教育學 碩士學位 請求論文

校內 自律奬學 活性化 方案에 관한 硏究

慶州大學校 敎育大學院

敎育行政專攻

車 光 淑

指導敎授 李 泰 鍾

2003年 8月

校內 自律奬學 活性化 方案에 관한 硏究

慶州大學校 敎育大學院

敎育行政專攻

車 光 淑

이 論文을 敎育學 碩士學位 論文으로 提出함

指導敎授 李 泰 鍾

2003年 8月

車光淑의 敎育學碩士學位 論文을 認准함

審査委員長 인

審査委員 인

審査委員 인

慶州大學校 敎育大學院

2003年 8月

목 차

표 목 차

그 림 목 차

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 목적

21세기는 고도 정보사회, 세계화, 탈이데올르기, 환경파괴문제, 인간소외 문제, 물질만능주의, 경제전쟁, 핵전쟁의 위협 등 긍정과 부정의 가능성을 동시에 지닌 가운데 어느 쪽으로 미래가 펼쳐질지는 전적으로 21세기를 살아갈 우리에게 달려 있다. 이러한 지식기반사회를 주도하며 새로운 정보화, 세계화, 국경 없는 경제 전쟁 시대에 살아가게 되므로 교사의 전문성 신장을 위한 노력은 그 무엇보다 중요시된다,

오늘날의 교육현장에서는 교육의 질과 교육의 주체인 교사의 자질을 향상시키기 위해 교육과정 운영방법 개선, 교육과정의 적절성 제고, 학교환경의 개선, 지속적인 연수활동, 그리고 다양한 장학활동을 해왔다. 이러한 노력들 중에서도 교육 관련자들은 교사의 전문성 신장을 위한 장학활동에 많은 관심을 갖게 되었다.

최근 장학지도 방법이 관료주의적인 지시나 감독보다는 협의와 안내형태로 바뀌었다고는 하지만, 일선 현장 교사들은 일년에 한 두 번 실시하는 장학활동으로는 장학의 효과를 거둘 수 없다는 견해를 갖고 있으며 교내장학에 있어서도 교장 ·교감의 장학활동은 연구발표 및 수업연구 등을 참관하여 소감발표와 지도조언 정도에 그치고 있어 그 실효를 거두고 있지 못하고 있는 실정이다.

근래에 교육의 질을 개선하기 위한 장학적 기능이 증대되고 있으며, 교육의 민주화, 자율화, 전문화와 더불어 교육자치제 실시에 따라 단위학교들의 자율적인 장학활동이 요청되고 있다. 지금까지 교육행정기관 주도하에 수업보다 경영 관리활동에 초점을 두었던 장학지도는 학교 현

장의 교육활동 담당자인 교장 ·교감 ·교사간의 상호 이해와 신뢰 및 협조를 바탕한 자율적인 장학활동으로 전개해야 할 것으로 이윤식은 말하고 있다.[1)]

이와 같은 문제의식 하에서 교육의 질을 개선하려는 목표와 필요성에 의거하여 교내 자율장학의 활성화 방안을 모색하는 것은 의의가 매우 크다고 판단된다. 따라서 본 연구에서는 교내 자율장학의 실태를 조사 분석하여 효율적인 활성화 방안을 모색하는 데 그 목적을 두고 연구를 진행하고자 한다.

2. 연구의 대상, 범위 및 방법

연구의 대상은 교내자율장학이며, 연구의 내용상 범위는 교내자율장학의 실제과정과 효과를 조사 분석하여 문제점을 탐색하고 원활한 운영방안을 제시하는 것이다. 그리고 본 연구의 공간적 범위는 경주시 초등학교에 국한한다.

연구방법으로서 본 연구에서는 이론적 배경을 구축하기 위하여 각종 관련 문헌자료와 선행연구를 조사, 분석한다. 그리고 교내자율장학에 대한 일선교사들의 의견을 수집하기 위하여 경험적 ·실증적 접근 방법에 의거한 질문지 조사방법을 활용하여 자료를 수집, 분석한 후 개선점을 밝힘으로써 연구의 목적을 달성하고자 한다.

---

1) 이윤식, 장학론 논고(서울: 과학과 예술, 1993), p.214.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 장학의 일반적 이론

1) 장학의 개념

장학이란 어원적으로, superior와 vision의 합성어로서 '높은 곳에서 우수한 사람이' '본다'라는 뜻이다.[2] 따라서 사전적인 뜻은 감독, 감시, 지도 ·조언, 장학행정 등의 의미로 씌어 있으나, 오늘날에 와서는 교사와 학생의 성장 ·발달에 관한 조건을 향상시키기 위해 지도 ·조언하는 전문적 기술적 봉사활동으로 알려져 있다.

장학의 개념이 시대에 따라 달라져 왔고 통일적인 정의를 명확히 내리기 어려우며 장학 개념의 혼동이 있어 김종철은 장학의 개념을 다음 세 가지 접근 방법에서 기술하고 있다.[3]

(1) 법제면에서의 장학

교육활동의 계획연구면, 행정관리면, 학습지도면, 생활지도면을 포함하는 제반영역에 걸쳐서 계선조직을 통한 모든 행정 업무를 보조하는 참모활동이다.

(2) 기능면에서의 장학

장학은 기능적인 면에서 교사의 전문적 성장, 교육운영의 합리화 및 학생의 학습환경 개선을 위한 전문적 ·기술적 보조활동이다.

(3) 이념면에서의 장학

이는 교육이념, 교육이론을 토대로 장학 개념을 규정하려는 것으로 K. Wiles[4]는 장학이란 "교수-학습 사태의 개선 향상을 위한 지도 ·조언이다."

---

2) 김윤태, 교육행정 ·경영신론(서울: 배영사, 1991), p.528.
3) 김종철, 교육행정의 이론과 실제(서울: 교육과학사, 1982), pp.223-237.
4) Kimball Wiles, *Supervision for Better Schools*(Englwood Cliffs, N. j.:

라 하였다. 이로 미루어 이념적인 면에서 장학이란 교사와 학생의 교육작용을 개선하기 위하여 지도·조언하는 전문적 봉사활동이라 볼 수 있다.

조병효[5]는 다음 네 가지 접근방법에 의해 장학의 개념을 규정해 보고자 했다.

(1) 교육조직의 수준면에서의 접근방법

① 교육행정 조직 수준에서 본 장학 : 교육부, 시도 및 시군구 교육청을 중심으로 행해지는 장학 방침 수립, 교육과정 운영지도, 학사 및 장학지도, 학습지도 방법 및 교육평가의 연구 개선, 교육지도, 학생 생활지도, 교육연구, 교원연수, 학생수련지도 등 제반 영역에서 계선조직의 행정활동에 대해 전문적 기술적 지도·조언하거나 맡아 처리하는 지도 활동이다.

② 학교 수준에서 본 장학 : 학교의 교육목적을 달성할 수 있도록 교육활동 개선을 위하여 단위학교에서 이루어지는 직접적이고 협력적인 장학활동이다.

③ 교실 수준에서 본 장학 : 교실 내에서 교수-학습 상황을 발전시키고 개선시키는 일이며, 학생 생활지도력의 향상을 도모하는 일이다.

(2) 장학의 발달단계면에서의 접근방법

① 행정적 시학의 시기(1642 - 1900) : 학교 시찰의 의무 수행.

② 과학적 관리 장학의 시기(1900 - 1930) : 교사의 교육활동을 관리, 감독.

③ 인간관계 장학의 시기(1930 - 1950) : 장학담당자가 상담자, 조정자가 되어 협동적 민주적 장학이 이루어져야 한다고 봄.

④ 체계적 프로그램으로서의 장학 시기(1950 이후) : 조직목표와 개인목표간의 관계 결정에 관한 연구에서 조직의 기대를 성취하면서 개인이 자신의 목표에 도달하려는 장학 프로그램이 개발됨.

(3) 장학의 과정면에서의 접근방법에서 장학은 인간의 잠재력을 개발하는 일, 지도성, 의사유통, 변화를 조정하고 촉진하는 일이다.

Prentice-Hall, Inc., 1955), p.8.

5) 조병효, 현대장학론(서울: 교육과학사, 1993), pp.10-22.

(4)장학의 기능면에서의 접근방법

① 협동장학 : 장학은 전문가의 협력을 요구할 뿐만 아니라 교육종사자들의 분화된 역할의 중요성과 교육적 노력에서 협동의 필요성을 강조한다.

② 교육과정 개발 : 교육과정의 개발을 위하여 장학은 새로운 프로그램을 개발 ·창시하고 그 정보를 제공해야 한다.

③ 임상장학 : 임상장학은 교사의 전문적 직능 향상을 돕기 위해 협의, 지원 및 봉사를 제공하는 효과적이고 가능한 방법이다.

④ 교원 직능개발 : 교육조직은 필연적으로 그 구성원의 계속적인 성장에 관심을 가져야 하고 교사들이 현직에서 계속 성장할 수 있도록 지도 ·기원해야 할 책임이 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 장학이란 궁극적인 목적은 학생의 바람직한 성장 ·발달을 촉진시키는 데에 두고 이를 향상 발전시킬 수 있도록 교사의 성장과 발달, 나아가서 교육활동의 개선을 위해 조력해 주는 전문적 ·기술적 봉사활동이라 할 수 있겠다.

2) 장학의 기능

장학은 교육활동의 개선을 위해 지도 ·조언하는 전문적 ·기술적 봉사활동이라고 할 때 장학의 기능은 이를 대행하기 위한 역할일 것이다.

백현기는 장학의 기능으로 교사의 자주성 함양, 교사의 문제 분석력 함양, 교사의 안정감 유지, 지역사화와의 관계, 교사의 건전한 교육철학의 발달을 들고 있다.[6)]

김종철은 장학의 기능을 다음과 같이 제시했다.[7)]

(1) 교사의 전문적 성장을 돕는 활동이다.

(2) 교육운영의 기획과 평가를 돕는 제반 활동으로 교육운영의 합리화이다.

---

6) 백현기, 장학론(서울: 을유문화사, 1964), pp.47-50.
7) 김종철, 전게서, pp.236-237.

(3) 학생의 학습환경을 개선하는 활동이다.

김창걸은 장학의 중요한 기능을 다음과 같이 제시했다.[8)]

(1) 교사의 전문적 성장을 돕는 일 : 교사의 교육관, 가치, 태도, 사명감, 교과에 대한 지식과 기술, 학습지도와 생활지도 방법의 개선, 문제해결을 위한 창의력 발휘, 교육문제에 대한 올바른 인식의 확대 등을 통하여 교사의 전문적 성장을 이루게 하는 일이다.

(2) 교육과정 운영의 개선을 돕는 일 : 사회의 변화 ·발전에 적응하고 또 이를 유도하기 위한 교육과정 운영의 개선을 돕는 기능이다.

(3) 교수-학습지도 개선을 돕는 일 : 교수-학습지도의 방법을 비롯하여 교재 ·교구 ·교편물 등과 학습 환경 구성에 이르기까지 기술적 문제에 관한 지도 ·조언 기능을 가리킨다.

(4) 교육환경과 교육관리의 개선을 돕는 일 : 학습 환경을 개선해 주는 일에서부터 제반 물리적 환경과 심리적 환경을 구성해 주어야 하며 학교교육의 계획 관리에서부터 조직 ·인사 ·재무 ·시설 ·사무관리 등 제반 행정활동의 개선을 돕는 일이다.

이상에서 살펴본 바와 같이 장학의 기능은 교사의 전문적 성장을 도와 교육과정 운영의 합리화를 도모하고, 학생들의 성장 발달을 위한 교육환경의 개선과 교육활동의 개선을 돕는 활동이 장학의 기능이라고 정리할 수 있다.

3) 장학담당자의 역할과 기술

(1) 장학담당자의 역할

장학은 다양한 역할을 수행해 나가는 하나의 과정으로 볼 수도 있고, 수업의 개선의 일차적인 기능을 수행하는 학교집단의 역할을 범주화하는 점은 장학현장에는 그 일차적 기능은 수업의 개선을 위해 특정한 역할을 부여받고 그 역할을 수행하는 수많은 사람들이 존재한다는 사실이다. 교

8) 김창걸, 전게서, pp.523-524.

육감 ·교육장, 장학관 ·교육연구관, 장학사 ·교육연구사, 교장 ·교감 등은 장학이라는 역할을 부여받고 실제로 수업개선 차원에서 현직연수, 의사결정에의 유도, 동기화 등을 통해 장학활동을 수행한다. 물론 지위에 따라 그 부여된 역할이 다르며, 장학활동을 수행하는 방식도 다양하다. 그러나 일반적으로 볼 때도 장학담당자 일반이 어떠한 지위를 갖느냐에 따라 다소간 역할은 상당히 달라질 수 있다. 즉, 장학담당자가 행정의 개선에 위치해 지도 ·감독하느냐 아니면 기능에 충실하느냐에 따라 어떤 역할을 수행할 것인가가 결정될 것이다. 그렇기는 해도 직위나 지위에 무관하게 장학담당자들에게 기대되는 역할에는 공통적인 요소가 있다.

인간자원장학의 주창자인 Sergiobanni[9]는 장학담당자의 역할은 교육프로그램의 수립자 및 교육과정 관리자로서의 전문성에 그 성패가 좌우되며, 어떤 면에는 대립적이라 볼 수 있는 행정관리기능과 장학기능을 동시에 수행해야 하기 때문에 역할 수행에 난점이 많으며, 행정관리와 같은 계선 기능이 아니라 참모기능에 가깝기 때문에 그들의 권한에서 제약될 수 없는 특징을 가지고 있다는 점을 지적하고 있다.

Dull[10]도 그들과 유사한 영역을 지적하였다, 그가 제시하고 있는 장학담당자의 역할 영역은 교육과정의 내용과 범위, 교육과정 개발, 교수의 방법과 전략 및 기술, 교육내용의 선정과 활용, 학생지도, 단원계획, 학생의 조직과 시간계획, 학급경영과 학급풍토, 교사와 학생 및 프로그램의 평가 등이다.

(2) 장학담당자의 기술

오늘날 민주주의 장학의 기본이념을 신봉하고 효율적인 장학지도를 하기 위해서는 Wiles[11]가 지적한 대로 지도성의 기술(skills in leadership)

---

9) T. J. Sergiovanni, *Supervision*(New York: McGraw-Hill Book Co., 1988), p.52.

10) L. W. Dull, *Supervision School Leadership*(Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co., 1981), p.18.

11) K. Wiles, & J. Bondi, *Supervision a Guide to Practice*(Columbus, Ohio:

집단의 융화단결(group unity) 의사소통(communication) 의사결정에의 참여(participation in decision-making) 등 4가지 기술을 장학담당자에게 요구되는 기술로 요약했다.

① 지도성의 기술 : 장학담당자가 장학지도 대상자에 대하여 발휘하는 지도성은 장학사라는 지위나 외부의 권위에 의하여 수행되는 권위주의적 지도가 아니라 집단내부에서 성이어야 한다. 이 같은 지도성을 발휘하기 위해서는 장학담당자는 지도대상자 집단의 감정과 의견에 민감하게 반응할 수 있어야 하며, 협동적이며 원만한 인간관계를 수립하는데 노력하여야 한다.

② 집단의 융화와 단결 : 장학지도자는 집단의 융화와 단결을 강조하고 사기를 앙양하는데 노력해야 하며, 그것은 공동의 목표의식과 가치관을 발전시킴으로써만이 가능하다. 집단의 융화와 단결을 공고히 하는 데 있어서 유용한 방법은 집단연수의 토의를 통하는 방법이다.

③ 의사소통 : 장학지도자가 효율적으로 장학업무를 수행하기 위해서는 의사소통의 기술이 필요하다. 이미 언급했듯이, 민주적 지도성과 집단의 융화와 단결은 결국 집단성원간에, 또는 장학담당자와 대상자간에, 상호작용의 관계에 의하여 이루어지며, 그것은 집단 내에서의 자유로운 의사전달의 통로를 마련해야 한다. 그와 같은 의사소통은 민주적 지도와 협동적 집단과정에 있어서 필수조건이 된다.

④ 의사결정의 참여 : 장학담당자가 갖추어야 할 기술로서 중요한 것은 집단성원으로 하여금 교육의 개선을 위한 대책이나 방침수립에 민주적 참여의 기회를 제공해 주는 일이다. 교육과정과 학습지도방법을 개선하는데 타율적으로 결정을 하기보다는 일선교사들 스스로가 새로운 개선방안을 모색하는데 참여하도록 기회를 제공해 줌으로써 보다 더 효율적이며 영속적인 변화를 가져올 수 있다.

Charles E. Merrill Publishing Co., 1980), pp.8-11.

2. 장학의 발달과 유형

1) 장학의 발달

장학의 개념을 보다 쉽게 이해하기 위하여서는 장학의 발달을 과정별로 살펴보면 분명해진다. 오랜 역사를 통해 장학은 그 기본성격 면에서 권위주의적 통제방식으로부터 민주주의적인 방향으로, 방법 면에서 학사시찰 방식에서 협동적 ·자율적 방식으로 발전해 왔다. 장학의 내용도 초기에는 교사의 근무실태 평정 위주에서 점차적으로 교과지도나 생활지도 등과 같은 학교 학습에 관한 것으로 확대되었으며, 장학담당자도 초기의 비전문가 집단에서 교육행정 전문가 집단으로 변화되어 왔다. 이러한 장학의 발달과정을 시기별로 구분해 살펴보면 <표 Ⅱ-1>과 같다.[12)]

<표 Ⅱ-1> 장학형태의 발전과정

장학형태	시기	장학방법	교육행정 관련이론
관리장학	1750-1910 1910-1920 1920-1930	시학과 강제 과학적 장학 관료적 장학	과학적 관리론
협동장학	1930-1955	협동적 장학	인간관계론
수업장학	1955-1965 1965-1970	교육과정 개발 임상장학	행동과학론
발달장학	1970-1980 1980-현재	경영으로서의 장학 인간자원장학 지도성으로서의 장학	일반체제론 인간자원론

장학의 기본 성격의 변화는 전체주의적인 관리장학에서 민주주의적인 현대 장학형태로 변천해 왔으며, 시학 내지 독학을 위주로 하는 장학에서 전문적, 기술적 지도 ·조언과 집단적 ·협동적 연수과정을 위주로 하는 봉사활동으로 변동해 왔다. 서구의 교육제도 발달에 있어서 장학이 실시되기 시작한 것은 대체로 위 도표에서 명시된 바와 같이 17세기부터

12) 한공우, 교육행정 및 교육경영(서울: 동문사, 2000), pp.417-427.

였다고 보아진다.

장학의 발달단계를 방임의 단계, 강제의 단계, 훈련과 지도의 단계, 민주적 지도의 단계로 구분하였다. 위에서 교사훈련의 단계란 장학의 주요 임무가 교사에 대한 현직훈련의 강화에 있었던 시기이었다. 그리고 전도 교사에 의한 장학의 단계도 제 2단계와 비슷한 것이었으며 여전히 교사의 현직훈련을 강조하면서 약간 전제적 성격이 완화된 단계이었다.

과학적 장학의 단계는 20세기 초에 교육의 과학화운동의 영향을 받고 각종 검사와 측정기술이 강조되었던 시기였다.

2) 장학의 유형

장학의 유형은 시각에 따라 달리 해석된다. 장학의 조직, 주체, 내용, 방법 등에 따라 달리 구분되기도 하며, 연구자의 관점이나 실무자의 편의에 따라 다르게 구분되기 때문에 다양한 방식으로 분류할 수 있다. 여기서는 우리나라 장학의 실제와 관련하여 장학주체의 수준에 따라 중앙장학, 지방장학, 교내장학, 임상장학, 동료장학, 자기장학의 유형을 구분하여 설명한다

(1) 중앙장학

중앙장학은 종래의 문교장학을 의미한다. 교육인적자원부 내에서 이루어지는 모든 장학행정을 말한다. 이는 교육활동의 전반적인 기회, 조사, 연구, 관리, 지도, 감독을 통해 중앙의 교육행정업무를 보좌하는 참모활동을 주축으로 하고 있다. 교육인적자원부의 장학행정은 주로 장학 편수실을 중심으로 이루어지지만 인접 부서에서도 그 고유업무와 관련되어 장학활동을 수행하고 있다. 중앙장학업무는 장학편수실과 인접 부서의 장학관, 교육연구관, 장학사, 교육연구사에 의해 이루어지고 있다.

