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

교육학석사학위논문

컨설팅장학 효과 관련 변인 간 구조적 관계

2013년 2월

서울대학교 대학원

교육학과 교육행정전공

홍 혜 인

컨설팅장학 효과 관련 변인 간 구조적 관계

지도교수 진 동 섭

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2012년 10월

서울대학교 대학원

교육학과 교육행정전공

홍 혜 인

홍혜인의 석사 학위논문을 인준함
2012년 12월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

본 연구의 목적은 컨설팅장학 효과에 관련된 변인 간의 구조적 관계를 종합적으로 규명하는데 있다. 기존 장학 활동이 갖는 실천적 한계를 극복하기 위해 등장한 컨설팅장학은 2010년 교육청 기능 개편과 함께 현재 17개 시·도교육청에서 전면 시행되는 등 교육 현장을 중심으로 빠르게 확산되었다. 그러나 이러한 컨설팅장학의 양적 성장과 긍정적 효과에도 불구하고 최근 컨설팅장학 실태에 관한 비판적 논의들은 컨설팅장학이 어떻게 시행되어야 하는지에 대한 연구의 필요성을 제기한다.

이와 관련해 본 연구는 컨설팅장학 효과에 기인하는 요인을 컨설팅장학 과정 및 학교 지원으로 구분하고 이들 간 구조적 관계를 밝힘으로써, 컨설팅장학이 추구하는 장학 방식의 변화가 실제 교사 전문성 향상으로 이어지는지 확인하고자 한다. 또한 컨설팅장학이 교원 전문성 신장을 위한 성공적인 제도로 정착하기 위해 전제되어야 할 것은 무엇인지 탐색하고자 하였다.

연구 목적 달성을 위하여 의뢰 교사의 수업 전문성 향상을 컨설팅장학 효과로 설정하고, 학교 지원, 컨설팅장학 과정, 의뢰 교사의 수업 전문성 향상 간 관계에 관한 가설을 바탕으로 구조방정식을 통해 변인 간 직·간접적인 관계를 검증하였다. 또한 각 변인 간 관계가 컨설팅 유형에 따라 다르게 나타나는지 살펴보기 위해, 개인컨설팅 그룹과 집단컨설팅 그룹으로 나누고 각 변인의 평균 차와 변인 간 구조 계수의 차를 검증하였다.

이를 위하여 컨설팅장학을 비롯한 교원 전문성 개발 활동 관련 선행 문헌에서 도출된 변인을 중심으로 컨설팅장학 특성에 관한 질문지를 개발하였다. 질문지 표집은 PCK(Pedagogical Content Knowledge) 컨설팅 중심 교육지원청에 해당하는 경기도 내 6개 교육지원청 소속 초·중·고등학교 교사 중, 2012학년도 1학기 교수-학습 영역 컨설팅장학을 제공받은 경험이 있는 교사 872명(160개교)을 분석 대상으로 했다.

주요 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 컨설팅장학 과정 변인인 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성, 절차 충실성과 의뢰 교사 수업 전문성 향상 간 관계는 모두 유의미한 것으로 밝혀졌다. 의뢰 교사 수업 전문성 향상에 대해 의뢰 자발성과 컨설턴트 전문성은 절차 충실성을 매개로 하는 간접 효과와 직접 효과 모두 유의미한 것으로 나타났다. 표준화 경로계수를 비교했을 때, 절차 충실성이 상대적으로 가장 큰 효과를 미치는 것으로 밝혀졌으며, 그 다음은 컨설턴트 전문성과 의뢰 자발성 순이었다.

둘째, 학교 지원 변인인 학교장 지원, 교내 업무 담당자 지원, 학교 내 자원과 컨설팅장학 과정 변인 간 관계는 일부만 유의미한 것으로 밝혀졌다. 업무 담당자 지원은 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성, 절차 충실성에 대한 직접 효과가 모두 유의미한 것으로 나타났으나, 학교장 지원과 학교 내 자원은 컨설턴트 전문성에 대한 직접 효과만 유의미한 것으로 나타났다. 또한 학교 지원 중 업무 담당자 지원이 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성, 절차 충실성에 미치는 효과는 학교장 지원, 학교 내 자원에 비해 상대적으로 큰 것으로 밝혀졌다.

셋째, 학교 지원, 컨설팅장학 과정 및 의뢰 교사 수업 전문성 향상 간 관계는 개인컨설팅 그룹과 집단컨설팅 그룹에서 다르게 나타났다. 학교 지원에 있어서 집단컨설팅 그룹은 업무 담당자의 지원이 가장 유의미한 반면, 개인컨설팅 그룹은 학교장 지원이 가장 유의미한 것으로 밝혀졌다. 또한 컨설팅장학 과정에 있어서 집단컨설팅 그룹의 경우 의뢰 자발성과 컨설턴트 전문성이 의뢰 교사 수업 전문성 향상에 미치는 영향에 있어서 직접 효과와 간접 효과가 모두 유의미한 것으로 나타났으나, 개인컨설팅 그룹의 경우 의뢰 자발성은 직접 효과만, 컨설턴트 전문성은 절차 충실성을 매개로 하는 간접 효과만 유의한 것으로 나타났다.

컨설팅장학으로 인한 장학 방식의 변화가 실제 교사 전문성 향상으로 이어진다는 것을 보여준다는 점에서 컨설팅장학이 천명하는 각 특성들이 실행 과정에서 제대로 구현되도록 하는 제도적 노력이 필요하다. 또한 컨

설팅장학 시행 과정에서 드러나는 특성들이 학교 지원에 따라 달라질 수 있다는 점에서 학교 내 관리자, 업무 담당자 등을 대상으로 컨설팅장학의 취지와 내용, 방법을 공유하고 단위학교와 교육청 간 협력 체제를 구축하려는 노력이 요구된다. 마지막으로 컨설팅장학의 효과 및 효과 관련 요인은 컨설팅장학의 의뢰 과제 및 시행 형태 등에 따라 다르게 나타날 수 있다는 점에서 현재 컨설팅장학이 포섭하고 있는 다양한 전문성 개발 활동의 성격에 따라 보다 개별적이고, 구체적으로 접근할 필요가 있음을 시사한다.

본 연구는 컨설팅장학이 추구하는 방향에 대한 타당성을 검토하고, 효과적인 교원 전문성 개발 활동으로 기능하기 위한 실천적 시사점을 마련했다는 점에서 의의가 있다. 반면 이 연구에서는 컨설팅장학 효과에 기여하는 변인 간 관계가 개인컨설팅과 집단컨설팅에서 다르게 나타남을 확인하는데 그쳤다는 점에서 한계를 갖는다. 추후 연구에서는 현재 이루어지고 있는 컨설팅장학을 의뢰 과제, 장학 방식 등에 따라 보다 세부적으로 유형화하여 효과적인 컨설팅장학 요인들이 유형별로 어떻게 달라지는지 확인하고, 이에 대한 원인을 파악하려는 추가적인 노력이 필요할 것으로 보인다.

주요어 : 컨설팅장학, 교원전문성 개발, 학교 지원, 자발성, 전문성, 충실성, 개인컨설팅, 집단컨설팅, 다집단 구조방정식 모형

학 번 : 2010-23538

목 차

Ⅰ. 서 론 ····· 1

1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구 문제 ····· 3
3. 연구의 의의 및 제한점 ····· 6

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 9

1. 교원 전문성 개발 ····· 9
2. 컨설팅장학의 개념 및 특징 ····· 15
3. 컨설팅장학 효과 관련 변인 탐색 ····· 27

Ⅲ. 연구 방법 ····· 40

1. 연구 모형 ····· 40
2. 측정 도구의 개발 ····· 41
3. 연구 대상 및 자료 수집 ····· 50
4. 분석 방법 ····· 53

Ⅳ. 분석 결과 ····· 55

1. 분석 자료의 기초 통계값 ····· 55
2. 측정 모형 분석 ····· 59
3. 구조 모형 분석 ····· 62
4. 컨설팅장학 유형별 다집단 분석 ····· 67

Ⅴ. 논 의 ····· 75
1. 컨설팅장학 과정과 효과 인식 간 관계 ····· 75
2. 학교지원과 컨설팅장학, 효과 인식 간 관계 ····· 78
3. 컨설팅장학 유형의 조절효과 ····· 81

Ⅵ. 요약 및 결론 ····· 84
1. 요약 ····· 84
2. 결론 및 제언 ····· 86

참 고 문 헌 ····· 89

부 록 ····· 103

Abstract ····· 111

표 목 차

〈표 Ⅲ-1〉 수업 전문성 향상 척도의 문항 구성 ·····43

〈표 Ⅲ-2〉 변인 설명: 컨설팅장학 유형 ·····44

〈표 Ⅲ-3〉 변인 설명 및 신뢰도: 의뢰 자발성 ·····44

〈표 Ⅲ-4〉 변인 설명 및 신뢰도: 컨설턴트 전문성 ·····46

〈표 Ⅲ-5〉 변인 설명 및 신뢰도: 컨설팅장학 절차 충실성 ·····47

〈표 Ⅲ-6〉 변인 설명 및 신뢰도: 학교장의 지원 ·····48

〈표 Ⅲ-7〉 변인 설명: 컨설팅장학 업무담당자 지원 ·····49

〈표 Ⅲ-8〉 변인 설명: 학교 내 자원 ·····50

〈표 Ⅲ-9〉 표집 및 분석 대상 학교 및 교사 수 ·····52

〈표 Ⅲ-10〉 질문지 배포 및 회수율 ·····52

〈표 Ⅳ-1〉 조사 대상 교사 관련 기초 통계값 ·····56

〈표 Ⅳ-2〉 분석 변인의 기초 통계값 ·····58

〈표 Ⅳ-3〉 측정 모형 적합도 ·····60

〈표 Ⅳ-4〉 측정 변인과 잠재 변인 간의 관계 추정) ·····61

〈표 Ⅳ-5〉 구조 모형 적합도 ·····62

〈표 Ⅳ-6〉 측정 변인과 잠재 변인 간의 관계 추정 ·····64

〈표 Ⅳ-7〉 각 변인의 직접 효과, 간접 효과, 총 효과 ·····66

〈표 Ⅳ-8〉 컨설팅 유형별 집단 간 측정 모형 동등성에 대한 x^2차이 검증 ·····69

〈표 Ⅳ-9〉 컨설팅 유형별 집단 간 잠재평균 차이 분석 ·····70

〈표 Ⅳ-10〉 컨설팅 유형별 다집단 분석에서 직·간접효과 분해 ·····73

그 림 목 차

[그림 Ⅱ-1] 교사 전문성 향상 효과에 대한 개념 모형 ·····25
[그림 Ⅱ-2] 구조, 학습과정, 전문성 개발 프로그램의 효과 간 관계 ·····34
[그림 Ⅱ-3] 컨설팅장학 효과 관련 변인 간 구조 ·····37
[그림 Ⅲ-1] 컨설팅장학 효과 관련 변인 간 구조적 관계 ·····41
[그림 Ⅳ-1] 컨설팅장학 효과 관련 변인 간 구조적 관계 모형 ·····67
[그림 Ⅳ-2] 컨설팅장학 효과 관련 변인 간 구조적 관계 모형(집단) ·····74
[그림 Ⅳ-3] 컨설팅장학 효과 관련 변인 간 구조적 관계 모형(개인) ·····74

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

교육의 변화에 있어서 교사의 역할은 핵심적이다(Fullan, 1991). 이러한 이유로 교원 전문성 신장을 위한 제도적, 정책적 노력은 계속되어왔다. 학교운영을 통한 교원 전문성 개발 활동 중 하나인 장학은 그동안 끊임없이 새로운 유형이 등장했지만 대부분 학교현장에 실질적 개선을 가져오지 못했다는 비판을 받아왔다(허병기, 1997). 종합장학과 담임장학 등 전통적 장학 뿐 아니라 최근 선택적 장학이나 교내자율장학 또한 장학요원의 전문성 부족, 형식적인 운영 등으로 인해 교원전문성 향상을 지원한다는 본래의 목적을 달성하는데 한계를 드러냈다(주삼환, 2003; 진동섭・김도기, 2005, 진동섭・홍창남, 2006).

컨설팅장학은 기존 장학 활동의 실천적 한계를 극복하기 위해 등장한 제도적 개선 노력이다. 컨설팅장학이 강조하는 자발적 참여, 전문적・민주적 지원 등은 최근 강조되는 교사 전문성 개발 방향과 일치한다는 점에서 교육 현장의 요구에 부합하였다. 이에 따라 일부 시・도를 중심으로 이루어지던 컨설팅장학은 2010년 교육청 기능개편과 함께 현장 지원 기능 강화 및 조직 개편 방안의 일환으로 제도화되어 빠르게 확산되었다(교육과학기술부, 2010).

컨설팅장학 효과를 다룬 대다수 선행연구는 학교 현장을 중심으로 하는 컨설팅장학의 양적 성장에 있어서 이론적 근거를 제공해주었다. 컨설팅장학의 효과는 교사의 내용교수지식 함양, 교수-학습 능력 향상, 태도 개선 등 교사 전문성 향상 뿐 아니라 수업 개선, 학생의 학업성취도 향상 또한 포함하는 것으로 밝혀졌다(강명자, 2011; 권치순・이선미, 2011; 김도기, 2005; 김용근, 2010; 양정모, 2010; 정용우・양성관, 2008). 그럼에

도 불구하고 현 컨설팅장학의 효과를 컨설팅장학 시행 여부만으로 판단하는 것은 쉽지 않다. 컨설팅장학은 짧은 기간 동안 확산되면서 충분한 안내 없이 도입되었고, 현재 교육청과 단위학교에서 컨설팅장학의 의미를 각자의 해석에 의해 다양한 형태로 수용하고 있다는 점에서(김원재, 2011; 박효정・김민조・김병찬・홍창남, 2010; 박효정・정미경・김민조, 2009) 컨설팅장학 효과에 대한 일반화가 어려움을 시사한다.

컨설팅장학은 장학 방법을 개선하려는 노력이라는 점에서 의미가 있다. 다만, 컨설팅장학이 추구하는 방법의 변화가 결과 개선으로 이어지지 않는다면, 컨설팅장학은 허울 좋은 구호에 지나지 않을 수 있다. 이러한 점에서 컨설팅장학 효과에 기인하는 과정적 특성들을 규명하는 것은 중요하다. 이는 일차적으로 컨설팅장학이 추구하는 방향에 대한 타당성을 확인할 수 있으며, 최근 제기되는 컨설팅장학의 부정적 실태와 관련해 컨설팅장학이 어떻게 시행되어야 하는지에 대한 제도적 시사점을 마련해 줄 수 있다.

이러한 필요성에도 불구하고 컨설팅장학 효과와 관련된 요소들을 탐색한 연구는 많지 않다. 대다수 연구는 규범적 제언이나(박수정, 2011; 이명호, 2000; 이병환・김진규・신재한, 2011a; 진동섭・김도기, 2005), 소수의 사례를 중심으로 한 참여관찰에 근거하고 있다(강명자, 2011; 김도기, 2005; 김용근, 2010; 양정모, 2010). 그 동안 연수, 장학, 멘토링, 여타 교원 전문성 개발 활동의 효과에 기인하는 요인들에 대한 탐색 연구가 국내・외에서 많이 축적되어 온 것과 대조적이다(강경석・유승연, 2005; 김지선, 2009; 노희정・이윤식, 2010; 서혜애・박경희, 2007; Boyle, Lamprianou, & Boyle, 2005; Garet, Birman, Porter, & Desimone, & Herman, 1999; Garet, Porter, Desimone, Briman, & Yoon, 2001). 컨설팅장학과 관련한 선행연구는 대부분 컨설팅장학에 대한 요구분석에 머물고 있다(김병주・이임숙・민병조, 2008; 김희필, 2009; 이병환・김진규・신재한, 2011b; 주도연, 2011). 개념적, 이론적 논의가 상대적으로 활발한 학교컨설팅과는 달리 실천적 차원을 중심으로 발전한 컨설팅장학의 경우

현재까지도 학교컨설팅과 구분되는 독자적인 개념을 구축하는 초기단계에 머물러 있다고 할 수 있다.

컨설팅장학의 본질적 목표는 교사의 전문성 향상이라는 데에는 이론의 여지가 없을 것이다. 이러한 측면에서 본 연구의 목적은 컨설팅장학 의뢰 교사의 전문성 향상에 미치는 컨설팅장학 관련 요인들을 규명하고, 이들 간 관계를 밝히는 데 있다. 컨설팅장학 효과와 관련한 요인들 간의 구조적 관계를 종합적으로 살펴봄으로써 일차적으로는 컨설팅장학이 명시하는 장학 방식의 변화가 실제 교사 전문성 향상으로 이어지는지 확인하고자 한다. 이를 통해 컨설팅장학이 추구하는 방향에 타당성을 확인하고, 나아가 교사 전문성 개발의 접근 방식은 어떠해야 한다는 담론적 차원의 논의를 실증적으로 드러내고자 한다. 또한 컨설팅장학의 현 실태와 관련해서 컨설팅장학이 교사 전문성 신장을 위한 성공적인 제도로 정착하기 위해 전제되어야 할 것은 무엇인지 탐색하고자 한다. 특히 학교 차원에서의 노력에 따라 컨설팅장학 과정 및 효과가 어떻게 달라지는지 살펴봄으로써 컨설팅장학 개선을 위한 실천적 시사점을 마련하고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구에서는 의뢰 교사의 수업 전문성 향상에 영향을 미치는 컨설팅장학 관련 요인을 탐색하고 이들 간 관계를 규명하기 위하여 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

[연구문제 1] 컨설팅장학 과정 특성은 의뢰 교사의 수업 전문성 향상에 영향을 미치는가?

연구문제 1은 컨설팅장학 과정 특성과 의뢰 교사의 수업 전문성 향상 간 관계에 관한 것이다. 본 연구에서는 컨설팅장학 과정 특성으로 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성, 절차 충실성을 설정하였다. 그리고 컨설팅장학

과정 특성과 의뢰 교사의 수업 전문성 향상 간 관계를 분석하였다.

가설 1-1. 컨설팅장학 의뢰 자발성은 교사의 수업 전문성 향상에 긍정적 영향을 미칠 것이다.
가설 1-2. 컨설턴트 전문성은 의뢰 교사의 수업 전문성 향상에 긍정적 영향을 미칠 것이다.
가설 1-3. 컨설팅장학 절차 충실성은 의뢰 교사의 수업 전문성 향상에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

[연구문제 2] 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성은 절차 충실성을 매개로 하여 의뢰 교사의 수업 전문성 향상에 영향을 미치는가?

연구문제 2는 컨설팅장학 과정 변인 간 관계 및 의뢰 교사의 수업 전문성 향상에 미치는 간접 효과에 관한 것이다. 의뢰 자발성과 컨설턴트 전문성, 절차 충실성 간의 구조적 관계와 의뢰 교사의 수업 전문성 향상에 대한 이들 변인의 간접적 효과를 분석하였다.

가설 2-1. 컨설팅장학 의뢰 자발성은 절차 충실성을 매개로 교사의 수업 전문성 향상에 긍정적 영향을 미칠 것이다.
가설 2-2. 컨설턴트 전문성은 절차 충실성을 매개로 의뢰 교사의 수업 전문성 향상에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

[연구문제 3] 학교 지원은 컨설팅장학 과정 특성을 매개로 의뢰 교사의 수업 전문성 향상에 영향을 미치는가?

연구문제 3은 학교 지원 변인과 컨설팅장학 과정 변인의 관계 및 의뢰 교사의 수업 전문성 향상에 미치는 학교 지원 변인의 간접 효과에 관한 것이다. 본 연구에서는 학교 지원 변인으로 학교장 지원, 업무 담당자 지원, 학교 내 자원을 설정하였다. 그리고 학교 지원이 컨설팅장학 과정에 미치는 직접 효과 및 의뢰 교사 수업 전문성 향상에 미치는 간접 효

과를 분석하였다.

- 학교장 지원 관련 가설

가설 3-1. 학교장 지원은 컨설팅장학 의뢰 자발성에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

가설 3-2. 학교장 지원은 컨설턴트 전문성에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

가설 3-3. 학교장 지원은 절차 충실성에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

가설 3-4. 학교장 지원은 컨설팅장학 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성, 절차 충실성을 매개로 교사의 수업 전문성 향상에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

- 컨설팅장학 업무 담당교사 지원 관련 가설

가설 3-5. 업무 담당교사 지원은 컨설팅장학 의뢰 자발성에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

가설 3-6. 업무 담당교사 지원은 컨설턴트 전문성에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

가설 3-7. 업무 담당교사 지원은 절차 충실성에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

가설 3-8. 업무 담당교사 지원은 컨설팅장학 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성, 절차 충실성을 매개로 교사의 수업 전문성 향상에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

- 학교 내 자원 관련 가설

가설 3-9. 학교 내 자원은 컨설팅장학 의뢰 자발성에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

가설 3-10. 학교 내 자원은 컨설턴트 전문성에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

가설 3-11. 학교 내 자원은 절차 충실성에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

가설 3-12. 학교 내 자원은 컨설팅장학 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성, 절차 충실성을 매개로 교사의 수업 전문성 향상에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

[연구문제 4] 의뢰 교사의 수업 전문성 향상 관련 변인 간 관계는 개인컨설팅과 집단컨설팅에서 다르게 나타나는가?

연구문제 4는 의뢰 교사의 수업 전문성 향상, 컨설팅장학 과정 변인, 학교 지원 변인 간 관계가 개인컨설팅 그룹과 집단컨설팅 그룹에서 동일하게 나타나는지에 관한 것이다. 본 연구에서는 집단 간 구조 계수 차이를 검증하기 위해 집단 간 측정모형 동등성 검증을 실시하고 집단 간 잠재평균의 차이를 비교한 후, 구조 계수의 차이를 분석하였다.

3. 연구의 의의 및 한계점

본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 컨설팅장학 과정에 있어서 그 동안 주로 규범적, 당위적으로 논의된 자발적 신청, 컨설턴트 전문성, 절차의 충실성이 실제 효과에도 영향을 미치는지 확인함으로써 일차적으로 컨설팅장학이 추구하는 장학 방식의 변화에 대한 타당성을 확인하고, 나아가 컨설팅장학이 효과적인 교사 전문성 개발 활동으로 기능하기 위한 실천적 시사점을 마련해줄 수 있다.

둘째, 본 연구는 컨설팅장학 효과 및 효과에 미치는 경로가 컨설팅장학의 유형에 따라 다르게 나타날 수 있음을 밝힘으로써, 현재와 같은 일률적인 제도적 개입보다는 컨설팅장학의 유형별로 개별적이고 구체적인 접근이 필요함을 실증적으로 드러냈다는 점에서 제도적 시사점을 마련해줄 수 있다.

본 연구의 한계점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 컨설팅장학 과정 및 학교 지원을 측정하기 위해 컨설팅장학 의뢰 교사의 자기보고식 평가 방식을 활용했다. 이는 교사의 편향된 인식에 기초한 결과 값으로 측정 오차를 발생시킬 수 있다. 자기평가는 그 동안 전문성 개발 활동의 효과를 측정하는 도구로서 오랜 기간 사용되어 왔지만, 개인에 따라 다른 기준을 가지는 등 객관적인 판단을 기대하기 어렵다는 점에서 연구의 신뢰도를 떨어뜨릴 수 있다. 추후 연구에서는 컨설팅 장학의 효과로서 나타나는 교사 전문성 신장 정도를 보다 정밀하게 측정하기 위해 의뢰교사의 자기평가 뿐 아니라 컨설턴트 평가, 동료 교사 평가, 학생 평가 등을 반영하고, 실제 학생의 학업성취도 향상 등 객관화된 결과를 측정함으로써 연구의 신뢰도를 높일 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 응답에 동의한 교사들을 대상으로 설문 표집이 이루어졌다. 질문지 조사의 협조에 응하는 과정에서 이미 설문 응답자의 태도가 반영된다는 점에서 표집 대상의 선택 편의를 유발할 수 있다. 이는 개인 연구자의 한계로서 연구의 신뢰도를 떨어뜨릴 수 있다. 이후 표집 사례 수를 확대함으로써 조사 대상자의 선택 편의 문제를 해결할 필요가 있다.

셋째, 본 연구는 2012학년도 1학기 수업영역 컨설팅장학 경험이 있는 경기도 소재 초·중·고등학교 교사들을 대상으로 하여 학교·학급경영, 행·재정 등 컨설팅장학이 다루고 있는 다른 영역을 포함하지 못했으며 연구결과를 일반화하기 어렵다는 한계가 있다. 본 연구는 컨설팅장학이 대부분 교수-학습 영역에서 이루어진다는 점에서 연구의 범위를 한정지었다. 하지만 컨설팅장학 효과에 미치는 변인 간 관계가 영역별, 지역별 상이할 수 있다는 점에서 연구 결과의 적용은 경기도교육청의 교수-학습 컨설팅장학에 한정된다. 이후 컨설팅장학의 다른 영역을 포함시킨 전국 단위 연구를 통해 연구의 외적 타당성을 높일 수 있을 것이다.

넷째, 연구모형의 명료화를 위해 컨설팅장학이 교사 전문성 신장에 미치는 영향 요인들을 선행 연구를 바탕으로 주요 특성들로 한정지었다.

이는 주요 변수 누락 가능성을 완전히 배제할 수 없다는 점에서 한계가 있다. 따라서 실제 컨설팅 장학에 참여 관찰함으로써, 컨설팅장학의 과정 및 결과 관련 요인들을 지속적으로 탐색할 필요가 있을 것이다.

다섯째, 현재 이루어지고 있는 컨설팅장학은 동일한 영역 내에서도 구체적 의뢰 과제 및 장학 시행 방식 등에 있어서 차이를 갖는다. 따라서 효과적인 컨설팅장학에 기여하는 변인은 이러한 활동의 성격에 따라 달라질 수 있다. 그럼에도 불구하고 본 연구에서는 컨설팅장학의 효과 관련 변인들이 개인컨설팅과 집단컨설팅에서 각각 다르게 나타난다는 것을 확인하는데 그쳤다. 이후 연구에서는 현재 시행중인 컨설팅장학을 활동의 성격에 따라 유형화하여 효과적인 컨설팅장학 변인들이 유형 별로 어떻게 달라지는지 확인하고, 이에 대한 원인을 파악하려는 노력이 필요할 것이다.

Ⅱ. 이론적 배경

컨설팅장학은 교사 전문성 개발에 대한 대안적 흐름 속에서 등장하였다. 따라서 교사 전문성 개발 활동으로서의 컨설팅장학을 이해하기 위해서는, 교사 전문성의 개념과 교사 전문성 개발 활동에 대한 접근 방법의 변화를 살펴볼 필요가 있다. 본 절에서는 교사 전문성의 개념과 구성 요소, 교사 전문성 개발 활동의 접근 방법의 변화에 대해 살펴보고, 컨설팅 장학의 개념과 특징, 컨설팅장학의 효과 관련 변인에 대해 정리하고자 한다.

1. 교사 전문성 개발

가. 교사 전문성의 개념과 구성 요소

교사 전문성 논의는 그 동안 크게 두 가지 맥락에서 이루어져 왔다(윤정일・신효정, 2006). 첫째 흐름은 교사의 전문직적 속성(professionalism)에 초점을 두고 교직의 어떠한 성격이 전문직으로서의 특징을 지니는가 하는 연구에 해당한다. 그러나 교직의 전문직적 속성이 광범위하게 받아들여지면서, 최근 교사 전문성 논의의 초점은 전문가(expertise)로서 교사의 역할과 관련해 성공적인 교사가 갖추어야 할 능력을 규명하고자 하는 방향으로 변화하였다(고재천, 2011; 김이경 외, 2004; 백순근, 2005; 소경희, 2003; 조동섭, 2005). 이를 위해서는 전문가로서 교사의 능력은 무엇을 의미하며 구성요소가 무엇인지에 대해 살펴볼 필요가 있다.

교사 전문성의 핵심 요소를 무엇으로 간주하느냐에 따라 교사 전문성 개념은 교사 역할을 중심으로 논의되거나, 혹은 전문성의 각 속성을 중심으로 논의된다. 교사 전문성의 개념을 교수-학습지도, 생활지도, 학급

경영 등으로 구분한 강용원・김경희(2004)의 연구와 지식, 능력, 신념을 중심으로 한 조동섭(2005)의 연구는 각각에 해당하는 예라고 할 수 있다. 다만, 교사 전문성을 구성하는 두 가지 측면인 교사 역할과 전문성의 각 속성은 서로 보완적 성격을 갖는다는 점에서 교사 전문성의 개념은 이들을 포괄하여 정의될 필요가 있다. 이에 따라 본 연구에서는 교사의 전문성을 교수-학습 전문가, 생활지도 전문가, 교육 실천가로서 요구되는 전문적 지식과 수행 능력 및 태도를 포괄하는 것으로 정의하고자 한다.

이상의 교사 전문성 개념에 근거할 때, 교사 전문성은 교사가 수행하는 다양한 역할에 따른 하위 전문성으로 구성되어 있다고 볼 수 있다. 그 중 교수-학습 영역은 교사의 핵심 업무로서 전문성의 중심에 놓인다는 점에서(곽병선, 2001; 김찬종, 2009; 손승남, 2005) 수업전문성은 교사 전문성의 하위 영역임과 동시에 가장 핵심적인 영역이라 할 수 있다. 교사의 수업전문성은 성공적인 수업 실행을 위해 교사에게 요구되는 능력으로 교수-학습 영역에 있어서 요구되는 교사의 지식, 수행, 태도를 의미한다(노민구, 1994; 박균열, 2008). 수업전문성은 효과적인 교수-학습 수행에 필요한 지식, 기술, 태도의 총체적 성격을 가짐에도 불구하고, 그동안 수업전문성을 규정한 대다수의 선행연구에서는 지식, 수행, 태도 차원의 전문성을 구분하지 않은 채 수업전문성의 개념과 구성요소를 규정하여 왔다(김민성, 1996; 김종철 외, 1984; 손승남, 2005; Borich, 2000). 즉, 수업전문성은 개념적으로 서로 다른 구성요소들이 체계적 기준 없이 혼재되어 왔다. 이에 본 연구에서는 교사의 수업전문성을 지식, 수행, 태도 차원으로 구분하여 구체적으로 살펴보고자 한다.

지식 차원의 수업 전문성은 교수-학습에 요구되는 이론적 지식 체계를 '잘 아는 능력'이라는 측면에서 학문 지향적(academic-oriented) 성격을 갖는다(백순근・길혜지・박경인, 2007). 특히 교사의 잘 아는 능력은 교과지식과 교수지식 외에 교수적 내용지식(Pedagogical Content Knowledge)을 포함하고 있으며(Shulman, 1986) 교과 지식, 학습자와 학습에 대한 지식, 교수 설계 및 개발에 관한 지식, 교수 및 학습 환경에 대

한 지식, 평가에 대한 지식을 포함한다.

