중등학교 초임교사의 장학에 대한 인식

장한기† · 김순득

(† 부경대학교 · 분포고등학교)

Novice Secondary School Teachers' Perceptions of Supervision

Han-Kee CHANG† · Sun-Deuk KIM

† Pukyoung National University · Bunpo High School

(Received March 22, 2006/Accepted April 7, 2006)

Abstract

A total of 725 questionnaires, collected from secondary teachers appointed in the last three years in the Metro-Busan, were analyzed. According to the results, the novice teachers perceived that supervisory practice in school was helpful for them in the four areas; instructional method, guidance, class management and administrative work, except for human relations, and they felt the need for instructional supervision but the major hindrance to the practice was time constraint.

Key words *: Novice teacher, Instructional supervision, Supervisory personnel, Instructional method, Mentor*

Ⅰ. 서 론

교사 양성교육을 마치고 처음으로 교직에 발을 들여놓는 초임교사에게 맡겨지는 기본적인 업무는 10년, 20년 경력의 교사와 질적으로나 양적으로나 별 차이가 없는 것이 우리의 현실이다. 물론 현재의 모든 노련한 경력교사들이 예외 없이 그런 상황을 나름대로 거쳐 온 것도 사실이다.

그러나 전문직에서 초기 과정에서의 경험은 그 직업이 지향하는 목적달성과 그 직업에 종사하는 직업인의 자기 발전에 가장 핵심적인 작용을 하며, 교사들이 평소에 갖는 교육활동의 습성은 바로 이 시기를 통하여 형성된다(박동준, 1992, p. 4) 고 한다면, 이는 단순히 한 개인 개인이 교사로서 생존해 내느냐에 관한 개인적인 신상문제로 그치는 문제가 아니고 전체적인 교육의 질과 관련되는 중요한 문제이다. 이런 점이 초임교사에 대한 멘토링의 필요성에 대한 신붕섭(2005)의 제안 배경이 되고 있다.

멘토 교사제와 같은 새로운 제도를 모색하는 노력이 진행되는 것과는 별도로, 현재의 실제 속에서 얼마간의 관심과 배려로 현상을 개선할 수 있는 방안을 모색하는 것은 의미가 있다. 이렇게 실제 학교현장에서 장학이 가장 필요한 집단은 현직적응과정에 있는 초임교사들이다.

† Corresponding author : 051-620-6163, hkchang@pknu.ac.kr

이런 맥락에서 초임교사들이 실제 현장에서 경험한 장학 실태와 장학에 대한 그들의 인식, 요구 등을 알아봄으로써, 교직 초기 어려움을 겪는 신임교사들이 보다 빨리 교직적응을 하도록 돕고 나아가 교육의 질 향상에 기여할 수 있도록 그들에 대한 장학의 효율성을 제고하는 데 기초 자료를 제공하는 것이 이 연구의 목적이다. 이를 위하여 설정된 연구문제는 다음과 같다.

가. 장학의 목적과 필요성에 대한 중등학교 초임교사들의 인식은 어떠한가?

나. 장학의 효과에 대한 중등학교 초임교사들의 인식은 어떠한가?

다. 장학의 실시 현황에 대한 중등학교 초임교사들의 인식은 어떠한가?

라. 장학을 저해하는 요인에 대한 중등학교 초임교사들의 인식은 어떠한가?

마. 장학에 대한 중등학교 초임교사들의 요구는 어떠한가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 장학의 개념 및 목적

근대적 교육 및 그 교육 실천의 향상을 위한 체계적 노력의 역사가 상대적으로 일천한 우리나라의 입장에서, 장학은 그 상황과 맥락의 차이에도 불구하고 미국에서의 educational, instructional, teacher, 또는 school supervision에 관하여 이루어진 이론적 성과를 주로 차용하고 있다. 따라서 여기에서도 상당한 무리를 무릅쓰고 supervision과 장학이라는 용어를 함께 쓰기로 한다. 그리고 미국에 있어서도 장학은 시대의 흐름에 따라서 그 개념이 많이 바뀌어 왔고 (Bolin & Panaritis, 1992, pp. 31-40; Wiles & Bondi, 1986, p. 7), 그에 따라서 장학에 대한 정의는 더욱 다양하지만, 최근에 많이 적용되는 것들을 중심으로 살펴보기로 한다.

Sergiovanni(2006)는 장학이 “교사들이 그들의 실천을 향상시키고 교수와 학습에 대한 그들의 헌신을 충족시키도록 하는 책임을 그들에게 지우는 활동”이며, 교사들의 발달을 제고한다고 했다 (pp. 278-279). Glickman 외 (2004)는 수업의 향상을 위한 지도성이라고 간단하게 정의했는가 하면 (p. 10), Hoy와 Hoy(2006)에게 있어서는 교수와 학습의 개선이라는 근본적 목적을 가지고 교사들과의 협력을 이루어내는 것(p. 2)이다.

이렇게 장학의 개념은 자연스럽게 그 목적과 함께 논의된다. Frase(2005)에 의하면, 장학의 주목적은 교사들이 그들의 최고의 목적인 학생들의 학습을 이룰 수 있는 업무환경을 확립하는 것이다 (p. 455). Pajak(1989)은 이를 간단하게 "학생들에게 가능한 최선의 수업 경험을 제공"(p. 2)하기 위하여 노력하는 것이라고 했다.

한편 Sergiovanni, (2006)에게 있어서 장학의 목적은 ① 교수와 학습의 질 관리, ② 교사의 전문적 성장, ③ 교사의 동기 유발 등 세 가지이다 (p. 281). 그리고 Nolan과 Hoover(2004)는 “장학과 평가의 가장 기본적인 목적은 모든 학생들의 교육 경험과 학습을 증진시키는 것”(p. 4)이라 하여, 장학에 있어서 필수적인 측면인 평가를 드러내어 명시하였다.

