



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

석사학위논문

학교장의 변혁적 지도성과 수업
지도성 및 교사 직무만족의 관계

제주대학교 교육대학원

교육행정전공

정현일

2016년 8월

학교장의 변혁적 지도성과 수업 지도성 및 교사 직무만족의 관계

지도교수 이 인 회

정 현 일

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

2016년 6월

정현일의 교육학 석사학위 논문을 인준함

| | | |
|-------|-------|---|
| 심사위원장 | _____ | 인 |
| 위 원 | _____ | 인 |
| 위 원 | _____ | 인 |

제주대학교 교육대학원

2016년 6월

목 차

| | |
|--|----|
| I. 서 론 | 1 |
| 1. 연구의 필요성 및 목적 | 1 |
| 2. 연구의 문제 | 3 |
| 3. 용어의 정의 | 3 |
| 가. 변혁적 지도성 | 3 |
| 나. 수업 지도성 | 4 |
| 다. 교사 직무만족 | 4 |
| 4. 연구의 제한점 | 4 |
| II. 이론적 배경 | 5 |
| 1. 학교장의 지도성 | 5 |
| 가. 학교장 지도성의 개념 | 5 |
| 나. 학교장 지도성 이론의 발달 | 7 |
| 2. 변혁적 지도성의 개념 및 구성요소 | 12 |
| 가. 변혁적 지도성의 개념 | 12 |
| 나. 변혁적 지도성의 구성요소 | 16 |
| 3. 수업 지도성의 개념 및 구성요소 | 20 |
| 가. 수업 지도성의 개념 | 20 |
| 나. 수업 지도성의 구성요소 | 22 |
| 4. 교사 직무만족 | 25 |
| 가. 교사 직무만족의 개념 | 25 |
| 나. 교사 직무만족의 구성요소 | 27 |
| 5. 선행연구 고찰 | 35 |
| 가. 학교장 변혁적 지도성과 교사 직무만족에 관한 선행연구 | 35 |
| 나. 학교장 수업 지도성과 교사 직무만족에 관한 선행연구 | 36 |
| 다. 학교장 변혁적 지도성, 수업 지도성과 교사 직무만족에 관한 선행연구 | 38 |

| | |
|---|----|
| III. 연구방법 | 39 |
| 1. 양적연구 방법 | 39 |
| 가. 연구대상 | 39 |
| 나. 연구도구 | 40 |
| 다. 연구모형 | 43 |
| 라. 자료처리 | 44 |
| 2. 질적연구 방법 | 44 |
| 가. 연구대상 | 45 |
| 나. 연구일정 | 46 |
| | |
| IV. 연구결과 및 해석 | 47 |
| 1. 학교장 변혁적 지도성, 수업 지도성, 교사 직무만족 기술통계 | 47 |
| 2. 학교장 변혁적 지도성에 대한 교사의 인식 | 49 |
| 가. 교사 배경변인에 따른 학교장 변혁적 지도성에 대한 인식 | 49 |
| 나. 지역에 따른 학교장 변혁적 지도성 인식에 대한 차이 | 55 |
| 3. 학교장 수업 지도성에 대한 교사의 인식 | 58 |
| 가. 교사 배경변인에 따른 학교장 수업 지도성에 대한 인식 | 58 |
| 나. 지역에 따른 학교장 수업 지도성에 대한 인식 차이 | 64 |
| 4. 직무만족에 대한 교사의 인식 | 66 |
| 가. 교사 배경변인에 따른 직무만족에 대한 인식 | 66 |
| 나. 지역에 따른 교사 직무만족의 차이 | 73 |
| 5. 학교장의 변혁적 지도성 변인과 교사 직무만족 변인간의 상관관계 | 75 |
| 6. 학교장의 수업 지도성 변인과 교사 직무만족 변인간의 상관관계 | 77 |
| | |
| V. 결론 및 제언 | 80 |
| 1. 요약 및 논의 | 80 |
| 가. 학교장의 변혁적 지도성에 대한 교사들의 인식 | 81 |
| 나. 학교장의 수업 지도성에 대한 교사들의 인식 | 82 |
| 다. 직무만족에 대한 교사의 인식 | 83 |
| 라. 학교장의 변혁적 지도성, 수업 지도성과 교사 직무만족의 관계 | 85 |

| | |
|------------------------------------|-----|
| 2. 결론 | 86 |
| 3. 제언 | 88 |
| | |
| 참고문헌 | 89 |
| ABSTRACT | 94 |
| | |
| 부록 1. 학교장 변혁적 지도성에 관한 조사 설문지 | 98 |
| 부록 2. 학교장 수업 지도성에 관한 조사 설문지 | 99 |
| 부록 3. 교사 직무만족에 관한 조사 설문지 | 101 |
| 부록 4. 심층면담 질문조사지 | 102 |

표 목차

| | |
|---|----|
| <표 II-1> 지도성의 개념들 | 5 |
| <표 II-2> 중국 변혁적 지도성 연구의 구성요소 | 17 |
| <표 II-3> 수업지도성 행위 차원 | 22 |
| <표 II-4> 학교장의 수업지도성 구성요소 | 25 |
| <표 II-5> 직무만족에 대한 학자들의 정의 | 26 |
| <표 II-6> Herzberg의 2요인설 | 29 |
| <표 II-7> 교사 직무만족의 구성요인 | 32 |
| <표 II-8> 교사 직무만족 요소 비교표 | 34 |
| <표 III-1> 연구대상의 인구통계학적 특성 | 40 |
| <표 III-2> 변혁적 지도성의 구성요인 및 신뢰도 | 41 |
| <표 III-3> 수업 지도성의 구성요인 및 신뢰도 | 42 |
| <표 III-4> 교사 직무만족 측정 도구의 구성요인 및 신뢰도 | 43 |
| <표 III-5> 참여관찰대상 학교 기본배경 | 45 |
| <표 III-6> 심층면담대상 기본배경 | 45 |
| <표 III-7> 참여관찰과 심층면담 일정 및 내용 | 46 |
| <표 IV-1> 기술통계 | 47 |
| <표 IV-2> 변혁적 지도성에 대한 교사의 인식차이 | 50 |
| <표 IV-3> 술선수범 하위요인에 대한 교사의 인식차이 | 51 |
| <표 IV-4> 비전·격려 하위요인에 대한 교사의 인식차이 | 52 |
| <표 IV-5> 개별적 배려 하위요인에 대한 교사의 인식차이 | 53 |
| <표 IV-6> 카리스마 하위요인에 대한 교사의 인식차이 | 54 |
| <표 IV-7> 지역에 따른 학교장의 변혁적 지도성의 차이 | 55 |
| <표 IV-8> 수업 지도성에 대한 교사의 인식차이 | 58 |
| <표 IV-9> 교수-학습조직 지도 하위요인에 대한 교사의 인식차이 | 60 |
| <표 IV-10> 교수-학습활동 기획 하위요인에 대한 교사의 인식차이 | 61 |
| <표 IV-11> 교수-학습조건 제공 하위요인에 대한 교사의 인식차이 | 62 |
| <표 IV-12> 교수-학습 장학·평가 하위요인에 대한 교사의 인식차이 | 63 |
| <표 IV-13> 지역에 따른 학교장 수업 지도성의 차이 | 65 |

| | |
|---|----|
| <표 IV-14> 교사의 직무만족에 대한 인식 차이 | 66 |
| <표 IV-15> 자아실현 하위요인에 대한 교사 직무만족의 차이 | 68 |
| <표 IV-16> 업무부담 하위요인에 대한 교사 직무만족의 차이 | 68 |
| <표 IV-17> 보상체계 하위요인에 대한 교사 직무만족의 차이 | 70 |
| <표 IV-18> 동료관계 하위요인에 대한 교사 직무만족의 차이 | 71 |
| <표 IV-19> 상하관계 하위요인에 대한 교사 직무만족의 차이 | 72 |
| <표 IV-20> 지역에 따른 교사 직무만족의 차이 | 73 |
| <표 IV-21> 학교장의 변혁적 지도성 변인과 교사 직무만족 변인간의 상관관계 .. | 75 |
| <표 IV-22> 학교장의 수업 지도성 변인과 교사 직무만족 변인간의 상관관계 | 77 |

그림 목차

| | |
|-------------------------------------|----|
| [그림 Ⅱ-1] 변혁적 지도성 모형 | 15 |
| [그림 Ⅱ-2] 수업 지도성 행위의 구성요소 | 24 |
| [그림 Ⅱ-3] Porter와 Lawler의 동기모형 | 30 |
| [그림 Ⅲ-1] 연구모형 | 44 |

【국문초록】

학교장의 변혁적 지도성, 수업 지도성과 교사 직무만족의 관계

정현일

제주대학교 교육대학원 교육행정전공

지도교수 이 인 회

본 연구의 목적은 중국 연변조선족자치주 조선족 중학교를 중심으로 교육현장에서 학교장의 변혁적 지도성, 수업 지도성에 관한 교사의 인식과 두 가지 지도성과 교사 직무만족의 관계를 살펴보고 향후 교육의 발전에 적합한 학교장의 지도성을 제안 하려는데 있다.

이러한 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 교사들은 학교장의 변혁적 지도성을 어떻게 인식하는가?

둘째, 교사들은 학교장의 수업 지도성을 어떻게 인식하는가?

셋째, 교사들은 직무만족을 어떻게 인식하는가?

넷째, 교사들이 인식하는 학교장의 변혁적 지도성과 수업 지도성은 직무만족과 어떤 관계가 있는가?

이러한 연구문제를 해결하기 위하여 문헌연구를 토대로 두 단계로 나누어 연구를 진행하였다. 1단계에서는 조사연구를 진행하였는데, 연변조선족자치주 4개 지역 8개 중학교의 현직 교사를 대상으로 설문조사를 실시하였고, 회수된 설문지 중 528부를 본 연구의 분석 자료로 사용하였다. 2단계에서는 통계 분석에서 얻은 결과를 바탕

으로 현직교사 5명을 개별면담대상으로, 연길시A학교를 참여관찰 대상학교로 선정하고 조사연구의 내용에 대하여 심층적으로 기술하였다.

이러한 연구과정을 통해 얻은 본연구의 조사연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 학교장의 변혁적 지도성에 대하여 교사들은 매우 높게 인식하고 있었으며 하위요인에서는 ‘솔선수범’이 높았고, ‘개별적배려’가 낮았다. 교사 배경변인에 따라 학교장 변혁적 지도성 하위요인에 대한 인식의 차이는 3학년 수업을 담당한 교사들이 ‘솔선수범’과 ‘카리스마’ 하위요인에서 1학년 수업을 담당한 교사들보다 높게 나타났다. 지역별로는 연길시가 기타지역 보다 높았다.

둘째, 학교장의 수업 지도성에 대하여 교사들은 매우 높게 인식하고 있었으며, 교사들은 다른 요인에 비해 ‘교수-학습 조직 지도’ 하위요인에서 조금 높게 인식하고 있었다.

셋째, 직무만족에 대한 교사의 전반적 만족은 보통수준이고, 자아실현 하위요인에 대하여서는 매우 높은 만족을, 보상체제 하위요인에서도 중등 이상의 만족을 나타내고 있었다. 반면 업무부담에 대하여서는 낮은 만족을 나타내고 있었다.

넷째, 학교장의 변혁적 지도성, 수업 지도성과 교사 직무만족의 상관관계를 보면 학교장의 변혁적 지도성과 교사 직무만족사이에는 거의 무시할 만큼 미약한 정적 상관관계로 나타났다. 그러나 학교장의 변혁적 지도성 및 하위요인과 직무만족의 ‘자아실현’ 하위요인 간에는 비교적 높은 정(+)적 상관관계를 보이고 있었고, ‘업무부담’ 하위요인 간에는 비교적 낮은 부(-)적 상관관계를 보이고 있었다. 한편, 학교장의 수업 지도성과 교사 직무만족사이에서는 통계적으로 유의미한 상관관계가 없었다.

이상의 연구 결과를 바탕으로 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 연변조선족자치주 중학교 학교장들은 3학년 교사들에게만 관심을 집중할 것이 아니라 전체 학년에 솔선수범과 카리스마의 지도성 하위요인을 발휘하는 것이 필요하며, 연길시의 중학교 학교장이 실행하고 있는 것처럼 교육의 최신정보를 교사들에게 신속하게 공유해야 한다.

둘째, 연변조선족자치주 중학교 학교장의 수업 지도성을 높이기 위해서는 단위 학교 측면에서 학교장들이 학교의 수업활동 기획에 간접적으로 참여하기보다 교사들의 수업상황을 직접적으로 감독·조절할 수 있는 평가제도의 수정·보완이 필요하다.

셋째, 연변조선족자치주 중학교 교사들의 직무만족을 높이기 위해서는 단위 학교 학교장은 교사들의 자아실현 욕구는 부단히 높여주고, 업무부담은 점차적으로 경감 해주어야 한다.

넷째, 연변조선족자치주 중학교 교사의 직무만족을 향상시키기 위해서는 학교장의 수업 지도성보다 변혁적 지도성에 초점을 두어야 한다. 단위 학교 학교장들은 변함 없는 학교조직의 구조에 따라 이어지는 지시와 통제보다도 술선수범과 개별적 배려 등을 발휘하여 학교 교수-학습 활동에 더욱 적극적으로 참여하고, 교사의 내적·외적 욕구의 관찰과 충족을 개선하기 위한 노력이 필요하다.

[주제어]: 변혁적 지도성, 수업 지도성, 교사 직무만족, 술선수범, 개별적 배려, 자아실현

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

국가백년지대계인 교육은 21세기의 새로운 패러다임에 따라 변하고 새로워야 한다는 슬로건 아래 교육개혁안, 법규, 구호들이 쏟아지고 있다. 연변조선족자치주 교육도 중국정부의 새로운 교육개혁안에 대응하여 ‘이중언어’ 수업, ‘소반화’ 교실, ‘결손가정자녀’ 교육, ‘고효과수업’¹⁾ 등의 교육개혁 정책이 촉진되고 있다. 최근에는 특히 ‘결손가정자녀’ 교육을 중심으로 한 ‘고효과수업’에서 교수-학습 방법의 변화로 민족교육이 새로운 모습을 보이고 있다.

연변조선족자치주교육국(2011)의 통계에 의하면, 2011년 조선족 결손가정 학생은 전체 조선족 학생의 57.83%로 조선족 학교마다 결손가정 학생이 있으며, 심지어 일부 학급에는 전체 학급인원 중 결손가정 학생이 90%가 넘는 곳도 있다. 이는 연변조선족학교의 교육환경이 결손가정자녀에 대한 교육을 배경으로 진행되는 ‘특징’을 띠고 있음을 의미한다. 따라서 연변지역 중학교에서는 이러한 민족교육의 특징을 배경으로 ‘고효과수업’이 강조되고 있다. 이는 ‘소질교육’이라는 중국 정부의 정책을 실현하기 위한 정부 주도의 개혁으로, 2015년부터 연변조선족자치주 전 지역에 전면 보급되고 있는 교수-학습 방법이다.

중국 연변교육의 최근 경향은 단위학교 교사들로 하여금 교육대상에 대한 새로운 인식과 교사들의 적극적인 참여와 헌신을 요구하고 있다. 학교장은 학교조직의 목표달성에 중요한 역할을 수행하는 핵심요소로서, 변화에 능동적으로 대응하고 효율적인 학교 운영을 하기 위해서는 효과적인 지도성을 발휘하여 교사들의 적극적인 참여와 노력을 유발해야 된다(Robinson et al., 2008). 따라서 학교장의 전통적 지도성으로는 학교 교육의 질적 변화와 학교 구성원들의 적극적 참여를 유발하기에는 부족하고, 교육대상에 대한 교사들의 새로운 인식의 형성에 영향을 주기 힘들게 된다. 이에 학교장은 변화를 이끌어 갈 수 있는 변혁적 지도성의 발휘가 필요하다. 변

1) ‘고효과수업’개혁(“高效课堂”改革): ‘고효과수업’은 교실수업의 효과를 최대한으로 높이는 것을 뜻하며, 단위 학교의 수업시간에 교사들은 최대 효율성으로 전체 학생들에게 최대 효익을 보장해주는 것이다. 연변조선족자치주에서는 2014년부터 ‘고효과수업’개혁을 실행하였고, 2016년부터는 전면 실행되고 있다(<http://www.ybedu.net/>).

혁적 지도성은 교사들의 학교특성에 대한 인식, 변화에 대한 교사의 헌신 및 조직 학습 등에 영향을 줌으로써 학교성과에 간접적인 영향을 미칠 수 있다(오영재 외, 2013). 특히, 변혁적 지도성은 지도자가 조직 구성원의 의식수준을 향상시키고, 조직 구성원의 이해관계 및 욕구 수준을 초월하게 함으로써 조직 구성원이 기대 이상으로 높은 수준의 과업을 수행하도록 동기화 시킬 수 있다(권인탁, 1994).

한편, 교수-학습 방법의 효과적인 개혁을 위해서는 수업과 관련된 직접적·간접적인 개선, 평가, 지원활동을 실시하고 유지해야 할 필요가 있다. 이병진(2003)은 교수-학습을 촉진시키기 위해 학교장의 수업리더로서의 역할을 강조하였는데, 학교장의 수업 지도성 실행은 수업에 관한 장학과 평가, 피드백, 현직교육 등과 같은 활동을 통해서 직접적 혹은 간접적으로 교사의 수업활동을 지원하는데 중요하다. 따라서 교수-학습 방법의 질적 개선을 위해서는 학교장의 수업 지도성이 필요하다.

이러한 맥락에서 학교장의 변혁적 지도성과 수업 지도성은 연변교육의 효과적인 실현에 매우 큰 영향을 미칠 것으로 여겨지며, 이는 직접적·간접적으로 교사의 직무 만족에 영향을 미칠 것으로 판단된다. 한 조직체에서 조직 구성원들의 적극적인 노력은 조직체에 대하여 만족을 느낄 때만이 충분히 발휘될 수 있다. 그것은 한 조직의 구성원이 그 조직의 직무환경에 만족할 때 그 구성원은 자신이나 조직의 목적 달성을 위해 일하는 데 보람을 느끼고 공헌하게 되어 그 성과 역시 높아지게 되지만, 반대로 구성원이 그가 근무하는 환경에 대해 불만족을 느낄 때에는 근무 의욕을 잃게 되고 직무성과는 낮아지기 때문이다(김영수, 2001). 비록 교사들이 교직에 대해 100% 만족감을 느끼기란 어려운 일이지만 자기가 하는 일에 대하여 어느 정도 만족하지 않고서는 자기의 책임과 임무에 충실할 수 없다. 전문성을 지닌 학교 업무에 있어서는 교사의 직무만족이 더욱 절실히 요구된다. 왜냐하면 교사는 고도의 자율성과 책임성을 같이 가지고 그 업무를 수행해야 하기 때문이다(김종철, 1991). 이러한 점에서 단위학교 교사가 인식하는 직무만족의 수준은 중요한 의미를 지닌다.

교사들의 직무만족은 교사들이 가지는 정의적 요소로서, 교육의 질적 제고와 학교교육의 발전을 위해 필요한 핵심 요소이며 학교장이 교육개혁을 성공시키기 위한 필수 요소이다(노종희, 2004; 조해영, 2009). 신현석과 가신현(1997)의 연구 및 여러 학자들의 연구(김기중, 2012; 윤연희, 2008; 임영애, 2013; 이성은·곽영지, 2005; 홍세영, 2012)에서 교직만족도는 학교장의 지도성에 의해 영향을 받는다는 사실이 밝혀

져 왔다. 특히 Bass의 변혁적 지도성 이론에서 교사들의 직무만족에 미치는 영향을 분석·검토한 연구를 살펴보면, 학교조직에서는 거래적 지도성과 변혁적 지도성이 공존하고 있지만 학교장의 변혁적 지도성 성향이 강할수록 교사들의 직무만족은 높게 나타나고 있다(홍태희, 2004; 張新卓, 2012). 또한, 학교장의 활발한 수업 지도성도 교사의 직무만족을 높이는 데 영향을 미친다(金惠林, 2007). 金美湖(2006)는 학교장의 수업 지도성 행위 중 수업지원활동만이 교사의 직무만족에 유의한 영향력을 미친다고 주장하였고, 延濟烈(2006)은 학교장의 수업 지도성의 하위요소인 ‘수업개선 활동’은 ‘교직원’ 만족도에 유의한 부(-)의 영향을 미친다고 강조하였다. 그러나 변혁적 지도성과 수업 지도성이 교사 직무만족에 미치는 영향을 동시에 분석한 연구는 많이 다루어지지 않은 것으로 판단되며, 이러한 학교장의 지도성을 민족교육에 실제 적용한 사례에 대한 연구도 많지 않다.

이에 본 연구의 목적은 중국 연변조선족자치주 조선족 중학교를 중심으로 교육현장에서 학교장의 변혁적 지도성과 수업 지도성에 관한 교사의 인식 및 이러한 두 가지 지도성과 교사 직무만족의 관계를 살펴보고 향후 교육의 발전에 적합한 학교장의 지도성을 제안하려는 데 있다.

2. 연구의 문제

이 연구의 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 교사들은 학교장의 변혁적 지도성을 어떻게 인식하는가?

둘째, 교사들은 학교장의 수업 지도성을 어떻게 인식하는가?

셋째, 교사들은 직무만족을 어떻게 인식하는가?

넷째, 학교장의 변혁적 지도성과 수업 지도성은 교사의 직무만족과 어떠한 관계가 있는가?

3. 용어의 정의

가. 변혁적 지도성

학교장의 변혁적 지도성은 창조된 비전으로 구성원에게 높은 기대 수준을 가지게 함으로써 구성원의 잠재능력을 각성시켜 주고, 구성원 스스로 동기 부여되어 자아 실현 욕구를 충족시키고 만족감을 갖게 함으로써 조직의 목표에 대한 높은 헌신성을 갖게 하는 지도자의 리더십을 의미한다.

나. 수업 지도성

학교장의 수업 지도성은 교사의 수업을 관찰하고 피드백하는 장학활동은 물론, 수업을 지원·통제하는 학교목표 설정, 교수·학습 집단의 조직, 학교교육과정 편성, 수업활동의 지원, 교사전문성 개발, 면학풍토 조성과 아울러 교수·학습 성과의 평가를 지원하는 활동이다.

다. 교사 직무만족

교사 직무만족은 교사 개인의 직무와 관련된 내·외적 욕구의 충족 혹은 내·외적 보상의 충족으로 반영되는 교사의 감정과 태도이다. 교사만족의 영역은 자아실현, 업무부담, 보상체계, 상하관계, 동료관계 등 5개 하위영역으로 구성된다(冯伯麟, 1996).

4. 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 한계점을 지니고 있다.

첫째, 본 연구는 연변지역 조선족 중학교 현직 교사만을 대상으로 진행하였다.

둘째, 본 연구에서는 설문조사 방법에만 의존하여 학교장의 변혁적 지도성, 수업 지도성 및 교사 직무만족을 측정하였다.

셋째, 이 연구는 중국 연변지역에서 진행된 것이 아니라 한국에서 연구가 수행되었기 때문에 참고자료가 제한되었다.

II. 이론적 배경

본 연구는 단위학교를 중심으로 교육개혁이 활발히 진행되고 있는 중국연변조선족자치주 중등학교에서 발휘되고 있는 학교장지도성에 대한 교사들의 인식과 교사들의 직무만족 향상에 영향을 미치는 학교장지도성은 무엇인지를 탐색하는 연구로서, 본 장에서는 이론적 배경으로 학교장의 변혁적 지도성과 수업 지도성에 관하여 살펴보았고, 개혁의 핵심 역량인 교사들의 직무만족에 관하여 알아보았다.

1. 학교장의 지도성

가. 학교장 지도성의 개념

학교장의 지도성은 조직을 핵심으로 하는 일반적 지도성의 개념에 교육의 일차적 조직인 학교의 학교장의 의미가 더해진 것이다. 따라서 학교장의 지도성의 개념을 이해하려면 먼저 일반 지도성의 개념에 관하여 살펴보아야 한다.

지도성에 관하여 Staggill(1974)는 “지도성 개념은 그 개념을 정의하는 연구자의 수만큼 존재한다” 는 결론을 내리면서, 지도성은 개인의 특성, 행동, 영향, 상호작용 형태, 역할관계 등으로 정의되어 왔다고 제시하였다. 또한, Yukl(2006:5)은 지난 50년 동안 제시되어 온 대표적인 지도성의 정의를 <표 II-1>과 같이 열거하였다.

<표 II-1> 지도성의 개념들

| 저자 | 지도성의 정의 |
|------------------------|---|
| Hemphill & Coons(1957) | 지도성은 공유한 목표를 달성하기 위해 집단의 행동을 지시하는 개인의 행동이다. |
| Etzioni(1961) | 지도성은 주로 인간적 특성에 근거를 둔 권력이며, 일반적이고 규범적인 성격을 가진다. |
| Fiedler(1967) | 지도자는 과업수행에 관련된 집단행동을 지시하고 조정하는 일을 부여받은 집단내의 개인이다. |

| | |
|-----------------------|--|
| Dubin(1968) | 조직에서 지도성은 권위와 의사결정을 행사하는 것을 포함한다. |
| Burns(1978) | 지도성은 구성원들의 동기를 유발·유지·만족시키기 위해서 제도적, 정치적, 심리적 또는 기타 자원을 동원하는 것이다. |
| Bass(1985) | 지도성은 목표를 달성하기 위하여 집단행동에 영향을 주는 과정이다. |
| Richard & Engle(1986) | 지도성은 목표를 성취하기 위해서 비전을 설정하고, 가치를 구체화하며, 환경을 조성하는 것이다. |
| House et al.(1999) | 지도성은 구성원이 조직의 성공과 효과에 공헌할 수 있도록 영향을 주고 동기를 부여하는 개인의 능력이다. |

※ 출처: 주현준, 김민희, 박상완(2014: 12-13)을 연구자가 재정리 함.

이와 같이 지도성에 관한 다양한 정의는 영향력을 행사하는 사람이 누구이고, 영향력의 의도된 목적이 무엇이며, 영향력을 행사하는 방식은 어떠한지, 영향력의 결과는 무엇인가 등 많은 측면에서 차이가 있다(노종희, 2009). 즉, 지도성 개념의 핵심 요소는 영향력 행사의 목적, 영향력을 행사하는 주체와 그 대상, 그리고 조직 내·외부의 맥락으로 볼 수 있다. 따라서 지도성은 목적지향적, 관계지향적, 맥락적 성격을 모두 가지고 있음을 알 수 있다(주현준, 김민희, 박상완, 2014).

지도성 개념의 핵심 요소를 바탕으로 교육 조직을 바라볼 때 목적·관계·상황에 따라서 학생회, 반급, 학부모위원회, 학교, 교육청, 교육부 등 공식적·비공식적 교육 조직에는 모두 지도성의 발휘가 가능하며, 이를 통칭하여 교육지도성이라 할 수 있다. 이 중에서 교육의 일차적 조직인 학교에 비추어 학교장의 지도성의 개념을 아래와 같이 살펴본다(주현준, 김민희, 박상완, 2014).

첫째, 목적지향적 측면으로 살펴보면 다음과 같다. 학교조직에서 학교장의 지도성은 영향력 행사를 통해서 교육의 질적 제고를 가져오기 위한 것이 궁극적 목적이라 할 수 있다. 예하면: “학교개선” 또는 ‘행복한 학교’, ‘명품 학교’, ‘특색 학교’ 등은 모두 학교교육의 바람직한 결과 혹은 성과를 의미한다. 즉 ‘학교 효과성을 의미한다. 학교 효과성은 근본적으로는 학생의 지적, 사회적, 도덕적 발달을 의미하지만, 교직원의 만족도, 학부모의 만족도 등도 포함된다. 따라서 학교장의 지도성은 학교 효과성에 결정적인 영향을 주는 핵심변인이라 할 수 있다.

둘째, 관계지향적 측면으로 살펴보면 다음과 같다. 학교장의 지도성이 학교 효과성을 달성하기 위한 측면에서, 영향력을 행사하는 주체는 학교장이고, 학교 지도자이다. 대상에는 학생, 학부모, 교직원 등이 있지만, 주요 대상은 교사이다. 학교조직

에서 학교장과 교사들은 역할과 기능에 따라 다양한 관계를 형성하게 된다.

셋째, 상황적 맥락으로 살펴보면 다음과 같다. 학교장의 지도성은 학교 조직 내·외부의 상황적 맥락과 밀접하게 관련된다. 관련을 맺게 되는 주요 상황적 요인은 학교 조직 차원에서 학교급, 학교 규모, 학교 소재지역 등이 있고, 학교 구성원 차원에는 교직원의 동기, 역량 등이 있다. 학교 조직 외부환경에는 지역사회, 정치, 사회, 경제, 문화까지 포함된다.

이상에서 학교장 지도성 개념 정의를 볼 때, 학교장 지도성의 궁극적인 목적은 명확하고, 영향력 행사의 주체와 대상은 다양하며, 복잡한 내·외적 상황과 관련되어 있음을 볼 수 있다. 따라서 학교장의 지도성은 효과적인 학교교육을 위하여 학교장이 학교의 내·외적 상황에 따라 구성원에게 영향력을 행사하는 과정이라고 할 수 있다.

나. 학교장 지도성 이론의 발달

학교장 지도성의 이론은 일반 지도성 이론의 영향을 많이 받았다. 지도성에 대한 체계적이고 과학적인 연구는 20세기부터 시작하였고, 지금도 계속된다. 학자들은 지도성 연구를 1980년대 이전과 이후로 전통적 이론과 새로운 이론으로 구분하고 있다. 전통적 지도성의 이론에는 특성이론, 행동이론, 상황이론이 포함되고, 새로운 지도성의 이론에는 카리스마 지도성 이론, 변혁적 지도성 이론, 도덕적 지도성 이론, 분산적 지도성 이론 등이 포함된다. 지금 까지 연구된 지도성 이론을 시간적 흐름으로, 초기의 연구에서 최근의 시각으로 정리하면 다음과 같다.

1) 지도성의 전통적 이론

가) 지도성의 특성이론

1940년대에 나타난 특성이론(trait theory)은 리더의 특성에 초점을 둔 것으로서 적절한 특성을 갖춘 지도자는 그것을 갖추지 못한 지도자 보다 더욱 효과적이라는 것이며 선천적인 성향이 중요하며 지도자는 노력보다는 기본적인 자질을 타고나야 한다는 것이다. 지도성의 특성이론은 현재에도 지속되고 있는 바, 1980년대 이후의

연구들은 더욱 일관된 연구결과를 보여주고 있다.

대표적인 학자인 Stogdill(1974)은 1949년부터 1970년까지 지도자의 특성에 관한 163편의 연구결과를 정리하고, 1948년 조사결과인 능력, 성취, 책임, 참여, 지위와 비교하고 지도성을 신체적 특성, 사회적 배경, 지능과 능력, 인성, 과업과 관련된 특성, 사회적 특성으로 제시하였다. Bass(1981)는 Stogdill이 제시한 기준을 토대로 선행 연구를 분석하였고, Yukl(1994)은 지도성을 특성과 기술로 구분하여 제시하였다. 그 외 Goleman(1995)의 지도자의 감성적 특성에 관한 연구와 Judge 외(2002)의 지도자의 인성적 특성에 관한 연구도 있다. 최근 Northouse(2010)는 지도성 특성을 측정하기 위한 Leadership Trait Questionnaire(LTQ)를 소개하였다(주현준, 김민희, 박상완, 2014).

나) 지도성의 행동이론

1950년대 초반에서 1960년대 후반에 등장한 행동이론(behavioral theory)은 지도자의 행동에 따라 지도성의 유효성이 달라진다는 것이다. 행동이론은 지도성의 행동에 초점을 둔 것으로 지도자의 행동을 지도성 효과의 결정요인으로 다룬다. 즉, 지도자가 부하들에게 특정한 행동을 보일 때 지도성의 효과가 증진된다는 것이다.

지도성 행동이론의 초기 대표적 연구에는 Ohio 주립대학에서 시작된 지도자행동 기술설문지(LBDQ)에 관련된 연구들이다. 이 설문지는 지도자 행동의 두 가지 기본적인 차원인 구조주도와 배려를 측정한다. 구조주도(initiating structure)는 지도자와 부하들 간의 관계를 기술하고, 동시에 조직의 규정 패턴, 의사소통 경로, 진행방법 등을 설정하는 지도자의 모든 행동을 말한다. 배려(consideration)는 우정, 신뢰, 인정, 관심 그리고 지도자와 작업집단 구성원 간의 존경 등을 나타내는 지도자 행동이다(오영재 외, 2013).

이외에 Blake와 Mouton(1964)의 관리망(managerial grid)이론은 널리 알려져 있는 이론으로서 1960년대 이후에 여러 차례 수정되면서 조직개발과 관리자 지도성 개발과 관리자 지도성 개발 프로그램을 위한 기법으로 널리 활용되었다(주현준, 김민희, 박상완, 2014). 관리망은 지도자의 역할을 생산에 대한 관심과 인간에 대한 관심의 두 차원으로 구분하였는데, 이러한 점은 역시 지도자 행동 유형을 분석한 Ohio주립대학교의 구조주도 및 배려와 관련된다.

한편, Yukl(2002, 2010)은 초기 연구들의 결과를 효과적인 지도자 행동에 대한 보편적 이론으로 해석하지 않도록 경고한다. 똑같은 지도자 행동 유형이 어느 조직 상황에서나 최선이라고 결론내릴 수는 없다는 것이다. 그는 많은 유형과 분류를 통합하기 위하여 지도자 행동을 세 가지 범주의 틀로 정리하였다. Yukl이 만든 범주는 과업 지향적 행동(task-oriented behavior), 관계 지향적 행동(relations-oriented behavior), 변화 지향적 행동(change-oriented behavior)이다. 여기에서 과업 지향적 행동과 관계 지향적 행동은 각각 구조주도와 배려와 비슷하나, 더 광범위하게 정의되고 있다. 변화 지향적 행동은 외부에서 일어나는 사건들을 세밀히 조사하고 해석하며, 관심을 끄는 비전을 제시하고, 혁신적인 프로그램을 제안하며, 변화를 호소하고, 변화를 지원하고 이행하기 위해 지지 세력을 만들어 내는 행동들이다. Yukl(2010)은 이 세 가지 행동 유형을 어떻게 적절히 배합하느냐를 결정하는 데에는 외부 환경의 역할이 특별히 중요하다고 하였다(오영재 외, 2013).

