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

초등학교 내 교사학습공동체와 학교 조직문화 수준의 관계에 관한 통합방법론 연구

2021년 2월

서울대학교 대학원

교육학과 교육행정전공

최 선

초등학교 내 교사학습공동체와 학교 조직문화 수준의 관계에 관한 통합방법론 연구

지도교수 엄 문 영

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2020년 12월

서울대학교 대학원
교육학과 교육행정전공
최 선

최선의 석사 학위논문을 인준함
2021년 2월

위 원 장 신 정 철 (인)
부위원장 정 동 욱 (인)
위 원 엄 문 영 (인)

국문초록

본 연구의 목적은 학교 개혁의 효과적인 대안으로서의 교사학습공동체와 학교 조직문화의 관계를 분석하는 데 있다. 교사학습공동체는 교사의 자발적 참여, 비전 공유, 상호협력을 통해 교사 역량뿐 아니라 학교 역량 증진과 학교 개혁의 수단으로 여겨진다. 특히 개인주의, 보수주의, 관료주의가 팽배한 학교조직문화 속에서 교사들의 자발성으로 시작된 교사학습공동체는 조직문화를 극복할 수 있는 대안이 될 것으로 기대된다. 하지만 기존의 교사학습공동체의 효과와 관련된 선행연구는 교사 개인의 역량에 미치는 영향에 경도되어 있으며 학교 조직문화와의 관련성을 제시한 연구는 있지만, 실증적 분석은 부족한 편이다. 이에 본 연구는 학교 안 교사학습공동체의 활성화와 학교 조직문화 수준과의 관계를 실증적으로 검토하고자 하였다.

위와 같은 문제의식을 바탕으로 본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 초등학교 조직 문화는 어떤 수준으로 유형화될 수 있는가?

둘째, 초등학교 내 교사학습공동체는 어떻게 활성화되는가?

셋째, 교사학습공동체와 학교조직 문화 수준은 어떤 관계를 가지는가?

분석을 위한 이론적 모형으로는 조직 문화의 수준을 유형화하고 측정 가능한 지표로 제시한 Likert(1975)의 체제 이론을 활용하였다. 연구 방법으로 병렬적 통합연구방법론을 활용하여 양적, 질적 연구가 동등한 비중으로 이루어지도록 하였고 각 연구 결과를 통합하여 제시하였다. 양적 연구 데이터로 학교 교육 실태 및 수준 분석 4주기를 활용하여 HLM 분석을 하였다. 분석 대상은 초등학교 232개교, 교사 6,054명이다. 질적 연구를 위해서는 전국에서 연구참여자를 모집하여 면담을 하였고, 총 11명의 교사가 연구에 참여하였다.

이를 바탕으로 본 연구에서 도출한 주요 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 초등학교의 조직문화 수준은 Likert(1975)가 제시한 리더십, 협력, 목표 설정, 의사결정, 의사소통, 통제의 범주 하에서 높고 낮은 정도로 유형화되었다. 체제1에 가까울수록 폐쇄적, 상하식 조직문화이며 체제4에

가까울수록 개방적, 수평적 조직문화로 나타났다. 또한, 조직문화 인식에 있어 교사가 고경력일수록, 일반교사에 비해 부장교사가 높게 인식하였다.

둘째, 교사학습공동체의 활성화는 참여 교사들의 경력과 지위, 가치관이 어떠한가에 따라 영향을 받았다. 일반 교사에 비해 부장 교사는 업무 특성상 공동체에 신경을 쓰지 못하는 경향이 있었다. 또한, 고경력 교사에 비해 저경력 교사들이 더 활발하게 교사학습공동체에 참여하였다. 교사들의 가치관도 교사학습공동체 활성화에 영향을 미쳤는데, 공동체 내 교사들의 관심 분야가 다르거나 의견이 맞지 않는 경우, 참여를 귀찮아하는 교사들이 있는 경우에 내실있는 공동체 운영이 어려웠다.

셋째, 교사학습공동체와 조직문화는 서로 영향을 주고받는 관계에 있었다. 양적 연구 결과, 교사학습공동체의 참여 유무는 교사 개인의 조직문화 인식에 유의한 정적 영향을 미쳤다. 또한, 교사학습공동체의 활성화 정도가 학교 조직문화 수준에 정적인 영향을 미쳤다. 이와 같은 결과는 질적 연구 결과와도 일치하였다. 교사학습공동체는 학교에 공식적 의견 전달 통로로 기능하고 소통을 이끌어냄으로써 경직된 위계질서를 완화하고 학교 분위기를 변화시켰다. 하지만 조직문화 수준이 낮으면 공동체와 조직문화는 상호적인 관계를 갖지 못하고 독립적으로 존재하고, 공동체의 영향력도 미미하였다.

반대로 조직문화는 교사학습공동체 형성에 단초를 제공하였다. 교사들은 보수주의, 개인주의적 조직문화를 극복하기 위해 공동체로 모이기 시작하였다. 교사학습공동체가 형성이 되고난 후 실질적인 운영에 있어서 높은 수준의 조직문화는 공동체 운영에 토양을 제공하였다. 반면, 낮은 수준의 조직문화에서는 관리자가 공동체 운영에 간섭하거나, 공동체 밖 교사들의 부정적인 시선 때문에 공동체가 위축되었다.

이상의 연구 결과를 바탕으로 본 연구가 제시하는 정책적 제언은 다음과 같다. 첫째, 학교 개혁을 위해 전문적학습공동체 활성화와 조직문화 변화 모두를 위한 통합적 노력이 요구된다. 둘째, 조직문화 수준 향상을 위해 기관적 차원에서 학교장 리더십 연수 제공, 학교 차원에서 다모임

등 정책적 노력이 요구된다. 셋째, 교사학습공동체 활성화를 위해 자발성을 해치지 않는 지원 체계를 구축할 필요가 있다. 넷째, 교사중심의 학습공동체에서 학교 구성원 모두가 참여하는 학습공동체로 발전시킬 필요가 있다.

주요어 : 교사학습공동체, 학교조직 문화, 학교 개혁, 체제 이론, 통합연구방법

학번 : 2019-22985

목 차

제 1 장 서론 ····· 1

제 1 절 연구 필요성 및 목적 ····· 1

제 2 절 연구 문제 ····· 2

제 2 장 이론적 배경 ····· 3

제 1 절 교사학습공동체 ····· 3

1. 교사학습공동체 ····· 4

2. 교사학습공동체 활성화에 관한 선행연구 ····· 6

제 2 절 학교조직 문화 ····· 8

1. 학교조직 문화 개념 정의 ····· 8

2. 학교조직 문화 관련 선행연구 ····· 12

제 3 절 이론적 모형 ····· 14

1. 이론적 틀: Likert의 체제 이론 ····· 14

제 3 장 연구 방법 ····· 19

제 1 절 통합연구방법론 ····· 19

제 2 절 연구 절차 ····· 22

제 3 절 연구 대상 ····· 24

1. 질적 연구 참여자 ····· 24

2. 양적 연구 자료 ····· 25

제 4 절 연구 도구 ····· 26

1. 심층 면담 ····· 26

2. 학교 교육 실태 및 수준 분석 ····· 29

제 5 절 자료 분석 ····· 30

1. 면담 자료 분석 ····· 30

2. 양적 자료 분석 ····· 31

제 4 장 연구 결과 ····· 35
제 1 절 질적 연구 결과 ····· 35
1. 조직문화 수준 탐색 ····· 35
가. 체제 이론으로 본 학교조직 문화 ····· 35
나. 학교 및 교사 특성에 따른 조직문화 차이 ····· 40
2. 교사학습공동체 활성화 ····· 42
가. 활성화 요인 ····· 43
3. 조직문화와 교사학습공동체의 관계 ····· 46
가. 조직문화가 교사학습공동체에 미치는 영향 ····· 46
나. 교사학습공동체가 조직문화에 미치는 영향 ····· 50
4. 소결 ····· 54
제 2 절 양적 연구 결과 ····· 57
1. 기술 통계 ····· 57
2. 교사학습공동체가 조직문화에 미치는 영향:HLM ····· 60
가. 리더십 ····· 60
나. 협력 ····· 61
다. 의사소통 ····· 63
라. 의사결정 ····· 65
마. 목표공유 ····· 66
바. 통제 ····· 67
2. 교사학습공동체가 조직문화에 미치는 영향:고정효과모형 ··· 69
3. 소결 ····· 72

제 5 장 논의 ····· 74
제 1 절 교사학습공동체가 조직문화에 미치는 영향 ····· 74
제 2 절 조직문화가 교사학습공동체에 미치는 영향 ····· 76

제 6 장 결론 및 제언 ····· 77

참고문헌 ····· 85
Abstract ····· 95

표 목 차

<표 2-1> 선행연구에서의 교사학습공동체 속성 ····· 5
<표 2-2> 교직 문화 및 학교 조직문화 용어 정의 ····· 11
<표 2-3> Likert의 체제4 ····· 17
<표 2-4> Likert의 조직변수 측정도구 ····· 18
<표 3-1> 정성적, 정량적 및 통합적 접근 및 절차 ····· 21
<표 3-2> 면담 연구참여자 ····· 24
<표 3-3> 학교 교육 실태 및 수준 분석 연구 조사 설계 ····· 25
<표 3-4> HLM 변수 구성 ····· 28
<표 3-5> 조직문화 변수 문항 및 신뢰도 ····· 29
<표 3-6> 분석 모형 ····· 31
<표 4-1> 조직문화 경험 분석 ····· 36
<표 4-2> 면담 연구참여자와 조직문화 수준 ····· 37
<표 4-3> 교사학습공동체 경험 코딩 결과 ····· 43
<표 4-4> 기술통계 ····· 58
<표 4-5> 교사학습공동체 참여 여부에 따른 개인특성 t 검정 결과 ···· 59
<표 4-6> 종속변수를 리더십으로 한 HLM 분석 결과 ····· 60
<표 4-7> 종속변수를 협력으로 한 HLM 분석 결과 ····· 61
<표 4-8> 종속변수를 의사소통으로 한 HLM 분석 결과 ····· 63
<표 4-9> 종속변수를 의사결정으로 한 HLM 분석 결과 ····· 65
<표 4-10> 종속변수를 목표공유로 한 HLM 분석 결과 ····· 66
<표 4-11> 종속변수를 통제로 한 HLM 분석 결과 ····· 67
<표 4-12> 고정효과 모형의 변수 구성 ····· 69
<표 4-13> 고정효과모형 기술통계 ····· 70
<표 4-14> 학교교육 실태 1주기~4주기 고정효과모형 분석 결과 ····· 71
<표 4-15> 조직문화 HLM 분석 결과 종합 ····· 73

그 림 목 차

[그림 3-1] 병렬적 통합연구 설계 모형 ····· 22
[그림 3-2] 면담 가이드 ····· 26
[그림 4-1] 연구참여자의 학교 조직문화 수준 그래프 ····· 38
[그림 4-2] 조직문화와 교사학습공동체 활성화의 관계 ····· 54

제 1 장 서론

제 1 절 연구의 필요성과 목적

최근 학교 현장에서 교사학습공동체가 수업 개선과 학교 개혁의 효과적인 대안으로 떠오르면서 각 시도교육청은 교사학습공동체 정책을 개발하며 단위학교에서 실행될 수 있도록 지원하고 있다. 2010년부터 경기도교육청이 혁신 학교 정책 추진과 함께 학교 내 교사학습공동체를 강조하였고, 이후 많은 교육청에서 학교 안 교사학습공동체를 지원하는 정책을 펴고 있다. 2017년에는 교육부에서 2015 개정교육과정의 현장 안착을 위한 교사 수업탐구 교사공동체 정책을 추진하였고 학교 안, 학교 밖, 학교 간 등 다양한 형태의 교사학습공동체를 권장하고 있다(김지현, 박수정, 2018).

교사학습공동체는 교사의 자발적 참여를 통한 교사 및 학교 역량을 증진시킬 수 있는 수단이다. Stoll과 Louis (2007)는 '교사학습공동체를 학습에 대한 비전의 공유로 동기화되고, 학생들의 학습 증진을 가져올 새롭고 더 나은 방법을 배우고, 그들의 실천을 탐구하기 위한 방법을 공동체 안팎에서 찾으며, 서로 돕고 일하는 사람들의 포괄적인 집단'이라고 정의하였다. 그리고 많은 학자들은 공통적으로 교사학습공동체의 특징을 미션, 비전의 공유, 상호협력으로 정의하였다(Dufour & Eaker, 1998; Hord, 1997; Stoll & Louis, 2007).

공유된 비전과 협력은 학교 조직문화를 형성하는 데 중요한 요소이다. 따라서 교사학습공동체의 특성은 기존의 수직적 조직 문화를 개선하고, 교사들을 학교 운영의 적극적인 주체로 만드는 방향으로 변화를 가져올 수 있다. 그러나 교사학습공동체에 대한 기존의 선행 연구는 다음과 같은 문제점을 가진다. 선행 연구를 살펴보면 교사 개인의 역량, 즉 교사 효능감, 교직만족도 등에 끼치는 영향에 집중되어 있음을 알 수 있다. 교사학습공동체가 학교 조직 문화 개선, 의사결정에 있어서 교사의 참여를 이끌어낸다는 점에서 교사학습공동체가 미치는 교사 개인에 대한 영

향을 넘어, 학교조직 문화에 끼치는 영향에 대한 연구가 필요하다. 학교조직 문화의 구성원은 교사집단이고, 또한 외부 혹은 내부 자발적인 변화 압력에 대해 독특한 신념이 형성되고 공유될 가능성이 크다(김태수, 신상명, 2011).

교사학습공동체는 현재 교육부 및 시도교육청이 적극적으로 지원하고 있는 정책이며, 이러한 '제도화'는 모순적으로 교사학습공동체의 자발성과 상반된다. 또한 탑다운(top-down) 방식이라는 점에서 일선 학교의 교사에게 또 다른 업무의 짐을 부과하는 격이 될 수 있다. 따라서 교사학습공동체는 그 의미가 변질되지 않고 학교조직 문화, 더 나아가 학교개혁에 영향을 미치는 것이 최종 목표라고 할 수 있다.

본 연구에서는 학교 내 교사학습공동체와 학교조직 문화의 관계에 있어 초등학교 내에서의 상호작용에 집중하였다. 초등학교와 중등학교를 구별하여 초등학교를 연구 대상으로 설정한 것은 초등과 중등 모두 독자적인 조직문화를 형성하고 있다고 보았기 때문이다. 초등학교는 교육과정 및 행사가 동학년 중심으로 운영되며, 중등학교는 과목 중심으로 운영된다. 또한, 초등교사들은 교육대학교를 졸업하였으나, 중등교사들은 사범대학교 및 일반대학교 교직이수 과정 등을 통하여 다양한 경로를 거쳤다. 이러한 구조적 및 교사 배경적 원인들이 각각 다른 조직문화를 만들어내는 것이다. 초·중등학교의 교직문화 및 학교 조직문화에 대한 선행연구의 결과는 이를 뒷받침한다.

초·중등학교의 조직문화를 비교 분석한 정일환(2003)의 연구는 초등학교 교원들이 중등학교 교원들보다 상대적으로 교수-학습활동에서 유사한 가치와 신념, 태도를 공유하고 있으며, 업무수행에 있어 동료교사들보다 친밀한 관계를 가지고 있음을 밝혔다. 또한, 중등학교 교원들에 비해 초등학교 교원들은 효과적인 수업을 위해 동료교사들과 수업자료나 교수매체를 함께 준비함으로써 전문성을 공유하는 정도가 높은 것으로 나타났다. 이는 과목별로 분리되어 있는 중등학교의 구조와 달리, 동학년 체제로 모이기가 수월하고 학급운영 전반에 있어서 협력할 기회가 많기 때문인 것으로 보인다. 손형국(2015)은 초·중등학교에서 형식주의 문

화, 행정중심 문화, 순종과 복종 등 공통적으로 나타나는 교직문화도 존재하지만, 중등교사와 달리 초등교사들에게서 개인주의적 성향과 잡무에 대한 거부감이 상대적으로 강하게 나타났다고 기술하였다.

교사학습공동체의 유형을 살펴보았을 때도 초등학교와 중등학교의 차이를 알 수 있다. 일반적으로 초등학교에서는 수업지도와 생활지도를 연구하는 경향이 있고, 중등학교에서는 교과중심으로 전문지식의 공유 및 심화에 초점을 맞춘다. 교사학습공동체의 발전 양상도 이러한 차이에 따라 영향을 받을 가능성이 있다. 따라서 본 연구에서는 초등학교 내 교사학습공동체의 활성화와 학교조직 문화의 관계를 탐색하는 데 초점을 맞추고자 한다.

이를 위해 먼저, 초등학교 교내에서 이루어지는 교사학습공동체가 어떠한 활성화 양상을 보이는지 탐색하고자 한다. 더 나아가 교사학습공동체가 비전의 공유, 수평적 의사소통 등을 통해서 조직 문화 개선에 어떠한 영향을 미치는지 살펴볼 것이다. 따라서 다음과 같은 연구문제를 해결하고 이에 따른 정책적 제언을 도출하고자 한다.

제 2 절 연구문제

위에서 기술한 문제의식에 터하여 본 연구가 밝히고자 하는 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 초등학교 조직 문화는 어떤 수준으로 유형화될 수 있는가?

둘째, 초등학교 내 교사학습공동체는 어떻게 활성화되는가?

셋째, 교사학습공동체 활성화와 학교조직 문화 수준은 어떤 관계를 가지는가?

제 2 장 이론적 배경

제 1 절 교사학습공동체

1. 교사학습공동체

교사학습공동체란 용어를 처음으로 정의한 셜리 호드(Shirley Hord)에 따르면, 교사들이 자신들에게 중요한 영역에서 실행을 향상시키는 방법을 함께 탐구하고, 그들이 학습한 것을 구현하기 위해 실천하는 곳을 의미한다(Hargreaves & Fullan, 2014 재인용). 교사들 간의 수평적 학습은 교사학습공동체라는 개념의 본질이며, 이를 통해 끊임없는 연구와 가르침의 예술이 장려되는 문화를 조성하여 교육의 변화를 추구한다(Hargreaves & Shirley, 2015). Sergiovanni는 교사학습공동체를 교사들이 자신의 지속적인 전문성 개발에 헌신하며, 학교의 모든 구성원들이 사고하고 성장하는 데 몰입하는 공동체로 정의하였다(Sergiovanni, 1994).

더 나아가 Owens와 Valesky(2015)에 따르면, 교사학습공동체의 구성원들은 학교의 사명과 비전 그리고 가치를 함께 만들고 보완해나감으로써 학교 조직의 행동 규범과 미래의 방향에 대해 헌신하게 된다. 서경혜(2009)는 '교사학습공동체를 교사 전문성 신장과 학생들의 학습 증진을 위해 협력적으로 배우고 탐구하고 실천하는 교사 집단'으로 정의하였다. 이를 종합하면 교사학습공동체는 두 가지 목적, 즉 학생의 학습 신장과 교사의 전문성 증진이라는 개인적 목적과 학교 조직을 함께 변화시키는 공동체적 목적을 가진다고 할 수 있다. 교사학습공동체를 Senge(2014)가 주장한 학습하는 조직(learning organization) 을 토대로 학교 안에 구축된 공동체로 보고자 하는 학자들도 있다(김민조, 심영택, 김남균, 김종원, 2016). 학습하는 조직은 개인의 숙련과 공유된 비전을 통해 열망을 키우고, 성찰적 대화를 발전시켜 팀 학습을 이루며 문제의 복잡성을 이해한다.

우리나라 학교 현장에서 이루어지고 있는 교사학습공동체에는 다양한 유형이 존재하며 다음과 같은 기준으로 분류될 수 있다. 첫째, 학교급에 따른 분류이다. 일반적으로 초등학교에서는 학년중심으로 모여 수업지도와 생활지도를 연구하는 경향이 있고, 중학교와 고등학교에서는 교과중심으로 모여 전문지식의 공유 및 심화에 초점을 맞춘다(김민조, 이현명,

2015; 이현명, 2015, 정민수, 2018). 둘째, 학년중심의 학습공동체와 교과중심의 학습공동체로 분류할 수 있다. 초등학교 급의 모든 교사학습공동체가 학년중심으로 이루어지는 것은 아니며, 학년 구분 없이 모임이 구성되는 경우도 있다(오지연 외, 2016).

셋째, 장소에 따라서 학교 안 학습공동체와 학교 밖 학습공동체로 나눌 수 있다. 학교 안 학습공동체는 학교 내 교원들로 구성된 직무연수 혹은 자율연구와 같은 형태를 의미하며, 학교 밖 학습공동체는 학교 밖 교원들로 구성된 교과연구회 같은 형태를 의미한다(경기도교육청, 2019). 넷째, 자발성에 따른 분류이다. 풀뿌리처럼 자발적으로 운영되는 성격을 지닌 기존의 교사학습공동체와 반 자발성에서 출발한 새로운 성격의 교사학습공동체로 구분할 수 있다.

교사학습공동체의 속성에 관한 연구도 다수 이루어졌는데(김예진, 2015; 서경혜, 2009; 이승호 외, 2015) 이를 종합하면 교사학습공동체는 '가치와 규범의 공유', '교사와 학생의 학습', '구성원들 간의 협력', '자발적 활동 의지', '지속적 연구' 등을 공통적인 속성으로 가진다. 선행 연구에 따르면 교사학습공동체는 교사들의 전문성 개발에 효과적이고, 학생들의 학업성취에 긍정적인 영향을 미치며, 학교개혁에 있어 중요한 역할로 작용한다(서경혜, 2009).

<표 2-1> 선행연구에서의 교사학습공동체 속성

연구	교사학습공동체 속성							
	비전 및 목적 공유	학생 학습 강조	성찰	교사 협력	실천의 탈사유화	지원 환경	탐구 문화	리더십 공유
OECD (2010)	○	○	○	○	○			
Warwas et al (2018)	○			○		○		
김지현, 박수정	○			○		○		

(2018)								
김현, 강경석 (2016)	○	○		○		○		
박수정, 방효비 (2019)	○			○		○		
송경오, 최진영 (2010)	○	○		○		○	○	○

최근에는 교사뿐 아니라 교장, 장학사, 교육행정가 등 다양한 교육전문가들로 구성되기도 하며 전문적학습공동체, 교원학습동아리 등이 유의어로 사용되고 있다. 본 연구는 학교 단위의 조직 문화와 교사학습공동체의 상호작용을 다루기 때문에 학교 내 교사학습공동체에 초점을 맞출 것이다.

2. 교사학습공동체 활성화에 관한 선행연구

국내의 교사학습공동체 관련 연구는 크게 세 방향으로 실시되었는데, 학습공동체 구축을 위한 이론적 탐색 연구(김희규, 2013; 박영숙 외, 2016; 박희진 외, 2018; 서경혜, 2009; 이승호 외, 2015; 이준희, 이경호, 2015)와 교사학습공동체의 운영 사례 연구(김민조 외, 2016; 김유경, 2018; 김종훈, 2018; 정바울, 2016; 이현명, 2015), 교사학습공동체의 영향 분석 연구(강호수 외, 2016; 김주영 외, 2018; 김지현, 박수정, 2018)로 구분될 수 있다.

이를 종합하면 이론적 탐색을 위한 질적 연구와 사례 연구는 활발히 이루어지고 있는 반면, 교사학습공동체의 효과를 살펴본 실증적 연구는 상대적으로 적은 편이다. 기존의 교사학습공동체의 효과를 분석한 연구들을 살펴보면 교사와 관련하여 교사효능감, 수업지도성 등의 개인적 요인에 초점을 맞추고 있다(김주영 외, 2018; 나혜원, 장은지, 2018; 박인심, 2010; 박정주, 2011; 박주호 외, 2015; 홍창남, 2006).

본 연구는 학교 내 교사학습공동체의 활성화에 대해 관심이 있기 때문에 선행연구 중 교사학습공동체의 활성화에 대한 연구를 시도한 문헌을 살펴보았다. 김희규, 주영효(2012)는 교사학습공동체의 형성과 활성화에 있어서 중요한 요소로 분산적 리더십을 제시하였으며 분산적 리더십이 가지는 하위 요소인 지도자 확대, 상황, 조직문화를 통해 교사학습공동체의 활성화가 가능하다고 보았다. 여기서 지도자 확대는 교장을 넘어 교사들에게 권한이 분배되는 것(empowerment)을 의미하며, 상황은 협의회 등의 정례화된 구조, 그리고 조직문화는 학교 내 구성원들의 상호의존, 협력, 신뢰가 존재하는 문화를 의미한다. 학교 조직의 특징이 교사학습공동체의 형성 및 활성화를 이끌어낼 수도 있으나, 방해 혹은 무관할 수도 있다는 점을 지적하며 조직구조가 개편될 필요성을 제기하였다.

김민조, 이현명, 김종원(2016)의 연구는 학교단위 교사학습공동체 형성 및 활성화를 위한 학교문화 측정요소를 탐색하고, 요인분석 결과에 따라 학교문화 측정 설문도구를 개발하였다. 교사학습공동체 형성과 활성화 정도는 학교 구성원들의 교사학습공동체에 대한 인식, 공동체를 구현하는데 적합한 풍토, 지원적 환경에 따라 달라진다고 보았다. 즉, 상술한 김희규, 주영효(2012)가 지적한 바와 같이 학교 문화는 교사학습공동체의 형성 및 운영에 있어 활성화요인이 되기도 하고 동시에 저해요인으로 작용한다.

원효헌, 김하정(2018)은 문헌 연구를 통해 교사학습공동체의 활성화를 위한 요인을 탐색한 결과, 개인・공동체・학교・교육청 차원에서 활성화 요인을 발견하였다. 개인적 요인으로는 협력, 교사 자존감 및 효능감, 자발성, 전문성 신장, 인센티브와 동료와의 관계, 신뢰와 존중의 문화가 도출되었다. 공동체 차원에서는 공동체 안에서의 분산적 리더십, 협력과 성장, 꾸준한 활동이 교사학습공동체 활성화에 기여하였다. 학교 차원의 요인으로는 교사의 재량권 부여, 교장의 역량 및 리더십, 적극적 관심과 지원, 학교문화와 시스템이 나타났다. 교육청 차원의 활성화 요인으로 우수사례 공유 등 네트워크 강화, 적극적 관심과 지원, 성과주의 지양이라는 요인이 도출되었다.

교사학습공동체의 지속가능한 방안을 탐색하고자 심층 면담을 실시한 김정진(2017)은 교육부, 교육청, 교사학습공동체, 학교의 네 가지 수준으로 구분하여 방안을 제시하였다. 교사학습공동체가 지속적으로 운영되기 위해서는 공동체 내의 구성원들의 노력도 필요하지만, 공동체 밖에서 지원적 환경을 구축해줄 필요가 있음을 발견하였다. 예컨대, 독립된 공간 및 예산 지원, 교장의 긍정적인 심리 지원, 자율 연수기관으로 인정해주는 교육청의 정책적 지원의 중요성을 시사하였다.

박희진, 남미, 김정미, 권동택(2020)의 연구는 교사학습공동체 활동 수준의 향상을 위해서 학교 공동체의식을 매개로 한 학교풍토가 중요하다는 것을 확인하였다. 또한, 학교공동체의식을 약화시키는 개인주의적 문화는 교사들의 전문적 교류와 협력을 통해 재구조될 수 있음을 암시하였다.

이를 종합하면 교사학습공동체가 교사의 학습과 실천을 지속할 수 있도록 운영되기 위해서는 교사 개인적 차원 및 학교와 교육청의 제도적 차원의 노력이 요구된다. 또한, 학교 내 교사학습공동체는 학교와 별개로 독자적으로 형성되거나 발전할 수 없다. 공동체는 학교 안에서의 학교장 리더십, 동료 교사와의 관계 등의 조직문화 요소와 긍정적인 영향을 주고받기도 하고, 때로는 충돌하기도 한다. 따라서 교사학습공동체의 발전을 위하여 학교조직 문화와 교사학습공동체가 갖는 역동적인 상호작용 관계를 실증적으로 탐색할 필요가 있다.

