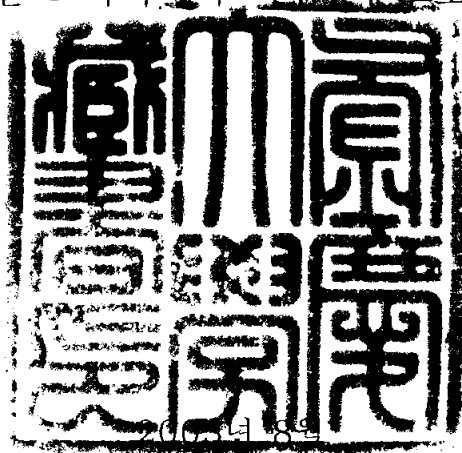


교육학석사 학위논문

교직사회화 단계에 따른 교직의식과
직무만족도의 관계

지도교수 원 효 헌

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함



부경대학교 교육대학원

교육행정전공

남 인 애

남인애의 교육학석사 학위논문을 인준함

2003년 6월 일

주 심 교육학박사 장 한 기



위 원 교육학박사 황 희 숙



위 원 교육학박사 원 효 헌



목 차

표 목차	ii
그림 목차	iii
ABSTRACT	iv
I. 서론	
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	3
3. 용어의 정의	3
4. 연구의 제한점	4
II. 이론적 배경	
1. 교직사회화	5
2. 교직의식	18
3. 직무만족도	24
4. 선행 연구 고찰	34
III. 연구 방법	
1. 연구 대상	41
2. 측정 도구	41
3. 분석 방법	43
IV. 결과 및 논의	
1. 교직의식	44
2. 직무만족도	52
3. 교직의식과 직무만족도의 상관관계	61
4. 논의	62
V. 요약 및 결론	
1. 요약	64
2. 결론	67
참 고 문 헌	70
부 록	

표 목차

<표 II-1> 교직사회화 관련 이론들의 주요 쟁점 비교	11
<표 II-2> 교직사회화 단계 모형들	12
<표 III-1> 연구대상의 배경변인별 분포	41
<표 III-2> 설문지 항목 구성내용과 항목 수	42
<표 IV-1> 전체교사의 교직의식 하위변인별 점수의 기술통계량	44
<표 IV-2> 교사의 성별에 따른 교직의식 하위변인별 점수의 차이 검증 결과	45
<표 IV-3> 교사의 학교설립별에 따른 교직의식 하위변인별 점수의 차이 검증 결과	45
<표 IV-4> 교사의 직위별에 따른 교직의식 하위변인별 점수의 차이 검증 결과	46
<표 IV-5> 교사의 교직사회화단계에 따른 교직의식 하위변인별 점수의 차이 검증 결과	47
<표 IV-6> 교사의 교직사회화단계에 따른 교직의식 전체 점수의 Scheffe 분석 결과	48
<표 IV-7> 성별과 교직사회화단계별에 따른 교직의식의 이원변량분석 결과	49
<표 IV-8> 설립별과 교직사회화단계별에 따른 교직의식의 이원변량분석 결과	50
<표 IV-9> 직위별과 교직사회화단계별에 따른 교직의식의 이원변량분석 결과	51
<표 IV-10> 전체교사의 직무만족도 하위변인별 점수의 기술통계량	52
<표 IV-11> 교사의 성별에 따른 직무만족도 하위변인별 점수의 차이 검증 결과	53
<표 IV-12> 교사의 학교설립별에 따른 직무만족도 하위변인별 점수의 차이 검증 결과	54
<표 IV-13> 교사의 직위별에 따른 직무만족도 하위변인별 점수의 차이 검증 결과	55
<표 IV-14> 교사의 교직사회화단계에 따른 직무만족도 하위변인별 점수의 차이 검증 결과	56
<표 IV-15> 교사의 교직사회화단계에 따른 직무만족도 전체 점수의 Scheffe 분석 결과	57
<표 IV-16> 성별과 교직사회화단계별에 따른 직무만족도의 이원변량분석결과	58
<표 IV-17> 직위별과 교직사회화단계별에 따른 직무만족도의 이원변량분석 결과	59
<표 IV-18> 설립별과 교직사회화단계별에 따른 교직의식의 이원변량분석결과	60
<표 IV-19> 교직의식의 하위영역과 직무만족도의 하위영역의 상관행렬	62

그림 목차

[그림 IV-1] 교직의식에 대한 성별×교직사회화단계별 상호 작용	49
[그림 IV-2] 교직의식에 대한 학교설립별×교직사회화단계별 상호 작용	50
[그림 IV-3] 교직의식에 대한 직위별×교직사회화단계별 상호 작용	51
[그림 IV-4] 직무만족도에 대한 성별×교직사회화단계별 상호 작용	59
[그림 IV-5] 직무만족도에 대한 학교설립별×교직사회화단계별 상호 작용	60
[그림 IV-6] 직무만족도에 대한 직위별×교직사회화단계별 상호 작용	61

The Relationship Between Teaching Profession Consciousness and Job Satisfaction
by Level of Teacher's Professional Socialization

In-Ae Nam

*Major in Educational Administration
Graduate School of Education
Pukyong National University*

Abstract

The purpose of this study is to help improvements of education and effective management of school organization by grasping interrelationship between middle school teachers' job satisfaction and their teaching profession consciousness in teaching based on the different levels of professional socialization.

To accomplish the purpose stated above, five questions were determined.

First, how different are the middle school teachers' teaching profession consciousness in teaching according to environmental variables?

Second, how different are the middle school teachers' teaching profession consciousness in teaching according to the different levels of professional socialization.

Third, how different are the middle school teachers' job satisfactions according to the environmental variables?

Fourth, how different are the middle school teachers' job satisfactions according to the levels of professional socialization.

Fifth, what is the interrelationship between middle school teachers' job satisfactions and teaching profession consciousness in teaching?

To answer these question, theoretical investigation from previous studies were taken into account, and the questionnaires were used for the inquiry. 500 questionnaires were given to teachers of 14 middle schools in Busan Metropolitan City, 470 questionnaires were withdrew. 457(91.4%) of them(unreliable ones were ignored) were treated as effectiveness examples. Contents of questionnaire, 25 questions about teaching profession consciousness, 30 questions about job satisfaction depends on theoretical background and investigation from previous studies were modified to 14 questions about teaching profession consciousness, 25 questions about job satisfaction by advance test. Cronbach α coefficient of question about teaching profession consciousness was 0.75, Cronbach α coefficient of question about job satisfaction was 0.79. Each questions were measured by five-step Likert Scale. Collected informations were processed by SPSS 8.0 for Windows, and existence's meaning of different points were verified by t

verification, F verification, two-way analysis of variance according to type of studies. If there were any different points' existences of meaning according to the results of F verification, used Scheffe verification to verified afterward. Calculated product moment correlation coefficient to investigate the interrelationship between teaching profession consciousness and job satisfaction.

Through the process above, the results of the analysis may be summarized as follows.

First, according to environmental variables itemized to sex, establishment of schools and positions, statistically there's no meaning of the difference among the middle school teachers' teaching profession consciousness. According to the levels of socialization in the profession, statistically there are meanings in the level $p < 0.05$. Generally, the teaching profession consciousness of middle school teachers show high level. Especially, there are much difference of teaching profession consciousness between the period of adaptation and maturity.

Second, according to environmental variables itemized to sex, establishment of schools and positions, statistically there's no meaning of the difference among the middle school teachers' job satisfaction depend on sex distinction. On the other side, statistically there are meanings of difference among the job satisfaction depend on establishment of schools, positions, the levels of socialization in the profession in level $p < 0.01$ each. Generally, job satisfaction of middle school teachers show low level, and the job satisfaction points of compensations, stress of duties, changes of educational environments are lower than the points of human relations, extension of profession, school administrations. Especially, there are much difference between the period of adaptation and growth, adaptation and maturity, growth and maturity, growth and mellowness.

Third, there are interrelationships between middle school teachers' teaching profession consciousness and job satisfactions. The incentives of choice of teaching profession are statistically related with human relationships, stress of duties, compensation, extension of profession except changes of educational environments, school administrations. The understandings of teaching profession are related with human relationships, stress of duties, changes of educational environments, extension of profession, compensation except school administrations. Senses of value about teaching are related with whole things, human relationships, stress of duties, changes of educational environments, compensation, extension of profession, school administrations. Considering that there are much relationships with the whole things, it hints possibility that teaching profession consciousness is high level, also job satisfaction can be high level, and job satisfaction is high level, also teaching profession consciousness also can be high level.

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

현대사회의 급속한 변화 속에서 교육의 중요성에 대한 사회의 인식이 날이 갈수록 증대되고 있음은 전 세계적으로 공통된 추세이며, 교육은 개인적 삶의 질의 향상은 물론 사회 복지의 증진에도 깊은 영향을 미치게 되었다. 결과적으로 현시대에 있어서 교육의 성패는 개인의 자기 성취와 복지사회 건설의 성공 여부는 물론 크게는 국가 발전과 민족의 생존, 나아가 인류의 미래를 좌우한다고 말해도 지나치지 않게 되었다.

교육의 성패를 좌우해온 요인에는 여러 가지가 있겠지만 어느 시대 어느 사회를 막론하고 이를 실질적으로 좌우해온 가장 큰 요인은 교사라 할 수 있겠다. 교육의 질적 개선을 꾀함에 있어 그 핵심적 역할은 교사가 담당하며, 아무리 이상적인 교육개혁이라 하더라도 교사가 앞장서지 않는 한 결코 성공을 기대할 수는 없는 것이다. 교육의 질은 교사의 질에 비례하거나 교사의 질을 능가할 수는 없다는 C. Brooks의 말은 교사 자질의 중요성을 단적으로 말해주고 있다. 교육의 주체로서의 교사는 가시적인 교육활동뿐만 아니라 잠재적 교육과정에 이르기까지 학생의 지적, 정서적, 도덕적, 사회적 성숙에 깊은 영향을 주는 중요한 위치에 놓여 있는 것이다. 더욱이 오늘날과 같은 교육의 위기 속에서 우리 사회가 요구하는 수많은 필요에 대응하기 위해서 교사의 역할과 책임의 중요성은 더욱 크다고 할 수 있다. 이러한 교사의 역할과 책임의 수행은 그의 능력이나 개성, 전문적 소양 등에 의해서 결정되는 것이 사실이나 그 중에서도 교사가 몸담고 있는 교직에 대한 의식과 지각, 즉 교직의식에 의해서도 달라질 수 있다. 교사 자신들이 교직에 대하여 어떠한 신념과 가치관을 가지고 있느냐에 따라 직무에 대한 애착, 관심, 열의와 직무만족의 정도가 다를 것이며, 교사가 문제 해결과 교육현장의 제반 환경에 얼마나 만족하고 자신의 자질 향상을 위하여 노력하느냐에 따라서 교육의

질이 달라질 것이다. 교사는 교직생활을 하는 동안 자신의 인생관뿐만 아니라 교직의식에 있어서도 많은 변화가 일어나며 교과지도, 생활지도, 학급경영 등의 실무 면에서도 많은 변화가 일어날 것이며, 이러한 변화에 대한 이해는 교육의 질을 높이고, 여러 가지 문제에 대한 바람직한 대안을 제시할 수 있는 밑바탕이 되는 것이다.

오랜 동안 교사들은 학교제도 속에서 기꺼이 순응되는 수동적인 존재로 간주되어 왔으며, 교직사회화란 학교의 관습, 전통, 문화를 그대로 학습하고 수용하는 것으로 이해되어 왔지만 사회가 급변하는 속에서 교사들의 교직사회화 과정에 따른 교직의식에도 많은 변화가 있을 것이다. 지식위주의 학원 교육, 대중 매체를 통하여 폭주하는 정보의 홍수로 말미암아 교직은 지식 제공의 원천으로서의 역할도 감소되었을 뿐만 아니라 최근 교사와 관련된 각종 사회 문제로 인해 교사의 위신은 우려할 정도로 떨어진 상태이다. 또한 ‘학습자 중심의 교육’ ‘정보화’ ‘세계화’ 등과 같이 시대적 요구를 담은 용어가 등장하면서 학교 구성원으로서의 교사의 역할은 더욱 중요해졌으나, 교사들로 하여금 지속적인 적응과 자기개발을 요구하는 이러한 용어들은 교사들에게 심리적인 부담으로 작용하고 있는 실정이다. 학습자의 성장속도와 환경의 빠른 변화에 비해 교사의 자기 개발, 전문성 신장의 속도는 따라가지 못하는 가운데 갈등이 야기되고, 이러한 갈등은 교사의 직무만족에 영향을 미치게 될 것이다. 교직의식은 교사가 학교 조직 내에서 학생을 가르치면서 갖게 되는 교육적 신념이며, 올바른 교직의식이야말로 학교 교육의 효율성을 높이는 관건이라고 할 수 있다. 또한 학교 교육의 성패를 좌우하는 주된 구성원인 교사가 그의 직무에 만족하고 갈등이 없는 상태에서 학생을 지도할 때 바람직한 교육이 이루어질 것이며, 보다 효과적인 결과를 예측할 수 있을 것이다. 따라서 교사의 갈등 정도와 강도가 급격히 증가하고 있는 현실점에서 교직에 종사하는 교사들이 교직사회화 단계에 따라 어떠한 교직의식을 가지고 있으며, 어느 정도 직무만족을 하면서 교육활동을 수행하고 있는가에 대한 자료를 알아보는 것은 앞으로의 학교 경영 및 연수

의 개선 방향을 제시하는데 중요한 지침을 제공해 줄 것이라고 사료된다.

이에 따라 본 연구는 중학교 교사의 교직사회화 단계에 따른 교직의식과 교직 수행과정에 따른 직무만족도를 알아보고, 이들 변인간의 상호관계를 파악해봄으로써 학교조직의 효율적인 운영 및 교육의 개선 방향에 도움을 주는 것을 목적으로 한다.

2. 연구 문제

연구의 목적을 달성하기 위하여 다음과 같이 연구 문제를 정하였다.

첫째, 중학교 교사들의 교직의식과 직무만족도는 배경변인에 따라 어떤 차이가 있는가?

둘째, 중학교 교사들의 교직의식과 직무만족도는 교직사회화 단계에 따라 어떤 차이가 있는가?

셋째, 중학교 교사들의 교직의식과 직무만족도와의 상관관계는 어떠한가?

3. 용어의 정의

가. 교직사회화 단계

교직사회화란 교사로 임용되어 교직 생활을 영위해 나가는 과정에서 교직 사회로의 적응 양상을 말하며, 교직 생활의 내용 영역을 구성하고 있는 교육관, 교사관, 교육과정관, 수업지도관, 학생관 등에서의 질적 성격의 변화 과정을 의미한다. 그리고 본 연구에서 교직사회화 단계란 교사가 교직 사회에 적응되어 가는 과정상의 단계로서 적응기, 성장기, 성숙기, 원숙기, 정리기의 5단계로 구분하여 적용한다.

나. 교직의식

교직의식이란 교원들이 학교, 교육, 학생, 직무, 근무 조건 등 교직 전반에 대하여 가지고 있는 의식 및 태도를 말하는데, 교직의식관련 하위

영역은 교직의 선택동기, 교직의 전문성에 대한 인식, 교사의 가치관으로 정하였다.

다. 직무만족도

직무만족도는 연구자에 따라 각각 다르게 정의하고 있으나 본 연구에서는 교사가 학교 조직 내에서 직무를 수행하면서 자기가 맡은 업무나 환경에 대하여 적응하고 만족하는 정도를 말하며, 직무만족관련 하위영역은 인간관계, 직무 스트레스, 교직환경의 변화, 보상, 전문성 신장, 학교행정으로 정하였다.

4. 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 제한점을 갖는다.

첫째, 표집 대상을 부산광역시 내의 중학교 교사만으로 한정하였으므로 연구 결과를 중학교 전체 교사를 대상으로 일반화하기에는 다소 무리가 있으며, 표집 방법은 교사 개인별 무선표집이 아니라 단위 학교별 군집표집을 사용하였다.

둘째, 측정 도구로 사용한 설문지의 내용은 기존에 개발된 도구를 참고로 하고, 본 연구와 관련된 내용을 발췌하여 연구자가 재구성한 뒤 내용타당도 확보에만 유의하였으므로 전반적인 타당도가 검증된 것은 아니다.

II. 이론적 배경

본 연구는 중학교 교사의 교직사회화 단계에 따라 교직의식과 직무만족도는 어떤 차이가 있으며, 이들 변인간에는 어떤 상관 관계가 있는지를 알아보고자 하였다. 이와 같은 주제 해결을 위하여 교직사회화 및 교직의식, 직무만족과 관련된 이론을 탐색하고, 선행 연구를 고찰하여 그 결과를 제시하고자 한다.

1. 교직사회화

가. 교직사회화 개념

교직사회화 과정이 교사로 임용된 시점부터 탐구 대상이라면 교사사회화 과정은 교직을 자신의 직업으로 선택한 시점부터 탐구의 범위를 설정하는 점이 다를 뿐 교직사회화와 교사사회화는 서로 상통하는 개념이라고 본다. 교사의 사회화는 성인의 발달론과 사회화 이론의 범주에서 논의되어야 할 것이다. 교사는 연령 구분상 성인기에 속한다는 것과 교직사회에 속하여 살아가는 존재이기 때문에 그 범주 안에서 접근의 맥락을 잡아야 한다는 것이다. 즉 타 직업의 경우와는 달리 교직은 오랜 학생 시절의 직·간접 경험을 통한 사회화 과정에 관한 사항이 포함되어야 한다. 따라서 교직사회화의 개념 정의에는 사회화에 관한 개념에 대상, 시기에 대한 입장이 포함되어야 한다. 사회화의 개념을 정의한 학자들은 수없이 많다. 교직사회화의 사회적 성격에 초점을 맞추어서 박용현(1977)은 한 개인이 그가 속하는 사회 집단 성원들이 기대하는 바에 따라 그의 행동을 수정·발달시켜 그의 인성, 동기, 가치관, 태도, 신념 등을 형성해 가는 과정이라고 했으며, 여기에 개념을 규정하는 대상 시기를 고려하여 교직사회화의 개념을 다음과 같이 정의하고 있다(p. 67).

교직사회화란 교사로 임용되어 교직 생활을 영위해 나가는 과정에서 교직 사회로의 적응 양상을 말하며, 교직 생활의 내용 영역을 구성하고 있는 교육관, 교사관, 교육과정관, 수업지도관, 학생관 등에서의 질적 성격의 변화 과정을 의미한다. 그리고 교사사회화는 교사 입문 과정을 포함하여 교직을 선택하고, 교사로 임용되어 퇴직 또는 은퇴하기까지 모든 과정에서 교직사회로의 적응 양상을 말하며, 교직 생활의 내용 영역을 구성하고 있는 교육관, 교사관, 교육과정관, 수업지도관, 학생관 등에 있어서의 질적 성격의 변화 과정을 의미한다. 그러나 교직사회화와 교사사회화의 개념은 교사 집단을 대상으로 하여 사회화 과정을 규정하려 하기 때문에 이를 구분하지 않고 사용할 수도 있다(교육학 대백과사전, 1998, p. 855).

여기서 적응 양상이라 함은 앞에서 제시한 사회화의 일반적 정의에서 보는 바와 같이 한 개인이 속하고 있는 집단의 성원들이 기대하는 대로 순응, 동화 또는 내재화하는 것을 의미할 뿐만 아니라, 한 개인이 속하고 있는 집단의 성원이 기대하는 바를 주관적으로 해석하고 변화·혁신을 기도하는 과정도 포함하고 있다. 한편 개념 정의에서 생리적인 신장이나, 지식 및 기술에 대한 학습과 변화는 제외되고 있는데, 이는 이것들이 사회화 과정에 포함될 수 없다는 것이 아니라 그만큼 사회성이 약하게 작용되는 것이기 때문이다. 특히 지식 및 기술과 같은 능력 변인은 교수 학습 과정과 관련되는 것으로서 실제 학교에서 가르치는 행위는 학급 내에서의 개별화된 행위일 뿐만 아니라 주로 재교육 과정을 통하여 발달·변화하며, 매체 학습과 같은 비사회적 관계를 통하여 일어나는 작용이기 때문에 제외되고 있다(최상근, 1992, pp. 7-8).

나. 교직사회화 관련 이론

교직사회화를 설명·접근하는 데 있어서 이론적 기저를 이루고 있는 구조·기능주의적 관점, 해석학적 관점, 비판론적 관점은 다음과 같다.

(1) 구조·기능주의적 관점

구조·기능주의적 관점은 교직사회화 단계에 있어서 가장 오래된 역사를 가지고 있으며, 아직까지도 지배적인 접근 방법이다. 이 관점에서는 교직사회화를 탐구하는데 있어서 개인과 사회적 구조 관계에 초점을 두어 왔으며(D. Wrong, 1961; O. Brim, 1966; P. Berger & J. Luchmann, 1967; 최상근, 1992, p. 33에서 재인용), 존재론적으로 보았을 때 사회가 인간보다 앞서는 것으로 규정하고 있으며, 인간과 인간의 활동을 사회적 맥락에서 규정지으려는 사회 우위론적 세계관을 갖고 있다(G. Burrell & G. Morgan, 1979, p. 106; 최상근, 1992, p. 33에서 재인용). 이와 같은 세계관에 기반을 두고, 구조·기능주의적 관점에서는 사회적으로 규정된 역할을 수행하는데 요구되는 태도와 기능을 개인이 학습하는 과정으로서 사회화를 규정하고 있다. 사회적 역할과 역할의 점유가 공적으로 인식되고 있는 사회적 구조의 총체로서 간주되고, 사회 구조는 각 개인의 역할 점유와 적당한 행사를 통해서만이 사회적 정체성을 부여받을 수 있다고 보고 있다. 구조·기능주의적 관점은 그 개념적 속성으로 인하여 다음과 같은 몇 가지 가정 및 특징을 갖고 있는 것으로 지적되고 있다(G. Burrell & G. Morgan, 1979; W. Hoy & R. Rees, 1977; 최상근, 1992, p. 34-35에서 재인용).

