

한국교육 (DOI: 10.22804/jke.2020.47.1.001)

The Journal of Korean Education

Vol.47, No.1, April 2020

교사의 학부모와 교류정도, 학교의 변화 지향적 풍토 및 전문성 개발 활동 간의 관계

박주호 (한양대학교 교육학과 교수)

여수경 (한양대학교 교육학과 박사과정)

정혜연 (한양대학교 교육학과 박사과정)



■ 본 학술지에 실린 논문의 내용은 한국교육개발원의 공식 견해가 아닙니다.

www.kci.go.kr

The Relationship among a Teacher's Interaction with Parents, Change-oriented Climate of School and Participation in Professional Development Activities

Joo-Ho Park*

Hanyang University Professor

Su-Kyung Yeo**

Hanyang University Ph.D. Candidate

Hye-Yeon Jung***

Hanyang University Ph.D. Candidate

Received 16 February 2020; Revised 20 March 2020; Accepted 27 March 2020

■ Abstract ■

Purpose: In relation to the professional development of teachers, personal characteristics and motivations of teachers, cooperative activities with peer teachers, principal variables, and relationships with local conditions or the environment have been mainly explored. On the other hand, it is relatively unclear how the school organization's environment, such as parental influence or organizational climate, affects discriminatively.

Approach: Therefore, this study analyzed the relationship between teacher-parents interaction degree, change-oriented school climate and professional development activities based on TALIS 2018 data from Korean middle school as a random coefficient model.

Results: As a result, it was confirmed that the degree of interaction with parents at the individual teacher level has no positive relationship with participation in professional development activities. However, it was confirmed that the relationship between these two variables at the teacher level depends on the change-oriented organizational climate at the school level. In other words, it was found that in a school with a high organizational climate, change of teacher-parent has a positive effect on teachers' professional development activities.

Value: The findings of this study suggest that in addition to the importance of close interaction between teachers and parents in the development of school policy that promotes professional development activities of teachers, it is necessary to take into account the situation of the school organizational climate.

Keywords: Teacher-Parent Interaction, Change-Oriented School Climate, Teacher Professional Development Activities

* The First Author, Address: (04763) 222, Wangsimni-ro, Seongdong-gu, Seoul, Korea; E-mail: jhpark1028@hanyang.ac.kr

** The Corresponding Author, Address: (04763) 222, Wangsimni-ro, Seongdong-gu, Seoul, Korea; E-mail: yeosk@hanyang.ac.kr

*** The Second Author, Address: (04763) 222, Wangsimni-ro, Seongdong-gu, Seoul, Korea; E-mail: coolcatsho@hanyang.ac.kr

교사의 학부모와 교류정도, 학교의 변화 지향적 풍토 및 전문성 개발 활동 간의 관계

박주호 (한양대학교 교육학과 교수)*
여수경 (한양대학교 교육학과 박사과정)**
정혜연 (한양대학교 교육학과 박사과정)***

■ 요약 ■

교사의 전문성 개발활동과 관련해서는 교사 개인적 특성과 동기, 동료교사와 협력활동, 교장변인, 그리고 지역 여건이나 환경과의 관계가 주로 탐색되어 온 반면, 학부모의 영향 정도나 조직풍토 등 학교조직 환경이 어떻게 차별적으로 영향을 미치는가는 비교적 확인되어 오지 못했다. 이에 본 연구는 TALIS 2018년 우리나라 중학교 자료를 토대로 교사의 학부모와 교류정도, 변화 지향적 학교풍토 및 전문성 개발활동 참여와의 관계를 무선흐과 회귀계수(A random coefficient) 모형으로 분석하였다. 연구 결과, 교사 개인수준에서 학부모와의 교류 정도는 전문성 개발활동 참여에 긍정적인 관계가 없다는 사실을 확인하였다. 그러나, 교사차원에서 이들 두 변인 관계가 학교차원에서 변화 지향적 조직풍토에 따라 달라진다는 사실을 확인하였다. 즉, 변화 지향성이 높은 조직풍토를 가진 학교에서 교사-학부모의 교류가 교사 자신들의 전문성 개발활동에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 발견하였다. 본 연구결과는 향후 교사의 전문성 개발활동을 촉진시키는 학교정책 개발에 있어서, 교사와 학부모와의 밀접한 상호작용의 중요성 이외에 학교 조직풍토 상황을 동시에 감안 할 필요가 있음을 시사한다.

주제어 : 교사-학부모 상호작용, 변화 지향적 학교풍토, 교사의 전문성 개발 활동

* 제1저자. 주소: (04763) 서울특별시 성동구 왕십리로 222 한양대학교 교육학과; E-mail: jhpark1028@hanyang.ac.kr

** 교신저자. 주소: (04763) 서울특별시 성동구 왕십리로 222 한양대학교 교육학과; E-mail: yeosk@hanyang.ac.kr

*** 제2저자. 주소: (04763) 서울특별시 성동구 왕십리로 222 한양대학교 교육학과; E-mail: coolcatsho@hanyang.ac.kr

I. 서론

교육개혁 맥락에서 교사의 전문성 개발은 중요한 핵심사항으로 고려되어 왔다(Clardy, 2000; Fullan & Hargreaves, 2002; Scribner, 1999). 구체적으로, 교사의 전문성 개발은 교사의 전문지식과 기술을 개선시키고, 학생의 학업성취 향상에 긍정적인 영향을 준다는 점에서 매우 중요하다(이회숙·정제영, 2011; Cohen & Hill, 1997). 또한, 교사의 전문성 개발은 교사의 업무, 특히 수업활동에도 긍정적인 영향을 미친다는 사실이다(Borko & Putnam, 1995; Giesecke, 2001; Hoy & Miskel, 2005). 이러한 사실들은 학교교육 여건과 환경요인을 통해서 교사의 전문성 개발을 촉진함이 중요함을 시사한다(송인발·박주호, 2014).

교사의 전문성 개발활동과 관련해서는 국내·외적으로 다양한 연구가 수행되어 왔다(김한나·강호수, 2016). 교사의 전문성 개발활동의 유형 및 특성이 주로 탐색되어 왔고, 그것에 영향을 주는 요인에는 직무동기(Clardy, 2000), 직무요구(Kwakman, 2001), 학교장의 수업지도성 및 지역사회 여건(강호수·김한나, 2016; 유미라·문영빛, 2015; 윤지희·이예슬, 2018; 정제영·김현주·이유진, 2014; 조병래, 2015), 교사협력 활동(DuFour, 1997; Lashway, 1998), 참여적 학교풍토(송인발·박주호, 2014), 변화 지향적 학교풍토(Senge, 1990), 그리고 전문 학습공동체(Melville & Wallace, 2007; Snow-Gerono, 2005)를 포함하고 있다. 보다 구체적으로, 김동호(2015)는 교사의 전문성 개발활동이 변화 지향적 학교풍토를 매개로 할 때, 긍정적인 효과가 있음을 확인하였다. 이러한 선행연구에 비추어 볼 때, 교사의 전문성 개발활동 정도는 학교교육 환경에 기반을 두고 있으며, 교사 자신의 업무 및 교실활동과도 연관이 있다는 사실이다(Opfer & Pedder, 2011; Scribner, 1999). 특히, 학교의 변화 지향적 풍토는 학교에서 일어나는 변화를 받아들이고 학교 교육의 혁신과 변화를 위한 핵심적인 역할을 하므로 중요하게 고려되어야 한다(Leithwooe, Jantzi & Steinbach, 1999).

아울러, 교사나 교장 및 학교 내 환경 이외에, 학부모 변인이 학생의 교육성취에 영향을 미치기 때문에, 일찍부터 학자들은 학부모 변인이 학교조직에 미치는 영향을 탐색할 필요가 있다는 점을 제기하였다(진동섭 외, 2005; Epstein, 2011; Griffith, 2001). 실제로 선행연구는 학부모 교육적 참여와 교사-학부모 교류 정도가 학교풍토를 조성하는 주요한 요인으로 작용하고 있음을 밝혔다(Epstein, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Wang & Degol, 2016). 또한, 교사-학부모의 교육활동, 회의 참여 및 학생 상담 등의 교류 정도는 자녀의 학교 성과에 긍정적인 영향을 줄 수 있으며(Hoover-Dempsey et al., 1992), 학부모의 교사 지원은 교사 효능감을 매개로 교사의 정서 및 전문성 개발활동 참여와 같은 행동에 긍정적인 영향을 준다는 사실을 확인하였다(임성택 외, 2012; Ashton & Webb, 1986).

