

<목차>

[세션 2-URL3]

학문후속세대 II

- 지속가능발전교육을 위한 학교조직문화 탐색 1
발표: 경미선(한국교원대 박사과정), 이재덕(한국교원대 교수)
- 교수-중도탈락생의 관계가 재입학에 미치는 영향 17
발표: 조진선(건양사이버대 팀장), 신원규(공주대 연구원)
- 교원 성과급제 공정성 인식 관련 연구의 동향 분석 35
발표: 오창환(공주대 박사과정), 김훈호(공주대 교수)

지속가능발전교육을 위한 학교조직문화 탐색

경미선(한국교원대학교 박사과정)

이재덕(한국교원대학교 교수)

I. 서론

산업화 이후 우리 사회는 급속한 속도로 경제 성장을 이루었지만, 생산성 향상을 위한 효율성과 합리성을 지나치게 강조한 나머지 환경 오염과 자원고갈, 인간 소외와 불평등, 계층 간 갈등과 불균형 등과 같은 문제를 발생시켰다. 이처럼 인간의 풍요로운 삶을 목적으로 했던 자원 개발과 과학기술의 활용은 우리 세상의 발전을 위함이었으나 결과적으로는 생태계 파괴 및 인간의 존엄성 상실, 계층 간 갈등 심화 등과 같은 사회문제를 초래하면서 오히려 우리 삶의 질을 떨어뜨리는 결과를 가져왔다. 이에 더 이상의 훼손을 막고 사회의 균형적인 발전을 추구하고자 하는 의미에서 ‘지속 가능한 발전’에 대한 논의가 이루어지기 시작했다.

지속가능발전에 대한 논의는 환경문제에서 시작되었다. 환경문제의 심각성에 대한 Carson(1962)의 경고는 생태계 파괴의 위험성에 대한 인식을 갖도록 하였으며, 이를 계기로 급속한 공업화, 인구 증가, 자원고갈, 환경 오염, 식량부족의 문제가 세계의 경제 성장을 멈추게 될 것이기에 인간 행동과 사회 시스템의 변화가 이루어져야 한다는 논의가 시작되었다(Meadows et al., 1972). 이후 지속가능한 발전의 개념을 ‘미래 세대가 그들의 필요를 충족시킬 수 있는 능력을 저해하지 않으면서 현 세대의 필요를 충족시키는 방식’이라 정의하였고, 환경적 이슈를 독립된 정치적 안건으로 부각시키는 등(WCED, 1987) 환경파괴로 인한 문제의 심각성을 알리고 개선하기 위해 세계 주요 기구 및 각국은 정상회담을 열어 협약을 체결하거나 구체적인 목표를 마련하고자 하였다.

최근 지속 가능한 발전의 개념은 교육 분야에서도 강조되고 있는데, 생태 위기 및 환경 변화에 대한 교육적 차원의 노력은 지속가능발전을 위한 근원적 변화를 이끌 수 있을 것이라는 기대를 받으며 ‘지속가능발전교육’으로 학교 현장에 적용되고 있다. 이에 따라 학교 교육, 특히 초·중등교육의 방향에 대한 재정립이 필요하다(권영락 외, 2021)는 논의가 이루어지고 있으며, 2022년 개정 교육과정은 개정의 기본 원칙에 ‘지속 가능한 미래를 위한 교육 강화’를 포함하는 것은 물론 생태전환교육과 지속가능발전교육을 교육과정에 명시하여 지속가능발전교육을 교육과정 전반에 적용하고자 하는 모습을 보였다(이선경, 2021).

전통적으로 교육은 각 사회가 안고 있는 문제를 해결하고 사회 유지 및 발전의 기저가 되는 중요한 활동으로 여겨졌고, 교육기관으로서의 학교는 국가와 사회의 변화에 맞춰 새로운 목표와 방향을 설정하는 동시에 사회를 유지하는 역할을 담당하였다. 이와 같은 역할을 생각해 보았을 때, 앞으로의 학교는 UN을 중심으로 전 세계가 합의한 지속가능발전목표를 달성하고 우리 사회가 지속 가능한 곳이 되기 위한 기관으로서 핵심적인 역할을 담당하게 될 것이다(이선경, 2021). 즉, 학교는 사회 유지와 변화의 주체가 되어 지속가능성의 개념과 원리를 적용할 수 있어야 한다.

이러한 맥락에서 지속가능발전교육의 학교조직 적용 방안을 모색하는 것은 매우 중요한 일이다. 조직문화는 개인과 집단, 그리고 조직의 태도와 행동에 영향을 주는 공유된 가치와 규범으로(배종석, 2018) 집단의 문제 해결과 효과적 목표 달성을 위해 구성원들의 인식, 가치, 규범 등을 변화시키고, 세대를 통해 지속되기 마련이다(Owens & Valesky, 2019). 학교 역시 하나의 조직으로 나름의 문화를 갖고 있는데, 학교는 교육조직이라는 특수성으로 인해 다른 조직과 구분되는 가치지향성, 사회변화에 민감성, 전문성, 공동체성과 같은 문화를 갖는다. 그렇기때문에 지속가능발전교육의 학교조직 적용을 위해서는 학교조직 문화의 특성을 파악하고 그에 적합한 방식으로 구체적 실행방안이 논의되어야 한다. 이에 이 글에서는 지속가능발전교육의 개념과 원리를 파악하고, 그것이 학교조직에서 효과적으로 실현되기 위해 요구되는 조직문화를 탐색하고자 한다.

II. 지속가능발전교육과 학교조직문화

1. 지속가능발전교육의 이해

가. 지속가능발전교육의 등장 배경

사회적으로 이슈가 되는 사건이 발생할 때마다 교육은 개혁의 대상으로 인식되어왔다. 특히 신자유주의 이념은 교육을 경쟁의 논리로 접근하고자 하였고, 그 결과 학교는 참된 교육이 이루어져야 하는 장임에도 불구하고 그와 모순된 잣대로 평가되고 운영되기를 강요받게 되었다. 학교 교육에 시장의 합리성에 바탕을 둔 경영관리 기법의 도입은 그동안 기업의 전유물로 간주되었던 효율, 능률, 생산성, 성과, 책무성 등을 교육에 재현하는 논리로 활용되었으며, 계산 가능한 지표를 근거로 교육의 효율성을 판단하고자 하는 결과를 가져왔다(손준중, 2012).

이와 같은 문제점에 대한 인식을 시작으로 건강한 교직풍토를 보존하는 방향으로 지속적인 교육 발전이 이루어져야 한다는 주장과 함께 ‘지속가능성’의 개념이 교육에 도입되기 시작하였다(Hargreaves & Fink, 2006; Hargreaves & Shirley, 2009; 허병기, 이정화, 2016). 1992년 리우

세계정상회의의 ‘의제21’을 통해 지속가능발전 실현을 위한 전 세계적 차원의 협력이 시작되었고, 이후 2002년 UN 총회에서 ‘지속가능발전교육 10년(2005-2014)’을 지정하면서 유네스코와 유엔 회원국들은 지속가능발전교육을 위한 실질적인 노력을 시작하였다. 이에 학자들은 그동안의 개혁에서 발견된 문제점을 해결하고, ‘지속가능성’의 개념을 교육에 도입하여 미래지향적인 교육 발전과 인류의 존속에 대한 관심을 지속시켜나가고자 하였다.

지속가능발전교육의 관점에서 Hargreaves & Fink(2006)는 학교가 단기적인 성과와 목표에 치중하고 있고, 학교장의 잦은 변화와 리더십 승계로 우수한 리더십이 지속적인 영향을 미치지 못하여 학생들에게 의미 배움과 학습이 일어나지 못하고 있으니 학교는 성공적인 교육 환경이 조성될 수 있도록 ‘좋은 조직’으로의 변화를 시도해야 한다고 하였다. 또, Hargreaves & Shirley(2009)는 「학교 교육 제4의 길」에서 그동안의 학교가 변화해온 모습과 그에 따른 한계를 드러내고, 학교의 책임감과 지속가능성을 추구하는 새로운 실천이론을 제시하며, 민주주의와 전문성에 기반한 변화와 탄탄한 경쟁력 위에 번영하는 지식사회 구축, 불의와 불평등 감소, 교사의 전문성과 진정성 회복을 통해 각 지역과 전 사회에 유대감과 통합의 가치를 확립하는 것이 필요하다고 하였다. 마지막으로 허병기, 이정화(2016)는 지속가능교육발전은 참된 학습과 바람직한 인간 성장에 부합하는 것으로 장기적이고 계속적인 교육 운영, 학교 내 인적·물적 자원의 안정적 확보, 교육조직이 스스로의 힘에 의해 개선의 길을 갈 수 있는 능력 확보, 교육의 근본 목적인 가치지향성 유지, 교육여건과 성과의 형평성을 유지를 통한 교육 개선을 이루는 것이라고 하였다.

이처럼 지속가능발전교육은 ‘좋은 교육과 좋은 학교, 가치롭고 인간성 넘치는 사회’를 지향한다. 즉, 지속가능발전교육은 교육의 본질적 가치를 고려하지 않은 가시적 목표 설정과 단기적 교육 성과 유도에 따른 부작용을 개선하고 미래지향적 관점에서 학교를 성장시키고자 한다. 지금까지 시도되었던 수많은 교육 개혁들은 교육의 가치와 학교조직의 특성을 존중하기보다 경쟁과 성과 창출의 관점에서 이루어졌고, 그로 인해 교육조직은 목표한 바를 효과적으로 달성하기보다 수많은 문제와 부작용을 초래하였다. 이에 학교 교육에 ‘지속가능발전교육’을 적용하고자 하는 것은 지금까지 학교를 대상으로 이루어졌던 여러 가지 개혁에 따른 문제를 해결하고 건강한 학교조직 문화를 만들어가기 위한 기반이 되어 교육의 가치를 존중하고, 학교조직의 특성에 적합한 방향으로 학교의 변화를 시도하며, 나아가 우리 사회가 처한 환경적·경제적·사회적 문제를 해결하기 위한 기제로 작용하게 될 것이다.

나. 지속 가능한 발전과 지속가능발전교육

1962년 Rachel Carson의 「silent spring」을 통해 환경문제의 심각성이 사회에 알려지기 전까지 사람들은 과학기술과 문명의 발전이 더 나은 삶을 가져올 것이라고만 생각하고 있었다. 하지만, 지나친 개발과 무분별한 자원 활용은 결과적으로 인간을 위협하는 결과를 가져왔고, 이를 계기로

4 ❖ 2022년 한국교육학회 연차학술대회-학문후속세대 II

전 세계에서는 환경을 존중하는 사회 경제적 발전 방안에 대해 관심을 갖게 되었다. 결과적으로 세계 여러 나라는 환경문제의 심각성과 위험성을 깨닫고 지구와 인간의 평화로운 공존을 위한 방안을 모색하기 시작하였고, 그러한 노력은 ‘지속가능한 발전’이라는 논의로 이어졌다.

지속가능한 발전에 대한 논의는 세계 환경 발전위원회(World Commission for Environment and Development, WCED)의 「우리 공동의 미래(Our Common Future): 브룬트란트 보고서」를 통해 시작되었다. 브룬트란트 보고서에서 지속가능한 발전이 무엇인지에 대한 정의가 이루어진 이후 세계 주요 기구 및 각국은 지구환경 보호를 위한 정상회담 개최를 비롯한 협약을 체결하고, 그에 따른 목표 설정을 위해 노력하였다. 이후 1992년 6월 브라질 리우데자네이루 정상회담에서 지속가능한 발전을 위한 구체적 논의가 시작되었는데, 이 자리에 모인 185개국 대표단은 기후변화협약, 생물 다양성 보존협약 등 지구환경 보호 활동을 위한 내용과 방법을 구체적으로 제시하여 지속가능한 발전을 위한 노력을 한 단계 높이는 성과를 가져왔다. 이후 세계 각 국은 브라질에서 이루어진 기후 변화에 관한 국제연합 기본 협약을 기반으로 지속가능한 발전을 위한 구체적 실천 방안을 마련하였다.

이러한 노력은 지속 가능한 발전이 전 세계적 관심사가 되도록 하고 구체적인 실천 방안을 모색하도록 하는데 큰 영향을 주었다. 최근 지속가능한 발전이 인류의 새로운 발전 방향으로 자리를 잡게 됨에 따라 이를 실현하기 위한 다양한 방안들이 제시되고 있으며(조성화 외, 2016), 환경·생태를 비롯한 정치, 경제, 사회, 과학, 기술, 교육 등 다양한 방면에서 발생 되고 있는 다양한 문제 해결을 위한 방안 모색으로 이어지고 있다(권영락 외, 2021).

국가와 사회의 지속 가능한 발전을 위해서는 ‘지속가능발전교육’을 반드시 병기해야 한다는 의견이 제기되고 있다(조성화 외, 2016). 교육이 사회에서 차지하는 위상에 힘입어 지속 가능한 발전을 위한 노력에 교육의 중요성이 강조되기 시작하였고, 각 국에서는 지속가능발전교육을 교육 현장에서 실천하기 위한 방안을 모색하고 있다. 이에 우리나라도 국가 교육과정에 포함시켜 지속가능발전교육에서 제시하는 개념, 가치, 삶의 양식 등을 가장 이상적인 방법으로 전달하고, 교육 효과를 극대화 하고자 노력하고 있다(조성화 외, 2016).

다. 지속가능발전교육의 개념과 원리

지속가능발전교육은 ‘모든 사람들이 질 높은 교육의 혜택을 받는 가운데 지속가능한 미래와 사회 변혁을 위해 필요한 가치, 행동, 삶의 방식을 배울 수 있는 사회를 지향하는 교육’이다(UNESCO, 2012). 이는 일반적으로 환경교육과 개발교육을 지칭하는 것으로 간주되고 있지만, 사회, 환경, 경제의 지속가능성을 담보하기 위한 교육이자 인간의 발달과 공동체의 지속가능성을 지향하는 교육으로도 이해되고 있다(Castro, 2004). 최근 지속가능발전교육에 대한 논의는 사회 각 분야에서 다양한 방식으로 이루어지고 있는데, 인류의 존속과 미래가 걸려있는 주제인 만큼 중요한 이슈로 주목받고 있다.

지속가능발전교육에 대한 정의는 학자들에 따라 조금씩 차이가 있지만 공통적으로 공존과 통합을 통한 사회 유지와 일관성 있으면서도 질적으로 우수한 발전을 포함한다. 이는 현재의 삶의 질을 향상시키는 것에서 나아가 미래에도 존속 가능한 양질의 삶을 추구하는 방향으로 교육이 이루어지는 것을 전제로 하고 있으며, 인류가 처해있는 여러 가지 어려움을 효과적으로 해결해 나갈 수 있는 능력을 신장시키고자 한다. 즉, 지속가능발전교육은 현재와 미래 세대를 모두 고려하는 가운데 ‘모든 사람의 평화와 공존, 삶의 질 향상, 욕구와 바람의 충족 등을 위한 변화와 도전을 추구하는 것’이라 할 수 있다.

지속가능발전교육은 다음과 같은 원리를 기반으로 한다. 첫째, 내적 가치 지향성의 원리이다. 사회가 발전할수록 생산과 소비의 균형, 개발과 보전의 균형을 위한 지속가능발전교육이 더욱 필요하게 되는데, 이와 같은 지속가능발전교육은 인간 삶의 가치와 행동, 삶의 방식에 대한 인식을 제고 하고 그에 부합하는 방식으로 삶을 실천할 수 있도록 한다(강민정 외, 2018). 산업화 이후 사회 발전은 외적 성장에 집중하였고, 이는 우리 사회의 중요한 가치를 소홀히 여기게 되는 문제를 발생시켰다. 그 결과 사회적 불평등과 소외, 계층화, 양극화와 같은 문제가 심각해졌고, 인간의 삶에 대한 회의를 가져왔다. 이와 같은 문제에 대한 해결의 기제로서 지속가능발전교육은 그 중심에 ‘인간’을 놓고 우리가 인간으로서의 존엄성을 유지하며 살아가기 위한 내적 가치를 지향하는 것을 목표로 한다. 지속가능발전교육을 통해 학생들에게 인간으로서의 따뜻한 심성을 길러주고, 공존과 평화, 존중과 평등의 가치를 이해하도록 하여 세계시민으로 성장하게 하는 것은 빠른 사회 발전 속에서 발생할 수 있는 인간 소외 문제를 극복하고, 모두가 함께 어울려 살아가는 지구촌을 만들어나가는 역할을 하게 될 것이다.

둘째, 미래지향성의 원리이다. 지속가능발전교육은 인류 생존의 문제에 대한 지구적 성찰을 담고 있다는 점에서 미래 교육 비전으로서의 의미의 다양화 및 확장 가능성을 담은 담론이다(허준, 윤창국, 2015). 이는 현재 우리의 삶을 보존하는 것을 넘어 미래의 삶의 질을 향상 할 수 있는 방안에 대해 고민하며 미래 사회에 요구될 것으로 예측되는 역량을 신장시키고, 그것이 개인과 사회 발전에 미치게 될 영향을 탐색하여 더 나은 삶을 위한 목표 설정을 위한 방향 제시의 역할을 한다. 이처럼 지속가능발전교육이 담고 있는 지구의 공존과 성장, 인간의 존엄성과 가치 이해, 다양함과 조화로우미의 공존 등과 같은 목표는 현재 세대와 미래 세대의 조화를 추구하고 지속적인 성장 방안을 모색한다는 측면에서 미래 지향의 성격을 갖는다고 할 수 있다.

셋째, 총체성의 원리이다. 지속가능발전교육은 지속가능한 사회로 나아가기 위한 지식과 가치, 태도, 역량 등을 함양하는 교육으로 환경적·사회적·경제적 차원에 대한 총체적 접근방식을 취한다. 이러한 관점은 환경을 보전하는 동시에 사회의 갈등 요소를 통합하고, 경제를 발전시켜야 한다는 것을 전제로 하고 있는데, 이 세 영역의 조화로운 추구는 세계 각지의 다양한 문제 상황에 대한 관심과 그에 대한 학습자 개개인의 균형 있는 사고를 촉진하여 지속가능성의 눈으로 세상을 바라볼 수 있는 안목을 형성한다(임효진, 2016). 이처럼 지속 가능한 발전은 우리 사

회가 겪고 있는 문제를 해결하기 위해 다양한 관점에서의 접근방식을 시도하고 있으며, 사회 전반의 통합과 변화를 시도한다. 그렇기 때문에 환경, 사회, 경제 각 영역의 문제를 분절적으로 다루기보다 각각의 고유성을 존중하면서도 함께 성장할 수 있는 방안을 모색하는 데 주력한다.

넷째, 협력성의 원리이다. 지속가능발전교육을 성공시키기 위해서는 관련 있는 동료 교수자 및 전문가와 같은 다양한 주체들 간의 협력이 중요하다(조성화 외, 2016). 그동안의 학교 교육은 교과목의 구분이 명확하였고 그에 따른 수업 방식이 명확한 편이었고, 수업에 대한 교사의 자율권·재량권이 보장되었기에 교수자 간 협력이 필수적이지는 않았다. 그에 따라 대부분의 수업은 분절된 접근방식으로 이루어졌지만, 지속가능발전교육은 다양한 영역의 학문이 하나의 주제로 연계되는 통합적 접근방식을 취하기 때문에 여러 학문 간 융합은 물론 교수자 간 협력, 문제 해결을 위한 통합적 사고가 요구된다. 이와 같은 원리는 앞에서 언급된 총체성의 원리와 같은 맥락에서 이해될 수 있는데, 지속가능발전교육이 환경, 사회, 경제 각 영역의 고유성을 존중하면서도 사회 발전을 위해 통합적으로 작용하기 위해서는 각 전문가 간 적극적인 소통과 협력을 기반으로 한 발전 방안 모색이 이루어져야 한다.