다) 지도성의 상황적합이론

1970년대 이후부터 등장한 상황적합이론(contingency theory)은 상황에 따라 지도성의 유효성이 달라진다는 것이다. 즉, 지도자의 특정한 특성이나 행동이 주어진 상황에 적합하면 유효성이 커진다는 것으로, 기본 가정은 언제 어디서나 훌륭한 지도자와 효과적인 지도성 수행방법은 없으며, 다양한 지도성 유형이 존재하여 상황이 다를 때는 다른 지도성 유형이 더 효과적이라는 일반적인 가정이다. 상황적합이론의 연구는 특성이론과 행동연구에서 나타난 한계를 극복하기 위해 상황적 매개변인에 초점을 두고 진행되었다.

상황적합이론에 따르면, 지도성 효과는 조직구성원의 인성적 특성, 과업의 구조화 정도, 공식적인 권위체계 수준, 역할기대, 구성원의 성숙도 등 다양하고 복잡한 상황적 변수가 지도자의 특성 및 행동과 적절하게 조합되는가에 따라 결정된다. 대표적인 학자로는 Fiedler(1967), Reddin(1970), Evans(1970), House(1971), Hersey와 Blanchard(1982) 등이 있다(주현준, 김민희, 박상완, 2014).

Fiedler(1967)는 지도성의 효과를 지도성 유형과 지도자의 상황통제력 및 영향관계의 상호작용을 기본으로 하여 이들의 적합성에서 기대할 수 있다고 보았다. 이러한 지도성 유형은 LPC(Least Preferred Co-worker)에 의하여 과업동기형과 관계동

기형으로 판별하고, 상황 변인인 지도자와 구성원의 관계, 과업구조, 직위 권력에 따라 달라진다. 즉, 세 가지 상황 요소들이 호의적인 경우와 비호의적인 상황에 따라 적절한 지도성 효과가 달라진다. Reddin(1970)은 과업지향형과 관계지향형에 효과성 측면을 추가하여 3차원 이론을 발전시켰고, 기본 유형을 효과성과 결부시켜 총 여덟 가지의 유형을 제시하였다. House(1971)의 경로-목표 이론은 Evans(1970)에 의해 개발된 초기 모형을 토대로 상황변인을 포함시켰다. 경로-목표 이론에서는 구성원의 과업목적, 개인목적, 목표달성을 위한 경로를 지각하는 데 지도자와의 영향관계에 초점을 두었다. 즉, 지도자 행동의 효율성은 구성원 개인의 목적을 달성하도록 촉진해 줄 가능성과 기대되는 보상의 효과에 의해서 결정되는 것으로 보았다. 경로-목표 이론에서는 구성원의 개인적 특성과 과업 및 직무환경을 상황요소로 파악하였다(주현준, 김민희, 박상완, 2014). Hersey와 Blanchard(1982)는 지도자의 행동과 구성원의 성숙도를 조합한 모형을 개발하였다. 이 모형에서는 구성원의 성숙 수준을 직무적 측면과 심리적 측면을 포함하여 총 4단계로 구분하고 지시형, 지도형, 지원형, 위임형 지도성 유형을 제시하였다.

지도성의 전통적 이론은 이와 같이 초기의 이론을 꾸준히 보완하면서 지속적으로 발전하였고, 단순한 지도자 측면으로부터 종합적인 접근으로 확장되었다.

2) 지도성의 새로운 이론

지도성의 새로운 이론은 1980년대 중반 이후부터 등장한 지도성 이론들이다. 새로운 지도성 이론은 변혁적 지도성(transformational leadership)을 중심으로 도덕적 지도성, 슈퍼 지도성, 문화적 지도성, 서번트 지도성, 분산적 지도성 등이 있다. 아래 새롭게 등장한 지도성 이론들을 간단히 살펴보면:

가) 도덕적 지도성

도덕적 지도성(moral leadership)은 아직까지는 학문적으로 높은 위상을 확보하지 못한 개념으로 보이지만, 교육지도성의 본질에 가장 근접한 지도성 개념으로 파악할 수도 있다(이종재 외, 2012). 따라서 도덕적 지도성 개념의 정립은 다양한 선행연구로부터 살펴본 개념의 정의는 아래와 같다.

명제창(1998)은 도덕적 지도성이란 지도자의 도덕성과 조직 구성원의 자율성 확보를 통하여, 지도자는 스스로 지도자들의 지도자가 되고, 조직 구성원을 자기 지도자가 되도록 이끄는 지도성이라고 하였다. 또한 허병기(1999)는 지도자 스스로 학교의 운영에 적합한 신념, 가치관, 태도를 내면화한 가운데, 학교 구성원과의 진실하고 일체적인 교감 속에서 바람직한 신념과 가치관 및 태도를 형성하도록 이끄는 지도성으로서, 현 학교 상황에서 가장 필요한 지도성이라고 정의 하였다(전용환, 2010). 이외에 도덕적 지도성 개념을 주창하고 있는 Sergiovanni(2006)는 학교장이 수행하는 과업은 다섯 가지 면에서 본질적으로 도덕적인 것이라고 주장한다. 이 다섯 가지를 살펴보면 첫째, 학교장은 학교를 단순한 조직을 넘어 학습 공동체로 만드는 일을 한다. 둘째, 학교교육의 주요 내용인 지(知)와 덕(德)은 개념상 분리되는 것일 뿐, 사실상 분리되지 않는다. 셋째, 교육 활동은 불가피하게 ‘기준’을 수반한다. 넷째, 교사와 학생의 관계와 마찬가지로 교장과 교사 관계 역시 본질적으로 평등하지 않다. 다섯째, 교장은 많은 일에 대하여 재량을 행사할 수밖에 없으며, 재량을 행사할 때에는 도덕적 사고를 피할 수 없다(이종재 외, 2012).

한편, 도덕적 지도성의 하위변인도 학자들에 따라 다양하게 제시되고 있는 바, 공통으로 언급되고 있는 요소들로는 청렴성, 사명감, 공정성, 책임감, 권한 부여, 비전 제시 등이 있다(전용환, 2010).

나) 분산적 지도성

분산적 지도성은 노스웨스턴 대학의 Spillane과 하버드대학의 Elmore가 제창한 교육의 지도성 개념이다. 이 개념은 인지과학분야에서 활동이론이나 분산인지, 또는 상황론 등에서 이론적 토대가 형성되었다. 인지이론을 바탕으로 하는 분산적 지도성은 과거 전통적 인지이론들과는 다르다. 분산적 인지이론에서는 인지라는 것을 상황적·사회적으로 분산되어 있다고 주장한다. 즉, 인간의 인지작용은 두뇌뿐 아니라 사람들, 컴퓨터 자판, 메모지, 필기도구 등과 같은 도구와의 상호작용을 통해 이루어진다는 것이다(라연재 외, 2010).

분산적 지도성의 대표학자인 Spillane(2006)는 지도성의 ‘실행’ 측면을 강조하면서 지도자 범위확대는 지도자의 역할과 기능, 그리고 누가 책임을 지고 있는지, 그 이상의 문제를 다루고 있다고 하였다. 따라서 단순한 지도성 위임에만 그친 지도성이

아니라 교사와 학부모 같은 사람들도 자발적으로 지도성과 그 책임에 참여할 수 있다고 하였다. 또한, 분산적 지도성의 효과는 지도성 실행에 참여하고 있는 모든 개개인을 인정하고 이러한 사람들의 실행을 더해 보는 것이라고 제시하고 있다(라연재 외, 2010). 지도성의 ‘실행’은 지도자와 구성원의 ‘상호작용’을 통하여 실행되고, 이러한 ‘상호작용’은 ‘상황’을 매개체로 진행된다. 즉, Spillane(2006)에게 있어 ‘상황’은 분산적 지도성에서 결정적인 요소이다.

한편, Harris(2008)는 분산적 지도성을 조직의 상부구조에 기반을 둔 통제방식의 지도성이기보다는 모든 조직 구성원과 조직 상황에 의해 방향이 설정되고, 영향력이 미치는 것으로 정의하였고(이석열 외, 2011), 박선형(2003)은 지도성이 조직 내 구성원들과 추종자들의 인지구조에 의하여 지각되고 해석되면서, 이들을 둘러싸고 있는 다양한 환경적 요인과의 상호작용 속에서 발휘된다고 하였다. 또한, 홍세영(2012)은 분산적 지도성을 “학교장과 학교 구성원인 교사들 간의 상호 존중과 신뢰를 바탕으로 학교 문화를 창출하고, 교사들 간에 교수·학습과 평가 활동을 통해 전문성을 공유하고 협조하며, 지도성을 공동 실행하는 집단 지도성”으로 규정하고 있다(전용환, 2010).

이와 같이 새롭게 등장하는 지도성이론들은 사회의 변화와 더불어 교육 패러다임의 변화에 따라 다양하게 단위학교 교육에 적용되고 있다. 이 중에서 변혁적 지도성(transformational leadership)은 중심에 있다.

2. 변혁적 지도성의 개념 및 구성요소

가. 변혁적 지도성의 개념

변혁적 지도성의 개념을 이해하기 위해서 ‘변혁’이라는 단어의 의미를 살펴볼 필요가 있다. 변혁(變革)이라는 말의 의미는 변화(變化)라는 일반적인 단어와 본질적으로 다르다. 즉, 변천, 재생, 변경, 그리고 수정등과 같은 변화 과정을 표현하는 의미와는 개념이 다르다. ‘변혁’이란 한 상황 혹은 한 체계로부터 다른 상황 혹은 다른 체계로의 대치 작용 혹은 또 다른 변형 작용을 의미한다. 결국 변혁은 양적인 것뿐만 아니라 질적으로 전혀 다른 내용이 포함되어야 한다(Owens, 2004, 윤연희;

2008, 재인용).

“변혁”이라는 단어가 의미하듯이 “변혁적 지도성”은 근본적인 변화 과정을 내포하고 있다. 변혁적 지도성은 기존의 지도성이 지도자와 조직 구성원간의 관계를 교환적 거래 관계로 설정하는 거래적 지도성에 치중하고 있었다는 비판에서 출발한다(Burns, 1978; 윤연희; 2008, 재인용). “변혁적 지도성”의 개념은 Burns(1978)에 의하여 맨 처음 시도되었고, Bass(1983)에 의하여 그 개념이 조작적으로 정의되어, 경영조직, 군대조직 그리고 교육조직에도 확대 적용되고 있다(권인탁, 1995). Burns는 가치개념에 의해 지도성을 변혁 지향적 지도성과 거래적 지도성으로 구분하였다. 그는 이 두 가지 지도성을 동일한 차원의 양극단에 있는 것으로 아래와 같이 개념화 하였다. 거래적 지도성은 교환 관계에 기초를 둔 것으로 지도자는 부하가 바라는 것을 제공해줌으로써 부하의 행동을 유도하는 것으로 지도자와 부하의 상호욕구가 교환 관계를 통해 만족되는 한 지속된다(이상호, 2009). 반면에 변혁적 지도성은 부하의 현재 욕구수준을 중심으로 한 교환 관계에 의한 것이 아니고 부하의 욕구수준을 높여 더 높은 수준의 욕구, 즉, 두려움, 욕심, 질투, 또는 시기가 아닌 자유, 정의, 평등, 평화, 또는 인도주의에 호소하는 것이다. 이를 통해 지도자는 부하들로 하여금 자신의 이익을 초월하여 조직의 이익을 위해 공헌하도록 동기 부여하는 것이다. 이와 같이 Burns의 입장은 교환적 지도성과 변혁적 지도성은 상호배타적인 것으로 제시하였다.

반면, Bass(1998)는 Burns의 아이디어를 토대로 사회 조직의 지도자를 위한 광범위하면서도 매우 영향력 있는 지도성 모델을 구성하였다. 이 모델의 기본구조는 연속체를 사용하여 정의되는데, Bass는 이 연속체를 “전체 지도성 모델(full range leadership model)” 이라고 명명하였다. 그는 지도성 종류를 자유방임형 지도성, 거래적 지도성, 변혁적 지도성으로 구분하였다. 즉, Bass는 변혁적 지도성은 거래적 지도성의 대체라기보다는 거래적 지도성의 효과에 추가적인 공헌을 하는 상호보완적인 것으로 주장한다. 아래 거래적 지도성과 변혁적 지도성 두 가지 측면으로 각기 살펴보자.

1) 거래적 지도성의 개념

거래적 지도성은 리더가 상황에 따른 보상에 기초하여 부하들에게 영향력을 행사

하는 과정으로 정의할 수 있다. 즉, 거래적 지도성이란 지도자가 행동, 보상, 인센티브를 사용해 부하들로부터 바람직한 행동을 하도록 만드는 과정이며, 이 과정은 지도자와 부하간의 교환이나 거래관계에 기초한다(이상호, 2009).

Burns(1978)에 의하면 거래적 지도성은 지도자와 부하들 간에 상호 만족을 교환하고, 그들의 이익을 극대화하려는 거래자로서의 관계이다. 이러한 관계는 단기적이며, 그들을 결속시킬 수 있는 지속적인 목적이 없다(권인택, 1995). 따라서 거래적 지도성은 교환의 시각으로 부하에게 접근하는 것을 통해 조직의 현 상태를 유지하고, 부하의 하위 수준의 욕구를 충족시키는데 머문다.

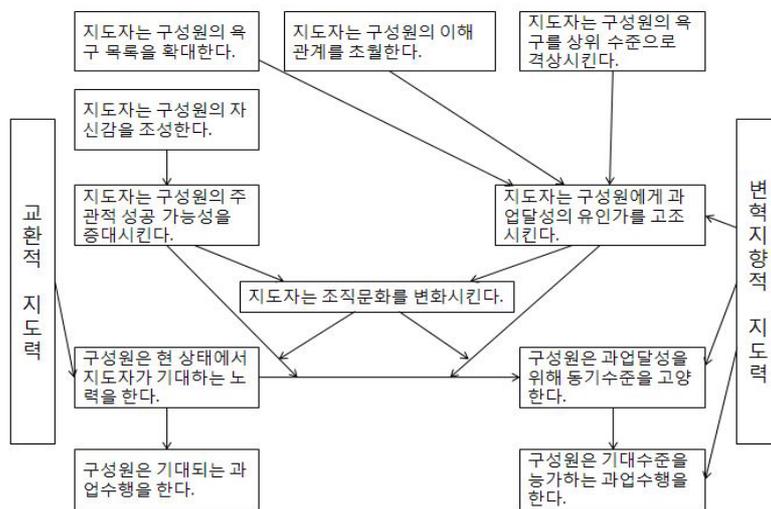
Bass(1985)도 거래적 지도성을 교환 또는 협상된 노력을 발휘하도록 동기부여 시키는 지도성이라고 정의하였다(이상호, 2009). 여기에서 단위 학교조직의 시각에서 교환 또는 협상관계란 학교장이 효과적인 학교를 건설하기 위하여 교사들이 원하는 것을 제공한다는 것이다. 따라서 학교장의 거래적 지도성은 교사들이 자신의 역할에 대한 보상이나 벌의 회피와 교환하는 데 있어서 지도자와의 도의가 이루어질 때 나타난다. 이에 반하여 지도자가 교환 또는 협상관계가 없는 경우도 존재하는데 Bass는 이것을 ‘자유방임형’ 지도성이라고 분류 하였다. Bass(1998)는 자유방임형 지도성의 특징은 추종자와 별다른 거래활동이 없다는 데 있다고 하였다. 결국 자유방임형 지도성은 가장 수동적이고 효과도 미미한 지도성이라고 할 수 있다. 자유방임형 학교장은 교장실에 주로 있고, 교사나 학생들에게 최소한으로 개입하며, 학습과 발달에 별 관심을 보이지 않으며, 학교구조와 과정은 기존의 방식대로 둔다.

이와 같이 거래적 지도성은 부하의 협상된 노력을 이끌어낼 수 있는 지도자의 역할 발휘과정으로 볼 수 있다. 따라서 거래적 지도성은 조직의 현재 상태를 유지시키는데 효과적이며, 모든 지도자에게 반드시 필요한 능력이다.

2) 변혁적 지도성의 개념

Burns(1978)의 변혁적 지도성은 높은 수준의 도덕적인 가치와 이상에 호소하여 추종자들의 의식을 더 높은 단계로 끌어 올리며, 그들을 전인격체로 대우하고 동기화시키고, 추종자들의 행동을 끊임없이 변화시켜 기대 이상의 직무성취를 가능케 하는 것을 의미한다(이병진, 2003). 이러한 변혁적 지도성의 발휘는 지도자와 추종자들이 높은 수준의 동기와 도덕성을 상호 공유하며 조직에 몰입할 때 가능하다.

Bass(1985)는 Burns의 이론을 보다 발전시키면서 변혁적 지도성을 다음과 같이 추종자에게 영향력을 행사하는 과정으로 정의하고 있다. 첫째, 설정된 성과의 중요성과 가치에 대해서 보다 잘 인지하도록 구성원들의 의식 수준을 높이는 과정이다. 둘째, 조직을 위해서 구성원들로 하여금 자기 자신의 개인적 이익을 뛰어 넘도록 유도하는 과정이다. 셋째, 구성원들의 상위수준 욕구가 충족될 수 있도록 이들 욕구를 활력화 시키는 과정이다(최진자, 2007). 이러한 변혁적 지도성 모형을 도식화하면 [그림 II-1]과 같다.



[그림 II-1] 변혁적 지도성 모형

※ 출처: 권인탁(1994: 31-32).

개괄하여 보면, 변혁적 지도성은 지도자가 원하는 업무수행과 보상을 교환하는 것을 초월한 지도성이다(오영재 외, 2013). 변혁 지향적 지도력은 외부상황의 변화를 예측하고 감지하며 그 흐름이 조직에 유리하게 전개 될 수 있도록 비전을 제시하고 제도화 하는 등 조직의 상황을 주도하는 변화관리자로서의 지도성을 강조하는 개념이다(이병진, 2003). 또한, 변혁적 지도자는 조직 목적에 헌신하며 부하에게 그 목적을 달성하기 위해 권한을 부여한다(오영재 외, 2013). 즉 변혁적 지도성은 구성원에게 높은 기대 수준을 가지게 함으로써 구성원의 잠재능력을 각성시켜 준다. 또한 구성원 스스로 동기 부여되어 자아실현의 욕구를 충족시키고 만족감을 갖게 함으로써 조직의 목표에 대한 높은 헌신성을 갖게 하는데 초점을 두는 개념이라고 할 수 있다.

나. 변혁적 지도성의 구성요소

지도성 이론은 크게 보면 특성론적 접근, 행위론적 접근, 상황론적 접근 방법으로 발전되어 왔는데, 최근에는 지도자의 영감적이고 비전적이며 상징적인 측면을 강조하는 새로운 지도성 이론이 요구되고 있다. 이러한 새로운 이론의 중심에 변혁적 지도성이 자리하고 있다. 변혁적 지도성은 전통적인 지도성 이론에서 소홀히 했던 비전, 카리스마, 모험, 변화, 영감 등과 같은 요소들을 중요시한다.

Bass에 의하여 정교화 된 변혁적 지도성 이론은 Sergiovanni, Leithwood와 그의 동료들, 노중희 등 학자들에 의하여 교육 조직에 적용시키려 노력해왔다. 그들이 제시한 변혁적 지도성의 구성요소를 살펴보면 아래와 같다.

Bass & Avolio(1993)는 지도성의 개념을 명확히 하고, 실증적인 자료로 뒷받침하기 위하여 변혁적 지도성과 거래적 지도성의 구성요소를 설정하고, 이 변인들을 포함하는 측정도구인 다요인 지도성 측정 질문지(Multifactor Leadership Questionnaire: MLQ)를 개발하였다. 변혁적 지도성의 구성요소를 카리스마, 영감, 개인적 배려, 지적 자극으로 제시하고, 거래적 지도성의 구성요소로는 상황적 보상, 예외적 관리 등을 제시하고 있다(신재흡, 2002). 최근에 와서 Bass와 Riggio(2006)는 변혁적 지도성을 구성하는 네 가지 주요 요소를 제시하고 4I 이론으로 부르고 있다. 이 4가지 요소에는 이상적 영향력(idealized influence), 영감적 동기화(inspirational motivation), 지적 자극(intellectual stimulation), 개별적 배려(individualized consideration)가 있다(오영재 외, 2013). Sergiovanni(1990)는 학교조직이 구조적으로 느슨하게 결합되어 있지만, 문화적으로는 견고하게 조직되어 있으므로 변혁적 지도성이 필요하다고 전제하고, 구성요소로 비전 설정, 권한 위임, 지원적 권력행사, 교육성과에 대한 문화적 관리, 공동가치의 유지와 자유재량권의 허용, 도덕적 행위 등을 제시하였다. Leithwood와 그의 동료(Jantzi와 Steinbach)들은 변혁적 지도성을 가장 광범위하게 학교 조직에 적용시키려 연구하고 노력한 학자이다. Leithwood는 1994년에 4년간의 연구를 통하여 학교 재구조화를 위해 필요한 변혁적 지도성의 실체를 제시하였는데, 그가 제시한 지도성의 실체는 조직구성원, 조직구조, 학교문화이다(Leithwood 1994). 또한 Leithwood, Tomlinson, & Genge(1996)는 변혁적 지도성의 특성으로 카리스마·영감·비전, 목적합의, 개인적 배려, 지적 자극, 모험, 성과기대, 문화형성, 구조화, 일시적 보상을 제시하였다(노중희

1996). Leithwood & Jantzi(2000)는 학교장의 변혁적 지도성을 학교의 비전과 목표 설정, 지적 자극 제공, 개인적 지원 제공, 전문적 수업의 상징화, 과업수행에 대한 높은 기대, 참여적 학교문화 조성의 6가지 요인으로 제시하였다(윤연희, 2008).

한국 연구를 살펴보면, 노종희(1996)는 비전 설정 및 공유, 인간존중, 지적 자극, 높은 성과 기대, 목표 수용, 솔선수범, 학교문화 창조, 집단 참여 허용으로 진단 목록을 작성하여 학교장의 변혁적 지도성 육성 방안을 연구하여 제시하였다. 이외 이석경(1998)은 변혁적 지도성의 구성요소로 비전제시, 학교운영, 조직결속, 인간존중, 성장촉진, 성과고양, 카리스마, 평생학습 등을 제시하였다. 그리고 최연인(2005)은 개별적 배려, 지적 자극을, 이정로(2006)는 감화 동기, 지적 자극, 개별 배려를 구성요소로 제시하였고, 윤연희(2008)는 학교장의 변혁적 지도성과 직무만족 및 조직효과성의 관계에 관한 메타 분석을 통하여 변혁적 지도성의 구성요소를 비전과 인간존중, 솔선수범, 지적 자극, 동기유발, 성과기대 그리고 학교 문화의 조성으로 제시하였다.

한편, 중국대륙의 연구자들은 Bass의 4I 이론을 기반으로 많이 다루고 있다. 중국대륙 변혁적 지도성의 구성요소에 대한 학자들의 제시는 <표 II-2>과 같다.

<표 II-2> 중국 변혁적 지도성 연구의 구성요소

| 연구자 | 구성요소 |
|------------|---|
| 吴静吉 `林合燾 | 카리스마 혹은 이상적 영향력, 영감적 동기화, 지적 자극, 개별적 배려 |
| 张庆勋 | 카리스마, 영감적 동기화, 지적 자극, 개별적 배려 |
| 孟慧(2004) | 카리스마, 감화력, 지적 자극, 개별적 배려 |
| 孙建国等(2006) | 카리스마, 전망격려, 지적 자극, 개별적 배려 |
| 李超平等(2005) | 덕행수범, 전망격려, 카리스마, 개별적 배려 |
| 张丽华(2002) | 이상화된 영향력, 고무자극(激发鼓舞), 개별적 배려, 지적 계발, 협력, 창의적 사유 |

※ 출처: 焉晶(2010: 14)을 연구자가 재정리 함.

이상의 변혁적 지도성의 구성요소는 지도자의 행동차원으로 선정되어 이론을 검증하거나 관련된 주요 요인을 측정에서 널리 사용 되었는데, 그 대부분의 연구들은 다요인 지도성 측정 질문지(Multifactor Leadership Questionnaire: MLQ)를 사용하였다. 한국에서는 노종희(1996)에 의해 개발된 ‘학교장의 변혁 지향적 지도성 행동의 진단목록’을 널리 사용하고 있고, 중국에서는 李超平等(2005)에 의해 개발된 ‘변

혁적 지도성 설문지(Transformational Leadership Questionnaire: TLQ)’ 를 기반으로 각 조직의 상황과 결부하여 수정해서 사용하고 있다.

이에 본 연구에서는 중국의 문화와 실정에 맞추어 개발된 李超平等(2005)의 ‘변혁적 지도성 설문지(Transformational Leadership Questionnaire: TLQ)’ 를 선정하고, 덕행수범, 전망격려, 카리스마, 개별적 배려를 학교장 변혁적 지도성의 측정요소로 선정한다. 4가지 요소 중 전망격려와 카리스마는 내용상 Bass의 구성요소와 대체로 일치하다(李超平等, 2005). 각 요소별로 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 덕행수범(德行垂范)은 Bass의 구성요소와 구별되는 중요한 요인으로써, 중국 문화배경을 내포하고 있다. 李超平等(2005)은 연구에서 덕행수범(德行垂范)은 숭선수범, 봉사정신, 고상한 품성의 통합이라고 제시하였다. 이는 중국 관료에 대한 ‘품성’ 요인의 작용으로부터 선정된 바 그 원인은: ①중국 정부의 ‘지도자’ 체계 중에서 우선으로 선정되는 것이 ‘품성’ 요소이고, 따라서 평가도 ‘덕’ 을 우선으로 한다. ②중국 전통적 도덕윤리 관념도 ‘품성’ 요소를 특히 강조한다. 예하면, 덕망이 높은 관료는 ‘청렴한 관리’ 로 명성을 얻고, 덕망이 낮고 사욕을 채우는 관료는 ‘탐관오리’ 로 배척 받는다. ③5000여년의 유구한 봉건사회 역사는 법제 관념과 법률체계의 결핍으로 여태껏 관리자의 덕행이 사회의 공정성을 확보하는 중요한 인소로 선정되었다. ④중국사회는 집단주의를 추구하므로, 인민의 운명은 늘 권위자들에 의하여 좌우하게 된다. 따라서 중국 국민은 항상 평민백성한테 이로움을 가져다 줄 수 있는 덕망이 높고 ‘청렴한 관리’ 를 기대하는 심태를 가진다. 이러한 문화적 배경과 실정으로 지도자는 응당 자신의 미덕으로 부하에게 모범을 시범하고, 숭선수범을 통한 무의식적 방식으로 부하들을 감화시켜 자신의 영향력을 행사하여 부하들로 하여금 조직의 목표와 사명을 위한 노력을 유발해야 한다.

이러한 학교장 변혁적 지도성의 덕행수범(德行垂范)요소는 ‘결손가정자녀교육’ 을 배경으로 진행되는 중국연변교육 현장에서 더욱 필요하다고 여겨지며, 학교 교사들이 교육수혜자들에 대한 새로운 인식의 수립에 영향을 미치게 될 것이며, 본 연구에서는 ‘솔범수범’ 으로 번역하였다.

둘째, 전망격려(愿景激励)는 조직의 문제들이 해결될 수 있다고 믿도록 집단 구성원들의 기대를 변화시킨다. 즉 부하에게 비전을 제시하고 열정을 불러일으키며 격려를 통해 에너지를 북돋우고 업무에 매진하도록 만드는 행동을 말하며, 본 연구에서는 ‘비전·격려’ 로 번역하였다.

셋째, 카리스마(领导魅力)는 Bass의 최근 연구에서 이상적 영향력(idealized influence)으로 제시되는데, 부하로부터 신뢰와 존경을 받고 개인 및 조직 전체가 업무를 수행하는 과정에서 급격하면서도 근본적인 변화를 수용할 수 있는 토대를 마련한다. 이는 변혁적 지도성의 가장 핵심적이고 필수적인 구성요소로써, 최근 연구에서는 두 가지 하위 영역으로 나뉘어 분석되고 있다. 특성에 속하는 이상적 영향력(attributed idealized influence)은 지도자가 카리스마가 있고 자신감과 강력한 권한과 함께 고차원적 이상과 도덕정신을 중시한다고 부하가 인식하는 정도를 말한다. 반면 행동으로 표출된 이상적 영향력(idealized influence as behavior)은 가치나 신념, 사명감을 강조하는 지도자의 카리스마적 행동을 말한다(오영재 외, 2013).

李超平等(2005)도 카리스마를 변혁적 지도성의 핵심적 구성요소로 인정하고, 중국 실정에서는 Bass가 제시하는 지적자극의 요소도 일부 내포하고 있다고 제시하였다. 즉, 지도자는 부하들의 창의성과 혁신성을 자극하여 부하들의 신념과 가치, 나아가 자신과 조직의 신념과 가치마저 새롭게 바뀌어나가는 행위까지도 있다고 제시하였다.

넷째, 개별적 배려(个性化关怀)에 관하여 Bass가 제시하는 것은 부하를 1 : 1 관계에 기초하여 개별적으로 다루며, 성취나 성장 욕구가 강한 개인에게 특별한 관심을 기울이는 것을 의미한다. 하지만, 중·서방 문화의 차이로 중국 지도자는 구성원을 더욱 배려하기 위하여 구성원의 생활과 가정에서 겪는 어려움도 도와준다. 이는 중국 실정의 개별적 배려는 개인의 직무, 생활, 가정을 포함한 전면적 배려로 인식하여야 한다. 따라서 학교 조직상황에서 지도자의 개별적 배려는 교사 개개인이 가지고 있는 욕구 및 능력의 차이를 인정하고, 교사 개인이 가지고 있는 욕구 수준을 보다 높은 수준으로 끌어올리며, 교사들로 하여금 높은 교수-학습의 질적 향상을 실현 할 수 있도록 잠재력을 개발해 주는 행동으로 나타난다.

한편, 李超平等(2005)은 중국 실정에서는 Bass가 제시하는 요소도 일부 내포하고 있다고 제시하였다. 즉, 학교 조직으로 볼 때, 학교장은 교사들로 하여금 업무를 수행함에 있어서 부단히 기존의 방법에 의문을 제기하고, 새로운 방식으로의 접근을 강조하며, 고착화된 기존의 일 처리 방식을 제거하면서도 교사 개개인의 잘못을 공개적으로 비난하지 않는다.

3. 수업 지도성의 개념 및 구성요소

가. 수업 지도성의 개념

Purkey와 Smith(1983)는 효과적인 혹은 성공적인 학교에서, 교직원들이 사명감을 갖고 서로 협동하면서 학교의 목적 달성에 이바지하게 하는 데에는 학교장의 수업 지도성이 뒷받침되어야 함을 강조하고 있다. 또한, Little & Bird(1987), Wimpelberg(1987), Pajak(1989) 등도 성공적인 혹은 효과적인 학교 변인으로 교육 지도자의 수업 지도성의 중요성을 제시하고 있다(이병진, 2003). 이는 교수-학습의 개선을 초점으로 진행되는 교육개혁에서 학교장의 수업 지도성이 필수적임을 제시한다. 하지만 학교장이 수업에 영향을 줄 수 있는 행동과 조치가 광범하여 수업 지도성의 개념은 일반적으로 포괄적으로 다루어지고 있고, 현재까지 수업 지도성에 대한 개념은 대체로 다음과 같이 논의되어 왔다.

Hallinger와 Murphy(1986)는 수업 지도성이 지도성 기능(function)과 지도성 과정(process)으로 이루어진 2차원적 개념이라고 설명하였다. 지도성 기능은 학교목적을 위한 조직과 의사소통, 수업장학과 평가, 교육과정 조정, 높은 학문적 기준과 기대의 개발, 학생 진전도 감독, 교사의 전문성 발달 증진, 교수 시간 확보 등으로 설명하였으며, 지도성 과정은 의사소통, 의사결정, 갈등조정, 집단과정, 과정변화, 환경과의 상호작용으로 설명하였다(최훈, 2011 재인용). 또한 DeBevoise(1985)는 수업 지도성을 “학생들의 학습이 더 잘 이루어지도록 하기 위하여 교장이 직접 행하거나 다른 사람에게 위임하는 일련의 활동” 이라고 정의하였다(주삼환, 신현석, 윤인숙, 1999). 그리고 Greenfield(1987)는 수업 지도성을 교사들에게는 생산적이고 만족스러운 근무환경을 제공하고, 학생들에게는 바람직한 학습조건을 조성해주기 위한 모든 활동으로 보았으며, Daresh와 Liu(1985)는 수업 지도성을 교사의 수업과 그 결과로서 학생의 학습에 영향을 미치는 학교장의 직·간접적인 행위로 보고 있고, Keefe & Jenkins(1987)는 “학교에서 교수-학습의 개선을 위하여 교사와 학생들에게 방향(direction), 자원(resources), 지원(support)을 제공하는 학교장의 역할” 로 설명하였다(이병진, 2003).

한편, 수업 지도성의 광범위한 개념을 첫 번째로 제시한 Sergiovanni(1984)는 수업 지도성 발휘에는 5가지 측면-기술적, 인간적, 교육적, 상징적, 문화적이 있다고

기술하였다. 수업 지도성의 기술적 측면은 학교경영의 전통적인 실재를 다루고 있다. 계획, 시간조절, 조직개발 등과 같은 행정이론에서 볼 수 있는 전반적인 영역을 포함한다. 수업 지도성의 인간적 요인으로 모든 인간관계의 제 측면을 포함하는 것으로서 의사소통, 동기유발에 중요하며, 학교장의 지원적 역할이라 할 수 있다. 수업 지도성의 교육적 측면은 교수, 학습, 교육과정 실행 등 모든 수업영역에서의 역할이라 할 수 있다. 수업 지도성의 상징적, 문화적 측면은 지도자로서의 능력으로부터 학교에서 목적적이고 중요한 상징적 존재로 되기까지를 의미하며, 장기간에 걸친 믿음과 가치의 조율에 대한 능력을 의미한다고 하였다(최훈, 2011).

