



저작자표시-비영리-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사 학위논문

교사의 교육신념과 학교조직풍토가
교사의 직무스트레스에 미치는 영향



2007년 8월

부경대학교 교육대학원

교육심리전공

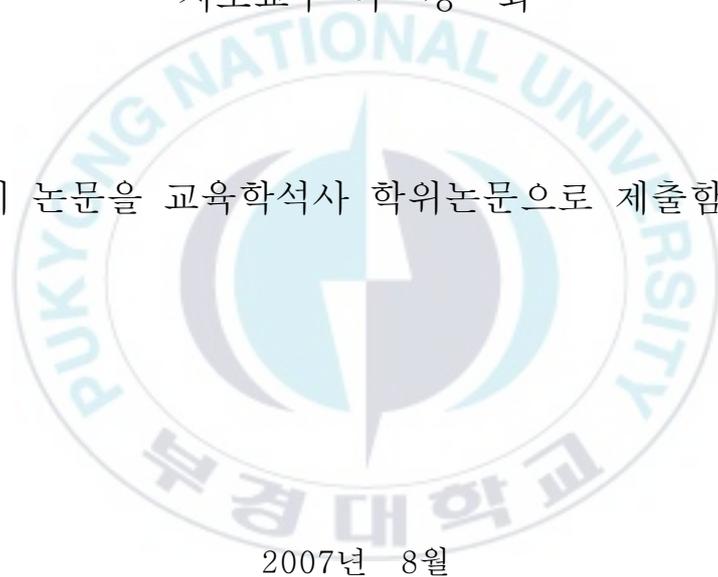
주혜란

교육학석사 학위논문

교사의 교육신념과 학교조직풍토가
교사의 직무스트레스에 미치는 영향

지도교수 이 경 화

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.



2007년 8월

부경대학교 교육대학원

교육심리전공

주혜란

주혜란의 교육학석사 학위논문을 인준함

2007년 8월



주 심 철학박사 이경화 ㉠

위 원 철학박사 이희영 ㉠

위 원 교육학박사 이경화 ㉠

목 차

| | |
|------------------------------|-----|
| 목 차 | i |
| 표 목 차 | iii |
| Abstract | iv |
| I. 서론 | 1 |
| 1. 연구의 필요성 및 목적 | 1 |
| 2. 연구문제 | 5 |
| 3. 용어의 정의 | 5 |
| II. 이론적 배경 | 7 |
| 1. 교사의 교육신념 | 7 |
| 2. 학교조직풍토 | 10 |
| 3. 교사의 직무스트레스 | 15 |
| III. 연구방법 | 22 |
| 1. 연구대상 | 22 |
| 2. 연구절차 및 도구 | 23 |
| 3. 자료 분석 | 28 |
| IV. 연구결과 | 29 |
| 1. 교사의 교육신념과 직무스트레스 | 29 |
| 2. 학교조직풍토와 직무스트레스 | 32 |
| 3. 교육신념 및 학교조직풍토와 교사의 직무스트레스 | 36 |
| V. 논의 및 결론 | 39 |
| 1. 요약 및 논의 | 39 |
| 2. 결론 및 제언 | 42 |
| <참고문헌> | 45 |
| <부 록> | 50 |

표 목 차

| | |
|--|----|
| <표 1> 조사대상 현황..... | 23 |
| <표 2> 교육신념 검사의 구성..... | 25 |
| <표 3> 학교조직풍토 검사의 구성..... | 26 |
| <표 4> 직무스트레스의 검사의 구성..... | 27 |
| <표 5> 교육신념 수준에 따른 교사의 직무스트레스의 차이검증..... | 29 |
| <표 6> 교수-학습관 수준에 따른 교사의 직무스트레스의 차이검증..... | 30 |
| <표 7> 학습자관 수준에 따른 교사의 직무스트레스의 차이검증..... | 30 |
| <표 8> 교과관 수준에 따른 교사의 직무스트레스의 차이검증..... | 31 |
| <표 9> 교직원 수준에 따른 교사의 직무스트레스의 차이검증..... | 31 |
| <표 10> 친교적 풍토 수준에 따른 교사의 직무스트레스의 차이검증..... | 32 |
| <표 11> 헌신적 풍토 수준에 따른 교사의 직무스트레스의 차이검증..... | 33 |
| <표 12> 방관적 풍토 수준에 따른 교사의 직무스트레스의 차이검증..... | 33 |
| <표 13> 인간지향적 풍토 수준에 따른 교사의 직무스트레스의 차이검증..... | 34 |
| <표 14> 목표지향적 풍토 수준에 따른 교사의 직무스트레스의 차이검증..... | 35 |
| <표 15> 관료지향적 풍토 수준에 따른 교사의 직무스트레스의 차이검증..... | 35 |
| <표 16> 교사의 교육신념과 학교조직풍토의 하위변인간의 상관관계..... | 37 |
| <표 17> 직무스트레스에 대한 교육신념과 학교풍토 하위변인의 중다회귀분석..... | 38 |

*Effect of Teachers' Beliefs and School
Organizational Climate on Teachers' Job Stress*

Hye-Ran Joo

Major in Educational Psychology

Graduate School of Education

Pukyong National University

Pusan, Korea

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the relation between teachers' beliefs and the school organizational climate on teachers' job stress. The research problems are as follows:

1. Are there any differences on teachers' job stress by the teachers' beliefs?
2. Are there any differences on teachers' job stress by the school organizational climate?
3. How much do teachers' beliefs and the school organizational climate affect teachers' job stress?

The subjects for this study are 367 teachers who have been working as teachers at the elementary, middle and high schools in Pusan. Data are analyzed using SPSS 12.0 version program through the t-test, and stepwisely multiple regression.

The results were as follows:

First, teachers' beliefs that are composed of 4 factors, view of teaching-learning, view of learner, view of subject-matter, and view of teaching profession, have a considerable influence on teachers' job stress($p < .01$).

Second, the school organizational climate also have a considerable influence on teachers' job stress($p < .01$). When the school organizational climate is disengaged and bureaucrat-oriented, the teachers had highly perceived the job stress($p < .001$). The behavioral characteristic of school principal has a great influence on the organization of school society.

Third, the analysis shows that teachers' beliefs of teaching-learning account for the biggest 9.7% in teachers' job stress. Next, disengaged climate accounts for 4.2%, teacher-oriented climate for 4.1%, intimate climate for 2.2%. Therefore, 4 sub-factors including teachers' beliefs of teaching-learning and school organizational climate of disengagement, teacher-oriented and intimacy, affect teachers' job stress by 20.2%.

In conclusion, it means that both teachers' beliefs and the school organizational climate are considered to have substantial influence on the teachers' job stress.

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

현대사회가 전문화, 다원화하면서 점점 더 복잡해지고 생활양식 및 인간 관계가 변화하면서 직장에서 업무과중이나 역할 갈등, 그리고 업무 자율성의 결여를 가져왔고, 이러한 스트레스는 개인의 정신적 건강과 생리적, 심리적, 행동적 측면에 나쁜 영향을 초래한다. 직업에서 오는 적당한 스트레스는 실제로 작업성과를 향상시켜 줄 수 있지만, 과도한 스트레스는 능력을 저하시키는 역기능적 영향을 미친다. 스트레스는 현대인의 정신보건에 가장 지대한 영향을 미치는 위험요인으로 알려져 있으며, 현대인들의 질병의 50~70%가 스트레스와 관련이 있다고 한다(양병환, 1999: 33).

교사의 경우에도 최근의 교육현장은 급변하는 정보화 시대와 더불어 학교체제의 기능과 역할 변화, 교직에 대한 높은 수준의 윤리의식과 책임의식이 요구되는 사회적 상황, 학원폭력 예방과 청소년에 대한 생활지도 문제, 학부모의 공교육 불신과 사교육비의 증가, 교육개혁과 더불어 수요자 중심의 교육과 교원 승진제도에 대한 불만, 부적격 교사에 대한 퇴출 압력과 교원평가제도의 도입 등 직업적 특성과 결부되어 많은 교사가 직무스트레스를 느끼고 있는 것으로 알려져 있다(강성철, 2004; 권순교, 2006; 김미란, 2005; 김혜란, 2006; 이혜영, 2004; 정지연, 2004).

교사의 직무스트레스는 교사가 직무수행에 있어서 느끼는 긴장(tension), 욕구불만(frustration), 불안(anxiety), 분노와 의기소침(anger and depression)과 같은 불쾌한 정서를 경험하는 것이며, 학교환경, 학교조직풍

토에서 지나친 요구와 위협을 지각한 상태로 교사가 경험하는 광범위한 개인적·정서적인 증세를 말한다(Kyriacou, 1987). 교사는 교육의 방향과 성과를 결정짓는 가장 핵심적인 요인이며, 교육개혁의 주체라는 관점에서 생각해 볼 때, 교사가 스트레스의 상황에서 교육활동을 전개하는 것은 학생에게 부정적인 정서적 영향을 끼치게 되고 교육의 질은 더욱 낮아지게 될 것임을 예측할 수 있다. 또한 교사 스스로 스트레스 원인을 극복하지 못하면 부정적 자아개념, 부정적 직무태도, 학생에 대한 무관심과 함께 심리적인 불안정, 육체적 탈진상태, 비인간화, 성취좌절 등의 현상을 발생시켜 개인은 물론 교육현장과 사회에 심각한 교육력의 약화를 초래할 수 있음을 지적하고 있다(김정휘, 1993: 46).

교사들이 경험하는 직무스트레스의 유발요인에 대해서, Kyriacou와 Sutcliffe(1978)는 학생들의 잘못된 행동, 나쁜 근무조건, 시간의 압박, 그리고 학교의 좋지 못한 분위기 등 네 가지로 구분하였고, Blau(1981)는 조직의 요구와 개인의 반응능력 간의 근본적인 불균형 지각으로서 조직요구에 부응하지 못해 실패하는 경우 스트레스가 높아진다고 하였고, Harris와 Halpin(1985)은 교장이나 동료교사와의 인간관계 및 교사 자신의 교직 부적합성과 업무과다를 중심으로, 교사자신이 지각하는 역할변인과 교장에 대한 지각변인의 두 가지 변인이 큰 역할을 하는 것으로 보고하였다(이혜영, 2004 재인용: 23).

교사의 직무스트레스와 관련한 선행 연구는 교사의 성, 연령, 경력, 학력, 근무지역, 학급규모, 학교급별 등과 관련한 교사의 사회인구학적 변인과 근무환경, 조직풍토, 교장의 지도성 등의 환경적 변인에 관한 연구가 많이 이루어졌다(김경아, 2000; 김남희, 1992; 김미란, 2005; 김종섭, 2002; 김혜란, 2006). 하지만 최근에는 교사의 직무스트레스에 대한 연구가 교사의 사회인구학적 배경뿐만 아니라 개인의 내적 특성을 강조하면서 개인-환경과의

상호작용에 대한 연구가 이루어지고 있다. 이렇게 교사의 직무스트레스에 대한 연구가 교사가 역할을 수행하는 학교 조직내의 학생 관련 문제, 근무 환경 조건, 대인관계뿐만 아니라 교사의 개인적 특성이나 자질 등 개인과 환경의 상호작용을 통하여 발생하는 상호작용론적 관점에서 개인적 차이를 설명하고 있다(김은화, 2004; 박노철, 2002, 박정서, 1997; 송순조, 2000; 임진형, 2000).

그동안의 연구를 종합하면 초·중등 교사의 직무스트레스에 영향을 주는 내적 변인으로는 자기존중심(Self-Esteem), 통제신념(Locus of Control), A형 행동유형, 사회적 문제해결, 교수효능감(Self-Efficacy)이 있으며, 환경적 변인으로는 사회적 지지(Social Support), 학교조직풍토(School Climate) 등이 있다.

직무스트레스에 관한 내적 변인으로, 공격적이고 야심적이며 경쟁심이 강한 동시에 인내심이 부족하고 시간에 쫓기는 일 중심적인 성향의 성격으로 스트레스 요인에 대한 반응이 더욱 민감한 A형 행동유형(이지영, 2004), 교수-학습 활동에서 주어진 과제를 수행하는데 있어서 학생과 상호작용하며 지속적으로 교육활동을 성취하는 능력인 교수효능감(Bandura, 1977; 김아영, 1996; 임진형, 2000; 최동선, 1996)이 있다.

변화하는 교육현실에 대처하면서 교사는 안정감과 신뢰 속에서 학습자의 학습에 대한 이해와 교과에 대한 지식을 필요로 하는 전문가로서 학생들과의 상호작용, 교수방법, 평가 등 여러 종류의 교육활동의 계획과 실행에서 일관성 있는 태도를 가지는데 이를 교육신념(Teachers' Belief)이라 한다.

교육신념에 관한 선행연구는 교수활동 유형의 차이에 대한 연구, 교육신념과 교수활동의 인과적 관련성 연구, 교육신념에 대한 측정도구 연구, 특히 유치원 교사의 교육신념과 교수의 실제, 역할수행에 대한 연구가 많이 이루어져 교육신념과 교수활동이 관련성이 있음을 밝히고 있다.(강숙현,

2000; 금미정, 2002; 김수영, 1992; 남미경, 2001; 노길영, 2000; 안미리, 2004; 임아란, 2003; 전인옥, 1998). 이러한 선행연구에 기초하여 교사의 직무스트레스의 내적 변인으로 교사의 교육신념이 중요한 매개변인이 될 수 있을 것으로 판단하였다.

