Journal of the Korean Association for Science Education
Journal homepage: www.koreascience.org

중등 과학교사의 감정표현규칙과 감정노동 유형

김희경*
강원대학교

Secondary School Science Teachers' Emotional Display Rules and Emotional Labor Types

Heekyong Kim*
Kangwon National University

ARTICLEINFO

Article history:
Received 27 May 2017
Received in revised form
26 June 2017
25 July 2017
Accepted 27 July 2017
Keywords:
emotional labor, emotional display rules, emotional labor types, science teacher

ABSTRACT

The purpose of the study is to explore secondary science teachers' emotional display rules, types of emotional labor, science-specific emotional display rules and the episodes of emotional labor. For this purpose, the survey to measure emotional labor of science teachers (The Emotional Labor of Science Teaching Scale: TELSTS) was developed and the participants were 145 secondary science teachers in Korea. Results showed that first, secondary science teachers recognized the emotional display rules defined by their schools, especially, positive display rules. Second, secondary science teachers showed that they were carrying out emotional labor in order to keep their emotional display rules in check. The mean value of responses to deep acting was high. Also, there were statistically significant differences in emotional labor depending on whether they were full-time or part-time teachers and their teaching career. Third, as a result of analyzing the specificity of science teachers, it was mainly related to the objective and logical image of science, and experimental instruction. Seventy-four percent (74%) of responses were negative or neutral emotional display rules. Finally, implications for science education are discussed.

Ⅰ. 서론

"내 감정을 표현하지 못하고 숨긴 채 그 불편한 공간에 있어야 된다는 사실이 괴로울 때가 있다."
(한 과학교사의 응답 중)

교실은 교사와 학생들이 지식뿐 아니라 감정을 주고받는 사회문화적 공간이며, 교수·학습과정은 참여하는 주체들의 다양한 감정 경험을 수반한다(Hargreaves, 1998; Rosiek, 2003). 그러나 학교 교실이라는 공간이 위에서 인용한 과학교사의 응답처럼 자신의 감정을 숨기고 억누른 채 있어야하기 때문에 '불편하고 괴로운 공간'이 된다면 그것은 교사의 직무스트레스를 증가시킬 뿐 아니라 교사와 학생 모두에게 좋지 않은 결과를 초래할 수 있다(Chung, 2014; Kim, 2012). 그동안의 교사와 관련된 논의들은 잘 가르치는 교사가 되기 위한 전문성의 계발에 집중되어 왔으며, 감정을 지닌 인간으로서의 교사의 모습에 대해서는 소홀한 측면이 있었다(Son, 2011). 하지만 최근의 연구들은 교사들이 교육현장에서 다양한 감정경험을 겪으며 이러한 감정경험이 교수 실행이나 교사의 삶에 영향을 줄 뿐 아니라(Day, 2011; Kim & Lee, 2016; Klechtermans, 2005; Zembylas, 2005), 학생들의 성취나 교육의 질에도 밀접하게 연결되어 있음을 보여주고 있다(Kim, Park, & Kim, 2010; Sutton, 2007).

예를 들면, 교사들의 긍정적 감정경험은 학생들의 학습에 긍정적으로 작용하고(Kim, Park, & Kim, 2010) 이것이 다시 교사의 긍정적 감정을 이끌어내는 순환 작용을 하여(Hargreaves, 1998; Ritchie *et al*., 2013), 원활한 상호작용이 일어나는 생산적인 교실 분위기를 조성하고(Tobin *et al*., 2013), 교사의 교직에 대한 헌신도를 높인다(Lee, 2008). 반면, 교사가 느끼는 부정적인 감정의 경험은 교사들을 지치게 하고 수업에 집중하지 못하게 하며 결국 이직으로 이어지기도 한다. 교사의 부정적 감정경험은 학생이나 교실환경에 부정적 영향을 미칠 뿐 아니라(Sutton, 2007), 교사의 발전을 저해하고 결국 교사들이 학교를 떠나게 하는 요인이 된다(Liljestrom, Roulston, & de Marrais, 2007; Son, 2011). 특히 부정적 감정경험의 누적으로 인한 '소진' 현상은 교사들이 이직을 선택하는 가장 큰 이유 중 하나로 보고되고 있으며, 자신의 직업에서 지속적으로 능력을 증진해가는 '경력몰입'과도 부적 상관을 이루기 때문에(Kim, 2012), 교육의 질 관리 측면에서 중요한 문제이다.

이러한 교사의 소진의 원인 중 하나로 지목되고 있는 개념 중 하나가 교사의 '감정노동(Hochschild, 1983)'이다. 감정노동이란 조직의 구성원이 인간 본연의 속성인 '감정'을 직무수행과정에서 상품으로 판매하는 특별한 유형의 노동으로 정의되며(Kim, Rhee, & Lee 2012), 직무상 필요한 외적 표현을 만들어내기 위해 자신의 감정을 억제하거나 관리하는 것을 말한다. 감정노동을 처음으로 개념화한 Hochschild (1983)는 사람들이 조직에서 원하는 감정을 만들기 위해 자신의 감정을 관리하고, 생각이나 기억을 조정하려 한다는 점에 주목했다. Hochschild는 '관리된 마음(The Managed Heart)'에서, 항공사 승무원들과 채권추심원에 대한 연구를 통해 감정이 어떻게 노동행위 속에

* 교신저자 : 김희경 (heekyong@kangwon.ac.kr)
** 이 논문은 2014년 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2014S1A5A2A01011738)
http://dx.doi.org/10.14697/jkase.2017.37.4.705

관리되고 상품화되는지 보여주었다.

이후 감정노동 연구는 종업원, 백화점 판매원부터 변호사, 보험 설계사, 의사 등의 전문직까지 다양한 서비스직 종사자로 확대되어 수행되었으며 감정노동과 관련된 개념들도 구체화되었다. 감정노동이 발생하는 이유는 직업마다 특정 상황에서 업무를 수행할 때 적절하다고 여겨지는 감정의 표준화된 규범이 존재하기 때문이다. Hochschild(1983)는 이를 감정규칙으로 명명하였으며, 이후 연구자들에 의해 감정표현규칙(Emotional display rules)으로 수정되어 감정노동에서 외적 표현이 강조되었다. 또한, 연구자들은 직업의 특성에 따라 다르게 나타나는 감정표현규칙을 크게 긍정, 부정, 중립적 감정 표현규칙으로 나누어 설명하였다(Ashforth & Humphrey, 1993; Diefendorff, Croyle, & Gosserand, 2005; Schaubroeck & Jones, 2000). 예를 들어 승객에게 항상 반갑게 인사하는 항공사 승무원이나 백화점 직원과 같은 서비스직 종사자들의 경우 고객에게 긍정적 감정을 표현하도록 요구받는다. 하지만 채권추심원의 경우에는 채무자들이 빚을 갚도록 위협이나 분노의 감정을 표출해야하므로 직무상 부정적 감정 표현이 요구되는데, 이러한 강압적 요소를 가진 직업으로 경찰, 교도소 관리자 등이 해당된다고 본다(Rafaeli & Sutton, 1991). 마지막으로 의사들은 환자의 진료과정을 객관적으로 파악하여 합리적인 판단을 내리기 위해 환자와 정서적 중립성을 유지해야 하므로 중립적 감정 표현이 요구되는 경우로 간주된다(Ashforth & Humphrey, 1993).

이렇게 직무상 효율적으로 일을 수행하기 위해 조직이 요구하는 감정표현규칙을 따르기 위해서 감정노동자들은 본연의 감정을 조절하거나 요구되는 감정으로 표현하기 위한 여러 가지 대처 방법을 수행하게 되는데, 일반적으로 표면행위(Surface acting), 내면행위(Deep acting), 진심행위(Spontaneous and genuine emotion)의 3가지 범주 유형이 보고되었다. 여기서 표면행위란 감정노동자가 자신의 실제 감정을 숨기고, 인위적으로 조직이 요구하는 감정을 표현하여 자신의 실제 감정이 외적으로 표현되는 감정과 다른 경우이며, 반면 내면행위는 자신의 감정을 감정표현규칙에 맞추어 의식적으로 변화시키려고 노력하여 외적 감정과 실제 감정이 같아졌다고 인식하는 경우를 말한다. Hochschild에 의하면 감정노동자들은 내면행위를 위해 여러 가지 전략을 사용한다고 하였는데, 그 중 하나가 감정기억을 사용하는 것이다. 예를 들면, 판매원이 부모를 잃은 아이를 보면서 느꼈던 불쌍한 감정을 감정기억으로 사용하여 부당한 요구를 하는 고객을 대할 때 자신의 화를 대체한다면 이는 내면 행위의 한 가지 방법이 될 수 있다. 마지막으로, 진심 행위는 감정노동이 전문화된 서비스업 종사자의 경우 상당히 숙련되어, 업무 상황에서 기대되는 감정으로 자연스럽게 감정이 조절되는 경우이다(Ashforth & Humphrey, 1993; Diefendorff, Croyle, & Gosserand, 2005; Hochschild, 1983). 예를 들면, 비행기가 비상상황에서 흔들리는 경우 승무원 본인도 두려울지라도 이러한 부정적 감정을 숨기고 승객 앞에서 침착하게 대응하는 승무원의 경우 표면행위를 수행하는 것으로 볼 수 있으며, 승무원인 자신에게 짜증을 내는 승객을 보며 승객에게 좋지 않은 일이 있어서 그럴 것이라 이해하려 노력하는 경우는 내면행위로 볼 수 있다. 한편, 진심행위(자연스러운 감정)는 숙련된 간호사가 아픈 아이를 대할 때 따듯한 감정이 자연스럽게 일어나는 경우가 해당된다(Ashforth & Humphrey, 1993).

최근 우리나라에서도 항공사의 승무원에 대한 모욕 사건을 계기로 서비스직 종사자의 감정노동에 대한 관심이 급부상하였다. 이후 감정노동을 수행해야 하는 직업 종사자들에 대한 실태파악과 함께 감정노동이 직무종사자에게 미치는 영향을 여러 요인들과의 관계, 예를 들면 소진, 직무스트레스, 이직의도, 직무만족도 등과의 관계를 통해 연구하고 있다(Kim, Rhee, & Lee 2012; Kim *et al*., 2002; Wi & Yi, 2012). 특히 교육 서비스를 포함하는 공공서비스 부문 종사자들의 감정노동에 의한 스트레스가 민간 부문보다 더 높게 나타나면서(Kim, Rhee, & Lee 2012), 교사의 감정노동에도 관심이 높아지고 있다.