위에서 살펴본 것처럼 선행연구를 검토 해 보면, 전문성 개발활동 참여를 촉진하는데 있

어, 교사 자신의 여건과 학교직무 환경 그리고 학교수준에서 교장의 리더십 및 학교조직 풍토가 직·간접적으로 중요한 요인으로 작용함을 알 수 있다(예, 김동호, 2015; 송인발·박주호, 2014; Beredeson & Johansson, 2000; Payne & Wolfson, 2000). 또한, 학교 밖의 요인인 학부모와의 관계, 특히 교사와 학부모의 교류 정도가 교사 전문성 개발활동 참여에 긍정적 효과를 발휘하고 있음이 밝혀졌다. 하지만, 교사 개별적 여건변인과 자신의 전문성 개발활동 참여 관계에 있어, 학교조직 수준 변인이 교차적 차원에서 어떻게 차별적으로 영향을 미치는가는 거의 탐색되어 오지 못했다. 예를 들어, 개인수준에서 교사-학부모 교류 정도와 전문성 개발활동 참여 간 관계의 경우, 그 교사가 소속된 학교의 조직풍토에 따라 어떻게 차별적인 관계 효과가 있는가는 확인된 바가 없었다.

이러한 맥락에서 본 연구의 목적은 개별 교사의 학부모와 교류 정도가 전문성 개발활동 참여를 예측하는 데 있어서, 학교수준 변인으로서 변화 지향적 학교풍토가 교차적 차별 효과(cross-interaction effect)를 가지는가를 밝히는 것이었다. 본 연구에서 자료 분석은 학교별 조직풍토 특성에 따라 교사들의 집단적 특성과 조직행동 양식이 다르다는 이론적 관점(정성, 2015)에 바탕을 두고 있다. 특히, 본 연구는 종속변인 교사 개인의 전문성 개발활동 참여 정도에 교사수준의 학부모와의 교류 정도의 효과 추정, 그리고 학교수준에서 변화 지향적 학교풍토의 교차적 차별 효과 추정을 위해 무선효과 회귀계수(A random coefficient) 기반의 HLM(Hierarchical Linear Modeling)분석 방법을 활용하였다. 본 연구결과는 교사의 전문성 개발활동 참여 촉진을 위해 교사의 행동이나 여건을 조장함에 있어서, 교사가 소속된 학교 조직풍토 정도를 동시에 고려할 필요가 있음을 시사한다.

II. 이론적 배경

1. 교사의 전문성 개발활동

Liberman(1956)은 교직을 전문직으로 규정하고 있으나, 교사 개인의 전문성이 아닌 직업적인 특성 차원으로 제시하고 있다. 교사의 전문성은 교육환경, 방법 등에 따라 다양한 정의가 내려지고 있다(김혜숙, 2003). 특히, 전문성의 요소에 어떤 요소들이 포함될 수 있는가에 대해서는 학자들 간에 의견이 분분하다(손승남, 2005; Terhart, 1992). 하지만, 학교 교육의 핵심이 교실에서 이뤄지는 ‘수업’에 있기 때문에(Hoy & Miskel, 2005), ‘수업’을 중심으로 교사의 전문성을 신장시켜 나가야 하는 것은 당연하다(Giesecke, 2001). 이에 따라 교사의 전문성은 효율적인 수업을 위한 교과 및 교수전문성으로 개념화 할 수 있다(강호수·김한나,

2016). 즉, 교사의 전문성은 교사가 가진 교과지식을 학생의 학습으로 연결되도록 하는 교수 능력이라고 볼 수 있다(De Berg & Greive, 1999). 교사의 핵심 업무는 가르치는 일, 즉 수업에 있으므로, 교사의 전문성은 무엇보다도 수업에서 찾아야 한다(손승남, 2005).

교사 전문성 개발활동 참여의 경우, Duke(1990)는 교사들이 교육과정 및 교수방법에 대해 깊이 이해하고, 숙련된 교수 능력을 갖추도록 역량을 개발하는 과정으로 정의한다. 또한, 교사의 전문성 개발은 교과지식 및 교수기술을 포함하여 학생의 성취를 개선하기 위해 이뤄지는 교사역량 개발과 관련된 일련의 활동이라고도 정의한다(송인발·박주호, 2014). 이에 더하여, 교사의 전문성 개발활동 유형에는 자신의 수업공개, 동료교사의 수업 참관, 교과 협의회 활동을 포함하고 있다(송인발·박주호, 2014). 교사 개인 차원으로 교사들이 자신의 수업을 공개하고, 동료교사의 수업을 참관하는 개인적인 교류 뿐 아니라, 교사들의 학습 동아리나 학교 밖에서 이루어지는 자생적 연구단체 활동도 교사의 전문성 개발활동에 포함된다(허은정·윤지영, 2017). 또한, 단위학교 내에서 이뤄지는 자율장학 활동, 교과 협의회 활동과 교육청 차원에서 이뤄지는 요청장학을 포함한 수업 컨설팅 활동도 교사의 전문성 개발활동에 포함된다(허은정·윤지영, 2017).

이러한 개념 및 유형 정의로 비추어볼 때, 교사 전문성 개발활동은 교사의 전문지식과 수업 기술을 향상시키고, 학생의 성취 향상에 긍정적인 영향을 준다(이희숙·정제영, 2011; Cohen & Hill, 1997; Desimone, 2009). 따라서 교사 전문성 개발활동은 학생의 학업 성취 향상을 위한 핵심적인 요인이므로 중요하게 고려되어야 한다(Odden et al., 2002).

지금까지 다수의 선행연구에서는 초등학교 및 중학교 교사들을 대상으로 학교장의 변혁적 리더십 및 수업지도성과 교사의 교직 만족도가 교사의 전문성 개발활동 참여에 긍정적인 효과를 나타낸다는 사실을 확인하였다(예, 유미라·문영빛, 2015; 윤지희·이예슬, 2018; 조병래, 2015). 또한, 보다 구체적으로 송인발·박주호(2014)의 경우, 교사의 전문성 개발활동을 교사 연수활동과 교사협력활동으로 구별하고, 학교 수준 변인인 참여적 학교풍토와 시간적 지원, 금전적 지원이 교사의 전문성 개발활동 참여에 유의미한 영향을 미친다고 보고하고 있다. 이러한 사실들에 비추어 볼 때, 본 연구가 확인하고자 한, 학교풍토 요인과 교사-학부모 교류 정도와 같은 교사 개인적 직무활동 요인이 상호교차해서 전문성 개발활동 참여에 어떻게 영향을 미치는지는 지금껏 확인된 바가 없다는 것을 알 수 있다.

2. 교사-학부모 교류 정도

최근 교육개혁 일환으로 교육정책을 통해서 학부모의 교육적 역할은 확대되고 있으며, 학부모를 교육 수요자로 간주해서, 학교 조직 구성원들과 교육운영의 동등한 주체로 인정할

필요성도 제기되어 왔다(김기수, 2017; 김장중, 2017; 오재길, 2017; 이종각, 2014; Borgonovi & Montt, 2012; Desforges & Abouchaar, 2003). 학부모 교육적 참여는 연구자에 따라 참여를 ‘관여’ 또는 ‘교육지원활동’으로 다양하게 사용되어 왔다(박상완, 2019). 학부모 교육적 참여는 ‘학생 교육을 지원하기 위한 학부모의 행위’로 정의할 수 있으며(박상완, 2019), 그 개념에는 두 가지 참여 유형을 내포하고 있다. 첫 번째 유형은 가정에서 이뤄지는 학부모 교육적 참여로, 학생의 학습을 돕고 관리, 감독하는 행동이 해당된다. 또 다른 유형은 학교에서 이뤄지는 학부모의 교육적 참여로, 학부모가 학생의 학업 성취도 등에 대해 교사와 상담하거나, 학교 행사에 봉사자 역할로 참석하는 등의 행위로 이는 교사-학부모 교류 정도로 볼 수 있다(Epstein, 2011).

최근 교사-학부모 교류 정도의 중요성이 높아지면서 학부모의 학교활동 참여와 관련된 연구 역시 다양한 형태로 이뤄져왔다(주동범, 2018). 교사-학부모 교류 관련 다수 연구의 경우, 학부모의 관심과 교육적 참여가 학생의 성취에 긍정적인 영향을 미치기 때문에, 교사들은 학부모가 자녀 교육의 전반에, 특히 학교교육에 관심을 갖도록 유도해야 한다고 주장하고 있다(변수용·김경근, 2008; Epstein, 2011; Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2007). 따라서 교사-학부모 교류 정도는 학생의 교육성과를 위한 핵심적인 요인으로 작용한다는 점을 알 수 있다(Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2007).

