creative commons

COMMONS DEED

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

dCollection

교육학석사 학위논문

초등교사의 교직헌신과 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식의 구조적 관계

Structural Relations between Principals' Authentic Leadership, Teacher Autonomy, Psychological Ownership, and Commitment to Teaching of Elementary School Teachers

2021년 8월

서울대학교 대학원
농산업교육과
조 은 혜

초등교사의 교직헌신과 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식의 구조적 관계

지도교수 정 철 영

이 논문을 교육학 석사 학위논문으로 제출함

2021년 7월

서울대학교 대학원

농산업교육과

조 은 혜

조은혜의 석사 학위논문을 인준함

2021년 7월

위 원 장 _____

부 위 원 장 _____

위 원 _____

국 문 초 록

초등교사의 교직헌신과 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식의 구조적 관계

교육학 석사학위논문
서울대학교 대학원, 2021년
조 은 혜

이 연구는 초등교사의 교직헌신과 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식의 관계를 구명하는데 있다. 연구의 목적을 달성하기 위하여 첫째, 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식 및 교직헌신 간의 인과적 구조모형을 검정하였다. 둘째, 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식 및 교직헌신 간의 직접적인 영향관계를 구명하였다. 셋째, 학교장의 진성리더십과 교직헌신의 관계에서 심리적 주인의식의 매개효과를 구명하였다. 넷째, 교사자율성과 교직헌신의 관계에서 심리적 주인의식의 매개효과를 구명하였다.

연구의 모집단은 초등교사 자격증을 소지하고 정식 임용되어 근무하는 초등교사로 설정하였다. 조사에서는 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식, 교직헌신 및 인구통계학적 특성에 대한 문항으로 구성된 검사도구를 사용하였다. 선행연구에서 개발된 도구를 연구 맥락에 맞게 선정하여 활용하였고, 모든 측정도구는 신뢰도와 타당도를 확보하였다.

자료 수집은 2021년 2월 15일부터 3월 12일까지 이루어졌으며 총 418부를 회수하였다. 이 중 결측치, 불성실 응답 및 이상치를 제거하여 총 405부를 분석에 활용하였다. 자료분석은 SPSS 26.0을 이용하여 기술통계분석(빈도, 평균, 첨도, 왜도, 표준편차 등) 및 집단별 차이분석을 실시하였고, R을 이용하여 구조방정식 모형 분석을 수행하였다.

연구의 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 초등교사가 인식한 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식 및 교직헌신에 관한 구조방정식 모형의 적합도를 검정한 결과, χ^2값을 제외하고 모든 지수가 양호하게

도출되어 각 변인 간의 인과적 관계를 예측하기에 적합한 것으로 판단되었다. 둘째, 초등교사가 인식한 학교장의 진성리더십은 교직헌신에 직접적으로 유의미한 정적 영향(β=.261)을 미쳤다. 또한, 교사자율성은 교직헌신에 직접적으로 유의미한 정적 영향(β=.183)을 미치는 것으로 나타났다. 심리적 주인의식은 교직헌신에 유의미한 정적 영향(β=.432)을 미치는 것으로 나타났다. 셋째, 초등교사가 인식한 학교장의 진성리더십과 교직헌신의 관계에서 심리적 주인의식은 유의미한 정적 매개효과(β=.130)가 있었다. 넷째, 교사자율성과 교직헌신의 관계에서 심리적 주인의식은 유의미한 정적 매개효과(β=.231)가 나타났다.

이 연구의 결론은 첫째, 학교장의 진성리더십, 교사자율성 및 심리적 주인의식은 초등교사의 교직헌신을 설명하기에 적합하며, 교직헌신에 직·간접적인 영향을 미치는 예측 변인으로 기여할 수 있다. 둘째, 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식은 초등교사의 교직헌신을 촉진한다. 셋째, 교직 환경 및 직무특성은 심리적 주인의식을 통해 교직헌신에 영향을 주며 이는 그동안 블랙박스였던 개인의 심리내적 동기부여 메커니즘을 설명하는데 유용하다.

연구결과의 활용을 위한 제언을 제시하면 다음과 같다. 초등교사의 교직헌신 실천을 위해 첫째, 학교장의 진성리더십을 촉진하기 위한 조직적 개입이 필요하다. 둘째, 교사자율성을 강화하기 위한 제도적 뒷받침이 요구된다. 셋째, 초등교사의 심리적 주인의식의 제고를 위해 초등교사가 통제, 근접 지식, 투입을 향상할 수 있는 개입이 필요하다. 후속 연구를 위한 제언을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 초등교사의 교직헌신이 학생들에게 미치는 영향관계를 실증적으로 구명할 필요가 있다. 둘째, 학교장 또는 동료교사 등 응답원을 다양화하는 등 동일응답편의의 문제를 방지할 방법의 적용이 필요하다. 셋째, 심리적 주인의식 측정도구의 한계를 고려하여 연구가 이루어질 필요가 있다.

주요어 : 초등교사, 교직헌신, 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식
학 번 : *2019-21832*

목 차

국문초록 ····· i

I. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 ····· 1
2. 연구 목적 ····· 4
3. 연구 가설 ····· 4
4. 용어의 정의 ····· 5
5. 연구의 제한 ····· 7

II. 이론적 배경 ····· 9
1. 초등교사의 직무 및 전문성 ····· 9
2. 교직헌신 ····· 12
3. 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식 ····· 27
4. 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식, 교직헌신 잠재변인 간 관계 ····· 45

III. 연구 방법 ····· 53
1. 연구 모형 ····· 53
2. 연구 대상 ····· 54
3. 조사 도구 ····· 57
4. 자료 수집 ····· 62
5. 자료 분석 ····· 64

IV. 연구 결과 ····· 70
1. 잠재변인별 관찰변인의 기술통계와 측정모형 적합성 ····· 70
2. 초등교사의 교직헌신에 대한 구조적 관계 모형 ····· 86
3. 초등교사의 교직헌신과 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식의 직접 관계 ····· 87
4. 심리적 주인의식의 매개효과 ····· 88
5. 연구 결과에 대한 논의 ····· 90

V. 요약, 결론 및 제언 ····· 95
1. 요약 ····· 95
2. 결론 ····· 96
3. 제언 ····· 98

참고문헌 ····· 103
부 록 ····· 121
Abstract ····· 135

표 목 차

<표 Ⅱ-1> 교사의 직무 ····· 9
<표 Ⅱ-2> 교직헌신의 정의 종합 ····· 15
<표 Ⅱ-3> 교직헌신의 구성요소 ····· 17
<표 Ⅱ-4> 부정행태제거와 긍정행태개발 내용 비교 ····· 25
<표 Ⅱ-5> 진성리더십의 정의 종합 ····· 30
<표 Ⅱ-6> 진성리더십의 구성요소 ····· 32
<표 Ⅱ-7> 교사자율성의 정의 종합 ····· 35
<표 Ⅱ-8> 교사자율성의 구성요소 ····· 37
<표 Ⅱ-9> 심리적 주인의식의 정의 종합 ····· 41
<표 Ⅱ-10> 심리적 주인의식의 구성요소 ····· 43
<표 Ⅱ-11> 변인 간 관계 종합 ····· 51

<표 Ⅲ-1> 전국 초등교사 및 초등학교 수 ····· 55
<표 Ⅲ-2> 조사 도구의 구성 ····· 58
<표 Ⅲ-3> 교직헌신 측정도구의 구성 및 신뢰도 ····· 59
<표 Ⅲ-4> 학교장의 진성리더십 측정도구의 구성 및 신뢰도 ····· 60
<표 Ⅲ-5> 교사자율성 측정도구의 구성 및 신뢰도 ····· 61
<표 Ⅲ-6> 심리적 주인의식 측정도구의 구성 및 신뢰도 ····· 61
<표 Ⅲ-7> 설문 응답자의 일반적 특성 ····· 63
<표 Ⅲ-8> 연구 가설별 자료 분석 방법 ····· 64
<표 Ⅲ-9> 구조방정식 모형적합도 지수별 판단 기준 ····· 68

<표 Ⅳ-1> 초등교사의 교직헌신과 관련 변인의 기술통계량 및 정규성 진단 ····· 71
<표 Ⅳ-2> 초등교사의 교직헌신과 관련 잠재변인별 관찰변인 간 다중공선성 진단 ····· 72

<표 Ⅳ-3> 초등교사의 교직헌신과 관련 잠재변인별 관찰변인 간 상관 행렬 ····· 73
<표 Ⅳ-4> 초등교사의 교직헌신과 관련 변인의 성별에 따른 차이 분석 ····· 74
<표 Ⅳ-5> 초등교사의 교직헌신과 관련 변인의 교직경력에 따른 차이 분석 ····· 76
<표 Ⅳ-6> 초등교사의 교직헌신과 관련 변인의 직위에 따른 차이 분석 ····· 79
<표 Ⅳ-7> 초등교사의 교직헌신과 관련 변인의 학교 소재지에 따른 차이 분석 ····· 79
<표 Ⅳ-8> 초등교사의 교직헌신과 관련 변인의 지역규모에 따른 차이 분석 ····· 81
<표 Ⅳ-9> 측정모형 적합도 ····· 84
<표 Ⅳ-10> 초등교사의 교직헌신과 관련 잠재변인별 관찰변인의 수렴 타당도 분석 ····· 85
<표 Ⅳ-11> 초등교사의 교직헌신과 관련 잠재변인별 관찰변인의 판별 타당도 분석 ····· 85
<표 Ⅳ-12> 구조모형 적합도 ····· 87
<표 Ⅳ-13> 초등교사의 교직헌신에 대한 학교장의 진성리더십, 교사 자율성, 심리적 주인의식의 직접효과 분석 ····· 88
<표 Ⅳ-14> 심리적 주인의식의 매개효과 분석 ····· 89
<표 Ⅳ-15> 가설 채택여부 ····· 90

그 림 목 차

[그림 Ⅱ-1] 헌신의 일반적 모형 ····· 13
[그림 Ⅱ-2] 헌신 과정 모형 ····· 20
[그림 Ⅱ-3] Hackman & Oldham(1975)의 직무특성 이론 모형 ··· 22
[그림 Ⅱ-4] 조직행태 연구모형의 비교 ····· 24

[그림 Ⅲ-1] 초등교사의 교직헌신과 학교장의 진성리더십, 교사자율성과 심리적 주인의식의 구조적 관계에 대한 연구모형 ····· 53
[그림 Ⅲ-2] 표집 방법 ····· 57
[그림 Ⅲ-3] 통계분석 절차 ····· 65
[그림 Ⅲ-4] 통계모형 ····· 69

[그림 Ⅳ-1] 초등교사의 교직헌신, 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식의 측정모형 분석 ····· 83
[그림 Ⅳ-2] 초등교사의 교직헌신, 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식의 구조적 관계 모형 분석 ····· 86

I. 서론

1. 연구의 필요성

일은 인간 삶의 기본적인 활동으로서 많은 사람들이 직장에서 하루 8시간 이상 일을 하며 하루를 보내고 있다. 우리나라는 OECD 회원국 중 노동시간 2위, 세계 노동시간 3위로 보고되어 일상의 가장 많은 시간을 일에 투자하는 것으로 나타났다(한국개발연구원, 2021). 삶에서 일이 차지하는 비중만큼 개인의 행복과 웰빙에 일을 통한 긍정적 경험이 미치는 영향은 매우 크다고 할 수 있다(권석만, 2008). 특히 교사의 경우 코로나19로 인한 온라인 개학으로 원격수업 출석 관리, 학생 이수율 확인, 과제 피드백, 컨텐츠 제작 뿐만 아니라 학교 방역 및 행정 업무의 증가에 따라 근무시간이 더욱 길어지는 현상이 나타나고 있다(지은경, 2021; 최성광, 최미정, 2021). 이에 따라, 교사 개인 차원에서 교직, 수업, 학생을 대하는 태도와 행동이 행복과 삶의 질에 미치는 영향은 더욱 커지고 있는 시점이다.

또한, 학교 조직 차원에서 공교육 질 제고를 위한 국민적 요구에 직면해있다. 취학률, 고등교육 이수율 등 우리나라 공교육의 양적 지표는 세계 최고 수준인데 반해(OECD, 2019) 교육에 대한 국민의 만족도는 다소 부정적이다. 2020년 교육여론조사에 따르면 학부모들은 초등학교 공교육에 대해 보통 수준(3.09점)으로 만족하고 있었고, 초등교사의 능력과 자질에 대한 신뢰도는 보통 이하(2.79점)라고 응답하였다(한국교육개발원, 2020). 또한, 학교교육이 생활, 취업, 직업 등 실생활에서 얼마나 효과적으로 활용되는지를 측정하는 학교교육의 효과에 있어, 40.2%의 국민만이 '매우 효과 있다' 또는 '약간 효과 있다'라고 응답하였다(통계청, 2021).

학교교육 질 제고를 위한 여러 요소 중 교사는 학생의 학습과 성장에 무엇보다 중요하고 긍정적인 역할을 수행하여 교육의 성패를 좌우하는 가장 중요한 요소이다(유평수, 박진희, 2020; Beerens, 2000; Gun, 2021). 특히 학교는 이완조직으로 조직이 달성하고자 하는 성과 목표가 추상적이고 불분명한 특성에 따라 주요 구성원인 교사들의 교육 활동에 대한 엄격하고 분명한 감독이나 평가 방법을 수립하기 어려운 특징이 있다(홍창남, 2009; Bolman & Deal, 2017). 이처럼 교사에 대한 감독과

통제가 어려운 상황 속에서 개별 교사의 자발적 헌신은 높은 교육의 질을 높이는데 핵심적이라는 점에서 매우 중요하다. 이와 같이 교사 개인 차원, 학교 조직 차원의 요구에 대응하여 교직헌신(commitment to teaching)에 대한 이론적, 실제적 관심이 높아지는 추세이다(전승환, 2013; 전승희, 김희규, 2020; Meyer, 2021).

교과전담제로 운영되는 중·고등학교와는 달리, 초등학교는 학급담임제로 운영되어 학급 담임교사가 담당 학급의 생활지도와 교과 지도의 전부 또는 대부분을 담당하며 학생들과 많은 시간을 상호작용한다(서울대학교 교육연구소, 2011). 담당 학급에서 초등교사는 학생들의 생활 전면에 걸쳐 중요한 안내자와 본보기가 되며 교사의 인생관 및 가치관이 아동의 성장과 발달에 직·간접적으로 영향을 크게 미친다(강선희, 2010; 조환이, 윤선아, 2017). 이러한 중요성에 따라 초등교사는 효과적인 학급경영을 위한 교실 상황 대처 지식 및 기술을 갖출 것, 높은 책무성을 가지고 학생의 학습을 활성화하기 위해 성취목표 및 평가를 맞춤형으로 재구성하는 주도적 역할을 할 것을 요구받고 있다(황기우, 2008). 이처럼 다양한 전문성과 높은 책무성에 대한 요구에 대처하는 긍정적인 태도와 행동으로서 초등교사의 교직헌신은 다른 학교급보다 어린 학생들의 전인적 발달에 큰 영향을 미친다는 점에서 중요하다(김용삼, 2018).

초등교사의 교직헌신을 높이기 위한 학교 조직의 특성으로 학교장의 진성리더십과 교사자율성에 주목할 필요가 있다. Meyer & Maltin (2010)의 헌신과정모형에 따르면, 학교장의 리더십을 포함하여 지원적 근무 환경을 조성하고, 자기 결정성의 핵심 구성요소인 자율성의 욕구가 충족되면 동기유발 과정을 통해 조직구성원의 헌신이 높아진다고 하였다. 다수의 선행연구에서 학교장의 리더십은 교직헌신에 긍정적인 영향을 주는 환경적 특성으로 보고되어왔다(홍성철, 이윤식, 2017; 강경석, 2016; Freeman & Fields, 2020; Dou et al., 2016). 카리스마 리더십, 거래적 리더십, 변혁적 리더십 등 다양한 유형의 리더십이 교직헌신을 이끌어내는 학교장의 리더십으로는 한계를 보임에 따라, 각 리더십의 장점을 통합하고 한계를 보완한 새로운 리더십 유형으로 진성리더십이 떠오르고 있다(이봉재, 2017). 진성리더십은 리더의 자아인식으로 인한 자신감을 바탕으로 투명한 관계를 형성하여 구성원의 신뢰와 헌신을 이끌어내고, 구성원을 포용하는 조직 분위기 조성과 리더의 진정성으로 큰 효과를 발휘하는

리더십이다(윤정구, 2015). 최근 초등학교장에게는 기존의 제왕적 리더십에서 탈피하여(함성득, 2017), 교사를 존중하고 솔선수범하는 관리자의 리더십이 요구되고 있다. 이러한 맥락에서, 학교장이 진실성과 내면의 가치에 충실하면서 교사와 상호 존중하고 배려하는 리더십인 진성리더십이 초등학교장에게 요구되고 있다(류근하, 최은수, 2013).

교직헌신에 영향을 주는 직무특성 요인으로 다수의 연구에서 교사자율성이 확인되고 있다(전승환, 2013; 홍창남, 2005; Dou et al., 2016; Holliman et al., 2020). 직장에서 구성원에게 부여한 자율성은 직무를 수행함에 있어 개인에게 결정에 대한 권한이 주어진 정도를 의미한다(임소현, 2019). 자기결정성이론에 따르면, 개인에게 직무를 자율적으로 수행할 수 있는 권한이 주어져 스스로 업무를 제어할 수 있을 때 심리적 기본 욕구 중 하나인 자율성의 욕구를 충족하여 내적 동기를 높이고 건강하고 성장지향적인 행동을 한다(Deci & Ryan, 1985). 이 이론에 따르면, 교사자율성은 초등교사의 교직헌신을 증가하는데 있어 핵심적인 요인으로 작용할 수 있다.

학교장의 진성리더십과 교사자율성, 초등교사의 교직헌신 간 동기유발 과정을 설명하기 위해, 이 연구에서는 교사의 개인 심리적 특성인 심리적 주인의식의 매개역할을 살펴보고자 한다. 심리적 주인의식이란 조직 내 여러 대상이 자신의 것이라는 소유감을 갖는 조직구성원의 심리적 상태를 의미한다(Pierce & Jussila, 2010). 공공조직인 초등학교는 개인의 성과평가에 따른 인사관리가 용이하지 않으며 안정적인 신분 보장 등으로 인해 심리적 주인의식을 갖게 하는데 어려움이 있었다. 이에 따라 교사의 권태, 사기저하, 무기력, 주인개념의 모호성에서 발생하는 대리인 문제, 주인의식 결여 등과 관련된 부정적인 조직행태가 나타났다(김호섭 외, 2020). 학교장의 진성리더십과 교사자율성이 증가하면, 가르치는 일과 학교 조직에 대한 교사의 주인의식이 높아질 것이며, 이는 수업, 학생, 학교를 위한 교사의 긍정적인 태도와 행동에 영향을 미칠 수 있다(Brezicha et al., 2020).

이상의 논의를 종합하여, 이 연구에서는 교사의 삶의 질 향상과 학교교육의 질 제고를 방안을 탐색하기 위해 초등교사를 대상으로 구조모형을 설정하여 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식이 교직헌신에 미치는 영향관계를 규명할 것이다. 이러한 실증분석을 통해,

초등교사 교직헌신을 제고하기 위한 학문적·실천적 방안에 대한 시사점을 제공하고자 한다.

2. 연구 목적

이 연구의 목적은 교직헌신과 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식의 구조적 관계를 구명하는 데 있다. 이와 같은 연구 목적을 달성하기 위하여 초등교사를 대상으로 다음과 같은 세부 연구 목표를 설정하였다.

첫째, 교직헌신과 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식의 구조적 모형이 변인 간 관계를 적합하게 예측하는지 검증한다.

둘째, 교직헌신에 대해 학교장의 진성리더십, 교사자율성 및 심리적 주인의식이 미치는 영향관계를 구명한다.

셋째, 학교장의 진성리더십과 교직헌신 간 관계에서 심리적 주인의식의 매개효과를 구명한다.

넷째, 교사자율성과 교직헌신 간 관계에서 심리적 주인의식의 매개효과를 구명한다.

3. 연구 가설

이 연구의 목적을 달성하기 위해 초등교사를 대상으로 연구가설을 다음과 같이 설정하였다.

연구가설 1. 교직헌신과 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식에 관해 이 연구에서 설정한 구조모형은 변인 간 관계를 예측하기에 적합할 것이다.

연구가설 2. 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식은 교직헌신에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.

2-1. 학교장의 진성리더십은 교직헌신에 직접적으로 정적 영향을 미칠 것이다.

2-2. 교사자율성은 교직헌신에 직접적으로 정적 영향을 미칠 것이다.

2-3. 심리적 주인의식은 교직헌신에 직접적으로 정적 영향을 미칠 것이다.

연구가설 3. 학교장의 진성리더십은 심리적 주인의식을 매개로 교직헌신에 간접적으로 정적 영향을 미칠 것이다.

연구가설 4. 교사자율성은 심리적 주인의식을 매개로 교직헌신에 간접적으로 정적 영향을 미칠 것이다.

4. 용어의 정의

가. 초등교사

초·중등교육법 제 21조에 따르면, 초등교사는 초등학교 1급 정교사, 초등학교 2급 정교사 자격을 가지고 초등학교에서 학생을 지도하고 교육하는 자를 의미한다. 이 연구에서는 초등교사의 범위를 한정하여 기간제 교사, 비교과 교사를 제외하고 초등학교에서 담임 또는 교과전담을 맡아 학생을 지도하는 정규교원으로 정의한다.

나. 교직헌신

교직헌신(commitment to teaching)은 교사가 전문성을 바탕으로 수업, 학생, 교직 자체에 대해 애정을 가지고 지속적으로 관심과 열정을 쏟는 것이다. 이는 교사들이 주어진 직무환경에서 과업수행에 전념하는 정도부터 자신의 직무가 스스로의 삶에 얼마나 중요한지에 대한 판단까지 광범위한 내용을 포함하는 전문적 헌신(professional commitment)에 해당하는 개념으로 교직뿐만 아니라 교과, 학생이라는 다양한 대상에 대한 헌신을 포함한다(노종희, 2004; Manheim & Papo, 2000; Tyree, 1996). 이를 근거로 잠재변인 교직헌신의 관찰변인을 전문의식, 교육애, 열정으로 설정하였으며, 각 관찰변인은 노종희(2004)가 개발한 교직헌신 측정도구에 초등교사가 초등교사가 응답한 점수를 의미한다.

다. 학교장의 진성리더십

학교장의 진성리더십은 학교장이 긍정적 자기인식과 자기조절이라는 기반 위에서 교사들과 함께 일하면서 자신의 가치와 내면의 소리에 충실하여 교사와 상호 존중하고 배려하는 학교장의 행동 양식을 의미한다(정득부, 2018; 윤정구, 2015). 개인이 리더십 등 환경을 주관에 따라 해석한 자극이 태도와 행동에 영향을 미치기 때문에(Murray, 1938) 이 연구에서 학교장의 진성리더십의 수준은 초등교사가 인식한 학교장의 진성리더십 수준으로 보았다. 이를 근거로 잠재변인 학교장의 진성리더십의 관찰변인을 관계의 투명성, 내면화된 도덕적 시각, 균형잡힌 정보처리, 자기인식으로 설정하였으며, 각 관찰변인은 Walumbwa et al.(2008)가 개발한 ALQ(Authentic Leadership Questionnaire)에 초등교사가 응답한 점수를 의미한다.

라. 교사자율성

교사자율성은 교사가 책임감을 가지고 전문성을 발휘하여 주체적으로 교육 활동을 계획·수행·평가하며, 적극적으로 교육에 관련된 의사결정 과정에 참여하는 것을 의미한다(김경인, 2013; Pearson & Hall, 1993). 교사의 직무는 일반 직장인의 직무와는 다르게 수업과 생활지도로 구분되는 특성을 반영하여 잠재변인 교사자율성의 관찰변인을 교육과정 자율성, 일반적 교수자율성으로 구성하였다(Pearson & Hall, 1993). 각 관찰변인은 Pearson & Hall(1993)이 개발하고 Pearson & Moomaw(2006)가 요인분석을 통해 타당성을 확보한 TAS(teacher Autonomy Scale)에 초등교사가 응답한 점수를 뜻한다.

마. 심리적 주인의식

심리적 주인의식은 초등교사가 자신의 직무와 소속 학교에 대한 소유감을 느끼며 가르치는 일과 학교의 주인은 다름 아닌 자신이라고 느끼는 감정 상태를 의미한다.(Pierce et al., 2004.) 조직구성원이 심리적 주인의식을 느끼는 대상은 크게 조직과 직무로 나누어진다(Mayhew et al., 2007)는 논의를 기반으로 잠재변인 심리적 주인의식의 관찰변인을 직무 주인의식, 학교 주인의식으로 설정하

였다. 각 관찰변인은 Van Dyne & Pierce(2004)가 개발하고, 이서현(2016)이 재구성한 심리적 주인의식 측정도구를 연구대상의 특성에 맞게 수정·보완한 도구에 초등교사가 응답한 점수를 뜻한다.

5. 연구의 제한

이 연구의 제한점은 다음과 같다.

첫째, 표본 선정 시 2020년 기준 초등교사의 인구통계학적 현황을 정확히 제시하고 있는 문헌이 없어 성별, 연령, 교직경력, 직위별 현황을 파악하기 어려웠기에, 이 연구에서는 교사 개인이 아닌 학교를 기준으로 층화군집표집을 실시하였다. 따라서 연구결과를 표본 집단 이외의 상황에 적용할 때에는 해석이 제한적일 수 있으며, 연구 결과를 전체 초등교사를 대상으로 일반화하기에는 한계가 있다.

둘째, 이 연구에서는 단일평가자에 의한 자기보고를 통해 모든 변수를 측정하였기에 방어적이거나 사회적으로 바람직한 방향으로 응답하는 경향이 나타날 수 있다. 이러한 동일방법편의 문제로 인하여 변수의 수준이 과소 혹은 과대 측정되었을 가능성이 있다.

II. 이론적 배경

1. 초등교사의 직무 및 전문성

가. 초등교사의 직무

교사는 학교에서 학생의 교육을 담당하는 자로서, 임용 주체가 국가가 지방자치단체이면 국공립교사, 개인 및 법인이면 사립교사로 분류된다. 국공립교사는 교육공무원법을 적용받으며, 교사는 수업활동과 학생지도에 필요한 소양과 지식을 갖추고 사회적·윤리적 책임을 담당해야 한다는 점에서 경력직공무원 중 특수한 지식과 기술을 담당하는 특정직으로 분류된다. 사립교사는 사립학교법의 적용을 받지만 그 밖의 자격·요건·복무·연수 의무·신분보장 및 사회보장 등에 있어서 교육공무원과 동일하게 처우받고 있다(김규태, 2020).

교사는 인적서비스 전문직의 하나이며, 교육 활동을 통해 학생들을 돌보고 이들의 성장을 위한 조력을 제공한다(Maslach & Jackson, 1981). 좀 더 구체적으로 교사는 학생, 학부모 및 동료교사, 관리자와의 상호작용을 통해 교육과정을 구현하며, 수업 및 생활지도를 담당한다(이준희, 2012; 김규태, 2012). 가르치는 일은 다양하고 복합적인 활동이기 때문에, 교육의 담당자인 교사는 행정적, 전문적, 고객지향적, 도덕적 책무같이 다양한 책임을 요구받는다(김규태, 2012; Gipps et al., 2015). 교사에게 요구되는 다양한 직무와 이에 대한 근거는 <표 Ⅱ-1>과 같다.

<표 Ⅱ-1> 교사의 직무

유형	영역	내용	근거
행정적 책임	학사 운영	학생의 선발, 졸업, 진급, 성적 등 학사관리 운영	초·중등교육법 제27조 1항, 초·중등교육법시행령 제44, 45, 46, 50조
	행정 규정	복무, 승진, 연수, 평가 등 행정규정 준수	국가공무원법, 교육공무원법, 국가공무원복무규정, 공무원근무사항에 관한 규칙, 국가공무원승진규정, 교원 등의 연수에 관한 규정
	사무 관리	학생생활기록부 기록 관리	초·중등교육법 제25조

<표 계속>

<표 Ⅱ-1> 계속

유형	영역	내용	근거
전문적 책임	연구연수	품성과 자질 등 직무향상을 위한 연구연수활동	교육기본법 제14조 2항, 교육공무원법 제 38조 2항, 초·중등교육과정 고시
	수업	다양한 수업 방법의 강구 실시	초·중등교육법시행령 제48조, 초·중등학교교육과정 고시, 교육공무원 승진규정
	평가	다양한 평가도구방법 기준 강구 실시	초·중등교육과정 고시
	생활지도	학생 징계 및 훈육, 특기적성 계발, 진로지도	초·중등교육법 제17, 31조, 교육공무원 승진규정
고객지향적 책임	교육과정	학생의 특성과 요구 및 수준에 적합한 교육과정 편성·운영	초·중등교육법 제32조, 초·중등학교교육과정 고시
	교과 및 교과서 선택	학생들의 필요 능력, 적성에 적합한 교과 및 교과서 선택권 보장	초·중등교육법 제32조, 초·중등학교교육과정 고시
도덕적 책임	자질, 품성 및 태도, 복무	성실, 친절공정, 비밀엄수, 청렴, 품위유지 등의 의무 이행	국가공무원법 제55, 66조, 교육공무원법 승진규정

자료: 이준희. (2012). 우리나라 단위학교 책무성 정책의 성격에 관한 연구. **한국교육학연구, 18**(1), 99-120.
김규태. (2012). **교원책무성: 이론, 정책, 제도**. 원미사. 재구성.

나. 초등교사의 전문성

초·중등교육법 38조에 따르면, 초등학교는 현대 학교교육 제도상 가장 먼저 취학하는 학교로 국민 생활에 필요한 기초적인 초등교육을 실시하는 교육기관이다. 초등교육의 특성에 대한 고재천(2001)의 연구에 따르면, 타 학교급의 교육에 비해 초등교육에서 강조되는 특징은 통합교육, 전인교육, 기초·기본교육, 일반교육이 있다. 초등교육의 특성에 따라, 초등교사가 수행하는 직무도 타 학교급과 차별성이 있다.

초등교사란 초등교사 자격을 가지고 초등 교육과정을 통하여 초등학생에게 바람직한 인성과 일상생활에 필요한 기초 지식, 기능을 길러주기 위해 초등학교 교육 업무에 종사하는 교사를 의미한다(남기윤, 2008). 중·고등학교는 교사가 교과를 전담하여 한 학급의 학생들이 여러 명의 교사에게 각 교과를 배우지만, 초등학교는 학급담임제로 운영되어 학급 담임교사가 한 학급의 학생들의 생활지도와 교과지도를 전부 또는 대부분을 담당한다(서울대학교 교육연구소, 2011). 초등교사는 쉬는 시간과 점심시간을 비롯하여 일과 시간의 대부분을 담당 교실에서 학급 학생들과 함께하며, 학생들의 생활 전면에 걸쳐 본보기가 되어 초등교사의 인생관, 가치관이 아동의 성장, 발달에 직간접적으로 미치는 영향이 크다

(조환이, 윤선아, 2017; 강선희, 2010). 이에 따라 초등교사는 학생들에게 언어, 태도, 사고, 행동의 전면에 걸쳐 모범이 되어야 하는 높은 도덕적 책무성뿐만 아니라 교실 상황에서 일어나는 다양한 상황에 대처하기 위한 지식과 기술, 학급 학생들의 특성에 맞게 교육과정을 재구성하여 학생들의 효과적인 학습을 촉진하는 주도자 역할을 할 것을 요구받고 있다(황기우, 2008).

초등교사에게 다양한 역할 및 전문성이 요구됨에 따라, 초등교사는 업무 부담이 매우 과중한 환경에 처해있다. 2020 OECD 교육지표에 따르면, 초등교사의 연간 1인당 순 수업 시간은 676시간으로 중학교(517시간), 일반고등학교(545시간), 직업고등학교(543시간)보다 연간 100시간 이상 많다(교육부, 2020). 수업에 더해 학급 학생들의 취학, 진급, 전학, 졸업, 성적, 생활, 진로에 대한 내용을 NEIS 시스템에 입력하여 관리하고 학교 업무를 처리하는 등 행정업무에 대한 부담도 상당하다. 2009년 「교사행정업무경감」라는 화두가 등장한 이래 각 교육청에서는 행·재정 지원 등을 통한 교사의 행정업무 부담을 줄이기 위한 노력을 하였으나 현장 교사는 잘 체감하지 못하는 것이 현실이다(강호수 외, 2018). 교원 업무경감 정책의 효과에 대한 초등교사의 인식 조사 결과 변화가 없다고 응답한 비율이 50%였으며, 오히려 증가하였다는 인식이 4.4%였다(배문영, 홍원표, 2016). 또한, 최근 코로나19 사태 장기화로 인해 초등교사들이 등교수업과 비대면수업을 병행할 뿐만 아니라 학교생활 전 과정의 방역에 참여함에 따라 업무가 과중되고 있다. 현장교사들의 코로나19 대응 경험에 대한 연구에 따르면, 교사 정체성의 혼란, 길어진 근무시간, 교사 패싱현상, 교사를 보는 따가운 시선 등 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다(지은경, 2021; 최성광, 최미정, 2021). 긴급 돌봄 및 방역에 초등교사가 투입됨에 따라, 초등교사는 교편을 잡고 학생들을 교육하기보다 교실 소독을 위한 방역 활동, 청소 활동, 건강 상태 기록 등을 수행하게 되자 자신이 '보건소 직원', 또는 '아르바이트생'같다고 자조하며 교사의 역할에 대한 고민과 근본적인 의문을 느끼고 있었다(지은경, 2021). 또한 원격 수업을 위한 20분짜리 수업 영상 제작에 5-6시간이 걸리고, 학생들의 과제를 확인하고 피드백하는데 시간이 오래 걸려 업무가 학교에서 집으로, 낮에서 밤으로 이어지는 경험을 하였다(최성광, 김미정, 2021). 아울러, 교육 관련 의사결정에 교육의 주체인 교사는 배제되고 있다. 초등교사들은 교육부와 교육청이 현장 교사들과 협의를 거치지 않고 결정한 일방적 지침을 실제로 교육과정을 운영하는 교사들조차 언론을 통해 듣는 것에 대한 불편함, 수시로 전달내용이 변경되는

상황이 반복되면서 무력감을 느끼는 '교사 패싱' 현상에 힘들어하였다(최성광, 최미정, 2021). 이와 같이 과중한 업무 및 인력의 부족, 교육 관련 의사결정에 대한 참여 부족으로 인해 초등교사는 교직에 몰입하고 업무에 헌신하기에 어려운 상황에 놓여 있음을 알 수 있다.

그럼에도 다양한 전문성과 높은 책무성에 대한 요구에 대처하는 긍정적인 태도와 행동으로서 초등교사의 교직헌신은 다른 학교급보다 어린 학생들의 전인적 발달에 큰 영향을 미친다는 점에서 중요하다(김용삼, 2016). 이에 따라, 초등교사의 교직헌신을 이끌어내기 위해 실질적으로 제공할 수 있는 다양한 제도적 지원 및 교사가 주도적으로 업무를 수행할 수 있는 환경을 제공하기 위한 연구가 필요한 시점이다.

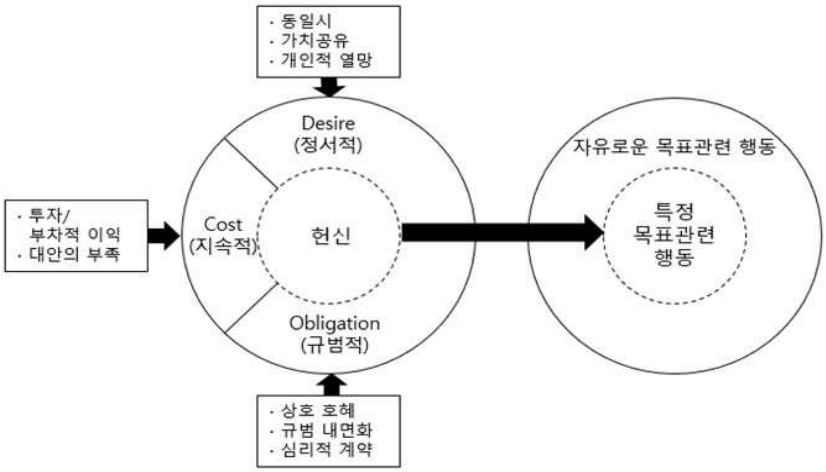
2. 교직헌신

가. 교직헌신의 개념

교직헌신의 개념은 일반 직장인을 대상으로 연구되어 온 조직헌신(employee commitment)의 유사개념에서 헌신 대상의 다각화를 반영한 교직헌신(commitment to teaching)으로 발전 및 변화하는 과정을 거쳤다(Allen & Meyer, 1990; Brown, 1996; Meyer & Herscovitch, 2001). 조직헌신을 교사에 적용하는 과정에서, 헌신 대상인 조직을 교사의 근무지인 학교로 대체하여 '근무지로서 학교에 대한 헌신' 을 뜻하는 교사헌신(teacher commitment)이라는 용어가 등장하였다(노종희, 2004; Reyes, 1992; Rosenholtz, 1989). 이후 교사들의 다중 헌신(multiple commitment of teacher)에 대한 연구가 진행되며, 교사들이 헌신할 수 있는 대상은 학교뿐 아니라 교직, 학교, 교과목, 학생 등 다양하다는 점이 밝혀지며 조직헌신이 다각적인 대상에 대한 교사의 헌신을 포괄하는 개념으로 간주하기에는 개념적 한계성이 있음이 지적되었다(이윤식, 이상미, 2009). 이에 따라, 학자들은 교사의 전문적 헌신(professional commitment)과 일반 직장인의 조직헌신을 개념적으로 구분하기 시작하였다(김연운, 김희규, 2020).

일반적으로 헌신은 하나 또는 여러 개의 목표를 달성하기 위해 주어진 방식으로 행동하려는 태도 또는 힘(Meyer & Herscovitch, 2001; Oliver, 1990)을 의미

한다. 헌신 연구 초기의 연구자들은 헌신이 단일한 속성을 지녔다고 보았으나, 연구가 진행되며 태도적 접근과 행위적 접근으로 나누어졌다(Mowday et al., 1982). 헌신의 태도적 접근은 '헌신의 대상과 자신을 일치시키는 정도'에 대한 것이며, 자신이 속한 조직과 자신을 동일시하는 정도 및 노력을 쏟아 관여하고자 하는 상대적인 강도로 정의된다(홍창남, 2009). 이는 조직의 목표와 가치를 수용하고 이를 달성하기 위해 구성원이 얼마나 열의를 가지고 있는가로 발현되어, 미래에 발생할 행동에 영향을 미친다(전승환, 2013). 헌신의 행위적 접근은 '조직 내에 지속적으로 머무르고자 하는 의지'와 관련이 있으며, 이는 헌신의 효과를 결정한다(Reichers, 1985). 조직구성원은 조직 내에 지속적으로 머무르고자 하는 의지를 갖고, 개인과 조직 사이의 상호작용을 통해 헌신의 대상과 관련된 문제를 다루는 방법을 선택하게 된다(유평수, 박진희, 2020). 최근에는 태도적 접근과 행위적 접근을 통합하여 정서적 헌신, 지속적 헌신, 규범적 헌신으로 재개념화가 이루어졌다(이봉재, 2017; 홍창남, 2005). Meyer & Herscovitch (2001)는 헌신의 다양한 모형들을 비교 분석하여 공통점을 찾아 [그림 Ⅱ-1]과 같이 헌신의 일반적 모형을 제시하였다.



〔그림 Ⅱ-1〕 헌신의 일반적 모형

자료: Meyer, J. P. & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human resource management review, 11*(3), 299-326. 재구성.

