

곤란학급의 학생들이 지각하는 교사의 영향력 자원과 학교스트레스 지각 간의 관계* - 학년별, 성별 비교검토 -

박 현 정[†]

아이치분쿄여자단기대학

본 연구에서는 교사의 영향력 자원이 중학생의 스트레스반응에 미치는 영향에 대해서 학년별과 성별을 기준으로 검토했다. 특히 학급붕괴정도에 따라 곤란학급과 정상학급으로 학급을 분류하여 검토하였다. 연구 대상은 중학교 1, 2, 3학년 1106명, 58학급을 대상으로 하였다. 설문지 조사에서는 교사의 영향력 자원, 학급붕괴척도, 학교 스트레스를 측정하였다. 전 학급을 곤란학급과 정상학급으로 나누어 비교분석한 결과, 곤란학급 남학생은 스트레스 빈도도 높았으며 스트레스 정도도 높아 곤란학급 남학생에 대한 심리적 지원이 필요한 것으로 나타났다. 교사의 영향력 자원과 학생의 학교 스트레스와의 관계를 검토한 결과, 교사의 영향력 자원으로 수용적이고 친근한 태도가 곤란학급 남학생들의 학교 스트레스를 완화시키는 결과를 나타냈다. 그리고 1학년과 비교해 2학년이 스트레스를 많이 받고 있는 것으로 나타났으며 곤란학급 2학년들의 스트레스 완화에 영향을 미치는 교사의 영향력 자원 역시 수용적 태도와 친근함 자원으로 나타났다. 교사의 영향력 자원 중에서 수용적 태도와 친근함 자원이 학생들의 스트레스를 완화시키는데 가장 효과적인 자원이며 정상학급에서는 교사의 별 자원이 학생들의 스트레스를 증가시키는 결과로 나타났다. 교사이기 때문에 당연히 말을 들어야 한다는 정당성 자원은 교사의 영향력 자원 중에서 가장 인지도가 높았고 학생들의 학교 스트레스 중에서 특히 대인관계 스트레스를 저하시키는 경향을 나타냈다. 학급붕괴현상을 감소시키고 학생들의 심리적 안녕을 도모하기 위한 교사의 지도방안으로는 성별, 그리고 발달단계별로 다른 접근이 필요하다는 것이 시사되었다.

주요어 : 교사의 영향력 자원(power resource), 학교 스트레스, 학급붕괴, 곤란학급

* 설문지조사에 협조해 주신 정인용 선생님과 노준곤 선생님 그리고 중학교 교장선생님을 비롯해 담임선생님 그리고 학생들에게 깊은 감사를 드립니다.

[†] 교신저자(Corresponding Author) : 박현정, (492-8521) 日本國 愛知縣稻澤市稻葉 2-9-17 愛知文教女子短期大學 幼兒教育學科, Tel : 81-572-22-2820, E-mail : jungi2000@hanmail.net

교실에서 수업을 할 수 없는 상황을 일컫는 학급붕괴현상은 90년대 후반 학교교육의 근본적인 문제로 제기 되었다. 현재에도 공교육의 위기라는 이름으로 교육계의 풀어야 할 심각한 숙제로 남아 있다. 많은 연구들이 학급붕괴현상의 원인과 해결방안에 대해 검토하였다. 예를 들어, 류방란(2000)은 학급붕괴 원인으로 사회화 기능의 약화, 사회이동기능의 약화를 들고 있고, 교육개발에서 발행하는 색다른 생각(2000)에서는 복합적인 원인이라고 하면서도 가장 먼저 대학의 서열화에 바탕을 둔 입시위주 교육현실에 그 원인을 두고 있다. 하지만 가장 눈에 띄는 원인으로서는 교사의 지도력 결여이다(강광희, 2005; 김달효, 2004; 우마코시, 2001; 윤석현, 2000; 임기성, 2001). 특히 우마코시(2001)는 학급붕괴의 원인 중 가장 주목되는 원인으로 교사의 지도력 부족이 73%를 차지한다고 했다. 하지만 경력이 풍부한 교사가 담임을 하는 학급에서도 학급붕괴가 발생한다는 점을 볼 때 교사 개인변인에 그 원인을 찾아서는 안 된다는 입장도 있다(정광희, 2002a). 교실이라는 공간에서 수업이 진행되는 동안 그 수업에 참여하는 사람은 학생과 교사이다. 그 교실 안에서 학급붕괴가 발생한다면 학교교육의 직접적인 관련자인 교사가 그 원인으로 열거되는 것은 당연한 흐름일 것이다. 손경애(1999)도 학급붕괴 현상 발생요인을 분석한 연구에서 학급붕괴의 직접적 변인을 학생과 교사로 보고했고, 그 결과는 설문에 대한 학생들의 응답결과와도 일치된 것이라고 보고하고 있다.

학급붕괴로 이어지는 교사의 지도력 결여에 대해 구체적으로 제시된 해결방안 중에 하나는 학급의 인원수를 줄여야 한다는 것이다(강호감, 박영만, 송광용, 허숙, 송민영, 2002; 김

상열, 1999; 최용섭, 1999). 학생과 교사 사이에 여유를 회복하여 교육의 질적 수준을 높이기 위한 제도적 해결방안이 제시된 것이다. 이 방안은 제시 되었을 뿐 실시되기까지는 많은 제도적 어려움을 가지고 있다(정광희, 2002b).

교사 지도력 문제에 대한 또 다른 해결방안으로써 복수교원에 의한 수업(team teaching; TT)방식이 제시되었다(우마코시, 2001; 浦野, 2001; 정광희, 2002a; 2002b). 학습에 관한 교사의 지시가 학생에게 전달되지 않고, 수업 중 휴대전화나 만화를 보며, 교과서의 준비가 이루어 지지 않는 상태, 교사의 주의에도 불구하고 수업 중에 잠을 자는 현상, 즉 교사가 학생들을 통제할 수 없는 상황(류방란, 2000) 또는 학급이 제대로 기능하지 못 하는 상황(정광희, 2002a)을 학급붕괴로 규정하고 복수의 교원이 팀웍으로 대처해 나가는 방식이다. 浦野(2001)는 초등학생을 대상으로 한 연구에서 학급붕괴에 대한 TT의 영향을 검토하였다. 경험이 풍부한 교사가 원조팀으로 수업에 함께 참여하여 담임교사의 장점을 살리고 학생들 간의 관계를 활성화시킴으로써 학급붕괴가 감소되었다고 하였다. 교사와 학생간의 인간관계에 초점을 맞춘 방안이 학급붕괴의 개선책을 명확히 한 것이다. TT를 실시함에 있어서 중요시 되는 것은 각 교사가 가지고 있는 자원이며 각 교사들의 자원을 유기적으로 조정하는 것이 가장 효과적이라고 浦野는 고찰하고 있다.

이와 같은 선행연구를 바탕으로 본 연구에서는 교사가 가지고 있는 영향력 자원(power resource)을 중심으로 학급붕괴현상을 검토하고자 하였다. 담임교사가 가지고 있는 영향력 자원이 학생들에게 어떤 영향을 미치는 가를

검토함으로써 학급붕괴의 해결 방안책, 특히 교사의 지도력양성 지원에 기초자료를 제시하고자 하였다.

교사가 교육활동을 통해 학생들에게 영향을 미치는 것은 말 할 것도 없다. 교사의 영향력을 가능하게 하는 것이 교사의 영향력 자원이다. 田崎(1979)는 학생이 인지하는 교사의 영향력 자원을 “친근함과 수용적 태도”, “외견성”, “정당성”, “명랑함의 매력”, “벌”, “속련성”, “동일화”의 7요인으로 분류하였다. 이 중에서도 특히 “친근함과 수용적 태도”, “외견성”, “명랑함의 매력”이 교육현장에서만 보이는 독특한 영향력 자원이며 “정당성”, “벌”, “속련성”, “동일화”자원은 기존의 영향력 자원 연구(French & Raven, 1968)에서도 검토된 자원이다. 이들의 연구(French & Raven, 1968)에서 말하는 영향력 자원이 1)특정한 영역에 한정된 세력이라는 점, 2)사회적 세력을 가진다고 해서 반드시 실질적으로 영향력을 발휘하는 것을 의미하지는 않는다는 점, 3)두 사람 사이에서 한쪽만이 가지는 세력이 아니라 양쪽이 모두 가질 수 있다는 점을 특징으로 한다(林, 1987). 본 연구에서 다루는 교사의 영향력 자원은 실질적으로 강한 영향력을 발휘한다는 점과 두 사람사이의 세력이 아닌 다수에 대한 일방적인 세력이라는 점에서 다를 것이다. 이러한 교사의 영향력 자원의 하위요인은 교사측면에서의 분류와 학생측면에서의 분류가 서로 다르다는 결과가 보고되었다(浜名, 天根, 木山, 1983). 당사자인 교사는 학생에게 미치는 자신의 영향력 자원에 대해 “벌”, “외견성”, “인간적 배려”, “정당성”으로 인지하고 있는 반면, 영향력 자원의 판단자인 학생은 “인간적 배려”, “외견성”, “벌”로 인지하고 있었다. 판단자가 바라는 영향력 자원을 잘못 판

단하고 있는 감독자는 실제로 판단자에게 큰 영향력을 행사하지 못 한다고 하였다(Bennis, Berkowitz, Affmito & Malone, 1958). 교사의 영향력 자원이 학생들에게 미치는 영향과정을 검토하기 위해서는 판단자인 학생에 초점을 맞출 필요가 있을 것이다.

