



저작자표시-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.
- 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

- 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](#)

권 경 숙 교수지도  
석사학위 청구논문

원장의 감성리더십이 교사의 책무성과  
교수효능감에 미치는 영향

2012

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 유아교육전공

유 선 영

# 원장의 감성리더십이 교사의 책무성과 교수효능감에 미치는 영향

권 경 숙 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2011년 11월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 유아교육전공

유 선 영

# 인 준 서

유선영의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 \_\_\_\_\_ (인)

심사위원 \_\_\_\_\_ (인)

심사위원 \_\_\_\_\_ (인)

성신여자대학교 교육대학원

## 논문 개요

본 연구의 목적은 유아교사가 인식하는 원장의 감성리더십과 교사의 책무성, 교수효능감에 대한 인식이 배경변인에 따라 어떠한지 살펴보고, 원장의 감성리더십과 교사의 책무성, 효능감 간의 관계가 어떠한지 알아보는데 있다. 이를 위해 설정된 연구 문제는 다음과 같다.

1. 원장의 감성리더십, 교사의 책무성, 교수효능감은 교사의 배경변인에 따라 차이가 있는가?
2. 원장의 감성리더십과 교사의 책무성 및 교수효능감의 관계는 어떠한가?
3. 원장의 감성리더십이 유아교사의 책무성과 교수효능감에 미치는 영향은 어떠한가?

본 연구에서는 서울, 경기 지역 내에 소재하고 있는 유아교육기관(유치원, 어린이집)의 유아교사 300명을 대상으로 하였다. 유아교사들에게 총 300부의 설문지를 배포하였고 최종적으로 유치원 교사 79부, 어린이집 교사 192부 총 271를 회수하여 본 연구에 활용하였다. 조사기간은 2011년 5월 16일부터 6월 7일까지이다.

연구도구는 유아교사가 인식하는 원장의 감성리더십을 측정하기 위해 이석열(2006)의 학교장의 감성리더십 측정 문항을 수정·보완하여 사용하였고, 교사의 교육적 책무성을 측정하기 위해서 이유진(2003)이 자작한 교육적 책무성 측정도구를 사용하였다. 교수효능감을 측정하기 위해서 김아영과 차정은(1996)이 제작한 '일반적 자기 효능감척도'를 박은주(2009)가 유아교사에

맞게 수정하여 사용한 설문지를 수정. 보완하여 사용하였다.

수집된 자료의 통계처리는 연구문제에 따라 t-test와 ANOVA, 상관관계 분석, 단계적 중다회귀분석을 실시하였다.

본 연구를 통해 얻은 결과는 다음과 같다.

첫째, 유아교사가 인식하는 원장의 감성리더십은 교사의 근무기관에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 유치원교사보다 어린이집 교사가 인식한 원장의 감성리더십이 더 높았다.

둘째, 유아교사의 책무성은 경력과 연령에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 경력이 높을수록 교사의 책무성을 높게 인식하는 경향이 있었으며, 연령이 높을수록 관료적, 전문적, 고객 지향적 책무성에 대한 인식이 더 높게 나왔다.

셋째, 유아교사의 교수효능감은 경력과 연령에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 경력과 연령이 높을수록 교수효능감을 더 높게 인식하였다.

넷째, 원장의 감성리더십과 교사의 교육적 책무성, 교수효능감간의 관계에서 세 가지 모두 정적인 상관관계를 갖고 있는 것으로 나타났다. 즉, 유아교사가 인식하는 원장의 감성리더십이 높을수록 교사의 교육적 책무성과 교수효능감이 높은 경향이 있었다. 그러나 감성리더십 전체와 자신감, 개인 역량과 교수효능감 전체에서는 유의미한 상관을 보이지 않았다.

다섯째, 원장의 감성리더십이 교사의 교육적 책무성과 교수효능감에 정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 한편 감성리더십의 하위변인인 개인 역량은 모두 유의한 차이를 보이지 않았다. 즉, 원장의 감성리더십이 교사의 책무성에 미치는 영향과 교수효능감에 미치는 영향 모두 유의미한 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

# 목 차

## 논문개요

I. 서론 .....	1
1. 연구의 목적 및 필요성 .....	1
2. 연구 문제 .....	5
3. 용어의 정의 .....	6
II. 이론적 배경 .....	7
1. 감성리더십 .....	7
1) 감성리더십의 개념 .....	7
2) 감성리더십의 구성요소 .....	9
2. 유아교사의 책무성 .....	11
1) 교육적 책무성의 개념 .....	11
2) 교육적 책무성의 유형 .....	13
3. 유아교사의 교수효능감 .....	17
1) 교수효능감의 정의 및 특성 .....	17
2) 교수효능감에 영향을 주는 요소 .....	18
4. 선행연구 .....	21

III. 연구방법 .....	26
1. 연구 대상 .....	26
2. 연구 도구 .....	27
3. 연구 절차 .....	30
4. 자료 분석 .....	31
IV. 결과 및 해석 .....	33
1. 유아교사가 지각한 원장의 감성리더십 .....	33
2. 유아교사의 교육적 책무성 .....	37
3. 유아교사의 교수효능감 .....	43
4. 원장의 감성리더십과 교사의 교육적 책무성, 교수효능감간의 관계 .....	47
5. 원장의 감성리더십이 교사의 책무성, 교수효능감에 미치는 영향 .....	50
V. 논의 및 결론 .....	54
1. 논의 .....	54
2. 결론 .....	62
3. 제언 .....	64

참 고 문 헌

ABSTRACT

부        록

## 표 목 차

<표-1> 연구 대상자의 일반적 특성 .....	26
<표-2> 감성 리더십 측정 설문지의 구성 .....	28
<표-3> 교사의 교육적 책무성 측정 설문지의 구성 .....	29
<표-4> 교수효능감의 하위변인별 문항 구성 .....	30
<표-5> 경력변인 별 유아교사가 지각한 원장의 감성리더십 .....	33
<표-6> 학력변인 별 유아교사가 지각한 원장의 감성리더십 .....	34
<표-7> 근무기관 별 유아교사가 지각한 원장의 감성리더십 .....	35
<표-8> 연령변인 별 유아교사가 지각한 원장의 감성리더십 .....	36
<표-9> 경력변인 별 유아교사의 교육적 책무성 .....	38
<표-10> 학력변인 별 유아교사의 교육적 책무성 .....	39
<표-11> 근무기관 별 유아교사의 교육적 책무성 .....	40
<표-12> 연령변인 별 유아교사의 교육적 책무성 .....	42
<표-13> 경력변인 별 유아교사의 교수효능감 .....	43
<표-14> 학력변인 별 유아 교사의 교수효능감 .....	45
<표-15> 근무기관 별 유아교사의 교수효능감 .....	46
<표-16> 연령변인 별 유아교사의 교수효능감 .....	47
<표-17> 원장의 감성리더십과 교사의 교육적 책무성, 교수효능감의 상관관계 .....	49
<표-18> 원장의 감성리더십이 유아교사의 교육적 책무성에 미치는 영향 ....	50
<표-19> 원장의 감성리더십이 유아교사의 교수효능감에 미치는 영향 .....	52

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

현대 사회의 빠른 변화와 더불어 교육에 대한 요구 수준도 높아지고 있는 현 시점에서 교육 현장은 교육의 질적 수준을 향상시키기 위해 많은 노력들을 경주하고 있다. 교육의 질적 수준을 높이기 위한 방법은 다양하지만 그 중에서도 학습자의 성취에 행동에 직접적으로 영향을 미치는 것은 교사가 교직에 대하여 어떤 인식을 갖고 있는가이다. 하지만 유아교사는 영유아 교사직에 대한 낮은 사회적 인식과 열악한 근무환경 등으로 인하여 자신의 직업에 만족하지 않고 합당한 대우를 받지 않고 있다고 생각하고 있으므로(유희정, 이미화, 2004) 교직에 대해 긍정적으로 인식할 수 있는 적절한 대안이 필요하다. 유아교육기관은 다른 교육기관에 비해 규모가 작고 인간관계가 밀접한 관계 중심 조직이므로 원장이 갖고 있는 경영관, 교육철학, 역할수행능력 및 조직 관리능력 등 원장의 개인능력 및 소신에 따라 유치원 전반의 조직문화와 직접 교육 현장에서 임하는 교사들의 직무만족도, 업무성과 등에 많은 영향을 미치게 되며, 그 결과는 유아들이 받는 교육의 질에 많은 영향을 미친다(신재흡, 2002; 정영숙, 2005; 최귀선, 2002). 따라서 원장의 지도성은 우수한 교육서비스를 제공하고 유아교육기관의 운영목적을 효과적으로 달성하는데 매우 중요한 요인으로 작용한다.

지금까지 지도성에 대한 연구는 지도자의 개인적 행동의 특성을 파악하여 이를 일반적 특성으로 보편화하는 특성론, 개인의 특성보다는 개인의 행동에 중점을 둔 행동론, 지도자의 자질과 리더십 행동을 상황과 결합시킨 상황 적용론이 절대적이었지만 급변하는 복잡한 환경 속에서 리더십의 유형을 보다

세분화 하면서 카리스마, 변혁적, 거래적, 도덕적, 서번트 등 다양한 형태로 리더십 이론이 부각되고 있다(신동한, 2009).

Neff, Citrin과 Brown(1999)은 미국의 최고 경영자 50명을 대상으로 성공한 리더들의 공통적인 특성 15가지를 제시하였는데, 그 중 지적, 기술적 능력과 관련되었을 뿐, 대부분이 감성지능을 나타내고 있다고 설명하였다. 이는 감성능력이 리더로서 매우 큰 역할을 차지하고 있음을 말한다(Wall, 2006).

성공적인 리더의 감성능력은 자기 자신과 주변과의 인간관계를 효과적으로 관리하는 능력을 의미하는데 자기인식, 자기관리, 사회인식, 사회적 기술 영역으로 나눌 수 있다. 감성적 리더는 이러한 네 가지 영역에서 뛰어난 리더를 의미하며, 이러한 감성적 리더가 발휘되는 리더십이 감성리더십이다(Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002). 감성리더십은 조직구성원들에게 높은 기대를 할 수 있도록 동기를 부여하거나 개개인에게 관심을 기울이고 따뜻한 충고와 방향을 안내해 주기도 하는 ‘개별적 배려’라는 구성요인과도 관계가 있다. 특히, 자율적인 성격이 강하고 구성원 간의 친밀한 유대관계의 특성을 보이는 유아교육기관에서의 감성리더십은 기존의 리더십을 보완해 줄 수 있는 감성 리더십 이론으로 탐색해 볼만한 충분한 가치가 있다(신중식, 김현진, 김상동, 2009).

이미라(2007)는 교사의 태도를 변화시키려는 원장의 감성리더십은 교사의 태도와 감성, 분위기를 변화시키고 교사 전체 분위기의 감성에 변화를 가져오며, 김명희(2010)는 교사가 이를 수용함으로써 유아교육기관 안에서 자신의 교직 태도를 변화시키게 되는 것이라고 설명하고 있다. 이러한 교사들의 모습은 교직에 대한 책임감과 자부심, 강한 자신감으로 연계되어진다. 결국 원장의 감성리더십은 교사의 감성에 변화를 이끌어내고 교사로 하여금 추가적인 노력을 발휘하도록 만들어 교사 자신의 직무 만족을 높이게 되는 것이다. 따라서 원장의 리더십을 통해 교사들이 자신의 개인능력과 직무역량을 최대로 발휘한다

면 기관의 교육적 목표 달성에 좀 더 쉽게 접근할 수 있을 것이다(김명희, 2010).

감성리더십과 관련하여 변혁적 지도성 수준이 높은 리더일수록 교사들은 교육과정의 지역화와 학생중심 교수-학습, 교직에 대한 사명감, 변화하는 전문지식 습득, 인성중심 생활지도의 교육적 책무성, 교내 자율장학의 활성화의 전문적 책무성, 학교 공동체 운영의 구현, 교육재정의 투명성 확보, 학교 경영 평가의 활성화의 관리적 책무성을 높게 인식한다(송란호, 2003). 교사의 책무성은 다양성, 자율성, 책무성 등이 대폭 향상된 효율적인 교육체제에서 자율을 기본으로 강화되어야 하는데, 자율은 자기결정, 자기책임, 자기규율 등의 특성을 가지고 있다. 자율의 특성중의 하나인 자기책임은 교사의 사명의식 중에 매우 중요하게 인식되는 책무성과 아주 밀접한 관련이 있다. 즉, 책무성은 자신의 행위, 결과에 있어서 스스로 책임을 지는 것이다(Brown, 1990). 그러므로 교사의 교육적 책무성은 교사들의 주된 과제인 유아들의 지적, 정의적 발달 및 성장을 위한 역할을 교사가 적절하게 수행하고 있는가에 대하여 평가하고 결과에 대한 책임을 지게 하는 것이다. 즉, 교사가 학습자에게 지도자, 관리자, 안내자, 촉진자로서 전문성을 실천함으로써 유아에게 개별적으로 알맞은 교육 실천에 대한 책무를 실천하고 끊임없는 자기계발과 훈련에 대한 의무이행, 그리고 교육지원, 조성자와 학부모, 지역사회에 대한 의견 수렴 및 교육홍보에 대한 의무적인 실천 행동이다. 따라서 이러한 교사 책무성은 교육의 생산성 제고와 경쟁력 있는 교육을 위한 핵심 요소라고 할 수 있다(송옥란, 2006).

수업지도성과 감성지도성이 높은 학교장은 교사효능감에 직접적인 영향을 주고 학교장의 감성지도성은 교사헌신에 직접적인 효과와 교수효능감을 매개로 한 간접적인 효과가 부가되어 전체적으로 교수효능감을 높게 인식하게 한다(이윤식, 이상미, 2009). 교수효능감이란 기대되는 상황이나 활동에서 요구되는 행동을 자기 자신이 얼마나 잘 이행할 수 있을지에 대한 판단이다(Bandura,

1997). 다시 말해 교사가 학생의 수행에 영향을 미칠 수 있는 능력을 가지고 있다는 믿는 정도이다(Ashton & Dembo, 1985).

Ashton(1984)에 의하면 교수효능감이 높은 교사일수록 학습에 참여하고 지도하는 일을 매우 의미 있게 생각하며, 학생을 교육하는데 자신이 매우 긍정적인 영향력을 갖고 있다고 여기기 때문에 좀 더 적극적인 학습활동을 기대하고 학습을 촉진하기 위한 원인을 찾아내어 적절히 대처한다. 성취에 대한 책임감에서도 교수효능감이 높은 교사는 학습의 확대를 자신의 책임으로 느끼며, 학생이 학업 과정에서 실패를 경험하게 되면 도움이 될 만한 다른 전략을 검토해보고 연구한다.

감성리더십 관련 선행연구로는 외국에서 개발된 감성리더십 측정도구를 우리의 정서에 맞게 개발한 연구(이석열, 2006)가 있으며, 학교장의 감성리더십이 학교 조직효과성에 직접적인 영향을 미치고, 교사의 헌신도를 매개변인으로 간접적인 영향을 미친다(신동한, 2008)는 연구가 이루어졌다. 그리고 교사 문화와 직무만족 및 학생 삶의 질에 초등학교 교장의 감성리더십이 미치는 영향(김성규, 2010)에 대한 연구와 초등학교와 중등학교를 대상으로 한 학교장의 수퍼리더십과 교사의 셀프리더십, 교사의 학교조직몰입 및 학교조직건강간의 관계(박용진, 2009)에 대한 연구가 있다. 그러나 유아교사를 대상으로 이루어진 연구는 원장의 감성리더십과 조직효과성의 관계(서현, 송선화, 2010) 한편에 그치고 있어 감성리더십이 유아교사에게 어떤 영향을 미치는지에 대한 연구가 필요하다.

선행연구 중 책무성과 관련된 연구를 살펴보면 교사의 전문성과 함께 다루어진 연구(송옥란, 2006; 정태범, 2001; 김미연, 2008)가 있고, 교수효능감과 관련된 연구로서는 직무스트레스나 업무 부담과 함께 다루어진 연구(최윤자, 2010; 송 송, 2010; 김영희, 2010; 강연희, 2010; 김은정, 2009) 등이 있다. 하지만 국내외 선행연구에서는 연구의 대상을 제한하였거나 감성리더십, 책무성,

효능감이 세 가지 요인 중 일부분의 내용만을 조사하였기 때문에 원장의 감성 리더십에 따른 교사의 역할 인식에 매우 중요한 이 세 가지 요인을 모두 이해하고 일반화하기에는 어려움이 있다.

따라서 본 연구에서는 유아교사가 느끼는 원장의 감성리더십과 교사의 책무성, 효능감에 대한 인식이 배경변인에 따라 어떠한지 살펴보고, 유아교사가 인식하는 원장의 감성리더십과 교사의 책무성, 효능감 간의 관계가 어떠한지를 알아보고자 한다. 또한 이러한 결과를 바탕으로 원장의 감성리더십이 유아교사의 책무성과 교수효능감에 미치는 영향에 대해서 알아보고자 한다. 본 연구는 유아교육발전에 도움이 되는 기초자료를 제공함으로써 원장의 감성리더십에 따른 교사의 책무성, 교수효능감을 증진시키고자 하며 나아가 유아교사의 질적 향상과 수준을 높이는 것을 목적으로 한다.

## 2. 연구문제

본 연구에서는 유아교사가 인식하는 원장의 감성리더십이 교사의 책무성, 교사효능감에 미치는 영향을 알아보는데 목적이 있으며 구체적인 내용은 다음과 같다.

- 1) 원장의 감성리더십, 교사의 책무성, 교수효능감은 교사의 배경변인에 따라 어떠한 차이가 있는가?
- 2) 원장의 감성리더십과 교사의 책무성 및 교수효능감의 관계는 어떠한가?
- 3) 원장의 감성리더십이 유아교사의 책무성과 교수효능감에 미치는 영향은 어떠한가?

### 3. 용어의 정의

#### 1) 감성리더십

본 연구에서 원장의 감성리더십이란 ‘원장이 스스로 자신의 내면을 이해하고 유아교육기관 안의 구성원들의 감성을 배려할 수 있으며 관계를 자연스럽게 형성하여 구성원의 감성역량을 높이고 영향력을 행사하는 능력’을 의미한다. 원장의 감성리더십은 개인 역량과 사회적 역량의 차원을 기준으로 하고 있으며, 그 하위 변인으로 자기 인식능력, 자기 관리능력, 사회적 인식능력, 관계 관리능력으로 구성되어 있다.

#### 2) 책무성

본 연구에서는 유아교사의 책무성을 ‘교사들의 주된 과제이자 업무인 아동들의 지적, 정서적 발달을 위한 역할을 유아교사가 적절하게 수행하고 있는지에 대해서 평가하고 결과에 대한 책임을 지게 하는 것’으로 정의한다. 관료성 책무성, 전문적 책무성, 도덕적 책무성, 고객지향적 책무성의 4개의 하위영역으로 구분한다.

#### 3) 교수효능감

본 연구에서의 교수효능감은 ‘교사역할을 위한 행위를 조직하고 실행해 나가는 교사 자신의 능력에 대한 본인의 판단’을 의미한다. 하위 영역으로 자신감, 자기조절감, 도전감 3가지로 구분한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 감성 리더십

#### 1) 감성리더십의 개념

리더십이란 조직을 하나의 총체로 종합하고 조직구성원으로 하여금 조직목표를 향하여 적합한 동기를 부여하는 관리자의 기능으로 이는 조직 구성원을 심리적으로 자극하여 그들의 잠재능력은 물론 조직목표를 효율적으로 달성하기 위하여 활동능력을 개발하는 것이다(정현영, 2006). 또한 리더십은 어떤 주어진 상황에서 목적달성을 위해 개인이나 집단의 행동에 영향을 끼치는 과정(이병진, 2003)으로 경영자가 자기 관리능력의 효율성을 기하는데 절대적이며 필수적인 요건으로 조직체를 운영하는데 없어서는 안 될 핵심적인 요소이다.