2. 학교조직문화의 이해

가. 학교조직문화의 개념과 의미

조직 문화는 개인과 집단, 그리고 조직의 태도와 행동에 영향을 주는 공유된 가치와 규범을 의미한다(배종석, 2018). 이는 집단의 문제들을 해결하기 위한 핵심이자 효과적 목표달성을 위한 기본 요소로 구성원들의 인식, 가치, 규범 등을 변화시키며, 세대를 통해 지속되기 때문에 조직 효과 극대화를 위해 매우 중요한 개념이다(Owens & Valesky, 2019). 조직의 구성원들은 조직의 규범, 기본 가정, 신념 등을 기반으로 한 상호작용을 통해 조직에 대해 이해하고, 가치를 부여하며, 공동의 목표에 헌신하게 되는 모습을 보이는데, 이처럼 조직 문화는 조직의 유지와 발전을 위한 중심축과 같은 역할을 한다. 즉, 조직 문화란 조직을 구성하는 단위(unit)를 결합시키고, 결합된 조직에 정체성을 부여하여 구성원 간 공유된 지향성을 갖는 체제를 뜻한다(Hoy & Miskel, 2008).

학교도 하나의 조직으로 학교만의 정체성을 나타내는 학교조직문화를 갖는다. 학교조직문화란 학교라는 조직을 결합시키고, 고유한 정체성을 부여하는 공유된 지향성의 체제를 의미한다(Hoy & Miskel, 2008; Owens & Valesky, 2019). 이와 같은 개념은 학교조직을 구성하는 학생과 교사 집단 각각이 갖는 문화의 합으로 이해되기도 하고, 수업 및 교육 활동 상황에서 이루어지는 다양한 상호작용의 결과로 이해되기도 하는데, 공통적인 것은 학교의 구성원들은 학교조직문화를 기반으로 한 정체성을 가지며, 그에 따라 서로 다른 모습으로 상호작용과 의사결정을 하게 된다는 것이다. 학교조직문화는 학교 교육 활동이 이루어지는 과정에서 중요하게 생각하는 가치와 신념으로 역할

함과 동시에 구성원 간의 상호작용 양상과 행동 방식을 결정짓는 근거로 작용하며, 조직 목표 달성에 영향을 미치기도 한다.

이처럼 학교조직문화는 학교 구성원의 사고와 행동에 영향을 미치는 신념과 같은 것으로 학교의 모습을 결정하고 구성원을 결속시키는데 직접적인 영향을 미친다. 학교조직 문화는 학교의 문화적 특성이 변화함에 따라 사람들도 학교 문화의 영향을 받아 변화할 수 있다는 점에서 강조되고 있는데, 학교에서 이루어지는 교육 행위를 실천하고 그것을 지속하기 위해서는 학교에 내재되어 있는 문화가 중요하므로 학교조직 효과성 제고의 측면에서 학교조직 문화에 초점을 맞추는 것이 필요하다(이석열, 2020). 즉, 학교조직 목표의 효과적 달성을 위해서는 학교 구성원들이 공유하고 있는 문화를 살펴보는 것이 중요하며, 그에 따른 조직 운영이 이루어져야 한다.

나. 학교조직의 특수성

학교는 교육을 위하여 특별히 조직된 사회기관으로 의도적이고 조직적으로 교육을 수행하는 교육조직이며, 교육은 사람이 인간으로서 삶을 영위하는 데 필요한 지식, 기술, 태도, 가치, 감성을 학습하는 사회적 과정의 전부를 의미한다(박병량, 주철안, 2011). 즉, 학교는 인간의 성장과 발전을 통한 사회화의 과정에 기여 하는 기관으로 조직의 목표와 결과가 모두 사람을 중심으로 하는 조직이다. 그렇기 때문에 학교는 다른 조직과 비교하였을 때 조직의 목표와 방법에 차이가 따르기 마련이며, 비가시적이고 장기적인 모습으로 조직을 운영해 나간다. 이와 같은 학교조직의 특성은 다양한 관점에서 논의될 수 있지만, 본 연구에서는 교육조직으로 가치지향성, 사회 변화에 민감성, 전문성, 공동체성의 측면에서 학교조직의 특수성을 논하고자 한다.

첫째, 가치지향성이다. 이와 같은 성격은 학교조직이 다른 조직과 근본적인 목적을 달리함을 나타낸다. 학교의 주 역할은 교육에 있고, 교육은 인간을 대상으로 이루어지며, 인간은 다른 어떤 것 과도 차원을 달리하는 가장 소중한 사회적 자산이다(허병기, 1998). 즉, 학교는 한 개인의 성장과 변화를 목적으로 하는 기관임과 동시에 사회 유지와 존속을 위한 가치로운 일을 담당한다. 그렇기 때문에 교사를 비롯한 학교 구성원들은 교육의 가치지향성을 이해하고, 학생들의 더 나은 삶의 변화를 위해 다양한 윤리 의식과 생각 그리고 행동 방식으로 학생들을 대하여야 하며, 이러한 모든 것들은 교육이라는 중요한 가치를 실현하기 위한 요인으로 일관되게 적용되어야 한다(경미선, 2021). 이처럼 교육은 인간 삶의 변화를 목적으로 하는 매우 가치 있고 중요한 일이기 때문에 그 역할을 담당하는 기관인 학교조직은 다른 조직과 구별되는 가치지향성을 갖는다고 할 수 있다.

둘째, 학교조직은 사회 변화에 민감성을 갖는다. 교육은 한 사회의 유지와 발전에 중대한 영향력을 미치기에 사회 변화에 대한 민감성을 가지고 신속하게 대응해야 한다는 책임을 갖기 마련이다. 특히 앞으로는 배움에 대한 개념 변화로 학교의 구조 및 구성원 간의 관계, 교사의 역할, 교육 과정 운영 방법 면에서 변화가 생길 것(OECD, 2006)이라는 예측이 이어지는 가운데 학교는 미래 사회의 변화에 따른 요구에 부응해야 한다는 책임을 갖는다. 이에 학교는 변화하는 사회적 흐름과

그에 따른 역할을 인식하고 새로운 변화를 주도해 나가야 할 것이다. 그동안 학교는 사회 패러다임의 변화에 맞춰 사회가 교육에 요구하는 역할을 수행해 왔으며, 사회 변화의 주체가 되어 국가 발전의 원동력이 되어왔는데, 이처럼 학교조직이 다른 조직보다 변화에 빠르게 대응하여 사회적 요구에 부응할 수 있었던 것은 사회 변화에 대한 민감성 때문이다. 사회 패러다임이 변화 할 때마다 각국은 새로운 교육정책을 만들어 학교 현장에 적용하고 있으며, 그에 따라 주기적인 국가 수준의 교육과정 개정이 이루어지고 있다. 또한, 학교와 학생을 대상으로 평가를 진행하고 그 결과에 따른 개선 방안을 모색하고자 하는 일 등이 이루어지고 있다. 이는 학교가 사회에 미치는 영향력이 막대하고, 변화에 민감하게 대응해야 하기 때문이라 할 수 있다.

셋째, 학교조직은 교과와 삶의 연속성을 갖는다. 학교조직이 수행하는 가장 중요한 역할은 교육이다. 교육은 학생들의 ‘삶의 자세’를 변화시키는 것으로 여기에서 말하는 ‘삶의 자세’란 자신의 삶을 스스로의 결정에 의해 방향지어 나가는 단계에서 가질 수 있는 것을 말하는데, 학생들은 이 단계에 다다르지 못했기 때문에 학교는 학생들에게 각자의 ‘삶의 자세’를 심어주고자 한다(이홍우, 1982). 이러한 이유로 인해 학교조직은 모든 교과를 분절적으로 가르치지 않고 총체적으로 다루어 학생의 삶을 변화시키고자 하는 접근 방식을 취한다. 그러므로 교사는 교과를 총체적으로 바라볼 수 있는 안목을 갖추는 것은 물론 학생들의 삶의 변화를 이끌어낼 수 있는 안목과 식견을 갖추는 것이 필요하다. 결국, 학교에서 이루어지는 교육은 교과와 학생의 삶이 서로의 경계를 넘나들며 학생 삶의 변화를 추구하는 방향으로 나아가는 것이며, 이러한 특성으로 인해 학교조직은 교과와 삶의 연속성이라는 특성을 갖는다고 할 수 있다.

넷째, 학교조직은 공동체성을 갖는다. 학교는 학생, 교사, 학부모를 비롯한 지역사회 일원까지 다양한 구성원들의 가치와 요구를 반영하여 운영되는 기관이다. 이에 최근 단위학교는 교육과정 운영에 학교 구성원들의 요구를 수용하고 반영하고 있으며, 학교 교육과 관련되어 있는 관계자들이 학교 운영에 적극적으로 참여할 수 있도록 다양한 통로를 확보하려는 노력을 기울이고 있다. 뿐만 아니라 학교를 교육공동체로 인식하여 구성원 간 원활한 소통과 협업이 이루어지는 문화를 만들어내고, 교육 목표 달성을 위해 조직의 신념을 공유하며 공동의 가치와 목표를 설정하는 등 공동체성 확립을 위한 다양한 시도를 하고 있다. 이와 같은 공동체성은 학교의 구성원들이 상호 간 신뢰하고 존중하는 분위기 속에서 공동의 목표 달성을 위해 협력하고 성장하도록 한다. 또한, 교사들의 전문성 신장의 기반이 되어 학교조직문화 형성에 긍정적인 영향을 미치게 된다. 즉, 공동체성은 교육 목표 실현을 위해 공유된 목표와 가치에 헌신하는 학교 구성원들의 모습을 나타내주는 특성임과 동시에 학교조직의 유지와 발전을 위해 학교가 지향해야 하는 특성이다.

III. 지속가능발전교육을 위한 학교조직문화

1. 학교와 지속가능발전교육

가. 지속가능발전교육의 장으로서의 학교

그동안 학교는 교육을 통해 이전세대의 지식과 경험을 전수하고, 사회의 한 구성원으로서 살아가기 위한 사회화의 기능을 담당하는 기관으로 자리 잡고 있었다. 사람들은 이러한 학교 교육을 통해 인간으로서 존중받는 삶을 살게 될 것이라고 기대하였지만, 학교 교육이 인간 삶의 질 보장에 충분조건이 되지 못한다는 것을 깨닫게 되면서부터 학교 교육에 그 이상의 역할을 요구하기 시작하였다. 이에 2000년대 이후부터 학교 교육은 기초소양교육을 기본으로 하고, 이에 더해 국가와 사회가 지속가능하게 발전할 수 있는 지속가능발전교육을 반드시 병기해야 한다는 의견이 제기되고 있으며(조성화 외, 2016), 이로 인해 학교는 지속가능발전교육을 통해 생태계 파괴 및 인간의 존엄성 상실, 계층 간 갈등 심화 및 불평등과 같은 사회문제를 해결하기 위한 방안을 모색하기 위해 노력하고 있다. 즉, 학교는 교육과정 수립과 운영의 주체로 변화하는 사회적 흐름을 민감하게 파악하고 그에 따른 변화를 시도해야 한다.

이러한 관점에서 최근 전 세계적으로 강조되고 있는 지속 가능한 발전은 학교의 역할 변화에 대한 방향성을 제공한다. 지금 전 세계는 사회 각 분야에서 지속 가능한 발전을 위한 노력을 기울이고 있는데, 그 핵심은 현재 우리가 겪고 있는 문제를 해결하여 미래 사회의 존속과 발전이 가능하도록 하는 것이다. 그러므로 학교는 우리 사회가 나아가야 할 방향에 대해 깊이 고민하고, 교육과정 운영을 통해 지속가능발전교육이 목적으로 삼고 있는 ‘교육으로 만들어 나가는 지속가능한 발전과 지속가능한 사회’를 구현할 수 있는 역할을 하여야 한다(조성화 외, 2016). 기존의 학교 개혁 조치들은 학교에 단기적 목표 성취와 강제적 변화를 요구하며 교육적 규범이나 가치를 훼손하는 부정적 결과를 가져왔지만, 학교는 안정적이고 장기적인 교육 발전을 위해 학교생태계를 훼손하지 않으면서 학교만의 고유한 특성을 존중하는 방향으로 나아가야 한다(Hargreaves & Fink, 2006).

이제 사람들은 지속가능발전을 위한 최적의 실천전략으로 ‘교육’에 관심을 갖기 시작했고, 그렇게 등장한 지속가능발전교육은 지속가능발전의 개념과 내용, 절차 등에 대한 학습 과정인 동시에 지속 가능한 발전을 달성하는 데 필요한 능력과 의지를 길러주는 과정으로서의 교육(유네스코한국위원회, 2014)으로 이해되기 시작하였다. 그러므로 지속가능발전교육을 통해 현재와 미래에 있어 교육에 필요한 자원을 보존하고 향상시키면서 모든 사람들이 참된 학습을 통한 성장의 기회를 공정하게 누릴 수 있게 하기 위한 지속적인 교육 개선(허병기, 이정화, 2016)과 우리 사회의 ‘지속가능성’에 중점을 둔 실천전략을 모색하는 것이 필요하다.

나. 미래의 학교 교육과 지속가능발전교육

OECD 나침반 2030에 의하면, 미래 교육의 궁극적인 목표는 개인과 공동의 웰빙을 추구하는 것으로 이를 가능하게 하는 것은 학습자가 변혁적 역량과 행위주체성을 가지고 크고 작은 변화를 만드는 데 적극 참여하는 것이라고 한다(이선경, 2021). 미래 교육은 학습자의 자발성과 주체성을 살리는 방식으로의 학습과 개인의 역량 신장을 위한 교육의 필요성을 강조하고 있는데, 지속가능발전교육을 통해 학생들에게 길러주어야 하는 역량으로 언급되는 ‘타인과 생명에 대한 존중’, ‘미래 지향적 사고’, ‘협의와 공감대 형성’(권영락 외, 2021) 등은 미래 교육과 같은 맥락임을 확인할 수 있다. 이처럼 미래 교육과 지속가능발전교육은 공통점을 갖는다. 지속가능발전교육은 미래지향적 관점에서 사회의 변화와 발전을 추구하며, 개인과 공동체의 삶의 질 향상을 목표로 한다. 최근 환경적 불확실성과 불안한 시대 상황에 직면한 세계 각국은 질 높은 삶의 유지와 조직혁신, 지속적인 국가 성장의 동력 마련을 위해 교육 체제에 대한 포괄적인 구조개혁을 시도하고 있는데(이동엽, 황지원, 2021), 이는 미래의 학교 교육이 지속 가능한 발전을 고려한 형태로 이루어지게 될 것임을 시사한다. 즉, 미래의 학교 교육은 학생들의 삶과 맥락에 대한 이해를 기반으로 지속가능발전교육이 추구하는 개인과 사회의 혁신을 추구하는 방식으로 이루어지게 될 것이며, 이는 인류와 사회의 지속가능성을 높여줄 것이다.

지속가능발전교육을 위해서는 교사의 전문성에 대한 논의도 함께 이루어져야 한다. 최근 4차 산업혁명으로 인한 사회 패러다임의 변화는 교육 패러다임의 변화를 가져왔는데, 이는 단순히 교육 내용이나 방법이 바뀌는 차원을 넘어 교육의 주체인 교사의 역할 변화와 그 역할 수행을 위한 역량에 근본적 변화를 요구한다(임종현 외, 2017). 미래교사 역량은 교사가 평생 학습자로서 성공적인 교육 활동과 지원을 통해 학생의 역량 개발과 인성 함양을 통한 교육공동체의 발전을 도울 수 있는 지식, 방법, 태도, 행동의 총체라 규정할 수 있으며(김성천 외, 2021), 이러한 역량은 교사의 전문성을 구성하는 요소로 작용한다. 따라서 교사는 미래 교육을 위한 전문성을 갖추어 지속가능발전교육을 위한 실질적 역할을 하는 것이 필요하다.

지속 가능한 발전은 환경 분야에서 최초로 언급되었지만, 최근 들어 사회 각 분야에서 다양하게 논의되고 있으며, 그 목표 달성을 위한 교육의 역할이 강조되고 있다. 그러므로 학교는 그동안 수행하던 지식전달과 사회화의 기능을 넘어서 학생들의 미래역량 신장을 위해 교육 내용과 방법의 변화를 모색해야 한다. 즉, 앞으로의 학교 교육은 미래 지향적인 관점에서의 발전을 추구하게 될 것이며, 지속가능발전교육과 같은 맥락에서 이루어질 것이다.

다. 지속가능발전교육의 원리와 학교조직의 특수성

지속가능발전교육은 우리 사회가 지속가능한 형태로 발전하기 위한 지식, 기능, 가치, 역량 등을 함양하는 교육으로 사회적·환경적·경제적 차원을 통합한 총체적 차원의 태도와 행동의 변화를 추구한다. 이와 같은 특성은 지속가능발전교육의 목표 달성을 위해 장기적인 노력과 다방면적 접근

이 이루어져야 함을 시사하는데, 이와 같은 목표를 구현하기 위해서는 지속가능발전교육에 대한 사회 전반의 관심과 노력을 기반으로 한 지속적 노력이 필요하다. 최근 지속 가능한 발전의 필요성이 강조됨에 따라 사회 각 분야에서는 각자의 조직에 적합한 방식으로 그 원리를 실현하기 위해 다양한 노력을 기울이고 있는데, 교육조직인 학교는 사회 구성원에게 미치는 영향력이 막대하기에 이와 같은 사회적 흐름을 반영하여 조직 목표를 수립하고 그 실천을 위해 노력하는 것이 필요하다.

이러한 맥락에서 학교는 지속 가능한 발전의 원리를 적용하기에 적합한 조직으로 보인다. 지속가능발전교육은 내적 가치지향성, 미래지향성, 총체성, 협력성의 원리를 갖는데, 이는 [그림 1]에 나타난 바와 같이 학교조직 문화의 특수성과 공통되는 요소가 많다. 교육조직이라는 특성을 고려하여 생각해 보았을 때 학교가 갖는 가치지향성, 사회 변화에 대한 민감성, 교과와 삶의 연속성, 공동체성은 학교 교육에 지속가능발전교육의 원리가 효과적으로 적용될 수 있도록 하여 인간의 존엄성과 가치를 중요시하고, 시대와 사회의 요구를 반영한 미래지향적 교육을 실천하며, 전문가적 식견과 안목을 바탕으로 학문과 사회 영역 간 융합과 통합을 가능하게 할 것이다.

