×C1	-.04				-.04			
	S2×C2	.03	.109	.049	1.83	-.04	.238	.170	3.48**

주. β = 최종 회귀모델에서의 각 변인들이 표준화된 회귀계수. R^2 = block들의 투입 후의 누적설명변량. ΔR^2 = block 투입 후의 설명변량의 변화. F = 각 단계에서의 전체 모델의 유의미성 검증치.

남교사, $N = 113$; 여교사, $N = 86$.

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

과 문제 중심적 대처방식 변인들이 불안과의 관계에서 곡선적 효과가 있는지 검증하기 위하여 조절변인과 곡선적 변인 모델의 증분효과를 검증하였다. 그 결과 (지원부족 스트레스)²의 변인에 의한 증분량과, $\Delta R^2 = .025$, $\Delta F < 1$, ns, (문제 중심적 대처방식)²의 변인에 의한 증분량보다, $\Delta R^2 = .004$, $\Delta F < 1$, ns, 조절변인에 의한 증분효과가 더 커서 의사조절효과가 아닌 조절효과가

있는 것으로 결론지었다.

남교사들의 지원부족 변인과 불안과의 관계에서 문제 중심적 대처방식의 완충효과를 보다 명백히 확인하기 위하여 높은 문제 중심적 대처방식 조건은 문제 중심적 대처방식 평균점수의 +1 표준편차 이상의 표집을, 낮은 문제 중심적 대처방식 조건은 문제 중심적 대처방식 평균점수의 -1 표준편차 이하의 표집을 사용하여 2개의 회귀

표 6. 수업준비 부실 변인과 심리적 적응간의 관계에서 대처방식들의 조절효과를 검증한 조절적 중다회귀분석 결과

단계	예언변인	남교사				여교사			
		β	R^2	ΔR^2	F	β	R^2	ΔR^2	F

불안									
1	사회인구학적 변인 block(통제변인)								
	연령	-.08				.11			
	교육경력	.15	.012	-.004	< 1	-.14	.004	-.019	< 1
2	주효과 block								
	수업준비 부실(S3)	.42***				.37***			
	문제 중심적 대처방식(C1)	-.25**				-.04			
	정서 중심적 대처방식(C2)	.24**	.266	.232	7.76***	.27**	.219	.149	3.13**
3	조절효과 block								
	S3×C1	-.11				-.03			
	S3×C2	.20*	.312	.270	6.91***	.01	.247	.200	5.24***

우울									
1	사회인구학적 변인 block(통제변인)								
	연령	.09				.01			
	교육경력	-.02	.002	-.016	< 1	-.05	.004	-.018	< 1
2	주효과 block								
	수업준비 부실(S3)	.32***				.41**			
	문제 중심적 대처방식(C1)	-.26**				.03			
	정서 중심적 대처방식(C2)	.09	.169	.130	4.34**	.26*	.270	.224	5.92***
3	조절효과 block								
	S3×C1	.02				-.04			
	S3×C2	.18*	.199	.145	3.72**	.05	.274	.209	4.20***

주. β = 최종 회귀모델에서의 각 변인들이 표준화된 회귀계수. R^2 = block들의 투입 후의 누적설명변량. ΔR^2 = block 투입 후의 설명변량의 변화. F = 각 단계에서의 전체 모델의 유의미성 검증치.

남교사, $N = 113$; 여교사, $N = 86$.

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

식을 유도하여 회귀계수의 기울기를 비교하였다. 그 결과 문제 중심적 대처방식의 평균점수가 높은 집단, $b = -.54$, 낮은 집단, $b = .11$ 로 나타났다. 따라서 문제 중심적 대처방식을 많이 사용하는 남교사들이 적게 사용하는 남교사들보다 불안을 덜 경험하는 것으로 보인다. 결국 남교사들에게서 지원이 부족하다는 지각이 증가할 때 문제

중심적 대처방식은 불안의 경험을 완화시키는 조절효과가 있는 것으로 보인다.

표 6에 제시된 바와 같이 남교사들에게서 수업준비 부실 변인과 불안간의 관계에서 정서 중심적 대처방식의 조절효과가 확인되었다, $\Delta R^2 = .060$, $\Delta F = 8.29$, $p < .01$. 수업준비가 부실하다는 지각과 정서 중심적 대처방식 변인들이 불안

과의 관계에서 곡선적 효과가 있는지 검증하기 위하여 조절변인과 곡선적 변인 모델의 증분효과를 검증하였다. 그 결과 (수업준비 부실)²의 변인에 의한 증분량과, $\Delta R^2 = .025$, $\Delta F = 3.35$, ns, (정서 중심적 대처방식)²의 변인에 의한 증분량보다, $\Delta R^2 = .000$, $\Delta F < 1$, ns, 조절변인에 의한 증분효과가 더 커서 의사조절효과가 아닌 조절효과가 있는 것으로 결론지었다.

남교사들의 수업준비 부실 변인과 불안과의 관계에서 정서 중심적 대처방식의 완충효과를 보다 명백히 확인하기 위하여 높은 정서 중심적 대처방식 조건은 정서 중심적 대처방식 평균점수의 +1 표준편차 이상의 표집을, 낮은 정서 중심적 대처방식 조건은 문제 중심적 대처방식 평균점수의 -1 표준편차 이하의 표집을 사용하여 2개의 회귀식을 유도하여 회귀계수의 기울기를 비교하였다. 그 결과 정서 중심적 대처방식의 평균점수가 높은 집단, $b = .57$, 낮은 집단, $b = .31$ 로 나타났다. 따라서 정서 중심적 대처방식을 많이 사용하는 남교사들일수록 적게 사용하는 남교사들보다 불안을 더 경험하는 것으로 보인다. 결국 남교사들에게서 수업준비가 부실하다는 지각이 증가할 때 정서 중심적 대처방식은 불안의 경험을 증폭시키는 역조절효과가 있는 것으로 보인다.