(2) 학무장학

학무장학은 시 ·도 교육청과 그 하급교육행정기관(하급교육청)에서 이

루어지는 장학행정을 말한다. 이는 교육활동을 위한 장학지도, 교원의 인사관리, 학생의 생활지도, 교육기관의 감독을 통해 지방의 교육행정업무를 관할하는 행정활동으로 규정할 수 있다. 지방 장학행정은 주로 시 · 도 교육청의 그리고 하급교육청의 학무국 또는 학무과를 중심으로 이루어지지만 인접 부서에서도 그 교육업무와 관련되어 장학활동 등을 수행하고 있다. 지방장학업무는 상기 부서와 인접부서의 장학관, 교육연구관, 장학사, 교육연구사에 의해 이루어진다. 이는 교육청을 중심으로 이루어지는 장학 활동으로, 계선 조직의 특징을 강하게 나타나고 있다. 이론적으로는, 전문적 조언을 주로 하는 역할을 해야 하지만 실제로는 지도, 감독 명령하는 권한이 주어져 있는 게 현실이다.

<표 Ⅱ-2> 장학의 유형과 방법

저자	장학의 유형	장학의 방법
강영삼	*문교장학 *학무장학 *수업장학 *임상장학	*임상장학 *동료장학 *자기장학 *행정적 확인장학 *선택적 장학
조병효	*일반장학 *수업장학 *임상장학	*임상장학 *동료장학 *자기장학 *확인장학 *교내연수
주삼환	*일반장학 *수업장학 *임상장학	*전통적장학 *동료장학 *자기장학 *자율장학 *현직연수
이윤식	*교내자율장학	*수업장학 *동료장학 *자기장학 *전통적 장학 *자체연수
변영계	*일반장학 *수업장학 *임상장학	*임상장학 *동료장학 *자기장학 *약식장학 *자체연수
강영삼 외 4인	*일반장학 *수업장학 *임상장학	*임상장학 *동료장학 *자기장학 *약식장학 *선택적 장학

(3) 교내장학

교내장학은 학교에서의 교육활동을 성공적으로 수행할 수 있도록 교사를 지도하고 교사에게 조언하는 장학활동을 말한다. 이는 교사의 수업활동을 개선시킴으로 교육의 질을 향상시키기 위해 학교내의 장학담당자가 교사들을 이끌고 도와주는 지도 ·조언활동으로 규정할 수 있다.

교내장학이 이루어지는 핵심은 수업장학을 들 수 있다. 교내장학과 관련된 교장, 교감, 부장교사의 업무를 열거하면 <표 Ⅱ-3>과 같다.

<표 Ⅱ-3> 학교내의 장학업무

직 위	장 학 업 무
교 장	*교재 장학활동의 총관 *학교교육기획 *교수 ·학습계획을 위시한 환경 및 분위기 조성 *현직교육에 의한 교수 ·학습활동의 개선 *교수 ·학습 계획을 위시한 학교 전반의 경영계획 평가 *인사 ·시설 ·재정 ·사무의 총괄적 관리 *국가시책 및 장학방침의 현장 구현 *자원인사의 활용 및 지역사회와의 관계유지
교 감	*장학활동을 위한 교장 보좌 *교사들의 교수활동 지도 ·조언 *교무업무의 총괄 ·조정
부장교사	*교장 ·교감의 보좌 *협의 및 지도 ·조언 *교수 ·학습활동 개선을 위한 건의 및 조정 *위임 사무의 수행 *교수 ·학습활동의 개선

수업장학은 학교 내에서의 교수-학습과정을 성공적으로 성취할 수 있도록, 교사를 지도 ·조언하는 교실 내에서의 학생과 교사 사이에 이루어지는 상호관계에 초점을 두고 있다.

교내장학은 학교에서 교장을 중심으로 교육과정 운영과 교수 ·학습과정 및 교육환경을 개선하기 위하여 교사를 지도 ·조언하는 장학을 뜻한다. 교내장학은 교장이 중심이 되지만 교장 이외에도 교감 ·부장교사 및 동료교사들이 장학을 담당할 수 있다.

교내장학은 수업개선에 일차적인 목적이 있기 때문에 수업장학(instructional supervision)의 개념과 유사하지만 교내장학의 기본 핵심은 수업장학인 것이다. 교내장학 또는 수업장학의 유형으로 임상장학

(clinical supervision), 동료장학(peer supervision), 자기장학(self-directed supervision), 행정적 감독(administrative monitoring) 등이 포함된다. 이 네 가지 유형의 장학 중 장학담당자는 각 교사에 필요한 장학을 해야 한다고 하였다.

수업장학은 개념의 통일이 없다. 그것은 학자에 따라서 개념을 다르게 정의하기 때문이다.

“학생들의 학습기회를 향상시키기 위하여 교사의 교수행위에 직접적으로 영향을 주는 학교 내에서의 제반 지도활동”이라고 했는가 하면 “수업장학은 교사의 수업능력, 즉 교사의 수업행동 및 수업기술의 개선에 초점을 주는 장학의 방법”이라고도 했다.

수업장학의 개념을 정의하면, “수업의 질 향상을 도모하기 위해서 장학담당자가 수업자인 교사에게 직접 ·간접적으로 제공하는 계획적인 활동”이다. 그러므로 수업장학은 수업의 질 향상에 초점을 맞춰야 하고, 비록 교사가 독립적으로 수업의 질 향상을 위해서 노력한다고 하여도 지원 ·조장 ·격려로 사기를 제고시키는 활동인 것이다.

(4) 임상장학

임상장학은 학급 내에서 일어난 교수-학습간의 상호작용을 기록한 것과 수업에 관련된 교사의 지각, 신념, 태도, 지식에 대한 정보로 구성된다.

임상이라는 말이 병리학적 용어이기 때문에 교사의 결점이나 나쁜 행위를 치료한다는 부정적인 뉘앙스를 갖기 쉬우나. 여기서는 장학담당자가 교사의 수업장면을 직접 관찰하고 함께 개선책을 모색한다는 적극적인 의미로 사용된 것이다.

때문에 교사의 전문적 성장을 도와주기 위하여 장학담당자와 교사의 1:1의 체계적이고 집중적이며 치밀한 계획으로 이루어지는 장학의 과정이다. 임상장학활동은 비교적 최고 집중적이며 치밀한 계획으로 이루어

지는 과정이다. 임상장학활동은 비교적 최근에 제안되어 실시하고 있는 유형이다. 이는 학급 내에서 일어나는 교사와 학생간의 상호작용 및 수업과 관련된 교사의 지각 ·신념 ·태도 ·지성에 대한 정보를 중심으로 수업의 개선을 도모한다. 수업의 개선을 목표로 한다는 점에서 교내장학 속에 포함되기도 하지만 그 범위가 학급에 한정된다는 점에서 교내에서의 수업장학과 구분된다. 임상장학은 장학담당자와 교사의 관계가 상하관계보다는 쌍방적 동료관계를 지향한다는 특징을 가지고 있다. 그리하여 장학담당자와 교사는 사전에 수업계획에 대해 충분히 협의한 후 수업을 관찰 분석하여 분석된 자료를 토대로 교사의 수업활동을 평가하고 그에 기초하여 교수활동을 개선하려 한다. 임상장학의 최초의 제안자인 Cogan[13]은 그 과정을 <표 Ⅱ-4>와 같이 8단계로 나누고 있다.

<표 Ⅱ-4> 임상장학의 단계

제 1 단계	교사와 장학 담당자의 관계 수립
제 2 단계	교사와의 협의를 통한 수업계획 작성
제 3 단계	수업관찰 전략과 수립
제 4 단계	수업관찰
제 5 단계	교수-학습과정의 분석
제 6 단계	교사와의 협의회 전략 수립
제 7 단계	교사와의 협의회
제 8 단계	새로운 계획의 수립

임상장학은 교사의 전문적 성장과 교실수업의 개선에 근본적인 목적을 두고 있다. 구체적으로 말해, 그것은 수업상황에 대한 개관적 피드백을 교사에게 제공하며, 교수-학습에 있어서의 문제를 진단 해결하고, 교사들이 수업전략을 수립 ·사용할 수 있도록 도와주며, 객관적인 교사평가를 가능케 하고, 계속적인 전문적 신장에 대해 긍정적인 태도를 가질 수

13) M. L. Cogan, *Clinical Superrision*(Boston: Houghton Mifflin Co., 1973), pp.8-10

있도록 교사를 도와준다는 것이다. 따라서 이를 성공적으로 적용하기 위해서는 장학담당자가 기획 ·자료수집 ·분석 및 인간관계 기술 등을 구비하고 있어야 한다.

(5) 자기 장학

교사 개인이 자신의 전문적 성장을 위하여 체계적인 계획을 세우고 이를 실천하고 평가 반성하는 과정이다. 때문에 외부의 강요나 지도에 의해서 이루어지는 것이 아니고 어디까지나 교사 스스로가 자진해서 교수-학습의 개선에 노력하는 데 있다.

이는 개인교사가 자신의 전문적 신장을 위한 프로그램을 수립하고 독립적으로 실천해나간다는 점에서 자기연수나 일반적인 자기 발전을 위한 노력과 구별된다. 물론 교사는 자기장학 프로그램을 실천해 나가는 과정에서 다른 많은 외적자원을 활용할 수 있다. 자신의 수업녹화 비디오테이프, 학생들의 교수평가, 전문서적이나 컴퓨터의 정보, 대학원과정이나 워크숍에의 참여, 관련된 전문인사의 자문과 조언 등을 선별적으로 활용할 수 있을 것이다.

자기장학은 교수활동이 고도의 전문성을 토대로 하고 있고, 교사에 대한 수업능력 향상이 결국 성인학습의 성격을 가지며, 교사들이 남의 지시나 지도에 의한 학습보다는 개인 학습을 선호하는 독특한 특성을 가지고 있다는 점에서 가장 이상적인 장학형태라고 주장되기도 한다. 그러나 학습의 진전은 근본적으로 타인과의 상호작용을 통해 이루어질 수 있으며, 교사들 중 자율적이고 자기 지향적 학습자가 될 수 있는 사람이 그렇게 많지 않다는 점, 그리고 장학이라는 것이 어원상 우수한 사람의 감독과 관련되기 때문에 개념상 자가 모순을 갖고 있다는 점 등으로 회의적으로 보는 시각도 상당히 존재하고 있다.

(6) 동료장학

동료장학은 소집단의 교사들인 동료교사들간에 교육활동 개선을 위하여 협동적으로 노력하는 과정이다. 이는 수업의 개선을 위해 교사들이 서로 협동하는 장학의 형태를 의미한다. 따라서 교사들간에 서로의 경험을 공유함으로써 교수 능력의 향상을 도모할 수 있을 뿐만 아니라 협동적 인간관계의 수립을 통해 동료 간의 유대와 공동성취감 등을 향상시킬 수 있다는 점에서 최근 그 중요성이 부각되고 있다.

사실 장학사를 비롯한 상급기관의 장학담당자에 대한 교사의 신뢰가 높지 않을 뿐만 아니라 방문평가에 대한 교사들의 거부감이 상존하고 있고 현장교사들에 대한 교수행위의 개선을 위한 장학담당인원의 수가 많지 않은 상태에서 전통적 방식은 한계를 가지고 있다. 실제로도 장학관들은 그들의 직함과는 달리 장학활동보다는 관리 ·행정 업무에 더 많은 시간을 보내고 있다. 따라서 장학활동이 수업의 관찰과 분석 그리고 피드백을 통한 교수기술의 향상을 목표로 한다는 점을 고려하면, 실제로 최선의 장학담당자는 교사들일 것이다. 동료교사들은 대상교사 및 대상학생들의 장단점을 잘 알고 실제적 경험을 바탕으로 지도 ·조언할 수 있다는 점에서 그 효과를 배가시킬 수 잇는 가능성을 가지고 있다. 특히 동료장학의 이점은 다음과 같은 점에서 두드러진다.

① 수업개선을 위해 학교교사들이 공동으로 노력하도록 함으로써 장학활동을 위해 학교의 인적 자원을 최대한 활용할 수 있다.

② 수업개선 전략의 설계와 실천에 대한 책임감을 부어함으로써 교사들로 하여금 수업개선에 크게 기여할 수 있다는 인정감과 성취감을 갖게 할 것이다. 이는 결국 학교교육의 개선에 긍정적인 효과를 가져올 것이다.

③ 적극적인 동료관계를 증진할 수 있고, 이를 토대로 학교 및 학생교육에 대한 적극적인 자세와 개인교사의 전문적 신당을 도모할 수 있다.

이와 같이 동료장학의 의도하는 바는 협동장학의 형태로 이루어지며,

이는 인간관계의 원만한 개선까지도 기대수준으로 요구되고 있다. 장학의 변천과정에서 살펴보면, 1930년대 후반에 들어 산업계를 중심으로 한 인간관계론의 발달에 힘입어 새로이 민주적 장학, 참여적 ·협동적 장학이라는 형태를 띠고 활성화되었다. 참여적 ·협동적 장학에서 장학담당자들은 종래처럼 교사들의 감독관이나 조사자가 아니라 가르치는 일에서 교사가 보다 발전할 수 있도록 도와주는 협력자, 조력자로서의 력할을 수행하였다. 그들은 능동적인 참여를 유도하였으며, 이 참여를 통해 교사들이 스스로 학교에 유용한 존재라는 사실을 확인하고 만족감을 느끼도록 하는 데 노력을 기울였다. 개인의 존중과 편안한 인간관계가 장학 담당자의 핵심적인 덕목이 되었다.

이러한 협동적 장학은 오늘날까지도 널리 받아들여지고 있으며, 민주적 장학의 표본으로서 실천되고 있다. 그러나 이 개념의 문제는 많은 것을 약속했지만 별다른 소득을 거의 가져다 주지 못했다는 데 있다. 즉, 민주적 측면을 너무 강조한 나머지 참여장학이 아니라 자유방임적 장학에 머물렀던 것이다. 그리하여 인간 관계론이 실제로 조직의 효과성을 달성하는 데에는 크게 성공하지 못한 것처럼, 이 협동장학도 교사의 사회적 상호작용의 증진과 같은 실질적인 성공은 거의 얻어내지 못하는 결과를 초래하였다는 반성의 소리도 높다. 이렇듯 협동장학에 대한 대안이 대두되게 된 계기가 되었다. 이는 과학적 관리론의 조직 생산성 강조와 인간 관계론의 직무 만족이라는 장점을 절충하는 방향에서 이루어졌다. 여기에 새로운 관리장학의 형태를 띠기도 하고 발전된 협동장학의 형태로 변모하기도 하였다. 이 시기에 특히 주목되는 경향은 신과학적 관리론의 영향 하에 이루어진 수정주의 장학과 인본주의적 관리론에 바탕을 두고 나타난 인간자원장학이다.

(7) 인간자원 장학

수정주의 장학은 인간관계론 시기의 협동장학에 대한 반발로 나타난 것이다. 그래서 이는 인간관계론 보다는 과학적 관리의 통제와 효율 등을 보다 강조하는 특징을 가지고 있다. 이에 따라 교사의 능력 개발, 직무수행 분석, 비요-효과 분석 등이 강조되고 있으며, 교사 개인에 대한 관심보다 학교경영에 보다 큰 관심을 보이고 있다. 대체로 경영으로서의 장학개념을 지지하고 있는 이 장학이념은 새로운 행동과학의 발전에 그 이론적 기초를 삼고 있다.

인간자원장학은 보다 인간관계론 시기의 협동장학에 가깝다. 그러나 협동장학이 참여를 통해 교사들의 직무만족을 높이고 그 결과로서 학교효과성의 증대를 목표로 하는 반면 인간자원 장학은 참여를 통해 학교효과성을 증대시키고 그 결과로서 교사들의 직무만족을 목표로 한다는 특징을 가지고 있다. 따라서 이는 존재가 아니라 일을 통한 자아실현을 추구한다는 기본 가정 하에 학교과업의 성취를 통한 직무만족에 초점을 둔다는 인본주의적 특징을 보여주고 있다. 특히 자발적 참여를 통한 학교효과성과 직무만족 증대를 동시에 이끌어 낼 수 있는 지도성이 강조되고 있는데, 이는 최근 장학론의 추세가 지도성을 강조하는 방향으로 흐르고 있는 것과 무관하지 않다.

3. 교내 자율장학의 의의와 형태

1) 교내 자율장학의 필요성

장학은 본질적으로 교육활동 개선을 목적으로 한다. 따라서 장학은 교육발전과 학교발전 그리고 교사의 성장 발달을 위하여 중요한 기능을 갖는다. 그러나, 장학이 교육 전반에 걸쳐 중요하고 핵심적인 기능으로 인정됨에도 불구하고 종래 실시되어 왔던 장학은 학교 현장에 별로 도움을 주지 못했다. 종래의 장학이 학교 교육활동의 질적 개선 또는 교사의 전

문성 향상에 초점을 두지 않고 학교 교육활동의 확인 ·평가를 위한 의례적인 경영 관리활동에 초점을 두는 장학활동이 되어 왔기 때문이다.

대한 교육 연합회에서는 장학지도의 문제점을 다음과 같이 지적했다.[14]

① 교사에게 별로 도움을 주지 못하는 장학지도 - 의례적이고 정례적인 학교 방문으로 그치는 경우가 많다.

② 수업보다 관리 위주의 장학지도 - 수업 개선보다는 지시 전달의 확인과 정부 시책의 강보가 주가 되고 있다.

③ 교사의 신뢰를 받지 못하는 장학지도 - 장학지도 자체와 전문 장학진에 대한 신뢰감 결여가 교사들에게 부담을 주고 두렵고 귀찮은 절차로 인식되고 있다.

④ 장학지도의 효과에 대한 인식 - 전문장학진은 장학지도의 효과가 크다고 보지만 일선교사는 대체로 부정적이다.

이와 같이 현재까지 교육행정기관 주도하에서 이루어져 오던 수직적 장학의 문제점을 해결하고 장학의 본질에 비추어 교육발전과 교사의 성장 발전을 도모하는 장학이 되기 위해서는 단위 학교들에 의해 자율적으로 이루어지는 장학활동이 활발히 전개되어야 할 것이다. 본질적으로 장학지도의 수혜자가 전문직 종사자인 교사라는 점을 고려할 때, 장학의 효과를 극대화하기 위해서는 단위 학교를 중심으로 함께 생활하고 있는 교장 ·교감 ·부장교사 ·교사 그리고 일반 직원들 간의 상호 이해와 신뢰 및 협조를 바탕으로 한 자율적인 장학활동의 필요성이 강조된다.[15]

이와 같은 견해를 토대로 교내 자율장학의 필요성을 정리하면 다음과 같다

첫째, 교육활동의 개선과 발전을 위해서 - 종래 행정주도의 장학이 장학의 제 기능을 다하지 못했으므로 그 문제점을 해결하고 장학의 효과를 극대화해야 한다.

---

14) 대한교육연합회, 장학지도 개선에 관한 연구, 제38집(1983), p.73.
15) 이윤식, 전게서, p.166.

둘째, 교육의 성장과 발달을 위해서 - 급속하게 변화 발전하는 현대사회에 대처할 수 있도록 교사의 전문성이 신장되어야 하며, 교사는 교직의 전 기간에 걸쳐 변화 발달되어야 한다.

셋째, 학교경영 개선을 위해서 - 교육의 민주화 ·자율화 ·지방 자치화의 시대적 요구에 부응하여 학교 경영활동이 합리적이고 효율적으로 개선되도록 노력해야 한다.

2) 교내 자율장학의 개념

김창걸[16]은 교내 자율장학을 교장 ·교감 ·부장교사 및 동료교사를 장학담당자로 교육과정 운영, 교수-학습과정 및 교육활동 개선을 위하여 교사를 지도 조언하는 장학을 뜻한다고 했다.

이윤식[17]은 교내 자율장학을 단위 학교에서 교육활동의 개선을 위하여 자율적으로 교장 ·교감을 중심으로 하여 전체 교직원들이 공동으로 노력하는 과정으로 정의했다. 여기서 "자율성"과 "공동으로 노력하는 과정"의 의미를 짚어 볼 필요가 있다. 자율성은 ① 자기 결정(자기 계획) ② 자기 실천(자기 행동) ③ 자기 책임(자기 평가)의 의미를 함구하는 개념으로 자율에 대한 태도와 능력을 갖추어야 할 뿐만 아니라 책임까지 수반된다. "공동으로 노력하는 과정"의 의미는 장학을 장학담당자가 수행하는 "역할"로 보기보다는 교장 ·교감의 장학담당자도 교직원들과 협력적 상호작용을 통해 그들을 도와 줄 뿐만 아니라 스스로의 발전을 위한 자극이나 정보를 얻을 수도 있다고 보는 것이다. 즉, "한 수 가르쳐 준다"에서 "서로 배운다"의 생각의 일대 전환을 의미하는 것이다. 보다 구체적인 교내 자율장학의 개념적 특성을 다음 6가지로 제시할 수 있다.[18]

① 학교 중심성 : 교내 자율장학은 단위 학교가 주체가 되며, 학교의

16) 김창걸, 교육행정학신론(서울: 형설출판사, 1992), p.537.
17) 이윤식, 전게서, p.225.
18) 상게서, pp.227-229

인적 ·물적 조건 및 조직적 ·사회심리적 특성을 기초로하여 이루어진다. 전통적 장학에서는 학교는 장학의 객체로서 피동적 수동적 입장에 있다. 그러나 교내자율장학에서는 장학의 주체로서 능동적 적극적이며, 독립적으로 나름대로 독특한 상황과 조건을 고려하여 장학을 실천함으로써 그 효과를 극대화할 수 있다.

