

교육학석사학위논문

장학에 대한 중등학교 초임교사의 인식

2006년 2월

부경대학교 교육대학원

교육행정 전공

김 순 득

교육학석사학위논문

장학에 대한 중등학교 초임교사의 인식

지도교수 장 한 기

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.

2006년 2월

부경대학교교육대학원

교육행정 전공

김 순 득

김순득의 교육학석사 학위논문을 인준함.

2006년 2월 24일

주 심 교육학박사 원 효 현 (인)

위 원 공 학 박 사 박 종 운 (인)

위 원 교육학박사 장 한 기 (인)

차 례

Abstract

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	2
3. 용어의 정의	2
II. 이론적 배경	4
1. 장학	4
2. 교직 발달	19
3. 선행연구의 고찰	24
III. 연구의 방법 및 범위	29
1. 연구 대상	29
2. 조사 도구	30
3. 자료 분석	31
IV. 연구 결과 및 해석	32
V. 요약 및 결론	79
참고문헌	87
부 록	91

표 차 례

<표 II-1> 「초임교사 대상 수업관련 지도·조언활동」의 모형	11
<표 II-2> 교사의 발달단계별 효과적 장학의 형태	23
<표 III-1> 연구대상자의 일반적 특성	29
<표 III-2> 설문지의 구성 및 내용	31
<표 IV-1> 장학의 목적 및 필요성 인식	32
<표 IV-2> 장학의 효과에 대한 인식	34
<표 IV-3> 장학영역별 장학 경험	35
<표 IV-4> 장학영역별 장학 담당자	37
<표 IV-5> 어려움을 겪을 때 도움요청자	39
<표 IV-6> 교과별 수업연구 실시 빈도	40
<표 IV-7> 자율적 수업참관 실시 빈도	42
<표 IV-8> 동교과 협의회 실시 빈도	44
<표 IV-9> 동학년 협의회 실시 빈도	45
<표 IV-10> 동부서 협의회 실시 빈도	47
<표 IV-11> 교장·교감의 교내순시 후 조언 실시 빈도	48
<표 IV-12> 각종 교내 연수 실시 빈도	49
<표 IV-13> 수업연구 사전협의 여부	51
<표 IV-14> 수업연구 사전협의 장학담당자	52
<표 IV-15> 수업연구 사전협의 방식	53
<표 IV-16> 수업연구 사전협의의 효과	54
<표 IV-17> 수업연구 사후협의 주체	56
<표 IV-18> 수업연구 사후협의 방식	57
<표 IV-19> 장학담당자의 전문적 지식과 기술 부족	59

<표 IV-20> 장학담당자의 소극적 태도	60
<표 IV-21> 전문성 신장에 대한 교사들의 인식 부족	61
<표 IV-22> 전통적 장학에 대한 교사들의 부정적 인식	62
<표 IV-23> 학교의 장학 계획 미비	63
<표 IV-24> 장학을 위한 물리적 여건 미비	64
<표 IV-25> 장학을 위한 시간 부족	65
<표 IV-26> 장학을 위한 분위기 미조성	66
<표 IV-27> 교사의 상황에 맞는 장학 프로그램 미제공	68
<표 IV-28> 관찰이나 피드백 미비	69
<표 IV-29> 자기장학을 위한 학교의 편의 제공 부족	70
<표 IV-30> 요구하는 장학담당자의 자질	72
<표 IV-31> 바람직한 사전협의의 장학담당자	74
<표 IV-32> 바람직한 사전협의 방식	75
<표 IV-33> 바람직한 사후협의 발언자	77
<표 IV-34> 바람직한 사후협의 방식	78

Novice Secondary School Teachers' Perception of Supervision

Sun Deuk Kim

Major in Educational Administration

Graduate School of Education

Pukyong National University

Abstrac

The purpose of this research is to provide basic data for the better and efficient teaching encouragement to the novice secondary school teachers by surveying the actual teaching encouragement practices to novice teachers and their acknowledgement to the teaching encouragement. To achieve this purpose, the study questions was set as follows.

First, what do the novice secondary school teachers think about the purpose and the necessity of the teaching encouragement?

Second, how do the novice secondary school teachers feel about the effects of the teaching encouragement?

Third, how do the novice secondary school teachers feel about the practices of the teaching encouragement?

Fourth, what do the novice secondary school teachers think is the hindrance to the teaching encouragement?

Fifth, what do the novice secondary school teachers need in the teaching encouragement?

The objects of this study are the novice secondary school teachers in Busan. The 725 questionnaires were analyzed, which were returned by the novice

secondary school teachers. To analyze the data, with SPSS 11.5 program, statistical analyses such as frequency, percentage, χ^2 verification, t-test and one-way ANOVA were used according to the study questions.

The results of this research are as follows.

First, the novice secondary school teachers recognized the necessity in the four areas of teaching encouragement, which were teaching method, guidance, class management and administrative work. On the other hand, the recognition of the effects and necessity in the human-relation area was relatively low. But the newly-appointed teachers in their first year showed high recognition of the purpose, necessity and effect of teaching encouragement in the whole five areas.

Second, the novice secondary school teachers had ever experienced an teaching encouragement in teaching method area, but never in other four areas. This showed that many teaching encouragement practices which had been done in schools were not the opportunities for encouraging teachings of the novice secondary school teachers.

Third, the teaching-encouragement advisers to the novice secondary school teachers were mainly a principal and a vice-principal of their schools in the areas of teaching method, guidance and class management. But they hoped strongly that the advisers in teaching encouragement would be their colleague teachers.

Fourth, the discussion of open-to-public teaching were carried out mainly after the fact, which were focused on the evaluation and analysis of the class. But the discussion of open-to-public teaching which is necessary for improving teaching methods had been rarely held before the fact.

Fifth, according to the analysis, the factors which interrupted better teaching encouragement were 'insufficient time for teaching encouragement', 'inadequacy in the programs of teaching encouragement', 'teachers' negative recognition of

the traditional teaching encouragement', 'insufficient physical environment for teaching encouragement', etc.

Sixth, the novice secondary school teachers hoped that the qualities of teaching-encouragement advisers should be professional knowledges in teaching method area, wide experiences in guidance and class management areas, excellent work abilities in administrative work area, and amicable manners in human-relation areas.

These results suggested the followings.

First, the teaching encouragement should be focused on the novice teachers in their first year and carried out to meet the their needs in respective areas.

Second, to make open-to-public teaching an opportunity for the novice teachers to improve their professional knowledge, the discussion with colleague teachers before the fact should be reinforced.

Third, for the better teaching encouragement, it is urgent that teachers should be given enough time by simplification of administrative work. And optional teaching encouragement should be carried out according to the novice teachers' respective circumstances.

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

전문직에서 초기 과정에서의 경험은 그 직업이 지향하는 목적달성과 그 직업에 종사하는 직업인의 자기 발전에 가장 핵심적인 작용을 하며, 교사들이 평소에 갖는 교육활동의 습성은 바로 이 시기를 통하여 형성된다(박동준, 1992, p. 4). 그런데 이런 중요한 시기에 있는 초임교사들은 대체로 교직의 특성에 맞는 충분한 훈련과 연습을 거치지 않은 상태에서 교직에 들어오며, 해야 할 일은 20년 이상의 경력교사들과 다르지 않다. 그로 인해 많은 초임교사들은 교직적응에 어려움을 겪게 되고, 일부는 교직에 대하여 좌절감과 두려움까지 갖게 된다.

장학은 이러한 어려움에 직면하게 되는 초임교사들의 교사효능감을 향상시킬 수 있는 가장 적절한 방법이며, 초임교사에 대한 장학이 그들의 요구와 필요에 맞는 것일 때 더욱 효과적으로 이루어질 수 있을 것이다. 교육인적자원부는 교직종합발전방안(2001, p. 16)을 통해 신규교사 연수 강화 계획을 발표하고, 이에 의거하여 시도교육청별로 신규교사 임용 전과 임용 후 추수 직무연수를 실시하고 있다. 교육인적자원부가 제시한 기준은 임용 전 2주 이상 교육청별로 신규임용예정자 연수를, 임용 후 한 학기 동안은 학교별로 현장연수를, 여름·겨울방학 중 2주 이상의 추후 연수를 이수하도록 하는 것이지만, 실제 부산광역시교육청의 경우를 보면 2004학년도에 신규 임용된 교사에 대하여 5일간 31시간의 연수를 실시하는 데 그치고 있

으며, 기간제 교사에 대해서는 별도의 장학 계획이 수립되어 있지 않다. 결국 초임교사에 대한 장학은 학교에 많은 책임이 맡겨진 상태이다.

그 동안 초임교사의 교직 적응을 대한 연구나 경력 있는 교사들의 장학에 대한 인식 연구는 많은 편이나, 장학에 대한 초임교사의 인식 연구는 찾아보기 힘들다. 그러나 실제 학교현장에서 장학이 가장 필요한 집단은 현직 적응과정에 있는 초임교사들이다. 이런 맥락에서 초임교사들이 실제 현장에서 경험한 장학 실태와 장학에 대한 그들의 인식, 요구 등을 알아봄으로써, 교직 초기 어려움을 겪는 신입교사들이 보다 빨리 교직적응을 하도록 돕고 나아가 교육의 질 향상에 기여할 수 있도록 초임교사들에 대한 장학의 효율성을 제고하는 데 기초 자료를 제공하고자 한다.

2. 연구 문제

위에서 진술한 연구 목적을 달성하기 위해 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

- 가. 중등학교 초임교사들의 장학의 목적과 필요성에 대한 인식은 어떠한가?
- 나. 중등학교 초임교사들의 장학의 효과에 대한 인식은 어떠한가?
- 다. 중등학교 초임교사들의 장학의 실시 현황에 대한 인식은 어떠한가.?
- 라. 중등학교 초임교사들의 장학을 저해하는 요인에 대한 인식은 어떠한가?
- 마. 중등학교 초임교사들의 장학에 대한 요구는 어떠한가?

3. 용어의 정의

본 연구에서 사용하는 용어는 다음과 같은 의미로 사용한다.

· 초임교사 : 교직에 들어와서 3년까지를 생존단계로 보는 기존 연구 (Huberman, 1989; 최상근, 1992; 이윤식, 1999)에 기대어, 본 연구에서 초임교사는 교사 신규임용 후 교직경력 3년 이하의 교사를 의미한다. 본 연구의 이론적 배경에서 사용되는 신입교사라는 용어도 초임교사와 의미가 거의 차이가 없으므로, 본 연구에서는 그대로 함께 사용한다.

· 장학담당자 : 교육현장에서 어떠한 형태로든지 교육개선과 관련하여 주고 받는 공식적 또는 비공식적, 전문적 또는 일상적 지도·조언 행위에 관여하게 되는 모든 사람들은 일종의 장학활동을 하게 되는 것으로 이해된다. 여기서는 장학담당자는 직책으로서의 장학사뿐만 아니라, 실제 학교에서 장학활동을 하는 교장, 교감, 부장교사, 일반교사까지를 포함한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 장학

가. 장학의 개념

교육행정기관의 핵심적 기능은 단위학교에 대한 장학이며, 단위학교에서도 교육과정의 운영 및 수업 활동의 개선을 위한 장학은 필수 불가결한 기능으로 인식되고 있다.

영어로 supervision이라는 용어는 어원적으로 super와 vision의 합성어로서 ‘높은 곳에서 우수한 사람이 본다’는 뜻이다(이윤식, 1999, p. 201). 이는 어원적으로는 감독 또는 감시의 의미를 갖고 있는 말이다. 이것이 우리나라에서 교육 분야에 쓰일 때에는 독학(督學), 교학(敎學), 시학(視學) 등으로 쓰이다가 배움을 권장한다는 부드러운 의미의 ‘장학(獎學)’이라는 말로 바뀌었다. 즉, 우리의 장학이라는 말에는 supervision이라는 어휘가 갖는 감시, 감독, 또는 통제와 관련된 전제적 의미의 그림자도 찾아볼 수 없으며, 티 잡을 데 없이 이상적인 의미를 표상하고 있다(장한기, 1996, p. 193). 그러나 실제에서는 장학이라는 어휘의 의미와는 상관없이 감시, 감독 또는 통제 등의 의미를 여전히 포함하여 쓰이고 있다.

장학의 개념에 대해서는 장학에 대한 각자 과거의 경험, 요구, 목적과 관련지어 해석의 차이를 보일 수 있고, 시대적인 배경에 따라서 더욱 큰 차이를 보이고 있다. 그러나 오늘날 민주교육에 근본정신을 둔 새로운 의미

의 장학 개념은 학자에 따라 표현상의 차이는 있으나, 궁극적인 목표면에서는 별다른 차이점을 찾을 수 없다고 본다.

김종철(1982, 1994)은 우리나라에 있어서 장학의 개념은 적지 않은 혼동이 있음을 지적하며, 단일한 정의를 내리는 것보다는 다원적 접근 방법에 의하여 장학의 개념을 검토하는 것이 바람직하다고 주장한다. 이런 맥락에서 장학의 개념을 법규면, 기능면, 이념면 등 세 가지 접근방법을 통하여 설명하고 있는데, 법규면에서의 장학은 교육 활동의 계획연구면, 행정관리면, 학습지도면, 생활지도면 등을 포함하는 제반 영역에 걸쳐서 개선조치를 통한 행정업무를 보좌하는 참모활동이고, 기능면에서는 교사의 전문적·기술적 봉사활동이며, 이념면에서는 교수, 즉 학습지도의 개선을 위하여 제공되는 지도·조언이라고 하였다(pp. 233-238).

김형관 외(2000)는 장학은 학교라는 조직에서 교수·학습을 장려하는 목적지향적 활동으로 정의하고, 장학 활동의 초점에 따라 그 목적이 달라진다고 말하고 있다. 즉 장학 활동의 초점이 학교조직의 효율적 개선에 있으면 조직발전이 이루어지고, 교수·학습의 개선에 있으면 교사 개인의 전문적 발전이 일어난다고 강조하고 있다(p. 24).

강영삼(1995)은 장학의 의미가 교육조직 내지는 교육행정조직 내의 장학담당자들의 업무를 어떤 입장에서 어떻게 지각하느냐에 따라 다르게 개념화될 수 있음을 지적하면서, 장학의 개념을 ① 참모활동 중심 접근 : 교육활동의 전반적인 기획, 조사, 연구, 관리, 지도, 감독을 통하여 중앙의 교육행정 업무를 보좌하는 참모활동, ② 개선활동 중심 접근 : 교육활동을 위한 장학지도, 교원의 인사관리, 학생의 생활지도, 교육기관의 감독 등을 통하여 지방의 학무를 총괄하는 개선활동, ③ 학교 수업활동 중심 접근 : 학생들의 학습기회를 향상시키기 위하여 교사의 교수행위에 직접적으로 영향을 주는 학교 내에서의 제반 지도 및 지원활동, ④ 학급 수업활동 중심 접근 : 학급내의 교

수-학습 과정을 개선하기 위하여 교사와 학생간의 상호작용에 중점을 두고 교사를 지도·조언하는 활동 등 네 가지로 구분 제시하였다(pp. 15-17).

조병효(1991)는 장학의 개념을 명확히 구분하기 어렵고 단일의 정의를 내릴 수 없다고 하면서 ① 교육조직의 수준면에서의 접근 방법, ② 장학의 발달 단계면에서의 접근 방법, ③ 장학의 과정면에서의 접근 방법, ④ 장학의 기능면에서의 접근 방법 등 네 가지로 구분하여 장학의 개념을 논의하였다(pp. 9-22).

주삼환 외(2000)는 장학의 개념을 다원적으로 접근하여 학교조직이 학생의 학습을 촉진시키고 학교교직의 목적을 달성하기 위하여 직접적으로 교사의 행위에 영향을 주기 위해 공식적으로 지정한 행위라고 정의하고 있다(p. 287).

정태범(1996)은 여러 학자들의 장학에 대한 개념을 검토한 결과 지금까지 법규면과 이념적인 면에서 장학의 개념을 많이 논의되었으나, 제도 관리 측면이나 전문성 신장 측면에서의 접근은 부족하였다고 밝히며, 장학을 ‘교수·학습의 효율화를 목적으로 교사의 전문성 신장, 교육과정의 운영 및 학교경영의 합리화를 위해 제공되는 지도, 조언, 정보제공, 자원봉사 등 일련의 전문적·기술적 활동’이라고 정의하였다(p. 15).

이상의 내용을 종합해 보면, 장학이란 ‘교수·학습방법 개선을 통하여 학생들의 성장과 발달을 증진시키기 위한 목적으로 교사의 전문성 제고, 교육과정 운영 및 학교(학급)경영의 합리화를 위해 제공되는 전문적이고 기술적인 보조활동’이며, 장학의 중심 이념은 교사들에 대한 지도와 조언에 보다 많은 중점을 두면서 궁극적으로는 수업개선을 통한 학생의 바람직한 성장·발달에 목표를 두고 있음을 알 수 있다.

나. 장학의 기능

장학의 기능은 교육 활동의 어떤 측면을 중심으로 보느냐에 따라 구분해 볼 수 있다. 즉 행위를 중심으로 보는 경우와 내용을 중심으로 보는 경우이다. 장학 행위상의 분류에 의한 기능으로는 감독적인 관리기능, 전문적인 지도기능, 협동적 조언기능 등이 있다(정태범, 1984, pp. 1-18).

첫째, 장학에 있어서 감독적 관리기능은 일제 때 이루어졌던 시학의 의미를 내포하며, 이는 미국의 과학적 관리론에 바탕을 둔 통제나 규제 위주의 기능과 통하는 장학기능을 의미한다. 이러한 관리기능은 권력이 집권적으로 이루어지고, 권위주의적으로 행사될 때 강하게 작용한다.

둘째, 장학에서 전문적 지도기능은 학교의 교육 활동이나 교과내용에 대한 전문성을 가진 전문가에 의하여 장학이 지도적으로 이루어질 때를 말한다. 이러한 기능은 행정조직이 전문 지향적 풍토로 발전될 때 나타난다. 장학행정에 종사하는 인사들의 전문적 자질이 요청되는 것은 바로 장학이 전문적 지도기능을 필요로 하기 때문이다. 따라서 학교 교육 활동에서 일어나는 문제점을 협의하고 해결방안을 모색하여 지도하는 전문적 입장에서 장학이 이루어져야 한다.

셋째, 장학에서 협동적 조언기능은 교육 활동에서 일어나는 문제점을 교육전문가나 동료 교사 등과 상의하여 협동적으로 해결할 때의 장학기능을 말한다. 이러한 기능은 학교현장에서 동료장학이나 동료임상장학 및 협동적 연구 활동 등에서 구체적으로 나타나며, 이러한 기능의 활성화는 학교의 조직풍토가 민주적이며 개방적일 때 더욱 촉진된다. 즉, 교직원의 의사결정에 대한 참여가 확대되고 자유로운 의사소통이 이루어질 때 이 기능은 더욱 촉진된다.

내용상의 분류의 의한 장학의 기능은 학교교육에서 학생의 성장 발달을

위하여 어떠한 활동을 제공할 것인가에 초점을 두는 것이며, 이는 교과지도기능, 학생지도기능, 학교경영기능 등이 있다.

첫째, 교과지도기능은 학교가 어떠한 학생을 가르기 위하여 어떠한 교육과정을 마련하고 그것을 어떻게 가르칠 것인가 하는 과제와 관련되는 교과의 전문적 지도기능을 말한다. 이 기능은 교육과정개발, 교수·학습활동, 각종의 교재, 교구 및 매체 등을 포함한다. 따라서 이 기능을 수행하기 위해서는 교과교육에 관한 전문적 지식과 기술을 가지고 교육현장을 이해해야 할 것이다.

둘째, 장학에서 학생지도기능은 학생의 성장발달을 위하여 학생을 어떻게 이해하여, 어떻게 지도할 것인가와 관련되는 학생지도의 전문적 기능을 포함한다. 이 기능에는 학생의 심리적 이해, 생활지도, 진로지도 등을 포함한다. 따라서 이러한 기능을 수행하기 위해서는 학생지도에 대한 전문적 지식과 지도기술을 갖고 그 활동에 임해야 할 것이다.

셋째, 장학에서 학급 및 학교경영기능은 학교에서 교육목표 달성을 위하여 교육과정을 마련하고 그 운영에 적합한 교육조건을 마련하여 교원의 교육 활동을 가능하게 하는 경영 활동의 전문적 지도기술을 말한다. 이 기능에는 학교교육계획, 교육조직관리, 교육과정관리, 교육조건관리, 교육성과관리 등을 포함한다. 장학의 업무와 관련되는 기능으로 수업개선, 교육과정개선, 교사의 능력 개발 등이 있다.

이외에도 김종철(1982)은 장학의 기능을 ① 교사의 전문성을 돕는 활동, ② 교육 운영의 기획과 평가를 돕는 활동, ③ 학습활동을 개선하는 활동으로 보았으며(pp. 236-237), 백현기(1964)은 장학의 기능을 ① 교사의 자주성 함양, ② 교사의 문제 분석력 함양, ③ 교사의 안정성 유지, ④ 지역사회와의 관계, ⑤ 교사의 건전한 교육철학 발전의 다섯 가지로 나누어 설명하고 있다(pp. 47-50).

이상에서 살펴본 장학의 기능은 교수·학습 개선을 위해 교사와 직접 상호작용을 하여 수업활동에 도움을 주는 것뿐만 아니라, 교사의 교육활동과 관련된 모든 영역에 대한 교사의 전문성을 향상시키기 위한 활동은 모두 포함된다고 할 수 있다.

다. 장학의 유형

이윤식(1999)은 장학의 유형은 장학의 주체를 기준으로 하여 분류하는 것이 타당하다고 보며, 크게 교육행정기관이 주도하는 행정적인 성격이 강한 장학과 학교 현장에서 교장·교감을 중심으로 교직원들이 협력적인 관계 속에서 이루어지는 자율적인 성격이 강한 장학으로 구분한다. 이때 학교현장에서 이루어지는 장학을 ‘자율장학’이라고 부르며, 교육 프로그램 및 교육정보 교환, 교육현안의 협의·조정 등을 위한 ‘지구자율장학’과 ‘교내자율장학’으로 구분할 수 있다. ‘교내자율장학’은 수업장학, 동료장학, 자기장학, 약식장학, 자체연수 등을 포함한다(pp. 231-233).

주삼환(1990)은 선택장학대안으로 ① 임상장학, ② 협동적 동료장학, ③ 자기장학, ④ 전통적 장학을 생각해 볼 수 있다고 하였다(p. 141). 또한 주삼환(2003)은 전통적 장학이란, 학교장이나 교감이 잠깐(5~15분) 비공식적으로 교실에 들어서 수업을 관찰하는 방법을 말한다고 하였다(p. 156).

여기서 전통적 장학은 내용상 이윤식의 약식장학과 일치하므로, 이윤식의 분류를 기준으로 살펴본다.

(1) 수업장학

강영삼(1997)에 의하면 수업장학은 교사들의 수업기술 향상을 위하여 교

장·교감(외부 장학요원·전문가·자원인사 포함)이 주도하는 개별적이고 체계적인 성격이 강한 지도·조언 활동이다. 단위 학교 내에서 자율적으로 실시되는 수업장학은 원칙적으로 교장·교감의 주도하에(필요한 경우 외부 장학요원, 전문가, 자원인사의 도움을 받아서), 교사들의 수업기술 향상을 위하여, 임상장학, 수업연구(교장·교감 주도), 그리고 마이크로티칭 등의 방법으로, 초임교사나 경력이 짧은 교사, 수업기술 향상의 필요성이 있는 교사를 대상으로 진행된다(p. 171).

조병호(1995)에 의하면 수업장학은 학생들의 학습을 향상하기 위해 수행되는 교수과정에 직접적으로 영향을 줄 수 있도록 학교 운영을 유지 또는 변화하기 위하여 교직원이 인적·물적 자원을 다루는 일이다. 수업장학이 지향하는 바는 학교의 교수·학습과정을 유지하며 개선하는 것이다. 다시 말하면 학생을 위한 학습 기회의 설계와 실현을 유지, 변화, 개선할 수 있도록 교수 행동체제와 상호작용하기 위하여 학교가 공식적으로 제공하는 부가적 행동체제이다. 요컨대, 수업장학은 직접적으로 교사의 수업기술과 방법의 개선에 초점을 두고 제공되는 체계적인 장학활동이다. 수업장학의 구체적인 방법으로는 임상장학 및 micro-teaching, 그리고 수업 연구 등을 들 수 있다.(p. 115).

