

교사 자율성과 전문적 학습 공동체 참여가 교사의 수업실천에 미치는 영향 분석

	지도교수	학 과 장
결 재		

- 목 차 -

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적
2. 연구문제

II. 이론적 배경

III. 연구방법

1. 분석 자료
2. 분석 변인
3. 분석 방법
4. 연구 모형

IV. 결과해석 및 논의 (생략)

V. 요약 및 결론 (생략)

참고문헌

2022년 12월

부 산 대 학 교 대 학 원

교 육 학 과

김 현 지

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

교사의 수행을 촉진하기 위한 노력은 지속적으로 이루어져왔다. 이는 학교 교육의 수행자인 교사의 행동이 강화되면 교사가 학생에게 제공하는 교육의 질 역시 향상되어 결과적으로 교육 성과에도 긍정적 영향을 미칠 것이라는 가정에 기반하고 있다(Lee, 1991). 이러한 이유에서 교사는 전문성을 발휘하여 교육 활동을 성공적으로 수행하도록 기대 받아왔다. 구체적으로 어떤 요인이 교사에게 동기로 작용하여 수행을 높이는지 밝히는 문제 역시 같은 맥락에서 출발한다. 여러 동기요인 중 교사의 직무환경의 하나인 자율성은 교사가 전문성을 발휘할 수 있는 요건이자, 실제로도 교사의 수행을 촉진하는 효과를 지니는 것으로 보고된다. 이는 교사가 일상의 교수활동 장면에서 필요한 의사결정을 내릴 수 있는 재량권(Husband & Short, 1994)이 교사의 정서적 안녕, 창의성, 혁신성, 다양성에 핵심적으로 기능한다는 논리에 의해 지지된다(Cribb & Gewirtz, 2007).

교사에게 자율적인 근무환경을 조성하여 수행을 촉진한 시도는 교육개혁의 역사를 통해 확인해볼 수 있다. ‘황금기’라 불리던 1960년대는 정부가 교사에게 최대한의 자율성을 부여하여 교사의 개인적 전문성에 따라 교육활동을 수행할 수 있는 권한을 보장하던 시기였다. 그러나 이후 교사의 자율적 행위에 대한 비일관성이 지적됨에 따라 교사의 자질 및 효과의 우려가 확산되었다(Hargreaves, 2009). 이러한 비판에 근거하여 정부는 교사의 자율성을 축소하고, 자유보다는 책무성을 중심으로 하는 정책 방향으로 전환하였다. 그럼에도 기대와는 달리 교사에게 책무성을 강조하는 것이 교사 뿐 아니라 학생에게도 부정적 영향을 미칠 가능성이 제기되어 현대에 이르러서는 다시금 자율성을 확대하는 정책이 활발하게 이루어지고 있는 상황이다. 이처럼 교사 자율성을 확대 혹은 축소하려는 노력은 교육 정책 속에서 번갈아 주류를 차지해왔다는 사실을 짐작해볼 수 있다.

시기에 따라 자율성이 지지 혹은 비판받는 과정 속에서, 실제로 교사의 자율성이 교육의 여러 요인에 긍정적인 효과를 미치는지에 대한 검증 또한 다양하게 시도되었다. 자율성의 긍정적 영향을 지지하는 입장은 교사의 자율성 확대가 교육의 질을 높인다는 결과를 보고한다. 구체적으로 학교 내에서 교사가 지니는 자율성의 효과는 주로 학교와 교사, 학생 수준의 요인에 미치는 영향을 중심으로 확인되고 있다. 대표적으로는 학교 차원에서 학교 활력(심금순 외, 2014), 혁신풍토(Nguyen, 2021), 학교 수준 자율성 활성화(정동욱 외, 2015) 등에, 교사 차원에서는 직무만족(Pearson & Moommaw, 2015), 사

기(Ingersoll, 2003; Worth & Van, 2020), 몰입(이재신 & 이지혜, 2011), 협력적 전문성 개발활동(이전이, 2020), 혁신적 교수행동(Skaalvik & Skaalvik, 2014; 안혜정 & 이현정, 2018) 등에, 학생 수준에서는 학업성취(정동욱 외, 2015; 문찬주 외, 2018)에 미치는 효과가 확인된 바 있다.

그러나 전반적인 선행연구 흐름에서 확인되는 자율성의 긍정적 영향에도 불구하고, 자율성의 범주에 따라 일부 분석결과가 상이하게 나타난다는 점은 자율성의 효과를 일반화하기 어렵게 한다. 많은 선행연구들은 자율성을 다양한 범주로 정의하여 논의하는 경향이 있다. 예로 학교의 행정적 의사결정권과 수업내용 및 방법에 대한 자율성을 혼용하여 분석에 포함한 연구, 혹은 교사의 권한이 발휘되는 직무의 성격을 정확히 밝히지 않고 자율성이라 통칭하는 경우를 빈번하게 찾아볼 수 있다. 일각에서는 교사의 자율성 영역에 수업과 관련된 권한 외에도 학교 전반의 의사결정권을 포함해야 한다고 주장한다. 많은 연구들이 자율성을 수업과 관련된 범위로 한정하고 있다는 비판에서 출발한 이 입장은, 교사의 자율성이 학교 내 다양한 영역에서 발휘될 수 있기 때문에 그 범위를 교실로만 한정하는 것은 교사의 권한을 제대로 설명하지 못한다고 말한다(Pearson & Moommaw, 2005). 이에 근거하여 자율성의 범위에 학교 운영과 관련한 의사결정권을 함께 포함하는 분석이 이루어지기도 하였으나(Friedman, 1999; Strong, & Yoshida, 2014), 요인분석에서 수업 관련 자율성과 같은 요인으로 묶이지 못하거나 이론적으로도 같은 개념으로 보기 어렵다는 의견이 강하게 나타났다(Vangrieken et al., 2017; 2019).

교사 자율성의 범위를 수업 내로 한정한 연구들은 교사의 수업과 관련된 요인에 주목한다. 관련 실증연구들은 대규모 표집 자료를 활용하여 단일 국가 내에서 교사 자율성에 따른 교사의 수업실천의 양상을 확인하고자 하였다(Addimando, 2019; Guo & Wang, 2021; 안혜정 & 이현정, 2018; 이전이, 2020). 선행연구들은 대체로 자율성이 교사의 혁신적이고 개방적인 수업 관련 행동을 수행하게 한다는 결과를 보고한다. 구체적으로 수업에서 교육내용 및 방법 등을 선택할 수 있는 자율성이 높은 교사일수록 이질적이고 풍부한 교수활동을 실천하는 경향이 있으며, 더불어 학습자에게도 비판적이고 개방적으로 사고하는 교수법 또한 활발하게 수행하는 것으로 확인되었다.

그러나 선행연구에서 교사의 세부적인 수업활동 유형에 따른 자율성의 영향이 달리 나타나거나(Guo & Wang, 2021), 지나치게 단순한 분석방법을 사용하여 연구결과에 발생할 수 있는 오류를 간과하였다는 점은 자율성의 효과를 재검증할 필요를 불러온다. 해당 한계점을 보완하기 위하여 이 연구에서는 교사 수업실천의 양상을 과제 난이도에 따라 두 가지 차원으로 나누어 분석하고자 한다. 학습목표 제시하기, 전 시간 내용 재설명

하기 등 교사가 수업장면에서 독립적으로 수행할 수 있는 차원의 과제와 보다 창의적이고 개방적인 성격의 과제로 분류하여 분석한다. 이를 통해 상이한 성격의 과제에 따라 다르게 수행할 것으로 예상되는 교사의 수업실천 양상이 자율성의 수준에 따라 어떻게 달라지는지 확인하고자 한다. 방법론적으로는 분석 자료가 지니는 위계적 속성에도 불구하고 이를 반영하지 않은 선행연구의 한계를 보완하기 위해 위계적 선형 모형을 활용한다. 더불어 분석과정에서 독립변인 외에도 종속변인에 미칠 수 있는 영향력을 통제하기 위해 관련 선행연구를 바탕으로 학교 및 교사 개인 수준 배경변인들을 투입하고자 한다.

