

학교장 교수지도성에 대한 학교장-교사 평가 일치도에 미치는 문화적 맥락의 효과: 권력거리와 개인주의 문화 차원을 중심으로*

최 경 준(한양대학교)
함 승 환(한양대학교)**

요 약

본 연구는 학교장 지도성에 대한 학교장 본인 평가와 교사 평가가 어떠한 조건에서 더욱 일치하는지 탐색하는 것을 목적으로 한다. 특히, 비교문화적 관점에서 학교장과 교사 간의 상호작용에 영향을 미칠 가능성이 있는 국가 수준의 문화적 맥락에 초점을 맞추어, 학교장 교수지도성에 대한 학교장-교사 평가 일치도가 문화적 맥락에 따라 체계적인 차이를 보이는지를 실증적으로 검토하고자 하였다. 이를 위해 OECD에서 수행한 교수학습 국제조사(TALIS) 2008년 자료와 Hofstede가 정리한 비교문화 자료 중 문화적 권력거리 지수와 문화적 개인주의 지수를 결합하여 총 21개국 3,888개교의 학교장과 이들 학교의 교사 61,776명에 대한 위계 선형모형 분석을 실시하였다. 분석 결과, 학교장 교수지도성에 대한 학교장 본인 평가와 교사 평가 간의 상관성 정도는 국가에 따라 차이를 보였으며, 이러한 차이의 일부는 국가 수준의 문화적 맥락의 함수인 것으로 드러났다. 이러한 결과는 학교장 지도성에 대한 연구 및 이론의 정교화를 위해 국가 수준의 문화적 맥락이 중요한 변인으로서 고려되어야 할 필요성을 시사한다.

[주제어] : 학교장 교수지도성, 자기-타인 평가 일치, 문화적 맥락, 권력거리, 개인주의

* 이 연구는 2014년도 정부재원(교육부)으로 한국연구재단의 지원(한국사회과학연구지원사업)을 받아 수행되었다(NRF-2014S1A3A2044609). 유용한 피드백을 주신 한양대 교육학과 차윤경 교수님과 박주호 교수님, 사회학과 김두섭 교수님, 그리고 세 분의 익명의 심사자께 감사드린다. 연구단의 최수빈 선생과 이은지 선생은 원고의 윤문 작업에 도움을 주었다. 본고의 앞선 버전은 제1저자의 석사학위 논문 및 한국연구재단 SSK 네트워킹 심포지엄 원고 형태로 발표되었다. 본고는 이들 원고를 수정·보완한 것이다.

** 교신저자(hamseunghwan@gmail.com).

■ 접수일(2016.02.25), 심사일(2016.03.14), 게재확정일(2016.04.17)

I. 서론

학교장의 교수지도성에 대한 관심은 학생들의 학업 성취에 대한 책무성을 강조하는 교육정책 담론의 세계적 확산과 함께 증대되어 왔다. 교수지도자로서 학교장의 주요한 임무는 교사의 교수 활동에 대한 다양한 형태의 지원 및 업무 환경 개선 등을 통해 궁극적으로 학생들의 학습에 긍정적 영향을 미치는 것인데(Copland, 2003; Louis, Dretzke, & Wahlstrom, 2010), 이의 효과적 달성을 위해 학교장은 교사와의 상호작용에 주의를 기울일 필요가 있다. 교수지도자로서 학교장은 교사의 전문적 자율성의 영역으로 간주되는 교수 활동에 직간접적으로 개입하게 되는 상황에 놓이기 때문에 교수지도성을 효과적으로 발휘하고자 하는 학교장은 우선적으로 교사와의 협력적 신뢰 관계를 형성·유지할 필요가 있는 것이다(Bryk & Schneider, 2002; Reitzug, 1997).

이러한 가운데 최근 학교장 지도성과 관련하여 '자기-타인 평가 일치'(self-other rating agreement) 개념을 적용한 연구들이 등장하였다(Devos, Hulpia, Tuytens, & Sinnaeve, 2014; Ham, Duyar, & Gumus, 2015; Park & Ham, 2014). 지도성에 대한 자기-타인 평가 일치 연구는 지도성에 대한 자기 자신과 타인 간의 평가 일치도와 지도성 효과 사이의 관계를 지도자의 자기 인식(self-awareness)에 초점을 두고 설명한다(Fleenor, Smither, Atwater, Braddy, & Sturm, 2010; Yammarino & Atwater, 1993). 구체적으로, 지도성을 일종의 지도자와 타인 간의 상호작용으로 여기는 관점에서, 이러한 상호작용을 주도하고 유지·발전시킬 책임이 있는 지도자가 지도성에 대한 본인의 평가와 타인의 평가를 비교하여 자신의 장단점을 파악하고 이를 다시 지도자로서의 역할 수행에 반영함으로써 지도성 효과를 증진시킬 수 있다는 것이다(Yammarino & Atwater, 1997).

학교장 지도성에 대한 자기-타인 평가 일치도는 학교장 지도성의 효과를 예측하는 중요한 요인이라는 점에서(Ham et al., 2015), 자기-타인 평가 일치도에 영향을 미치는 요인들을 파악하기 위한 노력은 매우 중요한데, 본 연구는 이러한 노력의 일환으로 국가 수준의 문화적 맥락에 주목한다. 문화란 한 사회에 소속된 사람들과 다른 사회에 소속된 사람들을 구별하게 해주는 학습된 가치 체계를 의미하는데(Dimmock & Walker, 2005; Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010), 이는 개인 간에 이루어지는 상호작용 형식 중 하나인 피드백(feedback)과 관련하여, 그 주체, 대상, 내용, 방식 등에 영향을 줄 수 있고, 지도자의 자기 인식 역시 그 영향에서 자유로울 수 없다(Ashford, 1989; Atwater, Wang, Smither, & Fleenor, 2009; Sully de Luque & Sommer, 2000). 지도성에 대한 자기-타인 평가 일치도가 국가 수준의 문화적 맥락의 함수일 가능성이 있는 것이다.

이러한 가능성을 학교 조직 맥락에서 실증적으로 분석하기 위해, 본 연구는 학교장 교수지도성에 대한 학교장-교사 평가 일치도가 문화적 권력거리와 개인주의 수준에 따

라 체계적인 차이를 보이는지를 확인하고자 하였다. 이를 위해 본 연구에서는 교수학습 국제조사(Teaching and Learning International Survey, 이하 TALIS) 2008년 자료와 Hofstede 외(2010)의 비교문화 자료를 결합하여 이를 분석하였다. 본 연구는 다음과 같은 중요성을 지닌다. 첫째, 단위학교의 자율성과 학교 간의 다양성이 점차 증대되는 오늘날의 교육생태계 맥락에서 지식 경영자이자 불확실성 관리자로서 학교장의 역할이 주목받고 있다는 점을 고려할 때(김이경 외, 2006; 차윤경·안성호·주미경·함승환, 2016; Ham et al., 2013), 학교장 지도성에 대한 평가 및 지도성 개발에 대해 다각도에서 새롭게 연구할 필요가 있다. 본 연구는 학교장 지도성에 대한 개념적 이해를 더욱 정교화하는 데 기여할 뿐만 아니라 지도성 개발에 대해 새로운 실천적 함의를 제공할 수 있을 것이다. 둘째, 본 연구는 교육학뿐만 아니라 조직학 분야의 확장에도 기여할 수 있을 것이다. 지도성 관계를 형성하는 주체 간의 상호작용이 학교라는 특별한 형태의 조직 맥락에서도 국가 문화에 따라 상이한 형태로 나타날 가능성에 주목하는 본 연구는 조직행동과 지도성 연구에 중요한 실증 자료를 제공할 수 있을 것으로 기대된다.

II. 이론적 배경

1. 학교장 교수지도성

학교장은 관리자로서의 정체성뿐만 아니라 교수지도자로서의 정체성도 부여받아 왔다(Blase & Blase, 2000; Hallinger, 2005). 특히, 효과적인 학교를 구축하기 위한 주요 요인으로서 학교장의 교수지도성이 주목을 받는 가운데, 미국의 학교장 평가 항목의 상당 부분은 교수지도자로서의 역할 수행과 관련되어 있다(Davis, Kearney, Sanders, Thomas, & Leon, 2011). 이러한 흐름은 학생들의 학업 성취에 대한 책무성을 강조하는 국제적 정책 담론과 맞물려 세계적으로 널리 확산되어 왔다(Gumus & Akcaoglu, 2013; Ham & Kim, 2015; Lee, Walker, & Chui, 2012).

