

석사학위논문

유치원교사의 발달단계와
교사 효능감과의 관계

- 제주시 사립유치원 교사를 중심으로 -



제주대학교 교육대학원

교육학과 교육행정 전공

김 유 리


2004년 8월

유치원교사의 발달단계와 교사 효능감과의 관계

- 제주도 사립유치원 교사를 중심으로 -

지도교수 박 중 필

이 논문을 교육학 석사학위논문으로 제출함.

2004년 5월 일
 제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY
제주대학교 교육대학원 교육행정전공

제출자 김 유 리

김유리의 교육학 석사학위논문을 인준함.

2004년 7월 일

심사위원장 _____ 인

심 사 위 원 _____ 인

심 사 위 원 _____ 인

<국 문 초 록>

유치원교사의 발달단계와 교사 효능감과의 관계
- 제주도 사립유치원 교사를 중심으로 -

김 유 리

제주대학교 교육대학원 교육행정전공

지도교수 박 종 필

본 연구는 교사 발달단계에 기초하여 사립유치원 교사로서의 일반적인 발달단계를 검토 한 후 발달단계에 따른 교사 효능감의 정도를 알아보고자 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

1. 사립유치원교사의 발달단계는 어떠한가?
2. 사립유치원교사의 교사효능감은 어떠한가?
3. 사립유치원교사의 발달단계에 따라 교사효능감은 어떤 관계가 있는가?

본 연구의 대상은 제주시에 있는 사립 유치원에 근무하는 현직교사 85명이다. 사립유치원 교사를 연구대상으로 한 이유는 교육의 질을 좌우하는 교사에 있어서 초등학교 병설 유치원에 근무하는 교사들에 비해 사립유치원 교사들은 교원으로서 신분이 비교적 안정되어 있지 않아 자율적이고 독립적인 교사 역할을 수행할 수 없기 때문에 그에 따른 교사효능감은 어떠한지 알아보아 적절한 자료를 제시하기 위함이다.

연구도구는 유치원교사들이 지각하고 있는 교사 효능감을 분석하기 위해 질문지를 사용하였는데 이는 응답자의 배경변인을 묻는 부분과 교사의 발달단계와 교사 효능감을 측정할 수 있는 평정척도의 두 부분으로 구성되어 있다.

교사의 배경 변인 항목은 교사의 연령, 경력, 결혼 여부, 맡고 있는 학급의 특성, 현

※ 본 논문은 2004년 8월 제주대학교 교육대학원 위원회에 제출된 교육학 석사학위 논문임

재 근무하고 있는 기관의 크기를 파악하기 위한 문항으로 구성되어 있다.

사립 유치원 교사들의 발달단계를 측정하는 부분은 Tsai(1990)의 유치원교사 관심사 평정척도(KTCRS : Kindergarten Teacher Concerns Rating Scale)에 기초하여 이승연(1994)이 번안하여 사용한 유치원 교사의 관심사를 위한 질문지를 본 연구의 목적에 맞게 수정·보완하여 사용하였다.

교사의 자아효능감을 측정하는 부분에서는 Bandura(1997)의 Teacher Efficacy Scale(TES)를 기초하여 구수진(2001)이 번안하여 사용한 교사의 자기효능감 질문지를 본 연구의 목적에 맞게 수정·보완하여 사용하였다.

자료의 분석에 있어서는 SPSS(Statistical Packages for Social Sciences) Window 10.0 프로그램을 사용하여 연구 대상의 전체적인 배경 변인에 대한 빈도분석과 배경 변인별(연령, 경력, 최종학력, 결혼여부)에 따라 교사발달단계, 교사효능감을 알아보기 위하여 일원분산분석(One-way ANOVA) 및 t검증을 실시하였다. 교사발달단계와 교사효능감의 관계분석에 있어서는 교사의 발달단계들과 효능감간의 이변량 상관계수를 구하여 분석하였다.

본 연구 결과를 살펴보면 첫째, 제주시내에 소재한 사립 유치원 교사들의 발달단계별 분포는 생존, 강화, 갱신, 성숙 단계에서 생존단계에 해당하는 교사의 비율이 4.4%인 것을 보면 초임교사의 사립유치원 근무기회는 넓지 않다는 것을 보여주었다.

둘째, 교사발달단계에 대한 결과를 보면 유치원 교사의 개인적 변인에 따른 교사 발달단계에서 교사의 연령은 유의미한 차이를 보이지 않아 상관이 낮은 것으로 나타났다.

셋째, 유치원 교사들의 교사효능감에 대한 결과를 보면 유치원 교사의 개인적 변인에 따른 교사효능감은 교사의 연령, 경력, 최종학력에 따라 살펴보았는데 교사의 연령이 많고 경력이 많은 집단이 적은 집단에 비해 교사효능감이 더 높게 나타났다.

본 연구의 결과로 미루어 보아 앞으로는 교사 경험이 적은 교사들에게 신념, 자신감 등 효능감 형성에 긍정적인 영향을 줄 수 있는 보다 효과적인 교사교육의 방안을 모색할 필요가 있다.

넷째, 교사들의 발달단계와 교사효능감의 관계를 알아본 결과, 전체적으로 유의한 상관관계가 있었다. 생존단계의 교사에게 교사효능감이 가장 높게 나타났고 갱신, 성숙, 강화 단계 순으로 높은 효능감 점수를 보이며 교사효능감은 하위 항목간의 차이는 있으나 경력에 상관없이 대체로 높은 상관관계를 보였다.

이상의 결론에서 얻은 시사점은 다음과 같다.

첫째, 유치원 교사의 발달단계를 고려한 교사효능감 향상 프로그램개발에 관한 연구가 이루어져야 할 것이다. 프로그램이 개발된 후 이를 바탕으로 한 교사교육이 효과적으로 이루어진다면 유치원 교사의 교사효능감은 보다 향상될 것이다.

둘째, 교사지망자들의 초기 자아효능감을 조사하고, 이들의 효능감이 교사교육과정을 통하여 어떻게 변화되어 가는지, 또한 실제 교사생활을 하면서 구체적으로 어떻게 변화되어 가는지를 계속적으로 추적하는 연구가 필요하다. 이러한 연구는 효과적인 교사교육과정을 구성하기 위한 기초를 제공하고 유치원 교사의 전문성 신장에 긍정적인 영향을 주어, 결과적으로 유아교육에 있어서의 질적 발달을 촉진시키는데 크게 이바지 할 것이다

셋째, 유아 교육의 정책을 입안하고 실행하는 당사자들은 사립 유치원 교사들이 갖는 교사효능감 내용을 파악해 이를 위한 지원을 다함으로써 교사들이 보다 많은 직무만족과 자신감으로 적절한 교사효능감을 갖도록 하는 방안이 모색되어야 할 것이다.

목 차

<국문초록>	
I. 서론	
1. 연구의 필요성 및 목적	3
2. 연구 문제	6
3. 연구의 제한점	7
II. 이론적 배경	
1. 교사의 발달 단계	8
2. 자아 효능감	23
3. 교사 발달에 관한 선행연구 고찰	34
III. 연구 방법	
1. 연구 대상	32
2. 연구 도구	34
3. 연구 절차	36
4. 자료 처리	36
IV. 결과의 해석	
1. 유치원 교사의 개인 변인에 따른 교사발달단계의 관계 분석.....	38
2. 유치원 교사의 개인 변인에 따른 교사효능감의 관계 분석.....	43
3. 유치원 교사의 교사발달단계와 교사효능감의 관계 분석.....	48
V. 요약 및 결론	
1. 요약	50
2. 결론	52
※ 참고문헌	55
<ABSTRACT>	62
※ 부록	

표 목 차

<표 II-1> 교사 발달 단계와 그 특성	22
<표 III-1> 질문지 배포, 회수, 사용현황	32
<표 III-2> 연구 대상자의 배경변인 및 인원수	33
<표 III-3> 교사발달 단계별에 관한 문항 구성	34
<표 III-4> 교사효능감 문항의 구성	35
<표 IV-1> 연령에 따른 교사의 발달단계	38
<표 IV-2> 교육경력에 따른 교사의 발달단계	39
<표 IV-3> 교사학력에 따른 교사의 발달단계	41
<표 IV-4> 결혼여부에 따른 교사의 발달단계	42
<표 IV-5> 연령에 따른 교사효능감	43
<표 IV-6> 교육경력에 따른 교사효능감	44
<표 IV-7> 교사학력에 따른 교사효능감	47
<표 IV-8> 교사발달단계와 교사효능감의 관계	48

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 우리나라 뿐 아니라 전 세계적으로 교육의 질과 그 효과에 대한 관심이 크게 고조되고 있다. 국제사회에서의 경쟁에서 살아남고 변화하는 시대에 대처하기 위한 도구로서 교육의 중요성, 질 또는 경쟁력이 강조되고 있는 것이다. 이러한 교육의 질 또는 경쟁력 강화에 가장 큰 영향을 미치는 요인이 ‘교사’이다. 이러한 교사의 중요성은 ‘교육의 질은 교사의 질을 능가할 수 없다’는 말에서도 알 수 있다. 즉, 아무리 좋은 교육환경과 교육 프로그램을 갖고 있다 할지라도 그것을 운영하는 교사가 교육 목표를 효율적으로 달성하고 환경의 변화에 훌륭히 적응하지 못한다면 교육효과는 제대로 나타날 수 없다는 말이다.

교육의 질은 실제 학급을 운영하는 교사의 질에 따라 달라지며 특히 유아교육은 유아의 발달적인 특성이나 유아교육과정 및 방법의 특수성 때문에 교육의 성패가 유아교사의 자질에 의존하는 비율이 더욱 크다고 할 수 있다. 인간의 발달과정 중에서 유아기는 다른 어느 시기보다 환경의 영향을 많이 받으며, 교사는 인적환경으로서 유아의 행동과 학습, 발달에 중요한 영향을 미치는 존재이기 때문이다. 1990년대 이후 유아교육에서도 질적인 유아교육의 향상이 강조되고 있으며, 미국유아교육협회(National Association for the Education of Young Children : NAEYC)에서도 유아교육의 질 향상을 위한 방편으로 교사 교육의 중요성을 크게 강조하고 있다. 즉, 유아교육의 성패를 좌우하는 교사의 자질 함양을 위해서는 고도의 훈련이 요구되는 교사교육

이 필요한 것이다. 이는 체계적인 교사교육을 통해 유아교사는 인격적 자질뿐만 아니라 교육 프로그램이 지향하는 철학과 목표 속에서 유아의 흥미와 발달수준을 고려하여 일과활동을 계획하고, 교실환경을 준비하고, 교육과정을 운영하여, 유아들의 발달에 기여할 수 있는 능력 등의 전문적인 태도와 행동을 갖추어야 함을 강조하고 있다.

그러나 우리나라의 경우, 1980년대 이후 국가적인 차원에서 유아교육의 중요성을 인식하여 양적인 측면에서는 상당한 성장을 이룩하였으나 질적인 수준에 있어서는 아직도 여러 가지 문제점들이 많이 있다.

현대 교사교육자들(Feiman & Floden, 1980; Fuller, 1969; Katz, 1972; Tsai, 1990)은 교사교육의 효율성을 높이기 위해서 ‘발달’이라는 용어를 교사교육에 적용하였는데, 이러한 접근은 교사는 계속적으로 변화하며, 일련의 발달단계를 거친다는 것을 가정한 것이다. 즉, 교사는 교사양성 교육과정에서 교사교육 프로그램을 시작으로 계속적으로 교사의 직업생활을 하면서 발달적 과정을 거치게 되는 것이다.

유치원 교사의 전문성이 단계적으로 발달되어 가는 과정을 연구한 Katz(1985)는 발달단계의 개념을 교사교육을 계획하는데 적용하는 것은 매우 유용한 일이라고 지적하였으며, Caruso와 Fawcett(1986)에 의하면 교사발달 이론은 교사의 경력에 따라 요구와 관심이 변하므로 이에 따라 교사양성교육과 현직교육 및 장학의 방법이 달라져야 한다는 것을 기본 가정으로 하고 있다. 전문직이라 규정할 수 있는 유아교사의 전문성은 고정되어 있는 것이 아니라 꾸준히 변화하면서 성숙되어 가는 것이므로 진정한 전문가가 되기 위해서는 평생에 걸친 학습기회를 가져야 한다(Machado & Meyer, 1984). 따라서 그들이 가장 관심을 가지고 있는 문제가 무엇이며, 그것이 경력 및 학력, 근무기관의 유형에 따라 어떻게 변화하는지를 확인하고 평가하는 작업을 통해,

그에 따른 교사의 효능감의 차이를 살펴보는 것이 필요하다.

질적인 유아교육 프로그램은 교사진의 환경, 그리고 사회에 의해 제공될 수 있는 후원의 변인에 의해서 좌우된다. 따라서 유아교육 교사들에게 효율적인 교육활동 수행과 지도의 역할을 수행할 수 있는 분위기가 제공되어야 한다. 이와 같은 분위기는 교사가 자신의 직업을 어떻게 생각하며 얼마나 만족하고 있는지, 결과를 얻는데 필요한 행동을 성공적으로 수행할 수 있다는 신념인 자기 효능감과 밀접한 관련이 있다고 볼 수 있다.

특히, 현직교육의 경우 교사들이 이미 어느 정도 자신의 일에 대한 지식과 기술, 경험을 가지고 있으며, 그 정도가 다양하기 때문에 경력 및 발달단계에 따른 교사의 효능감을 고려하는 세밀한 배려가 필요하다고 할 수 있겠다. 이것은 교사 전문성 증진과 교사효능감에 대한 통찰력을 제공해 주어 교사의 전문성 및 교수효율성을 더욱 증진시킬 수 있는 교육과정을 개선하는데 기초적인 정보를 제공할 수 있을 것이다. 그러나 우리나라의 경우, 현직교사들의 발달에 따라 그들의 변화 및 발전되는 교사효능감에 대한 연구는 미비하다. 뿐만 아니라 Sprinthall(1979), Heath(1979)등의 발달론자들에 따르면 교사교육을 위하여 교사교육자들은 교사간의 개인적 차이를 강조하는 개별 교사의 성장개념을 수용해야 한다고 주장(Lieberman & Miller, 1979)하고 있다. 이런 관점에서 유아교사의 발달단계에 따른 교사효능감에 대한 연구가 필요하다.

Katz(1977)는 유치원 교사의 발달단계를 4단계로 나누고, 각 발달단계의 특성과 그에 적절한 교사 훈련방법을 제시하였다. Burden(1982a)은 교사발달 단계를 3단계로 나누고 발달단계별로 직업기술, 지식, 행동, 태도, 관심이 다르기 때문에 각 단계에 맞는 장학을 해주어야 교사의 스트레스를 감소시킬 수 있다고 주장했다. Glickman(1981)도 교사에게 장학을 할 때, 일률적인 장학 방법을 피하고 교사의 성장단계에 따라 관심사가 변하기 때문에 장학 담

당자는 교사의 특성에 맞게 지시적(directive), 상호 협력적(collaborative), 비지시적(nondirective)모델 등을 이용할 것을 제시하였다.