그런데 아마도 Wiles(1955)가 사용한 조력(assistance, p. 8) 이라는 말이나 Hicks(1960)의 지도와 조력(guidance and assistance, p. 5)에 연원을 둔 것으로 추정되는, 우리에게 오래도록 익숙한 지도·조언(정태범, 2002, p. 17; 이윤식, 2001, p. 149, p. 160; 조병효, 1991, 61; 김종철, 1983, p. 22), 또는 그에 유사한 표현이 이들 논의속에서 보이지 않는 것을 알 수 있다. 실제로, Esposito외 (1975, pp. 64-67) 등에서 쓰이면서 자주 등장하던 ’돕는다(help)’는 말이 “교사들이 무엇인가 결여되어 수업의 어떤 측면을 고치도록 장학담당자들이 도와야하는 것을 함축하고 있기 때문에 의도적으로 피하여 정의하였다”고도 한다 (Beach & Reinhartz, 2000, p. 9). 이들에 의하면 장학은 “학교에서의 교수 및 학습의 질을 높이기 위해서 교

사들 및 여타 교육자들과 동료적이고, 협동적인 관계로 일하고, 교사들의 경력에 걸친 개발을 촉진하는 복합적인 과정"(pp. 8-9) 이다.

이상의 논의를 종합하면, 학생들에게 가능한 최선의 수업 경험을 제공하도록 노력하면서 교사들의 전문적 욕구에 부응하는 것이 장학의 존재 이유라고 정리할 수 있을 것이다.

2. 장학담당자의 역할 및 자질

그런데 장학은 직함이나 임명된 직위의 기능이 아니다 (Wiles & Bondi, 2000, p. 39). 장학담당자는 직책으로서의 장학사뿐만 아니라, 실제 학교에서 장학활동을 하는 교장, 교감, 부장교사, 일반교사까지를 포함한다.

Drake와 Roe(1999)에 의하면 장학담당자의 역할은 학교 목적을 달성하기 위하여 가르치기, 지원과 자원의 제공, 협동적 문제해결의 조성 중 하나이다 (p. 348). 그리고 장학담당자의 과업은 교사들이 학교 조직의 목적과 교사들의 요구를 통합하면서 공동체적이고 의미 있는 방식으로 가르칠 수 있도록 ① 직접적 지원, ② 집단개발, ③ 전문성 개발, ④ 교육과정 개발, ⑤ 현장연구 등을 제공하는 것이다(Glickman 외, 2004, p.11). 또한 Wiles와 Bondi(2000)는 ① 인간 개발가, ② 교육과정 개발가, ③ 수업 전문가, ④ 인간관계 전문가, ⑤ 직원 개발가, ⑥ 행정가, ⑦ 변화 관리자, ⑧ 평가자 등을 장학능력의 여덟 가지 핵심이라 했다 (pp. 8-23).

그런데 Marzano 외(2005)에 의하면, Smith와 Andrews(1989)가 수업지도성의 4차원 또는 4가지 역할로 제시한 ① 자원 제공자, ② 수업 자원, ③ 의사전달자, ④ 가시적(可視的) 존재가 수년에 걸쳐 가장 많이 인용되었다(p. 18)고 한다,

Wiles와 Bondi(2000)는 장학담당자로 하여금 이러한 역할이나 과업을 수행하는 데 필요한 자질을 갖추도록 하기 위해서 장학, 교육과정, 수업, 교육심리, 지도성에 관한 과목의 이수를 포함하는 대학원 학위 또는 그와 대등한 자격을 선발 기준으로 권장하고 있다 (p. 17)

Glickman 외(2004)는 장학담당자의 세 가지 필요요건으로 지식, 대인관계기술, 전문적 기술을 들었다. ① 지식 기반이란 ㉮ 뛰어난 예외적 교사들과 학교들에 대해 이해, ㉯ 성인 및 교사의 개발, 그리고 대안적인 장학의 실제에 관한 지식이 전형적인 학교에서 볼 수 있는 평범함을 깨뜨리는데 어떻게 도움이 될 수 있는 가에 대한 이해를 말한다. ② 대인관계 기술 기반을 위해서 자기들의 대인관계 행위가 개인 및 집단으로서의 교사에게 어떻게 영향을 미치는지를 알고, 보다 적극적이고 변화지향적인 관계를 증진시키는데 유용할 여러 대인관계 행위를 공부하여야 한다. ③ 전문적 기술은 ㉮ 관찰하기, ㉯ 계획하기, ㉰ 사정(査定)하기, 그리고 ㉱ 수업향상을 평가하기 등이며, 이들은 보완적인 세 측면이다 (11-12).

한편 강기수(2002)는 학급담임 및 학교 구성원으로 나누어 교사의 자질을 논의하였다. 학급담임으로서는 학습지도와 생활지도 및 학급경영으로 다시 나누었으며, 학교 구성원으로서는 행사 등의 참여와 사무처리능력으로 구분하였는데 (pp. 62-64), 교사가 필요로 하는 능력의 신장을 돕는 것이 장학담당자의 과업이라는 점에서 이에 주목하고자 한다. 그리고 Sergiovanni와 Starratt(1998)가 인간관계 장학과 인간자원 장학으로 대비시켜 설명할 정도로 장학에 있어서 인간관계가 중요하다.

이러한 점을 바탕으로 학교에서 교사가 활동해야 할 영역이면서 또한 장학담당자들이 능력을 발휘해야 할 영역을 ① 학습지도, ② 생활지도, ③ 학급경영, ④ 분장사무, ⑤ 인간관계의 다섯 가지로 나누기로 한다.

