

이 발표논문집은 2023년도 정부 자원(교육부)으로 한국연구재단의 지원을 받아 발간되었음 (NRF-2023S1A8A4A0108904411)

2023 한국교육행정학회 연차학술대회  
자유주제 발표 세션 I

2023.12

KEAS 한국교육행정학회  
한국교육개발원

2023 한국교육행정학회 연차학술대회

# 지역, 국가와 고등교육 경쟁력 : 전망과 과제

- 자유주제 발표 세션 I -

2023. 12. 2.(토) 09:30~10:50  
충남대학교 융합교육혁신센터



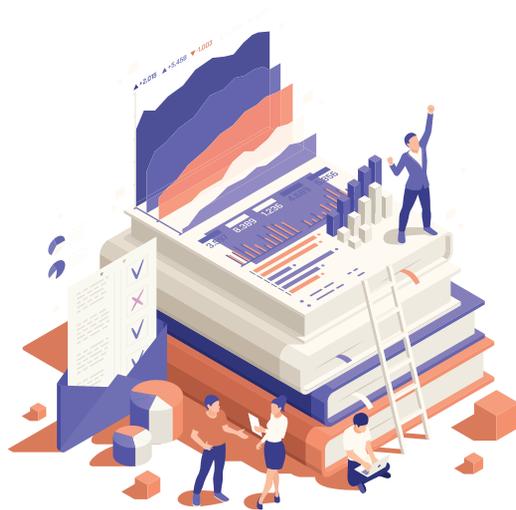
2023 한국교육행정학회 연차학술대회

# 지역, 국가와 고등교육 경쟁력 : 전망과 과제

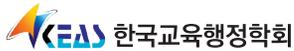
- 자유주제 발표 세션 I -

2023. 12. 2.(토) 09:30~10:50

충남대학교 융합교육혁신센터



공동주최



한국교육행정학회



한국교육개발원

공동주관



한국연구재단



교육부 정책중점연구소  
한국지방교육연구소



FOUR 21 세계시민교육  
미래인재양성사업단



# 프로그램

## 발표 및 내용

일정		발표 및 내용	
등록		자유주제 발표 페널	
1부	9:00 ~ 9:30	신진학자 패널	
		〈신진학자 위원회 세션〉 101호	〈자유주제 발표 세션 I〉 302호
	9:30 ~ 10:50	학문후속세대 패널 〈논문경진대회 세션 II〉 202호	〈자유주제 발표 세션 II〉 303호
		좌장: 서화정(대구대) <b>[발표자]</b> 1. 홍희경(이화여대 박사과정) 외 2. 구지연(이화여대 석사과정) 3. 김수지(이화여대 박사과정) 외 4.곽소영(이화여대 박사과정) 외	좌장: 정재영(이화여대) <b>[발표자]</b> 1. 황현철(제주대 박사과정) 외 2. 유진실(충남대 석사과정) 3. 김항란(제주대 박사과정) 외 4. 황정훈(서울대 박사과정)
10:50~11:00		휴식 시간	
2부		학문후속세대 패널 〈한국지방교육연구소 세션〉 201호	자유주제 발표 페널 〈자유주제 발표 세션 III〉 302호
	11:00 ~ 12:00	좌장: 서화정(대구대) <b>[발표자]</b> 1. 김인재(이화여대 박사과정) 외 2. 장수정(이화여대 박사과정) 외 3. 김유정(이화여대 박사과정) 외 4. 강영애(이화여대 박사과정) 외	좌장: 차성현(전남대) <b>[발표자]</b> 1. 주후정(한국직업능력개발원 선임연구위원) 2. 이진권(한국교육개발원 부연구위원) 3. 고은애(조선대 박사과정) 외
		단체 및 기관 발표 패널 〈한국교육개발원 세션〉 101호	〈자유주제 발표 세션 IV〉 303호
		좌장: 이슬아(한남대) <b>[발표자]</b> 1. 이수경(한국지방교육연구소 전임연구위원) 2. 왕문혜(한국지방교육연구소 전임연구위원) 3. 이호준(한국지방교육연구소 전임연구위원) 4. 김용준(한국지방교육연구소 연구원) 5. 이다현(한국지방교육연구소 연구원)	좌장: 심현기(공주대) <b>[발표자]</b> 1. 민윤경(한국교육개발원 부연구위원) 외 2. 박선형(동국대 교수) 3. 류명혜(서울대 교육연구소 객원연구위원)
12:00~13:30		점심시간 및 이사회	

