



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

# 교사멘토링 효과 분석

2017년 2월

서울대학교 대학원  
교육학과 교육행정전공  
이 지 영

# 교사멘토링 효과 분석

지도교수 정 동 욱

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함  
2016년 10월

서울대학교 대학원  
교육학과 교육행정전공  
이 지 영

이지영의 석사 학위논문을 인준함  
2016년 12월

위 원 장 \_\_\_\_\_ (인)

부위원장 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)

## 국문초록

OECD 조사결과에서 우리나라 교사들의 효능감 및 직무만족도는 최하위권으로 나타났다. 이 결과가 발단이 되어 교원 정책의 관점에서 교사들의 효능감 및 직무만족도가 낮은 원인과, 이를 향상시킬 수 있는 방안에 대한 많은 논의가 이루어졌다.

이와 같은 맥락에서 본 연구는 교사 연수 제도 개선방안에 시사점을 제공하고자, 교사멘토링 형태의 연수효과를 파악하는데 초점을 두고자 하였다. 교원 연수의 일반적인 형태인 강의식(workshop model)의 연수의 한계가 지적되면서, 그 대안이 될 수 있는 연수방안에 대한 모색이 활발히 이루어지고 있다. 그 가운데 본 연구가 교사멘토링의 효과에 대해 주목한 이유는 다음과 같다.

첫째, 교사멘토링은 교사 간의 밀접한 상호작용을 바탕으로 한다는 점에서 기존 강의식 연수의 한계를 효과적으로 보완한다. 둘째, 교사멘토링은 현재 전국 시·도 교육청 단위, 뿐만 아니라 개별 학교 단위에서 널리 이루어지고 있으며, 그 연수 형태 또한 교원 연수 정책 차원에서 차용할 수 있다는 장점이 있다. 셋째, 교사멘토링이 전국의 각 단위 교육기관에서 정착되고 확산되고 있는 상황에서, 교사멘토링에 대한 연구는 일부 시·도, 개별 학교 집단에 한정되어 이루어져 왔으며, 그 효과를 전국 단위에서 실증적으로 파악하고 이를 바탕으로 발전방안을 모색한 연구는 전무하다.

본 연구에서는 OECD TALIS 2주기 자료를 활용하였으며, 연구방법으로는 교사 개인이 학교라는 집단에 속한(nested) 분석단위(unit)이므로 집단에 속한 개인을 분석단위로 사용하는데 유용한 위계적 선형모형을 사용하였다. 또한 민감도 분석으로 경향점수매칭을 사용하여 멘토링에 참여한 처치집단과 참여하지 않은 통제집

단을 최대한 동질적으로 구성하여 멘토링 참여로 인한 효과를 보다 정확하게 살펴보고자 하였다. 교사멘토링의 효과는 교사효능감과 직무만족도에 미치는 영향을 통해 분석하였으며, 교사멘토링의 유형에 따른 효과도 함께 살펴보았다. 그 결과는 다음과 같다.

먼저 강의식 연수와 교사멘토링 각각은 교사효능감과 직무만족도에 긍정적인 영향을 미쳤다. 그러나 강의식 연수보다 교사멘토링이 교사효능감과 직무만족도의 향상에 더 큰 영향을 미친 것으로 나타났다. 그리고 강의식연수의 효과 중 일부는 교사멘토링이 매개하는 것으로 나타나 강의식연수의 온전한 효과라고 볼 수 없었다. 이를 통해 지속적인 교사간의 상호작용과 전문성 향상에 대한 논의를 촉진하는 교사멘토링이 강의식연수보다 효과적이라는 것을 알 수 있었다.

교사멘토링의 유형에 따른 효과를 살펴본 결과는, 멘티교사이면서 동시에 멘토교사로서 교사멘토링에 중복적으로 참여하는 유형이 아예 참여하지 않은 유형의 교사에 비해 교사효능감과 직무만족도에 가장 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 멘티와 멘토로만 참여한 유형 중에서는 멘토로서 참여하는 것이 교사효능감에 더 큰 영향을 주었고, 멘티로서 참여하는 것이 직무만족도에는 더욱 큰 영향을 주는 것으로 나타났다. 위의 결과는 모두 통계적으로 유의한 결과였다. 이를 종합해보면 멘토링을 통해 멘티교사는 멘토교사보다 더 큰 직무만족도의 향상이 있었고, 멘토는 교사효능감의 향상에 더 큰 효과가 있었으며, 멘티로서 참여하는 동시에, 다른 교사의 멘토로서 역할을 수행한 교사들이 교사효능감, 직무만족도의 향상에 가장 큰 효과가 있었다는 것을 알 수 있었다. 이는 다중의 멘토링 관계에 참여하는 것이 교사간의 상호작용과 능동적인 학습을 더욱 빈번하게, 유기적으로 할 수 있기 때문인 것으로 이해할 수 있었다. 경향점수매칭을 통해 민감도 분

석을 수행한 결과 모든 결과가 강건한 것으로 나타났다.

주요어 : 교사멘토링, 직무만족도, 교사효능감, 교원연수, 교원 전문성  
개발

학 번 : 2015-21533

# 목 차

I. 서론 .....	1
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구문제 .....	4
3. 연구의 의의 .....	5
4. 연구의 제한점 .....	7
II. 이론적 배경 .....	9
1. 교원연수 .....	9
가. 교원연수 현황 .....	9
나. 현행 교원연수의 한계 .....	10
2. 교사멘토링 .....	12
가. 교사멘토링의 개념 .....	12
나. 교사멘토링 단계적 변화 .....	14
3. 교사멘토링 효과의 이론적배경 .....	15
가. 교원전문성 계발 .....	15
나. 교직의 특성 .....	17
다. 사회적자본 .....	18
라. 사회적교환이론 .....	19
4. 선행연구 개관 .....	20
가. 멘토링 관련 선행연구 .....	20
나. 교사효능감 관련 선행연구 .....	21
다. 직무만족도 관련 선행연구 .....	23

Ⅲ. 연구방법 .....	26
1. 분석 자료 .....	26
2. 분석 변수 .....	27
3. 분석 방법 .....	32
가. 위계적 선형 모형(Hierarchical Linear Model) .....	32
나. 경향 점수 매칭(Propensity Score Matching) .....	33
Ⅳ. 연구결과 .....	34
1. 기술통계 분석 .....	34
2. 강의식연수가 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향 .....	40
3. 교사멘토링이 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향 .....	42
4. 교사멘토링 참여유형이 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향 .....	47
5. 민감도 분석 .....	50
Ⅴ. 논의 .....	56
1. 강의식연수와 교사멘토링이 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향의 차이 .....	56
2. 교사멘토링 유형별로 다르게 나타나는 교사멘토링과 교사효능감 및 직무만족도의 관계 .....	58
Ⅵ. 결론 .....	61



참고문헌 .....	65
Abstract .....	73

## 표 목 차

[Ⅲ-1] 연구문제 1 분석변수 .....	28
[Ⅲ-2] 연구문제 2 및 연구문제 3 분석변수 .....	31
[IV-1] 교사, 학교 특성 기술통계표 .....	36
[IV-2] 경향점수 매칭 후 교사, 학교 특성 기술통계표 ....	38
[IV-3] 교사멘토링 참여 유형별 교사 수 .....	39
[IV-4] 기초모형 분석 결과 .....	40
[IV-5] 강의식연수가 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향 .....	41
[IV-6] 교사멘토링이 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향 .....	43
[IV-7] 강의식연수, 교사멘토링이 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향 .....	46
[IV-8] 멘토링 참여유형이 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향 .....	49
[IV-9] 강의식연수, 교사멘토링이 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향 .....	52
[IV-10] 멘토링 참여유형이 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향 .....	54

# I. 서 론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

우리나라 교사의 질은 국제적으로 우수하다고 인정받는데도 불구하고, 교사들의 직무만족도와 자기효능감은 매우 낮은 실정이다. 한국교원단체총연합회가 2009년부터 2011년까지 3년간 교원을 대상으로 조사한 결과에서 교사의 직무만족도가 계속하여 떨어지고 있는 것이 확인되었다. '본인 또는 동료교사들의 교직에 대한 만족 및 사기가 최근 1~2년간 어떻게 변화됐다고 생각하느냐'는 질문에 '떨어졌다'는 응답의 비율이 2009년 55.4%, 2010년 63.4%, 2011년 79.5%, 2012년 81.5%로 계속 증가하였다(한국교원단체총연합회, 2012). 다른 국가들과 비교해보았을 때도, 2006년부터 2008년까지 OECD 23개 회원국이 참여한 교수·학습 국제조사(Teaching and Learning International Survey, TALIS)에서 우리나라 교사의 자기효능감은 조사참여 국가 중에서 최하위였다. 2013년 교수·학습 국제조사(TALIS)에서도 "교사가 된 것을 후회한다"고 응답한 교사의 비율이 20.1%로 가장 컸으며, "다시 직업을 택한다면 교사가 되고 싶지 않다"는 응답도 36.6%로 나타나, 회원국 평균인 22.4%보다 매우 높은 것으로 나타났다. 자기효능감은 교사들이 자신의 능력과 자질에 대한 확신의 정도를 평가한 것이며, 이러한 교사들의 만족감이나 자신감은 교육의 질로 연결된다. 따라서 교사의 자기효능감이 낮고 직무만족도가 갈수록 떨어지는 상황에서 학교 교육 효과의 제고를 기대하기는 어렵다.

교사의 자기효능감과 직무만족도가 낮은 것에 대해서는 공교육 붕괴, 교권침해, 과도한 업무량 등 교육환경에 대한 사회적, 구조적 분석도 존재한다. 그러나 교원 차원에서는 교원의 전문성 개발에 대한 지원이 적절히 이루어지고 있지 못하는 것이 핵심이라고 할 수 있다. 다수의 선행연구들에서 교사의 전문성 개발을 목적으로 하는 교사연수의 효과를 부

정적으로 보고한 바 있다. 그 내용은 연수의 내용, 방식, 과정 등에 만족하지 못하는 교사들의 비율이 높으며, 교사들은 연수를 승진을 위해 필요한 형식적인 것으로 인식하고 있다는 것이다(서경혜, 2009). 또한 선행 연구에서는 연수의 실제적인 운영이 교사의 전문성 발달보다는 상위자격 취득에 초점을 두고 이루어지고 있는 것, 연수의 내용이 교육현장에서 활용성이 떨어지는 것, 연수방법이 일방적이고 획일적인 것, 연수기관에 대한 관리, 감독이 부실한 것 등을 교원연수의 주요 문제점이라고 밝혔다. 1종 자격연수 이수자들을 대상으로 연수 만족도에 대한 조사를 한 결과에서도 절반이 넘는 교사들이 연수의 내용, 방법, 강사, 환경을 포함한 대부분의 영역에 만족하지 못하는 것으로 나타났다(이윤식, 유현숙, 최상근, 1993). 이러한 문제를 개선하기 위해 학교·개인 중심 자율 연수 강화, 교원연수에 대한 행·재정적 지원 확대, 연수 방법 다양화 등 다양한 대책이 마련되고, 시행되었다(교육인적자원부, 2007; 교육혁신위원회, 2006; 김혜숙 외, 2002; 손병길 외, 2004, 서경혜, 2009). 그럼에도 불구하고 교사연수의 문제로 꾸준히 지적되는 부분은 아직까지 획기적으로 해결되지 못하고 있다.

이런 맥락 속에서 교사연수의 개선을 위해 대두되는 대안들 가운데 하나는 교사멘토링이다. 미국은 1980년대부터 주 차원에서 신규교사들을 대상으로 교사자격 취득과 연계하여 교사멘토링을 제도화하여 운영해왔다. 우리나라에는 1990년대 중반, 광역교육청 및 지역교육청에서 필요를 인식하여 교사멘토링이 도입되었다. 그 이후로 교육청 단위, 학교 단위에서 교사멘토링 프로그램을 실시할 수 있도록 개발하고, 이를 운영해오고 있다(신봉섭, 2005; 2006). 최근 교사멘토링의 장점과 필요성에 대한 인식은 지속적으로 확대되고 있는 추세이나, 이를 효율적으로 운영하기 위한 방안은 마련되지 않고 있다. 그리고 멘토링 프로그램의 자체특성이 기존 연수의 문제점을 극복하는 형태임에도 불구하고, 일부 기관 및 학교에서는 교사멘토링을 자의적으로 운영하여 기존 연수의 문제점을 답습하는 상황이 나타나기도 한다.

교직의 특성으로 전문성과 자율성을 들 수 있는데, 교사는 자율적으로

그러나 전문성이 있게 업무와 역할들을 수행해야한다. 이 때, 교사는 학생들의 직접적인 요구와 행정업무 등을 매 순간 직면하게 되고, 그 순간 자신이 판단한대로 일을 처리하고 그에 대한 책임을 지게 된다. 경력교사들도 매년 새로운 학급의 학생들을 만나고, 새로운 업무분장을 받는다는 점에서 이는 동일하다. 또한 교사들은 계속하여 다양한 학교를 경험하게 되므로, 새로운 학교조직 및 학교문화에 대한 적응도 필요하다. 따라서 교사가 이러한 상황을 잘 해결하기 위해 취할 수 있는 것은 그러한 순간에 대응할 수 있는 자신의 능력을 높이는 것이다. 즉, 교원에게는 항상 전문성의 향상이 요구되는데, 지식의 차원뿐만 아니라 경험과 여러 상황적 맥락에 대한 이해가 중요하다는 점에서 같은 과정을 겪어낸 교사가 이러한 영역을 발달시키는데 가장 효과적인 도움을 줄 수 있다.

학교 조직 내에서 이루어지는 멘토링은 이러한 점에서 교사들 간의 관계를 통해 자연스럽게 형성되어 서로 작용하는 활동을 통해 이루어진다는 점에서 의미가 있다. 홍원표, 정하나(2012)은 교직 멘토링을 "일대일, 혹은 일대 소수의 상황에서 멘토 교사가 초임교사들에게 필요한 정서적·기술적 지원을 학교 현장에서 제공하는 활동"으로 정의하였다. 이와 같이 멘토링은 주로 신규교사 연수 혹은 신규교사 멘토링과 동일하게 여겨지기도 한다. 그러나 비단 멘토링은 초임교사에게만 국한되는 것이 아니다. 교감, 교장 등 교육행정가로서의 전문성 계발을 위해 멘토링이 이루어지기도 하는 것과 같이, 교사의 전 경력단계에서 끊임없이 전문성 계발이 요구되는 것에 대해 교사멘토링이 그 해결책이 될 수 있다. 이러한 배경을 바탕으로, 확대되고 있는 교사멘토링을 더욱 효과적으로 하기 위해서 효과적인 멘토링의 속성이 무엇인지 파악하고, 학교에서 이루어지고 있는 멘토링의 효과를 실증적으로 분석하여 어떠한 조건에서 멘토링의 효과가 극대화 되는지 살펴볼 필요가 있다.

본 연구는 교사 멘토링이 교사 간의 상호작용과 지식, 경험, 기술을 공유하고 나눈다는 근본적인 특성에 주목하여 교사멘토링이 교사들의 효능감과 직무만족도에 어떠한 영향을 미치는지 파악하고자 하였다. 또한 교사멘토링의 유형별로 그 영향이 어떻게 나타나는지 파악함으로써 교사멘

토링 운영방안에 대한 시사점을 제시하고자 하였다.

## 2. 연구문제

본 연구의 목적을 달성하기 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

### 첫째, 강의식 교사 연수는 교사에게 어떠한 영향을 미치는가?

기존 연수 방식이 교사의 전문성을 계발하는데 한계가 있다는 문제의식을 가지고 수행한 본 연구에서는, 실제로 기존에 이루어지던 연수가 교사효능감과 직무만족도에 어떠한 영향을 미치는지 먼저 살펴보고자 하였다. 이 때, 기존 연수의 가장 큰 문제로 지적되고 있는 것이 상호작용이 이루어지지 않고 지식을 일방적으로 전달하고, 1회성에 그치는 워크샵, 강의식 연수 형태라고 파악하고 해당 연수에 참여하는 것의 효과를 분석하고자 하였다.

- 1) 강의식 교사연수는 교사효능감에 어떠한 영향을 미치는가?
- 2) 강의식 교사연수는 교사의 직무만족도에 어떠한 영향을 미치는가?

### 둘째, 교사 멘토링 참여는 교사에게 어떠한 영향을 미치는가?

멘토링 효과를 분석한 기존 연구는 일부 학교, 시·도의 교사들을 대상으로 수행되었기 때문에, 교사멘토링이 전체적으로 얼마나 이루어지고 있는지와 교사 전반에 대한 효과를 파악할 수 없었다. 따라서 본 연구에서는 우리나라 전국 각지에서 표집된 교사자료를 바탕으로 교사 멘토링에 참여하는 것이 교사효능감과 직무만족도에 미치는 영향을 분석하고자 하였다. 그리고 이를 기존 강의식 연수의 효과와 비교하여 과연 교사멘

토링에 참여하는 것이 기존의 연수보다 교사효능감과 직무만족도를 향상시키는데 효과적인지 파악하고자 하였다.

- 1) 교사멘토링은 교사효능감에 어떠한 영향을 미치는가?
- 2) 교사멘토링은 교사의 직무만족도에 어떠한 영향을 미치는가?

**셋째, 어떠한 교사멘토링 참여유형이 교사에게 가장 긍정적인 영향을 미치는가?**

교사멘토링에서 멘티, 멘토의 역할이 다름에 따라 각 교사가 어떠한 역할을 수행하며 교사멘토링에 참여하는지에 따라 그 효과에 차이가 있을 것임에도 불구하고, 교사멘토링의 유형에 따른 효과를 살펴본 연구가 전무하였다. 따라서 본 연구에서는 교사멘토링이 운영에 대한 이해와 추후 교사멘토링의 발전방안에 대한 시사점을 보다 효과적으로 제시하기 위하여 교사가 멘티로서, 멘토로서, 그리고 멘티와 멘토의 역할을 동시에 수행하면서 교사멘토링에 참여하는 것에 따른 영향력을 살펴보고자 한다.

- 1) 어떠한 교사멘토링 참여유형이 교사효능감에 가장 긍정적인 영향을 미치는가?
- 2) 어떠한 교사멘토링 참여유형이 교사의 직무만족도에 가장 긍정적인 영향을 미치는가?

### 3. 연구의 의의

첫째, 전국 단위의 표집데이터를 활용하여 멘토링의 효과 뿐만 아니라 전반적인 멘토링 운영 상황을 확인하였다. 우리나라에서 멘토링의 효과를 살펴본 선행연구가 드문 실정이기도 하지만, 멘토링의 효과를 살펴보

기 위해 수행된 실증적인 연구들의 경우 일부 학교를 기준으로 하거나, 지역교육청을 기준으로 하였다. 따라서 그 효과를 우리나라 교사멘토링의 효과라고 일반화하기에는 무리가 있었다. 또한 전체적으로 교사멘토링이 어느 정도로, 어떠한 방식으로 이루어지고 있는지 파악한 자료가 존재하지 않았다. 그러나 본 연구는 전국 단위에서 무작위로 층화 표집된 데이터를 사용하였기 때문에 교사멘토링 운영 현황에 대한 파악이 비교적 용이하였다. 연구결과를 바탕으로 전체의 40%에 해당하는 교사가 멘토링에 참여한다고 응답했다는 것을 통해 실제 절반에 가까운 교사들이 멘토링을 참여하고 있다는 것을 알 수 있었다. 또한 멘토, 멘티의 역할이 나누어져 있는 것이 아니라 멘토, 멘티를 동시에 수행하고 있다고 응답한 교사가 전체의 11%로 나타난 것을 통해, 멘토, 멘티의 구분이 명확하게 있기 보다는 자신의 필요에 따라 멘토링을 받기도 하고, 다른 교사에게 멘토링을 해주기도 하는 등 유연하게 멘토링이 이루어지고 있다는 것을 알 수 있었다. 동시에, 교사멘토링이 지역교육청이나 학교에서 운영하는 공식적멘토링이 아니라 비공식적 멘토링의 형태로도 이루어지고 있다는 것을 유추할 수 있었다.

