

한국교육

The Journal of Korean Education

Vol.42, No.1, April 2015

교사협력활동과 수업전문성 효과 인식의 관계에서 수업효능감의 매개효과 분석

박주호 (한양대학교 교육학과 교수)

송인발 (한양대학교 교육학과 박사과정)

김화영 (한양대학교 교육학과 박사과정)

곽현주 (한양대학교 교육학과 박사과정)

The Mediation Effect of Instructional Efficacy as it Pertains to a Teacher's Collaborative Activities and their Perception of Instructional Professionalism's Effectiveness*

Joo Ho Park**

Hanyang University

In Bal Song***

Hanyang University

Hwa Young Kim

Hanyang University

Hyun Joo Kwak

Hanyang University

Received 28 February 2015; Revised 10 April 2015; Accepted 16 April 2015

■ Abstract ■

Purpose: This study examined the mediating effect of instructional efficacy as it pertains to a teacher's collaborative activities and their perception of instructional professionalism's effectiveness.

Design/methodology/data/approach: Structural equation modeling was conducted to determine the relationship of these three dimensions. The data used in this study came from the OECD Teaching and Learning International Study (TALIS) 2013, which consists of 2,933 teachers from 177 secondary schools.

Findings/Results: This study produced two major findings. First, teacher collaboration had a positive impact on both the perception of instructional professionalism's effectiveness and instructional efficacy. In addition, instructional efficacy had a positive impact on enhancing the perception of instructional professionalism's effectiveness. Second, structural equation modeling in this study found that the partial mediation effect model of instructional efficacy as pertains to teacher collaboration and the perception of instructional professionalism's effectiveness is a better fit for the data than the full mediation effect model.

Value: This study implies that teachers' instructional efficacy as well as collaborative activity can play a powerful role in enhancing their instructional professionalism.

Keywords: teacher collaboration, instructional professionalism, instructional efficacy

* This work was supported by the National Research Foundation of Korea Grant funded by the Korean Government (NRF-2012S1A5B8A02027810).

** First author. Address: Department of Education, Hanyang University, 222, Wangsimniro, Seongdong-Gu, Seoul, 133-791, South Korea;
E-mail: jhpark1028@hanyang.ac.kr

*** Corresponding author. Address: Department of Education, Hanyang University, 222, Wangsimniro, Seongdong-Gu, Seoul, 133-791, South Korea;
E-mail: 65inbal@hanmail.net

교사협력활동과 수업전문성 효과 인식의 관계에서 수업효능감의 매개효과 분석*

박주호 (한양대학교 교육학과 교수)**

송인발 (한양대학교 교육학과 박사과정)***

김화영 (한양대학교 교육학과 박사과정)

곽현주 (한양대학교 교육학과 박사과정)

■ 요약 ■

본 연구는 교사의 협력활동과 수업전문성 효과 인식의 관계에서 수업효능감이 어떻게 매개하고 있는지를 분석하였다. 세 요인의 관계를 분석하기 위하여 구조방정식 모형을 실행하였다. 연구대상은 OECD TALIS 2013에 참여한 우리나라 177개 중학교 교사 2,933명이다.

구조방정식모형 분석 결과, 첫째 교사의 협력활동과 수업효능감은 모두 수업전문성 효과 인식에 정적으로 유의미하게 영향을 미치고 있으며, 나아가 교사의 협력활동과 수업전문성 효과 인식의 관계에서 수업효능감이 정적인 매개역할을 하고 있음을 확인하였다.

둘째 교사의 협력활동과 수업전문성 효과 인식의 관계에서 수업효능감의 매개기능은 완전매개모형보다는 부분매개모형이 통계적으로 보다 더 적합하다는 것을 확인하였다. 이러한 연구결과는 교사의 수업전문성을 향상시키기 위해서는 교사의 협력활동 촉진뿐만 아니라 수업효능감에 대한 제고도 중요한 역할을 한다는 점을 시사한다.

주제어: 교사협력활동, 수업전문성, 수업효능감

* 이 논문은 2012년도 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 연구되었음(NRF-2012S1A5B8A02027810).

** 제1저자. 주소: (133-791) 서울 성동구 왕십리로 222 한양대학교 교육학과;
E-mail: jhpark1028@hanyang.ac.kr;

*** 교신저자. 주소: (133-791) 서울 성동구 왕십리로 222 한양대학교 교육학과;
E-mail: 65inbal@hanmail.net

투고일: 2015. 2. 28, 수정본접수일: 2015. 4. 10, 게재승인일: 2015. 4. 16

I. 서론

교사의 수업전문성과 관련하여 종전의 관점은 대부분 교실관리, 시간할당, 수업기획과 같은 교수의 일반적인 측면을 강조했다(Ball, Thames, & Phelps, 2008). 그러나 최근 수업전문성 관점은 점점 수업내용과 관련된 전문지식으로 바뀌고 있다(Grossman, 1990; Shulman, 1987). 특히, 다양한 학습자를 대상으로 특정 주제나 이슈가 수업에서 어떻게 잘 조직되고, 설명되고, 적용되는지를 이해하는 데 필요한 교수내용지식(pedagogical content knowledge)이 강조되고, 나아가 교과지식 이외에 일반 교수지식, 주변 상황에 대한 지식에 이르기까지 수업전문성의 범위가 확대 및 구체화되고 있다(손승남, 2005). 유사한 맥락에서 2009년 교육과학기술부 역시 교사의 전문성 향상 방안을 확정, 발표하였고, 우수교사 양성 방안의 일환으로 교사연수를 보완하여 지속적으로 실시해 오고 있다(김찬중, 2009).

사실 교사연수는 전통적으로 교사 전문성 향상을 위한 주요 수단으로 사용되어 왔다. 그러나 최근의 교사연수 만족도 조사에 의하면 교직경험이 증가할수록 연수에 대한 관심이 점점 줄어들고 있다(여성회·강순자, 2004). 또한, 교사연수의 내용은 실제 교육활동과 괴리되고, 개별교사의 수요를 충족시키지 못하는 집단 운영 등으로 인해 불만족을 표시하는 경우가 많다(곽영순, 2005). 이에 따라, 교사연수의 한계를 극복할 수 있는 다양한 대안 모색이 요구되고 있다.

최근 연구자들은 교사들의 전문성 개발을 촉진하기 위한 전략으로서 그들 간의 협력활동에 주목하고 있다. 교사협력활동은 교사들이 직무수행 과정에서 조직의 목적을 달성하기 위해 지식과 정보를 공유하고 함께 노력을 기울이는 일련의 과정을 말한다(권순형·김도기, 2013; Dufour, 2003). 이러한 과정은 교사 간에 교과와 학생에 대하여 의논하고 도움을 주고받는 것을 의미한다. 대체적으로, 교사협력활동은 자발적이고 자생적으로 형성되며, 발전지향성, 시공간적 초월성, 예측불가능성의 비체계적인 특성을 가진 것(Hargreaves, 1994)으로 밝혀졌다. 특히, 교사협력에서의 경험공유와 성찰은 수업에 대한 교사의 전문지식 및 기술을 향상시켜 전반적인 수업개선에 유의미한 영향을 준다(서경혜, 2009, 2012; 송경오·최진영, 2010; 최성욱·김정혜, 2012; Clancy, 2005; Hargreaves, 1994; Kwakman, 2003)는 면에서 그 중요성이 강조되며, 수업전문성 개발의 새로운 전략으로 주목받고 있다.

실제로 다수의 교사들은 수업과 관련된 학교 내 상호작용을 통하여 교수학습의 이론, 방법, 절차에 대해 대화하며 수업환경에서 다양하게 발생하는 복잡한 문제들을 해결한다. 이러한 교사의 협력활동은 교사들에게 수업개선을 위해 학습할 수 있는 가치 있는 기회를 제공하기도 하고, 교사의 수업전문성 향상에 기여함은 물론 궁극적으로 학생성취에 긍정적 영향을 미친다(Goddard, Goddard, & Tschannen-Moran, 2007). 그런데, 교사협력활동의 비체계적인 특성에도 불구하고 교사들이 협력활동을 통해 좋은 효과를 거두는 이유는 무엇보다도 협력활동의 주체가 되는 교사들의 직업적 특성, 즉 교직의 전문성과 자율성에서 그 원인을 찾아볼 수 있다.