학교장 교수지도성은 그에 대한 관심만큼이나 다양하게 정의되어 왔는데, 일반적으로 교수지도성을 효과적으로 발휘하는 학교장은 교사의 교수 활동에 대한 지원 및 업무 환경 개선을 통해 궁극적으로 학생들의 학습에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 알려져 있다. 보다 구체적으로, 교수지도자로서 학교장은 크게 다음의 세 가지 방식으로 지도성을 발휘한다. 첫째, 목표 중심 지도성이다. 교수지도성을 효과적으로 발휘하는 학교장은 학교의 모든 활동, 특히 교수 활동이 학생의 학업 성취 증진이라는 궁극적인 목표에 최적화되도록 교사들을 독려하고 이끈다(Bossert, Dwyer, Rowan, & Lee, 1982; Kleine &

Klacht, 1993). 둘째, 성찰 촉진 지도성이다. 교수지도성을 효과적으로 발휘하는 학교장은 교사들로 하여금 자신의 교수 활동에 대해서 끊임없이 반성적으로 성찰하도록 돕는다(Blase & Blase, 1999; Reitzug, 1997). 셋째, 전문성 개발 지원 지도성이다. 교수지도성을 효과적으로 발휘하는 학교장은 교사들의 교수 전문성 신장을 위한 교내외의 다양한 활동을 직간접적으로 지원한다(Blase & Blase, 1999; Youngs & King, 2002).

본 연구에서는 학교장 교수지도성의 효과가 지도성을 발휘하는 학교장과 그 지도성으로부터 영향을 받는 교사 간의 상호작용 방식에 따라 달라질 수 있다는 점에 주목하고자 한다(Park & Ham, 2014; Southworth, 2002). 교수 활동은 교사의 전문적 자율성의 영역으로 여겨진다는 점에서 학교장도 이에 쉽게 개입할 수 없다(Hargreaves, 2000). 그러나 교수지도성을 발휘하는 학교장은 교사의 교수 활동에 직간접적으로 개입해야 하는데, 교사는 이를 자신의 전문성 영역에 대한 침범으로 인식할 가능성이 있고, 때로는 학교장이 실제로 그런 의도를 가지고 있는 경우도 있다(이윤식, 2002). 그 결과, 지도성의 효과가 감소되거나 오히려 부작용이 발생하기도 한다(Lee et al., 2012; Rosenholtz, 1989). 이와 관련하여 Blase와 Blase(1999)는 학교장의 교수지도성이 본질적으로 협력의 속성을 띤다는 점에서 교사에 대한 권한 위임을 늘리고 교사와의 신뢰 관계를 형성할 것을 강조하였다. Ham 외(2015)와 Park과 Ham(2014) 역시 학교장과 교사 간 상호 신뢰 정도에 따라 학교장의 교수지도성 효과가 달라질 가능성을 언급하면서, 교장과 교사 간의 불필요한 인식 불일치 요소들을 줄이기 위한 노력을 강조한다.

2. 지도성에 대한 자기-타인 평가 일치와 지도성 효과

조직을 둘러싼 환경의 다양성과 복잡성 증대 및 환경의 지속적 변화에 따라 지도성의 개념 및 그에 대한 관점이 다양해지고 있는 가운데, '자기-타인 평가 일치'(self-other rating agreement) 관점 또한 하나의 유용한 개념적 틀로서 등장하였다(이동수, 2010; Yammarino & Atwater, 1993). 이 관점에 따르면, 지도성에 대한 지도자 본인의 자기 평가(self-rating)와 지도자 주변의 타인(상위 지도자, 동료, 부하 등)으로부터의 평가(other-rating)를 체계적으로 비교·대조하고, 이를 통해 지도성 효과를 측정·평가하는 데 활용하거나 (또는 동시에) 이 정보를 지도자에게 제공(피드백)함으로써 지도자로 하여금 지도성 개발의 필요성 및 개발 요구 영역을 깨닫도록 돕는 것이 매우 중요하다.

실제로 다양한 선행연구들이 자기-타인 평가 일치도에 따라 지도성의 효과가 차이를 보일 가능성을 제기해 왔다(Bass & Yammarino, 1991; Ham et al., 2015; Sosik, 2001; Yammarino & Atwater, 1993). 구체적으로, 자기-타인 평가가 일치할 때 지도성 효과가 증대되는 경향을 보이고, 이와 반대로 자기-타인 평가가 불일치할 때 지도성 효과가 감

소하는 경향을 나타낸 것이다. 이에 대해 여러 연구자들은 지도성에 대한 자기 평가와 타인 평가가 일치하는 정도를 지도자의 자기 인식 수준의 중요한 지표로 보고(Atwater & Yammarino, 1992; Moshavi, Brown, & Dodd, 2003; Wohlers & London, 1989), 이것이 지도성 효과와 어떤 체계적 관련성을 보이는지 설명하고자 하였다(Fleenor et al., 2010; Yammarino & Atwater, 1993).

자기 인식이란 자신의 장단점 등에 대해 스스로 이해하고 있는 정도를 의미하는데, 이는 타인들이 바라보는 자신의 모습과 스스로가 바라보는 자신의 모습이 어느 정도로 일치하는지와 밀접한 관련성을 지닌다. 지도성은 비록 지도자라는 특정 개인을 중심으로 발휘되는 것이지만, 그러한 지도성 발휘의 대상이 지도자 본인이 아니라 그 주변의 타인이라는 점에서 본질적으로 지도자와 타인 간의 상호작용을 기반으로 하여 이루어진다. 따라서 지도성에 대한 타인의 평가는 지도성에 대한 지도자 본인의 평가만큼이나 중요하다. 특히 부하의 경우, 지도성 발휘의 가장 직접적인 대상으로서 지도성을 가장 가까이 관찰하고 경험할 수 있기 때문에 다른 타인들이 인식할 수 없는(심지어 지도자 본인도 종종 인지하지 못하는) 지도성의 특정 측면에 대한 유용한 정보를 제공해줄 수 있다(Atwater, Roush, & Fischthal, 1995). 물론 이것이 지도성에 대한 타인의 평가가 지도자 본인의 평가보다 반드시 더 '정확'하다는 것을 의미하지는 않는다. 하지만 공동의 목표를 달성함에 있어서 조직 구성원과의 상호작용을 효과적으로 주도하고 유지·발전시킬 책임이 지도자에게 있기 때문에, 지도성에 대한 타인의 평가는 그 자체로 지도자에게 '가치 있는' 정보가 될 수 있다(Ashford, 1989; Fleenor et al., 2010; Yammarino & Atwater, 1997). 지도성은 본질적으로 지도자나 타인들 중 어느 한 관점에만 전적으로 의존해서는 정확하게 포착될 수 없고, 지도자와 타인의 관점을 체계적으로 종합하려는 노력이 요구된다(Ham et al., 2015).

지도성에 대한 자기-타인 평가가 일치하는 경우, 지도자는 자신이 발휘하는 지도성에 대해 비교적 정확히 인식하고 있을 가능성이 높고, 따라서 자신의 지도성 행위를 적절하게 조정해 나가기에 유리한 입장에 있다는 점에서, 높은 지도성 효과를 기대할 수 있다. 이와 반대로, 지도성에 대한 자기-타인 평가가 불일치하는 경우, 지도자는 지도자로서 자신의 장단점에 대해서 제대로 파악하고 있지 못할 가능성이 높다는 점에서, 높은 지도성 효과를 기대하기 어렵다. 특히, 자신을 과대평가하는 유형의 지도자의 경우, 지도성 개발의 필요성 및 개발이 필요한 지도성 영역에 대해 제대로 인지하지 못할 가능성이 높을 뿐만 아니라, 심지어 이에 대한 피드백이 제공되더라도 이를 오히려 왜곡된 피드백으로 받아들일 가능성 역시 존재한다는 점에서, 지도성 효과가 저조할 가능성이 높다(Atwater et al., 1995; Bass & Yammarino, 1991; Ilgen, Fisher, & Taylor 1979).

지도성에 대한 자기-타인 평가 일치도에 따른 지도성 효과의 차이에 대해 조직학이나

경영학 등의 분야에서 실증적 연구가 진행되어 온 가운데, 최근에는 교육학 분야에서도 이러한 개념적 분석 틀을 응용하여 적용한 연구들이 등장하기 시작했다(Devos et al., 2014; Ham et al., 2015; Park & Ham, 2014). 예컨대, 호주, 말레이시아, 한국, 터키의 자료를 분석한 Ham 외(2015)는 이들 국가 모두에서 교수지도성에 대한 학교장-교사 평가 일치도가 높을수록 교사의 효능감이 높게 나타나는 일관된 패턴을 보고하였다. 학교장이 발휘하는 지도성에 대한 학교장 본인과 교사 간의 평가 일치도가 학교장 지도성 효과를 예측하는 중요한 요인 중 하나일 가능성이 실증적으로 지지되는 것이다.

