



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

교육학 석사학위논문

교사 경력 및 교사가 지각하는 원장의 지도성이
유치원 교사의 효능감에 미치는 영향



2009년 8월

부경대학교 교육대학원

유아교육전공

홍 태 인

교 육 학 석 사 학 위 논 문

교사 경력 및 교사가 지각하는 원장의 지도성이
유치원 교사의 효능감에 미치는 영향

지도교수 이 희 영

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.



2009년 8월

부경대학교교육대학원

유아교육전공

홍 태 인

홍태인의 교육학석사 학위논문을 인준함.

2009년 8월



주심 철 학 박 사 이 정 화 (인)

위원 교육학박사 강 승 희 (인)

위원 교육학박사 이 경 화 (인)

ABSTRACT

목차

I. 서론.....	1
1. 연구의 필요성 및 목적.....	1
2. 연구문제.....	5
3. 용어 정의.....	6
가. 교사 효능감.....	6
나. 경력.....	7
다. 지도성.....	7
II. 이론적 배경.....	8
1. 교사효능감 이론.....	8
가. 교사효능감의 형성 배경.....	8
나. 교사효능감의 개념.....	11
다. 교사효능감이 높은 교사들의 특징.....	13
2. 교사효능감의 관련 변인.....	17
가. 교사 개인 변인.....	18
나. 환경 변인.....	19
3. 지도성 이론.....	21
가. 지도성의 개념.....	21
나. 지도성의 유형.....	25
4. 교사효능감, 교사경력 및 유치원 원장의 지도성 관련 선행연구 고찰.....	28
가. 유치원 교사의 경력과 교사효능감.....	28
나. 유치원 원장의 지도성과 교사효능감.....	30
III. 연구방법.....	33

1. 연구대상.....	33
2. 연구절차 및 자료수집방법.....	34
가. 예비조사.....	34
나. 본조사.....	34
3. 연구도구.....	35
가. 유치원 교사의 교사효능감	35
나. 유치원 원장의 지도성	36
4. 자료분석.....	37
IV. 결과 및 해석.....	38
1. 유치원 교사의 효능감과 교사경력, 원장의 지도성간의 상관관계.....	38
2. 유치원 교사의 효능감에 대한 교사경력 및 원장의 지도성의 상대적 영향력.....	41
가. 유치원 교사의 일반적 효능감에 대한 교사경력 및 원장의 지도성의 영향력.....	43
나. 유치원 교사의 개인적 효능감에 대한 교사경력 및 원장의 지도성의 영향력.....	44
V. 논의 및 결론.....	47
1. 논의.....	47
2. 결론.....	49
참고문헌	52
<부록>.....	57

표목차

<표 1> 효능감이 높은 교사와 낮은 교사의 차이(Ashton, 1984)	16
<표 2> Yukl의 성공적인 지도자와 연관된 특성과 기술	25
<표 3> 응답자 일반적 배경	33
<표 4> 교사 효능감 신뢰성 분석 결과	35
<표 5> 지도성 신뢰성 분석 결과	36
<표 6> 유치원 교사의 효능감과 경력, 원장의 지도성간의 평균 및 표준편차	38
<표 7> 유치원 교사의 효능감과 적률 상관계수 산출	39
<표 8> 유치원교사의 효능감에 대한 회귀모형 검증	41
<표 9> 일반적 효능감에 대한 회귀모형 검증	43
<표 10> 개인적 효능감에 대한 회귀모형 검증	45

그림 목차

<그림 1> 효능기대와 결과기대의 차이(Bandura, 1977)	9
<그림 2> 효능기대와 결과기대의 관계(Bandura, 1977)	10



ABSTRACT

The effect of teacher's career and principal's teaching ability that kindergarten teacher's perceive on teaching efficacy.

Hong Tae in

*Department of Early Childhood Education
Graduate School of Education
Pukyong National University*

The purpose of this research is to find a practical suggestion to raise the teacher's efficacy by proving the effect of the kindergarten teacher's career and principal's guidance that teachers perceive on teacher's efficacy. So, this research fixed 'teacher's career' as a personal factor, and 'recurrence model of principal's propensity of teaching that teachers perceive' as an environmental factor and tried to find out the influence on each other. To achieve this goal, this research established the following research topics.

1)What is the correlation among teacher's career, teacher's efficacy, and principal's teaching skill?

2) How do the career and principal's teaching skill relatively influence on teacher's efficacy that they perceive?

2-1)How do the career and principal's teaching skill influence on kindergarten teacher's general efficacy?

2-2)How do the career and principal's teaching skill influence on kindergarten teacher's personal efficacy

For this research, questionnaires were delivered to private kindergarten teachers who were affiliated to Pusan ministry of education, and 285 answers were used as a research data.

This study used two types of measuring instruments. Scientific teaching efficacy testing instrument which is developed by Enchos and Riggs(1990) and adjusted by Kim Hee Jin and Lee Boon Ryeo(1999) was used to measure the teacher's efficacy. Also, LBDQ developed by Halpin and adjusted by Song Min Jae(2000) was used to measure the teaching pattern analysis.

To analyze the data, SAS 9.1 program was used. This paper analyzed the interrelation of the first research topic by calculating the Pearson moment coefficient of correlation. For the second research topic, teacher's efficacy that teacher's perceive is fixed as dependent factor and teacher's career and principal's teaching skill were established as input factor. Relative influence between them was studied by ranking recurrence analysis.

The results are as follows.

First, analyzing the grade of principal's teaching skill that kindergarten teachers perceive showed that task-centered is superior to harmony-centered. Also teacher's efficacy grade shows that general teaching efficacy is superior to personal teaching efficacy among teaching efficacies.

Second, analysis of teacher's efficacy by teacher's personal factor and environmental factor showed statistical difference in general and personal teaching efficacies.

In conclusion, as teacher's career affects recognition of principal's teaching ability, each personnel should interact with others by their career. Appropriate display of teaching skill based on teacher's career is needed too. Also, there should be a support to strengthen the principal's teaching ability and efficient teaching skill by a professional education. In order to increase the teaching efficacy, education on role of kindergarten teacher, value and importance of child education, and behavior of teacher should be strengthened. Also, there should be an education to improve teacher's own quality.

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

유치원 교사가 경험하는 어려움은 기본적으로 학습자가 생애 어느 시기보다도 발달적 변화가 큰 시기의 나이 어린 유아라는 점에서 비롯된다. 유아를 가르치는 일은 유아와의 상호작용을 통해 교육적으로 가치가 있거나 유아의 재능을 잘 발휘할 수 있도록 하는 내용을 ‘유아에게 교육’시키는 행위이다. 이 때 ‘교육’이라는 단어 속에는 지식이나 행동의 전수를 통해서 안목이 달라질 수 있도록 해야 한다는 의미를 포함한다. 따라서 유아를 가르치는 일은 유아가 가르침을 통하여 전체적으로 사물을 보는 안목을 넓힐 뿐 아니라 다양한 사고를 가능하게 함을 통해 자신들의 잠재력을 발산할 수 있도록 기여하게 된다.

유치원 교사는 유아의 성장, 발달 과정에 있어 교육의 전문가로서 신체적, 정서적, 지적 발달을 균형 있게 발달 할 수 있도록 다양한 교육방법을 연구하고 적용하며, 환경을 구성하고 유아를 가르치는 교육자로서 유아의 연령, 발달수준을 고려하여 적절한 자극을 제공하는 전문성을 가져야 한다. 특히, 유치원은 교육과정은 있으나 교과목이나 교과서 없이 놀이중심, 아동중심의 통합교육이 이루어져야 한다는 점과 개별 유치원마다의 특색 프로그램에 따른 교사, 유아의 상호작용으로 교육프로그램이 이루어진다는 특성을 보았을 때 교사 개개인의 자질 및 능력은 더욱 중요시 된다. 유아 교육의 현장은 역동적일 뿐 아니라 예고되지 않은 많은 상황들이 발생하는 곳이기 때문에 훌륭한 교사는 가르치는 일을 통해 유아들이 처음에는

흥미를 느끼지 못하는 일에 흥미를 느끼고 계속 전념할 수 있게 해야 한다. 이러한 유아교육현장의 특성은 실제적인 교수-학습활동에서 교사의 자율성과 재량권에 크게 의존할 수밖에 없으므로 교사의 전문적 헌신인 교직헌신이 갖는 의미가 더욱 중요하다고 할 수 있다.

통계청 자료에 의하면 1987년 10%였던 4,5세 유아의 유치원 취원율이 2008년 55.7%이며 유치원은 아니지만 어린이집 등에도 5세 유아의 26%~30%(교육부 추정 26%, 보건복지부 추정 30%)가량이 다니고 있다고 본다면, 5세 유아의 71~75% 정도가 유치원이나 어린이집에 다니는 것으로 추산된다. 이와 같은 사회적 배경과 더불어 자녀교육에 대한 관심이 높아지고 교육의 질에 대한 다양한 평가가 이루어지는 시점에서 볼 때 교육의 질을 가늠하는 요인은 여러 가지가 있으나, 그 중에서 교사의 질적 수준이 중요하다는 것에 일반적으로 동의한다(이윤식, 1993).

질적으로 우수한 교사는 유아 및 유아교육의 능력을 바르게 이해하며 유아를 위한 교육프로그램을 계획하고 수행하는 능력을 지닌 교사로 이러한 교사의 교수행동은 유아의 발달에 직접적으로 영향을 미친다(이은화, 배소연, 조부경, 1995). 교사의 실제 교수행동은 교사가 자신의 교수에 대해서 가지는 신념과 밀접한 관계가 있다(Enochs & Riggs, 1990). 교육의 질적 발전에 있어 교사의 중요성을 알 수 있듯이 특히 유아기의 발달 특성상 유아 교사의 교육신념은 유아들에게 직접적인 영향을 미치게 되므로 교사효능감은 유아기 교육을 담당하는 유아교사에게 매우 중요한 변인으로 지적되고 있다(노재은, 1999; 신은수, 2000; Riggs & Enochs, 1990).

이러한 신념이 행동에 중요한 변수가 된다는 주장은 대부분 Bandura의 자아 효능감 이론을 교사에게 적용한 것이며 교사효능감은 Rotter의 통제소재이론과 Bandura의 사회인지이론을 기반으로 하고 있다. 이는 교사가 어떤 상황에서 좋은 결과를 창출할 수 있을 것이라는 믿음과 교육활동의

수행에 관한 자신감 혹은 긍정적인 태도는 교육의 질과 연결되는 매우 중요한 요인이라 할 수 있다. 어떠한 환경에 처해 있는 학습자일지라도 교사 자신의 교육적인 행위가 학습자의 학습 성취와 행동에 영향을 미칠 것이라는 기대와 확신, 자신의 능력에 대한 믿음(류윤석, 2008), 즉 교사가 이러한 자기효능감을 갖는 것은 유아에게 영향을 미칠 수 있는 유치원교사에게 특히 필수적이라 하겠다.

교사효능감이 높은 교사일수록 높은 학문적 수준을 유지하고, 학생의 과제 참여를 적극적으로 관리하며, 따뜻하고 지원적인 교실환경을 개발하는 경향이 있으며 혁신적인 교수기술을 많이 사용하고(Gibson & Dembo, 1984), 인본적인 학급경영을 실시하여(Ashton & Webb, 1986; Barfield & Burlingame, 1974; Woolfolk & Hoy, 1990) 이러한 교사에게 지도 받은 학생들은 학습참여(조은정, 1997), 학업성취 등에서 더 높은 능력을 보인다는 선행연구들의 결과 또한 이를 뒷받침하고 있다.

한편, 교사효능감의 발달에 영향을 미치는 것으로 알려져 있는 변인은 크게 개인 변인과 환경 변인으로 나눌 수 있다. 개인 변인으로는 교사의 학력이나, 경력 등이 포함될 수 있는데, 특히 교사로서의 경험이 쌓여가는 과정에서 효능감이 발달한다는 점에서(이분려, 1998), 교사의 경력은 무시할 수 없는 교사효능감의 관련 변인이라 할 수 있다.

교사의 효능감에 영향을 미칠 수 있는 환경적인 변인으로 최근에는 유아교육기관의 조직풍토나 기관장의 리더십과 같은 조직 변인들에 대한 관심이 높아지고 있다. 특히 유아교육의 중요성이 점점 높게 인식되면서 보다 조직적인 유아교육 기관의 운영이 요구되고 있는 현실을 고려해 볼 때, 교육 행정가인 원장의 효과적인 지도성이 조직의 구성원인 교사들에게 중요한 영향을 미치는 요인일 것으로 추측할 수 있다. 여기에서의 지도성이란 주어진 상황에서 설정된 목표를 효과적으로 달성하기 위하여 구성원들

로 하여금 그들의 노력과 에너지를 목표달성 과정에 투입하도록 유도하고, 설득하며, 영향을 주는 일련의 과정으로(노종희, 1997), 이러한 지도성은 집단의 목적 달성에 적극적으로 참여하도록 구성원에 영향을 주게 하는 행위라 할 수 있다(이영자·권영례 1997).

유치원의 경우, 사립유치원의 비율이 높고 다른 교육기관에 비해 규모가 작고 공공성을 확보하는데 문제점이 있기 때문에 사적 조직(private organization)의 특성을 많이 지니고 있는 것이 현실이다. 즉 유치원은 다른 학교조직에 비해 조직 규모 및 그 구성원의 수가 적기 때문에 교사들이 안정된 분위기에서 교사효능감을 가지고 교육프로그램의 질을 도모하게 하는 데는 다른 요인보다도 원장의 지도성 유형에 따라 큰 영향을 받는다고 볼 수 있다는 것이다. 원장이 어떤 지도성 유형을 가지고 있으며, 그에 따라 어떻게 역할을 수행하느냐에 따라 유치원의 조직풍토가 결정되고 이것이 바로 유치원 교육프로그램의 질적인 차이를 가지고 온다고 할 수 있다.

이러한 원장이 지도성과 교사의 효능감의 관계를 검증한 선행 연구로는 어린이집 원장의 지도성에 대해 보고한 한민좌(2004)의 연구와 김혜심(2005)의 연구를 들 수 있다. 한민좌(2004)는 보육교사가 지각하는 어린이집 원장의 지도성 유형에 따른 교사효능감을 분석한 결과, 일반적·개인적·전체 교사효능감 모두 통계적으로 유의한 차이가 나타났다고 보고하였으며, 김혜심(2005)은 원장의 변혁적 지도성에 대한 교사의 인식이 높을수록 교사효능감이 높고, 특히 개인적 교사효능감이 높게 나타남을 밝힌 바 있다.