교사협력활동은 이러한 교직의 특성을 기반으로 형성되고 지속된다. 따라서 교사협력활동과 수업전

문성 항상 관계에서 교사의 개인적 변인이 이들의 관계를 매개한다는 사실을 짐작할 수 있다. 구체적으로 살펴보면, 교사협력의 대표적 유형인 교사학습공동체는 그 안에서 충분히 교육적 정보를 나눌 뿐만 아니라, 서로 격려하고 교사로서의 자율성과 자신감을 가지게 하는 기회로 작용한다(김찬중, 2009; 박정주, 2011). 특히, 교수행동을 잘 할 수 있다는 신념을 의미하는 교사효능감은 동료교사와의 관계 속에서 형성되며 실제 수업에 유의미한 영향을 미친다(Bandura, 1993). 따라서 교사협력활동의 기반이 되는 동료교사와의 상호관계는 교사의 수업효능감을 형성하는 사회적 관계 요인과 연결되므로 교사협력활동과 수업전문성의 관계에서 수업효능감이 매개적 기능을 한다는 사실을 예측할 수 있다. 한편, 그동안 교사협력활동과 수업전문성의 관계는 많이 논의되어 왔으나(권순형·김도기, 2014; 서경혜, 2009, 2012; 송경오·최진영, 2010; Clancy, 2005), 이들 관계에 있어서 교사의 개인 변인인 수업효능감을 고려하여 그것이 가지는 효과를 실증적으로 검증한 연구는 거의 없었다.

이러한 견지에서 본 연구는 교사의 협력활동 정도와 수업전문성의 긍정적 효과 인식 관계에서 수업효능감이 매개기능을 한다는 것을 실증적으로 검증해 보고자 한다. 구체적으로 본 연구는 교사협력활동이 수업전문성 효과 인식에 긍정적 영향을 미치고(Goddard & Heron, 2001), 아울러 교사협력활동은 수업효능감을 강화시키며(Shachar & Shmuelevitz, 1997), 종국적으로 수업효능감이 수업전문성 효과 인식에 긍정적인 영향을 미치는 관계모형을 입증하고자 한다. 이를 위하여 구체적으로 본 연구에서는 세 가지 연구문제를 설정하였다. 첫째 교사협력활동은 수업전문성의 효과 인식에 긍정적 영향을 주는가, 둘째 수업효능감은 수업전문성의 효과 인식에 긍정적 영향을 주는가, 셋째 교사협력활동과 수업전문성 효과 인식의 관계에서 수업효능감은 매개기능을 갖는가이다. 본 연구결과는 교사의 수업전문성을 극대화하기 위한 실증적 대안을 탐색하는 데 그 시사점이 있다. 또한, 이론 및 방법론적 맥락에서는 수업효능감이 가지는 매개기능의 경우 완전매개효과 또는 부분매개효과 중 어느 모형이 더 적합한지를 검증하는 시사점도 있다.

II. 이론적 배경

1. 수업전문성과 교사 개인 변인의 중요성

교사의 수업전문성이란 교사가 수업전문가로서의 역할을 잘 수행하는 정도를 의미한다(Shulman, 1987). 이러한 수업전문성의 강조는 교사의 위상을 높이기 위하여 교직을 전문직화(teacher professionalism)하기 위한 노력의 결과라고 할 수 있다. 이와 관련하여 Shulman(1987)은 교사지식을 교과 지식(subject matter knowledge), 교수학적 내용지식(pedagogical content knowledge), 교육과정지식(curricular knowledge)으로 제시하고, 이와 더불어 네 가지 추가적 지식, 즉 일반 교수학적 지식, 학습

자에 대한 지식, 교육적 맥락에 대한 지식, 교육목표 및 가치와 철학적 역사적 배경에 대한 지식을 추가하였다. 이와 유사하게 Grossman(1990)도 교사가 갖추어야 할 지식을 일반 교수학적 지식, 교과지식, 교수학적 내용지식, 상황에 대한 지식으로 분류하여 제시하고, 이러한 지식 습득이 수업전문성이라고 정리하였다. 구체적으로 수업전문성은 수업내용, 수업전략, 수업관리의 세 요소로 분류하거나, 수업지도내용의 명료성, 설명능력, 구조화, 다양화, 동기화, 교사의 공정성 및 온정성, 교사-학생 간 상호작용을 하위요인으로 분류하기도 한다(안우환, 2004). 대체로 수업전문성 개념에 대한 명확한 합의는 존재하지 않으나, 결국 수업전문성은 수업과 관련된 복합적이고 역동적인 요인으로 구성되고, 학생과의 상호작용을 통해 내면적 가치를 올리는 교사의 전문행위라고 종합할 수 있다(박균열, 2008).

수업전문성을 향상시키기 위해서 교사들은 교과내용에 대한 것은 물론이고, 학생들이 특정내용을 어떻게 배우는지에 대한 지식을 심화하며, 수업 피드백과 동료와의 전문적 대화를 지속하는 등 능동적으로 학습에 참여해야 한다(Porter et al., 2003). 또한, 수업전문성 향상을 위해서는 잘 가르치기 위한 수업방법의 기술적 측면과 함께, 교사의 연구능력과 반성적 능력과 같은 이해의 관점이 강조되어야 하고, 교과전문가로 교과교육의 근간이 되는 교과지식, 일반교육학 지식, 교육학 내용지식, 주변상황에 대한 지식 등을 포괄적으로 습득, 연마해야 할 필요가 있다(손승남, 2005).

선행연구에 의하면 수업전문성 향상에 영향을 주는 요인들로 학교조직의 건강(이윤식·이호신, 2012), 교사 간의 멘토링과 교사의 반성적 태도(곽영순, 2010; 이금선·강옥기, 2008), 교직신념과 교사에 대한 정서적 지지(소연희, 2012; 전병운·정은혜, 2013) 등이 제시되어 있다. 조직차원 변인 중 하나인 교장의 변혁적 리더십은 오히려 수업전문성과 관련이 없다는 점도 보고되었다(박균열, 2008). 이러한 점에서 교사의 진정한 변화는 교사 개인의 특성, 즉 교사의 지향성과 같은 교사 개인 요인에 달려 있음(김찬중, 2009)을 알 수 있다. 결과적으로 수업전문성 향상을 위한 정책이나 제도는 교사의 개인 변인에 대한 이해가 선행되어야 함을 시사한다.

최근 OECD(2014)는 교수 및 학습 국제 서베이(Teaching and Learning International Survey; TALIS)를 통해서 우리나라를 포함하여 여러 나라의 중등학교 교사를 대상으로 “전문성 개발 활동이 수업에 미친 긍정적 효과 인식”과 “교사의 전문성 개발 요구 정도”를 측정하였다. 두 개 영역 측정 모두 교과지식 및 교수법 등 수업전문성과 관련되는 5개의 하위문항을 사용하고 있다. 구체적으로 이들 측정문항은 담당 교과영역에 대한 지식과 이해, 담당 교과영역을 가르치는 데 필요한 교수능력, 교과과정에 대한 지식, 학생평가, 그리고 학생행동 및 학급관리 정도를 포함하고 있다. 이들 5개의 수업전문성 기반 문항은 앞에서 기술한 Shulman(1987) 및 Grossman(1990)에 의해 제시된 수업전문성에 개념적 근거를 두고 있다.

2. 수업전문성 개발을 위한 핵심전략으로서 교사협력활동

전통적으로 많은 나라에서 실제 교사의 수업전문성 개발을 위해 교사연수 활동을 정책적으로 지원하

고 있다. 이 때 교육이나 연수가 교사의 전문성 개발을 위해 성공하려면 학교현장에서 매일의 교실활동과 관련되고, 구체적이고 실제적인 내용을 바탕으로 하여 교사의 업무상황과 연계될 필요가 있다(Fullan & Miles, 1992). 새로운 교수 아이디어와 원리는 학교현장과 교실 업무맥락을 바탕으로 할 때 교사들에게 진정성 있게 받아들여지기 때문이다(Bolster, 1983). 결과적으로 그동안 진행되어 왔던 외부기관 주도의 일회성 교사연수는 전문성 개발의 효과성에 한계가 있다. 이에 대한 대안으로서 최근 교사의 협력 활동이 강조되고 있다(김찬중, 2009; 박정주, 2011).