첫째, 현 상태를 설명하려 하기 때문에 현실주의자적 입장이다. 둘째, 사회적 실체에 대한 설명적 지식을 제공하는데 있어서 객관적 탐구방법을 강조하고 있기 때문에 실증주의적 입장에 있다는 것이다. 셋째, 연구자들은 교생 및 교사들의 가치 지향성을 규정하려 하기 때문에 결정론자로 지칭되고 있다. 넷째, 피사회화인의 가치 지향성에 대하여 수동적이거나, 강화를 받아 형성될 수 있는 것으로 보고 있다. 즉, 사회화 과정이란 사회화 담당자로부터 피사회화인이 영향을 받는다는 것으로서 일방적인 것이며 그 과정은 측정 가능한 것으로 가정하고 있다. 다섯째, 사회화 과정을 기술·설명하는데 있어서 규범 지향적이라고 볼 수 있다. 여섯째, 기존 체제의 재생산을 강조하며, 사회화는 계속성을 배태한다고 가정하

고 있다. 일급제, 인간사의 규칙화된 본질에 관한 설명을 제공하고, 중앙 집중 경향성에 초점을 두려고 한다.

구조·기능주의적 관점의 주안점은 사회화의 결과와, 그 결과에 영향을 미치는 제도적 변인의 확인에 두고 있는데, 한 교사의 교직에 관한 관점의 발달은 대학과 학교가 결정한다는 것이다. 구조·기능주의적 관점에서는 개인은 저항, 배척 그리고 재창조를 하지 못하고, 수동적으로 자신의 역할을 수행하는 것으로 가정한다. 종합적으로 말해서, 기능주의적 관점에서의 교직사회화 연구들은 제도 규범에 맞추어서 조형될 개인을 그려내고 있다는 것이다(T. Popkewitz, 1979; K. M. Zeichner, 1980; R. B. Tabachnick, 1981; 최상근, 1992, p. 36에서 재인용).

(2) 해석학적 관점

해석학적 관점은 사회적 사상에 대한 독일의 이상주의 전통에 뿌리를 두고 있다. 해석학적 관점에는 해석학, 현상학, 그리고 민속 방법론 등 여러 학파의 사상들이 포함되고 있으면서도, 사회적 세계에 대한 기본적인 본질을 주관적인 경험의 수준에서 탐구·이해하려는 노력이 공통적이다. 즉, 해석학적 관점에서는 “개인의 의식과 주관성의 실제 속에서, 그리고 행위의 관찰자, 읊서버로서가 아니라 참여자로서의 준거체제 속에서” 사회화에 관한 설명을 찾고 있다(G. Burrell & G. Morgan, 1979, p. 28; 권영범, 1999, p. 11에서 재인용).

교직사회화 단계에 대한 해석학적 관점이 갖고 있는 이론적 성격은 H. S. Becker(1964) 등의 연구, C. Lacey(1977)의 연구에서 잘 드러나고 있는데, 그들에 따르면 해석학적 관점은 구조적 요소 혹은 제도적 구속보다는 참여자의 주관적인 의미에 강조를 두고 있으며, 사회적 세계관 참여자들이 사용한 이름, 개념, 그리고 라벨을 통해서 존재하고 있는 것으로 보기 때문에 유명론자적 입장을 취하고 있다고 볼 수 있다. 또한 해석학적 패러다임 안에서의 개인은 선택을 할 수 있고, 자율적인 행동을 할 수 있는 존재로 파악되고 있다는 점에서 자유지원주의 성격을, 그

리고 주관에 의한 설명을 강조하고 있는 측면에서 개인적 속성을 갖고 있는 것으로 묘사되고 있다(권영범, 1999, p. 11에서 재인용).

사회화에 관한 탐구와 관련하여서, 기능주의적 관점을 정론, 해석학적 관점을 반론이라고 규정하기는 곤란할 것 같다. 그러나 기능주의적 관점의 지적 선동이 보다 오래되었고, 이론의 적용이 이루어지고 있다는 측면을 고려해 보았을 때, 그리고 해석학적 관점은 기능주의적 관점이 결여되고 있거나 무시해 버린 면을 들춰내어 비판함으로써 이론적 관점을 발전시켜 왔다는 것을 고려해 볼 때, 기능주의적 관점에 대한 하나의 대안적 관점으로 받아들일 수 있을 것이다. 또한 이 두 관점은 어떤 적대적인 위치에 놓여 있다기보다는 상호 보완적인 성격을 갖고 있다고 할 수 있다. 먼저 두 관점이 가지고 있는 유사점을 크게 세 가지로 들 수 있다.

첫째, 두 관점이 갖고 있는 관심이 유사하다는 것이다. 즉, 두 관점 모두 규칙의 사회화에 관심을 갖고 있다는 것이다. 둘째, 두 관점의 탐구 목적이 유사하다는 것이다. 즉, 한 사회에 내재하고 있는 동일성과 응집성을 강조하면서, 그 사회에 대한 설명을 제공하는 것을 목표로 하고 있다(G. Burrell & G. Morgan, 1979, p. 17; 권영범, 1999, p. 12에서 재인용). 셋째, 사회화의 개념 정의에서 그 유사성을 찾을 수 있다. 즉, 직업적 문화에 대한 개인의 상황적 적응을 가져오는 역할 학습의 과정으로 사회화를 개념화하고 있다는 점에서 두 관점이 유사하다고 말할 수 있다(D. Battersby, 1983, p. 327; 권영범, 1999, p. 12에서 재인용). 그리고 두 관점의 차이점은 이론적 출발점이라 볼 수 있는 사회 구조의 존재론적 지위에서 비롯되고 있다. 즉 구조·기능주의적 관점에서는 사회 상위론적 가정으로부터 출발하고 있어서 인간을 수동적인 존재로 파악하고 있으며, 해석학적 관점에서는 개인을 참여자로 인식함으로써 인간을 보다 능동적인 존재로 부각시키고 있다는 것이다.

한편 최근에 들어와서 두 관점은 똑 같은 맥락에서 비판 내지는 도전을 받고 있다. 즉, 두 관점 중 어느 하나도 가치 중립적 입장에서 현재의 사회 상황을 반박하고 있지 못하다는 것이다. 즉, 기능주의적 관점은 현

제의 사회 상황을 설명하는 데 관심이 있으며, 해석학적 관점은 그에 대한 이해를 목적으로 하고 있을 뿐이라는 것이다(W. Carr & S. Kemmis, 1986, p. 156; 최상근, 1992, p. 42에서 재인용).

(3) 비판론적 관점

비판론적 관점은 앞에서 기술한 두 관점에 비하여 아직까지 체계적으로 정리되지 못하였다고 볼 수 있다. 가장 최근에 발달한 관점이기 때문이기도 하겠지만 마르크시즘, 프랑크 플루트 학파 철학 등 여러 가지 학파의 사상을 포용하고 있다는 데에도 그 원인이 있다고 하겠다. 또한 이 관점의 의미가 계속 변화하고 있는 과정이라는 지적도 설득력이 있을 것이다. 비판론적 패러다임 안에서의 중요한 관점은 정의, 평등, 자유, 그리고 인간의 존엄성을 증대시키는데 목적을 둔 사회적 변형이다(K. M. Zeichner & J. M. Gore, 1990; 권영범, 1999, p. 13에서 재인용). 비판론적 관점에서의 연구는 참여적이고 협동적이어야 하며, 자기 반사성을 주요 탐구 방법으로 삼고 있다. 이것은 비판론적 접근의 목적이 일상 생활에 대하여 당연하다고 여겨지는 것을 비판하는 능력을 의식에 가져다주는 것에 두고 있기 때문이다(권영범, 1999, p. 13).

Burrell과 Morgan(1979)은 비판론적 관점에서의 사회화 관련 접근에 있어서 주요하게 취급되고 있는 핵심적 개념을 전체성(totality), 의식(consciousness), 소외 그리고 비판이라고 특징 지우고있다. 비판론적 관점에서는 사회화의 접근과 관련하여 다음의 두 가지 부류로 나뉘어질 수 있다. 하나는 재생산을 강조하는 접근 관점이고(B. Bernstein, 1979; P. Bourdieu, 1977; G. Bowles & H. Gintis, 1976; 최상근, 1992, p. 43에서 재인용), 다른 하나는 생산을 강조하는 접근 관점이다(H. Giroux, 1981, 1983; P. Willis, 1977; 최상근, 1992, p. 43에서 재인용).

교직사회화와 관련된 세 가지 이론적 관점들에 대하여 위에서 논의한 사항을 중심으로 주요 이론적 쟁점들을 정리해 보면 <표 II-1>과 같다(최상근, 1992, p. 44).

<표 II-1> 교직사회화 관련 이론들의 주요 쟁점 비교

구 분	기능주의적 관점	해석학적 관점	비판론적 관점
지적 전통	프랑스의 실증주의	독일의 이상주의, 해석학, 현상학, 민속방법론	마르크시즘, 프랑크푸르트 철학
사회화 관련 이론으로서의 역사	고(古)	신(新)	신(新)
사회와 인간의 관계 규정	사회 우위론 (수동적 입장)	인간은 참여자 (능동적 입장)	인간은 사회의 창조자이며, 생산물 (절충양방적 입장)
가치 개입 여부	가치 개입적	가치 개입적	가치 중립적
기본적 가정이나 전제	현실주의적, 실증주의적, 결정론적, 일반적, 규범 지향적	유명론자적, 반실증주의적, 자유지원주의적, 개인적, 변증법적	참여적, 협동적, 자기 반사적
탐구 목적	객관적 설명	주관적 이해	사회적 변형, 의식화
탐구 방법 분석 내용	양적 접근, 사회 구조와의 합치도	양적 접근, 경험, 의미, 해석	
학적 위상		대안적 관점	대안적 관점
주요 학자		Wentworth, Becker, Lacey, Tabachnick, Zeichner, Popkewitz	Giroux, Willis, Bourdieu

다. 교직사회화 단계의 설정

학자에 따라 또 연령, 경력, 인지 발달 중 어느 것으로 나누느냐에 따라 교직사회화 단계는 다르게 나뉘어질 수 있는데 이들이 제시한 교직사회화 단계 모형들을 종합하여 제시하면 다음 <표 II-2>와 같다(교육학 대사전, 1998, p. 860).

<표 II-2> 교직사회화 단계 모형들

발달 모형 특성		연구자	발달 단계
단순 · 직선적 발달 단계 모형	교직이진 시기 포함 모형	Fuller (1969)	교직이진 단계 → 초기교직 단계 → 후기 경력 단계
		Fuller와 Bown (1975)	교직이진 관심 단계 → 교직초기 생존 관심 단계 → 교수상황 관심 단계 → 학생에 대한 관심 단계
		Unruh와 Turner (1970)	교직이진 단계 → 초기교수 단계 → 안진구축 단계 → 성숙 단계 (대 학) (1-5 or 6년) (6 or 15년)
		권낙원	직전교사 → 초임교사 → 발전교사 → 실천교사 → 숙련교사
	교직첫해 시작 단계 모형	Katz (1972)	생존단계 → 공고화단계 → 쇠퇴단계 → 성숙단계 (1년) (1년말 3년) (3 or 4년) (4년 or 5년)
		Gregorc (1973)	형성단계 → 성장단계 → 성숙단계 → 원숙전문단계
		Burden (1979, 1983)	생존단계 → 적응단계 → 성숙단계
	연령 접근 장기 모형	Newman (1978)	0-10년 단계 → 11-20년 단계 → 21-30년 단계 (경력)
		Peterson (1984)	20-40세 단계 → 40-55세 단계 → 55세 - 정년퇴직시 단계
		Webb와 Sikes (1989)	입직과 사회화단계 → 30대전환기 → 정착단계 → 50대전환기 (21-28세) (28-33세) (33-44세)(44-50 혹은 55세) → 자기수용능력(50 혹은 55세 - 은퇴시)
		신인숙	교직적응 → 능력개발 → 갈등및좌절 → 승진지향 → 보람 · 긍지
	복합 · 순환적 발달 단계 모형	순환적 모형	Burke (1984)
복합적 모형		Huberman (1989)	생존과 발견단계 → 안정화단계 → 실험주의단계 → 평정단계 → 이탈 (1-3년) (4-6년) ↘ ↓ ↗ ↓ (31-40년) 재평가단계 → 보수주의 단계 ↗ (7-18년) (19-30년)

본 연구자는 여러 학자들의 분류 기준에 따라 교직 이전 단계 모형은 제외하고 교사로 발령 받아서 교직 생활을 출발하는 첫해부터 교사 단계를 규정하고 있는 R. B. Webb, & P. Sikes(1989), Burke(1984), Huberman(1989)의 교직사회화 단계 모형과 이병진(1996)의 교직 생애주기 모형(p. 341)을 참고로 하고, 교원의 연령과 교직 경력, 우리나라 교직 현실을 감안하여 교직사회화 단계를 적응기, 성장기, 성숙기, 원숙기, 정리기의 5단계로 구분한 권영범(1999)의 교직사회화 단계 모형을 본 연구에 적용한다(pp. 37-39).

(1) 적응기(초임 발령기부터 5년 간)

최초로 발령을 받아 학교의 조직 체계와 일상의 직무 수행을 위해 학교 사회에 적응하는 수년간으로서, 학생이 어떤 존재이며, 그들에게 무엇을 기대할 것인가에 대한 초보적인 수준의 정보를 획득하는 단계이다. 또한 학생 집단에 대한 책임감, 교사로서의 행동에 대한 제약, 성공에 대한 기대와 현실 사이의 불일치에서 오는 부적합성, 교사로서의 준비 부족에 대한 느낌이 증폭되는 시기이다. 그러나 이 시기에는 직무 수행 과정에서 직면하는 많은 문제들을 원만히 해결하고 소기의 목적을 적절한 수준에서 성취함으로써 동료 교사들과 교장, 교감으로부터 인정을 받을 수 있도록 열성을 다하는 기간이기도 한데 이 단계에 있는 교사들은 지지, 이해, 격려, 재확인, 위안, 그리고 안내를 필요로 한다.

(2) 성장기(적응기 이후 10년 간)

교육적 과정, 훈육 지도, 그리고 책임감에 대한 교사의 기본적 개념과 교정 관념이 형성되며, 자신의 수업 기술과 능력을 개선하기 위해 회합과 세미나에 참여하고 열정을 쏟는 단계이다. 이 시기의 교사들은 새로운 교재, 방법, 전력들을 탐색하고 폭 넓게 독서하며, 새로운 학문에의 참여와 상위 과정의 공부를 하기도 한다. 또한 여러 가지 수준의 영역에서 일하고 있는 교육자들과 상호 작용할 수 있는 기회를 갖기를 좋아한다.

(3) 성숙기(성장기 이후 10년 간)

교사로서 교육에 강력하게 몰두하며, 기대 이상으로 기능을 발휘하는 단계로서 학교의 여러 가지 자원으로서 기여하고, 자질이 높은 수준에 도달한 후 좀 더 발전적인 전문가로서의 성장을 계속 추구하는 시기이다. 이 시기의 교사들은 그들에게 과해진 직무에 애착을 갖게 되고 날마다의 일상적인 교육 활동에 안주하지 않고 더 나은 교육의 풍요를 지향하여 새로운 방안을 찾고자 꾸준히 노력한다. 한편 이 단계는 고통스러운 시기인데, 그 이유는 긴장이 스트레스를 낳기 때문이다. 하지만 새로운 통찰력이 생기기 때문에 새로운 기분이 나오는 시기이기도 하다. 강의하는 것이 가르치는 것의 유일한 형태가 아니며, 인간은 여러 가지 근원과 여러 가지 방법으로 학습한다는 것을 깨닫는 시기이며, 맡고 있는 학생들이 타당한 목표를 달성하지 못하였을 때, 유전적 토대나 전년도 교사를 비난하지 않고 그 상황에 직면하여 자신의 목표를 검토하고 자신의 기법, 교수 자료 및 교육 과정 중 역할 태도 등을 변경시킨다.

(4) 원숙기(성숙기 이후 10년 간)

교사가 교수 활동에 좌절과 싫증을 느끼는 단계로서 직무만족이 좀처럼 나타나지 않고, 자신이 하고 있는 일에 대하여 회의를 갖게 된다. 교직 생애의 중간 단계에서 이러한 느낌을 많이 갖게 되고, 초임교사 시절에 때때로 느꼈던 좌절감과 흡사한 면이 있으며, 이직율이 높은 것이 특징이다. 반면에 어떤 교사들은 이 시기에 직업적 안정을 찾아 적절한 처우에 따라 기대에 부응한 활동을 하며 자신의 직업으로 받아들이는 자세를 갖는다. 그렇다고 높은 수준의 수월성이나 성장을 추구하는 것이 아니라 교사의 직무를 약속대로 성실히 수행하고 있을 뿐이다.

(5) 정리기(원숙기 이후 정년 퇴임 시까지)

교사가 직업을 떠날 준비를 하는 때로서 직업을 바꿀 것인가, 아니면 그냥 물러날 것인가를 예비하는 단계이다. 직업을 새로 맞이할 수 있을

경우에는 즐거운 시간이 될 수 있겠으나 대안 없이 막연한 끝남의 예측은 쓸쓸함을 번키 어려운 시기가 될 것이다. 또한 교사가 교직을 떠난 후의 시기로서 교직에의 봉사를 떠나 일정한 직업 없이 자원 봉사를 하거나, 손자들을 돌보거나, 다른 직업을 찾는 기간을 말한다.

지금까지 살펴본 결과 교사의 발달 단계에 따라서 그들의 요구 수준이 다르고 과제 및 문제점이 차이가 있으며, 직무만족에 대한 느낌도 다를 수 있었다. 따라서 교직사회화 단계에 따른 교직의식을 파악하고 직무만족과의 관계를 분석함은 학교조직의 효율적인 운영 및 교육의 개선방향에 도움을 주리라 생각된다.

라. 교직사회화 관련 요인

여기서는 교사의 교직사회화 단계에 중요한 영향을 미치는 것으로 밝혀진 교사 교육기간 이전 단계, 교사 교육기간 단계, 그리고 현직교사 단계 등 세 단계로 구분하여 살펴보고자 한다.

(1) 교사 교육기간 이전 단계의 사회화 요인

교사 준비 교육을 받고 있는 학생들은 교사 교육기관 입학 이전에 가졌던 사상, 지식, 신념과 사전에 축적된 경험을 통하여 새로운 정보를 해석하고 활용하는 방법과 관련한 능력 등을 교사 교육 학습 상황에 갖고 들어옴으로써 교사 준비 교육 단계에서의 사회화에 영향을 미치고, 이것은 또한 향후 교사 생활 중의 사회화에도 영향을 미친다(G. J. Posner, et al., 1983; 권영범, 1999, p. 40에서 재인용)고 한다.

교사 교육기간 이전 단계에서의 교육 또는 훈련 경험이 교직사회화 단계에 주요한 영향을 미치는 경로에 대하여 S. Feiman-Nemser(1983)는 다음의 세 가지 입장으로 정리하여 설명하고 있다.

첫째, H. Stephens(1967)가 제안한 진화론으로, 초·중·고교 시절에 만났던 교사들이 행동하였던 것과 똑같이 행동하려는 경향성을 들어서

설명하고 있다. 둘째, B. Wright(1959); B. Wright와 S. Tuska(1968)가 제안한 정신 분석학적 설명으로, 교사가 된다는 것은 자신의 유년 시절에 만났던 의미 있는 타자와 같이 되려고 하는 과정, 혹은 초기 아동기에서의 관계를 그대로 복사해 보려고 하는 과정을 엿볼 수 있다는 것이다. 셋째, D. C. Lortie(1975)가 제안한 도제적 관찰의 관점으로, 학생의 신분으로서 자신이 교사들과 함께 보낸 수천 일, 수만 시간 동안에 받은 영향을 강조하는 설명이다(최상근, 1992, pp. 83-84에서 재인용).

이와 같은 교직사회화 단계에 대한 교사 교육기간 이전 단계에서의 영향을 설명하고 있는 세 가지 입장을 직접적으로 지지해 주는 경험적 증거는 거의 없으며, 또한 어떤 입장이 가장 주요한 것인지에 대한 증거도 거의 없다고 할 수 있다. 단지 교직사회화 단계에 있어서, 호주에서 수행된 M. F. Petty & D. Hogben의 연구(1980), Hogben & M. Lawson의 연구(1983), 영국에서 수행된 H. Maddox의 연구(1968), G. Mardle & M. Walker의 연구(1980), 그리고 미국에서 수행된 Zeichner와 Tabachnick의 연구(1985) 등은 전기적(傳記的) 요인이 매우 중요한 영향을 미친다고 강조하고 있음을 볼 때, 교사 교육기간 이전 단계의 교직사회화가 중요하다 할 수 있다(권영범, 1999, pp. 40-41에서 재인용).

(2) 교사 교육기간 단계의 사회화 요인

교사 양성 기관이 교직사회화 단계에 미치는 영향에 관하여 예비교사들 간에 여러 가지로 차이나는 사회화 경험들은 양성 기관의 환경의 차이에 기인한 것이라는 지적이 있으며, 이에 관하여 D. Clark와 G. Marker의 연구(1975)는 교사 교육 프로그램의 차이를, W. Lacey(1978)는 하위 환경 특성 변인의 차이를 그리고 K. L. Anderson(1988)은 성과가 같은 개인 특성에 의한 기관 효과의 매개 과정을 강조하고 있다(권영범, 1999, p. 41에서 재인용).

한편 M. Ginsburg와 R. Clift의 연구(1990)는 교사 양성 기관에서의 직업적 교육과정 및 교사들의 존재와 관련된 쟁점, 예를 들면 교사의 지

위, 권한에 대하여 예비교사들에게 어떻게 전달하는가와 같은 잠재적 교육과정이 교직사회화 단계에 미치는 영향의 핵심 사항이라고 지적하고 있으며, F. M. Lapin(1984)은 예비교사가 교직으로 교화되는 제도적 과정의 조사를 통하여 역할 학습의 부족이 양성 기관의 교직사회화의 영향력을 약화시키고 있다고 보고 있다(권영범, 1999, p. 41에서 재인용).

이와 관련하여 많은 연구자들은 교육실습을 교직사회화의 주요 단계로 간주하고 있는 것으로 나타났으며, 실습 학교 지도 교사의 영향력이 강력하다는 것이 지배적인 입장인 가운데, 실습 학교 지도 교사의 영향력이 적다는 입장(E. W. Courtney, 1965; F. Boschee, et al, 1978; 권영범, 1999, p. 42에서 재인용), 대학의 교수 요원과 실습 학교 지도 교사는 예비교사에게 영향을 미치는 데 있어서 서로 경쟁 관계에 있다는 입장(J. Zevin, 1974; A. K. Karmos & C. M. Jacko, 1977; 권영범, 1999, p. 42에서 재인용) 등 다양한 연구 결과가 제시되고 있기도 하다.