또한 이 연구는 교사의 자율성이 수업실천에 미치는 영향을 밝히는 과정에서 보다 엄밀한 차원의 분석을 필요로 한다. 자율성의 중요성을 논하는 일부 연구자들은 교사의 자율성이 발휘되는 방향이 개인인지 학교조직 차원인지에 따라 그 영향력이 달라질 수 있음을 제언한다(Skaalvik & Skaalvik, 2014). 이에 관해 Vangrieken과 동료들(2017)은 자율성의 영향 차이는 곧 자율성을 대하는 교사의 태도의 차이에서 기인한다고 주장하며, 자율성을 교사 개인에게 한정하지 않고 학교 공동체의 범위로 확장하여 논의할 필요성을 주장하였다. 따라서 이 연구는 상술한 필요성에 근거하여 교사 자율성이 발휘되는 맥락에 따른 효과를 함께 분석하고자 한다. 구체적으로 교사가 부여된 자율성을 혼자서 사용하는지 혹은 동료 교사들과 공유하는 노력으로 사용하는지에 따른 영향을 구체적으로 확인하고자 한다.

이러한 연구목적을 달성하기 위해 교사들이 학교에서 수행하는 협력활동의 일환인 전문적 학습 공동체 참여에 따른 자율성의 효과를 분석모형으로 선정한다. 높은 자율성 수준을 가지고 있으면서 전문적 학습 공동체에도 활발하게 참여하는 교사가 그렇지 않은 교사와 비교하여 수업실천 향상에서 어떠한 차이를 보이는지 확인하고자 한다. 교사의 자율성이 동료와의 공동체 활동의 일환인 전문적 학습 공동체와 상호작용하여 교사의 수업실천 행동에 미치는 영향을 함께 검증함으로써, 학교 내 협력이 교사 자율성의 효과적인 기능에 기여할 수 있다는 선행연구의 가정(Hargreaves & Fullan, 2012; Vangrieken et al., 2017; 정동화 외, 2004; 안혜정, 이현정; 2018) 또한 함께 검증할 수 있을 것으로 기대된다.

2. 연구 문제

이 연구는 교사의 자율성의 효과를 분석하는 데 주요 목적이 있다. 그리고 분석과정에서 자율성의 발휘 맥락을 확장하여 논의하기 위해 전문적 학습 공동체와 상호작용하여 미치는 효과를 확인하고자 한다. 이와 같은 연구 목적을 달성하기 위해 설정한 연구문제는 아래와 같다.

1. 교사의 자율성은 교사의 수업실천 양상에 어떤 영향을 미치는가?
2. 교사의 자율성이 전문적 학습 공동체 참여와 상호작용할 때 교사의 수업실천은 어떻게 달라지는가?

II. 이론적 배경

1. 교사 자율성과 수업실천 간 관계

가. 교사 자율성

교사의 자율성은 교사 전문성 발휘의 필요조건이자 수업의 핵심요인으로 인식되어왔다. 자율성은 발휘되는 범위를 어떻게 정리하는가에 따라 연구마다 달리 정의되고 있으나, 대체로 교사가 일상의 교수활동 장면에서 필요한 의사결정을 내릴 수 있는 재량권이라는 핵심 아이디어를 공유한다(Husband & Short, 1994). 다시 말해 교사가 지닌 권한을 의미하는 자율성은 여러 연구자에 의해 교사 전문성 발휘의 원천이 된다고 주장되어왔다. 이 관점에 의하면 자율성은 교육활동을 위한 전제조건으로서 교사의 정서적 안녕, 창의성, 혁신성, 다양성에 핵심적으로 기능한다(Cribb & Gewirtz, 2007). 뿐만 아니라 교사를 능동적이고 혁신적으로 행동하도록 하여 교실 내에서 학습자에게도 자율성을 부여하도록 작용하는 것으로 알려져 있다(Furtak & Kunter, 2012).

자율성이 교사의 교수활동에 핵심적이라는 생각은 과거 교육개혁의 시도 속에서 교사의 직무환경이 빈번하게 변화를 요구받아온 사실을 통해서도 확인할 수 있다. Hargreaves(2009)가 정리한 미국의 교육개혁 변천에 따르면, 1960년대에서 2000년 초반에 이르기까지 교육의 질을 제고하기 위한 노력들 중 교사의 권한 및 역할은 정책 입안자, 학부모, 학생에 의해 지속적인 영향을 받아왔다. 1960년대 초기 교육개혁에서 교사는 풍부한 자율성을 발휘할 수 있는 ‘황금기(Golden age)’를 누렸다. 이 시기 교사는 국가와 학부모로부터의 완전 신뢰 하에서 교육내용을 비롯한 전반적인 교육활동 영역에서 온전히 자유를 누릴 수 있는 전문적 재량권을 가지고 있었다.

그러나 1980년대에 이르러 교사의 자율성은 그 효용에 대한 회의와 함께 축소 위기에 직면했다. 영국을 시작으로 하여 정책적 차원에서 교사 자율성에 대한 제재가 본격적으로 이루어졌다. 여러 학자들은 학교의 분위기나 학교효과의 차이는 학교 교원의 개인적이고 비전문적인 지도성에 의해 좌우된다는 비판을 제기하였다. 이와 함께 교사의 자율적 행위에 대한 비일관성(inconsistency) 문제가 지적되어 교사 자질에 대한 우려가 확산되기 시작했다(Hargreaves, 2009). 이렇듯 효과적이지 않은 교사에 의해 교육의 질이 저하되었다는 지적을 토대로 정부는 교사의 ‘자율성’보다는 ‘책임성’을 중심으로 하는

교육정책으로 전환하였다. 정부는 외적 보상을 중심 체제로 하여 교사에게 일련의 표준화된 교육내용과 평가방법을 통해 일정 수준의 학생성취를 달성시키도록 하고, 그렇지 못한 교사 및 학교에게는 처벌을 부여하였다. 구체적으로 교사의 수업능력 향상을 목적으로 의무 연수를 제공하고 교사평가를 위해 수업 장면을 관찰하며 교장이 교사의 수업에 직접 관여하게 하는 등의 조치가 이루어졌다(Anderson, 1987). 이러한 노력을 통해 정책 입안자들은 모든 학생에게 일관되고 평등한 교육활동이 이루어질 수 있기를 기대하였다. 교사의 자율성을 낮추고 표준화된 교육 기준 및 결과를 통해 교사에게 책무성을 부여한 사례는 미국에서도 국가 교육개혁을 통해 시도된 바 있다(NCLB, 2002). 이처럼 학생의 성취기준 달성 여부에 따라 학교와 교사에게 제재 혹은 물질적 보상을 제공하는 정책은 반복적으로 시도되어왔음을 알 수 있다.

그러나 표준화된 교육기준과 수행을 통해 교육의 질을 높이기 원했던 정책 입안자들의 기대와는 달리, 해당 정책은 교사들에게 상당한 심리적 문제를 유발하는 것으로 나타났다. 여러 선행연구들은 교사의 교수행동에 대한 표준을 제공하고 결과에 대한 외적 보상을 제공하는 시스템은 교사의 헌신, 공동체 의식 등을 저하시키고 스트레스를 증가시켜 많은 교사를 교직으로부터 떠나게 하였다는 문제점을 지닌다고 비판한다(Figlio, & Ladd, 2008; Youn, 2016). 또한 수업과 관련한 교사의 전문적 자신감(professional confidence)을 불안정하게 만들고 교직의 순응(compliance) 문화를 조성하였다는 한계 또한 지적되기도 한다(Eaude, 2011). 실제로 미국의 NCLB 정책은 시행 이후 약 85%의 교육자들에게 실패한 정책이라는 평가를 받아 그 부정적 효과가 명백히 드러나기도 하였다.

교사에게 교육결과에 대한 책무성을 지나치게 강조하는 것이 교사뿐 아니라 학생의 학습에도 부정적인 영향을 끼친다는 연구결과도 확인해볼 수 있다. Eaude(2011)는 학업 성적에 대한 지나친 중시는 수업혁신(innovation)에 대한 교사의 시각을 제한할 뿐 아니라 성공적인 학습자로서 학생의 자질 역시 저해한다고 비판한다. 그는 폭넓은 활동과 경험의 균형을 필요로 하는 학생의 발달단계에서 학업 달성이라는 목적에만 몰두하는 것은 학생의 다양한 특성을 고려하지 못하며 성장을 저해할 위험이 있다고 설명한다. 따라서 교사에 대한 통제를 중심으로 하는 접근보다는 학습자의 발달단계를 중심으로 한 교육적 접근이 바람직하다고 제언하고 있으며, 이 연구는 책무성의 맹목적 추구가 지니는 부작용을 경고하였다는 데 의의를 지닌다고 할 수 있다.