교사의 영향력 자원 중에서도 학급분위기와 깊은 관련을 가지고 있는 것은 “수용적 태도와 친근함”, “자신감과 객관성”이었다(三島, 宇野, 2004). “수용적 태도와 친근함”은 학생들의 의욕과 학교생활의 즐거움에 정적 영향을 미쳤고, “자신감과 객관성”은 교사와 학생간의 신뢰관계에는 정적 영향을, 학생들의 반항에는 부적 영향을 보였다. 또 Heilman(1976)은 사회적 압력과 반발행동에 대한 연구에서 자유로운 의견표명을 억압하려고 하면 반대로 반발행동이 발생하며, 그 억압이 크면 클수록 반발도 강해진다고 하였다. 하지만 보복의 우려가 있을 때에는 특히 보복을 하는 사람이 세력을 가지고 있을 때에는 반발행동이 감소하며, 보복의 우려가 없으면 반발행동이 발생하기 쉬워진다고 하였다. 이러한 연구 결과들은 교사가 어떤 영향력 자원을 강하게 행사하느냐에 따라 학급붕괴와도 관련을 가진다는 점을 시사하는 연구결과이다. 하지만 이 연구 결과들은 개인을 대상으로 검토한 결과로 학급별 분석이 행해지지 않았다는 한계점을 가지고 있다. 학급붕괴 현상이 학급을 단위로 행해진다는 것을 감안할 때 학급단위의 분석이 필요할 것이다.

수업이 제대로 이루어지지 않는 곤란학급과 정상학급을 구분하여 비교검토 한 몇몇 연구에서는 정상학급의 일반학생들과 비교해, 곤란학급의 일반학생들이 교사와의 관계가 나빴으며 교사와의 관계가 악화되면 규범의식도

낮아진다는 결과를 나타냈다(加藤, 大久保, 2005). 또 정상학급보다 문제학급의 학생들이 문제학생에 대해 긍정적인 견해를 가지고 있었으며(加藤, 大久保, 2006), 문제행동을 하는 학생들에 대해 수용적인 학급일수록 학급붕괴 현상을 보고하고 있다고 하였다(大久保, 加藤, 2006). 加藤등의 연구(2005, 2006)와 大久保등의 연구(2006)에서 공통적으로 시사된 점은 곤란학급의 일반학생이 교사나 학교에 대해 부정적이었다는 점이다. 같은 교사라 할지라도 곤란학급과 정상학급에서 교사의 영향력 자원이 학생들에게 다르게 인지되고 있다는 점이 예상된다. 吉田(1997)는 학교나 학급이 붕괴되기 시작하면 문제행동을 하지 않는 일반학생들에 대해서도 교사의 지도가 엄격해진다고 하였다. 학교생활 태도에 비해 엄격한 지도는 학교 스트레스를 증가시키고 교사나 학교에 대한 부정적인 평가와 관련될 것으로 추측된다.

이상에서 살펴본 것처럼, 학급붕괴를 검토한 많은 연구들이 교사의 지도력에 대해 언급하고 있음에도 불구하고 교사의 지도력에 대한 연구가 많이 부족하다는 점과 학생이 지각하는 교사의 지도력의 검토가 부족하다는 점, 그리고 학급붕괴의 원인을 검토하기 위해서는 학급단위의 분석이 필요하다는 점 등을 보완하는 새로운 연구가 필요하다고 하겠다.

본 연구에서는 학생들의 스트레스에 영향을 미치는 교사의 영향력 자원을 곤란학급과 정상학급으로 분류하여 비교검토하고자 하였다. 청소년기에 있어서 이탈행동이 가장 많이 보고되고 있는 것은 중학교 1,2학년이다(전범배, 1996). 중학생의 비사회적 행동이나 반사회적 행동과 같이 학교에 적응하지 못하는 이유로 심리적 요인이 많이 거론되고 있다. 학교에서

의 스트레스가 발병의 원인이 되거나 문제행동의 원인이 되지 않는다고 하더라도 학교생활에 있어서 만성적인 불쾌감과 고통을 주는 원인이 되고 있는 것이다(岡安, 1994). 학생들이 높은 스트레스 상태에 있을 때를 학교부적응 상태로 추정할 수 있으며, 학교 부적응을 방지하기 위해서라도 학생들의 스트레스에 대한 검토가 중요하다고 嶋田(1998)는 지적하고 있다. 대인관계가 개인의 심리적, 육체적 건강을 저해하고 악화시킬 수 있다는 것은 많은 심리학적 스트레스 연구에서도 명확히 밝혀져 있다(Hooley & Hiller, 2001; Segrin, 1998, 2001). 특히 교실이라는 제한된 공간에서의 교사와 학생간의 대인관계에서 기인하는 학생들의 스트레스는 학생들의 심신건강의 유지 측면 뿐만 아니라 학교적응 측면에 있어서도 검토될 필요성이 있는 것이다. 대인관계의 긍정적 기능으로 사회적 조정기능, 대인욕구 충족기능, 스트레스 감소기능이 있다면(Rook, 1984; Rook & Pietromonaco, 1987), 본 연구는 대인관계 형성과정에 있어서 교사의 영향력 자원의 어떤 면이 개인의 스트레스에 영향을 미치는가라는 스트레스 감소기능에 초점을 맞춘 연구라고 볼 수 있다.

학생의 대인관계는 형성과정 뿐만 아니라 학생 개인에게 있어서의 대인관계의 의미에서 성별 차이를 나타냈다(東京都生活文化局, 1985). 중학교 1학년에서 고등학교 3학년까지의 6년간의 대인관계를 조사한 결과, 남학생의 경우 중학교 1학년 때는 친구들과 집단으로 노는 것을 중요시했지만 고등학생이 되면서 차츰 또래집단 보다는 마음이 통하는 친구를 중요시하게 되는 변화를 보였다. 여학생의 경우는 중학교 2학년이 되면서 마음이 통하는 친구를 대인관계에서 가장 중요한 측면으로

선택했으며 이 측면은 고등학교 3학년 시점에서 72%에 달했다. 학생의 대인관계 인지는 성별 차이가 있으며 그것은 교사의 영향력 자원 지각에서도 차이가 나타날 것으로 예상된다. 그리고 학년에 높아짐에 따라 대인관계 인지가 변화 한다는 점과 학급 분위기에는 학년별 차이가 보인다는 점(윤석현, 2000)을 고려해 본 연구에서는 교사의 영향력 자원 지각과 학생의 학교 스트레스와 관계를 성별, 학년별로 검토를 하겠다. 본 연구목적이 교사의 지도력양성 지원에 기초자료로 도움이 되기 위해서도 성별 검토와 학년별 검토 등 더욱 구체적인 검토가 필요할 것이다.

위에 전술한 연구들을 바탕으로 본 연구에서는 문제행동이 두드러지는 중학생을 대상으로 교사의 영향력 자원과 학생의 스트레스 간의 관계를 검토하였다. 연구 문제를 검토함에 있어서 이하의 분류에 의한 검토를 하였다.

첫째는, 교사의 영향력 자원은 성별에 따라 다르게 인지되는 경향이 있다고 하였다(田崎, 홍광식, 2003; 古川, 淺川, 1998; 1999). 특히 별 자원은 여학생보다 남학생이 강하게 인지하며(古川, 淺川, 1998) 영향력 자원에 대해 교사와 비슷한 판단을 하는 남학생이 여학생보다 교사의 영향을 더 크게 받는다고 하였다(古川, 淺川, 1999). 안명희(2007)는 학생들의 적응성이나 리더십보다 학생들의 과잉행동, 공격성, 그리고 품행문제 등이 상대적으로 교사가 관찰하기에 용이하다고 보고하였다. 특히 산만하고 집중하지 못하는 경향, 그리고 과잉행동, 공격성 등의 문제에 대해 교사들은 남학생이 그 심각도가 높다고 평가한다고 하였다. 여학생과 비교해 남학생이 공격성이나 활동성수준이 높기 때문에(相良, 2004) 남학생이 교사의 생활지도 대상이 되기 쉬우며 남

학생에 대한 교사의 지도가 여학생 보다 엄격해 질 것이 예상된다. 따라서 본 연구에서도 교사의 영향력 자원의 판단자의 성별에 따라 영향력 자원의 지각과 학교 스트레스와의 관계에 차이가 있는지를 검토하였다.

