발 간 등 록 번 호
전북교육 2021-525
교육정책연구 2021-022

교사 임파워먼트와 학교조직 효과성 간의 관계 및 교사 교직경력의 조절효과

연구책임자 전북교사자치연구소 (국준봉 외 3명)

전라북도교육청교육연구정보원
전북교육정책연구소

교사 임파워먼트와 학교조직 효과성 간의 관계 및 교사 교직경력의 조절효과

발간등록번호 전북교육 2021-525
전북교육정책연구 2021-022

발행일 : 2021년 12월 21일
발행인 : 전북교육정책연구소장 최은경
발행처 : 전라북도교육청교육연구정보원 전북교육정책연구소
주 소 : (우54927) 전주시 덕진구 안덕원로 191
전 화 : 063-250-3753
팩 스 : 063-250-3769
인 쇄 : ㈜예원 063-582-3738
ISBN 979-11-91269-24-6

이 연구는 연구진의 의견으로, 전라북도교육청 및 전북교육정책연구소의 공식적 입장과는 다를 수 있음을 알려 드립니다.

만든 사람들

연구책임	국준봉	전주서일초등학교 교사
공동연구	정석균	왕궁초등학교 교사
	강재성	외궁초등학교 교사
	신학승	이리동산초등학교 교사
연구자문	진용대	시산초등학교 교감

연구 요약

이 연구는 전라북도 초등학교 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 주는 영향을 규명하고 교사 교직경력의 조절효과를 분석하는 데 그 목적이 있다. 상기의 연구목적을 달성하기 위해 수립한 연구문제는 아래와 같다.

첫째, 전라북도 초등학교 교사 임파워먼트, 학교조직 효과성의 수준은 어떠한가?

둘째, 전라북도 초등학교 교사 임파워먼트, 학교조직 효과성은 교사 개인 배경변인(성별, 교직경력, 직위)과 학교 배경변인(학교규모)에 따라 유의한 차이가 있는가?

셋째, 전라북도 초등학교 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 미치는 영향은 어떠한가?

넷째, 전라북도 초등학교 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 미치는 영향은 교사 교직경력에 따라 달라지는가?

이 연구는 선행연구 검토를 통하여 교사 임파워먼트를 독립변수로, 교사 교직경력을 매개변수로, 학교조직 효과성을 종속변수로 설정하여 연구모형을 상정하였다.

이 연구는 전라북도 초등학교 교사들을 대상으로 30개교를 무선표집하여 본 조사를 실시하였다. 본 조사는 2021년 6월부터 7월까지 우편 및 온라인 설문지를 통하여 600명의 교사를 대상으로 이루어졌다. 설문지는 490부가 회수되었고, 무응답과 불성실하게 응답한 24부를 제외하고 466부를 통계분석에 사용하였다.

연구문제 순으로 이 연구의 결과를 요약·정리하면 다음과 같다.

첫째, 전라북도 초등학교 교사 임파워먼트, 학교조직 효과성에 대한 교사의 지각은 전체적으로 평균 이상이었다.

둘째, 전라북도 초등학교 교사 임파워먼트와 관련하여 교직경력 10년 이상의 교사가 5년 미만의 교사보다, 부장교사가 일반교사보다 교사 임파워먼트에 대해 높게 인

식하고 있었다. 추가적으로, 학교조직 효과성과 관련하여 교직경력 10년 이상의 교사가 10년 미만의 교사보다 학교조직 효과성에 대해 높게 지각하였다.

셋째, 전라북도 초등학교 교사 임파워먼트는 학교조직 효과성에 정적으로 유의한 영향을 주는 것으로 나타났다.

넷째, 전라북도 초등학교 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 주는 영향은 교사 교직경력에 따라 달라졌으며, 교직경력 5년 이상 10년 미만의 교사 그룹에서 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 주는 영향력이 가장 강력하였다.

목 차

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 3
2. 연구문제 ····· 6
3. 연구의 범위와 제한점 ····· 6

Ⅱ. 이론적 배경

1. 교사 임파워먼트 ····· 9
2. 학교조직 효과성 ····· 15
3. 교사 교직경력 ····· 21

Ⅲ. 연구방법

1. 연구모형 ····· 25
2. 연구대상 ····· 26
3. 측정도구 ····· 27
4. 자료처리 ····· 32

Ⅳ. 연구결과 및 해석

1. 주요 변수의 기술통계 ····· 35
2. 배경변인별 주요 변수의 인식 차이 ····· 36
3. 변수 간 상관관계 ····· 40
4. 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 미치는 영향 ····· 41
5. 다중집단분석 ····· 46

Ⅴ. 요약 및 결론

1. 요약 ····· 53
2. 결론 및 제언 ····· 55

참고문헌 ····· 61
부록 ····· 69

표 목 차

<표 Ⅱ-1> 교사 임파워먼트의 개념 ····· 11
<표 Ⅱ-2> 교사 임파워먼트의 구성요인 ····· 14
<표 Ⅱ-3> 학교조직 효과성의 개념 ····· 17
<표 Ⅱ-4> 학교조직 효과성의 구성요인 ····· 18
<표 Ⅲ-1> 설문조사 대상자의 특성 ····· 26
<표 Ⅲ-2> 교사 임파워먼트 측정도구의 신뢰도 분석 결과(문항별) ····· 28
<표 Ⅲ-3> 교사 임파워먼트 측정도구의 신뢰도 분석 결과(하위요인 및 전체) ····· 28
<표 Ⅲ-4> 교사 임파워먼트 측정도구의 하위요인 및 문항내용 ····· 29
<표 Ⅲ-5> 학교조직 효과성 측정도구의 신뢰도 분석 결과(문항별) ····· 30
<표 Ⅲ-6> 학교조직 효과성 측정도구의 신뢰도 분석 결과(하위요인 및 전체) ····· 31
<표 Ⅲ-7> 학교조직 효과성 측정도구의 하위요인 및 문항내용 ····· 31
<표 Ⅳ-1> 주요 변수의 기술통계 ····· 35
<표 Ⅳ-2> 배경변인별 교사 임파워먼트 인식 차이 ····· 37
<표 Ⅳ-3> 배경변인별 학교조직 효과성 인식 차이 ····· 39
<표 Ⅳ-4> 변수 간 상관통계 ····· 41
<표 Ⅳ-5> 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 미치는 영향 ····· 42
<표 Ⅳ-6> 교사 임파워먼트가 직무만족에 미치는 영향 ····· 43
<표 Ⅳ-7> 교사 임파워먼트가 조직적응에 미치는 영향 ····· 44
<표 Ⅳ-8> 교사 임파워먼트가 직무성과에 미치는 영향 ····· 45
<표 Ⅳ-9> 측정동일성 검정 ····· 47
<표 Ⅳ-10> 교직경력 조절효과 연구모형의 경로분석 결과 ····· 48

그림 목차

[그림 Ⅲ-1] 연구모형 ····· 25
[그림 Ⅳ-1] 교직경력 5년 미만 교사의 표준화된 경로 추정결과 ····· 48
[그림 Ⅳ-2] 교직경력 5년 이상 10년 미만 교사의 표준화된 경로 추정결과 ····· 48
[그림 Ⅳ-3] 교직경력 10년 이상 20년 미만 교사의 표준화된 경로 추정결과 ····· 48
[그림 Ⅳ-4] 교직경력 20년 이상 교사의 표준화된 경로 추정결과 ····· 49

제 I 장

서 론

1. 연구의 필요성 및 목적
2. 연구 문제
3. 연구의 범위와 제한점

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

국민이 국가의 주인으로서 국민을 위해 국가가 운영되는 사회 시스템을 민주주의라고 부른다. 대한민국은 1980년대 이후 민주주의가 비약적으로 발전하였으며, 정치의 민주화, 경제의 민주화라는 이름으로 우리 생활 속에 스며들었다. 이러한 사회적 변화를 기반으로 교육계에서도 교육 관료주의를 벗어나 새로운 교육 질서를 창조하려는 '교육의 민주화'가 일어나기 시작하였다(강소현, 2019). '교육의 민주화'는 교육정책 방향 설정에 큰 변화를 가져왔으며, 학교 민주주의의 가치를 기반으로 최근 다양한 교육정책들이 학교조직 안에서 시행되고 있다.

학교 민주주의를 실현하는 대표적인 학교 운영 시스템으로 '학교자치'를 들 수 있다. 학교자치는 단위학교가 학교교육 운영에 관한 권한을 갖고 학교 구성원들이 교육운영과 관련된 일을 자주적으로 결정하고 실행하며, 또한 그 결과에 책임을 지는 것을 말한다(전라북도교육청, 2019). 즉 학교자치는 학교조직 구성원인 학생, 학부모, 교사가 학교교육 운영의 대상이 아니라 주체가 되어 자발적으로 학교개혁을 이끄는 것을 의미한다. 이에 따라 전라북도교육청은 전라북도 학교자치 조례(2019)를 제정 및 시행함으로써 학교자치가 실현되는 민주학교를 이루고자 노력하고 있다.

한편, 학교자치는 학생회, 학부모회, 교사회 등의 자치기구를 통하여 이루어진다. 많은 학교 현장에서 학생회는 학년별, 학과별, 학급별 학생회 및 대의원회, 학생 동아리 등을 통하여 학생자치를 구현하고 있으며, 학부모회는 학부모 교육, 학교 의사결정 과정에서 학부모회의 의견 수렴, 능동적인 학부모회 구성 및 운영 등으로 학부모자치를 실현하고 있다. 하지만 상대적으로 교사자치로서 교사회의 구성과 운영은 법적인 근거를 통하여 제도상으로 마련되었을 뿐 실제적인 운영은 다소 미흡하였다. 교사회를 통하여 교사자치가 구현되어야 학생들에게 민주시민성을 교육하고, 학생자치의 지원자의 역할을 수행할 수 있다는 의의를 알면서도 현재 교사회 운영에는 여러 애로사항이 존재하고 있다.

대다수의 학교조직에서 교사회를 구성하고 회장을 선출하는 등의 과정까지는 이루어졌지만, 그 다음의 상황과 절차에 대해서는 진전을 보이지 않고 있다. 또한 교사회가 구성은 되었으나 무엇을 해야 하는지, 기존의 제도들과는 어떤 차이가 있는지 등

많은 부분에서 혼란스러운 상황이 존재하고 있다는 현장의 의견도 보고되고 있다(전라북도교육연구정보원, 2019). 이에 실제적인 교사회 운영을 통한 교사자치의 질적 성장이 요구되며, 이를 위해 교사자치와 관련된 변수들에 대한 실제적인 탐구가 필요하다.

교사자치의 궁극적인 목표는 학교조직 구성원인 교사가 스스로 교육과 관련된 제반 사항에 목소리를 냄으로써 가고 싶은 학교, 만족스러운 학교, 변화된 교육 환경 흐름에 잘 적응하고, 학교에서 설정한 교육목표가 성공적으로 성취된 학교를 만드는 데 있다. 이는 학교조직 효과성이라는 개념으로 나타낼 수 있으며, 학교조직 효과성은 교사자치의 성공을 의미하는 중요한 지표이다.

학교조직 효과성은 학교가 제대로 된 기능을 다하고 있는지를 파악하고, 학교로부터 얻는 이점이 무엇인가를 알아보려는 근본적인 것이라 할 수 있기 때문에 매우 중요하다(박지훈, 2016). 그런데 학교조직은 일반적인 기업조직과 다르게 추구하는 목표가 가치 지향적이고 효과성 자체가 비가시적이므로(오순문, 2010) 학교조직 효과성에 대한 개념 정의는 매우 다양하다. 그러므로 학교조직 효과성을 '학교교육목표 달성'이라는 하나의 관점에서 인식하는 것을 넘어 다차원적인 측면에서 이해할 필요가 있다. 이에 따라 최근 국내 연구에서는 학교조직 효과성을 학교교육목표 달성뿐만 아니라 교사의 직무만족, 소속감, 헌신감이나 변화하는 학교 내·외부 환경에 신속하게 적응함 등의 총체적이고 종합적인 개념으로 정의하고 있다(강경석, 강경수, 2007; 고남숙, 2013; 김재덕, 2006; 박희경, 2014; 이정로, 2006).

한편, 학교조직 효과성과 관련된 국내 학자들의 선행연구를 메타분석 한 결과 학교조직 효과성 관련변수 중에서 많은 빈도를 보이고 있는 변수는 교사 임파워먼트이다(오승희, 2008). 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성의 연구에서 상당한 비중을 차지하는 이유는 학교조직 운영에 있어 교사 임파워먼트가 근원적인 가치 및 전제로 기능하기 때문이다. 기존의 교사 임파워먼트 관련 연구 중에서 최연인(2005)은 그동안의 국내외 교사 임파워먼트에 대한 다양한 견해와 의미를 하나의 종합적인 개념으로 모아서 교사 임파워먼트와 학교조직 효과성과의 관계를 고찰하였다. 이에 따라 그는 교사 임파워먼트를 "교사에게 자율성과 창의성을 갖도록 동기를 부여함으로써 자신의 능력을 지속적으로 계발하여 조직성과 증진을 위해 역량을 최대한 발휘하는 과정"으로 정의하였고, 그 구성요인으로 의사결정, 자기 효능감, 자율성을 제시하였다.

교사 임파워먼트와 학교조직 효과성 간의 관계에 대해 그동안 많은 학자들에 의해 연구되었다(강경석, 강경수, 2007; 강경석, 강희경, 2010; 박희경, 2014; 신재흡,

2010; 최연인, 2005). 이들의 연구는 교사 임파워먼트를 독립변수로, 학교조직 효과성을 종속변수로 설정하여 두 변수 간의 영향 관계를 탐색하거나, 추가 변수를 더하여 교사 임파워먼트를 매개변수로 설정해 여러 변수들 간의 구조적 관계를 분석하는 데 초점을 두었다. 하지만 이들의 연구는 교사 임파워먼트 수준을 교사 집단 전체의 수준과 같은 의미로 파악하였다. 교사는 서로의 교육관, 성별, 교직경력 등에 따라 동일한 자극에 대하여 다른 수준의 반응을 보이기 때문에(김민환, 안관영, 2012), 교사 임파워먼트가 모든 교사에게 일정한 수준에서 동일하게 나타난다고 보기는 어렵다. 그러므로 교사의 교직경력별로 교사 임파워먼트 수준을 파악하고, 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 미치는 영향의 양상이 교사의 교직경력에 따라 달라지는지 파악할 필요가 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 교사자치의 궁극적인 목표인 학교조직 효과성을 증진시키기 위해서는 교사 임파워먼트와 교사 교직경력을 고려해야 한다. 교사자치는 교사들이 학교의 주인임을 스스로 인지하고, 행동하는 것부터 시작되기 때문에, 교사들의 주체적인 생각과 행동을 가능하게 하는 동기인 교사 임파워먼트는 교사자치의 선결조건으로서 매우 중요하다. 또한 교직경력별로 교사가 추구하는 교육관, 수업 및 학생에 몰입하는 정도, 교사헌신 수준이 다르기 때문에(국준봉, 2021), 교사 임파워먼트의 양상도 교직경력에 따라 달라질 것이다. 따라서 교사의 교직경력에 따라 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 주는 영향력이 어떻게 달라지는지에 대한 구체적인 연구가 필요하다. 그러므로 지금까지의 논의를 바탕으로 교사 임파워먼트를 독립변수로, 교직경력을 조절변수로, 학교조직 효과성을 종속변수로 설정해 연구를 진행하고자 한다.

이에 이 연구는 전라북도 초등학교 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 주는 영향을 규명하고 교사 교직경력의 조절효과를 분석하는 데 목적이 있다. 이를 통해 학교조직 효과성과 관련된 교사 임파워먼트와 교직경력을 명확히 탐구하여 두 변수가 교사자치에 주는 의미를 고찰하고자 한다.

이 연구의 결과가 전라북도 교사자치의 의미와 방향 탐색에 실제적인 시사점을 제공하기를 기대하며, 교사자치를 활성화 시킬 수 있는 방안 모색에 기여하였으면 한다.

2. 연구문제

첫째, 전라북도 초등학교 교사 임파워먼트, 학교조직 효과성의 수준은 어떠한가?

둘째, 전라북도 초등학교 교사 임파워먼트, 학교조직 효과성은 교사 개인 배경변인(성별, 교직경력, 직위)과 학교 배경변인(학교규모)에 따라 유의한 차이가 있는가?

셋째, 전라북도 초등학교 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 미치는 영향은 어떠한가?

넷째, 전라북도 초등학교 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 미치는 영향은 교사 교직경력에 따라 달라지는가?

3. 연구의 범위와 제한점

이 연구의 범위 및 제한점은 다음과 같다.

첫째, 이 연구는 전라북도 초등학교에 한정하여 연구를 진행한다. 지역마다 구조적 특성 및 문화, 학교급의 상황이 다양하므로 이 연구 결과를 다른 시·도 또는 중등학교로 넓혀 해석하는 데 어느 정도의 어려움이 있다.

둘째, 이 연구는 학교조직 효과성에 영향을 주는 변수로 교사 임파워먼트를 설정하였다. 그런데 학교조직 효과성에 영향을 가할 수 있는 변수는 여러 가지가 있다. 그러나 이 연구에서 학교조직 효과성에 영향을 줄 수 있는 잠재적인 기타 변수들은 제한하지 못했다.

