Korean Journal of Educational Administration

Vol.31 No.1 April, 2013

A Meta Analysis on the Variables of Teacher Job Satisfaction
Jo, Hyun-jun, Kim, Tae-yong, Nam, Ji-young
Lee, Sung-cheol ........................................... 133

The Effect of Private Middle School on Math Achievement:
Utilizing the Proximity Score Matching
Kim, Kain-Jin, Lee, Ryeokul .................................. 31

Analysis of the College Deans’ Job Performance and
Distributed Leadership Practice
Lee, Sub-Yool .................................................. 1

Development of Distributed Leadership Inventory
for School Organization
Moon, Sung-Yun ................................................. 159

The Analysis of the Casual Model between University
Educational Satisfaction and Occupational Satisfaction
mediated by Occupational Values
Jung, Joo Young .................................................. 53

What Affects School Satisfaction?
"Differentiated Approach by Subgroups of
Secondary School Constituents"
Kim, Hyeokjong; Lee, Oh-soe; Lee, Jung-Mi .................. 183

A Study on Perception of Preservice Secondary
Teacher about the Mischief of Students in
Classroom Life
Lee, Sung-Chul, Jo, Chul-An .................................. 85

A Study on Development and Validity of the Teacher
Collaboration Scale
Kim, Soon-Hyeong; Kim, Do-Ki ............................... 109

A Study on the Development of School Vitality Scale
Lee, Jae-Duck .................................................. 211

The Korean Educational Administration Society
Address : Room 208, 1st of Hamkle, Korea National University of Education, 255 Haneum-dong, 2-gu, Gwangju-city, Gwangju, 506-701, Republic of Korea
Homepage: www.kaes.or.kr  E-mail: kkesi@hanmail.net Tel: +82-62-230-3413  Fax: +82-62-231-7193
표지 디자인 : 최정미 (한국교원대학교 미술교육과 교수)
정현지 (한국교원대학교 미술교육과 석사과정)
「교육행정학연구」는 2004년도부터 한국연구재단(구,한국학술진흥재단)의 <등재학술지>로 인정받고 있습니다.
This journal has been evaluated as 'approved journal' by the National Research Foundation of Korea(former Korea Research Foundation) since 2004.

이 학술지는 2012년도 정부재원(교육과학기술부)으로 한국연구재단의 지원을 받아 출판되었습니다.
This journal was supported by the National Research Foundation of Korea Grant funded by the Korean Government(Ministry of Education, Science and Technology).

본지에 게재된 논문은 한국교육행정학회의 공식 견해가 아닙니다.
논문

▣ 대학 학장의 직무수행 및 분산적 지도성 실행 설계 및 분석에 관한 연구
..................................................................................................................... 이석열 .......................... 1

▣ 사립학교가 중학교 수학성취도에 미치는 효과 분석: 경향점수매칭(propensity score matching)을 활용하여 ...................... 김근진・이현철 .......................... 31

▣ 대학교육만족도, 직업가치관, 직업만족도에 관한 구조적 분석 ............... 정주영 .......................... 53

▣ 학생의 학급생활 문제행동에 대한 예비교사의 인식 연구:
심각도와 준비도 중심으로 ................................................................................ 이상철・주철안 .......................... 85

▣ 교사 협력 전단 도구 개발 및 타당화 ........................................................... 권순형・김도기 .......................... 109

▣ 교사의 직무만족 관련 변인에 대한 메타분석
..................................................................................................................... 주현준・김태연・남지영・이장철 .......................... 133

▣ 분산적 리더십 전단 도구 개발 연구: 학교조직을 중심으로 ....................... 문성윤 .......................... 159

▣ 학교 구성원별 학교 만족도에 영향을 미치는 학교 특성 비교 분석
..................................................................................................................... 김효정・이길재・이정미 .......................... 183

▣ 학교활력 전단도구 개발 연구 ...................................................................... 이재덕 .......................... 211

※ 논문의 게재순서는 원고 심사후 수정이 완료된 순서임.
※ 공동연구의 경우 처음 명기된 저자가 제1저자이며, 다음 저자들은 공동저자임.
대학 학장의 직무수행 및 분산적 지도성 실행 설계 및 분석에 관한 연구*

이석열(남서울대학교)

요 약

우리나라는 외국과 달리 학장의 직무에 대한 연구가 명확하게 이루어지지 않았다. 이에 대한 탐색적 연구로서 직무수행의 진단척도를 개발하고, 직무수행 정도에 따른 분석적 지도성 실행을 분석하고자 했다. 이 연구를 위해 예비문항 검토 작업과 2차에 걸친 델파이 조사를 실시하였고, 확정된 학장의 직무수행과 분산적 지도성 진단 척도를 103명(학장 58명, 교수 45명)에 적용했다. 연구결과를 요약해서 제시하면 다음과 같다.

첫째, 학장의 직무수행을 측정할 수 있는 변인을 교육계획수립, 교육과정 및 학습환경 조성, 교직원 인사, 학생업무, 대내외 활동, 재정 및 사무관리 등 6개 하위요인에 총 32개 문항으로 구성된 '학장 직무수행 진단 척도'를 개발했다. 확정된 학장의 직무수행 진단 척도의 신뢰도는 Cronbach α계수 .95로 나타났다. 둘째, 분산적 지도성 실행을 측정할 수 있는 변인을 지도자, 구성원, 상황, 의사소통 등 4가지 하위 요인에 총 46개 문항으로 구성된 '분산적 지도성 진단 척도'를 개발하였다. 분산적 지도성의 신뢰도는 Cronbach α계수 .96으로 나타났다. 셋째, 확정된 학장의 직무수행과 분산적 지도성 진단 척도를 103명(학장 58명, 교수 45명)에 적용한 결과, 직급별, 설립별, 규모별 등 배경변인에 따라 일부 유의한 차이가 있었다. 사립대학보다 국립대학이, 소규모 대학보다 대규모 대학에서 학장의 직무수행과 분산적 지도성이 더 활발하게 이루어지고 있었다. 넷째, 학장의 직무를 성공적으로 수행하는 데 있어 분산적 지도성이 중요한 준거가 될 수 있음을 시사하고 있었다.

[주제어] : 학장, 직무수행, 분산적 리더십, 단과대학, 대학행정

I. 서론

고등교육의 중요성을 인식한 주요 국가들은 고등교육의 경쟁력을 강화하기 위해 다양

* 이 논문은 2012년 정부(교육과학기술부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구(NRF-2012-018508)

▲ 접수일(2013. 02. 27), 심사일(2013. 03. 30), 게재확정일(2013. 04. 15)
한 개혁을 추진하고 있다. 이러한 고등교육의 역할 변화에 적응하기 위한 변화가 불가피한 상황에서 대학행정은 점차 복잡해지고 분권화 되는 경향을 보이고 있다. 이와 함께 기존의 대학 조직이 갖고 있던 관료화나 경화현상을 최소화하기 위한 방안으로 새로운 하부단위로의 권한이양과 책임경영체제가 강조되고 있다. 이는 대학의 경쟁력을 높이고 고차 종전의 총장 및 본부 중심의 하향적(top-down) 경영 체제에서 벗어나 행정 업무를 분권화시키는 사고의 전환에 대한 것이다. 따라서 대학행정은 단과 대학이나 학과차원에서 학문적 특수성을 부합하는 특성화된 교육 프로그램을 편성 운영하며 경쟁력을 강화시켜가고 있다(Ameijde, Nelson, Billsberry, & Meurs, 2009; Middlehurst, 2004; Gayle, Tewarie, & White, 2003).

이제 단과대학 및 학과의 운영은 대학 경쟁력 확보의 출발점이 되고 있고, 대학 내 학장은 중요한 핵심 인물(key person)이 되고 있다. 각 단과대학의 학과 주간의 성과는 곧 학장이 직무를 어떻게 인식하고 지도를 발휘하느냐에 달려 있다(Bolden, Petrov, Gosling, 2008; Lumby, 2003). 대학경쟁력 확보에 의해 비교우위가 있는 분야를 중심으로 이루어지는 상황에서 앞으로 단과대학 단위가 강조되고, 그에 따른 학장의 역할이 중요해질 수밖에 없다.


우리나라의 경우 아직까지 대학본부 중심의 행정이 이루어지고 학장에게는 형식적인 권한만을 수여하는 대학들이 많으나 최근에 학장의 역할과 권한이 강화되는 학교들도 늘고 있다. 서울의 D대는 단과대학 학장 권한 강화 차원에서 지난 2008년부터 단과대학별 자율예산제도를 실시하고 단과대학 자체적으로 발전계획을 세우고 학사관리 운영을 해 봤다(서울경제, 2011. 10.10). 실제 D대학에서는 학장이 강의료 산정에서부터 비전임
대학 학장의 직무수행 및 분산적 지도성 실행 설계 및 분석에 관한 연구

교원이나 외래강사, 연구원의 임면은 물론 교육과정 편성 및 조정, 연구비 책정과 집행 등의 권한을 수행하고 있다. 이는 단과대학별 특성화된 성과를 창출할 수 있는 기반이 마련되었음을 의미한다. 이렇게 D대학처럼 단과대 학장의 역할이 커지는 대학들이 점차 늘어나고 있다. K대와 H대 등의 경우도 학장에게 학과 및 교수 평가, 학과별 예산 배부, 학과 예산안 및 결산 심사권 등의 권한을 위임하고 있다.

한편 국광립대의 경우 지난 2011년 교육공무원임용령의 개정으로 대학의 총장이 학장
을 선출의 절차를 거치지 아니하고 해당 단과대학 소속 교수 또는 부교수 중에서 직접 지명하여 임명하도록 했고, 2012년에 2단계 국립대학 선진화 방안으로 단과대학 학장을 내부 혹은 외부 인사를 포함해 공모하는 방식이 도입되었다.


이상의 내용을 볼 때, 조직화된 무정부 또는 이완결합체제의 특징을 함께 가지고 있는 대학행정조직에서 세롭게 논의되고 있는 분산적 지도성을 적용하기 위한 논의가 필요하다. 결국 대학 자체의 경쟁력을 높이기 위한 방안의 하나인 단과대학 경쟁력 강화를 위해 학장의 직무가 무엇이고, 직무수행과정에서 지도성 실행이 제대로 이루어지는 지에 대한 연구가 필요한 것이다. 따라서 본 연구는 학장의 직무를 분석하고, 학장이 실제 대학행정조직에서 담당하는 직무수행 정도와 그 과정에서 사용되는 분산적 지도성 실행을 밝히는 데 목적이 있다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 학장의 직무수행의 의미

가. 학장의 직무수행 분석

직무라는 개념을 살펴보면, ‘직무’라는 용어는 일, 업무, 작업 등과 혼용하여 사용되는 경우가 많은데 ‘일’은 일상적인 생활용어로 사용되고, ‘업무’은 직무보다 구체적이 고 한정적인 의미로 사용된다. 직무(job)란 조직의 목표를 달성하기 위하여 어떤 직위에 부여된 일(duty)을 의미하는 것으로 계속적으로 수행하게 되는 업무를 일반적으로 지칭한다. 아울러 직무는 같은 조직 내에서 여러 사람이 의해 수행되면서도 충분히 동질성 확보가 가능한 일련의 활동으로 볼 수 있다.

또한 여기서 ‘수행’이라는 것은 잡해진 상태이기 보다는 실제로 나타나는 상황을 의미한다. 따라서 ‘직무수행’이란 주어진 직무를 성공적으로 수행한 결과(performance)를 의미하는 것으로 부과된 직무 상태기보다는 실제로 그 일을 수행함으로써 나타나는 상황을 주시한다. 결국 ‘직무수행’이라는 의미는 ‘직무를 실제로 행한 결과’에 역점을 두는 것으로 학장에게 요구되는 직무수행이라 할 때는 ‘학장에게 주어진 직무 하에서 그에게 요구되는 기능적 수행을 발휘하여 나타난 결과(performance)’를 의미한다.

Montez, Wolverton, & Gmelch(2002)는 학장의 직무를 크게 6가지로 구분하여 측정도구(Deans’ Task Inventory: DTI)를 개발하여 제시했다. 첫째, 외부 및 정치관계(External
and Political Relations)에 대한 직무는 외부 공동체 및 이해 관계자와의 관계 형성, 외부 기금 확보 및 운영, 동향석 관리, 장기 단과대학 목표 수립 및 실천, 재정계획, 예산 확보 및 의사결정, 대학 내의 성, 인종 다양성, 행정에 있어서 대학의 대표자 등을 수행 한다. 둘째, 개인 학술활동(Personal Scholarship) 직무는 학술 프로그램 및 관련 전문 활동, 학술 분야의 최신 이론 습득, 정기적인 학술논문 및 발표, 개인적인 전문성 신장 등이다. 셋째, 리더십(Leadership)은 대학 개선 아이디어를 대학 및 공동체의 전달, 대학 리더십 팀 모임 개최 및 심사, 학과장들 및 디렉터에 대한 과업 할당, 구성원들과 대학 활동들의 조정, 전문성 모임에서 대학을 대표하는 직무이다. 넷째, 자원관리 직무는 비 학문 계열 스텝 관리, 정확한 대학 문서관리, 대학 자원 관리 (기금, 시설 및 장비), 공 모형기술 변화, 국가 및 인정기관 가이드라인 준수 등이다. 다섯째, 내부 생산성에 대한 직무는 학과 및 학부간의 효과적인 의사소통 유지, 절 높은 수업 제공, 대학 직원 및 구성원에 대한 목표 및 사명 전달, 업무환경(갈등관리), 교수 확보 및 직원의 전문성 개발 지원, 단과대학 및 본부 협의회 활동 참여하는 일이다. 여섯째, 인사(Management)에 대한 직무는 학과장 및 교수 임용 및 선발, 학과장 및 교수 역할 평가, 학과장 및 디렉터 감독 등이다. 또한 Seagren, Creswell, & Wheeler(1993)은 학장의 역할과 책임 체크리스트를 개발했는데 이들은 학장의 책임 영역을 교수진(faculty), 직원(staff), 학생(student), 학사(academic affairs), 외부관계(external affairs), 재정 및 시설(finance and facilities), 학과 기능(department functions) 등으로 구분했다. 그 외의 선 행연구에서 제시된 학장 직무척도를 개발한 하위변인 구성요소를 정리해 보면 다음과 같다.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>거버넌스</td>
<td>거버넌스</td>
<td>리더십</td>
<td>정성성향을위한동기부여</td>
</tr>
<tr>
<td>정의</td>
<td>교육과정과프로그램개발</td>
<td>학과행정</td>
<td>학과과정향상을위한동기부여</td>
</tr>
<tr>
<td>교직원업무</td>
<td>교사관리</td>
<td>교직원개발</td>
<td>교수평가와피드백</td>
</tr>
<tr>
<td>학생관리</td>
<td>학생관리</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>대외의사소통</td>
<td>대외관계자와의의사소통</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>예산및자원</td>
<td>예산및시설관리</td>
<td>자원개발</td>
<td>학과윤리</td>
</tr>
<tr>
<td>사무관리</td>
<td>사무관리</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>데이터관리</td>
<td>데이터관리</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>전문성개발</td>
<td>개인적학술연구</td>
<td>전문성향을위한동기부여</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<표 1> 직무척도 개발을 위한 하위변인 구성요소 정리
그러나 우리나라의 경우 학장의 직무수행에 대한 많은 연구가 이루어진 미국 등 일부 국가와 달리 이에 대해 명확하게 이루어진 연구가 없다. 따라서 우리나라 충남대를 비롯한 3개의 국립대학과 경희대를 비롯한 5개의 사립대학의 위임전결 규정에 제시된 사항과 앞에서 고찰한 외국의 선행연구를 토대로 학장의 직무수행의 준거를 도출하였으며 그 내용은 다음과 같다.1)

### <표 2> 우리나라 학장의 직무수행의 준거

<table>
<thead>
<tr>
<th>하위 요인</th>
<th>내용</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. 발전계획 수립 및 시행</td>
<td>단과대학의 사명, 목표설정 및 합의도출, 발전계획의 계획 및 목표 이행, 단과대학의 비전을 촉진하는 일</td>
</tr>
<tr>
<td>2. 교육과정 및 학습환경</td>
<td>단과대학의 교육과정을 운영하고, 수업 프로그램을 위한 학습 환경을 조성하며, 단과대학 평가의 인증 기준을 유지하는 일</td>
</tr>
<tr>
<td>3. 교직원 인사</td>
<td>새로운 교수요원을 선발을 관리하고 필요할 경우 교직원 업적평가를 하며, 교수 간 또는 직원 간의 갈등 관리와 협력을 유도하는 일</td>
</tr>
<tr>
<td>4. 학생업무</td>
<td>단과대학 차원의 학생을 모집하고 선발을 관리하며, 단과대학 전체학생들의 지도 및 상담을 관리하고, 학생들의 학사관리(졸업사항 등)를 하는 일</td>
</tr>
<tr>
<td>5. 대내외 활동</td>
<td>단과대학의 행정 대표자로서의 교내외 활동과 단과대학 이미지를 개선하고 관리하는 일</td>
</tr>
<tr>
<td>6. 재정 및 사무관리</td>
<td>단과대학 예산편성 및 운영, 단과대학 사무행정을 관리하는 일</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### 나. 학장의 분산적 지도성

급변하는 환경과 리더에 대한 역할기대가 높은 상황에서 효과적인 리더십은 예전보다 더욱 요구되고 있다(이석열 외, 2011). 과거의 수직적이고 위계적인 지도성 실행과는 다른 차원에서 다루지고 있는 분산적 지도성은 수평적이고, 비공식적 리더십과 관련이 있다고 보는 측면이 많다. 그러나 단지 그런 의미로만 분산적 리더십을 해석하는 것은 바람직하지 않다. 지도성 분산에 대한 관심의 증가에도 불구하고 분산적 지도성에 대한 이해와 용어의 해석에 있어서는 종종 모순된 측면도 있어 온 것이 사실이다(이석열 외, 2011).

분산적 지도성은 지금까지 지도성 연구 주제로서의 행동과학적 접근, 상황이론, 변화 지도성, 참여적 지도성, 도덕적 지도성 등의 지도성과는 입장을 달리한다(Bass & Bass, 1)

---

1) 이론적 배경을 검토할 때는 '발전계획 수립 및 시행' 대신에 '교육계획 수립'이었고, '재정 및 사무관리' 대신에 '행정사무 및 직원관리'였으나 덜과이 조사 과정에서 명칭 변경이 있었음.
대학 학장의 직무수행 및 분산적 지도성 실행 설계 및 분석에 관한 연구


따라서 분산적 지도성이란 " 어느 한 사람 중심의 상징적이고 위계적인 지도성 차원이 아닌 조직의 구성원들까지도 리더로서 책임을 다하는 리더십 실행의 확대를 의미한다. 공극적으로 분산적 지도성은 “지도자, 구성원과 그들이 놓여 있는 상황 간 상호작용의 산물로서의 지도성 실행”에 초점을 둔다(Spillane et al., 2004). 분산적 지도성은 상호작용하는 개인들의 그룹 또는 네트워크에서 출현한 속성으로서 사람들이 함께 일을 할 때 발생하는 공조행위(concertive action)이며, 이것은 "지도자들"로서의 구성원 간의 상호작용에 의해 이루어진다(Gronn, 2000; 박선형, 2003; Copland, 2003; Harris, 2008; 라연제 외, 2010). 이러한 점에서 분산적 지도성은 지도자와 구성원의 경계가 허물어져 지도성의 망이 확대되고 개방된다는 지도자확대(leader-plus)를 통해 지도성이 실행된다는 점을 강조한다(Leithwood et al., 2009).


아울러 분산적 지도성은 실행의 방법에 있어서 학생 학업성취도 제고, 효과적인 조직 구성 및 네트워킹 구축, 조직 내외의 요구와 압력에 대한 신속한 대응, 조직 내의 지도자와 구성원들의 가치와 비전 공유, 이들이 공식적 및 비공식적 권위를 함께 나누면서 공동으로 지도성을 수행할 것을 강조한다(Harris & Muijs, 2004; Hallinger & Heck, 2009; Timperley, 2009).

한편 김규태-주영효(2009) 등은 분산적 지도성을 조직이 가지고 있는 고유한 특성을
반영하면서 책무성과 교수-학습 개선, 학생의 학업성취도 향상에 대한 조직 내외의 환경 변화에 대처하기 위한 지도성 실행에 초점을 맞춘 대안적인 접근으로 보았다. 기존의 리더십이 새로운 리더십으로 대체되기 위해서는 용기와 변화가 필요하다. 이렇듯 분산적 리더십은 학교 내외부의 조직과 시스템 전역에 걸쳐 새로운 절서의 구축과 인적 자원의 변화를 요구하기도 한다.

다음으로 분산적 지도성 영역의 구성 및 확산은 지도자와 구성원이 각 상황 속에서의 상호작용을 통해 이루어진다(이석열 외, 2011). 이러한 지도성 구성 및 확산을 위한 상호작용 과정은 궁극적으로는 의사소통을 통해 이루어진다. 따라서 본 연구에서 분산적 지도성의 하위요인을 지도자, 구성원, 상황, 의사소통으로 구성하였다. 지도자는 자신의 권한과 책임을 구성원에게 위임하고, 그들이 위임받은 권한과 책임을 잘 수행할 수 있도록 지원해주는 지도성을 발휘한다. 구성원은 자신의 역할을 인식하고, 동료교수들과 상호이해 속에서 자신에게 주어진 권한과 책임을 바탕으로 자신의 지도성을 발휘할 수 있어야 한다. 상황은 크게 3가지로 구분되는데, 상황1은 단과대학 내의 정례화된 활동, 조직운영의 도구나 구조이고, 상황2는 단과대학 내의 공동체 공조행위이며, 상황3은 단과대학을 둘러싸고 있는 사회적 문화적 환경을 의미한다. 의사소통은 대학에서 지도자와 구성원의 상호작용 및 네트워크의 핵심이 되는 요인이다. 다음은 분산적 지도성의 하위 영역 관련 내용이다.

<표 3> 분산적 지도성의 하위 요인 및 내용

<table>
<thead>
<tr>
<th>영역</th>
<th>내용</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>지도자</td>
<td>조직구성원을 공동지도자로 인식하고 조직 내에 자신이외에 비공식적인 다수의 지도자를 인정하며, 구성원에게 지도성을 발휘하도록 지원하면서 지도성을 발휘한다.</td>
</tr>
<tr>
<td>구성원</td>
<td>조직의 비전과 목표를 공유하면서 조직의 중요한 변화에 동참하고 스스로 자긍심을 갖고 자유적으로 조직의 문제를 해결하기 위해 노력하고 그에 대한 책임을 진다.</td>
</tr>
<tr>
<td>상황</td>
<td>조직 상황은 ① 정례화된 활동, 조직도구나 구조에 대한 상황, ②조직 내의 구성원들의 공동체 의식에 관한 상황 ③조직을 둘러싸고 있는 외부적 상황 등을 의미한다.</td>
</tr>
<tr>
<td>의사소통</td>
<td>지도자와 구성원이 주어진 상황에 대해 서로 상호작용이 이루어지도록 하는 네트워크가 어떻게 구성되어 있는지를 의미하며, 의사소통은 정확성, 개방성, 수용성의 속성을 갖는다.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Ⅲ. 연구방법

1. 연구의 대상

학장의 직무수행과 분산적 지도성 실행에 대한 척도 개발과 최종 척도를 적용하기 위한 연구의 대상은 <표 4>와 같다.

<표 4> 연구의 대상

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>학장</th>
<th>교수</th>
<th>계</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>예비척도 문항의 내용 검토 작업</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>6</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| 1차 델파이 조사  
(진단 척도의 적합성 검토) | 20   | 20   | 40  |
| 2차 델파이 조사  
(진단 척도의 타당성과 중요도 검토) | 20   | 20   | 40  |
| 최종 척도의 적용 | 58   | 45   | 103 |
| 계                  | 101  | 88   | 189 |

예비척도 문항의 내용 검토 작업을 위해서 학장 3명과 교수 3명 총 6명이 검토 작업을 수행해서 1차 델파이 조사 문항을 확정을 했다. 이를 바탕으로 학장 및 교수 40명을 대상으로 진단 척도의 내용타당성과 중요도에 대한 2차례 델파이 조사를 거친 후 최종 진단 척도를 확정했다. 내용타당성은 영역 구분이나 문항 내용이 타당하지 여부를 ○ 또는 x로 응답하도록 했고, 중요도는 ‘ 전혀 중요하지 않다’부터 ‘ 매우 중요하다’까지 5점 척도를 사용했다. 확정된 진단 척도는 대학 소재지(수도권, 중남권, 영남권, 호남권)를 구분해서 각 소재지별로 2개 대학을 선정해서 각 대학의 학장들에게 질문지 작성을 요청했으며, 2차례 접전 응답요청을 거쳐 58부(회수율 65%)를 회수했고, 교수들은 델파이 조사에 참여했던 교수들을 포함해서 질문지 작성을 요청해서 45부(회수율 85%)를 회수하여 총 103부를 가지고 통계처리를 했다.

학장의 직무수행과 분산적 지도성 실행에 대한 척도 개발과 실행에 대한 분석을 위해서 이루어진 연구 절차는 다음과 같다.

2) 델파이 조사 대상을 1차와 2차를 동일 대상으로 유지하고자 했으나 1차 델파이 조사 이후에 2차 델파이에 응답이 없는 대상자 3명은 새로 대체했음.
2. 자료 처리

두 차례의 문항 적합도 검증을 위해서 텔파이 조사를 했는데, 1차의 경우는 각 문항별로 내용타당성이 1.70미만(최대 2.0)이고, 중요도가 3.5미만(최대 5.0)인 문항을 삭제했으며, 2차의 경우는 보다 더 엄격한 기준을 적용해서 각 문항별로 타당성이 1.90미만(최대 2.0)이고, 중요도가 3.7미만(최대 5.0)인 문항을 삭제했다. 척도의 신뢰도를 알아보기 위해 Cronbach α를 산출하였고, 하위요인간의 상관관계를 구하였다. 실제 학장과 교수를 대상으로 첫단 척도를 적용하였고, 배경 특성에 따라 차이를 알아보기 위해 일원변수 분석과 t검증을 하였다. 마지막으로 학장의 직무수행 정도가 높은 집단과 낮은 집단의 학장들을 선정하여 그들 간의 분산적 리더십의 차이를 t검증하였다.

Ⅳ. 연구 결과

1. 학장의 직무수행 척도의 개발

가. 학장의 직무수행에 대한 1차 텔파이 조사 결과

학장의 직무수행 척도개발에서 가장 중요한 문제는 학장의 직무수행을 구명하는 준거이다. 따라서 앞의 표 2에 제시한 학장의 직무를 바탕으로 직무수행에서 나타날 수 있는 예비 문항을 작성하였고 이에 대한 검토를 텔파이 방식으로 조사하였다. 예비문항에 대한 의견 검토를 위해서 교육행정 전공 교수 3명과 학장 2명과 학장 보직 경험이 있는 교수 1명 총 6명과 직장이 학교 5개 영역에서 6개 문항을 선정하였고, 1개 영역에 7개 문항을 선정해 총 37개 문항으로 1차 텔파이 조사 질문지를 구성하였다.

학장의 직무수행에 대한 1차 텔파이 조사 결과에서 타당도와 중요도는 대체로 높게 나타났지만, 영역의 명칭을 더욱 명확하게 구분해야 한다는 의견이 제시되어 ‘교육계획 수립’을 ‘발전계획 수립 및 시행’으로 했고, ‘행정사무 및 직원관리’를 ‘재정 및 사무관리’로 변경했다. 영역별로 학장의 직무 수행 문항을 검토하는 과정에서 문항을 삭제하거나, 다른 영역으로 이동했으며, 내용을 구체적으로 표현하기 위해 진술을 수정하였다. 1차 텔파이조사 결과를 반영한 구체적인 내용은 다음과 같다.
<표 5> 학장의 직무수행에 대한 1차 델피조 조사 결과 문항의 수정 사항

<table>
<thead>
<tr>
<th>영역</th>
<th>내용</th>
<th>이유</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1영역: 발전계획의 수립 및 시행</td>
<td>추가: 단과대학의 자체평가를 통해 교육의 질을 개선한다.</td>
<td>2영역에서 이동</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>변경: 단과대학의 사명 및 목표 설정→발전계획 설정</td>
<td>진술 내용 수정</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>삭제: 진학여부에 따라 학급으로 분할하지 않음으로 하여</td>
<td>5영역으로 이동</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 단과대학의 구성원들이 갖고 있는 불만족을 해소하고 노력한다.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2영역: 교육과정 및 학습환경</td>
<td>추가: 단과대학의 학생들 각자 전공 및 능력개발에 참여한다.</td>
<td>6영역에서 이동</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>변경: 좋은 수업을 위해서 지원하고 학습환경을 조성함→교육과정 운영에 필요한 학습 공간을 확보한다.</td>
<td>진술 내용 수정</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 수업개선(수업기술 등)→수업개선을 위해 교수개발을 지원한다.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 새로운 교수를 선발하는 일→신임교수를 모집 및 임용 하는 일</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 연구 및 출판을 장려하고 학습활동의 동기를 유발함→연구 및 학습활동을 지원한다.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 단과대학의 구성원들이 갖고 있는 불만을 해결하고자 한다.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3영역: 교직원 인사</td>
<td>추가: 단과대학의 구성원들의 사기 진작 및 능력개발을 지원한다.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>변경: 새로운 교수를 선발하는 일→신임교수를 모집 및 임용하는 일</td>
<td>진술 내용 수정</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 조력 행정 직원 및 조교들에 효율적으로 지도·감독한다.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 새로운 교수를 선발하는 일→신임교수를 모집 및 임용하는 일</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 새로운 교수를 선발하는 일→신임교수를 모집 및 임용하는 일</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 새로운 교수를 선발하는 일→신임교수를 모집 및 임용하는 일</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 새로운 교수를 선발하는 일→신임교수를 모집 및 임용하는 일</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4영역: 학생업무</td>
<td>변경: 교수들과 협력하여 학생을 모집하고 산발을→학생을 모집 및 선발을</td>
<td>진술 내용 수정</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 단과대학 교수들과 협력하여 졸업생의 취업률을→졸업생의 취업률을</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 단과대학 교수들과 협력하여 졸업생의 취업률을→졸업생의 취업률을</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 단과대학의 학생회 운영을 지도하고 지원을 해준다.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 단과대학의 학생회 운영을 지도하고 지원을 해준다.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 단과대학의 학생회 운영을 지도하고 지원을 해준다.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 단과대학의 학생회 운영을 지도하고 지원을 해준다.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 단과대학의 학생회 운영을 지도하고 지원을 해준다.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 단과대학의 학생회 운영을 지도하고 지원을 해준다.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 단과대학의 학생회 운영을 지도하고 지원을 해준다.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 단과대학의 학생회 운영을 지도하고 지원을 해준다.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5영역: 대내외 활동</td>
<td>추가: 경기적 또는 필요시 단과대학 교수회의를 개최하여 합의를 도출해 냈다.</td>
<td>1영역에서 이동</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>변경: 이미지 및 평판을 개선하고 관리→이미지 및 평판을 개선하고 홍보체제를 관리</td>
<td>진술 내용 수정</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 이미지 및 평판을 개선하고 관리→이미지 및 평판을 개선하고 홍보체제를 관리</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 대학본부의 경영시스템 운영과 대학본부 지원차원의 업무</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 이미지개선과 통합</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6영역: 재정 및 사무관리</td>
<td>변경: 예산을 신청하고, 이를 확보→예산을 확대하기 위해 노력</td>
<td>진술 내용 수정</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 시설에 대한 유지보수가 효율적으로 이루어지도록 한다</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 행정 업무 분담을 직원들에게 효율적으로 한다</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 단과대학의 학생회 운영을 지도하고 지원을 해준다.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 단과대학의 학생회 운영을 지도하고 지원을 해준다.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 단과대학의 학생회 운영을 지도하고 지원을 해준다.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 단과대학의 학생회 운영을 지도하고 지원을 해준다.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 단과대학의 학생회 운영을 지도하고 지원을 해준다.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 단과대학의 학생회 운영을 지도하고 지원을 해준다.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 단과대학의 학생회 운영을 지도하고 지원을 해준다.</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

이하 2영역에서 이동

이하 3영역에서 이동

이하 3영역에서 이동

이하 3영역에서 이동
<표 5>의 수정작업에서 타당성이 1.70미만(최대 2.0)이고, 중요도가 3.5미만(최대 5.0)인 4개 문항을 삭제했다. 삭제된 내용을 보면 대학원 과정 운영 및 개선(타당성 1.57, 중요도 2.97)은 대학원 업무이고, 졸업생 및 동문회와의 관계(타당성 1.62, 중요도 3.72)와 발전기금의 도급(타당성 1.65, 중요도 3.77)은 대학본부 및 동창회 업무로 구분하였으며, 학생회 지도 및 지원(타당성 1.72, 중요도 3.49)은 학과별 업무로 구분하였다. 또한 대내외활동 영역의 이지 개선과 홍보매체와 관련한 2개 문항을 1개 문항으로 통합해서 “단과대학 이미지 및 평판을 개선하고 홍보매체를 관리 한다”로 변경했다. 반면에 교직원 인사 영역에는 “직원들의 사기진작과 능력개발을 지원 한다”의 문항을 추가했다. 그 외에 중요도가 4.0이상이 되지 않는 문항은 학장의 직무수행에 대한 표현을 수정하였다.

나. 학장의 직무수행에 대한 2차 델파이 조사 결과

1차 델파이 조사를 결과를 바탕으로 2차 델파이 조사 질문지를 작성하여 1차와 마찬가지로 40명에게 델파이조사를 실시하였다. 각 영역에 대한 타당성과 중요도는 1차와 비교해서 더 향상 되었지만, 교직원 인사영역에서 “신임 교수를 모집 및 임용하는 일을 관리 한다”는 타당성이 1.88이고 중요도가 3.31로 나타나 삭제했다. 1차와 마찬가지로 문장의 수정이 필요하다는 의견이 있어 이에 대한 사항을 중점적으로 검토를 했다. 2차 델파이 조사 결과를 바탕으로 다음과 같이 문항 수정이 이루어졌다.

<표 6> 학장의 직무수행에 대한 2차 델파이 조사 결과 문항의 수정 사항

<table>
<thead>
<tr>
<th>영역</th>
<th>내용</th>
<th>이유</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. 장단기 발전계획의 수립 및 시행</td>
<td>변경</td>
<td>단과대학 특성화의 방향을 설정하고 이를 추진하기 위한 전략을 도출한다.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>→단과대학 특성화의 방향을 설정하고 이를 전략적으로 추진한다.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>단과대학의 자체평가를 통해 교육의 질을 개선한다.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>→단과대학의 자체평가를 통해 발전계획을 정립한다</td>
</tr>
<tr>
<td>2. 교육과정 및 학습환경 조성</td>
<td>변경</td>
<td>단과대학 차원에서 필요하면 교육과정위원회를 구성하고 이를 활용한다.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>→단과대학 교육과정위원회를 구성하고 이를 활용한다</td>
</tr>
<tr>
<td>3. 교직원인사</td>
<td>삭제</td>
<td>신임 교수를 모집 및 임용하는 일을 관리한다.</td>
</tr>
<tr>
<td>4. 학생업무</td>
<td>변경</td>
<td>단과대학 졸업생의 취업률을 관리하고 향상시키기 위해 노력한다.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>→단과대학 학생의 취업률을 관리하고 향상시키기 위해 노력한다</td>
</tr>
</tbody>
</table>
대학 학장의 직무수행 및 본산적 지도성 실행 설계 및 분석에 관한 연구

5. 대내외 활동
변경 단과대학 이미지 및 평판을 개선하고 홍보매체를 관리한다. 
→단과대학 이미지 및 평판을 위해서 홍보매체를 관리한다 
내용을 구체적으로 진술할 수 있다.

6. 재정 및 사무관리
변경 단과대학 예산을 확대하기 위해 노력한다. 
→단과대학 예산을 충분히 확보하기 위해 노력한다. 
내용을 구체적으로 진술할 수 있다.

또한 지금까지 학장의 직무수행에 대한 예비문항부터 최종문항까지의 영역별 내용 타당도와 중요도 그리고 학장의 직무수행 척도에 대한 신뢰도는 다음과 같다.

<표 7> 학장의 직무수행의 측정도구 개발 내용

<table>
<thead>
<tr>
<th>영역</th>
<th>1차 델파이</th>
<th>2차 델파이</th>
<th>최종 설문 문항</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>문항수</td>
<td>타당성</td>
<td>중요도</td>
</tr>
<tr>
<td>1. 교육계획 수립</td>
<td>6</td>
<td>2.00</td>
<td>4.32</td>
</tr>
<tr>
<td>2. 교육과정 및 학습환경</td>
<td>6</td>
<td>2.00</td>
<td>4.34</td>
</tr>
<tr>
<td>3. 교직원인사</td>
<td>6</td>
<td>1.91</td>
<td>4.03</td>
</tr>
<tr>
<td>4. 학생업무</td>
<td>6</td>
<td>1.91</td>
<td>3.97</td>
</tr>
<tr>
<td>5. 대내외 활동</td>
<td>6</td>
<td>1.97</td>
<td>4.11</td>
</tr>
<tr>
<td>6. 행정사무 및 직원관리</td>
<td>6</td>
<td>1.91</td>
<td>4.00</td>
</tr>
<tr>
<td>계</td>
<td>36</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

학장의 직무수행의 최종 척도는 32문항으로 구성되었고, 신뢰도는 Cronbach α 계수를 산출한 결과, 하위요인별 Cronbach α 계수가 .82~.91 범위에 걸쳐 있고, 전체의 Cronbach α 계수는 .95로 나타나 본 척도의 신뢰도는 높은 것으로 판단되었다.

다음은 학장의 직무수행의 최종 척도의 하위요인들의 상호 관련성을 알아보기 위하여 상관관계를 구한 결과이다.

<표 8> 학장의 직무수행의 전체 및 하위요인 간의 상관계수

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>발전계획</th>
<th>교육과정</th>
<th>교직원</th>
<th>학생</th>
<th>대외활동</th>
<th>계정</th>
<th>학장직무</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>발전계획</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>교육과정</td>
<td>.815**</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>교직원</td>
<td>.668**</td>
<td>.695**</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>학생</td>
<td>.491**</td>
<td>.488**</td>
<td>.568**</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>대외활동</td>
<td>.694**</td>
<td>.624**</td>
<td>.711**</td>
<td>.557*</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>계정</td>
<td>.655**</td>
<td>.680**</td>
<td>.690**</td>
<td>.497*</td>
<td>.809*</td>
<td>1</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>학장직무</td>
<td>.860**</td>
<td>.838**</td>
<td>.870**</td>
<td>.700*</td>
<td>.872**</td>
<td>.866**</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

** p < .01
위의 표에 나타난 하위요인들 간 상관계수는 .488~.815로 모두 정적 상관으로 나타났다. 학장의 직무수행 하위요인과 학장 직무 전체와의 상관도 모두 .700 이상으로 높은 상관을 보이고 있는데 이는 학장의 직무수행을 이루고 있는 하위요인들이 학장의 직무와 밀접한 관련이 있다는 사실을 보여준다.

2. 분산적 지도성 측정도구 개발

가. 분산적 지도성의 델파이 1차 결과 분석

학장의 분산적 지도성 측정도구를 개발하는 과정은 '분산적'이란 용어의 의미가 생소했기 때문에 특히 이에 대한 세심한 접근을 하였다. 예비문항을 작성하고 이를 검토하는 과정에서 앞의 〈표 3〉에 제시된 분산적 지도성의 정의와 하위변인에 대한 설명을 사전에 제시했다. 예비문항에 대한 사전 검토는 학장의 직무수행 측도를 검토했던 6명과 작업을 해서 지도자 13문항, 구성원 9문항, 상황(I, II, III) 25문항, 의사소통 8문항으로 해서 총 55문항을 선정해서 1차 델파이 조사 질문지를 작성했다. 분산적 지도성에 대한 1차 델파이 조사 결과에서 영역 구분에 대한 내용타당성과 중요도는 궁정적으로 나타났지만, 세부적인 문항에 대한 내용은 다양한 의견이 제시되었다. 구체적으로 제시된 의견을 반영하여 문항을 수정한 내용은 〈표 9〉와 같다.

〈표 9〉의 내용을 보면, '지도자' 영역에서 1문항, 상황 I에서 3문항, 상황 II에서 4문항, 의사소통에서 2문항 총 10문항이 삭제되었다. 삭제된 문항들은 타당성이 1.70미만(최대 2.0)이고, 중요도가 3.5미만(최대 5.0)인 문항도 있지만, 가급적 서술식의 의견을 반영하여 삭제를 했다.

상황 I에서 '제도'와 관련된 상황은 단과대학보다는 대학 전체의 상황이라는 의견을 반영하여 3개 문항(강의평가, 교육과정 개편, 교원업적평가)을 삭제했다. 상황 II에서는 공동체 의식, 공조행위, 지식공유, 갈등해소에 관한 문항이 2개씩이었지만 내용의 중복성 이 있다는 의견을 고려해서 각각 1개 문항씩으로 재조정해서 4개 문항을 삭제했다. 의사소통영역에서 방향성에 관한 2개 문항을 정확성과 수용성에 통합하면서 2개 문항을 삭제했으며, 추가로 만든 문항은 3개 문항(피드백 중시, 학과간의 관계 고려, 수업운영)이었다.
<표 9> 분산적 지도성 실행에 대한 1차 디파이 조사 결과 문항의 수정 사항

<table>
<thead>
<tr>
<th>영역</th>
<th>내용</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>지도자</td>
<td>추가 - 단과대학 운영에 대한 구성원의 피드백을 종합한다.(신규)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>변경 - 교수들이 학과 중심으로 하고자 할 때 학과 중심으로 움직임 하도록</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 단과대학 운영에 문제가 있으면 방법을 주도적으로 결정하고 해결한다. 단과대학 운영에 합의가 이루어지지 않고 갈등이 있을 경우에 적극적으로 대안을 제시한다.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>삭제 - 단과대학의 운영 방향을 분명히 정하고 행정업무를 처리한다. (9번 문항과 유사하여 삭제)</td>
</tr>
<tr>
<td>구성원</td>
<td>추가 - 타 학과의 전공을 이해하려고 노력하면서 학과간의 관계를 고려한다.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>변경 - 발생한 일이 있으면 리더로서 생각하고 문제를 해결한다. 가능한 남에게 미루지 않고 적극적으로 해결하려고 한다. (9번 문항과의 차별성 고려)</td>
</tr>
<tr>
<td>상황 1</td>
<td>추가 - 수업운영을 지원할 수 있는 체제나 조직이 있다. 수업운영 구조 조정 추가 요청</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>삭제 - 교수들의 강의평가 결과를 공개한다(평균: 3.24). 수업평가 구조 개편이 이루어진다(평균: 3.89). 교원업적평가 기준이 점차 강화되고 있다(평균: 3.70). '제도'와 관련된 문항은 대학차원의 상황이라는 의견을 반영하여 삭제</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>상황 2 - 교원들의 강의평가 결과를 공개한다(평균: 3.76). 공로행복 통합</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>삭제 - 문제해결을 할 때 구체적인 조언을 제공하고 있다(평균: 3.68).</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 자신의 전문적 지식을 필요로 하며 서로 공유하며 알려준다(평균: 3.54).</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 개인 간에 불필요한 경쟁이나 갈등이 거의 없다(평균: 3.37). 갈등해소 통합</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>상황 3 - 대학의 특성화가 대외적으로 잘 알려져 있다. 단과대학의 특성화 계획을 수립하여 성과관리를 하고 있다. 구체적으로 표현</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>변경 - 교수들이 상호간의 의견을 교환하고 수용한다. 대학차원의 의견 교환이 원활하게 이루어진다. 구체적으로 표현</td>
</tr>
<tr>
<td>의사소통</td>
<td>변경 - 대학경영에 관한 정보가 구성원 모두들에게 제공된다(평균: 3.81). 정확성과 통합</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>삭제 - 학과간의 관계를 단과대학 차원에서 교수들의 의견교환이 원활하게 이루어진다(평균: 3.70). 수용성과 통합</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- 의사소통이 잘 안되어서 어려운 문제나 갈등이 생기는 경우가 거의 없다(평균: 3.42).</td>
</tr>
</tbody>
</table>
나. 분산적 지도성의 델파이 2차 분석 결과

1차 델파이 조사의 결과를 바탕으로 48개 문항으로 구성된 2차 델파이 조사를 실시하였다. 2차 델파이 조사 결과를 바탕으로 다음과 같이 문항을 수정하였다.

**표 10** 분산적 지도성 실행에 대한 2차 델파이 조사 결과 문항의 수정 사항

<table>
<thead>
<tr>
<th>영역</th>
<th>내용</th>
<th>비고</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>단과대학의 중요한 사안은 그 진행과정과 결과를 구성원들에게 알려준다.</td>
<td>피드백의 강조</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>개인적인 어려움이 있는 교수들을 도와주고 지원하려고 한다. → 개인적인 어려움이 있는 교수들을 도와주고 지원한다.</td>
<td>구체적으로 표현</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>단과대학 운영에 문제가 있으면 구성원들과 공동으로 방법을 결정하고 해결한다. → 단과대학 운영에 문제가 있으면 구성원들과 협의해서 해결한다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>가능할 날에 미루지 않고 적극적으로 해결하려고 한다. → 가능한 날에 미루지 않고 해결한다.</td>
<td>구체적으로 표현</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>수업운영을 지원할 수 있는 체계나 조직이 있다(타당도 1.82, 중요도 3.70).</td>
<td>내용타당도 낮음</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>교수들 간에 학사운영이나 전문적 지식에 대한 정보나 지식을 서로 나눈다. → 교수들 간에 학사운영에 대한 정보를 나눈다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>개인이나 학과, 부서간에 불필요한 경쟁이나 갈등이 거의 없다(타당도 1.80, 중요도 3.61).</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>국가적 및 사회의 요구를 반영한 교육과정 편성 및 운영이 이루어진다(타당도 1.85, 중요도 3.61).</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>대학경영에 대한 정보가 구성원 모두에게 의사소통이 정확하게 이루어진다. → 대학경영에 대한 정보가 구성원들에게 정확하게 전달된다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

2차 델파이 조사에서 각 영역에 대한 내용타당도와 중요도는 1차와 비교해서 더욱 향상되었다. 삭제된 문항은 3개 문항인데, 모두 타당성이 1.90이하이고, 중요도가 3.70미만이었다. 신규로 추가한 문항은 지도자와 관련된 문항으로 지도자가 정보를 구성원에게 제대로 알려주는 문항이 필요하다는 의견을 반영하여 “단과대학의 중요한 사안은 그 진행과정과 결과를 구성원들에게 알려준다”를 포함시켰다. 결국 2차 델파이 조사 결과, 총 48문항 중에서 3개 문항을 삭제했고, 1개 문항을 추가했다. 분산적 지도성의 예비문항부터 최종문항까지의 영역별 타당도와 중요도 그리고 최종적으로 학장의 분산적 지도성 적도에 대한 신뢰도를 보면 다음과 같다.
<표 11> 분산적 지도성의 측정도구 개발 내용

<table>
<thead>
<tr>
<th>영역</th>
<th>1차 랜덤</th>
<th>2차 랜덤</th>
<th>최종 설문 문항</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>문항수</td>
<td>타당성</td>
<td>문항수</td>
</tr>
<tr>
<td>1. 지도자</td>
<td>13</td>
<td>2.00</td>
<td>4.69</td>
</tr>
<tr>
<td>2. 구성원</td>
<td>9</td>
<td>2.00</td>
<td>4.54</td>
</tr>
<tr>
<td>3. 상황</td>
<td>25</td>
<td>1.96</td>
<td>4.24</td>
</tr>
<tr>
<td>4. 의사소통</td>
<td>8</td>
<td>2.00</td>
<td>4.58</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>55</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

분산적 지도성의 최종 척도는 46문항으로 구성되었고, 신뢰도는 Cronbach α 계수를 산출한 결과, 하위요인별 Cronbach α 계수가 .89~.95 범위에 걸쳐 있고, 전체의 Cronbach α 계수는 .96으로 나타나 본 척도의 신뢰도는 높은 것으로 판단되었다.

다음은 분산적 지도성 척도를 구성하고 있는 하위 요인들의 상호 관련성을 알아보기 위하여 상관관계를 구한 결과이다.

<표 12> 분산적 지도성의 전체 및 하위요인 간의 상관계수

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>지도자</th>
<th>구성원</th>
<th>상황</th>
<th>의사소통</th>
<th>전체</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>지도자</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>구성원</td>
<td>.514**</td>
<td>.674**</td>
<td>.813*</td>
<td>.903**</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>상황</td>
<td></td>
<td>.606**</td>
<td>.543*</td>
<td>.744**</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>의사소통</td>
<td></td>
<td></td>
<td>.734*</td>
<td>.876**</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>전체</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>.885**</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

위의 표에서 나타난 하위요인들 상관계수는 .514~.813으로 모두 정적 상관을 보이고 있는데, 그 만큼 분산적 지도성의 범주 변인으로 간주할 수 있다.

3. 학장의 직무수행 정도 및 분산적 지도성 실행에 관한 분석

가. 전반적인 경향

본 연구에서 사용된 측정도구가 학장의 직무와 분산적 지도성을 제대로 측정하고 있는지 그 범주를 예측해보기 위해서 우리나라 학장은 어느 정도 직무수행을 하고 있으며, 분산적 지도성이 실행되고 있다고 지각하는지를 알아보았다. 만약 학장의 직무수행
과 분산적 지도성을 낮게 지각한다면 최종 측정도구의 타당성을 제고해볼 필요가 있을 것이다. 학장의 직무수행 정도와 분산적 지도성 실행에 대한 전반적인 경향을 제시해보면 다음과 같다.

<표 13> 학장의 직무수행 및 분산적 지도성에 대한 전반적인 경향

<table>
<thead>
<tr>
<th>구분</th>
<th>하위요인</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
<th>5점척도 M</th>
<th>5점척도 SD</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>직무수행</td>
<td>발전계획</td>
<td>19.21</td>
<td>4.05</td>
<td>3.84</td>
<td>0.81</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>교육과정 및 학습환경</td>
<td>18.19</td>
<td>4.12</td>
<td>3.63</td>
<td>0.82</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>교직원 인사</td>
<td>26.65</td>
<td>4.74</td>
<td>3.80</td>
<td>0.67</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>학생업무</td>
<td>14.32</td>
<td>3.52</td>
<td>3.58</td>
<td>0.88</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>대내외활동</td>
<td>24.20</td>
<td>3.79</td>
<td>4.03</td>
<td>0.63</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>재정 및 사무관리</td>
<td>19.28</td>
<td>4.42</td>
<td>3.85</td>
<td>0.88</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>전체</td>
<td>121.86</td>
<td>20.76</td>
<td>3.80</td>
<td>0.64</td>
</tr>
<tr>
<td>분산적 지도성</td>
<td>지도자</td>
<td>56.21</td>
<td>10.45</td>
<td>4.01</td>
<td>0.74</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>구성원</td>
<td>39.54</td>
<td>6.04</td>
<td>3.96</td>
<td>0.60</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>상황</td>
<td>63.76</td>
<td>8.91</td>
<td>3.93</td>
<td>0.55</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>의사소통</td>
<td>23.24</td>
<td>4.13</td>
<td>3.87</td>
<td>0.68</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>전체</td>
<td>182.76</td>
<td>25.59</td>
<td>3.97</td>
<td>0.55</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<표 13>에서 보듯이 학장에 대한 직무수행은 5점 척도에서 전체 평균 3.80으로 나타났고, 하위요인들 각 측정도구 평균과 아주 동떨어진 요인이 없이 4.03~3.85 사이를 보이고 있다. 구체적으로 보면 대외활동이 4.03으로 가장 높았으며, 다음으로 ‘재정 및 사무관리’가 3.85로 나타난 반면 ‘학생업무’는 3.58로 상대적으로 가장 낮게 나타났다. 학장은 주로 단과대학의 대표자로서 활동에 가장 초점을 두면서 내부적으로 재정 및 사무 관리를 관장하는 것에 주안점을 두고 있는 것으로 볼 수 있다.

분산적 지도성에 대한 전반적인 경향을 보면 5점 척도에서 전체 평균이 3.97로 나타났고, 하위요인들의 5점 척도상의 평균도 4.01~3.87로 전체 평균과 근접하게 나타나고 있어 대체로 분산적 지도성의 하위요인이 잘 측정되었다고 볼 수 있다. 분산적 지도성에서도 하위요인들 중에서 ‘지도자’가 가장 높게 나타난 점도 역시 지도성이 지도자에 가장 초점을 맞추어 있기 때문인 것으로 볼 수 있다.
나. 학장의 배경 변수에 따른 직무수행 및 분산적 지도성 차이

응답자의 배경변수에 따라 학장의 직무수행에 차이가 있는지를 알아본 결과는 <표 14>와 같다.

**<표 14> 학장의 배경변수에 따른 직무수행의 차이 검증**

<table>
<thead>
<tr>
<th>N</th>
<th>발전계획</th>
<th>교육과정</th>
<th>교직원 인사</th>
<th>학생업무</th>
<th>대외이동</th>
<th>계정 및 사무관리</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>구분</td>
<td>학장</td>
<td>교수</td>
<td>학장</td>
<td>학장</td>
<td>학장</td>
<td>학장</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>M  SD F(t)</td>
<td>M  SD F(t)</td>
<td>M  SD F(t)</td>
<td>M  SD F(t)</td>
<td>M  SD F(t)</td>
<td>M  SD F(t)</td>
</tr>
<tr>
<td>구분</td>
<td>학장</td>
<td>교수</td>
<td>학장</td>
<td>학장</td>
<td>학장</td>
<td>학장</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>58  20.3 3.8  <strong>2.25</strong> 19.2 3.9  <strong>3.14</strong> 27.9 4.1 15.0 3.4  <strong>25.7 3.1</strong>  <strong>21.5 3.2</strong>  <strong>6.88</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>설립</td>
<td>국립</td>
<td>사립</td>
<td>학장</td>
<td>학장</td>
<td>학장</td>
<td>학장</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>52 19.7 3.6 84</td>
<td>18.5 3.9 50</td>
<td>28.0 4.8 1.96</td>
<td>15.5 3.6</td>
<td><strong>25.0 3.6</strong></td>
<td>1.43</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>71 18.9 4.2</td>
<td>18.0 4.0</td>
<td>26.0 4.5</td>
<td>15.7 3.5</td>
<td>2.46</td>
<td>22.8 3.8</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>26.0 4.5</td>
<td>15.7 3.5</td>
<td>2.46</td>
<td>22.8 3.8</td>
<td>18.3 4.5</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3.43</td>
<td>3.43</td>
<td>3.43</td>
<td>3.43</td>
<td>3.43</td>
<td>3.43</td>
</tr>
<tr>
<td>구분</td>
<td>중</td>
<td>대</td>
<td>계</td>
<td>계</td>
<td>계</td>
<td>계</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>21 18.7 3.6</td>
<td>18.0 3.4</td>
<td>25.8 4.3</td>
<td>15.8 3.4</td>
<td>26.0 3.6</td>
<td>18.3 4.3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>54 19.9 3.6</td>
<td>18.7 4.1</td>
<td>27.7 4.5</td>
<td>14.6 3.2</td>
<td>24.9 3.4</td>
<td>20.2 4.1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>102 19.2 4.0</td>
<td>18.1 4.1</td>
<td>26.6 4.7</td>
<td>14.2 3.4</td>
<td>24.1 3.7</td>
<td>19.2 4.4</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>25 19.4 3.7</td>
<td>18.5 3.3</td>
<td>26.2 4.3</td>
<td>14.6 3.1</td>
<td>24.4 3.3</td>
<td>19.0 3.9</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>31 19.1 4.3</td>
<td>18.5 4.3</td>
<td>25.7 4.7</td>
<td>14.3 3.8</td>
<td>24.7 3.7</td>
<td>20.5 4.0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>98 19.2 4.0</td>
<td>18.1 4.0</td>
<td>26.6 4.7</td>
<td>14.2 3.5</td>
<td>24.1 3.8</td>
<td>19.2 4.4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

학장의 배경 특성에 따른 직무수행에 있어서의 차이를 보면, 직급별에서 모든 하위요인에서 학장이 교수보다 직무수행을 더 높게 지각하고 있으며 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 설립별로 보면 학생업무와 재정 및 사무 관리에서 학장보다 국립이 학장의 직무수행을 더 높게 지각하고 있으며 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 규모별에서는 교직원 인사, 대외이동, 재정 및 사무 관리에서 소규모 대학(1만 명 미만)보다 대규모 대학(1만 5천명 이상)이 학장의 직무수행을 더 높게 지각하고 있으며 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 소재별에서는 재정 및 사무 관리에서 수도권대학보다 영남권 대학이 더 높게 지각하고 있으며 통계적으로 유의한 차이가 있었다.

이와 같이 학장들이 교수보다 직무수행을 더 높게 인식하는 것은 당연하다고 볼 수 있다. 설립별에서 학장보다 국립이 학생업무와 재정 및 사무 관리에 더 직무수행을 하고 있다는 것은 그 만큼 국립이 사립보다 학장 직무에 대한 자율권이 부여되고 있기 때
문으로 볼 수 있다. 또한 규모별에서도 소규모 대학보다는 대규모 대학에서 학장의 직무수행이 보다 활발하게 이루어지고 있어, 대규모의 종합대학임수록 학장의 직무에 대한 중요성이 강조되고 있다고 볼 수 있다.

다음 <표 15>는 응답자의 배경변인에 따라 학장의 분산적 지도성 실행에 차이가 있는지를 알아본 결과이다.

<표 15> 학장의 배경변인에 따른 분산적 지도성 실행의 차이 점검

<table>
<thead>
<tr>
<th>N</th>
<th>지도자</th>
<th>구성원</th>
<th>상황</th>
<th>의사소통</th>
<th>전체</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>M</td>
<td>SD</td>
<td>F(t)</td>
<td>M</td>
<td>SD</td>
</tr>
<tr>
<td>직급</td>
<td>학장</td>
<td>58</td>
<td>61.3</td>
<td>73 **</td>
<td>41.1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>교수</td>
<td>45</td>
<td>49.6</td>
<td>10.1</td>
<td>67.7</td>
</tr>
<tr>
<td>성별</td>
<td>사립</td>
<td>71</td>
<td>65.0</td>
<td>10.5</td>
<td>49.0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>국립</td>
<td>32</td>
<td>58.7</td>
<td>9.5</td>
<td>52.0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>사립</td>
<td>71</td>
<td>65.0</td>
<td>10.5</td>
<td>49.0</td>
</tr>
<tr>
<td>규모</td>
<td>소규</td>
<td>27</td>
<td>55.5</td>
<td>12.4</td>
<td>59.1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>중규</td>
<td>21</td>
<td>54.1</td>
<td>9.6</td>
<td>59.2</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>대규</td>
<td>54</td>
<td>58.1</td>
<td>9.4</td>
<td>40.0</td>
</tr>
<tr>
<td>계</td>
<td>102</td>
<td>56.1</td>
<td>10.4</td>
<td>39.6</td>
<td>6.0</td>
</tr>
<tr>
<td>소재지</td>
<td>1</td>
<td>21</td>
<td>53.0</td>
<td>11.2</td>
<td>59.0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2</td>
<td>25</td>
<td>55.8</td>
<td>9.9</td>
<td>38.3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3</td>
<td>31</td>
<td>59.0</td>
<td>11.1</td>
<td>42.1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4</td>
<td>21</td>
<td>56.2</td>
<td>9.5</td>
<td>38.8</td>
</tr>
<tr>
<td>계</td>
<td>98</td>
<td>56.0</td>
<td>10.5</td>
<td>39.5</td>
<td>6.0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

※ 규모에서 소(1만명 미만), 중(1만-5만 천명 미만), 대(5천만 이상), 소재지에서 1(수도권), 2(충청권), 3(영남권), 4(호남권)

배경 변인에 따라 분산적 지도성 실행을 보면, 직급별에서 학장이 교수보다 분산적 지도성 실행이 더욱 높게 지각되고 있으며, 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 설립별로 보면 상황과 의사소통에서 사립보다 국립이 분산적 지도성 실행을 더욱 높게 지각하고 있으며 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 규모별에서 상황과 의사소통에서 소규모 대학에서 학장의 통계적으로 유의한 차이가 있으며, 소재지에서는 har와 응답자에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있었다.

이와 같이 학장들이 교수보다는 분산적 지도성 실행을 더욱 높게 인식하는 것은 지도성 실행이 학장의 입장에서 더욱 긍정적으로 나타났다고 볼 수 있다. 설립별로 사립보다 국
다. 직무수행에 따른 분산적 지도성 실행에 관한 분석

학장의 직무수행 정도에 따른 분산적 지도성 실행에 차이가 있는지를 확인하기 위해서는, 학장 직무수행 정도가 낮은 집단과 학장 직무수행 정도가 높은 집단을 선별하여 이 두 집단의 분산적 지도성 실행 점수를 비교하는 방법을 사용하였다. 직급 구분에서 학장이 아닌 교수들이 응답한 학장의 직무수행 결과 중에서 직무수행 정도가 낮은 하위 15명(학장의 직무수행이 3.03 이하-A집단)과 직무수행 정도가 높은 상위 15명(학장의 직무수행이 4.02 이상-B집단)을 구분해서 이들 두 집단 간의 분산적 지도성 실행에 차이가 있는지를 분석하였다. 직무수행에 따른 분산적 지도성 실행의 차이를 검증한 결과는 다음과 같다.

<표 16> 학장의 직무수행에 따른 분산적 지도성 실행의 차이 검증

<table>
<thead>
<tr>
<th>하위요인</th>
<th>세부요인</th>
<th>A집단(N=15)</th>
<th>B집단(N=15)</th>
<th>t</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>M</td>
<td>SD</td>
<td>M</td>
<td>SD</td>
</tr>
<tr>
<td>지도성</td>
<td>위임</td>
<td>3.17</td>
<td>.83</td>
<td>4.37</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>지원</td>
<td>2.91</td>
<td>.64</td>
<td>3.97</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>수행</td>
<td>2.65</td>
<td>.68</td>
<td>4.21</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>유형</td>
<td>2.85</td>
<td>.60</td>
<td>4.20</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>소계</td>
<td>2.89</td>
<td>.57</td>
<td>4.19</td>
</tr>
<tr>
<td>구성원</td>
<td>역할</td>
<td>3.55</td>
<td>.59</td>
<td>4.11</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>상호</td>
<td>3.46</td>
<td>.48</td>
<td>4.10</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>발휘</td>
<td>3.60</td>
<td>.60</td>
<td>4.15</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>소계</td>
<td>3.54</td>
<td>.45</td>
<td>4.12</td>
</tr>
<tr>
<td>상황</td>
<td>정책활동</td>
<td>3.17</td>
<td>.87</td>
<td>4.24</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>도구</td>
<td>3.57</td>
<td>.64</td>
<td>3.97</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>구조</td>
<td>3.33</td>
<td>.65</td>
<td>4.02</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>공동체</td>
<td>3.08</td>
<td>.64</td>
<td>3.71</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>환경</td>
<td>3.61</td>
<td>.60</td>
<td>4.16</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>소계</td>
<td>3.35</td>
<td>.40</td>
<td>3.98</td>
</tr>
<tr>
<td>의사소통</td>
<td>주술성</td>
<td>3.10</td>
<td>.60</td>
<td>3.93</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>신속성</td>
<td>3.23</td>
<td>.62</td>
<td>3.90</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>정확성</td>
<td>2.53</td>
<td>.76</td>
<td>3.73</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>소계</td>
<td>2.95</td>
<td>.49</td>
<td>3.85</td>
</tr>
<tr>
<td>전체</td>
<td>전체</td>
<td>3.20</td>
<td>.33</td>
<td>4.07</td>
</tr>
</tbody>
</table>

※ 하위요인들간의 비교를 쉽게 하기 위하여 5점 척도 평균으로 환산하여 제시함.

** p < .01
표 11에서 보는 바와 같이 B집단 학장들이 A집단 학장들보다 ‘도구’를 제외하고 모든 하위요인에서 통계적으로 유의하게 나타났다. 분산적 지도성 실행의 전체 평균을 비교해 보면 A집단은 3.20인데 비해 B집단은 4.07로 A집단에 비해 월등하게 높은 것으로 나타났다.