지속가능발전교육의 원리	학교조직의 특수성
내적가치지향성, 미래지향성, 총체성, 협력성	가치지향성, 사회 변화에 민감성, 교과와 삶의 연속성, 공동체성
지속가능발전교육과 학교조직의 공통성	
· 인간의 존엄성과 가치를 중요시함 · 시대와 사회의 요구를 반영하며, 미래지향적 태도를 취함 · 총체적 접근을 위한 전문가적 식견과 안목이 필요함 · 학문 간 사회 영역 간의 융합과 통합을 시도함	

[그림 1] 지속가능발전교육의 원리와 학교조직의 특수성

2. 지속가능발전교육을 위한 학교 조직문화 탐색

가. 인간 중심의 가치지향적 조직문화 형성

학교는 사람을 계발하는 것을 주된 과업으로 하는 인간적인 조직으로 학교경영의 중심에는 인간을 중심으로 하는 조직의 특성과 가치체계가 놓여있다(박병량, 주철안, 2011). 이처럼 학교는 사람을 위해 존재하는 기관이며, 조직 내에서 과업이 이루어지는 방식 역시 인간지향적 특성을 갖는다. 학교조직의 이러한 특성은 지속가능발전교육이 인간의 존엄성을 중요시하는 관점을 갖는다는

것과 공통성을 갖는다. 지속가능발전의 궁극적인 목적은 인간 삶의 유지와 지속적인 번영이기에 인간으로 존중받고 살아가기 위한 내적 가치 지향을 추구한다. 즉, 지속가능발전교육과 학교 교육은 ‘인간 삶의 질 향상’을 공통의 목적으로 하며, 그 목적 달성을 위한 과정도 인간을 배려하고 존중하는 방식으로 이루어지기 때문에 같은 맥락에서 논의될 수 있는 유사한 성질을 갖는다.

지속가능발전교육의 실천을 위해서 학교는 ‘인간 중심의 문화’를 갖는 조직이 되어야 한다. 우리 사회는 4차 산업혁명의 기술 발전이 미래를 결정하도록 방임하지 않고 기술 개발의 궁극적 목적이 ‘사람’이 되는 가치기반적 접근방식으로 사회 변화를 받아들이 수 있도록 노력(Schwab, 2017)해야 하는데, 이러한 노력은 ‘인간의 가치에 대한 올바른 인식’을 기반으로 이루어져야 한다. 학교가 인간 중심의 교육 문화를 형성하는 것은 빠르게 발전하는 기술문명 속에서 개개인이 정체성을 상실하지 않고 다양성과 창의성을 존중받으며 살아갈 수 있는 사회를 만드는데 중요한 역할을 하게 될 것이다. 또한, 학생들이 인본주의적 관점에서 사람의 감정과 인격을 우선시하고, 공감·소통·배려의 심성을 갖출 수 있도록 성장하기 위한 기반이 되어줄 것이다.

나. 미래역량 신장을 위한 미래지향적 조직문화 형성

오늘날의 교육 조직은 끊임없이 변화를 요구하는 매우 복잡하고 다양한 문제와 결과들을 마주하고 있기에 민첩하고 수용적이며 대응적으로 움직여야 한다(Owens & Valesky, 2019). 특히 최근 들어 우리 사회가 지능정보사회로 진입하게 됨에 따라 학교 교육을 통해 학생들의 사고력, 문제해결력, 창의력을 키우는 교육은 물론 다가오는 미래 사회를 준비하기 위한 핵심 역량을 길러주어야 한다는 요구가 지속되고 있다. 그러므로 앞으로의 학교는 외부 자극과 변화에 유연하게 반응하고 적응할 수 있는 융통성 있는 기관으로 변화해야 하는데, 이러한 변화를 위해 학교는 유연한 조직문화를 형성하는 것이 필요하다.

지속가능발전교육은 미래지향적 관점에서 사회 변화와 발전을 추구한다. 지속가능발전교육은 ‘지속가능성’을 목표로 하는 교육 비전으로 현 세대의 발전을 넘어 다음 세대의 생존과 번영에 대한 준비로서의 교육방식이다. 이러한 관점은 최근 강조되고 있는 미래 학교 교육의 방향과 같은 맥락으로 설명될 수 있다. 미래 사회에서 학생들에게 요구되는 핵심 역량으로는 고등사고능력 이외에 공감·소통 능력, 협업·의사소통 능력 등이 매우 강조되고 있는데, 이는 지속가능발전교육에서 강조하는 인간의 가치와 존엄성에 대한 이해의 문제와 같은 영역의 것이라 할 수 있다. 그러므로 학교조직에 미래지향적 조직문화를 형성하는 것은 변화하는 학교가 사회적 변화와 흐름에 부응하는 교육목적을 설정하는 것과 동시에 지속가능발전교육이 중시하는 인간 중심 교육의 장으로 역할하기 위한 자연스러운 모습일 것이다.

다. 총체적 성장과 변화를 주도하기 위한 전문가적 조직문화 형성

지속가능발전교육은 ‘통합적이고 총체적인 변화’라고 할 수 있다. 즉, 지속가능발전교육은 환경적·사회적·경제적 차원의 총체적 접근을 통해 학습자 개개인의 균형 있는 사고와 조화로우음을 추구하고, 다양한 문제 상황에 대한 통합적 이해와 해결 능력을 신장시키는 것이다. 그러므로 학교는 지속가능발전교육에 대한 가치를 공감하고 학교 교육에 적용하기 위한 비전을 설정하여 실천전략을 구상하는 것이 필요하며(조성화 외, 2016), 이를 위해 학교는 전문가적 조직문화를 형성하는 것이 필요하다. 특히 교육은 학생들에게 모종의 ‘삶의 자세’를 심어주는 것(이홍우, 1998)으로 학교는 모든 교과가 총체적으로 다루어져 한 인간의 삶을 변화시키는 방향으로의 교육을 실천해야 하는 기관이다. 이러한 특성으로 인해 학교는 교과와 삶의 연속성을 추구하는 조직이라 할 수 있으며, 그러한 역할 수행을 하기에 전문가적 조직문화를 갖는 기관이라 할 수 있다. 즉, 지속가능발전교육과 학교조직은 공통적으로 총체적 접근을 지향한다는 공통점을 갖는데, 지속가능발전교육이 추구하는 ‘환경과 사회·경제의 관계에 대한 균형 있고 통합적인 가치와 관점의 형성’(권영락 외, 2021) 단순히 해당 과목의 교육과정만을 통해 수행되기보다는 교과와 삶을 연관지어 생각하도록 하는 총체적 접근을 통해 해결하는 것이 효과적일 것이다.

지속가능발전은 기존의 경제 성장에만 치중하던 발전 개념에서 벗어나 경제 성장의 토대가 되는 환경 보호 및 생태계 보전, 빈곤과 가난 및 불평등의 해소를 통한 사회적 안정을 추구하는데, 이러한 것들은 서로 밀접한 연관성을 맺고 상호 영향을 주기 때문에 이를 통합적으로 고려하는 발전이 필요하다(권영락 외, 2021). 그러므로 지속가능발전교육은 우리 사회가 해결해야 하는 여러 가지 문제를 총체적인 관점에서 접근하는 방식을 취해야 하며, 이를 위해 학교조직은 교육과정 운영에 총체적 접근이 가능하도록 전문가적 조직문화를 형성하는 것이 필요하다.

라. 개방과 소통이 원활한 협력적 조직문화 형성

학교는 구성원 간의 신뢰와 협력을 기반으로 하는 교육공동체이다. 학교의 공동체성은 학교에서 발생하는 여러 가지 어려움을 슬기롭게 극복할 수 있도록 하기에 효과적인 학교조직 운영을 위해 없어서는 안 될 중요한 요소이다. 그동안 공동체로서 협력이 학교 내 구성원 간 이루어지는 형식이었다면, 앞으로의 방식은 변화하게 될 것이다. 사회 변화에 따라 앞으로의 학교는 개방된 체제로 지역사회와 인적·물적 자원의 공유는 물론, 교육과정 운영을 위한 연계적·협조적 관계를 유지하게 될 것이라 예측되는데, 이러한 변화는 학교 조직문화의 변화를 동반하게 될 것이다. 학교는 학생들의 기초학력과 성취 수준을 높이는 방식과 함께 발전에 대한 통합적인 시각을 갖고 다양한 주체 간 협력을 하며, 장기적인 발전을 이룰 수 있도록 하기 위한 변화를 시도할 것을 요구받고 있으며(조성화 외, 2016). 개방적인 조직으로 학교 내외의 다양한 주체와 소통하고 협력하는 역할을 하게 될 것이다.

이러한 조직문화는 학교가 지속가능발전교육 실현을 위한 기관으로 변화하는데 긍정적인 영향을 미칠 것이다. 학교와 지역사회 간 파트너십 형성 및 협력을 통해 학교 교육과 지역사회가 변화될 수 있고, 교육의 질과 지역사회의 지속가능성도 증진될 수 있으므로(이선경, 2021) 학교는 지속가능발전 교육을 위해 개방적·협력적 공간으로 거듭나는 것이 필요하다. 특히 학교의 물리적·사회적·문화적 환경은 학교 교육에 직·간접적으로 영향을 미치기 때문에 학교는 지역사회의 자원, 문화, 사회·정치적 구조 등을 활용하여 교육의 효과를 높이는 것이 필요하다(박병량, 주철안, 2011). 결국, 학교가 협력적 조직문화를 형성하는 것은 효과적이고 건강한 학교조직 운영을 가능하게 하는 것과 동시에 지속가능발전교육이 추구하는 다양한 영역 간의 통합, 융합, 총체적 접근이 원활하게 적용되기 위한 바탕을 마련해 줄 것이다.

참고문헌

- 강민정, 이성희, 김윤태, 이상원(2018). 지속가능발전목표(SDGs) 1-4 영역에 근거한 지속가능발전 교육 프로그램 개발 및 적용. **한국초등교육**, 29(1), 81-99.
- 권영락, 이미숙, 김혜숙, 유은정, 김찬국, 김소희(2021). **지속가능발전교육을 위한 국가·사회적 요구 조사**. 한국교육과정평가원.
- 김민조, 이현명(2015). 학교문화에 관한 국내 연구 동향분석. **열린교육연구**, 23(4), 255-284.
- 박병량, 주철안(2011). **학교·학급경영**. 서울: 학지사.
- 배종석(2018). **인적자원론**. 서울: 홍문사.
- 손준중(2012). 교육정책과 수의 지배 신자유주의적 통치 양식으로서 수량화비판. **교육사회학연구**, 22(1), 109-139.
- 유네스코한국위원회 (2014). **유네스코한국위원회와 지속가능발전교육**. 서울: 유네스코한국위원회.
- 이동엽, 황지원(2021). 교원의 역할과 역량 변화 방향에 따른 교원양성 체제 개선 방안. 한국교원교육학회 학술대회 자료집. 147-185.
- 이석열(2020). 교사가 지각한 학교조직문화와 전문학습공동체가 학교조직효과성에 미치는 영향 분석. **교육행정학연구**, 38(4), 133-156.
- 이선경(2021). 지속가능발전교육, 학교 교육에 어떻게 반영할 것인가?. **교육광장**, 77, 14-17.
- 이혜나, 모영민, 김은수, 김정아(2019). 우리나라 학교조직문화 특성 연구: 잠재계층 분류, 변화 추이, 영향요인 분석. **교육행정학연구**, 37(2), 175-196.
- 이홍우(1984). **교육의 목적과 난점**. 파주: 교육과학사.
- 임종현, 유경훈, 김병찬(2017). 4차 산업혁명사회에서 교육의 방향과 교원의 역량에 관한 탐색적 연구. **한국교육**, 44(2), 5-32.
- 임효진, 이두곤(2016). 교육의 내재적 가치 관점에서 지속가능발전교육의 교육적 고찰과 발전 방향 연구. **환경교육**, 29(4), 384-399.
- 조성화, 안재정, 이성희, 최돈형(2016). **교사를 위한 지속가능발전교육: 교육과 지속가능발전의 만남**. 서울: 북스힐.
- 허병기(1998). **교육의 가치와 실천**. 서울: 교육과학사.
- 허병기, 이정화(2016). '지속가능한 교육발전'의 의미와 원리 탐색. **교육행정학연구**, 34(5), 97-123.
- 허준, 윤창국 (2015). 지속가능발전교육 담론의 평생교육적 함의. **평생교육학연구**, 21(2), 23-44
- Carson, R. L. (1962). *Silent spring*. Boston: Houghton Mifflin. 침묵의 봄
- Castro, C. J. (2004) Sustainable development: mainstream and critical perspectives. *Organization & Environment*, 17(2), 195-225.

- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. New York: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc. 이찬승, 김은영 (역) (2016). **학교교육 제 4의 길 - 학교교육 변화의 역사와 미래방향**. 서울: 교육을 바꾸는 책.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. Boston: McGraw-Hill.
- Meadows. D. H. & Meadows. D. L. & Randers. J. & Behrens. W. W. (1972). *The Limits To Growth*. Vermont: Chelsea Green Publishing.
- OECD(2006). *Schooling for tomorrow: Think scenarios, rethink education*. Paris: OECD.
- Robert, G. O. & Thomas, C. V. (2012). *Organizational Behavior in Education: Leadership and School Reform*. 김혜숙, 권도희, 이세웅, 신경석, 전수빈, 이혜민, 손보라(역). (2012). **교육 조직 행동론: 리더십과 학교 개혁**. 서울: 학지사.
- Schwab, K. (2017). *Shaping the Fourth Industrial Revolution*. 김민주, 이엽(역). 제4차 산업혁명: 더 넥스트. (2018). 서울: 새로운 현재
- World Commission on Environment and Development(1987). *Our Common Future*. Oxford University Press

교수-중도탈락생의 관계가 재입학에 미치는 영향: K사이버대학을 중심으로

조진선 공주대학교 대학원 교육학과

I. 서 론

‘학력’(學歷)은 학교 제도가 생긴 이래 노동시장에서 강력한 교환가치를 지닌 문화 자본으로서 기능을 해왔다. ‘학력’에 의해 개인들의 학문적, 직업적 역량이 규정되고 교육기회를 비롯하여 사회적 기회가 제한적으로 주어지기도 한다. 이처럼 ‘학력’의 교환가치가 사회적으로 증대됨에 따라 사람들은 자연스럽게 더 높은 학력을 추구하게 되었으며 이러한 경향이 갈수록 심화되고 있다. 한편, 이처럼 학력주의가 심화 될수록 높은 학력을 소유하지 못한 이들의 사회적 소외감은 더욱 커질 수밖에 없다. 이러한 문제와 관련하여 원격대학은 “누구나 언제 어디서나”라는 평생교육의 이념을 바탕으로 성인학습자들에게 고등교육의 기회를 제공하는 대표적인 학력보완 교육기관으로서 역할을 해왔다. 원격대학생들의 인구통계적 특성을 보더라도 원격대학은 실로 성인학습자들을 위해 존재하는 고등교육기관이라 하지 않을 수 없다.

현재 18개의 정규학사학위 과정 대학과 3개의 전문학사학위 과정 대학이 운영되고 있으며, 약 12만 명의 학생이 재학 중에 있고, 현재까지 졸업생은 모두 약 32만 명에 달할 정도로 그 규모 또한 확대 되었다(cuinfo, 2020).

사이버대학은 평생교육에 대한 개인적, 사회적 요구와 국가의 정책적 지원으로 급속한 발전을 가져왔음에도 불구하고, 사이버대학의 학습 성과에 대한 의문은 끊임없이 제기되고 있다. 사이버대학은 일반 오프라인 대학의 면대면 수업 상황과는 달리 교수자와 학습자가 시·공간적으로 분리되어 학습자의 학습 의지에 크게 의존하기 때문에 학습자의 동기나, 교수자와 학습에 대한 실재감이 전제되지 않을 경우 낮은 학습 만족도와 성취도, 높은 중도 탈락율 등 학습 성과 저하를 야기할 수 있다(박준철, 2006; 이정민&윤석인, 2011).

사이버대학교는 급속한 성장 이면에 보완해야 할 숙제도 함께 안고 있는 것이 현실이다. 중도이탈학생의 증가, 등록률 감소 현상이 지속적으로 나타나는 등 많은 경영상의 어려움을 겪고 있는 것 또한 현실이기 때문이다(최선 외, 2008).

원격대학에 입학한 성인학습자들은 상당수가 졸업에 이르기 전에 학업을 중단하곤 한다. 2018년부터 2020년에 이르는 원격대학의 정원대비 등록률은 2018년 입학정원 33,410명 중 25,188명 등록(등록률 75.4%), 2019년 33,410명 중 25,285명 등록(등록률 75.7%), 2020년 33,945명 중 25,568명 등록(등록률 75.3%)으로 3년간 평균 75.5%의 등록률로 전체정원을 다 채우지 못하는 수준에 있다(CUinfo).

이러한 문제로 인해 원격대학들은 재학생들의 학업중단을 야기하는 요인을 규명하고 ‘중도탈락률’을 줄일 수 있는 방안 마련에 많은 관심을 기울여왔으며, 원격대학생의 학업중단 문제는 교육현장에서뿐 아니라 학문적으로도 중요한 연구주제가 되어왔다(정혜정, 2000; 임연옥, 2007).

사실상 사이버대학교의 학생 충원 및 중도탈락의 문제는 비단 사이버대학교만의 문제는 아니며, 고등교육을 제공하는 전체 고등교육기관의 문제라고 볼 수 있다. 이에 오프라인 기반의 일반대학교 및 사이버대학교 모두 학습자의 중도탈락을 막고 학업지속률을 높이기 위한 다양한 형태의 연구와 실천이 지속적으로 실행되고 있다. 사이버대학교의 경우, 사이버대학교 협의체인 한국원격대학협의회를 중심으로 다양한 측면에서 지속 가능한 사이버대학교에 대한 연구와 실천을 수행해 오고 있는데, 특히 ‘사이버대학교 학습자 요구분석’ 연구를 토대로 지속적으로 학습자 요구에 기반한 대학 체제 개선을 시도하며 변화와 혁신을 지속하고 있다(서희정 외, 2021).

이에 사이버대학들은 학생들의 재등록률을 높이고, 중도탈락을 방지하기 위한 여러 가지 제도적 장치 마련에 힘을 쏟고 있다. 멘토링 제도를 도입함으로써, 새로운 학습환경에 신속하게 적응하는 것을 돕고, 오프라인 강의 병행비율을 높여 대학생활의 체감지수를 높이는 방식을 활용하거나 학사운영에서 학습자들에게 서비스되는 내용을 더욱 활발히 개발하는 등 다양한 노력들이 전개되고 있다(최선 외, 2008, Ibid).

이렇듯 지금까지의 연구들은 대부분 사이버교육이나 사이버대학 재학생들의 중도탈락의 원인을 규명하는데 초점을 맞추고 있고, 실질적인 개선방안은 연구자의 논의 및 시사점 정도로 제안하는 데 그쳐 사이버대학교 현장에서 중도탈락을 위한 개선사항을 체계적으로 마련하기에는 다소 제한이 있다(강민석, 2010).

사이버대학에서 학업을 중단한 이들은 어디로 이동하는가? 그들은 고등교육체제를 완전히 떠나는가? 만약 그들이 사이버대학으로 복귀하여 학업을 이어간다면 무엇이 그들을 움직이게 하였는가? 이에 대하여 명쾌한 해답을 주는 연구는 전무한 상태이다. 중도탈락생들이 대학을 떠나는 순간부터 그들과 관련된 자료가 보관되거나 관리되지 않으며, 대부분의 연구자들의 관심 대상이 아니기 때문이다. 즉 사이버대학 중도탈락생들은 대학과 사회에서 관심받지 못하고, 사각지대에 놓여 있다(김수연, 2012).