이러한 헌신은 조직 차원에서 강조되며, ‘특정 조직에 자신을 동일시하고 공헌하는 것’으로 정의되는 조직헌신의 개념이 활발히 연구되어왔다(Suparidi & Prihatin, 2020). 연구 초기에는 조직헌신의 개념을 교사에 적용하여 연구가 진행되었으나 이후 Firestone & Rosenblum(1988)은 헌신을 '어떤 개인이 자신에게 중요하다고 느끼거나 특별한 의미를 부여하는 대상에 대해 갖게 되는 심리적 유대 및 동일시'로 정의하며, 교사들을 심층면담한 결과 수업, 학생, 학교 등 다양한 헌신의 대상을 확인하고 교사의 헌신은 조직헌신과 구분하여 헌신의 대상에 따라 각각 정의되어야 한다고 주장하였다. Kushman(1992)은 교직헌신의 구성요소로 학교 조직에 대한 조직헌신(organizational commitment), 교사의 직무와 관련된 학생학습 헌신(commitment to student learning)으로 구성되어 있다고 보았다. 조직헌신은 '학교에 대한 교사의 충성심 및 학교가 추구하는 가치, 목표에 대한 동일시'로 Mowday et al.(1982)의 조직몰입 논의를 수용하였으며, 학생 학습 헌신은 '학생들의 사회적 배경, 학습 성취 수준 등 여러 조건들과 관계없이 그들의 학습을 조력하는데 전념하는 교사의 태도'로 정의하였다. Tyree(1996)는 교사헌신에 대한 선행연구를 종합하고 교직의 특수성을 반영하여, 학교에 대한 헌신인 교사헌신(teacher commitment)을 교과, 학생, 교직에 대한 헌신으로 확장한 교직헌신(commitment to teaching)을 개념화하였다.

교직헌신에 대한 국내 연구를 살펴보면 다음과 같다. 노종희(2004)는 일반 직장인을 대상으로 한 조직헌신과 교직헌신이 차이점은 헌신의 대상에 있다고 지적하며, 교직헌신을 '교사들의 교과목과 학생 그리고 본인의 교직 자체에 대한 심리적 애착의 상대적 강도'로 정의하며 교사의 정서적 상태를 강조하였다. 홍창남(2005)은 교사헌신을 ‘교사가 교육활동과 관련하여 가치있다고 여기는 특정한 대상에 대하여 갖는 심리적 유대의 정도’로 정의하였다. 이후 연구가 진행되며 교직헌신은 교사의 동기, 욕구, 애착 뿐만 아니라 헌신 대상의 가치를 실현하기 위해 지속적이고 적극적인 노력을 포함하는 개념으로 발전하였다(홍창남, 2009). 이에 따라, 최근 연구에서는 교직헌신은 다양한 대상에 대한 교사의 노력을 포함하여 정의되고 있다. 이봉재 (2017)은 교직헌신을 ‘교육의 목표와 가치를 위해 끊임없이 노력하는 교사로서 교육에 대한 사명감과 전문가로서의 의식으로 학교, 학생, 학부모에 대하여 강한 심리적 애착과 책임감을 동반한 의미 있고 가치있는 교육활동을 통하여 성취감을 이루어 가는 상태’로 정의하였다.

유평수, 박진희(2020)는 교직헌신을 '교사가 학교생활을 하면서 교사로서의 확실한 사명감과 전문가로서의 명확한 의식을 가지고 학생, 학부모, 학교에 대하여 적극적으로 대처하며, 교육적 사명감, 책임감, 성취감을 이루는 과정에 최선을 다하는 것'으로 정의하였다. 이상에서 논의한 연구자들의 교직헌신에 대한 정의를 정리하면 다음 <표 Ⅱ-2>와 같다.

<표 Ⅱ-2> 교직헌신의 정의 종합

연구자	정의
Firestone & Rosenblum(1988)	교육전문성, 학교, 동료교사, 학부모, 학생에 대한 교사의 심리적 애착 수준
Kushman(1992)	학교 조직에 대한 교사의 충성심과 학생의 학습에 대한 교사의 열성적 관여 수준
Tyree(1996)	수업, 교과, 학생에 대한 교사의 동일시, 관여, 충성의 정도
노종희(2004)	교사들의 교과목과 학생 그리고 본인의 교직 자체에 대한 심리적 애착의 상대적 강도
홍창남(2005)	교사가 교육활동과 관련하여 가치있다고 여기는 특정한 대상에 대하여 갖는 심리적 유대의 정도
이봉재(2017)	교육의 목표와 가치를 위해 끊임없이 노력하는 교사로서 교육에 대한 사명감과 전문가로서의 의식으로 학교, 학생, 학부모에 대하여 강한 심리적 애착과 책임감을 동반한 의미있고 가치있는 교육활동을 통하여 성취감을 이루어 가는 상태
유평수, 박진희(2020)	교사가 학교생활을 하면서 교사로서의 확실한 사명감과 전문가로서의 명확한 의식을 가지고 학생, 학부모, 학교에 대하여 적극적으로 대처하며, 교육적 사명감, 책임감, 성취감을 이루는 과정에 최선을 다하는 것

논의를 종합하면, 교직헌신은 조직몰입을 교사에 적용하여 학교에 대한 헌신을 측정하는 교사헌신(teacher commitment)을 학생, 수업, 교직 자체, 학교 등 다양한 대상으로 확장한 개념임을 알 수 있다. 국내 연구에서는 '교직헌신(commitment to teaching)'과 '교사헌신(teacher commitment)'이 혼용되어 사용되고 있다. 그러나 선행연구에서 제시한 교직헌신, 교사헌신의 정의를 살펴보면, 모두 교사가 교육활동과 관련된 다양한 대상에 대한 긍정적인 가치 인식, 정서, 태도 및 행동 등으로 정의되고 있다. 이는 교사의 다양한 대상에 대한 헌신이 정의에 포함되었다는 점에서 Tyree(1996)의 교직헌신(commitment to teaching) 개념에 해당하기 때문에, 이 연구에서는 '교직헌신'이라는 용어를 사용하였다. 지금까지 논의를 바탕으로 이 연구에서는 교직헌신을 '교사가 전문성을 바탕으로 수업, 학생, 교직 자체에 대해 애정을 가지고 지속적으로 관심과 열정을 쏟는 것'으로 정의한다.

나. 교직헌신의 구성요소

교사가 헌신하는 대상이 다양하다는 교직헌신의 특성과 관련하여, Firestone & Rosenblum(1988)은 교사의 헌신 대상을 학교와 학생으로 구분하였으며, 각 대상에 따라 교사의 헌신 행동이 다른 수준으로 나타날 수 있음을 강조하였다. 이에 Kushman(1992)은 교직헌신을 학교 조직에 대한 헌신과 학생의 학습에 대한 헌신으로 구분하고 학교 조직에 대한 헌신은 교사가 학교 조직에 가지고 있는 충성심, 그리고 학교의 가치 및 교육 목표에 대한 동일시로 정의하였다. 학생의 학습에 대한 헌신은 학생의 가정환경, 인종 등 배경이나 학업 성취의 수준과 관계없이 교사가 학생의 학습 초점을 맞추어 전념하고자 하는 태도로 규정하였다. 최근에는 헌신적인 교사의 특성을 탐구하여, 교직헌신의 구성요소를 확장하기 위한 연구가 이루어지고 있다(Hariri & Sumintono, 2020).

국내의 교직헌신 연구에서는, 먼저 일반적인 조직헌신의 개념을 학교 맥락에 적용하여 논의하고자 하는 연구가 있다. 손소빈(2001)은 Allen & Meyer (1990)의 조직헌신 개념에 근거하여 교사헌신을 규범헌신, 감정헌신, 근속헌신으로 구분하였다. 규범헌신은 '교사가 학교조직에 남아있어야 한다고 느끼는 의무감의 정도'로 정의되었다. 감정헌신은 '교사가 가지고 있는 학교조직에 대한 감정적인 애착과 조직 목표에 대한 동일시'를 뜻한다. 근속 헌신은 '교사가 만약 학교조직을 떠날 경우 희생하게 될 사회경제적 기회비용에 대한 인식'을 의미한다.

이후 노종희(2004)는 일반 근로자의 조직헌신과 초·중등학교 교사의 헌신은 개념적으로 다르다는 비판적 시각에 따라 Tyree(1996)의 가치인식, 동일시, 관여 개념을 한국 교직 상황에 맞게 재구성하여 각각의 구성요소를 재정의하였다. 전문의식은 '교사들이 긍지와 자부심을 가지고 만족스럽게 교직생활을 영위하는 자세'로 정의된다. 교육애는 '교사들이 학생 교육에 근본이 되는 가치, 규범, 역할을 수용하는 자세'이고, 열정은 '교사들이 정규 근무시간에 관계없이 학생교육에 자발적으로 참여하는 자세'로 규정하였다.

이어 홍창남(2005)은 일반고등학교의 교사헌신 대상을 수업, 학생, 학교조직으로 나누고 대상에 따른 개념적 속성을 가치 인식, 동일시, 관여의 세 가지로 구분하여 다차원적으로 정의하였다. 가치 인식은 '교사로서의 삶에 헌신의 대상이

중요하다고 인식하는 정도', 동일시는 '대상에 대한 정서적 일체감의 정도'를 반영하는 개념이다. 관여는 '교사가 헌신 대상을 위해 적극적으로 행동하고자 하는 의지'를 나타낸다. 이러한 교직헌신의 개념적 속성을 바탕으로, 교직헌신의 구성요소를 수업헌신, 학생헌신, 학교조직에 대한 헌신으로 구분하였다. 수업헌신은 교사가 가르치는 일에 대해 가지고 있는 심리적 애착수준이다. 학생헌신은 학생의 배경이나 학업성취도와 관계없이 학생의 학습활동 지원 및 사회적 관계를 증진하는 활동에 교사가 전념하는 수준이다. 학교조직헌신은 교육의 장인 학교에 대하여 교사가 갖고 있는 애착 정도를 뜻한다. 국내외 선행연구에서의 교직헌신에 대한 구성요소를 정리하면 <표 Ⅱ-3>과 같다.

<표 Ⅱ-3> 교직헌신의 구성요소

연구자	구성요소	구성요소 정의
Firestone & Rosenblum(1988), Kushman(1992)	학교조직에 대한 헌신	개인이 조직의 가치와 목표를 내부화하고 직장에 대한 충성심을 느끼는 정도
	교수-학습에 대한 헌신	교사의 효능감 및 기대감에 기초하는 개념이며, 학생의 성취에 노력을 기울이는 교사의 자발적지지 및 지원의 정도
손소빈 (2001)	규범헌신	조직의 목표와 이해에 상응하게 행동하도록 내재된 규범적 압력의 총합
	감정헌신	조직에 대하여 느끼는 심리적인 애착으로 조직에 대한 동일시, 관여, 애착을 느끼는 것
	근속헌신	조직을 떠나지 않으려는 성향, 개인의 본능적으로 타산적인 심리에서 비롯되는 것
노종희 (2004)	전문의식	교사들이 긍지와 자부심을 가지고 만족스럽게 교직 생활을 영위하는 자세
	교육애	교사들이 학생 교육에 기본이 되는 가치, 규범, 역할 등을 수용하는 자세
	열정	교사들이 정규 근무시간에 관계없이 학생 교육에 자발적으로 참여하는 자세
홍창남 (2005)	수업 헌신	교사들이 가르치는 일에 대하여 갖고 있는 심리적 애착의 수준
	학생헌신	학생들의 학문적 성취도나 그들의 사회경제적 지위에 관계없이 학생들의 학습활동을 돕거나, 교실에서 학생들의 사회적 관계를 증진하는 등의 활동에 교사가 전념하는 정도
	학교조직 헌신	교육활동이 전개되고 있는 장으로서의 학교 조직에 대하여 교사가 가진 심리적 애착의 정도

이 연구에서는 선행연구를 종합하여, 교육적 맥락(educational context)를 고려하여 잠재변인 교직헌신을 측정하기 위한 관찰변인으로 전문의식, 교육애, 열정을 설정하고자 한다. 노종희(2004)의 교직헌신 하위변인은 초·중등학교 교사를 대상으로 개발되어 초등학교의 교육적 맥락을 반영하기에 적절하다. 이는 전체 초등학교의 약 90%(한국교육개발원, 교육통계연구센터, 2020)를 차지하는 공립

학교 교사는 한 학교에서 근무할 수 있는 시간이 최대 5년이고, 근무지가 지속적으로 바뀌기 때문에 교직헌신의 대상이 근무처로서 학교에 대한 헌신보다는 수업, 학생, 교직 자체에 대해 이루어진다고 판단하였기 때문이다.

다. 교직헌신의 측정

교직헌신은 근본적인 이론의 기초를 조직헌신에 두고 발전해온 개념으로 조직헌신의 측정도구를 교사에게 적용한 연구가 이루어졌다(전승환, 2013). 먼저 조직헌신을 측정하기 위한 대표적인 측정도구인 Porter et al.(1976)의 OCQ(Organizational Commitment Questionnaire)를 교사에게 적용한 연구가 이루어졌다. 이 도구는 조직몰입을 하나의 단일한 요소로 규정되어 있다고 보고 개인의 감성적, 태도적 헌신을 측정하고자 15개의 문항으로 개발되었다. 이 도구의 신뢰도는 0.82~0.98로 적절한 수준으로 보고되었다. 다음으로 조직헌신의 개념이 통합 및 재정의되는 과정을 거치며 발전한 측정도구들이 교직헌신 연구에 적용되었다(강미옥 외, 2019). 조직헌신을 정서적 헌신, 지속적 헌신, 규범적 헌신의 세 가지로 규정한 Allen & Meyer(1990)는 정서적 헌신, 지속적 헌신, 규범적 헌신을 측정하는 도구를 각각 개발하여 조직헌신 측정도구를 ACS(Affective Commitment Scale), CCS(Continuance Commiment Scale), NCS(Normative Commitment Scale)로 세분화하여 개발하였다. 정서적 헌신, 지속적 헌신, 규범적 헌신의 측정 도구는 각각 8문항으로 구성되어 있고 하위요인별 신뢰도는 각각 0.87, 0.75, 0.79로 보고되었다.

그러나 조직헌신의 측정 도구들은 교육적 맥락을 반영하여 개발되지 않았기 때문에 교직헌신을 측정하는 도구로 사용하기에 적합하지 않다는 비판을 받아왔다(Tyree, 1996). 조직헌신의 개념을 확장하여 근무처로서 학교 조직에 대한 교사헌신(teacher commitment)를 측정하기 위한 도구는 Rosenholtz(1989)는 12문항으로 구성된 교사일터헌신질문지(Teacher Workplace Commitment Questionnaire)가 있으며, 전체 측정도구의 신뢰도는 0.82였다. 연구가 진행되며 교직헌신이 조직만을 대상으로 하지 않는다는 결론이 여러 연구자에 의해 도출되면서 교직헌신을 측정하는 도구 개발의 필요성이 대두됨에 따라, Tyree(1996)은 선행연구를 종합하여 교직헌신을 동일시, 관여, 충성심으로 나누어 측정하였다. Park(2005)은 교직헌신을 측정하기 위해 총 12문항으로 구성된 교직헌신 척도를

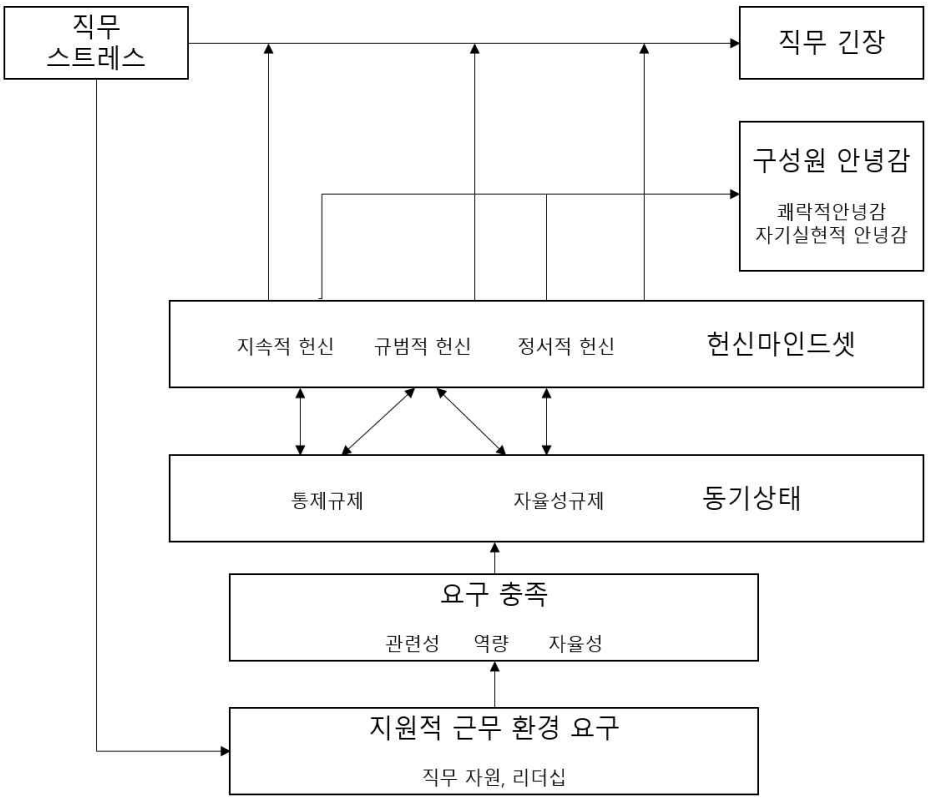
개발하였다. 학교에 대한 헌신은 6점 Likert 척도 3문항으로 구성되었고, 해당 영역의 신뢰도는 .78로 보고되었다. 교수전문성에 대한 헌신은 '나는 학교에서 일할 날을 고대한다.' 문항이 6점 Likert 척도로, '나는 교사로서 최선을 다하는 것이 종종 시간 낭비로 느껴진다.' 문항이 4점 Likert 척도로 구성되어있고 그 외 3문항은 5점 Likert 척도로 측정하며, 해당 영역의 신뢰도는 .72로 나타났다. 학생에 대한 헌신은 6점 Likert 척도로 구성된 4문항의 합으로 구성되었으며, 해당 영역의 신뢰도는 .69로 보고되었다. Ross & Gray(2006)은 교직헌신의 하위구성요소를 학교목표, 전문적공동체, 공동체 협력으로 규명하고 21문항으로 구성된 측정도구를 개발하였다. 각 하위요인별 신뢰도는 0.94, 0.91, 0.85 수준으로 보고되었다(Ross & Gray, 2006).

학교 현장 및 교사 직무의 특수성을 고려하여 국내에서 개발된 측정도구로는 노종희(2004)의 교직헌신 설문지(CTQ: Commitment to Teaching Questionnaire)와 홍창남(2005)의 교사헌신 질문지가 대표적이다. 노종희(2004)는 초·중등학교 교사를 대상으로 Tyree(1996)의 동일시, 관여, 충성심으로 가설적 구성요인을 만들고 예비문항을 개발한 후, 교사 대상 설문조사를 통해 요인을 추출하여 개발되었다. 전문의식, 교육애, 열정의 세 가지 하위요인을 각 요인 당 5문항씩 15문항으로 측정하며, 하위요인별 신뢰도는 0.79, 0.67, 0.74로 보고되었다(노종희, 2004). 이 도구는 선행연구를 기반으로 예비문항을 작성한 후 통계분석을 통해 하위요인을 추출하여 재구성하였다는 특징이 있다. 홍창남(2005)은 일반고등학교 교사를 대상으로 Tyree(1996)의 개념적 요소인 가치인식, 동일시, 관여로 구분하고 교사헌신의 대상을 수업, 학생, 학교조직으로 규명하였다. 수업헌신, 학생헌신, 학교조직헌신으로 하위요인을 구분하고 각 요인별로 8문항씩 총 24문항으로 교사헌신을 측정 도구를 개발하였다. 하위요인별 신뢰도는 수업 헌신 0.86, 학생 헌신 0.82, 학교조직헌신 0.92로 적절한 수준인 것으로 분석되었다(홍창남, 2005). 이 연구에서는 초등교사의 교직헌신을 측정하기 위해 개발한 노종희(2004)의 측정도구를 바탕으로 전문의식, 교육애, 열정을 관찰변인으로 잠재변인인 교직헌신을 구명하였다.

라. 교직헌신 관련 이론

1) 헌신과정모형과 자기결정성이론

조직구성원의 헌신은 다양하게 개념화되어 왔다(손소빈, 2001; Reyes, 1992). 그 중 Meyer & Herscovitch(2001)는 헌신을 3가지 구성요소로 규정하고 3요소이론을 제시하였다. 그 구성요소는 정서적, 규범적, 지속적 헌신으로 규명할 수 있으며 조직구성원의 헌신은 조직 목표 달성과 같은 성과에 영향을 주는 것으로 나타났다(Meyer & Maltin, 2010). Meyer & Maltin(2010)은 조직구성원의 헌신과 그 이후의 성과에 영향을 주는 요인들을 종합하여 헌신 과정 모형을 도출하였다. 이 이론적 모형은 업무 환경, 자기결정성, 동기 상태가 헌신에 영향을 미치고, 헌신이 증가하면 조직구성원의 건강 또는 안녕감까지 개선될 수 있다는 경로를 [그림 Ⅱ-2]와 같이 설정하고 있다.



〔그림 Ⅱ-2〕 헌신 과정 모형

자료: Meyer, J. P., Maltin, E. R. (2010). Employee commitment and well-being: A critical review, theortical framework and research agenda. *Journal of vacational behavior, 77*(2), 331. 재구성.

헌신 과정 모형은 Ryan & Deci(2000)의 자기결정성 이론을 토대로 한다. 자기결정성 이론은 개인의 동기를 이해하는 바탕이 되고, 헌신의 3요소이론과 동일한 맥락에 있기 때문이다. 또한 헌신이 조직구성원의 직무 수행에 미치는 영향을 이해하는데 도움이 될 수 있다. 자기결정성의 핵심 구성요소는 자율성, 역량, 관련성의 심리적 욕구이며 이 중 자율성은 자신에게 주어진 업무를 자유롭게 의사결정하여 수행할 수 있을 때 그 욕구가 충족될 수 있다. 이러한 요구는 조직 내의 지원과 업무 환경에 영향을 받는다. 개인의 욕구와 헌신에 영향을 주는 조직 내의 환경으로는 조직 지원 인식, 개인-조직 적합성, 상사의 리더십을 들 수 있다. 자기결정성의 세 가지 핵심요소인 자율성, 역량, 관련성에 대한 만족이 헌신과 유의미한 상관관계가 있음은 이후 연구에 의해서도 검증되었다(Meyer et al., 2012).

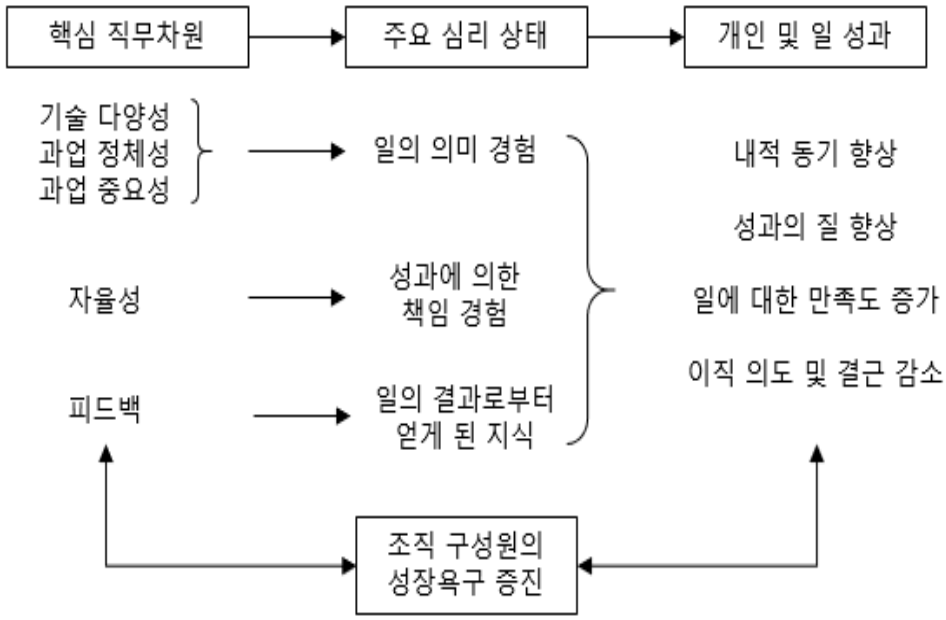
상사의 지원적 리더십 또는 조직과의 적합성 등으로 충족된 관련성, 역량, 자율성 욕구의 만족은 개인의 동기 및 헌신에 영향을 미친다. 조직구성원의 동기와 헌신의 관계를 밝힌 Meyer et al.(2004)는 초기에는 조직에 대한 구성원의 헌신이 일상적인 활동에 대한 동기 부여에 영향을 미칠 것이지만 장기적으로 보면 생성된 동기가 헌신을 형성하는데 도움이 될 것이라고 주장했다.

다음으로 조직에 대한 헌신이 높은 구성원의 경우 쾌락 및 자기실현적 안녕감을 경험하게 된다. 특히 자기실현적 안녕감은 개인적인 성장, 활력 및 정신적, 신체적 건강을 포함한 바람직한 방향으로의 결과에 기여하는 긍정적인 생활 방식으로 규정할 수 있다(Ryan et al., 2008). 지원적인 업무 환경에서 근무하는 구성원은 가지고 있는 심리적 요구를 충족할 수 있게 되고, 이에 따라 동기가 생겨 업무에 더욱 적극적으로 참여하며 나아가 조직에 헌신하며 궁극적으로는 개인의 성장과 건강까지 증진시킬 수 있게 된다(Meyer & Maltin, 2010).

2) 직무특성이론

조직 내 다양한 직무특성들은 조직구성원의 심리적 웰빙 및 건강과 관련하여 연구되어왔다. 이러한 연구는 모두 Hackman & Oldham(1974)이 제안한 직무특성모형(Job characteristic model)에 기초한 것으로서 직무

설계와 성과 간의 관계에서 직무담당자의 내적 동기부여 및 만족 간의 관계를 규명하기 위한 것이다. Hackman & Oldham(1975)은 [그림 Ⅱ-3]과 같이 직무가 확대되었을 때 직무특성이 성과로 이어지는 과정에 형성되는 직무담당자의 심리적 상태를 제시하여, 직무와 성과의 관계를 규명하는데 커다란 공헌을 하였다.



〔그림 Ⅱ-3〕 Hackman & Oldham(1975)의 직무특성 이론 모형

자료: Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied psychology, 60*(2), 159-170. 재구성.

이 모형에 따르면, 직무에 내재된 5가지의 핵심직무특성은 개인과 조직에 영향을 미치고, 이는 조직구성원들의 내적인 심리적 상태 경험을 통해 영향을 준다고 가정하고 있다. 모형에서 제시한 직무특성은 기술다양성(skill variety), 과업정체성(task identity), 과업중요성(task significance), 직무자율성(job autonomy), 과업피드백(feedback)으로 구성된다. 기술다양성은 특정 직무를 수행하는 데에 요구되는 기술(skill)이 다양한 정도를 의미한다. 과업정체성은 수행하고 있는 직무에서 최종적인 산출물과의 어떤 관계가 있는지 인식할 수 있는 정도를 말하며, 과업중요성은 수행하고 있는 직무가 최종 산출물 완성에 있어 얼마나 중요한지 인식하는 정도를 의미한다. 직무자율성은 조직구성원 개인에게 직무

수행 일정이나 방법 등을 결정하는데 부여된 재량권을 의미한다. 과업 피드백은 개인이 일의 결과를 인식할 수 있도록 해주는 피드백의 정도를 의미한다.

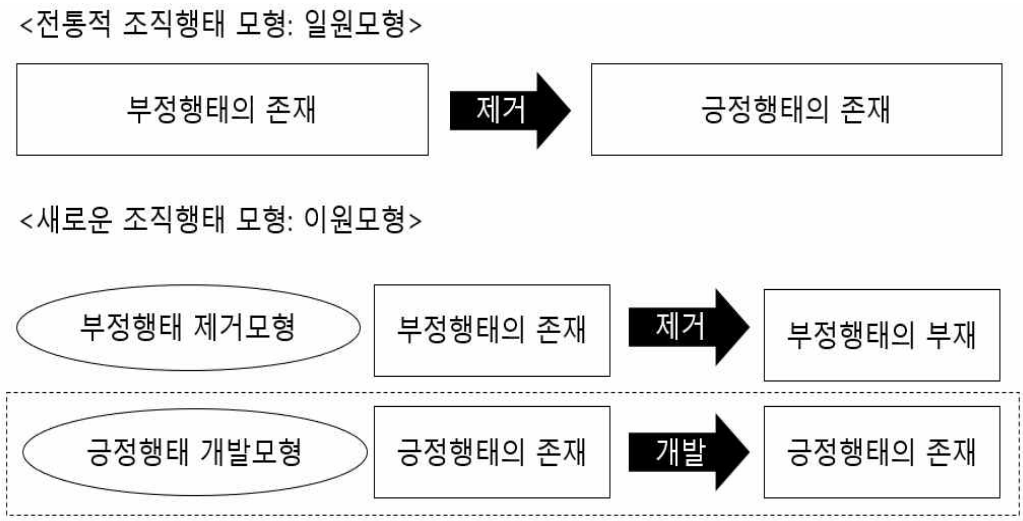
직무특성이론은 개인과 직무를 연결하는데 효과적인 이론으로 주목받아 왔으며(임지영 외, 2008), 직무자율성은 직무에 대한 개인의 내재적 동기화와 긍정적인 직무성과를 예측하는 중요한 변인으로 직무특성의 핵심 하위요인이다(Campion, 1988; Dysvik & Kuvaas, 2013; Hackman & Oldham, 1975). 직무를 수행하는 개인에게 직무특성요인 가운데 가장 중요한 직무 차원은 직무자율성이며(Oldham et al, 1976), Breaugh & Becker(1987)의 연구에서도 다섯 가지 직무특성요인 가운데 직무자율성이 다른 직무특성보다 조직성과에 더욱 영향을 준다는 것을 밝혔다.

조직구성원이 인식한 직무자율성 수준이 높으면 개인은 인적자본을 효율적으로 활용하고, 경력을 발전시키며, 직무에 대한 몰입도가 높아지고 직무성과 수준이 높다고 하였다. 실제로 직무를 담당하고 있는 개인의 마음가짐과 행동에 중요한 영향을 미치며(임소현, 2019), 조직구성원이 자신의 직무에 대한 자율성을 가질 때 책임감을 경험하게 된다(Hackman & Oldham, 1980). 조직에 대해서도 긍정적인 태도를 가질 수 있고, 자신의 경력을 발전시키는데 도움이 되기 때문에 자신의 전문성과 직무에 더욱 몰입할 수 있다.

3) 긍정조직행태론

긍정조직행태론은 조직의 긍정적 요인들을 강조하여 구성원들의 의식을 긍정적으로 변화시키는 조직긍정성의 관점에 기초한 연구이다(김대건, 2011). 전통적 조직행태 연구는 병리학적 관점과 질병모델(disease mode)을 기초로 개인 및 조직의 역기능과 부정적 행태를 제거하여 조직성과를 높이고자 하는데 많은 관심을 두었다(이지영, 김명언, 2008; Luthans, 2002; Luthans & Youssef, 2007; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). 하지만 조직의 부정적 요인을 없애는 것이 긍정적인 조직성과로 이어지지 않았다(Luthans & Avolio, 2009). 전통적 조직행태론의 일원 연구모형의 한계가 드러남에 따라, 부정행태 제거와 긍정행태의 개발을 구분하되, 균형 있게 바라볼 수 있는 전체론적 관점

에서 연구가 이루어져야 한다는 이원모형이 제시되었다([그림 Ⅱ-4] 참조). 긍정조직행태론은 새로운 조직행태 연구모형인 이원모형을 바탕으로 조직의 성과향상을 위해 측정, 개발 및 관리될 수 있는 인적자원의 긍정적 강점과 심리적 역량을 연구하는 학문이다(김대건, 김동철, 2014; 김호섭 외, 2020).



〔그림 Ⅱ-4〕 조직행태 연구모형의 비교

자료: 김대건, 김동철. (2014). 전통적 조직행태연구의 비판과 긍정조직행태 모형. **한국공공관리학보, 28**(2), 162, 166. 재구성.

이원모형의 부정행태 제거모형과 긍정행태 개발모형은 목표, 학문적 토대, 접근법, 연구에서 다루어지는 주요 요인에 차이가 있다. 구체적인 차이점은 <표 Ⅱ-4>와 같다. 부정행태 제거모형은 조직의 성과와 효율성을 저해할 수 있는 부정적 행태를 조직적 개입을 통해 제거하는 '부정행태의 부재 상태'를 목표로 한다(김대건, 2011). 이는 병리적 문제 해결을 통해 조직의 낮은 성과를 탈피하려는 소극적 관점을 강조하는 모형이다(김대건, 김동철, 2014). 한편, 긍정행태 개발모형은 개인, 집단 및 조직의 긍정적 행태의 개발을 통한 '긍정행태의 존재 상태'를 목표로 한다. 이는 긍정적 행태의 개발을 통해 조직의 높은 성과를 창출하려는 적극적 관점을 강조하는 모형이다(김호섭 외, 2020). 이원모형에서 부정행태제거와 긍정행태개발은 동시에 이루어진다(<표 Ⅱ-4> 참조).

<표 Ⅱ-4> 부정행태제거와 긍정행태개발 내용 비교

구분	부정행태제거	긍정행태개발
목표	부정의 부재	긍정의 존재
학문적 토대	• 심리학 • 병리학	• 긍정심리학 • 조직건강성 • 조직긍정성
접근법	• 질병모형 • D접근법	• 개발모형 • 긍정적 강화모형
주요 요인	• 갈등 • 목표 모호성 • 부정적 정서 • 불만족 • 불확실성 • 소진 • 스트레스 • 역기능 • 이직	• 긍정적 조직문화 • 신뢰 • 심리적 자본 • 심리적 주인의식 • 심리적 안녕 • 진성리더십 • 조직공정성 • 조직시민행동 • 조직지원인식

자료: 김대건, 김동철. (2014). 전통적 조직행태연구의 비판과 긍정조직행태 모형. **한국공공관리학보, 28**(2), 167.

긍정조직행태론은 조직구성원의 행태 개선과 탁월한 성과에 영향을 미치는 조직의 긍정적 요인의 효과적 관리와 개발이 가능하며, 모든 조직은 공통적으로 조직성과와 조직효과성에 긍정적 영향을 미치는 특성들이 존재한다는 보편적 긍정성을 전제로 한다(Cameron & Dutton, 2003; Peterson & Park, 2003). 또한 긍정조직행태론은 조직구성원의 긍정적 강점에 자기효능감, 복원력, 희망, 낙관, 몰입 등의 개발을 통해 일하고자 하는 동기를 부여하고, 나아가 조직의 목표 달성과 연계시키기 위한 조직 긍정성 개발 전략을 연구한다. 긍정조직행태 연구의 특성은 부정적인 측면에 초점이 맞추어져 있던 기존의 전통적 조직행태 연구의 한계를 벗어나 긍정성에도 초점을 맞추어 균형을 이루고자 하는 전체론적 접근 방법의 강조, 효능감·희망·복원력·낙관주의 등 변화 및 개발 가능한 유사상태(State-like)의 강조, 개인의 긍정적 자기개발이 탁월하고 높은 조직성과로 이어져야 한다는 성과 중심의 관점 강조로 요약될 수 있다(김호섭 외, 2020).

긍정조직행태의 연구주제는 개인, 집단, 조직 등 조직의 모든 수준에서 나타나고 있다. 김대건, 김동철(2014)의 연구에 따르면 첫째, 개인 수준의 연구주제로 개인의 자기효능감, 희망, 복원력, 낙관주의 등을 중심으로 한 심리적 자본(Psychological capital)과 심리적 자본의 개발(Psychological

capital intervention: PCI) 등이 있다. 또한 진성리더십(Authentic leadership)과 심리적 주인의식(psychological ownership)도 중요한 주제이다. 변혁적 리더십과 심리적 자본, 혁신 성향, 직무 만족, 조직시민행동과의 관계도 개인 수준에서 긍정조직행태의 주요 연구주제로 다루어진다. 둘째, 집단 수준의 연구는 집단 효능감, 집단 복원력, 집단 낙관주의 등 집단을 중심으로 한 심리적 자본 및 집단 심리적 주인의식 등과 같은 주제가 다루어지고 있다. 또한 긍정적 사고를 강조하는 긍정적 팀과 집단 심리적 안녕감 등과 같은 주제도 연구되고 있다. 그러나 개인 수준의 연구에 비해 활발하지 못한 실정이다. 셋째, 조직 수준의 연구주제는 조직구성원의 긍정행태를 촉진할 수 있는 긍정적 조직문화, 지지적인 조직분위기 향상, 긍정적 비전과 미션 설정, 조직 건강 등이 다루어진다.

긍정조직행태의 연구는 공공조직에 적용될 수 있다. 공공조직은 조직환경 변화에 대응하기 위해 조직구성원의 헌신과 봉사를 이끌어 내기 위한 노력을 해왔지만 낮은 성과, 조직 갈등과 더 나아가 조직 실패 등의 문제를 오랜 시간 극복하지 못하고 있다(김동철, 김대건, 2012). 그 이유는 첫째, 신공공관리기법 등 공공조직 관리 방안의 혁신을 도입하였으나 구성원의 행복과 자기실현을 지원하는 긍정제도(positive institutes) 및 긍정적 조직문화 등 조직건강성의 측면을 소홀히 하였다. 둘째, 공공조직은 위계 및 직무가 법적으로 엄격하게 규정된 관료제의 특성을 지닌다. 법적으로 규정된 업무를 수행하는 공공조직 구성원 개개인의 자기효능감, 자신감, 문제를 극복할 수 있는 조직구성원의 긍정적 행태 측면을 소홀히 하였다. 셋째, 공공조직은 개인의 성과평가에 따른 인사관리가 용이하지 않으며, 안정적인 신분보장 등으로 인해 조직구성원들이 심리적 주인의식을 갖게 하기에 어려움이 있다. 이런 이유로 공공조직구성원의 권태, 낮은 사기, 무기력, 주인개념의 모호성에서 발생하는 대리인 문제, 주인의식 결여 등과 관련된 부정적 조직행태를 해소하는데 미흡하였다.

초등학교 또한 타 공공기관과 유사한 조직 실패의 모습을 보이고 있다. 먼저 학교 혁신과 교원 관리방안을 적용할 때 초등교사의 긍정적 특성이나 초등학교의 긍정적 조직문화에 대한 고려가 미흡하다. 2009년 경기도 김상곤 교육감의 핵심 공약으로 도입된 경기도 혁신학교는 13개교에서 시작하였지만, 2019년 3월 기준 1263개 초등학교로 확산되었다(경기도교육청, 2020). 이는 경기도 뿐 아니라 전국적인 혁신학교 운영 바람을

불러일으키며 긍정적인 교육개혁을 이끌고 있는 것으로 보였다(나효진, 안선회, 2015). 그러나 교사 직무 스트레스 실태 및 경감 방안을 연구한 강호수 외(2018)의 연구에 따르면, 초등교사들은 관계(관리자, 동료교사, 학생, 학부모), 업무(수업 관련, 수업 외)에서 오는 스트레스보다 정책(교육정책, 교원정책)에 대한 스트레스가 가장 크다고 응답하였다. 이에 대한 세부 이유로 '교사들의 의견 반영 없이 학교 혁신 정책이 일방적으로 집행되고 있음', '생활지도 등에 있어 심각한 어려움을 겪고 있으나 이와 관련하여 정책적으로, 교육청 담당자로부터의 도움을 받기가 어려움', '학교 혁신 정책이 융통성 없이 형식적으로 집행됨'을 응답하고 있어(강호수 외, 2018) 교육 관련 의사결정에 참여하지 못하는 것이 교사들에게 스트레스를 유발함을 알 수 있다. 다음으로 초등교사의 의무와 책임은 초·중등교육법, 교육공무원복무규정, 국가공무원법, 교육기본법 및 시행령에 의해 엄격하게 규제받고 있다(김규태, 2020). 또한 초등학교는 평교사, 부장교사, 교감, 교장으로 위계질서가 있는 관료제적 성격을 띈다. 이는 법적으로 규정된 많은 의무와 책임에 대한 부담 뿐 아니라, 엄격한 위계질서로 인해 교사가 상황에 대한 통제권이 부족하다는 것과 관련된다. 마지막으로 초등학교는 이완조직의 특성을 갖고 있어 초등교사의 성과평가를 명확히 하기 어려우며 이에 따른 인사관리가 용이하지 않고, 교육공무원법에 의한 신분보장으로 인해 심리적 주인의식을 갖기 어렵다. 이를 종합하면, 초등학교에서도 개인, 집단, 조직 수준의 다양한 긍정행태 연구를 통하여 조직행태를 개선하고 헌신과 같은 초등교사의 긍정적인 특성이 나타나도록 할 필요가 있다.

