creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학 석사 학위논문

교사의 참여적 의사결정, 교사 협력, 혁신풍토, 교직만족도 간의 관계 분석: 통합연구방법을 적용하여

2023년 2월

서울대학교 대학원

교육학과 교육행정전공

이 승 현

교사의 참여적 의사결정, 교사 협력, 혁신풍토, 교직만족도 간의 관계 분석: 통합연구방법을 적용하여

지도교수 엄 문 영

이 논문을 교육학 석사 학위논문으로 제출함
2022년 12월

서울대학교 대학원
교육학과 교육행정전공
이 승 현

이승현의 석사 학위논문을 인준함
2023년 1월

위 원 장 신 정 철 (인)

부위원장 정 동 욱 (인)

위 원 엄 문 영 (인)

국문초록

본 연구는 단위학교에서 교사가 주도하는 변화가 이루어지기 위한 조건으로 교사의 참여적 의사결정, 교사 협력, 혁신풍토, 개인의 교직만족도에 주목하였다. 이에 본 연구는 교사의 참여적 의사결정, 교사 협력, 혁신풍토, 교직만족도 간의 관계를 밝히고, 교사 주도의 변화 시스템에 대한 정책적 시사점을 제시하는데 목적이 있다. 이를 해결하기 위해 다음의 연구문제를 설정하였다. 첫째, 교사의 참여적 의사결정, 혁신풍토, 교직만족도 간의 관계를 살펴보았다. 둘째, 교사 협력이 교사의 참여적 의사결정, 혁신풍토, 교직만족도 간의 관계에 어떠한 영향을 미치는지 탐색하였다.

본 연구는 각 변수의 관계가 학교 현장에서 다른 여러 요인과 복합적인 관계를 맺을 것으로 보았기 때문에, 통합연구방법 중 설명적 순차 설계를 적용하여 연구문제를 해결하고 하였다. 구체적으로 네 변수 간의 관계를 이해하기 위해 경기교육종단연구(GEPS) 초등패널 2차년도, 5차년도, 8차년도 교사 자료를 활용하여 학교급별 변수 간의 관계, 매개효과, 조절된 매개효과 등을 확인하였다. 다음으로 참여적 의사결정, 교사 협력, 혁신풍토, 교직만족도의 관계에 대한 질적인 맥락을 확인하기 위해 경기도 초·중·고 교사 12명에 대한 질적 면담을 진행하였다.

본 연구의 주요 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 양적연구 결과 모든 학교급에서 교사의 참여적 의사결정과 교직만족도 간의 관계에서 혁신풍토가 매개요인으로 작용하였으며, 고등학교의 경우 교사 협력의 정도가 높을수록 매개효과가 높아지는 조절된 매개효과가 나타났다.

둘째, 참여적 의사결정의 조건으로 구조적 요인, 리더십 요인,

가치·문화적 요인이 주요하게 작용하였으며, 교사 협력은 가치·문화적 차원에서 개인주의를 감소시켜 참여적 의사결정을 촉진하는 역할을 하는 것으로 나타났다. 참여적 의사결정을 높이는 것은 교직원 회의를 많이 하고, 교사에게 권한을 부여하는 것 이상으로, 상향식의 여러 의사결정 참여 경로의 구조, 리더십의 지원, 참여에 대한 가치 공유, 협력을 통한 개인주의 감소 등이 필요하였다.

셋째, 질적 맥락에서 참여적 의사결정은 혁신적인 풍토를 만들고, 교사 개인에 대한 만족도를 높인다. 만족도는 다시 교사를 동기화시킨다. 교사들은 의사결정에 참여하면서 주체성을 가지게 되고, 다양한 교사들이 창의적인 의견이 반영되며, 소극적이었던 교사들까지 변화시키는 등 혁신적인 문화를 만들게 된다. 또한 의사결정 참여는 교사 개인에 대한 존중감, 소통 자체에 대한 기쁨, 학교 조직 발전에 대한 기여를 느꼈으며, 이는 개인의 만족감으로 이어졌다.

넷째, 교사 협력은 친분 기반의 점조직 협력보다 공동 목표 기반의 구조화된 협력이 이루어질 때, 참여적 의사결정의 효과를 높이는 것으로 분석되었다. 교사 협력은 개인 친분으로 이루어지는 경우가 많으며, 공동의 목표를 두고 구조적인 협력이 이루어졌을 때 질 좋은 협력이 나타났다. 이러한 맥락에서 교사 협력의 조절된 매개효과를 해석하면, 고등학교급에서의 협력의 질이 좋거나, 혁신 정책으로 인해 근래로 올수록 학교 전반의 교사 협력의 질이 좋아진다고 판단할 수 있다.

연구결과를 바탕으로 다음의 정책적 제언을 도출해내었다. 첫째, 교육청 차원에서 참여적 의사결정의 학교 우수 사례와 의사결정 관련 리더십 연수 프로그램을 제공할 필요가 있다. 둘째, 양질의 교사 협력이 이루어질 수 있도록 공동의 목표를 가지고 함께 수행하는 과업 구조를 만들어야 하며, 공식적, 비공식적 협력 활동에

대한 다양한 지원이 이루어져야 한다. 셋째, 참여적 의사결정 시스템에 대한 학교 외부 책무성 정책을 유지하고, 학교 간 혁신 사례 교류를 활성화해야 한다.

후속연구로는 상황에 따른 참여적 의사결정의 효과, 참여적 의사결정과 교사 협력 간의 관계, 참여적 의사결정에 대한 질적 사례, 교사 협력의 질적 차이에 대한 연구 등을 제안하는 바이다.

주요어 : 참여적 의사결정, 교사 협력, 혁신풍토, 교직만족도, 통합연구방법, 교사 주도 변화

학 번 : 2021-25754

목 차

제 1 장 서론 ····· 1
제 1 절 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
제 2 절 연구문제 ····· 4

제 2 장 이론적 배경 ····· 5
제 1 절 참여적 의사결정 ····· 5
1. 참여적 의사결정의 개념 ····· 5
2. 참여적 의사결정 모형 ····· 7
3. 참여적 의사결정의 영역 ····· 12
4. 참여적 의사결정의 효과 ····· 14
제 2 절 교사 협력, 혁신풍토, 교직만족도 ····· 18
1. 교사 협력 ····· 18
2. 혁신풍토 ····· 22
3. 교직만족도 ····· 24
제 3 절 변수 간의 관계 ····· 27
1. 변수 간 관계에 대한 선행연구 ····· 27
2. 연구 모형 ····· 32

제 3 장 연구방법 ····· 34
제 1 절 통합연구방법 ····· 34
1. 설명적 순차 설계 ····· 34
2. 연구 절차 ····· 36
제 2 절 양적연구 ····· 37
1. 분석 자료 ····· 37
2. 분석 방법 ····· 40

제 3 절 질적연구 ····· 48
1. 참여 대상 ····· 48
2. 분석 방법 ····· 50

제 4 장 연구 결과 ····· 52
제 1 절 양적연구 결과 ····· 52
1. 학교급별 기술통계 및 상관관계 분석 ····· 52
2. 학교급별 측정모형 분석 ····· 59
3. 구조모형 및 조절된 매개모형 분석 ····· 63
4. 소결 ····· 74
제 2 절 질적연구 결과 ····· 76
1. 교사 주도의 변화 필요 ····· 76
2. 참여적 의사결정의 조건 ····· 79
3. 참여가 만들어내는 변화들 ····· 90
4. 점조직 교사 협력, 양질의 교사 협력 ····· 97
5. 소결 ····· 102
제 3 절 논의 ····· 104
1. 교사 주도의 변화 시스템: 참여적 의사결정 ····· 104
2. 교사 협력을 통한 개인주의 문화 해소 ····· 105
3. 협력의 조절된 매개효과: 교사 협력의 질 높이기 ····· 106

제 5 장 결론 ····· 108
제 1 절 요약 ····· 108
제 2 절 제언 ····· 111

참고문헌 ····· 117

Abstract ····· 128

표 목 차

<표 2-1> 학교의 의사결정 참여 영역과 세부 내용 ····· 14
<표 3-1> 연구의 주요 변수 및 문항 ····· 39
<표 3-2> 연구참여자에 대한 정보 ····· 49
<표 3-3> 주요 질문 ····· 50
<표 4-1> 학교급별 주요 변수의 기술통계 ····· 53
<표 4-2> 2차년도(초등학교) 주요 변수의 상관관계 ····· 56
<표 4-3> 5차년도(중학교) 주요 변수의 상관관계 ····· 57
<표 4-4> 8차년도(고등학교) 주요 변수의 상관관계 ····· 58
<표 4-5> 학교급별 측정모형 합치도 ····· 60
<표 4-6> 학교급별 확인적 요인분석 결과(수렴타당도) ····· 61
<표 4-7> 학교급별 잠재변수 간의 상관계수(변별타당도) ····· 62
<표 4-8> 학교급별 교사 구조모형 합치도 ····· 64
<표 4-9> 2차년도 구조모형의 직접효과와 간접효과 유의성 ····· 66
<표 4-10> 5차년도 구조모형의 직접효과와 간접효과 유의성 ····· 67
<표 4-11> 8차년도 구조모형의 직접효과와 간접효과 유의성 ····· 68
<표 4-12> 학교급별 조절효과 및 조절된 매개효과 분석 결과 ····· 70
<표 4-13> 참여적 의사결정 관련 학교의 특성 ····· 87
<표 4-14> 참여적 의사결정과 혁신풍토, 교직만족도의 관계 ····· 95
<표 4-15> 양적연구-질적연구 통합 제시 ····· 107

그 림 목 차

[그림 2-1] Vroom과 Yetton의 의사결정 나무 ····· 8
[그림 2-2] Owens와 Valesky의 의사결정 패러다임 모형 ····· 9
[그림 2-3] 수용 영역과 참여 ····· 10
[그림 2-4] Hoy와 Tarter의 의사결정 상황과 교사의 참여 ····· 12
[그림 2-5] 주요 변수의 관계에 대한 연구 모형 ····· 33
[그림 3-1] 설명적 순차 설계 과정 ····· 37
[그림 3-2] 구조모형의 통계모형과 수식 ····· 44
[그림 3-3] 조절된 매개효과의 개념 모형 ····· 44
[그림 3-4] 조절된 매개효과의 통계 모형 및 수식 ····· 45
[그림 4-2] 구조모형 ····· 64
[그림 4-3] 조절된 매개모형 ····· 69
[그림 4-4] 단순 기울기 분석(조절효과)-고등학교 ····· 72
[그림 4-5] 단순 기울기 분석(조건부 간접효과)-고등학교 ····· 72
[그림 4-6] 존슨-네이먼 그래프-고등학교 ····· 73

제 1 장 서론

제 1 절 연구의 필요성 및 목적

교육의 근본적인 변화를 위해서는 교육의 주체인 교사가 주도하는 변화가 이루어지는 것이 중요하다. 학교와 교육을 바꾸고자 하는 대표적인 운동인 혁신학교 정책 역시, 그 핵심은 학교와 교사의 자율성을 기반으로 교육의 변화를 이끌어내고자 하는 운동이다(최준렬, 민병성, 송유진, 김택균, 2022). 2000년대 후반부터 시도교육청 수준에서 다양한 학교 혁신을 위한 정책이 추진되었지만, 이러한 정책들은 기대한 만큼 교육의 변화를 이끌지는 못한다는 비판이 있다. 이에 대한 근본적인 원인으로는 이러한 정책들이 하향식으로 이루어지고 있으며, 교육의 주체인 교사를 기반으로 이루어지지 않고 있다는 점이 지적되어 왔다(구종서, 신상명, 2020; 박주호, 장유빈, 2021). 혁신 정책이 본래의 철학과 가치에서 벗어나 더이상 교사 중심의 민주적 학교 운영, 소통과 협력에 기반을 둔 학교문화를 이루지 못한다면 지속가능성을 담보하기 어렵다(정혜진, 조영하, 2020). 따라서, 교사 주도의 변화가 학교 현장에서 어떻게 이루어지는지에 대한 탐색을 통해, 교사 주도의 교육 변화를 지속할 수 있을 것이다.

교사 주도의 변화는 참여적 의사결정을 통한 권한 위임, 동료 교사와의 연대와 협력, 교사 스스로 변화를 일으키고 느끼는 행복감 등을 바탕으로 교사 스스로 교육에 대한 변화의 주체가 되는 과정을 통해 이루어진다. 교사들은 의사결정 과정에 참여하고 임파워먼트되었을 때 자율적인 변화를 주도한다. 또한, 동료 교사와 함께 이러한 변화를 주도하게 되고, 자신들이 만들어낸 변화를 뿌듯하고 행복한 경험으로 느꼈을 때, 다시 헌신과 노력을 지속하는 동인으로써 작용한다(박희진, 2022). 교사 주도의 변화가 갖는 이러한 특성을 비추어 보았을 때, 교사 주도의 변화에

있어서 핵심 요인은 참여적 의사결정과 교사 협력, 혁신풍토, 교직에 대한 만족도 등이 주요한 요인으로 뽑을 수 있을 것이다.

이러한 요인 중 참여적 의사결정은 교사 주도의 변화와 혁신에 있어 가장 필수적이다. 참여적 의사결정은 학교의 주요 의사결정 과정에 학교 구성원들이 적극적으로 참여하여, 대안을 결정하는 행위로, 기존의 학교장의 합리성에만 기댄 의사결정의 한계를 극복하기 위해 도입되었다. 교사들은 의사결정에 참여하고 이를 실천하는 과정을 통해, 동기부여를 받고 이는 교사의 효능감, 조직에 대한 몰입, 교직에 대한 만족도를 높이는 효과가 있다. 뿐만 아니라, 학교 조직 차원에서도 해결해야 할 문제와 가장 가까운 존재인 교사들이 의사결정에 참여하기 때문에 의사결정의 질이 높아지기 때문에 학생의 성적과 같은 학교 성과가 올라가며, 더 나아가 학교가 새로운 변화와 혁신을 하게 한다(Somech, 2010). 한편, 참여적 의사결정은 학교 조직에 대한 신뢰가 낮고, 교사 간의 협력이 잘 이루어지지 않는 상황에서는 효과를 내지 못하기도 한다(Hoy & Tarter, 1993).

교사 협력 또한 학교를 근본적으로 개혁하고 학교 공동체를 만드는 운동으로 강조되어 왔다(Lavié, 2006). 학교 조직은 느슨한 결합을 가진 이완결합체제이자, 조직화된 무질서로 묘사될 만큼 구성원 간의 갈등이나 서로에 대한 무관심이 쉽게 발생할 수 있으며, 개인주의적이고 보수주의적인 문화를 가지고 있다(권순형, 2014; 최인희, 김혜진, 2022). 교사 협력은 내부의 상호작용을 바탕으로 이러한 학교의 조직적 특성, 문화적 특성을 극복하는 방법으로 활발히 논의되어 왔다. 교사 협력은 개인 간의 상호작용을 활발히 하여, 교사 개인 측면의 동기를 강화하며, 혁신적인 학교문화를 조성하는데 주요한 효과를 보인다(Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015).

혁신풍토는 조직에 일어나는 혁신 그 자체를 의미하지는 않지만, 혁신과 변화의 도입이 그 조직에서 성공적으로 정착하고 지속하기 위해 매우 중요하다. 구성원들이 위험에 대해 감수하고, 조직 내의 개선을 위해 지속적으로 노력하는 등 조직 내의 풍토 자체가 변화 지향적이어야, 학교

의 변화가 수용되고 지속될 수 있기 때문이다(Moolenaar, Daly & Sleegers, 2010; Van den Berg & Sleegers, 1996). 따라서, 교사 주도의 변화에 있어, 혁신적인 풍토가 얼마나 이루어졌는지에 따라 달라진다.

교직만족도 또한 교사 주도의 변화가 지속되기 위한 동인으로서 놓치지 않아야 할 요인이다. 교직만족도는 교사가 자신의 직무에 얼마만큼 만족감과 행복감을 느끼는 것을 의미하며, 이 자체가 조직의 성과 지표로써 활용이 된다. 그러나, 교직만족도는 조직의 성과 이상으로 교사 개인의 성장을 촉진하고, 전문성 개발이나 지속성, 노력 등에 대한 교사 개인의 동기를 높이는데 의미가 있다(김현지, 이호동, 이상수, 2019; 정광희, 2014). 교사들은 스스로 변화를 일으킨 경험을 바탕으로 만족감과 행복을 느끼고, 이는 다시 변화를 위한 헌신과 노력을 지속시키는 동인으로 작용한다(박희진, 2022).

따라서, 본 연구에서는 일차적으로 참여적 의사결정, 교사 협력, 혁신풍토, 교직만족도 등 교사 주도의 변화에 핵심 요인들 간의 관계를 양적 분석을 통해 확인하고자 한다. 각각의 요인들이 갖는 개별적인 관계는 연구가 많이 이루어졌으나, 학교 교육에 있어 교사 주도의 변화가 필요하다는 관점에서 이 4가지 변수 간의 관계가 하나의 양적연구 연구 모델 안에서 탐구되는 것이 의미가 있다. 한편, 학교에서 일어나는 현상은 개방체제에 놓여 있기 때문에 참여적 의사결정, 교사 협력, 혁신풍토, 교직만족도의 요인들 간의 양적인 관계를 살피는 것만으로는 교사 주도의 변화에 대한 심층적인 이해를 하기에 부족할 수 있다. 따라서, 변수 간의 양적 관계를 넘어서서 다양한 맥락과 복잡하고 다중적인 실제 현상을 포착하기 위해 질적연구를 함께 수행하는 통합연구방법이 수행될 필요가 있다.

따라서, 본 연구에서는 교사 주도의 변화가 더욱 적극적으로 이루어져야 한다는 문제의식을 바탕으로 참여적 의사결정, 교사 협력, 혁신풍토, 교직만족도 등의 변수 간의 관계를 살피고자 한다. 또한, 이들의 관계에서 나타나는 다양한 맥락과 현상을 질적으로 포착함으로써, 현재의 학교 혁신을 위한 정책의 한계점을 밝히고, 교사 주도의 변화가 뿌리내리기

위한 정책적인 시사점을 도출하고자 한다.

제 2 절 연구문제

본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

첫 번째, 교사의 참여적 의사결정, 혁신풍토, 교직만족도 간 유의미한 관계가 있는가?

양적연구를 통해, 각 학교급별로 참여적 의사결정, 혁신풍토, 교직만족도 간의 관계를 밝히고자 한다. 구체적으로 참여적 의사결정과 교직만족도의 관계, 참여적 의사결정과 혁신풍토의 관계, 혁신풍토와 교직만족도의 관계를 살피고, 참여적 의사결정과 교직만족도 간의 관계에서 혁신풍토가 매개요인으로 역할을 하는지를 밝히고자 한다.

양적연구 결과를 토대로 하여 질적연구를 수행한다. 학교 현장에서 나타나는 참여적 의사결정과 혁신풍토, 교직만족도 간의 관계와 맥락, 이들이 발생하는 과정을 탐색하여 양적연구에서 확인하기 어려운 심층적인 관계를 분석하고자 한다.

두 번째, 교사 협력은 교사의 참여적 의사결정, 혁신풍토, 교직만족도 간 관계에 어떠한 영향을 미치는가?

양적연구를 통해, 각 학교급별로 교사 협력이 참여적 의사결정, 혁신풍토, 교직만족도 간의 매개효과를 조절하는, 즉 조절된 매개효과가 있는지 검증하고자 한다.

조절된 매개효과에 대한 결과를 바탕으로 질적연구를 통해, 교사 협력이 교사 주도의 변화 시스템에 있어 어떠한 역할을 하는지에 대한 탐색을 하고자 한다.

제 2 장 이론적 배경

제 1 절 참여적 의사결정

1. 참여적 의사결정의 개념

교육행정학에서 의사결정은 오랫동안 주요한 주제로 다루어져 왔다. Simon(1958)은 행정의 일반 이론을 논할 때 올바른 의사결정에 대한 조직 원리가 포함되어야 한다고 하였으며, Griffiths(1959)는 행정이 곧 의사결정이라고 주장하기도 했을 만큼 의사결정은 행정학의 초기부터 꾸준히 다루어진 화두이다. 조직의 의사결정에 대한 초기 이론들은 대부분 개인의 합리성에 바탕을 둔 의사결정을 통해 조직의 목표를 달성하게 된다고 보았다. 그러나, 최근 교육 분야에서의 모호함과 불확실성은 더욱 커지고 있으며, 이로 인해 개인의 합리성에 기반을 둔 의사결정만으로는 학교 조직에 대한 효과적인 판단을 내리기 어려워졌다. 특히 조직과 조직을 둘러싼 환경 간의 인과관계는 매우 복잡해졌으며, 한 개인의 합리성만을 바탕으로 의사결정을 내리는 것은 비현실적인 일이 되었다(Owens & Valesky, 2015).

참여적 의사결정은 개인의 합리성에 기반한 의사결정의 한계를 극복하고 조직의 효과성을 높이고자 도입되었다. 한 개인의 합리성을 바탕으로 한 의사결정과 비교했을 때 참여적 의사결정은 다음의 두 가지 장점이 있다. 첫째, 참여적 의사결정을 통해 학교 의사결정의 질을 높일 수 있다. 교사가 직접 의사결정에 참여하기 때문에 학교 행정가는 학교가 직면하고 있는 문제의 근원(source)에 가까운 중요한 정보에 접근할 수 있다. 이러한 근원적인 정보에 대한 접근을 통해 학교의 의사결정 결과의 질은 향상될 수 있다. 둘째, 의사결정에 참여한 학교 구성원들의 동기

를 높일 수 있다. 교사들은 의사결정에 개입하고 영향력을 행사할 기회를 갖기 때문에, 의사결정에 대한 교사의 헌신을 촉진하고, 의사결정 수행에 대한 동기가 증가한다(Smyle, 1992). 참여적 의사결정이 조직과 개인에게 모두 도움이 될 것이라는 믿음을 바탕으로 교육행정학 분야에서는 참여적 의사결정에 대한 다양한 연구가 진행되었다. 본 절에서는 참여적 의사결정의 개념, 모형, 영역, 효과성 등의 논의를 살피고자 한다.

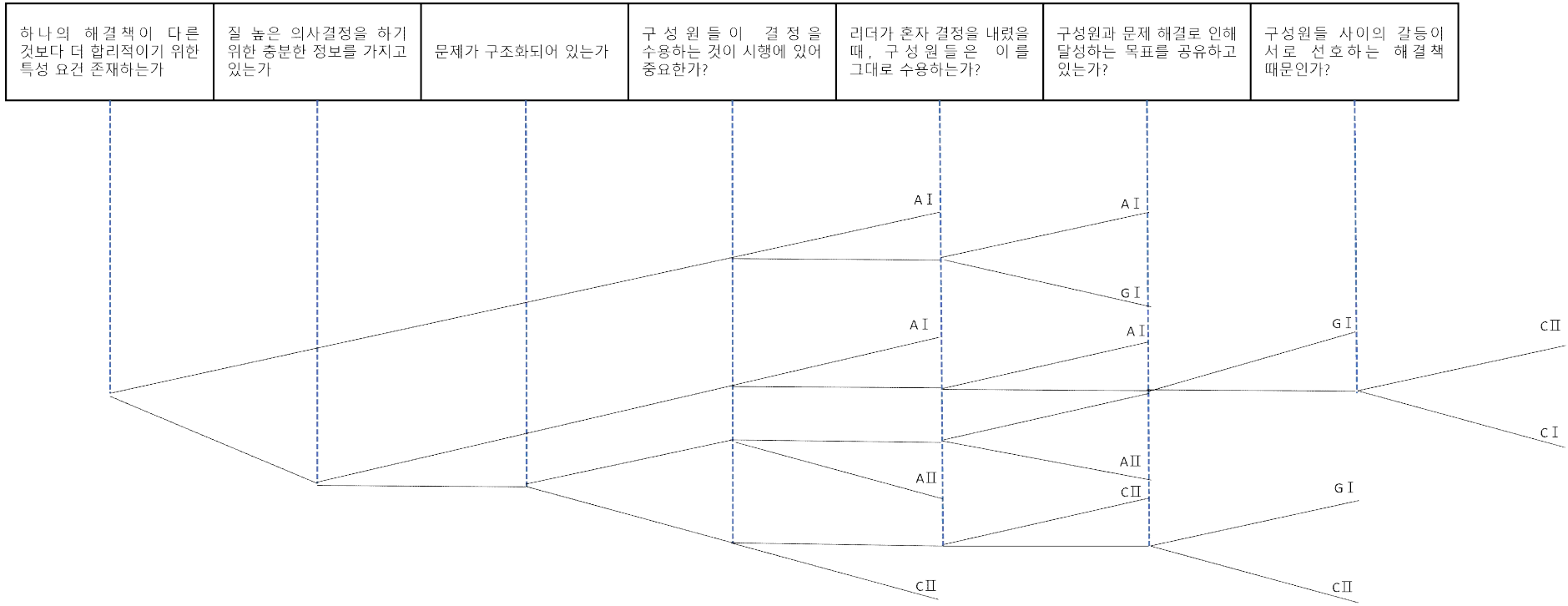
교사의 참여적 의사결정의 개념은 학자마다 다양하게 제시되었다. Conway(1984)는 참여적 의사결정을 참여의 개념과 의사결정 개념의 교집합으로 보았다. 의사결정은 한 명 이상의 행위자가 특정한 선택을 결정하는 과정이며, 참여는 어떤 행위나 일에 있어 둘 이상의 행위자가 공유하는 것을 의미한다. 이 두 개념의 교집합으로 이루어진 참여적 의사결정은 '위임(delegation)'과는 구분되는 개념이다. Imber와 Duke(1984)는 의사결정 참여를 관여(involvement)와 영향력(influence) 두 가지 형태로 구분하였으며, 관여는 여러 의사결정 단계에서 회의 참석, 정보 제공 및 투표와 같은 개인의 능동적인 참여를 의미한다. 영향력은 실제 의사결정 결과에 개인이 끼치는 영향을 의미한다. 유평수(1996)는 참여적 의사결정을 어떠한 선택에 도달하기 위한 과정에서 어떤 단계든 2명 이상의 참여가 요구되거나 자발적 참여가 이루어진 상태로 정의하였다. 성낙돈(2008)은 참여적 의사결정을 학교 조직에서 이루어지는 다양한 의사결정에 교사를 비롯한 학교 구성원들이 참여하여 사안을 결정하는 행위로 정의하였다. 이상철과 김혜영(2018)은 학교 조직의 목표를 달성하기 위한 다양한 행동과정에 교사를 포함한 학교구성원들이 참여하여 결정하는 행위로 정의하였다.

참여적 의사결정의 개념에 대한 논의를 정리하면, 의사결정의 과정적 측면과 교사의 의사결정 과정에서의 영향력 측면이 강조된다. 본 연구에서는 이러한 논의를 종합하여 참여적 의사결정을 '학교 조직의 목표 달성을 위해, 다양한 의사결정 과정에서 학교 구성원들이 참여하고 이를 바탕으로 대안을 결정하는 행위'로 정의하고자 한다.

2. 참여적 의사결정 모형

의사결정 과정에서 구체적으로 누구를 어떠한 방법으로 참여시켜야 하는지에 대해, 학자들은 다양한 참여적 의사결정 모형을 제시하였다. Vroom과 Yetton(1973)은 참여적 의사결정과 관련하여 리더십의 규범적 모형을 제시하였다. 이 모형은 의사결정 유형에 따라 구성원의 의사결정 참여가 달라져야 한다고 보았다. 의사결정의 유형은 정보 공유와 문제 공유의 여부에 따라 5가지 유형으로 나누어진다. 의사결정자가 자신이 가진 정보를 활용해 단독으로 결정하는 AⅠ 유형(전제적 의사결정), 의사결정자가 구성원들에게 필요한 정보를 수집한 후 단독으로 결정하는 AⅡ 유형(정보에 근거한 전제적), 의사결정자가 조직 구성원 개인과 개별 상의후 단독으로 결정하는 CⅠ 유형(개인적 자문), 의사결정자가 구성원 집단과 함께 상의하여 단독으로 의사결정을 하는 CⅡ 유형(집단적 자문), 마지막으로 의사결정자와 구성원이 함께 집단으로 해결책을 모색하고 결정하는 GⅡ 유형(집단적 합의)이 있다. GⅡ 유형에서의 의사결정자의 역할은 의사결정자 본인의 해결책으로 집단에 영향력을 끼치는 것이 아닌, 의장으로서 역할을 하게 된다.

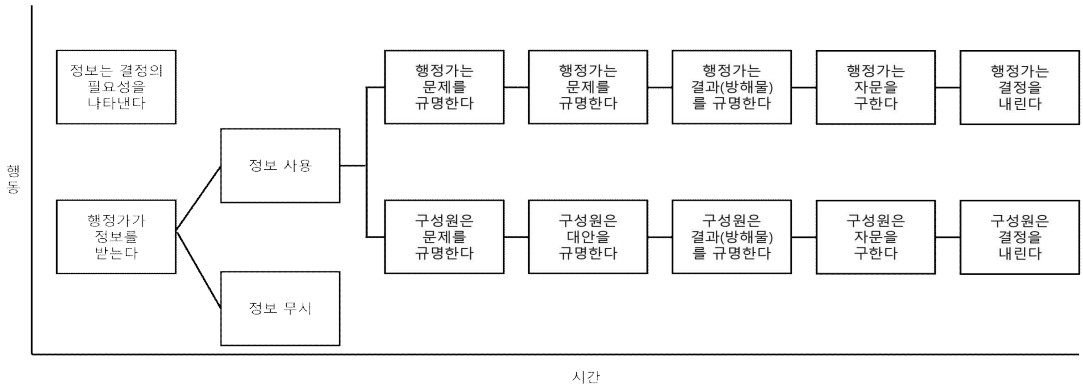
의사결정 유형은 문제의 성격 및 상황에 따라 다르게 적용되어야 하며, 이를 적절히 조합하는 것은 중요하다. 의사결정자가 사안에 따라 적절한 의사결정 유형을 선택하는 데 도움을 주기 위해, Vroom과 Yetton은 의사결정 나무(decision tree)를 제안하였다. 의사결정 나무에서는 해당 사안에 대해 7가지 규칙을 가지고 답을 해나가며 사안에 대한 적절한 의사결정 유형을 선택하도록 한다. 의사결정 나무는 사안에 대해 7가지 규칙인 ① 정보 규칙, ② 신뢰 규칙, ③ 비구조화된 문제 규칙, ④ 수용성 규칙, ⑤ 갈등 규칙, ⑥ 공평성 규칙, ⑦ 수용 우선 규칙 등에 대해 답을 해보고, 사안에 적절한 의사결정 유형을 선택하게 도와준다. 의사결정 나무의 예시는 다음 [그림 2-1]과 같다.



[그림 2-1] Vroom과 Yetton의 의사결정 나무

출처: Vroom & Yetton(1973) 참고하여 수정·보완함

Owens와 Valeskey(2015)는 학교 내에서 이루어지는 공유된 의사결정 과정을 위한 패러다임 모형을 제시하였다. 이 모형은 조직의 의사결정을 행정가와 조직 구성원의 행동, 시간의 흐름의 두 축으로 구분하여 의사결정 과정을 설명한다. 행동의 축에서는 의사결정의 각 과정에서 행정가와 구성원의 참여 여부가 결정되는 것을 의미한다. 시간은 의사결정 과정의 순서대로 문제의 규명, 가능한 대안의 규명, 각각의 합리적 대안에 대한 결과 예측, 대안의 선택의 순서로 이루어져 있다. 의사결정 과정에 누가 참여하느냐의 문제에 대해 이들은 Bridges(1967)가 제시한 관련성 검증(test of relevance)와 전문성 검증(test of espertise)에 더해, 관할권 검증(test of jurisdiction)을 제시하였다. 이는 해당 문제 영역이 교사의 관할권 안에 포함 여부에 따라 참여를 판단하게 하는 원칙이다. Owens와 Valesky(2015)의 패러다임 모형은 [그림 2-2]와 같다.



[그림 2-2] Owens와 Valesky의 의사결정 패러다임 모형

출처: Owens & Valesky(2015)

Bridges(1967)는 교사의 의사결정 참여에 대한 규범적인 모형을 제안하였다. Bridges의 모형은 Barnard(1938)와 Simon(1957)이 제안한 의사결정의 수용 영역(zone of acceptance)의 개념을 바탕으로 모형을 개발하였다. 수용 영역이란 특정 문제의 결정 사항에 대해 구성원들이 크게 관심이 없고, 의문 없이 받아들이는 영역이다. Bridges는 특정 문제가 수용 영역 내에 있는지 밖에 있는지에 따라 구성원들을 참여시키는 것의

효과가 다를 것으로 보았다. 구성원이 수용 영역 내의 문제에 대한 의사결정에 참여할 때 참여의 효과가 낮을 것으로 보았으며. 수용 영역 밖에 있을 때 의사결정에 참여가 효과성을 발휘할 것으로 보았다. 그는 특정 문제가 수용 영역 내에 있는지 밖에 있는지 판단하기 위해, 구성원이 의사결정의 결과에 대해 개인적 이해관계를 가지고 있는지의 여부(관련성 검증: test of relevance)와 구성원이 의사결정에 도움이 될 전문성을 가지고 있는지 여부(전문성 검증: test of expertise)를 고려해야 한다고 보았다. 관련성 검증과 전문성 검증에 입각한 수용 영역과 참여를 도식화하면 다음 [그림 2-3]과 같다.

		구성원들은 개인적인 이해관계를 가지고 있는가? (test of relevance)	
		예	아니오
구성원들이 전문성을 가지고 있는가? (test of expertixe)	예	수용 영역 외부 (의사결정에 거의 포함)	전문성 적음 (의사결정에 때때로 포함)
	아니오	관련성 적음 (의사결정에 때때로 포함)	수용 영역 내부 (의사결정에 확실히 배제)

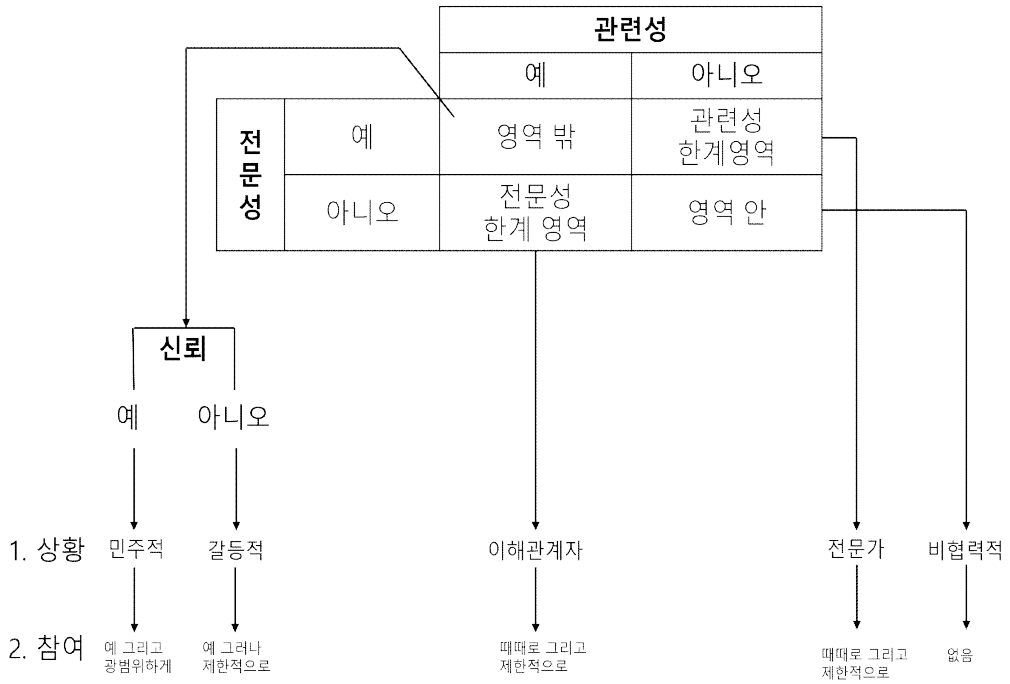
[그림 2-3] 수용 영역과 참여

출처: Bridges(1967), Hoy & Miskel(2013)을 참고하여 수정·보완함.

Hoy와 Tarter(1993)는 Bridges(1967)가 제시한 관련성 검증, 전문성 검증에 기반으로 규범적 의사결정 모형을 제시하였다. 이들은 조직 구성원들의 관련성 검증, 전문성 검증과 함께 신뢰도 검증을 하는 규범적 의사결정 모형을 제안하였다. 이 모형에서는 조직 구성원이 가지고 있는 개인적 목표가 조직 목표와 갈등 관계에 있을 경우, 구성원들에게 결정권을 위임하는 것이 효과적인 방법이 아님을 말하고 있다. 왜냐하면 학교 전체의 이익을 훼손하면서 자신의 사익을 추구하는 의사결정이 이루어질 수 있기 때문이다. 따라서 구성원들의 조직에 대한 신뢰도 검증을

통해 조직원의 조직의 사명에 대한 헌신, 조직의 이익이 최우선되는 의사결정을 할 것이라는 신뢰 등을 검증해야 한다고 보았다.

학교에서의 의사결정 참여는 이러한 3가지 검증을 통해 서로 다른 다섯 가지 상황이 도출될 수 있다. 첫 번째 상황은 민주적 상황으로 의사결정 사항이 수용 영역 외부에 있고 구성원들의 의사결정이 조직의 이익을 극대화할 수 있을 것이라는 신뢰가 있을 때 가능하다. 두 번째 상황은 갈등적 상황으로 의사결정 사항이 수용 영역 외부에 있지만, 구성원들을 거의 신뢰할 수 없는 상황이다. 이때는 참여를 제한할 필요가 있으며, 구성원들이 모두 참여할 경우 의사결정이 조직의 이익의 방향과 달라질 수 있기 때문이다. 세 번째 상황은 비협력적(noncollaborative) 상황으로 이때는 의사결정 사항에 대해 구성원들의 관련성도 낮고, 구성원들의 전문성도 낮은 상황이다. 이러한 비협력적 상황에서는 구성원들을 가급적 의사결정에 참여시키지 않아야 한다. 네 번째 상황은 이해관계자적 상황으로 구성원들의 개인적 이해관계가 얽힌 문제이지만 전문성이 부족한 경우이다. 이럴 경우 구성원들의 참여를 어느 정도 제한할 필요가 있다고 본다. 마지막으로 전문가적 상황으로 이때 구성원들은 의사결정 결과에 대한 이해관계는 없으나, 의사결정에 도움이 되는 지식을 갖고 있는 경우이다. 이 경우에도 구성원들의 의사결정 참여는 제한적으로 허용될 필요가 있다고 본다. 3가지 검증 과정을 통한 규범적 의사결정 모형을 도식화하면 다음 [그림 2-4]와 같다.