교실에서의 교수행위(teaching)는 복잡하며, 수업은 교실이라는 복잡한 세계 속에서 벌어진다. 이에 따라 교실에서 요청되는 것들이 무엇인지에 대하여 민감하고 세밀하게 다루어질 때 수업전문성은 향상된다(Fullan & Hargreaves, 1996). 이와 관련하여, Firestone과 Pennell(1993)은 동료 간 상호작용이 수업 기반의 강력한 학습기회를 만들어낼 수 있다고 주장하였다. 교사 상호작용은 다른 교사의 행동을 관찰함으로써 교과내용지식과 교수방법을 배우고, 자신의 행동을 조정할 수 있도록 한다. 특히, 학교현장에서의 교사 간 협력활동은 교사들에게 문제의 공동해결 및 피드백과 정보공유의 기회를 제공한다(Kwakman, 2003; Rosenholtz, 1991). 결과적으로 교사의 교사협력활동 참여는 수업전문성 향상에 긍정적인 영향을 미치리라 기대된다.

구체적으로 교사협력활동은 스토리텔링, 돕기, 정보교환과 같은 단순한 형태부터 수업참관, 함께 수업하기 등 복잡한 협력에 이르기까지 교사 간 상호의존성 정도의 연속선상에 놓여 있다(Little, 1990). Hord(1986)는 교사협력활동에서 협력(collaboration)을 협동(cooperation)과 비교하여 설명하고 있다. 유사하게 Hargreaves(1994)도 교사들의 협력을 일반협력과 의도된 협력으로 구분하고 있다. 특히, Hord(1986)는 협력이 책임감을 공유하고 함께 의사결정하는 공동수행임에 비해, 협동은 개인업무를 성공적으로 수행하기 위한 공동실행에 불과하다고 주장하였다. 즉, 협력이 교수실행의 본질적인 측면이라고 할 수 있는 교사의 성찰을 제공하는 수준의 것이라면, 협동은 전문적 실행을 위한 동료 간의 전문지식 공유 정도에 머무는 것이다(Goodson & Hargreaves, 1996). 특히, 교사협력활동은 이와 같은 확장된 협력의 의미를 내포하고 있다. 즉, 교사협력활동은 교사들 간의 상호작용을 통해 전문지식 공유 이상의 성찰과정을 거쳐 교사업무의 본질인 수업의 변화까지 가능하게 한다. 이러한 논의를 통해 교사협력은 교사 전문성 향상을 위해 중요한 활동임을 확인할 수 있다(Goddard, Goddard, & Tschannen-Moran, 2007).

이러한 개념적 맥락을 기반으로 할 때, 교사협력활동은 상호의존성의 강도에 따라 다양하게 발현되는 교사 간의 상호작용이고 하위요인으로 다양한 활동들을 제시할 수 있다(Goodson & Hargreaves, 1996; Hargreaves, 1994; Hord, 1986; Little, 1990). TALIS 2013(OECD, 2014)에서는 팀 협력수업, 동료 피드백, 학급·학년 통합 공동프로젝트, 협력적 전문학습 참여 등은 진지한 탐색과 성찰을 필요로 하는 복잡한 수준의 '전문적 협력(professional collaboration)'으로 구분하고, 수업자료나 정보교환, 학생학습발전에 관한 토론 참여, 공통평가기준 수립, 팀 회의 참석 등은 단순하고 제한된 협력 수준의 '수업을 위한

교환·조정(exchange and coordination for teaching)'으로 분류하여 교사의 협력활동 정도를 측정하고 있다.

3. 교사의 수업효능감

수업효능감(instructional efficacy)은 수업을 성공시키기 위해서 교과와 관련하여 학생의 학습동기를 자극하고, 대안적인 방법이나 평가전략을 사용할 수 있다는 자신의 능력에 대한 교사의 기대와 신념이다(Ashton, 1984; Guskey & Passaro, 1994). Bandura(1993)는 사회학습이론을 통해 교사효능감이란 타고나는 특질(trait)이 아니라 사회적 관계에서 학습되는 것이라고 주장하였다. 따라서 효능감은 동료, 관리자, 행정가 등 중요한 타인의 언어적 격려(사회적 설득), 다른 교사의 성공이나 실패(대리경험), 과거의 수업경험(성공경험), 그리고 정서적, 생리적으로 각성된 수업경험에 의해 형성되는 것으로 실증적 연구를 통해서도 이를 살펴볼 수 있다(이종연, 2014). 그리고 이렇게 형성된 수업효능감은 신념에 그치는 것이 아니라 실제로 학생의 성취, 동기 및 교사의 지속, 열정, 헌신, 수업과 같은 다수의 의미 있는 교육적 결과와도 관련된다(Ashton & Webb, 1986; Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

또한, 교사의 효능감은 교사들의 공동체적 협력활동과 교사몰입의 관계에 있어서 핵심적인 매개역할(박정주, 2010)을 하고 있으며, 교사 간 소통방식과 교사 직무몰입 간 관계(어성민·임성택, 2013), 교장 체면행동과 교장-교사 간 의사소통의 관계(정은선·양성관·정바울, 2013), 학교조직건강과 수업전문성의 관계(이윤식·이효신, 2012)에서 유의미한 매개역할을 하고 있다는 사실이 입증되고 있다. 결과적으로 교사의 효능감은 교사의 행동을 설명해주는 주요한 과정 변인이 된다는 것, 다시 말해, 교사직무의 본질인 수업의 전문성을 설명해 주는 주요한 변인이 됨을 알 수 있다. 따라서 교사의 수업과 관련된 행동을 예측하고 이해하기 위해서는 교사의 효능감을 고려해야만 한다(Bandura, 1993; Tschannen-Moran & McMaster, 2009).

Tschannen-Moran과 Hoy(2001)는 교사효능감 척도가 유용하고 일반화되기 위해서는 교사들이 수행하고 있는 활동과 업무 전반의 성과 평가를 다루어야 한다는 관점에서 Bandura의 교사효능감 척도를 보완하였다. 그들은 기존연구를 바탕으로 교사효능감 척도를 수업전략 효능감(efficacy for instructional strategies), 학생참여 효능감(efficacy for student engagement), 교실관리 효능감(efficacy for classroom management)으로 구분하였다. 한편, 본 연구에서는 교사효능감을 수업효능감에 초점을 두고, 수업의 진행 및 평가, 전략실행능력에 대한 교사 스스로의 기대 신념으로 규정하였다. 이는 TALIS 2013(OECD, 2014)에서 사용한 수업효능감 문항에 바탕을 두고 있다. TALIS 2013(OECD, 2014)의 수업효능감 측정은 학생들을 위해 좋은 문제를 만들고, 다양한 평가전략을 사용하며, 학생들이 혼란스러워 할 때 예를 들어 다른 방식으로 설명해 주고, 교실에서 새로운 교육전략을 실행하는 능력에 대한 효능감 정도를 질문하는 문항을 포함하고 있다.

4. 교사협력활동, 수업효능감 및 수업전문성 간의 관계

앞에서 살펴보았듯이, 교사협력활동은 수업전문성과 유의미한 관련성을 가진다. 구체적으로 수업과 관련하여 동료교사와의 높은 수준의 대화, 상호작용, 조인 네트워크 등의 협력활동은 교사들로 하여금 수업전문성 향상과 학생학습의 개선에 힘쓰도록 한다(Supovitz, Sirinides, & May, 2010). 또한, 교사협력은 교사의 전문성을 유의미하게 향상시키며(서경혜, 2009, 2012; 송경오·최진영, 2010; Clancy, 2005), 실제 수업을 변화시키는 주요한 변인이 되기도 한다(권순형·김도기, 2014). 거시적으로 볼 때, 교사협력활동은 학교개혁의 과정 변인으로서 유의미한 역할을 하고(김효정·김민조, 2011), 교사학습공동체(서경혜, 2009, 2012; 송경오·최진영, 2010)와 특수교육(최성욱·김정혜, 2012)에서의 핵심적인 역할을 하고 있다는 점에서도 그 중요성이 강조되고 있다.

교사의 협력활동 과정에서 동료교사와의 관계는 교사의 수업효능감을 형성하는 주요 요인 중 하나가 된다(권순형·김도기, 2014). 효능감이 형성되기 위해서는 사회적 관계에서의 대리경험이나 사회적 설득이 중요하다(Bandura, 1993). 이 때 대리경험과 사회적 설득은 교사협력활동과 긴밀하게 연결된다. 대리경험을 통해서 교사들은 불확실하게 인식하고 있는 자신의 교과지식과 교수방법을 보다 깊이 이해하고, 다른 교사의 수업을 통하여 자신의 수업에 대한 피드백과 집단성찰의 기회를 얻을 수 있다(Borko & Putnam, 1995). 같은 학교, 부서, 학년이라는 공통점을 가진 교사들이 서로 협력함으로써 공통의 교재, 과정, 평가 요구를 공유하고, 상이한 수업맥락에서 배우는 다양한 교육 관련 사항들을 통합(Shachar & Shmuelewitz, 1997)하고, 수업효능감도 형성하게 되는 것이다.