또한 교사의 직무스트레스를 유발하는 환경적 변인으로는, 정서적 표현, 도구적 원조, 정보 및 평가의 네 가지 중에서 하나 혹은 둘 이상을 포함하는 대인적 관계로서 스트레스를 조절할 수 있는 변인으로 사회적 지지(김은화, 2004; 박정서, 1997), 교사집단이나 학교장의 행동에 따른 학교조직풍토가 연구되었다(김미란, 2005; 박주영, 2001; 신인식, 2001; 이혜영, 2004; 정동기, 2004).

Hoy와 Clover(1986)은 학교 구성원들의 행동 성향을 종합하여 학교조직풍토를 개방적 풍토, 폐쇄적 풍토, 방관적 풍토, 헌신적 풍토로 구분하였고, 노종희(1990)는 학교조직풍토를 교사집단의 풍토와 교장의 풍토로 구분하였는데, 교사집단은 친교적 풍토, 헌신적 풍토, 방관적 풍토로 구분하고, 교장은 인간지향적 풍토, 목표지향적 풍토, 관료지향적 풍토로 구분하여, 학교조직풍토에 대한 교사의 인식에 따라 교사의 직무스트레스에 차이가 있음을 보고하였다. 특히 교사의 직무스트레스 인식에서 학교장의 학교경영스타일이 중요한 변인으로 나타나고 있다(권순교, 2006; 김정휘, 1991; 김중섭, 2002; 김혜란, 2006, 정정숙, 2002).

이에 본 연구는 교사의 직무스트레스 인식에 있어서 내적 변인으로 교육신념을 중요한 변인으로 설정하고 환경적 변인으로 학교조직풍토를 설정하여 개인과 환경의 상호작용을 통하여 발생하는 상호작용론적 관점에서 교사의 직무스트레스에 미치는 영향을 살펴보고자 한다.

2. 연구문제

본 연구의 목적에 따라 설정한 연구문제는 다음과 같다.

- 1) 교사의 교육신념에 따라 직무스트레스에 차이가 있는가?
 - 1-1) 교사의 교수-학습관에 따라 직무스트레스에 차이가 있는가?
 - 1-2) 교사의 학습자관에 따라 직무스트레스에 차이가 있는가?
 - 1-3) 교사의 교과관에 따라 직무스트레스에 차이가 있는가?
 - 1-4) 교사의 교직원관에 따라 직무스트레스에 차이가 있는가?

- 2) 학교조직풍토에 대한 교사의 인식에 따라 직무스트레스에 차이가 있는가?
 - 2-1) 동료교사의 조직풍토에 대한 인식에 따라 교사의 직무스트레스에 차이가 있는가?
 - 2-2) 교장의 조직풍토에 대한 인식에 따라 교사의 직무스트레스에 차이가 있는가?

- 3) 교사의 교육신념과 학교조직풍토에 대한 인식이 교사의 직무스트레스에 대하여 미치는 상대적 영향력은 어떠한가?

3. 용어의 정의

1) 교육신념(*Teacher' Beliefs*)

교육신념이란 인간의 본성, 가치, 지식, 발달 교육 등에 대한 이해를 토대로 구성된 교사 개인의 교육적 성향으로, 교사가 가지는 수업계획, 학생들에 대한 태도, 학생들과의 상호작용, 교수방법, 평가의 준거 등 매일의

교육활동의 계획과 실행에 대한 자신의 교육에 관한 신념을 말한다. 본 연구에서는 안미리와 조인진(2004)이 재구성한 교육신념 측정도구에 의해 측정된 교사의 교수-학습관, 학습자관, 교과관, 교직원 영역의 점수로써 그 의미를 규정하였다.

2) 학교조직풍토(*School Climate*)

학교조직풍토는 교장, 교감, 교사, 학생 등 학교조직 구성원 사이에 이루어지는 그 학교 고유의 분위기, 가치관, 신념, 학교의 개성으로서 학교 구성원들의 행동에 영향을 미치는 학교조직의 전체적인 내적 특성의 상호작용을 말한다. 본 연구에서는 노중희(1993)가 1차, 2차 요인분석으로 검증하여 제작한 한국형 학교조직풍토 질문지(Organizational Climate Description Questionnaire; OCDQ-KOR)를 사용하여 교사집단의 친교적 풍토, 헌신적 풍토, 방관적 풍토와 교장의 인간지향적 풍토, 목표지향적 풍토, 관료지향적 풍토의 영역을 측정한 점수로써 의미를 정의하였다.

3) 직무스트레스(*Job Stress*)

직무스트레스는 직무수행의 국면에서 야기된 긴장, 욕구불만, 불안, 분노와 의기소침과 같은 불쾌한 정서를 교사가 경험하는 것이다. 본 연구에서는 김정휘(1993)가 제작하고 김종섭(2002)이 수정 보완한 교사의 직무스트레스 측정도구로 검사한 관료적 운영, 권위상실, 불화와 갈등, 낮은 대우, 업무과다, 학급관리, 학생지도의 영역의 측정점수로써 의미를 규정하였다.

Ⅱ. 이론적 배경

이 장에서는 이 연구의 이론적 배경으로 교사의 교육신념, 학교조직풍토, 그리고 이 두 변인의 상호관계가 직무스트레스에 미치는 영향에 관하여 살펴보고자 한다.

1. 교사의 교육신념

1) 교육신념의 개념 및 발달

교육학 용어사전(1984)에 의하면 신념이란 “판단, 주장, 의견 따위를 진리라고 생각하는 마음의 상태이며, 자기 생각을 굽히거나 의심하지 않으려는 의지 또는 정신적 태도”이다. 또한 신념체제란 “개별적인 신념들이 어떤 원리에 따라 서로 관련되고 조직되어서 하나의 통일적 전체를 이루고 있는 상태”라고 정의하고 있다. 교육신념은 견해나 생각의 방향뿐만 아니라 행동에 영향을 미치는 좀 더 적극적인 요인으로 정의된다. 이것은 교사의 내면적 인식과 행동하는 방법과 과정, 결과를 모두 포함하는 것이다. 심리학적 교육신념은 교육계획, 수업, 평가에 이르기까지 교사행위의 기원을 의미한다.

Cahn(1970)은 포괄적인 형태로 훌륭한 교사가 가져야 하는 신념을 다섯 가지로 지적하였는데, 지적 능력에 대한 신념, 이 능력을 가르치는 모든 학생에게 인내로써 이해토록 하는 신념, 학습내용을 상황에 맞추어 계획하고자 하는 신념, 인간을 이해하고자 하는 지식을 가르치는 신념, 학생 하나하나를 인간으로 사랑하고자 하는 신념이다.

Elbaz(1981)는 교사의 실천적 지식에 대한 연구에서 교사의 신념을 다섯 가지로 구분하여, 교과, 교육과정, 교수, 동료교수, 교사자신에 관한 것으로 제시하였다. 교과에 관련된 교사의 신념은 교사가 수업에서 차지하는 교과 내용의 선택, 조직, 변화에 대한 교사의 신념이며, 교육과정과 관련된 교사의 신념은 교육과정 개발과 관련된 교사의 경험과 이론적 관점에 대한 교사의 신념이며, 교수와 관련된 교사의 신념은 교수조직과 학습, 평가에 대한 교사의 신념이며, 동료교사와 관련된 교사의 신념은 교육행정가, 교육정책, 다른 교사와의 관계 등에 대한 교사의 신념이며, 교사 자신에 관련된 신념은 전문직으로서 교사 자신에 대한 이미지, 권위, 책임에 대한 교사의 신념을 말한다.

Peters(1985)는 교사가 가지는 신념의 철학적 근거를 성숙주의, 행동주의, 상호작용주의로 구분한다. 성숙주의적 교사는 학습자가 자신의 욕구와 흥미를 따르도록 다양한 학습 환경을 조성하고자 노력하며, 인지적 측면보다는 사회 정서적 영역을 강조한다. 행동주의적 교사는 많은 준비와 노력으로 학습자에게 연속성있는 교육을 강조하며, 다양한 보상과 강화를 통하여 교수-학습을 이끌어간다. 상호작용주의에서는 개인과 환경의 상호작용을 중시하기 때문에 학습자와의 관계 형성에 치중하고, 학습자를 이끌어 학습자의 참여를 유도하고자 하는 신념을 가지게 된다.

Peters와 Neisworth, Yaukey(1985)는 교사의 교육신념을 성숙주의-사회화이론, 문화훈련주의-행동주의 이론, 인지-발달적 이론으로 분류하여 교육신념의 경향을 분석하는 교사신념도구(Teacher Beliefs Inventory)를 제안하였다(임아란, 2003, 재인용).

이상의 연구와 같이 교사의 신념유형은 크게 성숙주의적 관점과 행동주의적 관점, 상호작용주의적 관점으로 구분하며, 교사신념 유형에 따른 교수활동 유형을 교육실제 수준에서 확인한 결과, 교사가 성숙주의 혹은 상호

작용주의적 신념과 같은 신념을 가졌더라도 실제 교육현장에서는 행동주의적 교수행위를 주로 많이 하고 있음을 보고하고 있다. 따라서 교사의 교육 신념은 교사의 인식, 판단, 행동하는 과정에 영향을 주는 것으로 실제 학급에서 학생들과의 상호작용을 통해 상이한 교수행동으로 나타나게 되는 신념체계라고 볼 수 있다(금미정, 2002; 강숙현, 2000; 김수영, 1992).

2) 교육신념의 측정과 평가

교사의 신념 변화에 관한 연구는 교사의 신념과 교육실제의 질적 수준을 알아보려는 유아교사 신념 및 실제 평가척도(Hart et al., 1990), 유아교육 프로그램 관찰 평가척도(Mangione & Mainiates, 1994)로서 이루어졌는데, 유아가 속한 집단내의 연령에 적합하며 또한 개별 유아의 욕구, 흥미, 발달을 고려한 교육을 DAP(Developmentally Appropriate Practice)라고 하며, DAP 경험 이후에 발달적 적합성에 대한 신념이 높은 수준으로 변화되고 교육실제의 질적 수준도 증진되었음이 검증되었다(강숙현, 2000, 재인용).

안미리와 조인진(2004)은 Cahn(1970)의 훌륭한 교사가 가져야 하는 신념, Elbaz(1981)의 교사신념의 분류, Peters(1985)의 교사신념의 철학적 관점 등을 종합하여 교육신념을 보다 객관적이고 체계적으로 측정하기 위하여, Peters의 교사신념 측정도구(Beliefs Test Inventory)를 기반으로 하여 교사신념의 구인을 교과관, 학습자관, 교수-학습관, 교직원, ICT활용관으로 나누어. 교사들이 학습자와의 관계, 교수-학습, 학급 운영 등에서 어떤 행동들을 필요로 하는지에 대한 이론적 분석을 토대로 기초조사, 델파이조사 및 예비조사를 거쳐 교사신념 측정도구를 재구성하였다.

그에 따르면 교사신념의 측정도구에서 교과관은 교과에 대한 교사의 신념으로 교사가 수업에서 교과내용을 어떻게 선택하고 조직하고 변화하는가

에 대한 것으로 단순한 지식이나 학습의 기술이 아닌 수업의 맥락 속에서 다양하게 기능하며(Elbaz, 1981), 학습자관은 학생들의 학문적인 성장과 관련된 특징, 학습자의 발달에 대한 신념으로 교육에 대한 신념이 높은 교사는 학습자의 관점을 이해하여 학습자를 지원하는 형태의 교수-학습이 가능하며(Brooks, 1993), 교수-학습관은 교사는 학생들의 학습과 학업성취에 영향을 준다고 믿어 어떻게 수업이 조직되어야 하는지, 효과적인 학습이 어떻게 이루어지는지, 학습자의 능동적인 참여는 어떻게 유도할지, 평가는 어떻게 할지, 학습자의 개별화에 대한 노력과 교사의 수업운영의 전문성 요인이며(Elbaz, 1981), 교직원관은 교직에 대한 사명감과 자부심이며, ICT 활용관은 정보사회에서 교육환경의 변화에 따라 요구되는 도구적 관점이다. 본 연구에서는 예비조사 결과 신뢰도가 떨어지는 ICT활용관의 문항을 제외하고 교과관, 학습자관, 교수-학습관, 교직원관의 4개 하위요인으로 수정하여 교육신념 측정척도를 위한 30문항을 선정하였다.

2. 학교조직풍토

1) 학교조직풍토의 개념

학교조직풍토의 개념에 관하여, Halpin과 Croft(1963)는 개인의 성격에 비유하여 '조직의 성격'으로 정의하고 교사와 교장, 그리고 교사 상호간의 작용에 대한 교장과 교사들의 지각으로 보았다. 학교조직풍토에 대한 다면인 접근법을 도입하여 학교의 개성, 학교의 분위기, 학교의 성격 등의 개념과 관련하여 사용하였으며, 학교조직풍토를 개념화하기 위한 측정도구로 '조직풍토질문지(Organizational Climate Description Questionnaire: OCDQ)'를 개발하였고, 이를 계기로 하여 학교조직풍토가 미치는 영향에

대하여 많은 논의가 이루어졌고 ‘조직풍토질문지’는 폭넓게 사용되었다.

