Jour. Fish. Mar. Sci. Edu., 21(4), pp.489~498, 2009 水産海洋教育研究, 21(4), 2009

교사효능감의 개념, 측정, 효과, 영향요인에 대한 연구동향

주 동 범†
(부경대학교)

Review of Researches in Concept, Measurement, Effect, and Influence Factor of Teacher Efficacy

Dong-Beom JU†
(Pukyong National University)

Abstract

The purpose of the study is to review research in concept, measurement, effect, and influence factor of teacher efficacy. Through the review of previous research, the study shows that the concept of teacher efficacy is likely to be situation-specific rather than teacher characteristic. And the study represents that the measurement of teacher efficacy is related to the development of measurement instrument and the extraction of construct. The effect of teacher efficacy concerns the relationship between teacher efficacy and the student's academic achievement and affective traits such as motivation, interests, and attitude, and the relationship between teacher efficacy and teacher. And the influence factor of teacher efficacy concerns the influence of job environment related to teacher. The four things mentioned above are discussed in detail based on the previous research.

Key words : Teacher, Teacher efficacy, Collective teacher efficacy, Research in teacher efficacy, Teacher education

Ⅰ. 서 론

오늘날 "전문성"(professionalism)이라는 용어는 의사와 변호사와 같은 직업이나 다른 사람의 삶, 사고, 행동에 직접적으로 영향을 미치는 직업을 가진 사람들에게 매우 중요한 것으로 인식되고 있다. 이러한 측면에서 볼 때 교직 또한 교사가 학생들의 사고, 행동, 학업수행에 유의미한 영향을 미치는 직업이다. 따라서 의심할 바 없이 "교사 전문성"(teacher professionalism)은 교사가 갖추어야 할 매우 중요한 요인임에 틀림이 없다.

최근 세계적으로 자국의 교육을 재구성(reconstructing)하고 교사의 전문성을 신장시키려는 차원에서 교사교육 또는 교사에 대한 관심이 높아지고 있다. 이러한 관심의 증가에는 학교교육의 성패는 다양한 요인들에 의해 좌우되지만 특히 교사의 역할이 매우 중요하다는 점이 깊이 깔려 있다. 결국 세계 각국의 교육당국은 질 높은 교육을 제공하는 것이 자국의 미래 발전에 있어서 중요한 열쇄가 된다는 점에 인식을 같이 하고 있는 것이다.

이러한 중요성에도 불구하고 교사에 대한 연구

† Corresponding author : 051-629-5511, j2009@pknu.ac.kr

는 교사교육 분야에서 사실 그렇게 많은 주목을 받지 못했다고 해도 과언이 아니다. 비교교육학적 관점에서 교사에 대한 연구는 주로 세계 각국의 교사양성제도나 법적 측면에 치중되어 온 것이 사실이다. 세계 각국의 교사양성제도나 법적 측면에 대한 분석을 통해 각국의 교사교육 현황 및 교육과정 등에 대해 이해하고(원효헌·김귀순, 2005) 이를 기초로 자국의 교사교육제도를 수정하거나 보완하는 연구들이 주종을 이루었다. 이 또한 교사교육 분야에서는 빼놓을 수 없는 매우 중요한 연구 분야이지만 상대적으로 교사 자체에 대한 연구는 활발하게 이루어지지 못하였다.

이러한 상황에서 최근 미국을 중심으로 교사교육 분야, 특히 교사 자체에 대한 연구에서 관심을 끌고 있는 주제가 교사효능감(teacher efficacy)이다. 최근 교사효능감에 대한 연구는 미국뿐만 아니라 유럽 및 아시아 국가에서도 많은 관심을 불러일으키고 있고 다양한 형태의 연구를 수행하여 그 결과를 보고하고 있다(Labone, 2004; Cheung, 2006; Poulou, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

따라서 본 연구는 교사교육 분야에서 미국을 중심으로 활발하게 연구가 이루어지고 있는 교사효능감에 대한 연구동향을 분석하여 제시하고자 한다. 교사효능감에 대한 연구동향을 분석하기 위해 본 연구에서는 교사효능감의 개념, 측정, 효과, 영향요인을 분석 범주로 삼았다. 본 연구를 토대로 우리나라 교사교육 분야에서도 이와 관련된 연구가 활발하게 이루어지고 그에 따른 많은 연구결과가 산출되기를 기대하며, 교사와 관련된 정책을 수립하거나 교사의 사기나 의욕 등을 고양시키기 위한 정책을 마련하는데 시사점을 제공할 수 있는 기초 자료를 제공하고자 한다.

Ⅱ. 개념에 대한 연구동향

1. 교사효능감

교사효능감은 학습자의 학습에 교사가 긍정적인 영향을 미칠 수 있을 것이라는 교사의 기대나 믿음을 의미한다. 이 정의에 의하면, 교사효능감이란 교사의 효율성 혹은 효과성에 대한 교사 자신의 평가에 기초한 일종의 신념체계로서, 이는 교사와 교수행동에 대한 객관적 기준과 객관적 평가에 의해 결정되는 교사효율성 및 효과성과 구분되는 개념이다. 교사효율성 및 효과성이 연구자 혹은 제 3자의 입장에서 객관적으로 평가되고 결정되는 반면(원효헌, 2006), 교사효능감은 교사들 스스로가 자신들의 효과성 내지 효율성을 스스로 평가한 결과인 것이다.