제 II 장

이론적 배경

1. 교사 임파워먼트
2. 학교조직 효과성
3. 교사 교직경력

Ⅱ. 이론적 배경

이 연구는 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 주는 영향을 규명하고, 교사 교직경력의 조절효과를 분석하는 데 그 목적이 있다. 이 장에서는 교사 임파워먼트, 학교조직 효과성, 교사 교직경력의 개념과 교사 임파워먼트, 학교조직효과성의 구성요인을 살펴보도록 하겠다.

1. 교사 임파워먼트

가. 교사 임파워먼트의 개념

공동의 목표와 목적을 성취하기 위해 개개인들이 집합된 집단인 조직에서 조직의 주요 목표를 효과적으로 성취하기 위해서는 조직구성원들의 자발적인 업무수행 능력이 중요하다. 이는 '임파워먼트'의 개념으로 표현될 수 있다. 임파워먼트(empowerment)는 사전적으로, 다른 사람에게 파워(power)를 주는 것을 뜻하며, 1980년대부터 미국에서 경영학, 정치학, 사회학, 교육학 등 다양한 학문 분야에서 활발하게 연구되었다. 임파워먼트는 주로 기업조직 구성원들의 무력감을 해소하고 조직업무에 몰입하기 위한 방안으로 등장하였다(김민환, 안관영, 2000; 박원우, 1997).

Conger & Kanungo(1988)는 임파워먼트에 대하여 "인간의 심리적 변화를 동반한 동기부여적 관계"로 제시하면서, 임파워먼트를 관계적인 개념과 동기부여적인 개념으로 구분하였다. 관계적 개념에서 임파워먼트는 조직 구성원에게 권한을 부여하는 과정이며, 동기부여적 개념에서 임파워먼트는 단순한 권한배분이 아닌 구성원의 심리적 내면(자신감, 신념) 증진의 과정이다. 임파워먼트에 대한 Conger & Kanungo(1988)의 관점을 발전시켜 Thomas & Velthouse(1990)는 "과업 성취에서 자신의 노력이 결과에 미치는 영향, 주어진 직무를 능숙하게 처리할 수 있는 능력, 자신의 목표를 기준으로 한 직무의 의미, 스스로의 결정에 의해 직무행동을 결정하는 선택 등 내적 직무 동기를 조직 구성원에게 부여해 주는 과정"으로 임파워먼트를 말하였다.

기존의 기업조직의 혁신 도모를 위해 사용된 임파워먼트는 학교조직에도 적용되었으며, '교사 임파워먼트'라는 개념으로 명명되어 자율적 학교조직 운영 차원에서 많이

연구되고 있다. 교사 임파워먼트에 대하여 Short & Rinehart(1992)는 교사 임파워먼트에 대하여 “학교 참여자가 그들 자신의 성장을 책임지고 그들 자신의 문제를 해결할 역량을 개발하는 과정”으로 정의하였다. 이와 비슷한 맥락으로 Klecker(1996)은 “학교조직의 구성원이 자신의 능력을 계발하고, 모종의 성장을 책임있게 추진하고 자신의 문제를 스스로 해결해 나갈 수 있는 과정”으로 교사 임파워먼트를 제시하였다. 이렇게 국외 학자들은 교사 임파워먼트의 핵심을 ‘학교조직 구성원 스스로의 문제해결능력 또는 과정’으로 보고 있다.

한편 국내 학자들은 교사 임파워먼트에 대한 국외 학자의 시각을 토대로 자신의 의견을 피력하고 있다. 고완태, 장동원(1998)은 교사 임파워먼트에 대하여 “교사가 전문적으로 교직생활의 직무를 수행함에 있어 보다 많은 능력을 소유하게 만들고 그 능력을 발휘하게 하는 지속적인 파워 증대의 과정”으로 정의하였다. 그들은 교사 임파워먼트의 주체인 교사가 전문적인 능력과 파워를 가지고 있어야함을 역설하였고, 그러한 능력과 파워는 ‘자율성’과 ‘창의성’으로 후속연구에서 제시되고 있다.

최연인(2005)은 교사 임파워먼트에 대하여 “교사에게 자율성과 창의성을 갖도록 동기를 부여함으로써 자신의 능력을 지속적으로 계발하여 조직성과 증진을 위해 역량을 최대한 발휘하는 과정”으로 정의하였다. 이와 같은 개념으로, 김민환(2007)은 교사 임파워먼트를 “교사에게 자율성과 창의성을 갖도록 동기를 부여함으로써 자신의 능력을 지속적으로 계발하여 조직성과 증진을 위해 역량을 최대한 발휘하는 과정”으로 소개하였다.

신재흡(2010) 역시도 교사 임파워먼트를 “교사에게 자율성과 창의성을 갖도록 동기를 부여함으로써 자신의 능력을 지속적으로 계발하여 교직헌신이나 조직 효과성 증진을 위해 역량을 최대한 발휘하는 과정”으로 기술하고 있으며, 교사 임파워먼트로 교직헌신이나 조직 효과성 향상에 이바지 할 수 있음을 말하였다.

강경석, 강희경(2010)은 교사 임파워먼트에 대하여 “교사에게 자율성과 효능감 및 전문성을 갖도록 동기를 부여하고 권한을 배분함으로써 역량을 최대한 발휘하도록 하는 과정”으로 정의하였다. 그들은 ‘권한배분’으로 모든 교사들이 자신의 능력을 최적의 조건에서 최대한 발휘할 수 있음을 역설하였다.

이상에서 보는 것처럼 교사 임파워먼트는 학자들마다 자신의 연구적 관점을 토대로 다양하게 제시되고 있다. 다양한 개념 속에서 공통점을 추출해보면, 국내·외 학자들은 교사 임파워먼트의 개념을 첫째, 학교조직 구성원 스스로의 문제해결능력 또는 과정, 둘째, 그것은 ‘자율성’과 ‘창의성’으로 표현될 수 있는 것, 셋째, 교사 임파워먼트의

궁극적인 목표는 조직성과 증진인 것으로 공통적으로 이해하고 있다.

이상의 연구를 종합하여, 이 연구는 최연인(2005)의 교사 임파워먼트 개념인 “교사에게 자율성과 창의성을 갖도록 동기를 부여함으로써 자신의 능력을 지속적으로 계발하여 조직성과 증진을 위해 역량을 최대한 발휘하는 과정”에 근거하여 연구를 진행하였다. 임파워먼트에 대해 그동안의 국내·외의 다양한 견해와 의미를 하나의 종합적인 개념으로 모아 개념의 대표성을 띄고 있기 때문이다. <표 Ⅱ-1>은 지금까지 언급한 학자별 교사 임파워먼트의 개념을 요약한 것이다.

〈표 Ⅱ-1〉 교사 임파워먼트의 개념

학자	교사 임파워먼트의 개념
Short & Rinehart(1992)	학교 구성원이 그들 본인의 성장을 책임지고 본인의 문제를 해결할 힘을 개발하는 과정
Klecker(1996)	학교조직의 구성원이 자신의 능력을 계발하고, 모종의 성장을 책임있게 추진하고 자신의 문제를 스스로 해결해 나갈 수 있는 과정
고완태, 장동원(1998)	교사가 전문적으로 교직생활의 직무 및 업무를 수행하면서 보다 많은 능력을 가지게 만들고 그 능력을 나타내고 발휘하게 하는 계속적인 파워(힘) 증대의 과정
최연인(2005)	교사에게 자율성과 창의성을 가지도록 동기를 제공함으로써 본인의 능력을 지속적으로 계발하여 조직성과 향상을 위해 역량(힘)을 최대한 발휘하는 과정
김민환(2007)	교사에게 자율성과 창의성을 가지도록 동기를 부여하고, 본인의 능력을 지속적으로 계발하여 조직성과 향상을 위해 역량(힘)을 최대한 발휘하는 과정
강경석, 강희경(2010)	교사에게 자율성과 효능감 그리고 전문성을 가지도록 동기를 부여하고 권한을 분배함으로써 역량(힘)을 최대한 나타내고, 발휘하도록 하는 과정
신재흡(2010)	교사에게 자율성과 창의성을 갖도록 동기를 부여함으로써 본인의 능력을 지속적으로 계발하여 교직헌신이나 조직 효과성 향상을 위해 역량(힘)을 최대한 발휘하는 과정

나. 교사 임파워먼트의 구성요인

앞서 제시하였듯이 교사 임파워먼트에 대한 학자들의 개념 정의는 다양하였다. 따라서 개념정의에 따른 교사 임파워먼트의 구성요인 또한 다양하다. 먼저 Short & Rinehart(1992; 박희경, 2014: 40에서 재인용)는 교사 임파워먼트의 구성요인으로

①의사결정, ②전문성 신장, ③지위, ④자기효능감, ⑤자율성, ⑥영향력을 제시하였다. ①의사결정은 “예산, 교사선발, 학교일정, 교육과정, 교육프로그램 등과 관련된 결정에 교사가 참여하는 것”이다. ②전문성 신장은 “교사들이 지속적인 배움의 과정을 통해 전문직업인으로 성장하는 것으로, 학교에 근무하면서 지식과 기술을 신장시키는 기회를 제공받는 것”을 의미한다. ③지위는 “교사들이 다른 사람들로부터 자신들의 지식과 전문지식을 존중받고 있다고 생각하는 것”이다. ④자기효능감은 “교사 스스로가 학생들의 학습을 도와주는 기술과 능력을 가지고 있으며, 학생의 학습에 변화를 이끌어 낼 수 있다고 믿는 것”이다. ⑤자율성은 “학교나 학급의 일정, 교육과정에 대한 결정, 교재선정, 지도계획 등과 관련된 학교생활의 사항들을 결정하는 데 있어서 교사들의 자유”를 의미한다. ⑥영향력은 “학교 행정에 영향을 미치거나, 자신들을 통해 어떤 결과를 이끌어낸다는 것에 대한 교사들의 생각”이다.

다음으로 국내 학자들이 제시한 교사 임파워먼트의 구성요인을 살펴보면, 최연인(2005)은 교사 임파워먼트의 구성요인을 ①의사결정, ②자기 효능감, ③자율성으로 제시하였다. ①의사결정은 “교사들에게 직접적으로 영향을 주고 학생교육에 효과를 주는 의사결정에 있어서 교사의 참여와 관련하여 공유된 과정”이다(Short, 1994). ②자기 효능감은 “교사 자신이 학생의 배움에 도움을 주는 필요한 기술과 능력을 가지고 있고, 올바른 방향으로 학생 지도를 할 수 있다는 교사의 믿음”이다(Short, 1994). ③자율성은 “교사가 그들 자신의 교육적 활동을 조정할 능력을 가진 정도를 의미하며 구체적으로 교과과정, 행사계획, 교과서, 교육계획과 같은 영역에서 스스로 결정하는 자유의식”이다(Short, 1994).

한편, 강경석, 강희경(2010)은 교사 임파워먼트의 구성요인을 ①역량, ②자율성, ③영향력, ④전문성으로 제시하였다. ①역량은 “자신의 능력이나 숙련도에 관한 인식으로 교사 자신이 스스로 유능하다고 인식하는 것”이다. ②자율성이란 “자신의 직무를 주도적으로 처리하고 의사결정을 하는 자유나 통제력의 정도에 관한 교사의 인식”이다. ③영향력이란 “어떤 일의 결과에 대하여 자신이 미치는 영향 정도에 관한 인식으로 교사가 학교생활에 효과와 영향력을 가지고 있다는 교사의 인식”이다. ④전문성이란 “재직하고 있는 학교가 교사의 전문성 신장을 위한 기회를 제공한다는 교사의 인식”이다.

신재흡(2010)은 교사 임파워먼트의 구성요인을 ①의미감, ②역량, ③자율성, ④영향력으로 제시하였다. ①의미감은 “구성원들이 조직의 의의나 목표 및 자신의 업무 등에 부여하는 가치나 보람 등”을 말한다. 즉 교사가 본인의 업무 및 직무나 학교조직

에 관하여 부여한 가치 또는 목적의식 등을 뜻한다. ②역량은 “자기 효능감”으로 불리며, “본인의 능력이나 숙련도에 대한 인식”을 칭한다. 다시 말하면, 교사 본인이 스스로 유능하다고 지각하는 것을 뜻한다. ③자율성은 “교사들이 자신의 업무를 주도적으로 처리할 수 있는 의사결정과 그 정도에 관한 인식”을 말하며, 이는 교사들에게 혁신적이고 창의적인 성향을 높이게 하며, 본인들의 자존감, 신뢰, 직업적 만족감을 증진시켜 준다. ④영향력은 “어떤 일의 결과에 대하여 자신이 미치는 영향 정도에 관한 인식”을 의미한다. 즉 교사들이 힘(파워)을 가지고 학생들을 위하여 교육환경을 변화시키는 능력을 뜻한다.

박희경(2014)은 교사 임파워먼트에 대한 선행연구를 종합적으로 분석하면서 학교조직의 구조 및 제반 상황을 잘 반영하고, 교사들의 행동을 설명하는데 가장 적합할 것으로 판단된다는 ①의사결정 참여, ②자율성, ③역량을 교사 임파워먼트의 구성요인으로 소개하였다. ①의사결정은 “교사들이 직접적으로 참여하여 영향력을 행사하는 과정”이다(Short, 1994). 교사가 의사결정 영역 내에서 분명한 역할을 하는 것은 그가 학교조직에 영향력을 가지고 있다고 인식하게 하는 것으로서 임파워먼트 생성에 핵심적인 요인이다. ②자율성은 “외부로부터 통제나 압력 없이 자신의 행위를 주체적으로 결정할 수 있는 자유에 관한 욕구”를 의미한다. 즉 교사에게 있어 자율성은 교사들이 자신의 직무를 주도적으로 처리하고 결정하는 자유나 통제력의 정도에 대한 교사의 인식으로, 자신의 교직생활을 통제할 수 있는 결정에 관한 자유 정도로 이해할 수 있다(박희경, 2014). ③역량은 “주어진 직무를 능숙하게 처리할 수 있는 능력이나 잠재력에 관한 인식”을 의미한다(Kinlaw, 1995; Thomas & Velthouse, 1990; 박희경, 2014: 46에서 재인용). 구체적으로 학교조직에 있어서 역량은 과업을 수행하는 개인능력에 대한 믿음이며, 구성원이 직무를 원만하게 수행하는데 필요한 기술·능력에 대한 신념, 노력에 따라 성과가 높아질 것이라는 기대감 또는 자기 효능감과 유사한 개념이다(박희경, 2014). 지금까지의 논의를 바탕으로 교사 임파워먼트의 구성요인을 종합하면 <표 Ⅱ-2>와 같다.

〈표 Ⅱ-2〉 교사 임파워먼트의 구성요인

학자	교사 임파워먼트의 구성요인
Short & Rinehart(1992)	①의사결정 ②전문성 신장 ③지위 ④자기효능감 ⑤자율성 ⑥영향력
최연인(2005)	①의사결정 ②자기 효능감 ③자율성
강경석, 강희경(2010)	①역량 ②자율성 ③영향력 ④전문성
신재흡(2010)	①의미감 ②역량 ③자율성 ④영향력
박희경(2014)	①의사결정 참여 ②자율성 ③역량

앞서 교사 임파워먼트의 개념을 최연인(2005)의 정의로 사용하였고, 교사 임파워먼트에 대한 그의 개념정의는 그동안의 국내·외의 다양한 견해와 의미를 하나의 종합적인 개념으로 모아 개념의 대표성을 가지고 있으며, 교사 임파워먼트에 관한 후속연구의 개념정의에 있어서도 최연인(2005)의 정의와 비슷한 맥락으로 나아가고 있기 때문에 본 연구에서는 '의사결정', '자기 효능감', '자율성'을 교사 임파워먼트의 구성요인으로 설정하여 연구를 진행하였다. 교사 임파워먼트의 구성요인의 상세한 개념은 아래와 같다.

1) 의사결정

의사결정은 "교사들에게 직접적으로 영향을 주고 학생교육에 효과를 주는 의사결정에 있어서 교사 참여와 관련하여 공유된 과정"이다(Short, 1994). White(1992; 최연인, 2005: 26에서 재인용)는 교사 임파워먼트는 교사들의 도덕 향상, 더 좋은 데이터를 가진 교사, 학교조직 전반에 교사 의사소통 능력 향상, 학생들의 동기 향상, 직무(업무) 몰입 등을 가져오고, 의사결정에 관한 교사의 적극적인 참여는 교사 임파워먼트에 필수적이고 폭넓은 학교조직 문제를 해결하는데 깊은 몰입을 가져오게 한다고 말하였다.

2) 자기 효능감

자기 효능감은 "자기 자신이 유능하다는 교사의 인식"을 의미한다. 자기 효능감을 가지고 있는 교사는 학생의 배움에 도움을 주는 필요한 교육적 기술과 능력을 가지

고 바람직한 학생 지도에 영향을 준다(Short, 1994). Blase & Blase(1994; 최연인, 2005: 27에서 재인용)는 개개인 능력의 한 종류로서의 자기 효능감을 정치적 기술, 전문 기술, 내·외적 통제로도 정의하고 있다.

