

碩士學位 請求論文

指導教授 金 璟 培

學校 自律獎學活動에 대한
教師知覺 分析에 관한 研究

A Study on the Analysis of the Teacher's Perception
of the Autonomous Supervision Activity in the School

이 論文을 教育행정학 석사 論文으로 提出함



1994年6月 日

漢城大學校 行政大學院

教育行政學科

教育行政專攻

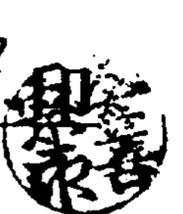
李 在 善

李在善의 教育學 碩士學位 論文을 認准함

1994年6月 日

審査委員長 曹英燮 

審査委員 金環培 

審査委員 金善亨 

感謝의 말씀

본 논문이 완성되기까지 바쁘심에도 불구하고 성심성의껏 지도하여 주시고 격려하여 주신 김경배 교수님과 심사과정을 통해 잘못된 점을 바로잡아 주시고 조언의 말씀을 해주신 조점환 교수님, 김선종 교수님께 진심으로 머리 숙여 감사드립니다.

아울러 바쁘신 중에도 본 논문의 자료를 제공해 주신 친우, 원우 및 직장 동료 여러분에게 감사한 마음을 전하며 특히 학문 탐구에 전념할 수 있도록 뒷바라지에 애써준 아내, 그리고 명호, 명주와 함께 기쁨을 나누고자 합니다.

1994년 6월

李 在 善

目 次

I. 緒 論	1
1. 研究의 必要性	1
2. 研究의 目的	2
3. 研究의 問題	2
4. 用語의 定義	3
5. 研究의 範圍와 制限點	4
II. 理論的 背景	5
1. 獎學의 概念과 定義	5
2. 獎學의 理論的 接近	7
3. 自律獎學의 技能	12
4. 自律獎學의 形態와 方法	16
5. 自律獎學의 現況	35
III. 研究의 設計 및 節次	41
1. 文獻 研究	41
2. 質問紙 調査	41
IV. 資料分析의 結果 및 解析	43
1. 教師의 自己獎學에 對한 知覺	43
2. 教師의 同僚獎學에 對한 知覺	47

3. 教師의 日常獎學에 對한 知覺	50
4. 教師의 臨床獎學에 對한 知覺	54
V. 要約·結論 및 提言	59
1. 要約	59
2. 結論	61
3. 提言	62
參考文獻	63
附錄	66
ABSTRACT	71

表 目 次

<표 1> 자율장학의 3영역	14
<표 2> 임상장학의 과정	35
<표 3> 질문지의 구성내용	41
<표 4> 교사의 성별, 직위별, 근무 급지별에 따른 자기장학의 차이	43
<표 5> 교사의 교직경력에 따른 자기장학의 차이	44
<표 6> 교사의 교직경력에 따른 자기장학의 평균값과 표준편차	44
<표 7> 교사의 학력에 따른 자기장학의 차이	45
<표 8> 교사의 학력에 따른 자기장학의 평균값과 표준편차	45
<표 9> 교사의 연령에 따른 자기장학의 차이	46
<표10> 교사의 연령에 따른 자기장학의 평균값과 표준편차	46
<표11> 교사의 성별, 직위별, 근무 급지별에 따른 자기장학의 차이	47
<표12> 교사의 교직경력에 따른 동료장학의 차이	48
<표13> 교사의 교직경력에 따른 동료장학의 평균값과 표준편차	48
<표14> 교사의 학력에 따른 동료장학의 차이	49
<표15> 교사의 학력에 따른 동료장학의 평균값과 표준편차	49
<표16> 교사의 연령에 따른 동료장학의 차이	50
<표17> 교사의 연령에 따른 동료장학의 평균값과 표준편차	50
<표18> 교사의 성별, 직위별, 근무 급지별에 따른 일상장학의 차이	51
<표19> 교사의 교직경력에 따른 일상장학의 차이	52
<표20> 교사의 교직경력에 따른 일상장학의 평균값과 표준편차	52
<표21> 교사의 학력에 따른 일상장학의 차이	53
<표22> 교사의 학력에 따른 일상장학의 평균값과 표준편차	53

<표23> 교사의 연령에 따른 일상장학의 차이	54
<표24> 교사의 연령에 따른 일상장학의 평균값과 표준편차	54
<표25> 교사의 성별, 직위별, 근무 급지별에 따른 임상장학의 차이	55
<표26> 교사의 교직경력에 따른 임상장학의 차이	56
<표27> 교사의 교직경력에 따른 임상장학의 평균값과 표준편차	56
<표28> 교사의 학력에 따른 임상장학의 차이	57
<표29> 교사의 학력에 따른 임상장학의 평균값과 표준편차	57
<표30> 교사의 연령에 따른 임상장학의 차이	58
<표31> 교사의 연령에 따른 임상장학의 평균값과 표준편차	58

그림 目次

[그림2-1] 김종철의 장학개념의 다원적 접근	6
[그림2-2] 교내 자율장학의 3영역간의 관계	13
[그림2-3] Glickman 의 교사집단 분류모형	17

I. 緒 論

1. 研究의 必要性

우리 나라에서 장학이 시작된 것은 근대식 공립학교가 설립된 이후라고 본다면, 우리 나라의 장학 역사도 100여년이 된다.

장학의 본질적인 기능은 교육활동의 효율성을 높이기 위한 제반 지원활동이라 할 수 있다. 그러나 지금까지 우리 나라에서 실시되어온 장학활동은 주로 교육 행정기관에 소속된 장학 담당자인 장학사나 장학관이 학교를 방문하여 지도, 조언, 평가하는 활동으로만 생각되어 왔다. 그러나 장학 담당자들이 장학에 대한 전문적 역량이 부족하여, 시책 추진 점검과 학교와 교원 평가중심의 장학 실시와 현장교사의 전문성을 높여주는 데 도움을 주지 못하였다. 때문에 장학에 대한 부정적인 인식을 또한 갖게 되었다.

최근에 장학지도라는 용어를 장학협의로 바꾸고 수업장학 중심의 교수·학습 개선에 도움을 줄 수 있는 장학 방향으로 발전하고 있으나 교육 현장에서는 실효성 있는 장학의 성과를 기대하기는 어려운 실정이다.

학교에서의 교육활동은 단순히 글을 가르치거나 지식을 전달하는 것은 아니다. 교사들의 전문적 지식과 기술, 그리고 자율성을 바탕으로, 그들의 자발적인 노력 여하에 따라 교육목적 달성의 성패가 좌우된다고 하겠다. 따라서 교육의 자율성은 더욱 더 보장되어야 하겠으며, 교사 개개인은 전문인으로서의 긍지를 갖고 부단한 노력으로 전문성을 키워서 학생의 교육에 임하여야 할 것이다. 이제 타율과 지시, 통제와 권위주의적으로는 학생

의 창의성 교육을 하기에는 극히 어려울 것이며, 또한 자율적인 인간 육성에 애로가 많을 것이다.

장학은 원래 지도·감독으로부터 출발했기 때문에 감독을 통하여 자율성을 보장하거나 신장시킬 수 없는 것이다.

장학을 교사의 교수·학습을 향상시키고 지속적인 전문성 신장을 도와주는 활동으로 본다면, 장학은 분명히 수단적 성격이라 할 수 있다.

본질적으로 장학의 수혜자가 전문직 종사자인 교사란 점을 고려할 때, 교사들이 교과지도와 학생지도 활동을 수행하고 있는 단위학교 현장 중심의 장학 효과를 극대화하기 위해서는, 교장, 교감, 주임교사, 그리고 동료 교사들간의 상호 이해와 신뢰 및 협조를 바탕으로 한 자율적인 장학활동의 중요성이 강조된다. 따라서 학교에서 자율적으로 계획하여 추진하는 장학활동에 대한 교사 지각을 분석함으로써, 보다 능률적이고 효율적인 장학을 모색하여, 민주적 장학체제의 접근과 발전을 위한 시사점을 얻고자 본 연구의 필요성을 갖게 되었다.

2. 研究의 目的

본 연구는 국민학교의 학교 자율장학 활동이 교사들에게 어떻게 인식되고 있는지를 알아보고, 자율장학 활동중 수업지도 영역에서 활용될 수 있는 방법과 절차를 포함한 장학의 기본 형태별로, 교사들의 각 집단별에 따라서 어떠한 차이가 있는가를 밝히려는 데에 그 목적이 있다.

3. 研究의 問題

본 연구의 주된 목적은 교사들이 지각한 자율장학 형태가 그들의 배경 원인 (성별, 경력별, 학력별, 직위별, 근무 급지별, 연령별)에 따라서 어떠한 차이가 있는가를 밝히려는데 있다.

따라서 본 연구의 구체적인 연구의 문제를 다음과 같이 제기한다.

1) 교사의 자기장학에 대한 지각은, 성별, 경력별, 학력별, 직위별, 근무 급지별, 연령별로 어떤 반응의 차이를 나타내는가?

2) 교사의 동료장학에 대한 지각은, 성별, 경력별, 학력별, 직위별, 근무 급지별, 연령별로 어떤 반응의 차이를 나타내는가?

3) 교사의 일상장학에 대한 지각은, 성별, 경력별, 학력별, 직위별, 근무 급지별, 연령별로 어떤 반응의 차이를 나타내는가?

4) 교사의 임상장학에 대한 지각은, 성별, 경력별, 학력별, 직위별, 근무 급지별, 연령별로 어떤 반응의 차이를 나타내는가?

4. 用語의 定義

1) 장학형태(獎學 形態) : 단위학교 현장에서 나름의 독특한 상황과 조건에 맞는 다양하고 선택적인 교내 자율장학의 형태를 말한다.

2) 집단 : 교사의 성별, 경력별, 학력별, 직위별, 근무 급지별, 연령별의 그룹(group)을 칭한다.

3) 지각(知覺) : 교사들이 학교 현장에서의 자율장학에 대한 인지상태

4) 경합학교 : 서울시내의 국민학교를 주위의 교육환경과 문화수준 및 기타의 조건이 좋다고 인정되는 대상의 학교를 지칭한다.

5) 비경합학교 : 서울시내의 국민학교를 주위의 교육환경과 문화수준 및

기타의 조건이 보통인 학교를 칭한다.

6) 교내 자율장학 : 교장, 교감을 중심으로 행해지는 일상장학(확인장학), 동료교사에 의한 동료장학, 교장, 교감, 동료교사에 의해 이루어지는 임상 장학, 교사 개인이 독립적으로 실시하는 자기장학을 통털어 말한다.

5. 研究의 範圍와 制限點

교내 자율장학 활동의 영역의 범위가 넓어, 본 연구에서는 다음과 같은 범위와 제한점을 둔다.

1) 학교 교육 현장에서 상호작용을 통해 교수·학습의 질에 크게 영향을 미칠 수 있는 학교장, 교감, 주임교사, 동료교사만을 교내 장학 담당자로 한정하며, 자율장학중 수업 지도면에 대한 지각에 국한하였다.

2) 표집 대상은 서울 시내 공립국민학교 10개교 교사로 제한하였다.

3) 자율장학에 대한 평가는 질문지 응답에 한하였다.

Ⅱ. 理論的 背景

1. 獎學의 概念과 定義

獎學의 개념에 대해서는 우리 나라 뿐만 아니라 외국의 학자들간에도 다양한 논의가 제기되고 있다.

오늘날 전세계적으로 볼 때 장학[supervision]이라는 용어와 시학[inspection]이라는 용어가 다같이 광범하게 사용되고 있으며 그밖에도 지도 행정이라는 용어도 사용되고 있다.

장학이라는 용어는 주로 미국과 그 교육문화의 영향을 받은 여러 나라에서 널리 사용되고 있으며, 視學이라는 용어는 영·불·독 등 유럽과 그 교육문화의 영향권의 나라에서 널리 사용되고 있다. 그러나 미국에서도 장학을 시학으로 보는 단계를 거쳐 오늘에 이르렀고, 유럽에서도 시학의 구체적 방법이나 내용면에서 새로운 변화가 일어나고 있으므로 용어만 가지고 장학의 실체를 파악하기는 어려운 점이 있다.

金鍾喆¹⁾은 장학의 개념 정의를 다각적으로 접근하고 있다.

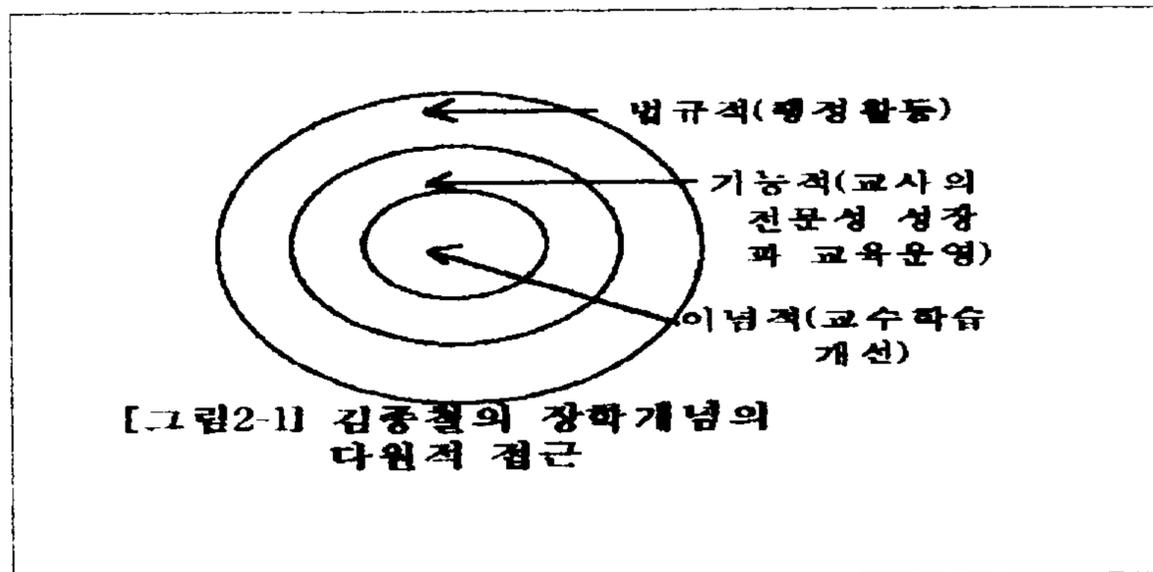
1) 법규적 접근(legal approach)에서는 계선 조직의 행정활동에 대한 전문적, 기술적 조언을 통한 참모활동 내지 막료활동(staff operation)이라 정의하고,

2) 기능적 접근(functional approach)에서는 교사의 전문성 성장, 교육 운영의 합리화 및 학생의 학습 환경 개선을 위한 전문적·기술적 보조활동이라 정의하였다.

1)金鍾喆, 교육행정의 이론과 실제, (서울:교육과학사, 1982), pp.235~238.

3) 이념적 접근(ideological approach)에서는 교수(instruction) 즉 학습지도의 개선을 위하여 제공되는 지도·조언이라 정의하고 있다.

이것은 결국, 법규적→기능적→이념적의 순서로 수업 개선에 가깝게 접



근한 것인데 [그림2-1]²⁾로 나타낼 수 있다.