학교조직풍토에 대하여 김창걸(1994)은 “학교의 성격적 특성으로 학교조직 요인과 인간요인 그리고 주변환경 요인의 상호작용에 의하여 조성되는 사회적 분위기”라고 정의하였고, 정태범(1995)은 학교의 조직풍토는 학교조직에서 일하는 사람들의 동기, 태도, 가치관, 신념 등에 의해 빚어지는 지각된 학교특성이라 정의하였다.

Hoy와 Miskel(1986)은 학교풍토(school climate)는 “한 학교를 다른 학교와 구별시켜 주며, 학교 구성원들의 행위에 영향을 미치는 일련의 내적 특성으로, 참여자들에 의해 경험되고, 그들의 행위에 영향을 미치며, 학교에서의 행위에 대한 집단적인 지각에 기초를 두고 있는 학교환경의 비교적 지속적인 자질”이라고 정의하였다(노중희, 2001; 74).

이상의 논의를 종합해보면, 학교조직풍토는 학교조직에서 일하는 사람들의 동기, 태도, 감정, 신념, 인성, 분위기, 가치관, 문화특성, 심리적 유대 등의 항목과 관련이 있음을 알 수 있다. 학교조직풍토와 학교조직의 효과성 사이의 관계에 관한 연구는 계속 이루어지고 있다(김미란, 2005; 신완진, 2003; 신인식, 2001; 이해영, 2004).

본 연구에서는 학교조직풍토는 학교조직 구성원 사이에 이루어지는 그 학교 고유의 분위기, 가치관, 신념, 학교의 개성으로서 학교 구성원들의 행동에 영향을 미치는 학교조직의 전체적인 내적 특성의 상호작용에 의하여 결정되는 것으로 본다.

2) 학교조직풍토의 측정과 평가

Leavitt와 Bass(1968)는 각 조직마다 독특한 풍토를 갖는 이유를 조직의 변인을 통해서 살펴보았는데, 조직풍토에 영향을 미치는 조직의 속성에 대

하여 인간 변인(지도력, 응집력, 집단력)과 조직 변인(제도, 업무)으로 구분하였다(신완진, 2003, 재인용; 18).

Halpin과 Croft(1963)는 학교조직풍토를 설명하고 기술한 도구인 조직풍토기술질문지(OCDQ)를 개발하여 학교풍토를 연구하였다. OCDQ는 교사집단과 교장의 행동 특성을 네 개의 하위변인으로 세분화한 여덟 개 변인에 여덟 개 문항씩 64개 문항으로 구성되었다.

교사집단의 특성을 측정하는 변인은 방관(교사들이 업무에서 이탈하려는 정도), 방해(교사들이 교장을 일을 방해하는 사람으로 지각하는 정도), 사기(교사들이 과업수행에서 느끼는 충족과 성취감 정도), 그리고 친화(교사 상호간의 우호적 인간관계 유지와 사회적 욕구 충족 정도)의 네 가지다. 교사가 보는 교장의 행동 특성을 측정하는 변인은 과업(일에 대하여 교장이 철저히 지시, 감독하는 정도), 냉담(교장이 공식적이고 엄정한 행동을 나타내는 정도), 추진력(교장이 역동적으로 학교를 운영하는 정도), 그리고 인화(교장이 따뜻하고 친절한 행동을 보이는 정도)의 네 가지 요인을 두었다. 여기에 개방-폐쇄의 연계성 개념을 받아들여 개방적인 학교의 풍토를 개방적이고 발전적으로 보았고, 폐쇄적인 학교의 풍토를 폐쇄적이고 고착되어 있는 것으로 분석하였다(김미란, 2005, 재인용).

3) 학교조직풍토의 유형

Halpin과 Croft(1963)는 이상의 여덟 개 변인에 대한 하위검사 점수를 가지고 학교 구성원들의 행동 성향을 종합하여 학교조직풍토를 여섯 영역으로 구분하였다.

첫째, 개방적 풍토(open climate)는 목표를 향해 움직이고 학교 성원의 사회적 욕구를 충족시켜 주는 활기차고 생기있는 조직 풍토이다. 둘째, 자

율적 풍토(autonomous climate)는 교장이 교사들 스스로 상호활동을 마련하도록 분위기를 조성하고, 사회적 욕구 충족을 보장하는 자유 보장적 풍토이다. 셋째, 통제적 풍토(controlled climate)는 과업수행에 치중하며 교사들의 사회적 욕구 충족은 소홀히 하는 풍토이다. 넷째, 친교적 풍토(familiar climate)는 교장과 교사가 우호적이며 교사들의 사회적 욕구는 충족되거나 조직목적 달성을 위한 집단 활동이 부족하다. 다섯째, 간섭적 풍토(paternal climate)는 교장이 공정성을 결여하고, 교사들에게 과업만 강조하여 과업성취나 욕구 충족 모두에 부적합한 풍토이다. 여섯째, 폐쇄적 풍토(closed climate)는 교장이 불필요한 일을 강조하고 교사들은 과업성취나 사회적 욕구 양면에서 만족감을 얻지 못하는 비효율적인 풍토이다.

Hoy와 Clover(1986)는 OCDQ의 수정판에서 학교 구성원들의 행동 성향을 종합하여 학교조직풍토를 다음의 네 가지로 구분하였다.

첫째, 개방적 풍토(open climate)는 교사의 행동과 교장의 행동 모두가 개방적이다. 교장의 행동이 지지적이고 교사의 행동이 참여적이며, 교장과 교사는 모두 진실하고 활동적이며 목표지향적이고 협조적인 관계를 유지하는 학교, 즉 과업성취와 욕구만족을 모두 얻을 수 있는 풍토이다. 둘째, 폐쇄적 풍토(closed climate)는 교사와 교장의 행동이 무의미성, 불화, 무관심, 소외, 비협조, 수용거부 등 폐쇄적 행동으로 특징 지워진다. 셋째, 방관적 풍토(disengaged climate)는 교장은 지원적이고, 사려 깊고, 신축적이고, 비통제적이지만, 교사가 불화, 무관심, 무사안일, 대화단절과 같은 특징을 나타낸다. 넷째, 헌신적 풍토(engaged climate)는 교장은 엄격하고 규제적이며, 통제적인데 반하여 교사들은 서로 협조적이며 개방적이며 일에 대한 열성이 강하여 자신의 일에 전념한다.

노종희(1990)는 위에 소개한 Halpin과 Croft(1963), Hoy와 Clover(1986) 등이 개념화한 유형을 고려하여 학교조직풍토의 60개 문항을 작성하여, 서

울과 경기지역의 47개 초등학교를 표집 대상으로 하여 예비연구를 하여 최종 30개 문항을 한국형 학교조직풍토 질문지(OCDQ-KOR)로 확정하였다.

한국형 학교조직풍토 질문지(OCDQ-KOR)는 학교조직풍토를 교사집단의 풍토 3가지 유형과 교장에 대한 풍토 3가지 유형으로 구분하여 측정하는데, 교사집단의 조직풍토는 교사들 간에 돈독한 우호적 관계가 강한 연대의식을 가지는 친교적 풍토(intimacy), 교사들 상호간에 전문적인 대화와 토의가 개방적으로 이루어지며 새로운 교수-학습지도방법, 교육이론, 교육동향 등에 관하여 높은 관심을 가지는 헌신적 풍토(commitment), 교사들이 직무에 충실하지 않으며, 대충 일을 해치우고 공동의 목표의식을 가지고 있지 못하며 서로 다투고 대립하는 방관적 풍토(disengagement)가 있다. 교장의 행동에 따른 조직풍토는 교사와의 관계에서 친밀, 온정, 관심, 인정, 칭찬, 협조 등을 나타내며 교사들이 직면하고 있는 공·사간의 어려움이나 고통을 같이 나누는 인간지향적 풍토(teacher orientation), 솔선수범, 치밀한 계획과 철저한 실행, 그리고 이의 과정 점검 및 성과의 확인, 교육혁신 및 경영개선을 위한 새로운 방법의 시도, 개인보다도 조직의 목표와 원칙을 강조하는 목표지향적 풍토(goal orientation), 겉치레 행정과 실적 중시, 독단, 권위주의, 몰인간성, 일방적 의사결정을 강조하는 관료지향적 풍토(bureaucratic orientation)가 있다.

이러한 여섯 가지 행동은 학교조직풍토의 두 차원, 즉 학교의 개방성과 교장의 지원성으로 구성된다. 학교의 개방성은 교사들은 화기애애하고 전문적 대화를 나누며 열성을 가지며 교장은 솔선수범하고 목표와 과업을 의욕적으로 추진하여 구성원의 만족감이 높고, 교장의 지원적 행동은 교사에게 관심, 온정, 이해, 친밀을 보이며 권위주의와 독선을 배제하는 풍토이다.

3. 교사의 직무스트레스

1) 직무스트레스의 개념

스트레스(stress)라는 말의 어원은 라틴어의 'strictus(팽팽한)' 또는 'stringere(팽팽하다)'로서, 개인이 스트레스를 경험할 때 느끼는 답답한 느낌, 근육의 긴장이며, 18세기에 와서 물리학과 공학에서 이 개념이 사용되기 시작하였다. 현대적인 의미에서는 Selye(1976)가 스트레스의 어원을 생활스트레스 연구에서 사용하여 “유기체의 스트레스(stressor)에 대한 반응”이라는 의학적인 개념으로 정의하였다(김정휘·고흥화, 1994; 56 재인용).

Schuler(1980)는 직무스트레스의 개념에 대하여 “조직특성과 개인적 속성이 관여되고 있는 것으로 환경-개인의 측면에서 잠재적인 스트레스와 개인의 속성간의 상호작용에서 파생된다”고 보았다(류순이, 2001; 14 재인용).

여러 학자들이 직무스트레스의 개념에 대하여 내린 정의를 살펴보면, 첫째, 자극 개념 직무스트레스로 개인에게 위협을 가하는 모든 외부적 힘(Caplan, 1980), 둘째, 반응 개념 직무스트레스로 환경적 요인에 의해 나타나는 개인의 생리적, 심리적 반응(Ivancevich와 Matteson, 1980; Parke & Decottis, 1983), 셋째, 개인-환경 개념의 직무스트레스로 직무스트레스를 환경적 자극요인과 개인의 특이 체질적 반응의 상호작용 결과로 규정한다(Lazarus, 1966; 김종철, 1987, 재인용).

Quick과 Quick(1984)은 스트레스가 부정적 가치(역기능 스트레스)와 긍정적 가치(순기능 스트레스)를 가지고 있으며, 어느 정도의 걱정 수준의 스트레스는 오히려 조직에 순기능적 역할을 할 수 있다고 하였다(이종목, 1989; 25 재인용).

미국 국립산업안전보건연구소에 따르면 “직무스트레스란 직무요건이 근

로자의 능력이나 자원 또는 근로자의 바람과 일치되지 않았을 때 발생하는 신체적, 정서적으로 해로운 반응”이라고 정의한다. 그 요인으로는 조직의 변화와 부적절한 의사소통, 대인갈등과 승진기회가 없거나 훈련수준을 벗어난 새로운 임무를 맡는 등 경력개발에 난제가 발생할 때, 임무가 양적 혹은 질적으로 과다하거나 과소하고 자신의 결정권한이 미약할 때, 역할이 모호하고 갈등이 있을 때와 업무달성에 부적합한 권한을 갖고 있거나 지원 받을 때, 소음, 냄새, 안전문제, 유해인자 노출, 환경미화 부족 등 불쾌한 작업환경, 이밖에 교대작업 등을 거론하고 있다(국어대사전, 2007).

교사의 직무스트레스에 관한 연구는 Hicks(1933)가 현직교사 600명을 대상으로 하여 조사한 이후 많은 연구가 계속되어 왔다. Kyriacou와 Sutcliffe(1978)는 교사의 스트레스에 대하여 교사가 그들의 역할을 수행하면서 일어나는 욕구의 결과로, 잠재적으로 생리적인 변화가 표출되어 나타나는 교사의 부정적인 영향에 대한 반응이라고 하였고(송순조, 2000; 11), Leach(1984)는 교사 스트레스를 직무의 관점에서 환경에 작용하는 개인의 좌절과 부정적인 평가로부터 발생하는 개인의 생리적인 반응 두 가지로 설명하였다(김혜란, 2006; 11, 이해영, 2004, 17).

김정휘(1993)는 교사의 직무스트레스를 “교사로서 그의 수행 측면에서 사람, 사물, 사건과의 관련성 속에서 발생된 불유쾌한 정서적인 영향들(예컨대 분노, 의기소침, 긴장, 불안, 욕구좌절, 갈등, 짜증)과 생리적 효과를 경험하게 되는 반응 증후군으로 보아 개인의 자존심, 행복이나 마음의 평정, 건강, 책무성, 수행을 위협하고 적응 장애를 초래한다”고 하였다.