## 프로그램

일정	발표 및 내용	비고	
3부	13:30 ~ 13:40	개회사: 김병주 (본 학회 회장, 영남대학교 교수) 환영사: 이진숙 충남대학교 총장 축 사: 설동호 대전광역시 교육감 축 사: 김지철 충청남도 교육감	사회자: 구성우 (신한대)
	13:40 ~ 14:20	<b>기획세션 1. 지역발전을 위한 대학의 역할과 과제</b>	
	14:20 ~ 15:00	발표자: 차성현 (전남대학교 교수) 토론자: 이정미 (충북대학교 교수)	좌장: 나민주 (충북대)
	14:20 ~ 15:00	<b>기획세션 2. 혁신인재 양성을 위한 대학의 역할과 과제</b>	
	15:00 ~ 15:30	휴식시간	
	15:30 ~ 16:10	<b>기획세션 3. 대학의 경쟁력 강화를 위한 고등교육재정지원</b>	좌장: 나민주 (충북대)
	15:30 ~ 16:10	발표자: 남수경 (강원대학교 교수) 토론자: 김훈호 (공주대학교 교수)	
	16:10 ~ 16:50	<b>기획세션 4. 대학의 경쟁력 강화를 위한 질관리 및 평가 방향</b>	좌장: 나민주 (충북대)
	16:10 ~ 16:50	발표자: 서지영 (용인대학교 교수) 토론자: 백승주 (한국교육개발원 대학역량진단센터 소장)	
	16:50 ~ 17:30	학술대회 발표에 대한 종합토론 좌장: 김도기 (본 학회 부회장, 한국교원대학교 교수)	사회자: 구성우 (신한대)
17:30 ~ 18:00	(사) 한국교육행정학회 총회 - 시상식: 논문경진대회 시상식, 소석논문상 수상, 주삼환리더십상 수상, 공로패· 송공패·학위취득기념패 수상		

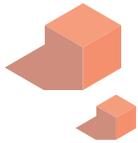
## 1부 자유주제 발표 [9:30 ~ 10:50]

### 학문후속세대 패널

#### 논문경진대회세션 I <강의실 201호>

좌장: 서화정(대구대학교 교수)

구분	발표 제목	발표자
1	기업가 정신 교육 개선 방안 연구: 학생 소감문 분석을 중심으로	홍희경(이화여자대학교 박사과정) 엄지윤(이화여자대학교 석사과정)
2	청소년의 학업과 여가시간 활용에 따른 잠재프로파일 분류와 영향요인 탐색	구지연(이화여자대학교 석사과정)
3	텍스트 마이닝을 활용한 성인문해교육 정책, 연구, 언론 부문 핵심 키워드 및 토픽 분석	김수지(이화여자대학교 박사과정) 송민희(이화여자대학교 박사과정) 노한나(이화여자대학교 석사과정)
4	일본의 '몬스터 페어런트(monster parent)'는 누구인가?	곽소영(이화여자대학교 박사과정) 김가영(이화여자대학교 박사과정)



### 학문후속세대 패널

#### 논문경진대회세션 II <강의실 202호>

좌장: 정제영(이화여자대학교 교수)

구분	발표 제목	발표자
1	학령기 발달장애 양육 부모의 지방선거 공약 개발 경험에 관한 현상학적 연구	황현철(제주대학교 박사과정) 오승천(제주대학교 박사과정) 홍지환(제주대학교 박사과정)
2	대학원 경험 및 연구 효능감과 연구 성과의 관계 탐색	유진설(충남대학교 석사과정)
3	NIE 지도사의 신문활용교육 지도 경험에 대한 현상학적 연구	김향란(제주대학교 박사과정) 김은영(제주대학교 박사과정)
4	초등학교 남교사의 여학생 생활지도에 대한 고충 탐색: 성역할 사회학습이론을 중심으로	황정훈(서울대학교 박사과정)