교사가 된다는 것은 상당히 많은 감정경험을 수반하는데(Malderez *et al*., 2007; Poulou 2007), 어린 학생들을 대상으로 하는 교사들의 경우 교육적 목적 때문에 자신의 감정을 관리하고 조절해야 하는 상황에 부딪히게 되며, 이러한 맥락에서 교사들의 감정노동이 발생한다. 즉, 교사들은 '교사이기 때문에' 종종 자신의 감정을 자연스럽게 표현하지 못하고, 관리하고 조정하며 통제하는 '감정노동'을 수행해야 한다. 이런 측면에서 교수활동은 감정이 소모되는 일이며, 이러한 과정이 적절히 조절되지 않으면 불안, 우울, 분노, 소진, 스트레스 등이 발생할 수 있다(Lim & Do, 2014; Schutz, Aultman, & Williams-Johnson, 2009). 최근 우리나라에서도 교총의 설문조사 결과, 4년 연속으로 교사의 만족도가 떨어지고 있으며 응답교사의 81%가 만족도가 낮아졌다고 응답하였다. 교사의 자살률 또한, 2008년 2.4명에서 2011년에는 7.5명으로 급증하고 있는 것도 이와 무관하지 않은 것으로 보인다.

이에 최근 그 중요성에 대한 인식과 함께 교사의 감정노동에 대한 연구들이 증가하고 있다. 교사들의 감정노동 관련 연구들을 살펴보면, 교사의 감정노동은 교사들의 직무스트레스를 증가시키고 정서적 소진에 이르게 하여 자신의 직업에 열중하게 하는 경력몰입을 방해하였다(Chung, 2014; Kim, 2012). 또한, 감정노동으로 지친 교사들을 비인격화에 이르게 함으로써 학생들과의 정서적 상호작용과 관계 형성에 문제가 발생할 수 있음이 밝혀졌다. 비인격화(Depersonalization)란 상호작용하는 대상을 물건처럼 대하는 것을 말하며, 업무과정에 만나는 사람에 대한 냉정하고 비인격적인 태도, 직무에 대한 무관심 등을 특징으로 한다(Kim, 2012). 교수학습 과정에서 학생과 교사의 상호작용이 중요한 점을 고려할 때 교사의 비인격화는 교육의 질에 부정적 영향을 끼칠 수 있다. 한편, 감정노동에 관련된 대부분의 연구들이 직무스트레스에 주목하였는데, 그 이유는 스트레스 자체보다 그것으로 인해 파생되는 역기능이 크기 때문이다. 교사들의 과다한 직무스트레스는 교사 개인에게 주는 영향 뿐 아니라 학생들과의 상호작용, 직무수행, 만족도 모두에 영향을 주어 교육의 질에 중요한 요인으로 작용하는데(Hwang, Kim, & Tak, 2012; Shin & Rhee, 2005), 교사들의 직무스트레스의 중요한 원인 중 하나로 감정노동이 지목되고 있다(Chung, 2014). 결국, 이러한 문제들이 심화되면서 교사들의 이직의도가 증가하게 된다(Jeong & Yoon, 2016). 요약하면, 교사의 감정노동은 직무스트레스와 정서소진을 주요한 매개로 하여 교사 개인의 신체적, 정서적 문제 뿐 아니라 교수학습 상황에서 일어나는 상호작용에 부정적 영향을 미치기 때문에 교육의 질에 중요한 영향을 미치며, 이는 과학수업 상황에서도 다르지 않을 것이다. 따라서 과학교육에서도 교사들의 감정노동에 대한 연구를 통해 감정노동이 과학교사의 삶 뿐 아니라 과학 교수·학습 과정에 미치는 영향을 파악하여

대처방안을 논의할 필요가 있다.

그러나 아직 중등 과학교사의 감정노동 관련 연구는 미비한 실정인데, 보육교사(Kim, 2012; Kim, 2016; Ko, 2012; Jeong & Yoon, 2016)나 초등교사의 감정노동(Hwang & Choi, 2014; Kim & Shin, 2016; Son, 2011)에 대한 연구가 최근 활발히 수행되고 있으나 아직 중등교사를 대상으로 한 연구는 많지 않다(Lim & Do, 2014). 초등교사와 중등교사는 수업의 방식과 학교에서 부딪히는 여러 사회적 관계 양상에 차이가 있기 때문에(Hwang & Choi, 2014), 중등 교사의 삶과 교수 실행에 대한 올바른 이해를 위해서는 중등교사를 대상으로 한 감정노동에 대한 연구가 요청된다. 특히 과학 교사는 안전사고 위험이 있는 실험실에서 학생 지도를 해야 하고, 탐구 수업의 실시, 과학에 대한 학생들의 기피 등 여러 특징에 의해 다른 교과의 교사들과 다른 어려움과 스트레스를 호소하고 있으며(Lee *et al.*, 2007; Lee *et al.*, 2008; Shin & Kim, 2010), 이는 예비과학교사들의 경우도 유사하였다(Kim & Lee, 2016). 그러므로 과학교사들의 감정노동을 온전히 이해하기 위해서는 과학교과의 특수성을 함께 고려한 접근이 필요할 것이다. 또한, 기존 연구는 주로 감정노동과 다른 요인들과의 관계, 즉, 직무스트레스나 교사의 직무몰입도, 직무만족도 등에 미치는 영향을 보는 연구가 주를 이루었기 때문에, 실제로 과학교사들이 어떤 감정노동을 수행하는지, 과학교사들의 구체적인 감정노동 사례에 대해서는 아직 이해가 부족한 형편이다.

따라서 본 연구에서는 과학교사들의 구체적인 감정노동 사례와 그것의 기준이 되는 감정노동규칙에 대해 조사하여, 중등 과학교사의 감정노동의 실태를 파악하고, 과학교육에의 시사점을 탐색하고자 한다. 특히 감정노동은 기반이 되는 감정표현규칙을 토대로 수행되며, 이것이 외적으로 나타나는 감정노동 유형에 따라 표면행위, 내면행위, 진심행위로 구분되는 선행연구 결과를 반영하여 본 연구에서도 과학교사의 감정노동을 감정표현규칙과, 감정노동 유형 측면에서 살펴보고, 이것에 과학교사로서의 특수성이 반영되는지 살펴보았다. 본 연구의 목적을 수행하기 위한 구체적인 연구 문제는 다음과 같았다.

첫째, 중등 과학교사가 인식하는 감정표현규칙은 어떤 것이 있으며 과학교사이기 때문에 기대되는 특수한 감정표현규칙은 무엇인가?

둘째, 중등 과학교사가 수행하는 감정노동의 유형과 특징은 무엇인가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 전국의 중등 과학교사 145명을 대상으로 수행하였다. 성별로는 남교사 61명(42%), 여고사 84명(58%)이었으며, 전공별로는 물리 39명, 화학 38명, 생명과학 48명, 지구과학 18명이 참여하였다. 이밖에 교직 경력, 학교급, 결혼 여부, 정교사 여부 등을 포함한 세부 정보는 Table 1과 같다.

교사들의 교직 경력을 나누는 기준은 연구자마다 조금씩 차이가 있지만, 교사발달단계에 대한 선행연구들을 살펴 본 결과, 5년, 10년, 20년을 교사의 중요한 발달 단계의 기점으로 보는 관점이 많았다(Lee, Choi, & Jang, 2009). 교사의 발달단계를 구분하는 여러 연구들이 처음 4년까지를 생존에서 적응 단계로, 이후 5년부터 10년을 성숙의 단계로 본다(Burden, 1982). 이후 20년 이후의 교사들은 퇴임이후를 고려하며 2선으로 물러날 준비를 하는 단계로서 그전과는 다른 특징을 보인다(Newman, 1978). 본 연구에서는 이러한 선행연구 결과를 반영하여 경력 5년, 10년, 20년을 기준으로 4개의 그룹으로 분류하여 분석하였다.

Table 1. Informations of participant teachers

구분		빈도(명)	비율(%)
성별	남	61	42.1
	여	84	57.9
학교급	중학교	42	29.0
	고등학교	103	71.0
결혼 여부	기혼	97	66.9
	미혼	48	33.1
정규직 여부	정규직 교사	123	84.8
	기간제 교사	22	15.2
직위	일반 교사	116	80.0
	부장 교사	29	20.0
전공	물리학	39	26.9
	화학	38	26.2
	생명과학	48	33.1
	지구과학	18	12.4
	기타	2	1.4
교직 경력	~ 5년 미만	48	33.1
	5년 이상~10년 미만	19	13.1
	10년 이상~20년 미만	45	31.0
	20년 이상~	33	22.8

2. 자료수집 및 분석

우리나라 중등 과학교사들이 인식하는 감정표현규칙과 감정노동의 유형을 파악하기 위하여 설문조사를 수행하였다. 먼저, 교사를 위한 감정노동 설문지 TELST(Brown, 2011)를 바탕으로 우리나라 중등 과학교사를 위한 감정노동 설문지를 개발하였다. 지금까지 교사를 대상으로 개발된 감정노동 설문은 주로 다른 서비스직종을 대상으로 한 설문지를 변형한 형태가 사용되어 왔으며, 교사의 감정노동에 대한 설문지는 최근에 개발된 교사감정노동척도 (Teacher Emotional Labor Scale: TELS) (Cukur, 2009)와 Brown(2011)에 의해 개발된 검사지(The Emotional Labor of Teaching Scale: TELTS)가 유일한 실정이다. 그러나 TELS의 경우, 실제 감정노동 사례의 예시를 사용하여 설문을 구성하였기 때문에 상황의 특수성이 강하게 나타나 전문가 검토 과정에서 문화적 맥락이 다른 우리나라 실정에 부적절한 것으로 판단되었다. 따라서 본 연구에서는 Brown이 개발한 TELTS의 문항을 번역하여 사용하였으며 설문지의 구성은 감정표현규칙과 감정노동 유형에 대한 리커트 5점 척도 문항과 감정노동의 실제 사례 및 과학교사의 특수성에 대한 개방형 문항들로 구성되었다. 감정표현규칙은 긍정적 표현규칙 3문항과 부정적 표현규칙 3문항으로 구성되었으며, 감정노동 유형은 진심행위 3문항, 표면행위 5문항, 내면행위 3문항으로 이루어졌다.

1차로 개발된 설문지(The Emotional Labor of Science Teaching Scale: TELSTS)는 과학교육 전문가 3인에게 내용 타당도를 검증받고 일부 부자연스러운 표현은 보완하여 수정하였다. 완성된 설문지는 전국의 중등 과학 교사들에게 배포되어 수거된 유효한 응답지 총 145부를 대상으로 신뢰도를 분석한 결과, 문항내적신뢰도 계수가 0.765로 적절한 것으로 판단되었다.