제 2 절 학교조직 문화

1. 학교조직 문화 개념 정의

학교조직 문화란 개념은 학계에서 교직문화와 함께 혼동되어 사용되고 있다. 이 장에서는 교직문화와 학교조직 문화를 구분한 뒤, 본 연구에서 사용하는 학교조직 문화의 개념을 조작적으로 정의한다. 두 개념의 비교에 앞서 학교 조직에 대한 정의를 살펴보면 윤정일, 송기창, 조동섭, 김

병주(2015)는 조직으로서 학교를 전문적 관료제, 조직화된 무질서 조직, 이완조직, 이중조직으로 다양하게 정의하였다. Etzioni(1961)는 학교조직을 전문적 조직, 전문적 관료제, 이완결합체제로 보고 학교조직 구조는 이원성의 특징을 가진다고 서술하였다(오혜정, 강경석, 2006 재인용). 학교는 열린 구조, 닫힌 구조라는 두 가지 구조를 동시에 가지고 있는데 열린 조직으로 보는 관점은 학교를 지역사회 등의 외부환경과의 상호작용을 통해 학교 맥락이 형성된다는 점을 강조한다. 반면, 학교는 전문적인 집단이며 가정과 사회가 제공할 수 없는 독특한 교육적 과업을 수행한다는 점에서 닫힌 조직의 측면도 가지고 있다(Hoy & Miskel, 1987).

이러한 특징을 지닌 학교조직이 가지는 문화에 대하여 학자들은 교직문화로 정의하였다. Lortie(1975)는 ‘교직에서 발견되는 특성들의 집합체, 즉 교사들 간에 강하게 자리 잡고 있는 성향과 감정 및 사고방식들의 특수한 조합’으로 정의하였다. Hargreaves(1992)는 교직문화를 ‘특정한 교사 집단 혹은 보다 광범위한 교직 사회에서 공유되고 있는 태도, 가치, 신념, 습관, 가정 및 행동방식’으로 일컬었다. 위 학자들의 정의는 국내 연구자들의 교직문화에 대한 연구의 바탕이 되었다.

국내학자들은 기존 정의를 토대로 종합적으로 교직문화를 재정의하였다. 박영숙, 전제상(2005)는 교직 사회 전반에서 인식 가능한 분위기와 느낌, 교직사회 구성원의 일상적 활동과 가치를 종합하는 교직 사회의 이미지 및 가치체계라고 정의한 바 있다. 김지은(2006)은 ‘교육의 목적을 달성하기 위한 관점에서 집단경험을 공유하는 구성원들에게 나타나는 사고방식 및 생활방식’이라고 서술하였다. 국내학자들의 정의를 주체, 장소, 특징에 따라 종합하면 교사라는 직업을 가진 사람들이 학교 현장에서 공유하고 있는 가치, 신념, 규범, 지식, 기술, 태도 등을 포괄하는 것이 교직문화라 할 수 있다(박세준, 2018; 이기용, 2017; 정일환, 2003; 정우영, 2005; 한유경, 2006). 교직문화는 이와 같이 학교 현장에서 공통적으로 가지는 문화를 의미한다.

한편, 교직문화와 비슷한 용어로 혼재되어 사용되고 있는 학교조직 문화라는 개념이 있다. Hoy와 Miskel(1987)은 ‘ 학교에서 당연한 것으로 받

아들여지고 그렇게 행동하기를 기대하는 가정, 규범, 기준, 태도, 철학, 이념 등의 결합체’로 정의하였다. 이와 비슷한 맥락에서 Owens(2015)는 ‘구성원들이 공유하고 있는 철학, 가치, 규범 등이 학교라는 조직체에 한정되어 나타나는 문화’로 명명하였다. 국내 학자들의 정의를 살펴보면 김준기(1991)는 ‘학교의 고유한 특성을 나타내는 공유된 가정이 학교조직 구성원에게 작용되어 표출되는 상징적 행위의 복합체’라고 하였다. 김창걸(2000)은 ‘학교조직문화는 학교조직구성원들이 당연한 것으로 받아들이고 있는 공유된 기본가치(관), 신념, 의식과 의례, 일화, 상징, 영웅, 그리고 지식과 기술을 포함하는 종합적 개념으로서 학교조직구성원과 학교조직 전체의 행동에 영향을 주는 기본요소’라고 정의하였다.

본 연구에서 이론적 프레임으로서 주목하고 있는 Likert(1976)는 다양한 조직을 연구하며 각 조직만이 가지고 있는 문화가 존재한다고 주장한 바 있다. Likert(1976)에 따르면 학교 조직문화는 학교가 속한 가치와 학교 조직의 규범이 반영된 것으로 리더십, 의사결정, 의사소통, 동기부여, 통제와 같은 학교 조직 내의 요소를 통해 나타난다. 이상의 선행연구를 종합하여 <표2-2>에 나타내었다.

학교 조직 문화는 교직문화와 혼재되어 사용되기도 하지만, 상술한 바와 같이 본 연구에서는 독립된 개념으로 보고자 한다. 교직문화는 우리나라 학교 현장에서 공통적으로 가지는 문화를 의미하는 반면, 학교조직 문화는 단위 학교 내에서 공유하는 독특한 가치, 행동양식을 의미하기 때문이다. 예컨대, ‘초등학교 교직문화’는 초등학교 내에서 교사, 관리자를 비롯한 학교 구성원이 공통적으로 공유하는 가치, 신념, 규범 등을 일컬으며, 보편적인 의미를 추구한다. 반면, 학교조직 문화는 학교의 학교장 리더십, 의사소통 구조, 구성원 등에 따라서 단위학교가 가지는 고유한 문화를 의미한다. 본 연구는 보편적인 초등학교의 교직문화가 있을지라도, 학교마다 다른 조직 문화를 갖추고 있을 것으로 본다. 이상의 이론과 선행연구 검토를 바탕으로, 본 연구에서는 학교조직 문화를 ‘단위학교 내에서 구성원이 공통적으로 공유하는 가치, 신념, 규범으로서 리더십, 의사결정, 의사소통, 동기부여, 통제, 목표설정, 협력의 방식으로

표현되는 것’으로 정의하고자 한다. 더 나아가, 실제 초등학교에서 조직문화의 하위 요소들이 어떻게 나타나고 있는지 밝히고, 유형화를 시도하고자 한다.

〈표 2-2〉 교직 문화 및 학교 조직문화 용어 정의

용어	학자	정의
교직 문화	박영숙, 전제상 (2005)	교직 사회 전반에서 인식 가능한 분위기와 느낌, 교직 사회구성원의 일상적 활동과 행위, 가치, 신념체계 등을 종합하는 교직 사회의 이미지, 구성원의 의식 및 가치체계, 관리체계
	김지은 (2006)	교육의 목적을 달성하기 위한 관점에서 집단경험을 공유하는 구성원들에게 나타나는 사고방식 및 생활방식
	Hargreaves (1992)	특정한 교사 집단 혹은 보다 광범위한 교직 사회에서 공유되고 있는 태도, 가치, 신념, 습관, 가정 및 행동 방식
	Lortie (1975)	교직에서 발견되는 특성들의 집합체, 즉 교사들 간에 강하게 자리잡고 있는 성향과 감정 및 사고방식들의 특수한 조합
학교 조직 문화	김준기 (1991)	학교의 고유한 특성을 나타내는 공유된 가정인 가치, 신념, 이념, 목표가 학교조직 구성원에게 작용되어 표출되는 상징적 행위의 복합체
	김창걸 (2000)	학교조직문화는 학교조직구성원들이 당연한 것으로 받아들이고 있는 공유된 기본가치(관), 신념, 의식과 의례, 일화, 상징, 영웅, 그리고 지식과 기술을 포함하는 종합적 개념으로서 학교조직구성원과 학교조직 전체의 행동에 영향을 주는 기본요소
	Hargreaves (1994)	여러 해에 걸쳐 유사한 요구와 문제를 다루어야 했던 교사들의 공동체들 사이의 믿음, 가치관, 습관, 그리고 가정된 방법들
	Hoy & Miskel (1987)	학교에서 당연한 것으로 받아들여지고 그렇게 행동하기를 기대하는 가정, 규범, 기준, 태도, 철학, 이념 등의 결합체
	Owens (2015)	구성원들이 공유하고 있는 철학, 가치, 이념, 가정, 신념, 기대, 태도, 규범 등이 학교라는 조직체에 한정되어 나타나는 문화

	Likert (1976)	학교가 속한 가치와 학교의 조직 규범이 반영된 것으로 리더십, 의사결정, 의사소통, 동기부여, 통제와 같은 학교 조직 내의 모든 요소를 통해 나타남

2. 학교조직 문화 관련 선행연구

학교조직 문화에 대한 연구는 조직문화에 대한 기술, 즉 실제로 어떻게 나타나고 어떤 특성을 가지는지에 대한 연구(김창걸, 2000; 손형국, 2015; 왕한신, 2014; 정바울, 2011)와 학교조직 문화의 영향과 효과에 관한 연구(김지은, 2006; 신재흡, 2015 위은주, 2013), 교사들의 교직 발달과 사회화에 대한 연구(손형국, 한희진, 한수경, 양정호, 2018; 신봉섭, 2010)가 주로 이루어졌다.

학교조직 문화의 특성에 대한 이해는 교직사회가 어떠한지 기술한 선행연구로부터 실마리를 찾을 수 있다. 교직사회에 대한 통찰을 보여주는 Lortie(1975)의 ‘교직사회: 교직과 교사의 삶’은 교직문화를 보수주의, 개인주의, 현재주의로 규정하였다. 출간 이래 이루어진 교직문화에 대한 많은 연구들은 Lortie의 연구 결과를 뒷받침하였다(이정선, 2000; 정바울, 2011). 보수주의는 전문적 관성 때문에 변화를 거부하는 것을 뜻한다. 각 교실로 나누어져있는 학교의 구조적 특성상 교사들은 협력보다는 개인주의의 성향이 강하다. 현재주의는 교사들이 눈앞에 닥친 미시적인 업무에 초점을 맞추는 경향이 있음을 의미한다.

이에 더하여 우리나라 초등학교 교직문화를 연구한 왕한신(2014)은 학교는 동학년 조직으로 활성화되는 구조적 특성이 있으며, 학교 내에 의례화와 보여주기 문화가 만연하고 개인주의와 관료주의 속에서의 역할 긴장의 특성을 가진다고 서술하였다. 손형국(2015)의 연구에서 나타난 초등학교와 중등학교에서 공통적으로 나타나는 교직문화는 순종과 복종의 행태, 행정중심 및 형식주의 문화, 외부의 영향에 취약한 문화, 목적의식이 약한 문화이다. 이러한 교사의 개인주의, 보수주의, 현재주의는 구조적인 문제로 인한 당연한 특성이라고 볼 수도 있지만, 이를 부정적

으로 보는 시각도 있다(김민조, 이현명 2015).

학교는 더 이상 외부와 고립되어 독립적으로 존재할 수 없으며 변화에 대한 요구를 받고 있다(Owens &Valesky, 2015). 사회의 변화에 발맞춘 교육을 제공하기 위해서 학교혁신과 학교개혁은 필수적이다. 변화의 맥락에서 최근 교직문화에 대한 관심이 집중되고 있다. 학교 변화와 관련하여 외적인 요인보다는 내적인 요인으로부터 시작되어야 한다는 인식이 확대되었다(박수정, 이준우, 2013). 다시 말하여, 교직문화의 변화는 어떠한 정책보다는 단위학교의 학교조직 문화의 개혁을 통해 풀뿌리 형태로 이루어져야함을 시사한다.

학교조직의 변화과정 모델을 탐색한 박삼철(2005)의 연구는 우리나라 학교들이 가진 보편적인 교직문화 특성보다는 '특정한 학교의 독특한 삶의 방식'에 초점을 맞추어 각 학교의 문화를 이해하려는 시도를 하였다. 더 나아가, 이러한 핵심가치와 신념에 대해 구성원들이 어떻게 지각하고 있는지 수집하고 분석함으로써 특성화할 수 있다고 하였다. 따라서, 학교 조직문화는 개별 학교가 가진 고유의 문화로 인식할 필요가 있다. 엄준용, 박균열, 주영효, 정주영(2016) 또한 단위학교는 개별 학교조직 구성원들로 형성된 독특한 문화를 가지고 있으며, 이에 따라 학교조직 효과성이 학교마다 차이가 날 수 있다고 주장하였다. 즉, 효과적인 학교문화는 교사들의 태도를 개선시키며 학생들의 성취를 이끌어내는 등 학교조직 효과성과 밀접한 관계가 있다(Hoy & Miskel, 2013).

상기 서술한 바와 같이 단위학교의 조직문화를 통한 교직문화 개선의 필요가 대두되고 있다. 학교의 자율성 및 책무성에 대한 관심의 증가에 부응하여 학교조직 문화를 변화시켜 양질의 교육활동을 실천한다는 '혁신학교 정책', '교육공동체' 논의가 대표적인 사례이다. 자발성에 기초한 학교 혁신에 대한 논의에는 혁신학교와 더불어 학교컨설팅, 교사학습공동체가 함께 등장한다.

Hargreaves와 Shirley(2015)에 따르면 교사는 이미 잘 가르치는 법을 알고 있다. 정말 도움이 필요한 부분은 기존 시스템으로부터의 긍정적인 일탈이며, 이것은 교사학습공동체를 통해 이루어질 수 있다. 정바울

(2016)은 교사학습공동체의 개념을 교사 개개인의 노력과 연수로 여기는 좁은 의미를 넘어서, 학교 체제와 문화까지 포괄하는 넓은 의미로 재규정할 필요가 있다는 점을 시사하였다.

교사학습공동체는 수평적이고 열린 문화로서의 학교 조직문화를 형성하고 개혁하는 데 동인이 될 것으로 기대된다(곽영순, 2015; 김민조 외, 2016; 김성천, 양정호, 2007). 하지만 지금까지의 선행연구들을 보면 교내 교사학습공동체가 학교조직 문화 형성에 중요하다는 주장은 있으나, 충분한 근거나 그 관계를 실증적으로 분석한 연구는 소수이다(박나실, 장연우, 소경희, 2015; 박수정, 방효비, 2019). 예컨대, 교사학습공동체와 학교조직 문화의 관계를 탐색한 연구인 박수정 외(2017)은 두 변인이 상호 영향을 미치는 것으로 확인한 바 있다. 엄문영 외(2020)의 연구는 교사들의 자발적 모임이 학교의 민주적 의사결정에 영향을 미치며, 긍정적 학교 풍토를 유도하고 있다는 것을 밝혔다. 이러한 선행연구의 결과는 학교조직 문화와 교사학습공동체의 관계를 좀 더 명확히 밝혀줄 지속적인 연구와 논의가 이루어져야 함을 시사한다.

제 3 절 이론적 모형

1. 이론적 틀: Likert의 체제 이론

Likert(1976)는 조직의 생산성에 대한 연구를 진행하면서 기업, 병원, 공공기관, 학교 등의 조직들 중 높은 생산성을 보이는 조직과 그렇지 않은 조직을 비교하였다. 그 결과, 대부분의 조직들이 따르던 전통적인 관료제적 구조를 벗어난 새로운 체제를 갖춘 조직의 효과성이 높다는 것을 발견하였다. 기존의 조직은 수직적인 의사소통 방식에 의존하며, 기본적으로 경쟁 구도와 분업화 구조를 갖추고 있다(Likert, 1976). 이러한 조직은 성취하기 위해서 다른 것들을 희생시키기 때문에 부서 간, 부서 내 갈등을 유발하고, 조직의 힘은 소수의 리더십에 집중된다. 상기한 바와 같이 전통적인 체제는 그 안에 속한 사람들이 목소리를 낼 수 없는 구조

이며 그 결과, 낮은 생산성뿐만 아니라 협력 부족, 낮은 동기 등 불만족을 야기했다. 반면, 생산성이 높은 조직은 구성원간의 상호작용, 신뢰, 수평적 의사소통, 갈등 해결에서 높은 수준을 보였다.

Likert(1976)는 이러한 연구 결과에 따라 조직을 4가지 체제로 나누는 기준을 고안했다. 전통적인 관료적 관점의 조직은 체제1에 해당되며 체제4로 올라갈수록 활발한 상호작용, 높은 충성심, 신뢰, 높은 효과성을 가진다. 이러한 변수에서 높은 점수를 가지는 조직은 체제 4통합 모델 조직(System 4 Total model organization: System 4T)라고 명명된다. 체제 4T는 통합적으로 발전된 조직으로서 이상적인 조직으로 여겨진다. 체제4 이론은 Lewin(1951)의 관점으로도 설명가능하다(Likert, 1976 재인용). 장 이론은 개인의 행동(Behaivor)은 개인(Person)과 환경(Environment)의 역동적인 관계의 결과로 일어나는 것임을 설명하며, B=f(E*P)라는 식으로 설명된다. 체제4 이론을 장 이론에 적용해보면, 체제4로의 전환은 환경을 변화시키고, 이것은 구성원의 행동 개선에 영향을 미친다. 더 나아가 사회화 과정을 통해 개인까지 변화시킨다. 체제4 이론은 모든 조직은 환경뿐 아니라 개인까지 변화시킬 수 있는 역동적인 시스템이라는 점을 전제한다(Likert, 1976).

체제4 이론은 종래의 조직 이론과 달리 인적 요소에 집중하였고, '조직 내 개인은 유의미한 일로부터 성취감과 자아실현을 이루기 원한다.'는 전제를 갖는다. 따라서 체제 4T는 개인을 통제와 보상의 방법을 택하기보다는 신뢰, 협력, 의사소통, 지원적 리더십을 통해 동기를 부여한다. Likert(1976)는 기존의 조직 구조로는 조직 내 갈등을 건설적으로 해결하기 어려우며, 수평적이고 열린 의사결정구조 내에서 다양성을 반영하여 창의적으로 문제를 해결해나가는 것이 바람직하다고 보았다.

Likert(1976)는 어떠한 조직 문화라도 잘 정의된 변수로 설명가능하다고 보았다. 조직의 리더십, 의사결정, 의사소통, 동기부여, 통제와 같은 조직 요소 차원의 활동은 그 조직이 속한 사회의 가치와 조직의 개념이 반영된 것이다. 이러한 관점에 따라 리더십, 동기부여, 의사소통, 의사결정, 목표설정, 통제라는 주요 변수를 간략하게 재구성한 내용은<표 2-3>

과 같다. <표 2-4>는 Likert가 조직문화의 수준을 측정하기 위하여 사용했던 설문지로서 면담자에게 자신이 속한 조직이 항목별로 어디에 위치해있는지 체크한 뒤 선으로 연결하여 조직이 시스템1부터 4중 어디에 속하는지 명시적으로 나타내었다. 본 연구는 Likert(1976)의 체제4 수준과 문항을 활용하여 한국적 맥락에 맞게 재구성하고자 한다. 따라서, 한국 초등학교의 조직문화를 유형화하고 그 수준에 따라 교사학습공동체와 어떠한 상호작용을 갖는지 살피는 데 의의가 있다.

<표 2-3> Likert의 체제4

	체제1	체제2	체제3	체제4
리더십	착취적-권위적	온정적-권위적	협의적	참여집단적
협력 (동기적 힘)	- 돈과 지위에 대한 두려움과 욕구 - 조직에 대한 불만족 - 협력적 팀워크 일어나지 않음	- 돈에 대한 욕구, 지위나 권력에 대한 두려움 - 조직에 대한 불만족, 약간의 만족 - 협력적 팀워크 가끔 일어남	- 돈에 대한 욕구, 개인 내 다른 동기 자극 - 조직에 대한 중상 이상의 만족감 - 협력적 팀워크 어느정도 일어남	- 두려움을 제외한 모든 동기적 힘 - 높은 만족감 - 협력적 팀워크 아주 많이 일어남
의사소통 유형	- 상사와의 의사소통 거의 없음 - 의심을 수반하는 상하식 전달	- 상사와의 의사소통 거의 없음 - 약간의 왜곡	- 상향식, 하향식, 상호 의사소통 - 약간의 왜곡	- 모든 방향으로 자유롭게 정보가 흐름 - 왜곡 없음
의사결정 과정	- 정확하지 않은 정보를 바탕으로 최상위 계층에서 결정 - 개인 간 결정	- 정확한 정보를 바탕으로 상위 계층에서 결정 - 개인 간 결정	- 상위 계층에서 결정, 하위 계층에서 상세한 결정 - 집단 중심적 결정	- 정확한 정보를 기반으로 조직 전반에 걸친 결정 - 집단 활동 장려
목표 설정 과정	- 명령 - 표면적 순종과 내부적 저항	- 명령과 약간의 발언 기회 - 약간의 내부적 저항	- 토론 후 목표 설정, 명령 - 약간의 암묵적 저항	- 집단 참여에 의한 목표 설정 - 목표 수용
통제 과정	- 최상위 계층에서의 통제 - 비공식 조직 존재 - 감시, 처벌	- 상위 계층에서의 통제 - 비공식 조직 존재 - 감시,처벌 및 보상	- 상위, 하위 계층에서 통제 - 약간의 비공식 조직 존재 - 보상	- 모든 계층에서 통제 기능에 대한 책임감 인식 - 비공식,공식 조직 일치 - 보상 및 자율

<표 2-4> Likert의 조직변수 측정도구

	조직 변수	system1	system 2	system 3	system 4
리더십	교사들에게 얼마나 많은 자신감과 신뢰를 보여주는가?	보이지 않음	어느 정도	상당한 정도	아주 많이
	교사들은 업무에 대해관리자에게 말하는 것이 얼마나 자유롭다고 느끼는가?	매우 그렇지 않음	그렇지 않음	자유로움	상당히 자유로움
	얼마나 자주 교사들의 생각을 구하고 구조적으로 사용하는가?	매우 그렇지 않음	그렇지 않음	종종 그러함	자주 그러함
협력/동기부여	동기부여를 위해 다음의 방법이 얼마나 사용되는가? 1) 두려움 2) 위협 3) 처벌 4) 보상 5) 참여	1,2,3과 가끔4	4와 가끔 3	4, 가끔 3과 5	4,5
	조직의 목표를 달성할 책임을 느끼는 곳은 어디인가?	상부	상부와 중간	일반적	모든 수준
	협력적인 팀워크는 얼마나 자주 일어나는가?	일어나지 않음	가끔 일어남	어느 정도	아주 많이
의사소통	정보 흐름의 일반적인 방향은 어떠한가?	하향식	대개 하향식	하향식과 상향식	상,하향식과 수평적
	하향식 의사소통이 어떻게 받아들여지는가?	의심을 수반함	의심의 여지가 있음	주의를 기울임	수용적인 마음
	상향식 의사소통은 얼마나 정확한가?	부정확함	자주 부정확함	자주 정확함	거의 정확함
	관리자는 교사들이 직면하는 문제를 얼마나 잘 아는가?	알지 못함	어느 정도 알고 있음	꽤 알고 있음	아주 잘 알고 있음
의사결정	어떤 수준에서 의사결정이 이루어지는가?	거의 관리자 수준	관리자와 일부 대표	관리자와 좀 더 활발한 대표의 참여	전체적 통합
	교사들이 그들과 관련된 결정에 관여하고 있는가?	관여하지 않음	어느 정도	상당한 정도	아주 많이
	의사결정 과정이 동기부여에 얼마나 기여하는가?	기여하지 않음	아주 조금 기여함	어느 정도 기여함	중요하게 기여함
목표설정	조직의 목표가 어떻게 수립되었는가?	상명하달식	명령과 약간의 조언	명령에 의한 의논	집단에 의해
	목표에 대한 저항이 얼마나 존재하는가?	강한 저항	어느 정도의 저항	가끔 저항	거의 없음
통제	검토 및 통제 기능은 얼마나 집중되어있는가?	매우 높은 위치에 집중	꽤 높은 위치에 집중	낮은 위치의 대표들의 참여	널리 공유됨
	공식적 조직에 대해 저항하는 비공식적 조직이 있는가?	있음	보통	가끔	없음
	개인과 부서의 성과에 대한 결과와 관련 자료는 무엇을 위해 사용되고 있는가?	감시, 처벌	보상, 처벌	보상, 자기 지도	자가지도, 문제해결

제 3 장 연구 방법

제 1 절 통합연구방법론

양적 연구와 질적 연구가 가진 상이한 철학적 배경은 공존이 가능한지에 대한 학자들의 끊임없는 논쟁을 가져왔다. 실증주의에 입각한 양적 연구는 가설 연역 논리구조에 기초하여 이론을 객관적으로 검증하는데 목적이 있는 반면, 질적 연구는 귀납법에 기초하여 맥락의 특수성 속에서 발생하는 문제 상황 분석에 초점을 두어 구성원이 사용하는 담론적 정보의 수집 및 해석을 강조한다. 각각의 연구 방법론을 옹호하는 학자들은 이러한 차이로 인하여 불가공약성을 가지며 결코 양립될 수 없다고 보았다(Gage, 1989, Guba, 1990: 박선형 2010 재인용). 그러나 1980년대 이후 문제해결에 초점을 두는 실용주의가 연구방법의 철학적 배경으로써 새롭게 부각되었으며(Howe, 1988), 실용주의자들의 두 방법의 상호보조적 역할에 대한 연구가 진행되었다(박선형, 2010).

대체로 양적 연구의 약점이 질적 연구의 강점이 되고, 질적 연구의 약점이 양적 연구의 강점이 되기 때문에 두 연구 방법을 모두 사용함으로써 연구의 폭과 깊이를 더할 수 있다는 관점이 대두된 것이다. 인간의 행동은 양적인 차원과 질적인 차원으로 분리된 영역에서 독립적으로 발생하는 것이 아니라 두 차원의 조합으로 이루어진 연속선상에서 발생한다. 또한 두 연구법은 사실에 대한 관찰 경험 증거를 공통적으로 활용하여 결국 '이론'으로 귀결된다(Tashakkori & Teddlie, 2001)는 점에서 공통점을 갖는다. 이러한 실용주의적 매커니즘 속에서 양적 연구와 질적 연구를 통합한 것을 통합연구방법론이라 한다.

통합연구방법론에 대한 유형 분류는 다양하게 이루어지고 있는데, Steckler 외(1992)은 통합연구방법론의 궁극적인 목적에 의거하여 다음과 같이 네 가지 유형으로 구분하고 있다(오은주, 2008 재인용). 첫째, 정량적 수단을 개발하기 위한 정성적 방법, 정량적 결과를 설명하기 위한 정성적 방법, 셋째, 정성적 발견을 정교화하기 위한 정량적 방법, 넷째, 정

성적 방법과 정량적 방법의 동등 사용 등이다.

Tashakkori와 Teddlie(2001)은 통합방법 설계를 크게 세 범주로 나누었다. 첫째, 등위설계로서 순차적설계(QUAN/QUAL 및 QUAL/QUAL)와 병렬적/동시적 설계(QUAN+QUAL 및 QUAL + QUAN)가 이에 포함된다. 등위설계를 사용할 경우, 연구자는 현상을 이해하기 위해 양적, 질적 접근을 거의 동등하게 사용한다. 둘째, 주-부 패러다임 혼합설계로서, 단일연구 내에 하나의 방법이 지배적이지만, 일부분에 대안적인 설계가 포함된다. 순차적 설계(QUAN/qual 및 QUAL/quan)와 병렬적/동시적 설계(QUAN + qual 및 QUAL + quan)이 이에 해당된다. 셋째, 다층접근방법을 두 가지 이상의 집단 수준에서 수집한 자료를 양적 및 질적으로 활용하는 것이다.

Creswell(2005)은 다음과 같이 네 가지 형태로 통합연구방법론을 구분하고 있다. 첫째, 삼각화 설계(Triangulation Design)이다. 이 설계의 주목표는 '같은 연구테마에 대하여 상이하지만 보완적인 자료를 획득' 하는 것이다(Creswell, 2005). 정성적, 정량적 자료가 동등한 위상을 가지며 연구 결과의 검증을 위해 각각의 분석결과를 직접적으로 대조시킨다. 비교, 검증을 위해 사용된 경우에는 해석단계에서 두 자료의 결합이 이루어지고, 자료의 변형은 분석단계에서 이루어진다.