수업준비 부실 변인과 우울간의 관계에서 정서 중심적 대처방식의 조절효과가 확인되었다, $\Delta R^2 = .038$, $\Delta F = 4.59$, $p < .05$. 수업준비가 부실하다는 지각과 정서 중심적 대처방식 변인들이 우울과의 관계에서 곡선적 효과가 있는지 검증하기 위하여 조절변인과 곡선적 변인 모델의 증분효과를 검증하였다. 그 결과 (수업준비 부실)²의 변인에 의한 증분량이, $\Delta R^2 = .038$, $\Delta F = 4.68$,

$p < .05$, (정서 중심적 대처방식)²의 변인에 의한 증분량과, $\Delta R^2 = .004$, $\Delta F < 1$, ns, 조절변인에 의한 증분효과보다 더 커서 의사조절효과가 있는 것으로 결론지었다.

논 의

본 연구에서는 남교사 117명과 여교사 93명을 대상으로 하여 성차에 따라서 이들이 경험하는 직무스트레스 하위변인들(권위상실, 학급지도, 외 부간섭, 권위적 운영, 지원부족, 수업준비 부실)과 대처방식들(문제 중심적 대처, 정서 중심적 대처)이 불안과 우울에 어떻게 영향을 미치는지 알아보았고 직무스트레스와 불안과 우울간의 관계에서 대처방식들의 조절효과를 알아보았다.

직무스트레스 하위변인들과 대처방식들을 예 언변인으로 두고 불안과 우울을 준거변인으로 하여 남녀별로 위계적 회귀분석을 실시하였다. 그 결과 남교사들의 경우에는 수업준비가 부실하다는 지각과 정서 중심적 대처방식이 우울에 정적으로 영향을 미치고, 문제 중심적 대처방식이 불안에 부정적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 수업준비가 부실하다는 지각이 우울에 정적으로 영향을 미치고, 문제 중심적 대처방식이 우울에 부정적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 여교사들의 경우에는 수업준비가 부실하다는 지각과 정서 중심적 대처방식이 불안에 정적으로 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 지원이 부족하다는 지각과 수업준비가 부실하다는 지각이 우울에 정적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다.

남녀 교사 모두 수업준비가 부실하다는 지각

이 그들의 심리적 적응간에 가장 큰 영향력을 미치는 직무스트레스 원인으로서 나타났으며, 이러한 결과는 교사의 직무스트레스 변인 중 교과관련 문제점과 불안간에 정적인 상관을 발견한 탁진국과 신필순(1999)의 연구, 수업준비가 교사의 탈진에 정적으로 영향을 미치는 것으로 나타난 김민호(1991)의 연구, 교육자들의 심리적 긴장에 영향을 미치는 가장 중요한 스트레스원으로서 대인갈등과 시간/노력의 소모이고, 교육자들이 회계직과 영업직들에 비해서 더 자주 이러한 스트레스를 받는 것으로 나타난 Narayanan, Menon과 Spector(1999)의 연구와도 일치하는 결과이다.

Tatar 와 Horenczyk(1996)는 학생들의 교사들에 갖는 기대를 크게 교수능력(teaching competence), 조력(help and assistance), 공평성(fairness)의 세 가지 범주로 개념화시킨 바 있으며, 많은 연구들에서 교수능력과 조력이 학생들이 지각하는 좋은 교사 이미지의 핵심적인 특징임이 확인되었다(Kutnick & Jules, 1993). 교사들의 주 업무는 학생교육으로서, 교재를 잘 연구해서 훌륭한 수업지도를 하고 과제를 관리를 충분히 하여 학생들의 학습능력을 향상시키는 것이 바람직한 것으로 여겨진다. 그렇지만 이대식(1997)의 연구에서 교사들이 수업 전에 교재연구 및 준비가 잘 되지 못한 가장 큰 이유는 사무처리 등 수업외적 업무 부담으로서(41.7%) 이러한 수업 외적 업무에 의하여 시간적 정신적 부담이 교수활동을 방해하는 것으로 나타났다. 또한 83%의 교사들이 잡무가 많다고 인식하고 있으며(한국교원단체총연합회, 1997) 교사의 주당 잡무처리 소비시간을 살펴볼 때, 5-9시간(36.3%), 4시간 이하(29.3%), 10-14시간(22.9%), 15시간 이상(11.5%) 순으로 응

답하여(한국교원단체총연합회, 1996) 수업외적 잡무가 교사들의 교수활동의 질을 낮추는 요인임을 시사하고 있다. 따라서 정부에서는 교사들의 수업 외적 잡무부담을 줄여주는 교육정책을 통하여 일선교사들의 수업준비도를 증가시켜 이들의 경험하는 심리적 부적응을 감소시킬 수 있을 것으로 여겨진다.

허병기(2000)의 연구에서 교사들의 31.1%가 교과 내용과 관련된 식견과 이론이 부족하다고 지각하였으며 40.4%가 효과적인 수업기술이 부족하다고 지각하고 있는 것으로 나타나서 전문적 교육자로서의 능력과 자질의 구비정도가 만족스럽지 못한 것으로 보인다. 따라서 교사들이 효과적으로 수업지도를 하기 위해서는 자신의 담당과목에 대한 심화학습의 기회와 전문적인 교수기법에 관한 훈련(Friedman, 2000)이 필요한 것으로 여겨진다. 이러한 학습과 훈련을 통하여 교사들이 효과적으로 학생들을 교육할 때, 이들이 겪는 우울과 불안과 같은 심리적 부적응을 예방할 수 있을 것으로 사료된다. 그러나 현실적으로 이러한 재교육을 받는 교사는 전체 교사수에 비해서 매우 저조하여 지난 10년간 연평균 6.7%만이 연수를 받았으며(국립교육평가원, 1997) 자격연수를 제외하면 극히 저조한 실정이다. 따라서 교사의 자기계발을 위한 교사 연구년제나 장기간의 현장 연수 등과 같은 획기적인 제도를 통하여 재교육을 활성화시키고 내실화를 기할 수 있을 것으로 여겨진다.