한국의 연구들을 살펴보면, 노민구(1994)는 수업 지도성을 “교사의 수업개선을 목적으로 지도성을 발휘하는 것과 수업을 지원하는 학교장의 관리, 통제, 활동” 까지 포괄적으로 보고 있고, 이석렬(1997)은 “의도적으로 교수·학습 개선에 초점을 두고 행하는 직접적인 수업개선 및 수업평가 활동과 이를 뒷받침하는 간접적인 학교비전 제시 및 수업지원 활동” 이라고 정의하였고, 이윤식(2002)은 다양하게 정의된 수업 지도성 개념을 네 가지로 유형화 하였다. 첫째, 규정적 모델(prescriptive models)로 가장 일반적인 개념 정의의 유형으로, 수업 지도성을 수업에 대한 장학, 교직원 능력개발, 교육과정 개발 등과 같은 몇 개의 과제를 통합하여 개념화하였다. 둘째, 교사에 대한 학교장의 지도성 행사의 직접적인 효과를 중심으로 수업 지도성을 개념화하여 학교장과 교사 간의 수업에 관련된 협의나 상호작용이 교사에게 미치는 효과에 초점을 두어 수업 지도성을 이해하였다. 셋째, 교사 및 교실수업에 대한 학교장의 지도성 행사의 직접적 효과를 중심으로 수업 지도성을 개념화하였고, 마지막으로 학생들의 학업성취에 대한 학교장의 지도성 행사의 직접적 및 간접적 효과를 중심으로 수업 지도성을 개념화한 경우이다(김종철, 2012).

중국 학교장의 수업 지도성은 중국교육부 ‘소질교육’ 개혁의 물결 속에서 2004년부터 학자들에게 주목 되었고, 근원은 학교장의 전문화를 위한이념으로부터 시작하였다. 다양한 연구들 중에서 중국북경사범대학 赵茜의 연구는 ‘교사들의 교수-학습의 질적 향상을 위하여 학교장은 응당 어떤 일을 하여야 하는가?’, ‘학생들의 학업성취도를 향상하기 위하여 학교장은 응당 어떤 일을 하여야 하는가?’ 라는 문제를 중심으로 진행하였다. 연구를 통하여 얻은 중국 실정에 맞는 수업 지도성의 구조는 내용상에서 Hallinger와 Murphy(1986)의 구조와 비슷하다고 제시하면서, 학교장의 수업 지도성이란 ‘학교장이 교수-학습활동과 교수-학습주체에 대한 영향력을 통하여,

학생의 발전과 교사의 발전을 촉진하는 능력’ 이라고 제시하였다(褚宏后, 2011).

이상과 같이 수업 지도성 개념은 DeBevoised(1985)등과 같이 교수-학습개선의 직접적인 활동과 관련된 협의의 정의로 설명되고 있고, Keefe & Jenkins(1987)과 Daresh와 Liu(1985)등의 주장과 같이 교수-학습개선을 위한 간접적인 활동까지 포괄하는 광의적 의미로 정의 되고 있음을 살펴볼 수 있다. 따라서 수업 지도성은 교육목표를 달성하기 위한 교수·학습개선에 초점을 둔 지도자의 직접적·간접적인 역할이라는 것을 알 수 있다(이석렬, 1997).

이에 본 연구에서는 학교장의 수업 지도성을 학생의 학업성취를 위하여 교수-학습 활동의 실천과 변혁을 위한 학교장의 지원·관리·통제 행위라고 정의하고자 한다. 이 중에서 학교장의 지원·관리·통제 행위는 포괄적인 행위로서 학교장이 교수-학습에 대한 직접적·간접적 역할의 통합으로 이해하여야 된다. 따라서 학교장 수업 지도성 행위는 교사의 수업을 관찰하고 피드백 하는 장학활동은 물론, 수업을 지원·통제하는 학교목표 설정, 교수.학습 집단의 조직, 학교교육과정 편성, 수업활동의 지원, 교사직능 개발, 면학풍토 조성과 아울러 교수.학습 성과를 평가하는 등 활동이 포함된다.

나. 수업 지도성의 구성요소

수업 지도성은 교수-학습활동에 영향을 미치는 직접적·간접적인 학교장의 행위가 포함된다. “학교장이 발휘하는 수업 지도성의 구체적 행위는 무엇인가” 에 관하여 연구자들 사이에 다양한 의견을 보인다(이석렬, 1997). 물론 학자들이 제시하는 수업 지도성 행위차원은 유사함도 존재한다.

학자에 따른 수업 지도성 행위차원을 정리하면 <표 II-3>와 같다.

<표 II-3> 수업 지도성의 행위 차원

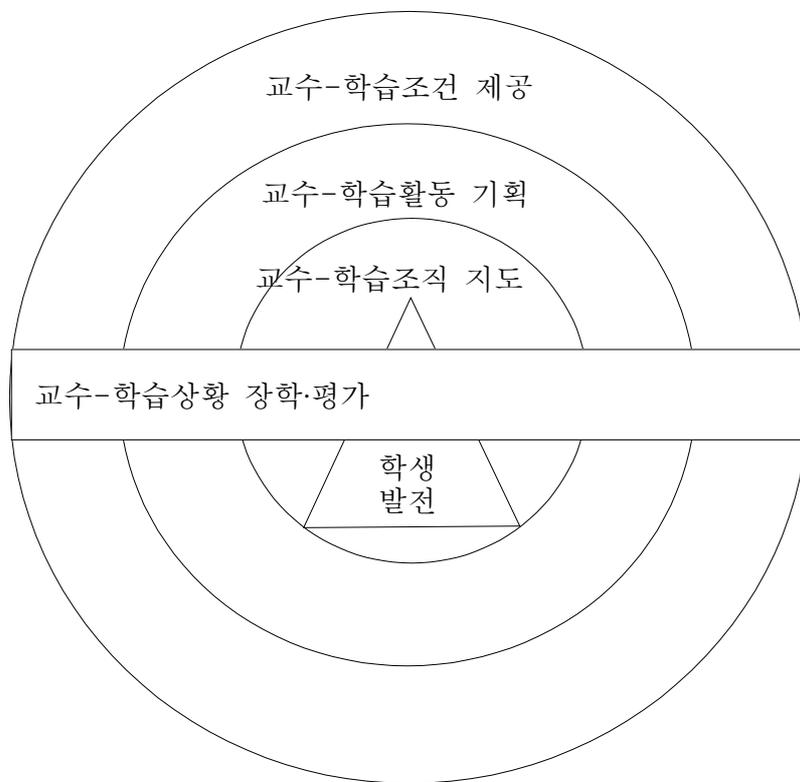
| 연구자 | 행위차원 |
|------------------------------------|--|
| Andrews, Baxom & Basom(1991) | ① 자원 제공자의 역할 ② 수업 자원 인사의 역할 ③ 의사소통자의 역할 ④ 가시적인 존재 |
| Babbitt(1991) | ① 직원 선발 및 개발 행위 ② 교육과정과 수업행위 ③ 교사 평가와 장학 행위 ④ 협동적 의사 결정 행위 ⑤ 프로그램 계획과 개발 행위 ⑥ 의사소 |

| | |
|--------------------|--|
| | 통 행위 |
| Heck(1992) | ① 규칙적인 수업참관 ② 수업방해의 최소화 ③ 학생 성적 확인 ④ 수업문제 토의의 활성화 ⑤ 외부 압력으로부터의 교사 보호 ⑥ 학교 목표의 전과 |
| Krug(1992) | ① 목적 정의 ② 교육과정과 수업 관리 ③ 수업 지도 ④ 학생 향상도 관찰 ⑤ 변학풍토 증진 |
| Marsh(1992) | ① 사명과 목표 개발 ② 교육 산출 관리 기능 ③ 학습 분위기 증진 ④ 지원적 근무 환경 조성 |
| KleineKlacht(1993) | 직접적 수업 지도성: ① 교육목적에 관한 의사소통 ② 비전 및 과업의 설정 ③ 목표의 명료화 ④ 표준의 설정 ⑤ 학생과 교사의 성취 모니터링하기 ⑥ 좋은 성취 인정, 보상 ⑦ 교직원 능력 개발 ⑧ 기술적인 도움 제공 ⑨ 효과적인 프로그램 실행 ⑩ 학습에 필요한 자원 확보 ⑪ 교육과정 계획 ⑫ 수업편성 간접적인 수업 지도성: ① 수업을 위한 물리적, 문화적 조건 조성 ② 교직원들의 지도성 개발 ③ 자원 확보 ④ 학교 체제 유지 |
| Blase&Blase(1998) | ① 교사와의 대화 ② 교사의 전문성 신장 ③ 교사 성찰 촉진 |
| McEwan(1998) | ① 교직원 성과에 대한 평가 ② 학생과 교직원에 대한 높은 기대 ③ 비전·목적의 확립과 유지 ④ 긍정적 인간관계의 유지 ⑤ 학교 발전 계획의 개발 ⑥ 상호간 의사소통 체계의 확립 |
| Huber(2004) | ① 교수자원을 지원하는 일 ② 목표의 설정 ③ 직원들 간의 협력적 관계 조성 ④ 수업 중 교실 참관 ⑤ 피드백, 코칭을 통하여 교사를 평가하고 카운슬링해 주는 것 |
| 노민구(1994) | ① 교수 목표 설정 ② 수업조직 활동 ③ 수업개선활동 ④ 수업지원 활동 ⑤ 수업성취 확인 |
| 김정환(1996) | ① 교수 학습 개선 노력 ② 비전제시 ③ 교육과정에 대한 전문적 지식 ④ 교육의 질을 개선해 나가는 기능 ⑤ 교사 지원 ⑥ 학생과 교사의 수행을 평가하는 능력 ⑦ 교육환경 조성 |
| 이석렬(1997) | ① 학교 비전 제시 ② 수업지원 활동 ③ 수업개선 활동 ④ 수업평가 활동 |
| 주삼환 외(1999) | 직접적: ① 수업개선 활동 ② 수업평가 활동 |
| 강정원(2001) | 간접적: ③ 학교 비전 제시 ④ 수업지원 활동 |
| 곽상기(2004) | |
| 이성은(2000) | ① 학습자의 학습참여와 지도 ② 교실환경의 조성 ③ 교과지식의 이해와 교육과정 구성 ④ 교수-학습 과정안 계획 ⑤ 학습자 평가 ⑥ 교사의 전문성 개발 |
| 강정원(2001) | ① 학교 비전 강화 활동 ② 교수-학습 지원 활동 ③ 교수-학습 개선 활동 ④ 교수-학습평가 활동 |
| 이병진(2003) | ① 비전과 목적 설정 ② 교육과정과 수업조직 관리 ③ 교사 전문성 개발 ④ 교육개선과 자원 지원 ⑤ 학생성취에 대한 높은 기대와 확인 |
| 배용득(2004) | ① 교사의 전문성 개발 ② 교육과정 조정 및 수업 지도 조언 ③ 교육목표 설정 및 학습 진보 조언 ④ 학습동기 부여 ⑤ 근접성 유지 |
| 박희경·이성은(2007) | ① 전문성 개발 ② 학교 비전 제시 ③ 교수-학습 환경 지원 ④ 교수-학습 목표 평가 ⑤ 협력적 관계 조성 |
| 赵茜 & 刘景(2010) | ① 교수-학습조직 지도(指导教学组织) ② 교수-학습활동 기획(策划教学活动) ③ 교수-학습조건 제공(提供教学条件) ④ 교수-학습상황 감독·조절(监控教学情况) |

※ 출처: 최훈(2011: 33-34)을 연구자가 재정리 함.

이와 같이 다양한 지도성의 행위차원은 수업 지도성의 구성요소로 교수-학습 개선에 직접적·간접적으로 영향을 미칠 수 있다. 이 중에서 중국의 학교 상황에 맞추어 개발된 赵茜(2010)의 학교장의 수업 지도성의 구성요소를 선정하고 다음과 같이 정리한다.

赵茜(2010)은 교사의 교수의 질적 향상에 학교장의 수업 지도성 행위차원을 ①교수-학습조직 지도 ②교수-학습활동 기획 ③교수-학습조건 제공 ④교수-학습상황 장학·평가 등 네 가지 영역으로 구분하여 [그림 II-2]와 같이 조직하였다.



[그림 II-2] 수업 지도성 행위의 구성요소

※ 출처: 褚宏启(2011: 264)를 연구자가 재구성 함.

그림과 같이 학교장의 수업 지도성 행위측면은 교수-학습조직과 지도를 중심으로, 교수-학습활동을 기획하고, 교수-학습에 필요한 조건을 제공한다. 이 과정에서 교수-학습활동의 전반 상황을 감독·조절한다. 赵茜(2010)가 제시한 수업 지도성 측면에 대한 세부적인 행위표현을 구체적으로 살펴보면 <표 II-4>와 같다.

<표 II-4> 학교장의 수업 지도성 구성요소

| 수업 지도성 측면 | 행위표현 | 표준적 서술 |
|---------------|-----------------|---|
| 교수-학습조직 지도 | 교사관리 | 학교장은 학교교사, 수업조직, 수업제도 등 측면에 대하여 안내와 봉사의 역할을 하며, 교수-학습활동에 양호한 환경을 창설하고 교수-학습조직에 대하여 지도한다. |
| | 교수-학습조직 관리 | |
| | 교수-학습제도 관리 | |
| | 교수-학습 활동 거시적 조절 | |
| 교수-학습활동 기획 | 교육과정 지도 | 학교장은 교수-학습활동을 기획할 때, 교수내용, 교수목표, 교수목적(학생발전촉진) 등 방면에 대하여 이념과 방법에 대하여 지도한다. 또한 정규적인 교수-학습 활동의 향상을 지도한다. |
| | 수업목표 관리 | |
| | 학생발전 지도 | |
| | 정규수업 지도 | |
| 교수-학습조건 제공 | 교사인적자원계획 | 학교장은 교사들의 진로에 방향을 제공하고, 교사의 발전을 위하여 자원을 보장해주며, 교수-학습활동을 위하여 설비와 재정적 보장을 확보한다. |
| | 교사발전자원제공 | |
| | 교수-학습설비자금보장 | |
| | 교수-학습환경창설 | |
| 교수-학습상황 장학·평가 | 수업 순찰 | 학교장은 수업에 대한 순찰, 참관과 교수 검직 등을 통하여 직접 교사와 학생과 교류하는 등 방식으로 학교의 교수-학습상황을 감독하고 조절한다. |
| | 수업 참관 | |
| | 교수 검직 | |

※ 출처: 褚宏启(2011: 255-266)를 연구자가 재정리 함.

4. 교사 직무만족

가. 교사 직무만족의 개념

교사들의 직무만족은 모든 교사들이 가지는 정의적 요소로서, 교육의 질적 제고와 학교교육의 발전을 위해 필요한 핵심 요소이며 학교장이 교육개혁을 성공시키기 위한 필수 요소이다(노종희, 2004; 조혜영, 2009).

직무만족 이론에 관한 최초의 연구자로 불리는 Hoppock은 직무만족을 “조직 구성원들의 심리적·생리적·환경적 상황의 결합상태” 라고 밝힌 이래, 직무만족은 조직의 효과성에 영향을 미치는 중요한 연구주제로 다루어져 왔고, 1930년대 이래 5,000편 이상의 연구가 발표되었다(Hoy & Miskel, 2008; 이인희, 2010). 그러나 직무만족에 대한 개념은 애매모호하고 합의된 정의가 없으며, 욕구, 기대, 가치, 보상 등으로

제시되고 있다(노종희, 2001; 이인희, 2010). 교사 직무만족 개념에 대한 연구자들의 정의는 <표 II-5>와 같다.

<표 II-5> 직무만족에 대한 학자들의 정의

| 연구자 | 정의 |
|------------------------|--|
| Sergiovanni(1968) | 직무수행과정에서 개인의 욕구가 실제로 충족되는 정도. |
| Gorton(1976) | 개인이 교사로서 역할을 수행하는 과정에서 개인적·전문적 욕구를 충족시키는 정도. |
| Evans(1977) | 개인이 자신의 상하위수준의 직무관련 욕구가 충족될 것으로 지각하는 정도에 따라 결정되는 모든 감정을 포함하는 심적 상태 |
| Miskel & Stewart(1979) | 교육장면에서 교사들이 그들의 작업 역할을 평가할 때 나타나는 현재와 과거 지향적인 감성적 상태(affective state) |
| Nias(1989) | 만족감을 주는 '내재적 요인'과 '만족스럽게 느끼는' 외재적 요인 '을 모두 포함하는 것 |
| Hoy & Miskel(2003) | 교육상황에서 직무만족의 개념을 현재 그리고 과거의 좋거나 싫은 정서적인 상태로, 교육자가 그 자신의 직무역할 평가 결과로 보고, 학교조직내의 구성원으로서 사회적·경제적·심리적 만족과 이를 통해 자발적이고 적극적으로 교육활동에 참여함으로써 학교교육의 목표달성에 기여하는 마음상태와 태도 |
| 김창걸(1985) | 학교의 조직구성원인 교사가 직무를 수행해 나가는 과정에서 내·외적 욕구가 충족되어 자신의 직무에 대해 열의, 관심, 선의의 감성적 태도를 갖는 것 |
| 노종희(2001) | 개인이 지각하는 직무관련 욕구의 충족정도에 의해서 형성되는 모든 감정을 포함하는 심리적 상태 |
| 김철구(2008) | 교사가 교직생활을 통하여 직무와 직무를 둘러싸고 있는 모든 환경적 요인과의 복합적인 상호작용에 의해 느끼게 되는 긍정적인 감정의 상태라고 하였다. |
| 박균열(2009) | 교사가 역할을 수행하는 과정에서 자신의 능력을 최대한 발휘할 수 있는 여건이 조성되어 직무에 대한 욕구가 충만한 상태와 이를 유지하려는 의지 |
| 황영준(2012) | 교사가 직무를 수행해나가는 과정에서 내·외적욕구가 충족되면서 자발적으로 학교교육활동에 참여하려는 정서적 태도 |
| 홍석(2013) | 교사들이 교직생활을 하는 가운데 직무를 수행하면서 직무와 관련된 모든 환경적 요인과의 역동적 상호작용에 의해 갖게 되는 내·외재적 욕구가 충족되어 느끼게 되는 긍정적인 감성적 태도 |
| 황연우(2013) | 교육환경에서 교사가 과거와 현재, 직무와 직무를 둘러싼 환경과의 상호작용 속에서 직무를 수행하는 경험을 통해 직무를 평가한 결과 느끼는 모든 감정을 포함하는 심리적 상태 |
| 신현석(2014) | 자신의 직무에 대해 느끼는 만족감과 교육적 목표를 달성하기 위해 스스로 적극적으로 노력하는 과정에서 교사가 정적으로 느끼는 정서적 상태 |
| 陈云英 `孙邦绍 (1994) | 教师工作满意度는 하나의 心理学概念으로써, 教师가 공작과 직업, 그리고 工作条件과 状况에 대한 일종 정서적 색채를 띤 총체적인 감수와 느낌. |
| 王红霞(2005) | 教师가 工作 `工作条件 및 工作状态에 대한 총체적인 정서적 감수(情绪解释的感受)와 정감 반응(情感反应)이다. |
| 张新卓(2009) | 教师가 공작과 직업, 그리고 工作条件과 状况에 대한 일종 정서적 색채를 띤 |

| | |
|----------------------|---|
| | 총체적인 감수와 느낌이고, 일의 여러 면에 대한 만족과 불만족의 态度와 情感体验이다. |
| 孙锦明(2009) | 교사가 자신의 공작과 공작경력을 평가하는 일종 态度反映이다. |
| 李秀一 `孔寅平` `陈毅文(2010) | 教师가 工作을 대하는 态度와 情感反映이다. |
| 潘新民 & 张燕(2012) | 教师가 工作의 情绪体验과 感受이다. |

※ 출처: 황연우(2013: 10-11)를 연구자가 정리함.

상기 교사의 직무만족에 대한 개념적 정의를 종합하여 보면, 교사 직무만족은 교사와 조직의 내·외적 상황과 상호작용을 통해서 얻게 되는 교사 개인의 욕구 충족으로 나타나는 직무에 대한 교사의 태도로 연결되는 바, 단위학교에서 긍정적 태도를 갖춘 교사는 교육목표 달성에 긍정적인 영향을 미치게 된다. 즉, 단위학교의 질적 개선에서 교사의 직무만족은 매우 중요하고, 교사는 자기가 하는 일에 대하여 어느 정도 만족하지 않고서는 자기의 책임과 임무에 충실 할 수는 없다.

이에 본 연구는 교사의 직무만족 개념을 교사 개인이 직무와 관련된 내·외적 욕구의 충족 혹은 내·외적 보상의 충족으로 반영되는 교사의 감정과 태도로 정의하고자 한다. 여기서 ‘직무관련 내·외적 욕구’는 Porter가 지적한 안전·소속·자기존중·자율·자아실현의 욕구를 포함하는 개념이며(노종희, 2001), ‘교사의 내·외적 보상’은 교사의 과업수행의 바람직한 성과에서 파생되는 내적인 심리적 보상과 외적인 물질적 보상을 의미하며(남정걸, 2013), ‘교사의 감정과 태도’는 직무조건에 대해서 느끼는 감정과 직무성과에 의해서 느끼는 감정, 그리고 느낀 감정에 따라 나타나는 적극적 태도와 소극적 태도를 말한다.

나. 교사 직무만족의 구성요소

교사 직무만족은 개념과 같이 교사 개인의 내·외적 욕구의 충족 따른 개인의 감정이고, 느끼는 감정에 따르는 태도로써, 내·외적 욕구 혹은 내·외적 보상의 충족은 교직의 수행에서 교사 개인의 심리, 조직의 환경 등 다양한 요인에 의해 영향을 받게 된다. 즉 교사들의 직무만족에 영향을 미치는 요인들은 개인이나 집단의 기본적인 욕구와 환경적·심리적 상황에 따라 다양하고 복잡하게 형성되는 것이다. 지금까지 이루어진 대부분의 연구에서 교사 직무만족은 학교장의 의사소통, 의사결정, 지도성, 헌신도 등과 관련지어 연구되고 있다(Culver, Wolfle, & Cross, 1990;

Darling-Hammond, 1990; Fresko, Kfir, & Nasser, 1997; Mathieu & Zagac, 1990; 윤연희, 2008: 35 재인용).

직무만족에 대한 관련 연구 중에서 Maslow 와 Porter 욕구계층이론, Herzberg의 2요인론, McGregor의 X·Y이론, Vroom의 기대이론, Porter와 Lawler의 성취만족 이론, Adams의 공정성 이론을 중심으로 살펴보기로 한다.

1) 직무만족 관련연구

Maslow(1954, 1970)의 욕구계층이론은 인간의 동기를 이해하고 설명하는데 있어 폭넓게 사용되는 이론이다. 그는 인간에게 무한한 진화의 가능성이 있다고 보고 욕구를 생리적 욕구, 안전의 욕구, 사회적 욕구, 존경의 욕구, 자아실현의 욕구 5개 계층으로 구분하고 각각의 욕구 계층이 충족됨에 따라 다른 단계의 욕구가 인간 행동을 결정한다고 가정하였다.

Porter는 Maslow의 욕구계층에서 생리적 욕구를 소거하면서 직무상황에서의 인간의 자율 욕구를 상위 단계의 욕구로 추가시킨 것으로 Maslow의 욕구계층보다 조직상황에서 더 적합하다고 볼 수 있다. Porter(1961)가 제시한 욕구의 계층은 하위 욕구로 안정의 욕구로 정하고, 그 위에 소속의 욕구, 자기존중의 욕구, 자율의 욕구, 자아실현의 욕구로 규정하고, 이를 피라미드 모양으로 계층적으로 배열하였다(노종희, 2001). Maslow와 Porter의 욕구계층이론은 교사에게 고차원적 지식수준과 과업의 전문성이 요구되는 바, 학교장에 주는 시사점은 교사와의 원활한 인간관계를 통해 교사들의 전문성과 수월성을 발휘하도록 해야 한다. 한편, 학교장은 학교 비전의 설정 등 의사결정에 교사들을 참여시켜야 한다. Herzberg(1966)는 Maslow의 이론을 확대·발전시켜 작업장에서 당면하는 동기문제에 관심을 가지고 2요인론(two-factor theory)을 주장하였다. 그는 욕구가 충족되었다고 해서 모두 동기부여로 이어지는 것은 아니라고 주장한다. 또한, 어떤 욕구는 충족되어도 단순히 불만을 예방하는 효과 밖에 없다는 것이다. 욕구충족이 동기부여의 효과를 가져 오는 요인을 동기요인(motivators), 단순히 불만을 예방하는 효과만을 가져오는 요인을 위생요인(higiene factors)이라고 하였다. 동기요인과 위생요인의 내용을 요약하면 <표 II-6>과 같다.

<표 II-6> Herzberg의 2요인설

| 동기(만족)요인 일 자체 | 위생(불만)요인 환경 |
|--|--|
| 일의 성취감 과업수행에 대한 인정 도전적인 과업 책임의 증대 전문적 성장과 발전(승진) | 정책과 행정 감독 대인관계(상사·부하·동료) 작업조건 금전, 지위, 안정 |

※ 출처: 남정걸(2013: 156).

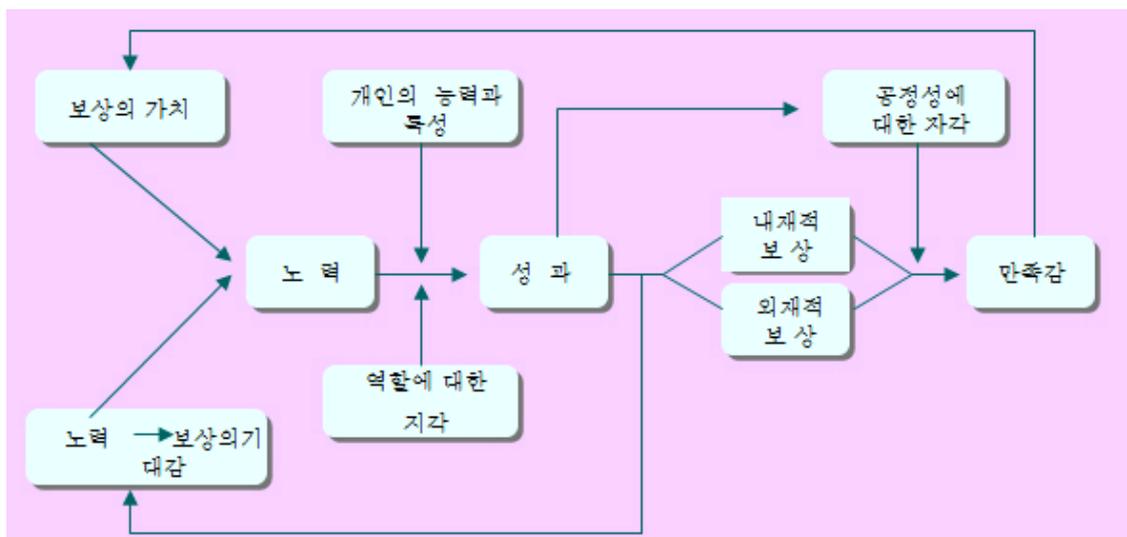
교육환경에서 교사의 전문적 성장과 직무만족을 높이기 위하여 불만족 요인보다는 만족 요인에 대해 많은 관심을 가져야 한다. 이는 봉급과 상여금을 올리고, 근무조건을 개선하고, 더 인간적이고 배려 깊은 행정을 한다고 해도 불만을 감소시킬 따름이지 그런 수단으로 동기유발을 기대할 수는 없다는 것이며(남정걸, 2013), 조직에 만족감과 자부심을 가질 수 있는 요인을 극대화할 수 있는 조치를 취하는 것이 바람직하다.

McGregor(1967)의 X.Y이론에서 X이론은 인간본성에 대한 부정적 가정에 따른 지시와 통제위주의 전통적 견해를 뜻하며, Y이론은 인간에 대한 긍정적이고 협동적인 가정에 따라 개인과 조직목표의 통합을 전제로 하는 견해를 말한다. 통제를 중심으로 하는 X이론과 달리, Y이론에 입각한 지도자의 행동은 조직 목표에 대한 공감, 고도의 신뢰와 존경, 직무만족, 진정한, 개방적인 관계가 특징이다. 이런 교장은 매우 효과적이고 생산적인데, 그 까닭은 교사들을 진정으로 이해하고 그들의 발전을 위해 교장과 교사 간 상호신뢰와 존경을 바탕으로 학교의 목표를 공유하고, 이를 달성하기 위해 공동의 노력을 하기 때문이다(남정걸, 2013).

Vroom(1964, 1991)의 기대이론에서는 개인이 어떤 수준의 성과를 산출해 내면, 이에 상응하는 유인가를 가진 보상이 주어질 것이라는 지각된 확률치를 가지게 되는데, 이 확률치가 높을 경우 예견된 만족(anticipated satisfaction)을 경험하게 되고, 그렇지 못하면 불만족을 경험하게 된다(노종희, 2001). 교사의 동기를 예로 들면, 승진욕구가 있는 교사가 노력을 하여 과업을 수행하여 좋은 평가를 받고, 그 결과 승진과 같은 보상을 받게 되면 자신의 목표를 만족시킨다고 믿는 만큼 동기가

유발되어 계속 더 많은 노력을 하게 된다(남정걸, 2013). Vroom의 이론은 어떤 사람이 특정 행동의 결과를 달성할 가능성이 없다고 기대한다면 동기부여는 어렵다는 것을 말하고 있다. 그러나 성과로부터 기대되는 실제 결과와 이에 대한 만족감이 동기에 어떻게 작용하는가를 중시함으로써 인간행동의 동기에 대한 이해를 증진시켜 주었다. 그리고 행정가가 실제로 어떻게 동기유발을 할 수 있을 것인지에 대한 기초적인 틀을 제공하였다는 점에 그 의의가 있다고 하겠다(이군현, 1997).

Vroom의 기대이론을 발전시킨 Porter와 Lawler는 성취만족 이론을 통해 직무성취와 직무만족의 관계를 설명하였는데, 인간이 보상에 대해 지각할 때 업무를 더욱 열심히 수행 한다고 주장하였다. 그리고 성취만족 이론에서는 업무에 대한 노력으로부터 기대되는 결과와 결과로 인해 개인이 느끼는 만족감이 구성원들의 동기에 미치는 영향에 대해 연구함으로써 동기유발의 실제에 대한 연구에 많은 시사점을 제시하였다(신현석,안선희, 2011). 성취만족 이론은 오랫동안 행동과학자들이 믿었던 직무만족은 과업수행을 증진하고, 불만족은 과업수행을 저해할 것이라는 인과관계의 가정을 뒤집고, 과업수행이 직무만족을 가져오며, 과업수행과 직무만족을 연계시키는 것은 보상이라고 주장한다. 즉, 교사가 일을 잘하면 그에 대해 보상을 받고, 그 결과로 만족을 얻게 되는 것이라 할 수 있다(남정걸, 2013). Porter와 Lawler가 제시하는 직무만족과 과업수행의 관계를 도식화하면 [그림 II-3]과 같다.



[그림 II-3] Porter와 Lawler의 동기모형

※ 출처: 남정걸(2013: 165).

상위 모형을 교육환경으로 좀 더 구체적으로 설명하면 다음과 같다.

① 보상의 가치와 보상의 가능성 지각. 교사가 자기의 개인적 보상에 부여하는 가치와 어떤 노력의 결과로 얻게 되는 보상의 가능성에 대한 지각으로 교사는 기울이고자 하는 노력의 강도를 결정한다.

② 노력과 과업수행. 노력은 사람이 얼마나 열심히 시도해 보느냐 또는 어떤 작업상황에 쏟는 힘의 양을 말한다. 과업의 수행이란 과업을 완성한 정도나 노력의 결과로 나타난 생산성을 의미한다. 시험을 보기 위한 공부의 양은 노력이며, 시험의 결과 받은 점수는 과업수행의 지표라고 설명할 수 있다.

③ 능력과 성격특성. 비교적 장기적이고 안정된 개인의 특징, 즉 성격특성, 지능, 직무에 대한 지식과 기술 등을 말하며 과업수행을 위해 현재 갖추고 있는 개인의 힘을 나타낸다. 즉 교사의 교수능력과 인간관계 능력을 제시한다.

④ 역할 지각. 과업수행을 위한 노력은 교사의 역할 지각에 의해 제한되거나 촉진될 수 있다. 노력과 과업수행은 개인의 능력 및 특성과 더불어 자기가 맡은 일에 대한 분명한 지각에 의해 좌우된다. 즉 교사가 교수에 아무리 노력한다고 하여도 능력이 없거나 역할을 정확하게 지각하지 못하면 과업수행의 결과는 비효과적으로 된다. 이에 학교장의 효과적인 교사인적자원의 관리가 필요하다.

⑤ 내적 보상과 외적 보상. 내적 보상은 목표달성에 따른 자기만족감이나 자기성장 등 개인내부에 발생하는 고차원적 욕구를 제시하고, 외적 보상에는 업무수행결과를 타인이 성과달성자에게 주는 보상, 물질적 보상 및 상사의 칭찬 등을 제시한다. 즉, 개인의 성취감, 상위 욕구의 충족, 발전감 등 내적욕구와 보수, 승진, 지위, 안정 등 외적 욕구를 포함한 것이다.

⑥ 정당한 보상의 지각. 교사가 과업을 성취한 수준에 따라 마땅히 받아야 한다고 지각하는 보상의 정도나 양을 말한다. 이것은 과업 성취와 직무 만족간의 관계에 결정적인 영향을 미친다. 이는 학교장에게 교사의 능력과 업무량에 따르는 공정한 평가체제와 대응되는 장려체제의 제정·실시의 중요성을 제시한다.

⑦ 직무만족. 교사가 실제로 받은 보상이 지각한 대로의 정당한 수준의 것을 충족하지 못하면 그에 따라 동기수준은 떨어진다. 실제로 받은 보상이 정당하다고 생각하는 수준 이상이면 개인은 만족할 것이고 그렇지 못하면 불만일 것이다.