둘째, 내재적 설계(Embedded Design)는 한쪽의 자료가 다른 쪽의 자료에 내재되어 있는 설계 방식이다. 내재적 설계의 경우 포섭하는 자료가 기본적인 역할을 수행하고 포섭된 자료유형은 뒷받침하는 역할을 하며, 자료의 결합은 분석단계에서 이루어진다. 삼각화 설계와 달리 두 자료가 대등한 관계를 갖는 것이 아니나, 일차적 자료가 없을 경우 다른 자료의 분석과 해석이 불가능하다.

셋째, 설명적 설계(Explanatory Design)이다. 정량적 분석이 선행되고, 그 결과를 설명하기 위하여 정성적 분석이 추가되는 방식이다. 정량적으로 분석된 결과에 대하여, 인터뷰나 사례 연구를 통해 특성이나 이유를 추가적으로 설명하는 것이다. 설명적 설계는 자료수집과 분석이 순차적으로 이루어져, 시간이 많이 소모된다.

네 번째는 탐색적 설계(Exploratory Design)로서 정성적 분석이 이루어진 후에 정량적 자료 분석이 이루어진다. 이 설계의 주된 목표는 새로운 지표, 개념, 분류 발견 등과 같이 새로운 현상을 탐구하는 데 있다. 정성적 방법을 통해 새로운 현상 탐구를 수행한 뒤에, 탐구된 현상의 유효성을 정량적 방법을 활용해 검증한다.

<표 3-1> 정성적, 정량적 및 통합적 접근 및 절차

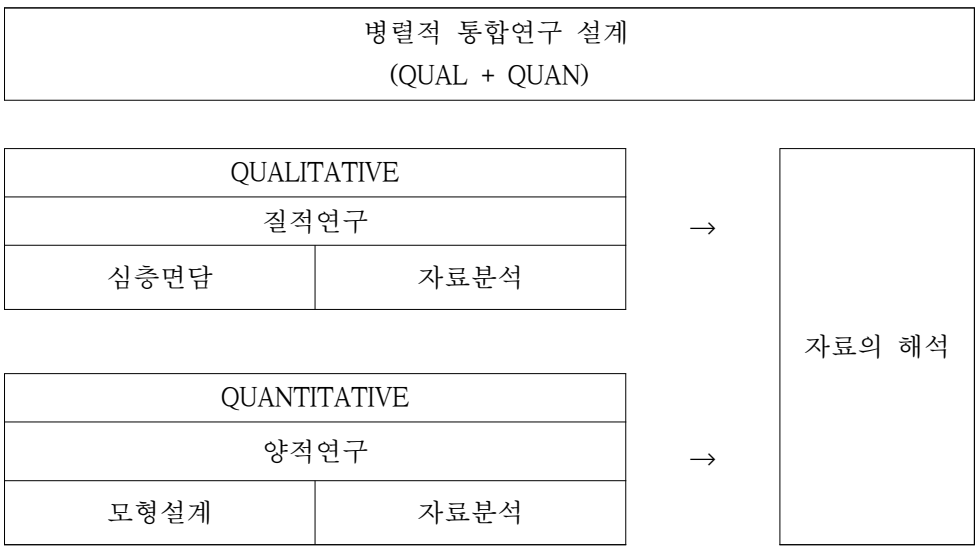
	정성적 접근	정량적 접근	통합적 접근
철학적 가정	구성주의적	후기실증주의적	실용주의적
연구 전략	현상학적, 근거이론, 민족지학, 사례연구, 내러티브	설문지법 연구, 실험연구	순차적, 동시적, 변환적
연구문제	만들어가는 방법	미리 결정됨	미리 결정되거나 만들어가는 방법
연구 방법 사용	개방형 문제	질문에 기초한 검사	개방형 문제, 폐쇄형 문제
자료	면담자료, 관찰자료, 문서자료, 시청각 자료	성취도 자료, 태도 자료, 조사자료	모든 가능성을 추론할 수 있는 여러 형태의 자료
분석	텍스트와 영상 분석	통계 분석	통계분석과 텍스트 분석
연구 수행	개념과 현상 연구, 자료 해석	이론과 설명 검증, 타당도 신뢰도 검증	정량 및 정성 연구 모두 수행

(출처: Creswell, 2005:pp22,24 내용을 재구성함)

통합연구방법을 활용하면 연구자는 단일 연구방법을 통해서 놓칠 수 있는 이해나 통찰을 얻을 수 있으며 연구결과를 일반화하는 데 용이하다. 반면, 단일한 연구방법을 사용하는 것보다 시간과 비용이 더 많이 소요된다(Tashakkori & Teddlie, 2001). 각 연구방법에 대한 이해, 분명한 목적의식과 연구 설계 없이는 시간과 비용을 더 소모하면서도 그 결과에 대하여 더 큰 비판에 직면할 수 있다(김미숙, 2006). 동일한 문제의식 하에 혼합연구방법 관련 저술들은 동 방법의 선정 이후, 연구 설계 전략

및 자료분석 절차, 이에 대한 시각적 모델 활용 등이 명시화되어야한다. 연구수행에 있어 양적 자료와 질적 자료의 단순 배치 및 나열은 엄밀한 통합방법연구가 될 수 없다.

제 2 절 연구 절차



[그림 3-1] 병렬적 통합연구 설계 모형

본 연구는 [그림3-1]과 같이 병렬적 설계의 방법을 따라 연구 문제를 해결하고자 한다. 병렬적 설계의 가장 큰 특징은 QUAL+QUAN방식으로서 질적 연구와 양적 연구에 동등하게 무게를 두어 연구를 수행한다는 점이다. Creswell(2005)의 분류에 따르면 삼각화 설계에 해당되는 것으로 질적, 양적 자료가 동등한 위상을 가지며 각 자료는 동시에 수집된다. 수집된 자료는 분석을 통해 해석 단계에서 대조 및 통합된다. 따라서 본 연구는 병렬적 설계 방법을 따라 동일한 연구 주제를 가지고 상이한 방법을 통해 연구 자료를 수집한 뒤 분석을 통하여 각 자료를 대조 및 상호 보완하였다.

질적 자료 수집을 위하여 이론적 표집에 의거한 유의적(purposive) 표

집과 눈덩이 표집 방법을 통해 연구참여자를 선정하였다. 유의적 표집은 연구자가 질문의 적용 가능성을 검증하기 위해 다양한 응답자를 추출하는 것이다(Babbie, 2013). 본 연구에서는 모집단 및 요소들에 대한 지식 및 연구의 목적에 기초하여 표본을 추출하는 것이 적절하다고 판단하였다.

연구 문제를 해결하기 위해서 설정한 표집 기준은 다음과 같다. 첫째, 교사학습공동체에 참여한 경험이 있는 교사들을 선정한다. 둘째, 국공립 및 사립학교, 혁신학교 및 일반학교, 성별, 근무연수, 보직유무 등 다양한 배경을 가진 교사들이 참여할 수 있도록 고르게 선정한다. 셋째, 연구참여자가 활동했던 교사학습공동체의 기간, 활동 정도, 자발성 등의 요인이 다양하게 분포될 수 있도록 선정한다. 마지막으로, 연구의 목적 및 방법을 확인한 뒤 자발적으로 연구에 참여의사를 표시한 교사들을 선정한다.

유의적 표집 이후에는 눈덩이 표집을 실시하여 연구 자료를 얻고자 한다. 눈덩이 표집이란 선발된 표본의 구성원이나 개개인으로부터 획득한 정보에 기초하여 각 개인을 선발해 가는 방법을 말한다(Tashakkori & Teddlie, 2001). 질적연구 특성 상 표본수를 미리 정하지 않고 자료를 획득해나가는 과정에서 연구자가 충분하다고 판단되는 때까지 자료를 수집할 것이다.

양적 연구를 위해서는 한국 교육 실태 및 수준 분석(2005~2014)의 초등학교 데이터를 활용하여 위계적 선형모형(HLM)을 실시하였다. HLM을 활용하는 이유는 본 연구와 같이 조직, 즉 집단과 구성원의 행위에 관한 연구는 개인 행위가 집단의 요소로부터 영향을 받기 때문에 개인주의적 오류나 생태학적 오류를 가져올 수 있다고 판단하였기 때문이다. 위계적 선형모형(HLM)을 사용하면 개인과 조직 수준의 변수가 혼합된 다층연구에서 오류를 줄일 수 있다(손성철, 정범구, 주지훈, 2013). 학교 조직문화 연구에 위계적 선형모형을 사용하기 위해 요구되는 정해진 표본 수는 없으나, 통계적 검정력의 확보를 위해 300개의 집단과 집단 내 30개의 표본이 권장된다(손성철 외, 2013)

제 3 절 연구 대상

1. 질적 연구 참여자

위와 같은 연구 설계를 통해 예비 면담을 실시하였고, 연구 참여자는 <표 3-2>과 같다. 자료를 수집하기 위하여 연구자는 집단 및 일대일 질적 면접을 실시하였다. 질적 면접은 설문조사와 달리 면접자와 응답자 사이의 상호작용을 전제한다(Babbie, 2013). 연구자는 면담에 대한 일반적인 방향을 가지고 있지만, 어떤 질문을 어떤 순서로 질문할 것인지 정하지 않는다. 이에 따라 면담은 반구조화된 면담지에 따라서 이루어졌다. 2020년 3월부터 2020년 9월까지 면담이 이루어졌으며, 면담시간은 1시간에서 1시간 반 정도 진행되었다. 면담은 대면 면담과 함께 대면이 어려울 경우 원격 화상회의 프로그램을 통해 비대면으로 이루어졌다. 일반적으로 전화 등의 방법을 통한 비대면의 면담인 경우 연구 참여자의 비언어적 표현을 알 수 없다는 제한점이 있으나, 화상회의 프로그램은 연구자와 참여자가 서로 얼굴을 보고 소통할 수 있어 그러한 제한점을 극복할 수 있었다. 그리고 추가적인 면담이 필요한 경우 상황에 따라 대면 면담, 전화 및 메일을 통해 자료를 수집하였다. 타당한 연구 결과를 확보하기 위해서 면담 내용은 참여자들의 동의를 구하여 녹음되었고, 그 후 전사 작업을 거쳤다.

<표 3-2> 면담 연구참여자

	경력	보직	성별	PLC 경험	학교 특성	지역
1	16년	없음	여	4년 이상	혁신학교	인천
2	3.5년	없음	여	3년		서울
3	3년	없음	여	2년		서울
4	8년	없음	여	2년	혁신학교	서울
5	21년	없음	여	4년 이상		인천
6	8년	없음	여	4년 이상		서울
7	13년	부장	여	4년 이상		전주
8	19년	없음	여	4년 이상		인천

9	6년	부장	남	4년 이상	연구학교	여수
10	4.6년	부장	남	3년	신설학교	경기
11	6년	부장	남	3년		대전

2. 양적 연구 자료

본 연구에 사용할 분석 자료는 한국교육개발원에서 2003년에 시작한 학교 교육 실태 및 수준분석 패널데이터이다. 학교 교육 실태 및 수준 분석 연구는 초・중・고등학교를 대상으로 2005, 2008, 2011, 2014년, 즉 3년 주기로 반복하여 조사를 실시하였다. 학교 교육 실태 및 수준 분석 연구는 장기간에 걸쳐 교사, 교장, 학교, 학부모, 학생에 대한 정보를 담고 있어 다양한 분석을 진행하기에 용이하다(박경호 외, 2015). 초등학교의 1~4주기 연구의 구체적인 조사방법은 아래의 표와 같다. 본 연구에서 분석으로 사용하는 데이터는 2014년의 초등학교 232개교, 교사 6,054명이다.

<표 3-3> 학교 교육 실태 및 수준 분석 연구 조사 설계

조사시기	2003~2009년: 매년 7월 2010~2014년: 매년 9월
조사 대상	표집학교 학교장, 교무부장 또는 연구부장, 초등학교 6학년 학생(표집학교별 2개 학급), 학생의 학부모, 표집학교 전체 교사
조사 방법	우편조사 표집학교별로 연구협력교사를 위촉하여 학교 자체적으로 조사 실시
표본 추출 방법	시도, 지역규모, 학교 설립유형을 고려한 모집단 비례 무선표집 비례층화무선추출법을 활용한 학교단위 표집 학교패널 설계 방식으로서, 학교 단위의 반복횡단 설계 적용 3년 주기로 학교급별 동일 학년 학생(초6, 중3, 고2) 표집 조사 불응 학교에 대한 대체표집 및 추가표집 병행

(출처: 한국교육개발원 홈페이지(www.kedi.re.kr)를 참고하여 작성함)

제 4 절 연구 도구

1. 심층 면담

심층 면담은 반구조화된 면담 형식으로 진행되었다. 반구조화된 면담이란 연구자가 면담에 앞서서 면담 가이드를 준비하기는 하지만, 구조화된 면담처럼 질문이 엄격하게 결정되어있지는 않다(유기웅, 정종원, 김영석, 김한별, 2018). 연구참여자의 답변에 따라 즉흥적인 질문을 추가할 수 있다. 즉, 연구자가 개방형 질문을 던짐으로써 참여자의 경험을 풍부하게 이끌어낼 수 있다. 본 연구는 반구조화된 면담을 위해 다음과 같은 면담 가이드를 제시하였다.

<면담 가이드>
1. 선생님에 대한 간략한 자기소개를 부탁드립니다.
2. 선생님께서 교직생활을 하며 느낀 학교조직 문화의 특징은 무엇이라고 생각하십니까?
3. 선생님께서 교사학습공동체를 참여했을 때의 근무 학교의 조직문화는 어떠했습니까?
4. 선생님께서는 어떠한 교사학습공동체를 경험해 보셨습니까? 형성 과정, 지속 연도, 특징 등에 대해 자유롭게 말씀해 주세요.
5. 교사공동체를 하며 느꼈던 성장의 경험, 장점 혹은 부작용 등을 얘기해 주세요.
6. 선생님의 근무 학교의 조직문화가 교사학습공동체가 형성되거나 유지되는 데에 어떤 영향을 미쳤습니까?
7. 근무 학교에서 교사학습공동체 운영이 지속된 기간에 따라 어떻게 발전, 심화되었습니까?
8. 교사공동체가 학교의 조직문화에 어떠한 영향을 미쳤습니까?

[그림 3-2] 면담 가이드

2. 학교교육 실태 및 수준 분석

본 연구의 종속변수는 학교의 조직문화이다. Likert의 체제 이론에 따

라 조직문화를 리더십, 협력, 의사소통, 의사결정, 목표공유, 통제의 6가지 요소로 나누었다. 각 조직문화 변수는 학교교육 실태 및 수준 분석 4주기에 참여한 교사들의 설문을 보고 재구성하였다. 해당 데이터의 경우 각 학교의 모든 교사들이 설문에 참여하였다. 분석에 사용되는 모든 변수 중 결측값이 하나라도 있는 데이터는 제거하여 6,054명 중 최종적으로 분석에 사용되는 교사 데이터의 수는 5810명이다. 조직문화 변수에 대한 문항 구성 및 신뢰도 검증 결과는 <표3-5>와 같다.

관심변수는 교내 연구모임 참여 여부와 소속 학교 모임의 활성화이다. 학교교육 실태 및 수준 분석 4주기는 2011년에 관측된 데이터로, 교사학습공동체가 교원학습공동체, 전문적학습공동체 등의 이름으로 정책화되기 이전의 데이터이다. 본 연구는 교육청에서 정의하고 시행하는 정책에 한계를 두지 않고 더 넓은 의미의 교사학습공동체로서 교사들이 배움을 위해 모인 모임에 관심이 있기 때문에 교내 연구모임 참여여부와 활발한 운영 정도로 측정하기에 적합하다고 판단하였다.

통제변수로서 학교의 조직문화에 영향을 줄 수 있는 요인은 교사 특성과 학교 특성으로 나누어 볼 수 있다. 진동섭 외(2005)는 조직문화와 관련하여 의사결정에 교사의 연령, 성별, 학력이 영향을 미친다고 밝힌 바 있다. 또한, 학교급, 여교사비율, 연령 구성비, 석사이상 비율의 학교 특성도 의사결정에 영향을 미칠 수 있다고 하였다(위은주, 2017; 진동섭 외, 2005) 위와 같은 선행연구에 비추어 본 연구의 통제변수를 성별, 경력, 직위, 학력, 담임 유무의 교사개인 특성과 지역규모, 학급 수, 설립유형의 학교 특성으로 설정하였다.

통제변수에 다른 변인이 추가되지 않은 것은 조직문화에 영향을 주는 요인에 대한 실증적 연구가 거의 없기 때문이다(위은주, 2017). 학교조직문화를 변인으로 하여 다른 변인과의 구조적 관계를 분석한 박영주, 전주성(2018)은 초등학교 교사의 직무수행 준비도, 직무자율성이 학교조직문화에 영향을 미친다고 밝힌 바 있는데, 그러한 변수를 측정할 지표가 존재하지 않아서 포함하지 않았다.

〈표 3-4〉 HLM 변수 구성

구 분	변수 설명
종속변수	
조직문화	• 교사의 조직문화 관련된 문항의 각 평균값(5점 척도) 리더십. 협력. 의사소통. 의사결정, 목표공유, 통제
관심변수	
(개인) 교내 연구모임 참여 여부	• 교사의 교내 연구 모임 참여 여부 참여:1, 미참여:0
(학교) 소속 모임의 활성화	소속 학교의 교내 모임의 활발한 운영 정도의 평균값(5점 척도)
통제변수(개인특성)	
성별	• 교사의 성별 남: 1, 여: 0
경력	• 교사의 교직 경력 1-4년(1), 5-11년(2), 12-18년(3), 19-24년(4), 24-40년(5)
직위	• 교사의 직위 더미변수(평교사0 부장1)
학력	• 교사의 교육 연한 고졸(12), 대졸(16) ,석사(18), 박사(21)
담임 유무	담임1 비담임0
통제변수(학교특성)	
지역규모	도시1 읍면지역0
학급 수	학교의 학급 수 4-50학급
설립유형	공립: 0, 사립: 1

분석의 신뢰도 검증을 위해 Cronbach’ α를 실시했다. 신뢰도 검증은 문항수가 20~25개이면 신뢰도 계수 0.8, 문항 수가 4~5개이면 신뢰도 계수가 0.6이상이면 인정하는 수준이다(한봉주, 2012). 검증 결과, 본 연구의 주요변수인 조직문화 변수의 Conbach’s α 값이 모두 0.8 이상으로 나와 수렴타당성 또는 내적일관성이 있는 것으로 나타났다.

〈표 3-5〉 조직문화 변수 문항 및 신뢰도

변수	문항	Cronbach’s α
리더십 (5문항	1. 교장선생님은 교사 개개인의 능력과 심리적 특성을 잘 파악하고 지원해 주려고 노력한다	0.856

5점척도)	2. 교장선생님은 수업 개선과 교사들의 새로운 아이디어에 관심을 갖는다 3.. 교장선생님은 교사들이 창의적으로 직무수행을 할 것을 기대한다 4. 교장선생님은 교사들 간의 협력을 강조하며 학교 공동체 문화를 증진시키려 노력한다 5. 교장선생님은 교사들이 자신의 지시에만 따르도록 유도하지 않는다	
협력 (4문항 5점척도)	1. 학교 교육 활동과 주요 업무에 대한 가치와 신념을 동료 교사와 공유한다 2. 우리 학교에서는 교사들이 서로 협력을 잘한다 3. 우리 학교는 가족과 같다. 모두 친밀하며, 서로를 생각한다 4. 우리 학교는 교사 모임이 활성화되어 있다	0.859
의사소통 (5문항 5점척도)	1. 학생들의 학업 문제에 대해 동료 교사와 대화한다 2. 학생들의 수업태도에 대해 동료 교사와 대화한다 3. 생활지도에 대해 동료 교사와 대화한다 4. 진학/지로 지도에 대해 동료 교사와 대화한다 5. 교수학습 방법에 대해 동료 교사와 대화한다	0.894
의사결정 (4문항 5점척도)	1. 교장선생님은 교사에게 영향을 줄 수 있는 의사결정에 대해 교사들과 상의한다 2. 연간 학교 교육과정 수립에 교사들의 의견을 반영한다 3. 학칙 및 규정 개정에 교사들의 의견을 반영한다 4. 학생 처벌에 교사들의 의견을 반영한다	0.849
목표 공유 (4문항 5점척도)	1. 교장선생님은 학교 발전에 대해 분명한 계획을 가지고 교사와 학부모들과 그 목표를 공유하고자 한다 2. 교장선생님은 학교목표 설정과 평가 과정에 교사들을 참여시킨다 3. 교장선생님은 학교개혁과 발전에 대해서 교사와 학부모들에게 조언을 구한다 4. 우리 학교 교사들은 학교교육 목표와 활동 내용을 잘 알고 있다	0.846
통제 (5문항 5점척도)	1. 보직 교사 인사에 교사들의 의견을 반영한다 2. 학급 담임 배정에 교사들의 의견을 반영한다 3. 업무 분장에 교사들의 의견을 반영한다 4. 교장선생님은 학년 배정 및 업무(사무) 분장에 합리적 절차를 적용한다 5. 교장선생님은 행정실의 업무 처리가 교사에게 지원적이도록 격려하며 행정업무 부담을 줄여 수업에 집중하도록 노력한다	0.863
		n=5810

제 5 절 자료 분석

1. 면담 자료 분석

확보된 모든 면담 자료는 반복적 비교 방법에 따라 이루어졌다. Straus와 Corbin(1998)은 기존의 이론에 따라 도출된 가설을 검증할 목적으로 하는 자료의 코딩 방법을 개발하였다. 자료 분석은 개방코딩(open coding), 축코딩(axial codeing), 선택코딩(selective coding)이라는 세 가지 유형의 코딩을 거친다. 개방코딩 과정에서 자료는 분산되고 검토되며, 유사점과 상이점들이 비교된다. 그 후 개방코딩의 결과를 재분석하여 좀 더 주요하고 일반적인 개념, 즉 '범주'로 규명된다. 마지막으로 선택코딩은 자료를 통해 규명된 개념들을 조직하여 핵심적인 코드를 구축하는 단계이다(Straus & Corbin, 1998). 핵심적 코드는 단 하나의 인용문으로 결정되는 것이 아니라 광대한 자료 전체에 근거하여 도출된다. 즉, 코딩은 연구자의 해석에 따라 자료에 내포된 개념들 간의 관계성을 파악하는 작업이라고 할 수 있다.

반복적 비교 방법을 통하여 자료들을 대조하는 것과 동시에 본 연구 문제를 해결하기위해 두 가지 관점이 포함되었다. 학교조직 문화와 관련한 내용의 자료들은 Likert의 체제 이론을 중심 범주, 즉 축으로 놓고 관련성에 따라 분류되었다. 이 과정은 연구자의 관심 문제에 따라 기존의 학문 틀에 비추어 자료를 분석하는 연역적 작업으로서 에틱 코딩의 관점에 가깝다고 할 수 있다. 교사학습공동체 경험에 대한 자료는 1차적으로는 동일하게 개방코딩의 과정을 거쳐 개념화되었는데, 조직문화 관련 자료와 달리 에믹 코딩의 관점에서 분석되었다. 에믹 코딩은 연구참여자의 경험을 드러난 그대로 따라 귀납적으로 분류하는 관점이다.

분석 과정에서 신뢰성과 타당성을 확보하기 위해 면담 자료와 함께 문헌 검토를 통해 다각적 검증을 실시하였다. 또한, 동료 연구자와 박사의 검토를 받아 타당성을 높였으며 분석을 마친 후 연구참여자에게 결과물을 공유하고 검토를 받았다. 이러한 노력은 질적연구에서 중요한 쟁점이 되는 연구자의 편견을 배제하기 위한 것이다.

2. 양적 자료 분석

상술한 연구문제에 따라 <학교 교육 실태 및 수준 분석 초등학교 4주기> 데이터 분석을 위한 가설은 다음과 같으며, 이를 해결하기 위한 단계별 분석 모형은 <표 3-6>에 제시되어있다. 아래와 같은 분석을 위해 HLM 6.0을 사용하여 2수준 모형을 분석하였다. 추가적으로 고정효과모형 실시를 위해서는 STATA 13.0을 사용하였다.

가설1. 학교 조직문화는 학교 간 차이가 있다.
가설2. 학교 조직문화의 차이에는 교사 개인적 특성이 영향을 미친다.
가설3. 학교 조직문화의 차이에는 학교 특성이 영향을 미친다.
가설4. 학교 조직문화에 학교 내 교사학습공동체의 참여 및 활성화 수준이 영향을 미친다.

<표 3-6> 분석 모형

모형	투입변수	목적
모형1 (무조건모형)	없음	학교 간 분산의 확인
모형2	모형1+ 개인 관심변수	공동체 참여 여부가 조직문화에 미치는 효과 분석
모형3	모형2+ 개인 통제변수	개인변수를 통제한 후 공동체 참여 효과 분석
모형4	모형3+ 집단 관심, 통제변수	집단변수를 통제한 후 공동체 참여 및 공동체 활성도의 효과 분석

가. 모형1: 무조건모형

Level-1 Model

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

Level-2 Model

$$B_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j} \qquad u_{0j} \sim N(0, \tau_{00}^2)$$

무조건 모형은 종속변수만 투입하여 집단 간 차이가 있는지 확인할 수 있는 모형이다. 분석 결과 집단 간 차이가 있으면 HLM을 활용하기에 적합한 것으로 판단된다. Y_{ij}는 j학교의 i번째 개인의 조직문화 인식 수준을 의미한다. e_{ij}는 집단 내 분산으로서 개인의 집단 평균 이탈 정도를 의미한다. β_{0j}는 j학교의 조직문화 평균값을 의미한다. γ_{00}는 모든 학교의 조직문화 평균이며, u_{oj}는 학교 간 분산으로 전체평균으로부터 학교의 이탈 정도를 뜻한다. 집단 내 분산과 집단 간 분산을 통하여 ICC(Intra Class Correlation)값을 산출하여 확인 가능하다. 본 연구에서 종속변수로 사용한 조직문화(리더십, 협력, 의사소통, 의사결정, 목표공유, 통제) 모두 ICC값이 10%이상으로 학교 간 차이가 있는 것으로 확인되어 추후 분석을 진행하였다.

나. 모형2: 무선효과회귀계수 무조건 모형1

Level-1 Model

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(PLC) + e_{ij} \qquad e_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$$

Level-2 Model

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j} \qquad u_{0j} \sim N(0, \tau_{00}^2)$$
$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j}$$

모형2에서는 무조건모형에서 1수준 관심변수인 학교 내 교사학습공동체 참여유무(PLC)를 투입하였다. 1수준에 투입한 변수 PLC는 교사학습공동체의 참여 여부로서 더미변수이다. 따라서 β_{1j}는 기울기로서 교사학습

공동체에 참여하지 않는 교사에 비해 참여하는 교사일 때 조직문화 점수의 변화량, 즉 교사학습공동체 참여의 효과로 해석할 수 있다. β_{0j}는 j번째 학교 교사 중 교사학습공동체에 참여하지 않는 교사들의 평균 조직문화 수준을 의미한다. r_{10}는 평균적인 교사학습공동체 참여 효과를 의미하며, u_{1j}는 j학교에서의 교사학습공동체 참여 효과와 평균적인 효과의 차이이다. 즉, u_{1j}는 학교별로 교사학습공동체의 참여 효과가 다르다는 가정 하에 투입된다. 따라서, 투입에 앞서 u_{1j}의 분산에 대한 유의성 검증을 통하여 공동체참여-조직문화 기울기에 학교 간 차이가 있는지 확인하였다. 그 결과, 리더십, 의사소통, 통제의 경우는 u_{1j}의 분산이 통계적으로 유의하여 학교 간 차이가 있다는 것으로 나타나 무선효과로 설정하여 분석하였다. 협력, 의사결정, 목표공유의 경우에는 u_{1j}의 분산이 통계적으로 유의하지 않아 공동체 참여가 종속변수에 미치는 영향력이 학교마다 같다고 가정하는 고정효과로 설정하여 분석하였다.