3. 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식

가. 진성리더십

1) 진성리더십의 개념

진성리더십은 2001년에 발생한 Enron 사의 회계부정 사건을 계기로 새로운 리더십 패러다임으로 부상하게 되었다. O'Reilly & Pfeffer(2000)는 이익 창출이 기업 존재의 궁극적인 목적이 될 때 위험한 길로 빠질 가능성이 높아질 것이라고 경고했음에도 불구하고, 조직은 수익 창출을 위한 리더십 스킬을 위

주로 내면적 자아와 구성원을 대하는 외면적 자아가 일치하지 않은 리더의 비중이 많아짐으로써 비극적인 결과를 낳게 되었다고 하였다. 이러한 상황에서 새로운 개념의 리더십의 필요성이 요구되었으며, 2004년 네브래스카 리더십 컨퍼런스에서 공식적으로 진성리더십이 논의되었다(윤정구, 2015).

진성리더십이란 긍정심리자본(positive psychological capacities)과 긍정적인 윤리풍토를 이끌어내고 촉진하는 리더의 행동유형으로, 진성리더는 명확한 자아인식을 바탕으로, 내재화된 도덕적 관점, 균형감 있는 정보처리, 그리고 관계 투명성을 발전시키기 위해서 부하직원들과 함께 일하면서 긍정적인 자기 개발을 수양한다(Walumbwa et al., 2008). 정득부(2018)는 진성 리더는 자신의 개인적 사상, 정서, 욕구, 선호, 신념에 대한 개인적 경험을 근거로 '참 자기'를 구성하고 이에 부합한 행동을 실천한다는 것을 강조하였다. 이때, 리더가 진성(authenticity)을 갖추기 위해서는 자기 성찰을 통해 이상적 자아와 현재 모습의 차이를 줄이는 노력, 나 자신 뿐만 아니라 소속 조직과 조직구성원들의 이익을 위한 노력, 행위의 성실성과 신뢰(trust), 신빙성(credibility) 등 궁극적으로 긍정 조직을 만들고자 하는 노력이 필수적이라고 하였다(정예지 외, 2012; 이홍기, 2014).

다양한 리더십 유형을 진성리더십 비교하여 공통점과 차이점을 정리하면 다음과 같다. 진성리더십과 변혁적 리더십의 가장 큰 차이는 진성리더십의 출발점은 자아인식이라는 것에 있다(윤정구, 2015). 이에 반해 변혁적 리더에게 중요한 것은 긍정적 비전, 지적 자극, 구성원 욕구 충족, 명확한 목적의식으로 자아인식은 필수적이지 않다(Avolio & Gardner, 2005). 그러나 자아인식으로부터 발현되는 진정성의 유무는 조직효과성에 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다. 정예지 외(2012)가 진성리더십과 변혁적 리더십이 조직효과성에 미치는 영향을 규명하기 위해 다중회귀분석을 실시한 결과, 변혁적 리더십은 진성리더십이 통제되었을 때 조직몰입과 조직정치 지각에 미치는 영향력이 사라지는 것을 규명하였다. 이는 진정성이 부재한 변혁적 리더는 직원의 조직몰입 향상과 조직정치 감소에 영향을 미치지 못한다는 점을 시사한다.

카리스마 리더십 또한 진성리더십에서 강조하는 자아인식과 자기규제에 대한 리더의 역할을 충분히 다루고 있지 않다(Avolio & Gardner, 2005). 리더와 부하직원의 상호작용에서 카리스마 리더십은 강조하는 영감적 호소, 극적인 표현, 인상관리 형태를 강조하는 한편 진성리더십은 리더 개인의 특성, 구체적 경험, 헌신을

기반으로 영향을 미친다는 점을 강조한다(Gardner & Avolio, 1998). 마지막으로 서번트 리더십은 자아인식과 자아규제에 대한 역할은 인정하고 있으나 긍정심리자본과 긍정적 조직맥락에서 논의하지는 못하며, 진성리더십이 구성원의 개발 필요성에 대해 강조하는 반면에 서번트 리더십은 구성원에 대한 논의는 실증연구 결과 상대적으로 많은 부분에 있어서 지지하지 못하고 있다(Avolio & Gardner, 2005).

진성리더십의 개념은 그동안 다양한 학자들에 의해 제시되었다. Luthans & Avolio(2003)는 진성리더십이란 긍정심리와 긍정조직상황에서 발현되는 되는 것으로 리더와 그를 둘러싼 사람들이 보다 더 큰 차원에서의 자아인식과 자아규제를 실천함으로써 긍정적인 자기개발을 지속적으로 강화하는 일련의 과정으로 제시한다. Ilies et al.(2005)은 진성리더십이 리더와 부하직원의 행복(well-being)에 영향을 준다는 것을 제시하면서 진성리더십을 자아인식을 근간으로 최대한 주관적인 치우침 없이 정보를 처리하고(unbiased processing), 진정성 있게 행동하며, 진정성 있는 관계를 지향하는 네 가지 속성이 있다는 것으로 보았다. 즉, 진성리더십은 리더와 부하직원 모두 각자의 부분에서 긍정적으로 자기인식과 자발적인 긍정적 행동에 영향을 줌으로써 긍정적인 개인성장과 자기개발을 자극하는 과정으로 정의하고 있다. Shamir & Eilam(2005)은 진성리더십은 명확한 자아개념을 기반으로 리더의 역할에 대한 정체성과 자아개념에 일치하는 목표를 견지하고 있으며 이것이 행동과 일치되는 것이라고 제시하였다. 또한 진성리더십의 개념에 있어서 리더의 진정성만으로는 한계가 있음을 지적하고 궁극적으로 진성리더의 부하들이 진정성 있게 따르는 것까지의 개념을 포함해야 한다고 함으로써 진성리더십에 대한 부하인식의 중요성을 강조하였다. Walumbwa et al.(2008)은 진성리더십의 효과를 강조하며 진성리더십을 자기효능감, 희망, 복원력, 낙관주의로 구성된 긍정심리자본과 긍정적인 윤리풍토를 이끌어내고 촉진하는 리더의 행동유형으로 정의하였다.

국내 연구에서는 윤정구(2015)와 정득부(2018)가 조직구성원과 리더의 관계를 강조하며, 진성리더십의 정의에 구성원과의 관계를 포함하여 정의하였다. 이봉재(2017)은 진성리더십의 개념을 초등학교에 적용하여 학교장(리더)와 교사(팔로워)의 과업수행 장면에서 정의하였다. 한정옥, 최성우(2020)은 진성리더십의 구성요소에 초점을 맞추어 학교장의 진성리더십을 자세하게 정의하였다. 이상에서 논의한 연구자들의 진성리더십에 대한 정의를 정리하면 다음 <표 Ⅱ-5>와 같다.

<표 Ⅱ-5> 진성리더십의 정의 종합

연구자	정의
Luthans & Avolio(2003)	긍정심리와 긍정조직상황에서 발현되는 것으로 리더와 그를 둘러싼 사람들이 더 큰 차원에서의 자아인식과 자아규제를 실천함으로써 긍정적인 자기개발을 지속적으로 강화하는 일련의 과정
Ilies et al. (2005)	리더와 부하직원 모두 각자의 부분에서 긍정적으로 자기인식과 자발적인 긍정적 행동에 영향을 줌으로써 긍정적인 개인성장과 자기개발을 자극하는 과정
Shamir & Eilam (2005)	명확한 자아개념을 기반으로 리더의 역할에 대한 정체성과 자아개념에 일치하는 목표를 견지하고 있으며 이것이 행동과 일치되는 것
Walumbwa et al.(2008)	긍정심리자본과 긍정적인 윤리풍토를 이끌어내고 촉진하는 리더의 행동유형
윤정구(2015)	자신의 존재 이유인 사명을 복원하여 구성원을 임파워시키고 이를 통해 자신들의 조직과 세상을 더 행복하고 따뜻하고 더 건강한 곳으로 변화시키는 리더의 행동
이봉재(2017)	긍정적 자기인식과 자기조절을 바탕으로 리더가 팔로워들과 과업을 수행하면서 어떤 특정한 행동이나 가치관의 강요보다는 리더의 가치와 내면의 소리에 충실할 것을 강조하고 긍정적 자기개발을 이루는 리더십
정득부(2018)	리더가 자신의 진실된 자아인식의 의미를 체득하여 자신과 구성원과의 관계에서 상생의 결과물을 만들어 내는 상호 발전적 관계의 실현을 위한 밀접한 협력관계에 부합한 리더십
한정옥, 최성우 (2020)	학교장이 자신에 대한 높은 수준의 자아인식과 자기규제의 실천을 통해 의사결정 할 때 관련된 모든 자료를 객관적으로 분석하고 다양한 관점에서 의견을 수렴하며, 교사와의 관계에서 개방성과 진실성을 통해 교사들이 스스로 학교장의 강점과 약점을 판단할 수 있도록 돕고, 어떠한 상황 속에서도 자신의 도덕성을 지키며 행동하고, 이 행동이 조직 목표달성과 부합하는 가 스스로 객관적으로 평가하는 모델링으로 교사들의 자아성취와 학교 조직의 변화를 이끄는 리더십

이상의 논의를 종합하여, 진성리더십은 특정 리더십 유형이라기보다는 리더와 구성원 간 관계를 어떻게 맺느냐와 관련이 있다고 할 수 있다. 이에 따라, 이 연구에서는 학교장의 진성리더십을 '긍정적 자기인식과 자기조절이라는 기반 위에서 교사들과 함께 일하면서 자신의 가치와 내면의 소리에 충실하여 교사와 상호 존중하고 배려하는 학교장의 행동 양식'으로 정의한다.

2) 진성리더십의 구성요소

Ilies et al.(2005)은 진성리더십을 자아의식, 편향되지 않은 프로세스, 진성적 행위, 관계의 진성으로 이루어진 개념으로 설명하였다. 이 중 자기 스스로에게

진실한 자아인식을 진성리더십의 핵심으로 강조하였다(Ilies et al., 2005) 이들은 자아의식이란 가치관, 감정, 동기, 인지 등과 같이 개개인별로 고유한 특성을 인식하고 믿는 상태로 정의하며, 긍정적 자아개념을 통해 자아의식 수준이 높을수록 높은 자긍심, 높은 자기효능감, 정서적 안정성 및 자기통제가 가능하다고 제시한다. 편향되지 않은 프로세스는 리더가 의사결정을 할 때 객관적인 분석을 통해 의사결정을 하는 것을 말한다. 진성적 행위는 타인의 행복, 만족, 보상을 위해서가 아니라 자신의 내면에서 우러나온 가치, 선호 및 요구에 따라 행동하는 것을 의미한다. 마지막으로 관계의 진성은 리더가 적극적 자기개방을 통해 조직구성원과 서로 신뢰하고 존중할 수 있는 관계를 구축하고 서로의 양면성을 이해할 수 있는 관계를 맺는 것이다.

Walumbwa et al.(2008)은 기존 진성리더십에 대한 연구를 종합하여 진성리더십은 관계적 투명성(relational transparency), 내재화된 도덕관점(internalized moral perspective), 균형 잡힌 정보처리(balanced processing of information), 자아인식(self awareness)으로 구성된 개념으로 설명하며, 이러한 하위 구성요소에 대해 학자들 간의 합의가 어느 정도 이루어진 상태라고 하였다. 첫째, 관계적 투명성은 가식적이고 왜곡된 자아가 아니라 내면의 진정한 자아를 있는 그대로 다른 사람에게 보여주는 것이다. 관계적 투명성은 구성원과 신뢰관계를 구축하는 기반이 되어 조직구성원과 리더의 상호 존중을 실현하는 중요한 요소이다(Avolio & Gardner, 2005). 둘째, 내재화된 도덕 관점은 리더가 동료나 조직의 요구 등 외적인 압력에 의해서가 아니라 자신의 내면적 도덕적 기준에 의해 행위를 하는 것이다. 이는 리더가 자기규제를 통해 자신의 행동과 의사결정이 내적 신념과 도덕기준에 일치되도록 노력하게 한다(이봉재, 2017). 셋째, 균형 잡힌 정보처리는 의사결정하기 전에 이와 관련된 정보들을 객관적으로 분석하는 것을 의미한다. 이는 Avolio & Gardner(2005)가 '편향되지 않는 정보처리'를 리더의 정보에 대한 균형적인 태도와 관점의 필요성을 강조하며 재구성한 개념을 반영한 것이다. 넷째, 자아인식은 리더가 자신의 강점 및 약점과 동인을 이해하며 타인이 리더의 리더십을 어떻게 생각하고 있는지를 아는 정도이다. 자아인식은 다른 리더십과 구분되는 진성리더십의 가장 핵심적 요소이다(김호섭 외, 2020). 국내 연구에서 균형잡힌 정보처리, 관계의 투명성은 공통적으로 나타났으나 번역에 따라 내면화된 도덕적 시각, 내재화된 도덕적 관점이 혼용되고 있었고 자기인식과 자아인식이 혼용되고 있었다(이봉재, 2017; 이경민, 2019). 선행연구에서

제시된 진성리더십의 구성요소를 종합하면 <표 Ⅱ-6>과 같다.

<표 Ⅱ-6> 진성리더십의 구성요소

연구자	구성요소	구성요소 정의
Ilies et al. (2005)	자아의식	리더가 자신의 가치관, 감정, 동기, 인지 등과 같이 개개인별로 고유한 특성을 인식하고 믿는 상태
	편향되지 않은 프로세스	리더가 다른 지식, 경험, 정보를 바탕으로 부정, 왜곡, 과장 또는 무시하지 않고 의사결정 하는 것
	진성적 행위	자신의 가치, 선호 및 요구에 따라 행동하는 것
	관계의 진성	리더가 적극적으로 자기를 보여주는 과정을 통해 조직구성원과 상호 친밀감과 신뢰를 발달시켜 서로 양면적인 모습을 볼 수 있는 관계를 맺는 것
Walumbwa et al.(2008)	관계적 투명성	자신의 진실된 면모를 보이는 것으로 정보를 공유하거나 리더의 속마음과 느낌을 드러내 보임으로써 신뢰를 얻으려는 리더의 행위
	균형잡힌 정보처리	다른 사람의 견해를 자청해 듣고 지금까지 리더 자신의 착된 입장을 바꾸어 결정하는 것
	내재화된 도덕 관점	리더가 동료나 조직의 요구 등 외적인 압력에 의해서가 아니라 자신의 내면적 도덕적 기준에 의해 행위를 하는 것
	자아인식	리더가 자신의 강점 및 약점과 동인을 이해하며 타인이 리더의 리더십을 어떻게 생각하고 있는지를 아는 정도
이봉재(2017)	자기 인식	리더의 자기 자신에 대한 통찰
	내면화된 도덕적 시각	자기조절(자기통제)의 과정을 통해 리더십을 행사하는 과정에서 도덕성을 발휘하는 것
	균형 잡힌 정보 처리	결정을 내리기 전에 정보를 객관적으로 분석하는 능력과 다른 사람들의 의견을 검토하는 능력
	관계의 투명성	자신의 참된 모습을 다른 사람들에게 공개적으로 정직하게 나타내는 것
이경민(2019)	자아인식	리더의 자신의 장단점 및 영향력, 자기 자신에 대한 통찰
	내재화된 도덕 관점	자기조절의 과정을 통해 리더십을 행사하는 과정에서 발휘하는 리더의 내적인 도덕성
	균형잡힌 정보처리	결정을 내리기 전에 정보를 객관적으로 분석하는 능력과 다른 사람들의 의견을 검토하는 능력
	관계의 투명성	자신의 참된 모습을 다른 사람들에게 공개적으로 정직하게 나타내는 것

진성리더십에 대한 선행연구를 살펴본 결과, 다음과 같은 공통적인 하위요인으로 구성되어 있음을 도출할 수 있다. 리더가 자기 자신에 대한 통찰을 바탕으로 자신의 고유한 특성을 인식하는 자기인식, 자기조절을 통해 리더십을 행사하는 과정에서 도덕성을 발휘하는 내면화된 도덕적 관점, 결정을 내리기 전에 자료를 수집하고 객관적으로 분석하는 균형 잡힌 정보처리, 자신의 참된 모습을

정직하게 드러내며 관계를 맺는 관계의 투명성이다. 따라서 이 연구에서는 위와 같은 네 가지 요인을 기반으로 잠재변인 학교장의 진성리더십을 측정하는 관찰변인을 설정하였다.

3) 진성리더십의 측정

진성리더십의 측정은 앞서 언급한 진성리더십의 하위 구성요소를 고려하여 Walumbwa et al.(2008)가 개발한 진성리더십 측정도구(ALQ: Authentic Leadership Questionnaire)가 대표적이다. ALQ는 중국, 인도, 미국 및 케냐 등 다양한 국가에서 타당성을 확보한 측정도구이다(Hsieh & Wang, 2015; Alok & Israel, 2012). ALQ는 총 16개 문항으로 구성되어 있는데, 자아인식 4문항, 관계적 투명성 5문항, 균형 잡힌 정보처리 3문항, 내재화된 도덕관점 4문항으로 구성되어 있다. 각 하위요인별 신뢰도는 자아인식 .92, 관계적 투명성 .87, 균형 잡힌 정보처리 .81로 내재화된 도덕관점 .76로 적절한 수준인 것으로 분석되었다(Walumbwa et al., 2008).

국내에서도 학교를 대상으로 Walumbwa et al.(2008)가 개발한 진성리더십 측정도구를 적용하여 연구가 진행되었다(이봉재, 2017, 이경민, 2019). 이봉재(2017)의 연구에서도 16문항을 사용하여 초등학교장의 진성리더십을 측정한 결과, 각각의 하위요소에 대한 신뢰도는 자기인식 .931, 내면화된 도덕적 시각 .884, 균형잡힌 정보처리 .718, 관계의 투명성 .881로 나타났고, 전체 측정도구의 신뢰도는 .956로 나타났다. 이경민(2019)은 직업전문학교장의 오센틱 리더십 연구도구를 개발하기 위해 16개 문항으로 구성된 ALQ를 수정보완하여 직업전문학교 교사에게 적용하였으며, 확인적 요인분석을 통해 최종 분석에는 11문항만을 활용하였다. 해당 도구의 신뢰도는 .692~.767, 오센틱 리더십 전체에 대해서는 .932로 양호한 수준인 것으로 나타났다.

학교장의 진성리더십은 객관적으로 존재하는 학교장의 진성리더십과 초등교사가 인식한 학교장의 진성리더십으로 나누어질 수 있다. 환경에서 오는 자극은 객관적으로 존재하는 α자극과 환경에서 오는 자극을 개인이 주관적으로 해석한 β자극으로 나뉘어진다(Murray, 1938). 개인의 행동에는 환경에 객관적으로 실재하는 압력보다 이에 대한 주관적인 해석이 더 큰 영향을 미친다(변주영, 강민주, 2016). 또한, Shamir & Eilam(2005)은 부하들이 리더의 진정성을 인식하고

따르는 것의 중요성을 강조하며 진성리더십에 대한 부하인식의 중요성을 강조한 바 있다. 이에 따라 이 연구에서는 초등교사가 인식한 학교장의 진성리더십을 자기인식, 내면화된 도덕적 시각, 균형잡힌 정보처리, 관계의 투명성 네 가지 관찰 변인의 측정을 통해 규명하였다.

나. 교사자율성

1) 교사자율성의 개념

사전적 의미의 자율성은 스스로의 원칙에 따라 행동하고 자기 자신을 통제하여 절제하는 성질이나 특성이다(표준국어대사전, 2020). 철학적 의미의 자율성은 칸트 윤리학의 중심 개념으로, 의사결정 및 행동에 있어 욕망 또는 타인의 명령이 아닌 자신의 객관적인 의지로 세운 도덕 법칙에 따르는 것을 의미한다(황재웅, 홍창남, 2012). 이를 종합하면, 자율성은 일반적인 정의는 자기통제와 책임의 전제하에 외부의 통제 또는 명령이 아니라 독립적이고 비판적인 사고 및 자신의 내적 원칙에 일치하는 의사결정을 하고 이에 따라 행동하는 것을 포함한다(김경인, 2013). 이론적 의미의 자율성은 직무특성이론에 기반을 두고 있다. 직무특성이론은 직무의 의미와 책임, 피드백을 지각하게 하는 직무 성격에 대한 이론으로(Hackman & Oldham, 1975), 초기의 직무자율성은 자신의 직무를 수행할 때 주어진 재량권과 독립성의 정도를 칭했다. 하지만 직무자율성을 다차원적으로 분석한 Jackson et al.(1993)의 연구, 자기결정성 연구(Deci & Ryan, 2000) 등을 거치며 직무자율성은 기존 개념을 확장하여 직무를 수행하기 위한 계획, 의사결정, 방법론 선택 등에 있어 독립성, 자유, 결정권을 소유한 정도로 정교화되었다(임소현, 2019, Breaugh, 1985).

교육학자들은 칸트 철학의 자율 및 직무특성이론의 직무자율성 개념을 교육적 맥락에 맞게 재해석하여 교사자율성 개념을 정의하였다(Vangrieken et al., 2017). Pearson & Hall(1993)은 교사자율성을 교사가 자기 자신과 자신의 작업 환경을 통제하는지에 대해 가지는 인식으로 정의하였다. Husband & Short (1994)는 교사자율성을 일일 일정을 통제하고, 선택한 대로 가르치고, 지시에 대한 결정을 내릴 수 있는 자유를 가지며, 커리큘럼에 대한 아이디어를 창출하는 능력으로 정의하고 있다. Little(1995)는 교사자율성을 교육에 대한 강한 책임감,

지속적인 성찰과 분석 등 교육과정에 대한 정서적 및 인지적 통제를 바탕으로 교사의 자기주도적 교육활동 또는 직업적 행동에 참여하는 능력으로 정의하며, 교사의 행동과 개입을 통해 책임을 분담하는 것을 강조하였다. 최근에는 교사자율성을 '자신의 교육활동을 통제할 수 있는 능력'으로 정의하며 교사자율성의 범위를 스스로 공부하고, 배우고, 가르치는데 있어 주어진 자유의 정도로 확장하고 있다(Sehrawat, 2014).

국외 연구에서는 교사자율성을 교사의 능력으로 해석하는 한편, 국내 연구에서는 교사자율성을 교사의 전문직으로서의 교육관 실천에 대한 권리 보장과 같은 환경, 상태로 보고 있다. 이에 따라, 국내에서 교사자율성은 교육의 다원화 실현, 자율적인 민주시민 양성을 위한 교육 실천, 교사의 전문성 활용을 위한 환경 조성의 맥락에서 논의되고 있다(황재웅, 홍창남, 2012; 박상완, 2010). 황재웅, 홍창남(2012)은 교사자율성을 교사가 자기 책임감을 가지고 독자적인 결정에 의하여 자유롭게 자기 이성에 바탕을 두고 자기 의지대로 행동하고 활동하는 것으로 규정하였다. 김경인(2013)은 이러한 책임감과 내적 기준에 교육 내용과 방법 범주를 포괄하여, 교사자율성을 교사가 전문적 판단에 의거하여 교육의 내용과 방법에 대하여 스스로 판단 및 선택할 권리를 가지는 것으로 정의하였다. 방미란, 김인곤(2017)은 교사자율성을 교사자율성은 교사의 전문성과 책무성을 바탕으로 교육에 관련된 의사결정이나 행위를 역동적으로 실천하는 정도로 정의하였다. 이상에서 논의한 연구자들의 교사자율성에 대한 정의를 정리하면 다음 <표 Ⅱ-7>과 같다.

<표 Ⅱ-7> 교사자율성의 정의 종합

연구자	정의
Pearson & Hall(1993)	교사가 자기 자신과 자신의 작업 환경을 통제하는지에 대해 가지는 인식
Husband & Short(1994)	일일 일정을 통제하고, 선택한 대로 가르치고, 지시에 대한 결정을 내릴 수 있는 자유를 가지며, 커리큘럼에 대한 아이디어를 창출하는 교사의 능력
Little(1995)	교육에 대한 강한 책임감, 지속적인 성찰과 분석 등 교육과정에 대한 정서적 및 인지적 통제를 바탕으로 교사의 자기주도적 교육활동 또는 직업적 행동에 참여하는 능력
Sehrawat(2014)	자신의 교육활동을 통제할 수 있는 능력
황재웅, 홍창님(2012)	교사가 자기 책임감을 가지고 독자적인 결정에 의하여 자유롭게 자기 이성에 바탕을 두고 자기 의지대로 행동하고 활동하는 것

<표 계속>

<표 Ⅱ-7> 계속

연구자	정의
김경인(2013)	교사가 전문적 판단에 의거하여 교육의 내용과 방법에 대하여 스스로 판단 및 선택할 권리를 가지는 것
방미란, 김인곤(2017)	교사자율성은 교사의 전문성과 책무성을 바탕으로 교육에 관련된 의사결정이나 행위를 역동적으로 실천하는 정도

이를 종합하여 이 연구에서는 교사자율성을 '교사가 책임감을 가지고 전문성을 발휘하여 주체적으로 교육 활동을 계획·수행·평가하며, 적극적으로 교육에 관련된 의사결정 과정에 참여하는 것'으로 정의하였다.

2) 교사자율성의 구성요소

교사자율성은 직무자율성에서 출발한 개념인만큼, 직무자율성의 구성요소를 교사자율성의 구성요소로 적용하고자 하는 연구자들이 존재한다(박영주, 전주성, 2018; 전승환, 2013; Indartono, 2009). 직무자율성은 단일 차원의 요인으로 구성한 연구(Brady et al., 1990), 두 개의 요인으로 구성한 연구(Batey & Lewis, 1982), 세 개의 요인으로 구성한 연구(Breaugh, 1985; Morgeson & Humphrey, 2006; Sims et al., 1976), 다요인 연구(Schutzenhofer, 1983)까지 매우 다양하다. 이 중, 직무자율성에 대한 연구는 대부분 Morgeson & Humphrey(2006)가 구명한 업무계획의 자율성, 업무방식의 자율성, 의사결정의 자율성에 근거하여 진행되고 있다(임소현, 2019). 업무계획의 자율성은 업무 처리 시 직무 수행자가 계획 수립, 순서 구성에 결정권을 갖는 것을 의미한다. 업무방식의 자율성은 일을 처리할 때 스스로의 방식을 활용할 수 있는 자유, 독립성을 뜻한다. 의사결정의 자율성은 업무를 수행할 때 의사결정에 자신의 판단 결과를 반영할 수 있는 재량권을 갖고 있음을 의미한다(권미경, 2013). 국내 연구에서도 직무자율성의 구성요소를 교사에 적용하여 업무계획의 자율성, 업무방식의 자율성, 의사결정의 자율성을 하위요인으로 본 연구(박영주, 전주성, 2018), 작업스케줄의 자율성, 의사결정의 자율성, 방법론의 자율성으로 본 연구(전승환, 2013)가 수행되었다.

그러나 직무자율성의 하위요인은 일반 직장인을 대상으로 연구된 개념

이기 때문에 교육적 맥락에 적용하기에 적합하지 않다는 비판이 있었다. 이에 따라, 양명희, 조윤정(2006)이 교사의 자기결정성을 자율성, 관계성, 자율성으로 구성한 연구에서 '외부로부터의 통제나 압력 없이 자신의 행동을 주체적으로 결정할 수 있는 자유' 인 자율성을 활용하여 교사 자율성을 단일요인으로 구성된 개념으로 본 연구가 수행되었다(안혜정, 이현정, 2018; 이재신, 이지혜, 2011).

일반 직장인을 대상으로 연구된 직무자율성, 자율성의 개념을 교육적 맥락에 적용하기에는 한계가 있어, Pearson & Hall(1993)은 교사 자율성의 하위요소를 교육과정 자율성, 일반적 교수자율성으로 보았으며, 추가적인 검증 연구를 통해 타당성을 확보하였다(Pearson & Moomaw, 2006). 교사자율성 연구는 일반적으로 해당 연구에서 밝혀진 두 가지 구성요인으로 이루어진다(김경인, 2013; 방미란, 김인곤, 2017). 교육과정 자율성은 교사가 교육 활동과 교육자료의 선택, 지도에 대한 계획을 자유롭게 선택하는 것 의미하며, 일반적 교수 자율성은 교실에서의 수행표준 정립과 교사 개인의 의사결정을 독립적으로 수행하는 것이 포함된다. 선행연구에서 구명한 교사자율성의 구성요소를 정의하면 다음 <표 Ⅱ-8>과 같다.

<표 Ⅱ-8> 교사자율성의 구성요소

연구자	구성요소	구성요소 정의
Pearson & Hall(1993)	교육과정 자율성	교사가 교육활동과 교육자료의 선택, 지도에 대한 계획을 자유롭게 선택하는 것
	일반적 교수자율성	교실에서의 수행표준 정립과 교사 개인의 의사결정을 독립적으로 수행하는 것
Morgen & Humbphy (2006)	업무계획의 자율성	업무를 처리할 때 개인이 계획을 세우거나 순서를 구성할 때 갖게 되는 결정권이 있는 것
	업무방식의 자율성	일처리에 있어 자신의 방식을 활용할 수 있는 자유와 독립성이 있는 것
	의사결정의 자율성	업무 수행 시 의사결정 과정에 스스로 판단한 결과를 반영할 수 있는 재량권이 있는 것
양명희, 조윤정(2006)	자율성	외부로부터의 통제나 압력 없이 자신의 행동을 주체적으로 결정할 수 있는 자유

<표 계속>

<표 Ⅱ-8> 계속

연구자	구성요소	구성요소 정의
전승환(2013)	작업 스케줄의 자율성	작업일정을 선택하고 결정할 수 있도록 직무 수행자에게 주어지는 자유, 독립성, 재량권의 정도
	의사결정의 자율성	작업기준을 선택하고 결정할 수 있도록 직무 수행자에게 주어지는 자유, 독립성, 재량권의 정도
	방법론의 자율성	작업방법을 선택하고 결정할 수 있도록 직무수행자에게 주어지는 자유, 독립성, 재량권의 정도
김경인(2013), 방미란, 김인곤(2017)	교육과정 자율성	교육 활동과 교육자료의 선택, 지도에 대한 계획에 대한 자율성
	일반적 교수자율성	교실에서의 수행표준, 교사 개인의 의사결정에 대한 자율성
박영주, 전주성(2018)	업무계획의 자율성	일처리의 순서나 계획수립을 할 때 가지는 결정권과 권한
	업무방식의 자율성	일을 처리하는 방식에 있어 조직구성원 자신이 결정할 수 있는 자유와 다른 사람에게 구속받지 않는 독립성
	의사결정의 자율성	의사결정 과정에 스스로 독창성과 판단력을 발휘할 수 있는 기회나 재량권

3) 교사자율성의 측정

교사자율성을 측정하기 위해 직무자율성 측정도구인 WDQ(The Work Design Questionnaire)를 활용한다. Morgeson & Humphrey(2006)는 직무특성 이론의 초기 연구를 통해 개발된 직무진단조사(Hackman & Oldham, 1975) 및 직무특성목록(Sims et al, 1976), 자기결정성 이론(Deci & Ryan, 2000) 연구와 직무자율성의 다차원성 연구(Jackson et al., 1993)를 종합하여 WDQ(The Work Design Questionnaire)를 개발하였다. 이 측정도구는 기존 연구를 종합하여 직무자율성의 구성요소에 대한 비일관적인 결과를 통계적으로 재검증하는 과정을 통해 직무자율성 측정의 정확성을 높이고자 하였다(고득영, 유태용, 2012). 3개 영역 각 3개의 문항, 총 9개의 문항으로 구성되어 있으며 전체 측정도구의 신뢰도는 .87로 양호하게 나타났다. 그러나 이 도구를 활용하여 교사자율성을 측정하기에는 교육적 맥락의 특수성이 충분히 반영되지 않는다는 비판이 있다.

이에 따라, 양명희, 조윤정(2006)이 Ilardi et al(1993)이 개발한 직장인 기본욕구충족 질문지(The basic need satisfaction at Work scale)을 교사의 자기결정성을 측정하기 위해 수정 및 번안한 도구 중 '자율성' 요소를 통해 교사자율성을 측정하고자 하는 시도가 이루어졌다. 교사의 자기결정성척도의 자율성 측정도구는 7문항으로 구성되어 있으며, 전체

측정도구의 신뢰도는 .71로 양호하게 나타났다. 이 도구는 교육적 맥락에 맞게 교사자율성을 연구하고자 한 측면에서 의의가 있으나 측정 문항이 '수업 및 업무 처리'에 대한 자율성을 측정하도록 구성되어 있어 교사의 직무인 수업, 생활지도 측면에서 각각의 자율성의 정도를 측정하지 못한 한계가 있다.

교사자율성을 측정할 때 일반적으로 사용되는 도구는 Pearson & Hall (1993)이 개발하고, Pearson & Moomaw(2006)가 교사가 인식한 교사자율성을 측정하기 위해 적용 후 통계적 분석을 통해 타당화한 TAS(Teacher Autonomy scale)가 있다(김경인, 2013). TAS는 교육과정 자율성 6문항, 일반적 교수자율성 12문항으로 구성되었으며, 전체 측정도구의 신뢰도는 .80으로 양호하게 나타났다.

지금까지 교사자율성을 측정하기 위해 국내외 선행연구에서 사용한 도구를 살펴본 결과, 교사자율성을 단일 차원으로 본 연구부터 다요인 연구까지 다양하였다. 교사자율성을 보다 정확하게 측정하기 위해 개발된 Pearson & Hall (1993)의 TAS는 국내외 다수의 교사자율성 관련 선행연구에서 활용되고 있었는데, 교육과정 설계 및 운영과 일반적인 교수학습으로 구분되는 교사의 직무특성을 잘 반영하고 있다. 이 연구에서 교사자율성은 교사의 직무특성을 잘 반영하고, 높은 신뢰도를 갖춘 TAS를 사용하여 교육과정 자율성, 일반적 교수자율성 두 가지 관찰변인의 측정을 통해 구명하였다.

다. 심리적 주인의식

1) 심리적 주인의식의 개념

심리적 주인의식은 조직구성원의 성과를 올리고자 이들이 소속 회사의 주식을 취득하게 하는 종업원지주제(ESOP: Employee Stock Ownership Plan)의 도입 결과에 따라 제기된 개념이다(Pendleton, 2006). 1970년대 미국에서 종업원 지주제가 법제화되며, 회사의 주식을 소유한 구성원들은 높은 주인의식을 갖고 더 높은 성과를 올리게 될 것이라는 가정을 바탕으로 연구가 이루어졌다(임지완 외, 2017). 그러나 구성원의 자사주 보유 여부는 이들이 느끼는 주인의식과는 연관성이 없으며, 성과에도 직접적으로 영향을 미치지 않는다는 연구결과가 도출

되었다(Hammer & Stern, 1980). 이 현상을 설명하기 위해 Pierce et al.(1991)은 심리적 주인의식(psychological ownership)의 개념을 처음으로 도입하며, 자사주 보유 여부와 관계없이 심리적으로 주인의식을 경험하게 되는 비공식적 주인의식을 심리적 주인의식이라 설명하였다. 이들은 공식적인 소유가 구성원의 행동에 직접적인 영향을 주는 것이 아니라, 구성원이 지각한 소유감인 비공식적인 심리적 소유가 구성원의 태도를 통해 간접적으로 행동에 영향을 미친다고 주장하였다(이서현, 2016). 이에 따라, 조직구성원이 소속 조직 및 그와 관련된 직무, 이슈를 본인의 소유로 인식하는 심리 상태인 심리적 주인의식이 조직원들의 긍정적인 태도와 행동에 핵심적인 요소임이 밝혀지며 물질적 소유와는 구분되는 심리적 소유감에 관한 관심이 증가하기 시작하였다(장진우, 2017).

심리적 주인의식은 소속 조직과 자신의 직무를 소유의 대상으로 여기며 조직을 자신의 것 또는 자신의 일부라고 느끼는 상태로 정의된다(임경진, 김완일, 2019). Vandewalle et al.(1995)의 연구에서는 조직구성원들이 물리적, 합법적인 권리가 보장되지 않더라도, 대상에 대해 느끼는 소유의 느낌이라고 정의하였으며, Van Dyne & Pierce(2004)의 연구에서는 심리적 주인의식을 조직구성원이 어떤 특정한 대상에 대해 소유감을 갖게 되는 과정에서 경험하게 되는 심리적인 현상이라고 정의되었다. 이후 지속적인 연구를 통해 심리적 주인의식은 조직구성원이 소속 조직 전체, 자신이 수행하는 특정 직무 또는 역할에 대해 소유감을 느끼는 상태로 개념이 확장되었다(Mayhew et al., 2007; Brown et al., 2014).

심리적 주인의식에 대한 국내 연구를 살펴보면, 이봉세(2006)는 심리적 주인의식은 구성원들이 조직을 자신의 것처럼 느끼는 심리적인 상태로 구성원 스스로 자신이 조직의 주인이라는 믿음을 가지고 조직의 이익을 위해 기꺼이 도움이 되려는 행동을 하고자 하는 의도라고 정의하였다. 이서현(2016)은 심리적 주인의식을 유치원 교사가 개인의 과업 또는 조직에 대하여 공식적인 소유나 합법적인 권리의 여부와 상관없이 자신의 일부분 또는 자신의 것처럼 느끼는 심리적인 상태라고 정의하였다. 공공기관 근로자를 대상으로 심리적 주인의식을 연구한 박상일(2020), 고은혜, 윤동열(2020)의 연구는 공공기관의 특성을 반영하여 공식적인 소유권이 보장되지 않더라도 개인이 가질 수 있는 심리적 상태로서 심리적 주인의식을 정의하였다. 국내·외 선행연구의 심리적 주인의식에 대한 정의를 정리하면 <표 Ⅱ-9>와 같다.

<표 Ⅱ-9> 심리적 주인의식의 정의 종합

연구자	심리적 주인의식의 정의
Pierce et al. (1991)	개인이 소속된 조직을 소유의 대상으로 여기며 조직을 자신의 것이나 자신의 일부라고 느끼는 상태
Vandewalle et al. (1995)	조직구성원들이 물리적, 합법적인 권리가 보장되지 않더라도, 대상에 대해 느끼는 소유의 느낌
Van dyne & Pierce(2004)	조직구성원이 어떤 특정한 대상에 대해 갖는 소유감을 느끼는 과정에서 경험하게 되는 심리적인 현상
이봉세(2006)	구성원이 조직을 자신의 것으로 느끼는 심리적인 상태로써 조직구성원 스스로 자신이 조직의 주인이라는 믿음과 조직의 이익을 위해 도움이 되는 행동을 하려는 의도
이서현(2016)	유치원 교사가 직무 또는 조직에 대하여 공식적인 소유나 합법적인 권리의 여부와 상관없이 자신의 일부분 또는 자신의 것처럼 느끼는 심리적인 상태
박상일(2020), 고은혜, 윤동열 (2020)	조직구성원들이 공식적인 보유, 권리가 보장되어 있지 않더라도 발생하는 개인의 심리적 상태로서 소유 대상을 자신의 것 혹은 자신의 일부분으로 느끼는 심리적인 상태

이상과 같이 심리적 주인의식에 대한 국내·외 선행연구들의 정의를 종합하여, 이 연구에서는 심리적 주인의식은 ‘초등교사가 자신의 직무와 소속 학교에 대한 소유감을 느끼며 가르치는 일과 학교의 주인은 다름 아닌 자신이라고 느끼는 감정 상태’로 정의하였다.

2) 심리적 주인의식의 구성요소

심리적 주인의식은 조직구성원이 조직 및 직무에 대해 가지는 주인의식을 의미한다. 인간은 본능적으로 속한 조직이나 자신이 생산한 제품 등 물질적인 것뿐 아니라 담당하고 있는 직무나 조직에서 겪은 경험, 서비스 등과 같이 비물질적인 것에도 심리적 주인의식을 갖는다(Pierce et al., 2003).