한편 Z. Su(1990)는 실습 학교 지도 교사 외 다른 교사들도 예비교사의 대한 직업적 태도, 가치관 등에 주요한 영향을 미칠 수 있다고 보고 있으며, 실습 학교의 재학생들의 예비교사에 대한 영향력도 매우 큰 것으로 지적하고 있다(최상근, 1992, p. 93에서 재인용).

(3) 현직교사 단계의 사회화 요인

학교 현장에서의 교직사회화 관련 요인은 우선 학급 안에서의 수준에서 보면 학생 집단과 학급 생태를 들 수 있다. 학생 집단이 교직사회화 단계에 영향을 미치는 것과 관련하여 W. Doyle(1979)은 교수·학습과정이 순식간에 이루어지고, 비가시적인 성격을 갖고 있는 속성에서 비롯되는 것으로 설명하고 있다. 학급 생태가 교직사회화 단계에 영향을 미치는 것에 대하여 도일은 교수·학습 과정의 생태적 체제 특성을, A. Hargreaves(1988), M. Denscombe(1982), R. Sharp와 A. Green의 연구(1975) 등은 학급의 물리적 조건과 사회적 조직 요인, 환경적 상황 요인의 중요성을 지적하고 있다.

학교 차원에서의 교직사회화 단계 관련 요인에 대하여 살펴보면 G. Fenstermacher(1980)는 학교가 갖고 있는 기관 특성에 대한 경험 요인을, R. Dreeben(1973)과 A. Gitlin(1983)은 학교가 갖고 있는 어떤 조직적 속성이 교사 직무에 미치는 정도 등을 주요 요인으로 지적하고 있고, E. Nigris(1988)는 동료 교사의 영향, J. Carew와 S. L. Lightfoot(1979)는 교사 문화, D. Edgar와 R. Warren(1969)은 의미 있는 평가자의 태도 등의 요인이 중요하다고 보고하고 있다.

학교 밖 일반 사회 수준에서의 교직사회화 관련 요인에 대하여 E. Hatton(1987)은 학부모의 권력 수준 즉 사회 경제적 배경 요인이 주요 요인이며, Waller(1932)는 지역 사회의 맥락 혹은 압력 수준이 주요하다고 보고하고 있다(권영범, 1999, pp. 42-43에서 재인용).

2. 교직의식

교직의식이란 교사들이 학교, 교육, 학생, 직무, 근무 조건 등 교직 전반에 대하여 가지고 있는 의식 및 태도를 말한다. 교직의식은 교사의 교직에 대한 태도나 가치관, 교육관까지 포함하며, 교직관과 일맥상통하는 개념이라 할 수 있겠다.

가. 교직의 의미

직업은 인간이 생활을 영위하기 위해 누구에게나 필요 불가결한 것이며, 생활의 기본적인 의식주를 해결하기 위해 종사하는 과정이다. 여기에 교직은 보다 사회사업적인 일, 즉 인간을 대상으로 하는 직업이므로 교사 자신이 종사하고 있는 직업을 더욱 향상시키고 발전해 나가는데 기울이는 연구와 노력은 특히 중요하다 할 것이다. 교육을 통하여 인간의 변화를 맡고 있는 교사는 타 직종보다는 차원 높은 직업에 대한 정신적 노력, 신념을 가지고 심오한 지식과 근면 성실의 일념으로 그 직무에 충실할 때 교육의 성과를 기대할 수 있을 것이며 또한 생계도 무난히 해결될

수 있을 것이다. 이런 의미에서 교직은 미성숙자를 대상으로 하여 인간으로서의 성장 발달을 조성하고 국가와 민족의 번영에 이바지하는 전문적이고 봉사적인 공공직업이라 하겠다.

교직이 일반직에 비하여 다른 점이 무엇인가에 대해 구체적으로 찾아보면 김정규·권낙원은 다음과 같이 정리하고 있다(1988, pp. 12-13).

첫째, 교직은 인간을 대상으로 이루어지는 직업이다. 물론 교직만이 인간을 대상으로 하는 것은 아니지만, 교사가 대상으로 하는 인간이란 사람의 어느 부분적인 기능을 말하는 것이 아니라 전인, 즉 지적·정신적·신체적·사회적·정서적 인간을 대상으로 한다. 둘째, 교직은 주로 인간의 정신생활을 대상으로 하는 직업이다. 셋째, 교직은 미성숙자를 주 대상으로 하는 직업이다. 넷째, 교직은 봉사적이다. 교직도 의식주 해결의 한 수단적 기능을 가짐은 틀림없으나 그 특성상 봉사직으로서의 사명을 더욱 필요로 하는 직업이다. 따라서, 교직생활이 경제생활의 해결 방법만으로 끝나서는 안되며, 소명의식과 사회봉사 정신에 의하여 인간 개인의 발전은 물론 국가 민족의 발전, 나아가서는 인류사회의 발전을 위해 공헌해야 한다. 교직을 성직 또는 천직이라고 하는 경우는 바로 봉사직으로서의 교직의 특성을 두고 하는 말이다. 다섯째, 교직은 국가 민족에 대하여 지대한 영향을 미치는 공적 사업이다. 사회적 입장에서 보면 국가와 민족의 장래에 대하여 지대한 영향을 주는 공적, 즉 국가와 민족의 운명과 밀접한 관계를 가지는 전문직이라는 것이다. 여섯째, 교직은 사회 진보에 있어 중대한 역할을 맡아야 하는 직업이다. 교사는 인류가 이룩해 놓은 문화 유산을 다음 세대에 전달해야 하는 임무를 지니고 있는 동시에 보다 나은 문화 창조의 주역으로 활동해야 하는 것이다.

이상과 같은 몇 가지 관점에서 교직은 미성숙자를 대상으로 하여 그의 이상적인 인간으로서의 성장 발달을 조성하고 국가와 민족의 번영을 위하여 인류 사회의 진보 발달을 이룩할 수 있는 전문적이고 봉사적인 공적 사업이라고 할 수 있다.

나. 교직에 대한 태도

교직에 대한 정열이나 신념이 없는 사람이 교사가 될 때, 그 본인의 발전이나 성공에는 물론 사회발전에도 큰 장애를 가져온다. 그러므로 교사에게는 가르침에 대한 깊은 관심과 쉽사리 교직을 다른 직업과 바꾸지 않는 강한 열성이 요구된다. 다시 말하면, 교사는 교직에 대한 깊은 관심과 순수한 동기를 가지고 교직을 천직으로 생각하며, 자기가 가르치는 학생을 존중하고 신뢰하는 사람이어야 한다(박도순 외 3인, 1995, p. 341).

나. 교사의 가치관

가치관이란 가치에 관한 어떤 관점이요, 가치를 중심으로 보는 관점이라고 정의되고 있으며 또한 가치관이란 여러 가지 인간사에 있어서 바람직하고 가치 있는 것에 관한 일반적인 생각 또는 개념이라고 할 수 있다. 교사에게 필요한 가치관은 여러 각도에서 정의할 수 있겠으나 우선 교사는 무엇보다도 긍정적인 가치관을 가지고 교직에 임하여야 한다. 교사는 먼저 사물을 긍정적으로 보는 자세가 필요함은 물론, 긍정적인 자세로 교직에 임하여야 하며, 또한 학생들을 긍정적인 자세로 지각해야 한다. 성공적인 교사는 자기 자신, 즉 자아, 학생, 교직을 긍정적으로 지각하는 말하자면 긍정적인 가치관을 가지고 있는 것이 특징인 것으로 나타났다(김정규·권낙원, 1988, p. 14).

라. 교육관

(1) 선발적 교육관

우리가 교육을 통하여 달성하고자 하는 어떤 교육목적이나 일정한 교육 수준에 도달할 수 있는 사람은 어떤 교육방법을 동원하든지 간에 다수 중의 일부이거나 소수에 지나지 않는다는 신념을 가진 교육관이다(박도순 외 3인, 1995, p. 201).

(2) 발달적 교육관

모든 학습자에게 각각 적절한 교수·학습방법만 제시할 수 있다면 누구나 의도하는 바의 주어진 교육목표를 달성할 수 있다는 가정과 신념을 가진 교육관이다(박도순 외 3인, 1995, p. 202).

(3) 인본주의적 교육관

모든 학습자는 자발적인 자유로운 상황에서 교육이 가장 효과적으로 이루어지고, 학습 결과가 잘 유지된다고 보는 입장이다. 이러한 교육관에서는 교육평가 활동이 교육활동에 어떤 저해 요소가 되는가가 매우 중요하며, 그러한 관점에서 평가 활동을 판단하게 된다(박도순 외 3인, 1995, p. 231).

마. 교직원

교직원이란 “교직이라는 본질을 어떻게 보느냐 하는 문제이며, 교직이라는 직업 내지 교원이라는 직무의 기본 성격을 어떻게 파악하느냐 하는 것과 관련된 개념이다(김종서, 1985, p. 5).” 이 교직관은 교원 자신을 비롯하여 학생, 학부모, 그리고 교육 행정가들이 교직을 어떻게 지각하고 또 교직에 대하여 어떠한 태도와 가치관을 갖느냐에 따라 달라질 수 있다. 따라서 교육과 관련되는 모든 집단 구성원들이 교직에 대하여 건설하고 올바른 교직관을 갖는다는 것은 교육 발전을 위하여 매우 중요한 일이라 하겠다. 이러한 교직관의 유형으로는 성직관, 노동직관, 전문직관을 들 수 있으며, 이들은 그 명칭이 시사하듯 서로 다른 철학적 기초, 현실적 감각과 문제 인식을 가지고 있다. 하지만 이 세 가지 유형의 교직관은 이념적 모형에 불과할 뿐 실제로는 세 가지 교직관이 혼재하여 상호 보완적으로 작용하고 있다고 할 수 있으며, 각각의 장단점을 지니고 있다(강기수, 2002, p. 20).

성직관의 입장에서 보면 교직은 범속적 직업과 다르다. 범속적 직업은 물질적 이득이나 권력에 관심을 크게 갖는데 반하여, 교직은 고도의 정

신적 봉사 활동으로서 사명 의식을 가지고 인간의 인격 형성을 돕는 일을 담당한다. 이러한 입장에서 교직을 볼 때 교원은 물질적 처우 개선이나 승진과 같은 세속적인 관심에서 벗어나 끝없는 사랑과 봉사, 헌신적 희생으로서 사명감을 가지고 인간의 정신 세계에 관심을 가져야 한다. “사실 오늘날 물질만능 주의 사조 속에서도 비교적 물질의 세계보다는 정신적 세계에 보다 많은 주의와 관심을 집중시켜야 한다는 것이 교직자에 대한 일반적 인식의 기초가 되었다(정범모, 1982, p. 20).”

이에 비하여 노동직관은 성직관과 극히 대조적인 입장을 취한다. 교직도 하나의 노동직으로 다른 범속직과 차이가 없다는 것이다. 그것이 비록 정신적 노동을 위주로 한다 할지라도 정신적 노동과 물질적 노동을 구분함은 도리어 부당하다는 것이다. 이들은 노동의 대가로 보수를 받고 보수와 근무 조건의 개선을 위하여 노동 조합을 결성한다거나 심지어 단체 행동권까지를 포함하여 집단적으로 투쟁하는 것을 당연한 것이라고 생각한다. “그와 같은 교사상은 세속적, 투쟁적이며 자기의 의무를 소홀히 해서는 아니 되며 이를 당당히 주장하고 그것을 쟁취하여야 한다고 보는 것이다. 그들은 교원의 지위 향상도 노동자로서의 권리와 의무의 행사를 통하여 이룩될 수 있다고 믿으며, 그러한 투쟁형, 행동형의 교사상을 당연한 것으로 받아들인다(박덕규·임연기, 1986, p. 35).”

그러나 “1999년 7월 1일 교원노조가 합법화된 이후에도 노동직관에 대한 부정적인 시각이 존재하는 것은 아직도 많은 우리 국민들이, 학생들을 가르치는 교사는 일반 노동자와는 다른 존재라고 생각한다는 점과 교사들 역시 자신들이 단순한 노동자로 머무르기를 바라지 않는다는 것이다(강기수, 2002, p. 27).” 교직은 성직도 노동직도 아니라는 입장인 동시에 두 입장을 통합한 관점이 전문직이라는 관점이다. 교직을 지성적, 정신적 활동을 위주로 하는 직업으로 보는 점에 있어서나 그것을 애타적 동기에서 출발한 봉사 활동으로 규정짓는 점, 고도의 자율성과 윤리성을 강조하는 점 등에 있어서 그것은 성직관에 접근한다.

그러나 교원의 자질 향상과 교권 확립, 경제적·사회적 지위 향상을

위하여 교직 단체를 구성하고, 보다 적극적으로 교원의 권리 신장과 지위 향상을 쟁취하여야 한다는 점은 노동직관에 접근한다. 교직의 본질을 단순한 성직이나 그와 대조적인 노동직으로 보는 입장을 초월하여 그것을 전문직으로 규정하려는 견해는 성직관과 노동직관의 장점을 통합하려는 관점이고, 입장이라고 생각된다. 다만 일부 국가를 제외하고는 대부분의 경우에 있어서 교원의 단체 행동권, 즉 동맹 파업권에 대하여는 이를 부인하거나 유보하는 것을 전제로 하고 있다는 점에서 노동직관의 입장과 상이하다 하겠다. 전문직관 입장에서 본 교사상은 다음과 같이 요약될 수 있다(김정규·권낙원, 1988, p. 17).

첫째, 교원은 그 전문성을 확보하기 위하여 장기간에 걸친 교육과 훈련을 받을 뿐만 아니라, 지식과 기술의 폭발적 증대와 사회 변화에 대비하여 계속 연구하여야 한다. 둘째, 교원에게는 엄격한 자격 기준이 적용되어야 하며 부적격자는 도태되어야 한다. 셋째, 교원은 고도의 자율성과 더불어 사회의 책임성을 지녀야 하며, 이를 위하여 교원의 이론 정립과 교권이 확립되어야 한다. 넷째, 교원은 전문적 단체를 통하여 자질의 향상, 지위 향상 및 교육정책에 참여를 보장받아야 한다.

즉, 전문직관은 성직관이나 노동직관에서 본 교사상을 통합하여 보다 높은 차원에서 일원화한 것이나 다름이 없다고 할 것이다. 정우현(1977)은 교사는 교육한다는 것, 즉 가르치는 일에 대해서 타직이 추종하지 못할 정도의 전문성을 지녀야 하고 학생의 수준에 맞는 지도 능력을 소유하고 교과에 대한 자질이 뛰어나야 한다고 교직의 전문직관을 주장하였다(p. 38).

교직의식에 대한 위의 여러 학자들의 정의를 요약해 보면 다음과 같이 요약된다. 교사는 성직관을 가지고 학생을 애타적 사랑으로 대해야 하며, 교사도 직업인의 한 사람으로서 최소한의 보수를 받아가면서 경제적·사회적 지위 향상, 근무 조건의 개선을 위해 노력해야 하고, 전문인으로서 자신의 자질 향상과 교권 확립을 해야하며, 교직 전반 즉 학교, 교육, 학생, 직무, 근무 조건에 대해 자신을 비롯한 학부모, 교육 행정가가 가지는 의식 및 지각과 태도, 가치관, 교육관을 의식해야 한다는 것이다. 위

에 요약된 교직의식을 3개 영역(교직의 선택동기, 교직의 전문성에 대한 인식, 교사의 가치관)으로 나누고 이를 본 연구에 적용하기로 한다.

3. 직무만족도

가. 직무만족의 의의

직무만족과 직무성고가 불가분의 관계임이 밝혀지면서 조직 구성원의 직무만족에 대한 연구는 끊임없이 이루어져 왔다. “조직 구성원이 그 조직의 직무 환경에 대해 만족할 때 자신이나 조직을 위해 일하는데 보람을 느끼고 공헌하게 되며 그 성과는 역시 높아지게 된다. 반대로 구성원이 그가 근무하는 환경에 대해 불만족하게 될 때에는 근무의욕을 잃게 되며 직무성과도 낮아지게 된다. 이러한 상태가 심해질 경우 구성원은 조직활동에 대해 저항하거나 조직을 이탈하게 되어 결과적으로 조직뿐만 아니라 구성원 자신에게도 피해를 주게 된다(김정규·권낙원, 1988, p. 15).” 직무만족은 보는 관점에 따라 학자마다 다양하게 규정하고 있다. 몇 학자의 견해를 살펴보면 다음과 같다.

정원식(1971)은 집단 구성원간의 상호 반응에 대한 기대를 전제로, 집단 내부의 응집력이나 연대성이 유지되고 상호 작용 형태로 자기 직무를 수행하여 집단의 요구를 충족시켜 직무에 만족하게 된다고 하였으며(p. 83), 김해동(1967)은 직무만족이란 개인의 직무에 대한 적응을 말하며 조직 환경과 개인의 특성과의 상호 작용의 결과로 생기고 제 요인들이 적절하게 충족되어 개인의 특성과 조직 요건과의 일치도가 높을수록 개인의 직무만족도가 높아진다고 하였다(p. 9).

이원정(1982)은 직무만족을 작업 환경이 성원에게 갖게 하는 관심, 열의, 호의 등과 같은 감정적 태도라고 정의하였다(p. 30). 다시 말해서 교사의 직무만족이란 교사가 자기의 역할을 수행하는 과정에서 자아표현의 기회가 풍부하고 자기의 능력을 충분히 발휘할 수 있는 여건이 조성되어 직무에 대한 욕구가 충족된 상태라고 말할 수 있으며 교사와 교직선택

동기를 관련시켜 볼 때 교직을 선택한 동기와 현재의 직무 내용이 얼마나 일치하느냐에 따라 교사의 직무만족도가 좌우된다고 할 수 있다.

나. 직무만족도 관련 이론

직무만족 또는 불만족을 설명하는 이론은 주로 조직에서의 동기이론이 주류를 이루고 있다. 직무만족과 관련된 중요한 동기이론으로는 욕구계층 이론, 동기위생 이론, X이론과 Y이론, 성취 이론, 기대 이론, 성취-만족 이론, 자기 효능감 이론, ERG 이론 등을 들 수 있으며 다음과 같이 살펴보고자 한다.

(1) Maslow의 욕구계층 이론

Maslow는 개인을 조직에 결속되게 하고 조직에 머무르게 하며 조직의 목적을 성취하기 위하여 노력하도록 하는 힘은 개인이 갖고 있는 욕구이며, 이러한 욕구는 계층을 이루고 있다. 그리고 인간의 행위는 다양한 욕구들 중에서 가장 강한 욕구에 의하여 결정되어진다고 한다. 그에 의하면 인간의 기본적 욕구는 ① 생리적 욕구, ② 안정 욕구, ③ 사회적 욕구, ④ 존경 욕구, ⑤ 자아실현 욕구라는 다섯 순위가 있으며, 이미 충족된 욕구는 행위의 동기가 될 수 없으며, 행위는 오직 충족되지 않은 욕구에 의해서 일어난다는 가정 하에, 인간의 욕구는 그 중요도에 따른 일련의 계층을 구성한다고 하는 욕구계층 이론을 형성하였다. 다시 말해서 이미 충족된 욕구는 인간 행동의 동기로써 작용하지 못하기 때문에, 낮은 순위의 욕구가 충족되면 다음 순위의 욕구가 동기로써 나타나서 이를 충족하도록 개인을 자극한다는 것이다. 교육 조직의 경우 개인에 따라 서로 다른 욕구를 가지고 있을 수 있으므로, 직위별로나 개인별로 현안 욕구에 근거하여 동기화할 필요가 있다(권기욱 외 6인, 2000, pp. 104-109).

(2) Herzberg의 동기위생 이론

직무만족 이론 중에 가장 각광을 받았으며 또한 비판도 받으면서 많은

영향을 준 Herzberg의 이론을 살펴본다. 1959년 Herzberg 이론이 나오기 이전까지 기업체에서는 주로 직무의 환경 개선에 신경을 써서 생산의 극대화를 도모했는데, 이런 것들은 모두 생산에 적극적으로 영향을 주지 못하였다. Herzberg의 동기위생 이론은 만족요인인 동기요인과 불만족요인인 위생요인으로 나눈 후 종업원의 태도에 큰 영향을 미치는 것은 동기요인이며, 낮은 영향을 미치는 것이 위생요인인데 이 두 요인은 단일 차원의 양극에 있는 것이 아니라 각각 독립된 요인이라는 것이다.

다시 말해서 동기요인인 만족요인이 결핍되었다고 해서 직무에 대한 불만족이 초래되는 것이 아닐 뿐만 아니라, 위생요인인 불만족요인이 개선되었다고 하더라도 직무에 대한 직무 동기가 높아지지 않는다는 것이 그의 특징적인 이론이다.(남정걸, 2000, pp. 153-157). 이 이론을 바탕으로, 학교 행정가는 인정의 문제를 항상 업무에 두어야 하며 교사에게 중요한 결정 및 업무에 참가하게 하여 맡은 책임으로부터 성취감을 맛보도록 해야 할 것이라고 지적하였다(Lunenburg, F. C., & Ornenburg, A. C., 1991; 김환재, 1992, p. 32에서 재인용).

(3) McGregor 의 X이론과 Y이론

X이론은 보통의 인간은 나면서부터 일하기 싫어하고 책임지기를 싫어하며, 명령받기를 좋아하는 본성을 갖고 있는 수동적인 존재라 보고, Y이론은 노동은 휴식과 마찬가지로, 사람은 스스로 택한 목표를 위하여 자진하여 일하며, 헌신적인 목표 달성은 보수 여하에 달려 있고, 책임을 스스로 지는 긍정적이고 쾌락적인 존재라고 보았다. McGregor는 생리적 욕구나 안전에의 욕구 등은 거의 충족되기 때문에 참여나 존경보다 높은 자아실현에의 욕구에 동기 유발되도록 하는 Y이론에 기본을 두어야 한다는 점이 Maslow 와 Herzberg의 공통점이 될 수 있다(남정걸, 2000, pp. 160-163).

(4) McClelland의 성취 이론

가치는 욕구와 행동 사이의 연결로 볼 수 있으며, 가치는 개인들이 자신의 행동을 조직하는데 도움을 준다는 이론이다. Maslow의 고정된 계층 및 선천적 욕구와는 대조적으로, McClelland의 주장은 모든 동기는 후천적으로 학습되는 것이라는 것이다. 이 동기들은 행동에 영향을 줄 수 있는 잠재력으로 순서화 되고 사람에 따라 다르며, 사람들이 발전할 수록 자신들에게 자신들 주위에 일어나는 어떤 일들과 긍정적 및 부정적 감정을 연관짓게 된다. 따라서, 우수함의 기준과 경쟁할 기회가 긍정적 결과와 연관될 때, 성취 가치가 습득된다(Wayne K. Hoy & Cecil G. Miskel, 송화섭 역, 1999, pp. 150-151).