실제로 지금까지 다수의 선행연구가 학부모의 교육적 참여 실태를 분석하였고(류방란 외, 2015; 전은희·강민수, 2013), 학부모의 교육적 참여 및 교사-학부모 교류 정도가 자녀의 교육 성과에 긍정적인 영향을 미친다는 사실을 확인하였다(주동범 외, 2018). 이에 더하여, 학부모가 학교 조직 구성원들을 압박하여 교사들에게는 스트레스를 유발한다는 부정적인 효과도 확인되었다(권미경·김천기, 2015; 이윤주·김갑성, 2017). 학부모 관련해서 선행연구들의 경우, 교사 교육적 태도나 행동에 반드시 긍정적인 효과만을 가져오는 것이 아니라는 사실을 알 수 있다. 이는 학부모 관련하여, 구체적으로 교사와 학부모 교류 정도가 전문성 개발활동에 어떠한 영향 관계가 있는지를 다면적으로 탐색할 필요가 있음을 시사한다.

3. 학교의 변화 지향적 풍토

Halpin과 Croft(1963)는 학교풍토를 학교 조직 구성원들의 관계 속에서 형성되는 것으로 규정하고 있다. 구체적으로 그들은 학교풍토를 학교의 역사, 교육목표, 교육과정, 학교와 지역사회의 환경, 학교 조직 구성원의 조직적인 특성에 의해 형성되는 것으로 정의하였다. 개념적으로 볼 때, 학교풍토는 학교조직 자체가 가지고 있는 고유한 특징으로 학교 조직 구성원들이 서로 영향을 주고받는 관계에서 형성된 학교의 분위기이다(김동호, 2015; 김현진 외, 2014).

본 연구에서 탐색하고자 한 학교의 변화 지향적 풍토의 경우, Newmann(1996)는 변화를 추구하는 학교 분위기로 규정하였다. 이는 학교 조직원들이 위협을 받아들이는 학교풍토로도 정의할 수 있다. 또한, 학교의 변화 지향적 풍토는 다른 유형의 학교풍토와 마찬가지로 학교 조직 구성원, 수업, 리더십 등의 영역을 고려할 수 있으며, 교사가 다양하고 새로운 관점을 가지고 열린 사고를 가르치며 교장으로부터 창의적인 사고와 도전적인 과업 수행 의지를 자극 받는 학교풍토라고 볼 수 있다(허은정·윤지영, 2018). 이러한 개념 정의로 비추어 볼 때, 학교의 변화 지향적 풍토는 학교 조직 구성원들이 학교에서 학생들을 지도함에 있어 새로운 아이디어를 추구하고 적용할 수 있도록 조직을 지원하는 기능을 한다(Kanter, 1983). 선행연구의 경우, 변화를 추구하는 학교 분위기가 교사 협력활동에 긍정적인 영향을 미치고(Hoover-Dempsey et al., 1992; 임성택 외, 2012), 이를 매개로 교과 및 교수 전문성 향상에 긍정적인 효과가 있음이 확인되었다(예, 박주호·송인발, 2015; DuFour, 1997; Lashway, 1998). 이러한 점에서 볼 때, 학교의 변화 지향적 풍토는 학교에서 일어나는 변화를 받아들이고 학교 교육의 혁신과 변화를 위한 핵심적인 역할을 하므로 중요하게 고려되어야 한다(Leithwooe, Jantzi & Steinbach, 1999).

구체적으로 학교의 변화 지향적 풍토와 관련한 국내외 선행연구를 살펴보면, 김응재와 유태용(2012)은 학교의 변화 지향적 풍토를 ‘혁신풍토’라는 표현을 통해 그 혁신풍토가 구성원의 자기효능감과 적응수행 간의 관계를 조절하는지를 검증하였다. 허은정과 윤지영(2018)은 학교장의 수업 지원 노력이 교사들의 협력을 매개로 해서, 학교의 변화 지향적 풍토 형성에 긍정적 영향을 미친다고 보고하고 있다. 또한, 학교의 변화 지향적 풍토가 교사 협력활동에 긍정적인 영향을 미치고(임성택 외, 2012; Hoover-Dempsey et al., 1992), 그 협력활동을 매개로 해서 교사 전문성 개발활동 참여에 긍정적인 영향을 미친다는 사실도 밝혀졌다(박주호·송인발, 2015; DuFour, 1997; Lashway, 1998). 이러한 견지에서 볼 때, 학교의 변화 지향적 풍토는 개별 교사의 전문성 개발활동 참여 정도에 간접적인 영향 관계에 있음을 알 수 있다.

4. 변인들 간의 관계 및 연구가설

가. 교사-학부모 교류 정도와 교사 전문성 개발활동 참여 간의 관계

통상 학부모의 학교교육에 대한 참여 정도가 높은 경우, 교사들은 학부모의 참여요구나 압력에 대응하기 위해 서로 정보를 공유하고 협력한다(진동섭 외, 2005). 즉, 학부모의 교육적 관심이 낮은 학교의 경우, 교사 간의 협력이나 교장-교사 간의 협력활동의 정도가 낮고, 반면에 학부모의 교육적 관심이 높은 학교일수록 교사 협력활동이 더욱 활발하게 일어난다는 사실이다(이강호·박주호, 2019). 특히, 교사협력 활동이 학교조직에 긍정적인 영향을 미

치는 기제로써 작용하며(Goddard et al., 2015), 교사의 전문성 개발활동 참여에도 긍정적인 영향을 미친다고 확인되고 있다(예, 송인발·박주호, 2015; DuFour, 1997; Lashway, 1998). 또한, Griffith(2001)는 학부모가 학교와의 교류정도가 높고, 학교로부터 자녀의 교육에 대해 정보를 받을수록 학교 교육에 대한 긍정적인 인식을 가진다고 보고하고 있다. 이러한 맥락에서 볼 때, 자녀의 학교교육에 대한 직접적인 이해관계자인 학부모가 외부환경 요인으로서 교사의 전문성 개발활동 참여에 어떠한 영향을 미치는지 탐색할 필요가 있다.

최근 이강호·박주호(2019)는 학부모의 교육적 참여와 교사-학부모 교류 정도가 교사 협력 활동에 주로 긍정적 영향을 미친다는 사실을 확인하였다. 이는 교사들이 학부모의 교육적 참여에 대응하고 상호작용하면서 효율적인 학생 지도능력을 기르고, 전문성 개발을 위한 노력을 기울인다고 주장한 선행연구들(임성택 외, 2012; Hoover-Dempsey et al., 1992)과 일맥상통한 결과이다. 이러한 선행연구들은 교사-학부모의 교류 정도와 개별 교사들의 전문성 개발활동 간의 긍정적인 관계 가설을 지지 해 준다.

나. 교사-학부모 교류와 교사 전문성 개발활동 관계에서 변화 지향적 학교풍토의 역할

학교교육에 있어 학부모의 주된 교류 대상이 교사라는 점에서, 교사-학부모 교류 정도는 교사의 활동에 많은 영향을 미친다(이강호·박주호, 2019). 학부모가 학교교육에 대한 관심이나 참여정도, 특히 교사-학부모 교류 정도가 높은 경우, 교사들은 학부모의 요구나 관심에 대응하기 위해 더 적극적으로 정보를 공유하고 서로서로 협력한다(진동섭 외, 2005). 무엇보다도 교사는 학부모가 자녀의 학교교육 활동에 참여하고 본인들과 상담하는 과정에서 학부모의 관심과 요구를 인지하고, 본인들의 교수활동을 개선하기 위한 다양한 노력을 기울인다는 사실이다(Epstein & Dauber, 1991).

교사가 외부의 요구에 대응하기 위해 서로 협력하고 학교 정책과 새로운 개혁 방향에 대한 비전을 공유하는 것은 학교교육의 효과 및 긍정적인 변화를 위해서 반드시 필요한 조건이다(Senge, 1990). 특히, 교사들은 학교정책과 새로운 개혁 방향에 대한 비전을 공유하고 협력할 때, 동료 교사들에게 새로운 정보에 대한 접근이 쉽도록 해주고, 교사의 교수학습능력 신장과 전문성 개발의 필요성을 강하게 느낄 수 있다(송경오·허은정, 2011). 구체적으로, 학교의 변화 지향적 풍토가 높은 학교에 근무하는 교사들은 높은 수준의 개방성을 보이고, 활발하게 서로의 지식을 공유한다는 사실이다(Senge, 1990). 또한, 변화 지향적 풍토가 높은 학교에 근무하는 교사들은 그렇지 못한 일반학교에 근무하는 교사들에 비해 협력적 학습을 통해 자신의 전문성을 신장시키고, 전문성 개발을 위해 더 많은 노력을 기울인다는 사실도 밝혀졌다(송태민, 2016). 보다 구체적으로, 다수의 연구자들은 변화 지향적 학교풍토가 교사 협력활동에 긍정적인 영향을 미치고(Senge, 1990), 교사의 협력활동은 다시 전문성 개발활동 참여

에 긍정적인 영향을 미친다(예, 박주호·송인발, 2015; DuFour, 1997; Lashway, 1998)는 사실을 보고하고 있다. 예를 들어, 김동호(2015)의 경우, 학교장의 리더십과 교사의 전문성 개발 활동 참여의 관계에서 학교의 변화 지향적 풍토를 매개로 할 때 더욱 더 긍정적인 효과가 있음을 밝혔다.