둘째, 강의식 연수와 비교하여 교사멘토링의 영향력을 살펴보았다. 교사멘토링을 비롯하여 교사공동체, 학습조직 등의 교원연수의 대안적 형태의 교사전문성 계발 관련 프로그램의 효과를 살펴본 연구는 대부분 해당 프로그램의 효과만을 분석하거나, 프로그램의 효과에 대한 설문 응답을 바탕으로 연구를 수행하는 방법으로 이루어졌다. 그러나 이러한 연구 설계로는 기존에 대개 이루어지던 강의식, 집합 연수보다 새로운 형태의 교사전문성 계발 프로그램이 교사들에게 긍정적인 영향을 미친다는 것을 파악하는 데 한계가 있었다. 본 연구에서는 강의식 연수와 교사멘토링이 교사효능감, 직무만족도에 미치는 영향을 각각 살펴본 후에, 강의식 연수와 교사멘토링을 함께 투입하는 모형을 통해 강의식 연수와 교사멘토링이 교사효능감과 직무만족도에 미치는 효과를 비교할 수 있었다. 그 결과, 강의식연수와 교사멘토링의 효과가 일정부분 매개되고 있다는 것을 통해 각 영향력이 독립적이지 않다는 것을 알 수 있었고, 이 때 강의식



연수의 효과가 교사멘토링을 통해 매개되는 부분이 더 컸다. 이는, 강의식연수의 효과가 실제로는 교사멘토링의 효과라는 것을 의미한다. 또한 강의식연수와 교사멘토링의 영향력을 비교했을 때도, 강의식연수에 참여하는 것보다 교사멘토링에 참여하는 것이 교사효능감, 직무만족도에 미치는 영향이 더 크다고 나타났다. 따라서 이를 통해 교사멘토링을 참여하는 것이 교사효능감, 직무만족도를 높이는데 더 효과적이라는 것을 밝혔다.

셋째, 교사멘토링과 관련된 연구 결과를 바탕으로 교사전문성 계발, 교원 연수와 관련된 정책적 시사점을 제시하였다. 교사멘토링이 교사효능감, 직무만족도의 향상에 효과가 있었고, 다중의 멘토링관계를 유지하며 멘티, 멘토의 역할을 모두 수행한 유형이 가장 큰 효과가 있다는 연구결과를 바탕으로, 교사 전문성 계발에 있어 사회적자본의 축진을 활성화시킬 수 있는 다양한 프로그램을 개발해야한다는 것을 제안하였다.

#### 4. 연구의 제한점

본 연구의 제한점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 실질적인 교사연수 운영과 연계되지 못하였다는 한계를 가진다. 먼저 현재 교사멘토링이 이루어지는 양상에 대한 구체적인 분석이 이루어지지 못했다. 우리나라에서 이루어지고 있는 교사멘토링은 기본 구성요소와 속성에 대한 합의가 이루어지고 있지 않은 채 각 학교, 지역교육청, 시도교육청에서 자체적으로 개발한 프로그램으로 이루어지고 있는 것으로 파악되었다. 또한 다수의 시, 도에서 자체적으로 이루어지고 있는 멘토링은 일부이고, 각 학교에 멘토링 운영을 자율적으로 시행하는 방식으로 운영하고 있다. 이에 따라 본 연구에서는 모든 학교에서 이루어지고 있는 멘토링 운영현황을 반영하지 못하였고, 일부 표집된 교사들을 대상으로 한 설문자료로 구축된 데이터를 사용하였다는 점에서

한계가 있다. 보다 구체적으로는, 각 학교에서 이루어지고 있는 것이 형식적으로 멘토링이라는 이름만 붙여졌을 뿐 실질적인 멘토링의 중요한 요소들이 포함된 프로그램에 참여하였는지는 확인할 수 없으므로, 교사 멘토링 참여여부 이외의 교사멘토링의 질에 따른 분석은 이루어질 수 없었다.

둘째, 표집된 데이터를 사용한 양적연구의 한계를 가진다. 본 연구는 종속변수로 살펴본 교사효능감과 직무만족도가 교사들의 인식을 바탕으로 한 것이기 때문에, 교사멘토링을 참여하는 것이 실제 교원전문성으로 연결되었는지에 대한 분석까지는 나아가지 못했다. 물론 교사효능감과 직무만족도 그 자체로도 의미가 있지만, 그러한 태도, 정의적 영역의 교원전문성이 수업 능력, 학생들과의 관계와 같은 다른 영역의 교원전문성에 미치는 영향에 대한 연구가 가능하였다면 보다 총체적인 연구가 되었을 것이다. 그러나 본 연구가 활용한 자료는 그와 같은 변수를 제공하고 있지 않기 때문에 교사멘토링의 효과로서 교사효능감과 직무만족도에 미친 영향을 살펴보는 것에 국한되어 있다는 한계를 가진다. 또한, 교원전문성 계발이론 및 사회적자본 이론과 일관적으로 교사들의 상호작용이 교사효능감과 직무만족도 긍정적인 효과를 가져다준 원동력이었는지에 대한 질적연구, 사례연구는 이루어지지 않았으므로, 연구결과를 해석함에 있어 이를 추론에 그쳐야 한다는 한계를 가진다.

## Ⅱ. 이론적 배경

### 1. 교원연수

#### 가. 교원연수 현황

교원연수는 교사의 교수학습 개선을 위한 다양한 전문성 계발 활동으로, 교사연수를 일컫는 말은 전문성개발, 현직교육, 계속교육 등으로 다양하다. 국내에서는 교원연수, 현직(교사)교육이 가장 널리 통용된다(박상완, 2014).

교원연수는 크게 연수기관 중심의 연수와 단위학교 중심의 연수로 나눌 수 있다. 연수기관 중심의 연수에는 교원 자격 취득을 목적으로 하는 자격 연수와, 교과교육, 생활지도, 상담, 정보화 등의 직무수행에서 필요한 능력을 갖추고 향상시키기 위한 직무 연수로 구성된다. 그 외에 학습연구년제, 해외연수, 부전공·복수전공 자격연수 등 우수교원을 대상으로 하는 특별 연수도 존재한다. 단위학교가 중심이 되어 이루어지는 연수에는 컨설팅장학, 연구 수업, 교과교육연구회, 교내자율장학 등이 해당된다(교육부, 2015).

교사 연수의 효과적인 운영을 위해 교육부는 매년 “교원연수 중점 추진 방향”을 작성하여, 해당 년도 교원연수의 주요 비전과 목표, 중점적으로 연수가 이루어지는 주제와 내용 및 연수 방법에 대한 소개와 연수 업무 관련 행정사항을 안내하고 있다. 이에 대해 “교원연수 중점 추진 방향”이 공지되어 전국적으로 일관적인 교원연수 정책이 효율적으로 추진될 수 있다는 점을 주목하는 의견이 있는 반면, 교육부에서 정한 교원연수의 주제나 내용을 시도교육청 및 학교 단위의 연수에 반영할 수 밖에 없도록 하여 지역 및 학교 수준의 특색 있는 교원연수 프로그램 개발을 저해한다는 관점도 존재한다(박상완, 2014). 교원연수는 교육기본법 제14

조 제2항, 교육공무원법 제 38조~ 제 42조, 교원 등의 연수에 관한 규정 등의 법적 근거를 바탕으로 이루어진다(교육부, 2015).

현재 교원연수를 담당하는 기관으로는 중앙단위 연수원, 시·도 교육연수원(세종시교육연구원 제외 17개), 교장자격연수기관(3개), 대학부설 교육연수원(80개), 원격교육연수원(37개), 교육행정연수원(1개) 및 종합교육연수원(8개), 특수분야 연수기관 등이 운영되고 있다(교육부, 2015).

## 나. 현행 교원연수의 한계

현행 교원연수의 내용, 형태, 환경 등이 교원들의 전문성을 향상시키기 에 부족하여 개선할 필요가 있다는 것에 대해서는 많은 논의가 이루어져 왔다(서경혜, 2009; 이윤식 외, 1993). 한국교원단체총연합회가 실시한 교원연수제도에 대한 교원 설문조사 결과에 따르면 우리나라에서 교원연수가 활발하게 이루어지지 못한 것은 교사개인의 연수 참여에 대한 자발성 및 관심의 부족이라기보다 양질의 프로그램 개발을 위한 지원이 원활하지 않은 점과 같이 정부의 지원 대책이 부족한 것, 그리고 연수내용 및 강사 자질의 부족과 같은 연수프로그램 구성과 운영의 총체적인 부실에 기인한다(한국교원단체총연합회, 2006). 이러한 문제를 크게 연수 방식과 내용의 문제로 살펴보면 다음과 같다.

먼저 정태범(2000)은 우리나라 교원연수가 전반적으로 전달 위주 강습이어서 연수의 효과가 높지 않다고 지적하였으며, 김동석(1999)도 지금의 교원연수는 대규모 인원을 한 장소에 모아 일방적인 주입식 강의를 주로 실시하고 있는데, 이러한 방법의 한계를 밝히며 토론식, 과제연구, 현장방문, 세미나, 사례 및 연구발표, 실험실습 등의 다양한 연수 방법을 활용한 연수의 필요성을 제기하였다. 전제상(2010) 또한, 교원능력개발평가 전면 시행으로 인해 교사 개별의 맞춤형 연수수요가 증가하는 상황에도 불구하고, 교사들의 경력별 특성을 반영하여 교수방법 연수가 이루어지지 못하고 있으며 연수의 강의방법 또한 다양하지 못하다고 지적하였

다. 이러한 연수 방법의 한계는 교원 연수기관의 시설 및 설비의 부족에서 비롯된 것으로 지적되었다(정태범, 2000, 김동석, 1999).

교사들 역시 이러한 일방적이고, 획일적인 강의 방식에 대해 불만인 것으로 나타났다. 류근우(2006)가 실시한 연수기관 만족도 조사에서 연수생들은 다양한 매체를 활용한 프로그램 운영을 선호한다고 응답하였다. 교원연수기관의 만족도에 대한 조사문항에서도 연수기관의 시설이나 설비에 만족하는 경우는 9.2%에 불과하였다. 연수기관들은 다양한 매체 활용을 위한 시설과 장비를 구비하려는 노력은 하고 있으나, 실질적으로 이를 효과적으로 활용하지는 못하는 것으로 파악되었다.

연수 방식의 한계는 연수 평가방식과도 관련되어 있는데, 기존의 연수 평가가 교사의 재교육, 전문성 계발을 위한 성찰적 관점에서 이루어지기 보다는 승진 점수를 부여하는 계기로 수행되고 있다는 것이 대표적이다. 이러한 배경에서 교원들은 유익한 수업지도와 생활지도를 위한 전문성 신장보다는 승진과 보수 등의 이차적인 목적에 보다 더 비중을 두게 되는데(김현진, 2002), 이렇게 운영되는 연수는 그 효과를 보장할 수 없다. 이러한 연수실행, 평가를 포함한 연수 전반의 방식의 문제에 대해, 이성은(2008)은 교원연수가 생태학적(ecological)관점에서 연수의 방법, 내용, 대상, 평가가 서로 고유성을 유지하면서도 상호관계에서 상호작용하며 통일과 조화를 이루어야 한다고 제안하였다.

기존 교원연수 프로그램에 대한 문제는 연수 방식에 국한되지 않는다. 교원연수의 요구를 파악하는 것이 교육프로그램에 대한 교원의 책임감을 강화하고 효과적인 프로그램을 계획하는데도 필수적임에도 불구하고(주현준, 2008), 교사들의 연수 요구는 연수프로그램에 좀처럼 반영되지 않으며, 교원연수에서 필요한 교육과정에 대한 조사 및 연구도 활발히 이루어지지 않고 있다.

따라서 연수 프로그램에 대해서는 학교 현장에서 교사들에게 필요한 역량을 향상시킬 수 있는 교육이 이루어지지 않는다는 문제가 지적되었다. 류근우(2006)는 교원 연수프로그램이 대부분 강의중심 수업이 이루어지고, 수업행동 개선에 효과적인 프로젝트 중심의 연수프로그램은 미

비하는 것을 지적하였다. 2008년도 교육과학기술부 직무연수 프로그램 현황에서 시, 도연수원의 직무연수 프로그램 중 교사들에게 실질적으로 도움이 되어 연수요구가 큰 학습지도 및 생활지도와 직접 관련된 분야의 연수는 전체 연수의 60%에 불과하였고, 특수 분야 연수기관 및 원격교육 연수기관 역시 정보화능력 관련 분야에 연수내용이 편중되어 있다(교육과학기술부, 2008)는 것도 교사들에게 필요한 역량이 제대로 연결되지 못하는 예로 파악할 수 있다. 또한 각 교사는 교수 기술, 지식, 관심분야의 차이가 있고, 개인 내에서도 경력발달에 따라 그것들이 변화해감에도 불구하고, 연수의 내용은 개인의 특성 및 교직 발달 단계를 고려하고 있지 않다(이윤식, 2001). 그러나 교사들의 연수 참여 동기를 유발시키고, 프로그램의 효과를 극대화시키기 위해서는 교사들의 요구에 부합하고, 교사의 특성에 맞는 연수 프로그램이 마련되어야 한다.

## 2. 교사멘토링

### 가. 교사멘토링의 개념

교사 멘토링은 경력교사가 상호신뢰와 믿음을 바탕으로 직무상황에서 경험이 적은 초임교사 및 저경력교사를 안내하고, 가르치고, 지원하며, 자문해주는 다차원적인 과정이다(신봉섭, 2012). 교사 전문성 개발의 핵심으로 교사멘토링을 활용하고 있는 미국에서는 신규교사들에게 학교의 방침, 규정, 업무 수행 절차를 설명하고, 수업 방법이나 자료를 공유하고, 해당 교사가 직면하는 문제를 해결하는데 개인적, 전문적 조력을 제공하고, 반성과 협력, 그리고 공동의 탐구를 통해 성장을 안내할 능력이 있는 경력교사가 신규교사의 멘토교사가 되어 멘토링을 진행한다(Feiman-Nemser & Parker, 1992). 멘토링은 일대일 혹은 일대 소수의 상황에서 진행되며 지속기간이 길다는 점에서 다른 지도활동과 구분된다(김종미, 2009; 홍원표, 2012). 따라서 성공적인 멘토링을 위해서는 상호

이해와 신뢰가 매우 중요하다.

멘토링은 일반적으로 관련 경험이 적고, 개인적, 전문적 발달을 목표로 하는 조직구성원인 멘티와 경험이 많은 조직구성원인 멘토 사이의 대인(interpersonal) 관계(Kram, 1985), 혹은 보다 숙련된 구성원인 멘토가 자신보다 경험이 부족한 멘티의 경력 발전을 위해 관련 지원과 심리적 위안을 제공해주는 심도 깊은 교환 관계(김민정, 박지혜, 2009; Hunt & Michael, 1983; Kram, 1985, Scandura & Williams, 2001)라고 파악된다. 이와 같이 멘토와 멘티의 관계가 크게는 경력 관련, 그리고 사회심리적 지원을 주고 받는 것으로 이해할 수 있으므로, 멘토링의 효과에 대한 연구 역시 이 두 가지 영역에서 멘티의 발달을 중점적으로 이루어져왔다(Eby et al., 2006). 멘토링의 효과를 파악함에 있어 경력 향상의 측면에서는 승진, 연봉, 직무만족도 등에서 발전이 있었으며, 멘토를 가진 사람이 다른 사람을 멘토링할 경향도 높은 것으로 나타났다(Roche, 1979). 사회심리적 지원으로는 격려, 교우 관계, 조언, 그리고 성과에 대한 피드백 등을 들 수 있다(Kram, 1985). 그러나 멘토링 관련 최근 연구들은 멘토링이 멘티와 멘토 서로의 학습, 발달, 성장에 긍정적인 영향을 미치는, 양자 모두에게 이익이 되는 관계라는 것에 주목하고 있다. Levinson et al.(1978)은 멘토가 멘티의 전문적, 개인적 발달을 조력하고, 계획을 함께 하는 과정에서 멘토 업무 전반을 수행하는데 활력을 찾을 수 있다고 하였다. 그 외에 멘토가 얻는 이익으로는 자신감, 개인적 충족감, 그리고 멘티로부터 직무적 도움을 받는 것이 있다(Douglas, 1997). 또한 멘토링은 멘토와 멘티가 속한 조직에도 긍정적인 영향을 미치는데, Murray & Owen(1991)은 멘토링이 향상된 생산성, 원활한 인사 업무, 상급 구성원의 동기부여 등의 측면에서 조직에 기여한다고 파악하였다. 한편, Long(1997)은 멘토링이 성공적으로 이루어지지 않을 때 멘토, 멘티 모두에게 해로운 영향을 미칠 수 있다고 주의하였다. 멘토링이 가능한 시간이 충분하지 않을 때, 멘토링이 이루어지는 과정의 계획이 형편없을 때, 멘토와 멘티의 매칭이 성공적으로 이루어지지 않았을 때, 멘토링 과정에 대한 이해가 제대로 이루어지지 않았을 때, 소수 그룹에게 멘토링에 대

한 접근이 이루어지지 않았을 때 부정적인 결과가 나타날 수 있다.

멘토링은 공식적, 비공식적 멘토링으로 구분된다. 초기의 멘토링은 조직 내에서 필요에 의해 자연스럽게 형성된, 구조화되지 않은 사회적인 상호작용의 형태인 비공식적 멘토링으로 이루어졌으나, 그 효과가 입증되고 난 후에 조직에서 멘토링의 형태를 이용하여 조직효과성을 높이려고 공식적 멘토링 프로그램을 운영하게 되었다. Cunningham(1993)은 조직에서 멘토와 멘티를 배정 혹은 매칭하고, 그들에게 프로그램 지원을 제공하며, 광범위한(extensive) 오리엔테이션 프로그램을 실시하고, 멘토, 멘티에 해당하는 각 집단의 구성원들에게 책임 및 프로그램의 지속성, 연락(contact)에 대한 정보를 명시하며, 멘토링 관계에 대한 현실적인 기대를 강조하는 것을 공식적 멘토링이라고 설명하고 있다. Wanberg et al.(2006)에 의하면 공식적 멘토링은 그 시작이 자발적이지 않고, 외부의 규칙을 통해 멘토링 과정이 모니터링 된다는 점에서 비공식적 멘토링과 차이가 있다. 이러한 차이로 인해, 대개 비공식 멘토링이 공식 멘토링보다 더 효과적이라고 분석하지만(Chao, Walz, & Gardner, 1992; Ragins & Cotton, 1999), 공식 멘토링은 비공식 멘토링이 가지는 장점을 가질 잠재적 가능성이 충분히 존재하며, 효과적이다(Ragins et al., 2000).

## 나. 교사멘토링 단계적 변화

Kram(1983, 1985)은 멘토링의 4단계를 설명하였다. 시작(Initiation) 단계는 첫 단계로, 멘토링 관계가 형성되는 시기이다. 조직의 하급 구성원과 상급 구성원의 초기의 상호작용을 통해, 유망한 멘티는 가치있는 롤 모델으로서 역할을 하는 잠재적인 멘토의 능력을 존경하기 시작한다. 동시에, 멘토는 멘티가 조직 내에서 특별한 관심과 코칭을 받을만한 사람이라는 것을 알아챈다. Kram(1983)은 첫 6개월에서 12개월을 발전적인 관계와 관련해 멘토와 멘티가 환상을 가지는 시기라고 그 특성을 설명했다. 관계가 성숙해졌을 때, 구축(Cultivation) 단계가 된다. 이 시기에 멘토링 파트너들은 각자의 역량에 대해 더 알아가게 되며, 멘토링에 참여



함으로써 얻는 혜택, 이득에 대해서 낙관한다. Kram은 구축 단계는 멘토링 관계가 최고조에 이르는 시기라고 파악하였다. 이 관계는 2-5년 정도 지속되는데 멘티는 멘토로부터 배우고, 멘토는 멘티를 승진시키고, 보호한다. 멘토가 멘티의 경력에 도움을 주는 것은 실제 승진 결정을 통해서와 같이 직접적일 수도 있고, 멘티의 성과, 잠재력, 조직 내의 가시성을 발달시키는 간접적인 방법으로도 가능하다. 세 번째 분리(Separation) 단계는 멘토가 제공하는 기능이 줄어들고 멘티가 독립적으로 행동하는 시기로서, 멘토링 파트너 간의 구조적, 사회심리학적 분리가 일어나게 된다. 분리 단계는 6-24개월 정도 지속되는데, 분리에 대해서 걱정과 저항을 함에 따라 둘 중 한명 혹은 두 명 모두가 감정적으로 스트레스를 받을 수 있다. 마지막으로 재정립(Redefinition) 단계에는 멘토링 관계가 종료되고, 파트너들은 일반적인 비공식적 관계의 하나 혹은 상호 지원의 관계로 남는다. 이 시기가 지속되는 시기는 정해져있지 않으며, 이 시기에서 기존의 상급자 멘토와 하급자 멘티의 관계는 동료적인 교우 관계와 비슷한 형태로 변화하게 된다. Kram(1985)에 의하면 각 단계는 각기 다른 발전적 기능과 연관이 되어 있으며, 첫 번째 단계에는 경력 관련 기능이 우선하지만 두 번째 구축 단계부터 사회심리학적 기능이 더욱 중요해지며, 그 이후의 세 번째, 네 번째 단계로 갈수록 기능들이 점차 축소된다.