(5) Vroom의 기대 이론

기대 이론의 기본 관점은 개인은 행동의 결과로 나타날 수 있는 결과에 관한 기대를 가지고 있다는 것이다. Vroom에 의하면 동기 또는 인간 행위를 출발시키고 유지하게 하는 경향은 기대와 필요, 그리고 도구의 산출이라는 것이다. 그는 개인차가 있는 성과의 가치, 일정한 수행 목표의 달성 가능성, 그리고 목표 달성을 통해서 성과를 얻을 가능성 등 3개의 요인에 의하여 개인의 동기 수준이 결정된다고 주장함으로써 개인차의 중요성을 강조하고 있다. 근로자의 성취가 그들의 개인적인 목표(유인가, 필요)를 달성하는 데로 유도한다고 생각할 때 그들은 고도의 성취자가 될 성향이 있고, 반대로 낮은 성취가 그들의 목표 달성에의 길이 라고 본다면 그들은 낮은 성취자가 될 경향이 있다는 것이다. 성취 수준은 동기 수준의 함수관계라는 것이다. 교사의 동기유발은 직무만족도를 높이며 보다 효과적인 과업 달성을 목적으로 하고 있기 때문에 관심의 대상이 된다.(남정걸, 2000, pp. 169-171).

(6) Porter와 Lawler의 성취-만족 이론

Porter와 Lawler의 성취-만족 이론은 Vroom의 기대 이론을 발전시켜,

직무성취와 직무만족의 관계를 다룬 것으로 과업을 성취하기 위한 인간의 노력은 기대되는 보상에 부여하는 가치와 과업을 성취하기 위해서 노력할 때 보상이 실제로 주어질 수 있는 가능성에 의하여 결정된다는 이론이다. 성취 노력은 보상의 가치와 노력 및 보상간의 확률이 상승 작용하여 결정되고, 개인의 능력 및 특성 변인과 노력 변인을 곱한 값에 의하여 과업의 성취 정도가 결정된다는 점은 Vroom의 기대 이론과 같으며, 차이점은 과업 성취를 포함하는 관찰이 가능한 행동들에 의하여 노력 자체가 변경될 수 있다고 본 것이다(권기욱 외 6인, 2000, pp. 120-122).

(7) Bandura의 자기 효능감 이론

자기 효능감이란 어느 일정한 수준의 수행을 달성하는데 요구되는 일련의 행동을 조직하여 실행할 수 있는 자신의 능력을 개인이 판단하는 것이다. 자기 효능감은 네 가지 기본적인 경험의 원천으로 성공경험, 모형 만들기, 언어적 습득 및 심리적 자극에서 발전한다고 가정하며, 자기 효능감에 대한 믿음은 개인이 스스로에게 설정하는 목표를 결정함으로써 자신이 어느 정도의 노력을 할지를 정함으로써, 그리고 어려움에 직면해서 얼마나 오래 견딜 수 있나를 정함으로써 동기를 유발하며, 또한 실패에 대한 회복력을 가져다 준다(Wayne K. Hoy & Cecil G. Miskel, 송화섭 역, 1999, pp. 161-162).

(8) Alderfer의 ERG 이론

Alderfer의 ERG이론은 Maslow의 다섯 단계의 욕구를 세 단계의 핵심적 욕구로 통합하였는데 실존의 욕구, 관계성의 욕구, 성장의 욕구가 그것이다. ERG이론은 Maslow의 이론에 비해 적어도 두 가지 면에서 더 융통성이 있다고 할 수 있다. 실존·관계성 및 성장의 세 수준의 욕구는 어느 정도 동시에 작용할 수 있다. 또한 만약 한 단계 높은 수준의 욕구가 좌절되면 개인은 바로 아래 단계의 욕구에 더 큰 만족을 얻으려고 노력할 것이다. 예컨대 어떤 이유로 해서 지적 성장의 욕구가 교육자

에게 거부되면 그 사람은 사회적 관계에서 오는 만족을 더 확대하려고 할 것이다(남정걸, 2000, pp. 157-159).

다. 직무만족의 구성요인

직무만족의 구성요인은 학자에 따라 다양하게 나눌 수 있는데, Herzberg의 직무만족 구성요인이 가장 체계적으로 분석 정리된 것으로 판단되며 다른 학자가 제시한 직무만족 구성요인들도 Herzberg의 직무만족 구성요인 체계 속에 흡수될 수 있다고 여겨진다. Herzberg는 동기요인을 직무만족의 근원이 되는 요인 즉, 만족요인이라 하였고, 위생요인은 동기요인과 대조되는 것으로 직무에 대하여 불행감을 느끼고, 사기를 저하시키고, 직무에 대하여 나쁘다고 여기는 불만족요인을 말한다.

즉 조직 구성원의 환경에 관한 것으로 직무 불만족을 예방하는 기본적인 기능을 담당하는 위생요인(hygiene factors)-동료와의 관계, 개인생활, 부하와의 관계, 지위, 안정, 회사의 정책과 행정, 감독, 상사와의 관계, 작업조건, 봉급 등과 우수한 업무 수행을 하도록 동기를 부여하는데 적합한 요인으로 동기요인(motivators)-성취감, 인정감, 발전, 책임감, 성장 및 승진, 직업 자체 등을 밝혔다.

대한교육연합회(1982)는 우리나라의 근무조건에 근거를 두고 교사직부만족도 척도(Korea Teacher Opinionnaire)를 개발하였는데 하위요인으로 ①인간관계 ②담당직무 ③근무환경 ④보상체계 ⑤전문성신장 ⑥행정체제 ⑦인정지위 등 7가지를 들고 있다(p. 16). 최근 한국교원단체총연합회(1997)에서는 교육 현안에 관한 교원인식 조사연구에서 교사들의 직무 및 교육여건에 대한 만족도 조사를 하였다. 이 내용을 보면 ①교원의 사회적 공헌도 ②사회적·경제적 지위 ③근무여건 등을 조사하였는데, 교사들은 사회적 공헌도는 높은 반면 사회적·경제적 지위는 상대적으로 낮게 인식하고 있었으며, 근무여건 중 최우선의 과제는 주당 수업 시수 문제, 학급당 학생 수 감축 등의 교육 활동과 직접적인 사안에 대하여 직업적으로 불만족을 나타내었다. 이 연구에서는 교원들의 사기 진작, 직

무만족을 위해서는 사회·경제적 지위 향상도 중요하지만 그 보다도 교육 활동과 직접적으로 관련 있는 근무 환경에 더 높은 관심을 보이고 있었다.

“교사의 경우 지식수준과 과업의 전문성으로 미루어 교사에게 중요시 되어야 하고 충족시켜야 할 욕구는 교위의 욕구임이 분명하므로, 학교경영자는 그들에게 경제적 보수에 의한 동기유발을 넘어서 교직원 상호간, 교사와 교장간의 인간관계를 돈독히 하고 사회적 대우를 향상시켜, 각자의 수월성을 발휘할 수 있도록 하여야 할 것이다(남정걸, 2000, p. 153).”

라. 교사의 직무

교사의 역할이나 직무는 여러 가지 측면에서 분류할 수 있으나 정범모(1969)는 교사의 직무는 학교에서 주로 어떤 활동을 하면서 시간을 보내느냐의 상태를 분석해 보면 나타난다고 전제하고 교사의 직무를 교수활동, 교육활동, 교육과정 운영 계획 수립, 추진, 학습 결과의 평가, 집단 활동 지도, 사례 연구, 사무, 학교 행정 참여, 사회와의 연결 등을 들고 있다(p. 12). 강환국(1988)은 교사의 역할을 구체적으로 교과를 가르치는 일과 학급경영 및 생활지도로 나누고 이에 따른 세부적인 직무를 다음과 같이 제시하였다(pp. 30-35).

(1) 교사의 교수·학습지도

일선 현장에서 이루어지고 있는 교수·학습의 형태는 매우 다양하다. 이것은 교과와 특성 및 단원의 성질에 따라 그 학습 목표에 도달하는 과정이 각각 다르기 때문이다. 그러기 때문에 어느 교사의 수업 형태가 옳다 그르다 말하기 힘들 것이며 수업에는 왕도가 없다고 말할 수 있다. 그러나 교사들이나 교육 행정의 장학에서 교실 수업이 교과 본질에 맞는 수업, 아동들이 적은 노력으로 쉽게 교사의 도움을 받아 학습 목표에 도달할 수 있는 형태의 수업 개선을 지향하고 있는 것이다.

교수 기능을 예술적 안목으로서의 교수 기능으로 볼 때 교사는 이러한 기능을 가지고 수업을 전개해야 하며 그렇게 함으로써 학습자의 학습 경

힘이 참되고 풍부하게 하는 역할을 할 수 있다. 수업의 형태는 시대에 따라 여러 가지 형태로 나타났으며 교과중심, 아동중심, 학문중심, 인간중심 교육과정 등 이러한 교육과정을 교육 현장에 투입하면서 수업의 효과를 기대해 오고 있으며 또한 교육 행정직에서의 연수를 통하여 교사들의 수업 개선에 노력해 오고 있다. 궁극적으로 우리 교사들이 먼저 투철한 교직관을 가지고 아동들을 가르치려는 자세가 있을 때 좋은 수업이 이루어지리라 생각된다.

(2) 교사의 생활지도

현대 사회의 인간은 급속한 변화와 갈등을 느끼며 가치관의 혼돈 속에 헤매고 있다. 이러한 문제들을 해결함으로써 건전하게 성장, 발달할 수 있도록 도와주는 봉사활동의 과정이라고 말할 수 있다. 교사들이 이러한 생활 지도를 바르게 수행할 때 교육의 본질에 가까운 인격 형성 교육에 도움이 될 것이다. 그러므로 교사들은 모든 어린이를 지도 대상으로 하여 체벌보다는 선도하는 지도를 우선으로 하고 치료보다는 예방에 중점을 두며 과학적 근거를 기초로 하여 아동 스스로 깨닫게 하는 자율성 지도가 필요하다.

(3) 교직 연수

교직이 하나의 뚜렷한 전문직일 뿐 아니라 그 직무의 속성이 문화 계승과 창조를 선도한다는 점을 감안할 때, 그것을 담당하는 교원이야말로 계속적으로 새로운 지식과 가치관을 확립함으로써 교직의 사명 완수와 자기 혁신을 도모해야 하겠다. 교원이 연구하고 수양한다는 것은 현직에서 계속적으로 자학 자습의 기회를 가진다는 이야기며, 그렇지 않을 경우 오늘과 같은 지식 폭발의 시대에서는 특히 그 본연의 임무와 사명이라 할 수 있는 나라의 인재를 훌륭히 가르치는 일 자체를 허술하게 만들 가능성을 배제할 수 없을 것이다. 교육법 제 74조에 의하면 “교원은 항상 사표가 될 품성과 자질의 향상에 힘쓰며 학문의 연찬과 교육의 원리

와 방법을 탐구, 연마하여 국민교육에 전심전력하여야 한다.” 라고 되어 있다. 따라서 교사는 부단한 연구와 연수를 통한 노력으로 수업 개선 및 교육의 질적 향상에 기여할 법적 직무가 있다.

(4) 학교 사무

학교의 사무관리란 교육 행정의 일부분인 동시에 모든 분야의 교육행정활동에 수반되는 보조 작업이며 교육 활동 자체에 대하여는 이중적 후속 관계에 서 있는 봉사 활동이다. 사무관리는 목적 달성을 위한 수단이며 정확한 정보와 자료를 생산하고 처리하여 과학적인 의사결정을 할 수 있게 도와주는 것이 그 역할이다. 현대의 사무관리는 사무의 작업적 측면에서 사무의 작업을 능률화하고 생산된 정보를 조직활동에 활용할 수 있도록 유기적 처리를 가하는 사무의 정보처리 기능의 양면적 입장에서 이해되어야 한다. 김종철(1988)은 표준화, 감소화, 전문화 등 과학적 사무관리 방법을 통하여 능률의 향상과 경비의 절약을 기할 수 있다고 주장하였다(p. 442).

마. 인간관계와 직무만족

인간관계가 교직원의 근무요건으로 그 중요성을 인정받게 된 것은 조직체를 구성하는 성원 개개인의 인성의 독자성을 인정하고 안정감 등의 심리적 욕구를 충족시키는 것이 그 조직체의 단결을 튼튼히 하고 직무만족감 및 생산성을 높이는 데 필요 불가결한 요인임을 인식하고부터 이다. 그런데 인간 행위의 기초는 내부적인 욕구 내지 동기라고 할 수 있다. 따라서 조직을 관리하는데 있어서 그 구성원들의 동기 유발을 어떻게 해 나갈 것인가의 문제는 매우 중요하다. 학교 조직내 구성원에 대한 동기 유발에 대한 이론은 다양하고 동기 유발의 정도와 과업 달성의 정도는 다양하다.

바. 근무여건과 직무만족

(1) 보수

“보수란 구성원이 조직체에서 수고한 대가로 얻는 소득이라 할 수 있다. 즉 조력 내지 봉사에 대한 반대 급부로서 취득하는 금전적 보상이다(정원식, 1971, p. 118).” 이를 현행 노동기준법에서는 사용자가 근로의 보상으로 근로자에게 임금, 봉급, 기타 여하한 명칭으로든지 지급하는 일체의 금품으로 규정하고 있다. 이러한 일반적인 정의로 비추어 볼 때 “교육공무원의 보수는 그들이 교육활동을 수행하고 국가로부터 그 보상으로서 지급 받는 급여라 할 수 있다. 이러한 보수는 구성원의 행동을 동기화 하는데는 매우 강력한 힘을 지닌다. 그러므로 보수를 올리는 일은 구성원의 동기화를 증대시키는 힘이다(서정화, 1980, p 296).” 그런데 보수를 올린다고 해서 근무의식이 좋아지고 조직의 생산성이 반드시 증대되는 것은 아니다. 그러나 적절한 보수를 지급하는 일은 구성원의 근무 의욕을 높이고 직무만족감을 증대시키며 생산성을 높이는 결정적인 요건이 아닐 수 없다.

(2) 신분보장

사람이란 누구나 그 신분과 지위가 안정되지 않고는 높은 능률을 올릴 수 없으며, 어떠한 조직체도 그 구성원이 신분의 보장을 받지 못하고서는 공고한 결속을 할 수 없다. 따라서 신분보장은 조직체의 생산성과 안정성의 관건이 아닐 수 없다. 교원의 신분은 헌법에서는, “공무원의 신분과 정치적 중립성은 법률이 정하는 바에 의하여 보장된다”고 하였고(제2조), 국가공무원법에는 “공무원 의사에 반한 신분조치를 금하고...(제68조 내지 제 74조)” 또한 교육법에는 “교원의 사회적 지위는 적정하게 우대하여야 하며 그 신분은 반드시 보장되어야 한다(제 13조).”라고 하였다. 교육공무원의 신분보장 규정은 권고사직의 금지, 정년의 연장, 불체포특권 등의 규정에서 보는 바와 같이 일반공무원의 경우보다 더 강화되어 있다(교육공무원법 제 44조 내지 55조).

직무만족에 대한 이상의 여러 가지 내용을 요약해 보면 직무만족도란 조직의 구성원들이 그들의 직무와 직무 환경에 대하여 느끼는 만족의 정도를 뜻하는 개념으로 볼 수 있으며, 개인이 직무를 통해서 얻기를 원하는 것과 실제로 얻는 것과의 차이에 따라 변화할 수 있다고 본다.

이에 따라 본 연구에서는 직무만족도를 교사가 학교 조직 내에서 직무를 수행하면서 자기가 맡은 업무나 환경에 대하여 적응하고 만족하는 정도로 정의하며, 직무만족도를 6개 영역(인간관계, 직무 스트레스, 교직원 환경의 변화, 보상, 전문성 신장, 학교행정)으로 나누고 이를 본 연구에 적용하기로 한다.

4. 선행 연구 고찰

가. 교직사회화와 관련된 선행 연구

교직사회화의 내용과 관련, 경력이 증가하여감에 따라서 교사들의 변화해 가는 모습을 담아 낸 논문들은 다음과 같다.

이영희(1984)는 5년 이하의 중학교 교사 341명을 대상으로 한 조사연구에서 첫째, 교직사회화를 가능하게 하는 직전 교육의 기능과 효과, 둘째, 신입 교사의 태도 및 행동 변화를 결정하는 학교 조직의 영향력, 셋째, 학교의 구조적 상황에 대처하는 교사들의 행동 특성 및 전략, 교직사회화 된 교사의 영향력과 한계성 등을 다루고 있는데 조사 자료 분석 결과는 다음과 같았다. 첫째, 교직 과정 이수와 교육실습 경험은 교사의 직무 수행 능력에 효과적인 영향력을 발휘하지 못하였다. 둘째, 교직 경력이 많은 교사일수록 학교의 과다한 업무 부담, 학교 행정가의 구속적인 간섭에 대해 부정적인 태도를 보였다. 셋째, 신입 교사는 교직사회화 되어 가는 동안 학교가 교사들에게 권위 행사를 부여·기대하고 있음을 밝혔다.

김인중(1985)은 예비교사와 현직교사들을 대상으로 한 교사 교육 및 현장에서 교직사회화의 성격과 관련된 변인을 탐색하는 조사연구를 하면서 예비교사는 진보적인 관점으로, 현직교사는 전통적인 관점으로 교직사회화

됨을 지적하고 교사양성기관에서의 교육을 강화해야 한다고 제언하였다.

신인숙(1991)은 충북지역 중·고등학교에 근무하고 있는 200여명의 교사들을 대상으로 첫째, 교사 발달 과정상의 특징, 둘째, 교사 발달 과정상 특징적인 교직 경험 유형과 교사 자질에 대한 요구 수준 및 역할 갈등 수준과의 관계, 셋째, 교사 자질에 대한 요구 수준에 따른 역할 갈등 수준 등을 조사·분석하고 있다. 그는 교사 발달 과정에서 겪게 되는 주요 교직 경험의 특징을 첫째, 교직 적응, 둘째, 능력 개발, 셋째, 갈등과 좌절, 넷째, 승진 지향, 다섯째, 보람 및 긍지 등 다섯 가지 유형으로 구별해 내고 있다. 또한 이러한 교사가 겪는 특징적인 교직 경험 유형은 교사의 자질에 대한 요구 수준에 따라 유의한 차이가 있었으며, 그 경험 유형에 따라 역할 갈등 수준이 달라지고 있음을 밝히고 있다.

채안병(1991)은 교사사회화 단계에 따른 교직원, 학생관, 교과전문성, 교사관의 변화에 관한 조사연구를 하면서, 성직관→노동직관→전문직관으로 교직관이 변화하고 있음을 지적하고 예비교사의 올바른 교직 선택 유도과 선배교사의 신입교사에 대한 도움을 강조하였으며, 유봉환(1990)은 초등학교 교사가 직전교육 및 현직 생활과정을 통해 습득하는 태도와 행동·사고방식을 분석한 조사연구를 하였다. 그는 직전교육의 교과과목 이수가 현직생활에 도움을 주며, 남교사가 여교사에 비해 행정가와의 갈등이 심하며 교직만족도가 낮다고 밝히고 있다.

여태전(1994)은 교직단계를 5단계로 나누어 각각의 단계에서 ‘보람과 긍지(소박한 보상심리)’가 간헐적이고 불투명하게 나타나고 있음을, 문화기술적인 방법을 통해 밝히고 있으며, 공·사립중학교간의 인사 교류와 현직교사의 재교육을 강조하고 있다.

최성락(1991)은 전국의 초등학교 현직교사 3000명을 대상으로 초등학교 교사의 교직사회화 과정에 영향을 미치는 관련변인들이 교직 지향성과 교직만족도에 미치는 영향을 조사, 분석하면서 초등교사 임용 전후의 직업 사회화 경험의 성격과 교사의 정체감 형성에 관해 밝히고 있다.

천은숙(1995)은 중학교 교육실습에 참여한 실습생 125명을 대상으로

교사사회화 과정에서 교육실습이 미치는 영향과 그 중요성을 지적하고 교사사회화 과정의 일부인 교육실습이 개인에게 주는 의미와 교육실습생들의 교사사회화 과정에 대해 심층적인 분석을 하였다.

정향진(1991)은 한 공립중학교에서 참여관찰과 면접 방법을 사용하여 교사집단내의 위계적인 관계의 재생산 구조와, 하위집단의 성격에 대해 밝히고 있다. 그는 교사집단내의 하위집단의 형성 기준을 4가지로 요약하고, 위계를 형성하고 표현하는 공식적인 기제와 신입교사에 대한 교직사회화 과정을 논의하였다.

허복숙(1991)은 초등학교 초임교사들의 교육관, 학급경영·교수활동·생활지도 기술, 인간관계의 변화에 대해 참여관찰과 공식적인 면담방법을 통해 밝히고 있다. 그는 초임교사들이 선배 동료교사의 영향을 많이 받고, 학생의 생활지도에 어려움을 느끼고 있었으며 직전교육의 활용도가 낮고 전문적인 자질을 갖추는 노력이 적은 실정을 지적하고 있다.

신인영(1996)은 교사 소외를 야기시키는 사회구조적인 환경과 교사의 소외현상을 유형별로 분석하기 위해 문헌연구 방법을 사용하여 입시전문가, 통제자, 점수 주는 사람, 감독자로서의 교사와 생계 수단으로 여기는 교직생활의 환경적인 요인들에 대해 지적하고 있다.

허정무(1993)는 교직사회화의 탐구 대상으로서 노년기를 설정하였다. 그는 노년기 사회 적응에 관련된 생활 만족도 조사를 통하여 그 결과를 제시해 줌으로써 교원들로 하여금 교육자로서 긍지를 지니고 보람 있게 정년 퇴직을 맞이할 수 있도록 도와주는 한편, 퇴직 후의 성공적인 사회 적응을 도와주기 위해 실시되고 있는 정년 퇴직 준비 교육 프로그램 개발의 기초 자료를 제공하고 있다. 그는 퇴직 교원들을 대상으로 한 조사연구를 통하여 퇴직 교사들의 사회화를 위한 가장 중요한 과제는 교사 지위의 상실과 관계없이 긍정적인 자아존중감을 유지하는 것이라고 밝히고 있다.