수행 차원의 수업 전문성은 수행 지향적(performative oriented) 전문성으로 실제 수업 상황에서 적절한 교수 방법 및 전략을 적용해 교수-학습을 '잘 행하는 능력'을 의미한다(백순근・길혜지・박경인, 2007). 수행 차원의 수업전문성은 구체적으로 수업 계획과 조직 능력, 수업 운영 능력, 학생과의 상호작용 능력, 교수-학습 환경조성 능력을 포괄하는 개념으로, 수업을 설계하고 운영하는 구체적인 방법과 관련해 학생의 필요에 따른 수업 설계 능력, 학습자 집단을 조직하는 능력, 교수학습 자료를 개발하고 활용하는 능력, 학생들의 수준을 고려해 학습내용을 제시하는 능력, 상황에 따라 계획된 수업을 융통성 있게 조절하는 능력을 의미한다(허은정, 2011).

태도 차원에서의 수업 전문성은 종종 개념 요소에서 배제되거나(박균열, 2008; 정미경・김경현, 2006) 수행 차원의 수업 전문성과 혼재되어 있어(백순근・길혜지・박경인, 2007) 독립적인 요소로서 논의하는 것이 쉽지 않다. 하지만 교사에게 요구되는 전문성을 지식, 기술 등 기능적인 측면에 초점을 둔 전통적인 접근에 대한 비판과 함께 교사의 전문성으로서 가르치는 일에 대한 기쁨과 사명감의 중요성은 강조될 필요가 있다(김종철, 1985; 김종철・이종재, 1994; Feiman-Nemser, 1990). 이는 교수-학습 수행을 위해 교사에게 요구되는 정의적 요소로서 학생들을 가르치고 지도하는 것과 관련된다는 점에서 교수-학습 뿐 아니라 학생 지도 전문성, 학급 경영 전문성 등 다른 영역의 교사 전문성과도 맞닿아 있다. 태도 차원에서의 교사 전문성은 학생에 대한 긍정적 기대와 관심, 투철한 사명감과 교직관, 교육혁신 및 개선 의지, 교직 인성, 교직관, 소명의식, 학생에 대한 헌신, 직무수행에 대한 윤리의식, 자기개발 의지를 포함하고 있다(김옥예, 2006; 장한기・장홍석, 2001; 조동섭, 2005; 허은정, 2011).

나. 교사 전문성 개발 활동

이러한 교사 전문성과 수업 전문성은 정태적(static)이기보다는 동태적(dynamic)인 성격을 갖는다. 교사 전문성의 개념을 교직에 근무하는 동안 지속적으로 이루어지는 지적, 경험적 태도의 성장 과정을 의미하는 것으로 정의한 Lange(1990)과 수업 전문성을 교육훈련과 개발을 통해 개선될 수 있는 것으로 설명한 노혜란과 최미나(2004)는 교사 전문성의 동태적 성격을 잘 드러낸다. 이는 교사 전문성의 지속적 개발의 필요성을 보여주는데, 교사 전문성 개발은 수업 뿐 아니라 교육 전반의 질을 높이기 위한 선결 조건이라는 점에서 그 중요성이 지속적으로 강조되어왔다. 특히 교사는 전문직으로 간주되어 역할 수행에 있어 광범위한 자율성을 보장받는다는 점에서 교사 전문성 개발은 더욱 중요하다고 할 수 있다. 교사 전문성 개발은 학생의 학업 성취에 유의미한 영향을 미치며 학업 성취 뿐 아니라 학습 태도 등 학생의 교육적 성장에 중요한 영향을 미친다는 연구 결과(Gustafsson-Pesonen & Remes, 2011; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2001; Rockoff, 2004)는 교사 전문성 개발이 교육 발전의 핵심 요인임을 시사한다.

하지만 교사 전문성 개발이 그동안 선언적, 당위적으로 수차례 언급되었음에도 불구하고(OECD, 2005) 교사 전문성 개발이 무엇을 의미하는 것인지에 대한 논의는 상대적으로 드물다. 교사 전문성 개발은 경력교사들이 받은 강의, 개인 업무 등 모든 형태의 학습을 망라하는 개념(Craft, 2000), 학교 직원들을 위한 조직화된 평생학습(Burke, 1994), 교사가 그들의 직무나 교육활동을 하는데 필요한 제반 기술과 능력을 개발하기 위해 교육과 훈련을 받을 수 있는 기반이 마련된 체제(김희규・전상훈, 2011) 등으로 규정된다는 점에서 전문성 개발의 형태나 내용이 학자에 따라 다소간 차이가 있음을 알 수 있다. 선행 논의들을 바탕으로 하여 본 연구에서는 교사 전문성 개발을 ‘교사들을 대상으로 하여 교사 전문성 향상을 목적으로 직무나 교육활동 수행에 필요한 지식, 기술, 태도를 개발하

기 위해 마련된 교육이나 훈련 체제’라고 정의하고자 한다. 이는 비공식적인 경험과 우연을 통한 전문적 성장을 의미하는 교사 전문성 발달(teacher professional growth)과 구분되는 개념으로 전문성 개발 과정에 있어서 체계적이고 의도적인 성격을 갖는다고 할 수 있다.

교사 전문성 개발을 전문가로서 교사에게 요구되는 능력을 제고시키기 위한 모든 형태의 의도적 학습이라고 정의할 때, 교사 전문성 개발의 범주 내에는 다양한 활동들이 포함될 수 있다(OECD, 2005). 교사 전문성 개발은 접근 방식에 따라 교원 인사, 학습 활동, 학교 운영, 평가, 단체, 학습 공동체를 통한 교사 전문성 개발로 구분될 수 있다(이종재・이차영・김용・송경오, 2012). 이와 관련해 김순희(2009)와 서경혜(2009)는 교사 전문성 개발에 대한 접근을 전통적 접근과 대안적 접근으로 구분했다. 전통적 접근은 교사의 전문성을 규정하는 지식이 객관적으로 존재하고, 이 지식은 전달되며, 교사의 학습은 교직의 전문지식을 획득함으로써 이루어지고, 획득된 전문지식은 교육현장에서 언제든 꺼내 쓸 수 있다는 네 가지 가정에 근거한 접근으로 탈맥락적이고 일반화된 지식 전달에 초점을 두고 있다. 전통적 접근방식에 근거한 대표적 교사 전문성 개발 활동으로 수업장학, 현직 연수 등을 들 수 있는데, 전통적 교사 전문성 개발 활동들은 실제 수업의 맥락을 고려하지 않아 실천 상황의 불확실성 속에서 실제 교육실천의 개선으로 이어지지 않고, 참여가 형식적, 의무적으로 이루어지며 일회적인 성격을 띤다는 점에서(김순희, 2009; 서경혜, 2009; Atay, 2004; Lamie, 2004; Walkington, 2007) 종종 비판의 대상이 되어 왔다. 그럼에도 불구하고 교사들을 대상으로 하는 전문성 개발 활동은 교원양성과정에 비해 상대적으로 관심이나 변화의 필요성이 크지 않았다. 현직교원교육은 상당기간 동안 전통적 패러다임에 근거해서 시행되어 왔으며, 그 목적이나 내용, 방법에 있어서도 큰 변화를 보이지 않았다(김병찬, 2004). 교원 연수의 경우 기관 중심으로 고착화된 교원연수 풍토로 인해 교사의 자발성 부족, 교육내용의 현실 부적합성, 전문연수 요원 미흡, 시설 및 시간 부족 등으로 인해 오랫동안 비판의

대상이 되어왔다(고형일, 1995; 신현석・안종광, 1998; 이두휴, 1989; 이윤식・유현숙・최상근, 1993; 이종재, 1987). 비슷한 맥락에서 전통적 장학 또한 형식적・소극적 참여(유현숙・김홍주・양승실, 1995; 이민희・이국진・신재철, 2010), 시간 부족 및 시설 미비(신재철, 2010; 이윤식・유현숙, 1989), 교사의 요구와 무관한 일방적 장학 계획 수립 및 현장 문제 외면(신재철, 2010; 유현숙・김홍주・양승실, 1995) 등으로 인해 비판의 대상이 되어 왔다.

반면 대안적 접근은 기존의 전통적인 접근에 대한 대안적 형태로서 연구에 따라 다소간 차이가 있지만, 대부분 자발적, 상황적, 지속적 접근을 특징으로 한다(고재천, 2011). 교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근은 크게 두 가지 특징을 갖는다. 첫째, 대안적 접근에 근거한 교사 전문성 개발은 성인 학습자, 전문가로서의 교원에 대한 인식에 기반을 두고 교원들의 자율, 성찰 및 탐구를 중요시하는 방향을 추구하고 있다(김병찬, 2004). 기존의 접근 방식의 대다수를 차지했던 강제된 협력은 교사들로 하여금 형식적 수준에서 참여하도록 하기 때문에(Hargreaves, 1994), 대안적 접근에서 추구하는 교사 주도적인 자발적, 자생적 협력은 중요하다. 특히 직업적 안정성을 보장받는 교사들의 경우 상대적으로 체계성과 구속력이 약하므로, 전문성 개발의 성공을 위해서는 교원들의 자발성과 적극적인 참여가 필수적이다(김병찬, 2004). 이러한 맥락에서 최근 영국과 미국에서는 교사들의 자율적 참여를 바탕으로 한 지역 단위 교사공동체로서 교사센터(teacher center)가 활성화 되어왔다. 둘째, 대안적 전문성 개발 활동은 학교 현장과의 연계를 강조하고 있다. 교사 전문성 개발이 학교 현장과 연계되어 이루어질 필요가 있다는 전제 하에 등장한 미국의 전문성 개발 학교(Professional Development School), 영국의 협력학교(Partner School), 프랑스의 현직 교육 기관과 일선 학교간의 상호 교차 연수 시스템 등은 교사 전문성 개발 과정에서 학교 현장과 조화를 추구하고자 하는 노력의 일환으로 간주될 수 있다. 셋째, 새로운 형태의 전문성 개발 활동들은 지속적 활동을 강조한다. 이는 전문성 신장이 협력

적·사회적 상호작용을 통해 발생한다는 점에 기인한다(서경혜, 2009). 이러한 맥락에서 국내의 다양한 교사학습공동체나 미국 내 교육자들의 네트워크인 National Writing Project(NWP), Critical Friends Group(CFG) 등은 교원 간 전문적, 협력적 네트워크 형성을 통한 전문성 개발 활동으로서 지속적 만남을 통한 전문성 신장을 강조하고 있다.

요컨대, 교사 전문성 개발에 대한 접근은 교사 전문성 개념이 변화하고 전문성 개발의 접근 방식이 변화함에 따라 점차적으로 교사의 자발적, 지속적 참여와 학교 맥락적인 형태를 띠는 것을 알 수 있다. 이러한 맥락 속에서 교사 전문성 향상을 목적으로 하는 컨설팅장학 활동 또한 교사 전문성 개발의 대안적 흐름과 함께 등장했다고 볼 수 있다.

2. 컨설팅장학의 개념과 특징

본 절에서는 컨설팅장학의 도입배경과 개념 및 특징에 대해 구체적으로 살펴보고, 컨설팅장학의 효과 및 한계에 대한 선행 연구들을 정리하고자 한다.

가. 컨설팅장학의 등장 및 전개 과정

컨설팅장학은 용어에서 유추할 수 있듯 '컨설팅'과 '장학'이라는 두 개념의 결합이라는 점에서(진동섭·김도기, 2005), 학교컨설팅과 장학이라는 서로 상이한 개념을 아우르고 있음을 알 수 있다. 따라서 컨설팅장학의 배경 또한 기존 장학의 흐름 뿐 아니라 학교컨설팅 논의와 함께 이해될 필요가 있다.

학교컨설팅의 도입 배경은 여러 선행 연구에서 언급된 바 있다(김도기, 2005; 진동섭, 2003; 진동섭·김효정, 2007; 진동섭·홍창남, 2006). 학

교컨설팅은 기존 하향식(top-down) 교육개혁으로는 당면한 교육 문제들을 해결하기 어렵다는 문제의식을 바탕으로 한다. 학교컨설팅은 학교를 개혁의 주체 및 지원의 대상으로 간주하고, 학교 구성원들의 자발적 요청에 대해 전문적 지원을 함으로써 학교의 자생적 활력과 학교교육의 질 향상을 추구한다(진동섭, 2003; 진동섭・홍창남・김도기, 2008).

반면, 학교컨설팅이 컨설팅장학과의 개념적 관계에서 논리적으로 우선하는 것과는 별도로, 실제 컨설팅장학[1]은 학교컨설팅 사업을 시작한 2000년 이전 이미 제안되고 실천된 것으로 보인다(홍창남, 2012). 컨설팅장학의 등장은 주로 기존 장학이 교사들에게 환영받지 못하고, 효과적인 결과를 얻지 못한다는 비판(김도기, 2005)을 극복하기 위해 새로운 형태의 장학 방법이 논의되는 과정 속에서 비롯된 것이라고 할 수 있다(홍창남, 2012).

이러한 논의는 교육청 전문직, 단위학교 교사 등 교육 현장을 중심으로 전개되었다. 이명호(1999)는 「새교육」을 통해 지도・감독 위주의 장학 형태는 형식화되어 단위학교에 실질적인 지원이 어렵다는 한계를 지적하며, 학교 현장의 요구와 필요에 적합한 컨설팅 위주의 장학 서비스를 제공할 필요가 있음을 제언했으며, 장경순(2000) 또한 전국현장교육연구대회를 통해 "지역 교육청 장학사와 학교의 교과 전문성을 지닌 교원이 장학팀을 구성하여 학교의 당면 과제나 필요, 교원의 요구를 해결해 주는 지역 내 협동 장학 형태"로서 컨설팅 장학을 제안한 바 있다. 비슷한 맥락에서 서울중등장학발전연구회(2001)는 '학교 단위의 현안에 대해 장학팀과 학교 당사자들이 문제의식을 공유하고 해결 방안을 공동으로 모색하는 일련의 협동과정'을 의미하는 컨설팅 장학의 도입과 필요

1) 컨설팅장학이 16개 시・도교육청에서 전면적으로 실시되기 전까지 학계와 교육청에서 사용한 용어는 '컨설팅 장학'이었다(김정현, 진동섭, 홍혜인, 2012). 2011년 이후 현재까지 '컨설팅장학'의 용어가 교육과학기술부 및 교육청 문서에서 공식적으로 사용됨에 따라 본 연구에서는 '컨설팅장학'으로 통일하여 명명하고자 한다.

성을 주장한 바 있다.

기존 장학의 과정과 방법을 변화시키고자 하는 노력은 시·도교육청 차원에서도 시도되었다. 2003년 경기도교육청에서는 '교육 전문가가 컨설팅을 원하는 학교와 사전 상담을 통해 지원이 필요한 교육활동 영역을 진단하고, 지원이 필요한 분야에 대한 연수 및 교육활동 방안을 제시하는' 컨설팅 장학이 7개 중·고등학교와 1개 지역교육청을 대상으로 진행된 바 있다(경기교육, 2003; 경기교육, 2004). 경기도교육청 뿐 아니라 충청북도교육청의 '컨설팅 장학', 울산광역시교육청과 광주광역시교육청의 '장학컨설팅' 등 컨설팅 장학은 시·도교육청 차원에서 다양한 명칭과 방법으로 전개되었다(홍창남, 2012).

이 시기 교육청이 주도하는 컨설팅장학은 개념적으로 학교컨설팅과 구분되었으나, 실천적으로 컨설턴트의 전문적 조언을 통한 교원의 수업 개선을 강조했다는 점에서 학교컨설팅과 유사성을 보였다(김정현·진동섭·홍혜인, 2012). 반면, 2010년 9월 교육청 기능 개편 이후 지원 중심의 컨설팅장학이 전국적으로 본격화되기 시작하면서(교육과학기술부, 2010), 기존과는 다른 전개 양상을 띠게 되었다. '교사와 학교가 요청하는 경우 컨설팅을 직접 제공하거나 전문가를 연결해 주는' 컨설팅장학은 2011년 3월부터 모든 시·도교육청과 교육지원청에서 시행하고 있으며, 초·중등교육법 시행령 입법예고안에 교육감의 컨설팅장학 수행에 대한 권한이 명기되고, 9개 시·도교육청의 2012학년도 학교평가 지표 내 컨설팅장학 실적이 반영되는 등 최근 3년 간 빠르게 전국적으로 제도화되었다.

컨설팅장학의 등장 및 전개 과정에 대한 이러한 논의에 비추어 봤을 때, 컨설팅장학은 중앙집권적 교육개혁 방식에 대한 반성에서 시작된 학교컨설팅을 통한 이론적 논의와 교원 전문성 신장을 목적으로 하는 기존 장학 및 현직연수의 개선을 위한 실천적 논의가 시·도교육청 차원에서 제도화된 데서 그 출발점을 찾을 수 있다. 학교컨설팅과 컨설팅장학은 교육개혁과 교원 전문성 신장이라는 각기 다른 이론적 틀에서 출발했지

만 교원의 자발적 참여 및 전문적 지원 등의 특징을 공유하고 있음을 알 수 있다.

나. 컨설팅장학의 개념

컨설팅장학은 학교컨설팅의 의미와 원리, 방법 등을 장학에 적용한 활동이라는 점에서(경기교육, 2004; 진동섭・김도기, 2005) 학교컨설팅은 컨설팅장학과의 개념적 관계에서 이론적으로 우선한다고 할 수 있다. 학교컨설팅은 "학교교육 개선을 위해서 일정한 전문성을 갖춘 사람들이 학교와 학교구성원들의 요청에 따라 제공하는 독립적 자문활동으로서 경영과 교육의 문제를 진단하고, 대안을 마련하며 문제해결을 지원하고 교육 훈련을 실시하며, 문제해결에 필요한 인적・물적 자원들을 발굴하여 조직화하는 것"을 의미한다(진동섭, 2003). 이에 근거한 학교컨설팅의 특징은 1) 학교 구성원들의 자발적 요청, 2) 전문적 조언, 3) 독립적 자문활동으로 학교컨설팅의 원리인 자발성, 전문성, 독립성, 자문성 등을 규정하고 있음을 알 수 있다.

이에 반해, 컨설팅장학의 개념은 학자들 뿐 아니라 현직 교원 및 장학사 등에 의해 다양하게 정의되었지만 현재까지도 명확하게 정립되지 않은 채(최승택, 2012; 한국학교컨설팅연구회, 2006; 홍창남, 2012), 어느 부분에 초점을 두느냐에 따라 다소간 차이를 보인다. 합의된 요소들을 중심으로 살펴보면, 1) 교사 전문성 향상을 목적으로 2) 교육 수요자의 자발적 의뢰를 바탕으로 하여 2) 전문성을 갖춘 사람들이 4) 진단, 협의, 조언, 자문, 지원하는 활동이라고 할 수 있다.

컨설팅장학에 대한 초기 정의는 기존의 장학사 한 두 명이 여러 학교를 대상으로 형식적 조언을 수행하던 기존 장학을 극복하고자, 장학위원들이 팀을 구성하여 협력적으로 해결 방안을 도출하고자 하는 내용을 담고 있다. "지역 교육청 장학사와 학교의 교과 전문성을 지닌 교원이 장학팀을 구성하여 학교의 당면 과제나 필요, 교원의 요구를 해결해 주는

지역 내 협동장학”(장경순, 2000), “학교 단위의 현안에 대해 장학팀과 학교 당사자들이 문제의식을 공유하고 해결 방안을 공동으로 모색하는 일련의 협동 과정”(서울중등장학발전연구회, 2001) 등의 개념 정의는 이러한 특징을 반영하고 있다.

하지만 컨설팅장학에 대한 이후 개념 정의는 학교컨설팅의 의미, 원리 및 방법을 컨설팅장학에 적용함으로써 자발적 의뢰와 진단, 자문, 지원 등의 체계적이고 지원적인 접근 방법을 강조하게 되었다. 대표적으로 진동섭과 김도기(2005)는 컨설팅장학을 “교사의 자발적 의뢰를 바탕으로 교수-학습과 관련된 전문성을 개발하기 위해 교내외의 전문성을 갖춘 사람들이 제공하는 조언 활동”으로 정의한 바 있다. 컨설팅장학 개념과 관련한 “교원의 자발적 의뢰를 바탕으로 교사의 전문성을 개발하기 위해 교내・외 전문성을 갖춘 사람들이 제공하는 조언 활동(서범종, 2011)”, “전문성을 갖춘 학교컨설턴트가 학교의 현안을 해결하려는 교원의 의뢰에 따라 그들이 직무 수행 상 필요로 하는 문제와 능력에 관해 진단하고, 그 해결과 개발을 위한 대안을 마련하며, 대안을 실행하는 과정을 지원하는 활동(이병환・김진규・차성현, 2011a)”, “교원의 전문적 성장 및 학교교육의 질 개선을 위해 교원의 자발적 요청에 따라 교육 전문가들이 교육활동 개선을 위해 제공하는 제반 전문적 조언, 상담, 자문, 지원 활동(교육과학기술부, 2012)” 등의 최근 정의 또한 자발적 의뢰와 컨설팅장학의 자문적, 지원적 성격이 강조되고 있음을 보여준다.

이러한 컨설팅장학 논의의 흐름에 근거할 때, 컨설팅장학은 1) 교사 전문성 향상을 목적으로 2) 교육 수요자의 자발적 의뢰를 바탕으로 하여 2) 전문성을 갖춘 사람들이 4) 진단, 협의, 조언, 자문, 지원하는 활동이라 할 수 있다. 이는 교사 전문성 개발을 목적으로 한다는 점에서 학교 교육 개선을 목적으로 하는 학교컨설팅과는 다소 차이가 있다. 다만 최근 정의에서도 알 수 있듯 컨설팅장학 영역이 교사의 교수-학습 개선에 국한되지 않고 학교 교육 개선 전반으로까지 외연을 넓힘으로써 목적에 있어서도 학교컨설팅의 목적과 분명하게 구분되지 못한 채 개념 상 혼란

이 존재하고 있다.

컨설팅장학은 학교컨설팅과의 관계에 있어서 명시적으로 드러나는 개념 간 차이보다는 수행되는 맥락(context)의 차이와 관련해 이해할 필요가 있다. 장학은 일반적으로 권한과 책임 있는 자가 의뢰인에게 영향력을 행사하는 활동이라는 점에서(홍창남, 2012) 학교컨설팅과 달리 컨설팅장학은 교육청의 책임이 전제된다. 교육청의 책임은 특히 학교컨설팅이 갖는 의뢰인(의뢰학교)과 컨설턴트 사이의 독립성, 의뢰인(의뢰학교)의 자발적 의뢰 등의 원리와 관련해 개념적, 실천적 측면에서 충돌할 가능성이 존재함을 시사한다. 이상의 논의를 종합해 본 연구에서는 컨설팅장학을 '교사 전문성 향상을 위하여 학교, 또는 교사의 자발적 의뢰를 바탕으로 교내외의 전문성을 갖춘 사람들이 교사를 대상으로 교수-학습, 학급 경영, 생활지도 등 교사의 교육활동 영역과 관련하여 제공하는 진단, 협의, 조언, 자문, 지원 등의 장학' 으로 정의하고자 한다.

다. 컨설팅장학의 원리 및 절차

컨설팅장학은 실천적 차원에서 먼저 논의되고 이후에 학교컨설팅의 이론적 틀이 적용되었다는 점에서 목적, 대상, 과업 등에 대한 이론적 기반이 공고하지 못하다. 더욱이 컨설팅장학은 명시적으로 표방하는 바와 구체적 시행에 있어서 간극이 존재하여, 컨설팅장학의 특징을 어떠한 관점에서 바라보느냐에 따라 차이가 존재한다. 따라서 본 절에서는 이론적 논의를 중심으로 컨설팅장학의 원리, 절차에 대해 살펴보고자 한다.

컨설팅장학의 원리는 학교컨설팅의 원리와 크게 다르지 않다(진동섭・김도기, 2005). 학교컨설팅은 자발성, 전문성, 독립성, 자문성, 한시성, 학습성의 여섯 가지 원리로 구성되어 있다. 이는 각각 의뢰인의 자발적 요구가 전제되고, 컨설턴트의 내용적・방법적 전문성을 토대로 수행되며, 의뢰인과 컨설턴트는 상호 독립적 관계를 유지하고, 의뢰인이 스스로 과제를 해결하도록 도와주는 역할을 하며, 정해진 기간 내에 수

행되고, 이러한 수행 과정을 통해 의뢰인과 컨설턴트의 역량이 성장한다는 의미를 담고 있다(진동섭, 2003). 컨설팅장학이 기존 장학에서 학교컨설팅으로 넘어가는 과도기적 위치에 있으며 컨설팅장학에서 학교컨설팅의 자발성, 자문성, 독립성 등의 원리들이 상대적으로 덜 강조될 수 있다는 지적(정수현, 2011)은 학교컨설팅과 컨설팅장학이 적용 원리에 있어서 동일하지 않음을 보여주고 있다. 이러한 컨설팅장학 원리의 모호성은 컨설팅장학에 대한 개념적 혼란에 기인한다고 할 수 있다.

컨설팅장학은 착수, 진단, 실행계획 수립, 실행, 종료 순으로 진행되며, 이는 준비, 진단, 해결방안 구안 및 선택, 실행, 종료 순으로 진행되는 학교컨설팅과 유사하다. 착수 단계에서는 의뢰인과의 첫 만남, 예비문제 진단과 협약 등이 이루어지고, 진단 단계에서는 컨설턴트를 중심으로 하여 문제를 진단하고 진단에 필요한 자료 수집이 이루어지며, 진단 단계에서의 정확한 진단이 이루어지면 문제 해결에 필요한 처방이 뒤따른다. 실행 계획 수립 단계에서는 문제 해결을 위한 다양한 대안이 구안되고 그 중 가장 적합한 해결방안을 선정한다. 이후 실행 단계에서는 해결방안에 근거해 의뢰인이 직접 실행에 옮기고, 컨설턴트는 실행 과정 속에서 자문, 조언, 모니터링 등의 형태로 의뢰인을 돕는다. 마지막 종료 단계에서는 컨설팅 과정과 결과에 대해 평가하고, 보고서 작성 등을 통해 피드백이 이루어진다(진동섭・김도기, 2005). 이를 준비 단계, 실행 단계, 평가 단계로 구분하고 진단, 실행 계획 수립, 실행 과정을 통합하여 실행단계로 포섭해 세 단계로 구분한 절차(서우석・여태철・류희수, 2007; 이병환・김진규・차성현, 2011a), 준비 단계, 문제 분석 단계, 반성적 실행 단계, 평가 단계로 구분하고 진단 및 해결방안 구안 과정을 문제 분석 단계로 포섭하여 네 단계로 구분한 절차(여태철・이경민・임상수, 2011)가 제언된 바 있으나, 다섯 단계의 내용을 모두 포함하고 있다는 점에서 볼 때 모두 유사하다고 할 수 있다.

라. 컨설팅장학의 유형

컨설팅장학은 운영 범위, 운영 방법, 영역에 따라 구분할 수 있다(진동섭・김도기, 2005). 특히, 컨설팅장학의 외연을 넓힘으로써 현재 다양한 유형의 교사 전문성 개발 활동을 컨설팅장학으로 포섭했다는 점에서 컨설팅장학 유형은 다양한 기준에 따라 나뉠 수 있다. 본 절에서는 이론적 논의와 교육과학기술부 및 교육청에 의해 규정된 컨설팅장학의 유형을 중심으로 살펴보고자 한다.

운영 범위에 따라 컨설팅장학은 교내 컨설팅장학과 소지구 컨설팅장학으로 구분된다. 교내 컨설팅장학은 동료교사가 컨설턴트가 되어 같은 학교의 의뢰교사에게 도움을 주는 형태로 단위학교 내에서 이루어지는 컨설팅장학을 의미하는 반면, 소지구와 대지구 컨설팅장학은 교육지원청 단위, 또는 시도교육청 단위에서 이루어지는 장학 활동을 의미한다. 이 중 소지구 컨설팅장학은 인근 학교들이 공동으로 컨설턴트를 확보하여 컨설팅장학을 실시하는 방식을, 대지구 컨설팅장학은 교육지원청 또는 시・도교육청 단위로 컨설턴트를 확보하여 실시하는 방식을 의미한다(진동섭・김도기, 2005).

컨설팅장학 활동은 구체적 의뢰 과제에 따라서도 상이한 운영 방법을 갖는다. 과제의 성격에 따라 앞서 언급된 컨설팅장학의 다섯 단계 중 일부 단계만 초점을 맞추는 경우도 존재할 수 있다. 진동섭・김도기(2005)는 이와 관련하여 컨설팅장학을 진단형, 대안 수립형, 해결 과정 지원형, 교육・훈련형 컨설팅장학으로 구분하였고, 각각은 의뢰 목적에 있어서 차이를 보인다. 진단형 컨설팅장학은 의뢰인의 문제나 필요를 진단하고 확인하는 것을 목적으로 하는 컨설팅장학을 의미한다. 진단형 컨설팅장학을 통해 의뢰인이 당면한 문제 뿐 아니라 문제에 영향을 미치는 요인 등을 확인함으로써 문제 해결에 필요한 정보를 수집하는 것을 돕는다. 대안 수립형 컨설팅장학은 사전에 진단된 문제에 대해 적절한 해결방안들을 구안하고, 그 중 최적의 대안을 선택하는 것을 목적으로 하는 컨설

팅장학을 의미한다. 해결방안 구안은 의뢰인으로부터 도출될 수도, 컨설턴트에 의해 제공될 수도, 의뢰인과 컨설턴트의 협력을 통해 구안될 수도 있을 것이다. 해결방안 지원형 컨설팅장학은 실행 과정에 초점을 두는 컨설팅장학 형태로, 수립된 대안을 바탕으로 의뢰인의 실행 과정을 돕는 것을 목적으로 한다. 특히 선택된 해결방안이 실제 현실에 적용할 수 없다거나 적용하는 과정에서 예상치 못한 추가적 문제가 발생할 가능성이 있다는 점에서, 컨설턴트는 실행을 위한 구체화된 계획을 수립하고 의뢰인의 실행과정을 모니터링한다. 마지막으로 교육·훈련형 컨설팅장학은 의뢰인의 지식과 기술 습득을 목적으로 한다. 이는 강의, 세미나, 워크숍 등을 통해 이루어진다는 점에서 다수의 의뢰인을 대상으로 하는 경우가 일반적이다.

또한 의뢰 영역에 따라 컨설팅장학은 교수-학습, 교육과정 운영, 생활지도, 학급 및 학교 경영 등으로 나뉜다(교육과학기술부, 2012). 의뢰 영역은 컨설팅장학 수행 방법 등에 영향을 미친다는 점에서 다양한 유형의 컨설팅장학으로 이어진다. 다만, 영역에 따른 컨설팅장학 유형의 구분은 시·도교육청에 따라 상이하다. 시·도교육청에 따라 컨설팅장학 영역에 차이가 있음을 밝히며, 일부 시·도의 경우 대외 관계, 정책 사업 등 일반 행정 업무 등 다양한 영역이 컨설팅장학 대상 영역에 포섭되어 있다는 지적은 이를 잘 드러낸다(김정현·진동섭·홍혜인, 2012).