이러한 수업장학의 원리에 대해서 변영계(1984)는 수업장학을 실시함에 있어 무계획적, 무의도적 또는 수업장학을 위한 사전 지식이 없이 임한다면 그 효과를 제고할 수 없다고 하며, 수업장학은 다음의 여러 가지 내용을 포함해야한다고 한다. 즉 교사와 장학담당자의 인간적인 친밀한 관계는 상호 존중의 유대가 형성되었을 때 효과적이다. 교사의 가르치는 수업활동이나 기술은 그 요령을 이해하는 것으로 끝나는 것이 아니라 실천을 통해 숙달시켜야 한다. 수업장학은 계속적으로 이루어질 때 그 효과를 높일 수 있다. 수업장학의 효과를 증대시키기 위해서는 장학을 담당하는 사람부터

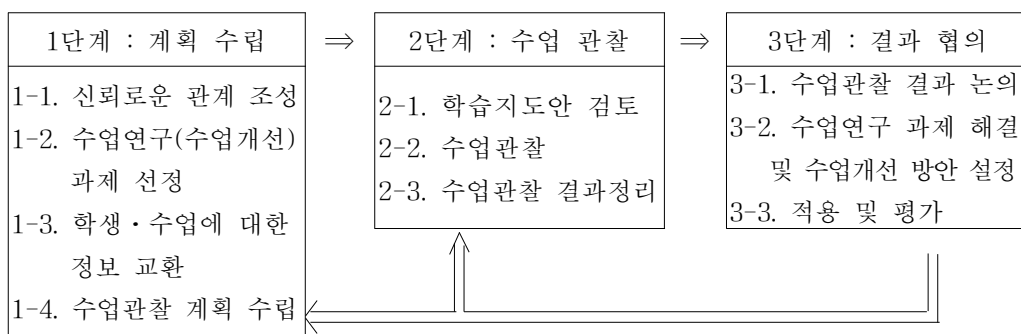
수업장학의 효과를 확인하여야 한다(pp. 24-26).

이윤식(1999)에 따르면, 임상장학은 교사들의 전문적 성장을 촉진하기 위한 체계적이고 계획적인 장학 프로그램으로서 특히 초임교사 그리고 경험 있는 교사 중 특별한 문제를 안고 있는 교사들에게 유익하다(p. 58).

이상의 내용을 종합해 보면, 수업장학 특히 임상장학은 초임교사들에게 가장 적절한 것으로 장학담당자의 주도하에 절차에 따라 개별적 체계적으로 이루어지며, 수업장학이 성공적으로 진행되기 위해서는 교사와 장학담당자의 상호존중의 유대관계를 통한 인간적인 친밀성이 요구된다.

이러한 임상장학의 모형에 대해 이윤식(1999)은 우리나라 교육현장에서 적용할 수 있도록 개발된 모형들을 살펴본 후, 이 모형들은 공통적으로 사전협의, 수업관찰, 사후협의의 3단계를 두고 있다고 하며, 학교현장에서 임상장학이 보다 쉽고 간편하게 사용되어야 한다는 입장에서 공통적이고 핵심적인 3개 단계를 중심으로 초임교사 대상 수업관련 지도·조언활동의 모형을 구성하되 각 단계의 성격을 분명히 하기 위하여 그 명칭을 계획수립 단계, 수업관찰 단계, 결과협의 단계로 하였다.

<표 II-1> 「초임교사 대상 수업관련 지도·조언활동」의 모형



자료 : 이윤식(1999). 獎學論: 幼稚園・初等・中等 自律獎學論. 서울 : 교육과학사. p. 320.

(2) 동료장학

조병효(1991)에 따르면 동료장학이란 일반적으로 둘 이상의 교사가 서로 수업을 관찰하고 그 결과에 대하여 피드백(feedback)을 제공해 주며, 공통되는 전문적 관심에 대하여 토의함으로써 자신들의 전문적 성장을 위해 함께 일하기로 동의하는 공식화된 과정의 장학을 말한다(p. 155). 이에 대해 이윤식(1999)도 동료장학은 동학년 교사들 또는 동교과 교사들이 수업연구 과제의 해결이나 수업방법의 개선을 도모하기 위해 수업연구·수업공개 활동을 하거나, 교과지도와 생활지도 방법을 개선하기 위하여 상호 좋은 경험이나 아이디어를 교환하거나, 동학년 교사, 동교과(교과협의회) 교사, 동부서 교사 또는 관심 분야가 같은 동료 교사들이 협의회, 소모임, 스터디그룹 등을 통해 공동 과제나 공동 관심사를 협의·연구·추진하기 위하여 함께 활동해 나가는 것 등이 동료장학의 전형적인 형태라고 설명하고 있다(p. 281).

이외에도 특정한 연구과제나 시범과제를 선정하여 관심 있는 동료교사들을 중심으로 공동으로 연구를 수행해 나가거나, 연구 자료나 작품을 공동으로 제작하는 활동도 중요한 동료장학 활동으로 볼 수 있으며(교육개혁위원회, 1995, 1996: 이윤식, 1997, p. 281에서 재인용), 동료장학을 계획적으로 운영하기 위해서는 경험 있는 교사와 초임교사, 선배교사와 후배교사를 짝으로 묶어 주어 방안도 생각할 수 있다고 하였다(주삼환, 1990, p. 183-184).

교사의 조직적응과는 다소 차이가 있겠지만, 기업의 신입사원을 대상으로 한 김세철(2000)의 연구도 중요한 시사점이 있다. 기업의 공식적 조직사회화 프로그램은 조직의 전통적 교육방법에 따라 관습적으로 시행되는 경우가 많으나(p. 1), 실제로는 상사의 멘토로서 경력기능이 조직사회화 전략과 상호작용을 통해 과업성숙도 및 역할의 혁신적 지향 정도를 높인다고 밝히

고 있다(p. 74).

이상에서 보는 바와 같이 동료장학은 둘 이상의 교사가 교사의 전문적 성장을 위해 서로의 수업을 관찰하고 의견을 주고받거나, 공동 과제 등에 대해 함께 연구하거나, 경력교사가 초임교사와 짝을 이루어 조언을 하는 등 다양한 형태로 운영 가능하며, 경력교사에 의한 초임교사에 대한 동료장학은 교직적응을 높이는 유효한 방법이다.

(3) 자기장학

이윤식(1999)에 따르면 자기장학은 교사 개인이 자신의 전문적 발달을 위하여 스스로 체계적인 계획을 세우고 이를 실천하는 활동이다. 교사는 전문직 종사자로서 자기성장과 자기발전·자기개발을 위해 끊임없이 노력해야 한다는 당위성에서도 자기장학의 의미는 크다. 학교현장에서 찾아 볼 수 있는 자기장학 형태의 활동은 자기수업 분석·연구, 자기평가, 학생을 통한 수업반성, 1인1과제 연구 혹은 개인연구, 전문 서적, 자료 탐독, 대학원 수강, 전문기관·전문가 방문·상담, 현장 방문·견학, 교과연구회·학술회·강연회 참석 등을 포함한 각종 자기연찬 활동이 있다(p. 282).

주삼환(1990)은 자기장학의 쉬운 방법으로 녹음과 녹화를 들고 있다. 녹화기와 녹음기를 설치해 놓고 수업한 후에 교사 혼자서 자기 수업을 되돌려 보거나 듣는 일을 반복하면서 얼마든지 수업기술 향상을 위한 장학적 기능을 할 수 있다. 또 교사 자신의 수업에 대하여 학생들로부터 피드백을 받아서 자기발전의 자료로 삼을 수도 있다(p. 184).

다시말해 자기장학은 제반 전문적 영역에서의 성장·발전을 위해 교사 자신의 자율성과 자기발전 의지 및 능력을 기초로 하여, 교사 스스로 계획을 세우고 실천하며 그 결과에 대하여 자기반성을 하는 활동이다.

(4) 약식장학(일상장학, 전통적 장학)

이윤식(1999)에 따르면 약식장학은 교장·교감이 간헐적으로 짧은 시간동안 학급순시나 수업참관을 통하여 교사들의 수업활동과 학급경영 활동을 관찰하고 이에 대하여 교사들에게 지도·조언을 제공하는 활동을 의미한다. 이러한 약식장학은 교장·교감의 계획과 주도하에 전개되는 비공식적인 성격이 강한 활동으로서 다른 형태의 장학에 대하여 보완적이고 대안적인 성격을 갖는다. 약식장학은 교장·교감이 개략적인 절차에 따라 수행하는 장학활동이라는 점에서 약식장학으로 칭하거나, 또는 교장·교감이 일상적으로 수행하는 장학활동이라는 점에서 일상장학이라고 칭할 수도 있다(p. 283-284).

학교현장에서 평소 교장·교감이 일상적으로 학교를 순시하며 하는 활동들도 이러한 약식장학이라 할 수 있다. 이러한 약식장학에 대해 이윤식(1992)은 교장·교감의 학급순시 및 참관을 통해 그 결과를 환류해 주는 약식장학은 수업의 기강을 잡아줄 수 있다는 점에서는 긍정적이나, 수업의 흐름을 끊고 수업을 침해하게 된다는 부정적인 측면도 있다고 지적하고 있다(p. 48). 주삼환(1990)은 장학주체에 장학사까지를 포함하여 전통적 장학으로 분류하고 사전협의 없이 이루어지고 방문 후의 협의도 생략되는 경우가 많아, 교사들이 전통적 장학을 감시감독을 위한 활동으로 부정적으로 생각하게 한다고 하였다(p. 144).

(5) 자체연수

자체연수는 현직교육의 한 형태로서 단위학교에서 교육활동의 개선을 위하여 교직원들의 필요와 요구에 의해 교내·교외의 인적·물적 자원을 활용하여 실시하는 연수 활동이다. 자체연수는 좋은 지식, 기술, 정보, 아이디어, 경험, 도움 등을 서로 나누어 갖는 중요한 방법이 되기 때문에 장학의

한 형태로 볼 수 있다.

이윤식(1999)에 따르면 자체연수에는 교장, 교감, 교사 뿐만 아니라 행정 직원이나 관리직원들도 참여할 수 있을 것이다. 교사들과 행정·관리직원들간의 공동관심사나 공동과제에 대한 연수, 또는 교사들의 이해와 협조가 요구되는 행정·관리의 특정 업무와 관련된 소개와 연수는 교사들과 행정·관리직원들간의 상호 이해와 협조를 높일 수 있다는 점에서 의미가 있다(p. 286).

조병호(1991)에 따르면 교내 자체연수의 특징은 첫째, 학생·교사·학교의 현실에서 출발하여 학생의 바람직한 성장과 교사의 전문적 발달 및 학교의 개선을 목표로 하며, 둘째, 연수를 위한 시간, 장소, 과제 및 인적·물적 자원의 활용 등의 접근이 매우 용이할 뿐만 아니라, 셋째, 교사들은 교직의 전문성에 따라 의무적으로 연수를 해야하지만 특별히 자율성과 협동성을 필요로 하며, 넷째, 학교의 실정과 교사들의 필요와 요구에 따라 연수의 내용과 방법은 다양하고 융통성 있게 된다는 것이다(p. 196-198).

라. 장학담당자의 자질

장학담당자는 장학행정조직에서 장학업무를 수행하는 장학사(관), 연구사(관) 뿐 아니라, 학교의 교장·교감·부장교사 또는 동료교사라 하더라도 장학에 관한 일을 하면 모두 장학 요원이라 할 수 있다(남정걸, 2003, p. 289-290).

장학에서 중요한 일은 장학담당자의 장학행위가 교사의 교수행위에 영향을 주어 궁극적으로 학생의 행위를 변화시키는 것이다. 교사의 행동을 변화시키려면 장학담당자가 노력도 해야겠지만 교사가 장학담당자를 믿고 영

향을 받아들이고자 해야 한다. 그러기 위해서는 무엇보다도 장학담당자의 자질과 노력을 갖추어야 한다.

장학담당자가 효율적으로 역할을 수행하기 위해 필요한 전문적 자질인 장학기술에 대해 Katz는 전문적 기술, 인간적 기술, 개념적 기술로 분류하고 있다. 전문적 기술은 특정과업을 성취하기 위하여 필요한 전문적인 지식, 방법 또는 기술을 활용할 수 있는 능력을 말하고, 인간적 기술은 다른 사람과 함께 일하는 인화조성과 동기화 능력을 말한다. 개념적 기술은 전체적인 안목에서 상황을 판단하고 통찰할 수 있는 능력을 말한다(주삼환 역, 1986, p. 52에서 재인용).

장학담당자의 자질에 관하여 McKean과 Mills(이윤식, 2001, p. 555에서 재인용)는 인성적 자질과 전문적 자질로 나누어 여러 항목을 제시하고 있는데, 인성적 자질로는 ① 존경과 신뢰를 받을 수 있는 능력, ② 감정이입과 감수성, ③ 열성, ④ 문제대처력, ⑤ 창의성, ⑥ 유머, ⑦ 가치판단에 있어 융통성, ⑧ 성실성, ⑨ 남에게 도움을 줄 수 있는 능력의 아홉 가지를 들고 있으며, 전문적 자질로는 ① 폭넓은 교양, ② 풍부한 전문 교육, ③ 교수기술, ④ 장학담당자의 역할에 관한 명확한 인식, ⑤ 지도성 기술, ⑥ 학습 자료와 교수방법에 관한 지식, ⑦ 교수·학습 요소를 평가하고 해석할 수 있는 능력, ⑧ 과정과 결과의 중요성에 대한 인식, ⑨ 실험과 연구에 관한 숙련성, ⑩ 전문적 및 인성적 성장을 계속한 의욕과 능력을 들고 있다.

정태범(2002)은 장학담당자의 자질을 인성적 자질, 전문적 자질, 발전적 자질로 나누어 제시하였다. 인성적 자질로는 ① 인격과 도덕성, ② 존경과 신뢰, ③ 소명감을, 전문적 자질로는 ① 교양적 능력, ② 전문적 능력, ③ 실천적 능력을, 발전적 자질로는 ① 열린 사고, ② 미래지향적 사고, ③ 발전적 사고를 제시하고 있다.

이상에서 공통적으로 제시된 장학담당자가 갖추어야 할 자질은 크게 인성적인 부분과 전문적인 부분으로 나누어 볼 수 있으며, 특히 전문적인 부분은 지식과 능력, 경험의 부분으로 나누어 볼 생각해 볼 수 있을 것이다.

마. 장학의 영역

장학이 교사의 전문성을 향상시키는 것이라면, 그 장학의 영역은 교사가 전문직으로서 해야 할 역할들이어야 할 것이다. 교사의 역할을 학교내에서의 역할과 사회에서의 직업인으로서의 역할 등으로 나눌 수 있지만, 여기서는 학교내에서의 역할만을 중심으로 살펴보고자 한다.

안창선 외(1999)는 학교에서의 교원의 역할을 교과학습지도자, 생활지도자, 평가자, 학급경영자, 학교경영참가자, 행사교육자, 직장인 등 크게 일곱 가지로 나누어 설명하고 있다(pp. 94-107).

첫째 교과학습지도자로서의 역할은 교육목적과 목표를 설정하고 진술하는 일과 이에 따라 교육 내용을 선정하고 조직하는 일, 이를 바탕으로 실제적인 수업을 운영하는 것으로 보았다. 둘째 생활지도자로서의 역할은 학습자 각자가 독특하게 지니고 있는 발달가능성을 발견하여 이를 최대한으로 개발할 수 있도록 도와줌으로써, 개인적으로는 행복한 삶을 개척하고 사회적으로는 현명한 선택과 적응, 가치판단, 그리고 보다 효율적인 자기지도를 할 수 있도록 인간형성을 돕는 활동이다. 셋째 평가자의 역할은 교육목표의 달성도와 교육목표 달성을 위해 전개되었던 제반 활동의 가치를 평가하는 일이다.

넷째 학급경영자의 역할은 효율적인 수업을 촉진하기 위하여 학급상황을 조성하고 유지하는 활동으로써, 구체적으로는 기본적인 교육목적과 활동

방침을 학생들과 협의하여 결정하는 일, 학급의 인적 조직을 정비하고 관리하는 일, 교실의 환경을 정리 정돈하는 일, 교실 교구의 제작 및 확보 등 물적 자원을 관리하는 일, 학급 회의와 학급 문집을 발간하는 일 등이다. 다섯째 학교경영 참가자의 역할은 학교경영에 관한 업무나 사무조직, 직원 회의나 각종위원회 활동 등의 운영조직에서의 역할을 말한다. 여섯째 행사 교육자의 역할은 소풍이나 수학여행 등 학생 체험 활동의 인솔, 학예회 준비, 각종행사 참여 등을 의미한다. 마지막 직장인으로서의 역할은 교사들 역시 하나의 직업인으로서 직장 구성원들과 원만한 인간관계를 형성해야 하는 역할을 말한다.

강기수(2002)는 학교에서의 교사의 자질을 학급담임으로서 자질과 학교 구성원으로서 자질로 나누어 말하였다. 학급담임으로서 자질은 학습지도와 생활지도 및 학급경영으로 다시 나누었으며, 학교 구성원으로서 자질은 행사 등의 참여와 사무처리능력으로 구분하였다(pp. 62-64).

이러한 구분들을 실제 학교에서 이루어지는 활동들에 연결지어 보면, 평가자의 역할과 행사 참여 등은 학습지도, 생활지도, 학급경영의 영역들 속에서 이루어지고, 학교경영참가자와 사무처리능력은 교사의 사무분장과 관련된 활동이며, 안창선 외(1999)가 직장인의 역할로 구분한 인간관계는 교사의 업무는 아니지만 교사의 학교생활에서 매우 중요한 영역에 속한다. 이러한 점을 바탕으로 학교에서 교사가 활동해야 할 영역들을 정리하면, ① 학습지도, ② 생활지도, ③ 학급경영, ④ 사무분장, ⑤ 인간관계의 다섯 영역으로 나누어 볼 수 있다.

2. 교직 발달

가. 교직 발달 단계

교직 발달은 이난숙(1992)에 의해 교사 발달 또는 교사 사회화 대신 사용한 개념이다(p. 29), 이는 교직경험이 쌓여감에 따라 교직과 관련된 지식, 기능, 태도 및 전망 등이 변화·발달하는 것을 의미한다.

교직 발달 단계는 접근관점, 접근방법 등에 다양하게 구분되고 있지만, 여기서는 최상근(1992)이 제시한 모형 분류 방법을 기준으로 단순·직선적 발달모형과 복합·순환적 발달모형으로 분류하여 살펴본다.

(1) 단순·직선적 발달모형

단순·직선적 교사발달 모형은 교직이전 시기 포함 모형, 교직 첫째 시작·단기모형, 연령별 접근·장기모형의 세 가지로 구별될 수 있다.

교사발달단계에 교직이전 시기를 포함하는 연구로는 Fuller, Fuller와 Bown, Unruh와 Turner, 성낙원 등이 있다. 이 중 Fuller와 Bown(1975)는 교사 발달 단계를 ① 학생을 피상적으로 이해하는 교직이전 관심단계(stage of preteaching concerns), ② 학급통제, 교수방법 획득, 장학사 등의 평가에 관심을 기울이는 생존 관심단계(stage of survival concerns), ③ 학생들의 다양한 요구에 대하여 교수 상황의 제한, 혼란 등에 관심을 기울이나 여전히 학생보다는 자신의 교수행위에 더 많은 관심을 갖는 교수 상황 관심단계(stage of teaching situation concerns)의 4단계로 제시하였다.

교직첫해 시작·단기모형으로는 Katz, Gregorc, Burden 등의 연구가 있다. 이 중 Burden(1979, 1983), 은 ① 생존단계(survival stage) : 교직 첫해로 교사는 교수활동과 환경에 대한 지식이 제한되어 있으며, 교과 중심적이고 전문적인 통찰력을 거의 가지고 있지 않다고 지각하며 자신감이 결여

되어 있고 새로운 방법을 쓰지 않으려 함, ② 적응단계(adjustment stage) : 2년에서 4년의 교직경력 교사들에게서 보이는 것으로 계획, 조직, 아동, 교과과정과 방법 등에 대하여 많은 것을 발견하기 시작함, ③ 성숙단계(mature stage) : 교직 경력이 5년 또는 그 이상인 교사들에게서 보이는 것으로, 교수활동과 환경을 잘 처리하고 있다고 느끼며 보다 학생 중심적이며 자신감 있고 안정적인 뿐만 아니라 새로운 교수법을 기꺼이 적용해보려는 특징을 드러내는, 3단계로 나누고 있다.

연령별 접근·장기모형으로는 Newman, Perterson), Webb와 Sikes 등이 있다. 이 중 학교사회의 특수성을 반영하여 설명하고 있는 Webb와 Sikes(1989)는 다른 연구자들과는 달리 단계 간에 전환기 개념을 도입하면서 교직발달단계를 다섯 단계로 나누고 있다. 제1단계 초기성인기단계는 교직에 발을 디디 사회화 되는 과정인 21세~28세의 교사로, 이때의 문제는 너무 오랫동안 탐색하여 소속감이 결핍되는 경우와 상황에 너무 일찍 강력하게 빠져버려 선택의 여지들을 탐색해 보지 못하는 소속감 조기정착의 문제 상황으로 이 둘은 해결되지 않으면 후기에 삶에서 소외가 야기된다. 제2단계 30대 전환기는 28세~33세의 교사들의 특징으로, 이들은 자신의 생애선택을 재평가하고 성취와 결점을 평가하며 직업이상을 재조정하여 자신의 직업 경로를 다시 설정한다. 제3단계 정착단계는 옛 기능을 사용하면서 새로운 기능을 발견하는 시기로 33세~44세의 교사로 대부분 이 시기에는 높은 활동성과 가시성이 증대된다. 제4단계 50대 전환기로 40세부터 50세 혹은 55세까지로 자신의 성취를 평가하는 시기이다. 제5단계는 중년기로 50세 내지 55세부터 은퇴기까지의 교사로 자신의 개인적 필요를 증대시키는 데 관심이 증대하며, 인생의 내면화가 증대하는 시기이다.

(2) 복합·순환적 발달모형

복합·순환적 발달모형으로는 Burke, Huberman, 최상근 등이 있다. Burke(1984)는 교직발달 순환모형의 사이클로서 교직발달을 개념화하여, 교직 발달을 교직이전 단계(preservice), 교직입문 단계(induction), 능력 구축단계(competency building), 열중·성장단계(enthusiastic and growing), 직업적 좌절단계(career frustration), 안정·침체단계(stable but stagnant), 직업적 쇠퇴단계(career wind-down), 퇴직단계(career exit)로 구분하고 있다. 이중 교직입문 단계(induction)는 일반적으로 교원으로 고용된 초기 몇 해로서, 이 단계의 교사들은 학교체제 속에서 사회화 되며, 학생과 동료교사 또는 장학사로부터 승인(acceptance)을 시도한다.

Huberman(1989)은 재직기간 평교사 경험만 있는 중등학교 교사들을 대상으로 생의 주기론에 입각하여, 생존과 발견단계(1년~3년), 안정화단계(4년~6년), 실험주의/행동주의 단계(7년~18년), 재평가-자기의심단계(7년~18년), 평정단계(45세~50세), 보수주의단계(50세~60세), 이탈단계(61세 이상)로 교사발달단계를 제시하였다. 이중 생존과 발견단계(1년~3년)에서 생존은 수업지도 관리의 복잡성과 우연성에 직면하는 현실충격(reality-shock)과 관계가 있으며 특히 사전에 교수경험이 없는 교사에게 더욱 그러하다. 발견은 교사가 되어 자기 자신의 학생을 갖게 된다는 초기 단계의 열정을 뜻하는 말로, 초임교사로 하여금 생존의 문제를 인내하도록 하는 것으로 생존과 발견은 공존하는 것이라고 한다.

최상근(1992)에 따르면, 우리나라 교사들은 능력구축단계, 안정화단계, 실험주의단계에서 설정하고 있는 속성들을 교직초임에서 20년까지 지속적으로 그리고 복합적으로 갖고 있으며, 중등학교 교사들의 교직발달단계는 생존단계 0년~3년, 재평가단계 4년~6년, 평정단계 8년~13년, 침체단계 14년~16년, 보수주의 단계 17년~20년인 것으로 나타났다(p. 184).

이상의 교직 발달 단계들에서 살펴본 것처럼, 초임교사는 교직에 입문한

초기 몇 년간의 교사로서 그들은 학생의 성취에 관심을 기울이기보다는 자신의 생존에 관심을 가진다. 그런 까닭에 초임교사는 학생, 동료교사, 그리고 장학사 등 타인의 평가에 주의를 기울인다. 이러한 초임교사 시기의 소속감 결핍이나 소속감 조기정착의 경험은 이후 교직에서 소외의 문제를 낳기 때문에, 초임교사에 대한 장학은 그들의 교직발달을 도울 수 있도록 그들의 교직발달 특징에 맞추어 계획되어야 한다.