리더십 연구는 1980년대 새로운 패러다임이 형성되면서 큰 변화가 생기게 되었는데, 그 중 하나인 감성리더십은 지도자의 감성지능의 중요성과 더불어 2000년 이후 더욱 주목을 받게 되었다(V, L Collins, 2001; 김상돈, 2008에서 재인용). Cooper와 Sawaf(1997)는 감성지능이 인간의 에너지, 정보, 연결 및 영향력의 근원으로 감성의 힘과 날카로운 통찰력을 감지하고, 이해하며, 효과적으로 응용할 수 있는 능력이라 정의하였고, Mayer와 Salovey(1990)는 감성지능을 자기 자신의 정서와 타인의 정서를 인식하고, 구성하고, 나와 타인의 정서를 조절하는 등의 정서적 정보를 정확하고 효과적으로 처리할 수 있는 능력이라 정의하였다. Golman(1995)은 자신과 타인의 감정을 인지하고 자신을 동기화하며, 자신과 타인의 관계에서 감정을 잘 관리할 수 있는 능력이라 정의하였다.

이와 더불어 Goleman, Boyatzis, and Mickee(2002)는 감성지능이 리더십의

유효성에 중요한 요소이며, 조직의 상위계층으로 가면 갈수록 감성지능이 더욱 중요해진다고 주장하였다. 따라서 리더 자신의 감성 능력 뿐만 아니라 조직 구성원들에게 영향을 주어 조직의 감성능력까지 발휘하도록 하는 감성리더십의 필요성을 이야기하고 있다(이미라, 2007).

Neff, Citrin, & Brwon(1999)은 미국에서 가장 성공적으로 기업을 이끄는 최고경영자(CEO) 50명을 대상으로 지도자의 15가지 공통 자질을 분석하여 제시하였는데 그 중 3가지 자질만이 지적 능력에 해당되며 나머지는 감성지능을 기반으로 한 태도와 의지였다. 여기서의 시사점은 리더로서 다양한 기술과 능력을 가지고 있더라도 진정한 리더가 되기 위해서는 감성지능을 갖추어야 한다는 것을 알 수 있다.

여기서 이야기하는 감성리더십에 대한 다양한 학자들의 정의를 살펴 보면 다음과 같다. Goleman(2002)은 감성리더십을 리더 스스로 자신의 내면을 이해하고, 구성원의 감성 및 필요를 배려함과 동시에 조직의 구성원들과의 관계를 자연스럽게 형성하여 조직의 감성역량을 높이는 능력이라고 정의하였으며, Mayer, Salovey(1990)은 감성리더십을 “구성원들의 감성을 인식 및 관리하며, 공감을 통한 긍정적 관계를 형성하여, 조직에 영향력을 발휘하는 행위”라고 정의하였다. 김창걸(2003)은 감성리더십을 조직의 목적을 효율적으로 달성하기 위하여 조직 구성원의 협동적인 노력을 유도하고 촉진하는 영향력이라고 정의하였다.

이러한 감성리더십을 효과적으로 발휘하기 위해서는 무엇보다 리더 스스로가 감성지능을 구성하는 다양한 감성적 역량을 갖추기 위하여 노력해야 한다. 따라서 리더는 냉철하게 자아를 관찰하고 이해해야 하며 도전정신과 열정이 뒷받침 되어야 한다(신정길, 문승현, 문형남, 2004). 자신과 타인의 감정을 이해하고 관리하는 감성리더십은 일반적인 조직사회에서만 필요한 것이 아니다. 유아교육기관의 원장도 일반적인 리더와 마찬가지로 교육기관에서의 목표를

달성할 수 있도록 영향력을 행사해야 하기 때문에 감성적인 측면에서의 리더십을 발휘할 필요가 있다. 특히 유아교육기관에서는 자율적인 성격과 구성원들 간의 친밀감과 유대감이 더욱 강하기 때문에 보다 효과적인 감성리더십의 발휘가 필요할 것으로 생각된다.

## 2) 감성리더십의 구성요소

이미라(2007)는 감성리더십의 구성요소에 대하여 알아보기에 앞서 개인 차원의 감성지능에 대해 살펴볼 필요가 있다고 하였다. 왜냐하면 감성리더십은 개인차원에서 주로 연구되던 감성지능을 조직적인 맥락 속에서 감성역량으로 해석해야 하므로(Golman, 1998; 한지현 외, 2003) 먼저 개인적 차원에서 감성지능에 대해 살펴보아야 한다.

역량은 특정한 상황이나 직무에서 효과적이고 우수한 수행의 원인이 되는 내적 특성을 의미하며(민병모, 1998) 과업역량과 과업 외 역량으로 분리해 볼 수 있다(한지현 외, 2003). 이것은 지식이나 기술과 같은 과업 역량 이면에 반드시 공기, 특질, 자아개념과 같은 과업의 역량이 있어 지식과 기술을 발휘하도록 하는 추진력을 제공한다는 의미이다. 이는 조직과 직위에 따라 요구되는 감성역량의 수준이 다르며, 리더에게 필요한 감성역량과 조직구성원들에게 필요한 감성역량이 다르다는 의미이다.

Goleman, Boyatzis, and Mickee(2002)는 개인차원의 감성지능으로부터 만들어진 감성역량의 개념을 다시 조직의 리더가 갖추어야 할 리더십의 핵심개념으로 확장하여 리더에게 필요한 감성역량을 제시하였다. 감성적 리더가 가져야 할 역량을 바탕으로 감성리더십의 각 구성 요소를 자세히 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 자기인식능력은 자신의 감정, 능력, 한계, 가치 목적에 대해 깊이 이해

하는 것을 말한다. 자기인식능력을 갖춘 리더는 자신의 가치, 목표, 꿈이 무엇인지 제대로 이해하고 있다. 그들은 자신에게 적절하다고 생각되는 것에 맞춰 나갈 수 있는 사람들이다. 또한 자기인식이 투철한 사람들은 자기의 가치관에 부합하는 결정을 내리기 때문에 자신들의 일에 그만큼 열정을 갖고 임하게 된다. 자기인식능력을 갖추고 있음을 가장 잘 보여주는 것은 자신의 생각을 따져보는 마음과 숙고의 자세다.

둘째, 자기관리능력이란 리더가 목표를 성취하기 위해 갖추어야 할 보다 구체화된 힘이다. 낙관적인 태도와 즐거운 기분을 유지할 수 있는 리더는 아무리 힘든 상황에서도 공감을 불러일으키는 긍정적인 감정을 발산한다. 즉, 자기관리능력은 자신의 마음상태를 다스리도록 해준다.

셋째, 사회적 인식능력은 감정이입의 능력을 말하는 데 집단을 하나로 휘어잡을 수 있는 능력이다. 감정이입의 능력이 감성적 리더가 갖추어야 할 꼭 필요한 요소 중에 하나임에 분명하지만, 리더가 다른 사람들의 마음을 움직이기 위해 자신의 메시지를 잘 표현하는 능력 또한 간과해서는 안 된다. 감성적 리더는 긍정적인 방향으로 에너지를 발산하고 낙관적인 태도, 연민, 유대감을 불러 일으켜 사람들의 마음을 움직인다. 따라서 조직단위에서의 흐름과 의사결정구조, 경영방식 등을 읽어내는 능력과 부하직원의 요구를 알아차리고 부응하는 능력을 갖추는 것을 말한다.

넷째, 관계 관리 능력은 자기인식, 자기관리, 사회적 인식능력의 세 요소가 종합된 능력을 말한다. 관계를 노련하게 관리한다는 것은 곧 다른 사람의 감정을 잘 다룬다는 의미이다. 리더는 자신의 감정을 자각하고 있어야 하며, 감정이입을 통해 자신이 이끄는 사람들의 감성에 파장을 맞출 수 있어야 한다. 점점 더 사람들 사이의 협력이 요구됨에 따라 관계를 다루는 리더의 수완은 더욱 중요해 질 수 밖에 없다. 협력을 통해 모든 사람들이 쉽게 정보를 공유하고 효과적으로 협력을 가능하게 만드는 친밀하면서도 원활한 관계가 성립된

다.

지금까지 감성리더십에 대한 개념과 구성요인에 대한 선행연구들을 살펴보았다. 이 내용을 바탕으로 본 연구에서는 감성지능을 기반으로 하여 유아교육기관에서 리더로서의 역할을 수행하기 위해 요구되는 기술 또는 능력을 감성리더십 역량으로서 정의하고자 한다.

## 2. 유아교사의 교육적 책무성

### 1) 책무성의 개념

책무성(accountability)의 사전적 의미를 살펴보면 누가 누구에게 무엇을 보고, 설명, 해명하는 행위, 즉 이행요구자가 이행당사자에게 수행기준과 권한을 부여하고, 이행당사자는 그 수행결과를 이행요구자에게 정기적으로 보고, 설명, 해명하는 행위라고 하겠다(전병식, 2004).

책무성과 유사한 단어는 의무(obligation), 직무(duty), 책임(responsibility) 등이 있으나, 그 의미는 다소 차이가 있다. 의무(obligation)는 법적으로 혹은 사회적으로 부여된 일, 또는 계약, 약속, 도의적 책임 등에 의해 행해져야 하는 측면에서 의무를 강조한 것이며, 직무(duty)는 법적이고 도덕적인 의무에 기반을 둔 본분, 직무를 말하며, 책임(responsibility)은 부여된 임무와 의무를 떠맡고 이에 책임을 지려는 의무를 말한다.

김승호는 교육에 있어서의 책무성은 학교교육의 주된 과제인 학생들의 지적, 정의적 성장을 위한 역할을 학교가 제대로 수행하고 있는가에 대하여 평가하고 결과에 대하여 책임지게 하는 것이라고 해석하고, 그 책임은 상부에 대한 책임과 사회적 책임을 지는 활동이라 할 수 있다고 하며, 결국 교육에

있어서의 책무성은 교육 관련 집단의 주된 과제 또는 목표를 교육 관련 집단이 잘 수행하고 있는가에 대하여 납세자, 상부기관 혹은 교육관련 집단 및 개인이 평가하고 그 결과에 대하여 책임지게 하거나 책임지는 것이라고 정의했다(이유진, 2003에서 재인용).

권대봉(2004)은 ‘결과를 보고하고 책무이행요구자인 학부모와 지역사회에 설명할 의무가 있으며, 학부모는 재학 중인 학교에 대한 바른 이해를 위해 알 필요와 권리를 갖는다.’ 라는 설명으로 책무성의 중요성을 역설하고 있다.

김창걸(1992)은 교육의 책무성이란 교직원들이 그들의 행한 과업의 성과에 대하여 책임을 지며 또한 그들이 수립한 교육프로그램의 결과에 대하여 책임을 약속하며 입증 된 잘못에 대해서는 이를 인정하고 시정할 수 있는 정도를 말한다고 정의했다.

이와 같이 책무성의 개념은 학자마다 관점의 차이를 보이는데 이를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 책무성은 교수자가 교수 관리자나 상부기관 혹은 교육관련 집단 및 개인으로부터 받은 권한과 수행기준에 의해 수행한 바를 그들에게 보고하는 행위라고 볼 수 있다. 둘째, 책무성은 교수자나 교육기관이 수행된 교육 결과에 대해 책임감을 가지고 자신의 과오를 시정하려는 책임 능력으로 보는 것이다.

따라서 교육적 책무성은 어떠한 교육당사자의 입장에서 접근하고 해석되느냐에 따라 다양한 의미를 가지고 있으며, 이행해야 할 책무 내용도 달라진다. 본 연구에서는 교육당사자 중 교수자인 교사를 ‘누가’를 중심에 놓고 교사의 교육적 책무성의 수준을 파악하고자 한다.

먼저 학습자와 교수자와의 관계는 전문적 책무성을 전제로 성립된다고 본다. 교수자는 학습자에게 지도자, 관리자, 안내자, 촉진자로서 전문성을 실현하며 학생 개인에 맞는 교육적 책무를 이행한다. 그리고 교육 법규와 방침 등을 이행해야 하는지를 묻는 관료적 책무성과 자기 계발과 훈련과 관련된 전문적

책무성을 전제로 성립된다.

그리고 교육행위는 가치 있고 미래지향적인 교육 목표를 달성하기 위한 교육 당사자들간의 상호작용과 영향을 전제로 성립되기 때문에 교육당사자간의 도덕적 책무성을 이행해야 한다. 지원, 조성자는 교수자에 대해 공공성, 공평성, 평등성, 자율성 등의 윤리적 가치를 실현함으로써 교육적 책무성이 수행된다.

즉, 교사의 교육적 책무성은 학생들의 지적, 정의적 성장을 위한 역할을 교사가 적절하게 수행하고 있는지 평가하고 결과에 대한 책임을 지게 하는 것이라고 볼 수 있다. 교사가 학습자에게 지도자, 관리자, 안내자, 촉진자로서 전문성을 실현함으로써 학생 개개인에게 올바른 교육적 책무를 이행하고 끊임없는 자기 계발과 훈련에 대한 의무 이행과 교육 지원, 조성자와 학부모, 지역 사회에 대한 의견 수렴 및 교육 홍보에 대한 의무 이행을 말한다.

## 2) 교육적 책무성의 유형

교육적 책무성은 위에서 살펴본 바와 같이 교수자나 교육기관이 교수 관리자나 상부기관이나 개인에게 자신이 수행한 바를 보고하는 행위이며 수행된 교육 결과에 대해 책임감을 가지고 자신의 과오를 시정하려는 책임 능력으로 교육적 책무성의 유형을 살펴보면 다음과 같다.

Darling-Hammond & Ascher(1991)은 책무성을 정치적 책무성, 법적 책무성, 관료적 책무성, 전문적 책무성, 시장적 책무성 등 다섯 가지로 구분하였고, Adams & Kirst(1999)는 책무성의 유형을 당사자들 간의 관계에 따라 여섯 가지로 구분하였다. 즉. 상사와 부하의 관계는 관료적 책무성으로, 정책 입안자와 이행자간의 관계는 법적 책무성으로, 비전문가와 전문가간의 관계는 전문적 책무성, 유권자와 정치가의 관계는 정치적 책무성, 집단과 개인 간의 관계는 도덕적 책무성, 고객과 공급자간의 관계는 시장 경제적 책무성으로 구분하

였다. 또한 Neave(1985)는 법적 책무성, 계약적 책무성, 도덕적 책무성, 전문적 책무성 등 네 가지로 구분하였으며 정우일(1996)은 조직적 혹은 행정적 책무성, 법적 책무성, 전문적 책무성, 정치적 책무성, 도덕적 책무성 등 다섯 가지로 구분하였고, 배호순(1996)은 도덕적 책무성, 전문적 책무성, 계약적 책무성 등 세 가지로 구분하였다(김규태, 2005에서 재인용).

이상의 학자들의 논의를 바탕으로 본 연구에서는 교사의 교육적 책무성의 유형을 관료적 책무성, 전문적 책무성, 도덕적 책무성, 고객지향적 책무성으로 구분 할 수 있다.

관료적 책무성은 주로 공식 조직에서 활용되는 책무성이다. 공식조직은 관료적 기대와 역할, 위계적 권위구조, 규칙과 규정을 통한 표준화 절차 등을 특징으로 하는 구조이다. 공식조직에서 상사는 부하에게 복종과 충성을 요구할 권리, 직무에 대한 권한과 책임을 부여하고 감독할 권리, 표준화된 규칙과 규정의 제정권 등을 갖는다. 반면 부하는 상사의 명령과 권위에 대해 순응할 의무, 성문화된 규칙, 규정을 준수할 의무, 부여된 직무 권한과 책임의 이행 사항에 대해 보고할 의무 등을 갖는다(김규태, 2001).

이렇게 볼 때 관료적 책무성은 위임기관이 법령으로 규정된 행정권한과 그 사무를 수임기관에 위임하고 수임기관의 법적 의무 이행에 대해 관리, 감독하는 행위라고 볼 수 있다. 또한 법을 ‘정치적으로 조직된 사회에서 스스로를 관철시키기 위해 강제라는 수단을 뒷받침으로 갖고 있는 규범’이라고 볼 때 관료적 책무성은 책무를 이행해야 하는 당사자의 의사와 관계없이 외부로부터 결정된다고 볼 수 있다.

교수자의 관료적 책무성의 책무내용은 교육과정령에 의거하여 교수-학습을 전개하고 교육관련 법규를 준수하며, 각종 자료(출석부, 생활기록부 등)를 작성, 관리와 학교 내에서 분장된 교무를 성실히 이행해야 한다는 것이다(송옥란, 2006).

전문적 책무성은 ‘전문직’으로서의 교수자 집단의 특성을 전제로 성립된 것이다. 전문가로서의 교수자는 첫째, 장기간의 훈련을 통해 전문적 지식체계인 교수 실천에 대한 지식, 내용 지식, 교육과정에 정통해야 한다. 여기서 말하는 교수 실천에 관한 지식은 특정한 교사의 행위나 행위 체제가 교실에서 사용되었을 때 어떤 결과를 낳느냐에 대한 지식이다. 또한 내용 지식은 교과지식과 교수적 내용 지식을 말하는 것으로 전자는 교과의 구조에 대한 이해, 개념적 조직의 원리에 대한 이해, 그리고 탐구의 원리에 대한 이해를 말하며, 후자는 교사가 갖고 있는 내용 지식을 학생들의 능력과 배경에 따라 적용, 변형시키는 능력을 말한다. 교육과정 실행지식은 교육과정의 실행을 형성하는 교실내의 구조와 과정에 대한 것으로 교실이 어떻게 운영되는가, 교수 효과가 어떻게 일어나는가? 등에 대한 지식을 말한다.

둘째, 전문가 집단의 동료들에 의한 통제와 자신의 업무 수행을 판단할 전문적 식견과 기술을 지닌 외부 전문가들에 의한 통제를 통해 그 책무를 이행한다. 장기간의 훈련의 결과로서 획득된 지식의 활용과 전문적 업무 수행을 지배하는 윤리규범을 통해 전문가 스스로 혹은 동료 및 전문가 집단의 통제에 의해 책무를 이행하는 행위로 볼 수 있다.

셋째, 교수자는 교육행위를 통하여 복잡하고 애매모호하고, 불확실하며, 개별적이고 주체적인 인간의 경험을 풍부하고 충실하게 이해하고 바람직한 방향으로 변화시키는 행위를 수행한다(한명희, 1997).

넷째, 교수자는 자신의 지식과 기술에 따라 스스로 결정할 수 있는 자유재량권을 행사한다. 교수자의 일은 단순한 과정을 요구하는 것이 아니며, 사전에 주어진 지침에 따라 수행하거나 이루어야 할 목표와 목표달성을 위한 실행의 절차가 객관화, 일반화되어 있는 것이 아니다. 교수자의 일은 출발점에서부터 가시화, 일반화 될 수 없는 개성적 대상과 목표를 전제로 하고 그 실행과정에서 시종일관 개별성과 유연성을 수반하기 때문에 교수자는 교육의 전 과정에

걸쳐 끊임없이 스스로 판단하고 실행한다(허병기, 1994).

도덕적 책무성은 교수자들이 교육 실천과정에서 자신들의 도덕적 판단과 행위, 당사자 간의 상호관계 속에 도덕적 판단력과 심성 그리고 도덕적 매너 등과 같은 도덕적 요인들이 보편적으로 편재되어 성립된 것이다.

도덕적 책무성은 교육적 실천과정에서 교육당사자들이 외부의 압력, 법규 및 규칙 등의 강제적 의무에 의해 자신의 책무를 이행하기보다는 자신의 양심, 신념과 동기에 의해 자신의 책무를 이행하는 것으로 실제적인 통제의 정도가 낮다. 그러나 교수자는 자신의 의무, 양심의 가책, 타인의 비방과 야유, 자신의 명예와 자존심 등으로 책무를 충실히 이행해야 할 것이다(한수연, 2008).