문항 응답에 대한 분석 방법은 다음과 같았다. 먼저, 감정표현규칙과 감정노동 유형에 대한 리커트 척도 문항은 기술통계와 함께, 성별, 학교급, 결혼 여부, 정교사 여부, 보직 여부, 세부전공, 교직경력별로 집단간 차이를 나타내는지 t-검정과 F-검정을 통해 통계적으로 분석하였다. 기존 감정노동이나 직무스트레스 관련 선행 연구에서 교사의 경력, 결혼 여부, 자격, 업무환경 등이 유의미한 차이를 주는 요인으로 나타났기 때문에(Hwang, Kim, & Tak, 2012) 이 점을 반영하여 본 연구에서도 이와 관련된 그룹 간 차이를 확인해보고자 하였다.

개방형 설문에 대한 응답들은 귀납적 방법을 사용하여 분석하였다. 각 문항별로 설문에 응답한 내용을 연구자가 여러 번 정독하면서 면밀한 자료검토를 수행하여 반복적으로 나타나는 개념을 찾아 코딩하는 개방코딩을 실시하여 주제어를 도출하였으며, 반복적 비교를 통해 유사한 속성으로 분류하고 범주화하는 귀납적 방법을 사용하였다(Glaser, 2017). 구체적으로 보면 '과학교사로서의 특수한 감정표현규칙'을 묻는 문항에 대한 응답들은 전체 응답을 면밀히 검토하고 정독하면서 반복적으로 출현하는 주제들로 1차 코딩을 하되, 본 연구의 핵심 주제인 교사의 감정이 어떤 감정인지에 따라 주제어를 선정하였다. 예를 들면 교사들의 응답에서 "실험실 안전 때문에 일부러 화가 난 것처럼 과장한다."는 표현이 반복적으로 나타났는데, 여기서 교사들의 과장된 '화'가 주요한 감정으로 볼 수 있었으며, 이것은 '안전을 위한 부정적 감정의 과장'으로 코딩되었다. 코딩 결과는 다시 비슷한 속성의 상위 개념으로 묶어나가는 방법을 사용하였는데 예를 들면 '안전을 위한 부정적 감정의 과장'과 '안전을 위한 부정적 피드백'은 '실험안전을 위한 의도된 긴장'으로 묶일 수 있었다. 이후 최종적으로 감정표현규칙의 기존 분류 방법인 긍정, 부정, 중립적 표현규칙의 범주를 통해 대범주로 범주화하였다. 마지막 문항인 '구체적인 감정노동 사례'에 대한 응답의 분석도 유사하게 진행하되, 감정노동의 원인으로 지목하는 대상을 기준으로 학생, 학부모, 동료교사의 3가지 대범주로 범주화하여 그 특징을 논의하였다.

Table 2. The emotional display rules

문항	전혀 아니다	아니다	보통이다	그렇다	매우 그렇다	평균 (N=145)
학교에서 나는 교사이기 때문에 학생들에게 긍정적인 감정을 표현하길 요청받는다.	1 (0.7%)	13 (9.0%)	19 (13.1%)	73 (50.3%)	39 (26.9%)	3.9
학생들을 즐겁게 하는 것도 교사로서 내 일 중 하나이다.	0 (0.0%)	1 (0.7%)	12 (8.3%)	90 (62.1%)	42 (29.0%)	4.2
우리 학교에서는 내가 학생들과 상호작용할 때 신나고 열정적으로 행동하길 기대한다.	1 (0.7%)	5 (3.4%)	29 (20.0%)	68 (46.9%)	42 (29.0%)	4.0
학교에서는 교사가 안 좋은 기분이나 학생들에 대한 부정적인 반응을 보이지 않길 바란다.	2 (1.4%)	10 (6.9%)	36 (24.8%)	68 (46.9%)	29 (20.0%)	3.8
학교에서는 속상하거나 괴로울 때도 교사가 이런 감정들은 숨기도록 기대한다.	6 (4.1%)	18 (12.4%)	39 (26.9%)	62 (42.8%)	20 (13.8%)	3.5
학교에서는 교사가 화가 나는 일이 있어도 감정을 숨길 것을 기대한다.	4 (2.8%)	21 (14.5%)	38 (26.2%)	63 (43.4%)	19 (13.1%)	3.5

Table 3. Independent t-test/ANOVA results of emotional display rules by groups

		평균	SD	t-test				F-test		
				성별 (남/여)	학교급 (중/고)	결혼 여부	정규직 여부	보직 (일반/부장)	전공 (물/화/생/지)	교직경력
감정표현규칙	긍정적 표현규칙	4.0	0.4	-1.22	1.51	-0.37	-1.68	-2.74*	1.78	2.47
	부정적 표현규칙	3.6	0.7	0.28	0.76	1.62	-0.71	-2.88*	0.92	3.79*

* $p<0.05$

Table 4. Independent t-test results by job position

표현규칙	직급	N	평균	표준 편차	t	p
긍정표현규칙	일반 교사	116	3.99	0.62	-2.735	.008
	부장 교사	29	4.26	0.43		
부정표현규칙	일반 교사	116	3.49	0.89	-3.401	.001
	부장 교사	29	4.00	0.67		

Table 5. ANOVA results by teaching career

표현규칙	교직 경력	N	평균	표준 편차	자유도	F	p
부정표현규칙	~ 5년 미만	48	3.35	0.87	3	3.792	.012
	5년 이상~10년 미만	19	4.05	0.60			
	10년 이상~20년 미만	45	3.73	0.81			
	20년 이상~	33	3.46	0.97			

분석결과의 타당성 확보를 위해서는 리커트 척도로 응답한 내용과 개방형 설문 응답 내용의 교차비교를 통해 해석에 대한 삼각검증(triangulation)을 사용하였다. 또한, 과학교육 전문가 3인을 통해 결과 해석과 분석에 대한 검토를 거쳤으며, 연구대상이었던 참여교사에게 결과 해석에 무리가 없는지 검토하도록 하여 연구의 타당성을 높이고자 하였다.

Ⅲ. 연구 결과 및 논의

1. 중등 과학교사의 감정표현규칙

가. 감정표현규칙의 인식과 집단별 차이

연구 결과, 설문에 참여한 중등 과학교사들은 학교현장에서 과학교사로서 요구되거나 기대되는 감정표현규칙이 있다는 것에 동의하였으며, 특히 긍정적 표현규칙에 대해 동의하는 응답비율이 높았다(Table 2).

감정표현규칙에 대한 6문항 중 '교사로서 학생들을 즐겁게 해야 한다'는 응답이 가장 동의 비율이 높았으며(평균 4.2), 괴로움이나 화를 숨겨야 한다는 응답은 평균 3.5로 가장 낮았다. 긍정 표현규칙에 해당하는 3문항의 평균이 모두 부정 표현규칙의 평균값보다 높아, 과학교사들은 부정적 감정표현규칙보다는 긍정적 감정표현규칙에 강하게 동의하는 것으로 나타났다. 감정표현규칙에 대한 6문항에 대해 동의하지 않은 응답의 비율은 145명중 평균 13.6명인 9%에 불과해, 모든 문항에 대해 대부분 동의하였으며, 이는 과학교사들이 학교에서 그들이 '교사이기 때문에' 지켜야 할 감정표현규칙이 있다고 인식하고 있는 것으로 해석된다.

집단간 차이점이 있는지 알아보기 위하여 2개의 하위 집단으로 구성된 유형은 t검정, 3개 그룹 이상으로 구성된 집단 유형에는 F검정을 사용하여 통계분석을 실시한 결과는 Table 3과 같았다. 분석결과, 감정표현규칙에 대하여 응답자의 성별, 학교급, 결혼 여부, 정교사 여부, 전공에 따라서는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 통계적으로 유의미한 차이를 보인 2개의 배경변인에 대한 구체적인 검정결과는 Table 4, Table 5와 같았다. 먼저 교사의 보직 여부에 따른 차이를 보면 부장 교사들의 경우 일반 교사들에 비해 긍정적 및 부정적 표현규칙 모두에 대해 평균값이 더 높게 나타났다($p<.05$). 즉, 부장 등의 보직을 맡은 교사들의 경우 직무수행 중 자신의 본래 감정을 억누르거나 제어해야한다는 인식이 더 강한 것을 알 수 있는데 이는 상급자나 동료 교사 등과 더 많은 상호작용을 해야 하는 업무상 특징 때문인 것으로 보인다.

또한, 교직경력에 따른 그룹 간에 부정표현규칙에 대한 평균값이 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다(Table 5). 어느 집단에서 차이가 나는지 살펴보기 위하여 사후분석을 수행한 결과, 5년 이상 10년 미만의 경력을 가진 교사들의 평균값이 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 경력집단별로 평균값을 비교해보면, 5년 미만의 교사들이 가장 작은 값을 보이다가 5년 이상 10년 미만의 경력을 가진 교사들이 가장 큰 값을 보이고 다시 그 후로 감소하는 추세를 보여주었다. 즉, 교직에 처음 입문한 교사들의 경우 현장에서 요구되는 감정표현규칙에 아직 적응하는 단계이기 때문에 인식정도가 낮다가, 현장에서 가장 활발한 업무활동이 요구되는 5년 이상 10년 미만의 교사들의 경우 학생 및 학부모들과 많은 상호작용을 하면서 감정표현규칙을 가장 강하게 느끼게 되지만 이후 점차 경력이 쌓이며 이러한 감정표현규칙에 덜 민감해지는 것으로 해석된다. 이는 5년 이상 10년 미만 교사들의 내면행위 값이 제일 큰 결과와도 같은 맥락으로 볼 수 있는데 관련하여 내면행위 관련 절에서 이어 논의하였다.

나. 과학교사의 특징적인 감정표현규칙

'과학교사로서 특별히 요구되는 감정표현규칙은 무엇인가'에 대한 개방형 질문에 대해 소수의 과학교사(6%)는 과학교사이기 때문에 특별히 요구되는 규칙은 없다고 응답하였으나, 나머지 대부분의 교사들이 과학교사의 특별한 감정표현규칙에 대해 응답하였다. 분석결과, 과학교사들의 특수한 감정표현규칙으로는 주로 실험실습 안전을 위한 부정적 감정표현, 과학교사의 논리적 이미지를 위한 중립적 감정표현, 부족함을 보완하기 위한 긍정적 감정표현 등을 응답하였다. 응답 범주와 구체적인 응답비율은 Table 6과 같았다.