[그림 2-4] Hoy와 Tarter의 의사결정 상황과 교사의 참여

출처: Hoy & Miskel(2013)

참여적 의사결정 모형과 관련한 연구를 종합하였을 때, 교사가 참여적 의사결정을 함에 있어 문제의 성격에 따른 의사결정 유형, 교장과 교사의 행동, 시간적 흐름, 문제에 대한 교사의 전문성과 관련성, 교사의 조직에 대한 신뢰도 등 다양한 상황을 복합적으로 고려해야 함을 알 수 있다. 특히, Hoy와 Tarter의 모형에서는 교사가 조직에 대해 신뢰하고 협력할수록, 교사 개인의 이익보다는 조직의 이익에 부합하는 의사결정 참여가 이루어진다는 점을 제시한다는 점에서, 조직 신뢰와 협력을 높은 상황에서 참여적 의사결정이 이루어지는 것이 중요하다.

3. 참여적 의사결정의 영역

학교에서 의사결정이 이루어져야 하는 영역은 다양하기 때문에, 참여적 의사결정의 영역에 대해서도 학자마다 다양하게 제시하고 있다.

Campbell, Corbally와 Ramseyer(1958)는 학교의 의사결정 영역을 여섯 가지로 분류하였으며, 학교 내외의 인사가 과업 수행에 있어 참여적 의사결정이 이루어져야 한다고 보았다. 이들이 제시한 여섯 가지 의사결정 영역으로는 교수와 교육과정, 교직원 인사, 물리적 시설, 예산 편성, 학교와 지역사회, 학생 인사 등이 있다. Mohrman, Cook과 Mohrman(1978)은 학교 내 의사결정 영역에 대해 전문 인력에 대한 신규 임용, 수업교재 선택, 학생 개개인의 학습 문제 해결, 수업 방법과 매체 결정, 수업 정책 수립, 교실 규칙 확립, 학교 예산 계획, 전문적 과업에 대한 구체적인 결정, 직원들의 불만 해결, 시설 관리와 계획, 지역사회와의 문제 해결, 급여 결정 등의 12가지 세분화된 의사결정 영역을 제시하였다. Hoy와 Miskel(1992)도 이와 유사하게 교육과정과 교수, 평가와 장학, 직원선발 모집 및 유지, 물리적 시설, 사무, 재정, 공적 유지 관계 등의 일곱 가지 영역으로 의사결정 영역을 분류하였다. 이러한 외국 학자들의 학교 의사결정 영역의 분류는 우리나라의 학교의 맥락과는 다소 차이가 있다.

국내 연구에서는 한국의 맥락에 따라 학교 의사결정 참여 영역을 분류하여 제시하였다. 오영재(2000)는 우리나라의 학교 조직이 교수-학습 체제와 행정지원체제 간의 상호작용을 하는 사회체제라는 관점에서, 의사결정 참여 영역을 크게 교육과정 운영, 교수-학습 활동, 학생생활지도 및 특별환경, 인사·재정·시설 관리, 학부모 및 지역사회와의 교류관계, 상급기관 과의 업무 협조활동 등의 6가지를 제시하였다.

박연경과 이성은(2006)은 선행연구에서 제시하고 있는 학교의 의사결정 영역의 공통적 요소를 추출하여 여섯 가지 의사결정 영역을 분류하였다. 첫 번째는 교육과정 및 교수 영역이다. 해당 영역은 학교 교육활동에 있어 가장 핵심적인 것으로 하위 내용으로는 교육과정 내용의 조직 결정, 교육과정 운영에 따른 시간 및 시설 확보, 교육프로그램 운영 등이 있다. 두 번째는 교직원 인사 영역이다. 인사의 경우 교육행정 외에 일반행정과 기업 경영 등에서도 관리의 3대 요소로 포함되며, 학교 운영에 있어 교직원의 연수, 승진, 평가 등의 내용이나 보직교사와 기간제 교사의 임용과 출장 등의 영역을 포함한다. 세 번째는 학교 관리(시설·재무·

사무) 영역이다. 해당 영역은 학교시설 관리 과업이나 학교사무 관리 과업 등을 포함하며 학교경영의 효율성과 경제성을 향상시키기 위한 예산 편성, 관리, 재원의 확보 및 배분, 학교 시설 운영과 유지 지원활동 등을 포함한다. 네 번째는 학교와 지역사회 영역으로 교육 수요자인 학부모와 학생의 여러 요구를 수용하기 위한 노력이다. 이와 관련하여 학교운영위원회 설치 및 운영, 학교 홍보, 재원 유치 등의 의사결정이 있다. 마지막으로 학생 관리 영역은 학생생활지도, 포상, 임원선출과 학생회의, 학생 수련활동 등을 포함하는 영역으로, 학교의 교육목표가 학생들의 생활에 영향을 미치는 의사결정 영역으로 볼 수 있다.

본 연구에서는 박연경, 이성은(2006)의 연구를 근거하여, 교사의 의사결정 참여 영역을 교육과정, 교수, 교직원 인사, 학교 관리, 학생 관리의 5가지 영역으로 분류하였다. 각 영역별 세부 내용은 <표 2-1>과 같다.

<표 2-1> 학교의 의사결정 참여 영역과 세부 내용

의사결정 영역	세부 내용
교육과정	학교 교육과정 내용 조직 결정, 교육과정 운영 시간 및 시설 확보, 교육프로그램 운영 등
교수	수업 운영 방식 및 교수 학습 자료 선정 등
교직원 인사	교직원 연수, 승진, 평가, 상훈, 징계 내용, 보직교사 및 기간제교사 임용, 교직원 출장 등
학교 관리 (시설·재무·사무)	학교 시설 관리 과업, 회계 문서 관리, 통계사무 등을 포함한 학교 사무 관리 과업 등
학생 관리	학생생활지도, 포상, 임원선출과 학생 회의 진행, 학생 수련 활동 등

4. 참여적 의사결정의 효과

교사의 참여적 의사결정의 효과는 학교 조직 차원과 교사 개인 차원으로 나누어진다. 학교 조직 차원의 효과로는 학교 성과, 교사 협력, 혁

신과 조직 문화 개선 등이 주로 논의되어 왔으며, 교사 개인 차원의 효과로는 참여적 의사결정이 교직만족도, 조직몰입, 교사효능감 등이 논의되어 왔다. 참여적 의사결정의 효과에 대한 연구들은 비일관적이거나 상반되는 결과를 보이는 경우가 있는데, 이러한 결과는 상황접근적 관점에서 이해해야 한다. 즉, 모든 상황에서 교사의 참여적 의사결정이 긍정적인 것은 아니며, 교사 개인 특성, 학교장의 리더십, 조직의 구조와 문화 등 전반적인 상황에 따라 교사의 의사결정 참여가 주는 효과는 달라진다(Somech, 2010).

참여적 의사결정과 학교의 성과에 대한 연구를 살펴보면, 일관적이지 않은 결과가 나타난다. 이현국, 정지수(2013)는 고정효과모형을 사용하여 교사의 참여적 의사결정이 다양한 학교 성과에 미치는 영향을 살펴보았으며 학교운영과 학생지도에 대한 교사의 참여적 의사결정이 학교 성과(학생의 성적)에 긍정적인 영향을 주는 것으로 분석되었다. 한편, Jones(1997)는 교사의 높은 의사결정 참여와 학생 성취 간의 관련성을 찾지 못하였다. Conway(1984)는 교사의 참여적 의사결정과 학생의 성취 간의 관계가 선형 관계가 아니며, 중간 정도의 교사 참여가 교사의 성과를 높이는데 가장 좋다고 제안하였다.

참여적 의사결정과 교사 협력 간의 관계에 대한 연구들은 여러 결과가 혼재되어 나타나고 있다. 박기수, 박혜진(2016)의 연구에서는 참여적 의사결정과 교사 협력 간의 관계에 있어 유의성을 확인할 수 없었으며, 이러한 결과는 교사의 개별적 특성에 기인한 교실주의 문화, 협력을 어렵게 하는 구조적 문제, 학교장의 리더십, 학교 조직풍토 등의 여러 요인에 의해 두 변수 간에 뚜렷한 관계가 확인되지 않는다고 보았다. 반면, 이승현과 함승환(2021)은 학교 수준에서 교사 간 참여적 의사결정이 교사 협력을 향상시킨다고 보았으며, 이는 의사결정 참여 정도가 클수록 교수활동에 대한 다양한 견해 공유로 인해 동료 교사 간 협력이 증진되기 때문으로 보았다.

참여적 의사결정은 학교 혁신과 조직 풍토에도 긍정적인 관계가 있는 것으로 나타났다. 혁신과 관련하여 O'Hara(2001)는 연구를 통해, 다양한

리더십 스타일과 혁신과의 관계를 통해, 구성원의 참여가 많을수록 조직 차원에서 창의적인 결과물을 도출하는 것으로 나타났다. Somech(2005)은 학교에서의 참여적 관리 접근을 강조하는 것이 학교 수준과 교실 수준 모두에서 교사의 혁신 행동을 높이는 것을 확인하였다. 이와 유사하게, 참여적 의사결정은 학교풍토에 있어서도 개방성을 확대하는 것으로 나타났으며(김현진, 김동호, 2018; 우원재, 김현진, 2019), 참여적인 학교풍토는 교사의 집단 수준의 혁신성과 긍정적 관계가 있는 것으로 나타났다(박주호, 장유빈, 2021). 참여적 의사결정은 민주적 풍토에도 영향을 미치는 것으로 나타났다. 박세준, 김지선(2022)은 교사의 의사결정 권한이 학교의 민주적 풍토에 미치는 효과를 확인하였다. 연구결과, 교수학습과 학교행정에 대한 의사결정 권한에 따라 학교의 민주적 풍토에 대한 인식에 차이가 나타났다. 특히, 혁신학교에 근무하는 고경력 교사일수록 교수학습에 대한 의사결정이 중요하였으며, 혁신학교 근무하는 저경력 교사는 학교행정에 대한 의사결정이 중요하게 나타났다.

참여적 의사결정이 교사 개인 차원 변수와의 관계를 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 참여적 의사결정과 교직만족도 간의 관계에 대한 연구에서는, 참여적 의사결정이 개인의 교직만족도와 대체로 긍정적인 관계가 있는 것으로 나타났다. 이상철, 김혜영(2018)은 학교장의 변혁적 지도성과 교사의 민주적 의사결정 참여, 교사의 만족도와의 관계에 대한 연구를 통해 변혁적 지도성이 교사과 교사의 만족도 사이에 민주적 의사결정 참여가 매개효과가 있다고 보았다. 설진성(2019)은 학교 단위의 민주적 의사결정 풍토와 갈등지수가 교사의 학교에 대한 만족도와 상관관계가 있음을 보이고 있다. Scott-Ladd, Travaglione와 Marshall(2006)은 참여적 의사결정이 직무 만족에 대한 인과적 영향관계를 가지고 있음을 밝히고 있다.

참여적 의사결정은 교사의 조직몰입과 정적인 관계가 있는 것으로 나타난다. 이태상, 임세헌, 김현정(2010)은 교직 생애에 따른 의사결정 참여 수준과 학교 조직몰입 수준을 분석한 결과 의사결정 참여의 학교 운영 요인이 학교 몰입의 요인들과 유의미한 관계가 있으며, 교직 생애 발달

수준에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있었다. Scott et al(2006)의 연구에서 의사결정은 조직 몰입에 대해서 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다.

참여적 의사결정은 교사효능감과도 정적인 관계가 있는 것으로 나타난다. 박연경과 이성은(2006)은 초등교사의 의사결정 참여와 교사효능감 간의 관계에 대한 연구를 통해, 초등교사의 참여적 의사결정이 교사효능감과 유의한 정적 상관관계가 있음을 확인하였다. 홍성훈(2010)의 연구에서는 참여적 의사결정과 교사효능감의 상관관계가 중등교사에게도 유의한 것을 밝히고 있다. 설진성(2019)은 연구를 통해 교사의 민주적 의사결정이 높을수록 교사효능감에 높다는 것을 주는 것을 확인하였다. 윤지희, 이예슬(2018)은 초등교사의 의사결정 권한이 교사의 교직만족도, 교육의 질을 제고시키는 주요 변인인 수업개선활동과 교사효능감 등과 관계가 있을 것으로 보았으며, 연구결과 교사의 의사결정 권한과 교직만족도의 관계 사이에 교사의 수업개선활동과 교사효능감을 매개효과가 있음을 제시하였다. 박기수, 박혜진(2016)은 단위학교의 참여적 의사결정, 교사 협력, 수업개선활동, 교사효능감 간의 관계를 살펴보았으며, 연구결과 민주적 의사결정 참여는 수업개선활동을 매개변수로 하여 교사효능감과 관계가 있는 것으로 나타났다. 이승현, 함승환(2021)은 참여적 의사결정이 다문화 교수효능감에 긍정적인 관계가 있음을 밝히고 있다.

참여적 의사결정의 효과성에 대한 여러 연구들의 논의를 종합해보면, 참여적 의사결정은 학교 조직 차원에서 학교 성과, 교사 협력, 혁신과 조직 문화 개선 등에 변수와 정적인 관계를 보이고 있으며, 교사 개인 차원에서는 교직만족도, 조직몰입, 교사효능감 등의 동기적 측면의 변수와 정적인 관계를 갖는다. 한편 참여적 의사결정과 학생 성취도와 교사 협력 등의 일부 변수와의 관계에 대한 연구들은 비일관적인 결과를 보인다. 이러한 비일관적인 결과에 대해, 상황이론적 관점에서 참여적 의사결정의 효과는 교사 개인의 특성, 학교장 리더십, 학교의 문화와 구조적 특성을 고려하여 이해해야 한다.

제 2 절 교사 협력, 혁신풍토, 교직만족도

1. 교사 협력

가. 교사 협력의 개념

교사 협력은 학교 개혁을 통해 학교 조직이 갖는 근본적인 한계를 극복하고자 강조되어왔다. 학교 개혁 운동은 학교 공동체의 특징인 교사 협력을 강조함으로써, 단위학교에서의 학교 개선과 학교 효과성을 높이고자 하는 운동이다(Lavié, 2006). 한편 학교 조직은 일반적으로 다른 조직에 비해 느슨한 결합(loose coupling)을 가진 이완결합체제이자, 조직화된 무질서로 묘사된다(Cohen, March & Olsen, 1972; Owens & Valesky, 2015). 학교에서는 일관된 기준이나 목표가 제시되어 있지 않으며, 학교 구성원들은 불명확한 기술을 사용하고, 참여가 유동적이라는 특성을 갖는다. 이러한 특성 때문에 학교 조직 목표에 대한 서로 다른 생각으로 인한 구성원 간 갈등이 쉽게 유발된다. 또한, 교사의 핵심 기술인 교육 활동은 교사 개인의 전문성을 요구되기 때문에, 교육 활동은 불명확한 기술적 특성을 가진다. 한편, 교육 활동에 대해서는 관료주의가 느슨하게 적용되기 때문에 구성원 간의 교육 활동은 일관되지 못한다는 한계를 지닌다. 학교 조직 내의 교사 협력은 교육 목표의 모호함으로 인한 조직원 간의 갈등과 불명확한 기술 등의 한계를 보완하는 수단으로서 작용한다. 이는 교사 협력을 통한 내부에서의 상호작용을 바탕으로 구성원 간의 긍정적 관계를 형성하여 개인주의적이고 보수주의적인 교직 문화를 개선해나가며 이루어진다(권순형, 2014; 최인희, 김혜진, 2022).

교사 협력의 개념에 대한 논의를 살펴보면 다음과 같다. 영미권에서는 교사 협력의 개념을 ‘teacher collaboration’과 ‘teacher collegiality’로 혼용하여 사용하고 있다. Kelchtermans와 Geert(2006)은 이 두 개념은 비슷하면서도 학교의 상황적 맥락에 의해 차이가 있다고 보았다. teacher

collaboration은 보다 서술적(descriptive)인 용어로, 협력의 행위에 중점을 두는 개념이다. 반면, teacher collegiality는 교직원 간의 관계의 질에 집중하여, 상호 공유되는 정서적 부분을 초점을 둔 개념이다. Marlow와 Nass-Fukai(2000)는 teacher collaboration이 다차원적 개념으로 다른 배경을 가진 사람들이 동등한 위치에서 함께 일하는 것으로 보았으며, teacher collegiality는 모든 구성원들이 전체 작업에 대한 독특한 기여를 바탕으로 상호 간의 존중을 보이는 것을 의미한다고 하였다. 국내에서의 논의를 살펴보면, 홍창남(2005)은 협력을 둘 이상의 사람들이 함께 일할 때 나타나는 것으로 보고, 학교 조직에서의 교사 협력을 교사들끼리 정기적 혹은 비정기적으로 교육 활동과 관련한 자료 공유나, 수업 개선, 학급 문제 해결을 위해 도움을 주고받는 활동으로 규정하고 있다. 권순형(2014)은 교사 협력의 개념에 대한 논의를 바탕으로, 교사 협력을 '교사의 직무수행 과정에 있어 공동의 목적 달성을 위해 상호 간에 지식, 정보를 공유하고 신뢰하며 자신이 맡은 일에 대한 책임을 지며 자율적으로 함께 일하는 행위'를 의미한다고 보았다. 본 연구에서도 교사 협력은 단순히 교사들끼리 함께 일하는 행위를 넘어서 자율과 책임 등을 전제하여, 학교의 교육 목표 달성을 위해 노력하는 것으로 보고, 권순형(2014)이 제시한 교사 협력의 정의를 활용하고자 한다.

이상의 교사 협력의 개념과 중요성에 대한 논의를 살펴보면, 교사 협력은 학교 조직이 갖는 비일관적인 목표, 불확실한 기술, 개인주의적이며 보수적인 문화를 해결하고 학교를 교육의 공동체로 만드는데 의미가 있다. 이러한 교사 협력은 함께 일하는 행위 이상의 의미를 갖으며, 공동의 목적, 책임과 자율, 공유와 신뢰 등의 가치를 기반으로 하는 개념이라고 볼 수 있다.

나. 교사 협력의 양상

Hargreaves(1994)는 학교에서 나타나는 협력을 서로 다른 두 가지 형태, 즉 협력(collaboration)과 가장된 협력(contrived collegiality)으로 구

분하였다. 협력(collaboration)은 마음에서 우러나고(spontaneous), 자발적이며(voluntary), 발전지향적이고, 시공간에 구애를 받지 않는 확산과 예측불가능함을 특징으로 한다. 반면, 가장된 협력(contrived collegiality)은 행정적으로 규제된 행동으로, 의무적이고, 실행 지향적이며, 시간과 장소에 속박되고 예측 가능한 특징을 가지고 있다. 이러한 두 가지 서로 다른 협력 형태의 차이는 자발성에서 나온다. 개인의 자발성이 전제되지 않은 가장된 협력(contrived collegiality)은 오히려 교육의 개선에 좋지 않은 영향을 초래할 수 있다(정바울, 2011; Hargreaves, 1994).

Little(1990)은 교사의 독립성과 상호의존성의 연속선상에서 교사 협력의 스펙트럼을 설명하였다. Little에 따르면 교사 협력은 스토리텔링과 탐색(storytelling and scanning), 조언과 도움(aid and assistance), 공유(sharing), 공동실천(joint work)의 4가지로 분류할 수 있다. 스토리텔링과 탐색에서 공동실천으로 갈수록 상호의존성에 가까운 것을 의미한다. 상호의존성에 가까운 협력일수록 교사들은 교수활동에 대한 공동의 자율성과 책임을 갖게 되며, 교수 활동을 향상시키기 위해 교사 대 교사(teacher to teacher) 간 도움이 적극적으로 이루어진다.

OECD에서 주관하는 교수·학습 국제 조사(Teaching and Learning Intertnational Survey; TALIS)에서는 교사 협력을 '수업을 위한 교환과 조정 활동'과 '전문적 협력 활동'으로 구분한다(OECD, 2020). 수업을 위한 교환과 조정 활동이 단순한 정보의 공유와 공동 평가의 기준을 만들기 위한 협의 등 얕은 수준의 협력 활동인 것에 반해, 전문적 협력 활동은 공동의 수업 실천, 학습공동체 활동 참여 등을 포함하는 깊은 수준의 활동으로 교사 협력의 긍정적인 효과를 높이기 위해 장려될 필요가 있다고 보았다.

최인희, 김혜진(2022)은 TALIS 2018 데이터를 활용하여, 우리나라 초등교사들의 교사 협력 활동에서의 특징과 유형을 분석하였다. 분석 결과 초등교사들의 협력 활동의 하위 특징으로는 '일상적 협력', '공동 교수 활동', '학습공동체 참여'로 구분되었으며, 이에 대한 잠재집단으로 '전반적 최상위 집단', '공동교수활동 참여 저조 집단', '공동교수/학습공동체 참여

저조 집단', '전반적 최하위 집단' 등의 4가지 유형으로 구분된다.

교사 협력의 양상에 대한 논의를 통해, 학교에서 이루어지는 교사 협력은 질적으로 다양한 스펙트럼이 존재한다는 것을 알 수 있다. 교사 협력은 가장된 협력(contrived collegiality)부터, 일상적 협력, 공동의 실천과 전문적 협력 등 매우 낮은 수준에서부터 높은 수준까지 다양한 양상을 보인다. 낮은 수준의 교사 협력은 비자발적이거나, 독립적이고, 단순한 정보 공유와 일상적 교류 등의 수준에 머물고 있으며, 높은 수준의 교사 협력은 자발적이고, 상호의존적이며, 전문성에 기반한 협력이라고 볼 수 있다. 이러한 교사 협력의 질적 차이는 여러 선행 요인에 의해 결정될 수 있으며, 교사 협력의 효과성에도 차이를 보일 수 있을 것이다.

다. 교사 협력의 영향요인과 효과

교사 협력에 영향을 미치는 요인에는 교사 개인 수준과 학교 수준의 요인으로 구분하여 제시된다. 국외 연구에서는 교사 협력을 강화하는 교사 개인적 특성에는 교사의 조직몰입과 교사의 교과에 대한 태도 등이 제시되었다. 학교 조직 특성으로는 협력을 위한 구조화된 모임, 빈번한 전문적 교류, 구성원들 간의 친밀감, 상호 신뢰할 수 있는 분위기, 협력에 대한 학교장의 다양한 지원 등이 제시되었다(Datnow, 2011; Stephenson, Warnick & Tarpley, 2008; Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015) 국내의 맥락에서도 이와 유사하게, 어떠한 교사 개인 요인과 학교 조직 요인이 교사 협력에 영향을 주는지 제시되었다. 연구결과를 종합하면 교사 수준에서는 성별, 경력, 교직선택의 동기, 수업 활동, 교사효능감, 교직만족도, 담임 여부, 신뢰, 긍정적 피드백 등이 교사 협력에 영향을 주는 것으로 나타났으며, 학교 수준에서는 학교 규모, 소재지, 혁신풍토 등이 교사 협력에 영향을 주는 것으로 나타났다(권순형, 2015; 김혜진 외, 2020; 박주형, 신혜숙, 2020).

교사 협력의 중요성과 개념, 양상과 영향 요인 등의 논의와 함께 교사 협력의 효과에 대한 실증적인 연구도 다양하게 이루어졌다. 교사 협

력이 실제로 교사의 전문성 개발 뿐 아니라 학교 조직의 효과성이 확인되었으며, 이에 따라 학교 현장에서는 교사학습공동체의 형태로 교사 협력을 강조하고 있다. Vangrieken et al(2015)의 연구에 따르면, 교사 협력은 학생, 교사, 학교 측면에서 다양한 긍정적 효과가 나타난다. 교사 협력의 효과로는 학생 학업성취도 향상, 교사 간 상호작용을 통한 교사 사기, 몰입, 교사효능감 개선, 혁신적 학교문화 조성 등이 제시되었다.

2. 혁신풍토

학교에서 변화가 뿌리내리고 지속하기 위해서는 학교에 혁신적인 풍토가 만들어지는 것이 중요하다. 장기적으로 혁신풍토의 형성은 학교가 실제로 혁신을 했는지의 여부보다도 중요할 수 있다. 학교 조직에 실제로 도입되는 혁신 정책도 중요하지만, 시행된 변화가 성공적으로 정착하기 위해서는 구성원들이 위험을 감수하고 조직 내의 개선을 위해 지속적으로 노력하는 등의 혁신풍토를 가졌을 때 이루어진다(Van den Berg & Sleegers, 1996). 혁신풍토가 만들어지지 않은 학교에서 혁신적인 시도와 변화는 구성원들에게 받아들여지지 않을 가능성이 높기 때문이다. 따라서 학교의 혁신풍토는 학교 개선을 위한 노력이 지속되고, 학교 혁신이 성공적으로 뿌리내리기 위한 중요한 조건이라고 할 수 있다(Moolenaar, Daly & Sleegers, 2010).

학자들은 혁신풍토와 유사한 여러 개념을 제시하고 있다. 혁신풍토와 유사한 개념으로 동료교사 혁신성, 집단적 교사 혁신성 등이 있다. 박주형, 신혜숙(2020)은 '동료교사 혁신성'의 개념을 제시하였으며 이는 교육현장에서 당면한 문제를 해결하고 현재 상황을 개선하기 위해 새로운 아이디어를 개발하거나 수용하고, 이러한 활동이 성공할 수 있도록 동료를 지원하려는 태도를 정의하였다. 이러한 동료교사 혁신성은 변화지향적인 학교조직의 문화와 학교풍토 맥락에서 이해할 수 있다(박주형, 신혜숙, 2020; 우한솔, 김한나, 2020). 한편, 박주호, 장유빈(2021)은 동료교사 혁신성의 개념을 적용한 논문들이 TALIS 2018의 데이터를 분석하고 있음

에도 불구하고, 집단차원에서의 교사들의 혁신에 대한 인식을 반영하지 못하고 있음을 지적하여 '동료교사 혁신성'보다는 '집단적 교사 혁신성'이라고 이름 붙이는 것이 바람직하다고 보았다. 배상훈, 김선이, 한송이(2016)는 혁신적 학교풍토에 대한 개념을 '교사가 학교활동에 참여하면서 창의적인 직무수행을 촉진하고 공유할 수 있도록 하는 학교조직의 혁신적이고 지원적인 풍토'로 정의하였다. 이재덕(2012)은 학교 활력의 하위요인으로 혁신풍토를 강조하였으며, 혁신풍토를 '혁신을 추구하고자 하는 분위기와 혁신적인 활동을 조직이 수용하는 정도'로 정의하였다. Moolenaar et al(2014)의 연구에서는 혁신풍토를 새로운 지식과 행위를 만들어내는 것을 증진하고자 하는 실천, 절차, 행동에 대한 교사들의 인식으로 규정하였다.

혁신풍토는 조직 차원에서 혁신을 수용하고 지속하는데 매우 중요한 요건이면서 동시에 교사 개인에게도 영향을 미친다. 혁신풍토는 교사 개인의 효능감과 관련이 있으며, 교사의 직무열의와 창의적 직무수행간의 관계에 대한 정적인 조절효과를 보인다(배상훈, 김선이, 한송이, 2016; 우한솔, 김한나, 2020). 또한, 혁신풍토는 교사의 직무 몰입과 교사 간의 지식 공유를 활성화시키며, 결과적으로 새로운 지식 창출에 기여한다(Song, Kim, Chai & Bae, 2014).

학교의 혁신풍토 형성에는 학교장의 리더십과 학교의 사회 네트워크 구조, 교사 개인의 전문적 자본 등이 주요한 영향을 주는 것으로 나타났다. 연구에 따르면, 학교장의 변혁적 리더십이 높을수록, 학교장과 교사가 사회적으로 가까운 관계를 맺을수록 혁신풍토가 높게 나타났다. 또한, 업무 기반의 네트워크 구조의 밀도가 높은 학교일수록 혁신풍토가 높은 것으로 나타났으며, 교사 개인의 인지적 자본과 사회적 자본이 높을수록 혁신풍토가 높은 것으로 나타났다(Moolenaar et al, 2010; Moolenaar, Sleeger & Daly, 2011; Moolenaar et al, 2014)

혁신풍토에 대한 논의를 정리하면 다음과 같다. 혁신풍토는 학교의 혁신이 학교 조직에 안착하고 지속되기 위한 조건으로써 매우 의미가 있다. 혁신풍토는 혁신을 추구하고자 하는 분위기와 혁신적인 활동을 조직

이 수용하는 정도로 정의할 수 있으며, 혁신풍토의 형성에 있어 학교장의 리더십, 교사 간의 네트워크 구조와 관계, 교사의 전문적 자본 등과 관계가 있는 것으로 나타났다.

3. 교직만족도

가. 교직만족도의 개념

교직만족도는 조직 내 구성원의 '직무만족'의 개념을 교사에게 적용한 개념이다. 직무만족은 조직 효과성을 평가하는 대표적인 척도로 활용되어 왔다(Campbell, 1977; Gruneberg, 1979). 직무만족은 개인이 자신의 직업에 대해 어떤 감정을 느끼는지를 의미하며, 이는 이직 의도와 결근률, 삶의 만족도와 스트레스 정도, 신체적 건강 등 조직의 생산성과 관계가 깊은 여러 요인에 영향을 준다(Rainey, 2014). 한편, 교직만족도는 단순히 교사의 직무에 대한 만족을 넘어서, 교사라는 직업 전반의 감정과 심리 상태를 포함하는 개념으로 이해되기도 한다(주영효, 정주영, 2020). 학교 조직은 그 핵심 구성원인 교사가 교육목적 달성의 중요한 주체이다. 따라서, 교직만족은 교사 개인의 삶을 넘어 학생의 교육, 단위학교의 발전, 국가 수준의 교육 개혁에까지 영향을 미친다는 점에서 주의깊게 살펴보아야 한다(주현준 외, 2013).

교직만족도의 개념은 학자마다 약간의 차이가 있다. 교직만족도에 대한 개념은 주로 교사의 직무 그 자체에 대한 만족감으로서의 정의되지만, 최근에는 직무 환경에 대한 만족감을 포함하는 개념으로 확장되어 논의되고 있다. 교사의 직무에 초점을 둔 교직만족도의 개념을 살펴보면, 노종희(2001)는 국외의 연구를 바탕으로 교직만족에 대한 정의를 개인 욕구의 충족, 기대, 가치, 직무에 대한 보상과 직무 가치, 보상, 욕구에 대한 충족 등의 여섯 가지로 구분하였으며, 이를 바탕으로 교직만족도를 개인이 지각한 직무 관련 욕구가 어느정도 충족되었는지에 의해 만들어지는 모든 감정을 포함하는 심리 상태로 정의하였다. 유기웅, 김인숙, 정

주영(2010)은 교직만족을 교직에 대해 원하고 기대한 결과를 실제 교직 생활 결과와 비교했을 때 갖게 되는 감정적 또는 정서적 반응으로 정의하였다. 조대연, 가신현, 유주영, 김종윤(2015)은 교직만족도를 교직경험을 통해 느끼는 긍정적 감정 상태로 정의하였으며, 전수빈, 안홍선(2015)은 학교조직 속에서 교사가 교육 목적 달성을 위해, 자신의 역할을 수행할 때 직무에 대해 만족하거나 불만족을 느끼는 감정상태로 정의하고 있다.

최근에는 교직만족도를 직무 자체에 대한 만족과 직무 환경에 대한 만족으로 구별해야 한다는 의견이 제기되고 있다. 직무 환경에 대한 만족은 소속된 학교에 대한 만족도로 소속 학교에 대한 자부심이나 자긍심 등을 포함한다. 직무 환경 만족은 직무에 대한 만족과 별개로, 교사의 동기, 헌신 등에 영향을 준다는 연구 결과도 있어 교직만족도에 직무 환경 만족을 포함하는 개념의 필요성이 제기된다(김천기, 임순일, 최원진, 2009; 김효정, 이길재, 이정미, 2013). 이를 반영하여, 교직만족도의 개념에 직무 환경에 대한 만족을 포함하는 정의를 살펴보면 다음과 같다. 윤창희, 김왕준(2016)은 교사가 교직 생활을 함에 있어 교육 환경이나 교육 활동에 대해 느끼는 만족감의 정도로 정의하였다. 이동배(2015)는 직무와 직무환경의 관계 안에서 개인이 업무를 추진하는 과정 중 느끼는 만족도로 정의하였다. 본 연구에서는 교직만족도가 교직 업무와 직무 환경 두 영역의 만족도를 포괄하는 개념으로 보고, 교직만족도를 '교사가 교사로서의 업무 행위 및 학교 환경에 대해 만족하는 정서 상태나 수준'으로 정의한다(이재덕, 허은정, 2008).

나. 교직만족도의 영향요인과 효과

교사의 교직만족도는 다양한 변인으로부터 복합적으로 영향을 받는다. 교직만족도에 영향을 주는 요인은 크게 교사 개인 수준의 영향요인과 학교 수준의 영향요인으로 구분된다. 교사 개인 수준의 영향요인은 다시 교사 개인 배경 요인과 사회·심리적 요인으로 구분되며, 학교 수준 영향

요인은 학교 배경요인, 학교 풍토요인 등으로 구분할 수 있다(김종규, 전수빈, 2019).

교사 개인 배경 요인으로 주로 논의되는 것은 성별, 연령, 학력, 교직경력, 학교급, 보직유무, 업무부담 등이 제시된다. 성별의 경우 연구에 따라 비일관적인 결과가 제시되었다. 교사의 경력은 경력이 높을수록 교직만족도가 높은 것으로 나타났다. 또한 교사의 업무량은 적을수록 교직만족에 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다(이성주, 김경희, 2018; 조대연 외, 2014; 주현준 외, 2013). 사회·심리적 요인으로는 교사 개인의 성격, 교사 효능감, 교장의 리더십에 대한 인식, 동료교사·학생·학부모와의 관계 등이 주요하게 제시되었다(정회욱, 2006; 김종백, 김준영, 2014; 위은주, 2013).

학교 배경요인과 교직만족도 간의 관계에 있어서는 대부분 비일관적인 연구결과가 나타났다. 학교 규모의 경우 클수록 교직만족도가 높다는 결과와 작을수록 높다는 결과가 모두 존재한다(조대연 외, 2015; 제갈돈, 이환점, 송건섭, 2000). 학교의 소재지 또한 서로 다른 연구 결과가 제시되오 있는데, 대도시 근무 교사가 읍면 지역과 중소도시 학교에서 근무하는 교사보다 교직만족도가 높다는 결과와 학교 소재지가 유의한 영향이 없다는 결과가 모두 존재한다(강경석, 김영만, 2006; 채영병 외, 2006). 학교 설립유형 또한 교직만족도와의 관계가 다양하게 나타나고 있다. 사립보다 국공립 근무 교사가 교직만족도가 높다는 연구 결과가 있는 반면, 공립학교 가사가 사립학교 교사보다 교직에 대한 만족이 높다는 결과도 함께 제시되고 있다(김경화, 2009; 이성주 외, 2018). 또한 조직 측면에서 조직풍토, 공동체와 혁신 문화, 조직건강 등이 교사의 교직만족도와 관련이 있는 것으로 나타났다(황연우, 2018).

교직만족도는 그 자체로 조직의 성과 변수로써 활용되며, 이직율을 낮추고, 생산성을 향상시키며, 조직 내의 원만한 인간관계를 유지하는 등의 잠재적인 성과들이 존재한다. 따라서, 많은 연구들이 교직만족도를 독립변수로써 효과성을 논하기보다는 성과의 지표로 연구된 것이 많다.

한편, 교직만족도는 교사의 동기에 다시 영향을 주는 순환적인 성격을

갖는다는 점에서 중요하다. 김현지, 이호동, 이상수(2019)는 교직만족도가 교사의 동기에 어떤 영향을 미치는지 분석하였는데, 분석 결과 교직에 대한 만족은 계획된 노력, 계획된 지속성, 전문성 개발에 대한 열망, 리더십 열망 등 여러 가지 교사의 동기에 영향을 주는 것으로 나타났다. 정광희(2014)는 교직행복의 개념과 교직만족도가 거의 유사한 의미이며, 교직행복과 만족도는 교사로서 성취감과 교육적 보람을 얻는 행위로 보았다. 교직행복과 교직만족은 교사가 전문 직업인이자 하나의 인간으로서 성장하는 동력임을 제시하였다. 이러한 연구를 살펴보았을 때, 교직만족도는 단순히 조직의 효과성을 측정하는 하나의 지표로써 작용하는 것이 아님을 알 수 있다. 교사가 교직을 통해 얻는 만족과 행복은 교사 스스로의 발전과 성장으로 이어지며, 전문성 개발과 리더십, 노력과 지속성 등의 원동력과 동기로 작용한다. 즉, 교직만족도는 매우 순환적인 성격의 변수로 이해할 수 있다. 교직만족도를 높이는 기제는 교직만족도가 높아짐에 따라, 해당 기제에 대해 교직만족도와 선순환적인 관계가 있음을 추론할 수 있다(최관경, 최두진, 류밍위에, 2017).

제 3 절 변수 간의 관계

1. 변수 간 관계에 대한 선행연구

선행연구 분석을 통해 본 연구는 참여적 의사결정을 독립변수(X)로, 교사 협력을 조절변수(W)로, 혁신풍토를 매개변수(M)로, 교직만족도를 종속변수(Y)로 설정하고, 변수 간의 관계에 있어 조절된 매개효과가 있을 것으로 보았다. 즉, 참여적 의사결정은 혁신풍토와 교직만족도와 정적인 관계가 있으며, 혁신풍토는 교직만족도에 정적인 관계가 있음을 가설로 설정하였다. 또한, 참여적 의사결정과 교직만족도 사이에 혁신풍토의 매개효과가 있을 것이며, 참여적 의사결정-혁신풍토-교직만족도 간의 매개효과는 교사 협력이 커짐에 따라 더욱 커지는 양적인 조절효과가 있을 것으로 가설을 설정하였다. 이러한 가설 설정에 대한 선행연구 고찰은

다음과 같다.