② 자율성 : 교내 자율장학은 외부로부터 통제 받음이 없이 학교의 구성원들이 스스로 교육활동 개선을 위하여 장학활동을 해 나가고 그 결과에 대하여 스스로 책임지는 것을 중요시한다.

③ 협동성 : 교내 자율장학은 학교 내에서 교장 ·교감을 중심으로 하여 모든 교직원들이 협력적이고 참여적인 공동 노력을 통하여 이루어지며, 경우에 따라서는 외부 교육행정기관이나 유관기관 그리고 인근 학교로부터 인적 물적 협력을 받을 수도 있다.

④ 다양성 : 교내 자율장학은 학교의 조건, 교직원의 필요와 요구에 기초하여 다양한 형태로 운영된다. 학교 내의 제반 조건과 교직원들의 요인에 따라 교내 자율장학의 내용과 방법도 개별화 ·다양화되어야 한다.

⑤ 지속성 : 교내 자율장학은 일시적이고 단기적 과정이 아니라 계속적이고 장기적인 과정이다. 교육활동은 본질적으로 계속적이고 장기적인 과정인바, 교육활동 개선을 위한 교내 자율장학도 계속적이고 장기적인 과정이 아닐 수 없다.

⑥ 자기 발전성 : 교내 자율장학은 목적상 단위 학교의 기관으로서의 자기 발전을 추구할 뿐만 아니라 단위 학교의 구성원으로서 교장 ·교감 ·부장교사 ·교사 그리고 관계 직원 등 모두의 자기 발전을 도모하는 과정이다. 전교직원의 협력적 상호작용을 통하여 자신들의 발전을 위한 유익한 자극이나 정보를 얻을 수 있으며, 유익한 도움을 제공할 수 있다.

이상에서 살펴 본 바와 같이 교내 자율장학이란 교육활동의 개선을 위

해서 학교 단위로 인적 ·물적 자원을 총동원하여 교장 ·교감을 중심으로 전체 교직원이 협력하고 공동으로 노력하는 장학활동으로 정리할 수 있다.

3) 교내 자율장학의 영역[19)]

교내 자율장학의 영역은 “교육활동 개선”에 관련된 교사의 전문적 발달영역, 교사의 개인적 발달 영역, 학교의 조직적 발달 영역으로 구분되며, 그 중에서도 학교 교육활동의 핵심인 교수-학습 활동의 개선을 포함하는 교사의 전문적 발달 영역을 가장 중요한 영역으로 보고 있다.

교내 자율장학의 3영역을 해당 관련 이론과 함께 제시하면 <표 Ⅱ-5>과 같다.

<표 Ⅱ-5> 교내 자율 장학의 3영역

영역	교사의 전문적 발달(Professional development)	교사의 개인적 발달(Personal development)	학교의 조직적 발달(Organizational development)
초점	교육과정 운영	교사 개인	학교 조직
내용	교사들이 교과지도와 교과외 지도를 포함하는 교육활동 전반에 있어서 안정 ·숙달 ·성장을 도모하도록 도와주는 것	교사들이 개인적 ·심리적 ·정서적 ·신체적 ·가정적 ·사회적 영역에서 안정 ·만족 ·성장을 도모하도록 도와주는 것	학교의 조직 환경, 풍토를 긍정적으로 변화시켜 교사들의 삶의 질을 높이고, 학교 조직목표를 효과적으로 달성하도록 하는 것
	·교육철학 ·교직관 ·교육목표, 계획 ·교과지도 ·생활지도 ·특별활동지도 ·학급관리 ·학급경영 ·교육정보 ·교육시사 ·학부모 ·지역사회와의 유대	·교사의 신체 ·정서적 건강 ·교사의 성격 ·교사의 가정생활 ·교사의 사회생활 ·교사의 취미 ·흥미 ·교사의 종교 등	·학교경영 계획 ·평가 ·학교경영 조직 ·교직원 인사관리, ·교직원 인간관계 ·의사소통 ·의사결정 ·학교의 재정 ·사무 ·시설 관리 학교의 대외적인 관계
관련 이론	교육과정이론 아동발달이론 학습심리이론 교수 ·학습이론	성인발달이론 성인심리이론 정신의학이론 사회심리이론	학교조직이론 조직발달이론 인간관계이론 집단역학이론

19) 상게서, pp.230-242.

4) 교내 자율장학의 형태와 기본과정

(1) 교내 자율장학의 기본 형태

장학의 형태와 방법에 있어서 다양화 ·개별화의 필요성이 증대되고, 단위 학교 상황 속에서 교사의 필요와 요구에 의한 다양한 장학 형태의 운용이 강조되고 있다.

Glatthorn[20]이 제시한 선택적 장학체제가 교사의 경험이나 능력을 포함한 개인적 요인을 고려한 효과적인 장학 방법의 선택적 사용을 제안한다.

이윤식은 Glatthorn이 제시한 "선택적 장학 체제" 내의 각 요소에 대하여 한국의 교육 현장에서 그리고 주요 연구에서 사용한 명칭과 그 근거에 대한 분석을 토대로 교내 자율장학의 기본 형태를 수업장학, 동료장학, 자기장학, 양식장학, 자체연수의 5가지로 <표 Ⅱ-6>와 같이 구분하였다.[21]

<표 Ⅱ-6> 교내 자율장학 기본 형태의 비교

형태	개 념	장학담당자	영역	형태	대상
수업장학	교사들의 수업기술 향상을 위한 체계적이고 개별적인 과정	교장 ·교감 (외부 장학요원 ·전문가 포함)	교사의 전문적 발달	임상장학 수업연구 (교장 ·교감 주도 마이크로 티칭	초임교사 수업기술 향상의 필요성을 느끼는 교사
동료장학	동료 교사들간에교육활동의 개선을 위하여 공동으로 노력하는 과정	동료교사	교사의 전문적, 개인적, 조직적발달	동학년,동교과 동료간 수업연구 동료간 상호작용	전체 교사 협동교사
자기장학	교사 개인이 전문적 발달을 위하여 스스로 체계적인 계획을 세우고 이를 실천하는 과정	교사 개인	교사의 전문적 발달	자기수업 반성 1인1과제 연구 전문가 상담 자기연찬 활동	전체 교사 자기 분석 기술을 갖고 있는 교사
약식장학	교장 ·교감이 간헐적으로 짧은 시간동안의 수업참관을 통하여 교사들의 수업 및 학급경영 활동을 관찰하고 이에 대해 교사들에게 지도 ·조언 제공하는 과정	교장 ·교감	교사의 전문적 발달	학급순시 수업참관 등	전체 교사
자체연수	교육활동의 개선을 위하여 단위학교 자체에서 실시하는 연수	전체 교직원	교사의 전문적,개인적,조직적 발달	각종 교내 연수 등	전체 교직원

20) 주삼환 역, 장학론: 선택적 장학 체제(서울: 문음사, 1993), pp.20-24.
21) 이윤식, 전게서, p.254.

① 임상장학

교사의 수업 개선을 위하여 교사의 실제 수업 행동에 대한 관찰을 통하여 자료를 수집하고, 수업 행동을 분석하는데 있어서 장학 담당자와 교사간의 대면적인 상호 작용과 친밀하고 전문적인 관계에 강조점을 두는 임상장학은 수업장학의 한 영역이다.

임상장학의 주요 특징은 다음과 같다.

㉮ 교사의 수업기술 향상이 주된 목적이다.

㉯ 교사와 장학 담당자간의 대면적인 관계의 상호작용을 중요시한다.

㉰ 교실 내에서의 교사의 수업 행동에 초점을 둔다.

㉱일련의 체계적이고 집중적인 과정이다.

임상장학이 쉽고 간편하게 시행될 수 있도록 공통적이고 핵심적인 3단계를 중심으로 <그림 Ⅱ-1>과 같은 모형을 구성한다.

<그림 Ⅱ-1> 임상장학의 모형

1단계 : 계획 수립	⇒	2단계 : 수업 관찰	⇒	3단계 : 환류 협의
1-1.신뢰로운 관계 조성		2-1.수업지도안 검토		3-1.수업관찰 결과 논의
1-2.수업연구(개선)과제 선정		2-2.수업관찰		3-2.수업연구 과제 해결 및 수업개선 방안 설정
1-3.학생 ·수업에 대한 정보교환		2-3.수업관찰 결과 정리		3-3.적용 및 평가
1-4.수업 관찰 계획 수립				

② 동료장학

동료장학은 동료교사들 간에 그들의 교육활동의 개선을 위하여 공동으로 노력하는 과정이다. 동학년 교사들, 동교과 교사들, 그리고 관심 분야가 같은 교사들이 모임을 이루거나, 또는 경력교사와 초임교사가 짝을

이루어 상호간에 수업을 공개 ·관찰하고 이에 대한 의견을 교환함으로써 수업연구 과제의 해결이나 수업 방법의 개선을 도모하거나, 또는 공동관심사나 공동과제 ·문제의 해결과 개선을 위하여 협의하는 것이다.

또한 공식적이든 비공식적이든 교사들 상호간에 교사의 전문적 발달 그리고 학교의 조직적 발달과 관련하여 정보, 아이디어, 도움 또는 충고 ·조언을 주고받는 행위들도 포함된다.

동료장학의 주요 특징은 다음과 같다.

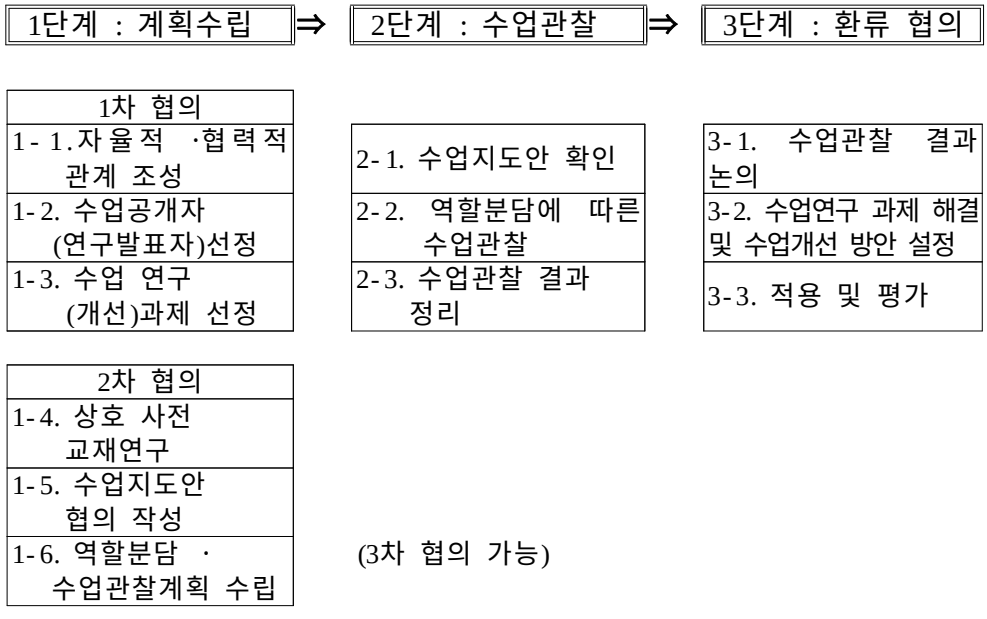
㉮ 교사들의 자율성과 협동성을 기초로 한다.

㉯ 교사들 간에 동료적 관계 속에서 서로 가르치고 배우는 활동이다.

㉰ 학교의 형편과 교사들의 필요와 요구에 따라 융통성있게 운영된다.

㉱ 교사들의 전문적 발달 뿐 아니라 교사들의 개인적 발달 그리고 학교의 조직적 발달까지 도모할 수 있다. 학교 현장에서 이루어지는 동료장학의 모형은 <그림 Ⅱ-2>와 같이 구성된다.

<그림 Ⅱ-2> 수업연구(공개) 중심 동료장학 모형



③ 자기장학

자기장학은 교사 개인이 자신의 전문적 발달을 위하여 스스로 체계적인 계획을 세우고 이를 실천하는 과정이다. 경험있고 능력있는 교사, 자기분석과 자기지향성에 유능한 교사, 혼자 일하기를 좋아하는 교사에게 적합한 장학 형태이다.

자기장학의 주요 특징은 다음과 같다.

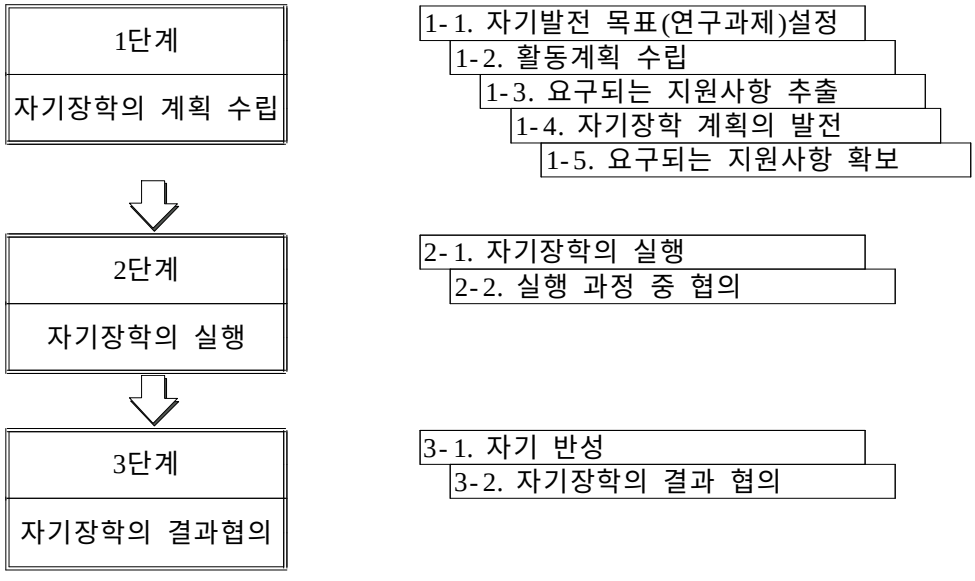
㉮ 교사 자신의 자율성과 자기발전 의지 및 능력을 기초로 한다.

㉯ 제반 전문 영역에서의 교사 자신의 성장 ·발달을 도모한다.

㉰ 원칙적으로 교사 자신이 스스로 계획을 세우고, 이를 실천하며, 결과에 대하여 자기반성을 하는 활동이다.

자기장학의 모형은 교사 자신의 자발성을 존중하되, 필요한 경우 교장 ·교감의 적절한 지도성 발휘가 요망된다는 것을 전제로 <그림 Ⅱ-3>와 같이 구성한다.

<그림 Ⅱ-3> 자기장학의 모형



④ 약식장학

약식장학(일상장학)은 단위학교의 교내 자율장학의 책임자인 교장이나 교감이 짧은 시간 동안의 학급순시나 수업참관을 통하여 교사들의 수업 및 학급 경영활동을 관찰하고, 이에 대해 교사들에게 지도 ·조언을 제공하는 과정을 의미한다.

약식장학의 주요 특징은 다음과 같다.

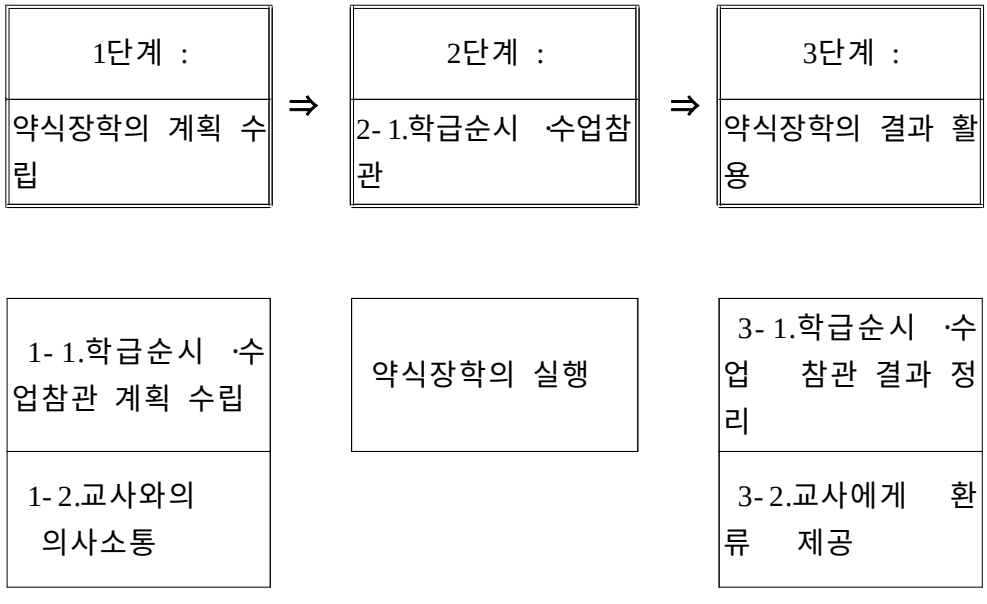
㉮ 원칙적으로 단위 학교의 교내 자율장학의 책임자인 교장이나 교감의 계획과 주도하에 전개된다.

㉯ 간헐적이고 짧은 시간 동안의 학급순시나 수업참관을 중심활동으로 한다.

㉰ 다른 형태의 장학활동에 대하여 보완적이고 대안적인 성격을 갖는다.

약식장학의 모형은 <그림 Ⅱ-4>와 같이 구성된다.

<그림 Ⅱ-4> 약식장학의 모형



⑤ 자체연수

자체연수는 교직원들의 교육활동 개선을 위하여 그들의 필요와 요구에 의해 학교 내 ·외의 인적 ·물적 자원의 활용하여 단위 학교 자체에서 실시하는 연수활동을 의미한다. 단위 학교에서 교육활동 개선을 위한 전체 교직원들의 자율적이고 공동적인 노력의 과정을 교내 자율장학이라고 할 때, 자체연수는 교내 자율장학의 중요한 형태이다.

자체연수의 주요 특징은 다음과 같이 정리된다.

㉮ 교사들의 자율성과 협동성을 기초로 한다.

㉯ 학교의 형편과 교사들의 필요와 요구에 기초하여 그 내용과 방법에 있어서 다양하고 융통성 있게 운영된다.

㉰ 교사의 전문적 발달 뿐 아니라 개인적 발달, 그리고 학교의 조직적 발달까지 도모할 수 있다.

