

RESEARCH ARTICLE

A preliminary study for developing a loving-kindness meditation (mettā bhāvanā)-based training program for meditation specialist teachers: Focusing on needs assessment through a pilot implementation with teachers

Jun, Ji Mi (Ven. Mu Sang)

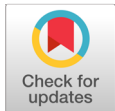
The Temple Abbot, Munsusa, Republic of Korea

자애명상 중심 명상 전문 교사 양성 프로그램 개발을 위한 예비 연구: 교사 대상 시범 실시를 통한 요구 도출을 중심으로

전지미(무상)

문수사 주지

Corresponding Author: Jun, Jimi (Ven. Mu Sang) (happymusang1@naver.com)



OPEN ACCESS

Citation: Jun, Ji Mi (Ven. Mu Sang). A preliminary study for developing a loving-kindness meditation (mettā bhāvanā)-based training program for meditation specialist teachers: Focusing on needs assessment through a pilot implementation with teachers. Journal of Meditation based Psychological Counseling, 37, 101-120.

DOI: <https://doi.org/10.12972/mpca.2026.37.8>

Received: August 03, 2026

Revised: August 16, 2026

Accepted: August 20, 2026

Copyright: © 2026 Meditation based Psychological Counseling Association.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Abstract

This preliminary study aimed to develop a draft loving-kindness meditation (mettā bhāvanā)-based training program for meditation specialist teachers and to explore its feasibility and potential effects prior to a full-scale study. The research questions were as follows: First, what components should be included in a loving-kindness meditation-based training program for meditation specialist teachers? Second, what patterns of change are observed in participants' job stress, perceived stress, teacher efficacy, and subjective quality of life? Third, how do teachers experience the program immediately after its completion and one month later? Fourth, what needs do teachers identify regarding the program and its implementation? To address these questions, a 10-session draft program centered on loving-kindness meditation was developed and piloted with six school teachers. Paired-samples t-tests and two rounds of focus group interviews were used to examine preliminary changes in the outcome variables and participants' experiences. The quantitative findings indicated statistically significant pre-post changes in professional treatment, a subscale of job stress; positive perception, negative perception, and the total perceived stress score; and task difficulty, a subscale of teacher efficacy. No statistically significant change was observed in subjective quality of life. The focus group findings showed that participants experienced greater psychological stability, enhanced self-reflection, and the development of a more loving-kindness-oriented attitude toward others. Some of these changes appeared to be maintained one month after the program ended. Participants also identified several needs for school-based implementation, including the provision of a dedicated space, enhanced facilitator expertise, the presentation of scientific evidence supporting the program, and the use of a secular, nonreligious approach. Despite the limitations associated with its small sample size and preliminary design, this study provides initial evidence of the feasibility of a loving-kindness meditation-based training program for meditation specialist teachers. It also offers practical implications for refining the program and designing a subsequent full-scale study.

Keywords: loving-kindness meditation (mettā bhāvanā), meditation specialist teacher training, preliminary study, job stress, perceived stress, teacher efficacy

I. 서론

교직은 다층적인 직무 요구가 동시에 부과되는 대표적인 고(高) 스트레스 직군이다(Kyriacou & Sutcliffe, 1978). 학교 조직은 전문적이고, 인간 집약적인 과업을 수행하며, 이를 통해 추구하는 궁극적인 목적이 교육이며, 이 교육의 목적이 장기적이고 비계급적이며 모호하고 평가가 곤란하다는 여타의 조직과 구별되는 독자적인 성격을 지니고 있다(남정걸, 1993). OECD가 주관한 교원 및 교직 환경 국제 비교 조사 결과에서 한국의 교사는 학부모 민원 대응, 과도한 행정 업무, 교실에서의 질서 유지, 외부 행정기관의 요구 대응, 학생으로부터의 위협 또는 언어폭력 등으로 인해 높은 업무 스트레스를 경험하고 있는 것으로 나타났다(한국교육개발원, 2024).

개인의 심리적 상태를 파악하기 위해서는 객관적 스트레스 요인보다 개인이 상황을 어떻게 지각하고 평가하는지, 즉 지각된 스트레스의 관점에서 이해할 필요가 있다. 지각된 스트레스는 개인이 개인적 혹은 환경적 도전을 다루는 데 있어서의 의미와 겪고 있는 어려움에 대한 전반적인 평가를 반영하는 결과적 상태이다(Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983). 교사가 경험하는 직무 스트레스는 교사가 자신의 직무를 수행하면서 교사 자신의 안녕을 위협하는 문제에 부딪히게 되었을 때 불안, 긴장, 분노, 우울, 좌절 등의 부정적이고 불쾌한 정서를 경험하는 것을 의미한다(Kyriacou, 2001). 교사는 직무 성격상 학생을 포함하여 다양한 사람들과 상호작용해야 하기 때문에 다른 직종과 비교하여 더 많은 스트레스를 경험하게 된다(한혜정, 유기용, 2022).

이와 같은 교사가 경험하는 다양한 직무 스트레스를 완충할 수 있는 요인 중 하나가 바로 교사효능감이다. 교사효능감은 교사가 학생의 학업 성취와 행동 변화에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다고 믿는 정도를 의미한다(Arnor et al., 1976; Berman & McLaughlin, 1977). 우리나라 중등교사들을 대상으로 교사효능감에 미치는 영향을 살펴본 이현주, 신종호, 최효식, 이유경(2011)의 연구에 따르면 경력, 보직 경험, 동료교사와의 소통 빈도, 의사결정참여 빈도는 교사효능감에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면 성별, 최종 학력과 같은 고정적인 변인은 교사효능감에 유의미한 영향을 미치지 않았는데, 이는 교직을 수행하며 경험한 성공과 실패의 경험이 교사효능감 형성에 영향을 미침을 시사하는 결과이다. 교사들이 교직 생활에서 경험하는 불만족은 학생들에게도 투영되어 부정적인 영향을 미칠 수 있다(최윤정, 2011).

이처럼 교사가 겪는 직무 스트레스와 낮은 효능감은 교사 개인의 삶의 질 저하로 이어질 수 있으며, 이는 교사의 삶에서도 예외가 아니다. 세계보건기구(WHO, 1995)에 따르면 주관적 삶의 질이란 개인이 자신이 속한 문화권 및 가치체계의 맥락 속에서, 자신의 목표, 기대, 기준, 관심사와 관련하여 스스로의 삶의 상태를 어떻게 인식하고 지각하는지를 의미한다. 교사 웰빙은 학교 조직의 기능 안정화와 구성원의 헌신도 증가에 기여한다(Hascher & Waber, 2021). 교사의 주관적 웰빙 수준이 높을 때 교육의 질과 수업의 효과성에 상당한 영향을 미치며, 학교 관리자의 행동이 교사의 주관적 웰빙에 유의한 영향을 미치고, 이는 다시 교직원 간 대인관계, 학교 풍토, 수업 성과에 상당한 영향을 미친다(Gámez-Genovart, Oliver-Trobat, & Rosselló-Ramon, 2025). 우리나라 교사를 대상으로 한 이인수와 오진환(2010)의 연구에서 스트레스, 우울과 같은 정신건강 변인이 교사의 삶의 질에 영향을 미치는 변인으로 도출되어, 교사의 삶의 질에 영향을 미치는 적극적인 개입이 필요한 실정이다.

최근 이러한 개입 방안의 하나로 명상 기반 프로그램이 주목받고 있다. 그중에서도 자애명상은 대표적인 대승불교의 수련법이지만 초기 불교 전통에서도 이루어진 수행법으로, 보리심과 보리행, 그리고 사무량심을 개발하는 것을 목적으로 한다. 자애관을 닦으면 신체적·정신적 안정을 얻고 부정적 심리 성향을 제거함으로써 심리치료적 역할을 할 수 있다(이연희, 2018). 『청정도론』에서는 자애로 가득 채워야 할 대상의 순서를 ‘자기 자신’, ‘존경하는 스승·친구’, ‘무관한 자’, ‘원한 맺힌 자’ 순으로 제시하고 있다(대림 율김, 2005). 자애명상이 자기자비와 타인에 대한 수용적 태도를 함께 함양한다는 점에서, 대인관계 중심의 직무를 상시적으로 수행하는 교사 집단에 적합한 개입으로 볼 수 있다. 실제로 보육교사를 대상으로 한 자애명상 병행 집단미술치료가 직무 스트레스를 유의하게 감소시켰다는 보고(오가영, 2023)와, 상담자를 대상으로 한 자애명상 경험 연구에서 집중력, 인지적 통찰, 자애심, 심신의 안정이 확인된 결과(정연주, 김영란, 2008)는 대인관계 스트레스에 상시적으로 노출되는 교사와 같은 직군에서 자애명상이 갖는 효용성을 보여준다.

최근 학생의 마음건강과 정서조절 능력을 높이기 위해 명상과 마음챙김을 학교 교육에 도입하려는 움직임이 점차 확대되고 있다. 교육부는 2024년 학생들이 자신의 감정과 충동을 조절하고 스트레스를 관리할 수 있도록 마음챙김 교육 프로그램을 개발·도입하겠다는 정책을 발표했으며(교육부, 2024. 1. 3.), 같은 해 전국 초·중·고 100개교를 선정해 감정·생각 치유 훈련, 마음챙김 명상, 마음건강 캠페인 등을 실시하는 마음챙김 동아리를 운영하였다(교육부, 2024. 5. 29.). 언론에서도 이러한 움직임을 학생의 집중력과 감정조절 능력을 키우기 위한 교육적 시도로 소개하며, 교육부가 학생 마음건강 정책의 하나로 마음챙김 교육 프로그램 개발을 추진하고 있다고 보도하였다(박은아, 2024. 7. 29.). 이후 정부는 학교의 사회정서교육을 확대하는 정책을 계속 추진하고 있어, 명상은 독립된 필수 교과라기보다는 호흡, 이완, 감정 알아차리기, 스트레스 관리 등을 포함한 사회정서교육, 인성교육, 동아리 활동의 일부로 학교 현장에

점차 도입되는 과정에 있다고 볼 수 있다(관계부처합동, 2026. 6. 9.). 다만 앞으로 명상 교육을 확대하기 위해서는 종교적 중립성, 학생의 자율적 참여, 프로그램 효과에 대한 객관적 검증 등을 함께 고려할 필요가 있다. 특히 현장에서 이를 지도할 명상 전문 교사의 양성이 시급한데, 아직 교사를 대상으로 자애명상을 체계적인 교육 프로그램의 형태로 구성하고 프로그램을 통한 변화와 경험을 탐색한 연구도 드문 실정이다.