## 신진학자 패널

### 신진학자위원회 세션 <강의실 101호>

좌장: 김훈호(공주대학교 교수)

구분	발표 제목	발표자
1	대학평가정책 변화에 대한 역사적 신제도주의 분석	이영신(한국청소년정책연구원 부연구위원)
2	교육과정 실행의 미시정치: 자율 초등학교 특성화교육과정 사례를 바탕으로	서시연(해밀초등학교 교사)
3	학부모 학교참여와 학생의 학업성취도 - 참여 격차와 그 영향을 중심으로 -	문희원(서울대학교 강사)
4	학문적 정체성 관점에서 본 학교장 리더십 국내 연구동향 분석	황재운(이화여자대학교 미래교육연구소 연구교수) 정제영(이화여자대학교 교수)



## 자유주제 발표 패널

### 자유주제 발표 세션 I <강의실 302호>

좌장: 서재영(한남대학교 교수)

구분	발표 제목	발표자
1	한국 교육행정학 분야 질적 연구의 질 평가: 「교육행정학연구」를 중심으로	신현석(고려대학교 교수) 정수현(서울특별시북부교육지원청 장학사) 윤혜원(서울상천초등학교 교사) 주영효(경상국립대학교 교수)
2	초등학교 교사의 예산 운용 경험에 관한 질적 연구 : 서울특별시교육청의 꿈실 사업을 중심으로	이고은(서울교육대학교 박사과정) 김두섭(서울교육대학교 박사과정) 오범호(서울교육대학교 교수)
3	위계선형모형을 활용한 소규모 이공계 대학의 강의만족도 분석	배소현(한국에너지공과대학교 대우교수) 김지현(성신여자대학교 교수)

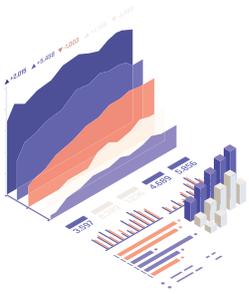


## 자유주제 발표 패널

### 자유주제 발표 세션 II <강의실 303호>

좌장: 이호준(청주교육대학교 교수)

구분	발표 제목	발표자
1	교육학 연구에서 무선헌당 실험연구(Randomized Controlled Trial) 활용 실태와 향후 과제	최예슬(한국교육개발원 부연구위원) 박소정(고려대학교 연구교수)
2	다층선형모형을 활용한 교수효능감 영향요인 탐색	유성동(한국교원대학교 박사과정) 이재덕(한국교원대학교 교수)
3	Kingdon의 정책흐름모형을 적용한 초등돌봄교실정책 분석	김영빈(한국교원대학교 박사과정) 이재덕(한국교원대학교 교수)



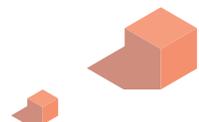
### 2부 자유주제 발표 [11:00 ~ 12:00]

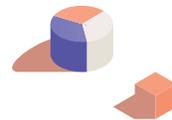
## 학문후속세대 패널

### 논문경진대회 세션 III <강의실 201호>

좌장: 서화정(대구대학교 교수)

구분	발표 제목	발표자
1	텍스트 마이닝을 활용한 개정 교육과정 언론보도 분석 : 2015와 2022 개정 교육과정의 비교	김인재(이화여자대학교 박사과정) 구태진(이화여자대학교 박사과정)
2	다차원 교육정책분석 모형을 활용한 디지털 기반 미래교육 분야 교원 연수 정책 분석	장수정(이화여자대학교 박사과정) 이선희(이화여자대학교 박사과정)
3	다차원 교육정책 분석모형을 활용한 디지털교과서 정책 분석	김유정(이화여자대학교 박사과정) 이정민(이화여자대학교 박사과정)
4	대학수학능력시험 난이도 연구에 관한 체계적 문헌고찰 - 언어, 수리, 외국어(영어) 영역을 중심으로	강영애(이화여자대학교 박사과정) 김건아(이화여자대학교 박사과정)





## 단체 및 기관 발표 패널

### 한국교육개발원 포럼 <강의실 101호>

좌장: 최정윤(한국교육개발원 본부장)