중도탈락생이 다시 교육제도권으로 들어오는 방법에는 다른 대학으로의 편입과 다시 기존의 대학으로 재입학하는 과정 두 가지가 있다. 재입학이란 미등록제적, 미복학제적, 자퇴, 등 여러

가지 사유로 본 대학교를 떠난 학생이 소정의 절차를 거쳐 제적 전 학부, 학과, 전공에서 다시 학업을 계속할 수 있는 제도로써 제적전의 성적과 등록학기 등이 인정이 된다는 점에서 복학과 같으나 재입학 여석(남는 자리)¹⁾이 있어야 하고 소정의 전형절차와 입학금을 내어야 한다는 점에서 복학과 차이가 난다. 재입학과 관련한 기존 선행연구는 고등학교 청소년의 학교중도탈락 후 재입학 과정에 관한 연구(안영숙&이중화, 2011; 오혜영, 지승희&박현진, 2011)가 있었으며, 4년제 대학졸업자의 전문대학으로의 재입학 현상(역편입)에 관한 연구(김지영, 2018; 노길용, 2014; 장원섭, 2004)들뿐이다. 따라서 사이버대학의 중도탈락과 관련한 기존 선행연구들을 바탕으로 대학 전반에 관한 문제를 파악하고, 중도탈락한 기존 학습자들이 재입학하여 다시 학업을 지속할 수 있도록 증대하는 것은 대학의 교육목적을 근원적으로 달성할 수 있도록 작용할 것이다. 이를 위해 K-사이버대학교의 재입학생을 대상으로 근거이론에 기반한 질적 연구를 통하여 중도탈락의 경험과 재입학까지의 경험 및 과정을 심층적으로 탐색해봄으로써 중도탈락 회복에 관한 시사점을 도출해보고자 한다. 이에 따른 연구문제는 다음과 같다.

1. 재입학 이전 대학생활 경험은 어떠했는가?
2. 재입학을 결정하게 된 계기는 무엇이며, 대학생활 경험이 영향을 미쳤는가?
3. 재입학하기 전 기대한 대학생활중에서 지금 가장 만족스러운 부분은 어떤 것인가?

II. 이론적 배경

1. 사이버대학

ICT 기술의 발달로 인간의 삶은 많은 변화를 겪었다. 특히 교육에서 신기술을 사용함으로써 교육의 근본이 바뀌고 있다. 컴퓨터뿐만 아니라 태블릿, 스마트폰 등은 교육용 매체로 활용되며 교육의 기회를 확장하는데 기여하였다. 정보기술의 확산에 따른 지식경제는 교육의 장소를 교실이라는 기존방식에서 컴퓨터 가상현실로 벽이 없는 교실에서 공부하며 이른바 교실 혁명이라 불리기도 한다. 21세기 글로벌시대 배움장소의 다양화로 학생들은 교실 밖에서 배울 기회가 증가하고 있으며 학습자는 여러 형태로 지식과 기술을 습득한다. 최근에 평생학습이 강조되면서 다양한 매체를 활용한 교육이 늘어나고 있다. 이 중 사이버대학교는 학습자가 능동적으로 자신이 스스로 학습을 선택하고 각자가 추구하는 전문영역을 개발하는 학위과정으로 각광을 받고

1) 재입학 여석은 직전 학기 또는 직전 학년도의 재적생 변동 상황에 명시된 제적자를 기준으로 산정한다.

있다(배나래, 2018).

한국의 사이버대학의 법적 명칭인 ‘원격대학’은 방송통신대학, 사이버대학, 그리고 원격대학 형태의 평생교육시설로 구성되어 있다(한국교육학술정보원, 2016). 사이버대학은 국민에게 정보·통신 매체를 통한 원격교육(遠隔敎育)으로 고등교육을 받을 기회를 제공하여 국가와 사회에 필요한 인재를 양성함과 동시에 열린 학습사회를 구현함으로써 평생교육의 발전에 이바지함을 목적으로 설립된 대학이다(고등교육법 제52조). 2001년 9개 대학의 개교를 시작으로 출범한 사이버대학은 짧은 시간 동안 비약적인 발전을 하며, 평생교육 및 고등교육 기관으로 자리매김 하였다.

기존의 오프라인 대학에서 온라인 교육을 BLENDED 교육방법으로 실시하지 않고 별도의 원격대학의 형태로 구성하게 된 배경에는 설립 당시 여러 가지 이슈가 있었지만 가장 큰 것은 첫째, 세계적인 인터넷 기반의 IT 통신기술의 발달과 교육방법과의 접목 두 번째, 미국으로부터 시작하는 온라인 교육의 혁명, 셋째, 기존 기득권을 차지하고 있는 오프라인 대학의 온라인 교육의 도입을 주저한 것에서 그 원인을 찾을 수 있다. 가장 앞서고 선도적으로 혁신을 해야 하는 고등교육기관에서 정착 자신들의 교육방법을 변화시키는 것에는 선뜻 나서지를 않았던 것이다. 이것이 한국에서 온라인 교육기관인 ‘사이버대학’이 오프라인 대학과 별도로 태동하게 된 가장 큰 이유이기도 하다(한국교육학술정보원, 2016).

우리나라는 1968년에 한국방송통신대학교가 고등교육에서 최초 방송대학 설립근거(교육법 제114조의2 신설, 법률 제2045호)를 마련하여 1972년 우리나라 최초의 평생교육기관으로 서울대학교 부설 한국방송통신대학교 개교를 하여 2년제 전문대학과정 5개과(가정학과, 경영학과, 농학과, 초등교육과, 행정학과)로 강의를 시작하였으며 우리나라 원격학습의 선구자라 할 수 있다(한국방송통신대학교 홈페이지). 이후 2001년 평생교육법에 근거하여 설립된 9개 사이버대학교의 개교를 시작으로 2022년 1월 기준 전국 21개교가 있다. 2020년 21개교 사이버대학교 전체 등록 학생은 25,568명(2016년 26,256명), 졸업생은 2014년 26,287명에서 2018년 기준 326,876명으로 4년 만에 졸업생은 12배나 증가하였다.

한국방송통신대학, 사이버대학과 같은 원격학습과정을 제공하는 온라인대학은 배움에 대한 패러다임을 변화시키고 있다. 이들 대학은 어느 순간, 어느 관계, 어느 곳이나 신선한 배움의 교육을 제공하고 있다. 정보통신기술의 발달은 교육을 이제 강의실이라는 한정된 공간을 벗어나[1] 성별, 연령, 직업 등에 관계없이 다양한 배움을 학습수요자가 선택하고 주체적으로 학습을 이행하게 하였다(배나래, 2018, Ibid).

2. 성인학습자

1900년대 중반 이후 적극추진된 대학 입학 전형방법의 다양화와 입학제도의 유연화 정책 역시 대학들이 성인 학습자들에게 관심을 집중하게 되는 중요한 계기로 작용하였다. 따라서 일부 4년제 대학과 전문대학에서는 성인 학습자를 대상으로 한 특별전형을 실시하여 성인이 대학에 들어갈 수 있는 기회가 더욱 확대되었다.

성인 학습자란 학령기에 정규 학교를 졸업했거나 아니면 신체적·경제적 이유로 학교 교육의 현장에서 일단 벗어나 있던 성인들이 다시 학습에 참여하게 되거나, 또는 여러 이유로 학교 경험을 한 번도 하지 못했던 사람들이 성인의 연령이 되어서 다양한 형식의 학습 활동에 참여하게 된 사람들을 의미한다(백영림&송병남, 2015). 일반 학령기 학생과 구분되는 학업복귀 성인학습자는 상대적으로 높은 학습동기와 열정을 가지고 있으며, 교육에 적극적으로 참여하고, 성취욕구가 높은 것으로 나타난다(Cross, 1981).

3. 중도탈락

우리나라에서 중도 탈락하는 대학생의 비율은 미국이나 유럽에 비해 낮은 편인데, 그 이유는 중도탈락 후 취할 수 있는 대안이 거의 없기 때문이다(박창남 외, 2003). 중도탈락의도는 가지고 있으나 대학을 떠나자 못하는 학생 비율이 높아지면 진로에 대한 새로운 탐색을 원하지 않는 대학 및 전공과 함께 수행해야 한다. 이는 개인적인 불행을 넘어 사회적인 기회비용 증가로 이어질 가능성이 높다. 즉, 사이버대학생이 학업을 중도에 포기하는 것은 개인의 입장에서 시간과 경제적 손실이고, 교육기관인 사이버대학의 입장에서는 재정적 불안정성을 의미하기 때문이다(정주영 외 2017).

중도탈락은 학생과 대학 그리고 사회적으로 부정적인 영향을 끼친다. 학생 개인에게 중도탈락은 학위취득의 상실과 직업 획득 기회의 제한으로 인한 소득이 낮아질 가능성을 의미하며(김재현, 2011), 이후 타 대학에 재입학하는 경우 추가적인 비용과 시간이 소모될 수 있다(김용남, 2009). 대학에게는 기회비용의 상실, 재정 운영의 부담, 추가 학생 선발로 인한 비용 증가 등 재정 운영에 부정적인 영향을 미쳐 대학이 교육정책을 개발하고 운영하는데 어려움을 주게 된다(이훈병, 2016). 특히 사이버대학은 재정의 대부분을 학생 등록금에 의존하고 있어 높은 중도탈락은 전체적으로 학교의 질을 제고하는데 저해요소가 되며 학교 경영의 어려움을 가중 시킬 수 있다. 사회적으로도 막대한 중도탈락 비용의 발생과 인적자원을 효율적으로 활용하지 못함으로써 인력양성이나 고등교육 접근성 제고라는 정책목표를 달성하지 못하게 될 수 있다(김수현 외, 2021).

4년제 사립 일반대학 기준 중도탈락학생 비율은 2019년 6.6%, 2020년 7.3%, 2021년 6.1%인데 반해, 4년제 사립 사이버대학 기준 중도탈락학생 비율은 2019년 15.9%, 2020년 16.8%, 2021년 1

8.9%로 중도탈락비율이 점차증가하고 있는 추세다(대학알리미, 2021).

중도탈락생의 비율을 볼 때, 그들의 문제는 교육적 사회적 측면에서 지엽적으로 간주될 수 있다. 그럼에도 불구하고 중도탈락생에 대한 연구가 중요하게 다뤄져야 하는 이유는 크게 개인적 측면, 교육기관측면, 사회적 측면에서 논의될 수 있다. 개인적 측면에서 중도탈락은 자신의 적성에 맞는 전공이나 진로를 재설계하는 과정이다. 학생들은 이전 교육단계에서 적절한 진로 지도를 받지 못하여 전공이나 적성의 불일치가 원인으로 작용하여, 진학한 대학에 대한 만족도가 저하되고 적응에 실패함으로써 학교를 떠나게 된다. 이는 개인의 교육경력에 단절을 의미하는 부정적 측면으로 연결될 수 있고, 다른 한편 타 기관으로 학업을 이동하는 형태로 볼 수 있다. 대학교육기관측면에서 중도탈락은 졸업자의 상실을 의미하며, 이는 재정난을 가중시키는 중요한 요인이 될 수 있다. 즉 재원의 상실은 대학기관의 존폐를 위협하고 질적 내실화를 저해하는 요소이다(김수연, 2007).

학생들의 학업중단 요인을 연구하는 것은 궁극적으로 학생들에게 만족도 높은 서비스를 제공하여 학생 유지율을 높이기 위함이다. 선행연구를 검토하면 학생들의 개인적 특성과 학업중단에 영향을 미치는 대학의 기관 특성은 연구되고 있으나, 학생들의 학업지속을 위해 그들의 니즈를 파악하고 그에 기반한 만족도 높은 대학 서비스를 마련하는 것에 관한 연구는 미비한 편이다. 한 예로 김수연(2007)은 학생유지에 영향을 미치는 요인을 탐색하기 위해 교원을 대상으로 지원하는 서비스를 조사하였고, 그 내용을 바탕으로 설문문을 구성하여 1학년 학생 전체를 대상으로 설문조사를 진행하였다. 이 연구는 양적 연구가 주는 대표성, 일반화의 장점이 있으나 궁극적으로 학업유지를 위한 학생들의 요구를 바탕으로 구성된 것은 아니라는 한계가 있다. 박혜진, 한영석, 김명소(2013) 또한 양적 연구방법으로 학업 지속에 미치는 영향 요인을 분석한 결과 대학 생활 만족이 가장 큰 영향 요인임을 밝혔으나 이 또한 마찬가지로 대학 생활 만족에 대한 구체적인 학생 경험을 찾는 데는 한계가 있다.

4. 학업지속과 재입학

가. 학업지속

학업지속에 대한 연구는 학업중단에 영향을 미치는 요인 분석을 바탕으로 중도탈락 모델을 설정해 학생들을 단순히 대학에 붙잡아 두기 위한 목적으로 수행될 것이 아니라 학생들이 학업을 유지하는 본질적인 이유를 파악하는 것이 필요하다. 이유를 탐색하는 과정에서 학교에 성공적으로 적응한 학생들 대상으로 하기보다 학업중단을 고민했지만 학업을 유지하기로 결정한 학생들의 경험이 보다 구체적이고 학생 적응적인 서비스를 마련하는데 유용할 수 있다. 한 연구

는 학업중단에 대한 의지가 교육적 회복이 가능한 경우와 교육적 회복이 불가능한 경우로 구분되는 것을 보여주었는데(한송이, 2018), 이러한 결과는 단순히 학업중단 원인만을 파악해서는 대학이 학생을 유지하기 위한 대안을 마련하는 데 한계가 있을 뿐 아니라 교육적 회복력 즉 학업을 지속하기로 선회할 확률이 높은 학생을 대상으로 대학기관의 차별적이고 집중적인 서비스가 필요함을 반증하는 결과라고 할 수 있다. 대학에는 새로운 환경에의 적응, 경제적 문제, 학업적 문제로 표류하고 부유하는 학생들이 많지만 학업중단의 기로에서 일부는 영구적 중단을, 일부는 학업 지속을 결정한다. 따라서 영구적 학업중단자를 대상으로 원인을 파악하기보다는 학업중단을 고려했지만 다시 교육적 회복력을 갖고 돌아온 학생을 대상으로 그 의사결정의 과정과 경험을 탐색하는 것은 대학이 이들에게 대학 생활 전반 및 학업적 기술을 포괄하는 체계적 개입을 진행함으로써 학업중단 위기를 극복하도록 하는 데 중요한 역할을 할 것이다. 이러한 맥락에서 학업중단을 고려했던 학생들의 학업유지 결정 경험을 탐색하는 것은 매우 중요하다.

학업지속에 대한 연구는 학업중단에 영향을 미치는 요인 분석을 바탕으로 중도탈락 모델을 설정해 학생들을 단순히 대학에 붙잡아 두기 위한 목적으로 수행될 것이 아니라 학생들이 학업유지하는 본질적인 이유를 파악하는 것이 필요하다. 이유를 탐색하는 과정에서 학교에 성공로 적응한 학생들 대상으로 하기보다 학업중단을 고민했지만 학업을 유지하기로 결정한 학생의 경험이 보다 구체적이고 학생 적응적인 서비스를 마련하는데 유용할 수 있다. 한 연구는 학업중단에 대한 의지가 교육적 회복이 가능한 경우와 교육적 회복이 불가능한 경우로 구분되는 것을 보여주었는데(한송이, 2018), 이러한 결과는 단순히 학업중단 원인만을 파악해서는 대학이 학업을 유지하기 위한 대안을 마련하는 데 한계가 있을 뿐 아니라 교육적 회복력 즉 학업을 지속로 선회할 확률이 높은 학생을 대상으로 대학기관의 차별적이고 집중적인 서비스가 필요함을 반증하는 결과라고 할 수 있다(황수영, 2020).

일반 학령기 학생과 구분되는 학업복귀 성인학습자는 상대적으로 높은 학습동기와 열정을 가지고 있으며, 교육에 적극적으로 참여하고, 성취욕구가 높은 것으로 나타난다(Cross, 1981). 그렇기에 성인학습자가 주로 많이 다니고 있는 사이버대학의 학업 지속 및 재입학에 대한 탐색이 필요하다고 할 수 있다.

나. 재입학

전문대학 재입학과 관련된 연구는 미국의 경우 이러한 학생들이 워낙 많기 때문에 연구가 많이 이루어지고 있다. 1960년대부터 재입학 현상이 두드러지자 Clark(1960)은 처음으로 재입학에 대해 ‘역편입(reverse transfer)’이라는 개념을 제시하였다. 이후 재

입학의 개념 및 유형, 재입학 현황 및 특성, 재입학 동기 등에 관한 다양한 연구가 수행되었으며, 이에 따라 정책적 관심도 높은 편이다. 국내에서 장원섭(2004)은 2년제 전문대학이나 4년제 일반대학 등 고등교육제도 간 어떤 방향으로의 이동이든 자연스러운 현상으로 간주하고 미국식의 ‘역편입’ 대신 전문대학 ‘재입학’이라는 용어를 사용하였다.

국내 전문대학 재입학생 모집 비율은 점점 늘고 있다. 그에 따라 정원 외 특별전형으로 전문대학에 재입학한 등록 인원도 2014학년도 3,735명, 2015학년도 4,008명, 2016학년도 4,030명으로 최근 3년 간 꾸준히 증가하고 있다(대학알리미 공시정보, 2014, 2015, 2016). 전문대학 재입학생들은 대학생의 역할만 요구되는 일반대학생과 달리 성인으로서 연령이나 여러 가지 역할 수행, 직장 내 위치 등 다양한 개인적 배경으로 인해 대학생활적응 참여저해요인의 영향을 크게 받을 수 있다(박진영, 2010).

그러나 국내 선행연구를 살펴보면 성인대학생의 대학경험이나 대학생활 및 대학경험의 의미 탐색 관련 연구는 많이 이루어지고 있으나(김건숙 외, 2013; 박진영, 2007; 신지혜, 2015; 이정희, 안영식, 2007; 임종해, 2015; 한상길, 2011), 사이버대학 재입학생의 재입학 과정 연구는 이루어지지 않고 있다.

전국 21개 사이버대학교 중 2개교를 제외한 대학들의 최근 5개년도 재입학 현황자료를 어렵게 구할 수 있었다. K-사이버대학교의 경우 5년 동안 53명의 중도탈락생이 재입학을 하였으며, 19개 대학을 모두 합쳤을 경우 재입학생 규모는 9,000명에 달했다.

재입학생에 관한 공식자료가 없기 때문에 이 자료는 그동안 중도탈락과 관련해 진행되어온 연구와는 또 다른 시사점을 던져주고 있다. 일반적으로 공식자료 즉, 데이터의 무화가 진행되지 않을 경우에는 관리 프로그램이 없을 것이기 때문이다.