3. 교직발달과 초임교사

교직에 들어와서 3년까지를 생존단계로 보는 기존 연구(Huberman, 1989; 최상근, 1992; 이윤식, 1999)에 기대어, 본 연구에서 초임교사는 교사 신

규임용 후 교직경력 3년 이하의 교사를 의미한다. 본 연구의 이론적 배경에서 사용되는 신임교사라는 용어도 초임교사와 의미가 거의 차이가 없으므로, 본 연구에서는 그대로 함께 사용한다.

그리고 이승복(1998)은 신임교사들이 직접 학생들을 상대로 하여 수업을 진행하고 학급을 운영을 하는데 어려움을 많이 느끼고 있으며, 직무수행 과정에서 가장 어려움을 많이 느끼는 것은 학급경영이며, 가장 어려움을 덜 느끼는 것은 교무분장 영역이라고 하였다 (pp. 78-79). 이는 앞서 정리한 ① 학습지도, ② 생활지도, ③ 학급경영, ④ 분장사무, ⑤ 인간관계의 다섯 가지의 역할 또는 자질 영역과도 유사하다.

Ⅲ. 연구방법

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

본 연구의 연구대상자의 일반적 특성은 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 Ⅲ-1> 연구대상자의 구성

구	분	빈도(명)	백분율(%)
성별	남	192	26.5
	여	533	73.5
설립유형	국공립	499	68.8
	사립	226	31.2
학교급별	중학교	495	68.3
	고등학교	230	31.7
경력	3년차	279	38.5
	2년차	208	28.7
	1년차	238	32.8
기간제 경험	유	290	40.0
	무	435	60.0
계		725	100.0

이 연구에 사용된 설문지는 문헌연구와 정미희(2003), 김광희(2004) 등의 연구에서 사용한 설문지를 참고하여 ① 학습지도, ② 생활지도, ③ 학급경영, ④ 분장사무, ⑤ 인간관계 등 장학의 5개영역에 걸친 6단계 Likert식 문항과 5개영역을 포함하여 장학 현황에 관한 선택형 문항으로 구성하였다.

<표 Ⅲ-2> 설문지의 구성 및 내용

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

*: 장학의 5개 영역별 구분이 아닌 문항임.

본 연구의 수집된 자료는 SPSS 11.5 프로그램을 이용하여 분석하였다. 연구대상자의 일반적 특성을 파악하기 위해 빈도와 백분율을 산출하였다. 또한 중등학교 초임교사들의 장학의 목적과 효과, 실시현황, 장학 저해요인에 대한 인식, 장학에 대한 요구, 그리고 수업연구 협의 실태와 그에 대한 인식을 알아보기 위해 χ2검증과 t-검증, 그리고 일원변량분석 등을 실시하였다.

Ⅳ. 결과 및 해석

1. 장학의 목적 및 필요성

장학의 필요성 인식에 있어서는 학습지도 영역에서 월등하게 높아서(M=4.69, SD=0.90) '약간 그

렇다'(4) 보다 '대체로 그렇다'(5)에 더 가깝게 나타났다. 학급경영(M=3.94), 생활지도(M=3.94), 사무능력(M=3.84) 영역에 대해서 긍정적인 인식을 보였고, 인간관계(M=3.19) 영역에서는 긍정과 부정의 중립적인 인식 정도(3.5)를 넘어 '약간 그렇지 않다'(3)에 더 가까운 반응을 보여서 이 영역에서는 장학의 필요성을 그리 인식하지 않는 것으로 나타났다. 5개영역 모두에서 1년차 교사가 2년차 및 3년차 교사에 비해 높게 인식하였고, 그 이외의 변인들 즉, 성별, 설립유형별, 학교급별, 기간제 경험별에서는 유의한 차이가 없었다. 이를 요약한 것이 <표 Ⅳ-1>이다.

<표 Ⅳ-1> 장학의 목적 및 필요성 인식

구	분	N	M	SD	F	p
수업 장학	3년차	279	4.58	0.90	7.41**	0.001
	2년차	208	4.63	0.98		
	1년차	238	4.87	0.81		
	전체	725	4.69	0.90		
생활 지도	3년차	279	3.81	1.07	4.53*	0.011
	2년차	208	3.94	1.02		
	1년차	238	4.09	1.01		
	전체	725	3.94	1.04		
학급 경영	3년차	279	3.80	1.10	7.99***	0.000
	2년차	208	3.86	1.05		
	1년차	238	4.16	1.02		
	전체	725	3.94	1.07		
분장 사무	3년차	279	3.80	1.14	3.26*	0.039
	2년차	208	3.73	1.14		
	1년차	238	3.99	1.08		
	전체	725	3.84	1.12		
인간 관계	3년차	279	3.10	1.12	5.38**	0.005
	2년차	208	3.08	1.07		
	1년차	238	3.38	1.11		
	전체	725	3.19	1.11		

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

2. 장학의 효과

장학의 효과에 대한 인식에 있어서도 앞의 필요성 인식에서와 거의 동일한 결과를 보였다. 즉 학습지도 영역에서 월등하게 높았고(M=4.45, SD=0.94), 학급경영(M=3.90), 생활지도(M=3.99), 분장사무(M=3.81), 인간관계(3.40)의 순으로 나타나, 인간관계 영역을 제외한 4개 영역에서 장학이 효과가 있다고 인식하고 있었다. 경력 년 수 이외의 다른 변인에 있어서는 유의미한 차이가 나타나지 않고, 5개 영역 모두에서 1년차 교사가 2년차 및 3년차 교사에 비해 높게 인식하는 것도 유사하였다 <표 Ⅳ-2>. 이는 장학의 효과에 대한 긍정적 인식과 그 필요성의 인식 간에 매우 높은 관련이 있을 것임을 추정할 수 있게 해준다.