마. 컨설팅장학 현황

2010년 9월 교육청 기능 개편 이후 컨설팅장학은 짧은 시간 동안 확산되었다. 교육과학기술부(2012)는 컨설팅장학 활성화를 지원하기 위해 2012년 기준 1,990,000,000원의 교부금을 배정하여 컨설팅장학지원단 구성 및 운영, 실무 연수비 및 기타 지원 체제 수립을 재정적으로 지원했으며, 시·도교육청, 혹은 교육지원청 단위에서 교사, 수석교사, 교장, 교감, 교육전문직, 퇴직 교원 및 외부 전문가를 포함한 컨설팅장학지원단

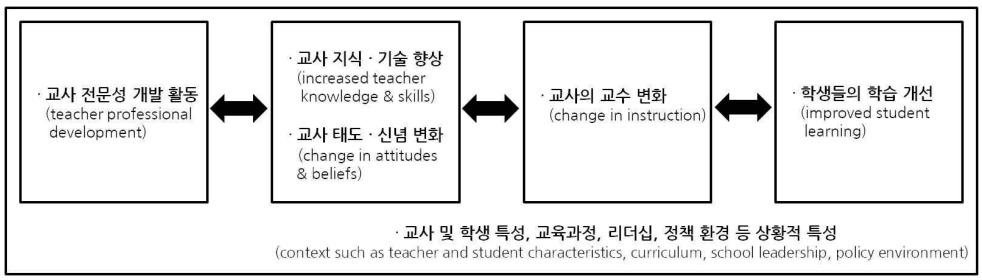
을 교수-학습, 교육과정, 생활지도, 학교·학급경영 등 영역별로 구성하어 컨설팅장학을 수행해왔다(교육과학기술부, 2012). 또한 컨설팅장학 추진 실적은 시·도교육청 평가 및 학교평가 지표에 정량평가 및 상대평가 방식으로 반영되어, 2012학년도 9개 시도교육청 학교평가 지표에 컨설팅장학 실적이 포함되어 있다(김정현·진동섭·홍혜인, 2012). 이러한 제도적 노력 결과 2011년에는 총 22,582명의 컨설턴트가 총 41,118건의 컨설팅장학을 수행하여 1개교 당 평균 3.63회 컨설팅장학이 시행되었음을 알 수 있다(교육과학기술부, 2012).

정부 주도로 진행된 최근의 컨설팅장학의 확산 과정에도 불구하고, 구체적인 컨설팅장학 운영 체제에 있어서는 상이한 형태를 띠는 것을 알 수 있다. 16개 시·도교육청을 대상으로 한 2011년 컨설팅장학 운영 방식 분석 결과, 의뢰 단위, 시기, 방법, 컨설턴트 배정 방식 등에 있어서 차이가 있음이 드러났다(김정현·진동섭·홍혜인, 2012). 구체적으로 컨설팅장학 의뢰 단위가 학교인지 개별 교사인지 여부에 따라, 컨설팅장학 의뢰 시기가 학기 초로 제한되어 있는지 수시로 이루어지는지에 따라, 공문을 통해 컨설팅장학을 의뢰하는지 온라인을 통해 의뢰하는지에 따라, 컨설턴트를 의뢰 교사가 직접 선택하는지 교육청과의 협의를 통해 이루어지는지에 따라, 시·도교육청 별로 컨설팅장학 운영 및 시행형태가 상이한 것으로 드러났다. 이러한 결과는 현재 컨설팅장학이라는 동일한 명칭 하에 다양한 운영 형태가 공존하고 있음을 시사한다.

바. 컨설팅장학의 효과 및 한계

컨설팅장학은 학교컨설팅, 수업컨설팅, 학교컨설팅 장학 등의 용어와 서로 구분되는 개념임에도 불구하고 그 동안 교육 현장에서 혼재되어 사용되어 왔다. 따라서 본 절에서는 앞서 논의된 컨설팅장학의 개념에 근거하여 교육청에 의해 시행되는 학교컨설팅, 수업컨설팅 등을 모두 컨설팅장학으로 간주하고, 컨설팅장학의 효과를 살펴보고자 한다.

대다수의 컨설팅장학이 교수-학습 영역에서 이루어진다는 점에서 컨설팅장학의 효과를 다룬 선행 연구는 주로 교사의 수업전문성 향상에 초점을 두고 있다. 수업전문성 개발 활동의 효과와 관련해 Desimone(2009)는 [그림 Ⅱ-1]과 같은 도식을 제시하였다. 교사 전문성 개발 활동은 일차적으로 교사 전문성을 향상시키고 수업 개선을 유발하며 교육의 질을 높임으로써, 궁극적으로 학생의 학습 개선 등 교육 결과 향상을 가져올 것이라는 도식이다. 컨설팅장학 효과에 대한 논의는 주로 교사 전문성 신장과 수업 개선에 초점을 두고 이루어지며, 대부분은 컨설팅장학의 효과로서 컨설팅장학으로 인한 교사 전문성 향상을 지적하고 있다.



[그림 Ⅱ-1] 교사 전문성 향상 효과에 대한 개념 모형(Desimone, 2009)

교사 전문성 향상은 지식, 수행, 태도의 세 가지 차원에서 살펴볼 수 있다. 첫째, 지식 차원에서 컨설팅장학은 내용교수지식(Pedagogical Content Knowledge) 변화에 긍정적 효과를 주는 것으로 드러났다(권치순・이선미, 2011; 양정모, 2010). 보다 구체적으로 컨설팅장학은 의뢰 교사의 수업 내용에 대한 교수 지식, 학생의 정서적 수준과 발달 상태, 흥미와 요구, 선행 지식과 경험 정도 등에 대한 학생 이해 수준, 교수-학습 이론 및 교수법 전략에 대한 지식 축적에 도움을 주었다(양정모, 2010). 둘째, 컨설팅장학으로 인한 교수-학습 능력 향상은 수업 개선으로 나타났다(권치순・이선미, 2011; 김용근, 2010). 컨설팅장학 이후 의뢰 교사의 수업 내용 조직, 수업 중 실험 진행 및 발문, 학습자의 흥미와 동

기 관리 등에 있어서의 실질적인 개선을 가져온다는 연구결과(권치순・이선미, 2011)는 컨설팅장학이 교사의 수업 개선에 기여한다는 사실을 지지한다. 셋째, 컨설팅장학으로 인한 태도 변화는 컨설팅장학의 효과를 다룬 참여 관찰을 통한 연구에서 특히 강조된다(강명자, 2011; 김도기, 2005; 김용근, 2010; 양정모, 2010). 연구 결과, 의뢰 교사는 컨설팅장학 이후 수업에 대한 자신감 및 전문성 개발에 대한 필요성 인식이 더욱 강해지는 것으로 드러났다. 또한 컨설팅장학으로 인한 의뢰교사의 태도 변화는 교수-학습 영역에 국한되지 않고 동료교사에 대한 인식 변화 또한 수반되기도 한다(김도기, 2005).

이상의 연구 결과는 컨설팅장학이 교수-학습과 관련된 지식, 수행, 태도 측면에서 긍정적 효과를 유발하여 교사의 수업 전문성을 향상시킨다는 사실을 지지한다. 특히, 태도 측면에서 컨설팅장학은 교사의 자발적, 지속적 자기 개발 노력을 강화시킴으로써 잠재적인 교사 전문성 신장의 가능성을 시사한다. 다만 이러한 결과는 모두 참여 관찰에 기반을 둔 질적 연구라는 점에서, 분석에 사용된 사례가 소수에 불과할 뿐 아니라 대부분 우수사례에만 초점을 두어 결과를 일반화하는 데 다소 무리가 있다. 하지만 컨설팅장학을 수행한 집단에서 교사의 수업 개선과 학생의 자기 주도적 학습능력, 문제해결능력이 일관적으로 유의미하게 높다는 연구 결과는(정용우・양성관, 2008) 수업 개선에 대한 컨설팅장학 효과의 일반화 가능성을 드러낸다.

컨설팅장학 효과를 지지하는 일관된 연구 결과에도 불구하고 컨설팅장학 현황 및 실태는 현 컨설팅장학이 갖는 많은 문제를 보여준다. 짧은 기간 동안 빠르게 확산된 컨설팅장학은 그 동안 관리 차원에서 총괄적 지원 및 관리 시스템이 부재하다는 점(교육과학기술부, 2012) 외에도 자발적 의뢰, 전문적 지원 등 컨설팅장학이 명시적으로 표방하는 바와는 다르게 시행되고 있고, 시・도교육청 및 교육지원청 수준에서 컨설팅의 의미를 상식적인 선에서 수용하거나 각기 다른 해석에 의하여 다양한 양상으로 시행된다는 비판 등에 직면해왔다. 예를 들어 컨설팅장학이 핵심

원리로 제시하고 있는 자발성과 전문성의 원리는 제대로 지켜지지 않는 경우가 많고(김영신・신재철, 2011; 김정현・박수정, 2011; 박효정・정미경・김민조, 2009; 진동섭・홍창남, 2006; 홍창남, 2011), 컨설팅장학의 범위를 계속해서 확대시킴으로써 학교컨설팅, 학교평가, 교내 자율 장학, 임상 장학, 교사 연수, 멘토링, 자율 연수 등 다양한 활동들이 모두 컨설팅장학 이름으로 포섭되어 이전 활동들과 구분되는 컨설팅장학의 차별화된 특징을 희석시키며(김영신・신재철, 2011; 박효정・김민조・김병찬・홍창남, 2010; 박효정・정미경・김민조, 2009) 이러한 컨설팅장학에 대한 개념적 혼란은 교육청 간, 학교 간, 개인 간 편차를 유발해(박효정・정미경・김민조, 2009) 컨설팅장학 효과에 대한 일반화가 불가능함을 시사한다. 이러한 상황 속에서 컨설팅장학의 외연 속에 실제로는 다양한 활동들이 혼재된 가운데 교사 전문성 신장 효과를 단순히 컨설팅장학 실시 여부를 가지고 판단하는 것은 선택 편의 가능성을 유발할 수 있다.

3. 컨설팅장학의 효과 관련 변인 탐색

교사 전문성 개발은 교수-학습의 질을 높이기 위한 필수적 정책 요소로 간주된다(Ingvarson, Meiers, & Beavis, 2005). 또한 그 동안 다양한 형태의 교사 전문성 개발 프로그램이 도입되면서 효과적인 전문성 개발 활동의 특징들을 규명하기 위한 연구는 꾸준히 증가해왔다(Cohen & Hill, 2001; Garet, Birman, Porter, Desimone, & Herman, 2001; Hawley & Valle, 1999; Kennedy, 1998; Loucks-Horsley, Hewson, Love, & Stiles, 1998; Supovitz & Turner, 2001; Sykes, 2002; Wilson & Berne, 1999). 그럼에도 불구하고 컨설팅장학 활동의 효과에 미치는 요소들은 주로 규범적・당위적 차원에서 논의되었다. 이를 고려하여 본 절에서는 선행 연구에서 밝혀진 관련 요인들을 정리하는 데 있어서 다음의 몇 가지 사항을 중심으로 하였다.

첫째, 컨설팅장학 효과에 관한 축적된 선행 연구가 많지 않음을 고려하여 선행 연구의 범위를 컨설팅장학 활동 뿐 아니라 장학, 연수, 멘토링 등의 교사 전문성 개발 활동으로 확대하였다. 교사 전문성 개발을 목적으로 하는 컨설팅장학은 장학, 연수 등 여타의 활동과 세부 내용에 있어서 차이가 있을 수 있다. 하지만 현재 시행중인 컨설팅장학은 다양한 교사 전문성 향상 활동을 포섭하고 있으며, 이들은 교사 전문성 향상을 목적으로 한다는 점에서 동일하다. 특히 교사 전문성 개발 활동을 다룬 국외 연구에서는(Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001; Ingvarson, Meiers, & Beavis, 2005) 멘토링, 코칭, 연수, 워크숍 등 다양한 프로그램을 포함시켜 분석하고 있다.

둘째, 효과적인 컨설팅장학 요인들을 내적 요인과 외적 요인, 즉 전문성 개발 활동이 갖는 특성과 상황적 특성으로 구분하여 살펴보고자 한다. 교사 전문성 개발 활동 효과와 관련한 변인은 다양한 차원에서 논의될 수 있다. 김도기(2005)는 컨설팅장학 중 교사들의 문제 해결 과정에 기인하는 요인을 의뢰인의 자발성 등 내적 요인과 교직 문화 등 외적 요인으로 구분했다. 비슷한 맥락에서 국외 연구(Garet, Porter, Desimone, Briman, & Yoon, 2001; Ingvarson, Meiers, & Beavis, 2005)는 효과적인 교사 전문성 개발 활동에 기인하는 요인을 크게 대상 교사 및 학교의 배경적 요인과 활동 특성과 관련한 요인의 두 가지로 구분했다.

이상의 사항들을 고려하여, 본 절에서는 연구 대상인 컨설팅장학 효과와 관련한 변인들을 내적 요인과 외적 요인으로 나누어 탐색하고, 이를 통해 본 연구의 모형과 가설 설정의 기초를 마련하고자 한다.

가. 내적 요인

효과적인 교사 전문성 개발 활동과 관련된 내적 요인은 활동을 구성하는 요소들로서 대부분 컨설팅장학의 결과 뿐 아니라 과정에 영향을 미친다. 본 절에서는 참여 기간, 자발적 신청, 전문성 개발 촉진자의 전문성,

능동적 학습을 중심으로 살펴보고자 한다.

1) 유형

유형은 교사 전문성 개발 활동의 효과를 가늠 하는 가장 결정적인 요소로 간주된다. 특히 워크숍 형태로 시행되는 활동은 주로 학교 밖에서 방과 후에 일회적으로 이루어진다는 점에서 그동안 교사 전문성 개발 활동의 효과를 저해하는 요인으로 지적되어 왔다(Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001; Loucks-Horsley, Hewson, Love, & Stiles, 1998).

Garet 외(2001)는 워크숍, 연수 형태의 교사 전문성 개발 활동을 '전통적(traditional)' 활동으로 명명하고, 이에 대한 대안으로서 '혁신적(reform)' 활동을 규정하여 학습공동체, 멘토링, 코칭 등의 활동을 이러한 활동의 범주에 포함시켰다. 혁신적 활동은 학교 내에서 이루어지며 교사의 교수-학습 과정과 밀접하게 관련이 있다는 점에서 교사 전문성 뿐 아니라 실제 수업개선에 있어서도 더욱 효과적인 것으로 밝혀졌다(Darling-Hammond, 1995, 1996; Hargreaves & Fullan, 1992; Little, 1993; Richardson, 1994; Sparks & Loucks-Horsley, 1989). 다만 이러한 혁신적 활동이 교사 전문성 향상에 미치는 영향은 간접적이라고 보는 연구에서는(Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001; Guskey & Yoon, 2009) 참여 기간, 접촉 빈도 등의 활동 유형을 통해 교사 전문성 향상에 간접적으로 영향을 준다고 보고 있다.

2) 참여 기간

활동 기간이 길수록 깊이 있는 학습을 가능하게 해 주고 학습한 내용을 실제 교수-학습 과정에 적용해 볼 수 있다는 점에서, 참여 기간은 효과적인 교사 전문성 개발과 관련한 중요한 요인이다(Garet, Porter, Desimone, & Yoon, 2001). 캘리포니아 주 교사들을 대상으로 연수의 효

과를 여러 해에 걸쳐 측정한 결과, 연수가 장기간 동안 지속적으로 실시될수록 교사들의 수업이 개선되고 학생들의 학업성취도가 향상되었음을 밝혔는데, 이는 효과적인 연수가 참여 기간과 관련이 있음을 시사한다.

다만, 참여 기간이 효과적인 활동으로 반드시 이어지는가와 관련해서는 합의된 결론을 갖지 못하고 있다. 전문성 개발 활동의 효과에 기인하는 여타의 요인들이 선행되지 않는다면 참여 기간의 증가가 효과를 보장하지는 않는다는 연구 결과는(Kennedy, 1998) 활동의 참여 기간과 효과 간 관계가 반드시 유의미하지는 않을 수 있다는 주장을 뒷받침한다. 이와 관련해 Garet 외(2001)는 참여 기간과 접촉 시간이 교사의 수업 개선에 미치는 효과를 분석한 결과, 접촉 시간이 참여 기간에 비해 영향력이 크다고 밝힘으로써 효과적인 교사 전문성 개발 활동에 있어서 중요한 것은 총 참여 기간이 아니라 접촉 시간(contact hours)임을 시사했다.

3) 자발적 신청

교사 전문성 개발 활동의 효과와 관련해 자발적 신청의 중요성은 그동안 상대적으로 간과되었다. 이에 대한 원인으로는 두 가지를 들 수 있는데, 첫째, 연구의 대상인 교사 전문성 개발 활동은 대부분 교사의 자발적 신청에 의해 이루어지거나 혹은 일관적으로 의무적 참여 형태를 띤다는 점에서 자발성 정도에 대한 분산이 작아 분석이 쉽지 않다. 또한 자발적 신청은 어느 수준에서의 자발성을 의미하는 것이냐에 따라 다양하게 정의될 수 있다는 점에서 개념이 모호할 수 있다. 자발적 신청은 신청에 대한 최종 결정권을 교사가 갖는다는 것 이외에도 해당 활동을 통한 교사의 개선 의지를 포함하고 있다. 김도기(2005)는 컨설팅장학 과정에서 나타난 의뢰 교사의 자발성을 두 가지 종류의 자발성, 즉 순수한 자발성과 인위적 자발성으로 구분하고 스스로의 문제의식에 의해 신청한 경우 순수한 자발성, 타인의 권유에 의해 신청한 경우 인위적 자발성이라고 명명하여 순수한 자발성은 교사가 문제의식과 해결 의지를 가지고

스스로 신청한 경우 구현되는 것이라고 밝힌 바 있다.

자발성에 대한 김도기(2005)의 정의에 근거할 때, 교사의 자발적 신청은 교사 전문성 개발 활동의 효과에 기인하는 중요한 요인이라고 할 수 있다. 이는 교사의 자발성이 보장되지 않는 활동에서 더욱 두드러지게 나타났다. 예를 들어, 장학 활동에 있어서 교사의 장학에 대한 긍정적 신념은 장학 효과를 높이는 것으로 드러났으며(노희정・이윤식, 2010), 교사의 장학 활동에 대한 필요성 인식은 교사 전문성 향상에 긍정적인 영향을 주고(최성규, 2011), 장학에 참여하는 교사들이 긍정적 태도를 가질수록 장학 효과가 높아지는 것으로(강경석・유승연, 2005) 드러났다. 이와 관련해 강경석과 유승연(2005)은 교사들의 참여 의지가 장학의 효과와 밀접한 관련이 있음을 밝히며, 성공적인 장학을 위해서는 교사들이 장학을 수용하고 스스로 하고자 하는 자율문화가 형성될 필요가 있음을 시사한다.

4) 전문성 개발 촉진자의 전문성

전문성 개발 촉진자는 전문성 개발 활동의 성격에 따라 컨설턴트, 멘토, 교수요원, 장학요원 등이 해당될 수 있다. 교사 전문성 개발 활동은 대부분 전문성 개발 촉진자와 교사의 직접적인 상호작용을 통해 촉진된다는 점에서 이들의 전문성은 매우 중요하다. 전문성 개발 촉진자가 가지는 전문성의 중요성은 다양한 교사 전문성 개발 활동을 다룬 연구에서 밝혀졌다. 예를 들어 Evertson & Smithey(2000)는 멘토링 활동에서 훈련된 멘토와 그렇지 않은 멘토에 의해 멘토링 받은 초임교사 집단을 비교한 결과 수업 개선에 있어서 훈련된 멘토 집단이 더욱 효과적임을 밝힌 바 있다. 또한 학교컨설팅 및 컨설팅장학 활동에서 컨설턴트의 전문성은 활동의 효과를 결정짓는 요인으로 간주된다(김도기, 2005; 박상완, 2008; 양정모, 2010; 이재덕, 2008; 이화진 외; 2006; 진동섭, 2008).

컨설턴트의 전문성은 교사 전문성 향상에 기인하는 핵심적인 요인인데

(박상완, 2008), 내용적・방법적 전문성으로 구성된 컨설턴트 전문성은 주로 컨설턴트의 지식 및 기술 정도에 초점을 두어 태도에 대해서는 관심이 크지 않았다. 하지만 장학활동에서 장학요원은 대부분 태도에 초점을 두고 논의된다는 점에서, 장학요원의 태도가 장학의 효과에 미치는 영향에 주목할 필요가 있다. 장학요원이 협동적일 경우(노희정・이윤식, 2010), 창의적, 혁신적일 경우(강경석・유승연, 2005) 교사의 전문성 향상에 더욱 긍정적 영향을 미친다는 연구 결과는 교사 전문성 개발 활동에 있어서 전문성 개발 촉진자의 전문성과 관련해 지식, 수행 뿐 아니라 태도 차원에서의 논의가 포함되어야 함을 시사한다.

5) 절차 충실성

앞서 논의된 교사 전문성 개발 활동 유형, 참여 기간, 자발적 신청, 전문성 개발 촉진자의 전문성은 모두 활동 절차의 충실성을 거쳐 긍정적 결과로 이어진다. 다만 준비, 진단, 해결방안 구안 및 선택, 실행, 종료의 일련의 절차로 구성된 컨설팅장학과는 달리 대다수 교사 전문성 개발 활동은 체계적 단계가 존재하지 않는다는 점에서, 절차 충실성이 교사 전문성 개발 활동에 미치는 효과를 직접적으로 다룬 선행 연구는 드물다. 그러나 효과적인 활동에 있어 능동적 참여(active learning)의 중요성은 많은 연구에서 지적된 바 있다(Carey & Frechtling, 1997; Darling-Hammond, 1997; Garet, Porter, Desimone, & Yoon, 2001; Ingvarson, Meiers, & Beavis, 2005; Lieberman, 1996; Loucks-Horsley, Hewson, Love, & Stiles, 1998).

전문성 개발 활동에의 능동적 참여는 교사 전문성 향상에 긍정적 영향을 미칠 뿐 아니라 앞서 논의된 참여 기간, 접촉 빈도, 전문성 개발 촉진자 전문성이 활동의 효과로 이어질 수 있도록 매개 역할을 한다는 점에서 중요하다. 이는 주로 특정 활동 참여 여부로 측정되는데, 많은 연구에서는 효과적인 전문성 개발 활동에 영향을 미치는 요인들을 추출하고 그 중 몇 가지의 활동에 참여했는지의 여부를 측정함으로써 능동적 학습 정

도를 판단한다(Ingvarson, Meiers, & Beavis, 2005). 능동적 활동 내용은 수업 참관 및 수업 공개, 수업 시연, 수업지도안 작성 등을 포함한다.

나. 외적 요인

교사 전문성 개발 활동의 효과는 교사 전문성 개발 활동이 갖는 내적 요인 뿐 아니라 활동을 수행하는 학교의 배경 관련 특성과도 관련이 깊다. 학교의 배경 관련 특성에는 학교의 설립 유형, 규모, 학교급, 사회경제적 지위, 학교 지원 등이 포함될 수 있는데(Ingvarson, Meiers, & Beavis, 2005), 본 연구에서는 학교 내 구성원의 노력에 의해 변화 가능한 변인인 학교 지원에 초점을 두고 살펴보고자 한다. 학교 지원은 보다 세부적으로 학교장 지원, 담당교사 지원, 학교 내 자원으로 나뉠 수 있다는 점에서 각각 구분하여 살펴보기로 한다.

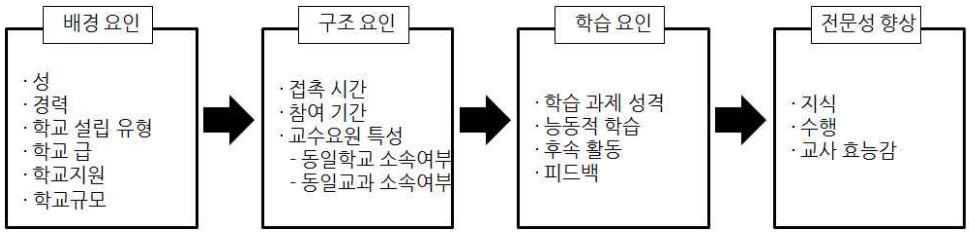
1) 학교장 지원

교사 전문성 개발 활동의 효과를 다룬 대다수의 선행 연구에서는 효과에 영향을 미치는 요인으로 학교 지원을 포함한다. 예를 들어 초임교사 유도 프로그램(teacher induction program)에서 학교장이 교사 학습을 적극적으로 장려하고 지원하는 경우 프로그램의 효과가 높아지며(Britton, Paine, Pimm, & Raizen, 2003), 학교장의 신뢰와 지원이 컨설팅의 문제해결 과정에 긍정적인 영향을 미친다고 지적했다(이재덕・허은정, 2007). 특히 학교 내에서 이루어지는 장학 활동의 경우 교사 전문성 개발 활동에 대한 학교장의 신념과 지원의 중요성은 더욱 강조된다(고학재・이윤식, 2011; 노희정・이윤식, 2010). 연구 결과는 장학에 대한 학교장의 신념이 협력적, 민주적일수록 교사 전문성 신장에 긍정적 영향을 미친다는 사실을 밝혔다(고학재・이윤식, 2011).

특히 학교장의 수업지도자로서 리더십(instructional leadership)이 강조

되면서 학교장의 지원과 교사 전문성 개발 활동의 효과 간의 관계는 더욱 부각되었다. Leithwood, Jantzi, & Steinbach(1999)가 정의한 수업지도자로서 리더십은 지도자의 핵심적 관심이 학생들의 성장에 영향을 주는 교사 활동에 있음을 의미하며, 교사 전문성 개발을 장려하고(Blase & Blase, 1998) 교사들의 교수활동 뿐 아니라 학습활동에 관심을 기울이는 것을(Southworth, 2002) 포함한다.

학교장의 지원은 앞서 논의된 활동 유형, 참여 기간, 자발적 의뢰 등 컨설팅장학의 내적 요인들과는 달리 전문성 개발 활동의 효과에 간접적으로 영향을 미친다. 이와 관련해 Ingvarson 외(2001)는 학교 지원이 교사 전문성 개발 활동이 시행되는 과정에서 나타나는 다양한 특성에 영향을 미침으로써 교사 전문성 향상에 기여한다는 개념적 틀을 제시했다([그림 Ⅲ-2] 참조).



[그림 Ⅱ-2] 구조, 학습과정, 전문성 개발 프로그램의 효과 간 관계(Ingvarson et al., 2001)

2) 업무 담당자 지원

교사 전문성 개발 활동은 대부분 업무 담당자의 관여 없이 교사가 직접 신청하고 참여한다는 점에서 그동안 학교 내 전문성 개발 활동 업무를 담당하는 교사의 중요성이 간과되어 왔다. 그러나 학교장의 지원이 학교 문화 변화를 통해 교사의 학습 동기, 의지 등 주로 정의적 요소들에 영향을 주는 반면(Britton, Paine, Pimm, & Raizen, 2003; Ingvarson, Meiers, & Beavis, 2005), 업무 담당자의 지원은 단위학교 교사들에게 전

문성 개발 활동을 홍보하고, 과제 및 교수요원 선정을 돕는 등 보다 구체적이고 직접적인 성격을 지닌다. 기업 내 현직교육에 있어서 교육훈련기관 및 과정 선정이 교육 담당자(75.3%)에 의해서만 이루어진다는 연구결과는(권성연・이수경・나현미・임영택, 2006) 교원 전문성 개발 활동에 있어서도 업무 담당자의 역할이 중요할 수 있음을 시사한다.

장학 활동은 단위 학교 내에서 주로 이루어진다는 점에서 학교 내 담당자의 지원이 더욱 중요하다고 할 수 있다. 장학 담당자의 연수 활동, 수업 개선 활동, 교육과정 운영에 대한 지원 정도가 높을수록 교사의 전문성 향상에 긍정적인 영향을 미친다는 연구 결과(강경석・유승연, 2005)와 장학 효과에 대한 장학 담당자 행동 특성의 설명력이 59.4%라는 연구 결과(강경석・유승연, 2004)는 이와 같은 사실을 지지한다. 비슷한 맥락에서 컨설팅장학 활동에서도 컨설팅장학 홍보, 컨설턴트 관리 등에 있어 컨설팅장학 관리자의 역할이 중요함을 강조한다(박수정, 2011; 진동섭・김도기, 2005). 다만, 컨설팅장학 관리자의 경우 주로 시・도교육청 혹은 교육지원청 수준에서 컨설팅장학을 지원한다는 점에서 간접적인 영향을 미칠 수 있는 반면, 단위학교 내 컨설팅장학 업무담당자의 지원은 보다 직접적이라 할 수 있다.

3) 학교 내 자원

교사들의 과중한 업무와 수업 부담은(김도기, 2005; 박효정・정미경・김민조, 2009) 컨설팅장학 뿐 아니라 교사 전문성 개발 활동의 효과를 저해하는 요인으로서 간주되었다. 비슷한 맥락에서 연수(박종필・가신현・엄준용, 2012), 수업컨설팅(김병주・이임숙・민병조, 2008)에 대한 인식 조사 결과, 해당 활동의 저해 요인으로서 교원 업무 과중과 시간 부족에 대한 높은 동의 수준은 학교에서 제공되는 시간, 공간, 재정 지원 정도가 컨설팅장학의 효과와 관련이 있음을 보여준다. 교사 전문성 개발 활동을 위한 충분한 시간 보장이 전문성 개발 활동의 효과에도 기여한다

는 국외 연구 결과(Ingvarson, Meiers, & Beavis, 2005) 또한 학교 내 자원과 전문성 개발 활동 간 관계를 지지한다.

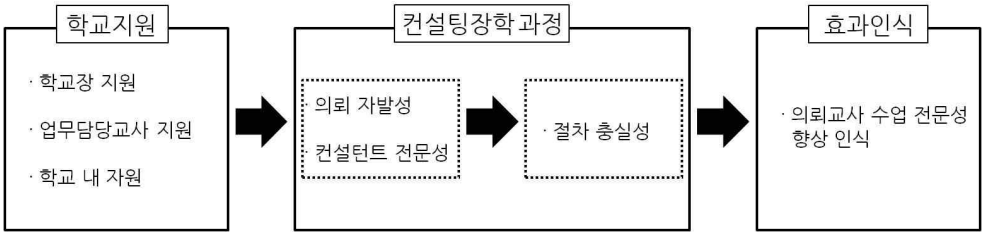
반대로 교원들의 업무 과다 및 시간 부족이 알려진 것처럼 교사 전문성 개발 활동을 저해하지는 않는다는 연구 결과 또한 존재한다. 일례로, 주도연(2011)은 학교현장의 컨설팅장학에 대한 요구 분석 결과, 컨설팅장학 활동의 저해 요인으로서 교원들의 업무 과다에 대한 인식 수준은 다른 요인들과 비교했을 때 가장 낮게 나타났으며, 교장·교감 등 학교 관리자에 비해 교사들이 더 낮은 수준으로 인식하고 있는 것으로 나타나 컨설팅장학의 효과를 저해하는 요인으로서 관행적으로 언급되어온 시간 부족은 실제와 다를 수 있음을 시사했다.