<표 1> 전국 사이버대학교 재입학생 현황 조사(자료 공유가 불가능한 2개교 제외, 단위: 명)

구분	대학	2017	2018	2019	2020	2021	합계
1	K	6	10	5	11	21	53
2	A	302	292	307	300	267	1,468
3	B	256	223	256	214	246	1,195
4	C	31	41	35	29	24	160
5	D	59	49	72	69	61	310
6	E	16	23	32	22	35	128
7	F	12	12	27	7	12	70
8	G	446	408	316	364	337	1,871
9	H	156	136	166	245	241	944
10	I	17	14	16	12	8	67

11	J	82	70	83	88	204	527
12	L	100	103	100	80	87	470
13	M	8	7	11	4	10	40
14	N	37	45	30	25	17	154
15	O	28	35	43	39	41	186
16	P	0	0	0	0	2	2
17	Q	41	56	70	59	57	283
18	R	67	78	112	147	198	602
19	S	100	103	100	80	87	470
합계							9,000

출처: 한국원격대학협의회 산하 입학홍보협의회

5. 고등교육의 사회적 효과

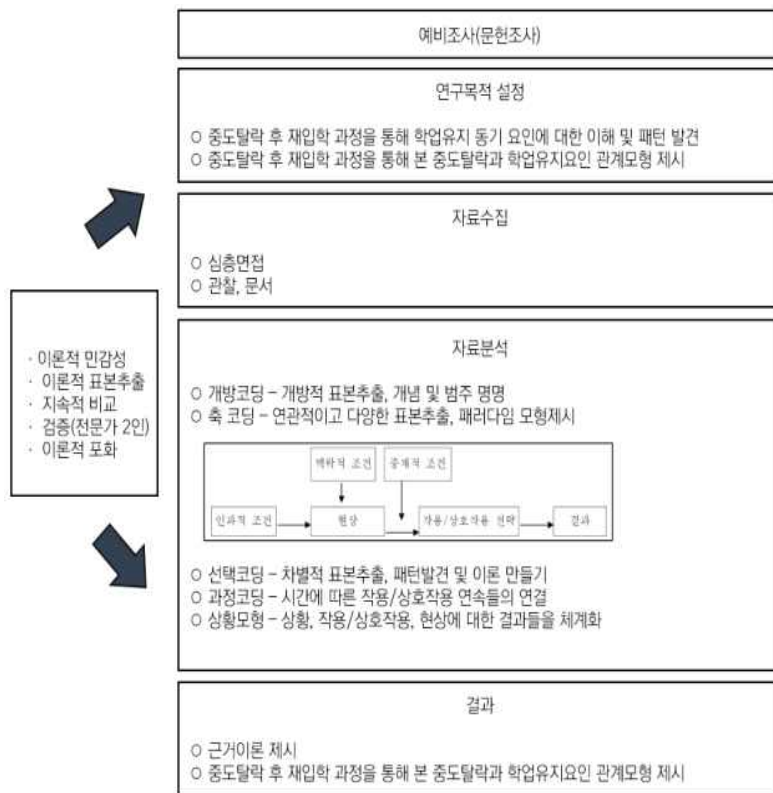
고등교육의 사회적 효과 역시 다양하다. 우선, 건강관리를 적절히 함으로써 기대수명을 높인다는 분석이 있다. OECD(2012)에 따르면, 조사 시점인 2010년을 기준으로 만 30세인 사람의 추가 기대수명은 그의 학력 수준에 따라 차이가 있다. 즉, OECD 국가들의 평균치로 보았을 때 고졸 미만의 경우에는 향후 46.9년, 고졸은 50.7년, 대졸은 53년을 더 살 수 있을 것이라고 기대된다는 뜻이다. 다음으로, 정치 현실에 대한 참여 의식의 향상을 또 하나의 사회적 효과로 볼 수 있다. 역시 OECD(2012)에 따르면, OECD 국가들의 평균치로 보았을 때 25-64세 성인 인구의 투표율이 고졸 미만은 71.3%, 고졸은 78.2%, 대졸은 86.1%로 나타나 학력별 투표율에 의미 있는 차이가 있다. 이외에도, 학력 수준이 증가함에 따라 사회활동 참여 비율과 시민지식의 수준이 향상되며, 소수민족의 권리에 대한 태도에 있어서도 개방적으로 변한다고 알려지고 있다.

그러나 위와 같은 긍정적 효과는 금전적 가치로 환산하기 어렵다. 환산 가능성의 측면에서 유력한 지표는 사회 구성원으로서의 세금 납부 효과, 건강보험이나 기금 등의 사회보장적 재원 확충 효과, 실업률 저하 효과 등이 있다. 고등교육의 사회적 효과에 대한 OECD 조사 자료에 따르면, 고등교육의 결과로 이와 같은 사회적 효과가 상당히 존재하는 것으로 나타난다(이차영, 2013). 그렇기 때문에 중도탈락으로 고등교육의 선로에서 이탈한 중도탈락생을 다시 고등교육으로의 진입을 돕는 과정은 사회적으로도 유의미한 효과가 있다고 할 수 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구방법

본 연구에서는 연구방법 중의 근거이론 방법을 채택하였다. Glasser와 Strauss에 의해 개발된 근거이론은 1960년대 말부터 사회학의 상징적 상호작용주의 관점에서 복잡한 사회현상을 연구하기 위해 개발된 연구방법이다(Munhall, 2001). 근거이론의 목적은 어떤 특정한 상황과 관련된 현상을 추상적이고 분석적 도식으로 이론을 형성하거나 발견하는 데 있다. 이러한 상황은 개인이 상호작용하고, 행동을 취하며, 현상에 반응하기 위한 과정 중에 있는 것이다. 근거이론에서 실체는 사회, 문화에 근거하고 있고, 근거이론 접근을 이용하는 목적은 사회, 심리적 현상에 대한 이론을 형성함으로써 인간행동의 본질을 이해하기 위해서이다(Chenits & Swanson, 1986). 본 연구에서는 대학생 중도탈락 후 재입학 과정의 요인과 과정을 설명하기 위해서 본 연구방법을 사용하였다.



[그림 1] 연구방법 절차

2. 연구대상

근거이론 연구에서 참여자 선정은 이론적으로 적합한 대상자를 표집하는 것으로 이루어진다 (Strauss & Corbin, 1998). 본 연구에서는 근거이론의 이론적 표본추출방법을 활용하여 대전광역시 소재의 4년제 대학교 자퇴, 제적을 거친 후 재입학 경험이 있는 대학생과 접촉하였고 연구의 목적, 필요성에 대해 설명한 후 참여에 동의한 재입학생 남녀 구분 없이 21명을 대상으로 진행할 예정이다. 본 연구자의 주변에서 관련 대상을 직접 찾았으며, 사전에 전화 연락을 통하여 연구취지와 사전 양해를 구하였다.

전체 참가자는 남학생 7명, 여학생 14명이고, 학년은 1학년이 1명, 2학년 2명, 3학년 2명, 4학년 9명으로 구성되어 있다. 재입학 과정의 구체적인 이유를 밝히기 위하여 중도탈락 시점부터 재입학까지 3년(36개월) 이상이 경과한 자로 한정 지었다. 그 이유는 K-사이버대학 학칙상 일 반휴학이 가능한 시기가 최대 3년인 점을 고려하였다.

<표 2> 재입학자의 인구학적 특성

구분	지역	성별	연령	비고		
				중도탈락시기	재입학시기	중도~재입학 공백기(개월)
사례1	대전	남자	52	2014-2학기	2022-1학기	87
사례2	대전	남자	31	2016-1학기	2021-2학기	64
사례3	대전	여자	41	2015-2학기	2021-1학기	63
사례4	대전	여자	48	2016-1학기	2020-2학기	52
사례5	대전	여자	59	2015-2학기	2020-1학기	51
사례6	충남	여자	39	2016-2학기	2020-2학기	46
사례7	경기	남자	40	2017-2학기	2021-2학기	46
사례8	경기	여자	55	2017-2학기	2021-2학기	46
사례9	충남	여자	38	2018-1학기	2022-1학기	46
사례10	강원	여자	49	2017-1학기	2020-2학기	40
사례11	대전	여자	47	2018-2학기	2022-1학기	40

3. 자료수집 방법 및 절차

본 연구에서는 대학생 자퇴, 재입학 과정에 대한 솔직한 진술을 얻기 위하여 반구조적이고 개방적인 질문을 사용하여 심층적인 면담을 하여 사이버대학 중도탈락 학생의 재입학 과정의 요인과 변화과정을 있는 그대로의 경험들을 통해 탐색하고자 한다.

가. 면접 질문도구

본 연구에서는 연구자와 연구참여자의 면담을 일관성 있게 진행하기 위해 연구문제에 따라 면담 질문지를 작성하여 활용하였다. 면접 질문 내용은 연구문제에 관한 정보를 수집할 수 있도록 하였다. 박사 1인, 석사 2인이 문헌고찰과 사전조사를 바탕으로 질문의 전체 목록을 형성하고, 이를 전문가 2인에게 검토하도록 할 계획이다. 검토 결과에 따라 문항수정을 진행하고, 재입학생을 대상으로 예비연구의 결과를 가지고 다시 문항수정을 하고 교수 2인의 피드백을 통해서 면담 질문지를 작성할 예정이다.

<표 2> 면담 질문지

주제		주요 질문
I. 중도탈락(학업 중단)에 대한 이해	대학 입학 전	대학 진학의 이유는?
		학교를 그만두게 된 결정적인 이유는?
	대학 생활 중	중도탈락을 고민하는 동안 어떤 시간을 보냈는지?
		중도탈락 후 생활은 어떠했는지?
	중도탈락 결심	중도탈락 후 어떤 생각과 느낌이 들었는지?
		입학한 학과에 대한 자신의 생각은 어떠하였는가?
		대학생활 중에서 좋았던 점과 어려웠던 점은?
II. 재입학(학업 지속)에 대한 이해	중도탈락-재입학 경험	재입학을 결심하게 된 결정적인 이유는?
		재입학을 결심하기에 주변에서 어떤 도움을 받았는지?
		재입학을 준비하는 동안 어떤 생각과 느낌이 들었는지?
	재입학 동기(개인적 요인)	재입학 과정에 어려움은 없었는지?
		어려움에 처했을 때 그것을 해결하기 위해 본인이 한 행동은?
III. 재입학(학업 지속) 후 현재 대학 생활과 느낌	중도탈락 동기 해소 여부	재입학을 위해 노력한 것은 무엇이 있는지?
		현재하고 있는 일은?
		재입학을 통하여 얻게 된 것은 무엇인지?
		재입학 이전의 대학생활과 지금의 대학생활의 차이점은 무엇인지?
		중도탈락을 고민하거나 원하는 후배/동료에게 해주고 싶은 말은?
	재입학 후 만족도	학업을 지속하기 위해서는 어떤 도움이 필요하다고 생각되는지?
		앞으로의 계획은 무엇인지?

나. 자료수집

본 연구에서는 면담자료의 누락을 예방하기 위해 피면담자에게 사전 동의를 얻어 녹음하였으며, 대화 내용은 가능한 즉시 기록하고 이 내용을 바탕으로 녹음한 것을 기술하고, 면담은 반복 내용이 추출될 때까지를 기점으로 하였다. 자료수집은 2022년 5월~7월 약 3개월이 소요될 것으로 예상된다. 1회 면담 시 소요되는 시간은 1시간이며, 면담 횟수는 1-3회로 할 예정이고, 면담

의 장소는 연구 참여자가 편한 장소를 우선으로 하며, 연구 참여자 집 주변이나 녹화가 가능한 화상회의 플랫폼 등을 통해 진행할 예정이다.

인터뷰를 원활하게 진행하기 위해 반구조화 된 질문 내용을 연구 참여자에게 사전에 제공하였다. 질문 내용은 개괄적인 질문으로 학업중단을 고려했던 이유, 학업중단 후 계획, 학업지속을 선택하게 된 이유, 학교의 학생지원 서비스 인지 여부, 학업중단을 고민하는 학생들에게 학교가 제공해주기 바라는 서비스 등으로 구성하였고, 인터뷰 과정에서 연구참여자의 응답에 따라 구체적으로 질문을 이어갔다. 인터뷰 진행 전에 연구 목적을 설명하였으며, 인터뷰 내용은 연구 목적 외에 활용하지 않음을 고지한 후 연구 참여 동의서를 받았으며 연구 참여자들의 사전 동의하에 녹음을 진행하였다. 반구조화된 질문지를 활용하여 대략적인 질문순서대로 진행하였지만 하고 싶은 이야기를 하도록 시간을 특별히 제한하지 않았으며 이야기 중에 관련 내용을 중심으로 질문순서를 유동적으로 변경하여 자신의 경험을 충분히 이야기하도록 하였다. 인터뷰 장소는 편안함을 주기 위해 익숙한 학교 세미나실 등의 장소에서 이루어졌다. 인터뷰시간은 개인별로 40분~60분 정도 소요되었다. 인터뷰 결과 녹취 파일은 전사를 통해 모두 문서화하여 분석에 활용하였다.

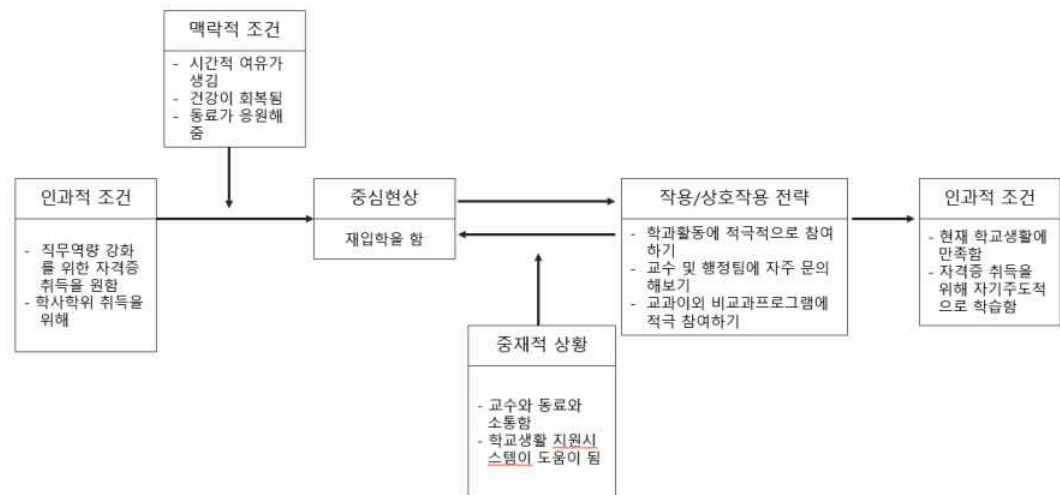
4. 자료 분석

본 연구에서는 근거이론방법의 분석절차를 따르며, 자료분석 방법은 수집된 자료를 필사하여 이를 원자료로 사용하는 방식을 채택하였다. Strauss와 Corbin(1998)이 제시한 코딩절차에 따라 내용 분석방법을 활용하여 분석할 예정이다. 코딩 절차에는 주로 개방코딩, 축코딩, 선택코딩 순으로 진행할 계획이다. 범주화하는 과정은 지속적인 질문과 비교를 통해서 이루어진다. 본 연구에서는 면담 내용을 한 줄씩 읽고 분석해 가면서 의미가 있다고 판단되거나 흥미로운 진술에 개념의 이름을 붙인다. 축코딩은 개방코딩으로부터 출현한 범주들을 체계적으로 발전시키고 연결시키며, 속성과 차원수준에서 밀도 있고 잘 개발된 범주를 형성하여 범주들 간의 관계를 밝혀낸다. 이때 드러나는 관계를 정렬하고 조직화하는데 사용될 수 있는 분석적 도구인 패러다임 모형을 통해, 인과적 조건, 맥락적 조건, 중재적 조건, 작용/상호작용 전략, 결과의 관계를 통합한다. 이 과정에서 떠오르는 생각이나 발견된 것들에 대해서는 메모를 하였고, 도표를 그리고 계속적으로 수정하면서 범주들의 연결 및 관계를 확인한다. 선택적 코딩은 범주를 통합하고 정교화시키는 과정으로 분석의 차원을 이론으로까지 발전시키는 과정이다(Strauss & Corbin, 1998). 이 과정을 통하여 결정된 핵심범주와 모든 개념간의 관계를 통합적으로 설명할 수 있는 전형적인 이야기를 서술하고 그에 대한 포괄적인 개념을 찾는다. 핵심 범주를 결정하고 개념의

통합을 촉진하기 위하여 이야기 윤곽적기, 도표사용하기, 메모 정리하기와 검토하기 등의 방법을 사용할 예정이다.

수집된 자료는 모든 면접 내용을 구체적으로 확인하기 위해 녹취된 원자료 그대로를 전사하여 활용할 예정이다. 자료는 구성주의 근거이론(constructivist grounded theory)에 기반해 분석한다(Charmaz, 2006). 근거이론은 연구 참여자의 경험자료를 바탕으로 현상을 파악하고자 할 때 활용된다. 근거이론은 Glaser와 Strauss(2017)가 처음 제안한 것으로 경험 자료를 분석하여 범주를 찾아 그 관계를 연결하여 구조를 형성해 기존의 이론 체계에 없었던 새로운 이론을 만드는 과정이다(윤건수, 2013). 근거이론은 객관적이고 계량적 연구방법을 질적연구에 접목시킨 Strauss의 근거이론과 Charmaz(2006)의 구성주의 근거이론으로 전개되었다. 구성주의 근거이론은 항상 연구가 백지상태로 출발하는 것이 아니라 연구자의 가치가 반영된 연구 과정임을 가정하고 연구에 있어서의 상대성을 인정하며 객관주의적 근거이론과 달리 탈맥락화된 지식 구성이 아닌 맥락을 고려한 사회적 현상의 해석을 목표로 하는 이론이다(이영철, 2014; Charmaz, 2006). 구성주의 근거이론의 특징은 각자의 경험이 보편적인 법칙이 아닌, 각자의 고유한 경험에 근거하여 그들의 세계를 이해한다는 데 있다. 구성주의적 관점에서 연구 참여자들은 자신의 경험을 바탕으로 자신의 실재를 구성하고 이러한 주관적인 경험은 연구자와 연구참여자가 서로 상호작용을 함으로써 발견된다(Charmaz, 2009). 본 연구는 학업중단(중도탈락)을 경험했다가 학업지속(재입학)을 결정하게 된 경험을 재구성하여 이들의 의사결정 과정에 어떤 작용이 있었는지 그 현상을 파악하고자 하였으므로 시간의 흐름속에 축코딩으로 패러다임을 구축해 인과관계를 설명하는 방식의 고정된 틀을 따르는 객관주의 근거이론보다는 연구자와 연구참여자가 함께 현상을 이해하고 그러한 현상이 발생하게 된 상황적, 사회적, 개인적 맥락을 고려하기 적절하기 때문에(김윤정, 한상길, 2018) 구성주의 근거이론을 활용하고자 하였다. 우선 전사된 인터뷰 내용을 여러 차례 읽으며 내용을 파악하고 반구조화된 질문지의 영역에 기반해 개방코딩을 실시할 예정이다. 개방코딩은 자료를 속성(properties)에 따라 분류하는 것으로 한 줄씩 읽어가면서 자료에 포함된 중요한 개념을 중심으로 명명화하고 지속적인 비교를 통해 이전에 출현한 개념과 비교하여 유사점과 차이점을 확인하는 개념화 작업을 수행한다. 다음 단계로 1차 코딩된 자료에서 유사한 개념들끼리 묶어 개념을 비교하고 분석하여 하위범주를 만드는 축코딩과 선택코딩 작업을 실시한다(김선영, 2016; 김윤정, 한상길, 2018; Charmaz, 2006). 이 과정은 초기코딩 자료를 바탕으로 좀 더 추상화작업을 통해 속성과 차원에 따라 상위범주를 형성해나가는 과정이다. 반복적으로 나타나는 코딩은 묶음을 형성하며 새로운 개념으로 발전시켜준다. 그 과정에서 핵심범주를 발견하기 위해 지속적으로 메모작업을 병행하였다. 코딩은 자료를 분석하는 과정이며 ‘지속적 비교방법’으로 구체화한다(김선영, 2016). 연구자는 범주화 과정에서 범주화의 타당성과 신뢰성을 확보하기 위해 교육학 석사학위를 소지한 학생과 상호 교차 검토를 진행하고, 질적연구분석에 능통한 교육학 박사학위 소지자 전문가 1인에게 자문을 받을 예정이며, 논

의와 수정과정을 통해 최종 결과를 제시한다.