우리나라에서 이루어진 유아교사의 발달과 관련된 연구는 발달단계를 규명하여 적절한 현직교육의 방향을 모색한 연구(임승렬, 1990; 최미현, 1988), 발달단계에 따른 관심사의 변화를 조사한 연구(이승연, 1994), 예비교사와 현직교사의 관심사에 대한 비교연구(장선화, 1994), 연구의 일부분으로 이루어져 발달단계에 대해 관심사가 어떻게 달라지는지에 대한 연구(이민자, 1991), 유아교사의 관심사에 따른 발달단계와 장학 요구도와의 관계에 대한 연구(심수진, 1998) 등이 있다.

이에 본 연구는 유치원교사들의 교사 효능감은 어떠한지 알아보고, 제주시 사립유치원 현장에서의 교사발달단계를 분석하여 교사효능감의 관계를 교사의 경력, 학력에 따라 차이가 있는지 파악하며 교사발달단계에 따라 교사효능감은 어떠한지에 대해 살펴보고자 한다. 본 연구를 통해 유치원교사의 발달단계별 교사 효능감을 향상시킬 수 있는 방법을 모색하는 기초 자료로 활용될 수 있을 것이며, 나아가 교사의 전문성 발달 및 교사교육의 방향에 중요한 시사점을 제공할 수 있을 것이라 생각한다.

2. 연구 문제

위에서 언급한 바와 같이 유치원교사들의 교사 효능감은 어떠한지 알아보고, 제주시 유아교육 현장에서의 사립유치원교사발달단계를 분석하여 교사발달단계와 교사효능감의 관계를 분석하는데 초점을 둔다. 이러한 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

1. 사립유치원교사의 발달단계는 어떠한가?
2. 사립유치원교사의 교사효능감은 어떠한가?
3. 사립유치원교사의 발달단계에 따라 교사효능감은 어떤 관계가 있는가?

3. 연구의 제한점

1) 연구의 대상을 제주도 지역의 사립 유치원 교사들 중 성실한 답변에 협조가 가능한 교사들로만 구성되어 있어 일반화하는데 무리가 따른다.

2) 교사 발달 단계는 복합적 요소에 의해서 다양하게 구분되어질 수 있으나 본 연구에서는 유치원 교사들이 교사 경력에 따라 유아 교사의 발달단계를 구분하였으므로 교사의 관심사를 중심으로 하는 다른 연구와 비교해 연구 결과를 논의하는 데 있어 제한점을 지닐 것이다.

II. 이론적 배경

1. 교사의 발달 단계

1) 교사발달의 개념 및 중요성

‘발달(development)’이라는 용어는 생물학에서 빌려온 것으로 생물학 이외의 여러 분야에 적용되고 있는데 일반적으로 보편적인 패턴을 따라 점진적으로 진보해 가는 긍정적이고 이상적인 변화나 발전을 지칭한다. 발달이란 보편적이고 일반적인 패턴을 따라 연속적이며 점진적으로 천천히 진보해 가는 과정(Watts, 1980)으로, 발달단계에 따라 성장한다는 것은 긍정적이고 이상적인 변화나 발전이라 볼 수 있다. 발달 이론은 모든 생물체가 성숙을 향해 나름대로의 발달적 단계를 거친다는 가정에 기초를 두고 있다(이은화 외, 1995).

발달이론은 초기에는 주로 유아들에게 초점이 맞추어졌으나 점차 많은 영역으로 확산·적용되고 있는데 그 중 한 예가 교사발달이다.

이는 유아들과 마찬가지로 교사도 또한 교직생활을 통해 지속적인 성장과 변화의 과정을 거치게 되므로 교사 개인의 발달은 어떤 과정을 경험하는지에 대한 관심이다.

유아들과 마찬가지로 교사 또한 교직생활을 통해 계속적으로 성장과 변화의 과정을 거치므로 각 교사의 개인차를 인정하고 개인의 발달에 적합한 성장이 이루어질 수 있도록 적절한 도움을 주어야 한다(Liberman & Miller, 1979).

교사발달의 개념은 여러 가지로 설명할 수 있는데, Feiman과 Floden(1980)

에 따르면 교사발달이 크게 세 가지 개념으로 사용되고 있다.

첫째는 교사에 관한 발달이론을 구성하려는 시도와 관련된 개념이다. 이때는 “교직기간 중에 교사들이 어떻게 발달 또는 변화하는가?”라는 문제에 답을 구하려는 것으로써 대체로 몇 개의 발달단계를 거쳐 교사가 변화·발달한다고 설명하고 있다. 예를 들면, Katz(1972)의 경우는 교사의 발달단계를 생존단계, 강화단계, 갱신단계, 성숙단계로 설명하고 있다.

둘째는 발달심리학 영역에서의 이론들을 사용하여 교사의 발달을 설명하려는 시도이다. 교사발달을 성인발달의 한 형태로 보아서 자아, 도덕성, 그리고 인지발달 등에 관한 이론에 기초해서 설명하려는 것이다. 이 때는 “발달이론 내의 여러 요인들이 교사들 간의 개인적 차이를 설명할 수 있는가? 그리고 이들이 교사발달을 촉진할 수 있는 지침을 제공할 수 있는가?”하는 질문에 답을 구하게 된다.

셋째는 현직교육, 장학과 전문적 프로그램의 운영을 통하여 교사의 성장발전을 촉진하고 지원하려는 의미에서의 개념이다. 이때는 “어떻게 교사의 성장발전이 지원되고 강화될 것인가?”하는 문제에 초점을 맞추게 된다.

이러한 세 가지 개념들은 어느 정도 혼합적으로 사용되는 것이 사실이지만, 대체로 교사를 대상으로 그들이 교직에 있어서 어떻게 변화·발달하는가를 밝히려는 연구와 관련된 지식, 기능, 행동, 태도 및 관점에 있어서 교사의 변화를 의미하는 것으로 사용된다(Burden, 1982b; Burke, Christensen & Fessler, 1980; Fuller, 1969; Fuller & Brown, 1975; Gregorc, 1973; Katz, 1972; Newman, 1978; Peterson, 1978).

특히, 유아교사의 발달과정에 대한 연구는 일반사회조직과는 달리 독특한 교직사회의 특성을 갖고 있으므로, 유아의 발달적 특성이나 교육과정 및 방법의 특수성을 고려하여 교사의 개별적 능력의 범위 안에서 이루어져야 할 것

이다.

교사발달에 관한 지배적인 접근은 60년대 말과 70년대 초에 행해진 Fuller 등(Fuller, 1969; Fuller & Brown, 1975; Fuller & Case, 1970; Fuller, Parson & Watkins, 1973)에 의해 행해진 교사관심사 발달이론이라 할 수 있는데, 이들은 교사의 인성적, 상황적 특수성에 대한 정보를 제시해 줌으로써 교사들의 문제를 적절히 개념화하고 개별화된 교사발달 프로그램을 계획하는데 새로운 기초를 제공하였다. 한편 Sprinthall(1979)와 Health(1979)등의 발달론자들은 교사교육을 위하여 교사교육자들은 획일적이고 전통적인 교사교육에 대한 개념을 버리고 교사간의 개인적 차이를 강조하는 개별교사의 성장개념을 수용해야 한다고 주장하였다(Liberman & Miller, 1979).

이와 같은 맥락에서 Katz(1985)는 교사에 관한 발달적 관점은 교사 스스로 자신의 학습을 향상케 하는 많은 방법을 제안해 준다고 보고, 교사교육에 있어서 발달적 접근의 중요성을 다음과 같이 3가지로 제시하였다.

첫째, 교사 스스로 자신을 발달해 가는 존재로 인정할 수 있게 된다. 교사들이 자신의 성장에 대해 발달적 견해를 가짐으로써 자신의 위치에서 그들의 현재 능력을 평가해 볼 수 있고 과거를 돌아보고 미래를 예측해 볼 수 있게 된다. 특히, 예비교사나 초임교사들이 그들의 교직 초기에서의 생존적 노력을 '자연스러운 일'로 받아들여 자신의 학습과정과 발달과정에 인내심을 갖도록 도울 수 있다(Katz & Cain, 1988). 그리고 스스로에 대한 급진적인 발달을 기대하기보다는 발달단계에 따른 단계적 목표를 설정함으로써 완전한 전문성을 갖지 못하는 데서 느끼는 과정보다는 스스로를 평생에 걸친 학습자로서의 역할을 수용하고 점진적인 발달을 통해 만족감을 얻을 수 있게 된다.

둘째, 교사들이 지속적인 학습자로서 스스로 자신을 갱신(self-renewal)할 새로운 전략과 절차를 개발할 수 있도록 돕는다. 이러한 것에는 독서습관 기

르기, 동료 및 다른 전문가와 상담하기, 수업향상을 위한 다양한 자원 활용하기, 전문적 단체에 참여하기, 학위과정에 등록하기 등이 포함된다.

셋째, 동료교사들의 행동을 발달적 관점으로 볼 수 있게 장려해 주어 경력교사로 하여금 자신이 오래 전에 겪었던 문제로 고민하고 있는 초기 단계의 교사들에게 지지와 격려 및 유용한 정보를 제공해주고, 전문적 성숙과 발달을 이끌고 촉진시켜 주고자 하는 동기를 작게 해 줄 수 있다. 따라서 현직연수, 워크숍, 교사 센터의 비형식적 협의회 등을 통해 발달단계가 다른 교사들이 서로 배울 수 있게 된다.

임승렬(1990)은 발달적 개념으로부터 얻게 되는 교사의 발달 특성에 대한 지식은 교사의 욕구와 능력의 진단에 기초한 교사교육의 토대를 마련해 주고, 교사를 지원·격려해 줄 수 있는 방법을 모색하는데 기초가 되며, 교사의 장·단기 개인적 성장에 따른 발달목표에 일치하는 교사교육을 가능하게 한다는 점에서 교사교육에 시사하는 바가 크다고 하였다.

이상의 관점에서 볼 때, 교사발달이란 교직 경험이 쌓여감에 따라 교육관, 학교관, 학생관의 변화뿐만 아니라 개인적 및 사회적 모든 영역에서 관심과 행동이 변화·발달하는 것이라고 정의할 수 있다.

교사에 관한 발달적 관점을 적용하여 얻게 되는 교사의 발달단계와 그 특성에 대한 지식은 보다 적합한 교사교육과 장학을 제공하는데 기초 자료로 활용되어, 교사들의 전문성 발달과 더불어 교수효율성 및 교육의 질적 향상을 촉진시키는데 이바지 할 수 있을 것이다.

2) 교사 발달단계

교사의 발달단계는 어떠한 관점으로 보느냐에 따라 다르게 규정할 수 있다. 즉 교사의 발달을 한 가지 방향을 따라 순수적으로 이동하는 것으로 보느냐, 아니면 한 가지 이상의 복합적이고 역동적인 발달을 거친다고 보느냐에 따라 직선적·순차적 교사 관심사 이론과 순환적·역동적 교사 관심사 이론으로 양분할 수 있다(장선화, 1994).

(1) 직선적·순차적 교사 발달

교직이전의 예비교사의 관심사를 포함한 연구로 Fuller(1969), Fuller와 Bown(1975), Unruh와 Turner(1970)의 연구와 예비교사를 대상으로 한 Arroyo와 Sugarwara(1983)의 연구는 직선적·순차적 교사 관심사 이론에 근거하고 있다.

Fuller(1969)는 자신의 연구 등 여러 연구들의 결과를 통해서 교사관심사를 발달적인 모델로써 교직에 대해 특정한 관심을 보이지 않는 교직이전단계(preteaching phase of no concerns), 교사 자신에 대해 관심을 가지는 초기 교직단계(early teaching phase), 그리고 학생에 대해 관심을 보이는 후기 교직단계(late phase of concerns about pupils)를 제시하였다(Burden, 1990).

Fuller와 Brown(1975)은 이전의 교사 관심사 단계이론을 수정하고 교사 관심사를 연속적인 발달로 보아 교직 이전 관심사(preteaching concerns), 생존에 대한 초기 관심사(early concerns about survival), 교수 상황 관심사(teaching situation concerns), 학생에 대한 관심사(concerns about pupils)로

구분하였다(Burden, 1990).

1단계인 교직 이전 관심사 단계에 해당하는 경험이 없는 예비교사들은 교사보다는 학생에 대해 관심을 보이며, 학생에 대해서는 현실적으로 인식하지만 교사에 대해서는 환상적으로 보는 경향이 있다.

2단계인 생존에 대한 초기 관심사 단계에서는 실제 교직을 경험하면서 이들의 관심사에 많은 변화가 생긴다. 즉, 이전의 학생에 대한 이상적인 관심사는 교사로서 자신의 생존에 대한 관심으로 대치된다. 이들은 학급통제, 가르칠 내용 숙달, 장학사의 평가 등에 관심을 보인다.

3단계인 교수 상황 관심사 단계는 교수 상황에 대한 좌절과 한계, 여러 가지 다양한 요구 등이 나타나는데 많은 학생, 과도한 수업의 업무, 시간적 압박, 비 융통적 상황, 교수자료의 부족과 교사 자신의 교수 수행에 많은 관심을 보인다.

4단계인 학생에 대한 관심사 단계는 학생의 학습, 학생의 사회·정치적 요구, 학생에 대한 개인적 관계 등에 많은 관심이 있다(Burden, 1990).

이와 같은 Fuller의 여러 차례 걸친 교사 관심사 발달에 대한 연구결과, 초임교사는 경력이 많은 교사보다 교사로서의 자기 자신에 대해 더 많은 관심을 가지고 있으며, 자신에 대한 문제가 해결되면, 학생과 교수 상황에 관심을 보인다는 결론을 얻을 수 있다. 즉, 관심사가 교사 자신에서부터 점차 학교나 교수 상황, 학생에 대한 관심사로 확장되어 감을 알 수 있다.

Unruh와 Turner(1970)는 현직연수 프로그램의 결점을 보완하고 교사들의 취약점을 제거하여 지속적인 성장을 촉진시켜 주기 위한 프로그램 개발을 위해 현직연수 프로그램을 전문적 성장, 지식 영역, 성취동기의 세 가지 차원으로 구성하였다. 이 중 전문적 성장을 다음과 같이 4단계로 제시하였다.

1단계인 교직이전시기(preservice period)는 교사양성기관에서 교사준비교

육을 받는 시기로 교직에 대한 구체적인 관심이 없는 시기이며, 2단계인 초기 교수시기(initial teaching period)는 대체로 1년에서 5·6년 정도의 시기로 이 직률이 매우 높고, 훈육지도와 일상적인 업무, 동료교사로부터의 인정받기에 관심을 갖는 특징이 있다. 3단계인 안정구축시기(building security)는 대체적으로 교직경력 6년에서 15년까지에 해당되는 시기로, 이 시기의 교사들은 교직생활에 만족하며 안정적이고 주어진 모든 과제를 기회로서 간주하는 특징을 가지며, 4단계인 성숙시기(maturing period)에 있는 교사들은 교직경력 15년 이상으로 교직생활의 모든 과정에서 깊이와 능력이 있는 전문가로 활동하며, 교직 이외의 다른 영역에도 흥미와 관심을 넓혀간다.

