

# 중등학교 가정과교사의 교사 효능감 유형에 대한 연구

## Types of Teacher Efficacy among Secondary School Home Economics Teachers

대구교육대학교 실과교육과  
전임강사 김 유 정  
중앙대학교 가정교육과  
명예교수 신 상 옥

Dept. of Practical Art Education, Daegu National Univ. of Education

*Instructor* : Kim, Yu-Jeong

Dept. of Home Economics Education, Chung-Ang Univ.

*Honorary Professor* : Shin, Sang-Ok

### ● 목 차 ●

I. 서론	IV. 결과 및 해석
II. 이론적 배경	V. 결론 및 제언
III. 연구 방법	참고문헌

### <Abstract>

The purposes of this study are to identify the types of teacher efficacy, to present a theoretical base for teacher efficacy among Home Economics teachers and subsequently, to improve the quality in the practices of home economics education. To achieve these purposes, 263 secondary school home economics teachers were surveyed by the prime investigator.

The three research questions of this study were:

1. What are the individual characteristics, the environmental characteristics and the trends of teacher efficacy among secondary school home economics teachers?
2. What is the factor in teacher efficacy among secondary school home economics teachers?
3. What are the types of teacher efficacy among secondary school home economics teachers?

For these research questions, factor analysis and cluster analysis were conducted.

The factor analysis on teacher efficacy with a survey of secondary school home economics teachers produced 5 factors of efficacy: classroom management, needs assistance, instructional strategies, environmental assistance and learning assistance.

The teacher efficacy had a mean of 3.58 and the home economics teachers showed a slightly higher level in teacher efficacy. Of the 5 efficacy factors, classroom management showed the highest level (M=3.89), followed by learning assistance (M=3.81), instrumental strategies (M=3.57), environmental assistance (M=3.42) and needs

assistance ( $M=3.19$ ). Overall, the teachers had positive feeling in teacher efficacy.

Three types of teachers were found in the types of teacher efficacy: the supreme, the average and the efforts-needed. Those types were identified based on the mean scores of the five sub-domains from the factor analysis.

To enhance the teacher efficacy, the needs assessments for the students and behavioral adjustment issues should be reflected in the curriculum of teacher education and workshops. The primary investigator suggested that continuous and long-term plans for teacher education need to be developed because short-term plans may not be effective in changing attitudes such as teacher efficacy.

**주제어(Key Words):** 교사효능감(Teacher Efficacy), 가정과교육(Home economics education), 군집분석(Cluster analysis)

## 1. 서론

교사는 교육활동의 주체이며 교육의 질과 성패를 좌우하는 중요한 요인이다. 또한 교사는 단순히 지식을 전달하는 것이 아니고 교육의 전 과정을 주관하기 때문에 교사의 역할은 교육의 효율성을 결정하는 중요한 위치에 있다(이연숙, 2002). 즉, 동일한 교육내용이라 하더라도 수업을 진행하는 교사의 교과에 대한 철학 및 인식, 태도나 교수 행동에 따라 서로 다른 학습장면이 연출될 것이며, 교사가 수업을 진행하는 과정에서 어떠한 의사결정을 내리느냐가 학생들에게 직접적인 영향을 미친다는 것은 부인할 수 없는 사실이다.

그렇다면, “유능한 교사는 어떻게 만들어지는가?” 이에 대한 답은 다양하게 나올 수 있다. 효율적으로 가르치는 것에 영향을 미치는 요소는 교사의 개인적 특성, 행위, 태도, 가치, 능력, 자질 등이라고 많은 연구에서 밝혀졌다. 이에 따라 가정과교사의 역할(기순임, 채정현, 1998), 교수 능력(장명희, 2001; Yahnke, 1994), 교수 행동(류상희, 2000; 손순희, 2001), 교사들의 선호하는 교육과정 모형(류상희, 1999; 박명주, 유태명, 2001; 백은희, 채정현, 1998), 교과에 대한 인식(곽노선, 2001; 김효순, 유태명, 1997; 이미숙, 1999; 이종이, 1995)에 대한 연구들이 최근까지 많이 수행되어져 왔다. 이러한 연구들은 교사의 역할, 교수 능력, 교수 행동, 선호하는 교육과정 모형, 교과에 대한 인식이나 교사의 행동양식이 학습자에 영향을 미친다는 전제 하에 교사들의 자질 및 전문성을 향상시키기 위한 방안 모색의 차원에서 이루어진 것이다. 하지만, Ashton(1984)은 교사의 교수 행위에 영향을 미치는 여러 가지 교사의 내적인 신념이나 태도 중에서 교사 효능감(Teachers' Sense of Efficacy) 만큼 학습자의 성취 정도에 일관성 있고 지속적으로 영향을 주는 것은 없다고 주장하였으며, 교사 효능감은 교사 자신이 학생의 성취에 긍정적인 영향을 끼칠 수 있는 능력을 갖고 있다고 믿는 정도를 의미한다. 최근에는 교사 효능감을 특정 맥락에서 구체적 교수 과제를 성공적으로 수행하기 위해 요구되는 행동을 조직하고 실행하는 자신의 능력에 대한 교사의 신념으로 정의하고 있다(Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). 이러한 교사 효

능감이 전문가로서의 역할 수행이나, 교실 관리나 학생 통제, 교수 상황 등에서 긍정적인 영향을 미친다는 것은 많은 선행 연구를 통해 증명되고 있다(Allinder, 1994; Ashton, Webb & Doda, 1982; Gibson & Dembo, 1984; Hoy & Woolfolk, 1993; Woolfolk Rosoff & Hoy, 1990).

교사 효능감은 학생의 학습과정에 직접적으로 드러나는 것은 아니지만 교사의 교수 행동을 매개하는 사고과정으로서 결과적으로 학생의 학습동기, 학업성취 및 교과에 대한 인식 및 태도에 중요한 영향을 준다. 그러므로 교사의 자질과 전문성을 향상시키기 위해서는 교사의 교수능력에 대한 내적 신념인 교사 효능감을 개선할 수 있는 방안을 모색하는 것이 중요하다고 할 수 있다.