마찬가지로 과거 교육의 결과를 위해 교사를 통제하고 제한했던 교육정책을 비판하는 입장에서는 교사가 자유를 통해 책임을 수행한다고 제언한다. 이는 자율성의 확대가 책무성을 강화하는 요인이 될 수 있다는 논리로, 책무성은 자율성의 결과로서 강화된다는

가능성을 제시한다(Archer, 2000; 박상욱, 2014; 이전이, 2021). 이들에 의하면 자율성은 자기결정, 자기책임이라는 요소를 포함하고 있어(정동화 외 2004), 결과에 대한 행위자의 책임을 수반한다. 따라서 교사에게 자율성을 부여함으로써 그 결과로 책무성 또한 기대될 수 있는 것이다. 이 논리는 직무특성이론에 의해서도 뒷받침된다. 직무특성이론에 따르면, 직무의 다섯 가지 핵심적 특성 중 하나인 자율성은 교사의 책임감을 유발하여 곧 높은 내적 동기, 성과, 직무만족, 이직 감소라는 성과를 달성하게 한다(Hackman & Oldham, 1976). 이 관점에 입각한 문찬주와 동료들(2018)의 연구는 자율성이 교사에게 보다 큰 책임감을 느끼게 하여 결과적으로 학생의 학업성취도에 긍정적 영향을 미친다는 결과를 실증적으로 확인한 바 있다.

자율성이 책무성과 대척점에 있지 않다는 주장이 강화됨에 따라, 현대에 이르러 자율성은 다시금 확대되는 방향으로 전환되고 있다. 특히 우리나라 맥락에서는 2008년 ‘학교 자율화 정책’에 이은 2009년 ‘교육과정 자율화 정책’을 출발점으로 하여, 2025년 도입예정인 고교학점제까지 지속적으로 활발한 정책적 시도가 이루어지고 있다. 이처럼 교육정책의 역사 속에서 교사 자율성을 확대 혹은 축소하려는 노력은 번갈아 주류를 이루어온 것으로 보인다. 이는 곧 교사의 자율성이 학교교육에 긍정적으로 기여하는지에 대한 효과가 지속적인 평가의 대상이 되어왔음을 추론해볼 수 있는 지점이기도 하다. 또한 정책적 시도와 더불어 자율성을 바라보는 각 관점을 뒷받침하기 위한 자율성 효과의 검증 또한 꾸준히 이루어져 왔는데, 자율성의 효과와 관련하여 진행된 선행연구는 다음 절에서 이어 검토하고자 한다.

나. 교사 자율성의 효과

선행연구들은 교사 자율성의 확대가 교육의 질을 높인다는 사실을 뒷받침해왔다. 특히 학교 내에서 교사가 지니는 자율성의 영향을 실증적으로 검토하고자 하는 시도는 국내외를 막론하고 활발히 이루어져 왔다. 이와 관련한 연구들은 주로 학교와 교사, 학생 수준에서 미치는 영향을 중심으로 보고하고 있다. 학교 차원에서는 학교 활력(심금순 외, 2014), 혁신풍토(Nguyen, 2021), 학교 수준 자율성 활성화(정동욱 외, 2015) 등을, 교사 차원에서는 직무만족(Pearson & Moommaw, 2015), 사기(Ingersoll, 2003; Worth & Van, 2020), 몰입(이재신 & 이지혜, 2011), 협력적 전문성 개발활동(이전이, 2020), 혁신적 교수행동(Skaalvik & Skaalvik, 2014; 안혜정 & 이현정, 2018) 등을, 학생 수준에서는 학업성취(정동욱 외, 2015; 문찬주 외, 2018) 등의 결과를 밝힌 바 있다.

교사의 자율성을 지지하는 관점에서는 교사의 직무환경 요인 중 자율성이 교사의 심리에 긍정적 영향을 미치며 직무수행 역시 촉진한다는 결과를 보고한다. 그 중에서도 단일국가 내 표집을 대상으로 하는 실증 연구들은 자율성을 높게 인식하는 교사일수록 그렇지 않은 교사보다 심리적으로 안정적이며 수업활동 또한 활발하게 수행한다는 결과를 밝혔다(Skaalvik & Skaalvik, 2014; Kengatharan, 2019; Worth & Van, 2020).

예컨대 노르웨이의 대규모 교사를 대상으로 연구한 Skaalvik과 Skaalvik(2014)은 교육활동에 수반되는 수업 자율성을 높게 인식하는 교사는 높은 사기와 헌신을 가진다는 결과를 확인하였다. 연구진은 초·중등 127개교의 교사 2,569명을 대상으로 설문하여 자율성 수준과 자기 효능감에 따른 사기 및 직무만족, 감정적 소진에 대한 영향 관계를 분석하였다. 회귀분석을 실시한 결과, 교사가 수업 내용 및 교수법 선택에서 가지는 자율성은 교사의 사기($\beta=1.55$, $p<.001$)와 직무만족($\beta=.51$, $p<.01$)에 정적인 영향을 미친다는 사실이 드러났다. 또한 교사의 효능감 수준에 따른 자율성의 영향 분석모형에서는 효능감이 높은 교사보다 낮은 교사에게서 자율성이 발휘될 때 사기와 정적 영향을 보였다($\beta=-.007$, $p<.05$). 그러나 이 연구는 관심 변인 외에도 교사의 심리 상태에 영향을 미칠 수 있는 개인 및 학교 수준의 잠재 변인이 전혀 통제되지 않고 있다는 방법론적 한계를 지닌다. 그럼에도 불구하고 단일 국가 내 다양한 지역과 학교 수준에서 연구대상을 균등하게 표집하여 높은 대표성을 갖추었다는 점에서는 의의를 가진다.

선형 회귀분석 뿐 아니라 구조방정식 모형을 사용하여 국가 내 자율성의 영향력을 확인한 연구도 찾아볼 수 있다. Kengatharan(2019)의 연구는 스리랑카의 공립학교 교사 702명을 대상으로 교사의 자율성과 직무만족 간 관계를 분석하였다. 수집된 응답을 바탕으로 PLS-SEM(구조방정식)을 사용하여 분석한 결과 자율성은 교사의 직무만족에 유의미한 수준에서 정적 영향을 미치는 것으로 확인되었다($\beta=.11$, $p<.05$). 나아가 학생의 문제 행동이 많이 나타나는 상황에서는 교사가 많은 자율성을 가지고 있을수록 직무만족 또한 높다는 결과를 확인할 수 있었다. 이러한 연구결과는 교사가 교육장면에서 경험하는 어려움 중 하나로 알려진 학생의 문제행동 대처에 있어서도 자율성이 조절 기능을 한다는 사실을 시사한다.

구조방정식 모형을 활용하여 자율성이 교사의 심리에 미치는 영향을 분석한 연구는 국내에서도 찾아볼 수 있다. 이재신과 이지혜(2011)의 연구는 교사의 자율성이 낙관성과 교수몰입을 매개로 주관적 안녕감(정서적 안녕감, 인지적 안녕감)에 미치는 영향을 밝히고 있다. 교수·학습 과정의 주체인 교사의 행동과 사고가 학생에게도 잠재적 영향을 준다는 가정에서 출발한 이 연구는 교사의 행복감이 학생의 정서적, 인지적 성취에 영향을

미칠 수 있다는 근거를 들어 그 중요성을 강조한다. 구체적으로 연구진은 국내 충북지역 10개교 교사 246명의 응답을 바탕으로 구조방정식 모형을 사용하여 자율성의 영향을 분석한다. 연구결과 교사의 자율성은 교사의 정서에 직접적인 영향을 미치는 것으로 드러났다. 또한 간접효과 분석에서는 낙관성과 교수몰입의 유의미한 영향이 확인되었으며, 이는 자율성이 지지될 때 교사는 낙관적인 성향을 갖게 되고 높은 수준의 몰입경험을 하여 주관적 안녕감을 느낄 수 있다는 결과를 시사한다. 그러나 분석결과의 기여에도 불구하고, 해당 연구는 교사 자율성을 강조하고 있음에도 자율성의 영역을 정확히 구분하지 않았다는 문제점을 지닌다. 이는 교사가 직무수행에서 지니는 권한의 범위를 반영하지 못하고 있어 그 영향력을 엄밀하게 설명한다고 보기 어렵다는 한계로 작용한다.