교사효능감이라는 용어는 Barfield와 Burlingame (1974)의 연구에서 처음으로 도입되었는데 이들은 효능감을 일종의 성격적 특성으로 정의하였다. 그 후 교사효능감이 심리학적 전통을 가지고 본격적으로 연구된 것은 Armor, Conroy-Osequera, Cox, King, McDonnell, Pascal, Pauly, 그리고 Zellman(1976)과 Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, 그리고 Zellman(1977)에 의해 수행된 RAND재단 연구였다.

이들 연구에서 교사효능감은 두 문항의 Likert식 5단계 평정척도를 통해 측정되었다. 이 두 문항은 후속연구(Ashton, Webb, & Doda, 1983; Gibson & Dembo, 1984; Ashton & Webb, 1986)에서 교사효능감을 교수효능감(teaching efficacy)과 개인적 교사효능감(personal teacher efficacy)의 두 차원으로 구분하는 근거를 제공하였다.

이와 관련하여 Denham과 Michael(1981)은 교사효능감을 교수효능감과 개인적 교사효능감의 두 가지 요인을 포함하는 개념으로 보았는데, 교수효능감은 "이상적(ideal)이고 표준적인(normative) 교사가 학생들에게 긍정적인 변화를 일으킬 수 있을 것이라고 믿는 정도"로 정의했고, 개인적 교사효능감은 "그러한 변화를 일으킬 수 있는 자신의 능력에 대한 개인적 평가"를 의미하는 것으로 보았다.

그리고 Gibson과 Dembo(1984)는 교수효능감을 "교수행위와 학습결과간의 일반적 관련성에

대한 교사의 신념체계"로 정의하였으며, 개인적 교사효능감을 "긍정적인 학생들의 변화를 이끌 수 있는 자신의 능력에 대한 교사의 개인적 평가"로 정의하였다.

또한 Ashton과 Webb(1986)은 교사효능감을 개념화하는데 있어 Armor et al(1976)과 Berman et al(1977)이 교사효능감을 단일차원에서 보았던 것과는 달리 Bandura(1977)가 자기효능이론에서 제시한 두 가지 종류의 기대인 결과기대(outcome-expectancy)와 효능기대(efficacy-expectancy)의 개념을 적용하여 교사효능감을 교수효능감(teaching efficacy)과 개인적 교사효능감(personal teacher efficacy)의 독립된 두 차원으로 구분하였다. 결과기대란 특정 행동이 어떤 결과를 가져올 것인지에 대한 개인적 평가를 의미하는 것으로, 행위-결과간의 인과적 관련성에 대한 일반적 신념을 의미하며, 효능기대란 그 결과를 산출하는데 요구되는 행동을 자기 자신이 수행할 수 있을 것인지에 대한 판단을 의미한다. Ashton과 Webb(1986)은 Bandura(1977)가 제시한 두 가지 기대 개념을 교수 상황에 적용하여 결과기대를 교수효능감에 대응하는 개념으로, 효능기대를 개인적 교사효능감에 대응하는 개념으로 보았다.

이처럼 연구자들이 교사효능감을 교수효능감과 개인적 교사효능감의 두 요인으로 구분하는 이유는 교사들이 교수행위(teaching)가 일반적으로 학생들의 성취결과에 영향을 미치는 강력한 요인으로 믿으면서 동시에 자신이 교사로서 학습자들에게 영향을 미칠 수 있는 능력을 가진 존재로 인식할 수도 있고 무능한 존재로 생각할 수 있기(Woolfolk & Hoy, 1990)때문이다. 실제로 요인분석을 실시한 결과(Gibson & Dembo, 1984)에 의하면 교사효능감은 그 구성 하위 요인으로 교수효능감과 개인적 교사효능감으로 분류·검증된바 있다. 그러나 연구자들은 교사효능감을 교수효능감과 개인적 교사효능감을 합하여 교사효능감이라는 하나의 요인 또는 구인으로 통합하여 이해하기도 하였다.

한편, Barfield와 Burlingame(1974)이 교사효능감을 개인의 총체적 성격특성으로 인식하였지만, 다른 연구자들은 교사효능감의 개념화에 있어 Bandura(1977)의 자기효능이론을 적용함으로서 교사효능감이 고정적인 개인의 성격특성이기 보다는 상황 특수적 결정인(situation specific determinant)으로 인식하였다. 다시 말하여 교사효능감은 늘 일정하게 존재하는 교사의 개인적 성격특성이 아니라 교사가 처한 환경, 대상 및 맥락에 따라 그 수준을 달리하는 지각요인이라는 것이다.