Pierce et al.(2001)은 심리적 주인의식을 단일 차원으로 연구하였으며, 심리적 주인의식의 형성 및 발현을 위한 3가지 동기적 근원(Roots)에 대하여 연구하였다. 이들은 심리적 주인의식을 갖게 되는 3가지 주요동기로 자기효능감(self-efficacy), 자기정체감(self-identity), 소속감(having a place)을 제시하고 있지만, 이것이 심리적 주인의식을 구성하는 하위 구성요소로 인식하지는 않았다(김동철, 2012).

Avey et al.(2009)은 심리적 주인의식이 여러 개념이 모인 다차원적 개념이라고 주장하며 기존의 Pierce et al.(2001)의 이론에 Higgins(1998)의 조절

초점이론을 통합하여 심리적 주인의식을 5가지 요소로 구성된 개념으로 설명하였다. 먼저, Pierce et al.(2001)의 자기정체성, 소속감, 자기효능감에, 심리적 주인의식의 결과 변인으로 고려되던 책임감(accountability)과 영역성(territoriality)을 추가하며 개념의 확장을 시도하였다(김동철, 2012). 그리고 이 요소를 향상초점적 주인의식, 예방초점적 주인의식으로 구분하였다. 먼저 자기정체성, 소속감, 자기효능감, 책임감의 4가지 요소는 심리적 주인의식을 유발하는 긍정적인 요소로 보았다. 향상 초점적(promotion focused) 주인의식은 심리적 주인의식의 긍정적인 면을 강조한 개념이다. 즉, 주인의식의 대상이 되는 것을 개발 및 발전시키기 위해 긍정적인 동기를 갖는 것이다. 다음으로 영역성은 잠재적 위험으로부터 자신이 소유한 것을 지키고자 하는 부정적 요소로 구분하였다. 이는 예방 초점적(prevention focused) 주인의식으로 향상 초점적 주인의식과 반대로 심리적 주인의식의 부정적인 면을 강조한 개념이다.

그러나 영역성(territoriality)을 심리적 주인의식의 하위요소로 볼 것인가에 대해서는 논란이 있다. Avey et al.(2009)이 상정한 영역성(territoriality) 개념의 이론적 기반이 되는 Brown et al.(2005)의 연구에서는 행동으로서 영역권 개념을 설정하였다. 이는 심리적 주인의식은 인지적 감정(Cognitive-affective)에 의해 형성되는 것이라는 Pierce et al.(2001)의 관점과 상반된다. 이러한 관점에서 방어적인 형태의 행위적 표현은 심리적 주인의식의 구성요소보다는 강한 심리적 주인의식을 가졌을 때 구사하게 되는 결과적인 행동으로 보는 것이 더 적절하다는 논의가 있다(김동철, 2012).

국내에서는 김동철(2012)이 공공기관의 실패를 극복하기 위한 방안으로 심리적 주인의식을 연구하면서, 조직구성원의 심리적 주인의식의 개발할 때 부정적 조직행태를 유발하는 방어적 주인의식보다는 조직성과와 효과성에 긍정적 영향을 주는 촉진적 주인의식에 초점을 맞추어야한다고 주장하며 심리적 주인의식의 구성요소를 책임감, 소속감, 자기정체성으로 재구성하였다. 정득부(2018)의 연구도 김동철(2012)의 연구와 동일하게 기업의 조직성과를 높이기 위한 촉진적 심리적 주인의식에 초점을 맞추어 심리적 주인의식을 책임감, 소속감, 자기정체성으로 구성된 개념으로 보았다.

아울러 Mayhew et al.(2007)은 심리적 주인의식을 조직구성원이 주인의식을 느끼는 대상에 따라 분류하여 조직기반 심리적 주인의식과 직무기반 심리적 주인

의식으로 분류하였다. 조직기반 심리적 주인의식은 소속 조직 전반에 대한 소유감을 의미하고, 직무기반 심리적 주인의식은 자신의 특정한 직무나 역할에 대한 소유감으로 정의하였다. 국내에서는 이서현(2016)이 유치원 교사의 심리적 주인의식의 구성요소로 조직에 대한 심리적 주인의식, 직무에 대한 심리적 주인의식으로 구성된 개념으로 보았다. 선행연구에서 제시한 심리적 주인의식의 구성요소를 종합하면 <표 Ⅱ-10>과 같다.

<표 Ⅱ-10> 심리적 주인의식의 구성요소

연구자	구성요소	구성요소 정의
Mayhew et al. (2008)	조직에 대한 심리적 주인의식	조직구성원이 조직 전체에 대한 소유감 및 심리적으로 연결되었다고 느끼는 정도
	직무에 대한 심리적 주인의식	자신의 직무에 대해 개인이 느끼는 심리적 소유감의 정도
Avey et al. (2009)	자기정체성	조직의 미션 또는 목적 등과 같은 무형적 요소를 통해 조직구성원들이 자신의 정체성을 형성, 유지, 재생산 및 전환하는 것
	소속감	공간 또는 사물과 대한 애착을 통해 조직구성원이 조직에 소속되어있다고 느끼는 감정
	자기효능감	구성원 개인에게 주어진 특정한 임무를 성공적으로 수행할 수 있다는 사람들의 믿음
	책임감	다른 구성원에 대한 신념, 감정과 행동에서 공정하여야한다는 명시적 또는 암시적 기대
	영역감	소유감을 느끼고 있는 대상에 대해 자신들의 소유권을 유지하고 또 잠재적 위협이나 사회집단에 자신들의 소유권을 알리기 위해 취하는 방어적 행동
김동철(2012), 정득부(2018)	책임감	본인과 다른 조직구성원이 책임감 있게 행동할 것이라는 기대의 정도
	소속감	조직에 소속되어 있다고 느끼는 감정의 정도
	자기정체성	조직구성원으로서 정체성의 형성 정도
이서현(2016)	조직에 대한 심리적 주인의식	개인이 몸담고 있는 조직에 대해 자신의 것이라고 느끼는 정도
	직무에 대한 심리적 주인의식	개인이 자신이 담당하고 있는 특정 직무나 과업 등에 대해 자신의 것이라고 느끼는 정도

3) 심리적 주인의식의 측정

심리적 주인의식의 초기 연구에서 Pierce et al.(1991)은 심리적 주인의식을 측정을 위해 조직기반 심리적 주인의식 7개, 직무기반 심리적 주인의식 5개 문항

으로 구성된 심리적 주인의식 설문지를 개발하고 검증하였다. 하위요인을 공식적으로 나누어 제시하지 않고 단일구인으로 상정하였으며, 각 문항에 대한 신뢰도는 0.87~0.93으로 양호한 것으로 나타났다(Olckers, 2013). 이후 Van Dyne & Pierce(2004)는 조직기반 심리적 주인의식의 측정을 위해 7개의 문항으로 구성된 도구를 개발하였다. 각 문항에 대한 신뢰도는 .85~.91로 나타났다. 국내 연구에서는 주로 Pierce et al.(1991)과 Van Dyne & Pierce(2004)의 심리적 주인의식 측정도구를 연구 목적에 따라 재구성하여 활용하는 경우가 대부분이다(김상범 외, 2021). 박상일(2020)의 연구에서는 Van Dyne & Pierce(2004)가 개발한 7개 문항 중 한국 정서에 맞지 않는 1개 문항을 제거하여 총 6개 문항으로 구성한 측정도구를 활용하였다. 원 문항에서 '2. 나는 이 조직이 우리의 회사라고 느낀다'를 제외하고 공공기관 근로자를 대상으로 측정한 결과 전체 측정도구의 신뢰도를 .936으로 보고하였다. 고은혜, 윤동열(2020)의 연구에서는 Van Dyne & Pierce(2004)가 제시한 7개의 문항 중 한국 정서에 부합하지 않는 2개 문항을 제거하고 5개의 문항으로 구성한 측정도구를 활용하였다. 이 측정도구는 심리적 주인의식을 단일 차원으로 측정하였으며, 원 문항에서 2문항을 제외하고 재구성한 측정도구는 공공기관 근로자를 대상으로 적용하였을 때 전체 측정도구의 신뢰도를 .91로 보고하였다.

Avey et al.(2009)는 전통적으로 단일차원에서 논의되던 심리적 주인의식의 개념을 다차원적 구성요인들로 이루어진 상위핵심요인으로 연구를 확장시키고, 심리적 주인의식 설문지(POQ: Psychological Ownership Questionnaire)를 개발하였다. 이 측정 도구는 Higgens(1998)의 규제초점 이론에 기초하여 긍정적 심리적 주인의식과 부정적 심리적 주인의식을 구분하였다. 긍정적 측면의 심리적 주인의식에 해당하는 요소로 자기효능감, 책임감, 소속감, 자기정체성을, 부정적 측면의 심리적 주인의식으로 영역감을 상정하여 5가지 항목에 대해 총 16가지 항목으로 구성하였다.

한편, 심리적 주인의식의 개념이 조직기반 심리적 주인의식과 직무기반 심리적 주인의식으로 확장됨에 따라 Van Dyne & Pierce(2004)의 조직기반 주인의식 측정도구 7개 문항을 Mayhew et al.(2007)가 수정 보완하여 5개 문항으로 구성하고, 원 도구와 함께 적용하여 타당성을 검증하는 과정을 통해 직무기반 심리적 주인의식을 측정하는 도구를 개발하였다. 이 연구에 따르면 조직기반 심리적 주인

의식의 신뢰도는 .95, 직무기반 심리적 주인의식의 신뢰도는 .84로 양호한 것으로 나타났다. Brown et al.(2014) 또한 확장된 심리적 주인의식에 대한 논의를 수용하여, Van Dyne & Pierce(2004)의 심리적 주인의식 측정도구의 문항에서 'organization, company'를 'job'으로 수정하여 직무에 대한 심리적 주인의식을 측정하는 도구를 개발하고 타당화하였다. 이 연구에서 전체 측정도구의 신뢰도는 .93으로 양호한 것으로 나타났다.

국내 연구에서는 이서현(2016)이 유치원 교사의 조직 및 직무에 대한 심리적 주인의식을 측정하기 위하여 Van Dyne & Pierce(2004)의 측정도구를 조직기반 심리적 주인의식, 직무기반 심리적 주인의식으로 재구성한 척도를 유아교육 전문가 1인에게 내용 타당도 검사를 거쳐 수정하여 활용하였다. 조직에 대한 심리적 주인의식 6문항, 직무에 대한 심리적 주인의식 6문항으로 구성된 해당 측정도구의 전체 신뢰도는 .955였으며 조직에 대한 심리적 주인의식은 .946, 직무에 대한 심리적 주인의식은 .947로 나타나 신뢰도가 양호한 수준인 것으로 보고되었다. 이 연구에서 심리적 주인의식은 이서현(2016)이 유치원 교사에 적용한 측정도구를 연구 목적에 맞게 수정하여 직무 주인의식, 학교 주인의식 두 가지 관찰변인의 측정을 통해 규명하였다.

4. 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식, 교직헌신 잠재변인 간 관계

이 연구에서는 초등교사를 대상으로 긍정조직행태론, 직무특성이론, 직무요구-자원모형, 자기결정성이론을 근거로 교직헌신과 학교장의 진성리더십, 교사자율성 및 심리적 주인의식의 관계를 설정하고, 이러한 구조모형이 변인 간의 관계를 예측하기에 적합할 것으로 판단하였다. 각 잠재변인 간의 관계는 선행연구를 종합하고, 각 변인의 특성과 연구 대상인 초등교사의 특징을 고려하여 관찰변인을 설정하여 구명하고자 하였다.

가. 변인 간 직접 효과

1) 학교장의 진성리더십과 교직헌신 간 관계

긍정행태이론에 따르면 리더가 진성리더십을 발휘할 때, 자기 자신의 특성에 대한 인식을 바탕으로 생각과 감정을 정확하고 솔직하게 표현하면서 조직구서원과 개방적이고 책임감있는 관계를 형성하게 된다(Luthans, & Avolio, 2003; Ilies et al., 2005). 이러한 긍정적 관계의 형성은 초등교사들에게 긍정적 지지로 인식되며, 긍정적 정서와 동기부여를 촉진하고 성과를 높인다(Gardner et al., 2005). 학교장이 도덕성을 발휘하여 내적인 도덕적 기준과 가치에 행동하게 되면 긍정적 모델링(positive modeling)을 통해 초등교사의 동기를 유발하고, 안녕(well-being)과 몰입을 높여 일을 통한 긍정적 경험이 증가한다(Sluss & Ashforth, 2007; Walumbwa et al., 2010). 진성리더십은 헌신을 비롯하여 조직몰입, 조직만족, 응집력 및 지지적 분위기와 같은 조직 효과성 요인에 긍정적 영향을 미친다(Walumbwa et al., 2008; Yamamarino et al., 2008; Walumbwa & Wu, 2001). 이를 바탕으로 학교장의 진성리더십이 초등교사의 교직헌신에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것으로 유추할 수 있다.

2) 교사자율성과 교직헌신 간 관계

직무특성이론(job characteristic theory)과 자기결정성 이론(self-determination theory)은 자율성이 근로자의 우수한 직무성과, 적극적 태도, 행동에 영향을 미치는 특성임을 공통적으로 밝히고 있다. 직무특성이론에 따르면, 핵심직무의 자율성이 높은 경우 높은 동기, 직무 성과의 양과 질, 직무 만족 등 긍정적인 결과를 일으킨다고 하였다(Hackman & Oldham, 1975). 또한 자기결정성 이론은 자율성의 욕구가 충족될 경우 잠재력을 실현하고 번영하기 위한 내재적 동기가 촉진된다고 설명한다(Deci & Ryan, 2000).

교사자율성이 교직헌신에 정적 영향을 준다는 가정은, 교직헌신을 위한 동기유발에 자율성의 속성인 결정권이 중요하게 작용한다는 점에 근거한다. 교사는 자신이 의도적으로 노력하여 직무를 수행할 수 있다고 인식할 때 헌신하게 되며, 반대의 경우 환경에 수동적으로 반응하며 직무에 몰입하기 어려워한다(홍창남, 2005). 초등학교의 경우 학급담임제로 운영되어 한 교사가 대부분의 교과를 지도

하기 때문에 교과의 분절성을 넘은 주제 중심 통합교육, 연속 시수 배정을 통한 블록수업 운영이 용이하다(이한진 외, 2020). 따라서 교사 개개인에게 높은 자율성이 부여될 경우 다양한 학급맞춤형 교육을 교사의 기획에 따라 실시할 수 있다는 특성이 있다(전승환, 2013). 이를 바탕으로, 초등교사가 자율성을 높게 인식하면 각 학급 학생의 요구와 필요를 반영하여 온전한 성장을 지원하는 교육 활동이 이루어질 것을 기대할 수 있다(고윤미, 2019; 박상완, 2010).

교직헌신에 영향을 주는 요인으로 자율성은 다수의 연구에서 확인되고 있다. 마이스터고 고등학교 교사(고귀영, 2019), 특성화고 전문교과 교사(방미란, 김인곤, 2017) 등 타 학교급 교사를 대상으로 한 연구 및 서울시 초등학교 교사(박영주, 전주성, 2018)를 대상으로 한 연구에서 자율성이 교직헌신에 긍정적인 영향을 주는 것이 검증되었으나 전국 초등교사를 대상으로 이루어진 연구가 부족하여 이에 대한 검증을 실시할 필요가 있다. 이를 바탕으로 교사자율성은 초등교사의 교직헌신에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것으로 볼 수 있다.

3) 심리적 주인의식과 교직헌신 간 관계

긍정조직행태의 중요한 개인 수준 변수인 심리적 주인의식은 조직구성원이 소속조직을 자신의 것처럼 느끼는 심리 상태를 통해, 경제적 보상에 근거한 조직성과 개선의 한계 이상으로 성과를 향상시킬 수 있다는 관점에서 시작되었다(김호섭 외, 2020). 심리적 주인의식은 대리인 문제와 주인의식 결여의 측면에서 나타나는 초등학교의 부정적 조직행태를 해결하고, 조직 성공을 이끌어낼 수 있는 중요한 요인이다(Avey et al., 2009). 특히 조직 및 직무에 대한 신념과 책임감이 자기정체성으로 확장되는 것을 강조하는 심리적 주인의식은 도덕적 해이, 나태, 부패 등과 같은 문제의 해소를 넘어 성공적인 조직으로 나아가기 위한 중요한 기제로 작용한다(Lerner & Tetlock, 1999; Pierce et al., 2003).

심리적 주인의식이 높은 구성원은 자발적으로 희생하거나 위험을 수용하며, 조직변화에 몰입하고 기여하고자 노력하는 긍정적 태도를 취하도록 만들어준다(Pierce et al., 2003; 이봉세, 2006). 구체적으로, 소유감 자체가 조직을 위한 자발적인 행동을 이끌어 내며, 공식적으로 주어진 역할 수행 외에도 조직에 긍정적인 영향을 미치는 추가 행동을 하게된다(Van Dyne & Pierce, 2004; Pierce et al., 2001). 또한 심리적 주인

의식은 책임감을 이끌어내며, 책임감이 높은 조직구성원은 소속 조직을 위해 추가적인 시간과 노력을 투입한다(Pierce et al., 2003).

심리적 주인의식이 교직헌신에 영향을 준다는 가정은 초등교사가 소속 학교와 가르치는 일을 자신의 것으로 느끼는 소유감을 통해 수업, 학생, 교직에 대한 태도와 행동에 긍정적인 효과를 줄 수 있다는데 근거하고 있다. 즉, 초등교사의 심리적 주인의식의 함양을 통해 교육의 질 제고를 위한 노력을 이끌어 낼 수 있을 것으로 볼 수 있다. 이를 바탕으로 심리적 주인의식은 초등교사의 교직헌신에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것으로 유추할 수 있다.

나. 심리적 주인의식의 매개 효과

1) 학교장의 진성리더십과 교직헌신 간 관계에서 심리적 주인의식의 매개효과

학교장의 진성리더십과 교직헌신의 관계는 초등학교를 대상으로 한 다수의 연구에서 검증되었다. 이 관계를 매개하는 변인으로 설정한 심리적 주인의식은 진성리더십을 선행변인으로 한 연구와 교직헌신과 유사한 조직몰입, 직무만족 등 조직효과성을 결과변인으로 설정한 연구가 진행되었기 때문에, 학교장의 진성리더십과 교직헌신 간 관계에서 심리적 주인의식의 매개효과가 유효할 것으로 보았다.

진성리더십을 발휘하는 학교장은 업무 현장에서 충분한 정보공유와 의견수렴 과정을 통해 학교장과 초등교사 간의 긍정적 관계를 형성한다(김동철, 2012). 또한, 투명성과 균형된 프로세스를 통해 탈관료적, 수평적 의사결정 유형을 강조하며 초등교사의 책임감을 촉진한다. 아울러 진성리더십은 내면의 도덕적 기준과 가치에 따라 행동하는 도덕성(Walumbwa et al., 2010)의 예시를 보여줌으로써 교사가 노력을 통해 성취할 수 있는 높은 수준의 통합된 도덕적 기준을 제시하고, 자기정체성을 증진할 수 있도록 돕는다(최항석, 이지숙, 2010). 이처럼 진성리더십을 기반으로 구축된 학교장과 초등교사의 개방적이고 책임감 있는 관계는 초등교사가 학교장에게 지지받고 있다고 느끼며 긍정적 정서와 소속감을 갖도록 한다(Luthans & Avolio, 2003; Ilies et al., 2005).

국내 연구 중 박상일(2020)은 공공기관에서 상사의 진성리더십과 조직

구성원의 발언행동의 관계에서 심리적 주인의식의 매개효과를 검증하였다. 이 연구에서 발언행동은 '문제를 해결하거나 상황을 개선하는 방안을 찾고자 하는 건설적이고 협력적이며 적극적인 행동'을 의미한다. 초등교사의 헌신이 수업, 학생, 학교의 수월성을 위해 자발적으로 노력하는 행동을 포함하는 개념으로 볼 때, 발언행동은 이 연구에서 설정한 초등교사의 교직헌신 변인과 유사성을 가짐을 유추할 수 있다. 또한, 해당 연구에서는 상사의 진성리더십과 구성원의 발언행동의 관계를 심리적 주인의식이 매개하는 것으로 나타났다. 구체적으로 상사의 진성리더십이 구성원의 발언행동에 직접적으로 정적 영향을 미치고, 동시에 심리적 주인의식과 발언행동에 정적 매개효과를 가진다는 결과가 도출되었다(박상일, 2020). 이러한 선행연구의 결과에 근거하여 이 연구에서는 학교장의 진성리더십과 초등교사의 교직헌신 간 관계에서 심리적 주인의식이 매개효과를 가질 것으로 보았다.

2) 교사자율성과 교직헌신 간 관계에서 심리적 주인의식의 매개효과

자율성은 마음의 상태로서 사고, 신념 등과 함께 행동으로 표현되는 것이기에 행동동기와 이유에 작용하는 심리적 요인을 무시한 채 주장되기 어렵다(정호표, 1997). 교사자율성과 초등교사의 교직헌신 간 관계를 매개하는 심리적 요인은 심리적 주인의식으로 설명할 수 있다. 자기결정성이론(Self-determination theory)은 심리적 기본욕구 중 하나인 자율성이 충족될 때, 조직구성원은 개인의 행동에 대한 주인의식을 경험하고 내재적 동기를 갖는다(Maryam et al., 2020). 내재적 동기는 그 자체로 즐겁고 만족을 제공하며, 동기부여된 조직구성원은 목표를 달성하고 성공적인 성과를 내고자 하는 경향을 갖게 된다(Ryan & Deci, 2020). 또한 직무특성이론(job characteristic theory)은 핵심직무특성이 긍정적인 결과로 이어지는 과정에서 형성되는 직무담당자의 심리적 상태를 제시하였다(Hackman & Oldham, 1980). 핵심직무특성 중 자율성은 직무에 대한 책임감 느끼게 하여, 교사의 전문적 헌신 비롯한 긍정적인 직무성과, 태도, 동기를 이끌어낸다(Meriç & Erdem, 2020; Abdullahi & Hauwa, 2017)

우리나라 교육과정은 국가 교육과정이 교실 교육과정 운영에 영향을 주는 하향식 교육과정 체계에서, 단위학교 교육과정 체계를 지나 각 학급 담임교사에게 교육과정 자율권을 이양하는 교육과정 결정의 분권화를 추진해왔다(고윤미,

2019). 교사자율성의 확대에는 교사가 높은 주인의식을 가지고 헌신할 것이라는 기대가 전제되어있다(박진수, 2020; Mangin & Stoelinga, 2009; Firestone & Bader, 1991). 교육 분권화의 성패는 국가에게 교육의 권한을 위임받은 교사가 현장에서 성실히 직무를 수행하는 정도에 달려있기에, 교사가 대리인 의식을 가지고 직무에 태만하는 주인-대리인 문제의 예방 및 해결이 중요하다(이의경, 2011; 전승환, 2013). 따라서 교사자율성은 교사의 심리적 주인의식을 통해 교직헌신에 영향을 미칠 것이라고 예측할 수 있다.

Yi Kehong(2019)는 직무자율성이 높은 조직구성원은 높은 심리적 주인의식을 가지며, 결과적으로 긍정적인 직무결과를 초래한다고 설명하였다. Chen et al.(2016)의 연구에 따르면 조직구성원의 자율성은 심리적 주인의식에 긍정적인 영향을 미치고, 이에 따라 충성 행동이 증가한다고 하며 자율성과 긍정적 조직행동의 관계에서 심리적 주인의식의 매개효과를 시사하였다. 관련 이론과 선행연구를 종합하여, 이를 바탕으로 초등교사의 교사자율성과 초등교사의 교직헌신 간 관계에서 심리적 주인의식이 매개효과를 가질 것으로 볼 수 있다.

다. 선행연구 종합

초등교사의 교직헌신과 학교장의 진성리더십, 교사자율성 및 심리적 주인의식의 구조적 관계와 관련한 선행연구를 종합하면 <표 Ⅱ-11>과 같다. 선행연구를 통해 도출한 관계를 구체적으로 설명하면, 학교장의 진성리더십은 심리적 주인의식과 교직헌신에 정적인 영향을 미치며, 교사자율성은 심리적 주인의식과 교직헌신에 정적인 영향을 미친다. 심리적 주인의식은 교직헌신과 유사한 조직몰입, 발언행동과 정적인 관계에 있는 것으로 분석되어, 초등교사의 교직헌신에 정적인 영향을 미칠 것으로 가정할 수 있다. 또한, 심리적 주인의식은 학교장의 진성리더십과 교직헌신 간의 관계, 교사자율성과 교직헌신의 관계를 정적으로 매개할 것으로 볼 수 있다.

<표 Ⅱ-11> 변인 간 관계 종합

변인 간 관계	관련 선행연구	연구내용
학교장의 진성리더십→ 교직헌신	Reihi & Sipple(1996)	교사가 인식한 학교장 리더십의 효과성이 높을수록 교사헌신의 수준이 높아진다는 점을 보고함.
	Alinezhad et al. (2015)	교장의 진성리더십이 교사의 조직헌신에 .49의 영향을 미치는 것을 밝혔음.
	류근하, 최은수(2013)	중등학교 학교장의 오센틱 리더십이 교직헌신에 .134의 정적 영향을 준다고 보고하였음.
	윤상보(2016)	초등학교장의 진정한 지도성이 초등교사의 교직헌신도에 .325의 영향을 미치는 것을 밝혔음.
	이봉재(2017)	초등학교장의 진성리더십이 교직헌신에 .327의 영향을 미치는 것을 확인하였음.
교사자율성→ 교직헌신	Rosenholtz & Simpson(1990)	테네시 주 78개 초등학교의 1,213명 교사를 대상으로 연구한 결과, 직무자율성은 교사헌신을 예측할 수 있는 가장 좋은 변수라고 주장함.
	Fresko et al.(1997)	지속적인 통제를 받기보다 자율성을 보장받는 교사들은 스스로 학교에 더 헌신적이라고 인식함을 보고하였음.
	신재흡(2007)	초,중,고등학교의 교사를 대상으로 한 연구에서 자율성이 교직헌신에 .393의 영향이 있음을 보고하였음.
	황재웅, 홍창남(2012)	초등교사의 직무자율성에 대한 인식을 연구한 결과 학교 경영, 교육과정 운영, 장학 및 연수, 인사 및 복무, 학교 사무에 전 영역에 대해 현재 수준보다 더 많은 자율성이 필요하다고 인식함을 밝혔음.
	이보라(2013)	초등교사 임파워먼트의 하위요인인 자율적 의사결정은 교직헌신의 하위요인인 수업헌신에 .364, 학생헌신에 .372, 학교헌신에 .499의 영향을 미치는 것을 밝혔음.
	고귀영(2019)	마이스터고등학교 교사의 헌신과 직무자율성의 관계를 분석한 결과 .152의 영향을 미침을 보고하였음.

<표 계속>

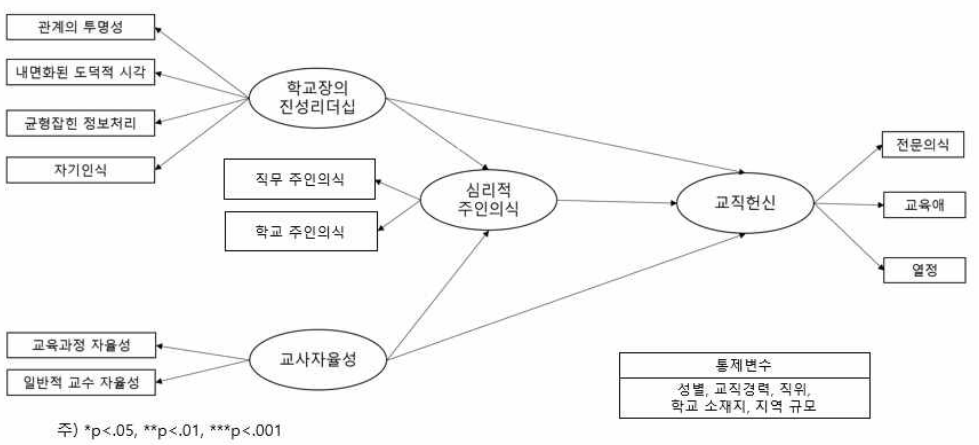
<표 Ⅱ-11> 계속

변인 간 관계	관련 선행연구	연구내용
심리적 주인의식→ 교직헌신	Kolderie(2002)	교사의 주인의식은 K-12 과정의 학교(초등학교~고등학교)에서 교수학습활동의 변화와 개선을 스스로 이끌어낼 수 있도록 하는 상당한 잠재력을 갖고 있음을 주장함.
	Saunders et al. (2017)	교사들의 주인의식은 교사의 직무 만족, 긍정적인 교사관계, 교사의 성장과 발전, 책임감의 공유를 이끌어내는 선행변인임을 보고하였음.
	이서현(2016)	유치원 교사를 대상으로 조직 유효성(직무만족, 조직몰입, 이직의도)의 하나인 직무만족에 심리적 주인의식이 .727의 관계가 있음을 보고하였음.
학교장의 진성리더십→ 심리적 주인의식→ 교직헌신	Yang & Kown(2015)	진성리더십은 심리적 주인의식을 매개하여 조직 헌신에 .41의 영향을 준다고 보고함.
	박상일(2020)	공공기관에서 상사의 진성리더십은 심리적 주인의식을 매개하여 문제를 해결하거나 상황을 개선하는 방안을 찾고자 하는 건설적이고 협력적이며 적극적인 행동인 발언행동에 .338의 영향을 미친다는 점을 밝힘.
교사자율성→ 심리적 주인의식→ 교직헌신	Chen et al. (2016)	자율성이 높으면 심리적 주인의식이 높아지고 이에 따라 조직구성원의 충성 행동이 높아지는 관계를 보고하며, 심리적 주인의식의 매개효과가 있음을 밝힘.
	Yi Kehong(2019)	직무자율성과 직무기반 심리적 주인의식은 .598의 상관관계가 있음을 밝히며, 직무자율성은 개인의 심리상태인 심리적 주인의식에 영향을 미치고 결과적으로 긍정적인 직무결과를 초래한다는 점을 시사하였음.
	Zhang et al. (2021)	심리적 주인의식에 대한 선행연구 141편을 메타구조방정식 분석한 결과, 심리적 주인의식의 선행요인으로 자율성은 .39의 유의한 평균효과크기를 보고함. 또한, 심리적 주인의식은 근로자의 긍정적인 태도 및 행동(직무만족 .18, 조직시민행동 .21, 지식 공유 .32)에 유의한 평균효과크기를 보이는 선행요인임을 밝힘.

III. 연구 방법

1. 연구 모형

이 연구는 초등교사를 대상으로 긍정조직행태론, 헌신모형, 자기결정성 이론, 직무특성이론과 관련 선행연구를 종합하여 교직헌신에 영향을 미치는 주요 변인으로 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식의 구조방정식 모형 분석을 실시하여 변수 간 영향관계를 검증하고자 하였다. 외생변수는 학교장의 진성리더십, 교사자율성이며 내생변수는 심리적 주인의식, 교직헌신이다. 이전 연구들에서 교직헌신에 영향을 미치는 요인으로 성별, 학력, 교직경력, 학교 규모, 학교 소재지를 제시하였기에(홍창남, 2005), 이들을 통제변수로 설정하였다. 관련 이론 및 선행연구 결과를 토대로 변인 간의 가설적 연구모형을 제시하면 [그림 Ⅲ-1]과 같다.



〔그림 Ⅲ-1〕 초등교사의 교직헌신과 학교장의 진성리더십, 교사자율성과 심리적 주인의식의 구조적 관계에 대한 연구모형

연구 모형에 따르면 첫째, 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식은 교직헌신에 직접적인 정적 영향을 미칠 것이다. 둘째, 학교장의 진성리더십, 교사자율성은 심리적 주인의식을 매개하여 교직헌신에 간접적인 정적 영향을 줄 것이다.

이 연구모형의 잠재변인들에 대한 측정모형의 구성요인을 살펴보면 다음과

같다. 독립변인에 해당하는 학교장의 진성리더십은 자기인식, 내면화된 도덕적 시각, 균형잡힌 정보처리, 관계의 투명성 4개의 관찰변인으로 측정하였다. 교사자율성은 교육과정 자율성, 일반적 교수학습 자율성 2개의 관찰변인으로 측정하였다. 매개변인인 심리적 주인의식은 직무 주인의식, 학교 주인의식 2개의 관찰변인으로 측정하였다. 종속변인인 초등교사의 교직헌신은 전문의식, 교육애, 열정 3개의 관찰변인으로 측정하였다.

2. 연구 대상

가. 모집단

이 연구는 초등교사를 대상으로 교직헌신과 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식의 구조적 관계를 구명한다는 목적에 따라 연구 대상을 초등교사 자격증을 소지하고 정식 임용되어 근무하는 초등교사로 한정하였다. 그 이유는 첫째, 기간제 교사는 주로 정규 교사의 병가, 연가, 특별휴가 등의 이유로 발생한 공석을 대체하여 짧은 기간 근무하게 되어 심리적 주인의식을 교사, 느끼기 어려울 것으로 판단하여 제외하였다. 둘째, 비교과교사에 해당하는 사서보건교사, 영양교사는 학생을 대상으로 교과지도와 생활지도를 하는 초등교사와 직무의 성격이 매우 달라 제외하였다. 이에 따라 2020년 4월 기준 초등학교에 근무하고 있는 정규 교사 180,814명을 모집단으로 설정하고, 이들이 근무하고 있는 초등학교 6,120개를 대상으로 표집을 진행하였다. 이때, 학교장의 진성리더십은 학교장과 교사 간 상호작용이 이루어짐에 따라 초등교사가 인식한 리더십 수준이므로, 학교장 및 설문 대상 초등교사 발령일이 2020년 2월 이후(만 1년) 미만인 경우 표집에서 제외하였다. 권역 및 지역규모별 초등학교 및 초등교사 현황은 <표 Ⅲ-1>과 같다.

권역별 초등교사 수를 살펴보면 수도권에 80,532명, 비수도권에 100,282명으로 약 1:1.2의 비율이고, 학교 수는 수도권이 2,158개교, 비수도권이 3,962개교로 약 1:1.8의 비율이다. 자료에 따르면 수도권과 비수도권의 초등교사 수 차이에 비해 초등학교 수의 차이가 크게 나타났다. 다음으로 권역 및 지역규모별 학교 수를 살펴보면 수도권의 경우 특별/광역시 소재 학교가 834개, 시 소재 학교가 932개, 읍/면/특수 지역 학교가 392개로 각 비율이 약 3.8:4.3:1.8로 나타났다. 비수도권의 경우 특별/광역시 소재 학교가 873개, 시 소재 학교가 993개, 읍/면/특수 지역

학교가 2,096개로 약 각 비율이 2.2:2.5:5.2인 것으로 나타났다. 수도권과 달리 비수도권의 읍/면/특수 지역 학교 비율이 높았는데, 권역별 학교 수와 초등교사 수와 종합하면 규모가 작은 초등학교가 수도권보다 비수도권에서 더 많다는 점을 시사한다.

<표 Ⅲ-1> 전국 초등교사 및 초등학교 수

구분	지역	교사 수(명)	소계(명)	권역 및 지역 규모별 학교 수		소계(개)
수도권	서울	27,945	80,532	특별/광역시	834	2,158
	인천	9,586		시	932	
	경기	43,001		읍/면/특수	392	
비수도권	대전	5,930	100,282	특별/광역시	873	3,962
	세종	2,040				
	충북	6,586				
	충남	8,856				
	강원	6,507				
	전북	8,134		시	993	
	전남	7,898				
	광주	5,951				
	제주	2,746				
	부산	9,878		읍/면/특수	2,096	
	대구	8,714				
	울산	4,077				
	경북	9,782				
	경남	13,183				
계(비율)	전국		180,814	계		6,120

주) 비율은 소수점 셋째자리에서 반올림함.
자료: 한국교육개발원. (2020). 2020 교육통계연보. 교육부.

나. 표집

1) 표집 크기

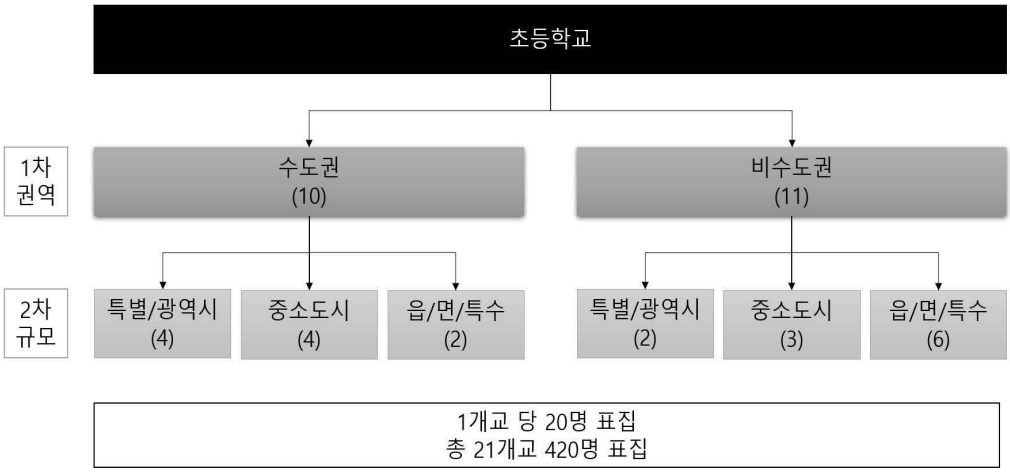
구조방정식 모형분석(SEM)이 통계적으로 효과적인지 확인하고자 한 연구들은 대부분 표본 크기에 따라 효과성이 다를 수 있다는 증거를 제시하고 있으며 대체적으로 추정법과 모형적합도의 2가지 요소를 고려하여 적정 표본크기를 설정해야한다고 주장하고 있다(김태환, 2019). 구조

방정식 모형의 적합도를 검증하는 것은 연구의 설계에 따라 다르다. 또한 이에 따른 표본 크기는 절대적인 것이라기보다는 모형의 형태에 따라 상대적으로 보는 것이 적절하다. 일반적으로 우종필(2014)은 최대우도법 적용 시 필요한 표본 수는 200~400개 사이라고 제안하였는데, 구조방정식 모형에서 최대우도법을 사용하는 경우 가장 적합한 표본의 크기는 200개 이상이며, 400개 이상이면 오히려 모형적합도가 상대적으로 낮게 추정된다고 제시하였다. Mitchell(1993)는 관찰 변인의 10~20배로 표본 크기가 적당하다고 제안하였는데, 이 연구의 12개의 관찰 변인을 기준으로 하면 최소한 필요한 표본 수는 120~240명이 된다. 한편, Krejcie & Morgan(1970)은 모집단의 크기에 따라 적정 표집 수를 제시하였는데, 모집단이 75,000명 이상 1,000,000명 미만일 경우 기반으로 382명의 표집이 필요하다고 하였다. 이 연구에서는 전국 초등교사를 대상으로 일반화하기 위한 382명 이상의 표본 확보를 목표로 하였으며, 통계적 검증에 필요한 표본의 크기와 회수율, 이상치(outlier) 및 불성실 응답을 고려하여 유효 응답률을 90%로 가정하고 420명에게 설문지를 배부하였다.

