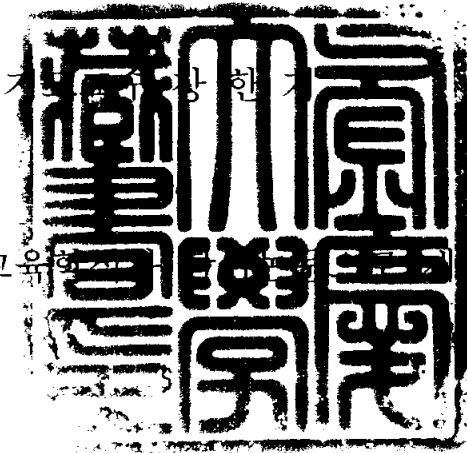


교육학석사 학위논문

중학교 교장의 학교단위 책임경영 역할 수행에 대한 교사, 교장, 장학사의 인식

Teachers', Principals' and Supervisors' Perceptions of
Middle School Principals' Role Performance
for School-based Management

이 논문을 교육학 석사 학위논문으로 제출함



2003년 2월

부경대학교 교육대학원

교육 행정 전공

장 병 용

장병용의 교육학석사 학위논문을 인준함

2002년 12월

주 심 교육학 박사

원 효 헌



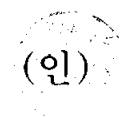
위 원 공 학 박사

박 중 운



위 원 교육학 박사

장 한 기



목 차

Abstract

I. 서 론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	2
3. 연구의 제한점	3
II. 이론적 배경	4
1. 학교단위 책임경영의 출현과 도입 배경	4
2. 학교단위 책임경영의 개념	6
3. 학교경영의 제 영역과 학교단위 책임경영	9
4. 학교단위 책임경영에 있어서 학교장의 역할	11
5. 선행연구 고찰	31
III. 연구 방법	38
1. 연구 대상	38
2. 측정 도구	39
3. 자료 처리	41
IV. 연구 결과 및 해석	42
1. 교육과정 운영에 대한 학교장의 역할 실태 분석	42
2. 재정 운영에 대한 학교장의 역할 실태 분석	48
3. 인사관리에 대한 학교장의 역할 실태 분석	54

4. 학부모 및 지역사회와의 관계에서의 학교장의 역할 실태 분석	60
5. 학교 평가에 대한 학교장의 역할 실태 분석	65
6. 종합적인 실태 분석	69
V. 요약 및 결론	75
1. 요약	75
2. 결론	80
3. 제언	82
참 고 문 헌	83
<부록>	i ~ ix

〈표 차례〉

〈표Ⅲ-1〉 설문지 배부 및 회수 현황	38
〈표Ⅲ-2〉 연구 대상의 배경 변인별 구성	39
〈표Ⅲ-3〉 설문지 구성 내용	40
〈표Ⅲ-4〉 변인별 검증 방법	41
〈표Ⅳ-1-가〉 교육과정 운영에 대한 학교장의 역할	42
〈표Ⅳ-1-나〉 교육과정 운영에 대한 학교장의 역할	45
〈표Ⅳ-2-가〉 재정 운영에 대한 학교장의 역할	48
〈표Ⅳ-2-나〉 재정 운영에 대한 학교장의 역할	51
〈표Ⅳ-3-가〉 인사관리에 대한 학교장의 역할	54
〈표Ⅳ-3-나〉 인사관리에 대한 학교장의 역할	57
〈표Ⅳ-4-가〉 학부모 및 지역사회와의 관계에서의 학교장의 역할 ..	60
〈표Ⅳ-4-나〉 학부모 및 지역사회와의 관계에서의 학교장의 역할 ..	62
〈표Ⅳ-5〉 학교 평가에 대한 학교장의 역할	65
〈표Ⅳ-6〉 학교단위 책임경영에 대한 학교장의 역할 수행	69
〈표Ⅳ-7〉 학교단위 책임경영에 대한 집단 간의 다중 비교	70
〈표Ⅳ-8〉 학교단위 책임경영에 대한 집단 간의 평균 점수 비교 ...	71

Teachers', Principals' and Supervisors' Perceptions of Middle School Principals' Role Performance for School-based Management

Jang Byeong-yong

Major in Educational Administration

Graduate School of Education

Pukyong National University

Abstract

This study aimed to investigate teachers', principals' and central office supervisors' perceptions of Middle School principals' role performance for School-based Management.

The research question was asked to achieve this aim:

"How do teachers, principals and central office supervisors perceive Middle School principals' role performance in the following five areas?"

1. curriculum management
2. school budget management
3. staff management
4. relation with parents and local community
5. assessment on the school.

For this study questionnaires were distributed to 300 Public Middle School teachers, 119 Public Middle School principals in Busan and 42 supervisors in the six regional education offices under Busan Metropolitan City Office of Education. Then, 286 from 300 questionnaires for teachers, 87 from 119 questionnaires for principals, all from 42 questionnaires for supervisors were chosen for data analysis.

Questionnaires from the teachers were analyzed according to gender, length of service and level of position in the school hierarchy, while

questionnaires from principals and central office supervisors were analyzed according to gender and length of service.

The findings of this study are as follows:

Generally, teachers and central office supervisors perceived principals' role performance positively in all five areas, while principals perceived their role performance very positively. The differences in their perceptions of five areas are revealed as follows:

1. Generally, teachers perceived principals' role performance positively. There were no significant differences in gender, but male teachers showed higher positive attitude, compared with female teachers. On the other hand, there were significant differences in the length of service. When teachers had longer length of service, they showed higher positive attitude in perceiving principals' role performance. It was also found out that there were significant differences in the level of position in the school hierarchy. For example, directors in different departments showed higher positive attitude than ordinary teachers did.
2. Principals perceived their role performance very positively. There were no significant differences in gender and the length of service.
3. Central office supervisors perceived principals' role performance positively. There were no significant differences in gender and the length of service.
4. There were no significant differences between teachers' perceptions and central office supervisors' perceptions of principals' role performance. On the other hand, there were significant differences between teachers' perceptions and principals' perceptions of principals' role performance. It was also found out that there were significant differences between principals' perceptions and central office supervisors' perceptions of principals' role performance.

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 세계 각 국에서 추진하고 있는 교육개혁 동향에서 나타나는 공통적인 특징 중에 하나는 학교 현장의 의미 있고 본질적인 변화를 강력히 추진하고 있다는 점이다. 학교 변화를 추구하기 위한 이러한 노력은 결국 단위 학교의 자율성을 확대하고, 동시에 그에 따른 책무성도 증대시키는 모습으로 나타났다(신상명, 2002, p. 3).

그러나 그동안 학교는 이제까지 상위 교육행정기관으로부터 지시, 명령, 감독, 확인을 받는 권위적이고 관리적인 교육행정의 대상이었다. 동시에 단위학교는 이러한 상황에서 교육의 질 및 교육결과에 대해서 어떠한 책임을 질 것을 요구받지도 않았다. 이러한 형태는 그대로 학교 안까지 반영되어 학교장은 교사에게, 교사는 학생에게 과업과 정보를 지시, 전달, 확인하는 수직적이고 일방적인 관리를 하게 되고, 따라서 교육과정이나 교육인사 및 교육재정 등의 면에서 획일적, 탈 개성적인 운영이 초래되었다. 나아가 이러한 관행은 교육의 질을 높이는데 중요한 걸림돌로 작용을 하고 있는 것이다(홍관석, 1997, p. 2).

따라서 교육개혁이 성과를 거두기 위해서는 궁극적으로 교육활동을 책임지고 있는 단위학교에서의 자율적인 책임경영이 이루어져야 한다. 이를 위해서는 학교운영을 위한 제반 권한과 책임을 단위학교에 부여하고 책임 있는 자율경영이 가능하도록 하여야 한다(강문수, 1998, p. 1).

학교단위 책임경영의 성공은 학교공동체 구성원 모두가 학교경영에 대한 자율적 참여와 책무성이 강화될 때 이루어 질 것이다. 특히 이것을 위해 지

도움을 발휘해야 할 학교장이 학교단위 책임경영의 실천에 대한 깊은 이해와 역할 수행을 위한 능력과 의지를 가지고 있을 때 가능하다. 교육의 특성상 새로운 제도의 도입의 효과는 수년간의 적용으로 성과를 논하기에는 어렵다. 그러나 「5. 31 교육개혁」 조치를 통하여 더욱 구체화되어 도입된 학교단위 책임경영이 거의 7년이 지나도록 학교 현장에서 이것으로 인한 큰 변화를 느끼기가 쉽지 않다. 그 원인으로는 여러 가지가 있겠으나 학교 변화의 가장 중요한 핵심 학교장이 이것의 실현을 위한 역할을 제대로 수행하지 못하고 있는 것에서도 찾을 수도 있을 것이다.

그동안의 학교단위 책임경영 실태 파악을 위한 연구들은 거의가 교사를 대상으로 이루어져 이 제도의 중추적 역할을 담당하고 있는 학교장을 대상으로 직접적인 한 연구가 이루어진 바가 없고, 또 일선 학교 교육 활동을 지원하고 있는 교육청의 장학사들을 대상으로 한 연구가 없다. 그 결과 학교단위 책임경영에 직접 관련 있는 인사들의 인식 실태를 종합적으로 파악하여 학교단위 책임경영제의 정착을 위한 시사점을 찾는 데 한계가 있었다.

따라서 이 연구는 학교장이 학교단위 책임경영에 있어서 그 역할을 어느 정도 수행하고 있는지에 대해 학교장 자신과 교사 및 장학사의 인식을 파악하고 그 차이를 살펴봄으로써 학교단위 책임경영의 정착을 위한 시사점을 제시하는데 그 목적이 있다.

2. 연구 문제

위와 같은 연구 목적을 달성하기 위하여 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

중학교 교장의 학교단위 책임경영 역할 수행에 있어서,

- 첫째, 교육과정 운영에 대한 교사, 교장, 장학사들의 인식은 어떠한가?
둘째, 학교재정 운영에 대한 교사, 교장, 장학사들의 인식은 어떠한가?
셋째, 교원인사 관리에 대한 교사, 교장, 장학사들의 인식은 어떠한가?
넷째, 학부모 및 지역사회와의 관계에 대한 교사, 교장, 장학사들의 인식은 어떠한가?
다섯째, 학교평가에 대한 교사, 교장, 장학사들의 인식은 어떠한가?

3. 연구의 제한점

본 연구의 대상은 부산광역시 지역의 공립중학교로 한정하였으므로 전국적으로, 사립학교로 일반화하는데 한계가 있다.

II. 이론적 배경

1. 학교단위 책임경영의 출현과 도입 배경

1950년대 이후 약 30년 동안 미국 교육정책의 주요 의제로 군림해 온 교육의 기회균등 문제는 점차 퇴조하기 시작하였으며, 어떻게 하면 교육의 질적 수준을 높일 수 있는가에 관심이 모아지게 되었다. 이것은 국가 경쟁력 약화에 대한 국가적 차원의 염려에서 비롯되어 결국, 미국은 교육의 질을 높이기 위해 여러 가지 개혁을 시도하였는데, 학교단위 책임경영은 그 중의 하나이다. 미국의 경우 1960~70년대에도 이러한 학교단위 책임경영은 분권화를 통한 학교경영 또는 단위학교 예산제도(school-site budgeting)라는 명칭으로 제안되어 시행되기는 했다. 즉 지역 사회에 권한을 부여하고, 학교경영의 효율성 증대와 주 정부의 권한을 축소하기 위하여 학교단위 책임경영이 채택되어 본격적으로 시도되기 시작한 것은 1990년에 들어와서부터라고 할 수 있다(박철수, 2000, pp. 8-9).

학교경영의 제도적 변화와 인식 및 방법상의 변화를 요구하는 시대적 요청을 수용하고 이론과 적용 모형을 연구 개발하여 교육의 본질을 회복하는데 기여하고 있는 학교단위 책임경영에 관한 이론은 학교개혁의 제 2의 물결이라고 불리는 1986년 미국의 카네기 보고서와 1988년 영국의 교육개혁법(ERA)을 중심으로 활발한 연구와 논의를 통해 1990년대 세계의 교육개혁 및 학교경영에 큰 영향을 주고 있다(이현수, 1996, p.12).

우리 나라에 학교단위 책임경영제가 도입된 것 1980년대부터 일기 시작한 사회 전반의 민주화 요구와 무관하지 않다고 보는 것이 적절할 것 같다. 학교단위 책임경영은 사회의 제 부문에서 민주화의 요구가 거세지면서 교

육체제의 민주적 운영의 일환으로 교육부가 가지고 있던 권한의 지방교육 행정기관으로의 이양과 위임을, 지방교육행정기관이 가지고 있던 권한의 단위학교 이양과 위임을 의미한다는 점에서 그러하다(박철수, 2000, p. 12).

우리 사회에서 단위학교 운영의 자율성을 증대해야 한다는 논의가 정부에 의하여 공식화된 것은 1980년대 중반이었다. 1980년대 5공화국 시절의 교육개혁심의회가 제출한 교육개혁 구상들에 관한 보고서는 단위학교 책임경영제를 도입하여야 한다는 주장을 담고 있다. 그러나 그것은 선언적 수준에 지나지 않았다고 할 수 있다. 단위학교의 운영의 자율성은 교육부나 교육청의 규제 위주의 관료주의적 행정체계 속에서 여전히 제약되고 있었고, 단위학교의 여건이나 특수성을 전혀 고려하지 않은 획일적인 지시나 통제가 이루어지고 있었기 때문이었다(강옥주, 2000, p. 35).

1990년대 중반에 접어들면서 선언적 수준으로만 제기되었던 단위학교 운영의 자율성 확대 논의가 본격화되고, 그 구체적 방안이 현실화되기 시작하였다. 1995년 당시 교육부장관이었던 김숙희 장관은 김영삼 대통령에게 행한 1995년도 업무보고에서 초·중등 교육의 자율화와 다양화를 추진하고, 지방화 시대에 부응하는 방향으로 교육행정을 혁신하기 위하여 학교장 중심의 학교단위 책임운영제를 확립하겠다고 밝혔다. 이를 계기로 단위학교의 운영의 자율성을 확대하는 학교경영모형이라고 할 수 있는 단위학교 책임경영제와 그 주체에 대한 논의가 활성화되었다. 그리고 김영삼 정부의 교육개혁위원회는 세계화·정보화 시대를 주도하는 '신교육체제 수립을 위한 교육개혁방안'에서 '자율화와 책무성에 바탕을 둔 학교 운영'을 신교육체제의 기본 특징으로 제안하였다. 그것은 규제와 통제 중심의 학교운영이 개별학교의 자율과 책무성 중심의 학교운영으로 전환되고, 학부모와 학교 관련 인사의 자발적 참여에 의하여 효율적으로 운영되어야 한다는 것이다(김성열, 1999, pp. 54-55).

단위학교의 운영의 자율성을 증대하고 그 결과에 대하여 책임을 묻는 정책은 김대중 정부의 교육부에 의해서 계속 이어지고 있다. 최근 교육부가 창조적 지식기반 국가건설을 위한 ‘교육발전 5개년 계획’ 시안에서 여덟 가지 기본정책 목표의 하나로 ‘국민과 사회의 요구에 부응하는 학교운영과 교육행정’을 설정한 데서 이를 확인할 수 있다. 그것은 보다 구체적으로, 학부모와 지역사회의 요구가 반영되는 진정한 교육자치제도를 마련하는 것, 단위학교 중심의 공동체적이고 자율적인 학교운영체제를 정착시키는 것, 학교운영과 교육행정에 대한 평가 체제를 확립하는 것, 현장 중심의 자발적인 교육개혁을 지원하기 위한 방안들을 강구·시행하는 것을 내용으로 하고 있다(김성열, 1999, p. 112).

이상에서 살펴본 바와 같이 우리나라의 단위학교 책임경영제는 교육체제 운영의 민주화에 따라 상급 행정기관으로부터 단위학교로의 권한 이양 및 위임을 통해 단위학교의 운영의 자율성을 확대하고 그 결과를 평가하려는 정책의 일환으로 도입되어 김영삼 정부이후 현재까지 추구하고 있음을 알 수 있다.

2. 학교단위 책임경영의 개념

학교단위 책임경영의 개념은 다양한 관점과 의미를 가지고 있는데 학자에 따라 조금씩 다르게 제시하고 있다.

Caldwell과 Spinks(1988)에 의하면 학교단위 책임경영을 자원의 배분과 관련한 의사결정 권한을 학교수준으로 의미 있고 끊임없이 분권화 하는 것으로 정의했다. 여기서 자원이란 넓은 의미로 쓰여져 지식(학교교육의 목적과 목표와 관련된 결정을 포함한 교육과정과 관련된 결정의 분권화), 권한(교수·학습의 수단·방법에 관한 결정의 분권화), 자료(시설·설비·비품

의 활용에 관한 결정의 분권화), 시간(시간의 배분에 관한 결정의 분권화), 직원(교수·학습에 관한 문제와 교수·학습 지원을 위하여 직원을 배치하는 문제에 관한 결정의 분권화), 재정(금전의 배분에 관한 결정의 분권화) 등을 모두 포함한다. 이러한 넓은 의미의 자원에 관한 결정권을 학교에 준다는 것이다. 분권화는 국가의 정책과 지침의 범위 내에서 의사결정이 학교 수준에서 이루어지는 것으로, 학교는 자원의 배분 방법에 대하여 중앙정부에 대해 책무성을 지니게 된다(박철수, 2000, pp. 16-17에서 재인용).

Harrison 등(1989)에 의하면 학교단위 책임경영제를 단위학교가 중앙의 제약으로부터 벗어나는 것을 의미하거나, 학교에 영향을 미치는 각종 의사결정에 있어 중앙의 행정가에게 의존하기보다 학교 스스로가 의사결정을 위한 공식적인 힘을 갖는 것이라 정의하였다. 그들은 학교단위 책임경영제란 의사결정을 위한 책임을 될 수 있는 한 학교 스스로가 지는 것을 의미하며, 이러한 의사결정을 위해 교직원들이 어떻게 잘 협력하느냐로 규정지을 수 있는 것으로 보았다(최경희, 1997, pp. 9-10에서 재인용).

Ogawa와 White(1994)에 의하면 학교단위 책임경영제는 격려와 지지를 통한 개선의 근본적인 수단으로써 의사전달의 권한을 재배분하고 개선의 기본단위로 분산화하는 경영구조의 형식적 변화라고 하였다(강영구, 2000, p. 6에서 재인용). 그들의 주장에 의하면 예산, 인사, 그리고 교육프로그램에 관한 의사결정의 권한을 단위학교 관계자, 즉 교장, 교사, 학부모, 지역사회와 주민에게 위임하여 그들이 의사결정에 직접적으로 폭 넓게 참여할 수 있도록 하는 것이라 하였다.

Cheng(1996)은 학교단위 책임경영은 학교경영과업이 학교 자체의 특성과 요구에 따라 설정되므로 학교구성원들(이사회, 장학담당자, 교장, 교사, 학부모, 학생 등)이 장기적인 학교 발전을 위해 문제를 해결하고 교육활동을 효과적으로 실행하도록 자원의 이용에 대한 많은 자율성과 책무성을 가진

다는 것을 의미한다고 하였다(p. 44).

정태범(1995)은 학교단위 책임경영은 교육행정기관이 가지고 있던 학사 및 교육과정 운영, 재정 및 인사상의 권한을 단위학교 주체에 위임하여 그 결정이 개별 학교에 의해서 집행되도록 자율 경영하게 하고 그 결과에 대해 책임지게 하는 제도라 정의하였다(p. 79).

박종렬(1996)은 학교단위 책임경영이라는 용어는 중앙집권적인 행정방식과 대비되는 개념으로서 단위학교가 사회적으로 적합한 학교의 목표를 주체적으로 정하고, 목표달성을 위해 필요로 하는 적당한 수준의 인적·교육적·물적·재정 자원을 독자적으로 확보하여, 이들 자원을 이해 관계자들의 참여로 공정하게 배분하고 위임된 권한에 따라 능률적으로 자원을 활용하여 결과적으로 학교 목표달성의 극대화를 도모하고자 학교 구성원들이 공동으로 계획하고 집행하고 평가하는 것으로 정의하였다(pp. 168-169).

최희선(1993)은 학교단위 책임경영은 첫째, 단위학교가 한 기관으로 자율성을 회복하여 개성 있는 학교경영을 수행해 나가고, 또 교사들의 전문적 자율성을 보장해 주는데 있으며, 둘째는 의사결정 과정에 교사들의 참여가 확대되고, 교장과 교사들의 관계도 관료적인 수직관계에서 전문적 수평관계로 재설정 되는데 있고, 셋째, 학교와 교사에 대한 관점도 전문직 관점으로 새롭게 인식하는 것을 의미한다고 보았다(p. 329).

김성열(1995)은 창의적인 학교운영과 학교별 특성화가 가능하도록 교육부와 교육청은 기본정책 수립·조정 및 지원 기능만 담당하고, 교육과정 운영·학사 운영·교육내용의 구성·평가방법 등을 결정할 수 있는 재량권을 단위학교에 부여하는 것이라면서 학교단위 의사결정체계의 문제점을 해소할 수 있다고 하였다(p. 193).

유현숙(1994)은 학교단위 책임경영을 조작적으로 정의하여 기관단위 책임경영과 동일한 의미로서, 단위 학교가 확고한 철학의 정립 하에 조직관리,

인사, 재정, 교육과정의 운영의 자율권을 갖고 학교를 운영하며, 학교 경영 결과에 대해 책임을 스스로 지는 경영체제를 의미한다고 하였다(pp. 3-4).

이상에서 살펴본 정의들을 종합적으로 분석해 보면, 대부분의 정의들이 첫째, 분권화를 통한 단위학교의 자율성 보장 확보, 둘째, 단위학교 내에서 구성원의 참여에 의한 공동 의사 결정, 셋째, 단위학교 및 구성원의 책무성 강화에 초점을 맞추고 있음을 알 수 있다. 이러한 분석을 기초로 학교단위 책임경영을 정의하면 다음과 같다.

학교단위 책임경영은 교육행정기관이 가지고 있던 의사 결정 권한을 단위학교에 위임하고, 단위학교에서는 구성원의 참여에 의하여 공동으로 의사 결정을 하며, 경영 결과에 대해서는 단위학교와 구성원이 책임을 지는 학교 경영 방안이다.

3. 학교경영의 제 영역과 학교단위 책임경영

학교경영의 영역이란 학교경영 과업 또는 활동내용, 대상, 범위, 한계 등을 포괄적으로 말한다. 학교경영이 교수와 학습을 조장하는 것이라면, 그러한 목적을 달성하는데 필요한 주요 과업이 검토되어야 된다. 사실 학교 경영을 위한 여러 가지 활동은 상호간에 긴밀한 관련을 가지고 있어서 그 사이에 명확한 구분을 하기가 어렵지만, 경영계획의 수립, 권한과 업무의 분담, 또는 문제의 소재 파악을 위해서는 학교경영 활동의 내용을 영역별로 구분하는 것이 필요하다(주삼환 외 5, 2000, p. 317).

리팜과 호에(Lipham & Hoea)는 학교경영 영역을 교수 프로그램, 교직원 인사, 학생인사, 재정과 시설, 학교·지역사회 관계로, 허그스와 우벤(Hughes & Ubben)은 학교·지역사회 관계, 교직원 인사 개발, 학생 인사 개발, 교수프로그램, 사무와 건물관리로, 로우와 드렉(Roe & Drake)은 수

업, 교육과정, 학생, 교직원, 지역사회, 재정, 공간으로 구분하였다(주삼환 외 5, 2000, p. 317).

김종철(1973)은 학교 경영의 영역을 경영목표 영역, 교육프로그램 영역, 교직원 인사와 인간관계 영역, 아동·학생의 지도 영역, 시설·재무·사무, 지역사회 관계의 관리 등 여섯 가지로 구분하였고(p. 33), 서정화(1988)는 교육과정 운영, 학생생활지도, 교직원 연수 및 인사관리, 교내장학, 사무관리, 시설 및 매체 관리, 재무관리, 대외관계 등 여덟 가지로 나누어 설명하고 있다(pp. 16-20). 강길수(1973)는 학교 경영의 영역을 장학의 일, 학교경영조직과 운영, 인사의 관리, 시설의 관리, 재정의 일, 사무의 관리, 지역사회 관계의 일로 구분하였고(pp. 99-108), 최영진(1996)은 인사관리, 교육과정관리, 조직관리, 문서관리, 예산관리, 물품 및 시설관리, 교사의 복무관리로 나누었다(pp. 351-362).

이상과 같이 학교경영의 영역을 분류하는 일은 사람에 따라 차이가 있어서, 학교경영 업무의 중요성에 따라 구분하기도 하고, 학생을 직접 교수하는 활동과 그에 수반되는 일로 구분하기도 한다. 학자들이 분류한 학교경영의 내용별 영역은 대동소이한데, 이들의 견해를 종합하면 학교경영의 영역은 교육목표설정, 교육과정 운영, 학생관리, 교직원 인사, 경영조직 편성, 교내장학, 시설관리, 재정관리, 사무관리, 학교와 지역사회 관계로 구분할 수 있다.