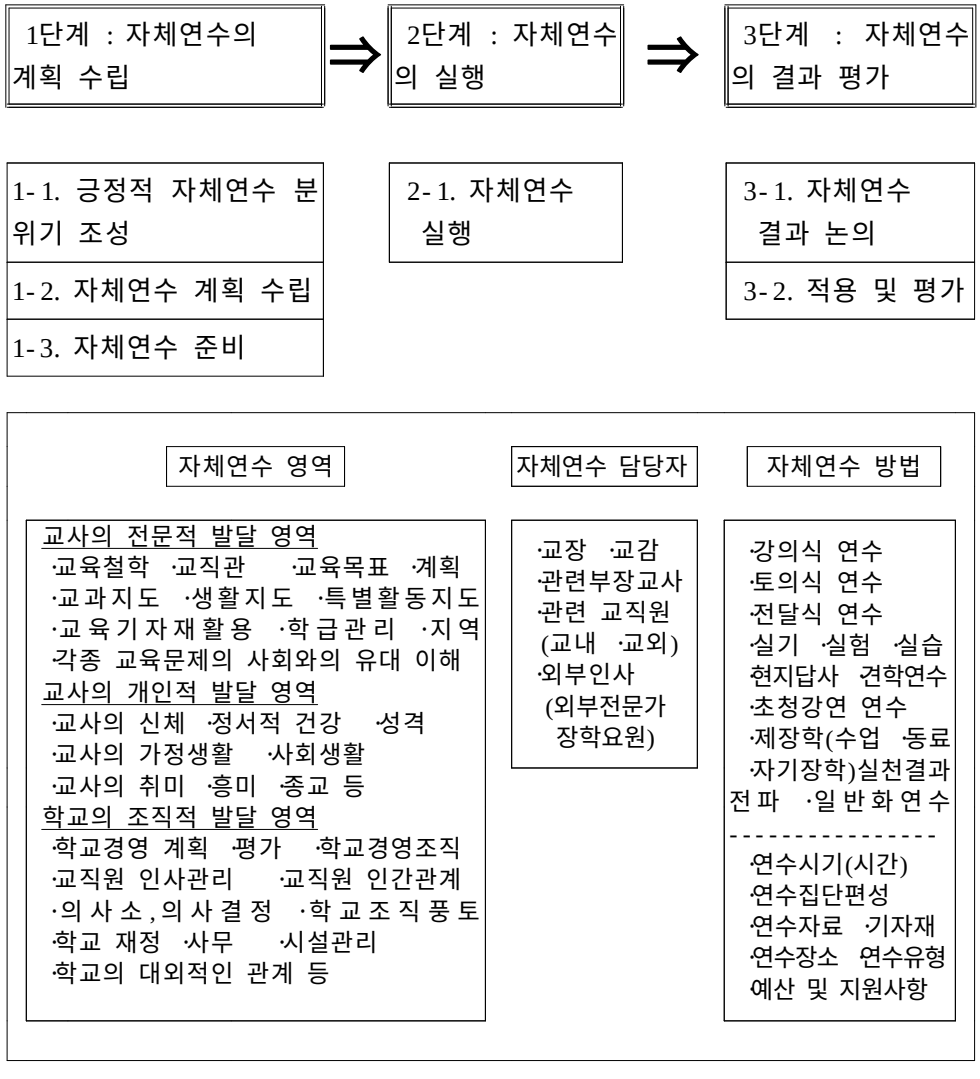
㉱ 학교의 전반적 운영계획과 연계하여 원칙적으로 일정계획에 의거하여 실시된다.

자체연수의 방법으로서는 강의식 ·전달식 ·토의식 연수, 실기 ·실험 ·실습 중심 연수, 현지 조사 ·현장방문 ·견학중심 연수, 초청강연 연수, 그리고 제반 장학실천 결과의 전파와 일반화를 위한 연수 등이다.

자체연수의 모형을 계획 ·실행 ·평가의 3단계 체제 모형에 따라 구성할 수 있으며, 학교에서는 상황에 따라 과정을 적절히 조정하여 사용하면 될 것이다.

자체연수 모형은 <그림 Ⅱ-5>와 같이 구성된다.

<그림 Ⅱ-5> 자체연수의 모형



(2) 교내 자율장학의 기본과정[22)]

Ben M. Harris[23)]는 장학활동 설계에 체제 모형을 인용하여 투입계획(input) → 과정개발(process) → 산출평가(product)의 개략적 과정을 제시하였다. 교내 자율장학의 기본과정을 구체화하는데 있어서 Daniel L. Stufflebeam 등에 의하여 개발된 CIPP(Contest, lnput, Process, Product)

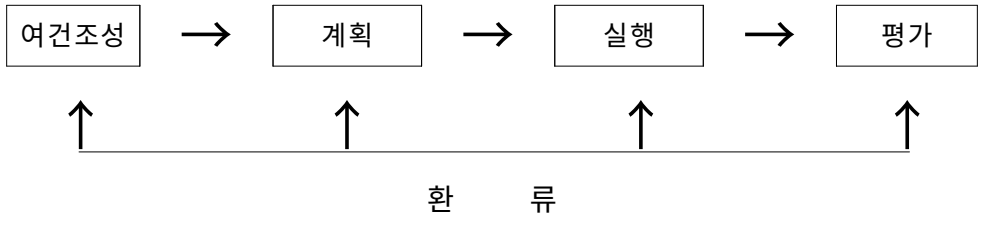
22) 상게서, pp.256-260.

23) Ben M. Harris, *Supervisory Behavaior in Education*(3rd ed.)(Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall Inc., 1985), p.56.

모델[24]은 투입 이전 단계로서 상황(여건)에 관한 고려가 있어야 하겠다. CIPP모델은 합리적인 의사결정에 필요한 적절한 정보를 수집하기 위하여 교육 프로그램이나 활동을 평가하는데는 「상황→투입→과정→산출」의 각 단계에 대한 평가가 있어야 한다는 것이다.

교내 자율장학을 계획 실천할 때 밟아야 할 기본과정으로서 「①여건조성→②계획→③실행→④평가」의 4단계를 <그림 Ⅱ-6>과 같이 제시할 수 있다.

<그림 Ⅱ-6> 교내 자율장학의 기본과정



4. 선행 연구의 고찰

본 연구추진을 위하여 최근 몇 년간 이루어진 학교경영 자체평가에 관련된 선행 연구를 고찰해 보면 다음과 같다.

김광영[25]는 “자율장학 활성화에 대한 연구”에서 자율장학의 필요성, 영역, 핵심적 역할을 분석하여 자율장학의 실체를 정립하고, 자율장학의 체제 확립 방안을 찾고자 한 결과, ① 교사들은 집단장학, 확인장학에 대하여 배타적이므로 자율장학은 실질적이고 효과적인 장학을 할 수 있고 ② 자율장학 활성화를 위해서는 개인 자율연수를 충분히 할 수 있도록

24) Daniel L. Stuffoebeam, *Educational Evaluation and Decision making*(Phi Delta Kappa National Study Committee on Evaluation, 1971), p.148.
25) 김영광, 「자율장학 활성화에 대한 연구」, 경희대학교 교육대학원 석사학위논문(1990).

공간적 분위기적 배려, 대학원 진학의 지원책이 필요하며 ③ 성공적인 자율장학 수행 조건은 교사의 사명감과 의욕이 전제되어야 하며, 자율장학이 당위성과 필요성을 강조하고, 장학의 주체 변화를 주장했으며 ④ 학교의 인사업무나 경영 스타일도 민주적으로 변해야 한다고 보았다.

김갑록[26]은 “교내 자율장학 활성화를 위한 연구”에서 학교장 ·교감의 교내 자율장학 활동에 대한 교사들의 역할 지각과 역할기대를 분석, 그 실태를 파악하여 문제점을 개선하는 교내 자율장학 활성화 방안을 설문지를 통해 알아 본 결과, ① 학교장의 장학활동에 대한 지각은 부정적 입장이나 기대에는 긍정적 입장을 시사했고 ② 학교장의 장학진 경험 유무나 학교장의 경험이 교사들에게 영향을 미치는 특성있는 장학활동을 수행한다고 기대하지 않았으며 ③ 영역별 비교에서 학교장의 장학활동에 대해 교사들은 교육활동 운영 및 지도 ·조언을 높게 지각하는 반면에 정보 ·자료 제공은 낮게 지각하고 있었다.

김동제[27]는 “초등학교 자율장학 실태와 개선 방안에 관한 연구”에서 교내장학이 교육환경 개선이나 교수력 증진에 기여한 영향을 파악하여 교직의 전문성 제고를 위한 교내장학 개선 방안을 제시해 본 결과, ① 교내장학 실태는 주로 전통장학이 실시되어 왔고, 관리직의 순시나 잠시 교실 방문을 통한 장학이 대부분이며, 지시확인 중심 형태였고, 단독평가였고 ② 교내장학이 교육현장에 기여한 영향은 교육 문제 해결과 자질 향상에 도움이 안되는 것으로 분석되며, 효용성이 적은 이유는 주관적 판단, 거부감, 전문지식의 결여, 장학 담당자의 무성의로 문제점을 지적했으며 ③ 개선 방안으로 효과적인 장학의 형태는 자기장학, 동료장학, 임상장학의 순서이며, 장학협의체 구성 운영을 제시했다.

---

26) 김갑록, 「교내 자율장학 활성화를 위한 연구」, 홍익대학교 교육대학원 석사학위논문(1991).

27) 김동제, 「초등학교 자율장학 실태와 개선 방안에 관한 연구」, 인하대학교 교육대학원 석사학위논문(1992).

이정래[28]는 “교내장학에 있어서 교사의 수용태도에 관한 연구”에서 교내장학의 실태를 조사 분석하고, 교내장학 담당자인 학교장의 장학활동을 교사들은 어떻게 수용하고 있는가를 알아 본 결과, 교사들은 교수-학습지도의 개선에서 학습평가의 교육적 활용에, 교직의 전문성 함양에서 연수활동에, 인간관계 개선에서 인간관계 유지 노력에, 교육경영 기획과 평가에서 교사의 의견존중에, 교육환경 개선에서 학교 시설의 교육 장화에, 지역사회 자원 활용에서 지역사회 주민 참여에 긍정적인 반응을 보였다.

조현숙[29]은 “교사의 전문성 신장을 위한 교내 자율장학 활성화 방안에 관한 연구”에서 교내자율장학의 운영 실태와 교사의 전문성에 대한 교사들의 의식을 조사 분석한 결과 교내 자율장학이 교사들의 문제 해결과 자질 향상에 도움을 주는가에 대하여 교사들은 부정적 반응을 보이고 있으며, 교내 자율장학의 출발은 교사의 필요와 요구에 의해서 이루어져 교사들의 적극적인 참여태도와 장학담당자가 협의 ·상담자로서의 역할을 충실히 해 주기를 원하고 있었다.

이상의 선행 연구를 고찰한 결과 다음과 같은 점을 시사 받을 수 있다.

첫째, 과거의 행정기관 주도의 전통적 장학에 비해 교내 자율장학이 교사의 교육활동 개선에 도움을 많이 줄 수 있다.

둘째, 교내 자율장학에 대한 입장과 시각에서 교장 ·교감과 교사들의 차이가 현저하다.

셋째, 교내 자율장학이 교사의 전문성 신장을 위한 필요성과 의의가 있음에도 아직도 많은 문제점이 내포되어 있어 그 개선책이 시급히 마련되어야 한다.

---

28) 이정래, 「교내장학에 있어서 교사의 수용태도에 관한 연구」, 경희대학교 교육대학원 석사학위논문(1989).

29) 조현숙, 「교사의 전문성 신장을 위한 교내 자율장학 활성화 방안에 관한 연구」, 경희대학교 교육대학원 석사학위논문(1996).

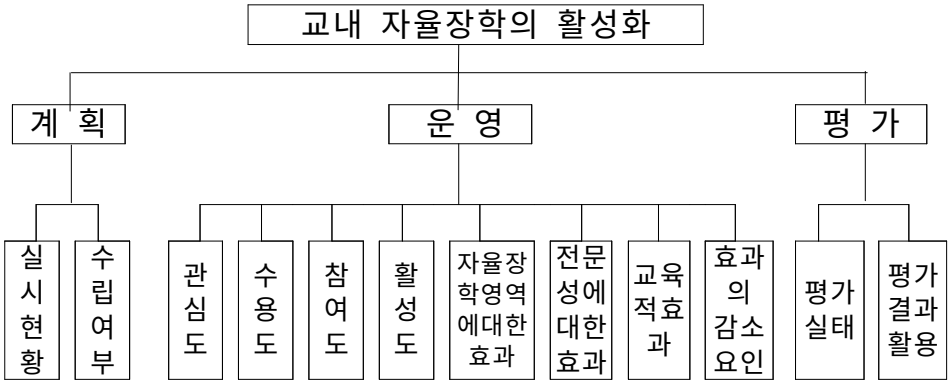
Ⅲ. 분석모형 및 조사설계

1. 분석모형 정립

기존의 연구들은 장학의 전반적 과정을 중심으로 이루어지지 않았다. 따라서 본 논문에서는 교내 자율장학의 기본과정에 대한 이론적 논의를 토대로 교내 자율장학의 실시과정을 체제론적 관점에서 계획단계, 운영단계, 평가 및 환류단계로 구분하여 <그림 Ⅲ-1>과 같이 분석모형을 설정하였다.

교내 자율장학의 계획단계에서는 실시현황과 수립여부를 중심으로, 운영단계에서는 관심도, 수용도, 참여도, 활성도, 자율장학영역의 대한 효과, 전문성에 대한 효과, 교육적 효과, 효과의 감소요인 등을 중심으로, 평가 및 환류단계에서는 평가실태, 평가결과 활용 등에 초점을 맞추어 분석단위를 설정하였다.

<그림 Ⅲ-1> 연구를 위한 분석모형



2. 조사설계

1) 조사대상

본 조사는 경상북도 경주교육청 관내 초등학교에 근무하는 교사 250명

을 무작위 표본 추출하여 실시하였으며, 그 중 216부(86.4%)를 회수하였다. 회수된 설문지 216부 중 성실하게 응답한 200부(80.0%)를 분석자료로 활용하였다.

2) 조사도구 및 내용

본 연구의 설문지는 이론적 배경과 선행연구를 근거로 제작하였으며, 설문지의 내용은 크게 2개 영역으로 구분하여 총 27개 문항으로 구성하였다. 그 구체적인 내용은 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 Ⅲ-1> 설문지의 영역별 구성 내용

영 역		설 문 내 용	문항
교내 자율 장학 실태	계획	교내 자율장학의 사전협의	1
		교내 자율장학 체계적 수립 활용	2
	운영	교내 자율장학에 대한 관심 정도	3
		교내 자율장학에 대한 수용 태도	4
		교내 자율장학에의 참여도	5
		교내 자율장학의 유형 실태	6
		교내 자율장학의 활성화 정도	7
		교내 자율장학의 교육과정 편성 운영에 대한 효과	8
		교내 자율장학의 교수-학습과정 개선에 대한 효과	9
		교내 자율장학의 학생 생활지도력에 대한 효과	10
		교내 자율장학의 학급경영능력에 대한 효과	11
		교내 자율장학이 전문적 자질 제고에 대한 효과	12
		교내 자율장학의 교육적 효과	13
		교내 자율장학 효과의 감소요인	14
	평가 환류	교내 자율장학의 평가 실태	15
		교내 자율장학의 평가결과 활용	16
교내 자율장학의 활성화 방안		교내 자율장학의 출발	17
		교내 자율장학의 기본조건	18
		교내 자율장학의 핵심적 주체	19
		교내 자율장학의 중점	20
		교육과정 편성 운영의 개선을 위한 형태	21
		교수-학습과정의 개선을 위한 형태	22
		학생 생활지도력의 향상을 위한 형태	23
		학급경영능력의 향상을 위한 형태	24
		교사로서의 전문적 자질 향상을 위한 형태	25
		교내 자율장학의 활성화를 위한 장학담당자의 역할	26
		교내 자율장학의 원활한 운영방안	27

3) 자료처리 및 통계분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSSWIN 10.0 프로그램을 이용하여 분석하였다. 분석방법으로는 빈도분석과 백분율분석을 실시하였으며, 교사의 일반적 특성에 따른 집단별 인식의 차이를 살펴보기 위해 t-test와 One-way ANOVA(일원변량분산분석), 그리고 χ^2(Chi-square) 검증을 실시하였다.

Ⅳ. 조사결과 분석 및 논의

1. 응답자의 일반적 특성

본 연구의 응답자의 일반적 특성은 <표 Ⅳ-1>과 같다.

<표 Ⅳ-1> 응답자의 일반적 특성

구 분		빈도(명)	백분율(%)
성별	남	76	38.0
	여	124	62.0
교직경력	10년 미만	42	21.0
	10 20년 미만	69	34.5
	20년 이상	89	44.5
직급별	교사	141	70.5
	부장교사	59	29.5
학교 소재지	동지역	130	65.0
	읍 ·면지역	70	35.0
계		200	100.0

성별로는 여자교사가 62.0%로, 남자교사 38.0%보다 많았다. 교직경력별로는 20년 이상이 44.5%로 가장 많았으며, 다음으로 10 20년 미만 34.5%, 10년 미만 21.0% 순으로 나타났다. 직급별로는 일반교사가 70.5%로 부장교사 29.5%보다 많았다. 학교 소재지별로는 동지역 교사가 읍 ·면지역 교사가 35.0%보다 높은 분포를 보였다

2. 교내 자율장학의 실태 분석

1) 계획수립

(1) 교내 자율장학의 사전 협의

장학담당자의 교사와 사전에 협의한 자율장학 실시 정도에 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-2>과 같이 전체 평균이 3.09로, 교사들은 장학담당자가 교사와 사전에 협의하여 자율장학을 그다지 실시하지 않는다고 인식하였다.

<표 Ⅳ-2> 교내 자율장학의 사전 협의

구 분		n	Mean	SD	t(F)	p
성별	남	76	3.20	0.80	1.28	0.203
	여	124	3.02	1.07		
교직경력	10년 미만	42	2.79	0.98	3.78	0.024*
	10 20년 미만	69	3.03	0.91		
	20년 이상	89	3.27	1.00		
직급별	교사	141	3.03	0.98	1.27	0.205
	부장교사	59	3.22	0.97		
학교 소재지	동지역	130	3.27	0.89	3.76	0.000***
	읍 ·면지역	70	2.74	1.05		
전 체		200	3.09	0.98		

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

교직경력별로는 유의미한 차이를 보였으며(F=3.78, p<.05), 교직경력이 많을수록 장학담당자가 교사와 사전에 협의하여 자율장학을 실시한다고 인식하였다. 학교 소재지별로도 유의미한 차이를 보였으며(t=3.76, p<.001), 동지역 교사가 읍 ·면지역 교사보다 장학담당자가 교사와 사전에 협의하여 자율장학을 실시한다고 인식하였다. 그렇지만 성별과 직급에 따른 유의미한 차이는 없었다.

2) 교내 자율장학 체계적 수립 활용

교내 자율장학 체계적 수립 활용에 대해 교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-3>와 같이 전체 평균이 3.02로, 교사들은 교내 자율장학 체계적 수립 활용에 대해 그다지 높은 인식을 보이지 않았다.

<표 Ⅳ-3> 교내 자율장학 체계적 수립 활용

구 분		n	Mean	SD	t(F)	p
성별	남	76	2.83	0.77	-2.66	0.009**
	여	124	3.14	0.81		
교직경력	10년 미만	42	2.74	0.66	3.32	0.038*
	10 20년 미만	69	3.09	0.76		
	20년 이상	89	3.11	0.88		
직급별	교사	141	3.10	0.77	2.05	0.043*
	부장교사	59	2.83	0.87		
학교 소재지	동지역	130	3.15	0.76	3.07	0.002**
	읍 ·면지역	70	2.79	0.85		
전 체		200	3.02	0.81		

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

성별($t=-2.66$, $p<.01$), 교직경력별($F=3.32$, $p<.05$)로 유의미한 차이를 보였으며 교직경력이 많을수록 교내 자율장학 체계적 수립 활용에 대해 높은 인식을 보였다.

직급별로도 유의미한 차이를 보였으며($t=2.05$, $p<.05$), 일반교사가 부장교사보다 교내 자율장학 체계적 수립 활용에 대해 높은 인식을 보였다. 학교 소재지별로도 유의미한 차이를 보였으며($t=3.07$, $p<.01$), 동지역 교사가 읍 ·면지역 교사보다 교내 자율장학 체계적 수립 활용에 대해 높은 인식

을 보였다.

3) 교내 자율장학에 대한 관심

교내 자율장학에 대한 교사들의 관심 정도를 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-4>과 같이 전체 평균이 3.14로, 교사들은 교내 자율장학에 대한 관심이 높았다.

<표 Ⅳ-4> 교내 자율장학에 대한 관심

구 분		n	Mean	SD	t(F)	p
성별	남	76	3.04	0.72	-1.49	0.139
	여	124	3.19	0.71		
교직경력	10년 미만	42	2.90	0.53	2.99	0.053
	10 20년 미만	69	3.16	0.74		
	20년 이상	89	3.22	0.75		
직급별	교사	141	3.03	0.66	-3.16	0.002**
	부장교사	59	3.39	0.77		
학교 소재지	동지역	130	3.19	0.68	1.55	0.122
	읍 ·면지역	70	3.03	0.76		
전 체		200	3.14	0.71		

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

직급별로는 유의미한 차이를 보였으며(t=-3.16, p<.01), 부장교사가 일반 교사보다 교내 자율장학에 대한 관심이 높았다.

그렇지만 성별, 교직경력별, 학교 소재지별로는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

4) 교내 자율장학에 대한 수용 태도

교내 자율장학에 대한 교사들이 수용 태도를 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-5>

와 같이 전체 평균이 3.05로, 교사들은 교내 자율장학에 대한 수용 태도가 그다지 높지 않았다.