2) 표집 방법

이 연구에서는 모집단에 대한 논의를 종합하고 종속변인인 교직헌신이 영향을 받는 학교 특성 변인을 기준으로 하여 층화표본추출(Stratified sampling)을 실시하였다. 층화표본추출이란 모집단을 특정 기준에 따라 서로 다른 소집단으로 구분하고, 각 소집단에서 빈도에 따라 일정한 숫자의 표본을 무작위로 추출하는 방법이다(이훈영, 2008). 이 연구의 모집단인 초등교사의 교직헌신은 선행연구에서 살펴볼 수 있듯이 학교 소재지 규모에 따라 다르게 나타날 수 있다. 첫째, 전국 초등학교를 대표할 수 있는 표집을 위해 전국을 수도권, 비수도권 2개의 권역으로 1차 층화하였다. 먼저 수도권과 비수도권은 지역별 산업 및 기업 분포의 차이로 인하여 학생의 가정환경 배경이 상이하며(방미란, 김인곤, 2017), 교사들이 가르치는 학생들의 특성도 다르게 나타나기 때문에 교직헌신 변인에 영향을 줄 수 있는 변인이다. 권역별 초등교사 수의 비율을 반영하여 수도권 10개교, 비수도권 11개교를 표집하였다. 둘째, 학교 소재지의 규모에 따라 초등교사가 학급에 맡게 되는 학생 수, 학부모의 지원 등

교육여건이 다르게 나타나며 이는 교사의 헌신에 영향을 미칠 수 있다는 선행연구 결과를 참고하여(김철환, 2010) 각 권역을 다시 특별시·광역시 지역, 중소도시, 읍면지역의 3가지 지역으로 구분하여 2차 층화하였다. 권역 및 소재지 규모별 학교 수 비율을 반영하여 수도권의 경우 특별/광역시 4개교, 중소도시 4개교, 읍/면/특수지역 2개교를 표집하였고, 비수도권의 경우 특별/광역시 2개교, 중소도시 3개교, 읍/면/특수지역 6개교를 표집하였다. 각 권역 및 소재지 규모별 층화 과정을 통해 구성비율대로 표집한 학교 수는 [그림 Ⅲ-2]와 같다.



〔그림 Ⅲ-2〕 표집 방법

3. 조사 도구

이 연구에서는 연구 목적을 달성하기 위해 조사도구로 설문지를 사용하였다. 설문지는 연구자가 조작적으로 정의한 개념을 바탕으로 초등교사의 교직헌신과 관련된 이론 및 선행연구를 종합하여 초등교사의 교직헌신에 영향을 주는 주요 변인으로 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식을 측정하도록 구성하였다. 각 변인의 조사도구는 기존 선행연구에서 활용한 측정 도구의 문항에 대한 초등교사 3인, 교육학 박사과정 2인의 검토를 거쳐 이 연구의 목적에 적합하게 수정하여 사용하였다. 설문지 구성은 <표 Ⅲ-2>와 같다.

<표 Ⅲ-2> 조사 도구의 구성

구분	변인명		문항 수	문항 번호	연구자
종속변인	Ⅰ. 교직헌신 (15문항)	전문의식	5	Ⅰ-1~5	노종희(2004)
		교육애	5	Ⅰ-6~10	
		열정	5	Ⅰ-11~15	
독립변인	Ⅱ. 학교장의 진성리더십 (16문항)	자기인식	4	Ⅱ-1~4	Walumabwa et al.(2008), 이봉재(2017)
		내면화된 도덕적 시각	4	Ⅱ-5~8	
		균형잡힌 정보처리	3	Ⅱ-9~11	
		관계의 투명성	5	Ⅱ-12~16	
	Ⅲ. 교사자율성 (18문항)	교육과정 자율성	6	Ⅲ-1~6	Pearson & Hall(1993), 김경인(2013)
		일반적 교수 자율성	12	Ⅲ-7~18	
매개변인	Ⅳ. 심리적 주인의식 (12문항)	직무 주인의식	6	Ⅳ-1-6	Van dyne & Pierce(2004), 이서현(2016)
		학교 주인의식	6	Ⅳ-7-12	
통제변인	성별, 교직경력, 직위, 학교 소재지, 지역 규모		5	Ⅴ-1-5	-
합 계			66	-	-

가. 초등교사의 교직헌신

초등교사의 교직헌신은 '교사가 전문성을 바탕으로 수업, 학생, 교직 자체에 대해 애정을 가지고 지속적으로 관심과 열정을 쏟는 것'이다. 초등교사의 교직헌신을 측정하기 위하여 노종희(2004)가 초·중등교사의 교직헌신을 측정하기 위해 개발한 CTQ(Commitment to Teaching Questionnaire)를 사용하였다. 이 측정도구는 교직헌신을 3가지 측면으로 구분하여 측정하도록 구성되어있다. 세부적으로는 인지적 측면의 전문의식, 정서적 측면의 교육애, 행위적 측면의 열정으로 구분할 수 있으며 해당 측면이 작용되는 대상을 수업, 학생, 교직 자체로 설정하고 있다. 이 도구는 전문의식 5문항, 교육애 5문항, 열정의 5문항으로 총 15문항으로 구성되어 있으며 각 문항은 '전혀 그렇지 않다(1점)'에서 '매우 그렇다(5점)'까지로 응답하는 5점 Likert식 척도로 측정된다. 점수가 높을수록 초등교사의 교직헌신 수준이 높음을 의미한다.

교직헌신 측정도구는 예비조사를 실시하여 신뢰도를 검증하였고, 예비조사와 본조사의 내적 일치도 계수(Cronbach' s α값)은 다음 <표 Ⅲ-3>에 제시하였다. 예비조사에서 교직헌신 측정도구 전체의 신뢰도는 .889, 각 관찰변인의 신뢰도는 전문의식 .845, 교육애 .863, 열정 .668이었다. 본조사에서 교직헌신 측정도구 전체의 신뢰도는 .857으로 나타났으며, 각 관찰변인의 신뢰도는 전문의식 .843, 교육애 .874, 열정 .642 이었다.

<표 Ⅲ-3> 교직헌신 측정도구의 구성 및 신뢰도

구분		Cronbach's α값			
		예비조사(n=95)		본조사(n=405)	
교직헌신	전문의식	.845	.857	.843	.889
	교육애	.863		.874	
	열정	.668		.642	

나. 학교장의 진성리더십

이 연구에서 학교장의 진성리더십은 '학교장이 긍정적 자기인식과 자기조절이라는 기반 위에서 교사들과 함께 일하면서 자신의 가치와 내면의 소리에 충실하면서 교사와 상호 존중하고 배려하는 학교장의 행동 양식' 을 의미한다. 학교장의 진성리더십의 수준은 Walumbwa et al.(2008)가 개발한 ALQ(Authentic Leadership Questionnaire)을 이봉재(2017)가 초등학교장의 진성리더십을 측정하기 위해 자기인식 4문항, 내면화된 도덕적 시각 4문항, 균형잡힌 정보처리 3문항, 관계의 투명성 5문항으로 번안 및 타당화한 측정 도구를 활용하였다. 이 연구에서는 초등교사가 학교 환경에 대한 지각을 통해 개인적·심리적 특성을 갖게 되어 헌신으로 이어지는 프로세스에 초점을 맞추었다. 이 과정에서 객관적인 학교장의 진성리더십보다 초등교사가 실제로 인식한 학교장의 진성리더십이 개인의 동기 및 심리상태에 더 실질적인 영향을 미칠 것으로 보고, 초등교사의 인식을 조사하기 위해 해당 측정도구에 초등교사가 응답하도록 구성하였다. 측정도구의 반응 양식은 5점 Likert식 척도로 점수가 높을수록 초등교사가 인식한 학교장의 진성리더십 수준이 높음을 의미한다.

학교장의 진성리더십 측정도구는 예비조사를 실시하여 신뢰도를 검증하였고, 예비조사와 본조사의 내적 일치도 계수(Cronbach' s α값)은 다음 <표 Ⅲ-4>에 제시하였다. 예비조사에서 학교장의 진성리더십 측정도구

전체의 신뢰도는 .943, 각 관찰변인의 신뢰도는 자기인식 .863, 내면화된 도덕적 시각 .815, 균형잡힌 정보처리 .646, 관계의 투명성 .901이었다. 본 조사에서 학교장의 진성리더십 측정도구 전체의 신뢰도는 .942으로 나타났으며, 각 관찰변인의 신뢰도는 자기인식 .882, 내면화된 도덕적 시각 .787, 균형잡힌 정보처리 .726, 관계의 투명성 .862이었다.

<표 Ⅲ-4> 학교장의 진성리더십 측정도구의 구성 및 신뢰도

구분		Cronbach's α값			
		예비조사(n=95)		본조사(n=405)	
학교장의 진성리더십	자기인식	.863	.943	.882	.942
	내면화된 도덕적 시각	.815		.787	
	균형잡힌 정보처리	.646		.726	
	관계의 투명성	.901		.862	

다. 교사자율성

이 연구에서 교사자율성은 '교사가 책임감을 가지고 교사의 전문성을 바탕으로 한 교육 활동을 함에 있어 주체적으로 교육 활동을 계획·수행·평가하며, 적극적으로 교육에 관련된 의사결정 과정에 참여하는 것'으로 정의하였다. 이를 측정하기 위해 Pearson & Hall(1993)이 개발한 TAS(Teacher Autonomy Scale)를 김경인(2013)이 번역 및 타당화한 측정도구를 사용하였다. 교사자율성은 교육과정자율성, 일반적 교수자율성 2개의 관찰변인을 설정하고 교육과정자율성 6문항, 일반적 교수자율성 12문항으로 총 18문항으로 측정하였다. 반응 양식은 반응 양식은 5점 Likert식 척도로 점수가 높을수록 초등교사의 교사자율성 수준이 높음을 의미한다.

교사자율성 측정도구는 예비조사를 실시하여 신뢰도를 검증하였고, 예비조사와 본조사의 내적 일치도 계수(Cronbach's α값)은 다음 <표 Ⅲ-5>에 제시하였다. 예비조사에서 교사자율성 측정도구 전체의 신뢰도는 .911, 각 관찰변인의 신뢰도는 교육과정 자율성 .847, 일반적 교수 자율성 .889이었다. 본 조사에서 교사자율성 측정도구 전체의 신뢰도는 .918으로 나타났으며, 각 관찰변인의 신뢰도는 교육과정 자율성 .906, 일반적 교수 자율성 .868이었다.

<표 Ⅲ-5> 교사자율성 측정도구의 구성 및 신뢰도

구분		Cronbach's α값			
		예비조사(n=95)		본조사(n=405)	
교사자율성	교육과정 자율성	.847	.911	.906	.918
	일반적 교수 자율성	.889		.868	

라. 심리적 주인의식

이 연구에서 심리적 주인의식은 '초등교사가 자신의 직무와 소속 학교에 대한 소유감을 느끼며 이 직무와 학교의 주인은 다름 아닌 자신이라고 느끼는 감정 상태' 을 의미한다(정득부, 2018; Pierce et al., 2004.) 이 연구에서는 심리적 주인의식의 측정도구로 가장 많이 사용되는 Van Dyne & Pierce(2004)의 측정도구를 이서현(2016)이 조직기반 심리적 주인의식, 직무기반 심리적 주인의식으로 재구성 및 유치원 교사를 대상으로 수정한 도구를 연구 목적에 맞게 수정 및 보완하여 사용하였다. 이 도구는 직무 주인의식 6문항, 학교 주인의식 6문항으로 전체 12문항으로 구성되어 있다. 반응 양식은 5점 Likert식 척도로 점수가 높을수록 초등교사의 심리적 주인의식 수준이 높음을 의미한다.

심리적 주인의식 측정도구는 예비조사를 실시하여 신뢰도를 검증하였고, 예비조사와 본조사의 내적 일치도 계수(Cronbach' s α값)은 다음 <표 Ⅲ-6>에 제시하였다. 예비조사에서 심리적 주인의식 측정도구 전체의 신뢰도는 .948, 각 관찰변인의 신뢰도는 직무 주인의식 .928, 학교 주인의식 .917이었다. 본 조사에서 심리적 주인의식 전체의 신뢰도는 .944으로 나타났으며, 각 관찰변인의 신뢰도는 직무 주인의식 .922, 학교 주인의식 .933이었다.

<표 Ⅲ-6> 심리적 주인의식 측정도구의 구성 및 신뢰도

구분		Cronbach's α값			
		예비조사(n=95)		본조사(n=405)	
심리적 주인의식	직무 주인의식	.928	.948	.922	.944
	학교 주인의식	.917		.933	

마. 인구통계학적 변인

이 연구에서는 초등교사의 교직헌신에 영향을 미칠 것으로 판단되는 인구통계학적 특성을 통제하여 교직헌신과 관련 변인 간의 관계를 정확하게 검증하고자

하였다. 이에 따라, 성별, 교직경력, 직위, 학교 소재지, 지역 규모를 통제변인으로 설정하였다.

성별은 ① 남성, ② 여성으로 구분하였다. 교직경력은 우리나라 초등교사의 전문성 발달에 대한 심우엽, 류재경(1994), 이윤식(2019)를 참조하여 ① 5년 미만, ② 5년 이상~ 10년 미만, ③ 10년 이상 ~ 20년 미만, ④ 20년 이상 ~ 30년 미만, ⑤ 30년 이상으로 구분하였다. 직위는 ① 부장교사, ② 교사로 구분하였고 관리자(교장, 교감), 전문직(장학사, 연구사)는 본 연구의 대상이 아니어서 제외하였다. 학교 소재지는 소속 학교의 위치에 따라 ① 수도권, ② 비수도권으로 구분하였고, 지역 규모는 ① 특별 · 광역시, ② 중소도시, ③ 읍 · 면 · 특수 지역으로 구분하였다.

4. 자료 수집

이 연구를 위한 자료 수집은 온라인 및 오프라인 조사를 병행하였다. 2021년 1월 25일부터 2월 3일까지 10일간 예비조사를 실시하고, 예비조사 분석 결과를 바탕으로 문항의 적절성을 검토한 후 수정과정을 거쳐 최종적으로 본 조사에 사용할 조사 도구를 작성하였다. 본조사는 2021년 2월 15일부터 3월 12일까지 4주간 자료를 수집하였다. 설문지는 회수율과 무응답 및 불성실 응답을 종합적으로 고려하여 21개교에 20부씩 420부를 배부하였다.

설문 배부는 선정된 대상 학교의 홈페이지를 참고하여 교직원 현황 정보를 통해 초등교사 현황을 파악하고, 각 학교별로 담당교사 1인 이상을 섭외하여 자료 수집 방식을 오프라인과 온라인 중 선택하게 하였다. 조사 협력자가 선택한 방법으로 학교 주소 또는 이메일로 설문지를 배부하였다. 오프라인 설문조사의 경우 설문지 20부와 안내 사항 및 연구 개요, 반송용 봉투를 우편으로 전달하고, 완료된 설문지를 조사 협력자가 수합하여 다시 우편으로 회신해주는 방식으로 진행하였다. 온라인 설문조사의 경우, 안내 사항, 연구 개요, 설문조사 URL을 조사 협력자의 이메일로 전송하여 소속 학교 초등교사 20명에게 설문 응답을 요청하고 각 설문 대상자의 응답 여부를 확인하는 방식으로 진행하였다. 설문지를 배부할 때 조사 협력자에게 학교장이 2020년 3월 이전 발령을 받았는지 확인하였고, 해당 학교에 1년 이상 근무한 초등교사를 응답 대상으로 요청하였다. 휴직자는 조사 대상에

포함하지 않았다. 자료수집률을 높이기 위해 설문지 배부 후 7일이 지난 후 응답률이 낮은 교사를 대상으로 소속 학교에 연락하여 참여를 독려하였고, 설문에 응답한 교사에게 소정의 사례를 지급하였다. 위 과정을 통해 최종적으로 회수된 설문지는 418부였다. 이 중 결측치 및 이상치와 불성실 응답에 해당하는 13부을 제외한 405부를 최종 분석 대상으로 선정하였고, 전국 초등교사를 대표할 수 있는 382명 이상의 표본 수를 충족하였다.

이 연구의 분석에 활용된 응답자 405명의 일반적 특성은 <표 Ⅲ-7>과 같다. 응답자의 성별은 여성(89.1%)이 남성(10.8%)에 비해 많았다. 교직경력은 5년 이상~ 10년 미만이 34.3%로 가장 많았으며, 10년 이상 20년 미만(22.0%), 20년 이상 30년 미만(18.5%), 5년 미만(14.3%), 30년 이상(10.9%) 순으로 나타났다. 직위는 교사(73.0%)가 부장교사(26.9%)로 나타났다. 학교 소재지는 비수도권(52.3%), 수도권(47.7%)로, 지역 규모는 읍/면/특수지역(38.5%), 중소도시(32.8%), 특별/광역시 (28.6%)로 모집단의 특성에 따라 표집이 적절히 이루어진 것으로 나타났다.

<표 Ⅲ-7> 설문 응답자의 일반적 특성(n=405)

구분		빈도	비율
성별	남성	44	10.8%
	여성	361	89.1%
교직경력	5년 미만	58	14.3%
	5년 이상 10년 미만	139	34.3%
	10년 이상 20년 미만	89	22.0%
	20년 이상 30년 미만	75	18.5%
	30년 이상	44	10.9%
직위	부장교사	109	26.9%
	교사	296	73.0%
학교 소재지	수도권	193	47.7%
	비수도권	212	52.3%
지역 규모	특별/광역시	116	28.6%
	중소도시	133	32.8%
	읍/면/특수지역	156	38.5%

5. 자료 분석

이 연구에서는 초등교사헌신과 학교장의 진성리더십, 교사자율성 및 심리적 주인의식의 관계를 규명하기 위해 수집된 자료를 IBM SPSS 26.0, R의 R Lavaan,

R sem 패키지를 활용하여 분석하였다. 연구의 모든 결과는 0.05의 유의수준을 기준으로 설정하였다. 이 연구에서 연구 가설별로 사용한 분석 방법은 다음 <표 Ⅲ-8>과 같다.

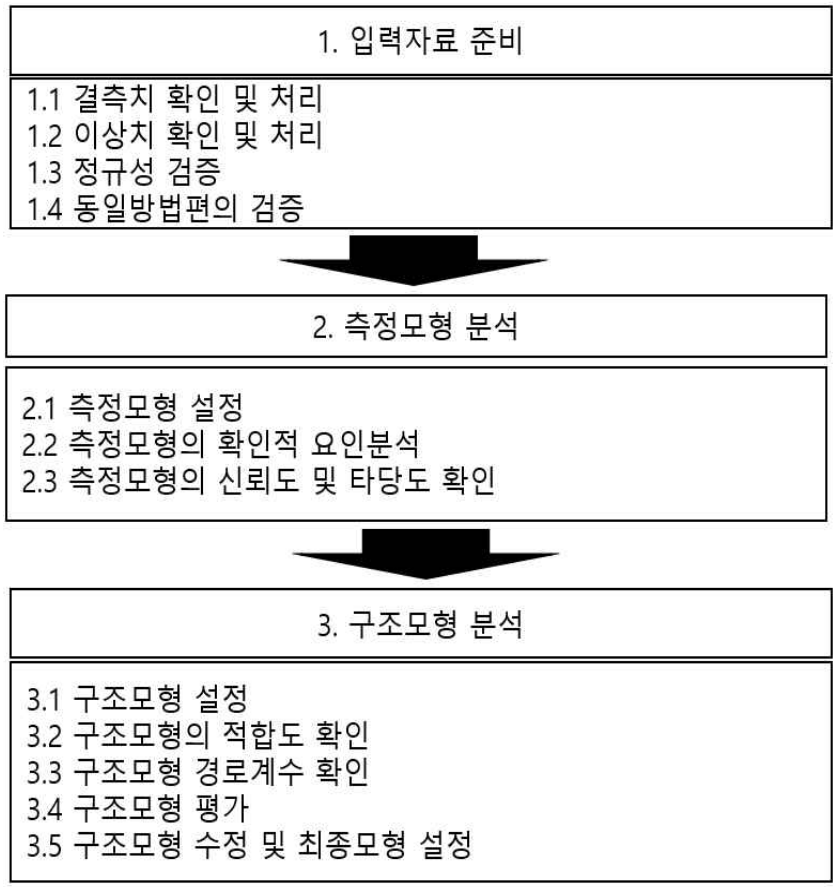
<표 Ⅲ-8> 연구 가설별 자료 분석 방법

연구 가설	통계방법
대상자의 일반적 특성	기술통계
가설 1. 초등교사의 교직헌신과 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식에 관해 이 연구에서 설정한 구조모형은 변인 간 관계를 예측하기에 적합할 것이다.	구조방정식 모형 분석
가설 2. 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식은 초등교사의 교직헌신에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.	구조방정식 모형 분석
가설 2-1. 학교장의 진성리더십은 초등교사의 교직헌신에 직접적으로 정적 영향을 미칠 것이다.	
가설 2-2. 교사자율성은 초등교사의 교직헌신에 직접적으로 정적 영향을 미칠 것이다.	
가설 2-3. 심리적 주인의식은 초등교사의 교직헌신에 직접적으로 정적 영향을 미칠 것이다.	
가설 3. 학교장의 진성리더십은 심리적 주인의식을 매개로 초등교사의 교직헌신에 간접적으로 정적 영향을 미칠 것이다.	부트스트래핑 (Bootstrapping)
가설 4. 교사자율성은 심리적 주인의식을 매개로 초등교사의 헌신에 간접적으로 정적 영향을 미칠 것이다.	부트스트래핑 (Bootstrapping)

먼저 연구대상의 일반적 특성과 측정 변인들의 수준 파악을 위해 빈도, 백분율, 평균, 표준편차 등의 기술통계 분석과 상관관계 분석을 시행하였다. 이 밖에 관찰 변인들 각각의 정규성을 분석하기 위해 왜도 및 첨도를 활용하였다. 변인들 간의 구조적 관계를 구명하여 연구 가설 채택 여부를 결정하기 위해 구조방정식 모형 분석을 실시하였다. 구조방정식 모형 분석은 모형의 전반적 적합도, 변인 간 직접효과와 간접효과, 총 효과를 분석하여 복잡한 변인 간의 관계를 통합적으로 제시하기 때문에 측정모형과 가설적 구조모형을 설정하고, 모형 전체에서 관찰 변인 간 인과관계를 파악하는데 사용된다(김태환, 2019; Anderson & Gerbing, 1988).

이 연구에서는 구조방정식 모형 분석 2단계 접근법(Anderson & Gerbing, 1988)을 적용하였다. 2단계 접근법은 먼저 측정모형에서 개념적 적절성을 검토하고 구조모형에 대한 분석을 실시한다. 확인적 요인분석을 통해 측정모델에 대한 평가가 이루어지며 단일차원성을 확보하는 과정이 동반된다. 다음으로 잠재변수와

잠재변수 간의 관계에 초점을 맞추어 연구모형에서 설정한 이론적 관계가 실제로 지지되는지 평가하는 과정을 통해 구조모형에 대한 평가가 이루어진다(곽기영, 2019). 이러한 과정을 고려하여 이 연구에서 활용한 구조방정식 모형 분석은 입력자료 준비(데이터 클리닝), 측정모형 분석, 구조모형 분석의 단계에 따라 [그림 Ⅲ-3]과 같이 진행하였다.



〔그림 Ⅲ-3〕 통계분석 절차

가. 입력자료 준비

1) 결측치, 이상치 제거 및 정규성 확인

구조방정식 모형 분석 방법은 다변량 데이터 분석 방법 중 하나로 일반적 가정을 만족시켜야한다(양병화, 2006). 데이터에 결측치가 존재하는 경우,

행렬 계산과 추정에 영향을 미칠 수 있기 때문에 분석하기 전 반드시 처리해야한다(배병렬, 2016). 결측치는 likewise 제거법, 쌍별삭제법, 평균대체법, 기대최대화법, 완전정보 최대우도법 등으로 처리할 수 있다(김수영, 2019). 이 연구에서는 likewise 제거법을 활용하여 하나의 변수라도 결측치가 발생하면 해당하는 사례를 지워버리는 방식으로 결측치가 없는 완전자료(complete data)를 만들어 분석에 활용하였다.

또한 이상치를 처리하지 않은 채로 분석을 진행하면 모델의 전체적인 결과에 영향을 미칠 수 있으므로, 분석에 앞서 제외될 필요가 있다(우종필, 2014). 이 연구에서는 이상치를 독립변수와 종속변수의 산포도(scatter plot)을 통해 제거하는 방법과, 평균에서의 표준화된 잔차 값이 |3|이상을 기준으로 제거하는 두 가지 방법을 사용하였다.

다음으로 데이터의 정규성을 분석하였다. 일반적인 구조방정식 모형의 최대우도 추정은 연속형 종속변수들의 다변량 정규성(multivariate normality)을 가정한다(김수영, 2019). 그러나 다변량 검정은 표본 크기만 크다면 약간의 위반에 대해서도 모두 통계적으로 유의하게 정규성 가정을 기각하는 한계가 있다. 단, 다변량 정규성은 현실적으로 충족하기 어렵고 단변량 정규성을 확보한 상태에서 충분한 사례 수가 확보되면 분석에 큰 문제가 없다고 판단하기에(배병렬, 2009; Kline, 2011) 이 연구에서는 각 변수의 단변량 정규성을 기준으로 판단하였다. 이 연구에서는 단변량 정규성의 기준으로 Kline(2011)이 제시한 왜도 |3|, 첨도 |10|으로 설정하고 분석하였다.

2) 동일방법편의 확인

이 연구에서는 동일 응답자에게 두 개 이상의 변인에 대한 자기보고식(self-reported) 조사를 통해 응답 결과를 획득하였기 때문에 잠재적으로 동일방법편의(common method bias)의 문제가 야기될 수 있다. 따라서 이 연구에서는 Harman의 단일 요인 검증 방법(Harman’s single factor test)를 활용하여 동일방법편의의 영향을 진단하였다. Harmam의 단일 요인 검증은 가장 큰 설명력을 가진 변인이 동일방법편의의 원인으로 가정하고 모형 내에서 이 변인의 효과를 제거하는 것이다. Harman은 동일방법편의의 판단 기준으로 가장 큰 설명력을 가진 요인이 전체 변량의

절반(50%)을 넘지 않아야 한다고 하였다(Ned, 2020). 또한, Podsakoff et al.(2003)은 모형 내에서 어떤 변인의 설명량이 지배적이지 않아야 한다며 각 변인들의 설명량이 18-32% 수준일 것을 권고하였다. 또한, Bagozzi et al.(1991)은 동일방법편의 문제가 발생하지 않기 위해서 모든 잠재변수 간의 상관계수 값이 0.9 이하여야 한다는 기준을 제시하였다.

나. 측정모형 분석

구조방정식은 요인들의 잠재적 구조를 밝히는 것과 동시에 여러 회귀모형을 포함한 경로의 효과를 동시에 분석하는 방법이기 때문에 측정모형과 구조모형이라는 두 가지 하위구조를 가지고 있다(양병화, 2006). 측정모형 분석은 확인적 요인분석(CFA: confirmaotry factor analysis)을 통해 연구모형의 잠재변인을 관찰변인이 적합하게 측정하는지 확인하는 과정이다. 먼저 측정모형을 설정한 후 확인적 요인분석을 실시하고, 이 결과를 바탕으로 측정모형의 안정성과 신뢰도, 타당도를 확인하였다. 측정모형의 신뢰도 파악을 위해 관찰변인 간의 다중상관자승을 확인하였다. 타당도의 경우 수렴타당도와 변별타당도로 확인하였다. 수렴타당도는 관찰변인들이 잠재변인을 적절히 측정하는가를 의미하며, 요인적재량(.5~.95), AVE(≥.5), 개념신뢰도(≥ .7)값을 확인하여 판단한다(이형권, 2018). 변별타당도는 잠재변인을 측정하는 관찰변인이 다른 잠재변인과 구별하여 측정하는가에 대한 것이며, 잠재변인 간의 상관은 .8 미만이어야 한다(이훈영, 2010).

다. 구조모형 분석

구조모형 분석은 잠재변인들의 구조적 관계성을 검증하는 과정이다. 모형의 적합도와 경로계수로 자료의 부합성과 변수 간의 관계를 파악할 수 있다. 구조모형 분석 절차는 구조모형을 설정하고, 모수를 추정한 후 구조모형의 적합도와 경로계수의 확인을 통해 모형을 평가한다. 이에 따라 모형을 다듬고 수정하여 최종적인 구조모형을 설정하고 평가한 후, 총효과를 직접효과와 간접효과로 분해한다. 구조모형의 적합도를 파악하는 기준인 적합지수는 절대적합지수, 증분적합지수, 간명적합지수 등 다양하게 존재

하며, Bollen(1989), Marsh et al.(1988) 등 여러 학자들은 아직 어떤 적합도 지수가 가장 나은지에 대해 의견이 분분하므로 가급적 여러 개의 지수를 이용해 모형을 평가하고 보고할 필요가 있다고 주장하였다. 이 연구에서는 Kline(2011), McDonald & Ho(2002), West et al.(2012) 등이 제안하는 바와 같이 구조방정식 모형 분석에 표준 관행으로 제시되는 χ^2 검정, CFI, RESEA, SRMR과 더불어 구조방정식 모형 적합도 지수에 대한 연구를 통해 TLI(또는 NNFI), CFI, RESEA 3가지 모형적합도 지수의 사용을 권고한 홍세희(2000)의 연구에 따라 이 5가지 적합도 지수(χ^2 검정, SRMR, TLI, CFI, RESEA)를 선정하여 구조모형을 평가하였다. TLI와 CFI는 요인이 0인 기초모형에 비해 모형의 향상 정도를 나타내는 증분적합지수이다. RESEA는 표본크기의 증가에 따라 모형이 적합하게 검증되지 않는 것을 우려하여 사용하는 적합도 지표로, 연구모형을 모집단에서 추정하는 경우 기대되는 적합도를 보여준다(배병렬, 2016). TLI, CFI, RESEA 모형적합도 지수의 판단 기준은 다음 <표 Ⅲ-9>와 같다.

<표 Ⅲ-9> 구조방정식 모형적합도 지수별 판단 기준

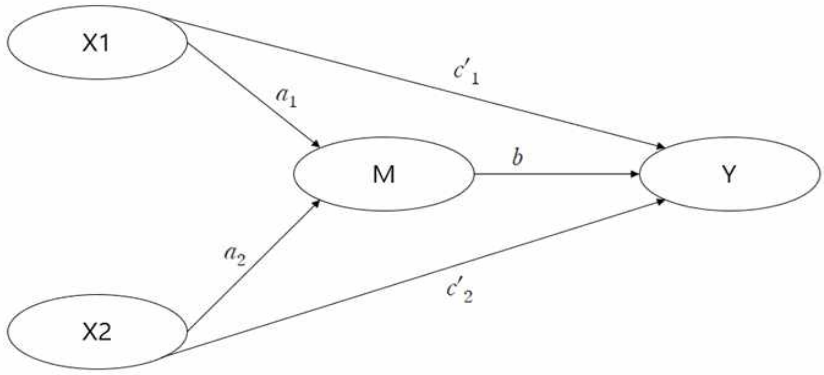
구분		판단기준
절대적합지수	χ^2	p > .05
	SRMR	≤ .08
증분적합지수	TLI(Tucker & Lewis Index)	≥ .90
	CFI(Comparative Fit Index)	≥ .90
기타 지수	RESEA(Root Mean Square Error of Approximation)	≤ .05: 매우 좋음 ≤ .08: 좋은 편임 ≤ .10: 적합

자료: Kline, R. B. (2016). **Principles and practice of structural equation modeling**. Guilford publication.
배병렬. (2016). **Mplus 7.0 구조방정식모델링**. 도서출판 청람. 재구성.

구조모형의 평가를 통해 모형적합도를 확인한 후, 경로계수를 확인하여 변수 간의 인과관계를 파악하였다. 모수추정은 최대우도법(ML: Maximum Likehood)를 활용하였다. 최대우도법이란 관찰변인의 상관행렬과 가능한 일치하는 상관행렬을 재생산하여 모수를 추정하는 방법으로 모형 적합도를 최대화 할 수 있다(김수영, 2019). 최대우도법은 다변량 정규성의 제약에 있어 최소제곱법에 비해 비교적 자유롭기 때문에 이 연구에 잘 맞을 것으로 판단하였다. 변인 간 경로계수는 직접효과와 매개효과로 분석하였다.

직접효과는 한 변인이 다른 변인에 직접적으로 미치는 영향을 의미하며, 매개효과는 독립변인이 매개변인을 통해 종속변인에 간접적으로 영향을 미치는 것이다. 매개효과는 간접효과와 상호 교환하여 사용되는 용어로, 이 연구에서도 동일개념으로 사용하였다.

이 연구에서 독립변인 X1과 X2, 종속변인 Y의 관계에서 매개변인 M이 매개한다고 설정하였으며, 이에 대한 통계모형 및 분석식은 [그림 Ⅲ-4]와 같다.



$$M = i_1 + a_1X_1 + a_2X_2 + e_M$$
$$Y = i_2 + c'_1X_1 + c'_2X_2 + bM + e_Y$$

〔그림 Ⅲ-4〕 통계모형

직접효과의 유의성 검정은 추정된 모수의 p값을 확인하였으며, 매개효과의 유의성 검증을 위해 경험적 분포를 추정하여 표준오차를 구하는 부트스트래핑(Bootstrapping) 방법을 활용하였다(배병렬, 2016). 부트스트래핑 방법을 통해 산출한 95% 신뢰구간(CI: Confidence interval)의 상한값과 하한값에 0이 포함되지 않으면 간접효과가 통계적으로 유의한 것으로 판단한다(곽기영, 2019).

Ⅳ. 연구 결과

1. 잠재변인별 관찰변인의 기술통계와 측정모형 적합성

가. 변인의 기술통계 및 정규성 분석

변인의 기술통계량은 다음 <표 Ⅳ-1>과 같다. 교직헌신은 3개의 관찰변인, 학교장의 진성리더십은 4개의 관찰변인, 교사자율성은 2개의 관찰변인, 심리적 주인의식은 2개의 관찰변인으로 측정되었다.

교직헌신을 측정하는 관찰변인의 평균은 교육애(4.24점), 전문의식(4.01점), 열정(4.00점) 순으로 높게 나타났다. 다음으로 학교장의 진성리더십의 각 관찰변인의 평균은 내면화된 도덕적 시각(3.62점), 관계의 투명성(3.57점), 균형잡힌 정보처리(3.38점), 자기인식(3.38점)으로 나타났다. 학교장의 진성리더십에 대한 초등교사의 인식은 내면화된 도덕적 시각과 관계의 투명성의 평균값이 높았고, 균형잡힌 정보처리와 자기인식의 평균값이 낮은 것으로 나타났다. 교사자율성을 측정하는 관찰변인의 평균은 교육과정 자율성(4.43점), 일반적 교수 자율성(3.94점)으로 나타나, 초등교사들이 교육과정 자율성을 일반적 교수자율성보다 높게 인식하고 있음을 알 수 있었다. 심리적 주인의식을 측정하는 관찰변인의 평균은 직무 주인의식(4.08점), 학교 주인의식(3.62점)으로 나타나, 직무 주인의식 수준이 학교 주인의식 수준보다 높은 것으로 나타났다.

정규성 검증을 위해 단변량 정규성 및 다변량 정규성을 분석하였다. 먼저 다변량 정규성 검정을 위해 Mardia의 다변량 첨도를 이용한 다변량 정규성 검정을 수행한 결과, 이 연구의 다변량 첨도는 167.209($z=14.405$, $p<.001$)으로 나타나 다변량 정규성을 만족하지 못하는 것으로 나타났다. 그러나 다변량 검정은 표본크기가 크다면 약간의 위반에도 정규성 가정을 기각하는 한계가 있으며, 이러한 경우 각 변수의 단변량 검정을 통해서도 다변량 정규성을 확인할 수 있다(김수영, 2019; Kline, 2016). 이 연구에서 활용된 모든 관찰변인은 왜도 절대값은 0.13~2.01, 첨도의 절대값은 0.17~7.23으로 나타나, 왜도 $|3|$, 첨도 $|10|$의 기준으로(Kline, 2011) 단변량 정규성을 확보한 것으로 나타났다. 이에 따라, 다변량 정규성을 가정하여 구조방정식 분석을 수행하기에 적합(Kline, 2016)한 것으로 판단하였다.

<표 Ⅳ-1> 초등교사의 교직헌신과 관련 변인의 기술통계량 및 정규성 분석

변인	최솟값	최댓값	평균	표준편차	왜도	첨도
교직헌신	1.60	5.00	4.13	0.52	-1.22	3.91
전문의식	1.00	5.00	4.01	0.73	-0.63	0.55
교육애	1.00	5.00	4.24	0.68	-2.01	7.23
열정	2.00	5.00	4.00	0.52	-0.51	0.62
학교장의 진성리더십	1.45	5.00	3.50	0.77	-0.75	0.23
자기인식	1.00	5.00	3.57	0.89	-0.79	0.33
내면화된 도덕적 시각	1.25	5.00	3.62	0.78	-0.69	0.22
균형잡힌 정보처리	1.67	5.00	3.38	0.82	-0.43	-0.33
관계의 투명성	1.00	5.00	3.38	0.91	-0.73	0.17
교사자율성	2.94	5.00	4.10	0.52	-0.11	-0.66
교육과정 자율성	3.00	5.00	4.43	0.55	-0.58	-0.74
일반적 교수자율성	2.83	5.00	3.94	0.55	0.13	-0.59
심리적 주인의식	2.08	5.00	3.85	0.70	-0.30	-0.50
직무 주인의식	2.17	5.00	4.08	0.71	-0.49	-0.34
학교 주인의식	1.50	5.00	3.62	0.81	-0.37	-0.30
다변량 정규성				14.40(z)	.000(p)	167.21

나. 관찰변인의 다중공선성 확인

구조방정식 모형의 안정성을 확보하기 위해 관찰변인 간 다중공선성을 확인하였다. 다중공선성은 공차(>.10), 분산팽창지수(<10)을 기준으로 (Kline, 2010) 확인하였으며, 결과는 <표 Ⅳ-2>와 같다. 이 연구에서 관찰변인의 공차는 .188~.597로, 분산팽창치수는 1.674~5.305로 나타나 다중공선성의 영향을 받지 않는다는 것을 확인하였다.

<표 Ⅳ-2> 초등교사의 교직헌신과 관련 잠재변인별 관찰변인의 다중공선성 진단

잠재변인	관찰변인	공차	분산팽창지수	적합 여부
교직헌신	전문의식	-	-	-
	교육애	.494	2.023	적합
	열정	.597	1.674	적합
학교장의 진성리더십	자기인식	.278	3.595	적합
	내면화된 도덕적 시각	.188	5.305	적합
	균형잡힌 정보처리	.247	4.048	적합
	관계의 투명성	.218	4.595	적합
교사자율성	교육과정 자율성	.308	3.243	적합
	일반적 교수자율성	.329	3.044	적합
심리적 주인의식	직무 주인의식	.390	2.567	적합
	학교 주인의식	.399	2.503	적합

주) 전문의식은 지표변인으로 통계적 검정 불가함.

다. 관찰변인 간 상관관계

이 연구에 사용된 변수들 간의 관련성을 파악하기 위해 상관관계 분석을 실시한 결과는 <표 Ⅳ-3>와 같다.