지금까지 여러 연구자들에 의해 논의된 교사효능감의 의미는 교사효능감을 교사 개인의 특성으로 볼 것이냐 아니면 상황 특수적 결정인으로 볼 것이냐 하는 점이 논쟁이 된다. 이에 대한 의견이 일치하지 못하고 있으나, 1970년대에 이루어진 연구들과는 달리 1980년대 이후부터 최근까지 이루어진 연구들은 교사효능감을 상황에 따라 달라질 수 있는 요인으로 보는 경향이 더 강한 것 같다. 이러한 경향은 교사효능감을 교사가 지니고 있는 항상적이고 비교적 변하지 않는 성격특성으로 이해하기보다는 학교의 상황에 따라 교사들이 학교 교육 전반에 대해 가지는 신념체계가 달라질 수 있고, 지각의 수준이 달라질 수 있는 요인으로 교사효능감을 파악할 필요가 있음을 시사한다.

2. 집단적 교사효능감

최근 교사효능감을 연구하는 많은 연구자들은 개인이 어떤 집단에 소속되느냐에 따라 자신이 수행에 대한 효능기대가 달라질 수 있다는 점에 주목하고 있다. 교사들은 학교에서 근무하기 때문에 불가피하게 다른 교사들과 집단을 형성할 수 밖에 없다. 집단 속에서 근무하면서 교사들은 다양한 대인관계를 형성하고, 여러 가지 과제들을 수행한다. 개인적인 수준에서 교사가 갖는 효능감은 집단 속에서 다른 교사들에 의해 변화될 수

있다. 이러한 측면을 강조하고 있는 개념이 집단적 교사효능감(collective teacher efficacy)이다.

집단적 교사효능감은 일반적으로 주어진 수준의 수행에 요구되는 일련의 행동들을 조직화하고 수행하는 교사들의 결합된 능력들에 대한 집단의 공유된 신념(김아영, 2007)으로 정의된다. 좀 더 구체적으로 Goddard(2001)는 집단적 교사효능감을 학생들에 대해 긍정적인 영향력을 주기 위해 필요한 행동들을 수행하는 교사 전체의 지각으로 정의하였다. 집단적 교사효능감은 학교의 중요한 속성이며, 그 이유는 교사효능감과 학생의 성취 사이의 관련성 때문이다. Goddard, Hoy, 그리고 Woolfolk-Hoy(2000)는 수학과 읽기 성취에서 학교 간의 차이가 집단적 교사효능감과 정적 상관이 있음을 밝혔으며, Gooddard(2002)는 집단적 교사효능감의 수준이 높은 집단이 낮은 집단에 비해 좀 더 도전감 있는 목표를 선택하고 그에 대한 노력을 좀 더 오랫동안 집중하며 지속한다고 주장하였다.

집단적 교사효능감에 대한 연구는 집단적인 행위의 효과적인 운영에는 개인 차원보다는 사회적으로 매개되는 복잡한 영향력이 작용한다고 가정한다. 따라서 이러한 상호작용은 효과가 집단적 교사효능감을 단순한 교사 개인의 자기효능감이 아닌 교사 집단 자체의 특성을 지닌 개념으로 이해하여야 할 것이다(김아영, 2007). 이것은 교사 개인의 효능감보다 한 학교 전체의 교사들이 집단적으로 가지는 신념체계는 그 학교의 풍토를 결정하고 학생들의 학업성과를 높일 수 있는 중요한 요인이 될 수 있다는 것을 의미한다.

Ⅲ. 측정에 대한 연구동향

교사효능감의 측정 문제는 최근 많은 연구자들이 관심을 가지는 이슈이다. 교사효능감을 더욱 신뢰롭고 타당하게 측정할 수 있는 측정도구를 개발하여 이를 통해 교사효능감을 구성하고 있는 요인을 추출하고자 하는 일련의 노력이 이와 관련되어 있다. 이러한 연구 노력에는 일반적으로 많은 연구자들이 교사효능감이라는 개념 자체가 교사의 심리적 신념체계와 밀접한 연관성이 있다고 하는 공통된 인식이 깔려있다고 볼 수 있다.

최근까지도 국내외의 많은 연구자들은 교사효능감을 측정하기 위한 도구를 개발하는데 많은 노력을 기울이고 있다. 지금까지 국내외에서 교사효능감을 측정하는 도구가 많이 개발되어 있지만 여기서는 교사효능감의 측정도구 개발에 많은 영향을 끼친 대표적인 측정도구를 제시하기로 한다.

먼저 1970년대에 RAND재단은 교사효능감에 대한 첫 번째 연구를 수행하였다. 이 연구는 교사효능감을 측정하기 위해 2개의 문항(Likert식 5단계 평정척도)을 사용하였다. 첫째 문항은 “학습자들의 성취와 동기는 주로 그들의 가정환경에 달려 있으므로 교사는 별다른 영향력을 가질 수 없다.”였으며, 두 번째 질문은 “내가 교사로서 열의를 다한다면, 가장 다루기 힘들고 동기화 되지 않은 학생들일지라도 잘 이끌어 갈 수 있다.”였다. 교사효능감 점수는 이 2개의 문항에 대한 반응점수의 합으로 이루어졌다.

1980년대에 Gibson과 Dembo(1984)는 교사효능감을 측정하기 위해 30문항으로 구성된 교사효능감 측정도구를 개발하였다. 이를 통해 이들은 개인적 교수효능감(personal teaching efficacy)과 일반적 교수효능감(general teaching efficacy)이라는 2개의 구성요인을 추출하였다. 개인적 교수효능감은 교사가 자신의 교수능력에 대해 가지는 자신감이며, 일반적 교수효능감은 교사가 학생의 학습에 영향을 끼칠 수 있는 전체적 신념이다.