이에 본 연구는 학교 현장에서 명상을 전문적으로 지도할 수 있는 교사 양성 프로그램을 자애명상 중심으로 하여 시안을 개발하고, 이를 현직 교사에게 시범 적용하여 참여를 통한 변화와 경험, 그리고 향후 본 프로그램 개발을 위한 요구를 탐색적으로 확인하고자 하였다. 이를 통해 향후 정부 및 교육 당국 차원에서 자애명상 중심 명상 전문 교사 양성 프로그램을 본격적으로 개발할 때 참고할 수 있는 기초자료를 제공하는 데 본 연구의 목적이 있다.

본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 자애명상 중심 명상 전문 교사 양성 프로그램의 구성요소는 어떠한가?

둘째, 자애명상 중심 명상 전문 교사 양성 프로그램은 직무 스트레스, 지각된 스트레스, 교사효능감, 주관적 삶의 질에서 어떠한 변화 경향을 나타내는가?

셋째, 자애명상 중심 명상 전문 교사 양성 프로그램을 통해 교사들은 어떠한 경험(프로그램 직후 및 종료 후)을 하였는가?

넷째, 자애명상 중심 명상 전문 교사 양성 프로그램에 대한 교사들의 요구는 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구설계

본 연구는 이후 수행될 본 연구를 위한 예비 연구로서, 자애명상 중심 명상 전문 교사 양성 프로그램 시안의 실행 가능성과 잠정적 효과 경향을 점검하기 위하여 단일 집단 사전-사후검사 설계를 적용한 소규모 양적 탐색과 프로그램 참여 경험 및 요구를 심층적으로 파악하기 위한 포커스 그룹 인터뷰(FGI) 기반 질적 탐색을 결합한 혼합방법연구(mixed-methods research)로 설계되었다. 통제집단을 두지 않은 단일집단 설계라는 점에서 인과적 효과를 확정하기는 어려우며, 본 예비 연구의 결과는 본 연구의 설계를 보완하기 위한 잠정적 참고자료로 활용하는 것이 적절하다. 실험집단은 프로그램 참여 전과 참여 후에 직무 스트레스, 지각된 스트레스, 교사효능감, 주관적 삶의 질을 측정하였으며, 프로그램 종료 직후와 종료 한 달 후 두 차례에 걸쳐 포커스 그룹 인터뷰(FGI)를 실시하여 참여 경험의 발생과 유지 경향을 함께 살펴보았다.

2. 프로그램 개발

프로그램 개발 절차는 박인우(1995)의 집단상담 프로그램 개발 모형을 주된 근거로 삼고, 조재주, 최유현, 김소연(2011)의 교육 프로그램 개발 절차를 일반적 참고 틀로 보완하여 본 연구의 목적에 맞게 적용하였다. 다만 조재주 외(2011)는 STEM 발명교육 프로그램 개발 연구이므로, 본 연구에서는 명상 프로그램의 직접 근거가 아니라 요구조사, 목표 설정, 내용 선정, 내용 조직, 시안 개발, 수정·보완, 최종 모형 개발이라는 절차적 참고 근거로 제한하여 활용하였다. 최종 개발된 프로그램은 회기당 60분씩 총 10회기로 구성되었으며, 각 회기는 도입(경험 나누기 및 이론 설명), 전개(호흡명상-바디스캔-자애명상), 마무리(소감 나누기 및 질의응답)의 세 단계로 구성되었다. 명상 시간은 참여자의 적응도를 고려하여 1회기 25분에서 시작하여 회기가 진행됨에 따라 최종 45분까지 단계적으로 확대하였으며, 자애명상의 대상 범위 역시 ‘나 → 은사 → 친구 → 주변인 → 원수 → 공간(교실·교정·지역·국가) → 지구 → 우주’의 순으로 점진적으로 확장되도록 설계하였다. 표 1은 회기별 주제 개요를 제시한 것이다.

표 1. 자애명상 중심 명상 전문 교사 양성 프로그램의 회기별 구성

구분	제목	구성	비고
1	기존 명상 경험 나누기, 자애명상 소개	호흡명상·바디스캔·자애명상 (나)	소감 나누기 질의응답
2	자애명상 경험 나누기, 이론 및 진도 계획	호흡명상·바디스캔·자애명상 (나-은사)	소감 나누기 질의응답
3	자애명상 경험 나누기	호흡명상·바디스캔·자애명상 (나-은사-친우)	소감 나누기 질의응답
4~5	자애명상 경험 나누기	호흡명상·바디스캔·자애명상 (나-은사-친우-주변인-원수)	소감 나누기 질의응답
6	자애명상 경험 나누기	호흡명상·바디스캔·자애명상 (나-은사-친우-주변인-원수-공간)	소감 나누기 질의응답
7	자애명상 경험 나누기	호흡명상·바디스캔·자애명상 (나-은사-친우-주변인-원수-대한민국)	소감 나누기 질의응답
8	자애명상 경험 나누기	호흡명상·바디스캔·자애명상 (나-은사-친우-주변인-원수-공간-공간확대-지구)	소감 나누기 질의응답
9	자애명상 경험 나누기	호흡명상·바디스캔·자애명상 (나-은사-친우-주변인-원수-공간-공간확대-우주)	소감 나누기 질의응답
10	자애명상 경험 나누기	호흡명상·바디스캔·자애명상 (나-은사-친우-주변인-원수-공간-공간확대-온우주)	소감 나누기 질의응답

주. 회기가 진행됨에 따라 자애의 대상 범위와 명상 시간을 단계적으로 확장하였음(25분→45분).

3. 프로그램 실시

1) 프로그램 실시

명상 전문 교사 양성을 위한 자애 명상을 중심으로 한 교육 프로그램이 교사에게 미치는 효과를 검증하기 위하여 교사 남녀 6명을 대상으로 총 10회기의 프로그램을 실시하였다. 각 회기의 구성은 시작을 위한 준비, 명상, 소감나누기 등 총 60분씩 진행하였다. 1회기에는 앉는 자세, 호흡방법, 기존 명상경험 등을 나누고, 2, 3회기에는 자애명상에 대한 이해도를 돕기 위하여, 자애명상의 수행방법과 효과, 자애명상할 때의 마음가짐 등에 대한 이론을 간단하게 언급하고 명상을 수행하였다. 첫 회기에는 명상이 익숙하지 않아 25분으로 시작하였으며, 점차 익숙해지고 자애명상의 진도가 나아감에 따라 3, 4회기는 30분, 5, 6회기는 35분, 7, 8회기는 40분, 9, 10회기는 45분으로 명상 시간을 점진적으로 늘렸다. 8회기부터 9, 10회기에는 참여자들 스스로 긴 시간 앉아서 명상을 했다는 사실에 놀라는 반응을 보이기도 하였다. 초반에는 호흡방법이나 의자에 앉는 방법 등 질문이 있었으나, 명상이 익숙해지면서 질문이 줄었고, 자애명상이 익숙해짐에 따라 바디스캔이나 호흡에 집중하는 소요 시간을 줄일 수 있었기에, 자애명상의 확대에 치중하였다. 자애명상의 공간확대를 처음 시도하였을 때 참여자들의 적응 여부를 우려하여 소감을 확인한 결과, 전반적으로 과정을 잘 따라오고 있어 수월하게 진행할 수 있었다.

2) 연구참여자

프로그램 홍보를 통해 참여를 희망한 10명 중, 전체 회기의 2/3 이상에 참여하고 사전·사후조사 및 두 차례의 포커스 그룹 인터뷰(FGI)에 모두 응한 6명을 최종 연구참여자로 선정하였다. 연구참여자는 남성 2명(33.3%), 여성 4명(66.7%)이었으며, 연령은 30대 2명(33.3%), 40대 4명(66.7%)이었다. 재직 학교급은 초등학교 1명(16.7%), 중학교 2명(33.3%), 고등학교 3명(50.0%)이었고, 담임 여부는 담임 1명(16.7%), 비담임 5명(83.3%)이었다. 교직 경력은 6~15년 4명(66.7%), 16~25년 2명(33.3%)이었으며, 전원(100.0%)이 이전에 명상 경험이 있었다. 종교는 불교 1명(16.7%), 기독교 1명(16.7%), 무교 4명(66.7%)이었다.

3) 실험설계

명상 전문 교사 양성을 위한 자애 명상을 중심으로 한 교육 프로그램에 참여한 실험집단의 직무 스트레스, 지각된 스트레스, 교사효능감, 주관적 삶의 질이 참여하기 전과 비교하여 차이가 있는지 여부를 알아보기 위하여 사전조사와 사후조사를 실시하였다. 실험설계를 모형으로 나타내면 그림 1과 같다.