3. 자기-타인 평가 일치에 대한 비교문화적 관점

지도성에 대한 자기-타인 평가 일치도가 지도성 효과를 예측하는 주요한 요인이라는 연구들이 주목을 받음에 따라, 일치도를 예측하는 요인들이 무엇인지 밝혀내는 연구들도 수행되어 왔다. 이와 관련하여, 인구통계학적 특성, 인지 처리 과정, 직업적 경험, 직무 환경, 조직 문화 등과 관련한 다양한 연구들이 이루어져 왔는데, 최근에는 국가 수준의 문화적 맥락 역시 주목을 받기 시작했다(Fleenor et al., 2010). 문화란 한 사회에 소속된 사람들과 다른 사회에 소속된 사람들을 구별하게 해주는 학습된 가치 체계를 의미한다(Dimmock & Walker, 2005; Hofstede et al., 2010). 이때 가치(values)는 “어떤 한 상태보다 다른 상태를 선호케 하는 포괄적인 경향성”(Hofstede et al., 2010, p. 29)으로서, 동일한 가치 체계 내에 있는 개인들이 마주하는 다양한 삶의 문제에 대한 일종의 판단 기준으로 작용하여 사회적으로 용인되는 일반적인 해석과 대처방식을 제공해준다(Hofstede et al., 2010; Lustig & Koester, 2010).

개인 간의 상호작용 및 의사소통 방식 역시 이러한 가치 체계의 영향으로부터 자유로울 수 없다는 연구들이 다수 보고되어온 가운데(Gelfand, Erez, & Aycan, 2007; Lustig & Koester, 2010), 이러한 문화적 차이가 개인 간 주고받는 피드백의 주제, 대상, 내용, 방식 등에 일정한 차이를 가져올 수 있고, 결국 이것이 지도자의 자기 인식 수준의 차이로까지 이어질 가능성이 제기되어 왔다(Ashford, 1989; Atwater et al., 2009; Sully de Luque & Sommer, 2000). 지도자의 자기 인식은 지도자가 부하들에게 피드백을 요청하고 동시에 부하들이 피드백을 제공하는 정도에 따라 달라질 수 있는데, 이러한 상호작용 자체가 일정 부분 문화적 맥락의 함수일 가능성이 있는 것이다(함승환 외, 2015). 이에 본 연구에서는 Hofstede 외(2010)의 국가 문화 차원 개념을 바탕으로 이를 더 구체적이고 체계적으로 살펴보고자 하는데, 특히 지도성 및 사회적 상호작용과 관련하여 많은 주목을 받아온 권력거리(power distance)와 개인주의(individualism) 문화 차원을 집중적으로 조명하고자 한다.

먼저, 권력거리 문화 차원은 “한 국가의 제도나 조직의 힘없는 구성원들이 권력의 불평등한 분포를 기대하고 수용하는 정도”(Hofstede et al., 2010, p. 87)를 나타낸다. 이는 지도자에 대한 부하의 의존 정도와도 관련되는데, 권력거리가 큰 문화권에서 지도자와 부하는 서로를 근본적으로 동등하지 않은 존재로 인식할 뿐만 아니라, 심지어 이러한 상호 간의 불평등한 관계를 당연시하는 반면, 권력거리가 작은 문화권에서 지도자와 부하 간의 위계는 단지 역할의 차이만을 나타낸다(Hofstede et al., 2010). 지도자-부하 관계에 대한 일련의 인식론적 가정은 각 문화권에 속한 지도자와 부하 간에 공유됨으로써 양자 간의 상호작용에 실제적으로 영향을 미친다.

보다 구체적으로, 권력거리가 큰 문화권에서 권력은 소수 지도층에게 집중되어 있기 때문에, 부하는 주로 지도자로부터 업무에 대한 지시를 받기만 하고, 지도자와 부하 간의 대화는 보통 지도자의 주도로 시작된다(Hofstede et al., 2010). 또한 권력거리가 큰 문화권에서 지도자는 공식적인 규정이나 상위 지도자의 지시에 크게 의존하고 자신의 경험이나 부하의 의견에는 덜 의존하는데, 이는 부하로부터의 도움이 자신의 능력 부족을 드러내는 것으로 여겨질 가능성이 있기 때문이다(Millman, Taylor, & Czapslewski, 2002). 더 나아가, 권력거리가 큰 문화권에서 지도자는 특권적 지위 상징을 통해 부하와의 지위 격차를 드러내고자 한다(Hofstede et al., 2010; Sully de Luque & Sommer, 2000). 이러한 문화권에서는 지도자와 부하 간의 심리적 거리감이 크고 지도자의 영향력에 대한 부하의 두려움이 크기 때문에, 부하는 지도자와 다른 의견을 내놓는 것을 꺼리며, 심지어 다양한 의견 개진의 기회를 제공하는 지도자를 부하의 입장에서 의아해 하거나 선호하지 않기도 한다(Hofstede et al., 2010). 권력거리가 큰 문화권에서는 부하가 지도자에게 피드백을 제공할 기회를 충분히 부여받지 못할 뿐만 아니라, 설사 그러한 기회를 부여받더라도 부하가 이를 제대로 활용하는 것이 쉽지 않다는 점에서, 큰 권력 거리는 지도자의 자기 인식에 불리한 요인으로 작용할 가능성이 높다.

다음으로, 개인주의 문화 차원은 한 국가 내에서 “개인 간의 구속력이 느슨한”(Hofstede et al., 2010, p. 118) 정도를 나타낸다. 이는 개인이 내집단(in-group)에 긴밀하게 통합된 상태에서 “내집단에 대한 충성의 대가로 집단적 보호를 받는 정도”(p. 118)가 높은 집단주의 문화와의 비교를 통해 더욱 분명하게 이해될 수 있다.¹⁾ 개인주의 문화와 집단주의 문화는 조직으로부터 개인의 독립이 강조되는 정도에 따라 구분된다. 개인주의 문화권에서 지도자와 부하의 관계는 일종의 계약으로 여겨지고 부하는 자기

1) 개인주의와 집단주의 간의 관계와 관련하여 개인주의와 집단주의는 상호 대치되는 개념이 아니라 상호 독립적인 개념이라고 주장하는 학자도 있다(Triandis, 1995). Hofstede는 이를 분석 수준(level of analysis)의 이슈로 여기면서, 개인의 가치를 비교하려면 개인주의와 집단주의를 두 개의 다른 차원으로 간주해야 하지만, 사회(또는 국가) 수준에서는 한 차원의 양극단으로 나타난다고 주장한다(Hofstede et al., 2010, p. 128).

자신의 이익을 추구하는 것이 당연시되기 때문에 지도자와 부하는 서로를 비교적 대등하게 여기는 반면, 집단주의 문화권에서 지도자와 부하의 관계는 부모-자녀 관계와 유사하기 때문에 부하는 지도자에게도 의존적인 경향을 보인다(Hofstede et al., 2010). 이러한 지도자-부하 관계에 대한 인식론적 가정의 사회적 공유는 아래에 제시되는 개인주의-집단주의 문화 간 상호작용 방식의 차이와 긴밀하게 연결되어 지도자와 부하 간의 상호작용에 실제적 영향을 미친다.

집단주의 문화권에서는 때로 정확한 정보를 제공하는 것보다 체면을 살려주는 것이 중요하기 때문에(Kim & Nam, 1998; Ting-Toomey, 1999) 타인에게 정면으로 반대 의견을 표명하는 것은 무례하고 바람직하지 않은 것으로 간주되는 반면, 개인주의 문화권에서 개인은 타인에게 자신의 의견을 (그것이 설사 부정적인 내용일지라도) 표명하는 것을 미덕으로 여기고, 실제로 경영 훈련에서도 감정을 솔직하게 털어놓는 것을 배우게 된다(Hofstede et al., 2010). 또한 집단주의 문화권에서는 대부분의 정보가 의사소통하는 두 주체가 처한 맥락이나 그 둘의 관계에 이미 녹여진 상태에서 많은 정보가 애매하게 전달되는 반면에, 개인주의 문화권에서 대부분의 정보는 직접적이고 명확하게 전달되는 중요한 차이가 있다(Hall, 1976). 집단주의 문화권에서는 주로 간접적인 질문이나 모니터링 방식의 피드백이 선호되고, 개인주의 문화권에서는 직접적인 질문을 통한 피드백이 더 선호되는 것도 이와 관련이 있다. 한편, 피드백의 대상과 관련하여, 집단주의 문화권에서는 개인보다 집단에 대한 정보가 더욱 유용하게 여겨지고, 대부분의 상호작용이 집단 단위로 일어나기 때문에 피드백의 대상은 특정 개인이 아니라 집단인 경우가 많고, 내집단의 조화가 깨질 것을 우려하여 특정 개인에 대해서 직접적으로 평가하는 것을 꺼린다(Sully de Luque & Sommer, 2000). 반면에, 개인주의 문화권에서 개인은 자기 평가(self-assessment)와 자기 조절(self-regulation)에 많은 관심을 지닐 뿐만 아니라(Hofstede et al., 2010; Sully de Luque & Sommer, 2000), 타인에게 긍정적인 인상을 남기기 위하여 개인 스스로가 피드백을 적극적으로 요청하곤 한다(Morrison & Bies, 1991; Wayne & Liden, 1995). 개인주의가 강한 문화권에서 부하는 지도자에게 피드백을 제공할 기회를 비교적 많이 부여받고 이를 실제로 활용할 수 있다는 점에서, 개인주의 문화는 집단주의 문화에 비해 지도자의 자기 인식에 유리한 환경을 제공한다.