위에서 살펴본 바와 같이, 학교조직 수준에서 변화 지향적 학교풍토는 소속 학교 교사들이 학부모와 상호작용하고 교류함에 있어 보다 개방적이고 적극적으로 활동할 수 있는 분위기와 여건을 조성하는 기능을 가진다고 볼 수 있다. 실증적 사례로서, 학교풍토는 직접적으로 교사들이 가르칠 수 있는 환경을 조성하고, 학교 성과를 달성할 수 있는 역할을 수행하도록 행동에 많은 영향을 미치고 있음이 입증되었다(Cook, Murphy, & Hunt, 2000; Freiberg, 1999). 이론적 견지에서도 중등학교의 경우, 학교조직 풍토 및 환경여건으로서 교사들의 사회적 직무 상호통제(Bidwell & Yasumoto, 1999; Yasumoto, Uekawa, & Bidwell, 2001) 정도가 본인들의 행동이나 태도에 영향을 미친다는 것이다. 이러한 관련 선행연구 맥락에서 비추어 볼 때, 본 연구에서는 교사 수준에서 학부모 교류 정도가 전문성 개발활동 참여에 영향을 미치는 관계의 경우, 소속 학교의 변화 지향적 풍토 정도가 높을수록 그 관계는 보다 크게 나타날 것이라고 가설을 설정할 수 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 대상 및 분석 자료

본 연구는 중학교에서 교사-학부모의 교류 정도와 학교의 변화 지향적 풍토가 교사의 전문성 개발활동 참여에 미치는 영향을 확인하기 위하여, OECD Teaching and Learning International Survey(TALIS) 2018 데이터를 활용하였다. 이 데이터는 경제협력개발기구(Organization for Economic Cooperation and Development: OECD)에서 2017년부터 2018년에 걸쳐 전 세계 48개 회원국의 약 15,000개 학교(초·중·고)를 대상으로 하였으며, 교사 동기 및 직무만족, 교사 전문성 개발, 학교 풍토 등 다양한 주제에 대한 교사 및 교장의 인식 조사가 수행되었다. 본 연구의 분석 대상은 TALIS 2018에 참여한 우리나라 143개 중학교 교장 143명과 2,359명의 교사이다. TALIS 2018 자료의 경우, 학교를 1차 추출단위로 하고, 교사를 2차 추출단위로 하는 층화 2단계 확률비례추출법(stratified two-stage probability sampling design)에 따라 자료가 표집 되었다.

2. 분석 변인

가. 종속변인 : 교사의 전문성 개발활동

본 연구의 종속변인은 ‘교사의 전문성 개발활동’ 참여 정도이다. TALIS 2018은 교사의 전문성 개발활동 참여 정도를 측정하기 위해 ‘교사의 전문성 개발활동 참여 종류’ 설문문항에서 ‘기타’ 항목을 포함한 10개의 문항으로 교사의 전문성 개발활동에 참여한 사실 여부를 입력하도록 했다(참여: 1, 미참여 0). 본 연구의 경우, 송인발·박주호(2014)가 ‘교사의 전문성 개발활동 참여 정도’로 규정하고 사용한 항목과 유사한 이들 총 10개 문항에 개별 교사가 입력한 참여 항목 수의 합산 결과를 개별 교사 수준의 전문성 개발활동 참여 변인으로 사용하였다.

<표 1> 교사 전문성 개발활동 참여 문항

문항
1. 오프라인 강좌 / 세미나
2. 온라인 강좌 / 세미나
3. 교사 또는 전문가들이 발표 / 토론을 하는 교육 컨퍼런스(학회)
4. 공식적인 자격 취득 프로그램 (예: 학위 프로그램)
5. 타 학교 방문
6. 사기업, 공공기관, 비정부기관 방문
7. 학교의 공식적인 프로그램 일환으로 동료 또는 자기 관찰 및 코칭
8. 교사들의 전문성 개발을 위해 구성된 교사 네트워크 참여
9. 전문 서적 탐독
10. 기타

TALIS Teacher Questionnaire, Professional Development (22).

나. 독립변인

1) 학교의 변화 지향적 풍토

TALIS 2018 데이터에서 각 학교 별 소속 교사들이 일반적인 교수활동에서 동료 교사들의 변화 지향 정도를 묻는 4개 문항에 응답하게 하였다. 각 문항은 “매우 동의하지 않음(1)”에서 “매우 동의함(4)”에 이르는 4점 척도로 구성 되었다. 본 연구는 교사 자신이 소속된 학교의 변화 지향성에 대한 스스로의 인식을 묻는 허은정·윤지영(2018)이 ‘변화 지향적 학교풍토’로 규정하고 사용한 항목과 유사한 4개 문항을 활용하였다. 구체적으로, ‘이 학교의 대다수 교사들’의 변화 지향 정도를 묻는 4개 문항에 대한 개별교사의 응답을 학교별 평균값으로 산출

함으로써 ‘학교의 변화 지향적 풍토’를 의미하게 하였다. 본 연구에서는 학교의 변화 지향적 풍토 변인을 설정하고, 해당 학교 소속교사의 응답 점수의 평균값을 산출 하여 학교수준의 변인으로 사용하였다. 교사들이 응답한 학교의 변화 지향적 풍토를 측정된 4문항의 신뢰도는 .919로 나타났다. 특히, 본 연구에서는 학교의 변화 지향적 풍토 변인이 교사 개인 수준에서 교사-학부모 교류 정도에 교차하여 교사 전문성개발 활동 참여에 영향을 주는 가를 보다 분명하게 확인하기 위해, 변화 지향적 풍토의 학교 별 점수를 상위 50% 집단과 하위 50% 집단으로 나누어 이분 변수(상위 50% 집단 1, 하위 50% 집단 0)로 설정하고 분석하였다.

<표 2> 학교의 변화 지향적 풍토 문항

문항	신뢰도
1. 이 학교의 대다수 교사들은 수업에 관한 새로운 아이디어를 개발하기 위해 노력한다. 2. 이 학교의 대다수 교사들은 변화에 개방적이다. 3. 이 학교의 대다수 교사들은 문제 해결을 위해 새로운 방법을 모색한다. 4. 이 학교의 대다수 교사들은 새로운 아이디어를 적용하기 위하여 서로에게 실제적인 지원을 한다.	.919

TALIS Teacher Questionnaire, Teaching in General (32).

2) 교사-학부모 교류 정도¹⁾

교사-학부모 교류 정도 변인 경우, TALIS 2018 참여한 해당학교의 개별 교사들이 학생의 교육적 효과를 증진시키기 위해 학부모 또는 보호자와의 의사소통 및 협력에 주당 할애 한 시간 값을 활용하였다.

다. 통제변인

본 연구에서는 교사의 전문성 개발활동 참여에 영향을 줄 가능성이 있는 교사 개인 특성과 학교 집단 특성을 통제하였다. 교사 개인 특성 통제 변인에는 교사성별(남자 1, 여자 0), 교사 경력(연속변인), 고용상태(정규직 교원 1, 비정규직 교원 0), 학교 내에서 교사들이 동료 교사들과 팀워크 및 대화에 주당 할애한 시간을 교사 협력 정도²⁾(시간, 연속변인)로 포함하였고, 학교 집단 특성 통제 변인에는 설립 유형(국공립 1, 사립 0), 교장 경력(연속변인), 학교 지역(도시지역 1, 농어촌지역 0), 학교규모(학생 수 250명 미만 1, 250명 이상 500명 미만 2, 500명 이상 750명 미만 3, 750명 이상 1,000명 미만 4, 1,000명 이상 5)를 포함하였다.

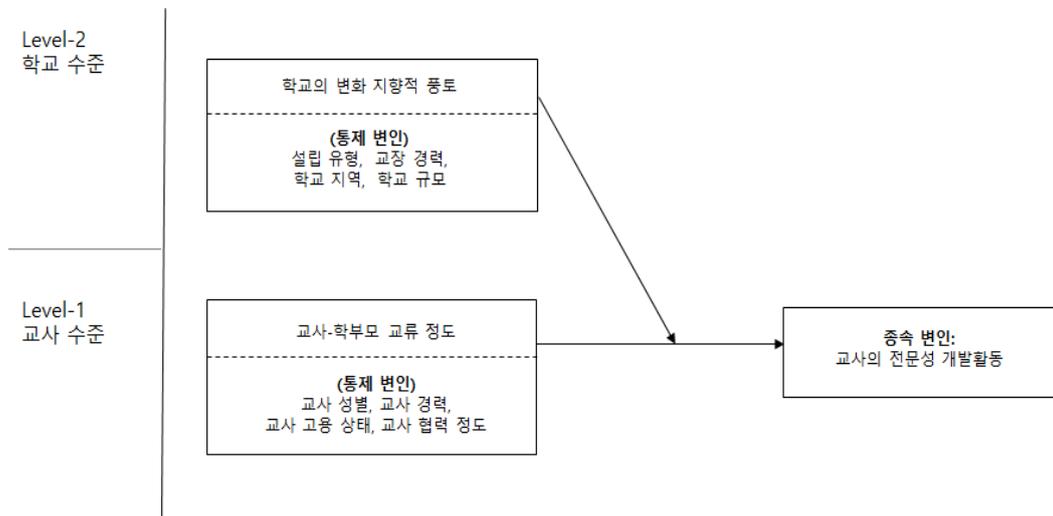
1) TALIS Teacher Questionnaire, Current Work (18_h).