V. 결론 및 제언

1. 결론

이 연구는 학장의 직무수행과 분산적 지도성 실행을 진단할 수 있는 척도를 개발하고, 실제 학장의 직무수행과 분산적 지도성 실행에 적용해 보는데 있었다. 구체적으로 연구의 목적에 따른 연구결과와 요약 및 결론을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 학장의 직무는 발전계획 수립 및 시행, 교육과정 및 학습환경, 교직원 인사, 학생업무, 대내외 활동, 재정 및 사무관리 등 6개 하위요인으로 구분하였고, 이를 진단하기 위한 측정도구로 예비 문항 작업과 2차에 걸친 델파이 조사 과정을 거쳐 총 32개 문항을 추출하였다. 확정된 학장의 직무수행 진단 척도에 대한 신뢰도는 하위요인별 Cronbach α 계수가 .82-.91 범위에 걸쳐 있고, 척도 전체의 Cronbach α 계수는 .95로 나타나 본 척도의 신뢰도는 높은 것으로 판단되었다.

둘째, 분산적 지도성 실행을 진단하기 위한 척도 개발은 선행연구를 통해서 하위요인을 지도자, 구성원, 상황, 의사소통 등 4개 하위요인으로 구분되었고, 이에 대한 예비 문항 작업과 2차에 걸친 델파이 조사 과정을 거쳐 총 46개 문항을 추출하였다. 확정된 분산적 지도성 진단 척도에 대한 신뢰도는 하위요인별 Cronbach α 계수가 .89-.95 범위에 걸쳐 있고, 전체의 Cronbach α 계수는 .96으로 나타나 본 척도의 신뢰도는 높은 것으로 판단되었다.

셋째, 학장의 직무수행 정도와 분산적 지도성 실행 정도를 알아보기 위해 학장 58명과 교수 45명 총 103명을 대상으로 적용한 결과, 학장의 직무수행은 대체로 적절하게 추출되었으며, 학장들은 대내외활동과 재정 및 사무관리에 대한 직무수행 정도가 높았고 분산적 지도성의 경우도 대체로 적절하게 실행이 이루어지고 있으며, 특히 지도자에 대한 부분이 가장 높았다.

넷째, 개인배경 변수에 따라 학장의 직무수행과 분산적 지도성 실행 정도에 의미 있는 차이를 보였다. 사립보다 국립이, 소규모 대학보다 대규모 대학이 학장의 직무수행이나 분산적 리더십 실행이 더 높게 나타났으나, 그 만큼 대학의 자율권이 부여되어 있다.
학장의 직무에 대한 중요성이 더 강조되고 있다는 점을 보여준다. 다섯째, 학장의 직무수행이 낮은 집단과 높은 집단을 구분해서 분산적 지도성 실행에 대한 차이를 분석한 결과, 직무수행이 높은 집단이 직무수행이 낮은 집단에 비해서 분산적 지도성 실행이 더 높았다. 이는 학장이 직무를 성공적으로 수행하는데 있어 분산적 지도성이 중요한 준거가 될 수 있음을 시사한다.

2. 제언

이상의 연구 결과를 토대로 추후 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 대학행정에서 학장의 중요성과 학장의 역할을 보다 세심하게 밝히는 일이다. 본 연구에서 학장의 직무수행을 전반하는 적도를 개발하고 적용했지만 아직은 학장과 관련한 보다 세부적이고 다양한 연구가 필요하다. 앞으로 학장의 직무수행 정도에 대한 실증적인 연구가 이루어진다면 단과대학의 투상이나 역할, 환경 변화에 대한 학장의 역할 변화를 더 구체적으로 제시할 수 있을 것이다. 또한 이런 후속 연구가 계속된다면 학장의 중요성과 학장이 지녀야할 능력(competence) 등도 더 추가적으로 연구될 것이다.

둘째, 학장의 직무수행에 대한 준거관련 타당성을 위한 다양한 실증 연구가 필요하다. 본 연구에서는 학장의 직무수행과 관련하여 분산적 지도성 실행을 준거로 설정해보았지만 앞으로 대학에서도 조직이론과 연결하여 추후 연구를 수행할 필요가 있다. 예를 들면, 학습과정의 개념이 대학에서도 적용가능한지 재고해볼 필요가 있다(이석열 2007; 김규태·주영효, 2009; 김희규·주영효, 2012). 분산적 지도성은 지도자와 구성원들이 조직의 상황과 맥락에서 조직의 직면한 문제 및 이슈에 대한 의사결정의 공유를 통해 조직 역량과 개인의 전문성을 극대화하기 위한 지도성 이론이다.

셋째, 본 연구에서 학장의 직무수행 전반 적도를 개발하였으나, 개발한 직무수행 전반 적도의 정상분포곡선의 규준(norm)은 설정하지 못했다. 따라서 본 적도를 통해 얻은 학장의 직무수행의 점수가 어느 정도까지 실제 적정한지를 추정하기 어렵고 다만 개인 간의 점수를 가지고 상대적으로 비교할 수 있을 뿐이었다. 그러므로 적도의 활용성을 높이기 위해서는 보다 광범위한 대상을 통해서 모집단 평균을 가지고 예측한 직무수행 규준 설정에 대한 후속 연구도 이루어져야 한다.

지난 2012년에 국공립대학에서 대학 학장의 직선제에서 간선제로 전환되어 단과대학의 학장들의 자율적인 운영에 그 한계가 있을 수 있다는 지적이 없지 않다. 그러나 급변하는 대내외 환경 속에서 대학 행정도 기존의 패러다임에서 벗어나 분권화를 추구해갈 필요성에 점차 대두되고 있다. 조직의 혁신과 분권화를 통한 대학 특성화와앞로 대학경쟁력을 극대화 시킬 수 있다는 점에서 앞으로 대학 학장의 중요성은 더욱 더 높아지리라 본다.
참고문헌


서울경제신문. 자율예산제 등 책임권한 늘리고 대학 특성에 따른 발전모델 모색을. 2011. 10. 10. 27면.


Lumby, J. (2003). Distributed leadership in colleges: Leading or misleading?. Educational Management & Administration, 31(3), 283-293.


Abstract

Analysis of the College Deans' Job Performance and Distributed Leadership Practice

Lee, Suk-Yeol (Namseoul Univ.)

The purpose of this study is to analyze college deans' job performance and distributed leadership.

For the completion of survey items, Delphi method was used. A total of 103 participants (58 of college deans and 45 of professors) responded to the survey. The followings' findings were drawn from the study:

First, the variables of deans' job performance were investigated planning, academic affairs, faculty & staff, student affairs, external affairs, and finance & facilities. The finalized survey form was composed of 32 items. The Cronbach alpha of the survey form ranged from .82 to .91.

Second, the variables of distributed leadership were investigated of leader, follower, situation, and communication. The finalized survey form was composed of 46 items. The Cronbach alpha of the survey form ranged from .91 and .95.

Third, the survey results revealed significant differences in deans' job performance and distributed leadership according to individual background.

Fourth, the higher the job performance quality of college deans is, the better the quality of distributed leadership is.

[Key words] Dean, Job Performance, distributed Leadership, College, University Administration.
【학장의 직무수행 척도】

1. 단과대학의 발전계획을 수립하고 추진한다.
2. 단과대학 특성화의 방향을 설정하고 이를 전략적으로 추진한다.
3. 단과대학의 비정을 구성원들에게 전달하고 공유한다.
4. 발전계획을 추진하는데 구성원들의 의견을 수렴하여 반영한다.
5. 단과대학의 자체평가를 통해 발전계획을 점검한다.

교육 6. 단과대학의 교육과정을 검토하고 방향을 설정한다.
    과정 7. 단과대학 교육과정을 위해서 위원회를 구성하고 이를 활용한다.
    및 8. 단과대학의 교육과정 운영에 필요한 학습 공간을 확보한다.
    학습 9. 단과대학 교수들의 수업개발을 위해 교수개발을 지원한다.
    환경 10. 교수-학생 기자재 등 단과대학의 장려의 환경을 개선한다.

교직원 11. 단과대학 교수 및 직원들의 업적평가를 관리한다.
    인사 12. 교수들의 연구 및 학술활동을 지원한다.
    13. 교수들 간 또는 교수와 직원들 간의 갈등관리를 담당한다.
    14. 단과대학의 구성원들이 갖고 있는 불만을 해결하고자 한다.
    15. 단과대학 발전을 위해 구성원들의 헌신과 힘을 유도한다.
    16. 단과대학 직원들의 사기 전환 및 능력개발을 지원한다.
    17. 소속 행정 직원 및 조교들을 지도 감독한다.

학생 18. 단과대학의 학생 모집 및 선발을 관리한다.
    19. 단과대학 재학생들의 등록률을 관리하고 중도탈락률을 최소화하도록 노력한다.
    20. 단과대학 학생들의 장학금 수혜를 확대하기 위해 노력한다.
    21. 단과대학 학생의 취업률을 관리하고 향상시키기 위해 노력한다.

대내외 22. 각종 협회에 참가하여 단과대학의 대표자이자 대변인으로서 역할을 수행한다.
    활동 23. 단과대학 요구 및 필요 개선사항을 총장에게 요청하여 대학행정에 반영하도록 한다.
    24. 단과대학 이미지 및 평판을 위해서 홍보매체를 관리한다.
    25. 단과대학의 외부기관 및 지역사회(봉사)와의 연계를 유지하고 활성화 한다.
    26. 정기적으로 또는 필요시 단과대학 교수회의를 개최하여 합의를 도출해 낸다.
    27. 학과 간 조정과 갈등 관리 역할을 수행한다.

재정 28. 단과대학 예산을 충분히 확보하기 위해 노력한다.
    및 29. 단과대학 예산을 효율적으로 편성하고 운영한다.
    사무 30. 단과대학의 시설 개선 및 유지보수를 관리한다.
    관리 31. 단과대학의 안전사고를 점검하고 예방한다.
    32. 단과대학 내 행정 업무를 효율적으로 분장한다.

【분산적 지도성 실행 척도】

권한 1. 교수들이 많은 일에 대해서 가급적 권한을 위임한다.
위임 2. 특별한 사항이 있을 때 위원회를 구성해서 권한을 위임한다.
3. 교수들이 학과중심으로 일을 하도록 학과에 권한을 위임한다.

지원 4. 교수들이 학과 문제를 해결하고자 할 때 지원한다.
5. 특별한 사안에 적합한 교수가 있으면 리더로 인정하고 지원한다.
6. 개인적인 어려움이 있는 교수들을 도와주고 지원한다.
<p>| | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>7.</td>
<td>단과대학 운영 전반에 대해 구성원들에게 이해와 협력을 이끌어 냈다.</td>
</tr>
<tr>
<td>8.</td>
<td>과제가 주어지면 무엇을 어떻게 해야 하는지 그 방향을 분명히 제시한다.</td>
</tr>
<tr>
<td>9.</td>
<td>단과대학의 중요사항은 구성원들에게 알리준다.</td>
</tr>
<tr>
<td>10.</td>
<td>단과대학 운영에 대한 구성원의 피드백을 중심시킨다.</td>
</tr>
<tr>
<td>11.</td>
<td>주어진 과업을 달성하는데 역점을 둔다.</td>
</tr>
<tr>
<td>12.</td>
<td>과업 수행에 있어 인허가 및 인간관계 측면을 염두에 둔다.</td>
</tr>
<tr>
<td>13.</td>
<td>단과대학 운영에 문제가 있으면 구성원들과 협의해서 해결한다.</td>
</tr>
<tr>
<td>14.</td>
<td>단과대학 운영에 협의하여 이루어지지 않고 간이 있음 경우에 적극적으로 대안을 제시한다.</td>
</tr>
<tr>
<td>15.</td>
<td>무엇을 해야 하는지 교수의 역할을 분명히 알고 있다.</td>
</tr>
<tr>
<td>16.</td>
<td>단과대학의 비전과 방향에 맞게 행동한다.</td>
</tr>
<tr>
<td>17.</td>
<td>단과대학 및 학과에 대한 소속감과 귀지를 갖고 있다.</td>
</tr>
<tr>
<td>18.</td>
<td>동료 교수들의 개인적 사정을 이해하려고 노력한다.</td>
</tr>
<tr>
<td>19.</td>
<td>동료 교수들의 전공을 존중하고 필요성을 이해한다.</td>
</tr>
<tr>
<td>20.</td>
<td>타 학과의 상황을 이해하기도 노력해서 학과 간의 관계를 고려한다.</td>
</tr>
<tr>
<td>21.</td>
<td>학장을 단과대학의 리더자 파트너로 생각한다.</td>
</tr>
<tr>
<td>22.</td>
<td>문제가 '기기'가 '가능한' 팀에게 '부족이' 있고 해결한다.</td>
</tr>
<tr>
<td>23.</td>
<td>단과대학의 일이나 학과의 일을 할 때 주도적으로 한다.</td>
</tr>
<tr>
<td>24.</td>
<td>주어진 일을 할 때, 리더라는 인식을 하고 책임있게 행동한다.</td>
</tr>
<tr>
<td>25.</td>
<td>단과대학의 교수회의가 운영된다.</td>
</tr>
<tr>
<td>26.</td>
<td>단과대학의 세미나는 수강과 연수 등이 이루어진다.</td>
</tr>
<tr>
<td>27.</td>
<td>단과대학에 관한 중요한 사항은 교수회의를 통해서 의사결정이 이루어진다.</td>
</tr>
<tr>
<td>28.</td>
<td>단과대학에 발의된 하는 경우가 '규정되' 있다.</td>
</tr>
<tr>
<td>29.</td>
<td>단과대학의 업무 수행에 맞게 행정 조직이 갖추어져 있다.</td>
</tr>
<tr>
<td>30.</td>
<td>단과대학 수석의 의사결정 기구 및 절차가 있다.</td>
</tr>
<tr>
<td>31.</td>
<td>학과등록으로 조직이 운영되고 있다.</td>
</tr>
<tr>
<td>32.</td>
<td>학사행정 정보를 공유할 수 있는 네트워크 체계가 되어 있다.</td>
</tr>
<tr>
<td>33.</td>
<td>학생 진로 및 취업지도 조직이 운영되고 있다.</td>
</tr>
<tr>
<td>34.</td>
<td>행정사가 있을 때 교수, 직원, 학생 등이 함께 '이루워지는' 공동체 의식이 있다.</td>
</tr>
<tr>
<td>35.</td>
<td>문제해결을 할 때 구성원들이 같이 해결하려는 분위기가 있다.</td>
</tr>
<tr>
<td>36.</td>
<td>교수들 간에 학사운영에 대한 정보를 나눈다.</td>
</tr>
<tr>
<td>37.</td>
<td>단과대학의 특성화 제도를 수립하여 추진하고 있다.</td>
</tr>
<tr>
<td>38.</td>
<td>신입생 유치와 총원 제고가 대한의 중요한 문제이다.</td>
</tr>
<tr>
<td>39.</td>
<td>학과의 취업률에 대한 책임성이 강조되고 있다.</td>
</tr>
<tr>
<td>40.</td>
<td>대학의 경제력은 발전에 있어서 대학의 변화가 필요하다.</td>
</tr>
<tr>
<td>41.</td>
<td>학장이 교수들의 의견이나 건의를 수용한다.</td>
</tr>
<tr>
<td>42.</td>
<td>교수들 간에도 의견 교환이 원활하게 이루어진다.</td>
</tr>
<tr>
<td>43.</td>
<td>필요하면 학장이나 동료 교수들에게 '따라 따로 의견을 나눈다.</td>
</tr>
<tr>
<td>44.</td>
<td>대학의 지사나 전담사항이 신속하게 이루어진다.</td>
</tr>
<tr>
<td>45.</td>
<td>대학경영에 대한 정보가 구성원들에게 정확하게 전달된다.</td>
</tr>
<tr>
<td>46.</td>
<td>학장의 의견이 대학 구성원에게 정확하게 전달된다.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
사립학교가 중학교 수학성취도에 미치는 효과 분석: 경향점수매칭(propensity score matching)을 활용하여

김 근 진(펜실베니아주립대학교)
이 현 철(고신대학교)**

요 약

본 연구에서는 한국교육개발원의 한국교육종단연구 1~3차년도 데이터를 사용하여 사립학교가 중학생의 수학성취도에 미치는 효과를 분석하였다. 분석을 위해 경향점수매칭(propensity score matching)을 사용하여 선택편의(selection bias)를 제거하였고 배정된 데이터와 배정후 데이터를 대상으로 OLS 회귀분석을 수행하였다. 이와에도 Rosenbaum bounds를 사용한 민감도 분석(sensitivity analysis)을 실시하여 경향점수매칭에서 나타난 사립학교 효과가 관찰되지 않은 외부변인의 영향력(hidden bias)에 대해 얼마나 강인(robust)한가를 추정하였다. 분석결과 학생 및 학교 배경변인을 통제한 이후에도 사립학교는 중학생의 수학성취도에 유의미한 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 민감도 분석의 결과 중학생의 수학성취도에 미치는 사립학교 효과는 관찰되지 않은 외부변인의 영향력으로부터도 강인한 것으로 나타났다. 그러나 본 연구에서는 사립학교의 어떤 특성에 의해 사립학교 학생들의 높은 수학성취도가 나타나는가는 밝혀지지 않았으며 이는 장래의 연구과제로 남겨두었다.

[주제이:] 사립학교, 중학교 수학성취도, 경향점수매칭, 민감도 분석

I. 서 론

한국 사회 내 대부분의 교육주체들, 특히 부모와 학생들의 경우 대학입시를 포함하는 학업적 성취에 유리한 학교로 진학을 하고자 한다. 이를 위해서 학부모들은 자녀들

* 본 논문은 2012년 제6회 한국교육종단연구 학술대회에서 발표된 논문을 수정·보완한 것이며, 학술대회에서 토론에 참여해주신 진주교육대학교 박지원 교수님과 논문의 완성도를 높여주신 윤명의 세분 심사위원들에게 감사드립니다.
** 교신저자, hyunchul@kosin.ac.kr

접수일(2013. 02. 28), 심사일(2013. 03. 30), 게재확정일(2013. 04. 15)
이 중등학교에 입학하는 시기에 맞추어 ‘좋은 학교’가 있는 지역으로 설계로 이사를 간다든지, 혹은 위장 전입을 시도하기도 한다. 전술한 내용들은 TV 페스티벌이나 교육열이 매우 높은 특정한 이들에게만 나타나는 현상이 아니며 중등학교 입학을 앞둔 대부분의 학부모들이 한번 혹은 고통하거나 실천했을 내용으로 이는 우리의 교육적 현상과 문화로도 볼 수 있을 만큼 당연히 되고 있다. 과연 이들은 무엇 때문에 그와 같은 행동들을 하게 되는 것일까? 그것은 바로 학교 효과에 대한 믿음과 기대가 작용하였기 때문이다. 즉, 효과적인 학교를 전학했을 때 그렇지 못한 학교에 전학했을 때 보다 학업적 성취에 더 유리하다고 판단하기 때문이다.

그렇다면 어떤 학교가 좋은 학교, 학업성취에 유리함을 지닌 효과적인 학교인가? 이 해우(2002)는 미국에서 발표된 박사학위논문 335편을 분석하여 효과적인 학교의 특성을 그 번도에 따라 분류하였는데, 교장의 지도력(45편), 학생의 성적에 대한 기대(36편), 학교의 특성과 행동(31편), 학교의 규모와 홍보(29편), 학교의 지식과 행동(189편), 학교의 교사의 특성과 행동(168편), 학교의 학습기회와 과업시간(175편), 학교의 학급규모(93편), 학교의 학습기회의 비용(58편), 학교의 학급규모에 대한 인적요인(54편), 학교의 학습기회와 과업시간에 대한 인적요인(54편), 학교의 학급규모에 대한 인적요인(54편) 등으로 분류하였다. 하지만 한국의 학부모들은 이와 같은 다양한 변수들을 고려하기보다는 해당 학교가 특정 대학을 몇 명을 보내었는가? 해당 학교가 공립인가, 사립인가?와 같은 내용들을 통해 학교를 평가하고 있다는 것이다. 이 중 본 연구에서 관심을 가지는 것은 학교설립유형에 따른 내용을 분석하는 것인데 학부모들이 가지고 있는 학교설립유형에 따른 믿음이 과연 실정적으로 검증될 수 있는 내용인가 하는 것이다. 다시 말하면 특정한 설립유형의 학교가 다른 설립유형의 형태를 가진 학교보다 효과적인가하는 것을 검증하는 것이며, 우리는 특별히 사립학교의 의미에 관심을 둔다.


사립학교가 중학교 수학성취도에 미치는 효과 분석

탑'의 성격을 태고 있어 공립학교와 사립학교간의 교육적 여건, 과정, 결과 영역에서의 차이가 상대적으로 작은 것과 그간 사립학교의 효과성을 정밀하게 분석할 자료들도 체계적으로 구축되지 못하였기 때문이다(김영화, 2008; 변수용-김경근, 2011).

이에 본 연구에서는 선택편의(selection bias)의 문제점을 최소화하며 효과적으로 학교 효과를 분석할 수 있는 정향점수매칭모형(propensity score matching model)을 활용하여 중학교 수학성취도에 대한 사립학교 효과를 분석하고자 한다. 이는 학교설립유형과 관련된 활발한 논의와 교육주체들의 중등학교 입학과 관련된 다양한 수준의 달래마해소를 위한 기초자료로 활용될 수 있을 것이다.


Ⅱ. 선행연구 탐색

1. 학교설립유형의 효과: “있다 vs 없다”

학교설립유형 효과에 대한 논의는 일반적인 학교효과 연구의 전통에 속해있지만 그 기조는 조금 차이가 있다. 서구의 경우 카톨릭 사립학교의 학업성취도가 공립학교의 학업성취도를 뛰어넘는다는 것에 대해서는 주목할 만한 다양한 연구들이 있다.
교육행정학연구


이들은 일반계 사립 고등학교를 역사적 전통에 따라 대방이전 설립학교, 대방 이후 평준화이전 설립학교, 평준화 이후 설립학교로 유형화하여 분석하였다. 그러나 해당 연구는 설립유형과 사립학교의 역사적 전통이 학교교육의 과정에 어떤 영향을 미치는가 하는 영향의 태극성에 대해서는 밝히지 못하는 한계를 지닌다.
사립학교가 중학교 수학성취도에 미치는 효과 분석


전술한 내용들과 서구에서 수행된 연구들을 종합하여 보았을 때 학생의 사회경제적 배경과 다른 배경변인들을 통제하더라도 사립학교 학생들의 학업성취가 공립학교의 효과보다 통계적으로 의미 있는 수준에서 높게 나타나고 있으며, ‘사립학교 효과’를 지지해주고 있는 것으로 보인다(Somers et al., 2004; 김영화-김재웅-류한구, 2007 재인용). 물론 해당 흐름의 경우 주의하듯이 최근 사립학교의 효과를 부정하는 다양한 수준의 연구들은 통계적 결론을 내리기에는 무리가 있어 학교설립유형에 대한 새로운 접근과 연구대상의 수준을 달리하는 분석들이 강력하게 요구되고 있음을 볼 수 있다. 이에 본 연구에서는 학생들의 개인적 특성들을 통제하여 온전한 학교설립유형의 효과를 탐색함을 통해 학교설립유형과 관련된 논의의 장을 확대하고자 한다.

2. 경향점수매칭모형에 의한 학교효과 분석의 의미: “선택편의의 달레마”

본 연구는 사립학교가 중학교 수학성취도에 미치는 영향을 측정하기 위해 OLS 회귀분석과 경향점수매칭을 사용하였다. 경향점수매칭은 학교효과 분석 과정에서 사용하는 이유는 OLS 회귀분석만으로는 선택편의(selection bias)를 제거하는 데 충분하지 않기 때문이었다(Morgan, 2001). 선택편의는 학교효과를 왜곡하여 과대추정 또는 과소추정을 하게 만들 수 있으므로 정확하게 학교효과를 측정하기 위해서는 선택편의를 제거해야 할 필요가 있다.
구체적으로 살펴보면 경향점수매칭은 유사한 경향점수(propensity score)를 가지고 있는 처치 케이스(treatment case)와 통제 케이스(control case)를 매칭하여 처치효과(treatment effect)를 추정하는 방법이다. 경향점수는 개별 케이스가 관찰된 변수들에 근거하여 처치그룹에 속할 가능성을 의미한다(Rosenbaum and Rubin, 1983). 경향점수는 처치그룹과 통제그룹의 통제변인들이 서로 균형(balance)을 이루게 하는데 사용된다. 다시 말해서 경향점수를 사용하여 처치그룹과 통제그룹의 통제변인 간에 유의미한 차이가 발생하지 않게 만드는 효과가 있다는 것이다. 무작위 대조실험(randomized controlled trial)에서는 통제변인에 있어 처치그룹과 통제그룹간에 의미있는 차이가 발생하지 않게 되지만 관찰연구(observational study)에서는 이에 대해 제약이 발생한다. 그러나 경향점수매칭을 통해서 통제변인에 있어 유사성을 가지고 있는 샘플을 추출하여 처치그룹과 통제그룹을 구성함으로써 무작위 대조실험과 마찬가지로 선택편의를 제거하는 효과를 기대할 수 있는 것이다.

학교효과 연구에서 경향점수매칭은 관찰되지 않은 변수로부터 발생한 선택편의가 작다는 전제를 가지고 있다(Rosenbaum and Rubin, 1983). 이러한 전제는 경향점수매칭이 관찰된 변수들에 기반하고 있다는 점과 연관되어 있다. 그러나 관찰되지 않은 변수로부터 발생하는 선택편의가 크다면 경향점수매칭의 결과는 관찰되지 않은 변수의 영향력으로부터 오기할 수 있다. 관찰되지 않은 외부변인의 영향력을 추정하기 위해 본 연구는 민감도 분석(sensitivity analysis)을 수행하였다. 민감도 분석은 경향점수매칭의 결과가 관찰되지 않은 변수의 영향력(hidden bias)으로부터 얼마나 강건(robust)한지를 추정하기 위한 분석이다. 민감도 분석은 Rosenbaum(2002)에 의해서 개발된 Rosenbaum bounds에 의해서 수행될 수 있다.

Rosenbaum bounds는 다음과 같은 가정에 기반하고 있는데, 만약 관찰되지 않은 변수의 처치효과에 대한 영향력이 증가한다면, 처치효과의 신뢰구간(confidence interval) 역시 증가할 것이고, 처치효과의 유의수준(significance level) 또한 증가할 것이다(Lee, 2010). Rosenbaum bounds는 처치효과의 유의수준이 있는 상위 구간(upper bound)과 하위 구간(lower bound)을 포함하는 것을 목적으로 한다. 만약 유의수준이 0.05 미만이라면 경향점수매칭으로 구성된 데이터는 95 퍼센트의 신뢰구간에서 관찰되지 않은 외부변인의 영향력으로부터 강건하다고 볼 수 있다(Lee, 2010). 만약 상위 구간의 유의수준이 0.05 이상이라면 경향점수매칭의 결과는 95 퍼센트의 신뢰구간에서 과대 추정(overestimate)될 것이다. 또한 하위 구간의 유의수준이 0.05 이상이라면 경향점수매칭의 결과는 95 퍼센트의 신뢰구간에서 과소추정(underestimate)될 것이다.

Rosenbaum bounds는 경향점수매칭의 결과가 관찰되지 않은 변수들로부터 얼마나 민감(sensitivity)한가를 추정하기 위해 $\Gamma$ (gamma)를 사용한다. $\Gamma$는 개인이 처치에 노출될
가능성이 관찰되지 않은 변인의 영향력에 의해 변화되는 오즈비를 의미한다 (Rosenbaum, 2002). 만약 \( \Gamma \)가 1이라면 데이터내의 모든 개인이 처치를 받을 동일한 가능성을 가지게 된다. 그러나 \( \Gamma \)가 2라면 관찰되지 않은 변인의 영향력에 의해 데이터내의 한 개인은 다른 개인보다 차이에 노출될 가능성이 2배가 된다(Rosenbaum, 2002). 따라서 Rosenbaum bounds는 다양한 \( \Gamma \) 수준에 따라 처치효과의 유의수준을 추정하게 된다. \( \Gamma \) 수준이 높아진다는 것은 관찰되지 않은 외부변인의 영향력이 커진다는 것이고 이 경우에도 처치효과가 유의하다면 경향점수매칭의 결과는 그 \( \Gamma \) 수준에서 관찰되지 않은 외부변인의 영향력으로부터 강건하다고 볼 수 있을 것이다.

이러한 경향점수매칭모형은 학교효과분석을 위한 정교함을 더해주며, 선택편의를 적절하게 통제함으로서 그동안 선택편의 문제를 효과적으로 통제해주지 못함으로 인한 선형 연구결과들의 불일치성(변수용-김경근, 2011)에 대한 의미 있는 내용을 제시할 수 있을 것이다.

### III. 연구방법

#### 1. 데이터 및 표본

본 연구는 한국교육개발원에서 2005년부터 수행하고 있는 한국교육종단연구(Korea Education Longitudinal Study: KELS) 데이터를 분석하였다. 그중에서도 1차년도에서 3차년도 데이터를 분석하였으며 연구대상은 1차년도에 참여한 6908명 중 3차년도 조사에 참여하지 않은 340명을 제외한 6568명이다. 이중 사립학교 학생은 1306명이고 공립학교 학생은 5262명이다.

#### 2. 변수

본 연구에서는 사립학교가 중학교 수학성취도에 미치는 영향을 측정하기 위해서 한국교육종단연구에서 수행한 3차년도 학업성취도 점사의 수학 적도점수를 종속변수인 종3수학성취도로 사용하였다. 통제변인은 1차년도 데이터를 사용하였는데 그 이유는 본 연구에서 사용한 경향점수매칭에서는 처치효과(treatment effect)의 영향을 받지 않는 1차년도(baseline) 데이터를 사용하는 것이 일반적이기 때문이다. 통제변인에는 종1 수학성취도, 부학력, 모학력, 가계소득, 여학생, 수학 사교육 여부, 부모 교육기대, 수학 독자공부시간, 수학 내재적 동기, 수학 자기효능감, 학교소재지가 포함되는데 학교소재지는 서
온, 광역시, 중소도시, 읍면을 각각 데미변수로 처리하였다.

### <표 1> 투입된 변수들의 정의

<table>
<thead>
<tr>
<th>종속변수</th>
<th>변수설명</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>중3 수학성취도</td>
<td>중3 학업성취도 점식 수학 척도 점수</td>
</tr>
<tr>
<td>독립변수</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>학교유형</td>
<td>0(공립학교) 1(사립학교)</td>
</tr>
<tr>
<td>통계변수</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>중1 수학성취도</td>
<td>중1 학업성취도 점식 수학 척도 점수</td>
</tr>
<tr>
<td>부학력</td>
<td>1(초등학교 졸업) 2(중학교 졸업) 3(고등학교 졸업) 4(2년제 대학 졸업) 5(4년제 대학 졸업) 6(석사) 7(박사)</td>
</tr>
<tr>
<td>모학력</td>
<td>1(초등학교 졸업) 2(중학교 졸업) 3(고등학교 졸업) 4(2년제 대학 졸업) 5(4년제 대학 졸업) 6(석사) 7(박사)</td>
</tr>
<tr>
<td>가계소득</td>
<td>월평균 가계소득(자연로그값)</td>
</tr>
<tr>
<td>여학생</td>
<td>0(남학생) 1(여학생)</td>
</tr>
<tr>
<td>수학 사교육 여부</td>
<td>0(수학 사교육 반지 않음) 1(수학 사교육 받음)</td>
</tr>
<tr>
<td>부모 교육기대</td>
<td>1(중학교 졸업) 2(고등학교 졸업) 3(2년제 대학 졸업) 4(4년제 대학 졸업) 5(석사) 6(박사)</td>
</tr>
<tr>
<td>수학 독자공부시간</td>
<td>학생이 수학을 주당 혼자 공부하는 시간 (학교수업 및 학원/과외 시간 제외)</td>
</tr>
<tr>
<td>수학 내재적 동기</td>
<td>학생이 수학을 공부하는 내재적 동기, 3개 문항 평균</td>
</tr>
<tr>
<td>수학 자기효능감</td>
<td>학생이 수학에 대해 가지는 자기효능감, 5개 문항 평균</td>
</tr>
<tr>
<td>학교소재지</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>서울</td>
<td>서울특별시 소재 학교, 0(기타 지역) 1(서울)</td>
</tr>
<tr>
<td>광역시</td>
<td>광역시 소재 학교, 0(기타 지역) 1(광역시)</td>
</tr>
<tr>
<td>중소도시</td>
<td>중소도시 소재 학교, 0(기타 지역) 1(중소도시)</td>
</tr>
<tr>
<td>읍면</td>
<td>읍면 소재 학교, 0(기타 지역) 1(읍면)</td>
</tr>
</tbody>
</table>
수학 내재적 동기는 3개 문항, 수학 자기효능감은 5개 문항을 평균하였고 문항 구성과 신뢰도 분석 결과는 다음과 같다.

<table>
<thead>
<tr>
<th>문항</th>
<th>Cronbach's α</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>수학을 공부할 때 대개 길이 빠져든다.</td>
<td>0.792</td>
</tr>
<tr>
<td>수학을 공부하는 것이 재미있으므로 수학을 포기하지 않겠다.</td>
<td>0.892</td>
</tr>
<tr>
<td>수학을 공부할 때 대개 길이 빠져든다.</td>
<td>0.792</td>
</tr>
<tr>
<td>수학을 공부하는 것이 재미있으므로 수학을 포기하지 않겠다.</td>
<td>0.892</td>
</tr>
<tr>
<td>수학을 공부할 때 대개 길이 빠져든다.</td>
<td>0.792</td>
</tr>
<tr>
<td>수학을 공부하는 것이 재미있으므로 수학을 포기하지 않겠다.</td>
<td>0.892</td>
</tr>
</tbody>
</table>

3. 자료분석

이 연구에서 처치그룹은 사립학교이고 통제그룹은 공립학교이다. 경향점수는 사립학교를 종속변수, 기타 통제변인을 독립변수로 하는 로지스틱 회귀분석을 통해 구하였다. 처치그룹과 통제그룹을 매칭하는 기준으로 이 연구에서는 Rosenbaum and Rubin (1985) 이 제안한 경향점수의 0.25 표준편차를 적용한 caliper matching을 사용하였다. 이 연구에서는 1대1 매칭이 사용되었는데 caliper 내에서 처치그룹의 1명은 경향점수가 가장 가까운 통제그룹내의 1명과 매칭되게 된다. 그 결과 매칭 후 데이터에서는 1306명의 사립학교 학생과 1306명의 공립학교 학생이 매칭되었다.

결측치를 처리하기 위해서는 다중대체법(multiple imputation)을 사용하였다. 다중대체법은 결측치가 무작위인(missing at random: MAR) 데이터에서 사용될 수 있는데 (Shafer, 1999) 이 연구에서는 데이터의 결측치가 무작위라는 가정 하에 다중대체법을 사용하였다. 다중대체법에서 각 변인의 결측치는 다중의 데이터셋(dataset)에서 무작위로 추출한 각 변인의 값들에 의해 대체되게 된다. 이러한 데이터셋은 보통 3-10개가 만들어 지게 되는데 (Shafer, 1999) 이 연구에서는 5개의 데이터셋이 사용되었다. OLS 회귀분석
올 때는 5개의 데이터셋을 대상으로 추정된 계수(coefficient)와 표준오차(standard error)를 Rubin(1987)이 제안한 Rubin's rule에 의해서 통합하였다. 그러나 R-square는 Rubin's rule에 의해 통합될 수 없기 때문에 R-square를 구할 때에는 1개의 데이터셋을 사용하였다. 기술통계와 Rosenbaum bounds를 사용한 민감도 분석도 1개의 데이터셋을 대상으로 수행하였다.

본 연구의 분석은 매칭전과 매칭후로 나뉘어 진행되었다. 매칭전 분석은 경향점수매칭의 데이터를 대상으로 진행되었으며 학교유형간 변인 차이(chi-square test와 t-test)와 사립학교가 중학교 수학성취도에 미치는 영향(OLS 회귀분석)으로 구성된다. 매칭후 분석은 경향점수매칭을 통해 매칭된 샘플들로 구성된 데이터를 대상으로 진행되었으며, 학교유형간 변인 차이와 사립학교가 중학교 수학성취도에 미치는 영향 외에 Rosenbaum bounds를 사용한 민감도 분석도 포함된다.

매칭전 데이터와 매칭후 데이터를 구분하여 OLS 회귀분석을 하는 이유는 1대1 매칭을 통해 경향점수 매칭을 하게 될 경우 샘플 크기가 크게 줄어들기 때문이다. 본 연구에서는 매칭전 데이터의 경우 6568명의 공-사립학교 샘플 크기를 가지고 있으나 매칭후 데이터에서는 2612명의 공-사립학교 샘플 크기를 가지게 된다. 경향점수 매칭을 하게 될 경우 선택편의는 제거할 수 있으나 샘플 크기가 크게 줄어드는 문제가 발생하게 되므로 매칭전 데이터와 매칭후 데이터 모두를 대상으로 한 OLS 회귀분석 결과들을 비교하는 것이 보다 정확한 판단을 내리게 할 수 있을 것이다.

본 연구에서 수행된 OLS 회귀분석은 2가지 모형으로 구성되었는데 모형 1에서는 독립변수로 학교유형과 중1 수학성취도를 투입하였다. 이는 본 연구에서 학업성취도를 사전성적을 통제한 부가가치 모형(Value-added model)에 기반하여 설정하였기 때문이다. 모형 2에서는 다른 모든 통제변인을 추가해서 투입한 모형이다. OLS 회귀분석을 수행할 때에는 한국교육종단연구 데이터가 학교별로 구성되어 있는 다층구조라는 점을 고려하여 군집강건표준오차(clustered robust standard error)를 사용하였다.

본 연구의 기술통계는 다음과 같다. 전체 샘플을 기준으로 중3 수학성취도 평균은 510.537점이고 중1 수학성취도 평균은 301.412점이다. 부학력과 모학력은 모두 평균적으로 고등학교 졸업 이상으로 나타났다. 데이터내의 여학생 비율은 47.8 퍼센트이고 부모 교육기대 수준은 평균적으로 4년제 대학 진학으로 나타났다. 수학특강방식을 창의적 2.473시간이었다. 학교소재지에서 서울에 거주하는 학생은 17.5 퍼센트이고 광역시에 거주하는 학생은 28.2 퍼센트였다. 중소도시 거주 학생은 44.9 퍼센트이며 읍면 거주 학생은 9.4 퍼센트로 나타났다.
사립학교가 중학교 수학성취도에 미치는 효과 분석

### 표 3 기술통계

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>공립학교(N=5262)</th>
<th>사립학교(N=1306)</th>
<th>전체(N=6568)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>평균</td>
<td>표준편차</td>
<td>평균</td>
</tr>
<tr>
<td>중 3 수학성취도</td>
<td>508.342</td>
<td>62.101</td>
<td>519.377</td>
</tr>
<tr>
<td>중 1 수학성취도</td>
<td>300.887</td>
<td>65.888</td>
<td>303.528</td>
</tr>
<tr>
<td>부학력</td>
<td>3.672</td>
<td>1.188</td>
<td>3.61</td>
</tr>
<tr>
<td>모학력</td>
<td>3.315</td>
<td>.965</td>
<td>3.297</td>
</tr>
<tr>
<td>가구소득</td>
<td>5.68</td>
<td>.6</td>
<td>5.702</td>
</tr>
<tr>
<td>여학생 비율</td>
<td>.49</td>
<td>.5</td>
<td>.426</td>
</tr>
<tr>
<td>수학 사교육 여부</td>
<td>.704</td>
<td>.456</td>
<td>.733</td>
</tr>
<tr>
<td>부모 교육기대</td>
<td>4.592</td>
<td>.994</td>
<td>4.65</td>
</tr>
<tr>
<td>수학 녹차공부시간</td>
<td>2.484</td>
<td>2.326</td>
<td>2.584</td>
</tr>
<tr>
<td>수학 내재적 동기</td>
<td>2.634</td>
<td>.678</td>
<td>2.614</td>
</tr>
<tr>
<td>수학 자기효능감</td>
<td>2.603</td>
<td>.653</td>
<td>2.584</td>
</tr>
<tr>
<td>서울</td>
<td>.166</td>
<td>.372</td>
<td>.211</td>
</tr>
<tr>
<td>광역시</td>
<td>.287</td>
<td>.452</td>
<td>.262</td>
</tr>
<tr>
<td>중소도시</td>
<td>.462</td>
<td>.499</td>
<td>.397</td>
</tr>
<tr>
<td>읍면</td>
<td>.086</td>
<td>.28</td>
<td>.129</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### IV. 분석결과

1. 매칭전 분석

가. 학교유형간 변인 차이(매칭전)

Chi-square test와 t-test를 통해 학교유형별 변인 차이를 살펴보면 중 3 수학성취도는 사립학교가 공립학교보다 평균 11점 이상 높게 나타났다. 그러나 중 1 수학성취도에 있어서는 학교유형별로 유의미한 차이가 없었다. 부학력은 공립학교가 사립학교보다 미미하게(p<0.1) 우위에 있었다. 여학생 비율은 공립학교가 사립학교보다 높았다. 수학 사교육 여부에 있어서는 사립학교가 공립학교보다 우위에 있었다. 부모 교육기대는 사립학교가 공립학교보다 미미하게(p<0.1) 높았다. 학교 소재지에 있어서 서울 거주 학생과 읍
면 거주 학생 비율은 사립학교가 더 높았고, 종소도시 거주 학생 비율은 공립학교가 더 높았다. 광역시 거주 학생 비율은 미미하게 (p<0.1) 공립학교가 더 높았다. 모학력, 가구 소득, 수학 독자공부시간, 수학 내재적 동기, 수학 자기효능감에서는 학교유형간 유의미한 차이가 발견되지 않았다.

요약하자면 공-사립학교 사이에 성별, 지역 변인, 수학 사교육 여부에서 유의미한 차이(p<0.05)가 발견되었고 부학력과 부모교육기대에서 미미한 차이(p<0.1)가 발견되었다. 무작위 대조실험(randomized controlled trial)에서는 통제변인에 있어 처치그룹과 통제 그룹간에 차이가 발생하지 않게 되므로 선택편의가 발생하지 않는다. 통제변인에 있어 두 그룹간 차이가 발생한다면 선택편의가 발생할 수 있다. 이런 점에서 본 데이터에 대해 경향점수매칭을 하는 것은 선택편의를 제거하기 위해 필요하다고 할 것이다.

<table>
<thead>
<tr>
<th>&lt;표 4&gt; 학교유형간 변인 차이(매칭전)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>중3 수학성취도</td>
</tr>
<tr>
<td>중1 수학성취도</td>
</tr>
<tr>
<td>부학력</td>
</tr>
<tr>
<td>모학력</td>
</tr>
<tr>
<td>가구소득</td>
</tr>
<tr>
<td>여학생</td>
</tr>
<tr>
<td>수학 사교육 여부</td>
</tr>
<tr>
<td>부모 교육기대</td>
</tr>
<tr>
<td>수학 독자공부시간</td>
</tr>
<tr>
<td>수학 내재적 동기</td>
</tr>
<tr>
<td>수학 자기효능감</td>
</tr>
<tr>
<td>서울</td>
</tr>
<tr>
<td>광역시</td>
</tr>
<tr>
<td>중소도시</td>
</tr>
<tr>
<td>읍면</td>
</tr>
</tbody>
</table>

+p<0.1  *p<0.05  **p<0.01  ***p<0.001 (two-tailed test)

나. 사립학교가 중3 수학성취도에 미치는 영향(OLS 회귀분석, 매칭전)

학교유형과 중1 수학성취도를 독립변인으로 투입한 모형 1에서는 중3 수학성취도에서
사립학교가 공립학교보다 9.762 점이 높았으며 이는 통계적으로 유의미한 차이로 나타났다. 기타 변인을 모두 투입한 모형 2에서도 중 3 수학성취도에서 사립학교는 공립학교보다 10.793 점이 높게 나타났고 그 차이는 여전히 통계적으로 유의미했다. 중 1 수학성취도, 부학력, 모학력, 가구소득, 수학 사교육 여부, 부모 교육기대, 수학 내재적 동기, 수학 자기효능감 등의 변인들도 중 3 수학성취도에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

<표 5> 사립학교가 중 3 수학성취도에 미치는 영향(OLS 회귀분석, 매칭전)

<table>
<thead>
<tr>
<th>model</th>
<th>1</th>
<th>2</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>coefficient</td>
<td>standard error</td>
</tr>
<tr>
<td>사립학교</td>
<td>9.762*</td>
<td>3.802</td>
</tr>
<tr>
<td>중 1 수학성취도</td>
<td>539***</td>
<td>.018</td>
</tr>
<tr>
<td>부학력</td>
<td>3.126***</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>모학력</td>
<td>3.28*</td>
<td>1.378</td>
</tr>
<tr>
<td>가구소득</td>
<td>3.126***</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>여학생</td>
<td>2.918*</td>
<td>1.409</td>
</tr>
<tr>
<td>수학 사교육 여부</td>
<td>2.918*</td>
<td>1.409</td>
</tr>
<tr>
<td>부모 교육기대</td>
<td>3.778***</td>
<td>.719</td>
</tr>
<tr>
<td>수학 독자공부시간</td>
<td>3.778***</td>
<td>.719</td>
</tr>
<tr>
<td>수학 내재적 동기</td>
<td>5.491***</td>
<td>1.402</td>
</tr>
<tr>
<td>서울</td>
<td>-11.097*</td>
<td>4.615</td>
</tr>
<tr>
<td>광역시</td>
<td>2.178</td>
<td>4.009</td>
</tr>
<tr>
<td>중소도시</td>
<td>2.178</td>
<td>4.009</td>
</tr>
<tr>
<td>constant</td>
<td>346.003***</td>
<td>4.903</td>
</tr>
<tr>
<td>R-square</td>
<td>.32</td>
<td>.358</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*p<0.1 *p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001 (two-tailed test)

2. 매칭 후 분석

가. 사립학교/공립학교를 대상으로 한 로지스틱 회귀분석 결과

경향점수매칭을 하기 위해 사립학교를 종속변수로 하고 다른 통계변인들을 독립변수로 하여 로지스틱 회귀분석을 실시한 결과 종속변수에 대하여 중 1 수학성취도는긍정적
인 영향을 미쳤고 수학 사교육 여부도 미미하게 (P<0.1) 균치적인 영향을 미쳤다. 그러나 부학력과 여학생 변수는 종속변수에 대해서 부정적인 영향을 미쳤으며 학교 소재지에 있어서도 광역시와 중소도시는 부정적인 영향을 미쳤다. 오즈비는 모든 변수에서 1.15 미만이었다.

<table>
<thead>
<tr>
<th>사립학교/공립학교를 대상으로 한 로지스틱 회귀분석 결과</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>사립학교</td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
</tr>
<tr>
<td>중 1 수학성취도</td>
</tr>
<tr>
<td>부학력</td>
</tr>
<tr>
<td>모학력</td>
</tr>
<tr>
<td>가구소득</td>
</tr>
<tr>
<td>여학생</td>
</tr>
<tr>
<td>수학 사교육 여부</td>
</tr>
<tr>
<td>부모 교육기대</td>
</tr>
<tr>
<td>수학 독자공부시간</td>
</tr>
<tr>
<td>수학 내재적 동기</td>
</tr>
<tr>
<td>수학 자기효능감</td>
</tr>
<tr>
<td>서울</td>
</tr>
<tr>
<td>광역시</td>
</tr>
<tr>
<td>중소도시</td>
</tr>
<tr>
<td>constant</td>
</tr>
<tr>
<td>pseudo R-square</td>
</tr>
</tbody>
</table>

+ p<0.1  * p<0.05  ** p<0.01  *** p<0.001 (two-tailed test)

나. 학교유형간 변수 차이(예칭후)

Chi-square test와 t-test를 통해 학교유형별 변수 차이를 알아본 결과 종속변인인 중3 수학성취도를 제외한 다른 모든 통제변인에서 학교유형간 변수 차이가 사라지는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 경향점수매칭을 통해서 구성된 데이터가 학교유형간 변수들에 서 균형(balance)이 잘 이루어졌음을 의미한다. 이를 통해서 경향점수매칭 후 데이터는 무작위 대조실험과 마찬가지로 학교유형간 변수들 차이에서 발생하는 선택편의를 제거했음을 알 수 있다.
<표 7> 학교유형간 변인 차이(매칭후)

<table>
<thead>
<tr>
<th>변인</th>
<th>공립학교 평균</th>
<th>사립학교 평균</th>
<th>Chi-square test</th>
<th>t-test</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>중3 수학성취도</td>
<td>508.483</td>
<td>519.377</td>
<td>-4.306***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>중1 수학성취도</td>
<td>300.576</td>
<td>303.528</td>
<td>-1.137</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>부학력</td>
<td>3.568</td>
<td>3.61</td>
<td>-0.932</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>모학력</td>
<td>3.264</td>
<td>3.297</td>
<td>-0.889</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>가구소득</td>
<td>5.699</td>
<td>5.702</td>
<td>-0.14</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>여학생</td>
<td>0.424</td>
<td>0.426</td>
<td>0.014</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>수학 사교육 여부</td>
<td>.741</td>
<td>.733</td>
<td>.239</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>부모 교육기대</td>
<td>4.634</td>
<td>4.65</td>
<td>.402</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>수학 독자공부시간</td>
<td>2.52</td>
<td>2.43</td>
<td>.963</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>수학 내재적 동기</td>
<td>2.606</td>
<td>2.614</td>
<td>-.288</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>수학 자기효능감</td>
<td>2.564</td>
<td>2.584</td>
<td>-.819</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>서울</td>
<td>.211</td>
<td>.211</td>
<td>0</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>광역시</td>
<td>.273</td>
<td>.262</td>
<td>.44</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>중소도시</td>
<td>.39</td>
<td>.397</td>
<td>.16</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>읍면</td>
<td>.126</td>
<td>.129</td>
<td>.086</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

+p<0.1 *p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001 (two-tailed test)

다. 사립학교가 중3 수학성취도에 미치는 영향(OLS 회귀분석, 매칭후)

경향점수매칭후 데이터에 대한 OLS 회귀분석 결과를 보면 학교유형과 중1 수학성취도를 독립변인으로 투입한 모형 1의 경우 중3 수학성취도에서 사립학교는 공립학교보다 11.132점이 높았고 이는 통계적으로 유의한 수준이었다. 기타 모든 변인을 투입한 모형 2에서도 중3 수학성취도에서 사립학교는 공립학교보다 10.952점이 높았으며 역시 통계적으로 유의한 수준이었다. 매칭후 분석에서는 사립학교 효과에 집중하기 위해 다른 변인들의 계수와 표준오차는 기술하지 않았다.

<표 8> 사립학교가 중3 수학성취도에 미치는 영향(OLS 회귀분석, 매칭후)

<table>
<thead>
<tr>
<th>model</th>
<th>coefficient</th>
<th>standard error</th>
<th>coefficient</th>
<th>standard error</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>사립학교</td>
<td>11.132*</td>
<td>4.376</td>
<td>10.952**</td>
<td>3.716</td>
</tr>
<tr>
<td>constant</td>
<td>342.692***</td>
<td>7.326</td>
<td>267.993***</td>
<td>13.875</td>
</tr>
<tr>
<td>R-square</td>
<td>.322</td>
<td></td>
<td>.366</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

+p<0.1 *p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001 (two-tailed test)
라. 민감도 분석: Rosenbaum bounds 분석 결과

Rosenbaum bounds 분석 결과를 보면 상위 구간에 있어서 $\Gamma$가 1.15 이하일 때는 경향점수매칭의 결과가 관찰되지 않은 외부변인의 영향력에 대해서 강건함을 보여준다. 그러나 $\Gamma$가 1.2 이상일 때에는 관찰되지 않은 외부변인의 영향력에 대한 경향점수매칭 결과의 강건성이 통계적 유의성을 상실했다. 이는 $\Gamma$가 1.2 이상일 때에는 사립학교 효과가 과대추정될 수 있음을 의미한다.

$\Gamma$가 어느 정도의 수준일 때 경향점수매칭의 결과가 관찰되지 않은 외부변인의 영향력에 취약할 것인가에 대한 명확한 기준은 아직까지 정해지지 않았다. 그러나 이러한 기준을 설정하는 하나의 방법으로 $\Gamma$의 수준을 관찰가능한 변수들의 오즈비와 비교하는 방법이 있다(Lee, 2010; 김경년, 2010). 예를 들어 <표 6>에서 어머니 학력의 오즈비는 1.016인데 이는 어머니 학력에 의해 데이터 내의 한 개인이 사립학교에 배치될 가능성 이 1.016이라는 것을 의미한다. <표 9>의 Rosenbaum bounds 분석 결과를 보면 $\Gamma$가 1.15일 때는 경향점수 매칭의 결과가 관찰되지 않은 외부변인의 영향력에 대해 강건하게 나오는데 이는 관찰되지 않은 외부변인의 영향력에 의해 데이터 내의 한 개인이 사립학교에 배치될 가능성 1.15라고 해도 경향점수 매칭의 결과가 강건함을 의미한다. $\Gamma$가 1.15일 때는 어머니 학력의 오즈비(1.016)보다 높은에도 경향점수 매칭의 결과가 강건한다는 것은 관찰되지 않은 외부변인의 영향력이 어머니 학력의 영향력보다 강함에 도 경향점수 매칭의 결과가 강건함을 보여준다. <표 6>에 나타나는 관찰된 모든 변인의 오즈비가 1.15 미만이라는 것은 관찰된 변인들의 영향력이 $\Gamma=1.15$일때의 외부변인의 영향력보다 작다는 것을 의미한다. 따라서 $\Gamma=1.15$일 때 관찰되지 않은 외부변인의 영향력에 대해 경향점수 매칭의 결과가 강건하다면 관찰된 변인들(부모학력, 가구소득, 지역 변인 등)의 영향력보다 강한 외부변인의 영향력에 대해서도 강건다는 의미가 된다. 관찰가능한 변인들의 영향력과 비교해볼 때 본 연구의 경향점수 매칭의 결과는 관찰되지 않은 외부변인의 영향력에 대해서도 강건하다고 결론내릴 수 있을 것이다.

<표 9> Rosenbaum bounds 분석 결과

<table>
<thead>
<tr>
<th>$\Gamma$</th>
<th>sig+</th>
<th>sig-</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>&lt;.001</td>
<td>&lt;.001</td>
</tr>
<tr>
<td>1.05</td>
<td>&lt;.001</td>
<td>&lt;.001</td>
</tr>
<tr>
<td>1.1</td>
<td>&lt;.01</td>
<td>&lt;.001</td>
</tr>
<tr>
<td>1.15</td>
<td>&lt;.05</td>
<td>&lt;.001</td>
</tr>
<tr>
<td>1.2</td>
<td>.054</td>
<td>&lt;.001</td>
</tr>
<tr>
<td>1.25</td>
<td>.164</td>
<td>&lt;.001</td>
</tr>
<tr>
<td>1.3</td>
<td>.354</td>
<td>&lt;.001</td>
</tr>
</tbody>
</table>
사립학교가 중학교 수학성취도에 미치는 효과 분석

본 연구에서는 한국교육종단연구(KELS) 데이터를 대상으로 경향점수매칭을 사용하여 사립학교가 중학교 수학성취도에 미치는 영향을 측정하는 것을 목표로 하였다. 자료분석은 경향점수매칭전의 데이터와 경향점수매칭후의 데이터를 구별하여 각각의 데이터에 학교유형간 변인 차이(chi-square test와 t-test) 및 사립학교가 중학교 학업성취도에 미치는 영향(OLS 회귀분석)을 수행하였다. 배정후 데이터에 대해서는 Rosenbaum bounds를 사용한 민감도 분석을 별도로 수행함으로써 경향점수매칭 결과가 이 연구에서 관찰되지 않은 외부변인의 영향력으로부터 얼마나 강건한지를 추정하였다.


판단된다.

그러나 해당 연구들의 경우 본 연구에서 설정한 변수들과 차이가 있으며, 핵심적인 연구대상과 집단들도 명확하게 구분된다. 이러한 차이성은 중학교와 고등학교 사립학교 효과의 한국적 의미에 대한 다양한 결과들로 조심스럽게 해석할 수 있으며, 학교급별에 따른 비교 분석도 요구됨을 확인 할 수 있다. 실제로 성기선(2011)은 학교급별로(초·중·고) 도농간 성취도 차이를 통해 중학교에서는 배경요인의 영향이 강하게 작동하지만 고등학교에서는 학생 배경요인 외에 학생들의 심리적 요인이나 수업 분위기, 교사의 영의 변인들과 같은 학교 풍토 또는 교육과정 변인들이 영향을 미치고 있음을 제시하고 있어 학교급별에 따른 차별적인 맥락에 대한 학교효과성 검증도 이루어져야 할 것이다. 또한 김경년(2012)도 연구설계의 차이로 말미암아 국내의 학교효과 연구들이 다른 결과를 낳 은 수 있음을 제시하고 있으며, 이와 관련하여 사립학교의 효과성과 관련된 정교한 데이터 구축이 필요로 함을 제시하고 있다. 그러므로 본 연구의 과정과 결과로 말미암아 사립학교의 효과성과 관련된 정교한 데이터 구축이 필요로 함을 제시하고 있다.


그러나 본 연구의 결과는 다음과 같은 한계가 있다. 연구자들은 경향점수매칭의 특성 상 학생의 사립학교 배치(경향점수매칭의 처리)가 직접 영향을 미치는 학교과정변인은 통제변인에 포함시키지 않았다. 본 연구의 결과가 중학교 수준에서 사립학교 학생들의 수학성취도가 공립학교 학생들보다 높다는 것을 보여주지만 학교과정변인이 통제변인에 포함되지 않았으므로 사립학교 교육과정의 어떤 특성에 의해서 사립학교 학생들의 높은 수학성취도가 나타나는가는 이 연구를 통해 밝혀지지 않았다. 이외에도 본 연구는 중학교 수준을 대상으로 한 것이므로 고등학교 수준에 대해서 이 연구의 결과를 직접 적용하기에는 한계가 있다. 마지막으로 본 연구에서 사용한 학업성취도는 수학성취도에 한정된다. 따라서 이 연구의 결과를 국어 및 영어와 같은 다른 학업성취도에 직접 적용 할 수는 없을 것이다.

이러한 점에서 본 연구의 결과는 다음과 같은 후속연구의 필요성을 제기한다.

첫째로 학교과정변인은 학교효과와 직접 연관되어 있다고 볼 수 있는 만큼 후속연구에서는 학교과정변인을 통제변인에 포함시키야 할 필요가 있을 것이다. 이와 관련하여 고등학교 수준의 사립학교 효과를 다룬 김경년(2012)은 사립학교가 학업성취도에 미치 는 영향은 교사에게 있다고 제시하며 “교사 상호간 수업방식 개선을 위한 논의 필요”가

둘째로 중학교와 고등학교 수준의 사립학교 효과에 차이가 있다면 그 이유는 무엇인가를 밝히는 것이 후속연구에서 필요하다고 할 것이다. 한국적 특색을 중학교와 고등학교 수준에서 학생 개인변인 뿐 아니라 학교과정변인의 차이가 있을 수 있으며 공·사립학교 간 차이가 중학교 수준과 고등학교 수준에서 다르게 나타날 수 있는 만큼 중학교와 고등학교 간에 사립학교 효과가 어떻게 나타나는가를 고찰해야 할 것이다.

셋째로 본 연구는 수학성취도를 종속변인으로 하여 사립학교 효과를 분석하였는데 국어 및 영어와 같은 다른 과목들을 종속변인으로 밀하게 할 때도 사립학교 효과가 나타날 것인가를 검토할 필요가 있다. 또한 과목별로 사립학교 효과가 다르게 나타나다면 그 이유는 무엇인가 역시 후속연구에서 다루어져야 할 것이다.
참고문헌


Abstract

The Effect of Private Middle School on Math Achievement: Utilizing the Propensity Score Matching

Kim, Keun Jin (The Pennsylvania State University)
Lee, Hyunchul (Kosin University)

This study assessed the effect of private middle school on math achievement by using Korea Education Longitudinal Study (KELS) data of 2005-2007. This study used OLS regression and propensity score matching (PSM) to analyze the data. To estimate the robustness of the PSM result against hidden bias of unobserved variables, this study performed sensitivity analysis by using Rosenbaum bounds. The result shows that private middle school has a positive effect on math achievement even after controlling for student and school background covariates. Sensitivity analysis shows private school effect on math achievement of Korean middle school students is robust against the effect of unobserved variables. However, this study cannot show the cause of higher math achievement of private middle school students. To verify the cause of private middle school students' higher math achievement is a follow-up research question.

[Key words] private school, math achievement of middle school students, propensity score matching, sensitivity analysis
대학교육만족도, 직업가치관, 직업만족도에 관한 구조적 분석*

정 주 영(KICCE)

요 약

본 연구는 대학교육만족도가 내재적·외재적 직업가치관을 매개로 직업만족도에 미치는 영향에 관한 구조적 분석을 위해 AMOS 18.0을 이용하여 구조방정식 모형분석(Structural Equation Modeling)을 실시하였다. 2단계 접근법을 통한 분석 결과, 대학교육 인프라만족도와 대학교육 과정만족도는 직업만족도에 정(+)의 영향을 미쳤고, 대학교육 인프라만족도가 외재적 직업가치관에 정(+)의 영향을, 내재적 직업가치관에는 부(-)의 영향을 미쳤다. 그리고 대학교육 과정만족도가 외재적·내재적 직업가치관에 미치는 영향과 내재적 직업가치관이 직업만족도에 이르는 경로는 모두 통계적으로 유의미한 결과를 보였고, 외재적 직업가치관이 직업만족도에 영향을 미치는 경로는 통계적으로 유의미하지 않았다. 그리고 부트스트래핑을 이용한 매개효과 분석결과, 대학교육 인프라만족도가 외재적·내재적 직업가치관을 거쳐 직업만족도에 이르는 경로의 매개효과는 .05수준에서 통계적으로 유의미하지 않았고, 대학교육 과정만족도가 외재적·내재적 직업가치관을 거쳐 직업만족도에 이르는 경로의 매개효과는 .05수준에서 통계적으로 유의미하였다. 케럼변수를 이용한 개별 매개효과 검증 결과를 살펴보면, 대학교육 인프라만족도와 직업만족도 간 경로에서 외재적 직업가치관은 통계적으로 유의미한 매개역할을 수행하고 있지 않았다. 반면에 대학교육 과정만족도와 직업만족도 간 경로에서는 외재적·내재적 직업가치관이 통계적으로 유의미한 매개역할을 수행하였다.

[주제어] : 대학교육만족도, 직업가치관, 직업만족도, SEM

* 본 논문은 저자의 박사학위 논문(2013.02.)을 발췌·요약하여 재구성한 것이.
■ 접수일(2013. 02. 28), 심사일(2013. 03. 30), 게재확정일(2013. 04. 15)
## I. 서론

### 1. 연구의 필요성 및 목적

개인은 한 사회의 구성원으로서 직업을 통해 그 사회와 구체적인 관계를 맺는다. 또한 개인은 자신의 능력을 발휘하여 직무를 잘 수행하게 되면, 사회에 공헌할 뿐만 아니라 자아를 실현할 수 있게 된다. 따라서 어떤 직업을 선택하는가는 개인뿐만 아니라 사회적 측면에서도 중요한 의미를 내포한다. 만일 개인이 원하지 않는 직업을 선택할 경우 임의의 효율성과 효과성이 떨어질 뿐만 아니라 자신의 자아실현에도 부정적인 영향을 미치게 된다. 그러므로 자신의 직업을 능동적으로 선택하고 만족감을 느끼며 사회생활을 하는 것은 개인의 삶에 있어서 매우 중요하다. 직업만족도는 직무동기와 조직몰입에 영향을 미치고, 생산성의 차이를 야기한다는 점에서 인간관계론 이후 많은 연구자들에게 지속적인 관심의 대상이다.