4. 연구가설

본 연구에서는 앞서 살펴본 이론적 배경을 바탕으로 아래의 연구가설을 도출하고, 실증적 자료에 근거하여 이를 검토하고자 한다.

가설 1. 학교장 교수지도성에 대한 학교장 본인 평가와 교사 평가 간 일치도는 문화

적 권력거리 정도가 큰 사회일수록 축소된다.

가설 2. 학교장 교수지도성에 대한 학교장 본인 평가와 교사 평가 간 일치도는 문화적 개인주의 정도가 강한 사회일수록 증폭된다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 대상 및 분석 자료

본 연구는 학교장 교수지도성에 대한 학교장 본인 평가와 교사 평가 간의 상관성 정도가 국가 수준의 문화적 맥락에 따라 체계적인 차이를 보이는지 확인하기 위해 두 개의 데이터를 결합하여 분석하였다. 학교장 교수지도성에 대한 학교장 본인과 교사 평가에 대한 자료로는 TALIS 2008년도 자료가 활용되었고, 국가 수준의 문화적 맥락에 대한 자료로는 Hofstede 외(2010)의 비교문화 자료가 사용되었다.

먼저, TALIS 2008은 경제협력개발기구(OECD)의 주관으로 효과적인 교수 및 교사에 대한 실증적인 탐구라는 목적 아래 교사 업무 환경과 학교 학습 환경 등을 구체적으로 파악하고자 2006년부터 2007년 사이에 총 24개국의 중학교(ISCED level 2) 학교장 및 교사를 대상으로 실시한 최초의 대규모 국제 조사이다. TALIS 2008에는 해당 학교 및 교직원의 기본적인 인구통계학적 정보, 학교 경영, 학교 자원, 전문성 개발, 교사 평가, 교수 방식 및 신념 등에 대한 자료가 포함되어 있다(OECD, 2010). TALIS 2008은 각 조사 대상 국가를 대표하는 학교 및 교사 표본을 체계적으로 추출한 자료라는 점에서 국가 간 비교 연구에 적합한 자료이다.

한편, Hofstede 외(2010)의 비교문화 자료는 Hofstede가 국가 간 문화 차이를 실증적으로 검토하기 위해 전 세계 76개국(또는 지역)의 IBM 지사의 근로자들을 대상으로 실시한 대규모 조사를 토대로 한 것이다. Hofstede 외(2010)의 비교문화 자료는 지도성 이론서에서 비교문화적 관점에 입각하여 지도성을 설명하고자 할 때 활용되는 대표적 개념적 틀이고(Northouse, 2013; Yukl, 2013), 각 문화 차원별로 국가 간의 상대적 위치를 나타내는 지수가 산정되어 있어 국가 간 특성 비교를 위한 양적 연구에 적합하다.

본 연구에서는 TALIS 2008 자료와 Hofstede의 비교문화 자료가 동시에 존재하는 노르웨이, 덴마크, 리투아니아, 말레이시아, 멕시코, 몰타, 벨기에, 불가리아, 브라질, 스페인, 슬로바키아, 슬로베니아, 에스토니아, 오스트리아, 이탈리아, 터키, 포르투갈, 폴란드, 한국, 헝가리, 호주를 분석 대상 국가로 선정하였다. 그 결과, 결측값을 제외하고 최종적으로 위에서 언급한 21개국 3,888개교 학교장과 이들 학교 소속 61,776명의 교사 표본이

분석대상에 포함되었다.

2. 변인

가. 종속변인

본 연구의 통계 분석 모형에서 종속변인은 '학교장 교수지도성에 대한 교사 평가'이다. 이 변인은 TALIS 2008 교사 설문지에 포함된 학교 경영에 관한 문항 중 학교장 교수지도성과 밀접하게 관련된 다음의 5개 문항을 통하여 측정되었다: (1) "학교장은 교사들이 학교의 교육 목표에 따라 근무하도록 만전을 기한다." (2) "학교장 또는 부장교사들이 학급 내의 수업을 참관한다." (3) "학교장은 교사들에게 교수를 향상시킬 수 있는 방법에 대하여 제언한다." (4) "교사가 자신의 학급에서 문제에 직면할 때, 학교장이 그 문제에 관하여 토의를 시도한다." (5) "학교장은 교사들이 자신의 지식과 능력을 향상시킬 가능성에 대하여 잘 알고 있도록 만전을 기한다." 교사는 각 문항에 대해 '전혀 없음', '거의 없음', '꽤 빈번히', '매우 빈번히' 중 하나를 택하여 응답할 수 있었는데, 본 연구에서는 이를 1(전혀 없음)부터 4(매우 빈번히)까지의 범위를 가지는 값으로 코딩한 후, 5개 문항에 대한 교사 개인의 응답 값의 평균을 변인으로 사용하였다.²⁾

나. 독립변인

본 연구의 통계 분석 모형에서 독립변인은 '학교장 교수지도성에 대한 학교장 본인 평가'이다. 이 변인은 TALIS 2008 학교장 설문지에 포함된 학교 경영에 관한 문항 중 학교장 교수지도성과 밀접하게 관련된 다음의 5개 문항을 통하여 측정되었다: (1) "나는 교사들이 학교의 교육 목표에 맞추어 직무를 수행하도록 만전을 기한다." (2) "나는 교실의 수업을 참관한다." (3) "나는 교사들에게 수업 개선 방법을 제언한다." (4) "교사가 학급에서 문제에 직면할 경우, 내가 그것에 대하여 논의를 제기한다." (5) "나는 교사들이 자신의 지식과 능력을 신장시킬 수 있는 가능성에 대하여 알려준다." 이들 5개 문항은 앞서 소개한 '학교장 교수지도성에 대한 교사 평가' 측정 문항과 정확히 동일한 내용의 문항이며, 단지 응답자가 교사에서 학교장 본인으로 바뀌었다는 차이만 있다. 학교장은 각 문항에 대해 '전혀 없음', '거의 없음', '꽤 빈번히', '매우 빈번히' 중 하나를 택하여 응답할 수 있었는데, 본 연구에서는 이를 1(전혀 없음)부터 4(매우 빈번히)까지의 범위를 가지는 값으로 코딩한 후, 5개 문항에 대한 학교장의 응답 값의 평균을 변인으로

2) 자료에 교사 가중치를 부여한 후(OECD, 2010), 5개 문항에 대한 주성분 분석 및 신뢰도 분석을 실시한 결과, 고유치 1.0 이상인 성분은 1개였으며, 신뢰도 계수는 0.82였다.

사용하였다.³⁾

다. 조절변인

본 연구의 통계 분석 모형에서는 독립변인과 종속변인 간의 관계를 조절해주는 조절 변인으로서 국가 수준의 문화적 맥락을 지수화한 ‘문화적 권력거리 지수’ (PDI)와 ‘문화적 개인주의 지수’ (IDV)를 활용하였다. 두 지수는 전 세계 76개국(또는 지역)의 IBM 지사에 근무하는 근로자들에게 실시한 대규모 설문 조사 자료에 기초해 얻어진 값으로, 국가별 각 문화 차원의 값을 나타낸다(Hofstede et al., 2010).⁴⁾ 두 지수의 산출과정은 구체적으로 다음과 같았다.