그러나, 교사 효능감에 대한 선행 연구결과를 종합해 보면 다음과 같은 문제점이 제기된다. 첫째, 선행 연구들은 교사 효능감을 단일 범주로 간주하여 다른 변인들과의 관계를 밝히고 있을 뿐, 교사 효능감의 하위 요인들에 의해 비슷한 특성을 갖는 교사 집단들이 몇 가지 유형으로 구분될 수 있는지, 그리고 교사 효능감 유형과 여러 가지 관련 변인들이 서로 어떻게 연관되는지를 밝히지는 못하였다. 이처럼, 편차가 큰 집단을 하나의 범주로 접근하게 되면, 교사 효능감의 다양한 양상을 파악하는데 한계를 가지게 된다. 군집 분석을 통해 비슷한 특성을 갖는 집단을 하위 유형으로 분류하면, 다양한 특성을 가지는 자료가 동질적 성격을 나타내는 유형들로 정돈되어, 이들 집단이 나타내는 독특한 특성을 통하여 다면적 현상들을 파악할 수 있게 된다(한지수, 2003). 이러한 주장으로 인하여, 최근 중학생의 자기조절학습 유형을 군집분석 방법으로 규명한 연구(박승호, 2003), 고등학교 학생의 학습양식 유형을 분석한 연구(마상진, 이용환, 1997)가 이루어지고 있지만 부족한 실정이고, 교사 효능감에 대한 연구는 아직 찾아볼 수 없는 실정이다. 따라서, 교사 효능감에 대해서도 유형화 분석을 실시하여 비슷한 특성을 가진 교사를 몇 개의 유형으로 분류함으로써 교사 효능감에 대한 다양한 모습들을 파악할 수 있을 것이다.

둘째, 최근 교사 효능감은 대상이나 교과 영역과 같이 교육이 이루어지는 맥락과 구체적인 상황의 영향을 많이 받는

다는 주장(Bandura, 1986)이 대두되고 있다. 하지만, 지금까지 교사 효능감 연구는 주로 유치원, 초·중등학교 교사의 일반적인 교사 효능감에 대한 연구가 대부분이며, 최근에 유치원과 초등학교에서 수학, 과학 교과를 적용한 교사 효능감에 대한 연구가 일부 이루어지고 있는 실정이다. 특정 교과에 대한 이전 경험이나, 교과에 대한 인식, 교과에 대한 자신감 등에 따라 교사 효능감은 달라질 수 있기 때문에, 교과를 적용한 교사 효능감에 대한 연구가 활발히 이루어져야 한다.

따라서, 본 연구에서는 중등학교 가정과교사들을 대상으로 하여 교사 효능감을 조사한 후 교사 효능감의 하위 요인을 파악하고, 하위 요인을 기준으로 가정과교사를 동질적 특성을 나타내는 유형으로 분류하여 유형별로 어떤 특성을 나타내는지 파악하고자 한다. 이러한 연구는 가정과교사의 교사 효능감에 대한 구체적이고 다양한 정보를 제공할 것이며, 교사 개인의 역량 강화를 위한 구체적인 정보와 함께 보다 자신감 있는 교사를 양성하기 위한 교사 양성 교육 및 교사 연수 교육의 방법과 내용 설정에 기초적인 자료를 제공할 것으로 기대된다.

## II. 이론적 배경

### 1. 교사 효능감

교사의 교수 행동과 태도에 영향을 미치는 중요한 요인 중 최근 중요성이 대두되고 있는 것이 교사 신념이다. 왜냐하면, 교사의 교육 신념이 자신의 인식, 판단, 행동, 태도에 영향을 주어 학생들과 상호작용 할 때 나타나기 때문이다. 이러한 신념 중 교사 자신의 지도 능력에 대한 신념인 교사 효능감은 교사의 행동과 태도를 가장 잘 설명해 주는 예측 변인이다. 교사 효능감이란 용어는 Barfield 와 Burlingame (1974)<sup>1)</sup>가 처음 사용하기 시작하였으며, 교사 효능감에 대한 연구는 초창기의 Rotter의 통제 소재 이론과 최근 Bandura의 자아 효능감 이론을 기반으로 하여 체계화되었다.

1980년대 교사 효능감에 대한 연구가 활발히 이루어진 이래로, 교사 효능감에 대한 개념은 학자에 따라 매우 다양하게 나타났다. 교사 효능감에 대한 개념 정의를 살펴보면, Berman *et al.*(1977)은 “학생의 수행에 영향을 미치는 자신의 능력에 대한 교사의 신념”으로 하였으며, Ashton *et al.*(1983)은 “교사가 학생의 수행에 영향을 미칠 수 있는 능력을 갖고 있다고 스스로 믿는 신념”이라고 하였다. 또한, 교사 효능감을 정의 할 때 교사가 영향을 미치는 학생의 범위를 좀 더 구체적으로 언급한 사람들도 있다. 이들은 “학생이 심지어는 어려움을 겪거나 동기화가 잘 되지 않는 학생이 학습하는데 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 교사의 신념 또는

확신”으로 교사 효능감을 정의하였다(Ashton & Webb, 1986; Guskey & Passaro, 1994). 최근에는 특정 맥락에서 구체적 교수 과제를 성공적으로 수행하기 위해 요구되는 행동을 조직하고 실행하는 자신의 능력에 대한 교사의 신념으로 교사 효능감을 정의하고 있다(Tschannen-Moran *et al.*, 1998).

이와 같이 교사 효능감에 대한 개념 정의는 매우 다양하지만, 이들은 일반적으로 ‘학생들의 학습을 도울 수 있다고 보는 교사의 상황-특수적 기대’와 함께, 교사 자신의 수행 능력에 대한 믿음이나, 학생의 학습에 대한 책임감과 혹은 효율적인 교육에 대한 확신감 등의 개념을 포함하고 있다.