### 3. 교사멘토링 효과의 이론적배경

#### 가. 교원전문성 개발

교원전문성은 교직을 수행하기 위해 필요한 지식(Knowledge), 기술(skill), 태도(attitude)의 수준을 뜻한다(정미경 외, 2010; 정제영, 강태훈, 류성창, 2013; 정제영, 이희숙, 2015). 교원전문성 개발은 교사의 역량을

강화시키고, 학생의 학습성과에도 긍정적인 영향을 미친다는 점에서 중요하다. 뿐만 아니라 교원전문성이 개인차원, 조직차원, 사회차원 각각에서 구성되므로(김이경 외, 2004), 교사전문성 계발은 교사 개인의 효능감 및 조직 차원의 직무만족도에도 영향을 미친다.

교원전문성 발달의 측면에서 교사연수가 교사들의 실천에 영향을 주지 못하는 일회성의 강의식 연수의 형태에서, 교수·학습이 이루어지는 현장의 맥락을 반영하여 교수·학습 상황의 실질적인 변화를 이끌어낼 수 있는 방안으로 나아가야한다는 것에 대해서는 다수의 연구와 정책에서 동의하고, 그 방안을 논의하였다.

Desimone(2009)은 효과적인 교원전문성 계발의 핵심으로 내용 중심, 집단 참여, 능동적 학습, 지속성, 긴밀함 등의 다섯 가지를 제시하였다. 내용 중심(Content Focus)은 수업의 내용과 관련해서 교원전문성을 계발할 때 학생의 학습에 대한 이해의 측면이 부각되어야 한다는 것을 뜻하며, 집단 참여(Collective Participation)는 같은 학교에서 근무하는 교사들이 집단으로 전문성을 계발하며 상호작용과 전문성 향상에 대한 논의를 활발하게 하는 것에 주목한다. 능동적 학습(Active Learning)은 교사의 수업 녹화를 시청하는 것과 같은 간접 경험과 실제 수업의 코칭을 받거나 학생들의 학습 과제물, 성과 등을 함께 검토하고 논의하는 것과 같은 직접 학습으로 구분될 수 있으며, 교재와 토론할 내용은 실제 수업과 관련 있어야 한다는 것을 강조한다. 지속성(Duration)은 전문성계발은 구조화되어 있어야 하며 충분한 시간을 들여야 한다는 것을 의미하며, 이는 파편화되어 있고 직무와 직접적으로 연결되지 않는 1회성의 강의식 연수 형태와는 대조되는 개념이다. 긴밀함(Coherence)은 교사의 지식, 신념 등이 학교, 지역, 정부의 정책방향과 연계되고, 이에 대한 포괄적인 이해가 이루어져야 한다는 것이다.

## 나. 교직의 특성

교사가 하는 일은 교육과 교육활동의 특성으로 인해 다른 직업과 구별되는 고유한 특성을 가진다. Airasian et al.(1994)은 교사가 하는 일상적 생활에서의 특성을 불확실성, 복잡성, 실제성, 개별성 등 4가지로 정리하고 있으며, Lortie(1975)는 이러한 특성들을 불확실성이라는 큰 주제 아래 기술하였다. 김도기, 이정화(2008)는 교원능력개발평가 실시 원칙과 관련해 교직의 특성을 중심으로 검토하면서 교사가 하는 일의 특성을 크게 불확실성, 맥락성, 예술적인 측면으로 구분하여 살펴보았다. Darling-Hammond et al.(1983)은 교직을 크게 노동, 기예, 전문직업, 예술로 보는 관점으로 설명하였다. 이를 종합하면 교직은 크게 불확실성, 복잡성, 맥락성, 예술성의 특성을 가지는 것으로 파악된다.

교직의 특성으로는 우선, 교사가 수행하는 일의 거의 모든 측면이 불확실성을 띤다는 것을 들 수 있다. 교사들이 세우는 교육목표부터가 불확실하다. 교사가 하는 일의 특성상 유형의 생산물, 가시적인 성과를 내는 목표를 설정하는 것이 불가능하기 때문에 교사의 목표는 필연적으로 실체가 부재한다. 뿐만 아니라 올바른 교육목표가 무엇인지에 대한 합의를 도출하는 것 또한 쉽지 않다. 따라서 교사는 확실한 교육목표를 세울 수 없다.

두 번째로, 교사의 교육활동은 복잡한 요인들에 의해 영향을 받는다. 이러한 복잡성에는 교육활동이 다양한 측면에서 영향을 받기 때문에 교육적 노력을 투입한대로 결과가 산출되지 않을 수 있다는 점과 교사가 수행한 교육활동의 결과는 오랜 시간에 걸쳐서 나타난다는 측면이 혼재되어 있다. 이러한 특성으로 인해 교육활동에 미치는 다양한 영향을 제대로 파악하는 것이 매우 어렵고, 교사가 온전히 기여한 교육성과를 평가하는 것 역시 쉽지 않다.

세 번째 특성은 교사들의 활동이 각 상황에 적절히 맥락화되어야 한다는 것이다. 교사들은 경험을 통해 교육활동에 필요한 정보를 축적하여 일종의 데이터베이스를 구축하고 있다. 그러나 이것은 체계화된 것이 아

나라 각각의 특수한 상황에 적합하도록 개별화되어 있을 가능성이 크다 (김도기, 이정화, 2008). 그리고 자신의 관점과 행동 특성을 바탕으로 맥락화된 정보와 지식은 다른 교사에게 전적으로 적용하기 어려우며, 각 교사가 처한 상황, 맥락 그리고 교사, 학생의 특성에 맞게 적절히 적용되어야 한다.

마지막으로 교직의 예술적 전문성이란, 교육활동이 이루어질 때 교사에게는 자신의 가치관, 경험, 행동양식 등을 바탕으로 하는 순간의 판단력과 독창성 등을 발휘해야하는 측면을 가리킨다. 이는 교사로 하여금 교육현상에 대한 총체적 이해와 판단력, 상상력을 기초로 한 전문성을 갖추는 것을 필요로 한다. Eisner(1983)는 가르치는 것은 과학적 합리를 따르기 보다는 교사의 예술성과 기예를 교실 상황에서 펼치는 일이라는 의미에서, 오케스트라의 지휘자가 하는 일과 비슷하다는 비유로 교직을 설명한 바 있다.

## 다. 사회적자본

사회적자본은 사회적 관계에 투자하여 얻게 되는 자본이다. 사회적 관계가 속하는 일종의 시장은 경제적, 정치적 시장 혹은 공동체 등에 해당한다. 개인은 이익을 위해 상호작용과 네트워크 형성을 통해 사회적 자본을 추구한다. 자본이 개별행위자에게 투자, 재투자된다고 간주하지 않는다는 점에서 사회적 자본은 다른 자본의 개념인 인적자본, 문화적자본 등과 구별된다(Lin, 1990). 조직분야에서 성공적인 경력(career success)에 대한 모형들이 개발되어, 성공적인 경력의 결정요인들을 연구하였지만 비공식적 대인관계의 역할은 아직 충분히 밝혀지지 않았다(Judge & Bretz, 1994; Pfeffer, 1989). 그러나 경력 목표를 달성하는데 인적 네트워크는 매우 중요하다.

Coleman(1990)은 개인의 사회 네트워크가 조직에서의 경력에 영향을 미치는 방식에 대해 분석하였다. Coleman(1990)은 사회적자본을 사회 구조 내에서 가치를 만들어내고, 개인의 행동을 유발하는 사회 구조 내의

모든 측면이라고 정의하였다. 물질 자본이 생산을 용이하게 하는 물질에서의 변화를 포괄하고, 인적 자본이 개인의 기술과 역량의 변화를 나타내는 것처럼, 사회적 자본은 사람들 사이의 관계가 도구적 행위(instrumental action)를 용이하게 하도록 변화할 때 형성된다(Coleman, 1990).

약한 연결 이론(Granoveteer, 1973), 구조적 공백 이론(Burt, 1997), 사회자본이론(Lin, 1990)과 같은 경력 성공과 관련된 사회적 자본의 개념이론들은 사회적 자본의 핵심요소로서의 네트워크 속성 가운데 다른 측면에 집중하고 있다. 그러나 이러한 이론들은 사회적 자본이 경력 이동성에 미치는 효과의 핵심 설명 변수로 정보, 자원, 후원(sponsorship)에 대한 접근성이 커진다는 것을 들고 있다는 공통점이 있다.

## 라. 사회적교환이론

사회적 교환이론(social exchange theory)은 개인의 조직에 대한 태도와 행동을 이해하는데 유용하다(Blau, 1964; Homans, 1974). 이에 의하면 개인은 경제적, 비경제적 자기이해(self-interest)를 가지고 있으며, 이를 충족시키는 방향으로 사회적 상호작용을 한다.

사회학적 분석의 핵심적인 개념으로서 교환이란 둘 혹은 그 이상의 행위자 사이의 자원의 거래가 발생하는 상호작용으로 정의될 수 있다(Lin, 1990). 이러한 정의에 의하면, 행위자 사이의 관계를 바탕으로 교환이 이루어지고, 이는 자원의 거래로 연결된다. 따라서 교환은 한 행위자의 행위가 다른 행위자의 행위를 결정하는 사회적 상호작용이기도 하며(Simmel, 1950), 자원의 거래가 경제적 행위의 전형이라는 점에서는 경제적인 것으로 간주될 수 있다(Weber, 1947). 그러므로 교환은 사회적 요소와 경제적 요소를 모두 포함하는데, 교환의 관계적 측면은 사회적 교환으로, 거래적 측면은 경제적 교환으로 파악할 수 있다. 이 때 사회적 교환은 자원 교환의 요소가 반영되었으므로 단순한 상호작용과 구별된

다.

구체적으로 개인과 개인, 개인과 조직의 교환에 대해서 살펴보면 전통적으로 강조되어 온 것은 경제적 관점이다. 이는 개인들이 사회적 관계로 인한 결과에 대해 비용과 효익에 대한 인지적 판단을 하고, 이에 따라 조직과의 관계를 지속할지 결정한다는 것이다(Tyler and Lind, 1992). 또 다른 관점으로는 개인과 조직 간의 사회적, 정서적 측면에 중점을 두는 사회적 교환 관점이 있다. 이는 개인과 조직간 관계를 지속하는데 이러한 사회, 정서적 욕구의 충족이 필수적이라는 것이다(Armeli et al., 1998; Eigenberger et al., 1986). 호혜성 규범(Gouldner, 1960 : 171)에 입각해 보면, 구성원들은 사회, 정서적 욕구를 충족하는 대신 조직에 이러한 지원의 대가를 갚아야 한다(Blau, 1964). 즉, 교사멘토링으로 경력의, 그리고 사회적, 정서적 효익을 취한 교사는 지원에 대한 책임을 가지게 된다. 따라서 사회적 교환의 상품이 될 수 있는 자신의 능력 혹은 다른 구성원에 대한 지원과 같은 무형적 재화를 지불하기 위해 교사들은 자신의 전문성을 계발하고 다른 교사들을 지원하도록 노력한다. 또한 멘티교사는 상대적인 경력의 차이로 인해 자신의 전문성을 통해 멘토교사에게 이러한 지원을 할 역량이 부족하기 때문에, 멘토의 명성, 조직 내의 위치를 공고히 하는데 기여하는 방향으로 노력하게 된다.

## 4. 선행연구 개관

### 가. 멘토링 관련 선행연구

국내 연구들은 멘토링이 교사들의 효능감과 자신감 향상에 긍정적인 영향을 미치고 있으며, 이들의 수업 전문성을 높이는 데에도 어느 정도 도움이 된다는 것을 밝혀왔다(신봉섭, 2012). 그 예로, 고문숙 외(2009)의 연구에서는 멘토링이 초임 과학교사들의 수업전문성을 향상시키는데 효

과적이었으며, 이송연 외(2011)에서도 체계적인 교사멘토링이 예비 과학 교사들의 교수내용 지식(Pedagogical Content Knowledge)의 향상에 도움이 되었다고 보고하였다. 그러나 일부 연구들은 멘티 교사들이 멘토 교사의 지도와 조언을 전적으로 수용하는 것은 아니며, 수용한다 하더라도 행동에 반영하는 것은 아니라는 점을 지적하고 있다(박영석, 은지용, 2012). 멘토링의 효과는 멘토교사 뿐만 아니라 멘티교사의 태도와 역량, 그리고 학교 조직 등의 영향도 받기 때문에, 멘토 교사의 영향이 절대적일 수는 없다는 것이다. 다른 연구들에서도 많은 교사들이 멘토링의 필요성에 공감하며 이에 대한 관심도 높지만, 멘토링에 대한 지원과 안내가 충분하지 않기 때문에, 실제 현장에서 멘토링이 형식적으로 운영되는 것을 지적하였다(김종미, 2009; 신봉섭, 2006, 2012).

우리나라는 1990년대 중반부터 신규교사의 수업 전문성 향상과 교단 적응을 지원하기 위한 목적으로 일부 교육청에서 교사멘토링이 처음 도입되었다(신봉섭, 2012). 경기도 교육청의 ‘좋은 나눔 교과교육 멘토링제,’ 서울 성북교육청의 ‘수업성장 멘토링,’ 부산 동래교육청과 충남 보령교육청의 ‘수업커플제’는 이러한 프로그램에 해당된다(곽영순 외, 2009). 이와 같이 미국과 우리나라의 멘토링 프로그램에 대한 관심과 필요의 배경은 상이하다. 미국은 신규교사의 이직률을 감소시키기 위해 교사멘토링을 활용해왔지만, 우리나라는 교원교육과 학교 현장 사이의 괴리를 좁히기 위해 멘토링을 주목하고 있기 때문이다(김종미, 2009; 신봉섭, 2012). 즉, 교사양성 기관에서 습득한 지식의 적용 가능성이 떨어지는 상황에서, 현장교육 방안의 하나로 멘토링이 주목받고 있는 것이다

## 나. 교사효능감 관련 선행연구

교사효능감은 학생들을 가르치고, 교육을 통해 훌륭한 인성을 가진 인간으로 성장시킬 수 있다는 교사 스스로의 능력에 대한 기대, 믿음을 의미한다(김아영, 2012). 교사효능감에는 교수행위를 통해 학생의 학습에 영향을 미치는 것과 직접적으로 관련된 교수효능감(teaching efficacy)과,

자신의 교수능력에 대한 평가인 개인의 자아효능감의 측면이 있다 (Gibson, S., & Dembo, M., 1984; Ashton and Webb, 1986; Bandura, 1977). Bandura(1986)는 자아효능감(self-efficacy)을, ‘어떤 계획된 수행의 형태를 달성하는데 요구되는 행동과정을 조직하고 실행하는 자신의 능력에 대한 판단’으로 정의하였다. 자신의 수행과 능력에 대한 효능기대인 자기효능감은 성취결과를 가장 잘 예측하는 정의적 요인으로 파악된다(김아영, 2012). 이에 따라, 높은 자아효능감을 가질 경우 과업에 대한 적극성과 지속성, 과업과 문제해결 전략에 대한 집중, 두려움과 고뇌의 감소, 긍정적인 정서적 경험 증가 등을 통해 동기를 강화하여 보다 높은 성취에 도달할 수 있게 된다(전상훈 외, 2014).

교사효능감이 높은 교사들은 다음과 같은 특징을 가진다(Ashton, 1984; 김아영, 2010). (1) 학생들과 관련된 업무가 중요하고 의미있다고 느끼고, 자신이 학생들의 성취에 긍정적인 영향을 미치고 있다고 느낀다. (2) 학생들을 가르치는 것과 교사 자신, 학생들에 대해서 긍정적으로 생각하며, 학생들이 발전할 것이라고 기대한다. (3) 학생들의 학습에 대해서 책임을 느끼며, 학생들과 동일한 목표, 관심을 가진다. (4) 학생들과 함께 학습에 대한 계획을 세우고, 교사 자신과 학생들의 목표와 그 목표를 달성하기 위한 전략을 파악한다. (5) 학교의 행정업무를 처리할 때 모험적인 상황에서도 타협하지 않고 도전적이고 구체적인 목표를 세워 바람직한 방향으로 나아가고자 한다.

자아효능감을 높일 수 있는 요인으로는, 성공적인 과업수행 경험의 반복을 나타내는 숙련 경험(mastery experience), 전문가 또는 자신과 유사한 능력을 가진 자의 성공사례를 관찰함으로써 갖는 모델링과 대리적 경험(modeling and vicarious experience), 칭찬과 같이 목표달성 능력이 있다는 것을 믿도록 설득하는 언어적 설득(verbal persuasion), 과업수행에 대한 과중한 스트레스나 두려움을 감소시켜주는 심리적 상태의 개선 등이 있다(Hoy & Miskel, 2013; Owens & Valesky, 2011; Wood & Bandura, 1989).

이러한 교사효능감은 다양한 구인(construct)으로 구성되므로, 교사효



능감을 측정하는 다양한 척도가 개발되었다. Tschannen-Moran et al. (1998)는 교사효능감을 특정 맥락에서 특정한 교수과제를 성공적으로 수행하기 위해 요구되는 행동을 실행하고 조직하는 능력에 대한 교사의 신념으로 정의하였고, Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy(2001)가 이에 기초한 척도개발을 하여 연구에 사용하였다. 이 척도는 교수방법(instructional strategies)에 대한 교사효능감, 학생 참여(student engagement)에 대한 교사효능감, 학급경영(classroom management)에 대한 교사효능감의 세 가지 영역으로 나누어서 측정한다. 최근에 이 척도를 12문항으로 단축한 것이 한국 포함, 다섯 개 국가에서 범문화적으로 사용될 수 있는 타당한 척도라는 연구결과가 제시되었다(Klassen et al., 2009).

본 연구의 분석 자료로 활용한 TALIS에서도 학급경영(classroom management), 학생 참여(student engagement)에 대한 교사효능감, 교수 전략(instructional strategies)의 각 항목에 4문항씩 총 12문항으로 교사효능감을 측정한다. 이는 Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy(2001)가 기존에 개발한 척도에서 12문항을 추린 것으로, Klassen et al.,(2009)가 사용한 12문항의 단축본과는 학급경영과 학생참여 관련 문항에서 각각 1 문항이 달라, 총 2문항의 차이가 있는 것으로 파악된다.

#### 다. 직무만족도 관련 선행연구

Hoy & Miskel(1996)은 직무만족(Job Satisfaction)에 대해 조직구성원들이 자신의 직무에 대해 원하고 기대했던 결과를 실제 결과와 비교하여 갖게 되는 감정적 혹은 정서적 반응이라고 정의하였다. 그리고 Bentley & Rempel(1970)은 직무만족을 주어진 직무상황에서 개인과 집단이 목표를 성취하려 할 때 갖게 되는 직업적 관심 또는 열의라고 하였으며, 이정실(2004)에 의하면 직무만족이란 개인의 태도와 가치, 신념, 욕구 등의 수준에 따라 직무 자체와 직무 환경에 만족하는 상태를 의미하며, 높은 수준의 직무만족을 느낄수록 직무에 대한 긍정적인 태도와 높은 조직기

여도를 가지게 된다.

Dawis & Lofquist(1984)는 직무만족을 외재적 만족과 내재적 만족의 두 차원으로 구분하였는데, 외재적 만족이란 직무 수행의 결과로 부여되는 직무 외의 보상가치로 인한 만족을 뜻하며 승진, 보수, 근무환경 등이 이에 해당한다. 내재적 만족은 직무 자체의 내재적 가치로 인한 만족으로서, 성취감, 자아실현, 자기발전의 기회 등을 포함한다.