Arroyo과 Sugawara(1983)는 유아교육 실습생을 대상으로 Katz(1972, 1985)의 발달단계를 적용하여 유아교육 실습생들의 관심사를 측정할 수 있는 55문항의 교육실습생 관심사 평정척도를 개발하였다. 이들의 연구결과는 예비교사는 현직교사와 마찬가지로 생존, 강화, 갱신, 성숙관심사가 존재한다는 것이 밝혔으며 초기단계의 실습생은 후기 단계의 실습생에 비해 생존, 강화, 갱신, 성숙관심사 모두 유의미한 차이로 높게 나타난다는 결과를 제시하였다.

다음으로 교직생활 시작하는 첫 해부터 현직교사의 관심사에 초점을 두는 연구들도 많이 이뤄지고 있다.

교사 관심사에 관한 대부분의 연구가 이에 해당되는데 Burden(1981, 1982)의 연구와 유아교사를 대상으로 한 Katz(1972, 1985), Tsai(1990), 임승렬(1990), 이승연(1994) 등의 연구가 있다.

Burden(1981)은 교사들은 경력에 따라 다른 기술, 지식, 행동, 태도, 관심사를 가지며, 이러한 특징들의 변화는 일정한 발달 유형을 따른다고 지적하였다. 그는 전문적 발달에 가장 큰 영향을 미치는 것은 동료교사 및 아동과의 접촉 경험이라고 밝히며, 다음과 같은 교사발달의 3단계를 제시하였다

(Burden, 1981; 1982a; 1982b).

1단계인 생존단계(survival stage)는 교직 첫 해 동안의 시기로 자신의 교사로서의 적합성과 전문적인 책임을 다하는 것, 학교 환경에 적응하는 것에 대해 가장 근본적인 관심을 갖는다. 이 시기의 교사들은 교수활동과 환경에 대한 지식과 기술이 제한적이고 전문적인 통찰력이 거의 없기 때문에 전에 형성된 교사의 이미지와 교수활동을 고수하며, 교과 중심적이고, 새로운 교수 방법을 시도하는 것을 좋아하지 않는다. 따라서 교사들은 교실을 통제하는 것, 가르칠 주제, 수업계획, 단원과 교재를 조직하는 것, 가르칠 것과 교육과정을 아는 것과 같은 교수 기술의 향상을 위해 자신이 타당한 지에 대해 관심을 작고, 많은 교사들이 매일 매일 생존적인 관심과 한 해를 마칠 지에 관심을 갖는다.

2단계인 적응단계(adjustment stage)는 교직경력 2년부터 4년까지의 시기로, 이 단계의 교사들은 교실에서 일어나는 모든 일을 조절할 수 있을 것이라고는 생각하지 않으며, 계획, 조직, 아동, 교과과정과 방법 등에 대해 많은 것을 발견하는 시기이다. 즉 교수환경과 교수활동에 대해서 안정감과 자신감을 얻게 됨에 따라 자신보다는 문제 영역과 상황에 더 큰 관심을 갖게되고, 개별 아동의 다양한 욕구를 충족시켜주기 위해 노력하며, 아동들에게 자신을 보다 개방적이고 진실하게 드러냄으로써 교실에서 자신의 특성들을 보다 잘 표현한다. 그들의 경험은 지식과 능력을 증가시키고, 교사들은 자신들의 기술이 발달하고 유아의 요구를 보다 유능하게 충족시킨다고 느낀다.

3단계인 성숙단계(maturity stage)는 교직 경력 5년 혹은 그 이상의 시기로 대부분의 교사가 자신을 성숙한 교사라고 느끼고, 그들의 교수활동에서 일어나는 모든 것을 조절할 수 있다고 느끼는 시기이다. 교사들은 교직에 대해 전문가적인 통찰력과 만족감을 갖게 되며, 아동의 복합적인 요구를 인식하고

교육과정과 교수에 있어서 보다 더 아동중심적인 접근을 택한다. 또한 이전단계의 교사들이 새로운 교수방법의 시도를 꺼려하거나 학생들의 요구를 더 잘 충족시키기 위해서 새로운 교수방법을 시도한 것과는 달리, 성숙기의 교사는 그들의 능력 향상을 위한 과정으로서의 변화를 받아들여 계속적으로 새로운 기술들을 시도한다.

Katz(1972, 1985)는 Fuller(1969)의 교사관심사 발달에 대한 개념을 확장하여 유아교사의 발달단계를 생존단계(survival stage), 강화단계(consolidation stage), 갱신단계(renewal stage), 성숙단계(maturity stage)로 구분하고, 각 단계별로 나타나는 특성들과 훈련요구 및 적절한 훈련 시간과 장소를 제안하였다.

1단계인 생존단계는 교직생활 첫 해의 1년간의 시기로서 이 단계의 교사들은 생존할 수 있는지의 여부 즉, 교육현장에서 부딪히는 여러 가지 문제를 원활히 처리해 나갈 수 있을 지에 대하여 많은 관심과 우려를 갖는다.

따라서 이 시기의 교사들은 지원, 이해, 격려, 확신, 위로, 등의 심리적 안정과 교실현장에서 활용할 수 있는 수업방법과 유아행동의 원인진단을 할 수 있는 통찰력이 필요하다. 그러므로 초임교사의 교수 상황을 잘 파악하고 있는 현지의 원장이나 경력 있는 동료교사 혹은 프로그램 보조자 등의 즉각적이고 지속적인 도움이 중요하다.

2단계인 강화단계는 교직경력이 1년 말쯤 되는 때부터 3년 정도의 시기로서 이 단계에 이른 교사들은 자신이 교사로서 생존할 수 있다는 확신과 함께 어느 정도 안정감과 자신감을 갖게 되므로, 생존단계에서 얻은 경험과 지식 등을 보완하고, 자신이 통달해야 할 업무나 기술을 세분화할 수 있게 되며, 문제점을 가지고 있거나 문제 상황에 처한 개별유아에 대한 대처에 관심을 갖기 시작한다. 따라서 이 기사의 교사에게도 현장에서의 즉각적인 지원과 함

계, 특정 유아 혹은 문제 유아에 관한 정보를 얻을 수 있는 경험이 풍부한 동료교사 및 전문가와의 정보교환과 감정교환이 많은 도움이 된다.

3단계인 갱신단계는 교직경력이 약 3년째 혹은 4년째 되었을 때 나타나며, 이 단계의 교사들은 종래와 같은 일의 반복 수행에 싫증을 느끼기 시작하여, 무언가 새로운 아이디어, 자료, 기술, 접근법 등을 시도해 보고자 한다. 따라서 교사들은 다른 다양한 프로그램에 관한 정보와 도움을 얻고자 하므로, 형식적 또는 비형식적 방식으로 다른 프로그램을 운영하고 있는 동료교사들과의 만남이 특별한 도움이 된다. 이와 더불어, 전문적 협회나 모임의 참석, 전문 서적이나 잡지보기, 비디오 촬영을 통한 자신의 교수 상황 분석, 타 학급의 수업참관이나 타 기관의 시범 프로젝트 방문견학 등은 많은 도움이 된다. 또한 이 시기의 교사들은 새로운 기술과 방법을 배우고, 의견을 교환하며, 자신의 교수관심사에 관련된 연구에 참가하는 것에 흥미를 갖게 되어, 특별한 연구집회를 열 수 있는 교원 센터나 여러 분야의 전문가와의 상담이 많은 도움이 된다.

4단계인 성숙단계는 빠르면 교직경력 3년 내에 도달하기도 하나 보통은 5년에서 그 이상이 되었을 때 도달되는 것으로, 교사로서의 완전한 자신감과 경험을 갖추는 시기이다. 이 단계의 교사들은 교사로서 자신을 인정하고, 자아갱신을 위한 전략과 관습을 개발하며, 철학, 성장과 학습의 본질, 학교와 사회의 관계, 교직 등에 고나한 문제에 대해 보다 심층적이고 추상적인 질문을 제기할 수 있는 나름대로의 안목과 관점을 갖게 된다. 그러므로 이 시기의 교사들에게는 세미나, 단체, 학위 프로그램이나 과정, 협의회, 학술지, 폭넓은 독서, 여러 분야 전문가와의 만남 등이 필요하다.

Katz(1972)는 교직 경력 2년째를 강화기라고 하고, 교사들은 첫 번째 단계에서 만들어진 것들을 강화하고 다음에 숙달한 특별한 과업과 기술들은 차별

화한다고 주장한다. 그러나 Burden(1982a)의 연구에서 이러한 특성은 적응기에 나타난다고 주장한다. 또한 Katz(1972)는 교직 경력 3-4년의 시기를 갱신기라고 분류하고, 교사들은 종래와 같은 일을 반복하는 것에 싫증을 내고, 현장에서 새로운 것을 찾는 시기로 설명하고 있다. 그러나 Burden(1982a)는 이 시기에 교사들은 주로 Katz가 언급한 것처럼 진부한 방법에서 벗어나는 것보다는 어린이의 요구들을 충족하기 위한 다른 기술들을 추구한다고 주장한다.

Katz는 각 단계의 시기는 개인에 따라 차이가 있고, 2단계의 교사들에게 유익한 현직교육의 내용과 방법이 4단계의 교사들에게는 지루한 것이 될 수 있으며, 그 역도 가능하다고 보아 교사의 발달단계에 따라 관심분야와 현직교육의 요구가 상이함을 지적하였다(이차숙 역, 1992). 따라서, 교사발달단계에 따른 교사들의 개인차를 고려하여 서로 다른 현직교육의 내용 및 방법을 적용함으로써 적절한 교사교육 및 장학이 이루어져야 할 것이다.



(2) 순환적·역동적 교사 발달

순환적·역동적 교사 관심사 이론에 근거한 연구로 여러 가지 요인들의 복합적이고 역동적인 작용을 통해 교사의 발달이 이루어진다는 관점이다.

Burke와 그의 동료들(1984)은 교사발달을 순환적·역동적 관점으로 보고 선행연구에서 제시한 교사발달에 성인발달이론을 종합하여 교사발달 순환모델(TCCM: Teacher Career Cycle Model)을 제시하였다. 이 때의 교사발달단계는 반드시 교직 이전의 단계에서 시작하여 다음의 단계로 순서적으로 옮겨가는 것이 아니며, 또한 상위단계가 하위단계보다 반드시 바람직하거나 가치

있다고 가정하지 않는다. 그리고 이 모델에서 제시하는 각 단계는 순환적이며, 교사가 경험하는 개인적(가정, 긍정적 사건, 위기적 사건, 종래의 경험, 직업 외 흥미와 취미, 개인적인 성향 등)과 학교의 조직적 환경(학교규정, 학교경영 스타일, 대중으로부터의 신뢰, 사회적 기대, 전문단체, 교원노조 등)에 의해 영향을 받는다고 하였다.

이러한 교사발달 순환모델의 교사발달단계는 8단계로 구분하였는데, 교사교육을 받는 기간을 의미하는 교직 이전단계(pre-service), 교사가 학교 현장에서의 일상적인 활동에 익숙해져 가는 기간으로 임용 후 최소 수년간을 의미하는 교직 입문단계(induction), 교수 기술과 능력을 향상시키기 위해 새로운 교수자료, 교수방법 및 수업전략을 추구하는 시기인 능력 설정단계(competency building), 교사들이 높은 능력 수준에 다다른 후에도 계속적으로 전문성을 향상시키기 위해 노력하는 시기인 열심·성장단계(enthusiastic and growing), 교직에 대해 좌절감과 회의를 느끼는 시기인 교직 좌절단계(career frustration), 교사들이 수월성이나 성장·발전을 추구하기보다는 그저 현실 안주나 현상 유지에 머무르려고 하는 시기인 안정·침체단계(stable but stagnant), 교사들이 교직을 떠나려고 준비하는 시기인 교직 쇠퇴단계(career wind-down), 교직을 떠나는 시기를 의미하는 교직 퇴직 단계(career exit)이다.

Fuller(1969), Katz(1972, 1975), Burden(1981)등은 발달의 개념에 대하여 직선적이고 순차적인 발달 모형을 상정하고 있다. 즉 한 단계에서 다음 단계로 반드시 이동하며 역행하지 않는다는 입장을 갖고 있다. 그러나 Burke(1980)는 순환적이고 역동적인 발달모형을 상정하고 있다. 다시 말해서 Burke(1980)는 교사발달 단계를 제시하면서도 한 단계에서 다음 단계로 반드시 이동하지 않을 수도 있다는 입장을 갖고 있다(이윤식, 1991). 이는 교사발

달이 교사 개인과 학교환경의 상호작용에서 비롯된다는 것을 시사한다. 실제로 교사들은 자신의 개인적인 특성이나 학교현장의 구조적 운영상의 특성과 복합적인 관계 속에서 성숙한 단계에 도달하기도 하고 교직에서 탈락하거나 부적응상태로 상당기간 교직생활을 하는 교사도 있으며 경우에 따라서는 비교적 빠른 시간 내에 성숙한 단계에 이르렀다가 곧 좌절하거나 회의를 느끼는 교사도 있을 수 있다.

Huberman(1989)은 평교사들을 대상으로 교사의 발달단계에 따른 특성을 분석하였는데 복합주기를 사용함으로써 교사발달의 다양한 측면을 제시하였다. 그는 교사의 발달을 교직 경력 1년에서 3년의 교직입문으로 인한 생존/발견단계, 교직경력 4년에서 6년의 안정화단계, 교직경력 7년에서 18년의 실험주의/행동주의 또는 재평가/자기의심 단계, 교직경력 19에서 30년의 평정/상대적 거리감 또는 보수주의 단계, 교직경력 31년에서 40년의 이탈단계의 복선형 발달단계를 제시하였다.

생존/발견단계는 교직경력 1년에서 3년의 입문으로 생존과 발견의 문제를 동시에 겪는다. 생존은 현실충격과 관계가 있는데 교수경험이 없는 교사들에 있어 수업지도 관리의 복잡성과 우연성에 직면하게 됨에 따라 자아에 사로잡힘, 직업적 이상과 일상적인 학급생활의 괴리, 과업의 단편성, 학생들과의 거리감, 다양한 학생들의 특성으로 인한 수업자료의 부적절성에 어려움을 겪으며 이러한 문제를 극복하고자 하는데 관심을 둔다. 또한 발견개념은 교사가 되어 자기 자신의 학급, 교재, 연간 프로그램을 갖게 됨에 따라 나타나는 초기 단계의 열정을 의미하는 것으로 교직 입문기에는 생존과 발견이라는 두 가지 문제를 동시에 경험하게 된다.

안정화단계는 교직경력 4년에서 6년의 시기에 해당되는 시기로 생의 주기에 있어 몰입, 안정화, 성인으로서 책임감 이행의 특징을 갖는다. 이 시기 교

사들은 교직 초기 3년에서 4년 동안에 주변상황에 적합한 기본적인 수업 내용을 연마하고 세련화, 자기 스타일화, 편리화를 추구한다.

안정화 단계에 이어 교직경력 7년에서 18년에 이르러 실험주의/행동주의 단계가 나타나는데 실험주의 정신은 교육에 있어 여러 가지 좌절요인과 장애물을 초현실적으로 변화하고자 하는 것이며 행동주의는 새로운 책임이 수반되는 것을 말한다. 이 시기 교사들은 새로운 도전과 자극을 찾으며 나이 많은 동료교사들에게 볼 수 있는 병폐와 직업 내에서 일어나는 문제에 관심을 갖는다.