직업가치관은 개인의 직업선택이나 직업생활에 영향을 미치는 주요 요인일 뿐만 아니라 직업교육에 관한 정책 수립에 있어 기본적으로 고려해야 할 요소이다(안강현·이용환, 1998). 직업과 가치가 일치할수록 자신의 직업에서 만족할 가능성이 높아지기 때문에 직업가치관은 직업만족도 분석에 있어 매우 중요한 요인으로 취급되고 있다(이용환, 2009). 이러한 직업가치관은 학령기 초기에 형성되기 시작하여 직업세계로 이행하는 마지막 교육과정인 대학시기에 어느 정도 완성이 된다. 그러나 여러 연구에서 강조하는 바와는 달리 대학에서 시행하고 있는 직업, 취업, 진로 관련 프로그램에 대한 학생들의 만족도는 그외 높은 편이 아니었다. 대학과 직업세계는 단절된 경로가 아니라 대학 재학 중의 취업준비와 입직, 이직으로 이어지는 연속적인 과정으로, 이런 지속적인 경험을 통해 청년층은 삶과 직업에 대해 학습하게 된다(채창균 외, 2005). 전공에 몰입하는 학생들은 졸업 이후의 진로에 대해 뚜렷한 목표의식을 갖고 구직활동을 하고, 개인의 학
대학교육만족도, 직업가치관, 직업만족도에 관한 구조적 분석 55


가. 대학교육 인프라와 대학교육과정에의 만족도, 내재적, 외재적 직업가치관, 직업만족도의 구조적 관계는 어떠한가?
나. 내재적, 외재적 직업가치관은 대학교육 인프라, 대학교육과정만족도와 직업만족도 사이에서 매개역할을 수행하는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 대학교육만족도의 개념 및 구성요인

본 연구에서의 대학교육 인프라만족도(Infrastructure Satisfaction of the Higher Education)는 주로 환경적인 면에 있어서의 학생들의 만족을 의미한다. 여기에는 도서관, 전산실습실, 전산시설, 식당 및 휴게실 등의 대학의 시설적인 면에 대한 만족과 장학금, 해외연수 기회 등 학생지원 제도 및 상담 및 취업지원 프로그램 운영 시스템, 행정서비스와 같은 교수진의 확보 및 학제 간, 대학 간 교류 등의 각종 프로그램적인 면에 관한 만족이 모두 포함된다. 그리고 대학교육 과정만족도(Satisfaction of the Higher Education' curriculum)는 전공 커리큘럼 및 수업 내용, 교수진의 능력, 수업의 방식에 대한 학생들의 주관적인 만족을 의미한다.

대학교육서비스에 대한 소비자 만족을 정확히 이해하고 이를 향상하는 것은 학생 개인에게는 양질의 교육을, 공급자인 대학에게는 품질향상을 통한 경쟁력 강화를 그리고 국가적으로는 제한된 자원의 효율적 배분과 소비자 만족을 통한 복지증진을 도모할 수 있다는 점에서 중요한 의미를 지닌다. 대학교육만족도에 대한 선행연구에서의 추정을 위해 구성했던 요인들을 정리해보면 다음과 같다.

### <표 1> 대학교육만족도의 구성요인

<table>
<thead>
<tr>
<th>학자</th>
<th>대학교육 만족도 구성요인</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Astin(1993)</td>
<td>교수, 교육과정 및 수업, 학교생활, 학교시설</td>
</tr>
<tr>
<td>Ruben(1995)</td>
<td>교수의 질, 행정서비스의 질, 교수-학습의 질</td>
</tr>
<tr>
<td>Harvey(2000)</td>
<td>교과과정, 교수-학습, 도서관, 전산실습실, 전산시설, 학생서비스, 학교환경, 식당 및 휴게실, 학생회 활동</td>
</tr>
<tr>
<td>인디애나 대학(2000)</td>
<td>교육과정, 교수에 대한 경험, 도서관, 전산실습시설, 학교환경, 학생회 활동</td>
</tr>
<tr>
<td>김성철(1995)</td>
<td>교수과 학생, 시설투자, 명성, 통학여건, 운동여건, 교과과정, 학생활동, 취업, 수강인원, 학생규모, 생활환경, 비용</td>
</tr>
<tr>
<td>권대봉 외(2002)</td>
<td>교사, 교육프로그램, 학교지원체제, 학교환경 및 시설, 교수성과</td>
</tr>
<tr>
<td>한인숙(2003)</td>
<td>수업내용, 수업시설, 수업환경, 교육과정, 교수-학생관계</td>
</tr>
<tr>
<td>문희주 외(2005)</td>
<td>교과과정 및 교육내용, 교육 및 복지 환경, 교육 및 복지프로그램, 전공만족도와 진로지원, 전반적인 학교생활 만족도, 교육과의 관계</td>
</tr>
<tr>
<td>한국직업능력개발원(2005)</td>
<td>교과과정, 수업, 수업이외의 학습기회, 교수의 지도, 교육시설 연가, 대학의 의사결정에 대한 학생의 참여 기회, 학교 친구와 접촉할 기회</td>
</tr>
<tr>
<td>한국교육개발원(2007)</td>
<td>사회심리적 환경, 교육-학습활동, 교과 외 활동, 학교 운영, 교육결과</td>
</tr>
</tbody>
</table>

한국직업능력개발원(2005) | 교과과정, 수업, 수업이외의 학습기회, 교수의 지도, 교육시설 연가, 대학의 의사결정에 대한 학생의 참여 기회, 학교 친구와 접촉할 기회 |

다섯째, 대학에서 제공하는 취업지원프로그램(취업캠프, 취업동아리, 지원서 및 면접특강, 기회별 취업강좌, 취업바랍회)에 참여한 학생이 그렇지 않은 학생보다 일자리에 대한 만족도가 높다는 연구(박동열 · 김대영, 2006)가 있어 대학의 취업지원제도가 직업만족도에 적절한 영향력을 미친다는 것을 직접적으로 보여주었다. 이와 같이 대학교육에 대한 만족도는 수혜자인 학생들이 바라는 육구상태를 이루려는 가치관단과 정 및 기준이다. 그리고 학생들의 교육만족에 대한 결과는 교육의 질과 서비스 수준을 가능하게 볼 수 있는 중요한 자료가 될 것이다.

2. 직업가치관의 개념 및 구성요인

직업가치관(Occupational Values)은 가치관의 한 유형으로 특정 직업이 아닌 일반화된 개념으로서 직업에 대한 개인의 태도를 말하며, 이는 가족, 학교 등의 환경뿐만 아니라 사회적문화적 상호작용을 통하여 발달한다(Kinnamon & Pable, 1962). 직업가치관에 대한 선행연구에서의 개념을 정리하면 다음 <표 2>와 같다.
본 연구에서는 선행연구를 바탕으로 직업가치관을 내재적 직업가치관과 외재적 직업가치관으로 구분하였다. 내재적 직업가치관(Intrinsic Occupational Values)란 직업생활을 통해 자신의 능력을 발휘하고 사회에 헌신하며 인간관계를 중심하고 이상을 추구하며 자기를 표현하고자 하는 의식의 표현으로 직업 자체에 의미를 부여하는 것으로 정의하였다. 그리고 외재적 직업가치관(Extrinsic Occupational Values)은 경제적인 측면과 권력 추구, 사회적 위세에 대한 인식을 중시하는 등 직업을 도구적 가치로 보고, 임금, 후 생복지, 직업안정과 같이 일에 따른 물질적 보상이나 조건에 보다 큰 의미를 부여하는 것으로 개념화하였다.

직업가치관은 개인의 태도와 행동에 영향을 주는 중요한 변수로 개인의 직무경험을 해석하고, 직무나 직업만족에 영향을 주는 요소로 그 중요성이 부각되었다. 직업가치관 측정을 위해 선행연구에서 사용한 요인들을 정리하면 다음 표 3과 같다.
<table>
<thead>
<tr>
<th>연구자</th>
<th>연도</th>
<th>직업가치관의 구성요인</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ginzberg</td>
<td>1952</td>
<td>내재적 형태(직업활동 자체) 외재적 형태(경제 및 위치) 부수적 형태(사회적, 환경적 영역)</td>
</tr>
<tr>
<td>Super</td>
<td>1970</td>
<td>내재적 영역(기여, 창의성, 독립성, 지적자극, 심미성, 성취, 관리) 외재적 영역(생활방식, 안정, 지위, 보수) 부수적 영역(환경, 경영주와 관계, 동료와 관계, 다양성)</td>
</tr>
<tr>
<td>Miller</td>
<td>1974</td>
<td>외적 영역(협동성, 경제적 보수, 독립성, 명예심, 안전성, 감독과의 관계, 환경조건, 다양성, 생활방식 등) 내적 영역(성취기회, 이타주의, 창의성, 심미성, 지적자극, 경영관리 등)</td>
</tr>
<tr>
<td>Kazanas, Hannah &amp; Gregor</td>
<td>1975</td>
<td>내재적 영역(독립성, 만족감, 이타성, 자기훈련, 자기절제, 자기결정, 사회적 관계, 개인성) 외재적 영역(경제적 보수, 지위, 안전성, 보수)</td>
</tr>
<tr>
<td>Kalleberg</td>
<td>1977</td>
<td>내재적 가치(직업 자체) 외재적 가치(임금, 복리후생, 직업안정)</td>
</tr>
<tr>
<td>Mortimer &amp; Lorence</td>
<td>1979</td>
<td>존경, 지위, 보수, 기여, 대인활동 기회, 능력발휘 기회, 홍미, 독창성 발휘기회</td>
</tr>
<tr>
<td>임인재</td>
<td>1990</td>
<td>탐구성, 실용성, 자율성, 주도성, 절차 정연성, 사회적 안정성, 심미성, 사회봉사성</td>
</tr>
<tr>
<td>김병숙 외</td>
<td>1998</td>
<td>내재적 가치(자기능력, 사회헌신, 인간관계중심주의, 이상주의, 자기표현) 외재적 가치(권력추구, 경제주의, 개인주의, 사회미적 중시, 안정추구)</td>
</tr>
<tr>
<td>안강현 · 이용환</td>
<td>1998</td>
<td>내재적 가치(능력, 기여, 성취) 외재적 가치(보수, 지위, 안정)</td>
</tr>
<tr>
<td>양한주 · 정철영</td>
<td>1998</td>
<td>내재적 가치(복지사적, 복지의, 다양성) 외재적 가치(보수, 지위, 안정)</td>
</tr>
<tr>
<td>임인외</td>
<td>2001</td>
<td>능력발휘, 다양성, 보수, 안정성, 사회적 인정, 지도력 발휘, 더불어 일함, 사회봉사, 발전성, 창의성, 자율성</td>
</tr>
<tr>
<td>박경란</td>
<td>2006</td>
<td>내재적 영역(자기능력, 사회헌신, 인간관계중심주의, 이상주의, 자기표현) 외재적 영역(경제주의, 개인주의, 사회미적 중시, 안정추구)</td>
</tr>
<tr>
<td>이정금</td>
<td>2009</td>
<td>성취감, 이타성, 창의성, 심미성, 지적자극, 경영관리, 협동성, 경제보수, 독립성, 명예심, 안정성, 다양성</td>
</tr>
<tr>
<td>오성욱 · 이승구</td>
<td>2009</td>
<td>내재적 가치(전공분야의 관련성, 업무내용, 개인의 발전가능성 및 직업 자체의 미래 탐색) 외재적 가치(급여, 직장안정성, 회사규모, 근로시간, 근무환경 및 복리후생, 출퇴근 거리)</td>
</tr>
<tr>
<td>임은미</td>
<td>2010</td>
<td>돈, 권력, 사회적 명예, 시간적 여유, 창의적 환경, 안정성, 발전가능성, 사회봉사, 인간관계, 업무 재량권, 다양한 기회, 새로운 시도 가능</td>
</tr>
</tbody>
</table>
셋째, 대학생의 자기효능감과 직업 가치 및 전로의식 성숙과의 관계 연구에서 이은경 (2003)은 자기 효능감이 높은 집단이 낮은 집단보다 내적, 외적 직업 가치 모두에서 높게 나타났다고 보고하였다. 즉 진로자기 효능감이 높을수록 내적, 외적 직업 가치지반에 대한 인식 수준이 높아져 직업에 대한 정점을 의미와 가치를 알고 물질적인 요소인 경제적 보수보다는 직업을 통한 자기실현을 물론 사회발전에 기여하는 직업을 추구하는 것에 더 관심을 둔다는 것이다(정덕임, 2005).

3. 직업만족도의 개념과 구성요인

직업만족도는 각 개인이 자신의 직업 활동과 관련하여 느끼는 감정적 상태이며, 직업 활동을 통해 얻어지거나 경험하는 육구 충족의 정도라고 할 수 있다(Locke, 1976; McCormick & Tiffin, 1974; Smith, 1955). 이러한 직업만족도에 대한 국내외 선행연구에서의 개념정의를 정리하면 다음 <표 4>와 같다.

<table>
<thead>
<tr>
<th>연구자</th>
<th>직업만족도의 개념</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Smith(1955)</td>
<td>직업만족이란 각 개인이 자신의 직업 활동과 관련하여 경험하는 좋고 나쁨의 모든 감정의 총계 또는 이러한 감정의 균형 상태에서 기인되는 일련의 태도라고 정의함.</td>
</tr>
<tr>
<td>McCormick &amp; Tiffin(1974)</td>
<td>직업만족이란 그 직업 활동에서 얻어지거나 경험하는 육구충족의 정도이며, 이는 자신의 직업 활동에서 얻어지는 자기표현의 감정과 가치 있는 성취감 등을 의미함. 또한 직업만족은 육구 및 가치 등과 관련이 있고 이는 조직 구성원이 직업 활동을 통해서 취하는 특정 태도이면서 동시에 직업 활동에 대한 감정적 반응으로 정의함.</td>
</tr>
<tr>
<td>Locke(1976)</td>
<td>만족이란 감정적 반응으로 그 개념은 내성(introspection)의 과정에 의해서 발견되거나 파악되며 그에 따라 직업만족이란 개인이 자신의 직업 활동 또는 직업활동 경험을 평가한 결과에서 발생하는 유쾌하고 긍정적인 정서 상태라고 정의함.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
대학교육만족도, 직업가치관, 직업만족도에 관한 구조적 분석

Osborn et al.(1997)
직업만족이란 직업 활동 과업, 작업조건, 동료관계 등 여러 측면에 대한 개인의 긍정적 혹은 부정적인 느낌의 정도라고 정의함.

유기현(1983)
직업만족은 개인의 신념, 가치, 육구 등의 수준이나 차원에 따라 개인이 직업 활동과 관련되어 갖게 되는 긍정적 상태라고 정의함.

신유근(1991)
직업만족이란 개인이 자신의 직업에 대해 가지는 긍정적 혹은 부정적인 느낌의 정도라고 정의함.

조경호ㆍ주재복(2001)
직업만족이란 개인이 자신에 대해 가지고 있는 긍정적 상태를 정의함.

서윤원(2008)
내적직업만족도는, 직업으로부터의 성취감, 실제 직업 수행에서의 즐거움, 직업에서 인식하는 자유의 정도, 외적직업만족도는 재정적 수입, 임금, 장래성 등과 같은 여러 요인에 대한 의의체 하나로 결합되어 형성된 개인의 신념, 가치, 육구 등의 감정 수준으로 개념화하고자 한다. 한편, 직업 만족도는 직무만족도나 조직몰입도와 같이 구성 개념적 특성이 강하여 조직학 분야에서 중요한 개념임에도 불구하고 가장 이론적 기반을 취약한 개념이다(Bussing et al., 1999; Sutton & Staw, 1995).

이러한 직업만족도를 측정하기 위해 선행연구에서 구성하였던 요인들을 정리해보면 다음 <표 5>와 같다.

<table>
<thead>
<tr>
<th>연구자</th>
<th>직업만족도의 구성요인</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Vroom(1964)</td>
<td>감독, 작업조건, 작업내용, 임금, 승진, 작업시간</td>
</tr>
<tr>
<td>Alderfer(1965)</td>
<td>임금, 부가급부, 상사에 의한 존중, 동료에 의한 존중, 성장</td>
</tr>
<tr>
<td>Wollack(1971)</td>
<td>직업에 대한 자부심, 직무물임정도, 행동지향성, 직업에 대한 사회적 지위와 지명</td>
</tr>
<tr>
<td>Grunberg(1979)</td>
<td>직무자체(기술다양성, 과업정체성, 과정중요성, 자율성, 피드백), 근무환경(감독, 임금, 승진, 조직유형), 개인적 성향(나이, 성, 근무연한, 인성)</td>
</tr>
<tr>
<td>Obelander(1990)</td>
<td>직무만족, 직무관련 스트레스, 이용 가능한 모방기체, 적절한 혼란</td>
</tr>
<tr>
<td>Vokwein &amp; Parmley(2000)</td>
<td>본질적인 보상의 만족, 근무 환경의 만족, 동료의 만족</td>
</tr>
<tr>
<td>Yilmaz(2002)</td>
<td>보수체계, 급여의 적절성, 노력 대비 급여의 적정성, 미래 급여 가능성, 기업에 대한 대중의 이익, 복리후생제도</td>
</tr>
</tbody>
</table>

넷째, 임금과 소득 차이에 따른 직업만족도 연구를 보면, 자영업자, 근로자 모두 임금 수준이 높으면 직업만족도도 비교적 높은 것으로 나타났다. 이와 더불어 주목할 만한 연구결과는 대부분의 근로자가 자신의 임금수준에 대해 불만족을 보이고 있다는 것이다(고선창, 2004; 박운숙, 2006; 박종민·박경희, 2011; 방하남·김상욱, 2009; 최현주, 2012). 직무수행 결과로 얻어지는 실제 보상인 소득에 초점을 맞춘 Porter & Lawler(1968)는 종업이 자신이 받고 있는 보상이 적정수준 미달이라고 판단할수록 직업에 대한 불만은 커지게 된다고 하였다. 다섯째, 복리후생제도와 관련된 직업만족도 연구를 살펴보면 대부분 복지혜택, 직장의 물리적 환경, 근무시간과 업무공간 등의 작업여건을 포함한 회사의 복리후생제도가 직업만족도에 직접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(배화숙·
이인숙, 2008; 이재덕·허은정, 2008; 임영규·김영락, 2010; 조정호·주재복, 2001).

4. 변인 간 관계

가. 대학교육만족도와 직업가치관 간 관계

대학교육 만족도는 주로 도서관, 전산실습, 식당 및 휴게실 등의 환경적인 면에서의 만족을 의미하는데, 최근 학교를 포함한 대부분의 조직에서 수요자 중심 문화의 장출과 창의적 환경의 중요성이 강조되고 있다. 이러한 맥락에서 학교의 물리적 환경과 창의적 환경의 개선을 통해 학생들의 잠재적 능력을 개발하는 것은 매우 의미 있는 일이다(김해숙, 2004). 그리고 경상금, 해외연수 등의 학생지원 제도, 대학에서 제공하는 행정서비스, 좋은 교수진의 확보, 학제간 교류 등의 각종 프로그램적인 면에 있어서의 만족도 역시 대학교육 만족도에서 매우 중요한 부분을 차지한다. 또한 교과목으로서의 전교교육 프로그램은 진로결정수준, 진로정체감, 진로준비행동에 긍정적인 영향을 미치며, 나아가 진로의식, 진로가치에 유의미한 영향을 미친다(김희수, 2007; 윤명희·이경선·서희정, 2007; 황매향·손만익·강혜영, 2007).


나. 대학교육만족도와 직업만족도 간 관계

대학생활에서 전공에 몰입할수록, 개인의 학교생활에 대한 만족도와 성취(학점) 그리고 적응수준이 높을수록 졸업 이후의 취업률도 높아져, 결과적으로 현재 자신의 직업에

대학 재학 중 경험한 교육서비스가 현 직업만족도에 미치는 영향을 분석한 연구에서는 대학 재학 중 경험한 교육서비스의 교육인프라, 교육과정에 대한 만족도와 경력개발 프로그램의 유익성이 현 직장의 경제적·개인적 만족도에 통계적으로 유의미한 정의 영향을 미치는 것으로 보고하였다(노경란 외, 2011). 즉, 대학 재학 중 경험한 교육인프라와 교육과정에 만족할수록 대학 졸업 후 첫 번째 직장에서의 만족도가 높아진다는 것이다. 진로선택과정에서 후기 탐색기에 해당하는 대학생들에게 있어서 가장 중요한 것은 직업에 대한 가치관 형성과 직업 가치에 대한 명확화 과정이며, 이것은 대학생활과 교육에 대한 전반적인 만족여부에 의해 좌우된다(Super, 1957). 따라서 대학생 시기에 자신의 흥미, 가치관, 능력 등을 파악하고, 직업목표와 계획을 구체적으로 세우는 것은 매우 중요하다.

다. 직업가치관과 직업만족도 간 관계


이상에서 살펴본 바와 같이 대학교육 인프라·과정 만족도, 내재적·외재적 직업가치관, 직업만족도 간에는 서로 밀접한 영향관계를 갖고 있다. 적극적인 대학생활 속에서 교육과정과 대학이 갖고 있는 인프라에 만족하면서 직업에 대한 가치관을 정립하는 것이 향후 직업만족도에 어떤 영향을 미치는지를 명확히 밝혀내는 것은 대학교육정책의
방향성 제시에 있어 매우 중요한 시사점을 제공할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 대학
교육 인프라와 대학교육과정에 대한 만족도가 외재적·내재적 직업가치관을 매개로 직업
만족도에 미치는 영향관계를 구조적으로 살펴보고자 한다.

[그림 1] 연구모형

III. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 한국고용정보원의 대졸자 코호트 조사인 대졸자 직업이동 경로조사
(Graduates Occupation Mobility Survey) 자료 중 2009 대졸자 직업이동 경로조사 자료
을 활용하였고, 4년제 대학을 졸업한 자 중 정규직 취업자 총 5361명을 최종 선정하였다.
본 연구대상의 특성 중 성별을 살펴보면, 남자 3333명(62.2%), 여자 2028명(37.8%)으로 구
성되어 있다. 그리고 연구대상인 총 5361명의 출신대학 학과분류를 살펴보면, 인문계열
624명(11.6%), 사회계열 1440명(26.9%), 교육계열 267명(5.0%), 공학계열 1657명(30.9%), 자
연계열 695명(13.0%), 의학계열 241명(4.5%), 예체능계열 437명(8.2%)로 조사되었다. 대학
계열 중에 취업목표를 설정여부에 대해 총 5361명 중 2928명(54.6%)이 설정하였다고 답
하였고, 2433명(45.4%)이 설정하지 않았다고 하였다. 졸업한 대학이 수도권 소재인 근로
자는 2742명(51.1%)이었고, 비수도권 소재인 근로자는 2619명(48.9%)으로 나타났다.
## 2. 측정도구의 구성 및 신뢰도

연구를 위한 측정도구의 구성 및 신뢰도를 살펴보면 다음 <표 6>과 같다. 직업만족도 문항은 총 11개 문항, 직업가치관 문항은 총 12개(외재적 직업가치관 8문항, 내재적 직업가치관 4문항), 대학교육만족도 문항은 총 8개(대학교육 인프라만족도 4문항, 대학교육 과정만족도 4문항)이다. 그리고 모든 문항은 매우 불만족, 불만족, 보통, 만족, 매우 만족의 5점 척도로 구성되어 있다.

### <표 6> 측정도구의 신뢰도

<table>
<thead>
<tr>
<th>변수</th>
<th>문항</th>
<th>신뢰도</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>직업만족도</td>
<td>임금 또는 소득에 얼마나 만족하십니까?</td>
<td>.895</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>고용의 안정성에 얼마나 만족하십니까?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>직무내용에 얼마나 만족하십니까?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>근무환경(시설, 안전, 위생상태 등)에 얼마나 만족하십니까?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>일하는 시간(근로시간, 근무일수)에 얼마나 만족하십니까?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>개인의 발전가능성에 얼마나 만족하십니까?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>인간관계에 얼마나 만족하십니까?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>복리후생제도(사회보험 및 부가급부)에 얼마나 만족하십니까?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>인사체계(승진제도)에 얼마나 만족하십니까?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>하고 있는 일을 사회적 평판에 얼마나 만족하십니까?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>하고 있는 일을 할당과 권한에 얼마나 만족하십니까?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>외재적 가치관</td>
<td>급여가 얼마나 중요하다고 생각하십니까?</td>
<td>.877</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>정장고용 안정이 얼마나 중요하다고 생각하십니까?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>회사규모가 얼마나 중요하다고 생각하십니까?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>업무내용의 난이도가 얼마나 중요하다고 생각하십니까?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>업무량이 얼마나 중요하다고 생각하십니까?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>근무시간이 얼마나 중요하다고 생각하십니까?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>근무환경 및 복리후생이 얼마나 중요하다고 생각하십니까?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>출퇴근 거리가 얼마나 중요하다고 생각하십니까?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>내재적 가치관</td>
<td>전공분야와의 관련성이 얼마나 중요하다고 생각하십니까?</td>
<td>.784</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>개인의 발전가능성이 얼마나 중요하다고 생각하십니까?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>직업의 미래전망이 얼마나 중요하다고 생각하십니까?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>자신의 직업과 홍이 얼마나 중요하다고 생각하십니까?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>교육 인프라 만족도</td>
<td>교육지원 시설에 얼마나 만족하십니까?</td>
<td>.848</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>학생복지 시설에 얼마나 만족하십니까?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>학생지원제도(장학금, 해외연수 등)에 얼마나 만족하십니까?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>진로관련 상담 및 지원 제도에 얼마나 만족하십니까?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>교육과정 만족도</td>
<td>전공 커리큘럼 및 내용에 얼마나 만족하십니까?</td>
<td>.879</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>전공 교육과정의 능력 및 학습에 얼마나 만족하십니까?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>수업의 방식 및 절에 얼마나 만족하십니까?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>전공에 전반적으로 만족하십니까?</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
3. 분석방법

첫째, 대학교육 인프라와 대학교육과정에 대한 만족도, 내재적·외재적 직업가치관, 직업 만족도에 대한 구조적 분석을 위해 AMOS 18.0을 이용한 구조방정식 모형분석 (Structural Equation Modeling)을 실시하였다. 본 연구에서는 측정모형(또는 확인적 요 인분석, Confirmatory Factor Analysis)과 구조모형(Structural Model)을 순차적으로 적용 하는 2단계 접근법에 따라 모형을 검증하였다. 2단계 분석법은 측정모형을 통하여 단일 차원성, 신뢰성, 타당성을 검사하며 필요에 따라 측정모형의 재설정을 한 뒤 이 결과를 경로분석에 도입하여 사용하는 방법이다. 이러한 2단계 접근법의 장점 중 하나는 구조 모형이 적합한지 검토하기에 앞서 측정도구의 신뢰성과 타당성에 대한 엄격한 검증이 가능하다는 것이다. 그리고 본 연구 데이터의 결측치는 SPSS 17.0의 EM 알고리즘 (Expectation Maximization algorithm)을 사용하여 처리하였다.

둘째, 외재적·내재적 직업가치관의 매개효과 검증을 위해 본 연구에서는 부트스트레핑(Bootstrapping) 방법을 활용하였다. 기존의 연구들에서 매개효과 검증을 위해 주로 사용한 소벨 검증방법은 두 경로의 곱으로 이루어진 매개효과 계수의 분포가 정규성을 가진다는 가정을 충족시켜야 한다. 그러나 두 개의 회귀계수 곱으로 이루어진 매개효과 계수는 정규성 가정을 충족시키기 어려운 비대칭적인 분포를 갖는다. 이에 반해 부트스트레핑은 분석의 사례수와 동일한 크기의 표본을 일정한 수만큼 반복추출한 후 각 표본들에서 얻어낸 매개효과 회귀계수들의 분포를 확인하는 방법으로, 소벨 방법에 비해 검증력이 상대적으로 높아진다(홍세희, 2011). 반복 추정의 횟수가 증가할수록 결과의 안정성이 높아진다는 점을 고려하여 본 연구에서는 1000번의 반복 추정을 설정한 부트스트레핑 방법을 적용하여 매개효과를 검증하였다.

본 연구에서는 모델 추정을 위해 모든 변수들이 다변량 정규분포를 따른다고 가정하고 최대우도법(maximum likelihood method)을 사용하였고, \( \chi^2 \) 및 CFI, RMSEA, TLI 등과 같은 적합도 지수를 종합적으로 고려하여 모형의 적합도를 판단하고자 한다. 모형의 적합도 지수별 적합기준은 RMSEA .06 이하(Hu & Bentler, 1999)를, TLI는 .9 이상 (Tucker & Lewis, 1973)을, CFI 역시 .9 이상(Bentler, 1990)을 기준으로 구조방정식 모형의 합치도에서 일반적으로 수용되는 범위를 종합적으로 고려하여 판단하였다.
## IV. 연구결과

### 1. 대학교육만족도, 직업가치관, 직업만족도의 기초분석

구조방정식 모형 분석을 위해 충족되어야 할 전제 조건 중 하나는 투입되는 변수들에 대한 정상분포 가정이 충족하는 연속변수이어야 한다는 점이다. 이 정상분포 가정의 충족 여부를 판단하야 하는 대표적인 지표로 예를 들어 <skewness>와 <kurtosis>를 들 수 있다. 이들 지표가 0값을 가지면 정확하게 정상분포임을 추정할 수 있으나, 현실적으로 이런 분포는 불가능하다. Curran, West & Finch(1996)는왜도가 2보다 크지 않고, 첨도가 4보다 크지 않으면 정상성 가정이 충족되어 최대 우도법을 통한 추정에 무리가 없다고 하였다. 이 기준에 의하면 본 연구의 기술동계 결과인 <표 7>의 값은 모두 정상분포로 간주되었다.

### <표 7> 기술통계 결과

<table>
<thead>
<tr>
<th>측정변수</th>
<th>문항</th>
<th>평균</th>
<th>표준편차</th>
<th>왜도</th>
<th>첨도</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>직업만족도</td>
<td>임금 또는 소득 만족도</td>
<td>3.43</td>
<td>.895</td>
<td>-0.310</td>
<td>-0.036</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>고용의 안정성 만족도</td>
<td>3.83</td>
<td>.816</td>
<td>-0.404</td>
<td>0.097</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>직무내용 만족도</td>
<td>3.72</td>
<td>.781</td>
<td>-0.369</td>
<td>0.221</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>근무환경 만족도</td>
<td>3.68</td>
<td>.810</td>
<td>-0.346</td>
<td>0.104</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>일하는 시간 만족도</td>
<td>3.55</td>
<td>.941</td>
<td>-0.548</td>
<td>0.179</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>개인의 발전가능성 만족도</td>
<td>3.60</td>
<td>.859</td>
<td>-0.312</td>
<td>0.047</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>인간관계 만족도</td>
<td>3.71</td>
<td>.798</td>
<td>-0.245</td>
<td>0.035</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>복리후생제도 만족도</td>
<td>3.52</td>
<td>.917</td>
<td>-0.407</td>
<td>0.033</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>인사체계(승진제도) 만족도</td>
<td>3.37</td>
<td>.832</td>
<td>-0.172</td>
<td>0.224</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>사회적 평판 만족도</td>
<td>3.67</td>
<td>.777</td>
<td>-0.185</td>
<td>-0.009</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>일의 자율성과 권한 만족도</td>
<td>3.63</td>
<td>.809</td>
<td>-0.146</td>
<td>-0.131</td>
</tr>
<tr>
<td>교육과정에 대한 만족도</td>
<td>전공 커리큘럼 및 내용 만족도</td>
<td>3.39</td>
<td>.831</td>
<td>-0.292</td>
<td>0.186</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>전공 교수진의 능력 및 열의 만족도</td>
<td>3.53</td>
<td>.851</td>
<td>-0.364</td>
<td>0.228</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>수업의 방식 및 질 만족도</td>
<td>3.45</td>
<td>.797</td>
<td>-0.328</td>
<td>0.335</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>전공 전반에 대한 만족도</td>
<td>3.52</td>
<td>.805</td>
<td>-0.279</td>
<td>0.198</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### 2. 대학교육만족도, 직업가치관, 직업만족도 간 구조적 관계 분석

본 연구는 대학교육 인프라와 대학교육 과정에의 만족도, 내재적·외재적 직업가치관, 직업만족도에 대한 구조적 분석을 위해 2단계 접근법(two step approach)에 따라 모형을 분석하였다. 먼저 측정모형 추정을 통해 타당도를 확인하고, TLI, CFI, RMSEA 등의 적합도 지수를 이용하여 모형의 적합도 여부를 검증한 후 구조모형 분석을 실시하였다.

측정모형의 수렴타당도와 판별타당도 검증을 위해 본 연구의 대상인 4년제 대학을 졸업한 정규직 근로자 총 5382명을 대상으로 전체 모형에 대한 측정모형 분석을 실시하였다. 먼저 측정 모형에 대한 적합도를 살펴본 결과, $X^2=5518.0$, df=419, $p=.000$, TLI=.916, CFI=.925 그리고 RMSEA=.048로 나타나 모든 적합도가 통계적으로 수용 가능한 수준으로 확인되었다. 이는 모든 측정변인이 각각의 잠재변인에 잘 포함되어 있음을 뿐 아니라 각각의 측정변이들이 해당 잠재변인을 잘 설명하고 있음을 의미한다. 그리고 각 잠재변수를 설명하는 측정변수 가운데 임의의 한 변수를 1로 고정하고 이를 참조변수로 사용하였다. 측정모형의 모든 추정치 결과인 <표 8>를 보면 p값도 모두 .001 이하로 통

<table>
<thead>
<tr>
<th>교육 인프라에 대한 만족도</th>
<th>교육지원 시설 만족도</th>
<th>학생복지 시설 만족도</th>
<th>학생지원제도 만족도</th>
<th>진로관련 상담 및 지원 제도 만족도</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>교육지원 시설 만족도</td>
<td>3.39</td>
<td>.798</td>
<td>-2.09</td>
<td>217</td>
</tr>
<tr>
<td>학생복지 시설 만족도</td>
<td>3.32</td>
<td>.839</td>
<td>-0.66</td>
<td>1.15</td>
</tr>
<tr>
<td>학생지원제도 만족도</td>
<td>3.29</td>
<td>.876</td>
<td>-2.14</td>
<td>.051</td>
</tr>
<tr>
<td>진로관련 상담 및 지원 제도 만족도</td>
<td>3.20</td>
<td>.852</td>
<td>-2.49</td>
<td>1.07</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>외재적 가치관</th>
<th>급여에 대한 중요도</th>
<th>직장고용 안정에 대한 중요도</th>
<th>회사규모에 대한 중요도</th>
<th>업무내용의 난이도에 대한 중요도</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>급여에 대한 중요도</td>
<td>4.22</td>
<td>.729</td>
<td>-8.08</td>
<td>9.75</td>
</tr>
<tr>
<td>직장고용 안정에 대한 중요도</td>
<td>4.28</td>
<td>.727</td>
<td>-8.96</td>
<td>1.078</td>
</tr>
<tr>
<td>회사규모에 대한 중요도</td>
<td>3.73</td>
<td>.856</td>
<td>-3.90</td>
<td>.032</td>
</tr>
<tr>
<td>업무내용의 난이도에 대한 중요도</td>
<td>3.47</td>
<td>.819</td>
<td>-1.88</td>
<td>.021</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>내재적 가치관</th>
<th>전공분야와의 관련성에 대한 중요도</th>
<th>개인의 발전가능성에 대한 중요도</th>
<th>직업의 미래전망에 대한 중요도</th>
<th>자신의 적성과 홍미에 대한 중요도</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>전공분야와의 관련성에 대한 중요도</td>
<td>3.78</td>
<td>.953</td>
<td>-6.27</td>
<td>1.19</td>
</tr>
<tr>
<td>개인의 발전가능성에 대한 중요도</td>
<td>4.26</td>
<td>.727</td>
<td>-6.87</td>
<td>.147</td>
</tr>
<tr>
<td>직업의 미래전망에 대한 중요도</td>
<td>4.29</td>
<td>.738</td>
<td>-8.32</td>
<td>.487</td>
</tr>
<tr>
<td>자신의 적성과 홍미에 대한 중요도</td>
<td>4.14</td>
<td>.787</td>
<td>-6.61</td>
<td>.137</td>
</tr>
</tbody>
</table>
계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 이는 모든 관찰변수가 본래 의도한 잠재변수에 잘 수렴하는 것을 보여준다.

<표 8> 측정모형의 모수 추정치

<table>
<thead>
<tr>
<th>측정변수</th>
<th>대학교육 전반도</th>
<th>대학교육 과정 만족도</th>
<th>내재적 직업 가치관</th>
<th>외재적 직업 가치관</th>
<th>직업 만족도</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>교육지원 시설 만족도</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>학생복지 시설 만족도</td>
<td>1.049***</td>
<td>(.016)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>학생지원제도 만족도</td>
<td>1.081***</td>
<td>(.022)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>진로 관련 상담 및 지원 제도 만족도</td>
<td>1.037***</td>
<td>(.021)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>전공 커리큘럼 및 내용 만족도</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>전공 교수진의 능력 및 열의 만족도</td>
<td>1.090***</td>
<td>(.017)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>수업의 방식 및 질 만족도</td>
<td>1.139***</td>
<td>(.018)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>전공 전반에 대한 만족도</td>
<td>1.035***</td>
<td>(.018)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>전공 분야와의 관련성에 대한 중요도</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>개인의 발전가능성에 대한 중요도</td>
<td>0.866***</td>
<td>(.031)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>직업의 미래전망에 대한 중요도</td>
<td>.894***</td>
<td>(.031)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>자신의 적성을 흥미에 대한 중요도</td>
<td>.704***</td>
<td>(.031)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>급여에 대한 중요도</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>직장 고용 안정에 대한 중요도</td>
<td>.999***</td>
<td>(.053)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>회사 규모에 대한 중요도</td>
<td>1.223***</td>
<td>(.053)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>업무내용의 난이도에 대한 중요도</td>
<td>1.115***</td>
<td>(.050)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>업무량에 대한 중요도</td>
<td>1.479***</td>
<td>(.058)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>근로시간에 대한 중요도</td>
<td>1.890***</td>
<td>(.067)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>근무 환경 및 복리후생에 대한 중요도</td>
<td>1.699***</td>
<td>(.060)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>출퇴근 거리에 대한 중요도</td>
<td>1.406***</td>
<td>(.059)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
대학교육만족도, 직업가치관, 직업만족도에 관한 구조적 분석

<table>
<thead>
<tr>
<th>금융 또는 소득 만족도</th>
<th>1</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>고용의 안정성 만족도</td>
<td>0.48***</td>
</tr>
<tr>
<td>직무내용 만족도</td>
<td>0.32***</td>
</tr>
<tr>
<td>근무환경 만족도</td>
<td>0.94***</td>
</tr>
<tr>
<td>일하는 시간 만족도</td>
<td>0.87***</td>
</tr>
<tr>
<td>개인의 발전가능성 만족도</td>
<td>0.162***</td>
</tr>
<tr>
<td>인간관계 만족도</td>
<td>0.962***</td>
</tr>
<tr>
<td>복리후생제도 만족도</td>
<td>0.128***</td>
</tr>
<tr>
<td>사무체제(승진제도) 만족도</td>
<td>0.65***</td>
</tr>
<tr>
<td>사회적 평판 만족도</td>
<td>0.51***</td>
</tr>
<tr>
<td>일을 자율성과 권한 만족도</td>
<td>0.62***</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*표시: *p<.05, **p<.01, ***p<.001

다음으로 구조모형 분석 결과 산출된 연구 모형의 적합도 지수는 $X^2=6523.8$, df=420, $p=.000$, TLI=9.00, CFI=9.10, RMSEA=0.05으로 본 연구에서 설정한 수용 가능한 적합도 수준에 있음을 알 수 있다. 표준화 칼로계수를 중심으로 살펴보면, 첫째, 대학교육 인프라만족도가 직업만족도에 미치는 영향은 .149, 대학교육 과정만족도가 직업만족도에 미치는 영향을 .206으로 모두 $p<.001$수준에서 통계적으로 유의미한 결과를 보였다. 이는 대학교육 인프라·대학교육과정에 대한 만족도가 높을수록 근로자의 직업만족도가 높다는 의미이다. 둘째, 대학교육 인프라만족도가 외재적 직업가치관에 미치는 영향은 .053으로 유의미한 통계적 결과를 보였으나, 대학교육 인프라만족도가 내재적 직업가치관에 미치는 영향은 .064로 $p<.05$수준에서 통계적으로 유의미한 결과를 보였다. 그리고 대학교육 과정만족도가 외재적 직업가치관에 미치는 영향은 .068로 $p<.01$수준에서, 내재적 직업가치관에 미치는 영향은 .140으로 $p<.001$수준에서 모두 통계적으로 유의미한 결과를 보였다. 이는 대학교육 과정에 대한 만족도가 높을수록 내재적·외재적 직업가치관을 중요하게 생각한다는 의미이다.

셋째, 외재적 직업가치관이 직업만족도에 영향을 미치는 경로의 표준화 계수값은 .023으로 통계적으로 유의미하지 않았고, 내재적 직업가치관이 직업만족도에 영향을 미치는 경로의 표준화 계수값은 .112로 $p<.001$수준에서 통계적으로 유의미한 결과를 보였다. 넷
제, 대학교육 인프라만족도와 대학교육 과정에 대한 만족도 간의 관계는 0.74로 유의적 상관관계를 맺고 있으며, p<.001 수준에서 통계적으로 유의미한 결과를 보였다. 이는 대학에서 제공하는 교육인프라와 교육과정이 서로 높은 수준의 연계를 통해 조화를 이루어 야 대학교육에 대한 높은 만족도를 달성할 수 있다는 것을 보여준 결과이다.

분석결과를 경로별로 살펴보면, 대학교육 인프라만족도에서 외재적 직업가치관에 이르는 경로와 내재적 직업가치관에서 직업만족도에 이르는 경로가 통계적으로 유의하지 않았고, 나머지 경로는 유의한 결과를 보였다. [그림 2]는 구조모형 추정 결과를 나타낸 것으로, 올선은 유의한 경로이고 점선은 유의미하지 않은 경로이다.

<표 9> 구조모형에 대한 가설 검정 분석결과

<table>
<thead>
<tr>
<th>경로</th>
<th>b(표준)</th>
<th>β</th>
<th>t</th>
<th>P</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>외재적 직업가치관 ← 교육인프라 만족도</td>
<td>.019(.010)</td>
<td>.053</td>
<td>1.817</td>
<td>.069</td>
</tr>
<tr>
<td>내재적 직업가치관 ← 교육인프라 만족도</td>
<td>-.041(.020)</td>
<td>-.064</td>
<td>-2.020</td>
<td>*(.043)</td>
</tr>
<tr>
<td>외재적 직업가치관 ← 교육과정 만족도</td>
<td>.024(.010)</td>
<td>.068</td>
<td>2.391</td>
<td>**(.007)</td>
</tr>
<tr>
<td>내재적 직업가치관 ← 교육과정 만족도</td>
<td>.087(.019)</td>
<td>.140</td>
<td>4.522</td>
<td>***</td>
</tr>
<tr>
<td>직업만족도 ← 교육인프라 만족도</td>
<td>.129(.023)</td>
<td>.149</td>
<td>5.597</td>
<td>***</td>
</tr>
<tr>
<td>직업만족도 ← 교육과정 만족도</td>
<td>.174(.022)</td>
<td>.206</td>
<td>7.880</td>
<td>***</td>
</tr>
<tr>
<td>직업만족도 ← 외재적 직업가치관</td>
<td>.056(.038)</td>
<td>.023</td>
<td>1.471</td>
<td>141</td>
</tr>
<tr>
<td>직업만족도 ← 내재적 직업가치관</td>
<td>.152(.023)</td>
<td>.112</td>
<td>6.516</td>
<td>***</td>
</tr>
<tr>
<td>교육과정만족도 ← 영향인프라 만족도</td>
<td>.277(.008)</td>
<td>.742</td>
<td>33.135</td>
<td>***</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

[그림 2] 구조모형 추정결과
3. 내재적·외재적 직업가치관의 매개효과 검증

본 연구에서는 부트스트래핑(Bootstrapping)을 이용하여 매개변수의 전체 매개효과를 검증한 후 펜텀변수를 생성하여 개별 매개변수의 효과를 구체적으로 밝히고자 한다. 앞선 구조모형 분석 결과를 살펴보면, 대학교육 인프라만족도에서 외재적 직업가치관으로의 경로가 통계적으로 유의미하지 않게 도출되었다. 반면에 대학교육 과정만족도와 외재적·내재적 직업가치관 간 경로는 모두 통계적으로 유의미한 결과를 보였다. 그리고 외재적 직업가치관이 직업만족도에 미치는 영향이 유의미하지 않았고, 내재적 직업가치관이 직업만족도에 미치는 영향은 유의미하게 도출되었다.

이는 외재적·내재적 직업가치관이 대학교육 인프라·대학교육 과정만족도와 직업만족도 사이에서 매개역할을 충실히 수행하고 있는지에 대한 의구심을 낳게 하는 결과이 다. 따라서 외재적·내재적 직업가치관의 매개효과를 보다 자세히 분석해야 할 필요가 있다. 일단 모형 전체의 매개효과 검정 결과를 보면 다음 <표 10>과 같다.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Effect</th>
<th>Estimate</th>
<th>SE</th>
<th>95% Confidence Interval</th>
<th>Bootstrap</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>SE</td>
<td>Standard normal</td>
<td>Bootstrap</td>
</tr>
<tr>
<td>대학교육 인프라</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>만족도</td>
<td>-.005</td>
<td>.005</td>
<td>(-.015,.005)</td>
<td>(-.016,.005)</td>
</tr>
<tr>
<td>대학교육 과정</td>
<td></td>
<td></td>
<td>(.005,.025)</td>
<td>(.004,.025)</td>
</tr>
<tr>
<td>만족도</td>
<td>.015</td>
<td>.005</td>
<td>(.004,.024)</td>
<td>(.004,.025)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<표 10> 전체 매개효과 검정결과

우선 대학교육 인프라만족도가 외재적·내재적 직업가치관을 거쳐 직업만족도에 미치는 경로의 평균 매개효과는 -.005이고, 95% 신뢰구간에서 -.015~.005의 범위로 0을 포함하고 있으므로, .05수준에서 매개효과가 통계적으로 유의미하지 않았다. 그리고 대학교육 과정만족도가 외재적·내재적 직업가치관을 거쳐 직업만족도에 미치는 경로의 평균 매개효과는 .015이고, 95% 신뢰구간에서 .004~.024의 범위로 0을 포함하고 있지 않으므로, .05수준에서 매개효과가 통계적으로 유의미하였다.

전체 매개효과 분석 결과, 대학교육 과정에 관한 만족도가 내재적·외재적 직업가치관을 매개로 직업만족도에 미치는 영향의 간접 경로는 통계적으로 유의미한 결과를 보
인 반면, 대학교육 인프라에 관한 만족도가 내재적·외재적 직업가치관을 직업만족도에 미치는 영향의 간접 경로는 유의미한 결과를 보이지 않았다. 그래서 본 연구의 독립변수인 대학교육 인프라만족도, 대학교육 과정만족도의 매개변수인 내재적·외재적 직업가치관의 개별 매개효과를 분석하기 위해 팬텀변수를 삽입한 변형모형을 설정하였다.

대학교육 인프라만족도와 직업만족도 간 경로에서 내재적·외재적 직업가치관의 매개효과를 검증하기 위해 대학교육 인프라만족도와 외재적 직업가치관 사이에 팬텀변수1을, 내재적 직업가치관 사이에 팬텀변수2를 삽입하였다. 그리고 부트스트레핑(bootstrapping)을 실시하여 다음 <표 11>의 검정결과를 도출하였다.

표 11: 개별 매개효과 검정결과 -대학교육인프라 만족도

<table>
<thead>
<tr>
<th>Effect</th>
<th>Estimate</th>
<th>SE</th>
<th>95% Confidence Interval</th>
<th>Bootstrap</th>
<th>Bias-corrected</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>내재적 직업가치관</td>
<td>.001</td>
<td>.001</td>
<td>(.001, .003)</td>
<td>.002</td>
<td>.02</td>
</tr>
<tr>
<td>대학교육 인프라 만족도</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>외재적 직업가치관</td>
<td>-.001</td>
<td>.002</td>
<td>(-.005, -.0004)</td>
<td>.001</td>
<td>.02</td>
</tr>
<tr>
<td>대학교육 인프라 만족도</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Note: Standard normal = Estimate ± 2 × SE.

대학교육 인프라만족도의 개별 매개효과 검정 결과를 살펴보면, 대학교육 인프라 만족도에서 내재적 직업가치관에 이르는 경로의 평균 매개효과는 .002, p값은 .053이고, 95% 신뢰구간에서 .001~.003으로 .0을 포함하고 있지 않으므로 05수준에서 매개효과가 통계적으로 유의미하게 도출되었다. 그리고 대학교육 인프라만족도에서 외재적 직업가치관에 이르는 경로의 평균 매개효과는 -.001, p값은 .752이고, 95% 신뢰구간에서 -.006~.004로 0을 포함하고 있으므로, .05수준에서 역시 매개효과가 통계적으로 유의미하게 도출되지 않았다. 결과적으로 대학교육 인프라만족도와 직업만족도 간 경로에서 외재적 직업가치관은 매개역할을 수행하고 있지 않았다. 또한 부트스트레핑(bootstrapping)을 통해 살펴본 평균 매개효과 역시 .002, -.001로 나타나 대학교육 인프라만족도와 직업만족도 사이에서 직업가치관은 간접효과를 거의 갖지 않는 것으로 나타났다.

앞선 분석과 마찬가지로 대학교육과정 만족도와 직업만족도 간 경로에서 내재적·외재적 직업가치관의 매개효과를 검증하기 위해 대학교육과정 만족도와 외재적 직업가치관 사이에 팬텀변수1을, 내재적 직업가치관 사이에 팬텀변수2를 삽입하였다. 그리고 역시 부트스트레핑(bootstrapping)을 실시하여 다음 <표 12>의 검정결과를 도출하였다.
대학교육만족도, 직업가치관, 직업만족도에 관한 구조적 분석

대학교육만족도의 개별 매개효과 검정결과 - 대학교육과정 만족도

<table>
<thead>
<tr>
<th>Effect</th>
<th>Estimate</th>
<th>SE</th>
<th>95% Confidence Interval</th>
<th>Bootstrap</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>외재적 직업 가치관 ← 대학 교육 과정 만족도</td>
<td>0.06</td>
<td>0.02</td>
<td>(0.002, 0.100)</td>
<td>(0.001, 0.100)</td>
</tr>
<tr>
<td>내재적 직업 가치관 ← 대학 교육 과정 만족도</td>
<td>0.06</td>
<td>0.02</td>
<td>(0.002, 0.100)</td>
<td>(0.001, 0.100)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

note: Standard normal=Estimate ± 2×SE

대학교육 과정만족도의 개별 매개효과 검정 결과를 살펴보면, 대학교육 과정만족도에서 외재적 직업가치관에 이르는 경로의 평균 매개효과는 .006, p값은 .015이고, 95% 신뢰구간에서 .001~.010으로 0을 포함하고 있지 않으므로, .05수준에서 매개효과가 통계적으로 유의미하게 도출되었다. 그리고 대학교육 과정만족도에서 내재적 직업가치관에 이르는 경로의 평균 매개효과는 .006, p값은 .015이고, 95% 신뢰구간에서 .001~.010으로 0을 포함하고 있지 않으므로, .05수준에서 역시 매개효과가 통계적으로 유의미하게 도출되었다. 이는 대학교육 과정만족도와 직업만족도 간 경로에서 외재적·내재적 직업가치관은 매개역할을 충실히 수행하고 있다는 의미이다. 그리고 평균 매개효과 값을 보면 대학교육 과정만족도와 내재적 직업가치관 사이에 삽입된 팬텀변수1의 값이 .006, 외재적 직업가치관 사이에 삽입된 팬텀변수2의 값이 .006으로 외재적·내재적 직업가치관은 비슷한 수준으로 매개역할을 수행하는 것으로 나타났다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 대학교육 인프라·과정 만족도가 외재적·내재적 직업가치관을 매개로 직업 만족도에 미치는 영향을 구조적으로 규명해보고자 하였다. 분석결과를 중심으로 정리한 본 연구의 결론은 다음과 같다. 첫째, 대학교육 인프라에 대한 만족도가 높을수록 근로자의 직업만족도가 높아졌다. 이는 교육 시설, 학생복지제도, 진로·취업프로그램 등 대학에서 제공하는 각종 교육인프라에 만족할수록 취업 이후의 직업만족도에 긍정적인 영향을 미친다는 것이다. 둘째, 대학교육과정에 대한 만족도가 높을수록 근로자의 직업만족도가 높아졌다. 이는 커플링, 교수진, 수업방식 등의 교육과정에 대해 만족할수록 전공 몰입을 높여 관련 직종으로 진출할 수 있는 발판이 된다는 것이다. 교육수준이 적
업무만족도에 정적인 영향력을 주는 것은 교육수준이 높음수록 취업기회가 많이 주어지고, 여러 가지 보상의 가능성이 많기 때문이다. 따라서 대학에서는 안정적인 교육인프라 확보와 학생들이 만족할 수 있는 교육과정 수준을 확보함으로서 학습자로 하여금 생리적 욕구, 안정성의 욕구 및 소속감의 욕구를 충족시키고 더 나아가 상의욕구 단계인 존경의 욕구와 자아실현의 욕구를 추구하도록 그 전제조건을 마련한 필요가 있다.

셋째, 내재적 직업가치관을 중요하게 생각할수록 근로자의 직업만족도가 높아졌다. 직업선택에 확신을 갖는다는 것은 개인이 그 직업을 선택한 이유에 대해 강한 신념을 가지고 있으며 미래에 실현할 가능성이 매우 큰 경우를 의미한다. 성숙한 진로결정 태도는 명료한 직업가치관과 더불어 취업 및 진로에 관한 프로그램을 통해 정립된다. 따라서 대학에서는 대학생들의 요구에 부합하는 다양한 정보제공 활동을 실시하고, 다양한 직업가치관에 대한 설명을 제공할 필요가 있다. 넷째, 내재적·외재적 직업가치관은 대학교육 과정만족도와 직업만족도 간 관계에서 매개역할을 수행하였다. 직업가치관은 교육시설, 학생지원, 전공커리큘럼, 교수진, 행정서비스 등 대학에서 지원하는 각종 제도의 영향을 받지만, 교육환경적 요인보다는 교육내용적 요인에 더 큰 영향을 받는 것으로 여러 선행연구에서도 보고하고 있다.

대학 재학 기간 중에 취업에 대한 자신만의 기준과 관점을 정립하고 이를 바탕으로 진로와 구체적인 취업 방향에 대한 목표를 정확하게 세워 진로계획을 세워나가는 것은 매우 중요하다. 자신의 능력과 직업가치관을 직시하고 타깃한 취업목표를 설정한 학생들은 대학 졸업 이후의 미취업 기간을 줄이고, 향후 자신의 직업에 대한 만족도를 높일 수 있는 기회를 갖게 될 것이다. 이 과정에서 개인의 노력도 물론 중요하지만, 대학에서 진로선택과 진로교육을 위해 전담인력의 배치와 학생들이 상시 진로상담을 받을 수 있도록 경력개발센터 등의 진로지도 관련 기구들을 보다 실질적으로 개선해나가는 적극적인 노력을 기울여야 할 것이다.

연구결과를 바탕으로 다음과의 제언을 하고자 한다. 첫째, 양질의 대학교육과정과 교육인프라의 구축이라는 대학 본연의 기능을 충실히 시행할 수 있도록 해야 한다. 다시 말해, 졸업 후 직장과의 연계성을 고려할 때, 대학 재학 중 충실하게 대학생활을 영위할 수 있도록 양질의 교육인프라를 갖추고 지식과 기술을 축적할 수 있는 기회를 대학에서 제공해야 한다는 것이다. 물론 대학에서 취업만을 목적으로 모든 교과목을 구성하거나 학문적인 호기심과 지식 성장을 위한 교육을 포기하는 것은 사실상 불가능한 일이다. 그러나 적어도 자신이 대학 기간 동안 한 분야를 전공하여 세부지식을 충분히 습득하여 관련된 직종에 진출했을 때 이질감은 느끼지 않아야 한다.

둘째, 대학생들의 내재적 직업가치관 정립을 위해 진로프로그램을 보다 적극적으로 대학교육 과정에 도입할 필요가 있다. 직업체계의 이행을 최종적으로 준비하는 대학
기간에 정립된 직업가치관은 이후 직업만족도와 기업 및 사회의 생산성 향상에 큰 역할을 하게 된다. 그러므로 대학에서는 직업가치관 정립에 도움을 주 수 있는 진로 및 취업 관련 프로그램을 정규 이수과목으로 정립하는 방안을 적극적으로 논의해야 한다.

셋째, 대학은 학생들의 다양한 요구를 충족시키기 위해 보다 세부적인 학생지원 서비스를 개발하고 지원해야 한다. 이를 위해서는 학생들이 원하는 교육서비스에 대한 지속적인 요구분석이 선행되어야 한다. 대학교육 만족도와 직업만족도 간의 매개효과로서 올바른 직업가치관의 형성은 이미 본 연구결과에서도 유의미하게 도출되었고, 직업가치관에 관한 여러 선행연구에서도 그 중요성에 대해 강조하고 있다. 물론 직업가치관은 대학재학중에만 형성되는 것이 아니라 학령기에 도달하면서 자연스레 습득하는 것이지만, 어제도 대학 재학 기간 내에 그 기준이 정립되어야 하는 것은 대학이 취업과 사회생활에의 마지막 교육과정이기 때문이다.

넷째, 대학에서는 대학생의 취업목표 설정에 실제적인 도움을 줄 수 있도록 취업기구에 대해 제정비할 필요가 있다. 취업 프로그램은 대학의 특성에 따라 운영시스템과 인프라가 확립되어야 할 필요성을 증대시킬 수 있다. 그러나 국내 대학들의 프로그램은 거의 비슷한 시스템으로 운영되고 있으며 이를 관장하는 인력 또한 비전문가에 의해 관리되고 있는 것이 현실이다. 특히 대부분의 취업 진로관리 프로그램 운영자들이 직원분 환경의 변화를 인식하여 전문화는 기대하기 어렵고, 연구개발 능력이 취약한 컨설팅 업체의 프로그램을 활용하다보니 고등교육 자원에서의 진로교육의 질을 보장할 수 없는 상황이 반복되고 있다. 이의 개선을 위해서는 공식적인 정부기관에서 대학 취업역량 평가를 통하여 대학의 취업지원 서비스에 대한 표준적인 평가기준을 설정하여야 한다.

다섯째, 대학에서는 재학생뿐 아니라 졸업생에 대한 직업기초능력 수준 진단 및 취업 이후의 경로를 지속적으로 관리할 필요가 있다. 이는 개인별, 학과별로 교육과정에 대한 비전을 제시하고 교육인프라 구축 및 진로 관련 정책 수립 및 개발의 방향을 설정할 수 있는 기초를 다지기 위한 것이다. 이러한 데이터베이스는 보다 객관적인 평가 자료가 되어 결국 대학 경쟁력 강화에 도움이 될 것이다. 이와 맞물려 현재 대학에서 제공되고 있는 경력개발 프로그램에 대한 효과검증이 필요하다. 대부분의 근로자들이 대학에서 제공하는 진로프로그램의 유익성과 영향을 체감하지 못하는 것은 이런 프로그램들이 전형화되어 있기 때문이다. 이런 문제의 해결을 위해 진로 및 교과 프로그램에 대한 재학생과 졸업생의 만족도를 구준히 추적 조사하여 종단 자료의 확충이 우선시 되어야 할 것이다.
참고문헌


대학교육만족도, 직업가치관, 직업만족도에 관한 구조적 분석


노경란·박용호·허선주(2011). 대졸 청년층의 대학 재학 중 경험한 교육서비스와 직장이 동과의 관계분석. 직업교육연구, 30(1), 29-49.


임은미 (2010). 청소년 직업가치의 유형 및 변화와 전공 선택 경향에 따른 직업가치 차이. 진로교육연구, 23(1), 61-77.
최병렬 (1986). 중학교 학생들의 직업에 대한 의식 분석. 조선대학교 교육논총, 2(1),
대학교육만족도, 직업가치관, 직업만족도에 관한 구조적 분석

265-290.
황매향·손만익·강혜영(2007). 대학생 대상 진로탐색 교과목 운영의 효과. 아시아교육 연구, 8(1), 71-91.

Harvey, L.(2002). Student Satisfaction Approach http://www/use.ac.uk/crq


Abstract

The Analysis on the Casual Model between University Educational Satisfaction and Occupational Satisfaction mediated by Occupational Values

Jung Joo Young(KICCE)

The purpose of this study is to analysis the casual model between university educational satisfaction and occupational satisfaction mediated by occupational values. The data from the 2009 Graduates Occupation Mobility Survey(GOMS) was analyzed using Structural Equation Modeling.

As a result, first, Effect of from satisfaction of the higher education' curriculum to extrinsic and intrinsic occupational values were statistically significant results. Extrinsic occupational Values affecting occupational satisfaction path was not statistically significant. On the other hand, intrinsic occupational Values affecting occupational satisfaction path was statistically significant. Infrastructure satisfaction of the higher education and satisfaction of the higher education' curriculum showed a positive correlation and statistically significant results.

Second, among the infrastructure satisfaction of the higher education, satisfaction of the higher education' curriculum, occupational satisfaction was conducted bootstrapping in order to verify the role of intrinsic and extrinsic occupational values of parameters. Full mediating effect results, between infrastructure satisfaction of the higher education and occupational satisfaction, extrinsic and intrinsic occupational values were not statistically significant mediating effects. On the other hand, between satisfaction of the higher education' curriculum and occupational satisfaction, extrinsic and intrinsic occupational values were statistically significant mediating effects. Looking at the results verify the effectiveness of the individual parameters using phantom variables were exactly same full mediating effect results.

[Key words] educational satisfaction, occupational values, occupational satisfaction, structural equation modeling
학생의 학급생활 문제행동에 대한 예비교사의 인식 연구: 심각도와 준비도를 중심으로

이상철(부산대학교)*
주철안(부산대학교)**

요약
본 연구는 학생의 학급생활 문제행동에 대한 예비교사의 심각도와 준비도 인식 분석을 목적으로 하였으며, 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 예비교사는 학생의 학급생활 문제행동에 대하여 심각도는 높은 반면 준비도는 상대적으로 낮게 인식하고 있었다. 특히 공격적 행동, 비도덕적 행동, 그리고 교사의 권위에 도전하는 행동 유형에서 심각도와 준비도에 큰 차이를 나타냈는데, 준비도가 상대적으로 낮은 이유로는 예비교사가 학창 시절에 자주 접하기 힘든 문제, 교정에 많은 시간과 노력을 기울여야 하는 행동, 문제행동에 대처할 수 있는 교육을 받은 적이 없을 것이었다. 둘째, 배경변인별 심각도와 준비도에 있어서는, 소속양성기관과 학년 수준이 유의미한 차이가 없었으나, 성별은 유의미한 차이를 보였다. 이와 같은 연구결과를 바탕으로, 교원양성교육과정에 학급경영 관련 교육내용 강화, 예비 및 현직교사를 위한 학급생활 문제행동 예방 및 지도 프로그램 개발, 학교 현장에서 담임교사가 학급경영에 집중할 수 있는 교육환경 조성 등을 제안하였다.

[주제어] : 문제행동, 학급경영, 교실관리, 예비교사

I. 서론

학급은 학교교육을 직접적으로 구체적으로 수행하는 기본 단위이자, 학생들이 매일 함께 생활하면서 인생의 많은 시간을 보내는 공간이다(박병량, 2003). 초·중·고등학교를 다니는 동안 학생들은 1년간 동일한 학급에서 동일한 학생들과 생활하기 때문에, 성인

* 제1저자
** 교신저자
■ 접수일(2013. 02. 28), 심사일(2013. 03. 30), 게재확정일(2013. 04. 15)
이 되어 사회생활에서 접할 수 있는 다양한 긍정적, 부정적 현상을 학급에서 미리 경험한다. 구체적으로 학생들은 학급생활을 통해 학업동기 유발, 학업성취 향상, 바람직한 인격 형성, 긍정적의 인물관계 형성, 민주적의식 함양과 같은 지적, 정의적인 성장과 발달의 기회를 얻기도 하며, 반면에 집단 따돌림, 폭행, 금품갈취 등과 같은 학교폭력으로 인하여 신체적, 정신적으로 고통스러운 시간을 보내기도 한다. 실제로 학급은 학교폭력의 25%가 일어날 정도로 학교폭력이 가장 많이 발생하고(교육과학기술부, 2012), 학교폭력에 관한 대법원 판례의 69%가 학급에서 발생할 정도로 폭력으로 인한 사망과 상해, 집단 괴롭힘으로 인한 자살과 정신분열증 진단 등과 같은 심각한 학교폭력이 일어나는 공간이다(이상철, 2012).