가. 참여적 의사결정과 교직만족도의 관계

본 연구에서 참여적 의사결정은 독립변수(X)이며, 교직만족도는 종속변수(Y)로 설정하였다. 다수의 선행연구에서 교사의 참여적 의사결정과 교사 개인의 교직만족도 간의 정적인 관계가 있음을 제시하였다(설진성, 2019; 이상철, 김혜영, 2018; Scott-Ladd et al, 2006). 참여적 의사결정과 교직만족도 간의 정적인 관계는 교사의 동기적 요인으로 설명할 수 있다. 참여적 의사결정은 교사들로 하여금, 의사결정 과정에 영향을 끼칠 기회를 제공한다. 의사결정 과정에의 참여를 통해 결정에 기여했다는 감정을 느끼며, 결정된 일에 기꺼이 따르려고 하게 된다. 즉, 적극적인 참여는 교사로 하여금 몰입과 헌신을 올리게 되어, 궁극적으로 교직만족도를 강화한다(Somech, 2010).

참여적 의사결정의 효과 연구 중 상당수가 교직만족도를 대상으로 하고 있는 이유는 참여적 의사결정이 관료주의적 관점보다는 인간관계론적 관점과 관료주의적 관점의 혼합된 관점에서 조직에 적용되고 있기 때문이다. 이러한 관점에서 교직만족도와 교사의 사기(morale)는 그 자체가 조직의 성과로서 중요한 지표이기 때문에, 의사결정 참여의 주된 목표가 교직만족도를 높이는 것이 될 수 있다(Conley, 1991).

참여적 의사결정과 교직만족도 간의 관계에 대한 연구가 많이 이루어졌음에도 불구하고, 이 두 변수 간의 관계를 보는 이유는 다음의 두 가지가 있다. 첫째, 교직만족도는 교사의 동기에 다시 영향을 주는데, 이러한 관점에서 살펴본다면 참여적 의사결정을 통해 높아진 교직만족도는 다시 교사의 의사결정 참여에 대한 동기를 높일 수 있다. 이러한 순환적 관점을 바탕으로 두 변수 간의 관계를 새롭게 조망할 수 있을 것이다. 둘째, 참여적 의사결정과 교직만족도 간의 관계에 어떠한 메커니즘이 있는지에 대한 연구가 부족하다. 특히, 학교 조직 차원에서의 변화와 조직풍토 등이 어떠한 역할을 하는지에 대한 규명이 부족하기 때문에 의미가

있다.

나. 참여적 의사결정과 혁신풍토의 관계

본 연구에서 참여적 의사결정(X)은 매개변수(M)인 혁신풍토와 정적인 관계가 있는 것으로 설정하였다. 선행연구에서 참여적 의사결정은 학교의 혁신과 조직 풍토 전반에 긍정적인 효과가 있는 것으로 나타났다. 구성원의 참여를 강화하는 리더십 스타일은 창의적 결과물을 만들고, 교사의 혁신 행동을 높이는 것으로 나타났다(O'Hara, 2001; Somech, 2005). 또한, 의사결정 참여가 높을수록 학교풍토에 개방성이 확대되며, 참여적인 학교풍토를 가진 학교는 집단에서의 혁신성이 높은 것으로 나타났다(김현진, 김동호, 2018; 박주호, 장유빈, 2021; 엄문영, 길혜지, 이재열, 황정훈, 서재영, 2020; 우원재, 김현진, 2019). 참여적 의사결정이 높을수록 학교의 민주적 풍토도 높은 것으로나타났다(박세준, 김지선, 2022). 이러한 관계에 대해, Moolenaar et al(2011)는 학교 내에서 업무와 관련된 네트워크가 활성화되는 것이 의사결정의 공유를 높이고, 이것이 혁신풍토에도 영향을 줄 수 있을 것으로 보았다.

선행연구를 바탕으로 참여적 의사결정은 혁신풍토에 대한 주요 설명변수가 될 것으로 가정하였다. 선행연구에서는 참여적 의사결정이 혁신, 집단 혁신성, 조직의 풍토, 민주적 학교풍토 등 혁신풍토와 비슷한 개념들과 깊은 관계를 보이는 것으로 나타났기 때문이다. 이러한 가설을 검증함으로써 교사가 학교의 여러 결정사항에 참여하는 것만으로도 학교가 새로운 것을 시도하고, 변화를 수용할 수 있는 상태로 변화함을 확인할 수 있을 것이다.

다. 혁신풍토와 교직만족도의 관계

본 연구에서는 매개변수인 혁신풍토(M)가 종속변수인 교직만족도(Y)에 정적인 관계를 가질 것이라고 보았다. 선행연구에서 혁신풍토는 교사

의 효능감, 직무열의와 창의성, 지식 창출 등의 교사 차원에서의 성과 변수에 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다(배상훈 외, 2016; 우한솔, 김한나, 2020; Song et al, 2014). 한편, 교직만족도의 경우 조직풍토, 공동체와 혁신 문화, 조직건강 등과 관계가 있는 것으로 나타났다(황연우, 2018). 이러한 선행연구를 바탕으로 했을 때, 학교에서 새로운 것을 시도하고 쉽게 받아들이는 혁신풍토는 교사 개인의 만족도에도 긍정적으로 작용할 것으로 보인다.

라. 참여적 의사결정과 교직만족도의 관계에서 혁신풍토의 매개효과

본 연구에서는 참여적 의사결정(X)과 교직만족도(Y)의 관계에서 혁신풍토(M)가 매개효과를 가질 것이라는 가설을 설정하였다. 이러한 가설은 Somech(2010)이 제시한 참여적 의사결정의 매개-조절 분석틀을 통해 설명될 수 있다. 해당 분석틀은 참여적 의사결정과 여러 학교 차원, 교사 차원의 성과 사이에 인지적 모형(cognitive model)과 동기적 모형(motivational model)이 매개하는 모형을 제시하였다. 이 두 모델 중 인지 모형에서는 교사의 인지적 측면에서 참여적 의사결정과 성과 간의 관계를 설명한다. 참여적 의사결정은 교사는 의사결정과 관련이 매우 깊은 근원적인 정보에 접근이 가능하며, 이는 의사결정의 질 자체를 높일 수 있다. 교사는 의사결정 과정에 참여함으로써 결정된 결과에 대해 숙지하게 되며, 참여 과정에서 새로운 기회와 도전을 받기도 한다. 이러한 인지적 과정은 참여적 의사결정의 여러 성과로 나타나게 된다. 동기적 측면에서 참여적 의사결정을 통해 교사는 조직몰입과 헌신을 하게 된다. 또한 교사에 대한 임파워먼트를 통해, 업무의 의미(meaningfulness), 자기효능감, 자율성, 영향력(impact) 등을 얻게 되며, 이는 다시 학교와 교사의 성과로 이어진다.

이론적 분석에 따라 참여적 의사결정과 교직만족도의 관계에서 혁신풍토는 매개효과를 가질 것으로 가설을 설정하였다. Somech(2010)의 분

석틀에 따르면, 교사 개인의 의사결정 참여는 조직 차원의 의사결정의 질을 높일 뿐 아니라 교사들에게 새로운 기회와 도전을 제공한다. 이는 학교 조직 전반에 혁신을 촉진시킨다. 교사들의 지속적인 의견 제시와 새로운 시도는 조직 자체의 혁신과 함께 혁신이 지속될 수 있는 토양인 혁신풍토도 형성할 수 있게 한다. 이러한 혁신풍토는 교사에게 임파워먼트로서 작용한다. 개인 차원에서 교사들은 학교에 대한 변화를 만들어가고 지속하는 과정에서 자신의 업무에 대한 의미를 찾고, 자기효능감과 자율성, 영향력 등을 느끼며 교직에 대한 만족감을 높일 수 있다. 이러한 맥락에서 참여적 의사결정과 교직만족도 간의 관계에 있어 조직의 혁신풍토가 중요한 매개 요인이 될 것이다.

마. 교사 협력의 조절된 매개효과

본 연구에서는 참여적 의사결정(X)과 혁신풍토(M), 교직만족도(Y)의 관계에 대해 교사 협력(W)이 조절된 매개효과를 보일 것으로 가정하였다. 교사 협력과 나머지 변수와의 관계에 대한 선행연구를 살펴보면, 먼저, 교사 협력은 학교의 혁신적인 문화와 풍토 형성과, 교사 개인의 만족도 등에 정적인 관계가 있는 것으로 나타났다(김혜영, 홍창남, 2015; 김효정, 김민조, 2011; Vangrieken et al, 2015). 한편, 독립변수로 설정한 참여적 의사결정과 교사 협력 간의 관계에 대해서 연구마다 다른 결과를 보이고 있다. 박기수, 박혜진(2016)의 연구에서는 참여적 의사결정과 교사 협력 간에 유의한 관계가 나타나지 않았는데, 이에 대해 연구자들은 교실주의 문화, 참여적 의사결정이 이루어짐에도 협력을 어렵게 하는 구조적 문제, 학교장의 리더십, 조직풍토 등에 의해 두 변수 간의 관계가 명확하지 않다고 보았다. 반면, 이승현, 함승환(2021)의 연구에서는 학교 수준에서의 교사 간 참여적 의사결정은 교수활동에 대한 다양한 견해 공유로 인해 동료 교사 간 협력을 높인다고 보았다. 한편, Cameron(2005)에 따르면, 교사들은 참여적 의사결정과 교사 협력 사이에는 복잡한 상호작용이 나타난다. 참여적 의사결정과 협력 사이에서 교사들은 긴장 상

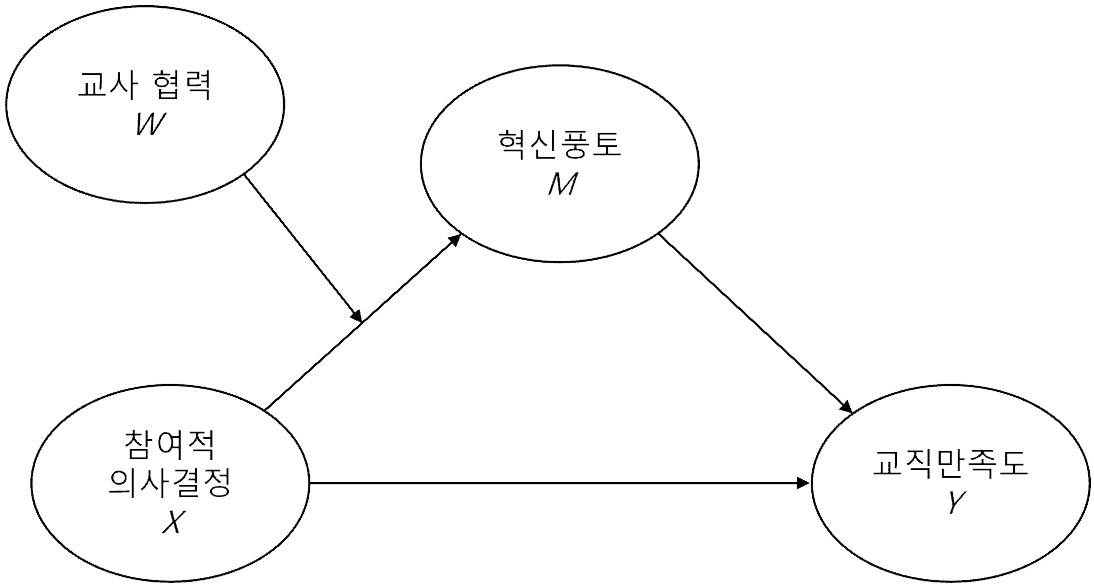
태(tension)에 놓이게 되는데, 참여의 과정에서 교사들 간에 협력과는 대비되는 갈등이 발생하게 되고, 교사는 개인적 수준에서 이 둘 사이에 타협점을 찾는다. 이러한 연구 결과를 종합해보았을 때, 참여적 의사결정과 교사 협력 간의 관계는 서로 간의 정적인 상관관계보다는 다양한 상황과 변수들의 개입에 따라 복잡한 관계가 나타날 것으로 보인다.

본 연구에서는 참여적 의사결정과 그것이 갖는 다양한 성과 간의 관계에 있어, 교사 협력이 조절효과를 보일 것으로 가정하였다. 이는 Hoy와 Tarter(1993)의 참여적 의사결정 모형을 바탕으로 설정하였다. 이 모형에서는 참여적 의사결정이 적절한 성과를 보이기 위해, 참여자들이 조직에 대해 신뢰하고, 협력하는지가 중요하다. 참여자들의 협력과 신뢰 수준이 낮을 경우, 이들은 의사결정 참여 과정에서 조직의 이익보다는 개인의 이익을 위한 의사결정을 하게 될 것이다. Hoy와 Tarter의 모형에 따라, 참여적 의사결정과 교사 협력, 혁신풍토, 교직만족도 간의 관계를 설명하면 다음과 같다. 교사 협력이 낮을 경우, 교사들은 의사결정 참여에서 학교 조직 전체에 도움이 될만한 새로운 의견을 내기보다는, 의사결정 참여 자체에 무관심하거나 개인의 이익에 도움이 되는 방향으로 의사결정 과정에 참여할 수 있다. 따라서, 의사결정 참여는 조직의 혁신풍토 형성에 정적인 관계를 덜 맺게 되고, 교직만족도에까지 이어질 것이다. 교사 협력이 높을 경우, 교사들은 조직 전체에 도움이 될만한 새로운 의견을 적극적으로 내게 된다. 이러한 활동을 통해, 혁신풍토가 높아지고 교사 개인의 만족도도 올라갈 수 있을 것이다. 즉, 참여적 의사결정과 혁신풍토의 관계에 있어, 교사 협력은 정적인 조절 효과가 있으며, 나아가 참여적 의사결정, 혁신풍토, 교직만족도 간의 매개효과에 대해서도 교사 협력이 정적인 조절된 매개효과가 있을 것으로 가정할 수 있다.

2. 연구 모형

선행연구 분석을 바탕으로 설정한 변수 간의 관계를 살펴보면 다음과 같다. 참여적 의사결정(X)은 교직만족도(Y), 혁신풍토(M)와 관계가 있으

며, 혁신풍토와 교직만족도 사이에도 관계가 있다. 이러한 관계에서 참여적 의사결정과 교직만족도의 관계 사이에 혁신풍토가 매개효과가 있을 것이다. 교사 협력(W)은 참여적 의사결정과 혁신풍토 사이의 관계를 정적으로 조절하며, 결과적으로 교사 협력의 정도에 따라, 참여적 의사결정이 혁신풍토를 거쳐, 교직만족도에 미치는 매개효과 역시 조절되는 효과를 보일 것으로 가정하였다. 주요 변수 간의 관계를 연구 모형으로 도식화하면 [그림 2-3]과 같다.



[그림 2-5] 주요 변수의 관계에 대한 연구 모형

제 3 장 연구방법

제 1 절 통합연구방법

1. 설명적 순차 설계

통합연구방법(Mixed Methods Research)은 하나의 연구에서 양적연구 접근법과 질적연구 접근법을 모두 활용하는 것으로, 두 연구방법의 한계점을 극복하고 양적연구와 질적연구의 장점을 통해 연구 문제에 대한 좀 더 온전하고 광범위한 답을 찾고자 하는 방법이다. 따라서, 통합연구방법은 기존의 사회과학 분야의 방법론적 패러다임 논쟁에서 벗어나 실용주의적인 관점에서 연구 문제를 해결하는데 집중한다(이현철, 김영천, 김경식, 2013).

일반적으로 단일연구방법으로 진행했을 때 해당 연구방법이 갖는 편향적인 시각에서 벗어나기 어렵지만, 통합연구방법을 활용할 경우 연구 문제에 대한 깊이 있는 이해를 제공할 수 있다. 또한, 양적연구방법과 질적연구방법 중 한 가지 방법만으로 연구가 진행될 경우 각 방법에 내재된 약점이 있기 때문에 연구가 불충분할 수 있다. 양적연구의 경우 맥락적인 관점에 대해 깊이 탐구할 수 없다는 단점이 있으며, 질적연구의 경우 일반화가 어렵다는 단점이 있다. 두 연구를 통합하여 사용할 경우 개인적 경험의 환경과 장소, 맥락 등에 대한 세부사항(질적 정보)을 도구 데이터(양적 정보)에 추가하는 것이 가능하다(Creswell, 2015).

통합연구방법의 접근은 연구의 대상이 되는 학교 조직 등을 포함한 사회 현상이 개방체제에 놓여있다는 점에서도 의미가 있다. 사회 현상은 체제를 구성하는 다양한 요소가 서로 영향을 미치는 가운데 다중적으로 결정되며, 양적연구에서 전제하는 '다른 모든 조건이 동일하다는' 가정은

현실에 거의 존재하지 않는다. 따라서 맥락과는 구분되는 보편적인 이론을 지향하는 양적연구 만을 가지고, 다양한 요소들이 서로 깊이 연관되고 항상 변화하는 개방체제에서의 사회 현상을 설명하는 데 한계를 가질 수밖에 없다. 따라서 양적연구를 바탕으로 한 절반의 규칙성을 매개로, 특정 현상을 발현시키는 기제를 찾기 위한 후속적인 질적연구를 진행할 수 있으며, 이는 사회 현상에 대한 심층적인 이해를 가능하게 한다(변기용, 이현주, 이승희, 손다운, 2022).

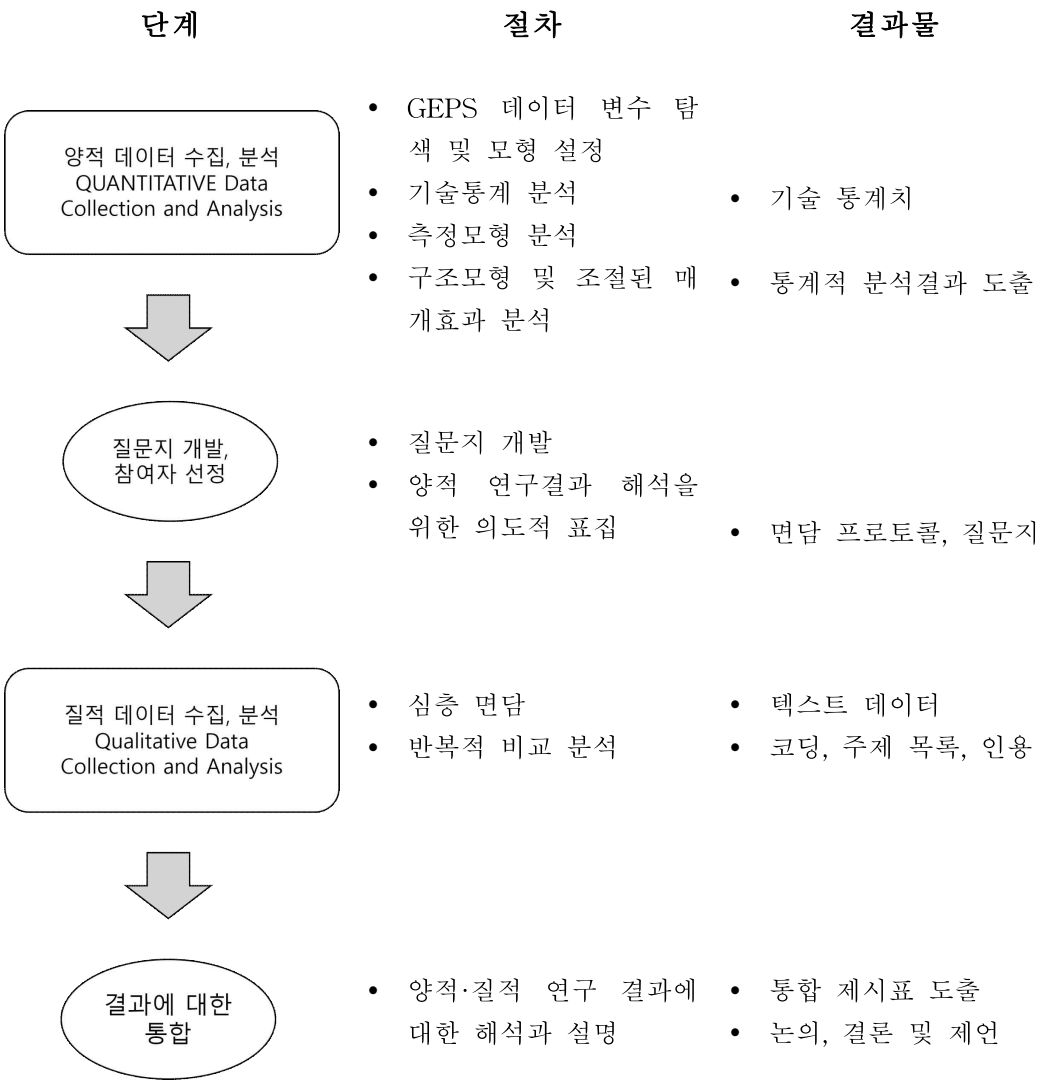
통합연구방법의 설계방법은 양적 가닥(Quantitative Strands)과 질적 가닥(Qualitative Strands) 간의 상호작용 정도, 양적 방법과 질적 방법에 대한 우선순위, 통합의 시기와 방법에 따라 수렴 설계(convergent design), 설명적 순차 설계(explanatory sequential design), 탐색적 순차 설계(exploratory sequential design), 포함 설계(embedded design) 등으로 구분된다. 수렴 설계는 양적연구와 질적연구에 대해 동일한 비중을 가지고 독립적인 연구를 진행하며, 최종적으로 두 분석 결과를 통합하여 연구 결과를 해석하는 설계이다. 설명적 순차 설계는 양적 가닥에서 시작한 연구에 대해, 질적 가닥을 바탕으로 양적연구의 결과를 설명하는 방법을 의미한다. 이러한 접근법은 결과 해석이 어려운 양적연구의 결과에 대해 질적연구의 결과를 활용하여 보완적인 설명을 하게 된다. 탐색적 순차 설계는 질적 데이터의 수집과 분석을 통해 연구 문제를 탐구하여 해당 문제를 연구하는 것이다. 포함 설계는 전통적인 양적 혹은 질적 설계 내에 양적 데이터와 질적 데이터를 모두 포함하여 자료를 수집하고 분석하는 방법을 말한다(Creswell & Clark, 2010).

본 연구는 선행연구를 바탕으로 교사의 참여적 의사결정, 교사 협력, 혁신풍토, 교직만족도 간의 관계에 대한 가설 설정을 연구의 양적 가닥으로써 시작하게 되었다. 이러한 변수 간의 관계는 사회 현상 내의 맥락적이고 복잡한 상호관계로 얽혀 있기 때문에, 양적연구만으로 학교에서의 의사결정과 관련한 복잡한 현상들을 파악하는 데 한계가 있다고 판단하였다(김병찬, 2010; 엄문영 외, 2020). 따라서, 양적연구 결과에 대해, 학교 현장에서 교사들이 참여적 의사결정이 어떻게 인식하고 의사결정의

참여가 실제로 어떠한 결과를 낳는지에 대한 맥락적이고 질적인 접근을 함으로써 관련 현상에 대한 심도 있는 이해가 가능하다(정명자, 박세훈, 2006). 따라서 변수 간의 관계 설정을 규명하기 위한 양적 가닥의 연구문제를 바탕으로, 양적 결과에 대한 질적연구를 진행하는 설명적 순차 설계를 채택하였다. 이러한 접근을 통해 각 변수 간의 관계를 통계적으로 검증하는 데 그치지 않고, 학교 조직에서의 참여적 의사결정 관련 현상에 대한 맥락과 실제를 포착하는 질적연구를 수행하고, 두 연구 결과를 종합하여 통합적인 결론을 제시하고자 하였다.

2. 연구 절차

연구문제를 해결하기 위해 본 연구는 [그림 3-1]에서 제시한 바와 같이 설명적 순차 설계 모형에 따라 진행하였다. 설명적 순차 설계의 절차는 다음과 같다. 첫째, 양적 데이터에 대한 수집 및 분석을 통해, 양적 결과를 도출해낸다. 이때 양적연구 분석으로 기술통계치와 통계적 분석 결과를 도출해낸다. 둘째, 양적연구 결과를 이해하기 위해, 질적연구 분석이 추가되어야 할 부분을 파악한다. 이 단계에서는 질적연구 단계에서 연구 참여자에게 던질 질문지 개발 및 면담에 대한 프로토콜 등을 개발한다. 셋째, 연구 참여자에 대한 면담을 진행하고, 전사를 통해 질적 데이터를 수집하고, 분석한다. 이때 연구문제와 관련한 질적인 의미 단위, 코딩, 주제 목록, 인용 문구 등을 도출해낸다. 넷째, 양적연구 결과와 질적연구 결과를 통합하여 결론을 도출해낸다. 이때 두 연구 결과를 분절적으로 제시하지 않고, 통합적으로 제시하여 해당 현상에 대해 최대한 온전히 이해하고, 연구문제를 해결하는데 집중하여 결론을 도출한다(Creswell, 2015).



[그림 3-1] 설명적 순차 설계 과정

제 2 절 양적연구

1. 분석 자료

양적연구로는 경기교육종단연구(Gyeonggi Education Panel Study, GEPS)의 교사 자료를 분석한다. 경기교육종단연구는 경기도교육청 차원

에서 다양한 교육 정책 및 재정 지원 사업의 수립과 시행에 있어 기초 자료와 정책 및 사업의 성과를 분석 및 평가를 위해 구축되었다. 경기교육종단연구는 2012년에 3개 패널(초등학교 4학년, 중학교 1학년, 고등학교 1학년)을 대상으로 경기도의 시·군을 표본층으로 하여 212개의 학교(초등학교 85개교, 중학교 63개교, 고등학교 64개교)의 초등학교 4학년, 중학교 1학년, 고등학교 1학년 학생 11,834명을 표집하였고, 이들의 학부모, 교사, 학교장, 학교를 대상으로 조사를 시작하였다(성기선, 김준엽, 박소영, 민병철, 2012). 초등, 중등, 고등 3개의 패널 가운데 2015년(4차년도) 조사부터는 중학교 패널 조사를 중단하고 고등학교 패널은 진학진로 조사를 실시하여 초등 코호트만 유지하게 되었다. 이 시기에 초등학교 패널 학생이 307개의 중학교로 진학하였고 학교 단위 분석을 위해 표본을 추가 표집하였다. 2018년(7차년도)에는 초등패널 학생이 경기도의 440개의 고등학교에 진학하게 되었고 경기도 지역별 학생 비율과 패널학생이 진학한 학교를 고려하여 학생을 추가 표집하였다.

본 연구는 경기교육종단연구의 초등학교 패널의 2차년도, 5차년도, 8차년도 교사 자료를 활용하였다. 경기교육종단연구의 설문 대상 교사는 학생 패널의 담임 교사 혹은 교과목 담당 교사이기 때문에 초등 패널의 2차년도는 초등학교 교사, 5차년도는 중학교 교사, 8차년도는 고등학교 교사를 대상으로 하고 있다. 2차년도 설문에 참여한 초등학교 교사는 452명, 5차년도 설문에 참여한 중학교 교사는 1,583명, 8차년도 설문에 참여한 고등학교 교사는 3,724명이다.

연구문제를 해결하기 위해 활용한 잠재변수와 이에 해당하는 문항은 <표 3-1>과 같다. 독립변수(X)인 참여적 의사결정에 대한 측정도구로는 경기교육종단연구의 의사결정 권한 변수를 활용하였다. 해당 변수는 총 16개 문항으로 측정되었다. 선행연구를 바탕으로 16개 문항을 다시 교육과정 영역, 교수 영역, 교직원 인사, 학교 관리(시설·재무·사무), 학생 관리의 5가지 영역으로 분류하고 각 영역에 해당하는 문항에 대한 평균을 측정변수로 활용하였다(박연경, 이성은, 2006). 조절변수(W)인 교사 협력은 경기교육종단연구 변수 중 교사 협력 정도를 활용하였다. 해당 변수

는 총 5개의 문항으로 각각 교수학습방법, 학생들의 수업 태도 및 행동, 학생들의 가정환경 및 생활지도, 학업 및 진학진로지도, 학교 행정 업무에 대해 동료교사와 함께 일주일 간 투자한 시간으로 이루어져 있다. 매개변수(M)인 혁신풍토는 학교 조직 내 혁신을 추구하고자 하는 분위기를 의미하며, 경기교육종단연구에서 혁신풍토와 관련된 문항을 활용하였다. 선행연구를 바탕으로 해당문항은 혁신 수용 정도와 창조적 반응의 2가지 영역으로 분류하고, 각 영역 문항들의 평균값으로 측정하였다(이재덕, 2012). 본 연구의 종속변수(Y)는 교직만족도로 교사가 교사로서의 업무에 대해 만족하는지에 대해 측정하는 변수이며, 총 6개의 문항으로 이루어졌다.

통제변수로는 선행연구를 바탕으로 종속변수인 교직만족도에 영향을 미치는 교사 개인 특성을 활용하였으며 성별, 교직 경력, 학력, 직위 등의 변수를 활용하였다. 해당 변수는 구조모형 및 조절된 매개효과 분석 시 종속변수에 함께 투입하여 분석하였다(조대연 외, 2013; 주현준 외, 2013; 황연우, 2016).

<표 3-1> 연구의 주요 변수 및 문항

잠재 변수	측정 변수	내용	Cronbach's α
독립변수(X)			
의사결정 참여	교육과정	학교 교육목표 설정 교육과정 편성 및 운영 정규 교육과정 외 기타 교육활동(방과후, 특기적성) 편성 및 운영	2차년도: .941 5차년도: .901 8차년도: .886
	교수	수업 운영 방식 설정 과목별 수업 시수 조정 교수 학습 자료 선정 수업기자재 선정	
	교직원 인사	교사 전입 요청 및 전보 유예 교원 업무 조직 및 업무 분장 교원 평가 및 성과급 배분	
	학교 관리	학교 예산 편성 용역 및 입찰 결정	

	학생 관리	학급 편성 학생 처벌 유형 및 정도 학교규정 제정 및 개정 학생생활인권규정 제정 및 개정	
조절변수(W)			
교사 협력		- 교수학습방법 - 학생들의 수업태도 및 행동 - 학생들의 가정환경 및 생활지도 - 학업 및 진학·진로지도 - 학교 행정 업무	2차년도: .940 5차년도: .885 8차년도: .880
매개변수(M)			
혁신 풍토	혁신 수용 정도	- 시행착오를 학습 기회로 삼는 분위기 - 직위·경력 관계없이 새 아이디어 격려 - 교장의 학교 경영에 대한 비판 자유로움 - 교사 새 아이디어 학교운영에 적극 반영	2차년도: .920 5차년도: .904 8차년도: .906
	창조적 반응	- 학교 변화·개선 위해 교사의 능동적 노력 - 기존의 제도나 관행을 깨는 시도 - 새로운 학교 운영방식이 수정되어 정착	
종속변수(Y)			
교직 만족도		- 교사 직업에 대한 만족 - 교사 업무에 대한 만족 - 다시 직업 선택시 교사 선택 정도 - 우리 학교에 대한 기대감 - 우리 학교에 대한 긍지 - 학교에서의 교직 생활이 자신의 발전에 도움	2차년도: .886 5차년도: .896 8차년도: .888
통제변수			
- 성별, 교직 경력, 학력, 직위			

2. 분석 방법

본 연구에서는 참여적 의사결정, 교사 협력, 혁신풍토, 교직만족도의 네 가지 변수가 갖는 관계를 살피고자 하며, 이를 분석하기 위해 구조방정식 모형을 활용하였다. 구조방정식 모형은 측정변수가 갖는 측정오차를 추정하여 모형에 반영하기 때문에, 일반적인 회귀분석과 비교했을 때, 잠재변수 간의 관계를 보다 정확하게 추정할 수 있다는 강점을 갖는다. 또한, 구조방정식 모형은 각 변인 간의 매개효과와 조절효과 등 하나의 모형 안에서 여러 잠재변수 간의 다양한 관계를 한 번에 추정할 수 있다

는 강점이 있다(김수영, 2016). 본 연구에서는 활용하고자 하는 변수가 여러 개의 측정지표를 활용하고 있으며, 매개효과와 조절된 매개효과 등 여러 변수 간의 다양한 관계를 한 번에 추정하고자 한다. 따라서, 구조방정식 모형을 활용한 분석이 적합하다고 보았다.

본 연구에서는 SPSS 25.0과 Mplus 8.8을 활용하여 양적분석을 실시하였다. SPSS 25.0을 활용하여 문항의 신뢰도와 기술통계, 상관관계 등을 분석하였으며, Mplus 8.8을 활용하여 설정한 구조방정식 모형에 대한 측정모형 분석, 구조모형 분석, 매개효과 및 조절된 매개효과 검증을 실시하였다.

가. 측정모형 분석

구조방정식 모형에서는 개별 잠재변수 간의 관계에 대한 모수 추정과 이에 대한 유의성을 확인하기에 앞서 추정한 모형이 통계적으로 좋은 모형인지 그렇지 않은지를 평가할 수 있다. 이때의 기본 가설은 모집단의 공분산 행렬(Σ)이 모수에 기반한 모형함의 공분산 행렬($\Sigma(\theta)$)과 같은지, 즉 $\Sigma = \Sigma(\theta)$를 의미한다. 하지만, 모집단의 정보에 근거한 Σ와 $\Sigma(\theta)$는 실제로 구할 수 없기 때문에 표본의 공분산 행렬과 추정치 기반 모형함의 공분산 행렬, 즉 S 와 $\Sigma(\hat{\theta})(=\hat{\Sigma})$을 이용한다. 따라서 측정모형 분석 시 활용하는 여러 모형 적합도 지수는 S 와 $\hat{\Sigma}$가 얼마나 근접한지 혹은 떨어져 있는지를 측정한다(김수영, 2016). 본 연구에서도 구조모형 분석을 통한 잠재변수 간의 관계에 대한 모수 추정에 앞서, 모형이 통계적으로 좋은 모형인지 측정모형 분석을 통해 검증하였다.

측정모형 분석은 확인적 요인분석을 활용하여 측정변수가 잠재변수를 적절하게 측정하는지 확인하는 분석이다. 측정모형을 통해 자료가 모형에 적합한지 확인하는 절차는 다음과 같다. 먼저, 잠재변수와 측정변수 간의 관계에 대한 측정모형의 모형적합도 확인을 통해 모형이 적합한지 판별한다. 모형적합도에 대한 판별은 χ^2 분포 검정을 통해 확인하나, χ^2 분포를 활용하면, 사례 수가 많을 때 영가설을 과도하게 기각하는 경향

이 있다. 따라서, CFI(Comparative Fit Index), RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation), SRMR(Standardized Root Mean Square Residual) 등의 근사 모형적합도 지수를 함께 활용하여, 모형과 자료가 적합한지를 종합적으로 평가한다. 일반적으로 CFI는 0.90이상은 괜찮은 적합도, 0.95 이상은 이상적인 적합도로 알려져 있다. RMSEA는 0.05 이하의 값일 때 매우 좋은 적합도이며 0.05 ~ 0.08은 괜찮은 적합도를, 0.08 ~ 0.10은 그다지 좋지 않은 적합도를, 0.10 이상은 매우 좋지 않은 적합도를 의미한다. SRMR는 0.05 이하일 때 매우 좋은 적합도, 0.05 ~ 0.08 은 괜찮은 적합도로 평가한다(김수영, 2016; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2016; MacCallum, Browne & Sigawara. 1996).

한편, 모형 적합도를 활용하여 모형을 평가하는 것은 구조방정식의 강점이지만, 다음의 한계를 지니기 때문에 유의해야 한다. 첫째, 모형의 적합도가 양호하다는 것이 모형의 설명력이 높음을 의미하지는 않는다. 둘째, 매우 좋은 적합도를 지니고 있고 통계적 검정을 통과하더라도 이는 연구자가 설정한 변수 간의 인과관계를 설명하는 것이 아니며, 통계적으로 연구자의 모형이 자료에 부합함을 의미한다. 또한, 모형이 적합한지를 평가하는 절대적인 하나의 방법이 있는 것이 아니며 다양한 방법이 존재한다. 본 연구에서는 위와 같은 모형 적합도의 한계를 확인하고, 여러 가지 모형 적합도를 종합적으로 확인하여 모형과 자료가 어느정도 부합하는지를 평가하고자 한다.

다음으로는 측정변수와 잠재변수 간의 관계를 통계적으로 검증하기 위한 확인적 요인분석을 실시하였다. 확인적 요인분석에 대한 표준화된 추정치를 통해 수렴타당도를 확인하며, 일반적으로 수렴타당도의 기준은 0.5 이상일 경우 적절하다고 제시하고 있다(Hair, Black, Babin & Anderson, 2010). 잠재변수와 측정변수 간의 확인적 요인분석 결과가 적절할 경우, 잠재변수 간의 변별타당도를 확인하기 위해 잠재변수 간의 상관계수를 확인한다. 이때, 변별타당도의 기준은 0.9보다 클 경우 변수 간의 구분이 되지 않는 것으로 판단할 수 있다(Kline, 2016)

나. 구조모형 분석

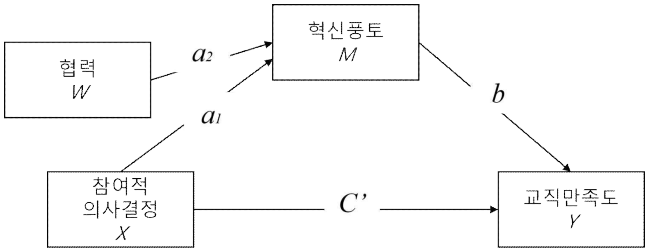
구조모형 분석은 측정모형 분석을 통해 모형 적합도, 수렴타당도와 판별타당도가 적합한 경우 진행한다. 이때, 선행연구를 기반으로 잠재변수 간의 엄밀한 관계를 확인하고자 하였다. 본 연구에서는 독립변수인 참여적 의사결정(X)와 종속변수인 교직만족도(Y)의 관계에서, 혁신풍토(M)이 갖는 매개효과(혹은 간접효과)[1]와 참여적 의사결정(X)과 교직만족도(Y)의 직접효과를 추정하였다.