이러한 다양한 스트레스의 개념을 정리하면, 신체에 가해진 어떤 요구에 대하여 신체가 수행하는 일반적이고 비특정적인 반응인 ‘자극으로서의 스트레스(stimulus-based model of stress) 모형’, 외부환경의 압력이나 사건 자체인 ‘반응으로서의 스트레스(response-based model of stress) 모형’, 개

인과 환경(자극)과의 역동적 상호작용인 ‘자극과 반응의 상호작용으로 간주하는 스트레스(transactional model of stress) 연구 모형’의 세 가지로 분류할 수 있다(양병환, 1999).

2) 직무스트레스 요인

교사의 직무스트레스 요인에 대해서 살펴보면, Dunhan(1986)은 역할 갈등과 역할 모호성, 열악한 직무환경, 과밀학급 등을 들었고, Moracco(1982)는 직무스트레스 요인을 행정적 지원, 학생지도 활동, 경제적 안정, 동료들과의 관계, 수업 부담, 업무 과다 등을 들었고, Harris(1985)는 교장이나 동료교사와의 인간관계 및 교사 자신의 교직에의 부적합성, 그리고 직무과다를 들었다. Steers(1981)는 조직 영향요인(역할모호성, 역할갈등, 역할과다, 책임감), 개인적 영향요인(내외통제, A형 성격), 사회적 지원요인의 3가지로 분류하였다(이혜영, 2004: 23).

D'Arienzo(1982)는 여러 연구를 종합하여 교사의 직무스트레스 요인으로 환경적 요인과 대인관계 요인, 개인내적 요인으로 나누어 설명한다.

그의 직무스트레스 요인에 따르면, 환경적 요인은 보수에 대한 걱정, 직무에서 유동성 부족의 지각, 승진 기회 회박에 대한 걱정, 불충분하거나 낡아빠진 시설, 교과서 부족과 교육 자료의 불충분한 공급, 지나친 업무 요구, 행정지원의 부족과 지도성의 부족, 동료교사로부터의 소외에서 오며, 대인관계 요인은 교사에 대한 범죄 행위, 폭행, 학급 관리와 문제 학생 다루기, 학부형의 지나친 간섭과 비협조, 동료·학교 행정가·장학사와의 의견 차이 및 갈등, 특별지도 요망 학생의 지도, 다양한 집단과의 광범위한 의사소통에서 나타난다. 개인내적 요인은 교직에 나타난 지나친 무력감, 무능함, 몰가치함의 지각, 책무성과 시간요구 충족의 실패, 역할 갈등과 역할

보호성, 개인의 충족감에서 오는 것이다(송순조, 2000; 26 재인용).

김남희(1992)의 연구에 따르면 교사의 직무만족과 직무스트레스에 큰 역할을 하는 두 변인을 교사 자신이 지각하는 역할 변인과 교사의 교장 지각 변인을 들어, 학교환경에 대하여 주어진 객관적인 실제적 환경과 지각하여 인식하는 지각환경으로 양분할 때, 지각환경이 더 중요하다고 하였다.

김정휘(1993)의 연구에 의하면, 교사의 직무스트레스 유발 요인을 관료적 운영, 권위 상실, 불화와 갈등, 낮은 대우, 과부하, 학급관리, 학생지도 등 크게 일곱 가지로 나누고, 교사의 행정편의 위주의 관료적 권위와 전문적 권위 사이의 갈등은 교사의 직무스트레스와 관련이 있다고 밝히고 있다.

김중섭(2002)의 연구에 의하면 교사의 직무스트레스는 개인 및 학교변인에 따라 차이가 있는데 남교사, 경력이 많은 교사 중 11-19년 이하인 교사, 학교 규모도 7-19학급 이하에 근무하는 교사, 교직에 대한 전문성향이 높을수록 직무스트레스를 더 받고 있음을 밝히고 있다.

이러한 선행연구를 종합해 볼 때, 스트레스는 한 개인이 근무하고 있는 직무의 성격에 의해 영향을 받으며 이 과정에 사회적 지지, 또는 인성 등의 중재자(stress modifier)가 관여하여 직업성 스트레스를 더욱 악화시키거나 감소 또는 완충시키는 역할을 하는 것을 알 수 있다. 교사의 직무스트레스의 요인은, 각 개인이 직무를 수행하는데 발생하는 내·외적인 자극에 조직 구성원이 적응하여 조직의 유효성을 증진하려는 심리적 기제로서 조직 내의 환경, 개인의 스트레스 인식 정도, 직무수행의 의지가 상호 작용하여 발생하는 것으로 정리할 수 있다.

3) 교육신념 및 학교조직풍토, 직무스트레스의 관계

교사의 교육신념은 교육문제 상황을 도전적으로 평가하고, 끈기있게 노

력하며, 스트레스에 대해서 문제 중심적인 대처를 하게 한다. 교육신념이 강하면 어떤 일이 생겨도 자신이 그에 대해 대처할 수 있는 능력이 있다고 자각하여 발생한 사건을 스트레스라고 생각하지 않고 자신이 그러한 사건을 처리할 수 있다고 평가한다.

초·중등 교사의 직무스트레스에 영향을 주는 교사의 내적 변인으로 연구된 것은 자기존중심(Self-Esteem), 통제신념(Locus of Control), A형 행동유형, 사회적 문제해결, 교수효능감(Self-Efficacy) 등이 있으며, 환경적 변인으로 사회적 지지(Social Support), 학교조직풍토(School Climate) 등이 있다.

Mannig와 Wright(1983)는 교사효능감과 사회적 지지의 효과가 스트레스를 감소시켜 신체적, 심리적 건강을 유지하는 중요한 변인으로 작용한다는 사실을 밝혔다(임진형, 2000; 27 재인용).

Aneshensel(1992)과 Karasek(1988)는 개인이 경험하게 되는 스트레스 수준은 자신이 속해 있는 직업의 특성(직무 요구도, 직무 자율성 등)에 의해 만들어지는 직업성 긴장 수준이나 주변으로부터 제공받는 사회적 지지(Social Support)나 개인의 인성(Personality)에 따라 상이하게 표출될 수 있다는 연구결과를 보고하였다(김혜란, 2006; 22 재인용).

직업적 특성은 직업성 긴장 모델(Job Strain Model)에서 직무 요구도(job demand)와 직무 자율성(decision latitude)으로 설명된다. 직무 요구도와 직무 자율성을 두 차원으로 하여 고긴장 집단(high strain group)(높은 직무 요구도+ 낮은 직무자율성), 수동적 집단(passive group)(낮은 직무 요구도+ 낮은 직무 자율성), 능동적 집단(active group)(높은 직무 요구도+높은 직무 자율성), 그리고 저긴장 집단(low strain group)(낮은 직무 요구도+높은 직무 자율성)의 네 집단으로 구분한다. 그리고 중재변수로서 사회적 지지와 인성, 그리고 자기에 대한 긍정적 평가는 인지된 스트레스 수준을 감소시

키거나 완충시키는 역할을 하는 것으로 입증되었다.

한편, 교사의 직무스트레스에 영향을 미치는 중요한 환경적 변인으로는 학교조직풍토 요인이 있다. 그동안의 선행연구를 정리하여 보면, 첫째, 동료교사와 불편한 관계, 연로한 교사와 젊은 세대간의 의식차이, 동료교사와의 관계가 좋지 않을수록 스트레스를 느낄 가능성은 높다(이혜영, 2004). 둘째, 집단내 갈등 요인으로 집단내 갈등은 역할갈등, 주제갈등 및 상호작용갈등으로 나뉘는데, 역할갈등은 둘 혹은 그 이상의 역할압력 때문에 갈등상태에 놓이게 될 때 일어나며, 집단내 역할갈등의 수준이 높으면 직무스트레스는 높아진다. 문제갈등은 문제해결 방법에서 집단 간 지각, 경험수준, 개인적 가치 및 정보의 차이가 존재할 때 일어난다(이종목, 1989). 셋째, 학교조직풍토에서 교육 목적을 달성하기 위한 다양한 활동에 자발적으로 참여하고 협조하도록 하는 일종의 기술 및 영향력인 학교장의 지도성(이성준, 2005) 넷째, 개방성 지수가 높은 학교가 낮은 학교보다 조직의 효과성이 높으며(김미란, 2005), 학교조직풍토의 요인으로 교장의 목표지향적 행동과 교사의 헌신적 행동을 꼽으며(김재선, 1998), 학교조직풍토가 부정적일수록 교사는 역할 갈등과 직무스트레스를 높게 지각하며, 학교장의 관료지향적 행동, 인간지향적 행동과 교사의 방관적 행동은 직무스트레스와 높은 상관관계가 있음이 밝혀졌다(이혜영, 2004). 이러한 연구는 학교조직풍토와 교사의 역할 갈등, 직무스트레스와 직무 만족도, 직무성향과 직무스트레스의 유형에 관련된 주제가 많았다.

이상의 연구들을 종합하면, 교육신념은 직무스트레스에 대한 적응을 예견하는데 있어서 중요한 변인이 되며 스트레스를 완화시키는 효과를 나타낼 수 있고 더불어 교육의 성과도 달라질 수 있다. 그러므로 교사의 내적 특성인 교육신념을 강화하거나 환경적 특성인 학교조직풍토를 의식적으로 변화시킬 수 있다면 직무스트레스는 완화될 수 있음을 예측할 수 있다.

본 연구는 교사가 교육현장에서 겪는 갈등과 스트레스의 원인과 유형이 무엇인지를 파악하고, 그것에 기초하여 교육신념의 하위요소에 따라서 직무스트레스가 다르게 인식될 수 있는지를 살펴보려는 것이다. 또한 학교조직풍토의 하위요소에 따라서 직무스트레스는 다르게 인식될 수 있는지를 살펴보아 교사의 직무스트레스를 완화할 수 있는 방안을 제시하고자 한다. 또한 교사의 교육신념과 학교조직풍토에 대한 인식이 교사의 직무스트레스에서 차지하는 상대적 영향력은 어느 정도인지를 검증하는 작업 역시 궁극적으로 교사의 직무스트레스에 대한 중요성과 완화 방안을 인식할 수 있는 기초적 자료가 될 수 있을 것이다.



Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구를 위한 조사 대상지역은 부산광역시 소재의 초등학교, 중학교, 고등학교에 근무하는 22개 학교였다. 대상자는 학교 별로 교사의 성, 연령, 경력 등의 개인적 특성과 교육청에서 정한 학교급지 가, 나, 다, 라 및 학교소재지 중심지와 주변지역 등을 고려하여 표집하였다. 설문지 회수 현황은 배부된 설문지 400부 중에서 379부가 회수되어 94.8%의 회수율을 보였으며, 불성실하게 답한 자료 12부를 제외하고 유효자료 367부를 조사대상자로 채택하여 분석하였다.

본 연구의 자료로 사용된 조사지의 조사대상 현황은 <표 1>과 같다.

<표 1>에 제시된 바와 같이 조사대상은 여교사가 271명(73.8%)으로 다수를 차지하며, 연령은 40대가 166명(45.2%)으로 가장 많았으며, 교직경력은 고른 분포를 나타내었다. 소지한 자격은 1급 정교사가 272명(74.1%)이었으며, 학력은 4년제 대학 졸업이 258명(70.3%)으로 가장 많았다. 소속학교는 중학교가 152명(41.4%)이고, 소속학교의 급지는 초등학교와 중학교가 모두 나급지가 가장 많으며, 고등학교는 인문계가 76명, 실업계가 48명이었다. 학교 설립주체는 국공립이 198명(54.0%), 사립이 169명(46.0%)으로 고르게 나타났으며, 담임을 맡은 교사는 236명(64.3%), 비담임 교사는 131명(35.7%)으로 조사대상자가 비교적 고르게 표집된 것으로 나타났다.

<표 1> 조사대상 현황(N=367)

| 특성 | 구분 | 빈도(%) | 특성 | 구분 | 빈도(%) | |
|-----------|-----------|-----------|-----------------------|----------|-----------|----------|
| 성별 | 남 | 96(26.2) | 소속 학교 | 초등학교 | 91(24.8) | |
| | 여 | 271(73.8) | | 중학교 | 152(41.4) | |
| 연령 | 20대 | 56(15.3) | | 고등학교 | 124(33.8) | |
| | 30대 | 103(28.1) | | 가 | 15 (4.1) | |
| | 40대 | 166(45.2) | | 초등 학교 | 나 | 46(12.5) |
| | 50대 이상 | 42(11.4) | | 다 | 20 (5.4) | |
| 교직 경력 | 10년 미만 | 113(30.8) | 소속학교 급지 및 계열 | 라 | 10 (2.7) | |
| | 10-20년 미만 | 134(36.5) | | 가 | 58(15.8) | |
| | 20년 이상 | 120(32.7) | | 중학교 | 나 | 71(19.3) |
| 소지 자격증 | 2급 정교사 | 91(24.8) | 다 | 23 (6.3) | | |
| | 1급 정교사 | 272(74.1) | 고등 학교 | 인문계 | 76(20.7) | |
| | 교감 자격 | 4 (1.1) | | 실업계 | 48(13.1) | |
| 학력 | 2년제 대학 졸업 | 3 (0.8) | 소속학교 설립주체 | 국공립 | 198(54.0) | |
| | 4년제 대학 졸업 | 258(70.3) | | 사립 | 169(46.0) | |
| | 석사 학위 | 100(27.2) | 담임 유무 | 담임 | 236(64.3) | |
| | 박사 학위 | 6 (1.6) | | 비담임 | 131(35.7) | |

2. 연구도구

본 연구의 조사도구는 자기보고식 방법을 이용하는 질문지로, 변인별 도구들은 기존의 선행 연구에서 신뢰도와 타당도 검증을 거친 척도들이다.

