

교사와 학생의 교사-학생 관계 지각이 학생의 수업이해에 미치는 영향: 교사의 직무만족과 학생의 또래 및 부모신뢰를 배경으로

Effects of Perceptual Differences in Student-Teacher Relationships Between Student and Teacher on the Level of Understanding Instructions: Relating with Teachers' Job Satisfaction and Students' Peer and Parental Trust

김 종 백(홍익대학교)
김 준 엽(홍익대학교)*

요 약

학생과 교사의 관계는 학생이 학교에서 성공적으로 적응하고 학업을 수행하는데 중요한 역할을 한다. 교사는 교육의 장면에서 가르치고자 하는 교육과정을 효과적으로 이해시키고 학생들이 심리적으로 건강하게 발달하도록 돕는 역할을 해야 한다. 이러한 역할들을 수행하기 위해서 교사는 우선 학생들과 긍정적인 심리적 유대관계를 형성하려는 노력이 필요하다. 기존 연구에 의하면 학생과 좋은 심리적 관계형성은 학생들의 심리적 안녕 뿐 아니라 수업에 대한 참여와 내용에 대한 이해에 긍정적 영향을 미치는 것으로 보고하고 있다. 교사와 학생의 관계가 학생의 학업관련 요인들에 영향을 미치지만 한 가지 중요한 부분으로 고려해야 하고 심도있게 다루어야 할 부분이 교사와 학생이 지각한 교사-학생 관계의 차이이다. 이전 연구에서 교사와의 관계에서 학생 수준의 정보가 성취요인에 더욱 관계가 있다고 밝혀져 있지만 과연 학생 수준의 자료가 교사 수준의 자료와 성취 요인 사이를 어느 정도 매개하는 지에 대한 연구가 미흡했다. 본 연구는 학생 수준의 교사-학생 관계가 교사 수준의 교사-학생 관계와 학생의 수업이해도 사이를 완전 혹은 부분 매개하는 지를 살펴 보고자 하였다. 그에 더하여 교사의 직무만족이 교사 수준 교사-학생 관계와 어느 정도 관계를 맺고 있는 지, 청소년기에 중요한 또래관계와 타인과 안정적 관계의 중요한 기반인 부모와의 관계가 어느 정도 학생지각 교사-학생 관계와 관련을 맺고 있는 지를 함께 살펴보았다. 이와 같은 연구목적을 수행하기 위해서 전국에서 중학교 63개 학급을 표집하고 해당되는 담임교사와 학급의 학생 1965명이 연구에 참여하였다. 연구결과 학생 수준의 교사-학생관계는 교사 수준의 정보와 수업이해도 사이를 완전 매개하는 것으로 나타났다. 구체적으로 교사 수준 정보가 학생 수준 교사-학생관계로 가는 경로가 .274로 유의했으며 학생수준 교사-학생관계가 수업이해도로 가는 경로가 .544로 유의했다. 그러나 교사 수준 교사-학생 관계는 수업이해도로 가는 경로가 통계적으로 유의하지 않았다. 직무만족 요인과 관련하여 교사 수준의 교사-학생 관계에 표준화계수가 .395로 유의한 영향을 미쳤으며 학생의 또래신뢰는 .220 그리고 부모신뢰는 .282로 높은 경로계수는 아니지만 학생 수준의 교사-학생관계에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 본 연구의 의의는 비록 학생 수준의 정보가 학생의 학업요인들에 중요한 영향을 미치는 것이 사실로 입증되었지만 교사의 학생관계에 대한 지각 또한 중요한 역할을 하고 있음을 밝혔다. 이와 함께 교사의 직무만족이 교사의 학생과의 관계에도 적지 않은 영향력이 있다는 정보도 앞으로 중요하게 고려되어야 할 것이다.

주제어 : 학생-교사 관계, 직무만족, 또래신뢰, 부모신뢰, 수업이해

* 교신저자: junyeop@gmail.com

** 원고접수(14.07.29). 심사(14.09.14). 수정완료(14.09.16)

I. 서론

학교수준에서 학생의 학업 및 학교 적응에 영향을 미치는 중요한 요인은 다른 환경적 요인에 우선하여 교사 및 또래의 영향이라고 할 수 있다. 이들의 중요성은 물리적 요인이기 보다는 학생들에게 영향을 미치는 심리적 요인들이라는 점에 있다. 지금까지 교사와 또래의 영향에 관한 연구들은 학령기 동안 점차적으로 교사의 영향력이 감소한다는 관점에 있다. 구체적으로 초등학교 수준에서 교사 혹은 부모의 심리적 영향이 중등학교로 이동하면서 감소하고 대신 또래 및 동료의 영향력이 커진다는 연구결과들이 보고되고 있다(김의철, 박영신, 2008; 황매향, 2006).

그러나 중요한 점은 교사 혹은 부모 영향력의 감소에도 불구하고 아동 및 청소년 시기 모든 발달에서 교사와 부모는 영향력의 크기와 무관하게 학생들의 발달에 중요하고 의미 있는 역할을 수행하고 있다. 특히 우리가 어떠한 요인들에 초점을 두느냐에 따라 달라지겠지만 교사는 다른 여러 요인들 중에서 경계선 및 위험에 처한 학생들의 학교 적응 및 심리적 안정에 중요한 영향력을 행사한다(김종백, 탁현주, 2011; Berry & O'Connor, 2010; Birch & Ladd, 1997; 1998; Decker, Dona, & Christenson, 2007; Efrati-Virtzer & Margalit, 2009).

이러한 교사의 학생들에 대한 영향력을 측정하기 위한 여러 심리적 지표들이 있다. 그 심리적 지표들은 학생들의 행동에 직접적인 영향을 미치는 교사 요인과 교육환경과 교사의 심리적 태도 등을 거쳐서 간접적으로 영향을 미치는 요인들이 있다. 이들 간접적으로 영향을 미치는 요인들 중에서 교사의 직무만족도는 교사의 교실교육에 대한 심리적 기저 환경과 태도를 형성하고 학생과의 상호작용에 간접적으로 영향을 미칠 수 있다. 교사 직무만족에 대한 기존의 연구들을 보면 조직이 부과하는 직무에 대한 개인의 정의적 태도를 말하는데, 직무와 관련한 욕구 충족 기대에 따른 감정 상태(Evans, 1998), 긍정적 정서의 상태와 수준과 방향(김범준, 2000) 등으로 정의되고 있다. 이들을 종합하면 직무만족도는 자신이 수행하고 있는 직무의 내용 및 역할에 수반되는 제반 경험에 대한 개인의 정서적 평가로 볼 수 있다.

지금까지 교육행정학 분야에서 많은 직무만족 연구들은 직무만족을 종속요인으로 고려하고 있다(참조, 김희규, 2013; 이재덕, 허은정, 2008; Klassen, & Chiu, 2010). 즉, 직무만족에 영향을 미치는 학교 조직과 환경요인들이 무엇인지를 밝히는 연구들이었다. 구체적으로 첫째, 인구배경학적 요인들과 학교장의 리더십과 같은 조직의 환경이 직무만족에 미치