Adams(1965)의 공정성 이론은 사회적 비교이론이다. 사회적 비교이론은 한 개인이 타인에 비해 얼마나 공정한 대우를 받고 있다고 느끼는가에 관심을 둔다. 공정

성 이론에서는 어느 개인이든 자기가 직무 수행을 위해 투입한 것과 얻어진 결과의 비율을 다른 사람과 비교하여 공정성의 정도를 지각한다. 이 비율이 다른 사람보다 적거나 많다고 느끼고 이 불균형을 해소하기 위해 노력하는 것을 작업 동기 유발이라고 한다. 직무만족이란 개인이 투입 요인과 결과 요인 간의 균형을 어떻게 생각하는가에 의해 결정된다. 개인이 받은 보상이 다른 사람과 비교해서 형평의 원칙에 맞는지에 대한 지각이 만족을 결정하는 중요 요소이다(윤연희, 2008 재인용).

이러한 이론들은 인간의 행동과 동기에 대한 올바른 이해와 관련된 복잡한 문제에 대한 해답을 찾으려는 노력의 일환이다. 개혁의 효과적인 실현을 위하여 학교장은 학교 조직체의 핵심 구성원인 교사의 중요성을 인식하고, 교사들의 행동을 유발하는 동기를 이해하고, 그들의 적극적인 참여를 일으킬 수 있는 직무만족을 향상시킬 수 있는 전략을 부단히 강구해야 하는 것은 매우 중요한 일이다. 전술한 동기 이론들은 직무수행에 있어서 동기 부여의 효과를 얻기 위해서는 조직 구성원의 욕구를 충족시켜주어야 한다는 시사점을 얻을 수 있다. 따라서 학교장은 효과적인 지도성으로 교사들의 직무만족에 필요한 욕구를 충족시켜 주어야 한다.

2) 직무만족 구성요소

직무만족의 구성요인은 크게 내재적인 요인과 외재적인 요인으로 구분되어 연구되고 있다. 내재적 요인은 주로 직무 그자체가 개인에게 가지는 의미로 구성되며, 외재적 요인은 보상, 고용안정, 근무여건, 직장상사나 동료관계, 승진 등 직무를 둘러싼 상황적·환경적 요인들로 구성되어 있다(황연우, 2013). 교사 직무만족의 구성요소를 측정도구를 중심으로 살펴보면 <표 II-7>과 같다.

<표 II-7> 교사 직무만족의 구성요인

| 학자 | 명칭 | 교사 직무만족 구성요인 |
|------------------------|--------------------------------------|--|
| Bentley & Remple(1970) | PTO (Purdue Teacher Opinionnaire) | 교장과의 관계, 교수만족, 교사간의 관계, 교사봉급, 교수부담, 교육과정문제, 교사신분, 지역사회 후원, 학교시설의 후원, 학교시설 및 봉사체제, 지역사회의 압력 |
| Dawis & Lofquist(1984) | MSQ (Minnesota) | 재능활용, 교사의 헌신도, 발전성, 직업적 성장, 일의 종결, 보상, 협동, 동료관계 : 우호도와 성과, 독창성, |

| | | |
|-------------------------|---|--|
| | Satisfaction Questionnaire) | 독립성, 주체성, 조직통제, 인정감, 책임감, 안전, 사회봉사, 구조, 감독: 인간관계, 기술, 다양성, 업무적응도, 업무도전감, 업무관여도, 일반적인 요인 |
| Klecker & Loadman(1999) | TJSS (Teacher Job Satisfaction Subscale) | 급여 및 부가혜택, 전문적 발전기회, 개인적·전문적 도전감 수준, 전문적 자율성 및 의사결정권한의 수준, 일반적 근무조건(근무시간, 학습규모, 업무부담등), 동료와의 관계, 학생과의 관계 |
| Sergiovanni (1988) | | 직무만족요인(성취감, 인정감, 책임감), 만족요인(동료와의 관계, 학생과의 관계, 감독, 학교의 정책 및 행정, 사생활) |
| 대한교육연합회 (KTO)(1982) | KTO (Korean Teacher Opinionnaire) | 인간관계, 담당 직무, 근무환경, 보상, 전문성 신장, 행정체계, 인정지위 |
| 김창걸(1983) | | 교직원, 행정적지원, 교육과정 운영, 인간관계, 인사관리, 유인체제, 사회관계 |
| 노종희(2001) | TJSQ (Teacher Job Satisfaction Questionnaire) | 동료애, 혁신성, 교직의식, 업무부담, 보상, 발전성, 자율성 |
| 채영병(2005) | KTO 수정 | 인간관계, 담당직무, 근무환경, 보상체계, 전문성신장, 행정체계, 사회적 인식 |
| 김철구(2008) | TJSQ 수정 | 동료애, 혁신성, 교직의식, 업무부담, 보상, 발전성, 자율성 |
| 박균열(2009) | 김창걸의 설문지 수정 | 교직적성, 근무조건, 신뢰협동, 전문성 |
| 황영준(2012) | 채영병의 설문지 사용 (KTO 수정) | 인간관계, 담당직무, 근무환경, 보상체계, 전문성신장, 행정체계, 지위인정 |
| 홍석(2013) | 김철구의 설문지수정 (TJSQ 수정) | 동료애, 혁신성, 교직의식, 업무부담, 보상, 발전성, 자율성 |
| 송묘용(2013) | TJSQ 수정 | 동료애, 혁신성, 교직의식, 업무부담, 보상, 발전성, 자율성 |
| 이정현(2013) | TJSQ 수정 | 보상, 발전, 혁신성, 자율성, 업무부담, 동료애, 교직의식 |
| 冯伯麟(1996) | 教师工作满意度量表 | 자아실현, 직무강도, 보상, 상하관계, 동료관계 |

※ 출처: 황연우(2013: 15-16), 연구자가 재정리 함.

지금까지 다양하게 제시된 교사 직무만족의 구성요소를 살펴보았다. 이를 기초로 <표 II-8>은 교사 직무만족 구성요소를 공통 요인별로 정리하였다.

<표 II-8> 교사 직무만족 요소 비교표

| 척도명칭 하위요인 | PTO (1970) | TJSS (1999) | KTO (1982) | 김창걸 (1983) | TJSQ (2001) | 冯伯麟 (1996) |
|--------------|---------------|----------------|---------------|---------------|----------------|---------------|
| 보상(보수) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 근무조건 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 동료관계 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 상하관계 | ○ | | ○ | | ○ | ○ |
| 학생관계 | | ○ | ○ | | ○ | |
| 학부모와의관계 | | | | ○ | | |
| 업무부담 | ○ | ○ | | ○ | ○ | ○ |
| 승진기회 | | ○ | | ○ | ○ | |
| 자율성 | ○ | ○ | | | ○ | ○ |
| 전문성(발전성) | | ○ | ○ | ○ | ○ | |
| 도전감(혁신성) | | | | | ○ | |
| 성취(자아실현) | ○ | | ○ | | ○ | ○ |

※ 출처: 선행연구를 참조하여 연구자가 재정리 함.

본 연구에서는 중국대륙에서 많이 사용되어 왔던 冯伯麟(1996)의 ‘교사의 근무 만족도 측정표’ (教师工作满意度量表)에서 제시한 5가지 구성요소를 자아실현, 업무강도, 보상체제, 상하관계, 동료관계로 번역하여 교사 직무만족의 구성요소로 선정하고 아래와 같이 제시한다.

첫째, 자아실현은 한 개인이 자기가 원하는 바의 사람이 되고, 인생의 목표를 실현하고, 자기의 잠재가능성을 발휘하고 싶은 욕구로서, 잠재성의 달성, 자기개발, 창의성, 자기표현을 최대로 하려고 하는 욕구를 말한다. 지각하는 교직생활에 대한 지향성에 대해서 느끼는 심적 상태를 말한다.

둘째, 업무강도는 교사에 부과되고 있는 수업시간, 학생지도, 사무처리 등에 대해서 느끼는 심적 상태를 말한다.

셋째, 보상체제는 교사에게 주어지고 있는 보수, 후생·복지 등에 대해서 느끼는 심적 상태를 말한다.

넷째, 동료관계는 교사들 간에 이루어지고 있는 인간관계에 대해서 느끼는 심적 상태를 말한다.

다섯째, 상하관계는 교사와 학교장, 교감 등 행정가들 간에 이루어지고 있는 인간 관계에서 느끼는 심적 상태를 말한다. 이는 공정성을 중핵으로 형성된다.

5. 선행연구 고찰

가. 학교장 변혁적 지도성과 교사 직무만족에 관한 선행연구

구성원들이 자기 직무에 만족하고 근무의욕을 가질 때 조직을 위해 일하는 보람을 느끼고 헌신하게 되는 것은 당연하다. 변혁적 지도성은 구성원들의 의식 수준을 높이고 개인적 이익보다 조직을 위해 일하도록 유도하며, 구성원들의 상위욕구가 충족될 수 있도록 영향력을 행사하여 직무만족을 높인다. 학교장의 변혁적 지도성과 교사 직무만족의 관련 연구를 살펴보면 다음과 같다.

노종희(1993)의 연구에서는 학교조직에서 학교장의 변혁 지향적 지도력이 잘 발휘되면 교사들 간의 개방적인 의사소통과 참여적 의사결정이 이루어지게 되며, 인간존중의 학교경영과 학교 중심의 자율경영이 활성화되는 결과를 보여준다고 제시하였다. 강숙정(1999)은 교장의 지도력 중 효율적 지도력이 각 조직의 효과성 변인에서 높은 정적 상관관계를 보이고 있고, 학교장의 변혁 지향적 지도력은 학교 경영의 효과와 밀접한 상관관계가 있으며, 열린 교육의 활성화를 가져와 학교 조직의 효과성과 만족도를 높여주는 결과를 보인다고 하였다. 김인경(1999)은 변혁적 지도성 행동이 많을수록 교사 직무만족이 높아지는 정적 상관관계가 있으므로 학교장은 보다 강하게 변혁적 지도성을 갖도록 노력해야 한다고 제시하였다. 홍태희(2004)는 학교조직을 효율적, 능률적으로 운영하기 위해서는 교사들의 변화 욕구를 충족시켜 줄 수 있는 변혁 지향적 지도력이 절실히 필요한 것으로 제시하고 있다. 김인숙(2005)은 학교장의 변혁 지향적 지도력 전반에 대해 긍정적으로 인식하고 있는 교사들의 경우 업무를 제외한 직무만족의 모든 하위요인들에 대해 긍정적으로 평가하고 있으며, 직무만족이 높은 교사들인 경우 학교장의 변혁 지향적 지도력에 대해 긍정적으로 평가하는 것으로 분석되었다고 제시하였다. 최진자(2008)는 학교장의 변혁적 지도성은 교사들의 직무만족을 증진시켜 학교의 교육력을 제고함으로써 바람직한 교육의 결과를 도출할 수 있을 것으로 보인다고 하였다.

중국대륙 학자들이 변혁적 지도성과 교사 직무만족에 관련된 연구에서, 李东娇(2010)는 학교장의 변혁적 지도성에 관하여 교사의 성별과 학력에 따라 현저한 차이가 있다고 제시하면서, 학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무만족 사이에는 선명한 상관관계가 있고, 학교장의 변혁적 지도성 하위요인인 덕행수범, 전망격려, 카리스마, 개인적 배려 등이 교사 직무만족에 대한 일정한 예측성이 있다고 제시하였다. 중국연변지구중학교를 대상으로 연구를 진행한 張新卓(2012)은 중국대륙에서 변혁적 지도성과 교사 직무만족에 관련된 연구는 그리 많지 않는 상황임을 제시하면서, 중국연변지구중학교 교사가 지각하는 학교장의 변혁적 지도성의 행위는 비교적 높고, 변혁적 지도성의 하위요인은 교사 총체적 직무만족과 하위요인에 선명한 정적 상관이 있다고 제시하였다. 변혁적 지도성의 요인별 순위는 선차적으로 이상적 영향력, 지적 자극, 정신적 격려, 개별적 배려, 예외 관리, 권변 장려로 나타났다고 제시하였다. 또한 교사들의 총체적 직무만족은 중등이상을 보이며, 직무만족의 요인별로 순위는 선차적으로 동료관계, 지도자 공작, 직무자체, 보수·복리, 승진으로 나타났다으며, 일정한 정도의 직업 권태증이 존재한다고 제시하였다.

이상의 변혁적 지도성과 직무만족에 관한 연구 결과를 종합해 보면 대체적으로 학교장이 변혁적 지도성을 잘 발휘하고, 그 수준이 높을수록 교사들의 직무만족은 높게 나타났다. 또한 직무만족이 높은 교사들은 학교장의 변혁적 지도성에 대하여 긍정적으로 평가한다. 하지만 새로운 개혁이 진행되는 중국연변교육현장에서 학교장들의 변혁적 지도성과 교사들의 직무만족에 관한 연구를 다시 살펴보는 것은 필요하다고 여겨진다.

나. 학교장 수업 지도성과 교사 직무만족에 관한 선행연구

수업 지도성과 교사의 직무만족에 관한 선행 연구들을 살펴보면, 윤재열(1992)은 “교장의 수업 지도성이 교사의 직무만족과 학교 조직풍토 개선에 미치는 영향에 관한 연구”에서 교장의 수업 지도성과 교사의 직무만족은 매우 유의 있는 정적 상관관계를 갖고 있으며, 이를 위하여 교사들의 사기 진작과 동기유발이 되도록 학교장이 노력을 기울일 것을 제안하였다.

延濟烈(2006)은 “중학교 교사가 지각하는 학교장의 수업 지도성과 교사의 직무만족도간의 관계”에서 학교장의 수업 지도성과 중학교 교사의 직무만족도간은 모든

영역에서 유의한 정(+)적 상관관계를 나타내고 있고, 학교장의 수업 지도성이 중학교 교사의 직무만족에 미치는 영향에 대한 회귀식은 유의미하며 높은 설명력을 갖는다고 했다. 분석결과 학교장의 수업 지도성 하위영역 중 ‘수업지원 활동’, ‘학교목표 설정’, ‘수업개선 활동’, ‘수업평가 활동’ 순으로 교사의 직무만족도에 높은 영향을 미치는 것으로 나타났다고 했다. 하지만, ‘수업개선 활동’은 ‘교직원’ 만족도에 유의한 부(-)의 영향을 미치는 것으로 나타났다.

金美湖(2006)은 “학교장의 수업 지도성과 교사의 직무만족간의 관계에 관한 연구”에서 학교장의 수업 지도성, 교사의 직무만족 하위 변인들 간의 단순상관관계는 .359로 비교적 낮은 상관관계를 나타내고 있었고, 다중회귀분석을 한 결과, 학교장의 수업 지도성 행위 중 수업지원활동만이 교사의 직무만족에 유의한 영향력을 미치는 것으로 나타났다. 金惠林(2007)은 “학교장의 수업 지도성과 교사 직무만족도와 의 관계”의 연구에서는 교장의 수업 지도성이 교사의 직무만족도에 미치는 영향에 대한 다중회귀 분석 결과, 학교 비전제시, 수업지원활동, 수업개선활동 순으로 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 59.9%의 설명력을 갖는 것으로 나타났다. 정병연, 정희욱(2008)은 “교사 직무만족에 대한 교장 수업 지도성, 학교풍토, 학교의사결정의 인과구조”에서 교사 직무만족에 대한 직접효과는 교장 수업 지도성(-.51)과 학교풍토(.99)가 매우 유의한 관계를 가진다고 밝혔다. 즉, 학교장의 수업 지도성의 직접적인 영향은 직무만족에 부(-)적인 관계를 나타내지만, 간접적인 영향은 정(+)적인 관계를 나타내고 있다. 공남식(2010)은 “공·사립 고등학교 교사가 지각하는 학교장의 수업 지도성과 직무만족도와 의 관계”에서 학교장의 수업 지도성이 교사의 직무만족도에 미치는 영향은 유의미하며 48%의 설명력을 가지고, 학교장의 수업 지도성이 직무만족도에 미치는 영향중에서 ‘행정적 지원’과 ‘인사관리’에 가장 큰 영향을 주고 있다고 하였다.

이와 같이 선행연구를 종합해보면 학교장의 수업 지도성과 교사의 직무만족도와는 직·간접적으로 밀접한 관계가 있는데, 교사들은 학교장의 직접적인 수업 지도성보다 간접적인 수업 지도성에서 교사들은 높은 직무만족을 얻고 있다는 시사점을 얻었다. 특히, 간접적인 수업 지도성의 변인 중 ‘수업지원’이 가장 높은 정(+)적 관계가 있음을 알 수 있다.

이상의 두 지도성과 교사 직무만족의 선행 연구는 수업 지도성과 변혁적 지도성은 교사의 직무만족에 직접 혹은 간접적인 영향을 미친다는 시사점을 얻을 수 있

다. 특히 변혁 지도성은 교사들의 직무만족과 사기를 증가시켜 학교 교육의 효과를 극대화하는데 중추적인 역할을 하고 있음을 보여주고 있다.

다. 학교장 변혁적 지도성, 수업 지도성과 교사 직무만족에 관한 선행연구

오늘날 학교장 역할과 학교 조직적 환경의 복잡한 특성 때문에 오늘날의 학교 경영에 성공적일 수 있는 도구로 통합적인 지도성이 제시되고 있다(김희규, 2010; 오순문, 2011; 원유옥·두상언, 2010; 정영수·정일환, 2007; Klinginsmith, 2008; Prater, 2004; 홍순희, 2012 재인용). 최근 변혁적 지도성, 수업 지도성, 교사 직무만족에 관한 선행연구는 매우 부족하지만, 대체로 교사의 직무만족을 학교조직효과성의 구성요소로 진행되고 있다.

Marks와 Printy(2003)는 수업 지도성과 변혁적 지도성을 통합해야 한다고 제안하였다. 수업 지도성과 변혁적 지도성을 연계시킴으로서 학교장은 변혁적 지도성에서 요구되는 과제와 수업 지도성에서 요구되는 과제와 역할을 동시에 수행할 필요성을 강조하였다(Marks & Printy, 2003; 홍순희 2012 재인용).

오순문(2010a)은 학교장 지도성과 학교조직효과성의 관계 연구에 대해 20년 동안의 각종 논문을 분석한 결과, 학교장은 학교조직의 효과를 고양하는데 있어 중요한 역할과 비중이 더욱 커질 것이며, 변혁적 지도성과 더불어 수업 지도성의 발휘가 필요하다고 하였다. 더욱이 학교조직 효과성을 효율적으로 높이기 위해서는 각기 다른 지도성 발휘가 요구되며, 학교배경변인별 분석 결과에서 각기 상이한 효과크기를 보여주고 있는 점을 들어 학교장 역량 강화를 위해서 통합적이고 체계적인 지도성 함양 프로그램의 획기적인 개선이 필요하다고 하였다(홍순희 2012 재인용).

홍순희(2012)는 학교장의 다면적 지도성으로 변혁적 지도성, 경영적 지도성, 수업 지도성으로 제시하고, “변혁적 지도성은 학교조직효과성에 직접적으로 영향을 미친다고 보기 보다는 경영적 지도성, 수업 지도성에 일차적으로 영향을 미치고 경영적 지도성, 수업 지도성을 높임으로써 학교조직효과성을 높인다고 볼 수 있다”고 제시하였다(홍순희, 2012: 83).

Ⅲ. 연구 방법

1. 양적연구 방법

가. 연구대상

본 연구의 대상은 중국연변조선족자치주 조선족중학교에 근무하는 현직 조선족교사들이다. 연변지역에서 조선족 인구 밀도가 높은 연길시, 룡정시, 화룡시, 훈춘시에 소재하고 있는 8개 조선족중학교를 선정하였고, 각 학교 학교장에게 위탁하여 설문지를 배부하고 수합하였다. 설문조사는 2015년 7월 8일 부터 2015년 8월 28일 사이에 실시하였다.

설문지는 총725부를 배부하였는데 총533부가 회수되었으며, 회수된 설문지 중 불성실하게 응답한 설문지를 제외한 528부를 최종분석 자료로 활용하였다. 본 연구대상의 인구통계학적 특성은 <표 Ⅲ-1>과 같다. 구체적으로 살펴보면, 성별에서는 남교사 134명(25.4%), 여교사 394명(74.6%)으로 여교사가 많은 것으로 나타났고, 연령은 29세 이하 26명(4.9%), 30~39세 98명(18.6%), 40세~49세 261명(49.4%), 50세 이상 143명(27.1%)로 40세~49세 사이가 가장 많은 것으로 나타났으며, 최종학력은 대학원 19명(3.6%), 대학 466명(88.3%), 전문대 43명(8.2%)로 대학학력을 소유한 교사가 가장 많은 것으로 나타났다. 교직경력별로는 1~5년 사이가 32명(6.1%), 6~10년 사이가 22명(4.2%), 11~15년 사이가 60명(11.4%), 16~20년 사이가 134명(25.4%), 20년 이상이 280명(53%)으로 20년 이상의 경력교사가 가장 많은 것으로 나타났고, 교사들의 신분과 능력을 상징하는 교사자격에서는 초급교사가 109명(20.6%), 중급교사가 277명(52.5%), 고급교사가 130명(24.6%), 초급이전교사가 12명(2.3%)으로 중급교사 자격 소유자가 많은 것으로 나타났다. 그리고 수업을 담당한 학년에 따라서는 1학년 교사가 176명(33.3%), 2학년 교사가 165명(31.3%), 3학년 교사가 187명(35.4%)로 나타났고, 비담임교사 390명(73.9%), 담임교사 86명(16.3%), 부장교사 52명(9.8%)로 나타났다. 그리고 설문조사에 참여한 연길시 교사는 249명(47.2%)으로, 룡정시 교사는 108명(20.5%)으로, 화룡시 교사는 66명(12.5%)으로, 훈춘시 교사는 105명(19.9%)으로 나타났다.

<표 III-1> 연구대상의 인구통계학적 특성

| 배경변인 | 구분 | 인원수(명) | 백분율(%) |
|------|--------|--------|--------|
| 성별 | 남 | 134 | 25.4 |
| | 여 | 394 | 74.6 |
| 연령 | 29세이하 | 26 | 4.9 |
| | 30~39세 | 98 | 18.6 |
| | 40~49세 | 261 | 49.4 |
| | 50세이상 | 143 | 27.1 |
| 최종학력 | 대학원 | 19 | 3.6 |
| | 대학 | 466 | 88.3 |
| | 전문대 | 43 | 8.2 |
| 교직경력 | 1~5년 | 32 | 6.1 |
| | 6~10년 | 22 | 4.2 |
| | 11~15년 | 60 | 11.4 |
| | 16~20년 | 134 | 25.4 |
| | 20년이상 | 280 | 53.0 |
| 교사자격 | 초급 | 109 | 20.6 |
| | 중급 | 277 | 52.5 |
| | 고급 | 130 | 24.6 |
| | 초급이전 | 12 | 2.3 |
| 담당학년 | 1학년 | 176 | 33.3 |
| | 2학년 | 165 | 31.3 |
| | 3학년 | 187 | 35.4 |
| 교사유형 | 비담임교사 | 390 | 73.9 |
| | 담임교사 | 86 | 16.3 |
| | 부장교사 | 52 | 9.8 |
| 근무지역 | 연길 | 249 | 47.2 |
| | 룡정 | 108 | 20.5 |
| | 화룡 | 66 | 12.5 |
| | 훈춘 | 105 | 19.9 |
| 합계 | | 528 | 100.0 |

나. 연구도구

본 연구에 사용한 측정 도구는 학교장의 변혁적 지도성, 수업 지도성 질문지와 교사 직무만족에 관한 질문지를 사용하였으며 이를 구체적으로 설명하면 다음과 같다.

1) 변혁적 지도성 측정도구

학교장의 변혁적 지도성 질문지는 교사들이 지각하는 학교장의 변혁적 지도성의 경향을 알아보기 위한 것으로 李超平等(2005)의 ‘변혁적 지도성 설문지 (Transformational Leadership Questionnaire: TLQ)’를 수정·보완하여 사용하였다. 변혁적 지도성을 솔선수범, 비전·격려, 카리스마, 개별적 배려의 4개 구성요인으로 구분하여 24개 문항으로 구성하였다. 구체적으로 살펴보면 ‘솔선수범’ 하위요인은 학교장의 봉사정신, 청렴성, 자아희생정신 등 ‘품성’과 관련된 7개 문항으로 구성되었고, ‘비전·격려’ 하위요인은 학교장의 비전제시와 비전공유와 관련된 5개 문항으로 구성되었으며, ‘개별적 배려’ 하위요인은 학교장이 교사 개인의 직무, 생활, 가정을 포함한 전면적 배려와 관련된 6개 문항으로 구성되고, ‘카리스마’ 하위요인은 학교장의 전문성, 사명감, 창신 의식, 직무몰입 등과 관련된 6개 문항으로 구성되어 있다. 질문지의 각 문항은 Likert의 5단계 척도에 의해 ‘전혀 그렇지 않다’, ‘그렇지 않다’, ‘보통이다’, ‘그렇다’, ‘매우 그렇다’로 구분하여 1, 2, 3, 4, 5의 점수로 배점하여 처리한 후 개인별 총점을 산출하여 지도성을 측정하였다. 질문지의 구성요인 및 신뢰도는 다음 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 변혁적 지도성의 구성요인 및 신뢰도

| 구성요소 | 문항수 | 문항번호 | 신뢰도 |
|--------|-----|-------|------|
| 솔선수범 | 7 | 1~7 | .977 |
| 비전·격려 | 5 | 8~12 | .958 |
| 개별적 배려 | 6 | 13~18 | .963 |
| 카리스마 | 6 | 19~24 | .967 |
| 계 | 24 | | .990 |

2) 수업 지도성 측정도구

학교장의 수업 지도성 질문지는 교사들이 지각하는 학교장의 변혁적 지도성의 경향을 알아보기 위한 것으로 趙茜(2010)의 ‘학교장 수업 지도성 프레임(校长教学领导力框架)’을 지도교수님과 상의 후 수정·보완하여 사용하였다. 수업 지도성을 교수-

학습조직 지도, 교수-학습활동 기획, 교수-학습조건 제공, 교수-학습상황 장학·평가 등 4개 구성요인으로 구분하고 이 중에서 교수-학습 상황 감독·조절 요인이 기타 요인에 관통되어 30개 문항으로 구성하였으며, 구체적인 내용은 다음과 같다. ‘교수-학습조직 지도’ 하위요인의 내용은 학교장의 교사관리, 수업조직 관리, 수업제도관리 등에 관한 행위표현과 관련된 7개 문항으로 구성되었고, ‘교수-학습활동 기획’ 하위요인의 내용은 학교장의 교육과정 지도, 수업목표 관리, 학생발전 지도, 정규수업 지도에 관한 행위표현과 관련된 8개 문항으로 구성되었으며, ‘교수-학습조건 제공’ 하위요인의 내용은 교사인적자원과 계획과 제공, 교수-학습 설비자금보장과 환경창설과 관련된 학교장의 행위를 표현한 9개 문항으로 구성되었고, ‘교수-학습상황 장학·평가’ 하위요인은 학교장의 수업 순찰, 수업 참관, 교수 검직과 관련된 행위를 표현한 6개 문항으로 구성되어 있다. 질문지의 각 문항은 Likert의 5단계 척도에 의해 ‘전혀 그렇지 않다’, ‘그렇지 않다’, ‘보통이다’, ‘그렇다’, ‘매우 그렇다’로 구분하여 1, 2, 3, 4, 5의 점수로 배점하여 처리한 후 개인별 총점을 산출하여 지도성을 측정하였다. 질문지의 구성요인 및 신뢰도는 다음 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 수업 지도성의 구성요인 및 신뢰도

| 구성요소 | 문항수 | 문항번호 | 신뢰도 |
|-------------|-----|----------------------------|------|
| 교수-학습조직 지도 | 7 | 1,2,3,4,7,9,10 | .987 |
| 교수-학습활동 기획 | 8 | 11,12,13,14,16,17,18,19 | .990 |
| 교수-학습조건 제공 | 9 | 21,22,24,25,26,27,28,29,30 | .990 |
| 교수-학습 장학·평가 | 6 | 5,6,8,15,20,23 | .980 |
| 계 | 30 | | .996 |

3) 교사 직무만족 측정도구

본 연구에서는 교사 직무만족을 측정하기 위해, 冯伯麟(1996)의 ‘교사의 근무 만족도 측정표(教师工作满意度量表)’를 수정·보완하여 사용하였다. 교사 직무만족을 자아실현, 업무부담, 보상체계, 상하관계, 동료관계 등 5개 구성요인으로 구분하여 18개 문항으로 구성하였으며, 구체적인 내용은 다음과 같다. ‘자아실현’ 하위요인의

내용은 개인의 성취감, 인생 가치의 실현, 전문성 발휘 공간 및 사회적 인정 등 6개 문항으로 구성되었고, ‘업무부담’ 하위요인의 내용은 교육활동과 관련된 업무의 강도를 표현하는 5개 문항으로 구성되었고, ‘보상체계’ 하위요인의 내용은 주로 월급과 관련된 2개 문항으로 구성되었으며, ‘동료관계’와 ‘상하관계’ 하위요인의 내용에서는 동료사이의 관계, 교사 개인과 상사사이의 관계 및 상사에 대한 평가와 관련되는 5개 문항으로 구성되어 있다. 질문지의 각 문항은 Likert의 5단계 척도에 의해 ‘전혀 그렇지 않다’, ‘그렇지 않다’, ‘보통이다’, ‘그렇다’, ‘매우 그렇다’로 구분하여 1, 2, 3, 4, 5의 점수로 배점하여 처리한 후 개인별 총점을 산출하여 지도성을 측정하였다. 질문지의 구성요인 및 신뢰도는 다음 <표 III-4>와 같다.

<표 III-4> 교사 직무만족 측정 도구의 구성요인 및 신뢰도

| 구성요소 | 문항수 | 문항번호 | 신뢰도 |
|------|-----|------------------|------|
| 자아실현 | 6 | 1,2,3,4,5,6 | .933 |
| 업무부담 | 5 | 7*,8*,9*,10*,11* | .894 |
| 보상체계 | 2 | 12,13 | .790 |
| 상하관계 | 3 | 14*,15*,16* | .886 |
| 동료관계 | 2 | 17*,18* | .827 |
| 계 | 18 | | .752 |

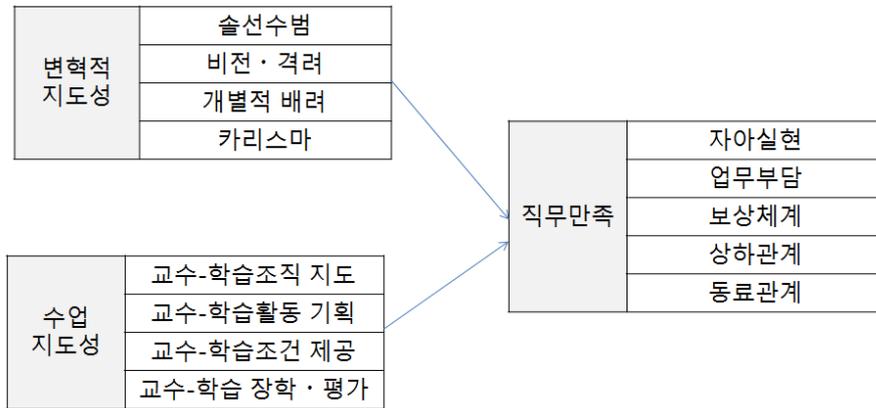
※ 주: *은 역문항.

각 측정도구의 구성요인 및 신뢰도 표에서 보면 각각의 변수들에 대한 신뢰계수 및 전체적인 신뢰계수가 0.7 이상을 모두 넘고 있어 신뢰성이 만족할 만한 수준임을 알 수 있다.

다. 연구모형

이론적 배경에 기반을 두고 본 연구에서는 변혁적 지도성 및 수업 지도성이 교사 직무만족에 영향을 미칠 것이라는 가정 하에 교사의 성별, 연령, 교직경력, 교사자격, 담당학년, 교사유형, 근무지역에 따라 학교장의 지도성 인식에 차이가 있을 것이고, 학교장의 변혁적 지도성 및 수업 지도성의 하위요인은 교사 직무만족에 미치

는 영향의 크기는 차이를 나타낼 것이라는 가정 하에 [그림 III-1]과 같은 모형을 설정하고자 한다.



[그림 III-1] 연구 모형

라. 자료처리

본연구의 자료처리는 SPSS WIN(Statistical Package for Social Science/forWINDOW) 프로그램(Ver20.0)을 이용하여 통계 분석을 실시하였고, 구체적 절차는 다음과 같다.

첫째, 문항 간의 내적 일치성과 측정도구의 신뢰도 확보는 척도 신뢰도분석으로 분석하였다.

둘째, 실증연구의 표본에 대한 분포와 특성은 빈도분석으로 분석하였다.

셋째, 학교장의 변혁적 지도성 및 수업 지도성에 대한 교사들의 인식은 분산분석(t-test or ANOVA)로 분석하였다.

넷째, 학교장의 변혁적 지도성 및 수업 지도성 하위요인과 교사들의 직무만족 하위요인 간 상관관계는 Pearson의 적률상관관계로 분석하였다.

2. 질적연구 방법

양적연구에서 얻은 통계결과를 확보하기 위하여 추가로 참여관찰과 심층면담을

결합하여 진행하였는데, 구체적인 연구대상과 연구일정은 다음과 같다.

가. 연구대상

참여관찰 학교는 연구대상학교인 연길시A학교로 선정하였고, 연구자가 학교의 교육활동에 참여하면서 관찰과 기록을 하였으며, 주로 부장교사회의를 할 때 수행되었다. 참여관찰대상 학교의 기본배경은 <표 III-5>와 같다.