趙炳孝³⁾는 장학을 다음과 같이 말하고 있다. 장학(supervision)이라는 용어는 복합어이다. supervision은 super(over)+vision(sight), 즉 oversight로 감시·감독이란 뜻이 있다. supervision은 타 관서, 기업체, 공장 등에서도 쓰이는 용어이다. 그러나 교육에 있어서의 supervision은 감독이란 어감을 배제할 수 없으나, 오히려 민주적인 뜻을 갖는 용어로서 지도(guidance), 조언(advice), 상담(consultation)이란 말로 사용되고 있다. 이와 같은 장학의 개념을 명확히 규정하기 위하여 다음의 접근방법을 통해 장학의 개념을 규명해 보고자 한다.

2)朱三煥, “장학의 방향” 한국 교육행정의 과제와 이론적 접근, (서울:교육과학사, 1983), p.246.

3)趙炳孝, 현대장학론, (서울:교육과학사, 1991), pp.9~21.

2. 獎學의 理論的 接近

1) 敎育組織의 水準面에서의 接近

敎育조직의 수준을 敎育행정 조직(敎育부· 시도 및 시·군·구 敎育청)수준, 학교수준, 교실수준으로 나누어 볼 수 있다.

Carter V·Good⁴⁾는 ‘장학이란 교수·학습의 개선을 위하여 교사들에게 지도성을 제공하는 敎育지도자들의 모든 노력이다. 여기에는 교사의 교직적 성장과 발전을 돕는 일, 敎育목표, 학습자료 및 교수방법을 선정하고 개선하는 일, 그리고 수업의 평가 등이 포함된다’고 정의하고 있다. 또한 Kimball Wiles⁵⁾는 ‘장학이란 학교경영의 모든 수준에서 교수·학습을 개선하고자 하는 활동’이라 하였고, Eye Netzer와 Krey⁶⁾는 ‘장학이란 학교에서 적절한 수업성파를 성취하는 것에 주로 초점을 두는 학교경영의 한 양상’이라고 하였다. Alfonso, Firth와Neville⁷⁾는 ‘장학이란 학교의 목적을 달성할 수 있도록 교사행동에 직접적으로 영향을 주기 위해 학교가 공식적으로 지정한 행동이다’라고 정의하고 있다.

위에서 논의된 장학의 정의는 교수·학습의 향상·개선을 위해 단위학교에서

4)Carter V·Good, Dictionary of Education, (New York : McGraw-Hill Book Co., 1973), p.574.

5)Kimball Wiles, Supervision for Better Schools, (3rd ed., Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, 1967), p. 52.

6)Glen G. Eye, Lanore A. Netzer & Robert D. Krey, Supervision of Instruction, (New York : Harper & Row, Publishers, 1971), p.30.

7)Robert J. Alfonso, Gerald R. Firth & Richard F. Neville, Instructional Supervision, (Boston : Allyn and Bacon, Inc., 1981), p. 4.

이루어지는 직접적이고 협력적인 교육활동에 초점을 두고 있다. Marks, Stoops와 King-Stoops⁸⁾는 '장학이란 교수·학습상황을 발전시키고 개선하는 일이다'. 라 하였고, Burton과 Brueckner⁹⁾는 '장학이란 대개 특정 수업 현장에서 개선점을 모색하는 데 관여한다'. 고 하였으며, Ned A. Flanders¹⁰⁾는 '장학이란 적어도 두 사람이 교수 향상에 관여하고 있고, 그 중 한 사람은 그의 수업기술이 연구의 대상이 되는 교사라야 하는 특별한 교수의 상황을 말한다'. 라고 정의하고 있다.

위에서 논의된 장학의 정의는 교실내에서 이루어지는 교수·학습의 향상 개선에 그 초점을 두고 있다.

2) 獎學의 發達 段階面에서의 接近

Jerry J. Bellon¹¹⁾등은 행정적 시학의 시기, 과학적 관리 장학의 시기, 인간관계 장학의 시기, 체계적 프로그램으로서의 장학의 시기로 구분하고 있다.

3) 獎學의 過程面에서의 接近

8) Sir James Robert Marks, Emery Stoops & Joyce King-Stoops, Handbook of Educational Supervision, (Boston : Allyn & Bacon, Inc., 1985), p.4.

9) William H. Burton & Leo J. Brueckner, Supervision A Social Process, (3rd ed., New York : Appleton-Century-Crofts, 1955), pp.85, 88.

10) Ned A. Flanders, "Interaction and Clinical Supervision", Journal of Research and Development in Education, 9(winter), 1976, pp. 47~48.

11) Jerry J. Bellon & Elner C. Bellon, Classroom Supervision and Instructional Improvement : A Synergetic Process, (2nd ed. Dubuque, Iowa : Kendall/Hunt Publishing Co., 1982), pp. 1~10.

Lovell와 Wiles¹²⁾는 장학의 과정을 인간의 잠재력 계발, 지도성, 의사소통, 그리고 조정 및 촉진으로 보고 있다.

(1) 장학은 인간의 잠재력을 계발하는 일이다.

장학이란 어린이들의 학습상황을 향상하기 위하여 교수행동체제와 상호작용하는 기능을 갖고 있는 교수행동체제로 장학담당자는 모든 영역에서 유능하고 모든 상황에서 공식적 지도자이기 보다는 조직구성원의 잠재력을 계발하여 그들을 보다 유능한 직원으로 활용할 수 있는 사람으로 좋은 근무환경을 만들기 위해 집단권한(group power)을 활용한다.

(2) 장학은 지도성이다.

지도성이란 집단목표를 수립하고 달성하는데 기여하는 일로서 수업장학담당자는 교육지도자로서 봉사하며 모든 교사의 잠재력을 확인하고 계발하는 특별한 책임을 가져야 한다는 것이 趙炳孝¹³⁾의 주장이다.

(3) 장학은 의사소통이다.

의사소통이란 우리 인간이 사람들을 어떻게 생각하고 느끼며 믿고 있는냐를 어느 정도 알 수 있는 과정이며 타인에 대한 개인의 욕구가 충족될

12)John T. Lovell & Kimball Wiles, Supervision for Better Schools, (5th ed., Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, Inc.,1983), pp. 46~127.

13)趙炳孝, 전개서, p. 15.

수 있는 수단이다. 이러한 개념화로 장학담당자는 학생을 위한 학습의 질을 향상하기 위하여 교수행동에 영향을 줄 때 효과적인 의사소통이 그 과정에서 중요한 요소가 된다. 이러한 목적은 교수계획, 교수에 관한 설명, 분석, 평가, 그리고 평가를 근거로 한 새로운 교수방법의 개발과 이행 등에서 직접적으로 교사들과 함께 일함으로서 달성될 수 있다.

(4) 장학은 변화를 조정하고 촉진하는 일이다.

수업장학은 수업을 향상하기 위해 존재한다. 향상은 변화를 뜻하기 때문에 수업 및 교육과정의 변화를 조정하고 촉진하는 일이 수업장학의 기본적인 요소가 된다. 변화의 과정은 필연적으로 인간 잠재력의 계발, 질높은 의사소통, 그리고 넓은 기반을 갖는 효과적 지도성을 수반한다. 인간 상호작용의 이러한 기본요소를 적용함으로써 수업장학 체제는 교육의 변화와 수업의 향상에 기여할 수 있다.

4) 獎學의 機能面에서의 接近

Lovell와 Wiles¹⁴⁾는 장학의 기능을 협동장학, 교육과정 개발, 임상장학, 그리고 교원 직능 개발로 구분하고 있다.

(1) 협동장학

14) John T. Lovell & Kimball Wiles, Op. Cit., pp. 128~203.

수업 프로그램을 향상하기 위하여 전문가들의 협력을 요구할 뿐만 아니라 교육 종사자들의 분화된 역할의 중요성과 교육적 노력에서 협동의 필요성을 강조한다.

(2) 교육과정 개발

특정한 상황에 따라 교사, 학교, 시·도 및 시·군·구 교육청, 그리고 교육부 수준에서 각기 교육과정 개발을 하여야 한다. 따라서 장학직원은 교육과정 정책의 개발 및 이행을 위한 주요 책임을 맡아야 한다.

(3) 임상장학

학생집단을 지도하는 개개 교사나 교사팀의 직능 향상을 도와주기 위하여 직접적으로 지원하고 협의하며 봉사하는 일이 임상장학의 주된 임무이다.

(4) 교원 직능개발

교육 조직은 새로운 아이디어, 새로운 기능, 새로운 열성의 끊임없는 흐름을 필요로 한다. 교원 직능개발에는 여러가지 방법이 있겠으나 창의적 사고력 증진을 위한 현직교육, 상호방문 프로그램에 의한 현직교육, 대학과의 협력에 의한 현직교육, 교원연수원에서의 현직교육, 자기개발 방법에

의한 현직교육 등이 그 보기가 될 것이다¹⁵⁾.

3. 自律獎學의 機能

장학이란 교육활동의 개선을 위한 모든 지도, 조언활동으로 볼 수 있다. 그리고 장학의 궁극적인 목적은 교실에서 교사와 학생 사이에서 이루어지는 교수·학습활동을 개선하여 교육목표 성취를 극대화 하는데 있다.

이렇게 볼 때 장학의 초점은 학교안에서 이루어지고 있는 교육 활동에 맞추어진다. 그런데 교사의 교수행위는 교실안에서 거의 독자적으로 이루어지고 있기 때문에 교사의 자율적 행위라고 할 수 있다. 다시 말하면 교사는 교수목표와 가르쳐야 할 내용을 선정하는 데 자기 스스로 결정하고, 교수행위에 대하여 스스로 책임을 지며 모든 교육활동에 대해 자기 통제력을 발휘할 것을 전제로 하고 있다.

金鍾喆¹⁶⁾은 우리나라 장학활동을 세가지로 분류하면서 다음과 같이 규정하고 있다.

첫째로, 교사의 전문적 성장을 돕는 제반 활동으로, 1) 건전한 교육철학의 수립, 2) 교직에 대한 올바른 태도와 감정, 특히 소속감과 안정감의 수립, 3) 문제해결의 능력과 기술의 습득, 특히 학습지도 방법과 생활지도 방법의 개선, 4) 교육문제에 대한 올바른 인식의 확대 등을 통하여 전문적 성장을 이룩하게 하는 것이다.

둘째로, 교육 운영의 기획과 평가를 돕는 제 활동으로, 교육활동 전반에

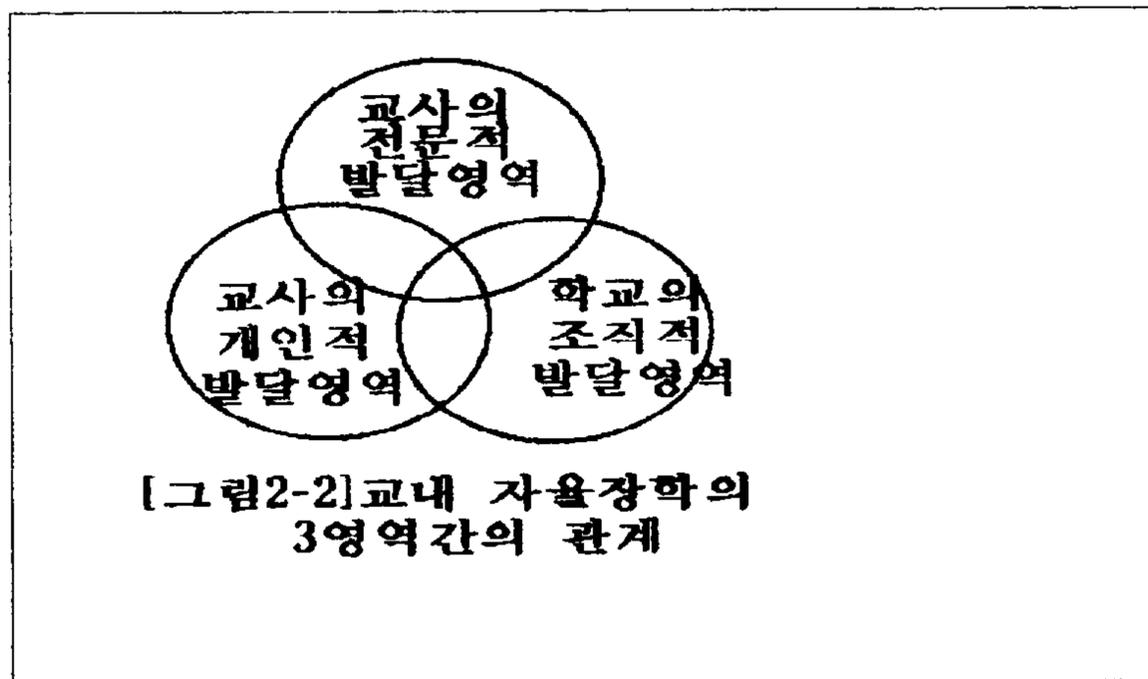
15)趙炳孝, 전계서, pp.21~22.

16)金鍾喆, 전계서, pp.160~161.

대한 기획, 조사와 연구 및 평가를 함에 있어서 교육 행정가를 비롯한 관계 인사들의 노력을 도와주는 것은 교육 문제에 대한 사회적 인식을 개선하도록 하는 제 활동이 이에 속한다.

세째로, 학습 환경을 개선하는 일이다. 이는 환경 정화와 학교 관리행정의 개선에 의하여 크게 좌우되는 것이며, 교육시설의 정비와 인적 조건의 개선 등을 제외하고 생각할 수는 없는 것이다.

이윤식¹⁷⁾은 학교개선에 관련된 교내 자율장학이 다루게 될 기능을 크게 1) 교사의 전문적 발달 기능, 2) 교사의 개인적 발달 기능, 3) 학교의 조직적 발달 기능의 3가지로 구분 정리하였다.



또 교내 자율장학의 3 영역간의 관계를 [그림2-2]와 같이 상호 접촉되는 부분이 있는 3개의 원으로 표시하였다. 각 영역 면에서의 발전은 상호 보완적인 동시에 상호 규제적이라 하겠다. 즉 각 영역에서의 발전은 다른 영역에서의 발전에 영향을 미칠 뿐만 아니라, 동시에 다른 영역에서의 발전

17)이윤식·유현숙, “교내 자율장학의 활성화 방안 연구”, 한국교육개발원 연구보고, RR89-13, (서울:호성산업, 1989), pp. 38~40.

<표 1> 자율장학의 3영역

영역	교사의전문적 발달 (professional development)	교사의개인적 발달 (personal development)	학교의조직적 발달 (organizational development)
초점	교육과정운영	교사 개인	학교 조직
내용	교사들이 교과지도와 교과외 지도를 포함하는 교육활동 전반에 있어서 안정·숙달·성장을 도모하도록 도와주는 것	교사들이 개인의 심리적·정서적·신체적·가정적·사회적 영역에서 안정·만족·성장을 도모하도록 도와주는 것	학교의 조직환경 및 풍토를 긍정적으로 변화시켜학교내에서 교사들의 삶의 질을 높이고, 학교조직의 목표를 효과적으로 달성하도록 하는 것
관련 이론	교육 과정 이론 아동 발달 이론 학습 심리 이론 교수·학습 이론	성인 발달 이론 성인 심리 이론 정신 의학 이론 사회 심리 이론	학교 조직 이론 조직 발달 이론 인간 관계 이론 집단 역학 이론

에 의하여 영향을 받는 것이다. 또 자율장학의 3 영역을 해당 관련 이론과 함께 <표 1>과 같이 요약 제시하였다. Robert C. Mckean과 Mills¹⁸⁾는 장학의 기능으로 다음의 4가지를 제시하고 있다.