3) 자율성

자율성은 "교사가 그들 자신의 활동을 통제할 파워를 가진 것"을 의미한다(최연인, 2005). Short(1994)는 교사의 자율성을 "교과과정, 행사계획, 교과서, 교육계획과 같은 영역에서 결정하는 자유의식"이라고 정의하였다. 자율성을 가진 교사는 혁신적인 교육이 이루어질 수 있도록 실험과 자율에 힘쓰며, 학교조직 내 교사에 대한 자율성의 인정은 교사를 존중하는 분위기, 교사 신뢰, 교사의 직무만족, 교사의 창의성을 향상시킨다(Blase & Blase, 1994).

2. 학교조직 효과성[1)]

가. 학교조직 효과성의 개념

공통의 목표와 목적을 위해 개개인들이 모여 집합된 체제인 조직에서 조직이 어떤 그리고 얼마의 성과를 획득하는지를 파악하는 것은 중요하다. 조직의 성과를 이해 및 평가하고 조직 목표 성취 정도를 파악하기 위해 조직은 효과성이라는 개념적 용어를 사용한다. 이러한 조직 효과성은 학자들 마다 구성요인이 다르게 제시되고, 그 정의가 항구적인 것이 아니기 때문에(Hoy & Miskel, 2013) 그 개념을 하나로 정의할 수 없다.

특히 학교조직은 교사, 학생, 학부모, 교육공무원 등 교육과 관련한 다양한 이들의 생각과 가치관이 어우러진 복잡한 조직이라고 할 수 있다. 교육에 관한 서로의 다양한 견지와 학교 운영에 관련한 서로 간의 이해 차가 존재하기 때문에 학교조직 효과성을 단일의 개념으로 정의 하는 것은 쉬운 일이 아니다.

선행연구에서는 학교조직 효과성에 대하여 다음과 같이 개념 정의를 내린다. 김창걸(1983)은 교사들에게 중심을 두어 학교조직 효과성을 "교직원들이 만족스런 상태에서 노력을 하며 조직이 환경에 적응해 가면서 교육적 성과를 확보하는 것"으로 정

1) 국준봉(2021)의 연구를 참고하여 재구성함.

의하였다. 이와 비슷한 뜻으로 박현숙(1992)은 “교사들이 만족스러운 상태에서 환경의 변화와 욕구에 적응해 가면서 교육성과를 확보하는 것” 즉 조직 생산성을 향상시키는 것으로 제시하였다.

신재흡(2002)은 학교조직 효과성에 관하여 “학교조직 구성원들이 과업을 수행해 가는 과정에서 내·외적 욕구가 충족되어 학교생활에 긍정적인 감정 상태에 도달하여 직무에 강한 애착을 가지며, 학교조직의 대·내외적 환경 변화에 어느 정도 신축성 있게 대응하는 조직 적응성 및 조직 구성원들의 효율성을 높이기 위하여 학교조직의 기능 및 제반 지원에 대한 구성원들의 지각정도”로 정의하였다. 그리고 고남숙(2013)은 학교조직 효과성에 관하여 학교가 정한 학교수준의 적정한 목표를 주어진 상황 속에서 달성한 정도라고 제시했다. 구체적으로 말하면 학교조직 효과성이란 “교사들이 자신에게 주어진 직무수행 역할에 내·외적인 만족감을 표시하고, 직무수행의 환경적 변화와 학교조직의 요구에 적극적으로 적응하며, 학교에서 추구하고자 하는 목표를 효과적으로 달성하는 조직생산성과 조직에 대한 강한 소속감을 갖고 헌신하는 조직몰입의 정도”를 의미한다.

한편, 박희경(2014)은 학교조직 효과성을 복합적인 개념으로 바라보고, “학교 구성원이 학교 교육의 목표를 달성하는 데 최대한 힘을 모으고, 주어진 역할에 만족하며, 변화하는 학교 내·외부의 환경에 신속하게 대응하여 학교조직을 유지·발전시킬 수 있는 능력을 포함하는 것”으로 정의하였다. 그리고 이재윤(2015)은 학교조직 효과성의 개념을 “학교 구성원이 소속감과 헌신감을 가지고, 교육적 환경변화에 능동적으로 대처하며, 효과적으로 학교조직의 목표를 성취한 정도”로 소개하였다.

이상에서 보는 바와 같이 학교조직 효과성에 관한 개념은 연구자들 마다 다양하다. 하지만, 대체로 학교조직 효과성의 개념 구성을 첫째, 구성원(교사들)이 교직생활에 있어 만족스러운 감정상태를 가지는 것, 둘째, 외부의 교육환경에 관한 학교의 적응에 관심을 두는 것, 셋째, 최종적으로 학교의 목표달성을 중히 생각하는 것으로 공통적으로 이해하고 있다.

이 연구는 박희경(2014)이 제안한 학교조직 효과성 개념적 정의를 사용하여 연구를 진행했다. 그의 개념 구성은 앞서 제시한 여러 연구자들이 학교조직 효과성에 대해 공통적으로 파악 및 이해한 내용이 명확하게 들어가 있고, 이를 바탕으로 구성요인을 추출했기 때문이다. <표 Ⅱ-3>은 지금까지 제시한 연구자별 학교조직 효과성의 개념을 요약 정리한 것이다.

〈표 Ⅱ-3〉 학교조직 효과성의 개념

학자	학교조직 효과성의 개념
김창걸(1983)	학교조직 구성원들이 만족스러운 상태에서 노력을 하고 조직이 환경에 적응해 가면서 교육적인 성과(결과)를 확보, 성취하는 것
박현숙(1992)	교사들이 만족스러운 상황에서 환경의 변화 및 욕구에 적응해가고 교육적 성과를 확보하는 것
신재흡(2002)	구성원들이 직무 및 업무를 수행해 가는 과정에서 내적, 외적 욕구가 만족되어 학교생활에 긍정적 감정 상태에 도달하여 직무 및 업무에 강한 애착을 가지며, 학교조직의 내·외부적 환경 변화에 적절하게 대처하는 조직 적응성과 조직 구성원들의 효율성을 증진시키기 위하여 학교 조직의 기능 및 제반 지원에 관한 구성원들의 인식정도
고남숙(2013)	교사들이 본인에게 주어진 직무수행 역할에 내·외적인 만족감을 표하고, 직무수행의 환경적 변화와 학교조직의 요구에 적극적으로 적응하며, 학교에서 추구하고자 하는 교육목표를 효과적으로 성취하는 조직생산성과 조직에 대한 강한 소속감을 가지고 헌신하는 조직몰입의 정도
박희경(2014)	학교조직 구성원이 학교교육목표를 달성하는 데 최대한 힘을 모으고, 주어진 역할에 만족하며, 변화하는 학교 내·외부의 환경에 적절하게 대응하여 학교조직을 유지 및 발전시킬 수 있는 능력
이재윤(2015)	학교 구성원들이 소속감과 헌신감을 소지하고, 교육환경 변화에 적극적으로 대처하며, 효과적으로 학교조직의 교육목표를 성취한 정도

나. 학교조직 효과성의 구성요인

상기한 바와 같이 연구자들 마다 학교조직 효과성을 이해하는 인식 차가 존재하기 때문에 학교조직 효과성의 개념은 다양하다. 또한 모든 학교는 본질적으로 학교교육목표를 성취하기 위해 존립하지만 교육활동의 과정 또는 결과인 학교조직 효과성은 이른 시간 안에 보여지는 것이 아니고 복합적이기 때문에 학교조직 효과성을 측정하기는 쉽지 않다(Cameron & Whetten, 1996). 이에 여러 연구자들이 제시한 학교조직 효과성의 구성요인을 알아보겠다.

먼저 국외 연구자들의 학교조직 효과성의 구성요인에 대한 견지를 알아보면 Steers(1975)는 여러 조직 효과성 관련 연구물을 연구하고 조직 효과성의 다양한 요인을 제안하였다. 그의 조직 효과성 구성요인은 '적응성', '융통성', '생산성', '만족

도', '헌신성', '수익성', '자원획득', '갈등유무', '환경에 대한 통제', '발전 가능성', '능률성', '성장성', '통합성'이었다(Steers, 1975). 또한 Cameron(1978)은 학교조직 효과성의 구성요인으로 '학생의 교육만족도', '학생의 학업성취', '학생의 인간적 발달', '교직원의 직무만족', '교직원의 전문적 발달과 질적 성장', '교직원의 사기', '자원 확보 능력', '체제개방성과 지역사회와의 상호교류', '조직건강'을 제시하였다.

그리고 Cruickshank(1990)는 '학교장 지도성', '학교 풍토', '교육과정의 정기적 점검', '교사들의 상호작용', '빈번한 학생평가', '교수·학습방법', '학부모와의 의사소통', '교직원 회의', '학교 및 교사의 의도에 관한 학생들의 동의'를 학교조직 효과성을 정하는 요인이라고 하였다.

한편, 국내 연구자들도 학교조직 효과성의 구성요인을 제안하였는데, 학교조직 효과성의 구성요인으로서 '직무만족', '조직적응', '직무성과'가 다수의 연구물에서 제시되었다(강희경, 2011; 김인곤, 2011; 김창걸, 1983; 김필녀, 2003; 박지훈, 2016; 박현숙, 1992; 박희경, 2014; 신동한, 2008; 신재흡, 2002; 이재윤, 2015). 김동춘(1997), 이정로(2006), 조남두(1992)는 앞에서 제시한 3가지 요인에 '헌신성'을 추가적으로 넣었으며, 김정호(1998), 이명주(1995)는 '강력한 행정적 지도성', '질서정연하고 쾌적한 환경', '교수-학습의 강조', '교원의 기대'를 제안하였다. 조평호(1998)는 '직무만족', '조직헌신성', '직무성과'를 제시하였고, 강경수(2007)는 '직무만족', '조직적응', '직무성과', '조직몰입'을 소개하였다. 고남숙(2013)은 학교조직 효과성의 구성요인으로 '내·외재적 직무만족', '조직생산성', '조직몰입'을 제안하였다. 지금까지 제시한 논의를 근거로 학교조직 효과성의 구성요인을 정리하면 <표 Ⅱ-4>와 같다.

〈표 Ⅱ-4〉 학교조직 효과성의 구성요인

학자	학교조직 효과성의 구성요인
Steers (1975)	적응성, 융통성, 생산성, 만족도, 헌신성, 수익성, 자원획득, 갈등유무, 환경에 대한 통제, 발전 가능성, 능률성, 성장성, 통합성
Cameron (1978)	학생들의 교육만족, 학생들의 학업성취, 학생들의 인간적 발달, 교직원의 직무만족도, 교직원의 전문적 발달 및 질적 성장, 교직원의 사기, 자원 확보 능력, 체제개방성 및 지역사회와의 상호적 교류, 조직의 건강
Cruickshank (1990)	학교장 지도성, 학교의 풍토, 교육과정의 규칙적 점검, 교사들간 상호작용, 빈번한 학생평가, 교수·학습방법, 학부모와의 의사소통, 교직원 회의, 학교 및 교사의 의도에 대한 학생들의 동의

학자	학교조직 효과성의 구성요인
김창걸(1983), 박현숙(1992), 신재흡(2002), 김필녀(2003), 신동한(2008), 강희경(2011), 김인곤(2011), 박희경(2014), 이재윤(2015), 박지훈(2016),	직무만족, 조직적응, 직무성과
조남두(1992), 김동춘(1997), 이정로(2006)	직무만족, 적응성, 생산성, 헌신성
이명주(1995), 김정호(1998)	강력한 행정적 지도성, 질서정연하고 쾌적한 환경, 교수-학습의 강조, 교원의 기대
조평호(1998)	직무만족, 조직헌신성, 직무성과
강경수(2007)	직무만족, 조직적응, 직무성과, 조직몰입
고남숙(2013)	내재적 직무만족, 외재적 직무만족, 조직생산성, 조직몰입

앞서 학교조직 효과성의 개념 구성을 박희경(2014)의 개념적 정의로 사용하였고, 대다수의 국내 연구자들이 제안한 학교조직 효과성의 구성요인을 바탕으로 이 연구는 '직무만족', '조직적응', '직무성과'를 학교조직 효과성의 구성요인으로 하여 연구를 수행하였다. 구체적인 학교조직 효과성의 구성요인은 아래와 같다.

1) 직무만족

Steers & Porter(1979)는 직무만족을 "조직 구성원들이 자기가 맡은 직무에 대하여 만족하는 정도"로 정의했다. 김창걸(1983)은 학교조직에서의 직무만족을 "교사들이 직무를 수행해 가는 과정에서 내·외적인 욕구가 충족되어 직무에 대하여 관심, 열의, 호의 등과 같은 감성적 태도를 갖는 정도"로 정의하였다. 즉 직무만족이란 "조직 내에서 개인의 욕구와 직무의 강화 체제 사이에 일치된 정도"이다. 개인의 욕구가 높

고 강화가 높은 집단에서의 개인은 높은 직무만족을 나타내며, 개인의 욕구가 높으나 강화가 낮은 집단에서의 개인은 낮은 직무만족을 보이게 된다(신재흡, 2002). 교사는 교직생활을 하면서 본인의 직무를 수행하는 중에 자신들의 내적 또는 외적 욕구가 만족되면 교직생활에 관한 긍정적인 생각과 만족을 가지게 되고, 이는 교사에게 직무에 더욱 열중하고, 집중하는 자세를 가지게 한다.

2) 조직적응

적응성(adaptability)은 새로운 환경에 대하여 신축성 있게 대응해 나감으로써 조화적 관계와 능률적 성과를 계속 확보해 나가는 것을 의미한다(박현숙, 1992). 이것은 변화를 유도하는 내·외적 압력에 부응하기 위하여 과업수행의 절차를 수정해 나가는 과정이다(최연인, 2005).

조직적응이란 학교조직이 내·외적 환경 변화에 어느 정도 신축성 있게 대응하느냐에 대한 교사들의 지각 정도를 의미한다(조남두, 1992). 즉 조직적응은 학교가 새로운 환경에 대하여 신축성 있게 대응하고 학교조직 구성원들 간의 조화적 관계를 유지함으로써 능률적 성과를 계속 확보해 나가는 정도이다(신재흡, 2002).

3) 직무성과

직무성과는 목표의 달성정도, 생산성, 응집성, 몰입도, 애착도 등 여러 가지 용어로 사용되고 있는데(김재덕, 2006), 대개 직무성과란 교사가 담당한 직무의 성취도 또는 달성도를 말한다. 김창걸(1983)은 직무성과를 “교사가 교육목표나 과업을 달성하기 위하여 보여준 노력의 과정이나 결과”로, Etzioni(1983; 강희경, 2011: 71에서 재인용)는 “조직원이나 구성원들이 실현하고자 하는 과업의 바람직한 상태”라고 하였다. 즉 직무성과는 교사들의 개별적인 업무수행의 총합으로 학교조직 구성원들의 효율성 향상을 위해 조직의 기능 및 제반 지원에 대한 구성원의 지각정도이다(박희경, 2014).

3. 교사 교직경력

가. 교사 교직경력의 개념

교사는 교직에서 교육과 관련된 다양한 경험을 하고, 교직경력이 길수록 그 경험의 양과 질은 풍성해지며 짙어진다. 교육현장에서 교직경력은 전문성 발달의 주된 근원이며, 교직 전문성 발달은 교사의 교직경력과 함께 발달한다(허혜경, 2021: 791). 또한 교사의 생애단계에 따라 교육(교직)에 관한 가치관, 가르치는 일에 대한 지식, 행동 및 기능을 포함한 모든 영역에서 변화·발달이 있게 되고(이윤식, 1999: 1), 교직경력은 교사의 본연적 업무와 관련된 교과지도 및 학교·학급경영능력 발달과 비례하기 때문에(백승관, 2003) 교직경력에 대한 관심은 매우 큰 의미가 있다. 이 때문에 그동안의 많은 학자들은 교사 교직경력을 주요 변수로 보고 다양한 영역 안에서 연구를 진행하였다(Berliner, 2001(허혜경, 2021: 791에서 재인용); 김민환·안관영, 2012; 안관영 외, 2002; 최권·도승이, 2015; 최진영·이경진, 2007; 허혜경, 2021).

Berliner(2001)는 교사 교직경력을 초임교사, 상급 초임교사, 숙련된 교사, 능숙한 교사, 전문가 교사로 5단계로 나누어 구분하였다. 그는 초임교사와 경력교사에 대해 "경력교사는 교수활동에 있어서 초임교사보다 교육적 기회를 더 잘 활용하고 유연하며 빠르고 정확하게 유형을 인지하는 능력을 지니고 있는 반면, 초임교사는 그가 경험하는 것의 의미를 알아차리지 못하는 경우가 많다."고 교직경력에 관한 차이를 제시하였다.

교사 교직경력의 기간에 따라 교사발달수준이 다르다는 점을 전제로 하여(이정욱, 최영남, 1998), 국외 학자들은 다음과 같이 교직경력을 구분하였다. Katz(1972; 최진영·이경진, 2007: 319에서 재인용)는 교직경력을 0~1년, 2~3년, 3~4년, 5년 이후로 나누었으며 0~1년을 생존단계, 2~3년을 보강단계, 3~4년을 보강단계, 5년 이후를 성숙단계로 명명하였다. Newman(1978; 이윤식, 1999에서 재인용)은 교직경력을 10년 단위로 하여 구분하였다.