나. 초임교사의 발달 특징

Fuller(1969; Fuller et al. 1974, Glickman, 1990에서 재인용)는 초임 교사에게서부터 많은 경험을 지닌 교사에 이르기까지 경험의 정도가 다양한 교사를 대상으로 몇 가지 연구를 실시한 후, 초임교사, 유경험 교사, 우수한 교사에서 일관성 있는 발달 패턴을 발견해 내었다. 초임교사는 자신의 교사로서의 적합성과 생존에 주로 관심을 쏟고 있었다. 그들은 자신이 교사로서 적합한지를 염려하였다. 그들은 학생들이 학습경험을 힘들게 하지 않을지, 교장이 유능하다고 평가할지, 다른 교직원이 자신을 잘 받아 줄지를 염려한다.

Burden(1983, 송홍근, 2000, p. 11에서 재인용)은 교사가 3년의 교직경험을 쌓으면 교직에 안정감과 자신감을 갖게 되어 원숙한 교사가 된다고 하였다. 그러면서 그는 또한 첫 단계인 생존 단계(survival stage)는 교직 1차 년도에 해당하는 시기로서 교사들은 주로 학습분위기 유지, 교과목 지도, 가르칠 내용의 숙지 등에 많은 관심을 가지고, 둘째 단계는 적응 단계(adjustment stage)로 교사들에 따라 차이가 있기는 하나 대체로 2차 년도부터 4차 년도에 해당하는 시기로서 교사들은 가르치는 일에 익숙해질 뿐

만 아니라 심리적으로 자신감과 안정감을 얻게 된다고 하여, 교직 첫해와 다음해를 구분하였다.

이에 따라 Burden(1983, 이윤식, 1999, p. 57)이 제시한 교사의 발달단계별 효과적 장학의 형태를 보면 다음과 같다.

<표 II-2> 교사의 발달단계별 효과적 장학의 형태

구분	생존단계 (1차 년도)	조정단계 (2·3·4차년도)	성숙단계 (5차년도·이후)
장학의 특징	지시적	상호협동적	비지시적
장학담당자의 행동	제시·지시·시범·표준화·보강	제시·명료화·경청·문제해결·절충	경청·격려·명료화·제시·문제해결
장학의 기본 방법	장학담당자가 표 준을 제시함	장학담당자와 교사간 에 상호협약이 있음	교사가 자기평가를 함
장학에 있어 장 학담당자의 책임	많다	보통이다	적다
장학에 있어 교사의 책임	적다	보통이다	많다

자료: Paul R.Burden(1983). Implications of teacher career development: New roles for teachers, administrators, and professors. Action in Teacher Education. 4(4). pp. 21~25.

이윤식(1999)은 초임교사들이 경험하는 어려움을 “현실충격”(reality shock) (Webb & Sherman, 1989)이라고 표현한다. 현실충격의 주요내용으로는 ① 적응 및 문제해결을 위한 도움이 충분히 주어지지 않는 점, ② 교대나 사대를 포함한 교사양성과정에서 받은 교사교육이 중등학교 초임교사들을 학교현장·수업현장에 적응시키고 교육활동을 하는 데 효과적이지 못한 점, ③ 초임교사들은 경력교사들보다 상대적으로 근무조건이 어려운 학교 또는 학급에서 교직생활을 시작하게 되는 경우가 많은 점, ④ 교사양

성과정에 있을 때 가졌던 교직에 대한 기대와 학교현장에서 경험하는 실제의 차에서 실망하는 점 등을 지적하고 있다(pp. 309-310).

이상에서 살펴본 것처럼 교직 3년까지의 초임교사의 발달 특징은 교직에서 안정감과 자신감을 갖기까지의 적응 과정으로 볼 수 있으며, 이 시기의 교사는 자신이 담당해야 할 여러 영역에서 어려움을 겪는다. 그러나 교직 첫해와 그 다음해에 교사의 발달단계가 다르다면, 즉 이들이 겪는 어려움이 다르다면 이들의 장학에 대한 요구도 다를 것으로 예상된다. 그러므로 그들이 요구하는 장학이 어떠한가를 알아 거기에 맞는 장학이 이루어질 때 장학은 초임교사의 교직적응에 도움이 될 것이다.

3. 선행연구의 고찰

가. 초임교사가 겪는 어려움

최상근(1992)의 연구는 교직초기에 겪는 주요 어려움을 교과 내용의 구성 및 지도나 수업 진행 방법, 교과 지도에 대한 사전 준비의 부족 등 학습지도와 관련하여 제시하고 있다. 그 밖에 학교장·교감과의 불편한 관계, 동료 교사와의 관계 등의 인간관계에서 오는 어려움, 그리고 체벌 문제나 학생을 대할 때의 감정 처리 문제, 과도한 잡무, 특수 아동의 지도 문제, 학교 조직 내에서의 자기 교과의 특수성 반영 문제 등에서도 어려움을 겪는다고 보고하였다(pp. 128-163). 즉 학습지도에서 가장 많은 어려움을 겪으며 다음으로는 인간관계에서의 어려움을 제시하였다.

이승복(1998)은 신입교사들이 직접 학생들을 상대로 하여 수업을 진행하

고 학급을 운영을 하는데 어려움을 많이 느끼고 있으며, 직무 수행 과정에서 가장 어려움을 많이 느끼는 것은 학급경영이며, 가장 어려움을 덜 느끼는 것은 교무분장 영역이라고 하였다(pp. 78-79).

송홍근(2000)은 신입교사들이 가장 어려움을 많이 느끼는 분야로 학교생활에 관한 일을 들었으며(p. 23), 배경특성별로는 여교사와 교육경력 3년이상 4년미만 교사가 학습지도와 생활지도에서 많은 어려움을 겪는 것으로 나타났다(p. 69). 이는 생존단계를 거친 교사가 학생에 관심을 갖게 되고, 학교에서 학급담임을 맡는 경우가 늘어나면서 생겨난 것으로 보여진다.

임용순(1994: 권대봉, 1999, p. 331에서 재인용)은 중등학교 신입교사들이 교과지도 영역에서 더 큰 어려움을 느끼고 있으며, 특히 다양한 수업방법, 학습자료의 부족, 기초학력 부족 학생의 지도, 개인차를 고려한 수업, 학습동기의 유발 등의 문제에서 보다 큰 곤란을 경험하고 있는 것으로 나타났다. 교과지도 이외의 영역 중에서는 생활지도 영역이 가장 어려움을 느끼는 영역이며, 그 다음은 인간관계 영역, 학급경영 영역, 그리고 교직생활 영역 순으로 나타났다.

김순옥(1995)은 신입교사의 발달 특징을 교직원, 수업활동, 생활지도 및 학급관리, 인간관계의 5가지 측면에서 고찰하면서, 신입교사들의 빠른 적응을 위해서는 선배교사나 관리자의 배려가 필요하며, 다양한 연수의 기회 확보 및 자기 연찬의 노력도 필요하다고 하였다(pp. 15-22).

이들을 정리해 보면, 신입교사가 어려움을 가장 많이 겪는 영역은 대체로 학습지도영역이며, 이외 학급경영, 인간관계, 생활지도, 사무분장을 비롯한 학교생활 등으로 나타났다.

나. 초임교사 지원 방법

한국교육개발원의 연구조사 결과에서 대체로 초임교사와 특별히 희망하는 교사에 대해서는 임상장학, 동료의식이 강하고 경험과 능력이 있는 교사들의 경우는 동료장학을, 혼자 일하기를 좋아하며 스스로 수업개선과 전문적 성장을 위해서 노력하는 교사들에게는 자기장학을, 그 외에 교사들에게는 전통적 장학 등으로 선택의 폭을 확대하는 것이 효과적이라고 지적되었다(이윤식, 유현숙, 1989, 이윤식, 1999, p. 189에서 재인용).

정정자(2000)는 장학의 효율성을 높이기 위해서는 교사들의 경력주기에 맞는 장학방법을 선택해야 하는데, 제 1기인 생존기에 있는 신입교사는 임상장학을, 제 2기인 정착기는 동료장학, 제 3기인 갱신기는 전문적인 모임, 교실방문, 전문학술지, 교사센터, 비디오에 의한 자기 분석을 적용하도록 자극하고, 제 4기인 성숙기는 대학원 수강, 자기장학을 선택하도록 하는 것이 좋을 것이라고 하였다(p. 14).

이들을 종합해 보면, 신입교사에게 적합한 장학은 임상장학으로 나타나고 있으나, 대체로 연구들이 신입교사를 대상으로 조사하기 보다는 경력교사들에게 본인의 신입교사시절에 대해 또는 다른 신입교사들을 통해 인식한 것을 설문하는 형태로 되어 있다. 이보다는 현재의 신입교사들이 원하는 장학의 형태를 찾아 이것을 효율적으로 운영하는 것이 더 효과적일 것이다.

다. 초·중등 교원들의 장학에 대한 인식

이윤식의 1993년 「교육월보」(1993. 5월호)에 따르면 장학의 효과에 대해서 교사들의 34% 정도가 부정적 반응을 보였다. 장학의 문제점에 대해서

는 교사와 부장교사가 교장, 교감이나 전문직과는 달리 ‘장학 방법의 전근대성’을 주요 문제의 하나로 지적하고 있는 것은 보다 합리적이고 민주적인 장학방법을 요구하는 것으로 해석된다(이윤식, 1999, pp. 168-175). 이 보고서에서 교사들이 생각한 장학 요원이 갖추어야 할 자질로는 ‘교과에 대한 전문적 지식’, ‘원만한 인간관계와 리더쉽’, ‘수업지도 능력’. ‘경영·관리에 대한 전문적 지식’, ‘교육연구 능력’ 등이 언급되었다(p. 177).

정정자(2000)에 따르면 임상장학에 대해 교사들은 대체로 이를 통해 수업기술이 향상되므로 바람직하다는 의견을 보였지만, 교사의 경력이 높아질수록 교사와 장학담당자간의 상호작용을 중시하기 때문이라는 응답이 높게 나타났다(p. 48).

수업장학에 대해서 이재춘(2003)은 일선 교사들이 수업장학의 필요성은 강하게 인식하고 있으며, 장학담당자의 수업장학에 대해 교장·교감의 수업장학에 대해서는 높은 만족도를 나타내었으나, 부장교사의 수업장학 활동은 교사의 수업기술 향상에 별 도움을 주지 못하고 있는 것으로 인식하고 있는 것으로 나타났다(p. 61).

김용호(1992)는 장학지도에(의) 개선을 위해 학교와 교사의 상황을 고려한 장학방법을 탐색, 적용하여야 하고, 장학담당자와 교사 사이에 협력적인 분위기의 조성이 필요하며, 경력이 10년 이하의 교사는 임상장학을 선호한다고 하였다(p. 59). 임상장학의 교사와 장학담당자가 긴밀한 상호작용을 이룰 수 있는 반면, 장학을 위한 시간할애와 교사의 업무부담이 많다는 점이 문제점으로 나타났다. 동료장학은 교사간에 부담 없는 정보교환으로 학습지도개선에 도움을 줄 수 있으나, 동료교사의 장학력에 한계가 있음이 문제로 드러났다. 자기장학은 교사 자신의 필요에 의해 교수기술을 개발할 수 있으나, 자신의 수업에 대해 신뢰로운 평가가 어렵다는 문제가 있다. 전통적 장학은 전문가의 지도조언과 짧은 시간에 많은 교사를 대상으로 실시

될 수 있으나, 교사들이 심적 부담을 느껴 장학을 기피한다는 문제가 있다 (p. 58-59).

이상에서 보면 교사들은 수업장학의 필요성을 인식하고 있으나 시간 부족과 업무가 가중되는 점을 힘들어하며, 협력적 분위기 속에서 교사와 전문성을 갖추고 인간적 배려를 하는 장학담당자가 상호작용하는 지원적인 장학을 요구하는 것으로 나타나고 있다. 또한 모든 장학은 나름의 장점과 한계점을 갖고 있으므로, 상황과 요구에 적절한 장학을 찾아 실시하는 것이 중요할 것이다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 모집단은 부산광역시 소재 중등학교에 근무 중인 신규임용 후 교직경력 3년까지의 중등학교 초임교사이다. 국공립학교의 경우 지난 3년간의 신규임용자 758명 전원에게 사립학교의 경우 전체 124개 중등학교에 5부씩 설문지를 발송하여, 회수된 736명분 중 부실응답자를 제외한 725명분을 통계처리 하였다.

본 연구의 연구대상자의 일반적 특성은 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 Ⅲ-1> 연구대상자의 일반적 특성

구	분	빈도(명)	백분율(%)
성 별	남	192	26.5
	여	533	73.5
설립유형	국공립	499	68.8
	사립	226	31.2
학 교 급	중학교	495	68.3
	고등학교	230	31.7
임용시기	3년차	279	38.5
	2년차	208	28.7
	1년차	238	32.8
기 간 제 교사경험	유	290	40.0
	무	435	60.0
계		725	100.0

조사대상자를 변인별로 살펴보면, 성별로는 여자가 73.5%로 남자 26.5%보다 많았고, 설립유형별로는 국공립이 68.8%로 사립 31.2%보다 높은 분포를 보였으며, 학교급별로는 중학교가 68.3%로, 고등학교 31.7%보다 많았다. 임용시기별로는 임용 3년차(이하 3년차)가 38.5%로 가장 많았으며, 다음으로 임용 1년차(이하 1년차) 32.8%, 임용 2년차(이하 2년차) 28.7% 순으로 차지하였다. 기간제 교사 경험별로는 경험이 없는 교사가 60.0%로, 경험이 있는 교사 40.0%보다 많았다.

2. 조사 도구

본 연구에 투입된 조사 도구는 설문지를 사용하였다. 설문지는 주삼환(1990)의 ‘장학 역할과 기능’에 관한 Likert식 4단계 문항 등 문헌연구와 정성태(2003)와 윤보영(1999), 정미희(2003), 김광희(2004)의 선행연구에서 사용한 설문지를 분석·검토하여, Likert식 6단계 문항과 선택형 문항으로 일차 작성한 후 지도교수의 자문으로 수정 보완하여 최종 확정된 구조적 설문지를 사용하였다.

설문지는 장학의 5개 영역별로 ‘장학의 목적과 필요성’, ‘장학의 효과’, ‘장학의 실시 현황’, ‘장학에 대한 요구’와 이 5개 영역으로 구분되지 않는 ‘장학의 저해 요인, 수업장학 사전협의 및 사후협의 관련 문항들을 포함하여 <표 III-2>와 같이 구성하였다.

<표 III-2> 설문지의 구성 및 내용

영역	문항 내용	문항 번호	문항 수
장학의 목적 및 필요성	장학의 목적 및 필요성 인식	1~5	5
장학의 효과	장학의 도움 정도	6~10	5
장학의 실시 현황	장학 경험 및 장학담당자	22~26	23
	실제 도움을 청하는 사람	27~31	
	장학 관련 활동 빈도	32~38	
	수업장학 사전협의	*44, 44-1~44-3	
	수업장학 사후협의	*47~48	
장학의 저해 요인	장학의 저해 요인	11~21	11
장학에 대한 요구	요구하는 장학담당자의 자질	39~43	9
	요구하는 수업장학 사전협의	*45~46	
	요구하는 수업장학 사후협의	*49~50	

*는 장학의 5개 영역별 구분이 아닌 문항임.

3. 자료분석

본 연구의 수집된 자료는 SPSS 11.5(Statistical Package for the Social Science) 프로그램을 이용하여 분석하였다. 분석기법으로는 연구대상자의 일반적 특성을 파악하기 위해 빈도와 백분율을 산출하였다. 또한 중등학교 초임교사들의 장학의 목적과 효과, 실시현황, 장학 저해요인에 대한 인식, 장학에 대한 요구, 그리고 수업연구 협의 실태와 그에 대한 인식을 알아보기 위해 χ^2 검증과 t-검증, 그리고 일원변량분석 등을 실시하였다.

IV. 연구결과 및 해석

1. 장학의 목적 및 필요성에 대한 인식

장학영역별 목적 및 필요성 인식의 정도는 학습지도(6점 만점 중 4.69), 학급경영(3.94), 생활지도(3.94), 사무능력(3.84), 인간관계(3.19)의 순으로 나타나, 인간관계 영역을 제외한 4개 영역에서 장학의 목적 및 필요성을 인식하고 있었다.

중등학교 초임교사들의 장학의 목적 및 필요성에 대한 인식을 유의미한 차이가 나타난 변인을 중심으로 알아본 결과는 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 장학의 목적 및 필요성 인식

구 분		N	Mean	SD	t(F)	p
수업장학 전체		725	4.69	0.90		
임용시기	3년차	279	4.58	0.90	7.41**	0.001
	2년차	208	4.63	0.98		
	1년차	238	4.87	0.81		
생활지도 전체		725	3.94	1.04		
임용시기	3년차	279	3.81	1.07	4.53*	0.011
	2년차	208	3.94	1.02		
	1년차	238	4.09	1.01		
학급경영 전체		725	3.94	1.07		
임용시기	3년차	279	3.80	1.10	7.99***	0.000
	2년차	208	3.86	1.05		
	1년차	238	4.16	1.02		
사무분장 전체		725	3.84	1.12		
임용시기	3년차	279	3.80	1.14	3.26*	0.039
	2년차	208	3.73	1.14		
	1년차	238	3.99	1.08		
인간관계 전체		725	3.19	1.11		
임용시기	3년차	279	3.10	1.12	5.38**	0.005
	2년차	208	3.08	1.07		
	1년차	238	3.38	1.11		

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

변인별로는 임용시기에 따라 통계학적으로 유의미한 차이가 있었다. 수업($F=7.41$, $p<.01$), 생활지도($F=4.53$, $p<.05$), 학급경영($F=7.99$, $p<.001$) 영역에서 1년차 교사가 가장 목적 및 필요성 인식이 높고 3년차 교사가 가장 낮으며, 사무분장($F=3.26$, $p<.05$)과 인간관계($F=5.38$, $p<.01$) 영역에서는 1년차 교사의 필요성 인식이 가장 높고 2년차 교사의 인식이 가장 낮았다. 이로써 모든 영역에서 1년차 교사가 가장 장학의 목적 및 필요성을 높게 인식하고 있음이 나타났다. 성별, 설립유형별, 학교급별, 기간제 경험별에서는 유의미한 차이가 없었다.

2. 장학의 효과에 대한 인식

장학영역별 효과에 대한 인식의 정도는 학습지도(6점 만점 중 4.49), 학급경영(3.90), 생활지도(3.99), 사무분장(3.81), 인간관계(3.40)의 순으로 나타나, 인간관계 영역을 제외한 4개 영역에서 장학이 효과가 있다고 인식하고 있었다.

유의미한 차이가 나타난 변인을 중심으로 알아본 결과는 <표 IV-2>와 같다. 임용시기에 따라 수업($F=13.11$, $p<.001$), 생활지도($F=8.50$, $p<.001$), 학급경영($F=12.88$, $p<.001$), 사무분장($F=4.90$, $p<.01$), 인간관계($F=7.39$, $p<.01$) 5개영역 모두에서 1년차 교사가 가장 목적 및 필요성 인식이 높고, 3년차 교사가 가장 낮은 것으로 나타났다. 성별, 설립유형별, 학교급별, 기간제 경험별에서는 유의미한 차이가 없었다.

<표 IV-2> 장학의 효과에 대한 인식

구 분		N	Mean	SD	t(F)	p
수업장학 전체		725	4.49	0.94		
임용시기	3년차	279	4.34	0.93	13.11***	0.000
	2년차	208	4.40	1.00		
	1년차	238	4.74	0.86		
생활지도장학 전체		725	3.89	1.00		
임용시기	3년차	279	3.72	1.07	8.50***	0.000
	2년차	208	3.90	0.97		
	1년차	238	4.08	0.92		
학급경영장학 전체		725	3.90	1.04		
임용시기	3년차	279	3.76	1.09	12.88***	0.000
	2년차	208	3.77	0.94		
	1년차	238	4.18	1.02		
사무분장장학 전체		725	3.81	1.08		
임용시기	3년차	279	3.72	1.13	4.90**	0.008
	2년차	208	3.74	1.05		
	1년차	238	3.99	1.03		
인간관계장학 전체		725	3.40	1.05		
임용시기	3년차	279	3.25	1.09	7.39**	0.001
	2년차	208	3.37	0.98		
	1년차	238	3.61	1.04		

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

3. 장학 실시 현황에 대한 인식

가. 장학 경험

학습지도와 관련된 장학은 72.4%가 경험하였다고 답하였으나, 생활지도(33.2%), 학급경영(29.4%), 사무분장(42.1%), 인간관계(19.6%) 영역에서는 장학을 받은 경험이 받지 않은 경우보다 낮게 나타났다.

유의미한 차이가 나타난 변인을 중심으로 알아본 결과는 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 장학영역별 장학 경험

구 분		계	예	아니오	χ^2 (df)	p
수업장학 전체		725 (100.0)	525 (72.4)	200 (27.6)		
학교급	중학교	495 (68.3)	382 (77.2)	113 (22.8)	17.68*** (1)	0.000
	고등학교	230 (31.7)	143 (62.2)	87 (37.8)		
임용 시기	3년차	279 (38.5)	210 (75.3)	69 (24.7)	20.06*** (2)	0.000
	2년차	208 (28.7)	167 (80.3)	41 (19.7)		
	1년차	238 (32.8)	148 (62.2)	90 (37.8)		
생활지도장학 전체		725 (100.0)	241 (33.2)	484 (66.8)		
성 별	남	192 (26.5)	77 (40.1)	115 (59.9)	5.54* (1)	0.019
	여	533 (73.5)	164 (30.8)	369 (69.2)		
설 립 유 형	국공립	499 (68.8)	182 (36.5)	317 (63.5)	7.53** (1)	0.006
	사립	226 (31.2)	59 (26.1)	167 (73.9)		
학급경영장학 전체		725 (100.0)	213 (29.4)	512 (70.6)		
설 립 유 형	국공립	499 (68.8)	159 (31.9)	340 (68.1)	4.76* (1)	0.029
	사립	226 (31.2)	54 (23.9)	172 (76.1)		
학교급	중학교	495 (68.3)	157 (31.7)	338 (68.3)	4.11* (1)	0.043
	고등학교	230 (31.7)	56 (24.3)	174 (75.7)		
사무분장장학 전체		725 (100.0)	305 (42.1)	420 (57.9)		
인간관계장학 전체		725 (100.0)	142 (19.6)	583 (80.4)		
성 별	남	192 (26.5)	53 (27.6)	139 (72.4)	10.66** (1)	0.001
	여	533 (73.5)	89 (16.7)	444 (83.3)		
설 립 유 형	국공립	499 (68.8)	108 (21.6)	391 (78.4)	4.30* (1)	0.038
	사립	226 (31.2)	34 (15.0)	192 (85.0)		

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

수업장학의 경우 변인별로는 중학교 교사($\chi^2=17.68$, $p<.001$)와 2년차 교사($\chi^2=20.06$, $p<.001$)의 경험 비율이 다른 교사보다 유의미하게 높게 나타났다. 생활지도는 남자교사($\chi^2=5.54$, $p<.05$)와 국공립교사($\chi^2=7.53$, $p<.05$), 학급경영은 국공립교사($\chi^2=4.76$, $p<.05$)와 중학교교사($\chi^2=4.11$, $p<.05$), 인간관계는 남자교사($\chi^2=10.66$, $p<.01$)와 국공립교사($\chi^2=4.30$, $p<.05$)의 경험 비율이 유의미하게 높았다. 그리고 유의미한 차이는 아니었으나 모든 영역에서 2년차 교사의 경험 비율이 1년차나 3년차 교사보다 높게 나타났다.

나. 장학 담당자

수업장학은 장학담당자가 교장·교감(40.4%), 장학사(35.0%), 동료교사(18.9%), 부장교사(5.0), 원로교사(0.8%) 순으로, 생활지도장학은 부장교사(30.7%), 교장·교감(30.3%), 동료교사(27.8%), 장학사(8.7%), 원로교사(2.5%) 순으로, 학급경영장학은 동료교사(46.5%), 교장·교감(23.9%), 부장교사(18.3%), 장학사(9.9%), 원로교사(1.4%) 순으로, 사무분장장학은 부장교사(44.6%), 장학사(28.2%), 동료교사(17.4%), 교장·교감(8.5%), 원로교사(1.3%) 순으로, 인간관계장학은 동료교사(54.9%), 부장교사(19.0%), 교장·교감(14.8%), 원로교사(7.7%), 장학사(3.5%)의 순으로 나타났다.