다. 컨설팅장학의 효과 관련 변인 탐색

이상의 논의에 근거했을 때, 컨설팅장학 효과 관련 요인들을 [그림 II-3]과 같이 크게 여섯 가지로 정리하고자 한다. 다양한 교사 전문성 개발 활동을 대상으로 효과적인 전문성 개발 활동의 특성을 도출하고자 한 대다수 연구와는 달리(Garet, Porter, Desimone, Briman, & Yoon, 2001; Ingvarson, Meiers, & Beavis, 2005), 본 연구의 초점은 컨설팅장학 활동으로 한정한다. 따라서 상대적으로 분산이 작은 참여 기간 및 접촉 횟수를 제외하고, 컨설팅장학 활동 내에서도 사례별로 정도의 차이를 보이는 자발적 신청, 컨설턴트 전문성, 절차 충실성, 학교장 지원, 업무 담당자 지원 및 학교 내 자원을 중심으로 살펴보고자 한다. 컨설팅장학 유형에 따라 참여 교사 수뿐만 아니라 과제, 형태 등 활동의 성격 차이가 존재한다는 점에서[2], 컨설팅장학 유형을 개인컨설팅과 집단컨설팅의 두 가지로 구분하고 이에 따라 활동의 특성이 어떻게 달라지는지, 유형 차이에 따라 컨설팅장학 각 요인 간 구조적 관계에 있어 어떠한 차이가 있는지

2) 현재 시행되는 컨설팅장학은 의뢰 교사 한명을 대상으로 하는 개인컨설팅과 교과 및 학년 단위로 이루어지는 집단컨설팅으로 나뉘어 시행된다.

살펴보고자 한다.



[그림 II-3] 컨설팅장학 효과 관련 변인 간 구조

첫째, 자발적 신청은 해당 과제에 대한 의뢰 교사의 문제의식 및 문제 해결 의지를 담고 있다는 점에서(김도기, 2005) 컨설팅장학 효과와 밀접한 관련이 있다. 특히 자발성이 보장되지 않는 장학 활동에서 장학에 대한 교사들의 인식은 장학 효과와 밀접한 관련이 있는 것으로 나타났으며(강경석・유승연, 2005; 노희정・이윤식, 2010; 최성규, 2011), 컨설팅장학에서 또한 활동을 저해하는 가장 큰 요인으로 교원들의 의지 부족이 지적된 바 있다(주도연, 2011). 자발성은 학교컨설팅에서 표방하는 여섯 가지 원리 중 가장 중요한 원리로서 간주된다(진동섭・김효정, 2007). 컨설팅장학 또한 학교컨설팅의 원리를 표방함으로써 자발성을 강조한 바 있다(진동섭・김도기, 2005). 그럼에도 불구하고, 실제 컨설팅장학 수행 과정에서 의뢰 교사의 자발적 의뢰는 전제되지 않는 경우가 많다는 점에서(진동섭・홍창남, 2006) 본 연구는 자발적 신청이 컨설팅장학으로 인한 의뢰교사의 교사 전문성 향상에 대한 인식에 미치는 영향을 분석하고자 한다.

둘째, 컨설팅장학은 컨설턴트와 의뢰 교사 간 상호작용에 의해 수행된다는 점에서 컨설턴트의 전문성은 컨설팅장학의 효과를 예견하는 중요한 요인이다. 컨설턴트의 전문성에 대한 관심의 증대는 컨설턴트의 전문성이 무엇을 의미하는지에 대한 논의로 이어졌는데, 컨설턴트는 해당 분야의 전문적 지식 뿐 아니라 컨설팅 자체에 대한 기술을 가지고 있어야 한

다는 점에서 컨설턴트 전문성은 내용적 전문성과 방법적 전문성을 포괄한다고 할 수 있다(진동섭, 2008). 정승희(2012)는 이에 더해 역량 개념에 비추어 봤을 때, 컨설턴트의 태도 또한 컨설턴트의 역량 군에 포함시킬 필요가 있음을 밝히며, 컨설턴트 전문성에 있어 배려, 헌신 등 컨설턴트 태도의 중요성을 시사한다. 본 연구에서는 진동섭(2008)과 정승희(2012)의 개념에 근거하여 컨설턴트의 전문성을 내용, 방법, 태도로 구분하고 컨설턴트 전문성과 컨설팅장학으로 인한 의뢰교사의 교사 전문성 향상에 대한 인식 간 관계를 살펴보고자 한다.

셋째, 컨설팅장학은 학교컨설팅과 마찬가지로 준비, 진단, 해결방안 구안 및 선택, 실행, 종료라는 일련의 단계를 거쳐 수행되는 활동이라는 점에서 각 단계가 충실하게 수행되었는지 여부는 컨설팅장학 결과와 밀접한 관련이 있다. 수업 공개, 수업 참관 및 수업 시연, 보고서 작성 등 활동을 포괄한 능동적 참여의 중요성을 밝힌 선행 연구들은(Desimone, Briman, & Yoon, 2001; Garet, Porter, Ingvarson, Meiers, & Beavis, 2005) 각 단계에서 이러한 활동을 수행하도록 하는 컨설팅장학에서 단계 수행의 충실성이 컨설팅장학의 효과에도 기인할 수 있음을 시사한다. 실제로 컨설팅장학 절차 충실성은 컨설팅장학이 효과적으로 수행되기 위해 중요하다는 연구 결과도 있으며(이병환・김진규・차성현, 2011a), 이러한 컨설팅장학 과정의 충실성은 서울특별시교육청 등 대부분 시・도교육청에서 이미 의뢰인 대상 컨설팅장학 평가 지표로서 포함되고 있다(서울시교육청, 2012).

교사 전문성 개발 활동과 마찬가지로 컨설팅장학에서 절차 충실성 정도는 교사 전문성 향상에 영향을 미칠 뿐 아니라, 자발적 의뢰, 컨설턴트 전문성에 의해 영향을 받는 매개 요인이라고 할 수 있다. 이에 근거해 본 연구에서는 컨설팅장학의 충실성을 컨설팅장학의 각 단계인 준비, 진단, 해결방안 구안 및 선택, 실행, 종료의 다섯 가지로 구분하고 각각 자발적 의뢰와 컨설턴트의 전문성이 컨설팅장학의 충실성에 미치는 효과와 컨설팅장학의 충실성이 컨설팅장학으로 인한 의뢰교사의 교사 전문성

향상 인식에 미치는 효과를 각각 분석하고자 한다.

넷째, 컨설팅장학은 학교 단위로 컨설팅장학 계획을 수립・신청하며 학교 내에서 수행된다는 점에서(김정현・진동섭・홍혜인, 2012) 학교 특성은 컨설팅장학 결과 뿐 아니라, 컨설팅장학 과정에도 영향을 미친다. 본 연구에서는 학교 내 구성원들의 노력에 의해 변화 가능한 변인인 학교 지원에 초점을 두고 살펴보고자 한다. 학교 지원은 학교장 지원, 업무 담당 교사 지원, 학교 내 자원으로 구분된다는 점에서, 학교 지원을 하위 요인들로 세분화하고 학교 지원과 컨설팅장학 시행 과정, 컨설팅장학 효과 간 관계를 파악하고자 한다.

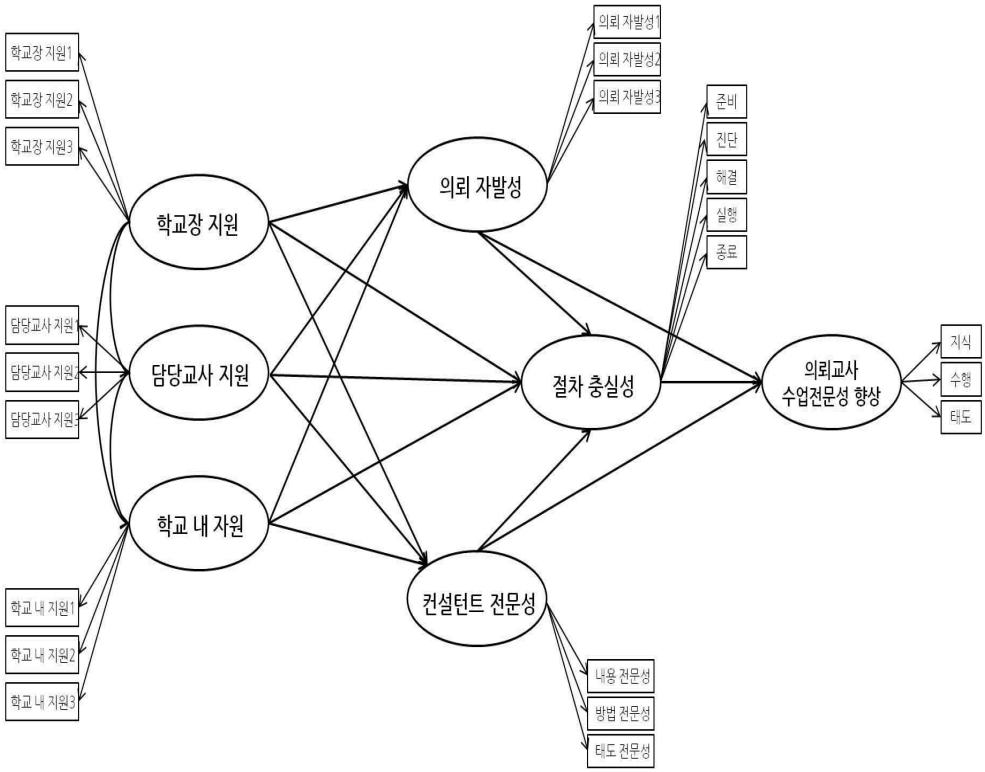
Ⅲ. 연구 방법

제 Ⅲ장에서는 선행 연구 검토를 통해 도출된 가설을 연구 모형으로 정리하고자 한다. 이를 위해 측정 도구를 개발하고 연구 대상, 자료 수집 과정, 분석 방법을 순차적으로 제시하고자 한다.

1. 연구 모형

본 연구의 관심은 컨설팅장학 효과에 영향을 미치는 변인들 간 구조적 관계를 확인하고 설명하는 데 있다. 종속변인에 해당하는 교사의 수업전문성 향상은 컨설팅장학이 추구하는 명시적 목적에 해당한다. 교사의 수업전문성 향상 인식에 영향을 미치는 요인들은 내적 요인과 외적 요인의 두 가지로 구분된다. 내적 요인에는 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성, 절차 충실성이, 외적 요인에는 학교장 지원, 컨설팅장학 업무 담당자 지원, 학교 내 자원이 포함된다.

학교장 지원, 컨설팅장학 업무 담당자 지원, 학교 내 자원은 각각 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성, 절차 충실성에 영향을 미치며, 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성, 절차 충실성은 의뢰 교사 수업 전문성 향상에 영향을 미친다. 의뢰 자발성과 컨설턴트 전문성은 수업 전문성 향상에 직접적인 영향을 미친다고 가정하며 동시에 절차 충실성을 매개로 하여 수업 전문성 향상에 간접적인 영향을 미친다고 가정한다. 본 연구에서 사용하는 연구 변인들 간의 관계를 가시적으로 표현하면 [그림 Ⅲ-1]과 같다.



[그림 III-1] 컨설팅장학 효과 관련 변인 간 구조적 관계

2. 측정 도구의 개발

본 연구에서 사용되는 변인은 모두 문항을 활용하여 측정해야 하는 변인들에 해당한다. 이 가운데, 교사의 수업 전문성 향상을 측정하는 문항은 교사 전문성 및 수업 전문성에 관한 선행 연구를 바탕으로 하여 개발하였다. 그리고 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성, 절차 충실성, 학교장 지원, 업무 담당 교사 지원, 학교 내 자원 변인은 컨설팅장학 및 교사 전문성 개발 활동에 관한 선행 연구를 바탕으로 하여 사전에 개발된 측정 도구의 관련 문항들을 토대로 연구자가 수정・보완하여 재구성하였다.

재구성된 질문지는 컨설팅장학 업무를 담당하는 교육전문직 2명과 컨설팅장학을 시행한 경험이 있는 교사 1명, 컨설팅장학을 제공받은 경험이 있는 초·중·고등학교 교사 총 10명의 검토를 받고, 컨설팅장학 시행과 부합되지 않는 문항, 응답하기 어려운 문항, 중복되거나 모호한 문항, 이해하기 어렵거나 대답하기 애매한 문항 등을 수정 또는 삭제하였다. 이후 교육행정 석·박사과정 대학원생 9명의 검토를 거쳤으며 2012년 9월 말 경기도교육청 소속 8개 공립 초·중등학교 소속 교사 35명을 대상으로 예비조사를 실시했다. 예비조사에서는 각 척도의 타당도, 신뢰도를 확인하기 위해 상관분석과 탐색적 요인분석을 실시하였고, 예비조사 결과를 바탕으로 최종 문항을 확정하여 본 조사 문항을 구성하였다.

가. 수업 전문성 향상 측정 도구

교사의 수업 전문성은 교수-학습 전문가로서 수업 활동을 수행하는 과정에서 요구되는 지식과 수행 능력 및 태도를 의미한다. 따라서 교사의 수업 전문성 향상은 수업 활동과 관련해 교사가 컨설팅장학 활동으로 인해 향상되었다고 인식하는 정도로 개념화하였으며, 지식, 수행, 태도의 세 가지 차원으로 구분하여 측정하였다. 각 구성 요소의 문항은 선행 학자들에 의해 만들어진 교사 전문성 및 수업 전문성 문항을 바탕으로 재구성하였다. 각 문항은 '전혀 향상되지 않았다'의 1점에서 '매우 향상되었다'의 5점까지의 5점 Likert 척도로 되어 있어 점수가 높을수록 컨설팅장학으로 인한 향상 정도가 높음을 의미하였다. 요인 분석 결과 9개의 문항은 세 가지 요인으로 구성하였으며, 지식 전문성 3개 문항, 수행 전문성 4개 문항, 태도 전문성 3개 문항을 대상으로 신뢰도 분석을 한 결과[3] Cronbach α 계수가 각각 .90, .94, .87로 산출되어 측정 도구로서의 신뢰성을 확보할 수 있었다.

3) 제시된 신뢰도 계수 값은 예비 조사 결과를 바탕으로 한 것이며 본 조사 자료의 요인분석 및 신뢰도 분석 결과는 <부록2>에 제시하였다.

<표 III-1> 수업 전문성 향상 척도의 문항 구성

(N=35)

영역	측정 문항	문항 번호	신뢰도	
			하위 요인	전체
지식	수업활동에서 마주하는 현상, 상황을 이해하고 과업을 수행하기 위해 필요한 지식과 정보	6-1, 6-2, 6-3	.90	.96
	- 담당 교과의 기본 개념과 원리 - 담당교과의 교수·학습 방법 - 학생의 발달과 학습과정			
수행 능력	습득된 지식이나 정보를 실제 수업상황에 적용할 수 있는 능력	6-4, 6-5, 6-6, 6-7	.94	
	- 수업 설계 및 조직 - 수업 내용 전달 - 수업 중 학생과의 상호작용 - 수업 분위기 조성			
태도	학교 현장에서 학생들을 가르치고 지도하는데 교사에게 요구되는 정의적 요소	6-8, 6-9, 6-10	.86	
	- 수업 개선을 위한 노력 - 수업에 대한 몰입 - 학생에 대한 관심과 애정			

나. 수업 전문성 향상 관련 변인 측정 도구

1) 내적 요인

수업 전문성 향상 정도에 영향을 미치는 컨설팅장학 내적 요인은 컨설팅장학 유형, 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성, 절차 충실성이다. 이 중 컨설팅장학 유형은 측정 변인이며, 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성 및 절차 충실성은 응답자가 컨설팅장학 특성을 측정하는 문항에 응답한 결과를 바탕으로 구성된 잠재 변인이다.

현재 경기도교육청에서 시행되는 컨설팅장학의 경우 개인 컨설팅과 집단 컨설팅으로 구분된다. 개인 컨설팅은 컨설턴트가 한 명의 의뢰교사를 대상으로 하는 컨설팅장학 활동이며 집단 컨설팅은 컨설턴트가 단위 학교 내 특정 교과, 혹은 특정 학년 교사들을 대상으로 하는 컨설팅장학 활동을 의미한다. 해당 문항은 집단 컨설팅, 개인 컨설팅, 기타의 세 가지로 구성되어 있다.

<표 III-2> 변인 설명: 컨설팅장학 유형

변인명	측정 문항	문항 번호
컨설팅장학 유형	컨설팅장학은 어떠한 형태로 이루어졌습니까?	1-3

의뢰교사의 자발성은 김도기(2005)가 정의한 순수한 자발성에 근거하여 의뢰 교사가 수업 개선과 관련한 스스로의 문제의식에 의해 최종 결정권을 가지고 컨설팅장학을 신청하는 것을 자발적 의뢰로 개념화하였다. 따라서 교사가 수업 개선 목적으로 컨설팅장학을 신청했는지, 의뢰 과제에 대한 문제의식을 가지고 있었는지, 자신이 컨설팅장학 신청에 대한 최종 결정권을 가지고 있었는지를 토대로 총 3문항으로 구성하였다. 의뢰의 자발성 측정도구의 해당 문항 및 신뢰도는 <표 III-3>과 같다. 각 문항은 '전혀 그렇지 않다'의 1점에서 '매우 그렇다'의 5점까지 5점 Likert 척도로 되어 있어 점수가 높을수록 컨설팅장학 의뢰의 자발성 정도가 높음을 의미하였다. 요인 분석 결과 3개의 문항은 한 가지 요인을 구성하였으며 Cronbach α 계수는 .82로 신뢰할 만한 수준으로 나타났다.

<표 III-3> 변인 설명 및 신뢰도: 의뢰 자발성

(N=35)

측정 문항	문항 번호	신뢰도
- 수업개선에의 관심 - 해당 과제에 대한 문제의식 - 컨설팅장학 신청에 대한 최종 결재권	2-1, 2-2, 2-3	.82

컨설턴트 전문성은 컨설팅장학 영역에 따라 다르게 정의될 수 있다. 다만, 본 연구가 수업영역에서의 컨설팅장학을 대상으로 한다는 점에서 컨설턴트 전문성 또한 수업컨설턴트의 전문성으로 한정하고자 하였다. 컨설팅장학 활동에 있어서 수업컨설턴트의 전문성은 진동섭(2003)이 정의한 컨설턴트의 내용적·방법적 전문성과 최영진·김도기·주현준(2011)이 정의한 수업컨설턴트 역량에 대한 개념을 바탕으로, 본 연구에서는 수업 컨설턴트가 수업 영역 컨설팅장학을 수행하는 과정에서 요구되는 지식, 능력 및 태도로 개념화하였다.

컨설턴트 전문성은 지식, 기술 및 태도로 구성되며(정승희, 2012), 내용적, 방법적 전문성은 지식과 기술 차원에서 살펴볼 수 있다(진동섭, 2003). 내용적 전문성은 의뢰 과제에 대한 지식, 기술, 경험을 의미하며 방법적 전문성은 문제를 해결하는 과정, 절차, 도구 등에 관한 지식, 기술, 경험을 의미한다. 태도 영역의 전문성은 컨설턴트의 개인적 특성과 관련한 부분으로 내용적, 방법적 전문성으로 구분하기 어려울 뿐 아니라, 구분의 필요성도 크지 않다는 점에서(정승희, 2012) 최종 도출된 컨설턴트의 전문성은 컨설턴트의 내용, 방법, 태도 차원의 세 가지로 구성된다.

학교컨설턴트 및 수업컨설턴트의 역할 및 전문성에 대해서는 규범적, 당위적 차원에서의 논의를 제외하면(김도기, 2005; 박상완, 2008; 이화진 외, 2006) 경험적, 실증적 연구가 많지 않다. 따라서 컨설턴트 전문성 측정 문항을 개발하기 위해 수업 컨설턴트 뿐 아니라 경영 컨설턴트 전문성을 측정하는 문항들을 토대로 재구성하였고(신동주·유연우, 2012; 이병진·장성호·이종환, 2012; 정승희, 2012), 이후 수업컨설턴트의 특수성을 고려해 일부 진술 문항을 수정·보완하였다. 질문지는 컨설턴트의 내용 전문성과 관련한 3개 문항, 방법 전문성과 관련한 3개 문항, 태도와 관련한 3개 문항으로 총 9개 문항으로 구성되었다. 컨설턴트 전문성 측정도구의 각 요인별 해당 문항 및 신뢰도는 <표 Ⅲ-4>와 같다. 각 문항은 '매우 낮다'의 1점에서 '매우 높다'의 5점 Likert 척도로 되어 있어 점수가 높을수록 컨설턴트 전문성 정도가 높음을 의미하였다. 요인

분석 결과 9개의 문항은 세 가지 요인을 구성하였으며, 내용적 전문성 3개 문항, 방법적 전문성 3개 문항, 태도 전문성 3개 문항을 대상으로 신뢰도 분석을 한 결과 Cronbach α 계수는 각각 .83, .80, .90으로 신뢰할 만한 수준인 것으로 나타났다.

<표 Ⅲ-4> 변인 설명 및 신뢰도: 컨설턴트 전문성

(N=35)

영역	측정 문항	문항 번호	신뢰도	
			하위 요인	전체
내용	컨설팅 직무 수행에 요구되는 컨설팅 내용 및 분야에 대한 내용적 전문성	3-1, 3-2, 3-3	.83	.92
	- 해당 교과에 대한 내용적 지식			
	- 해당 교과에 대한 교수-학습 방법적 지식			
	- 학생의 발달 및 학습과정에 대한 지식			
방법	컨설팅 직무 수행에 요구되는 컨설팅 방법에 대한 기술적, 방법적 전문성	3-4, 3-5, 3-6	.80	
	- 문제 진단 및 분석 능력			
	- 분석 결과에 대한 대안 제시 능력			
	- 원활한 의사소통 및 대인관계 능력			
태도	컨설팅 전 과정에 대한 컨설턴트의 태도	3-7, 3-8, 3-9	.90	
	- 문제 해결을 위한 헌신적인 자세			
	- 교사를 존중하고 배려하는 자세			
	- 과제 해결에 대한 자신감			

컨설팅장학 절차 충실성은 컨설팅장학 각 단계에서 요구되는 세부 목표를 달성하기 위한 단계별 중심 과업의 수행을 의미한다. 이는 학교컨설팅 모형에서 상정한 다섯 단계(진동섭・홍창남・김도기, 2008)에 근거하여 준비, 진단, 해결방안 구안 및 선택, 실행, 종료로 구성되어 있다.

본 연구에서는 이병환 등(2011c)이 개발한 학교컨설팅 장학 모형 평가지표를 토대로 경기도교육청 컨설팅장학 모형에 적합하게 수정・보완하였다. 컨설팅장학 절차 충실성 측정 도구의 각 요인별 해당 문항 및 신뢰도는 <표 Ⅲ-5>와 같다.

각 문항은 ‘전혀 충실하지 않다’에서 ‘매우 충실하다’까지의 5점 Likert 척도로 되어 있고 점수가 높을수록 컨설팅장학 절차의 충실성 정도가 높음을 의미한다. 요인 분석 결과 10개의 문항은 다섯 가지 요인을 구성하였으며, 준비 단계 충실성 2개 문항, 진단 단계 충실성 2개 문항, 해결방안 구안 및 선택 단계 충실성 2개 문항, 실행 단계 충실성 2개 문항, 종료 단계 충실성 2개 문항으로 구성되었다. 각 요인별 문항들을 대상으로 신뢰도 분석을 한 결과, Cronbach α 계수는 각각 .71, .63, .92, .74, .88로 하위 요인별 신뢰도 범위가 .63에서 .92로 나타나 수용 가능한 것으로 판단되었다.

<표 III-5> 변인 설명 및 신뢰도: 컨설팅장학 절차 충실성

(N=35)

영역	측정 문항	문항 번호	신뢰도	
			하위 요인	전체
준비	의뢰 교사와의 첫 만남을 통한 세부추진 계획 협의 과정	4-1, 4-2	.708	.906
	- 의뢰 과제 확인 및 명확화 위한 협의 - 세부 장학 진행 방식에 대한 협의			
진단	주제와 관련된 문제를 확인하고, 현재 상황을 분석, 이해하는 과정	4-3, 4-4	.631	
	- 자료 수집 및 분석을 통한 현황 진단 - 현황 진단 결과에 대한 설명			
해결방안	문제해결 방안을 발견하는 과정	4-5, 4-6	.923	
	- 논의 통한 다양한 해결방안 탐색 - 여러 대안들의 비교, 분석, 최종안 도출			
실행	수립된 실행계획에 따라 변화를 유도하는 과정	4-7, 4-8	.742	
	- 실행 관련 사전 조언과 지원 - 해결 방안을 적용한 실행 과정 지원			
종료	컨설팅장학 활동 전반에 대해 평가, 성찰하는 과정	4-9, 4-10	.884	
	- 컨설팅 결과 보고서 작성 - 컨설팅 과정과 결과에 대한 평가, 피드백			

2) 외적 요인

교사 전문성 향상이라는 컨설팅장학의 본래 목적 달성을 위해서는 컨설팅장학 자체의 특성 뿐 아니라 컨설팅장학의 시행 환경과 관련한 변인들도 중요하다. 컨설팅장학 시행과 직접적으로 관련한 시행 환경으로는 학교장의 지원, 장학 업무 담당자 지원, 학교 내 자원을 들 수 있다. 이들은 모두 응답자가 컨설팅장학 특성을 측정하는 문항에 응답한 결과를 바탕으로 구성된 잠재 변인에 해당한다.

학교장의 지원은 컨설팅장학 목적을 달성하기 위해 행사하는 학교장의 영향력으로, 컨설팅장학이 교사 개인뿐만 아니라 학교 단위로 신청이 이루어지고, 의뢰교사가 속한 학교에서 수행된다는 점에서 중요한 요인이다. 본 연구는 Ingvarson, Meiers, & Beavis(2005)가 사용한 교사 전문성 개발 활동 관련 학교 지원 질문지 중 학교장 관련 문항과 Berends, Kirby, Naftel, & McKelvey(2001)를 바탕으로 김효정(2011)이 사용한 학교 개혁 관련 학교장의 지도성 문항을 토대로 재구성하였다. 질문지는 총 3개 문항으로 해당 문항 및 신뢰도는 <표 Ⅲ-6>과 같다.

각 문항은 '전혀 그렇지 않다'에서 '매우 그렇다'까지의 5점 Likert 척도로 되어 있고 점수가 높을수록 컨설팅장학 시행 관련 학교장의 지원 정도가 높음을 의미한다. 요인 분석 결과 3개의 문항은 한 가지 요인을 구성하였으며, 요인별 문항들을 대상으로 신뢰도 분석을 한 결과 Cronbach α 계수는 .91로 신뢰할 만한 수준인 것으로 판단되었다.

<표 Ⅲ-6> 변인 설명 및 신뢰도: 학교장의 지원

(N=35)

영역	측정 문항	문항 번호	신뢰도
학교장 지원	컨설팅장학의 목적을 달성하기 위해 행사하는 학교장의 영향력 - 전문성 개발 활동을 독려하는 정도 - 컨설팅장학에 대하여 이해하는 정도 - 컨설팅장학 참여를 지원하고 격려하는 정도	5-1, 5-2, 5-3	.91

컨설팅장학 업무 담당자의 지원은 컨설팅장학의 목적 달성을 위해 컨설팅장학 업무담당자로부터 제공받는 조력의 양과 질을 의미하는 것으로 학교 단위로 이루어지는 컨설팅장학의 경우 업무 담당자가 시행 과정 전반을 조정 및 지원하는 역할을 수행한다는 점에서 컨설팅장학의 시행 및 목적 달성과 밀접한 관련이 있다. 본 연구에서는 컨설팅장학 업무담당자의 지원을 조작적으로 측정하기 위해 강경석과 유승연(2004, 2005)의 장학 담당자 행동 특성 측정 질문지와 Ross와 Alberg(1999)가 개발한 CSRTQ를 토대로 한 김효정(2011)의 학교개혁 관련 외부 지원 측정 질문지를 참고로 하여 컨설팅장학 현실에 맞게 수정·보완하였다. 질문지는 총 3개 문항으로 해당 문항 및 신뢰도는 <표 Ⅲ-7>과 같다.

각 문항은 '전혀 그렇지 않다'에서 '매우 그렇다'까지의 5점 Likert 척도로 되어 있고 점수가 높을수록 컨설팅장학 관련 업무 담당자의 지원 정도가 높음을 의미한다. 요인 분석 결과 3개의 문항은 한 가지 요인을 구성하였으며, 신뢰도 분석 결과 Cronbach α 계수는 .95로 신뢰할 만한 수준인 것으로 판단되었다.

<표 Ⅲ-7> 변인 설명: 컨설팅장학 업무담당자 지원

(N=35)

영역	측정 문항	문항 번호	신뢰도
업무담당자 지원	컨설팅장학의 목적 달성을 위해 컨설팅장학 업무 담당자로부터 제공받는 조력의 양과 질 - 컨설팅장학 취지와 목적에 대한 이해 - 컨설팅장학 시행 과정에 대한 안내 - 컨설팅장학 수행 과정에서의 지원	5-4, 5-5, 5-6	.95

학교 내 자원은 컨설팅장학의 목적 달성을 위해 의뢰 교사가 속한 학교가 보유하고 있는 충분한 자원을 의미한다. 학교 내 자원은 컨설팅장학 시행과 직접적 관련은 없지만 학교장의 지원과 마찬가지로 적절한 컨설팅장학 환경을 제공한다는 점에서 의미가 있다. 질문지는 Ingvarson,

Meiers, & Beavis(2005)가 사용한 교사 전문성 개발 활동 관련 학교 지원 질문지 중 학교가 보유하고 있는 시간적, 공간적, 재정적 자원 관련 문항과 김효정(2011), Berends, Kirby, Naftel, & McKelvey(2001)에서 사용한 학교 개혁 관련 학교 내 자원을 측정하는 질문지를 수정・보완하여 재구성하였다. 질문지는 총 3개 문항으로 해당 문항 및 신뢰도는 <표 Ⅲ-8>과 같다.

각 문항은 '전혀 그렇지 않다'에서 '매우 그렇다'까지의 5점 Likert 척도로 되어 있고 점수가 높을수록 컨설팅장학 관련 학교 내 자원 보유 정도가 높음을 의미한다. 요인 분석 결과 3개의 문항은 한 가지 요인을 구성하였으며, 신뢰도 분석 결과 Cronbach α 계수는 .91로 신뢰할 만한 수준인 것으로 판단되었다.