첫째로, 장학의 기능은 지도성을 발휘하는 일이다. 장학 담당자는 자기 자신도 장학적 지도력을 발휘해야 하고, 교사들에게서도 지도성이 발휘되도록 도와주어야 한다. 장학담당자는 문제점을 발견하여 사전 조사를 하고 교사나 학부모의 관심을 알아보며, 증거를 확인하여 자기의 지도성이 잘 발휘되는 방향으로 집단을 뭉치게 할 수 있으며 개인의 노력과 시범을 통

18)Robert C.Mckean and H.H.Mills, The Supervisor, (New York:The Center for Applid Research In Education. Inc,1964), pp.8~9.

하여 교사들이 보다 높은 생산성을 위해 노력하도록 조력해야 함과 동시에 교사들에게서도 창의성과 지도성이 발휘되도록 유념해야 한다.

둘째로, 장학의 기능은 조정하는 일이다. 여러 수준의 교육기관에는 많은 자원과 활동력이 있는데 이러한 것은 중요한 문제 해결을 위해, 조직화되고 그것을 필요로 하고 원하는 사람들에게 유용하도록 만들어 주는 중요한 일을 말한다. 장학 담당자는 교직원들이 협동하여 일에 종사하도록 하고, 보다 더 만족스러운 집단적 작업을 할 수 있도록 촉진하여야 하며, 적절한 시점에서는 학부모와 학생들이 중요한 공헌을 하도록 조장하여야 한다.

세째로, 장학의 기능은 자원과 봉사를 하는 일이다. 장학 담당자는 그 자신이 자원이다. 최근에 행한 실험의 결과나 그의 전문적 지식 그리고 인간관계에 있어서 그의 기술은 문제 해결의 효율과 성공을 위해 크게 공헌한다. 또 장학 담당자는 학교 교육계획의 목적, 절차 그리고 결과를 지역 사회에 소개하는 동시에 지역사회의 전 자원을 학교 교육에 다양하게 활용할 수 있도록 도와줌으로서 교육의 효과적인 향상을 기할 수 있다.

네째로, 장학의 기능은 평가하는 일이다. 평가의 기능은 장학의 기본이다. 개선과 발전은 현상황의 평가에서 시작된다. 평가는 지속적이어야 하고 멀리까지 미쳐야 한다. 장학 담당자는 교육 목적의 적절성과 가치를 평가하기 위해 다른 사람들과 함께 일한다. 여기서는 목적의 정의, 적절한 기준의 설정, 이 기준을 학교 목표에 적용시키는 일이 포함된다. 장학활동은 교수·학습과 그것을 낳게하는 교수 절차를 평가하는 것을 지향하고 있다.

이상에서 살펴 보았듯이 장학과 교육의 기능을 상호 인과관계로 연결시켜 장학의 기능을 교수·학습의 개선, 자신의 성장을 위한 노력, 교수·학습

을 위한 자료의 제공이라고 정리할 수 있다.

4. 自律獎學의 形態와 方法

장학이 효과적이기 위해서는 무엇보다도 장학의 수혜자인 교사들의 요구나 특성에 맞게 장학의 형태 및 방법이 개별화 되어야 한다.

근래에 제시된 장학의 형태중에서 A.A.Glatthorn¹⁹⁾ 이 제시한 선택적 장학체제(Differentiated Supervision)는 좋은 예로서, 교사들에 대한 효과적인 장학의 방법을 선택하는 데 있어 교사의 경험이나 능력을 포함한 개인적 요인에 대한 고려가 있어야 함을 시사하고 있다. 그리고 각 요인에 따라 임상장학(Clinical Supervision), 협동적 동료장학(Cooperative Professional development), 자기장학(Self-directed development) 및 전통적 장학(Administrative monitoring)의 방법을 선택적으로 사용할 수 있음을 제안하였다. 특히 선택장학 체제의 이론적 근거로서 다음의 내용을 열거하였다.

첫째, 행정가와 장학사에 의한 표준적인 장학의 실체는 부적절하고 비 효과적이란 점이다.

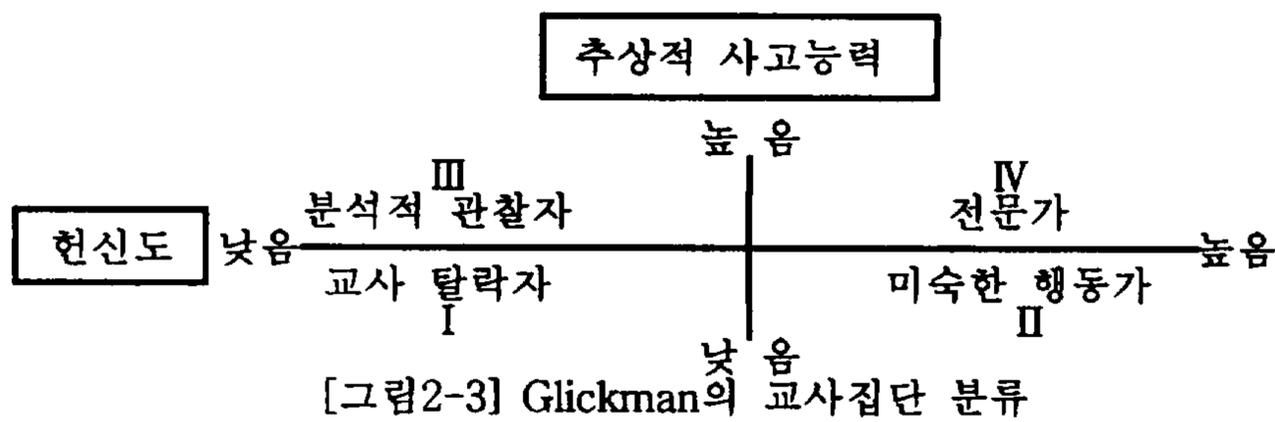
둘째, 모든 교사에게 임상장학을 적용한다는 것도 가능하지도 않고 또 그럴 필요도 없다는 것이다. 무엇보다도 임상장학은 너무 많은 시간을 필요로 하기 때문에 모든 교사에게 적용하기는 어렵다.

셋째, 선택장학을 옹호하는 또 하나의 주장은 교사들이 각각 다른 성장 욕구와 학습방법을 가지고 있다는 점이다.

19)Allan A. Glatthorn,Differentiated Supervision,(Alexandria, Va:Association for Supervision and Curriculum Development,1984), p.vii.

Glickman(1980, 1981)²⁰⁾은 상이한 발달단계에 있는 교사들에 대한 학습 지도 방법으로서 발달적 장학(Developmental Supervision)을 제시하였다.

그는 교사의 발달 단계를 교사의 추상적 사고능력과 헌신도에 기초하여 4가지로 구분하고, 장학지도에 있어서 지시적 접근(Directive approach), 상호 협동적 접근(Collaborative approach), 그리고 비 지시적 접근(Non-directive approach)의 3가지 방법중 적절히 골라서 사용하는 것이 효과적이라고 주장하였다. 교사의 추상적 사고능력과 헌신도에 구분하여 기초한 4개 교사집단은 [그림2-3]과 같다.



이상의 예시적 학습방법이 시사하는 바와 같이 효과적인 장학의 방법은 행정기관 중심에서 학교중심으로, 이론 중심에서 현장중심으로, 획일적 방식에서 선택적 방식으로, 평가 중심에서 지도 자문 중심으로, 상하의 관계에서 동료의 관계로, 가르치고 배우는 형식에서 공동으로 문제 해결하는 형식으로 기본적인 방향이 전환되어 가고 있다.

따라서 수업장학은 교사의 필요와 요구, 경험이나 능력을 고려하여 다양한 방법이 개발되어 가고 있다.

그러나 여기서는 Glatthorn의 선택적 장학에서 제시된 방법을 중심으로

20)이윤식,유현숙, 전계서, pp. 41~42.

살펴 보고자 한다.

1) 自己獎學

(1) 자기장학의 개념

A.A.Glatthorn²¹⁾은 자기장학(self-supervision, self-directed supervision)이란 임상장학을 필요로 하지 않거나 원하지 않는 교사가 혼자 독립적으로 자신의 전문성 성장을 위하여 연구하는 과정이다. 자기장학은 원칙적으로 교사 자신의 필요와 요구를 존중하여 다양한 방법으로 전개되어야 한다. 장학담당자의 지도가 없어도 스스로 자신의 전문성 향상을 위하여 노력할 수 있는 의지와 능력이 있는 교사들에 대하여는 교사 스스로가 자기장학을 해 나가도록 유도하는 것이 바람직하다.

朱三煥²²⁾은 자기장학이란 교사 개인이 자신의 전문성 성장에 관심을 갖고 독립적으로 일할 수 있도록 하는 것으로, 행정가나 장학사는 하나의 자원인사로 도움을 주며 교사는 전문적인 성장을 위하여 개별계획을 세우고 실천하는 것이다.

아무튼 교사들은 개별 독립학습으로부터 어떤 기술과 정보를 얻을 수 있고 자기들의 활동에 어떤 선택의 기회를 주는 프로그램을 더 좋아한다. 그리고 연구결과 개별화된 자기개발 프로그램은 모든 참여자에게 획일적인 경험을 제공하는 프로그램보다 더 효과적이라 보기 때문에 교사들은 자신의 발전을 위하여 외부의 간섭이나 통제를 받음이 없이 스스로 계획

21)Allan A.Glatthorn,Op.Cit.,p.49.

22)朱三煥譯, 선택적 장학체제, Allan. A. Glatthorn, Differentiated Supervision, (서울:문음사,1986), pp.21~22.

을 세우고, 이를 실천에 옮기며, 그 결과에 대하여 자기반성과 자기수정을 추구해 나가야 할 것이다.

그러나 자기장학에서도 한 명의 행정가나 장학담당자가 지도성을 발휘해야 할 것으로 기대된다. 교내의 경험 많고 능력있는 주임교사도 필요한 기능을 갖고 있겠지만, 특히 교장이나 교감에게 자기장학 실천 과정에서 부딪치는 여러가지 문제점을 혼자서 해결하기 어려울 때 지도 조언을 듣거나 필요한 정보를 요청하는 것까지 배제하지는 않는다.

자기장학은 교사들이 전문직 종사자로서 자신의 교수활동에 필요한 정보와 기술을 끊임없이 추구하는 바람직한 모습이며, 어느정도의 교육경력을 쌓은 교사라면 자기장학을 계획하고 실천할 수 있는 능력을 가지고 있다고 볼 수 있기 때문에 앞으로 학교 현장에서 더욱 권장되어야 할 장학 형태라 할 수 있다.

(2) 자기장학의 방법

학교현장에서 활용될 수 있는 자기장학의 주요 방법을 이윤식²³⁾은 다음과 같이 말하고 있다.

- ① 자신의 수업을 녹음 또는 녹화하여 이를 스스로 분석·평가
- ② 자신의 수업이나 생활지도, 특활지도, 학급경영 등과 관련하여 학생들과의 만남이나 학생들을 대상으로 한 의견조사
- ③ 교직·교양·전공과목과 관련된 서적 및 잡지, 연구논문 등 문헌연구와 다양한 정보자료 활용

23)이윤식·유현숙, 전계서, PP.137~138.

④ 야간대학, 방송통신대학 과정 등 또는 대학원 과정의 수강을 통하여 전공교과 영역 또는 교육학 영역의 전문성 신장

⑤ 교육연구기관, 교원연수기관, 교직원단체, 학술단체 등 전문기관 또는 교육청 등을 방문하여 교육전문가나 교육행정가, 장학담당자들과의 면담을 통한 지도·조언과 정보입수

⑥ 각종 연수, 교과연구회, 학술발표회, 강연회, 연구·시범수업 공개회, 그리고 학교 상호방문 프로그램에 적극 참여

⑦ 텔레비전, 라디오 등 방송매체가 제공하는 교원연수와 관련된 프로그램이나 비디오테이프 등의 시청

2) 同僚獎學

(1) 동료장학의 개념

동료장학(peer supervision, colleague or collegial supervision)이란 용어는 협력장학(cooperative supervision), 협동적 전문성 개발(cooperative professional development) 등 여러 말로 표현되고 있다.

동료장학이란 일반적으로 둘 이상의 교사가 서로 수업을 관찰하고, 관찰사항에 관하여 상호 조언하며, 서로의 전문적 관심사에 대하여 토의함으로써 자신들의 전문적 성장을 위해 함께 연구하는 공식화된 과정이라 정의되고 있다.²⁴⁾

그러나 동료장학의 동료관계는 세 가지 측면에서 살펴볼 수 있다.

첫째, 장학담당자들이 팀을 이루어 함께 일하는 동료장학, 둘째, 장학담

24) Allan A. Glatthorn, Op. Cit., p. 39.

당자와 교사가 공동협력하는 동료장학, 세째, 교사와 교사가 서로 협력하는 동료장학이다.²⁵⁾

그런데 학교현장에서는 주로 세째번의 동료장학이 이루어지고 있다. 그것은 교사들이 자신의 교수향상을 위하여 다른 전문가의 도움을 간절히 바라는데도 교사를 위한 공식적인 수업장학의 기회가 너무나 적다. 설혹 공식적인 수업장학의 기회가 있다고 해도 수업장학 담당자들의 전문성 결여로 그들의 권위와 지도성에 대한 신뢰성이 희박하며, 수업향상이라는 공통목표의 달성을 위하여는 교사들간의 동료장학이 가장 즉각적이고 친근감을 주며 만족스러운 도움을 줄 수 있기 때문이다.

그러나 교사와 교사가 서로 협력하는 동료장학에 대하여 의문을 갖는 사람들은 훈련받지 않은 교사들이 훈련받은 장학담당자들과 같은 수준의 장학을 할 수 없다는 점을 지적한다. 이러한 사람들은 장학을 훈련받지 않은 교사가 할 수 있는 것 이상으로 고도의 기술적 과정을 필요로 하는 것으로 보고 있다. 이에 반하여 연구결과 교사간의 동료장학을 주장하는 사람들은 교사들은 지도·조언을 받음에 있어 장학담당자 보다는 동료교사를 선호하고 있고, 수업중 일어난 일에 관하여 동료로부터 조언을 받기만 해도 자기의 교수방법에 대하여 많은 것을 배울 수 있다는 점을 지적한다. 그러면서도 경험과 능력이 있고 관심을 갖는 동료와 함께 동료장학에 임하도록 권하고 있다.

(2) 동료장학의 방법

협동적 동료장학의 초점을 수업에 맞추면, 둘 이상의 교사가 서로 수업

25) Robert J. Alfonso & Lee Goldsberry, Colleagueship in Supervision, (Year-book Committee, Supervision of Teaching, Alexandria, Virginia: ASCD, 1982), p. 95.

을 관찰하고, 그 결과에 대하여 피드백을 제공해주고, 공통적인 전문적 관심에 대하여 토의하면서 자신들의 전문적 성장을 위해 함께 일하기로 약속한, 비교적 비형식적 과정이라고 할 수 있다.. 교사들이 전문적 성장을 위해 서로 돕는 방법은 형편과 상황에 따라 아주 다양하다. 두 세 명의 교사가 서로 수업 관찰을 하고 그 결과에 대하여 서로 의견을 교환하는 간단하고 간소한 방법으로, 처음부터 교사를 한 팀으로 조직하여 수업을 하기 위하여 여러 측면에서 협동하는 야심적이고 종합적인 동료장학도 있을 수 있다.