학급 담임교사는 ‘교직생활의 꽃’이라고 할 정도로 보람을 느끼기도 하지만, 많은 업무와 학급 학생의 학업과 생활에 결친 괴롭힘 책임으로 인하여 담임 기피현상도 심각하다. 최근에는 학급 내 집단 따돌림과 폭행으로 자살한 학생의 담임교사가 직무유기로 불구속 입건되는 등 담임교사 직무는 갈수록 힘들어지고 있다. 실제로 현직교사들은 담임 업무 중에서 학생의 문제행동을 포함하는 생활지도 영역이 가장 어렵고(김병한-김정희, 2005), 비교교사들도 학생생활지도 영역에 대한 역량이나 준비도가 낮다고(김정현 외, 2009; 양지선, 2008; 염미라-엄순종, 2009) 인식하고 있을 정도로, 학급 담임교사에게 있어서 문제행동을 예방하고 지도하는 일은 어려운 과제이다. 특히 학급 문제행동 중에서 급우에게 폭행 행위하기, 급우의 금품 갈취하기 등은 국가적인 차원에서도 해결방안을 찾는 데 어려움을 겪고 있는 학교폭력의 한 유형에 해당되고, 학교폭력과 관련한 법률상 문제의 근본의 해법이 없어 안타깝다. 그래서 교사가 학생의 문제행동을 지도하기 위한 효과적인 수단으로 체벌을 사용해 왔지만, 2011년 3월 초등교육법 시행령 제31조 학생 징계에 관한 조항에 개정되면서 체벌을 사용할 수 있는 법적 근거가 없어졌다(양천구자살여중생 담임 기소의견 검찰송치(한국일보, 2012.2.19.)

2) (개정전) 초·중등교육법 시행령 제31조(학생의 징계 등) ⑦ 학교의장은 법제18조제1항 본문의 규정에 의한 징계를 하는 때에는 교육상 불가피한 경우를 제외하고는 학생에게 신체적 고통을 가지지 아니하는 훈육·훈계를 방법으로 행해야 한다. (개정후) 초·중등교육법 시행령 제31조(학생의 징계 등) ⑦ 학교의장은 법제18조제1항 본문에 따라 징계를 할 때에는 학칙으로 정하는 바에 따라 신체적 고통을 가지지 아니하는 훈육·훈계를 방법으로 하여, 도구, 신체 등을 이용하여 학생의 신체에 고통을 가하는 방법을 사용해서는 아니 된다.(2011년 3월 18일 시행)
아흐르다. 학생에 대한 직접적 체벌 금지 이후, 교사들은 학생들의 문제행동 지도에 소극적으로 대처하거나 회피하는 경향이 증가하고 있으며(조석훈 외, 2012), 체벌의 대안으로 일부 사교육장(경기도교육청, 2011; 서울특별시교육청, 2011)에서 개발한 학생 문제행동 지도 프로그램도 문제행동 예방과 교정에 어느 정도 효과를 보이고 있는지에 대한 현직교사의 반응 조사를 비롯한 지속적인 검증이 요구되고 있다. 학생들의 학급생활 문제행동에 대한 학급 담임교사의 어려움은 미래의 담임 역할을 수행하게 될 예비교사에 게도 어려운 과제이다. 특히 한국처럼 담임교사에게 학생의 모든 것을 혼자 책임지도록 직무를 설계하는 학교 구조에서, 예비교사는 단독으로 담임교사 직무를 수행할 수 있는 준비를 갖추지 못한 채 신임교사로 발령받아 학급을 담당하게 될 경우에 겪게 되는 시 행착오와 어려움은 신임교사 개인뿐 아니라 학급 학생들에게도 심각한 피해를 초래할 수 있다. 실제로 신임교사가 발령 받은 첫날부터 혼자 교실을 책임져야 하는 어려운 상황을 ‘sink or swim’이라는 생존의 문제로 간주할 정도로(Lortie, 1975) 예비교사의 준비도는 신임교사의 교직 적응에 상당히 큰 영향을 미친다.

교사에게 학급 담임은 제도도 생기고 보람도 느끼는 일이지만 엄청난 업무량으로 인하여 개인적 희생이 따르는 동전의 양면과 같은 직무이다. 특히 담임을 맡은 1년 동안 학생들의 문제행동을 예방하고 지도하는 일은 교사의 전문성과 노력을 함께 필요로 한다. 따라서 학급에서 발생하는 학생들의 문제행동에 대하여 예비교사들이 얼마나 심각하게 생각하고 있으며, 그리고 효과적으로 지도할 수 있는 준비도를 갖추고 있는지를 파악하는 것은, 그 동안 교원양성교육이 교사 직무수행과는 거리가 먼 교육내용, 교원임용시험 준비를 위한 교육과정 운영, 교육이론 중심의 교직과목 등과 같은 비판(김갑성 외, 2009; 양성관, 2011; 정미경 외, 2011)에서 벗어나 학교 현장과의 연계성을 높이기 위한 기초 자료를 제공하는 데 의의가 있다. 이와 같은 문제의식을 바탕으로, 본 연구에서는 학생들의 학급생활 문제행동에 대한 예비교사의 심각도와 준비도를 파악하기 위해, 혼합적 연구방법 즉 설문조사와 심층면담을 실시하고 그 결과를 바탕으로 예비교사의 준비도 제고를 위한 방안을 탐색하고자 한다.

## Ⅱ. 이론적 배경

### 1. 학급생활 문제행동의 개념과 유형

문제행동은 연구자의 관점에 따라 다양하게 정의되고 있다. Feldhusen(1978)은 문제행동을 ‘교사의 교수활동을 방해함으로써 학교의 기대를 위반하는 행동’으로 정의하며, 교


김달호(2005a, 2005b)는 학급생활 문제행동을 활동 시간에 따라 구분하였다. 첫째, 수업 시간에 발생하는 문제행동으로 손에 쌓여있는 질문하기, 잠자기, 장난치기, 펜넣기, 핸드폰
장난, 소리 지르기, 죽지 전달하기, 수업준비물 안가져오기, 떠들기, 지우개 던지기, 군것질하기, 만화책 보기, 교실에 늦게 들어오기, 수업빠지기, 다른 과목 또는 학원 숙제하기, 선생님에게 대들기 등이 해당된다. 두번째, 쉬는 시간에 발생하는 문제행동으로 뛰어다니기, 책상이나 창틀 또는 사물함 위에 올라가기, 싸우기, 장난치기, 욕하기, 칠판에 낙서하기, 소리 지르기, 만화책 보기, 공놀이 하기, 휴지 버리기, 노름하기, 연애하기 등이 해당된다. 세번째, 점심 시간에 발생하는 문제행동으로 새치기, 식판 돌리기, 혼자서만 배식 많이 타서 먹기, 떠들기, 뛰어다니기, 욕하기, 싸우기, 도박하기, 휴지 버리기, 연애하기 등이 해당된다. 마지막으로, 청소 시간에 발생하는 문제행동으로 도망가기, 청소 안하고 놀기, 싸우기, 벗자루 등 기물 파손하기, 연애하기 등이 해당된다.


Charles(2011)는 학급생활에서의 문제행동을 심각성을 기준으로 낮은 문제행동부터 높은 문제행동 순으로 제시하였는데, (1) 태만(잠자기, 낙서하기, 창밖 바라보기, 과제와 관련없는 생각하기), (2) 무관심(수업 활동 싫증내기, 부투퉁해하기, 퉁명하기, 실패 두려워하기, 잘하려고 노력하지 않기), (3) 불필요한 말하기(수업내용과 관련없는 잡담하기), (4) 교실에서 돌아다니기(교사의 혜락을 받지 않고 자리에서 일어나거나 돌아다니기, 교실 외곽에 모이기), (5) 급우 자극하기(화나게 하기, 괴롭히기, 혐하하기, 욕하기), (6) 방해하기(소리 지르기, 어울리지 않게 말하거나 웃기, 저속한 언어 사용하기, 사고치기), (7) 거짓말하기(책임 또는 잘못된 행동을 회피하기 위하여 거짓말하기), (8) 훔치기(다른 사람 물건 가져가기), (9) 속이기(개인적 이익이나 다른 사람의 이익을 차지하기 위해 허위진술하기), (10) 성희롱(접촉 또는 성(性)적인 언어와 암시를 통해 불쾌감 주기), (11) 공격하기 또는 싸우기(다른 사람에게 적대적으로 보이기, 위협하기, 태기, 모집기, 싸우기, 때리기, 따돌리기), (11) 기물 파손하기(학교 또는 다른 사람의 물건을 고의적으로 파손하기), (12) 교사의 권위에 저항하기(교사에게 말대꾸하기, 교사 무시하기, 교사의 지시 적대적으로 거절하기) 등으로 구분하였다.
지금까지 살펴본 내용을 바탕으로 학생의 학급생활 문제행동을 종합하면 <표 1>과 같이 다섯 가지 행동 유형으로 구분할 수 있으며, 하위 유형의 의의와 구체적 문제행동을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 생활질서와 규칙을 지키지 않는 행동. 생활질서와 규칙을 지키지 않는 행동은 학교 규칙에 의해 모든 학생들이 지켜야 하거나 학급 구성원이 준수하기로 약속한 규칙을 위반하는 행동으로, 구체적으로 허용되지 않는 복장기업, 급식시간 새치기, 청소 안하기, 아무 곳에나 침 뱉기, 등교시간 안지키기, 아무 곳에나 쓰레기 버리기 등이 해당된다. 둘째, 수업을 방해하는 행동. 수업을 방해하는 행동은 수업시간에 발생하는 문제행동이 개인적 차원뿐 아니라 급우들의 교육활동에 피해를 주는 행동으로, 구체적으로 수업시간에 큰 소리로 떠들기, 수업시간에 만화책(잡지 등) 보기, 수업시간에 핸드폰 소리(만지기 등), 수업시간에 허약없이 교실 돌아다니기 등이 해당된다. 셋째, 공격적 행동. 공격적 행동은 언어적, 신체적으로 급우를 위협하거나 학교 기물을 파손하는 행동으로, 구체적으로 급우에게 욕하기, 급우에게 폭력 행사하기, 급우의 금품 갈취하기, 학교기물 파손하기 등이 해당된다. 넷째, 비도덕적 행동은 학급 사회뿐 아니라 일반 사회의 구성원이면 당연히 지켜야 하는 규범을 위반하는 행동으로, 구체적으로 거짓말 하기, 남의 물건 훔치기, 시험시간 컨닝하기, 도박(돈치기 등) 하기, 흡연하기 등이 해당된다. 마지막으로, 교사의 권위에 도전하는 행동은 학급 학생들이 보는 앞에서 교사에게 무례한 행동을 하거나 반항하는 것으로, 구체적으로 교사에게 대들기, 교사의 지시 거절하기, 교사 질문에 대답하지 않기 등이 해당된다.

<표 1> 학생의 학급생활 문제행동의 유형

<table>
<thead>
<tr>
<th>유형</th>
<th>구체적 문제행동</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>생활질서와 규칙을 지키지 않는 행동</td>
<td>허용되지 않은 복장기업, 급식시간 새치기, 청소 안하기, 아무 곳이나 침 뱉기, 등교시간 안지키기, 아무 곳이나 쓰레기 버리기 등</td>
</tr>
<tr>
<td>수업을 방해하는 행동</td>
<td>수업시간에 큰 소리로 떠들기, 수업시간에 만화책(잡지 등) 보기, 수업시간에 핸드폰 소리(만지기 등), 수업시간에 허약없이 교실 돌아다니기 등</td>
</tr>
<tr>
<td>공격적 행동</td>
<td>급우에게 욕하기, 급우에게 폭력 행사하기, 급우의 금품 갈취하기, 학교기물 파손하기 등</td>
</tr>
<tr>
<td>비도덕적 행동</td>
<td>거짓말 하기, 남의 물건 훔치기, 시험시간 컨닝하기, 도박(돈치기 등) 하기, 흡연하기 등</td>
</tr>
<tr>
<td>교사의 권위에 도전하는 행동</td>
<td>교사에게 대들기, 교사 지시 거절하기, 교사 질문에 대답하지 않기 등</td>
</tr>
</tbody>
</table>
2. 선행연구 검토

학급생활 문제행동에 관한 연구는 1990년대 후반 소위 교실붕괴 현상의 실태를 파악하고 극복하기 위하여 시작되었으며, 이후 연구조항은 문제행동의 실태와 인식, 교사의 대처 방법 등을 중심으로 이루어져 왔다.

오영재(2000)는 중등학생들의 문제행동의 변화경향과 학교 복지정책 연구에서, 학생들은 수업시간에 잠자거나 떠드는 비율이 10명 이내, 10명~20명, 절반 이상의 순이라고 반응하였고 특히 대도시 학생들은 10명~20명에 응답한 학생들이 가장 많았으며, 이러한 행동에 대하여 교사들은 ‘모른 체 한다’, 엄하게 구두한다, 좋은 말로 설득한다, 때로 때리다, 볼점 카드에 기록한다’의 순으로 대처한다고 반응하여, 교사들은 잠자거나 떠드는 것과 같은 학생의 문제행동에 대하여 소극적으로 대응하고 있다고 밝혔다. 학생들의 문제행동을 예방하기 위해 교사들의 전문성 강화, 학생 문제를 전담할 전문화된 복지서비스 구축, 학생문화의 발전적 수용 등을 제시하였다.

손희권(2002)은 중학교 교사들이 지각한 교사의 학생 체벌 대안 연구에서, 교사들은 수업 참여 제한 및 자유시간 제한, 눈길 통해 주의주기, 말로 나무라기, 반성문 쓰기, 학생생활평가카드제, 학교 내봉사, 사회봉사, 특별교육 이수 등은 교육적으로 효과적인 반면에, 퇴학 및 방과 후 집에 안보내기는 교육적으로 효과가 없다고 반응하였다고 밝히면서, 체벌을 대체할 수 있는 교육행위의 정착을 위해서는 학생보상규정 명문화를 통한 비물질적 보상의 활성화, 교사들의 교직윤리 및 상담 능력 강화 등을 제안하였다.

신상령(2002)은 중등학교 훈육문제 지도에 관한 조사연구에서, 교사들은 문제행동 지도방법으로 논리적 귀결, 체벌, 자연적 귀결 등의 순으로 사용하고 있으며, 문제행동 중에서 쓰래기 버리지 않기, 실내정숙 등과 같이 심각성이 낮은 문제행동은 ‘부드러운 말’과 같은 엄한 지도방법을 사용하는 비율이 높은 반면, 학습태도 불량이나 과제 불이행과 같은 심각성이 상대적으로 높은 문제행동은 ‘기합 또는 체벌과 같은 물리적 지도방법을 사용하는 비율이 높다고 밝혔다. 김달효(2005a, 2005b)는 중고등학교 학생의 학급 문제가 정리형 문제와 결정형 문제에 발생빈도 연구에서, 먼저, 중학생들은 첫째, 수업시간 문제행동 중에서 심각도는 선생님에게 떠들기, 수업 빠지기, 소리 지르기, 만화책 보기 등의 순이며, 발생빈도는 떠들기, 장난치기, 잠자기, 수업 준비를 안가져오기 등의 순이었다. 둘째, 쉬는시간 문제행동 중에서 심각도는 쓰기, 유행, 노래하기 등의 순이며, 발생빈도는 유행하기, 교실에서 뛰어다닐기, 소리 지르기 등의 순이었다. 셋째, 점심시간 문제행동 중에서 심각도는 쓰기, 유행, 도박하기 등의 순이며, 발생빈도는 쓰기, 떠들기, 유행하기 등의 순이었다. 넷째, 정소시간 문제행동 중에서 심각도는 쓰기, 도박, 기물 파손하기 등의 순이며, 발생빈도는 청소 안하고 놀기, 도박가기 등의 순이었다. 다음으로, 고등학생들은 첫째, 수
업시간 문제행동 중에서 심각도는 수업 빠지기, 선생님에게 대들기, 소리 지르기, 만화책 보기 등의 순이며, 발생 빈도는 잠자기, 뜻들기, 창난치기, 수업 준비물 안가져오기 등의 순이었다. 둘째, 쉬는시간 문제행동 중에서 심각도는 새치기, 도박하기, 욕하기, 혼자서 배식 많이 타서 먹기 등의 순이며, 발생 빈도는 잠자기, 뜻들기, 창난치기 등의 순이었다. 셋째, 점심시간 문제행동 중에서 심각도는 새치기, 도박하기, 욕하기, 혼자서 배식 많이 타서 먹기 등의 순이며, 발생 빈도는 잠자기, 뜻들기, 창난치기 등의 순이었다.넷째, 청소시간 문제행동 중에서 심각도는 하고 싶지 않기, 물리적 폭력 등이 차지하고, 발생 빈도는 청소 안하고 놀기, 도망가기 등의 순이었다.

이와 같은 연구 결과를 바탕으로 학생들의 생활공간이자 학교교육이 이루어지는 학급에서의 문제행동을 효과적으로 지도하기 위한 체계적인 연구가 필요함을 제언하였다.

최진오(2010)는 학생들의 문제행동에 관한 교사 인식 연구에서, 교사들은 문제행동의 발생 빈도는 잡담하기, 공상하기, 주의부재, 동료 집적대기, 관심끌기 등은 높은 반면, 부적절한 성적 행동, 절도, 물리적 폭력 등은 낮으며, 문제행동의 수업 또는 학급운영 방해정도는 잡담하기, 동료 집적대기, 관심끌기, 게으름 등은 높은 반면, 공상하기와 게으름 등은 방해정도가 낮다고 밝혔다. 특히, 물리적 쫓기, 절도, 물리적 폭력, 집단 따돌림 등은 낮은 발생 빈도에 비해 방해정도는 상대적으로 높은 것으로 나타났다. 이와 같은 연구 결과를 바탕으로 학생의 문제행동을 정확하게 파악하기 위하여 교실관찰 등과 같은 퀘리 연구방법, 학생들의 개인변인을 고려한 문제행동 상태 파악 등의 필요성을 제안하였다.

조석훈 외(2012)는 학생 훈육 수단으로서 체벌에 관한 교사학습과 학도의 인식 비교와 법적 과제 연구에서, 체벌 금지 이후 학생들의 문제행동에 소극적으로 대처한다. 학생 및 학부모와의 갈등상황 회피, 다양한 대체 지도방법 도색, 상담 등을 통해 학생들과의 공감대 형성을 위한 노력 등의 순으로 응답하였다고 밝히면서 학생의 문제행동에 대한 대처방법이 소극적이고 회피하는 경향을 띠고 있다고 지적하였다. 체벌 금지 이후 법적 과제로 체벌을 대체할 수 있는 환경 수단 마련, 생활지도 기준의 제정, 학생 대상의 규범 준수 교육의 강화 등을 제안하였다.

학생 문제행동 실태와 교사들의 대처방법을 중심으로 선행연구를 살펴본 결과, 학생의 학급생활에서의 문제행동은 매우 심각하고, 다양하게 발생하고 있으며, 교사들은 학생들의 문제행동 지도에 체벌 금지 이전에는 체벌에 상당부분 의존하였으나 체벌 금지 이후에는 화며하거나 소극적으로 대응하는 경향이 있고, 교사들이 사용할 수 있는 문제행동 지도방법의 다양성과 체계성이 부족할뿐 아니라 효과성에 대한 연구가 부족한 실정이다. 이와 학생 문제행동 지도의 어려움은 일반적으로 교직발령 첫해부터 학급 담임을 맡는 교사의 처약을 고려할 때, 교원양성과정을 이수하고 있는 예비교사에게는 머지 않아 다가올 과제이다. 따라서 학생의 학급생활에서의 문제행동에 대한 예비교사의
심각도와 준비도를 파악하는 연구는 교원양성과정과 학교 현장과의 연계성을 높이기 위한 기초 연구가 될 것이다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구모형

본 연구에서는 학생의 학급생활 문제행동에 대한 예비교사의 인식을 살펴보기 위해 순차적 설명전략의 혼합적 연구방법을 사용하였다. 순차적 설명전략의 혼합적 연구방법은 양적 자료를 먼저 수집하고 분석한 후 양적 연구 결과를 설명하기 위한 추가 자료로 질적 자료를 활용하는 방법이다(Creswell, 2003). 본 연구의 개략적인 연구수행 절차를 살펴보면, 첫째, 연구대상을 선정하고, 둘째, 양적 자료 수집 단계에서 설문조사 실시를 실시하고 분석하며, 셋째, 질적 자료 수집 단계에서 양적 결과를 바탕으로 심층면담 질문지 제작, 심층면담 대상자 선정, 심층면담 실시, 심층면담 내용 분석 등을 수행하고, 마지막으로, 양적 연구 결과 해석에 질적 자료를 활용하여 종합적으로 분석하고 결론을 도출한다. 연구수행 절차는 [그림 1]과 같다.

![그림 1] 연구수행 절차

2. 연구대상

본 연구의 대상은 설문조사 대상과 심층면담 대상으로 구분할 수 있다. 먼저, 설문조사 대상은 부산광역시에 소재한 3개 대학에서 중등교원양성과정을 이수하고 있는 예비 교사들이다. 설문조사 대상자는 중등교원이 크게 사범대학, 일반대학 교직과정, 교육대학원이라는 3개 기관을 중심으로 양성되고 있다는 점을 고려하여 각 양성기관별로 160부씩 모두 480부를 배부하였으며, 설문조사 기간은 2012년 11월 26일부터 12월 7일까지였다. 회수
된 설문지는 416부였으며(회수율 86.7%), 불성실한 응답으로 판단된 11부를 제외한 총 405부(유효응답률 97.4%)를 분석대상으로 하였다. 최종 분석대상으로 선정된 예비교사의 인구통계학적 특징은 <표 2>와 같다.

<표 2> 설문조사 대상 예비교사의 인구통계학적 특징

<table>
<thead>
<tr>
<th>배경변인</th>
<th>구분</th>
<th>사례수(%)</th>
<th>계(%)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>소속양성기관</td>
<td>사범대학</td>
<td>135(33.3)</td>
<td>405(100)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>일반대학 교직과정</td>
<td>154(38.0)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>교육대학원</td>
<td>116(28.6)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>성별</td>
<td>남</td>
<td>95(23.5)</td>
<td>405(100)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>여</td>
<td>310(76.5)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>학년</td>
<td>학부 2학년</td>
<td>116(28.6)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>학부 3학년</td>
<td>114(28.1)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>학부 4학년</td>
<td>59(14.6)</td>
<td>405(100)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>교대원 1학년</td>
<td>59(14.6)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>교대원 2학년</td>
<td>57(14.1)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

다음으로, 심층면담 대상은 설문조사에 참여한 예비교사 중에서 자발적으로 심층면담 참여 신청을 받아 소속양성기관, 성별, 학년을 고려하여 10명을 선정하였으며, 심층면담 기간은 설문조사 통계분석을 완료한 이후인 2013년 1월 3일부터 11일까지였다. 심층면담에 참여한 예비교사의 인적사항은 <표 3>과 같다.

<표 3> 심층면담 대상 예비교사의 인적사항

<table>
<thead>
<tr>
<th>순번</th>
<th>성명(가명)</th>
<th>소속양성기관</th>
<th>성별</th>
<th>학년</th>
<th>전공</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>강경미</td>
<td>사범대학</td>
<td>여</td>
<td>3</td>
<td>교육학</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>김민철</td>
<td>사범대학</td>
<td>남</td>
<td>3</td>
<td>영어교육</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>임재민</td>
<td>사범대학</td>
<td>남</td>
<td>3</td>
<td>수학교육</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>김은진</td>
<td>일반대학 교직과정</td>
<td>여</td>
<td>2</td>
<td>물리학</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>박수진</td>
<td>일반대학 교직과정</td>
<td>여</td>
<td>3</td>
<td>불어불문</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>송태영</td>
<td>일반대학 교직과정</td>
<td>남</td>
<td>4</td>
<td>조선공학</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>여수진</td>
<td>일반대학 교직과정</td>
<td>여</td>
<td>3</td>
<td>식품영상</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>곽지수</td>
<td>교육대학원</td>
<td>여</td>
<td>2</td>
<td>음악교육</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>유민정</td>
<td>교육대학원</td>
<td>여</td>
<td>1</td>
<td>미술교육</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>박성훈</td>
<td>교육대학원</td>
<td>남</td>
<td>1</td>
<td>영어교육</td>
</tr>
</tbody>
</table>
3. 연구도구 및 자료분석

본 연구에 사용한 연구도구 및 자료분석 방법은 설문조사 연구도구 및 자료분석 방법과 심층면담 연구도구 및 자료분석 방법으로 구분할 수 있다.

먼저, 설문조사에 사용한 연구도구 및 자료분석 방법이다. 학생의 학급생활 문제행동에 대한 예비교사의 인식분석을 위한 설문지는 연구자가 직접 제작하였다. 학생의 학급생활에서의 문제행동에 관한 선행연구(김달효, 2005a, 2005b; 박병량, 2001; Charles, 2011; Nelson, 2006)에서 제시된 문제행동 유형을 종합하여 생활질서와 규칙을 지키지 않는 행동, 수업을 방해하는 행동, 공격적 행동, 비도덕적 행동, 교사의 권위에 도전하는 행동으로 분류한 다음 각 유형별 특징과 구체적 문제행동을 바탕으로 설문문항을 개발하였다. 개발된 설문문항은 예비교사 30명을 대상으로 예비조사를 실시하여 불명확하거나 어법에 맞지 않는 표현 등을 중심으로 검토하여 수정보완하였으며, 설문문항의 내용 타당도를 확인하기 위해 교육경력 10년 이상의 중등학교 교사 5명과 박사학위를 소지한 교육학 전문연구자가 2명으로부터 최종적으로 완성하였다. <표 4>에서 보듯이, 설문지는 학생의 학급생활 문제행동의 심각도와 준비도에 대한 설문문항으로 구성하였으며, 각각 생활질서와 규칙을 지키지 않는 행동 영역 6문항, 수업을 방해하는 행동 영역 4문항, 공격적 행동 4문항, 비도덕적 행동 5문항, 교사의 권위에 도전하는 행동 3문항 등 5개 영역 전체 22문항으로 구성하였다. 설문문항의 신뢰도 방법은 5단계 Likert 척도를 사용하였으며, 문제행동의 심각도와 준비도 정도로서 ‘전혀 그렇지 않다’는 1점, ‘약간 그렇지 않다’는 2점, ‘보통이다’는 3점, ‘약간 그렇다’는 4점, ‘매우 그렇다’는 5점에 척도하도록 하였다. 본 연구에 사용된 학생의 학급생활 문제행동의 심각도에 대한 설문문항의 신뢰도는 Cronbach’s $\alpha=.808$, 준비도에 대한 설문문항의 전체 신뢰도는 Cronbach’s $\alpha=.912$이며, 구체적인 설문지 내용구성과 영역별 신뢰도는 <표 4>와 같다.

자료분석 방법은 첫째, 학생의 학급생활 문제행동 설문문항의 신뢰도 검사를 통해 Cronbach’s $\alpha$를 산출하였다. 둘째, 연구대상의 전반적인 인식 정도를 파악하기 위해 평균(M)과 표준편차(SD)를 구하는 기술통계를 실시하였다. 셋째, 연구대상의 배경변인에 따른 인식차이를 분석하기 위하여 독립표본 t-검증, 일원분산분석법(One-Way ANOVA)을 사용하였고, 유의수준은 $p<.05$, $p<.01$, $p<.001$을 적용하였으며, 일원분산분석 방법(One-Way ANOVA)에서 유의성이 조사된 경우에는 Scheffe 사후검증을 실시하였다. 통계분석에는 SPSS 21.0 프로그램을 활용하였다.
<표 4> 설문지 내용구성 및 신뢰도

<table>
<thead>
<tr>
<th>영 역</th>
<th>세부내용</th>
<th>문항수</th>
<th>심각도 신뢰도 (Cronbach's α)</th>
<th>준비도 신뢰도 (Cronbach's α)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>생활협조와 규칙을 지키지 않는 행동</td>
<td>하용되지 않은 복장기, 급식시간 체지기, 청소 안하기, 주간 집장기, 동교시간 안지키기, 주간 집장기, 쓰레기 버리기</td>
<td>6</td>
<td>0.749</td>
<td>0.897</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>수업을 방해하는 행동</td>
<td>수업시간에 큰 소리로 마을기, 수업시간에 만화책(잡지 등) 보기, 수업시간에 핸드폰 소리(블스코 등), 수업시간에 허락없이 교실 돌아다니기</td>
<td>4</td>
<td>0.749</td>
<td>0.903</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>공격적 행동</td>
<td>급우에게 욕하기, 급우에게 폭력 행사하기, 급우의 금품 갈취하기, 학교물 파손하기</td>
<td>4</td>
<td>0.778</td>
<td>0.878</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>비도덕적 행동</td>
<td>가침부터, 남의 물건 훔치기, 시험시간 허용없는 반도(낸치기 등) 하기, 훼손하기</td>
<td>5</td>
<td>0.765</td>
<td>0.881</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>교사의 권위에 도전하는 행동</td>
<td>교사에게 대들기, 교사 지시 거절하기, 교사 질문에 대답하지 않기</td>
<td>3</td>
<td>0.810</td>
<td>0.903</td>
</tr>
<tr>
<td>전체</td>
<td></td>
<td>22</td>
<td>0.808</td>
<td>0.912</td>
</tr>
</tbody>
</table>

다음으로, 심층면담에 사용한 연구도구 및 자료분석 방법이다. 심층면담은 설문조사 통계분석을 통해 드러난 결과를 설명하기 위해 연구자가 작성한 질문지에 대하여 면담 대상자가 개방적인 방식으로 답변할 수 있는 반구조화된 면담 기법을 활용하였다. 심층면담 질문 내용으로는 첫째, 문제행동의 심각도와 관련된 질문으로 '해당 문제행동의 심각도가 높게 나온 이유', '해당 문제행동의 심각도가 상대적으로 낮게 나온 이유' 등이, 둘째, 문제행동의 준비도와 관련된 질문으로 '해당 문제행동에 대한 준비도가 상대적으로 높은 이유', '해당 문제행동에 대한 준비도가 중간 정도인 이유', '전체적인 준비도가 높지 않은 이유', '준비도를 높이기 위한 개인적인 노력', '준비도를 높이기 위한 교원양성교육과정에서의 노력', '소속교정기관과 다른 준비도 차이가 없는 이유', '여학생의 준비도가 남학생보다 낮은 이유', '학년에 따른 준비도에 차이가 없는 이유' 등이다. 심층면담 질문지 개요는 <표 5>와 같다.

심층면담은 연구자가 직접 진행하였고, 면담 시간은 학생 1명당 대략 1시간 내외가 소요되었으며, 면담 내용은 동의를 얻어 녹음하였다. 면담 자료는 텍스트로 전사하였고, 설문조사 통계분석 결과의 해석에 활용할 수 있도록 설문조사 영역별로 분류하여 코딩하였으며, 코딩된 자료는 학생의 학급생활 문제행동에 대한 예비교사의 인식을 해석하기 위한 입증자료로 사용하였다. 그리고 심층면담 내용에 대한 타당도와 신뢰성을 확보하기 위해 심층면담 대상자에게 심층면담 결과 분석 자료를 e-mail로 보내어 정확성을 확인하였고(member checking), 질적 연구 경험이 풍부한 연구자 2명에게 검토와 조언을 받았다(peer debriefing).
<표 5> 심층면담 질문 개요

<table>
<thead>
<tr>
<th>영역</th>
<th>질문 내용</th>
</tr>
</thead>
</table>
| 심각도 | 1. 해당 문제행동의 심각도가 높게 나온 이유  
2. 해당 문제행동의 심각도가 상대적으로 낮게 나온 이유 |
| 준비도 | 1. 해당 문제행동에 대한 준비도가 상대적으로 높은 이유  
2. 해당 문제행동에 대한 준비도가 중간 정도인 이유  
3. 전체적인 준비도가 높지 않은 이유  
3-1. 준비도를 높이기 위한 개인적 노력  
3-2. 준비도를 높이기 위한 교원양성교육과정에서의 노력  
4. 소속양성기관에 따른 준비도 차이가 없는 이유  
5. 여학생의 준비도가 남학생보다 낮은 이유  
6. 학년에 따른 준비도 차이가 없는 이유 |

Ⅳ. 연구결과

1. 예비교사의 전반적인 인식


금우의 금품 갈취하기, 남의 물건 훔치기, 급우에게 폭력 행사하기 등과 같은 문제행동들은 학생들이 간단한 반항심으로 하는 행동이라기보다 학생 자체에 내재된 도덕성과 관련이
높은 행동이라고 생각합니다. 그렇기에 교사의 지도로 쉽게 고쳐지지 않고, 오랜 시간 지도가 필요할 것이며, 학생의 마음가짐이 달라지지 않는 이상 행동이 바뀌지 않을 가능성이 높기 때문에 심각하다고 생각합니다. 반면에 허용되지 않은 복장하기, 등교시간 안지키기, 청소 안하기 등의 문제행동들은 학생들이 길게 생각하지 않고 그 난의 기분이나 느낌에 따라 하는 충동, 자신도 모르게 하는 실수라고 생각합니다. 이것이 반복될 경우는 문제행동이지만 하는 행동은 교사의 지도로 쉽게 고쳐지지 않고, 오랜 시간 지도가 필요할 것이며, 학생의 마음가짐이 달라지지 않는 이상 행동이 바뀌지 않을 가능성이 높기 때문에 심각하다고 생각합니다. (여수진 예비교사)

심각도가 높은 문제행동들은 교사뿐 아니라 실제 사회에 영향을 미칠 수 있는 반사회적 문제행동(폭행, 갈취, 절도)을 포함하고 있거나 교실상황을 심각하게 위협하는 것들(부정행위, 대들기)이기 때문입니다. 즉 이러한 문제행동들은 타인에게 피해를 줄 수 있으며 사회적 문제로까지 확대될 수 있는 요소가 대부분하기에 심각하다고 볼 수 있습니다. 그러나 허용되지 않은 복장하기, 등교시간 안지키기, 청소 안하기 등과 같은 행동들은 타인에게 큰 피해를 주거나 사회적 파장을 일으킬만한 사안이 아니기 때문에, 심각도는 상대적으로 낮다고 생각합니다. 심각도가 높은 문제행동에 비해 개인적인 요소가 크며, 학교나 교사의 역량에 따라 개선될 수 있도록 지도하는 것이 수월한 영역이라고 생각합니다. (임성민 예비교사)

다음으로, 문제행동에 대한 준비도의 전체 평균은 3.43, 영역별로는 수업을 방해하는 행동 3.61, 생활질서와 규칙을 지키지 않는 행동 3.58, 비도덕적 행동 3.34, 공격적 행동 3.28, 교사의 권위에 도전하는 행동 3.20 순으로 나타나, 예비교사들은 교사의 권위에 도전하는 행동에 대한 준비도를 상대적으로 낮게 인식하고 있음을 알 수 있다. 구체적인 문제행동별 준비도는 [그림 2]를 통해 살펴보면, 시험시간 헐게하기 3.90, 청소 안하기 3.81, 급식시간 채팅하기 3.76, 수업시간에 헐게하기 3.71, 수업시간에 사과먹기 3.64, 수업시간에 핸드폰 사용 3.61 등 순으로 준비도를 상대적으로 높게 인식하며, 교사에게 대들기 3.14, 도박(돈치기 등) 3.15, 교사 지시 거절하기 3.15, 남의 물건 훔치기 3.17, 거짓말하기 3.18, 괴우에게 폭력 행사하기 3.20 등 순으로 준비도를 상대적으로 낮게 인식하는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과에 대하여, 예비교사들은 심층면담에서 다음과 같이 진술하고 있다. (김은진 예비교사)

시험시간 헐게하기, 청소 안하기, 급식시간 채팅하기 등과 같은 문제행동들은 예비교사가 학창시절에 직접적으로 많이 경험한 익숙한 문제행동이라고 생각합니다. 그러기 때문에 이런 문제행동들에 대해 다양한 지도방법을 보면서 자신만의 지도기준에 대해서도 생각해 볼 기회가 많았던 것 같습니다. 반면에 교사에게 대들기, 도박(돈치기 등) 하기, 교사 지시 거절하기 등의 행동은 제가 많은 학급 학생이 한다고 생각하니 이상하네요. 이런 문제행동들은 예비교사가 학창 시절에 자주 겪었기 했던 문제입니다. 익숙하지 않은 문제행동이지만, 이런 문제행동들에 관해서는 지도 기준을 정하기도 힘들 것 같습니다. 또한 이런 문제행동들은 단순한 보상과 처벌로 학생의 행동이 개선될 문제가 아닌 많은 시간과 노력을 기울여야 하는 문제가기 때문에 더욱 준비도가 부족하다고 생각합니다. (김은진 예비교사)

시험 부정행위의 경우 여러 교사가 감독을 철저히 하고, 적발 시 커다란 불이익을 준다면 예
방, 해결 할 수 있는 문제행동입니다. 이처럼 시험시간 컨닝하기, 청소 안하기, 급식시간 새치기 등 위 문제행동은 교사가 쉽게 지도할 수 있으며 그 예방책과 해결책을 틀림없이 도출할 수 있는 행동이기에 효과적으로 지도할 준비가 상대적으로 높다고 생각합니다. 반면에 교사에게 대들기, 도박(돈치기 등) 하기, 교사 지시 거절하기 등의 문제행동에 관해서는 소위 일진이라고 부르는 문제 학생들이 마저르네요. 저희가 학창시절에도 일진 학생이 있었고, 그 학생은 달리 힘들어하는 학교를 보아왔는데, 위와 같은 행동을 하는 학생은 다루기가 힘들 것이라는 것이 경험되어 있는 것 같습니다. 적의 경우도 위의 문제행동을 보면 가장 먼저 드는 생각이 '두 쉽다. 지도하다가 맞으면 어렵지 않다'. 준비도가 상대적으로 높은 문제행동과 달리, 예비교사 들이 투자한 예방, 해결책을 찾기에는 어떠한 문제라고 생각합니다.(강경미 예비교사)

<표 6> 학급생활 문제행동에 대한 예비교사의 전반적인 인식

<table>
<thead>
<tr>
<th>영 역</th>
<th>세부내용</th>
<th>심각도 M(SD)</th>
<th>준비도 M(SD)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>생활질서와 규칙을 지키지 않는 행동</td>
<td>하동되지 않은 복장하기, 급식시간 새치기, 청소 안 하기, 아무 곳이나 침 뱉기, 등교시간 안지키기, 아무 곳이나 쓰레기 버리기</td>
<td>3.56(.59)</td>
<td>3.58(.68)</td>
</tr>
<tr>
<td>수업을 방해하는 행동</td>
<td>수업시간에 큰 소리로 떠들기, 수업시간에 안화석(침지 등) 보기, 수업시간에 핸드폰 소리(안지키기 등), 수업시간에 하하성이 교실 들이다나기</td>
<td>4.06(.57)</td>
<td>3.61(.70)</td>
</tr>
<tr>
<td>공격적 행동</td>
<td>급우에게 욕하기, 급우에게 폭력 행사하기, 급우의 금품 깡취하기, 학교기물 파손하기</td>
<td>4.55(.40)</td>
<td>3.28(.84)</td>
</tr>
<tr>
<td>비도덕적 행동</td>
<td>거짓말 하기, 남의 물건 훔치기,시험시간 컨닝하기, 도박(돈치기 등) 하기, 흡연하기</td>
<td>4.46(.45)</td>
<td>3.04(.61)</td>
</tr>
<tr>
<td>교사의 권위에 도전하는 행동</td>
<td>교사에게 대들기, 교사 지시 거절하기, 교사 질문에 대답하지 않기</td>
<td>4.19(.60)</td>
<td>3.20(.89)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>전체</td>
<td></td>
<td>4.12(4.0)</td>
<td>3.43(6.7)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

[그림 2] 학급생활 세부 문제행동의 인식
2. 예비교사의 배경변인별 인식

학생의 학급생활 문제행동에 대한 예비교사의 배경변인별 인식은 <표 7>, <표 8>, <표 9>과 같다.

첫째, 소속양성기관에 따른 인식이다. 먼저, 심각도는 교육대학원(M=4.17), 일반대학 교직과정(M=4.11), 사범대학(M=4.10) 순으로 인식하고 있으나 통계적으로는 유의미한 차이가 없으며, 문제행동 영역별 사후검증 결과 교사의 권위에 도전하는 행동 영역에서 교육대학원 소속 예비교사가 일반대학 교직과정 소속 예비교사보다 유의한 차이를 보이며 높게 나타났다. 다음으로, 준비도는 교육대학원(M=3.47), 사범대학(M=3.44), 일반대학 교직과정(M=3.38) 순으로 인식하고 있으나 통계적으로는 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 소속양성기관에 따른 예비교사의 준비도에 유의한 차이가 없다는 결과에 대하여, 예비교사는 심층면담에서 다음과 같이 진술하고 있다.

사범대학생이 듣는 교직과목의 과정운영이 교직이수학생과 교육대학원생이 듣는 과목과 차이가 없다는 점이 이유라고 생각합니다. 사범대학 내의 교과교직과목의 경우에도 교과 내용의 인지적 교수에 관한 내용이라 학생의 문제행동을 교육내용으로 다루지 않습니다. 즉 개설되어있는 교직과목을 이수하는 것 외에는 따로 준비하는 것이 거의 없기 때문이라고 생각합니다. (김민철 예비교사)

<표 7> 소속양성기관에 따른 인식

<table>
<thead>
<tr>
<th>배경변인</th>
<th>심각도</th>
<th>준비도</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>사대</td>
<td>교직</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>M(SD)</td>
<td>M(SD)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>생활질서와 규칙을 지키지 않는 행동</td>
<td>3.54 (58)</td>
<td>3.55 (60)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3.90</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>F</td>
<td>Schffe</td>
</tr>
<tr>
<td>수업을 방해하는 행동</td>
<td>4.06 (58)</td>
<td>4.01 (60)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1.239</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>F</td>
<td>Schffe</td>
</tr>
<tr>
<td>공격적 행동</td>
<td>4.52 (42)</td>
<td>4.53 (41)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1.402</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>F</td>
<td>Schffe</td>
</tr>
<tr>
<td>비도덕적 행동</td>
<td>4.42 (45)</td>
<td>4.51 (44)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1.283</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>F</td>
<td>Schffe</td>
</tr>
<tr>
<td>교사의 권위에 도전하는 행동</td>
<td>4.17 (41)</td>
<td>4.12 (43)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3.284*</td>
<td>교직*&lt;br&gt;교대원&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>F</td>
<td>Schffe</td>
</tr>
<tr>
<td>전체</td>
<td>4.10 (40)</td>
<td>4.11 (43)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1.010</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>F</td>
<td>Schffe</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*p<.05

둘째, 성별에 따른 인식이다. 먼저, 심각도는 남자(M=4.15)가 여자(M=4.11)에 비해 높
개 인식하고 있으나 통계적으로는 유의미한 차이가 없으며, 하위 문제행동 영역에서는 교사의 권위에 도전하는 행동과 비도덕적 행동 영역에서 유의한 차이를 보이고 있다. 다음으로, 준비도는 남자(M=3.69)가 여자(M=3.34)에 비해 높게 인식하고 있고 통계적으로도 유의미한 차이를 보이고 있으며, 모든 하위 문제행동 영역에서 유의한 차이를 보이고 있다. 성별에 따른 예비교사의 준비도에 유의한 차이가 있다는 결과에 대하여, 예비교사들은 심층면담에서 다음과 같이 진술하고 있다.

학생들이 여선생님을 만만하게 본다는 것을 자신의 학창시절경험이나 주변 이야기를 통해서 알고있기 때문인 것 같습니다. 학생들이 무서운 남자 선생님에게는 항복으로 대하지 못하지만 여선생님에게는 대들거나 지시에 따르지 않는 행동을 하는 것을 경험해서 알고 있기 때문에 여학생들은 자신의 준비도가 낮다고 생각하는 것 같습니다. 반면에 남학생들은 학창시절 남자선생님이 학생들을 통제하거나 엄격하게 대하고 학생들이 남자선생님을 무서워하는 것을 보았기 때문에 준비도가 높게 나온 것 같습니다.(곽지수 예비교사)

제가 생각하기에 여자 예비교사의 경우 반항심이 강하고 폭력적인 남학생들 앞에서 위축되고 지도하기 어려울 수 있지만, 남자 예비교사의 경우는 같은 남자로서 공감대를 형성하고 대화로서 문제를 해결해 나갈 수 있다는 자신감이 나타난 결과라고 생각됩니다. (박성훈 예비교사)

<표 8> 성별에 따른 인식

<table>
<thead>
<tr>
<th>배경변인</th>
<th>심각도</th>
<th>준비도</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>문제행동 영역</td>
<td>남 M(SD)</td>
<td>여 M(SD)</td>
</tr>
<tr>
<td>생활질서와 규칙을 저지하는 행동</td>
<td>3.66(64)</td>
<td>3.53(57)</td>
</tr>
<tr>
<td>수업을 방해하는 행동</td>
<td>4.15(60)</td>
<td>4.03(57)</td>
</tr>
<tr>
<td>공격적 행동</td>
<td>4.48(45)</td>
<td>4.57(38)</td>
</tr>
<tr>
<td>비도덕적 행동</td>
<td>4.33(51)</td>
<td>4.50(42)</td>
</tr>
<tr>
<td>교사의 권위에 도전하는 행동</td>
<td>4.42(47)</td>
<td>4.12(62)</td>
</tr>
<tr>
<td>전체</td>
<td>4.15(44)</td>
<td>4.11(39)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**p<.01 ***p<.001

셋째, 학년에 따른 인식이다. 먼저, 심각도는 교육대학원 2학년(M=4.20), 학부 3학년
교육행정학연구

(M=4.14), 교육대학원 1학년(M=4.13), 학부 4학년(M=4.12), 학부 2학년(M=4.06) 순으로 인식하고 있으나 통계적으로는 유의미한 차이는 없는 것으로 나타났다. 다음으로, 준비도는 교육대학원 1학년(M=3.53), 학부 4학년(M=3.48), 학부 2학년(M=3.42), 교육대학원 2학년(M=3.40), 학부 3학년(M=3.36) 순으로 인식하고 있으나 통계적으로는 유의미한 차이 없는 것으로 나타났다. 학년에 따른 예비교사의 준비도에 유의한 차이가 없다는 결과에 대하여, 예비교사들은 심층면담에서 다음과 같이 진술하고 있다.

아무래도 교직과목에서 학생의 문제행동 지도에 대한 내용을 배우는 것이 거의 없고 고학년이 필수목 임용고시에 주로 집중하거나 교육실습을 대비하여 자신의 교과목에 대해 전문적인 지식만을 기르는데 노력을 하므로 학생 문제행동에 관한 준비도가 저학년과 비슷한 것으로 생각됩니다.(박수진 예비교사)

고학년과 저학년의 배운 것과 인식의 수준이 비슷하기 때문입니다. 즉 예비교사로서의 준비보다는 시험위주의 가르침과 공부로 인해 자신의 교육적 철학과 사고의 심화는 어렵다고 생각합니다. 결국 학년에 따른 차이가 대동소이한 것은 다들 임용시험의 합격을 최우선 목표로 하고 있으며, 예비교사의 준비도를 가지고 평가받지 않기 때문입니다.(송태영 예비교사)

V. 논의 및 결론

본 연구는 학급생활에서 발생하는 학생의 문제행동에 대하여 미래의 담임교사인 예비교사의 인식, 즉 심각도와 준비도를 살펴보고자 하였다. 예비교사를 대상으로 한 설문조
사와 심층 면담에서 드러난 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 예비교사들은 학생의 학급생활 문제행동의 유형에 따라 심각도와 준비도에서 상반된 인식을 나타내는데, 특히 공격적 행동, 비도덕적 행동, 그리고 교사의 권위에 도전하는 행동 유형은 높은 심각도에 비해 상대적으로 낮은 준비도를 보였다. 먼저, 공격적 행동, 비도덕적 행동, 그리고 교사의 권위에 도전하는 행동 유형의 심각도가 매우 높다는 연구결과는, 학부모 통지가 필요한 가장 심각한 문제행동으로 금품 약탈, 금품 훔치기, 친구 괴롭히기, 교사 불경 등이라는 결과(김상률, 2004)와 공격하기 또는 세우기, 기물 파손하기, 교사의 권위에 저항하기 등이 가장 심각도가 높은 문제행동이라는 연구(Charles, 2011)와 일치한다. 그리고 심층면담에서도, 해당 문제행동의 심각도가 높은 이유로 졸업 후에도 심각한 사회문제로 연결되는 행동, 교실상황을 심각하게 위협하는 행동, 남에게 피해를 주는 행동, 사회에서도 심각한 범죄행위에 해당됨, 교사의 권위 하락 초래 등이라고 답변하고 있다.

둘째, 문제행동 중에서 공격적 행동, 비도덕적 행동, 그리고 교사의 권위에 도전하는 행동 유형뿐 아니라 전체 문제행동에 대한 준비도가 심각도에 비해 상대적으로 낮다는 연구결과는, 예비 중등교사의 자질 중에서 학급경영 3.04, 학생생활지도 3.27로 상대적으로 가장 낮다는 결과(김정현 외, 2009), 가정교육과 예비교사의 전문자질 성취도가 학급경영 3.05, 학생생활지도 3.16로 가장 낮다는 연구(양지선, 2008), 예비교사의 학급경영 역량 수준이 가장 낮다는 결과(엄미리-염준용, 2009)와 같은 맥락에서 해석될 수 있다. 그리고 심층면담에서도, 해당 문제행동의 준비도가 상대적으로 낮은 이유로 일회성의 처벌로 교정될 수 없음, 예비교사가 학창 시절에 자주 접하기 힘든 문제, 교정에 많은 시간과 노력을 기울여야 하는 행동, 투명한 지도방법이 없음, 문제행동에 대처할 수 있는 교육을 받은 적이 없음, 행동의 원인이 복잡하게 얽혀서 표출되는 문제 등이라고 답변하고 있다.

학생의 학급생활 문제행동에 대한 예비교사의 인식이 심각도는 높은 반면 준비도는 상대적으로 낮다는 연구결과를 살펴볼 때, 학생의 학급생활 문제행동 예방 및 지도에 관한 내용은 교원양성교육과정의 교육내용으로 포함할 필요가 있다. 그러나 현행 교원자격증심의과정(교육과학기술부, 2013)을 검토해 보면, 학생의 학급생활 문제행동 예방 및 지도와 관련된 교직목록으로는 교직이론 영역에서 교육심리학, 교육행정 및 교육경영 교과목, 교육실습 영역에서는 학교현장실습 교과목, 교직소양 영역에서는 교직실무, 학교폭력의 예방과 대책 교과목이 해당되지만, 예비교사를 대상으로 하는

3) 교육심리 교과목의 기본 교수요목으로 학습자의 이해, 학습 및 발달이론, 생활지도 등을 제시하고 있다.
4) 교육행정 및 교육경영 교과목의 기본 교수요목으로 교육제도 및 조직, 교원인사, 장학 및 학교행정, 학급경영 등을 제시하고 있다.
심층면담 결과에서도 학생 문제행동을 교육내용으로 거의 다루고 있지 않거나 체계적인 교육이 이루어져지 않고 있다. 따라서 위 교직과목을 중심으로 학생의 학급생활 문제행동 예방 및 지도에 관한 교육내용을 체계적으로 가르쳐 학급 담임교사 역할 준비도를 제고할 필요가 있다.

둘째, 예비교사들은 학생의 학급생활 문제행동의 준비도에 관한 배경변인별 인식에서 성별에 있어서는 유의한 차이를 보였으나, 반면 소속양성기관과 학년에 있어서는 유의한 차이를 보이지 않았다. 먼저, 소속양성기관과 학년에 따른 준비도에 의미있는 차이가 없다는 결과는 예비 중등교사 중에서 사범계열 진공자와 일반교적 이수자 간의 학급경 영 자질에 유의한 차이가 없다는 결과(김정현 외, 2009)와 예비 지구과학 교사의 과학 본성에 있어 학년에 따라 의미있는 차이가 없다는 연구(홍미선, 2009)와 일치한다. 그리고 심층면담에서도, 학생 문제행동을 다루는 교직과목이 없음, 교직과목은 이론적 지식을 주로 다루며 실제 상황에 대하여 언급하지 않음, 고학년이 필수로 입시시험 준비에 집중하기 때문에 문제행동 준비도가 상승될 수 없음 등과 같이 학생의 학급생활 문제행동을 다루는 교직과목이 없기 때문에 소속양성기관이나 학년에 따라 예비교사의 준비도에 차이가 있을 수 있다고 판단한다.

다음으로, 예비여교사가 예비 남교사에 비해 학생의 학급생활 문제행동에 대한 준비도가 유의미하게 낮다는 결과는, 학생의 공격적 행동이 여교사에게 많이 나타난다는 연구(박정훈, 2010)와 학생의 문제행동에 대하여 여교사가 남교사에 비해 스트레스를 더 많이 느낀다는 결과(최윤미, 2012)와 호응을 같이 한다. 그리고 심층면담에서도, 예비여교사는 자신보다 몸집이 큰 학생의 문제행동에 대응하는데 막막해함, 예비여교사가 예비 남교사보다 학생의 문제행동에 겪을 끝내거나 무서워함, 언론 매체를 통해 여교사가 폭행당하는 장면을 보았기 때문에 두려움이 큽, 예비여교사는 폭력적인 남학생 앞에서 위축됨, 예비 남교사는 군대생활 경험 등으로 폭력적인 남학생 지도에 자신감이 있음, 학생들이 기본적으로 남교사를 무서워함 등과 예비여교사가 예비 남교사보다 신체적으로 불리하기 때문에 낮은 준비도를 보인다고 볼 수 있다.

학급은 학교교육이 이루어지는 기본 단위이자 학생들에게는 등교에서부터 하교까지의 하루 일과 중에서 대부분의 시간을 보내는 생활의 장이다. 학급은 학생이 성장하고 발달하는 공간이기도 하지만 학교폭력이 가장 많이 발생하는 장소이기도 하다(교육과학기술, 2012). 따라서 예비교사는 미래의 담임교사로서 학급 학생들이 긍정적인 상호작용을 통해 지식, 정의적으로 성장할 수 있는 교육환경을 조성해야 하는 막중한 책임을 가 진이다.

5) 교직실무 교과목의 기본수요목으로, 학급운영 및 관리, 각종 인사 및 복무규정, 학생지도, 교직윤리, 학생문화 등을 제시하고 있다.
6) 학교폭력의 예방 및 대처 교과목의 기본수요목으로 학교폭력의 이해, 학교폭력의 예방, 학교폭력의 대처방안 등을 제시하고 있다.
진다. 그러나 학생의 학급생활 문제행동의 심각도에 비해 예비교사의 준비도는 상대적으로 낮은 편이다. 예비교사의 학급 문제행동을 예방하고 지도할 수 있는 준비도 제고와 학교 현장의 학급 문제행동을 감소하기 위한 과제를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 교원양성교육과정에 학급경영 관련 교육내용을 강화하여 학급생활에서의 문제행동 예방과 지도방법을 체계적으로 가르칠 필요가 있다. 수업 관련 직무만을 수행하는 외국 교사와는 달리 한국의 교사들은 학교조직의 다원적 구조로 인하여 수업 외에도 학급담임과 행정업무를 수행한다. 그러나 교원양성교육과정에서는 수업 족 교과지도 영역을 제외하고는 학급담임과 행정업무 영역을 심도있게 다루지 않고 있다. 특히 학급담임 업무는 학생들의 학습지도, 생활지도, 사무관리, 시설관리, 학부모 관계 관리 등과 같이 책임의 범위가 매우 넓은데, 학급 내에서 발생하는 학생들의 문제행동으로 인하여 담임기피 현상도 심각한 실정이다. 따라서 교원양성교육과정에 학급경영 관련 교육내용을 강화하여 예비교사들이 학생 문제행동 예방 및 지도방법을 포함하여 학급경영 전문성을 신장하도록 해야 한다.

둘째, 예비 및 현직교사를 위한 학급생활 문제행동 예방 및 지도 프로그램을 개발할 필요가 있다. 예비교사들의 준비도가 낮은 이유로 교원양성교육과정에서 체계적으로 다루는 교과목이 없다는 것도 하나의 이유가 되지만, 학생의 문제행동을 어떻게 예방하고 지도할 것인가에 대한 가이드라인 등을 포함하는 프로그램이 없다는 것도 중요한 원인이다. 그리고 2011년 초등교육법 시행령 제31조 학생 징계에 관한 조항 개정으로 학생에 대한 직접적 체벌이 금지된 이후, 학생 문제행동을 지도하기 위한 체벌 대체 프로그램을 일부 시도하였으나, 교사의 대처방법이 다소 단순하고 소극적일뿐 아니라 문제행동 교정 효과에 대한 검증도 미흡한 실정이다. 따라서 학생의 학급생활 문제행동의 원인과 유형 탐색, 문제행동 예방 및 지도방법의 체계화 및 효과 검증 연구, 문제행동 지도방법에 대한 일반화 및 사회적 합의 등을 포함하여 학교 현장에 일관성 있게 적용될 수 있는 프로그램을 개발하여 예비교사와 학급 문제행동 지도에 어려움을 겪고 있는 현직교사에게 제공할 필요가 있다.

셋째, 학교 현장에서는 담임교사가 학급경영에 집중할 수 있는 교육환경을 조성하여야 한다. 앞에서도 살펴보았듯이 예비교사뿐 아니라 현직교사들은 충분한 행정업무를 수행하며, 교육활동과 직접적인 관련성이 부족한 행정업무는 행정실 이관, 교무실 행정업무 전담직원, 근본적인 교원감독업무 대책 마련, 비담임교사 수행 등과 같은 교무실 업무 재구조화를 통해 담임교사들이 행정업무에 투입하는 시간과 에너지를 학생 문제행동 지도 등 학급경영에 할애할 수 있도록 해야 할 것이다.
참고문헌

박정훈(2010). 중학교 체육수업에서 학생들의 훈육문제행동 유형 분석. 경북대학교 식사학위논문.
경인교육대학교 석사학위논문.
정미경 · 김갑성 · 류성창 · 김병찬 · 박상현(2011). 교원양성 교육과정에 대한 초 · 중등 교원 
조석훈 · 김효정 · 백성열(2012). 학생 혼혹 수단으로서 체벌에 관한 교사 · 학생 · 학부모의 
인식 비교와 법적 과제. 교육법학연구, 24(2), pp.67-91.
최윤미(2012). 초등학교 체육 수업시 학생의 문제행동유형과 그에 따른 교사의 스트레
스 정도 및 대처방식. 서울교육대학교 석사학위논문.
홍미선(2009). 예비 지구과학 교사들의 과학 본성에 대한 학년에 따른 견해. 한국교원 
대학교 석사학위논문.
Bacon.
Emmer, E. T., Everton, C. M., Sanford, J. P., Clements, B. S., & Worsham, M. E. 
and Development in Education, 11(4), 17-28
decision-making model Boston: Allyn and Bacon.
decision-making model(5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
Chicago Press. 

한국일보(http://www.hankooki.com)
Abstract

A Study on Perception of Pre-service Secondary Teacher about the Misbehaviors of Students in Classroom Life

Lee, Sang-Chul (Pusan National University)
Joo, Chul-An (Pusan National University)

This study aims to analyze perception of severity and readiness of pre-service secondary teacher about misbehaviors of students in classroom life. The results of the study are presented as followings: First, Pre-service secondary teachers showed high level of severity, whereas they showed relatively low level of readiness about misbehaviors of students in classroom life. Specially, level of severity and readiness showed significant difference in the area of aggressive, immoral and rebellious behavior of students against authority of teachers. Reasons for the relatively low level of readiness in these misbehaviors are: these misbehaviors are not familiar to pre-service secondary teacher in their own school life, these misbehaviors require time and efforts for correction, and no education and instruction were given how to handle these kinds of misbehaviors of students. Secondly, when you look at background factors in related with perception of severity and readiness there were no significant differences in competent training institution and grades of teachers, whereas sexes showed significant differences. Based on these results, I have suggested: reinforcement of education contents related classroom management in Teacher Education Curriculum, development of preventive and guideline program for managing misbehaviors of students in classroom life for pre-service and in-service teachers, establishment of educational environment where home room teacher can focus classroom management at school.

[Key words] misbehaviors, class management, classroom management, pre-service teacher
교사 협력 진단 도구 개발 및 타당화

권순형(한국교원대학교 박사과정)
김도기(한국교원대학교 부교수)*

요 약

학교조직에서 교사 협력은 학교 개선이나 학교조직의 목적 달성을 위해 필수적으로 요청되는 과정적 요인이라 할 수 있다. 본 연구는 교사 협력에 주목하고 교사들의 협력에 대한 각각의 인식 정도를 측정할 수 있는 도구를 개발하고 타당화하는 데 주된 목적이 있다. 이를 위해 교사 협력과 관련된 선행연구를 고찰하고 교사 협력의 공동된 특성을 드리낼 수 있는 요인들을 중심으로 교사 협력을 정의하였으며 측정도구를 개발하였다. 개발된 도구는 교육행정학을 전공한 대학 교수와 현직 초·중등교원에게 내용타당도를 의뢰하였다. 현직 교사들을 대상으로 한 본 검사에서 문항의 평균과 표준편차, 정도 및 정도, 수정된 항목-전체 상관, 신뢰도 검사를 수행하였다. 이어 탐색적 요인분석(End)과 확인적 요인분석(CFA)을 통한 탐색 및 타당화 과정을 거쳐 최종적으로 공동의 목적의식, 상호 신뢰, 지식 및 정보공유, 책임감, 자율성을 구성요인으로 하는 20개 문항을 제시하였다.

[주제어] : 교사 협력, 진단도구, 개발 및 타당화

I. 서론

일반적으로 사람들은 흔히 담성하기 곤란한 일을 수행하기 위해 서로 모여서 일을 수행한다. 서로 모여 일을 한다는 것은 팀의 일한다는 의미를 내포하고 있는 바, 이것은 협력이라는 말로 표현할 수 있을 것이다. 이와 같은 협력적 행위를 수행하기 위한 본질적인 수단이 조직이라고 할 수 있으며, 조직은 공동의 목적을 달성하기 위해 집단적 행위에 참여하고 있는 구성원들의 집단을 의미한다.

학교조직도 모종의 조직이라는 관점에 입각할 때, 학교조직에서 수행되는 대부분의

* 교신저자
▼ 접수일(2013. 02. 28), 심사일(2013. 03. 30), 게재확정일(2013. 04. 16)

국내 교육연구에서 협력과 관련된 연구로는 교사 간 협력에 대한 논의는 특수교사와 일반 교사 간의 협력, 학교사회복지사와 일반 교사 간의 협력, 학교조직 내 변인들 간의 구조적 관계를 파악하기 위해 학교 과정 변인간 교사 협력, 유치원 교사와 장학 담당자와의 협력 및 교과 교육 분야에서 협력수업을 위한 교사 간 협력 연구들이 주를 이루고 있다(정일환, 2003; 원종례·이소현, 2006; 홍창남, 2005; 최경일, 2008; 이지선·박승희, 2009, 김효정·김민조, 2011; 김해진·남지영·홍창남, 2012) 이들 연구들은 특수교사와 일반 교사, 유치원 교사와 일반교사와 같이 이직적인 전문가 집단 구성원들 상호 간의 협력에 대해 논의하거나 학교조직의 효과 또는 수업개선이라는 맥락 아래 교사 간 협력이 필요함을 언급하거나 구체적인 방법을 논의하는 연구들이 대부분이다.