1990년대에 Emmer와 Hickman(1991)은 Gibson과 Dembo의 측정도구를 확장하여 36문항으로 구성된 측정도구를 개발하였고 3개의 구성요인을 추출하였다: 교실경영/훈육 효능감(efficacy for classroom management/discipline), 개인적 교수효능감(personal teaching efficacy), 외적 영향

(external influences). 또한 Bandura(1997)은 30문항, 7개의 하위요인으로 이루어진 교사자기효능감(techer self-efficacy) 측정도구를 개발하였다. 7개 하위요인은 '의사결정에 영향을 미치는 효능감'(efficacy to influence decision making), '학교자원에 영향을 미치는 효능감'(efficacy to influence school resources), '수업효능감'(instructional efficacy), '훈육효능감'(disciplinary eddicacy), '부모협조효능감'(efficacy to enlist parental involvement), '지역사회협조효능감'(efficacy to enlist community involvement), '긍정적 학교풍토조성효능감'(efficacy to create a positive school climate)이다.

국내의 경우, 이현정(1998)은 전반적인 교사효능감을 측정하기 위해 자신감, 자기조절효능감, 과제난이도 선호라는 3가지 하위척도로 구성된 예비척도를 개발하였다. 이 측정도구는 교사의 일반적 자기효능감과 우리나라 초등학교 교사의 직무분석을 통해 개발되었다.

2000년대에 Tschannen-Moran과 Hoy(2001)는 24문항으로 구성된 '교사효능감 측정도구'(Teacher Sense of Efficacy Scale)를 개발하였다. 그리고 각각 8문항으로 이루어진 3개의 구성요인을 추출하였다. 3개의 구성요인은 '수업전략효능감'(efficacy for instructional strategies), '교실경영효능감(efficacy for classroom management), 학생지도효능감(efficacy for student engagement)이다.

국내에서는 김아영 · 김미진(2004)이 이현정(1998)의 초등학교 교사를 위한 교사효능감 예비척도를 수정하고 타당화하여 중·고등학교 교사에게도 사용할 수 있는 교사효능감 척도를 개발하였다. 이 척도는 모두 25개 문항으로 이루어져 있는데, 하위척도별로는 자신감 7문항, 자기조절효능감 11문항, 과제난이도 선호 7문항으로 구성되어 있다.

비록 몇 가지 대표적인 국내외 교사효능감의 측정도구를 제시하였지만 이를 통해 알 수 있는 것은 교사효능감의 측면이 점점 더 다양해지고 있다는 것이다. 즉, 1970년대의 교사효능감을 측정하려는 노력은 주로 교사의 개인적 측면과 교수활동에 초점을 맞추었으나, 이후에는 개인적 측면과 교수활동뿐만 아니라 환경적인 측면에까지 초점을 맞추고자 하였다. 이러한 경향은 우리나라에서 교사효능감의 측정도구를 개발하는데 많은 시사점을 제공해줄 수 있으리라 여겨진다.

Ⅳ. 효과에 대한 연구동향

교사효능감의 효과 분석은 교사효능감이 학생들과 교사들에게 어떤 영향을 미치는지를 실증적으로 분석하고자 하는 노력과 관련된다. 이와 관련하여 주목을 끄는 연구는 1970년대부터 1990년대까지 미국에서 교사효능감의 효과를 분석한 많은 연구를 개관한 Tschannen-Moran과 Hoy(2001)의 연구이다. 이 연구는 교사효능감은 학생과 교사의 다양한 측면에 긍정적인 영향을 미치고 있음을 보고하고 있다. 이 연구에 의하면 교사가 높은 효능감을 가지고 있을 때 학생들은 높은 학업성취도, 높은 자율성, 높은 동기, 자기 자신에 대한 확고한 효능감을 가진다. 또한 교사의 높은 효능감은 교사로 하여금 교직에 더 오래 재직하게 하고, 교수활동에 더 많은 시간을 투입하게 하고, 교실 운영 및 조직에 더 많은 노력을 기울이게 하며, 교수활동에 더 많은 열정을 가지게 한다.

미국에서 보고된 이러한 교사효능감의 효과는 다른 국가에서 수행된 최근의 연구에서도 나타나고 있다. 예를 들면, 호주와 중국에서 교사효능감의 효과를 비교 연구한 Ho와 Hau(2004)의 연구에 따르면 호주와 중국 모두에서 높은 효능감을 가진 교사들은 학생들의 요구에 더 적극적이며, 학생들의 실수에 덜 비판적이고, 문제를 지닌 학생들을 다루는데 더 열정적이며, 학생들의 학습경험에 더 큰 공헌을 한다.

우리나라에서 교사효능감이 학생이나 교사의 다양한 측면에 미치는 영향을 분석한 최근 연구의 예를 살펴보면, 김남희(2000)는 교사효능감이

학생의 학업적 자기효능감 및 성공적인 학교생활에 미치는 영향을 분석하였고, 임성택(2008)은 개인적 교사효능감과 일반적 교수효능감이 교사의 학생 체벌관에 미치는 영향을 분석하였다.