그러나 장학의 관점에서 동료장학을 생각한다면 첫째, 동료의 관계성은 비교적 비형식적이고 비제도적일 필요가 있다. 우연히 수업을 보게 되거나 도움을 주고 받는 비공식적 교류에 맡기는 것까지 동료장학의 범주에 넣을 수는 없다. 둘째, 교사들은 적어도 두번 이상은 서로 수업을 관찰하고 관찰 후에 협의회를 가져야 할 것이다. 셋째, 교사간의 관계성은 상호 우호적인 동료적 관계이어야 한다. 교장, 교감이나 장학사가 지원해 주거나 가끔 확인해 보더라도 관찰과 협의회, 토의는 전적으로 교사들만이 참여하게 하는 것이 좋다. 넷째, 이들의 관계성은 평가적이 아니어야 한다. 상호 평가로 이용될 때에는 진실된 상호 성장의 목적은 달성되기가 어렵다. 무엇보다도 중요한 것은 교사의 자발성과 성장의욕, 동기유발에 호소하는 일이다. 모든 일이 다 그렇지만 동료장학 또한 교사들의 자발성에 기초하여야 한다. 그래서 동료간 팀을 구성할 때도 가능한 그들의 희망을 들어서 하는 것이 좋다.

이제 몇 가지 협동적인 동료장학의 예를 들기로 한다.²⁶⁾

26)朱三煥, 장학 교장론 특강, (서울:성원사, 1988), p. 92.

① 비공식적 관찰·협의 - 가장 쉽게 접근할 수 있는 방법으로서, 피관찰 교사의 희망에 따라 수업관찰을 하고 관심과 문제점에 대하여 협의하게 하는 방법이다. 수업관찰은 피관찰교사가 관심을 갖는 특정 내용에 초점을 두는 “초점관찰”이 될 수도 있고, 수업 전반을 관찰하는 “무초점관찰”이 될 수도 있다. 이는 피관찰자에게 주도성을 두고 비공식성에 근거한 자유스러운 분위기에서 이루어지는 과정이다.

② 초점관찰-자료제공 - 이는 피관찰교사가 관심을 갖는 내용에 초점을 맞추어 수업관찰 도구에 의하여 수업관찰을 하고, 여기서 수집된 관찰자료를 수업자에게 제공하여, 이에 대한 분석이나 평가는 수업자에게 말기는 방법이다. 예를 들면 수업중 교사와 학생간의 상호작용의 종류에 따라 상호작용의 빈도만 표시하여 주고 분석이나 평가·결론 등 그 자료 활용은 전적으로 수업자인 당사자에게 말기는 것이다. 이는 수업자가 자료를 분석할 수 있고 활용할 수 있는 능력이 있고, 또 관찰자도 자료수집을 할 수 있는 능력이 있다는 것을 전제로 하고 있다. 이는 관찰자에게 도움이 안될 것으로 생각되기 쉬우나, 다른 동료의 수업을 관찰하고 관찰도구에 표시하는 것만으로도 많은 것을 배우게 된다. 능력있는 교사는 이 정도의 협동으로도 많은 전문적 성장을 할 수 있을 것으로 보았다.

③ 소규모 현직연수위원회²⁷⁾ - 이는 3~5명의 교사들이 집단을 이루어, 가) 집단의 요구를 분석하고, 나) 교육과정과 수업을 분석·관찰하고, 다) 자료에 근거하여 피드백을 제공해 주고, 라) 관찰기록을 나누어 갖는 속에

27) 朱三煥, 상계서, p.93.

현직연수의 목표를 달성하는 협동적 노력을 하게 할 수 있다.

집단이 비슷한 현직연수의 요구를 가지고 있으면 더욱 좋을 것이고, 그렇지 않다면 집단을 구성하고 나서 거기서 공통적인 요구사항을 찾아내야 될 것이다. 현직연수를 강연회로만 생각할 필요는 없다. 수업에 관한 연수가 더 중요한 연수이다.

④ 팀 티칭²⁸⁾ - 우리 나라에서 한 때 팀 티칭(Team teaching)이 소개되었으나 일반화 되지는 않았다. 그러나 이것은 교육적 필요성이 충분히 있다. 교사들은 누구나 강점과 약점을 갖고 있는데, 팀을 이름으로서 약점을 보완하고 강점을 살려 학생들에게 질높은 교육을 제공해 줄 수 있기 때문이다. 팀 티칭 속에서는 자연스럽게 수업관찰을 하고 피드백을 제공해주게 되는데, 이를 형식화하면 더욱 효과적인데 비해 단점도 있다.

⑤ 임상장학에 의한 동료장학²⁹⁾ - 임상장학은 합리적인 수정에 관심을 갖고 1 대 1의 친밀한 관계속에서 계획협의회, 수업관찰, 피드백 협의회를 통하여 교사의 수업기술을 향상시키고 지속적인 전문적 성장을 돕고자 하는 하나의 장학 대안이다. 우리의 궁극적인 장학목표는 교사의 교수기술과 전문성을 높여 학생의 학습 성취를 높이는데 있다. 과거의 전통적인 장학은 너무나 일방적이고 행정적이어서 이러한 구체적인 목표를 달성하기에는 너무나 적절치 못하다고 느끼던 차에 임상장학이란 대안이 소개되자 많은 장학관계자들이 관심을 기울이게 되었다. 임상장학이란 의학의 병리적인 의미가 들어 있는 용어에 약간 거부감이 있으나 실제로는 건전한 교

28) 朱三煥, 전계서, P. 93.

29) 朱三煥, 전계서, P. 94.

사를 전제로 하는 “교사중심장학”이라고 할 수 있다. 과거의 장학이 장학사의 필요에 의한 장학사 중심장학이었다면 이에 반하여 임상장학은 교사 주도의 교사중심 수업장학의 한 방안이라고 할 수 있다.

이러한 교사중심의 수업장학이 장학이라고 한다면 동료교사들간의 임상장학이야말로 적절한 모형이라고 할 수 있다. 다만 교사들이 임상장학의 기술을 습득하기 위한 훈련과 연수를 충분히 받지 못했다는 점을 고려하여, 때로는 과정을 줄이거나 약식으로 할 수도 있을 것이다.

계획협의회에서는 학급과 학습계획에 대하여 설명하고 교사가 관심을 갖는 점을 확인하며 수업관찰도와 시간에 대하여 합의를 본다. 어떤 의미에서는 수업자와 관찰자가 사전계획을 하고 장학에 대한 계약을 하는 셈이다. 수업중에 방문하여 관찰한 다음 일방적으로 평을 하던 과거의 장학방식보다는 진일보한 방법이라고 하지 않을 수 없다.

여기서는 첫째, 교사의 관심과 문제점을 확인하고, 둘째, 이 문제점을 관찰 가능한 행동용어로 바꾸어 놓고, 셋째, 앞으로 어떻게 교수개선을 하면 좋을 것인가 그 절차를 확인하고, 넷째, 교사 스스로 교수개선의 목표를 설정할 수 있도록 돕고, 다섯째, 서로 편리한 수업관찰 시간을 정하고, 여섯째, 수업관찰중에 수집한 자료의 형태와 도구에 대하여 합의하는 일과 이에 필요한 기술을 갖고 있어야 한다.

처음에는 이 계획협의회에 많은 시간이 걸리겠지만 반복하는 과정에서 10분 정도로 줄어들 수 있다.

임상장학의 두번째 단계이면서 핵심인 수업관찰은 계획협의회에서의 약속에 따라 객관적이고 과학적인 자료를 수집하는 데 그 목적이 있다. 교사의 관심과 문제에 알맞는 이미 개발된 수업관찰도구가 있으면 그대로 사용하면 되지만 알맞는 것이 없다면 교사와 장학사가 공동으로 개발하여야

할 것이다.

과거의 장학이 이러한 객관적인 자료 없이 주관적으로 쉽게 수업을 “잘했다” 또는 “못했다” 판단했던 것에 비하면 좀 더 신중을 기하려는 접근이다. 교직이 전문직이라고 한다면 우리는 이러한 객관적인 자료에 근거하여 전문성을 신장하는 노력을 경주할 필요가 있다. 물론 객관적·과학적 자료만이 만병통치약이 아니라는 점도 강조하고 싶다. 주관적이고 육감적인·예술적인·수업감상적인 자료도 필요하고, 이들은 상호보완적으로 사용될 수 있다.

그러면 여기서 동료장학에서 사용될 수 있는 수업관찰방법 몇가지를 소개하기로 한다.

가) 부분적인 정확한 대사 기록방법³⁰⁾ - 교사가 관심을 갖는 교사의 발문, 학생에 대한 피드백 반응, 지시와 구조적 진술 등을 말한 그대로 적거나 녹음하였다가 분석하는 방법이다.

질문은 첫째, 인지적 수준, 둘째, 정보의 양, 세째, 재 질문, 네째, 탐색적 발문, 다섯째, 복수질문의 빈도 또는 비율로 분석하고, 피드백 반응과 지시 그리고 구조적 진술은 첫째, 양, 둘째, 다양성, 세째, 구체성 등의 관점에서 분석할 수 있을 것이다.

나) 좌석표에의 관찰기록 - 학생들은 좌석표에다 학생들의 첫째, 과업집중, 둘째, 언어의 흐름, 세째, 이동과 움직임 등의 정보를 담아 여러 측면에서 분석하면 수업개선을 위한 좋은 자료가 될 것이다.

30)朱三煥, 전계서, P.95.

다) 광각렌즈 방법 - 이는 어느 한 부분에 초점을 맞추지 않고 광범하게 관찰하는 “무초점관찰”과 같은 방법으로서 첫째, 학급에서 일어나는 일을 그때그때 기록하는 방법과 둘째, 녹음과 녹화기록 방법 등이 있다.

라) 체크리스트와 Flanders 언어 상호작용 분석 - 체크리스트법은 학생, 동료관찰자 등에게 적용하여 필요한 정보를 얻을 수 있다. Flanders의 언어 상호작용 분석은 지시적 행동과 비지시적 행동의 빈도를 내어 비율을 계산하면 수업의 개선에 필요한 정보를 얻을 수 있을 것이다.

임상장학의 마지막 단계는 피드백 협의회로, 계획협의회의 약속에 따라 수업관찰에서 수집된 자료를 분석하여 수업자에게 피드백해 주는 과정이다. 피드백 협의회의 핵심은

㉠ 자료를 보여주고, ㉡ 분석하고, ㉢ 해석하고, ㉣ 미래에 대한 대안을 걱정하고, ㉤ 교사의 변화에 대한 의도를 강화해 주는 데 있다.

이 단계에서는 첫째, 객관적인 관찰자료를 교사에게 피드백해 주고, 둘째, 교사의 추측과 의견·느낌을 끌어내고, 셋째, 대안적 수업목표와 방법·이유를 생각해 내도록 격려하고, 넷째, 교사에게 연습하고 비교할 수 있는 기회를 제공하는 장학기술이 요구된다.

특히 장학협의회에서는 지시적인 협의 보다는 비지시적인 협의 방법이 동료장학에서 기대되는 바, 여기에도 몇 가지의 협의기술이 요구된다. 첫째, 가능한 한 많이 경청하고 덜 말하며, 둘째, 교사가 말한 것을 인정. 의역하여 그대로 사용하고, 셋째, 교사의 뜻을 분명히 하는 질문을 하고, 넷째, 교사의 성과와 성장에 대하여 구체적으로 칭찬하고, 다섯째, 직접적인 조언을 피하고, 여섯째, 언어적인 지지를 해주고, 일곱째, 교사의 느낌을 인정하고 그 느낌을 그대로 사용하려는 노력이 필요하다.

⑥ 同僚 코칭³¹⁾ - 최근에 미국에서는 장학이라는 개념 대신에 동료 교사간에 “동료코칭”라는 개념이 환영받고 있으며 널리 번져가고 있다. 마치 운동선수들이 트레이너와 코치의 지도를 받아 새로운 전략과 기술을 익히는 것과 같은 관계성을 교사장학에서 빌려온 것이다.

동료 코치의 목적은 첫째, 교수기술의 연구를 위하여 지속적인 노력을 기울이는 교사들의 공동사회 풍토를 형성하고, 둘째, 새로운 지식과 기술을 협동적으로 연구하는 데 필요한 공동언어와 이해를 갖게하고, 셋째, 새로운 교수기술과 전략을 획득하는 데 필수적인 훈련을 계속하기 위한 구조를 제공하려는 데 있다.

코치의 과정은 다양하겠지만 우선 첫째, 관찰과 피드백을 통해서 새로운 교수전략에 필요한 기술을 증대시키는 데 초점을 맞추고, 둘째, 기술이 개발되고 숙달되면 새로운 교수전략을 적절하게 사용하는지 상호검사하는 보다 복잡한 단계로 넘어간다. 이 단계에서는 공동수업 계획을 세우고 실험을 하게 되는 “협동적 문제해결을 위한 협의회”를 갖게 된다.

동료코칭은 첫째, 수업관찰을 통하여 단순히 자료만을 수집하여 수업자에게 제공해 주는 자료 제공적 코칭(Mirroring)와, 둘째, 임상장학의 전 과정을 거치면서 동료로서 공동으로 문제를 해결하고 노력하는 협동적 코칭(Collaborative Coaching)와, 셋째, 전문가로서 도움을 주는 전문적 코칭(Expert Coaching)의 수준으로 나누어 볼 수 있다.

초임교사 또는 교육청이나 학교에 새로 전입해온 교사에게 조언교사 (adviser)를 짝지어 주어 동료가 코칭하게 하는 방안도 생각할 수 있다. 존경하는 선배교사나 유능한 교사의 희망을 받아, 한 조언교사가 2~3명의

31)朱三煥, 전게서, P.101.

교사를 계속 조언하게 하면 될 것이다.

그 외에 동학년·동교과를 중심으로 팀을 이루어 동료코치를 할 수 있으며, 다른 학년이나 다른 교과 교사를 섞어서 팀을 이루어 코치를 하게 하는 방안도 가능하다.

⑦ 동료 연수회³²⁾ - 이는 흔히 직원연수회라고 하면 외부 초청강사를 모셔다가 강연회하는 것을 연상하는 데, 학교 내부나 교육청 내부의 동료 교사중 유능한 자원인사를 먼저 찾아보기를 권고한다. 강연·강의도 가능하고, 실험·실기연수도 가능하리라 본다. 그리고 좋은 수업 또는 문제의 수업장면을 담은 비디오 테이프나 교육용 비디오 테이프를 통한 토의·토론하는 것도 좋은 연수가 될 수 있다.

3) 日常獎學

(1) 일상장학의 개념

일상장학(administrative monitoring)이란 말은 새로운 용어이지만 옛날부터 실천해온 것이다. 일상장학이란 교장이나 교감이 잠깐동안 비공식적으로 학급을 순시하거나 수업을 관찰하는 불시방문장학(drop-in-supervision)을 통하여 교사들에게 지도·조언을 제공하는 과정을 말한다.³³⁾

행정가(교장, 교감)에 의한 잠깐동안의 비공식적 방문은 관찰전에 계획

32)朱三煥, 전계서, P.101.

33) Allan A. Glatthorn, Op. Cit., p. 59.

이 서 있지 않고, 관찰자가 교사의 행동 형태를 기록할 수 있을 만큼 충분히 오랫동안 머물지 않으며, 사후 협의회도 따르지 않으므로 장학 담당교수나 학자들은 이를 비효과적이라 보고 있다. 그러나 경험 있는 교장과 교감들은 불시 방문 장학을 매우 효과적인 것으로 보고 있다.