최상근(1992)은 국·공립학교 초·중·고 교사의 교직사회화 과정을 탐구하기 위하여 교직 경력 0년에서 20년에 걸쳐있는 1,260명을 대상으로 조사연구를 실시하여 우리나라 교사들의 교직사회화 단계와 단계별

교직 경력을 구획하고 있다. 그는 교사들의 교직 생활을 구성하는 내용 영역에 대하여 질적 성격의 차별성을 중심으로 하여 교직사회화 단계를 구분하고 있으며, 교직사회화 단계에 긍정적·부정적 영향을 미치는 요인으로서 개인적 요인 26가지, 조직적 요인 53가지 요인을 추출하고 있다. 또한 1년 뒤 최상근(1993)은 교사의 개인적·조직적 요인들이 교사의 직무 수행 또는 교직생활의 질적 성격을 변화시키고 그것으로 인하여 직업인으로서의 존재론적 의미를 재검토하게 되는 상황을 교사의 직업적 위기 상황이라고 규정하고, 우리나라 초·중·고교 교사들을 대상으로 하여, 교직 위기 경험 유무 및 빈도, 시기 및 이를 유발하는 요인과 극복하는 데 걸린 소요 시간 그리고 극복 전략 등을 조사·분석하고 있다.

장형용(1997)은 '교직 생애주기에 따른 욕구 성향과 직무만족과의 관계 연구'에서 교직 생애주기에 따른 교사의 욕구 성향은 다르게 나타나고 있다고 했다. 첫째, 적응기 교사의 경우 사회적 욕구가 강하게 나타나고 있는 것은 그들이 교직에 빨리 적응하려는 의도로 보아 중견 교사의 올바른 리더가 필요하다고 했다. 정착 발전기의 교사들은 자율의 욕구가 강하게 나타났는데 이는 그들이 직무 및 가르치는 일에 자율을 원하는 것이라 보아 학교의 의사 결정에 적극 참여하도록 경영자가 배려해 주어야 하며, 성장기의 교사들은 자아 실현의 욕구가 강한데 이는 교직을 통해 자기 성취의 만족이나 성장을 할 수 있도록 다양한 연수의 기회를 제공해 주어야 한다고 했다. 둘째, 교직 생애주기에 따라 교사의 직무만족의 수준이 다르게 나타났는데 만족 수준을 높여 직무 수행의 향상을 도모해야 한다고 했다. 특히 적응기 교사의 경우 상사 관계에서 만족 수준이 극히 낮음을 감안하여 경영자는 초임 교사와 대화를 통한 접촉으로 그들을 진심으로 인정해 주며 가르치는 자세로 민주적 학교 경영이 필요하다고 했으며, 성숙기 및 정체·심화기의 교사는 대인 관계에서나 직무 자체에서 큰 어려움이 없이 해결해 나가는 것을 고려하여 학교 경영에 다수가 참여할 수 있는 유인책을 강구해야 한다고 했다. 셋째, 초등교사의 욕구 성향과 직무만족에는 상관 관계가 있는데 사회적 욕구가 강한

교사가 직무 자체에 자아 실현의 욕구가 강한 교사가 전문적 신장에 정적 상관 관계가 있다고 보고하고 있다.

위의 연구 결과들을 살펴 볼 때 교직사회화 단계에 따라 교사의 개인적·조직적 요인들이 교사의 직무수행 또는 교직생활의 질적 성격을 변화시킬 수 있으며, 단계별 욕구 성향에 알맞은 유인책을 강구할 때 직무성과는 배가될 수 있으리라 생각된다.

나. 교직의식 및 직무만족도와 관련된 선행 연구

교사의 교직관, 교직의식 등과 직무만족과의 관계를 밝힌 선행 연구 논문들은 다음과 같다.

위팔만(1987)은 교사의 대부분이 교직을 전문직으로 보고 있으며 경력이 많을수록 전문직의 긍지를 더 느끼고 있다고 밝히고 있으며, 조병일(1990)은 교직의식이 높은 교사일수록 직무만족도가 높은 것으로 나타났다고 밝히고 있다. 이춘호(1989)는 교사의 교직관에서 전문직이 80.3% 높게 인식되고 있으며 교직 생활에서의 만족도는 만족하다가 36.3%로 매우 낮게 나타났다고 밝히고 있으며, 조광남(1987)은 낮은 연령에 노동직관에 대하여 높은 반응이 나타났으며 연령이 많을수록 성직관에 긍정적 반응을 나타내고 있다고 밝히고 있다. 권기종(1988)은 농촌 지역에 근무하고 있는 초등교사의 만족 요인은 인간 관계, 안정감, 전문성 신장 순서로 나타났고, 불만족 요인은 보상, 배당, 업무, 근무처 환경, 행정 체제 순서로 나타났다고 보고하였다. 신술영(1987)은 중학교 교사들은 안정성과 장래성에 회의적 내지 부정적 태도를 가지고 있으며 학교 운영이 학교장 독단적인 것이 많고 교장, 교감과의 인간 관계가 부정적임을 밝혔다.

이상에서와 같이 교사의 교직관은 전문직관을 가진 교사가 아직은 많으며 교사의 직무만족도는 비교적 낮은 것으로 나타나 있다. 또한 교사의 안정성과 장래성, 사회적 대우도 부정적인 것으로 나타났다.

또한 이일행(1993)은 다음과 같은 사실을 밝혔다. 첫째, 초등 교사는 교직을 전문직이라고 지각하고 있으며, 여교사와 평교사가 더욱 전문직

이라고 지적하고 있었다. 둘째, 교직이라는 직무 자체가 과업은 높고, 보수, 승진 등은 낮은 보상 체제로 나타났다. 셋째, 초등교사의 교직원과 직무만족도와는 상관 관계가 있으며 전문직관이나 성직관의 교사가 직무만족도가 높다고 했다. 다섯째, 초등교사의 교직 경력별, 교직원 별로 본 직무만족도가 높은 경력 층은 5년 미만과 20년 이상의 성직관의 교사이고 낮은 경력 층은 5~20년 미만의 전문직관의 교사였다고 보고하고 있다.

대한교육연합회(1982)는 ‘교원의 직무만족도에 관한 연구’에서 교사의 성별 구분에 따른 직무만족도는 중학교 남교사가 보다 더 만족하는 것으로, 초등학교와 고등학교 교사의 경우에는 의미 있는 차이가 발견되지 않았으며, 교직 경력에 따른 직무만족도는 초등학교, 중학교, 고등학교가 각각 독특한 양태를 보여준다고 하였다. 또한 이보다 1년 뒤의 ‘교원의 교직의식에 관한 연구’에서는 우리나라 교원들은 교직에 대한 만족도에서 만족을 느끼는 교원(21.8%)에 비하여 불만족을 느끼는 교원(19.7%)이 적었으며, 교직에 만족이나 불만족을 느끼지 못하고 그저 그렇다(50.4%)는 교원이 많았다. 교원들은 전문직으로서의 조건을 교직이 얼마나 갖추고 있는가에 대하여 ‘보통’ 아니면 ‘부족’에 높은 반응을 보였으며, 행정 체제, 인사 행정, 근무 조건 등 최근의 교육 행정에 대하여 긍정적인 반응보다 부정적인 반응을 더 많이 나타냈으며, 대부분의 교원들이 일선 학교 중심의 행정을 지향하고 있으나 제대로 실천되지 않고 있다고 보았다. 교사들은 학생, 학부모, 교육 행정직, 일반 사회인, 언론이 보는 교사관 내지 교직관이 긍정적도 부정적도 아닌 ‘보통’ 이라는데 가장 높은 반응을 보어긴 했으나 부정적인 쪽으로 기울었다. 교사와 일반 사회인, 학부모 관계가 ‘불신’이라는 교사의 평가는 일반 사회인 및 학부모가 비교적 부정적 교사관을 가지고 있다는 판단과 통하는 것이다.

심영길(1987)은 교사의 교직관이 교사의 신분 배경별 차이에 의하여 다르게 나타나는 것을 통계적으로 설명하였는데 그의 연구에 의하면 여교사가 남교사 보다 더 바람직한 교직관을 가지고 있는 것으로 결론지었다.

이승남(1988)은 ‘다시 교직을 선택하겠다’는 의견이 남자 42.1%, 여자

65.4%로 부정적인 면이 강하게 나타났으며, 교재 연구 및 연수 면에서도 부족하다고 느끼고 있고, 교직에 대한 전망 및 신분 보장 보수 면에서도 회의적인 반응을 나타내었다고 보고하고 있다. 또한 교직 단체의 활동 면에서도 소극적인 반응을 보이고 있어 교직 단체는 많은 교사의 참여와 의견을 수렴하여 교사를 위한 교사 중심의 활동을 전개해야 한다고 제언하였다.

권정익(1988)은 교직의 사회적·경제적 대우가 타 직업보다 낮다는 데 의견을 보였고, 교직 생활의 만족도는 보통으로 평가하였으며 주변인과의 인간관계는 신임이라는 높은 반응을 보여 대부분의 교사가 만족하고 있다고 보고하였다. 한명우(1987)은 초등학교 교사는 대체로 교직이 전문직이라고 자부하고 있으며 교직을 국가 사회에 봉사하는 직업으로 생각하고 있다. 또한 인간관계는 원만하며 교직의식이 높을수록 교직에 대한 적응 및 직무만족도도 높아진다는 사실이 확실하다고 보고하였다.

교사들의 가치관, 태도, 행동 등에 있어서 교사들의 경력증가에 따른 분석, 즉, 교직사회화의 분석은 1990년대 이후 간간히 시도되었지만 중학교 교사를 대상으로 한 연구는 미비한 실정이며, 주로 교직원을 성직관, 전문직관, 노동직관으로 나누어서 이루어진 연구가 대부분이었다.

학교 교육의 성패를 좌우하는 주된 구성원인 교사가 올바른 교직의식을 가지고, 그의 직무에 만족하고 갈등이 없는 상태에서 학생을 지도할 때 바람직한 교육이 이루어질 것이며, 보다 효과적인 결과를 예측할 수 있을 것이다. 따라서 교사의 갈등 정도와 강도가 급격히 증가하고 있는 현 시점에서 중학교 교사를 대상으로 교직사회화 단계에 따른 교직의식과 직무만족도와의 관계를 연구하는 것은 앞으로 학교조직의 효율적인 운영 및 교육의 개선방향에 도움을 줄 것이라 사료되어 본 연구의 주제로 정하였다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 표집은 부산광역시 중학교 교사들을 대상으로 하였으며, 표집 방법은 교사개인별 무선표집이 아니라 단위 학교별 군집표집을 사용하였다. 총 14개 중학교에 500부의 설문지를 배부하였으며, 회수된 설문지는 470부(94%)였다. 이 중 답변이 부실한 설문지를 제외한 457부(91.4%)를 유효표본으로 하였다. 연구 대상의 배경변인별 분포는 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 연구대상의 배경변인별 분포

도수(%)

구분	설립별		교직사회화단계					직위별		전체
	공립	사립	적응기	성장기	성숙기	원숙기	정리기	평교사	부장교사	
남교사	50 (37.7)	84 (62.7)	17 (12.7)	30 (22.4)	63 (47.0)	23 (17.2)	1 (0.7)	85 (63.4)	49 (36.6)	134 (29.3)
여교사	271 (83.9)	52 (16.1)	57 (17.6)	103 (31.9)	154 (47.7)	9 (2.8)	0 (0.0)	269 (83.3)	54 (16.7)	323 (70.7)
전체	321 (70.2)	136 (29.8)	74 (16.2)	133 (29.1)	217 (47.5)	32 (7.0)	1 (0.2)	354 (77.5)	103 (22.5)	457 (100)

2. 측정 도구

이 연구의 도구는 설문지를 사용하였다. 설문지의 내용은 중학교 교사의 교직의식과 직무만족도에 관한 것으로 교직의식에 관한 문항이 14개 문항, 직무만족도에 관한 문항이 25개 문항으로 구성되었고 각 문항은 Likert 척도를 사용하여 5단계 평정법으로 측정하였다. 교직의식에 관한 문항은 문

현연구에 근거하여 홍정임(2000)의 “초등학교 교사의 교직의식과 사기와의 관계 연구”의 설문지와 이정자(1995)의 “교사의 교직관과 직무만족의 관계 연구”의 설문지를 참고하였으며, 직무만족도에 관한 문항은 대한교육연합회(1982)가 개발한 교사직무만족도 척도(Korea Teacher Opinionnaire)와 노태곤(2002)의 “초등교원의 교직에 관한 직무만족도 관련 변인 분석”의 변인들을 참고하여 설문지를 작성한 뒤 사전 검사를 통해 교직의식 25문항, 직무만족도 30문항에서 교직의식 14문항, 직무만족도 25문항으로 수정·보완하였다. 본 연구에서 사용된 설문지 구성은 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 설문지 항목 구성내용과 항목 수

영역	문항 내용	문항번호	전체문항수	신뢰도	계수
교직 의식	교직의 선택동기	1-4	4	0.67	0.75
	교직의 전문성에 대한 인식	5-9	5	0.60	
	교사의 가치관	10-14	5	0.57	

전체 14문항 역채점 문항▷2, 9, 13

직 무 만 족 도	인간관계	1-3	3	0.38	0.79
	직무 스트레스	4-8	5	0.49	
	교직환경의 변화	9-13	5	0.55	
	보상	14-18	5	0.66	
	전문성 신장	19-22	4	0.62	
	학교행정	23-25	3	0.58	

전체 25문항 역채점 문항▷3, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 21, 24

▷인간관계의 경우 1, 2번 문항이 교사간의 관계, 3번 문항이 행정실과의 관계인 이유로 신뢰도 계수가 낮게 나타난 것으로 생각되며, 3번 문항을 제외하고 신뢰도를 측정할 결과 신뢰도 계수는 0.61로 나타났다.

3. 분석 방법

위의 두 가지 설문지를 사용하여 수집된 자료 분석은 SPSS 8.0 for Windows 프로그램으로 전산 처리하였으며, 주로 사용된 분석 방법은 다음과 같다.

첫째, 조사 대상의 일반적 배경을 분석하기 위하여 빈도와 백분율을 산출하였으며, 각 척도의 신뢰도를 측정하기 위해 문항간 내적 일관성을 측정하는 Cronbach's α 를 산출하였다.

둘째, 중학교 교사의 성별, 학교설립별, 직위별, 교직사회화 단계별에 따라 교직의식 점수와 직무만족도 점수를 t검증(성별, 학교설립별, 직위별) 및 F검증(교직사회화 단계별)을 실시하고, 차이점수의 유의미성을 검증하였다.

셋째, 교직의식과 직무만족도 점수의 F검증 결과, 유의미한 차이가 있는 경우 Scheffe 분석을 통하여 사후 검증을 실시하였다.

넷째, 중학교 교사의 교직의식과 직무만족도에 있어서 성별, 학교설립별, 직위별 배경변인과 교직사회화단계별 변인의 상호 작용을 알아보기 위해 이원변량분석을 실시하였다.

다섯째, 중학교 교사의 교직의식과 직무만족도 간의 상관관계를 알아보기 위하여 적률상관계수를 산출하였다.

IV. 결과 및 논의

1. 교직의식

가. 전체교사의 교직의식 분석

전체교사의 교직의식 하위변인별 점수의 기술통계량을 살펴보면 <표 IV-1>과 같다. 교직의 선택동기 점수 평균이 3.68, 교직의 전문성에 대한 인식 점수 평균이 4.01, 교사의 가치관 점수 평균이 3.49로 교직의식 하위변인별 점수가 대체로 높은 편이며, 교직의 전문성에 대한 인식, 교직의 선택동기, 교사의 가치관 순서로 교직의식이 높게 나타났다.

<표 IV-1> 전체교사의 교직의식 하위변인별 점수의 기술통계량

하위변인	도수	평균	표준편차
교직의 선택동기	457	3.68	0.68
교직의 전문성에 대한 인식	457	4.01	0.50
교사의 가치관	457	3.49	0.49
전체	457	3.73	0.41

나. 배경변인에 따른 교직의식에 대한 차이 검증 결과

(1) 성별에 따른 교사의 교직의식

대상 교사들의 성별에 따른 교직의식을 하위변인별로 분석해본 결과는 <표 IV-2>와 같다. 교직의 선택동기 점수는 여교사 3.72, 남교사 3.60으로 여교사가 남교사보다 다소 높은 편이었으며, 교직의 전문성에 대한 인식 점수는 여교사가 4.02, 남교사가 4.00으로 여교사가 남교사보다 근소한 차로 높게 나타났다. 교사의 가치관 점수는 남교사가 3.51로 여교사

3.48보다 높아 남교사가 여교사보다 교직에 대해 좀 더 긍정적인 사고를 하는 것으로 나타났다. 그리고 세 가지 하위변인 모두 성별에 따른 교직의식의 차이는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다.

<표 IV 2> 교사의 성별에 따른 교직의식 하위변인별 점수의 차이 검증 결과

하위변인	집단	도수	평균	표준편차	t
교직의 선택동기	남교사	134	3.60	0.78	-1.573
	여교사	323	3.72	0.63	
교직의 전문성에 대한 인식	남교사	134	4.00	0.56	-0.282
	여교사	323	4.02	0.47	
교사의 가치관	남교사	134	3.51	0.56	0.431
	여교사	323	3.48	0.46	
전체	남교사	134	3.71	0.50	-0.642
	여교사	323	3.74	0.37	

(2) 학교설립별에 따른 교사의 교직의식

대상 교사들의 학교설립별에 따른 교직의식을 하위변인별로 분석해본 결과는 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 교사의 학교설립별에 따른 교직의식 하위변인별 점수의 차이 검증 결과

하위변인	집단	도수	평균	표준편차	t
교직의 선택동기	공립	321	3.65	0.67	-1.521
	사립	136	3.76	0.71	
교직의 전문성에 대한 인식	공립	321	4.01	0.49	-0.127
	사립	136	4.02	0.50	
교사의 가치관	공립	321	3.50	0.47	0.324
	사립	136	3.48	0.53	
전체	공립	321	3.73	0.40	-0.631
	사립	136	3.75	0.45	

교직의 선택동기 점수는 사립 3.76, 공립 3.65로 사립교사가 공립교사보다 다소 높은 편이었으며, 교직의 전문성에 대한 인식 점수는 사립 4.02, 공립 4.01로 사립교사가 공립교사보다 근소한 차로 높게 나타났다. 교사의 가치관 점수는 공립 3.50, 사립 3.48로 공립교사가 사립교사보다 교직에 대해 좀 더 긍정적인 사고를 하는 것으로 나타났다. 그리고 세 가지 하위변인 모두 학교설립별에 따른 교직의식의 차이는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다.

(3) 직위별에 따른 교사의 교직의식

대상 교사들의 직위에 따른 교직의식을 하위변인별로 분석해본 결과는 <표 IV-4>와 같다. 교직의 선택동기 점수는 평교사 3.71, 부장교사 3.61으로 평교사가 부장교사보다 다소 높은 편이었으며, 교직의 전문성에 대한 인식 점수는 평교사 4.02, 부장교사 3.98로 평교사가 부장교사보다 근소한 차로 높게 나타났다. 교사의 가치관 점수는 부장교사 3.55, 평교사 3.48로 부장교사가 평교사보다 교직에 대해 좀 더 긍정적인 사고를 하는 것으로 나타났다. 그리고 세 가지 하위변인 모두 직위에 따른 교직의식의 차이는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다.

<표 IV 4> 교사의 직위별에 따른 교직의식 하위변인별 점수의 차이 검증 결과

하위변인	집단	도수	평균	표준편차	t
교직의 선택동기	평교사	354	3.71	0.68	1.300
	부장교사	103	3.61	0.69	
교직의 전문성에 대한 인식	평교사	354	4.02	0.50	0.848
	부장교사	103	3.98	0.50	
교사의 가치관	평교사	354	3.48	0.50	-1.298
	부장교사	103	3.55	0.47	
전체	평교사	354	3.74	0.41	0.423
	부장교사	103	3.72	0.41	

다. 교직사회화단계에 따른 교직의식에 대한 차이 검증 결과

대상 교사들의 교직사회화단계에 따른 교직의식을 하위변인별로 분석해본 결과는 <표 IV-5>와 같다. 교직의 선택동기, 교직의 전문성에 대한 인식, 교사의 가치관 모두 적응기의 교사가 가장 높았으며, 교직의 선택동기는 성장기, 성숙기, 원숙기 순으로 높았으나, 교직의 전문성에 대한 인식은 성장기, 원숙기, 성숙기 순으로 높아 성숙기가 원숙기보다 다소 낮은 것으로 나타났다. 또한 교사의 가치관은 원숙기, 성숙기, 성장기 순으로 높았으며, 전반적으로는 적응기, 원숙기, 성장기, 성숙기 순으로 교직의식이 높은 것으로 나타났다. 그리고 세 가지 하위변인 모두 교직사회화단계에 따른 교직의식의 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

<표 IV-5> 교사의 교직사회화단계에 따른 교직의식 하위변인별 점수의 차이 검증 결과

하위변인	집단	도수	평균	표준편차	F
교직의 선택동기	적응기	74	3.88	0.65	2.744*
	성장기	133	3.68	0.63	
	성숙기	217	3.63	0.68	
	원숙기	32	3.59	0.85	
교직의 전문성에 대한 인식	적응기	74	4.11	0.44	3.078*
	성장기	133	4.07	0.47	
	성숙기	217	3.95	0.51	
	원숙기	32	4.01	0.55	
교사의 가치관	적응기	74	3.59	0.54	2.857*
	성장기	133	3.40	0.45	
	성숙기	217	3.50	0.50	
	원숙기	32	3.57	0.44	
전체	적응기	74	3.86	0.40	2.998*
	성장기	133	3.72	0.38	
	성숙기	217	3.70	0.42	
	원숙기	32	3.73	0.47	

※정리기는 사례수가 적어 결측자료로 처리하였음.

*; $p < 0.05$

교직사회화단계에 따른 전체적인 교직의식의 차이를 좀 더 세부적으로 분석하기 위하여 Scheffe 분석을 실시한 결과는 <표 IV 6>와 같다.