2) TALIS Teacher Questionnaire, Current Work (18_b).

3. 연구 모형 및 분석절차

가. 연구 모형

본 연구는 교사-학부모 교류 정도가 교사의 전문성 개발활동 참여에 미치는 직접적인 영향과 교사수준에서 교사-학부모 교류 정도와 교사 전문성 개발활동 참여의 관계에 학교수준에서 학교의 변화 지향적 풍토가 미치는 교차적 차별효과 영향을 탐색하는 것을 목적으로 한다. 위에서 제시한 이론적 배경을 근거로 본 연구는 [그림 1]과 같은 연구 모형을 설정하였다.



[그림 1] 연구모형

나. 일원분산분석모형

교사들의 '전문성 개발활동 참여' 정도 분포에 교사, 학교 각 수준별 설명력을 살펴보기 위해 집단 내 상관계수(Intraclass correlation coefficient: ICC)를 계산하였다.

1) 교사수준 모형

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}, r_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$$

여기서 Y_{ij} 는 종속변인으로 학교 j 에 속한 교사 i 의 '전문성 개발활동 참여' 정도로 β_{0j} 는 학교 j 에 소속된 교사들의 해당 학교 '전문성 개발활동 참여' 평균을 나타내는 무선효과변수이다. 무선효과 r_{ij} 은 해당 학교 교사들의 '전문성 개발활동 참여' 평균 β_{0j} 으로부터 개별

교사의 ‘전문성 개발활동 참여’ 정도 편차로 다른 어떤 변인도 통제하지 않은 개별 교사효과를 의미한다. r_{ij} 는 각 학교 내에서 정규분포를 갖고 평균이 0이며 분산이 σ^2 , $r_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$ 을 가정한다.

2) 교장수준 모형

$$\beta_{0j} = r_{00} + u_{0j}, \quad u_{0j} \sim N(0, \tau_{00})$$

r_{00} 는 모든 학교 모든 교사들의 ‘전문성 개발활동 참여’ 정도의 평균이다. 무선효과 u_{0j} 는 모든 학교 전체 모든 학교 교사들의 ‘전문성 개발활동 참여’ 평균으로부터 한 학교 교사들의 ‘전문성 개발활동 참여’ 정도 평균과의 편차로 개별 학교효과를 의미한다. 무선효과 u_{0j} 들의 평균은 0이고 분산은 τ_{00} 이다. 무선효과 분산인 τ_{00} 는 해당 학교별 교사들의 ‘전문성 개발활동 참여’ 정도 평균들의 분산으로 학교에 속해 있는 교사들의 ‘전문성 개발활동 참여’ 정도의 평균(β_{0j})들이 모든 학교 전체평균(r_{00})으로부터 얼마나 차이가 나는지 반영하는 추정치이다. 무선효과 분산 τ_{00} 이 통계적으로 유의미하다는 것은 교사들의 ‘전문성 개발활동 참여’ 정도가 해당 학교마다 다르게 나타난다는 것을 의미한다.

3) 집단 내 상관계수(ICC)

집단 내 상관계수(ICC) 동일 수준 집단 내에서 각 구성원 간 관찰변수 값의 상관 정도를 나타낸다. 즉, 교사들의 ‘전문성 개발활동 참여’ 정도의 전체 관찰 분산에서 교사들과 학교들 각각이 차지하는 분산 비율로 아래와 같이 계산된다.

$$ICC = \frac{\tau_{00}}{\sigma^2 + \tau_{00}} = \frac{\text{학교 간 분산}}{\text{교사 간 분산} + \text{학교 간 분산}} = \frac{0.196}{5.103 + 0.196} = 0.037$$

위 비율을 통해 나온 값은 교사들의 ‘전문성 개발활동 참여’ 정도의 전체 분포에서 학교 간 차이에서 오는 영향이 차지하는 크기(%)라고 할 수 있다.

다. 무선효과 회귀계수 위계선형 모형

교사들의 전문성 개발활동 참여는 교사 개인의 특성뿐만 아니라 학교의 특성에 의해 영향

을 받을 수 있다. 본 연구에서는 교사-학부모 교류 정도가 교사의 전문성 개발활동 참여에 영향을 미치고, 학교 수준의 변인인 학교의 변화 지향적 풍토가 높은 학교에서 교사 수준의 변인인 교사-학부모 교류 정도의 효과가 더 크게 나타나며, 이 영향이 학교에 따라 차이가 있다고 가정하였다. [그림 1] 연구모형을 분석하기 위해 본 연구는 자료의 위계적인 구조를 고려하여 무선효과 회귀계수(A random coefficient) 기반의 위계선형모형(강상진, 2016) 분석 방법을 사용하였다.

구체적으로 교사 수준을 1수준으로 설정하고, 학교 수준을 2수준으로 설정하여 분석하였다. 모든 더미변인(설립 유형, 학교 지역, 교사 성별, 교사의 고용상태, 학교의 변화 지향적 풍토)은 중심화를 실시하지 않았다. 통제 변인으로 연속 변인인 교사 경력, 교사 협력 정도, 교장 경력, 학교 규모와 교사 수준의 독립 변인으로 연속 변인인 교사-학부모 교류 정도는 전체평균 중심화 하였다. 실제 분석에 사용한 통계적 수식은 아래와 같다.

[방정식 1 : 교사 수준(제1 수준):

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{교사 성별}) + \beta_{2j}(\text{교사 경력}) + \beta_{3j}(\text{교사 고용상태}) + \beta_{4j}(\text{교사 협력 정도}) + \beta_{5j}(\text{교사_학부모 교류 정도}) + r_{ij}(\text{교사 고유 잔차})$$

[방정식 2 : 학교 수준(제2 수준)]

$$\beta_{0j} = r_{00} + r_{01}(\text{설립 유형}) + r_{02}(\text{교장 경력}) + r_{03}(\text{학교 지역}) + r_{04}(\text{학교 규모}) + r_{05}(\text{변화 지향적 학교풍토}) + u_{0j}(\text{학교 고유 잔차})$$

$$\beta_{1j} = r_{10}$$

$$\beta_{2j} = r_{20}$$

$$\beta_{3j} = r_{30}$$

$$\beta_{4j} = r_{40}$$

$$\beta_{5j} = r_{50} + r_{51}(\text{변화 지향적 학교풍토}) + u_{5j}(\text{학교 고유 잔차})$$

위에서 제시한 방정식 1의 경우, 구체적으로 Y_{ij} 는 j번째 학교의 i번째 교사의 전문성 개발 활동 정도를 나타낸다. 여기에서 β_{0j} 는 j번째 학교 교사의 전문성 개발 활동 정도의 평균을 나타낸다. r_{ij} 는 무선오차를 나타낸다. 방정식 2는 학교-수준 모형을 나타낸다. r_{00} 은 상수, u_{0j} 와 u_{5j} 는 학교 고유 잔차로 β_{0j} 와 β_{5j} 에 대한 무선오차이며, 본 연구에서 위계선형모형 분석에는 HLM 8.0 프로그램을 사용하였다.

IV. 분석 결과

1. 기술통계 분석

본 연구에서는 결측치가 포함된 학교의 자료는 분석에서 제외하였다. 이에 따라, 2,359명의 교사와 143개 학교에 관한 자료가 분석되었다. 각 유형별 교사 수준 및 학교 수준 변인에 관한 기술통계 분석결과는 아래 <표 3>과 같다. 종속변인인 ‘교사의 전문성 개발활동 참여’의 개인별 평균 참여 항목 수는 5.78이며, 독립변인인 ‘교사-학부모 교류 정도’는 주당 1.64시간, ‘학교의 변화 지향적 풍토’의 평균값은 0.47 으로 나타났다.