<표 Ⅳ-2> 장학의 효과에 대한 인식

구	분	N	M	SD	F	p
수업 장학	3년차	279	4.34	0.93	13.11***	0.000
	2년차	208	4.40	1.00		
	1년차	238	4.74	0.86		
	전체	725	4.49	0.94		
생활 지도	3년차	279	3.72	1.07	8.50***	0.000
	2년차	208	3.90	0.97		
	1년차	238	4.08	0.92		
	전체	725	3.89	1.00		
학급 경영	3년차	279	3.76	1.09	12.88***	0.000
	2년차	208	3.77	0.94		
	1년차	238	4.18	1.02		
	전체	725	3.90	1.04		
분장 사무	3년차	279	3.72	1.13	4.90**	0.008
	2년차	208	3.74	1.05		
	1년차	238	3.99	1.03		
	전체	725	3.81	1.08		
인간 관계	3년차	279	3.25	1.09	7.39**	0.001
	2년차	208	3.37	0.98		
	1년차	238	3.61	1.04		
	전체	725	3.40	1.05		

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

3. 장학 실시 현황

가. 장학 경험

최근 1년간의 장학 경험은 학습지도와 관련된 것은 72.4%(525명)가 경험하였다고 했으나 분장사무(42.1%), 생활지도(33.2%), 학급경영(29.4%) 영역에서는 경험하였다는 반응이 절반 수준에 훨씬 미치지 못했고, 그 필요성과 효과에 대해서 낮은 인식을 보였던 인간관계(19.6%) 영역이 역시

가장 낮았다 <표 Ⅳ-3>.

<표 Ⅳ-3> 장학영역별 장학 경험

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

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

수업지도에 대한 장학의 경우 변인별로는 중학교 교사((77.2%)가 고등학교 교사(62.2%) 보다 높았고(p<.001), 경력별로는 1년차 교사(62.2%)가 2년차 교사(80.3%), 3년차 교사(75.3%) 보다 현저히 낮게 나타났다. 수업지도에 대한 장학의 필요성과 그 효과성을 가장 강하게 인식하는 1년차에서 실제로 장학의 경험이 있는 교사 수가 가장 적다는 것은 역설적이다.

앞에 말한 수업지도 영역, 그리고 어떠한 변인에서도 유의한 차이를 보이지 않은 분장사무 영역 이외에 생활지도, 학급경영, 인간관계 등 모든 영역에서 국공립 학교 교사가 사립학교 교사 보다 장학 경험이 더 많다고 응답한 것은 흥미롭다.

실제로 경험한 장학에서의 장학담당자가 누구인가를 분석한 것이 <표 Ⅳ-4>이다. 수업지도에 있어서는 교장·교감(40.4%), 장학사(35.0%), 동료교사(18.9%), 부장교사(5.0), 원로교사(0.8%) 순으로 나타났고, 모든 변인에서 의미있는 차이를 보이지 않았다. 장학사의 경우에는 수업지도 이외에는 분장사무(28.8%)에서만 비교적 높은 비율을 보였을 뿐이고 그 외에는 10% 미만의 낮은 비율을 보였다.

생활지도에 있어서는 전체적으로 부장교사(30.7)%)와 교장·교감(30.3%), 동료교사(27.8%)가 중심적임을 나타냈다. 그러나 남교사는 교장·교감(39.0%), 부장교사(32.5%)와 동료교사(15.6)의 순이고, 여교사는 동료교사(33.5%), 부장교사(29.9%), 교장·교감(26.2%)의 순으로 동료교사가 가장 높아서 남교사의 경우와는 정반대 순서로 나타났다.

학급경영에 대한 장학은 전체적으로 동료교사(46.5%), 교장·교감(23.9%), 부장교사(18.3%), 장학사(9.9%), 원로교사(1.4%) 순으로, 동료교사에 의한 조력이 가장 높았다. 그러데 남교사는 교장교감(46.9%), 부장교사(17.2%) 동료교사(29.7%) 순으로 꼽아서 여교사가 동료교사(53.7%), 부장교사(18.8%), 교장교감(14.1%) 순으로 꼽은 것과 대조를 이루었다. 이것은 생활지도에서 보인 남녀교사간의 경향보다도 더욱 강한 대조인데 이는 학급경영에 있어서는 생활지도에서 보다도 여교사들이 남교사들에 비해 수평관계 지향적 지원을 더 선호하는 때문인 것으로 보인다.

<표 Ⅳ-4> 장학영역별 장학 담당자

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

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

그리고 분장사무장학은 부장교사(44.6%), 장학사(28.2%), 동료교사(17.4%), 교장·교감(8.5%), 원로교사(1.3%) 순으로 나타났으며, 특히 1년차 교사들에 있어서 부장교사(60.2%)에 대한 쏠림이 더욱 현저했다. 인간관계장학은 동료교사(54.9%), 부장교사(19.0%), 교장교감(14.8%), 원로교사(7.7%), 장학사(3.5%)의 순으로 나타났다.

중등학교 초임교사들이 어려움을 겪을 때 도움을 요청하는 사람은 동료교사라는 응답이 학습지도(75.0%), 생활지도(61.8), 학급경영(75.0%), 인간관계(72.0) 영역에서 모두 월등히 높게 나타났고, 분장사무영역에서만 부장교사(60.6%)와 동료교사(32.0%)의 순으로 나타났다.