본 연구는 교사 협력에 주목하고 학교조직에서 교사들의 협력 정도를 측정할 수 있는 도구를 구현하는 데 중점을 두고 있다. 본 연구에서 의미하는 도구는 사회과학에서 통용되는 방법론에 입각한 측정도구이다. 사회과학 분야에서 측정도구는 응답대상자들의 인식을 토대로 수량화된 점수로 나타낼 수 있는 도구라 할 수 있다. 그동안 교사 협력에 대한 측정도구는 다른 변인과의 관계를 탐색하기 위해 개발된 경우는 있으나 이 도구들은 다른 관련 변인과 관계를 탐색에 초점을 두고 개발된 것으로 학교조직에서 교사
협력의 혼란도기

협력(collaboration)은 모종의 사회적인 현상으로 학교조직 연구 분야 외에도 각 학문 분야마다 다양하게 나타난다. 예컨대, 경제·경영 분야에서는 결탁(collusion), 사회학 분야에서는 네트워킹(networking), 심리학의 분과 학문인 집단역학에서는 응집력(cohesiveness) 등으로 이해하고 있다. 제 분야마다 협력을 모양짓는 방식은 다양하지만 협력을 하나의 과정으로 보는 것에는 의견이 일치하고 있는 것 같다(정일환, 2003). 본 연구는 교사 협력에 주목하고 있기 때문에 학교조직 연구에 나타난 교사 협력의 개념을 중심으로 검토하도록 한다.

1. 학교조직 연구에서 교사 간 협력의 개념과 특징

가. 교사 ‘협력’의 개념

교사 간 협력을 논의하기에 앞서 협력의 개념을 살펴보면 다음과 같다. 우리나라에서 협력(協力)은 ‘힘을 합하여 서로 도움’이라는 의미를 지니고 있다. 또한 협력과 유사한 개념으로는 협동, 협찬, 제휴, 합작 등의 개념을 생각해 볼 수 있으며 이들은 동 개념이 사 용되는 맥락에 따라 차이는 있으나 ‘함께’라는 의미와 ‘일한다’는 의미를 내포하고 있다. 한편, 우리나라와 달리 영미계에서 협력은 ‘Collaboration’과 ‘Collegiality’라는 개념을 혼 용하여 사용하고 있는 것으로 보인다. 두 의미 모두 우리말로는 협력으로 이해할 수 있으나 사전적 의미는 다소 차이를 보인다. Collaboration은 ‘공동의 지적인 작업과정에 있 어 함께 일함’의 의미를 내포하고 있으며, Collegiality는 ‘동료들 사이에 지니고 있는 권

1) 본 연구는 학교조직 내 교사들의 협력정도를 측정하고 확인하기 위한 도구개발에 주된 목적이 있다. 본 도구는 학교조직진단 과정에서 활용이 가능할 것이며 기존에 개발된 다른 도구들과 함께 병합된 상호 간의 관계를 파악하는 데 활용이 가능할 것이다. 후술하겠지만, 기존 도구들의 하위 구성을 기반으로 상호 간의 관계를 파악하는 데 활용이 가능할 것이다. 몇 가지 특성을 중심으로 구성되어 있다는 점은 교사 협력의 개념을 포괄적으로 담아내는 다양한 목적이 있다는 판단된다.
학력과 권위를 공유하는 것의 의미를 지니고 있다(The American Heritage Dictionary of the English Language, 2012; online version).


나. 학교조직 연구에서의 교사 ’협력’의 관점과 특징


2) 한편, Webster’s College Dictionary(2012)에서는 두 개념은 상호 포함이 가능한 것으로 보면서 ‘동료들 사이의 협력적인 행동 내지는 집단적 노력에 있어 책임의 공유’로 언급하고 있다.
교사 협력 전단 도구 개발 및 타당화 113

에서 공동체 의식을 형성하는 데 도움이 되며 교사들의 고립감을 극복하는 데 도움이 될 수 있다(Firestone & Pennell, 1993). 이처럼 교사 협력은 학교조직 내에서 교사들이 하는 일의 과정에 중점을 두는 것으로 동료 교사와의 상호작용은 학교조직 내 과업의 불확실성을 제거하는 데 필요한 작동 기제임을 밝히고 있다.


<표 1> 학교에 기반한 교사 협력 개념의 다섯 가지 차원의 비교

<table>
<thead>
<tr>
<th>구분</th>
<th>문화적 담론</th>
<th>효과성 담론</th>
<th>공동체로서의 학교 담론</th>
<th>재구조화 담론</th>
<th>비판적 담론</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>담론의 초점</td>
<td>작업공간에서 협력적 관계</td>
<td>공유된 가치, 실질에 있어 동의 및 기대를 주도하는 문화적 관리자로서 학교장이 중심</td>
<td>문화의 혼리와 다름의 온리</td>
<td>집합적 학습과 전문성의 새로운 윤형을 지원하는 작업 공간 내 학교의 변혁지향성</td>
<td>교사협력의 기술성과 목적에 관한 문제제기</td>
</tr>
<tr>
<td>교사 협력의 의미</td>
<td>학교 내 교사 개인의 특성과 전문성 간의 관계</td>
<td>학생의 학업성취도 향상을 위한 모종의 전략</td>
<td>학교조직의 관료적 모델의 대안으로 공동체 구성원을 확장하기 위한 관계 제도</td>
<td>학생 학습에 초점, 공유된 가치, 규범과 관련된 '전문가 공동체'라는 특성</td>
<td>교사협력의 기술성과 목적에 관한 문제제기</td>
</tr>
<tr>
<td>가치 지향성</td>
<td>상호의 존중, 사회적 응집력, 지원자 자신감</td>
<td>'가치-주립적' 개념으로 학교 효과와 개선</td>
<td>'돌봄의 온리'와 악자에 대한 주목</td>
<td>포스트모더니즘적 조리에 있어 유연성과 적응성 및 변화 관리</td>
<td>사회정의와 그리고 권력관계의 재정의</td>
</tr>
<tr>
<td>방법론적 접근</td>
<td>절차 접근</td>
<td>대부분 양적접근</td>
<td>절차 접근, 전체주의, 사례연구, 문화기술연구</td>
<td>대부분 양적접근</td>
<td>절차 접근, 비판적 문화기술연구</td>
</tr>
</tbody>
</table>


이상의 연구 내용들은 주로 교사 협력에 관한 논문은 차원의 논의인 반면, 교사 협력 정도가 학교조직 내에서 구현되는 정도를 파악하기 위한 연구들도 확인할 수 있다. 정일환(2003)은 협동적 학교조직문화 형성을 위한 하위 구성요인으로 교사협동을 제시하고

3) 그가 주장하는 협력적 문화의 특징에서 자발성(spontaneous)와 자생성(voluntary)을 구분하는 것은 절제가 없다. 그의 저서에 언급된 내용에 따라 후자의 경우 타자에 의한 것이 아니라라는 점에서는 전자와 동일하지만 다분히 계획적이고 의도된 상황 아래 발견되는 자발성이라는 점에서 이를 ‘자생성’으로 변역해 두기로 한다.
고 있다. 이 연구에서 교사 협동은 학교의 교육적 비전을 추구하는 데 교사들이 어느 정도(얼마나) 건설적인 대화를 나누고, 설계하는가의 정도로 파악하고 있다. 홍창남 (2005)은 학교특성과 교사 현신의 구조적 관계를 탐색하는 연구에서 학교 과정 변인으로 교사 협력을 설정하고 있다. 이 연구에서 교사 협력은 교육 활동의 개선을 위하여 교사들 사이에 이루어지는 상호 조력의 수준으로 정의하고 있다. 두 연구들의 특징은 교사 협력의 정도만을 측정하기 위한 연구는 아니며 교사 협력은 보다 거시적인 차원의 변인을 설명하는 데 필요한 과정 변인으로 보고 있다는 특징을 보이고 있다. 한편, 학교 조직에서 교사 협력의 정도를 측정하기 위한 연구로 Shah(2011)의 연구가 대표적이다. 이 연구에서는 파키스탄의 공립 중등학교 교사 364명을 대상으로 교사 협력의 하위 구성요인으로 TCS(Teacher Collegiality Scale)를 일곱 가지 요인으로 구성하였으며 총38개 문항으로 구성하였다.

이상의 내용을 정리하자면, 교사 협력이라는 개념이 학교조직 연구에서 중요한 위상 을 차지하고 있는 것은 분명하다. 특히, 교사 협력은 결과적 개념이 아닌 학교조직 내 과정적 변인으로 보는 견해가 우세하며 학교조직 내 보다 거시적인 수준의 변이에 영향을 주는 개념으로 볼 수 있다.

2. 기존 교사 협력 연구의 한계

선행 연구 내용에 드러난 교사 협력의 내용은 크게 두 가지 차원으로 구분할 수 있다. 규범적 차원에서 교사 협력의 당위성을 논증하는 부류의 연구와 학교조직 내 협력의 정도를 실증적으로 탐색하는 연구가 그것이다. 전자의 경우 교사 협력이라는 개념은 Lavié(2007)의 표에서 구분되는 것처럼 엄격하게 구분되지 않을 수도 있다는 점에서 한계가 있을 수 있다. 이것은 교사 협력이라는 개념이 목적과 관련된 수단적 개념임과 동시에 학교조직의 맥락에서 파악되는 과정 변인이라는 것과 관련이 있다. 따라서 교사 협력은 학교조직 내 과업이 진행되는 과정을 거시적으로 파악하는 것인지 아니면 실제 할 일하는 과정에 관한 것인지에 대한 이해에 있어 난점을 제공할 수 있다. 대부분의 교사 협력 연구에서는 학교의 변화(school change) 내지는 학교 개선(school improvement)을 전체로 하며 이와 같은 맥락에서 협력을 강조하기 때문에 단 개념은 다분히 정치적인 성격을 지니며 수밖에 없고 학교의 개선 내지는 효과를 강조하게 된다는 점을 분명히 하고 있다(Lavié, 2007). 따라서 교사 간 협력의 개념을 측정문항으로 구성할 경우 개념의 상황·특수적 특징과 상호성으로 달리아야 개별적·구체적으로 정의하는 것은 불가능한 가까울 수 있기 때문에 규범적 차원에서 논의되는 내용으로 하위 구성요인을 고려하는 것은 곤란하다.

한편, Shah(2011)가 제시한 TCS는 교사들의 협력 정도만을 측정하는 데 가장 충실한 도구라고 할 수 있다. 그러나 그가 제시한 하위 7가지 요인들은 상호 중복되는 요인들이 다수 포함되어 있다. 예컨대, 생각과 전문성 공유하기와 자로 공유하기는 보는 관점에 따라 동일한 요인으로 볼 가능성이 높다. 또한 공동으로 계획하고 평가하기와 교육 과정 함께 개발하기 또한 내용적으로 동일한 내용이 중복될 가능성이 높은 요인으로 볼 여지가 있다. 무엇보다 교사 협력의 중추적인 전제조건이라 할 수 있는 협력 대상의 공동의 목적의식과 협력의 내용이 되는 과업에 대한 책임감을 묻는 요인이 없다는 것은 이 도구가 지니는 한계라고 할 수 있다.

3. 유관 개념과의 구분

교사 협력의 개념을 보다 명확하게 파악하기 위해서 동 개념과 유사한 용어에서 활용되는 유관 개념과 비교하는 방법을 고려할 수 있다. 학교조직 연구에서 교사 협력과 유사한 용어에서 사용되는 개념으로는 ‘참여적 의사결정’, ‘교사 신뢰’를 고려할 수 있다.

먼저, 조직에서 ‘참여적 의사결정’은 더 많은 정보와 지식을 공유할 수 있으며, 보다 많은 대안을 고려할 수 있고, 최종 의사결정의 수락이 용이하며 보다 왕복한 의사소통이 이루어진다고 보고 있다(Griffin, 1984). 이와 같은 참여적 의사결정은 학자들의 관점


교사 협력 간단 도구 개발 및 타당화


참여적 의사결정과 교사 협력 양자 공히 ‘함께 일한다’는 점에서는 유사하나, 그 외의 내용과 범위에 있어서는 다소 차이를 보인다. 참여적 의사결정은 조직 구성원들의 참여를 강조하며 의사결정에 중점을 두고 있으나 교사 협력은 그보다 더 포괄적인 수준에서 함께 일하는 것을 나타낸다는 점에서 차이가 있다.


교사 신뢰와 교사 협력 모두 다차원적인 개념으로 양자 공히 학교조직 내 과정적 요인으로 볼 수 있는 반면에 교사 신뢰는 개인의 사회심리적 차원에 기반을 두고 있으며 교사 협력은 사회적 차원에 기반을 두고 있다고 할 수 있다. 예컨대, 교사 신뢰가 전제가 되는 경우 보다 원활하고 강한 교사 협력을 기대할 수 있으나 조직의 구조적 측면을 고려해 볼 때, 교사 신뢰가 전제로 존재되지 않더라도 교사 협력은 발현될 가능성이 있다. 이것은 교사 신뢰는 교사 협력보다 심리적 차원의 특성을 보다 강하게 지닐 수 있음을 의미하는 것으로 교사 협력은 조직 내 사회과정적 차원의 특성을 보다 강하게 지니고 있음을 시사한다.

4. 교사 간 협력의 개념적 정의

이론적 검토를 통해 살펴 본 교사 간 협력은 복합적이고 다원적이며 상황 가변적 개념이라 할 수 있다. 본래 협력이라는 개념은 다의적이고 모호하기 때문에 조직적으로

공학 항목

교사 협력의 개념적 정의

이론적 검토를 통해 살펴 본 교사 간 협력은 복합적이고 다원적이며 상황 가변적 개념이라 할 수 있다. 본래 협력이라는 개념은 다의적이고 모호하기 때문에 조직적으로

4. 교사 간 협력의 개념적 정의

이론적 검토를 통해 살펴 본 교사 간 협력은 복합적이고 다원적이며 상황 가변적 개념이라 할 수 있다. 본래 협력이라는 개념은 다의적이고 모호하기 때문에 조직적으로
정의하는 것은 다소 곤란할 수 있다. 그러나 교사 협력의 양태가 드러나는 특징들 가운데 공통적인 속성을 중심으로 개념화하는 경우 교사 협력의 지각정도에 관한 조직적 정의는 가능하다고 판단된다. 본 연구에서 고려하는 교사 협력의 하위 구성요인은 다음과 같다.

가. 공동의 목적의식

‘협력’은 두 사람이 이상이 모여 함께 일하는 과정에 관한 것이다. 개념적 차원에서 두 사람이 함께 모여 일하는 것을 언급하는 경우, 모여서 일하는 이유가 명시적으로 드러나야 한다. 일반적으로 조직 속에서 인적 구성원들은 공동의 목적을 달성하기 위해 함께 일해 나가는 것이 일반적이다. 환언하면, 조직 구성원들은 한 개인이면서 동시에 조직의 성원(成員)이기 때문에 함께 일하는 것이 주관한 이유가 분명할수록 조직의 목적 달성은 극대화될 수 있다.


나. 상호신뢰


교사들 상호 간의 존중과 이를 촉진하기 위한 적절한 구조의 기저에는 교사 상호 간의 신뢰가 전제되어 있는 것으로 볼 수 있고, 상호 신뢰는 협력에 관하여 교사 개인이 지각하는 사회적,심리적 차원의 요인이 될 수 있다. 이것은 앞서 살펴본 교사 신뢰와 유

6) 학교조직 내에서 교사들이 협력하는 이유에 관한 보다 상세한 언급은 본 연구의 범위를 벗어 나는 것으로 논외로 한다.
사한 측면이 있는 바, 신뢰는 신뢰 주체가 신뢰 대상자의 능력, 믿음적합, 배려, 개방성에 대한 믿음에 기초하여 자발적으로 기꺼이 위험을 감수하려는 의지로 정의된다 (Mishra, 1996; 이쌍철, 2013 재인용). 이 관점의 개념적 정의를 토대로 상호신뢰는 양 당사자 상호 간의 능력, 믿음적합, 배려, 개방성에 대한 믿음에 기초하여 상호자발적으로 기꺼이 위험을 감수하려는 의지로 볼 수 있다.

다. 지식 및 정보공유


교사 협력에서 지식과 정보의 공유는 학교조직 내 교사들이 수행하는 과업과 같은 관리이 있다. 교실수업 속에서 교사는 홀로 수업을 진행하지만 수업의 전·후 과정에서 동료교사들과 함께 지식과 정보를 공유하는 것은 교사 개인의 성장에도 도움이 되면서 동시에 조직학습과정에도 도움이 될 수 있다. 무엇보다 교사들이 수행하는 과업은 지식과 정보를 바탕으로 하는 전문적인 내용을 담고 있으므로 자신이 알고 있는 지식과 정보를 다른 동료교사들과 함께 나누는 것은 협력의 내용의 일부분을 구성하는 것으로 볼 수 있다.

라. 책임감

Little(1990)은 공동 작업 과정의 상호의존성 맥락에서 ‘교수 활동을 위한 책임의 공유’와 ‘자율성의 집합적 이해’를 언급하면서 조직 구성원 상호 간 보다 신뢰롭고 서로를 단단하게 묶어 주는 것과 관련이 있음을 언급하고 있다. 교사 협력에서 책임감은 협력의 당사자 각자에게 맡겨진 과업을 완수하는 것과 같은 관련이 있다. 앞서 살펴본 공동의 목적의식과 상호 신뢰는 교사 협력의 심리적 차원의 요인이며 지식 및 정보 공유가 교사 협력의 내용적 차원의 요인이 반면에 책임감은 교사들의 직무수행 과정상 협력의 양태로부터 파생되는 결과 차원의 요인이다. 한편, 책임감은 협력의 상황에서 협력 관계를
보다 강하게 만드는 요인이라 할 수 있다. 책임감은 협력의 당사자인 개인의 과업 완수에 대한 개인적 기대 내지는 믿음과 같은 심리적 속성을 포함하고 있으며, 이와 같은 책임감이 강하면 강한수록 다음 기회에 교사 협력은 보다 강하게 나타날 가능성이 교사 협력의 당사자들의 과업 수행에 중요한 의미를 지닌다.

마. 자율성

Hargreave(1994)는 학교의 협력적 문화 형성에 있어 자발성을 제일 먼저 강조하고 있다. 그는 학교조직 내에서 협력적 작업은 행정적 계약 내지는 의무에 의하여 일어나는 것은 아니며 충분하고 생산적으로 함께 일하는 경험, 성향이 교사들 사이에 지각된 가치로부터 나오는 것으로 보았다(Hargreaves, 1994). 이것은 교사 협력에 관한 교사들이 경험하는 학교조직의 특성과 문화를 비교한 것으로 조직의 구조로부터 파생되는 고안된 협력(contrived collaboration)이 아닌 교사 개인의 진정한 협력의 문화가 무엇보다 중요함을 지적한 것이다. 일반적으로 교사들은 학교의 구조적 위계의 틈을 벗어나가는 어려움. 따라서 교사들은 조직의 구조에 적합하게 협력을 하는 경우도 있을 수 있으며 이 경우도 우리의 협력으로 볼 수 있을 것이다. 학교조직 내 자율적인 분위기는 고안된 협력이나 아닌 진정한 의미의 교사 협력의 기여를 이루 수 있다는 점에서 중요한 의미를 지닌다.

이상의 내용을 토대로 본 연구의 교사 협력은 다음과 같은 기술적(descriptive)인 용어로 정의할 수도 있다.

교사 협력은 교사의 직무수행 과정에서 공동의 목표를 달성하기 위해 상호 간 지식과 정보를 공유하고 신뢰하며 자신의 많은 일에 책임을 지면서 자율적으로 함께 일하는 것을 의미한다.

본 연구에서 교사 협력은 학교조직 내 공동의 목표 달성에 대한 의식, 자유성, 교사 상호 간 지식과 생각을 공유, 교사 상호 간 신뢰, 부여된 과업에 대한 책임감을 구성요

7) 교사 협력의 측정은 교사들의 협력 관계에 대한 정도를 측정하는 것이다. 그러나 현재 통용되는 도구 개발 방식으로 교사들의 협력의 관계에 대한 정도를 측정하는 것은 일정본문 한계를 넘어선 수준에 있다. 이것은 교사 협력이라는 개념적 속성과 관련이 있는데 교사 협력 도구에 대한 측정 반응은 나의 반응만이면서 동시에 나의 반응과 함께 상대방 반응 정도를 고려한 관계의 정도에 대한 반응을 측정 조건이 절로 없이야 한다. 그런데 이 관계의 정도는 상황 가변적이며 다 차원적 특성을 지니며 수반에 없으며 이로 말미암아 연구에 표현되는 문항의 내재적 한계를 다소 지니어 수반에 있다. 이와 같은 문제점으로 말미암아 본 연구는 기존의 도구 개발 방식에 따라 개발한다는 전체 아래 기술적인 용어로 조직적 정의하고 교사 협력이라는 형태의 공동적인 속성에 중점을 두도록 한다.
교사 협력 진단 도구 개발 및 타당화 121

소로 하며 이를 토대로 함께 일하는 것으로 조작적으로 정의하였다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구에서는 예비검사, 본검사, 타당화 검사로 진행하였다. 먼저, 예비검사에서는 전국의 초·중등학교 교사 111명을 무작위로 추출하여 문항 내용과 진술방법 등을 중심으로 검토하였다. 본 검사에서는 예비 검사와 다른 집단에 해당되는 강원도 지역의 초·중 등 교사 274명을 무작위로 추출하였다. 응답 대상자 가운데 동일한 응답패턴을 보이는 등 불성실한 응답지를 제외한 250(91.2%)명을 대상으로 탐색적 요인분석과 확인적 요인 분석을 실시하였다. 연구대상은 아래 <표 2>와 같다.

<표 2> 연구 대상

<table>
<thead>
<tr>
<th>연구대상</th>
<th>인원</th>
<th>검사방법</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>초·중등 교사</td>
<td>예비검사</td>
<td>111명</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>본 검사</td>
<td>250명</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>탐색적 요인분석, 확인적 요인분석</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

2. 측정도구


8) 후술하였지만, 본 연구에서 조작적 정의의 내용 가운데 ‘함께 일하는 것’에 대한 하위 구성개념은 제시하지 않았다. ‘함께 일하는 것’은 관계적 개념을 의미하는 바, 이와 같은 관계적 개념에 대한 인식 수준 측정은 각 반응자들의 특성에 따라 다소 다양하게 나타날 수 있다. 예컨대, 함께 일하는 방식이나 수준은 각 교사들마다 상이할 수 있으며 이를 문항의 내용으로 모두 구성한다면 그것은 현실적으로 불가능에 가깝다. ‘함께 일하는 것’에 대한 내용을 하위 구성요인(Latent variable)으로 구성하기보다 교사 협력의 다섯 가지 구성요인의 하위 측정문항의 내용에 포함시키는 것이 보다 적절한 것으로 판단하여 구성요인의 내용에 적합한 문항들로 구성하였다.
를 구성하였다. 전문가 협의회 결과 이론적 배경에서의 다섯 가지 요인을 고려하는 것이 타당하다는 의견이 다수었으나, 조직적 정의 가운데 ‘함께 일하는 것’을 어떻게 구성할 것인지에 대한 의견이 제시되었다. 이에 본 연구자들은 교사 협력의 개념을 구성 요인들 가운데 협력의 공통적인 속성을 다섯 가지 구성요인으로 고려하였으며, 학교조직 내 교사들의 협력적 행동이 드러나는 특징들을 문항의 내용으로 구성하도록 하였다. 이와 같은 과정을 거쳐 예비검사를 위한 최종 46문항을 확정하였다.

3. 분석방법

본 연구에서 측정도구의 개발은 SPSS 18.0을 사용하였으며 상관분석과 탐색적 요인분석을 활용하였다. 또한, 협력 개념의 하위 구성요인 간의 잠재적 관련성을 확인 및 타당도 검토를 위해 AMOS 18.0을 사용하였으며 확인적 요인분석을 활용하였다.

Ⅳ. 연구 결과

1. 교사 간 협력척도의 개발

가. 예비검사

본 연구의 문항들은 앞서 측정도구에서 언급한 것처럼 교사 협력의 적도에 관한 선형연구들(정일환, 2003; 홍창남, 2005; Shah, 2011)의 설문 문항을 토대로 선정하였다. 먼저, 학교에서 교사 간 협력은 ‘교사의 직무수행 과정에서 공동의 목표를 달성하기 위해 상호 간 지식과 정보를 공유하고 신뢰하며 자신의 맡은 일에 책임을 지면서 자율적으로 함께 일하는 것’으로 조직적으로 정의하였다. 교사 간 협력과 관련한 하위 구성요인으로는 다섯 가지를 고려하였다. 공동의 목적의식은 교사들의 공유된 목적의식을 묘사 하는 문항으로 ‘교육 업무(교육과정 개발 및 운영, 수업, 생활지도, 학급경영 등)의 목표를 명확하게 인식하고 있다.’ 등의 문항이다. 지식 및 정보교류는 협력의 전제 조건을 이루는 내용으로 구성되어 있으며 ‘교육과정 편성 및 운영에 대한 자신의 지식과 정보를 다른 교사들과 공유한다.’ 등의 문항이다. 상호 신뢰는 교사 협력의 기저를 이루는 심리적인 요인으로 ‘동료교사와 함께 일을 하면 그들로부터 배울게 돼서 생각한다’ 등의 문항으로 구성되어 있다. 책임감은 협력의 상황 아래 자신이 맡은 업무에 대한 책임에 대한 내용으로 ‘자신이 맡은 교육 업무를 완수해야 한다는 강
한 책임감을 느낀다’ 등의 문항이며, 자율성은 협력의 과정에 있어 자율적인 분위기와 관련된 내용으로 구성되어 있으며 ‘교육과 행정 업무를 더 잘 수행하기 위해 자생적으
로 조직을 만들어 함께 일을 한다’ 등의 문항으로 구성되어 있다. 앞서 주문가 협의 결과를 참고하여 본 연구에서는 공동의 목적의식 8문항, 지식 및 정보공유 12문항, 상호신
뢰 8문항, 책임감 8문항, 자율성 10문항 등 총 46문항을 개발하였다.

교사 간 협력 척도를 개발한 후 ‘전혀 그렇지 않다’는 1점, ‘그렇지 않다’는 2점, ‘보통
이다’는 3점, ‘그렇다’는 4점, ‘매우 그렇다’는 5점에 체크하도록 하였다. 이 내용을 토대로 현직 초·중등 교원 111명에게 투입하였으며 교사들의 반응 결과를 토대로 전체 점수
와 상관을 분석하여 문항과 전체 상관이 양호함을 확인하였다. 단, 예비검사 결과 각 요
인별 역문항 문항들이 다소 문제가 있음을 확인하여 삭제하였다. 또한, ‘교육업무’, ‘행정
업무’와 같이 학교의 과업과 관련된 직무의 내용이 구체적이지 않다는 의견을 고려하여 각
내용에 대한 부가적인 설명을 삽입하였다.

나. 본론

예비문항에서 개발된 46문항에 대한 탐색적 요인분석을 실시하기 전에 KMO와
Bartlett검정으로 요인분석의 기본 가정을 살펴보았다. 표본의 적절성을 측정하는 KMO
의 값은 .853로 나타났고, Bartlett의 구형성 검증에서는 검정 통계값이 2140.409(df=190, p=0.000)으로 자료가 요인분석을 하는데 적합한 것으로 나타났다.

탐색적 요인분석 결과 초기 고유값이 1이상인 요인은 5개로 나타났으며, 고유치의 간
격과 스크리 검사를 검토한 결과 전 5개 요인까지는 급격성을 이루고 있고 다섯 번째
이하 고유치는 서로 완만한 형태를 보인다. 본 연구에 앞선 선행연구가 할 수 있는
Shah(2011)의 TCS 요인은 일곱 개로 설정되어 있으나 본 연구에서는 앞서 살펴 본 이
론적 검토를 통해 교사 협력 척도는 다섯 요인이 적합한 것으로 판단하였다. 따라서, 요
인의 개수를 5개로 설정하고 주축요인추출과 프로맥스(promax) 방식으로 탐색적 요인분
석을 실시하였다. 요인분석의 결과는 <표 3>에 제시되어 있다.

9) 본 연구에서 앞서 문항별로 46개 문항들의 평균, 표준편차, 최고, 첨도, 항목-항목 상관관
계, 다중상관자수, 문항 총계 점수 신뢰도 및 전체 신뢰도를 살펴보았다. 문항들의 평균은 대체
적으로 2.50에서 4.18 사이에 위치하였다. 표준편차는 책임감의 두 문항을 제외한 전 문항이
.75 이상으로 기준에 부합하였다. 최고의 점수가 6.00에서 8.65 사이로 모두 2이하이며, 첨도
의 점수가 0.22에서 1.80 사이로 0이하이하 한다는 기준을 충족하였다. 신뢰도는 문항 결과
공통의 목적의식이 .832, 지식 및 정보공유가 .876, 상호신뢰가 .877, 책임감이 .746, 자율성은
.819로 나타났다. 해당 문항을 삭제한 경우 신뢰도가 급격히 높아지거나 낮아지는 문항은 없었
으며, 항목-항목 상관은 .50에서 .80 사이에 위치하여 기준에 부합한 것으로 볼 수 있다.
<표 3> 교사 협력 척도 탐색적 요인분석 결과

<table>
<thead>
<tr>
<th>문항</th>
<th>정보 공유</th>
<th>공동 목적 의식</th>
<th>상호 신뢰</th>
<th>책임감</th>
<th>자율성</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1) 생활지도에 대한 자신의 지식과 정보를 다른 교사들과 공유한다.</td>
<td>.901</td>
<td>-.050</td>
<td>-.063</td>
<td>.021</td>
<td>-.056</td>
</tr>
<tr>
<td>2) 학급경영에 대한 자신의 지식과 정보를 다른 교사들과 공유한다.</td>
<td>.883</td>
<td>-.079</td>
<td>-.048</td>
<td>.054</td>
<td>-.032</td>
</tr>
<tr>
<td>3) 수업에 대한 자신의 지식과 정보를 다른 교사들과 공유한다.</td>
<td>.750</td>
<td>-.106</td>
<td>.107</td>
<td>-.071</td>
<td>121</td>
</tr>
<tr>
<td>4) 교육과정 관리 및 운영에 대한 자신의 지식과 정보를 다른 교사들과 공유한다.</td>
<td>.609</td>
<td>1.58</td>
<td>-.037</td>
<td>-.062</td>
<td>.087</td>
</tr>
<tr>
<td>5) 행정 업무(교육 업무 이외의 업무)에 대한 자신의 지식과 정보를 다른 교사들과 공유한다.</td>
<td>.596</td>
<td>1.64</td>
<td>.031</td>
<td>-.052</td>
<td>-.047</td>
</tr>
<tr>
<td>6) 교육 업무(교육과정 개발 및 운영, 수업, 생활지도, 학급경영 등)의 목표를 명확하게 인식하고 있다.</td>
<td>.030</td>
<td>.93</td>
<td>-.135</td>
<td>-.031</td>
<td>-.082</td>
</tr>
<tr>
<td>7) 학교가 추구하는 교육에 대한 가치, 신념 및 태도를 명확하게 인식하고 있다.</td>
<td>-.028</td>
<td>.717</td>
<td>.113</td>
<td>-.051</td>
<td>.054</td>
</tr>
<tr>
<td>8) 행정 업무(교육 업무 이외의 업무)의 목표를 명확하게 인식하고 있다.</td>
<td>-.007</td>
<td>.679</td>
<td>-.106</td>
<td>.059</td>
<td>-.081</td>
</tr>
<tr>
<td>9) 학교를 학습과 실전의 공동체로 인식하고 있다.</td>
<td>-.047</td>
<td>.502</td>
<td>.227</td>
<td>.016</td>
<td>.078</td>
</tr>
<tr>
<td>10) 동료교사들이 나보다 더 높은 전문성을 갖추고 있다고 생각한다.</td>
<td>-.126</td>
<td>-.010</td>
<td>.873</td>
<td>-.015</td>
<td>-.045</td>
</tr>
<tr>
<td>11) 동료교사들이 행정 업무를 잘하기 위해 나보다 더 많이 노력한다고 생각한다.</td>
<td>-.005</td>
<td>-.087</td>
<td>.797</td>
<td>-.084</td>
<td>-.026</td>
</tr>
<tr>
<td>12) 동료교사와 함께 일을 하며 그들로부터 배울게 많다고 생각한다.</td>
<td>135</td>
<td>-.036</td>
<td>.569</td>
<td>.186</td>
<td>-.088</td>
</tr>
<tr>
<td>13) 교육(교육과정 개발 및 운영, 수업, 생활지도, 학급경영 등)이나 행정 업무(교육 업무 이외의 업무)에서 발생한 자신의 실패나 실수를 동료교사에게 숨기려고 한다.</td>
<td>211</td>
<td>.085</td>
<td>.463</td>
<td>-.029</td>
<td>.012</td>
</tr>
<tr>
<td>14) 자신의 맡은 교육 업무(교육과정 개발 및 운영, 수업, 생활지도, 학급경영 등)를 완수해야 한다는 강한 책임감을 느낀다.</td>
<td>.034</td>
<td>-.020</td>
<td>-.050</td>
<td>.991</td>
<td>-.092</td>
</tr>
<tr>
<td>15) 자신의 맡은 행정 업무(교육 업무 이외의 업무)를 완수해야 한다는 강한 책임감을 느낀다.</td>
<td>.007</td>
<td>.006</td>
<td>.026</td>
<td>.839</td>
<td>-.062</td>
</tr>
<tr>
<td>16) 자신의 기대수준과 실행수준이 일치하지 않는 경우 자신의 문제점을 찾기 위해 적극적으로 노력한다.</td>
<td>-.155</td>
<td>.022</td>
<td>.006</td>
<td>.451</td>
<td>258</td>
</tr>
</tbody>
</table>
교사 협력 진단 도구 개발 및 타당화

교사 협력 진단 도구 개발 및 운영, 수업, 생활지도 및 행정 업무(교육 업무 이외 일이)를 더 잘 수행하기 위해 자생적으로 조직을 만들고 협력하는 데 도움을 한다.

<table>
<thead>
<tr>
<th>교사 협력척도</th>
<th>분산(%)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>지식 및 정보공유</td>
<td>30.983</td>
</tr>
<tr>
<td>공동의 목적의식</td>
<td>7.717</td>
</tr>
<tr>
<td>상호신뢰</td>
<td>6.931</td>
</tr>
<tr>
<td>책임감</td>
<td>5.848</td>
</tr>
<tr>
<td>자율성</td>
<td>3.728</td>
</tr>
</tbody>
</table>

타당성 요인분석 결과 1번부터 5번까지는 교사 협력척도에서 ‘지식 및 정보 공유’, 6번부터 9번까지는 ‘공동의 목적의식’, 10번부터 13번까지는 ‘상호신뢰’, 14번부터 16번까지는 ‘책임감’, 17번부터 20번까지는 ‘자율성’으로 명명하였다. 예비조사에서 고려했던 46문항과 비교해 보면 연구자가 의도한 것과는 다른 차원의 요인에 적재된 18문항을 제외하였으며, 각 요인별 요인적재량은 40이상의 좋은 문항들로만 선정하기 위해서 두 요인 이상 높게 이중으로 부하된 8문항을 제외하였다. 이 문항들은 요인적재량이 40 미만으로 요인의 타당도를 낮출 수 있는 문항으로 판단된다. 따라서 최종 선정된 문항은 지식 및 정보공유 5문항, 공동의 목적의식 4문항, 상호신뢰 4문항, 책임감 3문항, 자율성 4문항 총 20문항이다.

교사 협력척도 요인별로 분산을 살펴보면 지식 및 정보 공유 30.983%, 공동의 목적의식 7.717%, 상호신뢰는 6.931%, 책임감은 5.848%, 자율성은 3.728%로 전체 분산은 55.207%로 나타났다. 한편, 신뢰도를 살펴본 결과 Cronbach의 a 계수는 지식·정보 공유 .866, 공동의 목적의식 .791, 상호신뢰 .781, 책임감 .760, 자율성이 .753이며 전체 신뢰도는 .884로 나타났다.

2. 교사 협력 척도의 타당화

교사 간 협력 정도를 측정하기 위해 탐색적 분석 결과로 얻어진 검사도구가 다른 집단에도 일반화될 수 있는지를 검증하기 위하여 확인적 요인분석을 수행하였다. 측정변수들이 지식 및 정보공유, 책임감, 상호신뢰, 자율성과 공동의 목적의식에 잘 적재되는
지 확인하기 위하여 각 측정변수들은 해당되는 요인에만 위치시켰으며 잔차들간에는 상관이 없고 5개의 요인 간 상관이 존재하는 모델을 선정하여 분석하였다. 정규분포를 가정하는 최대우도법을 적용하였고 적합도 지수는 \( \chi^2 \), 기초부합지수(GFI), 비교적합도지수(CFI), 터커-루이스 지수(TLI), 근사오차제곱평균의 제곱근(RMSEA) 등을 살펴보았다.

| 표 4 | 교사 간 협력 척도의 적합도 지수 |
|------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| 적합도지수 | \( \chi^2 \) | GFI | CFI | TLI | RMSEA |
| 연구모형 | 323.319 | .879 | .919 | .903 | .066 |

확정적 요인분석 결과 \( \chi^2=323.319 (df=159, p<.01) \)으로 유의하게 나타났으나 \( \chi^2 \)값은 표본 자료가 모델에 적합한지를 측정하는 지수로서 표본의 크기에 영향을 받기 때문에 다른 적합도 지수를 포함하여 살펴보았다. 본 자료의 모델 적합도 지수인 GFI는 .879, CFI는 .919, TLI는 .903, RMSEA는 .066으로 모형의 적합도 지수가 대체로 양호하였다. 따라서 교사 간 협력 척도의 확정적 요인분석 결과 본 연구모형은 적합한 것으로 판단할 수 있다.

[그림 3] 연구 모형에 대한 요인 간 상관과 표준화 회귀계수
교사 간 협력의학의 확인적 요인분석 모형이 적합한 것으로 판단되었기 때문에 잠재 요인 127 상관 그리고 각 문항들이 요인에 적절히 적재되는지 살펴본 결과는 위 그림과 같다. 위 그림에서 보듯이 지식 및 정보공유와 공동의 목적의식 간 상관은 .48, 공동의 목적의식과 상호신뢰의 상관은 .45, 상호신뢰와 책임감의 상관은 .33, 책임감과 자율성의 상관은 .41로 나타났다. 한편, 지식 및 정보공유와 상호신뢰는 .56, 공동의 목적의식과 책임감은 .30, 상호신뢰와 자율성은 .45, 지식 및 정보공유와 책임감은 .32, 공동의 목적의식과 자율성은 .61, 지식 및 정보공유와 자율성은 .56으로 나타났다. 다섯 요인들의 상관은 요인들이 상호 관련되어 교사 협력의 하위 개념으로 구성될 수 있음을 의미한다.

### V. 결론 및 제언

본 연구는 교사를 대상으로 한 설문조사를 통해 교사들의 교사 협력에 주목하고 교사들의 협력에 대한 각각의 인식 정도를 측정할 수 있는 도구를 개발하였으며 이를 타당화하는 데 주목한 목적을 두고 있다. 이를 위해 교사 협력과 관련된 선형연구를 고찰하고 교사 협력의 공통된 특성을 드러낼 수 있는 요인들을 중심으로 교사 협력을 정의하고자 관계도구를 개발하였다. 개발된 도구는 교육행정학을 전공한 대학 교수 및 현직 초·중등교원들의 검토를 거쳐 현직 교사들을 대상으로 예비검사와 본검사를 수행하였다. 주요 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 예비 검사 이전의 전문가 협의회에서 내용 타당도 검토를 통해 교사 협력의 공통적 속성으로 다섯 가지 요인을 확인하였고 문항의 내용은 교사들의 협력에 관한 내용이 최대한 드러낼 수 있는 문항으로 구성하였다. 두번째, 문항 분석 결과 평균과 표준편차, 왜도 및 첨도, 수정된 항목-전체 상관, 신뢰도 검사에서 문항들이 본 검사를 수행하기에 적합한 문항으로 확인되었다. 세번째, 문항 탐색을 위한 탐색적 요인분석에서 연구자가 의도한 것과는 다른 차원의 요인에 적재된 18문항을 제외하였으며, 각 요인별 요인 적재량은 .40이상의 좋은 문항들로만 선정하기 위해서 두 요인 이상 높게 이중으로 부하된 8문항을 제외하였고 최종문항으로 20문항을 확정하였다. 넷째, SEM 기법을 활용한 확인적 요인분석(CFA)을 통해 적도의 타당성을 검토한 결과 적도 지수들은 대체적으론 양호한 것으로 확인되었으며 잠재변인의 상관과 표준화 회귀계수 또한 교사 협력 영역을 구성하기에 적합한 정도로 나타나, 본 연구에서 제시한 교사 협력 적도의 타당성이 확보되었다고 할 수 있다.

본 연구는 교사들의 협력에 주목하고 교사 협력에 대한 인식정도를 측정할 수 있는 도구 개발에 중점을 두고 있다. 엄밀한 의미에서 협력이라는 개념은 한 개인이 협력에
대해 인식하는 정도를 넘어서는 것으로 나와 다른 상대방 간의 상호작용에 대한 관계 및 그 이상의 실체를 의미하는 것으로 생각할 수도 있다. 그렇다면 기존의 도구 개발 방법론에 의한 협력에 대한 측정도구는 개인이 협력에 대한 인식 정도를 의미하는 것으로 앞서 언급한 상호작용에 따른 관계의 정도를 측정하는 것으로 파악하기에는 다소 무리가 있는 것은 사실이다. 그러나 본 연구에서 개발한 교사 협력 척도는 앞서 언급한 교사 간 상호작용의 관계 및 다른 유관 개념과의 구조적 관계 파악에 전체 도구가 될 수 있다는 점, 학교조직 내 교사들의 협력에 대한 인식 정도를 확인할 수 있다는 점, 다른 사회과학 방법론의 관점에서 교사 ‘협력’과 관련된 기저 도구가 될 수 있다는 점에서 그 개발의 실익은 유호하다.
참고문헌

최경일(2008). 학교사회복지사와 교사의 협력에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 박사학위논문, 숭실대학교


Abstract

A Study on Development and Validity of the Teacher Collaboration Scale

Kwon, Soon-Hyoung (KNUE)
Kim, Do-Ki (KNUE)

School-teacher collaboration for school improvement and the attainment of the organization's objectives by the school are essential factors for the school working process. This study focuses its attention on the collaboration of teachers among themselves and the development of a tool to measure and validate the degree of perceived teacher collaboration. We considered teacher collaboration and the factors that can reveal its common characteristics. So, the teacher collaboration survey scale was developed as a way to measure the degree of teacher collaboration in school organizations.

This tool was scrutinized for content validity by professors at the University's Department of Education Administration and by current elementary & secondary school teachers as well. A survey of school teachers and the average of the items in this examination, standard deviation, skewness & kurtosis, modified entries - the whole matter, and reliability tests were performed. After navigating the Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) through a process of validation, 20 questions were presented. These questions dealt with a common sense of purpose, mutual trust, configuration knowledge and information sharing, accountability, and autonomy.

[Key words] Teacher Collaboration, Scale, Development and validity
교사의 직무만족 관련 변인에 대한 메타분석*

주 현 준(대구교육대)**
김태연(서울대학교)
남지영(부산대학교)
이성철(부산대학교)***

요 약

본 연구의 목적은 교사의 직무만족 관련 변인의 효과크기를 분석하여 정책적 시사점을 도출하는 데 있다. 이를 위해서 메타분석법을 적용하여 1990년부터 2012년까지 교사의 직무만족 관련 변인을 분석한 국내 박사 학위논문 및 학술지 게재 논문을 분석하였다. 주요 연구결과는 다음과 같다. 첫째, 본 연구에 투입한 10개 변인은 교사 직무만족에 통계적, 실제적인 효과를 주는 것으로 나타났다. 둘째, 직무만족에 주는 효과의 크기는 시간이 지남수록 점차 감소하는 경향을 보였고, 학술지 게재 논문보다 박사학위 논문 변인의 효과크기가 더 큰 것으로 나타났으며, 중등학교 교사보다 초등학교 교사를 대상으로 한 효과가 더 큰 것으로 나타났다. 셋째, 교사의 배경변인은 약한 효과의 크기를 나타냈고, 교사수준보다 학교수준이 더 큰 효과크기를 나타냈다. 이러한 연구결과를 토대로 정책적 시사점을 도출하였다. 첫째, 임파워먼트의 효과 크기가 가장 큰 것을 감안하여 교사의 권한을 확대하는 방안을 검토해야 한다. 둘째, 직무만족의 효과크기가 점차 감소하는 추세에 주목하여 교원의 직무만족을 높이기 위한 현행 정책을 다시 검토하고, 학교수준의 효과크기가 큰 것을 참고한 정책 개발이 요구된다.

[주제어] : 교사 직무만족, 내적 직무만족, 외적 직무만족, 메타분석

I. 서론

지난 60년 간 조직학 분야에서 구성원의 직무만족은 중요하게 다루어져 왔다. 그 이

* 이 논문은 2012년도 대구교육대학교 학술연구비 지원에 의하여 연구되었음.
** 1저자
*** 교신저자
▣ 접수일(2013. 02. 28), 심사일(2013. 03. 30), 게재확정일(2013. 04. 16)
유는 수많은 실증적 연구를 통해 구성원의 직무만족 정도에 따라 조직 현상에 차이가 나타나고 결과적으로 조직 효과가 달라진다는 사실이 입증되었기 때문이다. 따라서 오늘날 조직 구성원은 더 이상 결과 산출을 위한 비용이 아닌 조직의 핵심 자산으로 인식 된다.

학교조직의 핵심 구성원인 교사는 교육목적을 달성하는 주체로서 중요한 역할을 한다. 교사의 직무만족은 교사 개인의 삶의 질을 넘어 학생의 교육은 물론 단위학교의 발전과 국가 수준의 교육개혁까지 영향을 준다. 따라서 교사의 직무만족은 학생의 인지적 · 정의적 발달과 함께 학교효과성에 설명하는 중요한 변인으로 인식되었다. '사전에 설정된 목표의 달성 정도'를 의미하는 효과성의 기본 개념으로 보면, 교사의 직무만족은 인적 · 물적 자원을투입하여 산출되는 학교조직의 중요한 목표이다.


한편 실증적 연구를 통해 교사의 직무만족이 학교조직의 여러 요인들과 인과 관계를 맺고 있다는 사실이 밝혀졌다. 교사의 직무만족에 관한 연구는 주로 직무만족을 측정변인 또는 독립변인으로 설정하고 관련 변인들을 독립변인, 매개변인, 동제변인으로 설정하여 관계를 분석하였다. 이 때 관련 변인은 개인배경(성별, 교직경력, 연령, 보직 유무 등), 학교배경(학교급, 설립 유형, 규모, 풍토, 소재지 등), 환경배경(직무 특성, 정보, 제도 등) 등으로 매우 다양했다.

그러나 이 연구에서는 연구대상을 석, 박사학위논문에 국한하였고, 중재변인으로 학교 급 간 차이를 확인하지 않는 등 한계를 노출하였다. 한편, 2000년 이후 교육환경의 급격한 변화에 따라 교사의 직무만족 관련 변인의 효과 크기는 이전 시기와 차이가 있을 것으로 예상된다.

본 연구에서는 1990년대부터 2012년까지 발표된 교사의 직무만족에 영향을 주는 변인들의 효과 크기를 종합적으로 분석하고자 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 교사 직무만족 관련 변인의 효과 크기는 어떠한가?
둘째, 중재변인(출간년도, 출간형태, 학교급)에 따른 효과크기는 어떠한가?
셋째, 교사 직무만족 관련 하위 변인의 효과크기는 어떠한가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 직무만족 개념과 구성요인

가지며, 반대로 직무만족 수준이 낮은 사람은 직무에 대해 부정적인 태도를 갖기 때문에 직무만족을 조직성과를 대변하는 핵심 요인으로 간주된다(Robbins, 2007).


2. 교사의 직무만족 연구 동향

교사의 직무만족에 대한 연구는 해방 전후부터 지금까지 증가해 왔다. 최근에는 학교 조직성과를 측정하는 주요한 변인으로서 사용되고 있으며 다양한 독립변인과의 관계를 통한 종부한 연구결과가 축적되고 있다. 따라서 그간의 교사의 직무만족에 관한 연구가 이루어졌을지를 살펴보는 것은 기존의 연구결과들을 종합하고 이들을 토대로 교사의 직무만족에 관한 메타 분석 연구가 어떤 방향으로 이루어져야 하는지를 가능할 수 있는 토대를 제공한다.

교사의 직무만족 관련 변인에 대한 연구 동향을 살펴보기 위하여 한국교육학술정보원, 국회전자도서관, 각 대학 도서관의 검색서비스를 이용하여 박사학위 논문, 학술지 논문으로 한정하여 검색어를 '교사', '직무만족'으로 한 결과 1차적으로 박사학위 논문 35편, 학술지 74편, 총 109편의 논문이 수집되었다. 이중 원문을 확인할 수 있고, 박사학위 논문을 제외시하여 학술지에 게재한 논문을 제외하고, 연구대상은 초등학교 교원으로
한 연구, 직무만족에 영향을 주는 변인에 대한 연구로 한정하여 최종적으로 78편을 선정하여 연구 동향을 살펴보았다.

특정 주제에 대한 연구 동향을 분석한 선형 연구들(오승희, 박세훈, 2007; 박상완, 2009; 김성수, 윤미선, 2012)을 참고하여 연구 연도, 출간형태, 연구대상, 연구방법, 독립 변인을 준거로 삼아 교사의 직무만족 관련 변인에 대한 연구 동향을 보면 다음과 같다.

### 표 1. 연도별 분포

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>반수(%)</td>
<td>6(7.7)</td>
<td>18(23.0)</td>
<td>38(48.7)</td>
<td>16(20.5)</td>
<td>78(100)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### 표 2. 출간형태별 분포

<table>
<thead>
<tr>
<th>학술지</th>
<th>한국교원교육연구</th>
<th>한국체육과학동아리수학회</th>
<th>한국체육과학동아리지</th>
<th>한국체육과학동아리학회지</th>
<th>기타</th>
<th>박사학위</th>
<th>계</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>반수(%)</td>
<td>7(9.0)</td>
<td>5(6.4)</td>
<td>3(3.8)</td>
<td>3(3.8)</td>
<td>3(3.8)</td>
<td>3(3.8)</td>
<td>78(100)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* 기타: 2편 미만 학술지

### 가. 출간형태

### 표 2

<table>
<thead>
<tr>
<th>학술지</th>
<th>한국교원교육연구</th>
<th>한국체육과학동아리수학회</th>
<th>한국체육과학동아리지</th>
<th>기타</th>
<th>박사학위</th>
<th>계</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>반수(%)</td>
<td>3(3.8)</td>
<td>2(2.6)</td>
<td>2(2.6)</td>
<td>1(0.5)</td>
<td>2(2.6)</td>
<td>78(100)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### <표 2>는 교사의 직무만족 관련 변인에 대한 연구의 출간형태별 분포이다. 출간형태별 분포를 살펴보면, 학술지 55편, 박사학위 논문은 23편이다. 가장 많은 논문이 발표된 학술지는 '한국교원교육연구'로 총 7편이 수록되어 있다. 그 밖에도 교육 분야를 넘어 다양한 학술지에서 교사의 직무만족과 관련한 연구가 이루어지고 있으며 많은 학술지에서 교사의 직무만족과 관련한 논문을 게재하고 있지만, 그 논문의 수가 2편 미만인 학술지가 전체의 24.4%를 차지하고 있다.
나. 연구방법

![표 3] 시기별 직무만족 연구방법 경향

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>양적</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>t-test/일원변량</td>
<td>2(2.6)</td>
<td>3(3.9)</td>
<td>1(1.3)</td>
<td>1(1.3)</td>
<td>7(9.0)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>상관/회귀분석</td>
<td>3(3.9)</td>
<td>10(12.8)</td>
<td>18(23.1)</td>
<td>8(10.3)</td>
<td>39(50)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>경로분석</td>
<td>2(2.6)</td>
<td>1(1.3)</td>
<td></td>
<td></td>
<td>3(3.8)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>구조방정식</td>
<td>1(1.3)</td>
<td>3(3.9)</td>
<td>12(15.4)</td>
<td>5(6.4)</td>
<td>21(27.0)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>위계적선형분석</td>
<td></td>
<td>3(3.9)</td>
<td>1(1.3)</td>
<td></td>
<td>4(5.1)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>메타분석</td>
<td>1(1.3)</td>
<td>2(2.6)</td>
<td></td>
<td></td>
<td>3(3.8)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>질적</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>사례기록/귀납적범주분석</td>
<td>1(1.3)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1(1.3)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>계</td>
<td>6(77)</td>
<td>18(23.0)</td>
<td>38(48.7)</td>
<td>16(20.5)</td>
<td>78(100)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

*한 논문당 연구목적에 부합하는 연구방법 1가지만 체크

![표 3]에서 교사의 직무만족 관련 변인에 대한 논문의 연구 방법을 보면 양적연구의 비중이 큰 것을 볼 수 있다. 양적연구에서도 상관/회귀분석의 연구방법이 50%로 가장 많이 그리고 주재히 사용되고 있으며, 다음으로 구조방정식을 사용한 연구가 27%로 많았다. 2006년 이후 교사의 직무만족 관련 변인에 대한 논문은 고급통계를 사용하여 경로분석, 구조방정식, 위계적선형분석, 메타분석 등의 다양한 연구방법으로 연구가 수행되고 있음을 확인할 수 있다.

다. 연구대상

<표 4> 직무만족 연구대상별 분포

<table>
<thead>
<tr>
<th>연구대상</th>
<th>초등학교</th>
<th>중학교</th>
<th>고등학교</th>
<th>초-중</th>
<th>중-고</th>
<th>초-중-고</th>
<th>학위논문 / 학술지</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>전수 (%)</td>
<td>26(33.3)</td>
<td>12(15.4)</td>
<td>7(9.0)</td>
<td>6(7.7)</td>
<td>16(20.5)</td>
<td>8(10.3)</td>
<td>3(3.8)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>78(100)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<표 4>를 보면 교사의 직무만족 관련 변인에 대한 연구에서 연구대상은 초등학교 교사, 중학교 교사, 고등학교 교사, 초-중학교 교사, 중-고 교사, 초-중-고 교사 등으로 다양함을 알 수 있다. 이 중 초등학교 교사를 대상으로 한 연구가 33.3%로 가장 많고, 다음으로 중-고 교사를 대상으로 한 연구가 20.5%로 많다.

라. 독립변인

<표 5> 시기별 직무만족 독립변인별 경향

단위: 편(%)  

<table>
<thead>
<tr>
<th>순</th>
<th>독립변인</th>
<th>1999</th>
<th>2000-2005</th>
<th>2006-2010</th>
<th>2011-</th>
<th>계 *</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>교장지도성</td>
<td>1(1.0)</td>
<td>3(3.1)</td>
<td>16(16.7)</td>
<td>10(10.4)</td>
<td>30(31.3)</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>생활체육참여</td>
<td>8(8.3)</td>
<td>1(1.0)</td>
<td></td>
<td></td>
<td>9(9.4)</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>교사효능감</td>
<td>1(1.0)</td>
<td>1(1.0)</td>
<td>3(3.1)</td>
<td>3(3.1)</td>
<td>8(8.3)</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>교사할석업무</td>
<td>6(6.3)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>6(6.3)</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>학교조직문화</td>
<td>5(5.2)</td>
<td>1(1.0)</td>
<td></td>
<td></td>
<td>6(6.3)</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>학교풍토</td>
<td>1(1.0)</td>
<td>1(1.0)</td>
<td>2(2.1)</td>
<td>1(1.0)</td>
<td>5(5.2)</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>교사의 학습</td>
<td>1(1.0)</td>
<td>1(1.0)</td>
<td>2(2.1)</td>
<td></td>
<td>4(4.2)</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>동기, 위생 요인</td>
<td>4(4.2)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>4(4.2)</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>의사결정</td>
<td>1(1.0)</td>
<td>1(1.0)</td>
<td>2(2.1)</td>
<td></td>
<td>4(4.2)</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>간통</td>
<td>1(1.0)</td>
<td></td>
<td>3(3.1)</td>
<td></td>
<td>4(4.2)</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>신뢰</td>
<td>2(2.1)</td>
<td>1(1.0)</td>
<td></td>
<td></td>
<td>3(3.1)</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>교사의 지도성</td>
<td></td>
<td>3(3.1)</td>
<td></td>
<td></td>
<td>3(3.1)</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>기타 **</td>
<td>1(1.0)</td>
<td>3(3.1)</td>
<td>5(5.2)</td>
<td>1(1.0)</td>
<td>10(10.4)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>계</td>
<td>7(7.3)</td>
<td>17(17.7)</td>
<td>50(52.1)</td>
<td>22(23.0)</td>
<td>96(100)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* 두 개 이상 독립변인이 있는 논문으로 인해 총 문헌대상수와 본 표의 총 논문 수는 일치하지 않음  
**기타: 3편 미만

<표 5>를 보면, 교사의 직무만족 관련 변인에 대한 연구에서 독립변인은 지도성, 생
활해육참여, 교사 효능감, 교사 임파워먼트, 학교조직문화, 학교풍토, 교사의 헌신, 동기, 위생요인, 의사결정, 갈등, 신뢰, 교사의 지도성, 등과 같이 다양한 특성을 수행하게 제해어져 왔음을 알 수 있다. 독립변인으로는 지도성이 31.3%의 가중치 많고, 생활체육참여(9.4%), 교사효능 감(8.3%), 교사 임파워먼트(6.3%), 학교조직문화(6.3%) 순이다. 이것은 이 변인들이 직무만족에 영향을 주는 중요한 변인임을 시사한다고 할 수 있다.


3. 직무만족 영향 요인에 관한 선행연구 결과

선행연구에서는 교사의 직무만족 영향 요인으로 성별, 경력, 보직, 효능감, 헌신 등과 같은 개인적 특성과 조직문화, 풍토, 지도성, 임파워먼트, 의사결정, 참여 정도 등과 같은 조직적 특성 등 다양한 변인들이 교사의 직무만족에 영향을 주고 있음을 밝히고 있다(김나라, 2002; 김경화, 2009; 이재택, 한은정, 2008; 정범헌, 정화상, 2008). 하지만, 각 연구에서 제시하고 있는 연구 결과들은 영향력의 크기(회귀계수, 상관계수, 평균의 차이 등)가 상이한 뿐만 아니라 때로는 서로 상반된 연구 결과를 제시하고 있다. 여기에서는 대표적인 사례를 살펴봄으로써 메타분석의 필요성을 제시하고자 한다.


교사 효능감 변인의 경우 선행연구들은 일관되게 효능감이 직무만족에 긍정적인 효과 를 주는 것으로 보고하고 있지만, 영향력의 크기에서는 큰 편차를 보인다. 박은실 외
교사의 직무만족 관련 변수에 대한 메타분석 141

(2007)의 연구에서 효능감은 직무만족과 0.57의 상관관계가 있는 것으로 분석되었지만, 전용관(2011)의 연구는 수업효능감 및 생활지도 효능감과 직무만족의 상관은 0.1 내외의 낮은 상관이 있는 것으로 분석되었다. 교장의 리더십 역시 직무만족에 긍정적인 효과를 주는 변수로 보고되고 있지만, 리더십의 개념을 무엇으로 정의하느냐에 따라 직무만족에 주는 효과도 차이가 있을 뿐만 아니라 동일한 리더십의 개념을 적용한 연구 역시 연구자마다 효과의 크기가 상이하다. 예를 들어 김희규(2010)의 연구에서 변혁적 지도성과 직무만족의 상관은 0.65로 보고된 반면, 강인석(2011)의 연구에서는 이들 두 변수 간의 상관은 0.49로 보고하고 있다. 이에 본 연구에서는 메타분석을 통해 직무만족에 영향을 주는 변수들의 효과 크기를 종합적으로 분석하고자 한다.

III. 연구 방법

1. 연구대상 선정 및 연구 모형

앞에서 분석한 연구 동향을 토대로 메타분석 대상 논문을 아래와 같이 선정하였다. 한국교육학술정보원, 국회전자도서관, 각 대학 도서관의 검색서비스를 이용하여 박사학위 논문, 학술지 논문으로 한정하여 검색어를 ‘교사’, ‘직무만족’으로 검색한 결과 1차적으로 총 109편(박사학위 논문 35편, 학술지 74편)의 논문을 수집하였고 다음의 조건을 만족시키는 논문 35편(효과크기 사례수 152개)을 최종 분석 대상으로 하였다.

1) 1990년부터 2012까지 국내에서 발표된 박사학위 논문과 학술지 등재후보지 이상에 게재된 논문으로 한정한다.
2) 직무만족을 종속 변수로 두고 직무만족에 영향을 주는 변수를 분석한 논문이어야 한다.
3) 연구 대상의 특성과 인원이 표기되어야 한다.
4) 연구결과가 통계적으로 수량화(피어슨 상관계수, t값, F값, χ² 등)되어 있어야 한다.
5) 학위논문을 재정리하여 학회지에 발표한 경우 학위논문만 분석한다.
6) 다음에 해당하는 논문은 분석 대상에서 제외한다.
   가) 정책적 노력에 의해 변화시킬 수 없는 변수를 독립변수로 투입한 연구
   (예 : 덴스포츠 참여 여부와 같은 개인의 취미활동이 직무만족에 주는 영향)
   나) 연구 대상을 특정 직무 수행자로 한정한 경우
   (예 : 보육교사, 유치원 교사, 사서 교사 등)
분석 대상 연구들에 쓰인 직무만족의 개념을 정리하고 효과를 확인하기 위하여 [그림 1]과 같은 연구모형을 설정하였다. 중재변인으로 출간년도, 출간 형태, 대상 학교급을 포함하였다.

![그림 1] 연구모형

교사의 직무만족에 대한 연구들은 종속변인인 직무만족의 구성 요소를 내재적 직무만족 또는 외재적 직무만족으로 구분하여 측정하거나 또는 내재적·외재적 직무만족을 모두 포함하여 직무만족이라는 하나의 차원에서 측정하고 있었다. 내재적 직무만족은 직무 자기 효능감, 지도성, 동기요인, 위생요인과 관련된 만족도이고 외재적 직무만족은 지원, 보상, 환경, 승진, 인간관계 등의 개념을 포함한다. 본 연구에서는 분석대상 연구들의 엄밀한 분석을 위해 개별 연구별로 직무만족의 개념을 구분하여 효과크기를 알아보고자 하였다. 직무만족에 영향을 주는 관련 변인은 교사 배경변인 수준에서 성별, 학력(석사 이상의 학위 소지 여부), 직위(부당 여부)가 포함되었다. 교사 수준의 세부변인은 자아효능감, 교사 지도성, 동기요인(성취, 일자체, 책임성, 인정, 성장 가능성)과 위생요인(직업 안정, 직무환경, 보수, 감독기술, 인간관계)이 포함되었는데 이러한 변인들은 교사 개인적 수준에서 영향을 미치는 변인으로 볼 수 있다. 학교 수준 세부변인은 조직 차원에서 영향을 미치는 변인으로 교장의 지도성, 학교의 풍토 및 문화, 구성원들에게 부여된 임과워런트 정도이다.

2. 자료 처리 및 분석 방법

분석을 위한 코딩행렬은 일련번호, 연구자 명, 출판년도, 연구대상, 출간형태, 통계방
법, 통계값, 사례수, 관련 변수(독립변수 및 종속변수)으로 구성하였다. 독립변수와 종속
변수인 직무만족은 개방형 코딩을 1차적으로 실시하였다. 개별 연구들 간 직무만족을
한 후 연구진(교육행정 전공 교수 1인, 교육행정학 박사 1인, 박사과정 1인, 석사과정
1인)이 함께 협의하여 관련 개념들을 범주화 시키고 연구유형을 영문코드로 입력하여
내용타당성을 확보하였다. 이 때 같은 변인을 사용했더라도 개별 연구에서 상이한 개념
으로 다루어진 변인들은 협의를 통하여 해당 사례를 분석대상에서 제외하거나 재분류
하였다. 본 연구에서는 메타분석을 위한 도구로 메타분석 전문 소프트웨어 CMA 2.0 프
로그램을 활용하였다. CMA 프로그램은 복잡한 계산공식을 적용하지 않고도 이상치, 가
중 평균 효과크기, 동질성 검정, 95% 신뢰구간의 폭 등을 파악할 수 있게 한다. 또한
Funnel plot이 생성되어 안전계수를 산출하지 않고도 출판편향(bias)의 오류를 쉽게 파
악할 수 있는 장점이 있다.