특히, 수업효능감은 교사의 실제 수업행동에 영향을 미치며(Allinder, 1994; Guskey, 1988), 학생의 학습동기 및 학습성취도와 같은 수업전문성이 지향하는 바와 긍정적인 관련성을 가질 뿐만 아니라(Ashton & Webb, 1986), 수업전문성에도 직접적인 영향을 준다(Chacon, 2005). 또한, 수업효능감은 교사의 교수행동의 차이를 유발하는 원인으로 작용한다. 구체적으로, 효능감이 높은 교사는 효율적으로 시간을 사용하고, 학생의 오답에 대해 덜 비판하며, 학생들이 정확한 답을 하도록 효과적으로 안내하는 반면, 효능감이 낮은 교사는 비학문적인 활동에 더 많은 시간을 보내고, 학생들이 정확한 답을 할 수 있도록 안내하는 데 덜 효과적이라고 한다(Gibson & Dembo, 1984). 유사하게, 효능감이 강한 교사는 거시적인 수준의 계획이나 목표를 수립하며(Allinder, 1994), 열정적이고(Allinder, 1994), 몰입하며(Coladarci, 1992), 장애를 만날지라도 계속하려고 한다(Ross & Bruce, 2007). 수업전문성이란 결국 교사의 행동과 자질에 의해 결정되는 것이므로, 효능감이 높은 교사의 교수행동은 수업전문성 향상으로 이어진다고 볼 수 있다.

교사협력활동은 수업전문성과 정적 관련성을 가지며, 교사는 협력활동 참여를 통해 수업에 대한 효능감을 형성하게(이숙정, 2008; 홍창남, 2006; Shachar & Shmuelewitz, 1997) 된다. 이에 더하여 교사의 수업효능감은 수업전문성의 주요한 예측변인이 된다(Chacon, 2005; Gibson & Dembo, 1984)는 사실이다.

이상의 논의를 종합하면, 교사협력활동과 수업전문성의 관계에서 교사의 수업효능감은 매개효과를 가지고 있을 것으로 추론할 수 있다. 이러한 개념적 추론은 교사의 협력활동 정도와 수업전문성 효과 인식의 관계에서 수업효능감이 가지는 매개기능을 검증하는 본 연구 분석모형의 토대를 제공한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 교사협력활동과 수업효능감이 수업전문성 효과 인식에 미치는 영향 정도를 살펴보기 위하여 OECD에 의해 수행된 교수 및 학습 국제 서베이(Teaching and Learning International Survey; TALIS) 데이터를 활용하였다. 이 데이터는 OECD가 2012년에서 2013년에 걸쳐 회원국 등 34개 국가를 대상으로 실시하여 수집되었고 학교를 1차 추출단위로 하고, 교사를 2차 추출단위로 하는 층화 2단계 확률비례추출법(stratified two-stage probability sampling design)을 활용하여 표집되었다. 본 연구에서는 아래 <표 1>처럼, TALIS 2013(OECD, 2014)에 참여한 우리나라 177개 중학교 교사 2,933명의 응답자료 중 결측치를 제외하고 분석하였다.

<표 1> 연구 참여대상의 인구학적 특징

	평균	표준편차	최소값	최대값	표본수
성별(여자=1)	.69	-	.00	1.00	2,933
학력(박사=1)	.02	-	.00	1.00	2,930
나이	42.50	9.13	22	62	2,933
교사경력	16.44	9.85	0	40	2,840
주당수업시수	18.94	7.12	0	95	2,903
학생 SES	2.36	.744	1	5	2,806
학생 수	32.67	7.53	1	90	2,360
시간적 지원(=1)	.28	-	.00	1.00	2,560
금전적 지원(=1)	.23	-	.00	1.00	2,560
유효 수 (listwise)					2,050

2. 측정 도구

가. 수업전문성 효과 인식

본 연구의 종속변인은 ‘수업전문성 효과 인식’이다. 수업전문성 관련 기존연구(안우환, 2004; Grossman, 1990; Shulman, 1987)는 수업관련성의 하위영역을 교과지식, 교과교수능력, 교육과정지식, 학생평가, 학생행동과 학급관리의 능력을 주요 개념으로 제시하고 있다. TALIS 2013(OECD, 2014)는 이러한 개념을 바탕으로 만든 질문지를 통해 중등학교 교사를 대상으로 ‘전문성 개발 활동 참여가 수업에 미친 긍정적 효과 정도’를 측정하였다. 이에 따라 본 연구에서 종속변인인 ‘수업전문성 효과 인식’ 측정은 TALIS 2013(OECD, 2014)에서 사용한 ‘전문성 개발 활동 참여가 수업에 미친 긍정적 효과 정도’ 결과를 활용하였다. 구체적으로 살펴보면, 조사 대상 교사들은 최근 12개월 내 참여한 전문성 개발 활동이 본인의 수업에 미친 긍정적인 영향 정도에 응답하였다. ‘전문성 개발 활동 참여가 수업에 미친 긍정적 효과 정도’의 인식 측정은 아래 <표 2>에서 제시된 5개 문항으로 구성되어 있고, 각 문항은 “없음(1)”, “적음(2)”, “보통(3)”, “많음(4)”의 4점 척도이다. 이 측정도구의 타당도에 대해 OECD(2014)는 확인적 요인분석 결과로서 CFI=.981, TLI=.953, RMSEA=.075를 보고하고 종합적인 모형 적합도를 제시하였다. 각 문항의 요인부하량과 신뢰도 계수는 아래 <표 2>와 같다.

<표 2> 수업전문성 효과 인식

문항	요인부하량	신뢰도
1. 담당 교과 영역에 대한 지식과 이해	1.000	
2. 담당 교과 영역을 가르치는데 필요한 교수능력	1.050	
3. 교과과정에 대한 지식	0.929	.910
4. 학생 평가 실습	0.933	
5. 학생행동과 학급관리	0.823	

나. 교사협력활동

본 연구의 독립변인은 ‘교사협력활동’이다. 이를 위한 측정은 TALIS 2013(OECD, 2014)에서 수집 측정된 교사 간의 협력활동 정도를 활용하였다. 이 측정도구는 2개 하위요인, 즉 ‘전문적 협력’과 ‘수업을 위한 교환·조정’으로 구성되어 있다. 교사 간의 협력활동을 위한 하위요인으로서 ‘전문적 협력’과 ‘수업을 위한 교환·조정’은 아래 <표 3>에서 제시하는 바와 같이 각 4문항으로 이루어져 있다. 각 문항은 협력 활동에 참여한 정도에 따라 “전혀 없음(1)”, “1년에 1회 이하(2)”, “1년에 2~4회(3)”, “1년에 5~10회(4)”, “1달에 1~3회(5)”, “1주에 1회 이상(6)”의 6점 척도로 구성되었다. 본 연구에서 사용한 교사협력활동의 측정에 대한 구성타당도는 CFI=.947, TLI=.918, RMSEA=.064로 보고되었다(OECD, 2014). 각 문항의 요인부하량과 신뢰도 계수는 <표 3>과 같다.

〈표 3〉 교사협력활동

구분	문항	요인부하량	신뢰도
전문적 협력	1. 팀을 이루어 함께 수업하기	1.000	.674
	2. 동료교사의 수업을 참관하고 피드백 제공하기	0.814	
	3. 여러 학급과 연령대를 아우르는 공동활동에 참여하기(예, 프로젝트)	0.854	
	4. 협력적 전문 학습 활동에 참여하기	0.912	
수업을 위한 교환·조정	1. 동료교사와의 수업자료 교환	1.000	.781
	2. 특정 학생들의 학습 발전에 관한 토론에 참여하기	1.006	
	3. 동료교사와 학생의 학습향상정도 공통평가기준 세우기	1.261	
	4. 팀 회의 참석하기	0.819	

다. 수업효능감

TALIS 2013(OECD, 2014)는 ‘교사효능감’의 측정 결과를 보고하고 있다. ‘교사효능감’ 측정 질문지는 3개 하위요인, 즉 수업효능감, 학생관리효능감, 교실관리효능감을 구성되어 있고, 각 하위요인은 4문항씩으로 이루어져 있다. 본 연구에서는 매개변인으로서 수업효능감을 설정하였기 때문에, 그것의 측정은 TALIS 2013(OECD, 2014)에 의해 수집 보고한 ‘교사효능감’의 하위요인 중 수업효능감만 선택하여 사용하였다. 아래 〈표 4〉에서 제시된 각 측정 문항은 “할 수 없음(1)”, “조금 할 수 있음(2)”, “꽤 잘 할 수 있음(3)”, “매우 잘 할 수 있음(4)”의 4점 척도로 구성되었다. OECD(2014)는 수업효능감 질문지의 구성 타당도 결과로서 CFI=.919, TLI=.896, RMSEA=.088를 보고하고 있다. 수업효능감 문항과 관련한 각 문항의 요인부하량과 신뢰도 계수는 아래 〈표 4〉와 같다.