다. 모형3: 무선효과회귀계수 무조건 모형2

Level-1 Model

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(PLC\text{참여여부}) + \beta_{2j}(\text{성별}) + \beta_{3j}(\text{경력}) + \beta_{4j}(\text{교육연한}) + \beta_{5j}(\text{직위}) + \beta_{6j}(\text{담임여부}) + e_{ij} \qquad e_{ij} \sim N(0,\sigma^2)$$

Level-2 Mode

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j} \qquad u_{0j} \sim N(0,\tau_{00}^2)$$
$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + (u_{0j})$$
$$\beta_{2j} = \gamma_{20}$$
$$::$$
$$\beta_{6j} = \gamma_{60}$$

모형3에서는 1수준에 교사학습공동체 참여여부 이외의 교사 개인 특성

변수를 추가하였다. 교사의 성별, 경력, 교육연한, 직위, 담임여부를 추가하였고 모든 변수의 기울기는 학교마다 동일하다고 가정한 고정효과로 설정하여 투입하였다. 통제변수 중 성별, 직위, 담임여부는 더미변수이기 때문에 중심화(centering)하지 않고 투입하였고, 교육연한, 경력은 전체 평균 중심화(grand mean centering)하여 투입하였다. 전체 평균 중심화를 하여 투입한 이유는 통제를 목적으로 변수를 투입하였기 때문이다. 이때, r_{00}는 더미변수의 경우 0, 중심화하여 투입한 변수의 경우 평균 수준일 때 기대되는 조직문화 값이다. 즉, PLC를 참여하지 않는 여성 비담임 평교사가 경력과 교육연한이 전체 평균 수준일 때 인식하는 조직문화로 해석할 수 있다.

라. 모형4: 무선효과 회귀계수 조건 모형

level-1 Model

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(PLC\text{참여여부}) + \beta_{2j}(\text{성별}) + \beta_{3j}(\text{경력}) \qquad e_{ij} \sim N(0,\sigma^2)$$
$$+ \beta_{4j}(\text{교육연한}) + \beta_{5j}(\text{직위}) + \beta_{6j}(\text{담임여부}) + e_{ij}$$

level-2 Model

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(PLC\text{활성화}) + \gamma_{02}(\text{유형}) + \gamma_{03}(\text{학급수})$$
$$+ \gamma_{04}(\text{지역규모}) + u_{0j} \qquad u_{0j} \sim N(0,\tau_{00}^2)$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + (u_{0j})$$
$$\beta_{2j} = \gamma_{20}$$
$$\vdots$$
$$\beta_{6j} = \gamma_{60}$$

모형4는 본 연구의 최종모형으로서 1수준 변수만 투입되었던 모형3에 2수준 학교 특성 변수인 지역규모, 유형, 학급수, PLC 활성화를 추가한 모형이다. 지역규모, 유형은 더미 변수이기 때문에 그대로 투입하였으며, 학급 수와 PLC활성화는 중심화(centering)하여 투입하였다. 이 때 r_{01}은 다른 변수가 통제되었을 때 PLC활성화가 1단위 증가하였을 때, 조직문화 점수를 의미하며, 조직 문화에 대한 PLC활성화의 효과로 해석할 수 있다. HLM의 경우 1수준 및 2수준에서 같은 의미의 변수를 투입하면 맥락효과를 추정할 수 있다. 맥락효과는 학교수준의 효과와 개인수준 효과 차이의 크기를 의미하며, 전체 평균 중심화를 하였을 때 순수한 맥락효과를 추정할 수 있다. 만약 1수준 변수 투입시 집단 평균 중심화를 하였다면, 변수를 통제하지 않은 상태에서의 2수준 변수의 평균이 미치는 효과를 의미하기 때문에 학교 간 차이만 확인할 수 있다. 따라서 본 모델에서 r_{01}의 유의성 및 계수값 확인을 통해 맥락효과를 다음과 같이 해석할 수 있다. r_{01}가 통계적으로 유의하다면, PLC 참여여부가 통제된 상태에서 PLC의 활성화 정도가 높은 학교에 근무할 때 차이가 있음을 의미한다.

제 4 장 연구 결과

제 1 절 질적 연구 결과

1. 조직문화 수준 탐색

가. 체제 이론으로 본 학교 조직문화

심층면담을 통해 얻은 자료를 개방, 해체, 검토, 비교 등의 작업을 통하여 개념화하는 개방코딩을 실시한 결과, 총 54개의 개념과 14개의 하위 범주, 7개의 범주를 도출하였다. 첫 번째 연구 문제에 대한 답을 도

출하고자 연구 참여자들의 학교 조직문화 경험을 분석한 결과를 따로 <표 4-1>에 제시하였다.

<표 4-1> 조직문화 경험 분석

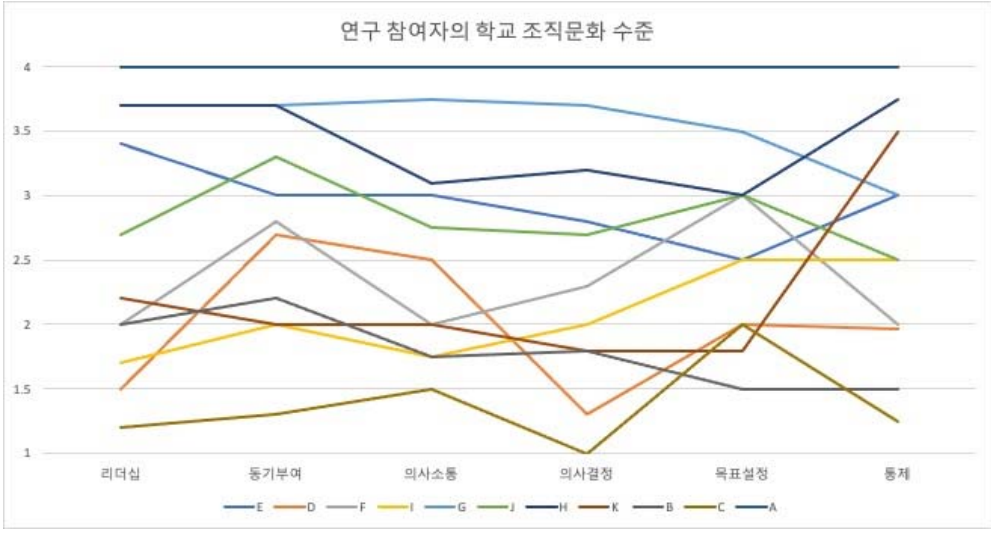
개념	하위범주	범주
강압적 교장, 간섭, 교사에게 책임 전가, 답 정해놓고 강요하기	권위적 리더십	리더십
교사에게 관심이 많음, 교사의 의견 경청, 구성원이 하고 싶어하는 것 수용	수용적 리더십	
학교 문화의 주체, 협력적 팀워크, 협동심, 함께 하는 분위기	협력/영향력 높음	협력
힘을 발휘할 수 있는 체제가 없음, 영향력이 없다는데서 나오는 무기력과 무력감, 협력의 기회 없음	협력/영향력 낮음	
상명하달식, 중요사항 전달, 주어진 일을 묵묵히 열심히 하기, 달성에 대한 압박, 명령에 따르기	상명하달식 목표 설정	목표 설정
교직원 모두의 참여, 합의점에 도달할 때까지 회의	참여적 목표 설정	
중간에서 관리자 의도 순화하기, 부장회의 중심의 의사결정, 수동적인 교사, 부장 선에서 결정됨, 딱딱하고 고리타분	폐쇄적 의사결정	의사결정과정
다모임, 동그랗게 앉아서 대화하기, 자율적인 분위기	개방적 의사결정	
중간다리 역할의 중요성, 동학년 위주의 소통, 부정확한 소통, 중간에서 왜곡됨, 각개전투	상하식 의사소통	의사소통
수평적 소통, 서로 이야기하며 피드백주기, 세대가 섞이며 수평적으로 변화	수평적 의사소통	
복무나 업무로 무기삼음, 구설수가 두려움, 교장의 감시, 보상 제공	통제	통제
구성원으로서 목소리 내기, 자율에 맡기기	자율	
소통의 기회가 적은 큰 학교 구조, 모이기 수월하고 가족같은 작은 학교 문화, 신설학교에서 교직원 모두가 함께 목표를 세웠던 경험, 학교 규모가 커질수록 서로를 알기가 힘듦	학교 간 차이	학교 및 교사 특성의 차이

신규라서 아무말 못함, 고경력 교사만 발언, Z 세대의 강한 자기 표현, 세대가 섞이며 수평적으로 변화	교사 간 차이	

연구 결과, 연구 참여자들이 인식하는 학교 조직문화는 Likert의 체제 이론에서 조직문화를 측정하는 6가지 요소에 따라 범주화되었고, 개방코딩을 수행하는 과정에서 '학교 및 교사 특성에 따른 차이'라는 범주가 발견되어 추가하였다. 각 연구 참여자들이 응답한 학교의 특성 및 조직문화 수준은 [그림 4-1], <표 4-2>와 같다.

<표 4-2> 면담 연구참여자와 조직문화 수준

	경력	보직	성별	**조직문화 수준**	개인 특성	학교 특성
A 교사	16년	없음	여	**4**		혁신학교
B 교사	3.5년	없음	여	**1.8**	전 리더	
C 교사	3년	없음	여	**1.4**		
D 교사	8년	없음	여	**2**		혁신학교
E 교사	21년	없음	여	**3**	전 리더	
F 교사	8년	없음	여	**2.4**		
G 교사	13년	부장	여	**3.6**	현 리더	
H 교사	19년	없음	여	**3.4**	전담 경력 10년	
I 교사	6년	부장	남	**2.1**	현 리더	연구학교
J 교사	4.6년	부장	남	**2.8**	현 리더	신설학교
K 교사	6년	부장	남	**2.2**	현 리더	



[그림 4-1] 연구참여자의 학교 조직문화 수준 그래프

교사들이 경험한 학교 조직문화는 Likert의 체제 이론의 6가지 범주 하의 각 수준에 따라 다르게 나타났다. 체제4에 가까울수록 교사들은 높은 수준의 조직문화를 경험한다고 이야기하였다. 먼저 리더십 범주를 살펴보면 교사들이 경험한 학교 조직문화의 학교장 리더십은 권위적-수용적 차원으로 유형화되었으며, 그 정도에 따라 체제1에서 체제4로 분류되었다. 수용적 리더십은 학교구성원에게 “관심이 많고, 위압적이거나 비난적이지 않고 함께 하는”(E 교사, 체제3) 행동을 보였다. 또한, “교사가 원하는 것에 대해서 항상 오케이하고 수용”(A 교사, 체제4)해줌으로써 편안한 분위기를 조성하였다.

반면, 강압적 리더십의 교장이 있는 학교에서는 의사결정 구조를 거치더라도 “결국 교장선생님이 원하는대로”(B 교사, 체제 1.8) 결정되었다. 또한, “억압적이고 다그치는”(C 교사, 체제 1.4) 태도를 보여, 교사들이 심리적으로 위축되었다. 강압적 리더십은 교사들을 신뢰하기보다는 업무를 잘 수행하는지 교실마다 순시하며 교사들로 하여금 “감시”(D 교사, 체제 2)를 당하는 것처럼 느끼게 했다.

둘째, 조직문화 요소 중 협력에 있어서 교사들의 경험은 낮은 협력-낮은 높은 차원으로 유형화되었고 그 정도에 따라 체제1에서 체제4 사이에

위치하였다. 높은 수준의 협력이 이루어지는 학교는 “협력적 팀워크와 함께하는 분위기”(G 교사, 체제 3.7)가 학교 전반에 뿌리내려 있었다. 반면, 체제1에 가까운 학교일수록 교사들이 협력할 기회가 없었으며, 협력을 통해 “힘을 발휘할 수 있는 체제”(C 교사, 체제 1.4)가 없었다. 학교 구성원으로서 영향력을 발휘하지 못하게 하는 문화는 교사들로 하여금 “무기력과 무력감”(C 교사, 체제 1.4)을 느끼게 하였다.

셋째, 목표 설정에 있어서도 조직문화 수준에 차이를 보였다. 목표 설정은 상명하달식-참여적 차원으로 유형화되어 체제1에 가까울수록 상명하달식 방식을 보였고 반대로 체제4에 가까울수록 참여적 방식으로 목표 설정 과정이 이루어졌다. 높은 수준의 조직문화에서는 학교 목표 설정을 위해 “교직원 모두가 참여”(G 교사, 체제 3.6)했으며 모두가 동의할 수 있는 “합의점에 도달할 때까지 회의”를 계속하였다(A 교사, 체제 4). 반면, 낮은 수준의 조직문화에서는 목표 설정이 “상명하달식”(D 교사, 체제 2)과 “위에서 오더를 주면 따르는 식”(K 교사, 체제 2.2)으로 이루어졌다.

넷째, 의사결정과정은 폐쇄적-개방적으로 유형화되었다. 개방적 의사결정 구조에서는 교사들이 교직원 회의에서 “동그랗게 앉아서 대화하는 자율적인 분위기”(A 교사, 체제4)에서 의사결정에 참여하였다. 폐쇄적 의사결정 구조에서는 교사들이 의사결정 과정에 참여할 수 없고, “부장회의 중심”(F 교사, 체제 2.4)으로 안건이 결정되었다.

다섯째, 의사소통은 조직문화 수준에 따라 상하식-수평적으로 유형화되었다. 높은 수준의 조직문화를 갖춘 학교에서는 교사들이 각 교실에 고립되지 않고 “서로 이야기하며 피드백을 주고받는”(H 교사, 체제 3.4) 분위기가 형성되어 있었다. 또한, 관리자나 부장과의 의사소통에 있어서도 “자신의 생각에 대해서 거리낌없이 제시”하는 “수평적”(J 교사, 체제 2.8) 구조를 갖추고 있었다. 반면, 상하식 의사소통 구조에서는 교사나 관리자의 의견이 서로에게 그대로 전달되는지, 안건이 어떻게 결정되는지에 대해 교사들이 알 수 없었다. 보통 중간 위치의 부장을 통해 의견이 오고가는데 “중간에서 관리자의 의도를 순화”, 교사들의 의견을 “관리자의 기분이 상하지 않도록 변형”(D 교사, 체제2)하는 모습을 보였다.

마지막으로 통제에 있어서는 통제-자율로 유형화되었다. 체제1에 가까운 낮은 수준의 조직문화에서는 교사들을 통제하는 수단으로 “복무나 인사”, “학년배정과 업무배정을 무기 아닌 무기”(F 교사, 체제 2.4)로 삼았다. 반면, 체제 4에 가까울수록 통제의 수단이 적어지고 교사 자율에 맡기는 분위기가 주를 이루고 있었다. 예를 들어, 학생 지도 및 업무에 있어서 “교사들이 의논해서 자율적으로”(H 교사, 체제 3.4)하도록 지원하였다.

나. 학교 및 교사 특성에 따른 조직문화 차이

지금까지 교사들이 경험한 학교 조직문화를 Likert의 체제 이론에 비추어 유형화해보았다. 질적 자료를 분석하는 과정에서 교사들이 조직문화를 인식하는 데 있어서 학교와 교사 특성에 따른 차이가 있음을 발견하였다. 조직문화에 영향을 미치는 학교 및 교사의 특성은 학교 규모, 신설학교 여부, 교사의 경력, 보직 여부로 나타났다.

학교의 규모는 조직문화 요소 중 의사소통 및 의사결정에 큰 영향을 미쳤다. 중간 규모의 학교에 근무하던 D 교사는 30학급 이상의 큰 학교로 올해 전입하였는데 학교 규모로 인해 문화가 달라졌음을 느꼈다. I 교사는 작은 학교에 근무하였기 때문에 학교에서 결정해야할 안건이 생기면 전 교직원이 모일 수 있었다고 하였다.

> *(의사소통) 채널, 이렇게 학교가 크니까 이제 그런 게 확실히 다르더라고요. 그래서 전에 학교는 작아서 다 모일 수 있는 게 있었는데 그리고 이제 누가 뭘 얘기하는지 한 다리만 건너면 알 수가 있는데 이 학교 저는 이제 꼭꼭 숨어있는 거죠. (D 교사, 큰 학교)*

> *항상 무슨 일을 하더라도 다 모든 사람들이 다 교무실에 모여 가지고 얘기를 했었거든요. 이건 이렇게 해서 해야 되고 이거 이렇게 해서 안 되고, 그런 게 좀 소통 문화가 좀 작은 학교다 보니까 활발했는데.(I 교사, 작은 학교)*

또 다른 특성으로 일반 학교에 비해 신설 학교에서 학교 구성원의 협력이 많이 이루어졌다. 신설 학교에는 그동안 자리잡아온 기존의 학교 문화나 교육 목표, 특색 사업, 업무 등이 없다. 따라서 현 구성원들이 함께 그것들을 구축해나가야 할 상황적 필요가 있다. 이러한 특성 때문에 신설 학교에 근무하는 교사들은 학교의 목표 설정, 사업 추진에 있어서 더 많이 기여할 수 있었다.

지금 학교는 신설학교고 신규 선생님들이 많다 보니까 이게 내가 이렇게 추진해가면 사람들이 이제 '아, 그럼 나도 이 정도 해야 되네?' 이런 식으로 자기들이 땡겨주니까 그건 오히려 업무 추진하는 데 있어서 정말 편한 거 같아요.(J 교사, 신설학교, 부장교사)

처음에는 학교 규모가 작을 때는, 19학급 이렇게 시작할 때는 저희가 같이 모여서 몇 시간이고 회의를 했다고 해요. 진짜 합의점에 도달할 때까지. 그 때 만들어낸 게 지금 학교의 교육목표, 원하는 학생관, 교사관, 학부모관 같은 여러 가지 가치관, 우리가 추구해야할 목표와 방향성들을 같이 만들어 냈구요.(A 교사, 신설학교)

본 연구를 통해 학교 특성이외에도 교사의 경력, 보직 여부 등의 개인적 특성이 조직문화를 인식하는 데 영향을 미쳤음을 발견하였다. 고경력 교사에 비해 저경력 교사나 신규 교사는 교직원 회의에서 발언할 수 없었다. 신규교사나 저경력 교사들은 아무도 발언하지 않는 회의 시간에 경력이 많은 교사들만이 의견을 개진하는 회의 문화를 경험했다. 경력이 많은 교사들은 상대적으로 공식적인 자리에서 발언하는 데 심리적인 부담이 적기 때문으로 예상된다. 이러한 문화로 인해 저경력 교사들은 위축되고 수동적인 태도를 지속해서 학습할 위험이 있는 것으로 보인다.

전체 교사 회의는? 아무래도 신규는 말 못하죠. 그냥 듣고만 있는 경우였고. (중략) 정제된 단어로 이제 약간 고경력 선생님들께서 의견을 전해

주신 했지만..(F 교사, 저경력 교사)

저는 맨 처음에는 신규라서 아무 말을 못 하기도 했지만 되게 이상하다고 생각하는 거 많았어요. 그랬는데 둘러봤을 딱 되게 연세 드신 분들만 발언을 하시더라고요.(B 교사, 신규 교사)

두 번째 교사의 특성은 보직 여부이다. 부장이 일반교사와 관리자 사이의 중간다리 역할을 하면서 부장회의에서 많은 안건들이 결정되는 학교 관습상, 부장이 아닌 교사들은 관리자를 대면할 일이 많지 않았다. 학교는 부장에 비해 일반교사들이 리더십이나 의사결정, 의사소통 범주에서 더 낮은 인식을 할 수 밖에 없는 구조를 갖추고 있었다.

비보직은 교장선생님을 만날 일이 거의 없어요. 거의 없고. 이제 일주일에 한 번씩 하는 그 부장회의, 거기에서 학년 의견이 전달이 되거나 그리고 이제 관리자 의견도 그 부장님을 통해서 이제 그 일반 교사들한테 전달이 되는데. 그 때 이제 되게 중요한 역할을 하시는 거죠. (D 교사, 비보직 교사)

상술한 교사의 특성이 교사의 조직문화 인식에 미치는 영향력은 낮은 조직문화, 즉 체제1로 내려갈수록 더 심화되었다. 즉, 수직적 조직문화에서는 저경력, 비보직 교사들이 영향력을 가지고 기여할 수 없는 구조였고, 수평적 조직문화 내에서는 교사들이 지위에 상관없이 목소리를 낼 수 있는 구조를 갖추고 있었다.

2. 교사학습공동체 활성화

교사들의 교사학습공동체의 경험에 관한 질적 자료 분석을 통해 <표 4-3>와 같이 총 39개의 개념과 9개의 하위 범주, 3개의 범주를 도출하였다. 공동체 활성화에 영향을 미치는 개인적 요인, 조직문화가 공동체에

미치는 영향, 공동체가 조직문화에 미치는 영향이 범주로 나타났다.

〈표 4-3〉 교사학습공동체 경험 코딩 결과

개념	하위범주	범주
업무가 많아 공동체에 신경쓰기 힘듦(부장), 모임문화를 어색하게 여김(고경력), 업무와 학급운영에 대해 도움받기(신규), 수업 연구에 대한 갈증 해소(신규), 신규에게 선택권 제공(리더), 열의가 있고 주도적인 교사(리더), 어색함을 극복하고 학교 적응하는데 도움(전입)	교사의 경력 및 직위	공동체 활성화에 영향을 미치는 개인적 요인
각자 좋아하는 분야가 다름, 해야되니까 하는 마인드, 바쁨, 귀찮음, 공동체에 대한 관심 부족	교사의 가치관	
기존 학교 문화에 대항, 형식주의를 싫어하는 사람들이 모임, 수업연구에 대해 맘놓고 이야기하기	형성에 단초 제공	조직문화가 공동체에 미치는 영향
모이기 편안한 분위기 조성해주기, 관리자의 지원, 소통이 활성화된 문화	공동체 운영에 토양 제공	
부정적인 공동체 밖의 시선, 공동체에 대한 무관심, 위계 질서, 관리자의 관여, 새로운 시도를 하지 못함	공동체 운영을 방해	
공식적 의견 통로, 교사와 관리자 사이의 완충제 역할, 부드러운 소통의 창구, 의사결정에 기여	공식적 의견 통로	공동체가 조직문화에 미치는 영향
교무실, 행정실과의 긴밀한 소통, 타학년의 어려움 이해, 교사들의 자발적 회의의 기능, 학교에 빨리 적응하는데 도움	교실을 뛰어넘는 소통	
학교 분위기 변화, 협력적 분위기 조성, 평등한 문화 조성, 학교 교육활동에 기여, 발언에 힘 얻기	학교 분위기 변화	
조직문화가 폐쇄적이면 영향력도 적음, 공동체가 고립됨	미미한 영향력	

가. 활성화 요인

1) 교사들의 경력 및 직위

교사학습공동체의 활성화에 영향을 미치는 요인으로 교사 특성에 따른 경험의 차이와 가치관의 차이라는 두 범주가 도출되었다. 먼저, 교사 특성에 따른 경험의 차이를 살펴보면 부장교사, 고경력교사, 신규교사, 공

동체 리더교사, 전입 교사 등의 교사의 직위 및 특성에 따라 각기 다른 경험을 하였음을 알 수 있다. 일반 교사에 비해 업무를 수행하고 총괄하는 부장교사는 업무가 많아 공동체에 신경쓰기 힘들어하는 경향을 보였다. 하지만 부장이면서 교사학습공동체의 리더 역할을 맡는 교사들은 자신이 맡은 업무와 공동체 운영 모두에 소홀하지 않으려는 노력을 보였다.

학교에 행사라든지 교육과정 같은 것도 특히나 부장을 하면 저희 학교 같은 경우는 그 기능 부장이랑 같이 겸업을 하고 있거든요. 그래서 그 기능 부장 역할도 하면서 6학년 나머지 교육과정이라든지 이런 것도 하고 학교 회의같은 거, 특히나 코로나때문에 회의가 엄청 많은데 그런 회의를 참여 하다 보면은 아무래도 전학공에 신경을 쓰기가 아무래도 좀... 네 힘드시죠.(I 교사)

교사학습공동체의 경험에 있어서 가장 큰 차이점을 보인 특성은 교사의 경력이었다. 교직생활을 오랫동안 해온 고경력 교사들의 경우, 모임 문화 자체를 어색하게 여겨 참여를 어려워하였다. 반면, 신규교사들은 수업 연구에 대한 갈증이 있었기 때문에 교사학습공동체를 모집 소식을 들었을 때 주저하지 않고 신청했다. 또한, 신규교사의 경우 평소에 업무와 학급운영에 대해 학교 안에서 동료 교사에게 배울 기회가 없었는데, 교사학습공동체가 이러한 배움에 대한 갈증을 해소하는데 도움이 되었다. 신규교사들이 같은 학교의 선배교사들에게 도움을 받지 못하는 것은 Lortie(1975)가 지적했던 개인주의적 조직 문화와 관련이 있다. 교실이라는 칸막이를 두고 교사들이 고립되어 있는 문화는 교사들의 성장을 저해한다.

그때는 이제 첫 해니까 너무 막 정신이 없었죠. 출근하고 그냥 수업하는 것만으로 벅차서. 그런데 학교에서 사실 제가 갈증을 느꼈던 거는 수업 연구에 대해선 터놓을 사람이 없는 거? 그런 게 되게 갈증이었는데 그 선생님이 딱 그 부분을 짚어서 메세지를 보내 주신거라가지고. 그래서 제

가 같이 하겠다고 답장을 드렸고(B 교사)

또한 이러한 문화는 신규교사에게 뿐만 아니라 경력이 쌓인 교사들에게도 영향을 미친다. G 교사는 본인이 신규였을 때 선배교사들로부터 배운 도움을 다시 신규교사에게 나누고 싶어도 개인주의적 문화 때문에 선뜻 제안하지 못하던 것을 교사학습공동체를 통해 나눌 수 있었다. G 교사 외에도 교사학습공동체를 주도적으로 형성하고 리더역할을 해온 교사들에게 있어서는 공식적으로 자신의 전문성을 나눌 장이 제공될 뿐 아니라, 개인의 성장과 교직 만족에도 큰 도움이 되었다.

요즘 사실은 새로 발령받으신 선생님들한테 이런 거 선뜻 권하기가... 약간 꼰대가 되나? 이런 느낌도 좀 들어서 쉽지 않은데 학습 공동체가 구축이 돼서 본인이 선택권, 권한을 주는 거죠. 우리 이런 거 한번 해 볼까? (중략) 본인들이 공부의 필요성을 느끼고 같이 하기를 원할 때 그럴 때 좀 변화된 모습을 보면 내가 신규 때 주변 선생님들한테 받았던 좋은 영향을 내가 또 줄 수 있구나, 이런 생각도 들어서.. 또 그 분들이 또 나중에 동력이 될 것 같다는 생각이 좀 들어서 좋고요.(G 교사)

2) 교사들의 가치관

교사학습공동체에 참여했던 교사들은 참여 교사들의 가치관 차이가 학교 내에서 공동체가 운영되는 데 방해되는 요소가 된다고 하였다. 예를 들어, “서로 의견이 안 맞는 경우”와 “좋아하는 분야가 다를 수 밖에”없는 상황들 때문에 내실있게 공동체가 이루어지기 어려웠다. 특히 학교 안 교사학습공동체의 경우 특정 주제에 대한 관심이 있어서 참여하는 학교 밖 공동체와 달리, 관심사와 동기가 다른 교사들이 학교라는 장소 안에서 묶여있기 때문에 교사들의 이질성이 더 컸다. 관리자의 의사나 정책으로 인해 비자발적으로 공동체에 참여하게 된 교사들도 있기 때문에 리더 교사를 비롯한 참여 교사들은 공동체를 이끄는 데 어려움을 느끼거

나 사기가 저하되는 경험을 하였다. 교사학습공동체를 “귀찮아” 하거나, “해야 하니까 하는”, “배우려는 의지가 없는” 혹은 “관심이 없는” 교사들이 공동체에 있을 경우에 적극적으로 하자고 권유할 수 없는 분위기가 되어버리는 경우도 있었다.