여교사들에게서 지원이 부족하다는 지각이 우울에 정적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 남성 교육자들에 비해서 여성 교육자들이 대인 갈등과 업무 과부하를 더 지각하

며, 보상/인정을 못 받고 있으며(Narayanan et al., 1999), 관리자들로부터 남녀 교사차별을 받고 있다고(이윤식·박안수, 2000) 지각한 결과로 여겨진다. 즉 교직사회의 관리직인 교장과 교감이 주로 남성인 현실을 감안해 볼 때, 여교사들은 이들과 원활한 대인관계와 의사소통을 하지 못하여 결과적으로 행정적인 지원 요청과 업무처리 과정에서 조력 요청을 덜하게 된 결과로 여겨진다. 김성미(1997)의 연구에서 교장과 교사의 의사소통이 교사의 직무만족과 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났으며, 유제인(1993)의 연구에서도 교장과 교사간의 의사소통이 조직몰입과 정적 상관관계가 있는 것으로 나타나서, 위계적이고 획일적인 우리나라의 학교문화 특성상(이용숙, 1998) 학교장의 교사들과의 적극적인 의사소통이 학교경영에 중요한 영향을 미치는 요인으로 여겨진다. 따라서 학교장이 수용적이고 개방적인 자세로 여교사들이 교육현안이나 학교경영에 대하여 원활한 의사소통을 할 수 있도록 배려하여 이들이 행정적인 지원을 요청하게 되면, 이러한 지원이 부족하다는 지각이 감소되어 결국은 교직 스트레스로 인한 심리적 부적응을 예방할 수 있을 것으로 여겨진다.

남교사들에게서는 문제 중심적 대처방식이 불안과 우울에 영향을 미치는 유의미한 예언변인이 확인되었지만 여교사들에게서는 이러한 효과가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 대처방식이 심리적 적응에 미치는 효과에 있어서 성차가 있음을 시사하는 결과로 보인다. 즉 본 연구에서는 남교사들은 문제 중심적인 대처전략을 통하여 직접적으로 불안과 우울을 감소시키지만 여교사들에서는 이러한 문제 중심적 대처전략의 감소 효과가 나타나지 않아서 성차에 따라서 적극적 대

처방식의 효과가 다르다는 점이 확인되었다. 이러한 결과는 남성들의 경우에만 적극적이고 직접적인 대처전략이 탈진증상을 감소시키는 효과가 나타나 성차가 확인된 Lowman(1993)의 연구와도 일치하는 결과이다.

남교사들과 여교사들에게서 정서 중심적 대처방식이 불안에 부적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 정서 중심적 대처방식을 과도하게 사용할 때 비적응적 결과를 가져오는 것으로 나타난 Billings와 Moos(1981)의 연구, Mitchell, Cronkite와 Moos(1983)의 연구, 의사들의 회피대처 방식이 정신건강 및 불안증상과 높은 상관관계를 보이며, 회피대처방식이 정신건강 변량의 26%를 설명한 Tattersall, Bennett와 Pugh(1999)의 연구들과 일치하는 결과이다. 즉 남녀 교사들에게서 일시적이고 회피적인 정서 중심적 대처방식을 사용하는 것은 불안에 부정적인 영향을 미침을 시사한다. 그러나 남녀 교사 모두 우울에는 정서 중심적 대처 방식의 이러한 부적인 영향이 나타나지 않았다. 그런데 이러한 결과는 정서 중심적 대처가 우울에 미치는 부적 효과가 나타나지 않은 김정희(1987)의 연구와 박희석, 손정락과 오상우(1993)의 연구들과 일치하는 결과이다. 이처럼 정서 중심적 대처가 불안의 유의미한 예언변인으로서의 작용하지만 우울의 유의미한 예언변인으로서의 작용하지 못한 이유는 불안과 우울의 원인에 있어서의 차이에서 기인한 것으로 여겨진다. 즉 불안에 대한 사회학습이론에서는 자신이 처해 있는 상황을 통제할 수 없다고 느끼는 데서 불안감이 기인한다고 보는 것이다. 반면에 Abramson, Garber 와 Seligman(1980; 김정희, 1987에서 재인용)은 우울에 대한 학습된 무력감

이론과 귀인이론을 종합하여 실패에 대한 내적, 전반적, 지속적 귀인을 통해서 상황에 대한 통제 불가능성이 타인이나 모든 사람에게 해당되는 것이 아니라 자신에게만 해당된다고 생각할 때 우울이 발생한다고 주장하였다. 따라서 스트레스 상황을 도피하거나 기분을 변화시켜서 일시적으로 해결해보려는 정서 중심적인 대처방식은 장기적으로는 정서 중심적인 대처방식만으로는 근본적으로 스트레스 상황을 변화시킬 수 없다는 일반적인 지각을 증가시켜서 결국은 불안이 가중되는 것으로 여겨진다. 그러나 정서 중심적 대처방식은 스트레스를 일으키는 상황을 직접 다루기보다는 그 당시에 자신이 경험하는 정서적 고통을 감소시키려는 인지적 노력이기 때문에 정서 중심적 대처 방식을 사용하는 사람들의 귀인 특성상 실패를 내부보다는 외부에 돌릴 가능성이 높다. 그래서 정서 중심적 대처 방식이 우울에는 영향을 미치지 못한 것으로 여겨진다.

직무스트레스와 심리적 적응(불안, 우울)간의 관계에서 대처방식들의 조절효과를 조절적 중다 회귀분석을 통하여 확인하였다. 그 결과 남교사들의 경우에는 지원이 부족하다는 지각이 불안에 미치는 영향을 문제 중심적 대처방식이 완충시키는 효과가 있으며, 수업준비가 부실하다는 지각이 불안에 미치는 영향을 정서 중심적 대처방식이 역완충시키는 효과가 있음이 확인되었다. 여교사들의 경우에는 권위가 상실되었다는 지각이 불안에 미치는 영향을 문제 중심적 대처방식이 완충시키는 효과가 있음이 확인되었다. 즉 남녀 교사들에 있어서 문제 중심적 대처방식은 직무스트레스가 불안에 미치는 영향을 완충시키며 정서 중심적 대처방식은 그 영향을 증폭시키는 것으로