따라서 본 연구에서는 학교단위 책임경영에 대한 학교장의 역할 중 교사들의 교육활동에 직접적으로 영향을 미치는 영역인 교육과정 관리, 학교재정 관리, 교사 인사 관리, 학부모 및 지역사회 관계, 학교평가 5가지로 나누어 그 역할을 살펴보고자 한다.

4. 학교단위 책임경영에 있어서 학교장의 역할

학교단위 책임경영제는 학교조직이 교육 운영의 자율성을 갖고 책무성을 다할 때 그 특징이 나타난다. 그러나 우리나라의 학교는 반세기 동안 중앙정부의 교육시책 수행에 그 기능을 발휘하여 왔기 때문에 학교의 자율성은 사실상 거의 없는 편이다. 공립학교에 관한 한 중앙정부가 제정한 학교 형편을 고려하지 않은 재정 배분, 획일적인 교과서, 학교의 실정과 관계없는 시설·설비, 행정은 있되 경영이 없는 학교 운영 등이 한국교육의 특징을 이루고 있다(정태범, 1996, p. 198).

과거에 비해 오늘날 중앙정부와 시·도교육청은 단위학교에 보다 많은 학교경영의 자율권을 보장해 주고자 하는 추세로 나아가고 있으나 아직은 단위학교에서 이러한 변화에 걸 맞는 실제적인 책임경영이 제대로 이루어지고 있지 못하고 있다.

따라서 학교단위 책임경영제로 학교를 재구조화 하는데 학교장의 역할은 가히 절대적일 만큼 그 역할과 노력이 필요하다. 진동섭(1995)은 학교단위 책임경영제에서 교장의 역할을 ① 변화촉진자 ② 중개자 ③ 기관통치자로서 학교구성원들과 같이 위양 되어진 권한을 행사해야 한다고 했다(pp. 37-39). 21세기에 떠오르는 학교지도자는 교장의 역할이 창조하고, 촉진하고, 격려하고, 동기화 시키고, 참여에 의해 경영하고, 의사결정을 공유하고, 인간의 잠재력을 고취시키고, 모든 것이 가능하다고 믿는 것이라는 것을 이해하는, 그러한 전망을 가진 사람이어야 한다(박철수, 1997, p. 24).

주삼환(1995)은 미래 선진국 교장의 지도력은 수업지도력, 문화지도력, 도덕적 지도력, 참여지도력 등을 통하여 학교의 재구조화를 수행하는 변화촉진자의 역할을 담당하게 될 것이라고 주장하였다(p. 166). 이러한 교장의 지도력은 학교단위 책임경영제를 실행하는 교장의 지도력과 일맥상통한다고

볼 수 있다.

백종억(1994)은 학교장 직의 중요성을 단위학교에서의 교육과 행정을 모두 책임지고 있는 자리로서 학교교육의 성패는 학교장의 지도성에 달려있으며, 학교장의 지도성이 학교 분위기와 학생들이 성공을 결정하는 가장 중요한 요소라고 하였다(p. 30).

흔히 교육의 성패는 교사의 자질에 달려 있다고 하지만, 교사의 동기를 자극하고 사기를 높여 교육효과를 높이는 것은 단위학교에서 이루어지는 경영방식이 어떠한가에 따라 좌우될 수 있다는 것이 현실이다(박영수, 2002, p. 16).

학교단위 책임경영의 실현은 학교 구성원 중 특정한 몇 사람만의 노력으로는 실현될 수가 없고 학교단위 책임경영에 대해 구성원 모두의 이해와 역할이 제대로 수반 될 때 가능하다. 따라서 학교장은 학교 구성원들이 학교단위 책임경영의 실현을 위한 주체의 일원으로서 역할을 다할 수 있도록 지도성 발휘를 위한 학교장으로서의 역할 어떻게 하는가가 학교단위 책임경영의 성패를 결정하는데 가장 중요한 변수가 될 수 있을 것이다.

가. 교육과정 운영에 대한 학교장의 역할

교육과정은 교육목적을 달성하기 위하여 학교의 지도 하에 학생들에게 제공되는 의도된 모든 교육내용 및 교육활동이라고 말할 수 있다(한국교육행정학회, 1995, p. 249). 즉 각급 학교에서 가르치고 배워야 할 목표와 내용을 명시하여 국가수준에서 요구하는 길러야 할 인간상을 나타내고 있다. 따라서 교육과정을 개발하는 일은 학교경영의 여러 영역 중에서 가장 핵심적인 영역이다.

우리나라는 제 5차 교육과정까지 초·중등 학교의 교육과정은 교육부가

결정하여 문서 형식으로 존립하는 전형적인 중앙집권형의 교육과정 결정 방식이 적용되어 왔다. 그러나 현행 교육과정은 지금까지 정부가 전적으로 가지고 있던 교육과정 결정 권한의 일부를 시·도 교육청과 학교에 위임하여 보다 융통성 있는 교육과정이 실행될 수 있도록 하고 있다. 즉, 시·도 교육청과 학교에 교육과정 자율 재량권을 확대 위임함으로써 교육과정 운영과 편성의 역할 분담 체제를 조정하여 상당부분 교육과정의 분권화를 시도하고 있다(임병한, 2002, p. 16).

따라서 학교단위 책임경영제에서는 국가수준의 교육과정을 학교 수준의 교육과정으로 새로이 구성하여 이를 학생 개개인에 맞게 실천해야 한다. 학교단위 책임경영제는 제도적인 성격을 갖고 있으므로 단위학교 교육과정 운영의 기준이나 중핵 교육과정은 교육부, 시·도 교육청, 지역 교육청 수준에서 결정되는 경향이 있다. 그러나 교육과정 내용의 광범위한 윤곽이 국가수준에서 결정된다고 하여도 단위학교 수준에서 교장과 교사들의 의사결정 공유과정을 통해 운영되는 것이 효과적이다. 다시 말하면, 교육과정의 내용은 중앙정부가 개발하고 단위학교는 방법에 대한 통제권을 갖는 것이다(조수연, 1997, p. 28). 나아가 학교단위 책임경영에서의 교육과정은 보다 구체적으로 학생의 요구와 수준에 가장 적합한 자체 교육과정으로 개발되어야 한다.

최근 교육개혁위원회의 신교육체제 수립을 위한 교육개혁 방안에 따르면 국가의 역할은 교육과정의 목표를 달성하는데 필요한 교육의 질 관리에 국한하며 그 외 교육과정 운영에 관한 사항(교과서 선정, 과목 신설, 교과별 시간표 운용 등)은 시·도 교육청 및 단위학교가 자율적으로 결정할 수 있도록 함으로서 지역과 학교의 특성을 살린 다양한 교육이 전개될 수 있도록 한다(교육개혁위원회, 1996, p. 110)고 했다.

정태범(1995)에 의하면 학교장에게 지역사회 및 학교의 특성에 맞는 교육

과정 편성·운영상의 자율권을 보다 확대하게 하기 위해서는, 첫째 교육과정 편성·운영에 있어 국가수준의 교육과정 기준은 기본적인 방향만 제시하고 가능하면 단위학교에서 자율적으로 융통성 있게 교육과정을 구안하여 운영할 수 있도록 열어 놓아야 한다. 학생 및 지역 실태에 맞게 창의적이고 융통성 있고 독자적인 교육활동 프로그램을 설정·운영하여 학생들에게 적성과 능력에 맞는 교육프로그램을 선택하게 한다.

둘째, 어느 학교에서나 똑같은 교과서를 가지고 처음부터 마지막 단원까지 학습하고 그 내용의 평가가 이루어져야 충실한 교육과정 운영이라는 생각을 버리고 교과서 집필과 제작에 자유경쟁 원칙을 도입하고, 개별학교가 자율적으로 교과서를 선택하도록 한다. 또한 학생들의 학습 속도와 수준에 맞는 다양한 학습 자료를 개발하여 학생의 능력과 적성을 고려한 수업이 될 수 있도록 교수·학습 자료의 개발·적용을 적극 지원하여야 한다.

셋째, 교과 시간배당 편제에 있어 그 규제가 상당히 획일화되어 있는데 현재 학교 행사일과 고사일에 한정되어 있는 학교 재량시간을 보다 확대함으로써 학교장이 학교 실정에 따라 보다 자율적으로 시간을 운영할 수 있도록 하며, 시간표 운영 및 특별활동 운영상의 자율권을 최대한 부여한다.

넷째, 교육과정의 운영을 보다 합리적으로 관리하기 위해 개발된 학교 교육과정을 실행하고, 실행과정에서 제기된 문제점과 실행 결과에 대한 평가를 실시하여 학교 교육과정의 각 단계에 환류시켜야 할 것이다(p. 251).

교육과정 영역과 관련된 학교단위 책임경영의 성공여부는 교장이 교사들에게 학생의 요구, 교수방법을 고려한 교육과정 개발과 시행권을 위임하는 정도에 달려있다고 할 수 있다. 이 때 교장은 교육목표 달성 수준을 교사에게 알리고 교사가 전문적으로 학교가 운영할 교육과정을 개발할 수 있도록 권한을 위임하여야 하며, 교육과정 분야의 전문가인 교사가 주관이 되어 교장과 전문적인 지식을 가진 학부모 및 지역사회의 자문을 통해 학생의 요

구와 수준에 맞는 교육과정을 개발하고 시행한 후 평가해야 하며(안경희, 1998, pp. 31-32에서 재인용), 교사들은 교재와 교육자료 및 교육과정 진행 일정을 계획할 때 학생과 학부모의 요구와 수준에 가장 적합하도록 고려해야 한다.

그러나 학교중심 교육과정 개발은 현장 교사들에게 종래에 없었던 또 하나의 새로운 짐을 떠맡게 하는 부담감을 가중시키고 있는 현실이다. 지금까지 국가고시 교육과정에 익숙해 있던 단위학교 교육현장의 학교장과 교사는 학교 교육과정에 대한 경험 부족에서 오는 두려움으로 적극적 의미의 지역화나 창의적인 교육과정 편성과 운영에 소극적인 태도를 보이고 있는 실정이다(최경희, 1997, p. 37).

초·중등학교를 막론하고 학교 교육의 목표를 상급학교 입시의 준비 과정으로 간주하는 현실에서 교육과정의 재구성과 이의 효율적인 운영을 기대하기란 매우 어렵다. 또한 단위학교의 지역 및 특수성을 반영한 교육과정 편성·운영을 위한 법·제도적 장치의 미흡으로 인한 제약도 지역화 및 창의적인 학교 교육과정 운영을 어렵게 만들고 있다.

일반적으로 교사 집단은 전통적으로 그들이 가르쳐 오던 방식대로 가르치려는 보수성이 강한 집단이다. 학교에 새로운 타입의 교육과정을 도입할 때 대부분의 교사들은 불편한 느낌을 갖게 될 것이다. 또한 교사들은 자신의 교과 영역에 관련된 결정에나 관심을 갖지, 팀을 이루어서 결정해야 할 교육과정 개혁에는 어려움을 겪는다. 학부모나 교사들에게 낯선 교육방법을 요구하는 새로운 결정과정에 참여하거나 지원해 줄 것을 요청했을 때에 곤혹스러워하고 적극적으로 참여하지 못하는 경우도 있다. 이들의 참여를 유도하기는 어렵고 협동은 더욱 더 어렵다. 협동과정에 새롭게 참여하는 사람들이 협동적인 결정에 협조를 이루지 못하는 이유는, 협동적인 결정과 교육과정의 편성과 운영에 필요한 전문성 확보를 위해 계속적으로 투자할 시간

이 없기 때문이다. 시간과 에너지의 증가가 실제로 필요한데 이러한 배려 없이는 진정한 참여는 불가능하다. 그러므로 학교 교육과정을 개발하는 데 필요한 전문성을 확보하기 위하여 교직원 연수 프로그램을 계획·실행하며, 학부모 및 지역사회 인사에 대한 홍보도 병행해야 한다. 계속되는 배움을 지원하는 학교와 지역사회에의 문화가 없이는 참여에의 요구가 부당한 것일 수도 있다.

따라서 학교장은 교육과정에 대한 전문적 식견을 가지고 교사, 학생, 학부모, 지역사회 인사들이 학교 교육과정의 편성·운영 및 관리에 적극적으로 참여할 수 있도록 지도성을 발휘하여 학교교육 목표의 달성을 하는데 그 역할을 다 해야 할 책무성을 가지고 있다.

나. 학교 재정 운영에 대한 학교장의 역할

재정이란 일반적으로 국가 및 공공단체가 공공의 욕구를 충족하기 위하여 필요한 수단을 조달하고 관리·사용하는 경제활동이라고 할 수 있으며, 교육재정이란 국가나 지방공공단체가 교육활동에 필요한 제반 경비를 공권력에 의하여 확보하고, 조달하여 합목적으로 관리·지출하는 일련의 경제활동으로 정의된다(정태범, 1994, p. 300). 곧 교육재정은 교육활동에 필요한 재원을 확보하고 그것을 교육투자의 우선순위에 따라 적절히 배분하여 목적 달성에 맞게 지출하는 것이다(한국교육행정학회, 1995, p. 405).

학교재정은 학교경영의 기반을 제공하는 것으로 그 궁극적인 목적은 교육효과를 향상시키는 데 있으며, 이러한 목적을 성취하기 위하여 재정은 교육기능에 대한 수단적 역할을 담당하고 있다. 따라서 학교예산의 편성과 운영에 있어서 단위학교가 가지고 있는 재량권 정도에 따라 학교경영의 자율화 수준이 결정된다고 볼 수 있다(김종철, 1992, p. 242).

따라서 단위학교에서의 교육재정은 학교장의 재량권 하에 학교의 교육활동을 운영하는데 필요한 관리활동이다. 즉, 교육활동에 필요한 경비를 확보하여, 배정된 예산을 어떻게 합리적으로 사용하느냐의 문제가 학교장의 역량에 따라 좌우될 수 있다(신동문, 2000, p. 23).

단위학교의 재정 수입의 원천은 교육청으로부터 지원되는 경비, 학부모 부담 경비, 학교발전기금으로 나뉜다. 교육청 지원 경비는 학교운영위원회 설치 이전에는 일상경비였으나 학교운영위원회가 설치·운영되면서 도급경비의 범위가 확대되었다. 도급경비의 범위가 확대되었다는 것은 단위학교의 재정운영의 자율성이 증대되었다는 것을 의미한다. 학부모 부담 경비·학교발전기금은 단위학교가 학교운영위원회의 심의를 거쳐 그 액수를 결정할 수 있다. 학교의 교육활동을 지원하기 위해 학교운영위원회에서 자발적으로 조성하는 학교발전기금은 그 조성과 사용처를 정하는 권한이 단위학교에 주어져 있다(김성열, 2000, p. 344).

그러나 현재로서는 학교 자체적인 재원 확보가 미흡한 실정이다. 단위학교에서 학부모회 등을 통하여 기부금품을 접수할 수 있으나, 이에 대한 부정적인 인식으로 소극적으로 운영되고 있다. 이로 인해 학교교육에 기여하고자 하는 자발적인 기부금품 액수가 미약하며, 지역사회와 학교발전에 대한 기여가 활성화되지 못하고 있다.

날로 늘어나는 다양한 교육적 수요를 한정된 학교재원으로 충당하기는 점점 어려워지고 있다. 따라서 단위학교가 자체적인 교육재정의 확보를 위해서는 학부모와 지역사회의 협조가 필요하며 이를 위해서는 학교와 학부모, 지역사회와의 연계를 강화할 수 있는 방안이 모색되어야 한다. 자체 재원 확보 방안으로 생각할 수 있는 것이 기부금품의 모집이다. 현재 자발적인 기부금품에 한해 학부모회 또는 후원회 등이 접수하여 학교예산에 편입하여 사용할 수 있게 되어있다(백성준, 1997, p. 24). 아직은 초·중등학교의

적극적인 교육재정의 확보에 대한 사회적 수용도가 낮아 적극적인 기부금품의 모집은 제한되고 있으나 사회적 인식의 변화에 따라 기부금품 제도를 적절하게 운영한다면 학교 재정에 의미 있는 공헌을 할 수 있을 것이다. 또 단위학교별로 양질의 풍부한 유상 교육프로그램을 지속적으로 발전시켜 나감으로써 학교교육의 신뢰를 회복하고 학교발전사업 가운데 하나로서 학교발전기금의 적극적인 유치활동을 전개할 수 있을 것이다(안경희 1998, pp. 34-35).

학교교육계획에 따른 재정운영의 연계가 부족하다. 단위학교 재정 운영은 학교의 교육목표를 효율적으로 달성하기 위한 학교교육계획에 따라 이루어져야 하나, 현재 대부분의 단위학교 경영계획서를 보면 재정과의 연계, 즉 활동별 사업예산이 나타나지 않고 있다. 따라서 학교교육계획은 재정투자가 뒷받침되지 못하여 형식적인 계획으로 떨어지게 되고 학교재정 운영은 교육계획에 의해 이루어지지 않기 때문에, 학교재정이 교육사업별로 우선순위에 따라 합리적인 투자가 이루어지기 어렵다. 이와 아울러 학교재정의 단년도 편성으로 인해 중장기적인 교육사업이 추진되기 어렵고 매년 소규모 분산 투자 등에 따른 재정의 비효율성을 초래한다(박영수, 2002, pp. 24-25). 아울러 공립학교의 경우 교직원의 인사이동으로 인해 학교재정을 장기적인 계획 가운데 운영을 하기가 어려운 실정이다.

학교운영비가 획일적 기준에 따라 배분되고 있기 때문에 학교별 특성이 무시되고 있다. 1991년부터 지방특별회계의 학교운영비 배분을 시·도별로 독자적이며 다양한 기준에 따르도록 하고 있으나, 아직은 종래의 같은 교급당 경비의 기준이 그대로 적용되고 있다. 따라서 지방자치단체별로 학교운영비에 대한 개별 학교의 충분한 예산 요구 자료를 수합하여 검토한 후 배분하는 것이 이루어지지 못하고 있다. 즉 교육부에서 적용해 오던 방법인 교급당 경비와 같은 획일적인 기준에 의하여 학교운영비의 규모를 결정하

고, 특별한 사항에 관해서만 이미 파악하고 있는 현황 자료나 새로운 요구 자료를 받아서 참고적으로 활동하는 데 그치는 경향이 많다. 결국 지방자치단체별로 소관 학교의 운영비는 개별 학교 나름대로의 특성과 학교의 요구가 무시된 채 일률적으로 배분되고 있는 셈이다. 이는 물론이고 교육예산 규모의 제약도 있지만, 학교의 실정을 고려하지 않는 편의주의적 발상이라고 볼 수 있다(강옥주, 2000, pp. 53-54).

단위학교의 학교운영비는 학교기본운영비와 교육과정운영비로서 그 비율은 매우 크게 차이가 나고 있다. 즉 학생들의 교육활동에 직접 투자될 수 있는 교육과정운영 중심의 예산운영보다는 학교관리 중심의 예산운영에 치우치고 있는 것이다. 따라서 학교 재정운영은 현재의 관리 중심의 운영에서 교육과정 중심의 운영으로 전환되어야 한다. 이를 위해서는 학교기본운영비에 비하여 교육과정운영비의 비율을 상당 수준 높여야 하며, 학교장은 주어진 예산 범위 안에서 만이라도 학교 재정 운영의 최우선 원칙을 교수·학습활동의 지원에 두어야 한다(최경희, 1997, p. 42).

이와 같이 학교교육재정의 문제점으로는 교수·학습 활동과 관련한 교육비의 투자가 미흡하여 학교교육계획과 학교재정 계획 간의 연계가 부족하다. 그리고 학교재정 운영에 대한 평가의 부재 및 학교 회계 구분의 불분명을 들 수 있다(백성준, 1997, pp. 60-63).

그리고 단위학교 예산은 원래 학교교육계획에 의하여 지출 계획이 짜여지고, 이에 바탕을 둔 소요액을 근거로 수입 계획이 수립되어야 한다. 그러나 실제로는 교육적 소요에 의한 예산 편성이라기보다는 국고의 예산 사정에 맞춘 교육 활동 소요 정책에 불과하여 학교장의 의지나 학교 특색 사업을 반영하기가 힘든 형편이다(박영수, 2002, p. 26).

학교교육의 목적을 효율적으로 달성하기 위하여 단위학교의 자원 배분에 관련된 구성원들의 요구와 의사결정이 이루어져야 한다. 그러나 현재 대부

분의 학교에서는 학교예산과 회계는 학교장 내지는 서무직원의 관심과 책임으로 인식하고 있어 그 효율적인 체제가 미흡한 실정이다. 이를 위한 해결책으로 단위학교 교장은 학교의 예·결산 과정을 공개해야 되며, 이 과정에서 교사 및 학부모의 참여가 확대될 수 있도록 노력해야 한다(최경희, 1997, p. 43).

이제 우리의 학교교육은 큰 전환점에 서 있다. 새로운 교육체제의 구축에는 교육재정 확보와 그 배분에 변화가 일어나지 않으면 불가능하다고 본다. 이제 교육재정은 단위학교의 특성을 고려하지 않으면 안된다. 행정관내의 모든 학교가 다 동일한 환경에 있다고 보는 것은 행정의 획일성을 가져오는 근거가 된다. 학교교육에서 학급의 학생들이 같지 않은 것과 마찬가지로 학교도 모두 다른 특성을 가지도 있다고 보아야 한다. 과거에 학교의 교육활동이 지식 전달로서 가능한 시대에서 교사가 예산을 몰라도 프로그램 운영에 큰 문제가 없었다. 학교에서는 상부관청에 대하여 하달된 교육운영에 책임을 지고 있었지만 학생들 개개인의 학력에 대하여 책임을 지지 않았다. 그러나 이제 학교는 학생들 개개인의 건강과 아울러 인지적·정의적·사회적 발달에 책임을 져야 할 입장에 있다(정태범, 1996, pp. 201-202).

교육재정은 교육환경을 결정해 준다고 할 수 있다. 아무리 좋은 교육적인 프로그램을 운영하여 해도 재정적인 여건이 선행되지 않는다면 운영에 그만큼 제약이 따르게 된다. 지금까지는 대체로 교육재정의 운영이 교육행정 책임 부서나 학교경영자의 권한에 속해 있었다.

그러하여 교사들은 교육재정을 알 필요가 없었다. 그러나 교사는 학생을 대상으로 교육과정의 목표설정, 내용조직, 학습방법, 교육평가 등에 이르는 활동을 전개하여 교육효과를 어떻게 올릴 것인가에 대하여 잘 알고 있다. 이러한 활동에는 재정적 지원이 수반되어야 한다. 따라서 교사라 할지라도 교육활동과 관련되는 교육경비에 대해서는 상당한 교육재정의 지식을 가질

필요가 있다. 교육재정 운영 방향으로는 예산을 공개하여 전교직원의 참여 속에 학교예산 집행계획서가 수립되도록 해야 한다. 그리고 예산의 집행은 수업의 질을 향상시키는데 필요한 교육여건 개선과 교수·학습방법 개선에 우선 투입되어야 한다. 또한 학생 복지를 증진하고 교원 업무 개선을 위한 투자를 확대해야 한다(정태범, 1996, p. 300).

다. 인사 관리에 대한 학교장의 역할

교육활동의 성패는 교육에 종사하는 교원들의 질과 그들이 수행하는 업무의 효율성에 크게 좌우된다. 이와 같이 교육활동의 근간이 되는 능력 있는 교원을 확보하고 적재적소에 배치한 후 능력을 공정하게 평가하고 결과에 따른 적절한 보상을 하는 일은 학교 인사관리의 중요한 기능이라 볼 수 있다(강옥주, 2000, p. 41).

5·31 교육개혁안에서는 단위학교의 교원인사 자율권 확대 등으로 교직사회의 경쟁력 확보와 학교 경영의 질적 향상을 추구하고 있으므로, 교원인사 및 관리체제를 학교단위 책임경영제와 관련하여 살펴보고자 한다.

현재 교원의 임용 및 전보 등을 포함한 제반 인사도 시·도 단위로 이루어지고 있으며, 교원을 위한 최종 인사권자는 교육자치단체의 장으로 되어 있어 단위학교 학교장의 인사권은 미비하다. 이제까지 학교장에게 주어진 인사의 권한은 강사 및 일용 잡급직의 임용권, 교직원 근무성적 평정권, 부장교사 및 학급담임 임용권, 극히 미미한 전보 내신권, 의례적인 교직원 근무상황의 지도 감독권 등이다(최경희, 1997, p. 37).

현실이 이러다 보니 현재 단위학교에서는 지역사회 환경과 학교특성에 적합한 교사 구성이 잘 이루어지지 않고 있다. 그 이유는 최경희(1997)와 김서정(1998)의 연구 결과에 의하면 시·도 교육청의 획일적인 인사행정,

학교장의 인사권 미비, 점수위주의 인사행정 등으로 나타났다. 이는 단위학교에서 필요로 하는 교사유치를 위해서는 인사권의 자율성 신장 방안을 모색할 필요성을 제기하는 것이라고 할 수 있다(강옥주, 2000, p. 46).

또 인사협의회 또는 인사자문위원회에 대한 교사들의 참여를 보장하는데 미흡한 편이다. 조사에 의하면 현재 각급 학교에 설치되어 있는 인사자문위원회의 존재에 대해서는 응답자의 대부분이 알고는 있으나, 이 위원회가 어떻게 운영되고 있는지에 대해서는 40%의 응답자가 모른다는, 18%가 무응답을 하였다(배종희, 1997, p. 19).