유의미한 차이가 나타난 변인을 중심으로 알아본 결과는 <표 IV-4>와 같다. 수업장학과 인간관계장학은 변인별로 유의미한 차이가 발견되지 않았으나, 생활지도 장학의 경우 성별로는 여자교사가 동료교사에게서 남자교사가 교장·교감에게서($\chi^2=10.79$, $p<.05$), 설립별로는 국공립교사가 동료교사에게서 사립교사가 교장·교감에게서($\chi^2=16.60$, $p<.01$), 학교급별로는

중학교교사가 동료교사에게서 고등학교교사가 장학사에게서 받았다는 인식 ($\chi^2=21.93$, $p<.001$)이 다른 교사보다 유의미하게 높았다.

<표 IV-4> 장학영역별 장학 담당자

구 분		계	장학사	교장, 교감	관련 부장 교사	동료 교사	원로 교사	χ^2 (df)	p
수업장학 전체		525 (100.0)	184 (35.0)	212 (40.4)	26 (5.0)	99 (18.9)	4 (0.8)		
생활지도장학 전체		241 (100.0)	21 (8.7)	73 (30.3)	74 (30.7)	67 (27.8)	6 (2.5)		
성별	남	77 (32.0)	9 (11.7)	30 (39.0)	25 (32.5)	12 (15.6)	1 (1.3)	10.79* (4)	0.029
	여	164 (68.0)	12 (7.3)	43 (26.2)	49 (29.9)	55 (33.5)	5 (3.0)		
설립 유형	국공립	182 (75.5)	9 (4.9)	54 (29.7)	57 (31.3)	56 (30.8)	6 (3.3)	16.60** (4)	0.002
	사립	59 (24.5)	12 (20.3)	19 (32.2)	17 (28.8)	11 (18.6)	-		
학교급	중학교	172 (71.4)	6 (3.5)	58 (33.7)	53 (30.8)	50 (29.1)	5 (2.9)	21.93*** (4)	0.000
	고등학교	69 (28.6)	15 (21.7)	15 (21.7)	21 (30.4)	17 (24.6)	1 (1.4)		
학급경영장학 전체		213 (100.0)	21 (9.9)	51 (23.9)	39 (18.3)	99 (46.5)	3 (1.4)		
성별	남	64 (30.0)	4 (6.3)	30 (46.9)	11 (17.2)	19 (29.7)	-	28.20*** (4)	0.000
	여	149 (70.0)	17 (11.4)	21 (14.1)	28 (18.8)	80 (53.7)	3 (2.0)		
설립 유형	국공립	159 (74.6)	13 (8.2)	27 (17.0)	36 (22.6)	80 (50.3)	3 (1.9)	23.93*** (4)	0.000
	사립	54 (25.4)	8 (14.8)	24 (44.4)	3 (5.6)	19 (35.2)	-		
학교급	중학교	157 (73.7)	9 (5.7)	33 (21.0)	35 (22.3)	78 (49.7)	2 (1.3)	19.02** (4)	0.001
	고등학교	56 (26.3)	12 (21.4)	18 (32.1)	4 (7.1)	21 (37.5)	1 (1.8)		
기간제 교사 경험	유	74 (34.7)	6 (8.1)	30 (40.5)	11 (14.9)	27 (36.5)	-	18.17** (4)	0.001
	무	139 (65.3)	15 (10.8)	21 (15.1)	28 (20.1)	72 (51.8)	3 (2.2)		
사무분장장학 전체		305 (100.0)	86 (28.2)	26 (8.5)	136 (44.6)	53 (17.4)	4 (1.3)		
임용 시기	3년차	121 (39.7)	40 (33.1)	10 (8.3)	53 (43.8)	16 (13.2)	2 (1.7)	20.36** (8)	0.009
	2년차	96 (31.5)	32 (33.3)	9 (9.4)	30 (31.3)	24 (25.0)	1 (1.0)		
	1년차	88 (28.8)	14 (15.9)	7 (8.0)	53 (60.2)	13 (14.8)	1 (1.1)		
인간관계장학 전체		142 (100.0)	5 (3.5)	21 (14.8)	27 (19.0)	78 (54.9)	11 (7.7)		

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

학급경영 장학의 경우 남자교사는 교장, 교감으로부터 여자교사는 동료교사로부터($\chi^2=28.20$, $p<.001$), 국공립교사는 동료교사로부터 사립교사는 교장, 교감으로부터($\chi^2=23.93$, $p<.001$), 중학교 교사는 동료교사로부터 고등학교 교사는 교장, 교감으로부터($\chi^2=19.02$, $p<.01$), 기간제 경험이 있는 교사는 교장, 교감으로부터 기간제 교사 경험이 없는 교사는 동료교사로부터 받았다는 인식($\chi^2=18.17$, $p<.01$)이 다른 교사보다 유의미하게 높았다.

사무분장장학의 경우 1년차 교사는 부장교사에게서, 2년차 교사는 장학사에게서 받았다는 비율이 다른 교사보다 유의미하게 높았다($\chi^2=20.36$, $p<.01$).

다. 어려움을 겪을 때 도움을 요청하는 사람

중등학교 초임교사들이 어려움을 겪을 때 도움을 요청하는 사람은, 사무분장영역에서는 부장교사(60.6%)와 동료교사(32.0%)의 순으로 나타났으나, 그 외 영역에서는 동료교사라는 응답이 학습지도(75.0%), 생활지도(61.8), 학급경영(75.0%), 인간관계(72.0) 영역 모두 월등히 높게 나타났다.

유의미한 차이가 나타난 변인을 중심으로 알아본 결과는 <표 IV-5>와 같다. 생활지도 영역에서는 국공립교사가 동료교사에게 도움을 많이 청하였고, 사립교사가 국공립교사보다 관련 부장교사에게 도움을 많이 청하여 설립유형에 따라 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=11.69$, $p<.05$). 사무분장 영역은 남자교사가 여자교사보다 사무분장에서 어려움을 겪을 때 동료교사에게 도움을 많이 청하였고, 여자교사는 남자교사보다 관련 부장교사에게 도움을 많이 청하였으며, 성별에 따라 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=10.44$, $p<.05$). 학습지도, 학급경영, 인간관계 영역에서는 변인별로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

<표 IV-5> 어려움을 겪을 때 도움요청자

구 분		계	교장, 교감	관련 부장 교사	동료 교사	원로 교사	스스로 해결	χ^2 (df)	p
학습지도		725 (100.0)	4 (0.6)	66 (9.1)	544 (75.0)	13 (1.8)	98 (13.5)		
생활지도		725 (100.0)	6 (0.8)	172 (23.7)	448 (61.8)	74 (10.2)	25 (3.4)		
설립 유형	국공립	499 (68.8)	3 (0.6)	102 (20.4)	325 (65.1)	53 (10.6)	16 (3.2)	11.69* (4)	0.020
	사립	226 (31.2)	3 (1.3)	70 (31.0)	123 (54.4)	21 (9.3)	9 (4.0)		
학급경영		586 (100.0)	2 (0.3)	10 (1.7)	83 (14.2)	422 (72.0)	43 (7.3)	26 (4.4)	
사무분장		725 (100.0)	19 (2.6)	439 (60.6)	232 (32.0)	16 (2.2)	19 (2.6)		
성별	남	192 (26.5)	2 (1.0)	106 (55.2)	75 (39.1)	2 (1.0)	7 (3.6)	10.44* (4)	0.034
	여	533 (73.5)	17 (3.2)	333 (62.5)	157 (29.5)	14 (2.6)	12 (2.3)		
인간관계		725 (100.0)	9 (1.2)	49 (6.8)	522 (72.0)	29 (4.0)	116 (16.0)		

* p<.05

라. 협의회 및 연수 등의 실시 빈도

(1) 교과별 수업연구

교과별 수업연구 실시 빈도에 대한 중등학교 초임교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-7>과 같다. 연 1회 정도 실시한다고 인식하는 교사가 40.6%로 가장 많았으며, 다음으로 월 1회 이상 21.1%, 2개월에 1회 정도 13.5%, 분기별 1회 정도 13.4%, 학기별 1회 정도 10.9% 순으로 나타났고, 전혀 실시하지 않는다고 인식하는 교사는 0.6%로 매우 적었다.

<표 IV-6> 교과별 수업연구 실시 빈도

구 분		계	월 1회 이상	2개월에 1회 정도	분기별 1회 정도	학기별 1회 정도	연 1회 정도	전혀 안함	χ^2 (df)	p
성별	남	192 (26.5)	60 (31.3)	24 (12.5)	25 (13.0)	18 (9.4)	64 (33.3)	1 (0.5)	16.88** (5)	0.005
	여	533 (73.5)	93 (17.4)	74 (13.9)	72 (13.5)	61 (11.4)	230 (43.2)	3 (0.6)		
설립 유형	국공립	499 (68.8)	89 (17.8)	67 (13.4)	63 (12.6)	57 (11.4)	222 (44.5)	1 (0.2)	18.90** (5)	0.002
	사립	226 (31.2)	64 (28.3)	31 (13.7)	34 (15.0)	22 (9.7)	72 (31.9)	3 (1.3)		
학교 급	중학교	495 (68.3)	90 (18.2)	67 (13.5)	69 (13.9)	58 (11.7)	210 (42.4)	1 (0.2)	12.45* (5)	0.029
	고등학교	230 (31.7)	63 (27.4)	31 (13.5)	28 (12.2)	21 (9.1)	84 (36.5)	3 (1.3)		
임용 시기	3년차	279 (38.5)	54 (19.4)	35 (12.5)	46 (16.5)	38 (13.6)	106 (38.0)	-	12.25 (10)	0.269
	2년차	208 (28.7)	43 (20.7)	29 (13.9)	22 (10.6)	18 (8.7)	94 (45.2)	2 (1.0)		
	1년차	238 (32.8)	56 (23.5)	34 (14.3)	29 (12.2)	23 (9.7)	94 (39.5)	2 (0.8)		
기간 제 교사 경험	유	290 (40.0)	65 (22.4)	45 (15.5)	38 (13.1)	31 (10.7)	108 (37.2)	3 (1.0)	5.22 (5)	0.390
	무	435 (60.0)	88 (20.2)	53 (12.2)	59 (13.6)	48 (11.0)	186 (42.8)	1 (0.2)		
계		725 (100.0)	153 (21.1)	98 (13.5)	97 (13.4)	79 (10.9)	294 (40.6)	4 (0.6)		

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

성별로는 남자교사가 여자교사보다 교과별 수업연구를 월 1회 이상 실시한다고 인식하는 빈도가 높고, 여자교사는 남자교사보다 연 1회 정도 실시한다는 인식이 높아 성별에 따라 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=16.88$, $p<.01$). 설립유형별로는 국공립교사가 사립교사보다 교과별 수업연구를 연 1회 정도 실시한다는 인식이 높았고, 사립교사는 국공립교사보다 월 1회 이상 실시한다는 인식이 높아 설립유형에 따라 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=18.90$, $p<.01$). 학교급별로는 중학교 교사가 고등학교 교사보다 교과별 수업연구를 연 1회 정도 실시한다는 인식이 높고, 고등학교 교사는 중학교 교사보다 월 1회 이상 실시한다는 인식이 높아 학교급별에 따라 유의미한 차이를

보였다($\chi^2=12.45$, $p<.05$). 임용시기별, 기간제 경험별로는 인식의 차이를 보이지 않았다.

이상과 같이 교과별 수업연구를 연 1회 정도 실시한다고 인식하는 교사가 가장 많았으며, 변인별로는 여자교사와 국공립교사, 중학교교사는 연 1회 정도 실시한다는 인식이 높은 반면, 남자교사와 사립교사, 고등학교 교사는 교과별 수업연구를 월 1회 이상 실시한다는 인식이 다른 교사보다 유의미하게 높았다.

(2) 자율적 수업참관

자율적 수업참관 실시 빈도에 대한 중등학교 초임교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-7>과 같이 연 1회 정도 실시한다고 인식하는 교사가 23.2%로 가장 많았으며, 다음으로 학기별 1회 17.5%, 월 1회 이상 12.1%, 분기별 1회 정도 11.2%, 2개월에 1회 정도 8.4% 순으로 나타났고, 전혀 실시하지 않는다고 인식하는 교사가 27.6%를 차지하였다.

성별로는 남자교사가 여자교사보다 자율적 수업참관을 월 1회 이상 실시한다고 인식하였고, 여자교사는 남자교사보다 실시하지 않는다고 인식하였으며, 성별에 따라 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=54.22$, $p<.001$). 설립유형별로는 국공립교사가 사립교사보다 자율적 수업참관을 실시하지 않는다는 인식이 높았고, 사립교사는 국공립교사보다 월 1회 이상 실시한다고 인식하였으며, 설립유형에 따라 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=42.57$, $p<.001$). 학교급별로는 중학교 교사가 고등학교 교사보다 자율적 수업참관을 실시하지 않는다고 인식하였고, 고등학교 교사는 중학교 교사보다 월 1회 이상 실시한다고 인식하였으며, 학교급에 따라 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=20.58$, $p<.01$).

<표 IV-7> 자율적 수업참관 실시 빈도

구 분		계	월 1회 이상	2개월에 1회 정도	분기별 1회 정도	학기별 1회 정도	연 1회 정도	전혀 안함	χ^2 (df)	p
성별	남	192 (26.5)	48 (25.0)	24 (12.5)	19 (9.9)	34 (17.7)	32 (16.7)	35 (18.2)	54.22*** (5)	0.000
	여	533 (73.5)	40 (7.5)	37 (6.9)	62 (11.6)	93 (17.4)	136 (25.5)	165 (31.0)		
설립 유형	국공립	499 (68.8)	37 (7.4)	39 (7.8)	59 (11.8)	86 (17.2)	118 (23.6)	160 (32.1)	42.57*** (5)	0.000
	사립	226 (31.2)	51 (22.6)	22 (9.7)	22 (9.7)	41 (18.1)	50 (22.1)	40 (17.7)		
학교 급	중학교	495 (68.3)	42 (8.5)	40 (8.1)	59 (11.9)	91 (18.4)	121 (24.4)	142 (28.7)	20.58** (5)	0.001
	고등학교	230 (31.7)	46 (20.0)	21 (9.1)	22 (9.6)	36 (15.7)	47 (20.4)	58 (25.2)		
임용 시기	3년차	279 (38.5)	30 (10.8)	17 (6.1)	33 (11.8)	53 (19.0)	69 (24.7)	77 (27.6)	5.36 (10)	0.866
	2년차	208 (28.7)	25 (12.0)	20 (9.6)	23 (11.1)	34 (16.3)	48 (23.1)	58 (27.9)		
	1년차	238 (32.8)	33 (13.9)	24 (10.1)	25 (10.5)	40 (16.8)	51 (21.4)	65 (27.3)		
기간 제 교사 경험	유	290 (40.0)	42 (14.5)	31 (10.7)	26 (9.0)	48 (16.6)	74 (25.5)	69 (23.8)	11.20* (5)	0.048
	무	435 (60.0)	46 (10.6)	30 (6.9)	55 (12.6)	79 (18.2)	94 (21.6)	131 (30.1)		
계		725 (100.0)	88 (12.1)	61 (8.4)	81 (11.2)	127 (17.5)	168 (23.2)	200 (27.6)		

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

기간제 교사 경험별로는 기간제 교사 경험이 있는 교사가 그렇지 않은 교사보다 자율적 수업참관을 연 1회 정도 실시한다고 인식하였고, 기간제 교사 경험이 없는 교사는 있는 교사보다 실시하지 않는다고 인식하였으며, 기간제 교사 경험에 따라 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=11.20$, $p<.05$). 임용된 지 오래된 교사일수록 연 1회 정도 실시한다고 인식하였으나 통계적으로는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

이상과 같이 자율적 수업참관을 연 1회 정도 실시한다고 인식하는 교사가 가장 많았으며, 변인별로는 남자교사와 사립교사, 고등학교 교사는 월 1회 실시한다는 인식이 높은 반면, 여자교사와 국공립교사, 중학교 교사, 그리고 기간제 경험이 없는 교사는 다른 교사보다 자율적 수업참관을 실시하지

않는다는 인식이 다른 교사보다 유의미하게 높았다.

(3) 동교과 협의회

동교과 협의회 실시 빈도에 대한 중등학교 초임교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-8>와 같이 월 1회 이상 실시한다고 인식하는 교사가 46.6%로 가장 많았으며, 다음으로 분기별 1회 정도 21.0%, 2개월에 1회 정도 18.9%, 학기별 1회 정도 9.0% 순으로 나타났고, 전혀 실시하지 않는다고 인식하는 교사는 1.8%로 매우 적었다.

국공립교사가 사립교사보다 동교과 협의회를 월 1회 이상 실시한다고 인식하였고, 사립교사는 국공립교사보다 분기별 1회 정도 실시한다고 인식하였으며, 설립유형에 따라 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=41.40$, $p<.001$). 학교급별로는 중학교 교사가 고등학교 교사보다 월 1회 이상 실시한다고 인식하였고, 고등학교 교사는 중학교 교사보다 분기별 1회 정도 실시한다고 인식하였으며, 학교급에 따라 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=43.42$, $p<.001$). 기간제 교사 경험이 있는 교사가 그렇지 않은 교사보다 동교과 협의회를 분기별 1회 정도 실시한다고 인식하였고, 기간제 교사 경험이 없는 교사는 있는 교사보다 월 1회 이상 실시한다고 인식하였으며, 기간제 교사 경험에 따라 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=28.66$, $p<.001$). 성별, 임용시기별로는 차이가 없었다.

이상과 같이 동교과 협의회를 월 1회 이상 실시한다고 인식하는 교사가 가장 많았으며, 국공립교사와 중학교 교사, 그리고 기간제 교사 경험이 없는 교사가 다른 교사보다 동교과 협의회를 월 1회 이상 실시한다고 인식하였다.

<표 IV-8> 동교과 협의회 실시 빈도

구 분		계	월 1회 이상	2개월에 1회 정도	분기별 1회 정도	학기별 1회 정도	연 1회 정도	전혀 안함	χ^2 (df)	p
성별	남	192 (26.5)	77 (40.1)	35 (18.2)	50 (26.0)	23 (12.0)	4 (2.1)	3 (1.6)	8.81 (5)	0.117
	여	533 (73.5)	261 (49.0)	102 (19.1)	102 (19.1)	42 (7.9)	16 (3.0)	10 (1.9)		
설립 유형	국공립	499 (68.8)	265 (53.1)	99 (19.8)	81 (16.2)	36 (7.2)	10 (2.0)	8 (1.6)	41.40*** (5)	0.000
	사립	226 (31.2)	73 (32.3)	38 (16.8)	71 (31.4)	29 (12.8)	10 (4.4)	5 (2.2)		
학교 급	중학교	495 (68.3)	265 (53.5)	95 (19.2)	89 (18.0)	30 (6.1)	10 (2.0)	6 (1.2)	43.42*** (5)	0.000
	고등학교	230 (31.7)	73 (31.7)	42 (18.3)	63 (27.4)	35 (15.2)	10 (4.3)	7 (3.0)		
임용 시기	3년차	279 (38.5)	122 (43.7)	56 (20.1)	62 (22.2)	27 (9.7)	9 (3.2)	3 (1.1)	11.05 (10)	0.354
	2년차	208 (28.7)	109 (52.4)	40 (19.2)	36 (17.3)	15 (7.2)	6 (2.9)	2 (1.0)		
	1년차	238 (32.8)	107 (45.0)	41 (17.2)	54 (22.7)	23 (9.7)	5 (2.1)	8 (3.4)		
기간 제 교사 경험	유	290 (40.0)	115 (39.7)	42 (14.5)	83 (28.6)	34 (11.7)	10 (3.4)	6 (2.1)	28.66*** (5)	0.000
	무	435 (60.0)	223 (51.3)	95 (21.8)	69 (15.9)	31 (7.1)	10 (2.3)	7 (1.6)		
계		725 (100.0)	338 (46.6)	137 (18.9)	152 (21.0)	65 (9.0)	20 (2.8)	13 (1.8)		

*** p<.001

(4) 동학년 협의회

동학년 협의회 실시 빈도에 대한 중등학교 초임교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-9>과 같이 월 1회 이상 실시한다고 인식하는 교사가 70.9%로 대부분을 차지하였으며, 다음으로 2개월에 1회 정도 10.2%, 분기별 1회 정도 9.9%, 학기별 1회 정도 5.1% 순으로 나타났고, 전혀 실시하지 않는다고 인식하는 교사는 2.2%로 매우 적었다.

<표 IV-9> 동학년 협의회 실시 빈도

구 분		계	월 1회 이상	2개월에 1회 정도	분기별 1회 정도	학기별 1회 정도	연 1회 정도	전혀 안함	χ^2 (df)	p
성별	남	192 (26.5)	116 (60.4)	28 (14.6)	25 (13.0)	15 (7.8)	5 (2.6)	3 (1.6)	17.13** (5)	0.004
	여	533 (73.5)	398 (74.7)	46 (8.6)	47 (8.8)	22 (4.1)	7 (1.3)	13 (2.4)		
설립 유형	국공립	499 (68.8)	388 (77.8)	45 (9.0)	30 (6.0)	17 (3.4)	7 (1.4)	12 (2.4)	47.53*** (5)	0.000
	사립	226 (31.2)	126 (55.8)	29 (12.8)	42 (18.6)	20 (8.8)	5 (2.2)	4 (1.8)		
학교 급	중학교	495 (68.3)	371 (74.9)	53 (10.7)	39 (7.9)	14 (2.8)	9 (1.8)	9 (1.8)	27.76*** (5)	0.000
	고등학교	230 (31.7)	143 (62.2)	21 (9.1)	33 (14.3)	23 (10.0)	3 (1.3)	7 (3.0)		
임용 시기	3년차	279 (38.5)	200 (71.7)	30 (10.8)	27 (9.7)	14 (5.0)	2 (0.7)	6 (2.2)	6.87 (10)	0.738
	2년차	208 (28.7)	154 (74.0)	21 (10.1)	18 (8.7)	8 (3.8)	4 (1.9)	3 (1.4)		
	1년차	238 (32.8)	160 (67.2)	23 (9.7)	27 (11.3)	15 (6.3)	6 (2.5)	7 (2.9)		
기간 제 교사 경험	유	290 (40.0)	185 (63.8)	33 (11.4)	44 (15.2)	18 (6.2)	5 (1.7)	5 (1.7)	19.14** (5)	0.002
	무	435 (60.0)	329 (75.6)	41 (9.4)	28 (6.4)	19 (4.4)	7 (1.6)	11 (2.5)		
계		725 (100.0)	514 (70.9)	74 (10.2)	72 (9.9)	37 (5.1)	12 (1.7)	16 (2.2)		

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

성별로는 남자교사가 여자교사보다 동학년 협의회를 2개월에 1회 정도 실시한다고 인식하였고, 여자교사는 남자교사보다 월 1회 이상 실시한다고 인식하였으며, 성별에 따라 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=17.13$, $p<.01$). 설립 유형별로는 국공립교사가 사립교사보다 동학년 협의회를 월 1회 이상 실시한다는 인식이 높았고, 사립교사는 국공립교사보다 2개월에 1회 정도 실시한다는 인식이 높았으며, 설립유형에 따라 유의미한 차이를 보였다(χ

$\chi^2=47.53$, $p<.001$). 학교급별로는 중학교 교사가 고등학교 교사보다 동학년 협의회를 월 1회 이상 실시한다고 인식하였고, 고등학교 교사는 중학교 교사보다 분기별 1회 정도 실시한다고 인식하였으며, 학교급에 따라 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=27.76$, $p<.001$). 기간제 교사 경험별로는 기간제 교사 경험이 있는 교사가 그렇지 않은 교사보다 동학년 협의회를 분기별 1회 정도 실시한다고 인식하였고, 기간제 교사 경험이 없는 교사는 있는 교사보다 월 1회 이상 실시한다고 인식하였으며, 기간제 교사 경험에 따라 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=19.14$, $p<.01$). 임용시기별로는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

이상과 같이 대부분의 교사들이 동학년 협의회를 월 1회 이상 실시한다고 인식하였으며, 여자교사와 국공립교사, 중학교 교사, 그리고 기간제 경험이 없는 교사가 다른 교사보다 동학년 협의회를 월 1회 이상 실시한다고 인식하였다.

(5) 동부서 협의회

동부서 협의회 실시 빈도에 대한 중등학교 초임교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-10>과 같이 월 1회 이상 실시한다고 인식하는 교사가 50.3%로 가장 많았으며, 다음으로 분기별 1회 정도 18.1%, 2개월에 1회 정도 17.0%, 학기별 1회 정도 11.3% 순으로 나타났고, 전혀 실시하지 않는다고 인식하는 교사는 2.1%로 매우 적었다.

이상과 같이 동부서 협의회를 월 1회 이상 실시한다고 인식하는 교사가 가장 많았으며, 성별과 설립유형, 학교급, 임용시기, 그리고 기간제 교사 경험별로는 차이를 보이지 않았다.