보인다. 이러한 결과는 Conway와 Terry(1992)의 부합도 가설을 지지하는 것으로 여겨진다. 즉 이 가설에서는 통제 가능하다고 평가된 상황에서 문제 중심적 대처방식은 보다 적응적이 될 것이고 정서 중심적 대처 방식은 보다 부적응적이 될 것이라고 예언하였다. 상황에 대한 통제가능성에 대한 평가는 객관적인 통제보다는 통제에 대한 지각이 더 중요한데(Endler et al., 2000) 교육자 집단은 5.6%, 회계직은 22.6%, 판매직은 10.0%가 통제의 부족을 스트레스원으로서 지각한 것으로 나타나서(Narayanan et al., 1999) 교육자들은 다른 직업에 비해서 보다 자신의 직무상황을 통제 가능하다고 평가하는 것으로 보인다. 따라서 본 연구의 남교사들은 지원이 부족하다는 지각이 불안에 영향을 미칠 때, 문제 중심적 대처방식인 직접적 행동을 통하여 효과적으로 불안을 완충시키지만, 수업준비가 부실하다는 지각이 불안에 영향을 미칠 때, 일시적이거나 회피적인 정서 중심적인 대처방식을 통하여 비효과적으로 불안을 오히려 증폭시키는 것으로 보인다. 또한 여교사들도 권위가 상실되었다는 지각이 불안에 영향을 미칠 때 문제 중심적 대처방식을 통하여 효과적으로 불안을 완충시키는 것으로 보인다. 따라서 남녀 교사들은 문제 중심적 대처방식을 통하여 직무스트레스가 불안에 미치는 영향을 효과적으로 완충시키는 것으로 보인다. 또한 이러한 결과는 높은 수준의 직업과 직급일수록 직접적이고 문제 중심적인 대처를 한다는 기존의 연구들(Biggam, Power, & Macdonald, 1997; Menaghan & Merves, 1984; Newton & Keenan, 1985; Narayanan et al., 1999)과 일치하는 결과이다. 즉 남녀 교사들이 경험하는 직무스트레스 중 수업준

비가 부실하다는 지각과 잘 가르치지 못해서 자신의 동료나 학생들로부터의 권위가 상실되었다는 지각은 본인의 준비와 노력 여하에 따라서 통제가능할 것으로 여겨지며, 주변의 지원이 부족하다는 지각도 상사나 동료들과의 의사소통을 통하여 조력을 받음으로써 통제가능할 것으로 여겨져서 문제 중심적 대처방식이 보다 효과적일 것으로 사료된다. 그런데 남교사들은 지원이 부족하다는 지각에 대해서는 문제 중심적 대처방식을 사용하여 효과적으로 대처하지만 수업준비가 부실하다는 지각에 대해서는 정서 중심적 대처방식을 사용하여 비효과적인 대처를 하고 있는 것으로 나타났으며, 여교사들은 권위가 상실되었다는 지각에 대해서 문제 중심적인 대처방식을 사용하여 효과적인 대처를 하고 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 대처의 효과성은 성차보다는 상황의 통제가능성이 중요함을 시사한다. 또한 남녀 교사가 동일하게 문제 중심적 대처방식을 사용하여 직무스트레스에 대하여 효과적으로 대처하는 것으로 나타나서 직업과 같은 사회적 환경에 의해서 문제 중심적 대처방식이 학습될 수 있음을 시사한다.

조직의 스트레스 관리는 근로자들에게 스트레스를 유발시키는 조직의 제반 스트레스원을 없애는 대처전략이 가장 효과적이지만, 현실적으로 조직수준의 대처전략을 통하여 모든 스트레스원을 완전히 제거할 수는 없기 때문에 스트레스에 의한 영향을 감소시키는 개인수준의 스트레스 대처전략이 병행되어 사용되고 있다(Murphy, 1996). 따라서 본 연구결과를 바탕으로 하여 우리나라 교사의 조직과 개인차원의 직무스트레스 관리전략의 개발에 대한 시사점을 제시할 수 있다.

첫째, 우리나라 교사들이 경험하고 있는 직무스트레스 요인들 중 수업준비가 부실하다는 지각이 이들의 심리적 적응에 영향을 미치는 가장 중요한 요인임이 확인되었다. 따라서 교사들이 효과적으로 수업준비를 하고 수업지도할 수 있도록 학습·전문공동체로서의 학교문화를 형성하기 위한 교육당국과 학교장의 체계적이고 지속적인 지원이 요청되며, 이런 조직차원의 스트레스 관리전략이 가장 효과적일 것으로 여겨진다.

교사의 핵심업무는 학생들에 대한 수업지도이고 이를 잘 수행했을 때 그들의 심리적 적응에 긍정적인 영향을 미쳐서 그들의 삶의 질을 향상시킬 것으로 여겨지기 때문이다. 그러나 현실적으로 교사들은 과다한 수업외적 잡무에 의해서 시간·정신적인 부담을 느껴 충실한 수업준비를 하지 못하여 결과적으로 교실교육에 있어서 교과전문가로서의 효과적인 교수활동을 못하고 있는 것으로 여겨진다. 이러한 교사들의 흥미없고 적성에 맞지 않는 수업내용의 전달에 의해서 71.9%의 학생들이 학교생활을 힘들게 한다고 지각하고 있는 것으로 나타났다(김영화, 1997). 교사들의 교과전문가와 학습 촉진자로서의 역할 증대는 학교교육의 질을 높일 뿐만 아니라 결국 학교환경의 구성원인 학생과 교사 모두의 삶의 질을 향상시킬 것으로 여겨진다. 따라서 교사의 교과전문성을 높일 수 있도록 일선 교사의 수업외 잡무를 줄여주는 교육정책과 교사의 자기 계발을 촉진할 수 있는 재교육제도가 강화되어야 한다. 또한 교사들이 행정적 지위의 성취에 목표를 두는 승진 지향적인 구조에서 벗어나 교단에서 직접 학생들을 가르치고 지도하는 활동에 더 매력을 느낄 수 있도록 현행 교원 자격제도와 교육공무원

승진 기준을 교수중심의 구조로의 개편이 필요하다. 즉 교육당국에서 제도적으로 교사의 수업지도성 및 효과적인 수업 등과 같은 교과전문성을 분석적·계량적으로 교사의 업무평가에 최대한 반영하여 승진, 전보, 포상 등의 인사고과와 교수·학습 방법 개선 등과 같은 교사의 전문성을 향상을 위한 자료로서 활용되어야 한다. 이러한 제도적 보완에 의해서 학생과 교사의 개인적 성취와 발달을 촉진하는 바람직한 학습·전문공동체로서의 학교문화가 수립되어, 결과적으로 교사들의 직무스트레스를 조직차원에서 근본적으로 관리할 수 있을 것으로 여겨진다.