는 영향을 살피는 연구들이 있다. 둘째, 교직 적성과 흥미, 교사 효능감, 교직 스트레스와 같은 교사 자신의 심리적 요인이 직무만족에 어느 정도 관련을 맺고 있는 지에 대한 연구들이 있다. 교사의 직무만족을 독립요인으로 하고 교사의 교사 및 교수 효능감, 교수 창의성, 학교성과와 같은 교육의 성장 및 성과요인과 조직몰입이나 이직의사 등과 같은 조직의 안정성 요인에 어떠한 영향을 미치는 지에 대한 연구들이 존재한다(Randhawa, 2007). 예를 들어, Waxman(2009)은 학교환경이 교사의 전반적인 만족도와 관계있고 이는 또한 교사의 교수 헌신(teaching commitment)과 관계있음을 보고하고 있다. 즉, 학교의 물리적, 제도적 환경은 교사의 심리적 안녕감에 영향을 주고 이는 다시 학생과의 상호작용에 영향을 미친다는 사실이다. 이들 인과 관계의 영향력 정도는 학자들의 연구에 따라 달라지나 분명히 이들 사이에 긍정적인 인과관계가 존재한다. 요약하면 학교의 제도 및 조직 환경에 따른 학교조직 구성원의 직무만족 등의 심리적 요인들을 보는 연구들이 있다면 교사의 직무만족과 같은 심리적 요인이 학생의 수업참여, 학습내용이해, 학업성취 등의 학생요인들에 어느 정도 영향력이 있는 지에 대한 연구들이 있어 왔다. 본 연구는 후자의 연구방향을 가지고 학생들에게 영향력을 행사하는 교사의 심리적 동기의 기반으로 직무만족도 요인을 상정하여 이 요인이 교사 및 학생이 지각한 교사-학생관계를 거쳐서 학생의 수업이해도에 미치는 영향을 살펴보고자하였다. 최근 연구들을 살펴보면 교사의 직무만족은 학생들과 관계에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고하고 있다. Veldman, Tartwijk, Brekelmans, Wubbls(2013)의 최근 연구를 보면 오랜 경험을 가진 교사들 중에서 직무만족 수준이 높은 교사들과 상호작용하는 학생들은 일반적으로 교사와 긍정적인 관계를 형성하고 있다고 보고하고 있다. 이와 유사하게 Jennings와 Greenberg(2009)는 교사가 사회-정서적인 역량이 높은 교사들은 직무와 관련된 안녕감이 높을 뿐 아니라 학교 혹은 교실상황을 적절하게 지각, 판단하고 그에 따른 행동전략을 세울 수 있다. Jennings와 Greenberg(2009)는 이러한 의사결정과 행동들은 학생들과 좋은 관계를 형성하는 데에 도움이 된다고 주장했다.

교사의 직무만족이 학생을 포함한 교육이 이루어지는 전반적 환경에 대한 주관적 평가라면 교사효능감이나 교사 지각 교사-학생관계는 교사가 학생들과의 상호작용 상황에서 교사의 역량을 측정하기 위한 보다 학생과 관련된 교사요인들이라 하겠다. 이들 요인들은 지금까지 직·간접적으로 학생들의 인지적·정서적 요인들에 영향을 미치는 것으로 보고되었다(e.g., 김아영, 차정은, 2003; 조한익, 2013; 허희숙, 김의철, 박영신, 2007; Colarossi & Eccles, 2003; Reddy, Rhodes, & Mulhall, 2003). 이들 요인들은 하지만 한계점을 가지고 있는데, 학생의 지각이나 사고를 반영한 교사의 객관적 판단에 의한 것이 아니라 교사 자신의 주관적 경험과 지식에 의한 인식론적 판단이라는 점에서 학생의 여러 결과요인들을 설

명하는데 한계를 보여준 것이 사실이다(Hamre & Pianta, 2001; Lynch & Cicchetti, 1992; Murray, Murray, & Wass, 2008). 교사의 일방적 사고 및 판단에 의한 것이 아니라 학생과 교사의 양방향적 관계 안에서 교사의 판단은 보다 학생의 여러 심리적 요인들을 더 잘 설명할 수 있을 것이라는 추론은 당연한 것일지 모른다. 예를 들어, 교사지지에 대한 연구들을 살펴보면 교사지지는 교사가 학생들에게 제공하는 심리사회적 그리고 물리적 자원을 의미한다. 그런데 이 개념은 교사가 각각의 학생들과의 상호작용 적 측면보다는 교사에서 학생으로 제공되는 자원의 일방성이 강조된다고 할 수 있다(김종백, 김남희, 2011).

교사-학생 관계는 교사가 학생들에게 제공하고 함께 공유하는 심리적 공간을 의미한다. 이 심리적 공간은 학생들이 자신들의 생각과 행동 및 태도가 교사에게 허용되고 지지받을 수 있는 유대 혹은 안정영역인 것이다. 교사와 학생이 상호작용하는 물리적 공간과 더불어 교사와 학생이 개인적으로 공유하는 심리적 공간이 충분하고 안정적이라고 인식된다면 학생들은 더욱 학교에 긍정적으로 적응할 것이며 학습에 참여하려는 동기가 높아질 것이다. 교사-학생관계의 이론적 정의는 물론 교사-학생 관계를 어떻게 볼 것인가에 따라 달라질 수 있는데, 지금까지 교사-학생 관계를 보는 여러 이론적 틀이 제시되었다(Brophy, 1998; Davis, 2001, 2003; Goodenow, 1992; McCallum & Bracken, 1993; Oldfather & Dahl, 1994; Pianta, 1998; Ryan, Connell, & Deci, 1985; Wentzel, 1999). 즉, 교사-학생은 Vygotsky의 사회문화적 관점에서 학생들에게 인지적 발판(scaffoldings)을 제공하고 학생들이 학습공동체 내에서 앞 선 문화적 경험의 소유자로서 교사의 생각들을 자신의 것으로 내면화하는 인지적인 관계로서 해석할 수 있다. 또한 교사-학생의 관계를 동기적 측면에서 해석할 수 있을 것이다. 교사는 학생들로 하여금 삶의 목표를 형성하게 하고 학생들의 기대 및 요구를 충족할 수 있도록 도우며 그 과정에서 학생 자신의 학습환경에 대한 통제를 할 수 있는 결정권한을 부여하도록 도울 수 있다. 즉, 교사는 지지자와 동기부여자로서의 역할을 수행할 수 있는 것이다(Davis, 2003). 이와 유사하게 애착이론의 관점에서 교사와 학생의 관계를 해석할 수 있다. 유아가 어머니와 같은 자신을 돌보는 사람과 정서적인 유대관계를 형성하고 이로부터 형성된 사람에 대한 내적 작동 모형(internal working model)이 아동기가 지난 후 인지 및 정서 발달에 영향을 미치는데, 관계를 보는 틀의 안정성은 교사와 학생의 심리적 관계에도 영향을 미치며 이것은 학생의 학교적응 및 다양한 학교요인들에 영향을 미칠 수 있다. 본 연구는 교사와 학생의 양방향적 관계에 초점을 두면서 동시에 지속적이며 안정적인 교사와 학생의 심리적 관계에 초점을 두었다는 관점에서 교사와 학생의 관계를 보는 여러 틀 중에서 애착의 관점에서 교사와 학생의 관계를 해석하였다.

최근 교사와 학생의 관계와 학생요인 간 연구에서 대부분의 연구들이 학생의 학교적응,

수업참여, 학업성취 등에 미치는 영향의 결과에 대한 설명이 다소 제한적이었다. 물론 이와 같은 설명의 제한점은 연구요인, 맥락, 조사 환경에 따라 달라지겠지만 가장 중요한 연구의 제한점이었던 것은 대부분의 연구가 교사-학생 관계를 누구의 관점에서 보는가와 관계되어 있었다. 즉, 연구들은 교사-학생관계를 측정하기 위해 교사-학생의 관계를 교사 혹은 학생의 관점에서 해석하고 있다. 교사가 지각하고 있는 교사-학생관계는 교사의 여러 교육행동들을 이해하기 위해서 기초적 자료가 되겠지만 중요한 한계점을 가지고 있다. 즉, 교사의 행동들을 설명하기 위해서는 유용할 수 있지만 교사의 지각은 학생들의 생각과 행동을 설명해주는 데 한계가 있다. 이것은 교사는 일반적으로 학생에 관련된 요인에서 자신을 과대평가하는 경향이 있다는 것이다(Hughes, 2011). 여기서 두 가지 점을 논의할 수 있다. 우선 사람들은 일반적으로 자신의 행위에 대해 대체로 긍정적 평가를 내린다는 것이다. 교사 또한 교육자로서 자신에 대해 긍정적인 관점을 가질 수 있다. 자신이 모든 학생들에게 각각 어떻게 비추어질 것인가에 대해 비판적으로 검토하는 것이 아니라 그들 관계를 좋은 몇 가지의 사례를 중심으로 일반적 평가를 내린다는 것이다. 둘째, 교사들은 측정을 위한 문항들에 대해 반응할 때 '사회적 바람직성'에 의해 영향을 더 많이 받을 수 있다는 것이다. 사람들이 교사에 거는 기대는 자신의 현재 모습이나 상태보다 주위에서 자신에게 요구되고 바람직하다고 판단되는 모습에 더 선호하여 반응할 수 있다는 것이다. 그렇기 때문에 교사가 지각한 교사-학생 관계는 많은 경우 학생들의 학교 관련 요인들을 잘 설명해주는 요인이 못된다.