이러한 교사의 직무만족도에 영향을 미치는 요인은 매우 다양하다. 직무만족도에 영향을 주는 요인은 크게 교사 개인의 특성, 학교 내 구성원들과의 관계로 나눌 수 있으며, 학교 내 구성원들의 관계는 다시 교사들과의 관계와 학생들과의 관계로 구분할 수 있다. 먼저 교사의 배경적 요인인 교사 특성 가운데 직무만족도에 영향을 미치는 변인으로는 성별, 경력, 보직여부 등을 꼽을 수 있다(유기웅 외, 2010). 성별의 영향과 관련된 연구를 살펴보면 대부분 남교사가 여교사보다 만족도 수준이 더 높다고 밝히고 있는데, 이는 한국사회의 유교문화로 인해 남자가 여자보다 유능하다는 편견이 있기 때문으로 해석된다(김아영, 김민정, 2002; 이현정, 1998; 주동범, 임성택, 2002). 경력에 따른 교사의 직무만족도에 대한 이규남(2005)의 연구에서는 중간 정도의 경력(5-10년)을 가진 교사들이 높은 교사 효능감과 직무만족도를 보이고 있으나, 그 이상은 경력이 증가할수록 만족도가 감소하고 있다고 하였다. 교사효능감, 직무만족도와 교사경력에 대한 대부분의 선행연구들은 둘 사이에 정적 상관이 있다고 보고하고 있다(김아영, 김민정, 2002; 여은진, 이경옥, 2004; 홍혜정, 안선희, 2004). 그리고 교사효능감, 직무만족도와 직위 간의 관계를 파악한 선행연구에서는 대체적으로 부장교사가 평교사보다 교사효능감이나 직무만족도가 더 높다고 밝혔다(강창욱, 김혜정, 2003; 김아영, 김민정, 2002).

다음으로 학교 구성원들과의 관계가 직무만족도에 미치는 영향에 대한 연구들을 살펴보면, Dinham & Scott(1998)은 학생, 상급자, 동료교사와 같은 학교구성원으로부터의 인정과 신뢰가 교사의 직무만족을 결정하는 중요한 변수라고 강조하였다. Shann(1998)은 학생과 교사와의 관계가 직무만족을 결정하는 가장 중요한 요소이며 학생들과의 상호작용에 대한

교사 자신의 긍정적인 인식이 직무만족감을 높일 수 있다고 하였다. 김범준(2000)은 교직자체, 지역사회와의 관계, 근무환경이 직무만족에 영향을 준다고 밝혔다. 그 외에도 자율성, 동료교사 및 자신보다 높은 직위 교사로부터의 인정, 불분명한 직무내용 및 범위, 상충하는 업무지시로 인한 갈등, 학생들과의 상호작용 등의 변수들이 교사의 직무만족과 높은 관련이 있는 것으로 나타났다(Kendall & Kington, 2001; Shann, 1998; Spector, 1997).

### Ⅲ. 연구 방법

#### 1. 분석 자료

본 연구의 목적은 강의식 연수와 교사멘토링 연수의 효과를 파악하고, 교사멘토링 참여 유형에 따른 그 효과의 차이를 분석하는 데 있다. 이를 위해 본 연구는 교수-학습 국제설문조사(Teaching And Learning International Survey, 이하 TALIS) 2주기 자료 가운데 한국 교사들이 응답한 자료만을 활용하였다. TALIS는 ‘교수-학습을 위한 국제설문조사’로, 각 국가의 교장(school leader)과 교사(teacher)를 대상으로 교사의 신념, 태도, 수업방식, 평가와 피드백, 학교리더십 등 중등교육(secondary education)에 영향을 미치는 요소들을 주제로 설문한 자료이다. 특히 TALIS는 교사 전문성 계발에 대한 설문이 세분화되어 있어 강의식 연수 참여와 멘토링 참여의 영향에 대한 실증적 분석이 가능한 유일한 데이터라는 점에서, 본 연구의 연구문제를 효과적으로 살펴보는 데 가장 적절한 자료이다.

2주기 TALIS자료는 2012년과 2013년에 조사가 이루어졌고 2014년에 데이터가 공개되었다. 표집 규모는 참여국의 200개 중학교의 학교 당 20명의 교사와 학교장이며, 무작위 표집을 하고 학교유형(국·공·사립), 학교 위치(지역), 학교 규모를 조건으로 층화 표집하였다. 따라서 TALIS자료는 기본적으로 개인(교사 설문)수준의 데이터와 학교(학교장 설문)수준의 데이터로 나누어져 있다. 본 연구에서는 교사수준의 데이터와 학교수준의 데이터를 모두 활용하되, 교사수준과 학교수준의 변수들을 구분하여 분석을 수행하였다.

본 연구의 대상은 중학교에서 근무하고 있는 교사 및 교장이다. TALIS 설문에 응답한 한국 교사의 수는 총 2933명, 학교(장)의 수는 177개(명)이나, 본 분석에서 포함되어야 할 특성 변수가 누락되어 있는

교사를 분석에서 제외하여 교사 2448명과, 해당 교사들이 소속되어 있는 학교 162개를 분석대상으로 하였다.

## 2. 분석 변수

본 연구의 첫 번째 연구문제는 강의식 연수 참여가 교사의 교사효능감, 직무만족도에 어떠한 영향을 미치는지 분석하는 것이다. 이를 위해 <Ⅲ-2>와 같이 변수를 설정하였다. 따라서 독립변수는 강의식 연수 참여 여부이고, 종속변수는 교사효능감과 직무만족도이다.

강의식 연수 변수는 지난 12개월 동안 참여한 전문성 개발 활동 참여 문항(교사 설문 21번)의 하위 문항인 강의/워크숍(교과 내용이나 교수방법 또는 그 외 교육 관련 주제들에 대한) 참여 여부를 변수화 하였다. 종속변수인 교사효능감은 12개 문항으로 구성된 교사효능감 관련 항목(교사 설문 34번)의 평균을 변수화하였으며, 직무만족도는 10개 문항으로 구성된 관련 항목(교사 설문 46번)의 평균을 변수화하였다. 교사효능감, 직무만족도의 각 문항은 교사의 인식을 4점 척도로 설문하였다.

독립변수와 종속변수는 모두 교사수준 변수들이다. 그 외 통제변수는 교사 수준의 교사 특성 변수와 학교 수준의 학교장 및 학교 특성 변수로 구분하여 제시하였다. 먼저 교사 특성 변수에서 교사성별은 여성의 경우에는 1, 남성의 경우에는 0으로 코딩하였다. 따라서 여성일 경우와 동일하므로 원활한 이해를 위해 교사성별(여성)로 표시하였다. 교사의 나이 및 경력은 연속변수로 그대로 활용하였고, 정규직 여부는 정규직인 경우에는 1, 비정규직의 경우에는 0으로 코딩하였다. 교사학력은 99% 넘는 교사들이 4년제 대학을 졸업함에 따라 변별력을 위하여 정규교육 최종학위가 대학원 이상인지 여부로 구분하였다. 따라서 교사학력은 석,박사 학위자일 경우 1, 4년제 졸업일 경우 0으로 변수화 하여 활용하였다. 학급 부진학생 여부는 “정신적, 신체적 또는 감정적인 문제를 지녀 특별학습이 필요한 것으로 공식적으로 확인된 학생”이 학급에 어느 정도 있는지

를 묻는 항목으로, 4점 척도로 한 명도 없음 1, 조금 2, 대부분 3, 모두 4로 응답한 것을 변수화 하였다.

학교 수준의 학교장 및 학교 특성 변수는 학교장이 응답한 내용이며, 다음과 같이 구성하였다. 교장성별은 여성의 경우에는 1, 남성의 경우에는 0으로 코딩하였다. 교장의 나이 및 경력은 연속변수로 그대로 활용하였다. 사립학교 변수는 사립학교의 경우 1, 국공립학교의 경우 0으로 코딩하였다. 학교소재지는 학교위치의 지역규모에 대한 변수이다. 해당 변수는 주민수 1,000명 이하의 촌락 또는 농촌지역 1, 주민수 1,001명에서 3,000명 정도의 읍 1, 주민수 3,001명에서 15,000명 정도의 면 3, 주민수 15,001명에서 100,000명 정도의 군 4, 주민수 100,001명에서 1,000,000명 정도의 중소도시 5, 주민수 1,000,000명 이상의 대도시 6인 더미변수로 구성되어 있다. 다문화 학생비율은 수업에 사용되는 언어가 모국어가 아닌 학생의 비율로, 더미변수인데 우리나라에는 11% 이상에 해당하는 학교는 없었다. 따라서 없음은 1, 1%~10%은 2인 더미변수이다. 특수교육 학생비율은 학교 전체에서 “정신적, 신체적 또는 감정적인 문제를 지니 특별학습이 필요한 것으로 공식적으로 확인된 학생”의 비율인데 없음은 1, 1%~10%은 2, 11%~30%은 3, 31%~60%은 4, 60% 초과는 5이다. 경제적 취약가정은 학교에서 가정이 사회경제적으로 불편을 겪고 있는 학생의 비율을 추산한 내용을 변수화한 것으로, 없음은 1, 1%~10%은 2, 11%~30%은 3, 31%~60%은 4, 60% 초과는 5인 더미변수이다.

### <Ⅲ-1> 연구문제 1 분석변수

구분	변수명	변수설명
독립 변수	강의식 연수 참여 여부	강의식연수 참여(0), 참여(1)
종속 변수	교사효능감	교사효능감 문항 응답의 평균
	직무만족도	직무만족도 문항 응답의 평균
통 제 사	교사성별(여성)	남(0), 여(1)
	교사나이	연속변수

구분	변수명	변수설명	
변수	수준	정규직여부	비정규직(0), 정규직(1)
		교사경력	연속변수
		교사학력	4년제 졸업 이하(0), 대학원 학위 취득자(1)
		학급부진학생 유무	없음(1), 조금(2), 대부분(3), 모두(4)
	학교수준	교장성별(여성)	남(0), 여(1)
		교장나이	연속변수
		교장경력	연속변수
		사립학교	국공립(0), 사립(1)
		학교소재지	학교위치 지역규모 더미변수
		다문화 학생비율	없음(0), 0~10%(1)
		특수교육학생비율	특수교육학생비율 더미변수
		경제적 취약가정	경제적취약가정학생비율 더미변수

본 연구의 두 번째 연구문제는 교사 멘토링 참여 여부가 교사의 교사 효능감, 직무만족도에 어떠한 영향을 미치는지를 통해 교사멘토링의 효과를 분석하는 것이다. 또한 본 연구의 세 번째 연구문제는 교사 멘토링 참여 유형에 따른 효과를 파악하는 것으로, 각 참여 유형에 따라 교사 효능감, 직무만족도에 어떠한 영향을 미치는지 분석하고자 한다. 두 번째 연구문제와 세 번째 연구문제를 위한 분석 변수는 <III-3>로 제시하였다.

먼저 두 번째 연구문제의 독립변수인 교사 멘토링 참여 여부는 현재 멘토링 활동에 참여하고 있는가에 대한 항목(교사 설문 20번)의 응답을 변수화하였다. 이 때의 멘토링은 "학교에서 교사들에 의해 또는 교사들을 위해 이루어지는 멘토링"으로 명시하였다. 해당 항목은 "현재 나를 지원해주는 지정 멘토가 있다", "나는 한 명 이상의 교사에게 멘토의 역할을 한다" 문항으로 구성되어 있는데, 두 가지 문항 가운데 한 가지 문항에 "예"라고 응답한 경우 1, 두 문항 모두에 "아니오"라고 응답한 경우 0으로 코딩하였다.

세 번째 연구문제의 독립변수인 교사 멘토링 참여 유형은 두 번째 연구문제의 독립변수인 교사 멘토링의 참여 여부를 보다 더 구체화한 것이다. 교사 멘토링 참여 여부는 참여하지 않은 경우 0, "현재 나를 지원해주는 지정 멘토가 있다"에만 "예"라고 응답한 경우를 멘티로만 참여하는 유형 1로, "나는 한 명 이상의 교사에게 멘토의 역할을 한다"에만 "예"라고 응답한 경우를 멘토로만 참여하는 유형 2로, 두 문항 모두에 "예"라고 응답한 경우를 멘티로서, 멘토로서 모두 참여하는 유형 3으로 구분하였다. 종속변수인 교사효능감은 12개 문항으로 구성된 교사효능감 관련 항목(34번 문항)의 평균을 변수화하였으며, 직무만족도는 10개 문항으로 구성된 관련 항목(46번 문항)의 평균을 변수화하였다. 교사효능감, 직무만족도는 교사의 인식을 4점 척도로 설문하였다. 두 번째, 세 번째 연구문제의 독립변수와 종속변수는 모두 교사수준 변수들이다.

통제변수는 첫 번째 연구문제와 마찬가지로 교사 수준의 교사 특성 변수와 학교 수준의 학교장 및 학교 특성 변수로 구분하여 제시하였다. 먼저 교사 특성 변수에서 교사성별은 여성의 경우에는 1, 남성의 경우에는 0으로 코딩하였다. 따라서 여성일 경우와 동일하므로 원활한 이해를 위해 교사성별(여성)로 표시하였다. 교사의 나이 및 경력은 연속변수로 그대로 활용하였고, 정규직 여부는 정규직인 경우에는 1, 비정규직의 경우에는 0으로 코딩하였다. 교사학력은 99% 넘는 교사들이 4년제 대학을 졸업함에 따라 변별력을 위하여 정규교육 최종학위가 대학원 이상인지 여부로 구분하였다. 따라서 교사학력은 석,박사 학위자일 경우 1, 4년제 졸업일 경우 0으로 변수화 하여 활용하였다. 학급부진학생 여부는 "정신적, 신체적 또는 감정적인 문제를 지녀 특별학습이 필요한 것으로 공식적으로 확인된 학생"이 학급에 어느 정도 있는지를 묻는 항목으로, 4점 척도로 한 명도 없음 1, 조금 2, 대부분 3, 모두 4로 응답한 것을 변수화 하였다.

학교 수준의 학교장 및 학교 특성 변수는 학교장이 응답한 내용이며, 다음과 같이 구성하였다. 교장성별은 여성의 경우에는 1, 남성의 경우에는 0으로 코딩하였다. 교장의 나이 및 경력은 연속변수로 그대로 활용하



였다. 사립학교 변수는 사립학교의 경우 1, 국공립학교의 경우 0으로 코딩하였다. 학교소재지는 학교위치의 지역규모에 대한 변수이다. 해당 변수는 주민수 1,000명 이하의 촌락 또는 농촌지역 1, 주민수 1,001명에서 3,000명 정도의 읍 1, 주민수 3,001명에서 15,000명 정도의 면 3, 주민수 15,001명에서 100,000명 정도의 군 4, 주민수 100,001명에서 1,000,000명 정도의 중소도시 5, 주민수 1,000,000명 이상의 대도시 6인 더미변수로 구성되어 있다. 다문화 학생비율은 수업에 사용되는 언어가 모국어가 아닌 학생의 비율로, 더미변수인데 우리나라에는 11% 이상에 해당하는 학교는 없었다. 따라서 없음은 1, 1%~10%은 2인 더미변수이다. 특수교육 학생비율은 학교 전체에서 “정신적, 신체적 또는 감정적인 문제를 지녀 특별학습이 필요한 것으로 공식적으로 확인된 학생”의 비율인데 없음은 1, 1%~10%은 2, 11%~30%은 3, 31%~60%은 4, 60% 초과는 5이다. 경제적 취약가정은 학교에서 가정이 사회경제적으로 불편을 겪고 있는 학생의 비율을 추산한 내용을 변수화한 것으로, 없음은 1, 1%~10%은 2, 11%~30%은 3, 31%~60%은 4, 60% 초과는 5인 더미변수이다.

<Ⅲ-2> 연구문제 2 및 연구문제 3 분석변수

구분	변수명	변수설명	
독립 변수	교사 멘토링 참여 여부	[연구문제 2] 교사멘토링 미참여(0), 참여(1)	
	교사 멘토링 참여 유형	[연구문제 3] 교사멘토링 미참여(0), 멘티(1), 멘토(2), 멘티, 멘토 모두 참여(3)	
종속 변수	교사효능감	교사효능감 문항 응답의 평균	
	직무만족도	직무만족도 문항 응답의 평균	
통 계 변 수	교 사 수 준	교사성별(여성)	남(0), 여(1)
		교사나이	연속변수
		정규직여부	비정규직(0), 정규직(1)
		교사경력	연속변수
		교사학력	4년제 졸업 이하(0), 대학원 학위 취득자(1)
		학급부진학생 유무	없음(1), 조금(2), 대부분(3), 모두(4)

구분	변수명	변수설명
학 교 수 준	교장성별	남(0), 여(1)
	교장나이	연속변수
	교장경력	연속변수
	사립학교	국공립(0), 사립(1)
	학교소재지	학교위치 지역규모 더미변수
	다문화 학생비율	없음(0), 0~10%(1)
	특수교육학생비율	특수교육학생비율 더미변수
	경제적 취약가정	경제적취약가정학생비율 더미변수

### 3. 분석 방법

#### 가. 위계적 선형 모형(Hierarchical Linear Model)

교사 개인은 학교라는 집단에 속한(nested) 분석단위(unit)이기 때문에 집단에 속한 개인을 분석단위로 사용하는데 유용한 위계적 선형모형(Hierarchy Linear Model; HLM)분석을 사용하였다. 개인수준에서의 절편값이 학교특성변수의 평균값 의미를 갖는 임의절편(random intercepted model)모형을 통해 학교특성이 교사들에게 미치는 평균적인 영향을 산출하였다.

교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향을 분석하기 위하여 사용된 분석모형은 아래와 같다.

<방정식 1> 교사수준 모형

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} \times (\text{성별}) + \beta_{2j} \times (\text{나이}) + \beta_{3j} \times (\text{정규직}) + \beta_{4j} \times (\text{경력}) + \beta_{5j} \times (\text{학력}) + \beta_{6j} \times (\text{학급부진학생정도}) + \gamma_{ij} (\text{교사고유잔차})$$

## <방정식 2> 학교수준 모형

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} \times (\text{학교장특성}) + \gamma_{02} \times (\text{공사립여부}) + \gamma_{03} \times (\text{학교위치특성}) + \gamma_{04} \times (\text{학교지역규모}) + \gamma_{05} \times (\text{다문화학생비율}) + \gamma_{06} \times (\text{특수교육대상비율}) + \gamma_{07} \times (\text{경제적 취약가정 비율}) + \mu_{0j}(\text{학교 고유잔차})$$

### 나. 경향 점수 매칭(Propensity Score Matching)

또한, 강의식연수와 교사멘토링 참여여부에 따른 교사효능감, 직무만족도 추정을 위한 비교 집단 설정에 있어 선택편의(Selection Bias)를 제거하기 위해, 연수 참여 여부를 제외한 비교집단의 특성을 동질하게 구성하는 방법인 경향점수매칭(Propensity Score Matching: PSM)을 사용하였다. 경향점수는 처치집단과 통제집단의 구분 기준이 되는 변수를 종속변수로 하고, 그에 영향을 미치는 특성 변수들을 독립변수로 하는 회귀분석으로 도출되는데, 이는 분석대상들이 실험집단에 속할 확률을 나타낸다. 경향점수를 활용한 분석은 선택편의의 문제를 보정하면서 정책효과를 분석하기 위한 효과적인 분석 방법으로, 무선 할당을 통한 실험설계가 불가능한 상황에서 관찰 가능한 변인들을 공변인으로 활용하여 집단 간 처치 전 상황에서 균형상태(balance)를 얻은 후 처치 및 통제집단 간 비교를 하기 위한 방법이다(백순근, 길혜지, 홍미애, 2013).

경향점수를 산출하여, 각 사례를 매칭하는 방법으로는 처치집단의 하나의 사례에 대해 통제집단에 속한 몇 개의 사례를 짝짓는가에 따라 일대일 매칭(one-to-one matching), 일대다 매칭(one-to-many matching)으로 구분된다(백순근 외, 2013). 본 연구에서는 일대다매칭으로, nearest neighbor 방식의 매칭을 통해 처치집단과 통제집단, 두 비교집단의 동질성을 확보한 후, HLM 분석을 실시하였다.