매개효과에 대한 유의성 검증은 부트스트래핑(Bootstrapping)을 활용한 신뢰구간 추정을 통해 하였다. 매개효과에 대한 검정은 참여적 의사결정(X)과 혁신풍토(M) 간의 관계($a: X \rightarrow M$)과 혁신풍토(M)와 교직만족도(Y) 간의 관계($b: M \rightarrow Y$) 간의 곱($a*b$)의 통계적 유의성을 통해 확인할 수 있다. 이때 a와 b 각각의 개별모수가 정규분포를 따르더라도 a와 b의 곱은 통계적으로 정규분포를 따르지 않을 수 있다(Lomnicki, 1967; Springer & Thomson, 1966). 매개효과에 대한 또 다른 추정 방법인 델타 방식은 해당 모수가 정규분포를 따른다는 가정에 바탕을 두고 있기 때문에 어떠한 분포 형태도 가정하지 않는 부트스트래핑 검정이 더 타당하다(김수영, 2016). 따라서 매개효과의 유의성을 검증하기 위해서는 부트스트래핑 신뢰구간을 통해 유의성을 확인한다. 이때 95% 신뢰구간 부트스트래핑을 활용한다면 하한값 2.5%와 상한값 97.5% 값 이내에 0의 값을 포함하지 않는다면, 통계적으로 매개효과($a*b$)가 0이 아니라고 결론을 내리게 된다. 본 연구에서는 부트스트래핑 5,000회 복원추출에 대한 95% 신뢰구간으로 유의성을 판별하였다. 한편, 후술될 조절된 매개효과 분석을 위해, 해당모형에 교사 협력 변수도 혁신풍토와의 정적인 관계를

---

1) 매개효과와 간접효과는 거의 동일한 의미로 사용되는 용어이며, 본 연구에서는 특별한 이유가 없을 때는 해당 용어를 매개효과로 사용하고자 한다. 또한 조절효과와 조건부 효과도 동일한 의미로 사용되고 있으며, 조절된 매개효과 역시 조건부 간접효과와 같은 의미로 사용된다. 조절된 매개효과의 유의성을 분석 부분에서는 Hayes(2015, 2018)의 연구를 주로 따르고 있기 때문에 해당 부분에서는 용어의 서술을 간접효과, 조건부 효과, 조건부 간접효과로 사용하고자 한다.

설정하여 함께 투입하여 분석하였다. 구조모형을 그림으로 도식화하면 다음 [그림 3-1]과 같다.

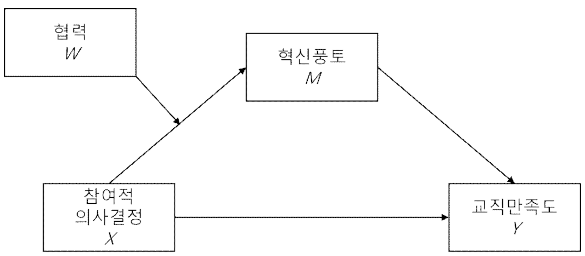


$$M = i_m + a_1 X + a_2 W + e_M$$
$$Y = i_Y + c' X + bM + e_Y$$

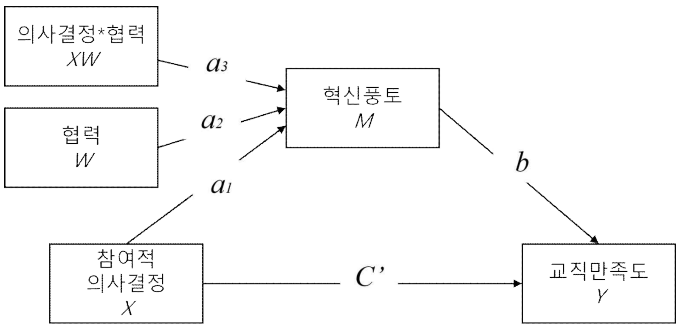
[그림 3-2] 구조모형의 통계모형과 수식

다. 조절된 매개효과 분석

본 연구에서는 매개효과 뿐 아니라, 교사 협력(W)의 조절된 매개효과 분석을 함께 실시하였다. 조절된 매개효과란 매개효과가 조절변수에 의해 조절됨을 의미하며, 이는 매개효과($X \rightarrow M \rightarrow Y$)의 강도가 조절변수($W$)의 수준에 따라 차이가 있음을 의미한다. 조절된 매개효과는 조절변수의 조건에 따라 매개효과 혹은 간접효과(indirect effect)가 다른 패턴으로 나타나기 때문에 조건부 간접효과(conditional indirect effect)라고 불리기도 한다(Preacher, Rucker & Hayes, 2007). 한편, 조절된 매개효과는 조절변수가 어떤 경로를 조절하는지에 따라 다양하게 나타날 수 있으며, 본 연구에서 구성한 조절된 매개효과의 개념 모형과 통계 모형을 살펴보면 각각 [그림 3-3], [그림 3-4]과 같다.



[그림 3-3] 조절된 매개효과의 개념 모형



$$M = i_m + a_1 X + a_2 W + a_3 XW + e_M = (i_M + a_2 W) + (a_1 + a_3 W)X + e_M$$
$$Y = i_Y + c'X + bM + e_Y$$

[그림 3-4] 조절된 매개효과의 통계 모형 및 수식

본 연구에서 설정하고 있는 모형은 Hayes(2018)가 제안한 Model 7과 동일한 형태이며, 해당 모형은 조절변수(W)에 따라 독립변수(X)와 매개변수(M) 간의 관계의 크기가 바뀔 수 있으며, 이는 조절변수(W)에 의해, 독립변수(X)가 종속변수(Y)에 미치는 매개효과가 달라지는 것을 의미한다. 조절된 매개효과에 대한 통계적 검증 방식은 Hayes(2015)에 의해 처음 제안되었으며, 조절된 매개지수의 통계적 유의성 검증을 통해 실제로 조절변수에 의해 매개효과가 변화하는지 확인할 수 있다.

조절된 매개지수가 도출되는 과정은 다음과 같다. 교사의 참여적 의사결정(X), 혁신풍토(M), 교직만족도(Y), 교사 협력(W)의 관계에 대한 개념 모형과 통계 모형을 살펴보면 독립변수인 X가 매개변수인 M과의 관계($\theta_{X \to M}$)는 $a_1 + a_3 W$이며, 이때 상호작용항 a_3가 유의하다면, 조절변수 W가 변화함에 따라 조절효과 또는 조건부 효과(conditional effect)가 있음을 의미한다. 한편 $X \to M \to Y$로의 간접효과 ω를 정의하면 $\omega = \theta_{X \to M}\theta_{M \to Y} = (a_1 + a_3 W)b = a_1 b + a_3 b W$로 정의할 수 있다. Hayes(2015)는 매개효과(간접효과) ω가 $a_3 b$가 0이 아닐 때 W의 값에 따라 변화하기 때문에 W의 계수인 $a_3 b$를 조절된 매개지수(index of moderated mediation)로 정의하였다. 한편, $a_3 b$는 모수의 곱이므로 정규분포를 따르지 않기 때문에 앞선 매개효과의 검증과 마찬가지로 부트스트래핑(bootstrapping)을 활용하여 조절된 매개효과의 통계적 유의성을 검증해

야 한다. 이때 매개효과와 마찬가지로 95% 신뢰구간 안에 0이 포함되지 않을 경우 통계적으로 유의하다고 볼 수 있다.

한편, 본 연구에서는 구조방정식 모형을 활용하여 관찰 변수가 아닌 잠재변수를 활용하고 있기 때문에, 잠재변수를 활용한 상호작용항을 모형에 투입하였다. 잠재변수의 상호작용 효과(latent variable interaction)를 추정하는 방법으로는 대표적으로 Kenny와 Judd(1984), Marsh, Wen과 Hau(2004) 등이 제시한 곱 지표변수 접근법(product indicator approach), Klein과 Moosbrugger(2000)의 잠재조절 구조식(latent moderated structural equations, LMS) 등이 있다(김수영, 2016). 이 가운데 Klein과 Moosbrugger(2000)의 LMS는 혼합분포(mixture distribution)의 개념을 이용하여 잠재 내생변수와 그에 상응하는 지표변수의 비정규분포를 모형화한다. LMS는 현재까지 제안된 잠재변수의 상호작용 효과를 확인하기 위한 방법 가운데 가장 정확한 방법으로 알려져 있다(김수영, 2016; Cheung & Lau, 2017; Kline, 2016). 따라서 본 연구는 Klein과 Moosbrugger(2000)가 개발한 LMS를 활용하여 상호작용항을 투입하고, 이를 바탕으로 조절된 매개효과를 검증하고자 한다.

한편, LMS는 정확한 추정이 가능하지만, 모형 적합도 검정을 위한 x^2이나 RMSEA, CFI 등의 근사 적합도 지수를 제시하지 않는 한계를 지닌다. 이에 Cheung & Lau(2017)는 잠재 상호작용항을 제외한 기저 모형(baseline model)을 추정하였을 때 모형의 적합도가 좋으면, LMS를 활용한 잠재변수 상호작용항을 투입하여 상호작용항에 대한 통계적 유의성을 확인할 것을 제안하였다. 따라서 본 연구에서는 잠재 상호작용항을 제외한 모형의 모형 적합도를 확인한 후[2], 다음 단계에서 조절된 매개지수인 a_3b에 대한 통계적 유의성을 부트스트랩을 통해 확인하여, 교사 협력이 갖는 조절된 매개효과를 확인하고자 한다.

조절된 매개지수의 유의성을 확인한다면, 조절변수의 특정 수준에서

2) 조절된 매개효과의 기저 모형은 상호작용항이 제외된 모형으로, 앞서 제시된 교사 협력 변수를 포함하는 구조모형이다. 해당 모형의 모형 적합도 확인을 통해, Cheung & Lau(2017)이 제시한 바와 같이, 조절된 매개효과 모형에서 모형 적합도가 확인되지 않는 것에 대한 한계를 극복하고자 하였다.

독립변수가 종속변수에 미치는 조건부 간접효과가 변화하는 것을 확인하는 사후 탐색을 실시할 수 있다. 이러한 탐색으로는 단순 기울시(Simple Slope) 분석과 존슨-네이만 기법(Johnson-Neyman technique; J-N 기법)을 활용하여 확인이 가능하다(이형권, 2018). 단순 기울기 분석은 *X*축에 독립변수(*X*), *Y*축에 매개변수(*M*) 설정하고, 조절변수(*W*)가 -1 표준편차 낮은 조건일 때 기울기, 평균값일 때 기울기, +1 표준편차 클 경우의 기울기를 제시하여, 독립변수와 매개변수의 관계 사이에 조절변수에 의한 조절효과를 그래프로 확인할 수 있다. 이는 독립변수의 매개효과에도 똑같이 적용할 수 있다. *X*축에 독립변수(*X*), *Y*축에 독립변수와 종속변수 사이의 매개효과로 두고, 조절변수의 조건에 따라(-1 표준편차, 평균, +1 표준편차)에 따라 기울기를 제시하여 조절된 매개효과를 그래프로 확인할 수 있다.

J-N 기법을 통해서는 조절변수에 따른 간접효과(매개효과)의 크기 변화를 연속적으로 확인할 수 있으며, 이때 *X*축은 조절변인, *Y*축은 간접효과(매개효과 계수)로 설정하게 된다. 그래프를 통해 조절변수가 커질수록 간접효과 기울기가 커진다면, 조절된 매개효과로 인해 매개효과의 크기가 변화함을 확인할 수 있다. J-N 기법은 신뢰구간 밴드를 함께 제시하는데, 이는 그래프에 대한 95% 신뢰구간을 제공하는 것으로, 그래프의 신뢰구간 밴드가 0의 값에 닿았을 때, 해당 구간은 통계적으로 유의하지 않은 것(0의 값)으로 판단할 수 있다.

앞선 절차를 따라 본 연구에서는 LMS 분석을 위해 1차적으로 Cheung & Lau(2017)가 제시한 3단계에 따라 조절된 매개효과를 검증하였다. LMS 방식은 일반적인 모형적합도 지수를 제공하지 않기 때문에, 1단계에서는 상호작용항을 투입하지 않은 기저 모형(baseline model)의 모형적합도를 통해 유의성을 확인한다. 이때, 앞선 구조모형 분석은 조절된 매개효과 분석모형의 기저 모형에 해당하므로, 구조모형의 모형 적합도 지수 확인을 통해 유의성 검증을 확인한다. 2단계에서는 참여적 의사결정과 교사 협력의 상호작용항을 LMS 방식으로 생성하여 조절된 매개효과의 유의성을 확인한다. LMS 방식의 상호작용항은 Mplus에 내재되

어 있는 알고리즘을 활용하여 생성하게 된다. 본 연구 모형의 조절된 매개지수인 a_3b에 대한 부트스트래핑은 5,000회 복원추출을 하며, 하한값 2.5%와 상한값 97.5% 사이에 0의 값의 포함 여부에 따라 통계적 유의성을 검증한다. 조절된 매개효과의 통계적 유의성이 확인된다면, 3단계에서 단순 기울기 분석과 J-N 기법을 활용하여, 조절효과와 조절된 매개효과를 그래프로 제시한다. 단순 기울기 분석을 통해 교사 협력이 낮은 수준(-1 표준편차)일 때, 평균 수준일 때, 높은 수준(+1 표준편차)일 때에 따라 독립변수와 매개변수 간의 관계가 변화(조절효과)와 독립변수, 매개변수, 종속변수 간의 매개효과의 크기 변화(조절된 매개효과)를 그래프로 확인할 수 있다. 또한 J-N 기법을 활용하여, 조절변수가 연속적으로 변화함에 따라, 조절된 매개효과의 변화 양상을 연속적으로 확인할 수 있다. 한편, J-N 기법의 그래프에서 제시하는 신뢰구간 밴드를 통해, 조절된 매개효과 중 통계적으로 유의하지 않은 구간을 확인할 수도 있다.

제 3 절 질적연구

1. 참여 대상

본 연구는 양적 가닥에서는 주요 변수 간의 양적인 관계를 설정하고 있다. 그러나, 인과관계가 비교적 분명한 자연현상과 달리 이러한 사회현상은 매우 복잡하며, 수많은 변수의 상호 관계가 얽혀 있다는 점에서 양적연구만으로 분석했을 때 갖는 한계가 있다(김병찬, 2010). 따라서 양적연구에서 설정한 변수 간의 관계에 대해 상황적 맥락에서 인간의 해석과 지각을 보완적으로 살피는 질적연구를 수행함으로써 양적연구의 한계를 보완하고자 하였으며, 이를 위해 초·중·고등학교 교사를 대상으로 질적 면담 및 분석을 수행하였다. 통합연구방법을 활용시, 양적연구와 질적연구의 모집단은 동일하게 설정될 필요가 있으므로, 질적연구의 참여 대상자는 경기도에서 근무하는 교사로 한정하였다.

연구 참여자에 대한 모집은 의도적 표본추출(purposive sampling)과

눈덩이 표집(snowballing sampling)을 활용하여 이루어졌다. 온라인 초등교사 커뮤니티에 본 연구를 소개하고, 자발적으로 연구 참여에 희망하는 교사들을 대상으로 하였으며, 주변 지인을 통해 연구 참여자로서 적절한 교사를 추천받고 해당 교사가 면담 참여를 희망할 경우 면담 대상자로 선정하였다. 이러한 과정에서 연구자의 의도적인 개입에 따른 포함/배제의 윤리적 문제를 최소화하고자 하였다. 또한, 연구자는 연구의 목적을 안내하고 연구 참여를 언제든 거부할 수 있음을 밝혔다.

본 연구의 주제는 교사 개인의 인구통계학적 특성과 경험에 따라 다양한 의견이 있을 수 있다. 따라서 교사의 성별, 경력, 보직 여부 등의 개인 배경 변인과 초·중·고 학교급, 혁신학교 근무 여부 등에 있어 치우침 없이 다양하게 고려하여 연구 참여자를 선정하였다. 이러한 연구 과정에 대해서 서울대학교 연구윤리위원회의 심의를 받아 진행하였으며(승인번호: IRB. No. 2208/002-002), 연구참여자에 대한 정보는 다음 <표 3-2>와 같다.

<표 3-2> 연구참여자에 대한 정보

이름	학교급	현 근무지 혁신학교 여부	경력 연수	보직여부	성별
김교사	초	혁신학교	21년	부장 교사	여
이교사	초	혁신학교	20년	부장 교사	여
박교사	초	-	5년	-	남
최교사	초	-	6년	-	여
정교사	중	혁신학교	4년	-	남
강교사	중	-	5년	-	여
조교사	중	-	5년	-	남
윤교사	중	-	21년	부장 교사	여
장교사	고	혁신학교	13년	-	남
임교사	고	혁신학교	5년	부장 교사	남

한교사	고	혁신학교	20년	부장 교사	여
오교사	고	혁신학교	21년	부장 교사	남

2. 분석 방법

양적연구에서 설정한 주요 변수 간의 관계가 학교 현장에서 어떻게 발현되는지 구체적인 맥락 관계를 질적으로 포착하기 위해, 연구 참여자에 대한 반구조화된 질문지를 개발하였다. 이때, 단순히 각 변수에 대한 현상을 묻는 것에서 나아가, 학교 맥락에서의 변수 간의 맥락적 관계와 양적연구 결과의 가설과 결과가 불일치하여 질적으로 설명이 필요한 내용을 포함하여 질문지를 개발하였다. 면담은 온라인 화상회의(Zoom)을 활용하여 비대면으로 진행하였으며, 1인당 1회, 약 1시간 가량 진행하였다. 반구조화된 주요 질문 내용은 다음 <표 3- 3>과 같다.

<표 3-3> 주요 질문

영역	질문
배경 관련	• 본인의 교직 경험에 대해 간략히 설명해주세요. • 현재 학교의 전반에 대해 설명해주세요.
주요 변수 관련	• 학교에서의 의사결정은 주로 어떻게 이루어지나요(영역별)? • 교사 간의 협력은 주로 어떻게 이루어지나요? • 학교 문화는 새롭고 개방적인 것을 시도하는 편인가요? • 교사로서 만족감을 주로 느끼는 때는 언제인가요?
연구 가설 관련	• 교사의 참여는 학교의 혁신에 어떤 영향을 주나요? • 학교의 혁신이 교사로서의 만족감에 어떤 영향을 주나요? • 교사의 참여가, 학교 혁신과 개인의 만족감에 어떤 영향을 주나요? • 교사 간의 협력은 참여, 혁신, 만족에 어떤 영향을 주나요? • 학교급에 따라(혹은 과거에 비해 현재) 교사 간의 협력에 어떤 차이가 있나요?

면담 자료에 대한 분석은 반복적 비교분석법(Constant Comparison Method)을 활용하였다. 반복적 비교분석법은 본래 근거이론의 분석법으로써 개발되었으며, 다른 질적 분석법과 비교했을 때 비교적 쉽고, 다양한 질적 분석에 응용할 수 있다는 점에서 질적연구의 분석 방법에 다양하게 활용되고 있다. 반복적 비교분석법은 '개방 코딩', '범주화' '범주 확인'의 세 단계로 진행된다. 개방 코딩 단계에서는 원자료에 라벨링을 하고 표시를 하는 단계이며, 이를 통해 주제별로 분류를 하고 추상화하는 작업이 이루어진다. 2단계인 범주화 단계에서는 코딩된 자료를 상위의 범주로 분류하는데, 이때 자료 사이의 지속적으로 유사점과 차이점을 비교하는 과정을 거쳐 상위 범주를 구성하게 된다. 마지막으로 범주 확인의 단계를 통해 원자료와 범주화의 결과를 비교하여 범주가 제대로 구성된 것인지에 대한 확인을 하게 된다(유기웅, 정종원, 김영석, 김한별, 2018).

본 연구는 설명적 순차 설계에 기반하기 때문에 질적 자료 분석에 있어 에틱(etic)한 접근과 에믹(emic)한 접근을 함께 적용하였다. 질적 연구에서의 코딩은 크게 에믹한 접근과 에틱한 접근으로 구분할 수 있다. 에믹적 접근은 원자료 그 자체에 집중하여 귀납적으로 범주를 만들어내는 방식이며, 에틱적 접근은 이론적 배경이나 준비된 분석틀을 바탕으로 범주를 만들 경우를 의미한다(조용환, 1999). 본 연구의 개방 코딩의 단계에서는 원자료 자체에 집중하여, 라벨링을 하고 코드의 의미와 개념을 에믹적인 방식으로 추출한다. 그러나, 범주화 단계에서는 개방 코딩 단계에서 추출된 개념과 양적 분석 결과로 나타난 잠정적인 범주와의 비교를 하는 에틱한 방식을 활용하고자 한다. 범주 확인의 단계에서는 도출된 결론이 질적 데이터의 원자료 뿐 아니라 양적 분석 결과도 제대로 설명하는지 확인하는 방식으로 진행한다. 본 연구는 에믹과 에틱적 접근을 함께 추구함으로써 양적 연구결과에 대한 맥락적이고 구체적인 설명을 통해, 통합적인 결론을 도출하고자 하였다.

제 4 장 연구 결과

제 1 절 양적연구 결과

1. 학교급별 기술통계 및 상관관계 분석

본 연구에서 활용한 경기교육종단연구 초등 패널 자료는 2012년도를 기준으로 초등학교 4학년 학생을 대상으로 추적 조사를 한 자료이다. 따라서 본 연구에서 활용하는 2차년도, 5차년도, 8차년도의 교사 데이터는 각각 초등학교 5학년, 중학교 2학년, 고등학교 2학년 학생의 담임 및 지도 교사를 대상으로 하고 있다. 먼저 학교급별 기술통계 및 상관관계 분석을 통해, 자료의 특성을 이해하고 자료가 구조방정식을 통한 분석이 적절한지 판단하였다. 구조방정식 모형에서는 일반적으로 왜도와 첨도를 기준으로 정규성 가정을 만족하는지의 여부를 확인하며, 이때 정규성 충족의 기준은 일반적으로 왜도< ±2, 첨도< ±7이다(Curran, West & Finch, 1996).

학교급별 측정된 참여적 의사결정, 교사 협력, 혁신풍토, 교직만족도에 대한 기술통계 결과는 다음 <표 4-1>과 같다. 교사 협력 변수를 제외한 나머지 변수들은 리커트 5점 척도로 측정되었으며, 교사 협력은 각 항목별 일주일 간 동료 교사와 이야기 나누는 평균 시간을 6점(1시간 미만:1 ~ 6시간 이상: 6) 척도화하여 측정되었다(2차년도는 리커트 5점 척도).

학교급별 평균값의 분포와 표준편차를 살펴보면, 초등학교의 경우 각 변수의 평균값은 2.300 ~ 3.991의 범위에 분포하며, 표준편차는 0.758 ~ 1.416 사이에 분포하고 있다. 중학교의 경우의 각 변수의 평균값이 2.119 ~ 3.922에 분포하였으며, 표준편차는 0.737 ~ 1.436 사이에 분포하고 있다. 고등학교의 경우 변수별 평균값의 분포가 2.173 ~ 3.850에 있으며, 표

준편차는 0.759 ~ 1.447 사이에 있음을 보이고 있다.

구조방정식에서의 정규성 가정의 조건의 척도인 왜도와 첨도를 살펴보면 다음과 같다. 초등학교 교사 데이터의 왜도는 -0.705 ~ 1.052 사이에 분포하고 있으며, 첨도는 -1.177 ~ 0.696 사이에 분포하고 있다. 중학교 교사 데이터의 각 변수별 왜도와 첨도를 살펴보면, 왜도의 경우 -0.623 ~ 1,430 사이에 있으며, 첨도는 -0.193 ~ 2.061 사이에 있다. 고등학교는 왜도의 경우 -0.687 ~ 1.431 사이에 있으며, 첨도는 -0.391 ~ 1.886 사이에 분포하고 있다. 기술통계 분석 결과 학교급별 자료들이 구조방정식 분석을 위한 정규성 가정에 충족함을 확인하였다.

<표 4-1> 학교급별 주요 변수의 기술통계

	학교급	평균	표준편차	왜도	첨도
의사결정 (교수)	초	3.818	0.800	-0.705	0.696
	중	3.922	0.737	-0.623	0.592
	고	3.850	0.759	-0.687	0.973
의사결정 (교육과정)	초	3.551	0.881	-0.541	0.145
	중	3.400	0.791	-0.521	0.468
	고	3.176	0.781	-0.393	0.380
의사결정 (교직원 인사)	초	3.522	0.911	-0.581	0.253
	중	3.334	0.814	-0.441	0.355
	고	3.026	0.854	-0.341	0.120
의사결정 (학교 관리)	초	3.340	1.020	-0.434	-0.160
	중	3.407	0.958	-0.395	-0.144
	고	2.854	0.966	-0.330	-0.391
의사결정 (학생 관리)	초	3.560	0.947	-0.595	0.191
	중	3.407	0.787	-0.401	0.474
	고	3.098	0.820	-0.406	0.307
교사 협력1	초	2.698	1.409	0.597	-0.995
	중	2.119	1.196	1.430	2.061
	고	2.173	1.258	1.431	1.886
교사 협력2	초	2.937	1.362	0.437	-1.177
	중	2.965	1,436	0.768	-0.248
	고	3.018	1.486	0.752	-0.379
교사 협력3	초	2.671	1.416	0.591	-0.986
	중	2.658	1.399	0.907	0.201
	고	2.521	1.403	1.056	0.484
교사 협력4	초	2.201	1.346	1.052	-0.095

	중	2.241	1.261	1.222	1.190
	고	2.641	1.385	0.945	0.278
교사 협력5	초	2.300	1.348	0.908	-0.361
	중	2.428	1.408	0.996	0.299
	고	2.433	1.447	1.075	0.401
혁신풍토1	초	3.924	0.858	-0.769	0.593
	중	3.688	0.802	-0.433	0.245
	고	3.347	0.822	-0.263	0.096
혁신풍토2	초	3.858	0.876	-0.599	0.336
	중	3.627	0.840	-0.432	0.105
	고	3.316	0.819	-0.225	0.179
교직만족도1	초	4.243	0.734	-0.754	0.321
	중	4.198	0.761	-0.783	0.575
	고	4.106	0.804	-0.855	0.954
교직만족도2	초	3.958	0.899	-0.635	-0.035
	중	3.865	0.877	-0.563	-0.009
	고	3.778	0.887	-0.499	0.066
교직만족도3	초	3.584	1.161	-0.355	-0.779
	중	3.606	1.092	-0.350	-0.724
	고	3.436	1.149	-0.271	-0.797
교직만족도4	초	3.739	0.996	-0.622	0.118
	중	3.602	0.918	-0.264	-0.290
	고	3.408	0.918	-0.178	-0.287
교직만족도5	초	3.854	0.970	-0.773	0.489
	중	3.755	0.918	-0.476	-0.017
	고	3.515	0.929	-0.327	-0.083
교직만족도6	초	4.080	0.914	-1.137	1.562
	중	3.971	0.863	-0.785	0.682
	고	3.770	0.894	-0.612	0.386

다음으로 초등학교, 중학교, 고등학교 교사 자료의 측정변수들 간의 관계를 확인하기 위해 상관관계 분석을 실시하였다(<표 4-2> ~ <표 4-4>). 이는 구조 모형을 분석하기 전에 잠재변수 내의 측정변수 간의 상관관계가 높은지, 다른 잠재변수의 측정변수 간의 상관관계가 상대적으로 낮은지를 확인하기 위함이다. 분석 결과 대부분의 측정변수 간에 정적 상관관계가 있음을 보였으나, 일부 문항의 경우 정적인 상관관계가 나타나지 않았다. 2차년도(초등학교)의 경우, 참여적 의사결정과 교사 협력의 일부 문항 간에 상관관계가 유의하지 않았고, 교사 협력과 교직만

족도의 일부 문항에서도 상관관계가 나타나지 않았다. 5차년도(중학교)에서는 참여적 의사결정과 교사 협력에 대한 측정변수 일부에서 상관관계가 없는 것으로 나타났다. 8차년도(고등학교)에서는 참여적 의사결정과 교사 협력의 일부 문항 간 상관관계가 없는 것으로 나타났으며, 교사 협력과 교직만족도의 일부 문항에서도 상관관계가 없는 것으로 나타났다. 상관관계 분석을 통해, 참여적 의사결정과 교사 협력 간에 상대적으로 상관관계가 낮거나 없는 것으로 나타났다. 교사 협력과 교직만족도 간에도 상대적으로 약한 상관관계가 있음을 확인할 수 있다.

<표 4-2> 2차년도(초등학교) 주요 변수의 상관관계

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	1																	
2	.760**	1																
3	.711**	.811**	1															
4	.632**	.754**	.778**	1														
5	.750**	.834**	.794**	.818**	1													
6	.205**	.237**	.185**	.208**	.156**	1												
7	.189**	.162**	.117*	.144**	0.09	.866**	1											
8	.192**	.182**	.152**	.190**	.131**	.784**	.877**	1										
9	.154**	.201**	.165**	.208**	.146**	.783**	.771**	.810**	1									
10	.124**	.137**	.094*	.161**	0.083	.641**	.670**	.648**	.690**	1								
11	.621**	.612**	.559**	.506**	.566**	.239**	.217**	.204**	.196**	.115*	1							
12	.638**	.604**	.537**	.485**	.572**	.254**	.196**	.166**	.176**	.099*	.852**	1						
13	.185**	.170**	.130**	.153**	.158**	.142**	0.069	0.024	0.016	0.026	.284**	.287**	1					
14	.204**	.250**	.212**	.191**	.196**	.186**	.126**	.104*	.110*	0.08	.303**	.326**	.644**	1				
15	.143**	.171**	.117*	.123**	.116*	.111*	0.073	0.036	0.044	0.018	.264**	.259**	.670**	.544**	1			
16	.377**	.421**	.369**	.308**	.349**	.197**	.139**	.100*	.127**	0.059	.580**	.566**	.527**	.572**	.560**	1		
17	.454**	.481**	.436**	.360**	.390**	.234**	.185**	.138**	.157**	.093*	.606**	.603**	.439**	.525**	.464**	.803**	1	
18	.438**	.449**	.384**	.305**	.361**	.203**	.154**	.104*	.094*	0.057	.561**	.589**	.456**	.522**	.439**	.710**	.768**	1

주: 1=의사결정(교수), 2=의사결정(교육과정), 3=의사결정(교직원 인사), 4=의사결정(학교 관리), 5=의사결정(학생 관리), 6=협력1, 7=협력2, 8=협력3, 9=협력4, 10=협력5, 11=혁신풍토1, 12=혁신풍토2, 13=교직만족도1, 14=교직만족도2, 15=교직만족도3, 16=교직만족도4, 17=교직만족도5, 18=교직만족도6

$*p < 0.05$, $**p < 0.01$

<표 4-3> 5차년도(중학교) 주요 변수의 상관관계

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	1																	
2	.551**	1																
3	.467**	.767**	1															
4	.404**	.716**	.747**	1														
5	.519**	.766**	.779**	.746**	1													
6	.106**	.075**	0.021	0.015	0.041	1												
7	.102**	0.035	0.015	0.027	.053*	.604**	1											
8	.085**	0.012	-0.007	0.015	.053*	.544**	.787**	1										
9	.071**	.073**	0.036	.075**	.080**	.625**	.695**	.728**	1									
10	.100**	0.043	0.028	0.046	.062*	.490**	.520**	.519**	.576**	1								
11	.435**	.570**	.530**	.466**	.528**	.157**	.087**	.091**	.115**	.063*	1							
12	.409**	.548**	.518**	.441**	.530**	.170**	.095**	.109**	.150**	.075**	.840**	1						
13	.221**	.217**	.181**	.158**	.209**	.102**	0.04	.060*	.076**	0.025	.265**	.237**	1					
14	.264**	.311**	.278**	.213**	.296**	.097**	.051*	.056*	.089**	0.019	.358**	.344**	.667**	1				
15	.148**	.198**	.158**	.134**	.172**	.116**	.087**	.093**	.103**	.064*	.252**	.242**	.714**	.554**	1			
16	.274**	.355**	.308**	.268**	.336**	.179**	.101**	.105**	.131**	.076**	.487**	.459**	.576**	.612**	.571**	1		
17	.320**	.414**	.382**	.320**	.376**	.179**	.078**	.080**	.119**	.068**	.561**	.532**	.505**	.547**	.474**	.803**	1	
18	.299**	.354**	.319**	.261**	.334**	.158**	.080**	.087**	.099**	.074**	.505**	.483**	.537**	.538**	.487**	.684**	.715**	1

주: 1=의사결정(교수), 2=의사결정(교육과정), 3=의사결정(교직원 인사), 4=의사결정(학교 관리), 5=의사결정(학생 관리), 6=협력1, 7=협력2, 8=협력3, 9=협력4, 10=협력5, 11=혁신풍토1, 12=혁신풍토2, 13=교직만족도1, 14=교직만족도2, 15=교직만족도3, 16=교직만족도4, 17=교직만족도5, 18=교직만족도6

$*p < 0.05$, $**p < 0.01$

<표 4-4> 8차년도(고등학교) 주요 변수의 상관관계

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	1																	
2	.496**	1																
3	.436**	.722**	1															
4	.381**	.647**	.707**	1														
5	.460**	.750**	.732**	.739**	1													
6	.054**	.087**	.067**	.042*	.054**	1												
7	.064**	0.009	0.011	0.01	0.017	.600**	1											
8	.035*	0.027	0.022	.034*	.041*	.564**	.754**	1										
9	.054**	.078**	.053**	.048**	.054**	.624**	.728**	.733**	1									
10	.055**	.052**	0.021	.067**	.058**	.449**	.503**	.468**	.530**	1								
11	.385**	.558**	.533**	.419**	.509**	.131**	.046**	.073**	.098**	.037*	1							
12	.365**	.546**	.516**	.404**	.495**	.135**	.035*	.062**	.093**	.043**	.828**	1						
13	.206**	.244**	.187**	.121**	.206**	.069**	.042*	.045**	.073**	.036*	.249**	.249**	1					
14	.191**	.292**	.251**	.175**	.239**	.072**	0.024	.033*	.061**	-0.021	.317**	.315**	.703**	1				
15	.124**	.219**	.177**	.119**	.195**	.092**	.054**	.094**	.096**	.052**	.248**	.241**	.684**	.599**	1			
16	.241**	.366**	.309**	.232**	.322**	.124**	.035*	.062**	.094**	.040*	.469**	.481**	.542**	.588**	.532**	1		
17	.265**	.400**	.332**	.244**	.336**	.118**	0.002	.042*	.088**	0.032	.496**	.512**	.483**	.516**	.438**	.776**	1	
18	.284**	.367**	.309**	.217**	.302**	.084**	0.013	.035*	.075**	.032*	.458**	.476**	.495**	.509**	.449**	.671**	.721**	1

주: 1=의사결정(교수), 2=의사결정(교육과정), 3=의사결정(교직원 인사), 4=의사결정(학교 관리), 5=의사결정(학생 관리), 6=협력1, 7=협력2, 8=협력3, 9=협력4, 10=협력5, 11=혁신풍토1, 12=혁신풍토2, 13=교직만족도1, 14=교직만족도2, 15=교직만족도3, 16=교직만족도4, 17=교직만족도5, 18=교직만족도6

$*p < 0.05$, $**p < 0.01$

2. 학교급별 측정모형 분석

구조모형 분석을 통한 모수 추정과 이에 대한 유의성을 확인에 앞서 추정한 모형이 통계적으로 좋은 모형인지 그렇지 않은지를 측정모형 분석을 통해 평가할 수 있다. 측정모형 분석은 구조모형을 분석하기에 앞서 설정한 모형과 자료가 서로 어느 정도 부합하는지를 평가할 수 있다.

측정모형 분석의 절차는 다음과 같다. 첫째, 잠재변수와 측정변수 간의 관계를 설정한 측정모형의 모형 적합도를 종합적으로 평가하여, 해당 자료가 구성한 모형에 적합한지 확인한다. 둘째, 측정모형에 대한 확인적 요인분석을 통해 각 잠재변수와 측정변수 간의 표준화 요인부하를 바탕으로 수렴타당도를 확인한다. 셋째, 각 잠재변인 간의 상관계수를 바탕으로 변별타당도를 확인한다. 모형 적합도는 χ^2 분포 검정과 함께, CFI(Comparative Fit Index), RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation), SRMR(Standardized Root Mean Square Residual) 등의 근사 모형 적합도 지수를 함께 확인하여 종합적으로 평가한다. 일반적으로 CFI는 0.90 이상, RMSEA는 0.08 이하, SRMR는 0.05 ~ 0.08 은 괜찮은 적합도로 평가한다(Hu & Bentler, 1999; MacCallum, Browne & Sigawara. 1996).

측정모형 분석의 첫 번째 단계인 모형 적합도 확인 단계에서는 학교급별 측정모형에 대한 χ^2 분포 검정, CFI, RMSEA, SRMR 등의 모형 적합도 지수를 확인하여 자료가 설정한 모형에 맞는지 평가하였다. χ^2의 검정 통계량은 각각 2차년도 644.47(df=129), 5차년도 1536.80(df=129), 8차년도 3422.02(df=129)로 초, 중, 고등학교 교사 자료 모두 자료가 모형과 완벽하게 일치한다는 가설을 기각하였다. 그러나, χ^2을 활용한 모형 적합도는 표본의 크기가 클수록 값이 과도하게 영가설을 기각시키기 때문에(김수영, 2016; Kline, 2016) CFI, RMSEA, SRMR 등의 다른 근사 적합도 지수를 함께 활용하여 모형 적합도를 종합적으로 평가하였다. 2차년도 자료의 경우 CFI는 0.928, RMSEA는 0.094, SRMR은 0.058의 값을 보였다. 5차년도 자료의 CFI는 0.930, RMSEA는 0.083, SRMR은

0.048의 값을 보였다. 8차년도 자료의 경우 한편, CFI는 0.923, RMSEA는 0.083, SRMR의 값은 0.047의 값을 보였다.

앞서 제시된 근사 모형 적합도 지수의 평가 기준에 비추어 보았을 때, 각 학교급별 설정한 측정모형의 모형 적합도 지수는 수용 가능한 수준으로 나타났다. RMSEA 지수의 경우 세 학교급 모두 0.08 이상으로 그다지 좋지 못한 적합도(mediocre fit)로 나타났다. RMSEA의 특성상 표본크기가 작은 경우(예를 들어 2차년도 자료) 과대추정이 될 수 있으며, CFI와 SRMR 등의 다른 지수들의 값이 나쁘지 않기 때문에 종합적으로 평가했을 때, 모형과 자료가 어느 정도 들어맞는다고 판단된다. 학교급별 측정모형 합치도를 살펴보면 <표 4-5>와 같다.