<표 IV-10> 동부서 협의회 실시 빈도

구 분		계	월 1회 이상	2개월에 1회 정도	분기별 1회 정도	학기별 1회 정도	연 1회 정도	전혀 안함	χ^2 (df)	p
성별	남	192 (26.5)	102 (53.1)	38 (19.8)	26 (13.5)	19 (9.9)	3 (1.6)	4 (2.1)	5.27 (5)	0.384
	여	533 (73.5)	263 (49.3)	85 (15.9)	105 (19.7)	63 (11.8)	6 (1.1)	11 (2.1)		
설립 유형	국공립	499 (68.8)	252 (50.5)	87 (17.4)	90 (18.0)	52 (10.4)	6 (1.2)	12 (2.4)	2.23 (5)	0.817
	사립	226 (31.2)	113 (50.0)	36 (15.9)	41 (18.1)	30 (13.3)	3 (1.3)	3 (1.3)		
학교 급	중학교	495 (68.3)	254 (51.3)	92 (18.6)	83 (16.8)	50 (10.1)	6 (1.2)	10 (2.0)	6.21 (5)	0.286
	고등학교	230 (31.7)	111 (48.3)	31 (13.5)	48 (20.9)	32 (13.9)	3 (1.3)	5 (2.2)		
임용 시기	3년차	279 (38.5)	145 (52.0)	42 (15.1)	59 (21.1)	27 (9.7)	4 (1.4)	2 (0.7)	13.06 (10)	0.221
	2년차	208 (28.7)	101 (48.6)	38 (18.3)	39 (18.8)	23 (11.1)	3 (1.4)	4 (1.9)		
	1년차	238 (32.8)	119 (50.0)	43 (18.1)	33 (13.9)	32 (13.4)	2 (0.8)	9 (3.8)		
기간 제 교사 경험	유	290 (40.0)	152 (52.4)	43 (14.8)	50 (17.2)	36 (12.4)	3 (1.0)	6 (2.1)	2.58 (5)	0.764
	무	435 (60.0)	213 (49.0)	80 (18.4)	81 (18.6)	46 (10.6)	6 (1.4)	9 (2.1)		
계		725 (100.0)	365 (50.3)	123 (17.0)	131 (18.1)	82 (11.3)	9 (1.2)	15 (2.1)		

(6) 교장·교감의 교내순시 후 조언

교장·교감의 교내순시 후 조언 실시 빈도에 대한 중등학교 초임교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-11>과 같이 월 1회 이상 실시한다고 인식하는 교사가 50.3%로 가장 많았으며, 다음으로 학기별 1회 정도 12.0%, 2개월에 1회 정도 11.9%, 분기별 1회 정도 11.7%, 연 1회 정도 9.4% 순으로 나타났고, 전혀 실시하지 않는다고 인식하는 교사는 4.7%로 매우 적었다.

중학교 교사가 고등학교 교사보다 교장·교감이 교내순시 후 조언을 2개월에 1회 정도 실시한다고 인식하였고, 고등학교 교사는 중학교 교사보다 월 1회 이상 실시한다고 인식하였으며, 학교급에 따라 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=13.23$, $p<.05$). 성별, 설립유형별, 임용시기별, 기간제 경험별로는

차이를 보이지 않았다.

이상과 같이 교장·교감이 교내순시 후 조언을 월 1회 이상 실시한다고 인식하는 교사가 가장 많았으며, 고등학교 교사가 중학교 교사보다 교장·교감이 교내순시 후 조언을 월 1회 이상 실시한다고 인식하였다.

<표 IV-11> 교장·교감의 교내순시 후 조언 실시 빈도

구 분		계	월 1회 이상	2개월에 1회 정도	분기별 1회 정도	학기별 1회 정도	연 1회 정도	전혀 안함	χ^2 (df)	p
성별	남	192 (26.5)	97 (50.5)	27 (14.1)	17 (8.9)	25 (13.0)	16 (8.3)	10 (5.2)	3.58 (5)	0.611
	여	533 (73.5)	268 (50.3)	59 (11.1)	68 (12.8)	62 (11.6)	52 (9.8)	24 (4.5)		
설립 유형	국공립	499 (68.8)	236 (47.3)	62 (12.4)	66 (13.2)	58 (11.6)	53 (10.6)	24 (4.8)	9.34 (5)	0.096
	사립	226 (31.2)	129 (57.1)	24 (10.6)	19 (8.4)	29 (12.8)	15 (6.6)	10 (4.4)		
학교 급	중학교	495 (68.3)	238 (48.1)	70 (14.1)	61 (12.3)	52 (10.5)	51 (10.3)	23 (4.6)	13.23* (5)	0.021
	고등학교	230 (31.7)	127 (55.2)	16 (7.0)	24 (10.4)	35 (15.2)	17 (7.4)	11 (4.8)		
임용 시기	3년차	279 (38.5)	142 (50.9)	29 (10.4)	33 (11.8)	38 (13.6)	26 (9.3)	11 (3.9)	9.94 (10)	0.446
	2년차	208 (28.7)	99 (47.6)	25 (12.0)	32 (15.4)	20 (9.6)	23 (11.1)	9 (4.3)		
	1년차	238 (32.8)	124 (52.1)	32 (13.4)	20 (8.4)	29 (12.2)	19 (8.0)	14 (5.9)		
기간 제 교사 경험	유	290 (40.0)	160 (55.2)	32 (11.0)	32 (11.0)	33 (11.4)	21 (7.2)	12 (4.1)	5.54 (5)	0.354
	무	435 (60.0)	205 (47.1)	54 (12.4)	53 (12.2)	54 (12.4)	47 (10.8)	22 (5.1)		
계		725 (100.0)	365 (50.3)	86 (11.9)	85 (11.7)	87 (12.0)	68 (9.4)	34 (4.7)		

* p<.05

(7) 각종 교내 연수

각종 교내 연수 실시 빈도에 대한 중등학교 초임교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-12>과 같이 월 1회 이상 실시한다고 인식하는 교사가 64.4%로 가장 많았으며, 다음으로 2개월에 1회 정도 11.2%, 분기별 1회 정도 10.3%, 학기별 1회 정도 7.2%, 연 1회 정도 5.0% 순으로 나타났고, 전

혀 실시하지 않는다고 인식하는 교사는 1.9%로 매우 적었다.

<표 IV-12> 각종 교내 연수 실시 빈도

구 분		계	월 1회 이상	2개월에 1회 정도	분기별 1회 정도	학기별 1회 정도	연 1회 정도	전혀 안함	χ^2 (df)	p
성별	남	192 (26.5)	116 (60.4)	20 (10.4)	25 (13.0)	14 (7.3)	12 (6.3)	5 (2.6)	4.08 (5)	0.539
	여	533 (73.5)	351 (65.9)	61 (11.4)	50 (9.4)	38 (7.1)	24 (4.5)	9 (1.7)		
설립 유형	국공립	499 (68.8)	352 (70.5)	54 (10.8)	35 (7.0)	27 (5.4)	21 (4.2)	10 (2.0)	35.49*** (5)	0.000
	사립	226 (31.2)	115 (50.9)	27 (11.9)	40 (17.7)	25 (11.1)	15 (6.6)	4 (1.8)		
학교 급	중학교	495 (68.3)	355 (71.7)	52 (10.5)	37 (7.5)	26 (5.3)	17 (3.4)	8 (1.6)	42.15*** (5)	0.000
	고등학교	230 (31.7)	112 (48.7)	29 (12.6)	38 (16.5)	26 (11.3)	19 (8.3)	6 (2.6)		
임용 시기	3년차	279 (38.5)	178 (63.8)	31 (11.1)	30 (10.8)	19 (6.8)	18 (6.5)	3 (1.1)	6.61 (10)	0.762
	2년차	208 (28.7)	137 (65.9)	25 (12.0)	21 (10.1)	14 (6.7)	8 (3.8)	3 (1.4)		
	1년차	238 (32.8)	152 (63.9)	25 (10.5)	24 (10.1)	19 (8.0)	10 (4.2)	8 (3.4)		
기간 제 교사 경험	유	290 (40.0)	171 (59.0)	32 (11.0)	45 (15.5)	22 (7.6)	17 (5.9)	3 (1.0)	17.65** (5)	0.003
	무	435 (60.0)	296 (68.0)	49 (11.3)	30 (6.9)	30 (6.9)	19 (4.4)	11 (2.5)		
계		725 (100.0)	467 (64.4)	81 (11.2)	75 (10.3)	52 (7.2)	36 (5.0)	14 (1.9)		

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

국공립교사가 사립교사보다 각종 교내 연수를 월 1회 이상 실시한다고 인식하는 빈도가 높았고, 사립교사는 국공립교사보다 분기별 1회 정도 실시한다고 인식하였으며, 설립유형에 따라 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=35.49$, $p<.001$). 학교급별로는 중학교 교사가 고등학교 교사보다 각종 교내 연수를 월 1회 이상 실시한다고 인식하였고, 고등학교 교사는 중학교 교사보다 분기별 1회 정도 실시한다고 인식하였으며, 학교급에 따라 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=42.15$, $p<.001$). 기간제 교사 경험이 있는 교사가 그렇지 않은 교사보다 각종 교내 연수를 분기별 1회 정도 실시한다고 인식하였고, 기간

제 교사 경험이 없는 교사는 있는 교사보다 월 1회 이상 실시한다고 인식하였으며, 기간제 교사 경험에 따라 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=17.65$, $p<.01$). 성별, 임용시기별로는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

이상과 같이 각종 교내 연수를 월 1회 이상 실시한다고 인식하는 교사가 가장 많았으며, 국공립교사와 중학교 교사, 그리고 기간제 교사 경험이 없는 교사가 다른 교사보다 각종 교내 연수를 월 1회 이상 실시한다고 인식하였다.

마. 수업연구 협의

(1) 수업연구 사전협의 여부

수업연구 계획 과정에서 장학담당자와 사전협의를 이루어지는지에 대한 중등학교 초임교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-13>와 같이 사전협의를 이루어지지 않는다고 인식하는 교사가 62.2%로, 이루어진다고 인식하는 교사 37.8%보다 많았다.

성별로는 남자교사가 여자교사보다 수업연구를 계획하는 과정에서 장학담당자와 사전협의를 이루어진다고 인식하였으며, 성별에 따라 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=3.94$, $p<.05$). 설립유형별, 학교급별, 임용시기별, 기간제 경험별로는 통계적으로는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

이상과 같이 수업연구를 계획하는 과정에서 장학담당자와 사전협의를 이루어지지 않는다고 인식하는 교사가 이루어진다고 인식하는 교사보다 많았으며, 남자교사가 여자교사보다 수업연구를 계획하는 과정에서 장학담당자와 사전협의를 이루어진다고 인식하였다.

<표 IV-13> 수업연구 사전협의 여부

구 분		계	예	아니오	χ^2 (df)	p
성 별	남	192 (26.5)	84 (43.8)	108 (56.3)	3.94* (1)	0.047
	여	533 (73.5)	190 (35.6)	343 (64.4)		
설 립 유 형	국공립	499 (68.8)	181 (36.3)	318 (63.7)	1.57 (1)	0.210
	사립	226 (31.2)	93 (41.2)	133 (58.8)		
학 교 급	중 학교	495 (68.3)	194 (39.2)	301 (60.8)	1.30 (1)	0.254
	고 등 학 교	230 (31.7)	80 (34.8)	150 (65.2)		
임 용 시 기	3년 차	279 (38.5)	101 (36.2)	178 (63.8)	0.70 (2)	0.706
	2년 차	208 (28.7)	83 (39.9)	125 (60.1)		
	1년 차	238 (32.8)	90 (37.8)	148 (62.2)		
기 간 제 교 사 경 험	유	290 (40.0)	111 (38.3)	179 (61.7)	0.05 (1)	0.827
	무	435 (60.0)	163 (37.5)	272 (62.5)		
계		725 (100.0)	274 (37.8)	451 (62.2)		

* p<.05

(2) 수업연구 사전협의 장학담당자

사전협의의 장학담당자에 대한 중등학교 초임교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-14>과 같이 수업연구 관련부서 부장교사와 이루어졌다고 인식하는 교사가 52.2%로 가장 많았으며, 다음으로 선배 동료교사 25.2%, 교장, 교감과 또래 동료교사 9.5%, 기타 3.6% 순으로 나타났다.

국공립교사가 사립교사보다 사전협의는 선배 동료교사와 이루어졌다고 인식하였고, 사립교사는 국공립교사보다 수업연구 관련부서 부장교사와 이루어졌다고 인식하였으며, 설립유형에 따라 유의미한 차이를 보였다(χ

²=13.44, p<.01). 성별, 학교급별, 임용시기별, 기간제 경험별로는 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

이상과 같이 사전협의를 수업연구 관련부서 부장교사와 이루어졌다고 인식하는 교사가 가장 많았으며, 사립교사가 국공립교사보다 사전협의를 수업연구 관련부서 부장교사와 이루어졌다고 인식하였다.

<표 IV-14> 수업연구 사전협의 장학담당자

구 분		계	교장, 교감	수업연구 관련 부서 부장 교사	선배 동료 교사	포레 동료 교사	기타	X ² (df)	p
성별	남	84 (30.7)	8 (9.5)	50 (59.5)	20 (23.8)	6 (7.1)	-	6.46 (4)	0.167
	여	190 (69.3)	18 (9.5)	93 (48.9)	49 (25.8)	20 (10.5)	10 (5.3)		
설립 유형	국공립	181 (66.1)	23 (12.7)	82 (45.3)	51 (28.2)	17 (9.4)	8 (4.4)	13.44** (4)	0.009
	사립	93 (33.9)	3 (3.2)	61 (65.6)	18 (19.4)	9 (9.7)	2 (2.2)		
학교급	중학교	194 (70.8)	19 (9.8)	98 (50.5)	52 (26.8)	17 (8.8)	8 (4.1)	1.89 (4)	0.755
	고등학교	80 (29.2)	7 (8.8)	45 (56.3)	17 (21.3)	9 (11.3)	2 (2.5)		
임용 시기	3년차	101 (36.9)	9 (8.9)	57 (56.4)	17 (16.8)	14 (13.9)	4 (4.0)	10.65 (8)	0.222
	2년차	83 (30.3)	8 (9.6)	37 (44.6)	29 (34.9)	6 (7.2)	3 (3.6)		
	1년차	90 (32.8)	9 (10.0)	49 (54.4)	23 (25.6)	6 (6.7)	3 (3.3)		
기간제 교사 경험	유	111 (40.5)	7 (6.3)	61 (55.0)	25 (22.5)	12 (10.8)	6 (5.4)	4.71 (4)	0.318
	무	163 (59.5)	19 (11.7)	82 (50.3)	44 (27.0)	14 (8.6)	4 (2.5)		
계		274 (100.0)	26 (9.5)	143 (52.2)	69 (25.2)	26 (9.5)	10 (3.6)		

** p<.01

(3) 수업연구 사전협의 방식

사전협의를 이루어진 방식에 대한 중등학교 초임교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-15>과 같이 교사와 장학담당자의 협동에 의해 이루어졌다고 인식하는 교사가 53.6%로 가장 많았으며, 다음으로 수업자 주도적

37.6%, 장학담당자에 의해 제안 7.7%, 기타 1.1% 순으로 나타났다.

이상과 같이 사전협의는 교사와 장학담당자의 협동에 의해 이루어졌다고 인식하는 교사가 가장 많았으며, 성별과 설립유형, 학교급, 임용시기, 그리고 기간제 교사 경험별로는 차이를 보이지 않았다.

<표 IV-15> 수업연구 사전협의 방식

구 분		계	수업자 주도적	교사와 장학담당 자의 협동	장학담당 자에 의해 제안	기타	χ^2 (df)	p
성별	남	84 (30.7)	28 (33.3)	45 (53.6)	10 (11.9)	1 (1.2)	3.44 (3)	0.329
	여	190 (69.3)	75 (39.5)	102 (53.7)	11 (5.8)	2 (1.1)		
설립 유형	국공립	181 (66.1)	69 (38.1)	96 (53.0)	13 (7.2)	3 (1.7)	1.78 (3)	0.619
	사립	93 (33.9)	34 (36.6)	51 (54.8)	8 (8.6)	-		
학교급	중학교	194 (70.8)	76 (39.2)	99 (51.0)	17 (8.8)	2 (1.0)	2.36 (3)	0.500
	고등학교	80 (29.2)	27 (33.8)	48 (60.0)	4 (5.0)	1 (1.3)		
임용 시기	3년차	101 (36.9)	38 (37.6)	53 (52.5)	10 (9.9)	-	9.49 (6)	0.148
	2년차	83 (30.3)	27 (32.5)	50 (60.2)	6 (7.2)	-		
	1년차	90 (32.8)	38 (42.2)	44 (48.9)	5 (5.6)	3 (3.3)		
기간제 교사 경험	유	111 (40.5)	44 (39.6)	61 (55.0)	5 (4.5)	1 (0.9)	2.76 (3)	0.430
	무	163 (59.5)	59 (36.2)	86 (52.8)	16 (9.8)	2 (1.2)		
계		274 (100.0)	103 (37.6)	147 (53.6)	21 (7.7)	3 (1.1)		

(4) 수업연구 사전협의의 효과

수업연구 사전협의의 효과에 대한 중등학교 초임교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-16>와 같이 사전협의를 전문성 향상에 도움이 되었다고 인식하는 교사가 90.9%로 대부분을 차지하였으며, 그렇지 않다고 인식하는 교사는 9.1%로 나타났다.

성별로는 여자교사가 남자교사보다 사전협의를 전문성 향상에 도움이 되

었다고 인식하였으며, 성별에 따라 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=3.89$, $p<.05$). 임용시기별로는 2년차 교사가 다른 교사보다 사전협의를 전문성 향상에 도움이 되지 않았다고 인식하였고, 1년차 교사는 다른 교사보다 사전협의를 전문성 향상에 도움이 되었다고 인식하였으며, 임용시기에 따라 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=7.80$, $p<.05$). 설립유형별, 학교급별, 기간제 경험별로는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

<표 IV-16> 수업연구 사전협의를 효과

구 분		계	예	아니오	χ^2 (df)	p
성 별	남	192 (26.5)	72 (85.7)	12 (14.3)	3.89* (1)	0.049
	여	533 (73.5)	177 (93.2)	13 (6.8)		
설 립 유 형	국공립	499 (68.8)	166 (91.7)	15 (8.3)	0.45 (1)	0.502
	사립	226 (31.2)	83 (89.2)	10 (10.8)		
학 교 급	중학교	495 (68.3)	179 (92.3)	15 (7.7)	1.55 (1)	0.213
	고등학교	230 (31.7)	70 (87.5)	10 (12.5)		
임 용 시 기	3년차	279 (38.5)	89 (88.1)	12 (11.9)	7.80* (2)	0.020
	2년차	208 (28.7)	72 (86.7)	11 (13.3)		
	1년차	238 (32.8)	88 (97.8)	2 (2.2)		
기 간 제 교 사 경 험	유	290 (40.0)	100 (90.1)	11 (9.9)	0.14 (1)	0.709
	무	435 (60.0)	149 (91.4)	14 (8.6)		
계		725 (100.0)	249 (90.9)	25 (9.1)		

* $p<.05$

이상과 같이 대부분의 교사들이 사전협의를 전문성 향상에 도움이 되었다고 인식하였으며, 여자교사와 1년차 교사가 다른 교사보다 사전협의를 전

문성 향상에 도움이 되었다고 인식하였다.

수업연구 사전협의와 관련한 설문결과를 정리해 보면, 사전협의를 이루어진 경우는 37.8%이며, 이중 사전협의를 ‘전문성 향상에 도움이 된다’는 응답이 90.9%에 이르며 특히 1년차 교사의 경우 98.7%가 ‘전문성 향상에 도움이 된다’고 인식하였다. 장학담당자는 관련 부장교사가 52.2%로 절반 이상을 차지하였고, 선배동료교사는 25.2%, 교장·교감과 또래동료교사는 각 9.5%, 장학사 등을 포함한 기타에 3.6%가 응답하였다. 사전협의의 방식은 ‘교사와 장학담당자의 협동’에 53.6%, 수업자 주도적 37.6%, 장학담당자의 제안 7.7% 등으로 나타났다.

(5) 수업연구 사후협의 주체

교사들은 수업연구 실시 후 사후협의에서 주로 누구 말한다고 인식하는지 살펴본 결과는 <표 IV-17>와 같이 동료교사가 말한다고 인식하는 교사가 51.3%로 가장 많았으며, 다음으로 교장, 교감 18.8%, 수업자가 주로 말함 12.6%, 기타 9.5%, 수업 참관자의 수업 관찰지 제출로 끝남 7.9% 순으로 나타났다.

학교급별로는 중학교 교사가 고등학교 교사보다 수업연구 실시 후 사후협의에서 교장, 교감이 말한다고 인식하였고, 고등학교 교사는 중학교 교사보다 동료교사가 말한다고 인식하였으며, 학교급에 따라 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=15.04$, $p<.01$). 성별, 설립유형별, 임용시기별, 기간제 경험별로는 유의미한 차이를 나타내지 않았다.

이상과 같이 수업연구 실시 후 사후협의에서 동료교사가 말한다고 인식하는 교사가 가장 많았으며, 고등학교 교사가 중학교 교사보다 수업연구 실시 후 사후협의에서 동료교사가 말한다고 인식하였다.

<표 IV-17> 수업연구 사후협의 주제

구 분		계	수업자가 주로 말함	교장, 교감	동료 교사	수업 관찰지 제출로 끝남	기타	χ^2 (df)	p
성별	남	192 (26.5)	22 (11.5)	32 (16.7)	106 (55.2)	13 (6.8)	19 (9.9)	2.07 (4)	0.724
	여	533 (73.5)	69 (12.9)	104 (19.5)	266 (49.9)	44 (8.3)	50 (9.4)		
설립 유형	국공립	499 (68.8)	71 (14.2)	97 (19.4)	253 (50.7)	34 (6.8)	44 (8.8)	7.16 (4)	0.128
	사립	226 (31.2)	20 (8.8)	39 (17.3)	119 (52.7)	23 (10.2)	25 (11.1)		
학교급	중학교	495 (68.3)	73 (14.7)	100 (20.2)	246 (49.7)	30 (6.1)	46 (9.3)	15.04** (4)	0.005
	고등학교	230 (31.7)	18 (7.8)	36 (15.7)	126 (54.8)	27 (11.7)	23 (10.0)		
임용 시기	3년차	279 (38.5)	32 (11.5)	52 (18.6)	148 (53.0)	24 (8.6)	23 (8.2)	3.52 (8)	0.897
	2년차	208 (28.7)	30 (14.4)	35 (16.8)	108 (51.9)	14 (6.7)	21 (10.1)		
	1년차	238 (32.8)	29 (12.2)	49 (20.6)	116 (48.7)	19 (8.0)	25 (10.5)		
기간제 교사 경험	유	290 (40.0)	31 (10.7)	57 (19.7)	153 (52.8)	23 (7.9)	26 (9.0)	1.90 (4)	0.755
	무	435 (60.0)	60 (13.8)	79 (18.2)	219 (50.3)	34 (7.8)	43 (9.9)		
계		725 (100.0)	91 (12.6)	136 (18.8)	372 (51.3)	57 (7.9)	69 (9.5)		

** p<.01

(6) 사후협의 방식

사후협의의 내용에 대한 중등학교 초임교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-18>과 같이 사후협의는 수업에 대한 구체적인 분석 평가로 이루어진다고 인식하는 교사가 71.6%로 대부분을 차지하였으며, 다음으로 수업과 관련된 일반적인 내용 21.7%, 참관자의 수업관찰지 제출로 끝남 3.0% 순으로 나타났다.