뭔가 사실 이게 비주류잖아요. 전학공을 비주류라고 생각을 해요. 그래서 다들 이것보다 훨씬 중요하다고 생각하는 것들이 있으실 거니까. 굳이 뭐, 저야 이거를 중요하다고 생각하지만.. 누가 알아주겠어요? 이거를. (웃음) 아무도 관심도 없는데.(K 교사)

선생님들 중에 그 학습적이나 좀 더 교육과정이나, 예를 들어서, 열심히 뭔가 연구를 하고 그런 선생님들이 있는 반면에 그냥 좀... 약간 이런 말 하면 좀 그렇지만 공무원 마인드로 다니시는 분들도 계시잖아요. 그냥 하루하루. 그런 분들도 간간히 계시기 때문에 어떻게 뭐 적극적으로 하자라고 그런 분들이 몇 분 계셔 버리면 적극적으로 하자라고 못 해버리는 분위기가 되거든요. 그런 것 때문에 차라리 쪼개져가지고 운영이 되어서 좀 잘 안 됐던 거 같습니다.(I 교사)

3. 조직문화와 교사학습공동체의 관계

가. 조직문화가 교사학습공동체에 미치는 영향

1) 형성에 단초 제공: 기존 학교 문화에 대항하다

단위학교의 조직문화는 학교 안 교사학습공동체의 형성과 활성화 및 지속의 과정 전반에 영향을 미친다. 학교조직 문화 내에 팽배해있는 보수주의는 현재주의, 개인주의와 함께 학교 변화의 장애물로 일컬어진다(Lortie, 1975). 보수주의는 임용에서부터 퇴직까지 안정적인 과정을 거치는 교직의 특성으로 인해 기인한다. 이러한 특성으로 인해 교직 전반에 전문적, 제도적 관성이 퍼지거나 직무수행에서 자기 개발이 안일하게 이

루어질 가능성이 있다(박종흡, 배종달, 2000; Lortie, 1975). 교사학습공동체에 주체적으로 참여하는 교사들은 이러한 보수주의적 조직 문화를 극복하고 자신의 전문성 개발을 위해 노력하고 있었다. B 교사의 경우, 수업과 학급경영과 관련된 이야기를 터부시하는 문화를 체감하고 그 속에서 마음 맞는 동료들과 함께 공동체를 형성하였다.

수업연구나 그 다음에 학급 경영에 있어서 실질적으로 우리가 터놓고 얘기하는 게 좀 터부시되는 문화잖아요. 애들 얘기는 하지만 뭔가 크게 우리도 같이 발전할 수 있는 방향으로 얘긴 잘 안 하잖아요. '아, 누구(학생) 힘들어' 이런 얘기는 쉽게 하지만 수업 연구에 대한 이야기를 한다거나, '제가 이 수업 준비하면서 이러이러한 고민이 있어요.'를 꺼내기가 되게 뭐랄까, "유난이다." 이런 시선을 받는 분위기니까. 그러면 마음 맞는 사람들끼리라도 모여 보자. 이런 생각이 있었던 거에요.(B 교사)

교사학습공동체는 교사들의 전문성 개발을 위해서만이 아니라, 기존의 경직되고 위계적인 조직문화를 공론화하고 그 속에서 소통하기 위해 형성되기도 한다. 예를 들어, G 교사는 새로 전입한 교사들을 중심으로 "학교의 이상한 문화"에 대해 소통하기 시작하면서 교사학습공동체가 활성화되었다고 하였다. 교사들은 학교 문화 내에서 하지 못하던 이야기를 공동체 안에서 하게 되면서 "숨통이 트이는" 경험을 하였다.

작년에 제가 이 학교로 왔을 때 학교 구성원들이 여러 명이 바뀐 상황이었어요. (중략) 그 분들이 들어오셔 가지고 학교의 이상한 문화에 대해서 조금씩 이야기를 하시기 시작을 했거든요. 그 분들이 주축이 되어서, 사실은 학교 공동체가 쫀쫀하게 이루어졌어요. 선생님들이 학습공동체를 하니까 그 안에서 소통을 하게 되잖아요. 그 교사들이 흔히 하는 말로 '숨통이 트인다.'라고 이야기를 하는 거죠. 그 동안은 내가 하지 못했던 얘기를 새로 오신 분들이 꺼내 주시고.(G 교사)

2) 공동체 운영에 토양 제공: 공동체 지지와 협력적 분위기

교사학습공동체에 참여했던 교사들은 공동체가 잘 운영될 수 있는 여건으로 지원적, 협력적 학교 조직문화를 강조했다. 관리자가 교사학습공동체를 어떤 시각으로 바라보는지, 어떻게 지원해주는지에 따라 공동체 활성화의 여부가 결정될 만큼 관리자의 영향력은 강력했다. 관리자가 주도적으로 교사학습공동체 주간을 마련해서 “편안한 분위기를 형성”해주는 경우 교사들은 더 즐겁게 공동체 활동에 임할 수 있었다.

높은 조직문화 수준의 학교에 근무했던 E 교사(체제3)와 A 교사(체제4)는 관리자들이 교사들의 학습공동체에 관여하지 않고 교사 자율에 맡기고 지원만 해주었기 때문에 교사학습공동체가 활성화될 수 있었다고 하였다.

(관리자가) 적극적으로 지원해주는. 지원만 해주셨어요. 뭘 관여하거나 뭐 잔소리하시는 게 아니라 언제든지 나갈 수 있게끔, 자유롭게 할 수 있게끔 지원을 많이 해주셨어요. 이런 것도 되게 중요한 요소가 되겠죠? (E 교사)

관리자들 또한 그것에 대해서 전혀 영향을 주거나 또는 반대로 강제성이 없었기 때문에 자율적으로 하고싶은 걸 할 수 있지 않았나 라는 생각을 합니다.(A 교사)

학교 안 교사학습공동체 운영에 토양을 제공하는 것은 관리자뿐 아니라, 학교에서 공유되고 있는 가치와 태도도 포함한다. 상술한 바와 같이 개인주의적, 보수주의적 문화가 만연해있는 학교의 경우 이를 극복하기 위한 수단으로 교사학습공동체가 등장하기도 하지만, 이미 학교에 소통의 문화가 자리 잡혀 있는 경우에는 교사학습공동체는 학교 문화와의 갈등 없이 원만하게 활성화될 수 있다. E 교사의 학교에서는 “자연스럽게 교사들이 협의실에 모이면 아이들을 위한 얘기를 하면서 서로 위로받고 회복되는 분위기”, “교육과정과 효과적인 수업에 대해 함께 연구하는 문화”가 형성되어 있었다. 이러한 분위기가 교사학습공동체가 유지되고 발전하는 데 긍정적인 영향을 미칠 수 있었다.

3) 공동체 운영을 방해: 관리자의 간섭과 공동체 밖의 부정적인 시선

공동체 운영에 토양을 제공하였던 조직문화 특성, 즉 관리자의 리더십과 의사소통 정도는 조직문화 수준이 낮은 학교에서는 반대로 작용함으로써 공동체 운영에 방해가 되었다. 예컨대, 관리자가 교사학습공동체 형성과 운영에 있어 교사 자율에 맡기는 것이 아니라 상명하달식으로 강제했을 때는 공동체 활성화를 저해했다. B 교사(체제1.8)는 자발적으로 시작된 교사학습공동체에 초기 멤버로 참여하였고, 두 번째 해에는 리더 교사로서 활동하면서 의미있는 공동체를 경험하고 있었다. 그 과정에서 관리자가 공동체에 관여를 하면서 공동체는 형식적으로 운영되며 위축되기 시작하였다.

우리가 느끼는 공동체의 의미와 교장감이 바라본 공동체의 의미가 너무 달랐던 것 같아요. 우리는 뭔가 이걸로 이득을 얻으려고 모인 게 아니었단 말이에요. 그래서 즐거웠고 자유로웠고 편했는데, 근데 이제 교장 선생님이 우리가 잘 굴러가는 걸 보고 '어? 동아리 되게 잘하네. 그러면 다른 동아리도 더 만들어.' 이렇게 하면서 갑자기 어디서 생겨난 예산인지 모르겠는데 예산을 준다면서 동아리가 한 여섯 개, 일곱 개 있었으면 좋겠다고 얘기를 한 거예요. (중략) 돈 주는데 그게 결국 요상한 데로 굴러가니까 정작 진짜 의미 있게 모여서 활동하고자 하는 사람들의 기운을 꺾어버리는 점이 좀 있으니까.. (B 교사)

C 교사는 학교의 관리자가 강압적이고 변화를 싫어하다보니 교사들이 학습공동체를 새로이 만들거나 모임을 더욱 활성화시키려는 노력을 할 수 없는 분위기였다고 하였다.

관리자의 분위기가 워낙 그렇다 보니... 괜히 우리가 그렇게 눈 밖에 날만한 그런 ... 새로운 시도를 했다가 큰 일이 날 수 있으니 그냥 여기서 적당히 마무리하자 이런 분위기였기 때문에 더 흥할 수 없었다고 생각해요. (C 교사)

관리자의 개입이나 태도 이외에도 공동체 밖의 교사들의 시선 또한 공동체에 참여하고 있는 교사들에게 영향을 미친다. B 교사는 공동체 바깥에 있는 교사들이 공동체 참여 교사들에 대해 “유난스럽다” 거나, “유별난 사람들” 이라는 시선을 가지고 있음을 느꼈다. 이러한 공동체 바깥의 부정적인 시선은 공동체가 위축되는데 기여했다.

동아리 바깥에 있는 선생님들은 우리를 좀 유난스럽다고 보는 경우가 있어요. 모두가 그런 건 아니었지만. (중략) 우리가 뭐 때문에 모인 사람들인지에 대한 이해가 있었어야 된다고 보고. 그리고 교직 문화에서 우리를 유별난 사람들로 보는 그 시선이 사라졌다면 좀 더 많은 분들이 모이지 않았을까? 하는 생각도 들고.(B 교사)

나. 교사학습공동체가 조직문화에 미치는 영향

1) 공식적 의견 통로

앞서 살펴본대로 학교의 조직문화와 교사학습공동체는 각각 독립적인 것으로 보이지만, 조직문화가 공동체의 운영과 활성화에 영향을 주었음을 확인하였다. 이는 학교라는 장소 안에서 두 문화가 분절되어있지 않을 뿐만 아니라 역동적인 상호 관계를 가짐을 시사한다. 그렇다면 공동체가 조직문화에 미치는 영향력은 어떠할까?

연구 결과, 교사학습공동체는 교사들이 모인 전문적 집단으로서 기존의 동학년 모임보다 더 영향력을 갖고 있었으며 학교에서 ‘공식적 의견통로’, ‘부드러운 소통의 창구’ 의 역할을 수행하였다. G 교사는 관리자와 함께 하는 독서토론 학습 공동체에 참여하였는데, 토론을 통해 학교의 중요한 의사결정사항에 대한 이야기를 하면서 교사들이 자유롭게 자신의 의견을 개진할 수 있는 장이 되는 것을 경험하였다.

학교에서 결정에 대한 중요한 이야기들이 독서토론하는 중에 이야기들이 나오는 거죠. 왜냐면 독서토론 책들도 대부분 이제 학교 안, 학교 수업이나 평가나 학교 자치나 이런 것과 관련된 책들이거든요. (중략) 그런 소통의 기회들이 딱딱하게 교장실에서 업무로 또는 교무회의로 탁자에서 만나는 게 아니라 약간 흐트러진 분위기? 또는 학습 공동체 안에서 N분의1로 만나는 분위기에서 얘기할 때가 훨씬 더 잘 이야기, 소통이 됐던 같아요. (G 교사)

학교의 의사소통이 하향식이거나 단절되어있을수록 교사학습공동체가 공식적 의사소통의 채널이 된다는 점은 더욱 중요하다. 특히, 신규교사나 저경력교사가 교직원회의 자리에서 발언할 수 없거나, 보직교사가 아니면 관리자와 소통할 기회가 없는 학교 조직문화를 고려하면 교사학습공동체는 교사 개인의 전문성 신장 뿐 아니라 교사에게 목소리를 낼 수 있도록 도와주는 권한부여(empowerment)의 좋은 도구가 된다. 또한, '교사와 관리자 사이의 완충제 역할'을 수행하며 갈등 관리 및 조직문화 개선에 도움을 준다. 즉, 교사학습공동체는 학교 조직문화 수준을 끌어올릴 수 있는 가능성을 제공한다.

제가 봤을 때는 일단은 교장 선생님이 교사의 말을 들을 수 있는 기회가 별로 없어요. 근데 이 전학공을 통해서 충분히 의견이 모아지는.. 그니까 회의의 기능을 순기능.. 교사 자발적 회의의 기능까지 전학공이 담당을 해 주는 거 같아요.(J 교사)

2) 교실을 뛰어넘는 소통: 교실이란 칸막이 넘기

초등학교 안에서 교사의 동료 관계는 동학년을 중심으로 이루어진다. 앞서 상술했듯이 학교 규모가 클수록 동학년 이외에 타학년 교사와 교류할 기회가 적어진다. 또한, '계란상자', '칸막이'로 비유되는 학교 조직 구조로 인해 교사는 교실 안에서 단절되기 쉽다. 교사학습공동체는 교사가 이러한 '칸막이'를 넘을 수 있는 기회를 제공한다. 교사학습공동체를

통해 교사들은 교직원 회의, 동학년 회의, 부장 회의와 같은 공식적 장소 이외의 비공식적인 장소에서 다른 학년 교사들과 함께 고민을 공유하고 수업연구를 하면서 관계의 확장을 경험했다.

동학년이 아니면 교류하기도 힘들고 얼굴도 모르는, 이름도 모르는 어려움들이 있는데 전학공을 하면서 동학년을 뛰어넘어서 여러 선생님들을 만나다 보니까 그런 선생님들과 개인적인 친분을 형성할 수 있고요. 또 폐쇄적이지 않은 그런 교직문화를 경험했던 것 같습니다.(A 교사)

흔하지는 않지만, 교사들뿐 아니라 교무실, 행정실 직원들과 다함께 학습공동체 활동을 함으로서 학교 전체가 하나의 학습 및 실천공동체가 되도록 했던 학교에서는 학교교육 목표 달성을 위한 업무 수행에 있어 더 긴밀한 소통이 이루어질 수 있었다. 교사들과 교육행정직, 실무원과의 갈등은 학교조직 내에서 두드러지는 갈등으로 밝혀져 왔다(강재태, 김효진 2014; 배병룡, 강민연, 2006; 손지아, 주현준, 2016). 교육행정직과 실무원도 학교 조직의 구성원이며 학교교육 목표 달성을 위해 함께 직무를 수행한다. 따라서, 다음과 같은 G 교사의 경험은 교사학습공동체는 궁극적으로 학교 구성원 모두를 포함하는 학습공동체로 발전할 필요가 있음을 시사한다.

(학습공동체 모임을) 하고 나면 확실히 학교가 훨씬 더 아이들하고 더... 아이들과 관련된 것들이 잘 움직이기도 하고 교무실하고 행정실이 더 긴밀하게 잘 소통이 되더라고요.(G 교사)

또한 교사학습공동체는 새로 전입한 교사들이 학교에 빨리 적응할 수 있도록 도와주는 역할을 한다. 짧게는 1년에서 최대 5년 단위로 학교를 이동하는 교사들은 아무리 경력이 쌓였다 하더라도 새로운 학교에 적응하는 과정에서 어려움을 겪는다(황희숙, 강재태, 2010). 전입교사들은 이동한 학교의 조직문화, 즉 업무 방식, 리더십 스타일, 의사소통 방식 등을 익혀야 하는데 교사학습공동체를 통해 정보를 얻고, 어색함을 덜 수

있었다.

특히나 제가 새롭게 학교를 옮겼는데 옮기다 보면은 약간 어색하잖아요. 서로 서로. 근데 그런 어색함을 전학공을 통해서 자주 만날 수 있는 기회가 되었다는 점도 있었고요.(I 교사)

3) 학교 분위기 변화: 친화적인 분위기로 탈바꿈

동료교사들과의 친밀한 관계 형성은 개인적 차원 뿐 아니라 학교 조직적 차원에서 긍정적인 분위기 형성의 밑거름이 된다. 교사들은 교사학습공동체를 통해서 조직문화가 "협력적이고 친화적인 분위기"로 탈바꿈되는 것을 경험하였다. H 교사는 관리자-부장-일반 교사로 이루어져있던 기존의 위계질서가 학습공동체의 등장으로 인해 평등한 관계로 바뀌었다고 인식하였다. G 교사의 학교는 학습공동체 안에서 교사들의 고충을 나누고 서로 위로해주면서 분위기가 개선된 사례를 보여준다.

그 위계가 지금은 많이 공동체로 바뀌면서 평등해졌다고 생각해요. 위계가 아니라. 많이 평등해가지고 한 두 명의 공동체 이끄는 선생님 위에서, 나머지는 다 평등한 거 같아요.(H 교사)

학습공동체를 구축했는데 그게 색다른 재미기도 하고. 그 전까지 우리 학교에 없었던? 그런 것들이 아이들한테 지치고 관리자한테 지쳤던 어떤 거를 쓰담쓰담 해주는 그런 분위기였기 때문에 학교 안의 분위기가 좋아졌다고 말씀을 하시더라고요. (G 교사)

라) 미미한 영향력

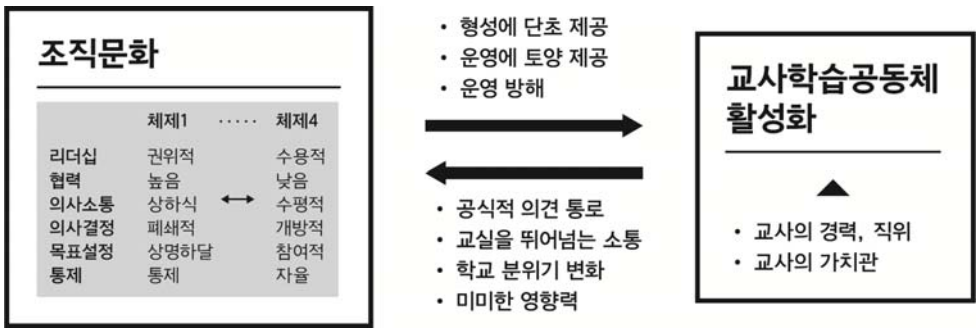
지금까지 교사학습공동체가 학교 조직문화 수준 발전에 어떻게 영향을 미칠 수 있는지 살펴보았다. 그러나, 모든 학교에서 교사학습공동체가 조직문화와 유기적인 관계를 가진 것은 아니었다. 조직문화가 폐쇄적

이면 교사학습공동체의 영향력도 미미했다. 학교 조직문화 수준이 낮은 경우에 공동체와 조직문화는 상호적인 관계를 갖지 못하고 “독립적으로 존재”했다.

> *일단 지금 저희 학교 조직문화가 그렇게 개방적이지는 않고 이제 교원학습공동체가 만들어지는 과정도 이렇게 계획을 짜라고 해서 하기 때문에 이게(교사학습공동체) 되게 활성화가 돼서 우리 의견을 반대로 어떤... 우리 의견을 반대로 내서 영향을 미친다? 이거는 되게 어려운 그런 상황인 것 같고. (D 교사)*

상술한 바와 같이 교사학습공동체는 공식적 의견통로의 역할을 하고, 교사들의 소통의 장을 넓혀주고, 학교 분위기를 변화시키는 데 기여하지만 낮은 수준의 조직문화에서는 그와 같은 변화를 이끌어내기 어렵다는 것이다. 이러한 발견은 민주적 학교 문화와 학습공동체 활성화가 높은 상관관계를 가진다는 박수정 외(2017)의 연구 결과를 반증한다. 결국, 조직문화의 수준을 높이려는 노력이 뒷받침될 때 교사학습공동체를 통한 학교 변화가 가능할 것이라 기대할 수 있다.

4. 소결



[그림 4-2] 조직문화와 교사학습공동체 활성화의 관계

질적 자료 분석을 통해 확인한 초등학교의 조직문화와 교사학습공동체 활성화의 관계를 시각화하면 [그림 4-2]과 같다. 교사들이 경험한 학교 조직문화는 Likert의 체제 이론의 6가지 범주 하의 수준에 따라 다르게 나타났다. 체제4에 가까울수록 교사들은 높은 수준의 조직문화를 경험한다고 이야기하였다. 조직문화 하위 범주 별로 살펴보면 첫째, 체제1의 리더십은 권위적 유형을 보였고 반면, 체제4의 리더십은 수용적 유형을 보였다. 둘째, 협력에 있어 교사들의 경험은 협력의 높고 낮은 정도로 유형화되었다. 즉, 체제1에서는 협력의 기회가 적은 반면, 체제4에서는 협력적 팀워크와 함께하는 분위기가 형성되어 있었다. 셋째, 목표 설정은 상명하달식-참여적 차원으로 유형화되어 체제1에 가까울수록 상명하달 방식을 보였고 반대로 체제4에 가까울수록 참여적 방식으로 목표설정 과정이 이루어졌다.

넷째, 의사결정과정은 폐쇄적-개방적으로 유형화되어 학교의 조직문화 수준이 올라갈수록 개방적인 의사결정 특징을 띄고 있었다. 다섯째, 의사소통은 상하식-수평적으로 유형화되어 낮은 수준의 문화일수록 소통 구조가 폐쇄적임을 확인할 수 있었다. 마지막으로 통제는 통제-자율로 유형화되었으며 체제1에 가까울수록 복무나 인사결정을 교사들을 통제하는 수단으로 사용하였으며 반대로 체제4에 가까울수록 통제의 수단이 적어지고 교사 자율에 맡기는 분위기가 형성되어 있었다.

질적 연구를 수행하는 과정에서 조직문화를 인식하는 데 있어서 학교 및 교사의 특성에 따라 차이를 보이는 것으로 나타났다. 학교 특성으로는 학교 규모와 신설학교 여부가 영향을 미쳤는데, 학급수가 많아질수록 의사소통 및 의사결정에 어려움이 있고 신설학교는 일반학교에 비해 상대적으로 협력이 많이 이루어졌다. 교사의 특성으로는 교사의 경력, 보직 여부가 조직문화에 영향을 미쳤다. 고경력 교사에 비해 저경력 교사는 의사결정 구조에서 소외되는 경향이 있었고, 일반교사에 비해 부장교사들이 업무 특성상 교장을 대면하고 여러 의사결정 사안에 대해 의견을 개진할 수 있었다.

다음으로 교사학습공동체 활성화에 대한 교사들의 경험을 통해 도출한

연구 결과는 다음과 같다. 먼저, 교사학습공동체 활성화는 교사의 직위에 영향을 받았다. 예를 들어 업무가 많은 부장교사는 교사학습공동체에 참여할 시간적 여유가 없어 신경쓰지 못하는 경향을 보인 반면, 수업 연구 및 개발에 대한 갈증이 있던 저경력 교사들은 공동체 활동에 활발하게 참여했다. 저경력 교사들이 전문성 개발에 대한 갈증을 갖고 있었다는 것은 평소에 개인주의적 조직문화 속에서 동료교사들로부터 받는 도움이 부족했다고 해석할 수 있다.

두 번째로 교사학습공동체의 활성화에 영향을 미친 것은 교사들의 가치관이었다. 교사학습공동체에 참여했던 교사들은 참여 교사들의 가치관 차이가 학교 내에서 공동체가 운영되는 데 방해요소가 된다고 하였다. 서로 관심이 다른 경우도 있고, 배우려는 의지가 없는 교사들이 있을 때 교사들이 응집되기 어려운 분위기가 형성되었다.

단위학교를 기반으로 하는 교사학습공동체는 학교 안에서 운영되기 때문에 학교 문화 안에 속한다. 기존에 존재하던 학교문화와 새롭게 형성된 혹은 오래 형성되어온 교사학습공동체는 학교라는 장소 안에서 서로 관계를 가지게 된다. 본 연구를 통해 조직문화와 교사학습공동체는 서로에게 영향을 주고받는 것으로 나타났다. 먼저, 조직문화가 공동체에 미치는 영향을 살펴보면 교사학습공동체 형성에 단초를 제공하였음을 알 수 있다. 교사들은 보수주의, 개인주의적 조직문화를 극복하기 위해 공동체로 모이기 시작하였다. 이와 관련하여 현성혜(2020)는 학교의 개인주의, 관료주의 문화 속에서 교사들은 수업 개선에 대한 갈증을 가지고 있음을 발견하였다. 교사들의 이러한 태도가 교사학습공동체를 형성하게 되는데 증폭제가 되었을 것이다.

교사학습공동체가 형성이 되고난 후 실질적인 운영에 있어서 높은 수준의 조직문화는 공동체 운영에 토양을 제공하였다. 학교장을 비롯해 조직문화가 공동체를 지지하거나, 학교 전반에 협력적 분위기가 형성되어 있으면 공동체는 더욱 활성화되었다. 반면, 낮은 수준의 조직문화에서는 관리자가 공동체 운영에 간섭하거나, 공동체 밖 교사들의 부정적인 시선 때문에 공동체가 위축되었다. 이는 수평적인 관계를 가지는 학교일수록

그 조직문화가 교사들의 자발성을 이끌어내어 교사학습공동체를 더욱 강화하는 반면, 교사들이 학교 의사결정에 참여할 수 있는 권한이 교사들에게 없고 조직 상부에 집중되어 있는 경우 조직문화 혁신이 어렵다는 이준희, 이경호(2015)의 연구 결과에 의해 뒷받침된다. 김민조 외(2016), 김희규, 주영효(2012) 또한 학교 조직문화가 교사학습공동체의 운영에 활성화요인이 되기도 하고 저해요인으로 되기도 한다는 점을 지적한 바 있다.

반대로 교사학습공동체가 조직문화에 미치는 영향은 공식적 의견 통로, 교실을 뛰어넘는 소통, 학교 분위기 변화, 미미한 영향력이라는 네 가지 범주로 나타났다. 교사학습공동체는 교사들이 단지 친목을 위해 모인 곳이 아니라 교육전문성 개발을 위해 모인 장이라는 점에서 학교에 공식적인 의견을 전달할 수 있는 역할을 수행하였다. 특히, 조직문화 수준이 낮은 학교에서 교사들이 공동체를 통해 목소리를 낼 수 있었다는 점은 복기할 만하다. 또한, 교실, 동학년 내에 고립되어 있는 구조인 학교에서 다양한 교사들이 모임으로써 학교 전반에 소통이 이루어질 수 있었다.

교사들이 교사학습공동체를 통해 관계를 확장하고 협력하면서 자연스럽게 학교 분위기가 변화되기도 하였다. 교사들은 교사학습공동체의 등장으로 경직된 조직문화가 부드러워지거나, 위계질서가 흐려지고 평등한 방향으로 바뀌는 경험을 하였다. 그러나, 모든 학교에서 교사학습공동체가 조직문화와 유기적인 관계를 가진 것은 아니었다. 조직문화 수준이 낮으면 공동체와 조직문화는 상호적인 관계를 갖지 못하고 독립적으로 존재하고, 공동체의 영향력도 미미하였다.

제 2 절 양적 연구 결과

1. 기술 통계

분석에 사용된 데이터의 기술통계는 <표4-4>와 같다. 전체 교사 5810

명 중 교사학습공동체에 참여한 교사의 수는 2940명, 참여하지 않는 교사의 수는 2870명으로 교사학습공동체 참여 교사 수의 비율은 약 51%이다. 또한 본 연구의 주요 종속 변수인 조직문화를 살펴보면, 의사소통 평균값이 다른 변수에 비해 상대적으로 높게 나타났으며, 통제는 가장 낮은 값을 보였다. 이러한 기술통계값은 교사들 사이에서 의사소통은 상대적으로 활발히 이루어지는 반면, 학교의 통제 수단에 있어서 교사들의 권한은 낮게 행사되고 있는 것으로 해석할 수 있다.