Table 6에서 볼 수 있듯이, 43%의 과학교사들이 실험/실습 상황에서 안전사고 방지를 위해 어쩔 수 없이 부정적 감정을 가장하여 표현

Table 6. Science teachers' specific emotional display rules

범주	주제묶음	주제 및 해당내용	응답비율
부정적 감정표현	실험안전을 위한 의도된 긴장	・안전을 위한 부정적 감정의 과장 :실험실활동/현장실습 시에 안전사고 방지를 위해 부정적 감정상태(화, 긴장 등)를 가장함 ・안전을 위한 부정적 피드백 :실험실활동/현장실습 시에 안전사고 방지를 위해 학생들의 작은 실수에도 깐깐하고 엄하게 화를 냄	61 (43%)
중립적 감정표현	논리적 중립적 과학교사	・논리적 과학교사 :과학교사이기 때문에 감정을 배재한 이성적/논리적 판단과 표현을 요구받음 ・중립적 과학교사 :사회적 이슈, 종교와 진화 등 사회・윤리적 문제에서 감정이 배재된 중립적 표현 사용	44 (31%)
긍정적 감정표현	포장된 자신감	・과학자신감 :과학 전 분야에 걸쳐 잘 알고 있는 것처럼 행동하고 모르는 상황에 당황하지 않으려 함 ・실험자신감 :다양한 실험방법에 능숙하고 자신 있게 행동하고 실수에도 당황하지 않은 것처럼 함	11 (8%)
	과장된 흥미	・과장된 즐거움 :친근한 과학수업을 위해 교사의 즐거움을 과장하여 표현함 ・과장된 재미 :과학에 대한 학생들의 흥미를 높이기 위해 교사의 재미를 과장하여 표현함	11 (8%)
	의도된 친절함	・의도된 친절함 :과학을 기피하는 현장여건 때문에 학생과 학부모의 불편한 요구에도 긍정적 감정을 표현함	5 (4%)
없음		・과학교사로서 특별히 요구되는 감정노동이나 규칙은 없음	9 (6%)
계			141

하게 되는 것을 과학영역의 특수한 감정표현규칙(이하 과학특정 감정표현규칙)이라고 응답하였다. 또한, 과학적 태도로 대표되는 논리적/이성적 태도를 보이기 위한 과학교사들의 중립적 감정표현도 31%나 차지해 실험상황에서의 부정적 감정표현과 합치면 74%의 응답이 부정적이거나 중립적인 감정표현에 해당하였다. 이는 앞서 분석한 감정표현규칙에 대한 응답에서 나타난 결과(Table2)와 비교해볼 때 학교에서 요구되는 교사의 감정표현규칙에 대해서는 긍정적 감정표현규칙을 강하게 인식하고 있는 것과 대비되는 것으로 과학교사들의 경우 감정표현규칙에 있어 독특한 어려움에 처해있음을 알 수 있다. 즉, 교사로서 학생들에게 즐거운 수업 경험을 주어야 한다고 인식하면서도 실험실습 안전을 위해 의도된 긴장상태를 유지하기 위해 부정적 감정을 가장하거나 과장하여야 하며, 전형적으로 인식되는 과학교사의 이미지에 부합하기 위해 논리적이고 감정이 배제된 반응을 보이려 애써야 하는 모순적 상황에 처해있는 것이다. 따라서 이러한 특수성이 과학교사들의 어려움과 감정노동에 대한 논의에서 적절히 고려되어야 할 것이다.

범주별 구체적 응답 사례를 살펴보면 다음과 같다. 가장 많은 응답비율을 보인 과학특정 감정표현규칙은 실험/실습 안전을 위한 부정적 감정표현규칙이었다. 과학교사들은 '화', '노여움', '긴장' 등의 부정적 감정을 일부러 가장하여 학생들의 안전하고 통제된 실험수업을 이끌어야 한다고 응답하였는데 다음은 이에 해당하는 응답 예시이다.

> 실험실에서는 다양한 돌발 상황과 위험한 상황이 발생할 수 있어서 좀 더 무섭게 주의를 주는 편입니다. 평소에는 웃으며 넘기는 장난도 크게 꾸짖거나 주의를 주고 있습니다.
>
> 실험실에서는 위험요소가 많이 있기 때문에 더 엄하게 대해야 하는 경우가 많다. 그래서 학생들 입장을 고려해주지 못하여 자유롭지 못한 수업분위기로 흐를 수 있는 것을 감수해야 한다.
>
> 과학실에서는 안전사고에 민감하여 수업 전에 항상 딱딱한 표정으로 주의사항을 전달합니다. 조금의 장난도 용서하지 않고 주의를 주고 있습니다.
>
> 실험 시에는 아이들이 다칠까 염려스러워 보다 깐깐하고 약간 화난 것처럼 설명하기도 한다.

이밖에도 '실험수업을 할 때에는 조금만 떠들거나 소란스러워도 큰 위험이 벌어지거나 실험기구가 망가질 것처럼 호들갑을 떤다.', '실험실에서 수업을 진행 할 때는 사고 예방을 위해 사소한 실수에도 엄한 모습을 보인다.', '실험실 수업에서는 학생들이 많이 산만해지기 때문에 더 엄격한 언행을 사용한다.' 등의 응답들이 있었다.

두 번째로 많은 응답비율(31%)을 보인 주제로는 전형적인 과학적 이미지로 대표되는 논리적이고 이성적인 과학교사로서의 모습으로 중립적 감정표현규칙이었다.

> 감정적이고, 즉흥적이면 안 되고 과학적이고 체계적이어야 한다고 생각한다.
>
> 감정을 배제하고 교수활동에 최선을 다 해야 한다고 생각하며 그렇게 하려 노력한다.
>
> 과학교사이기 때문에 학생지도와 수업적인 측면에서 감정적인 표현보다는 논리적이고 간결하며 차분한 표현을 사용하기를 기대된다고 느끼고, 실제로 감정을 절제하고 이성적이며 논리적으로 표현하려고 노력합니다.

위의 응답 예시에서 볼 수 있듯이, 상당수의 과학교사들은 감정적인 것은 지양하고, 논리적이고 중립적인 태도로 수업을 하는 것이 과학교사다운 모습으로 인식하고 있었다.

한편, 과학교사들이 직무상 긍정적 감정표현을 하는 긍정감정표현규칙으로는 '포장된 자신감', '과장된 흥미', '의도된 친절함' 유형이

나타났다. 이는 주로 과학교사가 자신의 교수자신감을 보여주기 위한 것, 학생들의 흥미를 촉진시키기 위한 것, 기피과목교사로서 어쩔 수 없이 학생이나 학부모에게 맞추어야 하는 의도에서 나타났다. 응답자들은 과학교사로서 지식이나 실험지도 능력의 한계에 부딪히는 상황에서도 능력 있는 과학교사로서의 기대에 부응하기 위하여 당황이나 짜증 같은 부정적 감정을 감추고 긍정적 감정표현을 한다고 응답하였다. 다음은 해당하는 응답 사례 중 하나이다.

몇몇의 학생들은 과학교사가 모든 분야의 지식을 섭렵하여 굉장히 박식하다고 생각합니다. 본인들의 모든 질문에 신속하고 정확한 답변을 듣길 원합니다. 엉뚱하고 계속되는 질문 심지어 전혀 과학과 관련 없는 질문도 굉장히 진지하고 호기심 많은 듯 물어보기도 합니다. 이럴 때 짜증이 난다거나 무시한다거나 모르겠다는 감정을 최대한 배제하고 대답해주어야 할 때가 많습니다.

즉, 위의 응답 사례와 같이 과학교사들은 학생들이 자신들에게 방대한 과학지식과 전문적인 실험기능을 갖추고 있길 기대하고 있으며 이에 부응하기 위해 당황하거나 화가 나는 상황에서도 긍정적 감정으로 표현하려 한다고 응답하였다. 물리, 화학 등과 같은 교사의 세부전공에 따라 교사의 전문영역이 매우 다름에도 불구하고 학생들은 자연현상과 관련된 것은 모두 과학교사라면 알아야 한다는 기대를 가지고 있는 경우가 많은데 이러한 과학교사에 대한 전형적 이미지가 학교현장에서 느끼는 감정표현 규칙에 반영되어 과학교사들의 어려움을 유발하는 것으로 보인다.

또한, 긍정적 감정표현규칙 중 학생들의 과학에 대한 흥미를 촉진시키기 위한 것으로는 학생들의 과학에 대한 거부와 기피현상을 극복하기 위해 '신나고 즐겁고 흥미롭게' 긍정적 감정을 표현하기 위해 노력한다고 응답한 것들이 이에 해당하였다. 구체적 예시는 다음과 같았다.

과학이 신기하고 재미있게 보여 지도록 즐거운 표현을 사용하려고 노력한다.

매우 흥미로운 학문임을 강조하기 위해 신나고 즐거운 모습으로 내용을 전달하려고 노력할 때가 있음.

일상생활에서 접할 수 있는 과학적 현상들을 아이들에게 설명할 때 더 흥미롭고 재미있는 것처럼 포장하게 된다.

내 기분을 숨기고 항상 웃는 얼굴로 대하여야 한다. 과학을 어려워하는 학생들에게 과학은 즐겁고 재미있다는 것을 표현하기 위해 즐거움을 항상 보여준다.

Table 7. The emotional labor of teaching

Items	전혀 아니다	아니다	보통이다	그렇다	매우 그렇다	평균 (N=145)
1. 내가 학생들에게 표현하는 감정은 내가 실제로 느끼는 감정과 일치한다.	1 (0.7%)	28 (19.3%)	53 (36.6%)	54 (37.2%)	9 (6.2%)	3.3
2. 내가 학생들에게 보여주는 감정은 자연스럽게 발현된 내 감정이다.	0 (0.0%)	21 (14.5%)	40 (27.6%)	71 (49.0%)	13 (9.0%)	3.5
3. 내가 학생들에게 표현하는 감정은 진짜 내 감정이다.	3 (2.1%)	28 (19.3%)	54 (37.2%)	53 (36.6%)	7 (4.8%)	3.2
4. 나는 학생들과 지내기 위해 내가 실제로 느끼는 것과 다르게 행동한다.	6 (4.2%)	52 (36.1%)	35 (24.3%)	49 (34.0%)	2 (1.4%)	2.9
5. 나는 교사로서 학생들에게 특정한 감정을 표현하고 행동해야 한다고 느낀다.	4 (2.8%)	22 (15.2%)	31 (21.4%)	71 (49.0%)	17 (11.7%)	3.5
6. 나는 학교에서 속상하거나 화가 나더라도 다른 이들이 보기에는 기분이 좋은 것처럼 행동한다.	5 (3.4%)	26 (17.9%)	37 (25.5%)	68 (46.9%)	9 (6.2%)	3.3
7. 내 직무 때문에 나는 내가 표현해야 한다고 생각되는 감정을 실제처럼 가장한다.	6 (4.1%)	38 (26.2%)	40 (27.6%)	56 (38.6%)	5 (3.4%)	3.1
8. 교사로서 내 업무를 수행하기 위해, 나는 내 감정을 숨긴다.	4 (2.8%)	24 (16.6%)	52 (35.9%)	60 (41.4%)	5 (3.4%)	3.3
9. 나는 내가 교사로서 표현해야 하는 감정들을 실제로도 느끼려고 노력한다.	2 (1.4%)	15 (10.3%)	44 (30.3%)	76 (52.4%)	8 (5.5%)	3.5
10. 나는 나에게 요구되는 감정들을 실제로 경험하려고 노력한다.	2 (1.4%)	19 (13.1%)	47 (32.4%)	73 (50.3%)	4 (2.8%)	3.4
11. 내가 교사로서 보여줄 필요가 있는 감정들을 느끼기 위해 열심히 노력한다.	2 (1.4%)	15 (10.3%)	43 (29.7%)	76 (52.4%)	9 (6.2%)	3.5