둘째, 우리나라 교사들은 남녀 불문하고 교직 스트레스에 대하여서는 통제가능한 것으로 간주하여 문제 중심적인 대처를 통하여 직무스트레스가 심리적 적응에 미치는 부정적인 효과를 완충시키고 정서 중심적인 대처를 통하여 증폭시키는 것으로 나타났다. 따라서 이러한 만성적인 교직 스트레스를 경험하고 있는 교사들에 대한 개인차원의 대처전략으로서 문제해결적인 적극적 스트레스 관리 전략이나 상담전략이 효과적일 것으로 여겨진다.

셋째, 우리나라 교사들을 대상으로 하는 집단 직무스트레스 관리 프로그램 설계시에는 효과적인 의사소통 기법까지 고려하여 설계하고 진행시에는 의사소통 촉진 훈련에 학교장을 포함시켜 학교장과 교사들간의 직접적인 의사소통을 유도하면, 결과적으로 여교사들의 심리적 부적응이 감소되고 전체 교사들의 교직에 대한 만족이 증가되어 개인과 조직 차원에서 직무스트레스를 감소시킬 수 있을 것으로 여겨진다.

본 연구의 제한점과 향후 연구방향에 대한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 한 시점에서 수거한 횡단적인 자료들을 가지고 분석한 결과이기 때문에 본 연구에서 나타난 대처방식의 적응성에 관한 결과는 향후 종단적인 자료들을 가지고 장기적인 시점에서도 유사한 효과가 나타나는지 혹은 일시적인 효과인지 확인되어야 한다.

둘째, 상황에 대한 통제가능성은 실제적인 통제가능성인 객관적인 통제감보다는 상황에 대한 주관적인 통제에 대한 지각이 중요한데(Endler et al., 2000) 본 연구에서는 통제감에 대한 지각을 측정하지 않고 단지 유사한 직종에 대하여 이루어진 연구를 바탕으로 교사들이 자신의 직무상황들에 대해서 주관적인 통제감에 대한 지각이 높은 것으로 유추하였는데, 향후 연구에서는 주관적인 통제감에 대한 지각까지를 포함한 연구가 수행되어 상황에 대한 통제감과 대처방식간의 관계를 확인하는 것이 요청된다.

셋째, 본 연구에서는 대처방식이 심리적 적응에 미치는 직접적인 영향을 남녀로만 구분하여 살펴보았다. 그러나 박혜정(1990)의 연구에서 남녀별, 학교별(초·중·고), 국·공립/사립별, 담임 여부별, 교직 경력별로 직무만족 하위요인들에서 차이가 나타난 바와 같이 향후 연구에서는 교사들을 이러한 사회인구학적인 범주로 구분하여 직무스트레스와 대처방식들이 심리적 적응에 미치는 직접적인 영향이 어떻게 다르게 나타나는지에 대한 확인이 요청된다.

넷째, 본 연구에서는 요인분석하여 사용한 정서 중심적 대처방식 척도는 주로 기분 완화적 문항들과 회피문항들로서 그 개인의 기분은 좋게

만들지만 문제는 변화시키지 않는 대처방식들이 다. 그런데 Peacock와 Wong(1996)은 정서 중심적 대처방식을 중요하지만 매우 위협적인 상황에 적절한 수동적 정서적 대처방식들(회피, 소망적 사고, 자신에 대한 비난)과, 중요성은 적지만 위협적인 상황에 적절한 능동적 정서적 대처방식들(정서 표현, 정서적 사회적 지지 추구, 긴장 감소)로 구분하였다. Lazarus와 Folkman(1984/1991)의 정서 중심적 대처방식은 수동적 정서적 대처방식들과 유사하다. 그런데 능동적 정서적 대처방식들은 간접적으로 스트레스원 그 자체를 변화시킬 수 있기 때문에(다른 사람들에게 자신의 감정을 표현하여 그 사람의 조력을 얻는 경우) 향후 연구에서는 능동적 정서적 대처방식들까지를 포함하는 연구가 요청된다. 특히 대인갈등 문제의 대부분이 감정표현을 못하는 그 자체가 문제가 되는 상황이 많기 때문에 능동적 정서적 대처방식의 효과성에 대한 연구는 산업상담 과정에서 근로자들의 직무스트레스 관리 기법에 핵심요소가 될 것으로 여겨져서 이에 대한 고려가 필요하다.

다섯째, 본 연구에서 발견되지 못한 조절효과에 대해서는 향후 대규모 표집을 통한 재확인 요청된다. 현장연구가 실험연구에 비해서 상호작용효과를 발견하기 어렵고(McClelland & Judd, 1993), 조절적 중다회귀분석에서 조절효과를 발견할 확률이 표집의 사례수에 따라서 달라지기 때문에(Alexander & DeShon, 1994; Aguinis & Stone-Romero, 1997; Stone-Romero & Anderson, 1994) 대규모 표집연구가 필요하다. 즉 표집수가 적을 때에는 조절효과가 있음에도 불구하고 조절효과가 없다고 잘못된 결론을 내릴 수

있기 때문에 이러한 이중 오류를 줄이기 위한 노력의 일환으로서 대규모 표집을 통한 재확인적 연구가 요청된다.