그러나 보육시설과 유치원은 교육목표나 조직적인 면에서 유사하다고 할 수도 있으나 교육대상의 연령 및 교사 양성방식 또는 교사교육 및 관리, 조직체계 등에서 차이점이 있으므로 유치원 교사를 대상으로 유치원의

특성에 근거한 분석이 필요하다고 볼 수 있다. 또한 앞서 여러 연구들에서 유치원교사의 효능감 관련 변인들을 다룬 바 있으나, 개인 변인과 환경 변인을 종합적으로 분석하여 상대적 영향력을 분석한 연구는 거의 찾아보기 어렵다. 이러한 상황에서 유치원 교사들을 대상으로 개인 변인으로서의 교사경력과 환경 변인으로서의 유치원 원장의 지도성에 대한 지각을 조사하여, 이들 변인 간의 관계를 검증하는 것은 의미있는 작업으로 판단된다.

따라서 본 연구에서는 부산 지역 소재 유치원에서 근무하고 있는 교사들을 무선적으로 표집하여, 교사들의 경력을 비롯하여 자신이 지각하고 있는 효능감과 소속유치원 원장의 지도성에 대해 조사하고 이들 변인들 간의 상관관계와 상대적 영향력을 분석해 보고자 한다. 이를 통해 유치원 교사의 효능감을 제고할 수 있는 실천적 방안에 대해 시사점을 얻고자 하는 것이 본 연구의 목적이다.

2. 연구문제

본 연구의 연구를 달성하기 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

1) 유치원 교사의 경력과 교사효능감, 유치원 원장의 지도성 간의 상관관계는 어떠한가?

2) 유치원 교사가 지각하는 교사 효능감에 미치는 교사경력(개인 변인)과 유치원 원장의 지도성(환경 변인)의 상대적 영향력은 어떠한가?

2-1) 유치원 교사의 일반적 효능감에 대한 교사경력 및 원장의 지도성의 영향력은 어떠한가?

2-2) 유치원 교사의 개인적 효능감에 대한 교사경력 및 원장의 지도성의 영향력은 어떠한가?

3. 용어 정의

가. 교사효능감

교사효능감이란 교사가 학습자의 상황이나 환경에 관계없이 교사 자신의 교육적인 행위가 학습자를 변화시킬 수 있고 학업성취와 행동에 영향을 미칠 수 있을 것이라는 기대와 확신, 그리고 자신의 능력에 대한 믿음을 일관성 있게 가지게 되는 것을 말한다.

일반적 교사효능감은 교사들이 학생들의 환경을 통제할 수 있다고 믿는 신념으로 학생들의 주어진 가정환경이나 지능 등과 같이 주어진 요인들을 통제할 수 있도록 영향을 주는 것을 말한다.

개인적 교사효능감은 특정한 행위를 실천할 수 있는 개인적 능력에 대한 신념으로서 학생들의 긍정적인 변화를 가져 올 수 있는 교사 자신의 교수능력에 대한 자기 평가이다.

본 연구에서는 Enochs와 Riggs(1990)의 과학 교수 효능감 검사도구 (Science Teaching Efficacy Belief Instrument)를 김희진·이분려(1999)가 수정·보완한 것을 사용하여 얻은 일반적 교사효능감, 개인적 교사효능감의 점수로써 규정하였다.

나. 경력

본 연구에서 교사경력이란 유치원에서 교사로 근무한 개월 수를 의미는 것으로 표준점수화(Z점수)하여 분석하였다.

다. 지도성

지도성이란 주어진 상황에서 설정된 목표를 효과적으로 달성하기 위하여 구성원들로 하여금 그들의 노력과 에너지를 목표달성 과정에 투입하도록 유도하고, 설득하며, 영향을 주는 일련의 과정 이라고 할 수 있다(노종희, 1997).

본 연구에서는 인화중심과 과업중심 지도성을 유치원 원장의 지도성으로 정의하며, 유치원 교사가 지각한 유치원 원장의 지도성 유형을 분석하기 위한 도구로는 송민재(2000)가 유아교육기관 원장의 지도성을 분석하기 위해 수정한 Halpin의 지도자행동기술 질문지(LBDQ : Leadership Behavior Description Questionnaire)를 사용하였다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 교사효능감 이론

가. 교사효능감의 형성 배경

교사효능감(Teacher's Sense of Efficacy)에 대한 정의는 학자에 따라 매우 다양하지만, 일반적으로 교사 자신의 수행능력에 대한 믿음이나, 학생의 학습에 대한 책임감과, 혹은 효율적인 훈육에 대한 확신감 등의 개념을 포함한다(Smylie, 1990). Amor(1976)와 Berman(1977)은 그들의 두 번의 Rand 연구에서 교사효능감은 교사가 학생들의 성취결과에 영향을 미칠 수 있는 능력을 가지고 있다고 믿는 정도라고 개념화 했다. 이 연구에서 교사효능감은 ‘교사가 학생들의 성취결과에 영향을 미칠 수 있는 정도’로 정의되었으며, 교사효능감의 수준은 다음과 같은 두 문항의 Likert식 5단계 평정척도에 대한 응답자 반응의 총점수에 의해 결정되었다.

첫째, 학습자들의 성취와 동기는 주로 그들의 가정환경에 달려 있기 때문에 교사는 별다른 영향력을 가질 수 없다.

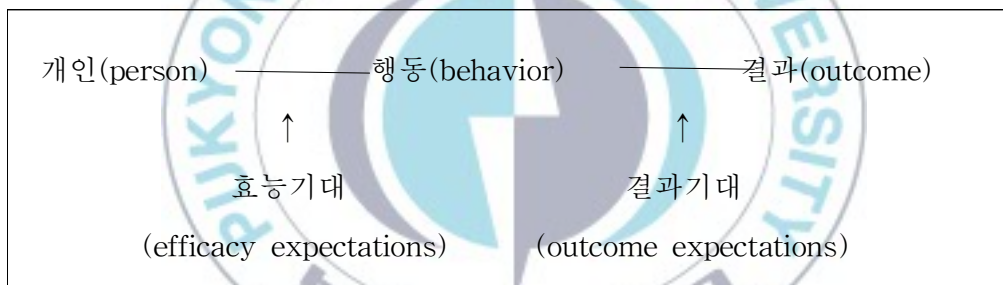
둘째, 내가 교사로서 열심히만 한다면, 나는 가장 다루기 힘들고 동기화되지 않는 학생들일지라도 잘 이끌어 갈 수 있다(이풍우, 2002).

이 문항 구성의 이론적 배경이 된 것은 Rotter의 사회적 학습이론으로 이 두 문항은 후에 교사효능감을 일반적 교수효능감과 개인적 교사 효능감의 두 차원으로 구분하는 근거를 제시하였다.

이러한 인간 행동에 변화를 가져올 수 있는 가장 중요한 동기 요인은

무엇인가에 대해서도 많은 연구가 이루어져 왔다. 그 중에서도 Bandura의 자기 효능감 이론은 ‘인간이 어떤 행동은 왜 시도하며 어떤 행동은 왜 회피하는가?’와 같은 상황을 설명하는데 적절한 이론이다(허경철, 1991).

자기 효능감은 목표를 산출하기 위해 필요한 행동과정을 조직화하고 실행할 수 있는 자기의 능력에 대한 신념이다(Bandura, 1999). 자아 효능감 이론에 의하면 두 가지 형태의 기대가 행동에 강력한 영향을 미친다고 한다. 이 두 가지 기대는 어떤 행동이 어떤 확실한 결과를 나타낼 것이라고 믿는 결과기대(outcome expectations)와 개인이 문제상황에서 그 행동을 성공적으로 수행 할 수 있다고 믿는 효능기대(efficacy expectations)이다(Bandura, 1977; Maddux, Sherer, & Rogers, 1982).

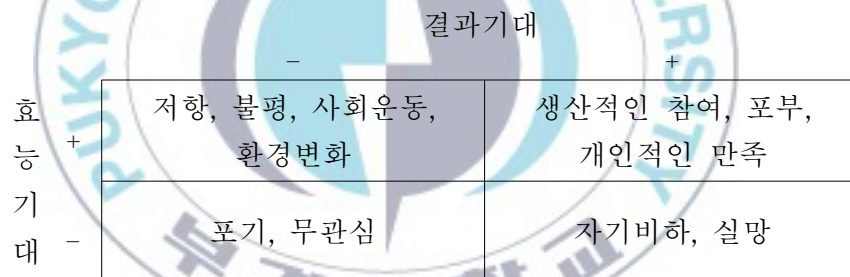


<그림 1> 효능기대와 결과기대의 차이(Bandura, 1977)

효능기대는 자신이 주어진 과제를 수행하는데 필요한 행위를 할 수 있다는 확신이며, 결과기대는 요구되는 특정수준의 과제를 수행해 얻을 수 있는 결과에 대한 기대정도이다. 효능감 기대는 자신에게 주어진 과제를 수행할 때 필요한 행위를 해 낼 수 있다는 개인적 확신으로 얼마만큼의 노력을 할 것이며, 어느 정도의 끈기를 지속할 것인지를 결정하는 것이다. 반면 결과기대는 요구되는 특정수준의 과제를 수행 해 얻을 수 있는 결과에 대한 개인의 예상 및 기대를 의미하며, 단순히 결과를 예상하는 것도 포함한다. 자아 효능감 이론에서는 효능기대가 결과기대보다 행동 유발에

더 큰 영향력이 있다고 한다(Bandura, 1981). 즉, 효능감이 높은 사람은 효능감이 낮은 사람이 시도하지 않을 일을 시도하는 경향이 많으며 많은 노력을 오랫동안 투입하고 지속하는 경향을 보인다. 이와 같은 의미에서 효능기대는 결과기대보다 인간 행동을 더 잘 설명해주는 개념이다(허경철, 1991)

동일한 과제가 주어졌을 때 자아효능감이 높은 사람들은 그 결과에 대해 긍정적인 기대를 하게 되고 성공적인 수행을 확신하면서 주어진 과제를 보다 열심히 수행하려는 반면, 자아효능감이 낮은 사람들은 그 결과에 대하여 부정적인 기대를 하게 되어 주어진 과제를 회피하려는 경향을 보인다(박관성, 1999).



		결과기대	
		-	+
효능기대	+	저항, 불평, 사회운동, 환경변화	생산적인 참여, 포부, 개인적인 만족
	-	포기, 무관심	자기비하, 실망

<그림 2> 효능기대와 결과기대의 관계(Bandura, 1977)

<그림 2>는 효능기대와 결과기대의 차이점을 설명한다. 즉 사람의 행동과 정서적 상태는 주어진 사회적 체제 속에서 기대되는 결과기대의 종류와 효능기대로 짜여진 영향력에 의해 가장 잘 예언되어진다고 한다. 효능감은 높은데 사회적으로 그러한 결과에 대한 기대가 낮으면 개인은 항의(protest), 불평(grievance), 사회운동(scocial activism) 및 환경변화(milieu change)등의 부정적이면서도 적극적인 대응을 하고 효능감도 높

고 사회적으로 그 개인이 하는 일에 대한 결과기대가 높게 되면 생산적인 참여(productive engagement)나, 포부(aspiration)를 가지고 개인적으로 만족(personal satisfaction)하게 된다. 반면 효능감은 낮으면 사회에서 거는 결과기대가 높으면 자기비하(self-devaluation)와 실망(despondency)을 하게 되고, 효능감도 낮고 사회에서 거는 결과기대도 낮으면 포기(resignation)와 무관심(apathy)에 빠지게 된다고 한다(Bandura, 1997).

이러한 자아 효능감을 교육학에 적용한 것이 교사효능감이다. Ashton 등(1983)에 의하면 교사효능감이란 교사가 학생의 수행에 영향을 미칠 수 있는 능력을 갖고 있다고 스스로 믿는 정도이다. 그들은 교사효능감과 관련하여 Bandura가 제시한 자기 효능감의 두 차원인 효능기대와 결과기대를 각각 개인적 교수효능감과 일반적 교수효능감이라는 하위요인으로 만들고 이에 상응하는 다차원적인 교사효능감 척도를 제작하였다. 대부분의 교사효능감을 연구한 후속연구들은 Ashton과 Webb의 척도를 30개의 문항으로 발전시킨 Gibson과 Dembo(1984)의 척도를 사용하고 있다.

나. 교사효능감의 개념

교사효능감은 ‘교사가 학생의 수행에 영향을 미칠 수 있는 능력을 가지고 있다고 스스로 믿는 정도’ (Ashton, Webb, & Doda. 1983) 또는 ‘학습자의 학습에 긍정적인 영향을 미칠 수 있는 자신의 능력에 대한 신념’ (Gibson & Dembo, 1984)이라고 정의한다.

교사효능감의 수준은 교사들의 수행능력과 교직활동전반에 영향을 미친다. 학생들의 인지적 능력을 개발하도록 하는 학습 환경을 만드는 과제는 전적으로 그 학생을 담당하는 교사의 능력과 교사효능감에 달려있다.

교사효능감의 개념에 대한 정의는 학자마다 매우 다양하지만 일반적으로

로 교사 자신의 수행능력에 대한 믿음이나 학생의 학습에 대한 책임감과 혹은 효율적인 훈육에 대한 확신감 등의 개념을 포함한다(정주희, 2003).

학자들의 교사효능감에 대한 정의를 살펴보면 다음과 같다.

Ashton과 Webb(1986)은 교사효능감을 학생의 성취와 관련된 교사 개인적 특성 중의 하나로 문제 있는 학생들까지도 학습하도록 도울 수 있다는 교사의 신념으로 정의하였다. 이들은 교사효능감이 교수효능감과 개인적 교사효능감의 독립된 두 차원을 포함하고 있으며 양자는 서로 관련성을 갖는 것으로 보았는데, 일반적 교수효능감을 교수 행위가 학습에 영향을 미칠 수 있다는 교사의 기대로, 개인적 교수효능감을 교사 자신의 교수 능력에 대한 개인적인 평가라고 하였다.