### 2. 가정과교사의 역할 및 자질과 교사 효능감의 관계

교육의 질은 교사의 질을 능가할 수 없다는 말은 교육에서 차지하는 교사의 중요성을 잘 드러내 준다. 교사의 위치가 이처럼 중요하다는 것은 교육의 지속적 발전을 이루는데 교사의 전문성 확보가 필수 요건임을 의미한다. 가정과교사로서의 전문성을 확보하기 위해서는 가정과교육의 성격과 가정과교사가 갖추어야 할 능력과 자질의 향상 및 역할에 대한 논의가 이루어져야 할 것이다.

가정과 교육의 성격은 학생들에게 일상적인 가정생활에서 부딪치는 실천적 문제를 이해하고 해결하는 능력, 실천적 비판적 사고능력 및 행동을 길러주는 교과로 자리 매김하고 있는 현 상황에서는 교과의 지식을 학생들에게 그대로 주입하고 전달하는 전통적인 교육방식은 의미가 없다고 할 수 있다. 현재의 가정과교육이 학생들이 일상적인 가정생활에서 부딪치는 실천적 문제를 이해하고 해결하는데 도움을 주는 것이라면(Brown, 1980), 교실에서 교사는 이론과 지식을 전달하는 권위자이기보다는 안내자, 격려자로서의 역할을 해야 할 것이다. 즉, 교사는 학생들로 하여금 스스로 학습할 수 있도록 지원해 주고, 학습동기를 부여하며, 격려해 주는 일이 주된 임무이다. 이 경우, 교사는 리더, 안내자, 학습 촉진자와 같은 역할을 하게 된다. 또한, 교사는 학생들의 지적 측면뿐만 아니라 정의적 측면의 성장을 위해서도 관심을 가져야 한다.

다음으로, 가정과교사에게 요구되는 자질에 대해서 언급한 연구를 살펴보면, Whitaker(1976)는 가정과교사에게 요구되는 자질을 교육 및 가정학 철학에 기초하여 일관성 있는 전문가로서의 신념을 형성할 수 있는 사람, 이러한 신념을 교육현장에 연결시키는 자질, 윤리적이고 전문인으로서의

1) Barfield & Burlingame(1974)는 교사효능감을 “세계를 효율적으로 다루게 해주는 인간의 성격적 특성”으로 정의하였으며, PES(Political Efficacy Scale)를 사용하여 효능 수준을 측정했듯이 교사 효능감 연구의 시작이다(Woolfolk & Hoy, 1990).

행동을 하는 자질, 개인과 가족의 복지에 영향을 미치는 사회적 행동을 평가하는 자질, 지속적으로 개인과 전문인으로서의 성장을 위한 책임을 갖게 되는 자질, 가정학 분야에서 전문가로서 활동할 수 있는 자질, 가정학 교육의 전문가의 모든 역할을 충족시킬 수 있는 능력을 보이는 자질으로 구분하였다. 또한, Iowa 주립대학의 가정교육과에서도 가정과교사에게 요구되는 자질로, 가정과 교육의 철학 정립, 가정과 교육에 있어서의 전문가 역할을 인식하고 수행, 가정과 교육을 위한 프로그램 계획, 가정과 교육에 있어서의 교육적인 과정 수행, 가정과 교육에 대한 연구결과 적용 등을 제시하고 있다(이연숙, 2002). 이에 성화경(1990)도 가정과교사에게 요구되는 자질에 대해서 언급했는데, 가정과교사는 통찰력, 창조성, 자신감 등이 필요하며, 가정 교과를 폭넓게 지도하며, 자질 향상과 학교 전체의 생활에 배어들도록 노력하며, 생활에 관심을 가지고 실천하는 능력과 생활을 과학화하려는 마음을 가져야 한다고 했다.

이상에서 살펴본 바와 같이 교사 일반적인 자질을 제외한, 가정과교사에게 요구되는 자질은 가정과 교육에 대한 확실한 신념과 철학의 소유, 가정과 교과에 대한 충분한 이해와 능력, 가정과 교수 방법 및 평가에 대한 이해와 기술 등과 통찰력, 창의력, 자신감 등으로 요약되어진다.

이러한 가정과교사의 역할과 자질은 교사의 교수 행위를 통해 교육 현장에 실현되는데, 이때 영향을 미치는 여러 가지 교사의 내적인 신념이나 태도 중 하나가 교사 효능감이다. 가정과교사 자신의 능력에 대한 인식 정도인 교사 효능감은 교수 학습과정에서 직접적으로 드러나는 것은 아니지만 가정과교사의 교수 행동과 관련된 사고과정으로 학생들의 학습동기, 학업 성취 및 가정교과에 대한 인식 및 태도에 영향을 준다. 즉, 가정과 수업을 진행하는 교사의 교사 효능감에 따라 동일한 교육내용이라 하더라도 전개되는 수업 내용이나 교수 방법은 달라질 것이며, 여러 가지 문제해결과정, 학생들을 대하는 모습, 학생들의 동기 유발 등에서 차이가 나타날 것이다. 그러므로 가정과교사의 자질과 전문성을 향상시키기 위해서는 가정과교사의 교수 능력에 대한 내적 신념인 교사 효능감을 개선할 수 있는 방안을 모색하는 것이 중요하다고 할 수 있다.