Scheffe 분석을 실시한 결과 특히 적응기와 성숙기의 전체적인 교직의식의 차이가 두드러지는 것으로 나타났다.(적응기>성숙기)

<표 IV-6> 교사의 교직사회화단계에 따른 교직의식 전체 점수의 Scheffe 분석 결과

교직사회화 단계 (I)	교직사회화 단계 (J)	평균차 (I-J)	표준편차
적응기	성장기	1.9924	0.831
	성숙기	2.2842*	0.772
	원숙기	1.8488	1.213
성장기	적응기	-1.9924	0.831
	성숙기	0.2918	0.631
	원숙기	0.1436	1.129
성숙기	적응기	-2.2842*	0.772
	성장기	-0.2918	0.631
	원숙기	-0.4353	1.086
원숙기	적응기	-1.8488	1.213
	성장기	0.1436	1.129
	성숙기	0.4353	1.086

*; p<0.05

라. 배경변인별 이원변량분석 결과

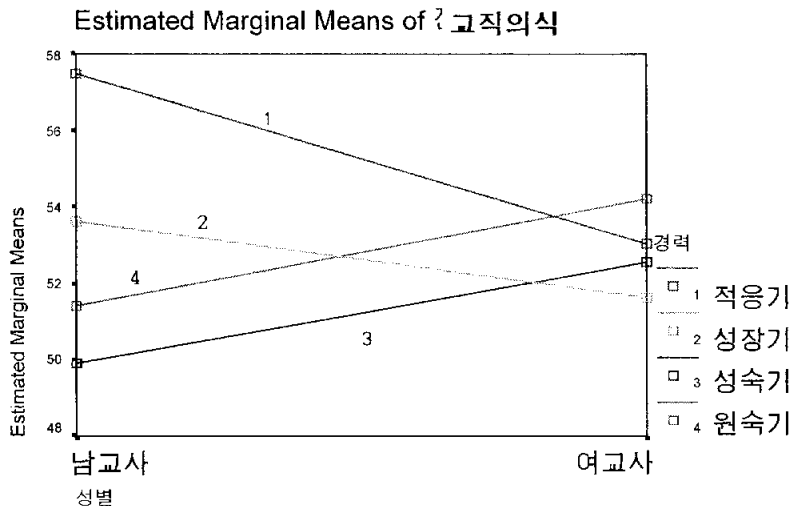
중학교 교사의 교직의식에 있어서 성별, 학교설립별, 직위별 배경변인과 교직사회화단계별 변인의 상호 작용을 알아보기 위해 이원변량분석을 한 결과는 <표 IV-7>, <표 IV-8>, <표 IV-9>와 같으며, 상호 작용을 Profile Plots으로 나타내면 [그림 IV-1], [그림 IV-2], [그림 IV-3]과 같다.

<표 IV-7>, [그림 IV-1]에 제시된 바와 같이 성별과 교직사회화단계 별 변인의 상호 작용에 따른 교직의식의 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났으며, 남교사의 경우 적응기, 성장기, 원숙기, 성숙기 순으로 교직의식이 높는데 비해 여교사의 경우는 원숙기, 적응기, 성숙기, 성장기 순으로 교직의식이 높게 나타났다.

<표 IV 7> 성별과 교직사회화단계별에 따른 교직의식의 이원변량분석 결과

변량원	자승합(SS)	df	평균자승합(MS)	F
성 별	3.495	1	3.495	0.11
경 력	679.990	3	226.663	7.18***
성별×경력	697.095	3	232.365	7.36***
오차	14148.270	448	31.581	
전체	15528.850	455	494.104	

***; $p < 0.001$



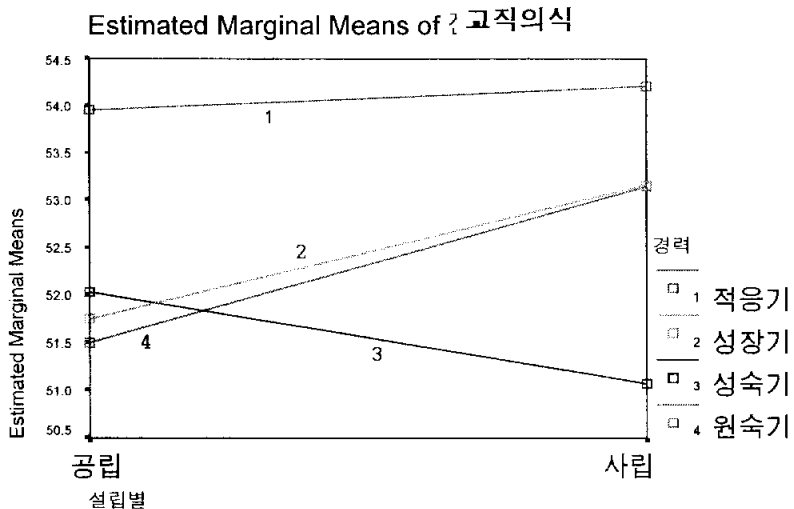
[그림 IV-1] 교직의식에 대한 성별×교직사회화단계별 상호 작용

<표 IV-8>, [그림 IV-2]에 제시된 바와 같이 학교설립별과 교직사회화 단계별 변인의 상호 작용에 따른 교직의식의 차이는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났으며, 공립교사의 경우 적응기, 성숙기, 성장기, 원숙기 순으로 교직의식이 높는데 비해 사립교사의 경우는 적응기, 성장기, 원숙기, 성숙기 순으로 교직의식이 높게 나타났다.

<표 IV-8> 설립별과 교직사회화단계별에 따른 교직의식의 이원변량분석 결과

변량원	자승합(SS)	df	평균자승합(MS)	F
설립별	22.412	1	22.412	0.68
경 력	326.540	3	108.847	3.31*
설립별×경력	106.972	3	35.657	1.08
오차	14747.798	448	32.919	
전체	15203.722	455	199.835	

*; p<0.05

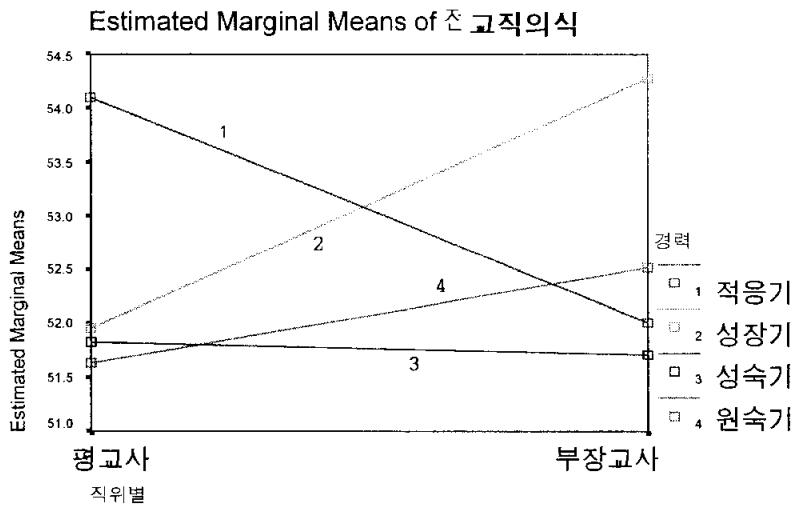


[그림 IV-2] 교직의식에 대한 학교설립별×교직사회화단계별 상호 작용

<표 IV-9>, [그림 IV-3]에 제시된 바와 같이 직위별과 교직사회화단계 별 변인의 상호 작용에 따른 교직의식의 차이는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났으며, 평교사의 경우 적응기, 성장기, 성숙기, 원숙기 순으로 교직의식이 높는데 비해 부장교사의 경우는 성장기, 원숙기, 적응기, 성숙기 순으로 교직의식이 높게 나타났다.

<표 IV-9> 직위별과 교직사회화단계별에 따른 교직의식의 이원변량분석 결과

변량원	자승합(SS)	df	평균자승합(MS)	F
직 위	0.759	1	0.759	0.02
경 력	48.220	3	16.073	0.49
직위×경력	43.844	3	14.615	0.44
오차	14809.344	448	33.057	
전체	14902.167	455	64.504	



[그림 IV-3] 교직의식에 대한 직위별×교직사회화단계별 상호 작용

2. 직무만족도

가. 전체교사의 직무만족도 분석

전체교사의 직무만족도 하위변인별 점수의 기술통계량을 살펴보면 <표 IV-10>과 같다. 인간관계 점수 평균이 3.32, 직무 스트레스 점수 평균이 2.89, 교직환경의 변화 점수 평균이 2.58, 보상 점수 평균이 2.66, 전문성 신장 점수 평균이 2.72, 학교행정 점수 평균이 2.52로 직무만족도 하위변인별 점수 평균은 전반적으로 다소 낮은 편이며, 인간관계, 전문성 신장, 학교행정 부분에 비해 보상, 직무 스트레스, 교직환경의 변화 부분의 직무만족도 점수가 더욱 낮은 것으로 나타났다.

<표 IV-10> 전체교사의 직무만족도 하위변인별 점수의 기술통계량

하위변인	도수	평균	표준편차
인간관계	457	3.32	0.52
직무 스트레스	457	2.89	0.53
교직환경의 변화	457	2.58	0.55
보상	457	2.66	0.50
전문성 신장	457	2.72	0.55
학교행정	457	2.52	0.62
전체	457	2.76	0.35

나. 배경변인에 따른 직무만족도에 대한 차이 검증 결과

(1) 성별에 따른 교사의 직무만족도

대상 교사들의 성별에 따른 직무만족도를 하위변인별로 분석해본 결과

는 <표 IV-11>과 같다. 전반적으로 남교사의 직무만족도가 여교사의 직무만족도보다 다소 높은 것으로 나타났다. 그리고 여섯 가지 하위변인 모두 성별에 따른 직무만족도의 차이는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다.

<표 IV-11> 교사의 성별에 따른 직무만족도 하위변인별 점수의 차이 검증 결과

하위변인	집단	도수	평균	표준편차	t
인간관계	남교사	134	3.35	0.63	0.562
	여교사	323	3.31	0.47	
직무 스트레스	남교사	134	2.96	0.60	1.579
	여교사	323	2.86	0.50	
교직환경의 변화	남교사	134	2.74	0.60	3.929
	여교사	323	2.51	0.51	
보상	남교사	134	2.70	0.52	1.105
	여교사	323	2.64	0.49	
전문성 신장	남교사	134	2.81	0.63	2.076
	여교사	323	2.68	0.51	
학교행정	남교사	134	2.62	0.70	2.037
	여교사	323	2.48	0.57	
전체	남교사	134	2.85	0.41	2.969
	여교사	323	2.73	0.31	

(2) 학교설립별에 따른 교사의 직무만족도

대상 교사들의 학교설립별에 따른 직무만족도를 하위변인별로 분석해 본 결과는 <표 IV-12>와 같다. 인간관계, 직무 스트레스, 학교행정에 대한 직무만족은 공립교사가 사립교사보다 다소 높은 편이며, 교직환경의 변화, 보상, 전문성 신장에 대한 직무만족은 사립교사가 공립교사보다 높은 것으로 나타났다. 전반적으로는 사립교사의 직무만족도가 공립교사보다 높은 것으로 나타났다. 그리고 교직환경의 변화와 보상에 관한 직무

만족도의 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 즉 공립교사의 경우 사립교사에 비해 교직환경의 변화나 보상 부분에 있어서 특히 직무만족도가 낮다고 볼 수 있다.

<표 IV-12> 교사의 학교설립별에 따른 직무만족도 하위변인별 점수의 차이 검증 결과

하위변인	집단	도수	평균	표준편차	t
인간관계	공립	321	3.34	0.50	1.297
	사립	136	3.27	0.58	
직무 스트레스	공립	321	2.90	0.52	0.316
	사립	136	2.88	0.56	
교직환경의 변화	공립	321	2.49	0.51	-5.316***
	사립	136	2.78	0.57	
보상	공립	321	2.62	0.48	-2.650**
	사립	136	2.75	0.54	
전문성 신장	공립	321	2.71	0.52	-0.402
	사립	136	2.74	0.62	
학교 행정	공립	321	2.54	0.60	1.025
	사립	136	2.48	0.66	
전체	공립	321	2.74	0.32	-1.794
	사립	136	2.81	0.39	

; p<0.01, *; p<0.001

(3) 직위에 따른 교사의 직무만족도

대상 교사들의 직위에 따른 직무만족도를 하위변인별로 분석해본 결과는 <표 IV-13>과 같다. 인간관계, 보상, 전문성 신장, 학교행정에 대한 직무만족은 부장교사가 평교사보다 높은 편이며, 직무 스트레스, 교직환

경의 변화에 관한 직무만족은 평교사가 부장교사보다 높은 것으로 나타났다. 전반적으로는 부장교사의 직무만족도가 평교사보다 높은 것으로 나타났다. 그리고 인간관계, 교직환경의 변화, 학교행정에 관한 직무만족도의 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 즉 평교사의 경우 부장교사에 비해 인간관계나 학교행정 부분에 있어서 직무만족도가 낮다고 볼 수 있으며, 교직환경의 변화 부분에 있어서는 직무만족도가 높다고 볼 수 있다.

<표 IV-13> 교사의 직위별에 따른 직무만족도 하위변인별 점수의 차이 검증 결과

하위변인	집단	도수	평균	표준편차	t
인간관계	평교사	354	3.28	0.52	-3.355**
	부장교사	103	3.47	0.51	
직무스트레스	평교사	354	2.91	0.53	1.356
	부장교사	103	2.83	0.51	
교직환경의 변화	평교사	354	2.62	0.56	2.739**
	부장교사	103	2.45	0.47	
보상	평교사	354	2.65	0.51	-0.678
	부장교사	103	2.69	0.45	
전문성 신장	평교사	354	2.71	0.55	-0.666
	부장교사	103	2.75	0.54	
학교행정	평교사	354	2.45	0.61	-4.723***
	부장교사	103	2.77	0.58	
전체	평교사	354	2.76	0.36	-0.676
	부장교사	103	2.78	0.30	

; $p < 0.01$, *; $p < 0.001$

다. 교직사회화단계에 따른 직무만족도에 대한 차이 검증 결과 대상 교사들의 교직사회화단계에 따른 직무만족도를 하위변인별로 분석해본 결과는 <표 IV-14>와 같다.

<표 IV-14> 교사의 교직사회화단계에 따른 직무만족도 하위변인별 점수의 차이 검증 결과

하위변인	집단	도수	평균	표준편차	F
인간관계	적응기	74	3.45	0.57	5.783**
	성장기	133	3.28	0.42	
	성숙기	217	3.27	0.53	
	원숙기	32	3.60	0.64	
직무 스트레스	적응기	74	3.14	0.54	7.412***
	성장기	133	2.87	0.52	
	성숙기	217	2.84	0.51	
	원숙기	32	2.74	0.52	
교직환경의 변화	적응기	74	2.94	0.57	14.901***
	성장기	133	2.47	0.51	
	성숙기	217	2.52	0.52	
	원숙기	32	2.62	0.49	
보상	적응기	74	2.98	0.60	17.430***
	성장기	133	2.49	0.37	
	성숙기	217	2.64	0.49	
	원숙기	32	2.78	0.46	
전문성 신장	적응기	74	3.01	0.61	10.046***
	성장기	133	2.62	0.50	
	성숙기	217	2.67	0.52	
	원숙기	32	2.82	0.60	
학교행정	적응기	74	2.71	0.57	11.457***
	성장기	133	2.31	0.50	
	성숙기	217	2.53	0.64	
	원숙기	32	2.85	0.70	
전체	적응기	74	3.03	0.41	24.174***
	성장기	133	2.65	0.28	
	성숙기	217	2.72	0.31	
	원숙기	32	2.85	0.34	

※정리기는 사례수가 적어 결측자료로 처리하였음.

; p<0.01, *; p<0.001

인간관계와 학교행정을 제외한 4개 하위변인에서 모두 적응기 교사의 직무만족도가 가장 높았으나 인간관계와 학교행정 부분은 원숙기의 교사

가 가장 높았다. 결과적으로 인간관계에 대한 직무만족도는 원숙기, 적응기, 성장기, 성숙기 순으로, 직무 스트레스에 대한 직무만족도는 적응기, 성장기, 성숙기, 원숙기 순으로, 교직환경의 변화에 대한 직무만족도는 적응기, 원숙기, 성숙기, 성장기 순으로, 보상에 대한 직무만족도는 적응기, 원숙기, 성숙기, 성장기 순으로, 전문성 신장에 대한 직무만족도는 적응기, 원숙기, 성숙기, 성장기 순으로, 학교행정에 대한 직무만족도는 원숙기, 적응기, 성숙기, 성장기 순으로 높은 것으로 나타났다.

전반적으로는 적응기, 원숙기, 성숙기, 성장기 순으로 직무만족도가 높은 것으로 나타났으며, 여섯 가지 하위변인 모두 교직사회화단계에 따른 직무만족도의 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

교직사회화단계에 따른 전체적인 직무만족도의 차이를 좀 더 세부적으로 분석하기 위하여 Scheffe 분석을 실시한 결과는 <표 IV-15>와 같다. Scheffe 분석을 실시한 결과 특히 적응기와 성장기, 적응기와 성숙기, 성장기와 성숙기 그리고 성장기와 원숙기의 전체적인 직무만족도의 차이가 두드러지는 것으로 나타났다.(적응기>성숙기>성장기, 원숙기>성장기)

<표 IV-15> 교사의 교직사회화단계에 따른 직무만족도 전체 점수의 Scheffe 분석 결과

교직사회화 단계(I)	교직사회화 단계(J)	평균차(I-J)	표준편차
적응기	성장기	4.8044*	0.854
	성숙기	2.9846*	0.793
	원숙기	0.5363	1.246
성장기	적응기	-4.8044*	0.854
	성숙기	-1.8198*	0.649
	원숙기	-4.2681*	1.160
성숙기	적응기	-2.9846*	0.793
	성장기	1.8198*	0.649
	원숙기	-2.4483	1.115
원숙기	적응기	-0.5363	1.246
	성장기	4.2681*	1.160
	성숙기	2.4483	1.115

*; p<0.05

라. 배경변인별 이원변량분석 결과

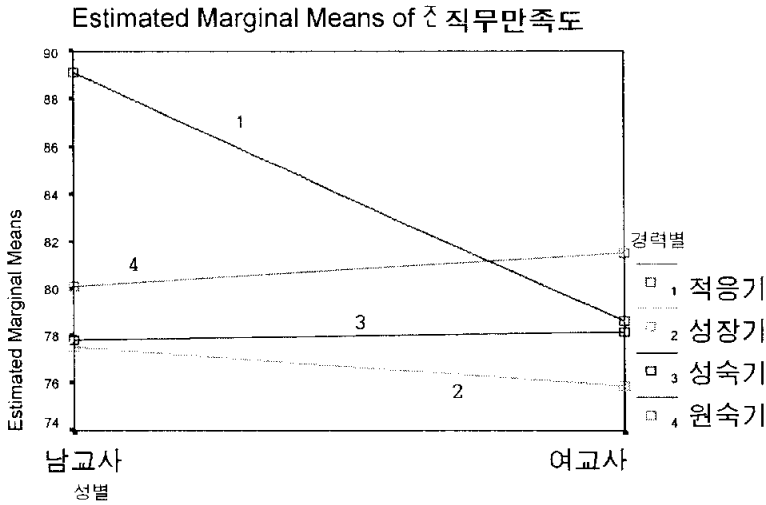
중학교 교사의 직무만족도에 있어서 성별, 학교설립별, 직위별 배경변인과 교직사회화단계별 변인의 상호 작용을 알아보기 위해 이원변량분석을 한 결과는 <표 IV-16>, <표 IV-17>, <표 IV-18>과 같으며, 상호 작용을 Profile Plots으로 나타내면 [그림 IV-4], [그림 IV-5], [그림 IV-6]과 같다.

<표 IV-16>, [그림 IV-4]에 제시된 바와 같이 성별과 교직사회화단계별 변인의 상호 작용에 따른 직무만족도의 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났으며, 남교사의 경우 적응기, 원숙기, 성숙기, 성장기 순으로 직무만족도가 높는데 비해 여교사의 경우는 원숙기, 적응기, 성숙기, 성장기 순으로 직무만족도가 높게 나타났다.

<표 IV-16> 성별과 교직사회화단계별에 따른 직무만족도의 이원변량분석 결과

변량원	자승합(SS)	df	평균자승합(MS)	F
성 별	359.741	1	358.741	10.37**
경 력	1981.346	3	660.449	19.04***
성별×경력	1252.168	3	417.389	12.03***
오차	15541.876	448	34.692	
전체	19135.131	455	1471.271	

; $p < 0.01$, *; $p < 0.001$

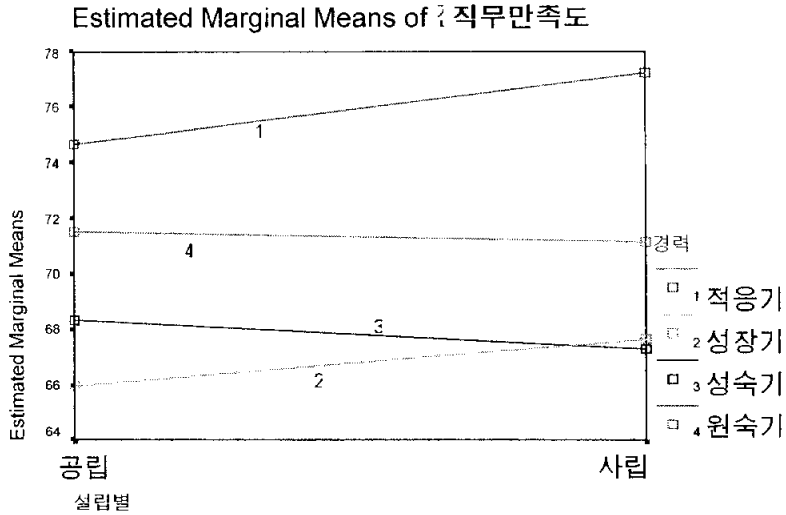


[그림 IV-4] 직무만족도에 대한 성별×교직사회화단계별 상호 작용

<표 IV-17>, [그림 IV-5]에 제시된 바와 같이 학교설립별과 교직사회화 단계별 변인의 상호 작용에 따른 직무만족도의 차이는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났으며, 공립교사의 경우 적응기, 원숙기, 성숙기, 성장기 순으로 직무만족도가 높는데 비해 사립교사의 경우는 적응기, 원숙기, 성장기, 성숙기 순으로 직무만족도가 높게 나타났다.