또한 교원의 인사관리는 교원의 근무평정을 어떻게 하느냐에 따라 교원의 직무수행 능률을 높이기도 하고 사기를 제고하기도 한다. 교원의 근무성적 평정의 목적은 직원의 능력개발과 능력향상을 기하고 공정한 인사관리의 기준과 인사조치의 객관적 기준을 마련하는 것(김윤태, 1994, p. 369)과 교사 스스로 교수의 질 개선을 위하여 자기 확인 및 반성을 하는데 필요한 자료를 제공하는 것이다. 그러나 현재 단위학교에서 이루어지고 있는 근무평정의 목적은 인사행정의 자료 제공에 그치고 있어 교수활동의 개선에 전혀 도움을 주지 못하고 있으며, 그 결과를 해당 교사에게도 공개하지 않는다. 이것은 교사와 교장·교감 사이에 애매한 오해와 불신을 낳는 가장 큰 원인 중에 하나라 할 수 있다. 또한 평가자가 교장·교감으로 되어 있어 관리자 위주의 일방적 관점에서 평정이 이루어지기 때문에 교사들의 의견은 반영되지 않고 있어 교사들의 불만의 요인이 되기도 한다(최경희, 1997, p. 38).

한편 현직연수의 경우를 보면, 현재는 교사들의 필요와 의견을 무시한 지시중심의 현장연수가 이루어지고 있다. 이러한 현실은 그 효과 면에서도 비효율적으로 형식상의 연수가 반복되고 있고, 프로그램 운영 면에서도 창의성과 다양성이 부족하다. 따라서 현재의 지시중심의 현직연수는 교사의 교

육적 필요와 요구에 의한 현장연수로 전환하여야 한다. 이를 위해 학교장은 교사들의 수업 장학 지원과 교내 자율연수 지원체제를 구축하고, 우수 교육 사례에 대한 정보 제공 등의 학교 자체 연수 프로그램의 다양한 개발에 앞장서야 한다. 또한 외부 기관의 각종 연수 기회를 교사들이 적극 활용할 수 있도록 최대한의 편의를 제공해야 할 것이다(최경희, 1997, p. 39).

라. 학부모 및 지역사회와의 관계에 있어서 학교장의 역할

학교단위 책임경영은 단위학교의 운영의 주체가 누가 되느냐 하는 것이 중요한 문제로 인식될 수 있다. 일반적으로 단위학교의 운영 주체로 설정될 수 있는지는 단위학교의 교육행위에 대하여 권리와 의무를 지닌 학교장, 교사, 학부모, 지역사회 인사 등 학교구성 주체 모두를 학교 운영의 주체로 설정하는 학교단위 책임경영은 공동체 중심의 학교단위 책임경영이라고 할 수 있다(박철수, 2000, pp. 34-35).

오늘날 우리 사회가 급격한 변화와 발전을 이룩하면서 학교 교육은 이에 미치지 못하는 상태에 놓이게 되었다. 가정과 학부모, 학교와 교사의 교육적 기능과 역할이 약화되어 가고 있고 그 대신 매스컴을 비롯한 각종 사회 교육 기관이 점점 기능을 강화하고 있다. 지금까지 학교와 교사가 담당했던 교육적 기능과 역할이 학교교육의 한계성을 드러냄에 따라, 사회 전체적인 교육 참여에로의 체제 전환이 요구되게 된 것이다. 즉 학교와 가정 및 지역 사회는 학교교육에 더 이상 책임 회피에 급급한 별개의 집단이 아닌, 상호 보완적이고 공동으로 책임을 지는 유기적인 체제로의 전환이 필요하게 된 것이다. 특히 학부모는 교육이 수요자적 입장에서 질 높은 교육을 공급받기 위해 적극 참여하고 협력 할 것이 요청된다(최낙현, 1998, p. 12).

학부모의 학교 교육에의 참여와 지원은 학교 교육의 제약성과 한계성에

서 야기될 수 있는 교육적 결핍을 완화할 수 있고, 교실의 업무 부담을 경감시킬 수 있어 교육의 효과성 증대와 다양성을 확보하는 측면에서 그 중요성이 매우 크다(김병성, 1998, p. 324). 즉 교육환경의 개선과 보완, 교사의 업무 부담 경감을 위한 학부모의 참여와 지원은 그 필요성이 점점 증가되어 가고 있는 것이다.

모든 학교는 일정한 지역사회의 테두리 안에서 존재한다. 인류 역사 이래 학교라는 공식적인 교육제도가 생기면서 학교와 그를 둘러싼 지역사회는 불가분의 관계로 발전되어 왔다.

지역사회가 내포하고 있는 각종 요소는, 학교 교육의 방향 결정에 기반이 되고 교육내용의 기초가 되며(김봉수, 1987, p. 137), 학교는 지역사회 주민들의 교육적 필요를 충족시켜야 할 의무가 있고, 이와 아울러 지역사회 또한 학교 교육에 대한 책임이 주어져 있다(김종철, 1984, p. 100). 학교와 지역사회는 서로 협력하고 상호보완적이며 긴밀한 관계가 유지되어야 하는 것이다. 그리고 학교는 지역사회와 밀접한 유대관계를 맺어 지역의 필요와 이익을 위해 봉사할 수 있어야 한다.

따라서 학교는 지역의 지원과 요구를 폭넓게 받아들여 학교 교육이 발전을 꾀하고, 사회에 대하여 인적·물적 지원과 정보를 아낌없이 제공해야 한다. 하지만 학교와 지역의 관계는 아직도 미미한 실정이다. 학교에 대한 지역의 관심은 우리의 교육열과 함께 매우 높으나, 현실적인 지원과 참여는 만족할 만한 수준이 되지 못하고 있다.

학부모와 지역의 참여는 참여 자체가 목적이 아니라 교육의 질을 향상시키기 위한 수단으로서 파악되어야 할 것이다. 따라서 진정으로 의미가 있는 참여란, 학교로 하여금 보다 학부모 및 지역의 학교에 대한 신뢰감과 협조를 강화시키는 방향으로 이루어져야 할 것이다. 효율적인 학교경영을 위하여 학부모 참여는 필수적이며, 전통적인 관료행정에서 벗어나 수

요자 중심의 경영, 주민참여를 전제로 하는 열린 행정을 지향해야 할 것이다(최낙현, 1998, p. 14).

그동안 중앙집권적 교육행정 체제 하에서는 지방 교육행정은 지역 주민의 의사와는 관계없이 중앙에서 수립된 교육정책을 일방적으로 집행하여 지역주민은 국가가 맡아서 하는 일이라고 생각하고 참여하지 않는 태도와 태성에 젖어 있었기 때문에 지역사회 인사의 학교 경영 참여가 소극적이었다. 그러므로 지방자치제 이후의 학교경영을 위해서는 학교운영위원회가 도입되었다(김원호, 1998, p. 15).

학교경영의 재량권 확대와 학교운영 주체에 대해 제안된 대안으로 교육개혁위원회의 신교육체제 수립을 위한 5·31 교육개혁안에서는 단위학교의 참여적 의사결정을 위한 공식적인 기구로서 ‘학교운영위원회’의 구성과 운영을 제안하였다. 단위학교의 교육 자치를 활성화하고, 지역의 실정과 특성에 맞는 다양한 교육을 창의적으로 실시할 수 있도록 단위학교별로 ‘학교운영위원회’를 구성·운영하도록 한다(대통령자문 교육개혁위원회, 1995, p. 43).

학교운영위원회를 구성하고, 조직하며 학부모와 지역사회 인사를 참여시켜 의사를 결정하고, 조정하는 실체는 학교장이라고 볼 수 있다. 임연기(1995)는 참여적 의사결정모형(Shared Decision-Making, SDM)의 개념을 행정가, 교직원, 학부모, 지역사회 인사 등 해당학교의 관련 인사들이 학교 수준의 의사결정에 참여하는 것을 의미한다고 하였다(pp. 432-434).

SDM의 적용에서의 문제는 교장의 역할 변화가 요구된다는 것이다. 일부 교장들은 SDM이 고독한 의사결정자의 역할로부터 탈피하게 해 주는 기제라고 보고 반기기도 하지만 대부분의 교장은 그들의 역할 침해에 대한 위협감을 갖기 마련이라는 것이다. 교장은 의사결정 참여자들이 학교교육에 대한 관심과 협동심을 유지시켜야 하는 등 여전히 중요한 역할을 수행해야

할 뿐 아니라 달라진 새로운 역할 이룰테면, 자신이 수행해 왔던 영역에 이방인이 끼어 드는 것을 너그럽게 보아야 하고, 참여자들이 협동적인 풍토 속에서 참여자 모두가 ‘이번 결정은 나의 뜻이다’라고 느낄 수 있게 하는 지도성을 발휘하는 새로운 역할에 쉽게 적응하기란 어려운 일이다.

중학교에 있어서 학교운영위원회의 주요 심의 사항을 살펴보면 (1) 학교헌장 및 학칙의 제정 또는 개정, (2) 학교의 예산·결산, (3) 학교교육과정의 운영방법, (4) 교과용 도서 및 교육 자료의 선정, (5) 특기·적성교육활동, 방학 중 교육 및 수련활동, (6) 초빙교원의 추천, (7) 학교급식, (8) 학교운동부 구성 운영, (9) 학교운영에 대한 제안 및 건의사항, (10) 학교발전기금의 조성·운용 및 사용에 관한 사항 등을 심의한다(교육부, 2000, p. 5).

학교운영위원회가 설치되면 교장은 학교 운영에 더욱 중요한 책임을 가지게 될 것이다. 학교경영이 운영위원이라는 교사, 학부모, 지역사회 인사 등 각 집단을 대표하는 사람들의 모임에서 큰 영향을 받게 되므로 기존 교장의 역할과는 다른 역할상이 정립될 필요가 있다. 그러므로 학교의 운영을 경영적인 관점에서 재정립하고 자율성과 책임성, 혁신적인 사고를 가지며, 한편 참여적인 경영의 필요성을 믿고 이와 같은 방향에서 운영해 나갈 수 있는 교장의 역할이 필요하다(서정화·박성아, 1996, p. 106).

학교운영위원회는 단위학교의 민주적 의사 결정을 위한 기구로서 구성원들의 광범위한 참여를 바탕으로 다양한 의견이 고루 반영될 수 있어야 하나 다음과 같은 문제점들이 나타나고 있다.

첫째, 학교운영위원회 선출 등에 대한 교사 및 학부모들에게의 홍보가 미흡하다. 전교조 서울지부가 표본 조사한 결과에 의하면 위원 선출 전에 교사와 학부모에게 홍보하지 않은 학교가 전체 조사 학교의 35%, 교사에게만 홍보한 학교가 25%에 달하는 것으로 나타났다(송대현, 1997, p. 58). 이는 대다수 교사 특히 학교운영위원회 선출에 대한 학부모들의 참여가 원칙적

으로 봉쇄된 것으로 학교운영위원회 위원 선출과정의 문제점으로 지적되고 있다.

둘째, 학교 구성원들의 적극적인 참여 의지가 부족하다. 아직도 학교장들은 학교운영위원회가 학교장들에 대한 불신에 기초해 만들어졌다는 피해의식을 극복하지 못하고 있다. 또한 교사들은 종래의 '상의하달'의 관행을 벗어나지 못하고 나아가 인사상의 불이익을 우려해 참여 자체를 꺼리는 경우가 많다. 학부모들은 재정적인 부담을 지게 되지 않을까, 또는 자신의 자녀가 불이익을 당하지 않을까 하는 걱정 때문에 참여가 부족한 실정이다.

셋째, 다양한 분야의 인사들이 학교운영위원회에 폭넓게 참여할 수 있는 경로가 부족하다. 적지 않은 국민들이 아직도 학교운영위원회가 무엇을 하는 기구인지 잘 모르는 경우가 허다한 실정이다. 뿐만 아니라 학교운영위원회의 회의를 주로 낮 시간에 개최하기 때문에 직장인들의 참여가 현실적으로 어려운 것도 문제로 지적되고 있다.

넷째, 학부모 위원들의 전문적 식견이 부족으로 학교운영위원회가 학교측의 제안사항을 정당화시켜주는 도구로 전락할 수 있다. '95년 9월부터 '96년 3월까지 전국 346개 초·중등 시범학교에서 학교운영위원회 시범 실시 결과에 따르면 학부모 위원들이 학교의 예·결산, 교육과정 및 학사 운영 등에 대한 구체적이고 전문적인 이해가 부족하여 심의가 형식적으로 끝나거나 학교측의 일방적인 주도에 끌려가는 경우가 많은 것을 문제삼았는데, 이는 학교운영위원회의 활성화를 저해하는 요인 중의 하나라고 할 수 있다.

다섯째, 학교운영위원회의 위상이 심의기관에 그치고 있어 심의내용은 구속력이 없으며, 학교장의 집행의지가 없는 경우 유명무실화되기 쉽다. 심의안건을 제출하는 학교장은 심의안건의 내용을 사전에 배부하도록 되어 있으나, 구체적인 자료와 내용에 대하여는 회의 당일 배포하기도 하며 충실한 심의를 방해하고 있다고 볼 수 있다. 그 결과 학교장이 제출한 안건들이 대

부분 심도 있는 심의가 없이 그대로 통과되는 결과를 초래하고 있다.

여섯째, 교육청의 적극적인 관심과 지원이 부족하다. 학교운영위원회와 관련된 민원이 발생했을 때 교육당국이 중립적인 자세로 풀어나가려 하고 있는지에 대해서는 회의적인 시각이 많다. 또한 지역단위로 학교운영위원장 협의체를 구성해 그 활동을 지원하도록 하고 있으나, 그 실정이 극히 미미한 실정이다(강옥주, 2000, pp. 58-60).

마. 학교평가에 대한 학교장의 역할

학교평가는 교육행정가, 평가전문가, 학교장 등에 의해서만 수행되는 제한된 인사의 전유물로 인식되어 왔으며 실제로도 그렇게 수행되어 왔다. 그렇지만 오늘날은 지방자치제와 교육자치제가 실시됨에 따라 개별 학교 단위의 자율성이 강조되는 교육활동에 직접적인 책임을 가지고 있는 모든 교직원이 참여하고 중심이 되는 새로운 형태의 학교평가가 강조되고 있다(장태진, 1999, p. 4).

단위학교 책임경영체제 하에서 학교평가는 자율에 따른 책무성을 점검하는 기제로서 그 의의를 가지고 있다. 그러나 책임을 다하기 위해서는 스스로 반성하고 끊임없이 개선에 필요한 정보를 얻어 피드백 시켜야 한다. 이를 위해서는 스스로 우선 학교 내부의 자율적인 자체평가가 이루어져야 한다. 자신에 대한 반성적 사고를 통하여 학교경영을 개선하는데는 자체평가가 가장 유용한 수단이 될 수 있다. 자체평가가 중요한 이유는 구성원들의 목소리를 대변해주고, 학교 자신의 장점과 약점을 깨닫게 해주며, 학교의 발전을 지향하게 해주는 반면에 변화를 보이지 않는 일상적인 것들을 개선하거나 제거하도록 도와주기 때문이다(신상명, 2002, pp. 142-143).

학교평가에 있어서 교장 역할의 중요성은 특히 학교 자체평가에서 여실

히 드러난다. 즉, 교장은 구성원들이 자율적 역량을 모아 학교의 성과를 자체평가 할 수 있도록 여건을 조성해야만 하는데, 왜냐하면, 스스로의 반성을 통하여 개선과 발전을 이룰 때만 단위학교에 자율성이 주어지기 때문이다. 자기 자신을 스스로 점검할 수 없는 사람에게 권한을 위임해줄 수는 없는 일이다. 바꿔 말하면, 단위학교가 신뢰할 만한 자체평가를 할 수 있느냐의 여부가 학교단위 책임경영제의 관건이 될 수 있다는 말이다(신상명, 2002, pp. 145).

자체평가는 장점만큼이나 단점도 많다. 특히 자신을 스스로 평가하는 데에는 많은 편견이 작용할 수 있기 때문에 더욱 그렇다. 그러므로 학교의 사회적 책무성을 다하기 위해서는 자체평가만으로는 부족하며, 결국 외부평가가 필요하게 된다. 외부평가는 상대적으로 객관성을 확보하게 해 주지만, 여기서도 세심한 주의가 필요하다. 무엇보다도 외부평가는 개별학교의 사정에 어두우면 단기간 평가를 완성해야만 한다는 단점이 있다. 따라서 각자의 방법이 지니고 있는 단점을 보완하기 위해서는 자체평가와 외부평가가 통합된 형태로 운영되는 것이 바람직하다고 할 것이다(신상명, 2002, pp. 52-53).

자체평가의 단점은 신뢰도가 부족하다는 점이다. 그 원인으로는 우리 사회의 문제점인 은정주의, 적당주의적 태도로 인해 학교평가가 제 기능을 발휘하지 못하고 있고, 또 평가 관련 잡무가 더 늘어난다는 정도로 이해하는 분위기가 팽배하여 평가 자체의 부실화가 벌어지고 있다. 평가기준을 설정할 때 학교 구성원의 참여와 협의로 이루어지지 못하고 소수에 의해 만들어지고 평가가 실시되기에 학교 구성원들의 적극적인 참여를 이끌어내지 못하고 있다(신상명, 2002, p. 54).

자체평가가 제 기능을 하지 못하는 것은 방법상에도 문제가 있지만, 결과 활용이 제대로 이루어지지 않기 때문이라고 보는 시각도 있다. 현재는 자체

평가의 결과에 대하여 학교 내 구성원들도 모르는 경우가 허다하며, 평가결과에 따라 어떠한 점이 변화하였는지에 관하여는 더더욱 모르는 경우가 많다. 평가를 했는데도 불구하고 강점과 약점이 구체적으로 드러나지 않고, 또 당사자에게 필요한 정보로 제공되지 않는다면, 평가가 제 기능을 발휘할 리 만무하다. 그러므로 자체평가의 결과를 적절히 활용하는 방안을 모색해야 하는데, 이 일을 교장이 주도적으로 이끌어 나갈 수 있어야 한다. 결과활용이 보다 분명해지면 평가에 참여하는 구성원들도 보다 깊은 관심과 문제의식을 가지고 평가에 참여할 가능성이 많아진다. 그러나 결과의 활용은 평가에 대한 학교의 분위기에 달려있다는 점을 교장 스스로 분명히 인식해야 한다. 학교 구성원들이 평가의 의의를 긍정적으로 인식하고, 평가방법에 대하여 어느 정도 수용할 자세가 되어있다면 결과활용이 용이하겠지만, 만약 그렇지 않다면, 상당한 주의를 기울여야 하기 때문이다. 교장의 수준 높은 안목이 요구되는 영역이다(신상명, 2002, p. 147).

학교경영의 대상 영역은 매우 포괄적이고 복잡적이다. 그리고 평가과정도 투입과정 산출 배경이 포함되며 평가단위도 다양할 수 있다. 학교 경영평가에 포함되어야 할 대상 영역을 다음 몇 가지 측면에서 정리해 볼 수 있다.

평가 대상 영역은 ① 학교교육 및 경영 계획 ② 교육과정 운영, ③ 생활지도, ④ 연수 및 인사관리, ⑤ 교내장학, ⑥ 사무관리, ⑦ 시설 및 매체관리, ⑧ 재무관리, ⑨ 대외관리, ⑩ 학교평가가 포함될 수 있다(한국교육행정학회, 1995, p. 377).

김세기(1977)는 학교평가의 내용은 학교경영체제의 전 영역에 걸치는 것이므로 크게 두 가지 영역 즉, 학교경영의 성과로서 나타난 산출의 평가와 그것과 연유되는 경영체제의 투입과 과정을 동태적으로 파악하는 구조적인 과정의 실태평가가 있으며, 구체적인 경영의 성과평가 측면에서는 ① 학생의 학업성취도, ② 교사의 교수능력 향상도, ③ 학교교육의 사회적 신뢰도,

경영실태의 과정평가 측면에서는 ① 학교교육계획의 합리성, ② 교과과정관리, ③ 생활지도의 과정, 경영의 효율 등을 그 영역으로 생각할 수 있다고 하였다(p. 243).

본 연구에서는 학생 및 교사들의 교육활동에 직접적인 관련이 있는 것 중 가장 중요하다고 생각되는 학생들의 학업 성취·생활태도, 교직원의 근무평정을 통한 전문성 신장, 학교자체 평가 실태를 알아보고자 한다.

5. 선행연구 고찰

본 연구와 관련이 있는 학교단위 책임경영 관련 학위 논문을 살펴보면 다음과 같다.

박철수(2000)는 공립 초등학교 48개교, 공립 중학교 24개교, 공립 고등학교 18개교, 총 90개교를 대상으로 각 학교 5명씩 총 450명의 교사를 대상으로 설문조사와 초등학교 1개교와 중학교 1개교를 선정하여 초등학교는 문헌조사를 통한 사례연구와 중학교는 참여관찰을 통한 사례연구를 실시하여 한국 학교단위 책임경영의 실태를 분석하고, 책임경영의 정착에 방해가 되는 문제점을 파악하고, 책임경영의 발전방향을 탐색하였다. 이 연구에서 첫째, 한국 학교단위 책임경영의 실태는 단위학교에서 학교단위 책임경영을 지향하고 있으나 학교단위 책임경영의 수준은 전반적으로 낮은 편이고, 또한 교사들은 현재보다 더 높은 수준의 권한 및 자율성 부여를 기대하고 있다. 영역별로는, 교육과정 영역, 학교 경영조직 및 운영 영역에서는 학교단위 책임경영이 비교적 잘 이루어지지 않고 있다고 밝혔다. 둘째, 한국 학교단위 책임경영 정착에 방해가 되고 있는 문제점으로 교원인사 및 학교 예산 영역에서의 단위학교가 가지고 있는 권한 부족, 학교운영위원회 및 교내 각종 위원회의 비활성화, 학교 책무성 평가 체제 미확립 등이었고, 셋째, 한

국 학교단위 책임경영을 정착시키기 위한 발전방향은 단위학교로의 과감한 권한이양, 학교운영위원회 및 각종 위원회의 활성화, 학교 책무성 평가 체제 확립 등이다. 구체적으로는, 초빙교원의 확대, 도급경비의 규모 확대, 학교교육활동과 긴밀히 관련된 학교 예산 편성, 학교운영위원회 및 교내 각종 위원회의 활동에 학부모 및 교사의 참여 제고, 학교자체 평가 실시 등이다.

안경희(1998)는 공립 중학교 12개교, 사립중학교 12개교에 총 600명의 교사를 대상으로 조사연구를 실시하여 학교단위 책임경영의 핵심영역인 교육과정 운영, 예산관리, 인사관리 세 영역에서 요구되는 학교장의 역할로서 자율성 증진을 위한 학교장의 역할, 구성원들의 참여를 촉진하는 학교장의 역할에 대해 밝혔다. 이 연구에서 첫째, 단위학교를 운영을 위한 학교장의 역할 수행에 있어 교장은 교육과정 운영, 예산관리, 인사관리 세 영역 모두에서 자율성 증진이나 참여 촉진을 못하는 것으로 나타났다. 둘째, 교육과정 운영 면에서 학교장이 학교의 특색을 반영할 수 있는 특별활동을 자율적으로 운영하는 정도는 보통으로 나타났다. 그러나 학교특성에 맞는 교육과정 편성·운영이 자율적으로 이루어지지 않아 거의 모든 학교에서는 전인교육을 위한 시간 운영보다 입시위주의 시간운동을 하는 편이었으며, 학생들이 자유롭게 선택할 수 있는 다양한 선택과목의 제공도 잘 안 되는 것으로 나타났다. 이와 같이 교육과정 운영이 자율적으로 이루어지지 않음으로 인해서 교육과정의 편성·운영에 구성원의 참여를 촉진시킬만한 필요성도 못 느끼고 있는 실정이다. 참여 촉진 면에서 학생의 수준과 능력에 따른 수업의 속도·범위 결정권을 교사에게 위임하는 정도, 학교 행사나 방과후 프로그램 등의 활동에 학부모와 지역사회의 의견을 반영하는 정도는 보통수준이었다. 교육내용의 선정을 교사에게 위임하는 정도는 낮게 나타났으며, 교육과정 편성에 전문가의 협조도 구하지 않고, 교사들에게 시간 등을 배려하고 교육과정 편성에 참여를 고무하는 정도도 보통 수준에 못 미치는

경향을 보였다.