교사가 지각한 요인보다 학생의 학교 관련요인들을 보다 잘 설명해주는 요인은 아무래도 학생이 지각한 교사-학생 관계요인이다(Gregory & Weinstein, 2004). 교사는 학생을 개인으로 보고 판단하는 것이 아니라 학급이나 자신이 가르치는 학생 전체를 놓고 판단하는 반면 학생은 교사와 자신의 일대일 관계에서 판단하기 때문에 보다 정확한 판단일 수 있다. 교사가 판단하는 일반적인 인상이 초래하는 오류는 교사-학생관계가 좋지 못하다고 판단하는 학생들에게 치명적일 수 있다. 다시 말하면, 교사는 긍정적이라 판단하지만 학급 내에서 교사와 관계가 좋지 못하다고 판단하는 경계 학생들은 학교적응 및 학습에 부정적인 결과를 초래할 수 있기 때문이다. 교사 지각과 학생 지각의 차이가 커질수록 이러한 문제는 더욱 심각해질 것이다(Hamre, & Pianta, 2001).

요약하면 교사가 지각한 교사-학생 관계는 교사-학생 관계에 대한 정확하고 객관적인 측정치가 되기 어려우며 학생이 교사와의 관계를 어떻게 바라보느냐가 더욱 의미 있는 정보라고 할 수 있다. 그러나 여기서 한 가지 우리가 밝혀야 하는 중요한 사실이 있다. 교사가 제공한 정보보다 학생이 제공한 정보가 더 신뢰롭다는 단순한 논리를 벗어나서 보다 교육

적으로 의미 있는 정보는 교사가 지각한 정보와 학생이 지각한 정보의 불일치가 학생들에게 어떠한 영향을 미치는 가이다. 앞서 진술한바 지금까지 국내외 모든 문헌들은 교사 혹은 학생이 제공한 정보만을 다루고 있다. 교사가 제공한 관계정보를 다루고 있다 하더라도 그것이 학생 개개인에 대한 교사의 생각이기 보다는 교사가 학급 전체 혹은 일반적으로 지각하고 있는 학생의 정보를 다루고 있다. 이와 같은 현상이 일어나는 가장 중요한 이유는 연구자가 판단하건데, 연구의 실용성 측면이다. 즉, 교사 개개인에게 자신이 가르치고 있는 모든 학생들 개개인에 대한 판단 정보를 제공하라고 요구하는 것이 연구의 현실성에서 어렵다는 것이다. 그렇기 때문에 연구자들이 교사와 학생 각각이 지각한 정보를 함께 다루는 연구가 필요하다고 오랜 동안 지적해왔지만 실제로 대규모의 연구가 거의 없었다(참고, 최근 Hughes에 의해 2011년에 중단연구가 이루어짐).

교사와 학생이 지각한 교사와 학생 간 관계는 서로 다른 인과적 뿌리를 가지고 있다고 할 수 있다. 우선 교사는 학생에 대한 긍정적 상호관계 형성이 자신이 교직에 대해 가지고 있는 신념 및 가치에 근거에 있다고 할 수 있다. 교사가 교직에 대해 가지고 있는 긍정적 신념과 가치는 교직에 대한 만족감을 형성할 것이며 이는 다시 학생과의 긍정적 유대 관계 형성에 영향을 미칠 것이라는 추론을 가능하게 한다. 이에 반해 학생들 또한 교사와 긍정적 관계를 형성하기 위해서는 그들에게 인생에서 중요한 타자인 부모와 또래와 어떠한 관계를 형성하고 있느냐와 관계가 있는 것이다. 애착(attachment)의 관점에서 삶의 초기에 부모와의 긍정적인 관계형성은 삶을 살아가며 타인과의 관계형성을 위한 안정적 인지모형을 제공한다. 부모와의 안정적 관계형성은 그렇기 때문에 교사 혹은 다른 사람들과 관계형성에 영향을 미치는 요인이 되는 것이다. 또 다른 변수는 함께 상호작용하는 동료(peers)이다. 청소년기에 접어들면서 학교에서 만나는 또래에 대한 신뢰는 사고와 행동에 영향을 미치는 중요한 예측변수가 된다. 유아기에 부모와 긍정적인 애착 관계 형성은 이후 삶에서 타자와 신뢰롭고 안정적인 유대관계 형성에 지대한 영향을 미치며 동시에 청소년기에 들어서서 심리적 이유기에 자신의 정체성을 완성하고 영향을 미칠 수 있는 동료와의 긍정적 관계형성은 학교생활의 적응에 중요하다. 동료들로부터 수용(acceptance)을 받거나 거부(rejection)를 경험하느냐에 따라 학생들은 교실 수업에 협력적이며 적극적으로 참여할 지가 영향을 받으며 이는 교사와의 관계에도 영향을 미치는 것이다(Ladd & Buhs, 2000; Zimmer-Gembeck et al., 2006).

본 연구의 목적은 교사가 지각한 교사-학생관계와 학생이 지각한 교사-학생 관계가 어떻게 차별적으로 학생의 학교 요인 즉, 수업이해도에 영향을 미치는 지 조사하는 것이었다(〔그림 1〕 참조). 연구자가 가지고 있는 기본적인 가정은 ‘교사가 제공한 정보보다 학생들이

제공한 관계에 대한 정보가 학생의 수업이해도에 더욱 긍정적으로 영향을 미칠 것이다.’는 사실이다. 이러한 기본적인 연구의 틀 위에 교사 직무만족도가 교사가 지각한 교사-학생 관계에 영향을 미치고 학생의 부모 및 또래 신뢰요인이 학생이 지각한 교사-학생 관계에 영향을 미친다는 추가적인 인과관계를 상정하여 연구모형에 투입하였다. 구체적으로 교사와 학생이 지각한 교사-학생 관계와 수업이해도의 관계와 관련하여 학생이 지각한 교사-학생 관계가 교사 지각 교사-학생관계와 수업이해도 사이를 완전 매개하는지의 여부를 살펴보았다.

본 연구를 위하여 전국 21개 중등학교 63학급 1965명 학생들이 표집되었으며 교사들은 담임 학급의 모든 학생들에 대한 교사-학생 관계를 평가하고 학생들은 담임교사에 대한 교사-학생 관계를 평가하도록 하였다. 연구모형의 분석을 위해서 구조방정식분석이 활용되었다.

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구에 참여한 연구 대상은 전국의 중학교 학생들과 해당 학급의 교사들이다. 구체적으로 수도권 8개 학교에서 24학급을 표집하고 지방에서 13개 학교 39개 학급을 유층표집하였다. 총 63개 학급을 표집하여 학급의 담임교사들과 해당 학급내 모든 학생들을 대상으로 자료를 수집하였다. 참고로 중학교 1학년 학생 581명, 중학교 2학년 707명, 중학교 3학년 642명 학생들의 자료가 분석에 활용되었다. 연구에 참여한 전체 학생 수는 1965이었지만 설문지에 무응답한 35명의 학생들을 제외한 1930명의 자료가 최종 자료 분석에 활용되었다 (<표 1 참고>).

2. 측정도구

가. 학생지각 학생-교사 관계

본 연구에서는 김중백과 김남희(2009)가 개발한 학생-교사 애착관계 도구(Student-Teacher Attachment Relationship Scale: STARS)를 사용하였다. 민감성 4문항(예: ‘선생님은 내가 수업내용을 잘 이해하고 있는지를 금방 눈치 채신다’), 접근가능성 3문항(예: ‘내가 공부나 다

른 문제로 힘들 때 선생님께 찾아가서 제일 먼저 의논하고 싶다), 수용성 3문항(예: '선생님은 내가 대답할 때까지 참고 기다려주신다'), 신뢰성 4문항(예: '선생님은 내가 앞으로 공부를 잘 할 거라고 믿으신다')의 4 요인으로 구성된 학생-교사에착관계도구는 학생이 평정하며 모두 14문항으로 구성되었다. '전혀 그렇지 않다(1)'에서 '매우 그렇다(4)'의 Likert식 4점 척도로 이루어졌으며 점수가 높을수록 학생이 교사에게 안정 애착함을 나타낸다. 신뢰도 α 는 .88이었다.