## IV. 연구 결과

본 연구는 먼저 강의식연수와 교사멘토링의 연수방식이 각각 교사의 교사효능감과 직무만족도에 어떠한 영향을 미치는지 분석하였다. 그리고 교사멘토링의 참여유형이 교사효능감과 직무만족도에 어떠한 영향을 미치는지 분석하고, 이러한 분석 결과의 강건성을 확보하기 위해 경향점수매칭 이후에 분석을 수행하였다.

### 1. 기술통계 분석

본 연구의 주요 연구문제 중 하나가 교사멘토링의 참여에 따라 교사효능감, 직무만족도에 미치는 영향을 살펴보는 것이므로, 분석에 활용한 변수에 대한 기술통계값을 교사멘토링 참여여부로 구분하여 <IV-1>로 제시하였다. 또한 강건성 분석을 위해 실시한 경향점수매칭 이후의 표본에 대한 기술통계도 <IV-2>에 추가적으로 제시하였다.

<IV-1>에서 교사 특성을 나타내는 변수의 기술통계를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 종속변수인 교사효능감과 직무만족도 모두 교사멘토링에 참여하는 교사들의 평균이 0.2정도 더 높았다. 교사멘토링에 참여하지 않는 교사들의 교사효능감과 직무만족도는 각각 2.815, 2.786이었고, 교사멘토링에 참여하는 교사들의 교사효능감과 직무만족도는 각각 3.002, 2.942였다. 교사효능감과 직무만족도가 4점 척도로 표시하도록 되어있어 평균 기준점이 2.5라는 것을 감안하면 전체적인 교사들의 효능감과 직무만족도는 각각 2.893, 2.851이므로 평균보다는 높은 수준인 것을 알 수 있다. 그 다음으로 교사특성 변수들을 살펴보면 전체 교사의 69%가 여성이고, 교사멘토링에 참여하지 않는 교사의 72%, 참여하는 교사의 64%정도가 여성으로 나타났다. 따라서 참여하는 교사들에는 교사들의 평균 성별 분포에 비해 남성들이 많이 참여하고 있는 것을 알 수 있었다. 또한 교사

멘토링에 참여하는 교사들의 평균 나이대가 3세 정도 높은 것으로 나타났고, 나이의 평균은 42~43세 정도였다. 또한 교사의 83%정도가 정규직이었고, 교사멘토링 참여 여부에 따른 차이는 0.6%이므로 거의 없었다. 한편 교사경력은 교사멘토링에 참여하지 않는 교사들의 평균이 15년, 참여하는 교사들의 평균이 18년으로 약 3년 정도 차이가 나며, 교사멘토링에 참여하는 교사들의 평균 경력이 높은 것을 알 수 있었다. 교사들의 학력은 교사멘토링에 참여하는 교사들의 평균이 약 3%이고 참여하지 않는 교사들의 평균이 1%정도로 나타났는데, 전체의 약 2%정도가 대학원 학위를 취득하고 있기에 비율이 높지 않은 것을 감안하면 교사멘토링에 참여하는 교사들 가운데 대학원 학위를 취득하고 있는 사람의 비율이 높다. 이를 종합해서 보면, 교사멘토링에 참여하는 교사들 가운데 상대적으로 경력이 높고, 학력이 높은 교사들이 많다는 것을 알 수 있다. 학급부진학생 정도는 교사멘토링 여부에 따른 차이가 거의 없었다.

다음으로 학교수준 변수인 학교장 및 학교 특성에 대해서 살펴보자면 먼저 학교장의 특성 가운데 교장의 성별은 전체 평균의 약 21%정도가 여교장인 것으로 나타났으며, 교장의 나이는 평균 59세, 경력은 3.5년 정도로 나타났고 교사의 멘토링여부에 따른 차이는 거의 없었다. 학교 특성 변수의 경우에는 교사멘토링에 참여하지 않는 교사들의 16%, 참여하는 교사들의 18%가 사립학교에 다니는 것으로 나타나, 참여하는 교사들 가운데 사립학교에 재직하는 교사들의 비율이 조금 더 높은 것으로 나타났다. 그 외 학교 특성변수는 대부분 더미변수이므로 직접적인 해석이 어렵지만, 교사멘토링에 참여하지 않는 교사들의 학교소재지 평균은 5.102, 참여하는 교사들의 평균은 5.051로 나타났고 경제적취약가정은 각각 2.528 2.552로 나타났다. 다문화학생비율은 평균 1.099로, 1이 다문화학생이 없는 것을 기준으로 하므로 거의 없었고, 학교 내 특수교육학생의 비율 또한 평균 2.018로 나타났으며 교사멘토링 참여여부에 따른 차이는 없었다. 이를 종합해보면 평균적으로 참여하는 교사들이 참여하지 않는 교사들에 비해 상대적으로 작은 지역에 위치하는 경제적취약가정이 많은 학교에 다니고 있다. 전체 교사의 수는 2448명인데, 교사멘토링에

참여하지 않는 교사는 1437명, 참여하는 교사는 1011명으로 40%의 교사가 교사멘토링에 참여하였다.

<IV-1> 교사, 학교 특성 기술통계표

구분		교사멘토링 미참여		교사멘토링 참여		전체	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
교사 수 준	교사효능감	2.815	0.50	3.002	0.52	2.893	0.51
	직무만족도	2.786	0.48	2.942	0.50	2.851	0.49
	교사성별(여성)	0.723	0.45	0.644	0.48	0.690	0.46
	교사나이	41.444	9.05	44.009	9.09	42.503	9.16
	정규직여부	0.829	0.38	0.835	0.37	0.831	0.37
	교사경력	15.345	9.66	18.050	9.97	16.462	9.88
	교사학력	0.010	0.10	0.028	0.16	0.017	0.13
	학급부진학생 정도	2.007	0.41	2.026	0.43	2.015	0.42
학 교 (장 ) 수 준	교장성별(여성)	0.205	0.40	0.216	0.41	0.209	0.41
	교장나이	59.128	2.06	59.046	2.18	59.094	2.11
	교장경력	3.459	2.09	3.509	2.02	3.480	2.06
	사립학교	0.163	0.37	0.182	0.39	0.171	0.38
	학교소재지	5.102	1.20	5.051	1.30	5.081	1.24
	다문화학생비율	1.099	0.30	1.100	0.30	1.099	0.30
	특수교육학생비율	2.017	0.39	2.018	0.37	2.018	0.38
	경제적취약가정	2.528	0.67	2.552	0.68	2.538	0.67
N		1437		1011		2448	

<IV-2>는 경향점수 매칭 후 교사, 학교 특성의 기술통계를 제시한 것이다. 경향점수 매칭을 통해 교사멘토링에 참여하지 않은 교사 가운데 교사멘토링에 참여하는 교사 표본과 동질적인 특성을 가진 교사만을 매칭하는 것이므로 분석에 포함된 교사멘토링 미참여 교사의 수가 577명으로 경향점수 매칭 전에 비해 줄어들었다. 또한 일대다매칭을 사용하였기 때문에 교사멘토링에 참여하는 교사들의 수인 1011명에 비해 그 수가 적다. <IV-2>에서 경향점수 매칭 이후 표본에서 교사 특성을 나타내는 변수의 기술통계를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 종속변수인 교사효능감과 직무만족도는 교사멘토링에 참여하는 교사들이 여전히 0.2정도 높았다. 둘째, 교사특성 변수에서 교사멘토링에 참여하지 않는 교사의 67%, 참여하는 교사의 64%가 여성이었으며, 참여하지 않는 교사 나이의 평균이 43세, 참여하는 교사 나이의 평균이 44세, 참여하지 않는 교사들의 경력 평균이 약 17년, 참여하는 교사들의 평균이 약 18년으로, 경향점수 매칭 이전에 비해 성별, 나이, 교사경력 연수가 동질적인 집단으로 구성되었다. 교사멘토링 미참여 교사들의 평균학력 또한 경향점수매칭 이전에 비해서는 높아졌다. 정규직은 여부는 교사멘토링에 참여하지 않는 교사의 84.7%, 참여하는 교사의 83.5%가 정규직으로 나타나 큰 차이는 없었지만 경향점수매칭 이전과 비교했을 때 교사멘토링에 참여하지 않는 교사들 가운데 정규직 교사들의 분포가 교사멘토링 참여 교사들에 비해서도 높아졌다는 차이가 있다. 학급부진학생 정도는 멘토링 미참여 교사들의 평균과 참여 교사들의 평균이 각각 1,981, 2,026으로 교사멘토링 여부에 따른 큰 차이는 없었지만, 교사멘토링 참여 교사들의 평균이 더 높았다.

다음으로 학교수준 변수인 학교장 및 학교 특성에 대해서 살펴보자면 먼저 학교장의 특성 가운데 교장의 성별은 전체 평균의 약 22%정도가 여교장인 것으로 나타났으며, 교장의 나이는 평균 59세, 경력은 3.5년 정도로 나타났고 교사의 멘토링여부에 따른 차이는 거의 없었다. 학교 특성 변수의 경우에는 교사멘토링에 참여하지 않는 교사들의 21%, 참여하는 교사들의 18%가 사립학교에 다니는 것으로 나타나, 참여하지 않는 교사들 가운데 사립학교에 재직하는 교사들의 비율이 더 높았다. 그 외 학교 특성변수인 학교소재지는 전체적으로 평균 5.07, 다문화학생비율은 평균 1.098, 특수교육학생비율은 2.016, 경제적취약가정은 평균 2.548로 교사멘토링 참여여부에 따른 차이는 없었다.

<IV-2> 경향점수 매칭 후 교사, 학교 특성 기술통계표

구분		교사멘토링 미참여		교사멘토링 참여		전체	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
교사 수 준	교사효능감	2.817	0.51	3.002	0.52	2.935	0.52
	직무만족도	2.784	0.47	2.942	0.50	2.885	0.50
	교사성별(여성)	0.674	0.47	0.644	0.48	0.655	0.48
	교사나이	43.132	9.01	44.009	9.09	43.690	9.07
	정규직여부	0.847	0.36	0.835	0.37	0.839	0.37
	교사경력	16.990	9.72	18.050	9.97	17.665	9.89
	교사학력	0.014	0.12	0.028	0.016	0.023	0.015
	학급부진학생 정도	1.981	0.41	2.026	0.43	2.009	0.42
학 교 (장 ) 수 준	교장성별(여성)	0.229	0.42	0.216	0.41	0.220	0.41
	교장나이	59.097	2.08	59.046	2.18	59.064	2.14
	교장경력	3.523	2.04	3.509	2.02	3.514	2.03
	사립학교	0.211	0.41	0.182	0.39	0.193	0.39
	학교소재지	5.114	1.17	5.051	1.30	5.074	1.26
	다문화학생비율	1.094	0.29	1.100	0.30	1.098	0.30
	특수교육학생비율	2.014	0.38	2.018	0.37	2.016	0.38
	경제적취약가정	2.541	0.68	2.552	0.68	2.548	0.68
N		577		1011		1588	

연구문제 3에서 교사멘토링 참여유형에 따라 교사효능감, 직무만족도에 미치는 영향을 살펴봄에 따라 교사들이 어떠한 교사멘토링 유형에 얼마나 참여하는지 <IV-3>에 제시하였다. 멘토링에 참여하고 있는 1,011명의 교사 중에 다른 멘토교사로부터 멘토링을 받는 멘티로서만 참여하고 있는 교사는 178명, 다른 멘티교사에게 멘토링을 하는 역할인 멘토로서만 참여하는 교사는 557명, 다른 멘토교사로부터 멘토링을 받는 멘티이면서 동시에 또다른 교사에게 멘토링을 하는 멘토로서의 역할도 수행하고 있는 교사는 287명으로 나타났다. 따라서 멘토링 참여하는 교사들 가운데 멘토로서만 참여하고 있는 교사가 55%로 과반수 이상을 차지하고 있었으며 그 다음으로는 멘티, 멘토 모두로서 참여하고 있는 교사가 27%, 마지막으로 멘티로서만 참여하는 교사가 17%로 가장 적었다. 전체



교사들 가운데서는 멘토링에 참여하는 교사가 40%이고, 그 가운데 멘토로 참여하는 교사가 22%, 멘티, 멘토 모두로 참여하는 교사가 11%, 멘티로만 참여하는 교사가 7% 분포하고 있다.

<IV-3> 교사멘토링 참여 유형별 교사 수

구분	교사멘토링 참여 유형			
	미참여	참여		
		멘티	멘토	멘티, 멘토
N	1437	1,011		
		178	557	276
2448				

강의식 연수와 교사멘토링 연수 참여가 교사효능감과 직무만족도에 미치는 영향을 분석하기에 앞서, 기초모형에서 학교와 교사 수준의 분산을 각각 확인한 후 집단 내 상관계수(Intraclass Correlation Coefficient: ICC)를 산출하였다. <IV-4>는 경향점수 매칭 전과 경향점수 매칭 후의 각종속변수에 대한 기초 모형 분석 결과를 정리한 것이다. 기초모형 분석 결과, 경향점수매칭 전의 연구모형에서는 교사효능감의 차이 가운데 2% 정도가 학교 간 차이에서 비롯된 것으로 나타났으며 직무만족도의 차이가운데 5% 정도가 학교 간 차이로 인해 나타난 것으로 파악되었다. 경향점수매칭 후의 연구모형에서는 교사효능감의 차이 가운데 2% 정도, 직무만족도의 4%정도가 학교 간 차이에서 비롯된 것으로 나타났다. 따라서 교사효능감에 비해 직무만족도의 학교 간 차이가 더 큰 것을 알 수 있었으며, 학교 간 차이가 확인됨에 따라 위계적선형모형으로 분석하는 것이 합동자승회귀분석(OLS)보다 학교특성의 영향력을 파악하기에 적절한 분석모형이라는 것을 파악할 수 있었다.

<IV-4> 기초모형 분석 결과

구분	경향점수 매칭 전		경향점수 매칭 후	
	교사효능감	직무만족도	교사효능감	직무만족도
<고정효과>				
절편( $\beta_{00}$ )	2.892 (0.012)	2.852 (0.013)	2.933 (0.014)	2.886 (0.015)
<무선효과>				
교사수준( $\tau_{00}$ )	0.007	0.012	0.006	0.010
학교수준( $\sigma^2$ )	0.257	0.231	0.268	0.236
집단내상관(ICC)	0.025	0.051	0.021	0.040

## 2. 강의식연수가 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향

다음 <IV-5>는 강의식연수가 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향을 나타낸다. 강의식연수에 참여하는 것은 교사효능감 및 직무만족도에 모두 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 종속변수별로 각각 살펴보면, 교사효능감에는 강의식연수 참여여부를 비롯해 교사경력과 학급부진학생<sup>3</sup>이 유의한 정적 연관성을, 여교사여부가 유의한 부적 연관성을 가지고 있는 것으로 나타났으며, 직무만족도에는 강의식연수 참여여부를 비롯해 학교소재지<sup>3</sup>이 유의한 정적 연관성을, 정규직여부가 유의한 부적 연관성을 가지고 있는 것으로 나타났다.

교사효능감에 영향을 미치는 변수를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 강의식연수에 참여하면, 참여하지 않는 것에 비해 교사효능감이 0.093 증가하는 것으로 나타났다. 그 외 변수에서는 여성일수록 교사효능감이 0.087 낮으며, 교사경력이 1년 높을수록 교사효능감이 0.006 높아지는 것으로 나타났다. 또한 학급의 모든 학생이 특별학습이 필요한 학생들로 구성된 반을 담당하고 있는 교사일수록, 특별학습이 필요한 학생이 한 명도 없는 반을 담당하는 교사보다 교사효능감이 0.285이 높은 것으로 나타났다. 이를 통해 교사효능감에는 가르치는 학생들의 특성이 중요

한 영향을 미친다는 것을 확인할 수 있다.

직무만족도에 영향을 미치는 변수를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 강의식연수에 참여하면, 참여하지 않는 것에 비해 직무만족도가 0.070 증가하는 것으로 나타났다. 또한 정규직일수록 직무만족도가 0.137 떨어지는 것으로 나타났으며, 학교소재지와 관련해서는 주민수가 3,001명 이상 15,000명 이하의 면지역에 근무하는 것이 주민수 1,000명 이하의 촌락 또는 농촌에 위치하는 것보다 직무만족도가 0.238 높은 것으로 나타났다.

<IV-5> 강의식연수가 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향

종속변수 구분	교사효능감		직무만족도	
	회귀계수	표준편차	회귀계수	표준편차
절편	2.686 ***	0.14	2.759 ***	0.14
강의식연수 참여여부	0.093 ***	0.03	0.070 **	0.02
교사성별(여성)	-0.087 ***	0.02	-0.012	0.02
교사나이	-0.004	0.00	-0.001	0.00
정규직여부	-0.019	0.03	-0.137 ***	0.03
교사경력	0.006 *	0.00	0.000	0.00
학력	0.039	0.08	0.128 .	0.08
학급부진학생1	0.023	0.04	0.002	0.04
학급부진학생2	0.061	0.05	-0.091 .	0.05
학급부진학생3	0.285 *	0.13	-0.086	0.13
교장성별(여성)	0.008	0.03	-0.004	0.04
교장나이	-0.011 .	0.01	-0.006	0.01
교장경력	0.007	0.01	0.007	0.01
사립학교	0.012	0.04	0.028	0.04
학교소재지2	0.138	0.10	0.131	0.10
학교소재지3	0.195 .	0.10	0.238 *	0.11
학교소재지4	0.163	0.10	0.145	0.11
학교소재지5	0.111	0.09	0.044	0.09
학교소재지6	0.157 .	0.08	0.095	0.09

종속변수 구분	교사효능감		직무만족도	
	회귀계수	표준편차	회귀계수	표준편차
다문화학생비율	0.015	0.04	-0.053	0.05
특수교육학생비율2	-0.020	0.06	-0.020	0.06
특수교육학생비율3	0.030	0.07	0.076	0.08
특수교육학생비율4	-0.164	0.19	0.128	0.20
경제적취약가정2	0.076	0.10	0.114	0.11
경제적취약가정3	0.045	0.10	0.070	0.11
경제적취약가정4	-0.032	0.11	0.050	0.12
1수준 분산	0.007		0.012	
2수준 분산	0.254		0.228	
ICC	0.026		0.052	
N	2448			

\* p< .1, \*\* p< .05, \*\*\* p< .01

### 3. 교사멘토링이 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향

다음 <IV-6>은 교사멘토링이 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향을 분석한 결과를 나타낸다. 교사멘토링에 참여하는 것은 교사효능감 및 직무만족도에 모두 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 종속변수별로 각각 살펴보면, 교사효능감에는 강의식연수 참여여부와 학급부진학생3이 유의한 정적 연관성을, 여교사여부가 유의한 부적 연관성을 가지고 있는 것으로 나타났으며, 직무만족도에는 강의식연수 참여여부를 비롯해 학교소재지3이 유의한 정적 연관성을, 정규직여부와 학급부진학생2가 유의한 부적 연관성을 가지고 있는 것으로 나타났다.

교사효능감에 영향을 미치는 변수를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 교사멘토링에 참여하면, 참여하지 않는 것에 비해 교사효능감이 0.176 증가하는 것으로 나타났다. 그외 변수에서는 여성일수록 교사효능감이 0.073 낮으며, 학급의 모든 학생이 특별학습이 필요한 학생들로 구

성된 반을 담당하고 있는 교사일수록, 특별학습이 필요한 학생이 한 명도 없는 반을 담당하는 교사보다 교사효능감이 0.293 높은 것으로 나타났다.

직무만족도에 영향을 미치는 변수를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 교사멘토링에 참여하면, 참여하지 않는 것에 비해 직무만족도가 0.161 증가하는 것으로 나타났다. 또한 정규직일수록 직무만족도가 0.118 떨어지는 것으로 나타났으며, 학급의 대부분의 학생이 특별학습이 필요한 학생들로 구성된 반을 담당할수록, 특별학습이 필요한 학생이 한 명도 없는 반을 담당하는 것보다 직무만족도가 0.111 떨어지는 것으로 나타났다. 학교소재지와 관련해서는 주민수가 3,001명 이상 15,000명 이하의 면지역에 근무하는 것이 주민수 1,000명 이하의 촌락 또는 농촌에 위치하는 것보다 직무만족도가 0.216 높은 것으로 나타났다.