한편, 국내 학자들은 교사 교직경력에 관한 Katz(1972)의 관점을 기반으로 하여 교직생활에서 5년 째 되는 해가 교사들의 성숙에 있어서 상당히 중요한 기점이라고 보고 있다. 즉 대체로 교직경력이 5년이 되면 교직에 안정감과 자신감을 갖게 되어 원숙한 교사가 된다(이윤식, 1999). 이난숙(1991)의 연구도 역시 교사가 교직에서 본인의 역할을 정해가는 첫 번째 단계로 교직경력 1~4년으로 제시하였다.

교사 교직경력 구분에 있어서 Katz(1972)는 5년 이상의 교사를 모두 하나의 그룹

으로 설정하였으나 이 구분으로 현재 대한민국 교직 상황에 적용하기에는 다소 무리가 있다(최진영·이경진, 2007). 이난숙(1991)은 교사 교직경력 5~10년은 교사가 직업적으로 성장하는 시기로 보고 있고, 심우엽·류재경(1994)은 교사 교직경력 6~10년은 직업적으로 안정되고 나름의 관점 및 철학을 형성하는 시기로 파악하고 있다.

교사 교직경력 10년 이상에 대하여, 심우엽, 류재경(1994)은 교직경력 10년부터 20년 사이 기간은 교직에서 그동안의 경험을 발전 및 심화시키며, 이를 근거로 중추적인 역할을 수행하는 시기라고 말하였다. 고완태(1999)는 교직경력 20년 이상의 교사들은 교직경력 및 연령 측면에서 성숙과 안정의 단계라고 보고 있다.

지금까지 기술한 교사 교직경력에 관한 구분을 바탕으로 최진영, 이경진(2007: 320)은 교사 교직경력을 4부분으로 나누어 설명하였다. 그들의 연구는 교직에서 본인의 역할을 형성해 나가는 첫 번째 시기를 5년 미만, 직업적으로 나름의 관점을 갖고 성장하는 시기를 5년 이상 10년 미만, 그동안의 경험을 바탕으로 중추적인 역할을 수행하는 시기를 10년 이상 20년 미만, 성숙과 안정의 시기를 20년 이상이라고 제시하였다.

제Ⅲ장

연구방법

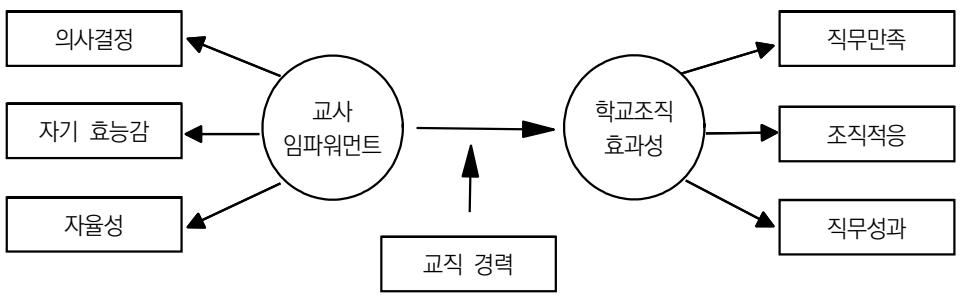
1. 연구모형
2. 연구대상
3. 측정도구
4. 자료처리

Ⅲ. 연구방법

1. 연구모형

이 연구는 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 주는 영향을 규명하고 교사의 교직경력에 따라 그 영향력의 차이를 분석하는 데 목적이 있다. 선행연구를 바탕으로 교사 임파워먼트를 독립변수로, 교사 교직경력을 조절변수로, 학교조직 효과성을 종속변수로 설정하였다.

구체적으로, 교사 임파워먼트의 하위요인으로 의사결정, 자기 효능감, 자율성을, 학교조직 효과성의 하위요인으로 직무만족, 조직적응, 직무성과로 설정하여 연구를 진행하였다. 각 변수 간의 영향 관계를 파악하기 위해, 선행연구를 토대로 설정한 연구모형은 [그림 Ⅲ-1]과 같다.



[그림 Ⅲ-1] 연구모형

2. 연구대상

이 연구의 모집단은 전라북도교육청 소속의 국·공립 초등학교에 재직 중인 교사 전원으로 선정하였다. 전라북도교육청 산하에는 14개 교육지원청이 있으며 도내 국·공립 초등학교(분교 포함) 수는 424개교, 국·공립 초등학교 교원 수[2]는 8,179명[3](전라북도교육청 교육통계, 2019)이다. 모집단을 대표할 수 있는 표본의 크기는 95%의 신뢰수준에서 오차한계를 ±5%로 설정할 경우 367명[4]이다(김진수, 2005).

설문조사는 전라북도 공립 초등학교 30개교 대상으로 이루어졌으며, 해당 학교의 상황에 맞게 설문지를 배부하여 총 600명의 교사를 대상으로 2021년 6월부터 7월까지 우편 및 온라인을 통해 이루어졌다. 설문지는 490부가 회수되었고(회수율 82%), 무응답 및 불성실하게 응답한 24부를 제외하여 최종적으로 466부를 통계분석에 사용하였다. 설문조사 대상자의 특성은 <표 Ⅲ-1>과 같다.

〈표 Ⅲ-1〉 설문조사 대상자의 특성

배경변인	구분	빈도(명)	비율(%)
성별	남	111	23.8
	여	355	76.2
교직경력	5년 미만	80	17.2
	5년 이상 10년 미만	98	21.0
	10년 이상 20년 미만	196	42.1
	20년 이상	92	19.7
직위	부장교사	102	21.9
	일반교사	364	78.1
학교규모	12학급 미만	60	12.9
	12학급 이상 24학급 미만	123	26.4
	24학급 이상 36학급 미만	109	23.4
	36학급 이상	174	37.3
합계		466	100

2) 교원수 = 정규교원 + 기간제교원
3) http://open.jbe.go.kr/main/content.action? cmsid = 107020100000
4) https://www.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator

성별은 남교사가 111명(23.8%), 여교사가 355명(76.2%)으로 여교사의 비율이 높게 구성되었다. 교직경력은 10년 이상 20년 미만 교사가 196명(42.1%)으로 가장 높은 비율을 차지했으며, 5년 이상 10년 미만 교사가 98명(21.0%), 20년 이상 교사가 92명(19.7%), 5년 미만 교사가 80명(17.2%)으로 구성되었다. 직위는 부장교사가 102명(21.9%), 일반교사가 364명(78.1%)으로 일반교사의 비율이 높게 나타났다. 학교규모를 살펴보면, 36학급 이상의 학교에 근무하는 교사가 174명(37.3%)으로 가장 많았고, 12학급 이상 24학급 미만의 학교에 근무하는 교사 123명(26.4%), 24학급 이상 36학급 미만의 학교에 근무하는 교사 109명(23.4%), 12학급 미만의 학교에 근무하는 교사 60명(12.9%)으로 나타났다.

3. 측정도구

가. 교사 임파워먼트 측정도구

이 연구에서는 교사 임파워먼트를 측정하기 위해 최연인(2005)의 교사 임파워먼트 설문지를 사용하였다. 그의 측정도구 Cronbach's α값은 하위요인별 .821~.918의 범위로 분석되었기에 이 연구의 측정도구의 신뢰도도 높을 것이라 예상하였다.

이에 따라 설문조사 측정도구를 3개의 하위요인(의사결정, 자기 효능감, 자율성)으로 구분하였으며, 의사결정 8문항, 자기 효능감 7문항, 자율성 3문항 총 18개의 문항으로 구성하였다. 각각의 문항들의 응답은 '전혀 그렇지 않다'가 1점, '그렇지 않다'가 2점, '보통이다'가 3점, '그렇다'가 4점, '매우 그렇다'가 5점으로 하여 5점 척도로 측정되었으며 점수가 높을수록 교사 임파워먼트 정도가 높은 것을 의미한다.

설문조사 신뢰도 분석 결과 및 각 하위요인별 구체적인 문항내용은 <표 Ⅲ-2>, <표 Ⅲ-3>, <표 Ⅲ-4>와 같다.

〈표 Ⅲ-2〉 교사 임파워먼트 측정도구의 신뢰도 분석 결과 (문항별)

하위요인	문항	신뢰도	항목이 삭제된 경우 Cronbach's α
의사결정	임파워먼트2	.852	.851
	임파워먼트3		.840
	임파워먼트4		.827
	임파워먼트5		.817
	임파워먼트6		.820
	임파워먼트7		.821
	임파워먼트8		.843
	임파워먼트9		.848
자기 효능감	임파워먼트12	.813	.798
	임파워먼트13		.779
	임파워먼트14		.784
	임파워먼트15		.784
	임파워먼트16		.788
	임파워먼트17		.789
	임파워먼트18		.801
자율성	임파워먼트1	.753	.853
	임파워먼트10		.566
	임파워먼트11		.542

〈표 Ⅲ-3〉 교사 임파워먼트 측정도구의 신뢰도 분석 결과 (하위요인 및 전체)

영역	하위요인	문항번호	문항수	Cronbach's α
교사 임파워먼트	의사결정	2~9	8	.852
	자기 효능감	12~18	7	.813
	자율성	1,10,11	3	.753
전체			18	.900

〈표 Ⅲ-4〉 교사 임파워먼트 측정도구의 하위요인 및 문항내용

하위요인	문항 내용	문항 번호
의사결정	①학교생활에서 나 자신의 생활계획을 어느 정도 결정할 수 있음 ②다른 사람들이 나에게 충고를 부탁하는 편이라고 생각함 ③우리 학교 교과과정 전반에 관하여 편제와 구성내용을 잘 파악하고 있다고 생각함 ④학교행사를 추진하는데 여러 가지로 도움을 줄 수 있는 능력이 있다고 믿음 ⑤학교 경영에서 새로운 아이디어를 제공하고 이를 결정하는 역할에 참여함 ⑥학교에서 교육활동에 영향력을 가지고 있다고 믿음 ⑦다른 사람들에게 영향을 줄 기회를 가진다고 생각함 ⑧내가 하는 일에 창의성을 발휘하기 위해 노력한다고 생각함	1~8
자기 효능감	⑨학교일정에 대해 융통성을 발휘할 수 있다고 믿음 ⑩학생지도에서 나의 창의성과 자율성을 발휘하여 지도할 수 있다고 믿음 ⑪나의 교수학습활동에 관하여 융통성을 발휘할 수 있다고 믿음 ⑫학교에서 학생, 학부모로부터 존경을 받는다고 믿음 ⑬학생들의 전인적 발전을 위하여 노력함 ⑭학교에서 동료 교사들로부터 인정을 받는 편이라고 생각함 ⑮학생들의 자기주도적학습력 신장을 위하여 성심껏 도와주고 있음	9~15
자율성	⑯전문성 신장에 필요한 연수를 할 수 있는 기회를 가짐 ⑰전문성 신장을 위한 연수활동을 계속 할 기회가 주어진다고 생각함 ⑱학교생활에서 동료 교사들과 협력할 기회를 자주 갖는 편임	16~18

<표 Ⅲ-3>을 보면 교사 임파워먼트의 Cronbach's α 값이 의사결정이 .852, 자기효능감이 .813, 자율성이 .753, 전체가 .900으로 나타났다. 일반적으로 Cronbach's α 값은 크기가 0.8이상이면 바람직하고, 0.6~0.7이면 수용할 만하다(조규락, 김선연, 2014). 따라서 이 측정도구의 신뢰도는 수용 가능한 이상의 수준으로 판단되어 신뢰도를 저해하는 문항은 없는 것으로 결정하였고, 문항 제거 없이 분석을 실시하였다.

나. 학교조직 효과성 측정도구

이 연구는 학교조직 효과성을 측정하기 위해 박희경(2014)의 학교조직 효과성 설

문지를 사용하였다. 그의 측정도구 Cronbach's α값은 하위요인별 .884~.899의 범위에 있으며, 전체 Cronbach's α값은 .945로 분석되었기에 이 연구의 측정도구의 신뢰도도 높을 것이라 예상하였다.

이에 따라 설문조사 측정도구를 3개의 하위요인(직무만족, 조직적응, 직무성과)으로 구분하였으며, 직무만족 8문항, 조직적응 7문항, 직무성과 4문항 총 19개의 문항으로 구성하였다. 각각의 문항들의 응답은 '전혀 그렇지 않다'가 1점, '그렇지 않다'가 2점, '보통이다'가 3점, '그렇다'가 4점, '매우 그렇다'가 5점으로 하여 5점 척도로 측정되었으며 점수가 높을수록 학교조직 효과성 정도가 높은 것을 의미한다.

설문조사 신뢰도 분석 결과 및 각 하위요인별 구체적인 문항내용은 <표 Ⅲ-5>, <표 Ⅲ-6>, <표 Ⅲ-7>과 같다.

〈표 Ⅲ-5〉 학교조직 효과성 측정도구의 신뢰도 분석 결과 (문항별)

하위요인	문항	신뢰도	항목이 삭제된 경우 Cronbach's α
직무만족	효과성1	.874	.871
	효과성2		.861
	효과성3		.842
	효과성4		.856
	효과성5		.852
	효과성6		.860
	효과성7		.862
	효과성8		.865
조직적응	효과성9	.887	.885
	효과성10		.880
	효과성11		.867
	효과성12		.865
	효과성13		.861
	효과성14		.869
	효과성15		.868
직무성과	효과성16	.801	.759
	효과성17		.765
	효과성18		.746
	효과성19		.740

〈표 Ⅲ-6〉 학교조직 효과성 측정도구의 신뢰도 분석 결과 (하위요인 및 전체)

영역	하위요인	문항번호	문항수	Cronbach's α
학교조직 효과성	직무만족	1~8	8	.874
	조직적응	9~15	7	.887
	직무성과	16~19	4	.801
전체			19	.937

〈표 Ⅲ-7〉 학교조직 효과성 측정도구의 하위요인 및 문항내용

하위요인	문항내용	문항 번호
직무만족	①학교에서 가르치는 일을 좋아하며 교직에 보람을 느낌 ②즐거운 마음으로 맡은 업무를 성실히 수행함 ③우리 학교에 강한 소속감을 가지고 있음 ④교육활동 운영을 위한 우리 학교의 행·재정적 지원이 만족스러움 ⑤우리 학교는 교육과정을 균형 있게 운영함 ⑥우리 학교는 동료 교사 간에 서로 신뢰함 ⑦우리 학교 교사들은 학교목표 달성을 위해 상호 협력함 ⑧교장선생님으로부터 충분한 신임을 받고 있음	1~8
조직적응	⑨우리 학교는 각 교사의 능력에 맞는 업무를 맡김 ⑩우리 학교 교사들은 학교의 운영 방침이 결정되면 이해하고 기꺼이 따름 ⑪우리 학교 교사들은 새로운 교수법을 배워 적용해보려고 노력함 ⑫우리 학교는 교육활동에 필요한 새로운 정보를 입수하는데 노력함 ⑬우리 학교 교사들은 학교의 교육목표를 명확히 이해함 ⑭우리 학교 교사들은 지역사회와 긴밀한 유대관계를 가지려고 노력함 ⑮우리 학교 교사들은 다른 학교보다 학생들의 교육을 위하여 더욱 노력함	9~15
직무성과	⑯우리 학교 교사들은 교과특성을 고려하여 수업시간을 탄력적으로 운영함 ⑰우리 학교는 교사들의 수업활동을 적극 지원함 ⑱우리 학교는 교사들이 책임감을 가지고 학급을 운영함 ⑲우리 학교 교사들은 각 부서 업무들을 신속하게 처리함	16~19

〈표 Ⅲ-6〉을 보면 학교조직 효과성의 Cronbach's α 값이 직무만족이 .874, 조직적

응이 .887, 직무성과가 .801, 전체가 .937로 나타났다. 일반적으로 Cronbach's α 값은 크기가 0.8이상이면 바람직하고, 0.6~0.7이면 수용할 만하다(조규락, 김선연, 2014). 따라서 이 측정도구의 신뢰도는 바람직한 수준으로 판단되어 신뢰도를 저해하는 문항은 없는 것으로 결정하였고, 문항 제거 없이 분석을 실시하였다.

4. 자료처리

설문지를 통하여 수집한 자료는 SPSS 21.0 및 AMOS 18.0 프로그램을 이용하여 분석하였다. 이 연구의 상세한 통계처리 절차는 아래와 같다.

첫째, 연구 대상자들의 배경변인별 인구사회학적 특성에 관한 빈도분석을 진행하였다. 또한 교사 임파워먼트, 학교조직 효과성 및 이들의 각 하위요인들의 수준에 관한 기술통계분석을 진행하였다.

둘째, 연구 대상자의 배경변인에 따른 교사 임파워먼트, 학교조직 효과성의 집단 간의 인식 차이를 검증하기 위하여 독립표본 t검정(t-test)과 일원배치 분산분석(One-way ANOVA)을 진행하였다. 또한 집단 간의 유의한 차이를 확인하기 위하여 Scheffé 분석으로 사후검증을 진행하였다.

셋째, 교사 임파워먼트, 학교조직 효과성 간 상관관계를 분석하기 위하여 Pearson의 적률상관계수를 계산하여 상관분석을 진행하였다.

넷째, 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 주는 영향을 검증하기 위해 다중회귀분석을 진행하였다.

다섯째, 교사 교직경력의 조절효과 검증을 위해 다중집단분석을 진행하였다.