선택적 장학방법중에서 일상장학은 임상장학에 참여하지 않는 교사들을 위한 하나의 대안(option, 代案)이 되거나, 또는 선택적 장학방법을 보완해 주는 것으로 모든 교사들에게 제공될 수 있다.

(2) 일상장학의 방법

① 확인장학은 공개적이어야 한다. - 관찰 받는 교사들과 관련이 되는 다음 중요한 문제들을 교사들과 함께 공개적으로 토의해야 한다.

가) 누가 확인할 것인가?

나) 확인을 목적으로 불시에 방문하는 교장, 교감으로부터 교사는 상징적으로 어떤 종류의 행동을 기대할 수 있는가?

다) 불시방문후 교사는 교장, 교감으로부터 어떤 종류의 피드백을 기대하는가?

라) 확인한 사항에 대하여 어떤 기록을 해 두어야 하는가?

마) 확인 관찰에서 나온 자료를 평가과정의 한 부분으로 사용할 것인가?

이것은 아주 민감한 문제로 솔직하게 토의할 필요가 있다. 교사의 직무수행에 관한 평가는 본래 주의 깊게 조직되고 시행된 관찰에 근거를 두어야 하지만 확인 방문에서 얻은 자료는 어쩔 수 없이 행정가의 판단에 영향을 준다는 사실을 인정해야 한다.

②) 확인장학은 아무렇게나 비체계적으로 이루어지는 것이 아니고, 계획적으로 예정표에 의하여 시행되어야 한다.³⁴⁾

가) 많은 유능한 교장은 학교 일과중 학교 시작시간, 점심시간, 일과가 끝나는 시간 등 중요한 시간에 확인해야 한다.

나) 어떤 교장은 학년단위로, 예컨대 일정한 주일내에 6학년 학급을 모두 방문 확인한다. 그러므로서 며칠사이에 특정 학년에서 무엇이 일어나고 있는지에 대한 개요를 알게 된다.

다) 다른 교장은 과목별로, 예컨대 일정한 주일내에 모든 수학수업을 방문 확인한다. 이와같이 하여 학교 전체에 걸쳐서 수학교수·학습의 斷面을 알게 된다.

라) 또한 다른 교장은 일련의 대조적 순간방문(contrastive snapshots)을 좋아한다.

③) 확인장학은 학습 중심적이어야 한다. 확인방문은 짧기 때문에 학습의 중요한 측면에만 초점을 두는 것이 필수적이다.

④) 확인장학은 두 차원을 통하여 상호작용을 할 때 가장 효과적이다. 즉 교장, 교감이 교사에게 피이드백을 제공해 주고, 또 진행중인 교수프로그램과 학교 풍토에 대한 평가의 부분으로 관찰자료를 사용할 때 가장 효과적이다. 그리고 현명한 행정가는 나날의 학교 분위기를 확인하는 데 관찰을 활용한다.

34)趙炳孝, 전계서, P.187.

4) 臨床獎學

(1) 임상장학의 개념

Cogan³⁵⁾은 “임상장학(clinical supervision)이란 교사의 수업능력을 향상하기 위하여 계획된 이론과 실제이다. 그것은 수업의 실제에서 중요한 자료를 얻게 된다. 이러한 자료의 분석과 교사 및 장학담당자와의 관계는 교사의 수업행동을 개선하여 학생의 학습을 향상시키려는 계획, 절차 및 전략의 기본이 된다”고 하였다.

Sergiovanni와 Starratt³⁶⁾는 “임상장학이란 전문성 신장과 수업향상이라는 이중의 목적을 가지고 대개 교실에서 교수에 관한 일로 교사와 직접적으로 만나는 것”이라 정의하고 있다.

Flanders³⁷⁾는 “임상장학이란 적어도 두 사람이 교수향상에 관계하고 있고, 적어도 그 중 한사람은 그의 수업기술이 연구의 대상이 되는 교사라야 하는 특별한 교수의 상황을 말한다. 그것은 교수에 있어서 어떤 변화를 자극하고, 사실상 어떤 변화가 일어났음을 보여주며, 수업의 낡은 형태와 새로운 형태를 비교하여 교수과정에서 유용한 통찰력을 줄 수 있도록 하는 노력이다”.

35) Morris Cogan, Clinical Supervision, (Boston:Houghton Mifflin,Co.,1973)P.9.

36)Thomas J.Sergiovanni & Robert J.Starratt,Supervision:Human Perspectives,(NewYork:Mcgraw-Hill Book Co.,1979), P.305.

37)Ned A.Flanders, Interaction Analysis and Clinical Supervision, (Journal of Research and Development in Education,9 Winter,1976),PP.47~48.

Goldhammer³⁸⁾ 등은 “임상장학이란 실제의 교수상황을 직접 관찰하여 자료를 얻는 수업장학의 한 양상(樣相)이며, 수업의 질을 개선하기 위하여 교사와 장학담당자간의 대면적인 상호작용을 통해 교수행동 및 활동을 분석하는 일”이라 정의하였다.

결국, 임상장학이란 장학담당자가 실제의 교수상황을 직접 관찰하고, 거기서 얻은 자료를 토대로 교사와의 대면적인 상호작용을 통해, 교사의 교수활동을 분석하여, 교사의 전문적 자질과 수업의 질을 향상하려는 수업장학의 한 양상인 실내장학이다.

(2) 임상장학의 과정

임상장학의 과정중 가장 많은 관심과 함께 그 효과가 검증되고 있는 Cogan, Goldhammer, Acheson과 Gall의 임상장학의 과정을 중심으로 살펴보고자 한다.³⁹⁾

① Cogan의 임상장학 과정 - Cogan은 임상장학의 과정을 8단계로 구성된 순환과정으로 설명하고 있다.⁴⁰⁾

38)Robert Goldhammer, Robert H. Anderson & Robert J. Krajewski, *Clinical Supervision* (New York : Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1980), PP.19~20.

39)張二權, 임상장학의 모형정립, (장학의실제, 한국교원대학교 종합교원연수원, 1990), PP. 250~252.

40) Morris Cogan, Op. Cit., PP.10~12.

姜永三, 장학행정(한국교육행정의 발전, 서울:배영사,1981), PP. 156~157.

- | | |
|-------------------------|-----------------|
| 1단계 : 교사 - 장학담당자의 관계 확립 | 2단계 : 교사와 함께 계획 |
| 3단계 : 관찰전략계획 | 4단계 : 수업관찰 |
| 5단계 : 교수·학습과정분석 | 6단계 : 협의회 전략계획 |
| 7단계 : 협의회 | 8단계 : 새로운 계획 |

② Goldhammer등의 임상장학 과정 - Goldhammer등의 임상장학 과정
은 다음 5단계로 구성된다.⁴¹⁾

- | | |
|---------------|-------------|
| 1단계 : 관찰전 협의회 | 2단계 : 수업관찰 |
| 3단계 : 분석과 전략 | 4단계 : 장학협의회 |
| 5단계 : 협의회후 분석 | |

③ Acheson과 Gall의 임상장학 과정 - Acheson과 Gall의 임상장학과정
은 다음 3단계로 구성된다.⁴²⁾

- | | |
|----------------|------------|
| 1단계 : 계획협의회 | 2단계 : 수업관찰 |
| 3단계 : 피이드백 협의회 | |

위에서 제시한 Cogan, Goldhammer등, 그리고 Acheson과 Gall의 임상장학 과정을 비교해 보면 다음의 <표 2>와 같다.

41) 張二權, 전계서, P.96.

42) Keith A. Acheson & Meredith Damien Gall, Techniques in the Clinical Supervision of Teachers, (New York:Longman,1980), PP. 24~26.

張二權, 전계서, PP.119~120.

<표 2> 임상장학의 과정

Cogan	Goldhammer 등	Acheson & Gall
1. 교사 - 장학담당자관계 수립 2. 교사와 함께 계획 3. 관찰전략계획	1. 관찰전 협의회	1. 계획 협의회
4. 수업관찰	2. 수업관찰	2. 수업관찰
5. 교수·학습과정분석 6. 협의회 전략계획 7. 협의회 8. 새로운 계획	3. 분석과 전략 4. 장학협의회 5. 협의회후 분석	3. 피이드백 협의회

5. 自律獎學의 現況

1) 學校 自律獎學

나라안 구석 구석에서 민주화, 개방화, 자율화의 외침이 높아지고 있는 이때, 교육계 또한 예외는 아니어서, 여기저기서 자율화의 요구가 높아지고 있다. 교육은 단순히 글을 가르치거나 지식을 전달하는 것이 아니라 인간 형성을 위한 것이기에 자율을 바탕으로, 전문성에 근거하여 교육이 이루어져야 할 것이다. 따라서 이같은 흐름의 민주화, 자율화 바람속에 장학지도가 장학협의로 바뀌었고, 장학도 상부로부터의 장학이 아니라 학교장 중심의 수업장학, 즉 동료장학, 자기장학, 약식장학(일상장학), 임상장학, 자체연수의 방향으로 방향이 잡혀가고 있는 것은 꽤 다행한 일이다.

이것은 산재한 장학의 문제점을 해결하고 학교 전체의 안정된 분위기

속에서 교내 자율장학의 효과를 극대화하기 위한 바람직한 방법이 아닐까 생각된다.

朱三煥⁴³⁾은 장학의 발전 방향으로 장학의 중심이동을 제안하였다.

또 그는 학교 교육은 교장이 책임지게 되어 있는 데 교사들은 이것을 악법이라 하며, 교사는 전문가이기 때문에 교장의 명을 받아 교육을 할 수 없다고 하나, 여기‘명’이란 말이 기분 나쁠지 모르지만 이는 권위(authority)의 위임을 의미하는 것으로 그 위임 관계를 알게 되면 이해하게 될 것이라며 다음과 같이 주장하였다.

민주국가에서 모든 권한은 주민·국민으로부터 나온다. 교육에 관한 권한도 국민에게 있다. 모든 주민이 직접 교육을 담당할 수 없기 때문에 자기들의 의견을 대표하는 교육위원을 뽑아 이들에게 교육을 위임하는 것이다. 교육위원들은 주민들의 대표이지만 교육에 대한 전문가는 아니기 때문에 기본정책만 정하여 다시 교육 전문가인 교육장에게 관내 교육을 집행하도록 위임하고, 교육장은 다시 자질과 자격, 능력을 갖춘 교장을 뽑아 한 학교씩 교육을 맡아주도록 권위를 위임한 것이다. 그래서 한 학교의 교육은 교장이 하게 되어 있다고 하여, 학교장 중심의 교내장학을 강조하였다.

박성익⁴⁴⁾은 수업장학의 필요성에 대하여 다음과 같이 지적하였다.

첫째, 교육의 내실화 - 현재까지는 행정적 문서적 장학에 치중하였으나 미래에는 교육의 내실화를 위하여 수업장학의 활성화가 요청된다.

둘째, 전문 장학진의 장학력의 한계 - 현재까지는 교육위원회나 교육청 수준에서 편성된 장학관, 장학사에 의한 장학이 감독의 성격을 띄고 있어

43)朱三煥, 「교육의 자율화와 장학의 발전방향」, 한국 교육개발원, 교내 자율 장학의 활성화 방안탐색 워크샵 연구자료, (서울 : 방문사, 1989), pp.21~23.

44)박성익, 「수업장학의 과업과 발전 방향」, 경기장학, 제96호(1987), p. 22.

서 집중적이고 일시적인 장학 감사가 수행될 뿐이며, 인적, 시간적, 공간적 제약으로 장학의 제 기능을 발휘하기 힘들다.

세째, 교사의 타성 - 수업운영 기술을 교사 스스로 터득하는 경우도 없지는 않으나 현실에 안주하고픈 교사의 심리적인 영향으로 기술의 발달이 더디거나 오히려 퇴보하는 경우도 있다.

네째, 교사 양성기관의 문제 - 현재의 교사 양성기관의 교육과정에 비추어볼 때 성숙된 수업 운영기술을 터득하고 숙달하기가 어렵다.

다섯째, 정보교환 - 새로운 수업기술을 연구하고 연구한 결과를 서로 교환하여 더 훌륭한 수업이 되게 한다.

정찬영⁴⁵⁾은 교육행정의 자율화 방안 세미나에서 자율화의 필요성을 다음과 같이 제시하고 있다.

첫째, 과도한 중앙 집권적 행정체제는 정책의 획일성으로 인하여 지역 및 학교의 특수성이 충분히 고려하지 못하여 시행 착오 및 부작용이 따를 수 있다. 따라서 권한을 적절히 이양, 위임함으로써 상황을 잘 파악하고 있는 행정계층에서 현장 여건에 부합하는 의사 결정을 하여 집행하게 하는 것이 보다 효율적이며 구성원의 사기도 높여줄 수 있다.

둘째, 감독, 지시, 감사 위주의 행정은 상부 기관의 지시와 명령에 의존하려는 수동적 태도가 구성원에게 형성되어 교육 운영에서의 핵심인 자율적·창의적 노력이 이루어질 수 없다.

끝으로, 교직의 전문성 신장과 자율적 인간의 육성은 자율적 분위기 속에서 발전될 수 있다. 특히 자율성 함양이 민주주의 및 교육의 기본이라면 이는 교육 현장에서 자율적 운영을 실천함으로써 가능하다.

45)정찬영외 2인, 「교육행정의 자율화 방안」, 한국교육개발원 연구보고, RR86-21, (서울 : 성문인쇄사, 1986), pp.13~14.

이윤식⁴⁶⁾은 최근에 한국교육개발원이 수행한 장학체제 개선을 위한 장학 담당자의 직무분석 연구(오진석·임연기, 1987) 결과를 인용하여, 성공적인 장학의 조건과 관련하여 간과할 수 없이 중요한 사실이, 장학 담당자와 교원간의 관계에 관한 내용으로, 학교에서 실제 교수활동을 하고 있는 교원들은 학교 외부로부터의 장학지도를 달갑게 생각하지 않는다는 것이다. 외부로부터의 장학지도를 꺼리는 이유로는, 물론 근무 부담의 과중도 있을 것이나 보다 본질적으로는, 외부로부터 주어지는 장학이 권위적이고, 형식적이며, 평가 위주인 것으로 인식되기 때문이라는 것이다. 그래서 이 연구의 결과로, 앞으로의 장학의 발전방향은 교사들이 교과지도 및 학생지도 활동을 전개하고 있는 학교 현장을 중심으로 하여 함께 생활하고 있는 교장·교감, 그리고 교사들간의 상호 이해와 신뢰 및 협조를 바탕으로 한 자율적인 장학활동의 활성화가 필요하다고 주장하였다.

아무쪼록 수혜자인 교사들이 달가워하지 않는 장학, 그들이 부담스러워하는 장학, 그들이 원하지 않는 장학은 그 효과면에서 한계를 가질 수 밖에 없는 것으로, 민주화·자유화의 시대 사조에 맞추어 장학의 방향도 교내 자율장학으로의 모색이 절실하다고 보겠다. 또 하나는 장학활동을 장학사와 교장·교감만이 할 수 있는 것으로 인식되어 왔다. 이것은 권위주의 시대의 발상이고, 민주 사고방식으로 볼 때는 이들 뿐만 아니라 선배 주임교사와 동료교사, 그리고 자기 자신까지도 오디오와 비디오를 이용하여 교수방법 개선에 도움을 줄 수 있다고 본다.