Gibson과 Dembo(1984)는 Ashton과 Webb의 이론을 지지하면서 일반적 교수효능감(general teaching efficacy)을 가정환경, 배경, 학교환경, 학생의 지능 등과 같은 외적 요인들을 교사가 어느 정도 통제할 수 있다고 믿는 정도라 하였으며, 개인적 교수효능감(personal teaching efficacy)은 학습자의 긍정적인 변화를 가져올 수 있게 하는 자신의 능력에 대한 교사 자신의 개인적인 평가라 하였다. 즉, 일반적 교수효능감은 학습자를 둘러싼 여러 가지 환경적 요인과는 무관하게 교육이 학습자의 학습결과와 행동에 어느 정도 영향을 미칠 수 있을 것인가에 대한 인식을 의미하며, 개인적 교수효능감은 교사가 개인적으로 학습자의 학습과 행동에 어느 정도 영향을 미칠 수 있는지에 대한 자기지각을 의미한다(심윤희, 2007). 다시 말하면 ‘일반적 교수효능감’은 교사들이 학생들의 환경을 통제할 수 있다고 믿는 신념으로 학생들의 주어진 가정 환경이나 지능 등과 같이 주어진 요인들을 통제할 수 있도록 영향을 주는 것을 말하며, ‘개인적 교수효능감’이란 특정한 행위를 실천할 수 있는 개인적 능력에 대한 신념으로서 학생들의 긍정적인 변화를 가져 올 수 있는 교사 자신의 교수능력에 대한

자기평가이다.

이현정(1998)은 교사효능감이란 학교에서 필요한 모든 행동을 조직하고 수행 할 수 있는 교사 개인의 능력에 대한 스스로의 신념과 지각 정도라고 말하며, 이때 필요한 모든 행동이란 학생과의 교수 학습 외에 특별활동 및 기타 직무를 포함한다. 그 외 국내외 교사효능감에 관한 연구들은 Gibson과 Dembo의 교사효능감 정의를 따르고 있으며 Gibson과 Dembo가 제작한 교사효능감 척도를 원용하고 있다.

이상의 연구들을 종합해 보면, 교사효능감은 일반적 교수효능감과 개인적 교수효능감의 두 개념이 통합 된 것으로서 학생들의 학업성취와 행동에 영향을 미칠 수 있다는 교사의 자기 효능감에서 비롯된 자기 지각을 의미하는 것으로 정의될 수 있다.

다. 교사효능감이 높은 교사들의 특징

Gibson과 Dembo(1985)는 여러 연구(Ashton, 1984; Cooper & Good, 1983)를 토대로 교사효능감에 따른 교사들의 차이를 종합하였다. 먼저 효능감이 높은 교사는 스트레스를 덜 받으며 학생들을 동기유발 시키는데 더 높은 능력을 보였다. 또한 가정 배경과는 관계없이 학생에게 교수를 통해 영향을 미칠 수 있다고 믿었기 때문에 학생이 학습하지 못한다면 그것은 학생의 잘못이나 능력부족 때문이 아니라 교사의 교수방법이 부적절하였기 때문이라고 생각하여 학생의 학습이 이루어질 때까지 다양한 교수방법을 시도한다고 하였다. 또한 학구적인 면에 더 초점을 두고, 혁신적인 교수 기술을 많이 사용하였으며, 질문 형식을 더 많이 취하고, 아동 스스로 해답을 이룰 수 있도록 도와주었다.

반면 효능감이 낮은 교사는 학생들이 학습하는데 노력을 덜 기울였고,

학생이 실패하였을 때 포기했으며, 학생의 대답을 기다리기 보다는 교사가 생각하는 해답을 주었다. 또한 소그룹 지도를 하되 방해가 되는 상황에서는 쉽게 좌절하였다. 그래서 이들은 효능감이 높은 교사보다 교실 내에서 권위적이고 엄격한 통제를 보이는 것으로 나타났다.

Woolfolk와 Hoy(1990)는 교사효능감은 특정한 교육실습뿐만 아니라 교육과정을 통한 그들의 일반적인 입장 결정에까지 영향을 주게 된다고 한다. 낮은 효능감을 가진 교사는 관료주의적 성향을 지향하게 되고 외부적인 도구에 크게 의존하며 학생들이 공부를 하도록 하는데 있어서 부정적인 강제력에 더 의존하게 된다고 한다. 반면 효능감이 높은 교사는 학생들의 내적인 흥미를 유발하고 학문적인 자기방향성을 가지도록 지지해 준다고 한다(임미경, 2001 :15에서 재인용).

Riordan과 Costa(1996)은 효능감이 높은 교사들은 자신의 수업을 동료 교사들이 관찰하도록 허용했지만, 효능감이 낮은 교사들은 교실의 공개를 회피한다고 하였다.

Ashton과 학생의 성취와 관련된 교사 개인적 특성 중의 하나로 문제 있는 학생들까지도 학습하도록 도울 수 있다는 교사의 신념으로 정의했다. Ashton(1984)에 의하면 교사효능감이 높은 교사의 특징은 다음과 같다. 첫째, 학생을 가르치는 직무는 중요하고도 의미가 있다고 느끼며 둘째, 자신이 학생의 학습에 긍정적 영향력을 갖고 있다고 판단하여 개인적인 성취감을 맛본다. 셋째, 학생이 발전하기를 기대하며 대부분의 학생들이 그 기대를 만족시켜 준다고 본다. 넷째, 학생의 학습에 대한 개인적인 책임감을 느껴서 학생들에게 도움이 되는 방법으로 교수법을 검토한다. 다섯째, 목표를 정할 때도 자신과 학생들에게 민주적인 방법으로 알맞게 설정하여 성취하기 위한 전략을 세운다. 마지막으로, 학생들과 자기 자신에게 긍정적인 생각을 하여, 교사 자신이 학생들의 학습에 영향력이 있다고 확신한

다.

Ashton(1984)은 중학교 교사를 대상으로 한 연구에서 효능감이 높은 교사와 낮은 교사의 차이를 <표 1>과 같이 제시하였다(이분려, 1998)



<표 1>. 효능감이 높은 교사와 낮은 교사의 차이(Ashton, 1984)

구분	효능감이 높은 교사	효능감이 낮은 교사
개인적 성취감	학생들을 가르치는 직무는 중요하고 의미 있다고 느끼고 교사 자신에게 영향력이 있다고 생각한다.	가르치는 일에 좌절감을 느끼며 용기를 잃는다.
학생의 성취에 대한 기대	학생이 진보하기를 기대하며 학생들이 대부분 교사 자신의 기대를 만족시켜 준다고 생각한다.	학생들이 실패하는 것을 예상하며 학생의 성취에 대한 노력을 기울이지 않고 행동이 부정적이다.
학생의 학습에 대한 개인적 책임감	학생의 성취 정도를 아는 것은 교사 자신의 책임이며 학생들이 실패할 때는 더 나은 교수방법을 검토해 본다.	학생이 학습하는 경우에는 자신에게 책임을 두지만 학생이 실패할 경우에는 학생의 가정 환경이나 능력, 동기나 태도 등의 견지에서 그 이유를 설명한다.
목표 획득 전략	교사 자신과 학생들에게 적절한 목표를 세우고 학습을 계획하며 그것을 성취하기 위한 전략을 스스로 점검한다.	학생들을 위한 구체적인 목표가 부족하며 학생들이 성취해야 할 목표를 확실히 알지 못하고 그 목표에 따라 교수 전략을 세우지 않는다.
긍정적 정서	교사 자신과 학생에 대해 긍정적으로 생각한다.	가르치는 일에 좌절을 느끼고 실망과 부정적 느낌을 자주 토로한다.
학생 통제 신념	교사 자신이 학생들의 학습에 영향력이 있음을 확신한다.	가르치는 일에 무력감을 느낀다.
교사·학생의 목표 의식	자신과 학생들의 목표가 공통되며 연대 관계가 있다고 느낀다.	학생들의 목표와 관심은 자신과 상반되고 서로 투쟁적인 관계라고 생각한다.
민주적 의사결정	성취 목표를 달성하기 위해 목표와 전략을 결정할 때 학생들을 참여시킨다.	학생의 학습전략과 목표들을 강제로 부과하고 의사결정 과정에 학생들을 참여시키지 않는다.

학자들의 공통적인 견해는 효능감이 높은 교사는 학생들에게 긍정적인 영향을 미치며, 개인적인 성취감이 높고, 교수법과 교재연구 개발에 더 적극적이라는 것이다. 또한 맡은 일에 최선을 다하며 학생의 학업성취에 대해 자신의 책임이라는 의식이 강하며 스트레스를 덜 받을 뿐만 아니라 학생들에게 처벌지향적·통제지향적 학급경영을 하기 보다는 자율·신뢰·책임감을 조장하는 학급경영을 한다는 것이다(정주희, 2003).

2. 교사효능감의 관련 변인

Bandura(1986)는 각 개인은 각자의 사고, 감정, 행동을 어느 정도 조절하게 하는 자기 체계(self system)를 가지고 있으며 이러한 자기 체계는 주어진 환경을 변화시키고 자신의 행동에 영향을 주는 능력을 개인에게 제공할 함으로써 자기 조절 기능을 하고 있다고 한다. 결국 Bandura는 인간의 행동과 동기에 있어서 개인이 자신에 대해 가지고 있는 신념이 개인의 행위와 자기조절의 가장 중요한 요소라고 하였다. 교사들이 학습자의 수행에 영향을 끼칠 수 있는 능력을 갖고 있다고 믿는 정도를 의미하는 교사효능감은 교수행위를 하는데 있어서 중요한 요인으로 작용한다.

Gibson과 Dembo(1985)는 교사효능감은 교사 개인 변인으로서 교사교육, 교사의 경력, 교사의 개인차에 의해 형성되며 이외에 교사 환경 변인으로 학교 조직 구조, 의사 결정 참여, 교사-학부모 관계 등에 의해 형성된다고 제시하였으며 Fletcher, Stephen(1990)과 Moore 등(1994)은 환경 변인으로 볼 수 있는 적극적인 학교 환경, 수업 장애물 제거, 자율성 부여, 의사 결정 과정 참여, 진지한 학습 풍토, 학생 능력 정도를 교사효능감 형성 요인으로 보고 하였다(최동선, 1996). 즉, 교사효능감을 형성하는 개인 변인에

는 교직경험, 교사교육, 그리고 교사의 내적인 변인이 있으며, 학교 조직 구조나 풍토, 교사-학부모 관계 등과 같은 환경 변인에 따라 교사 효능감은 영향을 받는다고 보았다.

가. 교사 개인 변인

교사 개인 변인에서 교사효능감에 영향을 주는 변인 중 하나는 교사 교육의 경험이다. 교사들은 교실의 실제 상황에 대처할 적절한 지식과 기술을 배우지 않은 상태에서, 자신이 다루기 힘든 교실 상황에 직면했을 때, 자신이 교사로서 부적절하다는 느낌이 커지게 된다(Ashton et al., 1984).

교사들의 직무의 대부분은 학생들을 가르치는 것이기 때문에 학생들이 공부를 잘 할 때 교사들이 느끼게 되는 만족감은 그 의미가 대단히 크다. 학생들이 공부를 잘했다고 하는 것으로 부터 갖는 만족감은 교사 자신이 ‘잘 가르쳤다.’ 라고 하는 자신의 능력으로 곧 바로 지각되어진다. 효능감은 능력에 대한 지각에 기초를 두고 있어서 결과적으로 만족감은 효능감을 높여주게 된다(Lee, Dedrick, Smith, 1991). 또한 교사가 사회화되어 가는 과정 즉, 교사의 경력에 의해서도 교사 효능감이 발달한다고 한다.

최동선(1996)은 인구학적 변인(성별, 근무지, 학급 아동 수, 교직 경력)에 따른 교사효능감의 차이를 알아본 결과, 개인적 교수효능감이 교직 경력에서 가장 유의미한 차이가 있음을 보여주었다. Brown & Gibson(1982)의 연구에 의하면 초임교사와 경력이 많은 교사의 교사효능감을 비교하면 경력교사는 초임교사보다 교사효능감이 높았으며 경력 교사 중에서도 5-10년 사이의 경력을 지닌 교사의 효능감이 가장 높은 것으로 나타났다. 이는 교직 경험의 성공과 실패와 연관이 있다고 볼 수 있다. 대부분 성공은 효

능기대를 높여주고, 실패는 효능기대를 저하시키는데 성공과 실패가 사건 과정의 초기에 일어났을 때 더욱 효능기대에 영향을 미친다(이풍우, 2002). 또한 교사의 효능감의 정도는 개인 변인에 의해서도 달라지는데, 이러한 변인에는 연령, 문화적 차이 그리고 과거의 일반적인 경험, 개인적 흥미, 지향하는 가치, 인성 등이 포함된다.

따라서 본 연구에서는 선행 연구 결과 개인 변인 중 가장 영향력이 큰 교사 경력에 따른 교사효능감의 분석 변인으로 삼고자 한다.

나. 환경 변인

교사효능감에 영향을 주는 환경 변인으로는 학교 조직 구조나 조직 풍토, 의사결정에의 참여, 제한된 능력을 암시하는 역할담당, 교사-학부모의 관계, 지도자의 역할 및 교사와의 관계, 다른 교사와 자신을 비교할 수 없도록 교실에 고립되어 있는 것 등을 들 수 있다.

Ashton(1984)는 교사효능감을 위협하는 상황들을 제거하기 위한 조직의 도움이 없이 각 개인의 노력만으로는 교사효능감 향상에 장기적인 영향을 주지 못한다고 밝히면서 교사효능감에 있어 환경을 강조하였다. 인간은 주위환경과의 상호작용을 통해 성장 발달하기 때문에 건강한 조직의 풍토는 학생들의 학습에 영향을 미칠 수 있는 교사효능감 증진에 기여를 한다고 보고하였다(Hoy & Woolfolk, 1993).

근무환경에 대한 조직원들의 인식, 태도, 가치를 포함하는 조직 풍토는 교사효능감과 밀접한 관계가 있다(Hoy & Woolfolk, 1993). 조직경과의 상호작용으로 인한 경험은 개인의 효능감 즉, 자신감 형성에 가장 기본적인 것을 제공해주며, 조직의 환경, 문화, 기대, 구성원의 특징, 지도자의 지도성 및 기타 조직 체제들은 교사의 직무태도 및 행동에 영향을 준다(Yin,

1990).

긍정적인 조직풍토에서는 원장이 교사를 장려·지지해 주며 교사들 간의 응집력이 높고 전문성 증진을 장려해 준다. 또한, 정책, 절차, 책임이 명확히 정의되고 보수와 승진, 지위, 안전한 환경, 직업의 안정성, 기회 등이 공정하게 제시되며 의사결정 과정에서 교사들에게 자율성이 부여되고 교사들은 교육프로그램의 목적에 동의한다. 그러므로 교사들의 업무수행이 효율적으로 이루어지며 물리적 환경이 풍부하고 창조적 시도를 하려는 의지가 강하다는 특징을 가진다.