본 연구의 검사에 앞서 예비 조사는 각 척도들의 신뢰도와 타당도 확인

을 목적으로 2006년 11월 10일부터 11월 15일까지 부산 시내 초·중등 학교에 재직하는 40명의 교사를 대상으로 실시하였다. 예비 조사의 응답결과 분석에 따라 36문항의 교사신념 검사에서 신뢰도가 낮은 ICT 하위요인의 6문항을 삭제하고, 학교조직풍토와 직무스트레스 검사의 문항들은 그대로 사용하기로 하였다. 응답자들의 응답 편의를 위하여 4단계 평정척도에 ‘보통이다’ 항목을 추가하여 5단계로 수정하였다.

본 검사는 2006년 11월 25일부터 12월 28일까지 부산광역시 교육청 소속의 초등학교 6개교, 중학교 9개교, 고등학교 7개교 모두 22개 학교, 400명의 교사를 대상으로 3개의 설문지 90문항에 대하여 응답 후 회수하였다.

본 연구에서 사용된 교사의 교육신념, 학교의 조직풍토, 직무스트레스의 구체적인 내용은 다음과 같다.

1) 교사의 교육신념 검사

본 연구에서는 교사의 교육신념 수준을 측정하기 위하여 Peters(1985)가 개발한 교사신념 측정도구(Beliefs Test Inventory) 문항을 토대로 하여 안미리와 조인진(2004)이 수정 보완한 교사신념 척도를 사용하였다.

척도는 교사와 학습자와의 관계, 교수-학습, 학급운영 등에서 어떤 행동을 필요로 하는지에 대한 이론적 분석을 토대로 하여, 교사의 교수-학습관, 학습자관, 교과관, 교직원 등 4개의 하위영역 총 30개 문항으로 구성되었고, 도구의 내적 일관성을 나타내는 Cronbach's α 계수는 4개의 하위요인 별로 .80에서 .89 으로 산출되었으며, 전체적으로 .95로 신뢰도가 양호하다고 할 수 있다.

자신이 가장 가깝다고 느끼는 교사신념에 따라 5점 Likert 척도로 ‘매우 그렇다’, ‘대체로 그렇다’, ‘보통이다’, ‘거의 그렇지 않다’, ‘전혀 그렇지 않다’

에 5에서 1의 점수를 주어 각 하위요인별 점수를 합산하여 사용하였다. 점수가 높을수록 교사신념 지각 정도가 높은 것으로 해석된다. 교사신념 검사지의 문항구성은 <표 2>와 같다.

<표 2> 교육신념 검사의 구성(N=367)

| 하위요인 | 문항 내용 | 문항 번호 | 문항수 | Cronbach's α |
|------------|--|---|-----|---------------------|
| 교수 - 학습관 | · 교수-학습을 이끌어 가는 데 있어서 행동적 특성 · 학습자 개개인에 대한 배려 | 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 | 12 | .89 |
| 학습자관 | · 학습자에 대한 이해와 배려의 정도 · 관계 형성의 대상으로서 학습자 이해도 | 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 | 7 | .87 |
| 교과관 | · 교과에 대한 교사의 이해를 바탕으로 한 교사의 신념 · 교과에 대한 이해와 학습의 심화 정도 | 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 | 7 | .89 |
| 교직원 | · 교직에 대한 사명감, 자부심 등 수업에서 학습자에게 베풀어지는 정도 | 1, 14, 15, 16 | 4 | .80 |
| 교육신념 전체 문항 | | | 30 | .95 |

2) 학교의 조직풍토 검사

학교조직풍토를 측정하기 위하여 노종희(1990)가 1, 2차 요인 분석으로 검증하여 제작한 한국판 학교조직풍토 질문지(OCDQ-KOR)를 사용하였다. 척도의 내용은 학교조직풍토를 여섯 개 차원으로 구성하였고, 교사집단의

풍토와 교장의 풍토 각각 세 개 차원 30 문항으로 구성되어 있다.

학교조직풍토 질문지의 신뢰도를 알아보기 위해 문항 내적 일관성을 나타내는 Cronbach's α 를 신뢰도 계수로 사용하였다. 신뢰도 계수는 하위요인별로 .77에서 .92로 산출되어 비교적 신뢰가 높은 도구임을 알 수 있다.

배부한 질문 조사지는 Likert식 5단계 평정척도를 측정하여 '매우 그렇다', '대체로 그렇다', '보통이다', '거의 그렇지 않다', '전혀 그렇지 않다'에 각각 5에서 1의 점수를 주어 각 하위요인별 점수를 합산하여 사용하였다.

학교조직풍토 검사지의 문항구성은 <표 3>과 같다.

<표 3> 학교조직풍토 검사의 구성(N=367)

| 차원 | 하위요인 | 문항내용 | 문항번호 | 문항수 | Cronbach's α |
|---------------------|-----------------|--------------|------|--------------|---------------------|
| 교사 집단 의 풍토 | 친교적 풍토 | · 돈독한 우호적 관계 | 1-5 | 5 | .77 |
| | | · 강한 연대의식 | | | |
| | · 정기모임 | | | | |
| 현신적 풍토 | · 소속학교에 대한 긍지 | 6-10 | 5 | .81 | |
| | · 동료교사의 능력 존중 | | | | |
| · 전문적 행동 열의 부족 | | | | | |
| 방관적 풍토 | · 직무 불충실 | 11-15 | 5 | .88 | |
| | · 공동목표 의식 부재 | | | | |
| · 친밀, 온정, 관심, 인정 | 16-20 | 5 | .92 | | |
| 인간지향적 풍토 | | | | · 칭찬, 이해, 협조 | |
| 교장 의 풍토 | 목표지향적 풍토 | · 솔선수범 | | 21-25 | 5 |
| | | · 계획과 실행 | | | |
| | · 과정 점검 · 성과 확인 | | | | |
| 관료지향적 풍토 | · 겉치레 행정 | 26-30 | 5 | .92 | |
| | | | | | · 실적중시 |
| | · 독단 · 권위주의 | | | | |

3) 교사의 직무스트레스 검사

본 연구에서는 교사의 직무스트레스 수준을 측정하기 위하여 김정휘(1993)가 개발한 교사의 직무스트레스 문항을 김종섭(2002)이 수정 보완한 척도를 사용하였다. 직무스트레스의 하위영역은 7개의 하위영역 30문항으로 관료적 운영, 권위상실, 불화와 갈등, 낮은 대우, 업무과다, 학급관리, 학생지도에 관한 문항으로 구성되었다.

직무스트레스를 받는 정도에 따라 5점 Likert 척도로 점수를 산출하며 점수가 높을수록 직무스트레스 지각 정도가 높은 것으로 해석한다. 본 연구에서 사용된 직무스트레스 검사의 Cronbach's α 는 전체 .87로 신뢰도가 양호하다고 할 수 있으며, 직무스트레스 검사지의 문항구성은 <표 4>와 같다.

<표 4> 직무스트레스 검사의 구성(N=367)

| 하위요인 | 문항 내용 | 문항 번호 | 문항수 | Cronbach's α |
|--------------|--|-------------------|-----|---------------------|
| 관료적 운영 | · 교사 자율성 보장 미흡 · 일방적 교무회의 · 행정지원 부족 | 2, 16, 27, 30 | 4 | .80 |
| 권위상실 | · 학부모의 지나친 간섭 · 동료교사의 평가 · 상급자의 부당한 지시 | 7, 10, 11, 18, 20 | 5 | .75 |
| 불화와 갈등 | · 동료교사와 상급자와의 인 간관계 요인 | 5, 14, 28, 29 | 4 | .74 |
| 낮은대우 | · 사회경제적 지위 · 승진, 인사 규정의 불합리 | 3, 6, 21, 22 | 4 | .60 |
| 업무과다 | · 과다한 주당 수업시간 | 8, 12, 15, 17 | 4 | .52 |
| 학급관리 | · 학생 실력차 문제 · 학급 성적 경쟁 · 학급의 과다한 학생 수 | 4, 9, 19, 23, 25 | 5 | .67 |
| 학생지도 | · 학생 열의 부족 · 진로지도 | 1, 13, 24, 26 | 4 | .56 |
| 직무스트레스 전체 문항 | | | 30 | .87 |

3. 자료 분석

본 연구에서는 SPSS 12.0 프로그램을 이용하여 연구문제에 따라 다음과 같이 통계 분석 하였다.

첫째, 교사의 교육신념에 따라 교사의 직무스트레스에 차이가 있는지를 알아보기 위하여 교육신념 전체 및 각 하위 영역별 평균을 기준으로 상위 집단과 하위집단으로 구분한 후 이들 집단간 직무스트레스에 대한 차이의 유의성을 독립표본 t-검증을 통해 살펴보았다.

둘째, 학교의 조직풍토에 대한 교사의 인식에 따라 교사의 직무스트레스에 차이가 있는지를 알아보기 위하여 학교조직풍토의 각 하위영역별 평균을 기준으로 상위집단과 하위집단으로 구분한 후 이들 집단간 직무스트레스에 대한 차이의 유의성을 독립표본 t-검증을 통해 살펴보았다.

셋째, 교사의 직무스트레스에 대한 교육신념과 학교조직풍토에 대한 인식이 미치는 상대적 영향력이 어떠한지를 분석하기 위하여, 독립변인의 각 하위변인들간 Pearson 적률상관계수를 산출하여 다중공선성을 검증한 후 교육신념과 학교조직풍토를 투입변수로, 직무스트레스를 종속변수로 설정하여 단계투입방식의 중다회귀분석(Stepwised multiple regression)을 실시하였다.

IV. 연구결과

1. 교사의 교육신념과 직무스트레스

연구문제 1의 교사의 교육신념에 따라 직무스트레스에 차이가 있는지를 알아보기 위하여 교육신념 전체 및 하위영역을 평균 기준 상하집단으로 구분하여 직무스트레스에 대해 독립표본 t-검정한 결과는 다음과 같다.

먼저, 교사의 전체 교육신념 수준에 따른 직무스트레스의 차이를 검증한 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 교육신념 수준에 따른 교사의 직무스트레스의 차이검증

| 전체 교육신념 수준(n) | M | SD | t |
|---------------|-------|-------|--------|
| 상위집단(207) | 88.02 | 12.16 | 3.34** |
| 하위집단(152) | 92.75 | 14.64 | |

** $p < .01$

위의 <표 5>에 제시된 바와 같이 교육신념이 높은 상위집단(M=88.02, SD=12.16)이 교육신념이 낮은 하위집단(M=92.75, SD=14.64)보다 직무스트레스에 대한 지각 점수가 낮게 나타났으며, 이는 1% 유의도 수준에서 유의미한 것으로 나타났다($t=3.34$, $p < .01$). 즉 교육신념이 높은 집단이 교육신념이 낮은 집단에 비해 직무스트레스를 덜 느끼는 것으로 볼 수 있다.

교육신념의 하위영역별 수준에 따른 직무스트레스의 차이를 검증한 결과

는 다음의 <표 6>, <표 7>, <표 8>, <표 9>와 같다.

<표 6> 교수-학습관 수준에 따른 교사의 직무스트레스의 차이검증

| 교수학습관 수준(n) | M | SD | t |
|-------------|-------|-------|----------|
| 상위집단(188) | 87.55 | 12.38 | 3.715*** |
| 하위집단(171) | 92.74 | 14.08 | |

*** p<.001

위의 <표 6>에 나타나듯이, 교수-학습관이 높은 상위집단(M=87.55, SD=12.38)이 낮은 하위집단(M=92.74, SD=14.08)에 비해 직무스트레스를 낮게 지각하며, 이러한 차이는 0.1% 유의도 수준에서 유의미한 것으로 나타났다(t=3.715, p<.001). 즉, 교수-학습관이 높은 집단이 교수-학습관이 낮은 집단보다 직무스트레스를 덜 느끼는 것으로 볼 수 있다.

<표 7> 학습자관 수준에 따른 교사의 직무스트레스의 차이검증

| 학습자관 수준(n) | M | SD | t |
|------------|-------|-------|---------|
| 상위집단(184) | 87.87 | 11.66 | 3.152** |
| 하위집단(175) | 92.29 | 14.81 | |

** p<.01

위의 <표 7>에 제시된 바와 같이 학습자관이 높은 상위집단(M=87.87, SD=11.66)이 낮은 하위집단(M=92.29, SD=14.81)에 비해 직무스트레스를 낮게 지각하며, 이러한 차이는 1% 유의도 수준에서 유의미한 것으로 나타

났다($t=3.152, p<.01$). 즉 학습자관이 높은 집단이 학습자관이 낮은 집단보다 직무스트레스를 덜 느끼는 것으로 볼 수 있다.