이상의 주장과, 앞에서 논의한 장학에 대한 문제점들을 살펴볼 때 국민학교에서의 학내 자율장학의 필요성은 문민시대를 맞아 절대적으로 요청

46)이윤식·유현숙, 전계서, P. 4

되는 시대적 과제라 할 수 있다.

현재까지는 주로 수직적인 계열성을 갖는 장학이 주류를 이루어 왔다. 그렇기 때문에 일선 교사들에게는 부담스럽고 거추장스럽게 느껴지며 연례행사로 밖에 느껴지지 않았던 것이다. 즉 자발적이고 적극적이 아닌 수동적으로 움직이게 되었기 때문이다. 따라서 수직적 장학을 지양하고 동료 교사 사이에서 자발적이고 능동적으로 행하여지는 수평적 장학으로의 전환이 필요하다.

수평적 장학의 표본이 자율장학인 바, 교사들이 장학에 적극적이고 능동적으로 임할 수 있고 장학의 효과를 극대화 하기 위하여 교내 자율장학이 절대적으로 필요하다고 생각된다.

2) 學校 自律獎學의 問題點

장학은 교육의 전반에 걸쳐 매우 중요하고 핵심적인 기능으로 인정되고 있으나 현실적으로 학교 현장에 별로 도움을 주지 못하고 있다. 그 이유는 교육의 질적 개선에 초점을 두지않고 극히 표면적인 학교경영 평가활동의 하나로 연례적 행사가 되어 버렸기 때문이다.

金鍾喆⁴⁷⁾은 우리나라 장학 행정상의 문제점으로 다음과 같은 것을 들고 있다. 첫째, 교육정책의 안정성이 결여되어 장학행정의 수행에 애로가 많다. 둘째, 관리행정 중심의 교육 시책이 하나의 전통을 이루어 왔다. 셋째, 장학 담당자들의 자질이 부족하다. 넷째, 장학행정에 있어서 관리 행정면의 조건 미비에 중대한 결함이 있어서 장학행정의 수행상 곤란성이 배가 된다. 다섯째, 장학행정과 인사행정과의 관계를 어떻게 조절할 것이냐 하

47) 金鍾喆, 전계서, pp.262~267.

는 점이다.

韓國敎總⁴⁸⁾에서는 현행 장학지도의 주요문제를 다음과 같이 정리하였다. 첫째, 교사에게 별로 도움을 주지 못하는 장학지도 - 현행 장학지도는 의례적이고 정례적인 학교방문으로 그치는 경우가 많다.

둘째, 수업보다 관리활동 위주의 장학지도 - 수업 개선보다는 지시, 전달의 확인과 정부 시책의 홍보활동이 주가 되고 있다.

셋째, 교사의 신뢰를 받지 못하는 장학지도 - 장학지도 자체와 전문 장학진에 대한 신뢰감의 결여와, 교사들에게 부담을 주며 오히려 두렵고 귀찮은 절차로 인식되고 있다.

넷째, 장학지도의 효과에 대한 인식의 격차-전문 장학진은 장학지도의 효과가 크다고 인식한데 비해 일선 교사의 인식은 대체로 부정적이다.

결국 장학의 문제점은 자율이 아닌 타율에 의한 장학이 주류를 이루고 있었기 때문에 더 커진 것이며, 가시적이고 형식적인 측면을 강조하고 실질적인 수업 개선은 등한히 하였기 때문에 장학에 대한 기술의 개발이 이루어 지지 않았다고 생각된다. 그리고 거대화 된 교사 집단에 비하여 장학요원의 부족과, 선발·훈련이 제자리 걸음을 하고 있는 것도 문제이다.

48) 韓國敎總, 「장학지도 개선에 관한연구」, 정책연구 제38집(1983.12), pp.73~74.

Ⅲ. 研究의 設計 및 節次

1. 文獻 研究

본 연구의 이론적 배경을 구축하기 위하여 학교 자율장학에 관련된 문헌을 고찰하였다.

2. 質問紙 調査

1) 調査 道具

본 연구에서 사용된 조사 도구는 이론적 배경을 근거로, 선행연구물에서 사용된 문항을 참고로 하여 수정하고 보완하였으며 최종적으로 전문가의 지도와 조언에 따라 질문지를 완성하였다.

질문지의 내용은 크게 4개 영역으로 구분하여 영역별로 6개 문항 혹은 8개의 문항으로 작성하여 총 30개의 문항으로 구성하였다.

문항의 형식은 선택형으로 하였으며 질문지의 구성 내용은 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 질문지의 구성내용

내 용 영 역	질 문 번 호	문항수
1) 자기장학 영역	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	8
2) 동료장학 영역	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	8
3) 일상장학 영역	17, 18, 19, 20, 21, 22	6
4) 임상장학 영역	23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30	8

2) 調査 對象

교내 자율장학 활동에 대한 의견을 조사하기 위하여 서울 시내 10개교의 교사를 대상으로 총 450매의 질문지를 배부하여 회수된 질문지 399매 중 부실한 응답을 보인 질문지를 제외한 나머지 298명을 본 연구의 대상으로 하였다.

3) 資料의 處理 및 分析

(1) 자료 처리 - 수합된 질문 자료를 성별, 경력별, 학력별, 직위별, 근무 급지별, 연령별로 구분하여 4개의 하위변인에 따른 차이점의 유무를 비교 분석하였다.

(2) 분석 방법 - 반응 결과에 대한 통계적 처리는 컴퓨터 통계 프로그램을 이용하여 평균치(M), 표준 편차(SD)를 산출하고 나타난 반응 또는 평균치간에 차이 검증을 위해서 t검증과 F검증을 활용하였으며, 통계처리 결과에 대한 유의도 판정 수준은 5%($P < 0.05$, 의의 있다.), 1%($P < 0.01$, 꺾 의의 있다.), 0.1% ($P < 0.001$, 꺾 의의 있다.)의 수준에서 검증하였다.

IV. 資料分析의 結果 및 解析

교내 자율장학 활동에 대한 교사의 지각반응을 알아보기 위하여 사용한 질문지의 5단계의 평정 척도에 의한 응답을 각 변인별로 분석한 결과 및 해석 사항은 다음과 같다.

1. 教師의 自己獎學에 대한 知覺

<표 4> 교사의 성별, 직위별, 근무 급지별에 따른 자기장학의 차이

변인	N	M	SD	t	df	P
남	64	3.451	0.623	0.317	296.0	0.7515
여	234	3.425	0.564			
주임교사	60	3.521	0.675	1.366	297	0.1730
교사	239	3.408	0.546			
경합	92	3.433	0.621	0.015	296	0.9880
비경합	206	3.431	0.556			

위의 <표 4>에서 나타내 보이듯이 교사의 성별에서 실제로 얻어진 t의 값은 0.317, 교사의 직위별에서 얻어진 t의 값은 1.366, 그리고 근무 급지별에서도 실제로 얻어진 t의 값은 0.015로 이는 P=0.05수준에서 요구되는 t의 값 1.960에 미치지 못하는 것으로 밝혀져 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

위의 결과를 좀 더 구체적으로 살펴보면 여교사보다 남교사가, 평교사 보다 주임교사가, 비경합학교 교사보다 경합학교 교사가 자기장학에 있어서 상대적으로 긍정하고 있다, 이러한 결과는 남교사가 여교사보다 교직관이

투철성에 기인한 것이라 보이고, 주임교사는 학교에서 중추적 역할을 하는 교사인점을 느껴 평교사에게 모범을 보여야 하는 입장에 있기 때문이라고 생각된다.

또한 학교 주위의 교육환경과 문화수준이 좋다고 인정되는 경합급교 학부형이 교사보다도 상대적으로 학력 수준이 높아 부단히 노력을 하지 않고는 현직에 머무르기가 부담스럽기 때문에 자기장학에 긍정하고 있는 것이 아닌가 생각된다.

<표 5> 교사의 교직 경력에 따른 자기장학의 차이

변량원	df	SS	MS	F	P
집단간	4	2.166	0.541	1.65	0.1612
집단내	294	96.348	0.328		
전 체	298	98.514			

<표 6> 교사의 교직 경력에 따른 자기장학의 평균값과 표준편차

경 력	N	M	SD
5년 이하	21	3.446	0.414
6 ~ 10년	22	3.170	0.654
11 ~ 15년	47	3.444	0.514
16 ~ 20년	66	3.529	0.514
20년 초과	143	3.418	0.620

교사의 교직 경력에 따른 자기장학은 위의 <표 5>에 나타내 보이듯이 실제로 얻어진 F의 값은 1.65 로 이는 P=0.05 수준에서 요구되는 F의 값 2.37에 미치지 못하는 것으로 밝혀져 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

앞의 결과를 <표 6>에서 더 구체적으로 살펴보면 자기장학에 있어서 교직 경력이 16년~20년의 중년 교사 및 5년 미만의 초년 교사가 상대적으로 초년을 벗어난 교사 및 경력이 20년 초과 교사보다 긍정적인 것으로 밝혀졌다.

이러한 결과는 16년~20년의 중년 교사는 초년 교사에 비해 교육학의 새로운 사조에 미흡하여 자기연찬의 방편으로 교수·학습 기술의 연마 방편으로 선호하는 것이 아닌가 생각되고, 5년 이하의 교사는 교수 경험 부족으로 선호하는 것 같다.

<표 7> 교사의 학력에 따른 자기장학의 차이

변량원	df	SS	MS	F	P
집단간	3	1.442	0.481	1.46	0.2253
집단내	295	97.071	0.329		
전 체	298	98.514			

<표 8> 교사의 학력에 따른 자기장학의 평균값과 표준편차

학 력	N	M	SD
고 졸	33	3.258	0.697
초대졸	89	3.412	0.526
대 졸	149	3.483	0.568
대학원졸	28	3.411	0.594

<표 7>에서 나타내 보이듯이 실제로 얻어진 F의 값은 1.46으로 이는 P=0.05 수준에서 요구되는 F의 값 2.60에 미치지 못하는 것으로 밝혀져 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

위의 결과를 <표 8>에서 구체적으로 살펴보면 자기장학에 있어서 대학

졸업 교사가 초급대학, 대학원, 고등학교 졸업 교사보다도 더 긍정하고 있는 것으로 밝혀졌다. 즉 대학, 초급대학, 대학원, 고등학교 출신 순으로 긍정하고 있는 정도가 다르다.

이러한 결과는 자기 긍정이 강한데 기인하였다고 볼 수 있다. 즉 학력이 높을수록 자기의 장단점을 알고 학습지도시 녹음한 테이프를 듣고 스스로 잘못된 점을 찾아 고칠 수 있는 반면 상급자에게 지적이나 충고 혹은 도움을 받길 싫어하는 강한 자기 긍정이 있어 이러한 결과가 나왔다고 본다. 그러나 학력이 낮은 사람은 항상 자신의 부족함을 무의식적으로 인지하고 남에게 충고와 도움을 받길 원하는 결과가 아닌가 생각된다.

<표 9> 교사의 연령에 따른 자기장학의 차이

변량원	df	SS	MS	F	P
집단간	3	1.189	0.396	1.20	0.3096
집단내	295	97.325	0.330		
전 체	298	98.514			

<표 10> 교사의 연령에 따른 자기장학의 평균값과 표준편차

연 령	N	M	SD
30세 이하	22	3.364	0.475
31 ~ 40세	93	3.425	0.527
41 ~ 50세	121	3.496	0.559
51세 이상	63	3.335	0.690

교사의 연령에 따른 자기장학은 위의 <표 9>에서 나타내 보이듯이 실제로 얻어진 F의 값은 1.20으로 이는 P=0.05 수준에서 요구되는 F의 값 2.60에 미치지 못하는 것으로 밝혀져 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나

타났다.

앞의 결과를 <표 10>에 의해서 구체적으로 살펴보면 자기장학에 있어서 상대적으로 41~50세 연령층의 교사가 40세 이하의 연령에 비하여 긍정하고 있는 것으로 밝혀졌고, 또한 51세 이상의 교사는 자기장학에 관심이 미약한 것으로 나타났다.

2. 教師의 同僚獎學에 대한 知覺

<표 11> 교사의 성별, 직위별, 근무 급지별에 따른 동료장학의 차이

변인	N	M	SD	t	df	P
남	64	3.520	0.621	-0.873	296.0	0.3833
여	234	3.592	0.575			
주임교사	60	3.613	0.680	0.5681	297	0.5704
교사	239	3.565	0.559			
경합	92	3.658	0.536	1.627	296	0.1049
비경합	206	3.538	0.604			

위의 <표 11>에서 나타내 보이듯이 교사의 성별에서 실제로 얻어진 t의 값은 0.873, 교사의 직위별에서 얻어진 t의 값은 0.5681, 교사의 근무 급지별 통계에서 얻어진 t의 값은 1.627로 이는 P=0.05 수준에서 요구되는 t의 값 1.960에 미치지 못하므로 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

위의 결과를 좀 더 구체적으로 살펴보면 동료장학에 있어서 여교사가 남교사에 비하여 상대적으로 긍정하고 있는 것으로 밝혀졌고, 주임교사가 평교사에 비하여 긍정하고 있는 것으로 밝혀졌다. 또한 경합학교 교사가 비경합학교 교사에 비하여 자기장학에 있어서 상대적으로 긍정하고 있는 것으로 밝혀졌다.

이러한 결과는 동료장학이 동료들의 수업을 관찰하고 공통적인 관심사에 대하여 토의하는 것인바, 여교사는 남교사보다 허심탄회하게 동료들간에 이야기를 잘하는 습성 때문에 기인한 것으로 생각되며, 주임교사와 경합학교 교사가 평교사 및 비경합학교 교사보다 긍정적으로 동료장학을 받아드리기 때문인 듯하다.

<표 12> 교사의 교직 경력에 따른 동료장학의 차이

변량원	df	SS	MS	F	P
집단간	4	1.215	0.304	0.89	0.4717
집단내	294	100.656	0.342		
전 체	298	101.872			

<표 13> 교사의 교직 경력에 따른 동료장학의 평균값과 표준편차

경 력	N	M	SD
5년 이하	21	3.494	0.470
6 ~ 10년	22	3.415	0.656
11 ~ 15년	47	3.577	0.510
16 ~ 20년	66	3.663	0.587
20년 초과	143	3.570	0.610

위의 <표 12>에서 나타내 보이듯이 실제로 얻어진 F의 값은 0.89로 이는 P=0.05수준에서 요구되는 F의 값 2.37에 미치지 못하므로 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 13>에 의해서 위 결과를 더 구체적으로 살펴보면 동료장학에 있어서 교직경력이 16~20년 사이의 교사가 10년 이하의 교사보다 상대적으로 긍정하고 있는 것으로 나타났다.

<표 14> 교사의 학력에 따른 동료장학의 차이

변량원	df	SS	MS	F	P
집단간	3	1.652	0.551	1.62	0.1846
집단내	295	100.220	0.340		
전 체	298	101.872			

<표 15> 교사의 학력에 따른 동료장학의 평균값과 표준편차

학 력	N	M	SD
고 졸	33	3.383	0.573
초대졸	89	3.601	0.564
대 졸	149	3.615	0.555
대학원졸	28	3.506	0.772

위의 <표 14>에서 나타내 보이듯이 실제로 얻어진 F의 값은 1.62로 이는 P=0.05 수준에서 요구되는 F의 값 2.60에 미치지 못하는 것으로 밝혀져 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

위의 결과를 <표 15>에서 좀더 구체적으로 살펴보면 동료장학에 있어서 대학 졸업 교사가 상대적으로 초급대학, 대학원, 고등학교 졸업 교사 순으로 긍정하고 있는 것으로 밝혀졌다.