학교의 조직구조는 교사들의 활동에 영향을 미치며, 건강한 학교 조직풍토는 학생들의 학습에 영향을 미칠 수 있는 교사 신념 개발에 기여한다. 또한 동료들이 성취 가능한 목표를 성취하고, 건강한 조직 환경을 조성할 때, 개인적 교사효능감은 증진된다(최동선, 1996, 재인용). 또한 학교라는 조직에서 볼 때에도 교사들은 학교 조직의 목적을 달성하기 위해 학교 교육활동의 중추적 역할을 담당한다. 교사가 직무에 만족하는 긍정적인 태도를 형성하여, 높은 직무동기를 부여하게 된다면 직무수행 수준이 향상된다. 교사들의 원활한 직무수행을 통해 학교의 효율성이 높아지기 때문이다(박관성, 1998).

교사효능감 향상과 관계가 있는 학교상황은 교사 교육 프로그램, 신규 교사 사회화 수행, 학교조직, 부모와 교사 간 관계라고 한다. 교사효능감에 영향을 주는 학교수준 요인에 대한 연구에서 교사들이 효능감을 느낄 수 있는 학교생활을 정리해 보면 첫째, 목표와 기대가 명확하며 구성원이 일반적으로 동의하며, 둘째, 교사 자신이 의사결정에 참여한다고 인식하고 있으며, 마지막으로 교사와 교장이 수업의 문제점에 대하여 토론한다고 한다(Ashton & Webb).

또한 효과적인 지도성은 위의 세 가지 상황이 일어날 수 있도록 조장한

다고 하였다(이풍우, 2002). 특히 이분려(1998)의 연구에서 유치원의 조직 풍토에 대해 교사가 긍정적인 지각을 했을 때 교사효능감이 높게 나타났고 교사들 간의 관계가 긍정적일 때 직무에 만족하는 정도가 높고 이는 교사효능감을 높일 수 있는 요인으로 지적을 하였다(하은옥, 2002).

교장의 지도성과 교사효능감에 관해 이풍우(2002), 김영식(2000), 심영택(1999)의 연구에서 유의한 차이가 있다고 하였으며, 권귀염(2002)은 유치원 원장, 한민좌(2001)는 어린이집 원장의 지도성이 교사효능감과 유의한 관계가 있는 것으로 나타났다.

본 연구에서는 유치원 교사가 지각하는 유치원 원장의 지도성 유형과 교사의 교사효능감의 상관관계를 알아보고자 한다.

3. 지도성 이론

가. 지도성의 개념

학교라는 조직구조에 있어서 조직을 발전시키고 조직 목표를 효율적으로 달성하기 위해서는 지도자, 구성원 및 환경과 관련된 여러 가지 복합적인 요인이 모두 중요하겠지만, 훌륭한 지도자의 역할은 구성원의 노력을 조직의 목표달성 방향으로 유도하고 촉진한다는 점에서 무엇보다도 중요하다(권귀염, 2001). 최근 학교 효과성의 연구에서 지도성은 학교의 교수-학습의 질을 결정하는 중요한 요소로 시사하고 있으며, 학교장이 어떤 사람이나, 자신의 직무를 어떻게 파악하느냐는 그 학교의 성공 여부와 학생의 성취에 많은 영향을 준다. 그래서 학교장을 ‘key person’ 이라고 한다(주삼환, 1990).

지도자의 지도성이란 주어진 상황에서 설정된 목표를 효과적으로 달성하기

위하여 구성원들로 하여금 그들의 노력과 에너지를 목표달성 과정에 투입하도록 유도하고, 설득하며, 영향을 주는 일련의 과정이라고 할 수 있다(노종희, 1997). 또한, 지도성은 집단의 목적 달성에 적극적으로 참여하도록 구성원에 영향을 주게 하는 행위를 뜻한다(이영자·권영례, 1997). Terry는 “지도성이란 집단 목표를 위해 스스로 노력하도록 사람들에게 영향을 주는 행동”이라 하였으며, Pigors는 “지도성을 특정한 인생의 소유자가 공통의 문제를 추구하는데 있어서 다른 사람을 이끌고 다스리는 특성”으로 보았다(김진희, 2006).

지도자의 행위가 조직의 전반적인 과업수행에 큰 영향을 줄 것이라는 지도성의 중요성에 대한 인식과 조직 전반에 미치는 지도자의 영향력 때문에 많은 학자들이 지도성 현상에 개념화를 시도하여 왔지만, 그 개념 자체가 사회과학 전반에 걸친 문제이기 때문에 대단히 포괄적이며 모호성을 내포하고 있다(정상률, 1998). 이렇듯 다양한 요인들을 논리적으로 통합할 수 있는 개념의 정의를 일반화하여 한마디로 분명하게 규정한다는 것은 어려운 일이며, 학자들은 그들의 개인적 조망이나 강조하는 측면에 따라 다양하게 정의하였다.

지도성이라는 용어는 1800년경부터 Anglo-Saxon사회의 일상어에서 유래된 이래 정확하게 재 정의되지 않고 조직연구의 전문적 어휘로 사용되어져 왔다(김영자, 1984). Hemphill(1958)과 Lipham(1964)은 조직의 목표를 달성하거나 그것을 바꾸기 위해 새로운 구조나 절차를 주도하는 것이 지도성이라고 하였으며 Tannenbaum, Weshler와 Massarik(1961)은 지도성이란 특별한 목표를 달성하기 위해 어떤 상황 속에서 이루어지는 의사소통과 상호작용에 대한 영향력이라고 하였다.

Boles와 Davenport(1975), Robert J. House와 Mary L. Baetz(1979)는 집단의 목표를 추구하기 위해 개인이 주도권 내지는 집단 구성원에 영

향력을 가지고 그 집단의 목표달성을 돕는 과정이라고 하였으며, Lippman(1964)은 지도성을 조직의 목적이나 목표를 달성하기 위한 절차 내지는 변화시키는 과정으로, 새로운 구조를 창안하여 기존의 구조, 절차, 목표의 변화를 주도하는 행위라고 보았다. 또한 Etzioni(1968)는 보통 개인의 규범적 특성에 기반을 둔 영향력이라고 정의한 바 있다.

우리나라의 경우, 이완정(1996)은 조직이 가진 특수한 목표를 달성하도록 조직을 유지, 관리, 발전시켜 나가며 조직 내 제 요소에 영향력을 행사하는 것이라고 하였다. 임규진(1983)은 지도성이란 집단에 대한 조직행위를 의미하는 것으로 보았고, 김명훈(1983)은 지도성이란 조직의 목표를 달성하기 위하여 집단구성원으로 하여금 목표수행에 자발적으로 참여할 수 있도록 유도, 조정하는 지도자의 행동이라고 하였으며 또한 남정걸(1984)은 지도성을 지도자 개인의 속성이라기보다는 집단내의 대인상호작용의 과정으로 보고 집단이나 조직의 목표달성과 관련되며 그 목표달성을 위한 구성원의 행위라고 하였다.

김창걸(1987)은 지도성을 한 조직의 목적을 효율적으로 달성하기 위하여 조직 구성원의 협동적 노력을 유도하고 촉진하는 기술 또는 영향력이라고 하였고, 이계윤(1991)은 조직문화를 기반으로 한 조직의 가치와 의미를 창조, 보호, 증진하고 이를 제도적으로 구현함으로써 구성원의 과업 의미를 강화하고 정체성을 확립시켜 구성원으로 하여금 자발적으로 조직 목표를 지향하도록 조장하고 지원하는 것이 지도성이라고 정의하였다.

김주건(1997)은 조직의 목표를 달성하기 위하여 개인이 노력하도록 집단이 그 구성원에게 영향을 주는 행위를 지도성이라고 하였고 오은경(1994)은 리더와 구성원의 상호관계 측면을 강조하여 지도력은 행정가가 높은 지위를 가지고 있다고 하여 저절로 일어나는 현상은 아니며 추종자들이 자발적으로 따르는 행위가 수반되어야 하는 쌍방적인 관계이기 때문에

복잡 미묘한 현상이라고 정의하였다.

정연국(1997)은 지도자가 갖는 개인적인 특성에 근거를 두고, 지도성이란 이성의 소유자가 공동의 문제를 추구하는데 있어서 그의 의지, 감정 및 통찰력 등으로 다른 사람을 이끌고 다스리는 특성으로 정의하였다. 신중식과 강영삼(2001)은 상황적 요인을 강조하여 주어진 상황에서 구성원들의 저항을 자아냄이 없이 조직 목표를 달성하기 위해 조직 구성원들로 하여금 자발적으로 협조하도록 하는 일종의 기술 및 영향력이 지도성이라고 하였다.

이와 같이 지도성의 개념은 다양하게 정의되고 있는데 이를 종합하여 보면 지도성이란 조직의 목표를 달성하기 위한 지도자와 구성원들 간의 상호 작용 및 의사소통, 절차 및 과정, 그리고 집단의 목표달성 과정과 목표달성을 위한 행위를 유도하고 조정하는 지도자의 기술 및 개인의 영향력이라고 정의할 수 있다.

Yukl은 성공적인 지도자와 연관되어 있는 특성과 기술을 <표 2>과 같이 요약하였다(김진희, 2006).

<표 2> Yukl의 성공적인 지도자와 연관된 특성과 기술

특성	기술
상황에 대한 적응력 사회적 환경에 대한 민감성 야망과 성취지향성 자기주장 능력 협동성 결단성 신뢰성 지배욕 정력(높은 활동수준) 집요성 자신감 긴장에 대한 인내력 책임감	인지적 기술 상황과악 능력 창조 능력 사교 능력 유창한 화술 일처리 기술 조직력 설득력 세련된 매너

나. 지도성의 유형

지도성에 대한 행동과학적 연구는 지도성의 유형을 살펴봄으로써 자세히 알 수 있다. 지도성의 유형은 지도자가 조직의 목표를 효율적으로 달성하기 위하여 구성원을 지도하는 형태에 관한 것으로 지도자의 성격, 역할기능, 지도자와의 관계, 조직의 특성, 지도방법, 집단상황등에 따라 다양하게 분류할 수 있다. 지도자의 행동에 따라 지도성 유형을 구분함에 있어 몇 가지 차원으로 평가함에 따라 1, 2, 3차원의 유형으로 구분할 수 있다.

본 연구에서는 각 유형에 따라 고찰하되 선행연구들에서 보편적으로 적용되어 왔고 본 연구와 관련이 있는 2차원적 지도성 유형을 중점적으로 살펴보고자 한다.

(1) 1차원적 지도성 유형

1차원적 지도성 유형은 지도자의 과업에 대한 관심과 인화에 대한 관심을 양극단으로 보고 지도성 유형을 구분하는 접근이다. 과학적 관리론자들은 지도성 행위 특성을 과업으로 보며 인간 관계론자들은 인화, 즉 관계성 강조행위로 보았다.

Tannenbaum과 Schmidt(1958)는 지도자 행동 유형을 지도자와 하위 구성원들에게 어느 정도의 권한이 주어지는가와 중요한 의사결정에 구성원들을 어느 정도 참여시키는가에 따라 일연속상의 양극단으로 권위주의형과 민주주의형으로 나누어 지도자의 행동 특성을 기술하고 있다(송민재, 2000, 재인용)

Lewin, Lippit, 그리고 White(1961)의 성공적인 지도자와 연관된 특성과 기술은 지도성과 집단생활에 관한 연구에서 권위형, 민주형, 자유방임형의 3가지 지도성 유형으로 제시하였다. 지도성의 서로 다른 유형들이 집단에 어떤 영향을 미치는지 알아보기 위한 실험연구를 통해 알아본 그 특성은 권위형(*autocratic style*) 지도자는 매사에 지시적이고 의사결정과정에 구성원들의 참여를 허락하지 않으며 지시, 명령에 의하여 구성원들로 하여금 결정된 목표를 달성하게 하며, 그 결과를 지도자의 주관적 기준에 의하여 평가하는 지도성 유형이다. 반면, 민주형(*democratic style*) 지도자는 집단 토의와 의사결정을 고무시키고 그들의 생각과 제안을 자유롭게 할 수 있도록 격려 받으며 그 결과에 대한 평가도 객관적 기준에 의해 처리하는 유형이다. 자유방임형(*laissez-faire style*) 지도자는 구성원들의 자유행동을 극단적으로 허용하며 업무배당은 물론 구성원의 요구가 없는 한 그들의 활동에 대하여 거의 간섭하지 않는 유형이다.

(2) 2차원적 지도성 유형

2차원적 지도성 유형은 지도자의 유형을 파악하는데 과업중심적인 측면과 인간 중심적인 측면을 양극단으로 두는 일차원적 지도성 모형이 무리가 있다고 보고, 이차원적 접근에서는 지도자의 행동인 과업지향(직무중심)과 인화지향(관계성 중심)의 두 개의 다른 차원에서 각 유형의 강, 약에 따른 결합에 의해 유형화하는 것이다.

지도성 연구에서 지도자의 행동차원을 밝혀내려는 연구는 1945년 오하이오 주립대학교의 경영 연구소(Buren of Business Research)에서 시작되었다. 오하이오 주립대학교의 경영연구소의 연구위원이었던 Hemphill과 Coons(1957)는 지도자의 행동을 객관적으로 조사·분석하기 위한 지도자 행동기술질문지(LBDQ)를 개발하였다. Halpin과 Winer는 LBDQ에 대한 반응을 요인 분석하여 지도성 행위를 과업중심 차원과 인화중심차원으로 구분하여 제시하였다.

과업중심 차원(initiating structure dimension : 구조화)은 지도자 자신과 구성원간의 권한관계를 형성하고 분명하게 조직 구성원들의 직무와 역할을 규정하고, 의사소통 절차, 직무수행방법 등을 잘 정리된 조직형태로 수립하면서 생산성 향상을 추진하고 조직목표 달성을 추구하는 지도자 행동이다. 반면 인화중심 차원(consideration dimension : 배려)에서는 지도자와 집단 구성원들 간의 관계에 있어서 우정, 존경, 따뜻한 분위기를 통한 상호신뢰를 바탕으로 개인간 관계를 유지하기 위해 노력하여 집단유지를 중심으로 하는 개인의 인성적인 면을 강조하는 지도자 행동을 말한다(김진희, 2006).