이처럼 교사의 자율성은 개별 연구자에 따라 다른 범주에서 논의되는 경향이 많았다. 학교의 행정적 의사결정권과 수업내용 및 방법에 대한 자율성을 혼용하여 분석에 포함한 연구, 혹은 정확한 명칭의 구분 없이 교사의 자율성이라고 일컫는 연구들을 찾아볼 수 있다. 대표적으로 자율성 영역에는 수업 관련 권한을 비롯해 의사결정권 역시 포함해야 한다고 주장하는 견해가 있다. 많은 연구에서 자율성을 수업과 관련된 범위로 한정하고 있다는 비판에서 출발한 이 입장은, 교사의 자율성이 학교 내 다양한 영역에서 발휘될 수 있어 그 범위를 교실로만 한정하는 것은 교사의 권한을 제대로 설명하지 못한다고 말한다. 이에 근거하여 일부 연구에서는 자율성의 범위에 학교 운영과 관련한 의사결정권을 함께 포함하여 분석을 시도하였다(Friedman, 1999; Pearson, & Moomaw, 2005; Strong, & Yoshida, 2014). 대표적으로 Friedman(1999)은 교사의 자율성이 자원, 재정, 인력의 배분을 포함한 학교 전체 범위까지 미칠 수 있다고 보았으며, 교실 범위로 한정하여 설계된 SAS, TAS, SEI 도구와는 달리 학교 운영 결정권까지 포함한 자율성 측정 도구 TWA 문항을 개발하였다.

그러나 학교 운영으로 확장된 범위의 자율성은 통계적으로 설명력이 부족하다는 한계가 지적된다. 요인분석과 주성분 분석을 사용하여 TWA 자율성 측정도구를 분석한 Strong과 Yoshida(2014)의 연구는 이스라엘이라는 특정 국가의 소규모 표집에 근거한 TWA가 범용되기에 한계를 지닌다는 사실을 보여준다. 연구진이 학생평가, 학교 운영, 전문성 개발, 교육과정, 학급관리의 하위영역으로 구성된 TWA 문항을 사용하여 미국 교사 1,589명을 조사·분석한 결과, 초등학교에서 학교 운영의 자율성은 요인 값이 낮아 구성요인에서 탈락한 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 실제 교사들이 수업 자율성과 비교하여 학교 운영에서의 자율성을 인식하지 않고 있어 같은 범주로 포함하기에 무리가 있다는 점을 시사한다. 따라서 자율성은 실제 교사의 교육 활동이 일어나는 공간인 동시

에 교사의 주 행동반경인 교실 범위에서 논의되는 것이 정확하다고 볼 수 있다 (Vangrieken et al., 2017; 2019).

자율성의 범위를 수업 내로 한정된 연구들은 교사의 수업과 관련된 요인에 주목한다. 대표적으로 교사가 수업에서 지니는 자율성과 교사의 수업실천 간 관계를 밝히는 연구결과를 찾아볼 수 있다. 예컨대 Addimando(2019)의 연구는 교수 계획 및 시행, 전문성 개발, 교육과정 선택 영역의 수업 자율성을 포함한 교사의 직무환경이 교사의 수업실천 행위와 유의미한 영향관계가 있음을 보고하였다. 연구진은 스위스 교사 1,370명을 학교급 별로 유아 18%, 초등 43%, 중등 39%의 비중으로 표집하여 조사하였다. 수집된 응답을 바탕으로 구조방정식 모형을 사용하여 분석한 결과, 자율성, 정서적지지, 직무 만족으로 구성된 교사의 심리적 직무환경은 협력수업, 차별화, 학급관리로 구성된 교사의 수업실천과 정적 영향($\beta=.37, p<.01$)을 보이는 것으로 확인되었다. 즉, 지원적이고 자율적이며 만족스러운 교사의 직무환경은 교사로 하여금 수업에서 이질적이고 풍부한 교수활동을 채택하게 한다는 사실을 추론해볼 수 있다. 이러한 결과는 교사가 자신의 환경을 긍정적으로 인식할수록 그들은 더욱 발전적으로 직무를 수행하는 경향이 있음을 보여준다.

교사의 수업 자율성이 보다 구체적인 수업실천 양상에 미치는 영향을 밝힌 연구도 찾아볼 수 있다. 관련 연구들은 높은 수업 자율성을 지닌 교사일수록 혁신적이고 개방적인 수업 관련 행동을 실천한다는 결과를 보고한다(Guo & Wang, 2021; 안혜정 & 이현정, 2018; 이전이, 2020). 대표적으로 OECD 국제 교수학습 조사(TALIS) 2018 자료를 분석한 Guo와 Wang(2021)의 연구는 수업 자율성에 따른 교사의 비판적 학습 교수 양상을 국제 비교한다. 연구진은 교사의 자율성을 수업내용 결정, 교수방법 선택, 학생평가, 생활지도, 숙제 분량 결정의 5가지 영역으로 구성하고 일본, 싱가포르, 호주, 미국 교사의 자율성 수준에 따른 비판적 학습 교수의 구체적 양상(복잡한 과제 부여, 비판적 사고 기술 훈련, 일상 연결 학습, 메타인지 학습)을 세부적으로 분석한다. 단순회귀분석을 실시한 결과, 4개국 모두에서 높은 자율성을 가진 교사일수록 비판적 학습을 촉진하는 교수방법을 많이 실천하는 것으로 나타났다. 수업실천의 세부 영역별로 분석한 모형에서는 4개국 공통적으로 높은 자율성을 지닐수록 메타인지를 촉진하는 교수를 높은 수준으로 실천하는 것으로 확인되었다. 반면 두 영역 외에 복잡한 과제 부여와 특정 기술 훈련 교수에 미치는 영향은 유의미하게 나타나지 않아 자율성의 영향이 모든 세부 영역에서 일관되지는 않았다.

한편 국내에서는 분석 방법을 보완하여 TALIS 한국 자료를 분석한 연구가 진행되었다. OLS 모형을 활용한 이전이(2021)의 연구는 교사의 수업 자율성이 동료 교사와 협력하는 형태의 전문성 개발활동에 유의미한 영향을 미친다는 결과를 밝혔다. 이 연구는 분석 모형에 교사 개인 및 학교 수준의 통제변인을 투입하여 영향력을 통제하였다는 점, 표본의 위계적 속성을 반영한 가중치를 적용하였다는 점에서 보다 발전된 방법론을 지니고 있다. 도출된 구체적인 분석결과로는, 교사가 높은 자율성 수준을 인식하고 있을 때 ‘교사 간 정보교환 및 조정’ 행동을 많이 실천하는 것으로 나타나 자율성이 교사의 개방적인 수업 개발 행동으로 이어진다는 사실을 시사하고 있다. 이에 반해 교사의 개인적인 전문성 개발 활동과 전문적 협력 형태의 활동에는 유의미한 영향을 미치지 않아 그 영향력이 상이하다는 점 또한 함께 확인되었다. 그러나 이 연구에서 모형 설명값(R^2)을 제시하지 않았으며 응답 척도의 처리 또한 엄밀하지 않다는 점은 분석결과의 신뢰를 어렵게 만든다.

이처럼 자율성이 교사에게 긍정적인 영향을 미친다고 밝힌 연구들은 자기 결정성 이론(Self-Determination Theory)을 통해 자율성이 교사의 동기를 높이는 요인으로 작용한다는 가정에 동의한다(Deci, & Ryan, 2008). 자기 결정성 이론에 따르면 자유의지는 인간의 본능이며 동시에 자율적 동기의 충족은 수행자의 심리적 안정감과 함께 지속적이고 장기적인 성과를 불러온다는 효과를 지닌다고 알려져 있다. 이는 자율적이고 내재적으로 동기화된 수행의 긍정적 영향을 시사하는 결과로 교사 자율성 확대의 근거로 사용되어왔다.

그러나 심리학 이론에 근거하여 자율성의 효과가 강조되었음에도 불구하고, 현재 선행연구들에서는 자율성의 영역 구분에 따라 달리 결과가 보고되거나(Pearson & Moommaw, 2005) 혹은 방법론의 문제로 인한 한계가 발견된다. 또한 자율성의 상이한 영향력이 교사 개인의 Mastery Expectation에 의한 것이라고 지적하는 입장도 있다. Skaalvik & Skaalvik(2014)은 자율성이 교사의 심리에 미치는 긍정적 영향을 밝힘과 동시에, 교사의 자율성이 향하는 방향이 개인인지 학교조직 전체인지에 따라 달라질 수 있음을 제언하였다. 더불어 교사 자율성을 둘러싼 논란에 대해 일각에서는 교사에게 전문성을 발휘하기 위한 자율적 권한을 부여하되 이것이 교사의 공동체적(collegial) 수행으로 발현되어야 한다고 제안하고 있다(Hargreaves, 2013; 이전이, 2020). 이에 비추어 자율성을 교사 개인에서 발휘되는 장면을 넘어 공동체적 범위로 확장하여 논의하는 움직임이 생겨났다. 그리고 이와 관련하여 학교 안에서 교사들이 수행하는 공동체적 활동의 일환인 전문적 학습 공동체에 대한 논의를 이어 정리하고자 한다.