<표 Ⅲ-8> 변인 설명: 학교 내 자원

(N=35)

영역	측정 문항	문항 번호	신뢰도
학교 내 자원	학교가 컨설팅장학에 필요한 충분한 자원을 보유하고 학교 구성원들에게 제공하는 정도 - 컨설팅장학 관련 시간 지원 - 컨설팅장학에 필요한 재정 지원 - 컨설팅장학에 필요한 공간과 시설 지원	5-7, 5-8, 5-9	.91

3. 연구 대상 및 자료 수집

본 연구에서는 교사 전문성 향상에 영향을 미치는 컨설팅장학 특성들을 분석하기 위해 컨설팅장학 경험이 있는 교사들을 연구 대상으로 선정하였다.

표집 대상은 2012학년도 1학기 수업영역 컨설팅장학 경험이 있는 경기도 소재 초・중・고등학교 교사들이다. 경기도 소재 25개 교육지원청 중에서 6개 교육지원청(고양교육지원청, 구리남양주교육지원청, 부천교육지원청, 성남교육지원청, 수원교육지원청, 용인교육지원청) 소속 교사들을 대상으로 하였다.

본 연구는 수업혁신 중 교수-학습 영역 컨설팅장학으로만 한정하고자 하였다. 경기도교육청 컨설팅장학은 수업혁신, 교실혁신, 학교혁신, 행정·제도혁신 컨설팅으로 구분된다. 수업혁신 컨설팅은 교수-학습과 평가 영역, 교육과정 컨설팅을 포함하며 교실혁신 컨설팅은 인권, 폭력, 인성, 동아리, 진로·진학 컨설팅을 포함한다. 학교혁신 컨설팅은 학부모 및 지역사회 관계, 방과 후 학교, 혁신학교 운영 등을 포함하고, 행정·제도혁신 컨설팅은 교원 인사, 학교 예산 편성 및 운영, 교육 시설을 포함한다. 이 중 교수-학습 영역을 연구 사례로 선정한 이유는 크게 두 가지이다. 첫째, 컨설팅장학의 대다수가 수업혁신에 해당한다는 점에서 사례 수가 양적 연구를 수행하기에 안정적이다. 둘째, 컨설팅장학은 영역에 관계없이 교사 전문성 향상을 목적으로 한다는 점에서 동일하지만 컨설팅장학 각 영역의 성격에 따라 어떠한 교사 전문성이 향상되는지는 달라질 수 있다. 영역에 따른 교사 전문성 향상 정도의 차이는 본 연구의 주된 관심이 아니라는 점에서, 본 연구는 교수-학습 영역 컨설팅장학으로 한정해 컨설팅장학 효과에 미치는 변인 간 관계를 분석하고자 하였다.

경기도교육청 관내 25개 교육지원청 중 6개 교육지원청을 선정한 이유는 다음과 같다. 경기도교육청에서 2007학년도부터 2011학년도까지 실시된 PCK 수업컨설팅은 6개 교육지원청을 중심으로 여섯 권역으로 나누어 진행된 바 있다. 비록 2012학년도에는 컨설팅장학 활동이 모든 교육지원청 단위로 시행되고 있지만 6개 교육지원청을 제외한 다른 교육지원청의 경우 시행 원년이라는 점에서 컨설팅장학이 안정적으로 실행될 것이라 보기 어렵다. 상대적으로 오랜 운영 기간에 비추어봤을 때, 6개 교육지원청은 컨설팅장학이 비교적 안정적으로 수행되고 있다고 추론 할 수 있다. 그럼에도 불구하고, 교육지원청별 비율을 반영하여 균형적으로 표집하지 못한 것은 선택 편의를 유발할 수 있으며, 이 연구의 한계라고 할 수 있다. 더욱이 본 연구는 질문지 조사에 동의한 학교 및 교사들을 대상으로 표집 하였다는 점에서 엄밀한 표집이 이루어지지 못했다는 한계를 갖는다. 경기도 내 모든 교육지원청에서 컨설팅장학이 안정적으로 정착된 후, 교육지원청

별 비례 표집은 추후 연구에서 보완될 필요가 있다.

2012학년도 1학기 수업혁신 컨설팅장학을 실시한 6개 교육지원청 소속 초·중·고등학교 중에서 총 177개교, 1,002명의 교사들을 대상으로 질문지를 배부하였다. 표집 및 분석 대상 학교와 교사 수를 교육지원청별로 정리하면 <표 Ⅲ-9>과 같다.

<표 Ⅲ-9> 표집 및 분석 대상 학교 및 교사 수

(단위: 개교, 명)

교육지원청	유효 사례						표집 사례					
	학교 수			교사 수			학교 수			교사 수		
	초	중	고	초	중	고	초	중	고	초	중	고
고양	15	12	11	66	112	88	16	13	11	74	122	113
구리남양주	14	8	5	59	34	60	16	11	6	68	52	91
부천	12	7	3	64	72	20	12	7	3	68	72	22
성남	3	11	6	17	42	27	3	11	7	20	42	32
수원	17	10	9	23	31	67	22	11	10	32	32	66
용인	3	9	5	13	47	30	3	10	5	17	49	30
계	64	57	39	242	338	292	72	63	42	279	369	354

질문지는 9월 27일부터 10월 11일에 걸쳐 배부되었으며 10월 25일까지 160개 학교의 901명의 응답 결과가 회수되었다. 회수된 901부 중 최종 분석에 활용된 유효 사례는 872부이다. 이 중에서 무응답이나 불성실하게 응답한 29부의 질문지를 무성의한 응답으로 보고 최종 분석에서 제외하였다. 배포 및 회수율을 정리하면 <표 Ⅲ-10>과 같다.

<표 Ⅲ-10> 질문지 배포 및 회수율

(단위: 개교, 명, %)

구 분	학교		교사	
	배포	회수(%)	배포	회수(%)
회수 및 배포	177	160(90.4%)	1,002	901(89.9%)

4. 분석 방법

수합된 질문지는 SPSS 18.0과 AMOS 18.0을 활용해 분석되었다. 각 측정 변인에 관한 기초 통계 및 상관관계는 SPSS 18.0을 사용하여 분석하였으며 구조방정식 모형 분석을 위해서는 AMOS 18.0이 활용되었다. 구체적인 분석 절차는 아래와 같다.

첫째, 수합된 자료의 기초 통계값, 신뢰도, 변인 간 상관관계를 확인하였다. 이후 첨도(kurtois)와 왜도(skewness) 분석을 바탕으로 각 변인의 정상분포 조건 충족 여부를 살펴보았다.

둘째, 확인적 요인분석을 통해 측정 모형을 검증하였다. 측정 변인과 잠재 변인 간 관계를 보여주는 측정 모형을 분석함으로써 측정 변인이 잠재 변인을 적절하게 측정하고 있는지의 구인 타당도를 확인할 수 있다. 이 때 단위부하량 판별 제약(unit loading identification constraint)에 따라 비표준화 잔차경로계수와 각 잠재요인의 참조변수에 대한 비표준화 계수를 1로 고정시킨 후(이현숙, 2010) 모형 추정 가능성을 확인하고, 적합도 지수를 통해 모형을 평가하였다. 모형 적합도는 x^2, CFI, TLI, RMSEA 지표를 활용하여 분석하였다.

셋째, 구조모형 분석을 실시하였다. 본 연구에서 사용된 측정변수는 모두 정규분포를 따른다는 점에서 최대우도법(Maximum Likelihood)을 통해 추정하였고[4](이현숙, 2010), 구조모형 또한 적합도 지수를 통해 모형을 평가하였다. 각 경로계수의 통계적 유의성 검증은 유의수준 .05에서 수행하였고, 효과 분해를 통한 간접 효과 및 총 효과의 유의성 검증은 부트스트랩(bootstrapping) 방법을 사용하였다. 부트스트랩 방법은 효과 분해를 통해 두 개 이상의 변인을 매개변인으로 하는 간접 효과 검증 뿐 아니라 모든 모수추정치에 대한 통계적 유의성 검증이 가능하다는 점에

4) 본 연구에서는 불성실하게 응답한 사례 수 29명을 제외한 872명을 최종 분석 사례로 간주하였다. 따라서 측정모형 및 구조모형 검증을 위한 별도의 결측 자료 처리 과정을 생략하였다.

서(김수혜・김경근, 2010) 두 개 이상의 변인을 매개변인으로 하는 본 연구의 목적에 부합한다고 볼 수 있다. 반복 추정 횟수가 증가할수록 결과 안정성이 높아지는 부트스트랩 방법의 특성을 고려하여(김수혜・김경근, 2010) 본 연구에서는 부트스트랩 추정횟수를 2,000으로 설정하였다.

넷째, 구조계수가 개인컨설팅, 집단컨설팅 각 집단에도 동일하게 적용되는지 분석하였다. 컨설팅 유형별 다집단 분석을 하기 위해 요인 구조 및 요인 부하량 동등성을 확인하고 집단 간 구조계수의 차이를 살펴보았다.

Ⅳ. 분석 결과

본 장에서는 앞서 제안된 가설과 연구 모형을 바탕으로 하여 의뢰교사의 컨설팅장학 효과에 대한 인식에 영향을 미치는 요인 간 구조적 관계를 분석하였다. 이를 위해 우선 분석 자료의 기초 통계값을 확인하였다. 이후 각 측정 변인의 첨도와 왜도 및 변인 간 상관 관계 분석을 통해 정규성을 확인하였다. 이어서 측정 모형과 구조 모형의 적합도를 분석하였고, 다집단 분석을 통해 잠재평균과 구조계수가 집단 간 동일하게 적용되는지 확인하였다.

1. 분석 자료의 기초 통계값

본 연구에서는 컨설팅장학 효과 관련 변인들로 컨설팅장학 유형, 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성, 절차 충실성, 학교장 지원, 담당교사 지원, 학교 내 자원 변인이 투입되었다. 실증 분석은 2012학년도 1학기 교수-학습 영역 컨설팅장학 경험이 있는 초·중·고등학교 교사 872명의 응답에 기초하여 이루어졌다. 따라서 본 절에서는 조사 대상자 및 분석에 투입된 외생, 내생 변인에 대한 기초통계값을 살펴보고, 측정 변인 간 상관관계 및 정규 분포 여부를 확인하고자 한다.

가. 조사 대상자의 기본 배경 관련

본 연구 대상 교사들의 배경 변인은 성별, 연령, 경력, 담임 여부, 최종 학위, 학교 급으로 구분하여 정리하였다. 더미 변인에서 평균값은 유효 응답자 중 1로 입력된 특성을 지닌 응답자가 차지하는 비율을 의미한다(홍창남, 2005). 유효 응답자 중 여교사는 81%, 담임교사는 64%, 석사

이상 학위를 소지한 교사는 36%를 차지하고 있다. 또한 경력은 0년에서 36년까지 다양하게 분포되어 있으며 평균은 약 10.78년으로 나타났다. 학교 급 별로 살펴보면 초등학교 교사가 28%, 중학교 교사 39%, 고등학교 33%를 차지하고 있음을 알 수 있다.

<표 IV-1> 조사 대상 교사 관련 기초 통계값

구분	사례수	평균	표준편차	최소값	최대값
성별(여자)	867	0.81	0.40	0	1
연령	861	37.71	7.82	23	60
경력	862	10.78	8.19	0	36
담임 여부(담임)	864	0.64	0.48	0	1
최종 학위(석사 이상)	862	0.36	0.48	0	1
학교 급 (초등학교)	870	0.28	0.45	0	1
(중학교)	870	0.39	0.49	0	1
(고등학교)	870	0.33	0.47	0	1

주1) 괄호 안은 1로 입력된 더미변인임

주2) 경력은 월 단위 절삭한 값임

나. 외생 변인 및 내생 변인 관련

분석에 사용된 변인은 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성, 절차 충실성, 학교장 지원, 업무 담당교사 지원, 학교 내 자원, 의뢰교사 수업전문성 향상의 7개 변인이다. 각 측정 변인은 5점 Likert 척도로 측정되어 1점에서 5점의 범위를 가진다. 모든 변인의 경우 교사들은 평균(3.0) 이상의 반응을 보이며, 의뢰교사 수업전문성 향상 인식의 세 가지 하위 요인은 모두 평균 3.7이상이 산출되었다. 특히 태도의 경우 3.91로 세 가지 하위 요인 중 가장 높은 것을 알 수 있다. 컨설팅장학 특성과 관련한 여섯 가지 변인 중에서 담당교사 지원과 학교장 지원은 평균 4.0 이상으로 비교적 높은 반면, 의뢰 자발성 및 절차 충실성의 경우 다른 변인과 비교해 상대적으로 낮은 점수를 나타내고 있다.

구조방정식 모형을 적용하기 위해서는 모든 변인들의 정규성이 선행되어야 한다. 각 변인의 정상분포 충족 여부는 각 변인의 왜도와 첨도를 확인하여 확인할 수 있으며 0에 가까울수록 정상 분포에 가깝다고 할 수 있다. 모든 측정 변인의 왜도는 2이하, 첨도는 7이하라는 점에서(West & Finch, 1997) 정상 분포 조건을 만족스럽게 충족시키고 있다

또한 본 연구에서 설정한 구조 모형을 검증하기 위하여 사용된 모든 측정 변인 간 상관관계[5]를 분석하였다. 이는 피어슨의 적률상관계수에 해당하며, 변인 간 상관관계가 두 집단 모두 유의수준 .01에서 통계적으로 유의하게 나타나 변인 간 높은 관계성이 존재하는 것을 알 수 있다.

5) 변인 간 상관관계 행렬은 <부록3>에 제시하였다.

<표 IV-2> 분석 변인의 기초 통계값

구분	집단컨설팅(N=460)				개인컨설팅(N=385)			
	평균	표준편차	왜도	첨도	평균	표준편차	왜도	첨도
의뢰 자발성								
자발성1	4.20	0.75	-.816	.995	4.26	0.82	-1.171	1.499
자발성2	3.73	0.94	-.647	.369	3.95	0.93	-.889	.761
자발성3	3.23	1.19	-.162	-.823	3.48	1.20	-.386	-.656
컨설턴트 전문성								
태도	4.16	0.71	-.925	1.454	4.30	0.70	-1.084	1.505
방법	4.03	0.68	-.552	.679	4.18	0.72	-.823	.853
내용	3.99	0.68	-.644	.737	4.19	0.71	-1.022	1.904
절차 충실성								
준비	3.74	0.77	-.298	.151	3.91	0.75	-.451	.214
진단	3.85	0.80	-.536	.196	3.97	0.78	-.732	.820
해결방안	3.86	0.81	-.519	.096	3.98	0.81	-.745	.822
실행	3.76	0.81	-.466	.270	3.95	0.83	-.763	.530
종료	3.72	0.83	-.380	.022	3.81	0.87	-.730	.644
학교장 지원								
학교장 지원1	4.18	0.84	-.905	.751	4.23	0.84	-1.011	.875
학교장 지원2	4.07	0.81	-.585	-.027	4.13	0.87	-.834	.390
학교장 지원3	4.13	0.85	-.947	.960	4.27	0.81	-.995	.791
담당교사 지원								
담당교사 지원1	4.19	0.80	-.876	.820	4.24	0.80	-.871	.578
담당교사 지원2	4.13	0.81	-.748	.401	4.21	0.84	-.951	.666
담당교사 지원3	4.12	0.79	-.721	.559	4.23	0.82	-.914	.446
학교 내 자원								
학교 내 자원1	3.85	0.90	-.554	.022	3.89	0.99	-.690	-.037
학교 내 자원2	3.93	0.90	-.685	.370	3.86	1.03	-.804	.264
학교 내 자원3	3.85	0.91	-.589	.103	3.84	1.00	-.560	-.263
수업전문성 향상								
지식	3.76	0.68	-.379	.624	3.86	0.73	-1.060	2.483
수행	3.83	0.68	-.555	.928	3.95	0.69	-.953	2.189
태도	3.91	0.68	-.630	1.045	4.01	0.71	-.906	1.636

2. 측정 모형 분석

측정 모형 분석은 잠재 변인 간 관계를 분석하는 구조 모형 분석에 선행하는 것으로 잠재변인과 측정변인 간 관계를 검증함으로써 측정변인이 잠재변인을 적절하게 반영하고 있는지 검토하기 위한 것이다(이기종, 2012). 본 연구에 사용된 변인은 총 7개로 모두 잠재변인에 해당한다. 따라서 연구모형으로 설정한 구조 모형 판별을 위해 2단계 법칙에 따라(이현숙, 2010) 일차적으로 측정 모형의 확인적 요인 분석(Confirmatory factor analysis: CFA)을 통해 모형의 적합도 및 측정변인과 잠재변인의 관계를 추정하였다.

가. 모형 적합도

측정 모형의 적합도는 <표 IV-3>과 같다. 본 연구에서는 x^2, CFI(Comparative Fit Index), TLI(Tucker-Lewis Index), RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation) 지수를 활용하여 모형 적합도를 확인하였다.

x^2값은 연구에서 가정한 모형이 표본 모형과 같다는 영가설을 검증하는 모형 적합도 지수이다. 다만, x^2검증은 표본의 크기에 따른 민감성으로 인해 표집 사례수가 클 경우 모형을 기각하기 쉽다는 점에서(이현숙, 2010), x^2/df<3인 경우 모형 적합도가 적절한 것으로 판단하거나(Kline, 1999), 사례수에 민감한 x^2 검증이 기각되더라도 다른 모형 적합도 지수를 활용해서 모형을 평가한다(김효정, 2011). CFI는 비교 적합도 지수로서 연구자 모형의 적합도가 기저모형(baseline model)에 비해 상대적으로 적합도가 개선되었는지 평가하는 지표이다. 이는 1에 가까울수록 설정모형이 자료에 잘 들어맞는다고 할 수 있으며, 일반적으로 CFI 값이

.90이상이면 좋은 적합도라고 간주된다(김효정, 2011). TLI 또한 비교 적합도지수로서 1에 가까울수록 좋은 모형이라고 판단하고 .90이상일 경우 연구 모형의 모형 적합도가 적절한 수준인 것으로 판단한다(Bollen, 1989). RMSEA는 사례 수에 민감한 x^2의 약점을 보완하기 위한 적합도 지수로 모형의 간명성을 고려한다. 이는 .05 이하일 경우 좋은 적합도, .05와 .08 사이의 경우 괜찮은 적합도, .10보다 작으면 보통 적합도로 해석된다(홍세희, 2010). RMSEA 지수의 경우 추정된 값의 정확도를 알기 위해 신뢰 구간 또한 고려할 필요가 있다.

분석 결과 x^2값은 474.002(df=209, p=.000)로 연구에서 가정한 모형이 표본 모형과 같다는 영가설을 기각한다. 하지만 x^2/df < 3을 충족하며, n=872로 사례 수가 비교적 많다는 점을 고려하여 CFI, TLI, RMSEA 지수 값 또한 살펴보았다. 그 결과 CFI값은 .983, TLI값은 .979, RMSEA값은 .038이며 90% 신뢰구간인 .034와 .043 사이에 속하는 것으로 드러나 모두 좋은 적합도에 해당한다고 볼 수 있다.

<표 IV-3> 측정 모형 적합도

x^2	df	CFI	TLI	RMSEA	RMSEA	
					LO 90	HI 90
474.002***	209	.983	.979	.038	.034	.043

*** p<.001

나. 측정 변인과 잠재 변인 간의 관계

7개의 잠재변인에 대한 각 측정 변인의 비표준화 경로계수는 .001 유의수준에서 모두 통계적으로 유의하였다. 뿐만 아니라 표준화된 요인부하량은 양호하다고 판단되는 값인 .5를 모두 상회하여 .566 ~ .905에 해당한다. 이는 잠재변인의 구인타당도(construct validity)와 관련된 것으로,

각 측정 변인이 잠재변인을 적절하게 반영하고 있는 것으로 나타났다. 측정 모형의 모수치 추정 결과는 <표 Ⅳ-4>와 같다.

<표 Ⅳ-4> 측정 변인과 잠재 변인 간의 관계 추정

잠재변인	측정변인	요인 부하량	표준화된 요인부하량	표준 오차	t-값
의뢰 자발성	자발성 1	1.000	.684		
	자발성 2	.891	.776	.055	16.067***
	자발성 3	.542	.566	.040	13.578***
컨설턴트 전문성	전문성_태도	1.000	.889		
	전문성_방법	1.017	.904	.027	37.314***
	전문성_내용	.916	.822	.029	31.670***
과정 충실성	충실성_준비	1.000	.803		
	충실성_진단	1.055	.822	.038	27.671***
	충실성_해결	1.127	.852	.039	29.069***
	충실성_실행	1.106	.835	.039	28.235***
	충실성_종료	1.118	.817	.041	27.416***
학교장 지원	학교장 1	1.000	.855		
	학교장 2	1.034	.895	.031	33.439***
	학교장 3	.973	.842	.032	30.683***
업무담당자 지원	담당자 1	1.000	.882		
	담당자 2	1.044	.898	.028	37.187***
	담당자 3	.988	.871	.028	35.175***
학교 내 자원	자원 1	1.000	.832		
	자원 2	1.095	.898	.036	30.631***
	자원 3	.930	.774	.036	25.713***
의뢰교사 수업전문성 향상	향상_지식	1.000	.880		
	향상_수행	1.000	.905	.026	38.544***
	향상_태도	1.013	.905	.026	38.562***

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

3. 구조 모형 분석

앞서 분석한 측정 모형의 적합도 결과 및 추정 계수의 유의성이 모두 양호한 수준으로 나타났으므로, 본 연구에서 설정한 가설을 검정하기 위해 구조 모형을 분석하였다. 이는 측정 모형 분석과 마찬가지로, 모형 적합도를 살펴본 후 추정 계수의 유의성을 검증하였고, 이후 잠재변인 간 경로계수의 직·간접효과를 분해하였다.

가. 모형 적합도

구조 모형 적합도 평가 결과, x^2값은 548.955(df=213, p=.000)로 영가설은 기각되었다. 하지만 x^2/df은 3보다 작고 CFI=.978, TLI=.974, RMSEA=.043(90% 신뢰구간 .038~.047)로 좋은 적합도 값으로 나타났다. 이는 본 연구에서 설정한 연구 모형이 표본 자료와 잘 부합된다는 것을 뜻한다.

<표 IV-5> 구조 모형 적합도

x^2	df	CFI	TLI	RMSEA	RMSEA	
					LO 90	HI 90
548.955***	213	.978	.974	.043	.038	.047

*** p<.001

나. 컨설팅장학 특성 변인 간 관계

추정된 계수에 대하여 개별 모수의 통계적인 유의성을 확인한 결과는 <표 IV-6>과 같다. 표준화 회귀 계수는 계수의 상대적 크기를 비교할 수 있다는 점에서 유용하다. Cohen(1988)이 제시한 기준에 따르면 절대값이

.10보다 작은 표준화 계수는 작은 효과, .30 정도는 보통 효과, .50 이상은 큰 효과라고 간주한다.

우선 학교 지원 변인이 컨설팅장학 시행 변인에 미치는 영향을 살펴보면, 컨설턴트 전문성에는 학교장 지원, 업무담당자 지원, 학교 내 자원이 모두 긍정적으로 작용하는 것으로 나타났다. 반면, 의뢰 자발성에는 학교장 지원, 업무담당자 지원은 긍정적 영향을 미치는 반면, 학교 내 자원은 통계적으로 유의미한 영향을 주지 못하는 것으로 나타났다. 업무담당자 지원이 높아질수록 절차 충실성은 높아졌으나, 학교장 지원과 학교 내 자원은 절차 충실성에 미치는 영향은 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다.

컨설팅장학 시행 변인이 의뢰교사의 수업전문성 향상에 미치는 영향을 살펴보면, 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성과 절차 충실성은 모두 의뢰교사의 수업전문성 향상에 긍정적 영향을 미치는 것을 알 수 있다. 특히, 절차 충실성은 다른 변인들과 비교할 때, 의뢰교사의 수업전문성 향상에 상대적으로 큰 영향력을 행사하는 것을 알 수 있다.

다음으로 특정 내생변인의 변량이 선행하는 변인들에 의해 설명되는 비율을 의미하는 다중상관자승(Squared Multiple Correlation)(백순근, 2004)을 살펴보면 학교 지원에 의해 의뢰 자발성의 분산 중 25.1%, 컨설턴트 전문성의 분산 중 34.4%가 설명되었고, 절차 충실성은 학교 지원, 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성 변인에 의해 66.9%의 분산이 설명된 것으로 나타났다. 또한 의뢰교사 수업전문성 향상 변인은 학교 지원, 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성 변인에 의해 총 70.9%의 분산이 설명되었다.

<표 IV-6> 측정 변인과 잠재 변인 간의 관계 추정

경로		요인 부하량	표준화된 요인부하량	표준 오차	t 값
원인 변인	결과 변인				
학교장 지원	의뢰 자발성	.152	.133	.074	2.054*
	컨설턴트 전문성	.169	.194	.047	3.590***
	절차 충실성	.057	.068	.036	1.596
업무담당자 지원	의뢰 자발성	.403	.341	.084	4.794***
	컨설턴트 전문성	.297	.331	.053	5.644***
	절차 충실성	.137	.158	.042	3.260**
학교 내 자원	의뢰 자발성	.071	.068	.067	1.068
	컨설턴트 전문성	.094	.117	.042	2.209*
	절차 충실성	.056	.073	.032	1.757
의뢰 자발성	절차 충실성	.119	.163	.025	4.846***
	수업전문성 향상	.201	.276	.024	8.357***
컨설턴트 전문성	절차 충실성	.526	.545	.034	15.655***
	수업전문성 향상	.182	.190	.038	4.783***
절차 충실성	수업전문성 향상	.526	.530	.046	11.330***
학교장 지원 ↔ 업무담당자 지원		.376	.739	.025	15.205***
학교장 지원 ↔ 학교 내 자원		.387	.676	.028	13.966***
업무담당자 지원 ↔ 학교 내 자원		.402	.725	.027	14.793***
SMC(R^2)	의뢰 자발성 : .251 컨설턴트 전문성 : .344 절차 충실성 : .669 의뢰교사 수업전문성 향상 : .709				

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

주) 요인 간 상관의 경우, 비표준화계수는 요인 간 공분산을, 표준화계수는 요인 간 상관계수를 나타냄

컨설팅장학 특성과 관련된 변인은 총 4단계로 이루어진 가설 모형(Hypothesized Model)이라는 점에서 각 변인 간 매개 관계가 형성되어 있다. 이는 효과 분해(effect decomposition)를 통해 총 효과를 간접효과와 직접 효과로 분해함으로써, 특정 잠재변인이 다른 잠재변인에 미치는 영향을 구체적으로 확인할 수 있다(배병렬, 2007).

구조모형에 대한 경로계수의 효과 분해 결과는 <표 IV-7>과 같다. 본

연구에서는 두 개 이상의 변인을 매개변인으로 한다는 점에서 부트스트랩(bootstrapping) 방법을 이용하였고, 직접 효과, 간접 효과, 총 효과 각각에 해당하는 모수 추정치에 대한 표준오차를 추정하여 모든 모수치에 대한 통계적 유의성을 검증하였다[6].

본 연구에서 상정된 매개 변인은 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성, 절차 충실성의 세 가지이다. 분석 결과, 학교 내 자원을 제외한 학교장 지원, 업무담당자 지원, 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성의 간접 효과는 모두 유의한 것으로 나타났다.

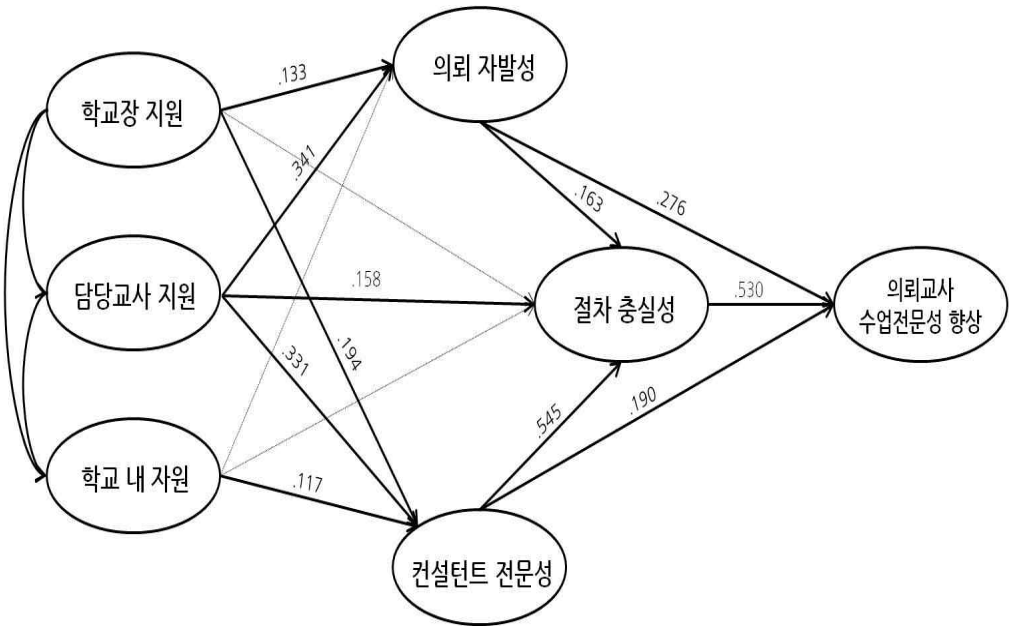
의뢰교사 수업전문성 향상에 대한 컨설팅장학 특성의 총 효과를 계산한 결과, 절차 충실성의 직·간접 효과가 .53으로 의뢰 자발성(.362), 컨설턴트 전문성(.479)에 비해 상대적으로 큰 것으로 나타났다. 또한 학교 지원의 의뢰교사의 수업전문성 향상에 대한 효과는 업무담당자 지원이 .395, 학교장 지원이 .177, 학교 내 자원이 .119로 모두 통계적으로 유의미하고 Cohen(1988)의 효과 크기를 고려할 때, 업무담당자 지원은 다른 두 요인에 비해 상대적으로 큰 효과를 미치는 것으로 나타났다. 업무담당자 지원은 자발적 의뢰를 독려하고, 전문적인 컨설턴트를 확보하며, 컨설팅장학 각 절차가 충실하게 수행될 수 있도록 함으로써 의뢰교사의 컨설팅장학 효과 인식에 긍정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이상의 내용에 근거하여, 의뢰교사의 수업전문성 향상에 영향을 미치는 컨설팅장학 특성들 간 관계를 그림으로 나타내면 [그림 Ⅳ-1]과 같다.