<그림> 패러다임 모형

5. 연구의 타당성

연구의 일관성을 위해 연구자가 별도로 원자료를 분석한 후 전공 교수 1인과 박사과정 1인과 자문과 논의하는 과정을 거치고, 그 외 질적 연구경험이 있는 교수 2인의 자문단을 추가적으로 구성하여 연구 과정 전반과 연구결과에 대해 논의한다. 또한 본 연구에서는 다른 교육학 전공 교수와의 만남을 통하여 연구의 목적, 연구의 의도, 그리고 연구결과를 논의하고 전문가적 관점에서 지속적으로 의견을 나누는 기회를 가질 예정이다. 또한, 근거이론 방법의 절차와 분석과정을 통해 편견적 시각이나 기존 연구결과들을 증명하는 방식이 되지 않도록 객관성을 유지하고자 노력할 것이다.

참고문헌

- 강민석(2010). IPA방법에 의한 사이버대학 운영에 대한 중도탈락자의 인식 및 재학생 중도탈락 방지를 위한 개선사항의 우선순의 규명. **교육정보미디어연구**, 16(4), 481-503.
- 김건숙, 조남정, 최은미, 하혜숙(2013). 상담전공 만학도의 학부과정 경험 연구. **상담학연구**, 14(2), pp 775-799.
- 김재현(2011). 전문대학생의 개인, 교육기관, 사회적 변인과 중도탈락의도의 위계적 관계. **한국직업교육학회 직업교육연구**, 30(2), 249-266.
- 김수연(2012). 대학중도탈락생의 이동 경로 구조 분석, **교육과학연구**, 43(3), pp 131-163
- 김수현, 박정은(2021). 전문대학생의 학업스트레스가 중도탈락의도에 미치는 영향: 학업지연행동 매개효과 검증. **융합정보논문지**, 11(2), 138-145.
- 윤건수(2013). 경험의 의미와 질적 연구의 연구 과정: 근거이론에 대한 사례를 중심으로. **한국정책과학학회보** 17(2), pp 163-200
- 이영철(2014). 근거이론의 근거에 대한 음미: 방법론과 방법. **한국정책과학학회보**, 18(1), pp 187-214
- 이정민, 윤석인 (2011). “사이버대학생의학습성과에 대한 학습자 동기, 교수실재감, 학습몰입의 예측력 검증,” **아시아교육연구**, 12(1), 141-166.
- 이차영(2013). 대학교육의 효과와 그 비용 부담: 실태 및 정책 방향. **교육문화연구**, 19(2), pp 5-29.
- 임연옥(2007). 사이버대학 학습자 관련 변인과 중도탈락 간의 관계 규명을 위한 실증적 연구. **정보교육학회 논문지**, 11(2), pp 205-219
- 박준철(2006). “사이버대학의발전방안에관한연구” **한국경영학회지**, 10(1), pp 215-240.
- 배나래(2018). 사회복지현장실습교육의 현황과 방향에 관한 연구: 사이버대학교를 중심으로. **한국산학기술학회 논문지**, 19(12), pp 197-211.
- 배나래(2018). 중장년층의 사회복지 전공 선택 동기 요인에 관한 연구. **한국산학기술학회 논문지**, 20(1), pp 96-102.
- 백영림&송병남(2015). 성인 학습자가 경험하는 대학 생활에서의 갈등 체험. **질적연구**, 16(2), pp 85-95.
- 장원섭(2004). 대학생의 노동시장 준비 행동 변화에 대한 탐색. **직업교육연구**, 23(1), pp 103-118
- 정주영, 이정원(2017). 사이버대학생의 중도탈락 의도에 영향을 미치는 요인 탐색연구. **한국교육문제연구**, 35(4) 140-168

- 정혜정(2000). 원격교육 학습자의 학습지속과 비지속: 한국방송통신대학교 신·편입생을 대상으로. 박사학위논문. 고려대학교.
- 최선, 김광재(2008). 웹기반 학습자의 중도탈락 요인에 관한 연구: H 사이버대학을 중심으로. **e-비즈니스연구** 9(2), 225-245.
- 한국교육학술정보원(2016). 사이버대학 국내외 동향 및 해외 우수 사례 분석. KERIS 이슈리포트.
- 황수영(2020). 학업중단 위기를 겪은 대학생들의 학업지속 결정 과정 탐색. **교육문화연구**, 26(2), pp 327-352.
- Cross, K. P. (1981). Adults as learners. San Francisco: Jossey-Bass.
- Munhall, P. L(2001). "Ethical considerations in qualitative research", *Nursing Research : A Qualitative Perspective*, pp. 537-549.

교원 성과급제 공정성 인식 관련 연구의 동향 분석

오창환(공주대학교 대학원 박사과정)

김훈호(공주대학교 교수)*1)

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

1998년 IMF 외환위기를 겪으며 공직 내·외에서 공직사회의 경쟁력을 높이기 위해서 계급과 연공서열 위주의 인사관리 체계를 성과중심으로 전환해야 한다는 의견이 제기되었다. 이에 따라 국장급 이상 공무원에 대한 연봉제와 과장급 이하 공무원에 대한 성과상여금 제도를 도입하였고, 국가공무원 신분인 교원에게도 2001년부터 교원 성과상여금이 지급되기 시작하였다(교육과학기술부, 2009).

성과급제도 도입 당시 교원단체의 저항에도 불구하고 제도는 강행되었고, 현장에서는 제도의 개선을 지속적으로 요구하고 있다. 교원단체들은 교육의 성과를 측정하는 것이 어려워 성과에 대한 합리적 기준이 존재할 수 없으므로 차등지급률을 폐지하여 교원성과상여금을 수당화 지급할 것을 요구하고 있다(한국교원단체총연합회, 2016; 전국교직원노동조합, 2019).

결국 이러한 논의들이 계속되고 있는 이유는 정부의 일방적인 교원 성과급제 집행과 일관성 없는 정책이 논쟁의 이유이지만, 그에 못지 않게 교원 성과급제에 대한 공정성에 문제가 있기 때문이다(이재운, 2016). 교원 성과상여금의 수혜대상인 교원들이 성과급제도에 대한 부정적 인식과 지급 방법 및 기준 등에 대한 불만들을 지속적으로 제기하였다(박영숙, 2002).

이에 따라 교원 성과급제에 대한 공정성 인식과 관련하여 여러 연구들이 수행되었다. 대부분의 연구는 교원 성과급제가 그 취지처럼 교원들의 직무동기, 조직헌신을 높여 직무성과 등을 향상시키는지에 대한 것이다. 교원 성과급제에 대한 공정성 인식이 동기부여, 성취동기, 교사효

* : 교신저자, hoonho78@gmail.com

능감 등 태도에 미치는 영향(엄준용, 2003; 최지혜, 2005; 박수경, 2012; 변무영, 2013)을 알아본 연구와 학교 조직효과성에 미치는 영향을 알아본 연구(박귀성, 2007; 이라나, 2010; 한진우, 2011; 박유미, 2012; 김희규, 2013; 유근혁, 2015; 권미경, 2017)이다. 그리고 교원 성과급제에 대한 공정성 인식과 요구분석에 관한 연구(여순영·김윤신·김현숙, 2011; 김순중, 2011; 최재웅, 2015)와 교원 성과급제에 대한 공정성 인식과 다른 요인들간의 구조 관계에 관한 연구(한지민, 2010; 이승학, 2013; 정영희, 2013; 이재운·강경석, 2016; 김형선·이윤식, 2017)도 수행되었지만, 교원 성과급에 대한 공정성 인식의 국내 연구 동향을 분석한 연구는 없었다.

이러한 교원 성과급제에 대한 공정성 인식과 관련된 연구들의 과거와 현재를 통찰할 필요가 있으며 동향분석을 통해 어떠한 경향성으로 연구가 진행되어 왔는지에 대한 연구 실태를 알 수 있다. 연구방법, 연구대상의 동향도 살펴보고 부족한 부분은 보완할 수 있으며 더 나아가 후속 연구를 위한 체계적이고 구체적인 연구방향 설정에 도움이 될 수 있다.

그리고 공정성 이론의 발달에 따라 분배 공정성, 절차 공정성, 상호작용 공정성 이외에 정보 공정성 등 공정성의 하위 변인에 대한 연구가 활발히 진행되고 있다(Colquitt et al., 2013). 따라서 국내의 교원 성과급제에 대한 공정성 인식은 공정성의 어느 하위 변인에 관심을 갖고 있는지, 어떤 측정도구를 사용하는지에 대해 동향을 분석할 필요가 있다.

국내 교원 성과급제에 대한 공정성 인식 연구의 전반적인 추세를 조사, 분석, 해석함으로써 교원 성과급제에 대한 공정성 인식의 주요 쟁점과 과제가 무엇인지 명확히 알 수 있다. 연구동향 파악은 연구 결과의 정리를 통해 교원 성과급제에 시사점을 얻을 수 있을 것이다.

이러한 필요에 따라 본 연구는 국내 학술논문과 학위논문에서 연구자들의 교원 성과급제에 대한 공정성 인식 관련 연구 동향을 분석하여, 교원 성과급제 공정성 연구 동향상의 특징을 제시하는데 목적을 둔다. 이러한 연구목적을 달성하기 위해 연구주제, 연구방법(양적·질적·문헌·혼합연구, 통계분석 방법, 측정도구), 연구대상을 분석기준으로 교원 성과급제에 대한 공정성 인식과 관련된 연구의 동향을 분석하여 연구에서 나타나는 특징과 후속 연구에 필요한 과제를 살펴보고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 교원 성과급제

가. 교원 성과급제의 개념과 변천

교원의 보수체계는 근속연수를 기준으로 하는 연공급, 직무의 상대적 가치를 기준으로 하는 직무급, 개인의 학력과 자격증에 기초하여 보수가 결정되는 자격급, 직무수행 실적에 따라 차등

적으로 보상을 주는 성과급 등으로 구분된다(곽경련·이쌍철, 2014). 성과급제는 직무수행의 실적을 보수결정의 기준으로 삼는 것으로서 측정이 가능한 직무수행의 실적이나 결과에 보수를 직접적으로 연결하는 제도이다(전제상, 2010). 즉, 교원의 보수는 봉급과 각종 수당으로 구성되며, 성과급제는 근무성과에 근거해 상여금을 지급하는 것으로 기존의 보수체계에 하나의 수당이 추가된 것이다.

교원 성과상여금은 1995년 11월 교육부 예규 제40호에 의해서 지급된 최초의 교원 성과급으로 교육공무원 특별상여수당이다(조은정·이수정, 2020). 1996~1997년에는 교원에게 근무평정결과와 특별근무성적을 고려하여 10%의 우수교사들에게만 성과상여금이 지급되었고, 1997년 IMF 경제위기로 중단되었다. 이후 2001년 1월 교원수당규정을 개정하여 차등지급기준을 마련하였으나 교원단체의 반발로 8월까지 지급을 보류하였다. 교육인적자원부가 교원 성과상여금을 교육복지차원에서 개선하기로 하여 제도를 시행하였다(전제상, 2001). 2011년에는 개인성과급에 학교성과급이 도입되었으나, 2015년 폐지되었다(교육과학기술부, 2012; 교육부, 2015)

교육부는 차등지급률을 10%(2002년), 20%(2006년), 30%(2008년), 50~100%(2011년), 70~100%(2016년)으로 지속적으로 높여왔으며, 문재인 정부에서 차등지급률을 50~100%(2018년)로 축소하여 학교단위에서 정하도록 하였다(이쌍철·홍창남, 2008; 교육부, 2020; 박균열, 2021).

나. 교원 성과급제 선행연구

교원 성과급제에 관한 연구는 주로 교원 성과급제에 대한 교사의 인식, 학교현장의 실태에 관한 연구와 효용성 인식, 외국의 운영 사례, 개선방안, 정책 분석 등에 관한 것이다. 전제상(2001)은 교원 성과급에 관한 연구에서 교수활동과 근무실적을 어떻게 측정할 것인지에 대한 합의가 없고, 교사평가체제가 본질적으로 신뢰할 수 없고 불공정하게 운용되어 평가의 목적이 구체적이고 명확해야 하며 합리적 절차로 이루어져야 한다고 제언하였다. 유영설(2019)은 교원 성과급제는 교원의 직접적인 교육 활동에 대한 평가보다 업무에 대한 보상책으로 작용하여 근무 의욕을 저하시키는 결과를 초래한다고 하였다. 이와 비슷하게 곽경련·이쌍철(2014)은 교원 성과급이 교사의 행정업무에 더 집중하게 하는 위험성이 있다고 하였다.

김달호(2013)는 대부분의 교사들이 교원 성과급에 반대하였고, 교원 성과급제의 대안으로 균등분배나 폐지를 인식하는 것으로 나타났다. 조은정·이수정(2020)의 연구에서도 업무의 수당화, 균등분배 또는 폐지로 전반적 개선안이 마련되어야 한다고 주장하였다. 강운봉(2009)은 교원 성과급제 개선방안에 대하여 정부는 도입취지에 적합한 제도와 절차를 제시하고 운영을 유도해야 하며, 제도의 유연성이 필요함을 주장하였다.

국가별 교원 성과급에 대한 비교 연구(주현준·전제상, 2010; 정성수·박주형, 2011; 정승환, 2015)에서 외국의 사례를 분석하여 우리나라 정책에 주는 시사점을 제시하였다. 국가·사회의 문화적 배경을 고려하여 교원 성과급제를 실행해야 하고, 공정한 평가시스템의 필요성과 교원의

자발적 참여유도 등을 제시하였다.

조혜진(2007)은 교원 성과급제의 정책결정 딜레마 연구에서 교육의 수월성과 교직의 특수성의 딜레마, 결정의 지연과 결정 책임의 전가의 딜레마가 있으며, 교원 성과급제는 정책의 비일관성과 형식주의적 집행으로 정책이 결정되었다고 하였다. 박균열(2021)은 교원 성과급제의 정책변동 분석에서 교원단체의 활동이 정부 의제화에 영향을 미쳤으며, 교원의 능력과 업무성과의 계량화된 평정체계, 인센티브 체계 개선, 교육 경쟁력 제고의 맥락에서 제도가 형성되었다고 하였다.

2. 공정성

가. 공정성의 개념

조직에서 공정성이라는 개념은 ‘정의(justice)’에서 시작되었고, 거시적인 사회정의 및 규범과 같은 객관적 의미에서는 justice를 ‘정의’라 하고, 주관적·심리적 과정에 초점을 두는 경우에는 이를 ‘공정성’이라 사용한다(정범구, 1993).

1960년대 Adams(1965), Homans(1961)는 집단 내에서 보상, 책임, 부담, 권리 등이 어떻게 분배되는가를 논의하는 분배 공정성(distributive justice)의 이론을 제시하였다. Adams와 Homans의 공정성 이론 연구는 개인이 공정성을 인식할 때 다른 준거 대상과의 비교의 과정이 필수적임을 주장하였다. 이러한 공정성 이론을 형평 이론(equity theory)으로 불렀는데, 분배 결과의 공정성을 평가할 때, 투입에 따른 보상의 형평성 원칙에 초점을 맞추었기 때문이다(박효민·김석호, 2015).

Leventhal(1980)은 공정성 연구가 보상의 분배 결과뿐만 아니라 보상의 결정 과정의 공정성에도 관심을 가져야한다고 주장하였다. 이를 절차 공정성(procedural justice)라 한다. 절차 공정성은 보상의 수혜자들이 보상의 결정이 공정한 방법과 지침에 따라 이루어졌다고 인식하는 정도를 의미한다(Folger&Greenberg, 1985). Erdogan, Kraimer&Liden(2001)는 절차 공정성이 시스템 절차 공정성과 평가자 절차 공정성으로 구분된다고 주장하였다. 의사 결정에 의해 절차가 결정되면, 이러한 절차를 적용하는 개인은 절차가 실행되는 방법을 변경하지 않는다. 이 경우 절차 공정성에 대한 인식은 절차 설계와 관련한 조직적 결정에 따라 크게 좌우된다.

상호작용 공정성(interactional justice)에 대한 개념화가 이루어졌으며, 상호작용 공정성은 조직 내 대인관계적인 측면, 특히 상사가 구성원을 대하는 행동과 의사소통에 초점을 두고 있다. 상호작용 공정성은 대인관계 공정성과 정보 공정성으로 구분하기도 하나(Colquitt et al, 2013), 조직 공정성을 분배 공정성, 절차 공정성, 대인관계 공정성, 정보 공정성으로 구분하기에는 이르다는 지적도 있다(문형구·최병권·고옥, 2009).

분배 공정성과 절차 공정성은 서로 명확하게 구분된다고 인정되고 있으나

(McFarlin&Sweeny, 1992), 절차 공정성과 상호작용 공정성 간에 구분은 의문을 제기하는 입장(Tyler&Bies, 1990)과 지지하는 입장(Thibaut&Walker, 1975)이 공존하고 있다. 그러나 여러 조직 공정성 구성개념에 대한 연구결과들을 통해 조직 공정성을 분배 공정성, 절차 공정성, 상호작용 공정성으로 구분하는 데 있어서 학자들 간에 어느 정도 의견이 일치되고 있다(문형구의, 2019).

나. 교원 성과급제와 공정성의 선행연구

교원 성과급제에 대한 공정성 인식이 조직효과성에 미치는 영향에 대한 연구가 주를 이루는데, 공정성 인식이 조직헌신에 미치는 영향에 관한 연구에서는 공정성 인식과 조직헌신은 정적 관계(한진우, 2011; 김희규, 2013; 이재운 외, 2016), 공정성 인식이 조직헌신에 직접적인 영향을 미치지 않는다(정영희 2013; 김형선, 2016) 등 연구결과는 상이하다. 공정성 인식이 직무만족에 미치는 영향에 관한 연구에서는 공정성 인식이 직무만족에 정적인 상관관계를 가진다고 하였다(이승학, 2013; 김희규, 2013).

교원 성과급제에 대한 공정성 지각과 다른 요인 간의 구조방정식에 대한 연구에서 공정성 지각이 대인신뢰와 조직몰입에 유의한 정적 영향을 미치고, 공정성 지각이 이를 매개로 하여 조직시민행동에 영향을 미친다고 하였다(이재운 외, 2016). 또한 김형선 외(2017)는 교원 성과상여금 지급의 공정성이 조직헌신에 피드백 수용도와 자기계발 동기를 매개로 한 간접효과가 유의하다고 하였다.

신상명(2009), 전제상(2010)은 교원 성과급제의 운영 평가에서 분배 공정성과 절차 공정성을 준거로 하여 분배 공정성에서 균등 분배와 차등 분배의 논리를 바탕으로 분배 공정성을 제대로 갖추고 있지 못하고, 절차 공정성은 미흡하다고 하였다.