이렇게 볼 때 교사효능감은 각국의 사회적, 문화적 차이에도 불구하고 많은 국가들에서 학생들과 교사들의 다양한 측면에 긍정적인 영향을 미치는 중요한 요인으로 인식하고 있음을 알 수 있다. 그리고 학생들과 교사들의 성과를 예측하는 의미 있고 중요한 예측변인으로 여기고 있음을 알 수 있다.

더불어 여기서 눈여겨 볼 필요가 있는 점은 교사효능감의 효과를 분석하는데 있어서 학생뿐만 아니라 교사들의 다양한 측면에 대해 분석이 이루어지고 있다는 것이다. Tschannen-Moran과 Hoy(2001)의 연구에서 알 수 있듯이 교사효능감과 학생과의 관계에 대해서는 학생의 학업적 측면뿐만 아니라 정의적 측면에 대해서도 분석이 이루어지고 있다. 그리고 교사효능감과 교사와의 관계에서도 교사들의 직무활동, 교수활동, 교실경영 등 다양한 측면에 대해서 교사효능감의 효과를 분석하고 있다. 이러한 연구동향은 교사효능감의 폭넓은 효과를 파악하기 위해서는 학생 및 교사의 다양한 측면에 대한 분석이 이루어질 필요가 있음을 시사하고 있다.

Ⅴ. 영향요인에 대한 연구동향

앞에서 제시했듯이 교사효능감과 관련된 많은 연구는 교사가 자신의 직무와 관련하여 가지는 효능감의 정도가 교사의 교수활동이나 학생의 학습동기 및 학업성취도에 긍정적으로 미치는 영향이 크다는 것을 보여주고 있다(Tschannen-Moran & Hoy, 2001). 하지만 이에 비해 교사의 효능감에 영향을 미치는 요인이 구체적으로 무엇인가에 대한 경험적 연구는 그렇게 많지 않은 편이다(Woolfolk & Hoy, 1990).

교사효능감에 직·간접적으로 영향을 미치는 요인들은 다양하겠지만, 크게 교사의 직무와 관련된 환경 변인들과 교사 및 학교특성 변인으로 구분하여 살펴볼 수 있을 것이다. 하지만 교사효능감은 그 속성상 개인의 고정적 특성요인이기 보다는 상황 특수적(situation-specific)으로 결정되고 변화되는 자기 능력에 대한 개인의 지각이라고 볼 수 있다. 이와 관련하여 Bandura(1986)는 개인적 효능감에 대한 연구는 미시적 분석과 함께 개인이 처한 환경적 요소들에 대한 분석에 기초해야 한다고 주장한 바가 있으며 이는 교사효능감에 영향을 미치는 요인을 밝히는 것은 매우 의의가 있으며 이와 관련된 연구는 교사가 처한 특수한 상황적 요소들을 고려할 필요가 있음을 암시하고 있다.

1. 학생·학부모에 대한 지각

교사의 입장에서 볼 때 학습자는 중요한 환경적 요인이다. 많은 연구들은 학생들의 개인적 특성이 교사의 기대와 교사의 행동과 밀접한 관련이 있음을 밝혀왔다. Dusek과 Joseph(1983)가 교사의 기대에 대한 77개의 연구를 메타 분석(meta analysis)한 결과에 의하면, 학생들의 사회경제적 지위, 인종, 매력성 및 학생들의 교실행동이 학생들의 수행에 대한 교사의 기대에 영향을 미쳤다. 특히 학생의 능력에 대한 교사의 지각은 교사효능감을 결정하는 중요한 요인이다. 학습자의 능력에 대해 낮은 기대를 가질수록 교사들은 무력감을 가지며, 그 결과 학생들을 가르치는데 노력을 기울이지 않는다. 교사들은 낮은 능력을 가진 학생들에 비해 높은 능력을 가진 학생들을 더 통제 가능한 대상으로 지각하며, 낮은 능력을 가진 학생들에 비해 높은 능력을 가진 학생들과의 상호작용이 성공적인 결과를 가져올 것으로 기대한다.

또한 학습자의 능력에 대한 교사의 신념체계 역시 교사효능감에 영향을 미치는 주요인일 수 있다. 학습자의 능력, 특히 지능에 대한 심리학적

인 개념과 이론은 학습자의 능력을 고정된(stable) 심리적 특성으로 보는 사회·문화적 신념을 강화시킨다. 교사가 학습자의 능력을 고정된 심리적 특성으로 인식할수록, 학습의 실패상황에서 자신의 책임을 회피하고, 학생들의 학습에 대해 낮은 기대를 하게 되며, 실패를 학습자의 능력 부족과 동기부족으로 귀인함으로써 자신의 전문적 자존감(professional self-esteem)을 보호하고 자기 회의(self-doubt)와 스트레스를 완화시키기도 한다(Ashton & Webb, 1986).