<IV-6> 교사멘토링이 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향

종속변수 구분	교사효능감		직무만족도	
	회귀계수	표준편차	회귀계수	표준편차
절편	2.691 ***	0.13	2.752 ***	0.14
교사멘토링 참여여부	0.176 ***	0.02	0.161 ***	0.02
교사성별(여성)	-0.073 **	0.02	0.000	0.02
교사나이	-0.004	0.00	-0.001	0.00
정규직여부	0.003	0.03	-0.118 ***	0.03
교사경력	0.005	0.00	-0.001	0.00
학력	-0.003	0.08	0.091	0.08
학급부진학생1	0.021	0.04	-0.001	0.04
학급부진학생2	0.040	0.05	-0.111 *	0.05
학급부진학생3	0.293 *	0.13	-0.077	0.13
교장성별(여성)	0.009	0.03	-0.003	0.04
교장나이	-0.010	0.01	-0.005	0.01
교장경력	0.006	0.01	0.006	0.01
사립학교	0.005	0.03	0.022	0.04

종속변수 구분	교사효능감		직무만족도	
	회귀계수	표준편차	회귀계수	표준편차
학교소재지2	0.125	0.10	0.121	0.10
학교소재지3	0.169	0.10	0.216 *	0.11
학교소재지4	0.163	0.10	0.147	0.11
학교소재지5	0.109	0.09	0.045	0.09
학교소재지6	0.145	0.08	0.087	0.09
다문화학생비율	0.017	0.04	-0.053	0.05
특수교육학생비율2	-0.024	0.06	-0.022	0.06
특수교육학생비율3	0.030	0.07	0.078	0.08
특수교육학생비율4	-0.184	0.19	0.115	0.20
경제적취약가정2	0.058	0.10	0.097	0.11
경제적취약가정3	0.032	0.10	0.056	0.11
경제적취약가정4	-0.047	0.11	0.033	0.12
1수준 분산	0.007		0.012	
2수준 분산	0.248		0.222	
ICC	0.027		0.053	
N	2448			

\* p< .1, \*\* p< .05, \*\*\* p< .01

다음으로는, <IV-6>에서 교사멘토링이 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향을 살펴보았는데 강의식연수와 교사멘토링이 교사전문성 개발활동이라는 점에서 공통적이므로 서로 영향을 주고받을 수 있다는 점에서 두 변수를 모두 포함한 모형을 분석하였고, 그 결과를 <IV-7>로 제시하였다.

<IV-7>에서 강의식연수와 교사멘토링이 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향을 살펴보면, 강의식연수와 교사멘토링 모두가 교사효능감과 직무만족도에 정적으로 유의한 연관성을 가지는 것을 알 수 있다. 이 때 강의식연수 참여여부가 교사효능감, 직무만족도에 미치는 영향을 <IV-5>와 비교하고, 교사멘토링 참여여부가 교사효능감, 직무만족도에 미치는 영향을 <IV-6>와 비교했을 때, 각각의 회귀계수가 <IV-7>에서 모두

낮아졌다는 것을 알 수 있다. 이를 통해, 강의식연수 참여와 교사멘토링 참여가 교사효능감, 직무만족도에 미치는 영향력이 완전히 별개가 아니라는 것을 알 수 있다.

강의식연수 참여여부는 <IV-5>에서 교사효능감에 대한 영향력을 나타내는 회귀계수가 0.093이었는데, <IV-7>에는 0.072로 나타나 0.021 줄어들었으며 직무만족도에 대한 영향력을 나타내는 회귀계수는 0.070이었는데, <IV-7>에는 0.051로 나타나 0.019 줄어들었다. 교사멘토링 참여여부는 <IV-6>에서 교사효능감에 대한 영향력을 나타내는 회귀계수가 0.176이었는데, <IV-7>에는 0.170로 나타나 0.006 줄어들었으며 직무만족도에 대한 영향력을 나타내는 회귀계수는 0.161이었는데, <IV-7>에는 0.156으로 나타나 0.005 줄어들었다.

강의식연수 참여여부의 교사효능감과 직무만족도에 대한 영향력은 <IV-5>와 비교했을 때 <IV-7>에서 약 0.02 줄어들었으며, 교사멘토링의 교사효능감과 직무만족도에 대한 영향력은 <IV-6>와 비교했을 때 <IV-7>에서 약 0.005 줄어들었다는 것을 알 수 있었다. 이를 통해 강의식연수와 교사멘토링이 교사효능감, 직무만족도에 대한 영향력이 일부분 상호보완하지만, 강의식연수 참여의 영향력 가운데 교사멘토링이 설명하는 부분이 더 크다는 것을 알 수 있다.

강의식연수와 교사멘토링이 교사효능감, 직무만족도에 미치는 영향을 살펴보면 다음과 같다. 강의식연수에 참여하면, 참여하지 않는 것에 비해 교사효능감이 0.072 증가하며, 교사멘토링에 참여하면, 참여하지 않는 것에 비해 교사효능감이 0.170 증가하는 것으로 나타났다. 강의식연수에 참여하면, 참여하지 않는 것에 비해 직무만족도가 0.051 증가하며, 교사멘토링에 참여하면, 참여하지 않는 것에 비해 직무만족도가 0.156 증가하는 것으로 나타났다. 따라서 강의식연수에 참여하는 것보다 교사멘토링에 참여하는 것이 교사효능감, 직무만족도에 미치는 영향이 더 크며, 이는 교사멘토링을 참여하는 것이 교사효능감, 직무만족도를 높이는데 더 효과적이라는 것을 의미한다.

<IV-7> 강의식연수, 교사멘토링이 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향

종속변수 구분	교사효능감		직무만족도	
	회귀계수	표준편차	회귀계수	표준편차
절편	2.635 ***	0.13	2.713 ***	0.14
강의식연수 참여여부	0.072 **	0.03	0.051 *	0.02
교사멘토링 참여여부	0.170 ***	0.02	0.156 ***	0.02
교사성별(여성)	-0.076 **	0.02	-0.002	0.02
교사나이	-0.004	0.00	-0.001	0.00
정규직여부	-0.006	0.03	-0.124 ***	0.03
교사경력	0.005 .	0.00	-0.001	0.00
학력	0.002	0.08	0.094	0.08
학급부진학생1	0.020	0.04	-0.001	0.04
학급부진학생2	0.040	0.05	-0.110 *	0.05
학급부진학생3	0.298 *	0.13	-0.074	0.13
교장성별(여성)	0.006	0.03	-0.006	0.04
교장나이	-0.010	0.01	-0.005	0.01
교장경력	0.006	0.01	0.005	0.01
사립학교	0.006	0.03	0.022	0.04
학교소재지2	0.133	0.10	0.126	0.10
학교소재지3	0.185 .	0.10	0.227 *	0.11
학교소재지4	0.177 .	0.10	0.156	0.11
학교소재지5	0.123	0.09	0.055	0.09
학교소재지6	0.158 .	0.08	0.096	0.09
다문화학생비율	0.011	0.04	-0.056	0.05
특수교육학생비율2	-0.021	0.05	-0.020	0.06
특수교육학생비율3	0.036	0.07	0.082	0.08
특수교육학생비율4	-0.161	0.19	0.132	0.20
경제적취약가정2	0.056	0.10	0.095	0.11
경제적취약가정3	0.029	0.10	0.055	0.11
경제적취약가정4	-0.052	0.11	0.030	0.12
1수준 분산	0.006		0.012	



2수준 분산	0.248	0.222
ICC	0.026	0.053
N	2448	

\* p< .1, \*\* p< .05, \*\*\* p< .01

그 외 변수들의 영향을 종속변수별로 각각 살펴보면, 교사효능감에는 학급부진학생3이 유의한 정적 연관성을, 여교사여부가 유의한 부적 연관성을 가지고 있는 것으로 나타났으며, 직무만족도에는 학교소재지3이 유의한 정적 연관성을, 정규직여부와 학급부진학생2가 유의한 부적 연관성을 가지고 있는 것으로 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 먼저 교사효능감에 대해서는 여성일수록 교사효능감이 0.076 낮으며, 학급의 모든 학생이 특별학습이 필요한 학생들로 구성된 반을 담당하고 있는 교사일수록, 특별학습이 필요한 학생이 한 명도 없는 반을 담당하는 교사보다 교사효능감이 0.298 높은 것으로 나타났다. 직무만족도에 유의한 영향을 미치는 변수들에 대해서는, 먼저 정규직일수록 직무만족도가 0.124 떨어지는 것으로 나타났으며, 학급의 대부분의 학생이 특별학습이 필요한 학생들로 구성된 반을 담당할수록, 특별학습이 필요한 학생이 한 명도 없는 반을 담당하는 것보다 직무만족도가 0.110 떨어지는 것으로 나타났다. 학교소재지와 관련해서는 주민수가 3,001명 이상 15,000명 이하의 면지역에 근무하는 것이 주민수 1,000명 이하의 촌락 또는 농촌에 위치하는 것보다 직무만족도가 0.227 높은 것으로 나타났다.

#### 4. 교사멘토링 참여유형이 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향

멘토링 참여유형에 따라 교사효능감, 직무만족도에 어떠한 영향을 미치는지 분석한 결과를 <IV-8>에 제시하였다. 교사멘토링 참여유형에 따라 교사효능감, 직무만족도에 미치는 영향을 참여유형별로 각각 살펴보면 다음과 같다. 멘티로서 교사멘토링에 참여하면, 참여하지 않는 것에 비해 교사효능감에는 유의한 영향이 없었으며, 직무만족도는 0.144 증가

하는 것으로 나타났다. 멘토로서 교사멘토링에 참여하면, 교사멘토링에 참여하지 않는 것에 비해 교사효능감이 0.183 증가하며, 직무만족도는 0.124 증가하는 것으로 나타났다. 마지막으로, 멘티로서 다른 멘토의 지도를 받는 동시에, 다른 교사들에게 멘토의 역할을 수행하여 멘토, 멘티 모두에 해당하는 유형은 아예 교사멘토링에 참여하지 않는 것에 비해 교사효능감이 0.295 높았으며 직무만족도 역시 0.226 높았다. 이를 통해 멘티 역할과 멘토 역할을 동시에 수행하며 교사멘토링에 참여하는 것이 교사효능감과 직무만족도에 가장 큰 영향을 주므로, 교사효능감, 직무만족도를 높이는데 가장 효과적이라는 것을 알 수 있다. 멘토로서만 참여하는 것 또한 교사효능감, 직무만족도 모두에 정적으로 유의한 영향을 주며, 멘티로만 참여하는 것은 교사효능감에는 유의한 영향을 주지 않았지만, 직무만족도에는 멘토로 참여하는 것보다 유의하게 더 큰 영향을 미쳤다.

그 외 변수들의 영향을 종속변수별로 살펴보면 교사효능감에는 강의식 연수 참여여부와 학급부진학생3이 유의한 정적 연관성을, 여교사여부가 유의한 부적 연관성을 가지고 있는 것으로 나타났으며, 직무만족도에는 학교소재지3이 유의한 정적 연관성을, 정규직여부와 학급부진학생2가 유의한 부적 연관성을 가지고 있는 것으로 나타났다.

이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 먼저 교사효능감에 대해서는 강의식연수에 참여하면, 참여하지 않는 것에 비해 교사효능감이 0.057 증가한다. 또한 여성일수록 교사효능감이 0.075 낮으며, 학급의 모든 학생이 특별학습이 필요한 학생들로 구성된 반을 담당하고 있는 교사일수록, 특별학습이 필요한 학생이 한 명도 없는 반을 담당하는 교사보다 교사효능감이 0.303 높은 것으로 나타났다. 직무만족도에 유의한 영향을 미치는 변수들에 대해서는, 먼저 정규직일수록 직무만족도가 0.123 떨어지는 것으로 나타났으며, 학급의 대부분의 학생이 특별학습이 필요한 학생들로 구성된 반을 담당할수록, 특별학습이 필요한 학생이 한 명도 없는 반을 담당하는 것보다 직무만족도가 0.117 떨어지는 것으로 나타났다. 학교소재지와 관련해서는 주민수가 3,001명 이상 15,000명 이하의 면지역에 근

무하는 것이 주민수 1,000명 이하의 촌락 또는 농촌에 위치하는 것보다 직무만족도가 0.227 높은 것으로 나타났다.

<IV-8> 멘토링 참여유형이 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향

종속변수 구분	교사효능감		직무만족도	
	회귀계수	표준편차	회귀계수	표준편차
절편	2.675 ***	0.13	2.711 ***	0.14
강의식연수 참여여부	0.057 *	0.03	0.047 .	0.02
멘토링 참여유형1 (멘티)	-0.030	0.04	0.144 ***	0.04
멘토링 참여유형2 (멘토)	0.183 ***	0.03	0.124 ***	0.03
멘토링 참여유형3 (모두)	0.295 ***	0.03	0.226 ***	0.03
교사성별(여성)	-0.075 **	0.02	-0.001	0.02
교사나이	-0.005	0.00	-0.001	0.00
정규직여부	-0.022	0.03	-0.123 ***	0.03
교사경력	0.004	0.00	-0.001	0.00
학력	0.001	0.08	0.099	0.08
학급부진학생1	0.022	0.04	-0.001	0.04
학급부진학생2	0.028	0.05	-0.117 *	0.05
학급부진학생3	0.303 *	0.13	-0.073	0.13
교장성별(여성)	0.003	0.03	-0.007	0.04
교장나이	-0.009	0.01	-0.005	0.01
교장경력	0.006	0.01	0.005	0.01
사립학교	0.000	0.03	0.020	0.04
학교소재지2	0.119	0.09	0.129	0.10
학교소재지3	0.168 .	0.10	0.227 *	0.11
학교소재지4	0.162	0.10	0.163	0.11
학교소재지5	0.116	0.08	0.057	0.09
학교소재지6	0.145 .	0.08	0.101	0.09
다문화학생비율	0.006	0.04	-0.056	0.05
특수교육학생비율2	-0.020	0.05	-0.021	0.06
특수교육학생비율3	0.036	0.07	0.082	0.08
특수교육학생비율4	-0.136	0.19	0.143	0.20

경제적취약가정2	0.049	0.10	0.095	0.11
경제적취약가정3	0.023	0.10	0.055	0.11
경제적취약가정4	-0.061	0.11	0.032	0.12
1수준 분산	0.006		0.013	
2수준 분산	0.244		0.221	
ICC	0.025		0.054	
N	2448			

\* p < .1, \*\* p < .05, \*\*\* p < .01

## 5. 민감도분석

지금까지의 연구결과에 대한 강건성을 검증하기 위하여 경향점수매칭을 통해 멘토링에 참여한 처치집단과, 참여하지 않은 통제집단을 보다 더 균등하게 맞춘 후에 분석을 수행하였다. <표IV-9>는 경향점수매칭 이후 분석에서 교사멘토링 참여여부가 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향을 나타낸 것이다.

강의식연수와 교사멘토링이 교사효능감, 직무만족도에 미치는 영향을 살펴보면 다음과 같다. 강의식연수에 참여하면, 참여하지 않는 것에 비해 교사효능감이 0.106 증가하며, 교사멘토링에 참여하면, 참여하지 않는 것에 비해 교사효능감이 0.175 증가하는 것으로 나타났다. 한편 강의식연수는 직무만족도에 통계적으로 유의한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났으며, 교사멘토링에 참여하면, 참여하지 않는 것에 비해 직무만족도가 0.161 증가하는 것으로 나타났다. 기존 <IV-7>에서 경향점수매칭을 하지 않고 분석을 수행한 결과와 비교했을 때 강의식연수에 참여하는 것이 직무만족도에 긍정적인 영향을 미친다는 결과가 유의하지 않은 것으로 나타났다는 것을 제외하고는 동일한 결과이다. 강의식연수에 참여하는 것이 직무만족도에 정적으로 유의한 영향을 미친다는 기존의 결과는 강건하지 않은 것으로 나타났다.

따라서 이를 종합해보면 강의식연수에 참여하는 것보다 교사멘토링에

참여하는 것이 교사효능감에 미치는 영향이 더 크다는 결과는 동일하다. 다만, 직무만족도를 향상시키기 위해서는 강의식 연수에 참여하는 것은 경향점수매칭 이후 분석을 바탕으로 하면 효과적이지 않을 수 있으며, 교사멘토링의 참여여부가 직무만족도에 정적으로 영향을 미친다는 것만이 유의한 결과로 나타났다.

그 외 변수들의 영향을 종속변수별로 살펴보면 교사효능감에는 강의식 연수 참여여부와 학교소재지6이 유의한 정적 연관성을, 여교사여부가 유의한 부적 연관성을 가지고 있는 것으로 나타났으며, 직무만족도에는 학교소재지의 모든 변수가 유의한 정적 연관성을, 정규직여부와 학급부진 학생2가 유의한 부적 연관성을 가지고 있는 것으로 나타났다.

이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 먼저 교사효능감에 대해서는 강의식연수에 참여할수록 교사효능감이 0.106 증가하며, 여성일수록 교사효능감이 0.058 낮은 것으로 나타났다. 또한 학교소재지와 관련해서는 주민수 1,000,000명 이상의 대도시에서 근무하는 것이 주민수 1,000명 이하의 촌락 또는 농촌에 위치하는 것보다 교사효능감이 0.216 높은 것으로 나타났다.

직무만족도에 유의한 영향을 미치는 변수들에 대해서는, 먼저 정규직일수록 직무만족도가 0.109 떨어지고, 학급의 대부분의 학생이 특별학습이 필요한 학생들로 구성된 반을 담당할수록, 특별학습이 필요한 학생이 한 명도 없는 반을 담당하는 것보다 직무만족도가 0.150 떨어지는 것으로 나타났다. 학교소재지와 관련해서는 주민수 1,000명 이하의 촌락 또는 농촌에 위치하는 것보다 대규모의 지역에 위치하는 것이 직무만족도가 높은 것으로 나타났다. 주민수 1,000명 이하의 촌락 또는 농촌에 위치한 학교에서 근무하는 것보다 주민수 1,001명에서 3,000명 정도의 읍에서 근무하면 직무만족도가 0.339, 주민수 3,001명에서 15,000명 정도의 면에서 근무하면 직무만족도가 0.438, 주민수 15,001명에서 100,000명 정도의 군에서 근무하면 직무만족도가 0.318, 주민수 100,001명에서 1,000,000명 정도의 중소도시에서 근무하면 직무만족도가 0.267, 주민수 1,000,000명 이상의 대도시에서 근무하면 직무만족도가 0.295 더 높은 것으로 나타났다.

<IV-9> 강의식연수, 교사멘토링이 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향

종속변수 구분	교사효능감		직무만족도	
	회귀계수	표준편차	회귀계수	표준편차
절편	2.552 ***	0.17	2.467 ***	0.17
강의식연수 참여여부	0.106 **	0.03	0.046	0.03
교사멘토링 참여여부	0.175 ***	0.03	0.161 ***	0.03
교사성별(여성)	-0.058 *	0.03	0.001	0.03
교사나이	-0.004	0.00	-0.002	0.00
정규직여부	0.005	0.04	-0.109 **	0.04
교사경력	0.004	0.00	0.000	0.00
학력	0.032	0.09	0.121	0.08
학급부진학생1	0.010	0.05	0.014	0.05
학급부진학생2	0.031	0.07	-0.150 *	0.06
학급부진학생3	0.179	0.18	-0.155	0.17
교장성별(여성)	-0.005	0.04	-0.033	0.04
교장나이	-0.011	0.01	-0.010	0.01
교장경력	0.008	0.01	0.004	0.01
사립학교	0.040	0.04	0.041	0.04
학교소재지2	0.220 .	0.12	0.339 **	0.12
학교소재지3	0.221 .	0.13	0.438 ***	0.12
학교소재지4	0.209	0.13	0.318 *	0.13
학교소재지5	0.177	0.11	0.267 *	0.11
학교소재지6	0.216 *	0.11	0.295 **	0.11
다문화학생비율	0.002	0.05	-0.057	0.05
특수교육학생비율2	-0.035	0.07	0.017	0.07
특수교육학생비율3	0.084	0.09	0.067	0.09
특수교육학생비율4	-0.127	0.24	0.122	0.24
경제적취약가정2	0.058	0.13	0.075	0.13
경제적취약가정3	0.007	0.13	0.055	0.13
경제적취약가정4	-0.087	0.14	0.028	0.14
1수준 분산	0.006		0.010	

2수준 분산	0.259	0.227
ICC	0.023	0.042
N	1588	

\* p < .1, \*\* p < .05, \*\*\* p < .01

<표IV-10>는 경향점수매칭 이후 분석에서 교사멘토링 참여유형에 따라 교사효능감, 직무만족도에 어떠한 영향을 미치는지 분석한 결과를 제시한 것이다.