2. 전문적 학습 공동체와 수업실천 간 관계

가. 전문적 학습 공동체의 효과

교사들 간 협력 활동의 일환인 전문적 학습 공동체(Professional Learning Community: PLC)는 교사들이 전문성 개발을 위해 수행하는 조직학습의 형태이다. 이는 학습 조직을 곧 교사들의 협력적 문화로 발달시키고자 하는 개념을 내포하고 있다(Thompson, Gregg, & Niska, 2004). 전문적 학습 공동체를 학교 현장에 확대하려는 입장은 교사들이 전문성 개발을 수행함에 있어 협력적으로 일상의 수행을 점검하는 행위를 통해 교육 목적을 달성하는 방향으로 변화시키고자 한다(Vescio & Ross, & Adams, 2008; Horn et al., 2017). 이를 통해 공동체 형태의 학습활동에 활발히 참여하는 교사들은 보다 전문적인 지식을 함양하며 나아가 학생의 학습 또한 증진시킬 것이라는 기대를 함의하고 있다. 이러한 기대에 비추어 전문적 학습 공동체가 교사의 혁신적 행동을 고무시킨다고 보아 혁신학교 정책 등의 핵심요인이 되어왔다(김영주, 2018).

전문적 학습 공동체의 정책적 확산 이후 실제로 교사들이 전문적 학습 공동체에 참여하는 양상에 따른 효과가 활발히 보고되고 있다. 그 효과를 검토하고자 하는 관련 선행 연구들은 관심변수 및 분석자료, 분석방법에 따라 다양하나 대체로 학교조직에 긍정적으로 기능한다는 결과를 공유해왔다. 교사의 전문적 학습 공동체 참여가 학생의 학업성취에 긍정적 영향을 준다는 국외 중심 연구를 비롯하여 교사의 정의적 영역 및 학교 조직 공동체의 발달에 미치는 영향을 밝힌 국내 연구가 진행되었다. 구체적으로는 교사의 사기를 진작시키는 데 영향을 주며, 교사 간의 연대를 제고시키거나 학교 개혁에 대한 교사의 동기를 유발하는 데 효과적이라는 사실이 확인되었다(배정현, 박미희, 2020).

그러나 교사의 개혁을 목적으로 시행된 전문적 학습 공동체가 교사의 행동에 미치는 영향을 보다 엄밀히 밝힐 필요가 요구된다. 국내에서는 전문적 학습 공동체의 특성 혹은 수준에 따른 교수전문성, 수업활동 개선, 학습자/교수자 중심 교수 활동 등 수업 관련 행동에서 나타나는 차이를 확인하려는 시도가 이루어졌다(박주호, 송인발, 2015; 박주호, 2016; 이동배, 2012; 최진영, 송경오, 2006). 예컨대 분석 자료의 속성을 반영한 위계적 선형 모형을 사용하여 교사협력이 수업개선 인식에 미치는 영향을 분석한 박주호와 동료들(2016)의 연구는, 교사 개인과 학교 수준 모두에서 교사협력의 유의미한 결과를 확인하였다. 그러나 교사협력의 응답척도가 구체적 빈도가 아닌 ‘전혀 하지 않는다-거의 하

지 않는다-가끔 한다-자주 한다-항상 한다'로 제시되어, 교사들이 협력 활동에 얼마나 참여하는지에 대해 정확히 설명하고 있다고 보기 어렵다.

또한 특정 교과목의 교수활동 양상을 분석한 최진영과 송경오(2006)는 교사학습공동체의 수준에 따른 교수자 중심, 학습자 중심 교수 활동 정도를 비교하였다. 연구진은 수도권 지역 초등 교사 700명의 응답을 대상으로 교사학습 공동체 수준을 상, 중, 하로 구분하여 일원분산분석을 실시하였다. 분석결과, 높은 전문적 학습 공동체 수준을 지닌 학교에 속한 교사들은 중, 하 수준의 학교에 속한 교사보다 학습자 중심 교수활동을 많이 실천하는 것으로 나타났다. 이는 교사들이 새로운 아이디어를 격려하고 교수활동 개선을 위한 교사 간 협동 수준이 높을수록 학습자 중심의 교수-학습 활동이 잘 이루어진다는 사실을 보여준다. 그러나 해당 연구에서는 몇 가지 방법론적 한계가 발견된다. 먼저 독립변수의 응답 척도에서 문제점을 지니는데, 전문적 학습 공동체의 수준을 측정함에 있어 교사의 참여 정도가 아닌 교사의 찬성 정도로 설계하여 분석하였다. 이 때문에 연구 대상의 응답이 해당 학교의 전문적 학습 공동체 수준이라고 보기 어려운 측면이 있다. 뿐만 아니라 표집방법에서도 비확률표집을 사용하여 연구자의 선택편향을 제어하지 못하며 확률분포가 뚜렷하지 않아 통계적 추론에도 치명적 한계를 지닌다. 이처럼 전문적 학습 공동체가 교사에게 미치는 효과를 분석하려는 국내 연구들에서는 표집의 대표성 문제와 분석 변인 설계의 문제가 명확히 발견된다.

분석대상의 균질성 및 대표성을 갖춘 대규모 분석자료를 활용한 연구 결과도 찾아볼 수 있다. TALIS 2013 한국 자료를 활용한 박주호와 송인발(2015)은 전문성 개발 활동의 유형에 따른 교수 전문성 향상 정도를 분석하였다. 연구진은 전통적 전문성 개발의 형태인 연수와 대조되는 교사 간 협력 활동의 하위영역을 '전문적 협력'과 '수업을 위한 교환·조정'으로 구분하고, 고정효과 모델을 적용한 중다회귀분석을 실시하였다. 분석 결과, 교사 간 전문적 협력($\beta=.06$, $p<.05$)과 수업을 위한 교환·조정($\beta=.09$, $p<.01$)은 모두 전문성 향상에 정적 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 또한 전문성 향상 정도에 미치는 해당 활동의 효과는 전통적인 교사연수 참여보다 영향력이 크다는 결과 또한 함께 드러났다. 이는 역시 동료 교사 간 협력 형태의 전문성 개발 활동인 학습 공동체가 효과적이라는 선행연구들의 흐름과 일치하는 결과이다.

3. 자율성과 전문적 학습 공동체, 수업실천 간 관계

가. 자율성과 전문적 학습 공동체의 상호작용 효과

앞서 선행연구 검토를 통해 확인하였듯 전문적 학습 공동체는 교사의 수업실천을 비롯한 여러 요인에 긍정적으로 영향을 미치는 것으로 알려져 있다. 이처럼 효과적인 전문적 학습 공동체의 핵심요소인 교사 간 전문적 협력이 자율성의 한계를 보완할 수 있다는 가능성이 제기되었다. 현재까지도 활발히 이루어지고 있는 자율성의 확대 노력에도 불구하고, 일각에서는 정책을 통해 부여되는 ‘강제된 자율성’으로 인해 교사들이 어려움을 겪는다고 지적한다(정영근 외, 2011; 문찬주 외, 2018). 상부로부터 충분한 권한이 주어졌음에도 교사들은 그것을 자신의 재량권 확대로 인식하지 못해, 정책을 통한 학교 차원의 자율성 확대가 교사 개인의 자율성 확대로 이어지지 않는다는 사실이 보고되기도 한다(문찬주 외, 2018). 이는 단순히 교사 개인에게 자율적 권한이 주어진다고 해서 교사의 수행 촉진으로 이어지지 않는다는 한계를 보여준다.