학부모와 교사간의 관계 역시 교사효능감을 결정하는 요인으로 작용할 수 있다. Rist(1978)는 학습자의 학업성취에 있어서 학교교육보다는 가정환경이 학업성취를 결정한다는 Coleman 보고서가 학교교육 및 교수의 효과성을 의심하는 사회적 신념체계를 형성하는데 기여해 왔다고 보고, 이러한 신념체계는 교사들이 교실장면에서 부딪치는 저항에 직면하여, 학생들의 실패를 자신이 책임질 필요가 없다는 주장을 지지하기 위하여 심리학적 이론을 적용할 수 있는 조건을 제공한다고 했다.

또한 교사와 부모간의 사회적, 경제적, 문화적 지위에서의 차이 때문에 발생하는 문화적 단절은 교사들에게 많은 스트레스 유발 요인이 되며, 특히 낮은 사회경제적 지위를 가진 학생들에 대해 낮은 기대를 가지게 한다. 학교교육의 실패와 관련된 중요한 요인 중의 하나는 학교교육 방식과 가정에서의 학습방식간의 차이 때문이며, 특히 교육수준이 낮은 부모를 둔 학생들일수록 교사와 학생들은 교수-학습과정에서 많은 어려움을 경험하게 된다(Laosa, 1982).

사회경제적 지위가 상대적으로 낮은 부모들은 누구보다도 자녀교육을 보다 높은 사회경제적 지위를 획득하기 위한 가장 유효한 수단으로 생각하지만, 자녀교육에 대한 부모의 관심과 지원이 가시적으로 드러나지 않을 경우 교사들은 그 부모들이 교육에 무관심하고, 교육에 가치를 두지 않는다고 지각하고, 반대로 부모들은 교사들이 자신들의 자녀에 대한 교육에 관심을 두지 않는다고 지각함으로서 두 집단 간에 많은 갈등이 발생하기도 한다(Lightfoot, 1987).

갈등상황에서 교사들은 학부모에 대해 더욱 부정적인 태도를 가지게 되고 학생들에 대해 낮은 기대를 가질 뿐만 아니라 자신의 직무와 관련하여 많은 스트레스를 경험하게 될 것이다. 그리고 스트레스는 효능감을 결정하는 주요 정보원(Bandura, 1982)이므로 결국 교사효능감에 부정적인 영향을 미칠 것이다. 실제로 선행연구들(Gibson & Dembo, 1984; Ashton, 1985)은 원만하지 못한 교사-학부모간의 관계 및 역할갈등을 교사효능감을 저하시키는 주요 요인으로 지적한 바 있다.

한편, 임성택(2008)은 학생·학부모 특성에 대한 교사의 지각과 학생체벌관의 관계에서 교사효능감이 어떤 매개효과를 일으키는지를 실증적으로 분석한 연구에서 학생·학부모의 특성에 대한 교사의 지각에서 교사효능감이 통계적으로 유의하게 매개하는 요인임을 보여주었다.

2. 업무량

부적당한 보수, 학생훈육의 문제와 함께 교사에게 부과되는 과도하고 다양한 업무 역시 교사의 직무스트레스를 높이는 주요인으로 지적되어 왔다(Raschke, Dedrick, Strathe, & Hawkes, 1985).

교직은 학생들의 학습지도, 생활지도에 대한 역할 기대뿐만 아니라 학생지도 이외에 부과되는 기타 행정업무 및 학교운영과 관련된 잡무 등 다양하고도 복잡한 역할을 수행할 것이 기대되며, 특히 교육정책의 변화는 교사들에게 많은 혼란을 야기 시키게 된다. 특히 최근 급속하게 전개되는 교육적·사회적 환경변화는 교사들로 하여금 새로운 환경에 적응할 또 다른 책임을 부과하고 있다. 이처럼 교사의 역할에 대한 사회적 기대 및 요구의 증가는 교사들에게 많은 스트레스를 주게 된다.

Kyriacou와 Sutcliffe(1977)는 교사의 직무스트레스를 유발하는 요인으로 ① 역할갈등 및 역할의 모호성, ② 감당하기 불가능한 요구, ③ 열악한 근무조건, ④ 새롭고 익숙하지 못한 요구에의 직면, ⑤ 기대된 역할 이외의 다른 역할의 요구 등을 지적한 바 있다.

다양한 환경적 요인들에 의해 발생되는 개인의 부정적인 정서적 상태, 즉, 직무스트레스는 자신의 개인적 능력감에 심각한 손상을 입히며, 결과적으로 개인의 효능기대에 부정적인 영향을 미치는 주요인으로 지적되고 있다(Bandura, 1982). 따라서 교사가 느끼는 과도한 업무, 급격한 상환변화에의 적응 등과 같은 과도한 요구는 교사들로 하여금 자신의 능력에 대한 한계를 각성시키고, 이는 결과적으로 교사로서의 자신의 효능감에 대해 의문을 가지게 할 것이다.

3. 근무조건

교사가 수행하는 업무량이 교사효능감과 관련성을 가지기는 하지만, 이는 어디까지나 그 업무를 수행하는 조건과 상황에 따라 다를 수 있다. 학교의 조직풍토, 교육활동을 지원하기 위한 행·재정적 지원체계, 교장과 교사간의 갈등, 교육활동 지원체계, 보수 및 비교육적 업무량(잡무) 등과 같은 다양한 근무조건들은 교사의 직무만족도와 관련되는 변인들로서 교수 상황에서 교사들의 효능감 지각 수준에 영향을 미치게 될 것이다.