이러한 결과는 학력이 높을수록 동료에 의한 자율장학 활동에 대하여 긍정하는 태도가 짙기 때문인 것 같다.

<표 16> 교사의 연령에 따른 동료장학의 차이

변량원	df	SS	MS	F	P
집단간	3	1.106	0.369	1.08	0.3583
집단내	295	100.766	0.342		
전 체	298	101.872			

<표 17> 교사의 연령에 따른 동료장학의 평균값과 표준편차

연 령	N	M	SD
30세 이하	22	3.540	0.484
31 ~ 40세	93	3.579	0.549
41 ~ 50세	121	3.632	0.619
51세 이상	63	3.471	0.597

위의 <표 16>에서 나타내 보이듯이 실제로 얻어진 F의 값은 1.08로 이는 $P=0.05$ 수준에서 요구되는 F의 값 2.60에 미치지 못하는 것으로 밝혀져 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

위의 결과를 <표 17>에서 구체적으로 살펴보면 동료장학에 있어서 상대적으로 41~50세 연령층의 교사가 40세 이하의 연령에 비하여 긍정하고 있는 것으로 밝혀졌고, 또한 51세 이상의 교사는 관심이 적은 것으로 나타났다.

3. 教師의 日常獎學에 대한 知覺

<표 18> 교사의 성별, 직위별, 근무 급지별에 따른 일상장학의 차이

변인	N	M	SD	t	df	P
남	64	2.664	0.807	2.738	296.0	0.0066
여	234	2.380	0.713			
주임교사	60	2.797	0.829	4.277	297	0.0000
교사	239	2.352	0.691			
경합	92	2.220	0.697	-3.580	296	0.0004
비경합	206	2.546	0.737			

일상장학에 있어서 위의 <표 18>에서 나타내 보이듯이 교사의 성별에서 실제로 얻어진 t의 값은 2.738로 이는 P=0.01 수준에서 요구되는 t의 값 2.576보다 큰 것으로 나타나 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

또한 교사의 직위별에서 실제로 얻어진 t의 값은 4.277, 교사의 근무 급지별에서 실제로 얻어진 t의 값은 3.580로 이는 P=0.001 수준에서 요구되는 t의 값 3.291보다 큰 것으로 밝혀져 통계적으로 띄 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

위의 결과를 구체적으로 살펴보면 일상장학에 있어서 상대적으로 남교사가 여교사에 비하여 띄 긍정하고 있는 것으로 밝혀졌고, 주임교사가 평교사에 비하여 상대적으로 긍정하고 있는 것으로, 경합학교 교사가 비경합학교 교사에 비하여 일상장학에 있어서 상대적으로 관심이 적은 것으로 밝혀졌다.

이러한 결과는 여교사나 평교사들은 주로 학급 경영업무만을 담당하며, 전반적인 학교경영에 대한 참여의 기회가 적기 때문에 교장, 교감의 일상장학을 부담스럽게 생각하고 있는 것 같다.

<표 19> 교사의 교직 경력에 따른 일상장학의 차이

변량원	df	SS	MS	F	P
집단간	4	13.533	3.383	6.63	0.0001
집단내	294	150.085	0.510		
전 체	298	163.617			

<표 20> 교사의 교직 경력에 따른 일상장학의 평균값과 표준편차

경 력	N	M	SD
5년 이하	21	2.127	0.771
6 ~ 10년	22	2.008	0.596
11 ~ 15년	47	2.191	0.683
16 ~ 20년	66	2.493	0.685
20년 초과	143	2.613	0.745

위의 <표 19>에서 나타내 보이듯이 실제로 얻어진 F의 값이 6.63 으로 이는 P=0.01 수준에서 요구되는 F의 값 3.32 보다 큰 것으로 나타나 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 밝혀졌다.

위의 결과를 <표 20>에서 구체적으로 살펴보면 일상장학에 있어서 교직 경력이 20년 초과의 교사가 6~10년 경력의 교사보다 상대적으로 긍정하고 있는 것으로 밝혀지고 있는 것으로 보아 경력이 많으면 많을수록 교장,교감의 일상장학을 긍정적으로 받아드리고 있으며, 또한 5년 이하의 초년 교사도 긍정적으로 받아드리고 있다.

이러한 결과는 경력이 많은 교사일수록 과거에 전문적 장학진에 의한 종합장학, 확인장학을 받아온 경험이 많아, 교장·교감의 일상장학은 비교적 부담을 적게 느끼고 있는데 기인한 것 같으나 경험이 적을수록 교장·교감의 일상장학을 크게 부담을 갖고 있는 것 같다.

<표 21> 교사의 학력에 따른 일상장학의 차이

변량원	df	SS	MS	F	P
집단간	3	1.576	0.525	0.96	0.4138
집단내	295	162.042	0.549		
전 체	298	163.617			

<표 22> 교사의 학력에 따른 일상장학의 평균값과 표준편차

학 력	N	M	SD
고 졸	33	2.288	0.795
초대졸	89	2.519	0.682
대 졸	149	2.415	0.782
대학원졸	28	2.518	0.619

위의 <표 21>에서 나타내 보이듯이 실제로 얻어진 F의 값은 0.96으로 이는 P=0.05 수준에서 요구되는 F의 값 2.60에 미치지 못하는 것으로 밝혀져 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

위의 결과를 <표 22>에서 구체적으로 살펴보면 일상장학에 있어서 초급 대학 졸업한 교사가 상대적으로 고등학교 출신의 교사보다 일상장학에 있어서 긍정적으로 받아드리고 있는 것으로 나타났고, 대학원, 대학 출신의 교사 순으로 긍정하고 있는 것으로 밝혀졌다.

<표 23> 교사의 연령에 따른 일상장학의 차이

변량원	df	SS	MS	F	P
집단간	3	15.662	5.221	10.41	0.0001
집단내	295	147.955	0.502		
전 체	298	163.617			

<표 24> 교사의 연령에 따른 일상장학의 평균값과 표준편차

연 령	N	M	SD
30세 이하	22	2.023	0.665
31 ~ 40세	93	2.218	0.672
41 ~ 50세	121	2.684	0.698
51세 이상	63	2.452	0.789

위의 <표 23>에서 나타내 보이듯이 실제로 얻어진 F의 값은 10.41로 이는 $P=0.01$ 수준에서 요구되는 F의 값 3.78보다 큰 것으로 밝혀져 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

위의 결과를 <표 24>에서 구체적으로 살펴보면 일상장학에 있어서 상대적으로 41~50세 연령층의 교사, 51세 이상의 교사, 31~40세, 30세 이하의 교사 순으로 긍정하고 있는 것으로 밝혀졌다.

이러한 결과는 41세~50세의 중년교사가 교직에 가장 적극적이고 일상장학에 긍정적이며 연령이 낮을수록 일상장학에 부담감이 높을 것으로 생각된다.

4. 教師의 臨床獎學에 대한 知覺

<표 25> 교사의 성별, 직위별, 근무 급지별에 따른 임상장학의 차이

변인	N	M	SD	t	df	P
남	64	2.657	0.785	2.341	294.0	0.0199
여	232	2.408	0.743			
주임교사	60	2.782	0.786	3.733	295	0.0002
교사	237	2.382	0.729			
경합	91	2.222	0.729	-3.753	294	0.0002
비경합	205	2.572	0.747			

앞의 <표 25>에서 나타내 보이듯이 임상장학에서 교사의 성별 통계에서 실제로 얻어진 t의 값은 2.341로 이는 P=0.01 수준에서 요구되는 t의 값 2.576에 미치지 못하는 것으로 밝혀져 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 그리고 교사의 직위별에서 실제로 얻어진 t의 값은 3.733으로 이는 P=0.01수준에서 요구되는 t의 값 2.576보다 큰 것으로 밝혀져 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 또한 교사의 근무 급지별에서 실제로 얻어진 t의 값은 3.753으로 이는 P=0.001 수준에서 요구되는 t의 값 3.291보다 큰 것으로 밝혀져 통계적으로 꽤 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

위의 결과를 좀더 구체적으로 살펴보면 임상장학에 있어서 남교사가 여교사보다, 주임교사가 평교사보다 상대적으로 긍정하고 있는 것으로 밝혀졌다.

그러나 경합학교 교사가 비경합학교 교사에 비하여 임상장학에 있어서 상대적으로 긍정하는 정도가 미약한 것으로 나타났다.

<표 26> 교사의 교직 경력에 따른 임상장학의 차이 검증

변량원	df	SS	MS	F	P
집단간	4	12.504	3.126	5.81	0.0002
집단내	292	157.133	0.538		
전 체	296	169.637			

<표 27> 교사의 교직 경력에 따른 임상장학의 평균값과 표준편차

경 력	N	M	SD
5년 이하	21	2.214	0.701
6 ~ 10년	22	2.065	0.590
11 ~ 15년	47	2.195	0.761
16 ~ 20년	66	2.494	0.819
20년 초과	141	2.637	0.706

앞의 <표 26>에서 나타내 보이듯이 실제로 얻어진 F의 값은 5.81로 이는 P=0.01 수준에서 요구되는 F의 값 3.32보다 큰 것으로 나타나 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 밝혀졌다.

위의 결과를 <표 27>에서 구체적으로 살펴보면 임상장학에 있어서 교직 경력이 20년 초과의 교사가 6~10년 경력의 교사보다 상대적으로 긍정하고 있는 것으로 밝혀졌다. 그리고 16~20년의 경력교사, 5년 이하의 초년 교사, 11~15년의 경력교사, 6~10년 경력교사 순으로 긍정하는 정도가 점점 미약해 지는 것으로 드러났다. 이는 경력이 많으면 많을수록 교장, 교감의 임상장학을 긍정적으로 받아드리고 있으며, 또한 5년 미만의 초년 교사도 긍정적으로 받아드리고 있다.

이러한 결과는 경력이 많을수록 장학을 당연스럽게 받아드리고 있기 때문이라고 생각된다.

<표 28> 교사의 학력에 따른 임상장학의 차이

변량원	df	SS	MS	F	P
집단간	3	0.275	0.092	0.16	0.9242
집단내	293	169.362	0.578		
전 체	296	169.637			

<표 29> 교사의 학력에 따른 임상장학의 평균값과 표준편차

학 력	N	M	SD
고 졸	32	2.502	0.782
초대졸	88	2.498	0.689
대 졸	149	2.435	0.810
대학원졸	28	2.455	0.666

위의 <표 28>에서 나타내 보이듯이 실제로 얻어진 F의 값은 0.16으로 이는 P=0.05 수준에서 요구되는 F의 값 2.60에 미치지 못하는 것으로 밝혀져 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

위의 결과를 <표 29>에서 구체적으로 살펴보면 임상장학에 있어서 고등학교 졸업 교사가 상대적으로 초급대학, 대학원, 대학교 졸업 교사 순으로 긍정하고 있는 것으로 밝혀졌다.

<표 30> 교사의 연령에 따른 임상장학의 차이

변량원	df	SS	MS	F	P
집단간	3	17.366	5.789	11.14	0.0001
집단내	293	152.271	0.520		
전 체	296	169.637			

<표 31> 교사의 연령에 따른 임상장학의 평균값과 표준편차

연 령	N	M	SD
30세 이하	22	2.216	0.650
31 ~ 40세	93	2.151	0.728
41 ~ 50세	120	2.688	0.738
51세 이상	62	2.583	0.699

위의 <표 30>에서 나타내 보이듯이 실제로 얻어진 F의 값은 11.14로 이는 $P=0.01$ 수준에서 요구되는 F의 값 3.78보다 큰 것으로 밝혀져 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

위의 결과를 <표 31>에 의해서 더 구체적으로 살펴보면 임상장학에 있어서 상대적으로 41~50세 연령층의 교사, 51세 이상의 교사, 30세 이하의 교사, 31~40세 교사 순으로 긍정하고 있는 것으로 밝혀졌다.

V. 要約· 結論 및 提言

1. 要約

현직 교사들의 학교 자율장학활동에 대한 지각을 분석·파악하여 자율장학 활동의 발전을 위한 시사점을 얻기 위해서 문헌연구와 질문지 조사를 통하여 본 연구를 추진하였다.

본 연구의 질문지를 분석한 결과를 영역별로 요약하면 다음과 같다.

1) 自己獎學에 대한 知覺

교사의 성별, 직위별, 근무 급지별에 따른 자기장학에 대한 자기긍정 반응도를 살펴보면 남교사가 여교사보다 상대적으로 긍정하고 있으며, 주임교사가 평교사에 비하여 더 강한 반응을 보였고 경합학교 교사가 비경합학교 교사보다 더 긍정적인 반응을 나타내고 있다. 또한 경력이 적은 교사가 경력이 20년이 넘는 교사보다 자기장학에 대한 자기긍정 반응이 강하고, 학력이 높은 교사가 학력이 낮은 교사보다 더 긍정반응을 나타냈고 41-50세의 교사가 51세 이상된 교사들보다 자기장학에 대한 인지도가 높은 것으로 나타났다.

2) 同僚獎學에 대한 知覺

동료교사가 서로 수업을 관찰, 상호조언, 토의, 연구하는 동료장학에 대한 자기자각 반응은 여교사가 남교사보다, 주임교사가 평교사보다 높으며,

경합학교 교사가 비경합학교 교사보다 더 긍정적인 반응을 나타내고 있다.

또한 경력이 16년 이상된 증견교사가 경력이 10년 이하인 교사보다 동료장학에 대한 관심이 높았고, 학력이 대졸 이상인 교사가 학력이 낮은 교사보다 더 관심이 있음을 알 수 있다. 연령별로는 41세 이상의 교사가 40세 이하의 교사보다 더 반응이 컸으며 연령이 높은(51세 이상)층은 오히려 관심이 적은 것으로 나타났다.

3) 日常獎學에 대한 知覺

일상장학에서는 남교사가 여교사에 비하여, 주임교사는 평교사에 비하여 긍정도가 높았으며, 비경합학교 교사가 경합학교 교사에 비하여 더 긍정도가 높은 것으로 나타났다.

또한 경력이 많은 교사가 경력이 낮은 교사보다 일상장학을 긍정적으로 받아들이고 있으며 학력이 높을수록, 연령이 많을수록 일상장학을 긍정하고 있는 것으로 밝혀졌다.

4) 臨床獎學에 대한 知覺

장학담당자에 의해 관찰, 분석되어지는 임상장학에 대한 반응도는 남교사가 여교사보다, 주임교사가 평교사보다, 비경합학교 교사가 경합학교 교사보다 높게 반응했으며 또한 경력이 높을수록 임상장학을 긍정적으로 생각하였고 학력이 낮을수록 더 긍정적 반응을 했으며 학력이 높으면 높을수록 부정적 반응을 나타냈다.

2. 結論

교내 자율장학 활동에 대한 교사의 지각에 관한 연구에서 발견된 몇가지 조사결과에 기초하여 얻어진 결론은 다음과 같다.

첫째, 교사의 자기장학, 동료장학에 대한 지각은 통계적으로 유의한 차이가 없으나 남교사, 주임교사, 경합학교 교사, 16~20년 경력의 중견교사, 대학을 졸업한 교사, 41~50세의 연령층의 교사가 관심을 많이 갖고 있으며 적극적인 반응을 보였다. 반면에 6~10년의 경력을 가진 교사가 자율장학활동 전반에 걸쳐 대체로 관심이 적은 것으로 드러났다.