#### 지역-대학 협력의 대전환기 고등·평생교육정책의 혁신과제

11:00~11:05	소개	KEDI연구 및 기관세션 소개 최정윤(한국교육개발원 고등평생교육연구본부장)
11:05~12:35	발표	지자체와 지역대학 협력의 법제도적 토대와 그 개선방향 조한상(청주대학교 교수) 고등교육에서의 성인학습자 재교육 현황과 개선방안:지역대학을 중심으로 이정우(한국교육개발원 부연구위원)
토론 “지역-대학 협력의 대전환기 고등·평생교육정책의 주요 이슈, 개선 방향 설정”		
12:35~12:55	토론	[토론1] 박관규(대한민국시도지사협의회 정책연구센터장)
		[토론2] 김규용(충남대학교 교수)
		[토론3] 심우정(한남대학교 교수)
		[토론4] 박상옥(공주대학교 교수)
12:55~	종합 및 폐회	

## 단체 및 기관 발표 패널

### 한국지방교육연구소 발표 세션 <강의실 202호>

좌장: 이슬아(한남대학교 교수)

구분	발표 제목	발표자
1	교육지원청 조직문화 혁신 촉진요인 분석	이수경(한국지방교육연구소 전임연구원) 나민주(충북대학교 교수)
2	지방교육에 관한 정책, 행정, 연구 동향분석	왕문혜(한국지방교육연구소 전임연구원) 나민주(충북대학교 교수) 박수정(충남대학교 교수) 한은정(인천대학교 교수) 서재영(한남대학교 교수) 이슬아(한남대학교 교수) 오혜근(충북대학교 박사과정)
3	시도별 고등교육 재정지원 현황 및 성과 비교	유호준(한국지방교육연구소 선임연구원) 나민주(충북대학교 교수)
4	텍스트마이닝을 활용한 학령인구 감소 대응 교육정책 의제 동향 분석	김용준(한국지방교육연구소 연구원) 나민주(충북대학교 교수)
5	학교지원조직 유형별 조직업무, 조직구성원, 조직성과 비교 분석	이다현(한국지방교육연구소 연구원) 나민주(충북대학교 교수)

## 자유주제 발표 패널

### 자유주제 발표 세션III <강의실 302호>

좌장: 차성현(전남대학교 교수)

구분	발표 제목	발표자
1	광역자치단체 대학지원 RISE 체계 수립의 쟁점과 과제	주희정(한국직업능력개발원 선임연구위원)
2	대학재정지원에서의 재정적 중립성(Wealth Neutrality) 검토: 정부의 대학재정지원과 재학생의 소득수준 간 관계 분석	이진권(한국교육개발원 부연구위원)
3	타 지역 학생들은 왜 지방 사립 C대학을 선택했나	고은애(조선대학교 박사과정) 송경오(조선대학교 교수)



## 자유주제 발표 패널

### 자유주제 발표 세션IV <강의실 303호>

좌장: 심현기(공주대학교 교수)

구분	발표 제목	발표자
1	Cooper 외의 다차원 정책분석 모형의 유용성과 한계점 탐색	민윤경(한국교육개발원 부연구위원) 김두섭(개봉초등학교 교사)
2	교육행정학의 가치기반 이론발달 탐구: 관련 쟁점과 실천 방안	박선형(동국대학교 교수)
3	교원 사기 진작을 위한 정책 방안 탐색	류명혜(서울대학교 교육연구소 객원연구원)





## 목 차

### [1부] 자유주제 발표 세션 I

한국 교육행정학 분야 질적 연구의 질 평가: 「교육행정학연구」를 중심으로 .....1p

발표: 신현석(고려대학교 교수)  
정수현(서울특별시북부교육지원청 장학사)  
윤혜원(서울상천초등학교 교사)  
주영효(경상국립대학교 교수)

초등학교 교사의 예산 운용 경험에 관한 질적 연구 : 서울특별시교육청의  
꿈실 사업을 중심으로 .....27p

발표: 이고은(서울교육대학교 박사과정)  
김두섭(서울교육대학교 박사과정)  
오범호(서울교육대학교 교수)