<표 4-4> 기술통계

변수명	자료수	평균	표준편차	최소값	최대값
1수준					
공동체 참여 유무	5810	0.51	0.50	0.00	1.00
성별		0.23	0.42	0.00	1.00
경력		2.85	1.40	1.00	5.00
교육 연한		16.69	1.04	16.00	21.00
직위		0.24	0.43	0.00	1.00
담임 유무		0.81	0.39	0.00	1.00
조직문화_리더십		4.15	0.78	1.00	5.00
조직문화_협력		4.25	0.68	1.00	5.00
조직문화_의사소통		4.51	0.60	1.00	5.00
조직문화_의사결정		4.13	0.64	1.00	5.00
조직문화_목표공유		4.20	0.67	1.25	5.00
조직문화_통제		3.97	0.73	1.00	5.00
자료수(n)		5810			
2수준					
지역 규모	233	0.50	0.50	0.00	1.00
설립 유형		0.99	0.11	0.00	1.00
학급 수		2.97	1.62	1.00	5.00
공동체 활성화		3.84	0.40	2.67	4.82
자료수(n)		233			

본 연구의 주요 관심 변수인 교사학습공동체의 참여 여부에 따라 교사들의 개인 변인과 조직문화 인식이 어떻게 다른지 살펴보기 위해 t-검정

을 실시하였다. t-검정 결과 <표4-5>와 같이 모든 변수에 있어 집단 간 차이가 유의하였다. 교사학습공동체의 참여에 따른 교사 개인 특성의 차이를 살펴보면, 미참여 교사에 비에 참여교사들은 남성의 비율이 높고, 경력 및 졸업연한, 직위가 높으며 담임 교사의 비율이 높았다. 또한, 교사학습공동체 참여 교사들은 미참여 교사들에 비해 교사학습공동체의 활성도가 높다고 응답하였다 .

조직문화 수준에 대한 응답을 살펴보면, 리더십, 협력, 의사소통, 의사결정, 목표 공유, 통제의 모든 조직문화 요소에 있어서 통계적으로 유의한 차이를 나타내었다. 즉, 교사학습공동체에 참여하는 교사들이 인식하는 조직문화가 미참여 교사들의 인식보다 높았다. 이러한 결과는 조직문화 인식에 있어 교사학습공동체 참여가 영향을 미치는지 다른 변인을 통제한 뒤 측정될 필요가 있음을 시사한다.

<표 4-5> 교사학습공동체 참여 여부에 따른 개인특성 t 검정 결과

변수	교사학습공동체 미참여		교사학습공동체 참여		t-test
	평균	표준편차	평균	표준편차	
성별	0.242	0.008	0.212	0.008	0.03***
경력	2.711	0.026	2.986	0.026	-0.275***
졸업연한	16.635	0.019	16.735	0.019	-0.995***
직위	0.189	0.007	0.287	0.008	-0.888***
담임여부	0.777	0.008	0.838	0.007	-0.614***
공동체 활성화	3.694	0.018	3.986	0.016	-0.293***
리더십	4.12	0.014	4.183	0.015	-0.626***
협력	4.194	0.013	4.306	0.012	-0.112***
의사소통	4.424	0.012	4.585	0.01	-0.161***
의사결정	4.092	0.012	4.167	0.012	-0.077***
목표 공유	4.153	0.012	4.238	0.012	-0.086***
통제	3.982	0.013	3.99	0.014	-0.478**
n	2870		2940		

* p<0.1, ** p<0.05, *** p<0.01

2. 교사학습공동체가 조직문화에 미치는 영향: HLM

가. 리더십

<표 4-6> 종속변수를 리더십으로 한 HLM 분석 결과

	모형1		모형2		모형3		모형4	
고정효과	회귀계수	표준오차	회귀계수	표준오차	회귀계수	표준오차	회귀계수	표준오차
리더십 평균	4.171***	0.025	4.13***	0.026	4.164***	0.032	4.12***	0.204
공동체 참여효과			0.084***	0.022	0.065**	0.023	0.056**	0.023
성별					0.017	0.025	0.011	0.023
경력					0.041***	0.008	0.041***	0.007
교육연한					0	0.009	0	0.009
직위					0.121***	0.022	0.122***	0.022
담임					-0.007**	0.024	-0.068**	0.026
지역규모							-0.056	0.049
설립유형							0.008	0.196
학급 수							-0.005**	0.002
공동체 활성화							0.434***	0.054
무선효과	분산	표준편차	분산	표준편차	분산	표준편차	분산	표준편차
2수준 분산	0.122***	0.349	0.118***	0.345	0.117***	0.343	0.085***	0.292
기울기 분산			0.02*	0.144	0.022**	0.15	0.024**	0.155
1수준 분산	0.489	0.7	0.483	0.695	0.476	0.69	0.476	0.69

* p<0.1, ** p<0.05, *** p<0.01

종속변수를 리더십으로 설정한 HLM 모형1에서 확인한 ICC값은 약 0.199이다. 즉, 전체분산 중 약 19.9%가 학교 간 차이에 의한 분산임을 확인할 수 있다. 모형의 설명량을 비교하면 무조건모형인 모형1에 비해 최종모형인 모형4는 2수준 분산의 30%, 1수준 분산의 3%를 설명한다. 다시 말하면 조직문화의 분산에 있어 학교특성으로 설명된 분산이 30%이

다. 1수준 변수, 즉 교사 특성은 조직문화의 차이에 있어 설명량이 크지 않았다. 또한, 모형4에서의 2수준 분산이 .001 수준에서 통계적으로 유의하였기 때문에 PLC 참여여부를 비롯한 개인 및 학교 변인을 통제한 이후에도 학교별 조직문화에 차이가 존재함을 유념해야 한다. 공동체 참여 효과에 대한 기울기 분산은 .05 수준에서 유의하였고, 이는 공동체 참여 여부가 조직문화 인식에 미치는 영향이 학교별로 다름을 의미한다.

최종적으로 변수를 투입한 모형4의 분석 결과는 다음과 같다. 투입한 학교 변인이 평균수준인 학교에서 기대되는 조정된 리더십 평균값은 4.12이다. 즉, 1수준 변수에 있어 평균 수준인 교사가 학교 변인이 평균 수준인 학교에 근무할 대 기대되는 리더십 인식 값이라고 해석할 수 있다. 교사 개인 변인과 학교 변인을 통제했을 때 교사의 경력이 높을수록, 직위가 높을수록 리더십 수준을 높게 인식하고 있었다. 또한, 교내 공동체에 참여하지 않는 교사보다 참여하는 교사가, 담임보다 비담임교사가 리더십 수준을 높게 인식했다. 즉, 리더십 인식에는 경력, 직위, 담임여부, 교내 공동체 참여 여부에 따라 개인적인 차이가 존재한다. 공동체에 참여하지 않는 교사보다 참여하는 교사의 리더십 점수가 0.056점 높은 것으로 나타났다.

리더십 수준의 학교 간 차이는 학급 수, 교내 공동체가 활발한 정도에 따라 설명된다. 학급수는 학교의 리더십 수준에 부적 영향을 미쳤다. 즉, 학교규모가 커질수록 리더십 수준은 유의수준 .05수준에서 0.005점 낮아졌다. 반면, 공동체 활성화가 1수준 높아질수록 리더십 수준은 .01 수준에서 0.434점 높아졌다.

나. 협력

<표 4-7> 종속변수를 협력으로 한 HLM 분석 결과

	모형1		모형2		모형3		모형4	
고정효과	회귀계수	표준오차	회귀계수	표준오차	회귀계수	표준오차	회귀계수	표준오차
협력 평균	4.247***	0.018	4.2***	0.019	4.177***	0.026	4.00***	0.058

공동체 참여효과			0.111***	0.018	0.092***	0.018	0.068***	0.019
성별					-0.111***	0.021	-0.111***	0.024
경력					0.05***	0.008	0.049***	0.007
교육연한					-0.002	0.008	-0.004	0.008
직위					0.031	0.021	0.035*	0.021
담임					0.071***	0.021	0.072***	0.025
지역규모							-0.02	0.026
설립유형							0.2***	0.048
학급수							-0.002**	0.001
공동체 활성화							0.482***	0.032
무선효과	분산	표준편차	분산	표준편차	분산	표준편차	분산	표준편차
2수준 분산	0.052***	0.227	0.052***	0.227	0.051***	0.228	0.016***	0.125
1수준 분산	0.41	0.641	0.408	0.638	0.4	0.632	0.399	0.632

* p<0.1, ** p<0.05, *** p<0.01

HLM 분석 모형에 종속변수를 협력으로 투입한 결과는 다음과 같다. 모형1에서 확인한 ICC값은 약 0.11로, 협력 수준의 분산 중 약 11%가 학교 간 차이에 의한 분산임을 확인할 수 있다. 모형2에서의 u_{1j}의 분산이 통계적으로 유의하지 않았으므로, 공동체 참여가 협력에 미치는 기울기가 학교마다 동일하다고 가정하고 고정효과로 설정하였다. 모형1과 최종 모형인 모형4의 설명량을 비교하면 조직문화의 학교 간 분산은 69%를 설명하였고, 학교 내 분산은 14%를 설명하는 것으로 확인되었다. 모형4에서의 2수준 분산이 통계적으로 유의하였으므로 개인 및 학교 변인을 통제하고도 학교별 조직문화에 차이가 존재한다.

모형4의 분석 결과를 살펴보면 먼저, 조정된 협력 평균값은 4.009점이다. 교사 특성과 학교 특성을 통제하였을 때 공동체 참여 여부와 활성화는 협력 수준에 통계적으로 유의한 정적 영향을 미쳤다. 관심변수인 공동체의 참여 유무와 학교 수준의 공동체 활성화의 영향력을 살펴보면, 공동체에 참여하지 않는 교사보다 참여하는 교사의 협력 점수가 0.068점 높으며, 공동체 활성화가 1수준 증가할 때 협력 수준도 0.482점 증가하

는 것으로 나타났다.

통제 변수에 대한 분석 결과는 다음과 같다. 교사 개인 변인과 학교 변인을 통제했을 때 유의수준 .05에서 교사의 경력이 높을수록, 직위가 높을수록 협력 수준을 높게 인식하고 있었다. 또한, 교내 공동체에 참여하지 않는 교사보다 참여하는 교사가, 비담임보다 담임교사가 리더십 수준을 높게 인식했다. 리더십 분석 결과와는 달리, 협력 수준은 성별에 따라 .1수준에서 차이가 났는데, 여교사보다 남교사가 협력 수준을 낮게 인식하였다. 이를 종합하면, 협력 수준 인식에 경력, 직위, 담임여부, 교사 성별, 교내 공동체 참여 여부에 따라 개인적인 차이가 존재한다.

협력 수준의 학교 간 차이는 설립 유형, 학급 수, 교내 공동체가 활발한 정도에 따라 설명된다. 학교규모가 커질수록 협력 수준은 낮아지고 공동체가 활발할수록 협력 수준은 높아진다. 또한, 공립학교에 비해 사립학교의 협력 수준이 높았다.

다. 의사소통

<표 4-8> 종속변수를 의사소통으로 한 HLM 분석 결과

	모형1		모형2		모형3		모형4	
고정효과	회귀계수	표준오차	회귀계수	표준오차	회귀계수	표준오차	회귀계수	표준오차
의사소통 평균	4.472***	0.015	4.402***	0.017	4.337***	0.026	4.062**	0.082
공동체 참여효과			0.148***	0.018	0.127***	0.017	0.106***	0.017
성별					-0.234***	0.022	-0.224***	0.022
경력					-0.005	0.006	-0.007	0.007
교육연한					0.01	0.008	0.01	0.007
직위					0.087***	0.018	0.09***	0.018
담임					0.168***	0.019	0.168***	0.023
지역규모							0.065**	0.022
설립유형							0.243**	0.078
학급수							0.003***	0.001
공동체 활성화							0.255***	0.029

무선효과	분산	표준편차	분산	표준편차	분산	표준편차	분산	표준편차
2수준 분산	0.033***	0.181	0.035***	0.019	0.03***	0.173	0.013***	0.113
기울기 분산			0.012**	0.11	0.011**	0.105	0.012**	0.108
1수준 분산	0.337	0.58	0.33	0.575	0.318	0.564	0.318	0.564

* p<0.1, ** p<0.05, *** p<0.01

HLM 분석 모형에 종속변수를 의사소통으로 투입한 결과는 다음과 같다. 모형1에서의 ICC값 확인을 통해 전체분산 중 약 8%가 학교 간 차이에 의한 분산으로 확인되었다. 모형2에서의 u_{1j}의 분산이 통계적으로 유의하지 않았으므로, 공동체 참여가 의사소통 수준에 미치는 영향을 의미하는 기울기가 학교마다 동일하다고 가정하고 고정효과로 설정하였다. 모형1과 최종모형인 모형4의 설명량을 비교하면 의사소통의 분산 중 학교특성으로 설명된 분산은 60%, 개인 특성으로 설명된 분산은 5%로 확인되었다.

최종모형 분석 결과, 교사 특성과 학교 특성을 통제하였을 때 공동체에 참여하지 않는 교사보다 참여하는 교사의 협력 점수가 0.106점 높은 것으로 나타났다. 통제 변수에 대하여 교사 개인 변인과 학교 변인을 통제했을 때 교사의 직위가 높을수록 의사소통 수준을 높게 인식하고 있었다. 또한, 교내 공동체에 참여하지 않는 교사보다 참여하는 교사가, 비담임보다 담임교사가 의사소통 수준을 높게 인식했다. 성별에 따른 차이는 여교사보다 남교사가 의사소통 수준을 낮게 인식하였다. 이를 종합하면, 협력 수준은 직위, 담임여부, 교사 성별, 교내 공동체 참여 여부에 따라 개인적인 차이가 존재한다.

의사소통의 학교 간 차이는 지역규모, 설립유형, 학급 수, 공동체가 활발한 정도에 의해 설명된다. 학급수가 많아질수록, 공동체가 활발할수록 협력 수준은 높아진다. 또한 읍면지역에 비해 도시가, 공립학교에 비해 사립학교의 의사소통 수준이 높았다. 학급 수는 리더십, 협력, 목표공유, 통제에 부적 영향을 주는 반면, 의사소통에는 정적 영향을 미치는 것으로 상반된 결과를 보였다. 이는 학교 규모가 커질수록 교사들이 학교 전체에서보다 동학년 위주로 의사소통을 하기 때문에 의사소통에 대한 인

식이 다르게 나타난 것으로 유추해볼 수 있다.

라. 의사결정

<표 4-9> 종속변수를 의사결정으로 한 HLM 분석 결과

	모형1		모형2		모형3		모형4	
고정효과	회귀계수	표준오차	회귀계수	표준오차	회귀계수	표준오차	회귀계수	표준오차
의사결정 평균	4.153***	0.019	4.108***	0.02	4.129***	0.024	4.08***	0.125
공동체 참여효과			0.093***	0.019	0.061**	0.019	0.055**	0.019
성별					-0.012	0.02	-0.02	0.019
경력					0.077***	0.007	0.077***	0.007
교육연한					0.005	0.008	0.004	0.008
직위					0.146***	0.018	0.146***	0.018
담임					-0.041**	0.02	-0.039*	0.02
지역규모							-0.038	0.035
설립유형							0.084	0.119
학급수							-0.006***	0.001
공동체 활성화							0.346***	0.035
무선효과	분산	표준편차	분산	표준편차	분산	표준편차	분산	표준편차
2수준 분산	0.062***	0.248	0.062***	0.25	0.062***	0.25	0.038***	0.194
1수준 분산	0.357	0.597	0.355	0.596	0.338	0.581	0.337	0.58

* p<0.1, ** p<0.05, *** p<0.01

HLM 분석 모형에 종속변수를 의사결정으로 투입한 결과는 다음과 같다. 모형1에서의 ICC값 확인을 통해 전체분산 중 약 15%가 학교 간 차이에 의한 분산으로 확인되었다. 모형2에서의 u_{1j}의 분산이 통계적으로 유의하지 않았으므로, 공동체 참여가 의사결정 수준에 미치는 영향을 의미하는 기울기가 학교마다 동일하다고 가정하고 고정효과로 설정하였다. 모형1과 최종모형의 설명량을 비교하면 의사결정의 학교 간 분산 중 학교특성으로 설명된 분산은 38.7%로 확인되었다. 개인특성으로 설명된 분

산은 약 5%이다.

교사학습공동체의 효과를 살펴보면 교사 특성과 학교 특성을 통제하였을 때 공동체에 참여하지 않는 교사보다 참여하는 교사의 의사결정 점수가 유의수준 .05수준에서 0.055점 높은 것으로 나타났고, 학교의 교사학습공동체 활성화 정도가 의사소통 수준이 높아졌다. 또한, 교사 개인 변인과 학교 변인을 통제했을 때 교사의 경력이 많을수록, 직위가 높을수록 의사결정 수준을 높게 인식하고 있었다. 또한, 교내 공동체에 참여하지 않는 교사보다 참여하는 교사가, 비담임보다 담임교사가 의사결정 수준을 높게 인식했다. 성별에 따른 차이는 유의하지 않았다. 이를 종합하면, 의사결정 수준은 경력, 직위, 담임여부, 교내 공동체 참여 여부에 따라 개인적인 차이가 존재한다. 의사결정의 학교 간 차이는 학급 수, 공동체가 활발한 정도에 의해 설명된다. 공동체가 활발할수록 의사결정 수준은 높아지며, 학급 수가 많아질수록 의사결정 수준은 낮아졌다.

마. 목표공유

<표 4-10> 종속변수를 목표공유로 한 HLM 분석 결과

	모형1		모형2		모형3		모형4	
고정효과	회귀계수	표준오차	회귀계수	표준오차	회귀계수	표준오차	회귀계수	표준오차
목표공유 평균	4.204***	0.02	4.157***	0.022	4.177***	0.025	4.167***	0.149
공동체 참여효과			0.098***	0.019	0.076***	0.02	0.067**	0.02
성별					-0.024	0.023	-0.029	0.223
경력					0.055***	0.007	0.055***	0.007
교육연한					-0.0002	0.008	-0.0008	0.008
직위					0.089***	0.019	0.09***	0.019
담임					-0.027	0.022	-0.025	0.022
지역규모							-0.033	0.037
설립유형							0.04	0.144
학급수							-0.004**	0.001
공동체 활성화							0.399***	0.043

무선효과	분산	표준편차	분산	표준편차	분산	표준편차	분산	표준편차
2수준 분산	0.073***	0.271	0.074***	0.272	0.073***	0.271	0.047***	0.217
1수준 분산	0.478	0.615	0.476	0.613	0.368	0.607	0.368	0.607

* p<0.1, ** p<0.05, *** p<0.01

HLM 분석 모형에 종속변수를 '목표공유'으로 투입한 결과는 다음과 같다. 모형1에서의 ICC값 확인을 통해 전체분산 중 약 13%가 학교 간 차이에 의한 분산으로 확인되었다. 모형2에서의 u_{1j}의 분산이 통계적으로 유의하지 않았으므로, 공동체 참여-목표공유 기울기가 학교마다 동일하다고 가정하고 고정효과로 설정하였다. 모형1과 최종모형인 모형4의 설명량을 비교하면 의사소통의 학교 간 분산 중 학교특성으로 설명된 분산은 35%, 개인 특성으로 설명된 분산은 23%로 확인되었다.

학교별 목표 공유의 조정된 평균값은 4.167점으로 나타났다. 여기서, 다른 변인이 통제된 상태에서 교사가 교사학습공동체에 참여한다면 목표 공유 점수는 0.067점 상승한다. 교사 개인 변인과 학교 변인을 통제했을 때 교사의 경력이 많을수록, 평교사에 비해 부장교사가 목표 공유 수준을 높게 인식하고 있었다. 이를 종합하면 목표 공유 수준은 경력, 직위, 교내 공동체 참여 여부에 따라 개인적인 차이가 존재한다.

의사소통의 학교 간 차이는 학급 수, 공동체가 활발한 정도에 의해 설명된다. 학급수가 많아질수록 목표 공유 수준은 낮았으며, 공동체 활성화가 1수준 올라갈 때 협력 수준 0.399점 높아졌다.

바. 통제

<표 4-11> 종속변수를 통제로 한 HLM 분석 결과

	모형1		모형2		모형3		모형4	
고정효과	회귀계수	표준오차	회귀계수	표준오차	회귀계수	표준오차	회귀계수	표준오차
통제 평균	3.983***	0.019	3.952***	0.021	3.971***	0.025	3.817***	0.129
공동체 참여효과			0.065**	0.023	0.031	0.023	0.017	0.023
성별					0.035*	0.021	0.026	0.021

경력					0.093***	0.008	0.092***	0.008
교육연한					0.009	0.008	0.009	0.008
직위					0.127***	0.022	0.128***	0.022
담임					-0.046*	0.024	-0.042*	0.024
지역규모							-0.068**	0.034
설립유형							0.21*	0.122
학급수							-0.005***	0.001
공동체 활성화							0.343***	0.039
무선효과	분산	표준편차	분산	표준편차	분산	표준편차	분산	표준편차
2수준 분산	0.061***	0.247	0.054***	0.231	0.057***	0.238	0.032***	0.178
기울기 분산			0.026**	0.16	0.026**	0.161	0.03**	0.174
1수준 분산	0.478	0.691	0.472	0.687	0.449	0.67	0.448	0.67

* p<0.1, ** p<0.05, *** p<0.01

HLM 분석 모형에 종속변수를 통제로 투입한 결과는 다음과 같다. 모형1에서의 ICC값 확인을 통해 전체분산 중 약 11%가 학교 간 차이에 의한 분산으로 확인되었다. 모형2에서의 u_{1j}의 분산이 통계적으로 유의하였으므로 공동체 참여-통제 기울기가 학교마다 차이가 있다고 가정하여 무선효과로 설정하였다. 모형1과 최종모형인 모형4의 설명량을 비교하면 통제의 학교 간 분산 중 학교특성으로 설명된 분산은 47%, 개인 특성으로 설명된 분산은 6%로 확인되었다.

최종모형 분석 결과 다른 조직문화 요소와는 달리, 교사 특성과 학교 특성을 통제하였을 때 공동체에 참여하는 교사와 참여하지 않는 교사 간의 통제 수준에 차이가 없었다. 교사 개인 변인과 학교 변인을 통제했을 때 교사의 경력이 많을수록, 직위가 높을수록 통제 수준을 높게 인식하고 있었다. 즉, 통제 수준은 경력, 직위에 따라 개인적인 차이가 존재한다.

의사소통의 학교 간 차이는 지역규모, 설립유형, 학급수, 공동체가 활발한 정도에 의해 설명된다. 학급수가 많아질수록 통제 수준은 낮았으며, 공동체가 활발할수록, 공립보다 사립학교가, 읍면지역에 비해 도시의

통제 수준은 높은 것으로 확인되었다.

2. 교사학습공동체가 조직문화에 미치는 영향: 고정효과모형

지금까지 HLM을 활용하여 교사학습공동체가 조직문화의 요소에 정적인 유의한 영향을 미치는지 확인하였다. 연구 결과를 토대로 연구자는 교사학습공동체의 효과를 확인하기 위하여 학교교육 실태 및 수준 분석 1주기~4주기 데이터를 활용하여 고정 효과 모형을 추가적으로 실시하였다. 학교교육 실태 및 수준 분석 연구는 학교를 추적조사한 시계열 자료로서 학교 수준의 패널 분석이 용이하다.

일원고정효과모형은 시간에 따라 변하는 특성을 고정시킴으로써 누락변수 편의 문제를 해소하기 위해 활용된다(Wooldridge, 2012). 고정효과모형을 사용하기 전에 하우스만 검정을 실시해 추정량을 확인한 결과, 확률효과모형보다 고정효과모형이 더 적합한 것으로 나타났다. 고정효과모형에 투입된 변수는 HLM 모형에 투입된 변수와 최대한 동일하게 구성하되, 수준이 교사에서 학교로 변하였기 때문에 교사 개인의 점수는 학교 기준 평균값을 사용하였다. 또한, 시간에 따라 변하지 않는 지역규모, 설립 유형 등의 변수는 제외하였다. 교사의 직위, 담임 유무 변수는 학교 수준으로 변환할 수 없기 때문에 제외하였으며, 성별의 경우 학교 내 여교사 비율로 산정하여 투입하였다. 고정효과모형에 투입된 변수를 표로 제시하면 다음과 같다.

〈표 4-12〉 고정효과 모형의 변수 구성

구 분	변수 설명
종속변수	
조직문화	• 교사의 조직문화 관련된 문항의 각 학교 평균값(5점 척도) 리더십. 협력. 의사소통. 의사결정, 목표공유, 통제
관심변수	
공동체 활성화	소속 학교의 교내 모임의 활발한 운영 정도의 학교 평균값(5점 척도)
통제변수(개인특성)	

여교사 비율	• 학교 내 근무교사 중 여교사 비율
경력	• 학교 내 근무교사들의 평균 경력
학력	• 학교 내 근무교사들의 평균 학력
통제변수(학교특성)	
학급 수	4-13학급(1), 14-20학급(2), 21-25학급(3), 26-30학급(4). 31-50(5)학급

〈표 4-13〉 고정효과모형 기술통계

	1주기		2주기		3주기		4주기	
	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
리더십	3.55	0.36	3.67	0.35	4.07	0.36	4.18	0.38
협력	3.72	0.24	3.77	0.23	4.07	0.27	4.25	0.28
의사소통	4.09	0.18	4.21	0.17	3.94	0.25	4.45	0.24
의사결정	3.5	0.27	3.61	0.27	4.07	0.29	4.16	0.29
목표공유	3.74	0.26	3.82	0.28	4.12	00.26	4.2	0.31
통제	3.47	0.29	3.53	0.27	3.92	0.28	4	0.31
공동체 활성화	3.2	0.38	3.31	0.38	3.74	0.36	3.84	0.4
여교사 비율	67.85	14.73	72.65	12.58	71.1	14.48	71.74	14.46
평균 경력	14.92	4.18	15.53	4.18	14.17	3.75	13.92	3.75
평균 학력	16.4	0.27	16.49	0.28	16.61	0.3	16.69	0.32
학급 수	3.75	1.37	3.65	1.46	3.21	1.59	2.97	1.62
N	159		196		250		233	

159개의 학교를 대상으로 하여 고정효과모형으로 분석을 실시한 결과는 〈표4-14〉과 같다. 누락 변수 편의를 보정하고 나서 학교 내의 교사학습공동체의 활성화는 조직문화의 모든 하위 요소에 유의한 정적인 영향을 미치는 것으로 나타나, HLM을 활용한 본 분석의 결과와 일치하였다.

다른 통제변수의 영향력을 살펴보면 여교사 비율, 평균 학력이 조직문

화에 유의한 정적인 영향을 미쳤다. 즉, 학교에 근무하는 교사 중 여교사가 많을수록, 근무 교사들의 평균 학력이 높을수록 높은 수준의 조직문화를 형성하는 것으로 해석할 수 있다. HLM 분석 결과에서는 교사의 학력이 유의한 영향력을 갖지 못했는데, 고정효과모형에서의 교사들의 평균 학력은 유의한 영향력을 가지는 것으로 나타나는 결과는 다음과 같이 해석할 수 있다. 교사 개인의 학력이 교사가 리더십 등 조직문화를 인식하는 것이나 학교의 의사결정, 목표 공유에 참여하는 데에는 차이를 야기하지는 않지만, 학교 전체적으로 학력이 높은 교사들이 많을수록 시너지가 되어 수준 높은 조직문화를 형성한다고 추측할 수 있다.

조직문화에 부적인 영향을 미치는 변수는 학급 수로 나타났다. 학급 수가 많아질수록 리더십, 의사결정, 목표 공유 수준은 낮아졌다. 이러한 연구 결과는 HLM 분석 결과와도 일치한다. 학교의 규모는 수준 높은 조직문화를 형성하는 데 있어서 걸림돌이 될 가능성이 크다.