<표 1> 연구 참여자의 학년별, 성별, 지역별 분포

학년	성별	수도권			지방			합계
		서울	경기	충청	강원	전라	경상	
1	남학생	39	104	36	45	42	15	281
	여학생	65	72	78	13	35	37	300
	무응답		6	4	4	1	1	16
	합계	104	182	118	62	78	53	581
2	남학생	38	110	85	42	60	13	348
	여학생	67	68	33	6	55	130	359
	무응답	2	5	2	2	3	1	15
	합계	105	178	118	48	115	143	707
3	남학생	40	112	32	39	70	15	308
	여학생	59	61	92	9	65	48	334
	무응답		1	2		1		4
	합계	99	173	124	48	135	63	642
응답자		835		1095				1930
무응답자		14		21				35
학교(학급)수		8(24)		13(39)				21(63)

나. 수업이해도

수업에 대한 학생의 이해정도를 측정하기 위해서 “나는 선생님의 수업내용에서 어떤 내용이 더 중요한지 구별할 수 있다, 나는 수업시간에 선생님의 설명을 잘 이해한다, 나는 교과서의 내용을 잘 이해하고 있다, 선생님의 수업은 혼자 숙제하는데 도움이 된다”와 같은 4문항을 개발하여 사용하였다. 본 척도는 '전혀 그렇지 않다(1)'에서 '매우 그렇다(5)'의 Likert식 5점 척도로 이루어졌으며 학생이 평정하였다. 또한 본 연구에서 학생수준 및 교사수준 요인을 동시에 고려한 다층확인적요인분석을 한 결과, 적합도가 CFI(.965), TLI(.960), RMSEA(.045)등이 모두 적합한 수준인 것으로 확인되었고, 수업이해도 요인에 대한 측정변수의 부하량도 .616에서 .853으로 나왔으며 신뢰도 α 는 .83이었다.

다. 부모애착 신뢰감

본 연구에서는 Armsden과 Greenberg(1987)가 제작한 IPPA(Inventory of Parent and Peer Attachment)의 개정본(IPPA-R)을 옥정(1998)이 번안한 척도를 사용하였다. 부모애착척도는 Likert식 5점척도(1점: 결코 그렇지 않다, 5점: 항상 그렇다)로서 25문항으로 구성되었으며, 점수가 높을수록 안정애착 함을 나타낸다. 옥정이 번안한 IPPA-R은 부와 모를 분리하여 평정토록 되어있으나 본 연구에서는 부모를 함께 평정하도록 하였다. 요인분석을 한 결과 신뢰감(상호신뢰), 의사소통의 질, 소외감의 3개 하위요인으로 이루어진 원척도와는 다르게 신뢰감과 소외의 두 요인이 적절한 것으로 나타났으며, 또한 요인적재량이 낮고 두 요인에 적재된 14, 23문항은 제거하였다. 본 연구에서는 두 요인 가운데 신뢰감을 4개의 측정변수로 parceling하여 분석에 사용하였다. 3, 6, 8, 9, 10, 11, 17, 18번 문항은 역채점 문항으로 점수가 높을수록 안정애착을 나타내며 학생이 평정한다. 부모애착 신뢰감의 신뢰도 α 는 .93이었다.

라. 또래 애착 신뢰감

Armsden과 Greenberg(1987)가 제작한 IPPA(Inventory of Parent and Peer Attachment)의 개정본(IPPA-R)을 옥정(1998)이 번안한 척도를 사용하였다. 또래애착척도는 Likert식 5점척도(1점: 결코 그렇지 않다, 5점: 항상 그렇다)로서 25문항으로 구성되었으며, 점수가 높을수록 안정애착 함을 나타낸다. 요인분석을 하였을 때 원척도와는 다르게 신뢰감과 소외의 두 요인이 적절한 것으로 나타났으며 두 요인 가운데 신뢰감을 4개의 측정변수로 parceling하여 분석에 사용하였다. 4, 5, 10, 11, 18, 22, 23번 문항은 역채점 문항이며 학생이 평정한다. 또래애착신뢰감의 신뢰도 α 는 .93이었다.

마. 교사지각 교사학생관계

교사지각학생-교사애착관계는 김종백과 김남희(2009)가 개발한 학생-교사애착관계도구(Student-Teacher Attachment Relationship Scale: STARS)를 교사용으로 수정한 것이다. 학생-교사애착관계도구는 원래 학생이 평정하나 교사지각학생-교사애착관계는 교사가 평정한다. 점수가 높을수록 학생이 교사에게 안정 애착함을 나타내며, “학생이 모르는 것을 질문하면 이해할 때까지 몇 번이라도 다시 설명해 준다, 학생이 공부하면서 부족한 부분이 있으면 개별적으로 보충해준다”와 같은 민감성(4문항), 접근가능성(3문항), 수용성(3문항), 신뢰성(4문항)의 4개요인 14문항으로 구성되었다. ‘전혀 그렇지 않다(1)’에서 ‘매우 그렇다(5)’

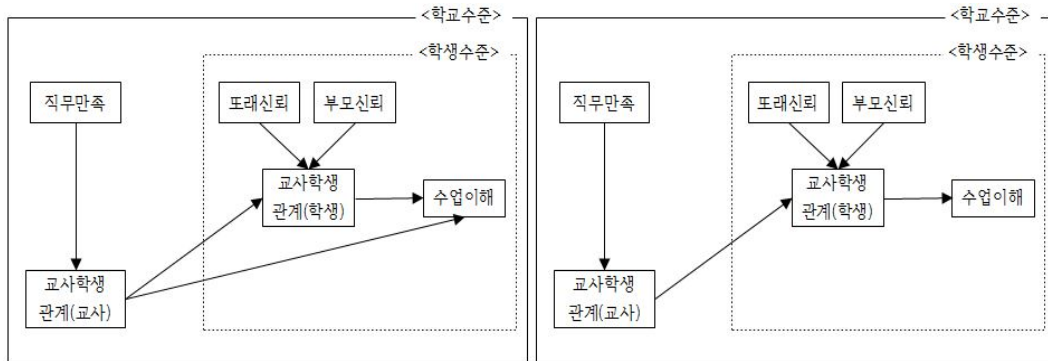
의 Likert식 5점 척도로 이루어졌으며 신뢰도 α 는 .66이었다.

바. 직무만족도

본 연구에서는 2007년도 한국교육개발원의 교육종단자료에서 교사를 대상으로 한 252개의 설문 문항 가운데 교사 직무만족도 측정을 위한 7개 문항을 사용하였다. 교사의 직무만족도는 교사라는 직업 자체에 대한 만족도뿐만 아니라 긍지, 개인의 경험, 성장정도 등을 나타낸다. 직무만족도에 대한 7개 문항은 '전혀 그렇지 않다(1)'에서 '매우 그렇다(5)'의 Likert식 5점 척도로 이루어졌으며, 3개의 측정변수로 parceling하여 사용했다. 신뢰도 α 는 .84이었다.

3. 연구모형과 대안모형

연구모형에서 교사수준의 자료를 보면 교사의 직무만족과 교사가 지각한 교사-학생 관계 요인이 제시되었고 학생 수준의 자료에서는 학생이 지각한 교사-학생 관계, 또래와 부모의 신뢰 그리고 학생들이 지각한 수업이해도 요인이 포함되었다. 연구모형과 대안모형 간 차이는 과연 교사가 지각한 교사-학생관계와 수업이해도 사이를 학생이 지각한 교사-학생관계가 완전매개하는지의 여부를 가름하는 것이다.



[그림 1] 연구모형(좌)과 대안모형(우) (점선 외부는 교사 수준, 점선 내부는 학생 수준 자료 의미)

연구문제에 답하기 위해 [그림 1]과 같은 다층 경로모형을 상정하였다. 경로모형에서 점선 내 변수들간의 관계는 학생수준의 구조모형을, 점선 외부의 변수들간 관계(직무만족 → 교사지각 교사학생관계)는 학급(교사) 수준의 구조모형을 나타내며, 점선외부의 변수와 점

선내부의 변수간 관계(교사지각 교사학생관계 → 학생지각 교사학생관계, 수업이해)는 학생 수준변수를 통해 산출된 학급수준 잠재변수(학급평균 수업이해도 및 학급평균 학생지각 교사학생관계)와 학급수준 독립변수(교사지각 교사학생관계)의 연관성을 나타내는 구조모형에 해당된다. [그림 1]의 좌측에 제시된 연구모형에서는 학생이 지각한 교사학생관계와 교사가 지각한 교사학생관계가 수업이해에 모두 직접적인 영향을 주면서, 동시에 교사가 지각한 교사학생관계가 높은 학급일수록 학생이 지각한 교사학생관계도 평균적으로 높을 것이라는 가정을 검증하고자 하였다. 이와 더불어 본 연구에서 수업이해와 보다 직접적이고 강한 연관성을 가지는 변인은 학생이 지각한 교사학생관계일 것으로 가정하고 있으므로, 교사가 지각한 교사학생관계 → 수업이해의 연관성이 실질적으로 의미 있는지를 검토하여 해당 경로를 삭제한 대안모형 ([그림 1], 우측)을 추가적으로 검토하였다.