6) 효과분해는 부트스트랩 방법을 이용하여 추정된 표준오차를 이용했다는 점에서 실제 표준오차와 달라질 수 있다. 일부 모수 추정치의 경우 <표 Ⅳ-6>에서 제시된 통계적 유의성 정도와 차이가 발생하는데, 이는 실제 표준오차와 추정된 표준오차의 차이에서 기인한 것임을 밝힌다.

<표 IV-7> 각 변인의 직접 효과, 간접 효과, 총 효과

경로		직접효과	간접효과	총 효과
원인 변인	결과 변인			
학교장 지원	의뢰 자발성	.133	-	.133
	컨설턴트 전문성	.194**	-	.194**
	절차 충실성	.068	.127**	.195**
	수업전문성 향상	-	.177**	.177**
업무담당자 지원	의뢰 자발성	.341***	-	.341***
	컨설턴트 전문성	.331***	-	.331***
	절차 충실성	.158*	.236***	.395***
	수업전문성 향상	-	.366***	.366***
학교 내 자원	의뢰 자발성	.068	-	.068
	컨설턴트 전문성	.117	-	.117
	절차 충실성	.073	.075	.148*
	수업전문성 향상	-	.119*	.119*
의뢰 자발성	절차 충실성	.163***	-	.163***
	수업전문성 향상	.276***	.086***	.362***
컨설턴트 전문성	절차 충실성	.545***	-	.545***
	수업전문성 향상	.190***	.289***	.479***
절차 충실성	수업전문성 향상	.530***	-	.530***

주) 제시된 값은 표준화 계수임



[그림 IV-1] 컨설팅장학 효과 관련 변인 간 구조적 관계 모형

주1) 점선은 유의하지 않은 경로를 나타냄(유의수준 .05 기준)
주2) 그림에서 제시된 값은 표준화 계수임

4. 컨설팅장학 유형별 다집단 분석

두 집단 이상이 섞여있는 응답 결과를 분석하는 경우 이들 집단 간 측정 모형 및 구조 모형 동등성이 가정될 수 있는지 확인하기 위해, 다집단 구조방정식 모형(multi-group structural equation modeling)을 사용할 수 있다(박현정, 2008). 다집단 구조모형 분석을 통해 도출된 컨설팅장학 효과에 영향을 미치는 변인 간 관계가 개인컨설팅과 집단컨설팅의 컨설팅장학 유형에 따라 다르게 나타나는지 확인하고자 한다. 이를 위해 집단 간 측정 모형 동등성을 검증하고, 최종 선택된 모형에 의해 집

단 간 잠재평균 차이와 경로차이를 살펴보고자 한다.

가. 가설 검증 방법 및 절차

다집단 구조방정식 모형은 확인적 요인분석을 통해 측정 모형의 집단 간 동등성을 확인하는 과정과 구조 모형의 집단 간 동등성을 확인하는 과정의 두 가지로 구분된다(박현정, 2008). 본 연구에서는 집단별 잠재평균의 차이와 구조 계수의 차이를 검증하고자 하는데, 전자의 경우 측정모형의 집단 간 동등성 확인을 통해, 후자의 경우 구조모형의 집단 간 동등성 확인을 통해 검증될 수 있다. 측정모형 동등성 검증과 구조모형 동등성 검증은 요인구조, 요인부하량, 측정절편 동등성 검증 순으로 수행된다는 점에서 동일하다. 다만, 측정모형 동등성 검증의 경우 이후 잠재 평균 동등성, 잠재 공분산 동등성, 측정 잔차 동등성 검증으로 이어지는 반면, 구조모형 동등성 검증은 측정절편 동등성 검증 이후, 구조계수 동등성, 구조 공분산 동등성, 구조 잔차 동등성, 측정 잔차 동등성 검증 순으로 이어진다. <표 IV-8>은 측정모형 동등성 검증 결과이며, 구조모형 동등성 검증 결과는 <부록5>에 제시하였다.

첫째, 집단별 연구모형의 적합도를 살펴본 결과 개인컨설팅 집단의 모형 적합도(x^2=366.037, df=209, TLI=.973, CFI=.978, RMSEA=.044)와 집단컨설팅 집단의 모형 적합도(x^2=3376.104, df=209, TLI=.974, CFI=.979, RMSEA=.042)가 모두 양호한 것으로 나타났고, 요인구조 동등성 모형 또한 적합도 지수가 양호한 것으로 나타나 집단별로 동일한 요인의 구조가 존재한다는 가정이 충족되는 것으로 판단되었다. 이후, 요인 부하량 동등성 제약을 추가한 모형에서는 기저모형과의 x^2 차이 검증 결과 영가설을 수용하는 것으로 나타나, 요인부하량 동등성을 충족하고 있음을 알 수 있었다. 반면, 측정 절편 동등성 제약을 추가하는 경우 x^2차이 검증 결과 값이 .001 유의수준에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 다

만, 측정변수의 절편값이 일반적으로 응답양식(response style)과 관련이 있어 극단적으로 응답하는 경향에 크게 의존하고(민경석, 2006) x^2차이값을 제외한 TLI, CFI, RMSEA값이 각각 .001~.002의 차이에 불과하다는 점에서 측정 절편 동등성이 성립되지 않는다고 간주하기는 어렵다.

집단 간 잠재평균 분석에 있어서는 측정절편 동등성이 가정되어야 하는 반면, 구조계수 차이 분석은 측정절편 동등성을 가정하지 않은 상태에서도 요인 부하량 동등성을 가정한 모형을 사용해 수행될 수 있다(박현정, 2008). 따라서 이후 다집단 분석에 있어서 잠재평균 차이 검증 시에는 측정절편 동등성을 가정한 모형에 근거하여, 구조계수(경로) 차이 검증 시에는 요인부하량 동등성을 가정한 모형에 근거하여 살펴보고자 한다.

<표 IV-8> 컨설팅 유형별 집단 간 측정 모형 동등성에 대한 x^2차이 검증

모형	$x^2(df)$	TLI	CFI	RMSEA	Δx^2	Δdf
1. 요인구조 동등성 모형	742.153(418)***	.974	.978	.030		
2. 요인부하량 동등성 모형	763.852(434)***	.974	.978	.030	21.699	16
3. 측정절편 동등성 모형	818.142(457)***	.973	.976	.031	54.290***	39
4. 요인분산 동등성 모형	826.750(464)***	.974	.976	.030	8.607	46

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

나. 컨설팅장학 유형에 따른 잠재평균 차이 검증

잠재 평균 분석에서 요인의 평균은 직접 추정할 수 없고 한 집단을 참조 집단으로 설정하고 참조 집단의 잠재 평균을 0으로 고정한 후, 다른 집단의 잠재 평균을 추정함으로써 집단 간 잠재평균 차이를 검증할 수 있다(Hong, Malik, & Lee, 2003). 본 연구에서는 집단 간 측정 동등성 모형을 토대로 집단컨설팅 집단을 참조 집단으로 하고 개인컨설팅 집단의

잠재평균을 측정했다. 그 결과, 개인컨설팅 집단이 집단컨설팅 집단에 비해 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성, 절차 충실성, 의뢰교사 수업전문성 향상에 있어서 모두 통계적으로 유의미하게 높은 것이 발견되었다. 반면, 학교장 지원, 업무 담당교사 지원, 학교 내 자원에 있어서는 집단 간 차이가 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다.

잠재 평균 차이를 해석하기 위해 Cohen(1988)의 효과크기(d)을 계산한 결과는 <표 IV-9>와 같다. 효과 크기 산출 시, 두 집단에서 산출된 잠재변인의 분산이 동일한 경우 공통 표준편차를 적용한다는 점에서(김주환・김은주・홍세희, 2006), 요인 분산 동등성이 가정될 필요가 있다. 요인 분산 동등성 검증 결과, 요인 분산 동등성 제약 모형과 무제약 모형 간 x^2차이 값이 유의미하지 않은 것으로 나타나 효과크기(d)를 잠재요인의 집단 간 평균 차를 공통 표준편차로 나눔으로써 계산할 수 있었다. 이 기준에 따르면, d값이 .2면 작은 것으로, .5면 중간 수준으로, .8이상이면 큰 것으로 해석된다(Cohen, 1988). 이러한 기준에 미루어볼 때, 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성, 절차 충실성, 의뢰교사 수업전문성 향상 요인 평균의 집단 간 차이는 통계적으로 유의미하기는 하지만 큰 차이라고 할 수는 없다.

<표 IV-9> 컨설팅 유형 별 집단 간 잠재평균 차이 분석

요인	집단컨설팅	개인컨설팅	효과크기(d)
의뢰 자발성	0.00	.229***	.34
컨설턴트 전문성	0.00	.161***	.41
절차 충실성	0.00	.127**	.29
학교장 지원	0.00	.084	.17
업무 담당교사 지원	0.00	.081	.17
학교 내 자원	0.00	-.023	-.04
의뢰교사 수업전문성 향상	0.00	.110*	.33

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

다. 컨설팅장학 유형에 따른 경로 차이 검증

구조모형 동등성 검증 결과, 구조계수 동등성 모형은 .10 유의수준에서 영가설이 기각되는 것으로 나타나 집단 간 구조계수가 동일하지 않음을 알 수 있다. 따라서 요인부하량의 동등성만을 가정하여 컨설팅장학 각 특성과 의뢰교사의 수업전문성 향상 간 관계에 대한 모수 추정치를 살펴보고자 했다. <표 Ⅳ-10>은 표준화된 요인 부하량을 기준으로 집단 간 경로 차이를 분석한 결과이다.

개인컨설팅에서 수업전문성 향상 변인이 연구모형에 포함된 다른 변인들에 의해 설명되는 분산은 69.1%, 집단컨설팅에서는 73%라는 점에서 집단컨설팅은 개인컨설팅에 비해 학교 지원과 컨설팅장학 특성이 미치는 효과가 상대적으로 더 큰 것으로 나타났다.

분석 결과 개인컨설팅과 집단컨설팅은 컨설팅장학 특성과 관련한 학교 지원 영역에 있어서, 뿐만 아니라 컨설팅장학 특성이 수업전문성 향상에 영향을 미치는 경로에 있어서 차이를 보이는 것을 확인할 수 있다.

첫째, 개인컨설팅 집단과 집단컨설팅 집단 모두 업무담당자의 지원이 의뢰교사의 수업전문성 향상에 미치는 효과는 직·간접적 효과 모두 통계적으로 유의미하였다. 다만, 업무담당자 지원은 개인컨설팅에 비해 집단컨설팅 그룹에서 효과크기가 상대적으로 큰 것을 알 수 있다. 업무담당자 지원은 의뢰 자발성과 컨설턴트 전문성에 대해서는 직접 효과가 유의미한 데 반해, 절차 충실성의 경우 직접 효과는 유의하지 않고 간접 효과만 통계적으로 유의미하여 완전 매개형태를 띠고 있음을 알 수 있다.

둘째, 학교장 지원은 개인컨설팅 집단에서는 수업전문성 향상에 미치는 직접 효과와 간접 효과가 모두 통계적으로 유의미한 반면, 집단컨설팅의 경우 직접 효과와 간접 효과가 모두 유의미하지 않은 것을 알 수 있다. 효과크기에 비추어봤을 때, 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성, 절차 충실성 및 수업전문성 향상에 있어서 개인컨설팅에서는 학교장 지원이,

집단컨설팅에서는 담당교사 지원이 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다.

셋째, 학교 내 자원은 개인컨설팅과 집단컨설팅 그룹 모두에서 유의미한 직접 효과를 보이지 않았다. 개인컨설팅 집단에서 학교 내 자원은 수업전문성에 미치는 간접효과가 통계적으로 유의미한 것으로 나타났지만($p<.05$) 효과 크기는 .141로 작은 효과에 해당한다고 볼 수 있다.

넷째, 의뢰 자발성은 개인컨설팅과 집단컨설팅 두 집단 모두에서 수업전문성 향상에 유의미한 영향을 미치는 것으로 드러났다. 다만, 개인컨설팅의 경우 직접 효과만 유의미해, 절차 충실성의 매개 변인을 통한 매개효과가 존재하지 않는 것으로 나타났다. 그러나 집단컨설팅의 경우 직접효과와 간접효과가 모두 유의미한 것을 알 수 있다.

다섯째, 컨설턴트 전문성 또한 개인컨설팅과 집단컨설팅 두 집단 모두에서 수업 전문성 향상에 유의미한 영향을 미치는 것으로 드러났다. 개인컨설팅 집단에서는 컨설턴트 전문성이 수업전문성 향상에 미치는 직접효과는 유의미하지 않으나, 절차 충실성을 통한 간접효과만 유의미한 것으로 나타나 상기한 매개효과가 완전 매개효과임을 알 수 있다. 반면, 집단컨설팅 그룹에서는 컨설턴트 전문성이 수업전문성 향상에 미치는 직접효과와 간접효과가 모두 유의미한 것으로 나타나, 부분 매개 형태를 띠고 있음을 알 수 있다.

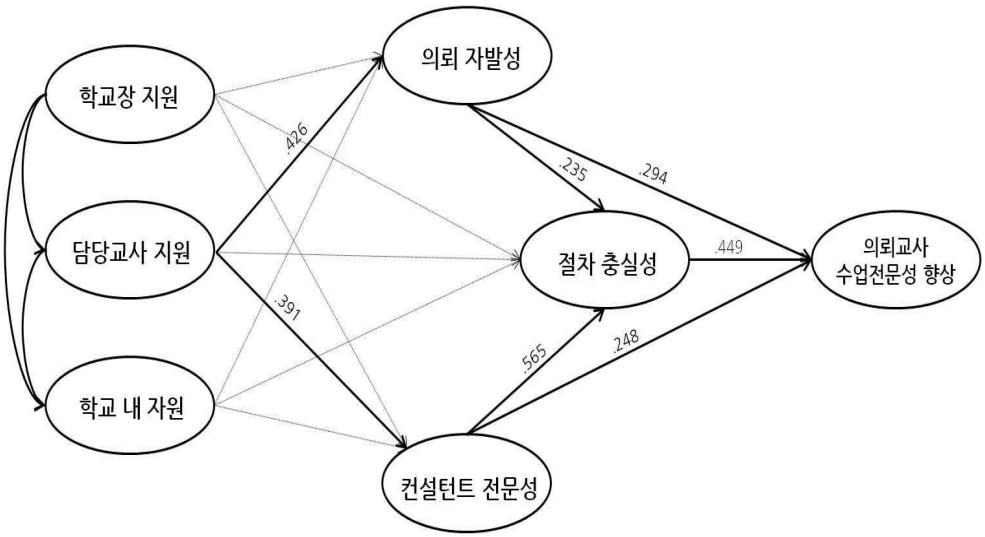
이상의 내용을 바탕으로 하여 의뢰교사 수업전문성 향상에 영향을 미치는 요인 간 관계를 그림으로 나타내면 [그림 Ⅳ-2], [그림 Ⅳ-3]과 같다.

<표 IV-10> 컨설팅 유형 별 다집단 분석에서 직·간접효과 분해

경로	개인컨설팅(N=385)			집단컨설팅(N=460)		
	직접 효과	간접 효과	총 효과	직접 효과	간접 효과	총 효과
학교장 지원 → 의뢰 자발성	.289**		.289**	-.028		-.028
학교장 지원 → 컨설턴트 전문성	.297**		.297**	.063		.063
학교장 지원 → 절차 충실성	.104	.177**	.281**	.059	.029	.088
학교장 지원 → 수업전문성 향상		.286***	.286***		.047	.047
업무담당자 지원 → 의뢰 자발성	.238*		.238*	.426***		.426***
업무담당자 지원 → 컨설턴트 전문성	.260*		.260*	.391***		.391***
업무담당자 지원 → 절차 충실성	.152	.154*	.306**	.163	.321***	.484***
업무담당자 지원 → 수업전문성 향상		.283**	.283**		.440***	.440***
학교 내 자원 → 의뢰 자발성	.047		.047	.148		.148
학교 내 자원 → 컨설턴트 전문성	.123		.123	.153		.153
학교 내 자원 → 절차 충실성	.118	.068	.186*	.010	.121	.132
학교 내 자원 → 수업전문성 향상		.141*	.141*		.141	.141
의뢰 자발성 → 절차 충실성	.075		.075	. 235**		.235**
의뢰 자발성 → 수업전문성 향상	.280***	.045	.325***	.294***	.106*	.400***
컨설턴트 전문성 → 절차 충실성	.523***		.523***	.565***		.565***
컨설턴트 전문성 → 수업전문성 향상	.115	.318***	.433***	.248***	.254***	.502***
절차 충실성 → 수업전문성 향상	.608***		.608***	.449***		.449***
SMC(R^2) 의뢰 자발성		.261			.283	
SMC(R^2) 컨설턴트 전문성		.320			.378	
SMC(R^2) 절차 충실성		.690			.660	
SMC(R^2) 수업전문성 향상		.691			.730	

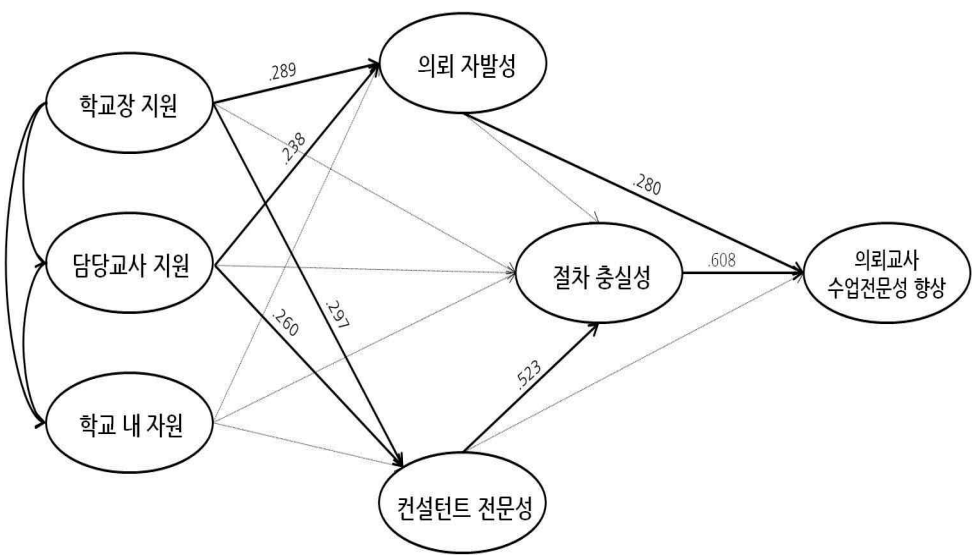
*** p<.001, ** p<.01, * p<.05

주) 요인구조 및 요인부하량 동등성을 가정한 모형



[그림 Ⅳ-2] 컨설팅장학 효과 관련 변인 간 구조적 관계 모형(집단컨설팅 집단)

주1) 점선은 유의하지 않은 경로를 나타냄(유의수준 .05 기준)
주2) 그림에서 제시된 값은 표준화 계수임



[그림 Ⅳ-3] 컨설팅장학 효과 관련 변인 간 구조적 관계 모형(개인컨설팅 집단)

주1) 점선은 유의하지 않은 경로를 나타냄(유의수준 .05 기준)
주2) 그림에서 제시된 값은 표준화 계수임

Ⅴ. 논의

본 연구의 목적은 컨설팅장학 효과와 관련된 변인 간의 관계를 종합적으로 규명하는 것에 있다. 구체적으로 컨설팅장학 효과 관련 변인을 학교의 지원과 컨설팅장학 과정 관련 변인들로 세분화하고, 각 변인들이 컨설팅장학 효과에 미치는 영향 및 이들 간 관계를 확인하고자 하였다. 이를 위하여, 여타의 교사 전문성 개발 활동을 다룬 선행 연구로부터 추출 및 재구성한 문항을 통해 자료를 수집하고 변인 간 관계를 분석하였다. 본 장에서는 앞서 기술한 이론적 배경과 경험적 자료 분석 결과를 바탕으로 하여 연구 결과가 갖는 실제적 의미를 중심으로 논의를 전개하고자 한다. 논의 내용은 크게 컨설팅장학 과정과 컨설팅장학 효과 간 관계의 실제적 유의성, 컨설팅장학 과정과 효과에 있어서 학교 지원이 갖는 실제적 의미, 학교 지원, 컨설팅장학 과정, 효과 간 관계에 있어 컨설팅장학 유형이 갖는 조절 효과의 의미로 구분하였다.

1. 컨설팅장학 과정과 효과 간 관계

컨설팅장학의 목적을 교사 전문성 신장이라고 할 때, 효과적인 컨설팅장학에 영향을 미치는 컨설팅장학 특성들은 다양하다(김도기, 2005). 교사 전문성 개발 활동에 비추어 봤을 때, 참여 기간, 접촉 빈도, 전문성 개발 촉진자(컨설턴트)의 수, 직위, 과목 등 활동의 배경적 특성 또한 효과와 관련된 요소이다(Darling-Hammond, 1995, 1996, 1997; Garet, Birman, Porter, & Desimone, 1999; Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001). 이러한 특성들은 교사 전문성 개발 활동을 설계하는 데 있어서 시사점을 이끌어 낼 수 있다.

하지만 본 연구에서는 활동의 과정적 측면에 보다 초점을 두어 의뢰교

사의 컨설팅장학 효과에 기인하는 요소들을 확인하고자 하였다. 컨설팅장학의 배경적 특성들은 컨설팅장학 과정을 통해 컨설팅장학 효과에 기인한다. 반면, 컨설팅장학 과정과 관련한 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성, 절차 충실성 등은 컨설팅장학 효과에 더욱 직접적으로 관련이 있는 요소들이며, 그럼에도 불구하고 이들 특성들이 실행과정에서 제대로 구현되지 않는 데 대해서 비판의 목소리가 계속되어왔다(김영신・신재철, 2011).

연구 결과, 의뢰 자발성, 절차 충실성, 컨설턴트 전문성은 모두 컨설팅장학 효과로 상정한 의뢰교사 수업전문성 향상에 긍정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 컨설팅장학 의뢰 자발성과 컨설턴트 전문성은 절차 충실성은 매개로 한 간접 경로를 통해서도 영향을 미치며 의뢰교사 수업전문성 향상에 직접적으로도 영향을 미치는 것으로 나타났다.

대다수의 장학 연구들은 교사의 필요성 인식이 장학 효과를 높이는데 기여한다고 제시하고 있다(강경석・유승연, 2005; 노희정・이윤식, 2010; 최성규, 2011). 컨설팅장학에 있어서 교사의 문제 해결을 위한 필요성 인식을 김도기(2005)는 의뢰교사의 자발성으로 명명하고, 컨설팅장학이 본래의 목적을 달성하기 위해서는 컨설팅장학 의뢰에 대한 최종 결정권을 교사 스스로에게 부여하는 것 뿐 아니라 의뢰 교사가 지속적으로 성찰하고 문제의식을 가질 수 있도록 장려해야 한다고 제언하였다.

교사의 자발성 보장은 효과에 영향을 미칠 뿐 아니라, 그 동안 교육현장에서 빈번하게 강조되어 온 내용이다(김병주・이임숙・민병조, 2008; 김정현・박수정, 2011; 주도연, 2011). 자발성은 교사들이 해당 활동에 보다 적극적으로 참여하도록 이끌 뿐 아니라, 문제 해결에 직접적으로도 영향을 미친다는 점에서 자발성의 수업전문성 향상에 대한 직・간접효과가 모두 유의미하다는 본 연구 결과는 선행 연구를 뒷받침해준다.

의뢰 자발성이 주로 장학 분야에서 논의된 데 반해, 컨설턴트 전문성은 학교컨설팅의 효과에 기여하는 요인으로 간주되었다(김도기, 2005; 박상완, 2008; 양정모, 2010; 이재덕, 2008; 이화진 외, 2006; 진동섭, 2008).

뿐만 아니라 컨설턴트 전문성은 기업컨설팅의 성과와도 밀접한 관련이 있다고 밝혀졌다(곽홍주・장영삼, 2009; 신동주・유연우, 2012; 장동인・이광현・송상호, 2011; 장영, 1996). 컨설팅장학은 컨설턴트와 의뢰교사의 상호작용을 통해 수행된다는 점에서 컨설턴트가 갖는 지식, 기술, 태도는 매우 중요하다. 연구 결과, 컨설턴트의 전문성의 의뢰교사 수업전문성 향상에 대한 직・간접효과는 모두 유의미한 것으로 확인되었다는 점에서 선행 연구의 이러한 결과를 입증해 준 것이라 볼 수 있다. 특히, 컨설팅장학에 있어서 컨설턴트 전문성과 의뢰교사의 수업전문성 향상 간 관계의 경우 그 동안 사례 연구나 규범적・담론적 차원에서 그 필요성이 논의되는데 그쳤다는 점에서, 실증 자료에 기반을 둔 본 연구의 외적 타당성을 확보한다.

의뢰 자발성의 경우 직접효과가 간접효과에 비해 상대적으로 큰 데 반해, 컨설턴트 전문성은 절차 충실성을 매개변인으로 하는 간접효과가 직접효과에 비해 큰 것으로 확인되었다. 이는 자발성과 컨설턴트 전문성이 의뢰교사 수업전문성 향상에 미치는 효과 경로를 반영한다. 의뢰 교사 자발성은 의뢰 교사의 문제 해결 의지를 반영하고 있다는 점에서 자발적으로 의뢰한 교사의 경우 문제를 해결하는데 있어서 필요한 도움이 무엇인지 이미 알고 있고, 이미 자신의 문제를 반 이상 해결한 것이나 다름없다(김도기, 2005). 이러한 사실은 의뢰교사 수업전문성 향상에 미치는 의뢰 자발성의 직접적 효과를 설명한다. 의뢰 교사는 자신의 필요에 따라 문제 진단, 해결 방안 구안, 실행 지원 등 특정 단계에 초점을 두어 컨설팅장학을 의뢰할 수 있다는 점에서, 스스로의 필요에 의한 자발적 의뢰는 모든 절차를 충실히 수행하지 않더라도 효과에 직접적인 영향을 미칠 수 있음을 시사한다. 김도기・진동섭(2005)이 제시한 의뢰 과제에 따른 컨설팅장학 유형 구분은 이를 뒷받침해준다. 반면, 컨설턴트 전문성은 컨설팅 과제와 관련한 내용적 전문성, 전문적 태도 뿐 아니라 문제를 파악하는 능력, 적절한 해결 방안을 구안하는 능력 등 컨설팅장학 절차를 충실히 수행하기 위해 요구되는 방법적 전문성을 포함한다는 점에

서(진동섭・홍창남・김도기, 2008) 절차 충실성과 개념적 요소들을 공유한다. 절차 충실성에 대한 컨설턴트 전문성의 큰 효과를 밝힌 본 연구 결과는 이러한 사실을 뒷받침해준다.

2. 학교 지원과 컨설팅장학 과정 및 효과 간 관계

교사 전문성 개발 활동의 효과에는 학교급, 학교 규모, 학교의 사회경제적 배경 등 활동의 배경 관련 변인 뿐 아니라, 교장 리더십, 학교 풍토, 의사소통 등의 과정 또한 영향을 미친다. 그 중 효과적인 교사 전문성 개발 활동 요소를 탐색・확인하는 대다수 선행연구는 학교 지원의 중요성을 시사한다(강경석・유승연, 2004; 고학재・이윤식, 2011; 노희정・이윤식, 2010; Britton, Paine, Pimm, & Raizen, 2003; Lawrene, Marison, & Adrian, 2005). 특히, 교사 전문성 개발 활동의 패러다임이 점차 학교 맥락적으로 변화함에 따라(Cohen & Hill, 2001) 전문성 개발의 장(場)인 학교의 중요성은 최근 더욱 강조된다. 본 연구에서도 학교가 갖는 다양한 특성 중 학교장 지원, 담당교사 지원, 학교 내 자원의 학교 지원에 초점을 두어 컨설팅장학과 관련한 각각의 효과를 살펴보고자 하였다.

분석 결과 학교장 지원, 업무담당자 지원, 학교 내 자원은 모두 의뢰교사의 수업전문성 향상에 긍정적 효과를 갖는 것으로 밝혀졌다. 학교장 지원은 컨설턴트 전문성과 절차 충실성을 매개로 하여, 업무담당자 지원은 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성과 절차 충실성을 매개로 하여, 학교 내 자원은 절차 충실성을 매개로 하여 간접적 효과를 갖는 것으로 확인되었다.

교사의 수업 전문성 개발을 장려하는 학교장의 수업지도자로서 리더십(instructional leadership)은 그 동안 끊임없이 강조되어 왔다(Bush & Glover, 2002; Hallinger, 1992; Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999; Southworth, 2002). 학교장의 역할은 학습 중심 풍토 조성 구축, 교사의

역량 및 수업 개선에 기인할 뿐 아니라(Day, Gronn, & Salas, 2006) 교사 전문성 개발 활동의 효과에 영향을 미치는 중요한 요소라고 할 수 있다(고학재・이윤식, 2011; 노희정・이윤식, 2010; Britton, Paine, Pimm, & Raizen, 2003; Lawrene, Marison, & Adrian, 2005). 연구 결과, 학교장 지원은 컨설턴트 전문성에 직접적으로 영향을 미침으로써 컨설팅장학 절차 충실성과 수업전문성 향상에 대한 간접적인 효과를 갖는 것으로 밝혀졌다. 이는 학교 지원이 전문성 개발 활동 시행과정 상의 특성들을 매개로 전문성 향상에 간접적 효과를 갖는다는 Ingvarson 외(2005)의 연구 결과를 뒷받침한다. 특히, 그 동안 교사 전문성 개발 활동의 효과에 기인하는 요인으로 지적된 학교 지원은 학교장 지원, 학교 내 자원 등의 요소들을 모두 포괄하는 개념으로서 사용되어왔다는 점에서, 본 연구 결과는 교사의 수업전문성 향상에 영향을 미치는 학교장 지원의 독자적인 효과를 밝힐 수 있었다.