고객지향적 책무성은 공급자들이 그 활용에 적합하도록 충분한 효용과 질을 지닌 생산품과 서비스를 소비자 혹은 고객에게 제공할 것이라는 기대에서 비롯된다. 다시 말해 고객은 자신의 필요와 요구에 부합공급자의 특정 서비스 혹은 생산품에 대해 자신의 필요와 요구, 질, 효용 등과 같은 요인에 따라 다양한 대안들 중에서 선택하는 반면에 공급자는 고객이 자신의 생산품과 서비스를 선택하여 고객의 만족을 충족시키도록 자신의 조직과 활동을 끊임없이 개선한다는 것이다(김규태, 2001).

교육에서 고객지향적 책무성은 비록 교육기관의 선택이 교육기관 외부에서 작용하더라도 교육기관의 수행, 학습들의 학업 성취, 교사의 질, 행정시스템, 기타 교육기관 프로그램 등을 선택할 수 있어야 한다는 것이다. 이를 통해 교육기관은 교육기관 프로그램의 개선과 서비스 질의 향상을 통해 학부모의 선호를 충족시키기 위해 자신들의 과업 수행 방식을 변경할 것이다.

교수자의 고객지향적 책무의 내용은 학부모에게 교육기관이나 학급의 교육 활동에 대하여 지속적으로 홍보하고 학부모와 지역사회의 의견을 고려하여 교육과정을 운영하며, 가정과 긴밀한 연계 하에 학생을 지도하는 것을 말한다.

### 3. 유아교사의 교수효능감

#### 1) 교수효능감의 정의

현대 사회의 빠른 변화와 더불어 교육에 대한 요구 수준도 높아지고 있는 현 시점에서 교육 현장은 교육의 질적 수준을 향상시키기 위해 많은 노력들을 경주하고 있다. 교육의 질적 수준을 높이기 위한 방법은 다양하지만 그 중에서도 학습자의 성취에 행동에 직접적으로 영향을 미치는 것은 교사이다. 교육의 질은 교사의 자질, 성격 특성 및 능력 등에 모두 영향을 받지만 그 중에서도 교사 스스로가 자기 능력에 확신을 가질 수 있는 교수효능감은 교육의 실재에서 중요한 요소가 된다.

교수효능감(instructional efficacy)은 Bandura(1997)의 사회인지적 이론의 자기효능감의 개념을 바탕으로 하고 있으며, Bandura는 자기효능은 한 개인의 특정 상황에서 얼마나 행동을 잘 조직하고 이행하는지에 대한 자신의 능력을 판단하는 것이라고 정의하였다. 강미라(2002)에 의하면 자기효능감이란 특정한 상황에서 요구되거나 의존하는 구체적인 결과를 얻기 위해 필요한 행위를 조직하고 실천하는 능력에 대해 자신이 갖고 있는 신념 또는 믿음이라고 말한다. 따라서 자아효능감이란 능력이 어느 정도냐 보다 자신의 능력에 대한 미래지향적인 신념이라고 볼 수 있다.

Bandura는 교사효능감을 자기 효능감 이론을 교사들의 교수활동에 적용한 개념으로 효능감이 높은 사람과 효능감이 낮은 사람이 하려고 하지 않은 일을 하려고 하는 경향이 많으며, 많은 노력을 오랫동안 지속하려는 경향을 보인다고 했다. Armor(1976)와 Berman(1977)은 그들의 두 번의 RAND연구에서 교수효능감은 교사가 학생들의 성취 결과에 영향을 미칠 수 있는 능력을 가지고 있다고 믿는 정도라고 했다. 즉 한 교사가 학생의 학습 증진과 바람직한 태도

의 형성을 위해 교사에게 요구되는 지식, 교수 방법과 상호 작용 기술 등을 어느 정도 스스로 갖추고 있는지에 대한 믿음 정도를 말하는 것이다.

Gibson과 Dembo(1984)는 일반적 교수효능감(general teaching efficacy)을 가정환경, 배경, 학교환경, 학생의 지능 등과 같은 외적 요인들을 교사가 어느 정도 통제할 수 있다고 믿는 정도라 하였으며, 개인적 교수효능감(personal teaching efficacy)은 학습자의 긍정적인 변화를 가져올 수 있게 하는 자신의 능력에 대한 교사 자신의 개인적인 평가라 하였다. 다시 말하면 ‘일반적 교수효능감’은 교사들이 학생들의 환경을 통제할 수 있다고 믿는 신념으로 학생들의 주어진 가정환경이나 지능 등과 같이 주어진 요인들을 통제할 수 있도록 영향을 주는 것을 말하며, ‘개인적 교수효능감’이란 특정한 행위를 실천할 수 있는 개인적 능력에 대한 신념으로서 학생들의 긍정적인 변화를 가져 올 수 있는 자신의 교수 능력에 대한 자기 평가이다.

이상의 연구들을 종합할 때 교수효능감은 일반적 교수효능감과 개인적 교수효능감의 두 개념이 통합된 것으로 볼 수 있으며, 학생들의 학업성취와 행동에 영향을 미칠 수 있다는 교사의 자기 효능감에서 비롯된 자기 지각을 의미하는 것으로 정의 될 수 있다.

## 2) 교수효능감에 영향을 주는 요소

교수효능감은 교육의 실제에서 아주 중요한 요소로 교사 스스로가 학생을 잘 지도할 수 있는 능력과 지식, 교수 방법 등을 어느 정도 갖추었다고 믿는 믿음이다. 이러한 교수효능감에 영향을 주는 변인들은 개인변인과 사회심리적 변인으로 나누어 살펴볼 수 있다. 즉, 교수효능감과 관련이 있는 교사의 개인 변인은 성별, 학력, 경력 등이며 교사의 사회 심리적 변인은 연수 경험, 업무 부담, 직무 만족 등이 있다(홍창남, 2006).

교사의 개인변인 중에서 가장 영향력을 가지는 변인은 교사의 만족도로써, 김희진과 이분려(1999)는 교사가 원하는 것과 주어진 것의 차이가 적을수록 만족하게 되고, 이러한 성취경험에서 오는 만족도는 교수효능감 향상에 긍정적인 영향을 주게 된다고 하였다. 그러나 경력과 교수효능감의 관계에 대해서는 연구결과들이 일치하지 않는다. Klassen.과 Chiu(2010)는 경력과 교수효능감의 관계에서 경력이 23년에 이를 때 까지 효능감이 증가하나 그 이후에는 효능감이 감소한다고 하였으며, 경력의 증가가 교수효능감과 관련이 없다는 연구(이규남, 1995; Ashton, 1984; Gibson과 Dembo, 1984)도 있으나 많은 연구들은 경력이 증가할수록 교수효능감이 높아진다고 하였다(김아영, 김민정, 2002; 박관성, 1999; 여은진, 이경옥, 2004; 홍혜정, 안선희 2004)고 밝히고 있다.

Ashton(1984)는 교수효능감을 위협하는 상황들을 제거하기 위한 조직의 도움이 없이 각 개인의 노력만으로는 교사효능감 향상에 장기적인 영향을 주지 못한다고 밝히면서 교수효능감에 있어 사회 심리적 변인인 환경을 강조하였다. 이분려(1998)는 유치원의 조직풍토에 대해 교사가 긍정적인 지각을 했을 때 교수효능감이 높게 나타나며, 교사들 간의 관계가 긍정적일 때 직무에 만족하는 정도가 높고 이는 교수효능감을 높일 수 있는 요인으로 지적하였다. 또한 교장의 지도성과 교수효능감에 관해 이풍우(2002), 김영식(2002), 심영택(1999)의 연구에서 유의한 차이가 있다고 하였으며, 권귀염(2002), 홍태인(2009)은 유치원 원장, 한민좌(2001)는 어린이집 원장의 지도성이 교수효능감과 유의한 관계가 있는 것으로 나타났다.

교수효능감을 구성하는 요인은 학생, 사회적지지, 행정적 지원 등과 같은 학교현장의 상황적 요인들이 있는데 이현정(1998)은 교수효능감을 자신감, 자기 조절효능감, 도전감 3가지로 구성하였다.

첫째, 자신감이란 자신의 가치와 능력에 대한 개인의 확신 또는 신념의 정도라고 할 수 있다. 그러나 자기효능감을 구성하는 요소로써의 자신감은 자신의

능력에 대한 개인의 확신 또는 신념의 정도라고 축소된 의미를 적용할 수 있다(Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs, & Rogers, 1983; 차정은, 1996에서 재인용). Bandura(1986)는 자기효능감을 상황-특수적인 개념에서 어떤 결과를 이루기 위해 필요한 행동을 조직하고 수행할 수 있는 있는 개인의 능력에 대한 판단으로 정의했다. 이러한 자신감은 자신의 능력에 대한 인지적인 판단 과정을 통해 성립되고, 정서 반응으로 표출된다.

둘째, 자기조절효능감이란 인간은 자신의 행동을 관찰하고, 자신의 목표인 기준에 비추어 자신의 수행을 판단하고, 판단결과가 긍정적이면 새로운 목표를 설정하고 부정적이면 목표를 이루기 위해 부가적인 행동을 하는 반응을 보이게 된다(김아영, 1996, 박인영, 1998, 차정은, 1997). 따라서, 교사의 자기조절효능감이란 교사 자신이 학교에서 행하는 활동들을 관찰하고, 자기판단을 하며 자기반응과 같은 자기조절 기제를 긍정적으로 할 수 있는가에 대한 효능기대라고 할 수 있다(이현정, 1998). 자기관찰(self-observation)이란 교사 자신의 행동 여러 측면에 대한 의도적 주의집중으로, 교사자신이 하는 일에 대한 정보를 제공하고, 목표를 설정하고, 과제의 진전정도를 평가하는 자기조절 기능을 하며, 행동의 변화를 유도한다. 자기판단(self-judgement)이란 자신의 목표와 현재의 수행을 비교하는 것으로 판단에 적용되는 기준, 목표특성, 목표달성의 중요성, 수행에 대한 귀인에 따라 수행의 긍정성 또는 부정성 여부가 결정된다. 자기반응(self-reaction)이란 목표과정의 만족여부에 따라 행동을 조정하고, 향상 및 개선을 위해 스스로 동기화 하는 것으로 설명할 수 있다(Bandura, 1993). 이러한 교사의 자기조절효능감은 자기관찰, 자기판단과 같은 인지적 과정과 자기반응과 같은 동기적 과정을 통해 나타난다(Bandura, 1993).

도전감에서 교수효능감의 수준은 행동상황의 선택에 영향을 미친다. 자기효능감이 높은 교사는 도전적이고 구체적인 목표를 선택한다(Bandura,1988). 반면에 자기효능감이 낮은 교사는 자신의 기술을 뛰어넘는 위협적인 상황을 무

서위하고 피하려하며, 그들이 조절할 수 있다고 생각하는 상황만을 선택하고 행동한다(Bandura, 1977). 즉, 교수효능감이 높은 교사는 의견대립이나, 다른 도전적이고 모험적인 상황에서 타협하거나 물러서지 않고 바람직한 방향으로 나아가기 위한 구체적인 목표를 선택한다(Latham & Locke, 1991). 도전감은 자신이 통제하고 다룰 수 있다고 생각하는 도전적인 과제를 선택하는 과정을 통해 표출된다(Bandura, 1997).

#### 4. 선행연구

본 연구에서 고찰하는 요인들과 관련 있는 선행연구로는 우선, 학교장의 감성리더십에 대한 연구가 있으며, 유아교사의 교육적 책무성과 교수효능감에 대한 연구들이 있다. 또한 책무성과 교수효능감에 대해 관련하여 비교한 연구가 있다.

첫째, 유아교육기관 원장의 감성리더십에 대한 연구로는 유일하게 유아교육기관의 원장의 감성리더십과 조직효과성과의 관계를 알아 본 연구가 있다. 서현, 송선화(2010)는 원장의 감성리더십이 유아교육기관의 조직효과성 하위요인과 어떠한 관련이 있는지를 밝히기 위하여 광주광역시에 소재한 유치원과 어린이집에 재직 중인 유아교사를 대상으로 질문지를 통해 자료를 수집하여 분석한 결과, 교사들은 원장의 감성리더십에 대해 보통 이상으로 인식하였고, 하위요인 중 ‘사회적 역량’을 톡게 인식하였다. 교사들이 지각하는 유아교육기관의 조직효과성도 보통 이상으로 나타났으며, 하위요인 중 ‘조직적응성’이 가장 높게 인식되었고, ‘직무만족’에 대한 인식이 가장 낮은 것으로 나타났다. 교사가 지각한 원장의 감성리더십과 유아교육기관의 조직효과성은 전체적으로 조직의 효과성에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 보여주는 결과이다.

그 밖에 우리나라의 교육기관 내에서의 감성리더십을 다룬 연구는 대부분 학

교장의 감성리더십에 대한 연구가 많으며, 최근에 이르러 안수현(2011)의 학교장의 감성리더십과 교사의 임파워먼트 간의 관계에 대한 연구를 살펴보면, 단위 학교 의사 결정자로서 학교장의 감성리더십 수준이 교사의 임파워먼트에 어떤 영향을 끼치고 감성리더십의 하위변인이 교사의 임파워먼트에 어떤 영향을 주는지 분석한 결과는 다음과 같았다. 학교장의 감성리더십과 교사의 임파워먼트는 정적 상관관계가 있었으며, 보직교사나 경력교사들이 감성리더십과 교사 임파워먼트에 대해 높게 인식한다는 연구결과가 나왔다. 또한 학교장의 감성리더십 중 자기인식능력과 관계관리능력이 높을수록 교사의 임파워먼트가 증대될 수 있다는 연구 결과에 비추어 학교장은 자기인식능력을 통하여 자신의 감정이 업무 및 조직에서 상호관계에 영향을 파악하고 이해함으로써 교사의 임파워먼트의 영향을 줄 수 있음을 시사한다.

그 밖의 연구에서는 신동한(2008)의 “학교장의 감성리더십과 교사의 교직헌신도 및 학교조직 효과성 간의 관계”연구에서 교사가 지각하는 학교장의 감성리더십과 교사의 교직헌신도 및 학교조직 효과성은 어떤 인과 관계가 있는지를 알아보려고 하였는데, 그 결과는 다음과 같다. 학교장의 감성리더십은 교사의 교직헌신도 및 학교조직 효과성과 매우 높은 상관이 있고 교사의 교직헌신도 학교조직 효과성에 통계적으로 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다. 또한 학교장의 감성리더십이 교사의 교직헌신도에 미치는 영향이 학교조직 효과성에 미치는 영향보다 더 큰 것으로 나타났다.

그러나 유아교사를 대상으로 이루어진 원장의 감성리더십 연구는 원장의 감성리더십과 조직효과성의 관계(서현, 송선화, 2010) 한편에 그치고 있어 감성리더십이 유아교사에게 어떤 영향을 미치는지에 대한 연구가 확대되어 질 필요가 있다.

둘째, 유아교사의 교육적 책무성에 관한 연구는 유아 교사 대상의 연구로서 유아교사의 관심사와 교사의 교육적 책무성 수준의 관계(송옥란, 2006)가 있

다. 송옥란(2006)은 유아교사의 관심사와 교사의 교육적 책무성의 수준과의 관계를 알아 본 결과는 다음과 같다. 교사의 교육적 책무성에 대한 전체 경향은 관료적, 전문적, 도덕적, 고객지향적 책무성의 순으로 높게 나타나고 연령, 학력, 경력과 직위가 높을수록 책무성이 높게 나타났다. 그리고 교사의 관심사가 경향이 강할수록 교육적 책무성이 높아진다는 연구결과를 나타냈다.

그 밖에 초등학교 교사를 대상으로 한 교육적 책무성 연구 중에서 살펴보면 전선심(2004)은 교사의 발달 단계에 따른 교사의 책무성의 수준에 대해서 연구한 결과는 다음과 같았다. 교사의 교육적 책무성에 대한 전체적인 경향은 관료적, 도덕적, 전문적 책무성 순으로 나타났으며, 미혼보다는 기혼교사가 책무성 수준이 높았고, 경력이 높고 직위가 높은 교사가 교육적 책무성이 높게 나타났다.

윤응원(2003)은 초등교사의 역할 및 책무성에 관한 연구로 교사의 역할을 학습지도, 생활지도, 직무수행으로 나누고 각 영역에 있어서 교사가 중시하는 역할에 대한 분석을 이루어졌으나 각 영역에 대한 교사의 책무성 인식 여부를 묻는 질문이 책임의 소재를 묻고 있어 책무성에 대한 분석은 잘 이루어지지 않은 것으로 보인다. 그 중에서도 직무수행에 대한 책임 영역 관점은 본연의 직무에 높은 비중을 두고 품성, 자질향상, 학문연찬, 교육 원리 방법 탐구연마에서 가장 높게 나타났다.

이러한 연구들은 짧은 시간에 정책 문건이나 간행물 등에서 피상적인 논의수준에 그치던 교육적 책무성의 개념 정립이란 성과를 보이고 있으나 일선 현장에서는 여전히 교육적 책무성의 개념에 대한 혼란과 책무성 체제에 대한 거부감이 일고 있는 실정이다. 또한 학교 경영 전반과 교육의 질 제고의 측면에서 논의되어 온 기존의 연구들에서는 교육의 주체인 교사의 교육적 책무성 수준에 대한 논의가 부족한 실정이다. 특히 유아교사를 대상으로 한 교육적 책무성 수준에 대한 연구는 전무한 상태여서 유아교사를 대상으로 한 연구가 더욱

절실하게 필요하다.

셋째, 교수효능감에 영향을 주는 변인들을 선행연구를 통해 살펴보면 교사의 개인 변인과 사회 환경 변인으로 크게 두 가지로 구분되어 진다.

유아교사를 대상으로 한 국내연구 중 박은주(2009)는 유아교사의 경력에 따른 직무스트레스, 교사효능감, 사회적지지 및 조직헌신, 직무만족, 직무성과의 하위변인으로 구성된 조직효과성과의 구조적인 관계를 살펴보았는데 교수효능감 부분에서는 경력이 높을수록 자기조절감, 도전감, 학급관리에 정적인 영향을 미쳤고, 관료적 운영, 권위상실이 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 결과적으로 교수효능감과 사회적지지 모두 조직헌신과 직무만족에서는 부분매개효과를 가지고, 직무성파에서는 완전매개효과를 가지는 것으로 나타났다.

최동선(1996)은 인구학적 변인(성별, 근무지, 학급 아동 수, 교직 경력)에 따른 교수효능감의 차이를 알아 본 결과, 개인적 교수효능감이 교직경력에서 가장 유의미한 차이가 있음을 보여주고 있다. 그리고 Brown & Gibson(1982)의 연구에 의하면 초임교사와 경력이 많은 교사의 교수효능감을 비교하면 경력교사가 초임교사보다 교수효능감이 높았으며, 경력교사 중에서도 5-10년 사이의 경력을 지닌 교사의 효능감이 가장 높은 것으로 나타났다.

그리고 환경변인으로서는 학교 조직구조와 조직풍토, 의사결정에의 참여, 교사-학부모와의 관계, 지도자의 역할 및 교사와의 관계 등을 들 수 있다.

김아영, 김민정(2002)은 교장의 지도성 행동은 교수효능감을 유지, 강화하는 것으로 알려져 있는데 교장의 인간지향적 행동과 목표지향적 행동은 교수효능감과 정적상관이 있으며, 교장과 교사 사이에 이루어지는 계획된 토론, 교실 관찰, 반성적 토론 등이 교사효능감에 영향을 미친다고 보고되고 있다.