### III. 연구 방법

#### 1. 조사 도구

가정과교사의 교사 효능감을 알아보기 위한 도구는 Tschannen-Moran(2000)이 개발한 Ohio State Teacher Efficacy Scale(OSTES)을 우리나라 교육 상황에 맞게 번역,

수정한 후 타당도 검사를 거쳐 사용하였다. OSTES를 본 연구에서 사용하기 위하여 이루어진 과정은 다음과 같다. 먼저, 연구자가 가정교육전공 박사과정에 있는 대학원생과 협의하여 OSTES를 번역한 후 외국대학 박사과정에 있는 대학원생 2명 및 대학원을 졸업한 현직 교사 3명에게 읽어보게 하여 내용이 어색한 문장을 수정하였다. Bandura(1997)와 Tschannen-Moran *et al.*(1998)이 지적한 것처럼, 특정 교과를 담당하는 교사의 효능감은 특정 교과의 교수 맥락과 내용이 포함된 측정 도구가 사용되어야 한다는 이유에서 번역하는 과정에서 원문의 '학생의 학습(students learning)'을 '학생의 가정과 학습'으로 수정하여 사용하였다. 다음으로 수정된 도구에 대해 가정교육 전문가 3인의 내용 타당도(content-related evidence of validity) 검증을 거친 후, 현직 중등학교 가정과교사 10명으로부터 문항 이해 정도에 대한 예비조사를 실시한 결과 모두 적절한 것으로 판단되었다.

문항의 신뢰도를 확인하기 위하여, 중등학교 가정과교사 105명을 대상으로 예비조사를 실시하여 척도의 내적 신뢰도 계수인 Cronbach's  $\alpha$ 를 산출한 결과 .91로 나타났다. 모든 문항은 '전혀 그렇지 않다'에 1점, '그렇지 않다'에 2점, '보통이다'에 3점, '그렇다'에 4점, '매우 그렇다'에 5점과 같이 5점 척도로 응답하게 되어 있으며, 점수가 높을수록 가정과교사의 교사 효능감이 높음을 의미한다.

#### 2. 자료 수집

본 연구의 모집단은 전국 중등학교에 재직중인 가정과교사이다. 교육통계연보(2003)에 의하면 2004년 4월 현재 중학교에 재직 중인 가정과교사는 4,664명이고, 고등학교(실업계 고등학교 포함)에 재직 중인 가정과교사는 2,601명이며, 전체 중등학교 가정과교사는 총 7,265명이다. 본 연구의 대상은 전국 중등학교에서 가정과를 담당하고 있는 교사 500명<sup>2)</sup>이다. 연구 대상자는 다음과 같은 방법으로 선정하였다. 먼저 전국을 13개 지역으로 분류하여 다단 층화 추출 방법(2-step stratified random sampling)에 의해 각 층별 모집단 수의 비율에 따라 각 지역별 가정과 교사수를 정하였다. 먼저 연구자가 속한 대학의 동문 명단을 이용하여 본 연구의 목적을 설명하고 연구에 참여해 줄 것을 부탁하여 허락한 교사 91명을 연구대상으로 선정하였다<sup>3)</sup>. 다음으로, 교육

2) 본 연구의 모집단 크기인 7,265명이 95%의 신뢰성과 표준오차 5를 가지기 위한 최소한의 표본 크기는 365명이었다. 이와 같은 최소 표본 수에 무응답율을 고려하여, 본 연구에서는 표본 크기를 500명으로 결정하였다.

3) 모집단의 대표성을 확보하기 위해서는 체계적 무선 표집으로 표본을 추출하는 것이 바람직하나, 설문조사의 시간적 환경적 제약으로 확률 표집만으로 연구를 진행하기 어렵다고 판단되어 편의 표집을 병행하였다.

〈표 1〉 지역별 설문지 배부 현황 및 회수 상황

구 분	서울	부산	대구	인천	광주	대전	울산	경기	강원	충청도	전라도	경상도	제주도	계
가정과교사수	1258	554	358	373	207	230	163	1316	271	591	804	1036	104	7265
표집교사수	86	38	25	26	15	16	12	91	18	41	56	67	7	500
응답교사수	42	19	14	14	4	8	9	60	11	30	22	41	0	274
회수율	48.8	50.0	56.0	53.8	26.7	50.0	75.0	65.9	61.1	73.2	39.3	61.2	0	54.8

인적자원부 홈페이지의 중등학교 명부에 제시된 순서에 따라 체계적 무선 표집 방법(systemic random sampling)에 의해 학교와 교사를 선정하였다. 즉, 지역별로 추출 단위(k)<sup>4)</sup>를 선정 후 교육인적자원부 홈페이지의 중등학교 명부에 제시된 순서에 따라 첫 번째부터 k번째까지의 학교 중 무작위로 한 학교를 선정한 뒤 그 학교로부터 k번째에 위치한 학교들을 선정하였으며, 선정한 학교의 가정과 교사 2명을 연구 대상으로 선정하였다.

본 연구의 자료 수집을 위해서 예비조사와 본 조사를 수행하였다.

먼저, 예비조사에서는 2004년 7월의 하계 한국 가정과 교육학회와 강원도, 경기도 지역 교사 연수에 참여한 중등학교 가정과교사들에게 150부의 설문지를 배부하였다. 발송한 150부 중 108부가 회수되었으며, 응답이 불성실하거나 자료 활용이 어려운 3부를 제외한 105부가 분석에 활용되었다. 이 결과를 바탕으로 설문지를 수정·보완하여 이를 본 조사의 측정도구로 사용하였다.

본 조사는 2004년 9월 1일부터 10월 6일 기간 동안에 우편 발송과 이메일 발송의 두 가지 방법으로 이루어졌다. 연구 대상으로 선정된 가정과교사에게 질문지에 대한 안내문, 반송용 봉투, 설문지를 동봉하여 330부의 설문지는 우편으로 발송하였으며, 170부의 설문지는 이메일로 발송하였다. 발송한 설문지 500부 중 13부는 수취인 미거주, 수취인 전출, 우편함에 방치 등의 이유로 반송되었고, 28부는 받는 이의 메일주소가 존재하지 않거나 오랫동안 사용하지 않아서 휴면상태이거나 메일용량이 초과되었다는 이유로 반송되었다. 배포된 459부에서 274부(59.7%)가 회수되었고, 회수된 질문지를 검토하는 과정에서 응답이 불성실하거나 자료 활용이 어려운 11부를 제외하고 최종적으로 263부(57.0%)가 본 연구의 분석 자료로 활용되었다. 지역별 설문지 배부 현황 및 회수 상황은 〈표 1〉과 같다.