본 연구의 최종 종속변수는 학생의 수업이해도이다. 이에 영향을 미치는 핵심 예측변수로 학생이 지각한 교사학생관계와 교사가 지각한 교사학생관계를 상정하였다. 학생 지각 교사학생관계는 개별학생수준에서 측정되었고, 교사 지각 교사학생관계는 교사 혹은 학급수준에서 측정되었으므로 자료는 서로 다른 층위의 예측변수를 가진다. 따라서 자료의 위계적 구조를 분석에 반영하기 위해 다층경로모형을 활용하였다. 다층경로분석을 실시하기에 앞서 학생 및 교사수준의 예측변수에 대해 다층확인적 요인분석을 실시하여 모든 변인의 구인타당성을 요인수준에서 확인하였다.

최종 경로모형에서는 확인적 요인분석을 통해 확인된 요인에 대한 측정변수들의 평균값을 분석변인으로 투입하였다. 다층경로분석에 측정수준을 통합하지 않은 이유는 교사가 지각한 교사학생관계가 학생수준의 교사학생관계 및 수업이해도에 미치는 영향을 요인수준에서 분석할 경우, 학생이 지각한 교사학생관계 및 학생수준의 수업이해도 요인은 개별 측정변수의 교사별 평균을 사용하여 교사수준의 요인으로 재추정해야 하는 문제가 발생하고, 이 경우 교사수준으로 통합된 학생이 지각한 교사학생관계와 학생수준에서 측정된 교사학생관계 요인의 동등성을 확보하기 어렵기 때문이었다. 따라서 해석의 일관성과 편의를 고려 확인적 요인분석을 통해 구조모형의 타당성을 확보한 이후 최종분석에서는 측정변수수준에서 통합된 변인을 이용하여 분석을 진행하였다.

〈표 2〉 분석변인들 간 상관 (학생수준 변수)

	교사 학생: 수용	교사 학생: 신뢰	교사 학생: 민감	교사 학생: 접근 가능	교사 학생: 관계: 평균	부모 신뢰 1	부모 신뢰 2	부모 신뢰 3	부모 신뢰 4	부모 신뢰: 평균	또래 신뢰 1	또래 신뢰 2	또래 신뢰 3	또래 신뢰 4	또래 신뢰: 평균	수업 이해 1	수업 이해 2	수업 이해 3	수업 이해 4	수업 이해: 평균	
교사학생:수용	1.000																				
교사학생:신뢰	0.524	1.000																			
교사학생:민감	0.573	0.524	1.000																		
교사학생:접근가능	0.595	0.490	0.560	1.000																	
교사학생:평균	0.818	0.801	0.825	0.801	1.000																
부모신뢰1	0.249	0.230	0.245	0.211	0.285	1.000															
부모신뢰2	0.258	0.252	0.268	0.245	0.310	0.819	1.000														
부모신뢰3	0.255	0.232	0.240	0.208	0.285	0.816	0.788	1.000													
부모신뢰4	0.262	0.265	0.269	0.266	0.322	0.804	0.810	0.795	1.000												
부모신뢰:평균	0.277	0.264	0.278	0.253	0.326	0.934	0.925	0.910	0.926	1.000											
또래신뢰1	0.233	0.227	0.230	0.224	0.282	0.240	0.246	0.207	0.244	0.254	1.000										
또래신뢰2	0.206	0.196	0.205	0.214	0.254	0.212	0.220	0.197	0.211	0.225	0.796	1.000									
또래신뢰3	0.212	0.212	0.203	0.204	0.257	0.240	0.240	0.219	0.242	0.254	0.845	0.833	1.000								
또래신뢰4	0.173	0.141	0.196	0.220	0.223	0.199	0.215	0.164	0.207	0.214	0.757	0.775	0.763	1.000							
또래신뢰:평균	0.222	0.210	0.225	0.235	0.276	0.242	0.251	0.213	0.246	0.257	0.926	0.927	0.931	0.896	1.000						
수업이해1	0.273	0.456	0.341	0.247	0.410	0.228	0.243	0.197	0.246	0.253	0.227	0.194	0.222	0.137	0.214	1.000					
수업이해2	0.314	0.476	0.362	0.284	0.444	0.218	0.246	0.204	0.250	0.251	0.227	0.175	0.208	0.119	0.198	0.725	1.000				
수업이해3	0.295	0.415	0.339	0.281	0.415	0.209	0.233	0.200	0.245	0.242	0.272	0.244	0.270	0.214	0.274	0.568	0.581	1.000			
수업이해4	0.380	0.384	0.426	0.370	0.481	0.225	0.232	0.224	0.246	0.253	0.199	0.159	0.186	0.150	0.188	0.472	0.503	0.452	1.000		
수업이해:평균	0.391	0.531	0.454	0.367	0.541	0.271	0.293	0.254	0.304	0.308	0.283	0.237	0.272	0.191	0.268	0.841	0.858	0.796	0.760	1.000	
평균	2.719	2.622	2.705	2.277	2.593	3.484	3.470	3.644	3.399	3.493	3.481	3.603	3.627	3.258	3.500	3.421	3.386	3.425	3.161	3.348	
표준편차	0.584	0.537	0.495	0.595	0.444	0.882	0.832	0.907	0.872	0.804	0.731	0.716	0.767	0.860	0.703	0.819	0.846	0.855	0.933	0.701	

* 모든 상관계수는 p=0.01수준에서 유의미함

III. 연구결과

연구문제는 교사수준의 자료와 학생 수준의 자료로 구분하여 연구결과를 도출하였다. 교사 수준의 자료에서 직무만족도와 교사지각 교사-학생관계를 살펴보고 학생 수준자료에서는 학생지각 교사-학생 관계, 수업이해도, 동료 및 부모신뢰 요인의 관계를 살펴보았다. 우선 학생 및 교사수준별 분석에 포함된 변수들의 상관 및 기술통계치가 <표 2>와 <표 3>에 제시되었다. 우선 <표 2>를 살펴보면, 학생수준에서 학생이 지각한 교사-학생관계, 부모신뢰, 또래신뢰 및 수업이해의 각 구인내 하위요인들은 .4~.8 수준의 높은 상호상관이 있는 것으로 나타나 각 구인이 단일차원의 요인으로 성립할 수 있음이 확인되었다. 또한 부모신뢰 및 또래신뢰와 학생지각 교사-학생관계는 각각 .3~.2 수준의 상관을 보여 이들이 변별되는 요인인 동시에 유의미한 연관성을 가짐을 확인하였다. 마지막으로 수업이해도와 학생지각 교사-학생관계는 .5 수준의 비교적 높은 상관을 보여 본 연구의 학생수준 이론적 인과모형의 타당성을 뒷받침하고 있다. <표 2>에 제시된 모든 상관계수는 1% 유의수준에서 유의미하였다.

<표 3>에는 교사수준의 분석변인들 간 상관이 제시되었다. 교사가 지각한 교사-학생관계의 하위요인들간에는 대체로 .2~.4수준의 상관이 관찰되었으나, 하위요인 중 특히 '신뢰'의 경우 다른 요인들과 상관이 낮은 것으로 나타났다. 이와 같은 낮은 상관의 이유의 가능성을 따져 본다면, 수용, 민감성, 접근 가능성이라는 요인은 교사의 행동과 직·간접적으로 관련되어 있는 반면에 신뢰(trust)라는 하위 요인은 믿음과 기대의 정신적 상태를 의미한다. 즉, 낮은 상관은 개념적 독립성에 기인한 것일 수 있다. 전체적으로 학생이 지각한 교사-학생관계보다 교사가 지각한 교사-학생관계의 하위요인간 상관이 낮은 것으로 나타났다. 직무만족과 교사지각 교사-학생관계는 .4 수준의 상관을 보여 구인 간 유의미한 연관성이 확인되었다.