<표 Ⅳ-3> 초등교사의 교직헌신과 관련 잠재변인별 관찰변인 간 상관행렬

변인		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
교직헌신	1. 전문의식	1										
	2. 교육애	.559***	1									
	3. 열정	.458***	.584***	1								
학교장의 진성리더십	4. 자기인식	.469***	.527***	.339***	1							
	5. 내면화된 도덕적 시각	.425***	.492***	.386***	.813***	1						
	6. 균형잡힌 정보처리	.327***	.331***	.271***	.642***	.749***	1					
	7. 관계의 투명성	.350***	.400***	.270***	.703***	.770***	.829***	1				
교사자율성	8. 교육과정 자율성	.404***	.350***	.339***	.525***	.575***	.298***	.277***	1			
	9. 일반적 교수자율성	.467***	.485***	.448***	.492***	.529***	.294***	.375***	.746***	1		
심리적 주인의식	10. 직무 주인의식	.487***	.485***	.451***	.457***	.522***	.394***	.388***	.535***	.580***	1	
	11. 학교 주인의식	.417***	.465***	.392***	.524***	.506***	.532***	.497***	.329***	.462***	.686***	1

주) *p < .05, **p < .01, ***p < .001

라. 일반적 특성에 따른 차이 분석 결과

1) 성별에 따른 차이 분석 결과

성별에 따른 차이분석 결과는 <표 Ⅳ-4>와 같다. 교직헌신 수준은 성별에 따른 차이가 유의하지 않은 것으로 나타났다. 구체적으로 하위요인을 살펴보면, 전문의식, 교육애, 열정 모두 성별에 따른 차이가 유의하지 않았다. 초등교사가 인식하는 학교장의 진성리더십 수준은 성별에 따른 차이가 유의하였고(p<.001), 여성(3.62점)이 남성(3.16점)에 비해 높게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 학교장의 진성리더십 하위요인별로 살펴보면, 관계의 투명성(여성 3.62점, 남성 3.16점, p<.001), 내면화된 도덕적 시각(여성 3.66점, 남성 3.23점, p<.001), 균형잡힌 정보처리(여성 3.43점, 남성 3.01점, p<.001), 자기 인식(여성 3.44점, 남성 2.87점, p<.001)로 모든 하위요인에서 여성 교사가 남성 교사보다 학교장의 진성리더십이 높다고 인식하고 있었다. 교사자율성은 성별에 따른 차이가 유의하였고(p<.01), 여성(4.20점)이 남성(4.02점)에 비해 높게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 교사자율성의 하위요인별로 살펴보면, 교육과정 자율성(여성 4.45점, 남성 4.20점, p<.01), 일반적 교수자율성(여성 3.96점, 남성 3.77점, p<.01)으로 모든 하위요인에서 여성 교사가 남성 교사보다 교사자율성을 높게 인식하고 있었다. 심리적 주인의식은 성별에 따른 차이가 유의하였고(p<.01), 여성(3.88점)이 남성(3.63점)에 비해 높게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 심리적 주인의식의 하위요인별로 살펴보면, 직무 주인의식(여성 4.12점, 남성 3.79점, p<.001)과 학교 주인의식(여성 3.63점, 남성 3.48점, p<.05) 모두 여성 교사가 남성 교사가 높게 인식하고 있는 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-4> 초등교사의 교직헌신과 관련 변인의 성별에 따른 차이 분석

구분		응답 수	평균	표준편차	t
교직헌신	남성	44	3.98	.62	-1.37
	여성	361	4.10	.52	
전문의식	남성	44	3.99	.66	-.224
	여성	361	4.01	.73	
교육애	남성	44	4.06	.96	-1.95
	여성	361	4.27	.63	
열정	남성	44	3.90	.56	-1.35
	여성	361	4.01	.52	

<표 계속>

<표 Ⅳ-4> 계속

구분			응답 수	평균	표준편차	t
학교장의 진성리더십		남성	44	3.07	.91	-3.92***
		여성	361	3.54	.73	
	관계의 투명성	남성	44	3.16	1.08	-3.26***
		여성	361	3.62	.86	
	내면화된 도덕적 시각	남성	44	3.23	.99	-3.54***
		여성	361	3.66	.74	
	균형잡힌 정보처리	남성	44	3.01	.86	-3.26***
		여성	361	3.43	.80	
	자기 인식	남성	44	2.87	1.05	-3.99***
		여성	361	3.44	.87	
교사자율성		남성	44	4.02	.53	-2.32**
		여성	361	4.20	.51	
	교육과정 자율성	남성	44	4.26	.63	-2.12**
		여성	361	4.45	.53	
	일반적 교수자율성	남성	44	3.77	.50	-2.20**
		여성	361	3.96	.55	
심리적 주인의식		남성	44	3.63	.77	-2.21**
		여성	361	3.88	.69	
	직무 주인의식	남성	44	3.79	.90	-2.96***
		여성	361	4.12	.67	
	학교 주인의식	남성	44	3.48	.79	-1.23*
		여성	361	3.64	.82	

주) *p < .05, **p < .01, ***p < .001

2) 교직경력에 따른 차이 분석 결과

교직경력에 따른 차이분석 결과는 <표 Ⅳ-5>와 같다. 교직헌신에 있어, 교직경력이 5년 미만, 5년 이상 10년 미만, 10년 이상 20년 미만, 20년 이상 30년 미만, 30년 이상에서 집단 간 차이가 존재하였고, 교직경력 30년 이상(4.27점)이 5년 이상 10년 미만(3.96점)보다 교직헌신이 더 높은 것으로 확인되었다. 구체적으로 하위요인을 살펴보면, 전문의식에서는 교직경력에 따른 차이가 존재하였다. 20년 이상 30년 미만(4.19점), 30년 이상(4.28점)이 5년 이상 10년 미만(3.86점)보다 전문의식 수준이 높은 것으로 확인되었으며 집단 간 차이가 유의하였다. 교육애, 열정은 교직 경력에 따른 집단 간 차이가 유의하지 않은 것으로 나타났다.

학교장의 진성리더십에 있어 교직경력에 따른 집단 간 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 학교장의 진성리더십의 하위요인별로 살펴보면, 관계의 투명성은 집단 간 차이가 유의하였고(p<.05) 30년 미만(3.73점),

10년 이상 20년 미만(3.71점), 20년 이상 30년 미만(3.66점), 5년 미만(3.60점), 5년 이상 10년 미만(3.37점) 순으로 나타났다. 사후분석 결과 10년 미만 20년 이상(3.71점) 집단이 5년 이상 10년 미만(3.37점) 보다 통계적으로 유의하게 높은 점수를 나타냈다. 내면화된 도덕적 시각, 균형잡힌 정보처리, 자기 인식은 교직경력별 집단 간 차이가 유의하지 않았다. 교사 자율성 및 하위요인은 교직경력에 따른 집단 간 차이가 유의하지 않았다.

심리적 주인의식은 20년 이상 30년 미만(4.00점), 10년 이상 20년 미만(3.95점), 30년 이상(3.92점), 5년 미만(3.82점), 5년 이상 10년 미만(3.70점) 순으로 나타났다. 사후검정 결과, 20년 이상 30년 미만(4.00점) 집단이 5년 이상 10년 미만(3.70점)보다 심리적 주인의식 수준이 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다. 구체적으로 하위요인별로 살펴보면, 직무 주인의식은 교직 경력별 집단 간 차이가 유의하지 않았다. 학교 주인의식은 20년 이상 30년 미만(3.77점), 10년 이상 20년 미만(3.75점) 집단이 5년 이상 10년 미만(3.42점)보다 통계적으로 유의미하게 높았다.

<표 Ⅳ-5> 초등교사의 교직헌신과 관련 변인의 교직경력에 따른 차이 분석

구분			응답 수	평균	표준편차	F	scheffe
교직헌신		5년 미만	58	4.03	.55	4.20*	⑤>②
		5년 이상 10년 미만	139	3.96	.58		
		10년 이상 20년 미만	89	4.15	.46		
		20년 이상 30년 미만	75	4.17	.55		
		30년 이상	44	4.27	.38		
	전문의식	5년 미만	58	3.92	.79	4.54*	④,⑤>②
		5년 이상 10년 미만	139	3.86	.75		
		10년 이상 20년 미만	89	4.04	.66		
		20년 이상 30년 미만	75	4.19	.71		
		30년 이상	44	4.28	.59		
	교육애	5년 미만	58	4.22	.68	3.25	-
		5년 이상 10년 미만	139	4.09	.81		
		10년 이상 20년 미만	89	4.34	.53		
		20년 이상 30년 미만	75	4.30	.63		
		30년 이상	44	4.43	.45		
	열정	5년 미만	58	3.95	.58	1.40	-
		5년 이상 10년 미만	139	3.94	.50		
		10년 이상 20년 미만	89	4.06	.54		
		20년 이상 30년 미만	75	4.02	.55		
		30년 이상	44	4.11	.41		

<표 계속>

<표 Ⅳ-5> 계속

구분			응답 수	평균	표준편차	F	scheffe
학교장의 진성리더십		5년 미만	58	3.40	.86	2.30	
		5년 이상 10년 미만	139	3.36	.80		
		10년 이상 20년 미만	89	3.61	.71		
		20년 이상 30년 미만	75	3.58	.63		
		30년 이상	44	3.60	.80		
	관계의 투명성	5년 미만	58	3.60	.92	2.30*	③>②
		5년 이상 10년 미만	139	3.37	.93		
		10년 이상 20년 미만	89	3.71	.92		
		20년 이상 30년 미만	75	3.66	.78		
		30년 이상	44	3.73	.77		
	내면화된 도덕적 시각	5년 미만	58	3.49	.91	2.03	-
		5년 이상 10년 미만	139	3.51	.78		
		10년 이상 20년 미만	89	3.72	.71		
		20년 이상 30년 미만	75	3.73	.64		
		30년 이상	44	3.72	.91		
	균형잡힌 정보처리	5년 미만	58	3.27	.87	1.41	-
		5년 이상 10년 미만	139	3.29	.86		
		10년 이상 20년 미만	89	3.51	.76		
		20년 이상 30년 미만	75	3.45	.72		
		30년 이상	44	3.45	.85		
	자기 인식	5년 미만	58	3.24	1.01	4.77	-
		5년 이상 10년 미만	139	3.26	.95		
		10년 이상 20년 미만	89	3.51	.78		
		20년 이상 30년 미만	75	3.48	.87		
		30년 이상	44	3.48	.95		
교사자율성		5년 미만	58	4.15	.54	1.47	-
		5년 이상 10년 미만	139	4.12	.49		
		10년 이상 20년 미만	89	4.22	.52		
		20년 이상 30년 미만	75	4.28	.50		
		30년 이상	44	4.21	.52		
	교육과정 자율성	5년 미만	58	4.36	.58	1.32	-
		5년 이상 10년 미만	139	4.37	.54		
		10년 이상 20년 미만	89	4.47	.54		
		20년 이상 30년 미만	75	4.53	.51		
		30년 이상	44	4.42	.59		
	일반적 교수자율성	5년 미만	58	3.93	.57	1.45	-
		5년 이상 10년 미만	139	3.86	.52		
		10년 이상 20년 미만	89	3.97	.58		
		20년 이상 30년 미만	75	4.04	.56		
		30년 이상	44	4.00	.54		

<표 계속>

<표 Ⅳ-5> 계속

구분			응답 수	평균	표준편차	F	scheffe
심리적 주인의식		5년 미만	58	3.82	.76	2.97*	④>②
		5년 이상 10년 미만	139	3.70	.68		
		10년 이상 20년 미만	89	3.95	.69		
		20년 이상 30년 미만	75	4.00	.67		
		30년 이상	44	3.92	.68		
	직무 주인의식	5년 미만	58	3.99	.76	1.81	-
		5년 이상 10년 미만	139	3.99	.68		
		10년 이상 20년 미만	89	4.15	.68		
		20년 이상 30년 미만	75	4.22	.67		
		30년 이상	44	4.12	.79		
	학교 주인의식	5년 미만	58	3.66	.89	3.61**	③,④>②
		5년 이상 10년 미만	139	3.42	.80		
		10년 이상 20년 미만	89	3.75	.79		
		20년 이상 30년 미만	75	3.77	.77		
		30년 이상	44	3.72	.76		

주1) *p < .05, **p < .01, ***p < .001

주2) ① 5년 미만, ② 5년 이상 10년 미만, ③ 10년 이상 20년 미만, ④ 20년 이상 30년 미만, ⑤ 30년 이상임.

3) 직위에 따른 차이 분석 결과

직위에 따른 차이분석 결과는 <표 Ⅳ-6>과 같다. 직위에 따른 교직헌신 평균은 집단 간 차이가 유의하지 않은 것으로 나타났다. 하위요인별로 살펴보면, 전문의식, 교육애, 열정 모두 집단 간 차이가 유의하지 않은 것으로 나타났다. 학교장의 진성리더십 및 하위요인, 교사자율성 및 하위요인, 심리적 주인의식 및 하위요인 모두 직위에 따른 집단 간 차이는 유의하지 않았다.

<표 Ⅳ-6> 초등교사의 교직헌신과 관련 변인의 직위에 따른 차이 분석

구분			응답 수	평균	표준편차	t
교직헌신		부장교사	109	4.07	.54	-.932
		교사	296	4.13	.53	
	전문의식	부장교사	109	4.04	.76	-.473
		교사	296	4.00	.71	
	교육애	부장교사	109	4.29	.63	-.952
		교사	296	4.22	.70	
	열정	부장교사	109	4.04	.52	-.967
		교사	296	3.99	.52	

<표 계속>

<표 Ⅳ-6> 계속

구분			응답 수	평균	표준편차	t
학교장의 진성리더십		부장교사	109	3.46	.77	-.949
		교사	296	3.55	.75	
	관계의 투명성	부장교사	109	3.56	.89	-.393
		교사	296	3.60	.91	
	내면화된 도덕적 시각	부장교사	109	3.58	.79	-1.386
		교사	296	3.70	.77	
	균형잡힌 정보처리	부장교사	109	3.35	.84	-1.181
		교사	296	3.46	.76	
	자기 인식	부장교사	296	3.36	.92	-.562
		교사	109	3.42	.89	
교사자율성		부장교사	109	4.17	.52	-.901
		교사	296	4.22	.49	
	교육과정 자율성	부장교사	109	4.41	.56	-1.143
		교사	296	4.48	.51	
	일반적 교수자율성	부장교사	109	3.93	.55	-.543
		교사	296	3.97	.55	
심리적 주인의식		부장교사	296	3.82	.69	-1.384
		교사	109	3.93	.72	
	직무 주인의식	부장교사	109	4.06	.71	-1.187
		교사	296	4.15	.71	
	학교 주인의식	부장교사	109	3.59	.81	-1.343
		교사	296	3.71	.82	

주) *p < .05, **p < .01, ***p < .001

4) 학교 소재지에 따른 차이 분석 결과

학교 소재지에 따른 차이분석 결과는 <표 Ⅳ-7>과 같다. 교직헌신 수준은 학교 소재지에 따른 차이가 유의하지 않은 것으로 나타났다. 구체적으로 하위요인을 살펴보면, 전문의식, 교육애, 열정에서 집단 간의 차이가 유의하지 않았다. 학교장의 진성리더십 및 하위요인, 교사자율성 및 하위요인, 심리적 주인의식 및 하위요인 모두 학교 소재지에 따른 집단 간 차이는 유의하지 않았다.

<표 Ⅳ-7> 초등교사의 교직헌신과 관련 변인의 학교 소재지에 따른 차이 분석

구분			응답 수	평균	표준편차	t
교직헌신		수도권	193	4.09	.54	.222
		비수도권	212	4.08	.53	
	전문의식	수도권	193	4.04	.74	.806
		비수도권	212	3.99	.72	
	교육애	수도권	193	4.22	.67	-.566
		비수도권	212	4.26	.69	
	열정	수도권	193	4.01	.52	.296
		비수도권	212	3.99	.53	

<표 계속>

<표 Ⅳ-7> 계속

구분			응답 수	평균	표준편차	t
학교장의 진성리더십		수도권	193	3.50	.76	.231
		비수도권	212	3.48	.77	
	관계의 투명성	수도권	193	3.58	.93	.168
		비수도권	212	3.56	.86	
	내면화된 도덕적 시각	수도권	193	3.61	.78	-.099
		비수도권	212	3.62	.79	
	균형잡힌 정보처리	수도권	193	3.42	.79	.827
		비수도권	212	3.35	.84	
	자기 인식	수도권	193	3.38	.88	-.045
		비수도권	212	3.38	.94	
교사자율성		수도권	193	4.15	.53	-1.250
		비수도권	212	4.21	.50	
	교육과정 자율성	수도권	193	4.40	.56	-1.008
		비수도권	212	4.45	.54	
	일반적 교수자율성	수도권	193	3.90	.58	-1.326
		비수도권	212	3.98	.52	
심리적 주인의식		수도권	193	3.86	.68	.317
		비수도권	212	3.84	.72	
	직무 주인의식	수도권	193	4.09	.68	.263
		비수도권	212	4.07	.74	
	학교 주인의식	수도권	193	3.64	.82	.315
		비수도권	212	3.61	.81	

주) *p < .05, **p < .01, ***p < .001

5) 지역 규모에 따른 차이 분석 결과

지역규모에 따른 차이 분석 결과는 <표 Ⅳ-8>과 같다. 지역 규모가 특별/광역시, 중소도시, 읍/면/특수지역의 구분에 따라 교직헌신 수준은 특별/광역시, 중소도시, 읍/면/특수 지역 집단 간 차이가 유의하지 않았다. 구체적으로 하위요인을 살펴보면, 전문의식에서는 지역 규모에 따른 차이가 존재하였다. 전문의식은 중소도시 교사(4.18점)가 읍/면/특수지역(4.00점), 특별/광역시(3.94점) 재직 교사보다 높은 것으로 나타났고 집단 간 차이가 유의하였다. 교육애, 열정은 지역 규모에 따른 차이가 유의하지 않았다. 학교장의 진성리더십 및 하위요인, 교사자율성 및 하위요인, 심리적 주인의식 및 하위요인은 지역규모에 따른 차이가 유의하지 않은 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-8> 초등교사의 교직헌신과 관련 변인의 지역규모에 따른 차이 분석

구분			응답 수	평균	표준편차	F	scheffe
교직헌신		특별/광역시	116	4.09	.49	.77	-
		중소도시	133	4.13	.60		
		읍/면/특수지역	156	4.05	.51		
	전문의식	특별/광역시	116	3.94	.74	5.37*	②>①,③
		중소도시	133	4.18	.68		
		읍/면/특수지역	156	4.00	.73		
	교육애	특별/광역시	116	4.33	.55	1.62	-
		중소도시	133	4.29	.77		
		읍/면/특수지역	156	4.18	.68		
	열정	특별/광역시	116	4.02	.52	.88	-
		중소도시	133	3.95	.58		
		읍/면/특수지역	156	4.03	.47		
학교장의 진성리더십		특별/광역시	116	3.52	.76	.125	-
		중소도시	133	3.48	.85		
		읍/면/특수지역	156	3.47	.71		
	관계의 투명성	특별/광역시	116	3.61	.83	.207	-
		중소도시	133	3.57	.98		
		읍/면/특수지역	156	3.54	.87		
	내면화된 도덕적 시각	특별/광역시	116	3.65	.77	.239	-
		중소도시	133	3.62	.82		
		읍/면/특수지역	156	3.59	.76		
	균형잡힌 정보처리	특별/광역시	116	3.37	.84	.031	-
		중소도시	133	3.40	.86		
		읍/면/특수지역	156	3.38	.77		
	자기 인식	특별/광역시	116	3.43	.91	.308	-
		중소도시	133	3.34	1.00		
		읍/면/특수지역	156	3.37	.83		
교사자율성		특별/광역시	116	4.20	.52	.683	-
		중소도시	133	4.21	.49		
		읍/면/특수지역	156	4.15	.52		
	교육과정 자율성	특별/광역시	116	4.41	.55	.328	-
		중소도시	133	4.46	.53		
		읍/면/특수지역	156	4.41	.56		
	일반적 교수 자율성	특별/광역시	116	3.99	.56	1.418	-
		중소도시	133	3.97	.54		
		읍/면/특수지역	156	3.89	.56		
심리적 주인의식		특별/광역시	116	3.85	.69	.520	-
		중소도시	133	3.81	.73		
		읍/면/특수지역	156	3.89	.68		
	직무 주인의식	특별/광역시	116	4.09	.69	.267	-
		중소도시	133	4.05	.74		
		읍/면/특수지역	156	4.11	.69		
	학교 주인의식	특별/광역시	116	3.60	.83	.668	-
		중소도시	133	3.57	.84		
		읍/면/특수지역	156	3.68	.79		

주1) *p < .05, **p < .01, ***p < .001

주2) ① 특별/광역시, ② 중소도시, ③ 읍/면/특수지역임.

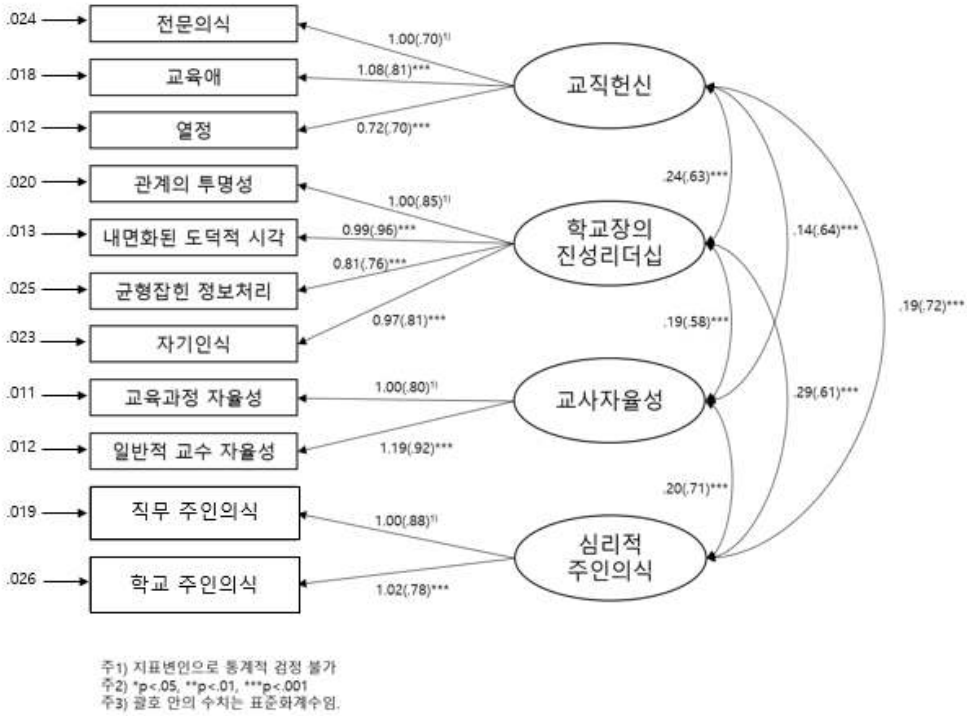
마. 동일방법편의 분석 결과

이 연구에서는 Harman의 단일 요인 검증방법을 통해 동일방법편의 분석을 수행하였다. 이 연구에서 사용된 모든 변인의 측정문항을 투입하고, Kaiser 정규화가 있는 베리맥스 회전을 이용한 주축요인추출분석(Ned, 2020; Podsakoff et al., 2003)을 실시한 결과 이 연구의 가장 큰 설명요인은 전체 분산의 32.4%로 나타났다. 이는 동일방법편의의 판정 기준인 50%을 넘지 않아야 한다는 조건을 충족하였으나, 동일방법편의에서 자유롭다고 판정하기 위해 권고되는 각 변인의 설명량 기준(18-32%)보다 약간 높았다(Podsakoff et al., 2003). 이에 추가적으로 동일방법편의 문제가 발생하지 않기 위해서 모든 잠재변수 간의 상관계수 값이 0.9 이하여야 한다는 (Bagozzi et al., 1991; Chang & Eden, 2010) 기준에 따라 검증을 실시하였다. 이 연구의 잠재변수 간의 상관은 .58~.72로 나타나 동일방법편의 오류의 영향이 연구결과에 심각한 영향을 미치지 않는 것으로 판단하였다.

바. 측정모형 분석 결과

1) 확인적 요인분석 결과

이 연구의 잠재변인인 교직헌신, 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식에 대한 측정모형의 확인적 요인분석 결과는 다음 [그림 Ⅳ-1]과 같다. SEM은 표본크기 대비 추정 모수의 수가 커질수록 구조방정식 모형 분석의 추정값이 적절하지 않아 전체 모형 적합도가 낮아진다(Kline, 2016). 따라서 이 연구에서는 잠재변수들의 지표변수인 개별문항들을 부분적으로 합산하여 분석에 사용하는 문항묶음(item-parceling)을 구조모형 분석에 활용하였다(우종필, 2015). 문항묶음의 사용은 개별문항을 활용한 분석에 비해 추정모수의 수가 적어 간명성이 우수하며, 표집 오차로 인한 문제의 완화 및 오차 간 상관이나 이중 요인 부하의 가능성이 작은 이점이 있다(Little et al., 2002).



〔그림 Ⅳ-1〕 초등교사의 교직헌신, 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식의 측정모형 분석

이 연구에서는 Anderson & Gerbing(1988)이 제안한 구조방정식 모형 분석의 2단계 접근법을 적용하여 구조방정식 모형을 분석하기 전에 측정 모형의 확인적 요인분석(CFA: comfirmatory factor analysis)를 실시하였다. 확인적 요인분석(CFA)는 이론적 배경에 입각하여 구성된 측정 모형의 타당도를 확인하기 위한 목적으로 수행된다. 구조모형의 적합도를 파악하는 적합지수 중 절대적합지수, 증분적합지수, 간명적합지수가 등이 있으며 이 연구에서는 χ^2, SRMR, TLI, CFI, RESEA를 5가지 지표를 활용하였다. 이 연구에서는 χ^2값이 104.232(df=29, p<.001), SRMR 값은 .039, TLI값은 .954, CFI값은 .976, RESEA 값은 .08로 확인되었다. x^2검정은 유의하지 않게 나타나야 하지만 표본 수가 증가할수록 유의한 값을 가지게 되어, 이 경우 RESEA를 통해 적합 여부를 판단할 수 있다. 이 연구에서는 RESEA가 .08으로 좋은 편으로 나타나 측정 모델이 적합한 것으로 판단하였다(<표 Ⅳ-9> 참조).

<표 Ⅳ-9> 측정모형 적합도

구분		판단기준	값	적합 여부
절대적합지수	χ^2	p > .05	104.232 (df=29, p=.000)	부적합
	SRMR	≤ .08	.039	적합
증분적합지수	TLI(Tucker & Lewis Index)	≥ .90	.954	적합
	CFI(Comparative Fit Index)	≥ .90	.976	적합
기타 지수	RESEA(Root Mean Square Error of Approximation)	≤ .05: 매우 좋음 ≤ .08: 좋은 편임 ≤ .10: 적합	.08	적합

자료: Kline, R. B. (2016). Principles and practice of structural equation modeling. (4th ed.) Guilford publication.

배병렬. (2016). Mplus 7.0 구조방정식모델링. 도서출판 청람. 재구성.

2) 수렴타당도 분석 결과

수렴타당도는 관찰변인들이 각 잠재변인을 정확히 측정하고자 판단하기 위한 것으로 요인부하량(factor loading), 합성신뢰도(CR: composite reliability)값을 기준으로 판단한다. 먼저 요인부하량에 대하여, Bagozzi & Yi(1991) 확인적 요인분석 결과 각각의 관찰변인의 표준화계수가 .5 이상일 때 수렴타당도를 확보한 것으로 보았다. 이 연구에서는 각 관찰변인의 표준화계수가 모두 .5 이상(.70~.96)으로 나타났으며, 통계적으로 유의한 것으로 나타나 이 기준에 부합하였다. 또한, 회귀계수(Est.)/표준오차(S.E.)의 값이 2 이상이면 유의미하다고 해석되는데, 모든 요인이 2를 초과하여 개념적 타당성을 확보한 것으로 판단하였다.

마지막으로 구조방정식 모형 분석에서는 측정변수의 요인적재값과 측정오차를 함께 고려한 합성 신뢰도의 사용이 권장되는데, Bagozzi & Yi(1988)은 CR 값이 .7 이상일 경우 수용 가능하다고 제시하였다. 이 연구의 CR값은 .718부터 .911로 나타났다. 따라서 측정모형의 수렴타당도가 확보된 것으로 판단하고, 관찰변인을 추가하거나 삭제하지 않았다(<표 Ⅳ-10> 참조).

<표 Ⅳ-10> 초등교사의 교직헌신과 관련 잠재변인별 관찰변인의 수렴타당도 분석

잠재변인	관찰변인	비표준화계수	표준화계수	S.E.	Est./S.E.	C.R.
교직헌신	전문의식[1)]	1.000	.70***	-	-	.728
	교육애	1.076	.81***	.081	13.28	
	열정	.722	.70***	.060	12.03	
학교장의 진성리더십	관계의 투명성[1)]	1.000	.85***	-	-	.911
	내면화된 도덕적 시각	.999	.96***	.039	25.62	
	균형잡힌 정보처리	.813	.76***	.047	17.30	
	자기인식	.970	.81***	.048	20.20	
교사자율성	교육과정 자율성[1)]	1.000	.80***	-	-	.852
	일반적 교수자율성	1.199	.92***	.072	16.65	
심리적 주인의식	직무 주인의식[1)]	1.000	.88***	-	-	.817
	학교 주인의식	1.022	.78***	.063	16.22	

주1) 지표변인으로 통계적 검정 불가
주2) *p < .05, **p < .01, ***p < .001

3) 판별타당도 분석 결과

이 연구에서는 판별타당도 분석을 위해 평균분산추출(AVE: average variance extracte) 값을 활용하였다. 평균분산추출값은 잠재변인에 대해 관찰 변인이 설명할 수 있는 분산의 크기로, 판별타당도를 가지기 위해서는 AVE값이 각 잠재변인의 상관제곱보다 큰 값(AVE > Φ^2)을 가져야 한다(배병렬, 2016). 이 연구에서는 각 잠재변인의 AVE 값이 상관제곱값보다 큰 것으로 나타나 판별타당도가 있는 것으로 확인되었다(<표 Ⅳ-11> 참조).

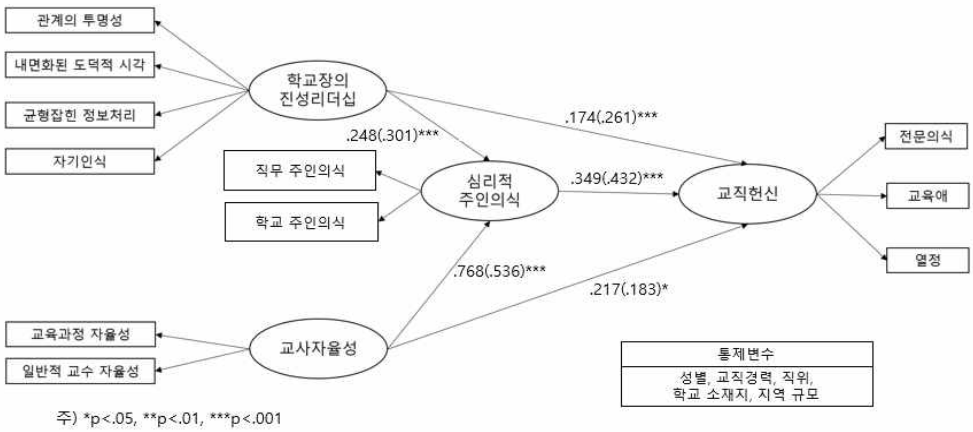
<표 Ⅳ-11> 초등교사의 교직헌신과 관련 잠재변인별 관찰변인의 판별타당도 분석

잠재변인	잠재변인 간 상관제곱(Φ^2)				AVE
	1	2	3	4	
1. 교직헌신	1				.545
2. 학교장의 진성리더십	.399	1			.710
3. 교사자율성	.412	.336	1		.743
4. 심리적 주인의식	.521	.375	.505	1	.685

2. 초등교사의 교직헌신에 대한 구조적 관계 모형

가. 구조모형 적합도 분석 결과

확인적 요인분석을 통해 관찰변인들이 잠재변인을 측정하기에 적절한 것으로 판단하고 가설을 바탕으로 구성된 연구모형에 대한 분석을 수행하였다. 초등교사의 교직 헌신 잠재변인과 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식 잠재변인 간의 구조적 관계 분석 결과는 [그림 Ⅳ-2]와 같다.



〔그림 Ⅳ-2〕 초등교사의 교직헌신, 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식의 구조적 관계 모형 분석

가설 1. 교직헌신과 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식에 관해 이 연구에서 설정한 구조모형은 변인 간 관계를 예측하기에 적합할 것이다.

초등교사를 대상으로 설정된 이 연구의 구조모형은 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식이 교직헌신에 영향을 미치고, 학교장의 진성리더십, 교사자율성이 심리적 주인의식을 매개하여 교직헌신에 영향을 미친다는 인과적 구조모형이다. 가설 1의 검증을 위해 구조모형의 적합도 지수를 분석한 결과는 <표 Ⅳ-12>와 같다. 적합도 지수 χ^2값은 104.232(df=29, p=.000)로 유의하였다. 그러나 다른 적합도 지수 값을 살펴보면 SRMR은 0.039, TLI .954, CFI .976, RESEA .080으로 나타나 모형 적합 기준치를 충족하였다. 이에 따라 이 연구에서 설정한 구조모형은 통계적으로 허용 가능한 수준으로 가설 1은 채택되었다.

<표 Ⅳ-12> 구조모형 적합도

구분		판단기준	값	적합 여부
절대적합지수	χ^2	p > .05	104.232 (df=29, p=.000)	부적합
	SRMR	≤ .08	.039	적합
증분적합지수	TLI (Tucker & Lewis Index)	≥ .90	.954	적합
	CFI (Comparative Fit Index)	≥ .90	.976	적합
기타 지수	RESEA(Root Mean Square Error of Approximation)	≤ .05: 매우 좋음 ≤ .08: 좋은 편임 ≤ .10: 적합	.080	적합

자료: Kline, R. B. (2016). **Principles and practice of structural equation modeling**. Guilford publication.
배병렬. (2016). **Mplus 7.0 구조방정식모델링**. 도서출판 청람. 재구성.

3. 초등교사의 교직헌신과 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식의 직접 관계

구조모형의 적합한 것으로 검증되어 구조모형 내 경로계수 분석을 통해 연구모형에서 설정한 경로가 통계적으로 유의한지 확인하였다. 가설 2를 확인하기 위해 구조모형의 각 경로계수를 분석하여 직접효과를 분석하였다. 결과는 <표 Ⅳ-13>과 같다.

가설 2-1. 학교장의 진성리더십은 교직헌신에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.

학교장의 진성리더십과 교직헌신의 경로계수를 분석한 결과 통계적으로 유의한 정적 효과(β=.261, p<.001)가 있는 것으로 나타나 가설 2-1은 채택되었다. 따라서 학교장의 진성리더십은 초등교사의 교직헌신에 정(+)적 영향을 미친다고 해석할 수 있다.

가설 2-2. 교사자율성은 교직헌신에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.

교사자율성과 교직헌신의 경로계수를 분석한 결과 통계적으로 유의한 정적 효과(β=.183, p<.05)가 있는 것으로 나타나 가설 2-2는 채택되

었다. 따라서 교사자율성은 초등교사의 교직헌신에 정(+)적 영향을 미친다고 해석할 수 있다.

가설 2-3. 심리적 주인의식은 교직헌신에 정적인 영향을 미칠 것이다.

심리적 주인의식과 교직헌신의 경로계수를 분석한 결과 통계적으로 유의한 정적 효과(β=.432, p<.001)가 있는 것으로 나타나 가설 2-3은 채택되었다. 따라서 심리적 주인의식은 초등교사의 교직헌신에 정(+)적 영향을 미친다고 해석할 수 있다.

<표 Ⅳ-13> 초등교사의 교직헌신에 대한 학교장의 진성리더십, 교사 자율성, 심리적 주인의식의 직접효과 분석

경로	비표준화계수(B)	표준화계수(β)	S.E.	Z값
학교장의 진성리더십 → 교직헌신	.174	.261***	.038	4.59
교사자율성 → 교직헌신	.217	.183*	.087	2.50
심리적 주인의식 → 교직헌신	.349	.432***	.070	4.98

주1) *p < .05, **p < .01, ***p < .001
주2) 성별, 교직경력, 직위, 학교 소재지, 지역규모는 통제함.

4. 심리적 주인의식의 매개효과

가설 3, 가설 4의 검증을 위해 부트스트래핑(Bootstraping) 방법을 통해 매개효과를 분석하였으며 분석 결과는 <표 Ⅳ-13>과 같다. 매개효과의 통계적 유의성 검증은 부트스트래핑(Bootstraping)을 통해 추정한 95% 신뢰구간으로 확인하는데, 추정된 구간에 0이 포함되지 않으면 유의수준 .05 수준에서 통계적으로 유의하다.

가설 3. 학교장의 진성리더십은 심리적 주인의식을 매개로 교직헌신에 간접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.

학교장의 진성리더십과 초등교사의 교직헌신의 관계에서 심리적 주인의식의 매개효과는 통계적으로 유의한 정적 효과(β=.130, p<.001)가 있는 것으로 나타났고, 부트스트래핑 95% 신뢰구간은 .060 ~ .228로 나타나 가설 3은 채택되었다.

학교장의 진성리더십은 심리적 주인의식을 매개로 하여 교직헌신에 정(+)적 영향을 미친다고 해석할 수 있다.

가설 4. 교사자율성은 심리적 주인의식을 매개로 교직헌신에 간접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.

교사자율성과 초등교사의 교직헌신의 관계에서 심리적 주인의식의 매개효과는 통계적으로 유의한 정적 효과(β=.231, p<.001)가 있는 것으로 나타났고 부트스트래핑 95% 신뢰구간은 .126 ~ .458로 나타나 가설 4는 채택되었다. 교사자율성은 심리적 주인의식을 매개로 교직헌신에 정(+)적 영향을 미친다고 해석할 수 있다.

<표 Ⅳ-14> 심리적 주인의식의 매개효과 분석

경로	비표준화 계수(B)	표준화 계수(β)	델타		95% CI (하한-상한)
			S.E.	z값	
학교장의 진성리더십 → 심리적 주인의식 → 교직헌신	.086	.130***	.055	6.86	.060 - .228
교사자율성 → 심리적 주인의식 → 교직헌신	.268	.231***	.026	10.47	.126 - .458

주1) *p < .05, **p < .01, ***p < .001 주2) 성별, 교직경력, 직위, 학교 소재지, 지역규모는 통제함.

5. 연구 결과에 대한 논의

이 연구에서는 초등교사의 교직헌신과 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식의 구조적 관계를 구명하였고 모든 가설이 채택되었다. 가설 검증 결과를 요약하면 <표 Ⅳ-15>와 같다.

<표 Ⅳ-15> 가설 채택여부

구분	채택 여부
가설 1. 초등교사의 교직헌신과 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식에 관해 이 연구에서 설정한 구조모형은 변인 간 관계를 예측하기에 적합할 것이다.	**채택**
가설 2. 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식은 초등교사의 교직헌신에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.	**채택**
가설 2-1. 학교장의 진성리더십은 초등교사의 교직헌신에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.	**채택**
가설 2-2. 교사자율성은 초등교사의 교직헌신에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.	**채택**
가설 2-3. 심리적 주인의식은 초등교사의 교직헌신에 정적인 영향을 미칠 것이다.	**채택**
가설 3. 학교장의 진성리더십은 심리적 주인의식을 매개로 초등교사의 교직헌신에 간접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.	**채택**
가설 4. 교사자율성은 심리적 주인의식을 매개로 초등교사의 교직헌신에 간접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.	**채택**

가. 연구 모형에 대한 논의

이 연구는 이론 및 선행연구를 종합하여 초등교사의 교직헌신 관련 변인으로 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식을 선정하고, 변인 간의 구조모형을 설정하여 직접효과 및 간접효과를 분석하였다. 가설 1과 관련하여 구조모형의 적합도를 분석한 결과, 절대 적합 지수인 χ^2값이 통계적으로 유의한 것으로 나타나 부적합한 것으로 나타났다. 그러나 χ^2 검정은 표본 크기가 증가함에 따라 함께 커지는 경향이 있기 때문에 표본 크기가 크면 쉽게 기각된다(Hair et al., 2010). 따라서 표본 크기가 클 때(보통 200 이상) 이 지표는 적합도 평가 항목에서 제외되기도 한다(곽기영, 2019)는 선행연구 결과에 따라 다른 적합도 지표를 확인하였다. 이 연구에서 설정한 연구 모형의 적합도 분석 결과 RESEA, SRMR, CFI, TLI 지수가 모두 적합한 수준이었기 때문에 모형 분석을 위한

적합도를 갖춘 것으로 판단하여 가설 1을 채택하였다. 따라서 이 연구에서 설정한 구조모형이 초등교사의 교직헌신과 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식의 관계를 적절히 설명하고 있음을 확인하였다.

나. 직접효과에 대한 논의

1) 학교장의 진성리더십이 교직헌신에 미치는 직접효과

학교장의 진성리더십은 초등교사의 교직헌신에 유의한 정적 효과(β =.261, p<.001)가 있는 것으로 나타나 이 연구에서 설정한 가설 2-1을 채택하였다. 이는 학교장이 교사들과 함께 일할 때 긍정적 자기인식과 자기조절이라는 기반 위에서 자신의 가치와 내면의 소리에 충실하여 교사와 상호 존중하고 배려하는 리더십을 발휘할수록, 초등교사가 전문성을 바탕으로 수업, 학생, 교직 자체에 대해 애정을 가지고 지속적으로 관심과 열정을 쏟는 정도가 더욱 커진다는 것을 의미한다.