둘째로, 浜名등(1983)은 교사의 영향력 자원 중에서 “정당성”, “벌”, “외견성” 자원은 학년이 높아짐에 따라 그 영향력이 저하되지만, “인간적 배려” 자원은 반대로 영향력이 상승한다고 하였다. 하지만, 古川등(1998)은 “인간적 배려” 자원에 대한 지각이 학년이 높아질수록 낮아진다고 보고하고 있다. 이 둘 연구는 모두 초등학교 4, 5, 6학년을 대상으로 한 연구로 연구대상자가 같음에도 불구하고 다른 결과를 보고하고 있다. 구체적으로 살펴보면 “인간적 배려”라는 요인명은 동일하지만 구체적인 항목이 크게 다르다는 것이 결과의 차이를 초래했다고 생각된다. 교사의 영향력 자원에 대한 학년별 분석결과는 연구에 따라 그 결과가 다르지만 학년별 차이가 존재한다는 것은 명확하다. 우리나라 학생들은 과도한 입시경쟁으로 인해 학년이 올라갈수록 학업에 대한 스트레스가 가중되고 있다. 따라서 스트레스와 학교적응에 대해 학년차를 검토한 연구가 많이 보고되고 있다(유선이, 김광웅, 1999; 이경아, 정현희, 1999). 학년이 높아질수록 학업 스트레스의 증가에 따른 문제행동이 증가한다는 것이다. 따라서 교사의 영향력 자원을 검토함에 있어서 학년별 차이의 검토는 학년별 생활 지도에 중요한 방향을 제시할 것이다. 학년이 높아질수록 스트레스 반응도 높아진다는 점(岡安, 嶋田, 坂野, 1993b), 그리고 학급붕괴의 구체적인 모양이 학년에 따라 다르다는 점(우마코시, 2001)을 보더라도 학년차 검토는 많은 부분을 시사할 것이다.

본 연구에서는 곤란학급과 정상학급과의 비교분석을 통해 학급붕괴 경향을 보이는 학급에서는 교사의 어떤 영향력 자원이 학생의 스트레스에 영향을 미치는지를 탐색적으로 검토하고자 하였다. 이러한 연구목적을 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

<연구문제 1> 곤란학급과 정상학급에서 교사의 영향력 자원 인지가 성별에 따라 어떻게 달라지는가?

<연구문제 2> 곤란학급과 정상학급에서 교사의 영향력 자원 인지가 학년에 따라 어떻게 달라지는가?

<연구문제 3> 교사의 영향력 자원이 학생의 스트레스에 미치는 영향이 곤란학급과 정상학급에서 어떤 차이를 보이는가?

방 법

자료의 수집과 처리

본 연구는 경남 소재 5개 중학교 1학년 497명(남학생 264명, 여학생 232명, 불명 1명), 2학년 552명(남학생 327명, 여학생 221명, 불명 4명), 3학년 57명(남학생 36명, 여학생 21명), 총 1106명을 대상으로 하였다. 학급은 58학급이었다.

조사 시기는 2007년 2월이었고, 담임선생님에 의해 집단으로 실시되었으며 익명으로 실시되었다.

자료의 분석은 SPSS 10.0J for Windows를 사용하였다. 먼저 학급붕괴척도를 기준으로 곤란학급과 정상학급으로 분류하여, 교사의 영향력자원과 학생들의 스트레스 빈도, 스트레스 정도와의 관계를 학년별, 성별 비교 검토

하였다.

설문지 구성

설문지는 교사의 영향력 자원척도, 학급붕괴척도, 중학생용 학교 스트레스 척도로 구성되었다.

위의 모든 척도는 한국어와 일본어를 자유롭게 구사하는 심리학을 전공한 대학원생들의 역번역법에 의해 번역되었다. 일본어원본과 번역된 한국어척도를 역번역한 일본어척도에서 차이를 보인 곳은 5문항 미만으로 원본에서 크게 벗어나지 않아 한국어척도를 부분수정 후 사용하였다.

측정도구

교사의 영향력 자원

田崎(1979)의 교사의 영향력 자원척도 33문항을 사용하였다. 田崎는 영향력 자원 중에서 학생이 교사에게서 인지하는 세력의 원천을 교사의 영향력 자원으로 하고 척도의 타당성과 신뢰성을 측정하였다. 담임선생님 말씀을 잘 들어야 하는 이유를 질문함으로써 각각의 학생들이 교사의 영향력 자원의 어떤 부분을 강하게 인식하고 있는지를 검토하였다. 각 문항에 대해 ‘정말 그렇다(5점)’에서 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’의 5점 Likert 척도로 측정되었다. 득점이 높을수록 학생이 교사의 영향력을 강하게 인식한다는 것을 의미한다.

학급붕괴척도

加藤와 大久保(2006)의 학급붕괴척도 10문항을 사용하였다. 문항은 ‘수업이 시작되어도 응성응성 한다’, ‘수업시간에 교실을 걸어 다니

는 학생이 있다’, ‘선생님의 주의를 반항하는 학생이 있다’ 등 학급붕괴의 전형적인 사례에 대해 발생빈도가 측정되었다. 각 문항에 대해 ‘많이 있다(4점)’에서 ‘전혀 없다(1점)’의 4점 Likert 척도로 측정되었다. 득점이 높을수록 학급붕괴현상의 발생빈도가 높다는 것을 의미한다.

학교 스트레스 척도

岡安、嶋田、丹羽、森、및 矢富(1992)의 중학생용 학교 스트레스 척도 12문항을 사용하였다. 척도의 측정은 두 종류로, 스트레스사건의 경험빈도와 스트레스 사건에 대한 혐오감이다. 먼저 학교에서 경험하는 스트레스사건의 경험빈도는 ‘아주 많았다(4점)’에서 ‘전혀 없었다(1점)’의 4점 Likert 척도로 측정되었다. 그리고 학교에서 경험하는 스트레스사건이 어느 정도 싫었는지 그 혐오감을 측정하였다. 척도는 ‘너무 싫었다(4점)’에서 ‘전혀 싫지 않았다(1점)’의 4점 Likert 척도로 측정되었다. 득점이 높을수록 스트레스 경험빈도가 많고, 스트레스사건에 대한 혐오감이 높다는 것을 의미한다. 岡安등(1992)은 “스트레스 경험 X 혐오감”지표가 학생들의 스트레스 반응을 가장 잘 예측하는 지표로써 타당하다고 하였다. 심리적 스트레스 척도를 작성하기 위해서는 스트레스사건의 경험빈도와 그 혐오감정도에 대한 정보를 얻는 것이 중요하다고 많은 연구에서 지적하고 있다(Elwood, 1987; 林, 佐藤, 棗田, 今井, 1992). 岡安、嶋田、및 坂野(1993a)는 경험빈도, 혐오감, 경험빈도 X 혐오감의 3지표를 사용하여 학교 스트레스분석에서 가장 적절한 지표가 어느 것인지를 분석 검토하였다. 결과 경험빈도 X 혐오감이 가장 적절하다고 결론짓고 있다. 스트레스정도가 높아 보이는 값

이 경험빈도와 혐오감 두 득점의 상승효과에 의해 더욱 무게가 실리게 되는 것이다. 따라서 본 분석에도 경험빈도, 혐오성, 그리고 경험빈도 X 혐오성의 3가지 지표가 사용하여 학교 스트레스를 측정할 것이다.

결 과

각 척도의 요인분석

교사의 영향력 자원

교사의 영향력 자원에 대해서 주요인법 promax회전에 의한 요인분석을 실시하였다(표 1). 고유값의 감퇴상황(12.49, 2.36, 1.82, 1.29, 1.04, 0.95, ...)에 따라 2-5요인의 범위에서 검토하여 요인의 해석가능성을 바탕으로 4요인을 채용하였다.