<표 4-5> 학교급별 측정모형 합치도

	χ^2(df)	CFI	RMSEA	SRMR
2차년도 측정모형	644.47(129)***	0.928	0.094	0.058
5차년도 측정모형	1536.80(129)***	0.930	0.083	0.048
8차년도 측정모형	3422.02(129)***	0.923	0.083	0.047

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

측정모형 분석의 두 번째 단계인 수렴타당도 확인 단계에서는 측정변수와 잠재변수 간의 충분한 관계가 있는지 확인적 요인분석을 실시한다. 확인적 요인분석에 대한 잠재변수와 측정변수 사이의 표준화된 요인부하를 통해 확인하며, 일반적으로 수렴타당도가 성립되기 위한 표준화 요인부하의 기준은 0.5 이상일 때 적절하다(Hair, Black, Babin & Anderson, 2010). 다음 <표 4-6>은 각 학교급별 측정모형의 확인적 요인분석에 대한 표준화 추정치를 제시하였다. 확인적 요인분석 결과 초등학교, 중학교, 고등학교 데이터의 모든 측정변수들과 잠재변수 사이의 표준화된 요인부하가 0.5 이상으로 나타나고 있어 수렴타당도가 확인되었다.

<표 4-6> 학교급별 확인적 요인분석 결과(수렴타당도)

학교급	문항	의사결정 참여 (SE)	협력 (SE)	혁신풍토 (SE)	교직만족도 (SE)
2차년 (초등)	1	0.815(0.017)**			
	2	0.913(0.010)**			
	3	0.880(0.012)**			
	4	0.850(0.015)**			
	5	0.919(0.009)**			
	6		0.897(0.011)**		
	7		0.946(0.007)**		
	8		0.915(0.009)**		
	9		0.854(0.015)**		
	10		0.721(0.024)**		
	11			0.927(0.013)**	
	12			0.919(0.013)**	
	13				0.594(0.033)**
	14				0.648(0.030)**
	15				0.599(0.033)**
	16				0.892(0.013)**
	17				0.887(0.013)**
	18				0.825(0.018)**
5차년 (중)	1	0.580(0.018)**			
	2	0.876(0.007)**			
	3	0.881(0.007)**			
	4	0.830(0.009)**			
	5	0.888(0.007)**			
	6		0.694(0.015)**		
	7		0.868(0.008)**		
	8		0.870(0.008)**		
	9		0.838(0.010)**		
	10		0.631(0.017)**		
	11			0.933(0.008)**	
	12			0.905(0.009)**	
	13				0.741(0.013)**
	14				0.748(0.012)**
	15				0.685(0.015)**
	16				0.895(0.007)**
	17				0.874(0.008)**
	18				0.821(0.009)**
8차년 (고)	1	0.533(0.013)**			
	2	0.852(0.006)**			
	3	0.848(0.006)**			
	4	0.799(0.007)**			

	5	0.880(0.005)**				
	6		0.700(0.009)**			
	7		0.862(0.006)**			
	8		0.850(0.006)**			
	9		0.862(0.006)**			
	10		0.590(0.012)**			
	11			0.915(0.006)**		
	12			0.904(0.006)**		
	13				0.677(0.010)**	
	14				0.704(0.010)**	
	15				0.635(0.011)**	
	16				0.869(0.005)**	
	17				0.843(0.006)**	
	18				0.787(0.007)**	

주: 1=의사결정(교수), 2=의사결정(교육과정), 3=의사결정(교직원 인사), 4=의사결정(학교 관리), 5=의사결정(학생 관리), 6=협력1, 7=협력2, 8=협력3, 9=협력4, 10=협력5, 11=혁신풍토1, 12=혁신풍토2, 13=교직만족도1, 14=교직만족도2, 15=교직만족도3, 16=교직만족도4, 17=교직만족도5, 18=교직만족도6

$^{**}p < .01$

잠재변수와 측정변수 간의 관련성을 확인한 후에는, 잠재변수 간 서로 구분되는 요인인지 확인하기 위해 변별타당도를 확인해야 한다. 잠재변수 간의 변별타당도는 잠재변수 간의 상관계수를 통해 확인하며, Kline(2011)은 변별타당도의 기준을 0.9 이하일 경우로 제안하였다. 다음 <표 4-7>은 학교급별 측정모형의 잠재변인 각 잠재변수 간의 상관계수를 제시하였으며, 네 잠재변수 간의 상관계수는 0.9보다 작은 값을 지니므로 각 변인 간의 변별타당도가 확보되었다고 판단된다.

<표 4-7> 학교급별 잠재변수 간의 상관계수(변별타당도)

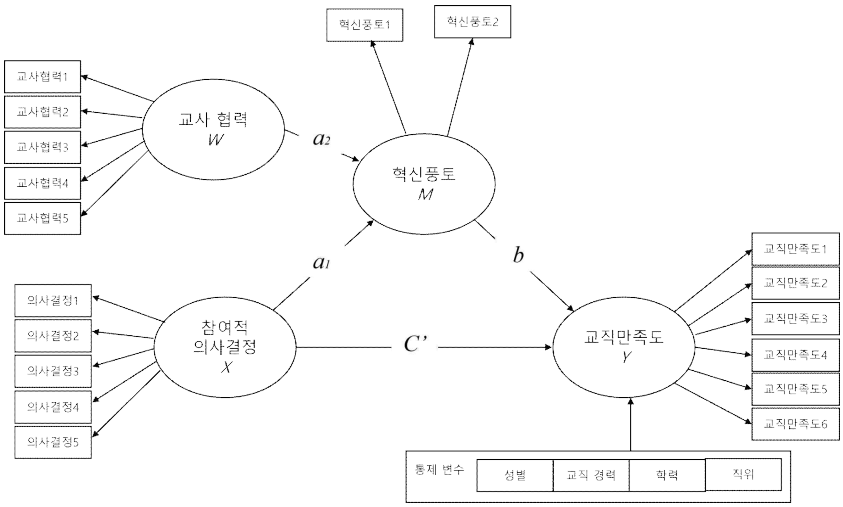
학교급	잠재변수	참여적 의사결정	협력	혁신풍토	교직만족도
2차년 (초)	의사결정	1.000			
	협력	0.195	1.000		
	혁신풍토	0.697	0.240	1.000	
	교직만족도	0.477	0.185	0.692	1.000
5차년	의사결정	1.000			

(중)	협력	0.071	1.000		
	혁신풍토	0.670	0.153	1.000	
	교직만족도	0.463	0.155	0.623	1.000
8차년 (고)	의사결정	1.000			
	협력	0.057	1.000		
	혁신풍토	0.655	0.097	1.000	
	교직만족도	0.430	0.086	0.582	1.000

3. 구조모형 및 조절된 매개모형 분석

측정모형에 대한 판단 지수들이 종합적으로 적합하다고 판단된다면 구조모형의 잠재변수 간의 관계를 파악해야 한다. 본 연구의 구조모형은 선행연구를 바탕으로 각 잠재변수 간의 관계를 설정하였으며, 이때, 종속변수에 대한 통제변수(성별, 교직경력, 학력, 직위)를 종속변수인 교직만족도에 함께 투입하였다. 구조모형에서의 잠재변수 간의 관계는 선행연구에 기반한 가설을 바탕으로 설정하였으며, 참여적 의사결정(X)이 독립변수, 혁신풍토(M)가 매개변수, 교직만족도(Y)가 종속변수로 설정하였으며, 혁신풍토에 관계가 있는 잠재변수로 교사 협력(W)을 함께 투입하였으며, 이는 다음 [그림 4-2]와 같다.

교사 협력은 조절변수이기 때문에, 교사 협력이 혁신풍토와의 관계는 구조모형 분석에서의 주 관심사는 아니다. 그러나, 조절변수의 투입은 조절된 매개효과 분석이 적합한지에 대한 모형 적합도 판별을 위해 진행하였다. 조절된 매개효과 분석에서는 참여적 의사결정과 교사 협력의 상호작용항(XW)이 구조방정식 모형에 투입하는데, 이때 모형 적합도를 알 수 없다는 한계를 지니게 된다. 따라서 Cheung & Lau(2017)는 상호작용항(XW)을 제외한 기저 모형의 모형 적합도를 대신 확인하는 것을 제안하였다. 본 연구에서도 조절변수인 교사 협력을 투입한 구조모형을 조절된 매개모형의 기저 모형으로 설정하고, 이에 대한 모형 적합도를 확인하여 조절된 매개모형 분석을 실시하였다.



[그림 4-2] 구조모형

구조모형에 대한 모형 적합도를 확인하고 종합적으로 자료와 모형이 합치한다고 판단이 된다면, 이후 구조모형 내의 잠재변수 간의 경로계수 분석을 통해 연구가설에 대한 경로의 통계적 유의성을 확인하게 된다.

학교급별 교사 데이터의 구조모형에 대한 합치도는 다음 <표 4-8>과 같으며, 전반적으로 양호한 모형 적합도로 나타났다. 2차년도 초등학교 데이터의 경우, RMSEA와 SRMR이 좋지 않은 적합도를 보이지만, 수용 가능한 수준이므로 이후 분석을 진행하였다. 또한, 해당 구조모형은 상호작용항 투입 전의 기저 모형으로 양호한 적합도를 보이기 때문에 조절된 매개효과 분석이 가능하다(Cheung & Lau, 2017).

<표 4-8> 학교급별 교사 구조모형 합치도

	χ^2(df)	CFI	RMSEA	SRMR
2차년도(초) 구조모형	828.66(198)***	0.912	0.084	0.070
5차년도(중) 구조모형	1829.02(198)***	0.916	0.073	0.056
8차년도(고) 구조모형	4154.37(198)***	0.908	0.074	0.054

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

가. 직접효과 및 간접효과 분석 결과

구조모형의 개별 모수 추정치에 대한 직접효과 분석은 최대우도법으로 실시하였으며, 매개효과 검증은 부트스트랩(bootstrap)을 통해 이루어졌다. 매개효과 검증은 회귀계수의 곱으로 이루어져 있기 때문에 매개효과의 특성상 정규 분포를 이루고 있지 않아, 매개효과에 대한 검증은 부트스트랩을 활용한 신뢰 구간을 통해 검증한다(김수영, 2016). 이때 부트스트랩 반복 횟수는 5,000회로 지정하였으며, 95% 신뢰 구간 내에 0의 포함 여부를 기준으로 영가설 기각 여부를 판단한다.

<표 4-9>는 2차년도 초등학교 교사에 대한 구조모형의 직접효과와 간접효과의 유의성을 밝히고 있다. 분석 결과, 초등학교 교사를 대상으로 하는 2차년도 구조 모형에서는 독립 변수인 참여적 의사결정과 종속변수인 교직만족도 간의 직접효과는 통계적으로 유의하지 않는 것으로 나타났다. 참여적 의사결정과 매개변수인 혁신풍토 간에는 β값이 0.833으로 높은 관계를 보였으며, 유의확률 0.01 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 혁신풍토와 교직만족도 간의 관계에서도 β 값은 0.369로 높게 나타났으며, 유의확률 0.01 수준에서 유의한 것으로 나타났다. 주요 관심사는 아니지만, 조절변수인 교사 협력과 혁신풍토 간의 β는 0.067로 유의확률 0.05 수준에서 유의하다.

간접효과에 대한 검정 결과, 참여적 의사결정과 교직만족도의 관계 사이에 혁신풍토의 매개효과는 부트스트랩 추정 결과 0.307으로 나타났으며 95% 신뢰구간 수준은 [0.218 0.397]로 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 한편, 교사 협력은 혁신풍토를 매개하여, 교직만족도에 주는 효과는 부트스트랩 추정 결과 0.025로 추정되었으며, 95% 신뢰구간 수준은 [0.005 0.044]로 통계적으로 유의하였다.

결과적으로, 초등학교의 참여적 의사결정은 혁신풍토를 매개로 교직만족도에 유의한 관계가 있으며, 참여적 의사결정과 교직만족도 간에는 직접효과가 유의하지 않은 것으로 나타났다.

<표 4-9> 2차년도 구조모형의 직접효과와 간접효과 유의성

직접효과 구조 경로	비표준화 계수		표준화 계수
	b	SE	β
의사결정→ 교직만족도	0.022	0.049	0.032
혁신풍토 → 교직만족도	0.369**	0.054	0.672
의사결정 → 혁신풍토	0.833**	0.060	0.679
교사 협력 → 혁신풍토	0.067*	0.025	0.105

간접효과 구조 경로	부트스트랩 추정치	95% 신뢰구간	
		하위 2.5%	상위 2.5%
의사결정 → 혁신풍토 → 교직만족도	0.307	0.218	0.397
교사 협력 → 혁신풍토 → 교직만족도	0.025	0.005	0.044

$*p < 0.05$, $**p < 0.01$

<표 4-10>은 중학교 교사에 대한 구조모형의 직접효과와 간접효과를 보여주고 있다. 독립 변수인 참여적 의사결정과 종속변수인 교직만족도 간의 직접효과 β값은 0.105로 유의수준 0.05 수준에서 통계적으로 유의하다. 참여적 의사결정과 매개변수인 혁신풍토 간에는 β값이 1.150으로 높은 관계를 보였으며, 유의확률 0.01 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 혁신풍토와 교직만족도 간의 관계에서도 β 값은 0.375로 높게 나타났으며, 유의확률 0.01 수준에서 유의한 것으로 나타났다. 조절변수인 교사 협력과 혁신풍토 간의 β는 0.094로 유의확률 0.05 수준에서 유의하다.

간접효과에 대한 검정 결과, 참여적 의사결정과 교직만족도 간의 관계에서 혁신풍토의 매개효과는 부트스트랩 추정 결과 0.349로 나타났으며 95% 신뢰구간 수준은 [0.297 0.401]로 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 한편, 교사 협력이 혁신풍토를 매개하여, 교직만족도에 주는 효과는 부트스트랩 추정 결과 0.035로 추정되었으며, 95% 신뢰구간 수준은 [0.020 0.050]으로 통계적으로 유의하였다.

결과적으로, 중학교 교사의 참여적 의사결정은 혁신풍토를 매개로 교직만족도에 유의한 관계가 있음이 나타났다. 또한, 교사의 참여적 의사결

정이 교직만족도에 직접적인 효과도 유의한 것으로 나타났다.

<표 4-10> 5차년도 구조모형의 직접효과와 간접효과 유의성

직접효과 구조 경로	비표준화 계수		표준화 계수
	b	SE	β
의사결정 → 교직만족도	0.105*	0.045	0.085
혁신풍토 → 교직만족도	0.375**	0.028	0.534
의사결정 → 혁신풍토	1.150**	0.067	0.653
교사 협력 → 혁신풍토	0.094**	0.028	0.104

간접효과 구조 경로	부트스트랩 추정치	95% 신뢰구간	
		하위 2.5%	상위 2.5%
의사결정 → 혁신풍토 → 교직만족도	0.349	0.297	0.401
교사 협력 → 혁신풍토 → 교직만족도	0.035	0.020	0.050

$*p < 0.05$, $**p < 0.01$

<표 4-11>은 고등학교 교사에 대한 구조모형에 대한 직접효과와 간접효과를 보여준다. 독립 변수인 참여적 의사결정과 종속변수인 교직만족도 간의 직접효과 β값은 0.132로 유의수준 0.01 수준에서 통계적으로 유의하다. 참여적 의사결정과 매개변수인 혁신풍토 간에는 β값이 1.208으로 높은 관계를 보였으며, 유의확률 0.01 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 혁신풍토와 교직만족도 간의 관계에서도 β 값은 0.363로 높게 나타났으며, 유의확률 0.01 수준에서 유의한 것으로 나타났다. 조절변수인 교사 협력과 혁신풍토 간의 β는 0.055로 유의확률 0.05 수준에서 유의하다.

간접효과에 대한 검정 결과, 참여적 의사결정과 교직만족도의 관계에서 혁신풍토의 매개효과는 부트스트랩 추정 결과 0.330으로 나타났으며 95% 신뢰구간 수준은 [0.297 0.363]로 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 한편, 교사협력이 혁신풍토를 매개하여, 교직만족도에 주는 효과는 부트스트랩 추정 결과 0.033로 추정되었으며, 95% 신뢰구간 수준은 [0.017 0.049]로 통계적으로 유의하였다.

고등학교 교사에 대한 구조모형 역시, 중학교 구조모형과 마찬가지로 참여적 의사결정은 혁신풍토를 매개로 교직만족도에 유의한 관계가 있음이 나타났다. 또한, 교사의 참여적 의사결정이 교직만족도에 직접적인 효과도 유의한 것으로 나타났다.

<표 4-11> 8차년도 구조모형의 직접효과와 간접효과 유의성

직접효과 구조 경로	비표준화 계수		표준화 계수
	b	SE	β
의사결정 → 교직만족도	0.132**	0.032	0.099
혁신풍토 → 교직만족도	0.363**	0.018	0.507
의사결정 → 혁신풍토	1.208**	0.049	0.653
교사 협력 → 혁신풍토	0.055**	0.013	0.064

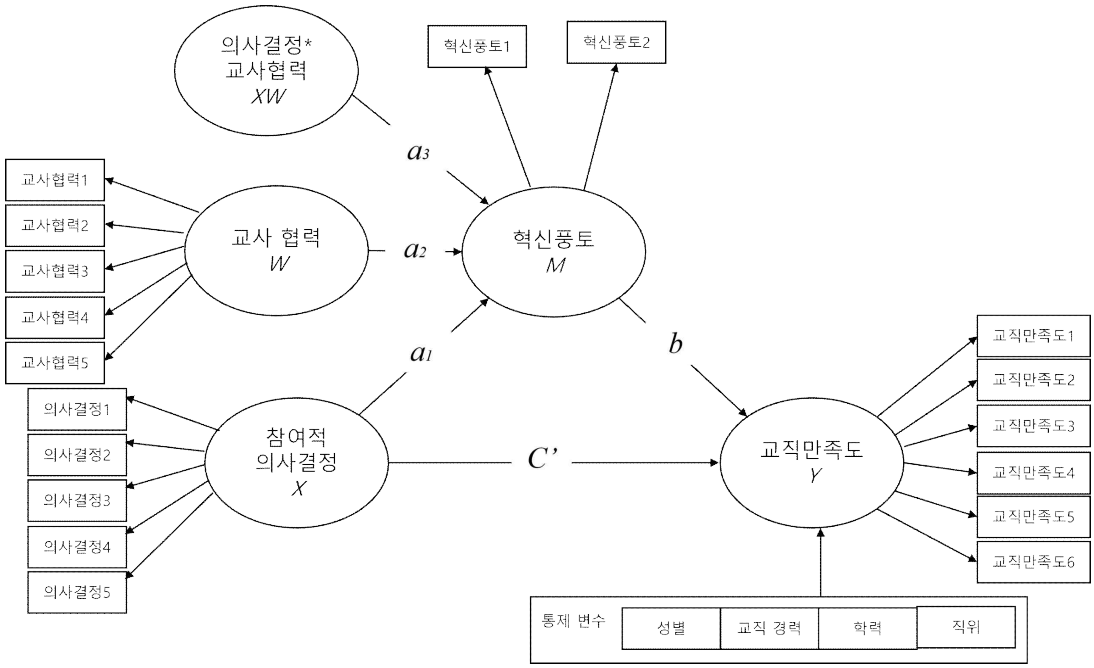
간접효과 구조 경로	부트스트랩 추정치	95% 신뢰구간	
		하위 2.5%	상위 2.5%
의사결정 → 혁신풍토 → 교직만족도	0.330	0.297	0.363
교사 협력 → 혁신풍토 → 교직만족도	0.033	0.017	0.049

$*p < 0.05$, $**p < 0.01$

학교급별 구조모형 분석 결과는 다음과 같다. 첫째, 학교급별 구조모형에 대한 모형 적합도 확인 결과, 모두 모형과 자료가 서로 적합하다고 판단할 수 있었으며, 조절된 매개효과 모형에 대한 기저 모형으로서 통계적으로 수용 가능 수준이기 때문에 조절된 매개효과에 대한 추가 분석이 가능하다고 판단하였다. 둘째, 초등학교 교사 모형을 제외하고, 중학교와 고등학교 교사 모형에서 참여적 의사결정은 교직만족도에 직접효과가 있는 것으로 나타났다. 셋째, 모든 학교급에서 참여적 의사결정과 혁신풍토는 유의한 관계가 있는 것으로 나타났다. 넷째, 모든 학교급에서 혁신풍토는 교직만족도에 유의한 관계가 있는 것으로 나타났다. 마지막으로 모든 학교급에서 교사의 참여적 의사결정과 교직만족도 간의 관계 사이에 혁신풍토의 매개효과가 있는 것으로 나타났다.

나. 조절된 매개효과 분석

본 연구에서는 참여적 의사결정(X)에서 혁신풍토(M)를 거쳐 교직만족도(Y)로 이르는 매개효과가 교사 협력(W)의 수준에 따라서 달라지는 조절된 매개효과가 있을 것으로 보았으며, 이를 분석하기 위해 Hayes(2015)가 제시한 조절된 매개지수의 유의성을 검정하였다. 본 연구의 조절된 매개효과 모형은 Hayes(2018)의 PROCESS Model 7과 동일한 개념 모형을 가지고 있으며, 해당모형은 상호작용항이 매개변수에 주는 효과(a_3)와 매개변수가 종속변수와의 관계(b)의 곱인 a_3b로 표현된다. a_3b는 조절된 매개지수로 이에 대한 통계적 유의성을 검증함으로써 조절된 매개효과가 있는지 여부를 확인할 수 있다. 조절된 매개효과 분석 경로를 살펴보면 다음 [그림 4-3]과 같다.



[그림 4-3] 조절된 매개모형

한편, 조절된 매개지수는 매개지수와 마찬가지로 두 변수의 곱으로 이루어졌기 때문에, 부트스트래핑을 활용한 신뢰 구간 추정을 통한 검증이

적절하다. 따라서, 조절된 매개지수 검증은 부트스트래핑 5,000회를 실시하여, 해당 지수가 95% 신뢰구간에서 0의 값을 포함하지 않았을 때 유의하다고 판단하였다. 학교급별 교사 협력(W)의 조절효과(참여적 의사결정→혁신풍토)와 조절된 매개효과(a_3b: 참여적 의사결정→혁신풍토→교직만족도)의 분석 결과는 <표 4-12>와 같다.

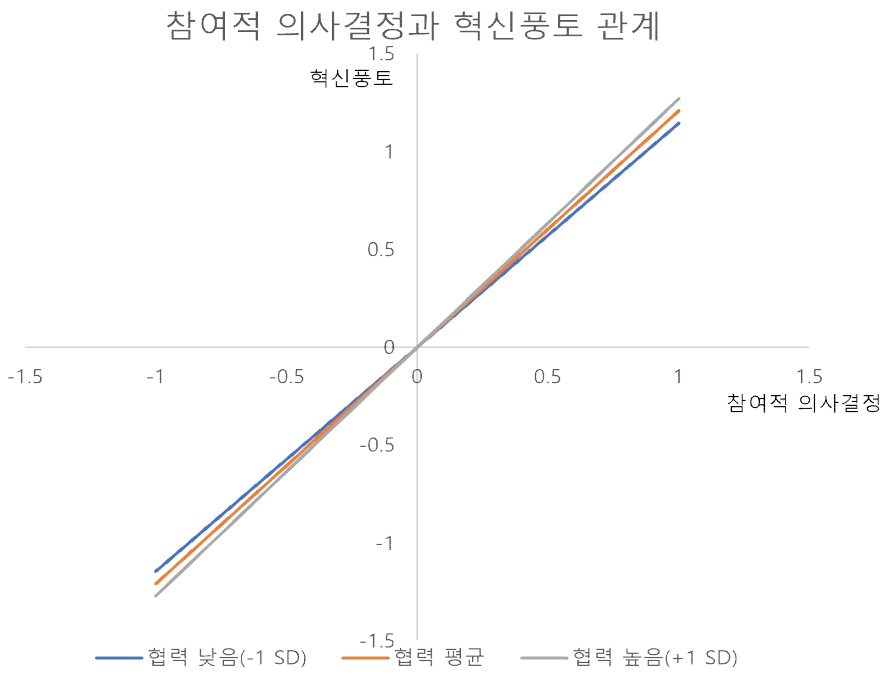
<표 4-12> 학교급별 조절효과 및 조절된 매개효과 분석 결과

학교급	조절효과 및 조절된 매개효과 분석				
초등학교	상호작용항(a_3)	비표준화 계수		p-value	
		b	SE		
	의사결정*교사 협력 → 혁신풍토	0.007	0.052	0.889	
	조절된 매개지수(a_3b)	부트스트랩 추정치		95% 신뢰구간	
				하위 2.5%	상위 2.5%
	의사결정→ 혁신풍토→만족도 교사 협력의 조절된 매개	0.003		-0.036	0.039
중학교	상호작용항(a_3)	비표준화 계수		p-value	
		b	SE		
	의사결정*교사 협력 → 혁신풍토	0.074	0.052	0.157	
	조절된 매개지수(a_3b)	부트스트랩 추정치		95% 신뢰구간	
				하위 2.5%	상위 2.5%
	의사결정→ 혁신풍토→만족도 교사 협력의 조절된 매개	0.028		-0.010	0.066
고등학교	상호작용항(a_3)	비표준화 계수		p-value	
		b	SE		
	의사결정*교사 협력 → 혁신풍토	0.070*	0.034	0.040	
	조절된 매개지수(a_3b)	부트스트랩 추정치		95% 신뢰구간	
				하위 2.5%	상위 2.5%
	의사결정→ 혁신풍토→만족도 교사 협력의 조절된 매개	0.026*		0.001	0.050

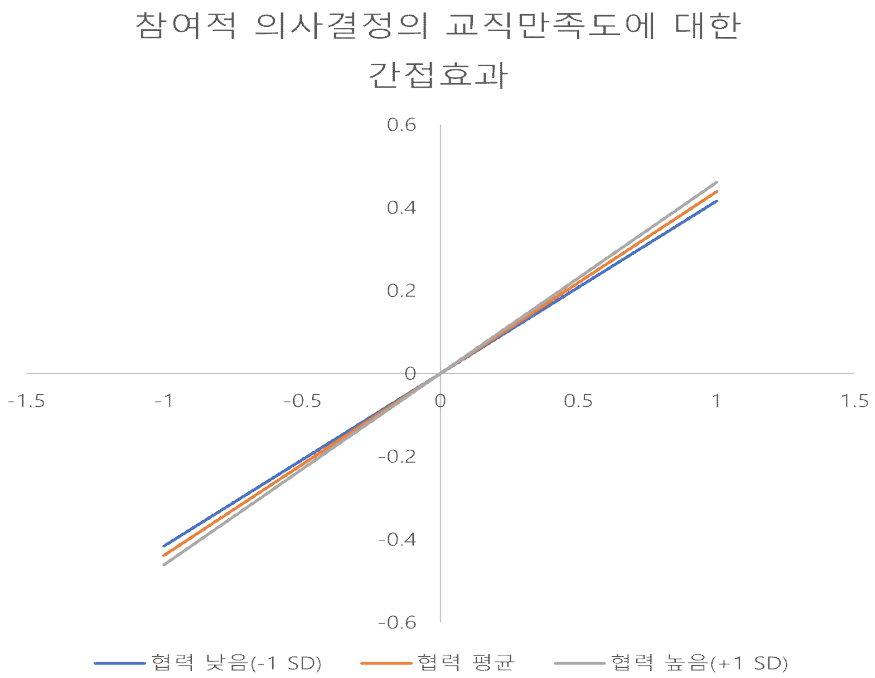
* 신뢰구간 95% 범위에서 통계적으로 유의함

조절된 매개효과에 대한 분석 결과, 초등학교의 경우 교사 협력 정도에 따른 조절효과와 조절된 매개효과 모두 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 중학교 역시 교사 협력 정도에 따른 조절효과와 조절된 매개효과가 유의하지 않았다. 한편, 고등학교의 경우, 의사결정*교사 협력의 상호작용항이 통계적으로 유의한 것으로 나타나 교사 협력의 정도에 따른 조절효과가 있는 것으로 판단된다. 또한, 조절된 매개지수에 대한 부트스트랩 추정 결과 95% 신뢰구간 안에 0을 포함하지 않아, 교사 협력이 의사결정과 혁신풍토, 교직만족도 간의 관계에 대한 조절된 매개효과가 있는 것으로 판단된다.

조절된 매개효과에 대한 사후 탐색으로는 단순 기울기(simple slopes) 분석과 존슨-네이만 기법을 활용한다. 단순 기울기 분석은 교사 협력의 수준이 -1 표준편차로 낮은 수준일 때와 교사 협력 수준이 평균일 때, 교사 협력 수준이 +1 표준편차로 높은 수준일 때의 각각 참여적 의사결정과 혁신풍토 관계에 대한 그래프를 제시하여 교사 협력의 조절효과를 시각적으로 제시한다. 단순 기울기 분석은 조절효과 뿐 아니라, 교사 협력 수준에 따른 조건부 간접효과(매개효과)의 크기 변화도 제시할 수 있다. [그림 4-4]는 교사 협력 정도(-1표준편차, 평균, +1표준편차)에 따른 참여적 의사결정과 혁신풍토의 관계를 제시한 단순기울기 분석이며, [그림 4-5]는 교사 협력 정도(-1표준편차, 평균, +1표준편차)에 따른 조건부 간접효과의 차이를 나타낸다. [그림 4-4]를 통해, 교사 협력의 정도가 낮은 고등학교 교사에 비해, 교사 협력의 정도가 높은 고등학교 교사가 참여적 의사결정과 혁신풍토 간의 관계가 더 강한 것을 확인할 수 있다. 또한, [그림 4-5]를 통해 교사 협력의 정도가 커질수록, 참여적 의사결정이 혁신풍토를 매개로 교직만족도에 미치는 매개효과의 크기가 커지는 것을 확인할 수 있다.

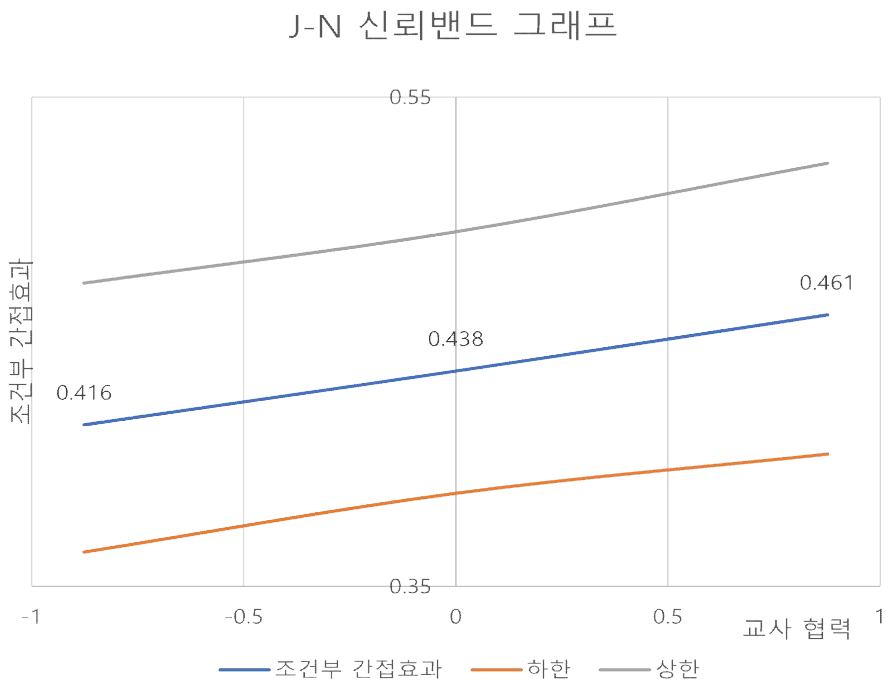


[그림 4-4] 단순 기울기 분석(조절효과)-고등학교



[그림 4-5] 단순 기울기 분석(조건부 간접효과)-고등학교

존슨-네이만 기법(Johnson-Neyman technique; J-N 기법)을 활용하면, 조절변수가 -1 표준편차, 평균, 표준편차일 때 뿐 아니라, 조절변수가 연속적으로 변화함에 따라 조건부 간접효과가 구체적으로 어떻게 변화하는지 알 수 있다. J-N 기법은 신뢰 구간을 함께 제시하기 때문에 조건부 효과의 유의한 영역도 확인할 수 있다(Carden, Holtzman & Strube, 2017) J-N 기법의 그래프는 X축은 조절변수의 연속적인 값을 의미하며, Y축은 독립변수가 매개변수을 거쳐 종속변수에 미치는 간접효과를 의미한다. 이때 간접효과에 대한 95% 신뢰 구간을 함께 제시하는데, 95% 신뢰 구간 내에 0이 포함될 때는 해당 조절변수 값에서 조건부 간접효과가 통계적으로 유의하지 않음을 의미한다. [그림 4-6]은 교사 협력에 따른 조건부 간접효과 그래프로 신뢰 구간을 제시하고 있다. 그래프를 통해 교사 협력이 커짐에 따라 독립변수에서 종속변수로 이르는 조건부 간접효과가 커지는 것을 확인할 수 있으며, 전 구간에서 통계적으로 유의함을 확인할 수 있다.



[그림 4-6] 존슨-네이먼 그래프-고등학교

4. 소결

양적연구에서는 다음의 두 가지 가설을 설정하였다. 첫째, 교사의 참여적 의사결정(X)과 교직만족도(Y) 간의 관계에서 혁신풍토(M)의 매개효과가 있다. 둘째, 교사 협력(W)의 정도에 따라 참여적 의사결정에서 교직만족도로의 매개효과가 조절되는 조건부 간접효과가 있다. 두 가설에 대해 각 학교급별 구조방정식 모형을 설정하고 이에 대한 통계적 검증을 실시하였으며, 이에 대한 결론은 다음과 같다.

첫째, 초등학교, 중학교, 고등학교 교사 모두 교사의 참여적 의사결정과 교직만족도 간의 관계에 있어, 혁신풍토가 매개하는 것으로 나타났다. 이는 교사 개인이 학교의 의사결정 과정에 참여함에 따라, 새로운 것을 시도하는 혁신적인 풍토가 형성되고, 이렇게 만들어진 혁신적인 풍토는 교사 개개인의 만족감으로 이어지는 것을 의미한다. 한편, 2차년도 구조모형에서는 참여적 의사결정과 교직만족도 사이에 직접효과는 유의하지 않은 결과를 보이고 있으며, 초등학교 교사의 경우 개인의 참여적 의사결정이 학교의 혁신풍토 간의 연결이 끊어질 경우, 참여적 의사결정과 교사 개인의 만족도 간의 관계에서의 유의성이 나타나지 않을 수 있음을 시사한다.

둘째, 교사 협력 정도에 따른 조절된 매개효과는 학교급에 따라 다른 결과가 나타났다. 초등학교와 중학교 교사의 경우, 교사 협력 정도에 따라 참여적 의사결정과 혁신풍토 간의 관계이 있어서 차이가 나타나는 조절효과가 유의하지 않았다. 또한, 교사 협력 정도는 참여적 의사결정에서 교직만족도까지의 매개효과를 조절하는 조건부 간접효과 역시 유의하지 않았다. 반면, 고등학교 교사 데이터에서는 참여적 의사결정과 혁신풍토 간의 관계가 교사 협력의 정도에 따라 조절되는 효과가 나타났으며, 참여적 의사결정과 혁신풍토, 교직만족도 간의 매개효과가 교사 협력의 정도에 따라 조절되는 조절된 매개효과가 유의함이 나타났다. 이러한 결과는 초등학교와 중학교에서는 교사 협력 정도에 따라 의사결정과 혁신풍토, 교직만족도 간의 관계에 있어 유의한 차이가 없지만, 고등학교에서는

교사 간 협력 시간이 늘어남에 따라, 의사결정, 혁신풍토, 교직만족도 간의 관계와 매개효과 등이 통계적으로 유의하게 커지는 것을 의미한다. 즉, 고등학교에서는 교사들 간의 협력 시간이 늘어날수록, 교사의 의사결정 참여와 혁신풍토 간의 관계가 더욱 강화될 수 있고, 이와 더불어, 참여적 의사결정, 혁신풍토, 교직만족도 간의 관계도 강화되고 있음을 확인할 수 있다.

학교급별 조절된 매개효과의 유의성에 차이가 있는 이유는 양적연구 결과만을 가지고 해석하기에는 무리가 있으나, 그 이유를 추론해본다면 다음과 같다. 첫째, 초등학교, 중학교, 고등학교에 따라 교사 협력의 양상이 다를 수 있다. 학교급별 교사 협력의 양상의 차이에 의해, 교사 협력과 다른 변수 간의 관계가 달라질 수 있으며, 이로 인해 고등학교급에서만 교사 협력의 조절된 매개효과가 유의하게 도출된 것일 수 있다. 둘째, 각 학교급별 조사년도에 차이(2차년도: 2013년, 5차년도: 2016년, 8차년도: 2019년)가 있다는 점에서, 시기별 교사 협력의 양상이 달라질 수 있다. 즉, 여러 혁신 학교 정책이나 전문적 학습공동체의 강조 등으로 인해 경기도에서의 교사 간 협력의 양상이 변화했을 가능성이 있다. 이로 인해 최신 데이터인 고등학교 교사 데이터에서 교사 협력의 조절된 매개효과가 유의한 결과로 나왔을 수 있다. 다음의 질적연구 분석을 통해 매개효과와 교사 협력의 조절된 매개효과에 대한 맥락적인 이해와 함께, 학교급별 조절된 매개효과의 차이에 대해 이해하고자 한다.

제 2 절 질적연구 결과

1. 교사 주도의 변화 필요

연구 참여자들이 근무하고 있는 학교의 특성과 교사 특성은 다양한 수준에 분포해있다. 일부 교사들은 자신의 학교가 의사결정, 협력, 혁신 풍토, 교사들의 만족도 등의 전반에 걸쳐 우수 사례라고 인식하기도 하고, 반대로 자신의 학교가 전혀 혁신적이지 않고 교사들의 만족도도 매우 떨어진다고 인식하기도 하였다. 이들은 본 연구와 관련하여, 공통적으로 하향식으로 이루어지는 학교 변화와 혁신 정책에 대해 비판적이었으며, 교사가 주체가 되어 학교에 변화를 만드는 것이 지속 가능한 학교 혁신의 방향임에 동의하고 있었다.