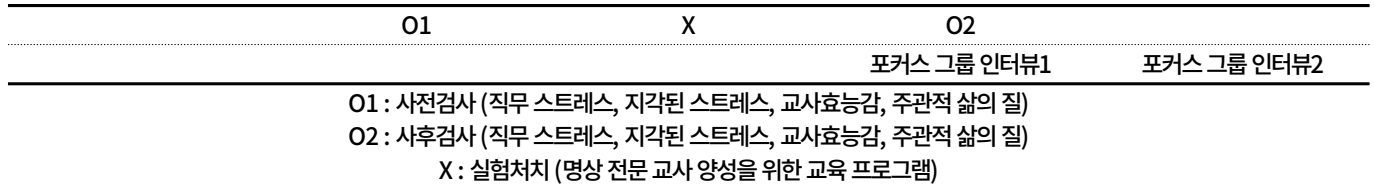


그림 1. 실험설계 모형

4. 프로그램 효과 검증 방법

1) 측정도구 및 분석방법

(1) 직무 스트레스 척도

교사의 직무 스트레스 측정을 위하여 Kyriacou와 Sutcliffe(1978), Truch(1980)의 척도를 김정휘(1991)가 재구성하고 김광철(2001)이 수정한 측정도구를 사용하였다. 교사의 직무 스트레스 척도는 조직구조, 사회적 인정, 인간관계, 직업적 대우, 교육과정, 학급관리, 학생지도의 7개 하위요인으로 이루어져 있으며, 총 39개 문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 Likert 5점 척도를 사용해 평가하도록 되어 있으며, 점수가 높을수록 교사로서 경험하는 직무 스트레스 수준이 높음을 의미한다. 본 연구에서 Cronbach's α 는 .940이었다.

표 2. 직무 스트레스 척도의 하위요인별 문항

하위요인	문항번호	문항수	Cronbach's α
조직구조	2, 3, 7, 11, 12, 21, 26, 35, 36, 39	10	.940
사회적 인정	10, 14, 15, 23, 25	5	
인간관계	6, 9, 19, 31, 33, 37, 38	7	
직업적 대우	4, 8, 27, 29	4	
교육과정	16, 17, 18, 20, 22, 28	6	
학급관리	5, 13, 24, 30, 32	5	
학생지도	1, 34	2	
전체		39	

(2) 지각된 스트레스 척도

교사의 지각된 스트레스를 측정하기 위하여 Cohen, Kamarck와 Mermelstein(1983)이 개발한 '지각된 스트레스 척도'를 Cohen, Williamson(1988)이 단축하여 수정한 척도를 박준호, 서영석(2010)이 한국판으로 타당화한 척도를 사용하였다. 지각된 스트레스 척도는 긍정적 지각, 부정적 지각의 2개 하위요인으로 이루어져 있으며, 총 10개 문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 Likert 5점 척도를 사용해 평가하도록 되어 있으며, 긍정적 지각에 해당되는 5개 문항이 역문항으로 구성되어 있다. 점수가 높을수록 지각된 스트레스가 높은 것을 의미한다. 본 연구에서 Cronbach's α 는 .734이었다.

표 3. 지각된 스트레스 척도의 하위요인별 문항

하위요인	문항번호	문항수	Cronbach's α
긍정적 지각	4*, 5*, 6*, 7*, 8*	5	.734
부정적 지각	1, 2, 3, 9, 10	5	
전체		10	

*역채점 문항

(3) 교사효능감 척도

교사의 교사효능감을 측정하기 위하여 김아영과 김미진(2004)이 개발한 교사효능감 척도를 사용하였다. 교사효능감은 자기조절 효능감, 자신감, 과제난이도의 3개 하위요인으로 이루어져 있으며, 총 25개 문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 Likert 5점 척도를 사용해 평가하도록 되어 있으며, 자신감의 문항 전체와 과제난이도의 일부 문항들이 역문항으로 구성되어 있다. 점수가 높을수록 교사로서 느끼는 효능감이 높은 것을 의미한다. 본 연구에서 Cronbach's α 는 .838이었다.

표 4. 교사효능감 척도의 하위요인별 문항

하위요인	문항번호	문항수	Cronbach's α
자기조절효능감	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11	11	.838
자신감	12*, 13*, 14*, 15*, 16*, 17*, 18*	7	
과제난이도	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25	7	
전체		25	

*역채점 문항

(4) 주관적 삶의 질 척도

교사의 주관적 삶의 질을 측정하기 위하여 WHO(1996)가 개발한 삶의 질 평가도구 단축형(WHOQOL-BREF)을 김혜경(2013)이 수정한 척도를 사용하였다. 주관적 삶의 질 척도는 신체적 건강, 심리적 건강, 사회적 관계, 환경의 4개 하위요인으로 이루어져 있으며, 총 25개 문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 Likert 5점 척도를 사용해 평가하도록 되어 있으며, 일부 문항이 역문항으로 구성되어 있다. 점수가 높을수록 주관적 삶의 질이 높은 것을 의미한다. 본 연구에서 Cronbach's α 는 .820이었다.

표 5. 주관적 삶의 질 척도의 하위요인별 문항

하위요인	문항번호	문항수	Cronbach's α
신체적 건강	2, 3*, 4, 10, 16, 17, 18	7	.820
심리적 건강	1, 6, 7, 11, 15, 19, 25*	7	
사회적 관계	20, 21	2	
환경	5, 8, 9, 12, 13, 14, 22, 23, 24	9	
전체		25	

*역채점 문항

(5) 자료 처리 및 분석

양적 자료는 측정도구의 신뢰도(Cronbach's α) 산출 후, 실험집단의 사전-사후 점수 차이를 확인하기 위하여 대응표본 t-검정(paired t-test)을 실시하였다. 표본 크기가 6명으로 작고 여러 하위요인에 대해 반복 검정을 실시하였으므로, 본 연구의 통계 결과는 확정적 효과 검증이 아니라 후속 본 연구의 설계를 위한 잠정적 변화 경향으로 해석하였다.

1) 질적 자료 수집 및 분석

질적 자료는 두 차례의 포커스 그룹 인터뷰(FGI)를 통해 수집하였다. 1차 포커스 그룹 인터뷰(FGI)는 프로그램 종료 직후인 2024년 6월 18일 경기도 소재 A대학에서 참여자 6명 전원이 참여한 가운데 약 1시간 30분간 진행되었으며, ‘프로그램에 대한 기대’, ‘프로그램을 통한 경험’, ‘자애명상이 가장 잘 되었던 순간’, ‘교육 프로그램에서 필요한 요소’ 등을 질문하였다. 2차 포커스 그룹 인터뷰(FGI)는 프로그램 종료 약 한 달 후인 2024년 7월 16일 동일 장소에서 참여자 6명이 참여한 가운데 약 1시간 동안 진행되었으며, ‘경험의 유지 여부’와 ‘프로그램에 대한 요구’를 중심으로 질문하였다. 수집된 자료는 Krueger와 Casey(2009)가 제시한 분석 지침(체계성, 입증 가능성, 순차성, 지속성)에 따라 분석하였다. 인터뷰 축어록에서 의미 단위를 추출하고 명명화한 후, 2~3차에 걸쳐 범주화 작업을 수정하였으며, 교육학 박사 1인의 감수를 거쳐 최종 분석 결과를 확정하였다.

III. 연구결과

1. 프로그램 참여 효과 검증

1) 직무 스트레스의 사전-사후 효과검증

직무 스트레스의 하위요인 중 직업적 대우에서 사전조사에 비해 사후조사 평균이 유의미하게 낮아진 것으로 나타났다($t=3.873$, $p<.05$). 직무 스트레스의 하위요인인 조직구조, 사회적 인정, 인간관계, 교육과정, 학급관리, 학생지도와 척도 전체에서는 유의미한 평균 차이가 나타나지 않은 것으로 나타났다.

표 6. 직무 스트레스의 사전-사후 차이검증 ($N=6$)

하위요인	구분	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
조직구조	사전	2.45	.63	-.405
	사후	2.52	.71	
사회적 인정	사전	1.63	.37	1.085
	사후	1.50	.35	
인간관계	사전	1.71	.49	1.185
	사후	1.60	.56	
직업적 대우	사전	2.83	.79	3.873*
	사후	2.33	.72	
교육과정	사전	2.11	.69	.948
	사후	1.89	.59	
학급관리	사전	2.63	.77	.389
	사후	2.53	.88	
학생지도	사전	2.75	.76	.415
	사후	2.83	.98	
전체	사전	2.30	.56	1.175
	사후	2.17	.56	

* $p<.05$

2) 지각된 스트레스의 사전-사후 효과검증

지각된 스트레스의 하위요인인 긍정적 지각($t=2.739$, $p<.05$)과 부정적 지각($t=2.646$, $p<.05$), 척도 전체($t=3.953$, $p<.05$)에서 사전조사에 비해 사후조사 평균이 유의미하게 낮아진 것으로 나타났다.

표 7. 지각된 스트레스의 사전-사후 차이검증 ($N=6$)

하위요인	구분	M	SD	t
긍정적 지각	사전	2.17	.20	2.739*
	사후	1.97	.15	
부정적 지각	사전	2.67	.83	2.646*
	사후	2.20	.51	
전체	사전	2.42	.44	3.953*
	사후	2.08	.25	

* $p<.05$

3) 교사효능감의 사전-사후 효과검증

교사효능감의 하위요인 중 과제난이도($t=-3.098$, $p<.05$)에서 사전조사에 비해 사후조사 평균이 유의미하게 높아진 것으로 나타났다. 교사효능감의 하위요인 중 자기조절효능감, 자신감, 척도 전체에서는 유의미한 평균 차이가 나타나지 않은 것으로 나타났다.

표 8. 교사효능감의 사전-사후 차이검증 ($N=6$)

하위요인	구분	M	SD	t
자기조절효능감	사전	3.91	.38	-2.030
	사후	4.14	.48	
자신감	사전	3.36	.47	-1.601
	사후	3.88	.81	
과제난이도	사전	2.50	.83	-3.098*
	사후	3.07	.94	
전체	사전	3.26	.40	-2.365
	사후	3.70	.55	

* $p<.05$

4) 주관적 삶의 질의 사전-사후 효과검증

주관적 삶의 질의 하위요인과 척도 전체에서는 유의미한 평균 차이가 나타나지 않은 것으로 나타났다.