최재웅(2015)은 개인 성과급의 공정성에 관한 초등교사의 인식을 절차 공정성 측면에서 면담인 질적 연구방법으로 연구하여 공정성 인식, 저해요인, 공정성 향상 방안을 연구하였다. 타당하고 일관성 있는 평가기준이 필요함을 제시하였다. 이리라(2016)도 질적인 방법으로 성과급 공정성에 관한 유치원 교사의 저해요인을 연구하였다.

III. 연구방법

1. 분석대상

본 연구에서는 교원 성과급제 공정성 인식에 대한 연구동향을 파악하기 위하여 국내에서 발표된 학술논문과 학위논문을 분석 대상으로 학술 검색엔진인 RISS(학술연구정보서비스)와 국회

도서관에서 데이터를 수집하여 3단계에 걸쳐서 분석대상을 선정하였다.

1단계에서 ‘교사 또는 교원’과 ‘성과급 또는 성과상여금’을 키워드로 논문을 주제로 검색하여 학술논문 162건, 학위논문 288건이 선정되었다. 해당 학술논문은 2001년부터 2021년까지, 학위논문은 1997년부터 2022년까지이다. 2단계에서는 1단계에서 선정된 논문의 연구문제, 연구방법, 측정도구를 분석하여 교원 성과상여금을 주제로 공정성 인식을 다룬 논문과 원문이 공개되는 논문으로 선정하였다. 2단계에서 분석대상은 학술논문 9건, 학위논문 25건으로 총 34건이다. 3단계에서는 2단계에서 선정된 논문에서 학술논문과 학위논문의 저자와 연구 제목, 연구 내용이 유사한 경우에는 학술논문만 분석대상에 포함시켜 최종적으로 학술논문 9건, 학위논문 22편 총 31편이 최종 분석대상이고, 해당 논문의 연구년도는 2003년부터 2017년도까지이다.

<표 1> 연구의 분석대상

분류	학술지명/학위논문		분석편수(%)	
학술논문	교육문화연구(인하대학교 교육연구소)		1(3.2)	
	교육행정학연구(한국교육행정학회)		1(3.2)	
	미래교육연구(연세대학교 교육연구소)		1(3.2)	
	한국교원교육학회 학술대회(한국교원교육학회)		1(3.2)	
	한국교원교육연구(한국교원교육학회)		1(3.2)	
	한국교육학연구(안암교육학회)		1(3.2)	
	한국도서관·정보학회지(한국도서관·정보학회)		1(3.2)	
	한국정책학회보(한국정책학회)		1(3.2)	
	한국학교보건학회지(한국학교보건학회)		1(3.2)	
학위논문	석사학위논문	교육대학원	17(54.8)	20(64.5)
		일반대학원	2(6.5)	
		행정대학원	1(3.2)	
	박사학위논문		2(6.5)	
	합		31(100.0)	

2. 분석기준

교육관련 연구동향 분석에 대한 선행연구에서는 연도별, 연구주제별, 연구대상, 연구방법을 택하고 있다(신현석·오찬숙, 2013). 국내 조직공정성 연구의 동향을 분석한 연구(문형구·최병권·고육, 2009)에서는 연구방법, 연구대상, 연구의 형태(연구주제), 실증연구로 분석하였으며, 언어 측정도구의 연구 동향을 분석한 연구(김은심·김정희, 2008)에서는 연구주제, 측정대상, 연구방법, 측정도구, 자료분석 방법을 기준으로 분석하였다.

본 연구에서는 연구동향 선행연구의 틀을 기초로 연구대상, 연구방법, 연구주제, 측정도구, 통

계분석 방법을 분석기준으로 분석하였다. 연도별의 기준은 분석대상 논문이 2003년부터 2018년
도이고, 교원 성과급제의 변화가 있었던 2006년(차등지급률 20%로 확대), 2011년(차등지급률
50%이상으로 확대, 학교성과급 도입), 2016년(다면평가 결과 활용, 차등지급률 70%이상으로 확
대, 학교성과급 폐지), 2018년(차등지급률 50%이상으로 축소)임을 감안하여, 2003년부터 4년 단
위로 분석하였다.

가. 연구주제

공정성 연구 동향 연구(문형구 외, 2009)에서 공정성의 유형 측면에서 분석하였다. 1개의 공
정성을 다룬 연구, 2개 이상의 공정성을 다룬 연구로 구분하고, 그 각각은 연도별로 구분하였
다.

나. 연구방법

1) 연구방법의 유형

신현석·오찬숙(2013), 신범철·이예슬·박균열(2018), 김정희·정정희(2021)이 제시한 연구방법
의 유형을 양적연구, 질적연구, 문헌연구, 혼합연구로 구분하여 연도별 분포를 분석하였다.

<표 2> 연구방법에 따른 연구동향

영역	세부내용
양적연구	객관적, 통계적을 강조한 연구방법. 수집된 연구 대상을 통계처리하여 수량화 한 것으로 질문지, 가설검증, 사전·사후 검사, 척도, 측정, 검사이 사용된 연구
질적연구	주관적 해석, 발견에 중점을 두는 연구방법. 소수의 대상으로 특정한 활동이나 상황의 상세한 면을 관찰하고 설명한 연구, 현장기록, 문서, 심층면담, 관찰 등이 사용된 연구
문헌연구	기존의 연구 결과나 역사적인 문헌, 이미 발표된 통계에서 자료를 수집 연구
혼합연구	양적연구와 질적연구 방법을 혼합한 연구

출처: 신현석·오찬숙(2013, p.444), 김정희·정정희(2021, p.209)

2) 통계분석 방법

성태제·시기자(2020)는 통계자료분석을 집단비교를 위한 통계방법과 인과관계분석을 위한 통
계방법으로 구분하여 서술하였다. 집단비교를 위한 통계방법은 Z 검정, t 검정, 분산분석, χ^2 검
정이 있고, 인과관계분석을 위한 통계방법은 상관계수 검정, 회귀분석, 판별분석, 경로분석, 구
조방정식 모형, 요인분석 등이 있다. 문형구 외(2009)는 조직 공정성의 실증연구 분석에서 조직
공정성의 선행요인, 결과변수, 매개변수로 구분하였다.

본 연구에서는 통계분석 방법으로 집단비교와 인과관계분석을 구분한 뒤, 인과관계 분석에서 선행요인, 결과변수, 매개변수를 기준으로 분석하였다.

3) 측정도구

측정도구를 분석한 선행연구(김은심 외, 2008; 문형구 외, 2009)에서는 측정도구를 다양한 기준으로 분석하였으나, 대부분은 크게 해외나 국내로 구분하고, 국내의 경우는 국내인용과 국내 개발로 나누어 분석하였다. 본 연구에서도 해외의 측정도구를 인용한 경우, 국내의 연구에서 사용한 측정도구를 인용한 경우, 국내에서 개발한 측정도구를 사용한 경우로 나누어 분석하였다.

다. 연구대상

본 연구에서 분석한 논문은 교원 성과급제에 대해 한정하고 있기 때문에 연구대상은 유치원 교사, 초등학교 교사, 중학교 교사, 고등학교 교사로 나눌 수 있다. 중학교 교사와 고등학교 교사를 모두 연구대상으로 선정한 경우 중학교 교사, 고등학교 교사 각각에 합산하고, 특수학교나 특수학급을 대상으로 한 연구는 유, 초, 중, 고등학교를 모두 중복하였다.

3. 분석절차

분석절차는 데이터 선정, 분석단위 설정, 분석 범주 도출, 샘플텍스트에 대한 범주점검, 코딩, 결과해석의 절차를 사용하였다. 분석기준에 따라 SPSS 25 프로그램을 사용해 빈도 및 백분율을 산출하여 분석하였다.

IV. 연구결과

1. 연구주제 분석

교원 성과급에 대한 공정성 인식과 관련 연구주제는 공정성의 유형 측면에서 분석하여 다음 <표 IV-1> 과 같다. 공정성의 유형을 고려하지 않고 공정성 인식, 지급시기 공정성을 다룬 연구 2편은 연구주제 분석에서 제외하였다.

1개의 공정성 유형을 다룬 연구는 분배 공정성 3편, 절차 공정성 1편을 다루었다. 분석대상의 86.2%는 2개 이상의 공정성 유형을 다루었으며, 대부분은 분배 및 절차 공정성에 관한 것이었다. 이는 공정성에 대한 분류에서 가장 많이 쓰이는 것은 분배 공정성과 절차 공정성으로 구분하는 것이라는 선행연구의 결과와 일치하면서도, 공정성의 여러 유형을 반영하지 못하여 한정

된 영역에서의 연구가 이루어졌음을 알 수 있다. 상호작용 공정성에 관한 연구는 꾸준히 증가하고 있고, 공정성의 하위요인 3가지를 반영한 연구도 활발해지고 있다.

2011년부터 2014년까지의 연구실적이 다른 년도에 비해 늘어난 이유는 2011년 학교성과급의 도입으로 학교간 서열화의 문제와 지역에 따라 학교성과급이 달라지는 등의 문제로 인해 교원들이 성과급제의 공정성에 논란이 있었기 때문으로 사료된다.

<표 IV-1> 연도별 연구주제 분석: 공정성의 유형 측면

연구주제		2003- 2006	2007- 2010	2011- 2014	2015- 2018	계
1개의 공정성을 다룬 연구	분배 공정성	1(33.3)	1(14.3)	1(9.1)	0(0.0)	3(10.3)
	절차 공정성	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	1(12.5)	1(3.4)
2개 이상의 공정성을 다룬 연구	분배 공정성, 절차 공정성	2(66.7)	5(71.4)	8(72.7)	2(25.0)	17(58.6)
	분배 공정성, 절차 공정성, 상호작용 공정성	0(0.0)	1(14.3)	2(18.2)	5(62.5)	8(27.6)
계		3(10.3)	7(24.1)	11(37.9)	8(27.6)	29(100.0)

2. 연구방법 분석

1) 연구방법의 유형

연구방법의 유형은 양적연구, 질적연구, 문헌연구, 혼합연구로 구분하여 학술논문·학위논문, 연도별로 분석하였으며 <표 IV-2>, <표 IV-3>과 같다. 교원 성과급에 대한 공정성 인식 관련 연구들은 양적연구(87.1%), 질적 연구(6.5%), 문헌 연구(6.5%)이며, 학술논문과 학위논문 모두 대부분은 양적연구로 진행되었다.

<표 IV-2> 연구방법의 유형 분석: 학술논문·학위논문

영역	학술논문	학위논문	계
양적연구	7(77.8)	20(90.9)	27(87.1)
질적연구	0(0.0)	2(9.1)	2(6.5)
문헌연구	2(22.2)	0(0.0)	2(6.5)
혼합연구	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
계	9(100.0)	22(100.0)	31(100.0)

문헌연구는 모두 교원 성과급 운영 평가를 공정성 측면에서 진행한 연구이고, 연도별 연구방법의 유형 분석 결과에서 문헌연구는 2009년과 2010년에 이루어졌는데, 논문주제가 성과급제의 운영 평가라서 교원 성과급제가 도입된 후 10여년 뒤에 이루어진 것으로 사료된다.

질적연구는 모두 절차 공정성 측면에서 공정성 저해요인을 연구한 것이 공통점이다. 이는 2015, 2016년에 이루어진 연구로, 교원 성과급에 대한 공정성 인식 관련 연구들이 대부분 양적 연구로 효과성을 살펴보는 연구인데 반해 구성원들의 공정성 저해요인을 살펴봄으로써 연구주제가 점점 다양해짐을 알 수 있다.

<표 IV-3> 연구방법의 유형 분석: 연도별

영역	2003-2006	2007-2010	2011-2014	2015-2018	계
양적연구	3(100.0)	6(75.0)	12(100.0)	6(75.0)	27(87.1)
질적연구	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	2(25.0)	2(6.5)
문헌연구	0(0.0)	2(25.0)	0(0.0)	0(0.0)	2(6.5)
혼합연구	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
계	3(100.0)	8(100.0)	12(100.0)	8(100.0)	31(100.0)

2) 통계분석 방법

통계분석 방법은 분석결과 사용된 방법만을 표기하였으며 그 결과는 <표 IV-4>와 같다. 문헌연구 2편, 질적연구 2편은 분석에서 제외하였으며, 퍼센트 및 합계는 반응자수(케이스)를 기준으로 하였다. 분석대상에서 사용한 통계분석 방법으로는 집단비교를 위한 통계방법은 t 검정, 분산분석, χ^2 검정, 사후검정이었고, 인과관계분석을 위한 통계방법은 상관계수 검정, 회귀분석, 구조방정식 모형, 요인분석이었다.

학위논문에서는 교사 배경변인(경력, 성과급 등급, 직위, 연령 등)에 따라서 교원 성과급 공정성 인식의 차이점을 분석한 경우가 20편으로 양적연구를 사용한 모든 학위논문은 집단비교 분석방법을 사용하였다. 또한, 양적연구를 사용한 모든 학술논문은 인과관계 분석 방법을 사용하였다.

집단비교를 위한 통계방법만을 사용한 연구는 4편은 모두 학위논문이었고, 인과관계분석을 위한 통계방법만을 사용한 연구는 4편으로 모두 학술논문이었다. 인과관계분석을 위한 통계방법에서 상관계수 검정이나 회귀분석 중 한 가지만 분석한 연구는 8편으로, 상관계수 검정 3편, 회귀분석 5편이었다. 학술논문에서 집단비교를 위한 통계방법과 인과관계를 모두 사용한 연구는 3건이고, 나머지 4건은 인과관계분석을 위한 통계방법만을 사용하였다.

이를 통해 교원 성과급에 대한 공정성 관련 연구들은 교사 배경변인별, 집단간 공정성 인식의 차이에 대한 연구와 공정성 인식이 조직효과성에 미치는 영향에 대한 연구가 주로 수행되었

다는 것을 알 수 있다.

학술논문과 학위논문에서 집단비교를 위한 통계방법에서 분산분석으로 3개 이상 집단 간 차이를 비교할 때, 사후검정을 통해 집단 간 차이를 거의 확인하지 않아 연구 결과 해석에 한계가 있었다.

<표 IV-4> 통계방법 분석: 집단비교를 위한 통계방법, 인과관계분석을 위한 통계방법

통계분석 방법		구분				계
		학술논문		학위논문		
집단 비교	t 검정	1(14.3)	3(42.9)	16(80.0)	20(100.0)	23(85.2)
	분산분석	3(42.9)		19(95.0)		
	χ^2 검정	1(14.3)		2(10.0)		
	사후검정	0(0.0)		5(25.0)		
인과 관계 분석	상관계수 검정	2(28.6)	7(100.0)	13(65.0)	16(80.0)	23(85.2)
	회귀분석	4(57.1)		13(65.0)		
	구조방정식	2(28.6)		1(5.0)		
	요인분석	0(0.0)		1(5.0)		
연구편수		7(25.9)		20(74.1)		27(100.0)

인과관계분석을 위한 통계방법에서 교원 성과급에 대한 공정성 인식의 선행요인, 결과변수, 매개변수에 대한 분석이 이루어지지 않은 2편을 제외한 22편을 분석대상으로 하였다. 분석 결과 22편 모두 교원 성과급에 대한 공정성 인식의 결과변수에 관한 연구였다. 교원 성과급에 대한 공정성 인식에 영향을 주는가에 대한 선행요인의 연구나 공정성을 매개변수로 삼는 연구는 이루어지지 않았다.

분석대상의 국내 연구 중의 일부는 측정 변수들 간의 상관관계를 제시하지 않거나, 측정변수들에 대한 회귀분석 결과를 제시하지 않고 있다. 상관관계를 제시하더라도, 공정성의 유형별로 결과변수에 미치는 영향에 대한 상관관계를 분석한다거나, 공정성의 유형간 영향에 대한 비교 연구는 없었다. 또한, 분배 및 절차 공정성을 측정도구에서 사용하더라도 이를 교원 성과급제에 대한 인식의 하위요인으로 사용하여, 분배 및 절차 공정성의 결과변수에 대한 단선적인 영향력을 분석하지 않은 경우도 있다. 이러한 연구의 한계로 인해 교원 성과급의 공정성이 영향을 미치는 결과변수를 학술논문·학위논문, 연도별로 구분하여 분석하였고, 결과는 <표 IV-5>와 같다. 퍼센트 및 합계는 반응을 기준으로 하였다.

<표 IV-5> 교원 성과급에 대한 공정성 인식의 결과변수에 대한 연구 현황

구분	결과변수	학술논문	학위논문	계
태도	조직몰입	3(27.3)	10(41.7)	13(37.1)
	직무만족	3(27.3)	5(20.8)	8(22.9)
	조직적응	0(0.0)	2(8.3)	2(5.7)
	동기	1(9.1)	4(16.7)	5(14.3)
	교사효능감	0(0.0)	1(4.2)	1(2.9)
	피드백수용도	1(9.1)	0(0.0)	1(2.9)
	신뢰	1(9.1)	0(0.0)	1(2.9)
	반응	1(9.1)	0(0.0)	1(2.9)
행동	조직시민행동	1(9.1)	0(0.0)	1(2.9)
성과	직무성과	0(0.0)	2(8.3)	2(5.7)
계		11(31.4)	24(68.6)	35(100.0)

교원 성과급에 대한 공정성 인식의 결과변수에 대한 연구 동향은 조직몰입, 직무만족, 동기, 조직적응, 직무성과 등의 순이었으며, 일부 변수에 연구가 집중되어 있음을 알 수 있다.

3) 측정도구

국내 교원 성과급에 대한 공정성 인식을 다룬 연구들은 기존 연구의 가설을 반복검증하는 특징을 보이고 있다. 공정성의 유형 측면에서 대부분은 분배 공정성, 절차 공정성, 상호작용 공정성으로 구분되고 있으나, 일부 연구에서는 ‘학교 특성에 따른 배정 기준의 공정성, 학교 규모에 따른 배정기준의 공정성’ 등 공정성의 이론에 근거하지 않고 항목에 대한 공정한지에 대해 다룬다던가, ‘성과급의 지급시기의 공정성, 지급을 위한 등급 설정 기준의 공정성’ 등이라고 공정성 이론에 근거하지 않고 자체 개발하였는데 정작 설문지에서는 ‘성과급의 지급 시기는 어느 때가 적당하다고 생각하는가?, 지급을 위한 등급 설정 기준의 우선순위’를 묻는 등의 일관성과 이론적 배경이 부재한 연구도 있었다. 이 2편의 연구는 측정도구 분석에서 제외하였다.

국내 교원 성과급의 공정성 인식 관련 연구들은 여러 개의 측정도구를 조합하여 설문항목을 구성하고 활용하는 연구가 많으며, 해외에서 개발된 공정성 측정도구의 신뢰도 및 요인분석 결과 등 통계분석 결과에 관한 정보를 명확히 제시하지 않은 연구도 발견되고 있다. 공정성의 측정도구에 대한 출처나 인용한 설문문항을 명확히 제시하지 않거나 여러 측정도구를 조합한 경우에 설문지의 예비검사를 통한 문항의 신뢰도와 타당도를 검토하지 않은 연구도 있었다. 상호작용 공정성의 측정도구를 한진우(2011)라고 기술되어있지만, 한진우는 분배 공정성과 절차 공정성만을 다룬 연구여서 표기가 잘못된 경우도 있었다.

교원 성과급에 대한 공정성 인식 측정도구는 <표 IV-6>과 같다.