교직경력 7년에서 18년에서는 실험주의/행동주의에 대한 시도에서 실패를 경험함으로써 이에 대한 환멸을 느끼고 자기 자신에 대한 재평가와 자기의심이 일어나기도 한다.

교직경력 19년에서 30년의 평정/상대적 거리감의 단계에서는 자기수용적인 특성과 힘과 정열의 감소로 인해 평정감이 증대하나 교사의 연령이 학생과의 차이가 커짐에 따라 학생과의 거리감이 생긴다. 또한 교직경력 19년에서 30년의 시기에는 보수주의 단계를 경험하기도 하는데 이 시기 교사들은 이전에 비해 보다 더 신중해지고 혁신에 대해 저항하며 과거에 대한 향수를 느낀다. 희망하는 것을 얻으려 하기 보다는 현재 가지고 있는 것을 고집하는데 더 많은 관심을 보인다.

교직경력 31년에서 40년의 이탈단계에서는 직업생활에서의 은퇴와 종말에 대한 내재화가 증가하는 경향이 있고 자신의 직업에 대한 투자보다는 지금까지의 교직생활을 돌아보는데 더 많은 관심을 보인다.

이상에서 제시한 교사 발달단계와 그 특성에 대한 연구를 종합·정리하면 다음 <표Ⅱ-1>과 같다.

<표 II -1> 교사 발달 단계와 그 특성

특 성	연구 대상	학 자	발 달 단 계	
직선적 · 순차적 교사 관심사	초 · 중등 교사*	Fuller(1969)	교직이전단계→초기교직단계 →후기교직단계	
		Fuller와 Brown(1975)	교직이전관심사단계→생존에 관한 초기관심사단계→교수상황관심사계 →학생에 대한관심사단계	
		Unruh와 Turner(1970)	교직이전단계→초기교직단계 →안전구축단계→성숙단계	
	유아 교사*	Arroyo와 Sgawara(1983)	생존단계→강화단계→갱신단계 →성숙단계	
	초 · 중등 교사	Burden(1981, 1982)	생존단계→조정단계→성숙단계	
		유아 교사	Katz(1972, 1977, 1985)	생존단계→강화단계→갱신단계 →성숙단계
			Tsai(1990)	생존단계→강화단계→갱신단계 →성숙단계
			임승렬(1990)	생존기→적응기→성숙기
		이승연(1994)	생존단계→강화단계→갱신단계 →성숙단계	
	순환적 · 역동적 교사 관심사	순 환 · 역 동	초 · 중등 교사	Burke, Christensen, Fessler(1984)
초 · 중등 교사			Huberman(1989)	생존과발견단계↔안정화단계 ↔실험/행동주의단계 ↔평정/상대적거리감단계 ↔보수주의단계↔이탈단계

* 예비 교사 포함

교사발달에 관한 정의는 발달과업 이론과 발달단계 이론에 근거한 두 가지 입장이 있다. 발달과업 이론에 근거하여 교사발달을 정의한 학자들은 경력

이나 연령이 증가함에 따라 과업에 대한 관심의 변화라고 한 반면 발달단계 이론에 근거하여 정의한 학자들은 경력이나 연령이 증가함에 따라 교사의 전문적인 행동, 지식, 기술, 신념, 욕구 등의 능력이 차츰 능숙해지고 창조적으로 발달하여 교사로서의 자아실현을 위해 노력하는 전 과정이라고 하였다.

본 연구는 유아교육기관의 현직교사들을 대상으로 발달적 측면에 따른 것을 다루므로, 유아교육의 특수성을 고려한 유아교사의 발달을 가장 구체적으로 뚜렷하게 제시하여 유아교사에게 적용 가능성이 크다고 볼 수 있는 Katz(1972)가 구분한 생존단계, 강화단계, 갱신단계, 성숙단계의 교사발달 4단계 관심사 이론에 기초하였다.

2. 자아 효능감(Self-efficacy)



1) 자아효능감의 개념

교육의 주요 변인인 교사의 교수행동은 자신이 믿는 바를 행동으로 옮길 수 있는 개인적 성향이라고 할 수 있는 신념으로 형성되며 대부분 Bandura의 자아효능감 이론에 기초한다(Gorrell & Hwang, 1995). 자아효능감이란 일정한 수행수준에 도달하는데 요구되는 행위과정을 조직하고 시행하는 자신의 능력(capability)에 대한 개인적 판단이다(Bandura, 1986; 1991; 1997). 바꾸어 말하면 자기 자신에 대해 느끼고 있는 유능성, 효능성, 자신감을 의미한다. 자아효능감 이론에 의하면 결과 기대와 효능감 기대라 구분되는데 결과 기대란 어떠한 행동이 나타날 가능성 있는 결과에 대한 판단 혹은 예상을 의미하며, 효능감 기대란 어떤 가능성 있는 결과에 대한 판단 혹은 예상을 의미하며, 효

능감 기대란 어떤 수행수준을 달성 할 수 있는 자신의 능력에 대한 믿음이나 신념을 의미한다(Bandura, 1986; 1998).

다음은 자아효능감의 4가지 주요한 정보원들에 대해 구체적으로 살펴보면 (Bandura, 1977) 다음과 같다.

첫째, 성취경험은 효능감형성에 가장 강력한 영향을 미치는 정보이다. 성공의 경험은 성공에 대한 기대감을 높여주는 반면, 반복된 실패는 행동을 시도하거나 계속하고자 하는 의욕을 감소시킨다.

둘째, 대리경험의 경우, 타인이 실패의 결과 없이 도전한 활동을 수행하는 것을 지켜보는 관찰자는 자신도 열심히 노력하면 성공할 수 있을 것이라는 기대를 갖게 된다. 그러나 대리경험을 통해 얻은 정보는 성취경험보다 그 영향력이 약하다. 셋째, 다른 사람의 격려나 칭찬과 같은 언어적 설득에 의해서 자아효능감은 증진된다. 자신이 할 수 없다고 생각했던 일들이 타인의 격려와 칭찬, 설득에 의해 할 수 있으리라는 자신감, 의지력이 생성된다. 이와 같은 언어적 설득은 쉽고 쓰기 편리하다는 이유로 널리 사용된다. 넷째, 생리적 상태 또한 자아효능감에 영향을 준다. 신체적인 흥분에 대한 인지적인 판단은 행동에 대한 동기를 유인하는 방향이나 수준을 결정한다. 즉, 신체적 흥분의 원인이 무엇인지에 대한 지각에 따라 그 상황은 달라진다.

다시 말해 자아 효능감이란, 특정 상황에서 특정 결과를 이루기 위해 필요한 행동을 조직하고 수행할 수 있는 개인의 능력에 대한 신념 및 판단이라고 할 수 있다.

2) 교사 효능감(Teacher Efficacy)

지난 20년 동안, 교사 효능감 이론은 Rotter(1996)의 통제소재 이론(locus

of control theory)과 Bandura(1997; 1986; 1997)의 사회인지이론(social cognitive theory)을 통하여 발전되어 왔다. 그러나 교사효능감의 의미는 학자들과 연구자들 간에 상당한 논쟁과 혼란을 노출해 왔다(Ashton, Olejnik, Crocker & McAuliffe, 1982; Gibson & Dembo, 1984; Guskey, 1987; Guskey & Passaro, 1994; Pajares, 1996, 1997; Tschannen-Moran, Woolfolk & Hoy, 1998).

Bandura(1997)는 교사 효능감을 자기-효능감의 한 유형, 즉 사람들이 자신의 과업수행 능력에 대한 신념을 형성해 가는 인지과정의 결과로 정의하였다.

자아효능감에 대한 이러한 신념은 사람들이 얼마나 많은 양의 노력을 쏟아야 할 것인지? 난관에 직면하여 얼마나 지속해야 할 것인지? 실패에 대응하는 회복력, 급박한 상황에 대처하면서 경험하는 스트레스 등에 영향을 미친다.

교사효능감은 Bandura(1977)의 자아효능감 이론에 기초를 두고 있는 것으로서 교사 효능감은 교사가 학생의 성취결과에 영향을 미칠 수 있는 능력을 가지고 있다고 믿는 정도(Armor, Conry-Oseguera, Cox, King, McDonell, Pascal, & Zellman, 1976; Ashton & Webb, 1984)로 정의되고 있다.

교사효능감은 위계적으로 조직된 두 가지의 차원으로 구성되어 있다. 첫 번째 차원은 교사의 결과기대로, 일반적 교수효능감을 뜻한다. 두 번째 차원은 학생의 능력부족이나 가정환경의 열악함에도 불구하고 학생의 학습과정이나 결과에서 그 성취를 높일 수 있는 개인적 효능감으로서, 교사로서 교사 자신이 학생에게 미칠 수 있는 개인적 효능감으로서, 교사로서 교사 자신이 학생에게 미칠 수 있는 개인적 효과에 대한 믿음을 말한다. 이것은 개인적 교수 효능감을 뜻한다(Ashton, 1984; Dembo & Gibson, 1985; Webb & Dona, 1983). 귀인 이론에 근거하여 교사효능감은 인지적인 요소와 정의적인 요소가

결합된 변인이다. 여기서 말하는 인지적인 요소란 교사가 학생들을 긍정적인 방향으로 변화시킬 수 있을 것이라고 믿는 정도를 의미하고 정의적인 요소란 학생들을 변화시킬 수 있다고 믿는 교사 자신의 능력에 대한 개인적인 평가를 의미한다.

Bandura(1997)의 자아효능감 이론을 교사 효능감에 적용하면, 결과기대는 “교수와 학습결과간의 일반적인 관련성에 대한 교사의 기대”인 일반 교수효능감과 연결되며, 효능기대는 교사들이 학생에게 긍정적인 변화를 가져올 수 있으나 하는 교사 자신의 교수능력에 대한 판단인 개인 교수 효능감과 연결된다. Denham과 Michael(1981)은 귀인이론에 근거하여 교사효능감을 인지적인 요소과 정의적인 요소가 결합된 매개변인으로 정의하였다. 여기서 인지적인 요소는 교사가 학생들을 긍정적으로 변화시킬 수 있을 것이라고 믿는 정도를 의미하는 것으로, 즉 학생의 특성이나 가정환경, 학교변인 등이 교사에 의해 통제될 수 있다고 믿는 것이다. 이는 Gibson과 Dembo(1984)의 일반 교수 효능감과 일치한다(이은정, 1998, 재인용).

교육연구에서 “교사효능감”이라는 용어는 Barfield와 Burlingame(1974)의 연구에서 최초로 언급되었고, 심리학의 전통을 가지고 교사효능감을 본격적으로 연구하게 된 것은 Armor와 그 외 동료들(1976)과 Berman 등(1977)의 Rand Corporation연구에서 시작되었다(홍승규, 1997).

Ashton과 Webb(1984)은 이 교사효능감을 단일 개념이 아닌 두 영역, 일반 교수 효능감(general teaching efficacy)이 밀접하게 통합된 것으로 보았다. 먼저 일반 교수 효능감이란 “교수(teaching)가 학생의 학습에 영향을 줄 것이라는 교사의 기대”를 말하고, 개인 교사 효능감이란 “교사 자신의 유능감에 대한 개인의 평가”이다. 이 두 효능감 모두 교수-학습간의 관련성에 대한 교사 개인의 판단을 의미하지만, 그 판단의 대상이 되는 교수행동의 범위가 일

반 교수 효능감에서는 일반적인 교사의 행동을, 개인적 교수 효능감에서는 교사의 개인행동이라는 데 그 차이가 있다. 그리고 Gibson과 Dembo(1984)은 요인분석을 통하여 교사 효능감이 Ashton 등(1984)이 제시한 두 요인을 가짐을 밝혔다. 그들은 일반 교수효능감이 “가정환경, 배경, 학교의 환경, 학생들의 지능 등의 외적 요인들이 일정하게 주어진 상황에서 교사가 학생들의 지능 등의 외적 요인들이 일정하게 주어진 상황에서 교사가 학생들의 성취결과에 얼마나 영향을 미칠 것인지에 대한 교사의 판단”, 즉 교사가 환경을 통제할 수 있다고 믿는 정도라고 하였다. 한편 개인 교사 효능감은 “학생들에게 긍정적인 변화를 일으킬 수 있는 능력에 대한 개인의 평가”라고 정의하였다.

3. 교사 발달에 관한 선행연구 고찰



자기 효능감은 다양한 연구 분야에서 적용되어 왔으며, 교육의 영역에서는 학습자들의 인지적 측면, 정의적 측면, 그리고 교사들의 태도에 관한 연구들이 있다(김아영, 1998). 그 중 교사의 자아 효능감에 관한 연구는 1980년대 초반부터 교육심리학에서 자아효능감의 맥락-특수적 형태로서 연구되기 시작하였다. 초기의 교사효능감에 대한 연구들(Armor, Conry-Oseguera, Cox, King, Mckonell, Pascal, Pauly, & Zellman, 1976; Berman, Mclaughlin, Bass, Pauly, & Zellman, 1977)은 Rotter(1954, 1966)의 통제소재이론을 근거로 하였고 Denham과 Michael(1981)은 귀인이론을 근거로 하였다. 그러나 교사효능감에 대한 본격적인 연구가 시작되면서 Ashton과 Webb(1982), Gibson과 Dembo(1984)는 보다 상황 특수적이고 특정 행동에 대한 Bandura의 자아효능감 이론을 그 이론적 기반으로 삼았으며 국내의 연구들(서소영, 1997; 이분려,

1998; 이은정, 1998; 장은주, 1997; 조은정, 1997)도 Bandura의 자아효능감 이론에 그 기초를 두고 있다.

교사의 효능감은 학생의 학업성취(조은정, 1997)와 학습동기(Ashton & Webb, 1986)와 관련이 있으며, 교실관리 및 수업전략(Ashton & Webb, 1986), 유치원 교사의 과학 관련 경험 및 태도(서소영, 1997)와 유의한 관련이 있으며, 유치원 조직풍토(이분려, 1998)와 사회적지지(임진형, 1998), 교사의 소진에도 그 관련성이 있음이 보여주었다.

이승연(1994)은 현직 교사들에게 더욱 적절한 교육을 제공하기 위한 기초로서 교사의 “발달”에 초점을 두고 교사관심사의 전반적인 경향과 경력 및 기타 변인이 미치는 영향을 분석하였다. 그 결과, 유치원 교사들은 교직에 관련된 문제들에 대해 전반적으로 높은 관심을 가지고 있었으며, 교사의 경력에 관심사 발달에 의미 있는 영향을 미치는 변인임을 밝혔다. 그 밖의 변인 중 학력은 성숙기에서만, 근무기관의 유형은 갱신기, 성숙기에서만 의미 있는 차이를 보였고, 담당학급에 따라서는 4단계 모두에서 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 그러나 현직교육의 참여 횟수와 만족도와 관심 간에는 유의한 차이가 있다고 나타났다. 심수진(1998)은 교사의 발달단계를 고려해 장학지도를 하기 위해 각 발달단계별로 현직교사들이 요구하는 장학의 내용 및 유형, 장학지도 방법을 알아보았다. 그 결과, 모든 발달단계의 교사들이 요구하는 장학 내용은 현장연구의 계획·실행·평가였으며, 가장 요구가 많았다. 장학 유형은 자기 장학이 있었다. 교사들이 원한 장학지도 방법은 교사 발달단계에 따라 달랐는데, 생존기, 강화기, 갱신기에는 강습회나 연수 참가하기, 성숙기는 교사자신의 수업을 녹음·녹화하여 분석하는 방법을 원했다. 즉, 장학 내용에 따라 각 발달단계별로 요구하는 장학의 유형 및 지도방법에 차이가 있으므로 각 기관에서는 효과적인 장학을 실시하기 위해 먼저 교사의 개별적

인 발달수준과 장학에 대한 요구도를 파악해야 한다고 결론짓고 있다.