표 9. 주관적 삶의 질의 사전-사후 차이검증 ($N=6$)

하위요인	구분	M	SD	t
신체적 건강	사전	3.21	.42	-2.390
	사후	3.40	.40	
심리적 건강	사전	3.67	.52	-2.169
	사후	3.86	.55	
사회적 관계	사전	2.33	.68	.277
	사후	2.25	.76	
환경	사전	3.98	.44	-1.464
	사후	4.15	.55	
전체	사전	3.30	.37	-1.014
	사후	3.42	.41	

2. 프로그램 참여 경험에 대한 질적 분석

프로그램 참여 경험은 ‘프로그램에 대한 기대’, ‘프로그램을 통한 경험’, ‘프로그램 종료 후 경험’의 세 영역으로 범주화되었다.

1) 프로그램에 대한 기대

(1) 나의 심리적 안정을 증진하기 위하여

“생각의 고리를 꼬리를 물어서 후회하고 자책하게 되어서 제 살 깎아먹는 거긴 한데 멈출 수가 없었다. 다른 사람들이 이 정도면 괜찮아 하더라도 한 사람이라도 충족이 안 돼서 불만이 나오면 그걸 못 견디더라고요. 지금은 좋아졌어요.” <연구참여자 2>

“예민한 기질 가지고 있고, 그래서 내가 화가 많이 나는 것 같다. 그 사람들을 제가 조절할 수 없으니까 남들보다 화가 더 잘 나더라. 상담을 다녔었는데 상담을 하니까 좋아졌는데, 다른 사람이 내 말을 들어주기만 해도 괜찮아졌는데, 정작 나는 내 말을 안 들어주고 있더라.” <연구참여자 5>

“여유롭게 좀 생각하는 걸 좋아하는데 제가 여유로우려면 주변 사람들과 편안한 관계를 맺고 사는 게 도움이 된다고 생각을 했다. 결국엔 내 마음이 편안해지기 위해서 명상을 한다.” <연구참여자 6>

(2) 업무적인 측면에서 생기는 심리적 어려움을 극복하기 위하여

“심리적 안정, 고등학교 근무하다가 중학교로 온지 2년차, 곧 진로교사로 바뀌게 되니까 진로와 학폭 업무를 같이 하다 보니까, 처음 하는 걸 하다 보니까 심리를 안정시키고 싶다는 기대가 있었다.” <연구참여자 1>

“부정적인 생각이 나를 괴롭히지 않게 하기 위해서. 선생님들과 교장선생님의 철학이 부딪히는 게 있었고, 동료교사가 내가 하는 업무에 대해서 싫은 소리를 너무 많이 듣게 되고, 스트레스를 받게 되었다. 교수님께서 명상에 대해서 말씀해 주실 때 이거라도 잡아서 벗어나야겠다는 생각이 들었다.” <연구참여자 2>

“업무를 할 때 많이 조급한 마음을 가지고 있다. 업무가 쌓여 있는 꼴을 못보고 있으면 바로 처리해야 되더라. 조급한 마음을 가라앉히고 싶었다. 아직 일어나지 않은 일에 대해서 불안해하고 있는 내 모습이, 명상을 통해서 이것을 극복할 수 있을 것 같았다.” <연구참여자 3>

“계속 명상도 하고 스스로 돌이켜 보고 했던 게 제가 평온해지려고 했던 게, 화를 억누르며 살았는데, 감당이 안 될 정도로 많은 일들을 하게 됨. 하루하루가 불안했었다. 불안장애가 있었다. 그러다가 살아야겠다는 생각으로 명상을 시작하지 않았을까.” <연구참여자 3>

“출근하기 싫을 때, 퇴근하고 스트레스 받을 때. 보호자들 문제 때문에 많이 스트레스를 받았었다. 그런 스트레스는 집에 들어와도 계속 이어져서 잠이 안 왔다. 그래서 명상을 하면서 자고 했던 것 같다.” <연구참여자 6>

(3) 학생들에게 도움을 주기 위하여

“명상 하는 걸 체육시간 5분 정도 전에 학생들을 시켜주면, 중학생 애들 불안한 애들이 많아서 학생들에게 도움이 될까 싶어서.” <연구참여자 1>

“결정적인 건 둘째 아들인데, 제가 둘째 아들을 인정하지 못해서 이렇게 된 건데, 이렇게 하다 보니까 학생을 이해할 수 있게 되었다. 예전에는 제 기준으로 보는 학생의 카테고리가 있었는데, 그게 무뎠던 것 같다.” <연구참여자 5>

2) 프로그램을 통한 경험

(1) 첫 자애명상 경험

① 명상에 집중함

“명상 처음 할 때는 초등학교 때 생각이 많이 났다. 성인이 돼서 자발적으로 처음 했다. 마음이 편안해서 좋고, 스님이 목소리가 좋으셔서 집중이 잘 되고, 즐기기도 했어요.” <연구참여자 1>

② 호흡에 집중하느라 명상에 집중하지 못함

“스님의 가이드에는 편안한 건데, 제가 편안하지는 않았어요. 제가 호흡이 신경 쓰느라고. 내가 호흡을 잘하고 있나, 자세를 잘 하고 있나. 저를 계속 살피고, 호흡이 잘 안 되었던 거 같다.” <연구참여자 2>

“요가에서만 명상을 좀 해봤는데, 운동을 좀 해봤더니 호흡에 대한 집착이 좀 있다. 호흡을 잘 하려고 했던 것 같다.” <연구참여자 5>

“호흡에 집중하려고 하면 졸리게 되어서 집중이 잘 되지 않았다.” <연구참여자 6>

“저도 호흡에 집착을 했던 것 같은데, 어느 순간은 호흡을 하기 위해 명상하는 저를 발견해서 스님에게 질문을 드렸다. 호흡은 평소 하듯이 내버려두고 느끼라고 답을 받아서 그렇게 했다.” <연구참여자 4>

③ 명상하는 나를 관찰함

“맨 처음에 호흡하는 방법 했을 때는 오늘 명상을 어떻게 하는지를 관찰하면서 명상을 하는 게 재미있었던 것 같다. 지금은 어떻게 호흡하고 있는지 살펴보면서 했다.” <연구참여자 6>

④ 개운한 느낌이 듦

“끝나고 났는데, 정신이 맑아진다, 이게 명상의 좋은 점이구나 라는 점을 좀 느꼈던 것 같다.” <연구참여자 2>

“끝나고 나서 다른 선생님처럼 개운한 느낌이 들었다. 눈 떴을 때, 차분한 느낌을 받았다.” <연구참여자 3>

⑤ 자애의 의미를 생각함

“실제로 누가 옆에서 바로 가이드 해주고 한 적은 처음이었다. 숫자를 셀 때 집중하는 법 이런 것들이 자애명상이라는 것은 처음 해봤던 거다. 이런 명상도 있구나 하고 새로웠다.” <연구참여자 3>

“자애는 처음 들어봤는데 지금은 영감을 주는 단어가 되었다.” <연구참여자 5>

“자애명상 처음에 들어갔을 때는 스님이 마음 안에 단지가 있다고 생각하고 그 안에 채워지고 있다고 생각하라고 했을 때, 그걸 그렇게 했다.” <연구참여자 6>

“자애명상은 넷플릭스에서 들었었는데, 잠깐만 경험하고 중요성을 못 느꼈는데, 나를 사랑하는게 먼저겠다라는 생각을 하게 되었다.” <연구참여자 4>

(2) 자애명상이 가장 잘 된 순간

① 초반부(1~2회기): 자애명상을 통해 나를 위로함

“2회차 비대면 때 집에서 혼자 했거든요. 아빠가 편찮으신데 큰딸이고 슬퍼하고 그런 거에 익숙하지 않아서 힘들지만 견디고 있었던 것 같다. 자애에서 나를 사랑하라고 한 순간, 굉장히 깊은 슬픔을 느꼈고, 그렇게 큰 슬픔을 느껴서 위로가 되었다.” <연구참여자 5>

② 중반부(3~6회기): 나에 대한 이해의 폭이 넓어짐/ 타인의 행복을 빌며 편안함을 느낌

“6회차에 범위가 넓어졌다. 내가 있던 건물에서 봉 떠오르는데 내가 수퍼우먼처럼, 나의 좋은 에너지를 주변에 퍼트리는 그 느낌이 좋았다. 내가 이기적이라고 생각하는데, 내가 주는 걸 좋아하는구나 이런 걸 느꼈다.” <연구참여자 2>

“6회차. 기분이 제일 좋았던 때였다. 자애명상 하면서 주변에 다른 사람들을 생각하고, 나 말고 다른 사람들을 생각하면서 하니까 저절로 미소가 지어지고 기분이 좋아졌다. 아무 대가 없이 남의 행복을 빌어준다는 것이 행복할 수 있구나.” <연구참여자 6>

③ 후반부(7~9회기): 자애명상의 진정한 의미를 깨달음/ 에너지를 나누어 줄수록 차오르는 느낌

“자애명상을 하는 동안 우주 안에 속한 모든 존재의 평화와 안전을 비는 동안, 내가 안전한 곳에 속해 있다는 생각이 들어서, 내가 남의 평화와 안전을 빌어 주는 게 그게 내가 편안해지는 길이구나 하는 생각이 들어 좋았다.” <연구참여자 6>

“여태까지 명상은 나를 위해서 했었는데, 내가 싫어하고 서운해 하는 사람의 행복까지 빌잖아요. 그 사람도 사랑받을 자격이 있는 사람인데 싫어했던 것인가? 자애명상을 하며 다른 사람의 행복을 빌어줄 수 있는 사람이 되었다.” <연구참여자 3>

“우주까지 자애를 하다보면 우리가 작게 느껴지고 겸손하게 될 수 있다고. 우주까지 자애를 하고 나니까 그 말이 더 와닿았던 것 같다.” <연구참여자 5>