<표 3> 분석변인들 간 상관(교사수준)

	교사학생:수용 1.000	교사학생:신뢰	교사학생:민감	교사학생:접근가능	교사학생:평균	직무만족1	직무만족2	직무만족3	직무만족 평균
교사학생:수용	1.000								
교사학생:신뢰	0.144	1.000							
교사학생:민감	0.230	0.158	1.000						
교사학생:접근가능	0.290*	0.659**	0.445**	1.000					
교사학생:평균	0.580**	0.251*	0.622**	0.683**	1.000				
직무만족2	0.043	0.231	0.152	0.282*	0.342**	1.000			
직무만족3	0.063	0.340**	0.163	0.288*	0.296*	0.664**	1.000		
직무만족평균	0.291*	0.319*	0.235	0.299*	0.414**	0.696**	0.604**	1.000	
평균	9.479	2.683	3.135	2.778	2.896	3.817	3.857	3.619	3.744
표준편차	0.333	0.419	0.283	0.359	0.223	0.668	0.877	0.693	0.648

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

변수 간 상관분석 결과를 바탕으로 연구에 포함된 요인들의 측정구조를 확정하기 위한 확인적 다층요인분석을 실시하였다. <표 4>에 확인적 다층요인분석 결과가 제시되었다.

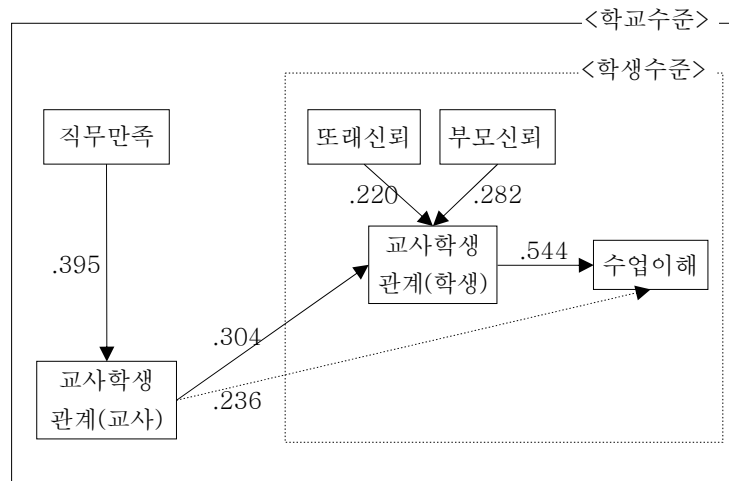
<표 4>를 살펴보면 학생수준 및 교사수준 요인을 동시에 고려한 다층확인적 요인분석의 적합도는 CFI(.965), TLI(.960), RMSEA(.045)등이 모두 적합한 수준인 것으로 확인되었고, 각 요인에 대한 측정변수의 부하량은 학생수준에서 모두 0.6 이상, 교사수준에서 .425(교사학생관계 ← 신뢰)~.839(직무만족 ← 직무만족1)로 적합한 수준인 것으로 확인되었다. 교사가 지각한 교사학생관계에 대한 하위요인 중 신뢰의 회귀계수가 .425로 상대적으로 낮았고, 5%수준에서 유의미하지 않은 결과를 보였으나 회귀계수의 크기와 유의확률(p=.061) 및 상대적으로 적은 교사수준 사례수(n=63)를 고려해 볼 때 본 연구를 위한 요인들의 다층적 측정구조는 그 타당성이 확보된 것으로 판단하였다.

<표 4> 측정변인에 대한 확인적 다층요인분석 결과

	loading	s.e.	z	p-value
<학생수준 요인>				
교사학생관계 ← 수용	0.761	0.015	49.449	0.000
교사학생관계 ← 신뢰	0.741	0.016	46.456	0.000
교사학생관계 ← 민감	0.772	0.013	58.365	0.000
교사학생관계 ← 접근가능	0.713	0.017	42.267	0.000
부모신뢰 ← 부모신뢰1	0.908	0.005	194.745	0.000
부모신뢰 ← 부모신뢰2	0.905	0.005	179.851	0.000
부모신뢰 ← 부모신뢰3	0.890	0.006	156.826	0.000
부모신뢰 ← 부모신뢰4	0.900	0.005	163.909	0.000
부모신뢰 ← 또래신뢰1	0.906	0.005	173.561	0.000
또래신뢰 ← 또래신뢰2	0.896	0.006	141.586	0.000
또래신뢰 ← 또래신뢰3	0.922	0.005	201.932	0.000
또래신뢰 ← 또래신뢰4	0.842	0.007	117.295	0.000
수업이해 ← 수업이해1	0.834	0.009	89.885	0.000
수업이해 ← 수업이해2	0.853	0.01	88.791	0.000
수업이해 ← 수업이해3	0.715	0.013	53.497	0.000
수업이해 ← 수업이해4	0.616	0.019	32.018	0.000
<교사수준 요인>				
교사학생관계 ← 수용	0.482	0.114	4.236	0.000
교사학생관계 ← 신뢰	0.425	0.227	1.874	0.061
교사학생관계 ← 민감	0.689	0.143	4.807	0.000
교사학생관계 ← 접근가능	0.597	0.154	3.878	0.000
직무만족 ← 직무만족1	0.839	0.046	18.32	0.000
직무만족 ← 직무만족2	0.793	0.064	12.476	0.000
직무만족 ← 직무만족3	0.822	0.056	14.642	0.000

	loading	s.e.	z	p-value
<요인간 상관 : 학생수준>				
	부모신뢰	또래신뢰	수업이해	
교사학생관계	0.427	0.351	0.614	
부모신뢰		0.321	0.369	
또래신뢰			0.292	
<요인간 상관 : 교사수준>				
	직무만족			
교사학생관계	0.556			
<적합도>				
Chi-square	p-value	CFI	TLI	RMSEA
944.446 (df=195)	0.000	0.965	0.960	0.045

다음으로, [그림 2]에 연구모형의 분석결과가 제시되었다. 연구모형의 $\chi^2(92.299, df=5, p=.000)$ 는 모형이 자료와 부합한다는 영가설을 기각하지만 이는 사례수에 민감하므로 CFI(.917), TLI(.818), RMSEA(.096)등을 검토한 결과 적합도는 양호한 것으로 판단하였다. [그림 2]에 제시된 경로모형의 표준화계수를 살펴보면, 모든 경로가 통계적으로 유의미하며, .2이상의 실질적 효과크기를 보여주고 있으나 교사지각 교사학생관계에서 수업이해 경로의 경우 표준화계수가 .236($p=.183$)으로 5% 수준에서 유의하지 않았다. 이는 '교사가 제공한 정보보다 학생들이 제공한 관계에 대한 정보가 학생의 수업이해도에 더욱 긍정적으로 영향을 미칠 것이다.'는 본 연구의 가설과도 부합하는 결과로, 이 결과를 바탕으로 교사 학생관계(교사) → 수업이해의 경로를 삭제한 최종모형을 구성하였다.