위계선형모형을 활용한 소규모 이공계 대학의 강의만족도 분석 ...61p

발표: 배소현(한국에너지공과대학교 대우교수)  
김지현(성신여자대학교 교수)



## 자유주제 발표 세션 I

# 한국 교육행정학 분야 질적 연구의 질 평가: 「교육행정학연구」를 중심으로

신 현 석(고려대학교 교수)

정 수 현(서울특별시북부교육지원청 장학사)

윤 혜 원(서울상천초등학교 교사)

주 영 효(경상국립대학교 교수)

## I. 서론

질적 연구는 연구자와 연구대상, 연구자와 언어의 상호의존성을 전제로, 사람들이 구성한 의미를 해석하고 이해하는 방법이다(윤건수, 2003). 교육행정학 분야에서 질적 연구는 교육정책, 교육조직, 인간 인지의 복잡성과 그 속에서 장기간에 걸쳐 생성되는 의미를 이해하는데 있어서 유용성을 갖는다(Honig, 2006; Spillane et al., 2006). 교육행정의 복잡성과 교육 현장과의 밀접한 관련성을 고려하면, 종합적이고 총체적이며 현실맥락을 중요시하는 질적 연구는 교육행정학 분야에 적합한 연구방법이라고 할 수 있다(정영수 외, 2011). 또한, 질적 연구는 교육행정 현상의 구조, 과정, 맥락, 특성을 밝히는 과정을 통해 한국적 교육행정 이론을 형성하는 데 기여할 수 있다는 점에서도 중요한 의미를 갖는다(정영수 외, 2011).

이러한 질적 연구의 유용성에 대한 인식하에 한국 교육행정학 분야에서 질적 연구방법을 활용한 논문의 비중은 지속적으로 확대되어 왔다(김병찬, 유경훈, 2017; 신현석, 박균열, 이예슬, 윤지희, 신범철, 2018). 1980년대까지 『교육행정학연구』에 게재된 질적 연구논문은 전무했지만, 1990년대에 1.68%, 2000년대에는 7.61%를 넘어 2010년대에 이르러 15.29%까지 질적 연구의 비중이 점차 확대되었다(김병찬, 유경훈, 2017). 이처럼 한국 교육행정학계에서 질적 연구에 관한 관심과 수행이 증가하고 있는 상황에

서 질적 연구의 질을 검토하는 일은 중요하다고 볼 수 있다. 국내에 질적 연구가 수행되기 시작하면서 질적 연구의 고유한 특성에 대한 고민과 검토 없이 무분별하게 질적 연구를 적용하는 사례가 적지 않았으며(김병찬, 2003), 여전히 교육행정학계 내에서 질적 연구가 제대로 이루어지고 있는지에 대한 우려의 시선이 존재하기 때문이다(김병찬, 임종현, 문지윤, 최상은, 2023).

하지만 지금까지 한국 교육행정학 분야에서 이루어진 질적 연구의 질과 질 평가에 초점을 맞춘 연구는 미흡했다. “한국 교육행정학 분야 질적 연구 동향 분석”을 수행한 신현석, 주영효, 정수현(2014)의 연구는 연구의 경향을 파악하고 질적 연구 과제와 발전 방향을 조망할 수 있는 기초 자료를 제공하고 있다는 점에서 의의가 있다. 김병찬 외(2023)의 연구 역시 최근 10년간 교육행정 분야에서 이루어진 질적 연구 동향과 문제점을 분석하여 교육행정 분야 질적 연구 개선 및 발전을 위한 향후 과제를 제안하였다는 점에서 가치를 지닌다. 그러나 이들 연구는 질적 연구의 전반적인 질 문제를 논의하지는 않았다는 점에서 한계가 있다. 이들 연구에서 활용된 분석 준거는 상당 부분 중복되는데, 연구 유형, 자료수집 방법, 자료수집 기간, 연구 참여자 수, 신뢰도 확보 방법 등이 그 예이다. 이처럼 논문의 기본적이고 형식적인 정보 사항들을 근거로 한 질적 연구 동향의 양적 분석 결과는 연구방법의 타당성, 연구 설계의 적절성 등 질적 연구의 질적 수준에 관한 판단을 구체화하는 데 한계가 있을 수밖에 없다.