“오늘 마지막 9회기가 더 잘 됐다. 다리가 저리고 등도 아프고 허리도 아프고 했는데 나중에는 아픈게 하나도 생각이 안 나더라. 우주 안에서 나는 작은 존재이기도 하지만 이게 내 안의 우주인가? 하는 생각이 들고. 명상이 끝나고 나서는 마음이 차분해지는 경험을 했다.” <연구참여자 1>

“아주 잘 된다는 느낌을 못 느끼다가 오늘 9회차, 에너지를 점점 더 넓은 구역으로 넓히는데, 나누어 줄수록 에너지가 차오르는 느낌을 받았다. 나눠주면 소진된다고 생각했는데 그게 아니구나, 뭔가 계속 차오르는 느낌이 있었다.” <연구참여자 4>

3) 프로그램 종료 후 경험

(1) 프로그램 효과의 유지

① 심리적인 안정감 측면에서 효과가 유지됨

“경험이 유지 및 지속되고 있습니다. 명상을 하고 나면 불안한 마음이 사라지고 어떤 일이든 집중하는 느낌이 들었다. 심리가 안정이 되니깐 업무 관련 어려움도 크게 느껴지지 않았고, 마음이 편안하니까 학생들에게도 많은 도움을 줄 수 있었던 것 같다.” <연구참여자 1>

② 업무적인 측면에서 효과가 유지됨

“실제 업무량은 작년보다 늘었는데 마음이 불안하지 않고 차분하게 대처를 하고 있다. 작년보다 업무는 많이 하시는 것 같은데 차분해진 것 같다는 말을 들은 적이 있다.” <연구참여자 2>

“작년 이맘때쯤과 비교하면 대학원도 시작하고 해서 더 많은 일을 하고 있는데 차분하게 잘 해나가고 있는 것 같다.” <연구참여자 4>

“불안한 마음이 사라진 했지만 업무와 관련된 부분까지 연결되기까지는 약간 부족함이 느껴졌다. 업무가 과중하여 안정된 심리와 별개로 힘들었기에 극복하기 어려웠던 것 같다.” <연구참여자 1>

③ 학생 지도 측면에서 효과가 유지됨

“학생 지도도 편안하게 하고 있다. 원래는 약간 감정 투영도 많이 하고 그랬는데, 요즘은 내가 할 수 있는 만큼 하고, 니들이 할 수 있는 만큼 하고, 그렇게 바뀐거 같아요.” <연구참여자 4>

“스스로 안정을 찾아가는 과정에서는 더할 나위 없이 만족함을 느꼈지만 이러한 느낌을 학생들에게 온전히 전달하는 과정에서는 어려움이 느껴졌다. 더 큰 도움을 주고 싶는데 더 심화적으로 배우고 싶은 생각이 들었다.” <연구참여자 1>

④ 일상생활 측면에서 변화가 생김

“안달복달할 필요가 없다는 생각이 들었고, 좀 떨어뜨려서 보게 되는 것 같다. 차분해진 것 같다.” <연구참여자 2>

“순간적인 브레이크가 생긴 것 같다. 제 마음을 공기청정기라고 할까, 명상을 하는 게 공기청정기를 장착하는 것 같다. 동료교사와 갈등이 있을 때 순간적으로 멈추고 내가 바라는 것을 살펴보는 것 같다.” <연구참여자 5>

“일상생활에서 생기는 스트레스 관리에 큰 도움이 되었다고 생각한다. 명상을 하는 동안 마음을 진정시키고, 현재에 집중하며 과거에 대한 후회나 미래에 대한 불안을 내려놓을 수 있게 되는 것 같다.” <연구참여자 6>

(2) 나에 대한 인식 변화

① 나에 대한 성찰이 증가함

“5~6회기에서 나에 대해 돌아볼 수 있다는 점이 인상적이었는데, 저는 도덕교과여서 아이들에게 그런 얘기를 하지만 제가 직접 나 자신을 돌아보는 경험은 별로 없었다. 내가 하고 싶은대로 하고자 하는 욕심이 있다는 것을 멈춰서 보게 되는 것 같다.” <연구참여자 2>

“나에 대한 이해의 폭이 넓어짐이 가장 큰 경험인 것 같은데. 제가 저를 본대요. 쌓이는 것도 알고 어떻게 처리해야 하는지 대처 방법도 알게 된 것 같다.” <연구참여자 5>

② 나를 사랑하는 ‘자애’가 증가함

“자애명상을 먼저 접했기 때문에 자애명상을 생각하는 시점이 많이 늘어났다.” <연구참여자 2>

“자애명상이 다른 사람이 사랑을 나눠주기 전에 내가 나를 사랑하는 거더라고요. 나는 바쁘게만 살아왔고 성취하려고만 했는데 나를 다독이고 쉬는 것에 신경을 많이 못 썼는데, 자애명상의 아이디어가 지금 삶을 살아가는데 도움이 되었다.” <연구참여자 4>

“시간이 지날수록 자애명상의 깊이가 더욱 깊어짐을 느끼게 되었고, 알면 알수록 나를 사랑하는 자애명상의 의미가 심오함을 느끼게 되었다.” <연구참여자 1>

(3) 타인과의 관계에서 경험한 변화

① 자비로운 마음으로 타인을 대하고자 노력함

“자애명상을 통해 자비로운 마음을 가지고 다른 사람을 대하려 노력하는 중이다. 명상을 하지 않는 평상시에도 가끔 생각이 나기도 한다.” <연구참여자 6>

② 타인의 행복을 빌어줌

“당장 이해가 되지 않는 행동을 하는 사람에게 마음속으로 행복을 빌어주기도 하고, 상대와 갈등이 생겼을 때도 빠르게 마음을 다잡기도 한다.”
<연구참여자 6>

“업무적인 욕심을 다 부리지 않고 주변의 이야기를 듣고, 이런 것들이 늘어나게 되면서 타인의 행복을 빈다는 것과 연결이 되었다.” <연구참여자 2>

“타인의 행복을 빌 때는 정말 온전하게 집중하고 타인의 마음에 대해서 이해하고 공감하는 느낌이 들었다. 타인을 원망하면서 속상했던 감정이 결국 나로 인해 그런 것이라는 생각에 도달하기도 하였고, 마음의 안정성에 대한 효과성도 더 크게 나타났다.” <연구참여자 1>

3. 프로그램에 대한 요구 분석

교사들의 요구는 ‘학교 도입 시 예상되는 어려움’, ‘명상 전문가 양성을 위한 연수 교육 구성 요소’, ‘명상 지도 시 고려해야 할 사항’의 세 영역으로 범주화되었다.

1) 학교 도입 시 예상되는 어려움

(1) 학교 명상을 실시 할 수 있는 공간이 부재함

“공간적인 것 이렇게 아쉽다. 좋은 공간에서 하는 게 중요하다. 현장에서 하다 보면 학생들이 너무 많다. 소란스러울 때 1분 집중력 명상하더라도 못 견딘다. 분리할 수 있는 곳이 있었으면 좋겠다.” <연구참여자 2>

“하루짜리 명상 프로그램에 갔었는데, 온돌에 누워 바디스캔 하였다. 공간이 중요하다. 학교 현장에 그런 장소가 없는 것이 아쉽다.” <연구참여자 5>

“아이들이 한 공간 안에 너무 많기도 하고 계속 옆에 친구 손이 닿으니 집중을 못 할 수 있었겠다는 생각이 든다. 명상할 수 있는 넓은 공간과 몰입할 수 있는 음악이 있으면 좋겠다.” <연구참여자 6>

(2) 명상 담당 교사의 명상 지도의 전문성에 대한 의문이 들

“제가 전문가가 아니라서 아이들에게 잘못된 방식으로 지도할까봐 걱정이 됩니다. 저만의 방식이 있다. 그래도 잘못되었는지가 검증이 되니까. 그걸 검증할 수 있는 영역이 아니다.” <연구참여자 4>

“전공자가 아니기 때문에 선생님들은 매뉴얼 주면 분명히 잘 하실 건데, 그게 내가 우리가 원하는 기대 효과 만큼의 그것이 나올까?” <연구참여자 3>

“교과는 틀렸다 맞았다가 명확하거든요. 명상은 옳을지 틀릴지 모르는 영역이니까, 내가 알지 못하는 상태에서 가르친다는 것이 어렵다는 거다.” <연구참여자 5>

2) 연수 교육 구성 시 필요 요소

(1) 지도 매뉴얼 및 Q&A 제공

“짧은 시간을 지속적으로. 매뉴얼이 나오면 Q&A처럼. 우리가 했던 질문을 학생들이 똑같이 할 것 같다. 그런 질문에 대한 Q&A집을 만들어 주시면 좋을 것 같다.” <연구참여자 1>

“제가 뭔가 혼자 하면서 지도하는데 대개 버겁더라고요. 나중에는 선생님들이 보시는 가이드를 틀어놓고 보조적으로 하니까 조금 더 잘 되더라.”
<연구참여자 2>

“말 할게 써 있었으면 잘 할 수 있었을 것 같다. 스님이 말씀해 주시는 게 지도안으로 있으면 좋겠다. 너무 두껍지 않은.” <연구참여자 6>

(2) 명상의 효과에 대해 충분히 설득하는 과정을 거칠 것

“교사들도 효과에 대한 충분한 설명, 필요성, 왜 해야 되는지를 설명해줘야 할 것 같다. 그게 없으면 교사들은 절대 움직이지 않을거예요.” <연구참여자 2>

“충분히 효과에 대해서 이해하고 하고 싶은 마음이 들면 할테니까, 설득하는 과정이 무엇보다 중요할 것 같다.” <연구참여자 5>

(3) 명상에 대한 체계성과 과학성에 대한 이론적 근거를 제시할 것

“명상에 대한 이론 수업 들을 때 이해가 더 잘 되었던 것 같다. 이론적 지식이 없을때는 이게 명상인가 보다? 라는 생각을 하다가 이론적인 지식을 듣고 이해하고 나서 몸으로 느끼면 그게 조금 더 효과가 크게 느껴지는 것 같다.” <연구참여자 1>