해당 논란을 둘러싸고 Vangrieken과 동료들(2017)은 자율성의 영향 차이는 곧 자율성을 대하는 교사의 태도의 차이에서 기인한다고 주장한다. 이는 자율성을 교사 개인이 소유하는 힘이자 분리된 영역에 한정되는 개념이 아닌 학교 구성원들 간 집단적 행동을 통해 발휘되는 것이라고 확대하는 입장에 기대고 있다. 구체적으로 연구진은 자율성에 대한 교사의 태도를 독립성을 기반으로 하는 개인주의적 태도(Reactive attitude)와 상호의존성을 기반으로 하는 개방적 태도(Reflective attitude)로 구분하여 개념화하였다. 그들의 정리에 의하면, 교직의 오랜 성격인 개인주의와 독립성으로 설명되는 개인주의적(Reactive) 태도의 교사는 자신의 자율성을 외부로부터의 간섭을 차단하는 데 사용한다(Wilches, 2007). 곧 자율성은 교사의 고립, 소외를 조성하는 장치로 작용하게 되며, 학교 공동체로부터 소외된 교사의 자유는 장기적으로 효과적이지 않을뿐더러 구성원 간 유대를 저해할 것이라는 부작용을 비판한다(Vangrieken et al., 2015).

반면, 이와 대조되는 개방적(Reflective) 태도는 자율성을 교사 개인에게 한정하지 않고 학교 공동체의 범위로 확장하여 바라본다. 이를 뒷받침하는 Vangrieken과 동료들(2017)은 자율성 발휘에 있어 동료 교사와의 협력을 함께 수행하는 태도를 측정하는 문항을 개발하였다. 이들은 교사의 자율성이 결코 동료들과의 협력을 배제하는 개념이 아니기에 자율성을 논의함에 있어 반드시 개인과 공동체 차원을 상호 포괄적으로 논의해야

한다고 말한다. 구체적으로 자율성은 교사를 고립시키는 요인이 아니라 교사의 전문적 활동을 위한 자유, 최대한의 재량권, 상호의존성과 지지를 부여하는 장치로 기능할 수 있다는 주장이다. 따라서 교사의 자율성의 효과적인 기능을 위해서는 교사에게 부여하는 권한과 함께 학교 내 협력을 조성하는 노력이 중요함을 제언하고 있다(Vangrieken et al., 2017; 정동화 외, 2004; 안혜정, 이현정; 2018).

자율성을 통해 갖추어지는 교사의 전문성이 학교 내 집단적 노력을 통해 이루어져야 한다는 주장은 Hargreaves와 Fullan(2012)에 의해서도 뒷받침된다. 이들은 교사가 함양해야 하는 전문적 자본을 인적 자본, 사회적 자본, 의사결정 자본으로 분류하고 세 자본의 시너지 효과를 주장한다. 나아가, 교사의 질을 높이기 위한 핵심은 집단적 형태의 전문적 자본임을 강조하고 있다. 이는 교사의 전문성이 개인이 보유한 지식과 기술 차원을 넘어 사안에 대해 공유하고 성찰함으로써 형성된다는 원리를 설명한다. 그리고 이 과정을 통해 필수적으로 수반되는 집단적 성취와 책임이 곧 교사의 좋은 수업을 만들 것을 기대가 생성될 수 있다. 요약하면, 교육의 질과 직결되는 교사의 전문성은 개인의 지식을 넘어 집단적 사고 및 문화를 통해 발현되는 것이 효과적임을 밝히고 있다.

따라서 교사에게 주어지는 권한으로서 자율성은 그것이 발휘되는 맥락에 따라, 즉 교사가 자신의 자율성을 혼자서 사용하는가 혹은 동료 교사들과 공유하는 노력으로 사용하는가에 따른 영향을 구체적으로 분석할 필요가 있다. 해당 분석과 관련하여 자율성과 교내 교사 협력의 상호작용 효과를 확인하려는 시도가 국내에서 이루어지기도 하였다. 대표적으로 한국교육개발원의 2004-2013년 학교교육 수준 및 실태분석 자료를 분석하여 학업성취도에 미치는 영향을 밝힌 문찬주 외(2018)의 연구를 찾아볼 수 있다. 연구진은 교내 교사 간 협력의 유형을 교직원 회의와 교과 협의회, 교내 연구회로 구분하고 학교 학업성취도를 상하 수준으로 나눈 분석모형에 포함하였다. 학생의 성별, 사회경제적 배경, 공부시간, 교사경력과 학교 수준 및 시간 변수를 통제하여 분석한 결과, 자율성과 상호작용하여 학업성취도를 높이는 협력 형태는 교과 협의회에서만 유의미하게 발견되었다($\beta=2.455$, $p<.1$). 즉, 교사 자율성과 교과 협의회와의 상호작용이 학교의 평균 학업성취도를 제고하는 효과가 존재하며 특히 학업성취도 평균이 낮은 학교에서 학업성취도 제고 효과가 더욱 증가한다는 결과가 도출되었다.

위 연구는 앞서 논의한 자율성과 교내 교사들 간 협력의 상호작용이 학업성취도에 미치는 효과를 밝혔다는 점에서 이론적 기여를 제공한다. 그럼에도 불구하고 여전히 분석 과정에 있어 치명적인 한계가 존재하고 있다. 먼저 상호작용 분석모형에서 교사 자율성의 세부 영역(교육과정·학교운영·예산)을 통합하여 평균값으로 투입하였다는 점은 각 영

역의 성격을 고려하지 않았다는 점에서 자율성의 정확한 영향력을 파악하기 어렵게 한다. 더불어 분석을 학교 수준에서만 실시하여 교사의 자율성 수준이나 교과 협의회에 참여하는 양상에 따른 효과를 교사 개인 수준에서 확인할 수 없다는 점은 결과의 논의를 제한할 수 있어 분석의 보완을 필요로 한다.

따라서 이 연구는 기존 선행연구들의 한계점을 적절히 보완하여 자율성이 교사들 간 협력과 함께 상호작용하여 미치는 영향의 실증적 검토를 시도한다. 또한 분석결과를 통해 학교 현장으로의 시사점을 도출하기 위해서는 관심변수를 설계하는 과정에서 정책적 배경을 참고할 필요가 있다. 이를 위해 상호작용 변수로 교사의 자율성이 상호작용하는 교사협력의 형태와 성격을 구체화하여 ‘전문적 학습 공동체에 참여하는 빈도’를 선정한다. 또한 교사의 자율성 역시 ‘수업 자율성’으로 한정하고 하위영역으로 수업내용 결정, 교수방법 선택, 학생 평가, 학생 생활지도, 숙제 분량 결정을 포함한다. 이를 바탕으로 교사의 자율성이 공동체적 노력의 일환인 전문적 학습 공동체와 상호작용하여 교사의 수업실천 행동에 미치는 영향을 함께 검증하고자 한다.

III. 연구 방법

1. 분석 자료

교사의 자율성과 전문적 학습 공동체가 상호작용하여 교사의 수업실천에 미치는 영향을 확인하기 위하여 이 연구는 TALIS(Teaching and Learning International Survey) 한국 2018 자료를 활용한다. TALIS 자료는 OECD에서 주관하여 5년 주기로 실시하는 교원 대상 교수·학습 국제조사로, 교원과 교직환경에 대한 자료를 수집하고 분석함으로써 효과적인 교원정책을 수립하고 개선하는 데 목적을 두고 있다(OECD, 2019). TALIS 2018 조사에는 48개국의 초·중등 교사 260,000명과 교장 15,000명이 설문대상으로 참여하였다. 국가 및 학교의 교직환경을 파악하기 위한 설문내용은 교사의 직무상황과 학생의 학습 환경에 관한 질문들로 구성되어 있다.

이 연구에서 활용하는 TALIS 2018 한국 자료는 3주기(2016~2018) 조사의 결과로, 48개 참여국 중 한국의 교사 및 학교 데이터를 포함한다. 초등 자료에는 국내 182개교의 교사 3,207명이 표집되었으며 표본은 학교-교사의 2수준으로 나누어 수집되었다. 분석 자료가 조사대상의 위계적 구조를 고려하여 설계되었다는 점은 보다 정확한 분석을 가능하게 한다. 학교와 교사 수준으로 구분된 조사 항목은 교사의 개인 배경이나 학교 특성의 차이를 반영하여 결과의 통계적 편향을 줄여줄 수 있다. 또한 교사와 학교장, 학교 등 교육활동의 구성단위에 따른 설문대상의 구분은 변인들이 서로 다른 단위에 기반할 수 있다는 특성을 반영한다. 그 결과 설문을 통해 조사된 영역들은 개인 및 학교단위의 특성으로 대표될 수 있어 분석결과의 객관성과 신뢰도를 높여준다는 이점을 지닌다.