이에 본 연구는 신현석 외(2014)의 후속 연구로써 한국 교육행정학 분야 질적 연구의 질을 집중적으로 평가하는 데 목적을 둔다. 즉, 그동안의 질적 연구들이 과연 얼마나 질적으로(qualitatively) 수행되었는지 검토하고자 하는 것이다(윤견수, 2003). 이를 위해 질적 연구 질 평가 준거를 제시하고 있는 선행연구(O'Brien et al., 2014; Tong et al., 2007; Tracy, 2010) 고찰을 통해 질 평가의 영역 및 준거를 구안하고, 신현석 외(2014)가 분석한 논문을 포함하여 『교육행정학연구』 발간호(1983) 이후부터 41권 2호(2023)까지 출판된 논문에 대해 질 평가를 수행하였다. 본 연구의 방법과 결과는 선행 질적 연구의 방법론적 문제점을 규명하고 반추함으로써 후속 연구자들이 질적 연구 과정에서 고려해야 할 필수 요건을 제시한다는 점에서 학술적 의의가 있다.

## II. 이론적 배경

### 1. 질적 연구의 질 평가 의미와 중요성

가치 있고, 좋은 질적 연구(worthy & good qualitative research)란 질적 연구답고, 질적으로 높은 수준의 질적 연구이면서 동시에 독자들에게 관심을 끌 수 있는 질적 연구(Lincoln & Guba, 1985: 290; Tracy, 2010: 837)를 뜻한다. 여기서 특정 질적 연구가 가치 있고, 좋은 질적 연구로 볼 수 있는지를 판단하는 일이 질적 연구의 질 평가(quality evaluation)<sup>1)</sup>를 의미하며, 질 평가와 그 결과는 질적 연구자와 평가자의 질적 연구 주관, 질에 대한 관점, 질 평가가 수행되는 시대적 맥락에 따라 달라진다(Creswell & Guetterman, 2019: 285; Tracy, 2010: 837). 질적 연구의 질 평가와 그 결과에 대해 Creswell과 Guetterman, Tracy가 취하고 있는 입장은 질적 연구의 질 평가 기준의 다양성과 질 평가 작업의 복잡성을 시사한다. 하지만, 일반적으로 질적 연구의 질 평가는 연구 질문의 중요성, 방법론적 엄격성(methodological rigor), 연구 보고의 질(reporting quality) 등과 같이 연구방법 및 방법론적 요소들에 대한 평가를 주된 내용으로 하고 있다(O'Brien et al., 2014: 1245)는 점을 고려하면, 전술한 질적 연구의 질 평가의 정의를 구체화하여 질적 연구가 질적 연구로서 갖추어야 할 다양한 준거들(criteria)에 특정 질적 연구의 부합 여부를 판단하는 작업으로 규정할 수 있다.

질적 연구의 질 평가는 질적 연구가 갖추어야 할 질의 기준에 대한 해석, 질적 연구 유형 및 질 평가 준거의 다양성과 그에 따른 질 평가 준거에 대한 논쟁 가능성 등으로 인하여 어려움이 상존할 수밖에 없다(Corbin & Strauss, 2014). 또한, 내러티브, 근거이론, 민족지학 등과 같은 질적 연구 유형의 다양성, 질적 연구 유형별 지향점과 연구자별 해당 질적 연구 유형을 적용하는 이유 등의 차이로 인하여 특정 준거에 따른 질적 연구의 질 평가에 대해 회의적이거나 반대하는 입장도 분명히 존재해 왔다(예:

1) 질적 연구 질 평가 관련 국외 연구는 일부 사례(예: Kitto et al., 2008; Kupper et al., 2008)를 제외하고, “어떤 것의 질, 중요성, 가치를 판단하거나 계산하는 과정”(Merriam-Webster online dictionary, 2023)을 뜻하는 evaluation을 일반적으로 사용하고 있다.

Creswell & Guetterman, 2019; Guba & Lincoln, 2005 참고). 하지만, 질적 연구의 질 평가 난해성과 질 평가 가능 여부에 대한 이견에도 불구하고, 질적 연구의 질 평가가 중요한 이유는 최적의 질적 연구 결과 보고가 학술지 편집자, 심사위원, 다른 연구자들과 실천가들이 질적 연구 결과를 평가하거나 적용 또는 통합할 수 있는 가능성을 높여 준다는 점에 있다(O'Brien et al., 2014: 1245).