“뇌과학, 뇌교육과 명상의 관련성에 대한 것도 연수에 집어넣으면 좋겠다. 명상이 뇌과학과 관련이 있고 과학적이라는 게 교사들을 설득할 수 있을 것 같다.” <연구참여자 1>

“심리적으로 과학적으로 체계적으로 정립이 되어 있고, 효과가 있다는 것을 설득을 시키는 과정이 필요할 것 같다. 사이비가 아니라고. 과학적인 효과를 검증한 것들을 보여주는게 중요하다.” <연구참여자 4>

(4) 충분한 명상 경험 및 교육을 제공할 것

“10회기 참여하고 매뉴얼 줘서 가르치라고 하면 쉽지 않을 수 있다. 예전 명상의 시간처럼 흐지부지 되지 않을까? 충분한 교육이 제공되어야 할 것 같다.” <연구참여자 3>

“교사가 하려면 반드시 10회기 이상 체험을 해보고 해야 한다.” <연구참여자 2>

“교사끼리 서로에게 명상 지도를 할 수 있는 교육이 필요할 것 같다. 명상 지도를 위해서는 발성도 연습이 필요하다는 것을 알게 되었다.” <연구참여자 1>

“무엇보다 명상 경험이 많이 필요한 것 같다. 또한 연령별로 적용할 수 있는 명상 프로그램을 개발하여 전달하는 것이 필요하다.” <연구참여자 6>

(5) 명상 지도의 방향을 제시해 줄 수 있는 슈퍼바이저를 제공할 것

“아이들이 그런 걸 질문했을 때 대답을 할 수 있을까? 급할 때 연락할 수 있는 사람, 슈퍼바이저가 있다면 해결 될 것. 그런 어려움을 적어놨다가 슈퍼바이저 한테 질문하고 싶다.” <연구참여자 4>

(6) 종교적인 색채를 제외하고 접근할 것

“종교적으로 거부감이 없게 시작해야 할 것 같다. 천주교나 기독교는 불교 믿는 사람들이 하는 거라는 선입견이 있는 것 같다. 종교에 상관없이 무관한 수업이다라는 걸 처음에 해야 거부감 없이 수업을 하게 될 것 같다.” <연구참여자 1>

3) 명상 지도 시 고려해야 할 사항

(1) 명상의 필요성과 효과에 대해 충분한 설명 제공할 것

“왜 해야되는지 알려주면 좋을 것 같다. 왜 해야되는지 모르는 애들은 잘 안하는 것 같다.” <연구참여자 3>

“명상을 하면 어떤 이득이 있는지 알려줄 것. 요즘 애들은 이점이 없으면 시도조차 하지 않는다.” <연구참여자 2>

“외부 강사를 불러서 태권도 수업을 했는데 수업을 하기 전에 명상을 시키더라. 아이들이 안 할 것 같은데 처음에는 거부감을 느끼는데, 자연스럽게 집중도가 높아지고 그 선생님을 엄청 따르더라.” <연구참여자 1>

“일주일째 학교에서 배드민턴 리그전을 하고 있다. 시합 전에 명상을 하면 시합이 잘 된다고 목표의식을 가지게 하고 명상을 좀 했다. 학생들이 곧잘 따라했다.” <연구참여자 1>

(2) 학생들 눈높이에 맞게 접근할 것

“구글의 명상시스템을 도입한 사람이 자신의 아들에게 적용할 때 명상처럼 하지 않고 놀이로 접근해라. 우리가 생각하는 차분히 앉아하는 명상이 쉽지 않겠다. 걷기, 먹기와 같은 방법들이 가능할 것 같다.” <연구참여자 4>

“처음에는 눈 뜨고 있는데, 그때 탈락했다고 게임처럼 접근하면 탈락 안하려고 집중하려고 노력한다. 그러면 차분해지고 그 상태로 수업이 임하게 된다.” <연구참여자 2>

“도입할 때는 무조건 놀이로 가야 할 것 같다. 그냥 눈 감는 거 자체가 안 되고, 우리 이제 호흡 놀이 해볼까? 그걸 경험하게 되면 명상이라는 걸 알게 되고, 나중에 뭘 하는지 알고 하게 되니까.” <연구참여자 6>

(3) 교사와 학생 간에 신뢰로운 관계를 설정할 것

“지도자가 중요하다. 처음 들어가는 분이 그런걸 하면 못 믿을 것 같다. 라포가 중요하다. 교사에 대한 신뢰감이 중요하다.” <연구참여자 5>

“3학년 애들은 2학년 때 담임을 했던 애들이라 너무 친해요 그러니까 명상을 하자고 하니까 장난을 치더라. 올해 처음 수업을 들어가는 애들이라 대개 잘 하더라. 교사와 학생 관계가 어떠느냐에 따라 분위기가 달라지는 것 같다.” <연구참여자 1>

(4) 명상의 도구(Tool)를 제공할 것

“스님이 틀어주는 게 집중이 도움이 되더라. 바디스캔을 스님 목소리로 녹음을 떠가고 싶다는 생각을 했다. 실제로 가이드 해주는 소리, 종이, 음악 같은 것들도 필요할 것 같다.” <연구참여자 2>

“포커스를 줘야지 좋을 것 같다. 바디스캔 같은 것들.” <연구참여자 6>

“어린 아이들의 경우에는 직접 만질 수 있는 교구를 활용하거나 신체를 움직이면서 직접 체험하며 할 수 있는 프로그램을 개발해야 할 것 같다.

눈 감고 하는 명상보다는 물을 따르는 것에 집중해보거나, 싱잉볼 소리에 집중해 보는 등 오감을 활용한 체험 프로그램을 개발해야 할 것 같다.” <연구참여자 6>

“조각퍼즐 이런 걸 하나 놓고, 명상 시작하고, 연결되는 도구, 사인처럼, 아이들한테 맞는 그런 걸 하면 좋을 것 같다. 염주, 목주 이런 것처럼, 손으로 차분하게 할 수 있는 것을 하고, 일종의 신호를 주는 거다.” <연구참여자 5>

(5) 명상의 시간을 짧게 설정할 것

“처음에 5분을 생각을 했는데 5분은 너무 힘들고, 바로 바뀌서 1분만, 60초로 얼마나 긴지 한번 느껴봐라 해봤더니 그 반은 또 되더라. 시간을 너무 길게 하면 안 될 것 같다.” <연구참여자 1>

“시간이 길면 안 된다. 60초면 딱 적당하다.” <연구참여자 2>

“1분도 학생들에게 길 것 같기도 하다. 학생들의 상태에 따라 결정하는게 좋을 것 같다.” <연구참여자 5>

(6) 이탈자에 대한 관리 방안을 마련할 것

“아침조회 때 스트레칭 영상을 준비해서 같이 했거든요. 처음에는 좋아하면서 잘 했는데, 점점 안하게 되니까, 계속 지속해야 하는가에 대한 고민이 생기더라. 명상 프로그램이 꼭 지속되는 프로그램이라고 하면 분명히 이탈자가 생길텐데 그것에 대한 관리 방법이 필요하지 않나 하는 생각이 든다.” <연구참여자 4>

IV. 결론 및 논의

본 연구의 목적은 명상 전문 교사 양성을 위한 자애 명상을 중심으로 한 교육 프로그램을 개발하고 시범 운영을 통한 효과를 검증하고 이를 통해 명상 전문 교사 양성 프로그램 개발을 위한 요구를 확인하는 것이었다. 이를 위하여 명상 전문 교사 양성을 위한 자애 명상을 중심으로 한 교육 프로그램 시안을 개발하고 교사 6명을 대상으로 프로그램을 운영한 후 프로그램의 효과를 검증하기 위하여 설문조사와 포커스 그룹 인터뷰를 실시하였다. 이상의 과정을 통해 도출한 본 연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 개발한 자애명상 중심 명상 전문 교사 양성 프로그램은 박인우(1995)의 집단상담 프로그램 개발 모형을 주된 근거로 삼고, 조재주 외(2011)의 교육 프로그램 개발 절차를 요구조사, 목표 설정, 내용 선정, 내용 조직, 시안 개발, 수정·보완, 최종 모형 개발이라는 절차적 참고 틀로 보완하여 구성하였다. 최종 개발된 프로그램은 회기당 60분씩 총 10회기로 구성되었으며, 각 회기는 도입(경험 나누기 및 이론 설명), 전개(호흡명상-바디스캔-자애명상), 마무리(소감 나누기 및 질의응답)의 세 단계로 이루어졌다. 명상 시간은 참여자의 적응도를 고려하여 1회기 25분에서 시작하여 회기 진행에 따라 최종 45분까지 단계적으로 확대하였으며, 자애명상의 대상 범위 역시 ‘나 → 은사 → 친구 → 주변인 → 원수 → 공간(교실·교정·지역·국가) → 지구 → 우주’의 순으로 점진적으로 확장되도록 설계하였다. 따라서 참여자가 자애의 대상과 명상 시간을 단계적으로 확장해 가며 프로그램에 자연스럽게 적응할 수 있도록 하였다.