### 3. 자료 분석

수집된 자료는 SPSS Win ver 11.0을 이용하여 다음과 같은 방법으로 분석되었다.

본 연구의 대상인 가정과교사들의 일반적 배경 분포를 살펴보기 위해서, 빈도수와 백분율(%)을 구하였으며, 측정도구

의 신뢰도를 알아보기 위하여 내적 일관성을 나타내는 Cronbach's  $\alpha$ 를 산출하였다. 그리고, 가정과교사의 교사 효능감 하위 요인을 파악하고자 요인분석(factor analysis)을 실시하였으며, 교사 효능감 유형을 구분하기 위해서 군집 분석(cluster analysis)을 실시하였다.

## IV. 결과 및 해석

### 1. 연구 대상자의 일반적인 특성

연구 대상자인 중등학교 가정과교사의 일반적인 특성은 〈표 2〉과 같다. 연구 대상자의 성별은 3.0%(8명)을 제외하고 거의 모두가 여성(97.0%)이었으며, 중학교 가정과교사가 62.4%(164명), 고등학교 가정과교사가 37.3%(98명)로 중학교 가정과교사가 고등학교 가정과교사에 비해 많았다.

연구 대상자들이 재직하는 학교의 특성을 살펴보면 학교 유형은 국·공립학교에 재직하고 있는 교사가 58.6%(154명), 사립학교에 재직하고 있는 교사가 41.1%(108명)로 골고루 분포되어 있으며, 학교 소재 지역은 시에 있는 교사가 46.4%(122명)로 가장 많았고, 다음은 특별시 및 광역시에 있는 교사 35.4%(93명), 군·읍·면에 있는 교사 18.3%(48명) 순이었다.

한편, 가정과교사의 전공은 가정교육학이 71.5%(188명)로 가장 많았으며, 가정관리학 9.9%(26명), 식품영양학 8.7%(23명), 의류학 3.8%(10명), 주거학 1.1%(3명), 아동학 0.4%(1명) 순으로 나타났다. 가정과교사의 최종 학력은 학사가 68.8%(181명)로 가장 많았으며, 석사 20.7%(78명), 박사 1.1%(3명) 순으로 나타났다. 그리고 조사 대상자 중 담임을 맡고 있는 교사가 56.3%(148명)로 그렇지 않은 교사 43.3%(114명)보다 약간 많았다. 중등학교에서 가정과교사는 가정과 기술을 함께 담당하는 교사가 66.2%(174명)로 가장 많았으며, 그 다음으로 가정만 담당하는 교사 19.8%(52명), 가정

4) 학교당 평균 2명의 교사를 선정하였으므로, 추출 단위인 k는 다음과 같이 구하였다.

$$k = \frac{\text{지역별 전체학교수}}{\text{표본 교사수} / 2}$$

〈표 2〉 연구 대상자의 일반적 배경 (N = 263)

구분		내용	n	%
교사의 내적 변인	성별	여자	255	97.0
		남자	8	3.0
	전공 분야	가정교육	188	71.5
		가정관리학	26	9.9
		식품영양학	23	8.7
		의류학	10	3.8
		주거학	3	1.1
		아동학	1	0.4
		기타	10	3.8
	최종 학력	학사	181	68.8
		석사	78	20.7
		박사	3	1.1
	담임 여부	예	148	56.3
		아니오	114	43.3
담당 과목	가정, 기술	174	66.2	
	가정	52	19.8	
	가정과학	17	6.5	
	가정, 가정과학, 기술	6	2.3	
	가정, 가정과학	4	1.5	
	가정과학, 기술	1	0.4	
	기타	3	3.0	
교사의 외적 변인	근무 학교	중학교	164	62.4
		고등학교	98	37.3
	학교 유형	국·공립	154	58.6
		사립	108	41.1
	학교 소재지	특·광역시	93	35.4
		시	122	46.4
		군·읍·면	48	18.3

과학만 담당하는 교사 6.5%(17명), 가정, 가정과학 및 기술을 모두 담당하는 교사 2.3%(6명), 가정과 가정과학을 담당하는 교사 1.5%(4명), 가정과 관련된 과목과 기술의 다른 교과를 담당하는 교사 3.0%(3명), 가정과학과 기술을 담당하는 교사 0.4%(1명) 순으로 나타났다.

2. 가정과교사의 교사 효능감 하위 요인

가정과교사의 교사 효능감의 잠재적인 공통요인을 파악하고 척도구성의 타당성을 검증하기 위해서 탐색적 요인분석(Exploratory Factor Analysis)을 실시하였다. 우선, 요인 분석에 들어가기 전에 상관행렬을 검토하고 반영상관계수(anti-image correlation coefficient), Kaiser-Meyer-Olkin(KMO)의 표본 적절성 측정치, Bartlett의 구형성 검증 통계치, 공통성(communality)을 산출하여 요인분석에 적합한 자료인지를 확인하였다. 둘째, 요인 수를 결정하기 위해서 단일주축분해법을 사용하였으며, 산출된 고유치(eigen value), 누적 분산비율, 스크리 검사(scree plot) 및 요인의 해석 가능성을 고려하여 6개 요인이 적절한 것으로 판단되어서, 요인의 개수를 6으로 주고 요인 구조를 산출하였다.