업무담당자 지원은 상대적으로 선행 연구에서 중요성이 간과되어왔다. 장학 활동에 있어서 수업 개선 활동 지원 등 장학 담당자의 지원적 역할은 장학 효과에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났지만(강경석・유승연, 2004, 2005) 그 외에 교사 전문성 개발 활동에서 업무 담당자의 역할을 강조한 선행연구는 많지 않다. 반면 컨설팅장학의 경우 의뢰 교사와 전문적인 컨설턴트를 연결시켜주는 고리가 필요하다는 점에서(진동섭・김도기, 2005) 연결 고리의 역할이 중요하다. 진동섭・김도기(2005)는 이러한 연결 고리 역할을 하는 사람 혹은 팀을 컨설팅장학 관리자로 명명하고 박수정(2011)은 교육청과 교육전문직, 즉 장학사들이 컨설팅장학 관리자를 담당하는 것이 바람직하다고 언급한 바 있다. 다만 대부분의 교육지원청에서 컨설팅장학을 담당하는 장학사가 학교 급 별 한 명씩에 불과하다는 점에서(김정현・진동섭・홍혜인, 2012) 학교 교원들을 대상으로 컨설팅장학 홍보 및 실행과정 지원을 전담하는 데에는 한계가 있다. 따라서 교사가 컨설팅장학에 참여하고 컨설팅장학 의뢰 과제, 컨설턴트, 시행 형태 등을 결정하는 데 있어서 학교 내 컨설팅장학 업무담당자의

역할은 중요하다. 교사 전문성 개발활동의 효과를 결정하는 데 있어서 학교장의 역할이 교사 전문성 개발의 필요성을 인식하고 참여를 독려하는 것에 있다면, 업무담당자의 역할은 의뢰 과제 및 컨설턴트 선정 등 컨설팅장학의 구체적인 시행 과정과 관련한다는 점에서 보다 직접적으로 컨설팅장학에 영향을 준다. 연구 결과 업무담당자의 지원이 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성, 절차 충실성 및 수업전문성 향상에 유의미한 영향을 미치고, 의뢰교사의 수업전문성 향상에 있어서 학교장 지원, 학교 내 자원 등 다른 형태의 학교 지원에 비해 상대적으로 큰 효과를 갖는다고 밝힘으로써 업무담당자 지원의 중요성을 지지한다.

분석 결과, 학교장 지원과 업무담당자 지원이 컨설팅장학 시행과정과 결과에 있어서 유의미한 효과를 갖는 것으로 확인되는 반면, 학교 내 자원은 효과가 없거나 작은 수준인 것으로 밝혀졌다. 학교 내 자원이 컨설팅장학 의뢰 자발성과 절차 충실성에 영향을 미칠 것이라는 가설은 기각되었으며, 수업전문성 향상에 대한 효과 또한 다른 학교 지원 변인에 비해 상대적으로 작은 것으로 드러났다. 이는 교사들의 과중한 수업 부담, 업무 과중, 시간 부족과 교사 전문성 개발 활동의 효과 간 부적 관계를 언급한 선행 연구 결과와 상반된다는 점에서 보다 신중한 해석이 요구된다. 학교 내 자원은 여타의 학교 지원 요인과는 달리 교사 전문성 개발 활동의 효과를 저해하는 요인으로서 지적되어 왔다(김도기, 2005; 김병주・이임숙・민병조, 2008; 박종필・가신현・엄준용, 2012; 박효정・정미경・김민조, 2009; Ingvarson, Meiers, & Beavis, 2005). 다만 이러한 결과는 두 가지 측면에서 재고될 필요가 있다. 첫째, 교원들의 시간 부족과 업무 과중은 전문성 개발 활동 효과를 저해하는 요인이라는 점에서 Herzberg(1966)의 2요인 중 위생요인에 해당할 수 있다. 위생요인이란 존재할 경우 불만을 갖게 되지만, 이러한 요인이 없다고 해서 만족에는 크게 기여하지 못하는 성격을 갖는데(윤정일・송기창・조동섭・김병주, 2008), 교원의 시간 및 공간 부족 등 물질적 지원 또한 이러한 맥락에서 이해될 수 있다. 둘째, 대다수 연구는 요구분석에 근거했다는 점에서 물

적 자원 확보와 교사 전문성 개발 활동의 효과 간 관계에 대한 엄밀한 추적이라고 보기 어렵다. 컨설팅장학에 대한 최근의 요구 분석 결과 교장, 교감과 같은 관리직 교원의 경우 컨설팅장학의 저해 요인으로서 교원들의 업무 과다를 들고 있으나, 이에 반해 컨설팅장학의 직접 상대방인 교사들은 컨설팅장학이 방해받을 정도로 업무가 과도하지 않다고 인식하는 것으로 드러났다(주도연, 2011). 이는 학교 내 자원이 컨설팅장학 효과에 미치는 영향이 미미하다는 본 연구결과를 뒷받침하고 있으며, 학교 내 자원과 컨설팅장학 효과 간 관계에 대한 추후 연구가 필요함을 시사한다.

3. 컨설팅장학 유형의 조절 효과

2011년 컨설팅장학이 제도화되어 전국적으로 확산됨에 따라 현재의 컨설팅장학 활동은 다양한 유형의 교사 전문성 개발 활동을 포섭하고 있다(김영신・신재철, 2011). 이는 컨설팅장학 활동이라는 동일한 명칭 하의 구체적 성격에 따라 컨설팅장학 효과 관련 요인들 간 관계가 동일하지 않을 수 있음을 시사한다. 컨설팅장학 활동은 의뢰교사의 수에 따라 개인컨설팅과 집단컨설팅으로 구분된다. 개인컨설팅은 의뢰 교사 한 명과 컨설턴트 한 명 혹은 다수가 결합해 컨설팅장학을 수행하는 데 반해, 집단컨설팅은 교과 별, 학년 별 다수의 교사가 의뢰교사가 되어 컨설팅장학에 참여한다는 점에서 컨설팅장학 유형은 일차적으로 의뢰교사의 수에 따라 나뉠 수 있다. 하지만 이러한 의뢰 교사 수의 차이는 사실 상 의뢰 과제의 성격, 컨설팅장학 형태(예: 워크숍, 코칭 등) 등 컨설팅장학 시행 과도 관련되어있다. 연구 결과, 개인컨설팅과 집단컨설팅은 컨설팅장학 과정과 효과 평균에 있어서 유의미한 차이가 존재하는 것으로 나타났다. 또한 컨설팅장학 과정과 효과에 영향을 미치는 학교 지원 요소에 있어서도, 컨설팅장학 과정이 효과 인식에 영향을 미치는 경로에 있어서도 차

이가 존재함이 확인되었다.

교사 전문성 개발 활동의 효과에 대한 대다수 선행연구에서는 활동의 형태와 효과 간의 관계를 다루고 있다(Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001; Loucks-Horsley, Hewson, Love, & Stiles, 1998). 워크숍, 연수 형태로 진행되는 활동에 비해 학습공동체, 멘토링, 코칭의 형태로 진행되는 활동이 더욱 효과적이라는 것이다. 설문 표집한 6개 교육지원청 컨설팅장학 결과 보고서에 근거하면 집단컨설팅이 주로 학교 자체 연수나 워크숍 형태로 이루어지는 반면, 개인컨설팅은 수업공개, 멘토링 등의 형태로 이루어지는 것을 알 수 있다. 컨설팅장학 효과에 있어서 집단컨설팅에 비해 개인컨설팅이 높다는 연구 결과는 컨설팅장학 유형에 따른 활동 형태의 차이가 컨설팅장학의 차별적 효과로 이어질 가능성을 시사한다.

교사 전문성 개발 활동의 효과에 미치는 학교 지원의 긍정적 효과는 그 동안 꾸준히 입증되었다(강경석・유승연, 2004; 고학재・이윤식, 2011; 노희정・이윤식, 2010; Britton, Paine, Pimm, & Raizen, 2003; Lawrene et al., 2005). 다만 어떠한 학교 지원 요소가 효과적인 전문성 개발 활동과 관련하는지에 대해서는 축적된 연구 결과가 드물다. 연구 결과, 개인컨설팅에서는 학교장 지원이, 집단컨설팅에서는 교내 업무담당자 지원이 컨설팅장학 과정 및 결과에 있어 가장 중요한 요인으로 밝혀졌다. 이는 업무담당자에 의해 신청이 이루어지는 집단컨설팅과 개별 교사 단위로 의뢰되는 개인컨설팅의 구체적 성격의 차이에 기인한다고 추론할 수 있을 뿐, 보다 정밀한 원인 탐색을 위해 추가적인 분석이 요구된다.

앞 절에서의 논의에 근거했을 때, 교사가 자발적으로 의뢰하는 경우 의뢰 교사의 필요에 따라 컨설팅장학의 다섯 단계 중 특정 단계에 초점을 두어 수행할 수 있다는 점에서 절차 충실성을 매개하지 않고 직접적으로 효과 인식에 기여할 수 있다. 연구 결과, 집단 컨설팅과는 달리 개인컨설팅의 경우 의뢰 자발성이 교사 수업전문성 향상에 미치는 영향에 있어 절차 충실성의 매개효과가 유의미하지 않은 것으로 나타나, 자발적

의뢰가 컨설팅장학 절차 충실성을 매개로 수업전문성 향상에 간접 효과를 미칠 것이라는 연구 가설을 기각했다. 자발성의 간접 효과에 대한 이같은 차이가 발생하는 원인에 대해서는 직접적으로 확인할 수는 없으나 의뢰 과제에 기인한다고 짐작할 수 있다. 컨설팅장학 결과 보고서에서 나타난 개인컨설팅의 의뢰 과제는 '동기유발을 위한 자료 활용 방법', '수업준비도 확인 방법 구안' 등 개별 교사의 문제 해결과 관련한 직접적, 구체적 과제에 해당하는 경우가 주를 이룬다. 반면 집단컨설팅은 '사회과 수업 어떻게 할 것인가', '국어과 평가문항 제작' 등 과제의 성격이 개인컨설팅에 비해 보다 추상적이고 일반적인 것으로 드러났다. 즉, 구체적 의뢰 과제는 교사 스스로의 요청에 의해 컨설팅장학이 실시되었을 때, 주로 진단, 해결방안 구안, 실행 지원 등 컨설팅장학의 일부 단계에 초점을 두어 진행될 가능성이 더욱 크다는 점에서, 자발적 의뢰와 컨설팅장학 절차 충실성 간 유의미하지 않은 관계를 어느 정도 뒷받침해준다.

Ⅵ. 요약 및 결론

1. 요약

본 연구의 목적은 컨설팅장학 효과에 관련된 변인 간의 구조적 관계를 종합적으로 규명하는데 있다. 기존 장학 활동이 갖는 실천적 한계를 극복하기 위해 등장한 컨설팅장학은 2010년 교육청 기능 개편과 함께 현재 17개 시·도교육청에서 전면 시행되는 등 교육 현장을 중심으로 빠르게 확산되었다. 그러나 컨설팅장학의 양적 성장과 긍정적 효과에도 불구하고 최근 컨설팅장학 실태에 관한 비판적 논의들은 컨설팅장학이 어떻게 시행되어야 하는지에 대한 연구의 필요성을 제기한다.

이와 관련해 본 연구는 컨설팅장학 효과에 기인하는 요인을 컨설팅장학 과정 및 학교 지원으로 구분하고 이들 간 구조적 관계를 밝힘으로써, 컨설팅장학이 명시하는 장학 방식의 변화가 실제 교사 전문성 향상으로 이어지는지 확인하고자 하였다. 또한 컨설팅장학이 교원 전문성 신장을 위한 성공적인 제도로 정착하기 위해 전제되어야 할 것은 무엇인지 탐색하고자 하였다.

연구 목적 달성을 위하여 의뢰 교사의 수업 전문성 향상 인식을 컨설팅장학 효과 관련 변인으로 설정하고 학교 지원, 컨설팅장학 과정, 의뢰 교사의 수업 전문성 향상 간 관계에 관한 가설을 바탕으로 구조방정식을 통해 변인 간 직·간접적인 관계를 검증하였다. 또한 각 변인 간 관계가 컨설팅 유형에 따라 다르게 나타나는지 살펴보기 위해, 개인컨설팅 그룹과 집단컨설팅 그룹으로 나누고 각 변인의 평균 차와 변인 간 구조 계수의 차를 검증하였다.

이를 위하여 컨설팅장학을 비롯한 교원 전문성 개발 활동 관련 선행 문헌에서 도출된 변인을 중심으로 컨설팅장학 특성에 관한 질문지를 개

발하였다. 질문지 표집은 경기도 내 6개 PCK 컨설팅 중심 교육지원청 소속 초・중・고등학교 교사 중, 2012학년도 1학기 교수-학습 영역 컨설팅장학을 제공받은 경험이 있는 교사 1,002명(177개교)을 대상으로 실시하여 총 901부를 회수하였고, 이 중 유효 사례는 872명(160개교)이었다. 수집된 자료는 SPSS 18.0과 AMOS 18.0을 이용해 분석하였다.

주요 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 컨설팅장학 과정 변인인 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성, 절차 충실성과 의뢰 교사 수업 전문성 향상 간 관계에 관한 가설은 모두 채택되었다. 의뢰 교사 수업 전문성 향상에 대해 의뢰 자발성과 컨설턴트 전문성은 절차 충실성을 매개로 하는 간접 효과와 직접 효과 모두 유의미한 것으로 나타났다. 표준화 경로계수를 비교했을 때, 절차 충실성이 상대적으로 가장 큰 효과를 미치는 것으로 밝혀졌으며, 그 다음은 컨설턴트 전문성과 의뢰 자발성 순이었다.

둘째, 학교 지원 변인인 학교장 지원, 업무 담당자 지원, 학교 내 자원과 컨설팅장학 과정 변인 간 관계에 관한 가설은 일부 채택되었다. 업무 담당자 지원은 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성, 절차 충실성에 대한 직접 효과가 모두 유의미한 것으로 나타났으나, 학교장 지원과 학교 내 자원은 컨설턴트 전문성에 대한 직접 효과만 유의미한 것으로 나타났다. 또한 학교 지원 중 업무 담당자 지원이 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성, 절차 충실성에 미치는 효과가 .158 ~ .341(표준화 계수)로 학교장 지원, 학교 내 자원에 비해 상대적으로 큰 것으로 밝혀졌다.

셋째, 학교 지원, 컨설팅장학 과정 및 의뢰 교사 수업 전문성 향상 간 관계는 개인컨설팅 그룹과 집단컨설팅 그룹에서 다르게 나타났다. 학교 지원에 있어서 집단컨설팅 그룹은 업무 담당자의 지원이 가장 유의미한 반면, 개인컨설팅 그룹은 학교장 지원이 가장 유의미한 것으로 밝혀졌다. 또한 컨설팅장학 과정에 있어서 집단컨설팅 그룹의 경우 의뢰 자발성과 컨설턴트 전문성이 의뢰 교사 수업 전문성 향상에 미치는 영향에 있어서 직접 효과와 간접 효과가 모두 유의미한 것으로 나타났으나, 개

인컨설팅 그룹의 경우 의뢰 자발성은 직접 효과만, 컨설턴트 전문성은 절차 충실성을 매개로 하는 간접 효과만 유의한 것으로 나타났다.

이상의 연구 결과를 바탕으로 도출한 결론은 다음과 같다. 컨설팅장학이 추구하는 자발적 신청, 장학요원(컨설턴트)의 전문성, 절차의 충실성을 통한 장학 방식의 변화는 실제 교사 전문성 향상으로 이어진다. 또한 컨설팅장학 시행 과정에서 드러나는 이러한 특성들은 학교 지원에 따라 달라질 수 있다. 학교지원, 특히 컨설팅장학 업무담당자의 지원이 높아질수록, 신청의 자발성 정도, 컨설턴트 전문성 정도는 높아지고 컨설팅장학의 절차는 더욱 충실하게 구현될 수 있다. 마지막으로 컨설팅장학의 효과 및 효과 관련 변인 간의 관계는 컨설팅장학 활동의 구체적인 성격에 따라 달라질 수 있다.

2. 결론 및 제언

이상의 분석을 바탕으로 하여, 본 연구에서 규명하고자 하는 연구 문제에 대한 결론 및 제언을 도출하면 다음과 같다.

첫째, 경험적 자료의 분석 결과에 따르면 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성, 절차 충실성은 모두 컨설팅장학의 효과에 긍정적 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 이는 컨설팅장학이 명시하는 장학 방식의 변화가 실제 교사 전문성 향상으로 이어질 수 있다는 점을 시사한다. 따라서 현재 시행횟수 위주로 평가하는 양적 평가보다는 컨설팅장학이 천명하는 각 특성들이 실행 과정에서 제대로 구현될 수 있도록 하는 제도적 노력이 필요하다.

둘째, 학교 지원은 의뢰 자발성, 컨설턴트 전문성, 절차 충실성과 정적인 관계를 갖는 것으로 분석되었다. 특히 컨설팅장학 시행 과정에 있어서 단위학교 내 업무담당자의 지원이 중요한 것으로 밝혀졌다. 각 교육지원청은 도입 초기에 해당하는 컨설팅장학의 활성화를 위해 교육전문

직, 교장, 교감 등을 대상으로 컨설팅장학 관리자 연수, 단위학교 관리자 연수 등을 실시해왔다. 하지만 단위학교 내 컨설팅장학이 보다 내실 있게 시행되기 위해서는 교내 업무 담당자들을 대상으로 하는 연수 등을 통한 제도적 노력이 필요하다.

셋째, 컨설팅장학은 구체적인 활동의 성격에 따라 학교 지원, 컨설팅장학 과정 및 효과 간 관계가 달라진다는 점에서 컨설팅장학에 대한 제도적 접근이 획일적이고 일률적으로 행해질 수 없음을 시사한다. 일차적으로 현 컨설팅장학이 어떠한 전문성 개발 활동들을 포섭하고 있는지 확인하고, 각 활동의 성격에 따라 보다 구체적이고 개별적인 접근이 필요하다.

이상의 결론을 바탕으로 하여, 컨설팅장학과 관련된 후속 연구에 대한 제언을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 컨설팅장학 활동 과정 및 학교 지원에만 초점을 두고 시행 과정에서 드러나는 차이가 실제 결과에도 기인하는지 살펴보고자 했다. 그러나 교원 전문성 개발 활동의 효과를 다룬 선행 연구는 시행 과정상 특성 뿐 아니라 활동의 형태, 참여 기간, 접촉 빈도, 주제의 성격 등 구조적 특성과 관련한 변인 또한 연구 모형에 포함시켰다. 추후 연구에서는 이러한 구조적 특성들이 컨설팅장학 결과에 미치는 영향을 파악함으로써 활동 설계에 관한 보다 구체적인 시사점을 마련해줄 수 있을 것이다.

둘째, 본 연구에서는 학교 내 자원의 경우 컨설팅장학 효과에 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 드러났다. 다만, 선행 연구에서 학교 내 자원은 주로 저해 요인으로 언급되어왔다는 점에서 볼 때, 학교 내 자원은 Herzberg의 2요인 중 위생요인에 해당할 수 있다. 따라서 추후 연구에서는 컨설팅장학 효과에 미치는 요인을 만족 요인과 불만족 요인으로 구분함으로써 만족과 불만족 관련 요인을 각각 규명할 수 있을 것이다.

셋째, 본 연구는 개인컨설팅과 집단컨설팅에서 상이한 요인들이 서로

다른 경로를 거쳐 효과에 영향을 미친다는 사실을 밝히는 데 그쳤다. 앞서 논의에서 언급한 바와 같이 개인컨설팅과 집단컨설팅의 차이는 컨설팅장학 목적, 의뢰 과제, 장학 방식 등에 있어서 차이가 존재하기 때문인 것으로 파악된다. 컨설팅장학 결과 보고서 분석, 참여 관찰 등의 추후 연구를 통해 개인컨설팅과 집단컨설팅 간 차이를 밝히고 이러한 차이가 발생하는 원인이 무엇인지에 대해 살펴볼 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

강경석, 유승연(2004). 장학담당자와 교사의 행동특성이 장학효과성에 미치는 영향. **교과교육연구, 25**(1), 273-305.

강경석・유승연(2005). 학교장학문화와 장학효과성의 관계 연구. **교육행정학연구, 23**(3), 49-71.

강명자(2011). **PCK(교과내용교수지식) 수업컨설팅을 통한 수업혁신 효과 연구**. 경기대학교대학원 박사학위논문.

강용원, 김경희(2004). 교사의 전문적 능력개발을 위한 근무성적평정제도의 개선방향. **한국정책과학회보, 8**(1), 181-214.

고재천(2011). 교사의 전문성 개발에 영향을 미치는 요인 탐색. **초등교육연구**, 26(2).

고학재, 이윤식(2011). 학교장의 장학신념, 교사의 발달수준, 학교장학문화 및 장학효과성과의 관계. **교육행정학연구, 29**(4),

고형일(1995). 5.31 교육개혁과 현직교원교육. **중등교육연구,** 86-110.

곽병선(2001). 교실교육의 개혁과 교사의 수업전문성. **한국교원교육연구**, **18**(1), 1-9.

곽홍주, 장영삼(2009). 부동산 컨설팅과 경영 컨설팅의 효율성 및 효과성에 미치는 요인분석. **부동산학보,** 36.

교육과학기술부(2010). 지역교육청 기능개편 가이드라인 보도자료. 2010. 6. 23.

교육과학기술부(2011). 교육청 컨설팅장학 관계자 워크숍(제2차) 참고자료.

교육과학기술부(2012). 교원의 전문성 함양과 학교교육 개선을 위한 컨설팅장학의 올바른 방향과 이해.

교육과학기술부(2012). 선진형 교육지원청 안착을 위한 컨설팅장학 활성화 계획.

권치순, 이선미(2011). 수업컨설팅을 통한 고경력 초등교사의 과학수업전문성 변화. **대한지구과학회지, 4**(3), 278-296.

김도기(2005). **컨설팅장학에 대한 질적 실행 연구.** 서울대학교대학원 박사학위논문.

김민성(1996). **학생들이 지각한 '잘 가르치는 교사'의 수업행동.** 서울대학교대학원 석사학위논문.

김병주, 이임숙, 민병조(2008). 컨설팅장학에 대한 초등교사들의 인식과 요구 분석. **초등교육연구, 21,** 347-369.

김병찬(2004). 현직교원교육의 변화 동향 고찰. **한국교원교육연구, 21**(3), 363-388.

김수혜, 김경근(2010). 세대 간 지위이동 결정요인의 구조적 관계: 사교육 및 어학연수의 효과를 중심으로. **교육사회학연구, 20**(3).

김순희(2009). 교사의 반성적 수업 실천을 위한 방안 탐색. **한국교원교육연구, 26**(2), 101-121.

김영신, 신재철(2011). 컨설팅 장학의 현장 적용 실태 분석. **교육연구, 34,** 37-55.

김옥예(2006). 교사전문성의 재개념화에 관한 연구. **교육행정학연구, 24**(4), 1-20.

김원재(2011). **CIPP 평가모형을 활용한 컨설팅장학 평가연구.** 서강대학교 석사학위논문.

김용근(2010). 환경교육 컨설팅 장학에 대한 연구. **한국환경교육학연구, 20**(12).

김이경, 유균상, 이태상, 백선희, 정금현, 박상완(2004). **교사평가 시스템 연구.** 서울: 한국교육개발원.

김정현, 박수정(2011). 컨설팅장학 담당 장학사의 컨설팅장학에 대한 동의-실행도 분석. **한국교원교육연구, 28**(4), 189-210.

김정현, 진동섭, 홍혜인(2012). 컨설팅장학 운영체제의 특성 분석 연구. **한국교원교육연구, 29**(3), 247-272.

김종철 외(1984). **교사론.** 서울: 교육과학사.

김종철(1985). **교육행정학 신강.** 서울: 세영사.

김종철, 이종재(1994). **교육행정의 이론과 실제.** 서울: 교육과학사.

김주환, 김은주, 홍세희(2006). 한국 남녀 중학생 집단에서 자기결정성이 학업성취도에 주는 영향. **교육심리연구, 20**(1), 243-264.

김지선(2009). An Analysis of Effective Professional Development Program Components in Teacher Learning. **교육행정학연구,**

27(3), 401-421.

김찬종(2009). 교사 연수와 수업 전문성 발달. **교육연구와 실천, 75,** 67-88.

김혜숙(2003). 교원 전문성과 질의 개념 및 개선전략 탐색. **교육학연구, 41**(2), 93-114.

김효정(2011). **교사의 학교 개혁 실행 영향 요인 간 구조적 관계.** 서울대학교대학원 박사학위논문.

김희규, 전상훈(2011). 교사의 전문성 개발, 헌신, 지식공유와 교수효과성과의 구조적 관계 분석. **HRD연구, 13**(2), 67-86.

김희필(2009). 실과 수업 컨설팅 장학에 대한 제주 지역 초등 교사들의 인식 및 교육 요구도. **실과교육연구, 15**, 1-26.

노민구(1994). **학교장의 수업지도성 행위가 학교효과성에 미치는 영향.** 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.

노혜란, 최미나(2004). 인적자원개발을 위한 교수 역량 모델 개발. **직업능력개발연구, 7**(2), 1-28.

노희정, 이윤식(2010). 학교장의 장학행동, 교사의 장학신념, 장학효과 간 상호관련성 탐색. **한국교원교육연구, 27**(3), 457-482.

박균열(2008). 교사의 수업전문성 영향요인에 관한 구조적 분석. **교육행정학연구, 26**(2), 49-74.

박상완(2008). 학교컨설턴트의 전문성 확보를 위한 과제. **교육행정학연구, 26**(2), 343-362.

박수정(2011). 학교컨설팅과 교육청의 만남: 가능성과 한계. **한국교원교육연구, 28**(3), 307-331.

박종필, 가신현, 엄준용(2012). 교원능력개발평가 연계 연수제도 개선방안 연구. **교육정치학연구, 19**(2), 125-156.

박현정(2008). 학습동기, 자아개념, 학업성취 간 관계의 집단간 동등성 분석: PISA 2006을 중심으로. **교육평가연구. 21**(3), 43-67.

박효정, 정미경, 김민조(2009). **학교컨설팅 체제 구축을 위한 기초연구.** 서울: 한국교육개발원.

박효정, 김민조, 김병찬, 홍창남(2010). **학교컨설팅 체제 구축 연구(I): 학교컨설팅 체제 발전 모형 탐색과 학교컨설턴트 양성 프로그램**

개발 및 운영 방안 연구. 서울: 한국교육개발원.

배병렬(2007). **LISREL 구조방정식 모델.** 서울: 청람.

백순근(2004). **학위논문 작성을 위한 교육연구 및 통계 분석.** 서울: 교육과학사.

백순근(2005). 교사용 실천지능검사의 구성 요인에 대한 이론적 고찰. **교육평가연구, 18**(2), 59-77.

백순근, 길혜지, 박경인(2007). 계층분석과정(AHP)을 이용한 중등교사 교수역량 척도의 하위 요인 간 상대적 중요도 분석. **교육평가연구. 25**(3), 389-409.

서경혜(2009). 교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사하습공동체의 가능성과 한계. **한국교원교육연구. 26**(2), 243-276.

서범종(2011). 컨설팅장학의 이해, 정영수(편). **선진형 지역교육청 기능 개편 사업 성과 보고서,** 18-40.

서우석, 여태철, 류희수(2007). 수업컨설팅 프로그램 개발 및 운영 방안. **교육논총, 27.**

서울시교육청(2012). 2012 서울중등장학계획.

서울시교육청(2012). 2012 서울초등교육.

서울중등장학발전연구회(2001). 장학체제 개선 및 장학 발전 방안 연구.

서혜애, 박경희(2007). 영재교육 교사연수의 교사 전문성 신장에 대한 구조방정식 모형. **영재교육연구. 17**(3), 421-442.

소경희(2003). 교사 전문성의 재 개념화 방향 탐색을 위한 기초연구. **교육과정연구, 21**(4), 77-96.

손승남(2005). 교사의 수업전문성 관점에서 본 교사교육의 발전방향. **한국교원교육연구, 22**(1), 89-108.

신동주, 유연우(2012). 컨설턴트의 역량이 컨설팅 서비스 품질과 컨설팅 성과에 미치는 영향. **디지털정책연구, 10**(4).

이민희・이국진・신재철(2010). 교내장학의 문제점에 관한 교사의 인식 분석. **교육연구, 33,** 1-22.

신현석, 안종광(1998). 교내 현직연수 개선에 관한 연구. **교육문제연구,** 123-157.

양정모(2010). **수업컨설팅을 통한 초등교사의 체육내용교수지식 변화와**

교수전문성 발달. 한국교원대학교대학원 박사학위논문.

여태철, 이경민, 임상수(2011). 예비 초등교사 대상 수업컨설팅 효과. **교육논총, 31**(2),

유현숙, 김홍주, 양승실(1995). **장학기능 개선방안 연구.** 서울: 한국교육개발원.

윤정일, 신효정(2006). 교사 전문성에 관한 교사, 학생, 학부모의 인식 연구. **한국교원교육연구, 23**(2), 79-100.

윤정일, 송기창, 조동섭, 김병주(2008). **교육행정학원론(개정5판).** 서울: 학지사.

이기종(2012). **구조방정식 모형.** 서울: 교육과학사.

이두휴(1989). 교원현직교육제도 개선을 위한 탐색적 연구. **교육연구,** 43-72.

이명호(1999). 컨설팅 장학으로. **새교육, 531,** 39-43.

이명호(2000). 컨설팅장학 활성화를. **새교육, 550,** 20-24.

이병진, 장성호, 이종환(2012). 컨설턴트의 역량이 컨설팅성과에 미치는 영향에 있어서 PM역량의 조절효과에 관한 연구. **디지털정책연구, 9**(6), 255-266.

이병환, 김진규, 신재한(2011a). 학교컨설팅 장학 모형 및 운영 절차 탐색. **교육문화연구, 17**(2), 175-198.

이병환, 김진규, 신재한(2011b). 컨설팅장학에 대한 교육전문직의 인식 및 개선방안 탐색. **열린교육연구, 19,** 49-70.

이병환, 김진규, 신재한(2011c). **학교컨설팅 장학 모형 및 평가 지표 개발 연구.** 2010 교육과학기술부 교육정책연구보고서.

이윤식, 유현숙(1989). **교내 자율장학의 활성화 방안.** 서울: 한국교육개발원.

이윤식, 유현숙, 최상근(1993). **교원 연수제도 개선방안 연구.** 한국교육개발원.

이윤식(1999). **장학론.** 서울: 교육과학사.

이윤식, 강호경(2007). 초등학교 교사의 자기장학 참여와 전문적 발달과의 관계. **한국교원교육연구, 24,** 55-76.

이재덕, 허은정(2007). 학교경영컨설팅 사례 연구: M고등학교 기숙사 운

영 컨설팅 사례를 중심으로. **교육행정학연구, 27**(2), 281-303.
이재덕(2008). 수업컨설팅을 위한 코칭 기법의 특징과 활용 방안. **초등교육연구, 21**(2), 307-332.
이종재(1987). 교원 현직교육의 개선을 위한 측면. 교육연구. **한국교육생산성연구,** 14-18.
이종재, 이차영, 김 용, 송경오(2012). 교육의 책무성과 교육행정. **한국교육행정론.** 서울: 교육과학사, 589-591.
이현숙(2010). **구조방정식모형: 원리와 적용.** 서울: 학지사.
이화진 외(2006). **수업컨설팅 지원 프로그램 및 교과별 내용 교수법(PCK) 개발 연구.** 한국교육과정평가원.
장경순(2000). **컨설팅 장학이 자기 장학력 및 자기 주도적 학습력 향상에 미치는 효과.** 전국현장교육연구대회 연구보고서.
장동인, 이광현, 송상호(2011). 컨설턴트 역량이 컨설팅 서비스품질과 고객만족에 미치는 영향에 관한 연구. **고객만족경영연구, 13**(3), 39-64.
장 영(1996). **경영컨설팅 유형별 성과에 관한 상황적 분석.** 한국과학기술원 박사학위논문.
장한기, 장홍석(2001). 중등교사가 인식하는 유능한 교사의 자질. **수산해양교육연구, 13**(1), 37-62.
정미경, 김경현(2006). 교사의 수업 전문성 향상을 위한 수업 분석 프로그램 개발. **정보교육학회논문지, 10**(3).
정수현(2011). 컨설팅장학 지원의 효율화, 정영수(편). **선진형 지역교육청 기능 개편 사업 성과 보고서,** 145-173.
정승희(2012). **수업컨설턴트의 역량 요구분석.** 한국교원대학교대학원 석사학위논문.
정용우, 양성관(2008). 수업컨설팅이 교사의 수업효율성과 학생의 자기주도적 학습 및 문제해결능력에 미치는 영향. **교육행정학연구, 26**(1), 315-341.
정태범(1996). **장학론.** 서울: 교육과학사.
조동섭(2005). 교사의 전문성 제고를 위한 정책방향과 과제. **교육선진화를 위한 교원의 전문성 제고방안.** 교육정책포럼 자료집, 3-17.