<표 III-5> 참여관찰대상 학교 기본배경

| 기본배경 | 학교현황 |
|------|---|
| 명칭 | 연길시제3중학교(1956년 ~ 현재) |
| 학생현황 | 22개 학급, 810여명 학생 |
| 교원현황 | 교직원 147명, 교사 120명, 고급교사 59명 |
| 조직구조 | 교장 1명, 부서기&부교장(교감) 3명, 부장교사 4명, 총무주임(행정실장) 1명 |

심층면담은 조선족중학교 현직교사 5명을 면담대상으로 선정하였고, 면담대상자들의 기본배경은 <표 III-6>과 같다.

<표 III-6> 심층면담대상 기본배경

| 기본배경 | A교사 | B교사 | C교사 | D교사 | E교사 |
|------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 성별 | 여 | 남 | 여 | 남 | 남 |
| 경력 | 20여년 | 15년 | 8년 | 22년 | 16년 |
| 근무학교 | 연길시C중학교 | 연길시C중학교 | 연길시A중학교 | 연길시A중학교 | 연길시B중학교 |

* 심층면담에 참여한 5명 선생님의 요구로 성명, 담당교과, 담당직무는 밝히지 않았다.

나. 연구일정

참여관찰과 심층면담은 2016년3월~4월 사이에 진행하였는데, 참여관찰은 3월28일~4월8일 사이에 연구자가 연구대상학교에 실습하면서 진행하였고, 심층면담은 3월19일~4월10일 사이에 커피숍, 세미나실 등 곳에서 진행하였다. 구체적 시간, 장소, 내용은 <표 III-7>과 같다.

<표 III-7> 참여관찰과 심층면담 일정 및 내용

| 구분 | 시간 | 연구대상 | 장소 | 내용 |
|----------|----------------------------------|-------------|-------------|--|
| 참여 관찰 | 2016.3.28~4.8 (매일 8:00~16:30) | 연길시 A중학교 | 연길시 A중학교 | -학교장의 변혁적 지도성, 수업 지도성 행위 실행 상황. -교사 직무만족을 위한 학교장의 역할 발휘의 도경. |
| 심층 면담 | 2016.3.19 9:30~11:00 | A교사 | 커피숍 | -통계결과를 확인하기위한 면담질문. -변혁적 지도성과 교사 직무만족 사이의 미약한 관계를 나타낸 원인에 관한 질문. -수업 지도성과 교사 직무만족 사이의 미약한 관계를 나타낸 원인에 관한 질문. -상세한 내용(부록 4를 참조). |
| | 2016.3.19 9:30~11:00 | B교사 | 커피숍 | |
| | 2016.3.30 14:00~15:00 | C교사 | 세미나실 | |
| | 2016.4.7 13:00~14:00 | D교사 | 세미나실 | |
| | 2016.4.9 17:00~18:00 | E교사 | 커피숍 | |

참여관찰 일정과 내용에 따라서 참여한 부장교사회의는 3차례였고, 회에서 기록한 메모와 공문을 정리하여 참여관찰 결과자료로 사용하였고, 교사들과 만나 면담한 자료는 전사하여 심층면담의 결과자료로 사용하였으며, 참여관찰과 심층면담의 자료를 결합하여 양적연구에서 얻은 통계결과를 확보하기 위한 추가 자료로 사용하였다.

IV. 연구결과 및 해석

본 연구의 목적은 학교장의 변혁적 지도성과 수업 지도성 및 교사의 직무만족의 관계를 분석하는 데 있다. 이를 위해 조사연구에서는 주요 변인에 대한 기술통계분석을 실시하였고, 차이검증(t-검정 or ANOVA), 상관관계 분석을 실시하였으며, 통계연구의 결과를 확보하기 위하여 참여관찰과 심층면담을 실시하였다.

1. 학교장 변혁적 지도성, 수업 지도성, 교사 직무만족 기술통계

본 연구의 주요변인인 학교장의 변혁적 지도성, 수업 지도성, 교사의 직무만족에 대한 기술통계 분석 결과는 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 기술통계

| 구분 | | 평균 | 표준편차 |
|----------------|-------------|------|------|
| 학교장 변혁적 지도성 | 술선수범 | 4.64 | .52 |
| | 비전·격려 | 4.58 | .53 |
| | 개별적 배려 | 4.57 | .53 |
| | 카리스마 | 4.61 | .52 |
| | 전체평균 | 4.60 | .51 |
| 학교장 수업 지도성 | 교수-학습조직 지도 | 4.57 | .50 |
| | 교수-학습활동 기획 | 4.55 | .51 |
| | 교수-학습조건 제공 | 4.56 | .51 |
| | 교수-학습 장학·평가 | 4.55 | .51 |
| | 전체평균 | 4.56 | .50 |
| 교사 직무만족 | 자아실현 | 4.58 | .51 |
| | 업무부담 | 2.14 | .96 |
| | 보상체계 | 3.66 | 1.11 |
| | 상하관계 | 2.75 | 1.23 |
| | 동료관계 | 2.56 | 1.15 |
| | 전체평균 | 3.27 | .47 |

먼저 첫 번째 독립변인인 학교장의 변혁적 지도성부터 살펴보면, 변혁적 지도성의 전체 평균은 4.60, 표준편차는 .51으로 나타났고, 구성요인별로 구체적으로 술선수범의 평균은 4.64, 표준편차는 .52로, 카리스마의 평균은 4.61, 표준편차는 .52로,

비전·격려의 평균은 4.58, 표준편차는 .53로, 개별적 배려의 평균은 4.57, 표준편차는 .53으로 나타났다. 다음으로 두 번째 독립변인인 학교장의 수업 지도성을 살펴보면, 수업 지도성의 전체 평균은 4.56, 표준편차는 .50으로 나타났고, 세부적으로 교수-학습조직 지도의 평균은 4.57, 표준편차는 .50으로, 교수-학습조건 제공의 평균은 4.56으로, 교수-학습활동 기획과 교수-학습 장학·평가는 동일하게 평균은 4.55, 표준편차 .51로 나타났다. 이상과 같이 학교장의 변혁적 지도성과 수업 지도성 구성요인의 평균 4.55, 표준편차 .50 이상으로 응답이 긍정적인 것으로 분석되었다.

반면, 실제 학교교육의 현장에서는 조직의 구조에 따라 형성된 업무분공으로 교사들은 1차적인 학교장 지도성의 영향을 받기보다는 부장교사(中層領導)들한테 공유된 2차적인 학교장 지도성의 영향을 받는 경우가 더욱 많았었다. 즉 趙茜 & 劉景(2010)은 연구에서 제시하였듯이 학교장은 학교교육의 거시적인 기획과 조절만 진행하고 있었다. 참여관찰에서 기록한 내용은 다음과 같다.

학기 초 계획에 따라 4월에는 교과교연조의 평가활동을 진행하게 됩니다. 부장선생님들은 학교평가표준에 따라 각 교과교연조에서 수정·보완 할 부분을 제시하시길 바랍니다(부장교사회의 기록: 2016.4.8).

교육환경이 변함에도 불구하고 조직의 구조에 따라 운영되고 있었기에 교사들은 학교장을 교육상급행정기관의 계획을 집행하는, ‘언제나 그렇게 해온 중간관리자’로 인식하게 되는 것으로 보였다. 이에 반해 통계결과가 높게 나타난 것은 바람직한 학교장의 행동을 바라는 교사들의 마음의 반영으로 여겨진다.

마지막으로 교사의 직무만족을 살펴보면, 교사의 직무만족 전체 평균은 3.27, 표준편차는 .47로 나타났고, 세부적으로 자아실현의 평균은 4.58, 표준편차 .51, 업무부담의 평균은 2.14, 표준편차 .96, 보상체계의 평균은 3.66, 표준편차 1.11, 상하관계의 평균은 2.75, 표준편차 1.23, 동료관계의 평균은 2.56, 표준편차 1.15로, 자아실현에 대한 응답이 상대적으로 가장 긍정적인 것으로 분석되었다.

위와 같이 ‘자아실현’ 하위요인을 제외한 기타 하위요인들의 평균은 매우 낮게 나타났다는데, ‘업무부담’ 하위요인이 가장 낮게 나타난 것은 교사집단의 고령화와 직접적인 관계가 있는 것으로 보였다. 심층면담한 내용은 다음과 같다.

최근 담임교사를 선택하는 것이 점점 어려워져만 갑니다. 고령화 교사집단에 속

하는 경력교사들은 건강이 좋지 않다는 이유로 일단 거절부터 합니다. 예하면 지난 번 40대 초반 담임교사가 갑자기 건강 때문에 병원에 입원하게 되었는데, 학교장은 새 담임교사의 선정으로 매우 힘들어 하셨습니다(C 교사).

‘동료관계’, ‘상사관계’ 하위요인에서도 매우 낮게 나타났는데, 이에 관한 심층 면담에서는 교사자격을 결정하는 교사직함평정(중국길림성인사청[2015] 54호 행정문서에 따라 연길시에서 2015년6월~10월 사이에 진행된 교사자격 평가이다. 중국 교사자격에는 초급, 중급, 고급 세가지가 있는데, 매 단계는 단위학교에 고정된 지표가 있고, 고급직함을 소유한 교사가 퇴직하는 경우 새로운 직함평정이 진행된다. 고정된 지표는 단위학교 교직원수의 비례에 따라 정해지는 고급교사 인수로써, 상급교육행정기관으로부터 정해지고, 세부적인 평가표준은 단위학교에 따라 제정되고 실행된다.)이 교사집단의 고령화 추세와 뒤엉킨 것으로부터 찾아볼 수 있었다. 심층면담에 참여한 교사는 아래와 같이 말하였다.

최근 일에 따른 보상이 공평하지 않다는 느낌이 많다. 월급 향상에서 직함사이에서, 특히 초급과 고급직함사이의 차이는 너무 많다고 생각한다. 그런데 학교에서는 오히려 초급교사 대우를 받고 있는 교사들이 더욱 많은 업무를 담당하고 있다(D 교사).

상급교육행정기관에서는 단위학교 고급직함 지표만 결정하고, 구체적인 평가는 단위학교 자체로 정하고 진행하다보니, 교장이 바뀌어서 한학기라도 소홀하면 기회를 놓치게 되는 상황이다. 세부적이고 통일된 표준이 있으면 제일 좋은데, 모든 학교 실제 상황이 동일하지 못하니 학교장들도 난감해하고 있다(E 교사).

이상과 같이 직함평정은 여태껏 교사들의 적극성을 자극하는 격려기제로 사용되고 있었지만, 이젠 교사집단의 고령화로 그 한계를 드러내고 있었고, 서로 뒤엉켜 교사들의 자아실현 하위요인이 높음에도 불구하고 기타 하위요인이 낮게 나타난 원인으로 되고 있었다.

2. 학교장 변혁적 지도성에 대한 교사의 인식

가. 교사 배경변인에 따른 학교장 변혁적 지도성에 대한 인식

변혁적 지도성의 하위요인(솔선수범, 비전·격려, 개별적 배려, 카리스마)에 대한 교사의 인식 차이를 알아보기 위해 t-검정을 실시하였다. 교사의 배경변인으로 성별, 연령(20대, 30대, 40대, 50대이상), 최종학력(대학원, 본과, 전문대), 교직경력(1~5

년, 6~10년, 11~15년, 16~20년, 21년 이상), 교사자격(고급, 중급, 초급, 초급이전), 담당학년(1학년, 2학년, 3학년), 교사유형(일반교사, 담임교사, 관리인원)을 살펴보았다.

1) 교사 배경변인에 따른 변혁적 지도성에 대한 인식차이

교사의 배경변인에 따라 교사가 인식한 학교장 변혁적 지도성 차이를 살펴보면 <표 IV-2>와 같이 전부 통계적으로 유의미하지 않는 것으로 나타났다.

<표 IV-2> 변혁적 지도성에 대한 교사의 인식차이

| 배경 변인 | 구분 | 변혁적 지도성 | | | | |
|----------|--------|---------|------|-----|-------|------|
| | | N | M | SD | t/F | p |
| 성별 | 남 | 134 | 4.66 | .48 | 1.419 | .156 |
| | 여 | 394 | 4.58 | .52 | | |
| 연령 | 29세이하 | 26 | 4.66 | .39 | .592 | .621 |
| | 30~39세 | 98 | 4.62 | .57 | | |
| | 40~49세 | 261 | 4.57 | .52 | | |
| | 50세이상 | 143 | 4.63 | .47 | | |
| 최종 학력 | 대학원 | 19 | 4.79 | .36 | 1.375 | .254 |
| | 대학 | 466 | 4.60 | .52 | | |
| | 전문대 | 43 | 4.57 | .48 | | |
| 근무 기간 | 1~5년 | 32 | 4.71 | .37 | 1.064 | .374 |
| | 6~10년 | 22 | 4.64 | .46 | | |
| | 11~15년 | 60 | 4.52 | .67 | | |
| | 16~20년 | 134 | 4.64 | .45 | | |
| | 20년이상 | 280 | 4.59 | .51 | | |
| 교사자격 | 초급 | 109 | 4.64 | .44 | 1.855 | .136 |
| | 중급 | 277 | 4.56 | .54 | | |
| | 고급 | 130 | 4.64 | .50 | | |
| | 초급이전 | 12 | 4.82 | .28 | | |
| 담당 학년 | 1학년(a) | 176 | 4.54 | .51 | 2.564 | .078 |
| | 2학년(b) | 165 | 4.61 | .54 | | |
| | 3학년(c) | 187 | 4.66 | .48 | | |
| 학교 직무 | 비담임교사 | 390 | 4.60 | .53 | .133 | .875 |
| | 담임교사 | 86 | 4.62 | .45 | | |
| | 부장교사 | 52 | 4.62 | .44 | | |
| 전체 | | 528 | 4.60 | .51 | | |

비록 학교장의 변혁적 지도성의 솔선수범과 카리스마 하위요인에는 교사들의 인식의 차이는 유의미하였지만, 전체적인 인식의 차이는 유의미하지 않았다. 그러나 교사들의 배경변인에 따라 학교장의 변혁적 지도성에 대한 전체적 인식은 매우 높

왔다(M>4.53, 만점: 5점).

2) 교사 배경변인에 따른 술선수범 하위요인에 대한 인식차이

교사의 배경변인에 따라 교사가 인식한 학교장 변혁적 지도성의 술선수범 하위요인의 차이를 살펴보면 <표 IV-3>에서 보는 바와 같이 교사의 담당학년에서만 유의미한 결과가 나타났다.

<표 IV-3> 술선수범 하위요인에 대한 교사의 인식차이

| 배경변인 | 구분 | 술선수범 | | | | | |
|------|--------|------|------|-----|-------|------|---------|
| | | N | M | SD | t/F | p | Scheffe |
| 성별 | 남 | 134 | 4.66 | .52 | .529 | .555 | |
| | 여 | 394 | 4.63 | .52 | | | |
| 연령 | 29세이하 | 26 | 4.73 | .44 | .617 | .604 | |
| | 30~39세 | 98 | 4.64 | .58 | | | |
| | 40~49세 | 261 | 4.61 | .52 | | | |
| | 50세이상 | 143 | 4.67 | .49 | | | |
| 최종학력 | 대학원 | 19 | 4.82 | .37 | 1.396 | .249 | |
| | 대학 | 466 | 4.63 | .52 | | | |
| | 전문대 | 43 | 4.59 | .47 | | | |
| 근무기간 | 1~5년 | 32 | 4.77 | .40 | 1.281 | .276 | |
| | 6~10년 | 22 | 4.65 | .47 | | | |
| | 11~15년 | 60 | 4.55 | .67 | | | |
| | 16~20년 | 134 | 4.68 | .46 | | | |
| | 20년이상 | 280 | 4.62 | .53 | | | |
| 교사자격 | 초급 | 109 | 4.67 | .46 | 2.025 | .109 | |
| | 중급 | 277 | 4.59 | .56 | | | |
| | 고급 | 130 | 4.67 | .50 | | | |
| | 초급이전 | 12 | 4.90 | .29 | | | |
| 담당학년 | 1학년(a) | 176 | 4.56 | .54 | 3.350 | .036 | a<c |
| | 2학년(b) | 165 | 4.65 | .55 | | | |
| | 3학년(c) | 187 | 4.71 | .47 | | | |
| 학교직무 | 비담임교사 | 390 | 4.63 | .54 | .166 | .847 | |
| | 담임교사 | 86 | 4.66 | .46 | | | |
| | 부장교사 | 52 | 4.65 | .46 | | | |

담당학년에 대한 t값은 3.350이고 유의확률은 .036으로 유의수준 .05에서 유의미하

였다. 1학년 교사가 4.56, 2학년 교사가 4.65, 3학년 교사가 4.71으로 나타났으며, 당학년대에 따라 학교장의 솔선수범에 대한 인식의 차이가 있는 것으로 나타났다. 사후검증 결과 3학년 교사들(c)과 1학년 교사들(a) 간에 $p < .05$ 수준에서 유의한 차이를 나타냈다. 이는 고중입시가 중학교에서 학교장의 솔선수범영향력은 1학년교사에 비해 3학년 교사들의 인식이 높음으로 해석된다. 실제 학교교육현장에서도 3학년 교사들에 대한 학교장의 직접적인 영향력을 찾아 볼 수 있었다. 참여관찰 기록 내용은 다음과 같다.

우리 3학년교사들은 참 고생합니다. 오늘 아침 6시30분전에 교연실로 갔었는데 대부분 수업준비 하고 있었습니다. 부장선생님들도 수시로 교사들의 헌신을 찾아 보고 인정해 주시기(看在眼里, 想在心里)를 바랍니다(부장교사회의 기록:2016.3.29).

반면, 성별, 연령, 최종학력, 교직경력, 교사자격, 학교 직무에 따른 학교장의 솔선수범 인식의 차이는 통계적으로 유의미하지 않는 것으로 나타났다.

3) 교사 배경변인에 따른 비전·격려 하위요인에 대한 인식차이

교사의 배경변인에 따라 교사가 인식한 학교장 변혁적 지도성의 비전·격려 하위요인의 차이를 살펴보면 <표 IV-4>에서 보는 바와 같이 전부 통계적으로 유의미하지 않는 것으로 나타났다.

<표 IV-4> 비전·격려 하위요인에 대한 교사의 인식차이

| 배경변인 | 구분 | 비전·격려 | | | | |
|------|--------|-------|------|-----|-------|------|
| | | N | M | SD | t/F | p |
| 성별 | 남 | 134 | 4.66 | .49 | 1.961 | .051 |
| | 여 | 394 | 4.55 | .53 | | |
| 연령 | 29세이하 | 26 | 4.65 | .39 | .639 | .590 |
| | 30~39세 | 98 | 4.58 | .60 | | |
| | 40~49세 | 261 | 4.55 | .52 | | |
| | 50세이상 | 143 | 4.61 | .49 | | |
| 최종학력 | 대학원 | 19 | 4.81 | .37 | 1.775 | .151 |
| | 대학 | 466 | 4.58 | .53 | | |
| | 전문대 | 43 | 4.53 | .48 | | |
| 근무 | 1~5년 | 32 | 4.70 | .37 | 1.188 | .315 |

| | | | | | | |
|----------|--------|-----|------|-----|-------|------|
| 기간 | 6~10년 | 22 | 4.55 | .59 | 1.854 | .136 |
| | 11~15년 | 60 | 4.48 | .70 | | |
| | 16~20년 | 134 | 4.62 | .46 | | |
| | 20년이상 | 280 | 4.57 | .52 | | |
| 교사자격 | 초급 | 109 | 4.60 | .48 | 1.950 | .143 |
| | 중급 | 277 | 4.54 | .54 | | |
| | 고급 | 130 | 4.63 | .52 | | |
| | 초급이전 | 12 | 4.81 | .30 | | |
| 담당 학년 | 1학년(a) | 176 | 4.52 | .52 | .103 | .902 |
| | 2학년(b) | 165 | 4.59 | .56 | | |
| | 3학년(c) | 187 | 4.63 | .49 | | |
| 학교 직무 | 비담임교사 | 390 | 4.58 | .54 | .103 | .902 |
| | 담임교사 | 86 | 4.59 | .48 | | |
| | 부장교사 | 52 | 4.55 | .51 | | |

4) 교사 배경변인에 따른 개별적 배려 하위요인에 대한 인식차이

교사의 배경변인에 따라 교사가 인식한 학교장 변혁적 지도성의 개별적 배려 하위요인의 차이를 살펴보면 <표 IV-5>에서 보는 바와 같이 전부 통계적으로 유의미하지 않는 것으로 나타났다.

<표 IV-5> 개별적 배려 하위요인에 대한 교사의 인식차이

| 배경 변인 | 구분 | 개별적 배려 | | | | |
|----------|--------|--------|------|-----|-------|------|
| | | N | M | SD | t/F | p |
| 성별 | 남 | 134 | 4.64 | .51 | 1.727 | .085 |
| | 여 | 394 | 4.54 | .54 | | |
| 연령 | 29세이하 | 26 | 4.60 | .41 | .639 | .590 |
| | 30~39세 | 98 | 4.60 | .58 | | |
| | 40~49세 | 261 | 4.54 | .54 | | |
| | 50세이상 | 143 | 4.59 | .51 | | |
| 최종 학력 | 대학원 | 19 | 4.76 | .37 | 1.341 | .263 |
| | 대학 | 466 | 4.56 | .54 | | |
| | 전문대 | 43 | 4.57 | .53 | | |
| 근무 기간 | 1~5년 | 32 | 4.65 | .39 | 1.127 | .343 |
| | 6~10년 | 22 | 4.64 | .47 | | |
| | 11~15년 | 60 | 4.51 | .69 | | |
| | 16~20년 | 134 | 4.61 | .47 | | |
| | 20년이상 | 280 | 4.55 | .54 | | |
| 교사자격 | 초급 | 109 | 4.62 | .45 | 1.574 | .195 |
| | 중급 | 277 | 4.52 | .56 | | |
| | 고급 | 130 | 4.61 | .53 | | |

| | | | | | | |
|----------|--------|-----|------|-----|-------|------|
| | 초급이전 | 12 | 4.72 | .40 | | |
| 담당 학년 | 1학년(a) | 176 | 4.52 | .51 | 1.422 | .242 |
| | 2학년(b) | 165 | 4.57 | .56 | | |
| | 3학년(c) | 187 | 4.61 | .53 | | |
| 학교 직무 | 비담임교사 | 390 | 4.56 | .56 | .130 | .878 |
| | 담임교사 | 86 | 4.59 | .44 | | |
| | 부장교사 | 52 | 4.57 | .49 | | |

5) 교사 배경변인에 따른 카리스마 하위요인에 대한 인식차이

교사의 배경변인에 따라 교사가 인식한 학교장 변혁적 지도성의 카리스마 하위요인의 차이를 살펴보면 <표 IV-6>에서 보는 바와 같이 교사의 담당학년에에서만 유의미한 것으로 나타났다.

<표 IV-6> 카리스마 하위요인에 대한 교사의 인식차이

| 배경 변인 | 구분 | 카리스마 | | | | |
|----------|--------|------|------|-----|-------|-------|
| | | N | M | SD | t/F | p |
| 성별 | 남 | 134 | 4.67 | .48 | 1.315 | .189 |
| | 여 | 394 | 4.60 | .52 | | |
| 연령 | 29세이하 | 26 | 4.64 | .41 | .572 | .634 |
| | 30~39세 | 98 | 4.62 | .58 | | |
| | 40~49세 | 261 | 4.58 | .53 | | |
| | 50세이상 | 143 | 4.64 | .47 | | |
| 최종 학력 | 대학원 | 19 | 4.76 | .38 | .877 | .417 |
| | 대학 | 466 | 4.60 | .49 | | |
| | 전문대 | 43 | 4.59 | .52 | | |
| 근무 기간 | 1~5년 | 32 | 4.69 | .39 | .982 | .417 |
| | 6~10년 | 22 | 4.69 | .44 | | |
| | 11~15년 | 60 | 4.52 | .67 | | |
| | 16~20년 | 134 | 4.64 | .47 | | |
| | 20년이상 | 280 | 4.60 | .52 | | |
| 교사자격 | 초급 | 109 | 4.65 | .47 | 1.713 | .163 |
| | 중급 | 277 | 4.57 | .54 | | |
| | 고급 | 130 | 4.65 | .51 | | |
| | 초급이전 | 12 | 4.81 | .32 | | |
| 담당 학년 | 1학년(a) | 176 | 4.54 | .51 | 3.018 | .050* |
| | 2학년(b) | 165 | 4.61 | .55 | | |
| | 3학년(c) | 187 | 4.68 | .49 | | |
| 학교 직무 | 비담임교사 | 390 | 4.60 | .54 | .407 | .660 |
| | 담임교사 | 86 | 4.63 | .45 | | |
| | 부장교사 | 52 | 4.66 | .45 | | |

담당학년에 대한 t값은 3.018이고 유의확률은 .050으로 유의수준 .05에서 유의미하였다. 1학년 교사가 4.54, 2학년 교사가 4.61, 3학년 교사가 4.68으로 나타났으며, 담당학년에 따라 학교장의 카리스마에 대한 인식의 차이가 있는 것으로 나타났다. 그러나 사후검증 결과에서는 담당학년에 따른 교사들의 차이는 유의미하지 않았다. 참여관찰에서도 3학년 수업의 효과를 높이기 위한 학교장의 카리스마한 행위를 살펴볼 수 있었다. 참여관찰 기록 내용은 다음과 같다.

현재 3학년 체육수업을 ‘양몰이식’ 수업을 진행하지 말아야합니다. 매 수업마다 명확한 목표가 있어야하고 학생 신체소질에 따라 분층으로 진행해야 합니다. 50점 만점의 체육시험은 노력만하면 성적이 제고 될 수 있는 것이 아닙니까?(부장교사 회의 기록: 2016.3.28)

반면, 성별, 연령, 최종학력, 교직경력, 교사자격, 학교 직무에 따른 학교장의 카리스마에 대한 인식의 차이는 통계적으로 유의미하지 않는 것으로 나타났다.

나. 지역에 따른 학교장 변혁적 지도성 인식에 대한 차이

지역에 따라 교사가 인식한 학교장 변혁적 지도성 차이를 살펴보면 <표 IV-7>에서 보는 바와 같이 통계적으로 유의미한 차이를 나타내고 있다.

<표 IV-7> 지역에 따른 학교장의 변혁적 지도성의 차이

| 지역별 | 솔선수범 | | 비전·격려 | | 개별적 배려 | | 카리스마 | | 변혁적 지도성 | |
|---------|-----------|-----|-----------|-----|-----------|-----|-----------|-----|-----------|-----|
| | M | SD |
| 연길시(a) | 4.78 | .42 | 4.72 | .43 | 4.70 | .42 | 4.75 | .41 | 4.74 | .41 |
| 룡정시(b) | 4.51 | .70 | 4.42 | .72 | 4.41 | .75 | 4.48 | .70 | 4.46 | .70 |
| 화룡시(c) | 4.59 | .46 | 4.48 | .46 | 4.46 | .48 | 4.51 | .47 | 4.51 | .44 |
| 훈춘시(d) | 4.49 | .46 | 4.48 | .45 | 4.47 | .46 | 4.48 | .47 | 4.48 | .44 |
| 전체 평균 | 4.64 | .52 | 4.58 | .52 | 4.57 | .53 | 4.61 | .52 | 4.60 | .51 |
| F | 12.727*** | | 11.589*** | | 11.143*** | | 12.050*** | | 12.625*** | |
| Scheffe | a>b,d | | a>b,c,d | | a>b,c,d | | a>b,c,d | | a>b,c,d | |

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

1) 출선수범

지역에 따라 학교장 변혁적 지도성의 출선수범 하위요인에 대한 분점산분석(F 검증)을 실시한 결과, 연길시 4.78, 화룡시 4.59, 룡정시 4.51, 훈춘시 4.49로 나타났고, 네 지역의 차이는 통계적으로 유의미하였다($F=12.727$, $p<.001$). 이는 중국 연변지역 학교장의 출선수범에 대한 교사들의 인식은 평균 4.64로 매우 높다고 할 수 있다(만점: 5점). 또한 지역사이에 통계적으로 차이를 나타내고 있었다.

사후분석 결과를 연길시를 중심으로 비교해 보면, 연길시는 룡정시와 평균차가 .29($p<.001$)이고, 훈춘시와 .29($p<.001$)으로 통계적으로 유의하게 나타났다. 이는 연길시 학교장 출선수범 하위요인에 대한 교사들의 인식은 기타지역에 비하여 높다고 할 수 있다.

2) 비전·격려의

지역에 따라 학교장 변혁적 지도성의 비전·격려 하위요인에 대한 분산분석(F 검증)을 실시한 결과, 연길시 4.7, 용정시 4.42, 화룡시와 훈춘시 4.48로 나타났고. 네 지역의 차이는 통계적으로 유의미하였다($F=11.589$, $p<.001$). 이는 중국 연변지역 학교장의 비전·격려에 대한 교사들의 인식은 평균 4.58로 매우 높다고 할 수 있다(만점: 5점). 또한 지역사이에 상대적인 차이를 나타내고 있었다.

사후분석 결과를 연길시를 중심으로 비교해 보면, 연길시는 룡정시와 평균차가 .29($p<.001$)이고, 화룡시와 평균차가 .23($p<.05$)이며, 훈춘시와 .23($p<.001$)으로 통계적으로 유의하게 나타났다. 이는 연길시 학교장 비전·격려에 대한 교사들의 인식은 기타지역에 비하여 높다고 할 수 있다.

3) 개별적 배려

지역에 따라 학교장 변혁적 지도성의 개별적 배려 하위요인에 대한 분산분석(F 검증)을 실시한 결과, 연길시 4.70, 용정시 4.41, 화룡시 4.46, 훈춘시 4.47로 나타났고. 네 지역의 차이는 통계적으로 유의미하였다($F=11.143$, $p<.001$). 이는 중국 연변 지역 학교장의 개별적 배려에 대한 교사들의 인식은 평균 4.57로 매우 높다(만점: 5

점)고 할 수 있다. 또한 지역사이에도 상대적인 차이를 나타내고 있다.

사후분석 결과를 연길시를 중심으로 비교해 보면, 연길시는 룡정시와 평균차가 .29($p<.001$)이고, 화룡시와 평균차가 .24($p<.05$)이며, 훈춘시와 .23($p<.05$)으로 통계적으로 유의하게 나타났다. 이는 연길시 학교장 개별적 배려에 대한 교사들의 인식은 기타지역에 비하여 높다고 할 수 있다.

4) 카리스마

지역에 따라 학교장 변혁적 지도성의 카리스마 하위요인에 대한 분산분석(F 검증)을 실시한 결과, 연길시 4.75, 화룡시 4.51, 룡정시와 훈춘시 4.48로 나타났고. 네 지역의 차이는 통계적으로 유의미하였다($F=12.050$, $p<.001$). 이는 중국 연변지역 학교장의 카리스마에 대한 교사들의 인식은 평균 4.61로 매우 높다(만점: 5점)고 할 수 있다. 또한 지역사이에도 상대적인 차이를 나타내고 있다.

사후분석 결과를 연길시를 중심으로 비교해 보면, 연길시는 룡정시와 평균차가 .26($p<.001$)이고, 화룡시와 평균차가 .24($p<.05$)이며, 훈춘시와 .27($p<.05$)으로 통계적으로 유의하게 나타났다. 이는 연길시 학교장 카리스마에 대한 교사들의 인식은 기타지역에 비하여 높다고 할 수 있다.

5) 변혁적 지도성 전체

지역에 따라 학교장 변혁적 지도성 전체에 대한 분산분석(F 검증)을 실시한 결과, 연길시 4.74, 룡정시 4.46, 화룡시 4.51, 훈춘시 4.48로 나타났고. 네 지역의 차이는 통계적으로 유의미하였다($F=12.625$, $p<.001$). 이는 중국 연변지역 학교장 변혁적 지도성 전체에 대한 교사들의 인식은 평균 4.60로 매우 높다(만점: 5점)고 할 수 있다. 또한 지역사이에도 상대적인 차이를 나타내고 있다.

사후분석 결과를 연길시를 중심으로 비교해 보면, 연길시는 룡정시와 평균차가 .28($p<.001$)이고, 화룡시와 평균차가 .23($p<.05$)이며, 훈춘시와 .26($p<.001$)으로 통계적으로 유의하게 나타났다. 이는 연길시 학교장 변혁적지도성 전체에 대한 교사들의 인식은 기타지역에 비하여 높다고 할 수 있다.

즉, 연변지역 학교장의 변혁적 지도성 및 하위요인에 대한 교사들의 인식은 매우

높으며, 연길시의 교사들의 인식은 룡정시, 화룡시, 훈춘시 교사들보다 높다고 할 수 있다. 심층면담한 내용은 다음과 같다.

교사들의 연수는 대부분 연길시에서 진행되는 경우가 많습니다. 이러한 연수활동에는 지도성과 관련된 것도 있었고, 조별학습에서 연길시 교사들이 리더 역할을 하는 경우가 많습니다. 또한, 연길시는 기타지역에 비하여 월급도 높습니다(A 교사).

3. 학교장 수업 지도성에 대한 교사의 인식

가. 교사 배경변인에 따른 학교장 수업 지도성에 대한 인식

교사의 배경변인에 따라 교사가 인식한 교장의 수업 지도성의 하위요인(교수-학습조직 지도, 교수-학습활동 기획, 교수-학습조건 제공 및 교수-학습 장학·평가)에 대한 차이를 알아보기 위해 t-검정과 분산분석(one-way-ANOVA)을 실시하였는데 그 결과는 다음과 같다.

1) 교사 배경변인에 따른 수업 지도성에 대한 인식차이

교사의 배경변인에 따라 교사가 인식한 학교장 수업 지도성 전체적 차이를 살펴보면, <표 IV-8>에서 보는 바와 같이 교사의 교사자격에서만 통계적으로 유의미한 결과가 나타났다.