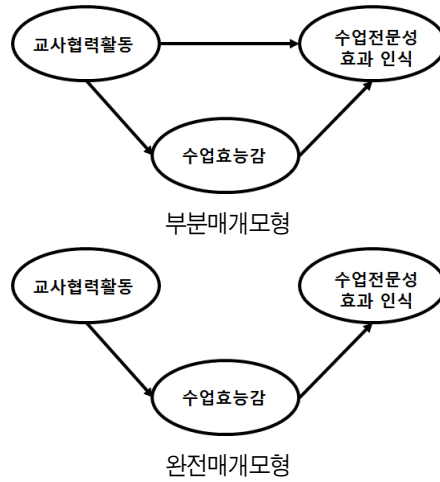
〈표 4〉 수업효능감

문항	요인부하량	신뢰도
1. 학생들을 위한 좋은 문제 만들기	1.000	.850
2. 다양한 평가 전략 사용하기	1.182	
3. 학생들이 혼란스러워 할 때 예를 들어 다른 방식으로 설명해 주기	1.065	
4. 교실에서 새로운 교육 전략 실행하기	1.237	

3. 연구모형 및 자료처리

본 연구의 목적은 교사협력활동 및 수업효능감이 수업전문성 효과 인식에 미치는 영향을 규명하고, 이 영향 관계에서 수업효능감이 매개기능을 하는지를 밝히는 데 있다. 구체적으로 독립변인이 어떻게 또는 왜 종속변인을 예측하는지가 궁금할 때, 바로 그 어떻게와 왜를 설명하는 것이 매개변인이다(서영석, 2010). 즉, 매개변인(mediator)은 독립변인과 종속변인의 관계를 설명해 주는 변인이다(Baron &

Kenny, 1986). 독립변인이 종속변인에 효과가 있다는 명백한 증거가 존재할 때, 독립변인의 영향력을 효과적으로 만드는 것이 무엇인가를 밝히고자 매개효과를 검증한다. 이러한 견지에서 본 연구에서는 [그림 1]과 같은 매개효과 분석 연구모형을 설정하였다.



[그림 1] 매개정도 확인 구조방정식모형

본 연구의 자료는 SPSS 21과 AMOS 21 프로그램을 사용하여 통계처리하였다. 먼저, SPSS 21 프로그램을 사용하여 분석대상의 배경변인별 분포를 보기 위해 기술통계를 분석하고, 각 변인의 신뢰도를 검증하기 위해 Cronbach's α 값을 산출하였다. 둘째, 구조방정식모형 분석을 위해 상관관계 분석을 통하여 다중공선성을 진단하고, 셋째, AMOS 21 프로그램을 사용하여 영향관계가 유의미한지 파악하고 이론적 연구모형의 적합도를 확인하였다. 마지막으로, 분석된 경로관계를 보다 면밀하게 확인하기 위하여 Bootstrapping BC(Bias-Corrected Percentile)법을 활용하여, 총효과, 직접효과 및 간접효과의 유의미성을 각각 검증하였다.

IV. 분석 결과

1. 기술통계 결과

구조방정식모형 분석에서 사용될 변인들의 일반적인 경향을 파악하기 위하여 연구대상 변인들의 평균, 표준편차를 산출하고, 정규성 가정 충족 여부를 검증하기 위하여 왜도와 첨도를 산출하였다. 기술통계의 구체적인 결과는 <표 5>와 같다. 먼저 변인들에 대한 교사 인식의 경우, 교사협력활동은 전문적 협력(M=2.37, SD=.86)을 수업을 위한 교환·조정(M=3.08, SD=1.00)보다 낮게 인식하고, 수업효능감은 예를 들어 설명하기(M=3.04, SD=.64)를 가장 높게, 새로운 교육전략(M=2.75, SD=.69)을 가장 낮게 인식하는 것으로 나타났다. 전문성 개발 활동 참여로 얻어지는 수업전문성 효과 인식 정도는 SD=.52)이 가장 높았으나, 다른 문항들과의 차이는 크지 않은 것으로 확인되었다. 본 연구에서 분석할 구조방정식 모형은 다변량 정규성(multivariate normality)을 가정하고 있기 때문에 왜도와 첨도를 확인하였다. 본 연구에서 측정된 변인들의 왜도는 -.62~1.08, 첨도는 -.46~1.58로 나타났다. 이와 같은 결과는 왜도 절대값 2미만, 첨도 절대값 7미만의 기준에 부합되는 것으로 나타났다(West, Finch, & Curran, 1995).

<표 5> 주요 변인의 기술통계 결과 및 왜도, 첨도(N=2,933)

잠재변인	측정변인	평균	표준편차	왜도	첨도
교사협력활동	전문적 협력	2.37	.86	1.08	1.58
	수업을 위한 교환·조정	3.08	1.00	.46	.07
수업효능감	좋은 문제 만들기	2.96	.64	-.15	.00
	다양한 평가 전략	2.79	.66	.08	-.37
	예를 들어 설명하기	3.04	.64	-.19	-.09
	새로운 교육전략	2.75	.69	.13	-.46
수업전문성 효과 인식	교과내용지식	3.43	.52	-.62	.53
	교과교수능력	3.40	.51	-.42	.13
	교과과정지식	3.32	.53	-.52	.94
	학생평가	3.28	.48	-.45	1.37
	학생행동 및 학급관리	3.34	.49	-.48	1.21

2. 상관분석 결과

각 변인들의 구조적 인과관계를 구조방정식으로 분석하기 위해 각 변인 간의 상관관계를 분석하였다.

〈표 6〉은 교사협력활동, 수업효능감, 수업전문성 효과 인식 간에 정적상관이 있음을 보여준다. 각 변인의 하위 구성요인들 간의 상관관계 역시 유의미하게 나타났다.

〈표 6〉 주요 변인 간의 상관관계

변인	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	1													
2	.873**	1												
3	.907**	.586**	1											
4	.277**	.253**	.242**	1										
5	.232**	.190**	.222**	.790**	1									
6	.246**	.235**	.206**	.852**	.573**	1								
7	.194**	.148**	.195**	.826**	.544**	.592**	1							
8	.243**	.263**	.177**	.844**	.514**	.654**	.606**	1						
9	.127**	.094**	.131**	.205**	.168**	.155**	.168**	.182**	1					
10	.100**	.065**	.114**	.182**	.156**	.134**	.159**	.157**	.856**	1				
11	.120**	.103**	.112**	.175**	.157**	.123**	.129**	.171**	.865**	.722**	1			
12	.129**	.114**	.115**	.216**	.180**	.176**	.164**	.201**	.852**	.628**	.650**	1		
13	.109**	.083**	.111**	.172**	.143**	.142**	.118**	.177**	.830**	.558**	.588**	.660**	1	
14	.092**	.061*	.099**	.155**	.126**	.107**	.155**	.127**	.778**	.482**	.496**	.482**	.585**	1

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

1: 교사협력활동 전체, 2: 전문적 협력활동, 3: 교환·조정 협력활동, 4: 수업효능감 전체, 5: 좋은 문제 만들기, 6: 다양한 평가 전략, 7: 예를 들어 설명하기, 8: 새로운 교육전략, 9: 수업전문성 효과 인식 전체, 10: 교과내용 지식, 11: 교수능력, 12: 교과과정 지식, 13: 학생평가, 14: 학급운영 및 학생행동

3. 교사협력활동과 수업전문성 효과 인식 관계에서 수업효능감의 매개효과

본 연구에서는 완전매개효과 모형과 부분매개효과 모형 중 어느 모형이 더 적합한지를 알아보기 위하여 구조방정식을 통해 검증하였다.