이와 같은 연구 결과는 학교장의 진성리더십이 교직헌신에 정적인 영향을 미친다는 선행연구의 견해와 일치하였다(류근하, 최은수, 2013; 윤상보, 2016; 이봉재, 2017; Alinezhad et al., 2015; Reihi & Sipple, 1996). 이는 지원적 근무 환경 중 하나인 학교장의 진성리더십은 조직구성원의 자기결정성의 세 가지 핵심 요소인 자율성, 역량, 관련성의 욕구를 충족하도록 하여(Ryan & Deci, 2000), 헌신에 영향을 준다는 헌신 과정 모형(Meyer & Maltin, 2010)을 뒷받침한다. 또한, 학교장이 진성리더십을 발휘할 때 초등교사와 개방적이고 책임감있는 긍정적인 관계를 형성하며(김호섭 외, 2020; Luthans & Avolio, 2003), 이러한 관계는 초등교사의 교직헌신을 위한 동기 유발 및 몰입을 높인다는 것을 시사한다.

2) 교사자율성이 교직헌신에 미치는 직접효과

교사자율성은 초등교사의 교직헌신에 유의한 정적 효과(β=.183, p<.01)가 있는 것으로 나타나 이 연구에서 설정한 가설 2-2를 채택하였다. 이는 교사가 주체적으로 교육 활동을 계획·수행·평가하며, 적극적으로 교육에 관련된 의사결정 과정에 참여할수록 교육과 관련된 다양한

대상에 대해 강한 심리적 애착과 책임감을 가지고 가치있는 교육 활동을 위해 노력한다는 것을 의미한다.

이러한 연구결과는 직무에 대한 자율성이 헌신과 정적 관계가 있다는 선행연구의 견해와 일치하였다(고귀영, 2019; 신재흡, 2007; 황재웅, 홍창남 2012; Fresko et al., 1997; Rosenholtz & Simpson, 1990). 이는 핵심직무의 자율성이 높은 경우 높은 동기를 가지고 긍정적인 직무 행동을 하게 된다는 직무특성이론(Hackman & Oldham, 1975)을 지지한다. 또한, 자율성의 욕구가 충족될 경우 내재적 동기가 촉진되어 잠재력을 실현할 수 있다는 자기결정성이론(Deci & Ryan, 2000)을 뒷받침하는 결과이다. 이는 초등교사의 헌신을 촉진하기 위한 요건으로 교육활동과 관련된 계획, 수행, 의사결정에 있어 교사에게 주어진 자율성이 중요한 역할을 한다는 점을 시사한다.

3) 심리적 주인의식이 교직헌신에 미치는 직접효과

심리적 주인의식은 초등교사의 교직헌신에 유의한 정적 효과(β =.432, p<.001)가 있는 것으로 나타나 이 연구에서 설정한 가설 2-3을 채택하였다. 이는 초등교사가 자신의 직무와 소속 학교에 대한 소유감을 느끼며 가르치는 일과 학교의 주인은 다름 아닌 자신이라고 느끼는 감정이 높을수록 학교생활에 있어 교사로서의 사명감을 가지고 학생, 학부모, 직무에 대하여 최선을 다해 적극적으로 대처한다는 것을 의미한다.

이와 같은 연구결과는 심리적 주인의식이 높은 구성원은 조직 유효성을 높게 인식하고 긍정적인 행동을 한다는 선행연구 결과와 일치한다(이서현, 2016; Saunders et al., 2017; Kolderie, 2002). 이는 심리적 주인의식이 책임감을 높여 자발적인 행동을 이끌어내며, 공식적으로 주어진 역할 외에도 조직에 긍정적인 영향을 미치는 추가적 행동을 하게 된다(Pierce et al., 2003; Van Dyne & Pierce, 2004)는 긍정심리행태론을 지지하는 결과이다. 즉, 초등교사가 소속 학교와 가르치는 일을 자신의 것으로 느끼는 소유감의 향상을 통해 교육의 질 제고를 위한 자발적인 노력을 이끌어 낼 수 있다는 것을 시사한다.

다. 매개효과에 대한 논의

1) 학교장의 진성리더십과 교직헌신의 관계에서 심리적 주인의식의 매개효과

학교장의 진성리더십과 초등교사의 교직헌신의 관계에서 심리적 주인의식의 매개효과는 통계적으로 유의한 정적 효과(β=.130, p<.001)가 있는 것으로 나타났고, 부트스트래핑 95% 신뢰구간에 0이 포함되지 않는 것으로 나타나 이 연구에서 설정한 가설 3을 채택하였다. 이는 학교장이 업무 수행 시 초등교사를 존중하고, 충분한 정보공유와 의견수렴을 하는 과정을 통해 긍정적 관계를 형성하는 진성리더십을 발휘하면(김동철, 2012) 교사의 심리적 주인의식과 관련 요인들을 촉진하고, 이는 교직헌신을 높인다는 것을 의미한다.

이러한 연구 결과는 심리적 주인의식이 진성리더십과 긍정적인 조직행동을 매개한다는 선행연구의 결과와 일치한다(박상일, 2020; Yang & Kown, 2015). 이는 조직의 긍정적 행태를 강화하기 위한 구성원들의 의식 변화에 있어 진성리더십과 심리적 주인의식이 중요하다는 긍정심리행태론(김대건, 2011; 김호섭 외, 2020)을 지지한다. 즉, 학교장의 진성리더십 발휘는 학교와 가르치는 일에 대한 교사의 주인의식을 높이고, 초등교사의 직무수행에 대한 적극적이고 긍정적인 행동을 이끌어낸다는 것을 시사한다.

2) 교사자율성과 교직헌신의 관계에서 심리적 주인의식의 매개효과

교사자율성과 초등교사의 교직헌신의 관계에서 심리적 주인의식의 매개효과는 통계적으로 유의한 정적 효과(β=.231, p<.001)가 있는 것으로 나타났으며, 부트스트래핑 95% 신뢰구간에 0이 포함되지 않아 이 연구에서 설정한 가설 4를 채택하였다. 이는 교사가 전문성을 발휘하여 교육활동에 대한 자율성을 높게 가질수록 교육활동을 남의 일로 생각하는 것이 아니라 자신의 일로 생각하게 되며, 사명감을 가지고 적극적으로 교육활동에 임하게 된다는 것을 의미한다.

이와 같은 연구결과는 심리적 주인의식이 자율성과 긍정적인 조직구성원의 행동의 관계를 매개한다는 선행연구 결과와 맥을 같이한다(Yi Kehong, 2019; Chen et al., 2016). 이는 심리적 기본욕구 중 하나인 자율성이

충족될 때, 조직구성원은 개인의 행동에 대한 주인의식을 경험하고 내재적 동기를 갖는다(Maryam et al., 2020)는 자기결정성 이론을 지지한다. 또한 핵심직무특성이 긍정적인 결과로 이어지는 과정에서 형성되는 직무 담당자의 심리적 상태에 대하여(Hackman & Oldham, 1980), 핵심직무 특성 중 자율성은 직무에 대한 주인의식을 느끼게 하여, 교사의 전문적 헌신 비롯한 긍정적인 직무성과, 태도, 동기를 이끌어낸다(Merio & Erdem, 2020; Abdullahi & Hauwa, 2017)는 직무특성이론을 뒷받침한다. 이러한 결과는 교사를 전문가로 인정하고 교육 직무에 대한 자율성을 부여하게 되면, 자신의 직무와 더 나아가 소속 학교에 대한 책임감과 소유감을 느끼게 되고 이는 내적 동기부여 과정을 통해 교육활동에 최선을 다하는 교사의 태도 및 행동을 강화한다는 것을 시사한다.

V. 요약, 결론 및 제언

1. 요약

이 연구는 초등교사를 대상으로 교직헌신에 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식의 구조적 관계를 구명하는데 목적이 있었다. 연구 목적을 달성하기 위해 다음과 같은 연구가설을 제시하였다. 첫째, 교직헌신과 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식에 관해 이 연구에서 설정한 구조모형은 변인 간 관계를 예측하기에 적합할 것이다. 둘째, 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식은 교직헌신과 정적 영향관계를 가질 것이다. 셋째, 학교장의 진성리더십은 심리적 주인의식을 매개로 교직헌신에 간접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다. 넷째, 교사자율성은 심리적 주인의식을 매개로 교직헌신에 간접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.

연구가설을 검증하기 위해, 연구대상을 현재 초등학교에서 근무하고 있는 정규 초등교사로 설정하였다. 2020년 하반기 기준 교육통계를 활용하여 층화군집표집의 기준을 설정하고, 해당 기준에 따라 표본을 선정하였다. 조사도구는 교직헌신과 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식 및 일반적 특성으로 구성된 설문지를 활용하였다. 연구에 활용한 측정도구는 선행연구에서 개발하고 교사에게 적용하였던 설문지를 연구 맥락에 맞게 선정하고, 타당도의 제고를 위해 일부 표현의 수정과정을 거쳐 전문가의 검토를 받아 활용하였다.

자료 배포 및 수집은 2021년 2월 15일부터 3월 12일까지 온라인 및 오프라인 조사를 병행하여 이루어졌다. 총 418부의 설문이 회수되었으며, 이 중 불성실 응답 및 이상치와 결측치를 보인 설문을 제외한 405부의 응답을 분석에 활용하였다. 자료 분석은 IBM SPSS Statistics 26.0 및 R을 활용하였고 모든 결과는 통계적 유의수준 .05를 기준으로 처리하였다.

연구 가설에 따른 주요 연구결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식 및 교직헌신에 관한 구조방정식 모형의 적합도를 검정한 결과 χ^2값을 제외하고 모든 지수가 양호한 것으로 나타나 모형에서 각 변인 간의 인과적 관계를 예측하기에 적합한

것으로 판단되었다.

둘째, 학교장의 진성리더십(β=.261), 교사자율성(β=.183), 심리적 주인의식(β=.432)은 초등교사의 교직헌신에 통계적으로 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식은 직접적으로 정적인 영향을 미친다는 것이다.

셋째, 학교장의 진성리더십과 교직헌신의 관계에서 심리적 주인의식은 통계적으로 유의한 정적 매개효과(β=.130)를 보였다. 이는 학교장의 진성리더십은 심리적 주인의식을 매개로 교직헌신에 간접적으로 정적인 영향을 미친다는 것이다.

넷째, 교사자율성과 교직헌신의 관계에서 심리적 주인의식은 통계적으로 유의한 정적 매개효과(β=.231, $p<.001$)를 보였다. 이는 교사자율성은 심리적 주인의식을 매개로 교직헌신에 간접적으로 정적인 영향을 미친다는 것이다.

2. 결론

연구 결과를 통해 도출한 결론은 다음과 같다.

첫째, 초등교사에게 있어 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식은 교직헌신에 직간접적인 영향을 미치는 중요한 예측 변인으로 기여할 수 있다. 이 연구는 환경적 특성인 학교장의 리더십과 직무 특성인 교사자율성이 심리적 주인의식이라는 개인의 심리내적상태를 변하게 하여 교직헌신에 영향을 미친다는 관점을 바탕으로 변인을 설정하고 학생, 수업, 교직 자체에 대한 헌신 수준을 높일 수 있는 과정에 대한 인과적 구조모형을 제시하였다. 연구 결과, 설정한 구조모형이 초등교사의 교직헌신을 설명하기에 적합한 것으로 나타났다. 즉, 초등교사의 헌신에 있어 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식은 각 변인 간 구조적 관계에 대한 예측 타당도를 가진다고 할 수 있다. 이를 통해 그동안 일반 기업 조직을 대상으로 주로 연구되어온 진성리더십, 자율성, 심리적 주인의식을 학교 맥락에 적용하여 초등교사의 헌신을 예측할 수 있음을 확인하였다.

둘째, 초등교사의 교직헌신에 대하여 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식은 유의한 정적 영향을 미. 학교장의 진성리더십이 교직

헌신에 정적 영향을 미치는 것은 초등교사가 교육활동에 헌신하기 위해 학교장의 리더십이 중요한 요소임을 시사한다. 따라서 학교장은 학교 현장에서 교사와 상호작용할 때 일관성 있고 상호존중하는 리더십을 발휘하는 것이 학교가 직면하고 있는 공교육 질 제고에 대한 국민적 요구에 부응하는 효과적 방안임을 인지할 필요가 있다. 교사자율성이 교직헌신에 정적 영향을 미치는 것은 교사가 교육활동에 대한 권한을 갖고 있다고 인식하는 것이 긍정적인 태도를 갖고 최선을 다해 임하도록 교육에 임하도록 하는데 관련성이 높음을 시사한다. 교사의 직무가 일반 직장인과 다르게 수업과 생활지도로 구분되는 특징이 있기 때문에, 수업 뿐 아니라 생활지도까지 직무의 모든 영역에 있어 교사에게 자율적 권한을 부여하는 것이 교직헌신의 향상에 중요한 요인으로 작용할 것이다. 심리적 주인의식이 교직헌신에 정적인 영향을 미치는 것은, 교사가 자신의 직무와 소속 학교에 대한 소유감을 느끼는 것이 열정과 애정을 가지고 전문성을 발휘하도록 촉진한다는 것을 시사한다. 학교와 같은 공공기관은 대리인 의식에 따른 조직실패의 위험이 높음을 고려할 때, 헌신과 봉사를 이끌어내는 교사의 심리적 주인의식 제고를 통해 건강하고 변화에 잘 적응하는 학교를 만들기 위한 노력이 필요하다.

셋째, 교직 환경 및 직무특성은 심리적 주인의식을 통해 교직헌신에 영향을 주며 이는 그동안 블랙박스였던 개인의 심리내적 동기부여 메커니즘을 설명하는데 유용하다. 학교장의 진성리더십, 교사자율성은 교직헌신에 직접적인 정적 영향을 미칠 뿐만 아니라, 심리적 주인의식을 매개로 간접적인 정적 영향을 미친다. 즉, 학교장의 진성리더십, 교사자율성은 그 자체로 교직헌신을 높이기도 하지만, 초등교사의 심리적 주인의식을 증진하여 교직헌신에 영향을 주게 된다. 이와 같은 연구결과는 학교장이 진성리더십을 발휘하고, 전문가로서 교사에게 자율성이 부여된다면 교사는 자신의 직무와 소속 학교에 대한 소유감을 증진시킴으로써 스스로 동기를 부여하는 메커니즘을 통해 전문의식, 교육애, 열정을 가질 수 있게 한다는 것을 의미한다. 헌신모형 및 자기결정성 이론과 긍정조직행태론은 학교장의 진성리더십과 같은 지원적 리더십에 따라 개인의 심리상태가 변화하여 조직구성원의 긍정적인 행동이 발생한다고 하였다. 직무특성이론은 직무특성과 긍정적인 조직행동에 있어 개인의 심리적 상태의 변화를 통한 동기부여과정을 제시하였다. 이 연구는 헌신모형,

자기결정성이론, 긍정조직행태론, 직무특성이론을 종합적으로 고찰하고, 책임감 또는 개인의 심리적 욕구 충족 등으로 제시된 개인의 심리내적 상태가 직무와 조직에 대한 심리적 주인의식으로 설명될 수 있음을 실증하였다는 점에서 의의가 있다.

3. 제언

이 연구의 결과 및 결론을 바탕으로 초등교사의 교직헌신 실천을 위한 제언을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 학교장의 진성리더십을 촉진하기 위한 조직적 개입이 필요하다. 이 연구에서는 초등교사의 교직헌신을 촉진하는 환경적 특성으로 학교장의 진성리더십을 강조하였다. 학교장의 진성리더십은 교사와 상호작용함에 있어 자아인식을 기반으로 학교장의 정체성, 목표, 행동에 일관성이 있는(정득부, 2018; Shamir & Eilam, 2005) 리더십으로 정의된다. 이는 전통적으로 비판받아왔던 학교장의 제왕적 리더십(함성득, 2017)과 대치되는 개념으로, 초등교사가 전문가로서 높은 전문의식을 가지고 교육에 애정을 쏟으며 열정적으로 교육활동을 수행하는 교직헌신을 이끌어낼 수 있는 대안적인 리더십에 해당한다. 이 연구에서 초등교사가 인식한 학교장의 진성리더십의 관찰변인 평균은 다른 변인의 관찰변인 평균과 비교했을 때 가장 낮은 수준으로 나타났다. 이를 감안할 때, 초등학교장의 진성리더십 함양을 위한 조직적인 개입이 필요하다. 특히 내면화된 도덕적 시각, 관계의 투명성에 비해 균형잡힌 정보처리, 자기인식에 대한 초등교사의 인식이 낮게 나타났음을 감안하여 초등학교장의 진성리더십을 함양하기 위한 교육 프로그램의 설계 및 적용이 요구된다.

둘째, 교사자율성을 강화하기 위한 제도적 뒷받침이 요구된다. 직무특성이론은 직무자율성은 개인의 내재적 동기 유발 및 긍정적인 직무 성과를 예측하는 가장 중요한 직무 특성이라고 하였다(Breaugh & Becker, 1987; Dysvik & Kuvaas, 2013; Hackman & Oldham, 1976). 초등교사는 교육과정의 구현을 위해 수업 및 생활지도를 담당한다는 점에서(이준희, 2012; 김규태, 2012) 일반직장인의 직무와 구분되는 특징이 있다(Gipps et al., 2015). 이 연구에서는 교사자율성은 교육과정 자율성,

일반적 교수학습 자율성 두 가지 관찰변인으로 구명하였다. 교사자율성 각 관찰변인의 평균을 살펴보면 생활지도와 관련된 일반적 교사자율성의 평균이 수업과 관련된 교육과정 자율성에 비해 낮게 나타난 것을 바탕으로, 특히 일반적 교사자율성의 강화를 위한 제도적 뒷받침을 고려할 필요가 있다. 수업과 관련된 교육과정 자율성에 대한 초등교사의 인식이 높게 나타난 것은 최근 교육과정 개발자로서 교사의 역할이 강조되며 교사수준 교육과정의 수립이 제도화되며(교사교육과정연구회, 2020), 교사가 교육활동과 교육자료의 선택, 지도에 대한 계획을 자유롭게 선택하는 교육과정 자율성이 강화되었기 때문으로 해석된다. 그러나 생활지도와 관련된 교실에서의 수행표준 정립과 교사 개인의 의사결정을 독립적으로 수행하는 일반적 교수 자율성에 대한 인식은 상대적으로 낮게 나타났다. 함은지, 황매향(2017)의 연구에 따르면 초등교사는 생활지도가 어렵다고 인식하면서도 아동의 행동의 변화시키기 위해 다각적인 노력을 기울이고 있었다. 그러나 일부 교사는 학교를 '문제가 발생했을 때 교사 자신이 모든 것을 책임지는 구조'로 인식하고 생활지도에 적극적으로 임하지 못하는 모습을 보였다(길말선 외, 2016). 이는 교실 현장에서 아동들의 건강한 성장과 발달을 돕기 위해 고군분투하는 초등교사들의 전문적 판단과 양심에 따른 적절한 교육행위에 대해 교사를 보호하는 제도적 기반을 마련할 필요가 있음을 시사한다.

셋째, 초등교사의 심리적 주인의식의 제고를 위해 초등교사가 통제, 근접지식, 투입을 향상할 수 있는 개입이 필요하다. 심리적 주인의식이 교직헌신에 직접효과 및 매개효과가 유의하였던 결과와 관련하여, 초등교사의 직무에 대한 명확한 지침을 마련하여 심리적 주인의식을 제고하기 위한 노력이 필요하다. 심리적 주인의식의 향상은 공공조직 실패의 가장 핵심적 원인이 되는 대리인 문제를 해소하고 긍정적인 조직 풍토를 자리잡게 할 수 있는 효과적인 대응책이다(김동철, 2012; Avey et al., 2009; Walumbwa et al., 2011). 초등교사는 교육공무원법에 따라 자격, 요건, 복무, 연수의무, 신분보장 및 사회보장에 있어서 교육공무원의 지위를 갖는다는 점에 있어(김규태, 2020), 초등교육에 대한 낮은 평가(한국교육개발원, 2020)는 타 공공기관과 유사한 조직 실패의 모습으로 해석된다. 이러한 조직 실패를 극복하고 공교육의 내실화 및 질 제고를 위해 초등교사의 심리적 주인의식 강화를 위한 개입이 필요하다. Pierce et al.(2001)은

심리적 주인의식의 형성을 위해 통제, 근접 지식, 투입을 강조하였다. 이는 심리적 주인의식의 형성을 위해 초등교사가 자신의 직무와 소속 학교에 대해 잘 알고 있고 통제할 수 있다는 감정을 느끼는 것이 중요함을 뜻한다. 그러나 선행연구에 따르면 초등담임교사의 직무에 대한 학생, 학부모, 교사의 기대 수준이 상이하게 나타난다(강선희, 2010). 또한 학교 내 업무 분장과 관련한 명확한 지침이 부재하여 교사, 학교 지원 인력 등 다양한 직종의 교직원 간의 갈등이 복잡하게 발생하고 있다(신현석 외, 2020). 책임소재가 명확하지 않으면 주인개념의 모호성에서 발생하는 대리인 문제가 발생(이의경, 2011)하여 이 직무가 '나의 직무'라고 느끼기 어려워진다. 따라서, 교사가 학교 내에서 책임져야 하는 직무의 범위를 명확히 설정하고 이에 대한 교육을 제공하여 교사의 통제감과 근접 지식을 향상하여 심리적 주인의식을 높일 수 있도록 지원이 필요하다. 이를 통해 초등교사가 대리인 문제를 극복하고 나의 직무, 나의 학교인 것처럼 주인의식을 가지고 적극적으로 교육활동을 수행하는 원동력이 될 것이다.

이 연구의 결론을 바탕으로 후속연구를 위한 제언을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 초등교사의 교직헌신이 학생들에게 미치는 영향관계를 실증적으로 구명해야 한다. 공교육의 질 제고에 있어서 교직헌신은 핵심 요인으로 제시되어왔으나(홍창남, 2009; Beerens, 2000), 학생의 성취 및 학교생활 만족도 등에 얼마나 영향을 미치는가에 대한 실증 연구가 부족하다. 따라서 후속 연구에서는 초등교사와 학생이라는 두 응답원에서 수집한 자료의 분석을 통해 초등교사의 교직헌신이 학생에 미치는 영향을 실증분석하여 교직헌신의 실제적 효과성에 대해 규명할 필요가 있다.

둘째, 동일응답편의의 문제를 방지할 다양한 방법의 적용이 필요하다. 이 연구에서는 모든 변수를 초등교사의 자기보고식 응답으로 측정하였기 때문에, 측정에서 체계적 오차가 발생하는 동일방법편의의 문제를 배재할 수 없다. 특히 이 연구에서는 Harman의 단일 요인 검증 방법(Harman's single factor test)을 통해 동일방법편의를 진단한 결과 가장 큰 설명량을 가진 요인이 다소 지배적인 것으로 나타났다. 따라서 사회적 바람직성에 따른 편향이나 일관성을 유지하고자 의도적으로 왜곡하는 경향이 발생할 수 있다. 따라서, 향후 연구에서는 학교 관리자 또는 동료 교사에 의한 평가를 활용함으로써 보다 더 객관적인 측정을 설계할 필요가 있다.

셋째, 심리적 주인의식 측정도구의 한계를 고려하여 연구가 이루어질 필요가 있다. 이 연구에서 활용한 심리적 주인의식 측정 도구는 비교적 최근에 개발되어 국내·외에서 학교 교사를 대상으로 타당화가 미진하게 이루어졌다는 한계가 있다. 심리적 주인의식의 측정도구가 표준적인 진단 도구로 활용되기 위해서는 초등학교 뿐만 아니라 중학교, 고등학교 등 다양한 학교급의 교사를 대상으로 타당화 연구를 수행할 필요가 있다.

참 고 문 헌

강경석. (2016). 분산적 리더십, 교사학습공동체, 교사의 교직헌신 간의 관계. **교사교육연구, 55**(3), 350-362.

강미옥, 박빛나라, 이정애. (2019). 중등 현직 교사의 교직 선택 동기 및 헌신 연구. **교사교육연구, 53**(1), 1-20.

강선희. (2010). 초등학교 담임교사의 역할에 대한 학생과 학부모, 교사의 기대 차이 연구. **초등교육학 연구, 17**(2), 1-25.

강호수, 김종민, 김민정, 이운경, 손다정. (2018). **교사 직무 스트레스 실태 및 경감 방안 연구**. 경기도교육연구원.

경기도교육청. (2020). **혁신학교 현황**. https://edup.goe.go.kr/hs/hsMain/main.do

고귀영. (2019). **마이스터고등학교 교사의 헌신과 학교장의 변혁적 리더십, 직무자율성 및 번영감의 인과적 관계**. 서울대학교 석사학위논문.

고득영, 유태용. (2012). 교사자율성과 혁신행동 간의 관계: 직무만족의 매개효과와 성격과 조직혁신 풍토의 조절효과. **한국심리학회지: 산업 및 조직, 25**(1), 215-238.

고윤미. (2019). 초등학교 교사들의 교육과정 및 수업 자율성의 인식 분석. **초등교육학 연구, 26**(2), 1-22.

고은혜, 윤동열. (2020). 공공기관 종사자의 직무 임베디드니스가 성과행동에 미치는 영향: 심리적 주인의식의 매개효과와 인지된 리더지원의 조절효과를 중심으로. **리더십연구, 11**(5), 39-70.

고재천. (2001). 초등교사의 전문성 탐색. **초등교육연구, 14**(2), 159-179.

곽기영. (2019). **R을 이용한 통계데이터분석**. 도서출판 청람.

교사교육과정연구회. (2020). **교사교육과정-교육과정 개발자로서 교사**. 기역출판사.

교육부. (2020). **OECD 교육지표 보고서**. 교육부.

권미경. (2013). **항공사 종사원의 코칭리더십, 서비스 태도와 혁신행동에 관한 연구: 개인성격유형과 직무자율성의 조절적 효과를 중심으로**. 경기대학교 박사학위논문.

권석만. (2008). **긍정심리학: 행복의 과학적 탐구**. 학지사.

길말선, 권다남, 김대현. (2016). 중등학교 교사들의 생활지도의 어려움과 대응에 관한 연구. **교육문화 연구, 22**(6), 369-397.

김경인. (2013). **특성화 고등학교 전문교과 교사의 교육과정 재구성과 자율성, 관심 및 헌신의 관계**. 서울대학교 석사학위논문.

김규태. (2012). **교원책무성: 이론, 정책, 제도**. 원미사.

김규태. (2020). **교사리더십과 학급경영**. 양성원.

김대건. (2011). 긍정조직행태 (POB) 모형탐색과 연구경향 분석. **한국행정학보, 45**(4), 27-51.

김동철, 김대건. (2012). 긍정조직행태 주요 요인 간 관계에 관한 연구, 진성리더십, 심리적 자본, 심리적 주인의식을 중심으로. **한국행정학보, 46**(4), 27-51.

김동철, 김대건. (2014). 전통적 조직행태연구의 비판과 긍정조직행태 모형. **한국공공관리학보, 28**(2), 159-179.

김동철. (2012). **긍정조직행태의 주요 요인 간 관계에 관한 연구 : 진성리더십, 심리적 자본, 심리적 주인의식을 중심으로**. 강원대학교 박사학위논문.

김상범, 조현정, 김우철. (2021). 심리적 주인의식과 업무몰입의 관계에 대한 국내외 연구동향. **HRD 연구, 23**(1), 113-143.

김수영. (2019). **구조방정식 모델의 기본과 확장**. 학지사.

김연운, 김희규. (2020). 교감의 감성적 리더십, 교사 효능감 및 교직헌신 간의 관계. **홀리스틱 융합 교육연구, 24**(2), 41-59.

김용삼. (2018). **초등교사의 자아개념 및 자기주도학습능력, 수업환경조절전략 활용능력과 미래교수 역량 간의 구조적 관계**. 숭실대학교 박사학위논문.

김철환. (2010). **교사의 변혁적 지도성과 조직몰입의 관계 연구**. 중부대학교 박사학위논문.

김태환. (2019). **대학생의 진로선택몰입과 가족지지, 취업불안, 진로탐색행동, 자율적 진로탐색 동기의 구조적 관계**. 서울대학교 박사학위논문.

김호섭, 유홍림, 김대건, 심동철. (2020). **행정과 조직행태**. 대영문화사.

나효진, 안선회. (2015). 경기도 혁신학교 운영에 따른 학교체제 변화 연구: 초등학교 사례를 중심으로. **교육정치학연구, 22**(4), 29-58.

남기윤. (2008). **초등교사 직무기준 개발 및 적용 연구**. 충남대학교 박사학위논문.

노종희. (2004). 초중등교사의 교직헌신의 개념화 및 측정도구 개발. **교육행정학연구, 22**(2), 215-232.

류근하, 최은수. (2013). 학교장의 오센틱 리더십, 학교조직문화, 교사효능감 및 교직헌신 변인 간의 구조적 관계. **Andragogy Today : International Journal of Adult & Continuing Education, 16**(3), 161-184.

박상완. (2010). 초등학교의 학교 내 자율성 특성 분석. **교육행정학연구, 28**, 155-184.

박상일. (2020). **공공기관에서 상사의 진성리더십이 구성원의 발언행동에 미치는 영향 : 심리적 주인의식의 매개효과와 향상초점의 조절효과를 중심으로**. 울산대학교 박사학위논문.

박영주, 전주성. (2018). 초등교사의 직무수행 준비도, 학습민첩성, 교사자율성, 학교조직문화, 학교조직몰입 간의 구조적 관계 분석. **교원교육, 34**(3), 143-166.

박진수. (2020). **왜 교사 수준 교육과정인가: 학급 운영의 자율성과 창의성을 살리는 교육과정 레시피**. 더블북.

방미란, 김인곤. (2017). 특성화고등학교 교사가 지각한 교사자율성과 교사헌신 및 NCS 교육과정 개발의 인과적 관계. **교육과정연구, 35**(4), 1-24.

배문영, 홍원표. (2018). 교무행정업무경감 대책에 대한 초등교원의 인식 조사-서울특별시 교육청의 교원업무정상화추진계획을 중심으로-, **미래교육연구, 29**(1), 1-25.

배병렬. (2009). **구조방정식모델링-원리와 실제-**. 도서출판 청람.

변주영, 강민주. (2016). 중고등학생 시험불안에 대한 부모의 성취압력, 인정욕구, 학업적 자기효능감의 영향: 남녀간 경로 비교. **청소년학 연구, 23**(12), 277-302.

서울대학교 교육연구소. (2011). **교육학 용어사전**. 하우동설.

손소빈. (2001). **교장의 변혁적 리더십과 거래적 리더십이 교사의 조직몰입에 미치는 영향**. 한양대학교 박사학위논문.

신재흡. (2007). 도덕적 지도성과 임파워먼트가 교직헌신에 미치는 영향 분석. **교육행정학연구, 25**, 93-119.

신현석, 조대연, 김종윤. (2020). 학교업무정상화를 위한 서울시 교사 직무분석과 정책제안 연구. **교육문제연구, 33**, 85-103.

심우엽, 류재경. (1994). **국민학교 교사 발달에 관한 연구:강원도를 중심으로**. 강원교육연구원.

안혜정, 이현정. (2018). 교사자율성, 교사협력, 교사효능감이 수업혁신에 미치는 영향. **교육문제연구, 31**, 145-170.

양명희, 조윤정. (2006). 교사관심사를 통해 살펴본 교사의 자기결정성 및 내재적 동기. **교육심리연구, 20**(4), 765-784.

양병화. (2006). **다변량 데이터 분석법의 이해**. 커뮤니케이션북스.

우종필. (2014). 구**조방정식모델 오해와 편견**. 한나래아카데미.

유평수, 박진희. (2020). 초등학교 교사가 인식한 분산적 리더십이 교사효능감을 매개로 교직헌신에 미치는 효과. **교육종합연구, 18**(1), 15-42.

윤정구. (2015). **진성리더십-이론편**. 라온북스.

이경민. (2019). **학교장의 오센틱 리더십이 교사의 자기효능감과 조직몰입, 조직성과간의 구조적 관계 연구**. 경기대학교 박사학위 논문.

이보라. (2013). **초등교사의 임파워먼트와 교직헌신 및 직무만족 간의 관계**. 대구교육대학교 석사학위논문.

이봉세. (2006). **종업원의 심리적 소유감이 직무성과, 책임감 및 조직변화 수용성에 미치는 영향**. 서강대학교 박사학위논문.

이봉재. (2017). **초등학교장의 진성리더십, 학교장-교사 교환관계(LMX), 교사의 팔로워십 및 교직헌신 간의 구조적 관계**. 인하대학교 박사학위논문.

이서현. (2016). **유치원교사의 직무만족도와 사회적 지지 및 심리적 주인의식의 관계**. 덕성여자대학교 석사학위논문.

이윤식, 이상미. (2009). 학교장의 수업지도성과 감성지도성이 교사효능감과 교사헌신에 미치는 영향. **교육행정학연구, 27**, 1-24.

이윤식. (2019). **유치원 · 초등 · 중등 교원능력개발을 위한 자율장학론**. 학지사.

이의경. (2011). **이기적인 대리인들**. 명경사.

이재신, 이지혜. (2011). 교사의 자율성, 낙관성, 교수몰입과 주관적 안녕감 간의 관계. **한국교원교육연구, 28**, 65-90.

이준희. (2012). 우리나라 단위학교 책무성 정책의 성격에 관한 연구. **한국교육학연구, 18**(1), 99-120.

이지영, 김명언. (2008). 조직에서의 긍정 심리학의 적용: 긍정 조직학의 현주소와 지향점. **한국심리학회지: 산업 및 조직, 21**(4), 677-703.

이한진, 이광재, 김상헌, 유성열, 남승종, 이찬희. (2020). **교사, 교육과정을 읽다**. 미래가치.

이형권. (2018). **Mplus를 이용한 매개효과와 조절효과 및 조절된 매개효과 분석**. 신영사.

이홍기. (2014). 진성리더십이 종업원의 직무만족 및 조직몰입에 미치는 영향. **디지털융복합 연구, 12**(5), 181-190.

이훈영. (2008). **연구조사방법론**. 청람.

임경진, 김완일. (2019). 부사관의 긍정심리자본과 직무만족의 관계에서 심리적 주인의식의 매개효과. **청소년학연구, 26**(5), 489-511.

임소현. (2019). **대기업 제조분야 사무직 여성 근로자의 유리천장 인식에 따른 주관적 경력 성공과 직무자율성, 직무재창조 및 일 열의의 구조적 관계**. 서울대학교 박사학위논문.

임지영, 김미선, 김영희. (2008). 직무특성모형에 의한 간호조직유효성 예측요인. **간호행정학회지, 14**(2), 107-117.

임지완, 한진욱, 김동규. (2017). 유소년스포츠지도자의 긍정심리자본이 심리적 주인의식과 창의성에 미치는 영향. **한국체육과학회지, 26**(5), 621-633.

장원섭. (2006). **일의 교육학**. 학지사.

장진우. (2017). **외식산업 종사원의 심리적 주인의식이 일중독과 직무 성과에 미치는 영향: 자기지향 완벽주의를 조절변수로**. 경기대학교 박사학위논문.

전승환. (2013). **마이스터고등학교 교사헌신과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계**. 서울대학교 박사학위논문.

전승희, 김희규. (2020). 초등 수석교사의 퍼실리테이션 역량과 교사의 교직헌신, 교사학습공동체의 구조적 관계. **홀리스틱융합교육연구, 24**(2), 61-76.

정득부. (2018). **진성(정직한)리더십이 조직성과에 미치는 영향 : 심리적 주인의식의 매개 및 LMX조절**. 부경대학교 박사학위논문.

정예지, 이수정, 김문주. (2012). 변혁적 리더 대 진성 리더: 변혁적 리더십의 재조명. **경영학연구, 41**(3), 539-573.

정호표. (1997). 학교교육에서 자율성의 준거와 개발 방안. **교육철학, 15**, 415-435.

조환이, 윤선아. (2017). 직무요구와 초등 교사 소진과의 고나계에서 긍정심리자본의 조절효과. **인문사회21, 8**(3), 1295-1318.

지은경. (2021). 코로나19 상황에서의 초등학교 신규교사의 교직생활 내러티브 탐구. **내러티브와 교육연구, 9**(1),103-124.

초·중등 교육법[법률 제 17081호].

최성광, 최미정 (2021). 코로나19에 대응하며 현장교사들이 경험한 'K-교육' 에 대한 FGI(Focus Group Interview) 연구. **한국엔터테이먼트산업학회논문지, 15**(2), 179-189.

최항석, 이지숙. (2010). 오센틱 리더십 척도의 한국기업 현장에의 타당화 연구. **평생교육· HRD 연구, 6**(3), 89-114.

통계청. (2021). **국민 삶의 질 2020 보고서**. 통계청.

표준국어대사전. (2020). **자율성의 정의**. https://stdict.korean.go.kr/search/searchView .do?word _no=275294&searchKeywordTo=3

한국개발연구원. (2021). 세계 10위 경제대국 한국, 국민 삶의 만족도는 OECD 최하위권. https://eiec.kdi.re.kr/publish/naraView.do?fcode=00002000004000100001&cidx=13318&sel_year=2021&sel_month=05

한국교육개발원, 교육통계연구센터. (2020). **교육통계**. https://kess.kedi.re.kr/index

한국교육개발원. (2020). **2019 교육여론조사 보고서**. 한국교육개발원.

한정옥, 최성우. (2020). 학교장의 진성리더십과 학교장-교사 교환관계와 교사의 job crafting의 특성과 관련성 탐색. **평생교육· HRD 연구, 16**(4), 29-55.

함성득. (2017). **제왕적 대통령의 종언**. 섬앤섬.

함은지, 황매향. (2017). 초등교사가 생활지도에서 경험하는 어려움. **교육논총, 37**, 199-224.

홍성철, 이윤식. (2017). 교장의 변혁적 리더십 교감의 변혁적 리더십이 교사리더십을 매개로 교사헌신에 미치는 영향. **교육행정학연구, 35**, 1-27.

홍세희. (2000). 구조방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. **Korean Journal of Clinical Psychology, 19**(1), 161-177.

홍창남. (2005). **학교 특성과 교사헌신의 구조적 관계**. 서울대학교 박사학위논문.

홍창남. (2009). 교사헌신의 재개념화. **교육혁신연구, 19**(1), 39-60.

황기우. (2008). 학교개혁을 위한 교사 리더십의 연구. **교육문제연구, 31**, 23-47.

황재웅, 홍창남. (2012). 교사자율성의 현 수준과 바람직한 수준의 차이분석. **지방교육경영, 16**(2), 47-74.

Yi Kehong. (2019). **직무자율성이 직무기반 심리적 주인의식에 미치는 영향에 관한 연구**. 세종대학교 석사학위논문.

Abdullahi, M. H. & Hauwa, A. (2017). Enhancing Teacher's Emotional Intelligence and job satisfaction for sustainable development in Nigeria. *Northwest Journal of Educational Studies, 1*(2), 314-324.

Alinezhad, M., Abbasian, H., & Behrangi, M. R. (2015). Investigating the Effects of Authentic Leadership of Managers on Organizational Commitment of Teachers with Organizational Justice as the Mediator Variable. *Cilncia e Natura, 37*, 407-416.

Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). Organizational socialization tactics: A longitudinal analysis of links to newcomers' commitment and role orientation. *Academy of management journal, 33*(4), 847-858.

Alok, K., & Israel, D. (2012). Authentic leadership & work engagement. *Indian Journal of Industrial Relations*, 498-510.

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological bulletin, 103*(3), 411.

Avey, J. B., Avolio, B. J., Crossley, C. D., & Luthans, F. (2009). Psychological ownership: Theoretical extensions, measurement and relation to work outcomes. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 30*(2), 173-191.

Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The leadership quarterly, 16*(3), 315-338.

Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the academy of marketing science, 16*(1), 74-94.

Bagozzi, R. P., Yi, Y., & Phillips, L. W. (1991). Assessing construct validity in organizational research. *Administrative science quarterly*, 421-458.

Batey, M. V., & Lewis, F. M. (1982). Clarifying autonomy and accountability in nursing service: Part 1. *JONA: The Journal of Nursing Administration, 12*(9), 13-18.