제1요인은 ‘유머가 있으시니까’, ‘멋있는 분이시니까’, ‘젊으니까’ 등 교사의 외면적 부분에 관한 문항에 요인패턴계수가 높았기 때문에 “외면적 매력”자원으로 명명하였다. 제2요인은 ‘선생님을 신뢰하니까’, ‘열심히 지도해 주시니까’, ‘정다운 분이시니까’ 등 교사의 학생에 대한 수용적인 모습과 교사와의 친근함에 관한 문항에 요인패턴계수가 높았기 때문에 “수용적 태도와 친근함”자원으로 명명했다. 제3요인은 ‘선생님 말씀을 듣는 것은 당연하기 때문에’, ‘선생님 말씀은 꼭 들어야 하기 때문에’ 등 교사로서의 정당성에 관한 문항에 요인패턴계수가 높았기 때문에 “정당성”자원으로 명명했다. 제4요인은 ‘나중에 잔소리하니까’, ‘나쁜 일이 있으면 금방 부모님께 이야기하니까’ 등 교사의 제재성에 관한 문항에 요인패턴계수가 높았기 때문에 “벌”자원으로 명

표 1. 교사의 영향력 자원의 요인분석결과(주요인법 promax회전)

문항	요인1	요인2	요인3	요인4	공통 분산치
1. 외면적 매력					
6 젊으니까	.80	-.38	.10	.02	.38
9 센스가 좋으니까	.70	.05	-.04	-.04	.52
1 청결하기 때문에	.70	-.19	.15	-.04	.38
4 밝으셔서	.66	.07	.11	-.11	.56
2 이야기하기 편하기 때문에	.64	.00	.13	-.16	.46
20 멋있으니까	.58	.27	-.07	-.06	.60
19 유머가 있으니까	.54	.39	-.18	-.01	.66
16 재미있으니까	.54	.33	-.12	.04	.61
14 호감이 가니까	.49	.37	-.04	-.01	.61
17 외향적이라서	.46	.23	-.03	.15	.46
29 운동을 잘 하시니까	.41	.14	.09	.06	.29
24 응석부릴 수 있으니까	.40	.09	.02	.22	.33
2. 수용적 태도와 친근함					
31 선생님을 신뢰하니까	-.09	.82	.11	-.07	.65
33 열심히 지도해주시니까	-.12	.79	.11	-.06	.58
32 정다운 분이시니까	.13	.72	-.03	-.14	.66
21 경험이 풍부하니까	-.13	.70	.09	.09	.44
28 꼼꼼하시니까	.10	.59	.07	.08	.51
27 내 기분은 알아주시니까	.26	.55	-.05	-.03	.55
22 스마트하니까	.22	.48	.11	.09	.52
12 내 존재를 인정해 주시니까	.28	.43	.04	-.06	.46
3. 정당성					
5 선생님말씀을 듣는 것은 당연하기 때문에	-.02	.09	.73	.03	.59
3 선생님말씀은 꼭 들어야 하기 때문에	.09	.01	.71	.04	.57
7 선생님말씀이 옳으니까	.07	.31	.49	-.04	.51
4. 별					
8 나중에 잔소리하니까	-.08	-.22	-.01	.64	.44
10 나쁜 일이 있으면 금방 부모님께 이야기하니까	.08	-.26	-.03	.57	.38
25 무서운 선생님이니까	.04	.06	.04	.53	.31
15 미움 받는 게 싫으니까	.05	.18	.03	.47	.30
23 성적에 관계되니까	-.21	.27	.06	.45	.22
삭제문항					
11 선생님 말씀은 “역시”라고 생각하니까	.31	.13	.31	.04	.37
13 재미있는 이야기를 해 주시니까	.40	.42	-.11	.06	.54
18 말을 잘 걸어주시니까	.41	.38	-.07	.06	.52
26 말 할 기회가 많으니까	.31	.40	.03	-.04	.47
30 선생님처럼 되고 싶으니까	.32	.35	.02	-.05	.38
상관관계	요인2	.73			
	요인3	.31	.41		
	요인4	.21	.03	.11	
교유값	12.485	2.359	1.822	1.292	
설명변량	36.382	5.301	4.143	2.254	
누적설명변량	36.382	41.683	45.826	48.079	

명했다. 그리고 한 요인에 대해 절대치가 0.40 이하의 부하량의 5문항을 삭제하고 내적 합치도를 검토하기 위해 α 계수를 산출하였다. 그 결과 외면적 매력자원은 $\alpha=.91$, 수용적 태도와 친근함자원은 $\alpha=.90$, 정당성자원은 $\alpha=.78$, 별자원은 $\alpha=.65$ 로 일정한 내적 합치도를 보였다.

학급붕괴

학급붕괴 10문항에 대해 요인분석을 실시하였다. 제1 주요인의 초기 고유값이 제2의 주요인과 비교해 아주 높았기 때문에(4.95, 1.27, 0.84, ...) 학급붕괴척도는 1요인 구조로 판단하였다. 그리고 새롭게 주요인법 varimax 회전에 의한 요인분석을 실시하였다. 그 결과 각 문항의 제1 요인에 대한 부하량의 절대치는 .77-.58이었다. 이 결과로 학급에서 일어나는 문제행동들은 1요인으로 집약된다는 것을 알았다. α 계수는 $\alpha=.88$ 로 내적 합치도를 보였다.

학교 스트레스

먼저, 학교 스트레스빈도 12문항에 대해 주요인법 promax회전에 의한 요인분석을 실시하였다. 고유값의 감퇴상황(3.97, 1.94, 1.10, 0.89, ...)에 따라 1-3요인의 범위에서 검토하여 요인의 해석가능성을 바탕으로 2요인을 채용하였다.

제1요인은 ‘친구들과 싸웠다’, ‘친구한테 욕을 들었다’, ‘놀림을 받거나 바보취급 받았다’ 등 친구들과의 관계에서 생기는 스트레스에 관한 문항에 요인패턴계수가 높았기 때문에 ‘대인관계 스트레스’로 명명했다. 제2요인은 ‘성적이 안 나왔다’, ‘시험이 신경 쓰였다’, ‘선생님이 알기 쉽게 가르쳐 주지 않았다’ 등 성

적이거나 교사의 교수법에 관한 스트레스 문항에 요인패턴계수가 높았기 때문에 ‘학업 스트레스’로 명명했다. 내적 합치도를 검토하기 위해 α 계수를 산출하였다. 그 결과 대인관계 스트레스 빈도는 $\alpha=.82$, 학업 스트레스 빈도는 $\alpha=.71$ 로 내적 합치도를 보였다.

같은 문항번호에 대해 스트레스 정도를 나타내는 척도의 내적 합치도를 검토하기 위해 α 계수를 산출하였다. 그 결과 대인관계 스트레스 정도는 $\alpha=.74$, 학업 스트레스 정도는 $\alpha=.76$ 으로 내적 합치도를 나타냈다.

학교 스트레스반응은 스트레스 빈도 X 스트레스 정도의 값을 반응값으로 하였다.

학급의 분류: 곤란학급과 정상학급

加藤등(2006)의 학급분류 방법에 따라 학급을 곤란학급과 정상학급으로 분류하였다. 먼저 학급별로 학급붕괴척도의 합계득점을 산출하였다. 모두 58학급 중에 합계득점이 30점을 초과한 상위 학급 13학급을 산출하였고 그리고 득점이 낮은 하위 학급 15학급(27점 미만, 학급붕괴척도의 대부분의 항목의 평균값이 3점미만인 학급)을 산출하였다. 30점 초과 학급을 추출한 근거는 합계득점을 문항수로 나누면 1문항에 평균값이 3점 이상이 된다. 학급붕괴척도는 ‘많이 있다(4점)’에서 ‘전혀 없다(1점)’의 4점 Likert 척도로 측정되었기 때문에 상위 13학급은 학급붕괴현상이 종종 발생하는 학급으로 볼 수 있다. 또 학급붕괴현상이 교실에서 종종 발생한다는 것은 수업에 곤란을 초래한다는 점에서 상위 학급을 곤란학급으로 하였다. 학급붕괴 10문항에 대해 곤란학급과 정상학급 간의 차이를 살펴보기 위해 t -검증을 실시한 결과 모든 문항에서 유의미한 차이를

보였다($p < .01$). 학급붕괴척도의 평균값과 표준 편차는 곤란학급이 3.16(.57)이었고 정상학급이 2.57(.49)이었다.

곤란학급과 정상학급의 성별, 학년별 인원 수는 곤란학급이 229명(남자 128명, 여자 101명), (1학년 110명, 2학년 119명)이었고 정상학급이 281명(남자 161명, 여자 120명), (1학년 125명, 2학년 156명)이었다. 3학년이 곤란학급에 포함되지 않은 것은 조사대상자수가 적은 것도 하나의 원인으로 생각할 수 있으며 또 공부에 대한 중압이 수업을 방해하는 행동을 억제함으로 곤란학급으로 분류되지 않았을 가능성이 있다. 그리고 학급단위의 분석을 하기 위해서는 남자학급, 여자학급 그리고 혼성학급의 비교분석도 필요하지만 본 연구의 조사 대상이 된 5개 중학교는 모두 남녀공학으로 학급별 성차는 분석되지 못 했다. 금후의 연

구 과제로서 남녀공학 뿐 만 아니라 남자학급, 여자학급에서의 문제행동을 검토할 필요가 있을 것이다.