교사멘토링 참여유형에 따라 교사효능감, 직무만족도에 미치는 영향을 참여유형별로 각각 살펴보면 다음과 같다. 멘티로서 교사멘토링에 참여하면, 참여하지 않는 것에 비해 교사효능감에는 유의한 영향이 없었으며, 직무만족도는 0.173 증가하는 것으로 나타났다. 멘토로서 교사멘토링에 참여하면, 교사멘토링에 참여하지 않는 것에 비해 교사효능감이 0.190 증가하며, 직무만족도는 0.117 증가하는 것으로 나타났다. 마지막으로, 멘티로서 다른 멘토의 지도를 받는 동시에, 다른 교사들에게 멘토의 역할을 수행하여 멘토, 멘티 모두에 해당하는 유형은 아예 교사멘토링에 참여하지 않는 것에 비해 교사효능감이 0.297 높았으며 직무만족도 역시 0.238 높았다. 이 결과는 <IV-8>에서 경향점수매칭을 하지 않고 분석을 수행한 결과와 동일하므로, 해당 연구결과는 강건하다는 것을 알 수 있으며 그 결과는 다음과 같다. 멘티 역할과 멘토 역할을 동시에 수행하며 교사멘토링에 참여하는 것이 교사효능감, 직무만족도를 높이는데 가장 효과적이며, 멘토로서만 참여하는 것도 교사효능감, 직무만족도 모두에 정적으로 유의한 영향을 미친다. 멘티로만 참여하는 것은 교사효능감에는 유의한 영향을 주지 않지만, 직무만족도에는 멘토로 참여하는 것보다 유의하게 더 큰 영향을 미쳤다.

그 외 변수들의 영향을 종속변수별로 살펴보면 교사효능감에는 강의식 연수 참여여부가 유의한 정적 연관성을, 여교사여부가 유의한 부적 연관성을 가지고 있는 것으로 나타났으며, 직무만족도에는 학교소재지의 모든 변수가 유의한 정적 연관성을, 정규직여부와 학급부진학생2가 유의한 부적 연관성을 가지고 있는 것으로 나타났다.

이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 먼저 교사효능감에 대해서는 강의식연수에 참여할수록 교사효능감이 0.081 증가하며, 여성일수록 교사효능감이 0.056 낮은 것으로 나타났다. 직무만족도에 유의한 영향을 미치는 변수들에 대해서는, 먼저 정규직일수록 직무만족도가 0.103 떨어지고, 학급의 대부분의 학생이 특별학습이 필요한 학생들로 구성된 반을 담당할수록, 특별학습이 필요한 학생이 한 명도 없는 반을 담당하는 것보다 직무만족도가 0.160 떨어지는 것으로 나타났다. 학교소재지와 관련해서는 주민수 1,000명 이하의 촌락 또는 농촌에 위치하는 것보다 대규모의 지역에 위치하는 것이 직무만족도가 높은 것으로 나타났다. 주민수 1,000명 이하의 촌락 또는 농촌에 위치한 학교에서 근무하는 것보다 주민수 1,001명에서 3,000명 정도의 읍에서 근무하면 직무만족도가 0.347, 주민수 3,001명에서 15,000명 정도의 면에서 근무하면 직무만족도가 0.441, 주민수 15,001명에서 100,000명 정도의 군에서 근무하면 직무만족도가 0.333, 주민수 100,001명에서 1,000,000명 정도의 중소도시에서 근무하면 직무만족도가 0.275, 주민수 1,000,000명 이상의 대도시에서 근무하면 직무만족도가 0.308 더 높은 것으로 나타났다. 이를 통해 면에서 근무하는 것이 농촌에서 근무하는 것에 비해 상대적으로 직무만족도가 가장 컸으며, 규모 순으로 직무만족도가 높아지는 것은 아니라는 것을 알 수 있다.

<IV-10> 멘토링 참여유형이 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향

종속변수 구분	교사효능감		직무만족도	
	회귀계수	표준편차	회귀계수	표준편차
절편	2.624 ***	0.17	2.454 ***	0.17
강의식연수 참여여부	0.081 *	0.03	0.042	0.03
멘토링 참여유형1 (멘티)	-0.031	0.05	0.173 ***	0.04
멘토링 참여유형2 (멘토)	0.190 ***	0.03	0.117 ***	0.03
멘토링 참여유형3 (모두)	0.297 ***	0.04	0.238 ***	0.04
교사성별(여성)	-0.056 *	0.03	0.001	0.03
교사나이	-0.004	0.00	-0.001	0.00



종속변수 구분	교사효능감		직무만족도	
	회귀계수	표준편차	회귀계수	표준편차
정규직여부	-0.024	0.04	-0.103 **	0.04
교사경력	0.003	0.00	0.001	0.00
학력	0.031	0.09	0.128	0.08
학급부진학생1	0.014	0.05	0.014	0.05
학급부진학생2	0.012	0.07	-0.160 *	0.06
학급부진학생3	0.185	0.18	-0.152	0.17
교장성별(여성)	-0.009	0.04	-0.036	0.04
교장나이	-0.009	0.01	-0.010	0.01
교장경력	0.008	0.01	0.004	0.01
사립학교	0.031	0.04	0.037	0.04
학교소재지2	0.197	0.12	0.347 **	0.12
학교소재지3	0.195	0.12	0.441 ***	0.12
학교소재지4	0.184	0.13	0.333 *	0.13
학교소재지5	0.166	0.11	0.275 *	0.11
학교소재지6	0.195	0.11	0.308 **	0.11
다문화학생비율	-0.009	0.05	-0.056	0.05
특수교육학생비율2	-0.034	0.06	0.016	0.07
특수교육학생비율3	0.079	0.09	0.066	0.09
특수교육학생비율4	-0.089	0.24	0.147	0.24
경제적취약가정2	0.045	0.13	0.079	0.13
경제적취약가정3	-0.003	0.13	0.060	0.13
경제적취약가정4	-0.099	0.14	0.037	0.14
1수준 분산	0.005		0.010	
2수준 분산	0.253		0.225	
ICC	0.021		0.043	
N	1588			

\* p< .1, \*\* p< .05, \*\*\* p< .01

## V. 논 의

본 연구의 목적은 강의식연수와 비교하여 교사멘토링이 교사의 효능감 및 직무만족도에 미치는 영향을 파악함으로써 교사멘토링의 효과를 분석하는데 있다. 이를 위하여 먼저 강의식연수, 교사멘토링이 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향을 실증적으로 분석하고, 교사멘토링의 영향이 교사멘토링의 유형에 따라 다르게 나타나는지를 분석하였다. 분석결과를 종합적으로 고찰하며 제시하는 논의 사항은 다음과 같다.

### 1. 강의식연수와 교사멘토링이 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향의 차이

본 연구에서 강의식연수와 교사효능감 및 직무만족도 간의 관계를 살펴본 결과, 강의식연수는 교사효능감 및 직무만족도에 정적 영향을 미쳤다. 즉, 강의식연수에 참여한 교사들이 그렇지 않은 교사들에 비해 교사효능감과 직무만족도가 높은 것으로 나타났다. 그러나 강의식연수가 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향은, 교사멘토링이 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향보다 낮은 것으로 나타났다. 강의식연수만 모형에 투입했을 때와 비교하여 교사멘토링을 추가로 투입한 모형에서 강의식연수가 교사효능감, 직무만족도에 미치는 영향이 줄어들었다. 이는 교사멘토링의 효과가 강의식연수의 효과를 일정부분 매개하기 때문인데, 이를 통해 강의식 연수의 효과 가운데 일부는 교사멘토링의 효과라는 것을 알 수 있다. 한편, 교사멘토링의 영향 역시 교사멘토링을 단독으로 투입한 모형에 비해서는 줄어들었는데, 이를 통해 강의식연수, 교사멘토링의 영향력이 일정부분 상호매개하는 것을 알 수 있었으며, 그럼에도 상호매개하는 정도에 있어서 강의식연수를 교사멘토링이 매개하는 부분이

더 컸을 뿐 아니라 교사멘토링의 회귀계수가 더 크게 나타나 교사멘토링이 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 정적 영향이 더 큰 것으로 나타났다. 또한 이는 경향점수매칭 이후의 분석에서도 동일한 결과로 나타난 강건한 결과이다. 이는 강의식연수를 참여하는 것이 교사효능감과 직무만족도에 긍정적인 영향을 미치지만, 강의식 연수를 참여하는 것보다 교사멘토링에 참여하는 것이 교사효능감 및 직무만족도를 향상시키는데 더 효과적이라는 것을 나타낸다.

이렇듯 교사멘토링이 교사효능감, 직무만족도와 정적 관계에 있으며, 강의식연수와 비교했을 때도 더 효과적이라는 것은 교직의 특성과 사회적 자본의 개념을 바탕으로 이해할 수 있다. 교직 특유의 불확실성은 자신의 교수행위에 대한 평가, 교사역할 수행에 대한 가치관 정립을 어렵게 하기 때문에 교사는 자신의 성과를 스스로 판단하기 어렵다. 또한 대부분의 역할수행이 각자의 현장에서 이루어지는 실제성과, 개별성으로 인해 다른 교사들을 포함한 타인으로부터의 평가를 받을 기회가 없어서 심리적 보상을 얻는 것이 어렵다. 그러나 멘토링을 통해 멘티교사는 멘토교사로부터 즉각적인 피드백을 받고, 상호작용이 가능하므로 멘토교사에게 교직에 대한 방향성과 목표를 설정하는데 의지를 할 수 있다. 이는 멘토교사에게도 해당하는데, 정년 보장을 받은 교사는 보다 더 높은 직무의 숙련도를 보이더라도 이를 인정받을 기회가 없다. 멘토교사 역시 멘티교사에게 자신의 기술을 전수해주고, 멘티교사의 성장을 통해 스스로의 기여를 인정받고, 멘티교사와 학교 구성원들로부터 멘토링에 참여하는 것에 대한 사회적 신뢰와 존경을 받음으로써 자신의 가치와 능력에 대한 확신을 가지고 불확실한 교사의 역할을 계속해서 해나가는 힘을 얻을 수 있다.

또한 멘토링에 참여하는 것은 사회적자본의 형성을 용이하게 하여 심리적, 정서적 측면의 정의적 영역에 긍정적인 영향을 미친다. 물론 멘토링에 참여하는 것이 교직업무나 학교조직의 특성에 대한 정보, 수업기술 전수 등을 포함한다는 점에서 인적자본의 전이(spillover)도 있어났을 것으로 추측할 수 있다. 그러나 강의식연수보다 교사멘토링의 효과가 컸다

는 것은, 단순한 정보의 전달 이상의, 사회적 관계를 통한 사회적 자본의 형성의 차이가 교사효능감과 직무만족도의 향상에 더욱 효과적이라는 것을 나타낸 것으로 이해할 수 있다. 사회적 자본은 각종 집단 내의 인간 관계 속에 존재하며, 그 관계에 의해 필수적으로 상호작용이 이루어지게 된다(김경식 외, 2009). 이렇듯 사회적 자본이 여러 행위자 사이의 관계 구조에 속해 있는 자원이라고 볼 때, 교사멘토링에 참여함으로써 멘티교사와 멘토교사는 교사멘토링 관계에 있는 다른 교사와의 관계 그 자체를 통해 사회적 자본을 형성한다.

사회적 자본은 신뢰, 규범, 네트워크 등과 같은 무형의 자원들을 의미하는데, 그런 점에서 멘토링 관계에 있는 교사와의 원만한 관계, 사회심리적 지지, 신뢰감 등이 이에 해당한다. Lortie(1975)는 자신의 능력에 대한 확신이 적은 교사들에게 가장 확실한 경험은 그 과정을 거친 교사들의 경험이라고 하였는데, 이는 교사들의 경험을 통해 쌓은 교수행위의 전문성을 바탕으로 다른 교사들에게 권위있는 보증을 해줄 수 있다는 것을 의미한다. 즉, 강의식연수에서는 형성할 수 없는 경험이 많은 경력교사로부터의 지지, 네트워크 등이 교사효능감과 직무만족도에 긍정적인 영향을 준 것으로 파악할 수 있다.

## 2. 교사멘토링 유형별로 다르게 나타나는 교사멘토링과 교사효능감 및 직무만족도의 관계

앞서 강의식연수와 교사멘토링이 교사효능감, 직무만족도에 미치는 영향을 파악하면서 교사멘토링과 교사효능감 및 직무만족도 간의 관계를 분석한 결과, 교사멘토링과 교사효능감, 직무만족도 각각이 정적 관계에 있다는 것을 확인하였다. 그러나 교사멘토링 참여는 멘티로 참여하는 것, 멘토로 참여하는 것, 그리고 자신보다 고경력의 교사로부터 멘토링을 받는 멘티이면서, 자신보다 저경력의 교사에게는 멘토링을 하는 멘토의 역할을 동시에 수행하면서 참여하는 것을 구분하지 않은 것이므로, 교사멘

토링의 참여유형에 따라 교사효능감, 직무만족도에 미치는 영향이 다를 수 있다. 멘토링 관련 초기 연구에는 멘토링이 멘티에게 미치는 영향을 집중적으로 연구하였고, 멘토링 관계가 멘토에게 미치는 영향을 주목하는 연구들이 수행된 것은 오래되지 않았다. 멘토링의 기본적인 특성이 숙련된, 즉 고경력직의 조직구성원이 초보의, 미숙한, 저경력직의 조직구성원에게 업무 관련 지원, 사회심리적 지원을 해주는 것이므로, 지원을 받는 대상인 멘티에게 나타나는 효과를 중점적으로 살펴본 것이다. 그러나 일반적으로 한 사람만이 이익을 얻는 관계가 자연스럽게 형성되어 지속되는 것에 의문을 가지고, 따라서 이러한 관계의 패턴을 양자가 실질적으로는 무형의 재화를 교환함으로써 모두 일정한 이익을 취하는 사회적 교환의 관점으로 설명하는 연구가 수행되기 시작하였다(Ensher et al., 2001).

이러한 맥락의 연장선상에서 본 연구에서는 멘토링 참여유형에 따라 교사효능감, 직무만족도에 미치는 영향을 파악하고자 분석을 수행하였으며, 분석결과 멘토링 참여유형에 따라 교사효능감, 직무만족도에 미치는 영향이 다르게 나타났다. 교사멘토링 유형 가운데서는 멘토와 멘티 모두로 참여하는 것이 교사효능감, 직무만족도에 가장 긍정적인 영향을 미쳤다. 그 다음으로 직무만족도에는 멘티유형이, 교사효능감에는 멘토유형이 큰 영향을 미쳤다. 즉 멘토, 멘티 모두로 참여하는 유형을 제외하고는 멘티로 참여하는 것이 멘토로 참여하는 것보다 직무만족도 향상에 더 효과적이었다고, 멘토로 참여하는 것이 멘티로 참여하는 것보다 교사효능감 향상에 효과적이었다.

멘토링에 참여하는 것이 직무만족도를 향상시킨 것은, 멘토링을 통해 직무능력이 발달함으로써 보수, 근무환경과 같은 보상가치에 대한 만족, 그리고 자기 발전, 성취감과 같이 직무 그 자체의 가치가 주는 만족이 존재하기 때문이다. 멘토로 참여하는 것이 교사효능감에 더 큰 정적 영향을 준 것은, 교사효능감이 교사 스스로의 수업, 생활지도능력에 대해 교사가 느끼는 자신감이라는 점에서 상대적으로 저경력직의 멘티들보다 고경력직의 멘토들이 교사효능감이 높고, 또 멘토링을 통해 멘토 교사가 얻

는 자신의 능력에 대한 확신, 전문성에 대한 자각 등이 긍정적인 영향을 미친다는 것을 뒷받침하는 결과이다. 멘토로 참여하는 것보다 멘티로 참여하는 것이 직무만족도에 더 큰 정적인 영향을 미친다는 것은 멘티교사가 경력 측면에서의 지원, 사회심리적지원을 직접적으로 받기 때문으로 이해할 수 있다.

그리고 멘티, 멘토로서 참여하는 멘토링 관계를 동시에 보유하는 것이 교사효능감, 직무만족도에 가장 정적인 영향을 준 것은, 사회적 자본으로 설명이 가능하다. 멘토, 멘티의 관계를 중복적으로 가지고 있는 교사는, 멘토, 멘티 교사와의 다른 양상의 네트워크를 모두 가지게 된다. 멘토링의 과정에서 멘티와 멘토가 긴밀한 유대관계를 형성하며 결국 자유롭게 정보를 공유하는 사회적 네트워크에 함께 속하기 전에, 이러한 멘토링 관계는 약한 연결(weak ties)라고도 볼 수 있는데, 이는 조직 내의 사회적 네트워크를 연결하는 인맥으로서 기능할 수 있다. 이러한 연결을 많이 가지고 있는 교사는 조직 내의 여러 자원을 활용할 수 있는 기회가 많아지며, 이러한 기회를 잘 활용한다면 사회적자본의 축적뿐만 아니라 인적자본의 원활한 형성도 가능하다.

사회적교환의 측면에서, 지속되는 관계가 중요한 사회적 교환에서 일회적인 거래는 대칭적이거나 균형적일 수 없고, 그것이 반복된다고 하더라도 대칭적인 거래가 반드시 필요한 것은 아니다. 사회적교환의 관점에서 파트너 사이의 관계를 유지하는데 가장 중요한 요소는 사회적 신용 혹은 사회적 채무이기 때문이다(Lin, 1990). 즉, 멘토는 멘토링을 해주면서 조직 내의 신용과 명성을 얻을 수 있고, 이를 통해 자신의 교직생활에 확신과 만족을 가질 수 있을 뿐 아니라 조직 내의 공고한 위치는 승진, 보수와 같은 물질적인 보상으로도 연결될 수 있다. 따라서 멘티, 멘토로서 모두 참여하는 교사는 중복적인 관계를 통해 멘티로서, 멘토로서 활용할 수 있는 멘토링의 장점을 모두 취할 수 있기 때문에 가장 큰 교사효능감, 직무만족도의 향상 효과를 경험한 것이다.

## VI. 결 론

본 연구의 목적은 강의식연수와 교사멘토링의 효과를 분석하는 데 있다. 이를 위해서 본 연구에서는 교수-학습 국제설문조사(Teaching And Learning International Survey, 이하 TALIS) 2주기 자료를 사용하였다. 따라서 본 연구는 강의식연수와 교사멘토링이 교사효능감, 직무만족도에 어떠한 영향을 미치는지, 그리고 교사멘토링에 참여하는 유형에 따라 교사효능감과 직무만족도에 어떠한 영향을 미치는지 파악하기 위해 위계적 선형 모형과 경향점수매칭을 통하여 분석하였다. 지금까지 논의한 내용은 다음과 같다.

첫째, 강의식연수와 교사멘토링 모두 교사효능감, 직무만족도와 정적인 관계에 있었으나, 교사멘토링이 교사효능감, 직무만족도에 미치는 긍정적 영향이 더 컸다. 또한 강의식연수의 효과 중 일부는 교사멘토링의 효과에 의해 매개되고 있었다. 이는 강의식연수가 교사효능감, 직무만족도에 미치는 영향의 큰 부분이 교사멘토링의 영향이라는 것을 의미한다.

둘째, 교사멘토링 유형 가운데서는 멘티로서, 멘토로서 중복적인 관계의 멘토링에 참여하는 것이 교사효능감, 직무만족도의 향상에 가장 큰 영향을 미쳤다. 그 다음으로는 직무만족도에는 멘티유형이, 교사효능감에는 멘토유형이 더 큰 영향을 미쳤다.