학교 소재지별로는 유의미한 차이를 보였으며(t=2.33, p<.05), 동지역 교사가 읍·면지역 교사보다 교내 자율장학에 대한 수용 태도가 높았다. 성별, 직급별, 교직경력별로는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

<표 Ⅳ-5> 교내 자율장학에 대한 수용 태도

구 분		n	Mean	SD	t(F)	p
성별	남	76	3.01	0.79	-0.42	0.678
	여	124	3.06	0.88		
교직경력	10년 미만	42	3.07	0.87	0.06	0.942
	10 20년 미만	69	3.06	0.82		
	20년 이상	89	3.02	0.87		
직급별	교사	141	3.04	0.82	-0.06	0.950
	부장교사	59	3.05	0.92		
학교 소재지	동지역	130	3.15	0.75	2.33	0.022*
	읍·면지역	70	2.84	0.97		
전 체		200	3.05	0.85		

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

5) 교내 자율장학의 참여도

교내 자율장학에 대한 교사들의 참여도를 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-6>와 같이 전체 평균이 2.84로, 교사들은 교내 자율장학에 대한 참여도가 그다지 높지 않았다.

교직경력별로는 유의미한 차이를 보였으며(F=3.84, p<.05), 교직경력이 많을수록 교내 자율장학에 대한 참여도가 높았다.

그렇지만 성별, 직급별, 학교 소재지별로는 유의미한 차이는 없었다.

<표 Ⅳ-6> 교내 자율장학의 참여도

구 분		n	Mean	SD	t(F)	p
성별	남	76	2.78	0.83	-0.90	0.371
	여	124	2.88	0.76		
교직경력	10년 미만	42	2.60	0.59	3.84	0.023*
	10 20년 미만	69	2.80	0.74		
	20년 이상	89	2.99	0.87		
직급별	교사	141	2.83	0.74	-0.26	0.794
	부장교사	59	2.86	0.90		
학교 소재지	동지역	130	2.92	0.73	1.76	0.081
	읍 ·면지역	70	2.70	0.87		
전 체		200	2.84	0.79		

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

6) 교내 자율장학의 유형 실태

교내 자율장학 유형 중 가장 많이 시행되고 있는 장학 유형에 대해 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-7>과 같이 교내 자율장학 유형 중 수업장학이 많이 실시되고 있다고 인식하는 교사가 51.0%로 가장 많았고, 다음으로 동료장학 33.5%, 자체연수 7.5%, 자기장학 6.5% 순으로 나타났으며, 약식장학이 실시되고 있다고 인식하는 교사는 1.5%로 매우 적었다.

성별로는 유의미한 차이를 보였으며(χ^2=10.35, p<.05), 남자교사가 여자교사보다 교내 자율장학 유형 중 자기장학이 많이 실시되고 있다고 인식하였고, 여자교사는 남자교사보다 동료장학이 많이 실시되고 있다고 인식하였다. 학교 소재지별로도 유의미한 차이를 보였으며(χ^2=21.88, p<.001), 동지역 교사가 읍 ·면지역 교사보교사는 동지역 교사보다 수업장학이 많이 실시되고 있다고 인식하였다. 교내 자율장학 유형 중 동료장학이 많이 실시되고 있다고 인식하였고, 읍 ·면지역 교사는 동지역 교사보다 수업장학이 많이 실시되고 있다고 인식하였다.

그렇지만 교직경력별, 직급별로는 유의미한 차이가 없었다.

<표 Ⅳ-7> 교내 자율장학의 유형 실태

구 분		수업 장학	동료 장학	자기 장학	약식 장학	자체 연수	계	χ^2 (df)	p
성별	남	39 (51.3)	20 (26.3)	7 (9.2)	-	10 (13.2)	76 (38.0)	10.35 (4)	0.035*
	여	63 (50.8)	47 (37.9)	6 (4.8)	3 (2.4)	5 (4.0)	124 (62.0)		
교직 경력	10년 미만	24 (57.1)	10 (23.8)	1 (2.4)	3 (7.1)	4 (9.5)	42 (21.0)	16.52 (8)	0.036*
	10 20년 미만	38 (55.1)	22 (31.9)	5 (7.2)	-	4 (5.8)	69 (34.5)		
	20년 이상	40 (44.9)	35 (39.3)	7 (7.9)	-	7 (7.9)	89 (44.5)		
직급별	교사	70 (49.6)	51 (36.2)	7 (5.0)	3 (2.1)	10 (7.1)	141 (70.5)	4.28 (4)	0.369
	부장교사	32 (54.2)	16 (27.1)	6 (10.2)	-	5 (8.5)	59 (29.5)		
학교 소재지	동지역	58 (44.6)	56 (43.1)	10 (7.7)	1 (0.8)	5 (3.8)	130 (65.0)	21.88 (4)	0.000***
	읍 ·면지역	44 (62.9)	11 (15.7)	3 (4.3)	2 (2.9)	10 (14.3)	70 (35.0)		
계		102 (51.0)	67 (33.5)	13 (6.5)	3 (1.5)	15 (7.5)	200 (100.0)		

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

7) 교내 자율장학의 활성도

교내 자율장학이 활성화 정도에 대해 교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-78과 같이 전체 평균이 2.89로, 교사들은 교내 자율장학이 그다지 활성화되고 있지 않다고 인식하였다.

직급별로는 유의미한 차이를 보였으며($t=3.27$, $p<.01$), 일반교사가 부장교사보다 교내 자율장학이 활성화 정도에 대해 높은 인식을 보였다. 학교 소재지별로도 유의미한 차이를 보였으며($F=2.35$, $p<.05$), 동지역 교사가 읍 ·면지역 교사보다 교내 자율장학이 활성화 정도에 대해 높은 인식을 보였다.

그렇지만 성별, 교직경력별로는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

<표 Ⅳ-8> 교내 자율장학의 활성도

구 분		n	Mean	SD	t(F)	p
성별	남	76	2.86	0.76	-0.50	0.615
	여	124	2.91	0.77		
교직경력	10년 미만	42	2.88	0.63	2.06	0.131
	10 20년 미만	69	2.75	0.69		
	20년 이상	89	3.00	0.85		
직급별	교사	141	3.01	0.71	3.27	0.001**
	부장교사	59	2.61	0.81		
학교 소재지	동지역	130	2.98	0.73	2.35	0.020*
	읍 ·면지역	70	2.71	0.80		
전 체		200	2.89	0.76		

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

8) 교내 자율장학의 교육과정 편성 ·운영 개선에 대한 효과

교내 자율장학이 교육과정 편성 ·운영의 개선에 주는 도움 정도에 대해 교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-9>과 같이 전체 평균이 2.94로, 교사들은 교내 자율장학이 교육과정 편성 ·운영의 개선에 그다지 도움이 되지 않다고 인식하였다.

성별, 교직경력별, 직급별, 학교 소재지별 모두 유의미한 차이는 아니었으며, 여자교사가 남자교사보다 교내 자율장학이 교육과정 편성 ·운영의 개선에 도움이 된다고 인식하였다. 20년 이상 교사가 교내 자율장학이 교육과정 편성 ·운영의 개선에 가장 도움이 된다고 인식하였고, 10 20년 미만 교사가 10년 미만 교사보다 교내 자율장학이 교육과정 편성 ·운영의 개선에 도움이 되지 않는다고 인식하였다. 부장교사가 일반교사보다 교내 자율장학이 교육과정 편성 ·운영의 개선에 도움이 된다고 인식하였고, 읍 ·면지역 교사가 동지역 교사보다 교내 자율장학이 교육과정 편성 ·운

영의 개선에 도움이 된다고 인식하였다.

<표 Ⅳ-9> 교내 자율장학의 교육과정 편성·운영 개선에 대한 효과

구 분		n	Mean	SD	t(F)	p
성별	남	76	2.87	0.93	-0.90	0.368
	여	124	2.98	0.79		
교직경력	10년 미만	42	2.90	0.82	1.70	0.186
	10 20년 미만	69	2.81	0.88		
	20년 이상	89	3.06	0.82		
직급별	교사	141	2.87	0.84	-1.77	0.079
	부장교사	59	3.10	0.82		
학교 소재지	동지역	130	2.90	0.82	-0.92	0.362
	읍·면지역	70	3.01	0.89		
전 체		200	2.94	0.84		

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

9) 교내 자율장학의 교수-학습과정 개선에 대한 효과

교내 자율장학이 교수-학습과정의 개선에 주는 도움 정도에 대해 교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-10>와 같이 전체 평균이 3.21로, 교사들은 교내 자율장학이 교수-학습과정의 개선에 도움을 준다고 인식하였다.

성별, 교직경력별, 직급별, 학교 소재지별 모두 유의미한 차이는 아니었으며, 여자교사가 남자교사보다 교내 자율장학이 교수-학습과정의 개선에 도움을 준다고 인식하였다. 10 20년 교사가 다른 교사보다 교내 자율장학이 교수-학습과정의 개선에 도움을 주지 않는다고 인식하였다. 부장교사가 일반교사보다 교내 자율장학이 교수-학습과정의 개선에 도움을 준다고 인식하였으며, 읍·면지역 교사가 동지역 교사보다 교내 자율장학이 교수-학습과정의 개선에 도움을 준다고 인식하였다.

<표 Ⅳ-10> 교내 자율장학의 교수-학습과정 개선에 대한 효과

구 분		n	Mean	SD	t(F)	p
성별	남	76	3.14	0.90	-0.82	0.415
	여	124	3.24	0.76		
교직경력	10년 미만	42	3.29	0.74	0.88	0.417
	10 20년 미만	69	3.10	0.86		
	20년 이상	89	3.25	0.82		
직급별	교사	141	3.19	0.84	-0.36	0.718
	부장교사	59	3.24	0.75		
학교 소재지	동지역	130	3.17	0.80	-0.84	0.400
	읍 ·면지역	70	3.27	0.85		
전 체		200	3.21	0.82		

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

10) 교내 자율장학의 학생 생활지도력에 대한 효과

교내 자율장학이 학생 생활지도력 향상에 주는 도움 정도에 대해 교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-11>과 같이 전체 평균이 3.12로, 교사들은 교내 자율장학이 학생 생활지도력 향상에 도움을 준다고 인식하였다.

성별, 교직경력별, 직급별, 학교 소재지별 모두 유의미한 차이는 아니었으며, 여자교사가 남자교사보다 교내 자율장학이 학생 생활지도력 향상에 도움이 된다고 인식하였다. 20년 이상 교사가 교내 자율장학이 학생 생활지도력 향상에 주는 도움 정도에 대해 가장 높은 인식을 보였고, 10 20년 미만 교사가 10년 미만 교사보다 교내 자율장학이 학생 생활지도력 향상에 주는 도움 정도에 대해 낮은 인식을 보였다.

부장교사가 일반교사보다 교내 자율장학이 학생 생활지도력 향상에 도움이 된다고 인식하였으며, 동지역 교사가 읍 ·면지역 교사보다 교내 자율장학이 학생 생활지도력 향상에 도움이 된다고 인식하다.

<표 Ⅳ-11> 교내 자율장학의 학생 생활지도력에 대한 효과

구 분		n	Mean	SD	t(F)	p
성별	남	76	3.01	0.97	-1.40	0.164
	여	124	3.19	0.76		
교직경력	10년 미만	42	3.12	0.80	0.19	0.825
	10 20년 미만	69	3.07	0.94		
	20년 이상	89	3.16	0.80		
직급별	교사	141	3.10	0.88	-0.53	0.595
	부장교사	59	3.17	0.77		
학교 소재지	동지역	130	3.15	0.79	0.56	0.576
	읍 ·면지역	70	3.07	0.95		
전 체		200	3.12	0.85		

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

11) 교내 자율장학의 학급경영능력에 대한 효과

교내 자율장학이 학급경영능력 향상에 주는 도움 정도에 대해 교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-12>과 같이 전체 평균이 3.20으로, 교사들은 교내 자율장학이 학급경영능력 향상에 도움이 된다고 인식하였다.

성별, 교직경력별, 직급별, 학교 소재지별 모두 유의미한 차이는 아니었으며, 남자교사와 여자교사가 별다른 차이를 보이지 않았다. 10년 미만 교사와 20년 이상 교사가 10 20년 미만 교사보다 교내 자율장학이 학급경영능력 향상에 도움이 된다고 인식하였다. 부장교사가 일반교사보다 교내 자율장학이 학급경영능력 향상에 도움이 된다고 인식하였으며, 읍 ·면지역 교사가 동지역 교사보다 교내 자율장학이 학급경영능력 향상에 도움이 된다고 인식하였다.

<표 Ⅳ-12> 교내 자율장학의 학급경영능력에 대한 효과

구 분		n	Mean	SD	t(F)	p
성별	남	76	3.20	0.88	0.03	0.974
	여	124	3.19	0.74		
교직경력	10년 미만	42	3.24	0.69	0.99	0.375
	10 20년 미만	69	3.09	0.85		
	20년 이상	89	3.26	0.79		
직급별	교사	141	3.16	0.81	-0.88	0.381
	부장교사	59	3.27	0.76		
학교 소재지	동지역	130	3.18	0.77	-0.44	0.662
	읍 ·면지역	70	3.23	0.84		
전 체		200	3.20	0.79		

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

12) 교내 자율장학이 전문적 자질 제고에 대한 효과

교내 자율장학이 교사로서의 전문적 자질 향상에 주는 도움 정도에 대해 교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-13>과 같이 전체 평균이 3.14로, 교사들은 교내 자율장학이 교사로서의 전문적 자질 향상에 도움이 된다고 인식하였다.

직급별로는 유의미한 차이를 보였으며(t=-2.38, p<.05), 부장교사가 일반 교사보다 교내 자율장학이 교사로서의 전문적 자질 향상에 도움이 된다고 인식하였다.

성별, 교직경력별, 학교 소재지별로는 유의미한 차이는 아니었다.

<표 Ⅳ-13> 교내 자율장학이 전문적 자질 제고에 대한 효과

구 분		n	Mean	SD	t(F)	p
성별	남	76	3.11	0.83	-0.46	0.648
	여	124	3.16	0.85		
교직경력	10년 미만	42	3.10	0.79	1.40	0.250
	10 20년 미만	69	3.03	0.84		
	20년 이상	89	3.25	0.86		
직급별	교사	141	3.05	0.81	-2.38	0.018*
	부장교사	59	3.36	0.87		
학교 소재지	동지역	130	3.09	0.82	-1.08	0.284
	읍 ·면지역	70	3.23	0.87		
전 체		200	3.14	0.84		

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

13) 교내 자율장학의 교육적 효과

교내 자율장학의 교육적 효과에 대해 교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-14>과 같이 교내 자율장학의 효과는 교수-학습과정 부문에 있다고 인식하는 교사가 61.0%로 절반 이상을 차지하였으며, 다음으로 학급경영 부문 15.0%, 학생 생활지도 부문 12.0%, 교육과정 편성 ·운영 부문 5.0% 순으로 나타났으며, 효과가 없다고 인식하는 교사는 7.0%를 차지하였다.

성별(χ^2=16.35, p<.01), 교직경력별(χ^2=17.32, p<.05)로는 유의미한 차이를 보였으며, 남자교사가 여자교사보다 교내 자율장학의 효과는 학급경영 부문에 있다고 인식하였고, 여자교사는 남자교사보다 교수-학습과정 부문에 있다고 인식하였다. 교직경력이 많을수록 교내 자율장학의 효과는 교수-학습과정 부문에 있다고 인식하였고, 10년 미만 교사가 10년 이상 교사보다 학급경영 부문에 있다고 인식하였다.

그렇지만 직급별, 학교 소재지별로는 유의미한 차이는 아니었다.

<표 Ⅳ-14> 교내 자율장학의 교육적 효과

구 분		교육과정 편성·운영 부문	교수-학습과정 부문	학생생활지도 부문	학급경영 부문	효과가 없다	계	χ^2 (df)	p
성별	남	2 (2.6)	40 (52.6)	7 (9.2)	16 (21.1)	11 (14.5)	76 (38.0)	16.35 (4)	0.003**
	여	8 (6.5)	82 (66.1)	17 (13.7)	14 (11.3)	3 (2.4)	124 (62.0)		
교직경력	10년 미만	-	23 (54.8)	4 (9.5)	14 (33.3)	1 (2.4)	42 (21.0)	17.32 (8)	0.027*
	10 20년 미만	4 (5.8)	42 (60.9)	10 (14.5)	7 (10.1)	6 (8.7)	69 (34.5)		
	20년 이상	6 (6.7)	57 (64.0)	10 (11.2)	9 (10.1)	7 (7.9)	89 (44.5)		
직급별	교사	6 (4.3)	91 (64.5)	17 (12.1)	17 (12.1)	10 (7.1)	141 (70.5)	4.28 (4)	0.370
	부장교사	4 (6.8)	31 (52.5)	7 (11.9)	13 (22.0)	4 (6.8)	59 (29.5)		
학교소재지	동지역	7 (5.4)	81 (62.3)	20 (15.4)	16 (12.3)	6 (4.6)	130 (65.0)	8.57 (4)	0.073
	읍·면지역	3 (4.3)	41 (58.6)	4 (5.7)	14 (20.0)	8 (11.4)	70 (35.0)		
계		10 (5.0)	122 (61.0)	24 (12.0)	30 (15.0)	14 (7.0)	200 (100.0)		

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

14) 교내 자율장학의 감소요인

교내 자율장학의 감소요인에 대해 교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-15>와 같이 교사의 피동적인 장학 수용자세가 교내 자율장학의 감소요인이라고 인식하는 교사가 39.0%로 가장 많았으며, 다음으로 무계획적인 실시 23.0%, 장학 운영방법의 미숙 22.0%, 장학담당자의 장학능력과 전문지식 부족 12.0% 순으로 나타났다.

<표 Ⅳ-15> 교내 자율장학의 감소요인

구 분		무계획적인 실시	장학담당자의 장학능력 과전문지식 부족	교사의 피동적인 장학 수용자세	장학 운영방법의 미숙	기타	계	χ^2 (df)	p
성별	남	21 (27.6)	16 (21.1)	26 (34.2)	12 (15.8)	1 (1.3)	76 (38.0)	14.59 (4)	0.006**
	여	25 (20.2)	8 (6.5)	52 (41.9)	32 (25.8)	7 (5.6)	124 (62.0)		
교직 경력	10년 미만	12 (28.6)	8 (19.0)	12 (28.6)	7 (16.7)	3 (7.1)	42 (21.0)	11.28 (8)	0.186
	10 20년 미만	19 (27.5)	4 (5.8)	26 (37.7)	17 (24.6)	3 (4.3)	69 (34.5)		
	20년 이상	15 (16.9)	12 (13.5)	40 (44.9)	20 (22.5)	2 (2.2)	89 (44.5)		
직급별	교사	33 (23.4)	18 (12.8)	50 (35.5)	33 (23.4)	7 (5.0)	141 (70.5)	3.34 (4)	0.502
	부장교사	13 (22.0)	6 (10.2)	28 (47.5)	11 (18.6)	1 (1.7)	59 (29.5)		
학교 소재지	동지역	27 (20.8)	14 (10.8)	55 (42.3)	29 (22.3)	5 (3.8)	130 (65.0)	2.35 (4)	0.671
	읍 ·면지역	19 (27.1)	10 (14.3)	23 (32.9)	15 (21.4)	3 (4.3)	70 (35.0)		
계		46 (23.0)	24 (12.0)	78 (39.0)	44 (22.0)	8 (4.0)	200 (100.0)		

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

성별로는 유의미한 차이를 보였으며(χ^2=14.59, p<.01), 남자교사가 여자교사보다 무계획적인 실시가 교내 자율장학의 감소요인이라고 인식하였고, 여자교사는 남자교사보다 교사의 피동적인 장학 수용자세와 장학 운영방법의 미숙이 감소요인이라고 인식하였다.

그러나 교직경력, 직급별, 학교 소재지별로는 유의미한 차이는 아니었다.

15) 교내 자율장학의 평가 실태

교내 자율장학 실시 후 평가의 객관성 정도에 대해 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-16>과 같이 전체 평균이 2.86으로, 교사들은 교내 자율장학 실시 후 평가가 그다지 객관적으로 이루어지고 있지 않다고 인식하였다.

<표 Ⅳ-16> 교내 자율장학의 평가 실태

구 분		n	Mean	SD	t(F)	p
성별	남	76	2.72	0.83	-1.85	0.067
	여	124	2.94	0.72		
교직경력	10년 미만	42	2.93	0.64	0.28	0.754
	10 20년 미만	69	2.86	0.77		
	20년 이상	89	2.82	0.82		
직급별	교사	141	2.94	0.74	2.50	0.014*
	부장교사	59	2.64	0.78		
학교 소재지	동지역	130	2.87	0.70	0.33	0.740
	읍 ·면지역	70	2.83	0.88		
전 체		200	2.86	0.77		

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

직급별로는 유의미한 차이를 보였으며(t=2.50, p<.05), 일반교사가 부장교사보다 교내 자율장학 실시 후 평가가 객관적으로 이루어진다고 인식하였다. 그렇지만 성별, 교직경력별, 학교 소재지별로는 유의미한 차이는 아니었다.