둘째, 명상 전문 교사 양성을 위한 자애 명상을 중심으로 한 교육 프로그램의 양적 효과를 검증한 결과는 다음과 같다. 직무 스트레스의 하위요인 중 직업적 대우에서 사전조사에 비해 사후조사 평균이 유의미하게 낮아진 것으로 나타났다. 이는 자애 명상 교육 프로그램이 교사들이 느끼는 직업적 스트레스를 감소시키는 데 효과적임을 시사하는 결과로 이해할 수 있다. 이는 오가영(2023)의 보육교사를 대상으로 한 자애명상 병행 집단미술치료에서도 직무스트레스가 유의미하게 낮아진 것과 같은 맥락의 결과로 이해할 수 있다. 지각된 스트레스의 하위요인인 긍정적 지각과 부정적 지각, 척도 전체에서 사전조사에 비해 사후조사 평균이 유의미하게 낮아진 것으로 나타났다. 이는 자애 명상이 부정적인 스트레스 지각을 감소시키는 데 기여한다는 것을 보여주는 결과로, 왕인순, 조옥경(2011)의 연구에서 자애명상 프로그램 참여를 통해 부정 정서와 지각된 스트레스가 유의미하게 감소한 연구 결과와 일치한다. 한편, 긍정적인 스트레스 지각의 동반 하락은 향후 질적 연구를 통한 심도 있는 탐색과 해석이 필요하다.

또한 교사효능감의 하위요인 중 과제난이도에서 사전조사에 비해 사후조사 평균이 유의미하게 낮아진 것으로 나타났다. 주관적 삶의 질의

하위요인과 척도 전체에서는 유의미한 평균 차이가 나타나지 않은 것으로 나타났다. 이는 자애 명상 프로그램이 교사들이 교육과정에서 겪는 과제의 난이도를 보다 효율적으로 관리할 수 있게 도와줌을 나타낸다. 과제난이도의 감소는 교사들이 교육적 도전에 더 잘 대응할 수 있게 하여, 교사효능감을 증진시키는 중요한 요소로 작용할 수 있다. 이러한 결과는 Synchronicity 현대 음악명상을 적용한 교사연수 프로그램의 효과를 확인한 송수진(2013)의 연구에서 프로그램 참여 후 교사효능감의 하위요인 모두가 유의미하게 증가한 것과 같은 맥락의 결과로 이해할 수 있다.

그러나 주관적 삶의 질의 하위요인과 척도 전체에서는 유의미한 평균 차이가 나타나지 않았다. 이는 자애 명상 프로그램이 교사들의 주관적 삶의 질에는 직접적인 영향을 미치지 않았음을 시사한다. 주관적 삶의 질은 다양한 요인에 의해 영향을 받는 복합적인 개념이기 때문에, 명상 프로그램만으로는 충분히 개선되지 않을 가능성이 있다.

셋째, 명상 전문 교사 양성을 위한 자애 명상을 중심으로 한 교육 프로그램 참여 경험에 대한 질적 분석을 실시한 결과는 다음과 같다. ‘프로그램에 대한 기대’ 영역에서는 ‘나의 심리적 안정을 증진하기 위하여’, ‘업무적인 측면에서 생기는 심리적 어려움을 극복하기 위하여’, ‘학생들에게 도움을 주기 위하여’ 범주가 도출되었다. 이는 교사들이 자애 명상 프로그램을 통해 개인적인 심리적 안정뿐만 아니라 업무 수행 능력과 학생 지원 능력을 향상시키고자 하는 높은 기대를 가지고 있었음을 시사하는 결과이다.

‘프로그램을 통한 경험’ 영역에서는 ‘첫 자애명상 경험’과 ‘자애명상이 가장 잘 된 순간’ 2개의 범주가 도출되었다. ‘첫 자애명상 경험’ 범주에서 ‘명상에 집중함’, ‘호흡에 집중하느라 명상에 집중하지 못함’, ‘명상하는 나를 관찰함’, ‘개운한 느낌이 듦’, ‘자애의 의미를 생각함’ 하위범주가 도출되었다. 이는 교사들이 초기 명상 과정에서 겪는 다양한 심리적 상태와 경험을 확인할 수 있는 결과이다. ‘자애명상이 가장 잘 된 순간’ 범주에서 ‘초반부 (1~2회기)’에서 ‘자애명상을 통해 나를 위로함’이, ‘중반부 (3~6회기)’에서 ‘나에 대한 이해의 폭이 넓어짐’, ‘나에서 시작하여 타인의 행복을 빌며 편안함을 느낌’이 ‘후반부 (7~9회기)’에서 ‘자애명상의 진정한 의미를 깨달음’, ‘에너지를 나누어 줄수록 차오르는 느낌을 받음’ 하위범주가 도출되었다. 이는 자애 명상이 진행됨에 따라 교사들이 경험하는 정서적 변화와 심리적 깊이가 점진적으로 확대됨을 보여주는 결과로 이해할 수 있다. 이러한 결과는 정연주와 김영란(2008)의 상담자를 대상으로 한 자애명상 경험 연구에서 명상을 통해 ‘집중’하고, ‘인지적 통찰’을 하고, ‘자애심을 느끼며’, ‘몸과 마음의 안정’을 경험한 것과 같은 맥락의 결과로 이해할 수 있다.

‘프로그램 종료 후 경험’ 영역에서 ‘프로그램 효과의 유지’, ‘나에 대한 인식 변화’, ‘타인과의 관계에서 경험한 변화’ 3개의 범주가 도출되었다. ‘프로그램 효과의 유지’ 범주에서 ‘심리적인 안정감 측면에서 효과가 유지됨’, ‘업무적인 측면에서 효과가 유지됨’, ‘학생 지도 측면에서 효과가 유지됨’, ‘일상생활 측면에서 변화가 생김’ 하위범주가 도출되었다. 이는 자애 명상 프로그램이 교사들의 다양한 생활 영역에서 지속적인 긍정적 영향을 미치고 있음을 시사한다. ‘나에 대한 인식 변화’ 범주에서 ‘나에 대한 성찰이 증가함’, ‘나를 사랑하는 자애’가 증가함 하위범주가 도출되었다. ‘타인과의 관계에서 경험한 변화’ 범주에서 ‘자비로운 마음으로 타인을 대하고자 노력함’, ‘타인의 행복을 빌어줌’ 하위범주가 도출되었다. 이는 교사들이 자애 명상 프로그램을 통해 자기 인식과 타인에 대한 태도가 변화하고 있음을 보여준다. 이러한 결과는 명상이 단순히 프로그램에 그치지 않고 삶의 방식을 변화시킴으로써 그 효과가 지속됨을 보고한 다수의 연구와 일치한다(김도연, 손정락, 2012; 김수지, 안상섭, 2009). 이상의 내용을 통해 자애 명상을 중심으로 한 교사 교육 프로그램이 교사들에게 심리적 안정과 업무 스트레스 해소에 도움을 주고, 자기 성찰과 타인에 대한 자애로운 태도를 강화하는 데 효과적임을 확인할 수 있었다.

넷째, 명상 전문 교사 양성을 위한 자애 명상을 중심으로 한 교육 프로그램에 대한 교사들의 요구를 분석한 결과는 다음과 같다. ‘학교 장면에서 도입 시 예상되는 어려움’ 영역에서 ‘학교 명상을 실시할 수 있는 공간이 부재함’, ‘명상 담당 교사의 명상 지도의 전문성에 대한 의문이 듦’의 범주가 도출되었다. 이는 학교 현장에서 명상 프로그램을 성공적으로 도입하기 위해 물리적 공간의 확보와 교사의 전문성 향상이 필수적임을 보여주는 결과로 이해할 수 있다.

‘학교에서 명상을 가르치는 교사들을 대상으로 명상 전문가를 양성하기 위해 연수 교육을 구성할 때 필요한 것’ 영역에서 ‘교사들이 따라 할 수 있는 매뉴얼 및 Q&A 등 지도 지침 제공할 것’, ‘명상의 효과에 대해 충분히 설득하는 과정을 거칠 것’, ‘명상에 대한 체계성과 과학성에 대한 이론적 근거를 제시할 것’, ‘충분한 명상 경험 및 교육을 제공할 것’, ‘명상 지도의 방향을 제시해줄 수 있는 수퍼바이저를 제공할 것’, ‘종교적인 색채를 제외하고 접근할 것’ 범주가 도출되었다. 이는 교사들이 명상 프로그램을 효과적으로 지도하고, 명상의 과학적 근거와 실질적 이점을 이해할 수 있도록 지원이 필요함을 시사하는 결과이다.

‘명상 지도 시 고려해야 할 사항’ 영역에서 ‘명상의 필요성과 효과에 대해 충분한 설명 제공할 것’, ‘학생들 눈높이에 맞게 접근할 것’, ‘교사와 학생 간에 신뢰로운 관계를 설정할 것’, ‘명상의 도구(Tool)를 제공할 것’, ‘명상의 시간을 짧게 설정할 것’ 범주가 도출되었다. 이는 명상 교육이 학생들의 이해와 참여를 높이기 위해 명확한 설명과 적절한 도구, 그리고 신뢰 관계 형성이 중요한 성공요인이 될 것

임을 보여주는 결과이다. 이러한 결과는 손강숙(2020)이 학교상담에서 호흡명상을 활용할 수 있는 방안에 대해 탐색한 연구에서 학교상담에서 명상을 실시하는 것의 어려움으로 나타난 ‘학생들의 명상의 필요 및 효과에 대한 인식 부족’, ‘명상이 특정 종교(불교)와 관련되어 있다는 오해’가 나타난 것의 연장선상의 결과로 이해할 수 있다. 따라서 이러한 고려사항들을 적극적으로 교육 프로그램에 적용하여 교육 프로그램을 개발한다면 어려움을 극복할 수 있을 것으로 기대한다.

결론적으로, 자애 명상을 중심으로 한 교육 프로그램을 학교 현장에 효과적으로 도입하기 위해서는 다음과 같은 전략이 필요하다. 먼저, 명상 프로그램을 실시할 수 있는 공간과 교사의 전문성 강화를 위한 지원이 필수적으로 필요하다. 또한, 교사들을 대상으로 한 연수 교육에서는 체계적인 지도 지침과 명상의 과학적 근거를 제공하고, 충분한 명상 경험을 쌓을 수 있도록 해야 한다. 마지막으로, 학생들을 대상으로 한 명상 교육에서는 명상의 필요성과 효과를 충분히 설명하고, 학생들의 눈높이에 맞춘 접근이 필요하다. 이러한 요구 사항을 충족함으로써 명상 교육 프로그램의 효과를 극대화할 수 있을 것으로 기대한다.