학교가 혁신학교로 지정이 되더라도, 하향식으로 이루어지는 학교 변화와 혁신이 도입될 때 정책이 의도한 바대로 학교를 본질적으로 변화시키는데 성공적이지 못하고 있었다. 이러한 학교에서는 변화와 혁신의 필요성, 비전에 대한 공유 없이 다양한 사업과 예산을 받아 혁신학교로 운영이 되고 있었다. 교직원 회의를 자주 하더라도, 하향식 의사결정 구조가 그대로 유지되고 교사 개인의 의견 반영의 기회가 많지 않은 것으로 인식되었다. 전문적 학습공동체의 주제 설정 등의 운영은 교사의 자발성을 바탕으로 운영이 되기보다는 학교장의 요구나, 혁신학교 정책에서 강조되고 있는 주제로 정해지는 등 비자발적인 모습이 나타났다. 혁신 관련 예산에 대해서는 교육의 본질적인 변화를 위해 쓰이기보다는 확보된 예산을 어떻게 소비할지에 대한 논의가 주로 이루어지며, 혁신 사업의 도입은 학교장의 일방적인 주도하에 이루어지는 것으로 나타났다.

> 저는 이게 혁신학교가 되려면 교직 문화나 이거 변화나 혁신을 받아들일 수 있는 준비가 먼저 선행되야 된다고 생각하는데 좀 저희 학교 분위기상 좀 아닌 것 같다는 생각이 들었거든요. 그래서 **혁신(학교)으로 바뀌었는데도 사실 큰 체감이 없어요**. 뭔가 혁신(학교)이라서 조금 더 예산이 많이 배정되고 혁신(학교)이라서 뭔가 따로 추가적으로 해야

될 게 생겼지만 그것마저도 되게 그냥 지금은 뭔 느낌이냐면 혁신으로 배정된 예산을 빨리빨리 쓰자 그리고 혁신 때문에 새로 생겨난 업무들이 많아서

정교사

(교장 선생님께서) 오래전에 그 문화를 그대로 자기 편한 구미대로 학교를 다시 운영하고 계셔요. 의사결정이라고 할 것도 없고. 예를 들면은 **자율 과정도 원래 강제로 시작**을 했거든요. 아무것도 모르는데 혁신학교의 흐름이다. 그 자율 과정이 시작을 하게 되었고….

이교사

결과적으로, 형식적으로 운영되는 혁신학교에서는 교사들이 비자발적이고 과도한 업무 등으로 인한 개인적인 소진을 겪고 있었다. 또한, 하향식으로 이루어지는 혁신 정책이 교육의 본질적인 변화를 이끌 수 있을지에 대한 의문을 제기하고 있었으며, 교사의 자율성과 신뢰를 기반으로 한 변화가 필요하다고 하였다.

(온라인 콘텐츠 선도학교, 고교 학점제 선도학교, 탄소 중립 수업 선도학교 등) 사업들을 시도를 하게 되는 과정이 교장 선생님께서 그러한 사업을 가져오셔서 시작하게 되는 것 같아요. (선생님들은) 완전 싫어하죠.

임교사

실질적인 학교에서 그게(혁신이) 잘 움직여지지 않다보니 많은 **선생님들께서는 피로로만 느끼는 거죠**. 그리고 성과가 없고 그렇게 느끼기도 하신다라는 생각이 들어요. 교사들에게 교사 문화 안에서, 교사 간의 교사 안에서의 그들이 마인드를 바꿀 수 있는 혁신이어야 되는데….

한교사

반면, 변화가 자발적으로 이루어지는 학교에서는 단순히 새로운 혁신 사업을 시작하고, 많은 예산을 혁신 관련 사업에 투입하는 방식으로 학교가 운영되지 않았다. 모범적인 학교는 교사들의 다양한 의사결정 참여

경로를 먼저 마련해주고, 교사들 간의 협력의 장을 만드는 것을 우선시 하였다. 이는 자연스럽게 교사의 자발적인 새로운 시도로 이어졌으며, 교사들은 교사 주도의 변화에 만족감과 행복감을 느끼게 되었다. 또한, 교사의 자발성을 기반으로 만들어진 혁신학교의 모범적인 시스템은 리더와 구성원이 바뀌어도 지속적으로 유지되는 것으로 나타났다.

> 저는 이런 민주적인 회의나 이런 것들이 또 보장이 되면 또 교육 과정에서도 자율성이 생기고 그것이 교사 개인의 만족감도 높이는 것 같아요. 제가 4년을 떠나서 있다가 돌아왔지만 기본적인 **학교 운영의 시스템 이런 것들은 유지**가 되고 있더라고요
>
> 오교사

> 교사는 어쨌거나 자기가 의사결정에 참여했다는 그 사실로 인해서 뭔가 이렇게 학교가 바뀌는 걸 경험을 하고 이렇게 되면 되게 만족하고…. 이런 학교 문화를 제대로 한번 세워놨을 때 그게 **성공적으로 정착이 되면 롱런**할 수도 있구나
>
> 장교사

사례들을 종합하였을 때, 교사들은 스스로 주도하지 않는 변화에 대해 거부감과 어려움을 느꼈다. 반면, 긍정적인 변화가 나타나고 지속되는 학교에서는 교사가 의사결정 과정에 주도적으로 참여하여 본인들이 직접 변화를 만들어내는 시스템이 구축되었다. 이러한 연구결과는 혁신을 위해 교사들의 민주적인 의사결정 참여가 중요하다고 인식되는 선행연구와 맥을 같이 하며(최준렬, 2022),

교사 주도의 변화가 학교에서 제대로 이루어지기 위한 조건에 대해서는 다음의 질적연구 결과를 통해 알아보고자 한다. 구체적으로, 참여적 의사결정, 교사 협력, 혁신풍토, 교직만족도가 학교 맥락에서 어떻게 나타나고 서로 관계를 맺게 되는지를 살펴보고자 한다. 이를 통해, 앞선 양적연구 결과에 대한 해석뿐 아니라, 구체적으로 네 가지 변수가 모두 잘 이루어지는 학교와, 그렇지 못한 학교를 비교하여 학교의 본질적인 변화를 위해 필요한 조치에는 무엇인가를 살피고자 한다.

2. 참여적 의사결정의 조건

교사들이 학교의 주요 의사결정에 참여하는 과정과 이를 통해 나타나는 결과는 학교마다 매우 다양하게 나타났다. 교사의 의사결정 참여가 자유롭고, 상향식 의사결정 구조를 가진 학교가 있는 반면, 교사들이 자신의 의견을 내기 어려워하고 학교장이 일방적이고 권위적인 의사결정을 하는 학교도 존재했다. 교사의 의사결정 참여 과정에서의 질적 차이는 학교 전반에 걸쳐 커다란 차이를 만들어냈다. 우선적으로 의사결정이 잘 이루어지는 학교와 그렇지 못한 학교 간의 어떠한 차이점이 있으며, 이러한 차이를 만들어내는 특성에는 무엇이 있는지 밝히고자 한다.

가. 참여적 의사결정이 잘 이루어지는 학교 특성

교사의 의사결정 참여가 활발한 학교는 공통적인 구조적 특성, 리더십 특성, 가치·문화적 특성이 나타났다. 구조적 특성으로는 익명으로 운영되는 온라인 건의 창구, 대토론회, 특정 사안에 대한 TF 팀 운영 및 자율적인 참여, 회의 내용에 대한 투명한 공개 등 교사들이 “의사결정 과정에 참여할 수 있는 다양한 루트와 이에 대한 민주적 운영”이 이루어졌다. 리더십 특성으로는 학교장이 교사의 의사결정 참여를 독려하고, 학교장이 지정한 한계 내에서 교사의 의사결정을 존중하는 등의 “학교장 리더십”과 부장 교사가 일반 교사들의 의견을 적극적으로 수렴하고 이를 학교장에게 전달하는 “부장 교사의 링킹 핀(Linking Pin)[3] 역할”이 주요하게 제시되었다. 또한 가치·문화적 특성으로는 불편한 내용도 자유롭게 말할 수 있는 허용적 분위기, 개인의 의견 반영이 실질적인 변화를 만들

3) Likert와 Likert(1976)는 효과적인 조직 운영이 이루어지기 위해 조직 내의 상하 관계를 연결하는 구성원의 역할을 중요하게 보았으며, 조직의 상부와 하부를 연결하는 구성원을 링킹 핀(Linking Pin)으로 규정하였다.

기, 학교에 대한 주인의식, 의사결정에 참여하는 심리적 여유, 교사에 대한 존중 등이 제시되었다.

> 교직원 회의 때만 소통하는 게 아니라 2월 워크숍 때부터도 선생님들이 이렇게 모둠으로 앉아서 토의를 하고…. 교장 선생님도 좀 권위적이지 않고 굉장히 민주적으로 학교를 운영하셨고, 선생님들이 이렇게 **의사결정에 참여할 수 있도록 많이 보장**을 해 주셨습니다.
>
> 오교사

> 분임 토의 같은 걸 하게 되면 모둠을 짜가지고 하는데 교장, 교감도 무작위로 뽑은 모둠 모둠으로 들어가서 똑같이 해야 되고. 그래서 이렇게 하는 과정에서 그런 게 좀 있었어요. 이 모둠 토의를 하는 거에서도 내가 낸 의견이 좀 괜찮으면은 우리 모둠 발표 끝에 내지고 그럼 이걸 교장, 교감이 듣는구나. 이게 어쩌면 들려질 수 있고 우리의 불만 사항이 해결될 수 있구나.
>
> 장교사

교사들의 참여적 의사결정이 잘 이루어지는 학교의 구조적 특성 가운데 가장 눈에 띄는 것은 의사결정 과정에 참여할 수 있는 다양한 루트가 체계적으로 마련되어 있는 점이다. 단순히 교직원 회의에서만 의견을 교환하고 의사결정을 하는 것에서 끝이 아니라, 다양한 형태의 의사를 반영할 수 있는 플랫폼이 만들어졌고 교사들의 의사결정 참여는 플랫폼 안에서 수시로 이루어졌다. 대표적인 예로는 '구글 스프레드시트'와 '리로스쿨' 등의 온라인 플랫폼을 활용한 익명 건의 창구로, 익명 건의 사항에 대해서는 부장 교사들의 피드백이 이루어지고 필요시 회의안건으로 다루어졌다. 또한, 학교에서 해결해야 할 특정 문제가 있을 경우, 해당 문제에 대한 TF 팀이 만들어졌으며, 해당 문제에 관심 있는 교사들이 자발적으로 TF 팀에 합류하였다. 이외에도 교직원, 학부모, 교사가 모두 참여하는 대토론회를 통해 활발한 의견 교환이 이루어졌다. 부장 회의 등 학교 주요 안건을 논의한 회의록은 교직원들에게 투명하게 공개하여, 의사결정 과정과 결과가 공정하게 이루어질 수 있도록 시스템화하고 있었다.

구글에 보면 스프레드 시트 있잖아요. 거기 **익명으로 (의견을) 올리게끔** 돼 있었어요. 익명으로 올리게끔 하니까 사람들이 되게 많이 올리더라고요. 그래서 익명으로 이거는 좀 불만족스러운 그런 거에 대해서 보통 교무부장이나 아니면 연구부장 같은 분들이 이제 그 익명에 대해서 댓글을 달아줘요.

박교사

혁신학교 TF 팀에서 교육과정이든 우리 학교의 현안은 학생 생활교육이든 교육과정 TF 팀, 학교 생활교육 TF 팀, 이런 식으로 **TF 팀을 꾸리면 교사들이 누구나 참여할 수 있는 거죠**. 개별적으로 그래서 TF 팀에서 좀 더 논의를 하고 TF 팀에서 논의한 결과 제안하고 싶은 것을 교직원 토론회나 교직원 회의 때 혁신학교 TF 팀 이름으로 제안할 수 있는 거죠.

오교사

되게 존중해 주는 분위기로 대토론회를 한다 하면은 이제 나왔던 결론들을 정리해서 이제 대자보 형식으로 학교에도 붙여놓고 이 **의견은 어떻게 받아들여져서 향후 어떻게 될 것이며 이런 피드백**도 잘 대토론회 할 때는 잘 되는 것 같아요.

강교사

학교장과 부장 교사가 보여주는 리더십도 교사들의 의사결정 참여에 중요하게 영향을 미치는 것으로 나타났다. 연구 참여자들은 학교장이 보여준 다양한 리더십이 교사들의 의사결정 참여를 독려한다고 보았다. 대표적인 예로는 학교장이 큰 틀에서 의사결정의 방향을 하면, 그 틀 안에서 교사들은 자율성을 가지고 의사결정을 하며 이에 대해 학교장이 지지해주는 형태로 의사결정이 이루어졌다. 또한, 교직원 회의에서 일반 교사들과 동등한 위치에서 회의를 참석하는 등을 통해 교사들의 목소리를 보다 가까이서 듣고자 하는 모습도 나타났다. 일련의 예시들은 모두 학교장이 교사의 의사결정의 참여를 독려하고 결정사항에 대해 존중하고 지지하는 형태로 나타났다.

교사의 의사결정 참여에 있어 부장 교사의 리더십도 중요하게 나타났

다. 부장 교사는 링킹 핀의 역할로 교사의 의견과 교장, 교감 간의 직접적인 소통 통로로서 역할을 하였다. 교사의 의사결정이 잘 이루어지는 학교에서의 부장 교사는 일반 교사들의 의견을 경청하고 이를 수합하여. 학교 운영에 적극적으로 반영하였다. 또한, 학교의 주요 의사결정 사항에 대해서 일반교사에게 적극적으로 알리는 역할도 수행하였다.

> 교장, 교감이 주로 하는 것들은 하면 안 되는 선들을 주로 그으려고 하는 것 같아요. 교장, 교감은 **정해진 원칙 안에서는 그래도 좀 자유롭게 해주려**는 것 같아요.
>
> 장교사

> (부장 교사는) 다른 사람들의 의견을 갖고 들어가서 자기 의견뿐만 아니라 일반 선생님들의 의견까지도 잘 전달해서 협의해야…. 부장들은 약간 그 부장들을 다 통찰하고 학교의 전반적인 교사들의 그런 것들을 알고 들어가지는 사람이잖아요. **중간자 역할을 좀 해줘야 된다**는 거죠. 그리고 구성원들이 부장들은 좀 찾아와서 얘기하기가 더 쉬우니까.
>
> 한교사

교사의 의사결정 참여가 활발한 학교에서는 앞에서 제시한 구조적 특성, 리더십 특성 외에도 학교 구성원 간에 공유되고 있는 가치·문화적 특성이 주요하게 제시되었다. 먼저, 학교에서는 교육 수요자인 학생과 학부모에 대한 존중뿐 아니라 교육의 실행 주체인 교사의 행복을 중요한 가치로 다루고 있었다. 이러한 학교에서는 교사가 행복해야 학생들도 행복할 수 있다는 철학을 바탕에 두고, 학생과 학부모의 의견뿐 아니라, 교사들의 의견도 적극적으로 경청하고 반영하는 모습을 보였다. 다음으로는 교사들이 자신의 학교에 대한 주인의식을 가지고 있었으며, 이는 교사들의 사소한 의견이라도 실질적인 변화가 보일 때 주로 나타났다. 마지막으로 의사결정 참여에 대한 심리적 여유를 확보하고자 노력하였다. 의사결정의 참여를 할 수 있는 심리적, 시간적 여유가 확보되고, 회의가 업무의 하나가 아닌 변화의 자리라는 것에 대한 가치 공유가 있었다.

애들만을 위해서, 교육만 생각해서 그런 게 아니라 그 **교사 존재감에 대한 그런 거를 느끼면서** 그게 이제 내가 교사니까 그리고 우리가 그런 주제에 대해서 교육에 대해서 얘기를 하니까 그 방향을 이렇게 끌어올라진다고 해야 되나 함께 시너지 효과처럼 서로가 영향을 주는 거를 많이 느꼈어요.

김교사

교사들이 참여해서 피부로 느낄 수 있는 변화가 있으면 **선생님들이 더 주인의식을 가지고 참여**를 하시겠죠. 그래서 아까 말씀드렸듯이 일상적인 기획회의나 교직원 회의 때 선생님들이 작은 거라도 건의를 해서 그것이 타당하면 당장 반영이 되거든요. (…) 교사들이 대화하고 소통하는 시간이 많이 필요하고, 안정적인 그런 시간이.

오교사

참여적 의사결정이 잘 이루어지는 사례에 대한 질적자료 분석을 통해, 교사의 참여적 의사결정이 이루어지기 위해 단순히 교직원 회의를 자주 하고, 교사 개인에게 의사결정 권한을 부여하는 것 이상의 노력이 필요하였다. 학교는 참여적 의사결정을 위해 구조적, 리더십, 가치·문화적 측면에서 교사의 의사결정 참여를 지지해줄 수 있는 환경을 조성해야 했다. 이러한 구조적, 리더십, 가치·문화적 특성의 중요성은 참여적 의사결정이 잘 이루어지지 않는 학교와의 비교를 통해 더욱 뚜렷하게 드러난다.

나. 참여적 의사결정이 잘 이루어지지 않는 학교 특성

참여적 의사결정이 잘 이루어지지 않는 학교에서는 교사의 의사결정 참여가 원활한 학교와는 다른 구조적, 리더십, 가치·문화적 특성을 보이고 있었다. 먼저 교사들의 의사결정 참여는 형식적으로 교직원 협의회와 대토론회 등을 통해 진행되지만, 이러한 협의는 일방적인 결정 내용을 전달하는 것 위주로 진행되었다. 리더십 특성으로는 학교장의 독단적인 의사결정과 부장 교사의 링킹 핀 역할 부재 등이 있었다. 마지막으로, 가

치·문화적 특성으로는 교사의 개인주의적 문화를 넘어서는 이기주의와 각자도생의 문화 등이 나타났다.

참여적 의사결정이 잘 이루어지지 않는 학교의 구조적 특성을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 교직원 협의회 등의 의사소통의 장은 형식적으로 이루어지고, 실제적인 의사결정은 위에서 하향식으로 결정되면, 이에 대해 교사들에게 일방적으로 전달되었다. 또한, 온라인 플랫폼 등을 활용한 의사결정의 수렴 과정 역시 보여주기식의 수동적이고 형식적인 방식으로 이루어졌다. 문제 상황 해결을 위한 TF 팀이 꾸려지더라도 문제 상황의 당사자가 포함되어, 문제에 대한 직접적인 해결을 하기보다는 형식적인 활동으로 이루어졌다. 또한, 과도한 업무로 인해 교사들은 의사결정 참여에 대한 시간적, 심리적 여유가 없었으며, 의사결정 과정에 참여하는 것 자체가 새로운 업무로 인지하기도 하였다. 종합하면, 참여적 의사결정이 잘 이루어지지 않는 학교에서는 다양한 의사결정 참여 제도를 도입함에도 불구하고 이에 대한 형식적인 운영과 하향식 의사결정, 과중한 업무로 인한 의사결정 참여에 대한 부담 등으로 인해 교사의 실질적인 참여와 변화를 이끌지 못하고 있었다.

> 항상 의견 취합하는 건 되게 형식적으로만 이루어지고 뭔가 진짜 허심탄회하게 의견을 이야기해 보자 이런 게 없는 것 같아요…. TF 팀을 만들어서 선생님들 의견을 이제 반영해서 업무 분장을 한다고 하셨는데, 업무 분장을 진짜 더 공정하게 하려면 저는 서로 업무 분장을 위주로 회의를 할 수 있는 시간이 따로 필요하다고 생각하는데 그런 게 아니라 그냥 TF 팀 만들어서…. 지금은 조직 자체가 닫혀 있어서 의견을 받는 것도 하향식이고 이렇게 선생님들끼리 의견을 자연스럽게 취합해서 올려보낼 수 있는 구조가 없다보니까 이미 정해진 답을 대답해야 되는 유형의 의견 취합이 상당히 많은 것 같아요. 답은 이미 정해져 있고 거기에 혹은 몇 가지 선택지만 있고.
>
> 정교사

> 회의가 많다라는 거는 그리고 회의할 시간도 없어요. 솔직히 일과 중에 일과 중에 수업하고 뭐 하고 학생 상담하고 하면 수업 준비할 시간도 없는데. 그런 거 할 시간적인 여유도 사실은 부족하다.
>
> 한교사

교사들의 의사결정 참여가 잘 이루어지지 않는 학교의 리더십 특성을 살펴보면, 학교장의 권위주의적인 리더십과 독단적인 의사결정, 부장 교사의 링킹 핀 역할 부재와 일방적인 의사결정 등이 나타났다. 이러한 학교에서는 학교장이 주요 의사결정에 대해 독단적으로 결정하게 되며, 교사들은 결정 사항에 대해 동의하는 방향으로 의견 수렴이 이루어졌다. 이는 비단 학교 조직 차원뿐 아니라, 부서 단위에서의 부장이 발휘하는 리더십에서도 유사하게 나타난다. 부장 교사들은 일반 교사들의 의견을 듣고 수합하여, 부장단 회의나 관리자에게 의견을 전달하는 링킹 핀 역할을 수행하기보다는 관리자의 의중을 파악하고 의사결정 결과를 일반 교사에게 전달을 주로 하였다. 부서 단위에서의 결정 사항에 대해서는 부장 교사가 일방적이고 독단적인 결정을 내렸다. 이러한 권위주의적이고 일방적인 학교장과 부장 교사의 의사결정으로 인해, 교사들은 교직원 회의 등의 의사결정 수렴 제도를 활용하여 자신의 의견을 내기 어려워하고 있었다.

> 교장이 약간 **왕처럼 군림**하는 학교였었고 그러다 보니까 대부분의 의사결정의 중요한 포인트는 교장이 지으려고 했었고, 그리고 선생님들을 마치 본인의 과거의 학생처럼 느끼면
>
> 장교사

> 모든 의사결정이 그 세 분(교장, 교감, 교무부장)에 의해서 다 되고 선생님들의 의견은 큰 소리가 나야지 그걸 잠재우기 위해서 그런 거는 들어주지만 사소한 선생님들 의견은 그렇게 전달이 많이 되거나 그렇지 않았었어요…. 어딜 가나 강성인 선생님들이 계세요. 그런데 이제 **그분들의 발언권이 굉장히 큰 힘**을 갖는 경우가 있거든요.
>
> 김교사

참여적 의사결정이 잘 이루어지지 않는 학교에서는 의사결정이 잘 이루어지는 학교와 가치·문화적으로 다른 특성을 갖고 있었다. 이러한 학교에서는 학부모와 학생 등의 교육 수요자의 의견은 존중하며 이들이 의

사결정의 주요 참여자로 역할을 하지만, 교육을 수행하고 있는 교사의 의견에 대한 존중은 오히려 부족하였으며, 이들의 의견은 학교 운영에 반영이 잘되지 않았다. 이러한 교사에 대한 존중 부재는 교사들로 하여금, 교직에 대한 회의감과 소극적인 의사결정 참여 등의 결과로 이어지고 있었다. 또한, 교사 개인이 의견을 냈을 때, 의견에 대한 책임을 전적으로 교사 개인에게 전가하고자 하는 분위기가 나타났다. 이러한 상황에서 교사들은 자신의 의견을 혼자 맡게 되는 것에 대한 두려움을 느끼고 의사결정을 적극적으로 참여하지 않게 되었다. 이와 유사하게, 대부분의 연구 참여자들은 개인주의를 넘어선 각자도생의 문화가 참여적 의사결정을 어렵게 하고 있다고 보았다. 교사 사회에 만연해 있는 개인주의는 의사결정 과정에서 교사 개인은 자신에게 피해가 가지 않으면 굳이 의견을 내지 않는 각자도생의 문화로써 발현이 되고 있었다. 사회의 중요한 공동체로서 역할을 해야 하는 학교에 대해 교사들은 주인의식을 가지 않았으며, 자신들의 학교를 타자화하여 '우리' 학교가 아닌 '이' 학교로 인식하였다. 불평, 불만은 갖더라도 개선을 하고자 목소리를 내지 못하는 문화를 갖고 있었다.

> 이분들이 두려워하시는 게 학부모의 민원이에요. 그래서 의사결정은 주로 관리자와 학부모가 결정을 한다고 볼 수 있고. 관리자와 학부모가 동급이고 그다음에 학생이 있고 **맨 마지막에 교사**가 있다고 보시면 되겠습니다.
>
> 이교사

> 개인주의가 어떻게 보면 되게 이기주의적으로도 가는 건데 그러니까 나한테 피해 안 오면 소리를 낼 생각이 없는 거죠. **이기주의적인 것 때문에 더 소통이 단절되고** 불합리한 게 있으면 교사들이 뭉쳐서 얘기를 해야 되는데 그것도 아니게 되고…. 오히려 의견을 내면 내가 이런 것과 관련해서 뭔가를 더 해야 될까 봐 되게 겁내야 되는 구조잖아요. 예를 들어 원격 수업에 대해서 의견을 내요. 그러면 오히려 이걸로 역풍을 맞을까 봐 되게 신경을 또 써야 되는 그런 구조인데
>
> 정교사

> 학교가 **의사소통 과정이 폐쇄적이라면 '난 이전 학교는 그랬는데,**

이 학교는 왜 이러지?' 를 반복을 하게 돼요. 저는 쌤들이 학교에 와서 옮긴 학교에서 실망해가지고 불만 터뜨릴 때를 주목을 했던 거예요. '이 학교'는 왜 이러지? '이 학교'는 왜 이걸 이렇게 처리해? 쉽게 할 수 있는 거를 왜? 그런 것들을 불만을 터뜨릴 때 보면 '이 학교'는 왜 이래라고 계속 얘기하는데.

장교사

교사들은 참여적 의사결정이 어려운 것의 가장 근본적인 원인이 개인이 의견에 대해 모두 책임, 각자도생을 하는 문화라고 보았다. 한편, 참여적 의사결정이 잘 이루어지는 학교에서는 개인주의적 문화를 개선하고, 의사결정의 질을 향상시키기 위한 방법으로 교사 간의 다양한 협력과 자연스러운 소통 구조를 만들고자 노력하는 것으로 나타났다. 즉, 교사들 간의 인간적인 관계와 서로에 대한 이해를 통해 개인주의적 문화를 극복하는 것이 중요한 것으로 나타났다. 참여적 의사결정이 잘 이루어지는 학교와 그렇지 못한 학교에 대한 비교는 다음 <표 4-13>을 통해 제시하였다.

<표 4-13> 참여적 의사결정 관련 학교의 특성

	참여적 의사결정이 잘 이루어지는 학교	참여적 의사결정이 잘 이루어지지 않는 학교
구조적 특성	• 온라인 익명 플랫폼, 수시 협의회, TF 팀 운영, 대토론회 등 다양한 의사결정 루트 • 상향식 의사결정 과정	• 의사결정 장의 형식적 운영 • 하향식 의사결정 과정 • 과도한 업무로 인한 의사결정 참여 부담
리더십 특성	• 학교장의 교사 의사결정 사항 존중 • 학교장의 동등한 위치에서의 회의 참여 • 부장 교사의 링킹 핀 역할	• 학교장의 권위주의적 독단적 의사결정 • 부장 교사의 독단적 의사결정 및 소통 부재
가치·문화적 특성	• 교사의 행복 중시 • 교사 주인의식 함양 위한 노력 • 의사결정 참여에 대한 심리적, 시간적 여유 확보	• 교사 존중 부족 • 개인 의견에 대해 의견 제시한 개인이 책임지도록 함 • 개인주의와 각자도생의 문화

한편, 교사의 참여적 의사결정은 문제 상황에 대해 모든 교사들이 다 같이 민주적으로 참여하는 의사결정과는 다르다(Owens & Valesky, 2015). 본 연구에서의 연구 참여자들도 전 교직원 회의나 1인 1표를 행사하는 등의 민주적 의사결정 방식과 참여적 의사결정을 동일하게 인식하지는 않고 있었다. 참여적 의사결정은 상황접근적 이론을 기반으로 하고 있으며, 학교가 처한 상황, 문제의 특성, 리더십 특성, 교사의 특성 등 다양한 상황에 따라 교사의 의사결정 참여의 범위가 달라진다. 연구 참여자들이 인식하는 적절한 참여적 의사결정은 문제 상황에 대해 교사 스스로 참여가 필요할 때 언제든지 참여할 수 있는 것을 의미하며, 이를 위해 교사의 다양한 의사결정 참여 구조, 참여 지지의 리더십과 학교의 가치, 문화 등이 있어야 함을 밝히고 있다.

다. 개인주의 문화 해소를 위한 교사 협력

연구 참여자들은 교사의 참여적 의사결정이 긍정적으로 기능하기 위해 교사 간의 협력이 잘 이루어져야 한다고 강조하였다. 교사 간의 협력이 없다면, 교사 개인의 의사결정 참여는 교사 개인의 이기주의, 부서 이기주의, 교과 이기주의 등이 발생하며, 결과적으로 의사결정 참여를 통한 긍정적인 효과를 기대하기 없다고 보았다. 이러한 문제의식은 Hoy와 Tarter(1993)의 참여적 의사결정에서 제안하고 있는 신뢰도 검증과 맥을 같이 한다. 협력이 전제되지 않은 개인주의적 문화에서는 개별 교사의 의사결정 참여는 학교 조직의 목표나 교육 목표보다는 개인적인 이익에 근거한 의견을 내기 때문이다. 교사 간의 협력은 교사들의 참여적 의사결정에 방해요인인 각자도생의 문화를 해결하여, 의사결정 참여를 통해 양질의 성과를 낼 수 있도록 하는 요소라고 할 수 있다.

> 아무래도 소통할 기회가 없으면 뭔가 **부서 이기주의, 교과 이기주의로 빠지기**가 쉽거든요. 그래서 의도적으로 교사 워크숍이나 교직원

토론회를 할 때 학년이나 부서나 교과를 섞어서 선생님들이 같은 자리에 앉아서 뭔가 인간적인 개인적인 이야기도 나누고

오교사

선생님들이 각개 전투를 보통 학교들은 그렇게 하잖아요. 내 반 **혼자 싸우고 혼자 이겨내야 되고** 모든 걸 하는데 이 혁신학교에 보니까 자기의 말을 할 수 있는 기회가 많고 일단 그 말을 하고 거기에 같이 얼굴 보고 내 말을 들어주는 사람이 있다라는 것만으로 그 교사로서의 존재감을 많이 느끼는 것 같아요.

김교사

학교 현장에서는 교사의 참여적 의사결정과 교사 간 협력을 함께 독려하기 위해 다양한 형태의 전략을 취하고 있었다. 1차적으로 학교 차원에서 교사들의 취미 동아리 등 비공식적 모임에 대한 지원이 이루어지고 있었다. 교사들은 비공식적 모임을 통해 개인 간의 친밀감과 행복감을 느끼고 있었다. 여기서 한발 더 나아가, 일부 학교에서는 서로 다른 부서와 학년에 소속되어 있는 교사들 간의 활발하고 다양한 교류의 장을 만들고자 노력하였다. 예를 들어, 협의회를 할 때 의도적으로 다른 학년, 다른 교과 교사들이 섞이도록 배치하여 소통하도록 하거나, 교사들 간의 마니또 활동, 자신들이 1년 동안 했던 실패 이야기를 나누는 실패 컨퍼런스, 교사들끼리 상장 주기 활동 등 단순한 친밀감을 넘어서, 서로에 대해 깊이 알아가고 서로의 어려움에 대해 공감할 수 있는 장을 만들었다. 이러한 협력 활동은 교사들 간의 친밀감을 넘어서서, 서로를 깊이 이해하고 공감할 수 있도록 하였다. 이를 통해, 교사는 개인주의와 이기주의를 극복하고, 학교에 대한 주인의식을 가지고 의사결정을 할 수 있게 된다.

교사 취미 동아리도 있었기 때문에 어찌 됐건 선생님들이 이렇게 학교 오는 게 즐겁고 또 선생님들과 친해지고 하다 보니까 업무를 하더라도 다른 부서에서 행사가 있으면 꼭 가서 얼굴을 보고…. 교직원 마니또를 했어요. 교장, 교감 선생님, 행정실 다 포함해서 그러니까 한 2~3주 정도 서로 모르게 선행을 하는 거죠…. 상장에다가 선생님들에게 한 명씩 한 명씩 상장 만들어주기 그런 걸 했어요…. 실패 컨퍼런스라

고 혁신학교 워크숍에서 배운 건데 선생님들이 모여가지고 이거는 제가 2월 워크숍 때 했었는데 작년에 가장 실패한 이야기를 하는 거예요.

오교사

교사 간 이런저런 협력을 통해 이 학교라고 하지 않고 이제 우리 학교라고 말할 수 있게 된다고 봐요. 중요한 거는 **이 학교를 우리 학교로 바꿔**주는 게 되게 중요한 것 같고….

장교사

종합하면, 학교에서의 참여적 의사결정을 방해하는 가장 핵심적인 요인으로는 개인주의 문화이며, 이를 극복하기 위해서 교사 간의 협력이 이루어져야 한다. 학교에서의 이루어지는 교사 개인 간의 친밀도를 높이는 활동들은 개인주의 문화를 완화하고, 교사의 참여를 통한 양질의 의사결정을 촉진할 것으로 보인다.

3. 참여가 만들어내는 변화들

가. 교사 참여로 만들어지는 혁신적인 학교

많은 교사들이 위에서 하달되는 방식의 혁신 정책에 대해서는 회의적인 시각을 보였지만, 학교 조직 내에서 새로운 것을 시도하는 혁신풍토는 학교 조직에 있어 필수적인 것으로 보았다. 교사들에게 혁신은 거창한 담론이나 철학이라기보다, 학교 조직과 교육이 조금 더 나은 방향으로 바뀌기 위한 사소한 변화로써 인식되었다. 이를 위해서는 혁신의 필요성과 목표에 대한 공감대가 선행되어야 한다고 보았으며, 앞서 살펴본 것처럼 교사 주도로 이루어졌을 때 혁신으로서 의미가 있다고 보았다.

혁신이 반드시 아주 특별한 건 아니거든요. **안에서 조금씩 바꿔**가야 되고 이렇게 해 나가야 되는데…. 혁신이라고 하는 것이 지금 좀 전에 얘기한 것처럼 제가 봤을 때는 일상적으로 해야 하는 인간이 조직에서 어떤 조직이든 그 조직이 계속 살아남기 위해서 계속해서 개가 이렇게

생물이라면 살아가야 되는 거잖아요. 그 조직이 생물적 관점에서 보면 먹이 활동을 하고 애벌레가 하듯이 그러면 그러한 과정 속에서 그냥 녹아 있는 그냥 일상적이어야 하는 거거든요.

한교사

선생님들이 **내부적으로 많은 토론이 있었어요. 그래서 우리가 아이들이 학교에서 변화**할 수 있도록 교사들이 좀 더 참고 그리고 학생들이 참여하고 학부모가 참여하면서 생활 규정도 같이 만들고 무엇보다 좀 수업을 바꿔보자

오교사

이러한 사소한 변화들이 받아들여지기 위해서는 연구 참여자들은 교사들의 참여적 의사결정이 잘 보장되는 것이 중요하다고 인식하였다. 하향식의 변화와 달리 교사가 직접 참여하고 결정하는 변화는 교사의 직접적인 필요에 의한 주도하는 변화이기 때문에 교사 스스로 이를 쉽게 받아들이고 적극적으로 실천하게 된다. 또한 교사들의 다양한 목소리를 반영하기 때문에 하향식 정책과 비교했을 때, 더욱 창의적인 변화가 가능하였다. 이러한 분석결과는 참여적 의사결정이 교사에게 새로운 기회와 도전을 제공하고, 임파워먼트를 부여를 통해, 여러 성과로 이어진다는 연구결과와 맞닿아 있다(Somech, 2010).

솔직히 말해서 의사결정에 참여하신 분들은 따라와요. 그 과정에 내가 오케이 했잖아요. 그리고 **내 의견이 반영**이 된 거고, 내 의견이라면 어떻게든 하려고 하시죠.

한교사

우리 학교도 이런 걸 할 수 있는지 한번 해봤으면 좋겠어요 이런 것들을. 그래서 저희 학교에 교원이 한 70명 가까이 되는 걸로 알고 있는데 **70명이 정말 다양한 학교**에서 온갖 것들을 보고 이건 정말 괜찮다 이런 것들을 갖고 있을 거란 말이죠.

장교사

한편, 학교 외부의 제도가 참여적 의사결정이 혁신풍토에 주는 영향을

강화하는 작용을 하는 것으로 나타났다. 우리나라는 교사에 대한 순환전보제를 실시하고 있으며, 이로 인해 교사들은 5년에 한번씩 학교를 이동해야 한다. 순환전보제 덕분에 교사들은 다양한 시스템의 학교를 경험하게 되며, 이들은 이전 학교에서 경험했던 긍정적인 부분을 현 학교에 반영함으로써 긍정적이고 다양한 변화를 일으킬 수 있다. 또한, 교육청 차원에서의 혁신학교 간의 교류와 혁신학교 전문가 등에 대한 초빙교사제를 통해, 우수한 변화와 혁신 사례들이 학교 간에 활발하게 공유될 수 있고 이는 변화를 더욱 촉진하는 계기로써 작용하였다.

> 학교에서 여러 명의 의견을 들었을 때의 장점이라고 하면 특히나 공립학교의 경우에는 사람들이 계속 돌잖아요. 그렇기 때문에 돌면서 분명히 다른 학교에서 이 부분은 너무 괜찮다 이런 것들을 느끼고 온 게 많단 말이에요.
>
> 장교사

> 혁신학교 전문가 선생님이 한 분 오셨어요 혁신학교 2년 차에. 전문가 컨설팅 선생님이 오고 나서는 그런 거는 필요치 않다. 일단 선생님들한테 의견 듣는 게 먼저다 해가지고 의견을 거의 일주일에 한 번 들었나
>
> 박교사

의사결정 참여를 기반으로 한 혁신풍토는 학교 조직이 새로운 시도를 할 수 있게 하여, 교사 개인의 만족도뿐 아니라 참여에 소극적인 교사들에게도 변화의 필요성을 일깨워주는 효과를 보이고 있었다. 즉, 혁신풍토는 교사 개인의 만족감, 소극적인 교사들의 인식 전환, 학교 조직 변화 등 광범위한 효과를 보이고 있는 것으로 나타났다.