김옥부(2010)는 초등학교장의 지도성 유형과 교수효능감의 관계에 대해서 살펴 본 결과, 직위가 높고 경력이 15년 이상 된 교사들이 초등학교장의 지도성을 높게 인식했으며, 교수효능감도 높게 인식한 것으로 나타났다. 또한 교장

의 지도성 유형과 교사효능감 간에는 유의미한 긍정적 상관이라고 보고하고 있다. 이러한 결과는 학교장이 지도성이 발휘함으로써 교사효능감은 어느 정도 향상되며, 특히 자기조절 효능감이 향상된다고 나타내고 있다.

교수효능감과 관련 된 선행연구들을 살펴본 결과, 본 연구에서는 관련 변인 중에서 유아교육기관 안에서 원장의 감성적 지도성이 교수효능감에 영향을 미칠 수 있는지에 대해서 자세히 살펴 봐야 할 것이다.

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 연구대상

본 연구에서는 유아교사가 인식하는 원장의 감정리더십이 교사의 책무성 및 교사효능감에 미치는 영향을 알아보기 위하여 서울, 경기 지역 내에 소재하고 있는 유아교육기관(유치원, 어린이집)의 유아교사 300명을 대상으로 하였다. 유아교육기관의 교사들에게 총 300부의 설문지를 배포하였고 회수된 설문지 중 부재된 응답이나 무성의한 응답을 제외하고 응답의 성실도가 양호한 설문지를 구분하여 최종적으로 유치원 교사 79명, 어린이집 교사 192부 총 271부를 회수하여 본 연구에 활용하였다.

설문에 참여한 응답자 271명을 대상으로 배경변인별 빈도와 백분율을 구한 결과는 다음의 표-1과 같다.

<표 1> 연구 대상자의 일반적 특성

변인	구분	빈도	백분율
경력	2년 이하	97	35.8
	3-5년	111	41.0
	6년 이상	63	23.2
학력	고졸	30	11.1
	2년제대학	93	34.3
	4년제대학 이상	148	54.6
근무기관	유치원	79	29.2
	어린이집	192	70.9
연령	25세 이하	91	33.6
	26-30세	78	28.8
	31-35세	35	12.9
	36세 이상	67	24.7
	전체	271	100.0

위 표 1에서와 같이 교사의 경력은 3-5년 111명(41%), 2년 이하 97명(35.8%), 6년 이상 63명(23.2%)의 순으로 3-5년 근무 경력자가 가장 많았다. 교사의 학력은 4년제대학 이상이 148명(54.6%)으로 가장 많았으며, 다음으로 2년제대학 93명(34.3%), 고졸 30명(11.1%)순이었다. 교사의 근무기관으로는 어린이집이 192명(70.9%), 유치원 79명(29.2%)이었다. 교사의 연령은 25세 이하 91명(33.6%), 26-30세 78명(28.8%), 36세 이상 67명(24.7%), 31-35세 35명(12.9%)의 순으로 25세 이하의 교사가 가장 많았다.

## 2. 연구도구

### 1) 원장의 감성리더십 측정도구

유아교사가 인식하는 원장의 감성리더십을 측정하기 위한 도구는 학교장의 감성리더십 측정문항을 개발한 이석열(2006)의 진단척도를 수정·보완하여 사용하였다. 이 척도는 Goleman(2002)과 동료들이 개인적-사회적, 자각-관리를 중심축으로 하여 제시한 4가지 차원(자기 인식, 자기 관리, 사회적 인식, 관계 관리능력)과 ELC(Emotional Competence Inventory, 2000)를 참고로 개발되었다. 이 척도의 문항신뢰도(Cronbach' a)는 .92~.98로 나타났다(이석열, 2006).

이석열의 진단척도는 Goleman(2002)과 동료들이 학교장의 감성리더십의 영역으로 제시하였던 개인 역량과 사회적 역량의 차원을 기준으로 하고 있으며, 그 하위 변인으로 자기 인식능력, 자기 관리능력, 사회적 인식능력, 관계 관리능력에 대하여 각각 7개, 12개, 7개, 22개 문항으로 구성하여 총 48개 문항으로 구성되어있다. 설문지의 문항은 '전혀 그렇지 않다', '대체로 그렇지 않다', '보통이다', '약간 그렇다', '매우 그렇다'로 표현된 Likert 5단계 척도이다.

이석열(2006)의 설문지에 대한 예비조사 결과, 문항신뢰도(Cronbach' a)는 .899~.983으로 매우 높았다(김명희, 2010). 위의 결과를 바탕으로 김명희(2010)는 주축요인추출 방식으로 요인분석을 실시하였으며, 직각회전(varimax rotation)을 실시함으로써 최종적으로 32문항을 선정하였다. 본 연구에서는 김명희(2010)의 연구에서 사용된 측정도구를 예비조사와 유아교육 전문가의 협의를 거쳐 연구목적에 맞게 최종 문항을 수정·보완하여 사용하였다.

표 2 에서 보는바와 같이 감성리더십의 전체 신뢰도는 0.96으로 높은 신뢰도를 보였으며, 하위변인 개인 역량의 신뢰도는 0.91, 사회적 역량의 신뢰도는 0.97로 나타났다.

<표 2> 감성 리더십 측정 설문지의 구성

하위변인	문항수	문항번호	Cronbach' a
개인 역량	9	1-9	.91
사회적 역량	23	10-32	.97
전체	32		.96

## 2) 교육적 책무성 측정도구

교사의 교육적 책무성을 측정하기 위한 질문지는 이유진(2003)의 관료성 책무성, 전문적 책무성, 도덕적 책무성, 고객지향적 책무성의 4개의 하위영역으로 구분하여 총 18문항으로 구성되어 있는 도구를 사용하였다. 측정도구 총 18문항의 신뢰도는 송옥란(2006)의 연구에서 확보되었으며 반응척도는 Likert식 5단계 척도에 의해 '전혀 그렇지 않다', '대체로 그렇지 않다', '보통이다', '대체로 그렇다', '매우 그렇다' 로 구분하여 1, 2, 3, 4, 5의 점수로 배점한다.

본 연구에서는 송옥란(2006)의 연구에서 사용된 교사의 교육적 책무성 척도

를 예비조사와 유아교육전문가의 협의를 거쳐 수정·보완하여 사용하였다.

표 3에서 보는바와 같이 교사의 교육적 책무성 전체의 신뢰도는 .88로 나타났으며, 하위변인 관료적 책무성의 신뢰도는 0.76, 전문적 책무성의 신뢰도는 0.82, 도덕적 책무성의 신뢰도는 0.55, 고객지향적 책무성의 신뢰도는 0.76로 나타났다.

<표 3> 교사의 교육적 책무성 측정 설문지의 구성

하위변인	문항수	문항번호	Cronbach' a
관료적 책무성	4	1-4	.76
전문적 책무성	7	5-11	.82
도덕적 책무성	4	12-15	.55
고객지향적 책무성	3	16-18	.76
전체	18		.88

### 3) 교수효능감 측정도구

유아교사의 교수효능감 측정도구는 김아영과 차정은(1996)이 개인이 다양한 성취관련 수행상황에서의 효능기대 수준을 측정하기 위해서 제작한 ‘일반적 자기 효능감척도(General Self-efficacy Scale)’를 박은주(2009)가 유아교사에 맞게 수정하여 사용한 설문지이다.

교수효능감 척도는 교사가 교직생활에서 느끼고 있는 것에 대해 가장 비슷하다고 생각되어지는 항목에 표기하도록 하는 자기 보고형 척도이다. 각 문항은 5점 Likert 척도로 되어 있고, 총 24문항으로 구성되어 있다. ‘전혀 그렇지 않다’, ‘대체로 그렇지 않다’, ‘보통이다’, ‘대체로 그렇다’, ‘매우 그렇다’으로 구분

하여 1, 2, 3, 4, 5 의 점수로 구성되어 척도 전체 점수가 높을수록 교수효능감이 높은 것으로 해석한다.

박은주(2009)의 연구에서 교수효능감 척도의 신뢰도를 분석한 결과, 전체 문항내적일치도 Cronbach' a계수는 0.86으로 대체로 높은 신뢰도를 보였고, 각 하위변인에 해당하는 문항과 신뢰도는 다음과 같다.

표 4에서 보는바와 같이 교수효능감 전체의 신뢰도는 0.83으로 나타났으며, 하위변인 자신감의 신뢰도는 0.60, 자기조절감의 신뢰도는 0.68, 도전감의 신뢰도는 0.68로 나타났다.

<표 4> 교수효능감의 하위변인별 문항 구성

하위변인	문항수	문항번호	Cronbach' a
자신감	7	2*,6*,8*,12, 15*,16*,19	.60
자기 조절감	9	3,4,5,7,9,10,14,18*,21	.78
도전감	6	1,11,13*, 17,20,22	.68
전체	22		.83

\*부정문 역코딩문항

본 연구에서는 박은주(2009)의 연구에서 사용 된 교수효능감 척도를 예비조사와 유아교육전문가의 협의를 거쳐 수정. 보완하여 사용하였다.

### 3. 연구절차

#### 1) 예비조사

원장의 감성리더십과 교사의 책무성, 교수효능감을 측정하는 도구의 적절 여부와 소요 시간을 알아보기 위해 4월 15일부터 4월 30일까지 현재 교육대학원에 재학 중인 현직교사 20명을 대상으로 예비조사를 실시하였다. 예비조사 후 유아교육 전문가의 자문을 구하여 설문지의 타당도와 신뢰도 검사를 실시하였으며, 검사 결과에 따라 설문지의 문항을 재수정한 후 본 검사를 실시하였다.

## 2) 본 조사

본 연구를 위한 표집은 서울, 경기 일대의 국공립과 사립 유치원과 보육시설, 직장 및 법인 보육시설을 모두 포함한 유아교육기관을 대상으로 유치원 교사 79명, 어린이집 교사 192명을 임의 표집으로 선정하였다. 선정된 대상에게 2011년 5월 16일부터 6월 7일까지 최종 설문지를 우편 및 방문을 통해 배포하고 수거하였으며 그 중 불성실하게 작성된 설문지는 선별하여 자료처리에 서 제외했다.

## 4. 자료분석

본 연구는 유아교사가 느끼는 원장의 감성리더십, 교사의 교육적 책무성, 교수효능감에 대한 인식이 배경변인에 따라 어떠한지 살펴보고, 원장의 감성리더십, 교사의 교육적 책무성, 교수효능감 간의 관계 및 영향력을 살펴보기 위하여 다음과 같은 분석방법을 사용하였다.

첫째, 유아교사의 배경 변인에 따른 원장의 감성리더십과 교사의 교육적 책무성, 교수효능감 인식에 차이가 있는지 t-test와 ANOVA를 실시하였다.

둘째, 원장의 감성 리더십과 교사의 교육적 책무성, 교수효능감과의 관계를

알아보기 위하여 Pearson의 적률상관계수를 산출하여 상관관계 분석을 실시했다.

셋째, 원장의 감정리더십이 유아교사의 교육적 책무성과 교수효능감에 미치는 영향을 알아보기 위하여 단계적 회귀분석을 실시하였다.

모든 자료처리에는 SPSS Window 14.0 프로그램을 사용하였다.

## IV. 연구 결과 및 해석

### 1. 유아교사가 지각한 원장의 감성리더십

유아교사가 인식하는 원장의 감성리더십은 교사의 개인변인에 따라 어떠한 차이가 있는지를 알아본 결과는 다음과 같다.

#### 1) 경력변인별 유아교사가 지각한 원장의 감성리더십

경력변인별 유아교사가 지각한 원장의 감성리더십은 표 5와 같다.

<표 5> 경력변인별 유아교사가 지각한 원장의 감성리더십

변인	경력	M	SD	<i>F</i>
개인 역량	2년 이하	3.77	.72	<i>.678</i>
	3-5년	3.75	.72	
	6년 이상	3.88	.71	
	합계	3.79	.72	
사회적 역량	2년 이하	3.44	.82	<i>1.481</i>
	3-5년	3.55	.73	
	6년 이상	3.65	.72	
	합계	3.53	.76	
전체	2년 이하	3.53	.73	<i>1.305</i>
	3-5년	3.61	.66	
	6년 이상	3.71	.68	
	합계	3.60	.69	

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

위 표 5 에서와 같이 경력변인별 유아교사가 지각한 원장의 감성리더십에 대하여 살펴본 결과 개인 역량의 전체 평균은 3.79, 사회적 역량의 전체 평균

은 3.53, 감성전체의 평균은 3.60으로 보통이상의 수준을 보였다. 이를 세부적으로 살펴보면 개인 역량에서는 6년 이상(M=3.88), 2년 이하(M=3.77), 3-5년(M=3.75)의 순, 사회적 역량에서는 6년 이상(M=3.65), 3-5년(M=3.55), 2년 이하(M=3.44)의 순, 감성전체에서는 6년 이상(M=3.71), 3-5년(M=3.61), 2년 이하(M=3.53)의 순으로 나타났으나 모두 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다.

## 2) 학력변인 별 유아교사가 지각한 원장의 감성리더십

학력변인 별 유아교사가 지각한 원장의 감성리더십은 표 6과 같다.

<표 6> 학력변인 별 유아교사가 지각한 원장의 감성리더십

변인	학력	M	SD	F
개인 역량	고졸	3.70	.78	.253
	2년제대학	3.79	.79	
	4년제대학 이상	3.80	.66	
	합계	3.79	.72	
사회적 역량	고졸	3.56	.65	1.445
	2년제대학	3.63	.79	
	4년제대학 이상	3.46	.76	
	합계	3.53	.76	
전체	고졸	3.60	.64	.842
	2년제대학	3.68	.74	
	4년제대학 이상	3.56	.67	
	합계	3.60	.69	

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

위 표 6 에서와 같이 학력변인 별 유아교사가 지각한 원장의 감성리더십에 대하여 살펴본 결과 개인 역량의 전체 평균은 3.79, 사회적 역량의 전체 평균

은 3.53, 감성전체의 평균은 3.60으로 보통이상의 수준을 보였다. 이를 세부적으로 살펴보면 개인 역량에서는 4년제 대학 이상(M=3.8), 2년제 대학(M=3.79), 고졸(M=3.7)의 순, 사회적 역량에서는 2년제 대학(M=3.63), 고졸(M=3.56), 4년제 대학 이상(M=3.46)의 순, 감성전체와 관련해서는 2년제 대학(M=3.68), 고졸(M=3.6), 4년제 대학 이상(M=3.56)의 순으로 나타나 모두 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다.

### 3) 근무기관 별 유아교사가 지각한 원장의 감성리더십

근무기관 별 유아교사가 지각한 원장의 감성리더십은 표 7 과 같다.

<표 7> 근무기관 별 유아교사가 지각한 원장의 감성리더십

변인	근무기관	M	SD	t
개인 역량	유치원	3.84	.66	.768
	어린이집	3.77	.75	
사회적 역량	유치원	3.30	.76	-3.375**
	어린이집	3.64	.75	
전체	유치원	3.45	.66	-2.420*
	어린이집	3.67	.70	

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

위 표 7 에서와 같이 근무기관 별 유아교사가 지각한 원장의 감성리더십에 대하여 살펴본 결과, 어린이집 평균은 3.67, 유치원 평균은 3.45로 어린이집의 평균이 높게 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보였다( $t = -2.420, p < 0.05$ ). 감성리더십의 하위변인인 개인 역량과 관련하여 분석한 결과 유치원은 3.84, 어린이집은 3.77로 유치원의 평균이 높게 나타났으나 이는 통계적으로 유의미하

지 않았다. 그러나 사회적 역량은 어린이집이 3.64, 유치원은 3.30으로 어린이집의 평균이 높게 나타났으며 이는 통계적으로 유의미하였다( $t=-3.375$ ,  $p<0.01$ ).

#### 4) 연령변인 별 유아교사가 지각한 원장의 감성리더십

연령변인 별 유아교사가 지각한 원장의 감성리더십은 표 8과 같다.

<표 8> 연령변인 별 유아교사가 지각한 원장의 감성리더십

변인	연령	M	SD	F
개인 역량	25세 이하	3.74	.68	.241
	26-30세	3.81	.76	
	31-35세	3.85	.69	
	36세 이상	3.79	.74	
	합계	3.79	.72	
사회적 역량	25세 이하	3.46	.80	1.688
	26-30세	3.44	.73	
	31-35세	3.70	.66	
	36세 이상	3.65	.79	
	합계	3.53	.76	
전체	25세 이하	3.54	.69	1.219
	26-30세	3.55	.67	
	31-35세	3.74	.63	
	36세 이상	3.69	.74	
	합계	3.60	.69	

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

위 표-8 에서와 같이 연령변인 별 유아교사가 지각한 원장의 감성리더십에 대하여 살펴본 결과 감성전체 평균은 3.60으로 31-35세(M=3.74), 36세 이상(M=3.69), 26-30세(M=3.55), 25세 이하(M=3.54)의 순으로 나타났으나 통계적

으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 감성리더십의 하위변인인 개인 역량 of 전체 평균은 3.79, 사회적 역량의 전체 평균은 3.53으로 보통이상의 수준을 보였다. 이를 세부적으로 살펴보면 개인 역량에서는 31-35세(M=3.85), 26-30세(M=3.81), 36세 이상(M=3.79), 25세 이하(M=3.74)의 순, 사회적 역량에서는 31-35세(M=3.7), 36세 이상(M=3.65), 25세 이하(M=3.46), 26-30세(M=3.44)의 순으로 나타났으나 모두 통계적으로 유의적인 응답차이를 보이지 않았다.

## 2. 유아교사의 교육적 책무성

### 1) 경력 변인별 유아교사의 교육적 책무성

경력 변인 별 유아교사의 교육적 책무성에 대한 결과는 표 9와 같다.

아래 표 9 에서와 같이 경력변인 별 유아교사의 교육적 책무성에 대하여 살펴본 결과 책무성 전체 평균은 3.82로 6년 이상(M=3.97), 3-5년(M=3.84), 2년 이하(M=3.69)의 순으로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보였다(F=9.133,  $p < 0.001$ ). 이를 사후 검증한 결과 2년 이하와 6년 이상, 2년 이하와 3-5년에서 차이를 보였다.

하위변인별로 살펴보면 관료적 책무성의 전체 평균은 4.04, 전문적 책무성의 전체 평균은 3.81, 도덕적 책무성의 전체평균은 3.79, 고객지향적 책무성의 전체 평균은 3.58로 모두 보통이상의 수준을 보였다. 이를 세부적으로 살펴보면 관료적 책무성에서는 3-5년(M=4.1), 6년 이상(M=4.1), 합계(M=4.04), 2년 이하(M=3.92)의 순으로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보였다(F=3.965,  $p < 0.05$ ). 이를 사후 검증한 결과 2년 이하와 3-5년에서 차이를 보였다.

<표-9> 경력변인 별 유아교사의 교육적 책무성

변인	경력	M	SD	F	Scheffe
관료적 책무성	2년 이하 <sup>Ⓐ</sup>	3.92	.57	3.965*	Ⓐ<Ⓑ
	3-5년 <sup>Ⓑ</sup>	4.10	.46		
	6년 이상 <sup>Ⓒ</sup>	4.10	.45		
	합계	4.04	.50		
전문적 책무성	2년 이하 <sup>Ⓐ</sup>	3.66	.50	7.730***	Ⓐ<Ⓑ, Ⓐ<Ⓒ
	3-5년 <sup>Ⓑ</sup>	3.85	.45		
	6년 이상 <sup>Ⓒ</sup>	3.95	.46		
	합계	3.81	.48		
도덕적 책무성	2년 이하 <sup>Ⓐ</sup>	3.69	.56	5.708**	Ⓐ<Ⓒ
	3-5년 <sup>Ⓑ</sup>	3.78	.46		
	6년 이상 <sup>Ⓒ</sup>	3.97	.46		
	합계	3.79	.51		
고객지향적 책무성	2년 이하 <sup>Ⓐ</sup>	3.43	.71	8.616***	Ⓐ<Ⓒ, Ⓑ<Ⓒ
	3-5년 <sup>Ⓑ</sup>	3.54	.62		
	6년 이상 <sup>Ⓒ</sup>	3.86	.59		
	합계	3.58	.66		
전체	2년 이하 <sup>Ⓐ</sup>	3.69	.45	9.133***	Ⓐ<Ⓑ, Ⓐ<Ⓒ
	3-5년 <sup>Ⓑ</sup>	3.84	.38		
	6년 이상 <sup>Ⓒ</sup>	3.97	.39		
	합계	3.82	.42		

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

전문적 책무성에서는 6년 이상(M=3.95), 3-5년(M=3.85), 2년 이(M=3.66)의 순으로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보였다(F=7.730,  $p<0.01$ ). 이를 사후 검증한 결과 2년 이하와 3-5년, 2년 이하와 6년 이상에서 차이를 보였다.