최경희(1997)는 50개의 초등학교 교사 100명, 학교장 50명을 대상으로 조사연구를 실시하여 초등학교의 학교단위 책임경영에 대한 학교장 역할의 실태와 그 저해 요인을 분석하고 나아가 초등학교 학교단위 책임경영제를 위한 바람직한 학교장 역할을 모색하였다. 이 연구에서 첫째, 단위학교 학교장은 지역 및 학교 특성을 반영하는 교육과정 편성·운영 및 학생의 적성과 능력을 고려한 개별학습 운영을 제대로 수행하고 있지 못하고 있는 것으로 나타났다. 그 저해요인으로서는 국가에서 일률적으로 개정·적용하는 획일적인 교육과정 편성·운영 방식으로 인한 학교장의 자율성 발휘 곤란, 학교 교육과정에 대한 정보·지원 체제 부족, 과대학급·과밀학급, 보조학습 자료 빈곤으로 나타났다. 둘째, 현재 단위학교에서는 지역사회 환경 및 학교 특성에 적합한 교사조직 구성과 교원의 필요와 요구에 의한 현직연수 운영은 제대로 이루어지지 않고 있다. 그 저해요인으로 시·도교육청의 획일적인 인사행정 및 학교장의 인사권 미비와 수업연구·교과연구 등 자체 연수프로그램의 획일화로 교사들이 흥미 저하로 나타났다. 셋째, 단위학교의 의사결정에 있어 교사들의 참여는 어느 정도 이루어지고 있으나 의사결정에 참여하는 방법 미숙과 교사들의 의견반영이 미흡한 것으로 나타났다. 바람직한 학교운영위원회의 운영은 미흡한 것으로 인식하고 있으며, 이것은 교사, 학부모 및 지역사회 주민들의 참여의식 및 인식부족이 가장 큰 저해요인으로 나타났다. 넷째, 단위학교의 자율적 재정운영은 아직 미흡하다고 인식하고 있으며, 이것은 예산의 지출과 사용에 대한 엄격한 통제·감독과 학교운영비의 경직성 등에 기인하고 있다. 교육활동을 중심으로 한 재정운영은 대체로 이루어지고 있다고 인식하고 있으며, 학교교육비 중 교육과정 운영비가 차지하는 비율의 영세성과 교수·학습을 우선으로 지원하는 재정운영이 부족함을 지적하고 있다. 다섯째, 개별학습 지도에 적합한 시설·설

비 구성과 교과전용 교실의 확보에 대해 대다수의 교장과 교사는 대체로 부정적으로 인식하고 있다. 이것은 개별화된 교구 및 기자재의 부족, 학년별·학급 순서대로의 교실 배치, 교실 수의 부족으로 기인한다.

강옥주(2000)는 문헌연구를 통하여 우리나라 학교단위 책임경영의 현황을 분석을 기초로 한 영역별 문제점을 밝혔다. 교육과정 운영상의 문제점에는 학교 교육과정 운영을 위한 재량권의 한정으로 인한 교사들의 창의성·전문성 약화, 중앙 집중식 교육과정에 따른 교육내용의 획일화, 창의적인 학교 교육과정 운영을 위한 법적·제도적 장치의 미흡 등이 있다. 인사관리의 문제점에는 단위학교 특성 및 지역특성을 반영한 합리적 교원인사의 부재, 교내 인사기구인 인사자문위원회에 교사들의 참여 보장 미흡, 현직 연수의 비효율적인 운영, 학교장·교사 초빙제에 따른 문제점(임용 과정상의 부작용, 지역·학교간의 제반 여건 차이에 따른 부작용) 등이 있다. 재정관리의 문제점에는 학교교육재정 규모의 영세성, 학교 자체적인 재원확보 미흡, 학교교육계획에 따른 재정운영의 연계성 부족, 학교별 특성이 무시되는 학교 운영비 배분, 학교예산 편성과정의 교직원 참여 미흡 등이 있다. 학교운영위원회의 운영 과정에서 나타난 문제점에는 학교운영위원회에 대한 전체적인 홍보의 미흡, 학교 구성원들의 적극적인 참여 의지 부족, 다양한 인사들의 참여 경로 부족, 학부모 위원들의 전문적인 식견 부족, 약화된 위상에 따른 제한된 권한, 교육청의 적극적 관심과 지원 부족에 따른 회의적인 시각 등이 있다. 학교경영평가 실시에 따른 문제점에는 학교·학생 성취 평가 영역의 결여, 학교 특성을 고려한 평가 미흡, 평가 결과의 단편적인 활용, 학교에서 작성한 평가 자료의 신뢰도 문제, 평가 준비에 따른 교육활동의 공백 초래 등이 있다.

강영구(2000)는 초등학교 29개교, 중등학교 26개교 교원 600명을 대상으로 한 조사연구에서 학교단위 책임경영제의 현황 및 문제점과 개선 방안을

제시하였는데 첫째, 교육과정 편성·운영에 관해서는 제7차 교육과정 시행에 따라 많은 학교들이 지역 및 학교특성에 맞는 교육과정을 편성·운영하고 있고, 학교교육과정 편성·운영에 자율성이 상당히 보장되고 있으며, 교사의 의견이 상당히 반영되고 있는 것으로 나타났으나, 적성과 능력을 고려한 학생수준에 맞는 개별학습 실시와 학부모 및 지역인사, 학생의 의견을 수렴하여 반영하는 것은 잘 이루어지지 않는 것으로 나타났다. 많은 학교에서는 교육과정이 지역 및 학교 특성에 맞게 편성·운영되고 있으나 더욱 개선이 요구되는 점은 교사의 교육과정 자율 운영의 전문성이 절실히 요구되고, 교육과정에 대한 올바른 이해가 이루어지도록 해야 하며, 학생수준에 맞는 개별학습을 위해 추진해야 할 점은 학급당 학생 수 적정화와 개별학습 지도능력 및 전문성을 신장시키는 것이 절실히 요구된다. 둘째, 인사관리에 관해서는 교장의 교사에 대한 인사재량권을 확보하고 있다고 교원들이 생각하고 있으며, 각종 협의회 활동이 활성화되고 있고, 학교 현장에서 교내인사내규를 정하여 시행함으로써 인사관리는 공정하게 이루어지며, 학생 인사 업무가 신속하고 공정하게 이루어지고 있고, 또한 학생의 의견이 학교 경영에 반영되고 있는 것으로 나타났으나, 지역사회와 학교특성에 적합한 교사 조직과 학년 전담 교사제는 단위학교 교사조직 상 시행에 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 학교와 지역사회 특성에 맞는 교사조직의 어려움에 대한 개선이 요구되는 사항은 기존 교사 조직의 전문성을 최대한 활용하여 적재적소에 배치하여 능력을 극대화시키고, 학교장의 변혁 지향적인 지도력을 발휘하여야 한다. 학교단위 책임경영을 활성화하기 위해서 요구되는 학교장의 요건은 자율적인 교육과정 운영 능력과 업무 추진력과 지도력 그리고 의사 결정의 공유 능력으로 생각하며, 교사는 또한 자율적인 교육과정 편성·운영 능력과 전문성 신장이 중요하다. 셋째, 재정관리에 대해서는 단위학교의 자율적인 재정 운영, 재정의 교수·학습활동에 우선 투입,

교사의 의견 수렴, 학부모 및 지역사회의 의견 수렴, 학교재정 집행의 투명성, 학교재정 편성·운영 상황의 공개는 긍정적이나 미흡한 것으로 나타났다. 단위학교 재정의 자율적인 운영에 대한 개선 요구는 재정은 학교장이 소신을 가지고 자율적으로 운영할 수 있도록 권한을 강화하여 주어야 하며, 교사의 참여 및 투명성을 강조되는 집행이 요망된다. 또한 학교재정을 확보하여 교수·학습활동 위주로 예산 운영을 해야 한다. 넷째, 대외관계에 관해서는 학부모 자치기구의 학교교육활동 지원과 지역사회의 학교교육발전에 이바지 여부는 긍정적이나 미흡한 것으로 나타났으며, 학교운영위원회는 학교발전에 도움을 주고 있으며, 운영 또한 긍정적으로 평가하고 있으나 기대에 못 미치는 것으로 나타났다. 학부모와 지역인사의 학교경영 참여를 적극 유도하여 특별활동 명예교사, 교과지도 보조교사, 상담요원, 교통지도 요원 등에 참여시켜야 한다. 또한 학교운영위원회의 효율적인 운영을 위한 개선이 요구되는 점은 운영위원의 자질을 향상시키기 위해 정기적인 연수가 꼭 필요하며, 행·재정적인 지원도 함께 확대되어야 한다. 다섯째, 교사들의 학교경영 참여를 확대하기 위해 개선이 요구되는 점은 교사들의 의견이 학교경영에 반영되도록 학교장은 교사들의 의견을 수용하고 지도력을 발휘하여 교사들의 학교경영 참여를 유도하여야 한다. 교사들을 학교운영의 전 영역(교육과정 편성·운영, 교육계획 수립 등)에 참여시켜야 한다. 교육청 등 상급기관의 권위적인 지시·감독이 단위학교의 자율성을 저해하는 것이므로 학교의 자율성을 보장하며 상급기관이 지시·감독하는 기관이 아닌 장학의 본질을 수행하는 기관이 되어야 한다고 하였다.

이상의 학교단위 책임경영에 관련된 연구 결과를 통해 아직은 이 제도가 제대로 정착되지 못하고 있음을 알 수 있었다. 대부분의 연구들이 학교단위 책임경영에 있어 가장 중요한 위치를 차지하는 학교장을 제외하고 주로 교사들을 대상으로 학교단위 책임경영의 실태, 이에 대한 학교장의 역할과 기

대 등에 관한 것이어서 학교장을 포함하고, 또 학교교육과 직접 관련이 있는 교육청 장학사의 인식 실태를 파악해 봄으로써 좀 더 객관적인 연구를 할 필요를 느꼈다.

Ⅲ. 연구 방법

본 연구를 실행하기 위하여 학교단위 책임경영제가 도입된 후 현재까지의 선행연구 및 문헌 분석을 통해 문제점을 추출하여 학교단위 책임경영의 실태를 파악하기 위한 설문조사를 실시하였다.

1. 연구 대상

본 연구의 표집 대상은 교사는 부산광역시에 소재하고 있는 30개 중학교를 대상(6개 교육청별로 5개교씩)으로 하여 학교 당 10부씩 총 300부를 배부하였고, 교장은 공립중학교 교장 전원 119명에게 배부하였고, 장학사는 6개 지역교육청 중등교육과의 과장 이하 장학사 전원 총 42명에게 배부하였다.

설문지 배부 및 회수 현황은 연구대상의 배경 변인별 구성은 <표 Ⅲ-1>, <표 Ⅲ-2>와 같다.

<표 Ⅲ-1> 설문지 배부 및 회수 현황

대 상	배부수	회수수	회수율(%)	무효수	사용부수
교 사	300	295	98.33	9	286
교 장	119	90	75.63	3	87
장학사	42	42	100	0	42
계	461	427	92.62	12	415

<표 III-2> 연구 대상의 배경 변인별 구성

구 분	변인별		계	인원	백분율(%)
교 사	성별	남	286	81	28.32
		여		205	71.68
	경력별	5년미만	286	31	10.84
		5~10년		50	17.48
		10~20년		149	52.10
		20년 이상		56	19.58
	직위별	부장교사	286	101	35.31
		교 사		185	64.69
교 장	성별	남	87	73	83.90
		여		14	16.10
	경력별	4년 미만	87	76	87.36
		4년 이상		11	12.94
장학사	성별	남	42	20	47.82
		여		22	52.18
	경력별	2년 미만	42	17	40.48
		2년 이상		25	49.52

2. 측정 도구

본 연구의 도구는 학교단위 책임경영의 영역인 교육과정 편성·운영, 재정 운영, 교원 인사 관리, 학교 및 지역사회와의 관계, 학교평가에 대한 학교장의 역할에 관해 5가지 영역으로 그 내용의 특성에 맞는 설문지를 선행 연구 논문을 참고하여 제작하였고, 설문 내용의 타당도를 위하여, 교사 20명, 교장 3명, 장학사 2명에게 자문, 지도 교수의 지도를 받아 수정 보완하여 36분항으로 작성하여 활용하였다.

본 설문지의 응답자의 변인으로 위 <표 III-2>와 같으며, 내용 변인의 조사 영역 및 영역별 설문지 내용은 뒤 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 설문지 구성 내용

영역	문항 수	질문내용	문항 번호
교육과정 운영	8	학교 특성에 맞는 교육과정 편성·운영	1
		교육과정 운영을 위한 자료 개발 지원	2
		학교 특성을 반영한 특별활동 운영	3
		특별활동 등에 학부모·지역사회 의견 반영	4
		교육과정 연수 실시로 교육과정 편성·운영에 교사 참여 고무	5
		교육내용의 선정을 교사에게 위임	6
		교육과정 개선을 위해 지속적인 평가 실시	7
		전인교육을 위한 시간 운영	8
재정관리	8	학교재정에 관한 전문지식 소유 여부	9
		학교교육계획과 부합하는 재정계획의 수립	10
		학교재정에 관한 연수 실시로 교사의 참여 촉진	11
		교육과정 운영을 우선 지원하는 예산 운영	12
		학교 재정 운영 과정의 공개	13
		부서별 책임자에게 예산 집행 위임	14
		학교 재정 집행 결과 분석·평가를 통한 수정·보완	15
		기부금, 학교발전기금의 유치 활동	16
인사관리	9	교사들을 전문성 지닌 동료교사로 대함	17
		근무평정 결과를 해당 교사에게 공개	18
		학내 인사에 대한 공정한 처리	19
		업무 분장 시 해당 교사와의 협의	20
		학년·학급 담임교사 배정 시 교사의 희망 반영	21
		부장교사 임명 시 평교사의 의견 반영	22
		교직원 표창, 추천, 징계에 교직원의 의견 수립	23
		협의회를 통한 인사 문제 협의	24
		현직 연수 및 연구 활동 실시·지원	25
학부모 · 지역사회 관계	6	학부모 및 지역사회 인사의 학교 운영 참여 유도	26
		학교 교육 공개·홍보	27
		학교운영위원회 활성화	28
		학부모 및 지역사회 인사의 교육 활동 참여 유도	29
		학부모 및 지역사회 주민 참여 프로그램 운영	30
		지역 주민에게 학교 시설의 개방	31
학교평가	5	학생의 학업 성취 및 생활 태도 평가 결과의 반영	32
		교사에 대한 직무성과 평가 실시	33
		직무성과 평가를 통한 교사의 전문성 신장 노력	34
		학교 자체 평가의 실시	35
		학교 자체 평가 결과의 활용	36

3. 자료 처리

설문 조사를 통하여 얻은 자료는 SPSS/PC+ 프로그램을 이용하여 연구 대상자의 변인별에 따라 평균과 표준편차를 구하였고, 응답자의 변인별 차이를 검증하기 위하여 다음의 <표Ⅲ-4>와 같이 배경 변인에 따라 t검증과 F검증을 실시하여 성별, 경력별, 직위별 및 연구 대상별에 따른 변인간의 차이를 밝혔다.

<표Ⅲ-4> 변인별 검증 방법

변인별	교사			교장		장학사		연구
	성별	경력별	직위별	성별	경력별	성별	경력별	대상별
검증방법	t검증	F검증	t검증	t검증	t검증	t검증	t검증	F검증

IV. 연구 결과 및 해석

이 연구는 학교단위 책임경영에 대한 학교장의 역할에 대한 인식 연구로 교사, 교장, 장학사 세 집단의 각각의 인식과 이 집단들 간의 인식 차이를 알아봄으로써 학교단위 책임경영의 실태를 파악하고 이의 정착을 위한 시사점을 찾는 데 목적을 두고 있다.

1. 교육과정 운영에 대한 학교장의 역할 실태 분석

교육과정 운영에 대한 학교장의 역할 수행의 실태 분석으로 구체적인 분석은 <표IV-1-가>와 <표IV-1-나>이다.

<표IV-1-가> 교육과정 운영에 대한 학교장의 역할

문항 변인			계	가 (문항1)			나 (문항2)			다 (문항3)			라 (문항4)		
				M	SD	p	M	SD	p	M	SD	p	M	SD	p
교사	성별	남	81	2.88	.60	.037*	2.75	.56	.170	2.70	.70	.213	2.85	0.63	.007**
		여	205	2.72	.55		2.64	.62		2.59	.69		2.62	0.64	
	경력별	5년 미만	31	2.71	.46	.010*	2.58	.56	.014*	2.48	.63	.011*	2.65	0.66	.005**
		5~10년	50	2.64	.53		2.54	.61		2.54	.68		2.62	0.60	
		10~20년	149	2.74	.60		2.66	.62		2.58	.72		2.62	0.67	
		20년 이상	56	2.98	.52		2.89	.53		2.89	.62		2.96	0.54	
	직위별	부장교사	101	2.91	.63	.001**	2.85	.55	.000***	2.74	.73	.030*	2.86	0.63	.001**
		교사	185	2.69	.51		2.58	.61		2.56	.67		2.59	0.64	
교장	성별	남	73	2.99	.59	.462	3.10	.41	.832	3.05	.57	.425	2.99	0.59	.731
		여	14	2.86	.66		3.07	.27		2.93	.27		2.93	0.47	
	경력별	4년 미만	76	2.97	.61	.740	3.09	.41	.993	3.00	.54	.117	2.97	0.54	.887
		4년 이상	11	2.91	.54		3.09	.30		3.27	.47		3.00	0.77	
장학사	성별	남	20	2.90	.45	.135	2.90	.31	.046*	2.75	.44	.243	2.75	0.55	.299
		여	22	2.68	.48		2.64	.49		2.91	.43		2.91	0.43	
	경력별	2년 미만	17	2.71	.47	.371	2.88	.33	.137	2.76	.44	.408	2.94	0.24	.244
		2년 이상	25	2.84	.47		2.68	.48		2.88	.44		2.76	0.60	
		교사 계		286	2.77		.57	.015*		2.67	.61		.000***	2.62	
교장 계		87	2.97	.60	3.09	.39	3.03		.54	2.98	0.57				
장학사 계		42	2.81	.47	2.76	.43	2.83		.44	2.83	0.49				

교사 경력별 및 교사·교장·장학사 집단별 : F검증, 나머지 : t검증

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

가. 학교의 특성에 맞는 교육과정 편성·운영

앞의 <표Ⅳ-1-가>에 의하면 학교장이 국가수준 표준교육과정의 기본방향을 따르되, 각 학교의 특성에 맞는 교육과정을 편성·운영하는가에 대한 평균점수가 교사는 2.77, 교장은 2.97, 장학사는 2.81로 세 집단 모두 평균($M=2.5$)보다 높아 긍정적으로 인식하고 있어 학교장이 학교 교육과정을 학교의 특성에 맞게 어느 정도 편성·운영하고 있는 것으로 보이며, 세 집단 간에 유의한 차가 나타났다($p<.05$).

교사 집단에서만 성별과 경력별($p<.05$), 직위별($p<.01$)에서 집단 간에 유의한 차가 나타났다. 남교사, 교육 경력이 높은 교사, 부장교사가 여교사, 교육 경력이 낮은 교사, 평교사 보다 좀 더 긍정적인 반응을 보이고 있다. 이는 교육경력이 높은 교사와 부장교사들은 경력이 낮은 교사와 평교사에 비해 학교의 교육과정 편성·운영에 관여하게 될 기회가 많기 때문에 교육과정 편성에 대한 학교장의 역할을 좀 더 잘 이해하게 되어 좀 더 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 해석된다.

나. 다양한 교수·학습 자료 개발·적용 지원

앞의 <표Ⅳ-1-가>에 의하면 학교장이 학생들의 학습 속도와 수준에 맞는 다양한 교수·학습 자료 개발·적용을 지원하는가에 대한 평균점수가 교사는 2.67로 다소 긍정적으로, 교장은 3.09로 매우 긍정적으로, 장학사는 2.76으로 긍정적으로 인식하고 있어, 교사·장학사 집단과 교장 집단 간에 인식의 차이가 크며, 세 집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($p<.001$).

교사 집단에서만 경력별($p<.05$), 직위별($p<.001$)에서 집단 간에 유의한 차

가 있는 것으로 나타났다. 경력이 높을수록, 부장교사일수록 좀 더 긍정적인 반응을 보이고 있는데, 이는 교육경력이 높은 교사, 부장교사들은 교수·학습 자료 개발 지원에 대한 학교장의 결정에 관여할 수 있는 기회가 경력이 낮은 교사, 평교사들 보다 많기 때문에 좀 더 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 해석된다.

다. 학교 특색을 반영한 특별활동 운영

앞의 <표Ⅳ-1-가>에 의하면 학교장이 학교가 가진 특색을 반영한 특별활동을 운영하는가에 대한 평균점수가 교사는 2.62로 다소 긍정적으로, 교장 3.03으로 매우 긍정적으로, 장학사는 2.83으로 긍정적으로 인식하고 있어, 교사 집단과 교장 집단 사이에 인식의 차이가 큰 것으로 나타났으며, 세 집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($p<.001$).

교사 집단에서만 경력별, 직위별에 따른 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타났으며($p<.05$), 경력이 높을수록, 부장교사일수록 좀 더 긍정적인 반응을 보이고 있다.

라. 학교 행사나 특기·적성 프로그램 등의 활동에 학부모나 지역사회의 의견 반영

앞의 <표Ⅳ-1-가>에 의하면 학교장이 학교 행사나 특기·적성 프로그램 등의 활동에 학부모나 지역사회의 의견을 반영하는가에 대한 평균점수가 교사는 2.69로 다소 긍정적으로, 교장은 2.98, 장학사는 2.83으로 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났으나, 세 집단 모두 평균점수가 그렇게 높지 않는 것은 학교의 인적·물적 자원의 부족으로 학부모와 지역사회의 의견

을 충분히 반영하기 쉽지 않기 때문으로 해석되며, 세 집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($p<.05$).

교사 집단에서만 모든 하위 변인에서 유의한 차가 있는 것으로 나타났으며($p<.05$), 남교사, 경력이 20년 이상의 교사, 부장교사가 여교사, 20년 미만의 교사, 평균교사에 비해 좀 더 긍정적인 반응을 보이고 있다.

<표Ⅳ-1-나> 교육과정 운영에 대한 학교장의 역할

변인			문항		계	마 (문항5)			바 (문항6)			사 (문항7)			아 (문항8)		
			M	SD		p	M	SD	p	M	SD	p	M	SD	p		
교사	성별	남	81	2.72	.60	.010*	2.72	.68	.280	2.68	.67	.068	2.70	.68	.316		
		여	205	2.51	.62		2.61	.73		2.53	.59		2.61	.67			
	경력별	5년 미만	31	2.42	.56	.003**	2.55	.57	.203	2.61	.62	.002**	2.68	.48	.034*		
		5~10년	50	2.42	.54		2.58	.78		2.36	.63		2.50	.74			
		10~20년	149	2.55	.63		2.62	.74		2.55	.59		2.60	.69			
		20년 이상	56	2.82	.64		2.82	.64		2.80	.62		2.86	.64			
	직위별	부장교사	101	2.77	.65	.000***	2.79	.71	.009**	2.68	.68	.026*	2.76	.75	.023*		
		교사	185	2.45	.58		2.56	.71		2.51	.57		2.57	.62			
교장	성별	남	73	3.04	.54	.448	3.05	.57	.752	2.93	.54	.676	3.01	.63	.943		
		여	14	2.93	.27		3.00	.68		3.00	.68		3.00	.78			
	경력별	4년 미만	76	3.01	.48	.636	3.04	.58	.788	2.93	.52	.717	3.00	.67	.670		
		4년 이상	11	3.09	.70		3.09	.70		3.00	.77		3.09	.54			
장학사	성별	남	20	2.75	.79	.250	2.70	.66	.924	2.70	.57	.918	2.60	.50	.670		
		여	22	2.50	.60		2.68	.57		2.68	.57		2.73	.55			
	경력별	2년 미만	17	2.59	.62	.816	2.82	.53	.244	2.65	.70	.685	2.82	.53	.112		
		2년 이상	25	2.64	.76		2.60	.65		2.72	.46		2.56	.51			
교사 계			286	2.57	.62		2.64	.71		2.57	.62		2.64	.68			
교장 계			87	3.02	.51	.000***	3.05	.59	.000***	2.94	.56	.000***	3.01	.66	.000***		
장학사 계			42	2.62	.70		2.69	.00		2.69	.56		2.67	.53			

교사 경력별 및 교사·교장·장학사 집단별 : F검증, 나머지 : t검증

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

나. 교육과정 편성·운영에 교사들의 참여 고부

위의 <표Ⅳ-1-나>에 의하면 학교장이 교육과정에 관한 교직원 연수 프로그램을 지속적으로 실시하여 교육과정 편성·운영에 교사들의 참여를 고무하는가에 대한 평균점수가 교사는 2.57, 장학사는 2.62로 다소 긍정적으

로, 교장 3.02로 매우 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났으나, 교사·장학사 집단과 교장 집단 사이에 인식의 차이가 큰 것은 교사들의 참여 유도를 위한 학교장의 지도력 부족, 형식적인 연수로 인해 교사들의 참여가 낮은 것으로 해석되며, 세 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타났다($p<.001$).

교사 집단에서만 성별($p<.05$), 경력별($p<.01$), 직위별($p<.001$)에서 집단 간에 유의한 차가 나타났다. 남교사, 교육 경력이 높은 교사, 부장교사가 여교사, 교육 경력이 낮은 교사, 평교사 보다 좀 더 긍정적인 반응을 보이고 있다. 경력이 10년 미만과 평교사들은 부정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

바. 교사들에게 교육과정 선정 위임

앞의 <표Ⅳ-1-나>에 의하면 학교장이 학생들의 수준과 요구를 반영하여 교육과정을 선정할 수 있도록 교사들에게 위임하는가에 대한 평균점수가 교사는 2.64, 장학사는 2.69로 다소 긍정적으로, 교장은 3.05로 매우 긍정적으로 인식하고 있어 교사·장학사 집단과 교장 집단 간에 인식의 차이가 크게 나타났으며, 세 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($p<.001$).