3. 분석 과정

효과크기(effect size)는 개별 연구결과를 비교하고 종합하기 위한 표준화된 기준으로
일반적으로 표준화된 평균차, 상관계수, 승산비가 주로 사용된다. 본 연구에서는 분석대
상 연구 대부분이 상관계수를 제시하고 있으므로 효과크기 계산을 위한 방법으로 상관
계수(Pearson r)를 사용하였다. 분석대상 중 상관계수가 아닌 t값, F값, χ²로 제시된 선
행연구의 결과는 Wolf(1986)가 제시한 공식을 적용하여 상관계수(r)로 변환하여 산출하
였다. 상관계수는 모집의 효과크기를 과대추정할 수 있는데 그 이유는 상관계수가 -1에
서 +1사이의 범위에 한정되기 때문에 상관계수가 -1이나 +1에 가까워질수록 분포가 편
포(skewed)의 형태로 나타나기 때문이다. 이러한 문제를 해결하기 위해 Borenstein 외
(2009)가 제시하였듯이 상관계수(r)를 Fisher's z로 변환하는 방법을 활용하였다. 평균 효
과크기는 Fisher's z를 r로 전환하여 계산하였고, Hedges와 Olkin(1985)의 방법에 근거하
여 사례수가 많은 연구에 가중치를 부여하는 방법으로 효과크기를 계산하였다.

동질성 검정은 분석대상의 연구들이 동일한 모집단에서 추출된 것인지 판단하는 절
차로 분석대상의 효과크기와 모집단의 효과크기를 잘 나타내는지 알 수 있게 한다. 동질성
검정은 Q를 제시하고, 결과에 대한 해석은 카이제곱 분포에 근거한다. 동질성
검정을 통계적으로 유의하지 않으면 개별 연구들이 동일 모집단에서 추출되었음을
이미지므로 연구를 통해 산출된 평균 효과크기는 모집의 효과를 잘 대변한다. 하지만
동질성 검정에서 통계적으로 유의한 결과가 나오면 개별 연구결과가 서로 다른 모집단
에서 추출되었음을 가정한다. 

효과크기를 분석하는 모형으로 고정효과모형과 랜덤효과모형 중 어느 것을 사용할 것

표집의 대표성과 관련하여 흔히 지적되는 문제로, 관련 주제에 관한 모든 연구를 총 망라하지 못하는 해당사항의 문제(file drawer problem)가 발생할 수 있다. 이러한 문제를 확인하기 위해 까다기 그림(Funnel Plot)으로 출판편향(publication bias)을 진단하고, 이를 보정하는 방법으로 Duval과 Tweedie(2000)의 ‘Trim and Fill’ 방법을 사용하였다.

### IV. 분석결과

#### 1. 직무만족 관련 변인의 전체 효과크기

교사의 직무만족 관련변인의 메타분석 대상 총 논문은 35편이고, 총 사례수는 152이며 전체 표본크기는 94,871명이다. 유의수준 .05에서 동질성 검정을 실시한 결과 'Q=8113.120'으로(df=151, \(p<.05\) 이질적인 것으로 나타났고, 'I^2=98.139'로 나타나 연구간 전체 분산이 대부분의 분산을 차지하는 것을 알 수 있다. 분석 모형은 랜덤효과모형을 적용하였다.

<표 6> 교사 직무만족 관련 변인의 전체 효과크기

<table>
<thead>
<tr>
<th>변인</th>
<th>(N)</th>
<th>(r^2)</th>
<th>동질성 검정</th>
<th>효과크기</th>
<th>95% 신뢰구간</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>교사의 직무만족</td>
<td>152</td>
<td>94,871</td>
<td>8113.120</td>
<td>.000</td>
<td>98.139</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>.256</td>
<td>.211</td>
</tr>
</tbody>
</table>

1) 전체 효과크기 수
2) 표본크기의 총수
3) 동질성 검정 결과값
4) 총 분산 대비 연구간(between studies) 분산 비율
5) Fisher's Z를 피어슨 상관계수 \(r\)로 변환한 가중 평균 효과크기(\(mean \text{weighted effect size}\))
6) 상관계수로 표시된 효과크기의 신뢰구간
교사의 직무만족 관련 변수에 대한 메타분석

<표 6>에서 볼 수 있듯이, 랜덤효과모형으로 측정한 직무만족 관련 변수의 전체 효과 크기는 256으로 나타났다. 이들 Cohen의 효과크기로 변환하면 d= .765로 Cohen이 제시한 중간효과크기 .50보다는 크고 큰 효과크기 .80에는 약간 미치지 못한다.

직무만족의 조작적 정의에 따라 분석대상 연구들을 구분하면 직무만족을 내재적 만족의 개념으로 측정한 사례(26개)와 외재적 만족의 개념으로 측정한 사례(30개), 이를 구분 하지 않고 두 개념을 포함하여 직무만족이라는 하나의 차원으로 개념화한 사례(96개)로 나누어진다. 각 유형별 효과크기를 제시하면 다음 <표 7>과 같다.

<table>
<thead>
<tr>
<th>변인</th>
<th>N</th>
<th>동정성 결정</th>
<th>효과크기</th>
<th>95% 신뢰구간</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Q</td>
<td>p</td>
<td>F</td>
<td>r</td>
</tr>
<tr>
<td>내재적 직무만족</td>
<td>26</td>
<td>295.336</td>
<td>.000</td>
<td>91.535</td>
</tr>
<tr>
<td>외재적 직무만족</td>
<td>30</td>
<td>1257.601</td>
<td>.000</td>
<td>97.694</td>
</tr>
<tr>
<td>직무만족</td>
<td>96</td>
<td>5980.507</td>
<td>.000</td>
<td>98.495</td>
</tr>
</tbody>
</table>

내재적 직무만족에 대한 효과크기는 .317로 외재적 직무만족에 대한 효과크기 .206보다 .111만큼 높았고 직무만족을 하나의 차원으로 본 사례들의 효과크기 .266보다 .51만큼 높았다. <표 6>에 제시된 직무만족 전체 효과크기 .256은 내적 직무만족과 외적 직무만족에 대한 효과가 혼재되어 나타났음을 알 수 있다.

연구대상 표집의 대표성과 관련하여 Funnel plot을 통해 출판 편향(publication bias) 을 확인하였다. 그 결과 [그림 2]와 같이 좌우대칭이 약간 이루어지지 않아 출판 편향이 다소 존재하는 것으로 나타났다.

[그림 2] 출판 편향(publication bias) 분석결과
Duval & Tweedie의 'Trim and Fill'을 통해 출판 편향을 보정하면, 우선 평균 효과크기보다 큰 사례들이 빠졌다고 가정할 때는 20개의 연구가 추가되어야 하고 보정된 효과크기는 .304로 관찰된 효과크기 .256과 차이가 있었다. 평균효과크기보다 작은 사례들이 빠진 경우라고 분석했을 때에는 관찰된 효과크기와 보정된 효과크기는 차이가 없었다.

Owin의 안전계수 fsn을 산출한 결과 232로 나타났다. 이를 해석하면 Cohen의 효과크기 기준에서 분석 결과로 나타난 중간 효과크기를 낮은 효과크기로 떨어뜨리기 위해서는 효과크기 0인 연구물이 232개가 추가되어야 함을 못하다고 인정된 결과로 볼 수 있다.

한편, 동일성 검정 결과 효과크기가 이질적인 분포를 이루는 자료들의 분석을 위해 각 그룹별 특성별 범주를 나누어 총계변인에 따른 영향력을 살펴볼 필요가 있다. 먼저 출간년도에 따른 효과크기의 변화를 정밀히 알아보기 위해 메타회귀분석을 실시하였다. 그 결과 <표 8>과 같이 유의수준 .05에서 기울기 값이 -.01771로 음(-)으로 나타났다. 이와 같은 결과는 시간이 지남에 따라 교사의 직무만족 효과크기가 점차 낮아짐을 알 수 있다.

**<표 8> 메타회귀분석에 의한 출간 년도와 직무만족 효과크기의 관계**

<table>
<thead>
<tr>
<th>구분</th>
<th>통계치</th>
<th>표준오차</th>
<th>Z 값</th>
<th>p 값</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>기울기(slope)</td>
<td>-0.01771</td>
<td>0.00116</td>
<td>-15.26910</td>
<td>.00000</td>
</tr>
<tr>
<td>절편(intercept)</td>
<td>35.81168</td>
<td>2.32876</td>
<td>15.37797</td>
<td>.00000</td>
</tr>
</tbody>
</table>

메타회귀분석 결과를 산포도로 나타내면 [그림 3]과 같다. 그림에 나타난 원의 크기는 분석 대상인 연구들의 분석 대상 표본수에 따라 가중된(weighted) 정도를 의미한다.

![그림 3] 메타회귀분석에 의한 출간년도와 효과크기
두 번째 중재변인인 연구물의 출간 형태에 따른 효과크기를 살펴기 위해서 분석을 실시하였다. <표 9>와 같이 박사학위논문으로 출간된 논문의 효과크기는 .320으로 학술지에 게재된 논문의 효과크기 .218보다 높았다.

<table>
<thead>
<tr>
<th>출간 형태</th>
<th>N</th>
<th>동질성 검정</th>
<th>효과크기</th>
<th>95% 신뢰구간</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>박사학위논문</td>
<td>54</td>
<td>.286</td>
<td>.000</td>
<td>98.815</td>
</tr>
<tr>
<td>학술지 논문</td>
<td>98</td>
<td>.203</td>
<td>.000</td>
<td>97.196</td>
</tr>
</tbody>
</table>

세 번째 중재변인인 연구대상의 학교급에 따른 차이를 알기 위해서 학교급별 효과크기를 분석하면 <표 10>과 같다. 학교급별 구분은 초등학교 대상으로 한 사례(18개), 중·고등학교를 대상으로 한 사례(85개), 초·중·고등학교 모두를 대상으로 한 사례(49)로 구분할 수 있다. 효과크기는 초등학교 .310, 초·중·고등학교 .254, 중·고등학교 .245 순으로 나타나 초등학교 교사를 대상으로 한 직무만족 효과크기가 중등학교 교사를 대상으로 한 효과크기 보다 크다.

<table>
<thead>
<tr>
<th>학교급별</th>
<th>N</th>
<th>동질성 검정</th>
<th>효과크기</th>
<th>95% 신뢰구간</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>초등학교</td>
<td>18</td>
<td>1106.430</td>
<td>.000</td>
<td>98.464</td>
</tr>
<tr>
<td>중·고등학교</td>
<td>85</td>
<td>4515.819</td>
<td>.000</td>
<td>98.140</td>
</tr>
<tr>
<td>초·중·고</td>
<td>49</td>
<td>2474.095</td>
<td>.000</td>
<td>98.060</td>
</tr>
</tbody>
</table>

2. 직무만족 관련 하위 변인의 효과크기

가. 배경변인에 따른 효과크기

직무만족과 관련하여 교사의 배경변인의 효과를 분석하면 <표 11>과 같다. 배경변인들이 갖는 효과크기는 직위(부장 여부) .168로 나타났지만 신뢰구간에 0을 포함하고 있으므로 통계적으로 유의미하지 않다. 성별은 .086, 학력(석사학위 소지 여부)은 .059의 효과크기를 나타내고 있어 직무만족 관련 변인들 전체 효과크기(256)에 크게 미치지

<table>
<thead>
<tr>
<th>배경변인</th>
<th>N</th>
<th>동질성 검정</th>
<th>효과크기</th>
<th>95% 신뢰구간</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>성별</td>
<td>54</td>
<td>.286</td>
<td>.000</td>
<td>98.815</td>
</tr>
<tr>
<td>학력</td>
<td>54</td>
<td>.203</td>
<td>.000</td>
<td>97.196</td>
</tr>
</tbody>
</table>
교사 및 학교 수준 변인의 효과크기

직무만족 관련 변인들을 교사 수준 및 학교 수준으로 구분하여 각각의 효과크기를 산출하면 <표 12>와 같다. 교사 수준 변인들의 효과크기는 .187, 학교 수준 변인들의 효과크기는 .302로 나타나 교사 수준 보다 학교 수준에서 직무만족과 관련된 효과가 더 크다는 것을 알 수 있다. 각 수준에서 내재적 직무만족과 외재적 직무만족으로 구분한 연구들을 분리하여 효과크기를 산출하면 두 수준 모두 외재적 직무만족 보다 내재적 직무만족에 미치는 변인들의 효과크기가 크게 나타났다.

<표 12> 관련 변인의 수준에 따른 효과크기

<table>
<thead>
<tr>
<th>구분</th>
<th>N</th>
<th>동질성 검정</th>
<th>효과크기</th>
<th>95% 신뢰구간</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Q</td>
<td>p</td>
<td>r</td>
</tr>
<tr>
<td>교사 수준</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>직무만족 전체*</td>
<td>63</td>
<td>1049.812</td>
<td>.000</td>
<td>94.091</td>
</tr>
<tr>
<td>내재적 직무만족</td>
<td>11</td>
<td>413.763</td>
<td>.000</td>
<td>97.583</td>
</tr>
<tr>
<td>외재적 직무만족</td>
<td>10</td>
<td>38.168</td>
<td>.000</td>
<td>76.420</td>
</tr>
<tr>
<td>학교 수준</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>직무만족 전체</td>
<td>89</td>
<td>7051.798</td>
<td>.000</td>
<td>98.752</td>
</tr>
<tr>
<td>내재적 직무만족</td>
<td>17</td>
<td>131.153</td>
<td>.000</td>
<td>87.801</td>
</tr>
<tr>
<td>외재적 직무만족</td>
<td>16</td>
<td>1380.783</td>
<td>.000</td>
<td>98.914</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* 내재적 직무만족, 외재적 직무만족, 직무만족을 하나의 차원에서 측정한 연구를 모두 포함한 전체 사례들의 효과크기

교사 수준 세부 변인인 자기 효능감, 교사 지도성, 동기요인, 위생요인과 직무만족 전체 및 내적·외적 직무만족의 효과크기를 분석한 결과는 <표 13>과 같다.
교사의 직무만족 관련 변수에 대한 메타분석

교사의 직무만족 관련 변수에 대한 메타분석

자기 효능감

<table>
<thead>
<tr>
<th>구분</th>
<th>N</th>
<th>동질성 검정</th>
<th>효과크기</th>
<th>95% 신뢰구간</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>직무만족 전체</td>
<td>10</td>
<td>80.026</td>
<td>.000</td>
<td>88.754</td>
</tr>
<tr>
<td>내재적 직무만족</td>
<td>2</td>
<td>2.574</td>
<td>.109</td>
<td>61.157</td>
</tr>
<tr>
<td>외재적 직무만족</td>
<td>4</td>
<td>20.205</td>
<td>.000</td>
<td>85.152</td>
</tr>
</tbody>
</table>

교사 지도성

<table>
<thead>
<tr>
<th>구분</th>
<th>N</th>
<th>동질성 검정</th>
<th>효과크기</th>
<th>95% 신뢰구간</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>직무만족 전체</td>
<td>7</td>
<td>94.728</td>
<td>.000</td>
<td>93.797</td>
</tr>
<tr>
<td>내재적 직무만족</td>
<td>1</td>
<td>.000</td>
<td>.000</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>외재적 직무만족</td>
<td>3</td>
<td>5.195</td>
<td>.074</td>
<td>61.498</td>
</tr>
</tbody>
</table>

동기요인

<table>
<thead>
<tr>
<th>구분</th>
<th>N</th>
<th>동질성 검정</th>
<th>효과크기</th>
<th>95% 신뢰구간</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>직무만족 전체</td>
<td>25</td>
<td>284.895</td>
<td>.000</td>
<td>91.576</td>
</tr>
<tr>
<td>내재적 직무만족</td>
<td>5</td>
<td>4.003</td>
<td>.406</td>
<td>.087</td>
</tr>
<tr>
<td>외재적 직무만족</td>
<td>3</td>
<td>5.027</td>
<td>.081</td>
<td>60.219</td>
</tr>
</tbody>
</table>

위생요인

<table>
<thead>
<tr>
<th>구분</th>
<th>N</th>
<th>동질성 검정</th>
<th>효과크기</th>
<th>95% 신뢰구간</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>직무만족 전체</td>
<td>21</td>
<td>195.467</td>
<td>.000</td>
<td>89.768</td>
</tr>
<tr>
<td>외재적 직무만족</td>
<td>3</td>
<td>5.027</td>
<td>.081</td>
<td>60.219</td>
</tr>
</tbody>
</table>

교사 지도성은 직무만족에 대하여 .477의 효과크기를 나타내고 있어 교사 수준 변인들 중 가장 큰 효과를 보였다. 효능감 .299, 동기요인 .170, 위생요인 .048의 순서로 효과크기가 나타났고 교사 지도성과 효능감 모두 외재적 직무만족(각각 .244, .201)보다는 내재적 직무만족에 대한 효과크기(358, 259)가 더 높게 나타났다. 동기요인과 외재적 직무만족과의 관계와 위생요인과 내재적 직무만족의 관계를 다룬 연구는 없었는데 두 요인의 개념을 바탕으로 개념 간의 관련성을 생각하면 당연한 결과이다. 동기요인은 내재적 직무만족에 대한 효과(.093)보다 직무만족 전체에 대한 효과(.170)가 더 크게 나타났다. 위생요인은 직무만족 전체(.048)보다 외적직무만족(.079)에 더 큰 효과크기를 나타내고 있었지만 신뢰구간에서 각각 0을 포함하고 있으므로 위생요인의 효과크기는 통계적으로 유의미하다고 보기 어렵다.

학교 수준에서 영향을 미치는 변인으로 교장의 지도성, 교학 문화 및 풍토, 임파워먼트 부여 정도와 직무만족 간의 효과크기를 분석하면 <표 14>와 같다.
학교 수준 변인들의 효과크기는 임파워먼트 부여 정도가 .721, 교장의 지도성 .371, 학교 문화 및 풍토 .366 으로 직무만족 관련 변인들의 전체 효과크기 .256보다 상당히 높게 나타났다. 특히 임파워먼트 부여 정도는 사례수가 3에 지나지 않아 일반화에는 무리가 있으나 직무만족에 대한 효과크기가 매우 크게 나타났다. 교장의 지도성은 내재적 직무만족에 .405, 외적직무만족에 .251의 효과크기를, 학교 문화 및 풍토는 내재적 직무만족에 .356, 외적직무만족에 .147의 효과크기를 나타내고 있어 내재적 직무만족에 미치는 변인들의 효과크기가 더 크다는 것을 알 수 있다.

### V. 논의

본 연구는 선행연구 분석을 통해 직무만족 관련 변인을 배경 변인, 교사 수준 변인, 학교 수준 변인으로 구분하고 총 10개 변인이 직무만족에 주는 효과를 분석하였다. 분석결과 드러난 주요 특성은 학교의 특성이 교사 직무만족에 가장 큰 효과의 크기를 가진다는 점이다. 분석에 투입된 교사 배경 변인들의 효과 크기는 \( r = 0.1 \) 내외로 통계적으로 유의미하였지만 Cohen이 제시한 기준에 의하면 작은 효과의 크기 \( r \leq 0.1 \)만 가지는 것으로 분석되었다. 반면, 학교 수준 변인들의 효과 크기는 \( r = 0.366-.721 \) 사이로 Cohen이 제시한 기준에 의하면 큰 효과의 크기 \( r \geq 0.4 \)을 가지는 것으로 나타났다. 직무만족 연구 가 구성원의 직무만족을 높이기 위해서 필요한 조직의 노력과 특성을 찾는 것에서 출발했음을 상기해 볼 때, 학교의 특성이 교사 직무만족에 주는 효과의 크기가 크다는 본 연구의 결과는 학교의 노력여하에 따라 교사의 직무만족을 제고시킬 가능성이 높다는
교사의 직무만족 관련 변인에 대한 메타분석

것을 확인시켜 주었다는 점에서 의미를 가진다. 더불어, 교장 지도성과 학교풍토 변인은 외재적 직무만족에 주는 효과의 크기보다 교사가 적응수행 과정에서 느끼는 보람과 즐거움을 의미하는 내재적 직무만족에 더 큰 효과 크기를 가지는 것으로 분석되었는데, 이러한 결과 역시 학교수준 변인의 효과가 중요하다는 주장은 지지해주는 결과이다.

둘째, 종체 변인 분석결과 분석에 투입된 변인들의 효과 크기에 차이가 시기의 차이를 감소하는 것으로 분석되었다. 이러한 결과는 교사의 직무만족을 제고시키기 위해서는 새로운 변인들이 탐색되어야 할을 시사한다. 본 연구의 분석 대상 시기인 1990년 이후의 학교는 점진적인 구조적, 사회적 변화를 겪어왔다. 우리 사회는 지식기반 사회, 네트워크사회로 전환되고 있으며 그 속에서 사회 각 기관들은 권한의 분산, 탄력적인 조직운영, 수요자 중심의 조직으로 변화를 요구받고 있다(이혜영 외, 2007). 교육조직 역시 학교 자율화 정책, 학교운영위원회 도입 등을 통해 권한과 책임을 단위학교로 분산시키는 정책을 확대해 나가고 있다. 사회적, 학교 구조적 변화가 교사의 직무만족에 어떠한 영향을 주는지, 그리고 변화된 환경 속에서 교사의 직무만족을 제고시키기 위해서는 어떠한 노력을 필요지지에 관한 연구가 필요한 시점이다.

셋째, 직무만족 관련 변인의 효과가 학교급에 따라 차이가 있다는 본 연구 결과는 직무만족 관련 변인을 연구함에 있어 초등학교와 중등학교가 가진 문화적, 구조적 차이를 고려할 필요가 있다는 점을 시사한다. 중등학교는 인적구성, 조직구조, 학교문화, 리더십 발휘 기제 등에 있어 초등학교와 많은 차이를 보인다. 중등 교사의 출신학교 및 지역은 초등교사보다 이질성이 더 높으며, 교사문화에 있어서도 차이가 있다. 본 연구 결과는 이러한 학교급의 차이가 반영된 결과로 이해된다. 동시에 향후 향후 연구를 진행함에 있어 학교급의 특성을 반영한 변인이 탐색될 필요가 있음을 시사한다.

Ⅵ. 결론 및 계언

본 연구는 메타분석을 통해 교사의 직무만족에 영향을 주는 변인들의 효과 크기를 종합적으로 분석하는 것을 목적으로 수행되었다. 이를 위해 1990년 이후 국내에서 발표된 박사학위 논문 및 학술지 게재논문 35편을 분석하여, 성별, 학력, 직위, 효능감, 교사 지도성, 동기요인, 위생요인, 교장의 지도성, 풍토 및 문화, 임파워먼트 등 10개 변인의 직무만족에 주는 효과를 분석하였다. 주요 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 본 연구에 투입한 10개 변인은 교사의 직무만족에 통계적, 실질적인 효과를 준다. 이들 변인의 총 효과크기 $r^2 = 0.265$로 Cohen의 효과 크기로 변환하였을 때 교사의 직무만족 수준을 .765 표준편차($d = .765$) 높여 주었다. 특히 이들 변인은 외재적 직무만족보다
내재적 직무만족에 더 큰 효과의 크기를 가지는 것으로 분석되었다. 둘째, 학교의 노력 여하에 따라 직무만족 제고의 여지는 높다. 학교장이 어떠한 지도성을 발휘하는지, 학교가 어떠한 풍토를 가지고 있는지, 교사에게 어느 정도 권한을 부여하느냐에 따라 교사의 직무만족은 달라진다. 셋째, 교사 직무만족에 영향을 주는 새로운 변인을 탐색하는 연구가 필요하며, 이러한 연구는 초등학교와 중등학교의 차이를 반영해서 진행되어야 한다.

이상의 연구결과를 바탕으로 정책 수립과 후속연구를 위한 제언을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 교사들의 권한 확대를 고려할 필요가 있다. 학교조직은 전문적 관료체의 구조를 유지하며 오랜 기간 동안 전문가로서 교사의 자율성 확대와 관료적 통제의 필요성 사이에 긴장 관계를 유지해왔다. 교사의 임파워먼트가 직무만족에 가장 큰 효과의 크기를 가지다는 본 연구 결과는 교사의 직무만족을 제고의 측면에서 교사의 자율성과 권한 확대가 필요하다는 점을 시사한다. 그러나 교사의 권한 확대 문제는 학교 거버넌스 변화에 따른 책임성 문제 등 관련 정책들에 대한 논의를 종합적으로 고려하여 진행되어야 한다. 둘째, 교사의 직무만족을 위한 현행 정책의 재검토와 학교수준에 초점을 두는 새로운 정책개발이 요구된다. 그 간 교사의 사기와 직무만족을 제고하기 위한 정부의 노력들은 학급당 학생 수 감축, 행정업무 경감 등과 같은 근무여건 개선과 외재적 보상 기제의 도입에 중점을 두었다. 그러나 학교수준의 변인이 직무만족에 더 큰 영향을 준다는 본 연구의 결과는 학교장의 지도성, 학교풍토, 임파워먼트 등을 중심으로 한 정책 개발이 필요함을 의미한다.
참고문헌

박세훈·오승희(2003). 교육연구에 있어서 메타분석의 삼절. 사회교육연구, 12, 1-16.

to meta-analysis. West Sussex, UK: John Wiley & Sons, Ltd.


Abstract

A Meta Analysis on the Variables of Teacher Job Satisfaction*

Joo, Hyun-Jun (Daegu National University of Education)**
Kim, Tae-yeon (Seoul National University)
Nam, Ji-young (Pusan National University)
Lee, Ssang-cheol (Pusan National University)***

This study investigates the effect of variables of teacher job satisfaction, and draws policy implications. The meta-analysis was used to analyze doctoral dissertations and journal articles from 1990 to 2012 which dealt the variables of teacher job satisfaction. Major findings are as follows. First, 10 variables for this study were found to be statistically and practically effective on teacher job satisfaction. Second, their effects were gradually reduced over time. Variables in doctoral dissertations had a greater effect than ones in journal articles. And, antecedents for job satisfaction of secondary schools influenced more than on elementary schools. Third, teacher’s backgrounds showed little effects on job satisfaction, whereas teacher’s self-recognition and the characteristics of school organizations gave bigger effects. Based on above findings, the following policy implications were suggested. First, teacher’s authority on school management should be expanded, considering this study found that teacher empowerment showed the greatest impact on job satisfaction. Second, the fact that school characteristics had a bigger effect on job satisfaction meant the importance of principal’s leadership and school climate. Thus, they should be considered in principal education and policies for school support. Third, it should be properly explained that female teachers had a lower level of job satisfaction than male teachers. Also, it is necessary to investigate variables on the extrinsic job satisfaction.

[Key words] Teacher job satisfaction, intrinsic job satisfaction, extrinsic job satisfaction, meta-analysis

* This paper was supported by research funding from Daegu National University of Education in 2012.
** 1ST author
*** Corresponding author
분산적 리더십 진단 도구 개발 연구: 
학교조직을 중심으로*

문 성 윤(대전대신고등학교)

요 약

지식기반사회 환경 변화의 가속화로 인해 불확실성이 증대되고 지식 활동을 통해 교육현장에서 경쟁과 개혁이 진행되고 있다. 교육환경이 급진적이고 지속적으로 변화하고 있으므로 기존의 리더십과 실행에 대한 이해 방식을 재고할 필요가 있다. 이러한 맥락에서 최근 연구되고 있는 분산적 리더십을 진단하기 위한 측정도구를 개발하는데 있다. 개념정립 단계는 문헌연구 및 선행연구 분석을 통해 분산적 리더십의 개념과 구성요인을 확정하였다. 진단도구 개발 단계에서는 교사를 대상으로 예비문항을 작성하고 설문조사를 하였다. 최종 척도 단계에서는 본 설문 조사를 실시하여 신뢰도와 타당도를 검증하였다. 연구결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 분산적 리더십의 변인은 학교상황, 학교장, 교사, 교사의 상호작용 등 4가지 영역으로 구성되었다. 둘째, 분산적 리더십을 진단하기 위한 척도 개발은 문항 적합성 검토, 예비 척도 점수를 거쳐 최종적으로 60개 문항을 선별하여 진단 척도를 확정하였다. 셋째, 확정된 분산적 리더십 진단 척도에 대한 신뢰도와 타당도를 검토하였다. 신뢰도는 높은 것으로 판단되었고 타당성은 내용타당도, 요인타당도 등을 보았는데, 얻어진 결과에 의하면 대체로 타당성이 있는 진단도구라고 볼 수 있다.

[주제어] : 분산적 리더십, 분산적 리더십 진단 도구

I. 서 론

학교장 리더십은 사회발전 단계, 교육환경의 변화에 따라서 새로운 교육 패러다임이 나타나게 된다. 즉 사회변화와 학교장의 역할변화는 학교교육의 질을 결정하는 중요한 변수로서 주목받고 있다. 초기 학교장에 대한 리더십 선행연구들은 어떤 지도자의 유형

* 이 논문은 2012년 10월 13일 한국교육행정학회 추계학술대회에서 일부 발표되었으며, 그 이후 박사학위논문(충남대학교 대학원, 2013년 2월)을 수정·보완하였음.
** 접수일(2013. 02. 23), 심사일(2013. 03. 30), 재제확정일(2013. 04. 17)
이 가장 효과적인가를 밝히고 있다면 최근에는 학교에 대한 다양한 욕구가 증대되면서 전통적인 리더십에서 벗어나 조직 구성원들에게 비전을 제시하고, 그들의 자발적 참여와 창의력을 고무시키므로써 조직의 목표를 효과적으로 변화시키는 다양한 리더십 이론들이 등장하고 있다. 모든 학교환경에서 학생들을 위해 학습을 증진하는 한 가지 방법으로서 학교장 리더십에 중점을 둔다. 즉 학교와 학교시스템을 변화시키는 강력한 요인으로 리더십을 강조하고 있다. 리더십은 학교 개선의 강력한 매커니즘이자 조직 변화의 주요한 요소이다(Fullan, 2006).


학교 현장에서 요구되는 분산적 리더십을 구현하는 요인은 무엇이며, 각 요인 간의 영향은 어떠한지 분석하여 우리나라 학교현장에 맞는 분산적 리더십 진단 도구를 개발하는 것이 본 연구의 목적이다. 새로운 리더십을 위한 분산적 리더십의 진단 도구 개발은 기존의 리더십 연구를 확장시킬 수 있을 것이다.

본 연구의 구체적인 목적은 다음과 같다. 첫째, 학교장의 분산적 리더십을 진단하기 위한 측정 준거를 분석하고, 이를 토대로 학교장의 분산적 리더십 개념과 측정변인을
정립한다. 둘째, 학교조직의 분산적 리더십을 진단하기 위한 측정도구를 개발한다. 셋째, 개발된 분산적 리더십 진단도구의 신뢰도와 타당도를 알아본다.

이러한 연구의 목표를 달성하기 위하여 설정한 연구 문제를 구체적으로 제시하면 다음과 같다.

연구문제 1. 분산적 리더십의 영역과 요인은 무엇인가?
연구문제 2. 분산적 리더십 진단 도구는 타당한가?

II. 이론적 배경

1. 분산적 리더십

분산적 리더십은 Elmore(1990)에 의해 한 사람이 조직 변화에 책임을 지는 가정에 반대하며 다양한 개인과 집단이 리더십을 대체하거나 공유할 수 있다고 보는 가정에서 시작되었다. 분산적 리더십은 공식적 대표자와 개인에게 활동이 집중되는 리더십에 대한 상대적인 개념으로 사용되었으며, 리더심이 사람들에게 공유되고 분산되는 형태를 단순하게 표현하는 것이다. 학업성취도 향상에 초점을 둔 성과 및 책임성 요구가 증가됨에 따라 학교장에게 집중된 리더십으로는 조직의 효과성을 극대화하는데 무리가 있기 때문에 새로운 리더십 유형을 모색할 필요가 있다(Harris, 2008b). 학교의 복잡하고 다양한 문제들을 학교장 단독으로 해결해야 한다고 주장하는 것은 시대의 흐름을 이해하지 못하는 것이다. 학교경영의 결과를 학교장 단독으로 책임잡는 관점에서 벗어나 모든 구성원이 책임이라는 시각이 필요한 것이다. 이런 맥락에서 교사의 학교경영의 능동적 참여와 상호 협력을 통한 공동의 책임 분산 및 그 책임 완수를 위한 공동의 노력을 강조하는 참여적, 민주적, 공유적 리더십의 성격을 지닌 분산적 리더십을 실행하는 것이 필요하다(Leithwood, 2007).

가. 분산적 리더십 개념


이에 본 연구는 선행연구를 종합하여 분산적 리더십 개념의 정의를 정리하며 분산적 리더십은 리더십이 한 사람에게 집중되어 있는 것이 아니라 리더십이 분산되어 발휘되는 것이다. 이러한 맥락에서 선행연구자들의 논의를 바탕으로 본 연구는 분산적 리더십이 지도자 개인의 역량이나 시스템 안에 머물러 있는 것이 아니라 요소간의 실행을 통한 리더십으로 규정하고자 한다.

나. 분산적 리더십의 구성요소

학교의 분산적 리더십을 구성하고 있는 요인은 다양하게 설명할 수 있는데 통제와 자율, 맥락, 변화와 개발의 원천, 팀 과업의 역동성, 제도적·임의적 형태, 갈등해소를 분산적 리더십의 6가지 구성요소로 제시하였다(Woods et al, 2004). 그리고 MacBeath(2005)는 공식적 분산, 실용적 분산, 전략적 분산, 점증적 분산, 편의주의적 분산, 문화적 분

이처럼 선행연구자들은 분산적 리더십 개념적 구성 요소를 각각 다르게 나타내고 있다. 본 연구에서는 분산적 리더십을 대한 구성요인들을 문헌연구와 선행연구에서 영역을 추출하고 예비 설문조사를 통해 얻어진 자료를 분석하고, 전문가의 검토를 받아 학교상황, 학교장, 교사, 교사의 상호작용을 4가지 영역으로 구성하였다.

다. 분산적 리더십의 측정


### III. 연구방법

1. 연구절차

연구 준비 단계에서는 분산적 리더십의 진단 목적을 확립하고 전문가 집단을 구성하였다. 개념 정립 단계에서는 이론적 검토를 통해 작성된 분산적 리더십의 개념을 전문가 협의회를 거쳐서 수정하고 구성요인을 확정하였다. 진단 도구 개발 단계에서 문헌분석과 교사를 대상으로 하는 예비 문항을 작성하고, 전문가 협의회와 설문을 통하여 문항을 검토하며, 예비조사를 실시하였다. 최종 적도 단계에서는 본 설문 조사를 실시하여 검사도구의 신뢰도와 타당도를 검증하였다.

가. 연구준비단계

문헌 연구를 통해 분산적 리더십 영역을 설정하고 다음과 같은 내용을 중심으로 하였으며, 특히 진단 도구 개발을 위한 자료 분석에 초점을 두었다.

1) 국내외 학교장 리더십 연구 통합 및 내용분석
2) 분산적 리더십 관련 연구 및 진단 도구 분석

전문가 협의회 집단을 구성하였다. 전문가는 교육학 전공 박사수료 이상이며, 교육행정학을 전공하는 석사학위 이상 대학원생들과 학교에서 근무하고 있는 초·중·고등학교
교사를 연구자로 선정하였다. 10명 이상의 전문가에게 이메일 또는 직접 본 연구에 참여해 줄 것을 요청하였다.

나. 개념 정립 단계

분산적 리더십에 관련된 문헌을 중심으로 이론적 탐색을 실시하여 잠정적으로 분산적 리더십의 주 개념과 구성요인을 구안하고, 전문가 협의회를 실시하여 주 개념과 구성요인을 확정하였다.

구체적인 절차는 전문가 협의회의 단계(1)이다. 분산적 리더십의 내용 구조화와 예비 전단 도구 개발을 위해 다양한 방법으로 의견 수렴 과정을 거쳤다. 면담, 이메일 등을 통해 전문가와 교사의 의견을 수렴하고자 하였으며, 교육학 전문가와 교육학 박사과정 원생들, 현직에 있는 초·중·고등학교 교사들과 전문가 협의회를 통해 집중적인 의견 수렴을 시도하였다.

이론적 검토를 통하여 구성요인을 확정하는 연역적 구성방식은 검사 도구를 개발할 때 보편적으로 사용되며 이론적인 검증이 충분히 이루어져야 한다. 그러나 분산적 리더십의 경우 최근에 연구되기 시작하여 선행연구가 부족하고 대부분 외국에서 이루어진 연구들이기 때문에 우리나라 학교에 적용 가능성을 높이기 위한 조치가 필요하였다. 그래서 이론적인 검토를 통해 구안한 개념들을 전문가 협의회에 의뢰하여 분산적 리더십의 주 개념과 구성요인에 대해 결정하는 과정을 거쳤다.

다. 전단도구개발 단계

분산적 리더십의 구성요인별로 문항을 작성하여 전문가 협의회에서 내용타당도 및 안면타당도의 검증을 의뢰하였다. 또한 검증된 문항으로 예비 조사를 실시하였다. 예비문항 작성은 우리나라 학교의 문화에 맞는 문항을 제작하기 위해서 학교 현장에 근무하며, 교육행정학 석·박사 학위를 가지고 있는 교사의 자문을 얻고 선행연구의 각종 문헌에서 사용한 설문내용을 분석하여 문항을 작성하였다. 그리고 연구자가 연구 의도에 따라 문항을 직접 제작하였다.


전문가 협의회 단계(2)이다. 이 단계에서는 전문가 협의회 단계(1)의 조사결과, 평가도
구의 내용 동질성과 요인구조의 안정성을 평가하기 위해 예비설문조사와 본 설문조사를 실시하여 진단도구의 신뢰도를 검증하고 확인적 요인분석과 타당성을 검증하였다.

이 연구에서 학교조직에서 분산적 리더십 진단도를 개발하고 그 타당성을 검증하기 위해 분산적 리더십의 이론 탐색과 진단도구 제작 그리고 이를 적용하여 타당화를 검증하는 구체적인 절차는 그림 I-1과 같다.

2. 연구 대상

가. 예비 설문 조사 대상

예비 조사는 분산적 리더십 진단 도구 개발을 위한 평가 영역과 하위요인을 추출하고 설문 문항을 작성하고자 실시하였다. 대전광역시 초·중·고등학교에서 각 학교 급별 3개 학교의 교사 210명을 대상으로 하였다. 이 중 200부가 회수되었으며, 무성의한 응답을 제외하고 최종 분석에서 사용된 대상자는 198명이었다. 구체적인 조사 대상과 설문지 배포 및 회수 현황은 <표 III-1>과 같다.
표 III-1 예비 설문지 배포 및 회수 현황

<table>
<thead>
<tr>
<th>구분</th>
<th>총 배부수</th>
<th>회수부수</th>
<th>회수율(%)</th>
<th>사용부수</th>
<th>사용률</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>초등학교</td>
<td>70</td>
<td>69</td>
<td>98.5</td>
<td>69</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>중학교</td>
<td>70</td>
<td>65</td>
<td>92.8</td>
<td>64</td>
<td>98.4</td>
</tr>
<tr>
<td>고등학교</td>
<td>70</td>
<td>66</td>
<td>94.2</td>
<td>65</td>
<td>98.4</td>
</tr>
<tr>
<td>전체</td>
<td>210</td>
<td>200</td>
<td>95.2</td>
<td>198</td>
<td>99.0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

나. 교육학 전문가 협의회 검토

교육학 전문가 협의회 검토는 선행연구를 통해 선정한 분산적 리더십의 영역 및 요인, 문항에 대한 내용 타당도를 확인하고 타당도를 높이기 위해 3개월 동안 3회 실시하였다. 분석 자료의 검토는 <표 III-2>와 같이 요약 할 수 있다.

표 III-2 전문가 검토 구성 현황

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>교육학 전문가</th>
<th>대학원생</th>
<th>초등학교 교사</th>
<th>중학교 교사</th>
<th>고등학교 교사</th>
<th>계</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1차 검토</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>2차 검토</td>
<td>4</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>3차 검토</td>
<td>1</td>
<td>6</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>계</td>
<td>11</td>
<td>20</td>
<td>6</td>
<td>6</td>
<td>5</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

da. 본 설문 조사 대상

본 설문 조사는 예비 조사 결과 분산적 리더십 진단 도구의 구인 타당도를 더 높이기 위하여 실시하였다. 이 연구는 전국 초·중·고등학교 교사를 대상으로 7월 23일부터 8월 23일까지 걸쳐 조사 하였다. 교사들에게 분산적 리더십 진단 도구 개발에 관한 연구임을 설명하고 설문 실시를 부탁하였다. 배부방법은 전국에서 모여 연수를 받는 교사에게 설문지를 직접 배부하고 회수하는 방식을 이용하였다. 배부된 설문 가운데 755부가 회수되었으며, 무성의하게 답했거나 편중되게 반응한 응답을 제외하고, 721부의 설문지를 분석에 활용하였다.

구체적인 조사 대상과 설문지 배포 및 회수 현황은 <표 III-3>과 같다.
표 III-3  본 설문지 배포 및 회수 현황

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>총 배부수</th>
<th>회수부수</th>
<th>회수율(%)</th>
<th>사용부수</th>
<th>사용률</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>전체</td>
<td>800</td>
<td>755</td>
<td>94.3</td>
<td>721</td>
<td>95.4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

3. 자료의 처리

자료처리는 연구문제 1과 연구문제 2로 나누어서 다음과 같은 절차에 따라 처리하였다.

첫 번째 연구 문제인 분산적 리더십의 영역과 하위요인을 개발하기 위해서 내용분석, 교육학 전문가 협의회 검토, 1차 조사(예비설문조사), 2차 조사(본 설문조사)를 실시하고 그 결과를 처리하였다.

두 번째 연구문제를 위해서 다음과 같이 수행하였다.

1차 조사에서는 분산적 리더십 진단도구의 내용 타당도를 확보하기 위해 교육학 전문가 및 교육학 전공 박사과정 원생들과 설문지 검토 및 토의를 실시하였으며, 구인 타당도를 확보하기 위해 탐색적 요인분석을 실시하였다. 신뢰도를 확보하기 위해 신뢰도 계수(Cronbach α)를 산출하였고, Spss 19.0 프로그램을 통해서 분석하였다. 요인분석은 KMO(Kaisen-Meyer-Olkin)을 통해 요인분석의 적합성과 변수 사이의 상관성을 양적인 지표로 삼았다. 또한 어떤 영역을 유목화 시킬 수 있는지를 알아보기 위해 주축요인추출법(Principal Axis Factoring)을 사용하여 문항을 추출하였으며, 요인의 회전은 직교회 전법(Varimax)을 사용하였다.

2차 조사는 개발된 분산적 리더십 진단 도구가 다른 표집을 통해서도 변함이 없는지, 일치도는 어떠한지 확인하고 타당성을 검증하기 위해 구조방정식(AMOS)19.0 프로그램을 통해서 확인적 요인분석(CFA)을 실시하였다.

Ⅳ. 연구 결과

1. 분산적 리더십의 개념 정립

가. 전문가 협의회에 의한 내용타당도 검토

문헌연구와 선행연구 분석을 통해 분산적 리더십의 영역을 4개, 각 영역별 4개의 하
위요인으로 설정하였다. 이 기준의 타당성을 확보하기 위해 교육학 전문가 협의회에서 검토를 받았다. 이 과정에서 분산적 리더십을 측정할 수 있는 영역으로 구성되어 있는지, 수정 삭제되어야 하는 내용이 있는지, 또는 추가되어야 할 내용이 있는지 등과 영역별로 별주화되었는지도 검토 받았다. 최초로 획득된 분산적 리더십의 영역은 4개, 하위요인 16개로 140문항을 선정 하였다. 그리고 각 하위요인의 문항지표들과 각 문항지표에 근거가 되는 선형연구는 다음 <표 IV-1>과 같이 요약할 수 있다.

표 IV-1. 분산적 리더십 요인 지표

<table>
<thead>
<tr>
<th>영역</th>
<th>하위요인</th>
<th>문항지표</th>
<th>선형연구(출처)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>학교 상황</td>
<td>학교비전</td>
<td>학교 목표와 비전을 공유하는 정도</td>
<td>Camburn et al, (2003), Christy(2008), MacBeth(2008), Davis(2009)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>의사결정</td>
<td>학교장, 교사 간의 파트너십을 가지는 정도</td>
<td>MacBeth(2008), Davis(2009)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>조직운영</td>
<td>교내의 네트워크 조직을 운영하는 정도</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>학교장</td>
<td>책임위임</td>
<td>교사에 대해 책임을 위임하는 정도</td>
<td>Camburn et al, (2003), MacBeth(2008), Davis(2009)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>신뢰감</td>
<td>학교 조직의 지도자를 신뢰하는 정도</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>업무실행</td>
<td>공동업무수행, 팀워크 통한 업무를 실행하는 정도</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>교사</td>
<td>리더인식</td>
<td>교사 스스로 공동지도자로 인식하는 정도</td>
<td>Christy(2008), MacBeth(2008), Davis(2009)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>영향력</td>
<td>공식적/비공식적 영향력이 있는 정도</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>권한</td>
<td>공식적/비공식적 권한을 가지는 정도</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>교사의 상호 작용</td>
<td>협력</td>
<td>교사 간의 지식을 공유하는 정도</td>
<td>Camburn et al, (2003), Christy(2008), MacBeth(2008), Davis(2009)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>개인적 성향</td>
<td>동료 교사에 대해 관심이 있는 정도</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>개인비전 공유</td>
<td>교사 간의 개인 비전을 공유하는 정도</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

나. 분산적 리더십의 개념 모형

3차에 걸친 전문가 협의회 결과 우리나라의 학교 실정에 맞게 수정한 분산적 리더십의 개념 모형은 다음과 같다. 분산적 리더십은 리더십이 한 사람에게 집중되어 있는 것이 아니라 학교장과 교사, 교사상황과 교사의 상호작용에 의해 리더십이 분산되어 발휘되는 것이며, 분산적 리더십을 구성하는 개념적 속성이 학교상황, 학교장, 교사, 교사의 상호작용이다. 분산적 리더십의 개념 모형은 도식화 하면 [그림 IV-1]과 같다.
다. 분산적 리더십을 진단하기 위한 하위요인

분산적 리더십의 영역은 학교상황, 학교장, 교사, 교사의 상호작용이며, 각 영역을 측정할 수 있는 하위요인은 학교 비전, 의사결정, 소속감, 조직운영, 책임위임, 권한부여, 신뢰감, 업무실행, 리더인식, 책임, 영향력, 권한, 협력, 연구 활동, 개인적 성향, 개인비전 공유이다. 분산적 리더십의 진단 모형은 [그림 Ⅳ-2]와 같다.
2. 진단 도구의 타당화

가. 신뢰도

최초 140개 문항으로 구성된 설문지로 예비 조사를 하였으며 예비 조사 결과를 바탕
고 탐색적 요인분석을 실시하였다. 신뢰도를 떨어뜨리는 문항은 조사 성과 요인 산하당
 작은 문항들을 제거하였다. 요인추출은 주축요인추출법(Principal Axis Factoring)을 사용하고 회
전은 직교회전법(Varimax)을 사용하였다. 전문가 협의회에서 검토를 통해 일부문항은 삭제
 통합하여 최종 60개의 문항으로 축소하였다. 다음 <표 IV-2>와 같이 요약할 수 있다.

<table>
<thead>
<tr>
<th>순</th>
<th>영역</th>
<th>하위요인</th>
<th>최초 문항 수</th>
<th>확인적 요인분석 결과 문항 수</th>
<th>신뢰도 (Cronbach’s α)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>학교상황</td>
<td>학교비전</td>
<td>6</td>
<td>3</td>
<td>.832</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>의사결정</td>
<td>8</td>
<td>4</td>
<td>.845</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>소속감</td>
<td>7</td>
<td>4</td>
<td>.859</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>조직운영</td>
<td>14</td>
<td>4</td>
<td>.849</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>책임위임</td>
<td>9</td>
<td>3</td>
<td>.888</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>권한부여</td>
<td>9</td>
<td>4</td>
<td>.845</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>신뢰감</td>
<td>8</td>
<td>4</td>
<td>.799</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>업무실행</td>
<td>9</td>
<td>4</td>
<td>.766</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>리더인식</td>
<td>8</td>
<td>4</td>
<td>.870</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>책임</td>
<td>9</td>
<td>4</td>
<td>.798</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>영향력</td>
<td>8</td>
<td>4</td>
<td>.739</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>권한</td>
<td>9</td>
<td>4</td>
<td>.874</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>협력</td>
<td>9</td>
<td>3</td>
<td>.885</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>연구활동</td>
<td>9</td>
<td>4</td>
<td>.870</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>개인적 성향</td>
<td>9</td>
<td>4</td>
<td>.797</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>개인비전 공유</td>
<td>9</td>
<td>3</td>
<td>.835</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>합계</td>
<td>140</td>
<td>60</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

확정된 문항의 신뢰도 분석 결과로, 학교상황 영역에서 학교비전은 .832, 의사결정은 .845, 소속감은 .859, 조직운영은 .849로 신뢰계수는 일반적으로 높은 것으로 나타났다.
교장리더십 영역에서 살펴보면, 책임임무는 .888, 권한부여는 .845, 신뢰감은 .799, 업무 실행은 .766로 나타났다. 교사리더십 영역에서 리더인식은 .870, 책임은 .798, 영향력은 .739, 권한은 .874로 신뢰계수를 보였다. 그리고 교사의 상호작용 영역의 협력은 .885, 연구 활동은 .870, 개인적 성향은 .797, 개인비전공유는 .835로 나타났다. 최종적으로 만들어진 분산적 리더십 진단 도구의 평가영역과 문항은 <부록>과 같다.

나. 타당도

탐색적 요인분석을 통하여 결정된 분산적 리더십 진단 도구의 요인구조를 확인하기 위하여 확인적 요인분석(confirmatory factor analysis)을 실시하였다. 다양한 타당화 접근법을 통하여 제작된 도구의 적합도를 확인하는 방법으로 구조방정식(AMOS) 19.0 프로그램을 통하여 이론 모형과 각 하위 요인간의 관계를 검증하였다.전문가 검토와 탐색적 요인분석으로 선정된 4개의 평가영역과 16개의 하위요인을 기본 모형으로 선정하여 모형을 평가하였다. 적합지수 X²값, RMSEA, TLI, CFI, SRMR를 고려하여 적합도를 판단하였으며, 분산적 리더십 진단 도구의 각 하위요인별 모형의 적합도 평가는 <표 Ⅳ-3>과 같은 결과이다. [그림 Ⅳ-3]은 진단도구의 대한 확인 구조 모형을 나타낸 것이다.

<표 Ⅳ-3> 분산적 리더십 영역의 확인적 요인분석 적합도 지수

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>X² / df</th>
<th>RMSEA</th>
<th>SRMR</th>
<th>TLI</th>
<th>CFI</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>분산적 리더십</td>
<td>480.43 / 98</td>
<td>.056</td>
<td>.024</td>
<td>.903</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>학교상황</td>
<td>4.53 / 2</td>
<td>.012</td>
<td>.005</td>
<td>.993</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>교장</td>
<td>3.88 / 2</td>
<td>.016</td>
<td>.008</td>
<td>.987</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>교사</td>
<td>59.14 / 2</td>
<td>.052</td>
<td>.023</td>
<td>.937</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>교사의 상호작용</td>
<td>6.55 / 2</td>
<td>.018</td>
<td>.009</td>
<td>.985</td>
</tr>
</tbody>
</table>
분산적 리더십 진단 도구 개발 연구

1. 요약

문헌연구와 선행연구를 통해 분산적 리더십 이론을 심층적으로 분석하여 우리나라 학교의 분산적 리더십 영역을 유목화 할 수 있었다. 전통적인 리더십은 개인의 역량에 초점을 두고 공식적 권위, 카리스마적인 특성을 제시하고 있지만 분산적 리더십은 리더십의 분산과 리더십의 실행에 초점을 둔 리더십 이론이다. 전통적인 리더십과 분산적 리더십의 차이점은 누가 지도자인가?, 실행을 어떻게 하는가? 등의 문제에 대한 이해의 차이 판점에서 볼 수 있다. 분산적 리더십은 개인의 속성보다는 조직 전체로서 리더십을 개념화한다(Spillane et al, 2004). 즉 살아 움직이는 조직으로 개인 하나의 역량이 아니라 지식을 공유하고 구성원들 간의 협조, 신뢰와 지원이 되는 네트워크인 것이다.

외국 선행 연구(Camburn et al, 2003; Spillane, 2003; McBeth, 2008; Christy, 2008; Davis, 2009; Hulpia et al, 2011)와 국내 선행 연구(김규태·주영효, 2009; 홍세영, 2012)을 종합하여 분산적 리더십의 영역과 측정 문항을 개발하였다. 선행연구의 리더십 측정도구 문항 등을 분석하고 전문가 협의를 통해서 학교상황, 학교장, 교사, 교사의 상호작용 등 4개 영역에서 예비 설문 문항을 구성하여, 설문조사 후 요인분석을 통해 최종 문항을 구성하였다. 분산적 리더십을 진단하기 위한 도구 개발은 다음과 같은 과정에 의해 수행되었다. 분산적 리더십을 측정하는 최초의 예비 진단 문항 140개 문항을 추출하였다. 그리고 예비 설문지를 교사들에게 배부하고 적용하여 신뢰도와 타당도를 구하여 최종 60개의 문항을 선별하여 분산적 리더십 진단 도구로 확정하였다. 확정된 분산적 리더십 진단 도구는 신뢰도와 타당도를 검토하였다. 신뢰도는 신뢰도 계수(Cronbach α)를 산출한 결과, 하위요인별로 신뢰도 계수(Cronbach α)는 .68 ~ .88 범위에 걸쳐 있고, 전체의 신뢰도 계수(Cronbach α)는 .83로 나타나 본 진단도구의 신뢰도는 높은 것으로 판단되었다. 개발된 분산적 리더십 진단 도구가 다른 표집을 통해서도 변함이 없는지, 일치도는 어떠했는지 확인하고 타당성을 검증하기 위해 AMOS 19.0 프로그램을 통해 확인적 요인분석(CFA)을 실시하였다. 얻어진 결과에 의하면 대체로 타당성이 있는 진단도구라고 볼 수 있다.

2. 결론

학교조직에서 리더십에 대한 연구는 오랜 연구와 지속적으로 앞으로도 연구될 것이 다. 이 연구도 학교의 리더십을 측정하고자 하는 관점에서 출발하였다. 특히 근대의 리더십 측정은 학교장의 개인적 측면에 치중하는 경향이 있었다. 하지만 최근 연구되고 있는 분산적 리더십의 시각은 다수의 리더가 존재하며, 리더십 활동은 조직 내부와 조직 간에 폭넓게 공유되어야 한다는 것을 인정하는 것이다. 하지만 분산적 리더십을 진단할 수 있는 진단도구는 외국 선행연구자에 개발되었으나 문화적 차이로 인해 그대로
사용하기에는 한계점이 있다. 국내 연구는 델파이 조사 방법에 의존하고 있어 현장의 소리를 반영하는 문항으로 보기에는 한계점이 있다.

본 연구에서 이러한 한계점을 극복하기 위해 심도 있는 선행연구 분석과 전문가 협의 회를 구성하고 자문을 받았다. 특히 학교 현장에 있는 교사들의 의견을 수렴하여 우리나라 교육현장 실정에 맞는 영역과 문항을 작성할 수 있었다. 그 결과 학교에서 분산적 리더십을 진단할 수 있는 도구가 개발되었다. 최근 급진적인 교육환경변화과정에서 리더십의 역할을 제시한다고 볼 수 있다.

외국 선행 연구에서는 학생의 학업성취의 목표를 제시하고 있으나 국내 연구에서는 아직 찾아 볼 수 없다. 학교 교육의 궁극적인 목표는 학생들의 학업성취도를 높이는 관점으로 본다면 이를 진단할 수 있는 문항을 개발해야 할 것으로 본다. 또한 학교장이 상징하는 것이 학교조직의 최종 책임자이며 학교조직에서 교감의 역할에 대한 분명한 논의가 필요하다. 분산적 리더십의 관점에서 교감은 학교장 영역인지에 대한 고민과 다른 형태의 리더인가에 대한 심도 있는 논의가 더 필요할 것이다.
참고문헌


Abstract

Development of Distributed Leadership Inventory for School Organization

Moon, Sung-Yun (Daejeon Daeshin High School)

Knowledge-based society brought about many changes in the field of education and diverse needs of buyers are increasing. Therefore there is a need to rethink about school’s leadership and the understanding of the way it is executed. Initial principal’s leadership was focused on the research of the principal alone, however recently there have emerged leadership theories that deviates from traditional leadership and presents its group members with vision and achieving voluntary participation as the organization’s goal. In the distributed leadership there exists a majority of leaders, the organization and the organization within must be shared, and focuses on the interaction.

The principal and the teachers must achieve educational goals with school vision, professional growth, a variety of community activities in order to change the school organization culture.

From this perspective, this study’s aim is to find out what kind of factors are in the distributed leadership and analyse the influence of each factors in the school field then develop distributed leadership diagnostic tool that is right for our school field. The research problem is according as in the following.

[Key words] Distributed Leadership, Distributed Leadership diagnostic tools
<부록> 분산적 리더십 도구 : 학교조직을 중심으로

※ 다음 각 문항은 분산적 리더십의 구성요소 중 "학교 상황"에 관련된 내용입니다. 선생님의 의견과 가장 가깝다고 생각되는 곳에 쌍 태그 또는 ○을 표시해 주시기 바랍니다.

| 번호 | 질문 내용 | 전혀 그렇지 않다 | 그렇게 는 그렇다
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>학교비전과 목표가 공유되고 있다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>학교조끼의 교육정책을 제시한다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>학교의 교육목표를 설정해서 제시한다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>교사들의 의사결정에서 파트너십을 강조한다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>교사 생애기간에 자유롭게 의사결정이 이루어진다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>각 부서(학년) 간의 업무 활동이 유기적으로 이루어진다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>반대 의견도 존중한다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>교사들이 교육에 대한 소속감과 자부심을 가진다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>근무하기에 적합한 환경이다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>창의적이고 혁신적인 조직이다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>학교의 중요한 조치는 행정부서(학년) 간의 결정이다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>교무행정 조직만을 운영한다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>적극적 대처를 강조한다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>교무행정 조직에 의해만 업무를 결정한다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>업무분장은 중심으로 교육이 운영된다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

※ 다음 각 문항은 분산적 리더십의 구성요소 중 "학교장"에 관련된 내용입니다. 선생님의 의견과 가장 가깝다고 생각되는 곳에 쌍 태그 또는 ○을 표시해 주시기 바랍니다.

| 번호 | 질문 내용 | 전혀 그렇지 않다 | 그렇게 는 그렇다
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>교사들에게 책임 있는 업무 수행을 요구한다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>교사들에게 책임을 위임한다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>교사들의 활동을 자율적으로 수행을 요구한다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>교사들의 잘못된 일을 돕거나 대비하는 잘못된 일을 찾아 내려고 한다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>자율적인 교수-학습 방법을 부여한다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>교사들에게 자율적인 교육과정 운영권을 부여한다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>교사들의 능동적 참여와 의전제사를 인정하고 지원한다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>교무행정 조직의 지도자(부장교사)들만을 신뢰한다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>교무행정 조직의 지도자(부장교사)들만의 능력을 인정한다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>교무행정 조직 이외의 지도자(연구회, 동문회, 동호회 등)들을 신뢰한다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>비공식적 책임과 권한을 통해 업무를 수행한다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>교사들의 업무 수행을 확인 점검 한다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>교사들의 지도자들과 공동업무를 수행한다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>팀워크를 활용하여 업무를 수행한다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>교무행정 조직이 이외의 지도자(연구회, 동문회, 동호회 등)들 간을 협의회 개최한다.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
※ 다음 각 문항은 분산적 리더십의 구성요소 중 '교사'에 관련된 내용입니다. 선생님의 의견과 가장 가깝다고 생각되는 곳에 √ 또는 ○을 표시해 주시기 바랍니다.

<table>
<thead>
<tr>
<th>번호</th>
<th>질문 내용</th>
<th>전혀 그렇지 않다</th>
<th>그렇지 않다</th>
<th>그렇다</th>
<th>매우 그렇다</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>스스로가 학교의 공동 지도자인 인식을 가진다.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>학교의 공동 지도자로서 새로운 비전과 목표를 제시한다.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>새로운 업무에 대해 반응을 제시하고 실행한다.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>학교에 창의적인 교육프로그램 아이디어를 제시한다.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>학교에 관련 결과물에 대해 분명한 책임을 진다.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>우리 학교에서 공식적인 책임을 가진다.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>업무 결과를 평가하여 다음 업무에 반영한다.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>능력을 책임소재 하에 있다고 생각되는 업무를 수행한다.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>학교 비전과 목표에 영향을 준다.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>교무행정 조직의 지도자(부장교사)들만을 신뢰한다.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>학교 운영에 비공식적인 영향을 행사하고 있다.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>교무행정 조직에서 결정권이 있다.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>교무행정 조직이 외에서 결정권이 있다.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>학교의 교무행정 조직에서 권한이 있다.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>학교의 교무행정 조직이외에서 권한이 있다.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

※ 다음 각 문항은 분산적 리더십의 구성요소 중 '교사의 상호작용'에 관련된 내용입니다. 선생님의 의견과 가장 가깝다고 생각되는 곳에 √ 또는 ○을 표시해 주시기 바랍니다.

<table>
<thead>
<tr>
<th>번호</th>
<th>질문 내용</th>
<th>전혀 그렇지 않다</th>
<th>그렇지 않다</th>
<th>그렇다</th>
<th>매우 그렇다</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>우리 학교의 교사들은 ~</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>업무에 관련된 자료를 상호 공유한다.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>동료 교사들 간 의견을 존중한다.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>동료 교사와 협력을 잘한다.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>학교 교육 활동과 업무에 관하여 동료 교사의 도움을 쉽게 받을 수 있다.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>수업평가를 통해 자기개발 기회에 활용한다.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>교과연구회 활동을 한다.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>자기 발전을 위한 기회가 많다.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>다른 교사의 업무에 관심이 없다.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>다른 부서에서 계획, 변화가 추진되고 있는지 모른다.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>동료 교사나 다른 사람에게 관심을 갖지 않고 자신의 일에만 매진한다.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>특성 분야에 자신이 전문가이면 해당 담당자가 있을지라도 업무를 수행한다.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>교사들의 개인 비전과 목표를 공유한다.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>학교 비전과 목표 달성을 위해 자발적으로 참여한다.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>개인적인 사정이나 어려움에 대해 서로 도와준다.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
학교 구성원별 학교 만족도에 영향을 미치는 학교 특성 비교 분석*

김효정(서울대학교 강사)**
이길재(The Office of Policy Research at CUNY 소장)***
이정미(한국교육개발원 부연구위원)

요 약

본 연구의 목적은 주요 학교 구성원인 학생, 교사, 학부모 집단의 학교 만족도에 영향을 미치는 학교 특성을 비교·분석하는 데에 있다. 구체적인 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 학생의 학교 만족도, 교사의 학교 만족도, 학부모의 학교 만족도는 학교에 따라 어느 정도 차이가 있는가? 둘째, 학교 구성원 개인 특성의 효과를 통제한 후, 학교 만족도에 유의한 영향을 미치는 학교 배경 특성 및 학교 사회심리적 특성은 무엇인가? 셋째, 학교 구성원별 학교 만족도에 유의한 영향을 미치는 학교 특성은 집단별로 어떤 차이가 있는가?

분석을 위하여 중학교 3학년을 대상으로 한 2010년 '학교 교육실태 및 수준 분석 연구' 자료를 2수준 다층 모형을 활용하여 분석하였다. 분석 결과, 교사 집단과 비교할 때 학생 및 학부모 집단의 학교 간 차이는 크지 않았으나, 학교 구성원별 학교 만족도에 영향을 미치는 학교 특성은 무엇하게 구분되었다. 학생의 경우에는 학교 규모, 학생의 일탈 행동, 교사의 자원이, 교사의 경우에는 학교 유형, 학교 SES, 사설 자원, 변혁적 지도성, 교사 협력, 교사의 사기 및 학생의 일탈 행동이 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 그리고 학부모의 학교 만족도에 영향을 미치는 교사의 사기와 교사의 자원이 주요 영향 요인이었다. 본 연구에서는 동일한 학교 특성을 구분한 집단별 학교 만족도에 서로 다른 영향을 미친다는 것을 실증적으로 확인하였다. 따라서, 학교 만족도 제고를 위해서는 구성원별로 주된 영향을 미치는 요인에 주목하여 차별화된 정책적 노력을 기울일 필요가 있다.