<표 3> 각 변인의 기술통계 분석

Variable		N	M	SD	Min	Max
종속변인	교사 전문성 개발활동 (참여 항목 수)	2359	5.78	2.30	0	10
독립변인	<교사-수준> 교사_학부모 교류 정도	2359	1.64	2.15	0	30
	<학교-수준> 학교의 변화 지향적 풍토 ¹⁾	143	0.47 ³⁾	-	0	1
통계변인 <교사- 수준>	교사 성별	2359	0.30 ³⁾	-	0	1
	교사 경력	2359	16.50	10.32	0	50
	교사 고용상태	2359	0.98 ³⁾	-	0	1
	교사 협력 정도	2359	2.49	2.33	0	20
통계변인 <학교- 수준>	설립 유형	143	0.85 ³⁾	-	0	1
	교장 경력	143	3.53	2.99	0	27
	학교 지역	143	0.78 ³⁾	-	0	1
	학교 규모 ²⁾	143	2.84	1.20	1	5

1) 학교의 변화 지향적 풍토 : 상위 50% 집단 1, 하위 50% 집단 0.

2) 학교 규모 : 학생 수 250명 미만 1, 250명 이상 500명 미만 2, 500명 이상 750명 미만 3, 750명 이상 1,000명 미만 4, 1,000명 이상 5.

3) 더미변수로, 평균값은 비율을 의미함.

2. HLM 분석 결과

본 연구에서는 무선효과회귀계수(A random coefficient) 조건 HLM 모형 분석을 실시하였다. 아래 <표 4>는 교사-학부모 교류 정도가 교사의 전문성 개발활동 참여에 미치는 효과와 학교의 변화 지향적 풍토가 교사의 전문성 개발활동 참여에 미치는 교차적 차별 효과에 대한 분석 결과이다. 교사의 전문성 개발활동 참여를 종속변수로 한 기초모형을 분석한 결과, ICC(intra-class correlation)값은 .037인 것으로 나타났다. 이는 종속변수의 설명량 중 학교 수준 차이에 의한 설명량이 약 4%이고, 나머지 약 96%가 교사 수준에서 설명된다는 것을 의미한다. 일반적으로 ICC 값이 .05보다 큰 경우, 집단 간 분산에 영향을 미치는 변수를 탐색할 필요가 있으나(Heck & Thomas, 2009), ICC값이 .02 정도여도 연구변인이 위계적 구조를 가지고 있으면 종속변인에 영향을 미치는 집단 변인이 무엇인지 살펴볼 필요가 있다는 주장도 제기되고 있다(Kreft & De Leeuw, 1998).

HLM에 의한 자료 분석 결과, 본 연구에서 포함된 통제변인들의 효과의 경우, 교사 수준에서 교사의 경력에 따라 해당학교 교사의 전문성 개발활동 참여에 차이가 있는 것으로 나타났다. 교사의 경력이 높을수록 교사의 전문성 개발활동 참여 항목수가 더 높은 것으로 나타났다($\beta = 0.011$, $p \leq .05$). 또한, 주당 동료 교사와의 협력 정도가 많은 교사일수록 교사의 전문성 개발활동 참여 항목 수에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($\beta = 0.141$, $p \leq .001$). 반면, 교사 성별, 고용상태는 교사의 전문성 개발활동 참여에 유의한 영향을 끼치지 않는 것으로 나타났다. 학교 수준에서 보았을 때, 학교 규모가 작을수록 교사의 전문성 개발활동 참여 항목 수에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($\beta = -0.118$, $p \leq .05$). 반면, 설립 유형, 교장 경력, 학교 지역은 교사의 전문성 개발활동 참여에 유의한 영향을 끼치지 않는 것으로 나타났다.

본 연구에서 주요 변인에 대한 관계 분석의 경우, 교사 수준에서 교사-학부모 교류 정도는 교사의 전문성 개발활동 참여 항목 수에 유의한 영향을 미치지 않았다. 그러나, 교사 수준의 변인인 교사-학부모 교류 정도와 교사의 전문성 개발활동 참여의 관계에서 학교 수준의 변인인 학교의 변화 지향적 풍토에 따라 그 영향력이 달라졌다. 즉, 구체적으로, 교사 수준의 교사-학부모 교류 정도가 교사의 전문성 개발활동 참여에 미치는 영향은 변화 지향적 풍토가 높은 학교에서는 긍정적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($\beta = 0.085$, $p \leq .05$).

<표 4> 교사 전문성 개발활동 참여에 미친 효과

모수	기초모형			연구모형		
	β	df	SE	β	df	SE
고정효과(Fixed Effect)						
절편(Intercept)(r_{00})	5.781***	142	0.060	5.516***	137	0.371
학교 수준						
학교의 변화 지향적 풍토(r_{05})				0.001	137	0.113
설립 유형(r_{01})				0.155	137	0.161
교장 경력(r_{02})				0.003	137	0.021
학교 지역(r_{03})				-0.028	137	0.164
학교 규모(r_{04})				-0.118*	137	0.057
교사 수준						
교사-학부모 교류 정도(r_{50})				0.018	141	0.039
교사 성별(r_{10})				-0.117	2069	0.105
교사 경력(r_{20})				0.011*	2069	0.005
교사 고용상태(r_{30})				0.213	2069	0.309
교사 협력 정도(r_{40})				0.141***	2069	0.023
교사-학부모 교류 정도 × 학교의 변화 지향적 풍토(r_{51})				0.085*	141	0.044
무선효과(Random Effect)						
u (u_{0j})	0.196***	142	231.456	0.131**	137	191.878
u (u_{5j})				0.018	141	167.076
e (r_{ij})	5.103			4.905		
ICC	0.037			0.029		

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

V. 논의 및 시사점

본 연구는 우선 교사 수준에서 교사-학부모 교류 정도와 교사의 전문성 개발활동 참여의 관계를 살펴보고, 다음으로 학교 수준에서 변화 지향적 학교풍토가 교사 수준에서 교사-학부모 교류 정도와 전문성 개발활동 참여 간의 관계에 어떻게 차별인 관계를 가지는가에 대한 교차 상호작용 효과를 검증하였다. 분석결과에 따르면, 우리나라 중학교들의 경우, 교사수준의 교사-학부모 교류 정도가 개별 교사의 전문성 개발활동 참여에 유의미하게 긍정적인 영향을 미치지 않는다는 사실을 확인 하였다. 그러나, 교사-학부모 교류 정도와 교사의 전문성 개발활동 참여 간의 관계의 경우, 학교수준에서 변화 지향적 학교풍토 정도에 의해 유의미한 교차적 차별 효과를 가진다는 사실을 확인하였다.

이러한 연구결과에 의해 확인된 사항에 대한 그 시사점을 보면 다음과 같다. 우선, 교사수준에서 교사-학부모 교류 정도가 개별 교사의 전문성 개발활동 참여에 유의미하게 긍정적인 영향을 미치지 않는다는 것이다. 이는 선행연구(이윤주·김갑성, 2017; Lareau & Hovatt, 1999)에서 학교 외부의 개입과 과도한 학부모의 관심이 오히려 학교조직 구성원들을 위축시키고 학교교육의 긍정적인 효과에 대한 의문을 제기한 것과 유사한 맥락으로 볼 수 있다.

둘째, 본 연구는 학교수준의 변인으로서 학교의 변화 지향적 풍토가 높은 경우, 소속 학교 교사의 교사-학부모 교류 정도와 본인들의 전문성 개발활동 참여 간의 영향 관계는 긍정적으로 작용하고 있음을 확인하였다. 이러한 결과는, 선행연구(송인발·박주호, 2015; 이강호·박주호, 2019; 진동섭 외, 2005)가 밝힌 학부모 교육적 관여 정도가 높은 학교의 소속 교사들은 교육개혁의 요구가 계속적으로 증가하고 있는 최근의 교육 현실에서 학부모의 높은 요구나 압력에 대응하기 위해 교사들이 이에 대해 적극적으로 행동하고 협력한다는 기존 연구결과를 보다 구체적으로 확장해서 입증 해 보였다.

또한, 높은 변화 지향적 풍토의 학교에 근무하는 교사가 다양하고 새로운 관점을 가지고 열린 사고를 가르치며 창의적인 사고와 도전적인 과업 수행의지를 자극받기 때문이라는 연구결과(허은정·윤지영, 2018)에 의해 지지되고 있다. 즉, 학교의 변화 지향적 풍토가 소속 학교 교사들에게 학부모와 상호작용함에 있어 그 교류 작용을 보다 적극적으로 요구하는 풍토임을 확인 해주고 있다. 이러한 연구 결과는 교사의 전문성 개발활동을 촉진시키기 위해 학교교육 정책개발을 함에 있어서, 학교 조직풍토 조성을 위한 실효성 있는 정책마련이 필요함을 실증적으로 보여주고 있다. 따라서, 교육정책 입안자들은 학교 간 변화 지향적 풍토 정도가 차이가 있다는 점을 인지하고, 학교의 변화 지향적 풍토 정도가 낮은 학교의 경우, 이를 긍정적인 방향으로 높일 수 있는 실증적인 정책마련이 필요하다. 특히, 교육정책 입안자들은 교사의 전문성 개발활동 참여를 촉진시키기 위한 전략으로서, 교사 개인적인 성향에

따른 연수, 컨설팅 등의 지원 이외에도 학교의 변화 지향적 풍토 조성을 위한 학교 차원의 프로그램을 설계하고, 개발, 운영 할 필요가 있다.