교사 집단에서만 직위별에 따른 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타나($p<.01$), 부장교사들이 평교사들 보다 좀 더 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

사. 교육과정과 수업 개선을 위한 자료 확보

앞의 <표Ⅳ-1-나>에 의하면 학교장이 교육과정과 수업에 대한 지속적인 평가를 통해 교육과정과 수업 개선을 위한 자료를 얻고자 노력하는가에 대한 평균점수가 교사는 2.57, 장학사는 2.69로 다소 긍정적으로, 교장은 2.94로 긍정적으로 인식하고 있으나, 교사들은 학교장의 이에 대한 노력이 다소 미흡한 것으로 인식하고 있는 것으로 나타났으며, 세 집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($p<.001$).

교사 집단에서만 경력별($p<.01$), 직위별($p<.05$)에서 집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

아. 전인교육을 위한 교육과정 운영

앞의 <표Ⅳ-1-나>에 의하면 학교장이 입시 위주가 아닌 전인교육을 위한 교육과정 운영을 하고 있는가에 대한 평균점수가 교사는 2.64, 장학사는 2.67로 다소 긍정적으로, 교장은 3.01로 매우 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났으나 교사와 장학사의 평균점수가 그렇게 높지 않는 것은 입시 위주의 교육과정 운영은 아니지만 전인교육을 위한 교육과정 운영이 효과적이지 못함을 보여주고 있다. 세 집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($p<.001$).

교사 집단에서만 경력별, 직위별에 따른 집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며($p<.05$), 특히 경력 5~10년의 교사들이 부정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

2. 재정 운영에 대한 학교장의 역할 실태 분석

재정 운영에 관한 학교장의 역할 수행의 실태 분석으로 구체적인 분석은 <표Ⅳ-2-가>와 <표Ⅳ-2-나>이다.

<표Ⅳ-2-가> 재정 운영에 대한 학교장의 역할

변인			문항		가 (문항9)			나 (문항10)			다 (문항11)			라 (문항12)		
			계	M	SD	p	M	SD	p	M	SD	p	M	SD	p	
교사	성별	남	81	2.68	.67	.711	2.80	.64	.518	2.44	.77	.016*	2.78	.71	.214	
		여	205	2.71	.54		2.75	.59		2.22	.68		2.67	.65		
	경력별	5년 미만	31	2.77	.56	.024*	2.71	.53	.000***	2.35	.61	.000***	2.81	.54	.000***	
		5~10년	50	2.64	.53		2.74	.53		2.12	.66		2.54	.68		
		10~20년	149	2.63	.61		2.67	.60		2.18	.71		2.60	.68		
		20년 이상	56	2.89	.53		3.07	.64		2.66	.69		3.05	.59		
	직위별	부장교사	101	2.76	.63	.175	2.90	.57	.005	2.49	.70	.000***	2.89	.66	.000***	
		교사	185	2.66	.55		2.69	.57		2.17	.69		2.59	.65		
교장	성별	남	73	2.67	.60	.877	3.12	.53	.899	3.21	.67	.122	3.38	.49	.422	
		여	14	2.64	.74		3.14	.53		3.50	.52		3.50	.52		
	경력별	4년 미만	76	2.68	.62	.493	3.13	.53	.811	3.26	.64	.701	3.38	.49	.306	
		4년 이상	11	2.55	.69		3.09	.54		3.18	.75		3.55	.52		
장학사	성별	남	20	2.35	.49	.050	2.95	.22	.617	2.35	.59	.747	2.60	.60	.769	
		여	22	2.68	.57		2.91	.29		2.41	.59		2.55	.60		
	경력별	2년 미만	17	2.41	.62	.283	2.94	.24	.800	2.35	.61	.801	2.53	.72	.709	
		2년 이상	25	2.60	.50		2.92	.28		2.40	.58		2.60	.50		
교사 계			286	2.70	.58	.194	2.77	.60	.000***	2.28	.71	.000***	2.70	.67	.000***	
교장 계			87	2.67	.62		3.13	.52		3.25	.65		3.40	.49		
장학사 계			42	2.52	.55		2.93	.26		2.38	.58		2.57	.59		

교사 경력별 및 교사·교장·장학사 집단별 : F검증, 나머지 : t검증

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

가. 학교 재정에 대한 전문 지식 소유

위의 <표Ⅳ-1-나>에 의하면 학교장이 재정의 계획, 집행, 결과 분석 및 활동 등과 같은 학교 재정에 관한 전문 지식을 소유하고 있는가에 대한 평균점수가 교사는 2.70, 교장은 2.67, 장학사는 2.52로 세 집단 모두 다소 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 교장의 인식이 교사들 보다 오히려

려 낮게 인식하고 있는 것으로 보아 학교장이 학교 재정 운영에 관한 전문 지식이 부족한 것으로 나타났는데, 이는 학교장들이 재정에 관한 전문 지식을 함양할 기회가 부족하고, 또한 재정 운영에 관해 구체적으로 알려고 하지 않고 행정과에 일반적으로 위임하고 있는 경향이 큰 것을 보여주고 있다. 세 집단 간에 유의한 차가 없는 것으로 나타났다.

교사 집단에서만 경력별에 따른 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타났다으며($p<.05$), 경력 20년 이상의 교사들의 평균점수가 2.89로 오히려 교장 자신의 인식보다 더 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

나. 재정 계획의 학교 교육계획에 부합 수립

앞의 <표Ⅳ-1-나>에 의하면 학교장이 재정 계획을 학교 교육 계획에 부합되도록 수립하는가에 대한 평균점수가 교사는 2.77, 장학사는 2.93으로 긍정적으로, 교장은 3.13으로 매우 긍정적으로 인식하고 있어, 학교장이 재정 계획을 어느 정도 학교 교육 계획에 부합되도록 수립하고 있는 것으로 나타났다. 세 집단 간에 통계적으로 유의한 차가 있는 것으로 나타났다($p<.001$).

교사 집단에서만 경력별($p<.001$), 직위별($p<.01$)에서 집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 경력 20년 이상의 교사들의 평균점수가 3.07, 부장교사가 2.90으로 좀 더 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타나 이는 경력이 높은 교사, 부장교사들이 학교 재정 계획 수립 시 관여할 기회가 많기 때문에 높은 것으로 해석된다.

다. 예산 편성·운영에 교사의 참여 촉진

앞의 <표Ⅳ-1-나>에 의하면 학교장이 전 교직원들에게 학교 재정에 관한 연수를 실시하여 예산 편성·운영에 교사들의 참여를 촉진하는가에 대한 평균점수가 교사는 2.28, 장학사는 2.38로 부정적으로, 교장은 3.25로 매우 긍정적으로 인식하고 있어 교사·장학사와 교장 간에 인식이 차이가 매우 큰 것으로 나타났다. 이는 예산편성·운영에 관한 연수가 제대로 실시되지 않고 있고, 참여 촉진에 대한 학교장의 노력이 매우 형식적인 것으로 해석되며, 세 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타났다($p<.001$).

교사 집단에서만 성별($p<.05$), 직위별($p<.001$)에서 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타났으며, 교사들 중 경력이 20년 이상의 교사들의 평균점수가 2.66으로 이들만이 이에 대해 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

다. 교육과정 운영을 우선적으로 지원하는 예산 운영

앞의 <표Ⅳ-1-나>에 의하면 학교장이 교육과정 운영을 우선적으로 지원하는 예산 운영을 하는가에 대한 평균점수가 교사는 2.70, 장학사는 2.57로 다소 긍정적으로, 교장 3.40으로 매우 긍정적으로 인식하고 있어 교사·장학사와 교장 간에 인식의 차이가 커, 교사와 장학사들은 예산 운영이 교육과정 우선으로 충분히 이루어지지 않고 있다고 인식하고 있는 것으로 나타났다. 몇몇 교장들에 의하면, 부족한 예산으로 경직성 경비를 제외하고 나면 교사들이 요구하는 교육과정 운영에 예산 지원을 충분히 하기 어려워 교사들이 이에 대해 다소 불만이 있는 것으로 해석되며, 세 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($p<.001$).

교사 집단에서만 경력별, 직위별에 따른 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타났으며($p<.001$), 경력 20년 이상의 교사들과 부장교사들이 좀 더

긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났는데, 이는 예산 운영에 직접 관여할 기회가 많아 학교장이 한정된 예산을 운영하는 어려움을 이해하고 있어 긍정적으로 인식하는 것으로 해석된다.

<표Ⅳ-2-나> 재정 운영에 대한 학교장의 역할

문항			계	마 (문항13)			바 (문항14)			사 (문항15)			아 (문항16)		
				M	SD	p	M	SD	p	M	SD	p	M	SD	p
교사	성별	남	81	2.72	.76	.002**	2.53	.76	.259	2.58	.65	.352	2.36	.78	.295
		여	205	2.40	.78		2.63	.67		2.50	.63		2.46	.71	
	경력별	5년 미만	31	2.45	.89	.000***	2.74	.51	.000***	2.61	.62	.000***	2.58	.62	.033*
		5~10년	50	2.34	.72		2.48	.65		2.54	.58		2.62	.73	
		10~20년	149	2.36	.71		2.50	.70		2.39	.64		2.32	.75	
		20년 이상	56	2.98	.82		2.93	.71		2.82	.58		2.48	.69	
	직위별	부장교사	101	2.78	.80	.000***	2.71	.77	.053	2.63	.66	.032*	2.35	.83	.153
		교사	185	2.33	.74		2.55	.65		2.46	.62		2.48	.67	
교장	성별	남	73	3.45	.55	.888	3.10	.63	.800	3.01	.51	.082	2.51	.73	.210
		여	14	3.43	.65		3.14	.66		3.29	.61		2.79	.89	
	경력별	4년 미만	76	3.47	.55	.273	3.11	.62	.944	3.07	.52	.706	2.54	.77	.695
		4년 이상	11	3.27	.65		3.09	.70		3.00	.63		2.64	.67	
장학사	성별	남	20	2.90	.45	.581	2.45	.60	.238	2.75	.44	.286	2.25	.55	.218
		여	22	2.82	.50		2.68	.65		2.59	.50		2.45	.51	
	경력별	2년 미만	17	2.82	.53	.709	2.71	.59	.259	2.59	.51	.386	2.18	.39	.069
		2년 이상	25	2.88	.44		2.48	.65		2.72	.46		2.48	.59	
	교사 계		286	2.49	.79	.000***	2.60	.70	.000***	2.52	.64	.000***	2.43	.73	.266
	교장 계		87	3.45	.57		3.10	.63		3.06	.54		2.55	.76	
장학사 계		42	2.86	.47	2.57		.63	2.67		.48	2.36		.53		

교사 경력별 및 교사·교장·장학사 집단별 : F검증, 나머지 : t검증

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

마. 학교 재정 운영의 전 과정(편성 및 집행 결과)의 공개

위의 <표Ⅳ-2-나>에 의하면 학교장이 학교 재정 운영의 전 과정(편성 및 집행 결과)을 공개하는가에 대한 평균점수가 교사는 2.49로 부정적으로, 교장은 3.45로 매우 긍정적으로, 장학사는 2.86으로 긍정적으로 인식하고 있어, 학교장은 재정 운영의 공개를 잘하고 있다고 생각하고 있는 반면, 교사들은 재정 운영의 공개가 잘 이루어지지 않거나 형식적으로 이루어지고 있

는 것으로 인식하고 있어 세 집단 간의 인식 차가 크며 유의한 차가 있는 것으로 나타났다($p<.001$).

교사 집단에서만 성별($p<.01$), 경력별과 직위별($p<.001$)에서 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타났으며, 여교사, 경력 20년 미만인 교사, 평교사들이 부정적으로 인식하고 있는 것을 나타낸 것은 이들이 재정 운영에 관여할 기회가 상대적으로 적기 때문으로 해석된다.

바. 각 부서별 책임자에게 예산 집행의 위임

앞의 <표Ⅳ-2-나>에 의하면 학교장이 각 부서별 책임자에게 예산의 집행을 위임하는가에 대한 평균점수가 교사는 2.60, 장학사는 2.57로 다소 긍정적으로, 교장은 3.10으로 매우 긍정적으로 인식하고 있고 것으로 나타나, 교사와 장학사들 중에는 부정적으로 인식하는 사람들도 적지 않은 것으로 나타났다. 세 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타났다($p<.001$).

교사 집단에서만 경력별에 따른 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타났으며($p<.001$), 경력이 5~20년인 교사들의 평균점수가 2.50 미만으로 부정적으로 인식하고 있는 반면에, 경력이 20년 이상인 교사 2.93, 부장교사는 2.71로 나와 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이는 경력이 높은 교사들이 대체로 부장교사를 하게 되고 이들이 각 부서의 책임을 맡고 있기에 예산 집행의 참여 기회가 상대적으로 많아 좀 더 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 해석된다..

사. 재정 집행의 결과를 분석·평가하여 수정·보완 노력

앞의 <표Ⅳ-2-나>에 의하면 학교장이 재정 집행의 결과 분석·평가를

통해 수정·보완하는가에 대한 평균점수가 교사는 2.52, 장학사 2.67로 다소 긍정적으로, 교장은 3.06으로 매우 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타나, 교사와 장학사들 중에는 재정 집행의 결과 분석·분석을 통한 수정·보완이 제대로 이루어지지 않고 있다고 보는 사람들 적지 않은 것으로 나타났다. 세 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타났다($p<.001$).

교사 집단에서만 경력별($p<.001$), 직위별($p<.05$)에서 집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 경력이 10~20년인 교사들의 평균점수가 2.39, 직위별에서 평교사가 2.46으로 부정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

아. 기부금, 학교발전기금의 적극적인 유치 활동 전개

앞의 <표Ⅳ-2-나>에 의하면 학교장이 기부금, 학교발전기금 유치 활동을 적극적으로 전개하는가에 대한 평균점수가 교사는 2.43, 장학사는 2.36으로 부정적으로, 교장은 2.55로 다소 긍정적으로 세 집단 인식이 낮은 것은, 몇몇 교장들에 의하면 학교장들이 기부금, 학교발전기금 유치로 인해 생길 수 있는 잡음을 우려하여 유치 활동에 소극적이며, 또 학부모들의 무관심으로 인해 유치 활동이 활발치 못하다고 하였다. 세 집단 간에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

교사 집단에서만 경력별에 따른 집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났는데($p<.05$), 경력 10년 이상의 교사들이 부정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

3. 인사관리에 대한 학교장의 역할 실태 분석

인사관리에 관한 학교장의 역할 수행의 실태 분석으로 구체적인 분석은 <표Ⅳ-3-가>와 <표Ⅳ-3-나>이다.

<표Ⅳ-3-가> 인사관리에 대한 학교장의 역할

문항			계	가 (문항17)			나 (문항18)			다 (문항19)			라 (문항20)			마 (문항21)		
				M	SD	p	M	SD	p	M	SD	p	M	SD	p	M	SD	p
교사	성별	남	81	2.69	.74	.631	2.06	.60	.227	2.74	.65	.154	2.81	.69	.260	2.89	.59	.015*
		여	205	2.64	.76			1.97		.61			2.61	.68			2.72	
	경력별	5년 미만	31	2.74	.73	.004**	2.32	.60	.005*	2.48	.68	.030*	2.61	.56	.040*	2.74	.51	.000***
		5~10년	50	2.66	.80		1.96	.60		2.64	.66		2.68	.62		2.76	.62	
		10~20년	149	2.53	.74		1.91	.61		2.60	.69		2.71	.62		2.60	.72	
		20년이상	56	2.95	.67		2.05	.52		2.88	.60		2.96	.70		3.09	.48	
	직위별	부장교사	101	2.73	.73	.210	2.01	.62	.727	2.82	.67	.001**	2.88	.74	.010*	2.96	.63	.000***
		교사	185	2.62	.76			1.98		.59			2.56	.66			2.67	
교장	성별	남	73	3.30	.49	.020*	1.96	.70	.022*	3.21	.53	.597	3.11	.52	.477	3.21	.55	.612
		여	14	3.64	.50			1.50		.52			3.29	.47			3.21	
	경력별	4년 미만	76	3.33	.52	.186	1.89	.72	.733	3.21	.52	.711	3.12	.52	.697	3.18	.51	.120
		4년 이상	11	3.55	.52			1.82		.40			3.27	.47			3.18	
장학사	성별	남	20	2.65	.49	.540	1.80	.77	.611	2.95	.60	.634	2.95	.51	.816	3.05	.39	.146
		여	22	2.55	.60			1.91		.61			2.86	.56			2.91	
	경력별	2년 미만	17	2.76	.56	.006	1.94	.66	.518	2.94	.56	.740	2.88	.60	.664	2.88	.60	.636
		2년 이상	25	2.48	.51			1.80		.71			2.88	.60			2.96	
	교사 계		286	2.66	.75		1.99	.60		2.65	.67		2.74	.66		2.74	.66	
	교장 계		87	3.36	.51	.000***	1.89	.69	.212	3.22	.52	.000***	3.13	.50	.000***	3.22	.54	.000***
장학사 계		42	2.60	.54		1.86	.68		2.90	.58		2.93	.56		2.93	.51		

교사 경력별 및 교사·교장·장학사 집단별 : F검증, 나머지 : t검증

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

가. 교사들을 전문성을 지닌 동료 교사로 대함

위의 <표Ⅳ-3-가>에 의하면 학교장이 교사들을 부하로 대하기보다는 전문성을 지닌 동료로 대하고 있는가에 대한 평균점수가 교사는 2.66, 장학사는 2.60으로 다소 긍정적으로, 교장은 3.36으로 매우 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났으나, 교사·장학사 집단과 교장 집단 사이에 인식의 차

가 큰 것으로 나타나 교장은 교사를 동료교사로 대한다고 생각하고 있으나 그렇게 생각지 않는 교사가 적지 않음을 알 수 있다. 세 집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($p<.001$).

교사 집단에서는 경력별의 하위변인에 따른 집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($p<.01$).

학교장 집단에서는 성별에 따른 집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며($p<.05$), 여자 교장이 남자 교장 보다 교사를 전문성 있는 동료교사로 대하고 있다는 인식이 더 강한 것으로 나타났다.

장학사 집단에서는 모든 하위 변인 간에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

나. 근무평정 결과의 공개

앞의 <표Ⅳ-3-가>에 의하면 학교장이 근무평정 결과에 대해 알기를 원하는 해당 교사에 알려주는가에 대한 평균점수가 모두 2점 미만으로 근무평정 결과가 거의 공개되지 않는 것으로 나타났다. 세 집단 간에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이는 근무평정 결과를 학교장이 알려줄 의무가 없고, 또 근무평정이 공정하게 이루어지지 않아 학교장이 공개를 꺼려하거나 불편한 인간관계를 우려하여 알려주려고 하지 않고, 교사들도 이러한 것을 의식하여 굳이 알려고 하지 않기 때문으로 해석된다.

교사 집단에서만 경력별만 유의한 차를 보였으며($p<.01$), 특히 5~20년 교사들이 특히 부정적으로 반응하였다.

다. 업무분장 배정 시 해당 교사와 협의하여 결정 여부

앞의 <표Ⅳ-3-가>에 의하면 학교장이 업무 분장 배정 시 교사와 협의하

여 결정하는가에 대한 평균점수가 교사는 2.65로 다소 긍정적으로, 교장은 3.22로 매우 긍정적으로, 장학사 2.90으로 긍정적으로 인식하고 있으나, 교사와 교장 집단 사이에 인식의 차이가 큰 것은 아직은 교사들은 업무 분장 배정 시 자신들의 의견이 충분히 반영되지 않고 있다고 인식하고 있음을 보여주고 있다. 세 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타났다($p<.001$).

교사 집단에서만 경력별에 따른 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타나($p<.05$), 이는 경력이 낮을수록 교사의 의견보다는 학교의 필요에 의해 업무가 배정되는 경향이 강한 것으로 해석된다.

라. 학년·학급 담임 배정 시 해당 교사와 협의하여 결정

앞의 <표Ⅳ-3-가>에 의하면 학교장이 학년·학급 담임 배정 시 해당 교사와 협의하여 결정하는가에 대한 평균점수가 교사는 2.74, 장학사 2.93으로 긍정적으로, 교장은 3.13으로 매우 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타나 어느 정도 교사의 희망을 반영한 학년·학급 담임 배정이 어느 정도 이루어지고 있는 것으로 나타났다. 세 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타났다($p<.001$).

교사 집단에서만 경력별에 따른 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타나($p<.05$), 경력이 높을수록 좀 더 긍정적으로 반응한 것은 학교의 필요에 의한 일방적인 학년·학급 담임 배정보다는 교사 자신의 요구가 경력이 낮은 교사들에 비해 더 잘 반영되고 있음을 보여주고 있다.

마. 부장교사 임명 시 교사들의 의견 참조

앞의 <표Ⅳ-3-가>에 의하면 학교장이 부장교사 임명 시 교사들의 의견

을 참조하는가에 대한 평균점수가 교사는 2.74, 장학사는 2.93으로 긍정적으로, 교장은 3.22로 매우 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타나 부장교사 임명 시 교사들의 의견이 어느 정도 반영되는 것으로 나타났다. 세 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타났다($p<.001$).

교사 집단에서만 성별($p<.05$), 경력별과 직위별($p<.001$)에서 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타났고, 특히 경력이 20년 이상인 교사의 평균점수가 3.09로 이들의 발언권이 상대적으로 높은 것으로 나타났다.

<표Ⅳ-3-나> 인사관리에 대한 학교장의 역할

변인		분항	계	바 (문항22)			사 (문항23)			아 (문항24)			자 (문항25)		
				M	SD	p	M	SD	p	M	SD	p	M	SD	p
교사	성별	남	81	3.01	.62	.129	3.07	.61	.146	2.77	.58	.280	2.73	.59	.106
		여	205	2.90	.56		2.96	.58		2.68	.63		2.60	.64	
	경력별	5년 미만	31	2.77	.56	.001**	3.06	.36	.052	2.77	.50	.004**	2.68	.65	.018*
		5~10년	50	2.88	.56		3.00	.45		2.68	.62		2.60	.57	
		10~20년	149	2.88	.59		2.91	.64		2.60	.65		2.55	.62	
		20년이상	56	3.20	.48		3.16	.65		2.95	.52		2.86	.64	
	직위별	부장교사	101	3.08	.63	.001**	3.18	.64	.000***	2.89	.58	.000***	2.79	.59	.001**
		교사	185	2.85	.53		2.89	.54		2.60	.61		2.22	.63	
교장	성별	남	73	3.37	.49	.058	4.00	5.13	.718	3.27	.48	.681	3.22	.42	.303
		여	14	3.64	.50		3.50	.65		3.21	.58		3.36	.63	
	경력별	4년 미만	76	3.41	.49	.772	4.00	5.13	.677	3.22	.48	.042	3.24	.46	.809
		4년 이상	11	3.45	.52		3.36	.50		3.55	.52		3.27	.47	
장학사	성별	남	20	3.00	.32	.200	3.05	.51	.970	2.90	.45	.110	2.80	.41	.591
		여	22	2.86	.35		3.05	.21		2.64	.58		2.73	.46	
	경력별	2년 미만	17	2.88	.33	.477	3.06	.43	.877	2.76	.56	.978	2.71	.47	.494
		2년 이상	25	2.96	.35		3.04	.35		2.76	.52		2.80	.41	
	교사 계		286	2.93	.58	.000***	2.99	.59	.003**	2.70	.61	.000***	2.63	.63	.000***
	교장 계		87	3.41	.50		3.92	4.70		3.26	.49		3.24	.46	
상학사 계		42	2.93	.34	3.05		.38	2.76		.53	2.76		.43		

교사 경력별 및 교사·교장·장학사 집단별 : F검증, 나머지 : t검증

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

바. 교직원 포상 및 추천, 징계 시 교사들의 의견 참고

위의 <표Ⅳ-3-나>에 의하면 학교장이 교직원의 포상 및 추천, 징계 시

교사들의 의견을 참고하는가에 대한 평균점수가 교사는 2.93, 장학사는 2.93으로 긍정적으로, 교장 3.41로 매우 긍정적으로 인식하고 있어, 이에 대한 교사들이 의견이 그런 대로 잘 반영되고 있는 것으로 나타났으며, 세 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타났다($p<.001$).

교사 집단에서만 성별, 경력별에 따른 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타났으며($p<.01$), 경력 20년 이상의 교사와 부장교사들이 좀 더 긍정적으로 인식하고 있는 것은 이들이 학교 내에서 이것에 대해 영향을 상대적으로 크게 미칠 수 있기 때문으로 해석된다.

사. 교내 인사협의회를 통한 인사문제 결정

앞의 <표Ⅳ-3-나>에 의하면 학교장이 교내 인사협의회에서 다루어야 할 인사문제를 협의회에서 협의하고 결정하는가에 대한 평균점수가 교사는 2.99로 긍정적으로, 교장은 3.92, 장학사 3.05로 매우 긍정적으로 나와 교내 인사협의회에서 다루어야 할 인사문제들이 협의회를 통해 잘 처리되는 것으로 나타났으나, 교장의 인식 정도가 아주 높아 교사·장학사와 교장 간에 인식의 차이가 매우 큰 것으로 나타났으며, 세 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타났다($p<.01$).