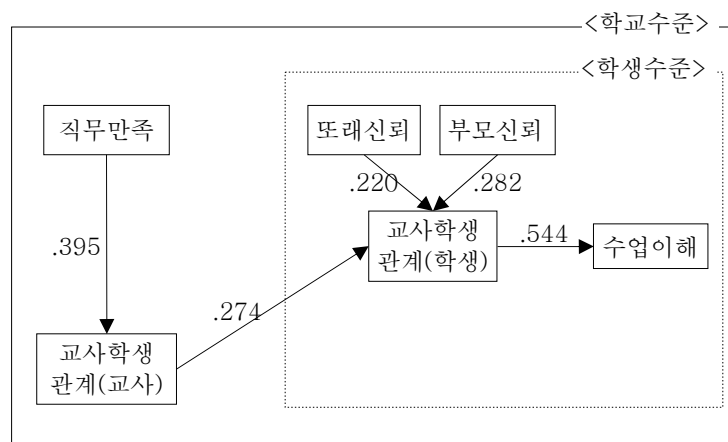


[그림 2] 연구모형 분석결과(표준화회귀계수, 실선은 5%수준에서 유의미함)

교사학생관계(교사) → 수업이해의 경로를 삭제한 대안모형의 분석결과는 [그림 3]에 제시되었다. 대안모형의 적합도는 $\chi^2(93.963, df=6, p=.000)$, CFI(.917), TLI(.847), RMSEA(.088)로 연구모형과 비슷한 수준이었다. 두 모형의 적합도 비교를 위한 χ^2 차이검증 결과 $\chi^2(\text{대안모형-연구모형})=1.664(df=1, p=.197)$ 로 적합도에 있어 차이가 없었다. 따라서 보다 간명한 대안모형을 최종모형으로 선택하였다(<표5 참조>). 최종모형에 따른 종속변수의 집단내 상관(Intra Class Correlation, ICC)을 살펴보면, 수업이해의 경우 .038로 학급에 따른 수업이해 정도의 차이가 크지 않았지만 학생이 인식한 교사학생관계의 ICC는 .107, 즉 학생이 인식한 교사학생관계 분산의 약 10.7%가 학급 간 분산으로, 이는 학급에 따라 학생들이 인식한 교사-학생관계에 유의미한 차이가 있음을 보여준다. 본 연구에서는 이러한 유의미한 집단간 분산이 학급별로 또래신뢰 혹은 부모신뢰의 분포가 달라서, 혹은 학급별로 교사가 인식한 교사학생관계의 수준이 달라서 발생할 수 있는 것으로 상정하였다.

<표 5> 대안모형(최종모형) 분석결과

	coefficient	s.e.	z	p-value
<학생수준>				
수업이해 ← 교사학생관계	0.544	0.016	33.012	0.000
교사학생관계 ← 부모신뢰	0.282	0.021	13.133	0.000
교사학생관계 ← 교우신뢰	0.220	0.022	10.093	0.000
<교사수준>				
교사학생관계 ← 직무만족	0.395	0.106	3.718	0.000
교사학생관계(학생) ← 교사학생관계(교사)	0.274	0.132	2.066	0.039



[그림 3] 대안모형 분석결과(표준화회귀계수, 실선은 5%수준에서 유의미함)

분석결과는 다음과 같이 요약된다. 첫째, 학생수준에서 학생이 지각한 교사학생관계는 학생의 수업이해도에 유의미한 긍정적 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 둘째, 교사수준에서 보자면 연구모형 분석결과 교사가 인식한 교사학생관계는 학생들의 수업이해에 직접적 영향을 미치지 못하고 있다. 구체적으로 학생이 지각한 교사학생관계는 교사가 지각한 교사학생관계와 수업이해 수준 사이를 부분 매개하는 것이 아니라 완전 매개하는 것으로 나타났다. 요약하자면, 교사학생관계가 높다고 인식하고 있는 교사에게 소속된 학급의 평균적 수업이해도가 더 높다고 할 수 없었으며 그것은 학생이 지각한 교사학생관계의 변화에 의존하는 것으로 나타났다. 셋째, 학생이 인식한 교사학생관계는 교사가 인식한 교사학생관계와 정적으로 연관되어 있다($\beta=0.274, p=.039$). 즉, 교사가 학급의 학생들과 교사학생관계가 좋다고 인식하는 학급일수록 그 학급의 학생들도 그러하다고 인식하는 경향성이 있었다. 넷째, 긍정적인 또래신뢰와 부모신뢰를 구축한 학생일수록 교사학생관계를 긍정적으로 인식하며($\beta=0.220, p=.000; \beta=0.282, p=.000$), 직무만족이 높은 교사일수록 교사학생관계를 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다($\beta=0.395, p=.000$).

IV. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 기본적으로 교사관계에 대한 교사의 지각과 학생의 지각의 관계를 살피고 이것이 학생의 수업이해에 어느 정도 영향을 살펴보는 것이었다. 이 기본 목적에 부가하여 교사의 직무만족은 교사지각 교사-학생 관계에 어떠한 영향을 미치며 또한 동료나 부모의 신뢰가 학생지각 교사-학생 관계에 미치는 간접적 영향이 어느 정도인지 살펴보고자 하였다. 연구의 결과 우선 교사가 지각한 교사-학생관계 보다 학생이 지각한 교사-학생관계가 학생의 수업이해도에 미치는 영향이 더 통계적으로 유의하며 긍정적인 것으로 보고되었다. 즉, 학생지각 교사학생관계가 교사지각 교사학생관계와 수업이해도 사이를 완전 매개 하였다. 교사가 인식한 교사-학생관계는 학생의 성취관련요인인 수업이해도에 직접적인 영향을 미치지 못했다. 그에 비해 학생이 지각한 교사-학생 관계는 학생의 수업이해도에 직접적인 영향을 미친 것으로 볼 때 교사가 지각한 것 보다 학생이 지각한 관계요인이 더 영향력 있는 설명요인임이 밝혀졌다. 다만 유의할 것은 교사가 지각한 교사-학생 관계는 학생이 지각한 교사-학생 관계에 유의하게 영향을 미치는 것으로 보고되었다. 즉, 학습에 직접적으로 영향을 미치는 것은 학생이 지각하는 교사-학생 관계이나 교사가 지각하는

교사-학생 관계 또한 학생이 지각하는 교사-학생 관계를 경유하여 간접적으로 학습에 영향을 미치는 요인임이 밝혀졌다.

교사의 직무만족과 교사 지각 교사-학생관계와 관련하여 직무만족이 높을수록 교사는 학생들과 긍정적인 관계를 맺는다고 보고하고 있다. 직무만족요인은 학생과의 관계요인에 긍정적인 기여를 하고 있음이 밝혀졌다. 또한 학생이 지각한 교사-학생 관계요인에서 동료와 부모의 신뢰 요인이 긍정적인 역할을 하고 있음이 밝혀졌다. 이는 교사와의 관계 형성이 오로지 교사와의 관계에서만 형성되는 것이 아니라 부모를 비롯하여 동료와의 긍정적인 신뢰관계 형성과도 연관되어 있음을 의미한다(Bergin, & Bergin, 2009). 이와 같은 결과는 기존의 결과와도 맥을 같이 하는데, 과거 부모를 비롯한 유의미한 타자와 안정적 관계형성 경험이 학교에서 교사와의 긍정적인 관계형성에도 도움이 된다는 사실과 맥을 같이 한다고 볼 수 있다(Hamre, & Pianta, 2001). 이 부분의 결과를 요약하면 교사가 학생과 긍정적 관계를 맺는 것은 교사가 자신의 직무 전반에 대한 만족에 영향을 받으며 동시에 학생의 교사와의 긍정적 관계형성은 자신의 동료나 부모와 같은 심리적 지지 환경과 함께 연관되어 있음을 의미한다(Hamre, & Pianta, 2001).

본 연구를 통해서 크게 두 가지 교육적 시사점을 제시할 수 있다. 먼저 학생이 지각하는 교사-학생관계의 중요성이다. 학생이 지각하는 교사와의 관계는 학습과정에 대한 참여와 수업에 대한 이해에 긍정적인 기여를 한다는 주장이다(Gregory & Weinstein, 2004). 이와 같은 주장이 외국문헌에서와 마찬가지로 국내에서도 동일하게 그 결과가 다시 한번 확인되었다(Hughes, 2011). 그러나 중요한 것은 학생이 지각한 교사-학생 관계와 더불어 교사가 지각한 교사-학생관계 또한 학생이 지각한 교사-학생관계에 영향을 미치는 주요한 요인임이 또한 밝혀졌다. 이것은 교사 자신의 지각적 노력이 학생의 성취요인에 직접적인 영향을 미치지 못하지만 간접적으로 중요한 역할을 할 수 있다는 것이다. 둘째, 교사의 긍정적인 교사-학생 관계형성을 위해서는 교사가 학교에서 수행하는 자신의 직무에 대한 만족이 중요하다는 사실이다. 전술한바 본 연구에서는 교사의 직무만족이 학생들과 상호작용에 간접적으로 영향을 미칠 수 있음이 밝혀졌는데, 교사의 직무만족을 촉진하기 위한 전략과 방법들에 대한 교육자들과 연구자들의 지속적인 노력이 필요하다고 생각된다.