참 고 문 헌

- 국립교육평가원(1997). 교육통계연보. 서울: 국립교육평가원.
- 김교헌, 전경구(1993). 중학생용 생활스트레스와 대처척도의 개발연구 I. 한국 심리학회지: 임상, 12(2), 197-217
- 김민호(1991). 교사스트레스와 탈진. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김성미(1997). 교사의 직무만족도에 관한 연구. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영화(1997). 학생이 바라는 학교의 모습. 서울: 한국교육개발원.
- 김정희(1987). 지각된 스트레스, 인지세트 및 대처방식의 우울에 대한 작용: 대학신입생의 스트레스 경험을 중심으로. 서울대학교 대학원 박사학위논문
- 김정희, 이장호(1985). 스트레스 대처방식의 구성요인 및 우울과의 관계. 행동과학 연구, 7, 127-138, 고려대학교 행동과학연구소
- 김정휘(1991). 교사의 직무스트레스와 정신·신체적 증상 또는 탈진과의 관계: A형 성격과 사회적 지원의 조절효과를 중심으로. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 김진욱(1993). 교사의 근무부담과 직무만족의 상관관계에 대한 연구: 부산, 경남일대의 중등교사를 중심으로. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 김희수(1988). 학급담임교사의 직무스트레스에 관한 연구. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김희찬(1997). 고등학교 교사의 스트레스와 관련변인. 경상대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 동아일보(2001, 5, 9). 초중고 교사 10명중 7명 “교직생활 만족 못한다”. 29면.
- 박애선, 이영희(1992). 기혼여성의 성역할 특성과 스트레스 대처방식에 미치는 영향. 한국심리학회지: 상담과 심리치료, 4(1), 69-79.
- 박영순(1991). 중학교 교사의 직업적 갈등에 관한 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박혜정(1990). 현직교사의 직무만족도와 예비 교사의 예상 직무만족도에 대한 연구: 광주시를 중심으로. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박희석, 손정락, 오상우(1993). 스트레스, 사회적지지, 역기능적 태도 및 대처방식의 우울에 대한 효과. 한국심리학회지: 임상, 12(2), 179-196.
- 신윤희(1990). 실업계 고등학교 교사들의 스트레스와 관련변인. 서울대학교 석사학위논문.
- 이윤식, 박안수(2000). 교사발달을 저해하는 조직적·개인적 요인에 관한 연구: 인천광역시 공립 중학교 교사를 대상으로. 교육행정학연구, 18(1), 97-126.
- 임종철(1991). 교원의 스트레스와 소진경험. 교육월보, 113, 40-44.
- 양인희(1988). 간호사와 여교사의 스트레스 유형과 대처방식 비교연구. 고려대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 유제인(1993). 교장과 교사간의 의사소통정도와 교사의 직무현신도와의 관계연구. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤상희(1995). 맞벌이 부부의 스트레스 인지와 대처방식, 디스트레스. 전남대학교 석사학위 논문.
- 이대식(1997). 초등교사의 수업외적 업무부담이 교수활동에 미치는 영향. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이소은(1990). 스트레스 상황에 대한 아동 및 청소년의 대처방식. 서울대학교 석사학위논문.
- 이순목(1995). 요인분석 I. 서울: 학지사.
- 이용숙(1998). 한국 학교문화의 특성과 잠재적 교육과정. 이용숙·김영천 편. 교육에서의 질적연구 (pp. 239-273). 서울: 교육과학사.
- 이주희, 이은희(2000). 맞벌이 부부의 직장, 가정의 역할갈등과 우울과의 관계에 대한 대처방식이 조절효과. 한국심리학회지: 건강, 5(2), 287-303.
- 이종목(1989). 직무스트레스의 원인, 결과 및 대책. 서울: 성원사.
- 전영자, 김세진(1999). 대학생의 스트레스와 대처방식에 관한 연구. 학생생활연구 3, 157-178, 인제대학교 학생생활연구소.
- 중앙일보(2001, 5, 17). 직장인 넷 중 한 명 “고위험 스트레스”. 1면.
- 지산호(1995). 중등교사의 갈등실태와 해소기제에 관한 연구. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 최종후, 이재창(1990). *학술논문과 통계적기법*. 서울: 자유아카데미
- 탁진국, 신필순(1999). 고등학교 교사의 직무 스트레스원인이 정신건강에 미치는 영향. *한국심리학회지: 건강*, 4(1), 110-122
- 한국경제신문(2001, 5, 15). 컴퓨터 질병 등 직업 병 28% 증가. 35면.
- 한국교원단체총연합회(1996). *교사의 직무수행 조건과 복무환경에 관한 연구(정책연구 제 70집)*. 서울: 한국교원단체총연합회.
- 한국교원단체총연합회 (1997). *교육현안에 관한 교원인식조사연구*. 서울: 한국교원단체 총연합회.
- 허명희, 서혜선(1996). *SAS 회귀분석 (2판)*. 서울: 자유 아카데미.
- 허병기(2000). 학교와 교사: 이상과 실상의 대조. *교육행정학연구*, 18(4), 203-247.
- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: Sage.
- Aldwin, C. M. (1994). *Stress, coping and development*. New York: Guilford Press.
- Aldwin, C. M., & Revenson, T. A. (1987). Does coping help? A reexamination of the relation between coping and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 337-348.
- Aguinis, H., & Stone-Romero, E. F. (1997). Methodological artifacts in moderated multiple regression and their effects on statistical power. *Journal of Applied Psychology*, 82, 192-206.
- Alexander, R. A. & DeShon, R. P. (1994). Effects of error variance heterogeneity on the power of tests for regression slope differences. *Psychological Bulletin*, 115, 308-314.
- Biggam, F. H, Power, K. G., & Macdonald, R. R. (1997). Coping with the occupational stressors of police work: A study of Scottish officers. *Stress Medicine*, 13, 109-115.
- Billings, A. G., & Moos, R. H. (1981). The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 139-157,
- Boyd, A. (1997). Employee traps: corruption in the workplace. *Management Review*, 86, 9.
- Caplan, R. D., Cobb, S., & French, J. R. P. (1975). Relationship of cessation of smoking with job stress, personality and social support. *Journal of Applied Psychology*, 60, 211-219.
- Conrad, P. (1988). Worksite health promotion: The social context. *Social Science Medicine*, 26, 485-489.
- Conway, V. J., & Terry, D. J. (1992). Appraised controllability as a moderator of the effectiveness of different coping strategies: A test of the goodness of fit hypothesis. *Australian Journal of Psychology*, 44(1), 1-7.

- Cooper, C. L., & Sadri, G. (1995). The impact of stress counseling at work. In a R. Crandal & P. L. Perrewé (Eds.), *Occupational stress: A handbook* (pp. 179-192). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Danna, K., & Griffin, R. W. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature. *Journal of Management*, 25, 357-384.
- Davis, J. B. (1990). Stress among secondary school student teachers: Factors which contribute to it and ways of reducing it. *High School Journal*, 4, 240-244.
- Endler, N. S., Speer, R. L., Johnson, J. M., & Flett, G. L. (2000). Controllability, coping, efficacy, and distress. *European Journal of Personality*, 14, 245-264.
- Faber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Felton, B. J., Revenson, T. A. (1984). Coping with chronic illness: A study of illness controllability and influence of coping strategies on psychological adjustment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 12, 343-353.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 596-606.
- Forsythe, C. J., Compas, B. E. (1987). Interaction of cognitive appraisals of stressful events and coping: Testing the goodness of fit hypothesis. *Cognitive Therapy and Research*, 11, 473-485.
- Gebhardt, D. L., & Crump, C. E. (1990). Employee fitness and wellness programs in the workplace. *American Psychologist*, 45, 262-272.
- Hendrix, W. H., Summers, T. P., Leap, T. L., & Steel, R. P. (1995). Antecedents and organizational effectiveness outcomes of employee stress and health. In a R. Crandal & P. L. Perrewé (Eds.), *Occupational stress: A handbook* (pp.73-92). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Hoekstra-Weebers, J. E., Jaspers, J. P., Kamps, W. A., & Klip, E. C. (1998). Gender differences in psychological adaptation and coping in parents of pediatric cancer patients, *Psycho-Oncology*, 7, 25-36.
- Jaccard, J., Turrisi, R., & Wan, C. K. (1990). *Interaction effects in multiple regression*. Newbury Park, CA: Sage.
- Johnson, P. R., & Indvik, J. (1997). The boomer blues: Depression in the work place.