성차 검토

스트레스 빈도와 스트레스 정도의 차이

대인관계 스트레스와 학업 스트레스의 빈도와 정도에 대한 성차를 살펴보기 위해 스트레스 빈도와 정도를 종속변수로 하는 학급별 요인(곤란학급, 정상학급) X 성차의 2요인 분산 분석을 실시하였다(표 2). 표 2에 의하면 대인관계 스트레스빈도에서는 곤란학급이 정상학급보다 대인관계 스트레스빈도가 높았다($F(1,473)=6.769, p < .01$). 그리고 남학생이 여학생보다 대인관계 스트레스빈도가 높았다($F(1,473)=18.405, p < .01$). 학업 스트레스빈도에

표 2. 스트레스 빈도와 정도의 평균값과 SD, 분산분석 결과

	곤란학급 (성차)		정상학급 (성차)		분산분석결과 (F값)	곤란학급 (학년차)		정상학급 (학년차)		분산분석결과 (F값)
	남학생 n=116	여학생 n=99	남학생 n=148	여학생 n=114		1학년 n=103	2학년 n=113	1학년 n=119	2학년 n=143	
	대인관계 스트레스빈도	2.08 (0.72)	1.78 (0.59)	1.87 (0.65)		1.68 (0.50)	학급 6.769* 성차 18.405** 학급X성차 .98	1.94 (0.69)	1.93 (0.68)	
학업 스트레스빈도	2.63 (0.73)	2.47 (0.58)	2.38 (0.58)	2.44 (0.58)	학급 5.238* 성차 .727 학급X성차 3.463+	2.52 (0.64)	2.60 (0.70)	2.33 (0.57)	2.48 (0.58)	학급 7.396** 학년 3.785+ 학급X학년 .36
대인관계 스트레스정도	2.37 (0.86)	1.96 (0.68)	2.06 (0.72)	1.98 (0.70)	학급 3.374+ 성차 10.043** 학급X성차 4.792*	1.94 (0.68)	2.45 (0.86)	1.87 (0.67)	2.16 (0.72)	학급 5.486* 학년 27.688** 학급X학년 2.092
학업 스트레스정도	2.83 (0.84)	2.74 (0.69)	2.47 (0.71)	2.55 (0.74)	학급 12.651** 성차 .00 학급X성차 1.256	2.64 (0.71)	2.96 (0.81)	2.39 (0.68)	2.61 (0.75)	학급 15.357** 학년 11.801** 학급X학년 .465

+ $p < .05$, * $p < .05$, ** $p < .01$

서도 곤란학급이 정상학급보다 스트레스빈도가 높았다($F(1,446)=5.238, p<.05$). 약하지만 상호작용을 보였다($F(1,446)=3.463, p<.10$). 성별의 차이는 곤란학급에서 더 크게 벌어진다는 것을 시사하는 결과이다.

그리고 대인관계 스트레스정도에서는 학급별 주효과($F(1,365)=3.374, p<.10$), 성차 주효과($F(1,365)=10.043, p<.01$), 그리고 상호작용이 나타났다($F(1,365)=4.792, p<.05$). 곤란학급이 정상학급보다 대인관계 스트레스를 많이 받고 있다고 느끼고 있으며, 남학생이 여학생보다 더 많이 받고 있다고 느끼고 있었다. 그리고 곤란학급에서 성별의 차이가 더 크게 벌어지는 결과를 보였다. 학업 스트레스 정도에서는 학급별 결과에서만 주효과를 나타냈다($F(1,368)=12.651, p<.01$). 곤란학급이 정상학급보다 스트레스를 더 많이 느끼고 있는 것으로 나타났다.

스트레스와 교사의 영향력 자원 간의 관계

먼저 교사의 영향력 자원의 각 하위요인에 대한 성차를 살펴보기 위해 *t*-검증을 실시하였다. 곤란학급에서는 ‘수용적 태도와 친근함’($t(222)=4.01, p<.01$), ‘외면적 매력’자원($t(224)=3.38, p<.01$)을 여학생이 남학생보다 높게 인지하는 것으로 나타났다(그림 1). 정상학급에서는 ‘수용적 태도와 친근함’($t(273)=2.51, p<.05$), ‘정당성’($t(277)=1.77, p<.10$)에서 남학생이 여학생보다 높게 인지하는 것으로 나타났다(그림 2).

두 번째로 교사의 영향력 자원이 학생들이 스트레스반응에 미치는 영향을 살펴보기 위해 대인관계 스트레스반응과 학업 스트레스반응¹⁾

을 종속변수, 교사 영향력 자원의 하위요인을 독립변수로 하는 stepwise법에 의한 중다회귀분석을 실시하였다(표 3)²⁾. 먼저 곤란학급 남학생의 결과를 보면, 교사의 정당성자원이 대인관계 스트레스를 감소시키는 결과를 보였고, 수용적 태도와 친근함 자원은 학업 스트레스를 감소시키는 결과를 보였다. 여학생의 결과를 보면, 수용적 태도와 친근함 자원은 학업 스트레스를 감소시키는 결과를 보였고, 별 자원은 학업 스트레스를 증가시키는 결과를 보였다.

정상학급 남학생의 결과를 보면, 수용적 태도와 친근함 자원이 대인관계 스트레스와 학업 스트레스 모두를 감소시키는 결과를 나타냈다. 여학생의 결과를 보면, 외면적 매력자원은 대인관계 스트레스를 감소시키는 결과를 나타냈고, 별 자원은 증가시키는 결과였다. 또 수용적 태도와 친근함 자원은 학업 스트레스를 감소시켰고 별 자원은 증가시키는 결과였다.

X 대인관계 스트레스정도, 학업 스트레스반응= 학업 스트레스빈도 X 학업 스트레스정도

2) 독립변수 간에 상관관계를 살펴본 결과, 곤란학급: 남학생 $r=.19, p<.05$ ∞ $r=.78, p<.01$, 여학생 $r=.05, n.s.$ ∞ $r=.82, p<.01$, 정상학급: 남학생 $r=.01, n.s.$ ∞ $r=.73, p<.01$, 여학생 $r=.03, n.s.$ ∞ $r=.80, p<.01$ 였다. 독립변수 간에 높은 상관계수를 보이는 부분도 있었지만, 다중공선성의 지표인 VIR(variance inflation factor)치는 곤란학급의 남학생: 별 1.03, 수용/친근 1.51, 외견성 1.24, 정당성 1.00, 여학생: 별 1.00, 수용/친근 1.00, 외견성 3.25, 정당성 1.13. 정상학급 남학생: 별 1.02, 수용/친근 1.00, 외견성 1.87, 정당성 1.17, 여학생: 별 1.00, 수용/친근 1.05, 외견성 1.07, 정당성 1.00이었다. 다중공선성의 가능성이 낮다고 판단하여 모든 독립변수를 사용하여 중다회귀분석을 실시하였다.

1) 대인관계 스트레스반응=대인관계 스트레스빈도

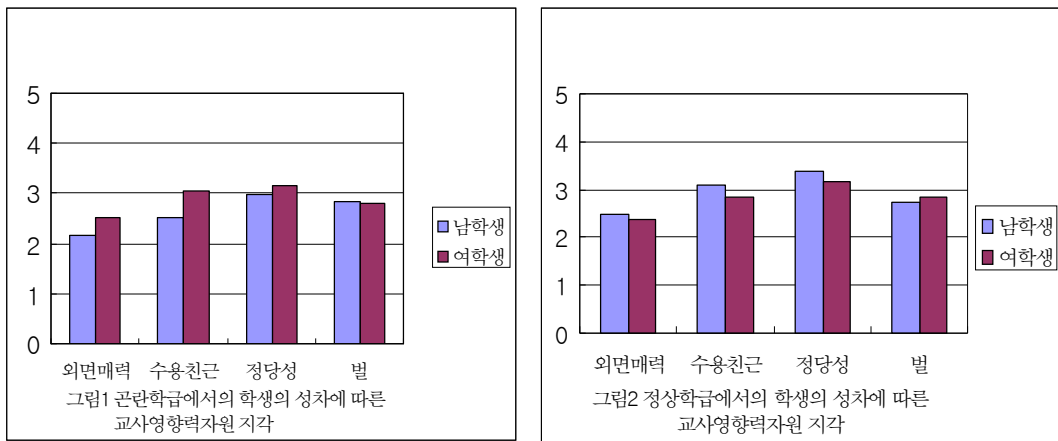


표 3. 스트레스를 기준변수로 한 중다회귀분석 결과(스텝와이즈법)-성차

	곤란학급				정상학급			
	남학생		여학생		남학생		여학생	
	대인관계 스트레스	학업 스트레스	대인관계 스트레스	학업 스트레스	대인관계 스트레스	학업 스트레스	대인관계 스트레스	학업 스트레스
외면매력	-	-	-	-	-	-	-.261**	-
수용친근	-	-.483**	-	-.373**	-.250**	-.206*	-	-.227*
정당성	-.327**	-	-	-	-	-	-	-
별	-	-	-	.247*	-	-	.338**	.310**
R^2	.107**	.233**	.216**	.062*	.043*	.185**	.132**	
조정후 R^2	.095	.222	.192	.053	.034	.168	.114	