16) 교내 자율장학의 평가결과 활용

교내 자율장학의 평가결과의 활용에 대해 교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-17>과 같이 전체 평균이 2.97로, 교사들은 교내 자율장학의 평가결과가 교육활동의 개선을 위해 그다지 잘 활용되고 있지 않다고 인식하였다.

학교 소재지별로는 유의미한 차이를 보였으며(t=2.06, p<.05), 동지역 교사가 읍 ·면지역 교사보다 교내 자율장학의 평가결과가 교육활동의 개선을 위해 잘 활용된다고 인식하였다.

그렇지만 성별, 교직경력별, 직급별로는 유의미한 차이는 없었다.

<표 Ⅳ-17> 교내 자율장학의 평가결과 활용

구 분		n	Mean	SD	t(F)	p
성별	남	76	2.88	0.80	-1.21	0.229
	여	124	3.02	0.74		
교직경력	10년 미만	42	2.90	0.58	2.72	0.069
	10 20년 미만	69	2.83	0.77		
	20년 이상	89	3.10	0.83		
직급별	교사	141	3.01	0.76	1.20	0.231
	부장교사	59	2.86	0.78		
학교 소재지	동지역	130	3.05	0.72	2.06	0.041*
	읍 ·면지역	70	2.81	0.82		
전 체		200	2.97	0.77		

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

3. 교내 자율 장학 활성화 방안

1) 교내 자율장학의 출발

교내 자율장학의 출발에 대해 교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-18>과 같이 교내 자율장학은 교사의 필요에 의해서 출발해야 한다고 인식하는 교사가 67.0%로 가장 많았고, 다음으로 동학년 협의에 의해서 25.0%, 연구교사의 계획에 의해서 6.5% 순으로 나타났으며, 학교장의 학교 방침에 의해서 교내 자율장학이 출발해야 한다고 인식하는 교사는 1.5%로 매우 적었다.

<표 Ⅳ-18> 교내 자율장학의 출발

구 분		교사의 필요에 의해서	학교장의 학교 방침에 의해서	동학년 협의에 의해서	연구교사의 계획에 의해서	계	χ^2 (df)	p
성별	남	52 (68.4)	2 (2.6)	18 (23.7)	4 (5.3)	76 (38.0)	1.46 (3)	0.692
	여	82 (66.1)	1 (0.8)	32 (25.8)	9 (7.3)	124 (62.0)		
교직경력	10년 미만	32 (76.2)	1 (2.4)	6 (14.3)	3 (7.1)	42 (21.0)	10.21 (6)	0.116
	10 20년 미만	42 (60.9)	-	19 (27.5)	8 (11.6)	69 (34.5)		
	20년 이상	60 (67.4)	2 (2.2)	25 (28.1)	2 (2.2)	89 (44.5)		
직급별	교사	87 (61.7)	2 (1.4)	40 (28.4)	12 (8.5)	141 (70.5)	7.17 (3)	0.067
	부장교사	47 (79.7)	1 (1.7)	10 (16.9)	1 (1.7)	59 (29.5)		
학교 소재지	동지역	83 (63.8)	2 (1.5)	36 (27.7)	9 (6.9)	130 (65.0)	1.73 (3)	0.629
	읍 ·면지역	51 (72.9)	1 (1.4)	14 (20.0)	4 (5.7)	70 (35.0)		
계		134 (67.0)	3 (1.5)	50 (25.0)	13 (6.5)	200 (100.0)		

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

성별, 교직경력별, 직급별, 학교 소재지별로 모두 유의미한 차이는 없었으며, 남자교사와 여자교사가 별다른 차이 없이 교내 자율장학은 교사의 필요에 의해서 출발해야 한다고 인식하는 교사가 가장 많았다. 교직경력이 많을수록 교내 자율장학은 동학년 협의에 의해서 출발해야 한다고 인식하였다. 일반교사가 부장교사보다 교내 자율장학은 동학년 협의에 의해서 출발해야 한다고 인식하였고, 부장교사는 일반교사보다 교사의 필요에 의해서 출발해야 한다고 인식하였다. 동지역 교사가 읍 ·면지역 교사보다 교내 자율장학은 동학년 협의에 의해서 출발해야 한다고 인식하였고, 읍 ·면지역 교사는 동지역 교사보다 교사의 필요에 의해서 출발해야 한다고 인식하였다.

2) 교내 자율장학의 기본조건

교내 자율장학의 활성화를 위한 기본조건에 대해 교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-19>과 같이 교내 자율장학의 활성화를 위한 기본조건으로 교사의 자기발전을 위한 적극적 참여자세가 중요하다고 인식하는 교사가 71.0%로 대부분을 차지하였으며, 다음으로 장학담당자와 교사간의 신뢰관계 18.0%, 장학담당자의 전문적 지식과 기술 8.5% 순으로 나타났다.

<표 Ⅳ-19> 교내 자율장학의 기본조건

구 분		장학담당자와 교사간의 신뢰관계	장학담당자의 전문적 지식과 기술	교사의 자기발전을 위한 적극적 참여자세	장학담당자의 지도력 및 교육경영 능력	계	χ^2 (df)	p
성별	남	16 (21.1)	8 (10.5)	52 (68.4)	-	76 (38.0)	4.41 (3)	0.221
	여	20 (16.1)	9 (7.3)	90 (72.6)	5 (4.0)	124 (62.0)		
교직경력	10년 미만	12 (28.6)	-	29 (69.0)	1 (2.4)	42 (21.0)	14.92 (6)	0.021*
	10 20년 미만	7 (10.1)	8 (11.6)	50 (72.5)	4 (5.8)	69 (34.5)		
	20년 이상	17 (19.1)	9 (10.1)	63 (70.8)	-	89 (44.5)		
직급별	교사	21 (14.9)	13 (9.2)	102 (72.3)	5 (3.5)	141 (70.5)	5.07 (3)	0.167
	부장교사	15 (25.4)	4 (6.8)	40 (67.8)	-	59 (29.5)		
학교 소재지	동지역	18 (13.8)	13 (10.0)	94 (72.3)	5 (3.8)	130 (65.0)	7.33 (3)	0.062
	읍 ·면지역	18 (25.7)	4 (5.7)	48 (68.6)	-	70 (35.0)		
계		36 (18.0)	17 (8.5)	142 (71.0)	5 (2.5)	200 (100.0)		

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

교직경력별로는 유의미한 차이를 보였으며($\chi^2=14.92$, $p<.05$), 10년 미만 교사가 10년 이상 교사보다 교내 자율장학의 활성화를 위한 기본조건으로 장학담당자와 교사간의 신뢰관계가 중요하다고 인식하였고, 10년 이상 교사는 10년 미만 교사보다 교사의 자기발전을 위한 적극적 참여자세

가 중요하다고 인식하였다.

그렇지만 성별, 직급별, 학교 소재지별로는 유의미한 차이는 없었다.

3) 교내 자율장학의 원활한 운영방안

교내 자율장학의 원활한 운영방안에 대해 교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-20>와 같이 교내 자율장학의 원활한 운영을 위해 교사의 전문성 신장을 위한 내적 자발성이 필요하다고 인식하는 교사가 57.0%로 가장 많았으며, 다음으로 자율장학을 위한 학교업무 경감 25.5%, 교사간의 인화단결 11.5%, 교내 자율장학에 대한 연수 강화 6.0% 순으로 나타났다.

<표 Ⅳ-20> 교내 자율장학의 원활한 운영방안

구 분		교사의 전문성 신장을 위한 내적자발성	교사간의 인화단결	교내 자율장학에 대한 연수강화	자율장학을 위한 학교업무 경감	계	χ^2 (df)	p
성별	남	42 (55.3)	10 (13.2)	4 (5.3)	20 (26.3)	76 (38.0)	0.50 (3)	0.919
	여	72 (58.1)	13 (10.5)	8 (6.5)	31 (25.0)	124 (62.0)		
교직경력	10년 미만	27 (64.3)	2 (4.8)	3 (7.1)	10 (23.8)	42 (21.0)	10.26 (6)	0.114
	10 20년 미만	30 (43.5)	10 (14.5)	6 (8.7)	23 (33.3)	69 (34.5)		
	20년 이상	57 (64.0)	11 (12.4)	3 (3.4)	18 (20.2)	89 (44.5)		
직급별	교사	83 (58.9)	16 (11.3)	10 (7.1)	32 (22.7)	141 (70.5)	2.73 (3)	0.436
	부장교사	31 (52.5)	7 (11.9)	2 (3.4)	19 (32.2)	59 (29.5)		
학교 소재지	동지역	76 (58.5)	18 (13.8)	10 (7.7)	26 (20.0)	130 (65.0)	8.10 (3)	0.044*
	읍 ·면지역	38 (54.3)	5 (7.1)	2 (2.9)	25 (35.7)	70 (35.0)		
계		114 (57.0)	23 (11.5)	12 (6.0)	51 (25.5)	200 (100.0)		

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

학교 소재지별로는 유의미한 차이를 보였으며($\chi^2=8.10$, $p<.05$), 동지역 교사가 읍 ·면지역 교사보다 교내 자율장학의 원활한 운영을 위해 교사의

전문성 신장을 위한 내적 자발성이 필요하다고 인식하였고, 읍 ·면지역 교사는 동지역 교사보다 자율장학을 위한 학교업무 경감이 필요하다고 인식하였다.

그러나 성별, 교직경력별, 직급별로는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

일반교사가 부장교사보다 교내 자율장학의 원활한 운영을 위해 교사의 전문성 신장을 위한 내적 자발성이 필요하다고 인식하였고, 부장교사는 일반교사보다 자율장학을 위한 학교업무 경감이 필요하다고 인식하였다.

4) 교내 자율장학의 핵심적 주체

교내 자율장학의 핵심적 주체에 대해 교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-21>과 같이 교내 자율장학의 핵심적 주체는 동료교사라고 인식하는 교사가 87.5%로 대부분을 차지하였으며, 부장교사 이상이라고 인식하는 교사는 10.5%로 나타났다.

<표 Ⅳ-21> 교내 자율장학의 핵심적 주체

구 분		부장교사 이상	동료교사	기타	계	χ^2 (df)	p
성별	남	10 (13.2)	65 (85.5)	1 (1.3)	76 (38.0)	1.17 (2)	0.558
	여	11 (8.9)	110 (88.7)	3 (2.4)	124 (62.0)		
교직경력	10년 미만	3 (7.1)	37 (88.1)	2 (4.8)	42 (21.0)	2.63 (4)	0.622
	10 20년 미만	8 (11.6)	60 (87.0)	1 (1.4)	69 (34.5)		
	20년 이상	10 (11.2)	78 (87.6)	1 (1.1)	89 (44.5)		
직급별	교사	15 (10.6)	123 (87.2)	3 (2.1)	141 (70.5)	0.05 (2)	0.975
	부장교사	6 (10.2)	52 (88.1)	1 (1.7)	59 (29.5)		
학교 소재지	동지역	19 (14.6)	110 (84.6)	1 (0.8)	130 (65.0)	9.16 (2)	0.010*
	읍 ·면지역	2 (2.9)	65 (92.9)	3 (4.3)	70 (35.0)		
계		21 (10.5)	175 (87.5)	4 (2.0)	200 (100.0)		

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

학교 소재지별로는 유의미한 차이를 보였으며(χ^2=9.16, p<.05), 동지역 교사가 읍·면지역 교사보다 교내 자율장학의 핵심적 주체는 부장교사 이상이라고 인식하였고, 읍·면지역 교사는 동지역 교사보다 동료교사라고 인식하였으나, 성별, 교직경력별, 직급별로는 유의미한 차이는 없었다.

5) 교내 자율장학의 중점

교내 자율장학의 중점에 대해 교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-22>과 같이 교내 자율장학의 중점은 교수-학습과정 부문에 두고 추진하는 것이 바람직하다고 인식하는 교사가 77.0%로 가장 많았으며, 다음으로 학급경영 부문 11.0%, 학생 생활지도 부문 8.0%, 교육과정 편성·운영 부문 4.0% 순으로 나타났다.

<표 Ⅳ-22> 교내 자율장학의 중점

구 분		교육과정 편성 운영 부문	교수-학습과정 부문	학생 생활지도 부문	학급경영 부문	계	χ^2 (df)	p
성별	남	2 (2.6)	60 (78.9)	6 (7.9)	8 (10.5)	76 (38.0)	0.66 (3)	0.882
	여	6 (4.8)	94 (75.8)	10 (8.1)	14 (11.3)	124 (62.0)		
교직경력	10년 미만	4 (9.5)	31 (73.8)	3 (7.1)	4 (9.5)	42 (21.0)	11.27 (6)	0.080
	10 20년 미만	-	50 (72.5)	7 (10.1)	12 (17.4)	69 (34.5)		
	20년 이상	4 (4.5)	73 (82.0)	6 (6.7)	6 (6.7)	89 (44.5)		
직급별	교사	5 (3.5)	106 (75.2)	12 (8.5)	18 (12.8)	141 (70.5)	1.96 (3)	0.580
	부장교사	3 (5.1)	48 (81.4)	4 (6.8)	4 (6.8)	59 (29.5)		
학교 소재지	동지역	4 (3.1)	98 (75.4)	13 (10.0)	15 (11.5)	130 (65.0)	2.87 (3)	0.412
	읍·면지역	4 (5.7)	56 (80.0)	3 (4.3)	7 (10.0)	70 (35.0)		
계		8 (4.0)	154 (77.0)	16 (8.0)	22 (11.0)	200 (100.0)		

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

성별, 직급별, 교직경력별, 학교 소재지별 모두 유의미한 차이를 보이지 않았으며, 남자교사가 여자교사보다 교내 자율장학의 중점은 교수-학습과정 부문에 두고 추진하는 것이 바람직하다고 인식하였다. 일반교사가 부장교사보다 교내 자율장학의 중점은 학급경영 부문에 두고 추진하는 것이 바람직하다고 인식하였고, 부장교사는 일반교사보다 교내 자율장학의 중점은 교수-학습과정 부문에 두고 추진하는 것이 바람직하다고 인식하였다. 10 20년 미만 교사가 다른 교사보다 교내 자율장학의 중점은 학급경영 부문에 두고 추진하는 것이 바람직하다고 인식하였고, 20년 이상 교사는 20년 미만 교사보다 교수-학습과정 부문에 두고 추진하는 것이 바람직하다고 인식하였다. 동지역 교사가 읍 ·면지역 교사보다 교내 자율장학의 중점은 학생 생활지도 부문에 두고 추진하는 것이 바람직하다고 인식하였고, 읍 ·면지역 교사는 동지역 교사보다 교수-학습과정 부문에 중점을 두고 추진하는 것이 바람직하다고 인식하였다.

6) 교육과정 편성 ·운영의 개선을 위한 형태

교육과정 편성 ·운영의 개선에 효과적인 교내 자율장학 유형에 대해 교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-23>와 같이 교육과정 편성 ·운영의 개선에 동료장학이 효과적이라고 인식하는 교사가 55.5%로 가장 많았으며, 다음으로 자기장학 25.5%, 약식장학 15.5%, 수업장학 4.0% 순으로 나타났다.

교직경력별로는 유의미한 차이를 보였으며(χ^2=16.44, $p<.05$), 교직경력이 적을수록 교육과정 편성 ·운영의 개선에 동료장학이 효과적이라고 인식하였고, 교직경력이 많을수록 자기장학이 효과적이라고 인식하였다.

그렇지만 성별, 직급별, 학교 소재지별로는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

<표 Ⅳ-23> 교육과정 편성·운영의 개선을 위한 형태

구 분		수업장학	동료장학	자기장학	약식장학	계	χ^2 (df)	p
성별	남	2 (2.6)	41 (53.9)	23 (30.3)	10 (13.2)	76 (38.0)	2.12 (3)	0.547
	여	6 (4.8)	69 (55.6)	28 (22.6)	21 (16.9)	124 (62.0)		
교직경력	10년 미만	1 (2.4)	28 (66.7)	4 (9.5)	9 (21.4)	42 (21.0)	16.44 (6)	0.012*
	10 20년 미만	1 (1.4)	43 (62.3)	15 (21.7)	10 (14.5)	69 (34.5)		
	20년 이상	6 (6.7)	39 (43.8)	32 (36.0)	12 (13.5)	89 (44.5)		
직급별	교사	4 (2.8)	81 (57.4)	37 (26.2)	19 (13.5)	141 (70.5)	3.50 (3)	0.320
	부장교사	4 (6.8)	29 (49.2)	14 (23.7)	12 (20.3)	59 (29.5)		
학교 소재지	동지역	5 (3.8)	69 (53.1)	39 (30.0)	17 (13.1)	130 (65.0)	4.63 (3)	0.201
	읍·면지역	3 (4.3)	41 (58.6)	12 (17.1)	14 (20.0)	70 (35.0)		
계		8 (4.0)	110 (55.0)	51 (25.5)	31 (15.5)	200 (100.0)		

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

7) 교수-학습과정의 개선을 위한 형태

교수-학습과정의 개선을 위해 효과적인 교내 자율장학 유형에 대해 교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-24>과 같이 교수-학습과정의 개선에 동료장학이 효과적이라고 인식하는 교사가 57.0%로 가장 많았으며, 다음으로 자기장학 30.0%, 수업장학 9.0%, 자체연수 4.0% 순으로 나타났다.

성별, 교직경력별, 직급, 별학교 소재지별 모두 유의미한 차이는 없었으며, 남자교사가 여자교사보다 교수-학습과정의 개선에 자기장학이 효과적이라고 인식하였고, 여자교사는 남자교사보다 수업장학이 효과적이라고 인식하였다. 교직경력이 많을수록 교수-학습과정의 개선에 동료장학이 효과적이라고 인식하였고, 10 20년 미만 교사가 다른 교사보다 자기장학이 효과적이라고 인식하였으며, 일반교사가 부장교사보다 교수-학습과정의의 개선에 수업장학이 효과적이라고 인식하였고, 부장교사는 일반교사보다 동료장학이 효과적이라고 인식하였다. 동지역 교사가 읍·면지역 교사보

다 교수-학습과정의 개선에 자기장학이 효과적이라고 인식하였고, 읍·면 지역 교사는 동지역 교사보다 수업장학이 효과적이라고 인식하였다.

<표 Ⅳ-24> 교수-학습과정의 개선을 위한 형태

구 분		수업장학	동료장학	자기장학	자체연수	계	χ^2 (df)	p
성별	남	5 (6.6)	45 (59.2)	25 (32.9)	1 (1.3)	76 (38.0)	3.45 (3)	0.327
	여	13 (10.5)	69 (55.6)	35 (28.2)	7 (5.6)	124 (62.0)		
교직경력	10년 미만	7 (16.7)	22 (52.4)	10 (23.8)	3 (7.1)	42 (21.0)	10.15 (6)	0.118
	10 20년 미만	2 (2.9)	40 (58.0)	23 (33.3)	4 (5.8)	69 (34.5)		
	20년 이상	9 (10.1)	52 (58.4)	27 (30.3)	1 (1.1)	89 (44.5)		
직급별	교사	14 (9.9)	78 (55.3)	42 (29.8)	7 (5.0)	141 (70.5)	1.81 (3)	0.612
	부장교사	4 (6.8)	36 (61.0)	18 (30.5)	1 (1.7)	59 (29.5)		
학교 소재지	동지역	8 (6.2)	73 (56.2)	45 (34.6)	4 (3.1)	130 (65.0)	6.82 (3)	0.078
	읍·면지역	10 (14.3)	41 (58.6)	15 (21.4)	4 (5.7)	70 (35.0)		
계		18 (9.0)	114 (57.0)	60 (30.0)	8 (4.0)	200 (100.0)		

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

8) 학생 생활지도력의 향상을 위한 형태

학생 생활지도력의 향상을 위해 효과적인 교내 자율장학 유형에 대해 교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-25>와 같이 학생 생활지도력의 향상을 위해 동료장학이 효과적이라고 인식하는 교사가 72.0%로 대부분을 차지하였고, 다음으로 자기장학 17.0%, 자체연수 7.5% 순으로 나타났으며, 수업장학과 약식장학이 효과적이라고 인식하는 교사는 각각 1.5%, 2.0%로 매우 적었다.

성별($\chi^2=16.68$, $p<.01$), 교직경력별($\chi^2=33.22$, $p<.001$)로는 유의미한 차이를 보였으며, 남자교사가 여자교사보다 학생 생활지도력의 향상을 위해 동료장학이 효과적이라고 인식하였고, 여자교사는 남자교사보다 자기장학

이 효과적이라고 인식하였다. 교직경력이 적을수록 학생 생활지도력의 향상을 위해 동료장학이 효과적이라고 인식하였고, 10 20년 미만 교사가 다른 교사보다 자기장학이 효과적이라고 인식하였다.