TALIS 설문 문항은 이 연구가 측정하고자 하는 관심 변인을 포함하고 있어 분석에 활용하기 용이하다. 3주기 조사(2018)를 주관한 OECD는 조사의 핵심주제에 ‘교사의 전문성’을 포함하고 이후 응답을 활용하여 관련 교원정책을 분석하고자 하였다. 구체적으로 교사 전문성의 다섯 영역 중 ‘자율과 책무(autonomy and responsibility)’를 제시하여 핵심 요소로 포함하고 있다(OECD, 2016). 따라서 TALIS 자료는 교사의 자율성과 전문적 학습 공동체, 수업실천 간 관계 분석을 통해 교사의 전문성 제고를 모색하고자 하는 이 연구의 목적을 달성하기에 적합한 조사도구라 할 수 있다.

또한 TALIS 자료는 국내에서 교원을 대상으로 조사하기 위해 개발된 도구라는 점에서 교사 연구에 사용하기 적합하다. 이 자료는 국내 교사 모집단을 기준으로 표집되었

다. 기존의 대규모 교육 조사는 학생을 기준으로 표집하기 때문에 교사 표본은 지역 및 학교별로 균등하지 않았다는 한계가 존재한다. 이와 반면 TALIS 자료는 교사를 모집단으로 한 조사로서, 전국 단위로 200개 학교를 표집한 후 개별 학교 당 20명의 교사와 1명의 교장을 표집하였다. 따라서 해당 자료를 활용하여 도출된 분석결과는 국내 교원 및 교직환경의 현상으로 일반화될 가능성을 지닌다고 볼 수 있다. 이를 바탕으로 실증 자료에 기반하여 교원 정책을 효과적으로 평가·검증할 수 있을 것으로 기대된다.

2. 분석 변인

가. 교사 자율성

이 연구는 교사가 수업에서 지니는 자율성의 영향을 확인하고자 한다. 교사의 자율성은 교사가 스스로 교육활동에서 발휘할 수 있다고 인식하는 수준을 통해 파악된다. 교사의 자율성 측정하기 위한 조사 도구로는 TALIS 2018 교사 설문지의 응답을 활용한다. 교사 설문지에는 a)수업내용 결정, b)교수방법 선택, c)학생 평가, d)학생 생활지도, e)숙제 분량 결정의 5가지 하위영역에서 ‘수업을 준비하고 진행하면서 어느 정도의 권한을 가지고 있다고 생각하는지’에 대한 문항이 포함되어 있다. 각 영역의 응답 척도는 Likert 4점 척도(매우 동의하지 않음-동의하지 않음-동의함-매우 동의함)로 설계되었다.

이 연구에서는 교사 자율성의 범주를 교실 공간으로 한정한다. 교사의 자율성이 발휘되는 범위에 관한 논란이 있으나, 많은 선행연구들은 교사의 실제 교육 활동이 일어나는 공간인 교실 범위에서 논의되는 것이 일반적이라고 밝힌다(Vangrieken et al., 2017; 2019). 따라서 자율성이 발휘되는 범주를 수업으로 한정하고 5개의 하위 영역에 대한 응답을 변환하여 분석에 투입한다. 수집된 응답은 요인분석(Factor Analysis)을 실시하여 도출된 요인점수(Factor Score)를 산출하고, 그 점수를 분석에 활용하고자 한다.

<표 1> 수업 자율성 문항

변인명	문항	응답 척도
수업 자율성	* 수업을 준비하고 진행하면서 어느 정도의 권한을 가지고 있다고 생각하십니까?	
	a) 수업내용 결정	1=매우 동의하지 않음
	b) 교수방법 선택	2=동의하지 않음
	c) 학생 평가	3=동의함
	d) 학생 생활지도	4=매우 동의함
	e) 숙제 분량 결정	

나. 전문적 학습 공동체 참여

이 연구에서 활용하는 두 번째 독립변인은 전문적 학습 공동체이다. 교사의 자율성 수준과 함께 교사가 전문적 학습 공동체에 참여하는 수준에 따른 영향력을 분석하고자 한다. 해당 변인은 교사가 동료 교사와 공유하는 집단적 교수행동, 즉 협력적 전문 학습 활동에 참여하는 빈도를 통해 파악한다. 전문적 학습 공동체 참여의 응답 척도는 ‘전혀 없음-1년에 1회 이하-1년에 2~4회-1년에 5~10회-1개월에 1~3회-1주에 1회 이상’으로 조사되었다. 그러나 설계된 척도는 점수 간의 간격이 동일하지 않아 연속변수로 취급하는 데 어려움이 있을 것으로 예상된다. 이를 위해 변인 처리과정에서 척도를 ‘전혀 없음-한 학기 1~5회-한 학기 5~15회-한 학기 20회 이상’으로 재분류하고, 연속 변인이 아닌 더미 변인으로 변환한다. 따라서 교사의 전문적 학습 공동체 참여는 ‘전혀 없음’의 응답을 준거집단으로 하여 각 빈도를 1로 코딩하여 분석에 투입한다.

<표 2> 전문적 학습 공동체 참여 문항

변인명	문항	응답 척도
전문적 학습 공동체 참여	* 이 학교에서 다음 활동을 얼마나 자주 하십니까?	0=전혀 없음
		1=한 학기 1~5회
	- 협력적 전문 학습 활동에 참여하기	1=한 학기 5~15회
		1=한 학기 20회 이상

다. 수업실천

교사 자율성과 전문적 학습 공동체 참여의 영향을 분석하기 위하여 이 연구에서는 교사의 수업실천(Teaching Practice)을 종속변인으로 활용한다. 수업실천은 교사가 수업장면에서 발휘하는 교수행동(instruction)을 의미한다. 독립변인의 변화에 따른 교사의 수업실천 양상을 보다 면밀하게 분석하기 위해 해당 변인은 교사가 수행하는 과제의 난이도에 따라 2개 하위영역으로 분류한다. 먼저 ‘전통적 교수’은 교사가 학생에게 수업내용을 설명하고 전달하는 행동을 나타낸다. 이는 교사가 전통적으로 사용하는 교수전략에 속하는 유형으로, 교사가 독립적으로 수행하는 행동으로 설명된다. 이와 비교되는 수업실천인 ‘혁신적 교수’은 교사의 설명 및 지도에 그치지 않고 학생에게 비판적 사고를 촉진하거나 과제를 참여적으로 수행하게 하는 실천유형을 의미한다.

이 연구에서 분류하는 수업실천의 영역은 교사의 수업 유형을 교수자 중심 수업과 학습자 중심 수업으로 정의하는 입장과 유사한 맥락이 있다. 그러나 이 연구에서 ‘혁신적 교수행동’에 포함하고 있는 문항들이 학습자 중심 수업을 대표하는 협력 수업 및 토의 수업과 완전히 일치한다고 보기 어려우며, 더불어 전통적 교수라고 정의하고 있는 문항들 역시 교사가 온전히 수업을 주도하는 형태라고 보기 어려운 측면이 있다. 따라서 이 연구에서는 수업실천의 유형을 ‘전통적 교수’와 ‘혁신적 교수’로 정의하고, 독립변인이 각기 상이한 성격의 수업실천에 미치는 영향을 비교하고자 한다.

수업실천의 두 하위영역은 각각 4개 문항으로 구성되며, 문항에 대한 응답 척도는 4점 Likert 척도(전혀 또는 거의 안 함-가끔 함-자주 사용함-항상, 또는 거의 항상 함)로 설계되었다. 문항에 대한 응답은 자율성과 마찬가지로 요인분석(Factor Analysis)을 실시하여 도출된 요인점수(Factor Score)를 산출하고 이를 분석에 활용하고자 한다.