학교급별로는 중학교 교사가 고등학교 교사보다 사후협의는 수업에 대한 구체적인 분석 평가 내용으로 이루어진다고 인식하였고, 고등학교 교사는 중학교 교사보다 수업과 관련된 일반적인 내용으로 이루어진다고 인식하였

으며, 학교급에 따라 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=17.89$, $p<.05$). 임용시기별로는 2년차 교사가 다른 교사보다 사후협의를 수업에 대한 구체적인 분석 평가 내용으로 이루어진다고 인식하였고, 3년차 교사는 다른 교사보다 수업과 관련된 일반적인 내용으로 이루어진다고 인식하였으며, 임용시기에 따라 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=20.01$, $p<.05$). 성별, 설립유형별, 기간제 경험별로는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

<표 IV-18> 사후협의 방식

구 분		계	그 수업에 대한 구체적인 분석 평가	수업과 관련된 일반적 인 내용	장학담 당자의 경험 전달	수업자 의 자기 평가	참관자의 수업 관찰지 제출로 끝남	기타	χ^2 (df)	p
성별	남	192 (26.5)	131 (68.2)	51 (26.6)	3 (1.6)	-	5 (2.6)	2 (1.0)	8.07 (5)	0.152
	여	533 (73.5)	388 (72.8)	106 (19.9)	4 (0.8)	9 (1.7)	17 (3.2)	9 (1.7)		
설립 유형	국공립	499 (68.8)	365 (73.1)	102 (20.4)	5 (1.0)	7 (1.4)	11 (2.2)	9 (1.8)	6.49 (5)	0.261
	사립	226 (31.2)	154 (68.1)	55 (24.3)	2 (0.9)	2 (0.9)	11 (4.9)	2 (0.9)		
학교 급	중학교	495 (68.3)	369 (74.5)	99 (20.0)	5 (1.0)	7 (1.4)	7 (1.4)	8 (1.6)	17.89** (5)	0.003
	고등학교	230 (31.7)	150 (65.2)	58 (25.2)	2 (0.9)	2 (0.9)	15 (6.5)	3 (1.3)		
임용 시기	3년차	279 (38.5)	193 (69.2)	70 (25.1)	4 (1.4)	3 (1.1)	7 (2.5)	2 (0.7)	20.01* (10)	0.029
	2년차	208 (28.7)	159 (76.4)	30 (14.4)	2 (1.0)	6 (2.9)	6 (2.9)	5 (2.4)		
	1년차	238 (32.8)	167 (70.2)	57 (23.9)	1 (0.4)	-	9 (3.8)	4 (1.7)		
기간 제 교사 경험	유	290 (40.0)	200 (69.0)	73 (25.2)	3 (1.0)	2 (0.7)	10 (3.4)	2 (0.7)	6.89 (5)	0.229
	무	435 (60.0)	319 (73.3)	84 (19.3)	4 (0.9)	7 (1.6)	12 (2.8)	9 (2.1)		
계		725 (100.0)	519 (71.6)	157 (21.7)	7 (1.0)	9 (1.2)	22 (3.0)	11 (1.5)		

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

이상과 같이 사후협의를 수업에 대한 구체적인 분석 평가 내용으로 이루

어진다고 인식하는 교사가 가장 많았으며, 중학교 교사와 2년차 교사가 다른 교사보다 사후협의를 수업에 대한 구체적인 분석 평가 내용으로 이루어진다고 인식하였다.

수업연구 사후협의를와 관련한 설문결과를 정리해 보면, 주 발언자는 동료 교사 51.3%, 교장·교감 18.8%, 수업자 12.6%, 기타 9.5%, 관찰지 제출로 끝남 7.9%로 나타났다. 사후협의 방식에 대해서는 구체적인 분석 평가 71.6%, 일반적인 내용 21.7%, 관찰지 제출 3.0%로 나타났다.

4. 장학 저해요인에 대한 인식

가. 장학담당자의 전문적 지식과 기술 부족

장학의 저해요인 중 장학담당자의 전문적 지식과 기술 부족에 대한 중등학교 초임교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-19>과 같이 6점 만점 중 전체 평균이 3.52로, 교사들은 장학담당자들의 전문적 지식과 기술 부족 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하는 것으로 나타났다.

설립유형별로는 사립교사가 국공립교사보다($t=-2.26$, $p<.05$), 고등학교 교사가 중학교 교사보다($t=-2.15$, $p<.05$) 장학담당자들의 전문적 지식과 기술 부족 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하였으며, 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 성별, 임용시기별, 기간제 경험별로는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

<표 IV-19> 장학담당자의 전문적 지식과 기술 부족

구 분		N	Mean	SD	t(F)	p
성 별	남	192	3.58	1.16	0.85	0.395
	여	533	3.50	1.01		
설 립 유 형	국 공 립	499	3.46	1.01	-2.26*	0.024
	사 립	226	3.65	1.13		
학 교 급	중 학교	495	3.46	1.00	-2.15*	0.032
	고 등 학 교	230	3.65	1.13		
임 용 시 기	3년 차	279	3.49	1.06	0.51	0.601
	2년 차	208	3.50	1.05		
	1년 차	238	3.58	1.05		
기 간 제 교 사 경 험	유	290	3.61	1.12	1.74	0.083
	무	435	3.47	1.00		
전 체		725	3.52	1.05		

* p<.05

이상과 같이 중등학교 초임교사들은 장학담당자들의 전문적 지식과 기술 부족 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하였으며, 사립교사와 고등학교 교사가 다른 교사보다 장학담당자들의 전문적 지식과 기술 부족 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하였다.

나. 장학담당자들의 소극적 태도

장학의 저해요인 중 장학담당자들의 소극적 태도에 대한 중등학교 초임교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-20>와 같이 6점 만점 중 전체 평균이 3.46으로, 교사들은 장학을 담당해야 할 사람들의 소극적 태도 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하는 것으로 나타났다. 성별과 설립유형, 학교급, 임용시기, 그리고 기간제 경험별로는 차이를 보이지 않았다.

<표 IV-20> 장학담당자들의 소극적 태도

구 분		N	Mean	SD	t(F)	p
성 별	남	192	3.42	1.17	-0.52	0.604
	여	533	3.47	0.99		
설 립 유 형	국공립	499	3.42	1.00	-1.28	0.202
	사립	226	3.53	1.11		
학 교 급	중학교	495	3.41	1.00	-1.75	0.081
	고등학교	230	3.56	1.10		
임 용 시 기	3년차	279	3.38	1.05	2.91	0.055
	2년차	208	3.42	1.02		
	1년차	238	3.59	1.04		
기 간 제 교사경험	유	290	3.46	1.10	0.02	0.988
	무	435	3.46	1.00		
전 체		725	3.46	1.04		

다. 전문성 신장에 대한 교사들의 인식 부족

장학의 저해요인 중 교사들의 전문적 향상 필요성 비인지에 대한 중등학교 초임교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-21>과 같이 전체 평균이 3.88로, 교사들은 교사들의 전문성 향상의 필요를 느끼지 못하기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하는 것으로 나타났다.

사립교사가 국공립교사보다($t=-2.68, p<.01$), 고등학교 교사가 중학교 교사보다($t=-2.70, p<.05$), 기간제 교사 경험이 있는 교사가 그렇지 않은 교사보다($t=2.19, p<.05$), 임용 1년차 교사가 다른 교사보다 전문성 향상의 필요를 느끼지 못하기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하였고, 2년차 교사는 다른 교사보다 그렇지 않다고 인식하였으며($F=3.60, p<.05$) 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

이상과 같이 중등학교 초임교사들은 교사들의 전문성 향상의 필요를 느끼

지 못하기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하였으며, 사립교사와
고등학교 교사, 1년차 교사, 그리고 기간제 교사 경험이 있는 교사가 다른
교사보다 교사들의 전문성 향상의 필요를 느끼지 못하기 때문에 장학이 효
과적이지 못하다고 인식하였다.

<표 IV-21> 전문성 신장에 대한 교사들의 인식 부족

구 분		N	Mean	SD	t(F)	p
성 별	남	192	3.94	1.28	0.81	0.416
	여	533	3.86	1.14		
설 립유형	국공립	499	3.80	1.17	-2.68**	0.008
	사립	226	4.05	1.18		
학 교 급	중학교	495	3.80	1.17	-2.70**	0.007
	고등학교	230	4.05	1.17		
임 용 시 기	3년차	279	3.91	1.15	3.60*	0.028
	2년차	208	3.71	1.19		
	1년차	238	4.00	1.18		
기 간 제 교사경험	유	290	4.00	1.18	2.19*	0.029
	무	435	3.80	1.17		
전 체		725	3.88	1.18		

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

라. 전통적 장학에 대한 교사들의 부정적 인식

장학의 저해요인 중 전통적 장학에 대한 교사들의 부정적인 생각에 대한
중등학교 초임교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-22>와 같이 6점 만
점 중 전체 평균이 4.22로, 교사들은 전통적 장학에 대해 교사들이 부정적
인 생각을 갖고 있기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하는 것으로
나타났다. 성별과 설립유형, 학교급, 임용시기, 그리고 기간제 경험별로는
차이를 보이지 않았다.

<표 IV-22> 전통적 장학에 대한 교사들의 부정적 인식

구 분		N	Mean	SD	t(F)	p
성 별	남	192	4.24	1.05	0.30	0.762
	여	533	4.22	1.07		
설 립 유 형	국공립	499	4.23	1.07	0.29	0.774
	사립	226	4.21	1.06		
학 교 급	중학교	495	4.19	1.10	-1.30	0.195
	고등학교	230	4.30	0.99		
임 용 시 기	3년차	279	4.24	1.06	0.95	0.386
	2년차	208	4.14	1.08		
	1년차	238	4.28	1.05		
기 간 제 교사경험	유	290	4.23	1.09	0.06	0.955
	무	435	4.22	1.05		
전 체		725	4.22	1.06		

마. 학교의 장학 계획 미비

장학의 저해요인 중 학교에서 장학을 위한 계획 미비에 대한 중등학교 초임교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-23>와 같이 전체 평균이 3.69로, 교사들은 학교에서 장학을 위한 계획이 제대로 수립되지 있기 않기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하는 것으로 나타났다.

성별로는 여자교사가 남자교사보다($t=-4.41$, $p<.001$), 국공립교사가 사립교사보다($t=2.91$, $p<.01$), 기간제 교사 경험이 없는 교사가 있는 교사보다($t=-2.50$, $p<.05$) 학교에서 장학을 위한 계획이 제대로 수립되지 있기 않기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하였으며, 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 학교급별, 임용시기별로는 통계적으로 유의미한 차이가 없었다.

<표 IV-23> 학교의 장학 계획 미비

구 분		N	Mean	SD	t(F)	p
성 별	남	192	3.39	1.10	-4.41***	0.000
	여	533	3.79	1.03		
설 립 유 형	국 공 립	499	3.77	1.02	2.91**	0.004
	사 립	226	3.51	1.13		
학 교 급	중 학교	495	3.72	1.02	1.27	0.205
	고 등 학 교	230	3.61	1.15		
임 용 시 기	3년 차	279	3.65	1.07	1.75	0.175
	2년 차	208	3.62	1.04		
	1년 차	238	3.79	1.07		
기 간 제 교 사 경 험	유	290	3.56	1.14	-2.50*	0.013
	무	435	3.77	1.00		
전 체		725	3.69	1.06		

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

이상과 같이 중등학교 초임교사들은 학교에서 장학을 위한 계획이 제대로 수립되지 있기 않기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하였으며, 여자교사와 국공립교사, 그리고 기간제 교사 경험에 없는 교사가 다른 교사보다 학교에서 장학을 위한 계획이 제대로 수립되지 있기 않기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하였다.

바. 장학을 위한 물리적 여건 미비

장학의 저해요인 중 장학을 위한 물리적 여건 미비에 대한 중등학교 초임교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-24>과 같이 6점 만점 중 전체 평균이 4.19로, 교사들은 장학을 위한 자료, 도구, 시설 등 물리적 여건이 미비하기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하는 것으로 나타났다.

<표 IV-24> 장학을 위한 물리적 여건 미비

구 분		N	Mean	SD	t(F)	p
성 별	남	192	3.83	1.08	-5.88***	0.000
	여	533	4.32	0.97		
설 립 유 형	국공립	499	4.27	0.99	2.96**	0.003
	사립	226	4.03	1.10		
학 교 급	중학교	495	4.22	1.00	0.89	0.375
	고등학교	230	4.14	1.08		
임 용 시 기	3년차	279	4.14	1.09	2.53	0.081
	2년차	208	4.13	1.00		
	1년차	238	4.32	0.97		
기 간 제 교 사 경 험	유	290	4.07	1.08	-2.75**	0.006
	무	435	4.28	0.98		
전 체		725	4.19	1.03		

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

성별로는 여자교사가 남자교사보다($t=-5.88$, $p<.001$), 국공립교사가 사립교사보다($t=2.96$, $p<.01$), 기간제 교사 경험에 없는 교사가 있는 교사보다($t=-2.75$, $p<.05$) 장학을 위한 자료, 도구, 시설 등 물리적 여건이 미비하기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하였으며, 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 학교급별, 임용시기별로는 차이를 보이지 않았다.

이상과 같이 중등학교 초임교사들은 장학을 위한 자료, 도구, 시설 등 물리적 여건이 미비하기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하였으며, 여자교사와 국공립교사, 그리고 기간제 교사 경험에 없는 교사가 다른 교사보다 장학을 위한 자료, 도구, 시설 등 물리적 여건이 미비하기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하였다.

사. 장학을 위한 시간 부족

장학의 저해요인 중 장학을 위한 시간 부족에 대한 교사들의 중등학교 초임교사의 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-25>과 같이 6점 만점 중 전체 평균이 4.85로, 교사들은 수업과 업무 등으로 장학을 위해 사용할 수 있는 시간이 부족하기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하는 것으로 나타났다.

여자교사가 남자교사보다($t=-4.61$, $p<.001$), 국공립교사가 사립교사보다($t=4.40$, $p<.001$) 수업과 업무 등으로 장학을 위해 사용할 수 있는 시간이 부족하기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하였으며, 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. 학교급별, 임용시기별, 기간제 경험별로는 인식에 차이가 없었다.

<표 IV-25> 장학을 위한 시간 부족

구 분		N	Mean	SD	t(F)	p
성 별	남	192	4.54	1.13	-4.61***	0.000
	여	533	4.96	0.91		
설 립 유 형	국공립	499	4.96	0.90	4.40***	0.000
	사립	226	4.59	1.11		
학 교 급	중학교	495	4.90	0.95	1.96	0.051
	고등학교	230	4.74	1.05		
임 용 시 기	3년차	279	4.93	0.97	1.61	0.201
	2년차	208	4.77	1.00		
	1년차	238	4.82	1.00		
기 간 제 교사경험	유	290	4.79	1.05	-1.20	0.229
	무	435	4.89	0.95		
전 체		725	4.85	0.99		

*** $p<.001$

이상과 같이 중등학교 초임교사들은 수업과 업무 등으로 장학을 위해 사용할 수 있는 시간이 부족하기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하였으며, 여자교사와 국공립교사가 다른 교사보다 수업과 업무 등으로 장학을 위해 사용할 수 있는 시간이 부족하기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하였다.

아. 장학을 위한 분위기 미조성

장학의 저해요인 중 장학을 위한 분위기 미조성에 대한 중등학교 초임교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-26>과 같이 6점 만점 중 전체 평균이 4.16으로, 교사들은 장학을 위한 협조적이고 허용적인 분위기가 조성되어 있지 않기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하는 것으로 나타났다.

<표 IV-26> 장학을 위한 분위기 미조성

구 분		N	Mean	SD	t(F)	p
성 별	남	192	3.95	1.15	-3.30**	0.001
	여	533	4.24	1.01		
설 립 유 형	국 공 립	499	4.22	1.03	2.34*	0.020
	사 립	226	4.03	1.10		
학 교 급	중 학교	495	4.18	1.05	0.56	0.575
	고 등 학 교	230	4.13	1.07		
임 용 시 기	3년 차	279	4.25	1.00	1.86	0.156
	2년 차	208	4.07	1.15		
	1년 차	238	4.14	1.04		
기 간 제 교 사 경 험	유	290	4.08	1.11	-1.74	0.083
	무	435	4.22	1.02		
전 체		725	4.16	1.06		

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

여자교사가 남자교사보다($t = -3.30$, $p < .01$), 국공립교사가 사립교사보다($t = 2.34$, $p < .05$) 장학을 위한 협조적이고 허용적인 분위기가 조성되어 있지

않기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하였으며, 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 학교급별, 임용시기별, 기간제 경험별로는 차이를 보이지 않았다.

이상과 같이 중등학교 초임교사들은 장학을 위한 협조적이고 허용적인 분위기가 조성되어 있지 않기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하였으며, 여자교사와 국공립교사가 다른 교사보다 남자교사보다 장학을 위한 협조적이고 허용적인 분위기가 조성되어 있지 않기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하였다.

자. 교사의 상황에 맞는 장학 프로그램 미제공

장학의 저해요인 중 교사의 상황에 맞는 장학 프로그램 미제공에 대한 중등학교 초임교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-27>와 같이 6점 만점 중 전체 평균이 4.66으로, 교사들은 각 교사의 상황에 맞는 다양한 장학 프로그램이 제공되지 않기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하는 것으로 나타났다.

여자교사가 남자교사보다($t=-4.95, p<.001$), 국공립교사가 사립교사보다($t=4.41, p<.001$), 중학교 교사가 고등학교 교사보다($t=2.33, p<.05$), 기간제 교사 경험이 없는 교사가 있는 교사보다($t=-2.19, p<.05$), 임용 3년차 교사가 다른 교사보다 각 교사의 상황에 맞는 다양한 장학 프로그램이 제공되지 않기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하였고, 2년차 교사가 다른 교사보다 그렇지 않다고 인식하였으며($F=3.34, p<.05$) 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

<표 IV-27> 교사의 상황에 맞는 장학 프로그램 미제공

구 분		N	Mean	SD	t(F)	p
성 별	남	192	4.33	1.14	-4.95***	0.000
	여	533	4.78	0.86		
설 립 유 형	국공립	499	4.77	0.89	4.41***	0.000
	사립	226	4.42	1.05		
학 교 급	중학교	495	4.72	0.93	2.33*	0.020
	고등학교	230	4.54	1.01		
임 용 시 기	3년차	279	4.75	0.88	3.43*	0.033
	2년차	208	4.52	1.02		
	1년차	238	4.67	0.99		
기 간 제 교사경험	유	290	4.57	0.98	-2.19*	0.029
	무	435	4.72	0.94		
전 체		725	4.66	0.96		

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

이상과 같이 교사들은 각 교사의 상황에 맞는 다양한 장학 프로그램이 제공되지 않기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하였으며, 여자교사와 국공립교사, 중학교 교사, 3년차 교사, 그리고 기간제 교사 경험이 있는 교사가 다른 교사보다 각 교사의 상황에 맞는 다양한 장학 프로그램이 제공되지 않기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하였다.

차. 관찰이나 피드백 미비

장학의 저해요인 중 관찰이나 피드백 미비에 대한 중등학교 초임교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-28>과 같이 6점 만점 중 전체 평균이 4.19로, 교사들은 관찰이나 피드백이 제대로 이루어지지 않기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하는 것으로 나타났다.

여자교사가 남자교사보다($t=-5.07$, $p<.001$), 국공립교사가 사립교사보다($t=2.72$, $p<.01$), 임용시기별로는 최근에 임용된 교사일수록($F=3.18$, $p<.05$)

관찰이나 피드백이 제대로 이루어지지 않기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하였으며, 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 학교급별, 기간제 경험별로는 차이가 없었다.

<표 IV-28> 관찰이나 피드백 미비

구 분		N	Mean	SD	t(F)	p
성 별	남	192	3.88	1.13	-5.07***	0.000
	여	533	4.31	0.98		
설 립 유 형	국공립	499	4.26	1.01	2.72**	0.007
	사립	226	4.04	1.08		
학 교 급	중학교	495	4.23	1.00	1.29	0.198
	고등학교	230	4.12	1.10		
임 용 시 기	3년차	279	4.11	1.10	3.18*	0.042
	2년차	208	4.14	1.04		
	1년차	238	4.33	0.95		
기 간 제 교사경험	유	290	4.11	1.07	-1.86	0.063
	무	435	4.25	1.01		
전 체		725	4.19	1.04		

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

이상과 같이 교사들은 관찰이나 피드백이 제대로 이루어지지 않기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하였으며, 여자교사와 국공립교사, 그리고 최근에 임용된 교사일수록 관찰이나 피드백이 제대로 이루어지지 않기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하였다.

카. 자기장학을 위한 학교의 편의 제공 부족

장학의 저해요인으로 학교측에서 자기장학을 위한 편의 미제공에 대해 중등학교 초임교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-29>과 같이 6점 만점 중 전체 평균이 3.79로, 교사들은 학교측이 자기장학을 위해 필요한 편의를 제공하지 않기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하는 것으로 나타

났다.

<표 IV-29> 자기장학을 위한 학교의 편의 제공 부족

구 분		N	Mean	SD	t(F)	p
성 별	남	192	3.42	1.14	-5.42***	0.000
	여	533	3.93	1.03		
설 립 유 형	국 공 립	499	3.85	1.03	2.08*	0.038
	사 립	226	3.66	1.19		
학 교 급	중 학교	495	3.85	1.03	2.08*	0.038
	고 등 학 교	230	3.67	1.19		
임 용 시 기	3년 차	279	3.78	1.12	2.75	0.065
	2년 차	208	3.68	1.06		
	1년 차	238	3.92	1.05		
기 간 제 교 사 경 험	유	290	3.71	1.12	-1.78	0.076
	무	435	3.85	1.06		
전 체		725	3.79	1.08		

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

여자교사가 남자교사보다($t=-5.42$, $p<.001$), 국공립교사가 사립교사보다($t=2.08$, $p<.05$) 중학교 교사가 고등학교 교사보다($t=2.08$, $p<.05$) 학교측이 자기장학을 위해 필요한 편의를 제공하지 않기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하였으며, 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 임용시기별, 기간제 경험별로는 유의미한 차이가 없었다..

이상과 같이 교사들은 학교측이 자기장학을 위해 필요한 편의를 제공하지 않기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하였으며, 여자교사와 국공립교사, 그리고 중학교 교사가 다른 교사보다 학교측이 자기장학을 위해 필요한 편의를 제공하지 않기 때문에 장학이 효과적이지 못하다고 인식하였다.

5. 장학에 대한 요구

가. 장학담당자가 갖추어야 할 자질

중등학교 초임교사들이 인식한 장학담당자가 갖추어야 할 자질의 경우 학습지도 영역은 전문적 지식(70.5%)과 풍부한 교직경험(18.2%)의 순으로, 생활지도와 학급경영 영역은 풍부한 교직경험(68.8%, 68.4%)과 우수한 실무능력(10.8%, 11.9%)의 순으로, 사무분장 영역은 우수한 실무능력(65.5%)과 전문적 지식(18.6%)의 순으로, 인간관계 영역은 원만한 인간관계(64.4%)와 수용적 성품(20.8%)의 순으로 나타났다.

유의미한 차이가 나타난 변인을 중심으로 알아본 결과는 <표 IV-30>과 같다.