도덕적 책무성에서는 6년 이상(M=3.97), 3-5년(M=3.78), 2년 이하(M=3.69)의 순으로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보였다(F=5.708,  $p<0.01$ ). 이를 사후 검증한 결과 2년 이하와 6년 이상에서 차이를 보였다.

고객 지향적 책무성에서는 6년 이상(M=3.86), 3-5년(M=3.54), 2년 이하

(M=3.43)의 순으로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보였다(F=8.616,  $p<0.001$ ). 이를 사후 검증한 결과 2년 이하와 6년 이상, 3-5년과 6년 이상에서 차이를 보였다.

## 2) 학력변인 별 유아교사의 교육적 책무성

학력변인 별 유아교사의 교육적 책무성은 표 10과 같다.

<표 10> 학력변인 별 유아교사의 교육적 책무성

변인	학력	M	SD	F
관료적 책무성	고졸	4.05	.52	.512
	2년제대학	3.99	.50	
	4년제대학 이상	4.06	.51	
	합계	4.04	.50	
전문적 책무성	고졸	3.83	.39	.245
	2년제대학	3.78	.47	
	4년제대학 이상	3.82	.51	
	합계	3.81	.48	
도덕적 책무성	고졸	3.81	.45	.037
	2년제대학	3.78	.49	
	4년제대학 이상	3.79	.53	
	합계	3.79	.51	
고객지향적 책무성	고졸	3.62	.53	.468
	2년제대학	3.62	.68	
	4년제대학 이상	3.54	.67	
	합계	3.58	.66	
전체	고졸	3.84	.33	.114
	2년제대학	3.80	.42	
	4년제대학 이상	3.82	.44	
	합계	3.82	.42	

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

위 표 10 에서와 같이 학력변인 별 유아교사의 교육적 책무성에 대하여 살펴본 결과 책무성 전체평균은 3.82로 고졸(M=3.84), 4년제대학 이상(M=3.82), 2년제대학(M=3.8)의 순으로 나타났으나 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 하위변인별로 살펴보면 관료적 책무성에서는 4년제 대학 이상(M=4.06), 고졸(M=4.05), 2년제 대학(M=3.99)의 순, 전문적 책무성에서는 고졸(M=3.83), 4년제 대학 이상(M=3.82), 2년제 대학(M=3.78)의 순, 도덕적 책무성에서는 고졸(M=3.81), 4년제 대학 이상(M=3.79), 2년제 대학(M=3.78)의 순, 고객 지향적 책무성에서는 고졸(M=3.62), 2년제 대학(M=3.62), 4년제 대학 이상(M=3.54)의 순으로 모두 통계적으로 유의적인 응답차이를 보이지 않았다.

### 3) 근무기관 별 유아교사의 교육적 책무성

근무기관 별 유아교사의 교육적 책무성은 표 11 과 같다.

<표 11> 근무기관 별 유아교사의 교육적 책무성

변인	근무기관	M	SD	t
관료적 책무성	유치원	4.00	.50	-.842
	어린이집	4.06	.51	
전문적 책무성	유치원	3.78	.52	-.748
	어린이집	3.82	.47	
도덕적 책무성	유치원	3.75	.54	-.949
	어린이집	3.82	.50	
고객지향적 책무성	유치원	3.57	.71	-.145
	어린이집	3.59	.65	
책무성 전체	유치원	3.79	.44	-.845
	어린이집	3.83	.42	

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

위 표 11 에서와 같이 근무기관 별 유아교사의 교육적 책무성에 대하여 살펴본 결과 책무성 전체에서는 어린이집(M=3.83), 유치원(M=3.79)로 어린이집의 평균이 높게 나타났으나 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 하위변인별로 살펴보면 관료적 책무성에서는 어린이집(M=4.06), 유치원(M=4)로 어린이집의 평균이 높게, 전문적 책무성에서는 어린이집(M=3.82), 유치원(M=3.78)로 어린이집의 평균이 높게, 도덕적 책무성에서는 어린이집(M=3.82), 유치원(M=3.75)로 어린이집의 평균이 높게, 고객지향적 책무성에서는 어린이집(M=3.59), 유치원(M=3.57)로 어린이집의 평균이 높게 나타났으나 모두 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다.

#### 4) 연령변인 별 유아교사의 교육적 책무성

아래 표 12 에서와 같이 연령변인 별 유아교사의 교육적 책무성에 대하여 살펴본 결과 책무성 전체에서는 36세 이상(M=3.99), 31-35세(M=3.84), 26-30세(M=3.76), 25세 이하(M=3.72)의 순으로 나타났으며 이는 통계적으로 유의미하였다( $F=6.115$ ,  $p<0.001$ ). 이를 사후검증한 결과 25세 이하와 36세 이상, 26-30세와 36세 이상에서 차이를 보였다.

하위변인별로 살펴보면 관료적 책무성에서는 36세 이상(M=4.19), 31-35세(M=4.07), 26-30세(M=3.97), 25세 이하(M=3.96)의 순으로 나타났으며 이는 통계적으로 유의미하였다( $F=3.287$ ,  $p<0.05$ ). 이를 사후검증한 결과 25세 이하와 36세 이상에서 차이를 보였다. 전문적 책무성에서는 36세 이상(M=4), 31-35세(M=3.84), 26-30세(M=3.78), 25세 이하(M=3.67)의 순으로 나타났으며 이는 통계적으로 유의미하였다( $F=6.227$ ,  $p<0.001$ ). 이를 사후검증한 결과 25세 이하와 36세 이상에서 차이를 보였다. 도덕적 책무성에서는 36세 이상(M=3.94), 31-35세(M=3.82), 25세 이하(M=3.75), 26-30세(M=3.69)의 순으로 나타났으며

이는 통계적으로 유의미하였다( $F=3.157$ ,  $p<0.05$ ). 이를 사후 검증한 결과 26-30세와 36세 이상에서 차이를 보였다. 고객 지향적 책무성에서는 36세 이상( $M=3.8$ ), 31-35세( $M=3.55$ ), 25세 이하( $M=3.5$ ), 26-30세( $M=3.5$ )의 순으로 나타났으며 이는 통계적으로 유의미하였다( $F=3.311$ ,  $p<0.05$ ). 이를 사후 검증한 결과 25세 이하와 36세 이상에서 차이를 보였다.

<표 12> 연령변인 별 유아교사의 교육적 책무성

변인	연령	M	SD	F	Scheffe
관료적 책무성	25세 이하 <sup>Ⓐ</sup>	3.96	.55	3.287*	Ⓐ<Ⓓ
	26-30세 <sup>Ⓑ</sup>	3.97	.46		
	31-35세 <sup>Ⓒ</sup>	4.07	.52		
	36세 이상 <sup>Ⓓ</sup>	4.19	.45		
	합계	4.04	.50		
전문적 책무성	25세 이하 <sup>Ⓐ</sup>	3.67	.47	6.227***	Ⓐ<Ⓓ
	26-30세 <sup>Ⓑ</sup>	3.78	.49		
	31-35세 <sup>Ⓒ</sup>	3.84	.46		
	36세 이상 <sup>Ⓓ</sup>	4.00	.43		
	합계	3.81	.48		
도덕적 책무성	25세 이하 <sup>Ⓐ</sup>	3.75	.49	3.157*	Ⓑ<Ⓓ
	26-30세 <sup>Ⓑ</sup>	3.69	.54		
	31-35세 <sup>Ⓒ</sup>	3.82	.57		
	36세 이상 <sup>Ⓓ</sup>	3.94	.42		
	합계	3.79	.51		
고객지향적 책무성	25세 이하 <sup>Ⓐ</sup>	3.50	.69	3.311*	Ⓐ<Ⓓ
	26-30세 <sup>Ⓑ</sup>	3.50	.65		
	31-35세 <sup>Ⓒ</sup>	3.55	.69		
	36세 이상 <sup>Ⓓ</sup>	3.80	.58		
	합계	3.58	.66		
전체	25세 이하 <sup>Ⓐ</sup>	3.72	.42	6.115***	Ⓐ<Ⓓ, Ⓑ<Ⓓ
	26-30세 <sup>Ⓑ</sup>	3.76	.43		
	31-35세 <sup>Ⓒ</sup>	3.84	.44		
	36세 이상 <sup>Ⓓ</sup>	3.99	.37		
	합계	3.82	.42		

\* $p<0.05$ , \*\* $p<0.01$ , \*\*\* $p<0.001$

### 3. 유아교사의 교수효능감

#### 1) 경력변인 별 유아교사의 교수효능감

경력변인 별 유아교사의 교수효능감은 표 13과 같다.

<표 13> 경력변인 별 유아교사의 교수효능감

변인	경력	M	SD	F	Scheffe
자신감	2년 이하 <sup>Ⓐ</sup>	3.15	.51	4.758**	Ⓐ<Ⓒ
	3-5년 <sup>Ⓑ</sup>	3.23	.49		
	6년 이상 <sup>Ⓒ</sup>	3.41	.60		
	합계	3.25	.53		
자기조절감	2년 이하 <sup>Ⓐ</sup>	3.67	.46	4.013*	Ⓐ<Ⓒ
	3-5년 <sup>Ⓑ</sup>	3.77	.40		
	6년 이상 <sup>Ⓒ</sup>	3.87	.45		
	합계	3.76	.44		
도전감	2년 이하 <sup>Ⓐ</sup>	3.32	.44	7.451**	Ⓐ<Ⓑ, Ⓐ<Ⓒ
	3-5년 <sup>Ⓑ</sup>	3.49	.45		
	6년 이상 <sup>Ⓒ</sup>	3.61	.54		
	합계	3.46	.48		
전체	2년 이하 <sup>Ⓐ</sup>	3.41	.37	7.841***	Ⓐ<Ⓒ
	3-5년 <sup>Ⓑ</sup>	3.52	.34		
	6년 이상 <sup>Ⓒ</sup>	3.65	.45		
	합계	3.51	.39		

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

위 표 13 에서와 같이 경력변인 별 유아교사의 교수효능감에 대하여 살펴본 결과 교수효능감 전체의 평균은 3.51이며, 6년 이상(M=3.65), 3-5년(M=3.52), 2년 이하(M=3.41)의 순으로 나타났으며 이는 통계적으로 유의미하였다 (F=7.841,  $p<0.001$ ). 이를 사후 검증한 결과 2년 이하와 6년 이상에서 차이를

보였다.

하위변인별로 살펴보면 자신감의 전체 평균은 3.25로 6년 이상(M=3.41), 3-5년(M=3.23), 2년 이하(M=3.15)의 순으로 나타났으며 이는 통계적으로 유의미하였다.(F=4.758,  $p < 0.01$ ). 이를 사후 검증한 결과 2년 이하와 6년 이상에서 차이를 보였다.

자기조절감의 전체 평균은 3.76으로 6년 이상(M=3.87), 3-5년(M=3.77), 2년 이하(M=3.67)의 순으로 나타났으며 이는 통계적으로 유의미하였다(F=4.013,  $p < 0.05$ ). 이를 사후검증한 결과 2년 이하와 6년 이상에서 차이를 보였다.

도전감의 전체평균은 3.40으로 6년 이상(M=3.61), 3-5년(M=3.49), 2년 이하(M=3.32)의 순으로 나타났으며 이는 통계적으로 유의미하였다(F=7.451,  $p < 0.01$ ). 이를 사후 검증한 결과 2년 이하와 6년 이상, 2년 이하와 3-5년에서 차이를 보였다.

## 2) 학력변인 별 유아 교사의 교수효능감

학력변인 별 유아 교사의 교수효능감은 표 14와 같다.

아래 표 14 에서와 같이 학력변인 별 유아 교사의 교수효능감에 대하여 살펴본 결과 교수효능감 전체에서는 4년제 대학 이상(M=3.52), 2년제 대학(M=3.51), 고졸(M=3.5)의 순으로 나타났으나 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 하위변인별로 살펴보면 자신감은 2년제 대학(M=3.28), 고졸(M=3.23), 4년제 대학 이상(M=3.23)의 순, 자기조절감은 4년제 대학 이상(M=3.79), 고졸(M=3.72), 2년제 대학(M=3.72)의 순, 도전감은 고졸(M=3.47), 2년제 대학(M=3.47), 4년제 대학 이상(M=3.45)의 순으로 나타났으나 모두 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다.

<표-14> 학력변인 별 유아 교사의 교수효능감

변인	학력	M	SD	F
자신감	고졸	3.23	.41	.214
	2년제대학	3.28	.57	
	4년제대학 이상	3.23	.54	
	합계	3.25	.53	
자기조절감	고졸	3.72	.30	.883
	2년제대학	3.72	.43	
	4년제대학 이상	3.79	.46	
	합계	3.76	.44	
도전감	고졸	3.47	.29	.085
	2년제대학	3.47	.50	
	4년제대학 이상	3.45	.50	
	합계	3.46	.48	
전체	고졸	3.50	.25	.040
	2년제대학	3.51	.41	
	4년제대학 이상	3.52	.40	
	합계	3.51	.39	

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

### 3) 근무기관 별 유아교사의 교수효능감

근무기관 별 유아교사의 교수효능감은 표-15 과 같다. 아래 표 15에서와 같이 근무기관 별 유아교사의 교수효능감에 대하여 살펴본 결과 교수효능감 전체와 관련해서는 어린이집(M=3.53), 유치원(M=3.49)로 어린이집의 평균이 높게 나타났으나 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 하위변인별로 살펴보면 자신감과 관련해서는 어린이집(M=3.28), 유치원(M=3.19)로 어린이집의 평균이 높게, 자기조절감에서는 유치원(M=3.80), 어린이집(M=3.75)로 유치원의 평균이 높게, 도전감과 관련해서는 어린이집(M=3.49), 유치원(M=3.4)로 어린이집의 평균이 높게 나타났으나 모두 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다.

<표 15> 근무기관 별 유아교사의 교수효능감

변인	근무기관	M	SD	t
자신감	유치원	3.19	.60	-1.282
	어린이집	3.28	.51	
자기조절감	유치원	3.80	.44	.782
	어린이집	3.75	.44	
도전감	유치원	3.40	.57	-1.368
	어린이집	3.49	.44	
전체	유치원	3.49	.43	-.662
	어린이집	3.53	.37	

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

#### 4) 연령에 따른 유아교사의 교수효능감

연령에 따른 유아교사의 교수효능감은 표 16과 같다.

아래 표 16 에서와 같이 유아교사의 연령에 따른 교수효능감에 대하여 살펴본 결과 교수효능감 전체와 관련해서는 36세 이상( $M=3.65$ ), 31-35세( $M=3.53$ ), 26-30세( $M=3.49$ ), 25세 이하( $M=3.43$ )의 순으로 나타났으며 이는 통계적으로 유의미하였다.( $F=4.372$ ,  $p < 0.01$ ). 이를 사후 검증한 결과 25세 이하와 36세 이상에서 차이를 보였다.

하위변인별로 살펴보면 자신감과 관련해서는 36세 이상( $M=3.42$ ), 31-35세( $M=3.24$ ), 26-30세( $M=3.21$ ), 25세 이하( $M=3.16$ )의 순으로 나타났으며 이는 통계적으로 유의미하였다.( $F=3.255$ ,  $p < 0.05$ ). 이를 사후 검증한 결과 25세 이하와 36세 이상에서 차이를 보였다. 자기조절감과 관련해서는 36세 이상( $M=3.85$ ), 31-35세( $M=3.8$ ), 26-30세( $M=3.74$ ), 25세 이하( $M=3.69$ )의 순으로 나타났으나 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다.

도전감과 관련해서는 36세 이상( $M=3.63$ ), 31-35세( $M=3.48$ ), 26-30세

(M=3.42), 25세 이하(M=3.36)의 순으로 나타났으며 이는 통계적으로 유의미하였다(F=4.240,  $p<0.01$ ). 이를 사후 검증한 결과 25세 이하와 36세 이상에서 차이를 보였다.

<표 16> 연령에 따른 유아교사의 교수효능감

변인	연령	M	SD	F	Scheffe
자신감	25세 이하 <sup>Ⓐ</sup>	3.16	.58	3.255**	Ⓐ<Ⓓ
	26-30세 <sup>Ⓑ</sup>	3.21	.52		
	31-35세 <sup>Ⓒ</sup>	3.24	.52		
	36세 이상 <sup>Ⓓ</sup>	3.42	.46		
	합계	3.25	.53		
자기조절감	25세 이하 <sup>Ⓐ</sup>	3.69	.47	1.747*	
	26-30세 <sup>Ⓑ</sup>	3.74	.45		
	31-35세 <sup>Ⓒ</sup>	3.80	.40		
	36세 이상 <sup>Ⓓ</sup>	3.85	.36		
	합계	3.76	.44		
도전감	25세 이하 <sup>Ⓐ</sup>	3.36	.47	4.240**	Ⓐ<Ⓓ
	26-30세 <sup>Ⓑ</sup>	3.42	.56		
	31-35세 <sup>Ⓒ</sup>	3.48	.42		
	36세 이상 <sup>Ⓓ</sup>	3.63	.38		
	합계	3.46	.48		
전체	25세 이하 <sup>Ⓐ</sup>	3.43	.42	4.372**	Ⓐ<Ⓓ
	26-30세 <sup>Ⓑ</sup>	3.49	.39		
	31-35세 <sup>Ⓒ</sup>	3.53	.35		
	36세 이상 <sup>Ⓓ</sup>	3.65	.33		
	합계	3.51	.39		

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

#### 4. 원장의 감성리더십과 유아교사의 교육적 책무성, 교수효능감의 관계

원장의 감성리더십과 유아교사의 교육적 책무성 및 교수효능감의 관계를 분석한 결과는 표 17과 같다. 아래 표 17에서와 같이 원장의 감성리더십과 교사의 책무성간에는 정적으로 유의미한 상관관계를 보였다( $r=.418$ ,  $p<.001$ ). 즉, 원장의 감성리더십이 높을수록 교사의 책무성도 높아짐을 알 수 있다.

세부적으로 살펴보면 원장의 감성리더십 중 개인역량은 책무성 전체( $r=.318$ ,  $p<.001$ )와 관료적 책무성( $r=.217$ ,  $p<.001$ ), 전문적 책무성( $r=.263$ ,  $p<.001$ ), 도덕적 책무성( $r=.321$ ,  $p<.001$ ), 및 고객지향적 책무성( $r=.224$ ,  $p<.001$ )과 유의미한 상관관계를 보였다. 또한 사회적 역량은 책무성 전체( $r=.411$ ,  $p<.001$ )와 관료적 책무성( $r=.329$ ,  $p<.001$ ), 전문적 책무성( $r=.314$ ,  $p<.001$ ), 도덕적 책무성( $r=.371$ ,  $p<.001$ ), 및 고객지향적 책무성( $r=.333$ ,  $p<.001$ )과 유의미한 상관관계를 보였다.