가. 모형적합도 검증

교사협력활동이 수업전문성 효과 인식에 미치는 영향에서 수업효능감의 매개효과를 분석하기 위하여 부분매개모형과 완전매개모형의 모형적합도 결과를 비교하였다. 각 모형의 적합도 지수는 〈표 7〉과 같다.

〈표 7〉 교사협력활동, 수업전문성 효과 인식의 관계에서 수업효능감의 매개모형 적합도 비교

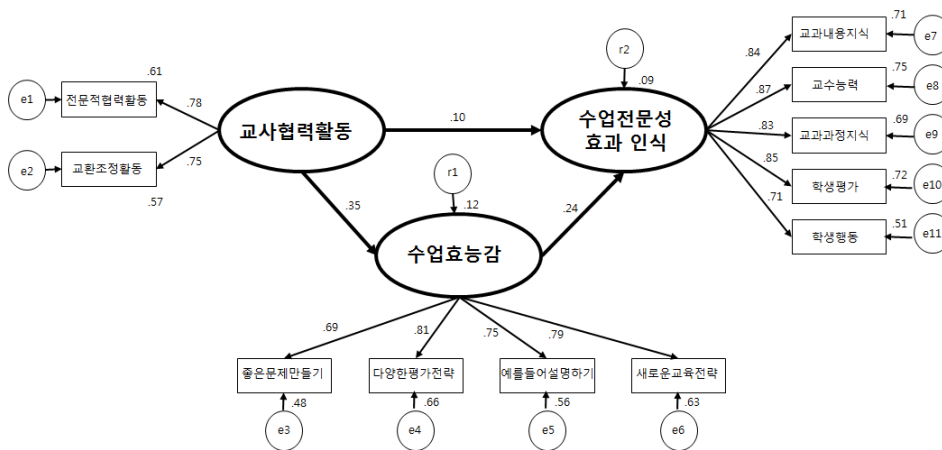
모형	χ^2	df	χ^2/df	$\Delta\chi^2$	Δdf	$\Delta\chi^2/df$	CFI	NFI	TLI	RMSEA
부분매개모형	321.632*	41	7.845				.983	.980	.977	.048
완전매개모형	340.070*	42	8.097	18.438	1	0.252	.982	.979	.976	.049

* $p < .05$

부분매개모형을 설정한 결과, CFI=.983, NFI=.980, TLI=.977, RMSEA=.048로 나타나 적합지수를 충족시키는 모형으로 확인되었다. 한편, 완전매개모형의 적합도는 $\Delta\chi^2=18.438$ 로서 임계치인 3.84(df=1, $p=.05$)보다 크므로 두 모형의 차이는 유의하다고 판단할 수 있어 부분매개모형이 지지되었다. 결과적으로 교사협력활동과 수업전문성 효과 인식 관계에서 수업효능감의 매개효과는 부분매개효과모형이 더 적합하다고 해석할 수 있다.

나. 부분매개모형에 의한 변인 간 표준화계수

부분매개모형이 보다 적합하다는 판단에 따라, 매개효과를 검증하고자 구조방정식을 통해 경로모형을 분석하였다. [그림 2]는 수업효능감을 매개로 교사협력활동이 수업전문성 효과 인식에 미치는 영향관계 구조모형 경로를 나타내고 있다. [그림 2]에서 확인되는 것처럼, 교사협력활동과 수업전문성 효과 인식은 정적인 영향관계(.10)를 보이고 있고, 교사협력활동과 수업효능감도 정적인 관계를 보이고 있다(.35). 또한, 수업효능감과 수업전문성 효과 인식 역시 유의미한 정적 관계(.24)를 나타내고 있다.



[그림 2] 교사협력활동과 수업전문성 효과 인식 관계에서 수업효능감의 부분매개모형

다. 부분매개모형에 의한 직·간접효과 분석

교사협력활동이 수업효능감을 매개로 수업전문성 효과 인식에 미치는 영향관계의 경로모형 분석에서 주요 변인들 간의 영향력에 대한 총효과, 직접효과, 간접효과를 구분하여 결과를 확인하였다. 그 결과는 <표 8>과 같다.

<표 8> 교사협력활동과 수업전문성 효과 인식 관계에서 수업효능감의 부분매개효과 분석

경로	직접효과		간접효과		총효과	
	비표준화 계수	표준화 계수	비표준화계 수	표준화 계수	비표준화계 수	표준화 계수
교사협력활동 → 수업효능감	.256**	.352**			.256**	.352**
수업효능감 → 수업전문성 효과 인식	.190*	.240*			.190*	.240*
교사협력활동 → 수업전문성 효과 인식	.059**	.103**	.049**	.084**	.108**	.187**

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

<표 8>을 보면 교사협력활동이 수업효능감에 미치는 직접효과는 .352(p<.01)로 나타났고, 수업효능감이 수업전문성 효과 인식에는 .240(p<.05) 직접효과를 갖는 것으로 나타났다. 그리고 교사협력활동이 수업전문성 효과 인식에 영향을 미침에 있어 수업효능감의 매개역할을 살펴보면, 총효과 .187 중에서 직접효과는 .103(p<.01), 간접효과는 .084(p<.01)로 나타나 수업효능감을 통한 간접효과보다는 직접효과가 큼을 알 수 있었다. 수업효능감을 통한 간접효과가 미약하기는 하나, 교사협력활동은 수업효능감을 통해 수업전문성 효과 인식에 대한 정적 영향력이 더 커지고 있다는 사실도 확인할 수 있다.

V. 논의 및 시사점

본 연구의 목적은 수업전문성 효과 인식과 관련하여 교사협력활동과 수업효능감의 관련성을 분석하고, 교사협력활동과 수업전문성 효과 인식 관계에서 수업효능감이 매개기능을 하고 있는지를 알아보았다. 이는 교사협력활동과 수업전문성 효과 인식 관계에서, 구체적으로 해당변인이 어떻게 작용하여 영향을 미치는지에 대해서는 실증적 연구가 여전히 미흡하다는 문제인식에서 출발하였다. 이에 따라 교사협력활동이라는 독립변인과 수업전문성 효과 인식이라는 종속변인의 관계에서 수업효능감이 어느 정도 매개변인으로 작용하는지를 통계적으로 검증하였다. 구조방정식모형 분석 결과에 따르면, 교사협력활동과 수업전문성 효과 인식 관계에서 수업효능감은 부분매개효과가 있다는 사실을 보여 주었다.

구체적인 연구결과를 보면, 우선 교사협력활동은 수업전문성 효과 인식($\beta=.127, p<.01$)에 유의한 정적 효과를 가지고 있었다. 이러한 결과는 수업자료의 교환, 교육과정 개발, 서로의 수업과 관련된 동료

교사와의 높은 수준의 대화, 상호작용, 조인 네트워크와 같은 교사협력활동이 수업전문성에 있어 긍정적인 영향을 미친다는 선행연구 결과(Goddard, Goddard, & Tschannen-Moran, 2007; Supovitz, Sirinides, & May, 2010)와 일치된다. 이는 최근 주목받고 있는 학교현장 기반의 교사 간 협력활동이 수업전문성 향상을 위한 강력한 기제로 작용한다는 사실을 실증적으로 보여주고 있다. 아울러 수업효능감은 수업전문성효과 인식($\beta=.205, p<.01$)에 정적 영향력을 미쳤다. 이는 학습결과 측정문항 제작 및 다양한 평가, 수업전략 실행 등에 대한 교사 스스로의 기대감이 전문성 개발 활동참여에 의한 수업전문성 효과 인식에 긍정적 영향을 준 것으로 해석된다. 이러한 연구결과는 수업효능감이 높은 교사가 학생과의 상호작용을 통해 내면적 가치를 높이고(Gibson & Dembo, 1984), 수업효능감은 수업전문성 효과 인식에 직접적인 영향을 준다(Chacon, 2005)는 선행연구 결과와 일맥상통한다. 이는 수업에 대한 교사의 신념이나 기대, 즉 효능감을 강화할 정책 대안이 필요하다는 사실을 실증적으로 뒷받침해준다. 뿐만 아니라, 교사협력활동은 또한 수업효능감($\beta=.277, p<.01$)에도 유의미한 정적 영향력을 주고 있었다. 이러한 결과 또한 선행연구(이숙정, 2008; 홍창남, 2006; Shachar & Shmuelewitz, 1997)와 일치하며, 교사협력활동과 수업효능감은 비례한다는 정책적 시사점을 제공한다.