<표 4-14> 학교교육 실태 1주기~4주기 고정효과모형 분석 결과

변수	리더십	협력	의사소통	의사결정	목표공유	통제
PLC 활성화	0.641***	0.574***	0.118***	0.627***	0.503***	0.535***
	(0.037)	(0.02)	(0.029)	(0.028)	(0.025)	(0.026)
여교사 비율	0.003	0.002**	0.007***	0.003**	0.002	0.003**
	(0.002)	(0.001)	(0.002)	(0.001)	(0.001)	(0.001)
평균 경력	0.006	-0.004	-0.004	-0.0003	0.002	-0.001
	(0.005)	(0.003)	(0.004)	(0.004)	(0.003)	(0.003)
평균 학력	0.165***	0.055	0.092*	0.205***	0.096**	0.105**
	(0.064)	(0.034)	(0.051)	(0.048)	(0.043)	(0.046)
학급 수	-0.009***	-0.006***	-0.004	-0.013***	-0.004**	-0.011***
	(0.003)	(0.002)	(0.003)	(0.002)	(0.002)	(0.002)
Constant	-1.173	1.105**	1.941**	-1.616**	0.557	0.262
	(1.042)	(0.554)	(0.833)	(0.789)	(0.711)	(0.748)
Observations	636	636	636	636	636	636
R-squared	0.520	0.735	0.133	0.668	0.571	0.606

Number of schid	159	159	159	159	159	159

* p<0.1, ** p<0.05, *** p<0.01

3. 소결

본 연구에서는 교사학습공동체가 조직문화에 미치는 영향을 분석하기 위하여 HLM을 실시하였다. 조직문화를 측정할 수 있는 변수로서 Likert의 체제 이론에 따라 리더십, 협력, 의사소통, 의사결정, 목표공유, 통제를 종속변수로 설정하여 모형을 설계하였다. 상술하였던 가설에 따라 연구 결과를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 학교 조직문화는 학교 간 차이가 있다. 조직문화의 여섯 가지 요소를 종속변수로 투입하여 HLM을 실시했을 때 모든 요소에서 학교 간 차이가 있는 것으로 확인되었다. 둘째, 학교 조직문화의 차이에는 교사 개인적 특성이 영향을 미친다. 교사학습공동체를 참여하는 교사들이 참여하지 않는 교사들에 비하여 리더십, 협력, 의사소통, 의사결정, 목표공유를 통계적으로 유의한 수준에서 높은 수준으로 인식하였다. 조직문화 요소 중 통제에는 유의한 영향을 미치지 못했다. 이는 교사학습공동체를 통해 교사들이 조직문화에 변화를 이끌 수 있지만, 교사의 통제 수단으로 사용되는 교사의 업무 및 학년 배정 등에까지는 영향력을 미치지 못하는 것으로 유추할 수 있다. 통제변수 중에서 주목할 만한 변인은 교사의 경력과 직위였다. 교사의 경력은 의사소통을 제외한 모든 조직문화에서 정적인 영향을 미침으로써 경력이 높아질수록 학교장의 리더십이나 의사결정, 협력 등의 측면에서 높은 수준을 보이는 것으로 확인되었다. 직위는 모든 조직문화 요소에서 정적인 영향을 미쳤다. 이러한 결과는 교사들에게 주어지는 학교의 의사결정에 참여할 수 있는 권한이 경력과 직위가 높아지면서 더 많이 분배되고 있음을 뜻한다.

셋째, 학교 조직문화의 차이에는 학교 특성이 영향을 미친다. 본 연구의 관심변수인 교사학습공동체의 활성화 정도는 리더십, 협력, 의사소통, 의사결정, 목표공유, 통제의 조직문화 모든 요소에 유의한 정적 영향을

미쳤다. 교사학습공동체 활성화 변수는 교사 개인의 값을 학교 단위로 평균한 값으로서 해당 학교의 교사학습공동체가 얼마나 활발하게 이루어지고 있는지를 대변하는 학교 수준의 변수다. 따라서, 학교 내 교사학습공동체가 활발하게 이루어지고 있는 학교일수록 높은 조직문화 수준을 보이는 것이라고 해석할 수 있다.

마지막으로 교사학습공동체 활성화의 효과를 확인하기 위하여 학교교육 실태 및 수준 분석 연구 1주기~4주기의 4차 패널 데이터를 활용하여 고정효과모형을 실시해 분석하였다. 분석 결과, 교사학습공동체의 활성화가 학교의 조직문화 수준에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 확인되어 교사학습공동체의 효과를 뒷받침하였다.

<표 4-15> 조직문화 HLM 분석 결과 종합

	리더십	협력	의사소통	의사결정	목표공유	통제
고정효과	회귀 계수 (표준 오차)	회귀 계수 (표준 오차)	회귀 계수 (표준 오차)	회귀 계수 (표준 오차)	회귀 계수 (표준 오차)	회귀 계수 (표준 오차)
리더십 평균	4.12***	4.009***	4.062**	4.08***	4.167***	3.817***
	(0.204)	(0.058)	90.082)	(0.125)	(0.149)	(0.129)
공동체 참여효과	0.056**	0.068***	0.106***	0.055**	0.067**	0.017
	(0.023)	(0.019)	(0.017)	(0.019)	(0.02)	(0.023)
성별	0.011	-0.111*	-0.22***	-0.02	-0.029	0.026
	(0.023)	(0.024)	(0.022)	(0.019)	(0.223)	(0.021)
경력	0.041***	0.049***	-0.007	0.077***	0.055***	0.092***
	(0.007)	(0.007)	(0.007)	(0.007)	(0.007)	(0.008)
교육연한	0	-0.004	0.01	0.004	-0.001	0.009
	(0.009)	(0.008)	(0.007)	(0.008)	(0.008)	(0.008)
직위	0.122***	0.035*	0.09***	0.146***	0.09***	0.128***
	(0.022)	(0.021)	(0.018)	(0.018)	(0.019)	(0.022)
담임	-0.068**	0.072***	0.168***	-0.039*	-0.025	-0.042*
	(0.026)	(0.025)	(0.023)	(0.02)	(0.022)	(0.024)
지역규모	-0.056	-0.02	0.065**	-0.038	-0.033	-0.068**
	(0.049)	(0.026)	(0.022)	(0.035)	(0.037)	(0.034)
설립유형	0.008	0.2***	0.243**	0.084	0.04	0.21*
	(0.196)	(0.048)	(0.078)	(0.119)	(0.144)	(0.122)
학급수	-0.005**	-0.002**	0.003***	-0.006***	-0.004**	-0.005***
	(0.002)	(0.001)	(0.001)	(0.001)	(0.001)	(0.001)

공동체 활성화	0.434***	0.482***	0.255***	0.346***	0.399***	0.343***
	(0.054)	(0.032)	(0.029)	(0.035)	(0.043)	(0.039)
무선효과	분산 (표준편차)	분산 (표준편차)	분산 (표준편차)	분산 (표준편차)	분산 (표준편차)	분산 (표준편차)
2수준 분산	0.085***	0.016***	0.013***	0.038***	0.047***	0.032***
	(0.292)	(0.125)	(0.113)	(0.194)	(0.217)	(0.178)
기울기 분산	0.024**		0.012**			0.03**
	(0.155)		(0.108)			(0.174)
1수준 분산	0.476	0.399	0.318	0.337	0.368	0.448
	(0.69)	(0.632)	(0.564)	(0.58)	(0.607)	(0.67)

* p<0.1, ** p<0.05, *** p<0.01

제 5 장 논의

제 1 절 교사학습공동체가 조직문화에 미치는 영향

본 연구는 초등학교의 조직문화와 학교 내 교사학습공동체가 어떤 상호관계를 가지고 있는지 통합방법론을 통해 살펴보았다. 통합방법론은 양적, 질적 연구 모두를 수행함으로써 각 연구가 가지고 있는 제한점을 보완할 수 있다는 장점이 있다. 본 연구는 교사학습공동체와 조직문화는 서로 영향을 주고받음을 밝혔다.

교사학습공동체가 조직문화에 미치는 영향을 살펴보기 위해서 양적 연구로 학교교육실태 및 수준 분석 연구 자료를 활용해 HLM과 고정효과 모형으로 효과를 분석하였다. 그리고 동시에 면담 실행 및 면담 자료 분석을 통해 교사들의 경험으로부터 연구 주제에 맞는 내용을 도출하였다.

양적 연구 결과, 교사학습공동체에 참여하는 교사들이 조직문화 수준을 높게 인식하고, 교사학습공동체가 활성화될수록 학교 조직문화 수준이 향상되는 것으로 나타났다. 구체적으로 서술하면 학교 조직문화는 교사 개인적 특성보다는 학교 간 특성에 따른 차이가 큰 것으로 나타났다. Likert(1975)가 제시한 조직문화의 여섯 가지 하위요소, 즉 리더십, 협력, 의사소통, 의사결정, 목표공유, 통제 모두에서 수준의 차이가 있었다. 학

교 간 차이를 설명하는 변수로는 교사학습공동체의 활성화가 모든 요소에 정적인 영향을 미쳤다. 이 영향력은 투입한 다른 변인, 즉 교사의 교사학습공동체 참여 유무, 성별, 경력, 교육연한, 직위, 담임유무, 학교 지역규모, 설립유형, 학급 수를 통제하였을 때의 효과로 해석할 수 있다.

본 연구는 교사학습공동체의 활성화가 학교의 조직문화 수준에 미치는 영향력을 좀 더 엄밀하게 확인하기 위해 추가적으로 4주기 패널 데이터를 활용한 학교 수준의 일원고정효과모형을 설정하여 분석하였다. 분석결과, 교사학습공동체의 활성화의 영향력은 정적인 영향을 미치는 것을 확인되었다.

이는 질적연구 결과와도 일치한다. 교사학습공동체가 활성화되면 공동체가 학교 내의 '공식적 의견 통로'의 역할을 담당하면서 수직적 위계질서가 완화되는 효과가 있었다. 또한, 교사들이 교실이라는 칸막이 속에서 고립되어있는 조직문화 속에서 교사학습공동체를 통하여 '교실을 뛰어넘는 소통'을 하게 되었다. 교사학습공동체의 활동을 통해 교사들은 학교의 경직된 문화가 부드러워지며 '학교 분위기 변화'를 체감할 수 있었다. 이러한 공동체의 역할은 Likert(1975)가 제시한 조직문화 요소 중 특히 협력 및 의사소통, 목표 공유에 긍정적인 영향을 미칠 수 있는 것으로 기대된다. 이는 교사학습공동체가 학교의 조직문화 변화를 통해 학교 개혁을 이끌어낼 수 있다는 관점(김민조 외, 2016)을 뒷받침한다.

하지만 교사학습공동체가 활성화된다고 해서 반드시 조직문화의 긍정적인 변화를 야기하는 것은 아니었다. 조직문화의 수준이 낮은 경우 교사학습공동체는 그 영향력을 학교 안에서 발휘하지 못하고 '미미한 영향력'만 갖거나, 조직 문화에서 고립되어 존재하는 경우도 존재했다.

교사학습공동체 활성화 외에 조직문화에 영향을 미치는 학교 변수는 학교 규모였다. 학급 수로 대변되는 학교의 규모도 조직문화에 영향을 미쳤는데, 학교 규모가 커질수록 조직문화 수준이 낮아지는 것으로 확인되었다. 이는 질적 연구에서도 확인할 수 있었는데, 학교 규모가 커질수록 교사들이 소통하지 못하는 현상이 나타났다. 교직원의 수가 너무 많기 때문에 한자리에 모여 의사결정하기에 수월하지 않은 현실적 제약이

있었고, 부장교사 및 동학년 위주로 의사소통이 이루어지고 일반교사는 관리자를 대면할 기회가 적었다.

교사 개인적 특성 또한 조직문화 수준에 영향을 미쳤다. 주요 관심변수인 교사의 교사학습공동체 참여 유무는 조직문화의 모든 요소에 정적인 영향을 미쳤다. 즉, 교사학습공동체에 참여하지 않는 교사가 참여하는 교사보다 조직문화를 높은 수준으로 인식하고 있었다.

개인 특성의 통제변수 중에 조직문화에 영향을 미치는 변수로 교사 경력, 직위가 나타났다. 교사의 경력이 높을수록, 일반교사에 비해 부장교사가 조직문화 수준을 높게 인식하였다. 이는 고경력 교사들과 부장 교사들을 중심으로 학교의 의사결정 및 목표공유가 이루어지는 학교의 실정을 반영한 결과라고 할 수 있다.

제 2 절 조직문화가 교사학습공동체에 미치는 영향

조직문화가 교사학습공동체에 미치는 영향은 질적 연구 결과로 설명된다. 조직문화가 교사학습공동체에 미치는 영향은 조직문화의 수준에 따라 양상이 달랐다. 학교 조직문화 수준은 Likert의 체제 이론에 따라 유형화되었으며, 연구참여자들의 근무 학교는 리더십, 협력, 목표설정, 의사결정, 의사소통, 통제의 범주에 따라 체제1에서부터 체제4 사이에 위치하였다. 연구 결과, 조직문화 수준의 높고 낮음에 따라 교사학습공동체와의 상호작용이 다르게 나타남을 알 수 있었다.

먼저, 조직문화가 교사학습공동체에 미치는 영향으로는 '공동체 형성에 단초 제공', '공동체 운영에 토양 제공', '공동체 운영을 방해'라는 세 가지 범주로 정리되었다. 공동체 형성에 단초를 제공했다는 것은 교사들이 보수주의, 개인주의가 만연한 조직문화를 극복하기 위해 삼삼오오 모이던 것이 공동체의 시작이 되었다는 의미를 가진다. 교육과 관련된 이야기를 터부시하는 문화, 경직되고 위계적인 문화 속에서 교사들은 그동안 하지 못했던 이야기를 하게 되면서 숨통이 트이는 경험을 하였다. 이러한 사례는 조직문화 수준이 낮은 학교에서 더 많이 발견되었으며 교사

들은 공동체를 형성함으로써 기존의 학교 문화에 대항했다고 할 수 있다. 이는 동료 교사들과 협력적 연구 관계를 이루는 것이 학교의 개인주의, 적당주의 문화를 극복할 수 있는 대안이 된다는 김영주(2018)의 연구 결과와 일치한다.

조직문화 수준이 높은 학교에서는 조직문화가 공동체 형성과 운영의 기반이 되었다. 교사학습공동체가 활성화되기 위해서는 지원적, 협력적 조직문화가 중요하다. 관리자가 주도적으로 교사학습공동체 주간을 마련해서 편안한 분위기를 형성해주거나 공동체에 관여하지 않고 지원을 해주는 경우 교사학습공동체가 내실있게 운영될 수 있었다. 관리자의 지원뿐 아니라 학교에서 공유되고 있는 가치와 태도 등의 조직문화 또한 공동체 운영에 토양을 제공한다. 예컨대, 학교에 소통과 협력의 문화가 자리 잡혀 있거나 자연스럽게 수업에 대해 함께 연구하는 문화가 형성되어 있는 경우 그 속에서 교사학습공동체는 유지되고 발전되었다.

공동체 운영에 토양을 제공하였던 조직문화는 조직문화 수준이 낮은 학교에서는 반대로 작용함으로써 공동체 운영에 방해가 되었다. 관리자가 공동체 운영을 교사 자율에 맡기는 것이 아니라 상명하달식으로 강제하거나 간섭했을 때 공동체는 위축되었다. 교사학습공동체의 중요한 속성인 자발성이 무시되면서 교사들의 의지가 꺾였던 것이다. 또한, 강압적인 관리자가 변화를 싫어하는 경우 교사들은 공동체를 새로이 만들려는 시도조차 할 수 없었다. 관리자의 태도 외에 공동체 밖의 교사들의 시선 또한 공동체 활성화에 영향을 미쳤는데, 공동체를 유난스럽다고 여기는 부정적인 시선은 공동체가 위축되는데 기여했다. 이와 같이 학교의 조직문화는 교사학습공동체의 형성, 운영, 활성화 과정에 깊이 관여하며, 조직문화 수준이 어떠한지에 따라 관여하는 양상이 다르다는 점을 확인하였다.

제 6 장 결론 및 제언

본 연구의 목적은 학교 개혁의 효과적인 대안으로서의 교사학습공동체

와 학교 조직문화의 관계를 분석하는 데 있다. 교사학습공동체는 교사의 자발적 참여, 비전 공유, 상호협력을 통해 교사 역량 뿐 아니라 학교 역량을 증진시킬 수 있는 수단으로 여겨진다. 하지만 기존의 교사학습공동체의 효과와 관련된 선행연구는 교사 개인의 역량에 미치는 영향에 경도되어 있으며, 학교 조직문화와의 관련성을 제시한 연구는 있지만, 실증적 분석은 부족한 편이다. 이에 본 연구는 학교 안 교사학습공동체의 활성화와 학교 조직문화 수준과의 관계를 실증적으로 검토하고자 하였다.

분석을 위한 이론적 모형으로서 조직 문화의 수준을 유형화하고, 측정 가능한 지표로 제시한 Likert(1975)의 체제 이론을 활용하였고, 해당 이론은 양적, 질적 연구 분석에 있어서 일관되게 분석의 틀로 사용되었다. 연구 방법으로 병렬적 통합연구방법론을 활용하여 양적, 질적 연구가 동등한 비중으로 이루어지도록 하였고 각 연구 결과를 통합하여 제시하였다. 양적 연구 데이터로 학교 교육 실태 및 수준 분석 4주기(2014년)를 활용하였는데, 추가적인 분석을 위해 1주기부터 4주기에 이르는 4차 패널 자료를 사용하였다. 4주기 횡단 자료 분석을 위한 방법으로 HLM을 사용하였고, 분석 대상은 초등학교 232개교, 교사 6,054명이다. 추가적으로 실시한 패널 자료 분석은 일원고정효과모형을 적용하였으며, 분석대상은 초등학교 159개교이다. 질적 연구를 위해서는 전국에서 연구참여자를 모집하여 면담을 실시하였고, 총 11명의 교사가 연구에 참여하였다. 수집된 면담 자료는 개방코딩, 축코딩, 선택코딩을 반복하는 반복적 비교 분석법에 따라 분석하였다.

이를 바탕으로 본 연구에서 도출한 주요 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 초등학교의 조직문화는 Likert(1975)가 제시한 체제 이론에 유형화될 수 있었다. Likert(1975)는 조직문화 수준이 리더십, 협력, 목표 설정, 의사결정, 의사소통, 통제의 범주 별로 측정이 가능하다고 보았다. 본 연구에서는 해당 틀을 참고하여 질적 자료 분석을 하였고 학교조직 문화를 다음과 같이 유형화하였다. 리더십은 권위적-수용적으로, 협력은 낮은 협력-높은 협력으로 유형화되었다. 목표 설정은 상명하달식-참여적 차원으로, 의사결정은 폐쇄적-개방적 차원, 의사소통은 상하식-수평적 차원,

통제는 통제-자율로 유형화되었다. 한 학교의 조직문화는 여섯 범주가 통합된 체제1부터 체제4 수준 사이에 위치하게 된다.

추가로 본 연구는 조직문화에 대한 인식이 교사들의 개인적인 특성, 즉 경력과 직위에 따라 달라진다는 것을 확인하였다. 교사의 경력은 의사소통을 제외한 모든 조직문화에서 정적인 영향을 미침으로써 경력이 높아질수록 학교장의 리더십이나 의사결정, 협력 등의 측면에서 높은 수준을 보이는 것으로 확인되었다. 직위는 모든 조직문화 요소에서 정적인 영향을 미쳤다. 이러한 결과는 교사들에게 주어지는 학교의 의사결정에 참여할 수 있는 권한이 경력과 직위가 높아지면서 더 많이 분배되고 있음을 뜻한다. 질적 연구를 통해서도 이와 같은 결과를 지지할 수 있었는데, 일반교사나 저경력 교사들은 관리자와 대면할 일이 많지 않고 학교의 의사결정에 참여할 기회가 적었다.

둘째, 교사학습공동체의 활성화는 참여 교사들의 경력과 지위, 가치관이 어떠한가에 따라 영향을 받았다. 경력과 지위에 따른 차이를 살펴보면, 부장교사, 고경력교사, 신규교사, 전입교사 등의 특성에 따라 각기 공동체를 다르게 경험하였음을 알 수 있었다. 일반 교사에 비해 부장 교사는 업무 특성상 공동체에 신경을 쓰지 못하는 경향이 있었다. 또한, 고경력 교사에 비해 저경력 교사들이 수업 연구에 대한 갈증이 크고 모임문화를 어색하게 여기지 않다는 점 덕분에 더 활발하게 교사학습공동체에 참여할 수 있었다. 교사들의 가치관도 교사학습공동체 활성화에 영향을 미쳤는데, 공동체 내 교사들의 관심 분야가 다르거나 의견이 맞지 않는 경우, 참여를 귀찮아하는 교사들이 있는 경우에 내실있는 공동체 운영이 어려웠다.

셋째, 교사학습공동체와 조직문화는 서로 영향을 주고받는 관계에 있었다. HLM 분석을 위해 조직문화의 하위 요소를 각각 종속변수로 투입하여 결과를 산출하였다. 분석 결과, 조직문화 수준의 차이는 학교 내 변인과 학교 간 변인으로 설명되었는데, 학교 내 변인을 살펴보면 교사학습공동체의 참여 유무는 교사 개인의 조직문화 인식에 유의한 정적 영향을 미쳤다. 또한, 학교 변인 중 교사학습공동체의 활성화 정도가 학교

조직문화 수준에 정적인 영향을 미쳤다. 패널 데이터를 활용하여 고정효과모형을 투입하였을 때에도 교사학습공동체의 활성화는 조직문화 수준에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다.

이와 같은 결과는 질적 연구 결과와도 일치한다. 교사학습공동체가 조직문화에 미치는 영향은 공식적 의견 통로, 교실을 뛰어넘는 소통, 학교 분위기 변화, 미미한 영향력이라는 네 가지 범주로 나타났다. 교사학습공동체는 학교에 공식적인 의견을 전달할 수 있는 역할을 함으로써 경직된 위계질서를 완화하였다. 특히, 조직문화 수준이 낮은 학교에서 교사들이 공동체를 통해 목소리를 낼 수 있었다는 점은 복기할 만하다. 또한, 교실, 동학년 내에 고립되어 있는 구조인 학교에서 다양한 교사들이 모임으로써 학교 전반에 소통이 이루어질 수 있었다. 교사들이 교사학습공동체를 통해 관계를 확장하고 협력하면서 자연스럽게 학교 분위기가 변화되기도 하였으나, 조직문화 수준이 낮으면 공동체와 조직문화는 상호적인 관계를 갖지 못하고 독립적으로 존재하고, 공동체의 영향력도 미미하였다.

반대로 조직문화가 교사학습공동체에 미치는 영향을 살펴보면 교사학습공동체 형성에 단초를 제공하였음을 알 수 있다. 교사들은 보수주의, 개인주의적 조직문화를 극복하기 위해 공동체로 모이기 시작하였다. 교사학습공동체가 형성이 되고 난 후 실질적인 운영에 있어서 높은 수준의 조직문화는 공동체 운영에 토양을 제공하였다. 학교장을 비롯해 조직문화가 공동체를 지지하거나, 학교 전반에 협력적 분위기가 형성되어 있으면 공동체는 더욱 활성화되었다. 반면, 낮은 수준의 조직문화에서는 관리자가 공동체 운영에 간섭하거나, 공동체 밖 교사들의 부정적인 시선 때문에 공동체가 위축되었다.

이상의 연구 결과를 바탕으로 본 연구가 제시하는 정책적 제언은 다음과 같다. 첫째, 학교 개혁을 위해 교사학습공동체 활성화와 조직문화 변화를 위한 통합적 노력이 요구된다. 본 연구의 결과는 교사학습공동체를 넘어 학교 문화 개선을 위해서는 민주적, 수평적 참여가 이루어지는 조직문화가 정책적으로 뒷받침 되어야 함을 시사한다. 이는 학교 내 교사

학습공동체의 발전 및 정착을 저해하는 원인의 상당수가 학교 문화 및 학교구조에 있음을 밝힌 연구(박희진 외, 2018; 이승호, 2015; 이준희, 이경호, 2015)와도 관련이 있다. 즉, 교사학습공동체와 조직문화는 구분되어 있는 것이 아니라 복잡다단하게 얽혀있다. 정책적으로 교사학습공동체를 전폭적으로 지원해준다해도 조직문화가 경직되어 있으면 활성화될 수 없고, 조직문화에 영향을 미치기는 더더욱 어렵다.

따라서 둘의 관계는 통합적 관점으로 이해될 필요가 있다. 여기서 통합적 관점이란 Senge(2014)가 강조하였던 시스템 사고로 이해될 수 있다. 시스템 사고란 복잡한 상황의 기저에 있는 구조, 즉 사건과 세부사항 뒤에 놓인 심층 유형을 보도록 도와줌으로써 문제 해결을 단순하게 만들어 주는 사고방식이다(Senge, 2014). 따라서 교사학습공동체를 통해 총체적 학교 개혁을 일으키기 위해서는 시스템사고 하에서 정책적 설계가 필요하고, 이를 통해 의도하지 않은 효과를 줄이고 효과적인 학교 역량 발전 및 개혁을 기대해볼 수 있다.

둘째, 조직문화 개선 및 수준 향상을 위한 정책적 노력이 요구된다. 본 연구는 학교의 목표 설정이나 의사결정이 부장교사와 관리자 위주로 이루어지고 있음을 발견하였다. 이러한 현상은 학교 규모가 커질수록 더 극명한 양상을 보인다. 부장단 중심의 의사결정 구조는 효율적인 학교 운영을 위해 불가피하다고 볼 수도 있지만, 일부 교사들을 배제시킴으로써 학교의 민주성을 저해하는 결과를 가져올 수 있다. 혁신학교 정책 또한 기존의 의사결정 구조를 탈피하려는 움직임이라고 할 수 있다. 하지만 혁신학교에 근무하는 저경력 연구참여자들의 조직문화 수준이 일반 학교와 다르지 않았던 점을 고려했을 때 과연 민주적 학교문화를 구축하려는 혁신학교 정책이 목적을 달성하고 있는지 의문을 제기해볼 만하다. 또한, 혁신학교가 아니더라도 학교 의사결정에 저경력 교사들을 참여시키는 시스템이 요구된다. 예를 들어 교직원 회의를 원탁토론 형식의 다모임으로 바꾸어 교사들의 목소리를 들으려는 시도들이 있을 수 있다. 더 나아가 학교 안 의사소통을 저해하는 본질적인 요소인 교사들의 업무 가중을 완화하는 것도 도움이 될 수 있을 것이다. 마지막으로 조직문화

에 있어 절대적인 비중을 차지하는 리더십 측면에서 민주적 조직문화에 관한 학교장 리더십 연수를 관리자들에게 제공한다면 조직문화 수준 향상에 기여할 수 있을 것이다.

셋째, 교사학습공동체 활성화를 위해 지원 체계를 돌아볼 필요가 있다. 교사학습공동체가 조직문화 수준 향상에 기여한다는 점은 교사학습공동체 활성화를 위한 지원이 필요하다는 주장을 뒷받침해준다. 현재 각 시도교육청은 정책화 및 학점화를 통해 교사학습공동체를 지원해주고 있다. 학점화 정책은 매년 열리는 교사학습공동체의 명단과 출석부를 받아 이를 연간 이수해야 하는 연수시간에 포함시켜주는 정책이다. 하지만, 이러한 정책이 교사학습공동체의 양적 팽창을 일으킬 뿐, 내실있는 운영에 도움이 되지 못한다는 우려의 목소리가 있다. 최정안(2019)은 현재 학점화 정책에 대해 교사들이 단순화, 정형화, 회피의 직무 행태를 보인다고 지적한 바 있다. 본 연구에서 보인 자발적으로 시작한 교사학습공동체가 관리자가 강요나 간섭으로 인해 발전을 멈춘 사례도 이를 뒷받침한다. 따라서 학점화 정책은 교사들의 자발성을 훼손하지 않도록 교사지원 중심으로 정교화될 필요가 있다. 위로부터의 정책 결정 과정은 교사학습공동체의 자발성이란 속성과는 본질적으로 반대되는 성질을 지니기 때문이다. 실천공동체로서의 조직을 강조하였던 Etienne Wenger(1998)는 실천공동체는 자생적인 속성을 가지고 있기 때문에 제도적인 요구는 최소화되고, 현장의 구성원들의 노력과 실천의 대가로 형성된다고 한 바 있다. 교사들을 공동체 참여로 동기부여하기 위해 혹은 지속가능한 공동체를 만들기 위해 어떠한, 어느 정도의 정책적인 노력이 적합할지에 대한 논의가 우선되어야 한다.