<표 IV-17> 직위별과 교직사회화단계별에 따른 직무만족도의 이원변량분석 결과

변량원	자승합(SS)	df	평균자승합(MS)	F
직 위	0.300	1	0.300	0.01
경 력	324.420	3	108.140	1.66
직위×경력	261.172	3	87.057	1.34
오차	14747.798	448	65.011	
전체	15333.692	455	260.508	



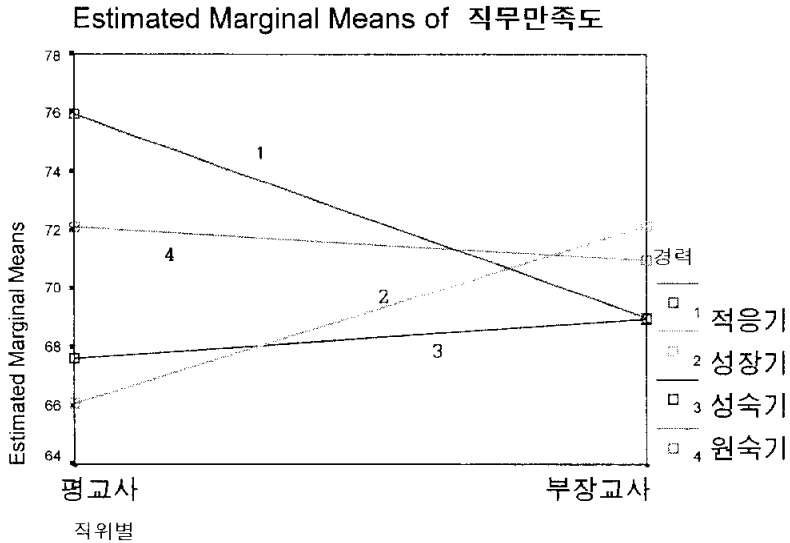
[그림 IV-5] 직무만족도에 대한 학교설립별×교직사회화단계별 상호 작용

<표 IV-18>, [그림 IV-6]에 제시된 바와 같이 직위별과 교직사회화단계별 변인의 상호 작용에 따른 직무만족도의 차이는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났으며, 평교사의 경우 적응기, 원숙기, 성숙기, 성장기 순으로 직무만족도가 높는데 비해 부장교사의 경우는 성장기, 원숙기, 적응기, 성숙기 순으로 직무만족도가 높게 나타났다.

<표 IV 18> 설립별과 교직사회화단계별에 따른 교직의식의 이원변량분석 결과

변량원	자승합(SS)	df	평균자승합(MS)	F
설립별	32.270	1	32.270	0.49
경 력	4306.379	3	1435.460	21.96***
설립별×경력	213.617	3	71.206	1.09
오차	29282.564	448	65.363	
전체	15203.722	455	1604.299	

***; p<0.001



[그림 IV-6] 직무만족도에 대한 직위별 × 교직사회화단계별 상호 작용

3. 교직의식과 직무만족도의 상관관계

교직의식의 하위영역 세 가지(교직의 선택동기, 교직의 전문성에 대한 인식, 교사의 가치관)와 직무만족도의 하위영역 여섯 가지(인간관계, 직무 스트레스, 교직환경의 변화, 보상, 전문성 신장, 학교행정)의 상관관계를 알아보기 위하여 적률상관계수를 산출하였다. <표 IV-19>에서 보는 바와 같이 교직의식과 직무만족도는 상관관계가 있음을 알 수 있다.

교직의 선택동기와 직무만족도의 하위영역의 상관관계를 살펴보면 인간관계, 직무 스트레스, 보상, 전체와는 $p < 0.01$ 수준의 상관관계가 있으며, 전문성 신장과는 $p < 0.05$ 수준의 상관관계가 있으나 교직환경의 변화, 학교행정은 통계적으로 유의한 상관관계가 나타나지 않았다. 교직의 전문성에 대한 인식과 직무만족도의 하위영역의 상관관계를 살펴보면 인간관계, 직무 스트레스, 교직환경의 변화, 전문성 신장, 전체와는 $p < 0.01$ 수준의 상관관계가 있으며, 보상과는 $p < 0.05$ 수준의 상관관계가 있으나

학교행정과는 통계적으로 유의한 상관관계가 나타나지 않았다. 교사의 가치관과 직무만족도의 하위영역 또 전체 교직의식과 직무만족도의 하위영역은 인간관계, 직무 스트레스, 교직환경의 변화, 보상, 전문성 신장, 학교행정, 전체, 전반에 걸쳐서 통계적으로 유의미한 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 위의 결과를 살펴볼 때 교직의식이 높을 경우에 직무만족도 또한 높아질 수 있는 가능성이 있다는 것을 알 수 있었다.

<표 IV-19> 교직의식의 하위영역과 직무만족도의 하위영역의 상관행렬

교직 의식 \ 직무 만족도	인간 관계	직무 스트레스	교직 환경의 변화	보상	전문성 신장	학교 행정	전체
교직의 선택동기	.219**	.166**	.026	.133**	.107*	.057	.201**
교직의 전문성에 대한 인식	.187**	.166**	.174**	.097*	.236**	.064	.265**
교사의 가치관	.439**	.260**	.128**	.408**	.242**	.198**	.487**
전체	.371**	.260**	.144**	.281**	.257**	.140**	.419**

*, p<0.05, **, p<0.01

4. 논의

본 연구의 경우 총 14개 중학교에 500부의 설문지를 배부하였고, 회수된 설문지는 470부(94%)였으며, 이중 답변이 부실한 설문지를 제외한 유효 표본의 수는 457부였다. 1999년 초등에서 이루어진 본 연구와 유사한 연구를 비교 분석해 보면, 유효 표본의 수가 214명으로, 본 연구의 유효

표본의 수가 초등 연구의 유효 표본 수의 2배 이상임에도 불구하고 초등 연구에서는 정리기에 해당하는 교사가 24명으로 유효 표본 수의 11%를 차지하고 있는데 반해 본 연구의 경우 14개 학교에 정리기에 해당하는 교사가 단 1명으로 사례수가 적어 결측자료로 처리하였다.

초등학교와 중학교라는 차이가 있으나 1999년에서 2003년까지 약 4년 동안 많은 중학교 정리기의 교사들이 교직을 떠났다는 사실을 알 수 있었으며, 보상, 직무 스트레스, 교직환경의 변화 등에 따른 낮은 직무만족도가 다소 원인이 되었으리라 생각된다. 따라서 중학교에서 좀 더 정확한 결과를 살펴보기 위해서는 정리기의 교사를 특별히 표집하여 연구에 임할 필요가 있다고 보며, 정리기의 교사들이 교직을 떠나게 된 원인을 분석해보는 것도 의미 있는 연구가 되리라 생각된다.

설문지의 문항에 차이가 있으나 논문의 결과를 전체적으로 비교해보았다. 그 결과 초등학교의 경우 정리기 교사들의 교직의식이 가장 높게, 직무만족도가 두 번째로 높게 나타났다. 중학교의 경우 정리기가 결측자료로 처리된 것을 고려해서 정리기를 제외한 상태에서 비교해 보았다. 교직의식을 비교해 보면 중학교 교사의 경우 적응기 교사의 교직의식이 가장 높고, 원숙기, 성장기, 성숙기 순으로 높는데 비해 초등학교 교사의 경우 원숙기, 성숙기, 적응기, 성장기 순으로 높게 나타나 다소 차이가 있었다. 직무만족도를 비교해 보면 중학교 교사의 경우 적응기, 원숙기, 성숙기, 성장기 순으로 높고, 초등학교 교사의 경우 적응기, 원숙기, 성장기, 성숙기 순으로 높아 초등학교의 경우와 중학교의 경우가 비슷하게 나타났다.

거의 모든 영역에 걸쳐서 상관관계가 나타난 점이나 교직환경의 변화나 학교행정과 관련해서 직무만족도가 낮게 나타난 점은 공통적이었다. 따라서 초등학교나 중학교 모두 교직의식이 높을 경우에 직무만족도 또한 높아질 수 있는 가능성을 보여준다고 생각되며, 그것은 곧 직무만족도가 높아짐으로써 교직의식 또한 높아질 수 있다는 가능성을 시사하고 있다고 본다. 또한 교사들의 수업부담이나 잡무를 계속해서 경감시켜나가고, 변화하는 사회에 교사들이 빠른 속도로 적응해 나갈 수 있도록 교육부의 적극적인 지원이 따라야 할 것이라고 사료된다.

V. 요약 및 결론

1. 요약

본 연구는 중학교 교사의 교직사회화 단계에 따른 교직의식과 교직 수행과정에 따른 직무만족도를 알아보고, 이들 변인간의 상호 관계를 파악해봄으로써 학교조직의 효율적인 운영 및 교육의 개선방향에 도움을 주는 것을 목적으로 하고 연구를 진행하였으며, 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 중학교 교사들의 교직의식과 직무만족도는 배경변인에 따라 어떤 차이가 있는가?

둘째, 중학교 교사들의 교직의식과 직무만족도는 교직사회화 단계에 따라 어떤 차이가 있는가?

셋째, 중학교 교사들의 교직의식과 직무만족도와의 상관관계는 어떠한가?

위의 연구문제를 해결하기 위하여 문헌을 통한 이론적 탐색 및 선행 연구 분석을 하였으며, 설문지를 통한 조사연구를 실시하였다. 부산광역시 14개 중학교 교사들을 대상으로 총 500부의 설문지를 배부하여 470부를 회수하였으며, 이중 답변이 부실한 설문지를 제외한 457부(91.4%)를 유효표본으로 하였다. 설문지의 내용은 중학교 교사의 교직의식과 직무만족도에 관한 것으로 교직의식에 관한 문항이 14개 문항, 직무만족도에 관한 문항이 25개 문항으로 구성되었고 각 문항은 Likert 척도를 사용하여 5단계 평정법으로 측정하였다. 교직의식에 관한 문항은 문헌연구에 근거하여 홍정임(2000)의 “초등학교 교사의 교직의식과 사기와의 관계 연구”의 설문지와 이정자(1995)의 “교사의 교직관과 직무만족의 관계 연구”의 설문지를 참고하였으며, 직무만족도에 관한 문항은 대한교육연합회(1982)가 개발한 교사직무만족도 척도와 노태곤(2002)의 “초등교원의 교직에 관한 직무만족도 관련 변인 분석”의 변인들을 참고하여 설문지를

작성한 뒤 사전 검사를 통해 교직의식 25문항, 직무만족도 30문항에서 교직의식 14문항, 직무만족도 25문항으로 수정·보완하였다.

수집된 자료 분석은 SPSS 8.0 for Windows 프로그램으로 전산 처리하였으며, 주로 사용된 분석 방법은 다음과 같다.

첫째, 조사 대상의 일반적 배경을 분석하기 위하여 빈도와 백분율을 산출하였으며, 각 척도의 신뢰도를 측정하기 위해 문항간 내적 일관성을 측정하는 Cronbach's α 를 산출하였다.

둘째, 중학교 교사의 성별, 학교설립별, 직위별, 교직사회화 단계별에 따라 교직의식 점수와 직무만족도 점수를 t검증(성별, 학교설립별, 직위별) 및 F검증(교직사회화 단계별)을 실시하고, 차이점수의 유의미성을 검증하였다.

셋째, 교직의식과 직무만족도 점수의 F검증 결과, 유의미한 차이가 있는 경우 Scheffe 분석을 통하여 사후 검증을 실시하였다.

넷째, 중학교 교사의 교직의식과 직무만족도에 있어서 성별, 학교설립별, 직위별 배경변인과 교직사회화단계별 변인의 상호 작용을 알아보기 위해 이원변량분석을 실시하였다.

다섯째, 중학교 교사의 교직의식과 직무만족도 간의 상관관계를 알아보기 위하여 적률상관계수를 산출하였다.

이상의 과정을 통해 나타난 본 연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 중학교 교사들의 교직의식을 성별, 학교설립별, 직위별 배경변인에 따라 살펴보면, 세 가지 배경변인 모두 교직의식의 차이는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 교직의식은 대체로 높았으며, 전반적으로 평균을 비교해 보면 남교사보다 여교사가, 공립교사보다 사립교사가, 부장교사보다 평교사가 교직의식이 높은 것으로 나타났다.

둘째, 중학교 교사들의 교직의식을 교직사회화단계에 따라 살펴보면, 교직사회화단계에 따른 교직의식의 차이는 $p < 0.05$ 의 수준에서 통계적으

로 유의한 차가 나타났으며, 특히 적응기와 성숙기의 전체적인 교직의식의 차이가 두드러지는 것으로 나타났다.(적응기>성숙기)

셋째, 중학교 교사의 교직의식에 있어서 성별, 학교설립별, 직위별 배경변인과 교직사회화단계별 변인의 상호관계를 알아보면 남교사의 경우 적응기, 성장기, 원숙기, 성숙기 순으로 교직의식이 높는데 비해 여교사의 경우는 원숙기, 적응기, 성숙기, 성장기 순으로 교직의식이 높게 나타났고, 공립교사의 경우 적응기, 성숙기, 성장기, 원숙기 순으로 교직의식이 높는데 비해 사립교사의 경우는 적응기, 성장기, 원숙기, 성숙기 순으로 교직의식이 높게 나타났으며, 평교사의 경우 적응기, 성장기, 성숙기, 원숙기 순으로 교직의식이 높는데 비해 부장교사의 경우는 성장기, 원숙기, 적응기, 성숙기 순으로 교직의식이 높게 나타났다.

넷째, 중학교 교사들의 직무만족도를 성별, 학교설립별, 직위별 배경변인에 따라 살펴보면, 성별에 따른 직무만족도의 차이는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났으나 학교설립별, 직위별에 따른 직무만족도의 차이는 각각 $p < 0.01$ 의 수준에서 통계적으로 유의한 차가 나타났다. 교사들의 직무만족도는 전반적으로 낮은 편이며, 인간관계, 전문성 신장, 학교행정 부분에 비해 보상, 직무 스트레스, 교직환경의 변화 부분의 직무만족도 점수가 더욱 낮은 것으로 나타났다. 전반적으로 평균을 비교해보면 남교사보다 여교사가, 공립교사보다 사립교사가, 부장교사보다 평교사가 직무만족도가 높은 것으로 나타났다.

다섯째, 중학교 교사들의 직무만족도를 교직사회화단계에 따라 살펴보면, 교직사회화단계에 따른 직무만족도의 차이는 $p < 0.01$ 의 수준에서 통계적으로 유의한 차가 나타났으며, 특히 적응기와 성장기, 적응기와 성숙기, 성장기와 성숙기 그리고 성장기와 원숙기의 전체적인 직무만족도의 차이가 두드러지는 것으로 나타났다.(적응기>성숙기>성장기, 원숙기>성장기)

여섯째, 중학교 교사의 직무만족도에 있어서 성별, 학교설립별, 직위별 배경변인과 교직사회화단계별 변인의 상호관계를 알아보면 남교사의 경우 적응기, 원숙기, 성숙기, 성장기 순으로 직무만족도가 높는데 비해 여

교사의 경우는 원숙기, 적응기, 성숙기, 성장기 순으로 직무만족도가 높게 나타났고, 공립교사의 경우 적응기, 원숙기, 성숙기, 성장기 순으로 직무만족도가 높은데 비해 사립교사의 경우는 적응기, 원숙기, 성장기, 성숙기 순으로 직무만족도가 높게 나타났으며, 평교사의 경우 적응기, 원숙기, 성숙기, 성장기 순으로 직무만족도가 높은데 비해 부장교사의 경우는 성장기, 원숙기, 적응기, 성숙기 순으로 직무만족도가 높게 나타났다.

일곱째, 교직의식과 직무만족도는 상관관계가 있음을 알 수 있었다. 교직의 선택동기는 인간관계, 직무 스트레스, 보상, 전문성 신장과 통계적으로 유의한 상관관계가 있으며 교직환경의 변화, 학교행정과는 상관관계가 나타나지 않았다. 교직의 전문성에 대한 인식은 인간관계, 직무 스트레스, 교직환경의 변화, 전문성 신장, 보상과 통계적으로 유의한 상관관계가 있으나 학교행정과는 상관관계가 나타나지 않았다. 교사의 가치는 인간관계, 직무 스트레스, 교직환경의 변화, 보상, 전문성 신장, 학교행정, 전반에 걸쳐서 통계적으로 유의한 상관관계를 보였다.

2. 결론

이상의 연구 결과를 통해 얻어진 결론은 다음과 같다.

첫째, 중학교 교사들의 교직의식은 대체로 높은 반면 직무만족도는 낮은 편이다. 특히 인간관계, 전문성 신장, 학교행정 부분에 비해 보상, 직무 스트레스, 교직환경의 변화 부분의 직무만족도 점수가 더욱 낮았다.

둘째, 적응기 시절 교직에 처음 발을 디딘 중학교 교사들은 교직에 대한 포부를 가지고 출발하여 높은 교직의식을 보이며 열과 성을 다하나 교직사회화가 이루어져감에 따라 직무와 교직환경의 변화에 따른 스트레스, 보상체제의 미비 등으로 인해 점차 교직의식이 낮아지고 교직에 대한 매력을 잃어간다. 그 후 원숙기에 이르러 교사의 긍정적인 가치관이 높아지면서 전반적인 교직의식이 상향하는 현상을 보이는데 특히 전반적으로 성숙기 교사의 교직의식이 가장 낮은 점과 여교사의 경우 원숙기

교사의 교직의식이 가장 높은 점, 부장교사의 경우 성장기 교사의 교직의식이 가장 높은 점은 주목할만하다.

셋째, 적응기 시절 교직에 처음 발을 디딘 중학교 교사들은 학교행정을 제외한 모든 분야에서 직무만족도가 높게 나타나고 있으나 성장기에 와서는 전반적으로 아주 낮아져서 성숙기, 원숙기로 가면서 다시 높아지는 현상을 보이고 있다. 특히 여교사의 경우 원숙기 교사의 직무만족도가 가장 높은 점, 부장교사의 경우 성장기 교사의 직무만족도가 가장 높은 점은 교직의식과 직무만족도 사이에 상관관계가 있음을 간접적으로 말해주고 있다.

넷째, 교직의식과 직무만족도의 상관관계는 거의 모든 영역에 걸쳐서 나타났다. 다시 말해서 교직의식이 높을 경우에 직무만족도 또한 높아질 수 있으며 직무만족도가 높을 경우에 교직의식 또한 높아질 수 있다는 가능성을 시사하고 있다.

본 연구에서 중학교 교사의 교직의식과 직무만족도에 관해 배경변인에 따라 어떤 차이가 있는지, 또 교직사회화 단계에 따라 어떤 차이가 있는지를 알아보는 것과 동시에 교직의식과 직무만족도의 상관관계를 살펴보았다. 교육의 질적 향상을 위해서는 교사의 사명감이 우선적으로 선행되어야 하겠지만 학교 교육의 성패를 좌우하는 주된 구성원인 교사가 그의 직무에 만족하고 갈등이 없는 상태에서 학생을 지도할 때 바람직한 교육이 이루어질 것이며, 보다 효과적인 결과를 예측할 수 있을 것이다. 본 연구결과에서 알 수 있듯이 교직의식은 대체로 높은 반면 직무만족도는 낮게 나타났으며, 교직의식과 직무만족도의 상관관계는 거의 모든 영역에 걸쳐서 나타났다. 또한 적응기에 최고수준이었던 교직의식이 성숙기에 가서 통계적으로 유의한 정도로 낮아짐을 알 수 있었고, 직무만족도의 경우 적응기나 원숙기에 비해 성장기나 성숙기의 직무만족도가 낮았으며, 성장기의 직무만족도는 특히 낮음을 알 수 있었다. 이상의 연구 결과를 바탕으로 교사의 갈등 정도와 강도가 급격히 증가하고 있는 현 시

점에서 몇 가지 제언을 하고자 한다.

첫째, 중학교 교사의 교직의식이 적응기의 높은 상태를 유지할 수 있도록 교직사회화단계에 따른 적절한 연수를 통하여 전문성을 제고할 수 있는 시스템이 갖추어져야 하겠으며, 특히 성숙기 교사를 대상으로 한 연수가 필요하다 하겠다.

둘째, 전반적으로 낮은 직무만족도를 높일 수 있는 방안이 강구되어야 하겠으며, 특히 보상, 직무스트레스, 교직환경의 변화 부분에 있어서 직무만족도가 낮은 것을 감안하여, 교사들의 처우 개선, 계속적인 업무경감 및 교직환경 개선, 교사의 사기를 북돋우는 교육정책이 뒷받침되어야 하겠다. 또한 승진체계의 개선을 통해 학교 업무에 충실하고, 교재연구 및 수업방법 개선 등 지속적인 자기 개발에 힘쓰는 교사들이 정당한 대우를 받을 수 있는 길이 모색되어야 하겠다.

셋째, 성장기 교사들의 직무만족도가 특히 낮은 것은 여러 가지 원인이 있겠지만 가정적으로 한창 자녀들의 성장을 뒷바라지하는 바쁜 시기라는 점도 다소 원인이 된다고 생각한다. 따라서 교사들이 자녀들을 안심하고 맡길 수 있는 보육원, 유치원 등의 시설 확충으로 교사들이 학교 일에 지치지 않고 열성적으로 임할 수 있는 환경이 조성되어야 하겠다.

넷째, 교사로서의 긍지를 가지고 교단에 임할 수 있도록 사회적으로 교사가 인정받는 분위기가 조성되어야 하겠다. IMF이후 교직이 안정된 직장으로서 선호도가 높아지고 있으나 우리나라가 경제적으로 안정되었을 때에도 사회적으로 인정받을 수 있는, 그래서 우수한 인재들이 교단으로 모여들 수 있는 사회가 되어야 하겠다. 교사를 인정하고, 교사에 대한 신뢰가 높을 때, 보다 효과적인 교육이 이루어질 수 있으리라 확신한다.

참 고 문 헌

- 강기수 (2002). 인간학적 교사론. 세종출판사.
- 장환국 (1988). 교사와 교사교육. 서울: 배영사.
- 김종철 (1988). 교육행정의 이론과 실제. 서울: 교육과학사.
- 김종서 (1985). 교사론. 서울: 교육과학사.
- 김해동 (1967). 종업원의 직무만족 추경을 위한 2개의 척도. 행동과학 제 2권. 제2호. 서울: 행동과학연구소.
- 김정규·권낙원 (1988). 교사와 교육. 서울: 형설출판사.
- 권기옥·조남두·유현숙·오영재·조남근·최창섭·신현석 (2000). 교육 행정의 이해. 원미사.
- 남정걸 (2000). 교육행정 및 교육경영. 서울: 교육과학사.
- 대한교육연합회 (1982). 교원의 직무만족도에 관한 분석적 연구. 정책연구 제37집.
- 박용현 (1977). 사회적 행동과 학습. 서울: 교육출판사.
- 박덕규·임연기 (1986). 교원 자질 향상 및 처우 개선 방안 연구. 한국교육개발원.
- 박도순·손인수·송병순·연분희 (1995). 신교육학개론. 서울: 문음사.
- 배종근 (1982). 현대교육행정 이론. 한국교육행정학회편. 교육과 경제.
- 서정화 (1980). 교육인사행정. 서울: 배영사.
- 송화섭 역 (1999) 최신교육행정의 이론탐색과 실제(Wayne K. Hoy & Ceci G. Miskel (1987). Educational Administration: Theory Research and Practice). 서울: 학문사.
- 이병진 (1996). 교직생애주기에 따른 교원연수체제에 관한 연구. 교육학 연구, 34(1), pp. 315-345. 한국교육학회.
- 정범모 (1969). 교직과 교사. 서울: 현대교육총서출판사.
- 정범모 (1982). 교직과 교육. 서울: 현대교육총서출판사.
- 정원식 (1971). 인간과 교육. 서울: 배영사.