먼저, 문화적 권력거리 지수의 경우 다음과 같은 3개 질문에 대한 응답 패턴이 국가 수준에서 일관성을 나타냈다: (1) “(비경영직 직원에게) 당신의 경험상, 직원들이 상사에게 이견을 말하는 것을 얼마나 두려워합니까?” (‘매우 빈번함’부터 ‘거의 없음’까지 5점 척도의 평균 점수 계산), (2) “(부하 직원으로서) 당신의 경험상, 당신의 상사의 의사결정 방식은 다음 중 어디에 해당됩니까?” (‘독재 방식’부터 ‘어느 것도 아님’까지의 5개의 선택지 중 독재 방식이나 온정주의 방식을 선택한 응답자 백분율 계산), (3) “(부하 직원으로서) 당신은 다음 중 어떠한 상사의 의사결정 방식을 선호합니까?” (‘부하와 함께 상의하는 방식’이 아닌 방식을 선택한 응답자의 백분율 계산). 이상의 3개 질문에 대한 응답 값은 각각 동일한 비중을 갖도록 조정된 상태에서 서로 더하여져서 최소 0에서 최대 100의 범위를 갖는 지수로 산출되었다.⁵⁾ 이때 지수의 값이 클수록 해당 국가에서 지도자와 부하 간의 위계가 엄격함을 의미한다. 본 연구에서는 원점수를 10으로 나누어 10을 1단위로 변환하여 변인으로 사용하였다.

다음으로, 문화적 개인주의 지수의 경우 다음 질문에 대한 응답 패턴이 국가 수준에서 일관성을 나타냈다: “현재 당신의 직장의 현실과 상관없이 이상적인 직장이 갖추어야 할 요인들을 생각해 볼 때, 다음의 요인들은 당신에게 얼마나 중요합니까?” (응답 값은 설문지 상에 제시된 각 요인에 대한 ‘매우 중요함’부터 ‘전혀 또는 거의 중요하지 않음’까지의 5점 척도 상에서의 점수). 개인주의 국가일수록 총 14개의 요인 중 ‘개인의 시간’, ‘자유’, ‘도전’이 동시에 중요하게 여겨졌다. 이와 관련하여 산출된 요인점수는 최

3) 자료에 학교 가중치를 부여한 후(OECD, 2010), 5개 문항에 대한 주성분 분석 및 신뢰도 분석을 실시한 결과, 고유치 1.0 이상인 성분은 1개였으며, 신뢰도 계수는 0.65였다.

4) Hofstede 연구 이후 여러 반복 연구들이 이루어졌으며, 이를 통해 IBM에서 발견된 국가 문화 차이가 다른 조직이나 집단의 경우에도 비교적 일관되게 나타난다는 것을 알 수 있었다(Hofstede et al., 2010, pp. 51-64).

5) 지수가 100을 넘는 2개국(말레이시아, 슬로바키아)이 있는데, 이는 지수가 최초로 산출된 이후 자료가 추가되면서 나타난 예외적인 경우이다(Hofstede et al., 2010).

소 0에서 최대 100의 범위를 지니는 지수로 변환되었다. 이때 지수의 값이 클수록 해당 국가에서 개인은 조직에 덜 의존하고 독립을 추구함을 의미한다. 본 연구에서는 원점수를 10으로 나누어 10을 1단위로 변환하여 변인으로 사용하였다.

<표 1> 각 변인의 수준과 측정내용

변인	수준	측정내용
종속 변인	학교장 교수지도성에 대한 교사 평가	- 학교장은 교사가 학교 교육목표에 따라 근무하도록 지도함 - 학교장은 교사의 학급 수업을 참관함 - 학교장은 교수를 향상시킬 수 있는 방법에 대해 제언함 - 학교장은 학급의 문제와 관련하여 논의를 시도함 - 학교장은 교사가 지식과 능력을 향상시킬 가능성을 알려줌
	학교장 교수지도성에 대한 학교장 본인 평가	- 나는 교사가 학교 교육목표에 따라 근무하도록 지도함 - 나는 교사의 학급 수업을 참관함 - 나는 교수를 향상시킬 수 있는 방법에 대해 제언함 - 나는 학급의 문제와 관련하여 논의를 시도함 - 나는 교사가 지식과 능력을 향상시킬 가능성을 알려줌
	문화적 권력거리	- 부하들이 상사에게 이견을 말하는 것을 두려워하는 정도 - 부하가 인식한 상사의 의사결정 방식 중 독재 방식이나 온정주의 방식을 선택한 응답자 비율 - 부하가 선호하는 상사의 의사결정 방식 중 부하와 상의하는 방식이 아닌 방식을 선택한 응답자 비율
	문화적 개인주의	- 이상적인 직장이 갖추어야 할 14개 요인 중 개인의 시간, 자유, 도전이 중요하게 여겨지는 정도
통제 변인	성별(여교사)	- 여자=1, 남자=0
	대학원 학위	- 석사 이상=1, 학사 이하=0
	교직 경력	- 교사로서 근무한 기간(올해 근무 시작=1, ... 20년 이상=7)
학교의 사회·경제적 배경	학교	- 학생의 부모/보호자 중 한 명 이상이 대학교 졸업 이상 학력을 소지하고 있는 비율(10% 미만=1, ... 60% 이상=5)에 대한 교사 추정치의 학교수준 평균

라. 통제변인

앞서 설명된 변인들과 더불어, 본 연구에서는 TALIS 2008 자료를 활용하여 학교장 교수지도성에 대한 교사 평가에 영향을 줄 가능성이 있는 교사 및 학교의 일반적인 배경 특성 변인을 통제변인으로 활용하였다. 먼저, 교사 수준의 통제변인을 살펴보면, '성별(여교사)'은 이분변인으로서 성별에 따라 여자 교사를 1로, 남자 교사를 0으로 코딩하였다. '대학원 학위'는 이분변인으로서 교육수준이 석사 학위 이상 취득인 경우를 1로, 그렇지 않은 경우를 0으로 코딩하였다. '교직 경력'은 교사로서 근무가 첫 해인 경우부

터 20년 이상 근무한 경우까지 1부터 7까지의 범위를 갖는다. 또한 학교 수준의 통제변인인 '학교의 사회·경제적 배경'은 '적어도 학생의 부모/보호자의 한 분이 대학교 이상 학력을 소지한 비율'에 대한 각 교사의 대략적인 추정치가 10% 미만인 경우부터 60% 이상인 경우까지 1부터 5까지의 범위를 갖도록 코딩한 후, 이를 학교 수준 평균으로 변환한 것이다.

모든 변인에 대한 표본 가중치 미적용 기술통계치는 <표 2>에 자료의 수준별로 분류되어 제시되어 있다.

<표 2> 각 변인에 대한 가중치 미적용 기술통계치

	사례수	평균	표준편차	최소값	최대값
교사 수준					
학교장 교수지도성에 대한 교사 평가	61,776	2.60	0.62	1.00	4.00
성별(여교사)	61,776	.70	...	0.00	1.00
대학원 학위	61,776	.36	...	0.00	1.00
교직 경력	61,776	5.23	1.73	1.00	7.00
학교 수준					
학교장 교수지도성에 대한 학교장 본인 평가	3,888	3.12	0.42	1.00	4.00
학교의 사회·경제적 배경	3,888	2.33	0.98	1.00	5.00
국가 수준					
문화적 권력거리	21	5.74	2.36	1.10	10.40
문화적 개인주의	21	5.22	2.12	1.80	9.00

3. 분석 모형

본 연구에서는 국가 수준의 문화적 맥락에 따라 학교장 교수지도성에 대한 학교장 본인 평가와 교사 평가 간 일치도가 체계적으로 차이를 보일 것이라는 연구 가설을 검증하기 위해 학교장 교수지도성에 대한 학교장 본인 평가와 교사 평가 간의 상관성에 대한 국가 문화 지수의 조절 효과를 분석하였다. 본 연구에서는 학교장 교수지도성에 대한 학교장 본인 평가와 교사 평가 간 일치도를 측정하기 위해 양 변수 간의 상관성 정도를 활용하였다. 만약 학교장과 교사 간의 평가가 일치하다면 일치할수록 상관성 정도는 정적으로 커질 것이다. 또한 국가 수준의 문화적 맥락이 학교장과 교사 간의 평가 일치도에 영향을 준다면, 학교장-교사 평가 상관성 정도는 국가 문화 지수에 의해 조절

될 것이라고 예상할 수 있다. 본 연구의 모형에서 학교장 교수지도성에 대한 학교장 본인의 평가(독립변인)와 학교장 교수지도성에 대한 교사 평가(종속변인) 간의 상관성은 학교장 교수지도성에 대한 학교장-교사 평가 일치도를 반영한다. 이 상관성 정도에 대한 국가 문화 지수의 조절효과를 살펴봄으로써 학교장 교수지도성에 대한 학교장-교사 평가 일치도에 미치는 국가 수준의 문화적 맥락의 효과를 확인할 수 있다.