주도연(2011). 학교현장의 컨설팅장학에 대한 요구 분석. **한국교원교육연구, 28**(4), 493-513.

주삼환(2003). 장학의 본질에 비추어 본 장학개선 방향. **교육발전논총, 4**(1).

진동섭(2003). **학교컨설팅.** 서울: 학지사.

진동섭, 정수현, 박상완, 나민주, 김병찬, 박진형, 박인심, 김민조, 김진수, 박지웅, 이승복, 이은주, 한점숙(2005). **한국 학교조직 탐구.** 서울: 학지사.

진동섭, 김도기(2005). 컨설팅장학의 개념 탐색. **교육행정학연구, 23**(1), 1-25.

진동섭, 김효정(2005). 학교 컨설팅의 원리 분석. **교육행정학연구, 25**(1), 25-50.

진동섭, 홍창남(2006). 학교조직의 특성에 비추어 본 학교컨설팅의 가능성 탐색. **한국교원교육연구, 23**(1), 373-396.

진동섭, 김효정(2007). 학교컨설팅의 원리 분석. **교육행정학연구, 25**(1), 25-50.

진동섭(2008). 학교컨설턴트 교육내용의 요구분석. **한국교육, 35**(3).

진동섭, 홍창남, 김도기(2008). **학교경영컨설팅과 수업컨설팅.** 서울: 교육과학사.

최성규(2011). 교내자율장학의 필요성 인식이 특수학교 교사의 수업 질 개선 및 전문성 신장에 미치는 효과. **학교교육연구, 6**(2).

최승택(2012). 컨설팅장학 인력 관리 및 운영 개선 방안: **시·도교육청 및 교육지원청의 학교컨설팅 관련 인력·재정관리 실태 및 개선방향 발표 자료집.** 한국교육개발원, 1-18.

최영진, 김도기, 주현준(2011). 수업컨설턴트 역량 분석. **한국교원교육연구. 28**(4), 1-21.

한국학교컨설팅연구회(2006). **함께 시작하는 학교컨설팅.** 학교컨설팅 공개강의 자료집.

허병기(1997). 장학의 본질 이탈: 개념적 혼란과 실천적 오류. **교육행정학연구, 35**(3), 181-212.

허은정(2011). **학습조직이 교사전문성에 미치는 효과.** 서울대학교대학원

박사학위논문.

홍창남(2005). **학교 특성과 교사 헌신의 구조적 관계.** 서울대학교대학원 박사학위논문.

홍창남(2011). 컨설팅장학의 실제, 정영수(편). **선진형 지역교육청 기능 개편 사업 성과 보고서,** 138-144.

홍창남(2012). 학교컨설팅과 컨설팅장학의 관계. **학교컨설팅 체제 구축을 위한 학교컨설팅과 컨설팅장학의 관계 탐색 발표 자료집.** 한국교육개발원, 1-23.

Atay(2004). Collaborative dialogue with student teachers as a follow-upto teacher in-service education and training. *Language Teaching Research, 8*(2), 143-162.

Berends M., Kirby, S. N., Naftel, S., & McKelvey, C.(2001). *Implementation and performance in New American Schools.* Santa Monica: RAND.

Blase, J. & Blase, J. R.(1998). *Handbook of Instructional Leadership: How Really Good Principals Promote Teaching and Learning,* London: Sage Publications.

Bollen, K. A.(1989). *Structural equations with latent variables.* New York: Wiley.

Borich. G. D.(2000). *Effective teaching methods(4th).* New York: Prentice-Hall.

Boyle, B., Lamprianou, I., & Boyle, T.(2005). A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? Report of the second year of the study. S*chool Effectiveness and School Improvement. 16*(1), 1-27.

Britton, E., Paine, L., Pimm, D., & Raizen. S.(2003). *Comprehensive teacher induction: Systems for early career learning.* Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Burke, P. J.(1994). Teacher leadership in professional development. In D. R. Walling (Ed.). *Teachers as Leaders: Perspectives on the*

professional development of teachers. Bloomington, IN; Phi Delta Kappa.

Bush, T. & Glover, D.(2002). *School Leadership: Concepts and Evidence,* Nottingham: NCSL.

Carey, N., & Frechtling, J.(1997). *Best practice in action: Follow-up survey on teacher enhancement programs.* Arlington, VA: National Science Foundation.

Cohen, D. K., & Hill, H. C.(2001). *Learning policy.* New Haven, CT: Yale University Press.

Craft, A.(2000). *Continuing professional development.* New York: Routledge Falmer.

Day, V. D., Gronn, P., & Salas, E.,(2006). Leadership in team-based organization: On the threshold of a new era. *The Leadership Quarterly, 17,* 211-216.

Darling-Hammond(1995). Changing conceptions of teaching and teacher development. *Teacher Education Quarterly, 22*(4), 9-26.

Darling-Hammond(1996). What matters most: A competent teacher for every child. *Phi Delta Kappan, 78*(3), 193-201.

Darling-Hammond(1997). *The righ to learn: A blueprint for creating schools that work.* San Francisco: Jossey-Bass.

Desimone(2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181-199.

Evertson, C. M., & Smithey, M. W.(2000). Mentoring effects on proteges' classroom practice: An experimental field study. *Journal of Educational Research, 93*(5), 294-304.

Feiman-Nemser, S.(1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston (Eds.), *Handbook of research on teacher education*(pp. 212-233). New York: Macmillan.

Fullan, M. G.(1991). *The New Meaning of Educational Change.* New

York, Teachers College Press.

Garet, M., Birman, B., Porter, A., & Desimone, L., & Herman, R.(1999). *Designing effective professional development: Lessons from the Eisenhower program.* Washington, DC: U.S. Department of Education.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Briman, B . F., & Yoon, K. S.(2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal. 38*(4), 915-945.

Guskey, T. R., & Yoon, K. S.(2009). What works in professional development? *Phi Delta Kappan, 90*(7), 495-500.

Gustafsson-Pesonen, A., & Remes, L.(2011). Changing teeachers' thinking and actions-frame. Paper presented at the 2011 EFMD Entrepreneurship Conference, California, USA.

Hallinger, P.(1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. J*ournal of Education Administration, 30*(3), 35-48.

Hargreaves, A., & Fullan, M. G.(1992). *Understanding teacher development.* London: Cassell.

Hargreaves, A.(1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age.* New York: Teacher College Press.

Hawley & Valle, W. D., & Valli, L.(1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. in L. Darling-Hammond & G. Skyes(Eds.), *Teaching as the learning profession.* San Francisco: Jossey-Bass.

Hong, S., Malik, M. L., & Lee, M. K.(2003). Testing configural, metric, scalar, and latent mean invariance across genders in sociotropy and autonomy using non-western sample. *Educational and Psychological Measurement, 63,* 636-654.

Kennedy, M. M.(1998). *From and substance in in-service teacher education* (Research Monograph No. 13). Arlington, VA: National Science Foundation.

Ingvarson, L., Meiers, M, & Beavis, A.(2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes, and efficacy. *Education Policy Analysis Archives, 13*(10), 1-26.

Lamie, J. M.(2004). Presenting a model of change. *Language Teaching Research, 8*(2), 115-142.

Lange. D. F.(1990). *A blueprint for teacher development. In J. C. Richards, D. Newman. Second langue teacher education.* New York: Cambridge University Press.

Leithwood, K. A., Jantzi, D., & Steinbach, R.(1999). *Changing leadership for changing times.* Buckingham, UK: Open University Press.

Lieberman, A.(1996). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In M. W. McLaughlin & I. Oberman, *Teacher learning: New policies, new practices* (pp. 185-201). New York: Teachers College Press.

Little, J. W.(1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.

Loucks-Horsley, S., Hewson, P. W., Love, N., & Stiles, K. E.(1998). *Designing professional development for teachers of science and mathematics.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

OECD(2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers.* OECD. Paris. 김이경 외 역(2005). **교사가 중요하다.** 한국교육개발원.

Ross, S. M. & Alberg, M. J.(1999). The comprehensive school reform questionaire. TN: Center for Research in Educational Policy.

Richardson. V.(1994). *Teacher change and the staff development*

process: A case in reading instruction. New York: Teachers College Press.

Rivkin, S. G., Hanushek, A., & Kain, J.(2001). Teachers, schools, and academic achievement(Working Paper. 6691). National Bureau of Economic Research.

Rockoff, E.(2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review, 94*(2), 247-252.

Shulman. L. S.(1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching, *Educational Research, 15*(2), 4-14.

Southworth(2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management, 22,* 73-92.

Sparks, D., & Loucks-Horsley, S.(1989). Five models of staff devleopment for teachers. *Journal of Staff Development, 10*(4), 40-57.

Supovitz, J. A. & Turner, H. M.(2001). The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. *Journal of Research in Science Teaching. 37*(9), 963-980.

Sykes, G.(2002). *Professional development for teachers: Principles, practices, and context.* Washington, DC: Learning First Alliance.

Walkington, J.(2007). Improving partnerships between schools and universities: professional learning with benefits beyond pre-service teacher education. Teacher Development. *An International Journal of Teachers' Professional Development, 11*(3), 277-294.

Wilson, S., & Berne(1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education. 24*, 173-209.

〈웹사이트〉
경기도고양교육지원청 학교컨설팅지원센터. http://consult.kengy.go.kr. 2012년 7월 검색.
경기도구리남양주 컨설팅장학지원센터. http://cs.goegn.kr. 2012년 7월 검색.
경기도부천교육지원청 컨설팅장학. https://educ.goebc.kr:446. 2012년 7월 검색.
경기도성남교육지원청 컨설팅 장학지원센터. http://plus.goesn.kr. 2012년 7월 검색.
경기도수원교육지원청 Edu-One 수원교육컨설팅지원센터. http://eduone.goesw.kr. 2012년 7월 검색.
경기도용인교육지원청 늘품-용인컨설팅장학. http://t-consult.goeyi.kr. 2012년 7월 검색.

부 록

<부록1> 질문지

컨설팅장학 특성에 관한 질문지

안녕하십니까? 선생님의 귀중한 시간을 할애하여 주셔서 진심으로 고맙습니다. 이 질문지는 선생님께서 경험하신 컨설팅장학의 특성에 관한 것입니다.

응답에 소요되는 시간은 5분 정도입니다. 안내된 응답 요령에 따라 한 문항도 빠짐없이 응답하여 주시길 부탁드립니다. 분석결과는 익명성이 보장되며, 연구의 용도로만 활용될 것입니다.

질문에 응해 주셔서 다시 한 번 감사드립니다.

2012년 10월

올림

이 조사에 관하여 궁금하신 점이 있으시면, 아래로 문의하여 주십시오.

☎ ✉

※ 이 설문지는 선생님께서 **2012학년도 1학기**에 받으신 **수업 영역** 컨설팅장학에 관한 것입니다. 지난 학기 중 가장 최근에 받으신 컨설팅장학에 한해 응답해주세요.

Ⅰ. 다음은 선생님께서 받으신 컨설팅장학에 대한 기본 내용입니다.
각 밑줄에 √표를 하거나, 빈칸에 해당 사항을 기입하여 주세요.

1. 컨설팅장학은 총 몇 일 간 이루어졌습니까?

____월 ____일부터 ____월 ____일까지

2. 컨설턴트와 몇 차례 만나셨습니까?

온라인: _____ 회 **오프라인**: _____ 회

3. 컨설팅장학은 어떠한 형태로 이루어졌습니까?

____① 집단 컨설팅(교과, 학년 단위) ____② 개인 컨설팅 (개별 교사 단위) _____③ 기타

Ⅱ. 다음은 선생님의 컨설팅장학 의뢰와 관련한 내용입니다.
각 진술문을 읽고, 오른쪽 응답 번호에 √표 해주시기 바랍니다.

나는 ··· 했다.	전혀 그렇지 않다	←	보통	→	매우 그렇다
1. 컨설팅장학을 신청하기 전부터 수업 개선에 관심이 있었다.	①	②	③	④	⑤
2. 그 동안 고민해오던 주제를 컨설팅장학 과제로 의뢰하였다.	①	②	③	④	⑤
3. 자발적으로 컨설팅장학을 신청하였다.	①	②	③	④	⑤

Ⅲ. 다음은 선생님의 컨설팅장학을 담당한 컨설턴트의 전문성에 관한 내용입니다.
아래 항목을 잘 읽고, 오른쪽 응답 번호에 √표 해주시기 바랍니다.

나의 컨설턴트는 ···을(를) 가졌다.	매우 낮다	←	보통	→	매우 높다
1. 해당 교과에 대한 내용적 지식	①	②	③	④	⑤
2. 해당 교과에 대한 교수·학습 방법적 지식	①	②	③	④	⑤
3. 학생의 발달 및 학습과정에 대한 지식	①	②	③	④	⑤
4. 의뢰 문제를 정확하게 파악하는 능력	①	②	③	④	⑤
5. 적절한 해결 방안을 구안할 수 있는 능력	①	②	③	④	⑤
6. 대인관계 및 의사소통 능력	①	②	③	④	⑤
7. 과제 해결에 대한 자신감	①	②	③	④	⑤
8. 과제 해결을 위해 헌신하는 태도	①	②	③	④	⑤
9. 의뢰 교사를 존중하고 배려하는 자세	①	②	③	④	⑤

Ⅳ. 다음은 선생님께서 받으신 컨설팅장학 과정의 충실성에 대한 내용입니다. 아래 항목을 잘 읽고, 오른쪽 응답 번호에 √표 해주시기 바랍니다.

내가 받은 컨설팅장학은 ··· (과정)이 충실했다.		전혀 충실하지 않다	←	보통	→	매우 충실하다
준비	1. 의뢰 과제 확인 및 명확화를 위한 협의	①	②	③	④	⑤
	2. 세부 장학 진행 방식에 대한 협의	①	②	③	④	⑤
진단	3. 자료 수집 및 분석을 통한 현황 진단	①	②	③	④	⑤
	4. 현황 진단 결과에 대한 설명	①	②	③	④	⑤
해결방안 구안	5. 컨설턴트와의 논의를 통한 다양한 해결 방안 탐색	①	②	③	④	⑤
	6. 여러 대안들의 비교·분석 및 최종 해결 방안 선택	①	②	③	④	⑤
실행	7. 해결 방안을 적용한 수업 계획에 대한 사전 조언과 지원	①	②	③	④	⑤
	8. 해결 방안을 적용한 수업 관찰 및 모니터링	①	②	③	④	⑤
종료	9. 컨설팅 결과 보고서 작성	①	②	③	④	⑤
	10. 컨설팅 과정과 결과에 대한 평가 및 피드백	①	②	③	④	⑤

Ⅴ. 다음은 컨설팅장학이 이루어지는 학교 환경에 관한 내용입니다. 선생님께서 근무하고 계신 학교의 상황을 생각하여 오른쪽 응답 번호에 √표 해주시기 바랍니다.

컨설팅장학 실행과 관련해 ··· 하다.		전혀 그렇지 않다	←	보통	→	매우 그렇다
학교장	1. 우리학교 교장선생님은 교사들의 전문성 개발 활동을 중요시한다. (예:심화연수, 자기연찬 등)	①	②	③	④	⑤
	2. 우리학교 교장선생님은 컨설팅장학의 목적과 원리를 이해한다.	①	②	③	④	⑤
	3. 우리학교 교장선생님은 교사들의 컨설팅장학 참여를 지원한다.	①	②	③	④	⑤
업무담당자	4. 우리학교에서 컨설팅장학 업무를 담당하는 선생님은 컨설팅장학에 대한 이해가 깊다.	①	②	③	④	⑤
	5. 컨설팅장학 업무를 담당하는 선생님은 전 교사들에게 컨설팅장학에 대해 충분히 안내한다.	①	②	③	④	⑤
	6. 컨설팅장학 업무를 담당하는 선생님은 컨설팅장학을 받는 교사들을 적절히 지원한다.	①	②	③	④	⑤
학교내 자원	7. 우리학교는 교사들이 컨설팅장학에 참여하기 위해 필요한 시간을 보장한다.	①	②	③	④	⑤
	8. 우리학교는 교사들이 컨설팅장학에 참여하기 위해 필요한 재정을 지원한다.	①	②	③	④	⑤
	9. 우리학교는 교사들이 컨설팅장학에 참여하기 위해 필요한 공간과 시설을 갖추고 있다.	①	②	③	④	⑤

Ⅵ. 다음은 컨설팅장학의 효과에 대한 내용입니다. 컨설팅장학 이후 선생님의 수업 전문성이 향상된 정도에 √표 해주시기 바랍니다.

나는 컨설팅장학 이후 ···이(가) 향상되었다.	전혀 향상되지 않았다	←		→	크게 향상 되었다
1. 담당 교과 내용에 대한 지식	①	②	③	④	⑤
2. 담당 교과의 교수·학습 방법에 대한 지식	①	②	③	④	⑤
3. 학생의 발달과 학습과정에 대한 지식	①	②	③	④	⑤
4. 수업을 계획하고 조직하는 능력	①	②	③	④	⑤
5. 효과적으로 수업 내용을 전달하는 능력	①	②	③	④	⑤
6. 수업 중 학생들과의 상호작용 능력	①	②	③	④	⑤
7. 수업 분위기를 조성하는 능력	①	②	③	④	⑤
8. 수업 개선을 위한 노력	①	②	③	④	⑤
9. 수업에 대한 몰입	①	②	③	④	⑤
10. 학생들에 대한 관심과 애정	①	②	③	④	⑤

※ 아래 사항은 선생님의 인적 사항과 관련된 내용입니다. 각 밑줄에 √표를 하거나, 빈칸에 해당사항을 기입하여 주세요.

1. 성 별 _____① 남 _____② 여

2. 연 령 _____ 세

3. 학교 급 ____① 초등학교 ____② 중학교 ____③ 고등학교

4. 총 교직 경력(2012년 10월 기준) _____ 년 _____ 개월

5. 담당 과목 _____

6. 담임 여부 ____① 담임 ____② 비담임

7. 최종 학위 ____① 학사 ____② 석사 ____③ 박사

❖ 끝까지 작성해 주셔서 진심으로 고맙습니다. ❖

<부록2> 본 조사 자료의 신뢰도 분석 결과

(N=872)

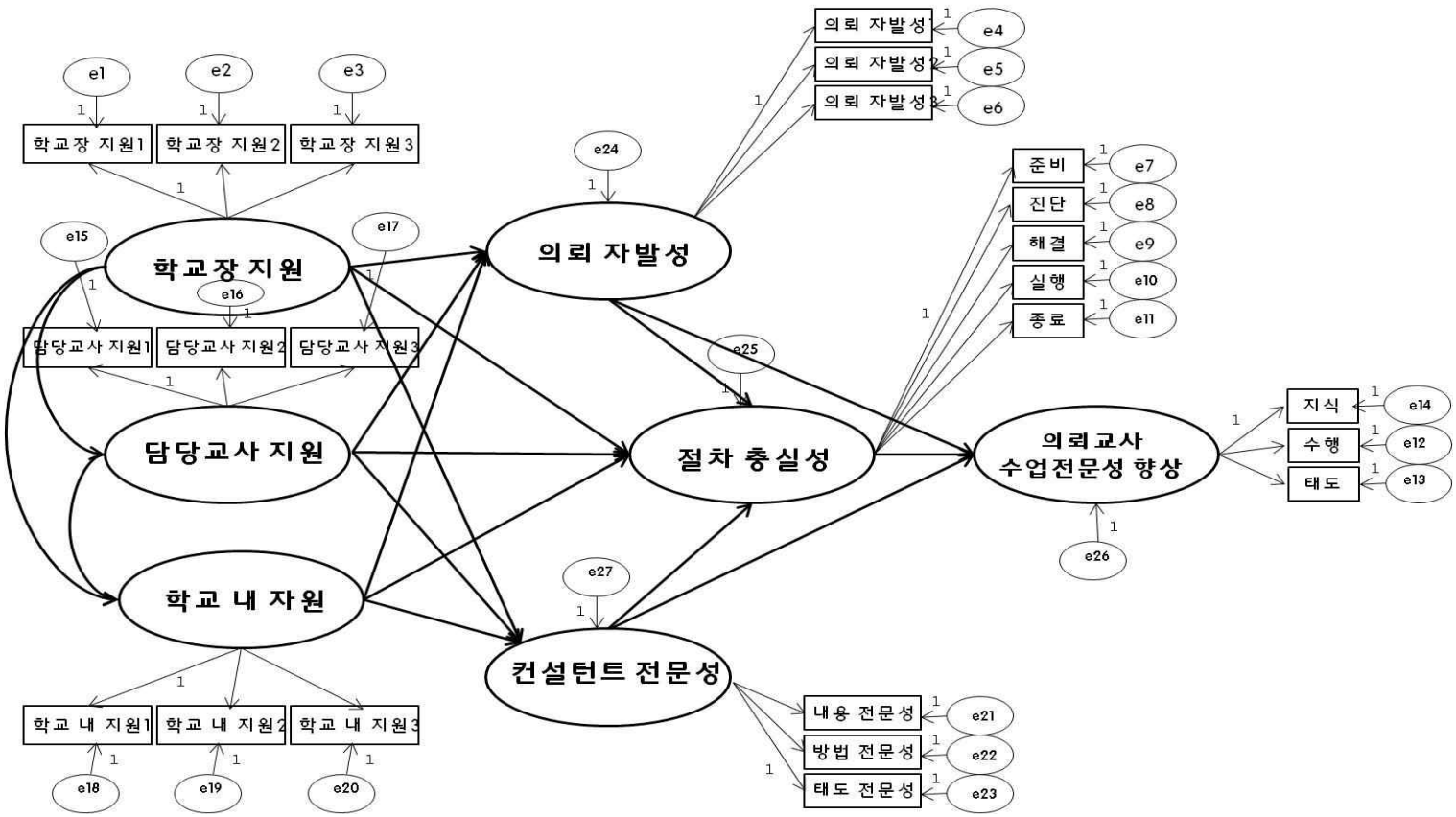
변인명		Cronbach α	
의뢰 자발성			.698
컨설턴트 전문성	내용	.846	
	방법	.857	.933
	태도	.867	
절차 충실성	준비	.838	
	진단	.848	
	해결방안 구안 및 선택	.889	.939
	실행	.788	
	종료	.871	
학교장 지원			.898
담당교사 지원			.914
학교 내 자원			.871
수업전문성 향상	지식	.850	
	수행	.886	.944
	태도	.856	

<부록3> 변인 간 상관관계 행렬(집단컨설팅 n=460, 개인컨설팅 n=385)

변인	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
자발성1		.423	.308	.299	.273	.271	.236	.252	.256	.235	.153	.195	.170	.179	.287	.280	.262	.177	.165	.199	.302	.286	.357
자발성2	.486		.544	.325	.372	.310	.377	.435	.471	.384	.371	.216	.255	.245	.358	.310	.323	.236	.263	.314	.471	.452	.465
자발성3	.429	.520		.273	.283	.200	.326	.311	.313	.306	.340	.213	.224	.219	.283	.266	.232	.278	.233	.267	.414	.367	.400
내용	.350	.317	.282		.733	.728	.493	.560	.558	.528	.533	.317	.347	.376	.434	.413	.405	.308	.321	.361	.570	.481	.523
방법	.333	.329	.306	.749		.784	.519	.581	.621	.566	.569	.270	.324	.336	.431	.363	.356	.311	.322	.321	.579	.547	.567
태도	.361	.295	.313	.727	.834		.506	.573	.576	.536	.544	.332	.391	.399	.484	.419	.413	.344	.389	.388	.577	.538	.565
준비	.246	.335	.319	.502	.588	.564		.683	.648	.662	.656	.351	.370	.371	.422	.433	.414	.415	.338	.345	.530	.529	.531
진단	.257	.307	.323	.500	.600	.566	.720		.733	.654	.662	.359	.395	.394	.514	.458	.437	.353	.371	.325	.588	.574	.586
해결	.282	.279	.294	.561	.612	.614	.689	.690		.706	.675	.392	.435	.400	.542	.502	.487	.363	.395	.388	.637	.640	.622
실행	.217	.284	.365	.504	.556	.560	.682	.648	.711		.717	.327	.335	.318	.431	.406	.388	.346	.338	.348	.572	.606	.597
종료	.192	.260	.339	.470	.554	.540	.663	.663	.691	.748		.354	.399	.325	.446	.436	.410	.363	.335	.383	.581	.555	.576
학교장1	.324	.294	.336	.407	.441	.434	.433	.412	.437	.459	.416		.770	.694	.548	.552	.514	.429	.462	.420	.413	.377	.433
학교장2	.252	.295	.294	.443	.454	.475	.472	.414	.470	.480	.445	.787		.735	.620	.599	.571	.480	.500	.464	.451	.410	.447
학교장3	.318	.280	.276	.387	.443	.435	.465	.458	.477	.481	.456	.766	.753		.598	.564	.542	.471	.531	.425	.371	.360	.372
담당교사1	.290	.291	.330	.457	.469	.457	.456	.456	.483	.509	.463	.592	.597	.608		.789	.739	.491	.559	.487	.510	.479	.543
담당교사2	.236	.265	.294	.453	.399	.435	.444	.387	.490	.479	.458	.519	.564	.554	.804		.783	.508	.529	.469	.487	.444	.515
담당교사3	.225	.272	.318	.463	.436	.466	.474	.441	.473	.486	.472	.519	.557	.505	.780	.801		.568	.570	.512	.443	.405	.482
자원1	.185	.209	.307	.435	.449	.448	.480	.436	.474	.461	.438	.548	.597	.566	.555	.594	.609		.705	.598	.368	.370	.366
자원2	.229	.210	.324	.410	.408	.397	.452	.410	.449	.465	.411	.501	.530	.538	.542	.622	.633	.787		.698	.385	.360	.379
자원3	.222	.209	.315	.305	.362	.331	.375	.355	.376	.375	.338	.461	.468	.530	.498	.508	.523	.633	.725		.428	.374	.401
지식향상	.311	.401	.433	.573	.569	.537	.598	.574	.637	.602	.578	.457	.482	.464	.541	.489	.493	.472	.465	.396		.802	.777
수행향상	.335	.414	.420	.526	.553	.527	.591	.600	.620	.636	.584	.435	.491	.453	.544	.523	.533	.492	.470	.394	.792		.821
태도향상	.320	.376	.434	.525	.580	.584	.628	.586	.634	.608	.598	.462	.492	.461	.537	.557	.525	.513	.524	.404	.797	.827	

주1) 모든 계수는 .01 유의수준에서 통계적으로 유의함
주2) 대각선의 왼쪽 아래쪽은 개인 컨설팅 대상 상관계수값이고, 오른쪽 위는 집단 컨설팅 대상 상관계수값임

<부록4> 컨설팅장학 효과 관련 변인 간 구조적 관계 모형



<부록5> 컨설팅장학 유형에 따른 집단 간 구조 모형 동등성 검증 결과

모형	x^2(df)	TLI	CFI	RMSEA	Δx^2	Δdf
1. 요인구조 동등성 모형	812.995(426)***	.969	.974	.033		
2. 요인부하량 동등성 모형	834.912(442)***	.970	.974	.032	21.917	16
3. 측정절편 동등성 모형	893.308(465)***	.969	.971	.033	80.313***	39
4. 구조계수 동등성 모형	915.888(479)***	.969	.971	.033	102.893†	53
5 구조공분산 동등성 모형	926.692(485)***	.969	.970	.033	113.697†	59
6. 구조잔차 동등성 모형	927.451(489)***	.970	.971	.033	114.456†	63
7. 측정잔차 동등성 모형	961.857(512)***	.970	.970	.032	148.863	86

*** p<.001, ** p<.01, * p<.05, † p<.10

Abstract

The Structural Relationship of the Factors that Influence Effectiveness of Consultative Supervision

Hong, Hye-In
Major Advisor: Jin, Dong-Seop, Ph. D.
Department of Education
Seoul National University

The major concern of this study is to explain the structural relationship of the factors that influence effectiveness of consultative supervision. For this purpose, improvement of instructional competency based on subjects' perception is considered the effectiveness of consultative supervision; then, the conceptual model was established that consulting process variables such as spontaneity, professionalism, and active learning were proposed as mediating variables between school support variables and the effectiveness of consultative supervision. Also, consulting type variable was added under the assumption that structural relationship of factors should be different according to consulting type.

On the basis of theoretical linkages among the constructs and considering characteristics of consultative supervision in Korea, a conceptual model was established and tested using a Structural Equation Models(SEM). The subjects were limited to Gyung-Gi province primary and secondary school teachers who participated in instructional

consulting in 2012. In total, 872 teachers in 160 schools are included in this analysis.

Confirmatory Factor Analysis(CFA) results showed all the measurement scales included in the questionnaire were found to be reliable and appropriate. After the questionnaire has been rendered reliable and valid, the collected data was statistically analyzed using SEM and multiple group SEM. The major findings from the analysis are listed as follows:

First, consulting process variables, spontaneity and professionalism are related to the effectiveness of consultative supervision both directly as well as indirectly. Yet, active learning variable is found to be the strongest in regards to the influence on the consultative supervision effectiveness.

Second, support by teachers in charge is significantly related to all consulting process variables, whereas school resource and principal's support are not significant.

Third, the structural relationship of factors is different in terms of consulting type. That is, support by teachers in charge is the strongest predictor for consulting process and effectiveness when it comes to individual consulting, while principal's support is the strongest predictor in group consulting. Besides, the influence of spontaneity and professionalism on the consulting effectiveness is significant both directly and indirectly in group consulting, whereas in individual consulting, only direct effect of spontaneity and indirect effect of professionalism are significant.

In conclusion, the overall results show that school support affect the effectiveness of consulting mediated by consulting process, with differences between consulting types such as statistically significant route and relative size of standardized coefficients. These findings suggest that policy implications to improve the process of consultative supervision be conducted at both school and district level.