- 정우현 (1977). 현대교사론. 서울: 배영사.
- 김인중 (1985). 중등교사 사회화의 관련 요인. 석사학위논문. 서울대학교.
- 김환재 (1992). 초등교사의 직무 성향 지각과 직무만족도와의 관계 연구. 석사학위논문. 한국교원대학교.
- 권영범 (1999). 초등학교 교원들의 교직사회화 단계에 따른 교직의식과 직무만족도와의 관계. 석사학위논문. 한국교원대학교.
- 권기종 (1988). 초등교사의 직무만족에 관한 분석적 연구. 석사학위논문. 성균관대학교.
- 권정역 (1988). 초등교원의 교직의식 변천에 관한 연구. 석사학위논문. 계명대학교.
- 노태곤 (2002). 초등교원의 교직에 관한 직무만족도 관련변인 분석. 석사학위논문. 부산교육대학교.
- 신술영 (1987). 중등교사의 교직관에 관한 연구. 석사학위논문. 연세대학교.
- 신인숙 (1991). 교사의 발달과정과 역할 갈등 수준과의 관계 연구. 석사학위논문. 충북대학교.
- 신인영 (1996). 교사의 소외현상에 대한 연구. 석사학위논문. 한국교원대학교.
- 이영희 (1984). 교사의 교직사회화에 관한 일 연구. 석사학위논문. 연세대학교.
- 이춘호 (1989). 교사의 교직관과 교육형태와의 관련성 연구. 석사학위논문. 건국대학교.
- 이일행 (1993). 초등학교 교사의 교직관과 직무만족도와의 관계 연구. 석사학위논문. 한국교원대학교.
- 이원정 (1982). 중학교 교장의 지도성과 교사의 직무만족도가 교사의 직무성과에 미치는 영향에 관한 연구. 박사학위논문. 고려대학교.
- 이승남 (1989). 공·사립 국민학교 교사의 교직의식에 관한 비교 연구. 석사학위논문. 건국대학교.

- 이정자 (1995). 교사의 교직원과 직무만족의 관계 연구. 석사학위논문. 울산대학교.
- 이성태 (1992). 울산과 진주지역 초등교사의 교직원과 직무만족에 관한 비교연구. 석사학위논문. 울산대학교.
- 여태전 (1994). 교직사회화 과정의 문화기술적 연구. 석사학위논문. 경상대학교.
- 유봉환 (1990). 국민학교 교사의 직업적 사회화에 관한 연구. 석사학위논문. 경성대학교.
- 위팔만 (1987). 교사의 교직관에 관한 연구. 석사학위논문. 단국대학교.
- 심영길 (1988). 교사의 가치관과 교직원과의 관계에 관한 연구. 석사학위논문. 한국외국어대학교.
- 장형용 (1997). 교직생애주기에 따른 욕구 성향과 직무만족과의 관계 연구. 석사학위논문. 한국교원대학교.
- 조광남 (1987). 국민학교 교사의 교직원과 자율성 인식에 관한 연구. 석사학위논문. 연세대학교.
- 조병일 (1990). 국민학교 교사의 교직의식과 직무만족도와의 관계 연구. 석사학위논문. 동국대학교.
- 채안병 (1991). 교사의 직업적 사회화 과정에 관한 연구. 석사학위논문. 고려대학교.
- 최성락 (1992). 교사의 직업사회화에 관한 연구. 석사학위논문. 성균관대학교.
- 허복숙 (1992). 국민학교 초임교사의 교직사회화에 관한 연구. 석사학위논문. 국민대학교.
- 허정무 (1994). 교원의 정년퇴직 준비과정과 퇴직 후 사회 적응에 관한 연구. 석사학위논문. 한국교원대학교.
- 한명우 (1988). 국민학교 교사의 교직의식과 교직 적응에 관한 연구. 석사학위논문. 동국대학교.
- 천은숙 (1995). 교육실습을 통한 교사사회화 과정에 관한 연구. 석사학위

- 논문. 성균관대학교.
- 정향진 (1992). 교사집단내 위계성의 재생산 기제에 관한 연구. 석사학위
논문. 서울대학교.
- 최상근 (1992). 한국 초·중등 교사의 교직사회화 과정 연구. 박사학위
논문. 한국교원대학교.
- 홍정임 (2000). 초등학교 교사의 교직의식과 사기와의 관계 연구. 석사학
위논문. 계명대학교.
- Anderson, K. L.(1988). “The Impact of Colleges and the Involvement
of Male and Female Students” *Sociology of Education* 61.
160-177.을 인용한 권영범, 1999, p. 41에서 재인용.
- Battersby, D.(1983). “The Politics of Teacher Socialization” In R.K.
Brown & L.E. Foster(Eds.). *Sociology of Education* (3rd ed.).
Melbourne, Australia: Mcmillan.을 인용한 권영범, 1999, p. 12에서
재인용.
- Becker, H. S.(1964). Personal changes in adult life. *Sociometry*, 27,
40-53.을 인용한 권영범, 1999, p. 11에서 재인용.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C. and Strauss, A.(1961). *Boys in
White: Student Culture in Medical School*. Chicago: University of
Chicago Press.을 인용한 권영범, 1999, p. 42에서 재인용.
- Berger, P. and Luchmann, J.(1967). *The Social Construction of
Reality*. Garden city, N. Y.: Doubleday.을 인용한 최상근, 1992, p.
33에서 재인용.
- Bernstein, B(1979). *Class, Codes and Control(vol.3)*. London:
Routledge & Kegan Paul.을 인용한 최상근, 1992, p. 43에서 재인용.
- Boschee, F. et al.(1978). “Do Co-operating Teachers’ Influences the
Educational Philosophy of Student Teachers?” *Journal of
Teacher Education*. 29(2). 57-61.을 인용한 권영범, 1999, p. 42에서

재인용.

- Bourdieu, P. and Passeron, J. C.(1977). *Reproduction: In Education, Society, and culture*. Beverly Hills: Sage Publication.을 인용한 최상근, 1992, p. 43에서 재인용.
- Bowles, G. & H. Gintis, H.(1976). *Schooling in Capitalist America*. N.Y.: Basis Books.을 인용한 최상근, 1992, p. 43에서 재인용.
- Brim, O.(1966) “Socialization through the Life Cycle” In O. Brim and S. Wheeler(cds). *Socialization after Childhood: Two Essays*. Wiley.을 인용한 최상근, 1992, p. 33에서 재인용.
- Brophy, J. and Good, T.(1974). *Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences*. N. Y.: Holt, Rinehart and Winston.을 인용한 권영범, 1999, p. 42에서 재인용.
- Burke, P. J., Christensen, J. C. & Fessler, R.(1984). *Teacher Career Stages: Implications for Staff Development*(Fastback No. 214). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.을 인용한 권영범, 1999, pp. 37-39.에서 재인용.
- Burrell, G. & Morgan, G.(1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. London: Heinemann.을 인용한 최상근, 1992, p. 33-35. 권영범, 1999, p. 11-12에서 재인용.
- Carew, J. and Lightfoot, S. L.(1979). *Beyond Bias: Perspectives on Classrooms*. Cambridge, MA: Harvard University Press.를 인용한 권영범, 1999, pp. 42-43에서 재인용.
- Carr, W. and Kemmis, S.(1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action-Research*. London: Falmer.를 인용한 최상근, 1992, p. 42에서 재인용
- Clark, D. and Marker, G.(1975). “The Institutionalization of Teacher Education” . In K. Ryan(ed.) *Teacher Education*(74th Year book of NSSE). Chicago. University of Chicago Press.를 인용한 권영범,

- 1999, p. 41에서 재인용
- Courtney, E. W.(1965). Attitudinal Change in the Student Teacher: a Further Analysis. Menomonie. WS. Stout State University.를 인용한 권영범, 1999, p. 42에서 재인용.
- Denscombe, M.(1982). “The Hidden Pedagogy and Its Implications for Teacher Training: An Ecological Analysis.” *British Journal of Sociology of Education*. 3. 249-265.를 인용한 권영범, 1999, pp. 42-43에서 재인용
- Doyle, W.(1979). “Classroom Effects” *Theory Into Practice*. 18. 138-144. Edgar, D. and Warren, R.(1969). “Power and Autonomy in Teacher Socialization.” *Sociology of Education*. 42. 386-399.를 인용한 권영범, 1999, pp. 42-43에서 재인용.
- Edgar, D. and Warren, R.(1969). “Power and Autonomy in Teacher Socialization.” *Sociology of Education*. 42. 386-399. Edgar, D. and Warren, R.(1969). “Power and Autonomy in Teacher Socialization.” *Sociology of Education*. 42. 386-399.를 인용한 권영범, 1999, p. 43에서 재인용.
- Feiman-Nemser, S.(1983). “Learning to Teach.” In L. Shulman and G. Sykes(eds.). *Handbook of Teaching and Policy*. N. Y.: Longman.을 인용한 최상근, 1992, pp. 83-84에서 재인용.
- Fiedler, M.(1975). “Bidirectionality of Influence in Classroom Interactio” *Journal of Educational Psychology*. 67. 735-744.을 인용한 권영범, 1999, pp. 42-43에서 재인용.
- Friebus, R. J.(1977). “Agents of Socialization Involved in Student Teaching.” *Journal of Educational Research*. 70(5). 263-268.을 인용한 권영범, 1999, pp. 42-43에서 재인용.
- Ginsburg, M. and Clift, R.(1990). “The Hidden Curriculum of Preservice Teacher Education” . In W. R. Houston(Ed.). *handbook*

- of Research on Teacher Education. N. Y.: Macmillan.을 인용한 권영범, 1999, p. 41에서 재인용.
- Giroux, H.(1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.를 인용한 최상근, 1992, p. 43에서 재인용.
- Hargreaves, A.(1988). "Teaching Quality : A Sociological Analysis." *Journal of Curriculum Studies*. 20(3). 211-231.을 인용한 권영범, 1999, p. 41에서 재인용.
- Hatton, E.(1987). "Hidden Pedagogy as an Account of Pedagogical Conservation" *Journal of Curriculum Studies*. 19(5). 457-470.을 인용한 권영범, 1999, p. 41에서 재인용.
- Hoy, W. and Rees, R.(1977). "The Bureaucratic Socialization of Student Teachers" . *Journal of Teacher Education*. 28. 1. 23-26.을 인용한 최상근, 1992, pp. 34-35에서 재인용.
- Huberman, M.(1989). "The Professional Life Cycle of Teachers" . *Teachers College Record*. Vol 91. No. 1. Fall. 31-57.을 인용한 권영범, 1999, pp. 37-39.에서 재인용
- Karmos, A. K. and C. M. Jacko(1977). "The Role of Significant Others During the Students Teaching Experience" *Journal of Teacher Education*. 28(Sep-Oct). 51-54.을 인용한 권영범, 1999, p. 42에서 재인용.
- Lacey, C.(1977). *The Socialization of Teachers*. Methuen and Co. Ltd. London.을 인용한 권영범, 1999, p. 11에서 재인용.
- Lacey, W.(1978). "Interpersonal Relationships as Mediators of Structural Effects" *Sociology of Education*. 51. 201-211.를 인용한 권영범, 1999, p. 41에서 재인용.
- Lapin, F. M.(1984). *Professional Socialization: A Naturalistic study of Students Becoming Teachers*. University of Arkansas.

- Dissertation. 권영범, 1999, p. 41에서 재인용.
- Lortie, D. C.(1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.를 인용한 권영범, 1999, p. 40에서 재인용.
- Lunenburg, F. C., & Ornenburg, A. C.(1991). *Education Administration*. Belmont, California A Division of Wadsworth, Inc.를 인용한 김환재, 1992, p. 32에서 재인용.
- Nigris, E.(1988). "Stereotypical Images of Schooling: Teacher Socialization and Teacher Education." *Teacher Education Quarterly*. 15(2). 4-19.를 인용한 권영범, 1999, pp. 42-43에서 재인용.
- Popkewitz, T.(1979). *Teacher Education as Socialization: Ideology or Social Mission*. a paper presented at the annual meeting of AERA, San Francisco. April.을 인용한 최상근, 1992, p. 36에서 재인용.
- Posner, C. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A.(1983). "Accommodation of a Scientific Conception: Towards a Theory of Conceptual Change" . *Science Education*. 66. 211-227.을 인용한 권영범, 1999, p. 40에서 재인용.
- Su, Z.(1990). "Exploring the Moral Socialization of Teacher Candidates" . *Oxford Review of Education*. Vol. 16. No. 3 367-394.를 인용한 최상근, 1992, p. 93에서 재인용
- Tabachnick, R. B.(1981). "Teacher Education as a Set of Dynamic Social Events" In Tabachnick, R. B. et al. *Studying, Learning, and Teaching: Trends in Soviet and American Research*. N.Y.: Praeger Publishers.을 인용한 최상근, 1992, p. 36에서 재인용.
- Webb, R. B. and Sikes, P.(1989). "Teachers' Careers" . Sherman R.R.(ed). *Schooling and Society*. Macmillan Publishing Company. 223-259.를 인용한 권영범, 1999, pp. 37-39.

- Willis, P.(1977). Learning to labour: How Working Class Kids get Working class Jobs, Farnborough, England: Saxon House.를 인용한 최상근, 1992, p. 43에서 재인용.
- Wright, B. and Tuska, S.(1968). “From Dream to Life in the Psychology of Becoming a Teacher” . School Review. 76(3). 253-293.을 인용한 권영범, 1999, p. 40에서 재인용.
- Wright, B.(1959). “Identification and Becoming a Teacher” . Elementary School Journal. 59(7). 361-374.를 인용한 권영범, 1999, p. 40에서 재인용.
- Wrong, D.(1961). “THE Oversocialize Conception of Man in Modern society” . American Sociological Review. 26. Feb. 183-193.을 인용한 최상근, 1992, p. 33에서 재인용.
- Zeichner, K. M.(1980). Key Processes in the Socialization of Student Teachers: Limitations and Consequences of Oversocialized Conceptions of Teacher Socialization . Paper preented at the annual meeting of the AERA, Boston, MA(April).를 인용한 최상근, 1992, p. 36에서 재인용.
- Zeichner, K. M. and Gore, J. M.(1990). “Teacher Socialization” . W. R. Houston(ed). Handbook of Research on Teacher Education. Macmillan Publishing Company. 329-348.을 인용한 권영범, 1999, p. 13에서 재인용.
- Zevin, J.(1974). In Thy Co-Operating Teachers’ Image: Convergence of Social Studies Student Teachers’ Behavior Patterns with Co-operating Teachers’ Behavior Patterns. N. Y.: Queens College. 를 인용한 권영범, 1999, p. 42에서 재인용

부 록

「교직의식과 직무만족도의 관계」 연구에 관한 설문지

안녕하십니까?

교직 일선에서 수고하시는 선생님께 여러 가지로 바쁘실 줄 알면서도 번거로움을 끼치게 되어 대단히 죄송합니다.

이 설문지는 「교직사회화단계에 따른 교직의식과 직무만족도의 관계」 연구의 자료를 얻기 위해 준비한 것입니다.

교직에 관한 선생님의 솔직한 의견을 듣고자 하오니 연구를 도와 주시는 뜻에서 허심탄회하게 답해 주시면 많은 도움이 되겠습니다.

설문지의 결과는 연구 목적 외에는 사용하지 않을 것을 약속드립니다. 지도 편달해 주시는 뜻으로 협조해 주시면 대단히 감사하겠습니다.

2003년 4월

부경대학교 교육대학원 교육행정 전공

남 인 에 드림

♣ 결과 분석을 위해 필요한 부분입니다. 해당되는 곳에 V표를 해주십시오.

1. 성별 ▷ 1) 남 () 2) 여 ()
2. 학교 설립별 ▷ 1) 공립 () 2) 사립 ()
3. 교직 경력
 - 1) 5년 미만 () 2) 5년 이상~15년 미만 ()
 - 3) 15년 이상~25년 미만 () 4) 25년 이상~35년 미만 ()
 - 5) 35년 이상 ()
4. 직위 ▷ 1) 평교사 () 2) 부장교사 ()

▶ 다음은 교직의식에 관한 문항입니다.(총 14문항) 각 설문을 읽으시고 선생님께서 평소 생각하시는 바를 V표로 나타내주시면 감사하겠습니다.

- 전혀 그렇지 않다고 생각하시면 1에
- 그렇지 않다고 생각하시면 2에
- 대체로 그렇다고 생각하시면 3에
- 그렇다고 생각하시면 4에
- 아주 그렇다고 생각하시면 5에 V표를 하여 주십시오.

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	대체로 그렇다	그렇다	아주 그렇다
1. 교직을 선택한 가장 큰 동기는 신념과 사명감 때문이다.	①	②	③	④	⑤
2. 다시 직업 선택의 기회가 주어진다면 교직을 선택하지 않겠다.	①	②	③	④	⑤
3. 내가 교직에 들어온 것은 수입이나 취직의 용이성보다는 교직 자체가 좋아서였다.	①	②	③	④	⑤
4. 나는 교직이 다른 어떤 직업보다도 국가발전을 위해 필요한 직업이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
5. 교직의 중요성으로 보아 전문성 함양을 위해서 평소에 부단히 노력해야 한다	①	②	③	④	⑤
6. 내 자신의 수업을 동료교사가 참관하는 것은 부담스럽지만 교수·학습방법 개선을 위해서는 필요한 일이라 생각한다.	①	②	③	④	⑤
7. 교직은 고도의 자율성과 책임감이 수반되어야 한다.	①	②	③	④	⑤

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	대체로 그렇다	그렇다	아주 그렇다
8. 교권확립을 위해 한국교총이나 전교조 같은 단체에 대해 항상 관심을 가지고 참여할 필요가 있다.	①	②	③	④	⑤
9. 교사에게 있어서 새로운 학습이론이나 지도기술은 별로 중요하지 않다.	①	②	③	④	⑤
10. 교사의 사회적 지위는 과거에 비해 나아졌다.	①	②	③	④	⑤
11. 학생들은 근본적으로 선하다.	①	②	③	④	⑤
12. 현재 나의 학교생활에 대해 만족감을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
13. 내가 교사라는 것에 대해 주변 사람들에게 위축감이나 열등감을 가진다.	①	②	③	④	⑤
14. 교사의 교육방법 및 노력 여하에 따라 학생들의 수준은 달라질 수 있다.	①	②	③	④	⑤

▷다음 장에 직무만족도에 관한 문항이 계속됩니다.

▶ 다음은 직무만족도에 관한 문항입니다.(총 25문항) 각 설문을 읽으시고 선생님께서 평소 생각하시는 바를 V표로 나타내주시면 감사하겠습니다.

- 전혀 그렇지 않다고 생각하시면 1에
- 그렇지 않다고 생각하시면 2에
- 대체로 그렇다고 생각하시면 3에
- 그렇다고 생각하시면 4에
- 아주 그렇다고 생각하시면 5에 V표를 하여 주십시오.

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	대체로 그렇다	그렇다	아주 그렇다
1. 학교장과 교감은 교직원과 긴밀한 인간관계를 유지하고자 진심으로 노력하는 것 같다.	①	②	③	④	⑤
2. 동료교사와의 인간관계에 대해 만족한다.	①	②	③	④	⑤
3. 사무직원이나 요원들과 교사들 사이에 갈등이 있다.	①	②	③	④	⑤
4. 업무의 간소화가 실질적으로 이루어지고 있다.	①	②	③	④	⑤
5. 주당 수업시수는 적절한 편이다.	①	②	③	④	⑤
6. 담당하고 있는 학생들이 사고를 내거나 문제를 일으킬 때 교직을 포기하고 싶은 생각이 든다.	①	②	③	④	⑤
7. 가능하다면 학년초 담임을 맡고싶지 않다.	①	②	③	④	⑤
8. 컴퓨터를 활용하는 업무에 어려움을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
9. 학교의 교육시설이 점차 좋아지고 있다.	①	②	③	④	⑤

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	대체로 그렇다	그렇다	아주 그렇다
10. 교직사회가 웬지 치열한 경쟁사회로 들어서고 있는 것 같아 씁쓸하다.	①	②	③	④	⑤
11. 학급당 학생수가 아직도 너무 많다.	①	②	③	④	⑤
12. 일련의 교육정책을 보노라면 교사의 사기를 진작시키는 일보다는 사기저하를 가져오는 일이 더 많은 것 같다.	①	②	③	④	⑤
13. 해가 갈수록 아이들의 생활지도가 힘든 것 같다.	①	②	③	④	⑤
14. 교사의 신분보장, 정년, 직급의 안정적 유지 등은 법적으로 충분히 보장되어 있다.	①	②	③	④	⑤
15. 교사란 직업은 사회적으로 인정을 받고있는 직업이다.	①	②	③	④	⑤
16. 교직은 일의 양에 비해 적정한 봉급을 받고 있다.	①	②	③	④	⑤
17. 학교에서의 현행 승진과 표창은 공정하게 이루어진다.	①	②	③	④	⑤
18. 교사의 봉급은 타 직종에 비해 그렇게 낮은 것은 아니다.	①	②	③	④	⑤
19. 원격연수의 다양화는 교사들의 전문성 신장에 도움이 된다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
20. 현재 교직에서 실시되고 있는 각종 연수와 강습회수는 적절하다.	①	②	③	④	⑤

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	대체로 그렇다	그렇다	아주 그렇다
21. 현행의 연수 및 연구활동은 형식적이며 무용한 활동이라 여겨진다.	①	②	③	④	⑤
22. 각종 장학지도는 교사들의 교육활동에 도움을 준다.	①	②	③	④	⑤
23. 학교행정에서 평교사들이 보다 직접적으로 의사결정에 참여하는 통로가 늘어난 것 같다.	①	②	③	④	⑤
24. 현행 근무평정제도로는 공정한 근무평정이 이루어지기 어렵다.	①	②	③	④	⑤
25. 인사행정은 객관적이고 합리적이다.	①	②	③	④	⑤

- 감사합니다.-