[주제어]: 학교만족도, 다층 모형, 학생, 학부모, 교사

---

* 이 논문은 제6회 한국교육종단연구 학술대회에서 발표한 김효정·이길재·이정미(2012)의 논문을 수정·보완한 것임.
** 제1저자
*** 교신 저자(The City University of New York)
▣ 접수일(2013. 02. 28), 심사일(2013. 03. 30), 게재확정일(2013. 04. 17)
I. 서 론


학교 만족도에 관한 그 동안의 연구는 주로 학교 구성원 집단별로 구분하여 논의되어 왔다. 예컨대, ① 학교 교육의 서비스를 제공받는 입장인 학생과 학부모의 학교 만족도에 초점을 두어 논의하거나 ② 교사와 교장의 직무 만족도 측면에서 연구를 진행하는 등 각각의 구성원을 구분하여 단편적으로 연구되어 왔다. 여기에서 중요하게 고려해야 하는 점은 하나의 학교 조직에 소속된 구성원은 학생, 교사, 학부모 등 매우 다양하다는 점이다. 이는 학교만족도를 학교 구성원에 따라 서로 다르게 느낄 수 있는 가능성을, 즉 동일한 학교에 소속되어 있더라도 구성원 집단에 따라 학교 만족도가 서로 상이한 경향을 보일 수 있다는 가능성을 제기한다. 실제로 학생, 학부모, 교사, 교장의 학교 만족도 실태를 함께 분석한 한 연구에서 집단별로 학교 만족도 수준과 변화 경향이 다르다는 점을 지적한 바 있다(박수정·김효정, 2012). 가상적으로 생각해 보건대, 동일한 학교에 소속된 학생, 교사, 학부모가 할지라도 그들이 느끼는 만족도는 서로 다를 수 있기 때문에 학생과 학부모의 학교 만족도는 높으나 교사의 학교 만족도는 낮은 학교 등의 상황이 존재할 수 있다.

학교 만족도에 관한 그 동안의 선형 연구에서는 특정 구성원 집단에 한정하여 그것에 영향을 미치는 요인을 분석하는 내용이 주를 이루었다. 때문에 동일한 학교에 근무하고 있는 서로 다른 구성원 집단이 느끼는 만족도의 복잡한 관계는 고려하지 못하였다는 한계가 있다. 본 연구의 문제의식은 여기에서 출발하였다. 동일한 학교 특성이 다양한 학교 구성원의 학교 만족도에 미치는 영향을 비교 분석한다면 이러한 한계를 극복할 수 있을 것이다.

요컨대, 본 연구의 목적은 학교 구성원별 학교 만족도에 영향을 미치는 학교 특성을 탐색하고, 각 집단별 분석에서 유의하게 보고된 학교 특성을 서로 비교하여 학교 정책에 주는 시사점을 도출하는 데 있다. 이상적인 학교는 특정 학교 구성원만 만족하는 곳이 아니라, 모든 학교 구성원이 만족하는 곳이다. 본 연구는 동일한 학교 특성을 투입하고 효과를 비교하여 분석함으로써 “바람직한 학교”로 나아가는 정책의 방향과 그 가능성
성, 그리고 한계를 확인하는 기초가 될 수 있다.
본 연구의 목표를 달성하기 위하여 설정한 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 학생의 학교 만족도, 교사의 학교 만족도, 학부모의 학교 만족도는 학교에 따라 어느 정도 차이가 있는가? 둘째, 학교 구성원 개인 특성의 효과를 통제한 후, 학교 만족도에 유의한 영향을 미치는 학교 배경 특성 및 학교 사회심리적 특성은 무엇인가? 셋째, 학교 구성원별 학교 만족도에 유의한 영향을 미치는 학교 특성은 집단별로 어떤 차이가 있는가?

Ⅱ. 이론적 배경
본 연구에서는 학교 만족도가 학교 구성원 집단별로 서로 다르게 느낄 수 있는 주관적 구인이라는 점을 전제로 한다. 이하에서는 실증분석에 앞서, 학교 만족도의 개념에 대한 접근과 관련 영향 요인을 구성원 집단별로 구분하여 정리하였다.

1. 학교 만족도의 개념
만족(滿足)의 사전적 의미는 “마음에 익숙함”이다. 이를 바탕으로 할 때, 학교 만족은 “소속된 학교에 대하여 익숙하게 생각하는 정서적 상대”로 정의할 수 있다. 학교 만족도에 관한 연구는 만족의 주체, 즉 “누구”의 학교 만족도인가에 따라 다양한 연구가 진행되어 왔다.
개념적으로 볼 때, 학교에 대한 만족도는 “학교가 제공하는 서비스(교육)에 대한 만족”과 “학교생활에 대한 만족”으로 구분할 수 있다. 그런데만, “학교 만족도”라는 용어 외에도 “학교생활만족도”, “학교교육만족도”, “생활만족도”, “교육만족도” 등의 용어가
혼재되어 사용되는 것에서 짤작할 수 있도록, 실질적으로는 "학교가 제공하는 서비스(교육)에 대한 만족"과 "학교생활에 대한 만족"이 엽밀하게 구분되지 않고 사용된다. 따라서 학생과 학부모의 학교 만족도는 학교 교육의 특정 부분에 한정되어 측정하는 것이 아니라, 수업, 학교생활, 학교 운영 등 학교 전반에 대한 심리적 상태로 측정해야 한다.

둘째, 교사의 학교 만족도는 주로 직무 만족과 관련하여 다루어 왔으나, 최근에는 학교 만족이라는 측면에서 복합하게 접근되고 있다. 교육 수요자인 학생 및 학부모와 달리, 교사는 학교 조직의 목표 달성을 위한 교육을 "직업"으로 하는 학교 구성원이다. 따라서 직장 내에서 자신의 직무에 어느 정도 만족하는가에 관한 연구가 주로 이루어져 왔다(예: 김현진·전용관, 2011; 정효정, 2003; 재갈돈·이환병·송건섭, 2000). 그렇지만 최근에는 직무에 대한 만족감 이상으로, 소속된 학교 조직에 대한 자부심과 긍지를 포괄하는 직무 만족의 입장에서 교사의 학교 만족도에 접근하기도 한다. 그 예로는 김천기·임순일·최원진(2009), 김혜진·곽경련·홍창남(2011)의 연구 등을 들 수 있다. 연구의 문제의식에 따라 직무 만족에 한정한 것인지, 혹은 학교 만족을 합쳐 다른 것인지의 달리질 것이다. 본 연구는 후자의 입장에 있다. 소속된 학교에 대한 긍정적 태도는 학생을 보다 잘 가르치고자 하는 동기와 헌신에 영향을 미칠 수 있기 때문에, 학교 만족까지 포괄적으로 고려하는 것이 보다 의미 있다. 이에 본 연구에서는 교사의 학교 만족도를 조작적으로 정의할 때에 학교 만족과 직무 만족에 대한 응답 결과를 활용한다.

2. 학교 만족도에 영향을 미치는 요인

학생, 교사, 학부모 등의 학교 만족도는 구성원 개인 수준에서 측정된 값이지만, 이것은 구성원 개인 특성뿐만 아니라 객관적으로 측정되는 학교 배경 특성과 학교 구성원이 주관적으로 인식한 학교 교육의 과정적 특성이 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

첫째, 학생의 학교 만족도에 영향을 미치는 요인으로는 학생 개인 특성과 학급 특성이 다양하게 다루어지고 있다. 선행 연구에서 논의된 학생 개인 특성으로는 학생의 학업 성취 능력, 학생의 정신 건강 상태, 자아 존중감, 우울, 스트레스 정도(Baker et al., 2003), 일반적인 삶에 대한 만족도, 사회적 자존감(Verkuyten & Thijs, 2002) 등이 있다. 성별, 인종 등의 인구통계적 배경 환경의 효과는 연구마다 상이한 결과를 보이고 있으나, 설명 효과가 있다 하더라도 그 영향력의 크기는 미미하다(Baker et al., 2003). 학생 개인 특성보다는 학교 및 학급 특성이 중요하게 다루어지고 있는데, 특히 학생이 속
한 학급의 사회적 환경의 중요성은 많은 연구에서 논의되고 있다(Baker, 1998; Baker, 1999; Baker, Davis, Dilly & Lacey, 2002; Verkuyten & Thijs, 2002). 구체적인 예로는 학급 내 스트레스 요인, 동본에 대한 학생의 인식, 교사와의 지원적 관계, 또래 폭행, 교사에 대한 선호, 교사와 학생 간 관계의 질, 지원이고 친화적인 학급 환경 등이 있다.


이상의 선형 논의에 따르면, 학교 구성원의 학교 만족도에는 구성원 개인 특성뿐만 아니라 그들이 속한 학급 및 학교 특성이 영향을 미친다는 것을 확인할 수 있다. 특정적인 점은 구성원 집단에 따라 그것의 학교 만족도에 주로 영향을 미치는 학교 특성에 관한 논의가 서로 상이하게 진행되고 있다는 것이다. 전술한 바와 같이, 학생의 학교 만
축도는 학급 관련 특성에 초점을 두고 있으며, 교사의 학교 만족도는 학교장 및 교사와 관련된 학교 관련 특성을, 그리고 학부모의 경우 학교의 물리적 시설을 포함한 학교 특성 등을 다룬다는 점이 특징적이다. 이러한 선행 연구에 근거할 때, 동일한 학교에 소속된 학교 구성원이라 할지라도 구성원 집단별로 학교 만족도에 주된 영향을 미치는 특성이 다를 수 있다는 가능성이 제기된다.

III. 연구 방법

학교 구성원별 학교 만족도에 영향을 미치는 학교 특성을 비교 분석하기 위해서는 학교 교육의 여건 및 과정 등 다양한 학교 특성에 관한 조사 자료가 바탕이 되어야 한다. 이에 본 연구에서는 「학교 교육 실태 및 수준 분석 연구」자료를 선택하였다. 이하에서 본 연구의 분석 자료, 연구 모형, 변수 구성, 분석 방법에 관하여 정리하였다.

1. 분석 자료


2. 연구 모형

본 연구의 핵심적인 관심은 서로 다른 학교 구성원 집단, 즉 학생 집단, 교사 집단, 학부모 집단의 학교 만족도에 영향을 미치는 학교 특성을 탐색하고, 이들을 비교하여 분석하는 데에 있다. “소속된 학교에 대한 정서적 상태”인 학교 만족도는 온전히 개인적인 것이라기보다는 소속된 학교 조직의 구성원으로서 경험한 바를 바탕으로 형성된
것으로 보아야 한다. 이것을 확인하면, 학교 만족도는 학교 구성원 개인 수준에서 응답된 것이지만, 그것은에 응답자 개인 특성뿐만 아니라 소속된 학교의 특성이 함께 영향을 미친다는 것을 드린다. 이러한 내재된 자료(nested data)의 특성을 반영하여, 본 연구에서는 2수준 다중 모형을 설정하였다. 1수준에서는 학교 구성원의 개인 특성 변수를 통제하였으며, 2수준에서는 학교 특성 변수를 동일하게 투입하여 각 집단에 영향을 미치는 학교 특성을 비교하고자 하였다. 분석을 위한 연구 모형은 [그림 1]과 같다.

[그림 1] 연구 모형

3. 변수 구성

가. 투입 변수명 및 변수 설명

본 연구에서는 구성원 개인 특성 및 학교 조직 특성이 각각 1수준 독립 변수와 2수준 독립 변수로, 학교 구성원 집단별 학교 만족도가 종속 변수로 투입되었다. 투입된 변수에 관한 설명을 정리하면 <표 1>과 같다.
## <표 1> 투입 변수명, 변수 설명 및 설문 대상

<table>
<thead>
<tr>
<th>변수명</th>
<th>변수 설명</th>
<th>설문 대상</th>
<th>학생</th>
<th>교사</th>
<th>학부모</th>
<th>학교 조사지</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>독립 변수</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>구성원 개인 배경 특성</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>연령</td>
<td>학생(도서지역으로 대체), 교사(직장지역으로 대체), 학부모의 연령</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>성별</td>
<td>여자=0, 남자=1</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>학력</td>
<td>대학교 졸업 이하=0, 석사 이상=1</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>학교 조직 특성</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>학교 규모</td>
<td>총 학생수(단위: 1,000명) * 통계 DB</td>
<td>○</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>학교 유형</td>
<td>공립=0, 사립=1 * 통계 DB</td>
<td>○</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>학교 SES</td>
<td>저소득층 학생비 (기초생활보장 수급 대상 학생수 / 총학생수×100)</td>
<td>○</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>학교시설 지원에 대한 인식</td>
<td>학교 시설의 질적 수준에 대한 교사 응답의 학교 평균값</td>
<td>○</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>변혁적 지도성</td>
<td>학교장의 변혁적 지도성을 나타내는 진술에 대한 교사 응답의 학교 평균값</td>
<td>○</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>교사 협력</td>
<td>학생 지도 및 학습과 관련하여 교사 간 협력하는 정도에 대한 교사 응답의 학교 평균값</td>
<td>○</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>교사의 사기와 열의</td>
<td>해당 학교 교사의 열정 및 자부심에 대한 교사 스스로 응답의 학교 평균값</td>
<td>○</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>학생 일탈 행동</td>
<td>해당 학교 내 학생의 문제 행동 정도에 대한 교사 스스로 응답의 학교 평균값</td>
<td>○</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>학생에 대한 교사의 지원</td>
<td>학생이 인식하는 교사의 격려, 지원, 노력에 대한 응답의 학교 평균값</td>
<td>○</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>종속 변수</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>학생의 학교 만족도</td>
<td>인간 관계, 학교생활, 학업 등에 대한 학생 만족도 응답의 평균값</td>
<td>○</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>교사의 학교 만족도</td>
<td>소속 학교 및 교직 전반에 대한 교사 만족도 응답의 평균값</td>
<td>○</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>학부모의 학교 만족도</td>
<td>학교 교육 및 학교 운영에 대한 학부모 만족도 응답의 평균값</td>
<td>○</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

주) 학교 SES를 산출하는 데에는 기초생활보장 수급 대상 학생수, 급식비 지원 대상 학생수 등을 활용할 수 있음. 본 연구에서는 일부 시도에서 시행 중인 무상 급식 정책을 고려하여 기초생활보장 수급 대상 학생수를 활용함.
나. 종속 변수

본 연구의 종속 변수는 학생, 교사 및 부모가 느끼는 학교 만족도이다. 이것을 측정하는 적도를 만들기 위하여, 「학교 교육 실태 및 수준 분석 연구」 자료 중 관련 문항을 대상으로 요인 분석을 실시하여 (varimax rotation) 구인과 문항 간의 관계를 확인한 후 최종 문항을 선택하여 새로운 양적 변수를 만들었다. 3개의 종속 변수를 구성하는 설문 문항에 대한 설명 및 신뢰도는 <표 2>와 같다.

<표 2> 학교 만족도 측정 문항의 요인 분석 및 신뢰도 분석 결과

<table>
<thead>
<tr>
<th>영역</th>
<th>하위 요인</th>
<th>설문 문항</th>
<th>요인 부하량</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>학생</td>
<td>교우</td>
<td>학교에서 쉽게 친구를 사귈 수 있다</td>
<td>.66</td>
</tr>
<tr>
<td>관계</td>
<td>친구들 사이에 인기가 있다</td>
<td>.70</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>학교의 친구들은 나를 존중하고 배려해준다</td>
<td>.73</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>나에게 어려운 문제가 있을 때 도움이 되는 친구가 있다</td>
<td>.63</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>학교</td>
<td>학교에 다니고 싶지 않다</td>
<td>.82</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>생활</td>
<td>학교생활이 힘들다</td>
<td>.78</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>이 학교에 계속 다니는 것이 편하다</td>
<td>.80</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>학업</td>
<td>학교는 나의 기본 능력(각 교과에서 기존이 되는 능력)을 잘 길러주고 있다</td>
<td>.75</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>성취</td>
<td>학교는 나의 창의력을 잘 길러주고 있다</td>
<td>.78</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>우리학교 선생님들은 나의 수준에 맞게 잘 가르쳐 주신다</td>
<td>.78</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>학교에서 내가 수업하는 과목의 학생수는 나에게 도움이 된다</td>
<td>.73</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>학부모</td>
<td>교육</td>
<td>학교는 자녀의 기초 능력을 잘 길러주고 있다</td>
<td>.61</td>
</tr>
<tr>
<td>활동</td>
<td>학교는 자녀의 창의력을 잘 길러주고 있다</td>
<td>.64</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>나는 학교 선생님들의 수업 방식에 대해 만족한다</td>
<td>.72</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>학교에는 각종 수업 자료가 충분하다</td>
<td>.69</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>학교 선생님들은 자녀의 수준에 맞게 잘 가르치고 있다</td>
<td>.72</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>학교에서는 자녀에게 유익한 과제를 내준다</td>
<td>.64</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>학교 선생님들은 학생들을 공정하게 평가(수행평가 포함)하고 있다</td>
<td>.66</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>학교는 자녀의 능력과 적성에 따라 진로 지도를 잘 하고 있다</td>
<td>.70</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>학교는 우리 학교의 신분을 감독하고 있다</td>
<td>.73</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>경영</td>
<td>학교운영위원회는 학부모들의 의견 수렴을 잘 한다</td>
<td>.66</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>참여</td>
<td>학부모들이 학교 행사나 교육 활동(명예교사, 도우미 활동 등)에 참여할 기회가 많다</td>
<td>.52</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>학교는 선생님과 학부모 상호 간에 원만한 관계를 유지하고 있다</td>
<td>.67</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>교사</td>
<td>우리 학교에서 기대감을 갖고 하루하루를 맞이한다</td>
<td>.72</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>만족</td>
<td>우리 학교에서 좋은 교육적 경험을 했다</td>
<td>.76</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>우리 학교의 근무 조건이 귀하에 비해 나아졌다</td>
<td>.66</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>우리 학교로서 근무하는 데에 공정을 느낀다</td>
<td>.84</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>우리 학교에서의 교직 생활은 나 자신의 발전에 도움이 된다</td>
<td>.83</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>교직</td>
<td>다시 직업을 선택하더라도 교사가 될 것이다</td>
<td>.67</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>만족</td>
<td>교직 교사는 지속적으로 자극을 받아 전문성을 향상시킬 수 있는 직업이다</td>
<td>.66</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>지난 2년 동안 교사라는 직업에 만족했다</td>
<td>.77</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
다. 독립 변수

위계적 선형 모형의 전체에 따라, 본 연구의 독립 변수는 2개 수준으로 구성된다. 본 연구에 투입된 독립 변수 중, 학교 구성원 개인의 인구통계학적 변수(1수준)와 학교 배경 변수(2수준)는 객관적인 자료 수집이 가능한 변수이며, 그 이외의 나머지는 적절한 전술 문항을 통해 측정하는 것이 필요하다.

첫째, 1수준 독립 변수로 학교 구성원별 개인 특성을 투입하여 통제하였다. 학생 집단에서는 거주 지역(대도시=0, 읍면 지역=1), 성적(중학교 2학년 성적을 상, 중, 하로 변환), 성별(여자=0, 남자=1)이 투입되었으며, 교사 집단에서는 교직 경력, 성별, 학력(대학 졸업 이하=0, 석사 이상=1)이 투입되었다. 그리고 학부모 집단에서는 연령, 성별, 학력이 투입되었다.

둘째, 2수준 독립 변수 중 학교 배경 특성은 다음과 같이 변환하여 투입하였다. 총 학생수는 학교 규모를 대비하는 변수인데, 유의미한 해석이 가능하도록 하기 위하여 백명 단위로 변환하였다. 학교 유형은 공립=0, 사립=1로 더미변수화 하였으며, 학교 SES는 저소득층 학생비(기초생활보장 수급 대상 학생수/총학생수×100)를 산출하여 활용하였다.

셋째, 2수준의 독립 변수 중 학교의 사회심리적 특성은 적절한 문항을 선택하여, 요인 분석과 신뢰도 분석을 실시하여 척도를 구성하였다. 앞서 종속 변수를 구성할 때와 같은 분석 방법이 적용되었으며, 구체적인 설문 문항과 신뢰도는 <표 3>과 같다. 응답자의 평균 점수는 학교를 대표하는 2수준 변수로 투입되었다. 변수별로 3개-16개의 문항이 활용되었으며, 신뢰도는 모두 안정적인 것으로 나타났다(87-94).

<표 3> 학교의 사회심리적 특성 측정 문항의 요인 분석 및 신뢰도 분석 결과

<table>
<thead>
<tr>
<th>변수</th>
<th>설문 문항</th>
<th>요인 1</th>
<th>요인 2</th>
<th>요인 3</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>교사의 지원</td>
<td>선생님은 수업시간에 학생들에게 좀 더 잘 할 수 있다고 격려하신다</td>
<td>74</td>
<td>72</td>
<td>91</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>선생님은 수업시간에 모든 학생들에게 관심을 보이신다</td>
<td>78</td>
<td>81</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>선생님은 수업시간에 학생들이 의견을 표현할 기회를 주신다</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>선생님은 수업시간에 학생들이 이해할 때까지 계속 설명해 주신다</td>
<td>78</td>
<td>82</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>선생님은 수업시간에 학생들을 도와주기 위해 노력을 많이 하신다</td>
<td>62</td>
<td>60</td>
<td>69</td>
</tr>
<tr>
<td>교육 시설</td>
<td>건물 부실이 귀의 교육활동에 지장을 준다고 생각하십니까?</td>
<td>62</td>
<td>60</td>
<td>89</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>교실 부족이 귀의 교육활동에 지장을 준다고 생각하십니까?</td>
<td>60</td>
<td>69</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>교과서, 교재의 부실, 부족이 귀의 교육활동에 지장을 준다고 생각하신가?</td>
<td>62</td>
<td>60</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>명난방 혹은 조명 시설 부실 및 사용제한이 귀의 교육활동에 지장을 준다고 생각하신가?</td>
<td>62</td>
<td>60</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>변수</td>
<td>설문 문항</td>
<td>요인 분류 (α)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>------</td>
<td>----------</td>
<td>---------------</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>수업용 컴퓨터 부실 또는 사용제한이 귀교의 교육활동에 지장을 준다고 생각하십니까?</td>
<td>75</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>도서관 소장 도서 부족 또는 사용제한이 귀교의 교육활동에 지장을 준다고 생각하십니까?</td>
<td>69</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>밀터미디어 기자재 부족 또는 사용제한이 귀교의 교육활동에 지장을 준다고 생각하십니까?</td>
<td>80</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>실험이 실험실 미비 부실 또는 사용제한이 귀교의 교육활동에 지장을 준다고 생각하십니까?</td>
<td>79</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>예 · 체능 교실 미비 부실 또는 사용제한이 귀교의 교육활동에 지장을 준다고 생각하십니까?</td>
<td>71</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>변혁적 지도성</td>
<td>우리 학교 교장 선생님께서는 학교 발전에 대해 분명한 계획을 가지고 교사와 학부모들과 그 목표를 공유하고자 한다</td>
<td>81</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>우리 학교 교장 선생님께서는 학교목표 설정과 평가 과정에 교사들을 참여시킨다</td>
<td>85</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>우리 학교 교장 선생님께서는 학교개혁과 발전에 대해서 교사와 학부모들에게 조언을 구한다</td>
<td>86</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>우리 학교 교장 선생님께서는 교사에게 영향을 줄 수 있는 의사결정에 대해 교사들과 상의한다</td>
<td>86</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>우리 학교 교장 선생님께서는 교사 개인의 능력과 심리적 특성을 잘 파악하고 지원해 주다고 노력한다</td>
<td>85</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>우리 학교 교장 선생님께서는 수업 개선과 교사들의 새로운 아이디어에 관심을 갖는다</td>
<td>79</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>우리 학교 교장 선생님께서는 교사들이 정의적으로 직무수행을 할 것을 기대한다</td>
<td>72</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>교사 간 협력</td>
<td>우리 학교 교사들은 학교 교육활동과 업무에 관하여 동료 교사의 도움을 쉽게 받을 수 있다</td>
<td>77</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>우리 학교 교사들은 학교 교육활동과 주요 업무에 대한 가치와 신념을 동료 교사와 공유한다</td>
<td>81</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>우리 학교 교사들은 서로 협력을 잘한다</td>
<td>83</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>우리 학교 교사들은 학교의 도움을 잘 받아 교사들 간에 협력이 잘 이루어진다</td>
<td>81</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>우리 학교교사들은 교내 교사들 사이에 협력이 잘 이루어진다</td>
<td>73</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>우리 학교교사들은 학교 교육활동과 학교교육 활동내용을 잘 알고 있다</td>
<td>64</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>우리 학교교사들은 학교교육 활동내용을 잘 알고 있다</td>
<td>68</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>교사들의 조언을 듣는다</td>
<td>72</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>교사의 사기</td>
<td>귀교의 교사들은 사기가 높다고 생각하십니까?</td>
<td>84</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>귀교의 교사들은 열심을 가지고 일한다고 생각하십니까?</td>
<td>83</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>귀교의 교사들은 우리 학교에 자부심을 갖고 있다고 생각하십니까?</td>
<td>77</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>일반 행동</td>
<td>선생님께서 가르치시는 학생들에게 무단결석과 같은 문제 행동은 어느 정도 나타나였습니까?</td>
<td>65</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>선생님께서 가르치시는 학생들에게 수업에 불참과 같은 문제 행동은 어느 정도 나타나였습니까?</td>
<td>68</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>선생님께서 가르치시는 학생들에게 복장 위반과 같은 문제 행동은 어느 정도 나타나였습니까?</td>
<td>64</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>선생님께서 가르치시는 학생들에게 교실 소란 행위와 같은 문제 행동은 어느 정도 나타나였습니까?</td>
<td>65</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>선생님께서 가르치시는 학생들에게 시험 부정행위와 같은 문제 행동은 어느 정도 나타나였습니까?</td>
<td>67</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>변수</td>
<td>설문 문항</td>
<td>요인</td>
<td>신뢰도</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>------</td>
<td>-----------</td>
<td>------</td>
<td>--------</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>선생님께서 가르치시는 학생들에게 야한 잡지나 동영상 보기와 같은 문제 행동은 어느 정도 나타났습니까?</td>
<td>.66</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>선생님께서 가르치시는 학생들에게 선생님에 대한 반항과 같은 문제 행동은 어느 정도 나타났습니까?</td>
<td>.75</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>선생님께서 가르치시는 학생들에게 집단 따돌림과 같은 문제 행동은 어느 정도 나타났습니까?</td>
<td>.74</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>선생님께서 가르치시는 학생들에게 다른 학생에 대한 폭력과 같은 문제 행동은 어느 정도 나타났습니까?</td>
<td>.80</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>선생님께서 가르치시는 학생들에게 남의 물건이나 돈을 빼앗거나 훔치기와 같은 문제 행동은 어느 정도 나타났습니까?</td>
<td>.79</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>선생님께서 가르치시는 학생들에게 흡연과 같은 문제 행동은 어느 정도 나타났습니까?</td>
<td>.76</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>선생님께서 가르치시는 학생들에게 음주와 같은 문제 행동은 어느 정도 나타났습니까?</td>
<td>.75</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>선생님께서 가르치시는 학생들에게 불법 약물 사용/소지와 같은 문제 행동은 어느 정도 나타났습니까?</td>
<td>.70</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>선생님께서 가르치시는 학생들에게 성과 관련된 비행과 같은 문제 행동은 어느 정도 나타났습니까?</td>
<td>.66</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

4. 분석 방법

본 연구에서 “학교에 소속된 학교 구성원”이라는 “내재된 자료(nested data)”의 특성을 반영하여 2수준 다중 모형을 설계하고, 이를 STATA-11 프로그램을 활용하여 분석하였다. 학교와 학교 구성원에 관한 대부분의 자료는 학급 내 학생, 학교에 소속된 교사와 같이 내재된 자료의 구조를 가진다. 본 연구의 응답자인 학교, 교사, 학부모는 모두 학교에 소속되었다는 특징이 있다. 그리고 “학교 교육 실태 및 수준 분석 연구”에서는 표본 설계 및 추출 과정에서부터 내재된 자료의 특성을 고려하고 있다. 이러한 내재된 자료는 크게 두 가지 특성이 있다. 하나는 학교 구성원 개인과 관련된 산출(예컨대, 학교 만족도)은 개인 특성 뿐만 아니라 소속된 조직의 특성(예컨대, 학교 배경 특성, 학교의 사회관계 특성)의 영향을 받는다는 점이며, 다른 하나는 같은 조직에 속한 구성원 간 특성은 상호 종속적인 반면, 다른 조직에 속한 학교 구성원의 그것과는 독립적이라는 점이다. 이러한 특성을 고려하지 않고 단순 회귀 분석을 한 경우, 표준 오차를 과소 추정하게 되는 오류를 방지하는 데 도움이 된다. 본 연구에서 설정한 다중 모형은 개인 특성 변수와 조직 특성 변수를 함께 투입하여 적절한 추정치를 도출함으로써, 내재된 자료의
특성을 잘 반영할 수 있는 분석 모형이다.  
2수준 다중 모형은 학교 구성원 집단별로 구분하여 분석하였으며, 1수준에는 구성원 개인 배경 변수가, 2수준에는 학교 특성 변수가 추가되었다. 전술한 바와 같이, 본 연구의 주요 목적은 학교 구성원 개인 특성의 영향을 통계적 모형에 통계한 상태에서 학교 특성의 영향을 살펴보는 것에 있으므로 해당 변수군을 단계적으로 추가하여 연구 모형을 구성하였다.  
학교 구성원 각각의 연구 모형별 투입 변수와 방정식은 아래와 같다.

**표 4** 모형별 투입 변수

<table>
<thead>
<tr>
<th>분석 모형</th>
<th>개인 수준</th>
<th>학교 수준</th>
<th>종속 변수</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>학생의 학교 만족도</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>교사의 학교 만족도</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>학부모의 학교 만족도</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>학교 배경 변수</td>
<td>학생의 학교 만족도</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>[학교 규모, 학교 유형, 학교 SES]</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>[학교 시설 자원 인식, 학교의 사회심리적 변수]</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>[지도성, 교사 협력, 교사의 사기와 일탈 행동, 학부모의 학교 만족도]</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>학생 개인 배경 변수</td>
<td>학생의 학교 만족도</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>[성별, 학교 소재지, 성적]</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>[학교 규모, 학교 유형, 학교 SES]</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>[학교 시설 자원 인식, 학교의 사회심리적 변수]</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>[지도성, 교사 협력, 교사의 사기와 일탈 행동, 학부모의 학교 만족도]</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>교사 개인 배경 변수</td>
<td>학교의 사회심리적 변수</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>[성별, 교직 경력, 학력]</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>[학교 시설 자원 인식, 학교의 사회심리적 변수]</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>[지도성, 교사 협력, 교사의 사기와 일탈 행동, 학부모의 학교 만족도]</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>학부모 배경 변수</td>
<td>학생의 학교 만족도</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>[성별, 연령, 학력]</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>[지도성, 교사 협력, 교사의 사기와 일탈 행동, 학생에 대한 교사의 지원]</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**1수준 방정식**
- 학생: \( Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_1(j)(성별) + \beta_2(j)(제도) + \beta_3(j)(성적) + \gamma_{ij} \)
- 교사: \( Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_1(j)(성별) + \beta_2(j)(교직 경력) + \beta_3(j)(학력) + \gamma_{ij} \)
- 학부모: \( Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_1(j)(성별) + \beta_2(j)(성별) + \beta_3(j)(학력) + \gamma_{ij} \)

**2수준 방정식**
- \( \beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(학교 규모) + \gamma_{02}(학교 유형) + \gamma_{03}(학교 SES) + \gamma_{04}(학교 시설 자원 인식) + \gamma_{05}(social 지도성) + \gamma_{06}(교사 협력) + \gamma_{07}(교사의 사기와 일탈 행동) + \gamma_{08}(학생에 대한 교사의 지원) + \mu_{0j} \)
첫째, 기초 모형을 통해 ICC(Intraclass Correlation) 값을 산출하고, 본 연구의 종속 변수가 각 집단별로 유의한 차이를 나타내는지를 확인하였다. 둘째, 중간 모형에서는 본 연구의 주요 관심사인 학교 특성 변수를 투입하여, 이들이 종속 변수의 집단 간 차이를 어느 정도 설명하는지 살펴보았다. 그리고 마지막 단계에서는 1수준의 개인 특성을 통해 2수준의 학교 특성이 어떠한 영향을 미치는지 최종적으로 확인하였다.

Ⅳ. 분석 결과

Ⅳ장에서는 분석 자료에 대한 기술 통계를 통해 대략적인 경향을 살펴본 후, 앞서 설정한 2수준 다중 모형의 분석 결과를 정리하였다.

1. 기술 통계 분석

본 연구에서는 결측치는 분석에서 제외하였으며(listwise deletion), 200개 학교, 5,889명의 교사, 12,573명의 학생, 그리고 11,522명의 학부모에 관한 자료를 분석하였다. 독립 변수와 종속 변수에 관한 구체적인 기술 통계 분석 결과는 <표 5>, <표 6>과 같다.

<표 5> 독립변수의 기술 통계 분석

<table>
<thead>
<tr>
<th>구분</th>
<th>변수</th>
<th>평균</th>
<th>표준편차</th>
<th>최소값</th>
<th>최대값</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>개인 특성(1수준 변수)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>학생</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>여성</td>
<td>12,573</td>
<td>0.493</td>
<td>0.500</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>도서 지역</td>
<td>12,573</td>
<td>0.340</td>
<td>0.474</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>성적</td>
<td>12,573</td>
<td>2.007</td>
<td>0.686</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>학부모</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>여성</td>
<td>11,522</td>
<td>0.945</td>
<td>0.227</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>연령</td>
<td>11,522</td>
<td>46.037</td>
<td>4.845</td>
<td>18</td>
<td>99</td>
</tr>
<tr>
<td>학력</td>
<td>11,522</td>
<td>0.070</td>
<td>0.256</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>교사</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>여성</td>
<td>5,889</td>
<td>0.671</td>
<td>0.470</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>교직 경력</td>
<td>5,889</td>
<td>15.413</td>
<td>11.065</td>
<td>0</td>
<td>45</td>
</tr>
<tr>
<td>학력</td>
<td>5,889</td>
<td>0.376</td>
<td>0.484</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>학교 특성(2수준 변수)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>학교 규모</td>
<td>200</td>
<td>7.400</td>
<td>3.327</td>
<td>0.700</td>
<td>15.820</td>
</tr>
<tr>
<td>사립</td>
<td>200</td>
<td>0.220</td>
<td>0.415</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>학교SES</td>
<td>200</td>
<td>7.364</td>
<td>5.644</td>
<td>0.268</td>
<td>34.783</td>
</tr>
<tr>
<td>시설 자원</td>
<td>200</td>
<td>3.188</td>
<td>0.340</td>
<td>2.374</td>
<td>4.149</td>
</tr>
<tr>
<td>변혁적 지도성</td>
<td>200</td>
<td>3.639</td>
<td>0.332</td>
<td>2.671</td>
<td>4.376</td>
</tr>
<tr>
<td>교사 간 협력</td>
<td>200</td>
<td>3.698</td>
<td>0.205</td>
<td>2.995</td>
<td>4.230</td>
</tr>
<tr>
<td>교사의 사기</td>
<td>200</td>
<td>3.671</td>
<td>0.293</td>
<td>2.900</td>
<td>4.632</td>
</tr>
<tr>
<td>일탈 행동</td>
<td>200</td>
<td>1.906</td>
<td>0.297</td>
<td>1.385</td>
<td>3.111</td>
</tr>
<tr>
<td>교사의 지원</td>
<td>200</td>
<td>3.195</td>
<td>0.186</td>
<td>2.605</td>
<td>3.825</td>
</tr>
</tbody>
</table>

주) 학교 규모(총 학생수)의 단위는 100명일.
학교 구성원별 학교 만족도에 영향을 미치는 학교 특성 비교 분석

표 6. 종속변수의 기술 통계 분석

<table>
<thead>
<tr>
<th>구분</th>
<th>비도</th>
<th>평균</th>
<th>표준편차</th>
<th>최소값</th>
<th>최대값</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>학생의 학교 만족도</td>
<td>12,573</td>
<td>6.446</td>
<td>1.092</td>
<td>2</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>부모의 학교 만족도</td>
<td>11,522</td>
<td>6.271</td>
<td>1.120</td>
<td>2</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>교사의 학교 만족도</td>
<td>5,889</td>
<td>6.940</td>
<td>1.458</td>
<td>2</td>
<td>10</td>
</tr>
</tbody>
</table>

주) 요인분석을 통해서 각 집단의 만족도를 구성하는 요인으로 확인된 개수는 아래와 같다(학생 만족도 구인 3개, 부모 만족도 구인 2개, 교사 만족도 구인 2개). 따라서, 각 만족도를 구성하는 척도가 다르게 도출된다. 본 연구에서는 해석상의 편의를 위해서 각 집단의 만족도는 10점 척으로 재계량화 하였다.

2. 다층 모형 분석

이하에서는 학교 구성원별로 구분하여, 다층 모형 분석 결과를 정리한다(<표 6>).

첫째, 학생의 학교 만족도에 영향을 미치는 요인에 관한 다층 모형 분석 결과는 다음과 같다. 먼저 학생 개인 수준 및 학교 수준 독립 변수를 전혀 투입하지 않은 상태에서 종속 변수의 학교 간 차이를 분석하였다(one-way ANOVA with random effect model). 그 결과 학생 수준 분산은 0.044로 산출되었으며 이것은 통계적으로 유의하였다. 그리고, 학생의 학교 만족도의 경우 전체 분산에서 학교 수준 분산이 차지하는 비율(ICC)은 약 3.7%로 보고되었다.

일반적으로 위계적 선형 모형의 적용이 바람직하다고 고려되는 ICC 값이 5% 이상이 라는 점을 고려할 때(Porter, 2005), 학생 학교 만족도의 ICC 값은 적은 편이다. 이는 선형 회귀분석이 표준 오차 추정을 소극적으로 한다는 점을 감안하면 다층모형 적용의 당위성을 반감시키는 결과이다. <표 7>은 동일 표집을 대상으로 회귀 분석을 실시하고 그것을 위계적 선형 모형 분석 결과와 비교한 것이다. 그 결과 유의 수준의 차이 이외에는 추정치가 크게 다르지 않았다. 예컨대, 회귀분석이 추정한 점편값은 3.761이었고 위계적 선형 모형이 추정한 점편값은 3.723으로, 10점 척의 점수에서 0.038점에 지나지 않는다는 점. 회귀계수의 부호는 완전히 일치함을 알 수 있으며, 회귀계수의 크기도 상당히 흡사함을 알 수 있다.
표 7 회귀분석과 위계적 선형모형의 분석 결과 비교

<table>
<thead>
<tr>
<th>구분</th>
<th>회귀분석 기울기</th>
<th>회귀분석 유의도</th>
<th>위계적 선형모형 기울기</th>
<th>위계적 선형모형 유의도</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>절편</td>
<td>3.761</td>
<td>0.000</td>
<td>3.723</td>
<td>0.000</td>
</tr>
<tr>
<td>성별</td>
<td>0.039</td>
<td>0.042</td>
<td>0.046</td>
<td>0.030</td>
</tr>
<tr>
<td>도서 지역</td>
<td>-0.113</td>
<td>0.000</td>
<td>-0.111</td>
<td>0.003</td>
</tr>
<tr>
<td>성적</td>
<td>0.311</td>
<td>0.000</td>
<td>0.312</td>
<td>0.000</td>
</tr>
<tr>
<td>학교 규모</td>
<td>0.013</td>
<td>0.001</td>
<td>0.013</td>
<td>0.030</td>
</tr>
<tr>
<td>사립</td>
<td>0.013</td>
<td>0.607</td>
<td>0.013</td>
<td>0.716</td>
</tr>
<tr>
<td>학교 SES</td>
<td>0.001</td>
<td>0.522</td>
<td>0.001</td>
<td>0.670</td>
</tr>
<tr>
<td>시설자원</td>
<td>-0.046</td>
<td>0.131</td>
<td>-0.043</td>
<td>0.334</td>
</tr>
<tr>
<td>변혁적 지도성</td>
<td>0.067</td>
<td>0.105</td>
<td>0.071</td>
<td>0.235</td>
</tr>
<tr>
<td>교사 간 협력</td>
<td>0.004</td>
<td>0.959</td>
<td>0.005</td>
<td>0.961</td>
</tr>
<tr>
<td>교사의 사기</td>
<td>-0.026</td>
<td>0.674</td>
<td>-0.033</td>
<td>0.718</td>
</tr>
<tr>
<td>일탈 행동</td>
<td>-0.122</td>
<td>0.002</td>
<td>-0.120</td>
<td>0.040</td>
</tr>
<tr>
<td>교사의 지원</td>
<td>0.685</td>
<td>0.000</td>
<td>0.690</td>
<td>0.000</td>
</tr>
</tbody>
</table>

그렇지만, 본 연구의 초점을 각 집단별 학교 만족도 영향 요인을 비교하는 것에 있기 때문에, ICC의 크기와 무관하게 학교 특정 변수를 투입하여 2수준 변수가 해당 ICC를 어느 정도 설명하는지와 각 변수들의 통계적 유의도를 살펴보았다. 분석 결과, 학교 수준 분산 중 학교 특성에 의한 설명되는 분산은 51.5%였다.

학교 특성 중 학생의 학교 만족도에 유의한 영향을 미치는 요인은 학교 규모, 학생 일탈 행동, 그리고 교사의 지원이었다. 학교 규모는 그 값은 작았으나 학교 만족도에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 학생 일탈 행동 정도는 부적 상관을 나타냈다. 학생의 학교 만족도에 가장 큰 영향을 미치는 것은 학생이 인식한 교사의 지원 정도였다 (690). 이는 학생 성적의 회귀 계수 (312)의 두 배가 넘는 값이다. 그리고 개인 수준의 설명 변수를 살펴보면, 남학생보다는 여학생이, 도서 지역에 산은 학생보다는 규모가 큰 시 단위 지역에 거주하는 학생의 학교 만족도가 높게 나타났다.

둘째, 교사의 학교 만족도에 관한 분석 결과는 다음과 같다. 기초 모형 분석 결과 ICC값은 6.6%로 산출되었으며, 이 중에서 2수준의 학교 수준 변수의 설명량은 약 68%였다. 투입된 9개의 학교 특정 변수 중 7개의 변수가 교사의 학교 만족도에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 가장 현저한 영향력을 미치는 변수는 교사의 내적 동기와 관련 있는 교사의 사기였다 (589). 소속된 학교의 시설이 잘 갖추어졌다고 느낄수록, 학교장이 강한 변혁적 지도성을 발휘할수록, 교사 간 협력 수준이 높고, 교사 사기가 높을수록, 그리고 면학 분위기와 관련 있는 학생의 일탈 정도는 낮을수록 교사의 학교 만족도는 높아지게 되는 것으로 분석되었다. 학교 배경 변수로는 학교 유형과 학교 SES가 유의한 영향을 미치는 것으로 확인되었다.
치는 것으로 나타났다. 그리고 개인 특성의 영향력을 살펴보면, 남교사보다는 여교사가, 그리고 저경력 교사보다는 고경력 교사가 학교 만족도가 낮은 것으로 보고되었다.

교사의 학교 만족도에 핵심적인 영향을 미치는 교사의 사기(M)가 변혁적 지도성과 학생 일탈 행동과 어떤 관계를 보이는지 추가 분석하였다. 신뢰도 95% 수준에서 회귀 분석한 결과는 [그림 2]와 같다.2) 분석 결과에 따르면, 교사는 학교장의 변혁적 지도성이 강한 학교에 근무할 때, 혹은 학생의 일탈 행동이 많지 않은 학교에 근무할 때 더 높은 학교 만족도를 느낀다는 점을 알 수 있다.

[그림 2] 학생의 일탈 행동과 교사의 사기 간의 관계

[그림 3] 변혁적 지도성과 교사의 사기 간의 관계

2) 회귀선 주변의 회색 영역은 95%의 신뢰도 구간이다.
셋째, 학부모의 학교 만족도에 대한 분석 결과는 다음과 같다. 기초 모형 분석을 통해, 학교 조직 수준 및 학부모 개인 수준의 분산이 유의하다는 것을 확인할 수 있었다. 그렇지만, 학생의 경우와 마찬가지로, 학부모의 학교 만족도도 수준 특성으로 인한 분산의 크기는 크지 않았다. ICC 값은 22%였으며, 이 중에서 학교 특성에 의하여 36% 정도 설명되는 것으로 나타났다. 유의하게 보고된 학교 특성은 교사의 사기와 학생에 대한 교사의 지원이었으며, 특히 후자가 상대적으로 큰 영향을 미치고 있었다.(497). 개인 특성의 효과를 살펴보면, 학부모의 연령이 높음수록, 그리고 학력이 높음수록 학교 만족도가 높았다.
### <표 8> 위계적 선형 모형의 분석 결과

<table>
<thead>
<tr>
<th>구분</th>
<th>학생의 만족도</th>
<th>교사의 만족도</th>
<th>학부모의 만족도</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>기초</td>
<td>중간</td>
<td>최종</td>
</tr>
<tr>
<td>성별</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>남성</td>
<td>0.06*</td>
<td>0.05</td>
<td>0.013*</td>
</tr>
<tr>
<td>여성</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>연령</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>20대</td>
<td>0.08</td>
<td>0.05</td>
<td>0.013*</td>
</tr>
<tr>
<td>30대</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>학력</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>대학</td>
<td>0.08</td>
<td>0.05</td>
<td>0.013*</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**주 1)** *= p < 0.05; **= p < 0.01; ***= p < 0.001
**주 2)** 1수준 독립 변수 중 학생성향의 경우, 연령은 모서 지수요소, 학력은 성향으로 대체되었다. 교사 만족도의 경우, 연령은 교직 경력으로 대체되었다.
본 연구의 주요 분석 결과를 바탕으로 관련 논의를 정리하면 아래와 같다.

첫째, 학교 구성원의 학교 만족도는 개인 특성뿐만 아니라, 소속된 학교 특성의 영향을 받는다. "학교 만족도에 영향을 미치는 요인이 무엇인가"는 교육 정책을 결정할 때 중요하게 고려되는 점이다. 여기에는 구성원 개인 특성, 학교 조직 특성, 그리고 지역 사회 및 학교구의 특성 등 다양한 요인들이 영향을 미친다. 이 중에서 교육 행정사와 교육 행정 연구자의 주요 관심은 교육 주체의 노력으로 변화 가능한 요인에 있다. 지역 사회 맥락이나 국가적 맥락 등은 통제가 어려운 외부 요인이다. 반면, 본 연구에서 투입된 학교 특성, 특히 6개의 사회심리적 특성은 학교 구성원의 노력으로 변화 가능한 요인이다. 본 연구에서는 학생, 교사, 학부모 학교 만족도의 학교 수준 분산이 통계적으로 유의하고, 투입된 학교 특성이 2수준의 분산을 일정 부분(학생:51.5%, 교사:68%, 학부모:36%) 설명한다는 것을 밝혔다. 이는 학교 조직의 변화 노력을 통한 학교 만족도 제고 가능성을 실증적으로 확인하는 의의가 있다.

둘째, 학교 구성원 집단별로 학교 만족도에 유의한 영향을 미치는 학교 특성이 상이했다. 학생 집단의 경우, 학교 규모, 학생 일탈 정도, 교사 지원, 교사 집단의 경우, 학교 유형, 학교 SES, 학교의 시설 자원, 변혁적 지도성, 교사 협력, 교사 사가, 그리고 학생 일탈이 주로 영향을 미쳤다. 그리고 학부모 집단의 경우, 교사의 사가와 교사의 지원이 주요 영향 요인으로 분석되었다. 이는 학교 만족도는 주관적인 구인이기 때문에 동일한 대상에 대해서도 서로 다른 평가를 할 수 있다는 본 연구의 전제를 검증해주는 결과이다.

셋째, 교사의 학교 만족도에는 다양한 학교 특성이 영향을 미치는 것으로 나타났다. 앞서 밝힌 바와 같이, 교사의 학교 만족도에 가장 큰 영향을 미치는 변수는 교사의 사가였으며, 그 외에도 교사 간 협력과 학교장의 변혁적 지도성, 학교 문화, 학생 일탈 행동은 부적 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 특히, 학교장의 변혁적 지도성이 교사의 직무 만족에 미치는 긍정 영향은 선형 연구에서도 일관되게 논의된 바 있다(정우진, 2009; 김천기 외, 2009). 즉, 학교장이 명확한 학교 교육 목표를 제시하고, 교사 개인의 특성을 파악하고 지원해 주고자 하며, 수업 개선을 위해 노력할 때 교사의 사기는 고양되며, 교사가 느끼는 학교 만족도가 높아짐을 알 수 있다.

넷째, 특정적인 분석 결과 중 하나는 학교 만족도 영향 요인 중 "교사의 지원"이 학생과 학부모에게서 중요한 영향요인으로 나타났다. 교사의 지원은 학생과 학부모의 학교 만족도에 공동적으로 영향을 미치는 주요 특성으로 드러났다. 이는 교사의 수업 지원이 학교 만족도에 영향을 미치는 것으로 보여진다.
학교 구성원별 학교 만족도에 영향을 미치는 학교 특성 비교 분석

축도에 영향을 미친다는 점을 밝힌 선행 연구(김천기 외, 2009)와 일관된 결과이다. 즉, 수업 중에 긍정적 피드백을 제공하고, 모든 학생의 공부에 관심을 가지며, 학생이 이해 할 때까지 계속 설명하는 노력 등이 학생과 부모의 학교 만족도를 결정하는 중요 요인임을 재확인할 수 있다.

여기에서 추가적으로 고려해야 할 점은 “교사의 지원”이 학교 구성원 집단별로 상이한 영향을 미친다는 점이다. 본 연구에서 설정된 본 연구에서 설정된 “교사의 지원” 변인은 학생들이 평가한 교사의 지원을 의미한다. 따라서, 학생이 인식한 교사의 지원은 대부분 교수활동과 관련된 문항에 기초한다. 이는 학생과 학부모의 학교 만족도에는 결정적 영향을 미치지만, 교사 자신이 만족도에는 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 교사의 입장에서 본다면, “교사의 지원”은 수업 중에 긍정적 피드백을 제공하고, 모든 학생의 공부에 관심을 가지며, 학생이 이해 할 때까지 계속 설명하는 노력 등이 학생과 부모의 학교 만족도를 결정하는 중요 요인임을 재확인할 수 있다.

여기에서 추가적으로 고려해야 할 점은 “교사의 지원”이 학교 구성원 집단별로 상이한 영향을 미친다는 점이다. 본 연구에서 설정된 본 연구에서 설정된 “교사의 지원” 변인은 학생들이 평가한 교사의 지원을 의미한다. 따라서, 학생이 인식한 교사의 지원은 수업 중에 긍정적 피드백을 제공하고, 모든 학생의 공부에 관심을 가지며, 학생이 이해 할 때까지 계속 설명하는 노력 등이 학생과 부모의 학교 만족도를 결정하는 중요 요인임을 재확인할 수 있다.

여기에서 추가적으로 고려해야 할 점은 “교사의 지원”이 학교 구성원 집단별로 상이한 영향을 미친다는 점이다. 본 연구에서 설정된 본 연구에서 설정된 “교사의 지원” 변인은 학생들이 평가한 교사의 지원을 의미한다. 따라서, 학생이 인식한 교사의 지원은 수업 중에 긍정적 피드백을 제공하고, 모든 학생의 공부에 관심을 가지며, 학생이 이해 할 때까지 계속 설명하는 노력 등이 학생과 부모의 학교 만족도를 결정하는 중요 요인임을 재확인할 수 있다.

여섯째, 개인 수준의 인구통계학적 특성 및 학교 배경 특성에 따른 학교 만족도의 유의미한 차이도 확인되었다. 본 연구에서는 여학생의 학교 만족도가 남학생의 그것보다 높게 나타났다. 그런데, 선행 연구에서는 성별과 학교만족도의 관계에 대하여 서로 상이하게 보고하고 있다. 여학생의 학교 만족도가 남학생보다 높다는 연구(유정희, 2004; Danielsen et al., 2009), 여학생의 만족도가 더 낮다는 연구(곽수란, 2007), 그리고 성별에 따른 유의미한 차이가 없다는 연구(계선자 외, 2001) 등 다양하다. 성별에 관련된 상충하는 연구결과에 대해서는 지속적인 연구가 부족될 필요가 있다. 학교 배경 특성의 효과를 살펴보면, 도서 지역 학생의 만족도가 대도시 학생의 만족도보다 낮게 나타났다.

3) 학생이 인식하는 교사 지원 정도가 교사가 보고한 교사의 사기 간에는 .07(.000), 동료 교사들과의 협력 정도 간에는 .05(.000) 학생 일탈 행동 간에는 -.03(.043)의 상관이 있는 것으로 분석되었다.
과거에는 농촌 또는 중소도시 학생의 만족도가 높게 나타나는 경향이 있었으나(박영신 외, 1998), 최근에는 대도시 지역 학생들의 만족도가 높게 나타나는 경향이 있다(황여정·김경근, 2006). 이는 교육 여건의 차이, 그리고 교육 여건의 차이와 결부된 사회적·문화적 만족도와 관련된 것으로 해석되고 있다(황여정·김경근, 2006).

이 외에도 사립학교 교사의 학교 만족도가 공립학교 교사의 그것보다 상당히 높다는 점, 그리고 교직 경력이 길어질수록 만족도가 낮아지는 점 등의 대해서는 후속 연구가 더 필요하다.

Ⅵ. 결론

학교 구성원의 학교 만족도는 학교 교육의 성과와 동시에 학생의 학업 성취, 교사의 현실 등에 영향을 미칠 수 있는 중요한 구인으로 강조되고 있으나 학교 만족도를 제고하고자 하는 교육 실천과 연구자간의 노력은 지속되어 왔다. 이에 본 연구는 학교 구성원별 학교 만족도에 영향을 미치는 학교 특성을 탐색하고, 각 집단별 분석에서 유의하게 보고된 학교 특성을 서로 비교하여 학교 정책에 주는 시사점을 도출하는 데 목적이 두었다.

본 연구에서는 동일한 학교에 소속된 구성원들라도 구성원 집단에 따라 학교 만족도는 서로 달라질 수 있다는 것을 전제로 한다. 여기에서는 각 집단의 학교 만족도에 영향을 미치는 요인을 비교 분석하여 학교 정책에 주는 시사점을 발휘하고자 하였다. 이에 본 연구는 학교 구성원별 학교 만족도에 영향을 미치는 학교 특성을 분석한 결과, 학교 만족도는 학교 특정의 영향을 받는 구인임을 확인할 수 있었다. 그리고 각 집단별로 학교 만족도에 영향을 미치는 학교 특성이 구분되게 구분되었다.

학교 만족도에 관한 그 동안의 연구들은 특정 집단에 한정하여 영향 요인을 분석하는 데에 치중하였다. 때문에 동일한 학교에 소속된 서로 다른 구성원들이 느끼는 만족도의 차이는 관심을 가지지 못하였다는 한계가 있다. 본 연구에서는 동일한 학교 특성이 구성원 집단별 학교 만족도에 서로 다른 영향을 미친다는 것을 실증적으로 확인함으로써, 이러한 한계를 극복하려는 의의가 있다. 이러한 연구 결과에 따르면, 학교 만족도 제고를 위해서는 구성원별로 주된 영향을 미치는 요인에 주목하여 차별화된 정책적 노력을 기울일 필요가 있다.

본 연구는 동일한 학교 특성을 투입하고 효과를 비교하여 분석함으로써 “바람직한 학교”로 나아가는 정책의 방향과 그 가능성, 그리고 한계를 확인하고자 하였다. 반면, 본 연구가 학교 공동체의 각각 다른 구성원들의 학교 만족도 영향요인을 분석하는 과정에
서 공통의 변수들을 구성하여 세 집단의 상호비교가 가능한 장점이 있는 반면에 각각의 집단에서 실질적으로 학교 만족도에 영향을 미치는 변수들에 대해서는 고려하지 못한 것은 연구의 제한점으로 남는다. 예컨대, 학생의 경우 학생의 만족도에 크게 영향을 미치는 변수들로 알려진 교사와의 관계(서인석·황홍익, 2009; 황여정·김경근, 2006), 내재적 학습동기(황여정·김경근, 2006), 학생의 교우 관계(박수정·김효정, 2012) 등에 대한 고려를 하지 못했다는 점이다.
참고문헌

김현진-전용관(2011). 학교조직풍토와 교사 효능감을 매개로 학교장의 과업지도성과 인
화지도성이 교사만족도에 미치는 영향. 한국교원교육연구, 28(3), 79-99.
김현진-박경관-홍창남(2011). 교장공제계 효과 분석: 학교풍토에 대한 초등학교 교사의
인식과 중심으로. 교육행정학연구, 29(4), 439-460.
김효정-이길재-이정미(2012). 교장공모제 효과 분석: 학교풍토에 대한 초등학교 교사
만족도에 미치는 영향. 교육행정학연구, 29(4), 439-460.
김효정-이길재-이정미(2012). 교장공모제 효과 분석: 학교풍토에 대한 초등학교 교사
만족도에 미치는 영향. 교육행정학연구, 29(4), 439-460.
김효정-이길재-이정미(2012). 교장공모제 효과 분석: 학교풍토에 대한 초등학교 교사
만족도에 미치는 영향. 교육행정학연구, 29(4), 439-460.
김효정-이길재-이정미(2012). 교장공모제 효과 분석: 학교풍토에 대한 초등학교 교사
만족도에 미치는 영향. 교육행정학연구, 29(4), 439-460.
김효정-이길재-이정미(2012). 교장공모제 효과 분석: 학교풍토에 대한 초등학교 교사
만족도에 미치는 영향. 교육행정학연구, 29(4), 439-460.
김효정-이길재-이정미(2012). 교장공모제 효과 분석: 학교풍토에 대한 초등학교 교사
만족도에 미치는 영향. 교육행정학연구, 29(4), 439-460.
김효정-이길재-이정미(2012). 교장공모제 효과 분석: 학교풍토에 대한 초등학교 교사
만족도에 미치는 영향. 교육행정학연구, 29(4), 439-460.
김효정-이길재-이정미(2012). 교장공모제 효과 분석: 학교풍토에 대한 초등학교 교사
만족도에 미치는 영향. 교육행정학연구, 29(4), 439-460.
김효정-이길재-이정미(2012). 교장공모제 효과 분석: 학교풍토에 대한 초등학교 교사
만족도에 미치는 영향. 교육행정학연구, 29(4), 439-460.
김효정-이길재-이정미(2012). 교장공모제 효과 분석: 학교풍토에 대한 초등학교 교사
만족도에 미치는 영향. 교육행정학연구, 29(4), 439-460.
육학, 33, 273-305.


Abstract

What Affects School Satisfaction?
-Differentiated Approach by Subgroups of Secondary School Constituents-

Kim Hyo-Jeong (Seoul National University)
Lee, Gil-Jae (City University of New York)
Lee, Jung-Mi (KEDI)

Drawing on the data collected from the Korean Education Longitudinal Study (KELS-2010) and applying Hierarchical Linear Modeling, the study analyzed factors affecting school satisfaction by major interest groups of secondary schools; students, teachers, and parents. Raised research questions to reach the goal of the study were as follows: 1) Is there any difference among schools in the level of school satisfaction by students, teachers, and parents?, 2) What school and sociopsychological characteristics are associated with school satisfaction when individual level differences are controlled?, and 3) How differently do school characteristics influence school satisfaction of each subgroup?

Findings explicitly uncover what school factors are associated with school satisfaction for different subgroups, while the degree of school satisfaction of students and parents attributable to school factors was not commensurate with that of teachers. In case of students, associated predictors were school size, deviant behavior of students, and support by teachers; while school SES, facility resources, transformational leadership of principal, peer collaboration of teachers, teacher morale and students' deviant behavior were for the teacher group. Factors associated with parents' school satisfaction pertained to teacher's influence like teacher morale and teacher's supports.

The study confirmed that the same set of school factors have differential influences on each subgroup of secondary schools. Therefore, future policy interventions intending to promote the extent of school satisfaction need to be designed focusing on a unique set of relevant predictors of school satisfaction for each group subgroup.

[Key words] School Satisfaction, Hierarchical Linear Modeling, Students, Parents, Teachers
학교활력 진단도구 개발 연구

이 제덕 (한국교육개발원 연구위원)

요 약

본 연구는 학교활력의 개념을 정의하고 학교활력 진단도구를 개발하는 데 목적이 있다. 이런 연구 목적을 달성하기 위하여 선행연구를 분석하여 학교활력의 개념과 하위 요인을 밝히고, 멜래이 조사를 통하여 학교활력의 개념 모형을 정립하였으며, 예비조사와 본조사를 통하여 학교활력 진단도구를 개발하고 도구의 신뢰도와 타당도를 검증하였다.

연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 학교활력은 “조직을 변화시키고 생명을 유지시키는 조직 내부의 힘”이다. 조직 내부의 힘은 변화 저항성, 소통성, 적응성이라는 속성으로 구성된다. 둘째, 학교활력 진단도구는 6개요인 24개 문항으로 구성된다. 6개요인은 목표공유, 혁신공동, 정보공유, 의사소통, 지속적 학습, 창조적 반응으로 구성된다. 셋째, 학교활력 진단도구는 신뢰도와 타당도를 확보하고 있다. 요인 내에서 문항의 신뢰도는 모두 0.810 이상으로 높게 나타났으며, 구인타당도, 교차타당도 분석에서도 타당한 것으로 나타났다.

[주제어] : 활력, 조직 활력, 학교활력, 척도 개발, 학교컨설판

I. 서 론


* 이 연구는 저자의 박사학위 논문을 요약하여 재구성한 것임.
■ 접수일(2013. 02. 26), 심사일(2013. 03. 30), 게재확정일(2013. 04. 17)
시키기 위한 활력 항상 모형을 제시하였다. 이처럼 학교학력은 학교의 생명을 유지하고 발전하기 위한 중요한 요인으로 인식되면서 지속적으로 연구가 이루어지고 있다.

우리나라의 상황을 보면 이미 학교 선택제가 확대되었고, 정부는 특별히 노력하는 학교에 더 많은 재정을 지원하는 정책을 시행하고 있다. 이러한 상황에서 학교가 환경의 변화에 적응하여 생존하고 발전하기 위해 학교학력은 더욱 중요하게 되었다.


조직을 진단하는 일은 학교를 개선하기 위해 필수적인 과정이다. 행태과학적인 접근이 가능해야 학교 특성에 맞는 처방을 내릴 수 있기 때문이다. 그러나 지금까지 이러한 조직진단이 학교에서는 제대로 실행되지 못하고 있다. 실제적으로 학교를 진단할 때 기업에서 사용하는 진단도구를 그대로 활용하고 있는 실정이다. 이것이 바로 우리나라 학교의 실정에 맞는 학교진단과 개발이 시작된 이유이다. 또한 최근에 우리나라에서도 학교를 개선하기 위한 방법으로 학교컨설파트가 활발하게 이루어지고 있다. 교사의 전문성 을 향상시키고 교사를 개선하기 위해 기존의 장학으로는 한계가 있으며 새로운 패러다임으로 접근하고 있는 것이다. 이러한 학교 개선활동이 전국적으로 확대되면서 학교의 진단은 더욱 중요하게 대두되고 있다.