(3) 3차원적 지도성 유형

3차원 유형은 상황적응이론이라도 하는데 Reddin(1970)은 Blake와 Moun-ton(1964)의 관리망 개념과 Fiedler(1967)의 상황이론을 수용하고 여기에 효과성이라는 차원을 첨가함으로서 3차원 지도성 유형의 이론을

제시 하였다. 지도성의 기본 유형을 통합형, 헌신형, 관계형, 분리형의 네 가지 기본 유형으로 구분하였다(박정선, 1998).

상황변수로는 조직의 심리적 풍토, 조직의 목표달성을 위해 활용되는 기술, 상급자와의 관계, 동료와의 관계, 부하와의 관계 등 다섯 가지가 있다. 지도성의 기본 유형이 이러한 상황변수와의 관계에서 상황에 어떻게 적응해 나가는가에 따라 상황과 적합할 때는 효과적이거나 적합하지 않을 때는 비효과적인 유형이 된다고 하였다.

4. 교사효능감, 교사경력 및 원장의 지도성 관련 선행연구 고찰

유치원 교사의 경력과 유치원 원장의 지도성이 교사효능감에 미치는 영향과 상관관계에 관한 선행연구에 관한 고찰을 해 보고자 한다.

Enochs와 Riggs(1990)의 과학 교수능감 검사도구(Science Teaching Efficacy Belief Instrument : STEBI)를 사용한 대부분의 연구에서 교사 개인 변인과 교사 환경 변인이 교사효능감과 관계가 있다고 밝혔다(김진희, 2006). 여기에서는 교사의 개인 변인인 교사 경력과 교사효능감, 그리고 환경 변인인 지도성과 교사효능감 관계를 살펴보고자 한다.

가. 유치원 교사의 경력과 교사효능감

교사는 교직의 전 기간을 통해 교수방법, 수업전략, 교육과정, 계획, 규칙 및 절차와 같은 영역에서의 기술, 지식 및 행동의 변화, 직업적 확신 및 성숙, 새로운 교수방법에 대한 시도, 만족, 관심, 가치, 신념 등과 같은 영역에서의 태도 및 관점의 변화, 학급, 학교, 교육구 수준에서의 변화, 업적

과 퇴직 연령 등과 같은 직업사건에서의 변화를 보이게 되는 데 이러한 일련의 변화를 교사발달이라 할 수 있다(이윤식, 1993 :253-73).

교사 발달의 초기 단계에는 교사들이 학급통제 및 유지, 가르칠 학습 내용 숙달, 장학사로부터 인정받기 등 교사로서 생존에만 관심을 갖다가 연령/ 생의 주기론 입장과 같이 발달과업이론에 근거하여 교사도 발달단계에 따라 발달하게 된다.

경력을 강조하여 교사발달단계를 구분한 대표적인 학자 Fuller(1969)는 교사의 발달을 단계별로 ①교직이전단계, ②초기교직단계, ③후기교직단계의 3단계로 구분하였다. 이후 Fuller와 Bown(1975)은 위의 구분을 수정하여 ①교직이전단계, ②생존관심단계, ③교수상황관심단계, ④아동관심단계로 4단계를 제시하였다. Fuller와 Bown은 이 연구에서 기본적으로 교사의 관심사는 ‘자기 자신의 생존’에서 ‘교수 상황’으로 그리고 ‘아동들의 학업성취’로 옮겨간다고 하였다(윤홍주, 1996 : 25에서 재인용).

유아교육의 전문성을 촉진시켜 줄 수 있는 현직 교육을 계획 · 운영하기 위한 일환으로 발달단계를 알아본 임승렬(1990)의 연구에서는 교사마다 발달단계를 거치는 시기는 다소 차이가 있으나 연령 및 경력에 의해 크게 좌우된다고 하였다. 5년 이상의 성숙기인 교사는 노련하며 아동을 가르치는 일에 더욱 자신감을 갖고 자신을 교사로서 인정하고 보다 유아교육에 헌신적인 된다고 하였다.

교직발달은 교사의 경력과 함께 발달하게 된다. 교사들은 경력이 쌓여가면서 경험이 증가하게 되고 해가 거듭되어 감에 따라 계속적으로 쌓여가는 경험들이 발달에 지속적으로 긍정적인 영향을 준다는 것이 노길영(2000)의 연구에서도 밝혀져 있다. 이는 교사효능감에 관한 선행연구에서도 나와 있듯이 일반적 교수효능감과 개인적 교수효능감 수준은 3년 이상 경력을 가진 교사가 3년 미만의 경력을 가진 교사보다 높은 것으로 나타

났으며 전체적으로 교사의 교사효능감은 경력이 많을수록 높아지는 것으로 판단할 수 있다(김진희, 2006).

위와 같은 결과는 남상길(2001), 이금란(2004), 이정미(2004), 하은옥(2002), 한민좌(2001)의 연구결과와 일치하며 교사 경력은 교사효능감의 발달에 영향을 주는 중요한 개인 변인으로, 교사효능감을 높이고 지속적으로 유지하기 위해서는 교수 능력을 향상시킬 수 있는 교사로서의 현직 교육의 경험을 계속 유지하고 전문성 훈련도 필요가 있음을 의미한다.

나. 유치원 원장의 지도성과 교사 효능감

원장은 기관의 경영자이면서 교육행정가, 재원확보자, 대외홍보자, 운영계획자, 유아교육자일 뿐 아니라 교사, 학부모의 상담자 역할까지도 담당해야 하는 매우 어려운 역할을 맡고 있다. 다시 말하면 유치원 원장의 역할은 유치원 운영에 관한 모든 사항이며 원활한 운영으로 유아의 전인적 성장 발달을 위한 교육활동을 돕는 것이다.

Derker와 Derker(1976)는 운영관리의 영역에 관하여 행정상의 정책, 교직원 인사 정책, 원아 관리 정책, 재정 정책, 대외 정책 등의 다섯 가지 범주로 구분하였다.

임재택(2003)은 유치원 원장은 유아들을 보다 잘 보호하고 교육하기 위해 계획, 실행, 평가 등의 경영 과정에 따라 기관을 보다 효율적이고 체계적으로 운영해야 한다고 보고 유치원 운영 관리의 세부 영역을 원아관리, 교직원 인사관리, 유아교육 과정 운영, 시설·설비 관리, 교재·교구 관리, 재정 관리, 사무 관리, 부모와의 협력, 지역 사회와의 교류 등으로 구분하였다.

Katz(1970)는 원장이 갖추어야 할 자질로서 사무적 기술, 인간관계 기술,

전체적인 안목을 가지는 기술 등을 제시하고 있는데, 이 뿐 아니라 원장은 지도자로서의 리더십, 대인관계 능력, 의사결정 및 의사소통 능력이 더욱 중요하게 고려되고 있다. 즉, 유치원 원장은 경영활동의 주체로서 유치원장의 지도성은 교육기관의 분위기 및 조직풍토와 교사들의 직무태도에도 영향을 미치므로 교육활동의 질을 결정하는 중요한 요소라고 할 수 있다. 이런 의미에서 원장의 지도성 유형에 따라 교사 효능감에 차이가 있을 것으로 추론 해 볼 수 있는데 교사효능감은 조직의 지도자에 의해서 개발, 촉진되며 지도자의 영향력이 크다는 것을 선행연구를 통해서도 살필 수 있다. 하지만 교육기관장의 지도성 유형과 교사효능감의 관계에 대한 연구는 유아에 관해서는 거의 이루어지지 않고 있으며, 초·중등 교육기관을 통해 학교장의 지도성 유형과 교사효능감의 관계에 대해 알아 볼 수 있다.

김현웅(1990)은 “교사가 지각한 학교장의 지도성 유형이 교사의 교수활동에 미치는 영향”이라는 연구에서 교사가 지각한 학교장의 지도성 유형은 주로 효율적 지도성 유형과 비효율적 지도성 유형이었으며, 교사의 교수활동은 학교장의 지도성 유형에 따라 의미 있는 차를 보이며 달라짐을 밝혔고, 가장 바람직한 지도성 유형은 효율적 지도성임을 밝혔다.

한편, 교사 효능감이 학교 조직의 분위기, 교장과 교사의 특징에 따라 달라진다는 연구도 있다. Moore와 Esselman(1992)은 긍정적인 학교분위기 그리고 학교 경영에 대한 교사들의 높은 참여가 교사들의 높은 효능감과 관련이 있음을 밝힘으로서 교사들의 학문적 성취를 강조하고 지도성이 강한 교장이 경영하는 학교의 교사들이 높은 효능감을 나타낸다고 하였다(박경희, 2005, 재인용). 심영택(1999)의 연구에서는 초등학교 교사가 학교장의 수업지도성을 높게 지각한 경우 교사효능감이 더 높음을 알 수 있었고 교사효능감에 영향을 미치는 학교장의 수업지도성의 하위영역은 학교 학습풍토의 조장과 교육과정 개발과 운영인 것으로 나타났다. 유치원장의

변혁적 지도성과 교사효능감의 관계 연구인 김혜심(2005)의 연구에서도 변혁적 지도성 중 성과기대가 일반적 교수효능감과 개인적 교수효능감에 전체적으로 영향을 미친다고 밝혔다.

이와 같이 원장의 지도성은 유아교육 기관의 교육활동 뿐 아니라 교사의 효능감에도 유의한 관계가 있다고 볼 수 있으나 유치원 원장의 지도성 유형과 교사효능감과의 관계에 대한 조사결과는 거의 보고된 바가 없으므로 본 연구에서는 그 상관관계를 연구해 보고자 한다.



Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 사립유치원에 근무하고 있는 교사를 대상으로 총 310부를 배부하였고, 이 중 293부가 회수 되어 94.5%의 회수율을 보였다. 회수된 설문지 중 모든 문항에 답하지 않았거나 불성실하게 응답한 경우 8부를 제외하고 최종적으로 285부의 설문지를 연구 자료로 사용하였다.

응답자의 연령, 근무경력, 최종학력은 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 응답자 일반적 배경

구분	빈도	백분율
연령	20~25세	62
	26~30세	164
	31~35세	38
	36~40세	13
	40세 이상	8
근무경력	5년미만	174
	5년이상	111
최종 학력	전문대졸	172
	4년제대학졸	94
	대학원이상	10
	기타	9
총 계	285	100.0

응답자별 연령 분포를 보면 26~30세가 164명(57.54%)로 가장 높게 나타

났으며 다음으로 20~25세가 62명(21.75%), 31~35세가 38명(13.33%), 36~40세가 13명(4.56%), 40세 이상이 8명(2.81%)순으로 나타났다. 근무경력별로는 5년 미만으로 근무한 사람이 174명(61.05%)로 5년 이상으로 근무한 사람 111명(38.95%)보다 높게 나타났으며 직책별로는 담임교사 211명(74.04%)으로 가장 많았고 부장교사 34명(11.93%), 비담임교사 27명(9.47%), 원감 13명(4.56%)순으로 나타났다. 최종 학력별로는 전문대졸 172명(60.35%)로 가장 많았고 다음으로 4년제 대학졸이 94명(32.98%), 대학원이상 10명(3.51%)로 기타 9명(3.16%)순으로 나타났다.

2. 연구절차 및 자료수집방법

유치원 교사의 효능감 관련 교사 개인·환경 변인 분석에 관한 연구 절차는 다음과 같다.

가. 예비조사

2008년 12월 20일부터 27일 사이에 현재 유치원에 재직 중인 교사 30명을 대상으로 설문지를 통한 예비조사를 실시하여 신뢰성 분석을 하여 신뢰성 계수에 문제가 없음을 확인한 후에 본조사를 실시하였다.

나. 본조사

2009년 1월 5일부터 부산 지역에 있는 사립유치원을 대상으로 원장님과 사전 전화통화를 통해 본 연구의 목적과 내용을 설명 후 양해를 구하여

허락하신 유치원에 설문지 280부를 우편으로 발송하여 1월 28일까지 모두 263부를 회수하였다.

3. 연구도구

가. 유치원 교사의 교사효능감

유치원 교사들의 교사효능감을 측정하기 위한 도구는 Enochs와 Riggs(1990)의 과학 교수 효능감 검사도구(Science Teaching Efficacy Belief Instrument)를 김희진·이분려(1999)가 수정·보완한 것을 사용하였다. 교사 효능감의 하위 영역은 일반적 교수효능감 12문항, 개인적 교수효능감 13문항으로 총 25문항으로 구성되어 있다.

교사효능감의 측정도구는 Likert 5점 척도의 방식으로 긍정의 질문은 ‘전혀 아니다’에 1점을 주는 기준으로 ‘매우 그렇다’에 5점을 주며, ‘아니다’에 2점, ‘보통이다’에 3점, ‘대체로 그렇다’에 4점씩을 주어 점수화하고 부정의 질문은 점수를 역산하여 부과한다.

<표 4> 교사효능감 신뢰성 분석 결과

구분	문항수	내용	신뢰도 계수
일반적 교사 효능감	12	노력, 책임, 교수능력	0.766
개인적 교사 효능감	13	노력, 교수능력, 지식정도	0.780

각 효능감 하위요인 별로 신뢰성을 분석한 결과는 다음과 같다. 일반적

교사 효능감의 12문항들의 신뢰성을 분석한 결과 Cronbach' α 계수는 0.541로 낮게 나타났다. 이에 따라 일반적 교수효능감 문항들의 상관관계를 분석한 결과 세 문항들이 다른 문항들과의 음의 상관을 가지는 것으로 나타나 이들 변수를 제외하고 신뢰성을 재검증하였다. 그 결과 Cronbach' α 계수는 0.766으로 높게 나타났다.

개인적 교수효능감의 13문항들의 신뢰성을 분석한 결과 Cronbach' α 계수는 0.688로 다소 낮게 나타났다. 이에 따라 개인적 교수효능감 문항들의 상관관계를 분석한 결과 한 문항이 다른 문항들과의 음의 상관을 가지는 것으로 나타나 이 변수를 제외하고 신뢰성을 재검증하였다. 그 결과 Cronbach' α 계수는 0.780으로 높게 나타났다.