이를 위해 본 연구는 위계선형모형을 사용하였다(Raudenbush & Bryk, 2002). 구체적으로, 본 연구에서 분석하고자 하는 변인들이 각각 교사 수준(제1수준), 학교 수준(제2수준), 국가 수준(제3수준)에 걸쳐있다는 점을 반영하여 3수준 분석을 실시하였다. 한편, 본 연구에서는 분석을 위해 각 국가별 자료를 하나로 통합하였는데, 국가별로 표본의 크기가 상이하기 때문에 이를 가중치로 조정해주지 않으면 분석 결과가 왜곡될 수 있다(OECD, 2009). 이를 해결하기 위해, 전체 표본의 사이즈는 그대로 유지하면서 국가별 표본 사이즈를 균등화하는 가중치가 적용되었다.

종속변인을 제외한 모든 변인은 전체평균중심화(grand-mean centering)된 상태에서 위계선형모형에 투입되었으며, 데이터 상의 k 번째 국가에 속한 j 번째 학교의 i 번째 교사에 대해, 분석모형은 다음과 같다.

교사 수준(제1수준):

$$\text{학교장 교수지도성에 대한 교사 평가}_{ijk} = \pi_{0jk} + \pi_{1jk}(\text{성별})_{ijk} + \pi_{2jk}(\text{대학원 학위})_{ijk} + \pi_{3jk}(\text{교직 경력})_{ijk} + e_{ijk} \quad e_{ijk} \sim N(0, \sigma^2)$$

학교 수준(제2수준):

$$\begin{aligned} \pi_{0jk} &= \beta_{00k} + \beta_{01k}(\text{학교장 교수지도성에 대한 학교장 본인 평가})_{jk} + \beta_{02k}(\text{학교의 사회·경제적 배경})_{jk} + r_{0jk} \quad r_{0jk} \sim N(0, \tau_{\pi}) \\ \pi_{ajk} &= \beta_{a0k} \quad \text{for } a = 1, 2, 3 \end{aligned}$$

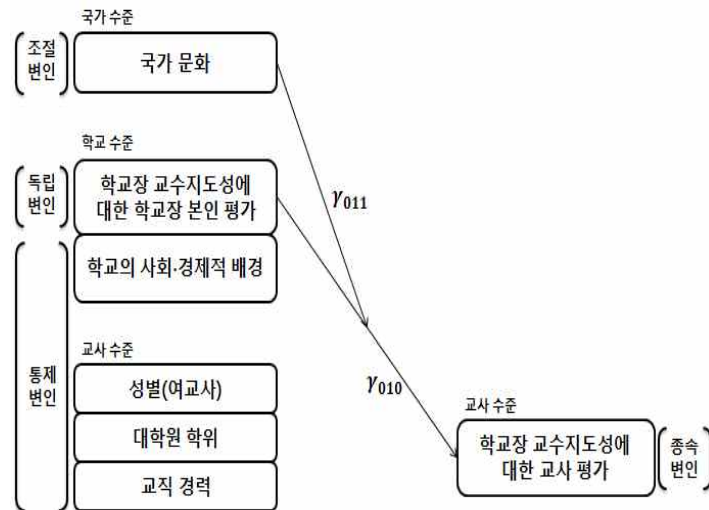
국가 수준(제3수준):

$$\begin{aligned} \beta_{00k} &= \gamma_{000} + \gamma_{001}(\text{국가 문화})_k + u_{00k} \quad u_{00k} \sim N(0, \tau_{\beta}) \\ \beta_{01k} &= \gamma_{010} + \gamma_{011}(\text{국가 문화})_k \\ \beta_{02k} &= \gamma_{020} \\ \beta_{b0k} &= \gamma_{b00} \quad \text{for } b = a \end{aligned}$$

이를 혼합모형(mixed model)으로 종합하면 다음과 같다.

$$\begin{aligned} \text{학교장 교수지도성에 대한 교사 평가}_{ijk} = & \gamma_{000} + \gamma_{001}(\text{국가 문화})_k + \gamma_{010}(\text{학교장 교수지도성에 대한 학교장 본인 평가})_{jk} + \\ & \gamma_{011}(\text{학교장 교수지도성에 대한 학교장 본인 평가}_{jk} \times \text{국가 문화})_k + \\ & \gamma_{020}(\text{학교의 사회·경제적 배경})_{jk} + \gamma_{100}(\text{성별: 여교사})_{ijk} + \gamma_{200}(\text{대학원 학위})_{ijk} + \\ & \gamma_{300}(\text{교직 경력})_{ijk} + e_{ijk} + r_{0jk} + u_{00k} \end{aligned}$$

위의 혼합모형에서 γ_{000} 는 모형의 절편 값을 의미하며, 나머지 γ 들은 종속변인 학교장 교수지도성에 대한 교사 평가_{ijk}에 대한 각 변인의 효과 크기를 의미한다. 학교장 교수지도성에 대한 학교장 본인 평가가 교사 평가를 예측하는 정도가 국가 수준의 문화적 맥락에 따라 체계적으로 차이를 보이는지 여부와 그 정도는 국가 수준 변인인 문화적 권력거리 또는 문화적 개인주의와 학교 수준 변인인 학교장 교수지도성에 대한 학교장 본인의 평가 사이에 존재하는 교차수준 상호작용 효과(cross-level interaction effect)인 γ_{011} 로 표현된다. 모형의 끝에 위치하는 e_{ijk} , r_{0jk} , u_{00k} 는 각각 교사 간, 학교 간, 국가 간 존재하는 무선흐과를 의미한다.⁶⁾ 본 연구의 분석 모형은 [그림 1]과 같이 요약된다.



[그림 1] 통계 분석 모형

6) 무조건 모형(null model)에서, 종속변인의 총 변량 가운데 22.4%가 국가 간 차이(제3수준)에 기인하고, 16.1%가 학교 간 차이(제2수준)에 기인하는 것으로 확인되었다.

IV. 분석 결과

학교장 교수지도성에 대한 학교장 본인 평가가 교사 평가를 예측하는 정도에 대한 국가 수준 문화 차원의 상호작용효과를 분석한 본 연구의 결과는 <표 3>에 제시되어 있다. 먼저, 학교장 교수지도성에 대한 학교장 본인 평가와 교사 평가 간에는 일련의 변인이 통제된 상태에서 유의한 정적 상관성이 관찰되었다(모델 a의 경우 $\gamma_{010} = .162, p \leq .001$; 모델 b의 경우 $\gamma_{010} = .161, p \leq .001$). 다음으로, 이러한 정적 상관성에 대한 국가 수준 문화 차원의 상호작용 효과 역시 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 이는 학교장 교수지도성에 대한 학교장 본인 평가가 교사 평가를 예측하는 정도(γ_{010})가 국가에 따라 체계적인 차이를 나타내고 이러한 차이의 일부를 국가 수준의 문화적 맥락의 조절 효과(γ_{011})로 설명할 수 있다는 것을 의미한다.

구체적으로, <표 3>에서 확인할 수 있듯이, 학교장 교수지도성에 대한 학교장 본인 평가가 교사 평가를 예측하는 정도는 문화적 권력거리가 먼 국가일수록 더 작은 것으로 나타났다(모델 a, $\gamma_{011} = -.010, p \leq .05$). 이는 본 연구의 가설 1(학교장 교수지도성에 대한 학교장 본인 평가와 교사 평가 간 일치도는 문화적 권력거리 정도가 큰 사회일수록 축소된다)을 지지한다. 또한 학교장 교수지도성에 대한 학교장 본인 평가가 교사 평가를 예측하는 정도는 문화적 개인주의가 강한 국가일수록 더 큰 것으로 나타났다(모델 b, $\gamma_{011} = .019, p \leq .001$). 이는 본 연구의 가설 2(학교장 교수지도성에 대한 학교장 본인 평가와 교사 평가 간 일치도는 문화적 개인주의 정도가 강한 사회일수록 증폭된다)와 일관된 것이다.

이와 더불어, 본 연구의 모형에 포함된 통제변인들의 효과를 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 교사 수준의 통제변인을 살펴보면, 남자 교사보다 여자 교사가 학교장 교수지도성에 대해 부정적으로 평가하는 경향을 보였으며(모델 a와 모델 b의 경우 모두 $\gamma_{100} = -.025, p \leq .05$), 교사가 석사 이상 학위를 갖추고 있는 경우 역시 그렇지 않은 경우보다 학교장 교수지도성에 대해 부정적으로 평가하는 경향을 보였다(모델 a와 모델 b의 경우 모두 $\gamma_{200} = -.032, p \leq .05$). 이와 달리, 교사의 교직경력이 길수록 학교장 교수지도성에 대해 긍정적으로 평가하는 경향이 나타났다(모델 a와 모델 b의 경우 모두 $\gamma_{300} = .011, p \leq .001$). 학교 수준의 통제변인을 살펴보면, 학교에 재학하는 학생들의 전반적 사회경제적 지위는 학교장 교수지도성에 대한 교사 평가와 통계적으로 유의한 관련성을 보이지 않았다. 국가 수준 통제변인의 경우, 문화적 권력거리가 클수록 학교장 교수지도성에 대한 교사들의 평가가 긍정적인 것으로 나타났고(모델 a, $\gamma_{001} = .071, p \leq .001$), 문화적 개인주의는 학교장 교수지도성에 대한 교사 평가와 유의한 상관성을 보이지 않았다.