김은주(1999)는 유아교사의 관심사에 따라 발달단계를 나누고, 학급 운영을 위한 교사의 의사결정 유형이 각 발달단계별로 차이가 있는지 알아보고, 이와 함께 경력, 학력, 근무기관 유형에 따른 의사결정 유형의 차이도 알아보았다. 연구 결과에 따르면 발달단계, 경력, 학력 및 근무기관에 따라 유아교사의 의사결정 유형이 뚜렷한 차이를 보이는 것은 아니지만, 대부분의 교사들이 합리적 의사결정을 가장 많이 사용하고 있었다. 또한 생존기의 교사들은 의존적 의사결정 유형을, 갱신기의 교사들은 직관적 의사결정 유형을 사용하는 것으로 보아 하위수준 발달단계 교사일수록 대체로 의존적 유형, 직관적 유형의 순으로 의사 결정한 것으로 밝혀졌다. 즉, 김은주는 연구결과에 근거하여 교사교육을 할 때 교사의 전문성 발달에 따른 개별적 지도관리가 필요하다고 하였다. 송미숙(2000)은 유치원의 설립유형과 학급당 원아 수에 따른 유치원 교사들의 직무만족도는 어떠하며, 유치원 교사의 발달단계는 어떠하며 유치원 설립유형에 따라 차이가 있는지, 유치원 교사의 발달단계와 직무만족도의 관계가 유치원 설립유형에 따라 차이가 있는지 알아보았다. 연구결과를 살펴보면, 첫째, 유치원 교사의 직무만족도는 만족과 보통의 중간 정도이며, 설립 유형에 따라서는 보수에서 가장 큰 차이를 나타냈다. 둘째, 교사의 발달단계는 2단계인 강화기가 가장 많았으나 사립에 비해 공립의 교사들의 발달단계가 상대적으로 높은 편이었다. 셋째, 교사의 발달단계에 따라 교사의 직무만족도는 사립에서 차이가 나타났고, 발달단계가 높은 교사가 낮은 교사보다 직무만족도가 높은 것을 알 수 있었다.

Tsai(1990)는 Katz(1972, 1977, 1985)의 유아교육 교사의 발달단계를 기초로 유아교육 실습생을 위한 관심사 평정척도를 개발한 Arroyo과 Sugawara(1983)의 연구를 수정·보완하여 유아교육 교사관심사를 생존, 강화,

갱신, 성숙관심사로 구분된 교사관심사 평정척도(Kindergarten Teacher Concerns Rating Scale: KTCRS)를 제작하고, 이를 중국 유아교육 교사를 대상으로 연구하였다. 연구결과 Katz가 제시한 발달단계에 따른 교사 관심사의 발달적 패턴이 나타났고 경력, 학력, 교사자격증 유·무, 현직교육을 받은 횟수, 담당학급 유아의 연령에 따라 집단간에 유의한 차이가 있었다. 그러나 교직경력 3년에서 15년 사이의 집단에서는 4개 관심사 영역에 대한 유의한 차이가 나타나지 않은 것으로 보고되었다.

임승렬(1990)은 교사의 전문성 촉진을 위한 바람직한 현직교육을 계획·운영하기 위해 유아교사의 발달단계에 따른 관심사를 연구하여 발달단계를 생존기, 적응기, 성숙기로 구분하였다.

생존기는 부임 후 1년으로 교수방법, 학급경영, 아동의 특성에 대한 지식 부족으로 교사로서 살아남을 수 있을까를 염려하는 단계이다. 교사로서의 성공을 기대하지만 교실에서 느끼는 불일치로 인해서 무능력, 부적합성에 직면하게 된다고 보며, 진로결정의 시험기로 보고 있다.

적응기는 경력 2년 내지 4년으로 교수활동 및 교수환경에 관한 지식이 증가하고 자신이 교사로서 생존할 수 있다고 확신을 하게 된다. 이러한 자신감으로 새로운 교수방법을 시도할 수 있으며 아동에 대한 폭넓은 이해와 아동이 좋아하는 것과 기대하는 것이 무엇인지를 알게 된다. 이 단계에서 같은 일상의 되풀이에 싫증을 느낀다는 Katz의 갱신기와는 차이점은 새로운 발전에 대한 질문 자체가 아동의 욕구를 충족시키기 위한 새로운 학습자료, 교수방법을 추구한다는 것이다.

성숙기는 5년 이상 경력의 노련한 교사로 이들은 아동을 가르치는 데 더욱 자신감을 갖고 자신을 교사로서 인정하게 되어 좀 더 아동교육에 헌신적이 된다. 교사는 끊임없이 새로운 교수방법을 탐구하는 한편, 아동욕구의 복

잡성을 인식하고 아동중심적인 교육과정을 받아들인다. 이들은 또한 자신의 능력을 신장시키고 아동에게 제공하는 활동과 프로그램에 대한 교사 자신의 흥미를 유지시키기 위해 다양하고 새로운 기술을 시도한다. 교사들은 보다 추상적인 교육에 대한 철학이나 교육신념의 뿌리를 찾으려고 노력하며 교육의 책무성에 관한 의문을 갖게 된다.

이승연(1994)은 현직교사들에게 적절한 교육을 제공하기 위한 기초로서 교사의 발달에 초점을 두고 유아교사의 전반적인 관심사 경향과 경력 및 기타 변인에 따른 관심사의 차이를 알아보았다. 연구결과 우리나라 유아교사들은 교직에 관련된 전반적인 문제에 대해 높은 관심을 가지고 있으며, 특히 생존 관심사에 높은 관심을 가지고 있으며, 특히 생존관심사에 높은 관심을 보인 것으로 나타났다. 또한 경력에 따라서는 경력 1년 미만의 경우 생존관심사에, 경력 1년에서 5년인 경우에 강화관심사에, 경력 3년에서 5년인 경우에는 갱신 관심사에, 경력 5년 이상인 경우에는 성숙관심사에 많은 관심을 가지고 있는 것으로 나타났다. 이것은 경력이 증가할수록 생존에 대한 관심은 낮아지고 성숙에 대한 관심이 높아지는 Katz(1972, 1985)의 발달단계를 따르고 있는 것으로 나타났다. 또한 경력이 외의 기타 변인에 따른 분석인 학력에서는 성숙관심사에만, 근무기관의 유형에서는 갱신·성숙관심사에만 의미 있는 차이를 보였고, 담당학급에 따른 비교에서는 관심사의 네 범주 모두에서 유의미한 차이가 없는 것으로 나타나 교사의 관심사에 의미 있는 영향을 미치지 못하는 것으로 밝혀졌다. 한편 현직 교육의 참여횟수와 직무만족도에서는 참여횟수가 많을수록, 만족도가 높을수록 관심사의 수준이 높아지는 경향이 있었으며 관심사의 네 범주 모두에서 통계적으로 유의한 차이를 보임으로써 교사의 전문적 관심수준에 의미 있는 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이상에서 교사발달에 관한 연구를 간략히 살펴보았다.

Ⅲ. 연구의 방법

1. 연구 대상

본 연구는 설문조사 및 통계자료 분석방법에 근거한 양적 연구 방법에 의해 수행되었다. 연구의 대상은 제주시내 사립유치원에 근무하는 현직 유치원 교사들이다.

사립유치원 교사를 연구대상으로 한 이유는 교육의 질을 좌우하는 교사에 있어서 초등학교 병설 유치원에 근무하는 교사들에 비해 교원으로서 신분이 비교적 안정되어 있지 않아 자율적이고 독립적인 교사 역할을 수행할 수 없기 때문에 그에 따른 교사효능감은 어떠한지를 알아 볼 수 있기 때문이다. 2004년 4월 현재 제주시에 있는 사립유치원의 수는 총 17개이며 여기에 재직하고 있는 교사의 수는 총 85명이었다.

본 연구에 사용된 질문지는 교사 총 85부였으며, 이중 80부(94%)가 회수되었으나 회수된 설문지를 검토하는 과정에서 배경 변인이 기재되지 않은 설문지 2부와 답변이 불성실한 7부, 평교사가 아닌 원장이 답변한 3부를 제외한 68부만을 최종 분석 자료로 사용하였다. 본 연구를 위하여 배부된 질문지와 회수된 질문지의 결과는 <표Ⅲ-1>와 같다

<표Ⅲ-1> 질문지 배포, 회수, 사용현황

구분	배포매수	회수매수	회수율(%)	사용매수	유효율(%)
수량	85	80	94.1	68	85.0

본 연구 대상자의 일반적인 특성은 <표Ⅲ-2>와 같다.

<표Ⅲ-2>연구 대상자의 배경변인 및 인원수

배경변인	구 분	인원수(%)	전체(%)
연 령	20 - 24세	21 (30.9)	68(100)
	25 - 29세	23 (33.8)	
	30 - 34세	16 (23.5)	
	35 - 39세	5 (7.4)	
	40세 이상	3 (4.4)	
학 력	2년제 대학	40 (58.8)	68(100)
	4년제 대학	17 (25.0)	
	대학원 재학	9 (13.2)	
	대학원 졸업	2 (2.9)	
결혼 여부	기 혼	15 (22.1)	68(100)
	미 혼	53 (77.9)	
학급 수	2-3학급	7 (10.3)	68(100)
	4-5학급	25 (36.8)	
	6-7학급	9 (13.2)	
	8학급 이상	27 (39.7)	
담당 유아 수	25명 미만	9 (13.2)	68(100)
	25-28명 미만	15 (22.7)	
	28-31명 미만	27 (39.7)	
	31-34명 미만	13 (19.1)	
	34명 이상	4 (5.9)	
합 계		68 (100.0)	

<표Ⅲ-2>에 제시된 바와 같이 연구대상자의 변인별 분포를 보면 교사의 최종 학력별로는 2년제 대학이 40(58.8%)로 가장 높게 나타났고 4년제 대학 17(25.0%), 대학원 재학 9(13.2%), 대학원 졸업 2(2.9)로 나타났다. 결혼여부로는 기혼인 교사 15명(22.1%), 미혼인 교사 53명(77.9%)으로 나타났다. 학급 수에서는 2-3학급이 7(10.3%), 4-5학급이 25(36.8%), 6-7학급이 9(13.2%), 8학급 이상 27(39.7%)로 나타났다.

2. 연구 도구

1) 유아교사의 발달단계

교사의 배경 변인 항목은 교사의 연령, 경력, 결혼 여부, 맡고 있는 학급의 특성, 현재 근무하고 있는 기관의 크기, 직업에 대해 만족하는 정도를 파악하기 위한 문항으로 구성되어 있다. 본 연구에 참여한 현직 유치원 교사들의 발달단계는 교직 경력의 경과에 따라 4단계로 구분한 Katz(1972)의 유아교사 발달단계에 의해서 구분하였다. 이에 따라 생존 단계는 교직 경력이 1년 미만인 초임교사, 강화 단계는 1년~3년 미만, 갱신 단계는 3~5년 미만, 성숙 단계는 교직 경력이 5년 이상인 교사로 구분되었다. 사립 유치원 교사들의 발달 단계를 측정하는 부분은 Tsai(1990)의 유치원교사 관심사 평정척도(KTCRS : Kindergarten Teacher Concerns Rating Scale)에 기초하여 이승연(1994)이 변안하여 사용한 유치원 교사의 관심사를 위한 질문지를 본 연구의 목적에 맞게 수정·보완하여 사용하였다.

<표Ⅲ-3> 교사발달 단계별에 관한 문항 구성

교사발달단계	문항 내용	문항 번호
생존단계	1. 수업체계 미흡 및 유아 지도 시 당황	1, 5, 6
	2. 동료교사들 간에 좋은 관계 유지 노력	
	3. 바람직한 교육관 미 확립	
강화단계	1. 수업활동에 대한 심도 있는 노력	8, 9
	2. 근무성적 평정 및 주임보직희망	
갱신단계	1. 교사의 전문성 향상을 위해 노력	2, 7
	2. 교수기술과 능력의 향상을 위한 노력	
성숙단계	1. 유치원 업무를 충실히 수행 및 교육내용 및 교육방법의 원숙	3, 4, 10
	2. 승진을 위한 자기연구 및 대학원 진학	
	3. 유치원에서 맡은 직무에 만족	

2) 유아교사의 자기효능감 검사

본 연구에서는 교사의 자아효능감을 측정하기 위해 Bandura(1997)의 Teacher Efficacy Scale(TES)를 기초하여 구수진(2001)이 번안하여 사용한 교사의 자기효능감 질문지를 본 연구의 목적에 맞게 수정·보완하여 사용하였다. Bandura(1997)는 대부분의 자아효능감 측정도구들이 개인의 능력에 대한 맥락-특수적(context-specific)인 판단보다는, 어떤 상황이건 어떤 과제건 간에 성공적으로 과제를 수행할 수 있다는 일반적인 자신감을 측정하도록 되어 있다고 지적하였다. 따라서 본 연구에서는 교수효능감 뿐 아니라 유치원이라는 특수상황에서 교사로서 발달단계에 따른 효능감을 측정하기 위해, Bandura(1997)가 그의 이론을 기초로 하여 영역 특수화, 내용 타당도, 응답척도구성, 문항구성, 응답의 편견 최소화, 타당도 평가를 통해 제작한 TES를 번안, 수정하여 사용하였다.

이를 제주시내 사립유치원 한 곳을 정하여 교사 10명을 대상으로 예비조사를 실시하였고 이에 의미가 모호하거나 우리나라 현실에 맞지 않는다는 문항들은 재수정 혹은 삭제하여 총 30문항 중 20개의 문항으로 구성되었다.

<표Ⅲ - 4> 교사 효능감 문항의 구성

하위 구성 요인들	문항번호
가. 의사결정 효능감 (Efficacy to influence Decision making)	1~2
나. 교수 자기 효능감 (Instructional Self-Efficacy)	3~7
다. 훈육 자기 효능감 (Disciplinary Self-Efficacy)	8~10
라. 부모참여 효능감 (Efficacy to Enlist Parental Involvement)	11~13
마. 유치원 긍정적 풍토조성 효능감 (Efficacy to create a positive school climate)	14~20

3. 연구 절차

본 연구에서 사용될 질문지의 적절성과 문항내용 및 구성을 파악하기 위해 2004년 2월2일에서 6일까지 제주시내 J 사립유치원 교사 10명을 대상으로 예비조사를 실시하였다. 이에 모호한 내용이나 적절하지 않다고 지적된 문항들을 삭제하여 질문지를 재구성하였다.