<표 8> 교과관 수준에 따른 교사의 직무스트레스의 차이검증

| 교과관 수준(n) | M | SD | t |
|-----------|-------|-------|---------|
| 상위집단(224) | 88.23 | 12.01 | 3.306** |
| 하위집단(135) | 93.01 | 15.13 | |

** $p<.01$

위의 <표 8>에 제시된 바와 같이 교과관이 높은 상위집단($M=88.23, SD=12.01$)이 낮은 하위집단($M=93.01, SD=15.13$)에 비해 직무스트레스를 낮게 지각하며, 이러한 차이는 1% 유의도 수준에서 유의미한 것으로 나타났다($t=3.306, p<.01$). 즉 교과관이 높은 집단이 교과관이 낮은 집단보다 직무스트레스를 덜 느끼는 것으로 볼 수 있다.

<표 9> 교직원 수준에 따른 교사의 직무스트레스의 차이검증

| 교직원 수준(n) | M | SD | t |
|-----------|-------|-------|---------|
| 상위집단(229) | 88.63 | 12.44 | 2.632** |
| 하위집단(130) | 92.48 | 14.80 | |

** $p<.01$

위의 <표 9>에 제시된 바와 같이 교직관이 높은 상위집단($M=88.63, SD=12.44$)이 낮은 하위집단($M=92.48, SD=14.80$)에 비해 직무스트레스를

낮게 지각하며, 이러한 차이는 1% 유의도 수준에서 유의미한 것으로 나타났다($t=2.632$, $p<.01$). 즉 교직관이 높은 집단이 교직관이 낮은 집단보다 직무스트레스를 덜 느끼는 것으로 볼 수 있다.

이상의 결과를 종합해보면, 교사의 교육신념에 따라 직무스트레스 인식에서 차이가 나는 것을 알 수 있다. 즉 교육신념이 높은 집단이 낮은 집단에 비하여 직무스트레스를 적게 느끼는 것을 알 수 있다.

2. 학교조직풍토와 직무스트레스

연구문제 2의 학교의 조직풍토에 따라 직무스트레스에 차이가 있는지를 알아보기 위하여 조직풍토 하위요인별 평균 기준 상위·하위 집단간 교사 직무스트레스의 차이를 알아보기 위한 독립표본 t-검증을 실시한 결과는 다음과 같다.

1) 교사집단의 풍토

먼저, 교사집단의 풍토에서 친교적 풍토, 헌신적 풍토, 방관적 풍토별로 상하집단간 교사직무스트레스에 차이가 있는지 검증한 결과는 다음 <표 10>, <표 11>, <표 12>와 같다.

<표 10> 친교적 풍토 수준에 따른 교사의 직무스트레스의 차이검증

| 친교적 풍토 수준(n) | M | SD | t |
|--------------|-------|-------|---------|
| 상위집단(186) | 88.12 | 13.90 | 2.847** |
| 하위집단(172) | 92.13 | 12.69 | |

** $p<.01$

<표 10>에서와 같이, 친교적 풍토가 높은 집단(M=88.12, SD=13.90)이 낮은 집단(M=92.13, SD=12.69)보다 직무스트레스를 낮게 지각하며, 이러한 차이는 통계적으로도 1% 유의도 수준에서 유의미한 것으로 나타났다(t=2.847, p<.01). 즉 교사들간에 친교적 풍토가 높은 집단이 친교적 풍토가 낮은 집단보다 직무스트레스를 덜 느끼는 것으로 볼 수 있다.

<표 11> 헌신적 풍토 수준에 따른 교사의 직무스트레스의 차이검증

| 헌신적 풍토 수준(n) | M | SD | t |
|--------------|-------|-------|---------|
| 상위집단(153) | 87.55 | 12.61 | 3.040** |
| 하위집단(206) | 91.86 | 13.79 | |

** p<.01

<표 11>에서와 같이, 헌신적 풍토가 높은 집단(M=87.55, SD=12.61)이 낮은 집단(M=91.86, SD=13.79)보다 직무스트레스를 낮게 지각하며, 이러한 차이는 1% 유의도 수준에서 유의미한 것으로 나타났다(t=3.040, p<.01). 즉 교사들간에 헌신적 풍토가 높은 집단이 헌신적 풍토가 낮은 집단보다 직무스트레스를 덜 느끼는 것으로 볼 수 있다.

<표 12> 방관적 풍토 수준에 따른 교사의 직무스트레스의 차이검증

| 방관적 풍토 수준(n) | M | SD | t |
|--------------|-------|-------|-----------|
| 상위집단(162) | 93.52 | 11.01 | -4.552*** |
| 하위집단(196) | 87.19 | 14.60 | |

*** p<.001

위의 <표 12>에 제시된 바와 같이, 방관적 풍토가 높은 집단(M=93.52, SD=11.01)이 낮은 집단(M=87.19, SD=14.60)보다 직무스트레스를 높게 지각하며, 이러한 차이는 0.1% 유의도 수준에서 유의미한 것으로 나타났다($t=-4.552, p<.001$). 즉 교사들간에 방관적 풍토가 높은 집단이 방관적 풍토가 낮은 집단보다 직무스트레스를 더 느끼는 것으로 볼 수 있다.

2) 교장의 풍토

다음으로, 학교조직풍토에서 교장의 인간지향적 풍토, 목표지향적 풍토, 관료지향적 풍토 인식에 대한 상위 하위집단간 교사들의 직무스트레스에 차이가 있는지 검증한 결과는 다음 <표 13>, <표 14>, <표 15>와 같다.

<표 13> 인간지향적 풍토 수준에 따른 교사의 직무스트레스의 차이검증

| 인간지향적 풍토 수준(n) | M | SD | t |
|----------------|-------|-------|-------|
| 상위집단(171) | 88.55 | 14.77 | 1.894 |
| 하위집단(185) | 91.24 | 11.94 | |

<표 13>에서 제시된 바에 따르면, 교장의 인간지향적 풍토가 높다고 지각한 집단(M=88.55, SD=14.77)이 낮다고 지각한 집단(M=91.24, SD=11.94)보다 직무스트레스를 상대적으로 낮게 지각하지만, 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다($t=1.894, p>.05$). 즉 교장의 인간지향적 풍토가 높은 집단과 낮은 집단 사이의 직무스트레스에 차이가 없는 것으로 볼 수 있다.

<표 14> 목표지향적 풍토 수준에 따른 교사의 직무스트레스의 차이검증

| 목표지향적 풍토 수준(n) | M | SD | t |
|----------------|-------|-------|-------|
| 상위집단(191) | 89.29 | 14.27 | 1.099 |
| 하위집단(168) | 90.86 | 12.44 | |

<표 14>에서 제시된 바에 따르면, 교장의 목표지향적 풍토 수준이 높은 상위집단(M=89.29, SD=14.27)이 낮은 하위집단(M=90.86, SD=12.44)보다 직무스트레스를 상대적으로 낮게 지각하지만, 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다(t=1.099, p>.05). 즉 교장의 목표지향적 풍토가 높은 집단과 낮은 집단 사이의 직무스트레스에 차이가 없는 것으로 볼 수 있다.

<표 15> 관료지향적 풍토 수준에 따른 교사의 직무스트레스의 차이검증

| 관료지향적 풍토 수준(n) | M | SD | t |
|----------------|-------|-------|-----------|
| 상위집단(164) | 93.24 | 13.82 | -4.256*** |
| 하위집단(195) | 87.32 | 13.82 | |

*** p<.001

<표 15>에서 제시된 바에 따르면, 교장의 관료지향적 풍토 수준이 높은 상위집단(M=93.24, SD=13.82)이 낮은 하위집단(M=87.32, SD=13.82)보다 직무스트레스를 높게 지각하며, 이러한 차이는 0.1% 유의도 수준에서 유의미한 것으로 나타났다(t=-4.256, p<.001). 즉 교장의 관료지향적 풍토가 높은 집단이 관료지향적 풍토가 낮은 집단보다 직무스트레스를 더 느끼는 것으로 볼 수 있다.

이상의 결과를 종합해 보면, 학교조직풍토와 교사의 직무스트레스는 관계가 있는 것으로 나타났다. 즉, 교사집단의 풍토에서는 친교적 풍토가 높은 집단과 헌신적 풍토가 높은 집단, 방관적 풍토가 낮은 집단이 직무스트레스를 덜 받는 것으로 나타났고, 교장의 풍토에서는 인간지향적 풍토와 목표지향적 풍토의 상·하위 집단간에는 지각하는 직무스트레스에 차이가 없는 반면, 관료지향적 풍토 인식에서는 관료지향적 풍토가 높은 집단이 직무스트레스를 더 느끼는 것으로 나타났다.

3. 교육신념 및 학교조직풍토와 교사의 직무스트레스

연구문제 3의 교육신념과 학교의 조직풍토가 교사의 직무스트레스에 미치는 상대적 영향력을 알아보기 위하여, 먼저 설명변수인 교육신념과 학교조직풍토의 하위변인들간의 Pearson 적률상관계수를 산출함으로써 설명변수간에 상관성이 있는지 다중공선성을 점검하였고, 다음으로 교육신념의 하위변인과 학교조직풍토의 하위변인이 교사의 직무스트레스에 대해 갖는 상대적 설명력을 검증하기 위하여 단계적 투입방식으로 중다회귀분석을 실시한 결과는 다음 <표 16>, <표 17>과 같다.

<표 16> 교사의 교육신념과 학교조직풍토의 하위변인간의 상관관계(N=367)

| | 친교적 풍토 | 헌신적 풍토 | 방관적 풍토 | 인간 지향적 풍토 | 목표지 향적 풍토 | 관료지 향적 풍토 | 교수- 학습관 | 학습자 관 | 교과 관 |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------------|-----------------|-----------------|------------|----------|---------|
| 헌신적 풍토 | .40*** | | | | | | | | |
| 방관적 풍토 | -.03 | -.17** | | | | | | | |
| 인간지 향적 풍토 | .09 | .21*** | .06 | | | | | | |
| 목표지 향적 풍토 | .19*** | .27*** | -.03 | .45*** | | | | | |
| 관료지 향적 풍토 | .04 | -.01 | .24*** | -.43*** | -.01 | | | | |
| 교수- 학습관 | -.01 | .05 | -.20*** | -.06 | .10 | -.05 | | | |
| 학습자 관 | .03 | .04 | -.08 | -.05 | .16** | .03 | .73*** | | |
| 교과관 | .04 | -.00 | -.18** | -.05 | .10 | -.05 | .76*** | .73*** | |
| 교직원 | -.01 | -.00 | -.15** | -.06 | .09 | .00 | .73*** | .70*** | .71*** |

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

<표 16>에 의하면, 교사의 교육신념과 학교조직풍토의 하위변인간의 상관관계는 $-.20 < r < .76$ 사이로 1%와 0.1% 수준에서 일부 유의미한 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 한편 다중공선성 점검의 기준인 .80 이상인 상관관계는 나타나지 않아 하위 변인들이 설명변수로 투입될 때 직무스트레스라는 종속변수에 같은 영향을 주는 것이 아니므로 중다회귀분석의 실시가 가능하다.

<표 17> 직무스트레스에 대한 교육신념과 학교풍토 하위변인의 중다회귀분석

| 모형 | 설명변수 | B | Beta | R | F | R ² | R ² 변화량 |
|----|-------------|------|------|-----|----------|----------------|-----------------------|
| 1 | 교수-학습관 | -.66 | -.31 | .31 | 37.80*** | .097 | |
| 2 | 교수-학습관 | -.57 | -.27 | .37 | 28.26*** | .139 | .042 |
| | 방관적 풍토 | .75 | .21 | | | | |
| 3 | 교수-학습관 | -.60 | -.28 | .42 | 25.62*** | .180 | .041 |
| | 방관적 풍토 | .79 | .22 | | | | |
| | 인간지향적 풍토 | -.64 | -.20 | | | | |
| 4 | 교수-학습관 | -.60 | -.28 | .45 | 22.08*** | .202 | .022 |
| | 방관적 풍토 | .77 | .21 | | | | |
| | 인간지향적 풍토 | -.59 | -.19 | | | | |
| | 친교적 풍토 | -.74 | -.15 | | | | |

*** $p < .001$

교사의 교육신념과 학교조직풍토의 하위변인들을 설명변수로 두고 교사의 직무스트레스를 종속변수로 하여 중다회귀분석을 실시한 결과인 <표 17>에 의하면, 교사의 직무스트레스에 대해 교사의 교수-학습관이 9.7%를 설명하고, 교수-학습관과 방관적 풍토가 같이 투입되면 4.2% 증가한 13.9%를 설명하며, 교수-학습관, 방관적 풍토, 인간지향적 풍토가 같이 투입되면 다시 4.1% 증가한 18.0%를 설명하는 것으로 나타났다. 교사의 교수-학습관, 학교조직풍토의 방관적 풍토, 인간지향적 풍토, 그리고 친교적 풍토가 같이 투입되면 2.2% 증가하여 전체의 20.2% 변인을 설명하는 것으로 나타났다.