생활지도 영역에서는 사립교사가 국공립교사보다($\chi^2=18.46$, $p<.01$), 기간제 경력이 없는 교사가 있는 교사보다($\chi^2=10.41$, $p<.05$), 임용된 지 오래된 교사일수록 장학담당자가 우수한 실무능력을 갖추어야 한다고 인식하였고, 2년차 교사는 다른 교사보다 풍부한 교직경험을 갖추어야 한다고 인식하였으며($\chi^2=20.04$, $p<.05$) 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

학급경영 영역에서는 남자교사가 여자교사보다 원만한 인간관계를, 여자교사는 남자교사보다 풍부한 교직경험을 갖추어야 한다고 인식하였으며($\chi^2=11.00$, $p<.05$), 국공립교사가 사립교사보다 풍부한 교직경험을, 사립교사는 국공립교사보다 우수한 실무능력을 갖추어야 한다고 인식하였으며($\chi^2=18.28$, $p<.05$), 기간제 경력이 있는 교사가 그렇지 않은 교사보다 우수한 실무능력을 갖추어야 한다고 인식하였고, 기간제 교사 경력이 없는 교사는 있는 교사보다 풍부한 교직경험을 갖추어야 한다고 인식하였으며($\chi^2=19.75$, $p<.01$) 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

<표 IV-30> 요구하는 장학 담당자의 자질

구 분		계	해당 영역에 대한 전문적 지식	우수한 실무 능력	원만한 인간 관계	풍부한 교직 경험	수용적 성품	χ^2 (df)	p
수업 장학		725 (100.0)	511 (70.5)	66 (9.1)	3 (0.4)	132 (18.2)	13 (1.8)		
생활지도		725 (100.0)	49 (6.8)	78 (10.8)	54 (7.4)	499 (68.8)	45 (6.2)		
설립 유형	국공립	499 (68.8)	32 (6.4)	44 (8.8)	29 (5.8)	367 (73.5)	27 (5.4)	18.46** (4)	0.001
	사립	226 (31.2)	17 (7.5)	34 (15.0)	25 (11.1)	132 (58.4)	18 (8.0)		
임용 시기	3년차	279 (38.5)	15 (5.4)	43 (15.4)	26 (9.3)	175 (62.7)	20 (7.2)	20.04* (8)	0.010
	2년차	208 (28.7)	12 (5.8)	18 (8.7)	10 (4.8)	158 (76.0)	10 (4.8)		
	1년차	238 (32.8)	22 (9.2)	17 (7.1)	18 (7.6)	166 (69.7)	15 (6.3)		
기간제 교사 경험	유	290 (40.0)	24 (8.3)	38 (13.1)	27 (9.3)	180 (62.1)	21 (7.2)	10.41* (4)	0.034
	무	435 (60.0)	25 (5.7)	40 (9.2)	27 (6.2)	319 (73.3)	24 (5.5)		
학급경영		725 (100.0)	51 (7.0)	86 (11.9)	42 (5.8)	496 (68.4)	50 (6.9)		
성별	남	192 (26.5)	17 (8.9)	24 (12.5)	18 (9.4)	116 (60.4)	17 (8.9)	11.00* (4)	0.027
	여	533 (73.5)	34 (6.4)	62 (11.6)	24 (4.5)	380 (71.3)	33 (6.2)		
설립 유형	국공립	499 (68.8)	27 (5.4)	53 (10.6)	23 (4.6)	365 (73.1)	31 (6.2)	18.28** (4)	0.001
	사립	226 (31.2)	24 (10.6)	33 (14.6)	19 (8.4)	131 (58.0)	19 (8.4)		
기간제 교사 경험	유	290 (40.0)	24 (8.3)	47 (16.2)	23 (7.9)	172 (59.3)	24 (8.3)	19.75** (4)	0.001
	무	435 (60.0)	27 (6.2)	39 (9.0)	19 (4.4)	324 (74.5)	26 (6.0)		
사무분장		725 (100.0)	135 (18.6)	475 (65.5)	18 (2.5)	77 (10.6)	20 (2.8)		
성별	남	192 (26.5)	39 (20.3)	112 (58.3)	9 (4.7)	24 (12.5)	8 (4.2)	10.32* (4)	0.035
	여	533 (73.5)	96 (18.0)	363 (68.1)	9 (1.7)	53 (9.9)	12 (2.3)		
설립 유형	국공립	499 (68.8)	90 (18.0)	343 (68.7)	11 (2.2)	43 (8.6)	12 (2.4)	10.10* (4)	0.039
	사립	226 (31.2)	45 (19.9)	132 (58.4)	7 (3.1)	34 (15.0)	8 (3.5)		
인간관계		725 (100.0)	19 (2.6)	12 (1.7)	468 (64.6)	75 (10.3)	151 (20.8)		
성별	남	192 (26.5)	11 (5.7)	3 (1.6)	118 (61.5)	18 (9.4)	42 (21.9)	10.41* (4)	0.034
	여	533 (73.5)	8 (1.5)	9 (1.7)	350 (65.7)	57 (10.7)	109 (20.5)		

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

사무분장 영역에서는 남자교사가 여자교사보다 전문적 지식을 갖추어야 한다고 인식하였고, 여자교사는 남자교사보다 우수한 실무능력을 갖추어야 한다고 인식하였으며($\chi^2=10.32$, $p<.05$), 국공립교사가 사립교사보다 우수한 실무능력을 갖추어야 한다고 인식하였고, 사립교사는 국공립교사보다 풍부한 교직 경험을 갖추어야 한다고 인식하였으며($\chi^2=10.10$, $p<.05$), 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

인간관계 영역에서 남자교사가 여자교사보다 해당 영역에 대한 전문적 지식을, 여자교사는 남자교사보다 원만한 인간관계를 갖추어야 한다고 인식하였으며, 성별에 따라 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=10.41$, $p<.05$).

나. 수업연구 협의

(1) 사전협의의 바람직한 장학담당자

사전협의의 바람직한 장학담당자는 선배 동료교사라고 인식하는 교사가 62.3%로 가장 많았으며, 다음으로 수업연구 관련부서 부장교사 19.0%, 또래 동료교사 16.6%, 교장, 교감 1.1%, 기타 1.0% 순으로 나타났다.

유의미한 차이가 나타난 변인을 중심으로 알아본 결과는 <표 IV-31>과 같다. 임용시기별로는 2년차 교사가 다른 교사보다 사전협의를 할 경우 장학 담당은 선배 동료교사에 의해 이루어지는 것이 바람직하다고 인식하였고, 1년차 교사는 다른 교사보다 수업연구 관련부서 부장교사에 의해 이루어지는 것이 바람직하다고 인식하였으며, 임용시기에 따라 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=20.93$, $p<.01$). 남자교사, 사립교사, 고등학교 교사, 기간제 경험이 있는 교사가 다른 교사보다 수업연구 관련부서 부장교사에 의해 이루어지는 것이 바람직하다고 인식하였고, 여자교사, 국공립교사, 중학교 교사,

기간제 경험이 없는 교사가 다른 교사보다 선배 동료교사에 의해 이루어지는 것이 바람직하다고 인식하였으나 통계적으로는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

이상과 같이 중등학교 초임교사들은 사전협의할 경우 장학 담당은 선배 동료교사에 의해 이루어지는 것이 가장 바람직하다고 인식하였으며, 임용 2년차 교사가 다른 교사보다 선배 동료교사에 의해 이루어지는 것이 바람직하다고 인식하였다.

<표 IV-31> 바람직한 사전협의 장학담당자

구 분		계	교장, 교감	수업연구 관련 부서 부장 교사	선배 동료 교사	또래 동료 교사	기타	X ² (df)	p
성별	남	192 (26.5)	2 (1.0)	48 (25.0)	111 (57.8)	29 (15.1)	2 (1.0)	6.10 (4)	0.192
	여	533 (73.5)	6 (1.1)	90 (16.9)	341 (64.0)	91 (17.1)	5 (0.9)		
설립 유형	국공립	499 (68.8)	5 (1.0)	81 (16.2)	327 (65.5)	81 (16.2)	5 (1.0)	9.48 (4)	0.050
	사립	226 (31.2)	3 (1.3)	57 (25.2)	125 (55.3)	39 (17.3)	2 (0.9)		
학교급	중학교	495 (68.3)	4 (0.8)	88 (17.8)	317 (64.0)	82 (16.6)	4 (0.8)	3.65 (4)	0.456
	고등학교	230 (31.7)	4 (1.7)	50 (21.7)	135 (58.7)	38 (16.5)	3 (1.3)		
임용 시기	3년차	279 (38.5)	1 (0.4)	52 (18.6)	163 (58.4)	60 (21.5)	3 (1.1)	20.93** (8)	0.007
	2년차	208 (28.7)	1 (0.5)	34 (16.3)	145 (69.7)	28 (13.5)	-		
	1년차	238 (32.8)	6 (2.5)	52 (21.8)	144 (60.5)	32 (13.4)	4 (1.7)		
기간제 교사 경험	유	290 (40.0)	4 (1.4)	60 (20.7)	174 (60.0)	50 (17.2)	2 (0.7)	1.98 (4)	0.740
	무	435 (60.0)	4 (0.9)	78 (17.9)	278 (63.9)	70 (16.1)	5 (1.1)		
계		725 (100.0)	8 (1.1)	138 (19.0)	452 (62.3)	120 (16.6)	7 (1.0)		

** p<.01

(2) 바람직한 사전협의 방식

바람직한 사전협의의 방식에 대해 중등학교 초임교사들은 교사와 장학담당자의 협동에 의해 이루어지는 것이 좋다고 인식하는 교사가 69.7%로 가장 많았으며, 다음으로 수업자 주도적 28.0%, 장학담당자에 의해 제안 2.1%, 장학담당자에 의해 설정 0.3% 순으로 나타났다.

유의미한 차이가 나타난 변인을 중심으로 알아본 결과는 <표 IV-32>와 같다.

<표 IV-32> 바람직한 사전협의의 방식

구 분		계	수업자 주도적	교사와 장학담당 자의 협동	장학담당 자에 의해 제안	장학담당 자에 의해 설정	χ^2 (df)	p
성별	남	192 (26.5)	64 (33.3)	122 (63.5)	4 (2.1)	2 (1.0)	9.61* (3)	0.022
	여	533 (73.5)	139 (26.1)	383 (71.9)	11 (2.1)	-		
설립 유형	국공립	499 (68.8)	134 (26.9)	357 (71.5)	8 (1.6)	-	7.67 (3)	0.053
	사립	226 (31.2)	69 (30.5)	148 (65.5)	7 (3.1)	2 (0.9)		
학교급	중학교	495 (68.3)	125 (25.3)	363 (73.3)	6 (1.2)	1 (0.2)	13.08** (3)	0.004
	고등학교	230 (31.7)	78 (33.9)	142 (61.7)	9 (3.9)	1 (0.4)		
임용 시기	3년차	279 (38.5)	89 (31.9)	184 (65.9)	4 (1.4)	2 (0.7)	9.01 (6)	0.173
	2년차	208 (28.7)	52 (25.0)	149 (71.6)	7 (3.4)	-		
	1년차	238 (32.8)	62 (26.1)	172 (72.3)	4 (1.7)	-		
기간제 교사 경험	유	290 (40.0)	86 (29.7)	197 (67.9)	6 (2.1)	1 (0.3)	0.76 (3)	0.858
	무	435 (60.0)	117 (26.9)	308 (70.8)	9 (2.1)	1 (0.2)		
계		725 (100.0)	203 (28.0)	505 (69.6)	15 (2.1)	2 (0.3)		

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

남자교사가 여자교사보다 사전협의를 수업자 주도적으로 이루어지는 것이 좋다고 인식하였고, 여자교사는 남자교사보다 교사와 장학담당자의 협

동에 의해 이루어지는 것이 좋다는 인식이 높았으며($\chi^2=9.61$, $p<.05$), 중학교 교사가 고등학교 교사보다 교사와 장학담당자의 협동에 의해 이루어지는 것이 좋다고 인식하였고, 고등학교 교사는 중학교 교사보다 수업자 주도적으로 이루어지는 것이 좋다고 인식하였으며($\chi^2=13.08$, $p<.01$), 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 국공립교사, 기간제 경험이 없는 교사, 최근 임용된 교사일수록 교사와 장학담당자의 협동에 의해, 사립교사, 기간제 경험이 없는 교사, 3년차 교사는 수업자 주도적으로 이루어지는 것이 좋다고 인식하였으나 유의미한 차이는 없었다.

이상과 같이 중등학교 초임교사들은 사전협의를 교사와 장학담당자의 협동에 의해 이루어지는 것이 가장 좋다고 인식하였으며, 여자교사와 중학교 교사가 다른 교사보다 사전협의를 교사와 장학담당자의 협동에 의해 이루어지는 것이 좋다고 인식하였다.

(3) 바람직한 사후협의를 발언자

중등학교 초임교사들이 인식하는 바람직한 사후협의를의 발언자는 동료교사가 70.2%로 대부분을 차지하였으며, 다음으로 수업자 18.5%, 기타 7.9%, 교장, 교감 3.4% 순으로 나타났다.

유의미한 차이가 나타난 변인을 중심으로 알아본 결과는 <표 IV-33>과 같다. 남자교사, 사립교사, 2년차 교사, 기간제 경험이 있는 교사가 동료교사가 말하는 것이 좋다고 인식하였고, 여자교사, 국공립교사, 1년차 교사, 기간제 경험이 없는 교사는 수업자가 말하는 것이 좋다고 인식하였으나 통계적으로는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

이상과 같이 대부분의 중등학교 초임교사들이 사후협에서 동료교사가 말하는 것이 좋다고 인식하였으며, 성별과 설립유형, 학교급, 임용시기, 그리고 기간제 교사 경험별로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

<표 IV-33> 바람직한 사후협의 발언자

구 분		계	수업자	교장, 교감	동료교사	기타	χ^2 (df)	p
성별	남	192 (26.5)	28 (14.6)	8 (4.2)	138 (71.9)	18 (9.4)	3.40 (3)	0.334
	여	533 (73.5)	106 (19.9)	17 (3.2)	371 (69.6)	39 (7.3)		
설립 유형	국공립	499 (68.8)	98 (19.6)	17 (3.4)	344 (68.9)	40 (8.0)	1.58 (3)	0.664
	사립	226 (31.2)	36 (15.9)	8 (3.5)	165 (73.0)	17 (7.5)		
학교급	중학교	495 (68.3)	96 (19.4)	15 (3.0)	346 (69.9)	38 (7.7)	1.58 (3)	0.664
	고등학교	230 (31.7)	38 (16.5)	10 (4.3)	163 (70.9)	19 (8.3)		
임용 시기	3년차	279 (38.5)	51 (18.3)	7 (2.5)	193 (69.2)	28 (10.0)	6.57 (6)	0.363
	2년차	208 (28.7)	34 (16.3)	7 (3.4)	155 (74.5)	12 (5.8)		
	1년차	238 (32.8)	49 (20.6)	11 (4.6)	161 (67.6)	17 (7.1)		
기간제 교사 경험	유	290 (40.0)	47 (16.2)	9 (3.1)	210 (72.4)	24 (8.3)	1.96 (3)	0.580
	무	435 (60.0)	87 (20.0)	16 (3.7)	299 (68.7)	33 (7.6)		
계		725 (100.0)	134 (18.5)	25 (3.4)	509 (70.2)	57 (7.9)		

(4) 바람직한 사후협의 방식

중등학교 초임교사들이 인식하는 바람직한 사후협의 방식은 ‘수업에 대한 구체적인 분석 평가’가 76.4%로 대부분을 차지하였으며, 다음으로 ‘수업과 관련된 일반적인 내용’ 11.2%, ‘수업자의 자기평가’ 5.7%, ‘장학담당자의 경험전달’ 4.4%, 기타 1.8%, ‘참관자의 수업 관찰지 제출로 끝남’ 0.6% 순으로 나타났다.

유의미한 차이가 나타난 변인을 중심으로 알아본 결과는 <표 IV-34>와 같다. 임용시기별로는 2년차 교사가 다른 교사보다 사후협의 방식은 ‘수업에 대한 구체적인 분석 평가’로 이루어지는 것이 좋다고 인식하였고, 임용된 지 오래된 교사일수록 ‘수업과 관련된 일반적인 내용’으로 이루어지는

것이 좋다고 인식하였으며, 임용시기에 따라 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=20.73$, $p<.05$). 여자교사, 국공립교사가 다른 교사보다 사후협의 방식은 ‘수업에 대한 구체적인 분석 평가’로 이루어지는 것이 좋다고 인식하였고, 남자교사, 사립교사, 고등학교 교사는 다른 교사보다 ‘수업과 관련된 일반적인 내용’으로 이루어지는 것이 좋다는 인식이 높았으나 통계적으로 유의미한 차이는 없었다.

<표 IV-34> 바람직한 사후협의 방식

구 분		계	그 수업에 대한 구체적인 분석 평가	수업과 관련된 일반적 인 내용	장학담당 자의 경험 전달	수업자 의 자기 평가	참관자의 수업 관찰지 체출로 끝남	기타	χ^2 (df)	p
성별	남	192 (26.5)	139 (72.4)	30 (15.6)	6 (3.1)	11 (5.7)	2 (1.0)	4 (2.1)	7.43 (5)	0.191
	여	533 (73.5)	415 (77.9)	51 (9.6)	26 (4.9)	30 (5.6)	2 (0.4)	9 (1.7)		
설립 유형	국공립	499 (68.8)	391 (78.4)	48 (9.6)	21 (4.2)	28 (5.6)	2 (0.4)	9 (1.8)	5.07 (5)	0.408
	사립	226 (31.2)	163 (72.1)	33 (14.6)	11 (4.9)	13 (5.8)	2 (0.9)	4 (1.8)		
학교급	중학교	495 (68.3)	376 (76.0)	51 (10.3)	24 (4.8)	30 (6.1)	2 (0.4)	12 (2.4)	6.30 (5)	0.278
	고등학교	230 (31.7)	178 (77.4)	30 (13.0)	8 (3.5)	11 (4.8)	2 (0.9)	1 (0.4)		
임용 시기	3년차	279 (38.5)	213 (76.3)	40 (14.3)	10 (3.6)	7 (2.5)	3 (1.1)	6 (2.2)	20.73* (10)	0.023
	2년차	208 (28.7)	164 (78.8)	20 (9.6)	6 (2.9)	15 (7.2)	1 (0.5)	2 (1.0)		
	1년차	238 (32.8)	177 (74.4)	21 (8.8)	16 (6.7)	19 (8.0)	-	5 (2.1)		
기간제 교사 경험	유	290 (40.0)	222 (76.6)	37 (12.8)	7 (2.4)	15 (5.2)	2 (0.7)	7 (2.4)	6.87 (5)	0.230
	무	435 (60.0)	332 (76.3)	44 (10.1)	25 (5.7)	26 (6.0)	2 (0.5)	6 (1.4)		
계		725 (100.0)	554 (76.4)	81 (11.2)	32 (4.4)	41 (5.7)	4 (0.6)	13 (1.8)		

* $p<.05$

이상과 같이 대부분의 중등학교 초임교사들이 사후협의 방식은 ‘수업에 대한 구체적인 분석 평가’로 이루어지는 것이 좋다고 인식하였으며, 특히 2년차 교사의 그러한 인식이 유의미하게 높았다.

V. 요약 및 결론

1. 요약

본 연구의 목적은 중등학교 초임교사들이 실제 현장에서 경험한 장학 실태와 장학에 대한 그들의 인식, 요구 등을 알아봄으로써, 교직 초기 어려움을 겪는 초임교사들이 보다 빨리 교직에 적응을 하도록 돕고, 나아가 교육의 질 향상에 기여할 수 있도록 초임교사들에 대한 장학의 효율성 제고의 기초 자료를 제공하는 데 있다.

본 연구의 문제는 다음과 같다.

가. 중등학교 초임교사들의 장학의 목적과 필요성에 대한 인식은 어떠한가?

나. 중등학교 초임교사들의 장학의 효과에 대한 인식은 어떠한가?

다. 중등학교 초임교사들의 장학의 실시 현황에 대한 인식은 어떠한가.?

라. 중등학교 초임교사들의 장학을 저해하는 요인에 대한 인식은 어떠한가?

마. 중등학교 초임교사들의 장학에 대한 요구는 어떠한가?

본 연구의 대상은 부산광역시 소재 중등학교에 근무 중인 신규임용 후 교직경력 3년까지의 초임교사이며, 이들 전체를 대상으로 설문지를 발송하여 회수된 736부 중 통계처리에 부적합한 11부를 제외한 725부를 분석하였다. 자료 분석을 위해 SPSS 11.5 프로그램을 이용하여 연구문제에 따라 빈도와 백분율, χ^2 검증, t-검증, 일원변량분석 등의 통계처리방법을 사용하였다. 연구결과는 다음과 같다.

가. 중등학교 초임교사들의 장학의 목적과 필요성에 대한 인식은

어떠한가?

중등학교 초임교사들의 장학의 목적 및 필요성에 대한 인식은 높으며, 장학영역별로 학습지도, 생활지도, 학급경영, 사무분장의 순으로 나타났다. 인간관계 영역은 목적 및 필요성 인식이 낮게 나타났다. 변인별로는 성별, 설립유형별, 학교급별, 기간제 경험별에서는 유의미한 차이가 없으나, 임용시기별로는 1년차 교사가 2년차나 3년차 교사보다 5개 영역 모두에서 장학의 목적 및 필요성을 높게 인식하고 있었다.

나. 중등학교 초임교사들의 장학의 효과에 대한 인식은 어떠한가?

중등학교 초임교사들의 장학의 효과에 대한 인식은 높았으며, 효과에 대한 인식의 정도는 학습지도, 학급경영, 생활지도, 사무능력의 순이었다. 다만 인간관계 영역은 장학의 효과에 대한 인식이 낮게 나타났다. 변인별로는 성별, 설립유형별, 학교급별, 기간제 경험별에서는 유의미한 차이가 없으나, 임용시기별로는 1년차 교사가 2년차나 3년차 교사보다 5개 영역 모두에서 장학의 효과를 높게 인식하고 있었다.

다. 중등학교 초임교사들의 장학의 실시 현황에 대한 인식은 어떠한가?

1) 중등학교 초임교사의 장학 경험은 장학영역별로는 수업과 관련된 장학은 72.4%가 경험하였다고 답하였으나, 그 외 영역에서는 절반 이하로 나타났다. 수업장학의 경우 변인별로는 중학교 교사와 2년차 교사의 경험 비율이 다른 교사보다 유의미하게 높게 나타났다. 생활지도장학은 남자교사와 국공립교사, 학급경영장학은 국공립교사와 중학교교사, 인간관계장학은 남자교사의 경험 비율이 유의미하게 높았다. 그리고 유의미한 차이는 아니었

으나 모든 영역에서 2년차 교사의 경험 비율이 1년차나 3년차 교사보다 높게 나타났다.

2) 초임교사들이 경험한 실제 장학담당자는 수업장학의 경우 교장·교감과 장학사, 생활지도장학은 부장교사와 교장·교감, 학급경영장학은 동료교사와 교장·교감, 사무분장장학은 부장교사와 장학사 등의 순으로 나타났다. 생활지도 장학과 학급경영 장학의 경우 여자교사에게서, 국공립교사, 중학교교사는 동료교사에게서, 남자교사와 사립교사는 교장·교감에게서, 고등학교 교사는 장학사에게서 받은 경우가 다른 교사들보다 많았다. 학급경영 장학은 기간제 경험이 있는 교사는 동료교사, 기간제 경험이 없는 교사는 교장·교감, 고등학교 교사는 장학사에게서 받았다는 응답이 다른 교사보다 유의미하게 높았다. 사무분장장학의 경우 1년차 교사는 부장교사, 2년차 교사는 장학사에게서 받았다는 비율이 다른 교사보다 유의미하게 높았다. 수업장학과 인간관계장학은 변인별로 유의미한 차이가 발견되지 않았다.

3) 중등학교 초임교사들이 어려움을 겪을 때 도움을 요청하는 사람은, 사무분장영역에서는 부장교사와 동료교사의 순으로 나타났고, 그 외 영역에서는 동료교사라는 응답이 학습지도, 생활지도, 학급경영, 인간관계 영역 모두에서 월등히 높게 나타났다.

4) 학교 내에서 교사에 대한 장학과 관련된 활동들의 빈도를 조사한 결과 교과별 수업연구의 경우 연 1회 정도 이루어지는 경우가 40.6%였으며, 자율적 수업참관의 경우는 27.6%가 ‘전혀 안함’에 응답하였고, 그 외 활동들은 월 1회 이상 이루어진다는 응답이 절반 이상을 차지하였다. 수업연구와 자율적 수업참관의 경우 남교사와 사립교사, 고교교사가 다른 교사보다 상대적으로 빈도를 높게 인식하고, 교장·교감의 교내순시 후 조언은 고교교사가 높게 인식한 데 반해, 동교과 협의회와 동학년 협의회 및 각종 교내

연수의 경우는 국공립교사와 중학교교사가 상대적으로 빈도를 높게 인식하였다.

5) 수업연구 사전협의를 이루어진 경우는 37.8%이며, 남자교사가 여자교사보다 사전협의를 이루어진다는 응답이 유의미하게 높았다. 사전협의를 이루어진 경우 ‘전문성 향상에 도움이 된다’는 응답은 90.9%에 이르며 여교사와 1년차 교사의 비율이 높았다. 특히 1년차 교사의 경우 98.7%가 ‘전문성 향상에 도움이 된다’고 인식하였다. 사전협의 장학담당자는 관련 부장교사가 절반 이상을 차지하였으며, 특히 사립교사의 경우 관련부장교사라는 응답이 유의미하게 높았다. 사전협의의 방식은 ‘교사와 장학담당자의 협동’과 ‘수업자 주도적’이 대부분을 차지하였다.

6) 수업연구 사후협의의 주 발언자는 동료교사가 절반을 넘었으며, 다음으로는 교장·교감, 수업자, 기타, ‘관찰지 제출로 끝남’의 순으로 나타났으며, 고등학교 교사들의 경우 동료교사라는 응답이 다른 교사보다 유의미하게 많았다. 사후협의 방식에 대해서는 ‘구체적인 분석 평가’가 대부분이었으며, 다음으로는 ‘일반적인 내용’과 ‘관찰지 제출’의 순으로 나타났으며, 중학교 교사와 1년차 교사의 경우 ‘구체적인 분석 평가’라는 응답이 다른 교사보다 유의미하게 많았다.

라. 중등학교 초임교사들의 장학을 저해하는 요인에 대한 인식은 어떠한가?