<표 IV-6> 공정성 측정도구 분석

공정성 유형		측정도구
해외	분배 공정성	<2> Price & Mueller(1986), <1> Moorman(1991)
	절차 공정성	<3> Leventhal(1976), <2> Leventhal(1980), <1>Greenberg(1986)
	상호작용 공정성	<1> Moorman(1991), Niehoff&Moorman(1993)
국내 인용	분배 공정성	<2> 엄준용(2003), 강갑순(2004), <1> 윤권현(1998)
	분배·절차 공정성	<4> 최지혜(2005), 조국행(2000), 한진우(2011), <2> 박귀성(2007), 한지민(2010), <1> 이종춘(1994), 함상규(2007), 하봉운(2005), 김가연(2007), 노연숙 (2008), 이미경(2008), 홍철희(2009), 이진원(2010), 박수경(2012)
	상호작용 공정성	<4> 홍철희(2009), <2> 이진원(2010), <1> 함상규(2007)
국내 개발	-	-

※ 기호 <>는 인용편수를 의미함.

국내인용의 빈도수가 높은 최지혜(2005), 조국행(2000), 한진우(2011), 홍철희(2009), 박귀성(2007), 한지민(2010)의 측정도구의 출처를 찾아보면, 이종춘(1994), 엄준용(2003), 강갑순(2004), Price&Mueller(1986), Moorman(1991), Leventhal(1980), Niehoff&Moorman(1993) 이다. 국내 연구도구의 출처는 일련의 연구결과들을 참고하여 작성하였다고 제시하는 등 명확하게 제시되어 있지 않다. 결국 박귀성(2007), 한지민(2010), 권미경(2017) 등의 최지혜(2005)가 사용한 측정도구를 근거로 한 연구들은 출처가 불분명한 측정도구를 사용하였으며, 한진우(2011)는 조국행(2000)의 측정도구를 수정하였고, 조국행(2000), 홍철희(2009)은 해외의 측정도구를 수정하여 사용하였다.

국내 성과급에 대한 공정성 인식의 측정도구의 출처를 분석해보면 크게 출처가 불분명한 경우와 해외의 측정도구를 인용한 경우로 구분할 수 있다. 해외의 측정도구를 인용한 경우에도 해외의 일부 연구자들에게 한정되어 있음을 알 수 있다.

3. 연구대상 분석

교원 성과급에 대한 공정성 인식과 관련된 논문의 연구대상 분석에서 문헌연구 2편을 제외하였고, 합계 및 퍼센트는 반응을 기준으로 하였다. 분석결과 초등학교 교사를 대상으로 한 연구

가 분석대상의 61.8%에 해당하고, 중학교 교사, 고등학교 교사, 유치원 교사 순으로 연구의 비율이 적었다. 이는 교원 성과급에 대한 공정성 인식 관련 연구들은 대부분 학위논문이었고, 교육대학원 논문이 17편으로 분석대상의 54.8%에 해당하여 초등교사가 연구자인 경우가 많다고 볼 수 있다.

<표 IV-7> 연도에 따른 연구대상별 분석

(단위: 편, %)

측정대상	2003-2006	2007-2010	2011-2014	2015-2018	계
유치원 교사	0(0.0)	1(9.1)	0(0.0)	1(8.3)	2(4.8)
초등학교 교사	2(40.0)	6(54.5)	11(78.6)	7(58.3)	26(61.9)
중학교 교사	2(40.0)	2(18.2)	2(14.3)	2(16.7)	8(19.0)
고등학교 교사	1(20.0)	2(18.2)	1(7.1)	2(16.7)	6(14.3)
계	5(11.9)	11(26.2)	14(33.3)	12(28.6)	42(100.0)

V. 결론 및 제언

교원 성과급제가 2001년에 본격적으로 도입되었고, 20년이 지났다. 도입 초기부터 교원단체의 강렬한 저항이 있었으며 교원 성과급제에 대한 공정성의 문제가 있기 때문에 논란이 계속되고 있다. 교원 성과급제에 대한 공정성 인식과 관련하여 여러 연구들이 수행되었으나 국내 연구 동향을 분석한 연구는 없었다. 연구들의 과거와 현재를 통찰하여 어떠한 경향성을 갖고 연구가 진행되어 왔는지를 파악하여 미비한 부분은 보완하고 연구방향 설정에 도움이 될 수 있다.

따라서 연구주제, 연구방법, 연구대상을 분석기준으로 교원 성과급제에 대한 공정성 인식과 관련된 연구의 동향을 분석하였다. 연구방법은 연구방법의 유형, 통계분석 방법, 측정도구로 구분하였다. 분석대상은 학술논문 9편, 학위논문 22편으로 총 31편이며, 2003년부터 2017년도에 해당한다. 연구결과를 바탕으로 교원 성과급제에 대한 공정성 인식 관련 연구동향의 특징은 다음과 같다.

첫째, 공정성의 유형 중 분배 공정성과 절차 공정성에 관한 연구가 주를 이루나, 세 유형을 다루는 연구가 증가하고 있다. 1개의 공정성 유형을 다룬 연구는 소수이기는 하나, 모두 분배 공정성과 절차 공정성을 다루고 있어 교원 성과급제에 대한 분배 공정성과 절차 공정성 인식이 관심사임을 알 수 있다.

둘째, 연구방법의 유형은 대부분 양적연구이나 2편이 질적연구로 수행된 점이 특이하다. 문형

구 외(2009)는 국내 공정성을 다룬 연구 62편의 연구동향을 분석하였을 때, 개념연구 1편을 제외한 61편은 양적연구였다. 질적연구 2편의 경우 1편은 양적연구에서 사용할 문항을 면접법으로 물어본 것이고, 다른 1편의 경우는 절차 공정성의 원칙을 면접법으로 연구하였다.

셋째, 인과관계분석 연구에서 공정성의 하위유형간 결과변수에 대한 상대적 영향력을 분석하거나, 공정성 유형들 간의 상호작용 효과에 대한 연구가 존재하지 않는다. 면밀하고 구체적인 연구분석을 위해서 공정성 유형 간의 관계에 대한 연구가 필요함을 알 수 있다.

넷째, 교원 성과급에 대한 공정성 인식이 결과변수에 미치는 영향 연구에서 결과변수가 여러 번 반복적으로 평가되고 있다. 조직몰입의 경우 13편에서 다루고 있고, 연구대상 초등교사로 동일하더라도 연구결과는 상이하게 나타나고 있다.

다섯째, 측정도구의 출처가 국내 연구자가 사용한 질문지를 인용하거나, 해외의 측정도구를 인용한 경우가 대부분이다. 국내 인용을 한 경우 인용된 연구에서 사용한 측정도구의 출처가 제시되지 않은 경우가 있었다. 불명확한 측정도구를 여러 연구자들이 인용하여 사용하였고, 해외의 측정도구는 일부 연구자들에게 한정되어 있는 문제점이 있다.

앞으로의 교원 성과급제에 대한 공정성 인식 관련 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 해외나 국내에서 논의되고 있는 최신 공정성 이론에 대한 선행연구를 통해 국내에서 연구할 필요가 있다. 최근 해외에서 논의되고 있는 상호작용 공정성을 대인관계 공정성과 정보 공정성으로 구분하여 분석한 연구나 절차 공정성의 다층적인 개념 연구를 국내에서 연구를 한다면 교원 성과급제에 대한 공정성 인식을 면밀하게 살펴볼 수 있을 것이다.

둘째, 연구방법에서 공정성의 유형간의 결과변수에 미치는 상대적 영향력이나 상호작용 효과에 대한 연구도 필요하지만, 어떤 요인이 공정성 인식에 영향을 주는가에 대한 선행요인에 대한 연구는 부족하다. 따라서 교원 성과급에 대한 개인의 공정성 인식을 높일 수 있는 요인이 무엇인가를 밝히는 연구는 조직관리 측면이나 제도의 운영에 대해서도 시사점을 줄 수 있다는 점에서 의의가 있을 것이다.

셋째, 교원 성과급에 대한 공정성 인식이 구성원에게 어떠한 영향을 주는지에 대한 다양한 결과변수를 고려한 연구가 필요하다. 국내 연구는 주로 태도 변수에 초점을 두고 조직몰입, 직무만족, 동기 등이 주된 관심영역이었다. 결과변수의 영역이 다소 한정되어 있어 행동, 성과와 스트레스 등에 관한 연구 등이 진행된다면 의미있는 결과를 얻을 수 있을 것으로 보인다.

넷째, 공정성 인식의 측정도구에 대한 연구가 필요하다. 일부의 특정 연구자의 측정도구가 사용되고 있으며, 해외 연구자들의 측정도구의 경우 가장 최근의 연구가 1993년도이다. 해외나 국내에서 공정성에 대한 연구가 활발히 진행된 점을 고려한다면 최신의 연구결과를 반영한 측정도구를 사용할 필요가 있다.

<참고 문헌>

- 경기도교육청(2022). 2022년 교육공무원 성과상여금 지급 지침. 내부문서.
- 곽경련, 이쌍철(2014). 교원 성과상여금 평가 특징 분석. 한국교원교육연구, 31(1), 267-292.
- 교육과학기술부(2009). 교원 성과상여금 오해에서 이해까지.
- 교육과학기술부(2012). 2012년도 교육공무원 성과상여금 지급 지침.
- 교육부(2015). 교원평가제도 개선방안 발표.
- 교육부(2020). 2020년도 교육공무원 성과상여금 지급 지침.
- 권미경(2017). 교원성과상여금제도에 대한 교원들의 인식과 교사현신의 관계. 대구교육대학교 석사학위논문.
- 김달호(2013). 교원성과급의 효용성에 관한 교사의 인식 분석. 인문사회과학연구, 14(1), 277-298.
- 김순중(2011). 초등학교 교사의 성과상여금제에 대한 요구분석. 인천대학교 석사학위논문.
- 김은심, 김정희(2008) 가정 문식성 환경 평가 도구를 사용한 언어 연구의 동향과 평가도구의 내용분석. 유아교육학논진, 12(6), 401-428.
- 김정희, 정정희(2021). 다문화교육에 대한 교사인식 연구동향 분석. 어린이문학교육연구, 22(3), 203-225.
- 김형선, 이운식(2017). 교사 성과상여금 지급의 공정성, 피드백 수용도, 자기계발 동기, 조직헌신 간의 구조 분석. 교육행정학연구, 35(1), 287-312.
- 김희규, 주영호(2014). 교원평가제 실태 분석 및 발전 방안 탐색. 한국교육학연구, 20(3), 31-58.
- 문형구, 최병권, 고옥(2009). 국내 조직공정성 연구의 동향과 향후 과제. 인사·조직연구, 17(2), 229-306.
- 박귀성(2007). 교원 성과급제도가 학교 조직효과성에 미치는 영향. 건국대학교 석사학위논문.
- 박균열(2021). 다중흐름모형을 적용한 교원성과급제의 정책변동 분석. 교육정치학연구, 28(3), 211-238.
- 박균열(2021). 다중흐름모형을 적용한 교원성과급제의 정책변동 분석. 교육정치학연구, 28(3), 211-238.
- 박수경(2012). 성과상여금이 교원의 성취동기에 미치는 영향. 경인교육대학교 석사학위논문.
- 박영숙. (2002). 교원 성과급 보수제도 운영 요건 탐색. 한국교원교육연구, 19(3), 55-78.
- 박유미(2012). 성과상여금 지급에 대한 공정성이 학교조직몰입에 미치는 영향. 경북대학교 석사학위논문.
- 박효민, 김석호(2015) 공정성 이론의 다차원성. 사회와이론, 27, 219-260.
- 변무영(2013). 초등학교원의 배경변인과 성과상여금에 대한 인식이 교사효능감에 미치는 영향. 울산대학교 석사학위논문.
- 성태제·시기자(2020). 연구방법론. 서울: 학지사.
- 세종특별자치시교육청(2022). 2022년도 교육공무원 성과상여금 지급 지침. 내부문서.
- 신범철, 이예슬, 박균열(2018). 교원정책 연구 동향 분석. 한국교원교육연구, 35(2), 211-240.
- 신상명(2009). 교원성과상여금제도의 운영 및 성과에 대한 평가. 한국교원교육학회 학술대회자료집, 2-15.
- 신현석, 오찬숙(2013). 교원 현직연수 연구동향 분석: 연구 영역, 주제 및 연구방법을 중심으로. 한국교원교육연구, 30(3), 431-462.
- 엄준용(2003). 교원 성과급제도의 동기부여 효과. 고려대학교 석사학위논문.
- 여순영, 김운신, 김현숙(2011). 교원 성과급 제도에 대한 초등교사와 초등보건교사의 인식과 개선방안. 한국학교보건학회지, 24(2), 141-154.
- 유근혁(2015). 개인성과급에 대한 초등교사의 공정성 인식이 교사현신에 미치는 영향. 인하대학교 석사학위논문.
- 유영설(2019). 교원성과급제도에 대한 고등학교 교사의 주관성 연구. 한국융합학회논문지, 10(3), 265-274.

- 이광수(2013). 교원성과급이 직무동기를 매개로 직무수행노력과 직무성과에 미치는 영향. *교육행정학연구*, 31(2), 325-346.
- 이라나(2010). 특수교사의 교원성과급제도에 관한 공정성 인식이 조직몰입에 미치는 영향에 관한 연구. *공주대학교 석사학위논문*.
- 이리라(2016). 유치원 교사들이 생각하는 조직공정성 저해요인. *경인대학교 석사학위논문*.
- 이승학(2013). 교원성과급에 대한 공정성 인식과 학교조직 효과성과의 관계. *신라대학교 석사학위논문*.
- 이쌍철, 홍창남(2008). 교원성과급 정책집행의 순응 및 불응 요인 분석. *교육행정학연구*, 26(4), 217-240.
- 이재운(2016). 교사의 교원성과급에 대한 공정성 지각, 대인신뢰, 조직몰입 및 조직시민행동 간의 구조 관계. *인하대학교 박사학위논문*.
- 이재운, 강정석(2016). 교사의 교원성과급에 대한 공정성 지각, 대인신뢰, 조직몰입 및 조직시민행동 간의 구조 관계. *교육문화연구*, 22(6), 115-146.
- 전제상(2001). 교사평가와 교원성과급. *한국교원교육연구*, 18(3), 173-211.
- 전제상(2010). 교원성과급제도의 운영실태 평가. *한국교원교육연구*, 27(3), 69-92.
- 정범구(1993). 인사관리시스템에 대한 공정성 인식의 결정요인과 결과요인에 관한 연구. *서울대학교 박사학위논문*.
- 정영희(2013). 교원 성과급에 대한 공정성 인식과 성취동기, 조직헌신, 직무만족의 관계 분석. *중부대학교 박사학위논문*.
- 조은정, 이수정(2020). 교원성과상여금제도와 교원의 전문성과의 관계에 관한 경험 분석 연구. *질적탐구*, 6(4), 75-103.
- 조은정, 이수정(2020). 교원성과상여금제도와 교원의 전문성과의 관계에 관한 경험 분석 연구. *질적탐구*, 6(4), 75-103.
- 조혜진(2007). 교원평가제와 교원성과급제 정책결정의 딜레마 연구. *교육행정학연구*, 25(1), 185-298.
- 주현준·전제상(2010). 미국과 영국의 교원성과급제도 운영 사례와 시사점. *한국교육연구*, 9(3), 59-81.
- 최재웅(2015). 개인성과상여금제도의 공정성에 대한 초등교사의 인식. *서울교육대학교 석사학위논문*.
- 최지혜(2005). 교원 성과급제도와 교원의 성취동기와의 관계. *연세대학교 석사학위논문*.
- 한지민(2010). 교원성과급에 대한 교사의 인식과 직무만족과의 관계. *대구교육대학교 석사학위논문*.
- 한진우(2011). 현행 교원 성과급 제도에 대한 공정성 인식과 교사헌신과의 관계. *부산교육대학*
- 허창수(2012) 제도, 제도적 과정, 그리고 제도적 효과. *공공부문 성과급제도*. *한국행정학보*, 46(2), 55-83.
- Adams, J. Stacy(1965) Inequity in Social-Exchange. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2(4), 267-299.
- Bies,R.J.&Moag,J.(1986) Interactional justice: Communication criteria of fairness, In R. Lewicki, B. Sheppard & M. Bazerman(eds.), *Research on Negotiation in Organizations*, .1, 43-55, Greenwich, CT: JAIPress
- Bies,R.J.&Shapiro,D.L.(1987). Interactional fairness judgments: The influence of causal accounts. *Social Justice Research*, 1, 199-218.
- Colquitt, J. A., Scott, B. A., Rodell, J. B., Long, D. M., Zapata, C. P., Conlon, D. E., & Wesson, M. J.(2013). Justice at the millennium, a decade later: a meta-analytic test of social exchange and affect-based perspectives. *Journal of applied psychology*, 98(2), 199.
- Deutsch, Morton,(1975) Equity, Equality, and Need: What Determines Which Value Will Be Used as the Basis of Distributive Justice?. *Journal of Social Issues*, 31(3), 137-149.
- Erdogan, B., Kraimer, M. L., & Liden, R. C. (2001). Procedural justice as a two-dimensional construct:

- An examination in the performance appraisal context. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 37(2), 205-222.
- Folger, R., & Greenberg, J.(1985). Procedural justice: An interpretive analysis of personnel systems. In K. M. Rowland & G. R. Ferris (Eds.), *Research in personnel and human resource management*, vol. 3: 141-183. Greenwich, CT: JAI Press
- Homans, George C.(1961) *Social Behavior: Its Elementary Forms*. New York: Harcourt.
- Leventhal,G.S.(1980). What Should Be Done With Equity Theory. In K.J.Gergen,M.S. Greenberg, & R.H. Willis(Eds), *Social Exchange: Advance in Theory and Research*. New York: Plenum Press.
- McFarlin,D.B. & Sweeny,P.D.(1992). Distributive and Procedural Justice as Predictors of Satisfaction with Personal and Organizational Outcomes. *Academy of Management Journal*, 35, 626-637.
- Moorman,R.H.(1991). Relationship between Organizational Justice and Organizational Behavior: DO Fairness Perceptions Influence Employee Citizenship?. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845-855.
- Nihoff,B.P., & Moorman,R.H.(1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 36(3), 527-556.
- Price,J.L., & Mueller,C.W.(1986). *Handbook of Organizational Measurement*. Marshfield, MA: Pitman.
- Thibaut,J. & L.Walker(1975) *Procedural Justice: A Psychological Analysis*, Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated.
- Tyler, T. R., & Bies, R. J.(1990). Beyond formal procedures: The interpersonal context of procedural justice. In J. Carroll (Ed.), *Applied social psychology and organizational settings*,. 77 - 98. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 전국교직원노동조합(2019). 교원 성과급제를 폐지하라(2019.3.27.)
https://www.eduhope.net/bbs/board.php?bo_table=maybbs_eduhope_4&wr_id=215359&sfl=wr_subject&stx=%EC%84%B1%EA%B3%BC%EC%83%81%EC%97%AC&sop=and&menu_id=2010
- 한국교원단체총연합회(2016). 성과급 차등지급 철폐, 교권침해 처벌 강화 등 10대 과제 해결 촉구 청원운동 돌입(2016.10.4.)
<https://www.kfta.or.kr/page/pressView.do?menuSeq=170000000015&currPageIndex=2&searchText=성과상여금&seq=171208002487>