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

학년별 검토

스트레스 빈도와 스트레스 정도의 차이

대인관계 스트레스와 학업 스트레스의 빈도와 정도에 대한 학년별 차이를 살펴보기 위해 스트레스 빈도와 정도를 종속변수로 하는 학급별 요인(곤란학급, 정상학급) X 학년 차의 2 요인 분산분석을 실시하였다(표 2). 3학년은

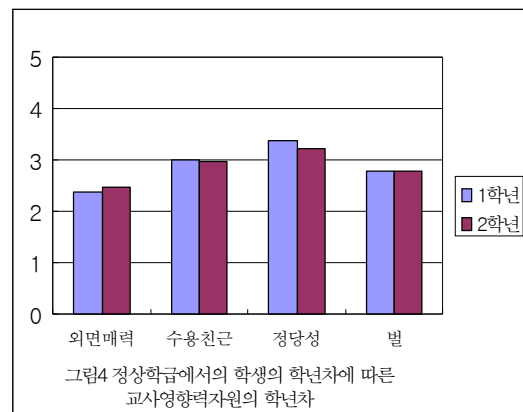
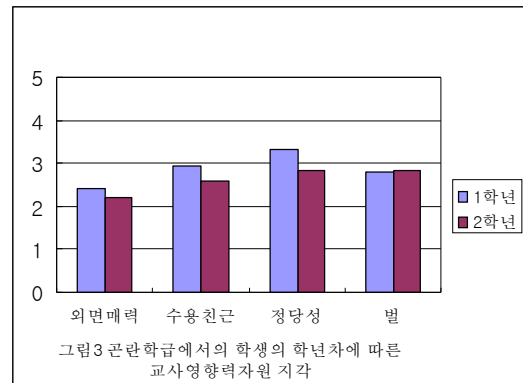
곤란학급과 정상학급 어느 분류에도 포함되지 않으므로 분석에서 제외되었다. 표 2에 의하면 4가지 종속변수에 대해 상호작용은 나타나지 않았다. 각 종속변수에 대해 학년별 차이를 살펴보면 학업에 대해서 2학년이 스트레스 빈도가 높았으며($F(1,447)=3.785, p < .10$), 대인관계($F(1,366)=27.688, p < .01$)나 학업($F(1,369)=11.801, p < .01$)에 대해서 역시 2학년이 스트레

스정도가 높았다.

스트레스에 대한 교사의 영향력 자원의 영향

먼저 교사의 영향력 자원의 각 하위요인에 대한 학년별 차이를 살펴보기 위해 *t*-검증을 실시하였다. 곤란학급에서는 ‘수용적 태도와 친근함’($t(223)=2.73, p<.01$), ‘외면적 매력’($t(225)=2.02, p<.05$)에서 1학년이 2학년보다 높게 인지하는 것으로 나타났고 ‘정당성’($t(224) = 3.68, p<.01$)에서는 2학년이 1학년보다 높게 인지하는 것으로 나타났다(그림 3). 정상학급에서는 학년별 차이가 보이지 않았다(그림 4).

두 번째로 교사의 영향력 자원이 학생들이 스트레스반응에 미치는 영향을 살펴보기 위해 대인관계 스트레스반응과 학업 스트레스반응을 종속변수, 교사의 영향력 자원의 하위요인을 독립변수로 하는 stepwise법에 의한 중다회귀분석을 실시하였다(표 4)³⁾. 먼저 곤란학급 1학년의 결과를 보면, 수용적 태도와 친근함 자원은 학업 스트레스를 감소시키는 결과였다.



3) 독립변수 간에 상관관계를 살펴본 결과, 곤란학급: 1학년 $r=.02, n.s.$ ∞ $r=.81, p<.01$, 2학년 $r=.22, p<.05$ ∞ $r=.80, p<.01$, 정상학급: 1학년 $r=.01, n.s.$ ∞ $r=.76, p<.01$, 2학년 $r=.01, n.s.$ ∞ $r=.76, p<.01$ 이었다. 독립변수 간에 높은 상관계수를 보이는 부분도 있었지만, 다중공선성의 지표인 VIR(variance inflation factor)치는 곤란학급의 1학년: 별 1.01, 수용/친근 1.00, 외견성 3.37, 정당성 1.12, 2학년: 별 1.03, 수용/친근 1.00, 외견성 3.59, 정당성 1.21. 정상학급 1학년: 별 1.00, 수용/친근 1.00, 외견성 1.03, 정당성 1.00, 2학년: 별 1.00, 수용/친근 1.20, 외견성 1.15, 정당성 1.00이었다. 다중공선성의 가능성이 낮다고 판단하여 모든 독립변수를 사용하여 중다회귀분석을 실시하였다.

2학년에 있어서는 대인관계 스트레스와 학업 스트레스 모두를 감소시키는 효과를 나타냈다.

정상학급 1학년의 결과를 보면, 별 자원이 대인관계 스트레스와 학업 스트레스 모두를 증가시키는 결과를 나타냈고, 외면적 매력자원이 학업 스트레스를 감소시키는 결과를 나타냈다. 2학년의 결과를 보면, 정당성자원이 대인관계 스트레스를 감소시키는 결과였다.

논 의

본 연구는 곤란학급과 정상학급에 있어서

표 4. 스트레스를 기준변수로 한 중다회귀분석 결과(스텝와이즈법)-학년차

	곤란학급				정상학급			
	1학년		2학년		1학년		2학년	
	대인관계 스트레스	학업 스트레스	대인관계 스트레스	학업 스트레스	대인관계 스트레스	학업 스트레스	대인관계 스트레스	학업 스트레스
외면매력	-	-	-	-	-	-.308**	-	-
수용친근	-	-.396**	-.365**	-.453**	-	-	-	-
정당성	-	-	-	-	-	-	-.213*	-
별	-	-	-	-	.375**	.536**	-	-
R^2	-	.157**	.133**	.206**	.141**	.349**	.046*	-
조정후 R^2	-	.145	.121	.193	.131	.335	.036	-

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

교사의 영향력 자원이 학생들의 스트레스 반응에 어떤 영향을 미치는가를 검토하였다. 특히 성차와 학년 차에 초점을 맞춰 살펴보았다.

먼저 곤란학급과 정상학급의 전체적인 결과를 보면 곤란학급은 대인관계 스트레스나 학업 스트레스의 빈도가 높을 뿐 만 아니라 각 스트레스에 대한 스트레스정도도 높은 것으로 나타났다. 곤란학급에서는 수업이 제대로 진행되지 못 할 정도의 행위가 교실에서 자주 발생하는 만큼 교사에게 주의를 많이 받고 있는 것으로 예상된다. 그리고 그것은 다시 학생들에게 스트레스가 되어 돌아가는 악순환이 진행되고 있다고 본다. 이러한 스트레스는 여학생보다 남학생이 더 많이 경험하고 있는 것으로 나타났고 특히 곤란학급에서 성차효과가 높게 나타났다. 남학생은 스트레스정도도 높아 남학생이 학급붕괴행위의 주도적 역할을 하고 있을 가능성이 높다. 따라서 곤란학급 남학생에 대한 심리적 원조와 학교적응에 대한 지원방안을 도모할 필요성이 시사되었다.

이러한 곤란학급의 남학생의 스트레스 완화에 기여하는 교사의 영향력 자원은 수용적인 태도와 친근함 자원 그리고 정당성자원으로 나타났다. 교사이기 때문에 마땅히 해야 할 일을 하고 그리고 학생들을 잘 이해하려고 노력하며 열심히 지도하는 교사의 모습에서 곤란학급의 남학생들은 호감을 가지며 그런 교사의 지도에 순응한다는 것을 추측할 수 있다. 남학생의 대인관계에 대한 스트레스가 높은 만큼 학생과 눈높이를 맞추는 교사의 지도가 학급붕괴감소에 효과적이라고 할 수 있다.