> (연구 참여자가 제안한 새 사업이 성공적으로 끝난 후) 운영위원들한테도 또 선생님들한테도 아이들한테도 만족감이. 애들이 되게 좋았고 제 아이디어였었거든요. 나중에 제가 나오고 학교 공간 스마트 사업에도 그래도 다들 동의해 주셨더라고요. 나중에 들었는데 그렇게 만들어진 거죠. 공간의 중요성을 알고 또 만들어 가야 되고

한교사

교사들은 교육과 학교에서의 변화와 혁신의 필요성을 인지하였으나, 이러한 변화와 혁신은 하향식의 방법이 아니라 교사의 주도 아래에 이루어져야 한다고 보았다. 따라서, 교사들이 다양한 의견을 내고, 의사결정 과정에 참여하는 것은 학교에 혁신풍토를 만드는 기본적인 방식으로써 인지되었다. 교사들은 자신들이 직접 의사결정에 참여하고 결정함으로써, 학교 조직의 창의적인 변화를 이끌어내며, 참여에 소극적인 교사도 변화의 주체가 될 수 있게 만들고 있다.

나. 교사 참여로 만들어지는 교사가 행복한 학교

연구 참여자들은 교사로서 느끼는 만족감을 학교의 의사결정 과정에 참여하고, 이로 인해 생기는 실질적이고 긍정적인 변화 과정을 확인할 때 많이 느끼고 있었다. 교사로서 의견을 개진하고 학교에서 이를 반영하는 과정 자체에서 교사들은 존중받는 느낌을 받고 이는 교사들의 만족감으로 이어진다. 한편, 단순히 자신의 의사결정 권한이 높아지고, 자기 뜻대로 학교가 운영되는 것 이상으로, 교사들끼리 적극적으로 의견을 교환하고 소통하는 과정 자체에서 큰 만족감을 느끼는 것으로 나타났다. 또한, 궁극적으로 의사결정 참여를 통해 학교 조직의 발전에 기여하고 있다는 점에서 만족감을 느끼고 있었다.

> 이 학교에서 정말 즐거워했구나. 뭐가 이렇게 사람들을 즐겁게 했지. 떠올려 보면 비공식적, 공식적인 게 모두 교사들 한 명 한 명이 그래도 존중받고 있고 자기 의견이 반영될 수 있는 창구가 있다고 느꼈기 때문에.

장교사

> (원격수업 관련해서) 제 의견이 대부분 많이 반영이 되는데 사실 그때는 만족감을 안 느꼈어요. 왜냐하면 남들이 다 싫어하는 일이고 공통의 관심사가 아니라 제 의견이 아무리 많이 반영되고 제가 다 이끌고

갔는데도 만족감이 없었어요. 오히려 자연스럽게 그냥 자유학기제 수업 하면서 **자잘자잘하게 서로 의견 공유하고** 예를 들어 이런 수업 해 봤는데 되게 괜찮더라 다른 선생님이 제 수업하는 거 보고 이렇게도 해 봤는데 되게 이런 것도 좋더라 **이랬을 때 더 만족감이 훨씬 컸어요**.

정교사

의사결정 내용이 누군가에게 도움이 되고 뭔가 **좀 더 나은 방향으로 반영이 된다면 당연히 거기서는 큰 만족감이 오지요**. 저희 학교에서는 결석신고서를 받는 그 양식이 있는데 되게 번거롭게 되어 있었단 말이죠. 근데 이거를 좀 간편화해가지고 앞으로 이걸로 받으면 어떠실까요 하면서 양식 받아서 제출해 줬는데 너무 좋다고 하면서 그 학교 양식이 그냥 다 전학년으로 새로운 양식으로 바뀌고,

조교사

이렇듯, 참여적 의사결정과 혁신풍토는 교사 개인에 대한 존중감, 교사 간 의견 교환과 소통, 학교 조직의 긍정적 변화를 이끌었다는 뿌듯함 등의 다양한 형태의 교직만족도로 이어지는 것을 확인할 수 있다.

교사 주도의 변화로 인한 교직만족도는 교사들이 학교 운영에 적극적으로 참여하고, 동료 교사들과 함께 협동하고, 수업 혁신과 학생들과 깊은 유대감을 가지고자 노력의 원동력과 동기로 작용하였다. 또한, 연구참여자들이 학교에서 느낀 만족감과 행복은 다른 학교로 근무지를 옮긴 이후에도, 교사로서 추구하고자 하는 가치와 목표를 명확히 하는 역할을 하였다.

좋은 학교는 애들한테만 좋은 학교가 아니라 선생님들도 좋은 학교를 만들어보자 해가지고. **교사의 어떤, 행복도에도 굉장히 관심을 많이 기울이는 학교**. 선생님들이 뭔가가 요구하는 게 있거나 이렇게 했으면 좋겠다는 게 있으면 교장, 교감과 편하게 얘기할 수 있다 이런 마인드가 있는 거지 그리고 또 내 의견에 동조하는 내 동료들을 같이 규합할 수 있고 이런 것들이 되어 있는 게 학교의 한 구성원으로서 약간 좀 자아 효능감 같은 게 되게 높다는 느낌을 받았거든요. 이제 그것 때문에 저는 사실 그런 이쪽 대학원이나 이쪽 진학도 다 그것 때문에 생각하게 된 거고.

장교사

참여적 의사결정, 혁신풍토, 교직만족도 간의 관계에 대한 질적 분석 결과, 교사들의 의사결정 참여와 이로 인한 학교의 변화는 교사 개인에 대한 존중, 교사 간의 소통, 학교 조직에 대한 기여 등의 만족도로 이어졌다. 교사 주도의 변화를 통한 교직만족도는 다시 선순환적으로 의사결정 참여와 협력, 변화를 높이는 역할을 하였으며, 교사가 추구하고자 하는 목표와 동기를 제시하는 역할을 하였다. 참여적 의사결정과 혁신풍토, 교직만족도 간의 관계에 대한 질적연구 결과를 정리하면 <표 4-14>와 같다.

<표 4-14> 참여적 의사결정과 혁신풍토, 교직만족도의 관계

	혁신풍토	교직만족도
인식	• 학교 조직과 교육이 조금 더 나은 방향으로 바뀌기 위한 사소한 변화로써 인식	• 의사결정에 참여하고, 학교가 긍정적으로 변화하는 것을 만족감의 일종으로 인식
참여적 의사결정의 작용	• 자신들이 주체이기 때문에 변화를 쉽게 받아들임 • 다양한 목소리가 반영되므로 창의적 변화 가능 • 다른 교사들에게도 영향 • 강화시키는 외부 요인: 순환전보제, 혁신학교 교류, 초빙교사제	• 교사로서 존중받는 느낌 • 의견을 교환하고 소통하는 과정 자체에서 주는 행복감 • 학교 조직의 발전에 기여하고 있다는 만족감 등
결과	• 교사 개인 만족감 • 교사 주도의 창의적인 변화를 학교에 도입함 • 소극적인 교사도 변화 동참	• 학교 운영에 더욱 적극적으로 참여 • 교사 협력, 수업 혁신, 학생과의 유대감 강화에 대한 동기로써 작용 • 교사로서 추구하고자 하는 가치와 목표를 명확히 함

다. 참여적 의사결정에 기반한 시스템

교사의 참여적 의사결정, 혁신풍토, 교사 개인의 만족도를 기반으로 한 시스템이 학교에 정착이 되었을 때, 이러한 시스템은 지속성을 갖는다. 하향식의 정책은 조직 구성원과 리더가 변한다면 지속성을 갖기 어렵다. 그러나, 참여적 의사결정에 기반한 시스템은 일부 구성원들이 바뀌더라도 민주적인 시스템과 혁신풍토, 만족도의 기본 틀을 계속 유지하고 있었다. 시스템으로써 참여적 의사결정이 잘 기능한다면, 새로운 구성원들 또한 시스템 안에서 혁신과 만족도를 느끼며, 이는 새로운 구성원들이 의사결정 과정에 참여하고, 변화를 주도하는데 동기로써 작용할 것이다. 따라서, 구성원이 전부 바뀌더라도 시스템 자체가 자생력을 가지기 때문에 변화지향적인 문화는 잘 바뀌지 않게 된다.

> **구성원들이 다 바뀌었는데 그래도 그때 세워놨던 어떤 기본적인 문화가 안 바뀌는 거**예요. 갑자기 하던 대토론회나 분임 토의 같은 건 안 할 수가 없는 거죠. 이게 시스템이 이제 가는 거예요. 누가 굴리려고 하는 게 아니라 시스템이 만들어져서 이대로 가는 거죠.
>
> 장교사

연구 참여자들은 이러한 시스템이 지속하는데 있어 학교의 외부 개방 행사나 교육청의 평가 등 책무성 정책도 시스템을 유지시키는데 중요한 역할을 하는 것으로 인식하였다. 혁신 정책과 관련하여, 교육청에서 학교의 민주적 운영에 대한 평가라던지, 혁신학교 2년차에 있는 성장 나눔의 날과 4년차의 학교 교실 개방의 날 등의 외부 개방은 이러한 시스템을 유지하고 발전시키는 중요한 기제로 작용하였다.

> 4년마다 혁신학교가 지정이 되는데 2년 차에 2년 차에 성장 나눔의 날이 있고 4년 차에 학교 교실 개방의 날이 있거든요. 그게 사실은 교장 교감 선생님 같은 경우에도 사실은 2년에 한 번씩은 학교를 개방하고 또 외부에서 와서 수업을 참관하고 학생 학부모 교사들을 설문 인터뷰를 하거든요. 그 다음에 교장 교감선생님 평가도 하고 그러니까 이

게 교장 교감 선생님 같은 경우에도 학교를 민주적으로 혹은 운영할 수밖에 없는 학교를 개방해야 되니까…. **학교를 외부에 공개하지 않으면 학교 운영이나 학교 민주주의도 느슨해지겠죠.**

오교사

교육청에서 평가하는 그런 지수들이 관리자를 많이 변하게 하지 않았나 싶어요. 예를 들어 민주주의 지수 같은 거나 학교 평가 이런 내용들 전 학교에서는 공모 교장 선생님을 모셨었거든요. 근데 이제 그런 분 같은 경우에는 또 재평가를 2년마다 받아야 되거든요.

김교사

참여적 의사결정에 기반한 시스템은 그 자체로 구성원들을 결속하고 구성원들이 바뀌더라도 학교의 혁신풍토와 개인의 교직만족도를 유지하고 있었다. 한편, 외부에서의 책무성 정책 또한 이러한 자율성 기반 시스템이 지속할 수 있도록 하는데 역할을 하는 것으로 나타났다.

4. 점조직 교사 협력, 양질의 교사 협력

앞선 양적연구에서는 교사 협력 정도에 따라 참여적 의사결정, 혁신풍토, 교직만족도 간의 관계가 변화할 것이라는 가설을 설정하였다. 결과적으로 양적연구 결과 초등학교, 중학교를 제외한 고등학교 교사 데이터에서만 가설이 유의한 것으로 나타났다. 이 부분에서는 교사 협력이 학교와 교사에게 어떻게 작용하는지에 대한 질적 연구결과를 제시함으로써, 교사 협력이 학교에서 어떤 맥락적 의미를 파악하고 이를 바탕으로 양적연구 결과에 대해 이해하고자 한다.

질적연구를 통해 학교에서의 참여적 의사결정을 어렵게 하는 요인으로 가장 크게 작용하는 것은 교사의 개인주의와 각자도생의 문화로 나타났으며, 연구 참여자들을 이를 해결하기 위해 교사 협력이 중요함을 강조하였다. 즉, 참여적 의사결정이 양질의 변화를 이끌어내기 위해 교사 간의 협력이 함께 이루어져야 한다는 것이다.

한편 학교에서의 교사 협력은 교육 공동체를 기반으로 이루어지기보다는 개인적 친분에 기반한 점조직 형태로 이루어지고 있었다. 대부분의 연구 참여자들이 자신의 학교에서 교사들끼리 서로 돕고 친하게 지내기 때문에 교사 간의 협력을 잘 이루어진다고 인식하였다. 그러나, 이러한 교사 협력은 개인적 친분을 기반으로 한 느슨한 점조직의 형태로 이루어지고 있었다. 이러한 점조직 형태의 협력은 도움이 필요할 때 친분을 기반으로 서로에게 일시적인 도움을 제공하는 형태로 이루어졌다.

점조직 협력은 앞서 언급한 교사 협력과는 다소 거리가 있다. 점조직 협력은 개개인의 친밀감에 기반을 두고 있기 때문에, 개인주의와 이기주의에 대한 해결책으로써의 협력을 기대하기 어려운 측면이 있다. 학교 전반의 공동체 기반의 협력적 문화를 형성하는 것에도 한계가 있는 것으로 나타났다.

> 교사 간 협력이 이루어지는 게 **점조직 같은 느낌**이에요. 이제 협력이 잘 이루어지면은 이제 언제 어디서든 참여를 할 수 있어야 되는데 그런 거는 없고 그냥 친분에 의해서만 좀 이루어지는 느낌이 많이 들어요.
>
> 박교사

> 그것도 **다 선생님들끼리 친분으로 이루어지는 것 같아요**. 아니면 진짜 뜻이 있는 사람이 이런 거를 하고 싶다고 제안을 하면 이루어지거나 아니면 선생님들끼리 친하니까 친하면서 수업에 열정이 있으면.
>
> 강교사

> 협력을 구할 업무 담당자가 협력해줄 선생님들께 연락을 해서 협조를 하는 그런 일반적인 형태로 협력이 이루어진다라고 생각이 드네요.
>
> 임교사

연구 참여자들은 질 높은 협력의 조건으로 공동의 목표와 책임에 바탕을 둔 협력, 상향식의 전문적 학습 공동체 운영, 체계적인 업무 분담에 바탕을 둔 협업 방식을 제시하였다. 공동의 목표와 책임에 바탕을 둔 협력은 자유학기제, 학년부 단위의 학생 지도, 교육과정의 자율적인 운영,

대학 입시 등의 공동의 해결해야 할 목표와 책임이 있을 때, 교사 협력의 질이 높아지는 것을 의미한다. 또한, 학교에서 일방적으로 전문적 학습 공동체의 주제와 운영 방식을 정하면 전문적 학습 공동체가 하나의 업무가 되고 협력을 저해하고 있다고 보았으며, 전문적 학습공동체의 자율적인 주제 선정과 상향식 운영을 하였을 때 협력을 촉진한다고 보았다. 마지막으로 업무 분담이 명확하고 체계적이면서도, 협업이 가능한 구조일 때 협력의 질이 좋아진다고 보았다.

> 자유학기제를 하다 보면 선생님들끼리는 또 되게 의기투합하는 시간도 은근히 있는 것 같아요. 왜냐하면 자유학기라는 공통의 관심이 있다 보니까. 이제 **공통의 관심사**가 그래서 중요한 것 같아요. 생활지도나 자유학기나 주제 선택이라는 공통의 관심사가 있으면 선생님들끼리 자연스럽게 대화를 하고 소통을 하고 협력을 하더라고요. 또 학년부 체제의 장점이 있는 것 같아요. 학년부 체제가 아까 말씀드렸지만 되게 부서별로 독립적인 느낌인데 그 안에서 공통의 관심사가 있다보면 자연스럽게 협력을 하더라고요
>
> 정교사

> 교사의 협력 교사의 참여를 하기 위한 거는 결국은 교육 과정이 얼마큼 어떻게 짜여지느냐 하는 것 같거든요. 근데 우리나라 교육과정이 너무 경직돼 있기 때문인 것 같고 (…) 나머지는 조금 더 자유롭게 담임별로 알아서 하도 학년별로 알아서 하든지 그렇다면은 더 교사 협력이 일어나지 않을까 **협력할 거리**가 있어야 협력을 하는 거잖아요.
>
> 한교사

> 선생님들이 가장 **관심을 가질 만한 주제**를 모아서 올해 같은 경우는 그림책 활용 수업 주제를 정했어요. 그래서 첫 회기 정도는 규모로 전문 강사님 모셔서 연수를 듣고 그리고 그 다음부터는 반별로 돌아가면서 자기가 수업을 진행하고 어떻게 그 결과가 나왔는지에 대해서 이야기를 나누고...
>
> 이교사

> (학년부 내 협력은) 각각의 한 명의 부장과 9명의 담임 선생님이 각각의 업무를 맡아서 저는 장학과 표창을 맡고 있고 어떤 분은 기획을 맡고 있고 어떤 분은 봉사 생기부 이렇게 다 맡고 있는데 워낙 학교라는 조직도 굉장히 업무 배분 이런 게 좀 그래도 **촘촘하게 되어** 있다고

해야 되나.

조교사

교사 협력에 대한 질적 탐색을 통해, 학교 현장에서 교사들끼리 이루어지는 협력의 상당수가 개인적인 친분에 기반한 점조직 형태의 협력이 주로 이루어짐을 확인하였다. 점조직 협력은 학교 공동체에 기반을 둔 협력은 아니기 때문에, 개인주의적 문화를 극복하기에는 한계가 있는 것으로 판단된다. 한편, 공동의 목표와 책임에 기반으로 한 체계적인 협력이 이루어질 때 교사 간 협력의 질적 향상이 있는 것으로 보인다.

학교급별 교사 간 협력의 질과 양상에 대해 연구 참여자들은 고등학교에서 나타나는 협력의 질이 다른 학교급에 비해 전반적으로 나을 것으로 예상하였다. 그 이유로는, 고등학교가 다른 학교급에 비해 목표가 비교적 명확하고 업무 분담과 협력의 체계성, 비교적 낮은 업무 부담을 꼽았다. 반면, 초등학교의 경우 담임이 모든 교과를 담당하고 업무 특성상 협업이 필요하지 않은 경우가 많아 양질의 협력은 많이 이루어지지는 않는다고 보았다.

10년 이상 유지된 혁신학교 정책에 의해 우수한 혁신학교의 사례가 많이 공유되면서, 경기도 학교 전반에 걸쳐 협력적이고 자율적인 분위기가 확대되었다는 의견도 있었다. 지난 10년간 참여적 의사결정과 교사 협력이 잘 운영되는 사례가 많이 공유되고 학교의 세대 구성도 변화하면서 경기도 학교 전반에서 교사 간 협력의 질도 높아졌을 것이라는 의견이다.

고등학교는 중학교에는 없는 수능 준비라든가 이런 것들이 있어서 교사들이 협력하고 이런 것들 나올 수 있어요. 고등학교는 거의 한 학급당 1.95명 그러니까 거의 2명씩이 되는 거죠. 그래서 학교급이 크면 교사가 엄청나게 많아요. 그런데 중학교는 같은 학교 학급 수라도 계산식이 달라요 그러다 보니까 교사가 적고 그러다 보니까 업무 부담이 좀 더 커져요.

장교사

10년 넘게 있으면서 느끼는 거는 그래도 좋아지고 있다는 건 확실한 좋아진다는 건, 어떤 **우수 사례 같은 것들이 많은 쌤들한테 공유**가 되고 있고 그리고 그 교장 교감 관리자들의 어떤 연령대나 세대의 어떤 그런 것들도 어쨌거나 그들이 관리자가 되기 전에 어쨌거나 경기도나 서울에 있었으면 혁신학교든 혁신 교육이든 이런 이런 다양한 개방적인 그런 제도나 이런 것들에 대해서 들은 것도 있고, 어떻게 하면 이렇게 좀 모양새가 예쁘게 나오는지 이런 것들도 좀 알고 하니까 시대가 바뀌면서 조금씩 세대 교체가 좀 되면서 그래도 좀 좋은 일들이 많은 좋은 그런 **소통하고 협력하는 분위기 이런 것들이 좀 형성**이 된 것 같아요.

장교사

교사 협력에 있어 질적 차이가 있다는 것은 양적연구 결과 해석에 있어 다음의 시사점을 제공한다. 먼저, 교사가 협력하는 시간이 많다는 것이 양질의 교사 협력을 담보하지는 않는다. 교사 협력을 하는 시간이 많더라도 이는 점조직 형태의 협력으로 이루어진다면 이는 참여적 의사결정에 큰 도움이 되지 않을 수 있다. 양적연구에서는 일주일 동안의 협력 시간을 교사 협력 정도에 대한 변수로 활용하고 있다. 교사 협력의 시간이 많다는 것이 양질의 교사 협력을 의미하는 것과는 차이가 있으며, 양적연구에서의 교사 협력 변수가 갖는 의미를 해석할 때 유의할 필요가 있다. 다음으로, 양적연구 결과에서 교사 협력의 조절된 매개효과가 고등학교 교사에서만 유의한 것에 대해 다음과 같이 이해할 수 있다. 첫 번째로는 초등학교, 중학교가 고등학교에 비해 점조직 협력이 더 많이 나타나기 때문에, 양적연구 결과 교사 협력의 조절된 매개효과가 유의하지 않을 수 있다. 두 번째로는 초, 중, 고 교사 데이터가 시기적인 차이가 있으며(초등: 2013, 중학교: 2016, 고등학교: 2019), 혁신 정책 등으로 인해 최신 데이터일수록 교사 간 협력의 질이 높아졌을 수 있다. 질적연구 결과 학교급이 올라갈수록 교사 협력의 질이 높을 것으로 예측하는 의견과 혁신 정책으로 인해 경기도 학교 전반에 걸쳐 협력의 문화가 더 좋아졌다는 의견이 모두 제시되었다.

교사 협력은 개인주의와 각자도생의 문화로 인해 방해받는 교사의 의사결정 참여의 효과를 높이기 위해 학교에서 필수로 이루어져야 한다.

그러나, 학교 현장에서 이루어지는 교사 협력의 상당 부분은 친분에 기반으로 한 점조직의 협력이며, 이러한 협력은 학교 공동체를 기반으로 하지 않기 때문에 한계를 지닐 수 있다. 참여적 의사결정 시스템을 강화하기 위해서는 공동의 목표와 책임을 기반으로 한 체계적인 교사 협력이 필요하다. 양질의 교사 협력이 전제된다면, 교사들은 각자도생의 문화에서 벗어나 의사결정 참여를 통해 혁신적인 문화와 개인의 만족도를 더 강화할 수 있을 것이다.

5. 소결

질적연구에서는 참여적 의사결정, 교사 협력, 혁신풍토, 교직만족도가 학교에서 실제로 어떠한 맥락에서 관계를 맺는지 이해하기 위해 초등학교, 중학교, 고등학교 교사 총 12명에 대한 면담을 진행하였다. 면담 자료에 대해서는 반복적 비교분석법을 활용하였으며, 개방 코딩과 함께 양적연구 결과 해석과 비교하는 에틱 코딩을 함께 진행하였다. 질적연구를 바탕으로 도출한 주요 연구결과는 다음과 같다.

첫째, 교사 주도의 지속 가능한 교육 변화 시스템을 만들기 위해서는 교사의 참여적 의사결정이 중요하다. 혁신학교의 양적 팽창으로 인해, 많은 학교에서 하향식의 학교 혁신을 도입하고 있으며, 교사들은 이러한 하향식 정책에 한계를 느끼고 있었다. 반면, 학교 운영에 대한 교사의 의사결정 참여가 활발하다면, 정책 변화 뿐 아니라 협력과 교사 개인의 만족도 등 학교 전반에 걸친 변화가 나타난다고 보았다.

둘째, 교사의 참여적 의사결정을 높이기 위해 학교에서는 구조적 측면, 리더십 측면, 가치·문화적 측면을 고려한 접근이 필요하다. 참여적 의사결정이 잘 이루어지는 학교는 그렇지 않은 학교에 비해, 구조적으로 다양한 의사결정 루트와 투명한 정보 공개, 상향식 의사결정 형태 등을 가지고 있었다. 또한 의사결정 참여가 잘 되는 학교에서는 학교장이 교사의 의사결정 사항을 존중하고, 동등한 위치에서 의견을 나눌 수 있으며, 부장 교사가 링킹 핀으로써 역할을 잘 수행하는 등의 리더십 측면에

서의 차이도 나타났다. 가치·문화적 측면에서 교사의 행복을 중요하게 여기고, 학교에 대한 주인의식을 높이고 심리적, 시간적 여유를 확보하게 하는 학교에서 참여가 잘 나타났다. 이를 고려했을 때 교사들의 의사결정 참여가 잘 이루어지기 위한 전방위적인 노력이 필요하다.

셋째, 교사의 참여적 의사결정을 저해하는 가장 큰 요인은 개인주의와 각자도생의 문화이며, 이를 극복하기 위해 교사 간의 협력이 필요하다. 각자도생의 문화는 교사들이 적극적으로 의사결정에 참여하는 것을 방해하는 가장 큰 특성으로 나타났다. 각자도생의 문화를 극복하고 교사의 의사결정 참여가 학교 조직에 있어 양질의 결과를 낳기 위해서는 교사 간의 협력을 통해 이러한 개인주의적 문화를 해소해야 한다. 이를 위해, 학교에서는 서로 다른 집단의 교사들끼리 소통할 수 있는 기회를 제공하고, 비공식 집단을 활성화하는 등 교사들끼리 유대감을 느낄 수 있는 환경을 조성해야 한다.

넷째, 교사의 참여적 의사결정은 학교의 혁신풍토와 교사의 교직만족도에 긍정적인 영향을 주며, 참여적 의사결정에 기반한 시스템은 지속성이 높다. 양적연구에서 설정한 가설처럼 참여적 의사결정은 교사 자신이 주체가 된다는 점, 여러 교사가 창의적인 의견을 낼 수 있다는 점, 소극적인 교사들에게도 영향을 준다는 점에서 혁신풍토를 만들어내는 것으로 나타났다. 의사결정 참여를 통한 혁신풍토는 교사로서 느끼는 존중감, 교사들 간의 소통 자체에서 느끼는 기쁨, 학교 조직의 발전에 기여 등을 통해 교사 개인의 교직만족도에 영향을 주었다. 이러한 교직만족도는 다시 교사들에게 참여와 변화의 동기로 작용하여, 참여적 의사결정 시스템을 유지하도록 하였다.

다섯째, 교사 협력이 참여적 의사결정 시스템을 강화하기 위해서는 점조직 협력이 아닌, 공동의 목표와 책임에 바탕을 둔 양질의 협력이 이루어져야 한다. 연구 참여자들은 학교에서 이루어지는 학교에서의 협력이 개인적인 친분을 바탕으로 이루어지는 점조직 형태가 주를 이룬다고 보았다. 점조직 형태의 협력은 학교 공동체를 기반으로 하고 있지 않기 때문에, 개인주의와 각자도생의 문화를 줄이는 데 한계가 있을 것으로 보

인다. 교사 협력의 질을 높이기 위해서는 공동의 목표와 책임을 기반으로 둔 협력, 체계적이고 조직적인 협력, 상향식의 전문적 학습 공동체가 제안이 되었다. 또한 교사 협력의 질적인 차이는 교사 협력에 대한 양적 연구 결과를 해석할 때 유의할 필요가 있음을 시사한다.

제 3 절 논의

1. 교사 주도의 변화 시스템: 참여적 의사결정

본 연구에서는 교사의 참여적 의사결정이 교사 주도의 혁신과 변화 시스템 구축의 핵심이라고 보았으며, 양적연구를 통해 교사의 참여적 의사결정과 교직만족도의 관계에 있어, 혁신풍토의 매개효과를 주요하게 살펴보았다. 양적연구 결과 초, 중, 고 교사 모두 참여적 의사결정과 교직만족도 간의 혁신풍토의 매개효과가 나타났음을 확인하였다.

질적연구를 통해, 세 변수에 맥락적인 이해를 높이고자 하였으며 양적연구에서 확인할 수 없었던 여러 결과를 도출하였다. 교사의 참여적 의사결정은 단순히 교사 협의회를 자주 하고, 교사 개인에게 의사결정 권한을 부여하는 것을 통해 이루어지는 것이 아니다. 다양한 의사결정 참여 루트와 상향식 의사결정 과정 등의 구조적 특성, 학교장과 부장 교사의 리더십 특성, 교사 행복과 학교에 대한 주인의식 함양 등의 가치·문화적 특성 등의 여러 요인들이 복합적으로 작용하여 교사의 참여적 의사결정을 가능하게 하였다. 참여적 의사결정과 혁신풍토의 관계에 있어서도 참여적 의사결정이 의사결정 참여를 통해 교사가 변화의 주체가 되며, 다양한 의견을 통한 창의적 변화가 가능하고, 소극적인 교사들도 변화를 일으킨다는 맥락에서 혁신풍토를 촉진한다는 것을 확인할 수 있었다. 또한, 교직만족도는 참여적 의사결정과 혁신풍토로 인해, 교사로서 존중감을 느끼고, 다른 교사들과 의사소통하며, 학교 조직을 자신들이 직접 긍정적으로 바꾼다는 점에서 나타나고 있었다. 이러한 교직만족도는

교사들에게 다시 변화의 주체로서 성장하는 동기로 작용하고 있는 것을 확인하였다. 양적연구와 질적연구 결과를 종합하였을 때, 교사의 참여적 의사결정은 교사 주도의 지속 가능한 혁신 시스템의 트리거로 작용할 수 있으며, 참여적 의사결정이 제대로 이루어지기 위해서는 구조적 차원, 리더십 차원, 가치·문화적 차원에서의 다각적인 접근이 필요하다.

한편, 참여적 의사결정은 하향식으로 이루어지는 혁신 정책의 대안으로써 제안하였으며, 이는 모든 상황에 대해 교사의 의사결정 참여를 확대하는 것이 해결책이라는 의미는 아니다. 문제의 성격이나, 학교가 처한 상황, 교사의 특성 등에 따라 교사의 의사결정 참여가 어느 정도 이루어져야 하는지는 모두 다르기 때문이다. 즉, 참여적 의사결정의 확대는 모든 사안에 대해 모든 교사가 참여하여 의견의 중지를 모으는 것이 아니라, 교사가 의견 개진이 필요한 사안에 대해 언제든 의사결정 과정에 참여할 수 있는 구조를 만드는 것이 핵심이다.

2. 교사 협력을 통한 개인주의 문화 해소

본 연구에서는 Hoy와 Tarter(1993)의 참여적 의사결정 모형을 바탕으로 교사 협력이 잘 이루어질수록 참여적 의사결정이 혁신풍토를 촉진시키고, 나아가 교직만족도까지의 영향도 강화할 것으로 보았다. 이에 대한 양적연구 모형으로 참여적 의사결정, 혁신풍토, 교직만족도 간의 관계에 대한 교사 협력의 조절된 매개효과를 설정하였다.

질적연구 결과 연구 참여자들은 참여적 의사결정을 개인주의와 각자도생의 문화가 가장 큰 방해요인으로 보았다. 학교에서의 각자도생의 문화는 교사들로 하여금 자신의 의견에 대해 혼자만 책임을 지는 상황에서 의견을 말하기 꺼려하거나, 개인의 이익이나 일부 교과나 학년에만 이익이 되는 의견만을 개진하도록 하였다. 이러한 개인주의 문화는 참여적 의사결정이 의도한 긍정적인 효과가 나타나지 않도록 하고 있었으며, 교사들은 개인주의 문화를 줄이기 위해서 교사 간 협력이 적극적으로 이루어져야 한다고 보았다. 이를 위해 비공식적 모임, 부서와 학년을 섞어 일

상 공유의 장 만들기 등 개인의 친분을 넘어서 서로 간의 유대감을 형성하는 것이 필요하다. 이를 통해 학교가 교사에게 단순히 직장을 넘어 교육 공동체로 인식될 필요가 있다.

3. 협력의 조절된 매개효과: 교사 협력의 질 높이기

양적연구 결과, 교사 협력의 조절된 매개효과에 대해 초등학교, 중학교는 가설은 기각되었으며, 고등학교에서만 교사 협력의 조절된 매개효과가 통계적으로 유의한 것을 확인하였다. 질적연구를 통해, 학교급별 교사 협력의 조절된 매개효과의 차이를 이해하고자 하였다.

질적연구 결과, 연구 참여자들은 학교에서 이루어지는 교사 협력의 상당 부분이 개인적인 친분에 바탕을 둔 점조직 형태의 협력이라고 지적하였다. 교사 간 함께 협력하는 시간이 많다고 하더라도, 개인 친분에만 바탕을 둔 협력이 위주라면 개인주의나 각자도생의 문화를 해결하고, 참여적 의사결정에 긍정적인 효과를 주기 어려울 수 있다. 연구 참여자들은 교사 협력의 질을 높이기 위해서 공동의 목표와 책임을 부여할만한 구조화된 협력, 상향식의 전문적 학습 공동체, 체계적인 역할 분담과 협업 구조 등이 필요하다고 제안하였다. 각 학교급에 따라 교사 협력의 조절된 매개효과의 결과 차이에 대해서도, 교사 협력의 시간이 많다는 것이 교사 협력의 질을 담보하는 것이 아니기 때문에 해석에 유의할 필요를 제안하고 있다.

양적연구와 질적연구를 종합하여 논의를 확장한다면 교사 협력을 통해 참여적 의사결정의 성과를 높이기 위해서는 단순히 전문적 학습 공동체를 하도록 시간을 갖고 학년 간 협력을 권장하는 것 이상의 접근이 필요하다. 학교에서는 교사들 간 질적으로 높은 수준의 협력이 일어날 수 있는 뚜렷한 목표를 제시하고, 체계적인 협업 구조를 만드는 것을 고민해보아야 한다. 양적·질적연구 결과와 이에 대한 논의를 종합한 결과를 표로 제시하면 <표 4-15>와 같다.

<표 4-15> 양적연구-질적연구 통합 제시

	양적연구	질적연구	통합된 논의
참여적 의사결정, 혁신풍토, 교직만족도 간의 관계	• 참여적 의사결정, 혁신풍토 간 유의한 관계(초·중·고) • 혁신풍토, 교직만족도 간 유의한 관계(초·중·고) • 참여적 의사결정, 교직만족도 간 유의한 관계(초등학교 제외) • 참여적 의사결정과 교직만족도의 관계에서 혁신풍토의 매개효과(초·중·고)	• 참여적 의사결정은 구조, 리더십, 가치·문화적 요인에 따라 달라지며, 주요 저해요인은 학교의 개인주의적 문화임 • 참여적 의사결정은 교사의 주체성, 다양한 교사의 창의적 의견 반영, 소극적 교사들의 변화 등을 바탕으로 혁신적 분위기를 만들어냄 • 참여적 의사결정은 존중감, 소통 자체의 기쁨, 학교 조직 발전 기여 등으로 인해 개인의 만족도를 높임 • 만족도는 다시 교사의 주요 동기로 작용함	• 양적·질적 연구 모두 참여적 의사결정이 혁신풍토, 교직만족도와 관계가 있으며 질적분석을 통해 만족도가 교사들의 동기로 작용한다는 점에서, 참여적 시스템의 지속가능성 확인 • 참여적 의사결정 시스템은 구조적, 리더십, 가치·문화적 측면에서 다양한 지원이 이루어져야 함
참여적 의사결정, 혁신풍토, 교직만족도 간 관계에 대한 교사 협력의 영향	• 참여적 의사결정, 혁신풍토, 교직만족도 간 관계에 대해 교사 협력의 정적인 조절된 매개효과(8차년도: 고등학교만 유의함)	• 개인주의적 문화(의사결정 저해요인)를 해소하기 위해 교사 협력이 중요함 • 교사 협력은 주로 개인 친분 기반의 점조직 형태이며, 공동 목표 기반의 질 높은 협력이 이루어질 때 효과가 높음 • 학교급에 따라, 혹은 시간의 변화에 따라 협력의 질이 변화할 수 있음	• 교사 협력은 개인주의 문화 해소를 만들어 참여적 의사결정의 성과를 촉진 • 학교급(시기)에 따라 협력의 유의성이 다른 양적 결과에 대해, 교사 협력 시간보다 교사 협력의 질과 양상이 더 중요함을 도출함 • 공동 목표에 기반한 구조화된 교사 협력을 체계적으로 도입할 필요가 있음

제 5 장 결론

제 1 절 요약

본 연구는 교사의 참여적 의사결정, 교사 협력, 혁신풍토, 교직만족도 간의 관계를 규명하는데 목적이 있다. 이를 위해 양적연구와 질적연구를 함께 수행하는 통합연구방법을 활용하여, 각 변수 간의 양적인 관계와 더불어, 이들의 학교에서 어떤 질적 맥락을 갖는지 확인하였다. 참여적 의사결정과 관계되는 학교의 여러 사회 현상들은 개방체제에 놓여 있기 때문에 다양한 요소가 서로에게 영향을 미치면서 다중적으로 결정된다. 따라서, 양적연구에서 가정하는 '다른 모든 조건이 동일하다는' 가정을 바탕으로 변수 간 관계를 파악하는데 한계가 있으며, 실제 사회 현상에 대한 질적이고 맥락적인 이해가 필요하다(변기용 외, 2022). 이에 연구의 전반부에서는 양적연구 분석을 통해 참여적 의사결정, 혁신풍토, 교직만족도 간의 매개효과와 교사 협력의 조절된 매개효과를 확인하였다. 연구의 후반부에서는 도출된 양적연구 결과를 바탕으로 현장의 초·중·고 교사에 대한 면담을 수행하였으며, 면담에 대한 질적분석을 통해 통합된 연구결과를 도출하였다.

양적연구 분석으로는 경기교육종단연구(GEPS)의 2차년도, 5차년도, 8차년도 교사 데이터를 활용하였다. 초등학교, 중학교, 고등학교 교사에 대한 각각의 구조방정식 모형을 바탕으로 한 측정모형, 구조모형 분석을 하였다. 양적연구 분석 결과를 통해 변수 간 양적인 관계와 매개효과, 조절된 매개효과 등을 결과로 도출하였다. 이후 양적연구 결과를 바탕으로 질적연구를 실시하였다. 연구 참여자는 경기도에서 근무하고 있는 초·중·고 교사 총 12명을 선정하였다. 연구 참여자는 연구 주제에 관심이

있어 자발적으로 연구 참여 의사를 밝힌 교사 가운데 학교급, 경력, 성별, 보직 여부, 혁신학교 근무 여부 등을 고려하여 선정하였다. 수집된 질적 자료에 대해서는 개방 코딩과 에틱 코딩을 함께 활용하여, 원자료의 의미를 깊이 파악하는 동시에 양적연구 결과와의 반복적으로 비교하며 이루어졌다.