- Public Personnel Management*, 26, 359-365.
- Kahn, R. L., & Byosiore, P. B. (1992). Stress in organization. in M. D. Dunnette & L. M. Hough(Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 3, pp. 571-650). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Karasek, R. & Theorell, T. (1990). *Healthy work*. New Yorks: Basic Book.
- Kutnick, P., Jules, V. (1993). Pupils' perceptions of a good teacher: A developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 400-413.
- Kyriacou, & Sutcliffe, J. (1978). Teacher Stress: prevalence, source, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Lazarus, R. S. (1994). Psychological stress in the workplace. In P. L. Perrewé & R. Crandall(Eds.), *Occupational stress: A handbook* (pp. 3-14). Washington, DC: Taylor & Francis. (Original work published 1991)
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1991). 스트레스와 평가 그리고 대처 (김정희 역). 서울: 대광문화사. (원전은 1984에 출판)
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1991). Coping and emotion. In A. Monat & R. Lazarus (Eds.), *Stress and coping: An anthology* (pp. 207-227). New York: Columbia Univ. Press.
- Lowman, R. L. (1993). *Counseling and psychotherapy of work dysfunctions*. Washington, DC: American Psychologist Association.
- Lubinski, D., & Humphreys, L. G. (1990). Assessing spurious "moderator effects": Illustrated substantively with the hypothesized("synergistic") relation between spatial and mathematical ability. *Psychological Bulletin*, 107, 385-393.
- MacCallum, R. C., & Mar, C. M. (1995). Distinguishing between moderator and quadratic effects in multiple regression. *Psychological Bulletin*, 118, 405-421.
- McClelland, G. H., & Judd, C. M. (1993). Statistical difficulties of detecting interactions and moderator effects. *Psychological Bulletin*, 114, 376-390.
- Menaghanm E, G., & Merves, E. S. (1984). Coping with occupational problems: The limits of individual efforts. *Journal of Health and Social Behavior*, 25, 406-423.
- Mitchell, R. E., Cronkite, R. C., & Moos, R. H. (1983). Stress, coping and depression among married couples. *Journal of Abnormal Psychology*, 92, 443-448.
- Muchinsky, P. E. (2000). Psychology applied to work: *An introduction to industrial and organizational psychology*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Murphy, L. R. (1996). Stress management in

- work setting: A critical review of the health effects. *American Journal of Health Promotion*, 11, 112-135.
- Narayanan, L., Menon, S., & Spector, P. E. (1999). Stress in the workplace: a comparison of gender and occupations. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 63-873.
- Newton, T. J., & Keenan, A. (1985). Coping with work-related stress. *Human Relations*, 2, 107-126.
- Northwestern National Life Insurance Company (1991). *Employee burnout: America's newest epidemic*. Minneapolis, MN: Northwestern National Life Insurance Company.
- Peacock, E. J., & Wong. P. T. P. (1996). Anticipatory stress: The relation of locus of control, optimism, and the control appraisals to coping. *Journal of Research in Personality* 30, 204-222.
- Porter, L. S., & Stone, A. A. (1995). Are there really gender differences in coping? A reconsideration of previous data and results from a daily study. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 14, 184-202.
- Ptacek, J. T., Smith, R. E., & Dodge, K. L. (1994). Gender differences in coping with stress: When stressor and appraisals do not differ. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 421-430.
- Stone-Romero, E. F., & Anderson, L. E. (1994). Relative power of moderated multiple regression and the comparison of subgroup correlation coefficients for detecting moderating effects. *Journal of Applied Psychology*, 79, 354-359.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*(3rd ed.). NewYork: HarpercollinsCollegePublishers.
- Tatar, M., & Horenczyk, G. (1996). Immigrant and host pupils' expectations of teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 289-299.
- Tattersall, A. J., Bennett, P., & Pugh, S. (1999). Stress and coping in hospital doctors. *Stress Medicine*, 15, 109-113.
- Vitaliano, P. P., DeWolfe, D. J., Maiuro, R. d., Russo, J., & Katon, W. (1990). Appraisal changeability of a stressor as a modifier of the relationship between coping and depression: A test of the hypothesis of fit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 582-592.

원고 접수 : 2001. 4. 7일

수정원고 접수 : 2001. 5. 31일

게재 결정 : 2001. 6. 2일

Relationship of Teachers' Job Stressors to Psychological Adjustment : The Moderating Effect of Problem-Focused Coping and Emotion-Focused Coping

Eun-Hee Lee · Ju-Hee Lee

Department of Psychology
Chonnam National University

Department of Social Welfare
Dongshin University

This study examined the moderating effects of coping strategies on the relationship between job stressors and psychological adjustment, and how these coping strategies differ, depending upon gender. A questionnaire was administered to 210 teachers(117 male teachers, 93 female teachers). Results of the factor analysis of the job stressor scale showed that six factors were strongest: losing authority, classroom management, interference of out-siders, authoritative management, lack of support, and insufficient teaching preparation. Moderated multiple regression indicated that the problem-focused coping style positively moderated the relationship between perceived lack of support and anxiety in male teachers, and between perceived insufficient teaching preparation and anxiety in female teachers. The emotion focused coping style negatively moderated the relationship between insufficient teaching preparation and anxiety in male teachers. From these findings, the perception of control may be seen as an important factor influencing the effectiveness of coping strategies. The implications and limitations of the present study are further discussed and suggestions for further research are noted.