<표 Ⅳ-25> 학생 생활지도력의 향상을 위한 형태

구 분		수업장학	동료장학	자기장학	약식장학	자체연수	계	χ^2 (df)	p
성별	남	2 (2.6)	65 (85.5)	4 (5.3)	-	5 (6.6)	76 (38.0)	16.68 (4)	0.002**
	여	1 (0.8)	79 (63.7)	30 (24.2)	4 (3.2)	10 (8.1)	124 (62.0)		
교직 경력	10년 미만	-	34 (81.0)	4 (9.5)	4 (9.5)	-	42 (21.0)	33.22 (8)	0.000***
	10 20년 미만	-	53 (76.8)	14 (20.3)	-	2 (2.9)	69 (34.5)		
	20년 이상	3 (3.4)	57 (64.0)	16 (18.0)	-	13 (14.6)	89 (44.5)		
직급별	교사	2 (1.4)	106 (75.2)	24 (17.0)	4 (2.8)	5 (3.5)	141 (70.5)	12.33 (4)	0.015*
	부장교사	1 (1.7)	38 (64.4)	10 (16.9)	-	10 (16.9)	59 (29.5)		
학교 소재지	동지역	2 (1.5)	94 (72.3)	26 (20.0)	-	8 (6.2)	130 (65.0)	10.30 (4)	0.036*
	읍 ·면지역	1 (1.4)	50 (71.4)	8 (11.4)	4 (5.7)	7 (10.0)	70 (35.0)		
계		3 (1.5)	144 (72.0)	34 (17.0)	4 (2.0)	15 (7.5)	200 (100.0)		

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

그리고 직급($\chi^2=12.33$, $p<.05$), 학교 소재지별($\chi^2=10.30$, $p<.05$)로도 유의미한 차이를 보였으며 일반교사가 부장교사보다 학생 생활지도력의 향상을 위해 동료장학이 효과적이라고 인식하였고, 부장교사는 일반교사보다 자체연수가 효과적이라고 인식하였다. 동지역 교사가 읍 ·면지역 교사보다 학생 생활지도력의 향상을 위해 자기장학이 효과적이라고 인식하였고, 읍 면지역 교사는 동지역 교사보다 자체연수가 효과적이라고 인식하였다.

9) 학급경영능력의 향상을 위한 형태

학급경영능력의 향상을 위해 효과적인 교내 자율장학 유형에 대해 교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-26>와 같이 학급경영능력의 향상을

위해 동료장학이 효과적이라고 인식하는 교사가 57.5%로 가장 많았으며, 다음으로 자기장학 32.5%, 자체연수 7.5%, 수업장학 2.5% 순으로 나타났다.

<표 Ⅳ-26> 학급경영능력의 향상을 위한 형태

구 분		수업장학	동료장학	자기장학	자체연수	계	χ^2 (df)	p
성별	남	3 (3.9)	47 (61.8)	20 (26.3)	6 (7.9)	76 (38.0)	2.90 (3)	0.408
	여	2 (1.6)	68 (54.8)	45 (36.3)	9 (7.3)	124 (62.0)		
교직경력	10년 미만	1 (2.4)	32 (76.2)	6 (14.3)	3 (7.1)	42 (21.0)	11.39 (6)	0.077
	10 20년 미만	1 (1.4)	37 (53.6)	28 (40.6)	3 (4.3)	69 (34.5)		
	20년 이상	3 (3.4)	46 (51.7)	31 (34.8)	9 (10.1)	89 (44.5)		
직급별	교사	4 (2.8)	83 (58.9)	46 (32.6)	8 (5.7)	141 (70.5)	2.50 (3)	0.475
	부장교사	1 (1.7)	32 (54.2)	19 (32.2)	7 (11.9)	59 (29.5)		
학교 소재지	동지역	4 (3.1)	75 (57.7)	40 (30.8)	11 (8.5)	130 (65.0)	1.30 (3)	0.730
	읍 ·면지역	1 (1.4)	40 (57.1)	25 (35.7)	4 (5.7)	70 (35.0)		
계		5 (2.5)	115 (57.5)	65 (32.5)	15 (7.5)	200 (100.0)		

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

성별, 교직경력별, 직급, 별학교 소재지별 모두 유의미한 차이는 없었으며, 남자교사가 여자교사보다 학급경영능력의 향상을 위해 동료장학이 효과적이라고 인식하였고, 여자교사는 남자교사보다 자기장학이 효과적이라고 인식하였다. 교직경력이 적을수록 학급경영능력의 향상을 위해 동료장학이 효과적이라고 인식하였고, 10 20년 미만 교사가 다른 교사보다 자기장학이 효과적이라고 인식하였다. 일반교사가 부장교사보다 학급경영능력의 향상을 위해 동료장학이 효과적이라고 인식하였고, 부장교사는 일반교사보다 자체연수가 효과적이라고 인식하였고, 동지역 교사가 읍 ·면지역 교사보다 학급경영능력의 향상을 위해 자체연수가 효과적이라고 인식하였으며, 읍 ·면지역 교사는 동지역 교사보다 자기장학이 효과적이라고 인식

하였다.

10) 교사의 전문적 자질 향상을 위한 형태

교사의 전문적 자질 향상을 위해 효과적인 교내 자율장학 유형에 대해 교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-27>과 같이 교사의 전문적 자질 향상을 위해 자기장학이 효과적이라고 인식하는 교사가 46.5%로 가장 많았으며, 다음으로 동료장학 42.0%, 자체연수 6.0%, 수업장학 5.5% 순으로 나타났다.

<표 Ⅳ-27> 교사로서의 전문적 자질 향상을 위한 형태

구 분		수업장학	동료장학	자기장학	자체연수	계	χ^2 (df)	p
성별	남	6 (7.9)	32 (42.1)	35 (46.1)	3 (3.9)	76 (38.0)	2.15 (3)	0.543
	여	5 (4.0)	52 (41.9)	58 (46.8)	9 (7.3)	124 (62.0)		
교직경력	10년 미만	3 (7.1)	22 (52.4)	15 (35.7)	2 (4.8)	42 (21.0)	7.29 (6)	0.295
	10 20년 미만	1 (1.4)	25 (36.2)	38 (55.1)	5 (7.2)	69 (34.5)		
	20년 이상	7 (7.9)	37 (41.6)	40 (44.9)	5 (5.6)	89 (44.5)		
직급별	교사	5 (3.5)	67 (47.5)	61 (43.3)	8 (5.7)	141 (70.5)	7.95 (3)	0.047*
	부장교사	6 (10.2)	17 (28.8)	32 (54.2)	4 (6.8)	59 (29.5)		
학교 소재지	동지역	7 (5.4)	55 (42.3)	59 (45.4)	9 (6.9)	130 (65.0)	0.64 (3)	0.886
	읍 ·면지역	4 (5.7)	29 (41.4)	34 (48.6)	3 (4.3)	70 (35.0)		
계		11 (5.5)	84 (42.0)	93 (46.5)	12 (6.0)	200 (100.0)		

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

직급별로는 유의미한 차이를 보였으며($\chi^2=7.95$, $p<.05$), 일반교사가 부장교사보다 교사의 전문적 자질 향상을 위해 동료장학이 효과적이라고 인식하였고, 부장교사는 일반교사보다 자기장학이 효과적이라고 인식하였다.

그렇지만 성별, 교직경력별, 학교 소재지별로는 유의미한 차이는 없었다.

11) 교내 자율장학의 활성화를 위한 장학담당자의 역할

교내 자율장학의 활성화를 위해 바람직한 장학담당자의 역할에 대해 교사들의 인식을 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-28>과 같이 교내 자율장학의 활성화를 위해 장학담당자의 역할로는 정보 및 자료제공이 바람직하다고 인식하는 교사가 83.5%로 대부분을 차지하였으며, 다음으로 협의 상담 15.0%, 지도 조언 1.5% 순으로 나타났다.

<표 Ⅳ-28> 교내 자율장학의 활성화를 위한 장학담당자의 역할

구 분		지도조언	협의 상담	정보 및 자료제공	계	χ^2 (df)	p
성별	남	2 (2.6)	9 (11.8)	65 (85.8)	76 (38.0)	1.92 (2)	0.383
	여	1 (0.8)	21 (16.9)	102 (82.3)	124 (62.0)		
교직경력	10년 미만	-	14 (33.3)	28 (66.7)	42 (21.0)	14.90 (4)	0.005**
	10 20년 미만	1 (1.4)	6 (8.7)	62 (89.9)	69 (34.5)		
	20년 이상	2 (2.2)	10 (11.2)	77 (86.5)	89 (44.5)		
직급별	교사	1 (0.7)	21 (14.9)	119 (84.4)	141 (70.5)	2.04 (2)	0.360
	부장교사	2 (3.4)	9 (15.3)	48 (81.4)	59 (29.5)		
학교 소재지	동지역	1 (0.8)	16 (12.3)	113 (86.9)	130 (65.0)	3.64 (2)	0.162
	읍 ·면지역	2 (2.9)	14 (20.0)	54 (77.1)	70 (35.0)		
계		3 (1.5)	30 (15.0)	167 (83.5)	200 (100.0)		

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

교직경력별로는 유의미한 차이를 보였으며(χ^2=14.90, p<.01), 10년 미만 교사가 10년 이상 교사보다 교내 자율장학의 활성화를 위해 장학담당자의 역할로는 협의 상담이 바람직하다고 인식하였고, 10 20년 미만인 교사는 다른 교사보다 정보 및 자료제공이 바람직하다고 인식하였다.

그러나 성별, 직급별, 학교 소재지별로는 유의미한 차이는 없었다.

3. 종합적 논의

1) 계획

교사들은 장학담당자가 교사와 사전에 협의하여 자율장학을 그다지 실시하지 않는다고 인식하고 있으며, 교내 자율장학의 체계적 수립 활용에 대해서도 그다지 높은 인식을 보이지 않고 있는 것으로 나타났다. 교육 현장에서 장학담당자의 장학능력과 전문지식으로 적극적인 자세가 있어야겠고, 교사의 필요와 요구에 의해서 이루어져야 하며, 교사의 자기발전을 위한 적극적 참여자세와 장학담당자와 교사간의 신뢰로운 인간관계의 형성으로 교내 자율장학의 협의체를 구성하여 계획, 운영하는데 유인책을 강화해야 할 것이다.

2) 운영

교내 자율장학에 대한 교사들의 관심은 높았으나, 활성화, 참여도는 그다지 높지 않은 것으로 나타났으며, 교내 자율장학 유형 중 수업장학이 가장 많이 실시되고 있다고 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이는 교사들의 핵심적 역할이 수업개선에 있음을 알 수 있으며, 교사들이 심리적 만족감을 가지고 자율적으로 교수활동을 할 수 있는 교내 자율장학의 활성화가 필요하다고 판단된다.

교내 자율장학의 핵심적 주체는 동료교사라고 인식하는 교사가 가장 많았으며, 동료교사가 교내 자율장학의 주체가 되어 교수-학습 방법의 개선을 비롯한 학교 교육활동 개선 ·향상을 위하여 교내 자율장학의 계획에서 실천 ·평가 ·환류에 이르기까지 장학담당자와 교사가 협의하며 추진해 나갈 때 효율적이고 바람직한 교내 자율장학이 이루어지리라고 본다.

교내 자율장학의 영역 중 가장 활성화되어 있는 영역은 교수-학습과정 부문에 두고 추진하는 것이 바람직하다고 인식하였으며, 학급경영, 학생생활

지도, 교육과정 편성 ·운영 순으로 조사되었다. 교수-학습과정 영역이 많이 활성화되어 있지만 이에 비해 다른 영역은 활성화되어 있지 못해 이에 대한 활성화가 필요하겠다.

교내 자율장학의 영역에 대한 교육적 효과는 교수-학습과정 영역에 있다고 인식하는 교사가 가장 많이 나타났으며, 이것은 교내 자율장학에서 교수-학습과정 영역에 가장 많은 활동이 이루어지고 있음을 알 수 있다. 학생 생활지도력 향상, 학급경영능력 향상, 그리고 교사로서의 전문적 자질 향상에도 대체로 도움이 된다고 인식하고 있으나 교육과정 편성 ·운영의 개선에 그다지 도움이 되지 않는다고 인식하는 것으로 나타났다. 현재의 일선학교에서는 교육과정 편성, 운영하는 모든 것이 학교 자체에서 이루어지고 있는 시점에서 교육과정 편성 ·운영에 대한 양과 질을 높일 수 있도록 교내 자율장학을 통하여 활성화해야 하겠다. 그리하면 교육과정 편성 ·운영 영역이 활발해 질 수 있겠다.

교내 자율장학의 영역 중 가장 활성화되어 있는 영역은 교수-학습과정 부문에 두고 추진하는 것이 바람직하다고 인식하였으며, 학급경영, 학생생활지도, 교육과정 편성 ·운영 순으로 조사되었다. 교수-학습과정 영역이 많이 활성화되어 있지만 이에 비해 다른 영역은 활성화되어 있지 못해 이에 대한 활성화가 요망된다.

교내 자율장학 영역인 교육과정 편성 ·운영의 개선, 교수-학습과정의 향상, 학생 생활지도력의 향상, 학급경영능력의 향상을 위해 동료장학이 가장 효과적이라고 인식한 것으로 나타났다. 교사들간에 서로 협력하는 동료장학은 즉각적이며 친근감을 주며 만족스러운 도움을 얻을 수도 있고, 교사들 사이에 대화의 가치가 있어 소집단의 협동팀을 이루어 동료장학을 권장할 필요하다고 판단된다.

교내 자율장학이 교사로서의 전문적 자질 향상에 도움이 된다고 인식하

였으며, 자기장학이 가장 효과적이라고 인식하였다. 이를 위해 인터넷 사이트 등 다양한 자료를 활용하는 유인체제를 마련하여 교사들 스스로 현직에서의 계속적 성장에 관심을 가져야 하고 교사는 직전교육에서 완성된 산물로 나오는 것이 아니므로 현직교육의 프로그램 개발과 제도 ·운영의 개선이 필요할 것이다.

교내 자율장학의 감소요인이 교사의 피동적인 장학 수용자세라고 인식하는 교사가 가장 많았으며, 여자교사가 남자교사보다 교사의 피동적인 장학 수용자세가 교내 자율장학의 감소요인이라고 인식하였다.

교육의 질을 향상시키기 위해서 장학이 필요하다. 한 나라의 교육의 질 관리를 위해서는 교육부 수준의 장학이 필요하고 중앙의 교육 목표와 방향을 행정적으로 풀어서 실천 할 수 있도록 하기 위해서 교육청 수준의 장학도 필요하다. 그러나 장학의 궁극적 목적에 가까운 장학은 교내 자율장학이다.

그동안 교내 자율장학보다는 상부 장학이 중시 되어 왔으나 앞으로는 교육의 현장인 교내 자율장학이 활성화 되어야 교육의 질을 향상시킬 수 있다. 또 교사의 전문직적 성장을 위해서도 다른 사람의 도움이 필요하다. 상급자의 도움도 필요하지만 동료의 도움도 필요하다. 학생에게 교사가 필요하듯이 교사에게는 장학자의 도움이 필요하다.

장학담당자는 교사들의 자율장학 활동을 최대한 지원. 격려하여 교내 자율장학에 적극적인 자세로 임할 수 있도록 많은 지원이 필요하다.

교내 자율장학의 활성화를 위해 장학담당자의 역할로 정보 및 자료제공이 가장 바람직하다고 인식하였으며, 협의상담, 지도조언 순으로 조사되었다. 이것은 업무 경감을 통한 동료교사들 간의 정보교환의 기회를 제공해야 할 것이며, 아울러 당국의 정보기술 지원도 이루어져 학교 현장에서 필요로 하는 정보기술을 최대한 제공해 주어야 할 것이다.

3) 평가

교내 자율장학 실시 후 평가가 객관적으로 이루어지지 않고 있으며, 평가결과도 교육활동의 개선을 위해 그다지 잘 활용되지 않는다고 인식한 것은 교내 자율장학에 대한 체계적 수립 미흡, 장학운영 방법의 미숙 등의 요인으로 볼 수 있겠다. 다양한 방법으로 체계적 장학운영이 이루어져 교내 자율장학의 효과가 있도록 평가 및 환류 활동이 제도화될 필요가 있다.

Ⅴ. 요약 및 결론

1. 요약

교내 자율장학의 계획, 운영, 평가에 대한 교사들의 인식경향과 실태를 조사, 분석 한 후 그 문제점을 바탕으로 교내 자율장학의 활성화 방안을 모색하는데 그 목적을 두었다.

본 연구는 경상북도 경주교육청 관내 초등학교에 근무하는 교사 250명을 무작위 선정하여 회수된 216부(86.4%) 중 성실하게 응답한200부(80.0%)를 기초 자료로 삼았다.

이론적 배경을 바탕으로 연구의 분석모형을 설정하였으며, 분석방법으로는 문헌조사와 본 연구자가 제작한 교내 자율장학의 활성화에 대한 인식과 문제점의 활용양식을 설문지에 응답하게 한 후 남녀별, 경력별, 지역별로 총괄하여 빈도분석(Frsquency Analysis)의 통계기법으로 처리하였다. 교사의 일반적 특성에 따른 집단별 유의도를 비교 ·분석하기 위하여 t-test(검증)와 One-way ANOVA(일원변량분산분석), 그리고 χ^2(Chi-square) 검증을 실시하였다.

이상의 과정을 통하여 얻어진 연구결과는 다음과 같다.

먼저 장학담당자가 교사와 사전에 협의하여 자율장학을 다지 실시하지 않는 것으로 나타났고, 교직경력별, 학교 소재지별로 유의미한 차이를 보였으며, 교직경력이 많을수록, 동지역 교사일수록 장학담당자가 교사와 사전에 협의하여 자율장학을 실시한다고 인식하였다.

교내 자율장학 체계적 수립 활용에 대해서도 그다지 높은 인식을 보이지 않았으며, 성별, 교직경력별로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

다음으로는 교내 자율장학의 운영을 보면 다음과 같다.

첫째, 교내 자율장학의 운영에 관한 내용을 알아 본 결과 교내 자율장학

에 대한 관심이 높았고. 직급별로는 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 부장교사가 일반교사보다 교내 자율장학에 대한 관심이 높게 나타났다. 교내 자율장학에 대한 수용 태도와 참여도는 그다지 높지 않았으며, 교직경력이 많을수록 교내 자율장학에 대한 참여도가 높았다.

둘째, 교내 자율장학의 활성화 정도에 대해 교사들의 인식을 살펴본 결과 그다지 활성화되고 있지 않다고 인식하는 것으로 나타났으며, 직급별로는 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

셋째, 교내 자율장학 유형 중 가장 많이 시행되고 있는 장학 유형에 대해 살펴본 결과는 수업장학이 많이 실시되고 있다고 인식하는 교사가 (51.0%)로 가장 많았고, 다음으로 동료장학 (33.5%), 자체연수 (7.5%), 자기장학 (6.5%) 순으로 나타났으며, 약식장학이 실시되고 있다고 인식하는 교사는 (1.5%)로 매우 적었다.

넷째, 교내 자율장학의 영역 중에서 교수-학습과정의 개선, 학생 생활지도력 향상, 학급경영능력 향상에 도움을 준다고 인식하였으나, 교육과정 편성 ·운영의 개선에 그다지 도움이 되지 않는다고 인식하였다. 교내 자율장학의 교육적 효과는 교수-학습과정 부문에 있다고 인식하는 교사가 (61.0%)로 절반 이상을 차지하였으며, 다음으로 학급경영 부문 (15.0%), 학생 생활지도 부문 (12.0%), 교육과정 편성 ·운영 부문 (5.0%) 순으로 나타났다, 성별, 교직경력별로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

다섯째, 교내 자율장학이 교사로서의 전문적 자질 향상에 도움이 된다고 인식하는 것으로 나타났고, 부장교사가 일반교사보다 교내 자율장학이 교사로서의 전문적 자질 향상에 도움이 된다고 인식하였으며, 성별, 경력별, 소재지별로는 유의미한 차이는 없었다.

여섯째, 교내 자율장학의 감소요인에 대해 교사들의 인식은 교사의 피동적인 장학 수용자세가 교내 자율장학의 감소요인이라고 인식하는 교사가

(39.0%)로 가장 많았으며, 다음으로 무계획적인 실시 (23.0%), 장학 운영 방법의 미숙 (22.0%), 장학담당자의 장학능력과 전문지식 부족 (12.0%) 순으로 나타났다. 성별로는 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 여자 교사가 남자교사보다 교사의 피동적인 장학 수용자세가 교내 자율장학의 감소요인이라고 인식하였다.