나. 유치원 원장의 지도성

유치원 교사가 지각하는 유치원 원장의 지도성 유형을 분석하기 위한 도구로는 송민재(2000)가 유아교육기관 원장의 지도성을 분석하기 위해 수정한 Halpin의 지도자 행동기술 질문지(LBDQ : Leadership Behavior Description Questionnaire)를 사용하였다. 질문지의 내용은 각 교사들이 자신이 소속된 유치원 원장에 대한 의견을 Likert형 5단계 평정 척도로 구성된 30개 문항에 반응하도록 되어 있다. 하위 요인은 과업중심 요인과 인화중심 요인으로 각각 15개 문항으로 구성되어 있다.

<표 5> 지도성 신뢰성 분석 결과

구분	문항수	Cronbach' α 계수
과업 중심 요인	15	0.811
인화 중심 요인	15	0.933

첫 번째로 각 지도성 유형 하위요인 별로 신뢰성을 분석한 결과는 <표 5>와 같다. 과업중심 요인의 문항들의 신뢰성을 분석한 결과 Cronbach' α 계수는 0.668로 다소 낮게 나타났다. 이에 따라 과업중심 요인들의 문항들의 상관관계를 분석한 결과 네 문항들이 다른 문항들과의 음의 상관을 가지는 것으로 나타나 이들 변수를 제외하고 신뢰성을 재검증하였다. 그 결과 Cronbach' α 계수는 0.811로 높게 나타나 이들 문항 간에 신뢰성에는 문제가 없을 것으로 판단된다.

인화중심 요인 문항들의 신뢰성을 분석한 결과 Cronbach' α 계수는 0.933으로 높게 나타나 이들 문항은 변수를 제외하지 않아도 신뢰성에는 문제가 없을 것으로 판단된다.

4. 자료분석

본 연구는 SAS 9.1 프로그램을 이용하여 다음과 같이 분석하였다.

첫째, 연구문제 1을 위하여 유치원 교사의 경력, 교사의 효능감, 유치원 원장의 지도성 간의 상관관계를 검증하기 위하여 피어슨의 적률상관계수를 산출하였다.

둘째, 연구문제 2를 위하여 유치원 교사가 지각하는 교사효능감을 종속 변수로 설정하고 교사의 경력과 유치원 원장의 지도성을 투입변수로 설정하여 위계적 회귀분석을 통해 상대적 영향력을 분석하였다.

IV. 결과 및 해석

1. 유치원 교사의 효능감과 교사경력, 원장의 지도성간의 상관관계

유치원 교사의 효능감과 경력, 지도성의 측정 점수의 일반적 경향을 살펴보기 위하여 SAS 9.1 프로그램을 이용하여 기술통계치(평균 및 표준편차)를 산출한 결과는 다음과 같다.

<표 6> 유치원 교사의 효능감과 경력, 원장의 지도성의 평균 및 표준편차

구분		N	M	SD
교사경력		285	61.00	40.25
지도성	과업중심	285	3.40	0.48
	인화중심	285	3.24	0.68
교사효능감	일반적 교사 효능감	285	3.58	0.40
	개인적 교사 효능감	285	3.38	0.36

<표 6>에 의하면, 원장의 지도성 점수를 분석한 결과, 과업중심의 평균값(M)은 3.40, 표준편차(SD)는 0.48로 나타났고 인화중심의 경우 평균값(M)은 3.24, 표준편차(SD)는 0.68로 나타났다. 과업점수의 평균값(M)이 3.40로 인화중심의 평균값(M) 3.24보다 0.16 높게 나타났는데 이것은 전반적인 지도성 특성 중 과업중심이 인화중심보다 다소 높게 인식한다는 것을 의미한다고 볼 수 있다.

그리고 교사의 효능감 점수를 분석한 결과, 일반적 교수효능감 및 개인

적 교수효능감 문항을 분석한 결과 일반적 교수효능감의 평균값(M)은 3.58, 표준편차(SD)는 0.40로 나타났고 개인적 교수효능감의 경우 평균값(M)은 3.38, 표준편차(SD)는 0.36로 나타났다. 앞서 지도성 유형과 마찬가지로 일반적 교수효능감의 평균값(M)이 3.58으로 개인적 교수효능감의 평균값(M) 3.38보다 0.20 높게 나타났는데 이것은 교사효능감 중 일반적 교수효능감이 개인적 교수효능감보다 다소 높게 인식한다는 것을 의미한다고 볼 수 있다. 한편, 유치원 교사의 효능감과 경력, 지도성 간의 상관관계를 검증하기 위하여 하위요인들 간의 피어슨 적률상관계수를 산출한 결과는 다음 <표 7>과 같다.

<표 7> 유치원 교사의 효능감과 적률 상관계수 산출

	표준화된 경력점수	과업중심	인화중심	일반적교사 효능감	개인적교사 효능감
표준화된 경력점수	1				
과업중심	0.152***	1			
인화중심	0.040	0.652***	1		
일반적 교사효능감	0.135**	0.291***	0.185***	1	
개인적 교사효능감	0.280***	0.256***	0.268***	0.272***	1

** : $p < 0.01$, *** : $p < 0.001$

<표 7>에 의하면, 연구대상들의 표준화된 경력점수, 과업중심, 인화중심, 일반적 교사효능감, 개인적 교사효능감의 상관관계를 분석하기 위하

여, 각 하위영역들 간의 상관계수를 산출하였다. 표에 대해 설명하면 다음과 같다. 표준화된 경력점수와 과업중심간 상관계수를 살펴보면 유의수준 1%에서 상관계수 $r=.152$ 로 통계적으로 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다. 이것은 경력점수가 높을수록 과업중심의 경향이 커진다는 것을 의미한다. 그리고 표준화된 경력점수와 인화중심 간의 상관계수를 살펴보면 $r=.04$ 로서 통계적으로는 유의한 상관관계가 나타나지 않았다.

다음으로 표준화된 경력점수와 일반적 교수효능감에 대한 상관계수를 살펴보면, 유의수준 5%에서 $r=.135$ 로 통계적으로 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다. 이것은 표준화된 경력점수가 높을수록 일반적인 교수효능감의 정도가 커진다는 것을 의미하며 표준화된 경력점수와 개인적 교수효능감 역시 상관계수 $r=.280$ 로서 유의수준 1%에서 통계적으로 유의한 상관관계를 보이고 있다. 표준화된 경력점수가 높을수록 개인적 교수효능감도 커진다고 할 수 있는데 경력이 쌓일수록 효능감의 정도는 일반적 교수효능감보다 개인적 교수효능감이 더 많이 증가한다고 할 수 있다. 과업중심요인과 인화중심간 상관관계를 살펴보면 유의수준 1%에서 통계적으로 유의한 상관관계를 가진다고 할 수 있는데 상관계수 $r=.652$ 로써 비교적 높은 상관관계를 보이고 있다.

계속해서 과업중심요인과 개인적, 일반적 교사효능감의 상관계수를 살펴본 결과 일반적 교수효능감과 $r=.291$, 개인적 교수효능감과 $r=.256$ 로써 모두 유의수준 1%에서 통계적으로 유의미한 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 이것은 유치원 원장의 지도성이 과업중심일수록 교사효능감의 정도가 커진다는 것을 의미한다.

인화중심요인과 개인적, 일반적 교사효능감의 상관계수를 살펴본 결과 일반적 교사 효능감과 $r=.185$, 개인적 교사 효능감과 $r=.268$ 로써 과업중심요인과 마찬가지로 모두 유의수준 1%에서 통계적으로 유의미한 상

관관계가 있는 것으로 나타났다. 이것은 인화중심일수록 교사효능감의 정도가 커진다는 것을 의미한다.

마지막으로 일반적 교수효능감과 개인적 교수효능감 사이의 상관계수는 $r=.272$ 로써 유의수준 1%에서 통계적으로 유의미한 상관관계를 보이고 있다.

2. 유치원 교사의 효능감에 대한 교사경력 및 원장의 지도성의 상대적 영향력

유치원 교사의 효능감을 종속변수로 두고, 교사의 경력과 원장의 지도성(과업중심 지도성, 인화중심 지도성)을 투입변수로 하여 위계적 회귀분석을 실시한 결과는 다음 <표 8>과 같다.

<표 8> 유치원교사의 효능감에 대한 회귀모형 검증

	요인	회귀 계수	표준화된 회귀계수	t-value	p-value	R^2	F-value
모형1	상수 경력	3.479 0.078	0.288	221.00 4.93	0.000 0.000	0.083	24.33***
모형2	상수 경력 과업	2.649 0.062 0.245	0.224 0.408	23.97 4.17 7.60	0.000 0.000 0.000	0.243	44.35***
모형3	상수 경력 인화	3.052 0.073 0.135	0.265 0.324	40.42 4.81 5.88	0.000 0.000 0.000	0.181	31.04***

** : $p < 0.01$, *** : $p < 0.001$

전체 효능감에 대한 다중회귀분석 결과에 따르면 교사경력과 과업중심,

경력과 인화중심의 변수가 단계적으로 투입될 경우 과업중심과 인화중심에 대한 전체효능감에 대해 각각 24.3%, 18.1%의 설명력을 가진다. 먼저 경력변수에 대한 모형 1을 살펴본 결과 8.3%의 설명력을 가지며 여기에 과업중심요인이 추가됨으로써 16%의 설명력이 증가하여 24.3%의 설명력을 가지며, 같은 방법으로 모형1에 인화중심요인이 추가됨으로써 9.8%의 설명력이 증가하여 18.1%의 설명력을 가지게 된다.

<표 8>에 따르면, 먼저 교사경력만 투입된 모형 1을 살펴보자. 표준화된 회귀계수를 살펴보면 0.288로서 유의수준 1%에서 통계적으로 유의미한 변수인 것으로 나타났는데 이것은 경력이 한 단위 증가할수록 전체 효능감은 0.288만큼 증가한다는 것을 의미한다.

두 번째로 모형 2는 교사경력과 과업중심요인을 단계별로 투입한 모형이다. 이것을 살펴보면 교사경력의 표준화된 회귀계수는 0.224로써 유의수준 1%에서 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며 과업중심요인의 경우에도 표준화된 회귀계수는 0.408로서 역시 유의수준 1%에서 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 교사경력이 고정되어 있을 경우 과업중심이 한 단위 커질수록 전체효능감은 각각 0.408만큼 증가하고, 과업중심요인이 고정되어 있을 경우 교사경력이 한단위 커질수록 전체효능감은 0.224만큼 증가한다는 것을 의미한다.

세 번째로 모형3은 교사경력과 인화중심요인을 단계별로 투입한 모형이다. 이것을 살펴보면 교사경력과 인화중심요인의 표준화된 회귀계수는 각각 0.265, 0.324로서 두 요인 모두 유의수준 1%에서 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 교사경력이 고정되어 있을 경우 인화중심이 한 단위 커질수록 전체효능감은 각각 0.324만큼 증가하고, 인화중심요인이 고정되어 있을 경우 교사경력이 한 단위 커질수록 전체효능감은 0.265만큼 증가한다는 것을 의미한다.

가. 유치원 교사의 일반적 효능감에 대한 교사경력 및 원장의 지도성의 영향력

유치원 교사의 일반적 효능감을 종속변수로 두고, 교사의 경력과 원장의 지도성(과업중심 지도성, 인화중심 지도성)을 투입변수로 하여 위계적 회귀분석을 실시한 결과는 다음 <표 9>와 같다.

<표 9> 일반적 효능감에 대한 회귀모형 검증

	요인	회귀 계수	표준화된 회귀계수	t-value	p-value	R^2	F-value
모형1	상수	3.578	0.141	170.170	0.000	0.020	5.51**
		0.050		2.350	0.020		
모형2	상수	2.639	0.072	16.680	0.000	0.123	20.34***
	경력	0.026		1.250	0.211		
	과업	0.275		5.960	0.000		
모형3	상수	3.106	0.112	30.300	0.000	0.081	12.67***
	경력	0.038		1.900	0.059		
	인화	0.141		4.540	0.000		

** : $p < 0.01$, *** : $p < 0.001$

일반적 효능감에 대한 다중회귀분석 결과에 따르면 교사경력과 과업중심, 경력과 인화중심의 변수가 단계적으로 투입될 경우 과업중심과 인화중심에 대한 전체효능감에 대해 각각 12.3%, 8.1%의 설명력을 가진다. 먼저 경력변수에 대한 모형 1을 살펴본 결과 2%의 설명력을 가지며 여기에 과업중심요인이 추가된 모형 2를 살펴보면 10.3%의 설명력이 증가하여 12.3%의 설명력을 가지며, 같은 방법으로 모형 3에서는 모형1에 인화중심요인이 추가됨으로써 6.1%의 설명력이 증가하여 8.1%의 설명력을 가지게 된다.

<표 9>에 따르면, 먼저 교사경력만 투입된 모형 1을 살펴보자. 표준화된 회귀계수를 살펴보면 0.141로서 유의수준 5%에서 통계적으로 유의미한 변수인 것으로 나타났는데 이것은 교사경력이 한 단위 증가할수록 일반적 효능감은 0.141만큼 증가한다는 것을 의미한다.

두 번째로 모형 2는 교사경력과 과업중심요인을 단계별로 투입한 모형이다. 이것을 살펴보면 교사경력의 표준화된 회귀계수는 0.072로서 통계적으로는 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났으며 과업중심요인의 경우 표준화된 회귀계수는 0.341로서 유의수준 1%에서 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 과업중심이 한 단위 커질수록 일반적 효능감은 0.341만큼 증가한다는 것을 의미하지만 사실상 유의한 영향을 미치지 못하는 경력변수를 제외한 후 다시 분석하여 과업중심요인에 대한 영향력을 파악하는 것이 필요할 것으로 판단된다.

세 번째로 모형3은 교사경력과 인화중심요인을 단계별로 투입한 모형이다. 이것을 살펴보면 교사경력과 인화중심요인의 표준화된 회귀계수는 각각 0.112, 0.268로서 두 요인 각각 유의수준 10%, 1%에서 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 교사경력이 고정되어 있을 경우 인화중심이 한 단위 커질수록 일반적 효능감은 0.268만큼 증가하고, 인화중심요인이 고정되어 있을 경우 교사경력이 한 단위 커질수록 일반적 효능감은 0.112만큼 증가한다는 것을 의미한다.