제Ⅳ장

연구결과 및 해석

1. 주요 변수의 기술통계
2. 배경변인별 주요 변수의 인식 차이
3. 변수 간 상관관계
4. 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 미치는 영향
5. 다중집단분석

Ⅳ. 연구결과 및 해석

1. 주요 변수의 기술통계

기술통계 값은 본 연구에서 사용되는 변수의 상태, 수준, 그리고 적합성을 제시해준다. 이에 주요 변수의 평균(M), 표준편차(SD), 왜도, 첨도를 살펴보았으며 그 결과는 <표 Ⅳ-1>과 같다.

〈표 Ⅳ-1〉 주요 변수의 기술통계 (n=466)

변수	하위요인	M	SD	왜도	첨도
교사 임파워먼트	의사결정	3.87	0.65	-0.39	0.02
	자기효능감	4.04	0.47	0.03	0.00
	자율성	4.20	0.49	-0.42	1.49
계		3.83	0.47	0.05	0.11
학교조직 효과성	직무만족	3.93	0.62	-0.32	-0.09
	조직적응	3.90	0.62	-0.27	-0.02
	직무성과	4.22	0.57	-0.25	-0.43
계		3.98	0.55	-0.19	-0.27

<표 Ⅳ-1>에서 보는 바와 같이 5점 척도 기준으로 모든 변수의 각 하위요인에 대한 인식 수준이 '보통' 수준을 의미하는 M=3.00보다 높은 것으로 나타났다.

교사 임파워먼트의 전체 평균은 3.83이며 교사 임파워먼트의 하위요인 인식 수준은 자율성(M=4.20, SD=0.49), 자기효능감(M=4.04, SD=0.47), 의사결정(M=3.87, SD=0.65) 순으로 높게 나타났다.

학교조직 효과성의 전체 평균은 3.98이며 학교조직 효과성의 하위요인 인식 수준은 직무성과(M=4.22, SD=0.57), 직무만족(M=3.93, SD=0.62), 조직적응(M=3.90, SD=0.62) 순으로 높게 나타났다.

아울러 변수들의 정상성을 확인하고자 West, Finch, & Curran(1995)의 정규분포 기준[5]에 따라 각 하위요인 및 변수의 왜도는 -0.42 ~ 0.05 사이, 첨도는 -0.43 ~ 1.49 사이를 보여주고 있어 정규분포의 가정을 만족시켰다고 볼 수 있다.

주요 변수의 기술통계 결과를 통해 초등학교 교사들은 교사 임파워먼트, 학교조직 효과성에 대해 평균 이상으로 지각하고 있었다. 이를 이 연구에서 제안한 각 변수의 정의를 근거로 분석해보면, 전라북도 초등교사들은 적정 수준 이상으로 자율성과 창의성을 갖고 본인의 능력을 지속적으로 계발하여 조직성과 향상을 위해 역량을 최대한 발휘하고 있었고, 학교는 구성원들이 학교의 교육목표를 성취하는 데 최대한 힘을 모으고, 해당된 역할에 만족하며, 변화하는 학교 내부, 외부 환경에 빠르게 대응하여 학교조직을 유지하고 발전시키고 있었다.

2. 배경변인별 주요 변수의 인식 차이

가. 배경변인별 교사 임파워먼트 인식 차이

교사 개인 배경변인(성별, 교직경력, 직위)과 학교 배경변인(학교규모)에 따른 교사 임파워먼트에 대한 교사의 지각 수준과 차이를 검증하기 위해 독립표본 t검증과 일원배치 분산분석을 진행하였다. 또한 집단 간의 유의한 차이를 검증하기 위하여 Scheffé 분석을 통해 사후검증을 실시하였다. 배경변인별 교사 임파워먼트에 대한 교사의 지각 차이 분석 결과는 <표 Ⅳ-2>와 같다.

5) 정규분포 기준에 대하여 West, Finch, & Curran(1995)은 | 왜도 | <3, | 첨도 | <8을 제시하였다.

〈표 Ⅳ-2〉 배경변인별 교사 임파워먼트 인식 차이

배경변인		n	M	SD	t/F	Scheffé
성별	남교사	111	3.84	0.50	.105	
	여교사	355	3.83	0.46		
교직경력	5년 미만(a)	80	3.62	0.46	10.032***	a<c,d
	5년 이상 10년 미만(b)	98	3.77	0.42		
	10년 이상 20년 미만(c)	196	3.92	0.46		
	20년 이상(d)	92	3.90	0.48		
직위	부장교사	102	4.00	0.48	4.149***	
	일반교사	364	3.79	0.45		
학교규모	12학급 미만(a)	60	3.90	0.56	2.217	
	12학급 이상 24학급 미만(b)	123	3.74	0.46		
	24학급 이상 36학급 미만(c)	109	3.85	0.43		
	36학급 이상(d)	174	3.86	0.46		

***p<.001

교사 임파워먼트 수준은 교직경력, 직위에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 교직경력별로 살펴보면, 교사 임파워먼트 수준은 10년 이상 20년 미만(c), 20년 이상(d), 5년 이상 10년 미만(b), 5년 미만(a)의 순으로 높게 나타났으며($M_{10년\ 이상\ 20년\ 미만}=3.92$, $M_{20년\ 이상}=3.90$, $M_{5년\ 이상\ 10년\ 미만}=3.77$, $M_{5년\ 미만}=3.62$), $p<.001$의 수준에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 또한 각 집단 간의 유의한 차이를 확인하기 위해서 Scheffé 분석(사후검증)을 진행한 결과 5년 미만의 교사와 10년 이상의 교사 간에 유의한 차이가 나타났으며, 5년 미만의 교사보다 10년 이상의 교사가 임파워먼트 수준이 더 높았다.

직위별로 살펴보면, 교사 임파워먼트 수준은 부장교사, 일반교사의 순으로 높게 나타났으며($M_{부장교사}=4.00$, $M_{일반교사}=3.79$), $p<.001$의 수준에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다.

한편, 교사 임파워먼트 수준의 집단 간 차이에 있어 성별($M_{남교사}=3.84$, $M_{여교사}=3.83$), 학교규모($M_{12학급\ 미만}=3.90$, $M_{36학급\ 이상}=3.86$, $M_{24학급\ 이상\ 36학급\ 미만}=3.85$, $M_{12학급\ 이상\ 24학급\ 미만}=3.74$)에 따른 유의한 차이는 나타나지 않았다.

교사 임파워먼트와 관련한 선행연구(강경수, 2007; 박희경, 2014; 윤현이, 2005)를 보면 강경수(2007)는 교직경력 21년 이상의 교사가 5년 이하의 교사보다, 부장교

사가 일반교사보다 교사 임파워먼트 수준이 높았다고 보고하고 있다. 박희경(2014)은 교사 임파워먼트 하위요인인 '의사결정 참여', '자율성', '역량'에서 교직경력 20년 이상의 교사가 5년 미만의 교사보다 높다고 말하고 있다. 또한 윤현이(2005)도 교직경력 15년 이상의 교사가 15년 미만의 교사보다, 부장교사가 일반교사보다 교사 임파워먼트 수준이 높았다고 역설하고 있다.

한편, <표 Ⅳ-2>를 통하여 10년 이상의 중·고경력 교사가 5년 미만의 저경력 교사보다 교사 임파워먼트의 수준이 높다는 사실에서 저경력 교사를 대상으로 교사 임파워먼트 증진의 중요성을 강조할 필요가 있다. 교직경력이 높아질수록 많은 경험을 통하여 교육과 학교조직에 관한 가치관이 정밀해짐으로써 교사 임파워먼트 수준도 교직경력의 흐름에 따라 높아질 것으로 생각되나, 현실적으로 저경력 교사의 교사 임파워먼트 수준이 다른 교직경력의 교사에 비해 낮기 때문에 이에 대한 대책이 강구될 필요가 있다.

아울러 교직경력이 높아질수록 학교조직 내에서 부장교사의 지위를 맡을 가능성이 높다. 부장교사가 학교조직 내의 중간 관리자로서의 역량을 발휘하기 때문에 일반교사에 비해 학교 내에서 자율성을 갖고 적극적인 의사결정 행위를 한다고 볼 수 있다. 따라서 부장교사가 일반교사보다 교사 임파워먼트의 수준이 높다는 사실에서 학교조직의 중간 관리자인 부장교사가 일반교사의 임파워먼트를 고양시켜줄 필요가 있다. 그동안의 많은 선행연구(강경수, 2007; 박희경, 2014; 최연인, 2005)에서 학교장은 교사 임파워먼트를 증진시키는 주요 요인이었다. 하지만 임파워먼트라는 개념이 조직의 구성원에게 업무 재량권을 위임하고 자주적이고 주체적인 체제 속에서 조직원의 의욕과 사기를 형성해내기 위한 '권한부여' 또는 '권한이양'이라는 의미이고, 부장교사도 학교조직의 중간 관리자로서의 기능을 한다면 학교장 이외에도 부장교사도 일반교사들이 학교조직에서 의사결정, 자기효능감, 자율성을 높일 수 있도록 임파워된 역량을 길러줄 필요가 있다.

나. 배경변인별 학교조직 효과성 인식 차이

교사 개인 배경변인(성별, 교직경력, 직위)과 학교 배경변인(학교규모)에 따른 학교조직 효과성에 대한 교사의 지각 수준과 차이를 알아보기 위해 독립표본 t검증과 일원배치 분산분석을 진행하였다. 또한 집단 간의 유의한 차이를 확인하기 위해서 Scheffé 분석으로 사후검증을 실시하였다. 배경변인별 학교조직 효과성에 대한 교사의 지각 차이 분석 결과는 <표 Ⅳ-3>과 같다.

〈표 Ⅳ-3〉 배경변인별 학교조직 효과성 인식 차이

배경변인		n	M	SD	t/F	Scheffé
성별	남교사	111	3.96	0.61	-.358	
	여교사	355	3.98	0.54		
교직경력	5년 미만(a)	80	3.75	0.58	9.767***	a,b〈c,d
	5년 이상 10년 미만(b)	98	3.86	0.53		
	10년 이상 20년 미만(c)	196	4.08	0.51		
	20년 이상(d)	92	4.08	0.57		
직위	부장교사	102	4.03	0.58	1.004	
	일반교사	364	3.97	0.55		
학교규모	12학급 미만(a)	60	4.13	0.57	2.304	
	12학급 이상 24학급 미만(b)	123	3.93	0.57		
	24학급 이상 36학급 미만(c)	109	3.92	0.49		
	36학급 이상(d)	174	3.99	0.57		

***p〈.001

학교조직 효과성 수준은 교직경력에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 교직경력별로 살펴보면, 학교조직 효과성 수준은 20년 이상(d)과 10년 이상 20년 미만(c)이 제일 높았고, 5년 이상 10년 미만(b), 5년 미만(a)의 순으로 높게 나타났으며($M_{20년\ 이상}=4.08$, $M_{10년\ 이상\ 20년\ 미만}=4.08$, $M_{5년\ 이상\ 10년\ 미만}=3.86$, $M_{5년\ 미만}=3.75$), $p<.001$의 수준에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 또한 각 집단 간의 유의한 차이를 확인하기 위해서 Scheffé 분석(사후검증)을 실시한 결과 10년 미만 교사와 10년 이상의 교사 간에 유의한 차이가 나타났으며, 10년 미만 교사보다 10년 이상의 교사가 학교조직 효과성 수준이 더 높았다.

한편, 학교조직 효과성 수준의 집단 간 차이에 있어 성별($M_{여교사}=3.98$, $M_{남교사}=3.96$), 직위($M_{부장교사}=4.03$, $M_{일반교사}=3.97$), 학교규모($M_{12학급\ 미만}=4.13$, $M_{36학급\ 이상}=3.99$, $M_{12학급\ 이상\ 24학급\ 미만}=3.93$, $M_{24학급\ 이상\ 36학급\ 미만}=3.92$)에 따른 유의한 차이는 보이지 않았다.

<표 Ⅳ-3>을 통하여 10년 이상의 교사가 10년 미만의 교사보다 학교조직 효과성 인식 수준이 높았다.

학교조직 효과성과 관련한 선행연구(강경수, 2007; 배현영, 2016; 최지원, 2016)를 보면 강경수(2007)와 배현영(2016)은 교직경력 21년 이상의 교사가 5년 이하의

교사보다 학교조직 효과성 수준이 높았다고 보고하고 있고, 최지원(2016)은 교직경력 15년 이상의 교사가 5년 미만의 교사보다 학교조직 효과성 수준이 높았다고 말하고 있다. 따라서 이들의 연구는 이 연구의 결과인 '10년 이상의 교사가 10년 미만의 교사보다 학교조직 효과성 인식 수준이 높다.'는 사실을 실제적인 근거로서 지지해주며, 이를 통해 교사 교직경력이 높은 교사(고경력)가 낮은 교사(저경력)보다 학교조직 효과성 수준이 높다는 것을 알 수 있다.

한편, 교직경력 관련 선행연구를 보면 Berliner(2001)가 역설한 내용인 '경력교사는 교수활동에 있어서 초임교사보다 교육적 기회를 더 잘 활용하고 유연하며 빠르고 정확하게 유형을 인지하는 능력을 지니고 있는 반면, 초임교사는 그가 경험하는 것의 의미를 알아차리지 못하는 경우가 많다.'를 보면 교직경력과 학교조직 효과성(직무만족, 조직적응, 직무성과) 간 차이에 대해 어느 정도 유추해 볼 수 있다.

또한 교사 교직경력에 관한 많은 선행연구 분석을 통해 제시된 최진영, 이경진(2007)의 연구도 교직에서 자신의 역할을 형성해 나가는 5년 미만의 교사, 직업적으로 나름의 관점을 갖고 성장하는 5년 이상 10년 미만의 교사보다 그동안의 경험을 바탕으로 중추적인 역할을 수행하는 10년 이상 20년 미만의 교사, 성숙과 안정의 시기인 20년 이상의 교사가 학교조직 효과성 수준도 높다는 것에 타당성을 부여한다.

3. 변수 간 상관관계

이 연구의 주요한 변수인 교사 임파워먼트, 학교조직 효과성 간의 상관관계를 확인하기 위해 Pearson의 상관관계 분석을 진행하였다. 그 결과는 <표 Ⅳ-4>와 같다. 상관관계 분석은 변수 간의 일대일 상관성만을 대략적으로 확인 할 수 있지만 변수 간의 실질적인 영향관계는 파악할 수 없으므로, 구체적인 영향관계는 다음 절에서 알아보도록 하겠다.

〈표 Ⅳ-4〉 변수 간 상관관계

변수	교사 임파워먼트	학교조직 효과성
교사 임파워먼트	1	
학교조직 효과성	.686**	1

**p<.01

<표 Ⅳ-4>에서 교사 임파워먼트는 학교조직 효과성(r=.686, p<.01)과 유의한 정적 상관관계를 보였다. 한편, 교사 임파워먼트와 학교조직 효과성 간의 상관관계를 연구한 선행연구(강경수, 2007; 최연인, 2005)를 보면 강경수(2007)는 교사 임파워먼트와 학교조직 효과성 간 적정 수준의 상관관계(r=.664, p<.001)를 보여주었다. 최연인(2005)은 교사 임파워먼트와 학교조직 효과성 간에는 높은 수준의 상관관계가 있고 구체적으로 교사 임파워먼트와 학교조직 효과성의 하위요인들 사이에서 교사 임파워먼트와 직무만족 간(r=.75, p<.01), 교사 임파워먼트와 직무성과 간(r=.73, p<.01), 교사 임파워먼트와 조직 적응성 간(r=.45, p<.01) 상관관계를 보여주었다.

따라서 이 연구결과는 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성을 향상시키는 것의 가능성을 시사한다. 즉 교사가 자율성 및 창의성을 가지도록 동기를 부여함으로써 본인의 능력을 지속적으로 계발하고 조직성과 향상을 위해 역량을 적극적으로 발휘한다면 학교조직 구성원이 학교교육 목표를 성취하는 데 최대한 힘을 모으고, 부여받은 역할에 만족하며, 변화된 학교 내부, 외부의 환경에 적절하게 대응하여 학교조직을 유지하고 발전시킬 수 있다고 가정할 수 있다.

4. 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 미치는 영향

교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 미치는 영향을 분석하기 위해 다중회귀분석을 실시하였다. 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 미치는 영향을 먼저 알아보았고, 더 나아가 학교조직 효과성의 하위요인별로 나누어 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성의 하위요인(직무만족, 조직적응, 직무성과)에 미치는 영향이 어떠한지에 대해서도 각각 세부적으로 분석하였다.

가. 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 미치는 영향

교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 미치는 영향을 알아보기 위해 다중회귀분석한 결과는 <표 Ⅳ-5>와 같다.

〈표 Ⅳ-5〉 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 미치는 영향

종속변수	독립변수	비표준화 계수		표준화 계수	t	R2	F
		B	S.E.	β			
학교조직 효과성	(상수)	0.389	0.082		4.757***	.891	1254.598***
	의사결정	0.698	0.016	.823	42.680***		
	자기효능감	0.199	0.025	.170	7.801***		
	자율성	0.021	0.022	.019	0.956		

***p<.001

교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 미치는 영향을 알아보기 위해 다중회귀분석한 결과, 교사 임파워먼트는 학교조직 효과성을 약 89.1% (R^2=.891) 정도 설명하고 있는 것으로 나타났다.