중등학교 초임교사들의 인식하는 장학의 저해요인은 ‘장학을 위한 시간 부족’, ‘교사의 상황에 맞는 장학 프로그램 미제공’, ‘전통적 장학에 대한 교사들의 부정적 인식’, ‘장학을 위한 물리적 여건 미비’, ‘관찰이나 피드백 미비’ 등의 순으로 나타났다. 저해요인에 대한 변인별 인식차를 보면, ‘장학을

위한 시간 부족'과 '교사의 상황에 맞는 장학 프로그램 미제공', '장학을 위한 물리적 여건 미비', '관찰이나 피드백 미비', '장학을 위한 분위기 미조성', '학교측에서 자기장학을 위한 편의 미제공', '학교에서 장학을 위한 계획 미비' 등 7개 요인에서 여교사와 국공립교사가 다른 교사보다 모두 유의미하게 높게 나타났다. 반면 '교사들의 전문성 향상 필요 비인지'와 '장학담당자들의 전문적 지식과 기술 부족'에 대해서는 사립교사와 고교교사가 높게 나타났다. 2년차 교사의 경우 모두 유의미하진 않으나, 11개 저해요인 중 7개 요인에 대한 부정적 인식이 낮게 나타났다.

마. 중등학교 초임교사들의 장학에 대한 요구는 어떠한가?

1) 장학담당자가 갖추어야 할 자질에 대한 요구는 학습지도 영역은 전문적 지식, 생활지도 영역과 학급경영 영역은 풍부한 교직경험, 사무분장 영역은 우수한 실무능력, 인간관계 영역은 원만한 인간관계로 나타났다. 변인별로는 생활지도 영역과 학급경영 영역에서 사립교사와 기간제 경험이 있는 교사가 우수한 실무능력을, 사무분장 영역과 인간관계 영역에서 남교사가 전문적 지식을 장학담당자가 갖추어야 할 자질로 인식하는 비율이 다른 교사보다 유의미하게 높았다.

2) 중등학교 초임교사들이 요구하는 수업연구 사전협의 장학담당자는 선배 동료교사, 사전협의 방식은 '교사와 장학담당자의 협동'이 대부분을 차지하였다. 사후협의의 경우는 요구하는 주 발언자는 동료교사, 사후협의의 방식은 '구체적 분석평가'가 대부분을 차지하였다.

2. 결론

장학에 대한 중등학교 초임교사의 인식에 대해 본 연구에서 나타난 결과를 바탕으로 도출한 결론은 다음과 같다.

첫째, 중등학교 초임교사들은 장학의 목적 및 필요성과 효과에 대해 학습지도, 생활지도, 학급경영, 사무능력 영역에서는 필요성을 인정하고 있으며, 전문성 향상에 도움이 된다고 인식하고 있었다. 다만 인간관계 영역에서는 목적 및 필요성과 효과를 그다지 중요하게 인식하지 않고 있었다. 변인별로는 임용시기에 따라서만 유의미한 차이가 있었는데, 1년차 교사가 5개 영역 모두에서 목적 및 필요성과 효과를 높게 인식하고 있었다.

둘째, 중등학교 초임교사들의 장학 실시 현황에 대한 인식 중 장학 경험 여부에 대해서는 학습지도 영역만 72.4%가 경험하였다고 답하였고, 나머지 영역에서는 장학을 경험하지 않은 경우가 더 높게 나타났다. 교사들이 장학의 기회로 삼을 수 있는 각종 교내 활동의 빈도에 대해서도 교과별 수업연구의 경우 연 1회 이루어진다는 응답이 40.6%였으며, 자율적 수업참관의 경우는 ‘전혀 하지 않는다’는 응답이 27.6%였다. 그 외 활동들은 월 1회 이상의 실시하는 경우가 많았으나 관련된 장학영역의 경험 인식은 낮은 것으로 보아, 각종 교내 활동들이 초임교사에 대한 장학의 기회로 적절히 활용되지 못하고 있는 것으로 판단된다.

셋째, 중등학교 초임교사들이 경험한 장학담당자는 교장·교감인 비율이 학습지도, 생활지도, 학급경영 등에서 높게 나타났는데 반해, 초임교사들이 어려움을 겪을 때 도움을 요청하고 싶은 대상은 동료교사라는 응답이 모두 높게 나타났다. 이러한 응답은 사무분장장학의 경우[장학담당자 - 부장교사(44.6%), 어려움을 겪을 때 도움 요청 대상자 - 부장교사(60.6%)]와 비교해 볼 때, 초임교사들은 쉽게 요청할 수 있는 점 때문이기도 하겠지만 동료교사를 그만큼 효과적인 장학담당자로 여기고 있는 때문으로 보인다.

넷째, 수업연구 시 사전협의를 거의 이루어지지 않고 있으며, 이루어질 경우 장학담당자는 관련부장교사가 대부분이지만, 초임교사들은 사전협의를 전문성 향상에 도움이 된다고 인식하고 있다. 사후협의를 경우 주 발언자는 동료교사가 가장 많았으며, 그 방식도 ‘구체적 분석 평가’가 대부분을 차지하였다. 이는 수업연구 사전협의를 대한 장학담당자들의 인식이 부족하여 그 협의가 사후협의 중심으로 이루어지고 있음을 보여주었다.

다섯째, 장학이 제대로 이루어지지 못하는 요인에 대해서는 ‘장학을 위한 시간 부족’, ‘교사의 상황에 맞는 장학 프로그램 미제공’, ‘전통적 장학에 대한 교사들의 부정적 인식’, ‘장학을 위한 물리적 여건 미비’, ‘관찰이나 피드백 미비’ 등의 순으로 나타났다. 사립교사와 남자교사는 ‘교사들의 전문성 향상 필요 비인식’, ‘장학담당자들의 전문적 지식과 기술 부족’을 장학 저해 요인으로 인식하는 비율이 높았다.

여섯째, 중등학교 초임교사들의 장학에 대한 요구 중, 장학담당자가 갖추어야 할 자질은 학습지도에서는 ‘전문적 지식’, 생활지도와 학급경영에서는 ‘풍부한 교직 경험’, 사무분장에서는 ‘우수한 실무능력’, 인간관계에서는 ‘원만한 인간관계’로 나타났다. 수업연구 사전협의를 수업자와 선배 동료교사와의 협의에 이루어지기를 원하고 있으며, 수업연구 사후협의를 경우 수업에 대한 ‘구체적인 분석 평가’를 중심으로 한 동료교사들 간의 협의를 요구하고 있다.

덧붙여 한 가지 흥미로운 점은 임용시기별로 모든 영역의 장학에서 2년차 교사들의 경험치가 높게 나타났으며, 장학의 저해요인들에 대한 인식에서 2년차 교사들이 다른 교사들보다 모든 항목에서 긍정적으로 나타났다. 2년차 교사들이 모든 영역에서 장학 경험이 많다고 응답하였는데, 이것은 각 학교별로 다르게 실시되는 각종 협의회 등의 빈도 조사에서는 임용시기에

따른 별다른 차이가 나타나지 않는 점을 감안할 때, 인식의 차이보다는 실제 경험의 차이인 것으로 보여 진다. 따라서 초임교사들의 경우 장학 경험이 많으면 많을수록 장학에 대해 긍정적인 태도를 갖는다고 할 수 있을 것이다.

본 연구의 결과와 결론을 근거로 하여 다음과 같이 몇 가지 제언을 하고자 한다.

첫째, 중등학교 초임교사에 대한 장학은 그 목적 및 필요성과 효과를 가장 높게 인식하고 있는 임용 1년차 교사에 초점을 맞추어야 하며, 영역별로 그들의 요구에 맞도록 이루어져야 하겠다. 학습지도장학의 경우 장학담당자의 자질로 ‘전문적 지식’을 요구하고 있으므로 동료교사 외에 담임장학사 중심의 체계적이고 지속적인 장학이 이루어져야 할 것이다. 생활지도와 학급경영에서는 장학담당자의 자질로 ‘풍부한 교직 경험’을 요구하고 있으므로 학생부장교사와 학년부장교사를 멘토로 하는 장학이 가능할 것이다.

둘째, 수업연구가 초임교사들에게 실효성 있는 임상장학의 기회로 제대로 활용되기 위해서는 사전협의를 제도화할 필요가 있으며, 그 담당은 선배동료교사가 좋을 것이다. 교무업무분장이 교과 중심 조직으로 되어 있는 학교에서는 해당 교과부장이 담당이 되어 실시하면 좋을 것이다.

셋째, 장학이 제대로 이루어지기 위해서는 교사들의 행정업무를 간소화하여 시간을 확보해 주는 것이 가장 시급하며, 교사별 상황에 맞는 선택적 장학이 이루어져야 할 것이다. 교사들의 행정업무 간소화는 오래 전부터 교육인적자원부와 교육청 차원에서 적극 추진해 오고 있으나, 학교 현장에서는 그 효과를 체감하기 어려운 점이 많으므로, 일선 교사들이 참여하는 내실 있는 업무간소화 방안의 구안·적용이 필요할 것으로 생각된다.

<참고문헌>

- 강기수(2002). **인간적인 교사론**. 서울 : 세종출판사
- 강영삼 외(1995). **장학론**. 서울 : 한국교육행정학회.
- _____(1997). **장학론**, 서울 : 세영사.
- 교육인적자원부(2001). 21세기 지식사회에 대비하는 교직원발전종합방안. 서울:교육인적자원부.
- 권대봉(1999). 기업현장 교육방법의 신입교사 계속교육에의 활용방안 분석. **교육학연구** 제 37권 제 1호.
- 김광희(2004). 교내 자율장학에 대한 초등학교 교사들의 인식. 석사학위논문. 부경대학교.
- 김세철(2000). 기업의 조직사회화전략이 신입사원들의 조직적응에 미치는 영향에 대한 연구. 석사학위논문. 국민대학교 경영대학원 인사·조직 전공.
- 김순옥(1995). 신입교사들의 교직수행능력 발달수준과 기대에 관한 연구. 석사학위논문. 경남대학교
- 김용호(1992). 수업개선을 위한 선택적 장학방법에 관한 연구. 석사학위논문. 한국교원대학교.
- 김종철(1982). **교육행정의 이론과 실제**. 서울 : 교육과학사.
- _____. 이종재(1994). **교육행정의 이론과 실제**. 서울 : 교육과학사.
- 김형관 외(2000). **신 장학론**. 서울 : 학지사
- 남정결(2003). **교육행정 및 교육경영**. 서울 : 교육과학사.
- 박동준(1992). 교육질 향상을 위한 교사의 초기 교직 사회화. **충북대 교육개발 논총**.
- 백현기(1964). **장학론**. 을유문화사

- 변영계(1984). **수업장학의 절차 모형 구안**. 한국교육.
- 송홍근(2000). 신입교사의 교직 적응에 관한 연구. 석사학위논문. 전북대학교.
- 안창선·남경현·이옥범(1999). **교사론**. 서울 : 교육과학사.
- 유승웅(1992). 임상장학에 대한 유치원 교사와 장학사의 인식 조사연구. 석사학위논문. 한국교원대학교.
- 윤보영(1999). 교사의 장학활동인식에 관한 연구. 석사학위논문. 순천향대학교.
- 이난숙(1992). 교사의 직능발달 특성에 관한 연구. 박사학위논문. 한국교원대학교.
- 이승복(1998). 신입교사의 교직 적응에 관한 연구. 석사학위논문. 서울대학교.
- 이윤식(1992). 교내 자율장학의 이론적 기초. **교육월보**, 9월호.
- _____(1999). **장학론: 유치원·초등·중등 자율장학론**. 서울 : 교육과학사.
- _____(2001). **학교 경영과 자율장학**, 서울 : 교육과학사.
- 이재춘(2003). 장학담당자의 수업장학에 대한 교사들의 기대와 만족도 차이에 관한 연구. 석사학위논문. 한국교원대학교.
- 임용순(1994). 중등학교 초임교사의 현장적응력 향상방안에 관한 연구. **강원도 교육연구원 교·학 협력 연구논문**, 제3집.
- 장한기(1996). 미국의 'Supervision'과 한국의 '장학'. **교육행정학연구** 제 14권 제 1호.
- 정미희(2003). 동료장학에 대한 중학교 교사들의 인식. 석사학위논문. 부경대학교.
- 정성태(2003). 교직 유 경험 신입 교사의 교직적응에 관한 인식 연구. 석사학위논문. 공주교육대학교.
- 정정자(2000). 교내 자율장학 활성화를 위한 선택적 장학체제 연구. 석사학위논문. 아주대학교.

- 정태범(1996). **장학론**. 서울 : 교육과학사.
- _____ (2002). **장학론**. 서울 : 교육과학사.
- 조병효(1991). **장학론 이론과 실제**. 서울 : 배영사.
- _____ (1995). **현대장학론**. 서울 : 교육과학사.
- 주삼환 역(1986). **장학론: 선택적 장학체제**. 서울 : 문음사.
- _____ (1990). **새로운 세기의 교장과 장학**. 서울 : 성원사.
- _____ 외 (2000). **교육행정 및 교육경영**. 서울 : 학지사.
- _____ (2003). **교육의 질 향상을 위한 장학의 이론과 기법**. 서울 : 학지사.
- 채현주(1999). 초등학교 신입교사의 교직사회화 연구. 박사학위논문. 건국대학교.
- 최상근(1992). 한국 초·중등 교사의 교직사회화 과정 연구. 박사학위논문. 한국교원대학교.
- Burch, Babara G & Danley, W Elzie. Sr. *The Instructional Leadership Role of Central Office Supervisors. Educational Leadership*, 37(May 1980), pp. 636-637를 인용한 정태범(1996). 장학론. 교육과학사, pp. 253-254에서 재인용.
- Burden, P. R.(1979) *Teachers' Perception of the Characteristics and Influences on Their Personal and Professional Development*. the Ohio State University. Dissertation. 인용한 최상근(1992). 한국 초·중등 교사의 교직사회화 과정 연구 pp. 59-60에서 재인용.
- Burden, P. R.(1983). "Implications of Teacher Career Development: New Roles for Teacher, Administrators, and Professors". *Action in Teacher Education*. 4(4), pp. 21-25를 인용한 최상근(1992). 한국 초·중등 교사의 교직사회화 과정 연구 pp. 59-60에서 재인용.

- Burke, P. J., Christensen, J. C., & Fessler, R.(1984). *Teacher Career Stages: Implications for Staff Development*(Fastback No. 214). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation. 인용한 최상근(1992). 한국 초·중등 교사의 교직사회화 과정 연구 pp. 67-69에서 재인용.
- Fuller, F. F., & Bown, O. H.(1975). "Becoming a Teacher." In Kevin Ryan(Ed.). *Teacher Education*(*Seventy-fourth yearbook of the National Society for the study of Education, part II*). (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press. 인용한 윤홍주(1996). 교사 발달 단계 및 직능발달 요인에 관한 연구 p. 25에서 재인용.
- Glickman, Carl D(1990). *Supervision of Instruction - A Developmental Approach*(2th ed.). Allyn & bacon. 윤기옥·최희선 역(1997). **수업 장학탐구**. 서울 : 교육과학사.
- Huberman, M.(1989). "The Professional Life Cycle of Teachers", *Teachers College Record*. Vol 91. No. 1. Fall. pp. 31-57를 인용한 최상근(1992). 한국 초·중등 교사의 교직사회화 과정 연구 pp. 69-73에서 재인용.
- Mckean, Robert C. & Mills, H. H.(1964). *The Supervisor*(New York: The Center for Applied Research in Education, Inc.), pp. 42-44를 인용한 이윤식(2001). 장학론: 유치원·초등·중등 자율장학론, 교육과학사, p. 555에서 재인용.
- Webb, R. B. and Sikes, P.(1989). "Teachers' Careers." Sherman, R. R.(ed). *Schooling and Society*. Macmillan Publishing Company. pp. 223-259을 인용한 최상근(1992). 한국 초·중등 교사의 교직사회화 과정 연구 pp. 62-64에서 재인용.

<부록>

(설문지)

안녕하십니까?

바쁘신 중에도 불구하고 이렇게 귀중한 시간을 할애해 주신 데 대해 진심으로 감사드립니다.

본 설문지는 「**장학에 대한 중등학교 초임교사의 인식**」에 관한 연구를 하기 위한 것입니다. 평소 선생님께서 경험하셨거나 느끼고 생각하신 바를 솔직하게 응답해 주셨으면 합니다. 선생님께서 응답해 주신 결과는, 교직 초기 어려움을 겪는 신임교사들이 보다 빨리 교직적응을 하도록 돕고 나아가 교육의 질 향상에 기여할 수 있는 장학 방안을 마련하기 위한 본 연구에 귀중한 자료가 될 것입니다.

선생님께서 응답하여 주신 결과는 통계법 제 13조에 의거, 연구 이외의 다른 목적에서는 절대 사용하지 않을 것을 약속드립니다.

협조해주신 선생님의 호의에 진심으로 감사드리며 항상 건강하고 보람된 나날 되시기를 기원합니다.

2005년 9월

부경대학교 교육대학원

교육행정전공 김 순 덕 올림

※다음 사항은 자료분석을 위한 기초조사입니다. 해당란에 V표 해 주십시오.

1. 성 별 : ____ ① 남 ____ ② 여
2. 학교 설립별 : ____ ① 국공립 ____ ② 사립
3. 학 교 급 별 : ____ ① 중학교 ____ ② 고등학교
4. 임용 시기 : ____ ① 2002. 9. 1.~ 2003. 8. 31
 ____ ② 2003. 9. 1.~ 2004. 8. 31
 ____ ③ 2004. 9. 1.~ 2005. 현재
5. 기간제 교사경험 : ____ ① 유(년 월) ____ ② 무

※ 각 문항을 읽고 사실 또는 선생님의 생각과 일치하는 곳에 V표 해 주십시오.

I. 장학은 무엇을 위하여 왜 필요하다고 생각하십니까?

문항	장학의 목적 및 필요성	매우 그렇다	대체로 그렇다	약간 그렇다	약간 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
		6	5	4	3	2	1
1	장학은 수업능력 향상을 위해 필요하다.						
2	장학은 생활지도능력 향상을 위해 필요하다.						
3	장학은 학급경영능력 향상을 위해 필요하다.						
4	장학은 사무능력 향상을 위해 필요하다.						
5	장학은 인간관계 개선을 위해 필요하다.						

II. 장학은 전문성을 향상하는 데 어느 정도 도움이 된다고 생각하십니까?

문항	장학이 전문성을 향상한 정도	매우 그렇다	대체로 그렇다	약간 그렇다	약간 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
		6	5	4	3	2	1
6	수업관련 장학은 교실수업 방법 개선에 도움이 된다.						
7	생활지도와 관련 장학은 생활지도 효율화에 도움이 된다.						
8	학급경영 관련 장학은 학급경영 효율성을 높인다.						
9	사무분장과 관련된 장학은 업무처리의 효율성을 높인다.						
10	인간관계 관련 장학은 인간관계 개선에 도움이 된다.						

III. 학교 현장에서 장학이 효과적이지 못하게 하는 이유가 있다면 무엇이라고 생각하십니까?

문항	장학의 저해 요인	매우 그렇다	대체로 그렇다	약간 그렇다	약간 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
		6	5	4	3	2	1
11	장학담당자들의 전문적 지식과 기술 부족 때문이다.						
12	장학을 담당해야 할 사람들의 소극적 태도 때문이다.						
13	능력있는 교사에 대한 대우가 제대로 이루어지지 않아 교사들이 전문성 향상의 필요를 느끼지 못하기 때문이다.						
14	전통적 장학에 대해 교사들이 부정적인 생각을 갖고 있기 때문이다.						

15	학교에서 장학을 위한 계획이 제대로 수립되어 있지 않기 때문이다.						
16	장학을 위한 자료, 도구, 시설 등 물리적 여건이 미비하기 때문이다.						
17	수업과 업무 등으로 장학을 위해 사용할 수 있는 시간이 부족하기 때문이다.						
18	장학을 위한 협조적이고 허용적인 분위기가 조성되어 있지 않기 때문이다.						
19	각 교사의 상황에 맞는 다양한 장학 프로그램이 제공되지 않기 때문이다.						
20	관찰이나 피드백이 제대로 이루어지지 않기 때문이다.						
21	학교측이 자기장학을 위해 필요한 편의를 제공하지 않기 때문이다.						

Ⅳ. 지난 1년간 아래 각 영역에서 **장학을 받은 경험**이 있으십니까?(받은 적이 있다면 **주 장학담당자**가 누구였는지도 해당란에 V표 하여 주십시오.)

문항	장학의 실시 현황	경험 여부		장학담당자				
		예	아니오	장학사	교장, 교감	관련부장교사	동료교사	원로교사
22	수업과 관련된 장학							
23	생활지도와 관련된 장학							
24	학급경영과 관련된 장학							
25	사무분장과 관련된 장학							
26	동료와의 인간관계에 대한 장학							

Ⅴ. 선생님께서 아래 각 영역에서 어려움을 겪을 때, **누구에게 도움을 청합니까?**

문항	선택지 영역	장학사	교장, 교감	부장교사	동료교사	원로교사	스스로 해결
27	학습지도						
28	생활지도						
29	학급경영 (담임교사만)						
30	사무분장						
31	인간관계						

VI. 선생님께서 근무하는 학교에서 아래의 활동을 실시하는 빈도는 어떠합니까?

문항	선택지	① 월 1회 이상	② 2개월에 1회 정도	③ 분기별 1회 정도	④ 학기별 1회 정도	⑤ 연 1회 정도	⑥ 전혀 안함
32	교과별 수업연구						
33	자율적 수업참관						
34	동교과 협의회						
35	동학년 협의회						
36	동부서 협의회						
37	교장·교감의 교내순시 후 조언						
38	각종 교내 연수						

VII. 아래 각 영역에 대한 학교의 장학담당자가 갖추어야 할 가장 중요한 자질은 무엇라고 생각하십니까?

문항	선택지 영역	① 해당 영역에 대한 전문적 지식	② 우수한 실무능력	③ 원만한 인간관계	④ 풍부한 교직 경험	⑤ 수용적 성품
39	학습지도					
40	생활지도					
41	학급경영					
42	사무분장					
43	인간관계					

VIII. 다음은 수업연구에 협의에 대한 설문입니다.

44. 수업연구를 계획하는 과정에서 장학담당자와의 **사전협의**가 이루어집니까?

① 예 _____ ② 아니오 _____

(사전협의회가 실시되는 경우만 44-1번~44-3번에 답변)

44-1. 사전협의의 장학담당자는 누구였습니까?

____ ① 교장, 교감 ____ ② 수업연구 관련부서 부장교사
 ____ ③ 선배 동료교사 ____ ④ 또래 동료교사
 ____ ⑤ 기타()

44-2. 사전협의는 주로 어떤 식으로 이루어졌습니까?

- ___ ① 수업자 주도적
- ___ ② 교사와 장학담당자의 협동
- ___ ③ 장학담당자에 의해 제안
- ___ ④ 장학담당자에 의해 설정
- ___ ⑤ 기타()

44-3. 사전협의는 전문성 향상에 도움이 되었습니까?

- ① 예 _____
- ② 아니오 _____

45. 사전협의를 할 경우 장학담당자는 누구였으면 좋겠습니까?

- ___ ① 교장, 교감 ___ ② 수업연구 관련부서 부장교사
- ___ ③ 선배 동료교사 ___ ④ 또래 동료교사
- ___ ⑤ 기타()

46. 사전협의를 어떻게 이루어지는 것이 좋겠습니까?

- ___ ① 수업자 주도적
- ___ ② 교사와 장학담당자의 협동
- ___ ③ 장학담당자에 의해 제안
- ___ ④ 장학담당자에 의해 설정
- ___ ⑤ 기타()

47. 수업연구 실시 후 **사후협의**에서는 주로 누가 말합니까?

- ___ ① 수업자가 주로 말함
- ___ ② 교장, 교감
- ___ ③ 동료교사
- ___ ④ 수업참관자의 수업관찰지 제출로 끝남
- ___ ⑤ 기타()

48. 사후협의의 내용은 주로 어떠합니까?

- ___ ① 그 수업에 대한 구체적인 분석 평가
- ___ ② 수업과 관련된 일반적인 내용
- ___ ③ 장학담당자의 경험 전달
- ___ ④ 수업자의 자기 평가
- ___ ⑤ 참관자의 수업관찰지 제출로 끝남
- ___ ⑥ 기타()

49. 사후협약에서는 주로 누가 말하는 것이 좋다고 생각하십니까?

- ___ ① 수업자
- ___ ② 교장, 교감
- ___ ③ 동료교사
- ___ ④ 기타 ()

50. 사후협약은 어떤 방식으로 이루어지는 것이 좋다고 생각하십니까?

- ___ ① 그 수업에 대한 구체적인 분석 평가
- ___ ② 수업과 관련된 일반적인 내용
- ___ ③ 장학담당자의 경험 전달
- ___ ④ 수업자의 자기 평가
- ___ ⑤ 참관자의 수업관찰지 제출로 끝냄
- ___ ⑥ 기타()

※ 긴 설문을 끝까지 답해 주셔서 정말 고맙습니다.