〈표 3〉 가정과교사의 교사 효능감 척도에 대한 요인 분석 결과

문항	요인 1	요인 2	요인 3	요인 4	요인 5	communality (h <sup>2</sup> )
7	.794	.055	-.010	-.010	.149	.656
4	.742	-.043	.205	.061	-.092	.606
28	.725	.060	.020	-.090	.340	.654
15	.596	.286	.012	.179	.148	.491
13	.553	.107	.212	.398	-.010	.521
22	.056	.837	.148	.142	.100	.755
29	.073	.817	.174	.047	.054	.708
23	.095	.613	.238	.301	.085	.539
20	.111	.572	.285	.124	.124	.452
35	.027	.184	.806	.054	.099	.697
36	-.000	.292	.762	.117	.181	.712
33	.152	.152	.659	.079	.021	.488
17	.119	.131	.589	.155	.250	.465
12	.038	.022	.260	.677	.249	.590
14	-.026	.176	-.014	.676	.083	.496
11	.067	.358	-.013	.633	.007	.533
10	.250	.012	.313	.555	.144	.490
26	-.021	.153	.168	.159	.763	.660
25	.153	-.010	.133	.105	.737	.595
27	.264	.183	.130	.107	.640	.541
아이겐값	5.586	2.119	1.437	1.334	1.173	
설명변량	27.931	10.595	7.185	6.672	5.863	
누적변량	27.931	38.526	45.711	52.383	58.246	
요인명	학급운영 효능감	요구대처 효능감	교수전략 효능감	환경지원 효능감	학습지원 효능감	

셋째, 최대 요인 부하량이 .40 이하인 문항과 두 요인 이상에 걸쳐 비슷한 요인 부하량을 보이는 문항을 제거하였다. 그리고 요인의 해석 가능성을 고려할 때 1개의 요인에 적어도 3개 이상의 변인이 있어야 한다는 지침을 참고하여, 6요인의 2개 문항을 제거하고, 나머지 문항을 이용하여, 요인의 수를 5개로 놓고 다시 요인분석을 실시하였다. 분석 결과, 최대 요인 부하량이 .50 이하인 문항을 삭제하여, 최종적으로 20문항을 선정하였다. 이들 5개 요인의 총 설명 변량은 58.2%로 나타났다. 직교 회전(Varimax) 후 산출된 최종 요인 구조와 요인 부하량은 〈표 3〉에 제시되어 있다. 각 요인에 대한 명칭은 선행 연구(Bandura, 1997; Tschannen-Moran, 2000)를 참고로 하여 문항의 잠재적 공통요인의 개념을 가장 잘 대표한다고 추정되는 것으로 정하였다.

본 연구에서 사용된 교사 효능감 측정도구는 학급운영 효능감, 요구대처 효능감, 교수전략 효능감, 환경지원 효능감, 학습지원 효능감 등 5개 영역으로 총 20문항으로 구성되어 있다. 이들 문항의 내적 신뢰도를 확인하기 위하여, 가정과교사 263명을 대상으로 Cronbach's  $\alpha$ 를 산출한 결과 .86으로 나타났다.

3. 가정과교사의 교사 효능감 유형

가정과교사의 전체 교사 효능감과 유형별 교사 효능감 특성은 <표 4>과 같다. 가정과교사의 전체 교사 효능감을 살펴보면, 5개 하위 요인의 평균값이 모두 척도의 중간점인 3보다 크므로, 하위 요인별 가정과교사의 효능감은 약간 높은 편이라고 할 수 있다. 구체적으로는 학급운영 효능감 평균이 3.89(SD=.49)로 가장 높았으며, 학습지원 효능감(M=3.81, SD=.48), 교수전략 효능감(M=3.57, SD=.52), 환경지원 효능감(M=3.42, SD=.52) 순으로 나타났고, 요구대처 효능감 평균이 3.19(SD=.59)로 가장 낮게 나타났다. 즉, 가정과교사는 학습자의 수준과 요구에 대처하는 능력보다 수업을 방해하는 행동을 통제하고, 결석하지 않도록 하고, 규칙을 잘 지키도록 하는 것과 같이 학급을 운영하는 능력에 대해 좀 더 높은 신념을 가지고 있음을 보여주고 있다.

이러한 전체 교사 효능감에 대해 유형화 작업을 하였으며, 그 절차와 결과는 다음과 같다. 우선 초기 군집수를 결정하기 위하여, 계층적 군집방법 중 집단간 평균 연결법(Between-Group Method)으로 분석하여, 집단화 일정표를 추정 한 후 이에 대한 계수 및 덴드로그램(dendrogram)을 활용하였다. 또한 각 군집의 빈도수와 함께 군집 분석 결과가 군집의 특성을 명확하게 나타내 주는가를 고려하여 3개의 군집이 가장 적절하다고 판단하였다. 최종적으로, 비계층적 방법인 k-means 방법을 이용하여 연구 대상자를 3개의 군집으로 유형화하였다.

군집 1은 5개 하위 요인의 평균이 다른 두 집단 평균의 중간에 위치하는 하였다. 5개 하위 요인 중 교수전략 효능감(3.34), 환경지원 효능감(3.25), 학습지원 효능감(3.81)은 전체 평균과 비슷하게 나타났지만, 요구대처 효능감이 2.80으로 전체 평균에 비해 낮게 나타났다. 이러한 특성을 고려하여, 군집 1은 '중간형'이라고 명명하였으며, 이 유형에 속한 가정과교사의 수는 107명으로 40.7%를 차지하고 있다.

군집 2는 다른 두 집단에 비해 5개 하위 요인의 평균이 모두 낮게 나타났다. 5개 하위 요인 중 요구대처 효능감이 2.42로 가장 낮게 나타났으며, 학습지원 효능감이 3.29로

가장 높게 나타났다. 이러한 특성을 고려하여, 군집 2는 '노력 요구형'이라고 명명하였으며, 이 유형에 속한 가정과교사의 수는 49명으로 18.6%를 차지해 세 유형 중 가장 적은 수가 포함되었다.