<표 3> 학교장 교수지도성 교사 평가에 대한 위계선형모형 분석

고정효과	모델 a: 국가 문화= 문화적 권력거리		모델 b: 국가 문화= 문화적 개인주의	
	Coeff.	(SE)	Coeff.	(SE)
절편, γ_{000}	2.578***	(.050)	2.568***	(.061)
국가 수준				
국가 문화, γ_{001}	.071***	(.012)	-.038	(.028)
학교 수준				
학교장 교수지도성에 대한 학교장 본인 평가, γ_{010}	.162***	(.012)	.161***	(.010)
학교장 교수지도성에 대한 학교장 본인 평가 × 국가 문화, γ_{011}	-.010*	(.004)	.019***	(.005)
학교의 사회·경제적 배경, γ_{020}	.015	(.016)	.015	(.016)
교사 수준				
성별(여교사), γ_{100}	-.025*	(.010)	-.025*	(.010)
대학원 학위, γ_{200}	-.032*	(.014)	-.032*	(.015)
교직 경력, γ_{300}	.011***	(.003)	.011***	(.003)
3수준 df	19		19	
2수준 df	3,885		3,885	
1수준 df	61,768		61,768	
무선효과				
3수준, u_{00k}	.051		.071	
2수준, r_{0jk}	.057		.057	
1수준, e_{jk}	.230		.230	

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

V. 결론 및 논의

현대 사회에서 지도자의 역할이 다양한 측면에서 더욱 중요해짐에 따라 지도성 개발을 위한 여러 방법들이 고안되어 왔으며, 지도성에 대한 자기-타인 평가 일치 관점 역시 이러한 맥락에서 등장하였다. 최근에는 교육학 분야에서도 학교장 지도성에 대해 자기-타인 평가 일치 개념을 적용한 연구들이 진행되기 시작했는데, 다른 분야의 선행연구들

과 마찬가지로 자기-타인 평가 일치가 지도성의 효과를 예측하는 중요한 요인이라는 결과들이 보고되어 왔다. 이러한 연구 결과들은 학교장-교사 평가 일치도를 예측하는 요인에 대한 연구의 필요성을 제기하는데, 본 연구에서는 국가 수준의 문화적 맥락에 주목하였다. 본 연구의 결과에 따르면, 학교장 교수지도성에 대한 학교장 본인 평가와 교사 평가 간 상관성 정도는 국가 수준의 문화적 맥락에 따라 체계적 차이를 나타내는 것으로 확인되었다. 구체적으로, 문화적 권력거리 정도가 클수록 학교장 본인의 평가와 교사 평가 간 상관성 정도가 축소되었고, 이와 반대로 문화적 개인주의 정도가 강할수록 학교장 본인 평가와 교사 평가 간 상관성 정도가 증폭되는 경향이 관찰되었다.

본 연구는 이론적 함의와 실천적 함의를 지닌다. 먼저, 이론적 측면에서, 지도성을 지도자의 일방적 영향력으로 간주하는 전통적 개념화에 의해서는 본 연구의 결과가 제대로 설명되지 못한다는 점에 주목할 필요가 있다. 본 연구는 학교장 지도성을 학교장과 교사 간의 상호작용 측면에 주목하여 이해하고자 하였다. 학교장과 교사 간의 인식이 빈번히 일치하지 않을 가능성을 분석의 중요한 초점으로 삼는 것이 사회적 과정으로서의 지도성이 동반하는 역동을 효과적으로 드러낼 수 있는 하나의 유용한 접근이 될 수 있다는 것이다. 지도성을 사회적 과정으로 이해하는 것은 지도성이 사회적 맥락 속에서 발생하는 현상이라는 점을 동시에 의미한다. 비교문화적 관점에 기초한 본 연구의 주요 결과는 지도성의 문화적 맥락성을 드러내는 하나의 흥미로운 실증자료를 제공한다. 학교장의 지도성을 학교 조직 구성원 간의 상호작용 맥락 속에서 이해할 때, 이러한 상호작용의 양상에 대한 비교문화적 관점은 학교장 지도성에 대한 체계적 연구의 외연을 건설적으로 확장하는 데 기여할 수 있을 것으로 기대된다. 더욱이, 학교 조직은 여타의 관료적 조직과 달리 전문적 조직의 성격을 동시에 가지는 특수한 조직이라는 점을 고려할 때, 학교 조직에서 지도성 역동은 그만큼 높은 수준의 복잡성을 띠 수밖에 없다. 이러한 면에서, 지도성을 사회적 과정으로 이해하고 지도자와 부하 간의 상호작용을 면밀히 분석하기 위한 노력은 다른 조직보다 특히 학교 조직에서 그 중요성이 크다.

또한, 실천적 측면에서, 학교장 지도성에 대한 학교장-교사 간 평가 불일치도가 크게 나타날 가능성이 높은 문화적 맥락의 사회에서는 불일치도를 줄이기 위한 훈련 프로그램의 개발·활용을 고려할 필요가 있다. 지도성에 대한 자기-타인 평가 일치도가 지도성 효과를 예측하는 중요한 요인이라는 점을 고려할 때, 문화적 권력거리가 크거나 문화적 개인주의가 약한 문화권에서는 자기-타인 평가에 기초한 공식적 피드백 제공이 학교장의 자기 인식 증진에 큰 도움을 줄 수 있을 것이다. 하지만 이러한 자기 인식 증진 프로그램을 개발·적용할 때 세심한 주의가 필요하다. 문화적 권력거리가 크거나 문화적 개인주의가 약한 문화 맥락에서는 역설적이게도 그러한 문화적 특성상 이러한 프로그램의 효과적 시행 자체가 어려울 가능성이 공존하기 때문이다. 이와 관련하여 Hofstede

외(2010)는 “권력거리가 큰 환경에서 고층 사안 채널은 설치되기가 어렵고”(p. 371), “경영관리기술과 훈련 프로그램은 거의 전적으로 개인주의 국가에서 개발된 것이며, 따라서 집단주의 문화에는 해당되지 않은 문화적 가정에 기반을 두고 있다”(p. 150)는 점을 지적한다. 이는 문화적 권력거리가 크거나 문화적 개인주의가 약한 문화권에서는 지도성 평가 및 개발과 관련하여 대안적 접근 방안을 함께 모색할 필요가 있음을 시사한다.

본 연구가 학교장 지도성의 문화적 맥락성에 대한 다양한 후속 연구의 촉발에 기여할 수 있기를 기대한다. 학교 조직 및 지도성에 대해 비교문화적 관점에서 더욱 정교한 연구가 지속될 필요가 있다. 본 연구의 한계 중 하나는 국가 문화를 측정함에 있어 특정 기업으로부터 추출된 지수를 활용하였다는 점이다. 물론 본 연구가 활용한 Hofstede의 국가 문화 지수는 탄탄한 이론적 근거와 통계적 방법을 활용하여 추출되었을 뿐만 아니라 많은 반복연구들을 통해 그 타당성을 지속적으로 검증받아 왔다는 점에서 현재 활용될 수 있는 가장 유용한 양적 자료임에는 틀림없다. 하지만 학교 조직과 관련한 국가 수준의 문화적 맥락 특성을 보다 면밀히 질적으로 분석하기 위한 후속연구가 필요하다는 점도 분명하다. 또한 한국 학교 조직의 문화적 특성 파악을 위한 체계적 연구들이 수행될 필요가 있다. 주로 미국을 중심으로 서구에서 많이 논의되고 발전되어 온 자기-타인 평가 일치 개념 및 이에 근거한 자기 인식 증진 프로그램 역시 한국적 상황에서 새롭게 재맥락화하여 적용하기 위한 노력이 필요하다. 이러한 노력은 비교문화적 관점에서 한국사회의 문화적 특성에 대한 심도 있는 이해를 바탕으로 한국의 학교 조직 및 지도성 특성을 더욱 정교하게 설명할 수 있는 자생적 이론의 구축에도 건설적으로 기여할 것이다.