교사 임파워먼트 하위요인 가운데 의사결정(β=.823, p<.001)과 자기효능감(β=.170, p<.001)이 학교조직 효과성에 유의한 수준에서 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 특히 의사결정(β=.823, p<.001)은 자기효능감(β=.170, p<.001)보다 학교조직 효과성에 영향을 미치는 정도가 높았다. 그러나 자율성은 학교조직 효과성에 유의한 영향을 미치지 않았다.

위 연구결과를 이론적 배경에서 제시한 개념에 근거하여 해석한다면, 교사가 교직생활에서 다른 타인에게 영향을 주고 의사결정에 적극적으로 참여할수록 그리고 교사 자신이 학생의 배움과 성장에 도움을 줄 수 있는 기술과 능력을 가지고 있고 올바른 방향으로 학생 지도를 할 수 있다고 믿을수록, 학교 구성원이 학교교육목표를 달성하는 데 최대한 힘을 모으고 주어진 역할에 만족하며 변화하는 학교 내·외부의 환경에 적절하게 대응하여 학교조직을 유지 및 발전시킬 수 있을 것이다.

교사 임파워먼트의 하위요인 중 의사결정이 학교조직 효과성 향상의 핵심적인 변수임을 토대로, 학교조직 효과성 증진을 위해서는 교사의 의사결정 경험에 깊은 관심을 가져야 할 것이다.

나. 교사 임파워먼트가 직무만족에 미치는 영향

〈표 Ⅳ-6〉 교사 임파워먼트가 직무만족에 미치는 영향

종속변수	독립변수	비표준화 계수		표준화 계수	t	R2	F
		B	S.E.	β			
직무만족	(상수)	0.088	0.053		1.664	.964	4075.970***
	의사결정	0.898	0.011	.943	84.735***		
	자기효능감	0.058	0.016	.044	3.517***		
	자율성	0.031	0.014	.025	2.206*		

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

교사 임파워먼트가 직무만족에 미치는 영향을 알아보기 위해 다중회귀분석한 결과는 <표 Ⅳ-6>과 같다.

교사 임파워먼트가 직무만족에 미치는 영향을 알아보기 위해 다중회귀분석한 결과, 교사 임파워먼트는 직무만족을 약 96.4% (R^2=.964) 정도 설명하고 있는 것으로 나타났다.

교사 임파워먼트 하위요인 가운데 의사결정(β=.943, p<.001), 자기효능감(β=.044, p<.001), 자율성(β=.025, p<.05)이 직무만족에 유의한 수준에서 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 하위요인별 직무만족에 미치는 정도는 의사결정(β=.943, p<.001), 자기효능감(β=.044, p<.001), 자율성(β=.025, p<.05) 순으로 높게 나타났다.

위 연구결과를 이론적 배경에서 제시한 개념에 근거하여 해석한다면, 교사가 교직생활에서 다른 타인에게 영향을 주고 의사결정에 적극적으로 참여할수록 그리고 교사 자신이 학생의 배움에 도움을 주는 요구된 기술과 능력을 가지고 있고 올바른 방향으로 학생 지도를 할 수 있다고 믿을수록 마지막으로 교사가 자신의 교육적 활동을 조정할 수 있는 능력을 가질수록, 교사들은 자기가 맡은 직무에 대해 만족할 것이다.

앞선 연구결과에서 제시하였듯이, 학교조직 효과성 향상을 위해 교사의 의사결정에 있어 교사의 참여를 높여야 한다. 마찬가지로 교사의 직무만족도를 향상시키기 위해서 교사의 의사결정을 높이기 위한 다양한 선행작업이 실시될 필요가 있다.

다. 교사 임파워먼트가 조직적응에 미치는 영향

〈표 Ⅳ-7〉 교사 임파워먼트가 조직적응에 미치는 영향

종속변수	독립변수	비표준화 계수		표준화 계수	t	R2	F
		B	S.E.	β			
조직적응	(상수)	0.415	0.167		2.492*	.641	275.144***
	의사결정	0.622	0.033	.652	18.669***		
	자기효능감	0.320	0.052	.244	6.175***		
	자율성	-0.051	0.045	-.040	-1.131		

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

교사 임파워먼트가 조직적응에 미치는 영향을 알아보기 위해 다중회귀분석한 결과는 <표 Ⅳ-7>과 같다.

교사 임파워먼트가 조직적응에 미치는 영향을 알아보기 위해 다중회귀분석한 결과, 교사 임파워먼트는 조직적응을 약 64.1% (R^2=.641) 정도 설명하고 있는 것으로 나타났다.

교사 임파워먼트 하위요인 가운데 의사결정(β=.652, p<.001)과 자기효능감(β=.244, p<.001)이 조직적응에 유의한 수준에서 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 특히 의사결정(β=.652, p<.001)은 자기효능감(β=.244, p<.001)보다 조직적응에 영향을 미치는 정도가 높았다. 그러나 자율성은 조직적응에 유의한 영향을 미치지 않았다.

위 연구결과를 이론적 배경에서 제시한 개념에 근거하여 해석한다면, 교사가 교직생활에서 다른 타인에게 영향을 주고 의사결정에 적극적으로 참여할수록 그리고 교사 자신이 학생의 배움과 성장에 도움을 주는 요구된 기술과 능력을 가지고 있고 올바른 방향으로 학생 지도를 할 수 있다고 믿을수록, 학교가 새로운 환경에 대하여 적절하게 대응할 수 있고 학교조직 구성원들 간의 조화적 관계를 유지함으로써 능률적 성과를 지속적으로 확보해 나갈 수 있을 것이다.

교사의 의사결정이 조직적응에 미치는 영향이 강력하기에 학교가 새롭고 변화된 환경에 빠르게 적응하기 위해서는 교사가 교직생활에서 적극적인 의사결정을 할 수 있는 분위기를 조성해야 할 것이다.

라. 교사 임파워먼트가 직무성과에 미치는 영향

〈표 Ⅳ-8〉 교사 임파워먼트가 직무성과에 미치는 영향

종속변수	독립변수	비표준화 계수		표준화 계수	t	R2	F
		B	S.E.	β			
직무성과	(상수)	0.945	0.176		5.383***	.519	165.868***
	의사결정	0.432	0.035	.498	12.298***		
	자기효능감	0.267	0.055	.223	4.885***		
	자율성	0.126	0.047	.109	2.664**		

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

교사 임파워먼트가 직무성과에 미치는 영향을 알아보기 위해 다중회귀분석한 결과는 <표 Ⅳ-8>과 같다.

교사 임파워먼트가 직무성과에 미치는 영향을 알아보기 위해 다중회귀분석한 결과, 교사 임파워먼트는 직무성과를 약 51.9% (R^2=.519) 정도 설명하고 있는 것으로 나타났다.

교사 임파워먼트 하위요인 가운데 의사결정(β=.498, p<.001), 자기효능감(β=.223, p<.001), 자율성(β=.109, p<.01)이 직무성과에 유의한 수준에서 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 하위요인별 직무성과에 미치는 정도는 의사결정(β=.498, p<.001), 자기효능감(β=.223, p<.001), 자율성(β=.109, p<.01 순으로 높게 나타났다.

위 연구결과를 이론적 배경에서 제시한 개념에 근거하여 해석한다면, 교사가 교직생활에서 다른 타인에게 영향을 주고 의사결정에 적극적으로 참여할수록 그리고 교사 자신이 학생의 배움과 성장에 도움을 주는 요구된 기술과 능력을 가지고 있고 올바른 방향으로 학생 지도를 할 수 있다고 믿을수록 마지막으로 교사가 자신의 교육적 활동을 조정할 수 있는 능력을 가질수록, 교사가 담당한 직무의 성취도를 높일 수 있다.

앞선 교사 임파워먼트-직무만족의 연구결과와 이 연구결과는 비슷한 수준에서 전개되고 있다. 학교조직의 직무성과를 가장 효과적으로 높일 수 있는 변수는 교사 임파워먼트 중 의사결정이며, 이에 교사의 의사결정을 높이기 위한 정책적, 행정적 방안이 강구되어야 할 것이다.

5. 다중집단분석

이 연구에서 제시한 연구모형에 근거하여 교사 임파워먼트와 학교조직 효과성 간의 관계에서 교사 교직경력이 조절효과가 있는지를 파악하고자 다중집단분석을 실시하였다. 다중집단분석은 둘 이상의 집단을 분석하여 모델 간 경로계수가 통계적으로 유의한 차이가 있는지, 없는지를 판단할 때 사용하는 분석기법이다(최권, 2015). 피상적으로 경로계수의 절대 수치가 크다고 하여 통계적으로 유의하게 더 강하다고 말할 수 없기 때문에 이러한 경우에 다중집단분석을 통하여 검증해야 한다(우종필, 2017).

가. 측정동일성 검정 (다중집단 확인적 요인분석)

다중집단분석을 진행하기 위해서 측정동일성이 중요하고, 측정동일성 검정에 문제가 없어야 경로의 차이를 검증할 수 있다(우종필, 2017). 측정동일성 검정은 각기 다른 집단이 측정문항을 동일하게 지각하고 이해하고 있는지를 확인하는 과정으로, 이를 위해 다중집단 확인적 요인분석을 진행하였다.

측정동일성 검정은 5단계의 절차를 통해 이루어지는데 구체적으로 살펴보면, 1단계(형태 동일성검정), 2단계(요인계수 동일성 검정), 3단계(공분산 동일성 검정), 4단계(요인계수, 공분산 동일성 검정), 5단계(요인계수, 공분산, 오차분산 동일성 검정)으로 제시할 수 있다. 한편, 2단계 검증(요인계수에 대한 측정동일성 검증)에 문제가 없으면 다중집단 경로분석을 실시한다(정한나, 2021).

이에 조절변수인 교사 교직경력 집단(①5년 미만, ②5년 이상 10년 미만, ③10년 이상 20년 미만, ④20년 이상)이 주요 변수(교사 임파워먼트, 학교조직 효과성)을 동일하게 지각하고 있는지를 파악하기 위해 다중집단 확인적 요인분석을 통해 측정동일성 검정을 진행하였다.

한편, 홍세희(2000)는 바람직한 모형적합도 지수로 NNFI, CFI, RMSEA를 제시하였으므로, 이 연구에서는 CFI, RMSEA 지수를 바탕으로 모형적합도 적합 여부를 판단하도록 하였다. 적정 수준의 모형적합도 지수는 CFI는 0.9이상, RMSEA는 0.1이하로 보고 있다(노경섭, 2019; 홍세희, 2000). 또한 통상적으로 1단계와 2단계의 측정동일성 검정이 만족할 만한 수준으로 나오면 측정동일성이 있다고 판단한다(히든그레이스, 2019).

〈표 Ⅳ-9〉 측정동일성 검정

모형	x2	df	TLI	CFI	RMSEA	x2차이	df차이	p
비제약모형	398.375	32	.766	.875	.157			
제약모형11)	416.087	44	.827	.873	.135	17.712	12	.125
제약모형22)	419.744	41	.811	.871	.141	21.369	9	.011
제약모형33)	486.053	71	.881	.859	.112	87.679	39	.000
제약모형44)	518.255	89	.901	.854	.102	119.880	57	.000

1) 제약모형1: 요인계수를 집단 간 동일하게 제약한 모형
2) 제약모형2: 공분산을 집단 간 동일하게 제약한 모형
3) 제약모형3: 요인계수, 공분산을 집단 간 동일하게 제약한 모형
4) 제약모형4: 요인계수, 공분산, 오차분산을 집단 간 동일하게 제약한 모형

교사 교직경력에 따른 다중집단 확인적 요인분석 결과는 <표 Ⅳ-9>와 같다. <표 Ⅳ-9>의 1단계(비제약모형)와 2단계(제약모형1)의 CFI 지수를 보면 0.9에 근접하고 있고, RWSEA 지수도 0.1에 가까이 하고 있다. 노경섭(2019)과 홍세희(2000)가 제시한 모형적합도 지수 기준과 비교해 볼 때 완벽하게 모형적합도 지수 기준 안에 들어오지는 않았지만 <표 Ⅲ-0>의 지수가 모형적합도 지수 기준의 경계선 부근에 자리잡고 있다. 또한 비제약모형은 $\chi^2 = 398.375$, df = 32이고, 제약모형 1은 $\chi^2 = 416.087$, df = 44로 두 모형의 χ^2 차이는 17.712, df의 차이는 12로 유의수준 .05에서 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이에 교사 교직경력 4개의 집단이 측정도구에 대해 동일하게 지각하고 있는 것으로 판단하도록 하겠다.

따라서 교사 교직경력 4개의 집단이 측정도구에 대해 동일하게 인식하고 있는 것으로 확인되었으므로, 이후의 집단별 경로 간 차이 분석결과에 대해 신뢰할 수 있다(우종필, 2017).

나. 다중집단 경로분석

교직경력별 교사임파워먼트가 학교조직효과성에 미치는 영향의 차이는 <표 Ⅳ-10>,

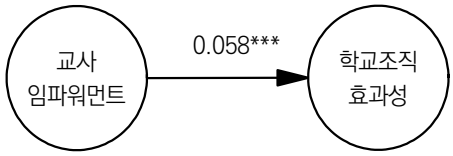
[그림 Ⅳ-1] ~ [그림 Ⅳ-4]와 같다.

〈표 Ⅳ-10〉 교직경력 조절효과 연구모형의 경로분석 결과

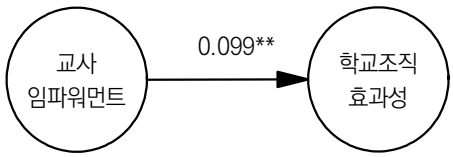
경로	5년 미만			5년 이상 10년 미만		
	B	β	S.E.	B	β	S.E.
교사 임파워먼트 → 학교조직 효과성	2.757***	0.058***	.588	5.044**	0.099**	1.639

경로	10년 이상 20년 미만			20년 이상		
	B	β	S.E.	B	β	S.E.
교사 임파워먼트 → 학교조직 효과성	2.605***	0.037***	.327	2.629***	0.049***	.462

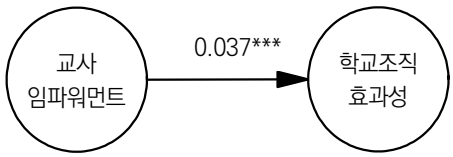
**p<.01, ***p<.001



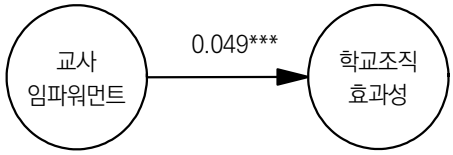
[그림 Ⅳ-1] 교직경력 5년 미만 교사의 표준화된 경로 추정결과



[그림 Ⅳ-2] 교직경력 5년 이상 10년 미만 교사의 표준화된 경로 추정결과



[그림 Ⅳ-3] 교직경력 10년 이상 20년 미만 교사의 표준화된 경로 추정결과



[그림 Ⅳ-4] 교직경력 20년 이상 교사의 표준화된 경로 추정결과

교직경력 5년 미만의 교사의 경우 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 미치는 영향력은 β=0.058(p<.001)이고, 교직경력 5년 이상 10년 미만의 교사의 경우 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 미치는 영향력은 β=0.099(p<.01)이다.

교직경력 10년 이상 20년 미만의 교사의 경우 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 미치는 영향력은 β=0.037(p<.001)이고, 교직경력 20년 이상의 교사의 경우 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 미치는 영향력은 β=0.049(p<.001)이다.

요약하면, 교직경력별 영향력의 크기는 교직경력 5년 이상 10년 미만, 교직경력 5년 미만, 교직경력 20년 이상, 교직경력 10년 이상 20년 미만 순으로 정리할 수 있다. 특히 교직경력 5년 이상 10년 미만의 교사 그룹에서 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 미치는 영향이 타 교직경력 그룹에서보다 강하였다. 선행연구의 개념에 근거하여 연구결과를 해석해본다면 교직경력 5년 이상 10년 미만의 교사는 직업적으로 나름의 관점을 갖고 성장하는 시기이고(최진영, 이경진, 2007), 이 교사 그룹의 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성 향상에 상대적으로 큰 영향력을 행사하고 있기에 학교조직 효과성 증진을 위한 방안을 고안할 시 교직경력 5년 이상 10년 미만의 교사 그룹에 조금 더 초점을 맞춘다면 더 나은 정책적 기능을 가져 올 것이다.

제V장

요약 및 결론

1. 요약
2. 결론 및 제언

Ⅴ. 요약 및 결론

1. 요약

이 연구는 전라북도 초등학교 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 미치는 영향을 규명하고 교사 교직경력의 조절효과를 분석하는 데 목적이 있다. 상기의 연구목적을 성취하기 위해 아래와 같이 연구문제를 설정하였다.

첫째, 전라북도 초등학교 교사 임파워먼트, 학교조직 효과성의 수준은 어떠한가?
둘째, 전라북도 초등학교 교사 임파워먼트, 학교조직 효과성은 교사 개인 배경변인(성별, 교직경력, 직위)과 학교 배경변인(학교규모)에 따라 유의한 차이가 있는가?
셋째, 전라북도 초등학교 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 미치는 영향은 어떠한가?
넷째, 전라북도 초등학교 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 미치는 영향은 교사 교직경력에 따라 달라지는가?