교사 집단에서만 직위별에 따른 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타나($p<.001$), 부장교사들이 평교사들에 비해 좀 더 긍정적으로 인식하고 있는 것은 이들이 인사협의회에 참여할 기회가 많거나, 이들의 의견이 반영이 상대적으로 잘 되는 것으로 해석된다.

아. 능력과 성취에 따른 공정한 인사 처리

앞의 <표Ⅳ-3-나>에 의하면 학교장이 학내 인사를 능력과 성취에 따른

공정한 인사 처리를 하는가에 대한 평균점수가 교사는 2.70, 장학사는 2.93으로 긍정적으로, 교장은 3.41로 매우 긍정적으로 인식하고 있어, 학내 인사가 능력과 성취에 따라 어느 정도 공정하게 이루어 있는 것으로 나타났다. 교사와 교장 집단 사이에 인식 차이를 크게 보이고 있는데, 가령 부장 임명시 인간관계를 고려하여 경력 위주, 선임자 위주로 임명하다 보니 아직은 교사들 중에 교장의 인사 처리가 공정하지 못하다고 생각하고 있는 사람들도 더러 있는 것으로 나타났으며, 세 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타났다($p<.001$).

교사 집단에서는 경력별, 직위별에 따른 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타나, 20년 이상 경력의 교사들과 부장교사들의 좀 더 긍정적으로 반응한 것은 이들이 학교 업무에 있어 경력이 낮은 교사, 평교사 보다 중요 보직을 맡고 있어 상대적으로 인사 처리에 있어 좀 더 인정을 받을 수 있기 때문으로 해석된다.

학교장 집단에서는 경력별에 따른 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타나($p<.05$), 경력 4년 이상의 교장들이 좀 더 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 장학사 집단에서는 하위변인에 따른 집단 간에 유의한 차가 없는 것으로 나타났다.

자. 교사들의 의견을 반영한 현직연수 및 연구 활동 지원

앞의 <표Ⅳ-3-나>에 의하면 학교장이 교사들의 전문성 신장을 위하여 교사들의 의견을 반영한 현직연수 및 연구 활동을 실시하며 지원하는가에 대한 평균점수가 교사는 2.63으로 다소 긍정적으로, 교장은 3.24로 매우 긍정적으로, 장학사는 2.76으로 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타나 아직은 교사들의 의견이 충분히 반영된 현직연수 및 연구 활동 실시 · 지원

이 이루어지지 않는 못하고 있는 것은 교사들이 연수, 연구 활동에 소극적으로 참여와 이에 대한 학교장의 지도력 미흡으로 보이며, 세 집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($p<.001$).

교사 집단에서만 경력별, 직위별에 따른 집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 경력 20년 이상의 교사들과 부장교사들이 좀 더 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

4. 학부모 및 지역사회와의 관계에서의 학교장의 역할 실태 분석

학부모 및 지역사회와의 관계에서의 학교장의 역할 실태 분석으로 구체적인 분석은 <표Ⅳ-4-가>와 <표Ⅳ-4-나>이다.

<표Ⅳ-4-가> 학부모 및 지역사회와의 관계에서의 학교장의 역할

변인			문항	계	가 (문항26)			나 (문항27)			다 (문항28)		
					M	SD	p	M	SD	p	M	SD	p
교사	성별	남	81	2.90	.54	.241	2.90	.54	.697	2.93	.61	.215	
		여	205	2.98	.46								
	경력별	5년 미만	31	2.94	.51	.023*	2.84	.45	.289	2.81	.54	.018*	
		5~10년	50	2.86	.40		2.84	.47		2.78	.55		
		10~20년	149	2.93	.48		2.86	.53		2.82	.55		
		20년 이상	56	3.13	.51		3.00	.54		3.07	.60		
	직위별	부장교사	101	3.02	.51	.091	2.94	.58	.150	2.97	.66	.014*	
		교사	185	2.92	.46		2.85	.48		2.80	.50		
교장	성별	남	73	3.10	.48	.413	3.14	.51	.970	3.22	.42	.615	
		여	14	3.21	.58		3.14	.66		3.29	.61		
	경력별	4년 미만	76	3.11	.48	.633	3.13	.53	.772	3.20	.43	.076	
		4년 이상	11	3.18	.60		3.18	.60		3.45	.52		
장학사	성별	남	20	2.90	.31	.938	2.90	.31	.080	2.85	.37	.062	
		여	22	2.91	.43		3.05	.21		3.00	.00		
	경력별	2년 미만	17	2.94	.43	.605	2.94	.24	.494	2.88	.33	.035*	
		2년 이상	25	2.88	.33		3.00	.29		2.96	.20		
	교사 계		286	2.95	.48	.012*	2.88	.52	.000***	2.86	.56	.000***	
	교장 계		87	3.11	.49		3.14	.53		3.23	.45		
	장학사 계		42	2.90	.37		2.98	.27		2.93	.26		

교사 경력별 및 교사·교장·장학사 집단별 : F검증, 나머지 : t검증

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

가. 학부모 및 지역사회 인사의 학교 운영 참여

앞의 <표Ⅳ-4-가>에 의하면 학교장이 학교 운영에 학부모 및 지역사회 인사들을 참여시키고 있는가에 대한 평균점수가 교사는 2.95, 장학사는 2.90으로 긍정적으로, 교장은 3.11로 매우 긍정적으로 인식하고 있어 학교장이 학부모 및 지역사회 인사들을 학교 운영에 참여시키고자 하는 노력이 어느 정도 이루어지고 있는 것으로 나타났다. 세 집단 간에 다른 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나($p<.05$), 다른 문항에 비해 세 집단 간에 인식의 차이가 적은 편으로 나타났으며, 세 집단 내 모든 하위변인들 간에 유의한 차가 없는 것으로 나타났다.

나. 학부모 및 지역사회 인사들에게 학교 교육 공개·홍보

앞의 <표Ⅳ-4-가>에 의하면 학교장이 학부모 및 지역사회 인사들에게 학교 교육을 공개·홍보하는가에 대한 평균점수가 교사는 2.88, 장학사는 2.98로 긍정적으로, 교장은 3.14로 매우 긍정적으로 인식하고 있어 학교 교육을 학부모와 지역사회에 공개·홍보하려는 노력이 그런대로 이루어지는 것으로 나타났다. 세 집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며($p<.001$), 세 집단 내 모든 하위변인에 따른 집단 간에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

다. 학교운영위원회 활성화를 위한 노력

앞의 <표Ⅳ-4-가>에 의하면 학교장이 학교운영위원회 활성화를 위해 노력하는가에 대한 평균점수가 교사는 2.86, 장학사 2.93으로 긍정적으로, 교장은 3.23으로 매우 긍정적으로 인식하고 있어 학교운영위원회 활성화를

위해 학교장의 그런대로 노력하고 있는 것으로 나타났으며, 세 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타났다($p<.001$).

교사 집단에서는 경력별, 직위별에 따른 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타나($p<.05$), 경력 20년 이상의 교사와 부장교사들이 좀 더 긍정적으로 반응한 것으로 보아 이들이 교장의 이에 대한 노력을 상대적으로 좀 더 잘 알 수 있는 위치에 있기 때문으로 좀 더 긍정적으로 반응한 것으로 보인다.

학교장 집단에서는 경력별의 하위변인에 따른 집단 간에 유의한 차가 없고, 장학사 집단에서 경력별에 따른 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타나($p<.05$), 경력 2년 이상의 장학사들이 좀 더 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

<표IV-4-나> 학부모 및 지역사회와의 관계에서의 학교장의 역할

문항			계	라 (문항29)			마 (문항30)			바 (문항31)		
변인				M	SD	p	M	SD	p	M	SD	p
교사	성별	남	81	2.78	.63	.978	2.49	.63	.364	2.79	.61	.088
		여	205	2.78	.59		2.42	.62		2.65	.64	
	경력별	5년 미만	31	2.74	.63	.072	2.42	.56	.963	2.71	.69	.200
		5~10년	50	2.76	.59		2.48	.65		2.56	.64	
		10~20년	149	2.72	.60		2.43	.64		2.68	.63	
		20년 이상	56	2.96	.57		2.45	.60		2.82	.58	
	직위별	부장교사	101	2.88	.64	.029*	2.49	.64	.372	2.83	.63	.004**
		교사	185	2.72	.58		2.42	.61		2.61	.62	
교장	성별	남	73	3.11	.43	.761	2.55	.65	.390	3.08	.57	.096
		여	14	3.07	.47		2.71	.73		3.36	.50	
	경력별	4년 미만	76	3.08	.39	.166	2.55	.64	.414	3.11	.53	.363
		4년 이상	11	3.27	.65		2.73	.79		3.27	.79	
장학사	성별	남	20	2.75	.44	.867	2.55	.51	.977	2.65	.59	.944
		여	22	2.77	.43		2.55	.51		2.64	.66	
	경력별	2년 미만	17	2.59	.51	.029*	2.35	.49	.037*	2.47	.51	.138
		2년 이상	25	2.88	.33		2.68	.48		2.76	.66	
	교사 계		286	2.78	.60	.000***	2.44	.62	.159	2.69	.63	.000***
	교장 계		87	3.10	.43		2.57	.66		3.13	.57	
	장학사 계		42	2.76	.43		2.55	.50		2.64	.62	

교사 경력별 및 교사·교장·장학사 집단별 : F검증, 나머지 : t검증

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

라. 학부모 및 지역사회 인사를 교육활동에 활용

앞의 <표Ⅳ-4-나>에 의하면 학교장이 학부모 및 지역사회 인사들을 교육 활동에 활용하기 위해 노력하는가에 대한 평균점수가 교사는 2.78, 장학사는 2.76으로 긍정적으로, 교장은 3.11로 매우 긍정적으로 인식하고 있어 학교장들이 학부모 및 지역사회 인사들을 학교교육활동에 활용하고 하는 노력이 활발한 것으로 나타났고, 세 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타났다($p<.001$).

장학사 집단에서만 경력별에 따른 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타났으며($p<.05$), 경력 2년 이상의 장학사들의 인식이 좀 더 긍정적인 것으로 나타났다.

마. 사회교육 프로그램에 학부모 및 지역 주민들을 참여 유도

앞의 <표Ⅳ-4-나>에 의하면 학교장이 사회교육 프로그램에 학부모 및 지역주민의 참여를 유도하는가에 대한 평균점수가 교사 2.44로 부정적으로, 학교장 2.57, 장학사 2.55로 다소 긍정적으로 인식하고 있으나 세 집단 모두 낮게 반응한 것은 적합한 프로그램의 부재, 담당교사의 자질 부족, 학부모와 지역주민의 무관심으로 인해 사회교육 프로그램에 학부모 및 지역주민 참여가 활발치 못함을 보여주고 있으며, 세 집단 간에 유의한 차가 없는 것으로 나타났다.

장학사 집단에서만 경력별에 따른 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타나($p<.05$), 경력 2년 이상의 장학사들의 인식이 좀 더 긍정적인 것으로 나타났다.

바. 학교 시설을 개방을 통한 지역사회 발전 기여

앞의 <표Ⅳ-4-나>에 의하면 학교장이 지역 주민에게 학교 시설을 개방하여 지역사회 발전의 기여하는가에 대한 평균점수가 교사는 2.69, 장학사는 2.64로 다소 긍정적으로, 교장은 3.13으로 매우 긍정적으로 인식하고 있어 학교 시설 개방을 통한 지역사회 발전에 어느 정도 기여하고 있는 것으로 나타났으나 학교 시설 관리의 어려움으로 인해 제한적으로 개방하다보니 부정적으로 인식하고 있는 교사와 장학사들도 적지 않음을 보여 주고있다. 세 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타났다($p<.001$).

교사 집단에서만 직위별에 따른 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타나($p<.01$), 부장교사가 평교사 보다 이에 대해 좀 더 긍정적으로 인식하고 있어 학교 시설 개방에 대한 학교장의 고충을 좀 더 이해하고 있어 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 해석된다.

5. 학교 평가에 대한 학교장의 역할 실태 분석

학교 평가에 대한 학교장의 역할의 실태 분석으로 구체적인 분석은 <표 IV-5>이다.

<표 IV-5> 학교 평가에 대한 학교장의 역할

변인		문항	계	가 (문항32)			나 (문항33)			다 (문항34)			라 (문항35)			마 (문항36)		
				M	SD	p	M	SD	p	M	SE	p	M	SE	p	M	SD	p
교사	성별	남	81	2.77	.58	.951	2.72	.60	.061	2.58	.59	.036*	2.65	.59	.601	2.81	.61	.373
		여	205	2.76	.54		2.57	.59		2.42	.55		2.61	.57		2.75	.57	
	경력별	5년 미만	31	2.90	.47	.057	2.65	.49	.010*	2.45	.51	.120	2.65	.55	.008**	2.74	.63	.025*
		5~10년	50	2.70	.54		2.56	.61		2.52	.58		2.56	.50		2.72	.50	
		10~20년	149	2.70	.56		2.54	.60		2.40	.54		2.56	.57		2.70	.58	
	직위별	20년 이상	56	2.89	.53	.830	2.84	.56	.033	2.61	.62	.559	2.86	.62	.095	2.98	.62	.007**
		부장교사	101	2.77	.63		2.71	.62		2.50	.61		2.70	.64		2.89	.63	
교장	성별	교사	185	2.76	.50	.018*	2.56	.57	.846	2.45	.54	.485	2.58	.54	.434	2.70	.55	.665
		남	73	3.15	.46		3.32	.52		2.82	.51		2.90	.48		3.22	.51	
	경력별	여	14	3.50	.66	.649	3.29	.47	.715	2.71	.61	.604	2.79	.70	.158	3.29	.61	.127
		4년 미만	76	3.20	.49		3.30	.49		2.82	.51		2.86	.53		3.20	.52	
		4년 이상	11	3.27	.65		3.36	.67		2.73	.65		3.09	.30		3.45	.52	
장학사	성별	남	20	2.90	.45	.670	2.70	.47	.315	2.40	.56	.954	2.65	.49	.291	2.90	.45	.799
		여	22	2.95	.38		2.55	.51		2.41	.50		2.45	.67		2.86	.47	
	경력별	2년 미만	17	3.00	.50	.354	2.71	.47	.351	2.47	.51	.486	2.59	.62	.719	2.82	.53	.505
		2년 이상	25	2.88	.33		2.56	.51		2.36	.49		2.52	.59		2.92	.40	
		교사	286	2.76	.55	.000***	2.61	.59	.000***	2.47	.57	.000***	2.63	.58	.000***	2.77	.58	.000***
	장학사	교장	87	3.21	.51		3.31	.51		2.80	.52		2.89	.52		3.23	.52	
		상학사	42	2.93	.41		2.62	.49		2.40	.50		2.55	.59		2.88	.59	

교사 경력별 및 교사·교장·장학사 집단별 : F검증, 나머지 : t검증

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

가. 학생 생활 전반에 관한 평가 결과의 학생 지도 반영

위의 <표 IV-5>에 의하면 학교장이 학생들의 학업 성취, 생활 태도등 학생 생활 전반에 관한 평가를 지속적으로 실시하고 그 결과를 학생지도에 반영하는가에 대한 평균점수가 교사는 2.76, 장학사는 2.93으로 긍정적으로, 교장은 3.21로 매우 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타나 이에 대한 학

교장의 노력이 그런대로 이루어지는 것으로 볼 수 있으며, 세 집단 간에 유의한 차를 보이고 있다($p<.001$).

학교장 집단에서만 성별에 따른 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타나($p<.05$), 여자 교장이 남자 교장 보다 좀더 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 보인다.

나. 공정한 교사 근무평정

앞의 <표Ⅳ-5>에 의하면 학교장이 교사 근무평정 시 제 영역(학생 이해, 교직원 이해, 교수 학습 능력, 학급 경영 능력, 자기 연찬 및 인격 수양)에서 공정하게 평가 여부에 대한 평균집수가 교사는 2.61, 장학사 2.62로 다소 긍정적으로, 교장 3.31로 매우 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났으나 교사와 장학사들 중에 부정적으로 보는 사람이 적지 않음을 볼 때, 이는 학교장의 근무성적 평정을 다소 불신하고 있는 것으로 보이며, 교사·장학사 집단과 교장 집단 간에 인식의 차이가 커 세 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타났다($p<.001$).

교사 집단에서만 경력별에 따른 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타났다($p<.05$).

나. 교사 근무성적 평정을 통한 교수 방법의 개선 및 직무에 대한 전문성 신장 노력

앞의 <표Ⅳ-5>에 의하면 학교장이 교사에 대한 근무성적 평정을 통해서 교수 방법의 개선 및 직무에 대한 전문성 향상 되도록 노력하는가에 대한 평균집수가 교사는 2.47, 장학사는 2.40으로 부정적으로, 교장은 2.80으로 긍

정적으로 인식하고 있는 것으로 나타나, 학교장의 근무성적 평정이 교사들의 교수 방법의 개선이나 직무에 대한 전문성 향상의 목적으로 평정되지 못하고 전보나 포상, 승진 등의 목적으로만 활용되어 왔기 때문에 교사와 장학사들이 부정적으로 인식하고 있는 것으로 해석된다. 세 집단 간에 통계적으로 유의한 차가 있는 것으로 나타났다($p<.001$).

교사 집단에서만 성별에 따른 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타나($p<.05$), 근무성적 평정에 대한 불만이 남교사 보다 여교사들이 많음을 보여 주고 있다.

라. 학교 자체 평가를 통한 교육활동의 결과 평가

앞의 <표Ⅳ-5>에 의하면 학교장이 현재 실시되고 있는 학교 자체 평가를 통해 교육활동을 제대로 평가하고 있는가에 대한 평균점수가 교사는 2.63, 장학사는 2.55로 다소 긍정적으로, 교장은 2.89로 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났으나 평균점수가 그렇게 높지 않는 것은 학교 자체 평가를 통한 교육활동 평가가 다소 형식적으로 이루어지고 있음을 보여 주고 있다. 세 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타났다($p<.001$).

교사 집단에서만 경력별에 따른 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타났다($p<.01$), 경력 5년 미만과 20년 이상의 교사들이 좀 더 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

마. 차기 교육활동 계획 수립 시 학교 자체 평가 분석 결과의 반영

앞의 <표Ⅳ-5>에 의하면 학교장이 학교 자체 평가 결과를 분석 평가하여 차기 교육활동 계획 수립에 반영하는가에 대한 평균점수가 교사는 2.77,

장학사는 2.88로 긍정적으로, 교장은 3.23으로 매우 긍정적으로 인식하고 있어 다소 형식적으로 이루어진 학교자체 평가 결과라도 차기 교육활동 계획 수립에 반영하려는 노력이 어느 정도 이루어지고 있음을 알 수 있다. 세 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타났다($p<.05$).

교사 집단에서만 경력별, 직위별에 따른 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타났으며, 경력이 20년 이상인 교사와 부장교사가 좀 더 긍정적으로 인식하고 있음을 보여주고 있다.

6. 종합적인 실태 분석

학교단위 책임경영에 있어서 학교장의 역할 수행 실태에 대해 사후 검증을 실시한 결과 아래 모든 영역에서 교사와 장학사 간에 유의한 차가 없었고, 교사와 교장, 장학사와 교장 간에 $p<.01$ 또는 $p<.001$ 수준에서 유의한 차가 나타났다. 교사, 교장, 장학사의 인식 차이에 대한 영역별 분석 결과는 다음 <표Ⅳ-6>와 <표Ⅳ-7> 개별 문항별 분석 결과는 <표Ⅳ-8>과 같다.

<표Ⅳ-6> 학교단위 책임경영 대한 학교장의 역할 수행

변인			영역	계	교육과정			재정 운영			인사 관리			학부모 및 지역사회와의 관계			학교 평가		
					M	SD	p	M	SD	p	M	SE	p	M	SE	p	M	SD	p
교사	성별	남	81	2.75	.45	.017*	2.61	.52	.260	2.75	.44	.056	2.85	.45	.408	2.71	.50	.166	
		여	205	2.61	.46		2.54	.44		2.64	.46		2.75	.39		2.62	.44		
	경력별	5년 미만	31	2.59	.38	.000***	2.63	.35	.000***	2.69	.36	.000***	2.74	.38	.040*	2.68	.35	.004**	
		5~10년	50	2.53	.46		2.50	.40		2.65	.45		2.71	.46		2.61	.53		
		10~20년	149	2.61	.47		2.46	.46		2.50	.46		2.74	.41		2.58	.46		
		20년이상	56	2.88	.42		2.86	.45		2.90	.42		2.91	.42		2.84	.49		
	직위별	부장교사	101	2.80	.48	.000***	2.69	.21	.001**	2.82	.46	.000***	2.86	.46	.006**	2.72	.51	.062	
		교사	185	2.57	.43		2.49	.42		2.59	.42		2.72	.36		2.61	.42		
교장	성별	남	73	3.02	.34	.565	3.06	.35	.273	3.18	.62	.999	3.03	.36	.380	3.08	.33	.747	
		여	14	2.96	.30		3.18	.50		3.18	.32		3.13	.49		3.11	.37		
	경력별	4년 미만	76	3.00	.33	.549	3.08	.38	.776	3.18	.62	.860	3.03	.36	.217	3.07	.32	.324	
		4년 이상	11	3.07	.34		3.05	.40		3.21	.34		3.18	.51		3.18	.43		
장학사	성별	남	20	2.76	.33	.677	2.58	.24	.466	2.79	.28	.329	2.77	.30	.510	2.71	.32	.522	
		여	22	2.72	.29		2.64	.30		2.70	.32		2.82	.19		2.65	.33		
	경력별	2년 미만	17	2.77	.33	.528	2.57	.31	.422	2.76	.34	.833	2.70	.25	.035*	2.72	.39	.497	
		2년 이상	25	2.71	.30		2.64	.24		2.74	.25		2.86	.23		2.65	.27		
교사 계			286	2.65	.46	.000***	2.56	.46	.000***	2.67	.45	.000***	2.77	.40	.000***	2.65	.46	.000***	
교장 계			87	3.01	.33		3.08	.38		3.18	.55		3.05	.38		3.09	.34		
장학사 계			42	2.74	.31		2.61	.27		2.75	.30		2.79	.25		2.68	.32		

교사 경력별 및 교사·교장·장학사 집단별 : F검증, 나머지 : t검증

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

<표Ⅳ-7> 학교단위 책임경영 대한 집단 간의 다중 비교

(N= 415 ; 교사= 286, 교장= 87, 장학사= 42)

종속변수	(I)종류	(J)종류	평균차(I-J)	p	F
교육과정	교 사	교 장	-.365	.000***	24.635
		장학사	-.009	.209	
	교 장	교 사	.365	.000***	
		장학사	.276	.001**	
	장학사	교 사	.088	.209	
		교 장	-.276	.001**	
재정운영	교 사	교 장	-.514	.000***	48.207
		장학사	-.045	.526	
	교 장	교 사	.514	.000***	
		장학사	.469	.000***	
	장학사	교 사	.045	.526	
		교 장	-.469	.000***	
인사관리	교 사	교 장	-.511	.000***	39.122
		장학사	-.075	.340	
	교 장	교 사	.511	.000***	
		장학사	.437	.000***	
	장학사	교 사	.075	.340	
		교 장	-.437	.000***	
학부모 및 지역사회와의 관계	교 사	교 장	-.281	.000***	17.802
		장학사	-.027	.676	
	교 장	교 사	.281	.000***	
		장학사	.254	.001**	
	장학사	교 사	.027	.676	
		교 장	-.254	.001**	
학교평가	교 사	교 장	-.441	.000***	37.028
		장학사	-.029	.674	
	교 장	교 사	.441	.000***	
		장학사	.411	.000***	
	장학사	교 사	.029	.674	
		교 장	-.411	.000***	

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

<표Ⅳ-8> 학교단위 책임경영 대한 집단 간의 평균 점수 비교

영역	문항수	번호	질문내용	교사	교장	장학사
교육 과정 운영	8	1	학교 특성에 맞는 교육과정 편성·운영	2.77	2.97	2.81
		2	교육과정 운영을 위한 자료 개발 지원	2.67	3.09	2.76
		3	학교 특성을 반영하는 특별활동 운영	2.62	3.03	2.83
		4	특별활동 등에 학부모·지역사회 의견 반영	2.69	2.98	2.83
		5	교육과정 연구 실시로 교육과정 편성·운영에 교사 참여 고무	2.57	3.02	2.62
		6	교육내용의 선정을 교사에게 위임	2.64	3.05	2.69
		7	교육과정 개선을 위해 지속적인 평가 실시	2.57	2.94	2.69
		8	전인교육을 위한 시간 운영	2.64	3.01	2.67
재정 관리	8	9	학교재정에 관한 전문지식을 가짐	2.70	2.67	2.52
		10	학교교육계획과 부합하는 재정계획의 수립	2.77	3.13	2.93
		11	학교재정에 관한 연구 실시로 교사의 참여 촉진	2.28	3.25	2.38
		12	교육과정 운영을 우선 지원하는 예산 운영	2.70	3.40	2.57
		13	학교 재정 운영 과정의 공개	2.49	3.45	2.86
		14	부서별 책임자에게 예산 집행을 위임	2.60	3.10	2.57
		15	학교 재정 집행 결과 분석·평가를 통한 수정·보완	2.52	3.06	2.67
		16	기부금, 학교발전기금의 유치 활동	2.43	2.55	2.36
인사 관리	9	17	교사들을 전문성 지닌 동료교사로 대함	2.66	3.36	2.60
		18	근무평정 결과를 해당 교사에게 공개	1.99	1.89	1.86
		19	학내 인사에 대한 공정한 처리	2.65	3.22	2.90
		20	업무 분장 시 해당 교사와의 협의	2.74	3.13	2.93
		21	학년·학급 담임교사 배정 시 교사의 희망 반영	2.74	3.22	2.93
		22	부장교사 임명 시 평교사의 의견 반영	2.93	3.41	2.93
		23	교직원 표창, 추천, 징계에 교직원의 의견 수렴	2.99	3.92	3.05
		24	협의회를 통한 인사 문제 협의	2.70	3.26	2.76
		25	현직 연수 및 연구 활동 실시·지원	2.63	3.24	2.76
학부모 · 지역 사회 관계	6	26	학부모 및 지역사회 인사의 학교 운영 참여	2.95	3.11	2.90
		27	학교 교육 공개·홍보	2.88	3.14	2.98
		28	학교운영위원회 활성화	2.86	3.23	2.93
		29	학부모 및 지역사회 인사의 교육 활동 참여 유도	2.95	3.11	2.90
		30	학부모 및 지역사회 주민 참여 프로그램 운영	2.44	2.57	2.55
		31	지역 주민에게 학교 시설의 개방	2.69	3.13	2.64
학교 평가	5	32	학생의 학업 성취 및 생활 태도 평가 결과의 반영	2.76	3.21	2.93
		33	교사에 대한 직무성과 평가 실시	2.61	3.31	2.62
		34	직무성과 평가를 통한 교사의 전문성 신장 노력	2.47	2.80	2.40
		35	학교 자체 평가의 실시	2.63	2.89	2.55
		36	학교 자체 평가 결과의 활용	2.77	3.23	2.88

가. 교육과정 관리 영역

앞의 <표Ⅳ-6>에 의하면 교육과정 관리 영역에 있어서 학교장의 역할에 대한 평균점수가 교사는 2.65로 다소 긍정적으로, 교장은 3.01로 매우 긍정적으로, 장학사는 2.74로 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타나 학교장의 교육과정 관리에 대한 노력이 적지 않음을 보여주고 있다. 앞의 <표Ⅳ-7>에 의하면 교사와 교장간에 $p<.001$, 장학사와 교장 간에 $p<.01$ 수준에서 유의한 차를 보이고 있어, 교사와 교장 간의 인식의 차가 장학사와 교장 간의 차보다 더 크게 나타났다.