본 연구결과를 통해 확인한 사항 중 가장 눈여겨 볼 점은 수업효능감이 교사협력활동과 수업전문성 효과 인식 관계를 유의미하게 부분매개하고 있다는 사실이다. 즉, 교사협력활동이 수업전문성 효과 인식에 직접적으로 정적인 영향을 미치기도 하지만, 교사협력활동이 교사의 수업효능감을 통해서 수업전문성 효과에 대한 긍정적 인식도 향상시킨다는 것을 의미한다. 이러한 결과를 수치적으로 보면 교사협력활동의 수업전문성 효과 인식에 대한 총효과는 .187로, 그 중 .103은 직접효과, .084는 수업효능감을 통한 간접효과(매개효과)를 나타내고 있다. 지금까지 수업전문성 관련 연구에서 교사협력활동과 수업효능감을 각각 따로 다루어 왔고, 교사협력활동과 수업효능감이 수업전문성 효과 인식에 어떻게 관계하는지에 대한 분석이 없었던 점을 생각할 때, 본 연구 결과는 수업전문성 효과 인식과 교사협력활동, 수업효능감의 관계를 보다 종합적으로 확장한 경험적 모델이라고 볼 수 있다.

구체적으로 교사협력활동이 수업전문성 효과 인식에 영향을 미치는 데 있어 수업효능감이 매개하고 있다는 사실은 교사협력활동이 이루어지고 있어도 교사의 개인적인 수업효능감 수준에 따라 수업전문성이 차별화되어 나타날 수 있음을 의미한다. 즉, 교사협력활동이 촉진되는 학교에서도 수업전문성이 떨어지는 교사가 존재할 수 있고, 교사협력활동이 미미한 분위기의 학교에서도 적극적으로 수업전문성 향상에 많은 시간을 투입하는 교사가 존재할 수 있다는 것이다. 특히 본 연구 결과의 중요한 시사점은 교사 수업효능감의 매개효과가 부분적이고 그 수치가 크지 않다 할지라도 교사의 수업전문성을 향상시키기 위해서 교장과 동료교사들의 칭찬과 격려, 피드백 확대 등을 통해 수업효능감을 증진시킬 수 있는 기회 제공이 필요하다는 것이다.

통상적으로 교사협력활동을 촉진하기 위한 정책이나 개입전략의 경우, 일부 교사들에게는 자율성을 침해하는 통제적 이슈를 초래할 수가 있다(Rosenholtz, 1991). 이런 맥락에서 볼 때, 교사의 자율성을

저해하는 통제적 이슈를 완화하고, 자기주도성을 높이는 수업효능감 제고 전략이 중요함을 확인할 수 있었다. 이는 수업전문성 향상을 위해서 교사의 협력활동 촉진과 교사의 자율성 신장 간의 균형 유지가 필요함을 시사한다. 이러한 맥락에서 볼 때, 교사들의 수업전문성 신장을 위해서는 교사의 협력활동을 촉진하는 정책과 더불어, 교사의 자율성에 기반하고 자기주도성을 높이는 수업효능감 제고 방안으로서 개방적이고 유연한 학교풍토 조성, 즉 동료 간의 긍정적 피드백과 멘토링 기회의 적극적인 제공 등 교사들이 열린 시각을 갖고 서로 간에 배려하며 경험을 존중·발전시키려는 상호존중 풍토가 중요한 기능을 한다는 사실이다.

본 연구에 사용한 자료는 OECD가 제공하는 자료로서 국가적 규모의 대단위 자료라는 장점이 있으나, 변인 측정이 본 연구에서 제시된 변인만을 위해 작성된 것이 아니기 때문에 좀 더 이론적으로 엄밀한 도구로 재연구될 필요가 있다. 또한, 종속변인인 수업전문성 효과 인식의 경우, 전문성 개발 활동 참여로부터 교사가 본인의 수업에 미친 긍정적 영향 정도를 자기인식에 바탕을 두고 측정한 자료를 분석하였다는 점에서 객관성 측면의 제한점이 있다. 향후, 심화된 후속연구로서 참여관찰이나 학생의 반응에 근거하여 수업전문성 효과 정도를 측정 분석하는 연구가 요망된다. 더 나아가, 교사의 협력활동과 전문성 개발이 지향하는 궁극적 목표로 볼 수 있는 학생의 학업성취도와 연계한 후속적 심화분석이 필요하다는 점을 제언한다.

참고문헌

- 곽영순(2005). 과학과 수업평가 실태 및 개선방안 연구. **한국과학교육학회지**, 25(4), 494-502.
(Translated in English) Kwak, Y. S. (2005). Research on the Current Science Teaching Evaluation System and Directions for Improving Teaching Evaluation, *Journal of the Korean Association for in Science Education*, 25(4), 494-502.
- 곽영순(2010). 멘토링 전후의 초임 과학교사의 수업특징 변화, **한국지구과학회지**, 31(4), 403-417.
(Translated in English) Kwak, Y. S. (2010). Research on the Changes of Beginning Science Teachers' Teaching through a Mentoring Program, *Journal of the Korean Earth Science Society*, 31(4), 403-417.
- 권순형·김도기(2013). 교사협력 진단도구 개발 및 타당화. **교육행정학연구**, 31(1), 109-132.
(Translated in English) Kwon, S. H., & Kim, D. K. (2013). A Study on Development and Validity of the Teacher Collaboration Scale. *The Journal of Educational Administration*, 31(1), 109-132.
- 권순형·김도기(2014). 집단적 교사효능감, 개인적 교사효능감 및 교사협력 간 구조적 관계. **한국교원 교육연구**, 31(2), 161-180.
(Translated in English) Kwon, S. H., & Kim, D. K. (2014). The structural relationship among Collective Teacher Efficacy, Personal Teacher Efficacy and Teacher-Collaboration. *The Journal of Korean Teacher Education*, 31(2), 161-180.
- 김찬중(2009). 교사 연수와 수업전문성 발달. **교육연구와 실천**, 75, 67-90.
(Translated in English) Kim, C. J. (2009). In-Service Education and Development of Professional Teaching Ability. *The SNU Journal of Education Research*, 75, 67-90.
- 김효정·김민조(2011). 학교 내 교사협력이 교사의 학교개혁 실천에 미치는 영향. **교육행정학연구**, 29(3), 77-99.
(Translated in English) Kim, H. J., & Kim, M. C. (2011). A Study on the Influence of School-based Teacher Collaboration on Teachers' Practice in Implementing School Reform. *The Journal of Educational Administration*, 29(3), 77-99.

- 박균열(2008). 교사의 수업전문성 영향요인에 관한 구조적 분석. **교육행정학연구**, 26(2), 49-74.
(Translated in English) Park, K. Y. (2008). A Structural Analysis of Effect Factors on Teachers' teaching professionalism. *The Journal of Educational Administration*, 26(2), 49-74.
- 박정주(2010). 집단적 교사효능감, 개인적 교사효능감, 교사몰입 간 관계에 대한 구조적 분석. **직업교육연구**, 29(4), 285-303.
(Translated in English) Park, J. J. (2010). The Structural Relationship between Collective Teacher Efficacy, Self-Teacher Efficacy and Teacher Commitment. *The Journal of Vocational Education Research*, 29(4), 285-303.
- 박정주(2011). 교사공동체가 교사몰입에 미치는 영향: 교사효능감의 매개효과를 중심으로. **한국교원교육연구**, 28(2), 191-211.
(Translated in English) Park, J. J. (2011). Influence of Teacher Community on Teacher Commitment: Focusing on the Mediate Effect of Teacher Efficacy. *The Journal of Korean Teacher Education*, 28(2), 191-211.
- 서경혜(2009). 교사전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사학습공동체의 가능성과 한계. **한국교육연구**, 26(2), 243-276.
(Translated in English) Seo, K. H. (2009). Teacher Learning Communities and Professional Development. *The Journal of Korean Teacher Education*, 26(2), 243-276.
- 서경혜(2012). 예비교사들의 협력적 수업연구에 대한 실행연구. **한국교원교육연구**, 29(2), 49-76.
(Translated in English) Seo, K. H. (2012). An Action Research on Preservice Teachers' Collaborative Inquiry. *The Journal of Korean Teacher Education*, 29(2), 49-76.
- 서영석(2010). 상담심리 연구에서 매개효과와 조절효과 검증: 개념적 구분 및 자료 분석 시 고려사항. 한국심리학회지: **상담 및 심리치료**, 22(4), 1147-1168.
(Translated in English) Seo, Y. S. (2010). Testing Mediator and Moderator Effects in Counseling Psychology Research: Conceptual Distinction and Statistical Considerations. *Korean Journal of Counseling and Psychology*, 22(4), 1147-1168.
- 소연희(2012). 초등교사가 지각한 정서적 지지, 교육신념 및 교수효능감이 수업전문성 인식에 미치는 영향. **교육종합연구**, 10(2), 163-181.
(Translated in English) So, Y. H. (2012). The effects of teachers' perception on emotional

support, educational belief, teaching efficacy, and instructional professionalism in elementary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 10(2), 163-181.