<표 IV-8> 수업 지도성에 대한 교사의 인식차이

| 배경변인 | 구분 | 수업 지도성 | | | | | |
|------|--------|--------|------|-----|-------|------|---------|
| | | N | M | SD | t/F | p | Scheffe |
| 성별 | 남 | 134 | 4.60 | .51 | .964 | .335 | |
| | 여 | 394 | 4.55 | .50 | | | |
| 연령 | 29세이하 | 26 | 4.72 | .44 | 1.863 | .135 | |
| | 30~39세 | 98 | 4.53 | .52 | | | |
| | 40~49세 | 261 | 4.53 | .49 | | | |
| | 50세이상 | 143 | 4.61 | .51 | | | |
| 최종 | 대학원 | 19 | 4.74 | .44 | 1.739 | .177 | |

| | | | | | | | |
|----------|---------|-----|------|-----|-------|------|-----|
| 학력 | 대학 | 466 | 4.56 | .50 | | | |
| | 전문대 | 43 | 4.49 | .53 | | | |
| 근무 기간 | 1~5년 | 32 | 4.73 | .43 | 1.841 | .120 | |
| | 6~10년 | 22 | 4.59 | .59 | | | |
| | 11~15년 | 60 | 4.43 | .50 | | | |
| | 16~20년 | 134 | 4.56 | .50 | | | |
| | 20년이상 | 280 | 4.56 | .50 | | | |
| 교사 자격 | 초급(a) | 109 | 4.58 | .49 | 3.173 | .024 | c>b |
| | 중급(b) | 277 | 4.50 | .52 | | | |
| | 고급(c) | 130 | 4.65 | .47 | | | |
| | 초급이전(d) | 12 | 4.71 | .45 | | | |
| 담당 학년 | 1학년(a) | 176 | 4.52 | .51 | .958 | .384 | |
| | 2학년(b) | 165 | 4.57 | .51 | | | |
| | 3학년(c) | 187 | 4.59 | .49 | | | |
| 학교 직무 | 비담임교사 | 390 | 4.57 | .50 | .175 | .839 | |
| | 담임교사 | 86 | 4.54 | .51 | | | |
| | 부장교사 | 52 | 4.53 | .50 | | | |
| 전체 | | 528 | 4.56 | .50 | | | |

교사자격에 따라 학교장 수업 지도성 전체에 대한 분산분석(F 검증)을 실시한 결과, 초급 4.58, 중급 4.50, 고급 4.65, 초급이전 4.71로 나타났고. 교사자격 사이의 차이는 통계적으로 유의미하였다($F=3.173, p<.05$). 이는 중국 연변지역 학교장 수업 지도성 전체에 대한 교사들의 인식은 평균 4.56으로 매우 높고(만점: 5점), 초급교사, 중급교사, 고급교사, 초급이전교사들의 사이에는 학교장 수업 지도성 전체에 대한 유의미한 인식 차이가 있다고 할 수 있다.

사후분석 결과 고급교사는 중급교사와 평균차가 .15($p<.05$)로 통계적으로 유의하게 나타났다. 반면, 초급이전교사는 중급교사는 .21의 평균차이를 보이지만 통계적으로는 유의미하지 않았다. 이는 학교장 수업 지도성 전체에 대한 고급교사자격을 소유한 교사집단의 인식은 중급교사자격을 소유한 교사집단에 비하여 높다고 할 수 있다. 하지만, 참여관찰에서 교사들은 장기간 변함없이 조직구조에 따라 움직이는 학교교육활동의 상황을 학교장의 수업 지도성으로 인식하고 있었기에, 고급교사자격을 소유한 교사집단이 인식이 높은 것으로 여겨진다.

2) 교사 배경변인에 따른 교수-학습조직 지도 하위요인에 대한 인식차이

교사의 배경변인에 따라 교사가 인식한 학교장 교수-학습조직 지도 하위요인의

차이를 살펴보면, <표 IV-9>에서 보는 바와 같이 교사의 교사자격에서만 통계적으로 유의미한 결과가 나타났다.

<표 IV-9> 교수-학습조직 지도 하위요인에 대한 교사의 인식차이

| 배경 변인 | 구분 | 교수-학습조직 지도 | | | | |
|----------|--------|------------|------|-----|-------|------|
| | | N | M | SD | t/F | p |
| 성별 | 남 | 134 | 4.62 | .49 | 1.328 | .185 |
| | 여 | 394 | 4.55 | .50 | | |
| 연령 | 29세이하 | 26 | 4.73 | .43 | 1.998 | .113 |
| | 30~39세 | 98 | 4.54 | .51 | | |
| | 40~49세 | 261 | 4.53 | .50 | | |
| | 50세이상 | 143 | 4.62 | .50 | | |
| 최종 학력 | 대학원 | 19 | 4.76 | .42 | 1.511 | .222 |
| | 대학 | 466 | 4.56 | .50 | | |
| | 전문대 | 43 | 4.53 | .49 | | |
| 근무 기간 | 1~5년 | 32 | 4.73 | .42 | 1.920 | .106 |
| | 6~10년 | 22 | 4.61 | .57 | | |
| | 11~15년 | 60 | 4.44 | .50 | | |
| | 16~20년 | 134 | 4.58 | .49 | | |
| | 20년이상 | 280 | 4.57 | .50 | | |
| 교사 자격 | 초급 | 109 | 4.59 | .48 | 2.735 | .043 |
| | 중급 | 277 | 4.51 | .51 | | |
| | 고급 | 130 | 4.65 | .47 | | |
| | 초급이전 | 12 | 4.71 | .45 | | |
| 담당 학년 | 1학년(a) | 176 | 4.53 | .51 | 1.095 | .335 |
| | 2학년(b) | 165 | 4.58 | .51 | | |
| | 3학년(c) | 187 | 4.60 | .48 | | |
| 학교 직무 | 비담임교사 | 390 | 4.57 | .50 | .081 | .922 |
| | 담임교사 | 86 | 4.55 | .50 | | |
| | 부장교사 | 52 | 4.59 | .48 | | |

교사자격에 따라 학교장 수업 지도성 교수-학습조직 지도 하위요인에 대한 분산 분석(F 검증)을 실시한 결과, 초급 4.59, 중급 4.51, 고급 4.65, 초급이전 4.71로 나타났다. 교사자격 사이의 차이는 통계적으로 유의미하였다(F=2.735, p<.05). 비록 각 집단간의 평균차이는 보이지만 사후분석 결과는 유의미하지 않았다.

3) 교사 배경변인에 따른 교수-학습활동 기획 하위요인에 대한 인식차이

교사의 배경변인에 따라 교사가 인식한 학교장 교수-학습활동 기획 하위요인의

차이를 살펴보면, <표 IV-10>에서 보는 바와 같이 교사의 교사자격에서만 통계적으로 유의미한 결과가 나타났다.

<표 IV-10> 교수-학습활동 기획 하위요인에 대한 교사의 인식차이

| 배경 변인 | 구분 | 교수-학습활동 기획 | | | | | |
|----------|---------|------------|------|-----|-------|------|---------|
| | | N | M | SD | t/F | p | Scheffe |
| 성별 | 남 | 134 | 4.59 | .52 | .955 | .340 | |
| | 여 | 394 | 4.54 | .51 | | | |
| 연령 | 29세이하 | 26 | 4.71 | .45 | 1.763 | .153 | |
| | 30~39세 | 98 | 4.54 | .53 | | | |
| | 40~49세 | 261 | 4.52 | .50 | | | |
| | 50세이상 | 143 | 4.60 | .52 | | | |
| 최종 학력 | 대학원 | 19 | 4.74 | .45 | 1.706 | .183 | |
| | 대학 | 466 | 4.55 | .51 | | | |
| | 전문대 | 43 | 4.48 | .54 | | | |
| 근무 기간 | 1~5년 | 32 | 4.72 | .44 | 1.550 | .186 | |
| | 6~10년 | 22 | 4.60 | .62 | | | |
| | 11~15년 | 60 | 4.45 | .50 | | | |
| | 16~20년 | 134 | 4.55 | .51 | | | |
| | 20년이상 | 280 | 4.56 | .51 | | | |
| 교사 자격 | 초급(a) | 109 | 4.59 | .50 | 3.405 | .018 | c>b |
| | 중급(b) | 277 | 4.49 | .53 | | | |
| | 고급(c) | 130 | 4.65 | .47 | | | |
| | 초급이전(d) | 12 | 4.71 | .45 | | | |
| 담당 학년 | 1학년(a) | 176 | 4.52 | .51 | .705 | .495 | |
| | 2학년(b) | 165 | 4.56 | .52 | | | |
| | 3학년(c) | 187 | 4.58 | .50 | | | |
| 학교 직무 | 비담임교사 | 390 | 4.57 | .51 | .481 | .619 | |
| | 담임교사 | 86 | 4.53 | .53 | | | |
| | 부장교사 | 52 | 4.51 | .52 | | | |

교사자격에 따라 학교장 수업 지도성 교수-학습활동 기획 하위요인에 대한 분산 분석(F 검증)을 실시한 결과, 초급 4.59, 중급 4.49, 고급 4.65, 초급이전 4.71로 나타

났고, 교사자격 사이의 차이는 통계적으로 유의미하였다($F=3.405, p<.05$). 이는 중국 연변지역 학교장 수업 지도성 교수-학습활동 기획 하위요인에 대한 교사들의 인식은 평균 4.61로 매우 높고(만점: 5점), 초급교사, 중급교사, 고급교사, 초급이전교사들의 사이에는 교수-학습활동 기획 하위요인에 대한 유의미한 인식 차이가 있다고 할 수 있다.

사후분석 결과 고급교사는 중급교사와 평균차가 .16($p<.05$)으로 통계적으로 유의하게 나타났다. 반면, 초급이전교사는 중급교사는 .22의 평균차이를 보이지만 통계적으로는 유의미하지 않았다. 이는 학교장 수업 지도성 교수-학습활동 기획 하위요인에 대한 고급교사자격을 소유한 교사집단의 인식은 중급교사자격을 소유한 교사집단에 비하여 높다고 할 수 있다.

4) 교사 배경변인에 따른 교수-학습조건 제공 하위요인에 대한 인식차이

교사의 배경변인에 따라 교사가 인식한 학교장 교수-학습활동 기획 하위요인의 차이를 살펴보면, <표 IV-11>에서 보는 바와 같이 교사의 교사자격에서만 통계적으로 유의미한 결과가 나타났다.

<표 IV-11> 교수-학습조건 제공 하위요인에 대한 교사의 인식차이

| 배경변인 | 구분 | 교수-학습조건 제공 | | | | |
|------|---------|------------|------|-----|-------|------|
| | | N | M | SD | t/F | p |
| 성별 | 남 | 134 | 4.58 | .55 | .578 | .563 |
| | 여 | 394 | 4.55 | .50 | | |
| 연령 | 29세이하 | 26 | 4.71 | .45 | 1.613 | .185 |
| | 30~39세 | 98 | 4.52 | .53 | | |
| | 40~49세 | 261 | 4.53 | .49 | | |
| | 50세이상 | 143 | 4.60 | .53 | | |
| 최종학력 | 대학원 | 19 | 4.74 | .45 | 1.870 | .155 |
| | 대학 | 466 | 4.56 | .51 | | |
| | 전문대 | 43 | 4.47 | .60 | | |
| 근무기간 | 1~5년 | 32 | 4.72 | .44 | 1.834 | .121 |
| | 6~10년 | 22 | 4.56 | .61 | | |
| | 11~15년 | 60 | 4.43 | .52 | | |
| | 16~20년 | 134 | 4.57 | .49 | | |
| | 20년이상 | 280 | 4.56 | .52 | | |
| 교사자격 | 초급(a) | 109 | 4.57 | .51 | 2.881 | .035 |
| | 중급(b) | 277 | 4.50 | .53 | | |
| | 고급(c) | 130 | 4.65 | .47 | | |
| | 초급이전(d) | 12 | 4.70 | .45 | | |

| | | | | | | |
|----------|--------|-----|------|-----|------|------|
| 담당 학년 | 1학년(a) | 176 | 4.51 | .51 | .982 | .375 |
| | 2학년(b) | 165 | 4.57 | .51 | | |
| | 3학년(c) | 187 | 4.59 | .51 | | |
| 학교 직무 | 비담임교사 | 390 | 4.57 | .51 | .216 | .806 |
| | 담임교사 | 86 | 4.55 | .50 | | |
| | 부장교사 | 52 | 4.52 | .52 | | |

교사자격에 따라 학교장 수업 지도성 교수-학습조건 제공 하위요인에 대한 분산 분석(F 검증)을 실시한 결과, 초급 4.57, 중급 4.50, 고급 4.65, 초급이전 4.70으로 나타났다. 교사자격 사이의 차이는 통계적으로 유의미하였다($F=2.881, p<.05$). 이는 중국 연변지역 학교장 수업 지도성 교수-학습조건 제공 하위요인에 대한 교사들의 인식은 평균 4.60로 매우 높고(만점: 5점), 초급교사, 중급교사, 고급교사, 초급이전교사들의 사이에는 교수-학습조건 제공 하위요인에 대한 유의미한 인식 차이가 있다고 할 수 있다.

5) 교사 배경변인에 따른 교수-학습 장학·평가 하위요인에 대한 인식차이

교사의 배경변인에 따라 교사가 인식한 학교장 교수-학습 장학·평가 하위요인의 차이를 살펴보면, <표 IV-12>에서 보는 바와 같이 교사의 교사자격에서만 통계적으로 유의미한 결과가 나타났다.

<표 IV-12> 교수-학습 장학·평가 하위요인에 대한 교사의 인식차이

| 배경 변인 | 구분 | 교수-학습 장학·평가 | | | | | |
|----------|--------|-------------|------|-----|-------|------|---------|
| | | N | M | SD | t/F | p | Scheffe |
| 성별 | 남 | 134 | 4.59 | .51 | 1.087 | .277 | |
| | 여 | 394 | 4.54 | .51 | | | |
| 연령 | 29세이하 | 26 | 4.73 | .43 | 2.095 | .100 | |
| | 30~39세 | 98 | 4.53 | .52 | | | |
| | 40~49세 | 261 | 4.52 | .50 | | | |
| | 50세이상 | 143 | 4.60 | .51 | | | |
| 최종 학력 | 대학원 | 19 | 4.75 | .44 | 1.859 | .157 | |
| | 대학 | 466 | 4.55 | .51 | | | |
| | 전문대 | 43 | 4.48 | .55 | | | |
| 근무 | 1~5년 | 32 | 4.73 | .42 | 2.057 | .085 | |

| | | | | | | | |
|----------|---------|-----|------|-----|-------|------|-----|
| 기간 | 6~10년 | 22 | 4.61 | .57 | | | |
| | 11~15년 | 60 | 4.43 | .51 | | | |
| | 16~20년 | 134 | 4.55 | .51 | | | |
| | 20년이상 | 280 | 4.56 | .50 | | | |
| 교사 자격 | 초급(a) | 109 | 4.58 | .50 | 3.505 | .015 | c>b |
| | 중급(b) | 277 | 4.49 | .52 | | | |
| | 고급(c) | 130 | 4.65 | .47 | | | |
| | 초급이전(d) | 12 | 4.72 | .45 | | | |
| 담당 학년 | 1학년(a) | 176 | 4.51 | .52 | 1.086 | .338 | |
| | 2학년(b) | 165 | 4.57 | .51 | | | |
| | 3학년(c) | 187 | 4.58 | .50 | | | |
| 학교 직무 | 비담임교사 | 390 | 4.56 | .51 | .241 | .786 | |
| | 담임교사 | 86 | 4.53 | .53 | | | |
| | 부장교사 | 52 | 4.52 | .50 | | | |

교사자격에 따라 학교장 수업 지도성 교수-학습 장학·평가 하위요인에 대한 분산 분석(F 검증)을 실시한 결과, 초급 4.58, 중급 4.49, 고급 4.65, 초급이전 4.72로 나타났다. 교사자격 사이의 차이는 통계적으로 유의미하였다($F=3.505$, $p<.05$). 이는 중국 연변지역 학교장 수업 지도성 교수-학습 장학·평가 하위요인에 대한 교사들의 인식은 평균 4.61로 매우 높고(만점: 5점), 초급교사, 중급교사, 고급교사, 초급이전교사들의 사이에는 교수-학습 장학·평가 하위요인에 대한 유의미한 인식 차이가 있다고 할 수 있다.

사후분석 결과 고급교사는 중급교사와 평균차가 .16($p<.05$)로 통계적으로 유의하게 나타났다. 반면, 초급이전교사는 중급교사는 .23의 평균차이를 보이지만 통계적으로는 유의미하지 않았다. 이는 학교장 수업 지도성 교수-학습 장학·평가 하위요인에 대한 고급교사자격을 소유한 교사집단의 인식은 중급교사자격을 소유한 교사집단에 비하여 높다고 할 수 있다.

나. 지역에 따른 학교장 수업 지도성 인식에 대한 차이

지역에 따른 학교장 수업 지도성의 차이를 확인하고자 분산분석(F 검증)을 실시하였고, 집단 간 평균에 유의미한 차이가 발견되는 경우 그 차이를 발생시킨 원인에 대해 규명하기 위하여 Scheffe의 사후검정을 수행하였다. 결과는 <표 IV-13>과 같다.

<표 IV-13> 지역에 따른 학교장 수업 지도성의 차이

| 지역별 | 교수-학습 조직 지도 | | 교수-학습 활동 기획 | | 교수-학습 조건 제공 | | 교수-학습 장학·평가 | | 수업 지도성 | |
|--------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|-------------|------------|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| 연길시(a) | 4.68 | .47 | 4.68 | .47 | 4.68 | .47 | 4.67 | .48 | 4.68 | .47 |
| 룡정시(b) | 4.50 | .53 | 4.46 | .56 | 4.48 | .55 | 4.48 | .53 | 4.48 | .54 |
| 화룡시(c) | 4.54 | .49 | 4.49 | .53 | 4.47 | .58 | 4.48 | .53 | 4.49 | .52 |
| 훈춘시(d) | 4.39 | .48 | 4.41 | .48 | 4.41 | .47 | 4.40 | .48 | 4.40 | .47 |
| 전체 평균 | 4.57 | .50 | 4.55 | .51 | 4.56 | .51 | 4.55 | .51 | 4.56 | .50 |
| F | 9.925*** | | 9.883*** | | 8.962*** | | 9.099*** | | 9.602*** | |
| Scheffe | a>b,d | | a>b,d | | a>b,c,d | | a>b,d | | a>b,d | |

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

분석결과, 학교장 수업 지도성의 하위요인 및 총체적 인식은 모두 4.40 이상으로써 5점 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’ 사이임으로, 매우 높은 인식수준을 나타냈다. 이러한 교사들의 높은 인식은 학교에 따라 통계적으로도 매우 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 구체적으로 살펴보면, 학교장 수업 지도성의 하위요인 교수-학습 조직 지도($t=9.925$, $p<.001$), 교수-학습 활동 기획($t=9.883$, $p<.001$), 교수-학습 조건 제공($t=8.962$, $p<.001$)과 교수-학습 장학·평가($t=9.602$, $p<.001$)에서 각기 유의미한 차이가 나타났고, 학교장 수업 지도성 전체적인 인식에도 차이가 있는 것으로 나타났다($t=9.602$, $p<.001$).

Scheffe의 사후검정 결과에서는 학교장 수업 지도성 및 모든 하위요인에서 연길시 집단(a)은 룡정시 집단(b)과 훈춘시 집단(d)사이에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났고, 교수-학습 조건 제공에서는 연길시 집단(a)과 화룡시 집단(c) 사이에서도 유의미한 차이를 나타냈다. 이외 부동한 지역 집단 간에도 비록 차이를 보이고 있지만 통계적으로는 유의미하지 않았다.

즉, 학교장 수업 지도성 및 그 하위요인에 대한 연변지역 교사의 인식은 매우 높고, 지역 사이에는 저그마한 차이가 있다고 할 수 있다. 또한 연길시에서 근무하는 교사들의 인식은 룡정시, 화룡시, 훈춘시 학교에서 근무하는 교사들보다 학교장의 수업 지도성을 더 높게 인식한다고 할 수 있다. 이는 연길시학교의 학교장들이 교수-학습활동에 관한 참여도가 높은 것으로 볼 수 있다. 이에 현재 ‘고효과수업’ 개혁이 연길시를 중점으로 진행되는 사실이 뒷받침해 줄 수 있다.

4. 직무만족에 대한 교사의 인식

가. 교사 배경변인에 따른 직무만족에 대한 인식

교사들의 배경변인에 따른 직무만족 하위요인에 대한 인식의 차이를 확인하고자 차이검증(t-test or ANOVA)을 실시하였고, 집단 간 평균에 유의미한 차이가 발견되는 경우 그 차이를 발생시킨 원인에 대해 규명하기 위하여 Scheffe의 사후검정을 수행하였다. 결과는 <표 IV-14> ~ <표 IV-19>과 같다.

1) 교사 배경변인에 따른 교사 직무만족의 차이

교사의 배경변인에 따라 교사 직무만족의 차이를 살펴보면, <표 IV-14>에서 보는 바와 같이 교사의 성별에서만 유의미한 결과가 나타났다.

<표 IV-14> 교사의 직무만족에 대한 인식 차이

| 배경변인 | 구분 | 직무만족 | | | | |
|------|--------|------|------|-----|--------|------|
| | | N | M | SD | t/F | p |
| 성별 | 남 | 134 | 3.32 | .28 | -3.215 | .001 |
| | 여 | 394 | 3.37 | .33 | | |
| 연령 | 29세이하 | 26 | 3.40 | .55 | .982 | .401 |
| | 30~39세 | 98 | 3.25 | .49 | | |
| | 40~49세 | 261 | 3.28 | .46 | | |
| | 50세이상 | 143 | 3.25 | .43 | | |
| 최종학력 | 대학원 | 19 | 3.16 | .44 | .690 | .502 |
| | 대학 | 466 | 3.28 | .47 | | |
| | 전문대 | 43 | 3.24 | .43 | | |
| 근무기간 | 1~5년 | 32 | 3.39 | .54 | .693 | .597 |
| | 6~10년 | 22 | 3.18 | .50 | | |
| | 11~15년 | 60 | 3.28 | .54 | | |
| | 16~20년 | 134 | 3.26 | .46 | | |

| | | | | | | |
|----------|---------|-----|------|-----|-------|------|
| | 20년이상 | 280 | 3.27 | .44 | | |
| 교사 자격 | 초급(a) | 109 | 3.36 | .48 | 2.115 | .097 |
| | 중급(b) | 277 | 3.24 | .45 | | |
| | 고급(c) | 130 | 3.26 | .46 | | |
| | 초급이전(d) | 12 | 3.41 | .64 | | |
| 담당 학년 | 1학년(a) | 176 | 3.27 | .44 | .001 | .999 |
| | 2학년(b) | 165 | 3.27 | .49 | | |
| | 3학년(c) | 187 | 3.27 | .46 | | |
| 교사 유형 | 비담임교사 | 390 | 3.27 | .47 | .083 | .921 |
| | 담임교사 | 86 | 3.29 | .46 | | |
| | 부장교사 | 52 | 3.28 | .45 | | |
| 전체 | | 528 | 3.27 | .47 | | |

분석결과, 성별에 대한 t값은 -3.215이고 유의확률은 .001로 유의수준 $p < .001$ 에서 유의미하였다. 교사의 성별에서 남교사는 3.32, 여교사는 3.37로 나타났으며, 남녀 교사의 직무만족에는 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉 여자 교사는 남자 교사보다 직무만족이 높다고 할 수 있다. 그러나 그 차이는 매우 미약하다. 심층면담한 내용은 다음과 같다.

현재 중학교 교사들의 능력에 대한 평가는 대다수 경우에 성적으로 결정되고 있습니다. 따라서 일에 세심한 여교사들이 성취감을 더욱 많이 느낀다고 생각합니다. 게다가 남교사들은 학생들과 소통하기 힘들어하고, 학부모들과도 소통이 잘 되지 않는 경우가 많습니다(B 교사).

반면, 연령, 최종학력, 교직경력, 교사자격, 담당학년, 교사유형 모두에서 통계적으로 유의미하지 않는 것으로 나타났다.

2) 교사 배경변인에 따른 교사 자아실현 만족의 차이

교사의 배경변인에 따라 교사의 자아실현 만족도의 차이를 살펴보면, <표 IV-15>에서 보는 바와 같이 교사의 성별, 연령, 최종학력, 교직경력, 교사자격, 담당학년, 교사유형 모두에서 통계적으로 유의미하지 않는 것으로 나타났다.

<표 IV-15> 자아실현 하위요인에 대한 교사 직무만족의 차이

| 배경 변인 | 구분 | 자아실현 | | | | |
|----------|---------|------|------|-----|-------|------|
| | | N | M | SD | t/F | p |
| 성별 | 남 | 134 | 4.62 | .49 | 1.164 | .245 |
| | 여 | 394 | 4.56 | .52 | | |
| 연령 | 29세이하 | 26 | 4.65 | .49 | .280 | .840 |
| | 30~39세 | 98 | 4.60 | .53 | | |
| | 40~49세 | 261 | 4.58 | .51 | | |
| | 50세이상 | 143 | 4.56 | .50 | | |
| 최종 학력 | 대학원 | 19 | 4.71 | .41 | .783 | .458 |
| | 대학 | 466 | 4.58 | .52 | | |
| | 전문대 | 43 | 4.53 | .52 | | |
| 근무 기간 | 1~5년 | 32 | 4.65 | .47 | .481 | .750 |
| | 6~10년 | 22 | 4.63 | .48 | | |
| | 11~15년 | 60 | 4.58 | .54 | | |
| | 16~20년 | 134 | 4.60 | .50 | | |
| | 20년이상 | 280 | 4.55 | .52 | | |
| 교사 자격 | 초급(a) | 109 | 4.60 | .49 | .724 | .538 |
| | 중급(b) | 277 | 4.55 | .53 | | |
| | 고급(c) | 130 | 4.63 | .49 | | |
| | 초급이전(d) | 12 | 4.53 | .61 | | |
| 담당 학년 | 1학년(a) | 176 | 4.55 | .51 | .631 | .532 |
| | 2학년(b) | 165 | 4.58 | .54 | | |
| | 3학년(c) | 187 | 4.61 | .50 | | |
| 교사 유형 | 비담임교사 | 390 | 4.58 | .52 | 1.178 | .309 |
| | 담임교사 | 86 | 4.63 | .49 | | |
| | 부장교사 | 52 | 4.49 | .54 | | |

3) 교사 배경변인에 따른 교사 업무부담 만족의 차이

교사의 배경변인에 따라 교사의 업무부담 만족도의 차이를 살펴보면, <표 IV-16>과 같이 교사의 성별에서만 통계적으로 유의미한 결과가 나타났다.

<표 IV-16> 업무부담 하위요인에 대한 교사 직무만족의 차이

| 배경 변인 | 구분 | 업무부담 | | | | |
|----------|-------|------|------|------|--------|------|
| | | N | M | SD | t/F | p |
| 성별 | 남 | 134 | 1.89 | .96 | -3.525 | .000 |
| | 여 | 394 | 2.23 | .95 | | |
| 연령 | 29세이하 | 26 | 2.29 | 1.17 | .411 | .745 |

| | | | | | | |
|----------|---------|-----|------|------|-------|------|
| | 30~39세 | 98 | 2.11 | .98 | | |
| | 40~49세 | 261 | 2.16 | .93 | | |
| | 50세이상 | 143 | 2.10 | .96 | | |
| 최종 학력 | 대학원 | 19 | 1.94 | 1.02 | 1.687 | .186 |
| | 대학 | 466 | 2.17 | .96 | | |
| | 전문대 | 43 | 1.93 | .91 | | |
| 근무 기간 | 1~5년 | 32 | 2.24 | 1.15 | .535 | .710 |
| | 6~10년 | 22 | 2.07 | 1.14 | | |
| | 11~15년 | 60 | 2.25 | 1.03 | | |
| | 16~20년 | 134 | 2.07 | .93 | | |
| | 20년이상 | 280 | 2.15 | .92 | | |
| 교사 자격 | 초급(a) | 109 | 2.29 | .98 | 2.478 | .060 |
| | 중급(b) | 277 | 2.09 | .90 | | |
| | 고급(c) | 130 | 2.09 | 1.02 | | |
| | 초급이전(d) | 12 | 2.65 | 1.08 | | |
| 담당 학년 | 1학년(a) | 176 | 2.19 | .94 | 1.556 | .212 |
| | 2학년(b) | 165 | 2.20 | .99 | | |
| | 3학년(c) | 187 | 2.04 | .95 | | |
| 교사 유형 | 비담임교사 | 390 | 2.17 | .98 | 1.661 | .191 |
| | 담임교사 | 86 | 1.97 | .93 | | |
| | 부장교사 | 52 | 2.21 | .86 | | |

분석결과, 성별에 대한 t값은 -3.525이고 유의확률은 .000으로 유의수준 .001에서 유의미하였다. 교사의 성별에서 남교사는 1.89, 여교사는 2.22로 나타났으며, 남녀 교사의 업무부담에 대한 만족도의 차이가 있는 것으로 나타났다. 이는 남자 교사는 여자 교사에 비하여 더 많은 업무부담을 가지는 것으로 여겨지는데, 심층면담한 내용(p68 참조)에서도 찾아볼 수 있었다.

반면, 연령, 최종학력, 교직경력, 교사자격, 담당학년, 교사유형 모두에서 통계적으로 유의미하지 않는 것으로 나타났다.

4) 교사 배경변인에 따른 교사 보상체계 만족의 차이

교사의 배경변인에 따라 교사의 보상체계 만족도의 차이를 살펴보면, <표 IV-17>과 같이 교사의 성별에서만 통계적으로 유의미한 결과가 나타났다.

<표 IV-17> 보상체계 하위요인에 대한 교사 직무만족의 차이

| 배경 변인 | 구분 | 보상체계 | | | | |
|----------|---------|------|------|------|-------|------|
| | | N | M | SD | t/F | p |
| 성별 | 남 | 134 | 3.96 | .49 | 3.541 | .000 |
| | 여 | 394 | 3.56 | .57 | | |
| 연령 | 29세이하 | 26 | 3.90 | .95 | .711 | .546 |
| | 30~39세 | 98 | 3.64 | 1.15 | | |
| | 40~49세 | 261 | 3.62 | 1.13 | | |
| | 50세이상 | 143 | 3.72 | 1.09 | | |
| 최종 학력 | 대학원 | 19 | 3.63 | 1.25 | .911 | .403 |
| | 대학 | 466 | 3.64 | 1.12 | | |
| | 전문대 | 43 | 3.88 | .99 | | |
| 근무 기간 | 1~5년 | 32 | 3.95 | .90 | .758 | .553 |
| | 6~10년 | 22 | 3.75 | 1.20 | | |
| | 11~15년 | 60 | 3.56 | 1.18 | | |
| | 16~20년 | 134 | 3.62 | 1.20 | | |
| | 20년이상 | 280 | 3.67 | 1.08 | | |
| 교사 자격 | 초급(a) | 109 | 3.52 | 1.14 | 1.504 | .213 |
| | 중급(b) | 277 | 3.64 | 1.12 | | |
| | 고급(c) | 130 | 3.81 | 1.11 | | |
| | 초급이전(d) | 12 | 3.83 | .65 | | |
| 담당 학년 | 1학년(a) | 176 | 3.71 | 1.06 | .713 | .491 |
| | 2학년(b) | 165 | 3.58 | 1.17 | | |
| | 3학년(c) | 187 | 3.69 | 1.12 | | |
| 교사 유형 | 비담임교사 | 390 | 3.67 | 1.10 | 1.502 | .224 |
| | 담임교사 | 86 | 3.76 | 1.13 | | |
| | 부장교사 | 52 | 3.43 | 1.18 | | |

분석결과, 성별에 대한 t값은 3.541이고 유의확률은 .000으로 유의수준 .001에서 유의미하였다. 교사의 성별에서 남교사는 3.96, 여교사는 3.56으로 나타났으며, 남녀 교사의 보상체계에 대한 만족도의 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉 남자 교사는 여자 교사에 비하여 보상체계에 대한 만족이 높다고 할 수 있다.

반면, 연령, 최종학력, 교직경력, 교사자격, 담당학년, 교사유형 모두에서 통계적으로 유의미하지 않는 것으로 나타났다.

5) 교사 배경변인에 따른 교사 동료관계 만족의 차이

교사의 배경변인에 따라 교사의 동료관계 만족도의 차이를 살펴보면, <표 IV-18>과 같이 교사의 성별에서만 통계적으로 유의미한 결과가 나타났다.

<표 IV-18> 동료관계 하위요인에 대한 교사 직무만족의 차이

| 배경 변인 | 구분 | 동료관계 | | | | |
|----------|---------|------|------|------|--------|------|
| | | N | M | SD | t/F | p |
| 성별 | 남 | 134 | 2.25 | 1.23 | -3.603 | .000 |
| | 여 | 394 | 2.66 | 1.11 | | |
| 연령 | 29세이하 | 26 | 2.73 | 1.33 | .214 | .886 |
| | 30~39세 | 98 | 2.54 | 1.17 | | |
| | 40~49세 | 261 | 2.56 | 1.12 | | |
| | 50세이상 | 143 | 2.54 | 1.17 | | |
| 최종 학력 | 대학원 | 19 | 2.34 | 1.17 | .552 | .576 |
| | 대학 | 466 | 2.55 | 1.14 | | |
| | 전문대 | 43 | 2.67 | 1.28 | | |
| 근무 기간 | 1~5년 | 32 | 2.69 | 1.32 | 1.054 | .379 |
| | 6~10년 | 22 | 2.11 | 1.13 | | |
| | 11~15년 | 60 | 2.67 | 1.26 | | |
| | 16~20년 | 134 | 2.54 | 1.15 | | |
| | 20년이상 | 280 | 2.56 | 1.12 | | |
| 교사 자격 | 초급(a) | 109 | 2.75 | 1.17 | 1.321 | .267 |
| | 중급(b) | 277 | 2.51 | 1.12 | | |
| | 고급(c) | 130 | 2.50 | 1.20 | | |
| | 초급이전(d) | 12 | 2.54 | 1.12 | | |
| 담당 학년 | 1학년(a) | 176 | 2.51 | 1.08 | .786 | .456 |
| | 2학년(b) | 165 | 2.52 | 1.19 | | |
| | 3학년(c) | 187 | 2.64 | 1.19 | | |
| 교사 유형 | 비담임교사 | 390 | 2.51 | 1.15 | 1.041 | .354 |
| | 담임교사 | 86 | 2.66 | 1.17 | | |
| | 부장교사 | 52 | 2.70 | 1.19 | | |

분석결과, 성별에 대한 t값은 -3.603이고 유의확률은 .000으로 유의수준 .001에서 유의미하였다. 교사의 성별에서 남교사는 2.25, 여교사는 2.66으로 나타났으며, 남녀 교사의 동료관계에 대한 만족도의 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉 남자 교사는 여자 교사에 비하여 동료관계에 대한 만족이 낮다고 할 수 있다.