비록 본 연구가 교사-학생의 관계의 중요성을 부각하는데 일정정도 기여한 바가 있지만 연구의 해석에 있어 몇 가지 제한점이 있으며 이러한 제한점은 추후 연구에 반영되어야 한다고 생각한다. 먼저 본 연구가 학생들의 성취를 정확하게 반영하지 못했다는 점이다. 즉, 학생들의 객관적인 학업성취 자료가 아니라 학생들이 지각한 수업이해 수준을 측정함으로써 이에 대한 연구결과를 바로 학생들의 객관적인 성취 수준과 연결시키기는 어렵다는 점

이다. 미래에 국가규모 연구로서 교사와의 관계정보와 학생들의 객관적 성취 정보를 함께 연결시켜 통계적으로 분석하는 과학적 연구가 필요하다고 판단한다. 둘째, 본 연구가 교사 수준의 자료와 학생 수준의 자료를 연결하려는데 이론적 그리고 방법론적 의의를 가지고 있는데, 본 연구결과를 전체 중등학교에 일반화하기에는 교사 부분에서 표집의 크기가 작다고 하다는 점이다. 특히, 교사가 학생 개개인에 대한 교사-학생 관계를 보고한 자료가 아니라 학급 전반에 대해 교사가 지각한 교사-학생 관계를 보고하고 있기 때문에 보다 구체적인 교사와 학생 일대일 간 관계의 패턴을 보는데 어려움이 있다. 미래 연구에서는 교사 수준의 자료가 학생 개개인에 대한 정보도 함께 포함함으로써 교사와 학생 간의 관계를 보다 세밀하게 연구해야 한다고 판단된다.

□ 참고 문헌 □

- 김경호(2013). 보육교사의 직무만족이 이직의사에 미치는 영향: 정서적 고갈과 조직몰입의 매개효과. **보건사회연구**, 33(2), 326-365.
- 김범준(2000). 교사들의 직무만족도 관련변수에 대한 메타분석. 연세대학교 박사학위 논문.
- 김아영, 차정은(2003). 교사효능감 및 학생의 학업적 자기효능감이 학업성취도에 미치는 영향에 대한 다층분석. **교육심리연구**, 17(2), 25-43.
- 노은호(2012). 보육환경의 질이 교사의 직무만족과 소진에 미치는 영향, **한국보육학회지**, 12(2), 67-83.
- 박영신, 김의철(2008). 한국청소년의 삶의 질과 인간관계. **교육심리연구**, 22(4), 801-836.
- 김종백, 김남희(2009). 교원평가를 위한 지표로서 학생-교사 애착관계도구(STARS) 개발과 타당화. **교육심리연구**, 23(4), 697-714.
- 김종백, 김남희(2011). 기본심리욕구와 수업참여를 매개로 한 학생-교사애착관계와 학업성취도의 관계: 교사 지지와 학생-교사애착관계의 의미와 역할의 차이를 중심으로. **교육심리연구**, 25(4), 763-789.
- 김종백, 탁현주(2011). 교사의 다문화 교육인식과 다문화가정 학생의 학교적응과의 관계: 교사-학생 관계의 매개효과를 중심으로. **청소년학연구**, 18(10), 161-185.
- 김희규(2013). 교사의 교원성과급에 관한 공정성 인식이 직무만족 및 조직헌신에 미치는 영향. **한국교육학연구**, 19(2), 69-93.
- 육정(1998). 청소년기 애착 안정성과 우울성향의관계: 지각된 유능감의 매개효과를 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 유기웅, 김인숙, 정주영(2010). 교사의 직무만족도에 관한 집단 간 비교연구: 담임여부와 보직여부를 중심으로. **교원교육**, 26(4), 201-224.
- 이윤경(1998). 유치원 교사의 직무 만족도 및 물리적 근무환경과 조직 헌신성과의 관계 연구. **유아교육연구**, 18(1), 223-241.
- 이재덕, 허은정(2008). 위계적 선형모형을 활용한 교사의 직무만족도 영향요인 분석. **한국교원교육연구**, 25(3), 51-71.
- 조한익(2013). HLM을 이용한 교사효능감, 성취목표지향성, 학업성취도 및 주관적 안녕감의 관계분석. **아동교육**, 22(2), 261-276.
- 전용관, 김영옥, 김현진(2014). 국공립과 사립 중학교 교사의 직무만족 구조 비교: 학교장의 지도성과 교사 효능감을 중심으로. **중등교육연구**, 62(1), 31-60.
- 허희숙, 김의철, 박영신(2007). 사회적 지원과 교사효능감이 직무성취도 및 직무만족도에 미치는 영향: 중등 교사연수에 대한 중단분석을 중심으로. 한국교육심리학회 2007년도 제 3차 학술대회 자료집, 189~197.
- 황매향(2006). 학업성취도에 영향을 미치는 사회적 관계 변인들의 상대적 영향력 차이. **아시아교육연구**, 7(3), 187-203.

- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Relationships to well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170.
- Berry, D. & O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 1-14.
- Birch, Sondra H. & Ladd, Gary W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Birch, Sondra H. & Ladd, Gary W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Science*, 3, 147-154.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston, MA: McGraw Hill.
- Colarossi, L. G. and J. S. Eccles (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27(1), 19-31.
- Davis, H. A. (2001). The quality and impact of relationships between elementary school children and teachers. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 26, 431-453.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Decker, D. M., Dona, D. P., & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45(1), 83-109.
- Efrati-Virtzer, M. Margalit, M. (2009). Students' behaviour difficulties, sense of coherence and adjustment at school: risk and protective factors. *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 59-73.
- Evans, L. (1998), *Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation*, Chapman, Paul Publishing, Limited, London
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27, 177-196.
- Gregory, A., & Weinstein, R. S. (2004). Connection and regulation at home and in school: Predicting growth in achievement for adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 19, 405-427.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hughes J. N. (2011). Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment, *Elementary School Journal*, 112(1), 38-60.

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes, *American Educational Research Journal*, 79(1), 491-525
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress, *Journal of Educational Psychology*, 102, 741-756.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35(1), 81-99.
- McCallum, R. S., & Bracken, B. A. (1993). Interpersonal relations between school children and their peers, parents, and teachers. *Educational Psychology Review*, 5, 155-176.
- Murray, C., Murray, K. M., & Wass, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher-student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(1), 49-61.
- Oldfather, P., & Dahl, K. (1994). Toward a social constructivist reconceptualization of intrinsic motivation for literacy learning. *Journal of Reading Behavior*, 26, 139 - 158.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119-138.
- Randhawa, G. (2007). Relationship between job satisfaction and turnover intentions: An empirical study. *Indian Management Studies Journal*, 11, 149-159.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, 2 (pp. 13 - 51). New York: Academic.
- Veldmana, I., Tartwijk, J. v., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies, *Teaching and Teacher Education*, 32, 55-65.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships at school: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76-97.

ABSTRACT

Effects of Perceptual Differences in Student-Teacher Relationships Between Student and Teacher on the Level of Understanding Instructions: Relating with Teachers' Job Satisfaction and Students' Peer and Parental Trust

Jong-Baeg Kim (Hongik University)

Jun Yeop Kim (Hongik University)

Student-teacher has been regarded as a crucial factor to explain various student academic measures. Recent body of literature indicated that students reported measures for relationship with their teachers are better predictor for their academic performances than teacher reported ones. The current study attempted to investigate whether or not the relationship between teacher reported student-teacher relationship and academic understanding are mediated by student reported student teacher relationship. In addition, there two additional purposes were addressed. First, this study explored to test if how well teachers' job satisfaction factor can predict teacher perceived student-teacher relationship. Second, this study also took a look at the relationship between students' peer and parental trust and students' perceived student-teacher relationships. To achieve these study purposes, 63 classes from 21 junior high school students were sampled. Teachers from 63 classes and all the students in those classes were participated in this study. Total of 1930 students' data were finally analyzed from 1965 students. The research results indicated that the student perceived student-teacher relationship was fully mediating between teacher perceived student-teacher relationship and academic understanding factor. This means student perceived student-teacher relationship is, in fact, crucial factor in terms of explaining student academic measures. Additionally, teachers' job satisfaction was a significant factor to predict teacher perceived student-teacher relationship and also peer and parental trust was significant predictor for explaining student perceived student-teacher relationship. Conclusively, student perceived data for relationship with their teachers are better measure for understanding their academic measures. However, teacher perceived relationships with their students also should not be disregarded in educational settings.

Key words : student-teacher relationship, job satisfaction, peer trust, parental trust, instructional understanding