본 조사에서 질문지의 배부 및 회수 기간은 2004년 4월 6일부터 15일까지 10일간으로 하였다.

질문지의 배부 및 회수 방법을 제주시내 사립 유치원에 근무하는 현직 교사들을 대상으로 연구자가 유치원을 방문하거나 반송용 봉투와 우표가 동봉되어 있는 우편을 통해 질문지를 배부하여 회수하였다. 우편을 통해 질문지를 배포한 경우 질문지의 성실한 답변과 회수율을 높이기 위해 가능한 전화를 걸어 연구의 목적을 설명하고 협조를 요청하였다.

4. 자료 처리

연구 문제의 검증을 위한 자료의 분석방법은 다음과 같다.

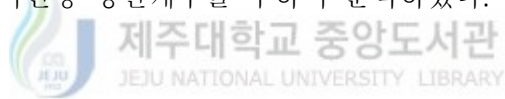
본 연구에서 수집된 모든 자료의 분석을 위하여 회수된 자료의 코딩 작업을 거쳐 SPSS(Statistical Packages for Social Sciences) Window 10.0 프로그램을 사용하였다.

질문지 문항은 5단계 평정에 따라 매우 그렇다 5점, 대체로 그렇다 4점, 보통이다 3점, 대체로 그렇지 않다 2점, 전혀 그렇지 않다 1점을 부여하였고,

그 중 발달단계 관련 문항 1, 6번은 부정적 진술로 되어 있으므로 역으로 점수를 처리하였다.

본 연구에서 사용된 통계방법은 다음과 같다.

1. 교사의 배경변수인 연령, 경력, 최종학력, 결혼여부, 유치원 학급 수, 담당하는 유아의 수의 분포를 알아보기 위하여 빈도분석을 실시하였다.
2. 배경변인별(연령, 경력, 최종학력, 결혼여부)에 따라 교사발달단계, 교사 효능감을 알아보기 위하여 일원분산분석(One-way ANOVA) 및 t검증을 실시하였다.
3. 교사발달단계와 교사효능감의 관계를 알아보기 위하여 교사의 발달단계들과 효능감간의 이변량 상관계수를 구하여 분석하였다.



IV. 결과 및 해석

연구문제에 따라 유치원 교사들의 개인변인에 따른 발달단계와 개인변인에 따른 교사효능감, 교사발달단계와 교사효능감의 관계를 알아보았다.

교사발달단계는 개인적 배경 특성에 따라 다르게 표현될 수 있음을 전제하고 교사발달단계의 하위 요인인 생존, 강화, 갱신, 성숙단계에 대하여 조사한 결과는 다음과 같다.

1. 유치원 교사의 개인 변인에 따른 교사발달단계의 관계 분석



1) 연령에 따른 차이

교사의 연령은 교사발달 단계에 영향을 줄 수 있음을 전제하고 연령에 따른 교사발달단계를 분석한 결과는 <표IV-1>과 같다.

<표IV-1> 연령에 따른 교사의 발달단계

		SS	df	MS	F
생존	집단-간	20.752	4	5.188	1.372
	집단-내	238.189	63	3.781	
	합계	258.941	67		
강화	집단-간	8.169	4	2.042	1.820
	집단-내	70.699	63	1.122	
	합계	78.868	67		
갱신	집단-간	4.107	4	1.027	1.434
	집단-내	45.114	63	.716	

합계	49.221	67		
성숙 집단-간	5.008	4	1.252	.515
집단-내	153.227	63	2.432	
합계	158.235	67		

생존단계의 집단간, 집단내 차이를 검정한 분산분석 결과는 <표IV-1>과 같이 $F= 1.372$ 이고 $p=.254$ 로 통계적 유의수준 .05를 초과함을 알 수 있다.

강화단계의 집단간, 집단내 차이를 검정하는 분산분석 결과는 $F=1.820$ 이고 $p=.136$ 으로 이들 간에는 통계적으로 부적의 상관을 나타내고 있다. 갱신 단계의 차이를 검정한 분산분석결과는 $F=1.434$ 이고 $p=.233$ 으로 유의수준 .05를 초과함을 보여주며 통계적으로 유의한 차이가 없음을 나타내고 있다.

성숙단계의 평균차이를 검정한 분산분석 결과는 $F=.515$ 이고 $p=.725$ 로 통계적 유의수준 .05를 초과함을 알 수 있다. 교사발달단계 생존, 강화, 갱신, 성숙 단계의 전체적인 과정에서 볼 때 교사의 연령은 높은 점수를 나타내며 부적 상관관계를 나타내어 $p<.05$ 수준에서 유의한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

2) 교육경력에 따른 차이

교사들의 교육경력에 따른 교사발달단계의 특징을 분석한 결과는 <표IV-2>와 같다.

<표IV-2> 교육경력에 따른 교사의 발달단계

	SS	df	MS	F	유의확률
생존 집단-간	21.972	3	7.324	1.978	.126
집단-내	236.969	64	3.703		
합계	258.941	67			

강화	집단-간	9.271	3	3.090	2.842	.045
	집단-내	69.597	64	1.087		
	합계	78.868	67			
갱신	집단-간	1.541	3	.514	.689	.562
	집단-내	47.680	64	.745		
	합계	49.221	67			
성숙	집단-간	14.735	3	4.912	2.191	.098
	집단-내	143.500	64	2.242		
	합계	158.235	67			

*p<.05

생존단계의 집단간, 집단내 차이를 검정한 분산분석 결과는 <표IV-2>에 제시되어 있는 것처럼 F=.978이고 p=.126으로 통계적 유의수준 .05를 초과함을 알 수 있다.

강화단계의 집단간, 집단내 차이를 검정하는 분산분석 결과는 F=2.842이고 p<.05으로 신뢰도 95%수준에서 이들 간에는 통계적으로 유의한 차이가 있음을 나타내고 있다.

갱신 단계의 차이를 검정한 분산분석결과는 F=.689이고 p=.562로 유의수준 .05를 초과함을 보여주었다. 성숙단계의 평균차이를 검정한 분산분석 결과는 F=2.191이고 P=.098로 통계적 유의수준 .05를 초과함을 알 수 있다.

전반적으로, 교육경력에 따른 교사발달단계의 특징을 분석한 결과는 강화 단계에서만 통계적으로 유의미한 차이가 있음이 나타났다.

3) 교사 학력에 따른 차이

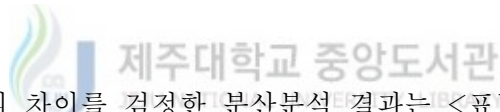
교사의 최종학력 또한 교사발달단계에 영향을 미치는 요인 중의 하나이다.

이에 교사학력과 교사발달단계를 분석한 결과는 <표IV-3>와 같다.

<표IV-3> 교사학력에 따른 교사의 발달단계

	SS	df	MS	F	유의확률	
생존	집단-간	.924	3	.308	.076	.973
	집단-내	258.018	64	4.032		
	합계	258.941	67			
강화	집단-간	2.381	3	.794	.664	.557
	집단-내	76.487	64	1.195		
	합계	78.868	67			
갱신	집단-간	4.334	3	1.445	2.060	.114
	집단-내	44.887	64	.701		
	합계	49.221	67			
성숙	집단-간	2.521	3	.840	.345	.793
	집단-내	155.714	64	2.433		
	합계	158.235	67			

*p<.05



생존단계에서의 차이를 검정한 분산분석 결과는 <표IV-3>에 제시되어 있는 것처럼 F=.076이고 p=.973으로 통계적 유의수준 .05를 초과하여 교사의 최종학력은 유의미한 차이를 보이지 않음을 알 수 있다. 또한, 강화단계에서도 집단간, 집단내 차이를 검정하는 분산분석 결과는 F=.664이고 p=.557로 이들 간에는 통계적으로 부적인 차이가 있음을 나타내고 있다.

갱신 단계의 차이를 검정한 분산분석결과는 F=2.060이고 p=.114로 유의수준 .05를 초과함을 보여주었다.

성숙단계의 평균차이를 검정한 분산분석 결과는 F=.345이고 p=.793으로 통계적 유의수준 .05를 초과함을 알 수 있다. 교사발달단계의 전체적인 과정에서 볼 때 교사의 최종학력은 유의미한 차이를 보이지 않았다.

4) 결혼여부에 따른 차이

유치원 교사의 결혼여부에 따른 교사발달단계의 차이 검증 결과는 <표IV-4>와 같다.

<표IV-4> 결혼여부에 따른 교사의 발달단계

영역	집단	N	평균	표준편차	t	p
생존	기혼	15	11.07	1.98	1.089	.280
	미혼	53	10.46	1.87		
강화	기혼	15	7.20	.86	.621	.537
	미혼	53	7.00	1.15		
갱신	기혼	15	7.60	.91	-1.292	.201
	미혼	53	7.92	.84		
성숙	기혼	15	11.00	1.36	.721	.473
	미혼	53	10.67	1.59		

<표IV-4>는 결혼여부에 따라 교사발달단계에 차이가 있는지 알아보기 위하여 교사의 결혼여부를 기혼과 미혼으로 나누고 4개의 집단 영역을 종속변인으로 하여 t 검증을 실시하였다.

t 검증결과, 교사발달단계는 결혼여부에 따라 유의미한 차이를 보이지 않았다. 갱신단계에서는 미혼교사의 평균이 높았으며, 생존, 강화, 성숙단계에서는 기혼교사의 평균이 높았다. 갱신단계에서는 미혼 교사가 기혼교사보다 평균 .32높게 나타나 미혼교사가 기혼교사에 비해 교사발달에 큰 관심을 가지고 있음을 보여주었다. 그러나 통계적으로 유의미한 차이가 없었다.

2. 유치원 교사의 개인 변인에 따른 교사효능감의 관계 분석

1) 연령에 따른 차이

교사의 연령에 따른 교사효능감을 알아보기 위해 F-통계량을 이용한 일원분산분석(One-way ANOVA)을 실시해 본 결과는 다음의 <표IV-5>와 같다.

<표IV-5> 연령에 따른 교사효능감

		SS	df	MS	F	사후검증
의사결정	집단-간	36.849	4	9.212	3.367*	
	집단-내	172.372	63	2.736		
	합계	209.221	67			
교수자기	집단-간	94.993	4	23.748	5.954***	
	집단-내	251.286	63	3.989		①≠⑤
	합계	346.279	67			
훈육자기	집단-간	30.908	4	7.727	4.717**	①≠③
	집단-내	103.210	63	1.638		
	합계	134.118	67			
부모참여	집단-간	16.240	4	4.060	1.618	
	집단-내	158.040	63	2.509		
	합계	174.279	67			
풍토구성	집단-간	70.347	4	17.587	2.796*	
	집단-내	396.285	63	6.290		
	합계	466.632	67			
효능감	집단-간	1028.280	4	257.070	5.725**	①≠②
	집단-내	2828.661	63	44.899		①≠③
	합계	3856.941	67			①≠⑤

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

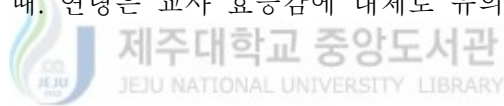
<표IV-5>에서 보는 바와 같이 교사의 연령과 교사효능감 하위 변인과의 상관관계를 살펴보면 부모참여효능감(F=1.618, p<.05)은 교사의 연령과 유의

미한 차이를 보이지 않았다. 의사결정(F=3.367), 교수자기(F=5.954), 훈육자기(F=4.717), 풍토조성(F=2.796) 교사효능감은 $p < .05$ 으로 교사의 연령에 따라 유의한 차이를 보였다.

집단간의 차이를 알아보기 위하여 교수자기 효능감의 사후검증을 실시한 결과 교사의 연령에서 20세 이상 24세미만과 40세 이상 사이에 $p < .05$ 수준에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

훈육자기 효능감의 사후검증을 실시한 결과에서는 20세 이상 24세미만과 30세 이상 34세 미만 사이 $p < .05$ 수준에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 또한, 교사효능감에서는 20세 이상 24세미만과 25세 이상과 29세 미만, 20세 이상 24세 미만과 40세 이상 사이에서 $p < .05$ 수준에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

전반적으로 볼 때, 연령은 교사 효능감에 대체로 유의한 차이를 보이는 것으로 나타났다.



2) 교육경력에 따른 차이

교사의 교육경력에 따른 교사효능감을 알아보기 위해 F-통계량을 이용한 일원분산분석(One-way ANOVA)을 실시해 본 결과는 다음의 <표IV-6>와 같다.

<표IV-6> 교육경력에 따른 교사효능감

		SS	df	MS	F	사후검증
의사결정	집단-간	35.102	3	11.701	4.301**	②≠④
	집단-내	174.119	64	2.721		
	합계	209.221	67			
교수자기	집단-간	83.379	3	27.793	6.766***	③≠④

	집단-내	262.900	64	4.108		
	합계	346.279	67			
훈육자기	집단-간	38.865	3	12.955	8.704***	①≠③
	집단-내	95.253	64	1.488		①≠④
	합계	134.118	67			②≠④
부모참여	집단-간	21.116	3	7.039	2.941	
	집단-내	153.163	64	2.393		
	합계	174.279	67			
풍토조성	집단-간	54.369	3	18.123	2.813	
	집단-내	412.263	64	6.442		
	합계	466.632	67			
효능감	집단-간	1042.945	3	347.648	7.907	①≠④
	집단-내	2813.997	64	43.969		②≠④
	합계	3856.941	67			③≠④

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

<표IV-6>은 교육경력에 따라 교사효능감에 차이가 있는지 알아보기 위하여 교사의 경력을 4단계로 나누고 6개의 영역을 종속변인으로 하여 F검증을 실시하였다.

F검증결과 <표IV-6>에서 보는 바와 같이 교사의 교육경력과 교사효능감 하위 변인과의 상관관계를 살펴보면 의사결정(F=4.301, p<.01), 부모참여(F=2.941, p<.05) 풍토조성(F=2.813, p<.05) 효능감은 교사의 교육경력과의 유의미한 차이를 보이지 않으나 교수자기, 훈육자기, 교사효능감에서는 경력에 따라 정적인 상관을 보이고 있다.

집단간의 차이를 알아보기 위한 사후검증을 실시한 결과 의사결정 효능감은 경력 1년 이상 3년 미만과 5년 이상 사이에 p<.05수준에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

교수자기 효능감의 평균차이를 알아본 분산분석 결과는 F=6.766이고 p<.001로 유의한 차이를 나타내고 있다. 교수자기 효능감의 사후검증을 실시

한 결과 경력 3년 이상 5년 미만인 교사와 5년 이상의 경력을 가진 교사 집단 사이에 $p < .001$ 수준에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

훈육자기 효능감의 평균차이를 알아본 분산분석 결과는 $F=8.704$ 이고 $p < .001$ 로 유의한 차이를 나타내고 있다. 집단간 차이를 알아보기 위한 훈육자기 효능감의 사후검증을 실시한 결과 경력 1년 미만과 3년 이상 5년 미만 사이, 1년 미만과 5년 이상의 사이, 1년 이상 3년 미만인 교사와 5년 이상의 경력을 가진 교사 집단 사이에 $p < .001$ 수준에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 또한 교사효능감의 사후검증 결과 경력 1년 미만 교사와 1년 이상 3년 미만, 1년 미만 교사와 3년 이상 5년 미만의 교사, 1년 미만의 교사와 5년 이상 사이에는 모두 신뢰도 $p < .01$ 로 유의한 차이가 없으나 1년 미만 교사와 5년 이상 사이($p < .05$), 1년 이상 3년 미만과 5년 이상 사이($p < .01$), 3년 이상 5년 미만과 5년 이상 사이($p < .05$)에는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 따라서 교사효능감에서는 경력 1년 미만, 1년 이상 3년 미만, 3년 이상 5년 미만에서는 비슷한 정도를 보이나 5년 이상에서는 차이가 나타나고 있음을 알 수 있다.