본 연구에서 도출된 양적연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 교사의 참여적 의사결정은 혁신풍토와 관계가 있으며, 혁신풍토는 교사 개인의 만족도와 관계가 있다. 또한, 교사의 참여적 의사결정과 교사 개인의 교직만족도 사이에 혁신풍토가 매개 요인으로서 작용하였다. 이러한 연구결과는 교사가 학교의 운영에 있어 목소리를 내고, 이것이 반영되는 과정을 통해 학교가 변화와 혁신을 수용하는 문화로 바뀌게 되며 이러한 과정을 통해, 교사 개인의 만족감과 행복도 증진할 수 있음을 의미한다. 둘째, 고등학교 교사의 경우, 참여적 의사결정과 교직만족도 사이의 혁신풍토의 매개효과에 대해 교사 협력의 조절된 매개효과가 있는 것으로 나타났다. 즉, 고등학교 교사의 경우 교사 협력이 많아질수록 참여적 의사결정, 혁신풍토, 교직만족도 간의 관계가 더욱 강화됨을 의미한다. 교사 협력의 조절된 매개효과는 초등학교와 중학교 교사에서는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다.

양적연구 결과를 바탕으로 수행한 질적연구의 주요 결과는 다음과 같다. 첫째, 교사들은 교사 주도의 지속 가능한 교육 변화가 이루어지기 위해서 교사의 참여적 의사결정이 중요하다고 인식하였다. 둘째, 교사의 참여적 의사결정을 높이기 위해서는 교직원 회의를 늘리고, 의사결정 권한 부여를 하는 것 이상으로 학교의 구조적 특성, 리더십 특성, 가치·문화적 특성에서의 변화가 요구된다. 셋째, 교사의 참여적 의사결정을 방해하는 가장 큰 요인은 가치·문화적 요인 중 개인주의와 각자도생의 문화이며, 이를 극복하기 위해서 교사 간의 협력이 필요하다. 넷째, 교사의 참여적 의사결정은 학교의 혁신풍토와 교사의 교직만족도에 영향을 주고, 참여적 의사결정에 기반한 시스템은 지속 가능한 변화를 만들어낼 수 있다. 다섯 번째, 교사 협력은 점조직 형태의 협력이 아닌, 공동의 목표와 책임

에 바탕을 둔 체계적인 협력이 이루어졌을 때 참여적 의사결정이 갖는 효과를 강화할 수 있다.

본 연구는 양적연구 결과와 질적연구 결과를 통합하여, 다음의 논의를 도출하였다. 첫째, 학교에서는 교사 주도의 변화 시스템 구축을 위해 내실 있는 참여적 의사결정 구조를 만들 필요가 있다. 양적연구 결과를 통해, 참여적 의사결정, 혁신풍토, 교직만족도 간의 매개효과가 확인되었으며, 질적연구에서는 이들의 학교 맥락적인 관계를 이해를 확장할 수 있었다. 이를 통해, 양적연구에서의 종속변수인 교직만족도는 순환적으로 교사에게 동기와 원동력으로써 작용하여, 참여적 의사결정 시스템이 지속할 수 있게 하였다. 따라서, 교사 주도의 변화 시스템 구축을 위해서 교사의 참여적 의사결정이 내실 있게 이루어져야 하며, 이를 위해서는 참여의 양적인 확대 이외에도, 구조적 차원, 리더십 차원, 가치·문화적 차원에서 참여의 보장이 이루어져야 한다.

둘째, 참여적 의사결정이 의도한 효과를 보기 위해서는 개인주의적 문화 해소를 위한 교사 간의 협력이 함께 이루어져야 한다. Hoy와 Tarter(1993)의 참여적 의사결정 모형에서는 교사가 학교 조직에 대한 신뢰를 하지 못하고 비협력적일 때는 교사 개인의 이익을 위한 의사결정이 일어나기 때문에, 참여적 의사결정이 적절한 성과를 내지 못한다고 보았다. 질적연구 결과도 이와 유사하게, 참여적 의사결정이 교사의 개인주의와 각자도생의 문화로 인해 제대로 이루어지지 않는 것으로 나타났다. 이를 위해 교사들끼리 서로 간의 유대감을 회복할 수 있는 교사 협력이 필요하다고 보았다. 따라서, 학교 조직 차원에서 교사들 간의 다양한 교류와 소통의 장을 만들 필요가 있다.

세 번째로는 친분 기반의 점조직 형태의 교사 협력이 아닌, 공동 목표와 책임에 기반한 교사 협력을 구축해야 한다는 것이다. 양적연구 결과, 교사 협력의 조절된 매개효과는 초, 중학교에서 유의하지 않았으며 고등학교에서만 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 이에 대해 질적연구에서는 교사 간 협력은 상당 부분 개인의 친분을 바탕으로 하는 점조직 형

태가 많은 것으로 나타났으며, 초, 중, 고등학교의 결과 차이도 이러한 교사 협력의 질적인 차이에서 기인했을 가능성이 있다. 또한, 양질의 교사 협력은 학교 공동체에 근거한 공동 목표와 책임, 상향식의 전문적 학습공동체, 체계적인 분업과 협업 과정 등이 있을 때 나타난다고 보았다. 종합하면 교사 협력이 효과를 발휘하기 위해서는 교사들 간의 유대감을 바탕으로, 단순히 친분 기반의 점조직 교사 협력을 넘어서는 공동체 기반의 교사 협력이 이루어져야 한다.

제 2 절 제언

본 연구가 갖는 의의는 다음과 같다. 첫째, 양적연구를 통해 교사의 참여적 의사결정, 교사 협력, 혁신풍토, 교직만족도 간의 관계를 조절된 매개효과라는 모형 안에서 규명하고자 하였다. 이를 통해 변수 간의 양적인 관계에 대한 학술적인 논의를 확장했다는 점에서 의의가 있다. 둘째, 핵심 변수들 간의 관계에 대한 질적인 탐색을 통해, 참여적 의사결정, 교사 협력, 혁신풍토, 교직만족도가 학교 현장에서 이루어지는 맥락에 대한 이해를 심화시켰다는 점에서 의미가 있다. 그간의 참여적 의사결정과 관련한 연구는 대부분 양적연구가 많이 이루어졌으며, 참여적 의사결정에 대한 질적 탐색을 통해 의사결정 참여와 그 효과성 사이의 블랙 박스에 대한 이해를 높였다. 셋째, 양적·질적연구에 대한 통합적인 접근을 통해 교사 주도의 혁신 시스템이 만들어지기 위한 실용적인 대안을 제시하고자 하였다. 교사의 참여적 의사결정이 잘 이루어지기 위한 다양한 방안을 제시하였으며, 개인주의적 문화 해소와 양질의 참여적 의사결정을 위한 교사 협력의 접근 방향도 함께 제시하였다. 참여적 의사결정과 교사 협력의 두 축을 적절히 활용할 때, 학교 차원에서는 혁신풍토가 뿌리내리게 되고 이는 교사 개인의 만족도까지 이어진다. 이는 지속 가능한 교사 주도의 변화 시스템이 조성될 수 있음을 의미한다.

본 연구가 갖는 한계점은 다음과 같다. 첫째, 각각의 변수들이 상황에 따라 다른 변수들과 관계의 양상이 어떻게 변화하는지 확인하지 못하였다. 양적연구에서 각 잠재변수 간의 관계를 확인하고자 구조방정식 모형을 설정하고 각 변수 간의 관계를 확인하였으나, 이러한 구조방정식 모형은 잠재변수 내의 관찰 변수들이 다른 변수에 미치는 양상을 확인할 수 없다. 상황이론적 관점에서 참여적 의사결정은 학교가 처한 상황, 교사의 특성, 참여의 영역 등에 따라 다르게 나타날 수 있기 때문에, 다양한 상황을 고려한 처방이 필요하다. 본 연구에서는 연구 모형의 한계로 인해, 다양한 상황을 고려하여 설계되지 못하였다.

둘째, 본 연구의 모형에서 설정한 변수 간의 관계는 인과관계를 담보하고 있지 못하다는 한계를 지닌다. 각 변수 간의 관계는 선행연구를 기반으로 어느 정도의 인과성을 상정하고 있으나, 이러한 상관관계의 통계적 유의성이 엄밀한 의미의 인과관계를 의미하지는 않는다. 또한, 주요 변수의 현상들은 매우 복잡하고 다양한 요인들과 얽혀 있고 역인과관계의 가능성도 함께 열어둘 필요가 있다. 따라서, 본 연구를 통해 밝힌 변수 간의 관계에 대한 해석에 유의할 필요가 있으며, 참여적 의사결정이 가지는 효과에 대한 보다 엄밀한 인과적 추정이 후속연구를 통해 밝혀질 필요가 있다.

셋째, 질적연구 분석에서의 개별적인 주제(의사결정, 협력 등)에 대한 심도 있는 묘사와 탐색이 부족하였다. 이는 본 연구에서의 질적연구가 설명적 순차 설계를 바탕으로 하여 양적연구 결과에 대한 풍부한 해석에 더 큰 목적을 가지고 수행되었기 때문이다. 본 연구를 통해 도출된 참여적 의사결정의 양상, 교사 협력과 참여적 의사결정의 관계, 참여적 의사결정과 혁신풍토, 교직만족도 간의 관계 등의 주제들에 대한 깊이 있는 질적연구가 이루어진다면 현상에 대한 심화된 이해가 가능할 것이다.

넷째, 교사 협력의 조절된 매개효과가 학교급에 따라 다르게 나오는 것에 대한 명쾌한 해석을 내리지는 못하였다. 본 연구에서는 이에 대해 협력 시간이 교사 협력의 질을 담보하지 못할 수 있으며, 학교급에 따라

혹은 시간에 따라 교사 협력의 질이 변화했을 수 있음을 제시하였다. 이러한 해석에도 불구하고, 교사 협력의 역할에 대해 명료한 답을 내리기 어려운 상황이다. 이와 관련하여, 후속연구에서는 교사 협력 시간보다 교사 협력의 질을 양적으로 측정하여 다른 변수와의 관계를 탐색할 필요가 있다.

마지막으로 질적연구 부분에서 학교 사례를 단위로 연구를 진행하지 않았기 때문에 변수와 관련하여 더 깊이 있고 맥락적인 관계 파악하지 못했다는 한계가 있다. 학교를 단위로 참여적 의사결정, 교사 협력, 혁신풍토, 교직만족도 간의 관계를 살핀다면 교사 개인 단위에서 면담을 통해 변수 간의 관계와 맥락을 확인하는 것보다 풍부하고 깊이 있는 분석이 가능할 것이다. 그럼에도 불구하고, 각 변수 간 관계가 잘 형성되어 있는 학교와 그렇지 않은 학교 사례를 선정하고 섭외하는 것에 있어 생기는 현실적인 문제가 있다. 또한 양적연구 결과를 통해 도출된 규칙성을 다양한 층위로 설명하고자 하는 것이 본 연구의 목적에 더 부합하기 때문에 개별 교사들의 사례를 통한 질적연구를 수행하였다.

연구 결과를 통한 정책적 제언은 다음과 같다. 첫째, 교육청 차원에서 참여적 의사결정이 잘 이루어지는 학교의 우수 사례를 공유하고, 학교 리더들에게 참여적 의사결정에 대한 연수 프로그램을 제공할 필요가 있다. 혁신학교 정책의 양적인 팽창으로 인해 많은 경기도의 학교가 혁신학교로 지정이 되었다. 그렇지만, 많은 수의 학교들이 기존의 하향식 의사결정 구조에서 벗어나지 못하고 있다. 본 연구에서도 드러나듯이 모범적인 사례의 학교에서는 의사결정과 관련한 구조적, 리더십, 가치·문화적으로 의사결정에 친화적인 시스템을 구축하고 있다. 교사의 의사결정 참여가 잘 되는 학교는 온라인 익명 플랫폼, 수시 협의회, 자율성에 기반한 TF 팀 운영, 대토론회 등 다양한 의사결정 루트 형성 및 의사결정 과정의 투명한 공개 등을 통한 상향식 의사결정 구조를 만들고 있다. 가치·문화적으로 이러한 학교에서는 교사 행복을 중요한 가치로 공유하고 주인의식을 함양하는 등 참여에 대한 공감대를 형성하고자 노력한다. 또한,

업무 경감을 통해 의사결정 참여에 대한 심리적 부담감도 줄이는 등의 노력을 하고 있다. 교육청 차원에서는 이러한 사례들을 적극적으로 공유하여 학교의 혁신의 질적 변화를 이끌 필요가 있다. 리더십 차원에서 교사의 의사결정 참여를 높이기 위해 학교장은 교사의 의사결정 사항을 존중하고, 교사와 학교장이 동등한 위치에서 의견을 내야 한다. 또한 부장 교사는 링킹 핀의 역할을 수행하는 등의 노력이 필요하다. 따라서 학교장과 부장 교사들이 교사들의 의사결정 참여를 위한 리더십 특성을 개발하도록 연수 프로그램을 제공할 필요가 있을 것이다.

둘째, 학교 현장에서 양질의 교사 협력이 이루어질 수 있도록 공동의 목표로 함께 수행하는 과업 구조를 만들 필요가 있으며, 공식적·비공식적 협력 활동에 대한 다양한 지원이 이루어져야 한다. 양질의 교사 협력 시스템은 공동의 목표를 명확히 하고 함께 책임을 질 수 있는 과업이 부여될 때 이루어진다. 자유학기제, 고교학점제, 학교 자율과정 등의 정책들은 교사 혼자서 할 수 없으며, 함께 해결해야만 하는 과업 특성을 가지고 있다. 이러한 정책들을 확대하고 교사들끼리 협력적인 구조가 만들어질 수 있도록 지원해야 한다. 또한, 비공식적 모임, 서로 다른 집단의 교사들끼리 자연스럽게 소통하는 장 마련 등을 통해 서로에 대한 친밀감과 공감대를 형성할 수 있도록 해야 한다. 이러한 협력이 개인 간의 친분에 의한 점조직 협력에서 머물지 않도록 시스템적인 접근이 이루어지도록 해야 한다.

셋째, 참여적 의사결정 시스템에 대한 학교 외부의 책무성 정책에 대해 유지하고, 학교 간 혁신 사례의 교류를 활성화해야 한다. 연구 참여자들은 교사가 주도하는 변화의 중요성에 대해 공감하면서도, 교육청 등의 외부 책무성 정책 역시 병행되어야 한다고 보았다. 혁신학교 지정 이후 정기적으로 실시하는 '학교 개방의 날'이나 학교장의 민주적 시스템에 대한 교육청 평가 등은 교사 주도의 변화가 지속하는 데 도움을 주었으며, 경기도의 모든 학교 전반에 있어서 혁신을 받아들일 수 있는 환경을 만들고 있다고 평가하고 있다. 따라서, 이러한 책무성 정책을 통해 학교들

이 자발적으로 교사 주도의 혁신 시스템을 만들도록 유도하는 것이 중요하다. 또한, 학교 간 혁신 사례의 교류를 통해, 학교들은 우수 사례를 공유하고 자신의 학교에 적용하고 있었다. 따라서 각 학교의 우수 운영 사례를 적극적으로 공유할 수 있는 교류의 장을 활성화할 필요가 있다.

본 연구에 대한 후속연구 제언은 다음과 같다. 첫째, 상황이론에 따라 참여적 의사결정이 가져오는 성과의 차이를 밝힐 필요가 있다. 상황이론적 관점에서 교사의 의사결정 참여를 추진할 때는 문제의 특성, 학교의 특성, 교사의 특성, 의사결정 영역의 특성과 참여 범위 등 다양한 사항들을 고려해야 한다. 후속연구에서는 이러한 다양한 요인들을 고려하여 참여적 의사결정이 갖는 효과를 심도있게 들여다볼 필요가 있다.

둘째, 참여적 의사결정과 교사 협력 간의 관계에 대한 추가적인 연구가 필요하다. 본 연구에서는 참여적 의사결정과 그 효과 사이에 교사 협력이 조절 변수로서 작용한다고 가정하였다. 즉, 교사 협력은 참여적 의사결정의 효과성을 강화하는 보완적인 요인으로 가정하였다. 한편, 선행연구에서는 의사결정 참여와 협력 간의 관계를 다양하게 제시하고 있다. 일부 선행연구에서는 의사결정 참여와 협력 간에 서로 영향 관계로 보기도 하지만, 다른 연구에서는 둘 간의 관계가 없거나 상충 관계로 나타나기도 한다. 따라서 추가적인 연구를 통해 참여적 의사결정과 교사 협력 간의 관계를 심층적으로 이해할 필요가 있다.

셋째, 교사의 참여적 의사결정이 잘 이루어지는 학교의 사례에 대한 깊이 있는 질적 연구가 필요하다. 본 연구에서는 다양한 학교의 사례를 통해 양적 연구 결과를 해석하고자 하였기 때문에, 참여적 의사결정의 모범 사례에 대한 깊은 탐색을 하기는 어려웠다.

마지막으로, 학교에서 교사 협력의 질은 어떻게 달라지는지에 대한 추가적인 연구가 필요하다. 본 연구에서는 양적연구 결과를 이해하기 위해 교사 협력을 맥락적으로 이해하고자 하였으며, 그 결과 교사 협력이 점조직 협력부터 공동 목표에 기반한 협력까지 다양한 질적인 차이를 보이는 것을 확인하였다. 후속 연구를 통해 교사 협력의 질적인 차이가 나타

나는 이유와 그 결과에 대한 연구가 가능할 것이다. 이를 통해 학교 현장에서 교사 협력이 학교 현장을 변화시킴에 있어 더 도움이 될 수 있을 것으로 기대한다.

참 고 문 헌

권순형 (2015). 교사 협력의 영향 요인에 관한 구조적 분석. **교육행정학연구, 33**(2), 1 - 25.

김병찬. (2010). 교육행정학 연구의 질적 연구 방법. **교육연구, 18**(2), 131 - 184.

김수영. (2016). **구조방정식 모형의 기본과 확장: Mplus 예제와 함께**. 서울: 학지사

김종규, 전수빈. (2019). TALIS 2018 자료 분석을 통한 교사 직무만족도 영향요인 탐색. **교육정치학연구, 26**(3), 371-399.

김종백, 김준영. (2014). 교사와 학생의 교사-학생 관계 지각이 학생의 수업이해에 미치는 영향: 교사의 직무만족과 학생의 또래 및 부모 신뢰를 배경으로. **한국교원교육연구, 31**(3), 245-267

김천기, 임순일, 최원진. (2009). 교사의 학교만족도 관련 요인. **교육사회학연구, 19**(3), 79-99.

김현지, 이호동, 이상수. (2019). 초등교사의 사회정서역량과 직무만족도가 교사동기에 미치는 영향. **교사교육연구, 58**(1), 35 - 50.

김현진, 김동호. (2018). 학교장의 참여적 의사결정과 지시적 의사결정이 학교조직풍토와 교사조직몰입에 미치는 영향 구조 분석. **한국교육정치학회, 25**(1), 123-142.

김혜영, 홍창남. (2015). 학교 내 교사 협력이 학교효과성에 미치는 영향 분석. **교육혁신연구, 25**(2), 193 - 220.

김혜진, 박효원, 박희진, 이동엽, 이승호, 최인희, 길혜지, 김정현, 이호준 (2020). **교원 및 교직환경 국제비교 연구: TALIS 2018 결과를 중심으로(II)**. 한국교육개발원.

김효정, 김민조. (2011). 학교 내 교사 협력이 교사의 학교 개혁 실천에 미치는 영향 탐색. **교육행정학연구, 29**(3), 77 - 99.

김효정, 이길재, 이정미. (2013). 학교 구성원별 학교 만족도에 영향을 미치는 학교 특성 비교 분석. **교육행정학연구, 31**(1), 183-209.

노종희. (2001). 교원 직무만족의 개념화 및 측정에 관한 연구. **교육행정학연구, 19**(2), 163-181.

박기수, 박혜진. (2016). 단위학교에서의 민주적 의사결정참여가 교사 협력, 수업 개선 활동 및 교사 효능감에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구, 16**(6), 951-972.

박세준, 김지선. (2022). 교사의 의사결정권한이 학교의 민주적 풍토에 미치는 효과 분석. **교육행정학연구, 40**(2), 141 - 166.

박연경, 이성은. (2006). 초등교사가 지각한 의사결정 참여와 교사직무 효능감과의 관계. **교육과학연구, 37**(2), 187-210.

박주형, 신혜숙. (2020). 동료교사 혁신성이 교사협력에 미치는 영향 분석. **한국교육문제연구, 38**(4), 1 - 23.

박주호, 장유빈. (2021). 학교수준에서 집단적 교사 혁신성과 참여적 학교풍토, 교사협력 및 전문성개발활동 간 구조관계 확인: 다층구조방정식모형 분석. **교육학연구, 59**(8), 1 - 23.

박희진. (2022). 교사가 인식하는 '교사가 주도하는 학교혁신' 의 의미 탐색: 학교혁신 경험을 중심으로. **홀리스틱융합교육연구, 26**(2), 1 - 23.

배상훈, 김선이, 한송이. (2016). 혁신적 학교풍토가 교사의 직무열의와 창의적 직무수행의 관계에 미치는 영향 : 중등단계 직업교육기관을 중심으로. **직업교육연구, 35**(3), 1 - 27.

변기용, 이현주, 이승희, 손다운. (2022). 비판적 실재론의 교육행정학 연구방법론에 대한 함의와 연구의 실제. **교육행정학연구, 40**(1), 691-720.

설진성. (2019). 학교단위 민주적 의사결정과 교사의 갈등지수가 교사효능감과 학교만족도에 미치는 영향: 서울형혁신학교와 일반학교의 비교를 중심으로. **교육혁신연구, 29**(4), 315-340.

성기선, 김준엽, 박소영, 민병철. (2012). **경기교육종단연구 연구설계 및 문항개발 연구**. 한국교육연구네트워크.

성낙돈. (2008). 학교장의 변혁적 리더십과 교사의 참여적 의사결정이 학

생, 수업, 학교조직에 대한 교사 헌신에 미치는 영향. **한국교원교육연구, 25**(1), 137-158.

엄문영, 길혜지, 이재열, 황정훈, 서재영. (2020). 통합연구방법을 활용한 개방적 학교풍토 형성 요인에 관한 연구 : 부산 다행복학교를 중심으로. **교육행정학연구, 38**(5), 197-225.

오영재. (2000). 실업계고등학교 내 의사결정행위의 양상과 그 성격. **교육행정학연구, 18**(2), 329 - 346.

우원재, 김현진. (2019). 열린 교육행정을 위한 참여적 의사결정과 단독적 의사결정의 영향 비교. **한국열린교육학회, 27**(4), 157-179.

우한솔, 김한나. (2020). 동료교사 혁신성과 자기효능감의 관계 분석: TALIS 2018을 중심으로. **홀리스틱융합교육연구, 24**(1), 75 - 97.

위은주. (2013). 학교공동체문화가 교사의 직무만족 및 조직몰입에 미치는 영향. **교육행정학연구, 31**(2). 1-27.

유기웅, 김인숙, 정주영. (2010). 교사의 직무만족도에 관한 집단 간 비교연구: 담임여부와 보직여부를 중심으로. **교원교육, 26**(4), 201-224.

유기웅, 정종원, 김영석, 김한별. (2018). **질적 연구방법의 이해(개정판)**. 서울: 박영스토리.

유평수. (1996). 의사결정에서 교사의 참여에 관한 탐색적 고찰. **교육행정학연구, 14**(1), 161-187.

윤지희, 이예슬. (2018). 초등교사의 의사결정권한이 수업개선활동과 교사효능감, 교직만족도에 미치는 영향 분석. **한국초등교육, 29**(4), 1-21.

윤창희, 김왕준. (2016). 초등학교 교감의 의사소통유형이 교사의 직무만족도에 미치는 영향 분석. **한국교원교육연구, 33**(3), 265-288.

이동배. (2015). 다중집단분석을 활용한 학교조직 활력풍토와 교사효능감을 매개로 교장의 변혁적 지도성이 교직만족도에 미치는 영향. **한국교원교육연구, 32**(1), 279-308.

이상철, 김혜영. (2018). 학교장의 변혁적 지도성과 교사의 민주적 의사결

정 참여가 교사의 학교만족도에 미치는 영향. **교육혁신연구, 28**(3), 403-429.

이승현, 함승환. (2021). 학교에서의 참여적 의사결정에 따른 동료교사 간 협력과 교사의 다문화 교수효능감. **인문사회21, 12**(6), 1849-1863.

이재덕. (2012). 학교활력 진단도구 개발과 유형의 특성. 교육학박사학위 논문. 서울대학교.

이재덕, 허은정. (2008). 위계적 선형모형을 활용한 교사의 직무만족도 영향요인 분석. **한국교원교육연구, 25**(3), 51-71.

이지현, 김수영. (2016). 문항묶음 : 원리의 이해와 적용. **한국심리학회지 일반, 35**(2), 327 - 353.

이태상. (2008). 초등 교원의 단위학교 의사결정 참여와 조직몰입 관계 분석. **한국교육논단, 7**(2), 79-96.

이현국, 정지수. (2013). 참여적 의사결정이 직무만족과 학교성과에 미치는 영향에 관한 연구. **행정논총, 51**(4), 73-102.

이현철, 김영천, 김경식. (2013). **통합연구방법론: 질적연구 + 양적연구**. 서울: 아카데미프레스.

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

전수빈, 안홍신. (2015). 교사의 효능감과 직무만족이 구성주의적 교수·학습 신념에 미치는 영향. **한국교원교육연구, 32**(3), 83-108.

정명자, 박세훈. (2006). 교사의 학교의사결정 참여 실제와 그 갈등. **교육종합연구, 4**(1), 103-131.

정바울. (2011). Lortie의 ‘ 교직사회: 교직과 교사의 삶 ’ 재조명: 학교 변화 사례를 중심으로. **한국교원교육연구, 28**(4), 167 - 188.

정혜진, 조영하. (2020). 서울형 혁신학교에서 민주적 학교운영에 의한 혁신은 실현되고 있는가: A중학교 교사들의 경험에 관한 질적사례연. **교육행정학연구, 38**(1), 79 - 108.

정회욱(2006). 인구사회학적 요인, 학교조직요인 및 교사의 사회심리학적

요인이 직무만족도에 미치는 영향. **교육과학연구, 37**(2), 75-96
조대연, 가신현, 유주영, 김종윤, (2015). 교사의 직무만족도에 대한 영향 요인 탐색: 서울시 중등교사를 중심으로. **한국교육, 42**(1), 51-80.
조용환. (1999). 질적 기술, 분석, 해석. **교육인류학연구, 2**(2), 27-63.
주영효, 정주영. (2020). 중등교사의 교직만족도 영향 요인 및 구조적 관계 분석. **한국교육학연구, 26**(2), 309-333.
주현준, 김태연, 남지영, 이쌍철(2013). 교사의 직무만족 관련 변인에 대한 메타분석. **교육행정학연구, 31**(1), 133-157.
최관경, 최두진, 류밍위에. (2017). 행복의 선순환을 낳는 교사의 역할. **교사교육연구, 56**(3), 336 - 349.
최인희, 김혜진. (2022). TALIS 2018에 나타난 초등교사의 교사협력 활동 특징과 유형 분석. **한국교원교육연구, 39**(2), 1 - 29.
최준렬, 민병성, 송유진, 김택균. (2022). 혁신학교 자율성의 의미 분석. **교육행정학연구, 40**(1), 91 - 114.
홍성훈. (2010). 중등교원의 의사결정 참여 수준이 교사효능감에 미치는 영향. **교육종합연구, 8**(3), 131-150.
홍창남. (2005). 학교특성과 교사 헌신의 구조적 관계. 교육학박사학위논문. 서울대학교.
황연우. (2016). 교사의 직무만족도에 관한 메타분석. **교육종합연구, 14**(1), 195-224.
Bridges, E. M. (1967). A Model for Shared Decision-Making in the school Principalship. *Educational Administration Quarterly, 3*(1). 49-61.
Cameron, D. H. (2005). Teachers Working in Collaborative Structures: A Case Study of a Secondary School in the USA. *Educational Management Administration & Leadership, 33*(3), 311 - 330.
Campbell, J. P. (1977). *New Perspectives on Organziational Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

Campbell, R. F., Corbally, J. E. & Ramseyer, J. A. (1958). *Introduction to educational administration*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Carden, S. W., Holtzman, N. S. & Strube, M. J. (2017). CAHOST: An excel workbook for facilitating the Johnson-Neyman technique for two-way interactions in multiple regression. *Frontiers in Psychology*, 8, 1293.

Cheung, G. W. & Lau, R. S. (2017). Accuracy of Parameter Estimates and Confidence Intervals in Moderated Mediation Models: A Comparison of Regression and Latent Moderated Structural Equations. *Organizational Research Methods, 20*(4), 746 - 769.

Cohen, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice, *Administrative Science Quarterly, 17*(1), 1-25.

Conley, S. (1991). Chapter 6: Review of Research on Teacher Participation in School Decision Making. *Review of Research in Education, 17*(1), 225 - 266.

Conway, J. (1984). The myth, mystery, and mastery of participative decision making in education. *Educational Administrative Quarterly, 20*(3), 11-40.

Creswell, J. W. & Plano Clarck, V. L. (2010). *Designing and conducting mixed methods research(2nd Ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Datnow, A. (2011). Collaboration and contrived collegiality: Revisiting Hargreaves in the age of accountability. *Journal of Educational Change, 12*(2), 147 - 158.

Griffiths, D. E. (1959). *Administrative Theory*. New York:

Appleton-Century-Crofts.

Gruneberg, M. M. (1979). *Understanding Job Satisfaction*. London: Macmillan,

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis(7th ed)*. Upper Saddle River, NJ, USA: Pearson Education, Inc.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers work and culture in the postmodern age*. Toronto, ON, Canada: OISE Press.

Hayes, A. F. (2015). An Index and Test of Linear Moderated Mediation. *Multivariate Behavioral Research, 50*(1), 1 - 22.

Hayes, A. F. (2018). I*ntroduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach (2nd ed.)*. New York: The Guilford Press.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G.(2013). *Educational administration. Theory, research, and practice(8th ed)*. Boston, MA: McGraw Hill

Hoy, W. K. & Tarter, C. J.(1993). A Normative Theory of Participative Decision Making in Schools. *Journal of Educational Administration, 31*(3), 4 - 19.

Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1 - 55.

Imber, M. & Duke, D. L. (1984). Teacher participation in school decision making: a framework for research. *The Journal of Educational Administration, 12*(1), 24-34.

Jones, R. E. (1997). Teacher participation in decision-making - its relationship to staff morale and student achievement. *Education, 118*(1), 76 - 83.

Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift fiur Päadagogik 52*(2). S. 220-237

Kenny, D. A. & Judd, C. M. (1984). Estimating the nonlinear and interactive effects of latent variables. *Psychological Bulletin, 96*(1), 201 - 210.

Klein, A. & Moosbrugger, H. (2000). Maximum likelihood estimation of latent interaction effects with the LMS method. *Psychometrika, 65*(4), 457 - 474.

Kline, R. B. (2016). *Principles and practices of structural equation modeling(4th ed.)*. NY: The Guilford Press.

Lavié, J. M. (2007). Academic Discourses on School-Based Teacher Collaboration: Revisiting the Arguments. *Educational Administration Quarterly. 42*(5). 773-805.

Likert, R. & Likert, J. G. (1976). *New ways of managing conflict*. New York: McGraw-Hill.

Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 91*(4), 509 - 536.

Lomnicki, Z. A. (1967). On the Distribution of Products of Random Variables. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological), 29*(3), 513 - 524.

MacCallum, R. C., Browne, M. W. & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods, 1*(2), 130 - 149.

Marlow, M. P. & Nass-Fukai, J. (2000). Collegiality, Collaboration, and Kuleana : Three curucial components for sustaining. effetive school and university partnership. *Education. 121*(1).

188-194.

Marsh, H. W., Wen, Z. & Hau, K. T. (2004). Structural equation models of latent interactions: Evaluation of alternative estimation strategies and indicator construction. *Psychological Methods, 9*(3), 275 - 300.

Mohrman, A.. M.., Cooke, R. A. & Mohrman, S. A.(1978). Participation in Decision Making: A Multidimensional Perspective. *Educational Administration Quarterly, 14*(1), 13 - 29.

Moolenaar, N. M., Daly, A. J. & Sleegers, P. J. C. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly, 46*(5), 623 - 670.

Moolenaar, N. M., Daly, A. J., Cornelissen, F., Liou, Y. H., Caillier, S., Riordan, R., Wilson, K. & Cohen, N. A. (2014). Linked to innovation: Shaping an innovative climate through network intentionality and educators' social network position. *Journal of Educational Change, 15*(2), 99 - 123.

Moolenaar, N. M., Sleegers, P. J. C. & Daly, A. J. (2011). Ties with potential: Social network structure and innovative climate in dutch schools. *Teachers College Record, 113*(9), 1983 - 2017.

O'Hara, L. A. (2001). Leadership style and group creativity. Dissertation Abstracts International: The Sciences and Engineering, 62, 1646.

OECD. (2020). *TALIS 2018 Results(Volume Ⅱ): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing

Owens, R. G. & Valesky, T. C. (2015). *Organizational behavior in education: Leadership and school reform(11th ed).* New

Jersey: Pearson Education, Inc.

Preacher, K. J., Rucker, D. D. & Hayes, A. F. (2007). Addressing moderated mediation hypotheses: Theory, methods, and prescriptions. *Multivariate Behavioral Research, 42*(1), 185 - 227.

Rainey, H. G. (2014). *Understanding and managing public organization(5th ed.)* San Francisco: Jossey-Bass.

Scott-Ladd, B., Travaglione, A. & Marshall, V. (2006). Causal inferences between participation in decision making, task attributes, work effort, rewards, job satisfaction and commitment. *Leadership & Organization Development Journal*, 27, 399-414.

Simon, H. A. (1958). *Administrative behavior(2nd ed.).* NY: MacMillan Book Co.

Smylie, M. A. (1992). Teacher Participation in School Decision Making: Assessing Willingness to Participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 14*(1), 53 - 67.

Somech, A. (2005). Directive versus participative leadership: Two complementary approaches to managing school effectiveness. *Educational Administration Quarterly, 41*(5), 777 - 800.

Somech, A. (2010). Participative Decision Making in Schools: A Mediating-Moderating Analytical Framework for Understanding School and Teacher Outcomes. *Educational Administration Quarterly, 46*(2): 174-209.

Song, J. H., Kim, W., Chai, D. S. & Bae, S. H. (2014). The impact of an innovative school climate on teachers' knowledge creation activities in korean schools: The mediating role of teachers' knowledge sharing and work engagement. *KEDI Journal of Educational Policy, 11*(2), 179 - 203.

Springer, M. D. & Thompson, W. E. (1966). The Distribution of Products of Independent Random Variables. *SIAM Journal on Applied Mathematics, 14*(3), 511 - 526.

Stephenson, L. G., Warnick, B. K. & Tarpley, R. S. (2008). Collaboration between Science and Agrigulture Teachers. *Journal of Agricultural Education, 49*, 106 - 119.

Van den Berg, R. & Sleegers, P. J. C. (1996). Building innovative capacity and lead- ership. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 653-699). London, UK: Kluwer Academic.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review, 15*, 17 - 40.

Abstract

The Relationship among Teacher Participative Decision-making, Teacher Collaboration, Innovative Climate, and Teacher Job Satisfaction: Applying the Mixed method approach

Lee Seunghyeon
Education Administration
Department of Education
The Graduate School
Seoul National University

This study focuses on teacher participative decision-making(PDM), teacher collaboration, innovative climate, and teacher job satisfaction as conditions for teacher-led change in unit schools. Therefore, the purpose of this study is to clarify the relationship between PDM,

teacher cooperation, innovation climate, and teacher job satisfaction, and to suggest policy implications for teacher-led change systems. The following research questions were set. First, the relationship between PDM, innovation climate, and job satisfaction was examined. Second, this study explores how teacher collaboration associates with the relationship among PDM, innovation climate, and job satisfaction.

Since this study views that the relationship between each variable would have a complex relationship with various other factors in the school field, the research problem was solved by applying explanatory sequential design in mixed method approach. Specifically, in order to understand the relationship between the four variables, qualitative research to find relationship between the variables, the mediating effect, and the moderated mediation effect is conducted. Next, qualitative research was conducted with 12 school teachers in Gyeonggi-do to find the qualitative context of the relationship between PDM, teacher collaboration, innovation climate, and job satisfaction.

The main findings of this study are as follows. First, as a result of quantitative research, the innovative climate acted as a mediating factor in the relationship between PDM and job satisfaction at all school levels. Only in the case of high schools, the higher the degree of teacher collaboration, the higher the mediating effect, which is moderated mediation effect.

Second, as conditions for PDM, structural factors, leadership factors, and value/cultural factors are major roles. Teacher collaboration promotes PDM by reducing individualism in the value/cultural dimension. Enhancing PDM goes beyond holding more staff meetings and empowering teachers, including bottom-up structure of multiple participation pathways, support from leadership,

shared values for participation, and reduction of individualism through collaboration.

Third, it was found that PDM creates innovative climate and increases satisfaction of individual teachers. Teachers with high satisfaction are re-motivated. Teachers become independent while participating in decision-making, creative opinions of various teachers are reflected, and innovative climate is created by changing even passive teachers. In addition, participation in decision-making felt respect for the individual teacher, joy in communication itself, and contribution to the development of the school organization, which led to individual satisfaction.

Fourth, it was analyzed that teacher collaboration increases the effectiveness of PDM when structured cooperation based on common goals rather than friendship-based cooperation. Teacher collaboration was largely done through individual acquaintances, but when structured collaboration was achieved with a common goal, high-quality collaboration emerged. Interpreting the moderated mediating effect of teacher cooperation in this context, it can be interpreted that the quality of cooperation at the high school level is good or that the quality of teacher cooperation is getting better in recent years.

Based on the research results, the following policy suggestions were derived. First, it is necessary to provide school good cases of PDM and leadership training programs. Second, a task structure performed together with a common goal must be created so that high-quality teacher collaboration can be achieved, and various support for formal and informal collaboration must be supported. Third, the accountability policy for the participative decision-making system should be maintained, and the exchange of innovative cases

between schools should be activated.

As for follow-up research, this study suggests the effects of PDM by contingency, the relationship between PDM and teacher cooperation, case study of school decision-making, and qualitative differences in teacher cooperation.

keywords : Participative Decision-making(PDM), Teacher Collaboration, Innovative Climate, Teacher job satisfaction, Teacher-led change
Student Number : 2021-25754