이 연구에서는 선행연구 분석을 통하여 교사 임파워먼트를 독립변수로, 교사 교직경력을 매개변수로, 학교조직 효과성을 종속변수로 정하여 연구모형을 설정하였다. 교사 임파워먼트의 하위요인을 의사결정, 자기효능감, 자율성으로, 학교조직 효과성의 하위요인을 직무만족, 조직적응, 직무성과로 구성하였다. 교사 교직경력의 구분은 5년 미만, 5년 이상 10년 미만, 10년 이상 20년 미만, 20년 이상의 4단계로 설정하였다.

이 연구문제를 해결하기 위하여 기존의 많은 선행연구에 의해서 사용되어온 측정도구를 사용하였으며, 이를 전라북도 학교조직의 상황에 맞게 설문지를 수정·보완하였다. 이 설문지를 활용하여 전라북도 초등학교 교사들을 대상으로 30개교를 무선표집하여 본 조사를 실시하였다. 본 조사는 2021년 6월부터 7월까지 우편 및 온라인을 통하여 600명의 교사를 대상으로 이루어졌다. 설문지는 490부가 회수되었고, 무응답과 불성실하게 응답한 24부를 제외하고 466부를 통계분석에 사용하였다.

이 연구에서 사용한 측정도구는 교사 임파워먼트, 학교조직 효과성 설문지이다. 교사 임파워먼트 측정도구로 최연인(2005)의 교사 임파워먼트 설문지를, 학교조직 효과성 측정도구로 박희경(2014)의 학교조직 효과성 설문지를 사용하였다.

설문지를 통해 수집된 자료는 SPSS 21.0 및 AMOS 18.0 프로그램을 통해 분석되었다. 수집된 자료의 신뢰도 분석을 위해 Cronbach's α 값을 측정하였다. 연구 대상자의 배경변인별 인구사회학적 특성에 대한 빈도분석과 각 변수들의 기술통계분석을 진행하였다. 연구 대상자의 배경변인에 따른 각 변수들의 집단 간 인식 차이를 검증하기 위해 독립표본 t검정(t-test)과 일원배치 분산분석(One-way ANOVA)을 진행하고 유의한 차이가 있는 경우 사후검증으로 Scheffé 분석을 실시하였다. 변수들 간의 상관관계를 분석하기 위해 상관분석을 실시하였고, 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 주는 영향을 검증하기 위해 다중회귀분석을 진행하였다. 마지막으로, 교사 교직경력의 조절효과를 검증하기 위해 다중집단분석을 진행하였다.

이 연구의 결과를 연구문제에 따라 요약 및 정리를 하면 다음과 같다.

첫째, 전라북도 초등학교 교사 임파워먼트, 학교조직 효과성에 대한 교사의 지각은 전체적으로 평균 이상이었다. 따라서 전라북도 초등교사들은 적정 수준 이상으로 자율성과 창의성을 갖고 자신의 능력을 지속적으로 계발하여 조직성과 증진을 위해 역량을 최대한 발휘하고 있었고, 학교조직은 구성원들이 학교교육목표를 성취하는 데 최대한 힘을 모으고, 주어진 역할에 만족하며, 변화하는 학교 내·외부 환경에 적절하게 대응하여 학교조직을 유지 및 발전시키고 있었다.

둘째, 전라북도 초등학교 교사 임파워먼트와 관련하여 교직경력 10년 이상의 교사가 5년 미만의 교사보다, 부장교사가 일반교사보다 교사 임파워먼트에 대해 높게 인식하고 있었다. 추가적으로, 학교조직 효과성과 관련하여 교직경력 10년 이상의 교사가 10년 미만의 교사보다 학교조직 효과성에 대해 높게 지각하고 있었다.

셋째, 전라북도 초등학교 교사 임파워먼트는 학교조직 효과성에 정적으로 유의한 영향을 주는 것으로 나타났다. 교사 임파워먼트의 하위요인 가운데 의사결정이 학교조직 효과성에 미치는 영향력은 $\beta=.823(p<.001)$ 이었고, 자기효능감이 학교조직 효과성에 미치는 영향력은 $\beta=.170(p<.001)$ 이었다. 아울러, 학교조직 효과성을 하위요인별(직무만족, 조직적응, 직무성과)로 나누어 세부적으로 분석해보면, 교사 임파워먼트의 하위요인 가운데 의사결정이 직무만족에 미치는 영향력은 $\beta=.943(p<.001)$ 이었고, 자기효능감이 직무만족에 미치는 영향력은 $\beta=.044(p<.001)$ 이었으며, 자율성이 직무만족에 미치는 영향력은 $\beta=.025(p<.05)$ 이었다. 교사 임파워먼트의 하위요인 가운데 의사결정이 조직적응에 미치는 영향력은 $\beta=.652(p<.001)$ 이었고, 자기효능감이 조직적응에 미치는 영향력은 $\beta=.244(p<.001)$ 이었다. 교사 임파워먼트의 하위요인 가운데 의사결정이 직무성과에 미치는 영향력은 $\beta=.498(p<.001)$ 이었고, 자기효

능감이 직무성과에 미치는 영향력은 β=.223(p<.001) 이었으며, 자율성이 직무성과에 미치는 영향력은 β=.109(p<.01) 이었다.

넷째, 전라북도 초등학교 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 주는 영향은 교사 교직경력에 따라 달라졌으며, 교직경력 5년 이상 10년 미만의 교사 그룹에서 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 주는 영향력이 가장 강력하였다(β=1.099, p<.01). 교직경력별 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 주는 영향력의 크기는 교직경력 5년 이상 10년 미만(β=1.099, p<.01), 교직경력 5년 미만(β=1.058, p<.001), 교직경력 20년 이상(β=1.049, p<.001), 교직경력 10년 이상 20년 미만(β=1.037, p<.001) 순으로 제시할 수 있다.

2. 결론 및 제언

가. 결론

지금까지 연구한 결과를 바탕으로, 본 연구에서 규명하고자 했던 연구의 문제에 관한 결론은 다음과 같다.

첫째, 전라북도 초등학교 교사들의 교사 임파워먼트, 학교조직 효과성에 관한 지각 정도는 전반적으로 높은 것으로 나타났다. 이는 현재 전라북도 초등학교 교사들이 학교조직 내에서 의사결정 능력을 가지고 있고, 교사로서의 자기 효능감을 가지며, 자율성을 적절하게 발휘하고 있다고 할 수 있다. 또한 그들이 속해 있는 학교조직도 학교교육목표에 부합된 방향으로 나름의 적절한 수준에서 운영되고 있다고 파악 할 수 있다.

둘째, 교사의 개인적 배경에 따라 교사 임파워먼트와 학교조직 효과성의 인식 정도는 차이가 있다. 교사 임파워먼트와 관련하여 교직경력 10년 이상의 교사가 5년 미만의 교사보다, 부장교사가 일반교사보다 교사 임파워먼트에 대해 높게 인식하고 있었다. 이러한 결과는 10년 이상의 중·고경력 교사일수록 다양한 교직 경험을 가지고 있고, 부장교사가 학교조직 내의 중간 관리자로서의 역량을 발휘하기 때문에 교사 임파워먼트에 대한 지각 수준의 차이가 존재한다고 볼 수 있다. 이는 교직경력이 5년 미만의 저경력 교사들의 교사 임파워먼트를 높이기 위한 대책이 강구될 필요성과, 학교조직의 중간 관리자인 부장교사가 일반교사의 교사 임파워먼트를 고양시켜줄 필요성이 있다는 것을 암시한다. 일반교사를 부장교사와 같이 학교 조직 내에서 자율성을

더 크게 발휘할 수 있고 적극적으로 의사결정에 참여할 수 있는 방안을 만들어줄 필요성이 있다. 이를 위해 자유로운 학교 교사자치 문화가 형성되는 것이 중요하다. 경력에 상관없이 자유롭게 의견을 제시할 수 있는 회의 문화 형성이 중요하며 이를 위해 교사 간의 관계성 증진을 위한 다양한 교류의 장을 만들어야 한다.

학교조직 효과성과 관련하여 교직경력 10년 이상의 교사가 10년 미만의 교사보다 학교조직 효과성에 대해 높게 지각하고 있었다. 이러한 결과는 10년 이상의 중·고경력 교사(경력 교사)가 저경력 교사에 비해 교수활동에 있어서 교육적 기회를 더 잘 활용하고 유연하며 빠르고 정확하게 유형을 인지하는 능력을 가지고 있기 때문에 (Berliner, 2001) 학교조직 효과성에 대한 인식 수준의 차이가 존재한다고 볼 수 있다. 이는 교직경력이 10년 미만의 저경력 교사들이 학교조직 효과성을 높일 수 있도록 하는 다양한 행정적·정책적 방안이 개발될 필요성을 알려준다.

셋째, 전라북도 초등학교 교사 임파워먼트는 학교조직 효과성에 정적으로 유의한 영향을 주었다. 이에 교사 임파워먼트를 향상시키기 위한 방안을 모색할 필요가 있다. 교사 임파워먼트를 높이기 위한 그동안의 방안은 '교사연수'에 치중되었다. 교사들에게 양질의 연수를 제공함으로써 그들이 임파워먼트화 시킨다는 것이 교사연수의 목적이었다. 하지만 오늘날의 교사들이 의무적으로 이수해야 할 연수들이 상당히 많다는 점에서 교사들의 임파워먼트를 증진시키기 위한 목적으로서 '연수'라는 방안을 활용하는 것은 그 효과성이 떨어져 본래의 목적을 달성하는 데 어려움이 있다. 따라서 교사의 임파워먼트 수준을 향상시킬 수 있는 효과적이고 실제적인 방안 마련이 절실히 필요하다. 교사들의 역량을 끌어올리고 그들을 바람직한 방향으로 움직일 수 있게 하는 본질적인 기제는 '자발성'이다(국준봉, 2021). 교사의 자발적인 의지와 참여가 전제가 되어야 교사 임파워먼트 수준을 끌어 올릴 수 있다. 따라서 교사들이 학교조직 내에서 의사결정 능력을 발휘하고, 교사로서의 효능감을 지니며, 자율성과 창의성을 기반으로 자신의 역량을 발휘하기 위해서는 그들이 스스로의 의지로 임파워먼트화 될 수 있도록 학교조직문화 개선이 요구된다. 이를 위해 학교장의 리더십(역량)과 교사 스스로의 노력이 필요하다. 학교장은 학교조직의 성패를 좌우하는 중요한 변수이다(신동한, 2008). 따라서 학교장이 교사들이 임파워먼트화 될 수 있도록 학교조직문화를 형성하는 데 자신의 리더십(역량)을 발휘해야 한다. 또한, '교육의 질은 교사의 질을 넘을 수 없다.'라는 말이 있듯이, 교사는 교사 스스로 자신의 역할에 대한 중요성을 인지하고, 학교조직의 성과를 증진시키기 위해 자신의 역량을 임파워먼트시킬 수 있도록 스스로의 자발적인 노력이 필요하다.

넷째, 전라북도 초등학교 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 주는 영향은 교사 교직경력에 따라 달라졌으며, 교직경력 5년 이상 10년 미만의 교사 그룹에서 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 주는 영향력이 가장 강력하였다. 학교조직 효과성은 교사자치의 성공을 의미하는 중요한 지표이므로, 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 주는 영향력이 교직경력 5년 이상 10년 미만의 교사 그룹에서 가장 컸다는 점은 교사자치의 성공적인 운영을 위해서는 교직경력 5년 이상 10년 미만의 교사들이 학교조직 내에 의견을 적극적으로 개진하고 그들의 요구와 목소리를 주지해야 한다는 것을 의미한다. 즉 그동안 학교조직 운영에 있어 고경력 교사에 비해 상대적으로 자유로운 의견교환 및 의사결정에 어려움이 있었던 교직경력 5년 이상 10년 미만의 교사들이 교사자치의 중추적인 역할을 해야 한다. 몇해 전 세대에 관한 대한민국 사회문화의 패러다임에 신선한 시사점을 안겨주었던 '90년생이 온다'라는 책을 시작으로, 조직에서 세대와 경력에 관한 다양한 연구가 진행되고 있다. 새로운 세대의 출현 및 그들의 조직 생활에서 조직 구성원으로서의 역할 수행 및 정체성 형성은 조직 효과성 측면에서 매우 중요한 변수이다. 이에 학교조직내 90년대생 교사들이 포진하고 있는 교직경력 5년 이상 10년 미만의 교사들의 가치관과 행동양식을 교사자치 운영에 반영할 필요가 있다.

나. 제언

이상의 결론을 바탕으로 교사 임파워먼트와 학교조직 효과성 간의 관계 및 교사 교직경력의 조절효과에 대한 실천적 제언은 다음과 같다.

첫째, 원활한 교사자치 운영을 위해서는 교사들의 노력이 요구된다. 이 연구는 교사 임파워먼트와 학교조직 효과성이 정적 상관관계가 있고, 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성 향상에 적합한 변수임을 증명하였다. 따라서 전라북도 초등교사들이 교사 임파워먼트의 중요성을 인지하고, 그들 스스로 교사 임파워먼트를 자신의 교직생활에 감화시켜 적절하게 발휘한다면, 학교조직 내 교사자치가 원활히 이루어질 것이다. 특히, 2020년 코로나 19 사태를 계기로 단위학교의 교사자치 역량이 그 어느 때보다 중요하다고 할 수 있다. 코로나19로 인하여 단위학교조직 운영의 자율성과 책무성은 더욱 더 중요해졌고, 이에 단위학교의 교육과정과 교육관련 업무를 현장 최전선에서 직접적으로 수행하는 교사들의 인지 및 행동양식은 조직성과를 위한 필수적인 관심의 대상이다. 따라서 학교조직 효과성은 교사자치의 성공을 의미하는 중요한 이정표이기에, 원활한 교사자치 운영을 위해서는 교사들의 역량이 임파워먼트화될 수

있도록 교사 스스로의 노력이 절실하다.

둘째, 교사자치가 활성화될 수 있는 학교조직문화 조성이 필요하다. 교사자치 활성화는 교사 스스로의 노력뿐만 아니라 학교조직의 구조적인 변화를 통해 이끌 수 있다. 아무리 교사 개개인들이 임파워먼트화 된다고 해도 학교조직 내 구조적인 문제가 존재하고, 구조적인 문제 해결방법 및 지원방안이 없다면 원활한 교사자치 집행은 한계에 이를 수 밖에 없다. 따라서 교사자치가 활성화 될 수 있도록 임파워먼트된 교사를 지원할 수 있는 학교조직문화 조성이 필요하다. 학교장은 학교조직의 성패를 좌우하는 중요한 변수이기 때문에(신동한, 2008). 학교장은 자신의 리더십(역량)을 적절히 발휘하여 임파워먼트된 교사를 이끔으로써 바람직한 학교조직문화를 구축하고, 이 문화가 교사자치 활성화에 긍정적인 방향으로 기능하도록 해야한다.

셋째, 교사자치의 질적 성장을 위해서는 교직경력 5년 이상 10년 미만 교사 군의 중요성을 인지해야 한다. 연구결과 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 주는 영향에서 교직경력 5년 이상 10년 미만 교사 군에서 그 영향의 정도가 가장 컸기 때문에 교사자치 집행에 있어서 교직경력 5년 이상 10년 미만의 교사 군을 중히 생각해야 한다. 직업적으로 나름의 관점을 갖고 성장하는 시기인 '교직경력 5년 이상 10년 미만의 교사 군'이 교사자치 운영의 핵심적인 변수임을 주지하고 그에 따라서 교사자치 운영의 방향을 설정해야한다.

다음으로 후속연구를 위해 제시한 제언은 다음과 같다.

첫째, 교사 임파워먼트, 학교조직 효과성에 대한 현장의 사례 연구를 적극적으로 진행해야 한다. 그동안 많은 선행연구에서 교사 임파워먼트와 학교조직 효과성에 대한 이론적 접근을 취하였지만 이러한 개념을 지지할 수 있는 현장 사례 연구가 절실히 요청된다. 이 연구를 통해 교사 임파워먼트와 학교조직 효과성 간의 관계, 그리고 교사 교직경력의 조절효과를 규명하였기 때문에 각각의 변수 간의 개념적 타당성은 인정되었다고 할 수 있다. 그러므로 전라북도 실제 학교 현장의 경험을 토대로 한 현장 사례 연구를 통해 이 연구 주제에 관한 실제적인 타당성을 확보할 필요가 있다.

둘째, 전라북도 학교자치 수준을 진단할 척도를 개발할 필요가 있다. 학교자치 진단척도의 부재로 인하여 이 연구는 교사자치의 궁극적인 목표를 학교조직 효과성이라는 개념으로 상정하였고, 전라북도 초등학교 내 교사자치가 잘된다는 것은 곧 학교조직 효과성 수준도 높다는 것을 의미한다는 개념적 설정에 근거하여 연구를 진행하였다. 따라서 전라북도 내 학교자치 수준을 정확히 진단하고 이에 기반한 연구를 위해서는 학교자치 진단척도 개발이 요구된다.