반면, 연령, 최종학력, 교직경력, 교사자격, 담당학년, 교사유형 모두에서 통계적으로 유의미하지 않는 것으로 나타났다.

6) 교사 배경변인에 따른 교사 상하관계 만족의 차이

교사의 배경변인에 따라 교사 상하관계 만족의 차이를 살펴보면, <표 IV-19>에서 보는 바와 같이 교사의 성별에서만 통계적으로 유의미한 결과가 나타났다.

<표 IV-19> 상하관계 하위요인에 대한 교사 직무만족의 차이

| 배경변인 | 구분 | 상하관계 | | | | |
|------|---------|------|------|------|--------|------|
| | | N | M | SD | t/F | p |
| 성별 | 남 | 134 | 2.43 | 1.28 | -3.603 | .000 |
| | 여 | 394 | 2.87 | 1.19 | | |
| 연령 | 29세이하 | 26 | 2.87 | 1.42 | .685 | .561 |
| | 30~39세 | 98 | 2.66 | 1.25 | | |
| | 40~49세 | 261 | 2.82 | 1.24 | | |
| | 50세이상 | 143 | 2.68 | 1.16 | | |
| 최종학력 | 대학원 | 19 | 2.35 | 1.24 | 1.065 | .346 |
| | 대학 | 466 | 2.77 | 1.23 | | |
| | 전문대 | 43 | 2.77 | 1.24 | | |
| 근무기간 | 1~5년 | 32 | 2.84 | 1.41 | .625 | .645 |
| | 6~10년 | 22 | 2.47 | 1.25 | | |
| | 11~15년 | 60 | 2.62 | 1.28 | | |
| | 16~20년 | 134 | 2.83 | 1.29 | | |
| | 20년이상 | 280 | 2.76 | 1.17 | | |
| 교사자격 | 초급(a) | 109 | 2.94 | 1.22 | 1.372 | .250 |
| | 중급(b) | 277 | 2.74 | 1.19 | | |
| | 고급(c) | 130 | 2.62 | 1.29 | | |
| | 초급이전(d) | 12 | 2.75 | 1.30 | | |
| 담당학년 | 1학년(a) | 176 | 2.73 | 1.19 | .100 | .905 |
| | 2학년(b) | 165 | 2.74 | 1.28 | | |
| | 3학년(c) | 187 | 2.79 | 1.22 | | |
| 교사유형 | 비담임교사 | 390 | 2.70 | 1.20 | 1.387 | .251 |
| | 담임교사 | 86 | 2.89 | 1.32 | | |
| | 부장교사 | 52 | 2.92 | 1.23 | | |

분석결과, 성별에 대한 t값은 -3.603이고 유의수준 $p < .001$ 에서 유의미하였다. 교사의 성별에서 남교사는 2.43, 여교사는 2.87로 나타났으며, 남녀 교사의 상하관계에 대한 만족도의 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉 남자 교사는 여자 교사에 비하여 상하관계에 대한 만족이 낮다고 할 수 있다.

반면, 연령, 최종학력, 교직경력, 교사자격, 담당학년, 교사유형 모두에서 통계적으로 유의미하지 않는 것으로 나타났다.

나. 지역에 따른 교사 직무만족의 차이

지역에 따른 교사 직무만족의 차이를 확인하고자 분산분석(F 검증)을 실시하였고, 집단 간 평균에 유의미한 차가 발견되는 경우 그 차이를 발생시킨 원인에 대해 규명하기 위하여 Scheffe의 사후검정을 수행하였다. 결과는 <표 IV-20>과 같다.

<표 IV-20> 지역에 따른 교사 직무만족의 차이

| 지역별 | 자아실현 | | 업무부담 | | 보상체제 | | 상하관계 | | 동료관계 | | 직무만족 | |
|---------|------|-----|----------|------|--------|------|-------|------|-------|------|---------|-----|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| 연길시(a) | 4.60 | .50 | 2.08 | .97 | 3.74 | 1.09 | 2.84 | 1.34 | 2.57 | 1.18 | 3.29 | .48 |
| 룡정시(b) | 4.57 | .51 | 1.97 | .94 | 3.46 | 1.34 | 2.48 | 1.16 | 2.50 | 1.26 | 3.15 | .42 |
| 화룡시(c) | 4.59 | .54 | 2.10 | .69 | 3.44 | 1.15 | 2.74 | 1.04 | 2.85 | 1.13 | 3.27 | .36 |
| 훈춘시(d) | 4.53 | .53 | 2.49 | 1.03 | 3.83 | .82 | 2.83 | 1.09 | 2.39 | .96 | 3.37 | .52 |
| 전체평균 | 4.58 | .51 | 2.14 | .96 | 3.66 | 1.11 | 2.75 | 1.23 | 2.56 | 1.15 | 3.27 | .47 |
| F | .454 | | 6.457*** | | 3.341* | | 2.319 | | 2.237 | | 4.296** | |
| Scheffe | | | d>a,b | | | | | | | | d>b | |

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

1) 교사 직무만족의 하위요인

분석결과, 교사 직무만족도의 하위요인에서 ‘자아실현’ 요인을 제외하고(M=4.58, 만

점: 5점), 기타 요인에 대한 교사들의 만족은 중등 정도를 나타냈다($M > 2.14$). 이러한 교사들의 인식은 근무지역에서 업무부담, 보상체제 하위요인은 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

구체적으로 살펴보면, 교사 직무만족도의 하위요인 ‘업무부담’ ($t=6.457, p < .000$), 보상체제($t=3.341, p < .05$)에서 각기 유의미한 차이가 나타났다.

Scheffe의 사후검정 결과에서는 훈춘시(d)는 유의수준 $p < .001$ 에서 연길시(a), 룡정시(b)와 ‘업무부담’ 하위요인에서 집단간의 차이가 나타났다. 이외 보상체제에서도 차이를 보이고 있지만 통계적으로는 유의미하지 않았다.

즉, 직무만족도의 하위요인에 대한 연변지역 교사들의 ‘자아실현’에 대한 만족도는 매우 높았고, 업무부담, 보상체제, 상하관계, 동료관계에서는 중등 정도였다. 또한, ‘업무부담’ 과 ‘보상체제’에서는 교사들의 근무지역에 따라서 차이가 있었고, 훈춘시 교사들은 연길시와 룡정시 교사들보다 업무부담이 낮다고 할 수 있다.

2) 교사 직무만족

분석결과, 직무만족 전체에 대한 교사들의 인식은 중등($M=2.5$, 만점: 5점)보다 조금 높게 나타났다($M=3.27$). 이러한 교사들의 인식은 근무지역에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 교사 직무만족의 차이는 유의수준 $p < .01$ 에서 유의미하였다($t=4.296, p < .01$).

Scheffe의 사후검정 결과에서는 훈춘시(d)가 룡정시(b)와 통계적으로 유의미한 집단간의 차이를 나타냈다. 이외 연길시(a)도 룡정시(b)와 평균적으로는 차이를 보이지만, 통계적으로 유의미한 집단간의 차이는 나타나지 않았다. 즉, 직무만족에 대한 연변지역 교사들의 만족도는 중등 정도였고, 훈춘시 교사들은 룡정시 교사들보다 직무만족이 높다고 할 수 있다.

이상과 같이, 연변지역 교사들의 직무만족은 비교적 높게 보였지만, 자아실현에서는 매우 높았고, 업무부담에서는 비교적 낮았다. 또한, 근무지역 훈춘시와 룡정시인 교사들의 직무만족은 ‘업무부담’ 하위요인에서 차이가 보였다. 하지만, ‘자아실현’ 과 ‘업무부담’ 하위요인 사이에는 훈춘시와 룡정시가 서로 상반되는 만족도를 보여주고 있다.

5. 학교장의 변혁적 지도성 변인과 교사 직무만족 변인간의 상관관계

<표 IV-21>과 같이 학교장의 변혁적 지도성 하위요인과 직무만족 하위요인 간의 상관관계에 대해 파악하기 위하여 Pearson의 적률상관관계(product-moment correlation)를 실시하였다.

<표 IV-21> 학교장의 변혁적 지도성 변인과 교사 직무만족 변인간의 상관관계

| 변수 | 변혁적 지도성 | 변혁적 지도성 | | | | 직무만족 | 직무만족 | | | | |
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|
| | | 솔선수범 | 비전·격려 | 개별적 배려 | 카리스마 | | 자아실현 | 업무부담 | 보상체제 | 동료관계 | 상하관계 |
| 변혁적 지도성 | 1 | | | | | | | | | | |
| 변혁적 지도성 | 솔선수범 | .961** | 1 | | | | | | | | |
| | 비전·격려 | .974** | .927** | 1 | | | | | | | |
| | 개별적 배려 | .969** | .882** | .934** | 1 | | | | | | |
| | 카리스마 | .973** | .905** | .923** | .946** | 1 | | | | | |
| 직무만족 | .093* | .109* | .086* | 0.083 | 0.078 | 1 | | | | | |
| 직무만족 | 자아실현 | .428** | .426** | .412** | .404** | .416** | .259** | 1 | | | |
| | 업무부담 | -.161** | -.138** | -.164** | -.159** | -.167** | .712** | -.245** | 1 | | |
| | 보상체제 | .150** | .109* | .175** | .165** | .144** | -.299** | .297** | -.562** | 1 | |
| | 상하관계 | -0.012 | 0.008 | -0.02 | -0.018 | -0.022 | .837** | -0.077 | .575** | -.497** | 1 |
| | 동료관계 | -0.026 | -0.004 | -0.031 | -0.039 | -0.029 | .755** | -0.048 | .459** | -.485** | .827** |

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

분석을 실시한 결과를 보면, 변혁적 지도성의 하위요인과 직무만족 하위요인 간에는 정(+)적·부(-)적 상관관계를 나타냈다. 이들 관계를 구체적으로 설명하면 다음과 같다.

첫째, ‘솔선수범’ 하위요인은 교사 직무만족의 자아실현($r=.426$)과 보상체제($r=.109$)에 정(+)적 상관관계를 가지고 있으나, 교사 직무만족의 상하관계와 동료관계 하위요인 간에는 유의미한 관계를 나타내지 않았다. 반면, 교사 직무만족의 업무부담($r=-.138$) 하위요인 간에는 부(-)적 상관관계를 나타내고 있다.

둘째, ‘비전·격려’ 하위요인은 교사 직무만족의 자아실현($r=.412$)과 보상체제($r=.175$)에 정(+)적 상관관계를 가지고 있으나, 교사 직무만족의 상하관계와 동료관

계 하위요인 간에는 유의미한 관계를 나타내지 않았다. 반면, 교사 직무만족의 업무부담($r=-.164$) 하위요인 간에는 부(-)적 상관관계를 나타내고 있다.

셋째, ‘개별적 배려’ 하위요인은 교사 직무만족의 자아실현($r=.404$)과 보상체제($r=.165$)에 정(+)적 상관관계를 가지고 있으나, 교사 직무만족의 상하관계, 동료관계 하위요인 간에는 유의미한 관계를 나타내지 않았다. 반면, 교사 직무만족의 업무부담($r=-.159$) 하위요인 간에는 부(-)적 상관관계를 나타내고 있다. 따라서 학교장의 개별적 배려는 교사가 교사로서의 자부심을 높여주는데 중요하지만, 교사로 하여금 일정한 업무상의 압력을 줄 수 있다.

넷째, ‘카리스마’ 요인은 교사 직무만족의 자아실현($r=.416$)과 보상체제($r=.144$)에 정(+)적 상관관계를 가지고 있으나, 교사 직무만족의 상하관계, 동료관계 하위요인 간에는 유의미한 관계를 나타내지 않았다. 반면, 교사 직무만족의 업무부담($r=-.167$) 하위요인 간에는 부(-)적 상관관계를 나타내고 있다.

다섯째, 학교장의 변혁적 지도성 전체는 교사 직무만족의 자아실현($r=.428$)과 보상체제($r=.150$)에 정(+)적 상관관계를 가지고 있으나, 교사 직무만족의 상하관계, 동료관계 하위요인 간에는 유의미한 관계를 나타내지 않았다. 반면, 교사 직무만족의 업무부담($r=-.161$) 하위요인 간에는 부(-)적 상관관계를 나타내고 있다. 따라서 학교장의 변혁적 지도성은 교사의 자아실현과 보상체제에는 정(+)적 상관관계가 있고, 업무부담에는 부(-)적 상관관계가 있다.

즉, 학교장의 변혁적 지도성의 하위요인은 교사 직무만족의 하위요인 중에서 ‘자아실현’ 하위요인과는 높은 정(+)적 상관관계를, ‘보상체제’ 하위요인 사이에는 매우 낮은 정(+)적 상관관계를 가진다. 한편, ‘업무부담’ 하위요인과는 부(-)적인 상관관계도 가진다. 그러나 변혁적 지도성과 교사 직무만족의 전반적인 상관관계는 거의 없는 것으로 보여진다($r=.093$).

한편, 학교장 변혁적 지도성에 대한 교사들의 인식이 높음에도 불구하고 교사 직무만족과 미약한 관계로 나타난 원인을 확보하기 위한 심층면담에서는 교사집단의 고령화와 직함평정이 뒤엉켜 나타난 상황으로 학교장의 변혁적 지도성과 교사 직무만족의 전반적인 상관관계는 거의 없는 것이라고 이야기 하고 있었다. 그러나 참여관찰의 기록내용(p53 참조)과 같이 학교장은 고졸입시가 있는 3학년 수업을 담당한 교사집단에 직접적인 관심을 보이고 있기에 전반적으로 미약한 관계로 나타난 것으로 판단된다.

6. 학교장의 수업 지도성 변인과 교사 직무만족 변인간의 상관관계

<표 IV-22>와 같이 학교장의 수업 지도성 변인과 직무만족 변인 간의 상관관계에 대해 파악하기 위하여 Pearson의 적률상관관계(product-moment correlation)를 조사하였다.

<표 IV-22> 학교장의 수업 지도성 변인과 교사 직무만족 변인간의 상관관계

| 변수 | 수업 지도성 | 수업 지도성 | | | | 직무 만족 | 직무만족 | | | | | |
|--------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|---|
| | | 교수-학습 조직 지도 | 교수-학습 활동 기획 | 교수-학습 조건 제공 | 교수-학습 장학·평가 | | 자아 실현 | 업무 부담 | 보상 체제 | 동료 관계 | 상하 관계 | |
| 수업 지도성 | 1 | | | | | | | | | | | |
| 수업 지도성 | 교수-학습 조직 지도 | .976** | 1 | | | | | | | | | |
| | 교수-학습 활동 기획 | .991** | .956** | 1 | | | | | | | | |
| | 교수-학습 조건 제공 | .989** | .945** | .975** | 1 | | | | | | | |
| | 교수-학습 장학·평가 | .994** | .965** | .984** | .981** | 1 | | | | | | |
| 직무만족 | 0.07 | .087* | 0.065 | 0.064 | 0.059 | 1 | | | | | | |
| 직무만족 | 자아실현 | .515** | .493** | .507** | .525** | .506** | .259** | 1 | | | | |
| | 업무부담 | -.199* | -.175** | -.197** | -.206** | -.203** | .712** | -.245* | 1 | | | |
| | 보상체제 | .188** | .164** | .183** | .196** | .196** | -.299* | .297** | -.562* | 1 | | |
| | 상하관계 | -.087* | -0.063 | -.087* | -.095* | -.095* | .837** | -0.077 | .575** | -.497* | 1 | |
| | 동료관계 | -0.065 | -0.033 | -0.068 | -0.077 | -0.075 | .755** | -0.048 | .459** | -.485* | .827** | 1 |

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

분석을 실시한 결과를 보면, 수업 지도성의 하위요인과 직무만족 하위요인 간에는 정(+) \cdot 부(-)적 상관관계를 나타냈다.

첫째, 학교장의 수업 지도성의 하위요인인 ‘교수-학습 조직 지도’ 요인은 교사 직무만족의 자아실현($r=.493$), 보상체제($r=.164$), 동료관계($r=.138$)에 정(+) \cdot 적 상관관계

를 가지고 있으나, 교사 직무만족의 상하관계 하위요인 간에는 유의미한 관계를 나타내지 않았다. 반면, 교사 직무만족의 업무부담($r=-.206$) 하위요인 간에는 부(-)적 상관관계를 나타내고 있다. 상관관계의 정도는 정(+)적 상관에서는 자아실현이 비교적 높은 상관관계를 가지고, 보상체제와 동료관계는 거의 무시할 만한 상관관계를 나타내고 있으며, 부(-)적 상관에서는 업무부담과 낮은 상관관계를 가지고 있다고 할 수 있다.

둘째, ‘교수-학습 활동 기획’ 요인은 교사 직무만족의 자아실현($r=.507$), 보상체제($r=.183$)에 정(+)적 상관관계를 가지고 있으나, 교사 직무만족의 동료관계 하위요인 간에는 유의미한 관계를 나타내지 않았다. 반면, 교사 직무만족의 업무부담($r=-.197$)과 상하관계($r=-.087$) 하위요인 간에는 부(-)적 상관관계를 나타내고 있다. 상관관계의 정도는 정(+)적 상관에서는 자아실현이 비교적 높은 상관관계를 가지고, 부(-)적 상관에서는 업무부담과는 낮은 상관관계를 가지고 있지만, 상하관계에서는 거의 무시할 만한 상관관계를 나타내고 있다고 할 수 있다.

셋째, ‘교수-학습 조건 제공’ 요인은 교사 직무만족의 자아실현($r=.525$), 보상체제($r=.196$), 상하관계($r=.095$)에 정(+)적 상관관계를 가지고 있으나, 교사 직무만족의 동료관계 하위요인 간에는 유의미한 관계를 나타내지 않았다. 반면, 교사 직무만족의 업무부담($r=-.206$)과 상하관계($r=-.095$) 하위요인 간에는 부(-)적 상관관계를 나타내고 있다. 상관관계의 정도는 정(+)적 상관에서는 자아실현이 비교적 높은 상관관계를 가지고, 부(-)적 상관에서는 업무부담, 상하관계와 낮은 상관관계를 가지고 있지만, 상하관계는 거의 무시할 만한 상관관계를 나타내고 있다고 할 수 있다.

넷째, ‘교수-학습 장학·평가’ 요인은 교사 직무만족의 자아실현($r=.506$), 보상체제($r=.196$)에 정(+)적 상관관계를 가지고 있으나, 교사 직무만족의 동료관계 하위요인 간에는 유의미한 관계를 나타내지 않았다. 반면, 교사 직무만족의 업무부담($r=-.203$)과 상하관계($r=-.095$) 하위요인 간에는 부(-)적 상관관계를 나타내고 있다. 상관관계의 정도는 정(+)적 상관에서는 자아실현이 비교적 높은 상관관계를 가지고, 부(-)적 상관에서는 업무부담, 상하관계와 낮은 상관관계를 가지고 있지만, 상하관계는 거의 무시할 만한 상관관계를 나타내고 있다고 할 수 있다.

다섯째, 교사 직무만족 하위요인에 대한 수업 지도성의 전체적 상관계수는 자아실현 $r=.515(p<.001)$, 보상체제 $r=.188(p<.001)$ 으로 정(+)적 상관관계를 가지는 것으로 나타났다. 또한, 교사 직무만족의 업무부담($r=-.199$)과 상하관계($r=-.087$) 하위요

인 간에는 부(-)적 상관관계를 나타냈다. 따라서 상관관계의 정도는 정(+)적 상관에서 자아실현이 비교적 높은 상관관계를 가지고, 부(-)적 상관에서는 업무부담, 상하관계와 낮은 상관관계를 가지고 있다고 할 수 있다. 그러나 전체적 교사 직무만족과는 통계적으로 유의미한 상관을 나타내지 않았다. 이는 참여관찰(p49 참조)에서와 같이 교육환경이 변화됨에도 불구하고 여전히 조직구조에 따라 교육활동이 실행되고 있었고, 더욱이 상부하달식으로 진행되고 있는 ‘고효과수업’ 개혁은 교사들한테 학교장은 “언제나 그렇게 해온 중간관리자” 라는 느낌을 주고 있었다. 즉 교사들은 학교장의 수업 지도성을 변함없는 학교교육의 실태로 인식하고 있었기에 자신의 직무만족과는 관계가 없는 것으로 판단하고 있었다.

한편, 학교장 수업 지도성에 대한 교사들의 인식이 높음에도 불구하고 교사 직무만족과 관계가 없는 것으로 나타난 원인을 확보하기 위한 심층면담에서는 교사집단의 고령화와 교사직함평정이 뒤엎킨 상황은 상급교육행정기관의 정책과 관련된 것으로 학교장의 수업 지도성과 교사 직무만족의 전반적인 상관은 거의 없는 것이라고 이야기 하고 있었다.

V. 결론 및 제언

1. 요약 및 논의

본 연구는 교육현장에서 학교장의 변혁적 지도성과 수업 지도성에 관한 교사의 인식과 두 가지 지도성과 교사 직무만족의 관계를 살펴보고 향후 교육의 발전에 적합한 학교장의 지도성을 제안하려는데 그 목적이 있다. 이러한 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 교사들은 학교장의 변혁적 지도성을 어떻게 인식하는가?

둘째, 교사들은 학교장의 수업 지도성을 어떻게 인식하는가?

셋째, 교사들은 직무만족을 어떻게 인식하는가?

넷째, 학교장의 변혁적 지도성과 수업 지도성은 교사들의 직무만족과 어떤 관계가 있는가?

위 연구문제를 해결하기 위하여 문헌연구를 토대로 두 단계로 나누어 연구를 진행하였다. 1단계에서는 양적연구를 진행하였는데, 연변조선족자치주 4개 지역 8개 중학교의 725명 조선족 현직 교사를 대상으로 질문지를 배포하여 부적절한 응답을 제외한 전체 528명에 대한 자료를 분석하였고, 회수된 질문지는 SPSS WIN(Statistical Package for Social Science/forWINDOW) 프로그램(Ver 20.0)을 이용하여 통계 분석을 실시하였고, 구체적 절차는 다음과 같다.

첫째, 문항 간의 내적 일치성과 측정도구의 신뢰도 확보는 척도 신뢰도분석으로 분석하였다.

둘째, 실증연구의 표본에 대한 분포와 특성은 빈도분석으로 분석하였다.

셋째, 학교장의 변혁적 지도성 및 수업 지도성에 대한 교사들의 인식은 t-검정과 분산분석(ANOVA)로 분석하였다.

넷째, 학교장의 변혁적 지도성 및 수업 지도성 하위요인과 교사들의 직무만족 하위요인 간 상관관계는 Pearson의 적률상관관계로 분석하였다.

2단계에서는 양적연구에서 얻은 통계결과를 확보하기 위하여 추가로 참여관찰과 심층면담을 결합하여 진행하였는데, 참여관찰 학교는 연구대상학교인 연길시A학교를 선정하고 연구자가 학교의 교육활동에 참여하면서 관찰과 기록을 하였으며, 심

층면담은 연구대상학교 중에서 연결시 현직교사 5명을 면담대상으로 하였다. 구체적인 일정은 2016년3월~4월 사이에 진행하였는데, 참여관찰은 3월28일~4월8일 사이에 연구자가 연구대상학교에 실습하면서 진행하였고, 심층면담은 3월19일~4월10일 사이에 진행하였다.

이러한 연구과정을 통해 얻은 연구결과를 요약하고 논의하면 아래와 같다.

가. 학교장의 변혁적 지도성에 대한 교사들의 인식

우선, 기술통계에서 나타난 것과 같이 교사들은 학교장의 변혁적 지도성에 대하여 매우 높게 인식하고 있었고, 하위요인에 대하여서도 매우 높게 인식하고 있었다 ($M > 4.56$). 하위요인에 대한 인식을 순위별로 살펴보면, 솔선수범이 가장 높았고, 그 다음 카리스마, 비전·격려, 개별적배려 순서로 높은 인식을 보였다. 그러나 하위요인 사이의 인식의 차이는 매우 낮았다($M' < .08$). 이는 張新卓(2012)이 중국연변지구 중학교 교사가 지각하는 학교장의 변혁적 지도성의 행위는 비교적 높고, 변혁적 지도성의 요인별 순위는 선차적으로 이상적 영향력, 지적 자극, 정신적 격려, 개별적 배려, 예외 관리, 권변 장려로 나타났다는 연구와 일치하였다. 이에 ‘결손가정자녀교육’이라는 연변민족교육의 특징을 바탕으로 조선족학교에서 학교장들의 합리적인 교육의 방향의 제시와 공유는 물론이고, 모든 학생들에게 평등한 교육을 주기 위하여 안정한 수업조건을 마련하려 애쓰고, 학생 교육에서 나타난 교사들의 수고를 인정해주고, 학교 교육활동과정에서 장애를 이겨내는 등등의 학교장의 노력이 교사들의 높은 인식을 가져오게 된 것으로 판단된다. 하지만 참여관찰에서는 학교조직이 교육환경의 변화됨에도 불구하고 장기간 변함없는 조직구조에 따라 움직이는 모습을 드러내고 있었다. 이는 변혁적 지도성이 교장에게만 귀속되기 보다는 부장교사(中層領導)집단에 공유되어 실행되고 있다고 할 수 있다. 따라서 교사들은 학교장의 변혁적 지도성을 학교교육의 실태로 인식하였거나 혹은 교사가 바라는 학교장의 행동을 반영하였다고 여겨진다.

다음으로, 교사의 배경변인에 따른 학교장의 변혁적 지도성에 대한 인식의 차이를 분석해 본 결과 통계적으로 유의한 차이는 없었으나, 학교장의 변혁적 지도성 하위요인에서는 차이가 있었다. 그 차이는 서로 다른 학년을 담당한 교사들이 ‘솔선수범’과 ‘카리스마’ 하위요인에 대한 인식에서 나타났다. 두 하위요인에 대한 인식의 차이

는 李东娇(2010)의 연구와 일치하지만, 성별에 따라서 선명한 차이를 보인 것이 아니라, 교사가 수업을 담당할 학년에서 차이를 보였다. 구체적으로 3학년 수업을 담당하는 교사들이 1학년 수업을 담당하는 교사들보다 ‘솔선수범’ 하위요인에서는 .15 차이를, ‘카리스마’ 하위요인에서는 .14 차이를 보였다.

예를 들어, 또한, 고입시가 있는 중학교에서 학부모와 학생이 공동으로 바라는 것은 ‘좋은 고등학교’에 입학하는 것이다. 참여관찰에서도 학교장의 주요 관심사는 3학년 수업활동의 효과성에 초점을 두고 있었고, 직접적인 참여도 하고 있었다. 따라서 3학년을 담당하는 교사들의 인식이 높게 나타난 것으로 여겨진다.

마지막, 지역에 따른 학교장의 변혁적 지도성에 대한 인식의 차이를 분석해 본 결과 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 지역은 연길시, 룡정시, 화룡시, 훈춘시로 선정되었고, 학교장의 변혁적 지도성 및 모든 하위요인에 대한 인식은 연길시가 기타 3개 지역보다 높았다. 이에 관한 개별면담에서는 연길시는 보상도 높고, 교육과 관련된 정보를 획득하는 것이 기타지역보다 많은 원인으로 나타난 것이라고 이야기하고 있다.

나. 학교장의 수업 지도성에 대한 교사들의 인식

첫째, 학교장의 수업 지도성에 대한 교사들의 전체적인 인식은 다음과 같다.

학교장의 수업 지도성에 대하여 교사들은 매우 높게 인식하고 있었으며(M=4.56), 교사들은 다른 요인에 비해 ‘교수-학습 조직 지도’ 하위요인에서 조금 높게 인식하고 있었다. 하지만, 장기간 변함없는 조직구조에 따라 움직이는 모습을 드러내고 있는 연변조선족자치주 학교 현장에서는 학교장의 지도성은 부장교사(中層領導)집단에서만 공유되어 실행되고 영향을 미치고 있었다. 이는 학교장의 수업 지도성은 교수-학습활동의 거시적인 기획과 조절만 진행된다는 赵茜 & 刘景(2010)은 연구결과와 일치하다고 할 수 있다. 한편, 상부하달식으로 이어지는 ‘고효과수업’ 개혁의 전면적 실행으로 학교장은 상급교육행정기관과 학교 사이에서 교육정책의 집행을 위한 ‘중관관리자’ 역할을 발휘하는 것으로 여겨졌고, 교사들은 학교장의 수업 지도성을 거의 인식하지 못하는 것으로 판단된다.

둘째, 교사의 자격에 따른 학교장의 수업 지도성 인식은 다음과 같다.

(1) 학교장 수업 지도성에 대한 전체적인 인식은 교사의 자격 따라서 유의미한

차이가 있었다. 초급이전자격을 가진 교사는 초·중·고급자격을 가진 교사 보다 높게 인식하고 있었고, 고급자격을 가진 교사들이 중급자격을 가진 교사들 보다 .15 정도 높은 인식의 차이가 있었다.

(2) 교사자격에 따라 학교장 수업 지도성 하위요인에 대한 인식도 유의미한 차이가 있었다. 초급이전자격을 소유한 교사는 모든 하위요인에서 초·중·고급자격을 가진 교사 보다 높게 인식하고 있었고, 그다음 고급자격을 가진 교사의 인식이 높았으며, 중급자격을 가진 교사의 인식이 제일 낮았다. 그러나 ‘교수-학습 활동 기획’ 과 ‘교수-학습 장학·평가’ 하위요인에서만 고급자격을 가진 교사들과 중급자격을 가진 교사들 사이에서만 차이가 있었다. 이는 고급자격을 교사집단은 대부분 25년의 교육경력을 자랑하는 교사들이다. 장기간 변함없이 조직구조에 따라 이어지는 학교의 모습은 경력이 많으면 많을수록 높게 인식하게 되어 중급직함 교사들보다 높게 나타난 것으로 여겨진다. 또한, 현재는 수업방법의 개선으로 진행되는 상부하달식의 ‘고효과수업’ 개혁으로 수업 지도성의 발휘가 직접적 영향도 증가 되고 있고, 고급직함을 가진 교사들도 최근에는 공개수업, 수업방식변화 등 활동에 참여하고 있기에 나타난 결과로 보인다.

셋째, 지역에 따른 학교장의 수업 지도성에 대한 인식은 다음과 같다.

지역에 따른 학교장의 수업 지도성에 대한 인식의 차이를 분석해 본 결과 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 지역은 연길시, 룡정시, 화룡시, 훈춘시로 선정되었고, 학교장의 수업 지도성 및 모든 하위요인에 대한 인식은 연길시에 근무하는 교사들이 룡정시와 훈춘시에 근무하는 교사들보다 높았고, ‘교수-학습조건 제공’ 하위요인에서는 연길시 교사들의 인식은 화룡시 교사들보다 높았다. 이는 연길시가 연변조선족자치주 정치, 경제, 문화 중심이기에 나타난 것이라고 할 수 있다.

다. 직무만족에 대한 교사의 인식

첫째, 직무만족에 대한 교사의 전반적 만족은 보통수준 이었다($M=3.27$). 그러나 자아실현 하위요인에 대하여서는 매우 높은 만족을 나타내고 있었고, 보상체제 하위요인에서도 중등 이상의 만족을 나타내고 있었다. 반면 동료관계, 상하관계, 업무부담 순위로 비교적 낮은 만족을 나타내고 있었다($M=2.75, 2.56, 2.14$). 직무만족에 대한 전반적인 수준은 張新卓(2012)의 연구에서 나타난 연변지역 조선족 교사들의

직무만족 정도와 거의 일치하다고 할 수 있다(M=3.57). 하지만 교사들이 ‘동료관계’, ‘상하관계’, ‘업무부담’ 하위요인에서 나타난 결과는, 동기-위생 이론에서 제시하였듯이 위생요인은 단순히 불만족을 예방하는 효과만을 가져오지만, 예방하지 않았을 경우에는 동기부여의 효과를 저해하게 되어 교사들의 적극적인 참여를 저해하게 될 것으로 여겨진다.

한편, 여교사는 남교사보다 .05수준으로 높게 인식하고 있었다. 이는 代照甜(2013), 張新卓(2012), 윤현중(2010), 김정언(2009) 등의 연구 결과와는 대조되었으나, 면담결과를 통하여 인식의 차이를 확인할 수 있었다.

둘째, 교사의 배경변인 중에서 성별에 따라서만 직무만족 하위요인에 대한 인식의 차이가 있었다. 구체적으로 ‘업무부담’ 과 ‘보상체제’ 에서는 남교사들이 여교사들에 비해 만족수준이 높았고, ‘동료관계’ 와 ‘상하관계’ 에서는 남교사들이 여교사들에 비해 만족수준이 낮았다. 이는 성별에 따라서는 직무만족의 하위요인은 차이가 없다는 李东娇(2010)의 연구 결과와 반대로 나타났으며, 冯伯麟(1996), 代照甜(2013) 등의 연구와 비슷하게 나타났다.

이러한 성별에 따라 나타난 직무만족에 대한 차이는 중학교단계에서는 남녀교사의 비례에서 큰 차이가 있고, 교수-학습활동 참여에는 여교사가 더 많고, 관리계층에는 남교사가 더 많았다. 이는 ‘고효과수업’ 개혁으로 수업이 분담된 여교사들의 업무량은 증가되어 나타난 것으로 판단된다. 한편, 중국 경제의 신속한 발전과 더불어 연변조선족자치주도 최근에는 교사들의 월급향상이 실행되었다. 따라서 보상체제에 대한 남교사들의 만족도가 차이를 보인 것으로 여겨진다. 또한, 동료관계와 상하관계에서 나타난 성별의 차이는 세심하고 온순한 여성의 성격은 동료·상사와의 관계에서 유리한 것으로 이해된다.