교사 집단에서만 성별($p<.05$), 경력별과 직위별($p<.001$)에서 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타나, 남교사, 경력이 높은 교사, 부장교사가 여교사 경력이 낮은 교사, 평교사 보다 좀 더 긍정적인 반응을 보이고 있는 것으로 나타났다.

나. 재정 운영 영역

앞의 <표Ⅳ-6>에 의하면 학교장의 재정 운영 영역에 있어서 학교장의 역할에 대한 평균점수가 교사는 2.56, 장학사는 2.61로 다소 긍정적으로, 교장은 3.08로 매우 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타나, 재정 운영에 대한 학교장의 역할이 미흡하다고 인식하고 있는 교사와 장학사가 적지 않음을 보여주고 있다. 앞의 <표Ⅳ-7>에 의하면 교사·장학사와 교장 간에 $p<.001$ 수준에서 유의한 차를 보이고 있어 이들 집단 간에 인식의 차가 큰 것으로 나타났다.

교사 집단에서만 경력별($p<.001$), 직위별($p<.01$)에서 집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타나, 경력 20년 이상인의 교사, 부장교사가 경력 20년

미만의 교사, 평교사 보다 좀 더 긍정적인 반응을 보이고 있어 재정 운영 영역에 대한 학교장의 역할에 대해 좀 더 이해하고 있는 것으로 나타났다.

다. 인사 관리 영역

앞의 <표Ⅳ-6>에 의하면 학교장의 교원 인사 관리 영역에 있어서 학교장의 역할에 대한 평균점수가 교사는 2.67로 다소 긍정적으로, 교장은 3.18은 매우 긍정적으로, 장학사는 2.75로 긍정적으로 인식하고 있어 학교장의 인사관리가 그런 대로 이루어지고 있는 것으로 나타났다. 앞의 <표Ⅳ-7>에 의하면 교사·장학사와 교장 간에 $p<.001$ 수준에서 유의한 차를 보이고 있어 이들 집단 간에 인식의 차가 큰 것으로 나타났다.

교사 집단에서만 경력별, 직위별에서 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타났는데($p<.001$), 경력 20년 이상의 교사와 부장교사가 경력 20년 미만의 교사와 평교사 보다 좀 더 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

라. 학부모 및 지역사회와의 관계 영역

앞의 <표Ⅳ-6>에 의하면 학교장의 학부모 및 지역사회와의 관계 영역에 있어서 학교장의 역할에 대한 평균점수가 교사는 2.77, 장학사는 2.79로 긍정적으로, 교장은 3.05로 매우 긍정적으로 인식하고 있어 학교장의 학부모 및 지역사회의 관계 영역에서의 역할이 어느 정도 이루어지고 있는 것으로 나타났다. 앞의 <표Ⅳ-7>에 의하면 교사와 교장간에 $p<.001$, 장학사와 교장 간에 $p<.01$ 수준에서 유의한 차를 보이고 있어, 교사와 교장 간의 인식의 차가 장학사와 교장간의 차보다 더 크게 나타났다..

교사 집단에서는 경력별($p<.05$), 직위별($p<.01$)에서 집단 간에 유의한 차

가 있는 것으로 나타나, 대체적으로 경력이 높은 교사와 부장교사가 좀 긍정적인 반응을 보이고 있는 것으로 나타났다.

교장 집단에서는 하위변인들 간에 유의한 차이를 보이지 않고 있으나, 장학사 집단에서는 경력별에서 집단 간에 유의한 차를 보이고 있는데($p<.05$), 경력 2년 이상인 장학사가 2년 미만의 장학사 보다 좀 더 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

마. 학교 평가 영역

앞의 <표Ⅳ-6>에 의하면 학교 평가 영역에 있어서 학교장의 역할에 대한 평균점수가 교사는 2.65, 장학사는 2.68로 다소 긍정적으로, 교장은 3.09로 매우 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타나, 학교 평가에 대한 학교장의 역할이 미흡하다고 인식하고 있는 교사와 장학사가 적지 않음을 보여주고 있다. 앞의 <표Ⅳ-7>에 의하면 교사·장학사와 교장 간에 $p<.001$ 수준에서 유의한 차를 보이고 있어 이들 집단 간에 인식의 차가 큰 것으로 나타났다.

교사 집단에서는 경력별에서 집단 간에 유의한 차가 있는 것으로 나타나 ($p<.01$), 경력이 20년 이상의 교사들이 교장의 학교 평가 영역에 대한 역할을 좀 더 이해하고 있는 것으로 나타났다.

교장과 장학사 집단에서 하위변인들 간에 유의한 차를 보이지 않고 있다.

V. 요약 및 결론

1. 요약

본 연구는 학교단위 책임경영에 있어서 학교장의 역할 수행에 대한 교사, 교장, 장학사들의 인식 실태를 조사·분석함으로써 현재 시행되고 있는 이 제도에 대한 문제점을 파악하고 이의 개선을 위한 시사점을 찾는 데 목적이 있다.

본 연구의 목적에 따른 연구 문제는 중학교 교장의 학교단위 책임경영 역할 수행에 있어서, 첫째, 교육과정 운영에 대한 교사, 교장, 장학사들의 인식은 어떠한가? 둘째, 학교재정 운영에 대한 교사, 교장, 장학사들의 인식은 어떠한가? 셋째, 교원인사 관리에 대한 교사, 교장, 장학사들의 인식은 어떠한가? 넷째, 학부모 및 지역사회와의 관계에 대한 교사, 교장, 장학사들의 인식은 어떠한가? 다섯째, 학교평가에 대한 교사, 교장, 장학사들의 인식은 어떠한가? 다섯 가지로 제시하였다.

본 연구의 방법은 선행연구 논문 분석과 관련 문헌을 중심으로 현행 학교단위 책임경영의 실태를 알아보았고, 참여 집단 구성원들의 인식 실태를 파악하기 위하여 본 연구자가 개발한 질문지를 30개 학교, 300명의 교사에게 배부하여 286부, 119명의 공립중학교 교장에게 배부하여 87부, 6개 교육구청 장학사 42명에게 배부하여 42부를 회수하여 본 연구의 조사 자료로 활용하였다.

수집된 자료는 연구 대상의 특성에 따라 교사들은 성별, 경력별, 직위별로, 교장과 장학사는 성별, 경력별에 따라 평균점수를 산출하고, 자료의 모든 통계처리는 SPSS/PC+ 프로그램을 이용하여 분석하였다.

본 연구 결과를 정리하여 제시하면 다음과 같다.

가. 교육과정 관리에 대한 학교장의 역할

첫째, ‘학교의 특성에 맞는 교육과정 편성·운영’, ‘학교 행사나 특기·적성 프로그램 등의 활동에 학부모나 지역사회의 의견을 반영’, ‘교육과정과 수업에 대한 지속적인 평가를 통해 교육과정과 수업 개선을 위한 자료를 얻고자 하는 노력’에 대한 학교장의 역할 수행에 대해서 교사, 교장, 장학사 세 집단 모두 긍정적으로 인식하고 있으나 그 역할이 다소 미흡하다고 인식하고 있는 것으로 나타났다.

둘째, ‘학생들의 학습 속도와 수준에 맞는 다양한 교수·학습 자료의 개발·지원’, ‘학교가 가진 특색을 반영할 수 있는 특별활동 운영’, ‘교육과정에 관한 교직원 연수 프로그램을 지속적으로 실시하여 교육과정 편성·운영에 교사들의 참여 고무’, ‘학생들이 수준과 요구를 반영하여 교육과정을 선정할 수 있도록 교사들에게 위임’, ‘임시위주가 아닌 전인교육을 위한 교육과정 운영’에 대해서 교사와 장학사 집단은 긍정적으로 인식하고 있고, 교장 집단은 매우 긍정적으로 인식하고 있어 그 차이가 큰 것으로 나타났다.

나. 재정 운영에 대한 학교장의 역할

첫째, ‘재정의 운영 계획, 집행, 결과 분석 및 활용 등과 같은 학교 재정에 관한 전문지식 소유 여부’에 대해서는 세 집단 모두 다소 긍정적으로 인식하고 있으나 인식 수준이 높지 않아 학교장이 재정에 관한 전문 지식이 부족함을 보여 주고 있고, ‘기부금, 학교발전기금의 적극적인 유치 활동을

전개'에 대해서는 교사, 교장, 장학사 세 집단 모두 부정적인 인식을 하고 있어 이에 대해 학교장으로서 역할을 제대로 하고 있지 못하고 있음을 보여주고 있다.

둘째, '전 교직원에게 학교 재정에 관한 연수를 실시하여 예산의 편성·운영에 교사의 참여 촉진'에 대한 학교장의 역할 수행에 대해 교사와 장학사는 부정적으로 인식하고 있고, 교장은 매우 긍정적으로 인식하고 있어 인식의 차이가 크게 나타나 연수가 제대로 이루어지지 않고 있고, 예산 편성·운영에 형식적인 참여가 이루어지고 있는 것으로 나타났다.

셋째, '재정 계획을 학교 교육계획에 부합되도록 수립', '교육과정을 우선적으로 지원하는 예산 운영', '학교 재정 운영의 전 과정 공개', '각 부서별 책임자에게 예산의 집행 위임', '재정 집행의 결과를 분석·평가하여 수정·보완'에 대해서 교사와 장학사 집단은 긍정적으로, 교장 집단 매우 긍정적으로 인식하고 있어 인식 차이를 크게 보이고 있다.

다. 인사 관리에 대한 학교장의 역할

첫째, '교사들을 부하로 대하기보다는 전문성을 지닌 동료 교사로 대함', '업무분장 배정 시 해당 교사와 협의하여 결정', '학년·학급 담임 배정 시 해당 교사와 협의하여 결정', '부장교사 임명 시 교사들의 의견 참조', '학내 인사를 능력과 성취에 따라 공정하게 처리', '교사들의 전문성 신장을 위하여 교사들의 의견을 반영한 현직연수 및 연구 활동 실시 및 지원'에 대해서 교사와 장학사 집단은 긍정적으로, 교장 집단 매우 긍정적으로 인식하고 있어 인식 차이를 크게 보이고 있다.

둘째, '교직원의 포상 및 추천, 징계 시 교사들의 의견 참고', '교내 인사 협의회에서 다루어야 할 인사문제를 협의회에서 결정'에 대해서는 교장의

인식이 매우 긍정적이며, 교장과 교사의 인식의 차이는 크지만 교사와 장학사도 인식이 상당히 긍정적인 것으로 나타났다.

셋째, ‘교사들의 근무평정 결과를 알기를 원하는 해당교사에게 알려줌’에 대해서는 교사, 교장, 장학사 세 집단 모두 평균점수가 2점 미만으로 근무평정 결과의 공개가 되지 않고 있음을 보여주고 있다.

라. 학부모 및 지역사회와의 관계에 있어서 학교장의 역할

첫째, ‘학교 운영에 학부모 및 지역사회 인사들을 참여시킴’, ‘학부모 및 지역사회 인사들에게 학교 교육을 공개·홍보’, ‘학교운영위원회 활성화 노력’, ‘학부모 및 지역사회 인사를 교육활동에 활용하고자 하는 노력’, ‘지역 주민들에게 학교시설을 개방하여 지역사회 발전에 기여’에 대해서 교사와 장학사 집단은 긍정적으로, 학교장 집단은 매우 긍정적으로 인식하고 있어 학교장의 학부모 및 지역사회와의 관계에서 나름대로 역할을 제대로 수행하고 있는 것으로 나타났다.

둘째, ‘사회교육 프로그램을 마련하여 학부모 및 지역 주민들을 참여시킴’에 대한 학교장의 역할에 대해 교사 집단은 부정적으로, 교장과 장학사 긍정적으로 인식하고 있으나, 낮게 인식하고 있어 학부모와 지역주민을 위한 사회교육이 형식적이거나 활성화되지 못함을 보여 주고 있다.

마. 학교 평가에 대한 학교장의 역할

첫째, ‘학생들이 학업 성취, 생활 태도, 등 학생 생활 전반에 관한 평가를 실시하고 그 결과를 학생 지도에 반영’, ‘교사에 대한 근무 평정 시 제 영역에서 공정하게 평가’, ‘학교 자체 평가의 결과를 분석 평가하여 차기 교육활

동 계획 수립에 반영'에 대해서 교사와 장학사 집단은 긍정적으로, 교장 집단은 매우 긍정적으로 인식하고 있어 인식 차이를 크게 보이고 있다.

둘째, '교사에 대한 근무성적 평정을 통해 교수 방법의 개선 및 직무에 대한 전문성 향상', '학교 자체 평가를 통해 교육활동을 제대로 평가'에 대해서 학교장의 인식은 긍정적이거나 교사와 장학사의 인식은 부정적이거나 낮아 근무평정이 교사의 전문성 향상에 도움이 되지 못하고, 학교자체 평가가 형식적으로 이루어지고 있는 것으로 나타났다.

이상을 종합해 보면 대체적으로 많은 문항에서 교장은 매우 긍정적으로, 교사와 장학사는 긍정적으로 인식하고 있으나, 교육과정 영역 중 '학교 특성에 맞는 교육과정 편성·운영', '특별활동 등에 학부모·지역사회 의견 반영', '교육과정 개선을 위해 지속적인 평가 실시', 재정관리 영역 중 '학교장이 학교재정에 대한 전문 지식 소유', 학교평가 영역 중 '학교자체 평가 실시'에 대해서는 교사, 교장, 장학사 모두 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

재정관리 영역 중 '기부금, 학교발전기금의 유치 활동', 학교평가 영역 중 '직무성과 평가를 통한 교사의 전문성 신장 노력'에 대해서는 교장은 긍정적으로, 교사와 장학사는 부정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났으며, '학교 재정 운영 과정의 공개'에 대해서는 교사는 부정적, 교장은 매우 긍정적, 장학사는 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

학부모·지역사회관계 영역 중 '학부모 및 지역사회 주민 참여 프로그램 운영'에 대해서만 교사는 부정적, 교장과 장학사는 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

인사관리 영역 중 '근무평정 결과를 해당 교사에게 공개'에 대해서만 교사, 교장, 장학사 모두 부정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

2. 결론

이상의 연구 결과에 따라 도출된 결론은 다음과 같다.

학교단위 책임경영의 영역인 교육과정 관리, 학교재정 관리, 교원인사 관리, 학부모 및 지역사회와의 관계, 학교평가 등 5개 영역에 있어서 학교장의 역할 수행에 대해 모든 영역에 있어서 교사와 장학사는 대체적으로 긍정적으로, 교장은 매우 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이들 5개 영역에 있어서 집단별로 인식에 대한 차이를 하위 변인별로 세부적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 학교단위 책임경영에 대한 학교장의 역할 수행에 대해서 교사들은 대체적으로 긍정적으로 인식하고 있는 편이나, 학교장의 인식에 비해 낮게 인식하고 있는 것으로 나타나 학교장의 이에 대한 역할 수행이 교사들의 입장에서는 미흡함을 알 수 있었다. 그러나 안정희(1998)의 연구 결과에서는 교육과정 운영, 예산관리, 인사관리 영역에 있어서 학교장의 역할 수행에 대한 교사들의 인식이 부정적이거나, 보통으로 나타났다. 본 연구에서는 교육과정 운영, 예산관리, 인사관리 영역을 포함한 모든 영역에서 긍정적인 것으로 나타나 교사들의 인식이 긍정적으로 바뀌어 가고 있음을 보여 주고 있다. 성별에 따라서는 대체적으로 남녀 교사들 간의 인식에 유의한 차가 없었으나 남교사들이 조금 더 긍정적으로 인식하고 있고, 경력이 높을수록, 부장교사일수록 경력이 낮은 교사나 평교사에 비해 대체적으로 높게 인식을 하고 있는 것으로 나타났다. 따라서 교사들은 학교단위 책임경영에 대한 학교장의 역할 수행에 대해 외형적인 과정이나 결과만 보지말고 학교장의 입장에서 내면적 과정과 학교장이 겪는 갈등과 어려움을 이해하고자 하는 자세를 갖는 것이 필요하며, 학교장들은 학교단위 책임경영을 위한 전문성 함양 및 적극적인 역할 수행과 더불어 모든 교사들이 학교단위 책임경영을

구현하기 위한 일원으로서 학교 경영에 관심을 가지고 참여할 수 있도록 지도력을 발휘하여 인식의 차이를 좁히기 위한 노력을 해야 할 것이다. 특히 경력이 낮은 교사와 평교사들이 학교경영에 좀 더 참여할 수 있는 방안을 강구해야 할 것이다.

둘째, 학교단위 책임경영에 대한 학교장의 역할 수행에 대한 학교장들의 인식은 매우 긍정적인 것으로 나타났다. 성별, 경력별에 따른 인식의 차는 없었다. 학교단위 책임경영에 대한 학교장의 역할 수행에 대해 인식이 높은 원인은 학교장으로서 이에 대한 역할을 제대로 하고 있다고 생각하여 자신들의 역할을 매우 긍정적으로 판단하였거나, 아니면 학교장들이 자신들의 역할 수행에 대해 정확히 판단하지 못하여 다소 과장되게 평가한 것일 수 있다. 따라서 학교장들은 학교단위 책임경영에 대한 자신의 역할 수행을 정확히 평가하는 노력이 필요하며, 역할 수행 과정을 교사들이 이해할 수 있는 환경을 조성하여 교사들과의 인식 차이를 좁히기 위한 노력을 필요하다.

셋째, 학교단위 책임경영에 대한 학교장의 역할 수행에 대해 장학사들은 대체적으로 긍정적으로 인식하고 있는 편이나, 학교장의 인식에 비해 교사와 마찬가지로 낮게 인식하고 있는 것으로 나타나 학교장의 이에 대한 역할 수행이 장학사들의 입장에서는 미흡함을 알 수 있었다. 장학사들도 교장들처럼 성별, 경력별에 따른 인식에 대한 차이를 보이지 않았다. 장학사들의 인식이 학교장의 인식에 비해 낮은 원인은 일선 학교와 그 관리자들에 평가해야 하는 위치에 있기에 좀 더 객관적으로 학교를 판단할 수 있고, 대부분의 장학사들이 공개선발을 거쳐 임용된 젊은 사람들로 비판적 성향이 강하기 때문일 수 있다. 따라서 장학사들은 학교장들이 학교단위 책임경영을 수행하는데 겪는 어려움을 교사와는 달리 객관적인 입장에서 이해하고, 학교장들이 학교단위 책임경영을 좀 더 잘 수행할 수 있도록 지원 행정을 강화해 나가야 할 것이다.

넷째, 학교단위 책임경영에 대한 학교장의 역할 수행에 대해 교사와 장학사 간의 인식 차이는 전체적으로 유의한 차이가 없고, 교사와 교장, 교장과 장학사 간의 인식 차이가 크게 나타났다. 따라서 학교단위 책임경영에 대한 세 집단 간에 인식을 차이를 좁히기 위해서는 교사와 장학사들은 학교장의 이에 대한 역할 수행의 어려움을 교장의 입장에서 좀 더 이해하고 협조하는 노력이 필요하며, 교장들은 자신의 역할을 좀 더 냉정히 판단하고 자신에게 주어진 자율권의 범위 내에서 이의 실천을 위한 지도력을 발휘하여야 할 것이다.

3. 제언

첫째, 현재까지 학교단위 책임경영을 위한 교사, 장학사, 학부모 각각의 역할에 대한 연구가 이루어진 것이 없다. 이에 대한 연구가 이루어진다면 학교단위 책임경영에 대한 실태를 종합적인 파악하고 할 수 있어 이의 실천을 위한 시사점을 얻을 수 있을 것이다.

둘째, 학교단위 책임경영의 실태를 측정할 수 있는 좀 더 계량화되고 객관화한 된 질문지의 개발이 필요하다. 현재까지 개발된 거의 모든 질문지들은 응답자의 주관적인 인식만을 묻는 질문지로 학교단위 책임경영의 실태를 정확히 파악하는데 어려움이 많다.

셋째, 학교장들을 연구에 응답자로 참여시킬 경우 이들의 적극적이고 객관적인 반응을 이끌어 낼 방안의 모색이 필요하다.

넷째, 본 연구는 질문지 조사를 통한 객관적 방법이므로 연구 대상의 인식이나 견해, 가치관, 의식 등에 대한 여러 가지를 설명하는데 부족함이 많으므로, 참여관찰법, 심층면접법 등의 질적 연구를 통한 후속 연구가 요망된다.

참 고 문 헌

- 강문수 (1998). 학교단위 책임경영 구현을 위한 학교경영모형 탐색. 석사학위논문, 서강대학교.
- 강옥주 (2000). 학교단위 책임경영제의 발전 방안에 관한 연구. 석사학위논문, 인하대학교.
- 김명한 · 박종렬 (2001). 교육행정 및 학교경영. 서울: 형설출판사
- 김병성 (1988). 교육사회학. 서울: 양서원.
- 김봉수 (1987). 학교와 학급경영. 서울: 형성출판사.
- 김성열 (1999). 학교자율책임경영의 확립, 새교육, 5월호, pp. 54-55.
- 김성열 (1999). School-based Management in Korea: Process of Institutionalization and Prospect toward Success, 교육행정학연구, 17(3), p. 112.
- 김성열 (1995). 학교운영위원회의 설치와 단위학교 의사결정체계의 재구성, 교육행정학연구, 13(4), p. 193.
- 김성열 (2000). 한국에서의 학교단위 책임경영제. 수인제 남정걸 교수 정년기념 논문집. 서울: 교육과학사.
- 김세기 (1990). 학교경영학. 서울: 배영사.
- 김원호 (1998). 학교운영위원회의 활동이 학교운영에 미친 영향에 관한 교원위원과 일반교사의 지각 비교. 석사학위논문, 인천대학교.
- 김운태 (1997). 교육행정 · 경영신론. 서울: 배영사.
- 김종철 (1992). 교육행정의 이론과 실제. 서울: 교육과학사.
- 교육개혁위원회 (1996). 신교육체제 수립을 위한 교육개혁 방안. 서울: 교육개혁위원회.
- 교육부 (1995). 주요업무계획. 서울: 교육부.