미국에서 행해진 연구들(Gibson & Dembo, 1984; Ashton & Webb, 1986)은 교사효능감의 수준에 영향을 미치는 근무조건 요인으로서 보수, 교사의 의사결정권, 교육활동이외의 잡무 및 교사에 대한 사회적 인정(social recognition)을 보고한 바 있다.

Ⅵ. 결 론

본 연구는 교사교육 분야에서 미국을 중심으로 활발하게 연구가 이루어지고 있는 교사효능감에 대해 교사효능감의 개념, 측정, 효과, 영향요인을 분석 범주로 삼아 주요 연구동향을 분석하여 제시하는데 목적이 있다. 교사효능감의 개념에 대한 연구동향을 살펴보면, 1907년대에 수행된 연구들(Armor et al, 1976: Berman et al, 1977)은 교사효능감을 하나의 요인으로 구성된 단일차원으로 본 반면, 1980년 이후에 이루어진 연구들(Gibson & Dembo, 1984; Woolfolk & Hoy, 1990)은 교사효능감을 두 요인으로 구성된 다차원으로 보는 경향이 높은 것 같다. 그리고 최근의 연구는 교사효능감을 기존의 교사특성 개념으로보다는 상황 특수적인 개념으로 보는 관점이 우세한 것 같다(Tschannen-Moran & Hoy, 2001). 더불어 개인 수준에서의 교사효능감은 집단 수준에서의 교사효능감과 다름을 강조하여 집단적 교사효능감을 탐구하는 경향이 나타나고 있다(김아영, 2007; Gooddard, 2002).

교사효능감의 측정에 대한 연구동향을 보면, 초기(주로 1970년대와 1980년대)는 교사의 개인적 요소와 교수활동에 초점을 맞추어 측정하려고 노력하였으나(Gibson & Dembo, 1984), 이후에는 교사를 둘러싼 환경적인 요소에 주목하여 교사의 개인적 요소, 교수활동, 환경적 요소 등을 동시에 측정하려는 경향이 높아지고 있다(이현정, 1998; 김아영·김미진, 2004; Emmer & Hickman, 1991; Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

교사효능감의 효과에 대한 연구동향을 보면, 많은 연구들이 교사효능감이 학생의 다양한 측면(학업성취도 및 정의적 특성 등)에 미치는 효과(김남희, 2000; Tschannen-Moran & Hoy, 2001) 뿐만 아니라 교사의 다양한 측면(직무활동, 교수활동, 교실경영 등)에 미치는 효과(임성택, 2008)를 분석하려고 노력하고 있는 것 같다.

교사효능감의 영향요인에 대한 연구동향을 보면, 교사효능감의 영향요인을 크게 교사 요인, 교사 직무환경 요인, 학교특성 요인으로 구분하여 연구가 이루어지고 있고, 특히 교사를 둘러싼 직

무환경 요인에 대한 연구가 관심을 끌고 있다(임성택, 2008).

교사효능감에 대한 이러한 연구동향은 우리나라에서 초·중등 교사의 효능감에 대한 다양한 각도에서 연구를 수행하는데 중요한 기초자료로 활용할 수 있으리라 여겨진다. 특히, 교사효능감의 개념에 대한 고찰, 교사효능감을 측정하기 위한 도구개발, 교사효능감에 영향을 미치는 요인 등과 같은 연구 수행에 시사점을 제공해줄 수 있을 것으로 생각된다.

급변하는 사회 환경과 교육환경은 교사 자신들에 대한 지각이나 교직에 대한 심리적 애착, 헌신, 사기 등에 많은 변화를 야기 시키고 있으며, 이런 변화 속에서 교사의 사명감 상실과 사기 저하와 같은 문제는 중요하게 거론되고 있다(강영심·이미아·정은영, 2006). 급변하는 학생들의 의식과 태도, 교사에 대한 사회적 기대 및 태도의 변화 등은 교사 자신들에 대해 부정적인 지각과 좌절과 소외감을 경험하게 하고 있고 이로 인해 교직을 떠나고 싶은 욕구가 증대하고 사기도 저하되고 있다. 교사의 부정적인 지각이나 사기, 의욕 등의 저하는 곧바로 교육의 질을 떨어뜨리는 요인이 될 수 있기 때문에 어떤 요인들이 이러한 교사의 지각, 사기, 의욕 등에 영향을 미치는지를 탐구하는 것은 매우 필요하다고 할 수 있으며, 정책적으로 교사들의 사기나 의욕을 높이기 위해 어떤 부분에 좀 더 많은 노력을 기울여야 할 것인지에 대한 시사점도 제공할 수 있을 것으로 여겨진다.

학교교육의 성공여부에 교사가 핵심적인 역할을 하고 있음을 감안할 때, 교사효능감은 곧 학교교육의 질과 밀접히 관련되어 있다고 볼 수 있으며, 이러한 교사효능감을 증진시키기 위한 정책적 노력은 업무의 경감이나 동료교사와의 관계의 개선 등에 대한 것보다는 교사의 처우나 근무여건의 개선, 그리고 지역사회 및 학생들에 대한 긍정적인 태도를 강화하는 방향으로 나아가야 할 필요가 있다.