나. 수업연구 및 수업참관

장학의 대표적인 실제 중의 하나인 교과별 수업연구를 연 1회 정도 실시한다고 응답한 교사가 40.6%로 가장 많았으며, 다음으로 월 1회 이상 21.1%, 2개월에 1회 정도 13.5%, 분기별 1회 정도 13.4%, 학기별 1회 정도 10.9% 순으로 나타났고, 전혀 실시하지 않는다고 답한 교사는 극히 적었다 (0.6%).

국공립교사와 사립교사를 비교했을 때 교과별 수업연구를 월 1회 이상 이라고 답한 경우가 17.8%: 28.3%로 국공립교사가 낮고, 연 1회 정도 (전혀 실시하지 않는 경우 외에는 가장 적은 빈도임)에 대해서는 44.5%: 31.9%로 국공립교사가 높게 반응하여 사립학교 교사들의 수업연구 실시빈도가 높았다 (p<.01).

자율적 수업참관을 연 1회 정도 실시한다고 응답한 교사가 23.2%로 가장 많았으며, 다음으로 학기별 1회 17.5%, 월 1회 12.1%, 분기별 1회 정도 11.2%, 2개월에 1회 정도 8.4% 순으로 나타났고, 전혀 참관하지 않는다는 교사가 27.6%를 차지하였다.

남교사가 여교사보다 자율적 수업참관에 더 적극적인 반응을 보였고 (월 1회 이상 참관: 남교사 25.0%, 여교사 7.5%; 전혀 참관 안함: 남교사 18.2%, 여교사 31.0%, p<.001), 사립교사가 국공립교사 보다 더 적극적인 반응을 보였다 (월 1회 이상 참관: 사립교사 22.6%, 국공립교사 7.4%; 전혀 안함: 사립교사 17.7%, 국공립교사 32.1%, p<.001).

수업연구 계획 과정에서 장학담당자와 사전협의가 이루어지지 않는다고 응답한 교사가 62.2%로, 이루어진다고 응답한 교사 (37.8%)보다 많았

다. 이 협의가 수업연구 관련부서 부장교사와 이루어졌다는 교사가 52.2%로 가장 많았으며, 다음으로 선배 동료교사 25.2%, 교장, 교감과 또래 동료교사 9.5%, 기타 3.6% 순으로 나타났다. 이 협의가 이루어진 방식에 대해서는 교사와 장학담당자의 협동에 의해 이루어졌다는 교사가 53.6%로 가장 많았으며, 다음으로 수업자 주도적 37.6%, 장학담당자에 의해 제안 7.7%, 기타 1.1% 순으로 나타났다.

수업연구 실시 후 사후협의에서의 주도적 발언자가 동료교사이라고 답한 경우가 51.3%로 가장 많았으며, 다음으로 교장, 교감 18.8%, 수업자 12.6%, 기타 9.5%, 수업 참관자의 수업 관찰지 제출로 끝남 7.9% 순으로 나타났다.

이러한 사후협의가 수업에 대한 구체적인 분석 평가로 이루어진다는 교사가 71.6%로 대부분을 차지하였으며, 다음으로 수업과 관련된 일반적인 내용 21.7%, 참관자의 수업관찰지 제출로 끝남 3.0% 순으로 나타났다.

4. 장학 저해요인

학교 현장에서 장학이 효과적이지 못하게 하는 이유에 대해서 가장 강하게 공감하는 것은 **'장학을 위한 시간 부족'**(M=4.85)이었는데, '대체로 그렇다'(=5)에 가까운 정도였다. 그 다음으로 **'교사의 상황에 맞는 장학 프로그램 미비'**(M=4.66)가 높았다 <표 Ⅳ-5>.

그리고 가장 낮은 반응을 보인 것은 장학담당자들의 소극적 태도(M=3.46), 장학담당자의 전문적 지식과 기술 부족 (M=3.52) 등으로, '약간 그렇다'(=4.0)와 '약간 그렇지 않다'(=3.0)의 중간으로 긍정도 부정도 아닌 중립적인 인식을 보였다.

모든 변인에서 의미있는 차이를 보이지 않은 ③ 전통적 장학에 대한 부정적 인식과 ⑪ 장학담당자들의 소극적 태도의 두 요인 외의 9개 요인 모두에서 국공립학교 교사와 사립학교 교사 간에 차이를 보인 것은 주목할 만하다. 그리고 ⑦ 전문성 신장에 대한 교사들의 인식 부족과 ⑩ 장학담당자의 전문적 지식과 기술 부족의 2개요인에서 사립학교 교사들이 더 많이 공감하였고, 나머지 7개 요인 모두에서 국공립학교 교사들의 인식이 높았다. 다만, 이것이 공사립 학교 간에 실제로 존재하는 장학의 차이인지 아니면 양 교사 집단 간의 인식 방식의 차이, 예를 들면 기대 수준의 차이가 반영된 것인지는 알 수가 없다.