군집 3은 5개 하위요인의 평균이 모두 세 집단 중 가장 높게 나타났다. 5개 하위 요인 중 학급운영 효능감과 학습지원 효능감의 평균이 4.05로 가장 높게 나타났으며, 요구대처 효능감이 3.61로 가장 낮게 나타났다. 군집 3의 이러한 특성을 고려하여, '우수형'이라고 명명하였으며, 이 유형에 속한 가정과교사의 수는 107명으로 40.7%를 차지하고 있다.

전체적으로 군집의 특성을 살펴보면, '우수형' 교사의 교사 효능감 평균은 3.61-4.05로, 대체적으로 자신의 전반적인 교수 능력에 대해 약간 높은 신념을 가지고 있는 것으로 나타났다. '중간형' 교사의 교사 효능감 평균은 2.80-4.02로, 학급운영, 학습지원과 같이 학생들과 상호작용에서 적절한 행동을 할 수 있다는 신념은 약간 높게 나타났으나, 학생들의 요구나 수준에 대처하는 능력에 대한 신념은 낮게 나타났다. '노력 요구형' 교사의 교사 효능감 평균은 2.42-3.29로, 대체적으로 자신의 교수 능력에 대해 약간 낮은 신념을 가지고 있는 것으로 나타났으며, 특히 학습자의 요구에 적절하게 대처하는 능력에 대해 좀 더 낮은 신념을 가지고 있음을 보여주고 있다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 중등학교 가정과교사의 교사 효능감을 조사한 후 교사 효능감의 하위 요인을 파악하고, 이를 기준으로 교사 효능감을 유형화한 후 유형별로 어떤 특성을 나타내는지 파악하기 위해서 시도되었으며, 이러한 목적을 위해 중등학교 가정과교사 263명이 분석되었다.

가정과교사의 교사 효능감의 하위 요인을 파악하기 위해서 요인 분석한 결과, 5개의 하위 요인(학급운영 효능감, 요구대처 효능감, 교수전략 효능감, 환경지원 효능감, 학습지원 효능감)으로 구분되었으며, 본 연구에 참여한 가정과교사의 전반적인 교사 효능감 수준은 약간 높은 것으로 나타났다(M=3.58). 5개 하위 요인 중 학급운영 효능감(M=3.89)에 대해 가장 긍정적으로 인식하고 있었고, 학습지원 효능감(M=3.81), 교수전략 효능감(M=3.57), 환경지원 효능감(M=3.42)은 약간 높게 지각하고 있었으며, 요구대처 효능감(M=3.19)은 중간 수준인 것으로 나타났다.

가정과교사의 교사 효능감을 하위 요인을 근거로 유형화한 결과, 가정과교사는 3개 유형으로 구분되었으며, 각 집단의 5개의 하위 요인의 평균을 근거로 하여 유형의 명칭을 정하였다. 이런 과정을 통하여, 가정과교사의 교사 효능감 유

<표 4> 가정과교사의 교사 효능감 유형 M(SD)

교사 효능감 유형 하위요인	전 체 (n=263)	군집1 (중간형) (n=107)	군집2 (노력요구형) (n=49)	군집3 (우수형) (n=107)
학급운영 효능감	3.89(.49)	4.02(.35)	3.27(.39)	4.05(.43)
요구대처 효능감	3.19(.59)	2.80(.46)	2.42(.44)	3.61(.38)
교수전략 효능감	3.57(.52)	3.43(.43)	3.12(.41)	3.90(.44)
환경지원 효능감	3.42(.52)	3.25(.39)	2.96(.46)	3.81(.39)
학습지원 효능감	3.81(.48)	3.81(.39)	3.29(.52)	4.05(.34)
전 체	3.58(.37)	3.50(.17)	3.05(.21)	3.90(.24)

형이 '우수형', '중간형', '노력요구형'으로 구분되었다. '우수형' 교사들은 대체적으로 자신의 전반적인 교수 능력에 대해 약간 높은 신념을 가지고 있는 것으로 나타났으며, '중간형' 교사들과, '노력 요구형' 교사들은 학급운영, 학습지원, 교수전략, 환경지원 효능감에 비해, 학생들의 요구에 대처하는 효능감이 낮게 나타났다.

연구 결과를 종합적으로 논의하면 다음과 같다.

교사 자신의 교수 능력에 대한 인식 정도인 교사 효능감은 교수-학습 과정을 통해 학생들의 태도, 행동, 신념, 학업 성취 등에 영향을 미친다. "우수형" 교사들은 학급을 운영하는 능력에 대한 신념, 학생들 요구에 적절히 대처하는 능력에 대한 신념, 교수 전략을 사용하는 능력에 대한 신념, 환경을 지원하는 능력에 대한 신념, 학습을 지원하는 능력에 대한 신념 등이 높은 것으로 나타났다. 그러나, 가정과교사 중 "중간형", "노력 요구형" 교사들은 대체적으로 수업을 방해하는 행동을 통제하는 능력에 대한 신념인 학급운영 효능감에 비해 학습자의 요구에 적절하게 대처하는 능력에 대한 신념인 요구대처 효능감이 낮은 것으로 나타났다. 이는 학생들의 가정과교과에 대한 학습 흥미 저하와 불만족을 야기할 수 있으며, 더 나아가서는 가정과교육의 질에 영향을 미치게 될 것이다. 그러므로, 교사 양성 및 교사 연구 교육과정에 이러한 요구사항들이 강화되어야 할 것이다. 즉, 학생들의 요구를 진단하고 학생들에게 동기를 부여하는 방법, 학생 개개인의 요구 및 수준에 맞게 가정과 수업을 구성하고 진행하는 능력을 증진시킬 수 있는 내용들이 교사 양성 프로그램 및 교사 연수 프로그램 구성 시 반영되어야 할 것이다.