본 연구는 자애명상 중심 명상 전문 교사 양성 프로그램 시안을 개발하고, 소규모 시범 운영을 통해 실행 가능성과 잠정적 효과의 경향, 참여자의 경험 및 요구를 함께 확인함으로써 후속 본 연구를 설계하기 위한 기초 자료를 제시하였다는 점에 의의가 있다.

본 연구의 한계 및 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 통제집단 없이 6명의 소표본을 대상으로 한 단일집단 사전-사후 설계로 수행되었다. 향후 보다 많은 수의 참여자를 대상으로 하여 통제집단을 포함하는 방향으로 설계하여 연구를 진행할 필요가 있다. 둘째, 본 연구는 학교 명상에 관심이 있는 소수의 교사만을 대상으로 하였으므로, 향후 명상에 대한 관심 정도가 상이한 일반 교사를 포함하여 더 큰 규모의 표본으로 본 연구를 설계할 필요가 있다. 셋째, 본 연구에서는 초·중·고 교사를 통합하여 예비 연구를 진행하였다. 향후 연구에서는 학교급별 특성을 고려하여 프로그램 요구와 효과를 구분해 확인할 필요가 있다. 넷째, 본 연구는 자애명상만을 중심으로 연구를 진행하였다. 향후 연구에서는 본 예비연구의 요구조사 결과를 반영하여 학생에게 적용 가능한 다양한 명상 기법을 함께 고려할 필요가 있다.

국문초록

본 예비연구는 자애명상 중심 명상 전문 교사 양성 프로그램 시안을 개발하고, 본 연구에 앞서 프로그램의 실행 가능성과 잠정적 효과 경향을 탐색적으로 확인하는 데 목적이 있다. 본 연구의 연구문제는 첫째, 자애명상 중심 명상 전문 교사 양성 프로그램의 구성요소는 어떠한가?, 둘째, 자애명상 중심 명상 전문 교사 양성 프로그램은 직무 스트레스, 지각된 스트레스, 교사효능감, 주관적 삶의 질에서 어떠한 변화 경향을 나타내는가?, 셋째, 자애명상 중심 명상 전문 교사 양성 프로그램을 통해 교사들은 어떠한 경험(프로그램 직후 및 종료 후)을 하였는가?, 넷째, 자애명상 중심 명상 전문 교사 양성 프로그램에 대한 교사들의 요구는 어떠한가?였다. 이를 위해 자애명상을 중심으로 한 10회기 프로그램 시안을 개발하여 교사 6명에게 시범 적용하고, 대응표본 t-검정과 두 차례의 포커스 그룹 인터뷰를 병행하여 잠정적 효과 경향과 참여 경험을 탐색하였다. 그 결과 직무 스트레스의 직업적 대우, 지각된 스트레스의 긍정적 지각·부정적 지각 및 척도 전체, 교사효능감의 과제난이도에서 통계적으로 유의한 사전-사후 변화 경향이 나타났으나, 주관적 삶의 질에서는 유의한 변화가 확인되지 않았다. 포커스 그룹 인터뷰 결과, 참여자들은 심리적 안정, 자기성찰, 타인에 대한 자애로운 태도 형성을 경험하였고, 이러한 변화는 프로그램 종료 한 달 후에도 일부 유지되는 경향을 보였다. 아울러 전용 공간 확보, 지도자 전문성 강화, 과학적 근거 제시, 탈종교적 접근 등이 학교 현장 도입을 위한 요구로 확인되었다. 본 연구는 소표본 시범 운영을 목적으로 한 예비 연구라는 한계를 지니지만, 자애명상 중심 명상 전문 교사 양성 프로그램의 실행 가능성을 확인하고 후속 본 연구의 설계 방향을 제시하였다는 데 의의가 있다.

주제어

자애명상, 명상 전문 교사 양성, 예비 연구, 직무 스트레스, 지각된 스트레스, 교사효능감

참고문헌

- 김광철(2001). 교사의 직무스트레스 지각수준 및 해소방법에 관한 연구, 인하대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김도연, 손정락(2012). 마음챙김에 기반한 청소년 자살방지 프로그램이 자살사고, 우울 및 자기존중감에 미치는 효과. 한국심리학회지:

- 건강, 17(2), 323-339.
- 김수지, 안상섭(2009). 한국형 마음챙김 명상에 기반한 스트레스 감소 프로그램이 만성통증에 미치는 효과. 한국심리학회지: 문화 및 사회문제, 15(3), 359-375.
- 김아영, 김미진(2004). 교사효능감 척도 타당화. 교육심리연구, 18(1), 37-58.
- 김정희(1991). 교사의 직무스트레스와 정신 및 신체적 증상 또는 탈진과의 관계: A형 성격과 사회적 지원의 완충효과를 중심으로, 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 김혜경(2013). 유치원 교사의 조직몰입, 교수몰입 및 주관적 삶의 질과 행복감과의 관계, 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 남정걸(1993). 교육조직행위론, 교육과학사.
- 대림 옮김(2005). 청정도론 2, 초기불전연구원.
- 박인우(1995). 효율적 집단상담 프로그램 개발을 위한 체계적 모형. 계명대학교 학생생활연구, 20, 19-40.
- 박준호, 서영석(2010). 대학생을 대상으로 한 한국판 지각된 스트레스 척도 타당화 연구. 한국심리학회지: 일반, 29(3), 611-629.
- 손강숙(2020). 학교상담에서 호흡명상의 활용방안: 포커스 그룹 인터뷰를 중심으로. 명상심리상담, 23, 51-67.
- 송수진(2013). Synchronicity 현대 음악명상을 적용한 교사연수 프로그램이 교사효능감과 주관적 삶의 질에 미치는 영향. 상담학연구, 14(6), 3341-3364.
- 오가영(2023). 자애명상 병행 집단미술치료가 보육교사의 자기자비와 직무스트레스에 미치는 효과. 문화와융합, 45(11), 651-662.
- 왕인순, 조옥경(2011). 자애명상이 자기자비, 마음챙김, 자아존중감, 정서 및 스트레스에 미치는 효과. 한국심리학회지: 건강, 16(4), 675-690.
- 이연희(2018). 중년 갱년기 여성의 자애명상 체험의 본질, 동국대학교 불교대학원 석사학위논문.
- 이인수, 오진환(2010). 교사의 삶의 질에 영향을 미치는 요인. Journal of The Korean Data Analysis Society, 12(6), 3193-3205.
- 이현주, 신종호, 최효식, 이우경(2011). 중등교사의 배경변인과 사회심리적 변인이 교사효능감에 미치는 영향에 대한 다층분석. 아시아교육연구, 12(4), 95-124.
- 정영주, 김영란(2008). 상담자의 자애명상 경험 연구. 상담학연구, 9(4), 1851-1862.
- 조재주, 최유현, 김소연(2011). 화학영역의 통합적 STEM 발명교육 프로그램 모형 개발. 실과교육연구, 17(1), 165-188.
- 최윤정(2011). 중등학교 교사의 갈등관리 유형이 직무만족도에 미치는 영향, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한혜정, 유기웅(2022). 초·중등교사 직무스트레스 연구동향 분석. 한국교육학연구, 28(2), 187-216.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools (Report No. R-2007-LAUSD), Rand Corporation.
- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1977). Federal programs supporting educational change: Vol. 7. Factors affecting implementation and continuation, Rand Corporation.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. Journal of Health and Social Behavior, 24(4), 385-396.
- Cohen, S., & Williamson, G. (1988). Perceived stress in a probability sample of the United States. In S. Spacapan & S. Oskamp (Eds.), The social psychology of health, 31-67, Sage.
- Gámez-Genovart, M., Oliver-Trobat, M. F., & Rosselló-Ramon, M. R. (2025). Research on teacher well-being: A systematic review. Teaching and Teacher Education, 168, 105264.
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000-2019. Educational Research Review, 34, 100411.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). Focus groups: A practical guide for applied research (4th ed.), Sage Publications.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. Educational Review, 53(1), 27-35.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. British Journal of Educational Psychology, 48(2), 159-167.
- Truch, S. (1980). Teacher burnout and what to do about it, Academic Therapy Publications.
- World Health Organization (1995). Facet definition and questions: Field trial WHOQOL-100, WHO.
- World Health Organization (1996). WHOQOL-BREF: Introduction, administration, scoring and generic version of the assessment. Field trial version, December 1996, WHO.
- 관계부처합동(2026. 6. 9.). 10대 청소년 자살예방 범정부 추진 대책. 대한민국 정책브리핑. <https://www.korea.kr/news/policyNewsView.do?newsId=148966172>에서 2026년 7월 11일에 자료 얻음.

- 교육부(2024. 1. 3.). 모든 학생을 위한 마음건강 지원 강화한다 [보도자료]. <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&boardSeq=97626&dev=0&m=020402&opType=N>에서 2026년 7월 11일에 자료 얻음.
- 교육부(2024. 5. 29.). 마음챙김 동아리 [보도자료]. <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=340&boardSeq=98997&dev=0&m=0202&opType=N>에서 2026년 7월 11일에 자료 얻음.
- 박은아(2024. 7. 29.). 어려도 할 수 있어요...집중력·감정 조절 능력 키워줘. 한겨레. <https://www.hani.co.kr/arti/society/schooling/1151253.html>에서 2026년 7월 11일에 자료 얻음.
- 한국교육개발원(2024). OECD 주관 교원 및 교직 환경 국제 비교 조사-TALIS 2024 결과 발표. https://www.kedi.re.kr/khome/main/announce/selectBroadAnnounceForm.do?selectTp=0&board_sq_no=3&article_sq_no=36149에서 2026년 7월 11일에 자료 얻음.