Beerens, D. R. (2000). *Evaluating Teachers for Professional Growth: Creating a Culture of Motivation and Learning*. Corwin Press, Inc.

Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Metholds and Research, 17*, 303-316.

Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations.* Jossey-Bass.

Brady, G. F., Judd, B. B., & Javian, S. (1990). The dimensionality of work autonomy revisited. *Human Relations, 43*(12), 1219-1228.

Breaugh, J. A. (1985). The measurement of work autonomy. *Human relations, 38*(6), 551-570.

Breaugh, J. A., & Becker, A. S. (1987). Further examination of the work autonomy scales: Three studies. *Human relations, 40*(6), 381-399.

Brezicha, K. F., Ikoma, S., Park, H., & LeTendre, G. K. (2020). The ownership perception gap: exploring teacher job satisfaction and its relationship to teachers' and principals' perception of decision-making opportunities. *International Journal of Leadership in Education, 23*(4), 428-456.

Brown, G., Lawrence, T. B., & Robinson, S. L. (2005). Territoriality in organizations. *Academy of Management Review, 30*(3), 577-594.

Brown, G., Pierce, J. L., & Crossley, C. (2014). Toward an understanding of the development of ownership feelings. Journal of Organizational Behavior, 35(3), 318-338.

Brown, S. P. (1996). A meta-analysis and review of organizational research on job involvement. *Psychological bulletin, 120*(2), 235.

Chen, C. D., Zhao, Q., & Wang, J. L. (2016). *Psychological ownership: an empirical study on its antecedents and impacts upon social media loyalty*. Pacific Asia Conference On Information Systems.

Cameron, K., & Dutton, J. (2003). *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline*. Berrett-Koehler Publishers.

Campion, M. A. (1988). Interdisciplinary approaches to job design: A constructive replication with extensions. *Journal of applied psychology, 73*(3), 467-481.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality, 19*(2), 109-134.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry, 11*(4), 227-268.

Dou, D., Devos, G., & Valcke, M. (2016). The effects of autonomy gap in personnel policy, principal leadership and teachers' self-efficacy on their organizational commitment. *Asia Pacific Education Review, 17*(2), 339-353.

Dysvik, A., & Kuvaas, B. (2013). Intrinsic and extrinsic motivation as predictors of work effort: The moderating role of achievement goals. *British Journal of Social Psychology, 52*(3), 412-430.

Firestone, W. A., & Bader, B. D. (1991). Professionalism or bureaucracy? Redesigning teaching. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 13*(1), 67-86.

Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions and differential incentive policies. *Review of Educational Research, 63*(4), 489-525.

Firestone, W. A., & Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 10*(4), 285-299.

Freeman, G. T., & Fields, D. (2020). School leadership in an urban context: complicating notions of effective principal leadership, organizational setting, and teacher commitment to students. *International Journal of Leadership in Education*, 1-21.

Fresko, B., Kfir, D., & Nasser, F. (1997). Predicting teacher commitment. *Teaching and teacher education, 13*(4), 429-438.

Gardner, W. L., & Avolio, B. J. (1998). The charismatic relationship: A dramaturgical perspective. *Academy of management review, 23*(1), 32-58.

Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. T*he Leadership Quarterly, 16*(3), 343-372.

Gipps, C., Hargreaves, E., & McCallum, B. (2015). *What makes a good primary school teacher?: Expert classroom strategies*. Routledge.

Gun, B. (2021). Teacher quality: epicentre of the learning process at highter education. *The Online Journal of New Horizons in Education-April, 11*(2), 75-82.

Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied psychology, 60*(2), 159-170.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1974). *The Job Diagnostic Survey: An instrument for the diagnosis of jobs and the evaluation of job redesign projects*. Yale University.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Addison-Wesley

Hair Jr., J. F., Black, W. C., Barbin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis: A global perspective*(7th eds), Pearson Education.

Hammer, T. H., & Stern, R. N. (1980). Employee ownership: Implications for the organizational distribution of power. *Academy of Management Journal, 23*(1), 78-100.

Hariri, H., & Sumintono, B. (2020). *Teacher Commitment to Teaching*. Oxford Research Encyclopedia of Education.

Higgins, E. T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *In Advances in experimental social psychology, 30*, 1-46.

Holliman, A. J., Revill-Keen, A., & Waldeck, D. (2020). University lecturers' adaptability: examining links with perceived autonomy support, organisational commitment, and psychological wellbeing. *Teaching Education*, 1-14.

Hsieh, C. C., & Wang, D. S. (2015). Does supervisor-perceived authentic leadership influence employee work engagement through employee-perceived authentic leadership and employee trust?. *The International Journal of Human Resource Management, 26*(18), 2329-2348.

Husband, R. E., & Short, P. M. (1994). Interdisciplinary teams lead to greater teacher empowerment. *Middle School Journal, 26*(2), 58-60.

Ilardi, B. C., Leone, D., Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting 1. *Journal of Applied Social Psychology, 23*(21), 1789-1805.

Ilies, R., Morgeson, F. P., & Nahrgang, J. D. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader-follower outcomes. *The leadership quarterly, 16*(3), 373-394.

Indartono, S. (2009). Different effect of Task Characteristics requirement on Job satisfaction: Gender analysis of teacher occupation on WDQ. *Journal Ekonomika Madani, 1*(2), 1-19.

Jackson, P. R., Wall, T. D., Martin, R., & Davids, K. (1993). New measures of job control, cognitive demand, and production responsibility. *Journal of applied psychology, 78*(5), 753-762.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*(3rd ed.). The Guilford Press.

Kolderie, T. (2002). *Teacher ownership as entrepreneurship in public education*. Institute for the Study of Educational Entrepreneurship.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement, 30*(3), 607-610.

Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational administration quarterly, 28*(1), 5-42.

Lerner, J. S., & Tetlock, P. E. (1999). Accounting for the effects of accountability. *Psychological bulletin, 125*(2), 255-275.

Little, D. (1995). Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System, 23*(2), 175-182.

Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 23*(6), 695-706.

Luthans, F., & Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership development. *Positive organizational scholarship*, 241-271.

Luthans, F., & Avolio, B. J. (2009). The point of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 30*(2), 291-307.

Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of management, 33*(3), 321-349.

Mangin, M. M., & Stoelinga, S. R. (2009). The future of instructional teacher leader roles. *In The Educational Forum, 74*(1), 49-62.

Mannheim, B. and Papo, E. (2000). Differences in organizational commitment and its correlates among professional and nonprofessional occupational welfare workers. *Administration in Social Work, 23*(3/4), 119-137.

Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis. *Psychological Bulletin, 103*, 391-410.

Maryam, S. Z., Ali, F., Rizvi, M., & Farooq, S. (2020). Demonstrating the motivational scale for commitments toward teachers' turnover intentions using self-determination theory: a case of higher education institutions in Pakistan. *International Journal of Educational Management*, *35*(2), 365-381.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *Maslach burnout inventory: research edition; manual*. Consulting psychologists press.

Mayhew, M. G., Ashkanasy, N. M., Bramble, T., & Gardner, J. (2007). A study of the antecedents and consequences of psychological ownership in organizational settings. *The Journal of social psychology, 147*(5), 477-500.

McDonald, R. P., & Ho, M. H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological methods, 7*(1), 64-82.

Meriç, E., & Erdem, M. (2020). Prediction of Professional Commitment of Teachers by the Job Characteristics of Teaching Profession. *Educational Administration: Theory & Practice, 26*(2), 449-494.

Merie, E., & Erdem, M. (2020). Prediction of Professional Commitment of Teachers by the Job Characteristics of Teaching Profession= gretmenlik Meslegi Is izelliklerinin Meslege Adanmisligi Yordama Dizeyi. *Educational Administration: Theory & Practice, 26*(2), 449-494.

Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human resource management review, 11*(3), 299-326.

Meyer, J. P., & Maltin, E. R. (2010). Employee commitment and well-being: A critical review, theoretical framework and research agenda. *Journal of vocational behavior, 77*(2), 323-337.

Meyer, J. P., Becker, T. E., & Vandenberghe, C. (2004). Employee commitment and motivation. *Journal of applied psychology, 89*(6), 991-1007.

Meyer, J. P., Stanley, L. J., & Parfyonova, N. M. (2012). Employee commitment in context: The nature and implication of commitment profiles. *Journal of Vocational Behavior, 80*(1), 1-16.

Meyer, M. M. (2021). *Why STAY: Perceptions of Teacher Retention in Christian Schools in the Greater New Orleans Area*. Southeastern Louisiana University Doctoral dissertation.

Mitchell, J. S. (1993). *Introduction to machinery analysis and monitoring*. PennWell.

Morgeson, F. P., & Humphrey, S. E. (2006). The Work Design Questionnaire (WDQ): developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *Journal of applied psychology, 91*(6), 1321-1339.

Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. (1982). *Organizational linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. Academic Press.

Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality: a clinical and experimental study of fifty men of college age*. Oxford Univ Press.

Ned, K. (2020). Harman' s single factor test in PLS-SEM: Checking for common method bias. *Data Analysis Perspectives Journal, 2*(2), 1-6.

OECD. (2019). *Education at a Glance*. OECD Publishing.

Olckers, C. (2013). Psychological ownership: Development of an instrument. *SA Journal of Industrial Psychology, 39*(2), 1-13.

Oldham, G. R., Hackman, J. R., & Pearce, J. L. (1976). Conditions under which employees respond positively to enriched work. *Journal of applied psychology, 61*(4), 395-403.

Oliver, C. (1990). Determinants of interorganizational relationships: Integration and future directions. *Academy of management review, 15*(2), 241-265.

O'Reilly, C. A., & Pfeffer, J. (2000). *Hidden value: How great companies achieve extraordinary results with ordinary people*. Harvard Business Press.

Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and evaluation, 11*(5), 461-485.

Pearson, L. C., & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research, 86*(3), 172-178.

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research, 100*(1), 44-51.

Pendleton, A. (2006). Incentives, monitoring, and employee stock ownership plans: New evidence and interpretations. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society, 45*(4), 753-777.

Peterson, C., & Park, N. (2003). Positive psychology as the evenhanded positive psychologist views it. *Psychological Inquiry, 14*(2), 143-147.

Pierce, J. L., & Jussila, I. (2010). Collective psychological ownership within the work and organizational context: Construct introduction and elaboration, *Journal of Organizational Behavior, 31*(6), 810-834.

Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T. (2001). Toward a theory of psychological ownership in organizations. *Academy of management review, 26*(2), 298-310.

Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T. (2003). The state of psychological ownership: Integrating and extending a century of research. *Review of general psychology, 7*(1), 84-107.

Pierce, J. L., O'driscoll, M. P., & Coghlan, A. M. (2004). "Work Environment Structure and Psychological Ownership: The Mediating Effects of Control", *The Journal of Social Psychology, 144*, 507-534.

Pierce, J. L., Rubenfeld, S. A., & Morgan, S. (1991). Employee ownership: A conceptual model of process and effects. *Academy of Management review, 16*(1), 121-144.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of applied psychology, 88*(5), 879-903.

Porter, L. W., Crampon, W. J., & Smith, F. J. (1976). Organizational commitment and managerial turnover: A longitudinal study. *Organizational behavior and human performance, 15*(1), 87-98.

Pratt, M. G., & Ashforth, B. E. (2003). Fostering meaningfulness in working and at work. *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline, 309*, 327.

Reichers, A. E. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitment. *Academy of management review, 10*(3), 465-476.

Reyes, P. (1992). *Preliminary Models of Teacher Organizational Commitment: Implications for Restructuring the Workplace*. Office of Educational Research and Improvement.

Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. Addison-Wesley Longman Ltd.

Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology of education*, 241-257.

Ross, J. A. & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(2), 179-199.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions*. Contemporary Educational Psychology,

Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of happiness studies, 9*(1), 139-170.

Saunders, M., Alcantara, V., Cervantes, L., Del Razo, J., Lopez, R., & Perez, W. (2017). *Getting to Teacher Ownership: How Schools Are Creating Meaningful Change*. Annenberg Institute for School Reform at Brown University.

Schutzenhofer, K. K. (1983). The development of autonomy in adult women. *Journal of psychosocial nursing and mental health services, 21*(4), 25-30.

Sehrawat, J. (2014). Teacher Autonomy: Key to Teaching success. *Bhartiyam International journal of education&research, 4*(1), 1-8.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology [Special issue]. *American Psychologist, 55*(1), 5-14.

Shamir, B., & Eilam, G. (2005). "What's your story?" A life-stories approach to authentic leadership development. *The leadership quarterly, 16*(3), 395-417.

Sims Jr, H. P., Szilagyi, A. D., & Keller, R. T. (1976). The measurement of job characteristics. *Academy of Management journal, 19*(2), 195-212.

Sluss, D. M., & Ashforth, B. E. (2007). Relational identity and identification: Defining ourselves through work relationships. *Academy of management review, 32*(1), 9-32.

Supardi, K. I., & Prihatin, T. (2020). Did Transformational organizational culture and organizational commitment infludence organizational citizenship behaviour? *European Journal of Molecular & Clinical Medicine, 7*(1), 4263-4276.

Tyree Jr, A. K. (1996). Conceptualizing and measuring commitment to high school teaching. *The Journal of Educational Research, 89*(5), 295-304.

Van Dyne, L., & Pierce, J. L. (2004). Psychological ownership and feelings of possession: Three field studies predicting employee attitudes and organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 25*(4), 439-459.

Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education, 67*, 302-315.

Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of management, 34*(1), 89-126.

Walumbwa, F. O., Peterson, S. J., Avolio, B. J., & Hartnell, C. A. (2010). An investigation of the relationships among leader and follower psychological capital, service climate, and job performance. *Personnel psychology, 63*(4), 937-963.

Walumbwa, F., & Wu, C. (2001). *Followers' perspective: gender, transformational and transactional leaderships and their impact on leadership outcomes*. In annual meeting of the Academy of Management, Washington, DC.

West, S. G., Taylor, A. B., & Wu, W. (2012). Model fit and model selection in structural equation modeling. *Handbook of structural equation modeling, 1*, 209-231.

Yammarino, F. J., Dionne, S. D., Schrieim, C. A. & Dansereau, F.(2008). *Authentic Leadership and Positive Organizational Behavior: A Meso, Multi-level Perspective. The Leadership Quarterly. 19,* 693-707.

Yang, H. C., & Kwon, J. H. (2015). Effects of authentic leadership and leader-member exchange on employee psychological ownership and organizational commitment. *The Journal of Distribution Science, 13*(11), 23-30.

Zhang, Y., Liu, G., Zhang, L., Xu, S., & Cheung, M. W. L. (2021). Psychological ownership: A meta-analysis and comparison of multiple forms of attachment in the workplace. *Journal of Management, 47*(3), 745-770.

[부록 1] 예비조사 설문지 검토의견 및 수정표

Ⅰ. 다음은 '**교직헌신**'에 관한 설문입니다. 아래 개념의 정의를 참고하시어, 측정 문항의 내용을 검토해주시기 바랍니다.

이 연구에서 '교직헌신'이란, 교사가 전문성을 바탕으로 수업, 학생, 교직 자체에 대해 애정을 가지고 지속적으로 관심과 열정을 쏟는 것을 의미합니다.

연번	문항 공통 주어: 나는~ 문항 내용	수정 및 검토의견	수정 문항
1	교사가 된 것을 자랑스럽게 생각한다.	-	유지
2	가르치는 일에 만족한다.	-	유지
3	교직은 내 인생에서 최선의 선택이었다고 생각한다.	'교직'을 선택했다는 말이 다소 어색하게 보임.	교사가 된 것은 내 인생에서 최선의 선택이었다고 생각한다.
4	교사로서 계속 근무하고 싶다.	-	유지
5	교육은 어느 일보다 숭고하다고 생각한다.	-	유지
6	학생 개개인의 학력향상에 최선을 다한다.	'학생 개개인의'보다 '개별 학생의'로 통일하는 것이 이해가 명확할 것으로 보임.	개별 학생의 학력향상에 최선을 다한다.
7	학생 개개인을 하나의 인격체로 대우한다.	'학생 개개인의'보다 '개별 학생의'로 통일하는 것이 이해가 명확할 것으로 보임.	개별 학생을 하나의 인격체로 대우한다.
8	학생 개개인의 품성 개발을 최대한 돕는다.	'학생 개개인의'보다 '개별 학생의'로 통일하는 것이 이해가 명확할 것으로 보임.	개별 학생의 품성 개발을 최대한 돕는다.
9	개개 학생들의 특성을 교수학습에 반영한다.	'개개 학생'이라는 표현이 번역투로 보여 자연스럽지 않음.	개별 학생의 특성을 교수학습에 반영한다.
10	개개 학생들의 변화에 항상 관심을 기울인다.	'개개 학생'이라는 표현이 번역투로 보여 자연스럽지 않음.	개별 학생의 변화에 항상 관심을 기울인다.

연번	문항 공통 주어: 나는~ 문항 내용	수정 및 검토의견	수정 문항
11	학생들과 과외활동을 자주 한다.	'과외활동'이 대학생이 아르바이트로 하는 과외활동으로 이해됨.	학생들과 교과외 활동을 자주 한다.
12	학생들의 문제해결에 많은 시간을 투입한다.	단순히 많은 시간을 투입하는 것은 교사의 번아웃 문제와 연관되어, '가용한 시간'이라는 표현을 추가하는 것을 고려할 수 있음.	학생들의 문제해결을 위해 가용한 시간을 많이 투입한다.
13	수업능력 향상을 위해 각종 연수에 참여한다.	-	유지
14	학습부진아를 위해서 별도의 시간을 낸다.	-	유지
15	교재연구에 많은 시간을 할애한다.	단순히 많은 시간을 투입하는 것은 교사의 번아웃 문제와 연관되어, '가용한 시간'이라는 표현을 추가하는 것을 고려할 수 있음.	교재 연구를 위해 가용한 시간을 많이 할애한다.

종합 및 기타 의견

Ⅱ. 다음은 '**학교장의 진성리더십**'에 관한 설문입니다. 아래 개념의 정의를 참고하시어, 측정 문항의 내용을 검토해주시기 바랍니다.

이 연구에서 학교장의 진성리더십은 학교장이 긍정적 자기인식과 자기조절이라는 기반 위에서 교사들과 함께 일하면서 자신의 가치와 내면의 소리에 충실하여 교사와 상호 존중하고 배려하는 학교장의 행동 양식을 의미합니다.

연번	문항 공통 주어: 우리 학교 교장선생님은~ 문항 내용	수정 및 검토의견	수정 문항
1	자신이 뜻하는 바를 정확하게 말한다.	-	유지
2	자신의 실수를 기꺼이 인정한다.	-	유지
3	교사들이 각자의 의견을 표현할 수 있도록 독려한다.	-	유지
4	나에게 사실 있는 그대로 말한다.	-	유지
5	자신이 느끼는 감정을 솔직하게 표현한다.	-	유지
6	자신의 신념과 행동이 일치한다.	-	유지
7	자신의 근본 가치, 신념에 따라 의사결정을 내린다.	-	유지
8	내가 어떤 사안에 대해 고민이 있을 경우, 나의 근본 가치, 신념에 따라 의사결정을 하도록 한다.	-	유지
9	높은 도덕적 기준에 따라 의사결정을 내린다.	'높은'이라는 표현이 의미하는 것이 모호함.	유지 현재 학교에서는 공직자를 대상으로 요구되는 '높은 도덕적 기준'(청렴, 공정 등)에 대한 연수가 매년 실시되어, 현장에서의 이해가 공통적일 것으로 판단함.
10	주위 사람들이 자신에 대해 어떻게 생각하는지 의견을 묻는다.	'주위 사람들'이라는 표현이 모호함. 학교장의 리더십 대상이 되는 범위를 결정 후, 명시하는 것이 필요해보임.	교사들이 자신에 대해 어떻게 생각하는지 의견을 묻는다.

연번	문항 공통 주어: 우리 학교 교장선생님은~ 문항 내용	수정 및 검토의견	수정 문항
11	특정 사안에 대한 의사결정을 내리기 전에 관련 자료를 면밀히 분석한다.	-	
12	결론을 내리기 전에 다른 의견을 들어보고 주의 깊게 생각한다.	비문으로, 의견을 청취하는 대상을 명시하는 것이 필요함.	결론을 내리기 전에 여러 교사들의 다른 의견을 들어보고 주의 깊게 생각한다.
13	교사들과의 관계를 향상시키기 위해 교사들과 적극적으로 소통한다.	-	
14	타인들이 자신의 능력에 대해 어떻게 생각하는지 정확하게 알고 있다.	'타인들이'라는 표현이 모호하므로 교장의 리더십 대상이 되는 범위를 결정 후, 명시하는 것이 필요해보임.	교사들이 자신의 능력에 대해 어떻게 생각하는지 정확하게 알고 있다.
15	자신의 장점과 약점을 잘 이해하고 있다.	-	
16	자신의 언행이 타인들에게 어떤 영향을 미치는지 잘 이해하고 있다.	'타인들에게'라는 표현이 모호하므로 교장의 리더십 대상이 되는 범위를 결정 후, 명시하는 것이 필요해보임.	자신의 언행이 교사들에게 어떤 영향을 미치는지 잘 이해하고 있다.

종합 및 기타 의견

Ⅲ. 다음은 '**교사자율성**'에 관한 설문입니다. 아래 개념의 정의를 참고하시어, 측정 문항의 내용을 검토해주시기 바랍니다.

교사자율성은 교사가 책임감을 가지고 전문성을 발휘하여 주체적으로 교육 활동을 계획·수행·평가하며, 적극적으로 교육에 관련된 의사결정 과정에 참여하는 것을 의미합니다.

연번	문항 내용	수정 및 검토의견	수정 문항
1	내가 결정한 절차에 따라 수업을 할 수 있다.	-	유지
2	수업에 사용할 내용과 방법에 관한 선택권이 있다.	-	유지
3	내가 결정한 수업 목표에 초점을 두고 수업할 수 있다.	-	유지
4	수업 시간에 무엇을 가르칠 것인지 결정할 수 있다.	-	유지
5	어떤 수업자료를 활용할 것인지 결정할 수 있다.	-	유지
6	학생들에게 행해지는 교육 내용과 방법을 선택할 수 있다.	-	유지
7	수업에 창의적인 교수법을 적용할 수 있다.	-	유지
8	수업에서 학습활동을 결정할 수 있다.	-	유지
9	교실에서 학생들의 행동 기준을 결정할 수 있다.	-	유지
10	교직은 나에게 많은 재량권을 허락한다.	-	유지

연번	문항 내용	수정 및 검토의견	수정 문항
11	수업에서 시간 배분은 내가 결정할 수 있다.	• 번역투의 문장으로 굳이 '내가'라는 말이 필요 없을 듯 함. • 18번 문항과 동일한 문항으로 이해되는데, 원 문항의 뜻이 의미하는 바가 다음과 같다면 수정이 필요함. • 11번은 '한 단위의 수업 시간 내', 18번은 '각 교과의 수업 시간 배분'으로 구분해주는 것이 좋겠음.	수업에서 각 학습활동의 시간 배분을 결정할 수 있다.
12	수업에 사용할 대안적 방법들을 마련할 수 있는 재량권이 있다.	'대안적 방법'이라고 하였을 때, 선택 가능한 여러 방법에 대한 것인데 처음 읽었을 때 이해가 어려웠음. '여러 가지' 등의 표현을 추가하면 이해를 도울 것으로 보임.	수업에 사용할 여러 대안적 방법들을 마련할 수 있는 재량권이 있다.
13	내가 만든 가이드라인에 따라 교육할 수 있다.	-	유지
14	교실 내 문제에 대한 해결법을 정할 수 있다.	-	유지
15	교실의 공간을 어떻게 사용할 것인지 결정할 수 있다.	-	유지
16	평가 방법을 결정할 수 있다.	-	유지
17	수업의 방법과 전략을 학생들과 함께 결정할 수 있다.	-	유지
18	수업 시간 배분을 어떻게 할 것인지 결정할 권한이 있다.	초등교사의 특징은 각 교과별 수업 시간 배분을 할 수 있다는 점으로, 11번과 구분되도록 명시해주는 것이 필요함.	각 교과의 수업 시수 배분을 어떻게 할 것인지 결정할 권한이 있다.

종합 및 기타 의견

- 해당 문항에 따르면, 초등교사들은 교사자율성을 전반적으로 높게 인식할 것으로 예상됨.

Ⅳ. 다음은 '**심리적 주인의식**'에 관한 설문입니다. 아래 개념의 정의를 참고하시어, 측정 문항의 내용을 검토해주시기 바랍니다.

이 연구에서 심리적 주인의식이란 초등교사가 자신의 직무와 소속 학교에 대한 소유감을 느끼며 이 직무와 학교의 주인은 다름 아닌 자신이라고 느끼는 감정 상태를 의미합니다.

연번	문항 내용	수정 및 검토의견	수정 문항
1	이 일은 나의 일이다.	직무와 일은 엄연히 다른 개념으로, 측정하고자 하는 것이 직무기반 심리적 주인의식이므로 '직무' 또는 '업무'로 통일이 필요함.	이 직무는 나의 직무이다.
2	나는 이 직무가 나의 직무라고 느낀다.	-	유지
3	나는 나의 직무에 대해 주인의식을 크게 갖고 있다.	'크게'라는 단위어가 포함되면 심리적 주인의식을 갖고 있는 것을 이미 전제한 질문으로, 해당 표현 삭제 고려 필요	유지 초등교사를 대상으로 안면타당도를 점검하였을 때 이해가 적절하고, 원 문항이 'I have very high ~'로 단위어가 포함되어 있으므로 원 문항의 의도를 살리기 위해 유지.
4	나는 이 일이 내 일이라는 생각으로 일에 임한다.	직무와 일은 엄연히 다른 개념으로, 측정하고자 하는 것이 직무기반 심리적 주인의식이므로 '직무' 또는 '업무'로 통일이 필요함.	나는 이 직무가 나의 직무라는 생각으로 일에 임한다.
5	나는 이 일이 내 일이라는 책임감을 느낀다.	직무와 일은 엄연히 다른 개념으로, 측정하고자 하는 것이 직무기반 심리적 주인의식이므로 '직무' 또는 '업무'로 통일이 필요함.	나는 이 직무가 나의 직무라는 책임감을 느낀다.
6	나는 이 일이 나의 일부라고 생각한다.	직무와 일은 엄연히 다른 개념으로, 측정하고자 하는 것이 직무기반 심리적 주인의식이므로 '직무' 또는 '업무'로 통일이 필요함.	나는 이 직무가 나의 일부라고 생각한다.
7	이 학교는 나의 학교이다.	-	유지
8	나는 이 학교가 우리의 학교라고 느낀다.	-	유지

연번	문항 내용	수정 및 검토의견	수정 문항
9	나는 이 학교에 대해 주인의식을 크게 갖고 있다.	‘크게’라는 단위어가 포함되면 심리적 주인의식을 갖고 있는 것을 이미 전제한 질문으로, 해당 표현 삭제 고려 필요	유지 초등교사를 대상으로 안면타당도를 점검하였을 때 이해가 적절하고, 원 문항이 ‘I have very high ~’로 단위어가 포함되어 있으므로 원 문항의 의도를 살리기 위해 유지.
10	나는 이 학교가 내 학교라는 생각으로 일에 임한다.	-	유지
11	나는 이 학교가 내 학교라는 책임감을 느낀다.	-	유지
12	나는 이 학교가 나의 일부라고 생각한다.	-	유지

종합 및 기타 의견

- 초등교사를 대상으로 직무기반 심리적 주인의식을 측정하는 것은 경험적으로도, 교사들이 애정과 소유감을 가지는 대상은 조직보다는 ‘가르치는 일’ ‘직무’자체인 경우가 많아 적절해보임.
- 단, ‘직무’라고 하였을 때 모호할 수 있으므로 설명에 개념을 써준 것처럼 초등교사의 직무에 대한 이론적 배경을 요약하여 공통된 이해를 바탕으로 응답할 수 있도록 상세한 설명을 추가하는 것 고려 필요

[부록 2] 연구 설문지

「초등교사의 교직헌신과 학교장의 진성리더십, 교사자율성, 심리적 주인의식의 구조적 관계」 설문지

안녕하십니까?

저는 서울대학교 대학원 농산업교육과에서 산업인력개발학을 전공하고 있는 조은혜라고 합니다. 먼저 바쁘신 와중에도 소중한 시간을 내어 주셔서 깊은 감사의 말씀을 드립니다.

이 설문은 **초등교사의 교직헌신과 관련된 인식을 살펴보기 위해 제작**된 것으로, 응답해주신 결과는 매우 귀중한 자료로 사용될 것입니다. 질문지는 **총 5면**이며, 응답하시는 데 소요되는 시간은 약 10분입니다.

조사결과는 **통계법 제13조 2항**에 의거하여 익명으로 처리되어 선생님의 개인정보는 외부에 공개되지 않으며, 오직 연구를 위한 자료로만 사용됩니다. 더불어, 선생님께서 작성하신 설문지 내용 중 응답하지 않은 문항이 하나라도 있으면, 해당 설문지는 분석에 활용될 수 없기에 **한 문항도 빠짐없이 응답해 주시기를** 바라며, 추가적으로 **설문이 종료된 후 응답하지 않은 문항이 있는지 다시 한 번 확인**을 부탁드립니다.

응답과 관련하여 문의 사항이 있으시면, **아래의 연락처**로 연락해 주시기 바랍니다. 끝으로 늘 건강과 행복이 가득하시길 기원하며, 다시 한 번 바쁘신데에도 불구하고 소중한 시간을 내주신 선생님께 깊이 감사드립니다.

2021년 1월

서울대학교 대학원 농산업교육과

석사과정 조 은 혜

지도교수 정 철 영

[연구자 연락처] 전화: 02-880-****, E-Mail: di***46@snu.ac.kr

Ⅰ. 다음은 '**교직헌신**'에 관한 설문입니다. 아래의 항목을 읽으신 다음 귀하의 생각을 가장 잘 나타내고 있는 곳에 체크하여 주시기 바랍니다.

연번	나는 ~ 문항 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	교사가 된 것을 자랑스럽게 생각한다.	①	②	③	④	⑤
2	가르치는 일에 만족한다.	①	②	③	④	⑤
3	교사가 된 것은 내 인생에서 최선의 선택이었다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
4	교사로서 계속 근무하고 싶다.	①	②	③	④	⑤
5	교육은 어느 일보다 숭고하다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
6	개별 학생의 학력향상에 최선을 다한다.	①	②	③	④	⑤
7	개별 학생을 하나의 인격체로 대우한다.	①	②	③	④	⑤
8	개별 학생의 품성 개발을 최대한 돕는다.	①	②	③	④	⑤
9	개별 학생의 특성을 교수학습에 반영한다.	①	②	③	④	⑤
10	개별 학생의 변화에 항상 관심을 기울인다.	①	②	③	④	⑤
11	학생들과 교과외 활동을 자주 한다.	①	②	③	④	⑤
12	학생들의 문제해결을 위해 가용한 시간을 많이 투입한다.	①	②	③	④	⑤
13	수업능력 향상을 위해 각종 연수에 참여한다.	①	②	③	④	⑤
14	학습부진아를 위해서 별도의 시간을 낸다.	①	②	③	④	⑤
15	교재 연구를 위해 가용한 시간을 많이 할애한다.	①	②	③	④	⑤

Ⅱ. 다음은 '**학교장의 진성리더십**'에 관한 설문입니다. 아래의 항목을 읽으신 다음 귀하의 생각을 가장 잘 나타내고 있는 곳에 체크하여 주시기 바랍니다.

연번	우리 학교 교장 선생님은~ 문항 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	자신이 뜻하는 바를 정확하게 말한다.	①	②	③	④	⑤
2	자신의 실수를 기꺼이 인정한다.	①	②	③	④	⑤
3	교사들이 각자의 의견을 표현할 수 있도록 독려한다.	①	②	③	④	⑤
4	나에게 사실 있는 그대로 말한다.	①	②	③	④	⑤
5	자신이 느끼는 감정을 솔직하게 표현한다.	①	②	③	④	⑤
6	자신의 신념과 행동이 일치한다.	①	②	③	④	⑤
7	자신의 근본 가치, 신념에 따라 의사결정을 내린다.	①	②	③	④	⑤
8	내가 어떤 사안에 대해 고민이 있을 경우, 나의 근본 가치, 신념에 따라 의사결정을 하도록 한다.	①	②	③	④	⑤
9	높은 도덕적 기준에 따라 의사결정을 내린다.	①	②	③	④	⑤
10	교사들이 자신에 대해 어떻게 생각하는지 의견을 묻는다.	①	②	③	④	⑤
11	특정 사안에 대한 의사결정을 내리기 전에 관련 자료를 면밀히 분석한다.	①	②	③	④	⑤
12	결론을 내리기 전에 여러 교사들의 다른 의견을 들어보고 주의 깊게 생각한다.	①	②	③	④	⑤
13	교사들과의 관계를 향상시키기 위해 교사들과 적극적으로 소통한다.	①	②	③	④	⑤
14	교사들이 자신의 능력에 대해 어떻게 생각하는지 정확하게 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
15	자신의 장점과 약점을 잘 이해하고 있다.	①	②	③	④	⑤
16	자신의 언행이 교사들에게 어떤 영향을 미치는지 잘 이해하고 있다.	①	②	③	④	⑤

Ⅲ. 다음은 '**교사자율성**'에 관한 설문입니다. 아래의 항목을 읽으신 다음 선생님의 생각을 가장 잘 나타내고 있는 곳에 체크하여 주시기 바랍니다.

연번	나는 ~ 문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	내가 결정한 절차에 따라 수업을 할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
2	수업에 사용할 내용과 방법에 관한 선택권이 있다.	①	②	③	④	⑤
3	내가 결정한 수업 목표에 초점을 두고 수업할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
4	수업시간에 무엇을 가르칠 것인지 결정할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
5	어떤 수업자료를 활용할 것인지 결정할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
6	학생들에게 행해지는 교육 내용과 방법을 선택할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
7	수업에 창의적인 교수법을 적용할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
8	수업에서 학습활동을 결정할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
9	교실에서 학생들의 행동 기준을 결정할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
10	교직은 나에게 많은 재량권을 허락한다.	①	②	③	④	⑤
11	수업에서 각 학습활동의 시간 배분을 결정할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
12	수업에 사용할 여러 대안적 방법들을 마련할 수 있는 재량권이 있다.	①	②	③	④	⑤
13	내가 만든 가이드라인에 따라 교육할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
14	교실 내 문제에 대한 해결법을 정할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
15	교실의 공간을 어떻게 사용할 것인지 결정할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
16	평가 방법을 결정할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
17	수업의 방법과 전략을 학생들과 함께 결정할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
18	각 교과의 수업 시수 배분을 어떻게 할 것인지 결정할 권한이 있다.	①	②	③	④	⑤

Ⅳ. 다음은 '**심리적 주인의식**'에 관한 설문입니다. 아래의 항목을 읽으신 다음 선생님의 생각을 가장 잘 나타내고 있는 곳에 체크하여 주시기 바랍니다.

- 1~6의 '직무'는 교사의 직무로 법령에 명시된 '학사 운영, 복무 규정 준수, 학생생활기록부 관리, 지속적인 연수 이수, 수업 및 평가, 생활지도, 교육과정 편성, 교과 및 교과서 선택, 품위 유지'를 의미합니다.
- 7~12의 '학교'는 현재 선생님의 소속 초등학교를 의미합니다.

연번	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	이 직무는 나의 직무이다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 이 직무가 나의 직무라고 느낀다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 나의 직무에 대해 주인의식을 크게 갖고 있다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 이 직무가 나의 직무라는 생각으로 일에 임한다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 이 직무가 나의 직무라는 책임감을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 이 직무가 나의 일부라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
7	이 학교는 나의 학교이다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 이 학교가 우리의 학교라고 느낀다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 이 학교에 대해 주인의식을 크게 갖고 있다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 이 학교가 내 학교라는 생각으로 일에 임한다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 이 학교가 내 학교라는 책임감을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 이 학교가 나의 일부라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤

Ⅵ. 다음은 선생님의 **일반적 사항**에 관한 것입니다. 모든 정보는 **익명으로 처리되며, 연구의 목적으로만 사용**됩니다. 질문을 읽고 해당되는 곳에 표시해 주시기 바랍니다.

1. **성별** ① 남성 ② 여성

2. **교직경력** ① 5년 미만 ② 5년 이상 10년 미만
③ 10년 이상 20년 미만 ④ 20년 이상 30년 미만
⑤ 30년 이상

3. **직급** ① 교사 ② 부장교사

4. **학교 소재지**

① 수도권(서울, 경기, 인천)

② 비수도권(충남, 충북, 대전, 세종, 강원, 전남, 전북, 광주, 제주, 대구, 울산, 경북, 경남, 부산)

5. **지역 규모**

① 대도시(특별/광역시) ② 중소도시(시) ③ 읍면지역(읍/면/특수)

6. **휴대폰 번호** 010 - -

(설문조사 후 기프티콘 발송 목적이오니 반드시 기재 부탁드립니다)

- 긴 설문에 성실히 응답해 주셔서 진심으로 감사드립니다 -

Abstract

Structural Relations Between Principals' Authentic Leadership, Teacher Autonomy, Psychological Ownership, and Commitment to Teaching of Elementary School Teachers

Eunhye Cho

Department of Vocational Education

& Workforce Development

The Graduate School

Seoul National University

Major Advisor: Chyul Young Jyung, Ph.D.

The purpose of this study was to investigate the relationship between principals' authentic leadership, teacher autonomy, psychological ownership, and commitment to teaching of elementary school teachers. To accomplish the purpose of the study, the structural model was set and analyzed and the relations among variables within the model were identified.

The population of the study solely consisted of elementary school teachers in Korea. Adequate sampling size was selected by consideration of acceptable sample size in the field of social science. The survey instrument used in this research for data collection was a questionnaire consisting of authentic

leadership scale, teacher autonomy scale, psychological ownership scale, commitment to teaching scale, and demographical characteristics. The validity and reliability of the scales used in the research were verified using a procedure of expert reviewing as well as using a pilot and main survey. Data had been collected from 15 February to 12 March, 2021. 405 responses were used for the final analysis except for the inappropriate response results. Descriptive analysis, correlation analysis, t-test, ANOVA was done using SPSS 26.0 and structural equation analysis using R.

The results of the study were summarized as follows: First, the goodness-of-fit of the hypothetical structural model of principals' authentic leadership, teacher autonomy, psychological ownership, and commitment to teaching of elementary school teachers in Korea was satisfactory which confirmed structural relations of the variables. Second, principals' authentic leadership, teacher autonomy, psychological ownership and commitment to teaching showed a direct significant effect between variables. Third, psychological ownership had an indirect significant effect on the relationship of principals' authentic leadership and commitment to teaching of elementary school teachers. Fourth, psychological leadership had an indirect significant effect on the relationship of teacher autonomy and commitment to teaching of elementary school teachers.

Based on the results of this study, the conclusions of this study were presented as follows: First, principals' authentic leadership, teacher autonomy, psychological ownership are suitable to explain commitment to teaching of elementary school teachers and predict validity of structural relations between variables. Second, principals' authentic leadership, teacher autonomy, psychological ownership increase the commitment to teaching of elementary school teachers. Third, this study identifies mechanism of motivation for the relationship between teaching environment and job characteristics and commitment to teaching by verifying the mediating effects of psychological ownership. The practical suggestions are as follows: First, in order to increase the commitment to teaching of elementary

school teachers, organizational interventions need to be made to encourage school principals to exercise authentic leadership. Second, institutional efforts are needed to strengthen teacher autonomy. Third, in order to enhance the psychological ownership of elementary school teachers, interventions are needed for elementary school teachers to improve control, proximity knowledge, and input. Suggestions were made for improvements in research results and for future research as follows: First, it is necessary to empirically explore the impact of elementary school teachers' commitment to teaching on students. Second, in order to prevent common method variance problem, it is needed to use other sources of responses for the key measures. Third, it is necessary to conduct a study considering the limitation of the psychological ownership scale.

---

keywords : Elementary school teacher, Commitment to teaching, Authentic leadership, Teacher autonomy, Psychological ownership
Student Number : *2019-21832*