나. 유치원 교사의 개인적 효능감에 대한 교사경력 및 원장의 지도성의 영향력

<표 10> 개인적 효능감에 대한 회귀모형 검증

	요인	회귀 계수	표준화된 회귀계수	t-value	p-value	R^2	F-value
모형1	상수 경력	3.404 0.107	0.338	189.180 5.940	0.000 0.000	0.114	35.32***
모형2	상수 경력 과업	2.811 0.088 0.173	0.273 0.258	21.900 4.880 4.620	0.000 0.000 0.000	0.160	27.33***
모형3	상수 경력 인화	2.839 0.083 0.169	0.000 0.261 0.356	33.260 4.840 6.590	0.000 0.000 0.000	0.201	35.68***

** : $p < 0.01$, *** : $p < 0.001$

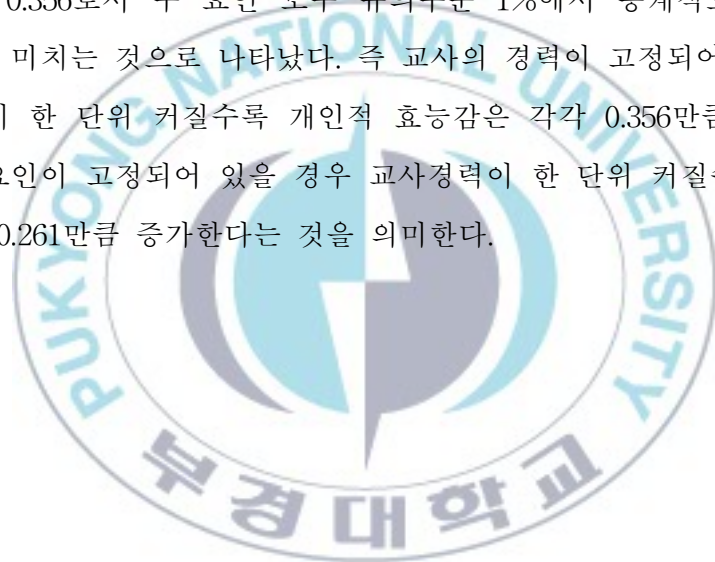
개인적 효능감에 대한 다중회귀분석 결과에 따르면 교사경력과 과업중심, 경력과 인화중심의 변수가 단계적으로 투입될 경우 과업중심과 인화중심에 대한 전체효능감에 대해 각각 16%, 20.1%의 설명력을 가진다. 먼저 경력변수에 대한 모형 1을 살펴본 결과 11.4%의 설명력을 가지며 여기에 과업중심요인이 추가된 모형 2를 살펴보면 4.6%의 설명력이 증가하여 16%의 설명력을 가지게 된다. 같은 방법으로 모형 3에서는 모형1에 인화중심요인이 추가됨으로써 8.7%의 설명력이 증가하여 20.1%의 설명력을 가지게 된다.

<표 10>에 따르면, 먼저 교사경력만 투입된 모형 1을 살펴보자. 표준화된 회귀계수를 살펴보면 0.338로서 유의수준 1%에서 통계적으로 유의미한 변수인 것으로 나타났는데 이것은 교사의 경력이 한 단위 증가할수록 개인적 효능감은 0.338만큼 증가한다는 것을 의미한다.

두 번째로 모형 2는 교사경력과 과업중심요인을 단계별로 투입한 모형이다. 이것을 살펴보면 경력의 표준화된 회귀계수는 0.273, 과업중심의 표

준화된 회귀계수는 0.258로서 두 변수 모두 유의수준 1%에서 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 교사의 경력이 고정되어 있을 경우 과업중심이 한 단위 커질수록 개인적 효능감은 각각 0.258만큼 증가하고, 과업중심요인이 고정되어 있을 경우 교사경력이 한 단위 커질수록 개인적 효능감은 0.273만큼 증가한다는 것을 의미한다.

세 번째로 모형3은 교사경력과 인화중심요인을 단계별로 투입한 모형이다. 이것을 살펴보면 교사경력과 인화중심요인의 표준화된 회귀계수는 각각 0.261, 0.356로서 두 요인 모두 유의수준 1%에서 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 교사의 경력이 고정되어 있을 경우 인화중심이 한 단위 커질수록 개인적 효능감은 각각 0.356만큼 증가하고, 인화중심요인이 고정되어 있을 경우 교사경력이 한 단위 커질수록 개인적 효능감은 0.261만큼 증가한다는 것을 의미한다.



V. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구는 발달의 결정적 시기에 있는 연령이 어린 유아를 대상으로 교육하며, 사회적인 요구로 교육뿐만 아니라 보호의 기능까지도 통합적으로 담당해야 하는 유치원 교사의 역할의 중요성을 인식하고 교육의 전문가로서 가져야 할 교직헌신이 갖는 중요한 의미에서 시작하였다. 최근 들어 학교장 또는 유치원장의 지도성 관련 관심이 증가하고 있으며 사립유치원의 특성상 유치원장의 지도성의 영향력을 많이 받게 되는 점을 고려하여 연구모형을 설정하게 되었다.

유치원 교사가 지각하는 교사효능감의 관련 변인 중 개인 변인으로 교사의 경력과, 환경 변인으로 유치원 원장의 지도성향의 회귀모형을 설정하고 상대적 영향력은 어떠한가를 알아보는 것을 목적으로 하였다.

이를 위하여 부산 시내 사립유치원 교사 285명을 대상으로 Halpin의 지도자 행동 기술 질문지(LBDQ)와 Enochs와 Riggs의 과학교수 효능감 검사도구(STEBI)를 수정하여 조사하고 효능감과 경력 그리고 유치원 교사가 지각하는 원장의 지도성에 대한 관계를 알아보기 위해 상관분석을 실시하였으며, 교사의 경력과 유치원 교사가 지각하는 원장의 지도성이 효능감과 어떠한 영향 관계가 있는지 알아보기 위해 회귀분석을 실시하였으며, 유의수준은 5%로 설정하였다.

본 연구의 연구문제에 따른 결과를 요약하고 그 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 유치원 교사가 지각하는 유치원 원장의 지도성 점수를 분석한 결과, 전반적인 지도성 특성 중 과업중심이 인화중심보다 다소 우위인 것으로 나타났으며 교사의 효능감 점수를 분석한 결과, 교사효능감 중 일반적 교수효능감이 개인적 교수 효능감보다 다소 우위인 것을 의미한다고 볼 수 있다.

둘째, 유치원 교사의 개인 변인, 환경 변인에 따른 교사효능감을 분석한 결과 일반적·개인적 교수효능감 모두 통계적으로 유의한 차이를 나타냈다.

마지막으로 유치원 교사의 효능감과 개인 변인인 경력, 환경 변인인 원장의 지도성 간의 상관관계를 검증하기 위하여 하위 요인들 간의 피어슨 적률상관계수를 산출한 결과에 의하면 경력점수가 높을수록 과업중심의 경향이 커진다는 것을 알 수 있으며, 경력점수가 높을수록 일반적인 교수 효능감 및 개인적 교수효능감도 커진다고 할 수 있는데 경력이 쌓일수록 효능감의 정도는 일반적 교수효능감보다 개인적 교수효능감이 더 많이 증가한다고 할 수 있다.

이러한 결과는 교사의 효능감은 경력이 많을수록 높아지는 것으로 판단한 김진희(2006)의 연구와도 일치하는 결과로써 교사의 경력에 따라 일반적 교수효능감과 개인적 교수효능감이 모두 높아지나 개인적 교수효능감이 더욱 높아진다는 것을 알 수 있다.

또한 이는 교사의 경력이 높아질수록 교사로서의 경험을 완전하게 갖추게 되고 교수능력에 대한 신념과 자신감을 갖게 됨을 뜻하며 여러 가지 문제에 대하여 나름대로의 안목과 관점을 가지게 되기 때문인 것으로 추론할 수 있다. 위와 같은 결과는 남상길(2001), 이금란(2004), 이정미(2004), 하은옥(2002), 한민좌(2001)의 연구 결과와 일치하며 교사 경력은 교사효능감의 발달에 영향을 주는 중요한 개인 변인으로 높은 수준의 교사효능감

을 지속적으로 유지하기 위해서는 교사로서 교수능력을 향상시킬 수 있는
현직 교육의 경험을 계속 유지할 필요가 있음을 의미한다.

2. 결론

유치원 교사의 일반적 교수효능감과 교사의 경력, 원장의 지도성 중 과
업중심요인을 단계별로 투입한 결과 일반적 교수효능감은 과업중심일 때
0.341만큼 증가하는 것으로 가장 높게, 개인적 교수효능감은 인화중심일
때 0.356만큼 증가하는 것으로 경력과 더불어 원장의 지도성이 교사효능감
에 영향을 미친다는 것을 의미한다.

교사효능감은 유아기 교육을 담당하는 유아교사에게 매우 중요한 변인
이며, 교사효능감이 높은 교사일수록 학문적 수준이 높고, 학생의 과제 관
리를 적극적으로 하며, 혁신적인 교수기술을 많이 사용한다.

이렇듯 교육의 질을 높이기 위해 교사효능감을 개발하고 제고하기 위해
서 교사효능감의 변인을 연구한 결과 교사의 자기개발이 포함된 경력도
중요하지만 교사의 환경변인 중 하나인 원장의 지도성이 교사의 효능감에
영향을 주는 요인임을 알게 되었다. 이는 교사 개인의 효능감의 유형 수준
에 따라 원장의 지도성 유형이 적절히 적용되었을 때 교사효능감을 최대
화할 수 있음을 의미하며, 다시 말하면 개인적인 교수효능감이 높은 사람
은 경력이 증가함에 따라 인화중심의 지도성을, 일반적인 교수효능감이 높
은 사람은 경력이 증가함에 따라 과업중심 지도성으로 지도한다면 교사
효능감을 더욱 높일 수 있음을 의미한다.

또한, 교사경력에 따라 원장의 지도성을 지각하는 유형이 다를 수
있으므로 원장들은 교사의 학력과 경력과 같은 개인적인 특성을 고려하여

교사 개인의 상황에 맞는 개별적인 지도성을 발휘하여야 할 것이다.

본 연구의 결과를 종합하여 결론을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 유치원 교사의 경력과 유치원 원장의 지도성은 유아기 교육을 담당하는 유치원 교사의 교사효능감에 영향을 주는 변인이라는 결론을 내릴 수 있다. 교사의 경력에 따라 교사효능감 수준에 차이가 있으므로 교사의 경력이 쌓이기 시작하는 교사 초기부터 교사효능감을 유지 발달시킬 수 있도록 교사발달단계에 따른 적절한 교사 관리 및 교육 방안이 요구된다. 또한 유치원 원장의 지도성에 따른 교사효능감 수준의 차이가 있으므로 유치원 원장의 지도성을 유형별로 분석하고 원장의 지도능력을 강화하고 확보할 수 있는 자격제도를 정비, 강화해야 할 것이다.

둘째, 유치원 교사의 경력과 유치원 원장의 지도성은 밀접한 상관을 보이며 교사효능감에 영향을 미칠 뿐 아니라 경력과 더불어 원장의 지도성이 교사효능감을 높일 수 있음을 알 수 있다. 이는 원장들이 교사들에게 유아를 더 활발히 참여시키고 효과적인 수업전략을 가지도록 하며 좀 더 능률적인 학급경영을 할 수 있도록 하여 교사 스스로가 유아에게 많은 영향력을 미칠 수 있다는 신념이 높아지도록 하는 것을 의미한다. 그러므로 교사들이 긍정적인 환경에서 교육에 전념할 수 있도록 교육 환경을 제공할 필요가 있다. 본 연구에서는 나타난 원장의 지도성 유형은 유아교육 기관을 통해 회수된 질문지로 원장을 배제하지 못한 상황에서의 측정으로 통계적으로 이들 간의 관계를 밝히는 연구는 일반화에서 문제가 될 수도 있으므로 후속 연구에서는 현장 방문을 통한 관찰이나 면담을 통한 보다 심층적인 분석이 이루어져야 할 것이다.

이상의 결론을 토대로 교사효능감을 높이기 위한 시사점을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 교사의 경력에 따라 원장의 지도성에 대해 다르게 인식한다는 결

과로 보아 경력에 따른 교사 개인 간의 적절한 상호작용을 할 수 있도록 하고, 교사의 경력에 따라 적절한 원장의 지도성 발휘가 필요하다.

둘째, 원장의 지도능력을 강화하고 유치원 원장으로서의 전문성을 확보할 수 있는 교육을 통해 효율적인 지도력을 갖출 수 있도록 지원해야 할 것이다.

마지막으로, 교사효능감을 높이기 위해서는 전문가로서의 유아교사의 역할과 유아교육의 가치와 중요성 및 교사의 태도에 관한 교육을 강화할 뿐 아니라 교사 자신의 자질 향상을 위한 교육이 이루어져야 할 것이다.

한편, 본 연구의 제한점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 표집대상은 부산광역시에 소속된 사립유치원교사만은 국한하였으므로 타지역 및 국공립 유치원 교사를 대상으로 하였을 때와 차이가 있을 수 있을 것이다.

둘째, 유치원 원장의 지도성 유형은 교사에게 질문지를 배부하여 간접측정의 방법을 실시하였으므로 원장이 직접 지도성 유형을 측정하였을 때와 차이가 있을 수 있을 것이다.

셋째, 교사효능감은 교사의 특성과 가치관 및 내부의 특성을 고려하지 않고 질문지로 얻어진 결과에 대해서만 분석하였다는 한계를 지닌다.