Table 8. Independent t-test/ANOVA results of emotional labor by groups

		평균	SD	t-test				F-test		
				성별 (남/여)	학교급 (중/고)	결혼 여부	정규직 여부	보직 (일반/부장)	전공 (물/화/생/지)	교직경력
감정노동	진심행위	3.3	0.6	-1.65	0.76	-3.97*	-1.91	1.11	0.64	2.98*
	표면행위	3.2	0.6	0.58	-1.71	0.47	-0.46	-1.70	2.71*	0.64
	내면행위	3.5	0.6	-0.21	1.65	-0.31	-2.22*	-0.42	1.46	1.54

* $p<0.05$

이렇게 과학교사들은 현장에서 과학에 대한 학생들의 불만과 어려움을 완화시키고자 긍정적 감정을 극대화시켜 전달하기 위해 노력하고 있었다. 또한, “항의가 나올까봐 눈치를 보며 점점 단순한 형태의 문제만 내야 함. 실험실에서도 소리를 지르되 화는 내지 않음. 시험문제에 불만이 없을까, 과제가 너무 부담되지 않을까 항상 학생들에 대한 서비스 불만이 없는지 눈치를 보며 학생들의 반응에 가슴 졸이게 됨”과 같은 응답에서 볼 수 있듯이 주요 과목이 아닌 기피 과목을 가르치는 과학교사로서 자신의 감정을 억제해야만 하는 모습을 보여주기도 하였다.

2. 중등 과학교사의 감정노동 유형

가. 감정노동 유형과 집단별 차이

감정노동 유형에 대한 응답을 분석한 결과, 각 문항에 대한 응답비율은 Table 7과 같았다. 4번 문항을 제외한 모든 문항에서 평균값이 3.0이상으로 나타나 본 연구에 참여한 과학교사들은 감정노동을 평소에 수행하는 것으로 나타났다. 유형별로 보면 교수감정노동 문항은 진심행위(1~3), 표면행위(4~8), 내면행위(9~11) 이렇게 3개의 범주로 구성되어 있는데, 이 중 내면행위에 해당하는 동의비율이 3.5로 가장 높았으며 표현행위가 제일 낮았으나 큰 차이를 보이진 않았다 (Table 7).

감정노동에 대한 집단별 차이를 조사한 결과(Table 8), 성별, 학교급, 보직여부에 대해서는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 그러나 직위여부, 즉, 정규직 교사보다 기간제 교사들의 감정노동 평균값이 전반적으로 높았으며 특히 내면행위에 대해서 통계적으로 유의미하게 높았다($p<.05$). 이는 기간제 교사들이 학교현장에서 불안정한 고용 여건 때문에 더 심화된 감정노동을 겪고 있는 것으로 해석할 수 있다.

학부전공에 대해서는 표면행위에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타나 사후분석을 실시한 결과, 물리전공 교사들이 다른 전공들에 비해 표면행위에서 응답평균이 낮은 것으로 나타났다. 즉, 물리교사들이 다른 전공 교사들보다 자신의 감정을 다른 감정으로 가장하는데 덜 익숙한 것으로 볼 수 있는데 이는 교사들의 학문적 배경이 그들의 성격 특질과도 관련이 일부 있기 때문으로 보이지만, 추후 좀 더 면밀한 연구가 필요할 것으로 보인다.

교직경력별 차이를 살펴보면, 진심행위에서 5년 미만의 교사들이 나머지 경력그룹 교사들에 비해 평균값이 높은 것으로 나타났으며 이는 통계적으로 유의미했다. 경력이 짧은 5년 미만의 교사들의 경우 이제 막 교직에 입문하여 업무 전반에 걸친 문제로 고민하는 생존기이며(Burden, 1982; Hwang, Kim, & Tak, 2012) 아직 현장에 적응이 완료되지 않은 상태라고 할 수 있기 때문에, 자신의 감정을 가장하거나 바꾸기보다는 본연의 실제 감정을 그대로 표현하기 때문인 것으로 보인다. 진심행위 범주에 해당하는 문항들을 보면 자신의 있는 그대로의 감정을 표현한다는 문장들로 구성되어 있으므로 진심행위가 발생하는 상황은 감정노동이 일어나는 맥락에서 살펴보자면 반대인 2가지 상황으로 볼 수 있다. 첫 번째로, 숙련된 감정노동자의 경우 직무에서 요구되는 감정표현규칙에 맞게 바람직한 감정으로 자동 조절되는 상황이다. 두 번째는 이와 정반대로 감정노동이 미숙한 경우에 감정표현규칙에 어긋나지만 자신의 감정을 그대로 표현하는 경우이다. 본 연구에서 초임교사들이 진심행위에 높은 응답비율을 보인 것은 두 번째에 해당하는 경우로 보인다.

이러한 경향은 결혼여부의 차이에 따른 분석결과에서도 동일하게 나타났다. 결혼여부에 따른 차이에 대해서는 미혼 교사가 기혼 교사보다 진심행위에서 평균값이 더 높게 나왔으며 이는 통계적으로 유의미한 차이로 나타났다. 앞서 경력이 제일 적은 교사들이 진심행위에 대한 응답이 높게 나온 것과 유사하게 아직 결혼과 육아 등의 사회 경험이 없는 미혼 교사들의 경우에도 자신의 본연의 감정을 그대로 드러내는 경우가 더 많기 때문으로 보인다. 이는 기혼 교사들이 미혼 교사들에 비해 정서지능이 높다는 기존 연구결과(Song & Kim, 2009)와 유사한 맥락이라고 볼 수 있으나 추가적인 조사가 필요할 것이다.

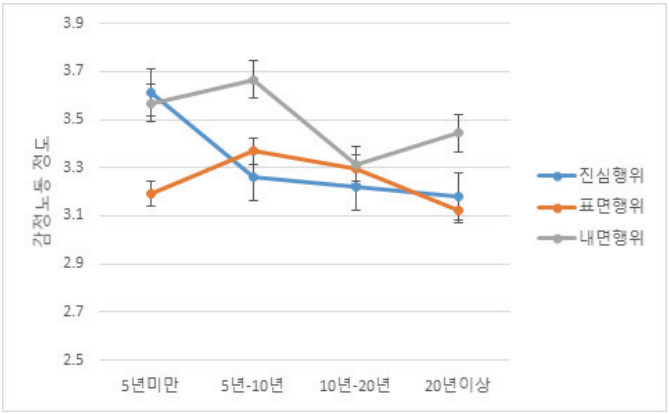

Figure 1. Emotional labor by 4 different teacher career groups

교직경력별 감정노동 평균값의 추세를 살펴보면 Figure1과 같은데, 초임에서 5년 미만에 해당하는 그룹의 경우 표면행위는 낮고 진심행위와 내면행위가 높은 반면 5년에서 10사이의 그룹에선 내면행위와 표면행위는 증가하고 진심행위는 감소하였다. 이후 20년 이상의 교사들의 경우 다시 내면행위가 증가하는 특징이 있다. 이는 발령 초기단계의 경우 아직 자신의 감정을 억제하고 가장하기 보다는 그대로 표현하는 경향을 보이다가 현장에서 활동이 활발한 그룹에 다다르면 내면행위와 표면행위를 통해 감정표현규칙에 부합하는 감정노동이 가장 활발해지며 다시 경력이 쌓일수록 감소하지만, 퇴임을 앞둔 최고 경력 교사 그룹이 되면 다시 감정노동이 약간 증가하는 것으로 해석할 수 있다. 특히 5년에서 10년 사이 경력 그룹의 경우, 앞서 감정표현규칙에서도 유의미하게 높은 값을 보였던 것을 고려하면, 다른 경력 그룹에 비해 가장 감정표현규칙을 크게 인식하고 있으며, 이에 따라 자신의 감정을 제어하기 위한 내면행위나 표면행위가 높을 수밖에 없는 것으로 해석할 수 있다. 따라서 5년에서 10년 사이 경력 교사들의 감정노동에 대한 고려가 중요할 것으로 보인다.

나. 중등 과학교사들의 감정표현규칙과 감정노동 유형 사이의 상관관계

응답자들의 감정표현규칙과 감정노동유형 사이의 상관관계를 살펴본 결과는 다음과 같았다.

첫째, 부정적 감정표현규칙은 표면행위와 통계적으로 유의미한 상관을 보였으나 (r =.43, p<.01), 내면행위와는 상관이 나타나지 않았다. 부정적 표현규칙은 주로 부정적 감정을 표현하지 않기 위해 억제하고 숨기는 감정노동 유형으로 연결된다는 것으로 해석할 수 있다. 또한, 진심행위는 부정적 감정표현규칙과 부적 상관관계가 나타났는데(r =.22, p<.01), 이는 자신의 있는 그대로의 감정을 표현하는 교사의 경우 부정적 감정표현규칙에 대한 인식이 강하지 않기 때문으로 볼 수 있다. 이러한 결과들은 Brown(2011)의 연구결과와도 일치하는 것으로 교사들의 감정노동에서 공통적인 특징이 있을 가능성을 보여준다.

둘째, 긍정적 감정표현규칙은 표면행위(r =.35, p<.01)와 내면행위(r =.24, p<.01) 모두와 유의미한 상관을 보여주었다. 부정적 감정이 주로 억제와 관련되어 있기 때문에 표면행위와 관련된 반면, 긍정적 감정은 외부로 적극적인 표현을 불러일으켜야하기 때문에 표면행위와 내면행위 모두와 관련이 있는 것으로 보인다. 마지막으로 긍정적 감정표현규칙과 진심행위 사이에는 통계적으로 유의미한 상관은 없었다.

다. 중등 과학교사들의 감정노동 사례의 특징

개방형 질문에 응답한 과학교사들의 감정노동의 구체적 사례에 대한 분석 결과, 실제로 느끼지 않은 감정을 표현한 경우는 주로 교육적 효과를 위해 긍정적 감정을 과장하는 경우를, 반대로 감정을 억누르는 사례는 주로 화, 분노 등 부정적 감정을 학생들 앞에서 억누르는 사례를 응답하였다. 상호작용 대상별로 살펴 본 결과, 학생, 동료교사, 학부모에 대한 감정노동으로 나눌 수 있었다. 주로 수업이나 생활지도시에 문제가 되는 학생들과의 상호작용에서 오는 부정적 감정을 억제하고 중립적으로 가장하는 유형이 많았으며 학부모와의 관계에서 오는 감정노동도 많았다. 감정노동 사례를 상호작용 대상별로 살펴 본 특징은 다음과 같았다.