원장의 감성리더십과 교수효능감간에는 정적으로 유의미한 상관관계를 보였다( $r=.184$ ,  $p<.01$ ). 즉, 원장의 감성리더십이 높을수록 교수효능감도 높아짐을 알 수 있다. 이를 세부적으로 살펴보면 원장의 감성리더십 중 사회적 역량은 교수효능감 전체( $r=.198$ ,  $p<.01$ )와 자기조절감( $r=.242$ ,  $p<.001$ ), 도전감( $r=.247$ ,  $p<.001$ )과 유의미한 상관관계를 보였으나, 자신감과는 유의미한 상관관계를 보이지 않았다. 개인적 역량은 자기조절감( $r=.173$ ,  $p<.01$ )과 유의미한 상관관계를 보였으나 교수효능감 전체와 도전감, 자신감과는 유의미한 상관관계를 보이지 않았다.

교사의 책무성과 교수효능감간에는 정적으로 유의미한 상관관계를 보였다( $r=.591$ ,  $p<.001$ ). 즉, 교사의 책무성이 높을수록 교수효능감도 높아지는 관계임을 알 수 있다. 세부적으로 살펴보면 관료적 책무성은 교수효능감 전체( $r=.452$ ,  $p<.001$ )와 자신감( $r=.149$ ,  $p<.05$ ), 자기조절감( $r=.542$ ,  $p<.001$ ), 도전감( $r=.403$ ,  $p<.001$ )과 유의미한 상관관계를 보였으며 전문적 책무성은 교수효능감 전체( $r=.530$ ,  $p<.001$ )와 자신감( $r=.189$ ,  $p<.01$ ), 자기조절감( $r=.577$ ,  $p<.001$ ), 도전감( $r=.535$ ,  $p<.001$ )과 유의미한 상관관계를 보였다. 또한 도덕적 책무성은 교수효능감 전체( $r=.452$ ,  $p<.001$ )와 자신감( $r=.193$ ,  $p<.01$ ), 자기조절감( $r=.468$ ,  $p<.001$ ), 도전감( $r=.448$ ,  $p<.001$ )과 유의미한 상관관계를 보였으며 고객지향적 책무성은 교수효능감 전체( $r=.447$ ,  $p<.001$ )와 자신감( $r=.174$ ,  $p<.01$ ), 자기조절감( $r=.473$ ,  $p<.001$ ), 도전감( $r=.449$ ,  $p<.001$ )과 유의미한 상관관계를 보였다.

<표 17> 원장의 감성리더십과 유아교사의 교육적 책무성, 교수효능감의 상관관계

	개인 역량	사회적 역량	감성전 체	관료적 책무성	전문적 책무성	도덕적 책무성	고객지 향적 책무성	책무성 전체	자신감	자기 조절감	도전감	교수효능 감 전체
개인 역량	1											
사회적 역량	.625***	1										
감성전체	.786***	.974***	1									
관료적 책무성	.217***	.329***	.324***	1								
전문적 책무성	.263***	.314***	.325***	.590***	1							
도덕적 책무성	.321***	.371***	.387***	.497***	.586***	1						
고객지향 적 책무성	.224***	.333***	.329***	.393***	.560***	.475***	1					
책무성 전체	.318***	.411***	.418***	.761***	.900***	.781***	.738***	1				
자신감	-.054	.007	-.010	.149*	.189**	.193**	.174**	.220***	1			
자기 조절감	.173**	.242***	.242***	.542***	.577***	.468***	.473***	.647***	.356***	1		
도전감	.110	.247***	.227***	.403***	.535***	.448***	.449***	.579***	.417***	.681***	1	
교수효능 감 전체	.093	.198**	.184**	.452***	.530***	.452***	.447***	.591***	.743***	.848***	.836***	1

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

## 5. 원장의 감성리더십이 교사의 책무성, 교수효능감에 미치는 영향

원장의 감성리더십이 교사의 책무성, 교수효능감에 영향을 미치는 요인이 무엇인지 알아보하고자 선형회귀분석을 실시하였으며 그에 대한 결과는 다음과 같다.

### 1) 원장의 감성리더십이 유아교사의 교육적 책무성에 미치는 영향

원장의 감성리더십이 유아교사의 교육적 책무성에 미치는 영향에 대해 분석한 결과는 표 18과 같다.

<표 18> 원장의 감성리더십이 유아교사의 교육적 책무성에 미치는 영향

종속변인 \ 독립변인	관료적 책무성 $\beta$	전문적 책무성 $\beta$	도덕적 책무성 $\beta$	고객지향적 책무성 $\beta$	책무성 전체 $\beta$
개인 역량	-.098	.020	.043	-.090	-.029
감성전체	.401***	.309**	.354***	.399***	.441***
$R^2$	.109	.106	.151	.111	.175
F	16.323***	15.843***	23.791***	16.733***	28.466***

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

위 표 18에서 제시한 바와 같이 독립변인으로 감성리더십 변인을 투입하여 책무성전체에 미치는 영향력과 그 설명력을 분석한 결과 회귀모형의 설명력은 17.5%이고, 그 분산은 통계적으로 유의미하였다( $F=28.466$ ,  $p < .001$ ). 독립변수에서는 감성전체( $\beta=.441$ ,  $p < .001$ )에서 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타나 감성리더십이 높을수록 책무성도 높아진다는 것을 알 수 있었다. 그러나, 개인 역량에서는 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다.

원장의 감성리더십이 관료적 책무성에 어떠한 영향을 미치는지 선형회귀분석을 실시한 결과 회귀모형의 설명력은 10.9%이고 이는 통계적으로 유의미하였다( $F=16.323$ ,  $p<.001$ ). 독립변수에서는 감성전체( $\beta=.401$ ,  $p<.001$ )에서 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타나 감성리더십이 높을수록 관료적 책무성도 높아지는 것을 알 수 있었다. 그러나, 개인 역량에서는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

원장의 전문적 책무성의 회귀모형의 설명력은 10.6%이고 이는 통계적으로 유의미하였다( $F=15.843$ ,  $p<.001$ ). 독립변수에서는 감성전체( $\beta=.309$ ,  $p<.01$ )에서 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타나 감성리더십이 높을수록 전문적 책무성도 높아지는 것을 알 수 있었다. 그러나, 개인 역량에서는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

원장의 감성리더십이 도덕적 책무성에 어떠한 영향을 미치는지 선형회귀분석을 실시한 결과 회귀모형의 설명력은 15.1%이고 이는 통계적으로 유의미하였다( $F=23.791$ ,  $p<.001$ ). 독립변수에서는 감성전체( $\beta=.354$ ,  $p<.001$ )에서 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타나 감성리더십이 높을수록 도덕적 책무성도 높아지는 것을 알 수 있었다. 그러나, 개인 역량에서는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

원장의 감성리더십이 고객지향적 책무성에 어떠한 영향을 미치는지 선형회귀분석을 실시한 결과 회귀모형의 설명력은 11.1%이고 이는 통계적으로 유의미하였다( $F=16.733$ ,  $p<.001$ ). 독립변수에서는 감성전체( $\beta=.399$ ,  $p<.001$ )에서 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타나 감성리더십이 높을수록 고객지향적 책무성도 높아지는 것을 알 수 있었다. 그러나, 개인 역량에서는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

## 2) 원장의 감성리더십이 유아교사의 교수효능감에 미치는 영향

원장의 감성리더십이 유아교사의 교수효능감에 미치는 영향에 대해 분석한 결과는 표 19와 같다.

<표 19> 원장의 감성리더십이 유아교사의 교수효능감에 미치는 영향

종속변인 \ 독립변인	자신감 $\beta$	자기조절감 $\beta$	도전감 $\beta$	교수효능감 전체 $\beta$
개인 역량	-.121	-.046	-.179	-.135
감성전체	.085	.278**	.368***	.290**
$R^2$	.006	.059	.064	.041
F	.764	8.450***	9.157***	5.712**

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

위 표 19에서 제시한 바와 같이 원장의 감성리더십이 교수효능감 전체에 어떠한 영향을 미치는지 선형회귀분석을 실시한 결과 회귀모형의 설명력은 4.1%이고 이는 통계적으로 유의미하였다( $F=5.712$ ,  $p < .01$ ). 독립변수에서는 감성전체( $\beta=.290$ ,  $p < .01$ )에서 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타나 원장의 감성리더십이 높을수록 교수효능감도 높아지는 것을 알 수 있었다. 그러나, 개인 역량에서는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

원장의 감성리더십이 자신감에 어떠한 영향을 미치는지 선형회귀분석을 실시한 결과 회귀모형의 설명력은 .6%이고 이는 통계적으로 유의미하지 않았다( $F=.764$ ,  $p > .05$ ). 독립변수에서는 개인 역량, 감성전체에서도 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

원장의 감성리더십이 자기조절감에 어떠한 영향을 미치는지 선형회귀분석을 실시한 결과 회귀모형의 설명력은 5.9%이고 이는 통계적으로 유의미하였다

( $F=8.450$ ,  $p<.001$ ). 독립변수에서는 감성전체( $\beta=.278$ ,  $p<.01$ )에서 유의미한 정(+ )의 영향을 미치는 것으로 나타나 감성리더십이 높을수록 자기조절감도 높아지는 것을 알 수 있었다. 그러나, 개인 역량에서는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

원장의 감성리더십이 도전감에 어떠한 영향을 미치는지 선형회귀분석을 실시한 결과 회귀모형의 설명력은 6.4%이고 이는 통계적으로 유의미하였다 ( $F=9.157$ ,  $p<.001$ ). 독립변수에서는 감성전체( $\beta=.368$ ,  $p<.001$ )에서 유의미한 정(+ )의 영향을 미치는 것으로 나타나 감성리더십이 높을수록 도전감도 높아지는 것을 알 수 있었다. 그러나 개인 역량에서는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

## V. 논의 및 결론

본 연구는 유아교사가 인식하는 원장의 감성리더십과 유아교사의 교육적 책무성, 교수효능감에 대한 인식이 배경변인에 따라 어떠한지 살펴보고, 유아교사가 인식하는 원장의 감성리더십과 유아교사의 교육적 책무성, 교수효능감 간의 관계가 어떠한지 알아보며 이러한 결과를 바탕으로 원장의 감성리더십이 유아교사의 교육적 책무성과 교수효능감에 미치는 영향에 대해서 알아봄으로써 유아교육발전에 도움이 되는 기초자료를 제공하고 원장의 감성리더십에 따른 교사의 책무성, 효능감을 증진시키고자하며, 나아가 유아교사의 질적 향상과 수준을 높이는 것에 그 목적이 있다.

### 1. 요약 및 논의

본 연구를 통해 얻은 결과를 중심으로 연구문제에 따라 논의하면 다음과 같다.

#### 1) 교사의 개인변인에 따른 원장의 감성리더십, 유아교사의 교육적 책무성 및 교수효능감

유아교사가 인식하는 원장의 감성리더십과 유아교사의 교육적 책무성, 교수효능감은 교사의 개인변인에 따라 나타난 연구결과를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 경력과 학력, 근무기관, 연령에 따른 원장의 감성리더십을 알아본 결과 경력과 학력, 연령에는 유의미한 차이를 보이지 않았으나 근무기관에서는 유의미한 차이를 나타내었다. 이러한 결과는 교사경력이 높은 교사일수록 교장의 감성리더십을 높게 인식한다는 김성규(2010), 강경석과 김철구(2007)의 연구결과와는 다소 차이가 있다.

또한 근무기관에 따라 유아교사가 인식하는 원장의 감성리더십에는 유의한 차이를 보였는데 그 중에서도 하위요인인 개인역량에서는 통계적으로 유의미하지 않았지만 사회적 역량은 유치원에서보다는 어린이집의 평균이상대적으로 높게 나타났으며 통계적으로 유의미하였다. 이것 또한 사립유치원과 민간어린이집에 비해 국공립어린이집에 근무하는 교사들이 원장의 감성리더십을 높게 인식한다는 서현, 송선화(2010)의 연구결과와 일치하는 결과이다. 이는 사립과 민간, 그리고 국공립의 차이를 보였지만 본 연구와 비교했을 때 유치원보다는 어린이집에서 근무하는 교사들이 감성리더십을 높게 인식한다는 연구결과와 다소 차이가 있다. 이는 유치원과 어린이집 내의 시스템의 차이에서 비롯된 것이라고 예상되며 그로 인해 원장과 교사와의 감성적인 교류에서도 차이가 날 수 있다고 예상된다.

또한 서현, 송선화의 연구(2010)에서 교사들은 리더십의 하위변인 중 개인역량보다는 사회적 역량을 더 높게 인식한다는 연구 결과와도 일치하고 있다. 이는 원장의 사회적 역량으로서의 이해와 공감관계가 교사에게 보다 직접적으로 영향을 미쳐 인식의 차이를 가져온 것으로 예상하고 있다. 이와 같이 교사가 원장의 감성리더십을 높게 인식할수록 원장과 교사와의 관계가 수직적인 관계가 아니라 서로 상호보완적이고 긍정적인 관계가 될 수 있을 것이다. 한편 유치원 교사와 어린이집 교사가 인식하는 원장의 지도

성에 대한 상대적인 인식의 차이는 유치원과 어린이집의 시스템 자체에서 발생할 수 있는 인식의 차이라고 생각한다.

둘째, 유아교사의 경력과 학력, 근무기관, 연령에 따른 교사의 책무성을 알아본 결과 학력, 근무기관에는 유의미한 차이를 보이지 않았으나 경력과 연령에서는 유의미한 차이를 나타내었다. 경력에 따른 교사의 책무성에 대해서 분석한 결과 유아교사들은 고객지향성 책무성, 전문적 책무성, 도덕적 책무성, 관료적 책무성 순으로 유의미한 차이를 보였다. 배경변인에 따라 살펴보면 고객지향성 책무성은 유아교사 경력 6년 이상, 3-5년, 2년 이하 순으로 나타났으며, 교사의 경력이 높아질수록 고객지향성 책무성을 높게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이는 유아교사의 경력이 높을수록 학부모에게 교육기관이나 학급의 교육활동에 대하여 지속적으로 홍보하고 학부모와 지역사회 의견 고려하여 교육과정을 운영하며, 가정과 긴밀한 연계 하에 유아를 지도하는 능력이 높게 인식되고 있음을 알 수 있다.

전문적 책무성은 유아교사 경력 6년 이상, 3-5년, 2년 이하 순으로 나타났으며, 교사의 경력이 높아질수록 전문적 책무성을 높게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이는 한수연(2008)의 연구에서 보직교사와 경력이 25년 이상인 교사가 교사의 전문적 책무성을 높게 지각하고 있고, 경력이 높을수록 전문적 책무성을 높게 인식하고 있다는 연구결과와 일치하며, 교사 경력이 많을수록 전문적 책무성이 유의미하다는 송란호(2003)의 연구결과와도 일치하고 있다. 이는 장기간의 교육경험을 통해 전문적 지식체계인 교수 실천에 대한 지식, 내용 지식, 교육과정에 정통하는 교육적 정보들을 교직 경력이 낮은 교사들과 함께 공유하며 교환 할 수 있도록 계획적으로 교육 업무를 진행시켜야 한다고 송란호(2003)의 연구에서 보고하고 있다.

도덕적 책무성은 유아교사 경력 6년 이상, 3-5년, 2년 이하 순으로 나타났으며, 교사의 경력이 높아질수록 도덕적 책무성을 높게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이는 교사 경력이 높을수록 전문적, 도덕적 책무성이 유의미하다는 전선심(2005)의 연구 결과와 일치하고 있으나 전문적, 도덕적 책무성이 유의미하지 않다는 이인영(2004)의 연구와는 다소 차이가 있다.

관료적 책무성은 유아교사 경력 3-5년, 6년 이상, 2년 이하 순으로 통계적으로 유의한 차이를 보였으나 하위요인 중에서는 상대적으로 가장 낮은 차이를 보이고 있다. 이는 교사의 경력이 많을수록 관료적 책무성이 가장 높게 나타난다는 이유진(2003)의 연구결과를 지지하지 않는 결과이다. 관료적 책무성이란 교육과정령에 의거하여 교수-학습을 전개하고 교육관련 법규를 준수하며, 각종 자료(출석부, 생활기록부 등)를 작성, 관리와 학교 내에서 분장된 교무를 성실히 수행해야 한다는 의무를 뜻하는데 이는 교사의 발달 주기와도 연계되어 생각해 볼 수 있는데 관료적 책무성이 가장 높게 나타난 경력 3~5년의 교사들은 공고화단계라고 볼 수 있으며, 6년 이상 경력의 교사들은 쇠퇴단계라고 말할 수 있다. 쇠퇴 단계에서 자세히 살펴보면 관료적 책무성에 관련된 내용을 내포하고 있는데 바로 반복되는 일을 수행하는데 싫증을 낸다는 내용으로서 관료적 책무성에 대한 인식이 낮게 나타난 본 연구결과와 일치한다. 마지막으로 경력 2년 이하의 교사들은 생존단계로서 아직은 준비가 부족한 시기임을 알 수 있다. 교사의 책무성 하위요인 중 관료적 책무성이 상대적으로 낮게 인식되는 것도 다른 하위요인에 비해 경력이 높은 교사들이 관료적 책무성과 관련된 직무들을 조금은 소홀히 여길 수 있다는 예상에서 비롯된다.

연령에 따른 교사의 책무성에 대해서 분석한 결과 유아교사들은 전문적 책무성, 고객지향적 책무성, 관료적 책무성, 도덕적 책무성 순으로 유의미

한 차이를 보였다. 배경변인에 따라 살펴보면 전문적, 고객지향적, 관료적 책무성은 유아교사의 연령 36세 이상, 31-35세, 26-30세, 25세 이하 순으로 나타냈으며, 교사의 연령이 높아질수록 전문적, 고객지향적, 관료적 책무성 책무성을 높게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이는 교사의 연령이 높을수록 전문적 책무성, 고객지향적 책무성, 관료적 책무성, 도덕적 책무성 책무성이 높게 인식된다는 송옥란(2006)의 연구결과와 일치한다. 송옥란(2006)은 우리나라 유아교사들이 교직생활을 하면서 교사로서의 자질과 능력향상에 있어 제도적, 조직적인 지원보다는 교사의 연령이 높아짐에 따라 자신의 경험과 시행착오 등을 통해 교직생활을 해 나가는 것으로 보고하고 있다. 따라서 교사들의 연령이 많아질수록 전체적인 책무성도 높게 인식된다고 볼 수 있다. 한편, 도덕적 책무성은 유아교사의 연령 36세 이상, 31-35세, 25세 이하, 26-30세 순으로 나타냈는데 이는 Newman(1980)의 교사의 교직발달 연구에서 살펴보면 첫 번째 10년은 경력 0-10년으로 바람직한 상황을 찾기 위해 여러 가지 변화 시도, 대학원 과정 이수 및 교직에 대한 높은 만족감과 전문적 성숙감을 느끼는 시기라고 이야기하고 있다. 연령 25세 이하의 교사들은 대부분 초임교사로 시작하는 단계로서 바람직한 상황을 찾기 위한 여러 가지 변화를 시도한다는 내용과 같은 맥락으로 도덕적 책무성과 관련하여 교육실천과정에서의 도덕적인 요인들을 중요시 여기고 있다는 것으로 볼 수 있다

셋째, 유아교사의 경력과 학력, 근무기관, 연령에 따른 교수효능감을 알아본 결과 학력, 근무기관에는 유의미한 차이를 보이지 않았으나 경력과 연령에서는 유의미한 차이를 나타내었다. 경력에 따른 교수효능감에 대해서 분석한 결과 도전감, 자신감, 자기조절감 순으로 유의미한 차이를 보였다.