참고 문헌

강영심 · 이미아 · 정은영(2006). 암묵적 접근을 통한 바람직한 초등학교 교사상의 구성요인 탐색, 수산해양교육연구, 18(3), 283～292.

김남희(2000). 교사효능감과 학생의 학업적 자기효능감 및 성공적인 학교생활과의 관계, 이화여자대학교 석사학위논문.

김아영(2007). 학업적 자기효능감: 이론과 현장연구, 서울: 학지사.

김아영 · 김미진(2004). 교사효능감과 집단효능감 척도 타당화, 교육심리연구, 18(1), 37～58.

원효헌(2006). 교수효과성의 본질에 관한 고찰, 수산해양교육연구, 18(3), 218～228.

원효헌 · 김귀순(2005). 제7차 교육과정 실행에 관한 교사의 인식 분석, 수산해양교육연구, 17(2), 260～269.

이현정(1998). 교사효능감 척도개발을 위한 예비연구: 초등학교 교사를 중심으로, 이화여자대학교 석사학위논문.

임성택(2008). 교사의 학생 체벌관에 대한 개인적 교사효능감과 일반적 교수효능감의 설명효과비교. 교육과학연구, 39(3), 51～77.

임성택(2008). 학생 · 학부모 특성에 대한 교사의 지각과 학생체벌관의 관계: 교사효능감의 매개효과, 교육학연구, 46(4), 157～186.

Armor, D., Conroy-Osequera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G.(1976). Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools(Report No. R-2007-LAUSD), Santa Monica, CA: Land Corporation.

Ashton, P. T.(1985). Motivation and the teacher's sense of efficacy. In C. Ames & R. Ames(Eds.), Research on motivation in education Vol. 2. Orlando, FL: Academic Press.

Ashton, P. T., & Webb, R. B.(1986). Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement. New York: Longman.

Ashton, P. T., Webb, R. B., & Doda, N.(1983). A study of teachers' sense of efficacy. ERIC Document Reproduction Service No. ED231-834.

Bandura, A.(1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, Psychological Review, 84. 191～215.

Bandura, A.(1982). Self-efficacy mechanism in human agency, American Psychologist, 37(2), 122～147.

Bandura, A.(1986). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning, Educational Psychologist, 28, 117～148.

Barfield, V., & Burlingame, M.(1974). The pupil control ideology of teachers in selected schools, The Journal of Experimental Education, 42(4), 6～11.

Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G.(1977). Federal programs supporting educational change: vol. Ⅶ. Factors affecting implementation and continuation (Report No. R-1589/7-HEW), Santa Monica, CA: RAND.

Cheung, H. Y.(2006). The measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service teachers, Journal of Educational for Teaching, 32(4), 435～451.

Denham, C., & Michael, J.(1981). Teacher sense of efficacy: A definition of the construct and a model for further research, Educational Research Quarterly, 5, 39～63.

Dusek, J., & Joseph, G.(1983). The bases of teacher expectancies, Journal of Educational Psychology, 75(3), 327～346.

Emmer, E., & Hickman, J.(1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline, Educational and Psychological Measurement, 51, 755～765.

Gibson, S., & Dembo, M.(1984). Teacher efficacy: A construct validation, Journal of Educational Psychology, 76(4), 569～582.

Goddard, R. D.(2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement, Journal of Educational Psychology, 76(4), 569～582.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy A.(2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement, American Educational Research Journal, 37(2), 479～507.

Ho, I. T., & Hau, K. T.(2004). Australian and chinese teacher efficacy: Similarities and differences in personal instruction, discipline, guidance efficacy and beliefs in external determinants, Teaching and Teacher Education, 20, 313～323.

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J.(1977). Teacher stress: A review. Educational Review, 29(4), 299～306.

Labone, E.(2004). Teacher efficacy: Measuring the construct through research in alternative paradigms, Teaching and Teacher Education, 20, 341～359.

Laosa, L. M.(1982). School, occupation, culture, and family: The impact of parental schooling on the parent-child relationship, Journal of Educational Psychology, 76(6), 791～827.

Lightfoot, S. L.(1987). Worlds apart: Relationships between families and schools, New York: Basic Books.

Poulou, M.(2007). Personal teaching efficacy and its source: Student teachers' perceptions, Educational Psychology, 27(2), 191～218.

Raschke, D., Dedrick, C., Strathe, M., & Hawkes, R.(1985). Teacher stress: The elementary teacher's perspective, Elementary School Journal, 85(4), 559～564.

Rist, R.(1978). The invisible children: School integration in american society, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S.(2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout, Journal of Educational Psychology, 99(3), 611～625.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W.(2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct, Teaching and Teacher Education, 17, 783～805.

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K.(1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. Journal of Educational Psychology, 82(1). 81～91.

• 논문접수일 : 2009년 09월 03일
• 심사완료일 : 1차 - 2009년 10월 08일
2차 - 2009년 10월 28일
• 게재확정일 : 2009년 11월 04일