또 다른 흥미로운 것은 남녀교사 간의 인식 차이 이다. 변인간의 차이를 보인 9개의 요인 중

<표 Ⅳ-5> 장학 저해요인

구 분			N	M	SD	t(F)	p
① 장학을 위한 시간 부족	성 별	남	192	4.54	1.13	-4.61***	0.000
		여	533	4.96	0.91		
	설 립	국공립	499	4.96	0.90	4.40***	0.000
		사립	226	4.59	1.11		
	전 체		725	4.85	0.99		
② 교사의 상황에 맞는 장학 프로그램 미비	성 별	남	192	4.33	1.14	-4.95***	0.000
		여	533	4.78	0.86		
	설 립	국공립	499	4.77	0.89	4.41***	0.000
		사립	226	4.42	1.05		
	학교급	중학교	495	4.72	0.93	2.33*	0.020
		고교	230	4.54	1.01		
	경 력	3년차	279	4.75	0.88	3.43*	0.033
		2년차	208	4.52	1.02		
		1년차	238	4.67	0.99		
	기간제 경험	유	290	4.57	0.98	-2.19*	0.029
		무	435	4.72	0.94		
	전 체		725	4.66	0.96		
③ 전통적 장학에 대한 부정적 인식	전 체		725	4.22	1.06		
④ 장학을 위한 물리적 여건 미비	성 별	남	192	3.83	1.08	-5.88***	0.000
		여	533	4.32	0.97		
	설 립	국공립	499	4.27	0.99	2.96**	0.003
		사립	226	4.03	1.10		
	기간제 경험	유	290	4.07	1.08	-2.75**	0.006
		무	435	4.28	0.98		
	전 체		725	4.19	1.03		
⑤ 관찰이나 피드백 미비	성 별	남	192	3.88	1.13	-5.07***	0.000
		여	533	4.31	0.98		
	설 립	국공립	499	4.26	1.01	2.72**	0.007
		사립	226	4.04	1.08		
	경 력	3년차	279	4.11	1.10	3.18*	0.042
		2년차	208	4.14	1.04		
		1년차	238	4.33	0.95		
	전 체		725	4.19	1.04		

-표 계속

⑥ 장학을 위한 분위기 조성 미비	성 별	남	192	3.95	1.15	-3.30**	0.001
		여	533	4.24	1.01		
	설 립	국공립	499	4.22	1.03	2.34*	0.020
		사립	226	4.03	1.10		
	전 체		725	4.16	1.06		
⑦ 전문성 신장에 대한 교사들의 인식 부족	설 립	국공립	499	3.80	1.17	-2.68**	0.008
		사립	226	4.05	1.18		
	학교급	중학교	495	3.80	1.17	-2.70**	0.007
		고교	230	4.05	1.17		
	경 력	3년차	279	3.91	1.15	3.60*	0.028
		2년차	208	3.71	1.19		
		1년차	238	4.00	1.18		
	기간제 경험	유	290	4.00	1.18	2.19*	0.029
		무	435	3.80	1.17		
	전 체		725	3.88	1.18		
⑧ 자기장학을 위한 학교의 편의 제공 부족	성 별	남	192	3.42	1.14	-5.42***	0.000
		여	533	3.93	1.03		
	설 립	국공립	499	3.85	1.03	2.08*	0.038
		사립	226	3.66	1.19		
	학교급	중학교	495	3.85	1.03	2.08*	0.038
		고교	230	3.67	1.19		
	전 체		725	3.79	1.08		
⑨ 학교의 장학 계획 미비	성 별	남	192	3.39	1.10	-4.41***	0.000
		여	533	3.79	1.03		
	설 립	국공립	499	3.77	1.02	2.91**	0.004
		사립	226	3.51	1.13		
	기간제 경험	유	290	3.56	1.14	-2.50*	0.013
		무	435	3.77	1.00		
	전 체		725	3.69	1.06		
⑩ 장학담당자의 전문적 지식과 기술 부족	설 립	국공립	499	3.46	1.01	-2.26*	0.024
		사립	226	3.65	1.13		
	학교급	중학교	495	3.46	1.00	-2.15*	0.032
		고교	230	3.65	1.13		
	전 체		725	3.52	1.05		
⑪ 장학담당자들의 소극적 태도	전 체		725	3.46	1.04		

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

남녀교사간 차이가 나타나지 않은 ⑦ 전문성 신장에 대한 교사들의 인식부족과 ⑩ 장학담당자의 전문적 지식과 기술부족을 제외한 7개 요인에서 모두 여교사가 남교사 보다 장애감이 현저히 더 높았다는 것이다. 이렇게 남녀교사간의 차이가 나타난 7개 요인 모두에서 예외없이 여고사의 장애감이 높은 것은 성차별적인 요소들이 현실적으로 존재하거나 동일한 여건에서도 여교사들이 남교사들 보다 더 민감하게 인식하는 경향이 반영된 것일 수도 있을 것이다.

5. 장학에 대한 요구

가. 바람직한 장학담당자의 자질

장학담당자가 갖추어야 할 자질에 대해서 학습지도 영역은 전문적 지식(70.5%), 생활지도와 학급경영 영역은 풍부한 교직경험(각각 68.8%, 68.4%)을, 분장사무 영역은 우수한 실무능력(65.5%), 인간관계 영역은 원만한 인간관계(64.4%)와 수용적 성품(20.8%)을 꼽았다. 생활지도와 학급경영 영역은 변인 별 분석에 있어서도 유사한 결과를 보여서 생활지도와 학급경영 간의 상당한 공통성을 추정케 한다.

나. 바람직한 수업연구 협의

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

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

그리고 사후협의에서의 바람직한 발언자는 동료교사가 70.2%로 대부분을 차지하였으며, 다음으로 수업자 18.5%, 기타 7.9%, 교장, 교감 3.4% 순으로 나타났다.

중등학교 초임교사들이 인식하는 바람직한 사

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

Ⅴ. 결론 및 제언

첫째, 중등학교 초임교사들은 장학의 필요성에 대해 학습지도 영역에서 월등하게 높은 인식을 나타냈고, 생활지도, 학급경영, 사무능력 영역에서는 필요성을 인정하여 전문성 향상에 도움이 된다고 인식하고 있었다. 다만 인간관계 영역에서는 그 필요성을 그다지 인정하지 않았다. 변인별로는 경력 년수에 따라서만 유의미한 차이가 나타나 1년차 교사가 5개영역 모두에서 높게 인식하고 있었다.