첫째, 과학교사들은 주로 '태도가 좋지 않은 학생'과의 상호작용에서 부정적 감정을 경험함에도 불구하고 수업의 운영이나 학생을 위해, 혹은 민원을 우려하여 자신의 감정을 억제하는 경우가 많았다. 다음은 구체적인 문항 응답 사례의 일부이다.

> 학교생활에 적응하지 못하는 학생 중에 눈을 마주쳤는데도 인사를 하지 않거나 교사가 있는데도 교실 문을 큰 소리가 날 정도로 닫고 나가는 경우에 몹시 불쾌하고 다른 학생들이 나를 볼 때에도 권위가 떨어질까 걱정되며 자존심 상한다. 하지만 내 감정을 그 학생에게 바로 감정을 표현하지 않는다. 그 학생이 왜 저런 상태가 됐는지를 모르는 상태에서 기분을 표현하면 안 그래도 세상에 부정적인 학생이 마음을 닫을까봐 걱정되기 때문이다. 그 학생의 상처를 알아보려고 알아본 후 개선의 여지가 보일 때 표현하는 편이다.

> 수업 시간 중에 예의 없는 태도를 보이는 학생에게 화가 많이 나 혼냈던 적이 있다. 그 학생에게만 화가 났지만, 실제로 수업도 진행해야 하므로 이중적인 태도로 수업을 진행했다. 화가 날 때라고 그 대상을 전체로 한다면 모든 학생들에게 피해가 갈 수 있으므로 이에 대한 표현을 잘 하지 않게 된다.

즉, 교사들은 흔히 학생들이 생각하는 공부를 안 하거나 이해를 못해서 화를 내는 것이 아니라, 교사에게 인간적인 예의를 지키지 않았을 때 부정적 감정을 경험하고 있었다. 그러나 한 인간으로서 느끼는 교사들의 이러한 부정적 감정은 부정감정표현규칙에 의해 억제되고 다른 감정으로 가장되고 있었으며 그 이유는 학생이나 수업운영을 위한 교육적 목적도 있었지만, 민원을 우려하는 경우도 언급되었다.

이러한 감정의 억제, 즉 감정노동 때문에 교사들 스스로 많은 어려움과 스트레스를 겪고 있다는 점도 응답에서 동시에 나타났다.

> 한 아이가 태도가 안 좋았지만, 그 아이로 인해 내 다친 감정을 드러낸 채 수업하고 싶지가 않아 아이를 지적한 후 무심한 듯 지나가는 척 아무렇지 않게 수업을 계속 했지만, 내 마음속의 상처는 컸고 자존심이 많이 상했었다.

> 말도 안 되는 억지를 부리며 항의를 하는 학부모와 대면을 한 후 좋지 않은 기분으로 수업을 들어가 학생들에게 내색을 하지 않고 수업을 할 때 스트레스가 많이 쌓였다.

교사들은 자신의 '다친 감정'과 스트레스를 교육적 목적을 위한 표면행위를 통해 아무렇지 않은 척 다른 감정으로 가장하였지만, 이러한 감정노동은 교사의 상처와 스트레스로 이어져 부정적 감정을 심화시키고 있었다.

둘째, 과학교사들은 학부모와의 관계에서 소통보다는 일방향적 친절함을 보여야 한다는 규칙을 가지고 있었고 이로 인해 발생하는 감정노동을 언급하였다. 교사들은 학부모와의 상호작용에서 최대한 친절하고 수용적인 태도를 보여야 하며, 긍정적인 감정을 과장해야 하는 암묵적 규칙이 있다고 응답하였으며 이를 어기면 민원과 연결되는 것을 우려하였다. 주로 과학교사들은 학부모가 지나치게 간섭하거나 필요이상으로 많은 요구를 할 때, 문제의 발생을 교사의 탓으로 돌릴 때 부정적 감정을 경험하지만 이를 표현하면 안 되며, 학부모와의 상담 시에는 학생의 단점은 줄이고 장점을 과장되게 긍정적으로 표현해야 하는 규칙이 있다고 응답하였다. 이로 인해 교사들은 '감정을 다치고', '이렇게 까지 해야 하는가' 라는 회의감이 든다고 표현하기도 하였다.

> 학부모와 대면 상담 또는 전화 상담을 할 때 최대한 온화하고 온정적이며 수용적인 태도를 보이려고 노력합니다.

> 생활 태도가 별로 좋지 못한 학생의 학부모와 면담을 하며 학생의 단점보다는 장점을 언급해야 했을 때 속으로 이런 거짓말까지 해야 하는 게 교사구나 싶었다.

> 학교 폭력에 관해 부모와의 충분한 상담을 하였고 친절하게 안내하였지만 부모가 학교폭력 위원회에서 교사에 대해 원인을 돌릴 때 감정을 억누를 수가 없었습니다. 최선을 다해 학생 편에서 상담하고 해결책을 모색하였지만 어떤 상황에서 역으로 질타를 받을 때 힘이 빠집니다. 학생들과의 관계뿐만 아니라 요즘을 학부모와의 관계에서 감정을 다치는 일이 더 많은 것 같습니다.

> 학급 내의 생활지도 문제로 인하여 기분이 좋지 않은 상태에서 과학 수업이 많았고, 학부모를 상대해야 하는 일이 있었음. 수업 중에는 학생들을 적극적으로 칭찬을 해주어야 하고 학부모에게는 친절하게 응대해야하므로 억지로 웃으며 생활한 일이 있음. 내가 웃는 모습이 상대방에게도 웃는 모습으로 보일지 의문을 가지면서도 하루를 정신없이 보낸 바 있음.

위의 응답들에서 '상담'으로 대표되는 학부모와의 대면은 상호작용이 원활히 이루어지기 보다는 학부모의 일방향 소통처럼 묘사되고

있었으며 교사들에게 '억지로 웃어야 하는' 감정노동의 맥락으로 작용하고 있음을 알 수 있었다. 학생에 대한 적절한 피드백과 지원이 목적이 되어야 할 상담과정이 교사와 학교에 대한 학부모의 신뢰가 뒷받침이 되지 않을 경우 다소 왜곡된 모습을 보일 때 감정노동의 장이 되고 있었다.

셋째, 과학교사들은 동료교사, 특히 상급자와의 상호작용 과정에서 암묵적으로 감정노동을 요구당한다고 응답하였다. 특히 학생들과 발생하는 감정노동의 경우 교육적 목적을 위해 자발적으로 수행하는 경우가 많은 반면, 동료나 상급자와의 관계에서 오는 감정노동의 경우 "요구 받는다"라는 표현을 주로 사용하여 타의에 의해 강제되고 있음을 나타냈다. 이들은 상급자에 대한 비판적인 감정표현은 금지된다는 '암묵적' 규칙이 학교에 있다고 하였으며 동료 교사와의 갈등이나 업무의 어려움으로 인한 부정적 감정이 발생해도 공유나 소통보다는 문제 발생을 막기 위해 주로 개인적으로 억제하는 경우가 많았다.

> 업무가 불합리하게 진행되거나 피해를 입을 때, 실수를 했을 때, 동료교사와 불협화음이 있을 때, 업무와 교사에 대한 회의감이 들기도 한다. 그래도 일은 해야 하기 때문에 내 감정을 숨기고 일을 해야 할 때가 있다.
>
> 학생과 학부모 문제나 교사 간 인화 갈등(업무 분담 갈등, 문제에 대한 견해 차이, 자신의 기분에 따라 바뀌는 관리자의 감정적인 태도)으로 인해 화가 나는 일이 있어도 행정 업무에 영향을 지장을 주는 일이 없도록 요구받는다.
>
> 나의 업무가 과중하여 힘들었지만, 이 업무가 힘들다는 것을 해보지 않은 사람은 절대로 모르기에 주변 사람들에게 괜찮은 척을 했을 때 기분이 좋지 않았다. 뒤늦게 건강을 해치게 되어 몇몇 분들이 내 업무가 힘들다는 것을 피상적으로나마 알아주시며 위로했을 때 그냥 웃기만 했지만 속으로는 울컥했다.

결국, "그래도 일은 해야 하기 때문에" 업무에 지장이 없도록 감정을 숨기거나 억제하지만, 적극적 해소의 과정이 없기 때문에 그로 인해 부정적 감정이 누적되고 스트레스가 쌓이는 모습을 볼 수 있었다. 출구 없는 부정적 감정의 누적이 결국 소진으로 이를 수 있다는 것(Chang, 2009)을 고려할 때 대책이 필요한 모습으로 볼 수 있다.

마지막으로, 상대적으로 응답사례의 빈도는 적지만 학생들 때문에 긍정적 감정표현규칙을 지키기 위해 노력한다는 응답들도 있었다.

> 업무량이 너무 많아서 굉장히 피곤하고 화나는 일이 있었지만 학생들이나로 인해 불쾌해지거나 의기소침해지지 않도록 수업 중에는 오히려 소리를 높이고 되도록 유쾌하게 말하려 노력하였다.

결국 학생, 학부모, 동료교사와의 상호작용에서 발생하는 다양한 감정들을 학교에서 암묵적으로 요구하는 감정표현규칙에 맞추기 위하여 과학교사들은 주로 억제하며 긍정적으로 가장하는 감정노동을 수행하며 상당한 어려움을 호소하였다. 그럼에도 불구하고 이러한 감정노동의 출구전략은 응답에서 찾기 어려웠다. '표현하지 않는 것이 편하다'거나, '해보지 않은 사람은 절대 모르기에' 교사들은 자신의 감정노동 상황이나 다양한 감정경험들을 동료와 공유하거나 해결전략을 찾기보다는 주로 자신의 문제로 인식하는 응답이 많았다. 따라서 교사로서 요구되는 명시적 직무 외에 추가로 감정노동을 수행해야 하는 학교라는 곳은 교사들에게 괴로움을 유발하는 '불편한' 공간으로 인식하는 모습을 보여주었다. 서론에서 인용한 것처럼 "내 감정을 표현하지 못하고 숨긴 채 그 불편한 공간에 있어야 된다는 사실이 괴로울 때가 있다."는 응답은 이러한 교사들의 상황을 잘 보여준다.

Ⅳ. 요약 및 논의

본 연구에서는 중등 과학교사의 감정노동의 실태를 파악하기 위해 감정표현규칙, 감정노동 유형, 감정노동 사례, 과학특정 감정표현규칙에 대해 전국의 중등 과학교사를 대상으로 설문을 실시하였으며 145명의 응답을 분석한 결과는 다음과 같았다.