V. 논의 및 결론

1. 요약 및 논의

이 연구의 목적은 교사의 직무스트레스는 초·중·고등학교 교사가 가진 교육신념에 따라 차이가 나타나는가, 또한 교사의 직무스트레스는 학교조직풍토에 대한 교사의 인식에 따라 차이가 나타나는가, 또한 교사의 직무스트레스에 있어서 교육신념과 학교조직풍토의 상대적 영향력은 어떠한가에 대한 상관관계를 고찰하려는 것이다. 이것은 교사가 가진 교육신념의 효과성을 검증하고 학교조직풍토의 변화가능성을 탐색하여 교사의 직무스트레스를 완화하려는 목적의 기초적 작업이 될 것이다.

교사가 개인적으로는 교육신념을 확고하게 갖추고 동료교사와 더불어 개방적인 학교조직풍토에서 교육활동을 한다면 교육개혁의 주체인 교사의 전문성 발달이 될 수 있으며, 교사가 학습자에 대한 이해와 교과에 대한 지식을 갖추어 교수-학습활동을 안정감과 신뢰 속에서 전개한다면 교사의 직무스트레스를 조절하거나 완화시킬 수 있는 방안이 될 수 있을 것이다.

이러한 연구목적에 위하여 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

첫째, 교사의 교육신념에 따라 직무스트레스에 차이가 있는가?

둘째, 학교조직풍토에 대한 교사의 인식에 따라 직무스트레스에 차이가 있는가?

셋째, 교사의 교육신념과 학교조직풍토에 대한 인식이 교사의 직무스트레스에 대하여 미치는 상대적 영향력은 어떠한가?

연구 목적을 달성하기 위하여 문헌연구와 조사연구를 병행하였으니 연구

의 대상은 사회인구학적 변인을 고려하여 표집한 부산시내 초·중등 학교에 근무하는 22개 학교의 교사 367명이다.

연구의 측정도구로는 3가지 유형의 설문지를 사용하였다.

교사신념 측정도구(Beliefs Test Inventory)는 Peters(1985)가 기초하고 안미리와 조인진(2004)이 수정한 도구로, 교사의 교수-학습관, 학습자관, 교과관, 교직원관의 4개 하위영역 30개 문항의 Cronbach's α 는 .95로 신뢰도가 높게 나타났으며, 학교조직풍토 설문지-한국형(OCDQ-KOR)은 Halpin과 Croft(1963), Hoy와 Clover(1986)의 척도를 기초하여 노종희(1990)가 수정한 도구를 사용하였는데, 교사집단의 친교적, 헌신적, 방관적 풍토와 교장의 인간지향적, 목표지향적, 관료지향적 행동의 6개 하위영역 30개 문항으로 신뢰도 계수인 Cronbach's α 는 .77에서 .92까지 양호하게 나타났으며, 교사의 직무스트레스 질문지는 김정휘(1993)가 개발하고 김종섭(2002)이 수정한 도구를 사용하여 관료적 운영, 권위상실, 불화와 갈등, 낮은 대우, 업무과다, 학급관리, 학생지도에 관한 7개 하위영역 30문항으로 Cronbach's α 는 .87로 신뢰도가 양호하다고 할 수 있다.

본 연구의 통계처리는 SPSS 12.0 프로그램을 이용하여 분석하였다.

첫째, 교사의 교육신념에 따른 교사의 직무스트레스 차이에 대한 분석은 교육신념 전체 및 각 하위 영역별로 상·하위 집단의 직무스트레스에 대한 차이의 유의성을 독립표본 t-검증하며 둘째, 학교의 조직풍토 인식에 따른 교사의 직무스트레스 차이에 대한 분석은 학교조직풍토의 각 하위영역별로 상·하위 집단의 직무스트레스에 대한 차이의 유의성을 독립표본 t-검증하며, 셋째, 교사의 직무스트레스에 대한 교육신념과 학교조직풍토 인식이 미치는 상대적 영향력 분석은 독립변인의 각 하위변인들간 Pearson 적률상관계수를 산출하여 다중공선성을 검증한 후, 교육신념과 학교조직풍토를 투입변수로, 직무스트레스를 종속변수로 설정하여 단계투입방식의 중다회

귀분석(Stepwisely multiple regression)을 실시하였다.

이상의 연구 수행을 통해 밝혀진 주요 결과를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 교사의 교육신념에 따른 직무스트레스 차이를 검증한 결과, 교육신념과 직무스트레스 인식은 유의미한 차이가 나타났다($p < .01$). 즉, 교육신념이 높은 집단이 직무스트레스를 적게 느끼는 것으로 나타났다. 이러한 차이는 교수-학습관($p < .001$), 학습자관($p < .01$), 교과관($p < .01$), 교직원관($p < .01$)의 모든 하위영역에 있어서 직무스트레스에 유의미한 차이가 나타났다.

이러한 결과는 교육신념과 직무스트레스의 관계에 대한 연구가 없으므로, 교사의 교수효능감이 높을수록 직무스트레스가 낮게 인식되어진 연구(이지영, 2004; 임진형, 2000), 교사의 자아존중감이 높을수록 직무스트레스가 낮게 나타난 연구(김은화, 2004), 유아교사의 교육신념과 교육실제에 있어서 역할수행이 다르게 나타난 연구(강숙현, 2000; 금미정, 2002; 김수영, 1992; 전인옥, 1998) 등에 기초하여 논의한다면, 교사의 교육신념은 교수효능감과 자아존중감과 같이 직무스트레스에 차이를 가져오는 내적 변인으로 지적할 수 있다.

둘째, 학교조직풍토에 따른 직무스트레스의 차이를 검증한 결과, 교사집단의 풍토는 친교적 풍토 집단($p < .01$)과 헌신적 풍토 집단($p < .01$), 방관적 풍토 집단($p < .001$)이 직무스트레스 인식에서 유의미한 차이가 나타났으며, 교장의 인간지향적 풍토와 목표지향적 풍토는 직무스트레스에 차이가 없는 것으로 나타난 반면, 관료지향적 풍토 집단은 직무스트레스 인식에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다($p < .001$).

이러한 결과는 학교조직풍토와 교사의 직무스트레스와의 상관관계의 분석결과를 밝힌 연구와 논의하여 볼 때, 교사의 방관적 행동과 교장의 관료지향적 행동이 높을수록 교사의 직무스트레스가 높은 것으로 나타난 연구(김중섭, 2002; 김혜란, 2006; 신완진, 2003; 이혜영, 2004; 정동기, 2004), 특

히 학교장의 변혁적 지도성은 교사존중과 비전 제시, 전문성 제고, 학교풍토 조성과 관련되어 학교장의 역할이 교육현장의 변화에서 중요하다는 연구결과(권순교, 2006; 김재선, 1998)와 유사하므로 학교조직풍토가 개방적이고 긍정적일수록 교사의 직무스트레스 정도가 낮다는 것을 보여준다.

따라서 교사와 교장이 서로에게 깊은 관심을 기울여 개방적 학교조직풍토 조성에 노력한다면 직무스트레스를 완화할 수 있음을 보여준다.

셋째, 교사의 직무스트레스에 대한 교육신념과 학교조직풍토의 상대적 설명력을 검증한 결과, 교사의 교육신념과 학교조직풍토의 하위변인간의 상관은 $-0.20 < r < 0.76$ 사이로 1%와 0.1% 수준에서 일부 유의미한 상관이 있는 것으로 나타났다. 중다회귀분석 실시 결과, 교사의 직무스트레스에 영향을 끼치는 하위변인 중에서 교사의 교수-학습관이 9.7%, 학교조직의 방관적 풍토가 4.2%, 인간지향적 풍토가 4.1%, 친교적 풍토가 2.2%의 상대적 영향력이 있으며 4개 하위요인이 전체 직무스트레스에서 20.2%의 설명력을 가진 것으로 나타났다.

이러한 결과는 교육신념과 학교조직풍토, 직무스트레스간의 상관관계에 관한 선행연구가 없으므로 논의할 수는 없지만, 교사의 교수-학습관과 교사의 방관적, 친교적 풍토, 교장의 인간지향적 행동의 4개 요인이 교사의 직무스트레스에서 각각 의미있는 변인이라고 해석할 수 있다.

2. 결론 및 제언

본 연구에서 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 교사의 교사신념에 따른 직무스트레스의 차이에 대한 분석 결과는 교육신념이 강한 교사일수록 직무스트레스를 적게 느끼는 것으로 나타났다. 이것은 동일한 업무를 부여받았을지라도 교육신념이 강한 교사일수록

직무스트레스를 적게 느껴 성공적인 교직 적응이 가능하다는 점을 보인다.

따라서 교수-학습에서의 행동적 특성, 학습자에 대한 이해와 배려, 교과에 대한 이해와 학습의 심화, 교직에 대한 사명감, 수업에서 학습자에게 베푸는 마음 등에 대한 교육신념을 높일 수 있는 전문직 교사의 능력개발 프로그램이 제공된다면 직무스트레스에 대처하는 방안이 될 수 있을 것이다.

둘째, 학교조직풍토 인식에 따른 교사의 직무스트레스의 차이에 대한 분석 결과는 교사의 친교적 풍토, 헌신적 풍토가 클수록 직무스트레스를 적게 느끼고, 교사의 방관적 풍토와 교장의 관료지향적 풍토가 클수록 직무스트레스를 높게 지각하는 것으로 나타났다.

따라서 교사집단이 우호적인 인간관계, 소속학교에 대한 긍지, 동료교사의 능력 존중, 공동목표 의식을 갖추고, 학교장은 독단과 권위주의를 내세우지 않고 인화를 중시하는 학교경영을 하여 민주적인 의사결정에 의해 업무가 추진되는 개방적인 학교풍토를 조성하여 교사의 직무스트레스를 완화할 수 있음을 시사한다.

셋째, 직무스트레스를 예측하는 설명력은 교사의 교수-학습관에 대한 교육신념이 가장 높고, 다음으로 방관적 풍토, 인간지향적 풍토, 친교적 풍토의 순서로 높았다. 따라서 교사의 교육신념과 학교조직풍토는 교사의 직무스트레스에 대해 각각 유의한 설명력을 가지는 것으로 나타났다. 즉, 교사의 교육신념이 높을수록 그리고 학교조직풍토가 방관적이지 않고 친교적이고 인간지향적일수록 직무스트레스는 적게 나타날 것으로 예측된다.

결론적으로, 교사의 직무스트레스는 교육신념 및 학교조직풍토와 관계가 있는 것으로 나타나, 교사의 직무스트레스를 완화하기 위해서는 교사의 교육신념을 증진시키고 학교조직풍토를 개방적으로 조성하는 것이 필요함을 시사한다.

본 연구 결과를 토대로 하여 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 초·중등 교사의 교육신념, 학교조직풍토와 직무스트레스간의 관계를 알아보기 위해 질문지를 통한 사회조사 방법을 사용하였으나, 초·중등 교사의 실제 수행에 있어서 교육신념, 학교조직풍토, 직무스트레스를 보다 정확하게 파악하기 위해서 질적인 면접, 관찰, 사례 연구 등의 방법을 병행한 심층적인 연구가 필요하다.

둘째, 직무스트레스에 영향을 미칠 수 있는 교사의 내적 변인으로 자아존중감, 통제신념, 교수효능감 및 사회적 문제 해결에 대하여 고려하면서, 또한 환경적 변인으로 학교조직풍토와 사회적 지지 등의 중재자를 고려한 연구, 즉 개인과 환경의 상호작용을 통하여 발생하는 상호작용론적 관점에서 직무스트레스에 대한 차이를 밝히는 연구가 필요하다.

셋째, 많은 교사가 경험하는 직무스트레스는 무시할 수 없는 교육계의 현실이므로 교육정책에 있어서 직무스트레스에 대한 진단과 예방, 완화 방안을 구체적으로 제시하여 교사가 필요할 때 쉽게 접근할 수 있도록 하며 항상 심리적으로 안정된 상황에서 교육에 임할 수 있도록 하는 배려가 필요하다.