참고문헌

- 김이경, 김도기, 김갑성, 서근원, 김은영, 김희순 (2006). **학교장의 리더십 개선 방안 연구** (PR 2006-14). 서울: 한국교육개발원.
- 이동수 (2010). 한국 행정조직의 리더십에 대한 평가일치와 리더효과성. **한국행정논집**, 22(2), 569-585.
- 이운식 (2002). 교장의 수업지도성에 관한 최근 연구와 시사. **한국교원교육연구**, 19(2), 31-55.
- 차운경, 안성호, 주미경, 함승환 (2016). 융복합교육의 확장적 재개념화 가능성 탐색. **다문화교육연구**, 9(1), 153-183.
- 함승환, 최경준, 한재범, 박현주, 이진이, 최민선, 최연뢰 (2015). 학교장의 교사전문성 향상 촉진 행위의 효과에 대한 비교문화적 재조명: 권력거리와 개인주의 문화차원을 중심으로. **교육행정학연구**, 33(3), 163-187.
- Ashford, S. (1989). Self-assessments in organizations: A literature review and integrative model. *Research in Organizational Behavior*, 11, 133-174.
- Atwater, L., Roush, P., & Fischthal, A. (1995). The influence of upward feedback on self and follower ratings of leadership. *Personnel Psychology*, 48, 35-59.
- Atwater, L., Wang, M., Smither, J. W., & Fleenor, J. W. (2009). Are cultural characteristics associated with the relationship between self and others' ratings of leadership? *Journal of Applied Psychology*, 94(4), 876-886.
- Atwater, L., & Yammarino, F. J. (1992). Does self-other agreement on leadership perceptions moderate the validity of leadership and performance predictions? *Personnel Psychology*, 45(1), 141-164.
- Bass, B. M., & Yammarino, F. J. (1991). Congruence of self and others' leadership ratings of naval officers for understanding successful performance. *Applied Psychology*, 40(4), 437-454.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 28(2), 130-141.
- Boseert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.

- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Copland, M. A. (2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 25*(4), 375-395.
- Davis, S., Kearney, K., Sanders, N., Thomas, C., & Leon, R. (2011). *The Policies and practices of principal evaluation: A review of the literature*. San Francisco, CA: WestEd.
- Devos, G., Hulpia, H., Tuytens, M., & Sinnaeve, I. (2013). Self-other agreement as an alternative perspective of school leadership analysis: An exploratory study. *School Effectiveness and School Improvement, 24*(3), 296-315.
- Dimmock, C., & Walker, A. (2005). *Educational leadership: Culture and diversity*. London, UK: Sage.
- Fleenor, J. W., Smither, J. W., Atwater, L. E., Braddy, P. W., & Sturm, R. E. (2010). Self-other rating agreement in leadership: A review. *The Leadership Quarterly, 21*(6), 1005-1034.
- Gelfand, M. J., Erez, M., & Aycan, Z. (2007). Cross-cultural organizational behavior. *Annual Review of Psychology, 58*, 479-514.
- Gumus, S., & Akcaoglu, M. (2013). Instructional leadership in Turkish primary schools: An analysis of teachers' perceptions and current policy. *Educational Management, Administration, and Leadership, 41*(3), 289-302.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York, NY: Doubleday.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools, 4*(3), 221-239.
- Ham, S.-H., Ahn, S.-H. G., Cha, Y.-K., Ju, M.-K., Kim, S., Ku, H., Lee, S.-K., & Park, Y. S. (2013). Principal instructional leadership and teaching for learner autonomy: A multilevel analysis of the case of South Korea. *New Educational Review, 33*(3), 249-262.
- Ham, S.-H., Duyar, I., & Gumus, S. (2015). Self-other agreement matters: Analyzing the effectiveness of principal instructional leadership through multi-source assessment. *Australian Journal of Education, 59*(3), 225-246.
- Ham, S.-H., & Kim, R. Y. (2015). The influence of principals' instructional leadership on teachers' use of autonomy-supportive instruction: An analysis of three Asia-Pacific countries. *Asia-Pacific Education Researcher, 24*(1), 57-65.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: Theory and practice, 6*(2), 151-182.

- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *세계의 문화와 조직*(차재호·나은영 공역). 서울: 학지사.
- Ilgen, D., Fisher, C., Taylor, M. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64(4), 349-371.
- Kim, J. Y., & Nam, S. H. (1998). The concept and dynamics of face: Implications for organizational behavior in Asia. *Organizational Science*, 9(4), 522-534.
- Kleine, P., & Klacht, P. (1993). Indirect instructional leadership: An administrator's choice. *Educational Administration Quarterly*, 29(2), 187-212.
- Lee, M., Walker, A., & Chui, Y. L. (2012). Contrasting effects of instructional leadership practices on student learning in a high accountability context. *Journal of Educational Administration*, 50(5), 586-611.
- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership effect student achievement? Result from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Lustig, M. W., & Koester, J. (2010). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. Boston, NJ: Allyn and Bacon.
- Millman, J., Taylor, S., & Czapslewski, A. (2002). Cross-cultural performance feedback in multinational enterprises. *Human Resources Planning*, 25(3), 29-43.
- Morrison, E. W., & Bies, R. J. (1991). Impression management in the feedback-seeking process: A literature review and research agenda. *Academy of Management Review*, 16(3), 522-541.
- Moshavi, D., Brown, F. W., & Dodd, N. G. (2003). Leader self-awareness and its relationship to subordinate attitudes and performance. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(7), 470-418.
- Northouse, P. G. (2013). *리더십 이론과 실제*(김남현 역). 서울: 경문사.
- OECD (2009). *PISA data analysis manual* (2nd ed.). Paris, France: OECD.
- OECD (2010). *TALIS 2008 technical report*. Paris, France: OECD.
- Park, J.-H., & Ham, S.-H. (2014). Whose perception of principal instructional leadership? Principal-teacher perceptual (dis)agreement and its influence on teacher collaboration. *Asia Pacific Journal of Education*, published online ahead of print.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Application and data analysis methods* (2nd ed.). Thousands Oaks, CA: Sage.
- Reitzug, U. C. (1997). Images of principal instructional leadership: From super-vision to collaborative inquiry. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(4), 324-343.

- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *Elementary School Journal, 89*(4), 421-439.
- Sosik, J. J. (2001). Self-other agreement on charismatic leadership relationships with work attitudes and managerial performance. *Group & Organization Management, 26*(4), 484-511.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management, 22*(1), 73-91.
- Sully de Luque, M., & Sommer, S. (2000). The impact of culture on feedback-seeking behavior: An integrated model and propositions. *Academy of Management Review, 25*, 829-849.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York, NY: Guilford.
- Trandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview.
- Wayne, S. J., Liden, R. C. (1995). Effects of impression management on performance ratings: A longitudinal study. *Academy of Management Journal, 38*(1), 232-260.
- Wohlers, A., & London, M. (1989). Ratings of managerial characteristics: Evaluation difficulty, co-worker agreement, and self-awareness. *Personnel Psychology, 42*(2), 235-261.
- Yammarino, F. J., & Atwater, L. E. (1993). Understanding self-perception accuracy: Implications for human resource management. *Human Resource Management, 32*, 231-247.
- Yammarino, F. J., & Atwater, L. E. (1997). Do managers see themselves as other see them? Implication of self-other rating agreement for human resources management. *Organizational Dynamics, 25*(4), 35-44.
- Youngs, P., & King, M. B. (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly, 38*, 643-670.
- Yukl, G. (2013). **현대조직의 리더십 이론**(강정애·이상욱·이상호·이호선·차동욱 공역). 서울: 시그마프레스.

ABSTRACT

The Effect of National Culture on the Principal-Teacher Agreement Regarding Principal Leadership Performance: The Importance of Power Distance and Individualism

Choi, Kyoung-Jun(Hanyang University)

Ham, Seung-Hwan(Hanyang University)

This study examines the possibility that the degree of agreement between principal (i.e., self) and teacher (i.e., other) ratings of principal instructional leadership may vary depending on national cultural contexts. To this end, two distinct data sets have been linked together to constitute the data for the present study: the OECD's cross-national sample of 3,888 principals and 61,776 teachers selected from 3,888 middle schools across 21 countries, and Hofstede's national culture indexes. Based on the combined data set, a three-level hierarchical linear modeling analysis has been conducted, whose units of analysis simultaneously include teachers, principals, and countries. The results indicate that the degree to which the principal rating successfully predicts the teacher rating systematically differ depending on power distance and individualism at the national cultural level. This finding sheds light on the importance of integrating a cross-cultural perspective into principal leadership research and theorization.

[Key words] Principal leadership, Self-other rating agreement, National culture, Power distance, Individualism