일곱째, 교내 자율장학 실시 후 평가가 그다지 객관적으로 이루어지고 있지 않다고 인식하는 것으로 나타났고, 직급별로는 유의미한 차이를 보였으며. 교육활동의 개선을 위한 평가결과에 대해서도 그다지 잘 활용되고 있지 않다고 인식한 것으로 나타났다.

다음으로 교내 자율장학의 활성화 방안에 대한 결과를 보면 다음과 같다.

교내 자율장학의 출발은 교사의 필요에 의해서 출발해야 한다고 인식하는 교사가(67.0%)로 가장 많았고, 동학년 협의에 의해서 (25.0%), 연구교사의 계획에 의해서 (6.5%) 순으로 나타났으며, 학교장의 학교 방침에 의해서 교내 자율장학이 출발해야 한다고 인식하는 교사는 1.5%로 매우 적었다. 성별, 경력별 유의미한 차이가 없었다.

교내 자율장학의 활성화를 위한 기본조건에 대해 교사들의 인식을 살펴본 결과는 교내 자율장학의 활성화를 위한 기본조건으로 교사의 자기발전을 위한 적극적 참여자세가 중요하다고 인식하는 교사가 (71.0%)로 대부분을 차지하였다. 교직경력별로는 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며(χ^2=14.92, $p<.05$), 성별, 직급별로는 유의미한 차이가 없었다.

교내 자율장학의 원활한 운영을 위해 교사의 전문성 신장을 위한 내적 자발성이 필요하다고 인식하는 교사가 (57.0%)로 가장 많았으며, 다음으로 자율장학을 위한 학교업무 경감 (25.5%), 교사간의 인화단결 (11.5%), 교내 자율장학에 대한 연수 강화 (6.0%) 순으로 나타났다. 학교 소재지별로는 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며(χ^2=8.10, $p<.05$), 성별, 경력

별, 직급별 유의미한 차이는 아니었다.

교내 자율장학의 중점은 교수-학습과정 부문에 두고 추진하는 것이 바람직하다고 인식하는 교사가 (77.0%)로 가장 많았고, 다음으로 학급경영 부문 (11.0%), 학생 생활지도 부문 (8.0%), 교육과정 편성·운영 부문 (4.0%) 순으로 나타났으며, 성별, 직급별, 경력별, 소재지별 모두 유의미한 차이는 없었다.

교내 자율장학의 영역에서 교육과정 편성·운영의 개선, 교수-학습과정의 개선, 학생 생활지도력의 향상, 학급경영력의 향상을 위해 효과적인 교내 자율장학 유형에 대해 교사들의 인식을 살펴본 결과 동료장학이 가장 효과적이라고 인식하였으며, 성별과 교직경력, 직급, 그리고 학교 소재지별로는 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

교사의 전문적 자질 향상을 위해서는 자기장학이 효과적이라고 인식하는 교사가 46.5%로 가장 많았으며, 동료장학 (42.0%), 자체연수 (6.0%), 수업장학 (5.5%) 순으로 나타났으며, 성별, 경력별, 소재지별로 유의미한 차이는 없었다.

교내 자율장학의 활성화를 위해 장학담당자의 역할로는 정보 및 자료제공이 바람직하다고 인식하는 교사가 (83.5%)로 대부분을 차지하였으며, 협의 상담 (15.0%), 지도 조언 (1.5%) 순으로 나타났다. 성별, 경력별, 소재지별로는 유의미한 차이가 없었다.

2. 결론

이상의 연구에서 자료 처리를 분석한 결과 얻어진 결론 및 제언은 다음과 같다.

1) 계획

첫째, 대체로 단위 학교에서 장학담당자가 교사와 사전에 협의하여 교내 자율장학을 실시하지 않고 있으며, 체계적으로 수립·활용되고 있지 않은

실정이다. 따라서 장학담당자의 자발적, 허용적 자세로 의식과 태도의 전환을 가져야 할 필요가 있어야겠으며, 전교직원의 공동협의에 의한 합리적 의사결정의 과정에 따라 치밀하고 체계적인 계획을 수립하여 적극적 참여 분위기와 여건을 조성해야 할 것이다.

2) 운영

첫째, 교내 자율장학에 대한 관심은 많으나 수용태도, 참여도가 낮았으며, 수용태도, 참여도를 높이기 위해서는 교사의 잡무 부담 경감으로 자율적인 참여 여건이 조성되어야 하며, 교내 자율장학이 교육활동의 개선과 교사의 성장 ·발달을 돕는 활동이라는 의식 전환이 절실히 요구되며, 상호 협력 증진의 학교분위기 조성이 필요하다.

둘째, 교내 자율장학에서 교수-학습과정 영역이 가장 활성화되었고, 이것은 한 영역에 대한 편중으로 다른 영역(학생 생활지도력 향상, 학급경영 능력 향상, 교육과정 편성 ·운영의 개선)에 대한 활성화 저해 요인으로 타나나 교내 자율장학 각 영역에 대한 고른 운영이 필요하다. 각 영역에 대한 활성화 저해 요인을 찾아서 교내 자율장학의 각 영역에 대한 활성화를 꾀하여야 하겠다.

셋째, 교내 자율장학의 핵심적 주체는 동료교사라고 인식하였으며, 교내 자율장학의 활성화를 위해서는 교내 자율장학 협의체를 구성 ·운영하여 실질적이고 알찬 장학이 이루어질 수 있도록 동료장학이 정착되어야 할 것이다.

넷째, 교사의 전문적 자질 향상을 위해 자기장학이 가장 효과적인 것으로 나타났으며, 업무경감을 통한 교사 개인이 자신의 전문적 성장을 위하여 체계적인 계획을 세우고 이를 실천하고 평가 반성하는 자기장학이 활성화 되도록 여건을 제공해 주어야 할 것이다.

다섯째, 장학담당자의 역할로는 권위적인 지도 ·조언자의 역할보다는

더불어 일하려는 태도로 정보 자료제공 및 협의 ·상담자의 역할이 필수적으로 이루어져야하며 장학 담당자, 일선학교 교사들의 교내 자율장학에 대한 의식 전환이 이루어져야 한다.

3) 평가 및 환류

교내 자율장학 실시 후 객관적인 평가 및 평가결과에 대한 교육활동의 개선에 도움을 거의 받지 못하고 있었다. 평가결과는 평가 직후 취합하고, 그 결과를 요약하여 연수물로 제작 ·배부하고, 교내 자율장학 효과가 있도록 환류 활동을 할 필요성이 있다. 평가결과를 다음 학년도 계획에 참고자료로 반영하여 교육의 효율성을 높인다.

[참고문헌]

- 서 적 -

이윤식, 장학론 논고, 서울: 과학과 예술, 1993.

김윤태, 교육행정 ·경영신론, 서울: 배영사, 1991.

김종철, 교육행정의 이론과 실제, 서울: 교육과학사, 1982.

김창걸, 교육행정학 신론, 서울: 형설출판사, 1992.

대한교육연합회, 장학지도 개선에 관한 연구, 제38집, 1983.

백현기, 장학론, 서울: 을유문화사, 1964.

조병효, 현대장학론. 서울: 교육과학사, 1993.

주삼환 역, 장학론: 선택적 장학 체제, 서울: 문음사, 1993.

한공우, 교육행정 및 교육경영, 서울: 동문사, 2000.

- 논 문 -

김갑록, 「교내 자율장학 활성화를 위한 연구」, 홍익대학교 교육대학원 석사학위논문, 1991.

김동제, 「초등학교 자율장학 실태와 개선 방안에 관한 연구」, 인하대학교 교육대학원 석사학위논문, 1992.

김영광, 「자율장학 활성화에 대한 연구」, 경희대학교 교육대학원 석사학위논문, 1990.

이정래, 「교내장학에 있어서 교사의 수용대도에 관한 연구」, 경희대학교 교육대학원 석사학위논문, 1989.

조현숙, 「교사의 전문성 신장을 위한 교내 자율장학 활성화 방안에 관한 연구」, 경희대학교 교육대학원 석사학위논문, 1996.

- 외국 서적 -

Cogan, M. L., *Clinical Supervision*, Boston: Houghton Mifflin Co, 1973.

Dull, L. W., *Supervision School Leadership* Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co, 1981.

Kimball Wiles, *Supervision for Better Schools,* Englwood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall Inc., 1955.

Sergiovanni, T. J., *Supervision,* New York: Mcgraw-Hill Book Co, 1988.

Wiles, K. & Bondi, J., *Superrision a guide to Practice*, Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Co, 1980.

ABSTRACT

A Study on the Development of Internal Self-Supervision

Cha Gwang-suk

Educational Administration Major

Graduate School of Education

Gyeongju University

Supervised by Professor Lee Tae-jong

The purpose of this study was to examine how teachers perceived internal self-supervision planning, management and evaluation in a bid to identify what problems internal self-supervision faced and suggest how it could be more universalized.

The subjects were 250 teachers randomly selected from elementary schools under the umbrella of the Gyeongju Office of Education in north Gyeongsang province. After a survey was conducted, and the responses from 200 teachers were chosen for analysis.

After literature review was implemented, the participants were asked to fill out the given questionnaires, and the collected data were processed by gender, teacher career and geographic region. The frequency analysis was fulfilled, and t-test, one-way ANOVA and x^2(Chi-square) test were employed to see whether their general characteristics made any differences to their perception.

The findings of this study were as follows:

First, supervisors scarcely consulted with the teachers when internal self-supervision was planned, and it's needed to forge

trustworthy human relations between supervisors and teachers and organize an internal self-supervision council in order to provide more incentives.

Second, they had high interest in internal self-supervision, but their receptivity toward that wasn't so good, and they tended not to join that, either. Therefore, internal self-supervision should be designed to satisfy their needs.

Third, among internal self-supervision types, instructional supervision was prevailing, which indicated that the key teacher role was to enhance classroom teaching. A variety of models should be established so that the other types of supervision could be widespread as well.

Fourth, internal self-supervision was thought to have the best educational effect on academic education, and that was least effective in the field of curriculum compilation and management. As every school was given a free hand in organizing and managing curriculum, internal self-supervision should serve to compile and manage curriculum in a more efficient manner.

Fifth, teacher's passive receptivity toward internal self-supervision was viewed as a factor to decline it. Supervisors should give every possible support and encouragement to self-supervision by teachers in order to further their willingness to join internal self-supervision.

Sixth, they didn't feel that internal self-supervision was evaluated objectively nor there was proper feedback. The reason seemed that the supervision wasn't organized and managed in a systematic

manner. It's needed to come up with various methods to make the supervision, evaluation and feedback successful.

Seventy, the ideal supervisor role that could vitalize internal self-supervision was considered to offer information and data. Teacher workload should be cut down to boost information exchange between colleagues, and the nation should give IT-related aids to have every school outfitted with advanced equipment.

부 록

교사의 전문성 신장을 위한 교내 자율장학 활성화에 관한 설문지

선생님 안녕하십니까?

교육현장에서 우리 교육의 발전과 어려운 여건 속에서도 어린이 교육을 위해 애쓰시는 선생님께 존경과 경의를 표합니다. 학년 초 학교 업무와 학습지도로 바쁘신 가운데 이렇게 소중한 시간을 할애해 주셔서 감사합니다.

본 설문지는 **「교사의 전문성 신장을 위한 교내 자율장학 활성화 방안에 관한 연구」**를 하기 위한 기초자료를 얻고자 하는 것입니다.

교육활동에 바쁘시더라도 연구하고자 하는 뜻을 이해하시고 설문에 성의껏 응답해 주시면 감사하겠습니다.

2003년 3월

경주대학교 교육대학원 교육행정 전공

차 광 숙 드림

※ 다음 각 문항을 읽으시고 선생님의 견해와 가장 일치하는 것에 ∨표 해주시고, 다른 의견이 있으시면 '기타' 란에 구체적인 내용을 기술하여 주시기 바랍니다.

응답자 개인 배경에 관한 사항

☞ 아래 해당되는 곳에 ∨표를 하여 주십시오.

1. 성 별 : (1) 남 ( ) (2) 여 ( )
2. 교직경력별 : (1) 10년 미만 ( ) (2) 10년 20년 미만( )
   (3) 20년 이상 ( )
3. 직급별 : (1) 교사 ( ) (2) 부장교사 ( )
4. 학교 소재지별 : (1) 동지역 ( ) (2) 읍 ·면지역 ( )

<참 고 사 항>

▶ **'자율장학'**이란 교사 개개인이나 학교 조직이 외부의 통제나 지시에 의하지 아니하고 스스로 결정한 규율이나 통제에 따라 자발적이고 주도적으로 수업기술 향상과 전문적 성장을 계속적으로 추구하는 교육활동을 말한다.

교내 자율장학 실태 조사

1. 교내 주요 장학담당자인 교장, 교감께서는 교사와 사전에 협의하여 자율장학을 실시하고 계십니까?

1) 전혀 그렇지 않다____ 2) 그렇지 않다____ 3) 보통이다____
4) 그렇다____ 5) 매우 그렇다____

2. 교내 자율장학은 체계적으로 수립된 계획에 따라 실시되고 있다고 생각하십니까?

1) 전혀 그렇지 않다____ 2) 그렇지 않다____ 3) 보통이다____
4) 그렇다____ 5) 매우 그렇다____

3. 선생님께서는 교내 자율장학에 대해 적극적인 관심을 가지고 임하고 계십니까?

1) 전혀 그렇지 않다____ 2) 그렇지 않다____ 3) 보통이다____
4) 그렇다____ 5) 매우 그렇다____

4. 교내 자율장학 실시에 대한 교사들의 수용태도는 긍정적이라고 생각하십니까?

1) 전혀 그렇지 않다____ 2) 그렇지 않다____ 3) 보통이다____
4) 그렇다____ 5) 매우 그렇다____

5. 교내 자율장학이 교사들의 활발한 참여 하에 이루어지고 있다고 생각하십니까?

1) 전혀 그렇지 않다____ 2) 그렇지 않다____ 3) 보통이다____

4) 그렇다____ 5) 매우 그렇다____

6. 다음의 교내 자율장학의 유형 중 어떤 것이 가장 많이 시행되고 있습니까?

1) 수업장학→ 연구수업, 수업연구, 시범수업 등____

2) 동료장학→ 학년부장교사를 중심으로 한 동학년 협의____

3) 자기장학→ 자기수업을 녹음, 녹화를 해서 들어보고 반성과 수업__

4) 약식장학→ 교장, 교감이 순회 및 교실방문을 통한 지도 조언____

5) 자체연수→ 학내 자체연수를 통한 새로운 교수방법과 지식 습득____

7. 선생님께서는 교내 자율장학이 활성화되고 있다고 생각하십니까?

1) 전혀 그렇지 않다____ 2) 그렇지 않다____ 3) 보통이다____

4) 그렇다____ 5) 매우 그렇다___

8. 교내 자율장학이 교육과정 편성 ·운영의 개선에 도움이 되고 있다고 생각하십니까?

1) 전혀 그렇지 않다____ 2) 그렇지 않다____ 3) 보통이다____

4) 그렇다____ 5) 매우 그렇다____

9. 교내 자율장학이 교수-학습과정의 개선에 도움이 되고 있다고 생각하십니까?

1) 전혀 그렇지 않다____ 2) 그렇지 않다____ 3) 보통이다____

4) 그렇다____ 5) 매우 그렇다____

10. 교내 자율장학이 학생 생활지도력의 향상에 도움이 되고 있다고 생

각하십니까?

1) 전혀 그렇지 않다____ 2) 그렇지 않다____ 3) 보통이다____
4) 그렇다____ 5) 매우 그렇다____

11. 교내 자율장학이 학급경영능력의 향상에 도움이 되고 있다고 생각하십니까?

1) 전혀 그렇지 않다____ 2) 그렇지 않다____ 3) 보통이다____
4) 그렇다____ 5) 매우 그렇다____

12. 종합적으로 볼 때, 교내 자율장학은 교사로서의 전문적 자질 향상에 도움이 되고 있다고 생각하십니까?

1) 전혀 그렇지 않다____ 2) 그렇지 않다____ 3) 보통이다____
4) 그렇다____ 5) 매우 그렇다____

13. 교내 자율장학의 효과가 가장 크게 나타나고 있는 부문은 어디라고 생각하십니까?

1) 교육과정 편성 ·운영 부문____ 2) 교수-학습과정 부문____
3) 학생 생활지도 부문____ 4) 학급경영 부문____
5) 효과가 없다____ 6) 기타_____

14. 교내 자율장학의 효과가 없거나 적다면 가장 큰 원인은 무엇이라고 생각하십니까?

1) 무계획적인 실시____ 2) 장학담당자의 전문지식 부족____
3) 교사의 피동적인 장학 수용자세____ 4) 장학 운영방법의 미숙____
5) 기타_____

15. 교내 자율장학의 실시 후에 평가가 객관적으로 잘 이루어지고 있다고 생각하십니까?

1) 전혀 그렇지 않다____ 2) 그렇지 않다____ 3) 보통이다____
4) 그렇다____ 5) 매우 그렇다____

16. 교내 자율장학의 실시 및 평가결과는 교육활동의 개선을 위해 잘 활용되고 있다고 생각하십니까?

1) 전혀 그렇지 않다____ 2) 그렇지 않다____ 3) 보통이다____
4) 그렇다____ 5) 매우 그렇다____

교내 자율장학의 활성화 방안에 대한 조사

17. 교내 자율장학은 어디에서 출발해야 한다고 생각하십니까?

1) 교사의 필요에 의해서____ 2) 학교장의 학교방침에 의해서____
3) 운영위원회의 결정에 의해서____ 4) 연구교사의 계획에 의해서____
5) 기타_____

18. 교내 자율장학의 활성화를 위한 기본조건으로서 가장 중요한 요인은 어느 것입니까?

1) 장학담당자와 교사간의 신뢰관계____
2) 장학담당자의 전문적 지식과 기술____
3) 교사의 자기발전을 위한 적극적 참여자세____
4) 장학담당자의 지도력 및 교육경영 능력____
5) 기타_____

19. 교내 자율장학의 핵심적인 주체는 누구라고 생각하십니까?

1) 교장___ 2) 교감___ 3) 부장교사___ 4) 동료교사___ 5)기타_____

20. 교내 자율장학은 어느 부문에 가장 중점을 두고 추진하는 것이 바람직하다고 생각하십니까?

1) 교육과정 편성 ·운영 부문____ 2) 교수-학습과정 부문____

3) 학생 생활지도 부문____ 4) 학급경영 부문____

5) 기타_____

21. 교내 자율장학의 유형 중 어느 것이 교육과정 편성 ·운영의 개선에 가장 효과적이라고 생각하십니까?

1) 수업장학____ 2) 동료장학____ 3) 자기장학____

4) 약식장학____ 5) 자체연수____

22. 교내 자율장학의 유형 중 어느 것이 교수-학습과정의 개선에 가장 효과적이라고 생각하십니까?

1) 수업장학____ 2) 동료장학____ 3) 자기장학____

4) 약식장학____ 5) 자체연수____

23. 교내 자율장학의 유형 중 어느 것이 학생 생활지도력의 향상에 가장 효과적이라고 생각하십니까?

1) 수업장학____ 2) 동료장학____ 3) 자기장학____

4) 약식장학____ 5) 자체연수____

24. 교내 자율장학의 유형 중 어느 것이 학급경영능력의 향상에 가장 효과적이라고 생각하십니까?

1) 수업장학____ 2) 동료장학____ 3) 자기장학____

4) 약식장학____ 5) 자체연수____

25. 종합적으로 볼 때, 교내 자율장학의 유형 중 어느 것이 교사로서의 전문적 자질 향상에 가장 효과적이라고 생각하십니까?

1) 수업장학____ 2) 동료장학____ 3) 자기장학____

4) 약식장학____ 5) 자체연수____

26. 교내 자율장학의 활성화를 위한 장학담당자의 역할로서 어떤 형태가 가장 바람직하다고 생각하십니까?

1) 지도 조언____ 2) 협의 상담____ 3) 정보 및 자료제공____

4) 확인 평가____ 5) 기타_____

27. 교내 자율장학의 원활한 운영을 위해 교사들에게 가장 요구되거나 필요한 것은 어느 것입니까?

1) 교사의 전문성 신장을 위한 내적 자발성____

2) 교사간의 인화단결____

3) 교내 자율장학에 대한 연수 강화____

4) 자율장학을 위한 학교업무 경감____

5) 기타_____

♠ 끝까지 응답해 주셔서 대단히 감사합니다. ♠