전반적으로 볼 때. 교육경력은 교사 효능감에 대체로 유의한 차이를 보이는 것으로 나타났다.

3) 교사학력에 따른 차이

교사의 교사학력에 따른 교사효능감을 알아보기 위해 F 통계량을 이용한 일원분산분석(One-way ANOVA)을 실시해 본 결과는 다음의 <표Ⅳ-7>와 같다.

<표IV-7> 교사학력에 따른 교사효능감

		SS	df	MS	F
의사결정	집단-간	3.481	3	1.160	.361
	집단-내	205.740	64	3.215	
	합계	209.221	67		
교수자기	집단-간	43.594	3	14.531	3.073*
	집단-내	302.685	64	4.729	
	합계	346.279	67		
훈육자기	집단-간	7.324	3	2.441	1.232
	집단-내	126.793	64	1.981	
	합계	134.118	67		
부모참여	집단-간	8.400	3	2.800	1.080
	집단-내	165.880	64	2.592	
	합계	174.279	67		
풍토조성	집단-간	20.606	3	6.869	.986
	집단-내	446.026	64	6.969	
	합계	466.632	67		
효능감	집단-간	322.462	3	107.487	1.946
	집단-내	3534.480	64	55.226	
	합계	3856.941	67		

* p<.05

<표IV-7>에서 보는 바와 같이 교사의 학력과 교사효능감 하위 변인과의 상관관계를 살펴보면 의사결정, 훈육자기, 부모참여, 풍토조성, 교사효능감은 교사의 교사학력과 유의한 차이를 보이지 않으나 교수자기 효능감(F=3.073, p<.05)에서는 교사학력에 따라 유의한 차이를 보이고 있어 교사의 학력은 교사효능감에 대한 상관이 낮으나 교수자기 효능감에서는 교사학력이 교수자기 효능감에 높은 상관을 보이고 있음을 의미한다. 이는 학력이 높은 교사의 경우 전문직으로서의 인식 및 유치원일에 대한 자신감, 수업에 있어서의 교사능력에 대한 만족이 높다는 것을 의미한다.

전반적으로 볼 때, 교사학력은 교사 효능감에 대체로 유의한 차이를 보이

지 않는 것으로 나타났으나 교수자기 효능감에서는 높은 상관관계를 보이고 있다.

3. 유치원 교사의 교사발달단계와 교사효능감의 관계 분석

교사발달단계는 교사효능감에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위하여 교사효능감을 의사결정, 교사자기, 훈육자기, 부모참여, 유치원 긍정적 풍토조성 효능감으로 나누어 살펴보았다.

교사발달의 하위변인과 교사효능감 하위변인과의 관계를 Pearson의 상관계수로 분석하여 산출한 결과는 <표IV-8>와 같다.

<표IV-8> 교사발달단계와 교사효능감의 관계

(n=68)

	의사결정 효능감	교수자기 효능감	훈육자기 효능감	부모참여 효능감	풍토조성 효능감	교사 효능감
생존 단계	.263*	.457**	.555**	.350**	.496**	.548**
강화 단계	.343**	.338**	.040	.164	.231	.304*
갱신 단계	.072	.355**	.372**	.363**	.523**	.452**
성숙 단계	.223	.390**	.314**	.160	.284*	.360**

*p<.05, **p<.01

교사발달의 하위변인과 교사효능감의 하위변인간의 상관관계에서 가장 높은 정적인 상관관계를 보이는 것은 생존단계와 훈육자기 효능감($r=.555$, $p<.01$)이다.

특히 생존단계와 교사효능감의 하위변인 5개의 모든 영역과의 상관관계는

높은 정적 상관관계를 나타내고 있어서 생존단계에 있는 교사들의 교사효능감이 높음을 의미하고 있다. 또한, 갱신단계와 교사효능감 하위변인과의 상관관계에서는 의사결정 효능감을 제외하고는 대체로 정적인 상관관계를 보여주고 있다. 성숙단계와 교사효능감 하위변인과의 관계에서는 교수자기, 훈육자기, 풍토조성효능감에서 정적 상관관계를 보여주고 있다.

교사효능감을 전체적인 과정에서 볼 때 생존단계와 교사효능감과의 상관관계($r=.548, p<.01$)가 높게 나타나고 있으며, 갱신단계와 교사효능감과의 상관관계($r=.452, p<.01$)로 비교적 높은 정적 상관관계를 나타내고 있다.



V. 요약 및 결론

1. 요약

본 연구는 제주시 사립유치원에 근무하는 교사들의 발달단계와 교사효능감 간의 관련성을 살펴봄으로써 교사의 처우개선 및 교육이 보다 효율적으로 이루어지며 활성화되어 교직에 자신감과 자부심을 갖고 바람직한 현장교육이 이루어지도록 하는 것에 도움이 되고자 하는 것이 이 연구의 목적이다.

이러한 목적에 따라 앞에서 서술한 이론을 바탕으로 하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 개인적 배경 특성에 따라 교사발달은 어떠한가?

둘째, 개인적 배경 특성에 따라 교사효능감은 어떠한가?

셋째, 교사발달단계와 교사효능감은 어떠한 상관관계가 있는가?

이와 같은 연구 문제를 해결하기 위하여 먼저 교사발달단계와 교사효능감에 관한 이론적 배경과 선행연구를 분석하여 교사발달단계의 하위 변인 4개와 교사효능감의 하위 변인 5개를 선정하였다. 교사발달단계의 하위 변인으로는 생존단계, 강화단계, 갱신단계, 성숙단계이고 교사효능감의 하위 변인으로는 의사결정, 교수자기, 훈육자기, 부모참여, 풍토조성 효능감 등으로 설정하였다. 또한 연구의 실행을 위한 개인 배경 요인으로는 연령, 교육경력, 결혼여부, 최종학력을 설정하였다.

이를 위해 제주시내에 근무하는 사립유치원 교사 85명을 대상으로 질문지를 배부하였으며, 그 중 68부를 사용하여 SPSS WIN10.0 프로그램을 사용하여 처리하였다.

본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

개인의 배경에 따른 교사발달단계 반응을 분석해보면 우선 연령에 따른 반응에서 교사들은 대체적으로 생존단계와 강화단계, 갱신단계, 성숙단계에 높은 점수를 나타내며 교사의 연령은 교사발달단계에 의미 있는 상관관계를 나타내지 않았다.

둘째, 교직 경력에 따른 교사발달단계 반응을 보면 교직경력은 경력 1년 이상 3년 미만의 강화단계 교사가 가장 높게 나타났으며 성숙단계에서는 경력 1년 미만의 생존단계와 3년 이상 5년 미만의 갱신 단계 교사보다 높게 나타났다.

셋째, 교사 배경 변인 중 교사 학력에 따른 교사발달단계 반응은 생존단계, 강화단계, 갱신단계, 성숙단계에서 낮은 점수를 보이며 유의한 차이를 보이지 않았다.

넷째, 유치원 교사의 결혼여부에 따른 교사발달단계 반응을 분석해보면 갱신단계의 미혼 교사는 기혼교사보다 평균이 높게 나타나 미혼교사가 교사발달에 큰 관심을 가지고 있음을 보여주었으나 집단간에 유의한 차이가 없음을 보여주었다.

개인의 배경에 따른 교사효능감에 대한 반응을 분석해보면, 우선 연령과 교육경력에 따른 반응에서 교사의 연령이 많고 교육경력이 많은 집단의 교사가 연령이 적고 교육경력이 낮은 집단의 교사에 비해 더 높은 점수를 보이며 교사효능감이 높게 나타났다. 이는 연령과 경력이 많을수록 교사 효능감에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 의미한다. 이러한 현상은 대학에서 유아교육을 배우고 졸업한지 얼마 되지 않아 교사로서 연령이 낮고 교육경험이 없거나 적은 신입교사들은 연령과 교육경력이 많은 교사들보다는 실제적인 경험의 부족에서 오는 교육에 대한 교사로서 지녀야 할 교사효능감이 낮은 것으로

해석된다.

둘째, 교사 개인 배경에 따른 변인 중 교사 학력에 따른 교사효능감에서는 교사의 학력은 교사효능감에 대한 상관이 낮으나 교수자기 효능감에서는 교사학력이 높은 교사의 경우 유의한 차이를 보여 학력이 높은 교사들은 교사로서 전문직으로서의 인식 및 유치원일에 대한 자신감, 수업에 있어서의 교사 능력에 대한 만족이 높다는 것을 의미한다.

전반적으로 볼 때, 교사학력은 교사 효능감에 대체로 유의미한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났으나 교수자기 효능감에서는 높은 상관관계를 보이고 있다.

셋째, 교사발달과 교사효능감과의 상관관계를 알아본 결과, 생존단계는 교사효능감의 각 하위변인에 대해 정적인 상관관계를 보이고 있다. 강화단계에서는 의사결정 효능감에 대해 정적인 상관관계를 나타내고 있으나 훈육자기 효능감에서는 의미 있는 상관관계를 나타내지 못하고 있다. 대체로 생존단계, 강화단계, 갱신단계, 성숙단계의 교사들은 교사효능감과의 상관관계가 매우 높게 나타나고 있어 정적인 상관관계를 보이며 특히 생존단계의 교사들은 교사효능감과의 상관관계가 매우 높게 나타나고 있어 생존단계의 교사일수록 교사효능감이 높음을 알 수 있다.

2. 결론

본 연구는 교사들이 인지하고 있는 교사발달단계와 교사효능감과의 관계를 알아보기 위한 연구로 교사들이 인지하고 있는 교사발달단계는 교사효능감과 유의미한 관계가 있을 것이라는 가정 하에 여러 가지 교사들의 개인 변

인과 하위변인들에 대한 조사결과를 분석하고 이들의 상관관계를 근거로 하여 다음과 같은 결론을 얻을 수 있었다.

첫째, 교사들은 개인적인 배경에 따라 교사발달단계가 다른 양상을 보였다.

둘째, 교사들의 개인적 배경에 따른 교사효능감은 차이가 있음을 보여주었다.

셋째, 교사발달단계의 하위변인과 교사효능감의 변인들의 상관관계를 분석한 결과 교사가 인지하고 있는 교사발달단계는 교사효능감과 매우 의미 있는 상관관계가 존재하고 있다는 점이다.

이상에서 제시된 연구결과에서 다음과 같은 시사점을 얻을 수 있을 것이다.

첫째, 제주시내에 소재한 사립 유치원 교사들의 발달단계별 분포는 성숙단계, 강화단계, 갱신단계에 비하여 생존단계의 교사 비율이 4.4%인 것을 비교해보면 유아교육과 졸업 초임교사의 사립유치원 취업기회는 많지 않으며 교사의 순환도 잘 이뤄지지 않고 있음을 보여주었다.

사립유치원 현장에서도 안정된 초등학교 병설 유치원에 근무하는 교사들과 같이 교원으로서 신분이 안정되고 자율적이며 독립적인 교사 역할을 수행할 수 있고 초임교사들의 유치원 현장경험을 폭넓게 할 수 있는 프로그램과 긍정적인 조직풍토가 조성되어야 할 것이다.

둘째, 유치원 교사의 교사효능감은 발달단계, 연령, 교육경력, 최종학력에 따라 차이가 있으므로 교사교육에 있어서 이러한 변인들을 고려하여 교사교육 프로그램 및 장학의 구성내용이 달라져야 함을 시사하고 있다. 뿐만 아니라 유아교육에 있어서 질적 증진을 위해 유아교사들의 교사개별성을 고려하는 다양한 교사교육 및 장학의 실시가 요구된다. 이는 교사 전문성 증진과 교수 효율성을 높이는 데 많은 도움이 될 것으로 판단된다. 따라서 유치원 교사들을 위한 다양한 교사교육 프로그램이 확대 실시되어 많은 교사들이 도움을

받을 수 있는 방안이 강구되어야 한다고 생각된다.

셋째, 교사들의 발달단계와 교사효능감의 관계를 알아본 결과, 전체적으로 교사효능감은 하위 항목간의 차이는 있으나 발달단계에 상관없이 대체로 높은 상관관계를 보이며 교사 발달 전 단계에 유치원 교사들의 교사효능감은 높은 점수를 나타내었다.

교사발달단계별 교사효능감은 생존단계의 교사에게 교사효능감이 가장 높게 나타났고 갱신, 성숙, 강화 단계 순으로 높은 효능감 점수를 보이며 교사효능감은 하위 항목간의 차이는 있으나 경력에 상관없이 대체로 높은 상관관계를 보였다. 그러나, 유아교육 현장에서 교사들의 긍정적인 교사효능감 형성과 교수능력 증진, 교사의 전문성 향상을 위해서는 경력이전의 교사가 되기 이전 경험의 중요함을 인지하고 직전 교육과 현장교육을 통해 교사들에게 서로 다른 사회적 상황 속에서 다양한 경험을 해볼 수 있는 기회를 제공하는 것이 필요하고, 초임 교사가 교생에서 담임교사로의 변화에 대처할 수 있도록 돕는 학교 프로그램을 개발하고, 부모들과 좀더 효과적으로 상호작용할 수 있는 기회와 기술을 제공하는 교육이 필요하다.

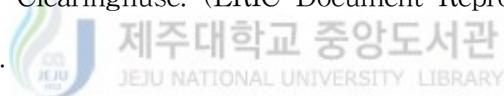
※ 참고 문헌

- 구수진(2001). 유치원 교사의 자기효능감과 부모와의 의사소통 수준간의 관계. 서울: 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 김아영(1997). 학구적 실패에 대한 내성의 관련변인 연구. 서울: 교육심리연구원.
- 김은주(1999). 유아교사의 발달단계에 따른 의사결정 유형. 서울: 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김형관, 오영재, 신현석, 박종필 역(2003). 교육행정. 서울: 원미사.
- 서소영(1997). 유치원 교사의 과학 교수 효능감에 따른 과학 관련 경험 및 태도에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 송미숙(2000). 유치원 교사의 발달단계와 직무만족도와의 관계. 원광대학교 교육 대학원 석사학위 논문.
- 심수진(1998). 유아교사의 관심사에 따른 발달단계와 장학 요구도와의 관계연구. 서울: 덕성여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이민자(1991). 유아교육 교직의 전문화 방향: 현장 교사의 시각 분석. 서울: 한국 어린이 육영회.
- 이분려(1998). 유치원 조직풍토와 직무만족 및 교사 효능감간의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이은정(1998). 유치원 교사의 미술교수효능감. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문 .
- 이승연(1994). 유치원 교사 발달단계에 기초한 유치원 교사의 관심사 분석. 서울: 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.