둘째, 일상장학에 대한 교사의 지각은 성별, 직위별, 경력별, 연령별에서 통계적으로 띄어 유의한 차이가 있는 것으로 나타난 것으로 보아 남교사, 주임교사, 경력이 많은 교사, 연령이 많은 교사가 교장, 교감의 일상장학을 긍정적으로 받아들였고, 경륜이 낮을수록 띄어 부담감을 갖고 있었다. 그리고 5년 이하의 초년 교사도 긍정적으로 받아들이고 있었으나 학력의 차이에 따라서는 유의한 차이가 없었다.

셋째, 임상장학에 대한 교사의 지각은 직위별, 근무 급지별, 경력별, 연령별에서 통계적으로 띄어 유의한 차이가 나타났고 성별, 학력별에서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

주임교사는 대체적으로 경력이나 연령적으로 학교사회의 증진으로서 임상장학에 자연스럽게 적응하며 당연한 것으로 받아드리고 있으며 학력별에서는 고등학교 출신이 더 긍정적으로 받아드리고 있었다.

3. 提言

본 연구에서 얻어진 결론을 토대로 다음과 같이 몇가지 제언을 한다.

1) 현직 교사는 투철한 교직원과 자긍심을 갖고 자기 연찬을 위해 전문성을 높이기 위한 부단한 노력을 하여야 하며 자율장학을 긍정적인 시각으로 보도록 힘써야 할 것이다.

2) 관리직에 해당되는 교장, 교감은 전문적인 지도성 발휘와 편의 및 정보 제공 등 다양한 방법으로 교사들의 자율장학에 동참하여야 하며 학교장은 관료적이고 권위적인 입장보다는 동료교사의 입장에서 봉사적인 자세로 임하여야 할 것이다.

3) 장학 담당자는 교사들이 갖고 있는 그들에 대한 부정적인 시각을 긍정적인 시각으로 전환시키기 위한 장학의 접근방법을 모색하여야 할 것이다.

4) 육아(育兒)에 전념하며 학교일에 매달리는 교사들에게 실질적 도움을 줄 수 있는 시설 즉 유아방, 놀이방 등을 확충하여 가사 부담을 덜어줄 수 있는 제도적 방법이 강구되어야 할 것이다.

參 考 文 獻

[국내문헌]

1. 김영식 , 장학의 문제점, 교육연구, 1980.3.
2. 金鍾喆 , 교육행정의 이론과 실제, 서울:교육과학사, 1982.
3. _____ , 교육행정학 신강, 서울:세영사, 1991.
4. 姜永三 , 장학행정, 한국교육행정의 발전, 서울:배영사, 1981,
5. 朴道淳, 교육연구 방법론, 서울:문음사, 1993.
6. 박성익, 「수업장학의 과업과 발전 방향」, 경기장학, 제96호, 1987.
7. 백현기, 장학론, 서울:울유문화사, 1975.
8. 宋承鏞, “국민학교 교내 자율장학에 관한 연구”, 단국대학교 교육대학원 석사학위 논문, 1991.
9. 이윤식, “교내 자율장학의 발전방향”, 교육월보, 통권116호, 1991년 8월
10. 이윤식의 1인, 「교내 자율장학의 활성화 방안 연구」, 한국교육개발원 연구보고, RR89-13, 서울:호성산업, 1989.
11. _____ , 「교내 자율장학의 개념적 기초」, 한국교육개발원 연구보고, RR89-13, 서울:호성산업, 1989.
12. 張二權, 임상장학의 모형정립, 장학의실제, 한국교원대학교 종합교원연수원, 1990.
13. 정찬영의 2인, 「교육행정의 자율화 방안」, 한국교육개발원 연구보고, RR86-21, 서울:성문인쇄사, 1986.
14. 趙炳孝, 현대장학론 , 서울:교육과학사, 1991.
15. _____ , 장학론, 서울:배영사, 1981.

16. 주삼환, “장학 어떻게 변해야 하나?” 수도교육, 통권 제 125호, 1991년 9월
17. _____, 장학의 방향, 「한국 교육행정의 과제와 이론적 접근」, 서울:교육과학사, 1983.
18. _____, 「교육의 자율화와 장학의 발전방향」 한국 교육개발원, 교내 자율 장학의 활성화 방안탐색 워크숍 연구자료, 서울:방문사, 1989.
19. _____, 장학론:선택적 장학체제, 서울:문음사, 1986.
20. _____, 장학. 교장론 특강, 서울:성원사, 1988.
21. 천봉기, “교내 자율장학 특성과 운영방안”, 새교육, 창간 45주년 특집호, 1993년 7월
22. 韓國敎總, 「장학지도 개선에 관한 연구」, 정책연구 제38집, 1983. 12.

[외국문헌]

23. Acheson Keith A. & Gall Meredith Damien, Techniques in the Clinical Supervision of Teachers New York : Longman, 1980.
24. Alfonso Robert J. & Goldsberry Lee , Colleagueship in Supervision, Year-book Committee, Supervision of Teaching, Alexandria, Virginia:AS CD,1982.
25. _____ , Firth Gerald R. & Neville Richard F., Instructional Supervision, Boston : Allyn and Bacon, Inc., 1981.
26. Bellon Jerry J. & Bellon Elnor C., Classroom Supervision and Instructional Improvement : A Synergetic Process, 2nd ed. Dubuque, Iowa : Kendall / Hunt Publishing Co., 1982.

27. Burton William H. & Brueckner Leo J. , Supervision A Social Process, 3rd ed., New York : Appleton-Century-Crofts, 1955.
28. Cogan Morris, Clinical Supervision, Boston : Houghton Mifflin, Co., 1973.
29. Eye Glen G., Netzer Lanore A. & Krey Robert D., Supervision of Instruction, New York:Harper & Row, Publishers, 1971.
30. Flanders Ned A., "Interaction and Clinical Supervision", Journal of Research and Development in Education, 9(winter), 1976.
31. _____, Interaction Analysis and Clinical Supervision, Journal of Research and Development in Education, 9 Winter, 1976.
32. GlatthornAllan A., Differentiated Supervision, Alexandria,Va:Association for Supervision and Curriculum Development, 1984.
33. Good Carter V., Dictionary of Education, New York:McGraw-Hill Book Co., 1973.
34. Lovell John T. & Wiles Kimball, Supervision for Better Schools, 5th ed., Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, Inc., 1983.
35. Robert Marks Sir James , Emery Stoops & Joyce King-Stoops, Handbook of Educational Supervision, Boston : Allyn & Bacon, Inc., 1985.
36. Sergiovanni Thomas J. & Starratt Rovert J.,Supervision:Human Perspectives, New york : Mcgraw-Hill Book Co., 1979.
37. Wiles Kimball, Supervision for Better Schools, 3rd ed., Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1967.

附 錄

질문지

안녕하십니까?

교육현장에서 아동교육에 헌신하시는 선생님의 노고에 진심으로 경의를 표하며, 아울러 바쁘신 가운데 귀중한 시간을 할애해 주셔서 대단히 감사합니다.

이 질문의 목적은 학교 현장에서 요즈음 강조되고 있는 “학교 자율장학 활동중 학습지도 영역”에 대한 선생님의 고견을 듣고, 그 개선 방향을 모색키 위한 기초 자료를 찾기 위한 것입니다.

이 질문자료는 순수한 학문적 연구 이외의 어떤 목적에도 사용되지 않음을 약속드리며, 선생님의 성의있고 솔직하게 응답해 주시면 보다 훌륭한 학문연구에 크게 도움이 될 것입니다.

선생님의 많은 협조를 바라며, 앞날에 행운이 함께 하시기를 빕니다.

1994년 3월 일

한성대학교 행정대학원

교육행정학과 이재선 올림

※ 다음 사항중 선생님께서 해당되는 곳에 v표를 하여 주십시오.

1. 선생님의 성별은? ① 남___ ② 여___
2. 교직 경력은? ① 5년이하___ ② 6~10년___
③ 11~15년___ ④ 16년~20년___ ⑤ 20년 초과___
3. 학력은? ① 고졸___ ② 초대졸___ ③ 대졸___ ④ 대학원졸___
4. 선생님의 직위는? ① 주임교사___ ② 교사___
5. 근무학교 급지는? ① 경합급교___ ② 비경합급교___
6. 연령은? ① 30세이하___ ② 31~40세___ ③ 41~50세___ ④ 51세이상___

※ 응답요령 : 다음 문항에 대하여 선생님과 의견이 합치되는 곳에 V표를 해 주십시오.

☐ 자기장학 영역 ☐

전혀 그렇지 않다 별로 그렇지 않다 보통 이다 약간 그렇다 매우 그렇다

1. 학습지도 방법이 향상되도록 관심을 가지고 수업을 진행한다.
2. 나는 교재 준비나 내가 봉착한 교육문제의 해결을 위해 서점, 도서관 및 자료 등을 찾는 편이다.
3. 교과서에만 의지하지 않고 교재를 재구성하여 수업에 임한다.
4. 학습평가의 결과를 분석하여 새로운 교수방법의 발견을 위해 노력한다.
5. 수업에 임하기전 충분한 교재 연구를 한다.
6. 수업 진행은 치밀한 계획속에서 이루어지고 있다.
7. 학습형태를 다양한 방법으로 전개하고 있다.
8. 자신의 수업을 녹음·녹화하여 반복하여 듣거나 보면서 수업기술 향상에 노력한다.

①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤

☐ 동료장학 영역 ☐

1. 동료들과 더불어 교육문제를 주제로 하여 담론하는 것을 즐거워 한다.
2. 장학활동 협의회는 교과 별로 전

①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤

전혀 그렇지 않다 별로 그렇지 않다 보통 이다 약간 그렇다 매우 그렇다

문성 있는 교사가 발표하고 협의하는 것이 좋다.

① ② ③ ④ ⑤

3. 동료교사에 의한 장학은 솔직하게 평가하고 수업개선에 도움을 준다.

① ② ③ ④ ⑤

4. 동료교사의 수업참관과 지도·조언은 꼭 필요하다.

① ② ③ ④ ⑤

5. 선생님의 수업활동에 대하여 동료 교사들이 잘 파악하고 있다.

① ② ③ ④ ⑤

6. 수업 개선을 위해 동료 교사들이 경험과 지식을 제공한다.

① ② ③ ④ ⑤

7. 선생님은 동료교사들의 건설적인 비판을 잘 받아드린다.

① ② ③ ④ ⑤

8. 수업내용과 방법에 관해 동료직원과 논의하는 편이다.

☐ 일상장학 영역 ☐

1. 교장이 무작위로 학급을 선정하여 장학활동이 이루어지는 것이 좋다.

① ② ③ ④ ⑤

2. 교장이 교육 현장에서 발생하는 제 문제를 해결하도록 도와주고 있다.

① ② ③ ④ ⑤

3. 교장이 수업내용, 수업방법 및 수업형태 등의 영역에 대하여 수시로 지도·조언해 주고 있다.

① ② ③ ④ ⑤

4. 교수·학습 개선에 관해 학교장의 지원을 받고 있다.

① ② ③ ④ ⑤

5. 교장에 의한 수업참관은 꼭 필요하다.

① ② ③ ④ ⑤

6. 학교장의 교내 순시가 현장 교육 개선에 도움을 주고 있다.

① ② ③ ④ ⑤

☐☐ 인상장학 영역 ☐☐

전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	보통 이다	약간 이다	매우 그렇다
①	②	③	④	⑤

1. 학습지도상에 어려움이 생겼을 때 동료 교사보다 먼저 교장선생님과 의논한다.
2. 수업연구 후의 협의회는 해당교사와 교장이 교수 학습에 관하여 토론하고 협의하는 것이 좋다.
3. 교장에 의한 인상장학이 수업개선에 많은 도움을 준다.
4. 교장이 효과적인 교육목표의 달성을 위해 유용한 정보를 제공해 준다.
5. 교장에 의한 수업참관과 지도·조언을 잘 받아드린다.
6. 교장이 학습 보조자료를 고안하고 선정하는 일에 관한 지도·조언을 해 준다.
7. 학교장이 학습 전개 과정을 구상하는 일에 대하여 지도·조언을 제공한다.
8. 학교장은 새로운 교육 사조나 교수학습 이론에 입각한 새 교수·학습 방법을 실시하도록 지도·조언해 주고 있다.

① ② ③ ④ ⑤

① ② ③ ④ ⑤

① ② ③ ④ ⑤

① ② ③ ④ ⑤

① ② ③ ④ ⑤

① ② ③ ④ ⑤

① ② ③ ④ ⑤

ABSTRACT

A study on the Analysis of the Teacher's Perception of the Autonomous Supervision Activity in the School

Lee, Jae Sun

Major in Educational Administration

Dept. of Educational Administration

Graduate School of Public Administration

Han Sung University

Through the descriptive study and the questionnaire research, an analysis and grasp were made of what difference there was, depending upon teacher's background, among the forms of supervision that they perceived in relation to the domain of school instruction among the autonomous supervision activities of the school. And this study was intended to acquire the suggestive points for the development of autonomous supervision activities.

The findings obtained by analyzing the questionaired recovered in this study were summarized by domain as follow:

1. Teacher's perception of self-supervision

When an inquiry was made into there self-affirming responses to

self-supervision by their sex, position, and place of service, the male teachers showed a more affirmative response to self-supervision than the female teacher, the chairperson showed a stronger response to it than the common teacher, and the teacher in the competitive school showed a more affirmative response to it than the teacher with less career of teaching. The teacher with a shorter self-affirmative response to self-supervision than the teacher with the teaching career of more than 20 years, the teacher with higher academic background exhibited a more affirmative response to self-supervision than the teacher with lower academic background and the teacher of 41 to 50 years old was shown to have the higher degree of perception on self-supervision than the teacher of more than 51 years old.

2. Teacher's perception of Comradely supervision

Their degree of perceptual response to comradely supervision in which fellow teachers observe, advise, discuss, and study school each other was shown to be higher for female teachers than for male teachers, for chairpersons than for common teachers and more affirmative for the teachers in the competing school than the teachers in the non-competing school.

Seen from the perspective of teaching career, it was shown that the teachers of medium standing with the career of more than 16 years had a higher interest in Comradely supervision than the teachers of less than 10 years in career, and, from a perspective of academic

background, it was shown that the teachers of more than graduation from college had a higher interest in Comradely supervision than the teachers of lower academic background. It was revealed that the teacher of more than 41 years old had a higher response to Comradely supervision to than the teacher of less than 40years old, and it was shown that the teachers belonging to the higher age group had a rather low concern for it.

3. Teachers' perception of daily supervision.

The daily supervision was shown to be higher in its affirmative degree for the male teacher than for the female teacher, for the chairperson than for the common teacher and for the teacher in the non-competing school than for the teacher in the competing school.

And, the teacher with much career of teaching was shown to have a affirmative response to daily supervision than the teacher of low teaching career, and it was shown that the higher their academic background was and the older the teacher was, the higher response they had to it daily supervision.

4. Teachers' perception of Clinical supervision.

It was shown that the degree of response to clinical supervision observed and analyzed by the supervisor was higher for the male teacher than for the female teacher, for the chairperson than for the common teacher and for the teacher in the non-competing school than

for the teacher in the competing school.

The higher career of teaching the teachers had, the more affirmative response they showed to clinical supervision and it was shown that the lower academic background the teachers had, the more affirmative response they showed to clinical supervision.