또한, 가정과 수업을 지원하는 자원이 부족할 때 교사는 업무에 대한 스트레스와 좌절감을 인식할 가능성이 커지게 되며, 이는 교사의 역할 수행에 대한 신념에도 부정적인 영향을 미칠 것이다. 가정과교사의 교사 효능감을 높이기 위해서는 교사의 업무 부담을 줄일 수 있는 방안이 모색되어야 하는데, 구체적으로는 가정과교사의 효율적인 교육 활동을 위한 다양한 지원 체계가 확립되어야 할 것이고, 변화하는 교육 상황에 대처할 수 있는 다양한 프로그램들이 제공되어야 할 것이다. 그리고, 가정과교사가 효율적인 교육활동을 진행하기 위해서는 적절한 기자재 및 충분한 자료가 있어야 하며 제반시설이나 설비에 대한 개선이 이루어져야 한다.

끝으로 본 연구결과에 따른 제안점은 다음과 같다.

첫째, 교사 효능감 척도에 대한 지속적인 연구가 이루어져야 할 것이다. 본 연구에서는 이미 개발되어 있는 교사 효능감(OSTES)을 번역 및 수정 보완하여, 다양한 방법으로 도구의 신뢰도와 타당도를 검증한 다음 본 연구의 척도로 사용하였다. 하지만 여기에서 좀 더 나아가서, 우리나라 가정과 교육 실정에 좀 더 적합한 교사 효능감 척도를 개발하여, 다양

한 방법으로 타당성을 검증하는 작업을 통해서 한국형 가정과교사의 교사 효능감 척도 구축이 시급히 이루어져야 할 것이다.

둘째, 교사 효능감이 높은 가정과교사의 특징 및 관련 변인에 대한 심층 연구를 통해 그 결과를 교사 양성 및 교사 연수 교육과정의 내용 및 교수 방법 구성 시에 반영하여야 할 것이다.

셋째, 본 연구에서는 가정과교사들의 교사 효능감에 대한 연구를 위해 설문지를 통한 양적 방법론에 의존하였다. 따라서 보다 심도 있게 가정과교사의 교사 효능감에 대하여 탐색하기 위해서는 교사 면접, 관찰 등의 질적 연구방법을 활용하여 가정과교사의 교사 효능감의 형성 과정을 밝히고, 효과적인 교사 교육의 틀을 제공할 수 있는 연구가 이루어져야 할 것이다.

## ■참고문헌

- 곽노선(2001). 「기술·가정」 교과 운영에 대한 교사, 학교장, 교육 전문직의 인식과 요구 및 관련 변수. 한국교육대학교 대학원 박사학위논문.
- 교육인적자원부, 한국교육개발원(2003). 교육통계 연보.
- 기순임, 채정현(1998). 중학교 가정과교사의 가정과교육에 대한 견해와 역할 수행에 관한 연구. 대한가정학회지, 36(5), 187-201.
- 김효순, 유태명(1997). 남녀공통필수 과목으로의 전환에 따른 중학교 가정전공 교사와 비전공 지원교사에 의한 「가정」 교과교육 운영 현황에 대한 조사 연구. 대한가정학회지, 35(5), 33-48.
- 류상희(1999). 가정과교사들의 가정과 교육과정 관점에 대한 선호도와 관련 변수. 한국가정교육학회지, 11(2), 1-11.
- 류상희(2000). 가정과교사의 교육과정 방향과 교수행동과의 관련성 연구. 대한가정학회지, 38(8), 159-168.
- 마상진, 이용환(1997). 고등학교 학생의 학습양식에 관한 군집분석. 한국농업교육학회지, 29(3), 91-108.
- 박명주, 유태명(2001). 중학교 가정과교사와 기술과 교사의 사회 인구학적 변인에 따른 교육과정 관점에 관한 연구. 대한가정학회지, 39(11), 161-174.
- 박승호(2003). 중학생의 자기조절학습 유형에 관한 군집분석 연구. 교육심리연구, 17(4), 1-16.
- 백은희, 채정현(1998). 가정과교사의 Brown에 의해 분류된 가정과 교육과정 모형 선호도 -교육과정 모형을 결정하는 요소를 중심으로-. 대한가정학회지, 36(2), 91-103.



- 성화경(1990). 가정과 교육의 본질. *대학가정학회(편). 가정학 연구의 최신 정보 III: 가정교육학*, 9-18.
- 손순희(2001). 중학교 가정과와 기술·산업과 교사의 교수 행동과 교수 만족도. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 유태명(2002). 가정과 교육과정의 구안을 위한 기초연구(I): 델파이 조사 연구. *대한가정학회 제55차 춘계학술대회*.
- 이미숙(1999). 중학교 가정교과 인식에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 이연숙(2002). 가정과 교육의 이론과 실제. 신광출판사.
- 이종이(1995). 중학교 가정과교사의 가정교과교육에 대한 인식과 관련 변인. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 장명희(2001). 중등학교 가정과교사의 교수 능력에 대한 인식. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 한지수(2003). 부부의 시간사용유형 분석. 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- Allinder, R. M. (1994). The Relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86-95.
- 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). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Ashton, P., Webb, R., & Doda, N. (1982). *A study of teachers' sense of efficacy*. Final Report, Volume I. II.
- Ashton, P., Webb, R., & Doda, N. (1983). *A study of teachers' sense of efficacy*. Final Report to the National Institute of Education, Executive Summary. Gainesville, FL: Florida University, USA.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change. vol. 7: Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, CA: The Rand Corporation.
- Brown, M. M. (1980). *What is home economics education?*. Washington D.C.: American Home Economics Association.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *Paper presented at the American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Paper presented at the Elementary School Journal*, 93(4), 355-372.
- Tschannen-Moran, M. (2000). The development of a new measure of teacher efficacy. *paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
- Yahnke, S. J. (1994). *Critical teaching competencies: Perception of home economics teachers and teacher educator*. Doctoral Dissertation, Colorado State University, USA.

(2005년 4월 27일 접수, 2006년 3월 28일 채택)