참고문헌

- 강성철(2004). 초등학교 교사의 직무스트레스 수준과 대처방법. 공주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 강숙현(2000). <발달에 적합한 실제>에 대한 유아교사의 신념과 교육실제의 질적 수준과의 관계. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 권순교(2006). 초등학교 학교장의 변혁적 지도성 측정 도구의 타당화. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 금미정(2002). 유아교사의 교육신념 및 역할수행에 따른 유아발달수준의 차이에 관한 연구. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 김경아(2000). 초등학교 교사의 직무스트레스에 관한 연구. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김남희(1992). 유치원의 조직풍토와 교사의 직무스트레스에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 김미란(2005). 중등학교의 조직풍토와 교사의 직무만족의 관계. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김선혜(1998). 일반적 자기효능감이 정신건강에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김수영(1992). 유치원 교사의 교육신념과 교수행위에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김순남(2002). 유치원 교사의 교사효능감에 따른 역할 수행에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 김옥분(1998). 초등학교 교사의 학교 스트레스 분석연구. 아주대학교 대학원 석사학위논문.
- 김은화(2004). 유치원 교사의 직무스트레스와 사회적 지지 및 자아존중감간의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 김재선(1998). **교사들이 지각하는 학교장의 의사결정 유형과 교사 직무스트레스와의 관계**. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김정희(1991). **교사의 직무스트레스와 정신 신체적 증상 또는 탈진과의 관계**. 중앙대학교 교육대학원 박사학위논문.
- _____(1993). **교사의 직무스트레스의 분석적 연구 2. 춘천교육대학논문집 33**. 3-61.
- 김정희, 고희화(1994). **교사의 직무스트레스 연구**. 서울: 배영사.
- 김중섭(2002). **초등학교 교사의 직무성향과 직무스트레스에 대한 분석연구**. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김중철(1987). **교육행정의 이론과 실제**. 서울: 교육과학사.
- 김창걸(1994). **교육행정학원론**. 서울: 형설출판사.
- 김혜란(2006). **교사의 직무스트레스 관련변인 분석**. 부경대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 남미경(2001). **발달에 적합한 실체에 대한 유치원 원장의 교육신념과 교사의 교육신념과 교수실제**. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 노길영(2000). **경력 유치원 교사를 통해 본 교사발달의 제 요인 및 유형**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 노종희(1990). **학교조직풍토의 개념화 및 측정에 관한 연구**. **교육학연구 28(2)**. 67-80.
- _____(2001). **교원직무만족의 개념화 및 측정에 관한 연구**. **교육행정학연구 19(3)**. 163-176.
- 류순이(2001). **초등학교 교사의 성취동기와 직무스트레스와의 관계**. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 맹미경(2003). **초등학교 교사의 직무수행과 스트레스와의 관계**. 인천교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 박노철(2002). 교사의 귀인성향과 직무스트레스간의 관계. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 박석출(2002). 초·중등학교 교사들의 직무스트레스와 대처방식. 창원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박영희(1998). 소규모 초등학교 교사의 직무스트레스에 관한 연구. 원광대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박정서(1997). 초등교사의 직무스트레스와 우울에 미치는 사회적 지원의 효과. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 박주영(2001). 초등학교의 조직풍토가 교사의 역할갈등에 미치는 영향. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 배인선(1999). 초등학교 조직풍토와 교사의 소진관계. 전주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송순조(2000). 초등학교 교사의 인간관계 및 사기가 직무스트레스에 미치는 영향. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신완진(2003). 학교 조직의 개방성과 교사의 직무스트레스와의 관계. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신인식(2001). 학교조직풍토와 교사의 직무만족과의 관계 연구. 공주대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 안미리·조인진(2004). 교사 신념 측정도구 개발 및 타당성 분석. **한국교육 31(4)**. 3-25.
- 양병환(1999). 스트레스 연구. 서울: 하나의학사.
- 유동욱(1996). 학교조직풍토와 학교조직 효과성과의 관계. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이성준(2005). 학교조직풍토와 초등교사 직무스트레스와의 관계. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 이종목(1989). **직무스트레스의 원인, 결과 및 대책**. 서울: 성원사.
- 이지영(2004). **유치원 교사의 성격유형과 직무스트레스와의 관계**. 명지대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이혜영(2004). **학교조직풍토와 교사의 직무스트레스와의 관계**. 공주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임아란(2003). **유치원 교사의 교육신념이 역할수행에 미치는 영향**. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임진형(2000). **유치원 초임교사의 사회적 지지, 자기효능감과 직무스트레스간의 관계**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 전인옥(1998). **유아교사의 교육신념과 교수효능감이 언어적·비언어적 교수행동에 미치는 영향**. 한국방송대학교 논문집 26집.
- 정동기(2004). **학교조직풍토와 교사의 직무스트레스와의 관계**. 목포대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정정숙(2002). **초등학교 조직풍토의 개방성 수준과 교사의 직무만족도와 의 관계 연구**. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정지연(2004). **초등학교 아동의 스트레스 유형 및 대처방안 탐색**. 전주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정태범(1995). **학교학급경영론**. 서울: 도서출판 하우.
- 최동선(1996). **초등교사가 지각한 학교조직건강과 교사효능감과 의 관계**. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- Banddura(1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Blau, G. (1981). An Empirical Investigation of job Stress, Social, Support, Service Length, and job Strain. *Organizational Behavior and Human Performance*. Vol. 27(2). 279-302.

- Brooks, (1993). Teacher/Student Dyadic Interaction with Emotionally Disturbed Youth. *Research quarterly for exercise and sport*. Vol. 64(3). 80-115.
- Cahn, S. M.(1970). *The philosophical foundations of education*. New York: Harper and Row Pub.
- Elbaz, F.(1981). The teachers' practical knowledge. *Curriculum Inquiry, 11*. 43-71.
- Halpin, A. W., & Croft, Don B.(1963). *The organizational climate of school*. Washing. DC: Office of Education.
- Hatch, J. A. & Freeman, E. B.(1988). Kindergarten Philosophies and Practices: Perspectives of teachers, principals and supervisors. *Early Childhood Research Quarterly 3(2)*. 151-166.
- Hoy, W. K. & Clover, S. I. R.(1986). Elementary School Climate. A Revision of OCDQ. *Educational Administration Quarterly 22*. 93-110.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G(2001). *Educational administration Theory: Research, and practice. 6th*. New york: Random House.
- D'Arienzo. R. V(1982). The Factorial Validity of Teacher Occupational Stress Factor Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement 42*.
- Peters, D. L., Neisworth, J. T. & Yawkey, T .D.(1985). *Early childhood education: From Theory to Practice*. Brooks & Cole Publishing Company.
- Selye, H.(1976). Stress, *The Stress of Life*. New York: McGrew-Hill.

<부 록>

<부록1> 교사의 교육신념 측정 설문지

<부록2> 학교조직풍토 측정 설문지

<부록3> 직무스트레스 측정 설문지



<부록1> 교사의 교육신념 측정 설문지
선생님의 생각과 가장 가까운 것 하나만을 선택하여 “√”표 하십시오.

| 번호 | 문 항 | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| | 나는 …… 1(전혀 그렇지 않다), 2(거의 그렇지 않다), 3(보통이다), 4(대체로 그렇다), 5(매우 그렇다) | | | | | |
| 1 | 교사는 교수-학습 능력 향상을 위해 교사들 간 많은 정보를 공유해야 한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | 어떤 형태로든 형성평가를 실시해야 한다(예: 수행평가, 과제검사, 수업형태 관찰) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | 체계적인 계획 하에 수업을 진행한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | 수업은 교사와 학생의 지속적인 상호작용을 통해 완성된다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | 모든 학생의 수업 참여를 독려할 수 있는 다양한 방법을 사용해야 한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | 수업에 부정적 영향을 주는 학생에 대한 적절한 통제를 행해야 한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | 평가에 대한 feedback으로 다음 교수-학습을 계획해야 한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | 자신이 담당하는 교과와 특성에 적합한 다양한 교수방법을 활용해야 한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | 교과내용을 실생활과 연결된 내용으로 구성해서 수업을 진행해야 한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | 수업 중간에 이미 배운 부분이라 할지라도 중요한 부분을 지속적으로 강조한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | 학생개개인의 능력 수준을 고려한 질문을 해야 한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | 교수-학습의 과정에서 많은 학생에게 자주 긍정적인 보상(강화)을 실시한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | 학생의 동기유발을 가능하게 하는 다양한 전략을 구사해야 한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | 학생의 능동적 학습은 교사에 의해 완성되어진다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | 교사는 학생의 능력을 긍정적으로 개발시키는 데 기여할 수 있다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | 교사의 학생에 대한 긍정적 평가는 학생의 태도를 변화시킬 수 있다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | 교사는 학생 관련 개인적 사항(예: 부모의 능력, 생활형태 등)을 파악하여야 한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | 교사는 학생 개인의 심리상태를 파악함으로써 신뢰를 쌓아야 한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | 교사는 학생의 관심사를 항상 존중해야 한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | 학생의 이해수준이나 요구를 고려한 수업은 교사의 노력으로 가능하다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | 교사는 학생들과의 인간적인 관계 형성을 중시해야 한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | 학생들은 교사의 기대수준에 따라 보다 나은 성취를 할 수 있다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | 한 학급 내에서 학생의 능력 차를 고려한 수업이 행해져야 한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | 교과교육과정의 연계를 고려하면서 수업해야 한다(교과의 계열성과 연속성) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | 학생의 사고를 확장시킬 수 있는 형태의 수업을 진행해야 한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | 교과서 이외의 다양한 문제해결방법을 제시해야 한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | 학생들이 가지고 있는 교과 관련 오류를 수정할 수 있어야 한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | 교과서에 없는 내용이라도 학생들에게 다양한 경험을 제공하는 자료를 제시해야 한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | 교과서의 모든 내용을 설명하기보다는 중요한 사항을 위주로 교사가 내용을 재구성하여 수업을 이끌어야 한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | 교사는 자신만의 교수-학습 know-how를 가지고 있어야 한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

<부록2>

학교조직풍토 측정 설문지

선생님의 생각과 가장 가까운 것 하나만을 선택하여 “√”표 하십시오.

| 번호 | 문항 | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| | 우리학교는 ... 1(전혀 그렇지 않다), 2(거의 그렇지 않다), 3(보통이다), 4(대체로 그렇다), 5(매우 그렇다) | | | | | |
| 1 | 교사들은 동료교사들의 개인 사정에 밝다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | 교사들은 자신의 사생활에 관하여 동료들과 이야기한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | 교사들은 방과 후 서로 어울린다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | 교사들은 일과 중에 화기에 애해하다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | 교사들은 자신의 개인 문제로 동료들과 상의한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | 교사들은 자신의 수업방법 개선을 위해서 노력한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | 교사들은 교내 연수활동에 적극적으로 참여한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | 교사들은 교육관계 잡지나 서적을 즐겨본다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | 교사들은 새로운 교육 동향에 관해 서로 정보를 교환한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | 교사들은 학교를 새롭게 하려는 의욕이 높다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | 교사들은 사소한 일로 서로 다툰다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | 교사들은 동료 교사의 흠을 들추어 본다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | 교사들은 동료 의식이 희박하다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | 교사들은 이기적인 편이다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | 교사들은 파벌을 조성한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | 교장은 교사들과 동고동락한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | 교장은 격의 없이 대화에 응한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | 교장은 교사들 간의 상호 친목에 힘쓴다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | 교장은 다정다감하다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | 교장은 교사들의 고충을 이해한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | 교장은 교사들의 업무수행을 확인 점검한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | 교장은 경영방침을 분명하게 밝힌다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | 교장은 어떤 일을 시행하기에 앞서 치밀하게 계획을 세운다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | 교장은 계획된 일의 결과를 반드시 확인한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | 교장은 원리 원칙을 강조한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | 교장은 내실보다 겉치레를 중시한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | 교장은 모든 일이 자기 의도대로 행하여지기를 바란다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | 교장은 계획된 일을 자기 마음대로 변경시킨다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | 교장은 자기 방식대로 교사들이 따라오기를 강요한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | 교장은 혼자서 중요한 결정을 내린다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

<부록3>

직무스트레스 측정 설문지

선생님의 생각과 가장 가까운 것 하나만을 선택하여 “√”표 하십시오.

| 번호 | 문항 | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| | 우리학교는... 1(전혀 그렇지 않다), 2(거의 그렇지 않다), 3(보통이다), 4(대체로 그렇다), 5(매우 그렇다) | | | | | |
| 1 | 학생들이 배우고자 하는 동기가 결여되어 있다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | 상급자는 교사들이 책임지고 학생을 지도할 수 있도록 자율성과 권한을 보장해 주지 않는다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | 사회 경제적으로 낮은 대우를 받고 있다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | 학생들 간의 실력차이가 심하다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | 업무관계로 상급자와의 관계가 불편하다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | 승진 및 인사이동 규정이 불합리하다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | 학부모들이 학급 일에 지나치게 간섭한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | 공문서 작성 등의 잡무가 너무 많다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | 내가 지도하는 학생들 중에는 가정환경이 불우한 학생들이 많다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | 학부모들은 내가 자녀들을 제대로 지도하지 못한다고 생각한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | 동료교사들은 내가 수업이나 업무를 잘 처리하지 못한다고 생각한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | 주당 수업 시간이 너무 많다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | 학부모나 동료교사에게 수업을 공개하는 것이 부담스럽다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | 특정교사에 대한 상급자의 편애가 심하다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | 학생들의 시험 답안지나 숙제 관리를 위한 시간이 충분하지 않다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | 교무회의가 너무 일방적인 지시나 명령으로 진행된다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | 교재연구를 충분히 못하고 수업지도에 임하고 있다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | 학생들이 말을 듣지 않는다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | 학급간의 성적평가로 교사들 간의 경쟁이 심하다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | 상급자는 나의 권한 밖의 일을 지시한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | 장기 근속자에 대한 대우가 낮다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | 승진 기회가 너무 적다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | 학급의 학생 수가 너무 많다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | 학습용기자재와 컴퓨터의 소프트웨어 활용을 잘하지 못한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | 소수의 문제 학생 때문에 너무 많은 시간을 빼앗기고 있다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | 학생들의 진로 및 생활지도를 해야 한다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | 상급자의 획일적이고 일방적인 학교 운영 때문에 교직 수행에 자율권을 침해 받고 있다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | 동료교사들 간의 의견이 일치하지 않기 때문에 갈등이 많다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | 업무처리 과정에서 도움을 요청할 수도 받을 수도 없어 나 혼자서 처리할 수밖에 없다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | 우리 학교는 교사들이 학생지도에 전념할 수 있는 행정적인 지원이 부족하다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |