

성인문해교육 문해교사의 교수효능감에 영향을 미치는 요인 탐색*

김 지 현 (서울시50플러스재단)
허 준** (영남대학교)
최 인 희 (숙명여자대학교)

〈 요약 〉

본 연구는 성인문해교육 교사의 교수효능감에 영향을 미치는 요인을 탐색하여, 교사의 교수효능감을 증진시키고 궁극적으로 성인문해교육의 질적 개선을 위한 정책적·실천적 시사점을 도출하고자 하였다. 성인문해교사 211명의 데이터를 활용하여 교사 개인의 배경 변수와 직업 관련 변수가 교수효능감에 미치는 영향을 다중회귀분석으로 탐색하였다. 연구 결과, 내재적 직업 선택 동기, 직무내용 만족도, 교수 관련 활동 빈도가 교수효능감에 유의미한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면, 외재적 직업 선택 동기, 경제적 보상 및 근무조건 만족도, 자격증 보유 수준, 연수 참여 경험, 주당 수업 시간 등은 교수효능감에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 확인되었다. 이러한 결과는 성인문해교사의 교수효능감 향상을 위해서는 외적인 조건 개선보다는 교사의 내적 동기 부여, 직무 만족도 향상, 적극적인 교수활동 참여를 지원하는 것이 더욱 효과적임을 시사한다. 또한, 자격증 제도 및 교원 연수 프로그램의 실효성을 높여 교사의 실질적인 교수 역량 개발에 기여할 수 있도록 개선해야 할 필요성이 강조된다.

• 주요어: 성인문해교육, 성인문해교사, 교수효능감, 직업선택동기, 직업만족도

* 이 연구는 2023년도 영남대학교 학술연구조성비에 의한 것임.

** 교신저자: 허준 (joonh@yu.ac.kr)

I. 서론

성인문해교육은 학령기에 적절한 교육을 받지 못했거나, 사회경제적 환경으로 인해 교육의 기회를 상실한 성인들에게 기초적인 문해 능력(읽기, 쓰기, 셈하기)을 포함하여 사회생활 적응에 필요한 지식과 기능을 제공하는 필수적인 교육 활동이다(김명숙·어재영·이성엽, 2017). 특히 사회경제적 취약계층의 경우, 문해교육을 통해 삶의 질 향상과 사회 참여 기회 확대를 기대할 수 있다는 점에서 그 중요성이 강조되어 왔다(권순정·신수영, 2010). 1980년대 이전까지 문해교육은 정부 주도의 문맹퇴치 사업이나 야학 등 민간 차원의 사회운동 성격을 띠며 그 역할을 제한적으로 수행해 왔다(정지웅·김지자, 2013). 그러나 1990년대 이후, 유네스코의 세계 문해의 해(1990) 선포와 국제 성인학습자의 해(1997) 지정 등 국제사회의 노력에 발맞춰 한국 사회에서도 문해교육에 대한 관심이 높아지기 시작했다(UNESCO, 1990, 1997).

디지털 기술 발달로 새로운 문해력이 요구되는 현대 사회에서, 전통적 문해교육은 그 중요성이 더욱 강조되었다. Warschauer(2003)는 디지털 격차(접근, 기술, 사용, 결과) 해소를 위해 읽기, 쓰기, 셈하기와 같은 기존 문해 능력이 디지털 문해, 정보 문해, 미디어 문해 등 새로운 문해 영역 습득의 필수적 토대임을 강조하며, 이는 궁극적으로 정보 접근 및 활용 능력 격차 완화에 기여한다고 주장한다. 즉, 새로운 문해 요구 확장은 전통적 문해 역량의 중요도를 증가시키며, 정보화 사회에서 성공적인 사회 참여를 위한 기반을 제공한다고 볼 수 있다.

국제적 흐름과 더불어 국내적으로 1999년 평생교육법이 제정되었고, 2006년부터 교육부 주관의 성인문해교육 지원 사업이 시작되면서, 국가 정책의 중요한 영역으로 자리매김하게 되었다(오혁진·허준, 2011). 2007년 평생교육법 개정을 통해 학력인정 문해교육 제도가 도입되었고(허준, 2008), 이후 국가평생교육진흥원을 중심으로 문해교원양성 자격연수과정이 운영되는 등(국가평생교육진흥원, 2017), 문해교사 양성 및 전문성 강화를 위한 노력이 지속되어 왔다. 이러한 정책적 지원은 문해교육의 제도화와 체계화에 크게 기여했지만, 문해교육의 질적 수준 제고라는 과제는 여전히 중요한 과제로 남아있다(성지훈·진성미, 2016). 특히, 기존 문해교육 연구는 교육과정 개발, 학습자 특성 분석, 정책 효과 분석 등에 집중되어 왔고(김명숙·어재영·이성엽, 2017), 교육 현장의 핵심 주체인 문해교사의 역량, 특히 교수효능감에 대한 연구는 부족한 실정이다(손정은·김한별, 2020).

교수효능감이란 교사가 자신의 교수 능력에 대한 믿음으로, 학생들의 학습 동기, 성취도, 학습 환경에 긍정적인 영향을 미치는 중요한 변인으로 알려져 있다(Bandura, 1977; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). 교사의 교수 효능감은 단순히 개인적인 차원에

머무르는 것이 아니라, 학습자의 학습 성과와 교육의 질에 직접적인 영향을 미치는 중요한 요인이다(Bandura, 1977; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Gibson & Dembo(1984)의 연구는 교사 효능감이 높을수록 학생들의 학업 성취도, 특히 저소득층 학생들의 성취도 향상에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 밝혔으며, Ashton & Webb(1986)은 저소득층 지역 학교 교사들의 효능감이 학생들의 학업 성취에 큰 영향을 미친다고 주장하였다. 특히 교육적 취약계층을 대상으로 하는 성인문해교육에서 교사의 교수효능감은 학습자의 문해력 향상과 더 나아가 사회적 불평등 완화에도 중요한 역할을 수행할 수 있다. 성인문해교육의 특수성을 고려할 때, 문해교사의 교수효능감은 Knowles(1984)와 Merriam & Caffarella(1999)가 제시한 성인 학습자의 특징(자기주도적 학습, 경험 중시, 문제 중심 학습 등)을 고려한 교수 전략 수립 및 실행에 영향을 미쳐, 궁극적으로 학습자의 자존감 회복, 학습 지속성, 사회적 참여 등에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다. 초·중등학교 교사와 마찬가지로 성인문해교사의 교수효능감 역시 학습자의 문해력 향상과 교육의 질에 결정적인 영향을 미칠 것으로 예상된다(양은아, 2018). 따라서 문해교육의 질적 도약을 위해서는 문해교육 현장에서 실제로 교육활동을 담당하고 있는 문해교사의 교수효능감에 대한 심층적인 연구가 필수적이다.

본 연구는 성인문해교사의 교수효능감에 영향을 미치는 요인을 심층적으로 탐색하고자 한다. 개인적 특성(성별, 연령, 학력, 경력 등)과 교육 환경(기관 유형, 고용 형태, 급여 수준, 교육 경험, 사회적 지지 등)이 교수효능감에 미치는 영향을 분석하여, 문해교사의 교수효능감을 증진시키고 궁극적으로 문해교육의 질적 개선을 위한 정책적·실천적 시사점을 도출하고자 한다. 본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

연구문제 1: 성인문해교사의 배경 변수(성별, 연령, 학력, 경력, 고용 형태 등)에 따라 교수효능감에 영향을 미치는 변인에 차이가 있는가?

연구문제 2: 성인문해교사의 배경 변수를 통제하였을 때, 교수효능감에 유의미한 영향을 미치는 변수는 무엇인가?

II. 이론적 배경

1. 성인문해교육 문해교사

성인문해교사를 지칭하는 용어는 다양하다. 법률적으로는 학력인정 문해교육 프로그램에

서 가르치는 교수자를 문해교육 교원이라고 부르고 있으며(평생교육법 시행령 제 79조), 성인문해교사 민간자격증을 발행하고 있는 한국문해교육협회에서는 문해교육사라고 지칭하고 있다. 문해교육 프로그램을 운영하고 있는 현장에서는 문해교사 또는 문해교육 강사라고 지칭하고 있다. 무급으로 문해교육 수업을 담당하고 있는 자원봉사자도 다수 존재하는데(허준·김지현·이정은, 2022), 이들도 문해교사의 범주에 속한다. 따라서 성인문해교사는 평생교육법의 문해교육 교원을 포함하여, 문해교육사, 문해교육 강사, 자원봉사자 등 유급 또는 무급으로 비문해, 저학력 성인을 위한 문해교육 프로그램에서 교수활동을 하는 자를 총칭하는 개념이라고 할 수 있다(손정은·김한별, 2020).

성인문해교사가 다양한 유형의 문해교수자를 포괄하는 이유는 성인문해교육의 특수성 때문이다. 성인문해교육은 역사적으로 제도권 밖의 ‘사회교육’ 차원에서 이루어졌으며, 비문해, 저학력 성인의 기본권을 보장하기 위한 사회운동의 성격도 갖고 있었다(천성호, 2009). 이때 성인문해교사는 특정한 제도화된 자격을 갖춘 전문가 보다는 교육운동가 또는 자원봉사자를 의미했다. 그러다 1999년 평생교육법이 제정되고 2006년부터 교육부가 성인문해교육 지원사업이 추진되는 등 공적 지원이 확대되면서 강사비와 교통비를 지원 받는 유급 성인문해교사와 평생교육법에서 정한 문해교원 연수를 이수한 성인문해교사가 증가하기 시작하였다. 특히 성인문해교육 학력인정제도의 시행은 성인문해교사의 자격화에 중요한 전환점이 되고 있다. 평생교육법 시행령에서 학력인정 문해교육 프로그램 설치와 지정 기준으로 교원 기준이 명문화 되고(평생교육법 시행령 제 79조), 국가평생교육원과 시도평생교육원이 법령에 따라 문해교원 양성과정을 운영하면서 2022년까지 초등 과정 4,770명, 중학 과정 1,917명 등 총 6,687명의 문해교육 교원이 양성되었다(송병국 외, 2023). 과거 시민사회 영역이 전담하던 성인문해교육이 국가와 지방자치단체의 공공 영역으로 확장되는 한편, 성인문해교육 지원 체제와 학습결과에 관한 사회적 인정 체제가 구축되는 등, 성인문해교육의 시스템화가 이루어지면서(허준·양은아, 2015), 성인문해교사의 구성과 위상 또한 다양해진 것이다.

성인문해교육 환경이 변화하고 성인 문해교수활동의 유급화와 문해교육 교원 등 국가 자격화 등이 이루어지고 있어 민간 차원의 자발적인 봉사자로서 성인문해교사가 재정 지원에 따른 유급화된 직업으로 변질되고 있다는 비판적인 견해도 있지만(손정은·김한별, 2020, p. 786), 성인 문해사들의 상황은 여전히 열악한 것으로 나타났다. 대구 지역의 성인문해교육 실태를 조사한 허준·김지현·이정은(2022)의 연구에 따르면, 성인문해교사들의 주당 강의시간은 6시간 이상 9시간 미만이 가장 많고 1인당 담당 강좌 수는 평균 2.5개로 전업 성인문해교사의 비율은 높지 않았고(pp. 94-95) 성인문해교사의 한달 평균 급여는 78만원 수준으로, 복리 후생이나 고용 안정성도 낮은 편이었다. 무급으로 일하는 성인문해교사 비율도 32.0%에 달하고 있어서 자원봉사자의 성인문해교육 활동 참여도도 여전히 높은 것으로 나

타났다(p. 91, 100). 서울과 경북 등 다른 지역 연구들은 성인문해교사가 유사한 상황이라는 것을 보여준다(허준·박해정·조현주, 2019; 허준·이지혜·길혜지, 2020).

성인문해교사에 관한 선행 연구들은 성인문해교사의 이와 같은 다양한 특수성에 주목하여 이루어지고 있다. 먼저 성인문해교사의 생애와 정체성에 관한 연구에서는 성인문해교육이 교육운동과 자원봉사 활동에 뿌리를 두고 있다는 점을 반영하여 성인문해교사의 사회적 책무와 교육자로서의 공공의 역할을 강조한다. 예컨대, 30년 이상 성인문해교사로서 활동한 3인의 교육자의 생애사를 분석한 윤여각(2018)의 연구에 따르면, 성인문해교사는 비문해 상황에 대한 이해와 공감을 바탕으로 문해교수 활동에 참여하게 되며 전 생애에 걸쳐 비문해에 관한 이해 확장 경험을 할 뿐만 아니라 학습자와 더불어 함께 배우는 공육(共育) 경험을 공통적으로 하고 있었다. 베이비부머 세대 문해교사들이 문해교육 경험을 분석한 김태희·이기성(2018)의 연구에서도 문해교수 활동은 사회적 리더로서의 역할 인식, 타인을 위한 봉사 정신, 사회적 책임감 등을 학습하는 활동이기도 했다. 성인문해교사의 전문성 발달에 관한 연구에서는 문해 현장의 불확실성과 불안정성에 주목하여 성인문해교사들의 현장 기반의 전문성 개발의 특성을 분석하고 있다. 성인문해교사들은 문해교육 현장에서 시행착오를 거치면서 비체계적으로 자기 전문성을 높이고 있었다(양은아, 2018). 또한 이들의 전문 영역은 교수활동에만 국한되고 있지 않는데 성인문해교사들은 문해교수 활동을 넘어 기관 운영, 네트워크 구축 등을 통해 문해교육의 리더로 성장하고 있었다(이지혜·위영은, 2012). 이런 전문성의 발달은 앞서 살펴본 성인문해교사로서의 사명과 책무성 함양과도 연결되고 있었는데 문해교육 활동을 통해 성인문해교사들은 소명 의식을 갖게 되고, 자존감과 자신감을 향상시키며 전문가로 성장하는 계기를 얻고 있었다(김차순, 2018). 또한 학력인정 제도 도입 등 새로운 제도적 환경에서 성인문해교사들의 경험을 분석한 연구도 있었는데 예컨대 중학 학력인정 문해교육 과정에서 가르치고 있는 성인문해교사들은 교육과정의 높은 난도(難度), 학습자의 다양한 수준, 학습자의 부족한 학습 시간 등으로 어려움을 겪고 있었고(이지혜·채재은, 2017), 교수자로서 자율성 제한을 경험하고 있었다(김성자·조광연·최선화, 2019). 이 연구들은 성인문해교사를 양성하는 정규 교육 체계가 부재한 상황에서 다수의 성인문해교사들이 현장 경험에 의존한 전문성 개발을 하고 있으며, 교수활동을 넘어 문해교육기관의 운영자이자 활동가로서의 리더십과 책무성을 요구받고 있다는 것을 보여주고 있다고 할 수 있다. 또한, 학력인정제도 등 새로운 제도적 환경으로 성인문해교사들은 또 다른 도전에 직면하고 있다고 볼 수 있었다.

성인문해교사에 관한 연구가 구성과 활동의 양상이 다양해지고 있는 오늘날의 성인문해교사와 이들의 직무를 이해하는데 충분하다고 볼 수는 없다. 성인문해교사의 정체성이나 전문성을 다룬 기존의 연구가 주로 소수의 성인문해교사를 대상으로 한 질적 연구로 수행되어(김차순, 2018; 김태희·이기성, 2018; 양은아, 2018; 윤여각, 2018; 이지혜·위영은, 2012),

성인문해교사 직무의 일반적 특성과 성인문해교사의 다양한 배경에 따른 개별적 특성 차이 등을 파악하는데는 한계가 있다. 일부, 성인문해교사 대상의 양적 연구도 있지만 문해교사의 경험이나 상황보다는 문해교육과정이나 학습 성과에 관한 교수자 인식에 초점을 맞추고 있거나(박영수·박덕수, 2017; 허준·노일경, 2011), 자원봉사 형태로 참여 하는 문해교사 참여 지속 요인 분석 등 일부 유형의 성인문해교사에 한정하고 있다(성지훈·진성미, 2016).

2. 교수효능감

‘효능감(self-efficacy)’은 Bandura(1977)의 사회적 인지 이론에서 제안된 개념으로 “개인이 특정 성취 영역에서 성공적인 결과를 만들어 내는 데 필요한 행동들을 조직하고 실행할 수 있는 자기 능력에 관한 판단”으로 정의된다(Bandura, 1997, p. 3). Bandura(1977)의 사회적 인지 이론에 따르면, 자기 효능감은 학습을 비롯한 행위의 시작과 지속, 노력의 강도, 과업 수행 결과 등에 영향을 미치는 주요 변인이다(Bandura, 1977, 1986, 1997). 자기 효능감은 단순히 개인의 능력이나 기술 수준을 반영하는 것이 아니라, 개인이 자신의 능력을 어떻게 인식하고 평가하는지에 대한 주관적인 판단을 의미한다. 자기효능감은 네 가지 주요 정보원, 즉 성공 경험, 대리 경험, 언어적 설득, 생리적 및 정서적 상태에 의해 형성된다(Bandura, 1997). 이 중 성공경험은 가장 강력한 정보원으로, 과거의 성공경험은 미래 과업에 대한 자신감을 높이는 데 중요한 역할을 한다.

이러한 자기 효능감은 교사의 교수활동에도 적용될 수 있으며, 교수효능감은 교사가 학생의 학습을 촉진하는 데 필요한 행동, 즉 수업 설계 및 실행, 다양한 교수 전략의 활용, 학습자 동기 부여, 평가 및 피드백 제공, 학습자와의 관계 형성, 그리고 자기 전문성 개발 등을 성공적으로 수행할 수 있다는 믿음을 의미한다. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy(2001)는 교수효능감이 교사의 수업 준비, 학생들과의 상호작용, 교수법 활용, 그리고 학급 관리 등 다양한 교수 행동에 영향을 미친다고 보고한 바 있다. 교사의 교수효능감은 학생들의 학업 성취도뿐만 아니라, 학생들의 학습 동기, 자기 효능감, 그리고 학습 태도에도 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(Skaalvik & Skaalvik, 2007). 성인문해교육은 학습자의 다양한 배경, 학습 욕구, 개인적 어려움 등을 고려한 맞춤형 교육이 중요하므로(양은아, 2018), 문해교사의 높은 교수효능감은 효과적인 교수활동과 학습자의 성취도 향상에 필수적인 요소이다.

교사효능감, 교수효능감, 교사의 자기 효능감 등은 유사한 개념으로 사용되지만, 연구마다 그 의미와 범위가 조금씩 다르게 정의될 수 있다. 일반적으로 교사효능감은 교사의 모든 교수활동(수업, 생활지도, 학급 운영 등)에 대한 효능감을 포괄하는 광의의 개념으로, 교수효능감은 학생의 학습을 촉진하기 위한 교수활동에 대한 효능감으로 교사효능감의 하위

영역으로 볼 수 있다. 본 연구에서는 가르치는 행위에 대한 자신감이라는 의미에서 ‘교수효능감’이라는 용어를 사용하고자 한다(Guskey & Passaro, 1994).

교수효능감의 중요성은 다양한 문화적 맥락의 초등교육 및 중등교육 장면에서 실증적으로 검증되었다(Ashton & Webb, 1986; Brouwers & Tomic, 2000). 성인이지만 비문해로 인해 학습의 경험이 제한된 채 살아온 성인문해학습자들은 학습동기는 높지만 학습지속의 수준이 다양하고, 학습에 대한 불안감이 높은 경우가 많다(Knowles, 1980). 따라서 이들의 학습성취에 교사의 긍정적 기대와 격려, 그리고 효과적인 교수전략 등이 매우 중요한 영향을 미칠 가능성이 높을 것이라 기대할 수 있다.

3. 문해교사의 교수효능감에 관한 선행연구

성인 학습자를 대상으로 하는 교수자의 교수효능감은 문해학습자들의 학습성취 및 교육의 질과 밀접한 관련이 있다는 점에서 중요한 연구 주제이다. 그러나 성인문해교사의 교수효능감에 대한 연구는 상대적으로 미흡한 실정이다. 특히, 온라인 교육 활용이 증가하고 있는 성인문해교육 현장(이경양·김선미, 2022)에서 문해교사의 온라인 교수 효능감 및 디지털 리터러시 함양을 위한 지원 방안에 대한 연구는 부족하다. 더불어, 성인문해학습자의 특성을 고려한 학습자 중심 교수법과 문해교사의 교수 효능감 간의 관계를 탐색하는 연구는 성인문해교육의 질적 향상을 위해 시급히 진행되어야 할 과제이다.

국내에서는 성인문해교사를 대상으로 한 교수효능감 연구는 제한적이지만, 유사한 맥락에서 성인학습자를 대상으로 하는 평생교육 교·강사와 대학교수의 교수효능감이나 교수전문성에 영향을 미치는 요인을 탐색한 연구들이 있다. 평생교육기관에서 활동하는 교·강사의 교수효능감은 교사의 경험, 교육 배경, 연수 참여, 기관 지원 등의 변인과 관련이 있는 것으로 나타났다(e.g., 권두승, 1999; 김영화·전도근, 2007). 대학교수의 교수효능감 연구에서는 교수역량, 대학조직문화, 동료지원 등이 교수효능감에 영향을 미치는 것으로 나타났다(황은영, 2006). 대학교수의 일상적 스트레스가 교수 효능감에 미치는 영향에 대한 연구에서는 의사소통 능력이 스트레스와 교수효능감 사이의 관계를 조절하는 것으로 보고되었다(이혜선 외, 2021). 대학 교수자의 온라인 수업 효능감을 분석한 연구에서는 온라인 수업 역량과 관련된 변인들이 온라인 수업 효능감에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다(신종호·박수영, 2021). 이러한 연구들은 성인학습자를 대상으로 하는 교수자의 효능감에 다양한 요인들이 영향을 미칠 수 있음을 보여주지만, 성인문해교육의 특수성을 고려했을 때, 문해교사의 교수효능감에 영향을 미치는 요인을 탐색하는 연구는 여전히 부족하다. 특히 성인문해교사는 낮은 임금, 고용 불안정, 자원봉사자 의존 등의 현실적 문제에 직면하고 있으므로(김명숙 외, 2017; 성지훈·진성미, 2016), 이러한 맥락적 요인들이 교수효능감에 미치는 영향

을 분석하는 것이 중요하다.

국의 연구에서도 성인문해교육, 성인기초교육, 성인 ESL 교육 등 다양한 성인교육 영역에서 활동하는 성인교육자의 교사효능감에 대한 연구는 미흡한 수준이다. 초등교육과 중등교육의 맥락에서 이루어진 대표적인 교사효능감 관련 연구들을 살펴보면, 교사의 효능감이 높을수록 학생들의 학업 성취도가 높고, 긍정적인 학습 환경 조성에 기여한다는 결과들이 보고되었다(Ashton & Webb, 1986). 또한, 교사의 효능감은 학생들의 동기 부여, 자아 존중감 향상, 학업 참여도 증진 등 긍정적인 교육적 결과와 관련이 있다는 연구 결과도 제시되었다(Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). 이러한 연구들은 교사 효능감이 교육 현장에서 중요한 역할을 한다는 것을 보여주지만, 초등 및 중등 교육 맥락에 초점을 맞추고 있어 성인 문해교육 현장의 특수성을 반영하기에는 한계가 있다. 따라서 본 연구는 성인 문해교사의 교사효능감에 영향을 미치는 요인을 탐색하여 성인 문해교육 현장에 적합한 시사점을 도출하고자 한다.

III. 연구 방법

1. 연구대상 및 자료수집

본 연구의 대상은 최근 3년 이내에 문해교육기관에서 교사로서 수업을 진행한 경험이 있는 문해교사였다. 2018년 시행된 전국 성인문해교육기관 운영 실태조사(국가평생교육진흥원, 2019)에 따르면, 전국 855개 문해교육기관에서 활동하는 문해교사는 5,806명으로 보고되었으며, 본 연구에서도 유사한 규모의 모집단을 가정하였다. 본 연구는 최근 3년 이내 성인 문해교육기관에서 교수활동 경험이 있는 문해교사를 대상으로 하였다. 성인문해교사의 비정규직 고용 특성상, 현재 교육 현장에서 활동 중인 교사의 응답을 확보하기 위해 이러한 기준을 적용하였다. 따라서, 최근 3년 이내 성인 대상 문해교육기관에서 교수활동 경험이 없거나 행정 업무만 담당할 경우는 연구 참여 대상에서 제외되었다.

표본 추출은 편의표집방식(convenience sampling, 성태제·시기자, 2020) 방법을 사용하였다. 설문참여 URL을 포함하는 연구참여모집 홍보문을 문해교사 단체 채팅방 혹은 성인문해교사 관련 단체의 카페 등의 SNS에 게시하고, 문해교사 밴드 등을 운영하는 운영자에게 모집 공고 홍보문의 게시를 요청하였다. 참여자 응답은 2024년 1월 15일부터 2024년 2월 7일까지 온라인설문조사 사이트(surveymonkey.com)를 이용하여 온라인으로 수집되었다. 총 287명이 설문에 참여하였으며, 이 중 중복 IP 또는 유사 휴대전화 번호로 동일인으로 추정

되는 중복 응답 13건과 결측치 및 불성실 응답 63건을 제외하고 총 211건의 응답이 최종 분석에 활용되었다. 분석에 포함된 응답자 특성은 <표 1> 및 <표 2>와 같다.

본 연구에 참여한 성인문해교사 중 여성은 182명(86.3%)으로 대다수를 차지하였으며, 남성은 29명(13.7%)이었다. 연령은 50대가 77명(36.5%)으로 가장 많았고, 60대가 70명(33.2%)으로 다음으로 많았다. 2024년 기준 응답자들의 나이 최솟값은 23세, 최대값은 77세였으며, 평균 연 나이는 55.4세로 나타났다. 현재 시점에서의 최종학력은 대학교 졸업이 132명(62.6%)으로 가장 많았고, 고용 형태는 시간제가 176명(83.4%)으로 가장 많은 것으로 보고되었다. 문해교사 활동 외 주된 직업 혹은 수입원이 있는 경우(47.4%)와 그렇지 않은 비율(52.6%)은 유사한 수준이었다. 응답자들의 성인문해교사 활동경력은 평균 9년 이상이었으며, 2023년 1월에서 12월까지 평균 2.15개 기관에서 3.36시간의 교수활동을 수행한 것으로 조사되었다.

(표 1) 설문 응답자 주요 특성: 빈도표 (N=211)

변수명	구분	빈도(명)	비율(%)
성별	여성	182	86.3
	남성	29	13.7
연령대 (연나이 기준)	20대	7	3.3
	30대	10	4.7
	40대	36	17.1
	50대	77	36.5
	60대	70	33.2
	70대	11	5.2
최종학력	고등학교 졸업	13	6.2
	전문대 졸업	19	9.0
	대학교 졸업	132	62.6
	대학원 졸업 이상	47	22.3
고용형태	전일제	31	14.7
	반일제	4	1.9
	시간제	176	83.4
기타 주된 수입원 여부	기타 직업/주수입원 있음	100	47.4
	기타 직업/주수입원 없음	111	52.6

(표 2) 설문 응답자 주요 특성: 기술통계표 (N=211)

변수명	평균	표준편차	최소값	최대값
연령 (연나이)	55.38	10.86	23	77
성인문해교사 경력 (단위: 년)	9.26	5.70	1	32
2023년 교수활동 기관 수	2.15	2.03	1	10
2023년 수업 시수 (1주일 기준)	3.36	2.04	1	9

본 연구에서는 설문 응답자의 익명성을 보장하기 위해 휴대전화 번호 이외의 개인식별이 가능한 정보는 수집하지 않았으며, 휴대전화 번호는 수집 즉시 응답 데이터와 분리되어 관리되었다. 설문 참여자 중 휴대전화 번호를 제공한 164명에게는 설문기간 종료 후 4,000원 상당의 모바일 커피 쿠폰이 제공되었으며, 쿠폰 발송 후 1개월(모바일 쿠폰의 유효기간)이 지난 이후 해당 파일은 폐기되었다.

2. 측정도구

1) 종속변수: 교수효능감

본 연구에서 측정하고자 하는 종속변수는 교수효능감이다. 교수효능감은 교사가 자신의 교수 능력에 대한 믿음으로 정의되며(Bandura, 1977), 수업 실행 및 학습자의 성취도에 중요한 영향을 미치는 요인으로 알려져 있다. 본 연구에서는 한국초등교원종단연구(I)(최인희 외, 2021)의 교수효능감 척도 12문항(교수·평가 효능감, 학습자 지도·학급운영 효능감, 미래 교육 효능감)과 TALIS 2013(OECD, 2013)에 포함된 교수효능감 문항 중, 학생참여 효능감 4개 문항을 합쳐 성인문해교육 맥락에 맞춰 수정·보완하여 총 16개 문항으로 교수 효능감 척도를 구성하였다. 특히, 초등 및 중등교사와 구분되는 성인문해교사의 교수활동 특성을 반영하기 위해, 기존 연구의 하위요인들을 포괄적으로 활용하여 척도의 신뢰도를 높이고자 하였다. 예컨대, TALIS 2013의 ‘학생참여 효능감’ 문항은 성인 학습자의 자기주도적 학습 참여를 독려하는 문해교사의 역할을 고려하여 포함되었으며, 문항 내 용어는 ‘학생’에서 ‘학습자’로 수정되었다.

각 문항은 6점 리커트 척도(1점: 전혀 그렇지 않다 ~ 6점: 매우 그렇다)를 활용하였으며, 점수가 높을수록 교수 효능감이 높은 것으로 측정하였다. 최인희 외(2021)는 초·중등 교원 306명을 대상으로 실시한 예비조사 결과를 분석하여, 교수효능감, 직업만족도와 같은 교사의 인식을 측정하는 문항에서는 긍정 vs. 부정 혹은 찬성 vs. 반대와 같은 양쪽의 입장이 있고, 그 안에서 정도의 차이가 존재하는 문항 유형으로 분류하였다. 이러한 유형의 문항은 양극 반응 척도가 적합하고, 척도의 중간에 문항 반응이 집중되는 경향성을 고려할 때, 중

간 유목의 수를 늘리기 위해서 4점이 아닌 6점 척도를 제안하였고, 본 연구에서도 이를 적용하였다.

총 16개 문항으로 구성된 교수효능감의 신뢰도(Chronbach's alpha 계수)는 .93으로, 매우 신뢰할 수 있는 수준이라 할 수 있다(Nunnally, 1978). 각 항목의 평균점수 및 전체 교수효능감 척도 기술통계 결과는 <표 3>에 제시되었다. 문항별로 살펴보면, 온라인 수업 효능감(4.35)이 전체에서 가장 낮은 점수를 보인 반면 배움에 대한 가치 교수효능감(5.18)로 가장 높은 것으로 나타났다. 요인별로 살펴보면 교수·평가 효능감(4.98)이 가장 높게 나타났으며 미래교육 효능감(4.43)이 가장 낮게 나타난 것으로 확인되었다. 각 교수효능감 문항은 출처의 근거에 따라 개념적으로 4가지 요인으로 분석되지만, 본 연구의 분석에서는 16개 문항의 평균을 산출하여 전체 교수효능감 점수를 종속변인으로 활용하였다.

<표 3> 교수효능감 구성 및 기술통계 (N=211)

하위요인	문항	평균	표준편차	최소값	최대값
교수·평가 효능감*	나는 학습자들이 수업에 흥미를 갖도록 할 수 있다	4.92	0.97	1	6
	나는 학습자들이 수업에 집중하도록 할 수 있다	5.04	0.86	1	6
	나는 교육내용에 적합한 수업을 설계할 수 있다	4.98	0.85	1	6
	나는 어려운 내용도 학습자들이 쉽게 이해하도록 할 수 있다	4.96	0.85	1	6
	교수·평가 효능감 (평균)	4.98	0.78	1	6
학습자지도·학습운영 효능감*	나는 학습자들 간의 갈등을 원만하게 해결할 수 있다	4.73	0.86	2	6
	나는 수업에서 소외되는 학습자가 발생하지 않도록 할 수 있다	4.79	0.82	2	6
	나는 수업에 부적응하는 학습자를 도울 수 있는 방법을 알고 있다	4.63	0.89	2	6
	나는 학습자들 간 협동하는 수업 분위기를 조성할 수 있다	4.93	0.79	3	6
	학습자지도·학습운영 효능감 요인 (평균)	4.77	0.72	3	6
미래교육 효능감*	나는 온라인 수업에 자신이 있다	4.35	1.16	1	6
	나는 교과 간 융합 수업에 자신이 있다	4.60	0.95	2	6
	나는 비판적 사고 향상을 위한 토론식 수업에 자신이 있다	4.36	1.00	1	6
	나는 문제해결력 향상을 위한 프로젝트 수업에 자신이 있다	4.40	1.00	1	6
	미래교육 효능감 요인 (평균)	4.43	0.85	2.25	6
학습자참여 효능감**	학습자들에게 학업을 잘 해내고 있다는 믿음을 줄 수 있다.	5.02	0.77	3	6
	학습자들이 배움을 가치있게 여기도록 도울 수 있다.	5.18	0.73	3	6
	학업에 관심없는 학습자들에게 동기 부여할 수 있다.	4.88	0.80	2	6
	학습자들이 비판적으로 사고할 수 있도록 도울 수 있다.	4.60	0.86	2	6
	학습자참여 효능감 요인 (평균)	4.92	0.65	3.5	6
교수효능감 척도 (평균)		4.77	0.63	3.5	6

*한국초등교원종단연구(I) (최인희 외, 2021)

**TALIS 2013 (OECD, 2013)

2) 독립변수

본 연구에서는 문해교사의 교수 효능감에 영향을 미칠 것으로 예상되는 교수활동 관련 변수로 ① 직업선택동기, ② 직업만족도, ③ 교수관련 활동 빈도, ④ 주당 수업시간, ⑤ 문해교육 관련 자격 수준, ⑥ 교원연수과정 참여 수준을 변수로 포함하였다. 각 변수에 대한 자세한 설명은 다음과 같다.

(1) 직업선택동기

성인문해교사 직업선택동기를 측정하기 위해 한국초등교원중단연구(I)(최인희 외, 2021)의 교직선택 동기 문항을 참고하였다. 문항 내에 ‘학생’으로 언급된 대상을 학습자로 수정하여 8개 문항을 구성하였으며, 5점 척도로 측정하였다. 기존 연구(최인희 외, 2021)에서 해당 척도의 잠재요인이 2개 요인으로 보고되었기에 탐색적 요인분석을 실시하였다. 주성분 분석(principal component analysis)을 사용하였고, 프로맥스 사교회전(oblique promax rotation) 방식을 적용한 결과, 2개 요인이 추출되었으며, 그 문항의 내용에 따라 내재적 동기와 외재적 동기로 명명하였다(<표 4> 참고).

내재적 동기는 문해교육의 사회적 가치 및 교사로서의 자아실현과 관련된 동기를 측정하는 문항들로 구성되었으며, 외재적 동기는 경제적 보상 및 심리적 보상과 관련된 동기를 측정하는 문항들로 구성되었다. 각각 내재적 동기와 외재적 동기의 하위요인별 평균값을 산출하여 분석에 사용하였다.

〈표 4〉 직업선택동기 요인분석 결과

하위요인	문항	요인 1	요인 2	신뢰도 계수
내재적 동기*	① 문해학습자들이 좋아서	.39		.71
	② 가르치는 일이 좋아서	.65		
	③ 문해학습자들의 발전에 기여할 수 있어서	.74		
	④ 사회의 발전에 기여할 수 있어서	.72		
외재적 동기*	⑤ 사회적으로 인정받는 직업이기 때문에		.57	.73
	⑥ 자기계발에 도움이 되기 때문에		.45	
	⑦ 소득에 도움이 되기 때문에		.82	
	⑧ 근무여건이 좋기 때문에 (유연한 근무시간, 경쟁이 덜함 등)		.68	

*한국초등교원중단연구(I) (최인희 외, 2021)

(2) 직업만족도

성인문해교사의 직업만족도를 측정하기 위해 대졸자직업이동경로조사(GOMS)와 한국직

업정보(KNOW) 재직자 조사에 포함된 직업만족도 지표들을 활용하여 10개 문항으로 직업 만족도를 재구성하였다. 각 문항은 6점 리커트 척도(1점: 전혀 만족하지 못함, 6점: 매우 만족함)로 측정하였다. 탐색적 요인분석 결과, 직업만족도는 경제적 보상 만족도, 직무 환경 및 성장 만족도, 사회적 기여 만족도의 세 가지 하위요인으로 분석되었다. 각 요인의 신뢰도 계수(Cronbach's alpha)는 각각 .75, .77, .66으로 나타났다. 경제적 보상 만족도는 임금, 고용 안정성, 복리후생 등 직업을 통해 얻는 경제적 보상에 대한 만족 정도를 포함하며, 직무내용 만족도는 업무 내용, 자기 발전 가능성, 사회적 인정, 사회적 기여, 업무 자율성 등 직업의 내용적 측면을 포함하고 있다. 즉, 직업내용 만족도는 성인문해교사가 직업에서 얻는 내재적 의미와 가치, 전문성 개발 측면을 포괄하는 요인이라 할 수 있다. 근무조건 만족도는 근무환경과 근로조건 등 근로자로서의 조건과 관련된 만족 정도를 나타내는 요인이라 할 수 있다. 직업만족도는 세 가지 요인으로 구분하여 각 하위요인별 평균값을 산출하여 분석에 사용하였다.

〈표 5〉 직업만족도 요인분석 결과

하위요인	문항	요인 1	요인 2	요인 3	신뢰도 계수
경제적 보상 만족도	임금 또는 소득	.64			.75
	고용의 안정성	.68			
	복리후생 제도 (사회보험 등)	.72			
직무내용 만족도	하는 일의 내용 (업무내용: 교수활동, 생활지도 등)		.50		.77
	일의 자율성과 권한		.60		
	자기 발전 추구 및 발전 가능성		.61		
	사회적 공헌 및 봉사		.55		
	사회적 평판 및 사회적 인정		.64		
근무조건 만족도	근무환경 (시설, 안전, 위생상태 등)			.60	.66
	일하는 시간 (수업시수, 수업시간)			.70	

(3) 교수관련 활동 빈도

교수관련 활동의 적극성을 측정하기 위해 10가지 교수 관련 활동(예: 학습자 기록관리, 출석관리, 학습자 상담, 성과관리, 평가, 교재 개발 등)의 빈도를 측정하였다. 각 활동별 빈도를 6수준(0: 하지 않음, 1: 1년에 1회, 2: 1년에 2-4회, 3: 1년에 5-10회, 4: 1개월에 1-3회, 5: 1주일에 1회 이상)으로 질문하였으며, 0(하지 않음)을 제외한 5개 응답을 1에서 5로 코딩하였다. 가장 빈도가 높은 활동은 출석관리 활동이었으며, 가장 빈도가 낮은 활동은 성과발표 활동인 것으로 보고되었다. 세부항목별 빈도와 평균값은 <표 6>에 제시되어 있다. 각 문항의 응답 점수를 합산하여 평균값을 산출하여 분석에 활용하였다.

(표 6) 교수관련 활동: 기술통계 결과

문항	평균	표준편차	최소값	최대값
② 출석 관리 (출석부, 결석자 연락 등)	4.51	1.13	0	5
⑦ 학습자 평가 (받아쓰기, 글쓰기, 월 평가)	3.82	1.49	0	5
⑤ 교수 학습자료 개발(부교재, 학습지 등)과 활용	3.81	1.46	0	5
① 학습자 기록관리 (학습자기록부, 개인 카드 등)	3.24	1.63	0	5
④ 학습자 성과관리 (포트폴리오 등)	3.14	1.59	0	5
⑥ 교구의 개발과 활용	3.07	1.61	0	5
③ 학습자 상담 (상담일지, 상담카드)	2.80	1.55	0	5
⑩ 코로나 대비 학습 지원 활동 (온라인, 전화, 방문, 키트 등)	1.91	2.00	0	5
⑨ 체험활동 지원 (영화관람, 지역탐방, 견학, 소풍 등)	1.85	1.07	0	5
⑧ 성과발표 (시화전, 축제, 발표회 등)	1.73	0.97	0	5

(4) 주당 수업시간

본 연구에서는 문해교사의 교수활동 빈도를 측정하기 위한 변수로 ‘주당 수업시간’을 사용하였다. 이는 일주일 동안의 총 성인문해교육 수업 시간을 의미하며, 연속형 변수로 측정되었다. 구체적으로, 응답자가 2023년 한 해 동안 평균적으로 수행한 일주일 동안의 총 수업시간을 질문하였으며, 시간 단위로 측정하였다. 응답자들은 일주일에 평균 8.45시간 수업을 진행하였으며, 측정 범위는 1시간부터 26시간까지로 보고되었다.

(5) 성인문해교육 관련 전문자격수준

성인문해교사의 전문성을 측정하기 위해, 관련 자격증 보유 수준을 측정하였다. 설문조사에서는 ① 초등교원 자격증, ② 중등교원 자격증, ③ 평생교육사 자격증, ④ 초등학력인정 문해교원 자격과정 이수, ⑤ 중학학력인정 문해교원 자격과정 이수, ⑥ 문해교사 민간자격증, ⑦ 한국어교원 자격증, ⑧ 사회복지사 자격증의 소지 여부를 복수응답으로 질문하였다. 그 결과, 응답자의 20.1%가 초등학력인정 문해교원 자격과정을 이수하였으며, 15.5%가 중학학력인정 문해교원 자격과정을 이수한 것으로 조사되었다. 그 다음으로 다수가 보유하고 있는 자격증은 평생교육사 자격증(15.0%)과 한국어교원 자격증(14.5%)으로 보고되었다.

성인문해교육 전문자격수준을 초·중등교원 자격증(①,②)과 성인문해교육 관련 자격증(④,⑤,⑥)으로 재분류하여 명목형 변수로 분석에 활용하였다. 초·중등 교원 자격증만 있는 경우(certificate=1), 문해교육 자격증만 있는 경우(certificate=2), 두 자격증 모두 있는 경우(certificate=3), 자격증이 없는 경우(certificate=0)로 더미 코딩하여 분석에 사용하였다. 따라서 자격증 없는 경우(certificate=0)를 참조집단으로 설정하고, 분석에서는 세 개의 더미 변수(x_9 , x_{10} , x_{11})를 투입하였고, 각각의 집단을 참조집단과 비교하여 해석하였다.

〈표 7〉 성인문해교육 관련 자격증 기술통계치 (N=211)

변수명	빈도(명)	비율(%)
자격증이 없는 경우(참조집단: certificate=0)	23	10.9
초중등 교원 자격증만 있는 경우(x_9 : certificate=1)	24	11.4
문해교육 자격증만 있는 경우(x_{10} : certificate=2)	120	56.9
두 자격증 모두 있는 경우(x_{11} : certificate=3)	44	20.9

(6) 교원연수과정 참여 수준

성인문해교사의 전문성 계발 수준을 측정하기 위해 지난 3년간 성인문해교육 관련 교원 연수과정에 참여한 횟수와 시간을 질문하였다. 두 변인 간의 상관관계가 높게 나타나기 때문에, 분석에서는 연수 시간만을 연속형 변인으로 사용하였다.

분석에 활용된 독립변수의 기술통계치(평균, 표준편차, 최소값, 최대값)는 <표 8>과 같다.

〈표 8〉 독립변수 기술통계치 (N=211)

구분	변수	평균	표준편차	최소값	최대값
직업선택	내재적 동기(x_1)	4.20	0.60	1	5
	외재적 동기(x_2)	2.80	0.81	1	5
직업 만족도	경제적 보상 만족도(x_3)	2.78	1.15	1	6
	직무내용 만족도(x_4)	4.26	0.82	1	6
	근무조건 만족도(x_5)	4.03	1.05	1	6
교수활동	교수관련 활동 빈도(x_6)	2.99	0.84	0	5
	주당 수업시간(x_7)	8.45	5.28	1	26
전문성 수준	교원연수과정 참여 시간(x_8)	15.34	10.86	1	30

3) 통제변수

문해교사의 교수효능감에 영향을 미칠 수 있는 개인적 및 직무 관련 특성들을 통제변수로 활용하여 분석의 정확성을 높이고자 하였다. 구체적으로, 문해교사의 성별(z_1)은 더미변수(여성=1, 남성=2)로 포함하였고, 연령(z_2)은 연나이를 연속형 변수로 측정하였다. 또한, 문해교사 활동 경력(z_3)은 연(年) 단위의 연속형 변수로 측정하였으며, 최종학력수준(z_4)은 대학을 기준으로 코딩(고졸 및 전문대졸=1, 4년제 대졸 이상=2)하여 범주형 변수로 사용하였다. 문해교사 활동 외 주된 수입원 유무(z_5)는 더미변수(유=1, 무=0)로 코딩하여 포함하였고, 고용 형태(z_6)는 전일제 근무를 1, 반일제와 시간제 근무를 합쳐서 2로 코딩하여 범주형 변수로 활용하였다.

3. 분석 모형

문해교사의 교수 효능감에 영향을 미치는 요인을 분석하기 위해 다중회귀분석(multiple regression analysis)을 실시하였다. 다중 회귀 분석은 여러 독립변수가 종속변수에 미치는 영향을 동시에 분석하는 데 유용한 방법이다. 수집된 자료는 STATA 17.0 프로그램을 사용하여 분석하였으며, 분석 결과의 해석은 유의수준 .05에서 이루어졌다. 본 연구에서는 문해교사의 교수 효능감을 종속변수로 설정하였으며, 1차적으로 문해교사의 개인적 배경 특성이 교수 효능감에 미치는 영향을 분석하기 위해, 통제변수만을 포함한 회귀분석 모형을 구축하였다. 구체적으로, 문해교사의 성별, 연령, 문해교사 활동 경력, 최종학력 수준, 기타 수입원 유무, 고용 형태 등 6개의 변수를 독립변수로 설정하였다. 기본 분석 모형을 공식으로 표현하면 다음과 같다.

$$(모형 1) \quad y_i = \beta_0 + \sum_{i=1}^6 \beta_i z_i + \epsilon_i$$

이어서, 문해교사의 직업 관련 특성 및 교수활동 관련 변수들이 교수 효능감에 미치는 영향을 분석하기 위해, 모형 1에 추가적인 독립변수들을 포함한 모형 2를 구축하였다. 추가로 투입된 독립변수는 직업선택 동기(내재적 동기, 외재적 동기), 직업만족도(경제적 보상 만족도, 직무내용 만족도, 근무조건 만족도), 교수 관련 활동 빈도, 주당 수업 시간, 성인문해교육 관련 자격 수준, 교원 연수 과정 참여 수준을 포함하는 총 10개의 변수이다. 독립변수와 통제변수를 모두 포함한 최종 모형은 다음과 같이 설정되었다. 다중회귀분석 모형은 종속변수와 독립변수 간의 선형 관계를 가정하며, 각 독립변수가 종속변수에 미치는 영향력을 회귀계수를 통해 추정한다. 또한, 모형에서 설명되지 않는 부분은 오차항에 반영하여 모형의 설명력을 확보하고자 하였다. 독립변수와 통제변수를 모두 포함한 최종 모형은 다음과 같이 설정되었다.

$$(모형 2) \quad y_i = \beta_0 + \sum_{j=1}^6 \beta_j z_{ji} + \sum_{k=1}^{11} \gamma_k x_{ki} + \epsilon_i$$

IV. 연구 결과

1. 성인문해교사 배경변수의 교수효능감 영향 요인 분석

본 연구는 성인문해교육 기관에서 활동하는 성인문해교사의 교수효능감에 영향을 미치는 요인을 탐색하고자 다중회귀분석을 실시하였다. 연구문제 1, 즉 ‘성인문해교사의 배경 변수(성별, 연령, 학력, 경력, 고용 형태 등)에 따라 교수효능감에 영향을 미치는 변인에 차이가 있는가?’를 규명하기 위해 전체 데이터를 대상으로 분석을 진행하였으며, 모형 1에서는 문해교사의 성별, 연령, 문해교사 활동 경력, 최종학력 수준, 기타 수입원 유무, 고용 형태의 6 가지 변수를 모델에 투입하여 분석을 진행하였다.

그 결과, 문해교사 활동 경력($\beta = .029, p < .01$)만이 교수효능감에 유의미한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 경력이 많을수록 교수효능감이 높은 것으로 파악되었다. 반면, 성별, 연령, 최종학력 수준, 기타 수입원 유무, 고용 형태는 교수효능감에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다($p > .05$). 이는 문해교사 개인의 배경 특성보다는 교육 경험이 교수효능감 형성에 더 중요한 요인일 수 있음을 시사한다.

(표 9) 성인문해교사의 교수효능감의 영향 요인 분석

구분	변인	모형1		모형2	
		회귀계수	표준오차	회귀계수	표준오차
절편	교수효능감	3.846	0.246	1.205	0.356
통계 변수	성별(z_1)	0.028	0.123	0.149	0.105
	연령(z_2)	0.007	0.004	0.006	0.004
	문해교사 활동 경력(z_3)	0.029**	0.008	0.010	0.007
	최종학력수준(z_4)	0.183	0.116	-0.003	0.100
	문해교사 활동 외 주된 수입원 유무(z_5)	0.006	0.085	-0.032	0.073
	고용 형태(z_6)	0.151	0.120	0.099	0.117
직업 선택	내재적 동기(x_1)			0.476**	0.069
동기	외재적 동기(x_2)			0.053	0.053
	경제적 보상 만족도(x_3)			-0.043	0.042
직업 만족도	직무내용 만족도(x_4)			0.130*	0.061
	근무조건 만족도(x_5)			0.047	0.045
교수활동	교수관련 활동 빈도(x_6)			0.164**	0.048
	주당 수업시간(x_7)			-0.010	0.007

구분	변인	모형1		모형2		
		회귀계수	표준오차	회귀계수	표준오차	
전문성 수준	교원연수과정 참여 시간(x_8)			0.000	0.003	
	초중등 교원 자격증만 있는 경우(x_9)			0.002	0.149	
	자격증 종류 (참조집단: 자격증 없음)	문해교육 자격증만 있는 경우 (x_{10})			-0.219	0.130
	두 자격증 모두 있는 경우 (x_{11})			-0.149	0.150	
결정계수 (R^2)		0.125		0.495		

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

2. 성인문해교사의 배경 특성을 통제한 교수효능감 영향 요인 분석

앞서 모형 1을 통해 문해교사의 배경 특성이 교수효능감에 미치는 영향을 살펴본 결과, 문해교사 활동 경력만이 유의미한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 경력이 많은 교사일수록 교수활동에 대한 자신감과 긍정적 신념을 가질 가능성이 높다는 것을 시사한다. 그러나 교사의 교수효능감은 단순히 개인적인 배경 특성만으로 설명하기 어려우며, 직업 선택 동기, 직무 만족도, 교수활동 참여 등 다양한 요인의 복합적인 영향을 받을 것으로 예상된다. 따라서 본 절에서는 문해교사의 배경 특성(성별, 연령, 경력, 학력, 경제적 상황, 고용 형태)을 통제한 후, 직업적, 교수 활동적 특성들이 교수효능감에 미치는 순수한 영향력을 분석하고자 한다. 모형 2를 통해 배경 특성 변수들을 통제함으로써, 다른 요인들이 교수 효능감에 미치는 독립적인 영향을 명확하게 파악하고, 성인문해교육의 질적 향상을 위한 보다 구체적인 시사점을 도출하고자 한다.

첫째, 모형 1에서 통제변수 중 문해교사 활동 경력이 통계적으로 유의미한 변수였지만, 독립변수를 포함한 모형 2에서는 통제변수 중 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 변수는 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 독립변수를 통제한 이후에는 성별, 연령, 경력, 학력 등과 같은 통제변수는 문해교사의 교수 효능감에 유의미한 영향을 미치지 못하는 것을 의미한다.

둘째, 직업선택 동기 중 내재적 동기만이 교수효능감에 유의미한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다($\beta = .469, p < .001$). 구체적으로, 문해교사가 가르치는 일 자체에 대한 흥미나 학습자들의 성장에 기여하고자 하는 내적인 동기가 강할수록, 자신의 교수 능력에 대한 믿음과 자신감이 높은 경향을 보였다. 반면, 외재적 직업선택 동기는 교수효능감에 유의미한 영향을 미치지 않았다($\beta = .050, p = .323$). 이는 교수효능감에는 직업 선택의 외적인 요

인보다 내적인 동기가 더 중요한 영향을 미친다는 점을 시사한다.

셋째, 직업만족도 중에서는 직무내용 만족도만이 교수효능감에 유의미한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다($\beta = .130, p < .05$). 즉, 문해교사가 자신의 업무 내용(교수활동, 학습지도 등)에 대해 만족감을 느낄수록, 교수효능감이 높아지는 경향을 보였다. 한편, 경제적 보상 만족도와 근무조건 만족도는 교수효능감에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않았다(각각 $\beta = -.055, p = .167$; $\beta = .042, p = .350$). 이러한 결과는 직무 환경이나 경제적 보상과 같은 외적인 요소보다는 직무 활동 자체에서 얻는 만족감이 교수효능감에 더 큰 영향을 미친다는 점을 시사한다.

넷째, 성인문해교육 관련 자격 수준은 교수효능감에 유의미한 영향을 미치지 않았다. 이는 자격증 유무 자체가 문해교사의 교수 역량을 직접적으로 높이는 요인은 아닐 수 있다는 것을 시사하며, 자격증 취득보다는 실질적인 교수 경험과 역량 개발이 중요할 수 있음을 보여준다. 구체적으로, 자격증이 없는 경우를 참조집단으로 설정하고, 초중등 교원 자격증만 있는 경우($\beta = .065, p = .650$), 문해교육 자격증만 있는 경우($\beta = -.098, p = .406$), 두 자격증 모두 있는 경우($\beta = -.014, p = .920$)로 나누어 분석했으나 통계적으로 유의미한 차이는 없었다.

다섯째, 교원 연수 과정 참여 수준은 교수효능감에 유의미한 영향을 미치지 않았다($\beta = .000, p = .967$). 분석 결과, 연수 참여 시간은 교수효능감에 직접적인 영향을 미치지 않았다. 이는 연수 참여 횟수나 시간보다는 연수 내용의 질과 실제 교수 현장에의 적용 여부가 더 중요할 수 있음을 시사한다.

여섯째, 주당 수업시간은 교수효능감에 유의미한 영향을 미치지 않았으나($\beta = .011, p = .113$), 교수관련 활동 빈도는 교수효능감에 유의미한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다($\beta = .204, p < .001$). 교수 관련 활동 빈도는 학습자 기록관리, 학습자료 개발, 학생 상담 등 다양한 활동을 포함하는데, 분석 결과 이러한 활동을 더 자주 수행할수록 문해교사의 교수효능감이 높아지는 경향을 보였다. 이는 교사가 수업을 위해 수행하는 다양한 교수 관련 활동이 실제 수업의 질을 높이고, 교사 스스로의 역량에 대한 자신감을 향상시키는 데 중요한 역할을 한다는 것을 시사한다. 한편, 주당 수업 시간은 교수효능감에 유의미한 영향을 미치지 않았는데, 이는 단순히 수업 시수를 늘리는 것보다 하나의 수업이라도 다양한 교수관련 활동을 개발하여 수업에 적용하는 것이 교수 효능감을 높이는 데 도움이 된다는 점을 시사한다. 즉, 학생관리를 철저히 하고, 다양한 학습평가 방식을 도입하고, 부교재를 개발하고, 학습자와 더 자주 상담을 하는 등의 활동이 교수 효능감을 높이는 데 더욱 중요하다는 의미로 해석될 수 있다.

결론적으로, 모형 2 분석 결과, 문해교사의 배경 특성을 통제한 후에도 내재적 직업 선택 동기, 직무내용 만족도, 교수 관련 활동 빈도는 교수효능감에 유의미한 정적 영향을 미치는

것으로 확인되었다. 이는 성인 문해교육 현장에서 교사들이 가르치는 일에 대한 내적인 동기를 유지하고, 직무에 대한 만족감을 높이며, 적극적으로 다양한 교수활동에 참여할수록 교수 효능감이 향상될 수 있음을 시사한다. 특히, 내재적 직업 선택 동기는 가장 큰 영향력 ($\beta = .476, p < .001$)을 보여, 교사 스스로가 교육에 대한 열정과 사명감을 갖는 것이 무엇보다 중요함을 강조한다.

반면, 외재적 직업 선택 동기, 경제적 보상 및 근무조건 만족도, 주당 수업 시간, 자격증 종류, 교원 연수 참여 시간은 교수 효능감에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다($p > .05$). 이는 단순히 외적인 보상이나 근무조건 개선, 자격증 취득, 연수 참여보다는 교사 내면의 동기와 직무 만족도를 높이는 것이 교수 효능감 향상에 더욱 효과적일 수 있음을 의미한다. 특히, 자격증이나 연수 프로그램은 그 자체로 교수 효능감을 높이는 데 직접적인 영향을 주지 못하는 것으로 나타났는데, 이는 자격증이나 연수 프로그램의 내용과 질, 그리고 현장 적용 가능성을 재고할 필요성을 제기한다. 단순히 자격증 취득이나 연수 이수 시간보다는 실질적인 교수 역량 강화에 초점을 맞춘 프로그램 개발 및 운영이 필요하며, 이를 통해 교사들의 교수 효능감을 높이고 궁극적으로 성인문해교육의 질을 향상시킬 수 있을 것이다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 성인문해교육 현장에서 교사의 핵심 역량으로 강조되는 교수효능감에 영향을 미치는 요인을 두 가지 분석 모형을 통해 탐색하고자 하였다. 교수효능감은 교사가 자신의 교수 능력에 대해 갖는 믿음으로, 학습자의 학습 동기, 성취도, 학습 환경에 긍정적인 영향을 미치는 중요한 변인이다(Bandura, 1977; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). 특히 성인문해교육은 학습자의 다양한 배경과 학습 욕구를 고려해야 하므로 교사의 교수효능감은 더욱 중요한 의미를 갖는다(Knowles, Holton, & Swanson, 2015).

먼저, 모형 1 분석을 통해 문해교사의 배경변수가 교수효능감에 미치는 영향을 살펴보았다. 그 결과, 문해교사 활동 경력만이 유의미한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 경력이 풍부한 교사일수록 교수 효능감이 높은 경향을 보였다. 이는 교사 경력이 축적되면서 교수 경험, 학습자에 대한 이해, 교육 환경에 대한 적응력이 향상되고, 이는 교수에 대한 자신감으로 이어지기 때문으로 해석할 수 있다(Darling-Hammond, 2000). 경험 학습 이론(Kolb, 1984)에 따르면, 개인은 경험을 통해 지식을 구성하고, 이를 통해 문제 해결 능력과 자기 효능감을 향상시킨다. 문해교사의 경우, 다년간의 교육 경험은 다양한 학습 상황에

대한 대처 능력을 향상시키고, 성공적인 교수 경험을 통해 교수효능감을 강화하는 데 기여할 것이다. 그러나 성별, 연령, 최종학력, 경제적 상황, 고용형태는 교수효능감에 유의미한 영향을 미치지 않았다. 이러한 결과는 교사의 배경적 특성보다 교수 경험과 같은 실질적인 요인이 교수효능감에 더 큰 영향을 미친다는 선행 연구 결과와 일치한다(Wayne & Youngs, 2003).

이어서, 모형 2 분석에서는 모형 1의 결과를 토대로, 문해교사의 배경 특성(성별, 연령, 경력, 학력, 경제적 상황, 고용 형태)을 통제한 후 직업 선택 동기, 직무 만족도, 교수활동 등이 교수 효능감에 미치는 영향을 살펴보았다. 그 결과, 내재적 직업 선택 동기, 직무내용 만족도, 교수 관련 활동 빈도가 교수효능감에 유의미한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면, 외재적 직업선택 동기, 경제적 보상 만족도, 근무조건 만족도, 성인문해교육 관련 자격 수준, 교원 연수 과정 참여 수준, 주당 수업 시간은 교수효능감에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 확인되었다. 특히 외재적 직업 선택 동기가 교수효능감에 유의미한 영향을 미치지 않은 것은 성인문해교사의 직업적 특수성을 반영하는 것으로 볼 수 있다. 낮은 임금과 고용 불안정성에도 불구하고 성인문해교육에 대한 사명감이나 봉사정신으로 활동하는 교사가 많다는 점을 고려할 때(김명숙·어재영·이성엽, 2017; 성지훈·진성미, 2016), 단순히 경제적 보상이나 안정적인 근무조건을 추구하는 외재적 동기는 교수효능감에 큰 영향을 미치지 못할 것으로 예상된다. 오히려 학습자의 성장과 변화에 대한 기대, 교육을 통한 사회적 기여 등과 같은 내재적 동기가 교수활동에 대한 지속적인 관심과 노력으로 이어져 교수효능감을 높이는 데 중요한 역할을 할 것이다(Ryan & Deci, 2000). 이러한 결과들을 종합적으로 논의하면 다음과 같다.

성인문해교사의 내재적 동기는 교수효능감에 가장 큰 영향력($\beta = .476, p < .001$)을 미치는 핵심 요인으로 확인되었다. 이는 교사 스스로가 가르치는 일에 대한 흥미와 학습자 성장에 대한 내적 동기가 강할수록, 자신의 교수 능력에 대한 믿음이 높아진다는 것을 의미한다. 이러한 결과는 교사의 자기효능감과 직무만족도에 내재적 동기가 중요한 영향을 미친다는 선행 연구들(김양분 외, 2016; 최인희, 2020)과 일치한다. Deci & Ryan(1985, 2000)의 자기결정성 이론에 따르면, 개인의 동기는 외적 보상이나 압력보다는 자율성, 유능성, 관계성과 같은 심리적 욕구 충족 여부에 따라 달라진다. 특히, 성인문해교육과 같이 학습자의 변화와 성장을 직접적으로 경험할 수 있는 환경은 교사의 유능성 및 관계성 욕구를 충족시켜 내재적 동기를 높이고 궁극적으로 교수효능감에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다. 이는 성인문해교사들이 경제적 보상이 적고 고용이 불안정함에도 불구하고 학습자의 성장을 통해 보람을 느끼고 교수활동을 지속하는 이유를 설명하는 데 도움을 준다(Freire, 2000). 특히, 최인희·김미림(2023)의 연구에서 초등교사의 교수효능감에 직무만족도가 가장 큰 영향을 미치는 요인으로 나타난 점은, 본 연구에서 내재적 동기가 교수효능감에 중요한 역할을 한다는 점을 뒷받침

한다. 따라서, 문해교사의 역량강화 프로그램은 교사로서의 자긍심을 고취하고, 내적 동기를 강화하는 데 초점을 맞추어야 한다. 교사들이 교수활동의 가치를 스스로 느끼도록 자율성과 전문성을 존중하는 환경을 조성하는 것 또한 중요하다고 볼 수 있다.

직무내용 만족도 또한 교수효능감에 중요한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 교사가 자신의 교수활동에 만족감을 느낄 때, 교수효능감이 높아짐을 의미한다. Hackman & Oldham(1976)의 직무특성이론에 따르면, 직무의 다양성, 과업 정체성, 과업 중요성, 자율성, 피드백과 같은 핵심 직무 특성은 개인의 직무 만족도와 내재적 동기를 높이는 데 중요한 역할을 한다. 성인문해교육은 학습자의 개별적인 특성과 요구를 고려한 맞춤형 교육을 제공해야 하므로(Fingeret, 1983), 교사는 다양한 교수 방법과 전략을 활용해야 한다. 이러한 직무의 다양성은 교사의 직무내용 만족도를 높이고, 궁극적으로 교수효능감 향상에 기여할 수 있다. 따라서, 교수 방법 개선, 수업 자료 개발 지원, 교사 간 협력 증진, 학습자 맞춤형 지도 지원 등 다양한 측면에서 실질적인 지원이 필요하다. 특히, 손정은·김한별(2020)이 지적했듯이, 성인문해교육 현장의 특성을 고려한 실천적인 교수법을 익히고 학습자 맞춤형 교육과정을 개발하는 것은 문해교사의 직무 만족도를 향상시키고, 궁극적으로 교수효능감을 높이는 데 중요한 역할을 한다. Herzberg(1966)의 동기-위생 이론에 따르면, 직무내용과 관련된 요인(동기 요인)은 직무 만족에 긍정적인 영향을 미치는 반면, 급여나 근무환경과 같은 외적 요인(위생 요인)은 불만을 감소시킬 뿐 직무 만족을 증가시키지는 못한다. 본 연구 결과는 직무내용 만족도가 교수 효능감에 유의미한 영향을 미친다는 점에서 이러한 이론을 뒷받침하며, 성인문해교사의 경우에도 직무 자체에 대한 만족감이 교수 효능감 향상에 중요한 역할을 한다는 것을 시사한다. 그러나, 위생 요인이 불만을 야기할 수 있다는 점을 고려할 때, 문해교사의 낮은 임금과 열악한 근무 환경 개선은 교수효능감 향상을 위한 간접적인 요인으로 작용할 수 있다.

다양한 교수 관련 활동 참여는 교수 효능감 증진에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 교사가 다양한 교수활동에 적극적으로 참여할수록 전문성이 향상되고 교수 효능감이 증진됨을 보여준다. 교수 관련 활동 참여는 교사에게 새로운 지식과 기술을 습득할 기회를 제공하고(Guskey, 2002), 다른 교사들과의 교류를 통해 전문적인 네트워크를 형성하는 데 기여한다(Fullan, 1991). 이러한 전문성 개발 기회는 교사의 교수 역량을 강화하고 성공적인 교수 경험을 축적하게 하여 교수효능감을 높이는 데 긍정적인 영향을 미칠 것이다. 따라서, 행정적 지원을 강화하고, 교사 간 협력 및 정보 공유를 위한 제도적 장치를 마련하여 교사들이 다양한 교수활동에 집중할 수 있도록 지원해야 한다. 최인희·김미림(2023)의 연구에서도 교사의 실질적인 교수-학습 활동과 교사효능감 간의 관련성을 확인하였듯이, 본 연구 결과는 실제 수업 외 활동도 문해교사 교수 효능감에 중요한 영향을 미칠 수 있다는 점을 시사한다. Guskey(2002)는 교사의 전문적 발달 모델에서 교사의 성장은 새로운 지

식과 기술의 습득, 교수 실제의 변화, 학생 학습 결과의 개선이라는 단계를 거쳐 이루어진다고 주장한다. 성인문해교사들의 다양한 교수 관련 활동 참여는 교사에게 새로운 지식과 기술을 습득하고 교수 실제를 반성 및 개선할 기회를 제공함으로써, 결국 교수 효능감을 증진시키는 데 기여한 것이라는 볼 수 있다. 특히, 성인문해교육은 학습자의 특성과 교육 환경이 다양하므로, 교사들이 다양한 교수활동을 통해 전문성을 개발하고 상황에 맞는 교수 전략을 구축하는 것이 중요하다.

그러나 성인문해교육 관련 자격 수준과 교원 연수 과정 참여 수준은 교수효능감에 직접적인 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이는 자격증이나 연수 프로그램 참여 그 자체보다 실질적인 교수 역량과 경험이 교수효능감에 더 중요한 영향을 미친다는 것을 시사한다(국가평생교육진흥원, 2017). 이러한 결과는 교사 교육 및 전문성 개발에 대한 기존 연구들과 일치한다. 교사 자격증 취득이나 연수 프로그램 이수 는 교사의 지식과 기술 향상에 기여할 수 있지만, 실제 교수 상황에 대한 적용 및 학습자와의 상호작용 경험 없이는 교수 효능감으로 직결되기 어렵다(Grossman, Hammerness, & McDonald, 2009). 효과적인 교수를 위해서는 단순히 이론적인 지식을 습득하는 것을 넘어, 학습자의 다양한 요구와 특성을 이해하고 그에 맞는 교수법을 적용하는 능력, 즉 교수적응력(teaching adaptability)이 중요하다는 점을 반영하는 결과라 할 수 있다(Darling-Hammond et al., 2005).

즉, 자격증이나 연수 프로그램은 이러한 교수적응력을 배양하는 데 제한적일 수 있으며, 오히려 장기간의 교수 경험과 현장에서의 끊임없는 반성적 실천(reflective practice)을 통해 교수효능감이 증진될 가능성이 높을 수 있는 가능성에 주목할 필요가 있다(Schön, 1983). 이는 Ashton & Webb(1986)의 연구에서 교사교육 배경 및 경력이 교수효능감에 영향을 미칠 수 있다는 점과 일맥상통한다. 즉, 단순히 자격증을 취득했거나 연수에 참여했다는 사실 만으로는 교사의 실제적인 교수 역량이 향상되었다고 보기 어려운 것이다. 자격증 취득은 지식 습득의 증명일 뿐이며, 연수 참여 또한 일회성 교육에 그칠 가능성이 높기 때문이다.

더 나아가, 본 연구 결과는 문해교사의 열악한 처우와 교수 환경이 자격증 소유 여부에 따라 크게 달라지지 않는 현실을 반영하는 것으로 해석할 수 있다. 자격증을 취득한다고 해서 급여가 인상되거나, 교수 환경이 개선되거나, 더 나은 교육 기회가 주어지는 등의 유인이 부족하다면, 자격증 취득 및 연수 참여가 교사의 교수효능감 향상으로 이어지기 어려울 것이다(Cochran-Smith & Lytle, 1999). 교사들은 자격증과 연수를 통해 얻은 지식과 기술을 실제 교육 현장에서 활용하고, 그 성과를 인정받을 수 있어야 비로소 교수효능감이 높아질 수 있다. 즉, 교수효능감은 단순히 개인적인 능력에 대한 믿음뿐 아니라, 그 능력을 발휘하고 성과를 낼 수 있는 외적 환경에 대한 믿음과도 밀접하게 관련되어 있다(Bandura, 1986). 자격증을 취득했음에도 급여 인상, 교수 환경 개선, 교육 기회 확대 등의 유인이 부족하다면, 자격증 취득 및 연수 참여는 교사의 교수효능감 증진으로 이어지기 어려울 것이

다. 교사는 습득한 지식과 기술을 교육 현장에서 활용하고, 그에 대한 인정을 받을 때 교수 효능감을 느낄 수 있다. 따라서, 자격증 및 연수 프로그램의 실효성 제고를 위해 지식 전달 중심의 교육에서 탈피하여 실제적인 교수 상황에 대한 문제 해결 능력과 학습자와의 관계 형성 능력을 함양하는 방향으로의 개선이 필요하다(Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017). 자격증 및 연수 프로그램은 성인문해교육의 특수성을 고려하여, 성인 학습자의 다양한 학습 경험과 배경, 그리고 학습 목표를 이해하고 그에 맞는 교수 전략을 개발하고 적용할 수 있도록 구성되어야 한다. 또한, 학습자와의 긍정적인 관계 형성 및 유지를 위한 상담 기법, 학습자의 정서적 지원 방법 등 실제적인 교수 상황에서 활용 가능한 내용을 포함해야 한다(Merriam & Bierema, 2014). 특히, 성인문해교육의 특수성을 고려하여 성인 학습자의 특징과 요구에 맞춘 교수법 및 상담 기법 등을 포함하는 맞춤형 연수 프로그램 개발이 요구된다. 단순한 연수 프로그램 내용 개선을 넘어, 문해교사의 처우 개선 및 교수 환경 개선과 같은 외적인 지원이 병행되어야만 자격증 및 연수 프로그램이 교사의 실질적인 교수 역량 개발과 교수효능감 증진에 실질적으로 기여할 수 있을 것이다. 궁극적으로, 성인문해교사의 교수효능감을 높이기 위해서는 교사 개인의 역량 강화뿐 아니라, 교사들이 전문성을 발휘하고 학습자에게 질 높은 교육을 제공할 수 있는 지원 체계 구축이 필수적이다. 이를 통해 교사의 전문성 신장 및 학습자에 대한 질 높은 교육 제공이 가능한 환경 구축이 중요하다.

마지막으로, 본 연구는 편의표집 방식으로 수집된 자료를 사용하여 분석을 진행하였으므로, 모집단 전체를 대표하는 일반화된 결론을 도출하는 데에는 한계가 있다. 표집의 대표성 부족으로 인해 결과 해석에 편향(bias)이 발생할 가능성이 있으며, 모집단 추정이 어려워 연구 결과를 일반화하는 데 어려움이 존재한다. 이러한 한계점을 극복하기 위해 향후 연구에서는 층화표집이나 군집표집과 같은 확률표집 방법을 활용하여 표본의 대표성을 확보하는 것이 필요하다(Fowler, 2014). 또한, 본 연구의 표본 특성(성별, 연령, 지역 등)과 모집단 분포를 비교 분석하여 표본의 대표성을 검토하는 과정을 포함해야 한다. 향후 연구에서는 무작위 표집 방식을 활용하거나, 본 연구의 표본 특성(성별, 연령, 지역 등)과 모집단 분포를 비교 분석하여 표본의 대표성을 검토하는 과정을 포함하는 것이 필요하다. 또한, 본 연구는 양적 연구 방법을 통해 교수효능감에 영향을 미치는 요인을 통계적으로 분석하는 데 초점을 맞추었으나, 향후 질적 연구를 통해 문해교사의 교수효능감 경험을 심층적으로 탐색하고, 양적 연구 결과를 보완하는 것이 필요하다. 예를 들어, 심층 면담이나 참여 관찰을 통해 교사들이 실제로 어떤 어려움을 경험하고 있으며, 어떤 요인들이 교수 효능감에 영향을 미치는지에 대한 심층적인 이해를 도모할 수 있을 것이다. 교사들의 교수 경험, 학습자와의 상호작용, 교육 환경에 대한 인식 등을 질적으로 탐색함으로써 양적 연구 결과를 보다 풍부하게 해석하고 성인문해교사의 교수효능감에 대한 보다 심층적인 이해를 도모할 수

있을 것이다. 마지막으로, 본 연구에서 사용된 설문 문항 외에 교수효능감에 영향을 미칠 수 있는 다른 변수들(예: 성인문해 교육기관 조직 문화, 동료 교사와의 관계, 성인문해학습자의 특성 등)을 포함하여 분석 모형을 확장하는 후속 연구가 필요하다. 특히, 성인문해교육기관의 조직 문화, 즉 교사에 대한 지원 체계, 교사들 간의 협력적인 관계, 전문성 개발을 장려하는 분위기 등이 교수효능감에 영향을 미칠 수 있다는 점을 고려하여(Bryk & Schneider, 2002), 이러한 변수들을 포함한 후속 연구를 수행할 필요가 있다.