물론 학교에 특화된 진단도구가 존재하기는 한다. 활력과 가장 가까운 의미를 갖는 것은 ‘학교조직건강 척도’이다. 학교조직건강 연구를 보면 측정 변수로 병합성, 혁신성, 목표 중심성, 의사소통의 적절성, 적응성, 인간관계, 신뢰, 보상 및 직무만족도 등을 사용하고 있다(윤종건, 1986). 이 이론에 의하면 학교조직은 환경으로부터 부적 환경을 받고 합리적 절차에서 벗어난 조직의 과정을 수정하면서 변한다. 그러나 환경에 신체적으 로 대응하기 위하여 기존의 과정에서 일부 벗어나 새로운 것을 추구하는 노력은 따로 지 못하고 있다. 이제는 사회현상을 뉴턴의 기계론적 세계관에 입각한 선형관계로 파악하기보다는 혼돈이론에 입각한 비선형관계로 파악해야 할 때가 되었다. 교육조직이나 교육행정조직이 급변하는 환경에 효과적으로 적응해야 하고 또 개혁을 이루어 나가기 위해서는 자기조직화를 할 수 있는 체제로 조건을 갖추어야 한다(김성렬, 1997). 이러한 변화에 따라 조직을 진단하는 관점도 변화가 필요하다.

한편, 학교학력에 대한 국외의 선례 연구들은 몇 가지 한계를 안고 있다. 첫째, 학교

---


학교활력을 높이기 위한 처방을 내리기 위해서는 학교활력의 개념을 명확하게 정의하는 것이 선행되어야 하며, 명확한 개념을 기반으로 제작된 진단도구를 활용해야 한다. 그러나 위에서 보는 것과 같이 기존의 연구들은 개념 정의와 진단도구 타당화라는 방법적 축면을 간과하고 있다. 문헌 분석을 통해 학교활력의 개념을 도출하고, 전문가 면과 이조사를 통해 현장 적합성과 이론적 적합성을 높이는 연구가 필요하다. 또한 진단도구의 신뢰도와 타당도를 검토하는 연구 방법적 접근이 필요하다.

이러한 필요성에 입각하여 본 연구는 학교활력의 개념을 정립하고 학교활력의 수준을 진단할 수 있는 도구를 개발하는 데 목적이 두고 있다. 이 목표를 달성하기 위해 선행연구를 분석하여 학교활력의 주개념과 하위 구성요인을 추출하고, 교육행정 학자 및 현장 교사의 의견을 수렴하여 학교활력의 개념을 정립하였다. 그리고 예비조사와 본조사를 통하여 학교활력 진단도구를 개발하고 도구의 신뢰도와 타당도를 검증하였다.

Ⅱ. 이론적 배경

학교활력의 개념을 탐색하기 위하여 본장에서는 조직 활력 연구의 이론적 기반으로 자기조직화 조직 이론을 탐색하였으며, 대학 조직 및 초·중등학교 조직의 활력에 대한 선행 연구를 고찰하였다.

1. 조직 활력 연구의 이론적 기반

자기조직화 조직은 지속적으로 혁신을 수행하고, 내외 환경으로부터 변화를 수용하고, 불안정이나 혁신의 원천으로 보며, 새로운 형태의 업무와 조직을 창조하는 내부 능력을 가진 조직이다(Kiel, 1994). 자기조직화라는 개념은 혼돈이론에서 나왔다. 경계적인 과학관에서는 단순하고 정서적으로 설계된 것을 갖는 기계론적 패러다임에 입각하여 선형 관계 및 인과관계에 관심을 둔다. 이에 반해 혼돈이론에서는 작은 입력으로 막대한 효
과를 유발시킬 수 있는 비선형관계 및 순환고리적 상호관계에 관심을 갖는다(최창현, 1993). 기계론적 패러다임은 과학적 관리론, 인간관계론, 행동과학적 접근, 관료체이론, 체제이론 등과 같은 전통적인 조직관리 이론의 토대를 제공하였다. 그러나 분석 불가능한 환경, 즉 비평형과 비선형을 특징으로 하는 복잡성을 가진 조직에 대한 연구에서는 적절한 접근방법이 되지 못한다(이재훈, 2005).

이러한 주장으로 비추어 볼 때 균형을 추구하는 전통적인 조직관리 이론은 토대로 만들어진 Six-box 모형, 조직건강성 척도, 조직효과성 척도들은 현재의 조직 특성에 맞게 수정해야 할 필요가 있다.

Kiel(1994)은 균형추구 조직과 자기조직화 조직의 차이를 잘 나타내고 있다. 균형추구 조직에서는 환경의 요동이 장애요인이지만 자기조직화 조직에서는 장조직적인 반응을 일으키는 요인이 된다. 또한 균형추구 조직에서는 체제내의 변이가 오차의 원으로 인식되어 변이를 없애려고 하지만 자기조직화 조직에서는 학습의 원으로 인식하여 변이를 조장한다. 전반적인 변화과정을 보면 균형추구 조직에서는 변화 이후 점증적인 재 안정화를 추구하지만 자기조직화 조직에서는 변화 자체를 목표로 삼고 지속적으로 변하는 것을 추구한다.


2. 학교 활력의 개념

대학 조직을 대상으로 수행한 연구는 활력 있는 조직의 양상을 밝히려는 시도와 조직의 활력을 측정하려는 시도로 주로 이루어졌다. 활력 있는 대학 조직의 양상을 Maher와 Ebben(1979)이 잘 보여주고 있다. 그들이 주장한 활력 있는 조직은 첫째, 분명하게 정의되고, 공유되고 받아들여지는 목표를 가지고 있고, 둘째, 도달할 수 있는 가까운 목표와 프로그램을 가지고 있으며, 셋째, 창조적이고 생산적이며, 엄수 수행을 할 때 에너지가 넘치도록 개인에게 힘을 실어주는 분위기를 유지한다. 또한 Centra(1985)는 300개
이상의 대학교를 대상으로 활력 있는 조직의 특성을 조사했다. 조사 결과 뿐만 아니라 충분한 응답을 얻은 후에 실시된 개방성, 학생 교육에 대한 관심, 참여적 의사결정, 조직목표 실현을 위한 직원의 충성도, 학생교수행정과 사이의 의사소통, 학생의 학업, 기여성과 성장, 학생과 교수의 친밀한 관계, 교수의 학식과 연구, 절 높은 교수진 등이었다.

대학 조직의 활력을 측정한 연구는 Maher(1982)가 대표적이다. 그는 대학 조직의 활력을 "조직의 목표 실현과 개인의 발전을 위해서 교원과 직원이 지속적으로 에너지를 투입하도록 학교가 전략을 만들고 지속적으로 지원하는 능력"으로 정의하였다. 그는 조직 활력의 측정을 위한 척도로 지적-심미적 잠재적 교육과정, 자유, 인적 다양성, 공동체의 개선에 대한 관심, 학생의 학습에 대한 관심, 민주적 의사결정, 지역사회 요구, 자기 주도적 학습과 계획, 새로운 지식에 대한 관심, 혁신에 대한 관심, 조직의 정신 등을 사용하였다.

조직 활력 측정 지표들을 정기적으로 관찰함으로써 학교 경영자들은 교육정책의 변화, 조직의 경쟁력, 환경적 동향, 일시적으로 발생하는 조직 주변의 조건 등에 대해 적절한 조치를 취할 수 있기 때문에(Scott, 1980)의생존경쟁이 치열한 대학에서 활력에 대한 연구가 더 많이 이루어진 것으로 보인다.

초등학교를 대상으로 한 활력 연구는 Strommen(1980)의 연구가 시초이다. 그는 학교 내에서 변화를 촉진하거나 더디게 하는 조직의 요인을 "학교활동의 여덟 가지 요인"으로 정리하였다. 첫째, 혁신의 필요성에 대한 인식이다. 관리자가 혁신의 필요를 느끼는 것은 학교활동의 요인 가운데 첫 번째로 중요하다. 조직의 구성원이 필요를 느끼지 않는데 혁신을 시도하면 실패하게 된다. 둘째, 변화에 대한 저장이다. 조직에서 소수가 변화에 대한 저장을 보여도 실패할 수 있다. 이 저장을 잘 관리하는 힘이 필요하다. 셋째, 조직의 가치에 대한 인식이다. 교직원이 학교의 미션과 목표에 동의할 때 학교활동이 나타난다. 넷째, 정보의 소통이다. 정보는 사전에 마련된 개인 간 의사소통 동료를 통해서 전파된다. 다섯째, 혁신을 수행하는 능력이다. 수행 능력이 부족하면 혁신적인 아이디어도 무용지물이 된다. 수행 능력에는 가능한 직원, 재정 수단, 저장을 극복하거나 혁신을 이끌어 내는 방법과 할 수 있다는 집단적 태도가 포함된다. 여섯째, 혁신을 추진할 적절한 시기가 중요하다. 새로운 아이디어를 제안할 적절한 시기가 있다. 변화를 위한 가장 좋은 때를 예측하는 것이 관건이다. 일곱째, 혁신을 추진하고자 하는 분위기가 중요하다. 모든 조직에는 행동을 취하게 하거나 중단하게 하는 특별한 분위기가 있다. 여덟째, 성과에 대한 인지가 중요하다. 성과를 평가하고 다음 과정에 반영하는 것이 중요하다. 그는 학교가 지속적으로 유지되려면 학교활동을 가져야 한다고 주장하고 있으며, 활력을 설명하는 핵심적인 속성을 "혁신"이라는 개념으로 설명하였다. 또한 학교활동의 요소로 "소통"을 강조하였으며, 변화를 주도하고자 하는 분위기나 변화에 대한 저장을 극복하는


이상의 연구들을 종합하여 학교활력의 잠재적인 개념을 정의하면 학교활력은 “외부 환경 변화에 대응하여 학교조직이 스스로 새로운 구조를 만들어 나갈 수 있는 긍정적
Ⅲ. 연구 절차 및 방법

본 연구의 절차는 연구 준비 단계, 개념 정립 단계, 척도 개발 단계, 타당도 검증 단계로 나누었다.

1. 연구 준비 단계


2. 개념 정립 단계

개념 정립 단계에서는 조직 활력에 관련된 문헌을 중점으로 이론적 탐색을 실시하여 잠재적으로 학교활동의 주개념과 구성요인을 구안하고, 전문가 멤버이 조사를 실시하여 주개념과 구성요인을 확정하였다. 이론적 점토를 통하여 구성요인을 확정하는 연역적 구인방식은 접사 도구를 개발할 때 가장 보편적으로 사용되며 이론적인 검증이 충분히 이루어져야 한다. 그러나 학교활동의 경우 쌍행연구가 부족하고 모두가 외국에서 이루어진 연구들이기 때문에 우리나라 학교에 적용 가능성을 높이기 위한 조치가 필요하다. 그래서 이론적 검토를 통해 잠재적으로 구안한 개념을 전문가 집단에 의뢰하여 학교활동의 주개념과 구성요인에 대해 합의하는 과정을 거쳤다.

3. 측도 개발 단계

학교학력의 구성요인별로 예비문항을 작성하여, 전문가들에게 내용타당도 및 안면타당도의 검증을 의뢰하였다. 또한 검증된 문항으로 예비조사를 실시하였다.

예비문항 작성은 우리나라 학교의 풍토에 맞는 문항을 재작하기 위해서 학교 현장에 근무하며, 교육행정 전공박사 학위를 가지고 있는 5명의 교사에게 의뢰하였다. 그리고 연구자는 각종 문헌에서 사용한 설문내용을 분석하여 문항을 작성하였으며, 끝으로 연구자가 연구 의도에 따라 문항을 직점 제작하였다.

타당도 검증은 2차에 걸쳐 이루어졌다. 1차에서는 예비문항의 적합성을 판정하기 위해 사전에 제작된 문항을 전문가 3명에게 제시하고 토론을 거쳐서 문항을 삭제하거나 수정하였다. 2차에서는 학교학력 진단 문항의 타당성을 확인하기 위하여 교육행정 전공박사, 학교에서 근무한 경험이 있는 학교 개선을 위한 연구 경험이 있는 전문가 5명을 편호로 위촉하여 내용타당도를 검증하였다. 이를 위해 CVR(Content Validity Ration)값을 산출하여 유의수준 .05에서 편닐 수에 따른 임계값을 상회하는지 검토하였 다. 연구자는 편닐들에게 각 요인이 따라 문항이 적절하게 만들어졌는지를 3단계(① 부적절, ② 수정 필요, ③ 적절)로 평가하도록 하고, 표현을 이해하기 어렵거나 수정할 필요가 있는 문항은 구성요인별로 수정요구 사항을 자유롭게 기술하도록 하였다. Lawshe(1975, p.568)에 의하면 편닐의 수가 5명일 경우 .05 유의수준에서 CVR의 임계 값이 .99이다. 그러므로 본 연구에서는 CVR가 .99 이상인 문항을 선정하였으며, 수정이 필요하다고 한 경우에는 편닐 간 수정요구 사항이 일치하는 경우는 수정하여 반영하였다.

예비조사를 위한 표집은 서울시내 초등학교들 냉 개 구역으로 나누고 각 구역별로 고르게 16개 학교를 선정하였다. 각 학교에서는 직무, 경력, 담당 학년을 고려하여 임의로 표집하여 총 330명을 대상으로 예비조사를 실시하였다. 미회수된 설문지와 불성실하게 응답한 설문지를 제외하고 310부를 분석하였다.

문항분석에서는 SPSS 18.0을 이용하여 평균, 표준편차, 예측, 점프, 항목-전체 상관관계, 다중상관지수, 신뢰도, 문항 간 상관관계를 확인하였다. 신뢰도분석에서는 문항내적 일치도 계수를 산출하여 임의로 구간 전체의 신뢰도 수준을 확인하고 문항 제거시 신뢰도 계수를 높게 하는 문항을 삭제하였다. 그리고 다중상관지수(Squared Multiple Correlation: \( R^2 \))를 추출하여 해당 문항을 그 외 전체 문항이 얼마나 설명하고 있는지 확인하였다.

\[
CVR = \frac{N - \bar{Y}}{\frac{N}{2}}, \quad n_c \text{; "적절"로 평가한 편닐의 수, } N \text{; 전체 편닐의 수}
\]

2)
학교활성 진단도구 개발 연구


4. 타당도 검증 단계

본조사는 서울시 전체 초등학교의 10%를 상회하는 60개 학교를 표집하였다. 표집 방법은 4대 권역 및 학교 규모별로 유중화군집 방법을 사용하였으며, 각 군집 안에서 는 임의로 표집 학교를 선정하였다. 배부된 994장의 설문지 가운데 미회수된 설문지와 불성실하게 응답한 설문지를 제외하고 총 866장의 설문지를 최종 분석에 사용하였다. 본조사 문항에서는 구인타당도, 교차타당도를 확인하였다. 구인타당도를 검토하기 위하여 Kaiser-Meyer-Okin의 표본 적절성 측정치와 Bartlett의 구형성 검증의 결과를 검토하여 자료의 상관이 요인분석에 사용할 만큼 적절한지 확인하였다. 그리고 CEFAtool을 활용하여 탐색적 요인분석을 실시하였으며, Amos를 활용하여 확인적 요인분석을 실시하였다. 교차타당도를 검증하기 위하여 표본 분할법을 실시하였다. 표집을 두 집단으로 나누어 예측 모형(사례수의 70%)과 실제 모형(사례수의 30%)으로 분명한 두 집단 간에 나타나는 진단도구의 동질성을 확인하였다.

IV. 연구 결과

본 연구의 결과는 크게 세 부분으로 나눌 수 있다. 첫째는 이론적 검토와 전문가 멘토 조사를 통해서 학교활성의 개념을 정립한 결과이고, 둘째는 문항의 내용 검토와 예비조사를 통해서 적도를 개발한 결과이다. 그리고 셋째는 본조사를 통해서 적도의 신뢰도와 타당도를 검증한 결과이다.
1. 학교활력의 개념 정립

전단도구를 개발할 때 첫 번째로 중요한 과정은 진단하고자 하는 구인의 개념을 명확히 하는 것이다. 본 절에서는 우리나라 학교의 상황에 맞는 개념을 정립하기 위해 3차에 걸친 델파이 조사를 실시하여 학교활력의 개념과 구성요인을 확정하였다.

제 1차 델파이 조사 결과 주요 수정 사항은 다음과 같다.
① 이론적 분석 결과를 바탕으로 학교활력의 영역을 '구조화 운영 기능', '사회심리 기능', '대외관계 기능'으로 구분하였다.
② '공정의 함'을 '조직 내부의 함'으로 수정하였다.
③ '참여적 의사결정'과 '층제적 협력'에서의 지역사회와 학부모 관련 부분을 대외관계 기능에 포함시켜서 '자원확보' 요인과 '요구수용' 요인을 생성하였다.
④ '정책개발'은 '과업수행'으로, '혁신의지'는 '혁신토도'로, '의사소통 및 정보공유'는 '정보소통'으로 수정하였다.
⑤ '층제적 협력' 개념은 다른 하위 개념들을 포함하는 개념이기 때문에 삭제하고 정보소통, 의사결정 등으로 분산하여 포함시켰으며, '방향을 안내하는 지도성'은 다른 하위 개념들을 포함하는 개념이기 때문에 삭제하고 의사결정, 목표공유에 분산하여 포함시켰다. 그리고 '위임'은 삭제하고 의사결정 개념에 포함시켰다.

제 2차 델파이 조사 결과 주요 수정 사항은 다음과 같다.
① '기능'으로 기술한 영역을 정신, 구조, 환경 영역으로 수정하였다.
② 각 영역별로 속성을 추출하여 자기주도성, 소통성, 수용성으로 명명하였다.
③ 하위 요인에서 각 속성에 포함되지 않는 요인(다양성, 교육지원, 과업수행)을 제거하였다.

제 3차 델파이 조사 결과 주요 수정 사항은 다음과 같다.
① 주개념이 학교활력의 속성을 담고 있지 않다는 의견에 따라 학교활력의 속성이 드러나도록 진술하였다.
② 환경 영역에서 우리나라의 학교 상황에 맞는 속성과 구성요인으로 변경해야 한다는 의견에 따라 환경 영역의 속성인 수용성을 적응성으로 수정하였고, 그 하위 요인을 지속적 학습과 창조적 반응으로 수정하였다. 특히 자원 확보는 기업이나 외국학교에서의 활력 연구에서는 중요한 요인으로 거론되고 있으나 우리나라 학교는 인착물적 자원을 정부로부터 일관적으로 지원받고 있기 때문에 활력을 측정하
는 데 변량이 나타나지 않을 것으로 판단하여 삭제하였다.
③ ‘정보소통’이 ‘의사소통’으로 구분되지 않는다는 의견에 따라 ‘정보공유’로 수정하고,
‘자기주도성’이 ‘목표공유’나 ‘혁신풍토’와 연관이 적다는 의견에 따라 ‘변화 지향
성’으로 수정하였다.

이상의 과정을 거쳐서 정립된 학교활력의 주개념과 구성요인은 다음과 같다.
학교활력은 "교육 목표를 공유하고 혁신을 추진하는 분위기 속에서 각종 정보와 의견
을 왕성하게 교류하며, 환경으로부터 학습하고 환경변화에 신속히 대응하면서 조직을
변화시키고 생명을 유지시키는 조직 내부의 협"이다. 조직 내부의 협을 구성하는 개념
적 속성은 변화 지향성, 소통성, 작용성이다.
학교활력을 진단하기 위한 구성요인과 각 요인의 정의는 아래 표와 같다.

<table>
<thead>
<tr>
<th>영역</th>
<th>속성</th>
<th>구성요인</th>
<th>정의</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>정신</td>
<td>변화</td>
<td>목표공유</td>
<td>조직의 목표나 가치를 분명하게 정의하고 공유하는 정도</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>지향성</td>
<td>혁신풍토</td>
<td>혁신을 추진하려는 분위기나 혁신적인 활동을 조직이 수용하는 정도</td>
</tr>
<tr>
<td>구조</td>
<td>소통성</td>
<td>정보공유</td>
<td>새로운 정보를 생산하여 집적하고 정보를 공유하고 활용하는 정도</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>의사소통</td>
<td>구성원 및 하부조직의 다양한 의견이 상하좌우로 이동하는 정도</td>
</tr>
<tr>
<td>환경</td>
<td>작용성</td>
<td>지속적 학습</td>
<td>지식과 기술을 습득하기 위해 다양한 활동을 수행하는 정도</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>장조직 반응</td>
<td>환경변화에 신속히 대응하여 조직을 장조적으로 변화시키는 정도</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<표 IV-1> 학교활력 구성요인의 정의

2. 척도 개발

가. 문항제작 결과

현장 교사가 참여하여 제작한 문항과 연구자가 선정연구를 분석하여 추출한 문항을
합하여 총 241개 문항을 제작하였다. 구성요인별로 보면 예비문항은 목표공유 37문항,
혁신풍토 35문항, 정보공유 47문항, 의사소통 48문항, 지속적 학습 39문항, 장조직 반응
35문항 등이다.
작성된 문항은 2차에 걸쳐서 전문가 집단에 의뢰하여 내용타당도와 인면타당도를 검
증하였다. 1차 검증에서는 작성된 내용의 적합성을 판정하기 위해 사전에 제작된 문항을 전문가 3인의 토론을 거쳐서 문항을 선별하였다. 그 결과 목표공유 11문항, 혁신풍토 14문항, 정보공유 14문항, 의사소통 15문항, 지속적 학습 13문항, 창조적 반응 11문항을 선별하여 전체 문항을 78문항으로 조정하였다.

2차 검증에서는 학교활동 전반 문항의 타당성을 확보하기 위하여 교육행정 전공 박사 이며, 학교 개선을 위해 연구한 경험이 있는 전문가 5명을 패널로 위촉하여 내용타당도 및 안면타당도를 검증하였다. 전문가 패널은 구성요인의 정의를 토대로 문항의 적절성 여부를 평가하도록 하였으며, 수정 요청 사항은 별도로 기술하였다.

연구자는 우선 내용타당도 검토를 위하여 CVR(Content Validity Ration)값을 산출하였으며, 유의수준 .05에서 패널 수(5명)에 따른 임계값이 .99보다 낮은 문항을 삭제하였다. 그리고 수정이 필요하다는 의견이 나온 문항은 의견에 따라 통합하거나 삭제하여 조정하였다.

이상에서 실시한 내용타당도 검토와 안면타당도 검토 결과 목표공유 요인에서 7, 10, 11번 문항이 삭제되어 8개 문항이 선정되었고, 혁신풍토 요인에서 4, 10, 12, 13, 14번 문항이 삭제되어 9개 문항이 선정되었다. 정보공유 요인에서는 2, 3, 7, 9, 12, 14번 문항이 삭제되어 8개 문항이 선정되었고, 의사소통요인에서는 3, 4, 9, 11, 12, 13, 15번 문항이 삭제되어 8개 문항이 선정되었다. 지속적 학습 요인에서는 2, 6, 8, 9, 13번 문항이 삭제되어 8개 문항이 선정되었고, 창조적 반응 요인에서는 1, 6, 7, 8번 문항이 삭제되어 7개 문항이 선정되었다. 최종적으로 전체 구성요인에서 총 48개 문항이 선정되었다.

나. 예비조사 결과

문항분석을 실시하여 문항 간 다중공선성과 표준편차 및 신뢰도에 문제가 있는 4개 문항을 삭제하여 44개 문항을 선정하였다. 1차 탐색적 요인분석 결과 44개 문항은 교육활동의 개념을 포함하고 6개의 요인으로 구분되는 것으로 나타났다. 요인 부하량이 .4이 하로 나타난 8개 문항을 삭제하고 총 36개 문항을 선정하였다. 36개 문항을 대상으로 2차 탐색적 요인분석을 실시하였다. 2차 탐색적 요인분석에서 1차 요인분석에서 포함되지 않았던 요인의 부하량은 .4이하로 나타나고 1차 요인분석에서 6개 요인을 대상으로 2차 탐색적 요인분석을 실시하였다. 이러한 과정을 거쳐서 최종으로 6개 요인 24개 문항을 선정하였다. 최종적으로 산출한 탐색적 요인분석 결과는 <IV-2>와 같다.
<표 IV-2> 예비조사: 탐색적 요인분석 결과

<table>
<thead>
<tr>
<th>목표공유</th>
<th>학생공유</th>
<th>정보공유</th>
<th>의사소통</th>
<th>지속적 학습</th>
<th>창조적 반응</th>
<th>공유변량</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1-1</td>
<td>0.596</td>
<td>0.079</td>
<td>0.207</td>
<td>-0.122</td>
<td>0.087</td>
<td>-0.004</td>
</tr>
<tr>
<td>1-3</td>
<td>0.907</td>
<td>-0.096</td>
<td>-0.022</td>
<td>0.050</td>
<td>-0.010</td>
<td>-0.020</td>
</tr>
<tr>
<td>1-5</td>
<td>0.742</td>
<td>0.100</td>
<td>-0.017</td>
<td>0.108</td>
<td>0.025</td>
<td>-0.039</td>
</tr>
<tr>
<td>1-8</td>
<td>0.574</td>
<td>0.175</td>
<td>0.056</td>
<td>-0.093</td>
<td>0.083</td>
<td>0.209</td>
</tr>
<tr>
<td>2-1</td>
<td>0.297</td>
<td>0.402</td>
<td>0.154</td>
<td>0.007</td>
<td>0.020</td>
<td>0.075</td>
</tr>
<tr>
<td>2-2</td>
<td>0.093</td>
<td>0.580</td>
<td>0.171</td>
<td>0.055</td>
<td>0.087</td>
<td>0.044</td>
</tr>
<tr>
<td>2-7</td>
<td>0.061</td>
<td>0.519</td>
<td>-0.050</td>
<td>0.244</td>
<td>-0.005</td>
<td>0.218</td>
</tr>
<tr>
<td>2-8</td>
<td>0.069</td>
<td>0.504</td>
<td>-0.024</td>
<td>0.222</td>
<td>0.044</td>
<td>0.251</td>
</tr>
<tr>
<td>3-1</td>
<td>0.029</td>
<td>0.221</td>
<td>0.533</td>
<td>0.068</td>
<td>0.068</td>
<td>-0.098</td>
</tr>
<tr>
<td>3-4</td>
<td>0.038</td>
<td>0.058</td>
<td>0.412</td>
<td>0.171</td>
<td>-0.094</td>
<td>0.165</td>
</tr>
<tr>
<td>3-7</td>
<td>0.008</td>
<td>-0.011</td>
<td>0.777</td>
<td>-0.011</td>
<td>0.030</td>
<td>-0.013</td>
</tr>
<tr>
<td>3-8</td>
<td>0.024</td>
<td>-0.064</td>
<td>0.693</td>
<td>0.114</td>
<td>0.007</td>
<td>0.077</td>
</tr>
<tr>
<td>4-2</td>
<td>0.044</td>
<td>0.023</td>
<td>0.062</td>
<td>0.705</td>
<td>0.012</td>
<td>0.072</td>
</tr>
<tr>
<td>4-3</td>
<td>0.052</td>
<td>-0.019</td>
<td>0.037</td>
<td>0.804</td>
<td>0.001</td>
<td>0.009</td>
</tr>
<tr>
<td>4-5</td>
<td>-0.071</td>
<td>0.199</td>
<td>0.126</td>
<td>0.429</td>
<td>0.200</td>
<td>-0.016</td>
</tr>
<tr>
<td>4-8</td>
<td>0.094</td>
<td>0.092</td>
<td>0.083</td>
<td>0.530</td>
<td>0.180</td>
<td>0.036</td>
</tr>
<tr>
<td>5-1</td>
<td>-0.003</td>
<td>0.150</td>
<td>-0.069</td>
<td>0.021</td>
<td>0.719</td>
<td>-0.050</td>
</tr>
<tr>
<td>5-6</td>
<td>-0.011</td>
<td>-0.036</td>
<td>0.010</td>
<td>0.070</td>
<td>0.747</td>
<td>0.015</td>
</tr>
<tr>
<td>5-7</td>
<td>0.063</td>
<td>-0.091</td>
<td>0.107</td>
<td>-0.036</td>
<td>0.687</td>
<td>0.107</td>
</tr>
<tr>
<td>5-8</td>
<td>0.128</td>
<td>-0.152</td>
<td>0.102</td>
<td>0.097</td>
<td>0.409</td>
<td>0.231</td>
</tr>
<tr>
<td>6-4</td>
<td>0.152</td>
<td>-0.040</td>
<td>0.107</td>
<td>0.025</td>
<td>0.238</td>
<td>0.470</td>
</tr>
<tr>
<td>6-5</td>
<td>-0.040</td>
<td>-0.056</td>
<td>0.022</td>
<td>0.032</td>
<td>0.027</td>
<td>0.786</td>
</tr>
<tr>
<td>6-6</td>
<td>0.028</td>
<td>0.137</td>
<td>-0.001</td>
<td>0.001</td>
<td>0.019</td>
<td>0.692</td>
</tr>
<tr>
<td>6-7</td>
<td>0.016</td>
<td>0.117</td>
<td>0.031</td>
<td>0.119</td>
<td>0.065</td>
<td>0.592</td>
</tr>
</tbody>
</table>

6개요인 24개 문항을 대상으로 모형의 적합도를 검증한 결과 GFI 값과 RMSEA 값이 매우 적합한 수준은 아니지만 허용할 만한 한계수준인 Q<3.0，GFI>0.85，TLI>0.85，RMSEA=.05~.08에는 도달했다(조선배, 1996). 검증 결과는 <표 IV-3>와 같다.
교육행정학연구

### 표 IV-3 예비조사: 확인적 요인분석 적합도 검증 결과

<table>
<thead>
<tr>
<th>CMIN(χ²)</th>
<th>DF</th>
<th>CMIN/DF(Q)</th>
<th>P</th>
<th>GFI</th>
<th>TLI</th>
<th>CFI</th>
<th>RMSEA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>489.514</td>
<td>237</td>
<td>2.065</td>
<td>.000</td>
<td>.860</td>
<td>.914</td>
<td>.926</td>
<td>.066</td>
</tr>
</tbody>
</table>

구성요인 간 상관관계 추정치는 모두 유의수준 .01에서 유의한 것으로 나타났다. 그리고 상관관계 추정치가 .85 이상인 요인은 보이지 않았으므로 요인 간 다중공선성은 존재하지 않는 것을 확인할 수 있었다.

3. 척도의 타당도 검증

예비 조사에서 추출한 24개 문항으로 본조사를 실시하고, 그 결과를 바탕으로 척도의 타당도를 검증하였다. 척도의 타당도를 검증하기 위하여 문항 분석을 실시하고, 구인타당도와 교차타당도를 확인하였다.

가. 문항 분석

척도를 검증하기에 앞서 문항 분석을 실시하였다. 평균(5~4.5), 표준편차(75 이상)가 모두 기준 내에 들어와 있고, 평균(절대값 2 이하)과 절대값(절대값 7 이하)을 볼 때 모든 문항이 정규성을 확보하고 있다. 각 요인별로 문항의 신뢰도는 모두 .810 이상으로 높게 나타났으며, 문항 간 상관관계는 모두 .01에서 유의한 것으로 나타났다. 그리고 문항 간 상관관계를 분석한 결과 다중공선성이 나타나지 않았다.

나. 구인타당도 분석

학교활력 진단도구가 측정하고자 하는 구성요인들을 잘 측정하고 있는지 알아보기 위하여 구인타당도를 분석하였다.

구인타당도를 검증하기 위해 먼저 구성요인들 간 상관관계를 확인하였다. 학교활력의 구성요인 간에 유의미한 정적 상관관계가 존재하는 것으로 나타났다. 이는 각 구성요인들이 유기적인 관계를 맺으면서 하나의 구인을 형성하고 있음을 나타내는 것이다.

다음으로 24개 문항의 상관행렬이 요인분석에 적합한지 검토하였다. Kaiser - Meyer - Okin의 표본 적절성 측정치가 .952로 나타났다. .8이상이면 약한 의미는 Kaiser의 기준에 따라 위의 측정치가 적절한 것으로 판단하였다. 또한 Bartlett의 구형성 검증의 결과에서도 χ²값이 11636.875(p<.05)로 나타나 분석에 사용될 상관행렬이 0이라는 영가설을 기
각하여 자료의 상관이 요인분석에 사용한 만큼 적절한 수준이라고 판단하였다.
본조사 자료에 대한 탐색적 요인분석 결과 요인 부하량이 모든 문항에서 .4를 상회하였으며, 24개 문항은 6개 요인으로 나뉘었다.
전체 문항이 6개의 요인으로 구별됨을 확인한 뒤 변화 지향성, 소통성, 적응성의 세 가지 속성에 각각 목표공유와 혁신풍토, 정보공유와 의사소통, 지속적 학습과 창조적 반응 요인이 포함되는데 알아보기 위하여 확인적 요인분석을 실시하였다. 확인적 요인분석 결과는 [그림 1]과 같다.

위 모형에 대한 적합도를 분석한 결과는 <표 IV-4>와 같다.

<표 IV-4> 확인적 요인분석 적합도 결과

<table>
<thead>
<tr>
<th>CMIN(χ²)</th>
<th>DF</th>
<th>CMIN/DF</th>
<th>P</th>
<th>GFI</th>
<th>TLI</th>
<th>CFI</th>
<th>RMSEA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1034.878</td>
<td>237</td>
<td>4.367</td>
<td>.000</td>
<td>.896</td>
<td>.919</td>
<td>.931</td>
<td>.065</td>
</tr>
</tbody>
</table>

CMIN(χ²) 값의 경우 유의수준이 .5보다 작게 나타났으므로 모형이 적합하지 않다고 판단할 수 있으나 표본의 크기나 크고 측정변수가 많을 때 적합도 지수로 적절하지 않을 수 있다는 보고에 기초하여 적합도를 검증하는 데에는 활용하지 않았다. 또한 GFI값이 .9보다 작게 나타났으나 허용한 만한 수준이고, RMSEA 값도 .065로 패차는 적합도
다. 교차타당도 분석

표검을 두 집단으로 나누어 예측 모형(사례수의 70%)과 실제 모형(사례수의 30%)으로 명명하고 두 집단 간에 나타나는 진단도구의 동일성을 확인하였다. 집단 간 요인 부하량이 같은 것으로 제한된 측정 동일성 모형에서 CMIN=25.075(p>.05)로 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이는 두 집단 간에 요인구조뿐만 아니라 요인 부하량까지 동일한 것으로 보아도 통계적으로 문제가 없음을 알게 된다(문수백, 2009, p.610). 구조변량이 집단별로 동일하지는 않지만 6개의 요인구조와 요인 부하량이 동일하다는 분석결과를 바탕으로 학교활력 진단도구는 교차타당도가 있음을 확인하였다.

Ⅴ. 종합 논의

이상의 연구 결과에서 보는 바와 같이 학교활력 진단도구는 6개요인 24개 지표로 구성되며, 신뢰도와 타당도가 있음을 확인하였다. 이하에서는 개념 정립 및 진단도구의 개발 과정에서 나타난 결과에 대해서 논의하고자 한다.

1. 개념 정립 과정에 대한 논의

가. 개념의 접근 방식

기존 연구자들이 조직 활력의 본질에 대해서 접근하는 방식은 주로 활력의 원천 또는 증진방안을 제시하는 방식과 활력 있는 조직이 나타내는 양상을 기술하는 방식으로 이루어졌다. 그 외에 일부이기는 하지만 조직 활력의 구성요인을 기술하는 접근 방식이 있다.

이상의 접근 방식은 논문에서 나타나는 연구방법으로서의 접근방식이므로, 구체적인 항목은 증복되지도 한다. 즉, 학교활력을 증진시키기 위해서는 분명한 조직의 목표를 가지지 않아도 허용하는 학교의 특성은 공유된 분명한 목표를 가지고 있다고 주장하는 경우가 그 예이다. 학교활력의 개념적 속성은 학교활력의 원천이나 양
상과는 절이 다른 내용이다. 그러므로 위와 같은 세 가지 접근은 학교활력의 본질에 접근하기에는 근거가 약한 측면이 있다. ‘직무 관여’에 관한 측정을 연구한 Kanungo(1982)가 지적한 바와 같이 위의 연구들은 새로운 개념의 선형조건(원천 또는 중간 방법)이나, 상황(양상) 그리고 그것의 결과 등을 다름으로써 그 개념의 본질에 접근하지 못하는 오류를 범하고 있기 때문이다.

본 논문은 학교활동의 개념적인 속성과 구성요인을 찾아내는 데 초점을 맞추고 있다. 이와 같이 개념의 속성과 구성요인을 밝히는 연구가 축적된 이후에 학교활동을 증진시키는 요인이나 학교활동이 영향을 미치는 요인 등을 찾아내는 후속 연구가 이루어져야 할 것이다.

나, 개념의 이론적 기반


환경 영역의 적응성에는 지속적 학습과 창조적 반응이 포함된다. 구성원 모두가 유효한 지식생산자 내지는 전달자가 되고 그 지식을 혁신에 활용하는 과정은 학습조직에서 강조되는 요인이다. 학습조직을 만들기 위해서는 지식의 활용을 통해 적응, 새로운 지식의 생성, 새로운 지식을 반영한 조직행태의 변화가 필요하다(정무권, 한상일, 2008). 백승관(1992)은 한국의 학교조직을 폐쇄체제라고 설명하고 있다. 한국의 학교조직이 스스로의 힘으로 환경 변화의 역동성에 적응하지 못하고 경직되어 있으며, 자체적으로 조직의 생성과 발전을 도모할 수 없는 환경 속응적 조직이라고 밝힌 바 있다. 적응성 측면에서 나타나는 한국 학교조직의 문제점을 적시하고 학교의 변화와 개선을 위해서 학습을 통한 적응과 변화하는 환경에 창조적으로 대응하는 노력이 필요할 것이다.

다. 속성과 구성요인의 관계

탐색적 요인분석에서 학교활력 진단도구의 24개 척도는 6개 요인으로 분류되었다. 그러나 혁신풍토가 같은 속성에 속하는 목표공유 요인보다 의사소통이나 창조적 반응과 상관이 더 높게 나타났다. 그리고 의사소통은 같은 속성의 상관성을 보였고 정보공유도 혁신풍토와 창조적 반응과 더 높은 상관을 보였다. 이 부분은 요인 간 관계타당도를 점검할 필요가 있는 부분이다.

6개 하위 요인 간 상관관계는 557~742로 나타났으며 모두 통계적으로 유의미한 결과를 나타냈다. 그러나 같은 속성에 속하는 요인보다 다른 속성에 속한 요인과 상관관계가 더 높게 나타난 것은 주요 신도 있는 분석이 필요할 것이라는 여지를 남겨놓고 있다. 일단 본 논문에서는 목표공유가 같은 속성에 있는 혁신풍토와 가장 높은 상관관계(.641)를 나타냈고, 정보공유도 같은 속성에 있는 의사소통과 가장 높은 상관관계(.767)를 나타내며, 지속적 학습도 창조적 반응과 가장 높은 상관관계(.742)를 나타냈다는 점에서 큰 문제는 없음을 것으로 본다. 그러나 위와 같은 논의거리가 생길 원인을 추적해본다면, 창조적 반응이 혁신풍토나 의사소통 등과 두루 높은 상관을 나타내고 있기 때문이라 생각할 수 있다.
2. 진단도구 개발 과정에 대한 논의

가. 삭제된 요인의 이론적 검토

학교활동을 진단하기 위해 목표공유, 혁신통도, 정보공유, 의사소통, 지속적 학습, 창조적 반응의 여섯 가지 구성요인을 설정하였다. 문헌을 분석하여 학교활동의 하위 요인을 10개 추출하고, 학교활동의 세 가지 속성에 따라 6개 하위 요인으로 압축하였다. 이 과정에서 삭제된 요인들의 의미와 학교활동과의 관계에 대해서 논의가 필요하다.


나. 이론적 분석 결과와 전문가 의견의 차이

2차 델파이 조사 이후 이론적 분석을 재차 실시하여 수용성을 진단하기 위한 하위 요인으로 자원확보, 요구수용을 선정했다. 그러나 3차 델파이 과정에서 전문가들의 의견에 따라 수용성을 적용적으로 변경하였으며, 그 하위요인 지속적 학습, 창조적 반응으로 변경하였다. 이론적 분석 결과와 전문가들의 의견에 실제적인 차이가 있는 것인지 아니면 선행 연구를 다룬 측면에서 분석해 보아야할지는 좀 더 깊은 논의가 필요하다.

우선 이러한 차이는 기업 사례나 외국 사례를 중심으로 분석한 선행연구와 한국 학교 조직의 상황이 적합하게 들어맞지 않기 때문에으로 생각해볼 수 있다. 전문가들은 학교단위 경영의 자율성이 많이 확보되지 않은 상황이므로 수용성이 학교별 특성을 잘 드러내지 않을 것으로 보고 있다. 또한 조직이 환경을 수용할 뿐만 아니라 환경을 수용
제목을
은
조직을
와
진단을
고
로
지속하는
당한다
의
등
것으로
는
탐색할
수
있는
의견을
나타나는
속성으로
적응성의
의미와
그것을
전단할
수
있는
하위
요인에
대해서
한국적
조직
동도를
가감한
적합성
여부를
 더욱
심도
있게
참석할
필요가
있다.
본
논문에서는
우선
선행연구를
다른
측면에서
분석하여
전문가들의
의견과
일치시키는
노력을
하였다.
먼저
삭제되었던
수행능력
요인들이
학습
요인으로
설명될
수
있을
것으로
보고있다.
Strommen(1980)
의
수행능력
항상,
Iland
등(2002)
의
경력개발,
Petersen
등(1970)
의
새로운
지식에
대한
관심,
Centra(1985)
의
교수의
학식과
연구,
Mitchell(1992)
의
경력개발
촉진
등이
지속적
학습을
강조하는
요인을
분류할
수
있음을
알리게
되었다.
또한
창조적
변화는
학교활력의
정의에서
변화를
언급하는
부분에
해당한다.
Maher
와
Ebben(1979)
의
창조성,
Kappel
(1960)
의
새로운
방식의
시도
등이
창조적
변화를
강조하고
있다.
그리고
Blankstein(2004)
이
학교활력의
주 개념에서
변화하는
환경에
적응하기
위한
지원적
환경을
강조했으며,
Hobbie(2009)
은
학교활력이
변화를
지속하는
것이라고
했습니다.
그리고
Strommen(1980)
이
변화를
촉진하게
하는
조직의
요인
으로
정의하고
있다.
이런
전문가들의
의견을
반영하여
다른
측면에서
선행연구를
분석해야
한다고
생각해볼
수
있다.

VI. 결론

본
연구는
학교활력의
개념을
정의하고
학교활력
진단도구를
개발하는
데
목적을
두고
있다.
이러한
목적을
달성하기
위하여
설성연구를
분석하여
학교활력의
개념과
하위
요인을
말하고
셋이
조사를
통하여
학교활력의
개념
모형을
정립하였으며,
학교활력
진단을
위한
척도를
개발하고
도구의
신뢰도
과
타당도
을
증증하였다.
이러한
연구
결과
을
통하여
나타난
연구
결과는
다음과
같다.
첫째,
학교활력은
“교육
목표를
공유하고
혁신을
추진하는
분위기
속에서
각종
정보와
의견을
가공하고
학습하고
환경변화에
응답하면서
조직을
변화시키고
생명을
유지시키는
조직
내부의
함”이다.
여기에서
조직
내부의
함은
변화
지향성,
소통성,
적응성이라는
속성을
갖고
있다.
“변화
지향성”은
조직
전체가
목표를
공유하고
그
목표를
여기
위해
자발적으로
혁신을
추진하고
하는
속성을
자립
변환
의
가장
실용적인
변화
방식이다.

둘째, 학교활동을 측정하기 위한 하위 요인은 목표공유, 혁신풍토, 정보공유, 의사소통, 지속적 학습, 창조적 반응으로 구성된다. 목표공유는 조직의 목표나 가치를 분명하게 정의하고 공유하는 현상을 의미하고, 혁신풍토는 혁신을 추진하고자 하는 분위기나 혁신적인 활동을 조직이 수행하는 현상을 의미한다. 정보공유는 새로운 정보를 생산하고 정리하며, 정보를 공유하고 활용하는 현상을 의미하고, 의사소통은 구성원 및 하부조직의 다양한 의견이 상하좌우로 이동하는 현상을 의미한다. 지속적 학습은 지식과 기술을 습득하기 위해 다양한 활동을 수행하는 현상을 의미하고, 창조적 반응은 환경변화에 신속히 대응하여 조직을 창조적으로 변화시키는 현상을 의미한다. 학교는 6개 요인을 고르게 높이 높이 필요가 있으며, 전단 결과에 따라 요인별로 처방을 내려 학교를 개선할 필요가 있다.

셋째, 학교활력 진단도구는 신뢰도와 타당도를 확보하고 있다. 탐색적 요인분석 결과 6개요인 24개 문항으로 구성되는 것으로 나타났으며, 요인 내에서 문항의 신뢰도는 모두 .810 이상으로 높게 나타났다. 확인적 요인분석 결과 모형의 적합도는 GFI는 .896, TLI는 .919, CFI는 .931, RMSEA는 .065로 나타났다. 구인타당도, 교차타당도 분석에서도 진단도구는 타당한 것으로 나타났다.

본 연구에서 개발한 진단도구는 간명성을 고려하여 활용 가능성을 높였으며, 조직의 유지 발전에 핵심으로 작용하는 내부의 합을 진단하기 때문에 활용 효과성이 매우 높은 것이다. 앞으로 학교 구성원이나 연구자들이 언제 어디에서든지 진단도구를 손쉽게 활용할 수 있도록 온라인 진단 시스템을 갖출 필요가 있다. 또한 추후 학교활력을 진단한 결과는 본 연구의 표본인 60개 학교에 사례수를 더해서 자료의 양을 늘리고 자료의 질을 확보할 필요가 있다. 이러한 자료는 학교의 학교활력 수준을 판단하기 위한 기준값 조정단으로서의 역할을 할 수 있을 것이다.
참고문헌


Centra, J. A.(1985). Maintaining faculty vitality through faculty development. In S. M. Clark & D. R. Lewis(Eds), Faculty vitality and institutional productivity:
Critical perspectives for higher education (pp. 141-156). NY: Teachers College Press.


Abstract

A Study on the Development of School Vitality Scale

Lee, Jae-Duck (KEDI, Research Fellow)

The purpose of this study is to define the concept of school vitality and also to develop the scale of it. In order to accomplish the purpose, The conceptual model of school vitality has been developed through searching of the previous studies and Delphi process. And School vitality Scale has been developed and the reliability and validity of school vitality scale has been verified through pilot test and main survey.

The study results shown through these research processes are as follows:

First, the school vitality is defined as “the energy within the organization changing the organization and maintaining life” The conceptual properties of school vitality are change directivity, communicability and adaptability. Second, the school vitality scale composed of six factors and 24 questions. The six factors are goal sharing, innovative climate, information sharing, communication, consistent learning and creative response. Third, the reliability and validity of school vitality diagnosis scale has been secured.

[Key words] vitality, organizational vitality, school vitality, development of scale school consulting
『교육행정학연구』 편집·발간 안내

■ 학회지 편집·발간 규정


제1조

『교육행정학연구』는 한국교육행정학회의 학회지로서 회원의 연구논문을 주로 게재하되, 논문비평, 서평, 학술단상 등을 게재할 수 있다.

제2조

본지는 4월 30일, 7월 31일, 10월 31일, 12월 31일 등 연 4회 이상 발간함을 원칙으로 하며, 특집호를 발간할 수 있다.

제3조

본지에 게재하는 논문은 원칙적으로 국내외 학술지에 발표하지 않은 연구물로 한정한다.

제3조의2

본지에 게재하는 논문은 한글로 작성한다. 단, 편집위원회의 의의로 외국인의 외국어로 작성한 원고, 외국인이 외국어로 투고한 원고 및 한국인 투고자가 학회논문의 일부를 수정하여 외국어로 작성한 논문이 아닌 외국어 논문의 경우 외국어로 작성한 논문을 게재할 수 있다.

제4조

① 본지에 게재할 논문의 심사 및 편집·발간에 관한 사항은 학회지편집위원회에서 관한다.
② 학회지편집위원회는 위원장과 10인 내외의 위원으로 구성한다.
③ 위원회의 위원장은 정기원 중에서 회장이 제정하여 총회의 인준을 받아 회장이 임명하고, 위원은 위원장의 제청으로 회장이 임명한다.
④ 위원장과 위원의 임기는 회장의 임기와 같다.
제5조
본지에 게재할 논문은 개별 자유투고 후 심사과정을 거치는 일반논문과 기획된 주제에 따라 필기 신청과 청탁이 이루어지는 특별논문으로 구분한다. 특별논문은 학회지편 집행위원회의 결정에 따라 정규 심사과정을 거치지 않고 게재할 수 있으나 논문으로서의 조건 충족과 관련하여 학회지편집위원회로부터 요구가 있을 경우 이를 반영하여야 한다.

제6조
① 본지에 게재할 논문은 학회지 편집위원회가 위촉한 심사위원 3인 이상으로부터 「교육행정학연구」게재논문 심사표(별첨)의 기준에 따른 심사를 받고 이를 통과하여야 한다. 단, 2인 이상의 심사위원이 ‘게재가’로 심사를 받은 경우 게재한다.
② 편집위원 중 1인 이상이 투고 논문의 교육행정학 분야 적합성을 부인하는 의견을 제시하는 경우, 편집위원장이 편집위원 전원에게 투고 논문을 회람하여 편집위원 과반수의 판단에 따른다. 교육행정 분야 적합성이 부인되는 경우, 투고 논문은 심사하지 않으며, 심사료는 반환한다.

제7조
위원회는 심사결과에 따라 논문의 수정이나 보완을 요구할 수 있으며, 제출된 원고는 반환하지 않는 것을 원칙으로 한다.

제8조
본지에 논문을 게재하고자 하는 회원은 회원회에 원고를 제출하여야 하며 학회지 게재 원고작성세칙을 절차히 준수하여야 한다.

제9조
① 논문을 게재하고자 하는 회원은 심사료로 10만원을 학회에 사전 납부하여야 한다. 단, 외국어로 작성된 논문의 심사료는 15만원으로 한다.
② 심사에 통과한 논문의 경우 연구비를 받아서 작성된 논문은 1편당 40만원, 연구비 수혜 없이 작성된 논문은 1편당 10만원 이상의 게재료를 납부한다.
③ 원고분량은 20쪽을 기준 쪽 수로 하여 30쪽을 초과할 수 없으며, 기준 쪽 수로부터 1쪽 초과 시마다 쪽당 3만원의 추가 게재료를 납부한다.

제10조
① 학회지에 게재될 논문의 편수가 많을 경우에는 최종심사 결과 “게재가” 판정순으로 게재하고, 나머지 논문은 차기호에 우선적으로 게재한다.
② 논문의 게재 순서는 학회지편집위원회에서 정한다.
③ 저자가 여러 명일 경우에는 연구책임자(제1저자)를 가장 먼저 표기하며, 교신저자를
   둘 발휘 필요가 있는 경우 이를 표기한다.

제11조
학회지에 게재가 확정된 논문에 대하여, 학회 차원에서 저작물 등의 복제 전송과 관
련된 온라인 서비스를 제공하는 경우, 저작자는 이에 관하여 자신의 권리가 침해됨을
주장하지 않는다.

제12조
본학회에 의해 표절, 중복게재 등의 연구윤리 위반자로 판정된 경우, 윤리위원회의 결
정에 따라 논문의 투고 및 게재와 관련된 제재를 가할 수 있다.
제목

아래 심사기준에 따라 우수, 양호, 미흡에 표시하여 주십시오.

<table>
<thead>
<tr>
<th>심사 기준</th>
<th>우수</th>
<th>양호</th>
<th>미흡</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. 연구주제 및 문제의 명료성</td>
<td>( )</td>
<td>( )</td>
<td>( )</td>
</tr>
<tr>
<td>2. 연구방법의 타당성</td>
<td>( )</td>
<td>( )</td>
<td>( )</td>
</tr>
<tr>
<td>3. 관련 문헌과 자료분석의 충실성</td>
<td>( )</td>
<td>( )</td>
<td>( )</td>
</tr>
<tr>
<td>4. 논리전개의 적절성</td>
<td>( )</td>
<td>( )</td>
<td>( )</td>
</tr>
<tr>
<td>5. 논문의 철학 수학성 및 독창성</td>
<td>( )</td>
<td>( )</td>
<td>( )</td>
</tr>
<tr>
<td>6. 한국교육행정학 발전에의 기여도</td>
<td>( )</td>
<td>( )</td>
<td>( )</td>
</tr>
</tbody>
</table>

판정은 아래의 3가지 중 하나에 ○표하시고, “수정후 재심사” 일 경우에는 수정요구사항을, “게재불가”일 경우에는 그 사유를 아래의 구체적으로 기술하여 주십시오.

| 판정 | 게재가 ( ) | 수정후 재심사 ( ) | 게재불가 ( ) |

수정 요구사항 또는 게재불가 사유
논문 심사 표 (Ⅱ)

논문 제목:

<table>
<thead>
<tr>
<th>수정 요구사항 또는 게재불가 사유 (심사위원)</th>
<th>이행 사항 (논문 페이지 기입) (논문투고자)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
1. 원고작성

1) 논문은 흰글 97 이상의 프로그램으로 작성하여 E-mail과 홈페이지를 이용하여 제출한다. MS-word로 작성된 논문은 반드시 흰글 97 이상의 프로그램으로 변환된 뒤 제출해야 한다.

2) 논문은 다음과 같은 양식에 맞추어 작성하여 논문분량은 A4 20쪽 이내(영문 또는 국내초목포함)로 한다.

<table>
<thead>
<tr>
<th>글자모양</th>
<th>문단모양</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>편집용지설정</td>
<td>위쪽·아래쪽 여백 각각 37, 원록·오른쪽 여백 각각 32, 머리말 12, 꼬리말 10, 제본 10</td>
</tr>
<tr>
<td>요약 (노출 이내)</td>
<td>휴면명조 9 보통, 여백 원폭·오른쪽 각각 5, 들어쓰기 10, 줄간격 150</td>
</tr>
<tr>
<td>본문</td>
<td>휴면명조 10, 보통, 장평 97 자간 -2, 들어쓰기 10, 줄간격 170, 양쪽혼합</td>
</tr>
<tr>
<td>각주</td>
<td>신명조 9, 보통, 줄간격 130</td>
</tr>
<tr>
<td>참고문헌</td>
<td>휴면명조 10, 보통, 장평 97, 자간-2, 여백 원폭 6, 오른쪽 0, 내어쓰기 30, 줄간격 160, 양쪽혼합</td>
</tr>
<tr>
<td>Abstract(영문)</td>
<td>휴면명조 10, 보통, 들어쓰기 10, 줄간격 170, 양쪽혼합</td>
</tr>
<tr>
<td>기타</td>
<td>영문원고의 경우, 편집사항은 모두 위와 동일하다. 단, 영문요약과 흰글초목을 작성한다.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

※ A4 (210×297) 용지 기준

3) 논문의 문장은 흰글 사용을 원칙으로 하되, 의미에 혼동 가능성이 있는 경우에 한하여 한자로 표기하거나 ( )속에 원어를 표기하며, 외국인의 인명은 원어 그대로 표기한다.

4) 논문은 교정이 완전히 끝나서 그대로 출판할 수 있는 완전한 상태로 제출한다. 이들 그대로 출판했을 때 발견되는 맞춤법,의어쓰기,구두점 등의 오류에 대한 책임은 전적으로 필자에게 있다.
2. 제목의 번호 부여

논문 제목 (전체, 휴먼명조 14, 줄간격 170, 가운데 정렬)
1단계 : I, II, III (전체, 휴먼명조 13, 줄간격 170, 가운데 정렬)
2단계 : 1, 2, 3 (전체, 휴먼명조 12, 줄간격 170, 들여쓰기 10, 양쪽혼합정렬)
3단계 : 가, 나, 다 (전체, 휴먼명조 10, 줄간격 170, 들여쓰기 없음, 양쪽혼합정렬)
4단계 : 1), 2), 3) (전체, 휴먼명조 10, 줄간격 170, 들여쓰기 10, 양쪽혼합정렬)
5단계 : 가), 나), 다) (휴먼명조 10, 줄간격 170, 들여쓰기 없음, 양쪽혼합정렬)
6단계 : (1), (2), (3)
7단계 : (가), (나), (다)
8단계 : ①, ②, ③
9단계 : ①, ②, ③

3. 각주 및 참고 문헌

① 각주는 APA식에 의거하여 작성한다. 단, 본문에 표시하기 어려운 보충적인 내용이나 설명은 각주로 작성하며, 미(특)주는 사용하지 않는다.
② 참고문헌의 연구결과를 전체적으로 요약하거나 저자가 자신의 말로 바꾸어 설명할 경우(paraphrase)에는 저자와 출판연도만을 밝히고[예, (Hoy & Miskel, 2001)], 참고문헌의 특정 부분을 요약했거나 저자가 자신의 말로 바꾸어 설명할 경우(paraphrase) 및 원문을 그대로 옮기는 경우에는 저자 및 출판연도와 함께 인용 페이지를 밝혀야 한다[예, (Hoy & Miskel, 2001: 15-17)].
③ 참고문헌의 원문을 두 문장 이상 그대로 인용하는 경우에는 반드시 인용부호(큰따옴표)를 표시하고, 저자와 출판연도 및 인용 페이지를 밝혀야 한다.
④ 1차 자료를 이용하여 표와 그림을 직접 작성하지 않고, 참고문헌의 표와 그림을 그대로 인용하거나 수정하여 작성하였을 경우, 출처에 1차 자료를 밝히어서 안되며, 반드시 2차 자료를 밝혀야 한다.
⑤ 참고문헌은 APA식에 의거하여 작성하되, 여러 나라 문헌을 참고했을 경우에는 한, 중, 일, 서양 순으로 열거한다.
⑥ 각주와 참고문헌을 APA식으로 작성하지 아니한 논문은 접수하지 않는다

4. 표와 그림

① 표와 그림에는 일련번호를 붙이며, 표에는 “< >”, 그림에는 “[ ]”와 같은 괄호를 사용한다. 표나 그림의 번호는 아라비아 숫자 1부터 시작한다.
② 표의제목은 상단 좌측에, 그림은 하단 중앙에 제시한다.
③ 표와 그림은 원본을 그대로 복사 인쇄할 수 있도록 필자가 책임지고 완벽하게 작성·제출한다.
5. 주제어

원고 서두의 “한글요약 말미”와 마지막 페이지의 “영문초록 말미”에 반드시 5개 이하의 주제어를 제시한다.

요약(한글) : [주제어] __________
초록(영문) : [Keywords] __________

* 영문원고의 경우도 해당 언어에 맞게 요약과 초록에서 각각 제시.
한국교육행정학회 제41대 임원 및 이사

1) 회장단
   회장 : 이윤식(인천대학교)
   부회장 : 박재훈(전북대학교)
   감사 : 남수경(강원대) 양민호(전남대)

2) 이사회
   <당연직 위임> (32명)
   김영식 신국범 김윤대 김재범 신철순 정태범 김명환 남정길 이형행
   강영남 윤정일 신중식 죽영우 최희선 한경수 김신욱 주상환 이종재
   서정화 노종희 강무철 김인수 정진환 박종렬 정영수 김명수 신재철
   송광용 임연기 허명기 이윤식 박세훈

   <선임직 위임> (46명) 나다다순
   김정석(인하대) 고광혁(인하대) 고천(제주대) 공은배(KEDI) 김갑성(KEDI)
   김영철(경남대) 김영철(한국교육정책연구원) 김이정(중앙대) 김희근(교원대)
   김재훈(서강대) 김태완(KEDI) 김혜숙(연세대) 김홍주(KEDI) 나민주(충북대)
   노회정(인천교육청) 박남기(광주교대) 박선희(동국대) 박은식(KEDI) 박상진(전북대)
   송경오(조선대) 송기철(숙명여대) 신성명(경북대) 신재호(한성대) 신경철(서울대)
   신성철(고려대) 임상현(단국대) 우명숙(교원대) 유현주(KEDI) 이일용(중앙대)
   임천순(세종대) 전재상(공주교대) 정기오(교원대) 정성수(대구교대) 정수현(서울교대)
   정일현(대구가톨릭대) 조동섭(경인교대) 주철민(부산대) 진성호(서울대) 전재영(충남대)
   최춘일(공주대) 한유정(이화여대)

3) 분과위원회
   가) 기획·홍보위원회
      위 원 : 김재용(서강대), 부위원장: 김민희(대구대)
      위 원 : 김갑성(KEDI), 김정현(한국방송통신대), 박상원(부산대), 박진형(영산대), 이석열(남서울대), 장수명(교원대)
   나) 학술위원회
      위 원 : 김이정(중앙대), 부위원장: 박원형(동국대)
      위 원 : 김갑성(KEDI), 김명현(경희대), 박소영(숙명여대), 박정하(대교협), 이덕남(한국학술원), 이정열(충남대), 이태상(상지대), 주현준(대구교대), 황명남(교총)
   다) 편집위원회
      위 원 : 김병주(영남대), 부위원장: 나민주(충북대)
      위 원 : 남수경(경인대), 박수경(충남대), 박상현(전북대), 양민호(전남대), 오세희(인제대), 이수정(단국대), 이인경(제주대), 이창미(KEDI), 정재영(이화여대), 조석훈(가천대)
   라) 국제학술위원회
      위 원 : 신경철(서울대), 부위원장: 송경오(조선대)
      위 원 : 고정완(성균관대), 고정(제주대), 박애리(충남대), 박주호(한양대), 양성관(전국대), 임문영(KEDI), 오병호(경남대), 이강재(미네소타대), 장덕호(상명대), 정재영(이화여대), 주현준(대구교대)
학회발전위원회
위 원 장: 신현석(고려대), 부위원장: 고건(제주대)
위 원: 김병찬(경희대), 김용권(외국어대), 박신형(동국대), 박소영(숙명여대), 정수현(서울교대)
규정위원회
위 원 장: 전재상(공주교대), 부위원장: 정성수(대구교대)
위 원: 김수영(강릉영동대), 김숙이(충북대학교), 김경진(국민대), 안병천(검단초), 이명주(공주교대), 황준성(KEDI)
재정·기금위원회
위 원 장: 강경석(인하대), 부위원장: 고광혁(인하대)
위 원: 김성기(협성대), 김철구(인천교육청), 박인성(서울교대), 박철현(경기교육청), 박종현(대교협), 우인상(인천교육청)
윤리위원회
위 원 장: 신재흡(한성대), 부위원장: 노희정(인천교육청)
위 원: 고학재(구산중), 김희규(신라대), 이상미(영흥초), 이석열(남서울대), 조홍순(광주여대)
정책연구위원회
위 원 장: 유현숙(KEDI), 부위원장: 박춘선(전북대)
위 원: 박인성(서울여대), 변기용(고려대), 송성영(대학교육협의회), 장덕호(성방대), 이재은(가천대), 최정용(KEDI)
부회장 선출위원회
위 원 장: 김인희(교원대), 부위원장: 이상호(국민대)
위 원: 구동혁(교원대), 박철진(경인교대), 배상환(성균관대), 이인희(제주대), 장환영(동국대)
소속논문상위원회
위 원 장: 정내 범(전 교원대), 부위원장: 강영성(전 국민대)
위 원: 강무성(강남대), 노종희(전 한양대), 강인수(수원대), 신종석(전 국민대), 이종제(전 서울대), 주상환(전 충남대), 송기창(숙명여대)
사무국(011-9952-6559)
사무국장: 김현준(경인교육대학교 010-9483-9290)
총무간사: 이효신(인천대학교 011-9952-6559)
편집간사: 김종철(인천대학교 010-7160-5107)
편 집 위원 회

위 원 장 : 김병주(영남대학교)
부위원장 : 나민주(충북대학교)
위 원 : 남수경(강원대학교)
박수정(충남대학교)
반상진(전북대학교)
영민호(전남대학교)
오세희(인제대학교)
이수정(단국대학교)
이인희(제주대학교)
이정미(KEDI)
정재영(이화여자대학교)
조석훈(가천대학교)
편집간사 : 김종철(인천대학교)

교 육 행 정 학 연구 제31권 제1호 (2013.4)

2013년 4월 29일 인쇄
2013년 4월 30일 발행

발행인 이 윤식
발행처 한국교육행정학회
주 소 (406-772) 인천 연수구 송도동 12-1
인천대학교 사회대(13-215호)
전화 : 011-9952-6559
홈페이지 : http://www.keas.or.kr
E-mail : ksseal(숫자1)@hanmail.net

ISSN 1226-8755

인쇄처 도서출판 가람문화사 Tel. (02)873-2362, Fax. (02)888-9824