교사의 경력에 따라 살펴보면 세 가지 하위요인 모두 유아교사 경력 6년 이상, 3-5년, 2년 이하 순으로 나타났으며, 교사의 경력이 높아질수록 교수효능감을 높게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이는 유아교사의 경력에 따른 직무스트레스, 교사효능감, 사회적지지 및 조직헌신, 직무만족, 직무성과의 하위변인으로 구성된 조직효과성과의 구조적인 관계를 살펴 본 연구 중 교수효능감 부분에서 경력이 높을수록 자기조절감, 도전감, 학급관리에 정적인 영향을 미쳤다는 박은주(2009)의 연구 결과와 일치하고 있으며 그 밖에 교사의 경력이 많을수록 교수효능감에 긍정적인 영향을 미친다는 이분려, 김희진(1999), 권주영(2001), 정정희(2001), 장은경(2001), 안상미(2001)의 연구와 초등학교 교사를 대상으로 한 노재현(1997)의 연구와도 일치한다.

이러한 현상은 실제적인 경험의 부족에서 오는 교육에 대한 열의와 교사로서 지녀야 할 교수-학습에 관한 신념과 자신감이 부족한 것으로 해석된다. 그리고 연령에 따른 교수효능감에 대해서 분석한 결과 도전감, 자신감, 자기조절감 순으로 유의미한 차이를 보였다. 교사의 경력에 따라 살펴보면 세 가지 하위요인 모두 유아교사의 연령 36세 이상, 31-35세, 26-30세, 25세 이하 순으로 나타났으며, 교사의 연령이 높아질수록 교수효능감을 높게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이는 연령에 따른 교수효능감의 차이가 20대와 30대, 20대와 40대에서 유의한 차이를 보였고, 20대가 유의하게 낮았다는 이혜란(2011)과 연구결과와 일치하고 있다.

## 2) 원장의 감성리더십과 유아교사의 교육적 책무성, 교수효능감 간의 관계

유아교사가 인식하는 원장의 감성리더십과 유아교사의 책무성 그리고 교

수효능감간의 관계는 모두 정적으로 유의미한 상관관계를 보였다.

첫째, 원장의 감성리더십과 유아교사의 교육적 책무성 간에 유의미한 정적 상관관계를 보였다. 세부적으로 살펴보면 원장의 감성리더십 하위요인 중 개인 역량은 책무성 전체적으로 모두 유의미한 상관관계를 보였으며 사회적 역량 역시 책무성 전체와 책무성 하위요인 모두 유의미한 상관관계를 보였다. 이는 유아교사가 인식하는 원장의 감성리더십이 높을수록 교사 자신의 책무성도 높게 인식한다는 것이다. 감성리더십에 대한 연구는 아니지만 학교장의 변혁적 지도성과 교사 책무성과의 관계를 규명하는 연구에서 학교장의 변혁적 지도성이 높을수록 교사의 교육적 책무성이 높아짐에 따라 유의미한 상관관계를 보인 연구결과와 다소 일치하고 있다. 따라서 원장은 교사들의 책무수준을 높이기 위해서 원장의 감성리더십과 관련하여 변혁적 지도성에서 요구하는 인간존중 요인과 더불어 교사들을 따뜻한 마음으로 배려하고 격려하며, 교사들의 감성적이고 정서적인 부분을 적극적으로 지원해야 함을 시사하고 있다.

둘째, 원장의 감성리더십과 유아교사의 교수효능감간에 유의미한 정적 상관관계를 보였다. 이를 세부적으로 살펴보면 원장의 사회적 역량은 교수효능감 전체와 자기조절감, 도전감과 유의미한 상관관계를 보였으나, 자신감과는 유의미한 상관관계를 보이지 않았다. 개인역량은 자기조절감과 유의미한 상관관계를 보였으나 교수효능감 전체와 도전감, 자신감과는 유의미한 상관관계를 보이지 않았다. 원장의 감성리더십과 교사의 교수효능감간의 정적 상관 관계는 원장의 감성리더십의 연구는 아니지만 김아영, 김민정(2002)의 연구에서 교장의 지도성 행동은 교수효능감을 유지, 강화하는 것으로 알려져 있는데 교장의 인간지향적 행동과 목표지향적 행동은 교수효능

감과 정적상관이 있으며, 교장과 교사 사이에 이루어지는 계획된 토론, 교실 관찰, 반성적 토론 등이 교사효능감에 영향을 미친다고 보고되고 있다는 연구와 다소 일치하고 있다. 그러나 본 연구에서는 유아교사가 인식하는 원장의 감성리더십이 높아질수록 교사의 교수효능감 전체적으로 높게 인식하고 있으나 교사의 자신감은 상대적으로 낮게 인식하고 있음을 나타내고 있다. 여기서 교사의 자신감은 기질과 관련 된 하위요인으로서 원장의 감성리더십이 높다고 해도 자신감이란 단시간에 변화 될 수 있는 요인이 될 수 없다는 점을 간과할 수 없다.

셋째, 유아교사의 책무성과 교수효능감간에는 정적으로 유의미한 상관관계를 보였다. 세부적으로 살펴보면 관료적 책무성, 전문적 책무성, 도덕적 책무성, 고객지향적 책무성은 교수효능감 전체적으로 모두 유의미한 상관관계를 보였다. 이는 유아교사의 책무성이 높을수록 교수효능감도 높아진다는 것을 알 수 있다. 김순남(2000)의 연구에 의하면 교수효능감이 높은 유아교사들은 일과 활동 및 수행 정도와 환경구성자, 그리고 평가자, 연구자로서의 역할을 더욱 충실하고 융통성 있게 노력한다고 하였다. 책무성 관련 연구는 아니지만 교사의 책무성과 교사 역할과는 밀접한 관계가 있기 때문에 교사의 책무성과 교수효능감 간의 유의미한 결과와 비슷한 맥락이라고 볼 수 있다.

### 3) 원장의 감성리더십이 유아교사의 교육적 책무성과 교수효능감에 미치는 영향

원장의 감성리더십에 대한 유아교사의 교육적 책무성, 교수효능감의 영향력은 모두 유의한 정의 영향력이 있는 것으로 나타났다.

원장의 감성리더십은 책무성 전체에 미치는 영향력과 그 설명력을 분석한 결과 회귀모형의 설명력은 17.5%이고 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 독립변수에서는 감성전체에서 유의미한 정의 영향력이 있었으며 하위 요인 간의 영향력은 도덕적, 고객지향적, 관료적, 전문적 책무성 순으로 모두 유의미한 정의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 감성리더십이 높을수록 책무성도 높아지는 것으로 해석된다. 반면, 책무성 전체와 하위 요인 모두 개인 역량에서는 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 이는 상관관계 분석에서 이미 언급되었던 학교장의 변혁적 지도성을 높게 지각한 교사가 교육적 책무성에 대해 높게 지각했다는 송란호의 연구결과와 비슷한 맥락이라고 볼 수 있다.

원장의 감성리더십은 교수효능감 전체에 미치는 영향력과 그 설명력을 분석한 결과 회귀모형의 설명력은 4.1%이고 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 독립변수에서는 감성전체에서 유의미한 정의 영향력이 있었으며 하위 요인 간의 영향력은 자신감을 제외한 도전감, 자기조절감 순으로 모두 유의미한 정의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 원장의 감성리더십이 높을수록 도전감과 자기조절감도 높아지는 것으로 해석된다. 반면, 교수효능감 전체와 하위 요인 모두 개인 역량에서는 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 이는 상관관계 분석에서 이미 언급되었던 학교장의 수업지도성과 감성지도성, 교사효능감, 교사헌신 간의 구조관계를 분석한 결과 학교장의 수업지도성과 감성지도성은 교사효능감에 직접적인 영향을 주는 것으로 나타났다는 이윤식, 이상미(2009)의 연구결과와 일치한다.

## 2. 결 론

본 연구 결과를 토대로 결론을 내리면 다음과 같다.

첫째, 유아교사가 인식하는 원장의 감성리더십은 교사의 근무기관에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 유치원교사보다 어린이집 교사가 원장의 감성리더십을 더 높게 인식하였다.

둘째, 유아교사의 교육적 책무성은 경력과 연령에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 경력이 높을수록 교사의 책무성을 높게 인식하는 경향이 있었으며, 연령이 높을수록 관료적, 전문적, 고객지향적 책무성이 더 높게 인식하는 경향을 보였다.

셋째, 유아교사의 교수효능감은 경력과 연령에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 경력과 연령이 높을수록 교수효능감이 높게 인식되는 경향을 보였다.

넷째, 원장의 감성리더십과 유아교사의 교육적 책무성, 교수효능감간의 관계에서 세 가지 모두 정적인 상관관계를 갖고 있는 것으로 나타났다. 즉, 유아교사가 인식하는 원장의 감성리더십이 높을수록 교사의 교육적 책무성과 교수효능감이 높은 경향이 있다. 반면, 감성리더십 전체와 자신감, 개인역량과 교수효능감 전체에서는 유의미한 상관을 보이지 않았다.

다섯째, 원장의 감성리더십이 유아교사의 교육적 책무성과 교수효능감에 정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 즉, 원장의 감성리더십 전체가 교사의

책무성이 미치는 영향의 설명력은 17.5%이고, 교수효능감의 미치는 영향의 설명력은 4.1%로 나타나서 유의미한 정의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 한편 감성리더십의 개인 역량은 모두 유의한 차이를 보이지 않았다.

## 2. 제 언

본 연구의 결과를 통해 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 대상은 유아교육기관을 바탕으로 이루어졌다. 그러나 원장의 감성리더십에 대한 연구가 유아교육기관을 대상으로 한 서현, 송선화(2010)의 연구를 제외하고는 대부분 학교장의 대한 감성리더십에 연구로 그치고 있어서 유아교육기관의 특성에 맞는 원장의 감성리더십에 대한 측정 및 연구, 개발이 더욱 활발히 이루어질 필요가 있다.

둘째, 본 연구에서는 서울, 경기 일대의 유아교사만을 대상으로 하였기 때문에 연구결과를 일반화하기에는 다소 무리가 있다. 이에 앞으로의 후속 연구에서는 연구의 대상을 전국으로 확장하여 좀 더 객관적인 연구결과로서 폭넓은 이해를 도울 수 있도록 해야 할 것이다.

셋째, 본 연구 결과에서 유아교사의 교육적 책무성과 교수효능감이 경력과 연령이 높아짐에 따라 높게 인식되었는데 이 점을 활용하여 경력교사들과 초임교사들의 멘토링제나 교사교육이 좀 더 활성화 될 수 있도록 교사 훈련 프로그램이 개발되어야 하며 정부의 체계적이고 적극적인 지원이 필요하다.

넷째, 본 연구에서 분석된 변인 외에 원장의 감성리더십이 영향을 미칠 수 있는 또 다른 변인들에 대해서 생각해 본다면 후속 연구에서는 유아교사의 질과 직결될 수 있는 다양한 변인의 연구가 더욱 심층적으로 이루어질 필요가 있다.

## 참 고 문 헌

- 강경석, 박용진(2008). 학교장의 수퍼리더십과 교사의 셀프리더십이 교사의 학교조직몰입에 미치는 영향. **한국교육행정학연구**, 26(3), 181-209.
- 강연희(2010). 공립유치원 교사의 근무부담과 자아개념 및 교사효능감의 관계. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 권귀염(2002). 유치원 교사 효능감과 관련된 외적 요인에 대한 연구. 계명대학교 대학원 석사학위논문.
- 고 현(2009). 유치원장의 변혁적리더십과 교사의 직무스트레스 및 교사 헌신간의 관계 연구. **미래유아교육학회연구**, 16(4), 447-469.
- 김규태(2001). 교육적 책무성의 개념적 구조. **한국교육행정학연구**, 19(2), 287-307.
- 김규태(2005). **교육의 책무성**. 서울 : 원미사
- 김규태(2005) 교육적 책무성 한계에 관한 법적 고찰. **한국교육**, 32(4), 281-300.
- 김말숙(2010). 보육교사가 지각하는 시설장의 지도성 유형에 따른 교사 효능감 및 직무스트레스. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문
- 김상돈(2008). 학교장의 감성적 지도성과 학교조직 개방성이 학교조직 효과성에 미치는 영향. 국민대학교 대학원 박사학위논문
- 김성규(2010). 초등학교 교장의 감성리더십: 교사문화와 직무만족 및 학생 삶의 질에 미치는 영향. 단국대학교 대학원 박사학위논문
- 김순남(2000). 유치원교사의 교사효능감에 따른 역할수행에 관한 연구. 한국교육대학교대학원 석사학위논문
- 김승호(1999). 한국교육책무성에 대한 비판적 논의. **교육진흥**, 45, 163-176.
- 김명희(2010). 학교장의 감성리더십과 교사직무만족의 관계에 미치는 LMX의 매개효과. 건국대학교 대학원 박사학위 논문

- 김미연(2011). 초등학교장의 감성리더십과 교사의 직무만족도와의 관계 연구. 공주교육대학교 교육대학원 석사학위논문
- 김미진(2003). 교사효능감 척도 타당화 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문
- 김아영(1996). 목표설정이론과 자기효능감 - 자기조절이론체계하에서의 관계에 대한 이해. 산업 및 조직심리학회 춘계학술발표대회 논문집, 41-51.
- 김아영(1997). 학구적 실패에 대한 내성의 관련변인 연구. **교육심리연구**, 11(2), 1-19.
- 김아영.김민정(2002). 초등교사들의 교사효능감과 학교조직풍토와의 관계. **한국교육심리학회지**, 16(3), 5-29.
- 김아영, 차정은(1996). 자기효능감과 측정. 산업 및 조직심리학회 추계학술발표대회 논문집
- 김영식(2000). 학교장의 변혁적 지도성과 교사의 자기 효능감과의 관계. 공주대학교 대학원 석사학위논문
- 김영희(2010). 공립유치원 교사의 직무수행 어려움과 교사효능감 관계 연구. 수원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김옥부(2010). 초등학교장의 지도성 유형과 교사 효능감의 관계. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문
- 김은정(2009). 어린이집 교사의 직무스트레스, 대처방식 및 효능감과 역할수행간의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김정서(2009). 학교장의 감성리더십과 학교조직문화가 학교조직역량에 미치는 영향. 건국대학교 대학원 박사학위논문.
- 김재득(2008). **리더십**. 서울 : 대영문화사
- 김창걸(1983). 교장의 지도성 행위, 상황, 및 조직효과, 중앙대학교 대학원 박사학위논문
- 김철구(2008). 학교장의 감성리더십과 교사의 감성지능 및 직무만족이 교사의

- 학교조직몰입에 미치는 영향. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 김형미(2010). 유치원 교사의 수학 교수효능감에 따른 수학교수실제. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김희진, 이분려(1999). 유아 교사의 교사 효능감에 영향을 주는 교사 내. 외적 요인에 대한 연구. **한국교원교육학회**, 16(1), 161-181
- 라인원(2000). 학교 조직 풍토와 교원의 책무성간의 관계 연구. 인하대학교 교육대학원 석사학위논문
- 문승권, 문형남, 신정길(2004). **감성경영 감성리더십**. 서울 : 넥스비즈
- 민병모 역(1998). **핵심역량모델의 개발과 활용**. 서울: PSI컨설팅
- 박관성(1999). 교사효능감 척도의 타당화를 위한 일 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문
- 박은주(2009). 유아교사가 지각한 직무스트레스, 교사효능감, 사회적지지 및 조직효과성과의 관계. 대구대학교 대학원 석사학위논문
- 박인영(1998). 학업적 자기효능감의 구인 및 측정에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문
- 보건복지가족부(2010). 2010년 보육사업 안내
- 배호순(1996). 교육적 책무성 확립방안 모색을 위한 기초 연구. **교육학 연구**, 35(5), 167-185
- 서 현, 송선화(2010). 유아교사가 지각한 원장의 감성리더십과 조직효과성과의 관계. **유아교육학회연구**, 30(4), 145-169.
- 송란호(2003). 학교장의 변혁적 지도성과 교사의 책무성과의 관계 연구. 인하대학교 교육대학원 석사학위논문
- 송 송(2010). 유아교사의 교사 효능감 연구. 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문
- 송옥란(2006). 유아 교사의 관심사와 교사의 교육적 책무성 수준의 관계. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문

- 신기철, 신용철(1975). **새 우리말 큰사전**. 서울 : 삼성출판사
- 신동한(2008). 학교장의 감성리더십과 교사의 교직헌신도 및 학교조직효과성의 관계. **교육행정학연구**, 26(3), 125-149.
- 신동한(2009). 학교장의 감성리더십과 학교조직문화와 학교조직효과성의 관계 연구. 성균관대학교 대학원 박사학위논문
- 신중식, 김현진, 김상돈(2009). 학교장의 감성적 지도성과 학교조직 개방성이 학교조직 효과성에 미치는 영향. **교육행정학연구**, 27(4), 199-244.
- 심영택(1999). 초등학교장의 수업 지도성과 교사효능감 및 교수효과성과의 관계. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 안상한(1998). 교장의 변혁지향적 지도성이 학교경영 책무성에 미치는 영향. 경북대학교 대학원 석사학위논문
- 안선옥(2007). 초등학교 교사의 발달단계에 따른 책무성 수준 연구. 경성대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 안수현(2011). 학교장의 감성리더십과 교사의 임파워먼트 간의 관계. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 여은진, 이경옥(2004). 유아교사의개인적, 학문적, 사회 환경적 요인에 따른 수학 교수효능감 연구. **열린유아교육연구**, 9(4), 175-192
- 오승희, 박세훈(2007). 학교조직효과성의 연구경향분석. **교육행정학연구**, 25(2), 21-44.
- 유미림(2009). 유치원 교사가 지각한 조직문화와 교사효능감의 관계. 명지대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유희정, 이미화(2004). 보육교사의 근무환경 및 직무실태 분석. 한국여성개발원 연구보고서
- 윤봉락(2010). 학습지원특성과 감성리더십 프로그램 효과성에 관한 연구. 건국대학교 대학원 박사학위논문
- 윤응원(2004). 초등교사의 역할 및 책무성에 관한 연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문

- 윤정일 외(2003). **교육개혁론**. 한국교육행정학전문서 11. 서울 : 하우
- 이대균(2005). 유아교육 및 보육의 공공성과 책무성 확립 방안. **인문논총**, 22, 111-130
- 이분려(1998). 유치원의 교사 전문성 지원 환경과 교사 효능감과의 관계. 한국 교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이미라(2007). 교장의 감성리더십과 학교의 조직감성과 조직학습의 관계. 충남 대학교 대학원 박사학위논문
- 이석열(2006). 교장의 감성리더십 진단척도 개발. **교육행정학연구**, 24(3), 51-78.
- 이성순(2009). 교사의 학생지도 책무성에 영향을 미치는 요인. 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 이윤식, 이상미(2009). 학교장의 수업지도성과 감성지도성이 교사효능감과 교사헌신에 미치는 영향. **교육행정학연구**, 27(2), 1-24
- 이유진(2003). 교사가 지각한 초등학교의 학습조직 구축 정도와 책무성과의 관계. 서울대학교 교육대학원 석사학위논문
- 이인영(2004). 학교조직 풍토와 교원의 책무성 인식과의 관계. 순천대학교 교육대학원 석사학위논문
- 이풍우(2002). 학교장의 지도성 유형과 교사효능감과의 관계에 대한 초등학교사의 인식. 인천교육대 교육대학원 석사학위논문
- 이현정(1998). 교사 효능감 척도개발을 위한 예비 연구-초등학교 교사를 중심으로 - 이화여자대학교 대학원 석사학위논문
- 이현정(2010). 유아교사의 효능감과 전문성에 영향을 미치는 변인에 관한 연구. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문
- 이혜란(2011). 학교조직풍토, 교사효능감 치 교수몰입간의 관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문
- 전병식(2004). 학교장의 책무성 평가지표 개발. 건국대학교 대학원 박사학위