또한, 교사중심의 학습공동체에서 학교 구성원 모두가 참여하는 학습공동체로 발전시킬 필요가 있다. 본 연구에서는 관리자, 행정직원 및 공무직원 모두가 참여하는 학습공동체의 사례를 소개하였다. 학교 안에는 교육목표 달성을 위해 노력하는 교사 집단 이외의 여러 집단이 존재하며, 구성원 모두가 협력할 때 공통의 교육 목표를 더 효과적으로 달성할 수 있다. 이러한 점에서 학교 안 학습공동체는 중요한 기능을 담당한다.

또한, 교육현장의 갈등의 주체로 제기되어온 교사-행정직, 교사-관리자 간의 갈등을 해결하는 도구로도 활용될 것으로 기대된다. 이러한 관점은 학교를 학습공동체로 변혁해야 한다는 주장과 일맥상통한다(곽영순, 2015). 학습하는 조직은 변화하는 사회와 조직에 대한 요구에 부응하도록 끊임없는 협력학습을 통해 발전한다는 Senge(2014)의 주장은 학교 조직에도 얼마든지 적용가능하다. 따라서, 교사들만의 학습공동체 뿐 아니라 여러 주체가 함께할 수 있는 다양한 형태의 학습공동체를 지원해준다면 학습공동체는 학교 개혁의 좋은 대안이 될 수 있을 것이다.

마지막으로, 본 연구를 토대로 제시하는 학술적 제언은 다음과 같다. 첫째, 조직문화 수준에 대한 깊은 논의가 필요하다. 본 연구는 Likert의 체제 이론을 소개하고, 한국 초등학교 현장에 맞추어 적용시켜보았다. 학교 조직문화에 대한 논의는 국내·외에서 다수 이루어졌는데 협력, 민주적 의사결정, 리더십에 대한 논의가 주를 이루었다. 이에 반해 Likert는 조직문화를 측정 가능한 항목 여섯 가지로 체계화하였는데, 그 중 '통제'에 주목할 필요가 있다. 그동안 학교 조직문화를 논할 때 조직의 상부에서 구성원들을 어떻게 통제하는지는 포함되지 못했기 때문이다. 본 연구에서는 교사들을 통제하기 위한 수단으로서 성과급, 교사의 복무 및 업무, 학년 배정이 사용된다는 것과 이에 반해, 조직문화 수준이 높으면 통제의 수단은 사라지고 교사의 자율에 따라 이루어짐을 발견하였다. 더 나아가, 교사학습공동체의 활성화가 다른 조직문화에서의 분석 결과와 달리 통제에는 영향을 미치지 못했다. 이는 다른 조직문화 요소에 비해 통제가 교사학습공동체를 통한 학교 문화 변화에 가장 영향을 받지 않고 경직되어있는 요소라고 이해할 수 있다. 따라서, 통제를 포함하여 국내의 학교들이 어떠한 조직문화를 보이는지 탐색하고 통제까지 포함하는 학교 변화의 방향을 제시할 필요가 있다.

둘째, 교사학습공동체와 조직문화를 측정할 수 있는 다양한 변수를 발견하고 이를 적용한 연구가 수행될 필요가 있다. 본 연구의 양적 연구에서 활용한 변수는 교사의 교사학습공동체 참여 유무, 교사학습공동체의 활성화 정도였다. 본 연구의 모형은 교사학습공동체가 학교 내에서 몇

개가 이루어지고 있는지, 주제별 혹은 동학년별로 이루어지고 있는지, 자발성과 같은 속성은 갖추어져있는지에 대한 질적 측면의 변수를 고려하지 못했다는 한계를 가진다. 또한, 조직문화 수준에 미치는 변인에 관한 선행연구가 부족하여 다양한 통제 변수를 고려하지 못했다. 따라서 추후 연구를 통해 교사학습공동체의 질적 측면을 고려하고, 조직문화에 영향을 미칠 수 있는 변인들을 통제변수로 투입하여 더욱 엄밀한 분석이 이루어질 것을 기대하는 바이다.

셋째, 최신 데이터를 활용한 추후 연구가 요구된다. 본 연구는 학교교육 실태 및 수준 분석 데이터를 사용함으로써 2004년부터 2014년까지 이루어진 데이터를 활용하였다. 이는 같은 학교를 추적 조사하고, 학교 내 모든 교사를 대상으로 설문조사하였기 때문에 학교 조직문화를 측정하기에 적합하였지만, 데이터 수집 시기와 연구 수행 시점에 간극이 존재한다는 한계가 있다. 교사학습공동체는 교과연구회, 교내연구모임 등의 형태로 학교 안에 존재해왔지만, 교육청이 주목하고 지원하고 있는 대상으로서 교사학습공동체는 혁신학교 정책과 함께 2009년 경기도교육청을 시작으로 서서히 지역별로 확산해온 바, 현재는 전국의 모든 17개 시도교육청이 지원하고 있다(최민석, 박수정, 2019). 따라서, 지역별, 시기별 데이터를 활용하여 교사학습공동체의 효과를 분석하여 정책적 시사점을 도출할 것을 제언한다.

마지막으로, 연구 대상을 확대하여 중등학교의 조직문화와 교사학습공동체의 관계를 탐색할 필요가 있다. 본 연구는 학교급에 따라 교사학습공동체와 조직문화의 양상이 다르다는 선행연구에 기반하여 초등학교에 한정하여 연구를 수행하였다. 따라서, 본 연구 결과는 학교 현장의 일반적인 특성으로 일반화하기 어렵다. 특히 학교 안 교사학습공동체에 관한 선행연구를 살펴보았을 때 중등에 비해 초등에 경도되어있음을 알 수 있다. 초등학교와 달리 중・고등학교의 조직문화는 어떠한지, 그리고 교사학습공동체와 어떤 관련성을 갖는지 추후에 탐색한다면 교사학습공동체를 통한 학교 개혁에 더 풍부한 실증적 증거가 될 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

강재태, 김효진(2014) 학교조직 내 교육행정직의 갈등과 갈등대응방식. **교육과학연구, 45**(4), 211-243.

강호수, 김지혜, 송승원, 김한나(2016). 교사 효능감에 영향을 미치는 교사학습공동체의 특성 탐색 연구. **학습자중심교과교육연구, 16**(4), 769-791.

경기도교육청. (2019). 2019 학교 안 전문적 학습공동체 운영 계획

곽영순. (2015). 교사 학습공동체의 발달 단계 탐색. **교육과정평가연구, 18**(2), 83-104.

김미숙. (2006). 양적 방법과 질적 방법의 통합에 대하여. **교육사회학연구, 16**(3), p.43-64

김민조, 심영택, 김남균, 김종원(2016). 교사들의 '반(半) 자발성' 에서 출발한 학교 내 교사학습공동체 운영 사례 연구. **한국교원교육연구, 33**(4), 223-248.

김민조, 이현명, 김종원. (2016). 학교단위 교사학습공동체 형성 및 활성화를 위한 학교문화 측정요소 탐색. **교육문화연구, 22**(6), 87-113.

김민조, 이현명. (2015). 학교문화에 관한 국내 연구 동향 분석. **열린교육연구, 23**(4), 255-284.

김성천, 양정호. (2007). 교사자율연구모임을 통해 본 교직문화의 새로운 구성배경과 참여동기를 중심으로. **한국교육, 34**(3), 51-74.

김세호. (2010). 학교조직 문화와 풍토의 개념적 관계에 관한 고찰. **교육종합연구, 8**(1), 1-20.

김영주. (2018). 한 혁신초등학교의 사례를 통해 살펴 본 동학년 교사연구공동체 운영의 이점. **예술인문사회융합멀티미디어논문지, 8**(3), 43-56.

김예진. (2015). 초등학교 교사가 인식한 교사학습공동체, 지식 공유, 직무 수행 간의 구조관계. 이화여자대학교 박사학위논문.

김유경. (2018). 교사학습공동체의 협력적 상호작용 비교분석-초등 수학 수업을 중심으로. **수학교육학연구, 28**(1), 75-96.

김정진(2017). 교사학습공동체 지속방안 연구. **예술인문사회융합멀티미디어논문**

지, 7(12), 295-306

김종훈. (2018). 교사들이 형성한 ‘공동체’의 의미: 교사학습공동체를 통한 연계와 협력에 대한 사례 연구. **교육과정연구, 36**(3), 29-47.

김주영, 장재홍, 박인우(2018). 전문적 학습공동체 참여 여부에 따른 교사협력정도, 수업개선활동, 교사효능감, 교직만족도 비교 분석. **교사교육연구, 57**(1), 1-15.

김준기. (1991). 학교조직문화 진단에 관한 연구. 박사학위논문. 전북대학교.

김지은. (2006). 직무수행과 관련한 학교조직문화와 교사의 문화성향의 상호작용효과 연구. **한국교원교육연구, 23**(1), 51-79.

김지현, 박수정.(2018). 교사의 자발적 참여 동기와 교사학습공동체의 특성이 현업적용도에 미치는 영향: 교육청지원 교사학습공동체를 중심으로. **학습자중심교과교육연구, 18**(10), 953-975.

김창걸. (2000). 학교조직문화와 교사의 조직헌신성과의 관계연구. **교육문화연구, 6**, 139-172.

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

김태수, 신상명. (2011). 교사평가의 하위문화적 특성. **한국교원교육학회, 28**(3), 353-372.

김현, 강경석(2016). 초등학교 교사가 인식한 분산적 리더십, 교사학습공동체, 교사수업활동 간의 구조적 관계. **학습자중심교과교육연구, 16**(7), 137-162.

김희규, 주영효(2012). 학교단위 전문가학습공동체 형성 및 활성화를 위한 분산적 지도성 실행: 그 과제와 시사점. **교육문제연구**, (43), 1-26.

김희규. (2013). 학교공동체 형성을 위한 학습조직의 이론적 함의. **교육사상연구, 27**(1), 69-91.

나혜원, 장은지. (2018). 혁신학교와 일반 학교의 교사효능감 영향 요인 탐색: 학교 안 전문적 학습공동체를 중심으로. **교육혁신연구. 28**(3), 351-374.

문영주. (2018). 교사효능감, 학교풍토, 교장의 수업지도성 인식이 교사만족도에 미치는 영향에 관한 연구: 교장공모제를 중심으로. **교육문화연구, 24**(1), 373-397.

박경호, 김양분, 남궁지영, 백선희, 양수진, 민원기, 권노을(2015). 학교 교육 실태 및 수준 분석(Ⅳ): 초등학교 연구. 한국교육개발원. 연구보고 RR2015-30

박나실, 장연우, 소경희. (2015). 내부로부터의 학교 변화: 학교 안 교사학습공동체의 형성 및 발달에 관한 사례 연구. **교육과정연구, 33**(4), 91-114.

박삼철. (2005). 학교조직 변화과정 모델 탐색: 학교조직문화와 기술구조적 접근의 수용적 통합. **교육행정학연구, 23**(1), 49-69.

박삼철. (2005). 학교조직 변화과정 모델 탐색: 학교조직문화와 기술구조적 접근의 수용적 통합. **교육행정학회, 23**(1), 49-70.

박선형(2010). 교육행정학의 혼합방법연구 활성화를 위한 예비적 논의. **교육행정학회, 28**(2), p.27-54

박세준. (2018). 교사 의복행동을 통한 초등학교 교직문화 연구. **한국교원교육연구, 35**(3), 397-431.

박수정, 방효비. (2019). 교사학습공동체와 민주적, 협력적 학교문화의 관계. **학습자중심교과교육연구, 19**(2), 623-639.

박수정, 이준우. (2013). 학교문화가 학교구성원의 학교만족도에 미치는 영향. **한국콘텐츠학회논문지, 13**(7), 452-462.

박수정, 황혜영, 맹재숙, 김현성, 방효비(2017). 교원학습공동체를 통한 교육과정 중심의 학교문화 형성 방안 연구. 서울특별시교육청 교육연구정보원.

박영숙, 김순남, 이동엽, 허은정, 허주, 서경혜, 전제상, 박효원. (2016). 학교교육 역량강화를 위한 교사학습공동체 운영 지원 방안 연구. 연구보고RR2016-03. 한국교육개발원.

박영숙, 전제상. (2005). 교직문화의 변화 전략 및 지원 과제 탐구. **교육행정학연구, 23**(3), 73-93.

박영주, 전주성. (2018). 초등학교 교사의 직무수행 준비도, 학습민첩성, 직무자율성, 학교조직문화, 학교조직몰입 간의 구조적 관계 분석. **교원교육, 34**(3), 143-166.

박인심. (2010). 교사학습공동체의 교사효능감 제고 가능성 탐색. **사회과학논총, 17**(-), 63-89.

박정주. (2011). 교사공동체가 교사몰입에 미치는 영향: 교사효능감의 매개효과를

중심으로. **한국교원교육연구, 28**(2), 191-211.

박종흡, 배종달(2000). 초등학교 교사들의 교직 문화에 대한 지각. **지방교육경영, 5**(2), 31-55.

박주호, 송인발, 김화영, 곽현주. (2015). 교사협력활동과 수업전문성 효과 인식의 관계에서 수업효능감의 매개효과 분석. **한국교육, 42**(1), 81-105

박희진, 고영규, 권동택. (2018). 초등학교 교사가 인식한 전문적학습공동체 활동 저해요인에 대한 개념도 분석. **학습자중심교과연구, 18**(16), 651-674.

박희진, 남미, 김정미, 권동택(2020). 초등교사가 인식한 학교풍토가 전문적학습공동체 활동 수준에 미치는 영향: 공동체의식의 매개효과를 중심으로. **학습자중심교과교육연구, 20**(3), 1309-1333.

배병룡, 강민연(2006). 교육조직내 갈등에 관한 경험적 연구. **한국자치행정학보, 20**(1), 1-26.

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

손성철, 정범구, 주지훈. (2013). 조직 연구에서 다층모형 적용에 관한 고찰. **한국인적자원관리학회, 20**(3), 75-97.

손지아, 주현준(2016). 초등학교 교사와 실무원의 갈등에 관한 질적 연구: D광역시교육청을 중심으로. **지방교육경영, 19**(1), 1-21.

손형국, 한희진, 한수경, 양정호. (2018). 승진을 열망하는 초등학교 부장교사의 교직생활 경험에 관한 연구. **한국교육학연구(구 안암교육학연구), 24**(1), 119.

손형국. (2015). 초등학교 남교사의 교직생활에 관한 문화기술적 연구. **한국교육학연구(구 안암교육학연구), 21**(4), 347-372.

송경오, 최진영(2010). 초·중등학교 교사학습공동체의 측정모형 및 수준 분석. **한국교원교육연구, 27**(1), 179-201.

신붕섭. (2010). 학교조직문화와 초임교사 멘토링 및 교직적응 간의 관계. **한국교원교육연구, 27**(1), 277-300.

신재흡. (2002). 교사가 지각한 학교장의 변혁적 지도성과 학교 조직 문화 및 학교 조직효과성 간의 관계. **교육행정학연구, 20**(3), 91-115.

신재흡. (2015). 감성적 리더십, 학교 조직문화, 직무만족 간의 구조 관계. **교육종합연구, 13**(1), 121-142.

심영택, 김남균, 김민조, 이현명. (2014). 교사학습공동체 참여 교사들의 인식 분석. **학습자중심교과교육연구, 14**(7), 234-254.

엄문영, 길혜지, 이재열, 황정훈, 서재영. (2020). 통합연구방법을 활용한 개방적 학교풍토 형성 요인에 관한 연구: 부산 다행복학교를 중심으로. **교육행정학연구, 38**(3), 197-225.

엄준용, 박균열, 주영효, 정주영. (2016). 민주적 학교문화 요인과 학교효과성 요인 간 구조분석. **교육문제연구, 29**(4), 139-162.

오은주. (2008). 혼합연구방법론: 정성적, 정량적 방법 교차시키기. **국토 315호,** p. 132-141.

오지연, 최진영, 김여경. (2016). 초등학교 내 교사 주도 교사학습공동체와 교장 주도 교사학습공동체에 대한 사례 비교 연구. **교원교육, 32**(2), 213-241

오혜정, 강경석. (2006). 학교조직의 교사문화가 학교평가에 미치는 영향. **교육문화연구, 12**, 1-32.

왕한신. (2014). 우리나라 초등학교 교직문화 연구. **교육논총, 34**(3), 105-126.

원효헌, 김하정(2018). 교사학습공동체의 활성화를 위한 요인 탐색. **수산해양교육연구, 30**(6), 2210-2219.

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

위은주(2017). 중학교 협력적 조직문화의 변화와 영향 요인 분석. 박사학위논문, 서울대학교

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

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

윤정, 조민지, 유경훈, 김병찬. (2017). 하늘초등학교 교사학습공동체 운영에 관한 질적 사례 연구. **한국교원교육연구, 34**(2), 27~56.

윤정일, 송기창, 조동섭, 김병주. (2015). 교육행정학 원론. 서울:학지사

이기용. (2017). 초등학교장의 오센틱 리더십이 학교조직효과성에 미치는 영향 :

학교조직문화의 매개효과를 중심으로. **한국교원교육연구, 34**(4), 1-22.

이승배, 김택천, 박윤혁. (2010). 초등교사의 체육교과 학습공동체 형성. **한국스포츠교육학회지, 17**(2), 101-125.

이승호, 이지혜, 허소윤, 박세준, 한송이, 한은정. (2015). 교사학습공동체의 속성에 관한 질적 메타 분석. **교육학연구, 53**(4), 77-101.

이정선. (2000). 초등학교 교직문화에 대한 이해. **교육인류학연구, 3**(3), 51-87.

이준희, 이경호. (2015). 전문가 학습공동체 구현양상에 관한 질적 연구: 혁신학교를 중심으로. **고려대학교 교육문제연구소, 28**(2), 231-259.

이현명. (2015). 다양한 문화적 맥락을 반영한 전문학습공동체(PLC) 사례분석 연구. **학습자중심교과교육연구, 15**(9), 457-485.

전현욱. (2016). 수습교사의 교직생활에 관한 연구. **학습자중심교과교육학회, 16**(6), 415-444.

정민수. (2018). 동료코칭 기반 교사학습공동체의 수업재구성 경험에 대한 연구. **한국교원교육연구, 35**(2), 23-49.

정바울, 김용우. (2018). 학교 혁신의 미시동원으로서 하늘별초의 전문적 학습 공동체: ‘교사 인문학 연구 동아리’ 사례 연구. **교육정치학연구, 25**(2), 27-53.

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

정바울. (2016). 전문적 학습 공동체의 지속성에 대한 질적 사례 연구. **교육정치학연구, 23**(2), 127-151.

정우영. (2005). 교사가 지각한 학교조직문화가 교사효능감 및 학교조직몰입에 미치는 영향. **교육행정학연구, 23**(2), 73-90.

정일환. (2000). 초·중등 학교의 조직문화 분석에 관한 연구. **교육학논총, 21**(1), 1-32.

정일환. (2003). 협동적 학교조직 문화형성에 관한 연구. **한국정책과학학회보, 7**(1), 301-320.

정회욱. (2006). 인구사회학적요인, 학교조직요인 및 교사의 사회심리학적요인이 직무만족도에 미치는 영향. 교육과학연구, 37(2), 75-96.

진동섭, 정수현, 박상완, 나민주, 김병찬, 박진형, 박인심, 김민조, 김진수, 박지웅,

이승복, 이은주, 한점숙(2005). 한국 학교조직 탐구. 서울: 학지사

최민석, 박수정. (2019). 시・도교육청의 전문적학습공동체 정책 실태 분석: 2019 학년도 주요업무계획을 중심으로. **학습자중심교과교육연구, 19**(22). 1077-1097.

최정안. (2019). 전문적 학습공동체 학점화 정책 집행의 영향 요인에 관한 혼합 연구: Lipsky의 일선관료제 이론을 중심으로. 박사학위논문, 고려대학교.

한봉주(2012). 위계적 선형모형(HLM)을 이용한 조직의 조직문화가 구성원의 직무 만족과 조직몰입에 미치는 영향 분석: 분석수준별 접근방법의 비교를 중심으로. **조직과 인사관리연구, 36**(3), 169-199.

한양수, 김영화(2008). 초등교사의 교과교육 학습공동체 참여지속 계획에 영향을 미치는 요인 분석. **평생교육학연구, 14**(4), 133-154.

한유경. (2006). 학교조직문화와 성과관리 간의 관계 연구, **한국교육, 33**(1), 53-80.

현성혜. (2020). 학교교육과정 개발 사례에서 나타난 학교 안 교사학습공동체의 발전과정 분석. **교육과정연구, 38**(2), 127-152.

홍창남. (2006). 교사 효능감의 제고가능성에 대한 실증 분석. **교육행정학연구, 24**(4), 161-186.

황희숙, 강재태(2010). 중학교 전입교사의 학교적응에 관한 문화기술적 연구. **현상해석학적 교육연구, 7**(2), 5-31.

Babbie, E. R. (2013). 사회조사방법론(고성호 외 역). 서울: Cengage Lerning. (원서출판 2013).

Creswell, J. W. (2005). 연구설계 : 정성연구, 정량연구 및 혼합연구에 대한 실제적인 접근(강윤수 외 역). 서울: 교우사. (원서출판 2003).

DuFour, R. & Eaker, R.(1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Reston, VA:ASCD.

Hargreaves, A. (1992). *Time and Teachers' Work: An Analysis of the Intensification Thesis*. Teachers College Record, 94(1), 87-108.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. Toronto: OISE Press.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2015). (학교교육) 제4의 길 (이찬승 외 역). 서울:

21세기교육연구소. (원서출판 2009).

Hargreaves, A., Fullan, M. (2014). 교직과 교사의 전문적 자본 : 학교를 바꾸는 힘(진동섭 역). 파주: 교육과학사. (원서출판 2012).

Hord, S .(1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Hoy, W. K, Miskel, C. G.(2013). *Educational Administration : Theory, research and practice* (9thed.). Boston, MA: Allyn&Bacon.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987). *Educational administration: Theory, research, and practice*. Random House Trade.

Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and teacher education*, 27(5), 820-830.

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

Lortie, D. C. (1996). 교직사회: 교직과 교사의 삶. (진동섭 옮김). 서울: 양서원. (원서출판 1975)

OECD(2010). PISA 2009 Results: Executive Summary

Owens Jr, R. E., & Valesky, T. C. (2015). *Organizational behavior in education: Leadership and school reform*. Boston: Pearson

Senge, M. P. (2014). 학습하는 조직. (강혜정 역). 서울: 에이지21. (원서출판 2006).

Sergiovanni, T. J. (1994). *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.

Stoll, L., & Louis, K. (2007). P*rofessional learning communities [electronic resource] : Divergence, depth and dilemmas* / Louise Stoll and Karen Seashore Louis. (Professional learning). Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.

Straus, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and p*

rocedures for developing grounded theory. CA: Sage.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2001). 통합연구방법론 : 질적·양적 접근방법의 통합. (염시창 역). (원서출판 1998).

Warwas, J., & Helm, C. (2018). Professional learning communities among vocatio nal school teachers: Profiles and relations with instructional quality. *Teach ing and teacher education*, 73, 43-55.

Wenger, E. (2007). 지식창출의 사회생태학: 실천공동체. (손민호, 배을규 역). 서울: 학지사. (원서출판 1998).

Wooldridge, J. M. (2012). *Introductory Econometrics: A modern Approach*(5th ed). Cengage Learning.

Abstract

The Study on the Mixed Methods Approach of the Relationship between Professional Learning Community and the Level of School Organizational Culture in Elementary School

Sun Choi
Department of Education
The Graduate School
Seoul National University

The purpose of this study is to analyze the relationship between school organizational culture and professional learning community(PLC) as an effective alternative to school reform. Through voluntary participation of teachers, sharing visions and mutual cooperation, PLC is regarded as a mean of promoting school competency and reforming schools as well as teacher competency. In particular, PLC, which began with the spontaneity of teachers amid the widespread school organization culture of individualism, conservatism and bureaucracy, is expected to be an alternative to overcoming the organizational culture. However, the prior researches related to the effects of PLC tend to focus on the influence on the individual competence of teachers. There are literatures which suggest a connection between the organizational culture of the school and PLC, but empirical analysis is lacking. Therefore, this study was intended to empirically examine the vitalization of PLC in schools and it's relationship with the level of organizational culture in schools.

Based on the above problem awareness, the research problems of this study are as follows.

First, to what level can elementary school organizational culture be typified?

Second, how does professional learning community in elementary school vitalized?

Third, what is the relationship between professional learning community and the level of the school organization culture?

As a theoretical model for analysis, Likert (1975)'s system theory was used to categorize the level of organizational culture and present it as a measurable indicator. By utilizing the parallel mixed research method, quantitative and qualitative research was conducted in equal proportions and the results of each study were presented in an integrated manner. HLM analysis was performed using 4 cycles of analysis of the actua

l condition and level of school education based on quantitative research data. The analysis targets are 232 elementary schools and 6,054 teacher s. For qualitative research, research participants were recruited from al l over the country for interviews, and a total of 11 teachers participate d in the research.

Based on this, the main findings from this study are as follows: First, the level of organizational culture in elementary schools has been categ orized to four levels under the types of leadership, cooperation, goal se tting, decision making, communication and control offered by Likert(197 5). The closer to System 1, the more closed and top-down organization al culture, and the closer to System 4, the more open and horizontal or ganizational culture appeared. In addition, the higher the teacher's expe rience, the higher the senior teacher's perception of organizational cult ure.

Second, the vitalization of PLC was influenced by the experience, sta tus and values of participants. Compared to ordinary teachers, senior te achers tended to not pay attention to activities of PLC due to their wo rk characteristics. In addition, low-career teachers actively participated i n PLC compared to high-career teachers. Teachers' values also affecte d the revitalization of the teachers' learning community. It was difficult to operate community substantially if teachers in the community had dif ferent interests and disagreed, or if teachers were lazy to participate.

Third, PLC and organizational culture were in a relationship that affe cted each other. As a result of quantitative research, the participation i n PLC had a significant static effect on the perception of the organizat ional culture of individual teachers. In addition, the degree of revitalizat ion of PLC had a static effect on the level of the school's organization al culture. These results were also consistent with the results of qualita tive studies. PLC has decreased the intensity of hierarchy and changed

the school atmosphere by serving as an official communication channel for conveying teachers ‘ opinions to schools. However, if the level of or ganizational culture was low, the community and organizational culture did not coexist, but existed independently, and the influence of the com munity was minimal.

On the contrary, organizational culture provided the basis for the for mation of PLC. Teachers began to gather as a community to overcome conservative and individualistic organizational culture. After the formatio n of PLC, a high level of organizational culture assisted for PLC ‘s prac tical operation. On the other hand, in a low-level organizational culture, the community has shrunk due to the principal's interference in the pr actice of the community and the negative view of teachers outside the community.

Based on the results of these studies, the policy suggestions presente d by this study are as follows: First, for school reform, integrated effor ts are required for both the vitalization of PLC and the change of orga nizational culture. Second, policy efforts such as providing leadership tr aining for school principals at the institutional level and having round t able conferences at the school level are required to improve the level of organizational culture. Third, it is necessary to establish a support sy stem that does not harm spontaneity in order to vitalize PLC. Fourth, it is crucial to develop a teacher-centered learning community and a lear ning community in which all school members participate.

Keywords: system theory, school reform, school organizational culture, t eachers’ learning community, mixed methods approach
Student number: 2019-22985