참고문헌

- 권귀염(2002). 유치원 교사 효능감과 관련된 외적 요인에 대한 연구. 계명대학교 대학원 석사학위논문.
- 김명훈(1983). 리더쉽론. 대왕사.
- 김연진(1995). 탁아프로그램의 질에 영향을 미치는 원장 및 교사 요인. 숙명여자대학교 박사학위 논문.
- 김영식(2000). 학교장의 변혁적 지도성과 교사의 자기 효능감과의 관계. 공주대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김주건(1997). 유아교육기관의 경영관리. 창지사.
- 김진희(2006). 직장보육시설 교사가 지각하는 어린이집 원장의 지도성 유형과 교사효능감 간의 관계. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위 논문.
- 김창걸(2003). 교육조직행위론. 서울: 형설출판사.
- 김현웅(1990). 교사가 지각한 학교장의 지도성 유형이 교사의 교수활동에 미치는 영향. 인천대학교 대학원 석사학위논문.
- 김혜심(2005). 유치원 원장의 변혁적 지도성에 대한 교사의 인식과 교사 효능감 간의 관계. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 남상길(2001). 교사의 발달단계와 효능감과의 관계연구. 전주대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 남정걸(1984). 교육행정의 이론. 서울: 배영사.
- 노길영(2000). 경력 유치원 교사를 통해 본 교사 발달의 제요인 및 유형. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 노재은(1999). 유치원교사의 놀이에 대한 교사효능감이 유아의 사회성 발

- 달에 미치는 영향. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 노종희(1988). 학교행정가의 지도성 행동의 개념화 및 측정에 관한 연구. 교육학연구. 26(1), 1-13.
- 류윤석(2008). 유치원 교사의 교사 효능감 수준 분석. 한국영유아보육학. 52, 43-62.
- 박경희(2005). 유치원교사의 교직헌신 척도 개발 및 관련 변인에 대한 연구, 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 박관성(1998). 교사효능감 척도의 타당화를 위한 일 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신은수(2000). 놀이에 대한 교사효능감이 교사와 유아의 상호작용과 유아 놀이발달에 미치는 영향. 유아교육연구, 20(1), 27-42.
- 심영택(1999). 초등학교장의 수업 지도성과 교사 효능감 및 교수효과성과의 관계. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 송민재(2000). 교사가 지각하는 유아교육기관 원장의 지도성 유형과 교사의 직무만족도에 관한 연구. 명지대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이금란(2004). 유치원의 교사 전문성 지원 환경과 교사 효능감과의 관계. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이분려(1998). 유치원 조직풍토와 직무만족 및 교사 효능감의 관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이윤식(1993). 『장학론 논고-교내 자율 장학론』. 과학과 예술.
- 이은화, 배소연, 조부경(1995). 유아 교사론. 양서원.
- 이영자, 권영례(1998). 유아교육기관의 운영관리. 창지사.
- 이풍우(2002). 학교장의 지도성 유형과 교사효능감과의 관계에 대한 초등 교사의 인식. 인천교육대 교육대학원 석사학위논문.
- 이현정(1998). 교사효능감 척도개발을 위한 예비 연구. 이화여자대학교 대

- 학원 석사학위논문.
- 임채택(1995). 유아교육기관 운영관리. 서울:양서원.
- 정상률(1998). 초등학교 교장의 지도성 유형과 교사 사기와의 관계. 인제대학교 석사학위논문.
- 정주희(2003). 초등학교 교사의 교사발달단계에 따른 교사효능감 분석. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조은정(1997). 교사의 효능감과 교수행동 및 초등학교 학생의 학습참여와의 관계. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 조형숙(1998). 유치원 교사의 과학교수에 대한 자기효능감. 유아교육연구. 19(2), 284-302.
- 최동선(1996). 초등교사가 지각한 학교조직건강과 교사효능감과의 관계. 한국교원대학교 석사학위 논문.
- 한민좌(2002). 교사가 지각하는 어린이집 원장의 지도성 유형과 교사효능감연구. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 하은옥(2002). 유아교육기관의 동료장학 실행수준과 교사 효능감에 관한 연구. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 허경철(1991). Bandura의 자아효능감 발달 이론과 자주성 함양을 위한 교수-학습 방법. 한국교육. 18, 67-84.
- 황명원(1999). 교사가 지각하는 유아교육기관 원장의 지도성 유형과 직무스트레스에 관한 연구. 이화여대 교육대학원 석사학위논문.
- 통계청 2008 자료.
- 교육통계자료시스템 2008 자료.
- Amor(1976). Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools. Santa monica CA: Rand Corp.

- Ashton, P. T., Webb, R. B. & Doda, N. (1983). A study of teacher's sense of efficacy. Final report, Executive Summary. National Institute of Education Contact.
(Document Reproduction Service No. ED 231 833).
- Ashton, P. T.(1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. Journal of Teacher Education, 35, 28-32.
- Bandura, A. (1977). A self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1999). 자기효능감과 인간행동: 이론적 기초와 발달적 분석 (김의철, 박영신, 양계민 역.). 서울:교육과학사.(원저 1997 출판)
- Berman, P., & McLaughlin, M. (1977). Federal programs supporting educational change: Vol. 7. Factors affecting implementation and continuation. Santa Monica, CA: RAND.
- Enochs, L. G., & Riggs, I. M.(1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument : A prescriptive elementary scale. School Science and Mathematics, 90(8), 694-706.
- Fletcher, S. (1990). The relation of the school environment to teacher efficacy. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Boston, MA.(Eric Document Reproduction Service No. ED 329 551).
- Gibson, S., & Dembo, M.h..(1985). Teachers's sense of efficacy: An important factor in school improvement. The Elementary School Journal, 86(2), 173-184.

- Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1993). Teacher's Sense of Efficacy and the Organizational Health of Schools. *Elementary School Journal*, 93(4), 355-372.
- Owen, S. V., & Froman, R. D. (1988). Development of a college academic self efficacy scale. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, Orleans, LA. (Eric Document Reproduction Service No. ED 298 158).
- Riordan, G., & Costa, J. L. (1996). Teacher efficacy and the capacity to trust. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, NY. (Eric Document Reproduction Service No. ED 397 010).
- Woolfolk, E., & Hoy, K (1990). Prospective teacher's sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Education Psychology*, 82(91), 81-91.
- Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development : organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25(1), 1-30

<부 록>

안녕하십니까?

저는 부경대학교 교육대학원에서 유아교육을 전공하고 있는 학생으로 《유치원 교사가 지각하는 원장의 지도성 유형과 교사효능감 간의 관계》라는 제목으로 석사논문을 준비하고 있습니다.

여러 업무에 바쁘신 선생님의 일과 중에 귀한 시간을 할애해 주시길 부탁드립니다. 죄송스럽습니다만 본 연구를 위해서는 선생님의 도움이 절대적으로 필요하여 부탁드립니다.

본 질문지는 유치원 교사가 지각하는 원장의 지도성 유형과 교사 효능감의 관계에 관한 연구를 위한 것입니다. 선생님께서 성의껏 답하여 주신 내용은 무기명으로 통계처리 되며 본 연구에만 귀중한 자료로 사용할 것을 약속드립니다.

바쁘시겠지만 한 문항도 빠짐없이 작성해주시길 부탁드립니다. 작성하신 질문지는 반송봉투에 넣어 가급적 빠른 시일 내에 보내주시면 감사하겠습니다.

귀중한 시간을 할애해 주심에 감사드립니다.

2008년 12월

부경대학교 교육대학원 유아교육학과
지도교수 이희영
연구자 홍태인

다음 문항은 선생님의 개인적인 배경에 관한 것입니다. 해당되는 번호의 칸에 글이나 숫자로 기록하시거나 (V)로 표시하여 주시기 바랍니다.

1. 선생님의 연령은 어디에 해당하십니까?

① 20~25세() ② 26~30세() ③ 31~35세() ④ 36~40세() ⑤ 40세 이상()

2. 선생님의 경력은 몇 년 몇 개월입니까? ()년 ()개월

3. 선생님의 직책은 어디에 해당하십니까?

① 비담임교사() ② 담임교사() ③ 부장교사() ④ 원감()

4. 선생님의 학력은 어디에 해당하십니까?

① 전문대졸 () ② 4년제 대학졸 ()

③ 대학원 이상 () ④ 기타 ()

◆지도성 행동기술 질문지

다음에 제시되는 문항들은 선생님이 근무하고 계신 유치원 원장님의 지도성과 관련한 생각을 알아보기 위한 것입니다. 각 문항을 읽으시고 가장 적합하다고 생각하시는 해당란에 √표 해 주시기 바랍니다. 한 문항도 빠짐없이 작성하여 주십시오.

1. 전혀 아니다(0% 초과 - 20%미만) - ①
2. 아니다(20%이상 - 40%미만) - ②
3. 보통이다(40%이상 - 60%미만) - ③
3. 대체로 그렇다(60%이상 - 80%미만) - ④
4. 매우 그렇다(80% 이상) - ⑤

질 문 내 용		전혀 아니다	아니다	보통 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	업무수행에 있어 일정한 수준을 유지한다.	①	②	③	④	⑤
2	교사들 간의 업무연결이 잘 되도록 교사들의 업무를 조정한다.	①	②	③	④	⑤
3	자기 행동에 대해 설명하기를 싫어한다.	①	②	③	④	⑤
4	교사를 엄격하게 다스린다.	①	②	③	④	⑤
5	교사들의 제안을 운영에 반영한다.	①	②	③	④	⑤
6	교사들을 즐겁게 하는 일이면 작은 일이라도 한다.	①	②	③	④	⑤
7	교사의 잘못된 업무수행에 대해 비판한다.	①	②	③	④	⑤
8	교사들과의 접촉을 피한다.	①	②	③	④	⑤
9	교사들이 능력껏 일을 하도록 주선한다.	①	②	③	④	⑤
10	교사들에게 정해진 규칙과 규정을 지킬 것을 강조한다	①	②	③	④	⑤
11	교사의 이야기를 들을 시간을 갖는다.	①	②	③	④	⑤
12	교사의 업무를 상세히 설명한다.	①	②	③	④	⑤
13	모든 교사들을 자기와 동등한 사람으로 대우한다.	①	②	③	④	⑤
14	중요한 일은 진행하기에 앞서 교사들의 동의를 얻는다.	①	②	③	④	⑤
15	교사에게 공적인 태도를 분명히 한다.	①	②	③	④	⑤

질 문 내 용		전혀 아니다	아니다	보통 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
16	교사들과 상의하지 않고 결정한다.	①	②	③	④	⑤
17	교사들이 자기들에게 기대되는 것이 무엇인가를 알도록 주지 시킨다.	①	②	③	④	⑤
18	예정된 기일 안에 일을 완수할 것을 강조 한다.	①	②	③	④	⑤
19	다정하고 접근하기 쉽다.	①	②	③	④	⑤
20	교사들을 위하여 인간적인 호의를 베푼다.	①	②	③	④	⑤
21	계획 없이 일을 한다.	①	②	③	④	⑤
22	새로운 아이디어를 받아들이기를 주저 한다.	①	②	③	④	⑤
23	교사들의 개인적인 복지향상을 위한다.	①	②	③	④	⑤
24	교사와 함께 새로운 아이디어를 짜낸다.	①	②	③	④	⑤
25	교사들과 이야기를 할 때, 그들이 편한 마음을 가지도록 한다.	①	②	③	④	⑤
26	교사에게 수업 이외의 특정 업무를 배정한다.	①	②	③	④	⑤
27	교사들이 조직에서의 교사의 역할을 분명히 이해하도록 한다.	①	②	③	④	⑤
28	정해진 절차를 밟도록 강조 한다.	①	②	③	④	⑤
29	교사들의 처지를 잘 이해한다.	①	②	③	④	⑤
30	변화에 대한 의욕을 가진다.	①	②	③	④	⑤

◆유치원 교사 효능감 질문지

다음에 제시되는 문항들은 교사의 일반적인 역할과 효능성에 대해 선생님이 어떻게 생각하시는지를 알아보기 위한 것입니다. 각 문항에 대해 어느 정도 동의하시는지 √표 해 주시기 바랍니다. 한 문항도 빠짐없이 작성하여 주십시오.

질 문 내 용		전혀 아니다	아니다	보통 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	유아가 평소보다 적극적으로 활동을 하는 것은 교사의 노력 때문이다.	①	②	③	④	⑤
2	유아들의 학업성취도가 높아졌다면 교사가 효과적인 교수 방법을 적용했기 때문이다.	①	②	③	④	⑤
3	유아가 어떤 활동에 흥미를 보이지 않는 것은 교사의 교수 방법이 적절하지 못하기 때문이다.	①	②	③	④	⑤
4	유아의 능력이 다소 부족하다 해도 교사가 효과적인 교수 방법을 사용하면 극복될 수 있다.	①	②	③	④	⑤
5	몇몇 유아가 어떤 활동에 흥미를 보이지 않는 것은 교사의 탓이라고 할 수 없다.	①	②	③	④	⑤
6	어떤 활동에 대한 관심이 없었던 유아가 활발한 참여를 하는 것은 교사의 적극적인 지도 때문이다.	①	②	③	④	⑤
7	교사가 아무리 교수에 많은 노력을 기울일지라도 어떤 활동에 대한 유아의 태도는 변하지 않을 수 있다.	①	②	③	④	⑤
8	어떤 활동에 대한 유아의 관심과 흥미 정도는 일반적으로 교사에게 책임이 있다.	①	②	③	④	⑤
9	유아의 적극적인 활동 참여는 그 활동에 대한 교사의 교수 능력과 직접적인 관련이 있다.	①	②	③	④	⑤
10	유아가 유아교육기관의 활동에 흥미를 많이 보인다는 부모의 반응은 교사의 적절한 교수 때문일 것이다.	①	②	③	④	⑤
11	어떤 활동에 전혀 관심을 보이지 않는 유아에게는 교사가 효과적으로 교수를 해도 영향을 미치지 않는다.	①	②	③	④	⑤
12	교사가 뛰어난 교수능력을 가졌어도 어떤 유아에게는 동기 유발을 시킬 수 없다.	①	②	③	④	⑤

다음에 제시되는 문항들은 교사의 개인적인 역할과 효능성에 대해 선생님이 어떻게 생각하시는지를 알아보기 위한 것입니다. 각 문항에 대해 어느 정도 동의하시는지 √표 해 주시기 바랍니다. 한 문항도 빠짐없이 작성하여 주십시오.

질 문 내 용		전혀 아니다	아니다	보통 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	나는 효과적인 교수방법이 무엇인지 알아내고자 끊임없이 노력한다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 아무리 노력해도 어떤 영역의 활동은 다른 영역의 활동보다 잘 지도하지 못한다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 유아들을 효과적으로 지도하기 위한 단계를 잘 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 유아들을 지도하는데 있어 그다지 유능하지 않은 것 같다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 보통 유아들을 비효과적인 방법으로 지도한다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 유아들을 지도하는데 필요한 만큼의 지식이 있다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 유아들에게 어떤 활동을 왜 하는지 이해시키는데 어려움을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 유아들이 질문을 할 때 적절하게 대답할 자신이 없다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 유아들을 지도하는 교사로서 필요한 능력을 가지고 있는지 염려된다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 나의 교수능력 대해 외부전문가로부터 객관적으로 평가받는 것이 꺼려진다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 유아가 어려움을 나타낼 때 어떻게 지도해야 할 지 당황한다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 유아의 질문을 반기고 격려한다.	①	②	③	④	⑤
13	나는 유아들이 어떤 것을 관심을 갖도록 하기 위해서 어떻게 해야할지 모르겠다.	①	②	③	④	⑤

☺ 질문에 답해 주셔서 감사합니다.☺