- 박철수 (2000). 학교단위 책임경영의 문제와 발전방향에 관한 연구. 박사학위논문, 전북대학교.
- 박종렬 (1996). 중등학교 단위학교 책임경영을 위한 평가기준 개발, 교육행정학연구, 14(2), pp. 168-169.
- 백성준 (1997). 단위학교 재정 운영의 개선방향, 교육월보 통권 184호, pp. 41-43.
- 배종희 (1997). 초등학교 운영위원회의 구성 및 운영에 관한 연구. 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 백종익 (1994). 21세기 사회와 학교장의 지도성. 한국교원대 교수논총, 10(1), p. 28.
- 신동문 (2000). 학교단위 책임경영제 도입·실시를 위한 선결과제에 관한 연구. 석사학위논문, 경남대학교.
- 신상명 (2002). 학교단위책임경영론. 서울: 교육과학사.
- 신상명 (2002). 학교단위책임경영을 위한 학교평가, 그리고 학교장의 역할 교육개발, 1-2월호, p. 48.
- 서정화, 박성아 (1996). 학교운영위원회를 통한 학교중심 책임경영제 활성화 방안, 홍익대 교육연구논문집 제 13집 별책, pp. 16-20.
- 안경희 (1998). 단위학교 경영체제에서 학교장의 역할 수행에 대한 교사들의 인지도 분석. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 이현수 (1996). 단위학교 책임경영제의 효과적 적용을 위한 초등학교장의 준비성 조사연구. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 임병한 (2001). 학교단위 책임경영제 적용의 한계와 개선 방향에 관한 연구. 석사학위논문, 군산대학교.
- 임연기 (1995). 학교운영 개혁의 과제, 교육행정학소식, 제48호, pp. 432-434
- 유현숙 (1994). 교육자치제에 따른 학교경영체제 개선방안 연구. 연구보고

- RR 94-16. 한국교육개발원, pp. 3-4.
- 유현숙 (1995). 학교단위 책임경영제 정착을 위한 교장의 역할, 학교경영. 10월호 p. 45.
- 윤정일, 송기창, 조동섭, 김병주 (2000). 교육행정학원론. 서울: 학지사.
- 장태진 (1999). 학교평가에 대한 교사들의 인식 조사. 석사학위논문, 홍익대학교.
- 정태범 (1995). 학교의 조직과 경영, 교육월보. 12월호, pp. 79.
- 정태범 (1995). 교육행정학. 서울: 정민사.
- 정태범 (1996). 한국교육의 구조적 개혁. 청원: 한국교원대학교.
- 조수연 (1997). 초등학교 운영위원회의 구성 및 운영사례 연구. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 주삼환, 천세영, 명제창, 신봉섭, 이석열, 이명주 (2000). 교육행정 및 교육경영. 서울: 학지사.
- 주삼환 (1995). 변화하는 시대에 요구되는 학교장의 지도력, 교육행정학연구, 13(2), p. 166.
- 진동섭 (1995). 학교단위 책임경영을 위한 교장의 역할과 자질, 교육월보. 3월호, pp. 37-39.
- 최경희 (1997). 초등학교의 단위학교 책임경영제를 위한 학교장 역할에 관한 연구. 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 최낙현 (1998). 학부모의 학교경영에 대한 참여 실태와 참여 욕구에 관한 연구. 석사학위논문, 경성대학교.
- 최영진 (1996). 교육행정학. 서울: 형설출판사.
- 최희선 (1993). 학교교육의 총제적 질관리, 교육행정학연구소식. 제39호, p. 329.
- 한국교육행정학회 (1995). 학교·학급경영론. 서울: 도서출판 하우.

한국교원단체총연합회 (1995). 교육현안 10대 과제. 정책자료 제58집, pp. 13-17.

한국교원단체총연합회 (1998). 학교평가제도개선방안. 정책연구 제55집 p. 54.

Caldwell, B. J. & Spinks, J. M. (1998). The Self Managing School. London: The Falmer Press. 박철수 (2000). 학교단위 책임경영의 문제와 발전방향에 관한 연구. 박사학위논문, 전북대학교, pp. 16-17에서 재인용.

Cheng, Y.C. (1996). School Effectiveness and School-based Management: A Mechanism for Development, London • Washington, D.C: The Falmer Press

Harrison, Cynthla R., Joellen P. Killion and Janes E. Mitchell, "Site-based Management: The Realities of Implementation." Educational Leadership 46(8), (May 1989): 55. 최경희 (1997). 초등학교의 단위학교 책임경영제를 위한 학교장 역할에 관한 연구. 석사학위논문, 한국교원대학교, pp. 9-10에서 인용.

Rodney T. Ogawa and Paula A. White (1994), School-based Management: An Overview School-based Management. San Francisco: Jossey Bass Publishers. 강영구 (2000). 학교단위 책임경영제 대한 실태 및 요구 분석. 석사학위논문, 홍익대학교, p. 6에서 인용.

<부록>

학교단위 책임경영 실태 분석 질문지(교사용)

안녕하십니까?

어려운 교육 여건 속에서도 학교교육의 발전을 위해 수고하시는 선생님의 노고에 감사드립니다.

저는 부경대학교 교육대학원에서 교육행정학을 전공하고 있는 대학원생입니다.

1995년 5월 이후 교육개혁 방안의 하나로 학교단위 책임경영제가 우리나라의 학교에 도입되어 시행되고 있습니다. 그러나 이 제도가 단위학교에 정착되기 위해서는 아직도 해결해야 할 과제가 많습니다. 본 설문지는 현재 부산광역시 내 공립중학교에 근무하시는 교장선생님들께서 학교단위 책임경영을 실천하면서 교장으로서의 역할을 어떻게 수행하고 있는지에 관해 선생님의 생각을 알고자 하는 것입니다. 선생님의 응답은 우리나라에 학교단위 책임경영제를 정착시키는데 나타나는 문제점을 파악하고 그 해결 방안을 강구하기 위한 시사점을 찾는 데 도움이 될 것입니다.

선생님의 응답은 연구 목적 외에 절대로 사용되지 않을 것이며, 익명을 보장할 것을 약속드립니다. 여러 가지로 바쁘실 줄 생각되으나, 성심껏 응답하여 주실 것을 부탁드립니다.

감사합니다.

2002. 9.

부경대학교 교육대학원
교육행정 전공 장 병용 올림

< 기 초 자 료 >

※다음 각 해당 난에 √ 표시해주시기 바랍니다.

1. 성별 : 남 () 여 ()
2. 교직 경력 : 1~4년 () 5~10년 ()
 11~20년 () 21년 이상 ()
3. 직위별 : 부장교사(부장 경력 교사 포함) () 교사 ()

학교단위 책임경영제의 개념 : 학교단위 책임경영제란 종래 교육행정기관이 갖고 있던 교육과정 및 재정, 인사상의 권한을 단위학교 주체에게 위임하고, 그 결정이 개별학교에 의해 집행되도록 자율 경영하게 하고, 그 결과에 대해 책임을 지게 하는 학교경영 체제를 의미합니다.

☞ 다음 각 문항에 대하여 선생님의 생각에 가장 가까운 난에 √ 표시해주시기 바랍니다.

번호	질 문 내 용	수행정도			
		전혀 그렇지 않다 1	그렇지 않다 2	그렇다 3	매우 그렇다 4
1	우리 학교 교장은 국가수준 표준교육과정의 기본방향을 따르 되, 우리 학교의 특성에 맞는 교육과정을 편성·운영하고 있다.				
2	우리 학교 교장은 학생들의 학습 속도와 수준에 맞는 다양한 교수·학습 자료의 개발·적용을 지원하고 있다.				
3	우리 학교 교장은 우리 학교가 가진 특색을 반영할 수 있는 특별활동을 운영하고 있다.				
4	우리 학교 교장은 학교 행사나 특기·적성 프로그램 등의 활 동에 학부모나 지역사회의 의견을 반영하고 있다.				
5	우리 학교 교장은 교육과정에 관한 교직원 연수 프로그램을 지속적으로 실시하여 교육과정 편성·운영에 교사들의 참여 를 고무하고 있다.				
6	우리 학교 교장은 학생의 수준과 요구를 반영하여 교육과정 을 선정할 수 있도록 교사들에게 위임하고 있다.				
7	우리 학교 교장은 교육과정과 수업에 대한 계속적인 평가를 통해 교육과정과 수업 개선을 위한 자료를 얻고자 노력하고 있다.				
8	우리 학교 교장은 임시 위주가 아닌 전인교육을 위한 교육과 정 운영을 하고 있다.				
9	우리 학교 교장은 재정의 계획, 집행, 결과 분석 및 활용 등 과 같은 학교 재정에 관한 전문지식을 갖고 있다.				
10	우리 학교 교장은 재정 계획을 학교 교육계획에 부합되도록 세운다.				
11	우리 학교 교장은 전 교직원에게 학교 재정에 관한 연수를 실시하여 예산의 편성·운영에 교사의 참여를 촉진시킨다.				
12	우리 학교 교장은 교육과정 운영을 우선적으로 지원하는 예 산 운영을 하고 있다.				
13	우리 학교 교장은 학교 재정 운영의 전 과정(편성 및 집행 결과)을 공개하고 있다.				
14	우리 학교 교장은 각 부서별 책임자에게 예산의 집행을 위임 하고 있다.				
15	우리 학교 교장은 재정 집행의 결과를 분석·평가하여 수 정·보완한다.				
16	우리 학교 교장은 기부금, 학교발전기금의 적극적인 유치 활 동을 전개하고 있다.				
17	우리 학교 교장은 교사들을 부하로 대하기보다는 전문성을 지닌 동료 교사로 대하고 있다.				
18	우리 학교 교장은 자신의 근무평정 결과를 알기를 원하는 교 사에게 알려준다.				

번호	질 문 내 용	수행 정도			
		전혀 그렇지 않다 1	그렇지 않다 2	그렇다 3	매우 그렇다 4
19	우리 학교 교장은 업무분장 배정 시 해당 교사와 협의하여 결정한다.				
20	우리 학교 교장은 학년·학급 담임 배정 시 해당 교사와 협의하여 결정한다.				
21	우리 학교 교장은 부장교사 임명 시 교사들의 의견을 참고한다.				
22	우리 학교 교장은 교직원의 포상 및 추천, 징계 시 교사들의 의견을 참고한다.				
23	우리 학교 교장은 교내 인사협의회에서 다루어야 할 인사문제를 협의회에서 협의하고 결정한다.				
24	우리 학교 교장은 학내 인사를 능력과 성취에 따라 공정하게 처리하고 있다.				
25	우리 학교 교장은 교사들의 전문성 신장을 위하여 교사들의 의견을 반영한 현직연수 및 연구 활동을 실시하며 지원하고 있다.				
26	우리 학교 교장은 학교 운영에 학부모 및 지역사회 인사들을 참여시키고 있다.				
27	우리 학교 교장은 학부모 및 지역사회 인사들에게 학교 교육을 공개·홍보하고 있다.				
28	우리 학교 교장은 학교운영위원의 활성화를 위해 노력하고 있다.				
29	우리 학교 교장은 학부모 및 지역사회 인사를 교육활동에 활용하고자 노력하고 있다.				
30	우리 학교 교장은 사회교육 프로그램을 마련하여 학부모 및 지역 주민들을 참여시키고 있다.				
31	우리 학교 교장은 지역 주민에게 학교시설을 개방하여 지역 사회 발전에 기여하고 있다.				
32	우리 학교 교장은 학생들의 학업 성취, 생활 태도 등 학생 생활 전반에 관한 평가를 지속적으로 실시하고 그 결과를 학생 지도에 반영하도록 하고 있다.				
33	우리 학교 교장은 교사에 대한 근무성적 평정 시 제 영역(학생 이해, 교직원 이해, 교수 학습 능력, 학급 경영 능력, 자기 연찬 및 인격 수양)에서 공정하게 평가하고 있다.				
34	우리 학교 교장은 교사에 대한 근무성적 평정을 통해서 교수 방법의 개선 및 직무에 대한 전문성이 향상되도록 한다.				
35	우리 학교 교장은 현재 실시되고 있는 학교자체 평가를 통해 교육활동의 결과를 제대로 평가하고 있다.				
36	우리 학교 교장은 학교 자체 평가의 결과를 분석 평가하여 차기 교육활동 계획 수립에 반영하고 있다.				

학교단위 책임경영 실태 분석 질문지(교장용)

안녕하십니까?

어려운 교육 여건 속에서도 학교교육의 발전을 위해 수고하시는 교장선생님의 노고에 감사드립니다.

저는 부경대학교 교육대학원에서 교육행정학을 전공하고 있는 대학원생입니다.

1995년 5월 이후 교육개혁 방안의 하나로 학교단위 책임경영제가 우리나라의 학교에 도입되어 시행되고 있습니다. 그러나 이 제도가 단위학교에 정착되기 위해서는 아직도 해결해야 할 과제가 많습니다. 본 설문지는 현재 부산광역시 내 공립중학교에 근무하시는 교장 선생님들께서 학교단위 책임경영을 실천하면서 교장으로서의 역할을 어떻게 수행하고 계시는지에 관해 교장선생님의 생각을 알고자 하는 것입니다. 교장선생님의 응답은 우리나라에 학교단위 책임경영제를 정착시키는데 나타나는 문제점을 파악하고 그 해결 방안을 강구하기 위한 시사점을 찾는 데 도움이 될 것입니다.

교장선생님의 응답은 연구 목적 외에 절대로 사용되지 않을 것이며, 익명을 보장할 것을 약속드립니다. 여러 가지로 바쁘실 줄 생각되오나, 성심껏 응답하여 주실 것을 부탁드립니다.

감사합니다.

2002. 9.

부경대학교 교육대학원
교육행정 전공 장 병용 올림

< 기 초 자 료 >

※다음 각 해당 난에 √ 표시해주시기 바랍니다.

1. 성별 : 남 () 여 ()
2. 교장 경력 : 1~4년 () 4년 이상 ()

학교단위 책임경영제의 개념 : 학교단위 책임경영제란 종래 교육행정기관이 갖고 있던 교육과정 및 재정, 인사상의 권한을 단위학교 주체에게 위임하고, 그 결정이 개별학교에 의해 집행되도록 자율 경영하게 하고, 그 결과에 대해 책임을 지게 하는 학교경영 체제를 의미합니다.

☞ 다음 각 문항에 대하여 교장선생님의 생각에 가장 가까운 난에 ✓ 표시해주시기 바랍니다.

번호	질 문 내 용	수행정도			
		전혀 그렇지 않다 1	그렇지 않다 2	그렇다 3	매우 그렇다 4
1	학교장들은 국가수준 표준교육과정의 기본방향을 따르되, 각 학교의 특성에 맞는 교육과정을 편성·운영하고 있다.				
2	학교장들은 학생들의 학습 속도와 수준에 맞는 다양한 교수·학습 자료의 개발·적용을 지원하고 있다.				
3	학교장들은 각 학교가 가진 특색을 반영할 수 있는 특별활동을 운영하고 있다.				
4	학교장들은 학교 행사나 특기·적성 프로그램 등의 활동에 학부모나 지역사회의 의견을 반영하고 있다.				
5	학교장들은 교육과정에 관한 교직원 연수 프로그램을 지속적으로 실시하여 교육과정 편성·운영에 교사들의 참여를 고무하고 있다.				
6	학교장들은 학생의 수준과 요구를 반영하여 교육과정을 선정할 수 있도록 교사들에게 위임하고 있다.				
7	학교장들은 교육과정과 수업에 대한 계속적인 평가를 통해 교육과정과 수업 개선을 위한 자료를 얻고자 노력하고 있다.				
8	학교장들은 입시 위주가 아닌 전인교육을 위한 교육과정 운영을 하고 있다.				
9	학교장들은 재정의 계획, 집행, 결과 분석 및 활용 등과 같은 학교 재정에 관한 전문지식을 갖고 있다.				
10	학교장들은 재정 계획을 학교 교육계획에 부합되도록 세운다.				
11	학교장들은 전 교직원에게 학교 재정에 관한 연수를 실시하여 예산의 편성·운영에 교사의 참여를 촉진시킨다.				
12	학교장들은 교육과정 운영을 우선적으로 지원하는 예산 운영을 하고 있다.				
13	학교장들은 학교 재정 운영의 전 과정(편성 및 집행 결과)을 공개하고 있다.				
14	학교장들은 각 부서별 책임자에게 예산의 집행을 위임하고 있다.				
15	학교장들은 재정 집행의 결과를 분석·평가하여 수정·보완한다.				
16	학교장들은 기부금, 학교발전기금의 적극적인 유치 활동을 전개하고 있다.				
17	학교장들은 교사들을 부하로 대하기보다는 전문성을 지닌 동료 교사로 대하고 있다.				
18	학교장들은 자신의 근무평정 결과를 알기를 원하는 교사에게 알려준다.				

번호	질 문 내 용	수행정도			
		전혀 그렇지 않다 1	그렇지 않다 2	그렇다 3	매우 그렇다 4
19	학교장들은 업무분장 배정 시 해당 교사와 협의하여 결정한다.				
20	학교장들은 학년·학급 담임 배정 시 해당 교사와 협의하여 결정한다.				
21	학교장들은 부장교사 임명 시 교사들의 의견을 참고한다.				
22	학교장들은 교직원의 포상 및 추천, 징계 시 교사들의 의견을 참고한다.				
23	학교장들은 교내 인사협의회에서 다루어야 할 인사문제를 협의회에서 협의하고 결정한다.				
24	학교장들은 학내 인사를 능력과 성취에 따라 공정하게 처리하고 있다.				
25	학교장들은 교사들의 전문성 신장을 위하여 교사들의 의견을 반영한 현직연수 및 연구 활동을 실시하며 지원하고 있다.				
26	학교장들은 학교 운영에 학부모 및 지역사회 인사들을 참여시키고 있다.				
27	학교장들은 학부모 및 지역사회 인사들에게 학교 교육을 공개·홍보하고 있다.				
28	학교장들은 학교운영위원의 활성화를 위해 노력하고 있다.				
29	학교장들은 학부모 및 지역사회 인사를 교육활동에 활용하고자 노력하고 있다.				
30	학교장들은 사회교육 프로그램을 마련하여 학부모 및 지역 주민들을 참여시키고 있다.				
31	학교장들은 지역 주민에게 학교시설을 개방하여 지역사회 발전에 기여하고 있다.				
32	학교장들은 학생들의 학업 성취, 생활 태도 등 학생 생활 전반에 관한 평가를 지속적으로 실시하고 그 결과를 학생 지도에 반영하도록 하고 있다.				
33	학교장들은 교사에 대한 근무성적 평정 시 제 영역(학생 이해, 교직원 이해, 교수 학습 능력, 학급 경영 능력, 자기 연찬 및 인격 수양)에서 공정하게 평가하고 있다.				
34	학교장들은 교사에 대한 근무성적 평정을 통해서 교수 방법의 개선 및 직무에 대한 전문성이 향상되도록 한다.				
35	학교장들은 현재 실시되고 있는 학교자체 평가를 통해 교육활동의 결과를 제대로 평가하고 있다.				
36	학교장들은 학교 자체 평가의 결과를 분석 평가하여 차기 교육활동 계획 수립에 반영하고 있다.				

학교단위 책임경영 실태 분석 질문지(장학사용)

안녕하십니까?

어려운 교육 여건 속에서도 학교교육의 발전을 위해 지원을 아끼지 아니하시는 장학사님의 수고에 감사드립니다.

저는 부경대학교 교육대학원에서 교육행정학을 전공하고 있는 대학원생입니다.

1995년 5월 이후 교육개혁 방안의 하나로 학교단위 책임경영제가 우리나라의 학교에 도입되어 시행되고 있습니다. 그러나 이 제도가 단위학교에 정착되기 위해서는 아직도 해결해야 할 과제가 많습니다. 본 설문지는 현재 부산광역시 내 공립중학교에 근무하시는 교장선생님들께서 학교단위 책임경영을 실천하면서 교장으로서의 역할을 어떻게 수행하고 있는지에 관해 장학사님의 생각을 알고자 하는 것입니다. 장학사님의 응답은 우리나라에 학교단위 책임경영제를 정착시키는데 나타나는 문제점을 파악하고 그 해결 방안을 강구하기 위한 시사점을 찾는 데 도움이 될 것입니다.

장학사님의 응답은 연구 목적 외에 절대로 사용되지 않을 것이며, 익명을 보장할 것을 약속드립니다. 여러 가지로 바쁘실 줄 생각되오나, 성심껏 응답하여 주실 것을 부탁드립니다.

감사합니다.

2002. 9.

부경대학교 교육대학원
교육행정 전공 장 병용 올림

< 기 초 자 료 >

※다음 각 해당 난에 √표시해주시기 바랍니다.

1. 성별 : 남 () 여 ()
2. 전문적 경력 : ()년

학교단위 책임경영제의 개념 : 학교단위 책임경영제란 종래 교육행정기관이 갖고 있던 교육과정 및 재정, 인사상의 권한을 단위학교 주체에게 위임하고, 그 결정이 개별학교에 의해 집행되도록 자율 경영하게 하고, 그 결과에 대해 책임을 지게 하는 학교경영 체제를 의미합니다.

☞ 다음 각 문항에 대하여 장학사님의 생각에 가장 가까운 난에 ✓ 표시해주시기 바랍니다.

번호	질 문 내 용	수행정도			
		전혀 그렇지 않다 1	그렇지 않다 2	그렇다 3	매우 그렇다 4
1	학교장들은 국가수준 표준교육과정의 기본방향을 따르되, 각 학교의 특성에 맞는 교육과정을 편성·운영하고 있다.				
2	학교장들은 학생들의 학습 속도와 수준에 맞는 다양한 교수·학습 자료의 개발·적용을 지원하고 있다.				
3	학교장들은 각 학교가 가진 특색을 반영할 수 있는 특별활동을 운영하고 있다.				
4	학교장들은 학교 행사나 특기·적성 프로그램 등의 활동에 학부모나 지역사회 의견 반영하고 있다.				
5	학교장들은 교육과정에 관한 교직원 연수 프로그램을 지속적으로 실시하여 교육과정 편성·운영에 교사들의 참여를 고무하고 있다.				
6	학교장들은 학생의 수준과 요구를 반영하여 교육과정을 선정할 수 있도록 교사들에게 위임하고 있다.				
7	학교장들은 교육과정과 수업에 대한 계속적인 평가를 통해 교육과정과 수업 개선을 위한 자료를 얻고자 노력하고 있다.				
8	학교장들은 임시 위주가 아닌 전인교육을 위한 교육과정 운영을 하고 있다.				
9	학교장들은 재정의 계획, 집행, 결과 분석 및 활용 등과 같은 학교 재정에 관한 전문지식을 갖고 있다.				
10	학교장들은 재정 계획을 학교 교육계획에 부합되도록 세운다.				
11	학교장들은 전 교직원에게 학교 재정에 관한 연수를 실시하여 예산의 편성·운영에 교사의 참여를 촉진시킨다.				
12	학교장들은 교육과정 운영을 우선적으로 지원하는 예산 운영을 하고 있다.				
13	학교장들은 학교 재정 운영의 전 과정(편성 및 집행 결과)을 공개하고 있다.				
14	학교장들은 각 부서별 책임자에게 예산의 집행을 위임하고 있다.				
15	학교장들은 재정 집행의 결과를 분석·평가하여 수정·보완한다.				
16	학교장들은 기부금, 학교발전기금의 적극적인 유치 활동을 전개하고 있다.				
17	학교장들은 교사들을 부하로 대하기보다는 전문성을 지닌 동료 교사로 대하고 있다.				
18	학교장들은 자신의 근무평정 결과를 알기를 원하는 교사에게 알려준다.				

번호	질 문 내 용	수행정도			
		전혀 그렇지 않다 1	그렇지 않다 2	그렇다 3	매우 그렇다 4
19	학교장들은 업무분장 배정 시 해당 교사와 협의하여 결정한다.				
20	학교장들은 학년·학급 담임 배정 시 해당 교사와 협의하여 결정한다.				
21	학교장들은 부장교사 임명 시 교사들의 의견을 참고한다.				
22	학교장들은 교직원의 포상 및 추천, 징계 시 교사들의 의견을 참고한다.				
23	학교장들은 교내 인사협의회에서 다루어야 할 인사문제를 협의회에서 협의하고 결정한다.				
24	학교장들은 학내 인사를 능력과 성취에 따라 공정하게 처리하고 있다.				
25	학교장들은 교사들의 전문성 신장을 위하여 교사들의 의견을 반영한 현직연수 및 연구 활동을 실시하며 지원하고 있다.				
26	학교장들은 학교 운영에 학부모 및 지역사회 인사들을 참여시키고 있다.				
27	학교장들은 학부모 및 지역사회 인사들에게 학교 교육을 공개·홍보하고 있다.				
28	학교장들은 학교운영위원의 활성화를 위해 노력하고 있다.				
29	학교장들은 학부모 및 지역사회 인사를 교육활동에 활용하고자 노력하고 있다.				
30	학교장들은 사회교육 프로그램을 마련하여 학부모 및 지역 주민들을 참여시키고 있다.				
31	학교장들은 지역 주민에게 학교시설을 개방하여 지역사회 발전에 기여하고 있다.				
32	학교장들은 학생들의 학업 성취, 생활 태도 등 학생 생활 전반에 관한 평가를 지속적으로 실시하고 그 결과를 학생 지도에 반영하도록 하고 있다.				
33	학교장들은 교사에 대한 근무성적 평정 시 제 영역(학생 이해, 교직원 이해, 교수 학습 능력, 학급 경영 능력, 자기 연찬 및 인격 수양)에서 공정하게 평가하고 있다.				
34	학교장들은 교사에 대한 근무성적 평정을 통해서 교수 방법의 개선 및 직무에 대한 전문성이 향상되도록 한다.				
35	학교장들은 현재 실시되고 있는 학교자체 평가를 통해 교육활동의 결과를 제대로 평가하고 있다.				
36	학교장들은 학교 자체 평가의 결과를 분석 평가하여 차기 교육활동 계획 수립에 반영하고 있다.				