첫째, 중등 과학교사들은 학교현장에서 과학교사로서 요구되거나 기대되는 감정표현규칙이 있다는 것에 동의하였다. 감정표현규칙에 해당하는 6개의 문항에 모두 긍정으로 응답하였으며, 학교에서 교사에게 암묵적으로 요구되는 감정표현규칙은 교사 경력 발달 단계에 관계없이 모두 인식하고 있음을 알 수 있었다. 특히 부정적 감정을 감추는 규칙보다 긍정적 감정을 적극적으로 표현하는 규칙에 대해서 더 강하게 인식하고 있었으며 이는 동일한 검사지를 사용한 선행 연구결과(Brown, 2011)와도 일치하는 것이다. 집단별 차이를 보면, 보직을 맡은 교사들이 학교에서 직무수행 중 자신의 감정을 제어해야한다는 규칙을 더 강하게 인식하고 있는 것으로 나타났으며, 교직경력별로는 5년 이상 10년 미만의 교사그룹에서 감정표현규칙을 가장 강하게 인식하고 있는 것으로 나타났다($p<.05$). 이는 교직현장에서 가장 활발한 직무활동을 수행해야 하는 위치의 교사들이기 때문에 직무상 바람직한 감정표현에 대한 요구나 기대도 크기 때문으로 해석된다. 즉, 보직교사나 5년에서 10년 사이 교사들 모두 현장에서 학생, 학부모, 교사들과의 상호작용이 활발하다는 공통점을 보이는 그룹으로 직무상 상호작용이 많을수록 감정표현규칙도 강하게 인식하는 것으로 보인다.

둘째, 감정노동 유형을 분석한 결과, 교사들은 자신들이 인식한 감정표현규칙을 지키기 위해 감정노동을 수행하고 있는 것으로 나타났으며 특히 내면행위에 대한 응답 평균값이 높았다. 집단별 차이를 조사한 결과 정규직 교사보다 기간제 교사들의 감정노동 평균값이 내면행위에 대해서 통계적으로 유의미하게 더 높았으며($p<.05$) 이는 기간제 교사들이 학교현장에서 불안정한 고용 여건 때문에 더 심화된 감정노동을 겪고 있다는 것을 보여준다. 교직경력별 차이를 살펴보면, 진심행위 유형의 평균값이 5년 미만의 교사그룹에서 나머지 경력그룹 교사들에 비해 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 이는 생존기인 초임교사들의 경우 감정노동이 미숙하여 감정표현규칙에 어긋나지만 자신의 감정을 그대로 표현하는데 비해 적응기 이후의 경력 단계에서는 표면행위나 내면행위의 증가를 통해 진심행위가 감소하기 때문인 것으로 보인다.

셋째, 감정노동의 구체적 사례에 대한 분석 결과, 실제로 느끼지 않은 감정을 표현한 경우는 주로 교육적 효과를 위해 긍정적 감정을 과장하는 경우를, 반대로 감정을 억누르는 사례는 주로 화, 분노 등 부정적 감정을 학생들 앞에서 억누르는 사례를 응답하였다. 상호작용 대상별로 살펴 본 결과, 학생이나 학부모와의 관계의 의한 감정노동이 많았으며 동료교사, 특히 상급자에 의한 감정노동도 있었다. 과학교사들은 이러한 감정노동 때문에 화, 스트레스, 괴로움, 회의감 등 부정적 감정을 토로하였으나 이에 대한 동료교사 간의 공유나 협력보다는 주로 개인적인 문제로 한정하는 특징을 보였다.

넷째, 대부분(94%)의 과학교사들이 과학교사이기 때문에 특별히 요구받는 감정표현규칙이 있다고 응답하였으며, 이중 74%에 달하는 응답이 부정적이거나 중립적인 감정표현에 해당하였다. 이 규칙들은 주로 실험지도와 과학의 객관적, 논리적 이미지와 관련되었다. 실험지도의 경우, 안전사고의 위험을 줄이고자 실제보다 과장되고 엄격하게 화난 것처럼 부정적 감정을 가장한다는 응답이 주을 이루었다. 또한, 과학교사는 객관적이고, 논리적이어야 한다는 기대 때문에 수업시간에는 주로 객관적 자세를 유지하고 자신의 감정을 표현하지 않으려 한다는 응답이 많았다.

이상의 분석결과를 종합해볼 때 과학교육에 주는 시사점은 다음과 같다.

첫째, 학생들의 과학에 대한 긍정적 경험이 과학에 대한 인지적, 정의적 성취에 모두 중요하다는 최근의 연구결과들(MOE, 2016; Shin *et al.*, 2017)을 고려할 때, 과학수업에 대한 감정표현규칙에서 부정적이거나 중립적인 규칙이 큰 비중을 차지하는 것은 재고의 필요가 있다. 물론 부정적 감정이 교수・학습에서 나쁜 영향만을 주는 것은 아니지만(Pekrun *et al.*, 2002), 과학교사들이 수업의 운영이나 과학교사에 대한 전형적 기대에 부응하기 위해 부정적이거나 중립적 감정을 가장하지 않고도 과학수업을 원활히 진행할 수 있는 다양한 방법을 모색할 필요가 있다. 안전사고 위험을 최대한 줄여주는 실험실 체제 및 실험보조교사 도입, MBL 등 컴퓨터 보조 실험이나 시뮬레이션의 활용 등의 다양한 방법을 고려하여 차갑고 긴장되는 실험이 아니라 즐거운 과학실험경험도 가능한 환경적 지원이 필요하다. 또한, 감정이 배제된 체 모든 자연현상을 다 설명할 수 있다고 여기는 과학이나 과학교사에 대한 전형적 이미지가 학교에서의 감정표현규칙에도 반영된다는 본 연구결과는 과학의 전형적 이미지에 대한 교사와 학생들의 인식 변화가 중요한 이유를 다시 한 번 보여주는 것으로 볼 수 있다. 과학수업이 즐겁고 신나는 경험이 되기 위해서는 과학수업과 과학교사에 대한 감정표현규칙이 먼저 변화될 필요가 있다.

둘째, 본 연구 결과에 의하면 5년 미만의 교사들의 경우 감정표현규칙을 인식 정도는 다른 그룹과 비슷함에도 불구하고 자신의 원래 감정을 그대로 표현하는 진심행위가 높게 나타났다. 예비교사들의 교육실습에 대한 Han(2015)의 연구에서도 실습생들은 신중하고 절제된 감정표현을 요구하는 교직의 행동양식과 가치관에 대해 갈등과 어려움을 겪고 있었다. 선임교사들은 즉각적인 감정표현을 자제해야 하는 것이 교사의 행동이라고 생각하는데 반해, 실습생들은 자신의 감정표현에 있어 주저함이 없었고, 이로 인해 현장교사들과 갈등을 겪고 있었다. 이는 감정표현규칙의 습득이 예비교사나 신임교사들의 교직 적응 과정에서 중요한 역할을 할 수 있음을 시사하는 것이다. 또한, 5년에서 10년 사이 경력 교사들의 경우 감정표현규칙을 다른 그룹보다 강하게 인식하고 내면행위가 가장 높은 점을 고려하면 교사가 교직에 적응하는 처음 10년 동안은 현장의 감정표현규칙에 적응하고 감정노동을 위한 여러 대처방법을 시도하는 중요한 시기임을 알 수 있다. 따라서 교직 초기의 교사들에게 적절한 감정 관리와 감정노동에 대한 지원이 교사 전문성 발달 과정에서 고려될 필요가 있다(Sutton, 2005). 또한, 부장교사나 기간제 교사들의 감정표현규칙에 대한 인식이나 감정노동 행위가 다른 그룹에 비해 유의미하게 높게 나타난 점을 고려하면 현장에서 상대적으로 감정노동에 노출이 클 수밖에 없는 그룹에 대한 우선적인 지원이 요청된다.

셋째, 우리나라 중등과학교사들은 학교에서 직무상 관계하는 학생, 학부모, 교사들과의 상호작용에서 극단적 감정을 피해야 한다는 감정표현규칙을 따르며 상대방과의 마찰을 피하기 위해 자신의 감정을 속이는 감정노동을 수행하고 있었고 이로 인해 화, 스트레스, 괴로움, 회의감 등을 겪고 있었다. 특히 교사들의 감정노동 사례를 살펴보면 직무상 요구되는 표준화된 감정표현규칙이 비교적 간단한 다른 서비스직에 비해 교사들의 경우 그 규칙이 복잡한 것을 알 수 있다. 즉, 교사들은 때로는 학생들에게 긍정적 감정을 표현하길 기대되지만, 교육적 피드백 등을 위해 적절한 수준의 부정적 감정을 표현해야하기도 하고, 때론 중립적 태도가 요구되기도 한다. 특히 과학교사의 경우 실험안전이나 과학적 태도 등에 대한 기대 때문에 감정표현규칙은 더욱 복잡해지며 이러한 상황 속에서 학생들에게 긍정적 경험을 제공하는 과학수업은 교사들에게 어려울 수밖에 없다. 이러한 모습은 정서적으로 부담이 되는 환경에 오랜 시간동안 관여하면 생리적, 정서적, 정신적으로 부정적인 상태인 소진에 이른다는 연구결과(Pines & Aronson, 1988)를 고려할 때 우려할 만한 것이다. 소진 상태의 교사는 정서적 고갈로 인해 무기력하고 비인격적인 태도를 보이며 직무에 무관심하고 소극적 자세를 보일 수 있다(Cordes & Dougherty, 1993). 따라서 중등과학교사들의 감정경험에 대한 어려움을 구체적으로 이해하고 전문성 계발 과정에서 지식의 습득이나 탐구기능의 함양 뿐 아니라 교사의 정서적 측면에 대한 발달과정에도 관심을 기울일 필요가 있다. 교사의 정서조절능력이 높을수록 심리적 소진 수준이 낮아지는 점(Cho & Park, 2007)을 고려할 때 '교사는 직무상 감정을 드러내서는 안 된다.'는 암묵적 규칙에 매몰되지 말고 보다 적극적으로 교사의 감정노동에 대해 인식하고 해결하고자 하는 노력이 필요하다(Hwang & Choi, 2014). 교육의 질에서 교사의 질이 중요한 요인임을 인정한다면 무조건 억눌러진 부정적 감정들로 인해 소진으로 이어지지 않도록 교직 초기에 교사들 스스로 자신의 감정노동을 인식하는 것을 출발점으로 하여 감정노동과 감정경험을 공유하고 이에 대한 건강한 해결방법을 협력하여 찾을 수 있도록 하는 교육공동체의 지원방법이 요청된다.