지금까지 교사-학부모 교류 정도와 교사의 전문성 개발활동 관계의 경우, 이들 관계에서 학교의 변화 지향적 풍토가 미치는 교차적 차별 효과를 직접적으로 검증한 선행연구를 거의 찾아볼 수 없었다는 점 때문에, 본 연구결과는 교사의 전문성 개발활동 연구에서 새로운 지식을 확장하였다고 볼 수 있다. 하지만, 본 연구가 지닌 제한점에 비추어서 후속 연구를 위한 제언을 하고자 한다. 우선, 교사의 전문성 개발활동 참여에 영향을 주는 다양한 요인을 탐색하기 위해 학교 현장을 심층적으로 살펴 보기위한 질적 연구가 필요하다. 또한, 본 연구는 교사의 전문성 개발활동 참여와 교사-학부모 교류 정도와의 관계, 이에 영향을 미치는 변화 지향적 학교풍토 변인의 역할 만을 핵심 변수로 분석하였으나, 향후 교사의 전문성 개발활동 참여에 영향을 미치지만, 연구 모형에 투입되지 않은 여타 변수를 더 탐색하여 후속연구를 진행할 필요가 있다.

참고문헌

- 강경석·홍철희(2008). 교사의 조직공정성 인식과 조직시민행동이 교사의 혁신행동에 미치는 영향. **교육행정학연구**, 26(2), 287-315.
- 강상진(1995). 다층통계모형의 방법론적 특성과 활용방법. **교육평가연구**, 8, 63-94.
- 강상진·정혜경(2002). 다층모형에서 척도의 중심점 교정과 모수추정치의 변화. **교육평가연구**, 15(2), 21-42.
- 강상진(2016). **다층모형**. 서울: 학지사.
- 강호수·김한나(2016). 교과 및 교수 전문성 향상에 영향을 미치는 교사 전문성 개발 활동의 특성 탐색 연구. **학습자중심교과교육연구**, 16(6), 51-71.
- 구하라·함승환·차윤경·양예슬(2014). 교사협력 학교풍토와 학습자 자율성 촉진 교수: 아시아 태평양 세 국가를 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 14(3), 355-374.
- 권미경·김천기(2015). 교사의 관점에서 본 학부모의 소비자 주권적 태도와 그에 따른 교사의 위축 및 정체성변화. **교육종합연구**, 13(3), 83-109.
- 김기수(2017). 학부모의 교육주체화를 위한 교육 프로그램 기획. **학부모연구**, 4(2), 89-112.
- 김나영·변상민·이다경·김지혜(2017). 다층구조방정식을 이용한 동료교사와의 협력정도가 교사 만족도에 미치는 영향분석. **아시아교육연구**, 18(4), 661-682.
- 김동성·홍창남(2018). 학교 활력이 교사의 수업 개선 활동에 미치는 효과. **한국교원교육연구**, 35(4), 223-246.
- 김동호(2015). **학교장의 지도성, 의사결정, 학교풍토, 그리고 조직몰입 간의 구조적 관계**. 박사학위논문. 국민대학교.
- 김아영(2012). 교사 전문성 핵심요인으로서의 교사 효능감. **교육심리연구**, 26(1), 63-84.
- 김응재·유태용(2012). 정서지능과 적응수행 간의 관계: 자기효능감의 매개효과와 변화리더십과 조직혁신풍토의 조절 효과. **한국심리학회지: 산업 및 조직**, 25(1), 239-263.
- 김장중(2017). 왜 학부모는 교육주체로서 힘을 발휘하지 못하나?: 학부모의 지위와 역할의 재검토. **학부모연구**, 4(2), 147-172.
- 김한나·강호수(2016). 교과 및 교수 전문성 향상에 영향을 미치는 교사 전문성 개발 활동의 특성 탐색 연구. **학습자중심교과교육연구**, 16(6), 51-71.
- 김현욱·최연희·권동택(2015). 혁신학교와 일반학교 학교장의 변혁적 리더십과 교사협력 및 학교만족도의 구조적 관계 분석. **교원교육**, 31(2), 87-105.
- 김현진·전용관(2011). 학교조직풍토와 교사효능감을 매개로 학교장의 과업지도성과 인화지도성이 교사만족도에 미치는 영향. **한국교원연구**, 28(3), 79-99.

- 김현진·신중식·강영삼(2014). **교육행정학의 이론과 실제**. 서울: 학지사.
- 김혜숙(2003). 교원 '전문성'과 '질'의 개념 및 개선전략 탐색. **교육학연구**, 41(2), 93-114.
- 김혜진·남지영·홍창남(2012). 학교조직의 목표가 조직성과에 미치는 영향에 대한 탐색적 연구. **교육행정학연구**, 30(4), 123-147.
- 김혜진·김혜영·홍창남(2015). 교사 협력이 교사 만족에 미치는 효과 분석: 혁신 학교와 일반 학교의 차이를 중심으로. **한국교원교육연구**, 32(2), 134-148.
- 노종희(1990). 학교조직풍토의 개념화 및 측정에 관한 연구. **교육학연구**, 28(2), 67-80.
- 류방란 외(2015). **학부모의 학교 참여 실태 및 정책 방안**. 서울: 한국교육개발원.
- 민상기·나승일(2010). 마이스터고 교사의 변화몰입과 학교장 변혁적 리더십, 커뮤니케이션 및 자기효능감의 구조적 관계. **농업교육과 인적자원개발**, 42(1), 1-23.
- 박균열(2009). 학교장의 변혁적 지도성과 학교풍토 및 교사직무만족 간의 인과관계분석. **교육행정학연구**, 27(3), 205-228.
- 박기수·박혜진(2016). 단위학교에서의 민주적 의사결정참여가 교사 협력, 수업 개선 활동 및 교사 효능감에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구**, 16(6), 951-972.
- 박상완(2019). 학부모 참여에 관한 국내 연구 동향 분석. **교육문화연구**, 25(4), 189-211.
- 방효비·박수정·박선주(2017). 배려적 학교풍토와 전문적 교사협력이 교사 직무만족에 미치는 영향. **교육연구논총**, 38(1), 161-182.
- 배상훈·홍지인(2013). 학교유형 및 지원적 학교풍토가 교사의 변화지향성과 지식공유에 미치는 영향. **열린교육연구**, 21(2), 155-183.
- 배용득(2003). 학교장 수업지도성, 학교풍토, 수업조직화가 고등학생의 학업성취도에 미치는 공분산 구조분석. **교육행정학연구**, 21(2), 31-54.
- 변수용·김경근(2008). 부모의 교육적 관여가 학업성취에 미치는 영향: 가정배경의 영향을 중심으로. **교육사회학연구**, 18(1), 39-66.
- 소경희(2003). "교사전문성"의 재개념화 방향 탐색을 위한 기초연구. **교육과정연구**, 21(4), 77-96.
- 손승남(2005). 교사의 수업전문성 관점에서 본 교사교육의 발전방향. **한국교원교육연구**, 22(1), 89-108.
- 송경오·허은정(2011). 교사의 학습기회가 교직신념 및 교수법 활용에 미치는 영향 분석. **한국교원교육연구**, 28(4), 89-116.
- 송인발·박주호(2014). 교사의 전문성 개발 참여에 미친 학교 수준 변인의 영향. **한국교원교육연구**, 31(4), 93-117.
- 송태민(2016). **혁신학교가 전문학습공동체 형성 수준에 미치는 영향**. 석사학위논문. 한국교원대학교.