셋째, 지역에 따라서는 훈춘시 교사들이 룡정시 교사들보다 .08수준에서 높은 만족 차이를 보였다. 또한, ‘업무부담’ 하위요인에서도 훈춘시 교사들은 연길시와 룡정시의 교사들보다 만족의 정도는 높게 나타났다. 그러나 ‘자아실현’ 하위요인에 대한 교사 인식은 훈춘시 교사들이 가장 낮은 것으로 나타났다.

2016년부터 실시되는 고등학교 의무교육은 연변조선족자치주 훈춘시에서만 실행된다. 또한 고종의무교육의 실시로 고중입시가 없는 훈춘시에서 업무부담이 경감된 정도는 설명이 필요하지 않을 것이다. 또한, 최근 연변대학과 협력하여 진행된 ‘소반 화교수개혁’ 으로 훈춘시 교사들의 전문성은 업그레이드된 상황이다. 따라서 ‘고효과

수업' 개혁에서 기타 지역보다 '자아실현'에 대한 인식이 낮은 것으로 판단된다.

라. 학교장의 변혁적 지도성, 수업 지도성과 교사 직무만족의 관계

첫째, 학교장의 변혁적 지도성과 교사 직무만족의 관계에 대하여 요약하고 논의한다. 학교장의 변혁적 지도성과 교사 직무만족은 $r=.093$, $p<.05$ 수준에서 정적 상관관계를 보이고 있다. 그러나 이는 너무 미약하여 상관관계가 없는 것으로 판단된다. 이는 李东娇(2010), 張新卓(2012) 등 연구자들이 제시한 변혁적 지도성은 교사 총체적 직무만족 사이에는 선명한 정적 상관이 있다는 것과 대조되는 것으로써, 학교장의 변혁적 지도성과 교사 직무만족은 거의 상관관계가 없다고 볼 수 있다. 이는 참여관찰 결과와 같이 변하지 않고 이어지는 조직구조로 교사들은 학교장의 변혁적 지도성을 현재 학교교육의 실태로 인식하고 있는 것으로 여겨진다.

한편, 학교장의 변혁적 지도성과 '자아실현' 하위요인 간에는 $r=.428$, $p<.001$ 수준에서 비교적 높은 정(+)적 상관관계를 보이고 있었고, '업무부담' 하위요인 간에는 $r=-.161$, $p<.001$ 수준에서 비교적 낮은 부(-)적 상관관계를 보이고 있었다. 또한, 변혁적 지도성의 하위요인도 솔선수범, 카리스마, 비전·격려, 개인적 배려 순위로 직무만족의 하위요인인 '자아실현'에 비교적 높은 정(+)적 상관을 보였고, '업무부담'에는 카리스마, 비전·격려, 개별적 배려, 솔선수범 순위로 비교적 낮은 부(-)적 상관관계를 보이고 있었다. 이는 변혁적 지도성의 하위요인이 직무만족과 높은 정(+)적 상관을 보인다는 李东娇(2010), 張新卓(2012)의 연구 결과와는 대조된다.

즉, 학교장이 솔선수범할수록 교사들의 '자아실현'은 점점 높아지고, '업무부담'은 점점 높아진다. 이것은 '결손자녀'가 증가되어가고 있는 연변조선족 중학교에서 학교장이 특수한 교육 대상들에 대한 교육활동에서 수행되는 사심 없는 의사결정, 평등한 교육의 기회를 주려고 애쓰는 열정으로, '결손자녀'교육에 대한 교사들의 인식과 교육의 효과가 높아져, 교사들은 자신의 전문성의 상승으로 점점 만족을 느낄 수 있으나 예전보다 배가된 학생 배경조사, 학생 훈육 등 업무로 부담이 증가할 것으로 판단된다. 또한, 개별 면담과 참여관찰에서 얻은 것과 같이 변혁적 지도성은 제한된 범위에 부분적으로 교사들한테 전달되고 있었기에 미약한 상관관계로 나타난 것으로 판단되고, 교사집단의 고령화와 직함평정의 어려움이 뒤엉켜 나타난 업무부담의 불균형은 학교장보다는 교육상급부분의 정책과 관련되었기에 학교장 지도

성으로는 만족되는 결과를 가져올 수 없는 원인으로 나타난 결과로 여겨진다.

둘째, 학교장의 수업 지도성과 교사 직무만족의 관계에 대하여 요약하고 논의 한다. 학교장의 수업 지도성과 교사의 직무만족은 통계적으로 유의미한 상관관계가 없었다. 그러나 학교장의 수업 지도성과 ‘자아실현’, ‘보상체제’에 하위요인 간에는 정(+)적 상관을 보였고, ‘업무부담’, ‘상하관계’ 하위요인 간에는 부(-)적 상관을 보였으며, ‘자아실현’ 하위요인 간에는 높은 상관을 나타냈다.

또한, 학교장의 수업 지도성의 하위요인들과 직무만족 ‘자아실현’ 하위요인 간에도 교수-학습조건 제공, 교수-학습활동 기획, 교수-학습 장학·평가, 교수-학습조직 지도의 순위로 높은 정(+)상관을 보였고, ‘업무부담’ 하위요인 간에는 교수-학습조건 제공, 교수-학습 장학·평가, 교수-학습 활동 기획, 교수-학습조직 지도의 순위로 비교적 낮은 부(-)적 상관을 보였다. 이는 교수-학습 개혁으로 교사들한테 더욱 많은 연수의 기회가 주어져서, 교사들은 자신의 전문성의 제고로 자신의 전문성 성장을 많이 느끼게 되지만, 한편으로는 배가된 수업 준비, 그리고 개방된 교실수업의 요구하는 학교장의 지시, 감독, 평가 등으로 형성된 정(+)적·부(-)적 관계로 여겨진다. 이는 정병연, 정희욱(2008)의 연구에서 학교장의 수업 지도성의 직접적인 영향은 직무만족에 부(-)적인 관계를 나타내지만, 간접적인 영향은 정(+)적인 관계를 나타내고 있다는 결과와 일치한 것으로 여겨진다.

하지만 여전히 변함없이 이어지는 상부하달식의 조직구조로 교사들은 학교장의 수업 지도성도 변함없는 학교교육의 실태로 인식하고 있었기에 수업 지도성에 대한 교사들의 인식이 높음에도 불구하고 직무만족과는 관계가 없게 나타난 것으로 판단된다. 더욱이 고령화교사집단과 교사직함평정이 뒤엉킴으로써 발생한 업무부담은 이미 학교장의 지도성 발휘만으로 해결이 불가능하다는 것을 교사들도 인식하게 되어 나타난 것으로 보인다.

2. 결론

학교장의 변혁적 지도성, 수업 지도성과 교사의 직무만족의 관계에 대한 본 연구 결과를 통해 얻은 결론을 연구문제에 따라 제시하면 다음과 같다.

첫째, 연변조선족자치주 중학교 학교장의 변혁적 지도성을 높이기 위해서는 학교

장들이 3학년 교사들에게만 관심을 집중할 것이 아니라 전체 학년에 두루두루 솔선수범과 카리스마의 지도성 하위요인을 발휘하는 것이 필요하며, 연길시의 중학교 학교장이 실행하고 있는 것처럼 교육의 최신정보를 교사들에게 신속하게 공유해야 한다. 나아가 연변조선족자치주 상급교육행정기관은 학교가 장기간의 변함없는 조직구조에 따라 운영되지 않도록 변화하는 교육환경에 따라 학교의 조직구조를 바뀌어 나갈 수 있도록 함으로써, 중학교 학교장이 변혁적 지도성을 용이하게 발휘할 수 있도록 여건을 만들어야 한다.

둘째, 연변조선족자치주 중학교 학교장의 수업 지도성을 높이기 위해서는 단위 학교 측면에서 학교장들이 학교의 수업활동 기획에 간접적으로 참여하기보다 교사들의 수업상황을 직접적으로 감독·조절할 수 있는 평가제도의 수정·보완이 필요하다. 또한, 학교장이 교수-학습에 직접적으로 참여하더라도 학교 조직구조가 바뀌지 않는 한 학교장의 수업 지도성은 효과적으로 발휘되기 어려운바, 연변조선족자치주 상급교육행정기관에서는 지역 간에 공정한 인적, 물적 조건을 제공할 뿐만 아니라, 단위 학교에 더욱 많은 자율성을 보장해줌으로써 중학교 학교장들이 수업 지도성을 발휘할 수 있는 기본조건과 여건을 마련해주어야 한다.

셋째, 연변조선족자치주 중학교 교사들의 직무만족을 높이기 위해서는 단위 학교 학교장은 교사들의 자아실현 욕구는 부단히 높여주고, 업무부담은 점차적으로 경감 해주어야 한다. 이를 위해서 연변조선족자치주 상급교육행정기관에서는 교사의 직무만족을 학교효과성을 평가하는 중요한 지표중의 하나로 규정하고, 단위 학교 측면 혹은 상급교육행정기관 측면에서 사용될 수 있는 세부적이고 주기적인 교사 직무만족의 측정·평가 방안을 만들어야 한다.

넷째, 연변조선족자치주 중학교 교사의 직무만족을 향상시키기 위해서는 학교장의 수업 지도성보다 변혁적 지도성에 초점을 두어야 한다. 단위 학교 학교장들은 변함없는 학교조직의 구조에 따라 이어지는 지시와 통제보다도 솔선수범과 개별적 배려 등을 발휘하여 학교 교수-학습 활동에 더욱 적극적으로 참여하고, 교사의 내적·외적 욕구의 관찰과 충족을 개선하기 위한 노력이 필요하다. 이에 연변조선족자치주 상급교육행정기관에서는 단위 학교에 더 많은 자율권을 행사할 수 있도록 하고, 교사의 업무 경감과 공정한 교사평가를 위해 정책적 지원을 해주어야 한다.

3. 제언

본 연구는 한국에서 연구가 진행되었고, 연변지구 조선족중학교 현직 교사만 대상으로 진행하였으며 설문조사 방법에만 의존하여 측정하였으므로, 학교장의 변혁적, 수업 지도성과 교사 직무만족의 관계를 구체적으로 밝혀내는 데는 한계가 있었기에 향후 연구를 위해 다음과 같이 제언한다.

첫째, 후속연구에서 면접방문, 심층면접 등 다양한 방법을 활용하여 연구를 진행할 필요가 있다.

둘째, 후속연구에서는 자치주 단위 학교의 부장교사(中層領導)집단적 지도성에 대한 연구를 수행할 필요가 있다.

셋째, 교육개혁, 교육평가, 교사평가 등 특수한 교육환경을 피하여 학교장의 지도성과 교사들의 직무만족 사이의 관계를 살펴볼 필요가 있다.

참고 문헌

- 강숙정(1999). 학교장의 지도성에 관련된 학위논문 연구동향 분석. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 공남식(2010). 공·사립 고등학교 교사가 지각하는 학교장의 수업 지도성과 직무만족도와의 관계. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 권인탁(1995). 教育組織에서 變化指向的 指導性 測定道具의 妥當化 研究. 教育行政研究, 13(4), 1-24.
- 김혜림(2007). 학교장의 수업 지도성과 교사 직무만족도와의 관계. 公州教育大學校 教育大學院 碩士學位論文.
- 김경화(2009). 우리나라 고등학교 교사의 직무만족도에 영향을 미치는 변인에 관한 연구. 教育行政學研究, 27(2), 109-128.
- 김미호(2006). 學校長의 授業指導性과 教師의 職務滿足간의 關係에 관한 研究. 경상대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김은형(2011). 학교장의 성별에 따른 감성리더십과 교사의 직무만족도와의 관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김인경(1999). 학교장의 변혁지향적 지도성과 교사의 직무만족도와의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김인숙(2005). 고등학교장의 지도성과 교사의 직무만족도 관계. 전남대학교 행정대학원 석사학위논문.
- 김정언(2009). 학교장의 변혁적 지도성이 교사의 직무만족도에 미치는 영향. 공주교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 김종철(2012). 학교장의 수업 지도성, 교사의 수업전문성, 학교조직몰입, 학교조직효과성 간의 관계. 인천대학교 대학원 박사학위논문.
- 노민구(1994). 학교장의 수업 지도성 행위가 학교 효과성에 미치는 영향. 한국 교원대학교대학원 박사학위논문.
- 노종희(1994). 교육행정가의 변혁지향적 리더십 개발 연구. 교육행정학연구, 12(3), 139-144.
- 노종희(2001). 교원직무만족의 개념화 및 측정에 관한 연구. 교육행정학연구, 19(2), 163-181.

- 라연재 외 3명 공역(2010). 분산적 지도성-리더를 뛰어넘는 리더십. 서울: 학지사.
- 박연호(2000). 행정 조직론.
- 박희경(2007). 초등학교 학교장의 수업 지도성 측정 도구의 타당화. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신현석, 가신현(1997). 교사의 학교조직 헌신도에 영향을 미치는 선행요인의 탐색적 연구. 교육연구, 5(1), 80-112.
- 연계렬(2006). 중학교 교사가 지각하는 학교장의 수업 지도성과 교사의 직무만족도 간의 관계. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 오영재 외 4명 공역(2013). 교육행정 - 이론, 연구, 실제 [9판]. 경기도: 아카데미프레스.
- 이병진(2003). 교육리더십. 서울: 학지사.
- 이상호(2009). 조직과 리더십. 서울: 북넷.
- 이석경(1998). 학교장의 변혁지향적 지도성과 학교경영 효과와의 관계. 동국대학교 교육대학원 박사학위논문.
- 이석열(1997). 학교조직문화 · 교장의 수업 지도성 · 교사의 전문적 수용권의 관계. 충남대학교 대학원 박사학위논문.
- 이인회(2008). 뉴욕주 차터스쿨 교장의 변혁적 리더십 실제. 열린교육연구, 16(2), 1-30.
- 이지혜, 이인회(2010). 교사의 업무부담, 직무만족, 조직몰입, 교사 전문성과 학교교육 성과의 구조적 관계 분석. 韓國敎員敎育研究, 27(2), 25-52.
- 이정로(2006). 학교장의 변혁적-거래적 리더십과 조직가치의 결합유형, 조직효과성의 인과관계 분석. 전북대학교 교육대학원 박사학위논문.
- 이종재 외 4명(2012). 한국교육행정론. 경기도: 교육과학사.
- 윤연희(2008). 학교장의 변혁적 지도성과 직무만족도 및 조직효과성의 관계에 관한 메타 분석. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤재열(1992). 校長의 授業指導性이 敎師의 職務滿足과 學校 組織風土 改善에 미치는 影響에 關한 研究. 충남대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤현중(2010). 학교장의 변혁적-거래적 지도성과 학교의 조직효과성 및 교사의 직무만족도의 관계. 전북대학교 대학원 석사학위논문.
- 전용환(2010). 교육리더십. 서울: 동문사.

- 정병연, 정희욱(2008). 교사 직무만족에 대한 교장 수업 지도성, 학교풍토, 학교의사결정의 인과구조, *교육과학연구*, 39(2), 1-19.
- 주현준, 김민희, 박상완(2014). *교육지도성*. 경기: 양서원.
- 조해영(2009). 초등학교 교사의 교직헌신도와 직무만족과의 관계. *한양대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 최연인(2005). 교사가 지각한 학교장의 변혁적 지도성과 교사 집단의 임파워먼트 및 학교 조직효과성과의 관계. *건국대학교 교육대학원 박사학위논문*.
- 최진자(2008). 중학교 교장의 변혁 지향적 지도력과 교사의 직무 만족도와의 관계. *이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 최 훈(2011). 중등 학교장의 수업 지도성에 관한 연구. *중부대학교 대학원 박사학위논문*.
- 홍태희(2004). 中等學校 學校長의 變革的 리더십이 教師의 職務 滿足度에 미치는 影響. *안양대학교 경영행정대학원 석사학위논문*.
- 황연우(2013). 중등교사의 직무만족도에 관한 메타분석. *전주대학교 대학원 박사학위논문*.
- 張新卓(2012). 教師對校長領導行為的感知度與工作滿意度的關係研究. *延邊大學碩士學位論文*.
- 李東嬌(2010). 農村初中校長變革型領導、教師組織承諾和教師工作滿意度的關係研究. *蘇州大學碩士學位論文*.
- 趙茜, 劉景(2010). 我國校長教學領導力模型研究, *中小學管理*, 233(3), 10-13.
- 代照甜(2013). 九年義務教育教師工作滿意度與主觀幸福感的相關研究. *河南大學碩士學位論文*.
- 馮伯麟(1996). 教師工作滿意及其影響因素的研究, *教育研究*, 1996(02), 42-49.
- 田麗麗(2005). 中學校長變革型領導及其與領導效能關係的研究. *河南大學碩士學位論文*.
- Adams, S. J. (1965). Inequity in Social Exchange. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 267-299.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Press Free.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research & Managerial Application (3rd ed.)*. New York: The Free

- Press.
- Bass, B. M. (1994). *Improving Organization Effectiveness, through Transformational Leadership*. London: Sage.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1993). Transformational Leadership: A Response to Critiques. In M. M. Chemmers & R. Ayman(Eds.), *Leadership Theory and Research Perspectives and Directions*. San Diego, CA: Academic.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006), *Transformational Leadership* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Burns, J. M. (1998). Empowerment for Change. In B. Adams & S. W. Webster(Eds.), *Kellogg Leadership Studies Project: Rethinking Leadership, 1994-1997*, Center for Political Leadership and Participation, University of Maryland, College Park, MD.
- Daresh, J. C. & Liu, C. J. (1985). *High School Principals' Perceptions of Their Instructional Leadership Behaviour*. Paper presented.
- Fiedler, F. E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Greenfield, W. (1987). *Instructional Leadership: Concepts, Issue, and Controversies*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing Instructional Management Behavior of Principle. *The Elementary School Journal*, 82(2), 217-248.
- House, R. J. (1971). A Path-goal Theory of Leader Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-328.
- Jackson, S. A., Logsdon, S. M. & Taylor, N. A.(1983). Instructional Leadership Differentiating Effective From Ineffective Low-incomeschools.
- Leithwood, Kenneth A. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K. (1994), The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K. A. & Jantzi, D. (2000). The Effects of Transformational

- Leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-130.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality* (2nd ed.). New York: Haper & Row.
- Maslow, A. H. (1970). *Religion, Values and Peak-Experiences*. Columbus: Ohio State Univ. Press.
- McGregor, D. (1967). *The Professional Manager*. New York: McGraw-Hill.
- Owens, R. G. (2004), *Organizational Behavior in Education*. NJ: Prentice-Hall.
- Reddin, W. (1970). *Managerial Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and Excellentin Schooling. *Education Leadership*, 41(5), 6-13.
- Sergiovanni, T. J. (1990). *Value Added Leadership: How to Get Extraordinary Performance in School*. New York: The Press Free.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of Leadership: A Survey Theory and Research*. New York: The Free Press.
- Yukl G. (2002). *Leadership in Organization* (5th ed.). NJ: Prentice-Hall.

ABSTRACT

The Relationship Between School Principals' Transformational Leadership, Instructional Leadership and Job Satisfaction of Teachers

XIANYI ZHENG

Educational Administration, Graduate School of Education
Jeju National University

Supervised by Professor Lee, In Hoi

The purpose of this study is looking forward relationship between School Principals' Transformational Leadership, Instructional Leadership and Job Satisfaction of Teachers based on Yanbian district, proposing the proper principals leadership in the future.

The question of this study as follows: first, what is the teacher' s perception of principal' s transformational leadership?

Second, what is the teacher' s perception of principal' s instructional leadership?

Third, what is the teacher' s perception of job satisfaction?

Fourth, what is the teacher' s perception of relationship between school principal' s transformational leadership, instructional leadership and job satisfaction of teacher?

This study divided two step based on document research for figuring out these question. First step conducted by a survey on 8 middle school teacher which distributed on four city in Yanbian district. Data sampled 528 teacher finally. Then focus on A School which located in Yanji city and interviewed teacher Based on survey result on the second step.

The main results of this paper are summarized as follows.

First, Teacher having high level of perception to principal' s transformational leadership. Leading by example is highest and individual consideration is lowest as results. Third grade teacher perceived leading by example and charisma higher than first grade. What is more, Yanji city higher than others in Yanbian district.

Second, Teacher perceived highly to principal' s instructional leadership. The factor of 'Teaching-learning, organization and instruction' higher than other factors.

Third, job satisfaction level is normal as results. High level of self realization factor, incentive pay system over normal level, but lowest to work burden factor.

Fourth, weakness relationship resulted between School Principals' Transformational Leadership, Instructional Leadership and teacher' s Job Satisfaction. But factor of principal' s transformational leadership and self realization which is factor of job satisfaction exists high level of positive relationship. Otherwise, negative with work burden factor. What is more, there is no positive relationship between principal' s instructional leadership and job satisfaction.

The conclusion of this paper are summarized as follows:

First, principal' s should not only focus on three grade teacher, but develop leading by example and charisma to all grade are necessary. They should spread latest information to all teachers.

Second, amendment and complement for system of evaluation which means to supervising and adjusting the situation of teacher' s lesson is more effective than planing the lesson of school to principals in Yanbian district.

Third, improving teacher' s self realization desire and decrease work burden is needed for improving job satisfaction of middle school teacher in Yanbian district.

Fourth, Principal' s should focus on transformational leadership than instructional leadership for improving teacher' s job satisfaction. Principal should

play leading by example and individual consideration and enroll activity of teaching-learning, observing inner and outer desire of teacher than instruction control in school construction.

**Key words : Transformational Leadership, Instructional Leadership, Satisfaction of Teachers, Leading by example, individual consideration, self realization.*

부록

학교장의 변혁적 지도성, 수업 지도성과
교사 직무만족의 관계 측정을 위한 설문지

안녕하십니까?

조선족민족교육의 발전을 위하여 노력을 아끼지 않으시는 선생님께 경의를 표합니다.

본 설문지는 학교장의 변혁적 지도성과 수업 지도성이 교사의 직무만족에 미치는 영향을 알아보기 위하여 작성되었습니다. 선생님께서 응답하신 모든 내용은 절대 공개하지 않으며, 오직 연구 자료로만 소중하게 활용할 것을 약속드립니다.

번거로우시더라도 설문 내용을 잘 읽으신 후, 한 문항도 빠짐없이 솔직하게 응답하여 주시면 대단히 감사하겠습니다. 소요시간은 약 20분 정도입니다. 선생님께 건강과 행복이 늘 함께하시길 기원합니다. 감사합니다.

제주대학교 교육대학원 교육행정학과

정현일 올림

2015년6월

(연락처: 185-0433-3030 / e-mail : zhengxianyi@163.com)

◆ 응답자 인적사항/您的基本情况

1. 성별: ① 남 ② 여
2. 연령: ① 20대() ② 30대() ③ 40대() ④ 50대이상()
3. 교직경력: ① 1-5년() ② 6-10년() ③ 11-15년() ④ 16년-20년() ⑤ 21년 이상()
4. 직명: ① 고급 ② 중급 ③ 초급 ④ 초급이전
5. 직위: ① 일반교사 ② 관리인원(예: 교연조장, 학년조장, 교도처, 정교처, 단위, 기타)
6. 학급담임: ① 옳다. ② 아니다.
7. 근무지역: ① 연길() ② 룡정() ③ 도문() ④ 화룡() ⑤ 왕청() ⑥ 훈춘()

◆ 응답 요령 ◆

각 문항의 내용이 선생님의 생각과 일치하는 곳에 V 표를 하여 주시기 바랍니다.

- .매우 일치하면 5의 “매우 그렇다” 란에
- .조금 일치하면 4의 “그렇다” 란에
- .보통 정도이면 3의 “보통이다” 란에
- .거의 일치하지 않으면 2의 “그렇지 않다” 란에
- .전혀 일치하지 않으면 1의 “전혀 그렇지 않다” 란에

부록 1: 학교장의 변혁적 지도성에 관한 설문지

| 문 항 | 설문문항 | 전혀 그렇 지 않다 | 그렇 지 않다 | 보통 이다 | 그렇 다 | 매우 그렇 다 |
|--------|---|---------------------|---------------|----------|---------|---------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 우리의 학교장은 ~ | | | | | |
| 1 | 교사들과 고락을 같이 할 수 있다. | | | | | |
| 2 | 청렴하고 사욕을 추구하지 않는다. | | | | | |
| 3 | 어려운 일에는 남 먼저 나서고, 향수할 때에는 맨 뒤로 물러서다. | | | | | |
| 4 | 개인의 이익을 따지지 않고 사업에 최선을 다한다. | | | | | |
| 5 | 학교의 이익을 위해서라면 자신의 이익도 희생한다. | | | | | |
| 6 | 다른 사람의 성과를 빼앗지 않는다. | | | | | |
| 7 | 집단의 이익을 개인의 이익 위에 놓을 수 있다. | | | | | |
| 8 | 전체 교직원에게 바람직한 학교의 미래를 제시하였다. | | | | | |
| 9 | 교사들에게 교육 사업의 장기적인 의미를 해석한다. | | | | | |
| 10 | 교사들에게 분투 목표와 방향을 제시할 수 있다. | | | | | |
| 11 | 자주 교사들과 함께 진행하는 교육활동이 총적목표에 주는 영향을 분석한다. | | | | | |
| 12 | 교사들에게 학교의 관리 이념과 발전 목표를 이해시킨다. | | | | | |
| 13 | 교사들과 자주 소통을 하면서 그들의 사업, 생활, 가정의 상황을 료해한다. | | | | | |
| 14 | 교사들과 교제하는 과정에서 교사 개인의 실제 상황을 생각해준다. | | | | | |
| 15 | 교사들의 생활 혹은 가정에서 겪는 어려움도 도와준다. | | | | | |
| 16 | 인내심 있게 교사들의 의혹을 풀어준다. | | | | | |
| 17 | 교사들의 사업, 생활, 성장을 관심하고, 진심으로 그들의 발전에 조언한다. | | | | | |
| 18 | 교사들의 능력을 충분히 발휘 할 수 있게끔 조건을 창조해 준다. | | | | | |
| 19 | 학교에서 처리하기가 힘들다고 공인된 일들을 잘 해결한다. | | | | | |
| 20 | 진보적이고 비교적 높은 창신 의식이 있다. | | | | | |
| 21 | 부단히 학습을 통하여 자신을 충실히 한다. | | | | | |
| 22 | 업무 능력이 매우 튼튼하다. | | | | | |
| 23 | 교육 사업을 열애하고 매우 강한 사업심과 진취심이 있다. | | | | | |
| 24 | 교육 사업에 대하여 항상 높은 열의를 보존하고 있다. | | | | | |

부록 2: 학교장의 수업 지도성에 관한 설문지

| 문 항 | 설문문항 | 전혀 그렇 지 않다 | 그렇 지 않다 | 보통 이다 | 그렇 다 | 매우 그렇 다 |
|--------|--|---------------------|---------------|----------|---------|---------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 우리의 학교장은 ~ | | | | | |
| 1 | 교사들에게 학생을 관심하고 사랑하며, 존중하고 격려할 것을 요구한다. | | | | | |
| 2 | 다양한 방식으로 교사들의 교수 능력과 교수에서 교사들의 표현을 료해한다. | | | | | |
| 3 | 교수의 질을 높이기 위하여 교사집단의 실제 상황에 근거하여 학과 교사를 조절한다. | | | | | |
| 4 | 학교 령도의 분공은 교수를 중심으로 업무가 분담 되었다. | | | | | |
| 5 | 중층 령도로서 수업듣기와 반급순찰(혹은 순시)을 정기적으로 진행할 것을 요구 하였다. | | | | | |
| 6 | 수업관련 규범과 제도의 형성을 지도한다. | | | | | |
| 7 | 교수-학습과 관련된 제도를 체계적으로 수정·보완 한다. | | | | | |
| 8 | 상급의 각종 평가와 검사 및 접대활동이 학교 교수-학습활동에 영향을 주지 않도록 처리한다. | | | | | |
| 9 | 학교의 교육활동의 안전을 확보한다. | | | | | |
| 10 | 적극향상 하고 단결 협력하는 학풍과 교풍을 수립시킨다. | | | | | |
| 11 | 학교 실정에 부합되는 교본교육과정의 개발을 지도한다. | | | | | |
| 12 | 학생들이 다양하게 선택할 수 있는 학교 교육과정을 제공할 것을 요구한다. | | | | | |
| 13 | 학생 초생 상황에 따라 학생들의 배양목표를 설정하고 교사들에게 전달한다. | | | | | |
| 14 | 학생들의 량호한 인생관 배양을 강조한다. | | | | | |
| 15 | 학생들의 종합소질 평가를 실시하고, 학생들의 성취감을 촉진한다. | | | | | |
| 16 | 학생들의 량호한 학습습관과 학습태도의 배양에 중점을 둔다. | | | | | |
| 17 | 학생들의 심리건강을 중시하며, 이에 관련된 활동을 거행한다. | | | | | |
| 18 | 신 교육과정 이념에 근거하여 교사들과 함께 학교 실정에 맞는 교수모식을 탐구한다. | | | | | |

부록 2: 학교장의 수업 지도성에 관한 설문지(계속)

| 문 항 | 설문문항 | 전혀 그렇 지 않다 | 그렇 지 않다 | 보통 이다 | 그렇 다 | 매우 그렇 다 |
|--------|---|---------------------|---------------|----------|---------|---------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 우리의 학교장은 ~ | | | | | |
| 19 | 교실 수업에는 명확한 요구가 있다. 이러한 요구들은 일정한 방식으로 교사들한테 전달한다. | | | | | |
| 20 | 교사의 교수연구 능력을 나타낼 수 있는 교사평가표준을 실시한다. | | | | | |
| 21 | 학교의 양성목표에 근거하여 교사들의 능력 차이와 전문성발전 요구를 확립한다. | | | | | |
| 22 | 교사들에 대한 높은 기대감으로 교사의 전문성 제고를 촉진한다. | | | | | |
| 23 | 교사 연수 효과를 평가하고 적절히 조절한다. | | | | | |
| 24 | 학교 내·외 연수는 무료로 교사들한테 제공한다. | | | | | |
| 25 | 자매 학교와 연합하여 학교 간 수업교류활동을 전개한다. | | | | | |
| 26 | 교사들의 심신 발전에 유리한 공회 활동을 진행하고 활동장소를 제공한다. | | | | | |
| 27 | 교수활동의 기초설비를 마련하기 위하여 현대화 교수시설과 설비를 제공한다. | | | | | |
| 28 | 교수활동 개선에 필요한 참고서적을 충족히 제공해 준다. | | | | | |
| 29 | 바람직한 학습 성과를 영광으로 느끼는 학교 문화를 건설한다. | | | | | |
| 30 | 학교 밖의 자원을 충분히 활용하여 학생들의 사회 실천 활동을 진행한다. | | | | | |

부록 3: 교사 직무만족에 관한 설문지

| 문 항 | 설문문항 | 전혀 그렇 지 않다 | 그렇 지 않다 | 보통 이다 | 그 렇 다 | 매우 그 렇 다 |
|--------|--|---------------------|---------------|----------|-------------|-------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 나는 교육은 인재를 양성하는 사업이기에 매우 중요하다고 느낀다. | | | | | |
| 2 | 나는 종종 학생과 학부모들의 지지를 받게 되어 자호감을 느낀다. | | | | | |
| 3 | 나는 매기 학생들을 졸업시키면서 사회에 저그마한 공헌을 하였다고 느낀다. | | | | | |
| 4 | 나는 학생들의 진보로부터 교사 직업의 성취감을 느낀다. 또한 이것은 내가 일하면서 제일 기쁜 일이다. | | | | | |
| 5 | 나는 교육 사업에서 자신의 능력이 충분히 발휘 된다고 느낀다. | | | | | |
| 6 | 나의 교육 사업은 성취감으로 충만 되었다. | | | | | |
| 7 | 나는 매일 수업이 너무 많이 안배 되어 상심하다. | | | | | |
| 8 | 나는 항상 교육 관련 업무가 많아서 휴식 일에도 휴식하기 힘들다. | | | | | |
| 9 | 나는 교육 사업에서 자주 피로를 느낀다. | | | | | |
| 10 | 나는 교육 사업에 거의 모든 정력을 바친다. | | | | | |
| 11 | 나는 매일 분필 가루를 마시게 되어 비위생적이라고 느낀다. | | | | | |
| 12 | 교사 직업은 교사보조(教師津貼)와 교령보조(教齡補貼)가 있기에 만족을 느낀다. | | | | | |
| 13 | 나는 최근에 진행된 월급의 향상에 비교적 만족한다. | | | | | |
| 14 | 나는 업무 외에 나의 직접 령도와 교체하는 것이 매우 싫다. | | | | | |
| 15 | 나는 학교의 대다수 령도가 눈에 거슬린다. | | | | | |
| 16 | 나는 학교 령도들이 사람을 대함에 있어 공정하지 않다고 느낀다. | | | | | |
| 17 | 학교에서 나를 진심으로 대하는 사람은 매우 적다. | | | | | |
| 18 | 학교에서 나를 이해해주는 사람은 적다. | | | | | |

학교장의 변혁적 지도성과 수업 지도성 및 교사 직무만족의 관계 통계결과 확보용 질문지

1. 선생님은 학교장의 변혁적 지도성과 수업 지도성에 대하여 잘 알고 계십니까?
2. 교사들이 학교장의 변혁적 지도성에 대하여 높게 인식하는데도 불구하고 직무만족에 영향을 주지 않는 이유를 어떻게 이해할 수 있는지요?
-연구결과, 변혁적 지도성에 대한 교사의 인식이 지역에 따라 차이가 있습니다. 연결시가 다른 지역보다 높게 나타난 이유는 무엇일까요?
3. 교사들이 학교장의 수업 지도성에 대하여 높게 인식하는데도 불구하고 직무만족에 영향을 주지 않는 이유를 어떻게 이해할 수 있는지요?
-연구결과, 수업 지도성에 대한 교사의 인식이 지역에 따라 차이가 있습니다. 연결시가 다른 지역보다 높게 나타난 이유는 무엇일까요?
4. 직무만족에서 여교사가 남교사보다 높게 인식하는 이유는 무엇일까요? 다른 연구의 결과와는 차이가 있습니다.
-지역별로도 차이가 있는데 그 이유는 무엇이라고 생각하십니까?