본 연구를 통해 현재 우리나라 중등 과학교사의 감정표현규칙, 감정노동 유형을 파악하고 이로 인한 교사들의 어려움을 이해할 수 있었지만 과학교사들의 감정노동에 대한 심도 깊은 이해와 대책방법 마련을 위해서는 추후 이러한 감정노동이 교사들의 교수실행에 어떻게 작용하고 구체적으로 어떻게 교사들의 삶에 관여하는지, 경력 교사들의 경우 감정노동을 어떻게 숙련하고 교사로서의 삶과 조화시키는지에 대한 심층적인 연구가 지속적으로 수행될 필요가 있다.

국문요약

본 연구에서는 중등 과학교사의 감정노동의 실태를 파악하고자 감정표현규칙, 감정노동 유형, 감정노동 사례, 과학 특정 감정표현규칙에 대해서 탐색하고자 하였다. 이를 위해 중등 과학교사를 대상으로 '과학교사 감정노동 설문지(TELSTS)'를 개발하여 145명의 설문응답 결과를 분석하였다. 분석 결과는 다음과 같다. 첫째, 중등 과학교사들은 학교현장에서 과학교사로서 요구되거나 기대되는 감정표현규칙이 있다는 것에 동의하였으며, 특히 긍정적 감정표현규칙을 더 잘 인식하고 있었다. 둘째, 중등과학교사들은 자신들이 인식한 감정표현

규칙을 지키기 위해 감정노동을 수행하고 있는 것으로 나타났으며 특히 내면행위에 대한 응답 평균값이 높았다. 집단별 차이를 보면 정교사 여부와 교직경력에 따라서 감정노동에 유의미한 차이를 보였다. 셋째, 과학교사의 특수성을 분석한 결과, 주로 실험지도와 과학의 객관적, 논리적 이미지와 관련되었으며, 74%의 응답이 부정적이거나 중립적인 감정표현규칙에 해당하였다. 마지막으로 본 연구결과가 과학교육에 주는 시사점을 논의하였다.

주제어 : 감정노동, 감정표현 규칙, 감정노동 유형, 과학교사

References

Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. Academy of management review, 18(1), 88-115.

Brown, E. L. (2011). Emotion matters: Exploring the emotional labour of teaching (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh).

Burden, P. R. (1982). Implications of teacher career development: New roles for teachers, administrators and professors. Action in Teacher Education, 4(3-4), 21-26.

Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. Educational psychology review, 21(3), 193-218.

Cho, H-J., & Park, K.-A. (2007). The Effect of Emotional Intelligence and Self-Efficacy on Teachers' Burnout. The Journal of Korean Teacher Education, 24(1), 251-270.

Chung, M.-S. (2014). The buffering effect of autonomy between emotional labor and job stress in childcare teachers. Korean Journal Of Counseling And Psychotherapy, 26(1), 147-166.

Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. Academy of management review, 18(4), 621-656.

Cukur, C. S. (2009). The development of the teacher emotional labor scale (TELS): Validity and reliability. Educational Sciences: Theory and Practice, 9(2), 559-574.

Day, C. (2011). Uncertain professional identities: Managing the emotional contexts of teaching. In C. Day & J. C-.K. Lee (Eds.), New understandings of teacher's work. Emotions and education change (pp. 45–64). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., & Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. Journal of Vocational Behavior, 66(2), 339-357.

Glaser, B. (2017). Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Routledge.

Han, J.-S. (2015). A Qualitative study on the conflict situations from socialization perceived by student teachers during student teaching period. Korean Journal of Teacher Education, 31(2), 27-47.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. Teaching and Teacher Education, 14, 835–854.

Hochschild, A. (1983) The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling. Berkeley: University of California Press.

Hwang, H.-I., Kim, M.-J., & Tak, J.-H. (2012). A study of the strategies used to reduce teachers`work-related stress in employer-supported child care centers. Korean Journal of Early Childhood Education, 32(2), 211-239.

Hwang, Su-Ah, & Choi, Han-Ol (2014). A study of elementary school teachers' recognition about emotional labor and actual conditions through in-depth interviews. Korean Journal of Teacher Education, 30(1), 59-91.

Jeong., K. & Yoon, H. (2016). Child-care teachers` emotional labor, job stress, psychological well-being, and turnover intention. The Korea Association of Child Care and Education, 96, 129-152.

Kim, B. Y. & Shin, H. J. (2016). The effect of emotional labor on burnout of elementary school teacher: The mediating effects of emotional dissonance and teacher efficacy. The Korea educational review, 22(1), 211-232.

Kim, D. R. (2016). A study on the emotional labor experienced by kindergarten teachers. The Journal of Eco-Early Childhood Education, 15(4), 219-248.

Kim, E., Park, H.-J., & Kim, J. (2010). The role of positive emotion in education. Science of Emotion & Sensibility, 13(1), 225-234.

Kim, H. & Lee, N. (2016). Exploring the pre-service science teachers` emotional experience, display rules, and controlling strategies during teaching practice]. Journal of the Korean Association for Research in Science Education, 36(2), 231-251.

Kim, H. & Lee, N. (2016). Exploring the pre-service science teachers` emotional experience, display rules, and controlling strategies during teaching practice]. Journal of the Korean Association for Science Education, 36(2), 231-251.

Kim, S.-Y., Chang, S.-J., Kim, H.-R., & Roh, J.-H. (2002). A study on the relationship between emotional labor and depressive symptoms among Korean industrial service employees. Annals of Occupational and Environmental Medicine, 14(3), 227-235.

Kim, W., Rhee, K., & Lee, G. (2012). Work environment and stress of emotional laborers. Korean Journal of Sociology, 46(2), 123-149.

Kim, Y.-E. (2012). The effects of emotional labor on burnout and career commitment of childcare teachers. Journal of Korean Child Care and Education, 8(6), 57-76.

Klechtermans, G. (2005). Teachers emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micro political literacy. Teaching and Teacher Education, 21, 995–1006.

Ko, J (2012). A study of solution on child care teachers emotional labor. Journal of Early Childhood Education & Educare Welfare, 16(2), 271-294.

Lee, B. W., Son, J. W., Choi, W. H., Lee, I. H., Jhun, Y. S., & Choi, J. H. (2008). Difficulties experienced by teachers in science gifted education. Journal of Korean Elementary Science Education, 27(3), 252-260

Lee, K.-J., Choi, J.-Y., & Jang, S.-H. (2009). Analysis of the Level and it's Difference by Teaching Career of Elementary Teachers' Core Competencies. The Journal of Korean Teacher Education, 26(3), 219-240.

Lee, S. (2008). A Study on the Relationship between Job Satisfaction and Teacher Commitment (Master's thesis).

Lee, S., A., Jhun, Y. S., Hong, J. E. Shin, Y. J., Choi, J. H., & Lee, I. H. (2007). Difficulties experienced by elementary school teachers in science classes. Journal of Korean Elementary Science Education, 26(1), 97-107.

Liljestrom, A., Roulston, K., & de Marrais, K. (2007). ''There''s no place for feeling like this in the workplace'': Women teachers' anger in school settings. In Schutz, P. A. and Pekrun, R. (eds.) Emotion in Education (pp 267–283). San Diego, CA: Elsevier.

Lim, J. Y. & Do, S. L. (2014). The Effects of Teachers' Emotional Labor on Job Stress, Burnout and Teacher-efficacy. The Journal of Korean Teacher Education, 31(1), 197～220.

Malderez, A., Hobson, A.J., Tracey, L. & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: Core features of the experience. European Journal of Teacher Education, 30, 225–248.

MOE (2016a). General Plans for Science Education (2016.2.). MOE.

Newman, K. K. (1978). Middle-aged experienced teachers' perceptions of their career development (Doctoral dissertation, The Ohio State University).

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. Educational Psychologist, 37(2), 91-105.

Pines, A., & Aronson, E. (1988). Career burnout: Causes and cures. Free press.

Poulou, M. (2007). Student teachers' concerns about teaching practice. European Journal of Teacher Education, 30, 91–110.

Rafaeli, A., & Sutton, R. I. (1991). Emotional contrast strategies as means of social influence: Lessons from criminal interrogators and bill collectors. Academy of management journal, 34(4), 749-775.

Ritchie, S. M., Tobin, K., Sandhu, M., Sandhu, S., Henderson, S., & Roth W.-M. (2013). Emotional arousal of beginning physics teachers during extended experimental investigations. Journal of Research in Science Teaching, 50(2), 137–161.

Rosiek, J. (2003). Emotional Scaffolding : An Exploration of the Teacher Knowledge at the Intersection of Student Emotion and the Subject Matter. Journal of Teacher Education, 54(5), 399-412.

Schaubroeck, J., & Jones, J. R. (2000). Antecedents of Workplace Emotional Labor Dimensions and Moderators of Their Effects on Physical Symptoms. Journal of Organizational Behavior, 21, 163-183.

Schutz, P. A., Aultman, L. P., & Williams-Johnson, M. R. (2009). Educational psychology perspectives on teachers' emotions. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), Advances in teacher emotion research. The impact on teachers' lives (pp. 195–212). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Shin, H. & Rhee, U. (2005). Effects of teachers` job stress and belief of

efficacy on the quality of teachers` interaction behaviors in child care. Korean Journal of Child Studies, 26(5), 105-121.

Shin, H. H. & Kim, H. N. (2010). Analysis of elementary teachers` and students` views about difficulties on open science inquiry activities. Journal of Korean Elementary Science Education, 29(3), 262-276.

Shin, Y., Kwak, Y., Kim, H., Lee, S.-Y., Lee, S., & Kang, H. (2017). Study on the development of test for indicators of positive experiences about science. Journal of the Korean Association for Research in Science Education, 37(2), 335-346

Son, J. J. (2011). A study on emotion labor of elementary school teachers. The Korea Educational Review, 17(3), 93-127.

Song, M.-S. & Kim, S.-Y. (2009). The relationship between emotional intelligence and job stress as perceived by child care teachers. Journal of Future Early Childhood Education, 16(4), 99-119.

Sutton, R. E. (2005). Teachers' emotions and classroom effectiveness: Implications from recent research. The Clearing House, 78(5), 229-234.

Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In Schutz, P. A. and Pekrun, R. (eds.) Emotions in Education (pp 259–274). San Diego, CA: Elsevier.

Tobin, K., Ritchie, S. R., Hudson, P., Oakley, J., & Mergard, V. (2013). Relationships between emotional climate and the fluency of classroom interactions. Learning Environments Research, 16(1), 71–89.

Wi, S.-M. & Yi, Y.-J. (2012). Influence of emotional labor on job satisfaction, intent to leave, and nursing performance of clinical nurses. Journal of Korean Academy of Nursing Administration, 18(3), 310～319.

Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. International Journal of Qualitative Studies in Education, 18(4), 465–487.