질적 연구의 질 평가가 중요한 또 다른 이유는 질적 연구 학습자, 후속 연구자들에게 질적 연구 수행에 필요한 일종의 지침 또는 규칙, 모범 사례를 제공함으로써 질적 연구 보고(reporting)의 완성도 제고에 기여할 수 있을 뿐만 아니라 질적 연구에 참여하는 공동 연구자 간 방법론적 소통 구조를 제공해 줌으로써 불필요한 논쟁을 줄여 줄 수 있기 때문이다(Tong et al., 2007: 356; Tracy, 2010: 838). 요컨대, 질적 연구의 질 평가는 질적 연구방법을 활용한 연구물의 보고 내용과 방법이 가치 있고, 좋은 질적 연구로 볼 수 있는지를 반추하고, 질 평가 결과에 기초하여 연구 방법적인 시사점을 도출하여 질적 연구방법을 활용하고 있거나 활용을 고려하는 후속 연구자 및 공동 연구자들이 연구방법 측면에서 준수해야 할 기준을 제공하는 데 의의가 있다.

## 2. 질적 연구의 질 평가 준거

질적 연구의 질 평가에서 중요 요건은 질적 연구의 평가 준거 구안과 준거별 의미 규정이다(O'Brien et al., 2014: 1245). 즉, 전술한 질적 연구의 질 평가 수행 목적을 달성하기 위해서는 질 평가 준거의 구분과 명확화가 선행되어야 한다. 명확하게 구분된 질적 연구의 질 평가 준거(criteria)<sup>2)</sup>는 선행 질적 연구에 대한 질 평가의 기준이 될 뿐만 아니라 후속 질적 연구자들에게 논문 준비, 질적 연구 보고 및 글쓰기를 위한 명확한 기준과 주의

---

2) 기준(standard)은 “기본이 되는 표준”으로 정의된다는 점에서 “판단 또는 결정을 위한 원리 또는 기준” (Naver 국어사전, 2023; Merriam-Webster online dictionary, 2023)을 뜻하는 준거와 유의어로 볼 수 있다. 실제로 국내·외 질적 연구 질 평가 연구들은 준거(criteria)로 일반적으로 표현하지만, 준거의 의미가 내포된 ‘기준’을 사용하는 사례(예: 신경림, 1996; 주현준, 2022; O'Brien et al., 2014)도 확인할 수 있다. 따라서, 본 연구는 질적 연구의 질 평가 기준과 준거를 호환하여 사용하도록 한다(Creswell & Guetterman, 2019; Guba & Lincoln, 1989 참고).

사항을 제공해 주고, 학술지 편집자, 심사위원, 독자들에게는 질적 연구를 비판적으로 평가할 수 있는 기준을 제시해 줄 수 있게 된다(O'Brien et al., 2014: 1245).

질적 연구의 질 평가 준거 관련 국내 연구와 논의는 그동안 미미하였다. 반면, 국외의 경우 1980년대 초에 본격적으로 시작된 이후 1990년대 중반부터는 보건, 의료, 간호학 등의 분야를 중심으로 현재까지 활발하게 수행되고 있다(Barusch, 2011: 11). 특히, 국외 질적 연구에 대한 평가 준거 관련 연구는 Lincoln과 Guba(1985)가 제안하고 있는 준거를 후속 질적 연구 질과 질 평가 설계를 위한 일반적 기준으로 활용하면서 다양한 질 평가 준거를 제시하고 있다(Barusch, 2011: 12; Lavee & Itzchakov, 2023: 616).