셋째, 교사멘토링의 효과 및 교사멘토링 유형에 따른 교사효능감, 직무만족도에 대한 영향은 멘토링에 참여하지 않는 교사와, 참여하는 교사의 집단을 동질적으로 구성하는 경향점수매칭을 한 후에도 여전히 유의한 것으로 나타나 위의 분석결과가 강건하다는 것을 확인하였다.

교사멘토링에 대한 국내 선행연구가 미비한 상황이며, 대부분이 인식조사나 해외와의 제도적 비교로 수행되었다. 따라서 교사멘토링의 효과를 실증적으로 분석하여 이를 입증한 논문은 전무한 실정이다. 본 연구는 우리나라 교사들을 대상으로 한 분석 자료를 바탕으로 교사멘토링 참

여에 대한 효과를 실증적으로 확인한 연구라는 점에서 의의가 있다. 특히 본 연구에서는 멘토링의 유형별 분석을 통해 우리나라의 교사멘토링은 멘토, 멘티로 이원적으로 구분되는 것이 아니라 멘토, 멘티를 동시에 수행하는 교사들도 있고, 그러한 형태로 교사멘토링에 참여하는 것이 교사효능감, 직무만족도에 가장 긍정적인 영향을 준다는 것을 파악하였다. 이는 하나 이상의 멘토링 관계에 속해 있는 교사가, 단일의 멘토링 관계에 속해있는 교사보다 사회적자본을 더 많이 형성하고, 사회적교환을 더욱 원활히 할 수 있기 때문으로 해석할 수 있다.

이러한 연구결과를 바탕으로 다음과 같은 후속연구와 정책적 시사점을 제시한다. 먼저 현재 전국에서 운영되고 있는 멘토링 현황에 대한 조사가 이루어져야 한다. 각 시도교육청과 지역교육청 단위에서 멘토링을 운영하고 있으나, 이는 대부분의 경우 신규교사 멘토링에 해당하였고 프로그램의 이름도 신규교사 멘토링 연구회, 신규교사 멘토링 연수, 수업커플제, 멘토링장학 등으로 다양했을 뿐 아니라 구성요소와 프로그램의 특성도 제각기 달랐다. 또한 학교 수준에서 자체적으로 교사멘토링 프로그램을 운영하고 있으나, 그 현황이나 실태에 대한 자료는 미비했다. 파악된 자료를 통해서도 교사멘토링에 참여하는 교사의 직위와 참여자 수 정도의 정보에만 접근할 수 있었으며, 교사들의 특성 및 선발 방법에 대한 체계적인 정보는 존재하지 않는 것으로 파악된다. 본 연구에서 활용한 자료에서도 교사멘토링 참여여부에 대한 자료만을 제한적으로 확보할 수 있었기 때문에 멘토링 효과에 대한 탐색적 연구에 그쳤으며, 분석을 통해 구체적인 운영방안에 대해 시사점을 제공하는데 한계가 있다. 따라서 현재 이루어지고 있는 교사멘토링 현황에 대한 전수조사가 선행된다면 교사멘토링 운영에 대한 심도있는 연구가 가능할 것이다.

둘째, 멘토링 프로그램에 참여하는 교사들의 사례에 대한 질적연구를 통해 멘토링 구성요소에 대한 파악과 교사멘토링이 교사의 효능감과 직무만족도에 미치는 메커니즘을 더욱 자세히 파악할 필요가 있다. 교사효능감, 직무만족도 그 자체도 교사의 사기와 업무에 대한 헌신을 나타내는 지표라는 점에서 중요하다. 또한 교사효능감과 직무만족도 모두 교사



의 업무능력과 긴밀한 관계를 가지고 있으며, 교사효능감과 직무만족도가 학생들에게도 영향을 미친다는 점에서도 멘토링이 교사효능감과 직무만족도에 미치는 영향을 살펴보는 것은 의미가 있다. 그러나 보다 효율적인 교사멘토링을 짜임새있게 계획하고, 교사전문성 개발정책에도 이를 반영하기 위해서는 우리나라 교사들의 맥락에서 교사멘토링이 어떠한 경로를 통해 교사들의 사기를 진작시키고, 업무능력을 향상시키는지에 대한 질적연구가 수행될 필요가 있다. 이상진, 이규만(2011)에서 멘토링이 교사의 직무만족에 미치는 메커니즘에 대해 경력 기능, 심리사회적 기능으로 나누어서 분석을 시행하였지만, 멘토링의 경력기능과 심리사회적 기능이 복합적으로 영향을 미친다고 밝혔을 뿐, 그 이상의 논의는 이루어질 수 없었다. 질적연구를 통해 교사멘토링이 진행되는 단계적 과정, 멘티교사와 멘토교사가 교사멘토링을 활용하는 방안에 대한 연구가 이루어진다면, 그 과정에서의 인적자본, 사회적자본, 그리고 더 나아가 의사결정자본(Hagreaves & Fullan, 2012)의 형성에 대해 파악함으로써 효과적인 교원전문성 개발방안을 개발할 수 있을 것이다.

셋째, 교사멘토링을 신규교사의 전문성 개발 측면에서만 활용하기보다, 경력교사들의 전문성 개발을 위해서도 효과적으로 활용할 수 있는 방안이 고안되어야 한다. 교사멘토링은 대부분의 시도에서 신규교사, 초임교사 연수를 위한 방안으로 이용되고 있다(신봉섭, 2010). 그러나 본 연구의 결과를 통해 경력교사 또한 멘토링을 통해 교사효능감, 직무만족도의 향상효과를 경험한다는 것이 드러났다. 따라서 신규교사의 적응을 도와주는 역할로만 한정하고 경력교사에게 멘토의 역할을 부여하는 것이 아니라, 멘토링을 통해 멘토교사의 역할을 수행하는 경력교사들이 경험하는 교원전문성 발달의 측면에도 초점을 맞추어 연구 및 교사멘토링 프로그램 운영방안이 개발되어야 한다.

마지막으로, 교원전문성 개발과 관련하여 교원정책의 차원에서 교사들의 사회적자본의 형성을 발달하는 프로그램을 활성화시켜야 한다. 우리나라 현직교원교육의 경우 아직 사회적자본을 전략적으로 개발하고 확산시키는 것이 미진하다(양민석 외, 2016). 교사멘토링이 강의식연수에 비

해 교사효능감과 직무만족도의 향상에 효과적이었다는 것은 일회성으로 일방적으로 내용을 주입하는 형태로 진행되는 것이 아니라, 각자의 경험을 바탕으로 한 노하우를 공유하여 교직수행의 맥락에 맞는 지식을 공하고, 상호간 사회심리적인 지원을 하기 때문이다. 교원전문성 계발 이론의 측면에서도 교사연수가 교사들의 실천에 영향을 주지 못하는 일회성의 강의식 연수의 형태에서 교수·학습이 이루어지는 현장의 맥락을 반영하고, 교수·학습 상황의 실질적인 변화를 이끌어낼 수 있는 방안으로 나아가야한다는 합의가 이루어지고 있다. 교사중심의 교과교육 연구회, 학습조직, 학교컨설팅 등의 활동 또한 같은 맥락에서 사회적자본을 발달시키는데 기여할 수 있다. 그리고 멘티, 멘토로서의 역할을 동시에 수행하는 것이 가장 효과적이라는 결과를 통해, 여러 가지 사회적 관계를 형성하는 것이 교사멘토링의 효과를 높이는데 기여한다는 점에서 교사들이 함께 참여할 수 있는 다양한 프로그램을 계발하고 제공할 필요가 있다. 그리고 이러한 멘토링 내용을 체계적으로 데이터베이스화하여 개인과 개인간의 개별적인 상호작용을 넘어서 이러한 자본들을 최대한 축적하고, 축적된 자본을 바탕으로 더 정교하게 교육이 이루어질 수 있어야 한다.

## 참 고 문 헌

- 강창욱, 김혜정(2003). 특수학교 교사의 효능감 관련 변인 분석. **난청과 언어장애**, 26(1), 3-15.
- 고문숙, 이순덕, 최정희, 남정희(2009). 초임 과학교사의 반성적 실천을 위한 협력적 멘토링의 효과, **한국과학교육학회지**, 29(5), 564-579.
- 교육과학기술부(2008). **교원연수의 방향**. 서울: 교육과학기술부.
- 교육부(2015). 2016년도 교원 연수 중점 추진 방향. 미발간유인물.
- 교육인적자원부(2007). **2008년도 교원연수 운영 기본계획**. 교육인적자원부.
- 교육혁신위원회(2006). **교원연수제도 개선방안**. 교육인적자원부.
- 곽영순, 은지용, 김경주(2009). **수업 전문성 제고를 위한 멘토링 체제 연구: 국어, 사회, 과학 교과를 중심으로**. 서울: 한국교육과정평가원
- 김도기, 이정화(2008). 교원능력개발평가 실시 원칙의 비판적 검토-교직의 특성을 중심으로. **교육행정학연구**, 26, 343-367.
- 김동석(1999). **교원연수기관 평가인증 방안 연구**. 서울: 한국교육개발원.
- 김민정, 박지혜(2009). 멘토들에 대해 프로테제가 느끼는 만족이 조직시민행동에 미치는 영향 및 개인특성과의 상호작용효과 연구. **조직과 인사관리연구**, 33, 1-30.
- 김범준(2000). **교사들의 직무만족도 관련변수에 대한 메타분석**. 박사학위논문, 연세대학교 대학원.
- 김병찬(2007). 교원연수제도의 발전방향과 과제. 2007년 제49차 한국교원교육학회 학술대회 발표자료.
- 김아영(2010). **학업동기: 이론, 연구와 적용**. 서울: 학지사.
- 김아영(2012). 교사전문성 핵심요인으로서의 교사효능감. **교육심리연구**, 26(1), 63-84.
- 김아영, 김민정(2002). 초등교사들의 교사효능감과 학교조직풍토와의 관계. **교육심리연구**, 16(3), 5-29.

- 김종미(2009). 멘토링에 대한 초등 초임교사의 인식, **초등교육연구**, 22(4), 301-326.
- 김현진(2002). **교원 인적자원개발을 위한 교원연수기관의 연수운영 체제 설계 연구**. 한국교원대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김혜숙 외(2002). **교원연수체제 정비 및 법적 기반조성에 관한 연구**. 교육인적자원부.
- 류근우(2006). 초등교원 연수체제 개편의 방향과 과제. **참마음교육학회 학술대회 자료집**, 16, 99-135.
- 박영석, 은지용(2012). 저경력 교사의 사회·문화 수업에 대한 멘토링 사례 연구, **사회과교육**, 50(3), 49-65.
- 백순근, 길혜지, 홍미애(2013). EBS 강의가 고등학생의 교과별 사교육비와 영역별 수능 성적에 미치는 영향. **아시아교육연구**, 14(1), 137-162.
- 서경혜(2009). 교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사학습공동체의 가능성과 한계. **한국교원교육연구**, 26(2), 243-276.
- 손병길 외(2004). **지식기반사회에 대응하기 위한 교원연수 혁신 방안 연구**. 교육인적자원부.
- 신봉섭(2005). 미국에서 초임교사 멘토링의 실제와 시사점. **한국교육행정학회** 23(4), 103-128.
- 신봉섭(2006). 신규교사 멘토링제의 운영 실제와 개선 방안 : 충청남도교육청의 사례. **한국교원교육연구**, 23(1), 263-289.
- 신봉섭(2012). 신규교사 멘토링 경험에 대한 초임교사의 인식 연구. **교육종합연구**, 10(2), 231-255.
- 여은진, 이경옥(2004). 유아교사의 개인적, 학문적, 사회 환경적 요인에 따른 수학교수 효능감 연구. **열린유아교육연구**, 9(4), 175-192.
- 유기웅, 김인숙, 정주영(2010). 교사의 직무만족도에 관한 집단 간 비교연구 - 담임여부와 보직여부를 중심으로-. **교원교육**, 26(4), 201-224.
- 이규남 (2005). 유치원 교사의 과학교수 효능감에 관한 연구. **한국영유아보육학**, 42, 77-98.

- 이상진, 이규만(2011). 멘토링 기능과 교사의 직무태도간의 관계. **한국교원교육연구**, 28(4), 377-404.
- 이송연, 민희정, 원정애, 백성혜(2011). 멘토링을 통한 예비화학교사들의 Pedagogical Content Knowledge 변화. **한국과학교육학회지**, 31(4), 621-640.
- 이성은(2008). **학교변화와 열린행정 (개정판)**. 서울: 교육과학사.
- 이윤식(2001). 현직연수기관에서의 인적자원개발의 효율화 방안. **국가전문행정연수원 연구논총**, 19, 149-184.
- 이윤식, 유현숙, 최상근(1993). **교원 연수제도 개선방안 연구**. 한국교육개발원.
- 이정실(2004). 호텔 식음료 종사원의 조직 커뮤니케이션, 조직지원, 조직몰입 그리고 직무만족과의 관계. **관광연구**, 19(1), 35-53.
- 이현정(1998). **교사 효능감 척도 개발을 위한 예비연구: 초등교사를 중심으로**. 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원.
- 전상훈, 조홍순, 이일권(2014). 교사의 직무동기와 교사효능감, 교사헌신, 수업전문성과의 관계에 관한 연구. **한국교육학연구**, 20(3), 5-30.
- 전제상(2010). 교원능력개발평가에 따른 교원연수지원 요구분석. **한국교원교육연구**, 27(4), 369-394.
- 정제영, 이희숙(2015). 교원의 전문성 계발 노력 실태 및 영향요인 탐색. **교육행정학연구**, 33(1), 1-23.
- 정태범(2000). 21세기의 교사 양성 체제. **한국교사교육**, 17(1), 19-46.
- 주동범, 임성택(2002). 교사 효능감 관련 변인의 분석: 직무환경 변인을 중심으로. **교육학연구**, 40(2), 251-270.
- 주현준(2008). 초등학교 교사들의 역량에 대한 교육요구: 경기, 인천, 지역을 중심으로. **교육학연구**, 46(1), 101-120.
- 한국교원단체총연합회(2012). **교총, 제31회 스승의 날 기념 '교원 인식 설문조사' 결과 발표**. 보도자료
- 홍원표, 정하나(2012). 초임교사 멘토링에 필요한 초등 수석교사의 역량 요소 탐색: 중요도와 실행준비도를 중심으로. **한국교원교육연구**,

29(4), 295-319.

- 홍혜정, 안선희(2004). 유아교육기관의 조직건강 및 의사결정 참여와 교사효능감과의 관계. *미래유아교육학회지*, 11(4), 255-273.
- Airasian, B., Gullickson, A. R., Hahn, L., & Farland, D. (1994). *Teacher self-evaluation: the literature in perspective*. Kalamazoo, MI: WesternMichigan University.
- Armeli, S., Eisenberger, R., Fasolo, P., & Lynch, P. (1998). Perceived organizational support and police performance: the moderating influence of socioemotional needs. *Journal of applied psychology*, 83(2), 288.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B.(1986). *Making a difference Teacher's sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bentley & Rempel (1970). Teacher Morale: Relationship with Selected Factors. *Journal of Teacher Education*, 21(4), 534-539.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and Power in Social Life*. New York: John Wiley and Sons.
- Burt, R. S. (1997). The contingent value of social capital. *Administrative Science Quarterly*, 42, 339-365.
- Chao, G. T., Walz, P., & Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel psychology*, 45(3), 619-636.

- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cunningham, J. (1993). Facilitating a mentorship programme. *Leadership & Organization Development Journal*, 14(4), 15-20.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E., & Pease, S. R. (1983). Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature. *Review of educational research*, 53(3), 285-328.
- Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment: An individual-differences model and its applications*. University of Minnesota Press.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domination model of teacher and school executive satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.
- Douglas, C.A. (1997). *Formal mentoring programs in organizations: An annotated bibliography*. Greensboro: Centre for Creative Leadership.
- Eby, L. T., Durley, J. R., Evans, S. C., & Ragins, B. R. (2006). The relationship between short-term mentoring benefits and long-term mentor outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 69(3), 424-444.
- Eisner, E. W.(1983). The Art and Craft of Teaching. *Educational Leadership*, 40(4), 4-13.
- Ensher, E. A., Thomas, C., & Murphy, S. E. (2001). Comparison of traditional, step-ahead, and peer mentoring on protégés' support, satisfaction, and perceptions of career success: A social exchange perspective. *Journal of Business and Psychology*, 15(3), 419-438.
- Feiman-Nemser, S., & Parker, M. B. (1992). *Los Angeles Mentors: Local Guides or Educational Companions?*.

- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569-582.
- Hunt, D. M., & Michael, C. (1983). Mentorship: A career training and development tool. *Academy of management Review, 8*(3), 475-485.
- Homans, G. C. (1961). *Social Behavior: Its Elementary Forms*, New York : Harcourt, Brace & World, Inc.
- Hoy, W. W., & Miskel, C. G. (1996). *Educational Administration*(5th). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G.(2013). *Educational Administration Theory, Research, and Practice (10th ed.)*. NewYork: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Judge, T. A., & Bretz, R. D. (1994). Political influence behavior and career success. *Journal of Management, 20*, 43-65.
- Kendall, L., & Kington, A .(2001). *Teacher Recruitment and Retention. Annual Survey of Trends in Education*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology, 34*(1), 67-76.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work*. Glenview, IL: Scott, Foresman
- Levinson, D.J., Darrow, C.N., Klein, G.B., Levinson, M.H, & McKee, B. (1978). *The Seasons of a Man's Life*. New York: Ballantine.
- Long, J. (1997). The dark side of mentoring. *Australian Educational Research, 24*, 115-123.
- Lortie, C. D.(1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press. 진동섭 역. 교직사회: 교직과 교사의



삶. 서울: 양서원.

- Murray, M. & Owens, M.A. (1991). *Beyond the myth and magic of mentoring: How to facilitate an effective mentoring program*. San Francisco: Jossey Bass.
- Owens, R. G. & Valesky, T. C.(2011). *Organizational Behavior in Education Ledership and School Reform (10th ed.)*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Pfeffer, J. (1989). A political perspective on careers: Interests, networks, and environments. In M. G. Arthur, D. T. Hall, & B. S. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory*: 380-396. New York: Cambridge University Press.
- Ragins, B. R., & Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology, 84*, 529 - 550.
- Ragins, B. R., Cotton, J. L., & Miller, J. S. (2000). Marginal mentoring: The effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes. *Academy of Management Journal, 43*, 1177 - 1194.
- Roche, G.R. (1979). *Much ado about mentors*. Harvard Business Review, 1, 14-31.
- Scandura, T. A., & Williams, E. A. (2001). An investigation of the moderating effects of gender on the relationships between mentorship initiation and protégé perceptions of mentoring functions. *Journal of Vocational Behavior, 59*(3), 342-363.
- Shann, N. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *Journal of Educational Research, 92*(2), 67-73.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment,*

- causes, and consequences (Vol. 3)*. Sage publications.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. Review of *Educational Research, 68*(2), 202-248.
- Tyler, T. R., & Lind, E. A. (1992). A relational model of authority in groups. *Advances in experimental social psychology, 25*, 115-191.
- Wanberg, C. R., Kammeyer-Mueller, J., & Marchese, M. (2006). Mentor and protégé predictors and outcomes of mentoring in a formal mentoring program. *Journal of Vocational Behavior, 69*(3), 410-423.
- Wood, R., and Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review, 14*, 361-384.

## Abstract

# Teacher Mentoring : Effects on Teacher Self-efficacy and Job Satisfaction

Jiyoung Lee

Educational Administration

The Graduate School

Seoul National University

The purpose of this research is to analyze the effects of workshop-model training, which is considered to be a traditional way of professional development, and those of mentoring. This research used propensity score matching and hierarchical linear modeling as the analytic methods, using Teaching And Learning International Survey 2013 data. Both workshop-model training and mentoring had positive effects on teachers' efficacy and job-satisfaction, while the effects of mentoring outweighed the effects of traditional ways of professional development. In addition, teachers who participated in mentoring as both mentor and mentee had the most significant effects in increasing one's teacher self-efficacy and job-satisfaction. Based upon the results, solutions for improving policies on teachers' professional development and future research have been suggested.

keywords : teacher mentoring, teacher self-efficacy, teacher job satisfaction, teacher professional development

*Student Number* : 2015-21533