- 이윤식(1991). 우리나라 중등교사들의 발달과정에 관한 예비적 기술. 한국교육개발원(편). **한국교육**, 18(1), 239-331.
- 이은화, 배소연, 조부경(1995). **유아교사론**. 서울: 양서원.
- 이차숙(1999). **유아교사를 위한 제언**. 서울: 양서원.
- 임승렬(1990). 전문성을 키워 나가기 위한 현장의 조건. 교사의 전문성과 역할. 한국어린이교육협회 학술대회 1990년도 가을 세미나.
- 임진형(1999). 유치원 초임교사의 사회적지지, 자기효능감과 직무스트레스간의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 장선화(1994). 유아교육 예비교사와 현직교사의 관심사에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 장은주(1997). 자기효능감과 사회적 지지가 생활만족도와 신체적·심리적 건강에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위 논문.
- 조은정(1997). 교사의 효능감과 교수행동 및 초등학교 학생의 학습참여와의 관계. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 최미현(1988). 유치원 교원의 원중심 및 개인중심 현직교육에 관한 조사 연구. 부산대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 카루소, J. J., 파세트, M. T. (1986). 발달적 접근법에 의한 유아교육기관 장학론. 이은화, 조부경 역(1992). 서울: 교문사.
- 홍승규(1997). 초등학교 교사의 효능감과 학생들과의 대인관계 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- Armor, D., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., Mcdonell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority school*. (Eric Document Reproduction Service NO. ED 130 243).

- Arroyo, A. A. & Sugawara, A. I. (1983). *A Scale of Student Teaching Concerns for Use with Early Childhood Education Teacher Trainees*,(Oregon State University). (ERIC Document No. ED 265 927)
- Ashton, P. T., Webb, R. B., & Doda, N. (1983). *A study of teachers' sense of efficacy. Final report, executive summary*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 231 833).
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35. 28-32.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Marking a difference: Teacher' sence of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura. A. (1986). *Social foundations of though and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura. A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral shange. *Psychological Review*, 84. 191-215.
- Bandura. A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barfield, V., & Burlingame, M. (1974). The pupil control ideology of teachers in selected schools. *Journal of Experimental Education*, 42(4), 6-11.
- Berman, P. T., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: Vol. 7. factors affecting implementation and continuation*. (Eric Document Reproduction Service No. ED 140 432)

- Burden, P. R. (1981a). *Developmental supervision: Reducing teacher stress at different career stage*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 218 267).
- Burden, P. R (1982b). Implication of teacher career development: New roles for teachers, administrators, and professors. *Action in Teacher Education*, 4(4). 21-25.
- Burden, P. R. (1990). Teacher development. In W. R. Houston(Eds.), *Handbook reserch on teacher education: A preject of association of teacher educators*(pp. 311-328). New York: Macnillan.
- Burke, P. J., Christensen, J. C., & Fessler, R. (1980). *Stages of teacher career: Implication for professional development*. Washington: Clearinghuse. (ERIC Document Reproduction Service No. SP 021 495).
- Denhan, C. H., & Michael, J. J. (1981). Teacher sence of efficacy: A definition of the construct and model for future research. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(1). 39-63.
- Feiman, S., & Floden, R. E. (1980). *What's all talk about teacher development?* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 189 088).
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmntal conceptualization. *The Elementary School Journal*, 6(2), p 208-210.
- Fuller, F. F., & Case, C. S. (1970). *Concerns of teachers: A manual for use with the teacher concerns statement*. Austin, TX: University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education.



- Fuller, F. F., Parson, J., & Watkins, J. (1973). *Concerns of teachers: Research and reconceptualization*. Austin, TX: University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education.
- Fuller, F. F. and Brown, O. H.(1975), Becoming a Teacher, in K. Ryan, (Eds.), *Teacher Education*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 25-52.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation, *Journal of Educational Psychology*, 76. 569-582.
- Gibson, S., & Brown, R. (1982). *Teachers sense of efficacy: Change due to experience*. Paper presented at the annual meeting of the California Educational Research Association, Sacramento.
- Glickman, C. D. (1981). *Developmental supervision: Alternative practices for helping teachers improve instruction*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 208 487).
- Gregorc, A F.(1973, Dec.), Developing plans for professional growth. *NASP Bulletin*, 57(377). 1-8.
- Guskey, T. R. (1987). Context variables that measures of teacher efficacy. *Journal of Educational Research*, 81(1), 41-47.
- Heath, D. (1979). *Toward teaching as a self-renewing calling*. Paper presented at invitational conference on exploring issues in teacher education research. University of Texas at Austin. Research and Development Center for Teacher Education.
- Huberman, M.(1989), The professional life cycle of teacher, *Teachers College Record*. 9(1). pp. 31-57.

- Katz, L. G.(1972), Developmental stages of preschool teacher, *The Elementary School Journal*, 73(1). 50-57.
- Katz, L. G.(1985). Research currents: Teachers as learners. *Language Arts*, 62(7). 778-782.
- Katz, L. G. & Cain, J.(1988). *Teacher education for early childhood education*. In M. J. Dukin (Eds.). *The international encyclopedia of teaching and teacher education*, p 775. NY: Pergamon.
- Liberman, A. & Miller, L.(1979). *Staff development: New demands, new realities, new perspectives*. New York: Teachers College Press.
- Machado, J. M., & Meyer, H. C. (1984). *Early childhood practicum guide*. CA: Delmar Publishers Inc.
- Newman, K. K. (1978). *Middle-ages experienced teachers' perceptions of their career development*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University at columbus.
- Pajares, F. (1997). Current Direction in Self-efficacy Research. In P. R. Pintrich & M. Maehr (Eds.). *Advances in motivation and achievement*, 10. 1-49. Greenwich, CT: JAI Press.
- Peterson, A. R.(1978), *Career patterns of secondary school Teachers: An explanatory interview study of retired teachers*. Ph. D. Diss., University of Ohin State.
- Rotter, J. B. (1982). *Social learning theory*. In M. T. Feather (Eds.). *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology* (pp. 241-260). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sprinthall, N. (1979). Adults as learners: A *developmental perspective*.

Paper presented at the invitational conference on exploring issues in teacher education research. University of Texas. Research and Development Center for Teacher Education.

Tsai, C. T. (1990). *A survey study of chine kindergarten teacher concerns*. *Doctotial Dissertation*, University of Illinois. *Dissertation Abstracts Internatioal*, 51(3), p 739.

Unruh, A., & Turner, H. E. (1970). *Supervision for change and innovation*. Boston: Houghton Mifflin.

Watts, H. (1980). *Starting out, moving on, running ahead of how teacher centers can attend to stages in teachers development*, CA: Califonia Teachers Centers, ERIC ED 200 604.

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



<ABSTRACT>

**A Study on the Relationship
between Kindergarten Teachers' Developmental Stages
and Teacher Efficacy**

Kim, Yuri

Educational Administration Major

Graduate School of Education, Cheju National University

Jeju, Korea

The purpose of the study is to analyze the relationship between teachers' developmental stages and efficacy in terms of teachers' teaching experiences and academic background. For the purpose of the study, the researcher selected more specific research questions as follow:

1. How about the developmental stage of a kindergarten teacher?
2. How about the teacher efficacy of a kindergarten teacher?
3. What kind of the relationship between the kindergarten teacher's developmental stage and the teacher efficacy does it have?

This research was done by surveying 85 current teachers working at the private kindergartens in Jeju city. Teachers in a private kindergarten are more appropriate than teachers in a elementary school-affiliated kindergarten to show the data related to the teacher efficacy by teacher's work with respect to the quality of the education because, generally, private kindergarten

※ A thesis submitted to the Committee of the Graduate School of Education, Cheju National University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education in August. 2004.

teachers' job security is relatively unstable than the others, so they are hard or unable to work individually and independently.

As a research tool, a questionnaire was used to analyze teachers' developmental stages and the teacher efficacy. For the part of measuring teacher's developmental stage, the questionnaire was used by modifying and supplementing Lee, Seung-Yeon's questionnaire, which was used to understand kindergarten teacher's concerns in 1994 based on Tsai (1990)'s Kindergarten Teacher Concerns Rating Scale (KTCRS). For the part of measuring the teacher's self-efficacy, the questionnaire was used by modifying and supplementing Ku, Soo-Jin's questionnaire, which was used to understand the teacher's self-efficacy in 2001 based on Bandura (1997)'s Teacher Efficacy Scale (TES).

The results of the study suggest that the research will be needed for developing of teacher efficacy improvement program with considering developmental stages of kindergarten teachers. The teacher efficacy for a kindergarten teacher will be improved further if the effective education would be made based on this program after its development was completed.

Second, the research will be needed for inquiring the initial self-efficacy of teacher candidates, pursuing relentlessly how teaching education would change their efficacy and how it would be changed in detail as a teacher over a period. This kind of research will offer the basic information to develop more effective teaching education program and it also give positive influence to extend professionalism of kindergarten teachers. As a result, it will contribute a great deal to accelerate the qualitative development for the early childhood education.

Finally, a policy maker for the early childhood education will be needed to search the way to make a private kindergarten's teacher have appropriate teacher efficacy with higher job satisfaction and confidence by understanding the contents of teacher efficacy of and supporting it.

< 질 문 지 >

안녕하십니까?

이 질문지는 교사교육의 참고자료 및 좀 더 바람직한 유아교육자의 기반을 마련하기 위하여 유치원교사의 발달단계와 교사효능감과의 관계를 알아보고자 제작한 것입니다.

여러 가지 바쁜 일과 중에도 시간을 내셔서 질문에 답해 주시는 선생님께 다시 한번 깊은 감사의 말씀을 전하며 선생님의 건강과 발전을 기원합니다.

선생님께서 응답해주신 내용은 연구 이외의 어떤 목적으로도 사용되지 않을 것을 약속드리며 빠짐없이 응답해 주시면 감사하겠습니다.

감사합니다.

2004년. 4월.

제주대학교 교육대학원
교육행정전공 김유리 드림

* 다음은 선생님 자신에 대한 질문입니다. 제시되는 각 문항을 잘 읽으시고 해당되는 난에 V표를 하시거나 내용을 기입해 주시기 바랍니다.

1. 연령(만 연령)
___ 20-24세 ___ 25-29세 ___ 30-34세 ___ 35-39세 ___ 40세 이상
2. 교육 경력
교육경력 만 ___년 ___개월
3. 결혼 여부 ___ 기혼 ___ 미혼
4. 최종 학력
___ 보육교사 양성과정 이수 ___ 2년제 대학 졸업
___ 4년제 대학 졸업 ___ 대학원 재학
___ 대학원 졸업 ___ 기타 : _____
5. 재직 중인 유치원의 학급 수
___ 1 학급 ___ 2 - 3 학급
___ 4 - 5 학급 ___ 6 - 7 학급
___ 8학급 이상
6. 담당하는 학급의 유아 수 _____명

* 다음은 '교사 발달'에 관한 항목입니다.

해당 사항에 선생님의 생각을 표시해 주시기 바랍니다.

문항	질 문 내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그저 그렇다	그렇다	매우 그렇다
1	유치원에서 진행되는 수업에 체계가 미흡하고 유아를 지도할 때 당황하는 경우도 있다.	1	2	3	4	5
2	교사로서 전문성을 향상시키기 위해 노력한다.	1	2	3	4	5
3	유치원 업무를 충실히 수행하고 교육내용 및 교육방법을 원숙하게 적용하며 수업을 이끌어 간다.	1	2	3	4	5
4	승진을 위해 자기 연구 활동을 하고 대학원에 진학하였거나 고려중이다.	1	2	3	4	5
5	동료교사들 간에 갈등 없이 좋은 관계를 유지하려고 의도적으로 노력한다.	1	2	3	4	5
6	바람직한 교육관을 생각해 볼 겨를도 없이 교육 활동에 임하곤 한다.	1	2	3	4	5
7	새로운 교수기술과 능력을 향상시키기 위해 여러 가지 노력을 한다.	1	2	3	4	5
8	진행 중인 활동에 대하여 깊이, 더 넓게 알려고 노력한다.	1	2	3	4	5
9	근무성적 평점이나 평가에 관심이 있고 주입 보직을 희망한다.	1	2	3	4	5
10	유치원에서 내가 맡은 직무에 큰 불만 없이 대체로 만족하며 지낸다.	1	2	3	4	5

* 다음은 '교사 효능감'에 관한 항목입니다.

해당 사항에 선생님의 생각을 표시해 주시기 바랍니다.

문항	질 문 내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그저 그렇다	그렇다	매우 그렇다
1	유치원에서 내려지는 의사 결정에 상당한 영향력을 행사하고 있다.	1	2	3	4	5
2	중요한 유치원 행사 및 업무에 대해 본인의 의견을 자유롭게 표현한다.	1	2	3	4	5
3	'다루기 힘든' 유아들을 잘 다룰 수 있다.	1	2	3	4	5
4	가정의 도움 및 지원이 부족해도 학습을 잘 이끌어 나갈 수 있다.	1	2	3	4	5
5	유아들이 이전에 배운 것도 잘 기억하게 할 수 있다.	1	2	3	4	5
6	유치원 활동에 관심이 적은 유아를 동기화 시켜 참여시킬 수 있다.	1	2	3	4	5
7	유아들이 적극적으로 협동놀이나 작업에 참여하도록 이끌 수 있다.	1	2	3	4	5
8	유아들이 스스로 과제를 하도록 유도할 수 있다.	1	2	3	4	5
9	유아들이 교실 규칙을 따르게 하는 것을 조절할 수 있다.	1	2	3	4	5
10	교실에서 유아들의 공격적인 행동을 잘 조절할 수 있다.	1	2	3	4	5

문항	질 문 내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그저 그렇다	그렇다	매우 그렇다
11	바깥놀이터에서 일어나는 유아들의 문제 행동을 잘 예방할 수 있다.	1	2	3	4	5
12	유치원 활동에 부모들의 참여를 잘 이끌어 내고 있다.	1	2	3	4	5
13	부모들이 유치원에 오는 것을 편안하게 느끼도록 할 수 있다.	1	2	3	4	5
14	유치원이 안전하고 믿을만한 곳이 되도록 하고 있다.	1	2	3	4	5
15	유아들이 유치원에 오는 것을 즐겁게 느끼도록 하고 있다.	1	2	3	4	5
16	유아들이 교사를 신뢰하게 하는데 자신이 있다.	1	2	3	4	5
17	다른 동료 교사의 수업 교수기술 향상에 도움을 주고 있다.	1	2	3	4	5
18	유치원의 효율적 운영을 위해 교사, 원장 간 협력을 향상 시킬 수 있다.	1	2	3	4	5
19	부적응 등으로 유치원을 그만두는 유아들이 생기지 않게 하고 있다.	1	2	3	4	5
20	유아의 장기결석을 어느 정도 줄일 수 있다.	1	2	3	4	5

☺ 수고하셨습니다. 대단히 감사합니다.