둘째, 장학의 효과에 있어서도 똑같은 양상을 보였다. 장학이 전문성 향상에 도움이 됐다는 반응이 학습지도 영역에서 가장 높았고, 그 외 모든 면이 필요성에 대한 반응과 동일하게 나타나서 1년차 교사가 모든 영역에서 가장 높게 인식하는 것 까지 동일하였다. 이는 장학의 효과가 있다고 생각하는 것과 장학활동이 필요하다고 생각하는 것이 동전의 양면과 같이 작용하기 때문인 듯 하다.

셋째, 최근 1년간의 장학 경험은 학습지도와 관련된 것은 72.4%가 경험하였다고 했으나 분장사무, 생활지도, 학급경영 영역에서는 경험하지 못했다는 반응이 과반수를 훨씬 넘었고, 특히 그 필요성과 효과에 대해서 낮은 인식을 보였던 인간관계(19.6%) 영역이 가장 낮았다. 역설적인 것은 수업지도에 대한 장학의 필요성과 그 효과성을 가장 강하게 인식하는 1년차 교사들이 2년차, 3년차 교사에 비해서 오히려 장학의 경험이 현저히 낮게 나타났다는 점이다.

가, 실제로 경험한 수업장학에서의 담당자는 주로 교장·교감과 장학사였고 그 다음이 동료교사 이었다. 학급경영에 있어서는 특히 여교사들의 절대적인 반응으로 동료교사가 가장 높게 나타났는데 남교사들이 교장·교감을 가장 많이 꼽은 것과 흥미로운 대조를 이루었다. 분장사무는 관련부장교사가 압도적으로 높았다. 장학사는 수업지도 이외에는 분장사무에서만 비교적 높은 비율을 보였다.

나, 그런데 중등학교 초임교사들이 어려움을 겪을 때 도움을 요청하는 사람은 동료교사라는 응답이 학습지도, 생활지도, 학급경영, 인간관계 영역에서 모두 월등히 높게 나타났고, 분장사무영역에서만 부장교사가 가장 높고 그 다음이 동료교사였다. 따라서 교장·교감과 장학사에 의한 수업장학은 초임교사들의 자발적 선택이기 보다는 체제적으로 이루지는 것일 수도 있겠다.

다, 교과별 수업연구는 연 1회 정도, 월 1회 이상 순이었고, 자율적 수업참관은 '전혀 하지 않는다'가 27.6%, 연 1회 정도 23.2%, 학기별 1회 17.5% 순이었다. 사립학교 교사들이 국공립학교 교사 보다 수업연구 및 자율적 수업참관의 빈도가 높게 나타났다. 그러나 동 학년 협의회, 동 교과 협의회, 각종 교내 연수의 빈도에 있어서는 국공립학교 교사가 더 높았다.

라, 수업연구를 위한 사전협의를 경험한 초임교사들은 그것이 전문성 향상에 도움이 되었다고 응답하였으나 사전협의를 한 것은 하지 않은 경우의 절반 정도에 지나지 않았다. 이는 수업연구 사전협의에 대한 장학담당자들의 인식 또는 관심의 부족에 기인하는 것으로 보인다.

마, 그렇게 협의가 이루어진 경우의 장학담당자는 관련부장교사이었던 경우가 절반을 넘었고(52.2%) 그다음으로는 선배 동료교사(25.2%)이었으며, 교장·교감, 또래 동료교사 등은 극소수이었다. 그런데 정작 중등학교 초임교사들이 생각하는 사전협의의 바람직한 장학담당자는 선배 동료교사가 가장 많았으며(62.3%), 수업연구 관련부서 부장교사(19.0%), 또래 동료교사(16.6%)였고 교

장·교감, 기타는 극소수였다. 현실과 바램 간의 차이는 선배동료교사와 부장교사 간 우선순위의 뒤바뀜이다. 이러한 결과는 멘토 교사제도의 타당성을 상당하게 보여주는 것이어서, 이 괴리를 해소할 필요가 있는지 여부를 밝히는 노력과 함께 의미 있는 연구 과제들이 될 수 있을 것이다.

바, 그리고 수업연구 사후협의의 경우 주 발언자가 동료교사라는 응답이 과반수 이었고. 그 방식도 '구체적 분석 평가'가 대부분을 차지하였다. 이는 그들이 생각하는 바람직한 사후협의의 모습과 대체로 같았다. 이러한 양상은 중등학교 초임교사들이 생각하는 사전협의의 바람직한 진행과도 대체로 부합되는 것이었다.

넷째, 장학의 저해요인으로는 '시간부족'이 가장 강한 공감을 받았고, '교사의 상황에 맞는 장학 프로그램 미비'가 뒤를 이었다. 그리고 거의 모든 저해요인에서 국공립교사들이 사립교사들보다 인식이 높았다. 그리고 여교사가 남교사보다 여러 장애요인에서 인식이 높았다. 우선은 이러한 차이가 현실적으로 존재하는지 아니면 인식의 민감성 차이 때문인지에 대한 구명노력과 함께 개선노력이 필요할 것이다.

다섯째, 장학담당자가 갖추어야 할 자질은 학습지도에서는 '전문적 지식', 생활지도와 학급경영에서는 '풍부한 교직 경험', 사무분장에서는 '우수한 실무능력', 인간관계에서는 '원만한 인간관계'로 나타났다. 수업연구 사전협의는 수업자와 선배 동료교사와의 협의에 이루어지기를 원하고 있으며, 수업연구 사후협의의 경우 수업에 대한 '구체적인 분석 평가'를 중심으로 한 동료교사들 간의 협의를 요구하고 있다.

본 연구의 결과와 결론을 근거로 다음의 다섯 가지를 제언하고자 한다.