Key Words : job stressor, anxiety, depression, problem-focused coping, emotion-focused coping, moderating effect.

부 록 I 교사의 직무스트레스 척도의 요인별 문항내용과 요인부하량

요인 1: 권위상실($\alpha = .91$)

- L1. 동료교사들은 내가 수업이나 업무를 잘 처리하지 못한다고 생각한다.(.80).
- L2. 학부모들은 내가 자녀를 제대로 지도하지 못한다고 생각한다(.75).
- L3. 상급자는 내가 하는 일을 탐탁하지 않게 여긴다(.60).
- L4. 학급간의 성적평가로 교사들간의 경쟁이 심하다(.56).

요인 2: 학급관리($\alpha=.67$).

- S1. 학생들의 배우고자 하는 동기가 결여돼 있다(.61).
- S2. 내가 지도하는 학생들 중에서 가정환경이 불우한 학생이 많다(.51).
- S3. 소수의 문제학생 때문에 너무 많은 시간을 빼앗기고 있다(.50).
- S4. 학생들간의 실력차이가 너무 심하다(.49).
- S5. 학생들의 말을 듣지 않는다(.48).
- S6. 수업시간에 똑 같은 이야기를 반복해서 해야 한다(.39).

요인 3: 외부간섭($\alpha=.51$).

- I1. 학부모들은 학급 일에 지나치게 간섭한다(.62).
- I2. 상급자와의 의견충돌로 신분상의 불이익을 받지 않을까 봐 걱정이다(.48).
- I3. 상급자는 교사들이 책임지고 학생들을 지도할 수 있도록 자율성과 권한을 주지 않는다(.44).

요인 4: 권위적 운영($\alpha=.70$).

- M1. 교무회의가 너무 일방적인 지시나 명령으로 진행된다(.74).
- M2. 학교운영에 교사들의 의견이 전혀 반영되지 않는다(.54).
- M3. 상급자의 획일적이고 일방적인 학교운영 때문에 교직 수행에 자율권을 침해받고 있다(.48)

요인 5: 지원부족($\alpha=.64$).

- N1. 업무처리과정에서 도움을 요청 받을 수도 없어 나 혼자서 처리를 할 수밖에 없다(.70).
- N2. 우리 학교는 교사들의 학생지도에 전념할 수 있는 행정적인 지원이 부족하다(.57).
- N3. 학생들의 진로 및 생활지도를 해야 한다(.40).
- N4. 당신은 현재 교직을 수행하는 과정에서 대체로 어느 정도의 스트레스를 받고 있다고 생각하십니까?“(35).

요인 6: 수업준비 부실($\alpha=.67$).

- T1. 훌륭한 수업지도를 못하고 있다고 생각한다(.62).
- T2. 교재 연구를 충분히 못하고 수업지도에 임하고 있다(.60).
- T3. 학생들의 시험답안지나 숙제물 관리를 충분히 못한다(.46).
- T4. 서류업무 및 잡무가 너무 많다(.35)

부 록 II 대처방식 척도의 요인별 문항내용과 요인부하량

요인 1: 문제 중심적 대처방식($\alpha = .91$)

- P1. 내 인생에서 중요한 것이 무엇인가를 재발견한다.(70).
- P2. 긍지를 가지고 곳곳이 버티어 나간다.(68).
- P3. 무엇을 해야 할지를 알기 때문에, 일이 잘되도록 더 열심히 노력한다.(67).
- P4. 일이 잘 되어 나갈 수 있도록 무엇인가를 변화시킨다.(65).
- P5. 문제해결을 위한 몇 가지 대책을 세운다.(65).
- P6. 새로운 신념을 얻는다.(64).
- P7. 내가 가장 바라는 것이 안되면 그 다음 차선택이라도 받아들인다.(60).
- P8. 활동계획을 세우고 그것을 따른다.(59).
- P9. 내가 존경하는 사람은 이런 때 어떻게 했을 까 생각해보고 그에 따른다.(57).
- P10. 다음에는 일이 좀 다를 것이라고 자신에게 다짐한다.(53).
- P11. 자신이 처한 지금의 상황보다 더 좋은 경우를 상사하거나 공상한다.(51).
- P12. 내 감정 때문에, 다른 일이 방해받지 않도록 애쓴다.(49).
- P13. 그 일에서 무엇인가 창조적인 일을 할 수 있는 단서를 얻는다.(48).
- P14. 인간적으로 꽤 변모하거나 성장하게 된다.(44).
- P15. 내가 한 말이나 생각을 속으로 되풀이한다.(37).
- P16. 자신을 반성하거나 교훈을 얻는다.(33)

요인 2: 정서 중심적 대처방식($\alpha = .66$).

- E1. 술을 마신다.(81).
- E2. 무엇을 먹거나, 담배를 피우거나, 약을 복용하는 등으로 기분을 전환한다.(64).
- E3. 되든 안되든 한번 시도해 보거나 매우 위험 부담이 큰 일을 한다.(40).
- E4. 대체로 사람들과 어울리기를 피하고 혼자 있으려 한다.(38)

요인 3: 긍정적 해석($\alpha = .66$).

- A1. 기적이 일어나기를 바란다.(70).
- A2. 운으로 돌린다: 때로 운이 나쁠 때도 있으니까.(65).
- A3. 아무 일도 안 일어난 것처럼 군다.(38).
- A4. 다른 사람들의 동정과 이해를 받아들인다.(35).

요인 4: 소망적 사고($\alpha = .69$).

- W1. 그 일이 사라지거나 끝나버리기를 바란다.(73).
- W2. 일이 어떻게 되었으면 좋겠다는 공상이나 소망을 한다.(67).
- W3. 그 일이 잘되게 해달라고 기도를 한다.(32).

요인 5: 조언추구($\alpha = .65$).

- H1. 자신이 느끼고 있는 바를 누구에게 말한다.(80).
- H2. 존경하는 친척이나 친구에게 조언을 구한다.(64)

요인 6: 적극적 행동($\alpha = .60$).

- B1. 전문적인 도움을 청한다.(72).
- B2. 상대방의 마음을 바꾸도록 시도한다.(53)

요인 7: 기분전환($\alpha = .54$).

- C1. 모든 것을 잊어버리려고 노력한다.(63).
- C2. 기분전환이 될 수 있을 만한 말을 자신에게 한다.(61).