- 오재길(2017). 학부모의 교육주체성 강화 방안 탐색. **학부모연구**, 4(1), 57-74.
- 유길한(2006). 교장의 지도성, 교사의 효과적 행위, 직무만족 간의 관계 구조 분석: 초등교사의 인식을 중심으로. **초등교육연구**, 19(1), 293-317.
- 유미라·문영빛(2015). **학교장의 변혁적 리더십이 교사의 수업능력에 미치는 영향 : 교사의 수업개선 활동 참여 횟수를 매개로**. 한국교원교육학회 학술대회자료집.
- 윤지희·이예슬(2018). 초등교사의 의사결정권한이 수업개선활동과 교사효능감, 교직만족도에 미치는 영향 분석. **서울교육대학교 한국초등교육**, 29(4), 1-21.
- 이강호·박주호(2019). 학교장 변혁적 리더십과 교사협력활동 관계에서 학부모 교육적 관여의 조절효과. **아시아교육연구**, 20(2), 405-430.
- 이승진·유난숙(2017). 다층모형을 활용한 교사들의 교내 수업개선 노력에 영향을 미치는 변인 분석. **한국교원대학교 교육연구원**, 33(3), 105-130.
- 이윤주·김갑성(2017). 학부모와의 휴대전화 의사소통으로 인한 초등교사 스트레스에 관한 사례 연구. **한국교원교육연구**, 34(1), 25-50.
- 이종각(2014). 학부모학 연구의 필요성과 의의. **학부모연구**, 1(1), 1-20.
- 이지혜·이인희(2010). 교사의 업무부담, 직무만족, 조직몰입, 교사전문성과 학교교육 성과의 구조적관계 분석. **한국교원교육연구**, 27(2), 25-52.
- 이희숙·정제영(2011). 교사 특성이 학생의 학업성취에 미치는 영향 분석 - TIMSS 2007의 교사 전문성 개발 노력 변인을 중심으로. **한국교원교육연구**, 28(1), 243-266.
- 임성택·어성민·이영민·김나연(2012). 학부모의 교육지원이 교사의 심리적 소진에 미치는 영향: 교사효능감의 매개효과. **한국교원교육연구**, 29(2), 149-173.
- 전은희·강민수(2013). 중학교 학부모들의 학부모회 참여 동기와 의미 및 그 맥락에 대한 탐색-서울 Y중학교를 중심으로-. **미래교육연구**, 27(2), 153-194.
- 정병연·정희욱(2008). **교사 직무만족에 대한 교장 수업지도성, 학교풍토, 학교의사결정의 인과구조 분석**. 박사학위논문. 목포대학교.
- 정제영·김현주·이유진(2014). 교사의 전문성 개발 수준에 영향을 미치는 지역의 교육환경 요인 분석. **한국교원교육연구**, 31(3), 321-342.
- 조병래(2015). **학교장의 수업지도성, 교사의 수업개선활동과 수업전문성의 구조적 관계 분석**. 박사학위논문. 국민대학교.
- 조성웅·나승일(2011). 특성화고등학교 교사의 변화몰입과 교사 효능감, 학교풍토 및 학교장 변혁적 리더십의 인과적 관계. **농업교육과 인적자원개발**, 43(1), 1-25.
- 주동범(2018). 학부모 학교활동 참여의 교육적 시사점 고찰. **학부모연구**, 4(2), 1-18.
- 주동범·이원석·이현철·김광석(2018). 학부모의 학교활동 참여가 초등학생의 학업성취에

- 미치는 영향. **학부모연구**, 5(3), 53-68.
- 진동섭 외(2005). **한국 학교조직 탐구**. 서울: 학지사.
- 허은정·윤지영(2017). 고등학교 교사의 수업개선 활동과 학생의 창의성 발달 간 관계에서 교사의 혁신적 수업방법의 매개효과 검증: 학교 계열에 따른 다집단 분석. **학습자중심교과교육연구**, 17(17), 173-196.
- 허은정·윤지영(2018). 학교장의 리더십 행동 양상과 변화 지향적 학교 풍토 간 구조적 관계 분석: '수업 지원 노력'과 '정책의 필요성에 대한 인식'을 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 18(17), 359-383.
- 홍창남(2005). **학교특성과 교사 헌신의 구조적 관계**. 박사학위논문. 서울대학교.
- Ashton, P. T., & Webb, R. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Beredeson, P. V., & Johansson, O.(2000). The School Principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2). 385-401.
- Bidwell, C. E., & Yasumoto, J. Y. (1999). The collegial focus: Teaching fields, collegial relationships, and instructional practice in American high schools. *Sociology of Education*, 72, 234-256.
- Borgonovi, F., & Montt, G.(2012). Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies. *OECD Education Working Papers*, 73, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en>
- Clardy, A.(2000). Learning on their own: Vocationally oriented self-directed learning projects. *Human Resource Development Quarterly*, 11, 105-125.
- Clement, M, & Vandenberghe, R.(2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81-101.
- Cohen, D., & Hill, H.(1997). Policy, practice, and learning. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, March 1997. Chicago, IL.
- Cook, T. D., Murphy, R. F., & Hunt, H. D. (2000). Comer's school development program in Chicago: A theory-based evaluation. *American Educational Research Journal*, 37, 535-597.
- De Berg, K. C., & Greive, C. E.(1999). Understanding the siphon: An example of the development of pedagogical content knowledge using textbooks and the writings

- of early scientists. *Australian Science Teachers Journal*, 45(4)
- Desforge, C., & Abouchaar, A.(2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: *A review of literature*. Nottingham: DfES Publications.
- DuFour, R. P.(1997). The school as a learning organization: recommendations for school improvement. *NASSP Bulletin*, 81, 81-87.
- Dufour, R.(2003). Leading edge: 'Collaboration lite' puts student achievement on a starvation diet. *Journal of Staff Development*, 24(3), 63-64.
- Duke, D. L.(1990). Setting goals for professional development. *Educational Leadership*, 47(8), 71-75.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L.(1991). School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289-305.
- Epstein, J. L.(2011). *School, family, and community partnership: Preparing Educators and Improving Schools*. Erscheinungsort nicht ermittelbar: Westview Pr.
- Fan, X., & Chen, M.(2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Freiberg, H. J. (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia: Falmer Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A.(2002). *Teacher development and educational change*. London: RoutledgeFalmer.
- Goddard, R., Goddard, Y., Kim, E. S., & Miller, R.(2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501-530.
- Griffith, J.(2001). Principal leadership of parent involvement. *Journal of Educational Administration*, 39(2), 162-186.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K.(1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68, 61-99
- Heck, R., & Thomas, S.(2009). *An introduction to multilevel modeling techniques*. New York: Routledge.

- Hill, N. E., & Tyson, D. F.(2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S.(1992). Explorations in parent-school relations. *The Journal of Educational Research*, 85(5), 287-294.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G.(2005). Educational leadership and reform. IAP.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G.(2008). *Educational administration: Theory, research and practice(8th ed)*. New York: McGraw-Hill.
- Halpin, A. W., & Croft, D. W.(1963). *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Jeynes, W. H.(2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Kanter, R. M. (1983). *The change masters: Corporate entrepreneurs at work*. London: Allen & Unwin.
- Kreft, Ita G. G. & Leeuw, Jan de.(1998). Introducing multilevel modeling. London and Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Kwakman, K.(2001). Work stress and work-based learning in secondary education: Testing the karasek model. *Human Resource Development International*, 4, 487-501.
- Lareau, A., & Horvat, E. M.(1999). Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37-53.
- Lashway, L.(1998). Creating a learning organization (*ERIC Digest*). Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management. (ERIC Document Reproduction Service No. ED420897)
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Levine, T. H., & Marcus, A. S.(2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 389-398.
- Melville, W., & Wallace, J.(2007). Metaphorical duality: High school subject departments as both communities and organizations. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1193-1205.

- Murphy, J.(1992). School Effectiveness and school restructuring: Contributions to school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(2), 90-109.
- Murphy, J.(1994). Transformational change and the evolving role of the principal: Early empirical evidence. In J. Murphy & K. S. Louis(Eds.), *Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts*. California: Corwin Press, Inc.
- Newmann, F. M. et al. (1996). *Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Odden, A., Archibald, S., Fermanich, M. & Gallagher, H, A.(2002). A Cost Framework for Professional Development. *Journal Of Education Finance*, 28, 51-74.
- Opfer, V. D., & Pedder, D.(2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD].(2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD.
- Parise, L. M., & Spillane, J. P.(2010). Teacher Learning and Instructional Change: How Formal and On-the-Job Learning Opportunities Predict Change in Elementary School Teachers' Practice. *The Elementary School Journal*, 110(3), 323-347.
- Payne, D. & Wolfson, T.(2000). Teacher professional development - The principal's critical role. *NASSP Bulletin*, 84(13), 13-21.
- Raudenbush, S. & Bryk, A.(2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*(2nd ed.). London: Sage Publication.
- Scribner, J. P.(1999). Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35, 238-266.
- Senge, P.(1990). *Fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S.(2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
- Snow-Gerono, J. L.(2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 21, 241-256.
- Terhart, E.(1992). Lehrerberuf und Professionalitaet. In: Dewe, B. u.a.(Hrsg.). *Erziehen als Profession*. Opladen: Leske+Budrich, 103-131. M. Lieberman, Education of

Profession, New Jersey : Prentice -Hall, Inc, 1956, pp.5~6.

Wang, M., & Degol, J. L.(2016). School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352.

Wilder, S.(2013). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.

Yasumoto, J. Y., Uekawa, K., & Bidwell, C. E. (2001). The collegial focus and high school students' achievement. *Sociology of education*, 181-209.