참고문헌

- 국가법령정보센터(2024). 평생교육법 시행령. <https://www.law.go.kr> (검색일: 2024. 12. 22)
- 국가평생교육진흥원(2017). **문해교육 교원연수과정 운영 매뉴얼 2.0**. 국가평생교육진흥원.
- 국가평생교육진흥원(2019). **2018년 전국 성인문해교육 기관 운영 실태조사**. 국가평생교육진흥원.
- 권두승(1999). 사회교육 담당자 효능감 척도개발과 그 시사점. **사회교육학연구**, 5(1), 57-76.
- 권순정·신수영(2010). 결혼이주여성을 위한 한국어 교실 체험에 담긴 문해교육의 의미 탐색. **교육인류학연구**, 13(2), 83-113. <http://doi.org/10.17318/jae.2010.13.2.004>
- 김명숙·어재영·이성엽(2017). 국내 성인문해 연구동향 분석 - 학술지 게재 논문을 중심으로-. **평생교육학연구**, 23(2), 89-114.
- 김성자·조광연·최선화(2019). 학력인정제도를 수용한 문해교육 현장 변화에 관한 내러티브 연구. **학습자중심교과교육연구**, 19(17), 423-447. <http://doi.org/10.22251/jlcci.2019.19.17.423>
- 김양분·박경호·남궁지영·최인희·송승원·김승준(2016). **2016 한국교육종단연구 - 한국교육종단연구 (KELS)2005(X): 조사개요보고서**. 한국교육개발원.
- 김영화·전도근(2007). 평생교육강사의 직무분석. **Andragogy Today**, 10(3), 63-86. <http://doi.org/10.22955/ace.10.3.200708.63>
- 김차순(2018). 문해교육 활동을 통한 문해교사 인식전환과 역할에 관한 연구. **평생교육학연구**, 24(1), 117-142.
- 김태희·이기성(2018). 베이비부머세대 성인문해교사의 성인문해교육과정에서 경험하는 사회참여 의식변화. **사회과학논총**, 21(2), 49-73. <http://doi.org/10.31625/issdoi.2018.21.2.49>
- 박영수·박덕수(2017). 학력인정 문해교육 프로그램에 대한 학습자와 교사의 인식 분석을 통한 쟁점 고찰. **국가정책연구**, 31(1), 211-232. <http://doi.org/10.17327/ippa.2017.31.1.009>
- 성지훈·진성미(2016). 성인문해교육 자원교사의 활동지속성에 영향을 미치는 요인 연구. **시민교육연구**, 48(1), 53-81. <http://doi.org/10.35557/trce.48.1.201603.003>
- 성태제·시기자(2020). **연구방법론**(3판). 서울: 학지사.
- 손정은·김한별(2020). 문해교사 대상 연수교육에 대한 요구분석. **학습자중심교과교육연구**, 20(22), 785-807. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2020.20.22.785>
- 송병국·김경애·김은경·양홍권·최재은·최동선·최일선·최혜은·현영섭(2023). **2022 평생교육백서**. 국가평생교육진흥원.
- 신종호·박수영(2021). 대학 교수자의 온라인 수업효능감 분석: A대학을 중심으로. **교육정보미디어연구**, 27(2), 447-467.
- 양은아(2018). 성인문해교육자는 왜 거기에 남아있는가? - 전문성을 넘어선 자기지속가능성에 대하여. **평생교육학연구**, 24(3), 31-66. <http://doi.org/10.52758/kjle.2018.24.3.31>
- 오혁진·허준(2011). 1950년대 '전국문맹퇴치교육'의 사회교육사적 의미. **평생교육학연구**, 17(4), 265-291.

- 윤여각(2018). 문해교육자의 교육생애사 연구. **평생학습사회**, 14(4), 1-28. <https://doi.org/10.26857/JLLS.2018.11.14.4.1>
- 이경양·김진미(2022). ARCS 전략을 적용한 원격 문해교육이 성인문해학습자의 이해도 및 만족도에 미치는 영향. **디지털융복합연구**, 20(1), 25-32. <https://doi.org/10.14400/JDC.2022.20.1.025>
- 이지혜·위영은(2012). 문해교육 리더의 성장과정. **평생교육학연구**, 18(4), 143-171.
- 이지혜·채재은(2017). 성인중학문해과정에 참여한 문해교사의 경험 분석. **평생학습사회**, 13(2), 81-107. <https://doi.org/10.26857/JLLS.2017.05.13.2.81>
- 이혜선·이재영·전병윤·황수진·송창순(2021). 대학교수의 일상스트레스가 교수효능감에 미치는 영향 연구: 의사소통의 매개효과를 중심으로. **인문사회** 21, 12(5), 1409-1422.
- 정지웅·김지자(2013). 문해교육제도가 학습자의 삶에 미치는 영향. **한국평생교육**, 1(1), 95-118.
- 천성호(2009). **한국아학운동사: 자유를 향한 여정 110년**. 서울: 학이시습.
- 최인희(2020). 대학원생의 특징 및 대학원 진학 영향 요인 분석: 한국교육중단연구 자료를 중심으로. **열린교육연구**, 28(4), 23-43. <http://doi.org/10.18230/tjye.2020.28.4.23>
- 최인희·권희경·김혜진·박경호·김미림·최원석·함은혜(2021). **한국초등교원중단연구(I)**. 한국교육개발원.
- 최인희·김미림(2023). 랜덤 포레스트 기법을 적용한 초등교원의 교사효능감 영향요인 탐색. **교육평가연구**, 36(1), 111-140. <https://doi.org/10.31158/JEEV.2023.36.1.111>
- 허준(2008). 학습사회론에 비추어 본 문해교육 법제화의 의미. **평생교육학연구**, 14(4), 57-81.
- 허준·김지현·이정은(2022). **2022년 대구광역시 문해교육기관 운영실태조사**. 대구시평생교육진흥원.
- 허준·노일경(2011). 학습자 수준에서의 성인문해교육지원사업의 성과. **평생교육학연구**, 17(3), 25-46.
- 허준·박해정·조현주(2019). **경상북도 문해교육 실태조사**. 경상북도인재평생교육진흥원.
- 허준·양은아(2015). 성인문해교육 시스템화기 문해학습과정의 특성: 울산광역시 사례를 중심으로. **평생학습사회**, 11(3), 111-143. <https://doi.org/10.26857/JLLS.2015.08.11.3.111>
- 허준·이지혜·길혜지(2020). **서울시 성인문해교육 실태조사 및 발전 방안 연구**. 서울특별시청.
- 황은영(2006). 대학교수의 교수효능감 연구. **교육심리연구**, 20(1), 73-98.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249-305. <https://doi.org/10.3102/0091732X024001249>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford(Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*(pp. 390-441). San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Fingeret, A. (1983). Social network: A new perspective on independence and illiterate adults. *Adult Education Quarterly*, 33(3), 133-146. <https://doi.org/10.1177/074171368303300301>
- Fowler, F. J., Jr. (2014). *Survey research methods* (5th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*(M. B. Ramos, Trans.). New York: Continuum. (Original work published 1968)
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). *Teacher efficacy: A construct validation*. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643. <https://doi.org/10.3102/00028312031003627>
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250-279.

[https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)

- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. Cleveland: World Publishing.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (Revised ed.). Chicago: Association Press.
- Knowles, M. S. (1984). *The adult learner: A neglected species* (3rd ed.). Houston: Gulf Publishing.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., III, & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). London, UK: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315816951>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2013). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris, France: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (1990). *World declaration on education for all*.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (1997). *Fifth international conference on adult education: Final report*.

Warschauer, M. (2003). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. Cambridge: The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/6699.001.0001>

Wayne, A. J., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73(1), 89-122. <https://doi.org/10.3102/00346543073001089>

저 자 정 보

<p>김 지 현 Kim, Jihyun</p>	<p>소 속: 서울시50플러스재단 정책연구팀 연구위원 연 락 처: jihyunkim@seoul50plus.or.kr 연구분야: 문해교육, 성인(중장년)학습자, 이주배경학습자</p>
<p>허 준 Heo, Joon</p>	<p>소 속: 영남대학교 교육학과 교수 연 락 처: joonh@yu.ac.kr 연구분야: 평생교육, 문해교육, 공동체학습</p>
<p>최 인 희 Choi, In-Hee</p>	<p>소 속: 숙명여자대학교 교육학부 조교수 연 락 처: ichoi@sookmyung.ac.kr 연구분야: 교육평가, 측정모형, 검사도구개발</p>

<Abstract>

Factors Influencing the Teaching Self-Efficacy of Adult Literacy Education Teachers

Jihyun Kim (Seoul 50Plus Foundation)

Joon Heo (Yeungnam University)

In-Hee Choi (Sookmyung Women's University)

This study investigated the factors influencing the teaching efficacy of 211 adult literacy educators in Korea using multiple regression analysis. The results revealed that intrinsic career motivation, satisfaction with work content, and frequency of teaching-related activities significantly and positively predicted teaching efficacy. Conversely, certificate level, training participation, and teaching hours showed insignificant effects. Clearly, fostering intrinsic motivation and job satisfaction along with support for active engagement in teaching activities are crucial for enhancing teacher efficacy in adult literacy education. Practical and relevant professional development programs, which focus on developing actual teaching skills rather than solely on formal qualifications, are needed.

- **Key words:** adult literacy education, literacy teacher, teaching efficacy, job motivation, job satisfaction

접 수 일: 2024. 12. 23

심 사 일: 2025. 1. 13

게재확정일: 2025. 2. 4