두 번째로, 학년 차에 대해 검토한 결과 곤란학급과 정상학급에서 학년별로 교사의 영향력 자원과 학교 스트레스와의 관계가 다르게 나타났다. 1학년 정상학급에서는 교사의 호감가는 외면적 매력이 학업 스트레스를 감소시키는 반면 별 자원이 대인관계와 학업 스트레스를 증가시키는 결과를 나타냈다. 하지만 2학년은 교사의 정당성 자원이 대인관계 스트레스를 감소시키는 결과였다. 1학년들은 이야

기하기 편하고 멋있고 재미있는 교사와의 관계에서 스트레스가 완화되지만, 교사의 엄격한 모습에 커다란 스트레스를 경험하는 것으로 추정된다. 하지만 2학년이 되면 선생님이 기 때문에 마땅히 말씀을 들어야한다는 교사의 정당성 자원이 스트레스에 영향을 미친다는 결과였다. 반면, 곤란학급에서는 1, 2학년 전체에서 교사의 수용적 태도와 친근함 자원이 스트레스 완화에 효과를 나타냈다. 곤란학급 학생들의 스트레스를 완화시키고 학급붕괴현상을 줄이기 위해서는 신뢰감을 주고 열심히 지도해 주며 학생을 잘 이해하려고 하는 교사의 노력이 필요할 것이다. 특히 2학년은 1학년보다 스트레스 경험도 많을 뿐 만 아니라 그 정도도 높기 때문에 교사의 수용적 태도나 친근한 태도를 바탕으로 하는 지도가 스트레스 해소에 영향을 미치는 것으로 보인다. 수업을 방해하는 행위가 종종 일어나는 곤란학급에서는 여러 교과교사들에 의한 생활지도를 많이 경험할 것으로 예상된다. 교사들에게 주의를 받는 것은 학생들에게 커다란 스트레스 일 것이며 그런 곤란학급의 학생일수록 수용적인 태도와 친근한 태도로 학생들을 지도할 필요성이 본 연구결과 시사되었다.

대인관계를 원인으로 하는 스트레스는 과소와 과다의 두 측면을 설정할 수 있다고 한다(橋本, 2005). 바람직한 대인관계가 없는 것과 바람직하지 않은 대인관계가 존재하는 것이다. 전자는 비사회적 행동을 후자는 반사회적 행동을 유발할 가능성이 있다고 橋本은 말하고 있다. 본 연구에 비추어 본다면, 교사라는 리더와 곤란학급이라는 집단에 있어서 교사들과의 마찰에서 오는 스트레스 경험의 과다와 교사 측의 심리적 지원의 과소가 학생들의 문제 행동에 영향을 미친 것이 아닐까 예상된다.

학급붕괴현상의 감소를 위해서는 문제학급 학생들의 스트레스와 교사의 심리적 자원의 과소와 과다를 적절한 수준으로 재 측정하기 위한 노력이 필요할 것이다. 서로 다른 영향력 자원을 소유하는 복수교원에 의한 수업 진행은 곤란학급 학생들과 교사간의 마찰을 감소시킬 것이다. 보조교사의 주입함으로 담당 교사의 단점을 보완하는 TT는 학업면과 학교생활면 양면에서의 지도가 가능하게 되며 세심하고 적절한 지도는 학급붕괴현상의 원인 중 하나로 예상되는 학교스트레스 감소에도 큰 효과가 예상된다.

세 번째로, 교사의 영향력 자원에 대한 본 연구의 결과를 고찰한다. 먼저 교사의 수용적 태도와 친근함 자원은 곤란학급과 정상학급 남녀학생 모두의 학업 스트레스를 감소시키는 결과를 나타냈으며, 곤란학급 1,2학년의 대인관계 스트레스, 학업 스트레스를 감소시키는 결과를 나타냈다. 이 결과는 사기가 높은 아동이 교사의 영향력 자원, 특히 정당성, 친근/수용 등을 보다 강하게 부여하였다는 田崎와 홍광식(2003)의 결과를 뒷받침하는 결과이다. 수용적인 태도와 친근한 태도를 바탕으로 하는 학생지도는 학업 스트레스로 인해 고조된 학생들의 심적 불안을 해소시키는데 효과적인 지도형태로 생각된다.

또 田崎등(2003)의 결과와 古川등(1998, 1999)의 결과를 보면 교사의 별 자원은 사기가 낮은 아동 그리고 학급 이미지가 좋지 않은 아동이 강하게 부여하는 영향력 자원이며 교사의 영향력이 낮은 아동이 특히 주목하는 영향력 자원이라고 하였다. 하지만 본 연구결과에서는, 별 자원이 여학생의 스트레스를 증가시키는 영향력 자원이라는 점이 주목할 만 하다. 영향력 자원의 인지에 대한 성차분석에서는

유의미한 차이를 보이지 않았지만, 스트레스와의 관계를 검토한 분석에서 곤란학급 뿐 만 아니라 정상학급에서도 여학생의 스트레스를 증가시키는 교사의 영향력 자원은 별 자원이었다. 별 자원은 불복종에 대한 교사의 별을 예기하는 것으로 사회순응적인 성역할이 강요되는 여학생에게 별 자원에 대한 본 연구의 결과는 사회문화적인 성역할기대의 영향이라고도 볼 수 있다.

교사의 영향력 자원에 대한 선행연구에서는 교사의 정당성자원이 크게 부각되어 왔으나 본 연구결과에서 정당성자원의 영향은 그다지 두드러지지 않았다는 점이 주목할 만 하다. 선생님이기 때문에 선생님 말씀을 듣는 것이 당연하고 또 선생님의 말씀이 옳기 때문에 선생님 말씀을 듣는다는 교사의 정당성자원에 대해, 浜名등(1983)은 아동에게 가장 큰 영향력을 미치는 영향력 자원이라고 했으며, 田崎등(2003)의 결과에서도 아동이 가장 강하게 부여하는 영향력 자원이 정당성자원이라고 했다. 물론 본 연구에서도 곤란학급 남학생의 대인관계 스트레스를, 그리고 정상학급 2학년의 대인관계 스트레스를 감소시킨다는 결과는 나타났지만, 가장 두드러진 자원은 수용적 태도와 친근함 자원 그리고 별 자원이었다. 정당성은 교사에 대한 사회일반 통념이 아동의 의식에 반영된 영향력 자원으로 도덕교육의 중심이 되는 유교윤리에 의해 교사는 존경의 대상이며 그런 교사의 영향을 받아들이는 것을 학생들은 당연하게 생각하게 된다고 田崎등(2003)은 논하고 있다. 하지만 田崎등(2003)과 浜名등(1983)의 연구는 모두 초등학생을 대상으로 한 연구결과로 교사의 영향력 자원 인지는 발달단계별로 다르게 인지될 것이 예상된다. 왜냐하면 많은 부분을 비판 없이 그대로

받아들이 습득하는 과정인 초등학생들과는 달리 중학생이 되면 기존의 권위에 반발하기 위해 또래들과 문제행동을 일으키거나(Emler & Reicher, 1995) 아이덴티티확립에 힘쓰는 시기이기 때문이다. 단지 교사이기 때문에 순응해야 한다는 교사의 정당성자원이 중학생의 스트레스 완화에 커다란 영향을 미치지 않는 것은 당연한 결과일 수도 있다.

하지만 본 연구에서는 1학년과 2학년의 짧은 시간적 검토를 했을 뿐 발달단계별 검토는 하지 않았다. 그리고 교사의 영향력 자원이 학생들의 스트레스에 영향을 미치는 종단적 분석은 검토되지 않았다. 종단적 분석을 통한 인과관계의 명확화와 다른 발달단계에 있는 학생들을 대상으로 하는 시계열 분석을 통해 교사의 영향력 자원 인지가 어떻게 변화하는지 또 각 발달단계에 어떤 영향력 자원이 학생들의 심리적 안녕에 유효한 자원인지를 앞으로 검토할 필요가 있을 것이다. 그리고 한국표집과 일본표집의 요인구조가 다르다는 것을 생각할 때 앞으로의 연구로써 학교문화 차이를 매개 변인으로 하는 비교문화검토도 필요할 것이다.

참고문헌

- 강경희 (2005). 일본의 「학급붕괴」에 관한 연구. 세명대 교육대학원 석사논문.
- 강호갑, 박영만, 송광용, 허숙, 송민영 (2002). 중·고등학교 적정규모 학급에 관한 연구. 교육정책연구 2001-특-36. 교육인적자원부.
- 김달호 (2004). 교실위기의 극복에 요구되는 교사자질. 교육이론과 실천, 14(2), 247-266.

- 김상열 (1999). 학급붕괴 그 실태와 대책. **교육발전**, 18(3), 27-36.
- 류방란 (2000). 제4장 학교붕괴: 학생들의 거부를 통해 본 학교 교육의 문제. 한국교육개발원 편 1999 **한국교육평론** 한국교육개발원 pp.73-94.
- 손경애 (1999). 학급붕괴 현상 발생요인 분석 연구. **교육발전**, 18(3), 47-67.
- 안명희 (2007). 한국판 교사 보고형 아동 성격 진단 검사 표준화 예비 연구. **한국심리학회지: 사회 및 성격**, 21, 101-116.
- 우마코시 토오루 (2001). 일본교육의 위기 '교실 파괴'. **새교육**, 558(2001.4), 116-123. 한국교육신문사.
- 유선이, 김광웅 (1999). 아동의 우정지각과 학교적응과의 관계. **생활과학연구지**, 14, 85-106.
- 윤석현 (2000). 학습저해집단의 성격과 부모양육 태도에 관한 연구. **학급붕괴에 관한 연구. 연세대 교육대학원 석사논문.**
- 이경아, 정현희 (1999). 스트레스, 자아존중감 및 교사와의 관계가 청소년의 학교적응에 미치는 영향. **한국심리학회지: 상담과 심리치료**, 11, 213-226.
- 임기성 (2001). 교사와 학생의 학급붕괴 현상에 대한 인식도 연구. **연세대 관리과학대학원 석사논문.**
- 전범배 (1996). 학생범죄의 실태분석과 그 대책에 관한 연구. 동국대학교 행정대학원 석사학위논문.
- 정광희 (2002a). 일본의 '학급붕괴' 현상과 그 대응에 대한 분석. **한국교육**, 29(2), 289-322.
- 정광희 (2002b). 일본의 '학급붕괴': 논의의 경과와 그 대응. **교육진흥**, 14(3), 161-177.
- 최용섭 (1999). 학급붕괴: 원인과 대책: 학교와 교사의 측면에서. **생활지도연구**, 19, 1-23.
- 田崎敏昭, 홍광식 (2003). 초등학교 아동의 사기와 교사의 영향력 자원에 관한 연구. **초등교육연구**, 14(2), 1-20.
- 한국교육개발원 (2000). 교실붕괴현상을 이대로 구경만 하고 있을 것인가? 교육개발통권 122호 - 색다른 생각 2000년 4월호
- 浜名外喜男, 天根哲治, 木山博文 (1983). 教師の勢力資源とその影響度に關する教師と兒童の認知. **日本教育心理學研究**, 31, 220-228.
- 橋本 剛 (2005). 스트레스と對人關係. 株式會社ナカニシヤ出版. pp.162-176.
- 林 春男 (1987). 社會的勢力とリーダーシップ. 齋藤勇編著 社會的勢力と集團組織の心理. 株式會社 誠信書房.
- 林 潔, 佐藤浩信, 棗田衆一郎, 今井明雄 (1992). 日常生活ストレスの頻度と強度による2種のパターン: 健常條件と神經症・うつ病での認知的評価. **臨床精神醫學**, 21, 283-292.
- 古川雅文, 淺川潔司 (1998). 兒童による教師の勢力資源認知と教師の影響性 (1). **日本教育心理學會總會發表論文集**, 40, 139.
- 古川雅文, 淺川潔司 (1999). 兒童による教師の勢力資源認知と教師の影響性 (2). **日本教育心理學會總會發表論文集**, 41, 171.
- 加藤弘通, 大久保智生 (2005). 學校・學級の荒れと教師一生徒關係についての研究. **パーソナリティ研究**, 13, 278-280.
- 加藤弘通, 大久保智生 (2006). <問題行動>をする生徒および學校生活に對する生徒の評価と學級の荒れとの關係. **教育心理學**

- 研究, 54, 34-44.
- 三島美砂, 宇野宏幸 (2004). 學級雰囲気によらず教師の影響力. 教育心理學研究, 52, 414-425.
- 岡安孝弘 (1994). 學校ストレスと學校不適応. 坂野雄二・宮川充司・大野木裕明(編), 生徒指導と學校カウンセリング, ナカニシヤ出版.
- 岡安孝弘, 嶋田洋徳, 丹羽洋子, 森和夫, 矢富直美 (1992). 中學生の學校ストレスの評價とストレス反応との關係. 心理學研究, 63, 310-318.
- 岡安孝弘, 嶋田洋徳, 坂野雄二 (1993a). 中學生の學校ストレスの測定法に関する一考察. ストレス科學研究, 8, 13-23.
- 岡安孝弘, 嶋田洋徳, 坂野雄二 (1993). 中學生におけるソーシャル・サポートの學校ストレス軽減効果. 日本教育心理學研究, 41, 302-312.
- 大久保智生, 加藤弘通 (2006). 問題行動を起こす生徒の學級内での位置づけと學級の荒れおよび生徒文化との關連. パーソナリティ研究, 14, 205-213.
- 相良順子 (2004). 男の子, 女の子の違い. 無藤隆, 岡本祐子, 大坪治彦編著 やわらかアカデミズム・〈わかる〉シリーズ よくわかる發達心理學 ミネルブア書房 pp.110-111.
- 嶋田洋徳 (1998). 小中學生の心理的ストレスと學校不適応に関する研究, 風間書房.
- 田崎敏昭 (1979). 兒童・生徒による教師の勢力資源の認知. 實驗社會心理學研究, 18, 129-138.
- 東京都生活文化局 (1985). 大都市青少年の人間關係に関する調査. 東京都
- 浦野裕司 (2001). 學級の荒れへの支援の在り方に関する事例研究. 教育心理學研究, 49, 112-122.
- 吉田順 (1997). 構内暴力から何を學ぶか. 柿沼昌芳, 永野恒雄編著 構内暴力 批評社 pp.150-174.
- Bennis, W. G., Berkowitz, N., Affmito, M., & Malone, M. (1958). Authority, power, and the ability to influence. *Human Relations*, 11, 143-155.
- Elwood, S.A. (1987). Stressor and coping response inventories for children. *Psychological Reports*, 60, 931-947.
- Emler, N., & Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency: The collective management of reputation*. Malden, MA, US: Blackwell Publishing.
- French, J. R. P., Jr., & Raven, B. (1968). *The basis of social power*. In D. Cartwright, & A. Zander (Eds.), *Group dynamics*, 3rd ed. Tavistock Publications. 259-269.
- Hooley, J. M. & Hiller, J. B. (2001). *Family relationships and major mental disorder: Risk factors and preventive strategies*. In B. Sarason & S. Duck(Eds.), *Personal relationships: Implications for clinical and community psychology*. West Susses, England: Wiley.
- Rook, K. S. (1984). Research on social support, loneliness, and social interaction: Toward an integration. *Review of Personality and Social Psychology*, 5, 239-264.
- Rook, K. S. & Pietromonaco, P. (1987). Close relationships: Ties that heal or ties that bind? *Advances in Personal Relationships*, 1, 1-35.
- Segrin, C. (1998). *Disrupted interpersonal relationships*

- and mental health problems.* In B.H. Spitzberg & W. R. Cupach(Eds.), *The dark side of close relationships.* Mahwah,NJ: Lawrence Erlbaum Associated.
- 원고접수일 : 2008. 10. 02.
수정원고접수일 : 2008. 11. 14.
게재결정일 : 2008. 11. 20.
- Segrin, C. (2001). *Interpersonal processes in psychological problems.* New York: The Guilford Press.

**The power resources of the teacher and the school stress:
A comparison of classes with high and low levels
of problem behavior**

Hyun-Jung Park

Aichi bunkyo women's college Dept. early Childhood Education

The present study was conducted to investigate the power resources of school teachers and its influence on students' stress. And we compared differences in classes with high levels of problem behavior and those with low levels. Data were collected in 58 classrooms, with a total of 1106 middle school students. The question sheet measured the power of resources of school teachers, the occurrence frequency of the problem behavior in the classroom and the stress reaction of the student. The calculated relative weight of the power resources of school teachers to stress of students when split into high and low levels classes of problem behavior, indicated that, in relation to receptive/closeness resource and stress of second grader, the result was for relative weight figure to be high in the high-problems behavior classes, and in the low-classes relation to punishment resource. In this study it was found that, since a strong predictor of reduction of the stress was the power resource of receptive/closeness. It was suggested that different approach was necessary according to sex and stages of development to grope for the psychological health of the student.

Key words : the power resources of school teachers, problem behavior, stress