논문

- 전선심(2005). 초등학교 교사의 발달단계에 따른 교사의 교육적 책무성 수준 연구. 부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문
- 정선일(2009). 학교장의 감성리더십과 교사의 교직헌신도와의 관계. 고려대학교 교육대학원 석사학위 논문
- 정우영(2005). 교사가 지각한 학교 조직 문화가 교사효능감 및 학교조직몰입에 미치는 영향. **교육 행정학 연구**, 23(5), 73-90
- 정우일(1996). 관료제의 책임성과 책무성의 개념정립에 관한 연구. **사회과학논총**. 15, 215-270
- 정태범(2001). 교원의 전문성과 책무성 제고 방안. **교육과학연구**, 5, 1-29.
- 주중남(2004). 단위학교 책무성 증진을 위한 학교장의 변혁적 지도성 연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문
- 차정은(1997). 일반적 자기효능감 척도개발을 위한 일 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문
- 최윤자(2010). 유아교사의 어려움과 조직몰입이 교사의 효능감에 미치는 영향. 대구한의대학교 대학원 석사학위논문.
- 한민좌(2002). 교사가 지각하는 어린이집 원장의 지도성 유형과 교사효능감 연구. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문
- 한석실, 임명희(2003). 유치원 교사의 교사효능감 확인 연구. **미래유아교육학회지**, 10(1), 207-240
- 한수연(2008). 학교 조직풍토와 교사의 책무성과의 관계 연구. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문
- 한지현 외 (2003). 정서역량의 개관과 기업 장면에서의 시사점. 2003년도 한국 산업 및 조리심리학회 추계 심포지엄 및 학술대회 발표논문집
- 허병기(1994). 교직성격 고찰 : 교직 전문직성에 관한 반성적 논의. **교육학 연구**, 32(1), 49-77

- 홍창남(2006). 교사효능감의 제고 가능성에 대한 실증 분석. *교육행정학연구*, 24(4), 161-186.
- 홍태인(2009). 교사 경력 및 교사가 지각하는 원장의 지도성이 유치원 교사의 효능감에 미치는 영향. 부경대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Goleman, D. Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press. 장석훈 역(2003). 감성의 리더십. 서울: 청림출판.
- Adams, J. J. E., & Kirst., M. W. (1999) *New Demand and Concepts for Educational Accountability : Striving for Result in an Era of Excellence*. In J. Murphy and K. Seashore Luis(Eds.). Handbook of Research on Education Administration: Second Edition. San Francisco. CA: Jossey-Bass Publisher.
- Armor, D, Conroy-Oseguera, P, Cox, M, King, N, McDonnell, L, Pascal, A, Pauly, E, & Zellman, G (1976). Analysis of school preferred reading program in selected Los Angeles mmonty schools (*Report No R-2007-LAUSD*) Santa Monica, CA Rand Corporation
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35, 28-32.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*, New York; Longman.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Psychological Review*, 28(2). 117-148.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2). 191-215.2

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy*. W.H. Freeman and Company, New York.
- Berman, P. McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1997). *Federal programs supporting educational change ( Vol.II) Factors affecting implementation and continuation*, Santa Monica, CA: RAND.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. New York, Berkley Pub. Group,
- Darling-Hammond, L., & Asher, C. (1991). *Accountability Mechanism in Big City School Systems*. ERIC ED 334311.
- Dyer, H. S. (1973). *How to Achieve Accountability in the Public Schools*. Indiana: Phi Delta kappa Educational Foundation.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1985). Teachers's sense efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.
- Goleman. D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, Bantam Books.
- Goleman. D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York, Bantam.
- Goleman. D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*. march-april. 78-90.
- Klassen, R. M., & Chiu,M.M. (2010). Effects on Teacher's Self-Efficacy and Job Satisfaction Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology* 102, 741-756
- Latham, G P, & Locke, E A (1991),. Self-regulation through goal setting *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 212-247
- Mayer, J. D. Dipaulo, M. J., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content on ambiguous visual : A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*. 5, 772-781.

- Neave, G. (1985). *Accountability in Education*, In Torsten Husen and T. Neville Postlethwaith(ed). *The International Encyclopedia of Education*, 1. New York: Pergamon Press.
- Neff, T., J. Citrin, J., & Brown, P. (1999). *Lesson from the top: The search for America's best business leader in Americas*. New York: Doubleday.
- Sherer, M, Maddux, J. E, Mercadante, B, prentice-Dunn, S, Jacobs, B., & Rogers, R W (1982). The self-efficacy scale Construction and validation *Psychological Reports*, 51, 663-671
- Wall, B. (2006). *Coaching for Emotional Intelligence: The secret to developing the star potential in your employees*. New York: Amacom.
- Woolfolk, A, Rosoff, B., & Hoy, W. (1990): Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137-148
- Yuki, G. (2006). *Leadership in Organizations* (6thed.). NJ: Prentice-Hall Inc.

# Abstract

## The effect of director's emotional leadership on accountability and teaching efficacy beliefs

Yoo, Sun-Young

Department of Early Childhood Education

The Graduate School of Education

Sungshin Women's University

Purpose of this study is to investigate director's emotional leadership and teacher's efficacy in teaching and recognition on sense of accountability by background variables, and to identify relationships between the emotional leadership of directors and accountability and efficacy of teachers. Followings are the selected questions for this research.

1. Is there difference between emotional leadership of directors, teacher's accountability, and teaching efficacy depending on the variables of teacher's?
2. What is the relationship between the director's emotional leadership

and accountability of teachers and teaching efficacy?

3. How does the director's emotional leadership influence accountability and teaching efficacy of teachers of young children?

This study was conducted on 300 teachers at education institutions for young children(kindergarten, preschool) located in Seoul and Kyunggi region. Total 300 copies of survey were distributed to the teachers, and 79 copies from kindergarten teachers, 192 copies from pre-school teachers, total 271 copies were collected and used in this study. The study period was from May 16 to June 7 of 2011.

To measure the emotional leadership of directors perceived by teachers at education institutions of young children, Lee Seok-Yeol's(2006) questions that measure emotional leadership of school principles were modified and supplemented, and a measuring tool for sense of educational accountability by Lee Yoo-Jin(2003) was used to measure the educational accountability. 'An index of general self-efficacy,' produced by Kim Ah-Young and Cha Jung-Eun(1996) was modified according to the teachers of young children to measure the teaching efficacy. The statistical treatment of collected data was carried out by t-test, ANOVA, correlation analysis, and stepwise regression analysis depending on the type of research questions.

The followings are the findings obtained in this study.

First, the emotional leadership of directors perceived by teachers of young age showed significant difference depending on the agency. In other words, preschool teachers perceived higher emotional leadership of

directors than kindergarten teachers.

Secondly, the sense of accountability of preschool teachers showed significant difference depending on teachers' work experience and age. In other words, more experienced teachers tended to perceive sense of accountability higher, and higher age showed higher recognition on bureaucratic, professional, and client based accountability.

Thirdly, teaching efficacy of preschool teacher showed significant difference by work experience and age. In other words, higher work experience and age perceived teaching efficacy more higher.

Fourthly, emotional leadership of directors, sense of educational accountability of teachers, and teaching efficacy all showed static correlation. In other words, when preschool teachers perceive higher emotional leadership of a director, teachers' educational accountability and teaching efficacy become higher. However, the emotional leadership as a whole did not have significant relationship with confidence, individual capability, and teaching efficacy.

Fifthly, it was identified that the emotional leadership of directors have emotional effect on educational accountability and teaching efficacy of teachers. However, every individual capabilities, a lower variable of emotional leadership, did not have significant difference. In other words, the emotional leadership of directors makes significant static effect on accountability and teaching efficacy.

## V. 부록

1. 원장의 감성리더십 질문지
2. 유아교사의 교육적 책무성 질문지
3. 유아교사의 교수효능감 질문지

안녕하십니까?

새 학기가 지나고 이제 따뜻한 봄날이 온 만큼 야외활동에 많은 행사로 무척 바쁜 하루를 보내고 계시리라 생각합니다. 본 질문지는 유아교사가 인식하는 원장의 감성 리더십과 교사의 교육적 책무성, 교수효능감 간의 관계를 알아보기 위한 것입니다. 질문지의 응답은 무기명으로 통계 처리되며, 연구 자료 이외의 다른 목적으로는 절대로 사용하지 않음을 약속드립니다. 바쁘시겠지만 연구를 위해 선생님의 도움이 절실히 필요하여 부탁드립니다. 한 문항도 빠짐없이 응답해 주시길 바랍니다. 응답하신 내용은 연구의 자료로 아주 귀중하게 사용 될 것입니다. 소요시간은 약 10분 정도이며 소중한 시간 내 주셔서 다시 한번 깊은 감사의 말씀을 드립니다.

2011년 4월

성신여자대학교 교육대학원 유아교육과

논문지도교수 : 권 경 속

연 구 자 : 유 선 영

◆ 유아교육기관(유치원, 어린이집)에 근무하시는 선생님만 작성해 주시길바라며, 다음은 선생님 자신에 관한 질문입니다. 각 문항을 읽으시고 해당되는 란에 v표 하거나 내용을 기입하여 주시기 바랍니다.

1. 선생님의 경력은? 만 \_\_\_\_\_ 년 \_\_\_\_\_ 개월

2. 선생님의 교육정도는?

\_\_\_ 고졸(보육교사 양성과정 이수)      \_\_\_ 2년제 전문대학 졸업

\_\_\_ 4년제 대학교 졸업                      \_\_\_ 대학원 졸업

\_\_\_ 기 타(    )

3. 선생님께서 현재 근무하고 계신 유아교육기관은?

\_\_\_ 공립 유치원                                  \_\_\_ 사립유치원

\_\_\_ 국공립법인 어린이집                      \_\_\_ 민간 어린이집

\_\_\_ 기 타( )

4. 선생님의 연령은? 만 \_\_\_\_\_ 세

**<원장의 감성리더십 질문지>**

◆ 다음에 제시되는 문항들은 우리 원의 원장님의 감성리더십 인식에 관하여 알아보고자 하는 것입니다. 각 문항을 잘 읽으시고, 선생님의 현재 원장님의 감성리더십 인식 정도를 가장 잘 나타내준다고 생각되는 번호에 표시(0)하여 주시기 바랍니다.

번호	문항 내용 (우리 원장님은...)	전혀 그렇 지 않다	대체 로 그렇 지 않다	보통 이다	대체 로 그렇 다	매우 그렇 다
1	추구하려는 가치나 목표가 분명하다.	1	2	3	4	5
2	새로운 접근을 위한 지속적인 학습과 자기개발에 관심을 갖는다.	1	2	3	4	5
3	바람직한 의사결정을 내릴 수 있다는 자신이 있다고 생각한다.	1	2	3	4	5
4	자신의 가치나 능력에 대해 긍정적으로 생각한다.	1	2	3	4	5
5	다른 사람에게 확신에 찬 인상을 심어주는 편이다.	1	2	3	4	5
6	자신의 목표를 성취하기 위해 노력하는 결과지향적이다.	1	2	3	4	5
7	일에 추진력이 있다.	1	2	3	4	5
8	요구되거나 기대되는 일 이상의 목표를 추구한다.	1	2	3	4	5
9	항상 새로운 일에 도전한다.	1	2	3	4	5
10	다른 사람의 요구와 감정에 맞게 도와주려고 한다.	1	2	3	4	5
11	다른 사람의 입장을 내 자신의 입장처럼 공감하는 편이다.	1	2	3	4	5
12	다른 사람의 어려운 처지를 도와주려고 한다.	1	2	3	4	5
13	다른 사람의 말에 귀 기울이고, 상대방의 요구를 충족시켜주기 위해 노력한다.	1	2	3	4	5
14	다른 사람의 장점이나 성취 그리고 발전 등을 인정해 주고 그것에 대한 보상을 해준다.	1	2	3	4	5
15	원에서 편견이나 편협함을 해결하기 위해	1	2	3	4	5

	노력한다.					
16	원에서 구성원의 다양성을 존중하고 가치 있게 여긴다.	1	2	3	4	5

번 하	문 항 내 용 (우리 원장님은...)	전혀 그렇 지 않다	대체 로 그렇 지 않다	보통 이다	대체 로 그렇 다	매우 그렇 다
17	잘 듣고, 상호 이해를 추구하며, 충분하게 정보를 공유하는 것을 좋아한다.	1	2	3	4	5
18	다른 사람이 책임감을 가지고 성취를 이룰 수 있도록 안내해 준다.	1	2	3	4	5
19	다른 사람으로 하여금 더 높은 수준의 직무수행을 하도록 격려하는 가치나 신념 그리고 태도를 보여준다.	1	2	3	4	5
20	다른 사람이 기대하고 있는 변화의 모델이 되고 있다.	1	2	3	4	5
21	조직 갈등을 찾아내고 서로의 입장을 이해할 수 있도록 도와 주고 있다.	1	2	3	4	5
22	상호 간의 이익을 얻을 수 있는 관계를 찾아낸다.	1	2	3	4	5
23	조직 구성원들 간의 토론이나 토의를 장려한다.	1	2	3	4	5
24	다른 사람과의 친근한 래포를 형성한다.	1	2	3	4	5
25	동료와 개인적인 친교를 만들고 유지한다.	1	2	3	4	5
26	교사들과 대화를 하는 것을 즐겁게 생각한다.	1	2	3	4	5
27	계획, 정보, 자원을 공유하는데 협력한다.	1	2	3	4	5
28	친밀하고 협력적인 풍도를 만들기 위해 노력한다.	1	2	3	4	5
29	동료 교사를 믿고 편하게 상의하고 함께 일을 한다.	1	2	3	4	5
30	모든 구성원이 적극적이고 활동적으로 참여하도록 유도한다.	1	2	3	4	5
31	팀의 정체성, 가치, 헌신 등을 강조하여 동료의식을 형성한다.	1	2	3	4	5

32	유아들과 교사들을 가치 있게 생각하고, 함께 하는 것을 보람 있게 여긴다.	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

**<유아교사의 교육적 책무성 질문지>**

다음은 선생님의 교육적 책무성 수준을 측정하기 위한 문항입니다. 선생님의 생각과 가장 일치하는 해당 사항의 번호에 표시(0)하여 주시기 바랍니다.

번 호	문 항 내 용	전혀 그렇 지 않다	대체 로 그렇 지 않다	보통 이다	대체 로 그렇 다	매우 그렇 다
1	유아교사인 나는 정한 교육과정에 의거하여 교수-학습을 전개한다.	1	2	3	4	5
2	유아교사인 나는 교육관련 법규를 준수하고 있다.	1	2	3	4	5
3	유아교사인 나는 각종자료(출석부, 생활기록부)를 작성, 관리하고 있다.	1	2	3	4	5
4	유아교사인 나는 유치원, 어린이집 내에서 분장도나 교무를 성실히 수행하고 있다.	1	2	3	4	5
5	유아교사인 나는 학습을 촉진하기 위해 수업 전에 계획하고 준비한다.	1	2	3	4	5
6	유아교사인 나는 학급에서 필요한 규칙을 확정하여 관리하고 있다.	1	2	3	4	5
7	유아교사인 나는 학습의욕을 불러일으킬 만한 학습환경을 조성하고 있다.	1	2	3	4	5
8	유아교사인 나는 유아들과 효과적으로 의사소통하며 상호작용 한다.	1	2	3	4	5

9	유아교사인 나는 학습을 극대화하기 위하여 적절한 수업방법을 선택한다.	1	2	3	4	5
<b>면 해</b>	<b>문 항 내 용</b>	<b>전 혀 그 렇 지 않 다</b>	<b>대 체 로 그 렇 지 않 다</b>	<b>보 통 이 다</b>	<b>대 체 로 그 렇 다</b>	<b>매 우 그 렇 다</b>
10	유아교사인 나는 유아의 학업 진전도를 정기적으로 평가하고 피드백을 제공한다.	1	2	3	4	5
11	유아교사인 나는 학습내용에 관한 최신정보에 관심을 갖고 습득에 노력한다.	1	2	3	4	5
12	유아교사인 나는 스스로 교사로서의 의무를 성실히 이행한다.	1	2	3	4	5
13	유아교사인 나는 교사 자신의 도덕적 판단력에 따라 학생을 지도한다.	1	2	3	4	5
14	유아교사인 나는 타인과의 타협없이 자신의 교육적 신념을 고수한다.	1	2	3	4	5
15	유아교사인 나는 교사들간의 상호작용에서 인격적 관계를 형성하고 있다.	1	2	3	4	5
16	유아교사인 나는 학부모에게 유치원이나 학급의 쟁점에 대해 지속적으로 홍보한다.	1	2	3	4	5
17	유아교사인 나는 가정과 긴밀하게 연계하여 학생을 지도하고 있다.	1	2	3	4	5
18	유아교사인 나는 학부모와 지역사회의 의견을 고려하여 교육과정을 운영한다.	1	2	3	4	5

### <유아교사의 교사효능감 질문지>

다음은 선생님의 교수효능감을 측정하기 위한 문항입니다. 선생님의 생각과 가장 일치하는 해당 사항의 번호에 표시(○)하여 주시기 바랍니다.

번 호	문 항 내 용	전 혀 그 렇 지 않 다	대 체 로 그 렇 지 않 다	보 통 이 다	대 체 로 그 렇 다	매 우 그 렇 다
1	유아교사인 나는 어려운 상황을 잘 대처할 수 있는 능력이 있다.	1	2	3	4	5
2	유아교사인 나는 위험한 상황에서 잘 대처할 수 없을 것 같아서 불안함을 느낀다.	1	2	3	4	5
3	유아교사인 나는 계획을 잘 짤 수 있다.	1	2	3	4	5
4	유아교사인 나는 어떤 일의 원인과 결과를 잘 분석해 낼 수 있다.	1	2	3	4	5
5	유아교사인 나는 일을 조직적으로 처리하는 편이다.	1	2	3	4	5
6	유아교사인 나는 어떤 일을 시작할 때 실패할 것 같은 느낌이 들곤 한다.	1	2	3	4	5
7	유아교사인 나는 항상 목표를 세우고 그것에 비추어서 일의 진행상태를 확인한다.	1	2	3	4	5
8	유아교사인 나는 큰 문제가 생기면 불안해져서 아무것도 할 수 없다.	1	2	3	4	5
9	유아교사인 나는 주어진 일을 하기 위해 정보를 충분히 활용할 수 있다.	1	2	3	4	5
10	유아교사인 나는 내가 할 수 있는 일과 그렇지 않을 일을 판단할 수 있다.	1	2	3	4	5
11	유아교사인 어렵거나 도전적인 일에 매달리는 것은 재미있는 일이라고	1	2	3	4	5

	생각한다.					
12	주변 사람들이 나보다 모든 일에서 뛰어난 것 같다고 생각한다.	1	2	3	4	5

번 호	문 항 내 용	전 혀 그 렇 지 않 다	대 체 로 그 렇 지 않 다	보 통 이 다	대 체 로 그 렇 다	매 우 그 렇 다
13	유아교사인 나는 일은 쉬운 것일수록 좋다고 생각한다.	1	2	3	4	5
14	유아교사인 나는 어떤 일이 처음에 안되더라도 될 때까지 해 보는 편이다.	1	2	3	4	5
15	유아교사로서의 나는 위협적인 상황에서는 스트레스를 필요이상으로 받는다.	1	2	3	4	5
16	유아교사로서의 나는 부담스러운 상황에서는 우울함을 느낀다.	1	2	3	4	5
17	어떤 문제에 대한 나의 판단은 대체로 정확하다.	1	2	3	4	5
18	유아교사로서의 나는 예기치 못한 문제가 일어나면 잘 대처할 수 없는 편이다.	1	2	3	4	5
19	유아교사로서의 나는 일이 잘못되고 있다고 생각되면 빨리 바로 잡는 편이다.	1	2	3	4	5
20	좀 실수를 하더라도 어려운 일을 좋아한다.	1	2	3	4	5
21	유아교사로서의 나는 어려움이 있을 때도 지속적으로 노력한다.	1	2	3	4	5
22	유아교사로서의 나는 무슨 일이든 정확하게 처리한다.	1	2	3	4	5

- 응답해 주셔서 감사합니다. -