첫째, 수업 장학의 중점이 교직생활을 시작하는 첫해의 교사들에게 맞추어지도록 제도적 장치를 마련하거나 의도적인 배려가 필요하다. 장학의 필요성과 효과를 가장 높게 인식하면서도 장학의 기회를 경험한 교사 수는 가장 2, 3년차 교사들에 비해서 현저히 적은 현실을 개선할 필요가 있다. 그러나 장학사나 교감·교장 등이 중심적 역할을 하는 보다 공식적인 기회보다는 능력 있는 선배 동료교사를 활용하는 것이 더 좋을 것이다.

둘째, 수업연구의 효과성을 높이기 위해서는 사전협의 절차를 확립할 필요가 있다.

셋째, 대부분의 교사들이 자기 업무영역, 특히 수업과 관련해서는 고립적으로 업무를 수행하고 있는 교직문화 속에서 초임교사들이 업무와 관련하여 부담없이 개별적으로 도움을 청할 수 있는 '믿을만한 그 누군가'를 가질 수 있게 할 필요가 있다. 명칭이야 멘토(mentor)라고 하든 후견교사, 수호교사라 하든 적절히 붙이면 될 것이다.

넷째, 장학의 가장 큰 장애요인인 시간 압박을 해소 또는 감소시키는 노력이 필요하다. 그러기 위해서는 먼저 시간압박의 실체를 구명하는 노력이 선행되어야 할 것이다.

다섯째, 가장 실효성 있는 방법은 능력 있고 열심히 가르치는 교사가 합리적으로 가려져서 인정받고 대우받는 체제의 확립이다.

참고문헌

강기수 인간적인 교사론, 서울: 세종출판사, 2002.

김광희, 교내 자율장학에 대한 초등학교 교사들의 인식, 석사학위논문, 부경대학교, 2004.

김종철, 교육행정의 이론과 실제, 교육과학사, 1983.

박동준, 교육 질 향상을 위한 교사의 초기 교직 사회화, 충북대 교육개발 논총, 1992.

신붕섭, 미국에서 초임교사 멘토링의 실제와 시사점, 교육행정학 연구 23(61), pp. 103~128, 2005.

이승복, 신임교사의 교직 적응에 관한 연구, 석사학위논문, 서울대학교, 1998.

이윤식, 장학론: 유치원・초등・중등 자율장학

론, 서울: 교육과학사, 1999.
이윤식, 학교 경영과 자율장학, 서울: 교육과학사, 2001.
정미희, 동료장학에 대한 중학교 교사들의 인식, 석사학위논문, 부경대학교, 2003.
정태범, 장학론, 서울: 교육과학사, 2002.
조병효, 현대장학론, 교육과학사, 1991.
최상근, 한국 초·중등 교사의 교직사회화과정 연구. 박사학위논문. 한국교원대학교, 1992.

Beach, Don M. & Reinhartz, Judy, Supervisory leadership: Focus on instruction. MA: Allyn and Bacon, 2000.
Bolin, Frances S. & Panaritis, Philip, Searching for a common purpose: A Perspective on the history of supervision, 1992. In Carl D. Glickman (Ed.), Supervision in transition (pp. 30-43). Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development. VA: ASCD, 1992.
Drake, Thelbert L. & Roe, William H., The principalship. (5th ed). Ohio: Merril, (1999).
Esposito, J. P., Smith, G. E. & Burbach. H. J., A delineation of the supervisory role. Education. 96(1), 63-67, 1975.
Frase, Larry E., Refocusing the purposes of teacher supervision, 2005. In Fenwick W. English 9Ed.), The SAGE handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice. CA: Sage, 430-462, 2005.
Glickman, Carl D., Gordon, Stephen P., & Ross-Gordon, Jovita M., Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach (6th Ed.). MA: Pearson, 2004.
Hicks, Hanne J., Educational supervision in principle and practice, NY: The Ronald Press, 1960.
Hoy, Anita Woolfolk & Hoy, Wayne Kolter, Instructional leadership: A research-based guide to learning in schools (2nd ed.). MA: Allyn and Bacon, 2006.
Huberman, M. "The Professional Life Cycle of Teachers", Teachers College Record. Vol 91. No. 1. Fall. pp. 31-57, 1989. 를 인용한 최상근, 한국 초·중등 교사의 교직사회화 과정 연구 pp. 69-73, 1992, 에서 재인용.
Marzano, Robert J.; Waters, Timothy & Mcnulty, Brian A., School leadership that works: From research to results. ASCD & McREL, 2005.
Nolan, James Jr. & Hoover, Linda A., Teacher Supervision and Evaluation: Theory into Practice (2nd ed.). NY: John Wiley & Sons, 2004.
Pajak, Edward, The central office supervisor of curriculum and instruction: Setting the stage for success, MA: Allyn and Bacon, 1989.
Sergiovanni, Thomas J. & Starratt, Robert J., Supervision: A Redefinition (6th ed.), NY: McGraw-Hill, 1998.
Sergiovanni, Thomas J., The principalship: A reflective practice perspective, 5th ed., MA: Allyn and Bacon, 2006.
Smith, W. F. & Andrews, R. L. Instructional leadership: How principals make difference. VA: ASCD, 1989. Quoted from Marzano, Robert J. & Waters, Timothy & Mcnulty, Brian A., School leadership that works: From research to results. ASCD & McREL p. 18, 2005.
Wiles, Jon & Bondi, Joseph, Supervision :

A guide to practice (2nd. ed.) OH: Charles E. Merrill Publishing, 1986.

Wiles, Jon & Bondi, Joseph, Supervision a guide to practice (5th ed). Ohio: Merrill, 2000.

Wiles, Kimball, Supervision for better schools: The role of the official leader in program development (2nd Ed.). NY: Prentice-Hall, 1955.