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

(Translated in English) Son, S. N. (2005). Teacher Education & Evaluation in Terms of Teacher's Instructional Expertise. *The Journal of Korean Teacher Education*, 22(1), 89-108.

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

(Translated in English) Song, K. Y., & Choi, J. Y. (2010). Analysis on the Measurement Model and the Level of Professional Learning Community in Elementary and Secondary Schools. *The Journal of Korean Teacher Education*, 27(1), 179-201.

안우환(2004). 교사의 수업효율성과 학업성취와의 관계탐색. **교육행정학연구**, 22(2), 45-63.

(Translated in English) An, W. H. (2004). The relationship between teacher effectiveness perceived by students and academic achievement on the basis of their background(socioeconomic status). *The Journal of Educational Administration*, 22(2), 45-63.

여성희·강순자(2004). 중등학교 교원연수에 대한 교사들의 인식 조사 연구. **한국교원교육연구**, 21(1), 323-345.

(Translated in English) Yeau, S. H., & Kang, S. J. (2004). Research on Secondary School Teachers' Recognition about In-service Education System and Curriculum. *The Journal of Korean Teacher Education*, 21(1), 323-345.

어성민·임성택(2013). 교사간 소통방식이 교사의 직무 몰입에 미치는 영향. **교육과학연구**, 44(3), 77-106.

(Translated in English) Eo, S. M., & Lim, S. T. (2013). The relations of the communication ways among teachers to their job involvement with teacher efficacy as a mediator. *Journal of Educational Studies*, 44(3), 77-106.

이금선·강옥기(2008). 수학교사의 전문성 신장을 위한 수업반성에 대한 준거 제안. **학교수학**, 10(2), 199-222.

(Translated in English) Lee, K. S., & Kang, O. K. (2008). A Study on the Establishment of the

Criteria for Teaching Reflection for the Professional Enhancement of Mathematics Teachers, *School Mathematics*, 10(2), 199-222.

이숙정(2008). 중등교사들이 지각하는 학교풍토와 교사효능감 간의 관계에 대한 교사신뢰의 매개효과. **교육학연구**, 46(1), 31-51.

(Translated in English) Lee, S. J. (2008). The Mediation Effect of Teacher Trust between School Climate and Teacher Efficacy in Korean Middle Schools. *The Journal of Education*, 46(1), 31-51.

이윤식·이효신(2012). 학교조직건강, 개인적 교사효능감, 집단적 교사효능감 및 수업전문성 간의 관계. **한국교원교육연구**, 29(4), 541-564.

(Translated in English) Lee, Y. S., & Lee, H. S. (2012). The Relationship among School Organizational Health, Personal Teacher Efficacy, Collective Teacher Efficacy and Teaching Professionalism. *The Journal of Korean Teacher Education*, 29(4), 541-564.

이종연(2014). 중등학교 교사의 영성과 교사 격려 및 교사 효능감의 관계. **교사교육연구**, 53(3), 381-399.

(Translated in English) Lee, J. Y. (2014). The Relationships Among Spirituality, Teacher Encouragement, and Teacher Efficacy of Secondary School Teachers. *The Journal of Teacher Education*, 53(3), 381-399.

전병운·정은혜(2013). 중등특수교사의 학습 기회와 사회적지지 및 교육 신념이 수업전문성에 미치는 영향. **한국교원교육연구**, 30(4), 237-258.

(Translated in English) Jeon, B. Y., & Joung, Y. H. (2013). The Effects of Learning Opportunity and Social Support and Educational Belief for Secondary Special Education Teacher on Teaching Expertise. *The Journal of Korean Teacher Education*, 30(4), 237-258.

정은선·양성관·정바울(2013). 교장의 체면행동이 교장-교사 간 의사소통에 미치는 영향: 교사효능감의 매개효과와 전문적학습공동체의 조절효과. **교육행정학연구**, 31(4), 309-335.

(Translated in English) Joung, E. S., Yang, S. K., & Joung, B. Y. (2013). The Effect of Principal's Face Behavior on Principal and Teachers' Communication: Mediating Effect of Teacher Efficacy and Moderating Effect of Professional Learning Community. *The Journal of Educational Administration*, 31(4), 309-335.

- 최성욱·김정혜(2012). 특수학급교사의 통합학급 교사와의 협력경험에 대한 사례연구. **교사교육연구**, 51(3), 488-506.
- (Translated in English) Choi, S. W., & Kim, J. H. (2012). A Case Study of Special Education Teacher's Collaboration with Inclusive Class Teacher. *The Journal of Teacher Education*, 51(3), 488-506.
- 홍창남(2006). 교사효능감에 대한 제고 가능성에 대한 실증 분석. **교육행정학연구**, 24(4), 1-25.
- (Translated in English) Hong, Ch. N. (2006). The Empirical Analysis on the possibility of the improvement of teacher efficacy. *The Journal of Educational Administration*, 24(4), 1-25.
- Allinder, R. M. (1994). The Relationship between Efficacy and the Instructional Practices of Special Education Teachers and Special. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 17(2), 86-95.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm for Effective Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching What Makes It Special?. *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The Moderator-mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bolster, A. S. (1983). Toward a more effective model of research on teaching. *Harvard Education Review*, 53(3), 294-308.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1995). Expanding a Teacher's Knowledge Base: A Cognitive Psychological Perspective on Professional Development in Education. *New Paradigms and Practices*, 35-65.
- Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257-272.
- Clancy, A. T. (2005). The effect of collaboration, resources, and supervision on second year teachers' perceived teaching efficacy. Doctoral dissertation. Temple University.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. *The Journal of*

- Experiment Education*, 60(4), 323-337.
- Dufour, J. M. (2003). Identification, Weak Instruments, and Statistical inference in Econometrics. *Canadian Journal of Economics/Revue Canadienne d'économique*, 36(4), 767-808.
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher Commitment, Working Conditions, and Differential Incentive Policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting for in Your School? Revised Edition*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M., & Miles, M. (1992). Getting Reform Right: What Works and What Doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73, 744-752.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Goddard, Y. L., & Heron, T. E. (2001). The Consultation Process. In T. E. Heron & K. C. Harris (Eds.), *The Educational Consultant: Helping Professionals, Parents, and Mainstreamed Students* (4th ed., pp.3-37). Austin, TX: PRO-ED.
- Goodson, I. F., & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Grossman, P. L. (1990). *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teacher College Press.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-9.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher Efficacy: A Study of construct dimensions. *American educational research journal*, 31(3), 627-643.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the post-modern age*. New York: Teachers College Press.
- Hord, S. M. (1986). A synthesis of research on organizational collaboration. *Educational Leadership*, 43(5), 22-26.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning teacher education. *Teaching and teacher education*, 19(2), 149-170.
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *The teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2014). *TALIS 2013 Technical Report*. Paris: OECD.

- Porter, A. C., Garet, M. S., Desimone, L. M., & Birman, B. F. (2003). Providing effective professional development: Lessons from the Eisenhower Program. *Science Educator, 12*(1), 23-40.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *The teacher's workplace: The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of a randomized field trial. *Journal of Educational Research, 101*(1), 50-60.
- Shachar, H., & Shmuelevitz, H. (1997). Implementing cooperative learnings, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary educational psychology, 22*(1), 53-72.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review, 57*, 1-22.
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How Principals and Peers Influence Teaching and Learning. *Educational Administration Quarterly, 46*(1), 31-56.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy. *The Elementary School Journal, 110*(2), 228-245.
- West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural Equation Models with Nonnormal Variables: Problems and Remedies. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: concepts, issues and applications* (pp.56-75). Thousand Oaks, CA: Sage.