<표 3> 수업 실천 문항

변인명	하위 영역	문항	응답 척도
수업 실천	전통적 교수 (clarifying)	a) 최근에 배운 내용을 요약해서 제시한다	1=전혀 또는 거의 안 함 2=가끔 함 3=자주 사용함 4=항상, 또는 거의 항상 함
		b) 수업 시작 전에 학습 목표를 설정한다	
		c) 학생들에게 배워야 할 사항을 설명한다	
		d) 새로운 주제와 지난 주제가 어떻게 연관되는지 설명한다	
	혁신적 교수 (cognitive activation)	a) 명확한 해답이 없는 과제를 제시한다	4=항상, 또는 거의 항상 함
		b) 비판적 사고를 요하는 과제를 제공한다	
		c) 문제나 과제에 대한 공동 해결책을 찾아내도록 학생들에게 소그룹 활동을 하게 한다	
		d) 복잡한 과제를 해결하기 위한 스스로의 절차를 학생들이 결정하도록 한다	

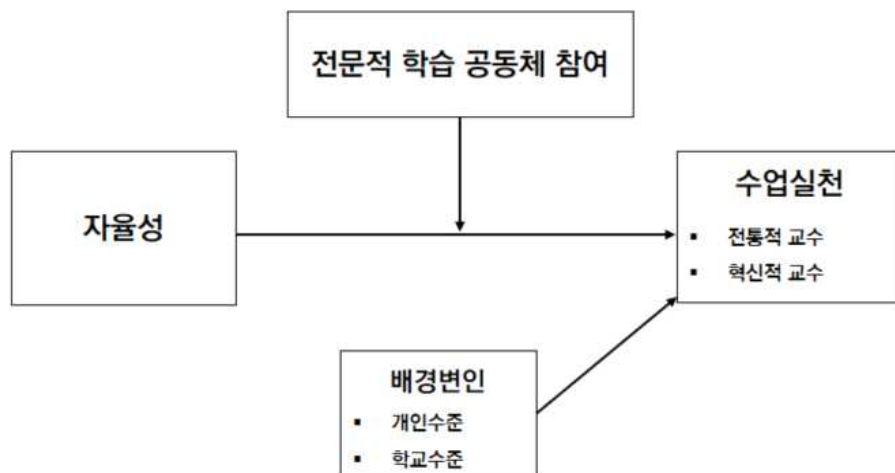
라. 배경변인

또한 이 연구에서는 주요 독립 변인인 교사 자율성과 전문적 학습 공동체 참여 외에 수업실천에 영향을 미칠 것으로 예상되는 변인들을 분석에 포함하여 통제한다. 교사 수준에서는 교사 성별, 학력, 교직경력, 학급당 학생 수, 교실 내 학업성취도 낮은 학생 비율, 교사 효능감, 교직만족도, 직무 스트레스, 학급 분위기, 교사-학생 관계를 투입하였다. 이 외에 학교 수준에서는 지역규모, 학교 풍토를 학교별 평균값으로 환산하여 투입하였다. 그 후 사전분석을 통해 분석 결과에 일관된 영향력을 보이는 변인들을 최종 선정하여 모형을 구성하고자 한다.

3. 분석 방법

앞선 선행연구 검토를 통해 확인하였듯 기존의 많은 연구들은 변인 간 관계를 밝힘에 있어 기초적인 분석방법을 사용하고 있다. 통제변인에 대한 처리를 하지 않은 문제 외에도 분석 자료의 속성을 고려하지 못하는 한계가 함께 발견되고 있다. 교사 연구에서 조사대상이 되는 교사 표본은 교사가 속한 학교 표본과 위계적 속성을 지닌다. 때문에 학교-교사 개인으로 이루어지는 분석 자료의 다층구조를 고려하여 수준별 영향력을 반영하여 분석할 필요가 있다. 그러나 직접 조사를 실시한 연구는 물론 다층 구조로 조사된 대규모 분석 자료를 활용함에도 그 속성을 전혀 반영하지 않는 사례를 빈번하게 찾아볼 수 있다. 이 같은 선행연구들의 한계를 보완하기 위한 분석 방법으로 위계적 선형 모형(HLM)을 활용하고자 한다.

4. 연구 모형



[그림 1] 연구모형

참고문헌

- 문찬주, 양찬주, 나운진, 김지은, 남인혜, 정동욱(2018). 학교 내 교사 자율성의 학업성취 제고 효과 분석. **교육행정학연구**, 36(5), 219-245.
- 박상욱(2014). 교육 자율성 관점에서 바라본 교육활동에 대한 교사 만족도 조사 연구 부산광역시 초·중·고 교사 중심으로. **교사교육연구**, 53(4), 614-628.
- 박주호, 송인발. (2015). 교사의 전문성 개발활동이 교과 및 교수 전문성향상에 미친 효과. **아시아교육연구**, 16.
- 심금순, 양성관, 이재덕, & 이승윤. (2014). 위계적 선형모형을 활용한 학교활력의 영향요인 탐색. **한국교원교육연구**, 31(3), 197-220.
- 안혜정, 이현정(2018). 교사자율성, 교사협력, 교사효능감이 수업혁신에 미치는 영향 서울지역 일반학교와 혁신학교 비교. **교육문제연구**, 31(3), 145-170.
- 이동배. (2012). 교사 공동체가 교사의 수업지도성에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구**, 12, 389-410.
- 이전이(2022). 교사의 자율성이 전문성 개발 활동 참여에 미치는 영향. **교원교육**, 38, 315-334.
- 이재신, 이지혜(2011). 교사의 자율성, 낙관성, 교수몰입과 주관적 안녕감 간의 관계. **한국교원교육연구**, 28, 65-90.
- 정동욱, 유지은, 이호준(2015). 학교 및 교사 자율성이 학업성취에 미치는 영향 분석. **교육행정학연구**, 33(4), 257-276.
- 정동화, 김성일, 박도순, 임선예(2004). 교사 수업자율성의 재개념화. **한국교육학연구**, 10(2), 225-247.
- 정영근, 이근호(2011). 교육과정 자율화 정책 수용에 대한 교사의 인식 고찰. **교육과정연구**, 29(3), 93-119.
- 최진영, & 송경오. (2006). 교사학습공동체 수준에 따른 사회과 교수-학습활동에 대한 연구. **초등교육연구**, 19(2), 217-239.
- Addimando, L. (2019). The effect of positive working conditions on work engagement and teaching classroom practices a large cross-sectional study in Switzerland. *Frontiers in psychology*, 10, 2129.
- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers? *International Review of Education*, 33(3), 357-373.
- Cribb, A., & Gewirtz, S. (2007). Unpacking autonomy and control in education: Some conceptual

- and normative groundwork for a comparative analysis. *European Educational Research Journal*, 6(3), 203-213.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology-Psychologie Canadienne*, 49(3), 182-185.
- Eaude, T. (2011). Compliance or innovation? Enhanced professionalism as the route to improving learning and teaching. *Education Review*, 23(2).
- Fliglio, D., & Ladd, H.F. (2008). School Accountability and Student Achievement.
- Furtak, E. M., & Kunter, M. (2012). Effects of autonomy-supportive teaching on student learning and motivation. *The Journal of Experimental Education*, 80(3), 284-316.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-Perceived Work Autonomy: The Concept and Its Measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Guo, L., & Wang, J. (2021). Relationships between teacher autonomy, collaboration, and critical thinking focused instruction: A cross-national study. *International Journal of Educational Research*, 106, 101730.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational behavior and human performance*, 16(2), 250-279.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times Teachers' work and culture in the Postmodern Age*. London, England Cassell.
- Hargreaves, A. P., & Shirley, D. L. (Eds.). (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press.
- Husband, R. E., & Short, P. M. (1994). Interdisciplinary teams lead to greater teacher empowerment. *Middle School Journal*, 26(2), 58-60.
- Ingersoll, R. M. (2009). *Who controls teachers' work?: Power and accountability in America's schools*. Harvard University Press.
- Kengatharan, N. (2020). The effects of teacher autonomy, student behavior and student engagement on teacher job satisfaction. *Educational Sciences Theory & Practice*, 20(4), 1-15.
- Nguyen, D., Pietsch, M., & Gümüş, S. (2021). Collective teacher innovativeness in 48 countries- Effects of teacher autonomy, collaborative culture, and professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103463.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress,

- work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 38-54.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological reports*, 114(1), 68-77.
- Strong, L. E., & Yoshida, R. K. (2014). Teachers' autonomy in today's educational climate: Current perceptions from an acceptable instrument. *Educational Studies*, 50(2), 123-145.
- OECD(2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. TALIS. OECD Publishing.
- OECD(2019). *TALIS 2018 Results(Volume 1): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302.
- Vangrieken, K., & Kyndt, E. (2020). The teacher as an island? A mixed method study on the relationship between autonomy and collaboration. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 177-204.
- Youn, M. (2018). The influence of standardized testing pressure on teachers' working environment. *KEDI Journal of Educational Policy*, 15(2).
- Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 12(18), 245-275.
- Worth, J., & Van den Brande, J. (2020). *Teacher Autonomy: How Does It Relate to Job Satisfaction and Retention?*. National Foundation for Educational Research.