셋째, 전라북도 초등학교 학교자치 수준과 역량을 높일 수 있는 다양한 방법에 대한 탐색이 필요하다. 이 연구는 전라북도 초등학교 학교자치 수준 및 역량을 증진시키기 위한 방안 중 하나로 교사 임파워먼트 개념을 사용하였다. 질 높은 학교자치를 이끌어내기 위한 변수는 교사 임파워먼트 이외에도 다양하다. 따라서 학교자치와 관련된 여러 영역의 변수를 탐색하여 전라북도 초등학교 내 성공적인 학교자치가 이루어질 수 있도록 다양한 연구가 요청된다.

참고문헌

강경석, 강경수. (2007). 학교장의 변혁적 리더십, 교사 임파워먼트, 팔로워십, 학교장 신뢰 및 학교조직 효과성 간의 관계. **한국교육, 34**(3), 75-101.

강경석, 강희경. (2010). 학교장의 자율성과 책무성, 교사의 임파워먼트가 학교조직 효과성에 미치는 영향. **한국교원교육연구, 27**(3), 531-558.

강경수. (2007). 학교장의 변혁적 리더십, 교사 임파워먼트, 팔로워십 및 학교장 신뢰가 학교조직효과성에 미치는 영향. 박사학위논문. 인하대학교.

강소현. (2019). 학교민주주의에 대한 교원들의 경험과 인식에 관한 연구. 석사학위논문. 청주교육대학교.

강희경. (2011). 학교장의 자율성과 책무성, 교사의 임파워먼트 및 학교 조직효과성의 관계. 박사학위논문. 인하대학교.

고남숙. (2013). 초등학교장의 서번트 리더십이 교사의 교직헌신을 매개로 학교조직 효과성에 미치는 영향. 박사학위논문. 건국대학교.

고완태. (1999). 교사발달단계에 따른 현직교육체제의 평가. **교육학연구, 37**(2), 345-373.

고완태, 장동원. (1998). 교사 활력화 모델의 재구성. **교육행정학연구, 16**(3), 369-395.

국준봉. (2021). 초등학교장의 도덕적 리더십, 교사헌신, 학교조직 효과성 간 구조분석. 석사학위논문. 한국교원대학교.

김동춘. (1997). 교사가 지각한 유아 교육기관의 조직문화와 조직효과성과의 관계 연구. 박사학위논문. 서울여자대학교.

김민환. (2007). 교사 임파워먼트에 관한 연구동향과 전망 및 과제. **교육행정학연구, 24**(1), 31-53.

김민환, 안관영. (2000). 학교장의 지도성과 교사 임파워먼트의 관계에 관한 연구. **한국교사교육, 17**(1), 225-245.

김민환, 안관영. (2012). 학교장의 변혁적 리더십과 교사 임파워먼트의 관계 및 재직기간의 조절효과. **학습자중심교과교육연구, 12**(1), 43-63.

김인곤. (2011). 특성화 고등학교 교장의 통합적 지도성, 교사의 헌신도 및 조직효과성의 인과적 관계. **상업교육연구, 25**(2), 15-37.

김재덕. (2006). 학교 상황에 따라 학교장의 도덕적 지도성이 학교조직 효과성에

미치는 영향. 박사학위논문. 고려대학교.
김정호. (1998). 교장의 지도성유형이 교원사기와 학교효과성에 미치는 영향. 박사학위논문. 성균관대학교.
김진수. (2005). **공업교육 연구법과 SPSS.** 서울: 웅보.
김창걸. (1983). 교장의 지도성 행위·상황 및 조직효과성 간의 관계 연구. 박사학위논문. 중앙대학교.
김필녀. (2003). 초등교장의 도덕적 지도성과 교사의 활력화가 학교조직의 효과성에 미치는 영향. 박사학위논문. 국민대학교.
노경섭. (2019). **제대로 알고 쓰는 논문 통계분석.** 서울: 한빛아카데미.
박원우. (1997). 임파워먼트 개념정립 및 실천방법 모색. **경영학연구, 26**(1), 115-138.
박지훈. (2016). 분산적 지도성, 교사효능감, 교사헌신, 학교조직 효과성의 구조적 관계. 박사학위논문. 전북대학교.
박현숙. (1992). 학교의 조직효과성에 관한 연구. **교육행정학연구, 10**(2), 59-84.
박희경. (2014). 초등학교장의 분산적 지도성, 교사 임파워먼트, 학교조직 효과성 간의 구조관계. 박사학위논문. 이화여자대학교.
배현영(2016). 학교장의 변혁적 지도성, 교사효능감 및 학교조직효과성 간의 관계. 석사학위논문. 한국교원대학교.
백승관. (2003). 교사의 발달과정에 관한 탐색모형. **교육행정학연구, 21**(1), 29-50.
신동한. (2008). 학교장의 감성리더십과 교사의 교직헌신도 및 학교조직 효과성 간의 관계. **교육행정학연구, 26**(3), 125-149.
신재흡. (2002). 교사가 지각한 학교장의 변혁적 지도성과 학교 조직문화 및 학교조직 효과성 간의 관계 연구. 박사학위논문. 건국대학교.
신재흡. (2010). 학교장의 감성적 리더십과 임파워먼트가 학교조직 효과성에 미치는 영향 분석. **한국교원교육연구, 27**(4), 47-70.
심우엽, 류재경. (1994). 초등학교 교사발달에 관한 연구 : 강원도를 중심으로. **교육연구, 12**, 3-24.
안관영, 김준기, 이한주. (2002). 교사들의 임파워먼트와 조직몰입, 직업몰입의 관계 및 재직기간의 조절효과에 관한 연구. **경영교육연구, 27**(1), 135-156.
오순문. (2010). 학교장의 변혁적 지도성과 학교조직 효과성의 관계에 관한 메타분

석. **한국교원교육연구, 27**(3), 327-347.
오승희. (2008). 학교조직 효과성의 메타분석. 박사학위논문. 전북대학교.
우종필. (2017). **구조방정식모델 개념과 이해.** 서울: 한나래.
윤현이. (2005). 교사 임파워먼트가 학교조직 효과성에 미치는 영향. 석사학위논문. 충남대학교.
이난숙. (1991). 교사의 직무발달 특성에 관한 연구. 박사학위논문. 한국교원대학교.
이명주. (1995). 교사가 지각한 교장의 변화촉진행동·교사의 변화관심·학교효과성 간의 관계. 박사학위논문. 충남대학교.
이윤식. (1999). 교사발달의 관점에서 본 장학. **한국교원교육연구, 16**(2), 1-27.
이재윤. (2015). 초등학교의 분산적 지도성, 교사헌신, 학교조직 효과성 간의 구조적 관계분석. 박사학위논문. 동아대학교.
이정로. (2006). 학교장의 변혁적·거래적 리더십과 조직가치의 결합유형, 조직효과성의 인과관계 분석. 박사학위논문. 전북대학교.
이정욱, 최영남. (1998). 교사발달단계에 따른 유아 교사의 신념에 관한 연구. **한국교사교육, 16**(1), 223-238.
전라북도교육연구정보원. (2019). **전북교육 2019. Vol.61.** 전북: 전라북도교육연구정보원.
전라북도교육청. (2019). **민주시민이 성장하는 학교, 2019 학교자치 운영 계획.** 교원인사과.
전라북도 학교자치 조례. (2019).
정한나. (2021). 외국인 근로자의 건강증진행위 구조모형 : 거주기간 및 국적별 다중집단분석. 박사학위논문. 고신대학교.
조규락, 김선연. (2014). **통계법 기초·종류·사례.** 파주: 양서원.
조남두. (1992). 학교조직의 환경·문화·효과성 간의 관계연구. 박사학위논문. 고려대학교.
조평호. (1998). 학교장의 지도성, 의사결정의 질 결정요인 및 조직효과성 간의 관계 연구. 박사학위논문. 인하대학교.
최권. (2015). 초등교사가 지각한 직무환경이 집단적, 개인적 교사효능감을 매개로 교수효과성에 미치는 영향 : 성별과 교직경력별 다중집단분석의 적용. 박사학위논문. 성균관대학교.
최권, 도승이(2015). 초등교사가 지각한 직무환경과 교수효과성 간 관계에서 집단

적 교사효능감과 개인적 교사효능감의 매개 효과. 교직경력별 다중집단분석의 적용. **열린교육연구, 23**(4), 233-254.

최연인. (2005). 교사가 지각한 학교장의 변혁적 지도성과 교사집단의 임파워먼트 및 학교조직 효과성과의 관계. 박사학위논문. 건국대학교.

최지원(2016). 초등학교 교장의 변혁적 지도성과 감성적 지도성이 학교조직 효과성에 미치는 영향. 석사학위논문. 한국교원대학교.

최진영, 이경진. (2007). 교직경력에 따른 초등교사들의 신념과 사회과 교수실제의 관계. **한국교원교육연구, 24**(2), 313-335.

허혜경. (2021). 유아교사의 긍정심리자본이 교직헌신에 미치는 영향에서 교직경력의 조절효과. **학습자중심교과교육연구, 21**(3), 787-812.

홍세희. (2000). 구조 방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. **한국심리학회, 19**(1), 161-177.

히든그레이스. (2019). **한번에 통과하는 논문.** 서울: 한빛아카데미.

Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research, 35*, 463-482.

Blase, J. & Blase, J. R. (1994). *Empowering Teachers What Successful Principals do.* Thousnad Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Cameron, K. S.(1978). Measuring organizational effectiveness in institutions of higher education. *Administrative Science Quarterly,* 23, 604-632.

Cameron, K. S., & Whetten, D. A.(1996). *Organizational Effectiveness and Quality: The Second Generation, Higher Education*: Handbook of Theory and Research. Ⅺ. Forthcoming.

Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Intergrating theory and practice. *Academy of management review,* 13(3), 471-482.

Cruickshank, D. R.(1990). *Research That Informs Teacher and Teacher Educators.* Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappan Foundation.

Etzioni, A.(1983). Organizational behavior understanding life at works. NY: Foresman and Co.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G.(2013). *Educational administration: Theory,*

research & practice (9th ed). New York: McGraw Hill. 오영재 외 역 (2013). **교육행정 이론, 연구, 실제.** 파주: 아카데미프레스.

Katz, Lilian G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *The Elementary School Journal,* 73(1), 50-54.

Kinlaw, D. C. (1995). *The practice of empowerment: Making the most of human competence.* VT: Gower Publishing Ltd.

Klecker, B. (1996). Dimensions of Teacher Empowerment: Identifying New Roles for Classroom Teachers in Restructing Schools. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association.

Newman, K. K. (1978). Middle-aged experienced teachers' perceptions of their career development. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University.

Short, P. M. (1994). Defining Teacher Empowerment. *Education,* 114(4), 488-491.

Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale : Assessment of level of empowerment within school environment. *Educational and Psychological Measururement,* 52, 951-960.

Steers, R. M.(1975). Problems in the measurement of organizational effectiveness. *Administrative science quarterly,* 20(4), 546-558.

Steers, R. M., & Porter, L. W.(1979). *Motivation and Work Behavior.* 2nd ed., N. Y. McGraw-Hill.

Thomas, K. W. & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: an "Interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review,* 15(4), 666-681.

White, P. A. (1992). Teacher empowerment under 'ideal' school-site autonomy. E*ducational Evaluation and Policy Analysis,* 14(1), 69-82.

부록

부록. 설문지

기 초 조 사

※ 통계처리를 위한 기초자료입니다.

현재 시점을 기준으로 다음 사항 중 해당란에 √를 해주시기 바랍니다.

1. 성 별 : ① 남 _____ ② 여 _____

2. 교직경력 : ① 5년 미만 _____ ② 5년 이상 10년 미만 _____
③ 10년 이상 20년 미만 _____ ④ 20년 이상 _____

3. 직 위 : ① 부장교사 _____ ② 일반교사 _____

4. 학교규모 : ① 12학급 미만 _____ ② 12학급 이상 24학급 미만 _____
③ 24학급 이상 36학급 미만 _____ ④ 36학급 이상 _____

교사 임파워먼트 설문지

※ **교사로서 내가 가지고 있는 인식과 행동**에 대해 선생님의 생각과 가장 일치하는 부분에 √를 해주세요.

(의미 있는 설문결과를 위해 **가능하면** 답변 시'**보통이다**'는 **선택하지 말아주세요.**)

'교사 임파워먼트'란, 교사에게 자율성과 창의성을 갖도록 동기를 부여함으로써 자신의 능력을 지속적으로 계발하여 조직성과 증진을 위해 역량을 최대한 발휘하는 과정을 의미합니다.

교사로서 내가 가지고 있는 인식과 행동은 이러하다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1. 나는 학교생활에서 나 자신의 생활계획을 어느 정도 결정할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
2. 다른 사람들이 나에게 충고를 부탁하는 편이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
3. 나는 우리 학교 교과과정 전반에 관하여 편제와 구성내용을 잘 파악하고 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
4. 나는 학교행사를 추진하는데 여러 가지로 도움을 줄 수 있는 능력이 있다고 믿는다.	①	②	③	④	⑤
5. 나는 학교 경영에서 새로운 아이디어를 제공하고 이를 결정하는 역할에 참여한다.	①	②	③	④	⑤
6. 나는 학교에서 교육활동에 영향력을 가지고 있다고 믿는다.	①	②	③	④	⑤
7. 나는 다른 사람들에게 영향을 줄 기회를 가진다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
8. 나는 내가 하는 일에 창의성을 발휘하기 위해 노력한다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
9. 나는 학교일정에 대해 융통성을 발휘할 수 있다고 믿는다.	①	②	③	④	⑤
10. 나는 학생지도에서 나의 창의성과 자율성을 발휘하여 지도 할 수 있다고 믿는다.	①	②	③	④	⑤
11. 나는 나의 교수학습활동에 관하여 융통성을 발휘할 수 있다고 믿는다.	①	②	③	④	⑤

교사로서 내가 가지고 있는 인식과 행동은 이러하다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
12. 나는 학교에서 학생, 학부모로부터 존경을 받는다고 믿는다.	①	②	③	④	⑤
13. 나는 학생들의 전인적 발전을 위하여 노력하고 있다.	①	②	③	④	⑤
14. 나는 학교에서 동료 교사들로부터 인정을 받는 편이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
15. 나는 학생들의 자기주도적학습력 신장을 위하여 성심껏 도와주고 있다.	①	②	③	④	⑤
16. 나는 전문성 신장에 필요한 연수를 할 수 있는 기회를 가진다.	①	②	③	④	⑤
17. 나는 전문성 신장을 위한 연수활동을 계속할 기회가 주어진다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
18. 나는 학교생활에서 동료 교사들과 협력할 기회를 자주 갖는 편이다.	①	②	③	④	⑤

학교조직 효과성 설문지

※ **현재 나와 우리 학교의 상황**에 대해 선생님의 생각과 가장 일치하는 부분에 √를 해주세요.

(의미 있는 설문결과를 위해 **가능하면** 답변 시'**보통이다**'는 **선택하지 말아주세요.**)

'학교조직 효과성'이란, 교사들이 과업을 수행하는 과정에서 직무에 강한 애착을 가지며, 학교변화에 신축성 있게 적응해 나가는 정도를 의미합니다.

나와 우리 학교의 상황은 이러하다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1. 나는 학교에서 가르치는 일을 좋아하며 교직에 보람을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
2. 나는 즐거운 마음으로 맡은 업무를 성실히 수행한다.	①	②	③	④	⑤
3. 나는 우리 학교에 강한 소속감을 가지고 있다.	①	②	③	④	⑤
4. 교육활동 운영을 위한 우리 학교의 행·재정적 지원이 만족스럽다.	①	②	③	④	⑤
5. 우리 학교는 교육과정을 균형 있게 운영하고 있다.	①	②	③	④	⑤
6. 우리 학교는 동료 교사 간에 서로 신뢰한다.	①	②	③	④	⑤
7. 우리 학교 교사들은 학교목표 달성을 위해 상호 협력한다.	①	②	③	④	⑤
8. 나는 교장선생님으로부터 충분한 신임을 받고 있다.	①	②	③	④	⑤
9. 우리 학교는 각 교사의 능력에 맞는 업무를 맡긴다.	①	②	③	④	⑤
10. 우리 학교 교사들은 학교의 운영 방침이 결정되면 이해하고 기꺼이 따른다.	①	②	③	④	⑤
11. 우리 학교 교사들은 새로운 교수법을 배워 적용해보려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
12. 우리 학교는 교육활동에 필요한 새로운 정보를 입수하는데 노력한다.	①	②	③	④	⑤

나와 우리 학교의 상황은 이러하다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
13. 우리 학교 교사들은 학교의 교육목표를 명확히 이해하고 있다.	①	②	③	④	⑤
14. 우리 학교 교사들은 지역사회와 긴밀한 유대관계를 가지려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
15. 우리 학교 교사들은 다른 학교보다 학생들의 교육을 위하여 더욱 노력한다.	①	②	③	④	⑤
16. 우리 학교 교사들은 교과특성을 고려하여 수업시간을 탄력적으로 운영한다.	①	②	③	④	⑤
17. 우리 학교는 교사들의 수업활동을 적극 지원한다.	①	②	③	④	⑤
18. 우리 학교는 교사들이 책임감을 가지고 학급을 운영한다.	①	②	③	④	⑤
19. 우리 학교 교사들은 각 부서 업무들을 신속하게 처리한다.	①	②	③	④	⑤