구체적으로 Lincoln과 Guba(1985)는 진실성(trustworthiness)의 큰 범주에 신뢰성, 전이가능성, 의존성, 확증성 등 네 가지 준거를 포함하여 제시하고 있으며, Lincoln과 Guba의 질 평가 준거를 준용하고 있는 Zitomer와 Goodwin(2014: 208)은 성찰성, 신뢰성, 연구의 기여, 연구 윤리, 반향성(resonance), 일관성 등 여섯 가지 기준을 제시하고 있다. Yadav(2022: 686)는 Lincoln과 Guba의 네 가지 질 평가 기준을 신뢰성, 전이가능성, 의존성 및 확증성 등 세 가지로 축약하면서 기준별 하위 기준을 함께 제시하고 있다. Zitomer와 Goodwin, Yadav의 질 평가 기준에서 주목할 내용은 Yadav가 신뢰성의 하위 기준 중 하나로 성찰성을 제시하고 있는 반면, Zitomer와 Goodwin은 이 두 가지 기준을 분리하여 제시하고 있다는 사실이다.

결국, Zitomer와 Goodwin, Yadav의 질 평가 기준을 통해 우리는 Lincoln과 Guba가 제시하는 질적 연구가 갖추어야 할 기준들에 대한 의미 해석에 있어서 다양성의 한계가 잠재되어 있으며, 이로 인해 후속 질적 연구 평가 연구자별로 준거의 분류 및 설정이 일관되지 않음을 확인할 수 있다. 실제로, Barusch(2011: 12)는 Lincoln과 Guba가 제안하고 있는 질적 연구가 갖추어야 할 준거들은 질적 연구물을 평가하기에 상충될 수 있는 개념들일 뿐만 아니라 하위 준거가 명시적·확정적으로 제시되지 않음으로써 후속 질적 연구 평가 준거 관련 연구자들이 질적 연구에 대한 주관적 관점에 따라 다양하게 제시할 가능성을 열어 줌으로써 한계가 노정되고 있다.

한편, 국내에서는 신경립(1996)이 Guba와 Lincoln(1981)의 질적 연구의 일반적인 질 평가 준거 외 근거이론과 현상학적 질적 연구의 평가 준거 등 1980년대부터 1990년대 중반까지 출판된 저서와 학술 논문의 질 평가 준거

에 관한 문헌연구를 통하여 12가지의 평가 준거 및 질문을 도출하였다. 이후 간호학 분야 박형숙, 김영미(2015), 한의학 분야 김혜진 등(2018)은 해당 학문 분야의 질적 연구를 Tong 등(2007)이 개발한 ‘질적 연구 보고를 위한 통합 평가 준거(Consolidated criteria for Reporting Qualitative Research[COREQ])’ 체크리스트를 활용하여 평가한 사례를 확인할 수 있다. 국내 교육행정학 분야에서는 질적 연구의 질 평가 준거와 관련 논의에 초점을 두기보다는 특정 시기의 동향 분석을 통해 학술 연구 논문이 지니고 있는 질적 연구의 문제점을 논의하는 경향(예: 김병찬 외, 2023; 신현석 외, 2014; 주현준, 2022)을 보여주고 있다.

국내 교육행정학 분야에서 주현준의 연구는 「교육행정학연구」지에 2000년부터 2021년까지 게재된 교육리더십 주제의 질적 연구 동향 분석과 더불어 문헌 고찰을 통해 도출한 여섯 가지 평가 준거(연구 설계, 연구방법, 자료수집, 표집, 자료 분석, 분석 결과)별 평가 척도(미충족 0점, 부분충족 1점, 충족 2점)를 적용하여 연도별, 평가 준거별 결과를 도출하였다(주현준, 2022: 38). 주현준의 연구는 기존의 동향 분석 연구가 빈도 분석 결과에 기초하여 질적 연구의 문제점을 논의하고 있는 반면, 평가를 위한 준거와 척도를 개발·도출하여 실제적인 평가(evaluation)를 통해 질적 연구의 문제와 과제를 제시한다는 점에서 학술적 의의가 있다. 하지만, 연도별 질 평가 점수를 평균 수치화하기에는 분석 논문의 연도별 수가 적고, 여섯 가지 평가 준거별 평가 범위를 제한적으로 규정하고 있는 한계가 있다. 다시 말해, 2002년, 2005년의 경우 출판 논문이 1편이어서 연도별 평가 점수를 평균화하는 의미가 적고, 평가 준거 가운데 연구방법은 연구방법 선택 사유의 명확성, 연구 주제와 목적에의 적합성으로 평가하고 있다.

요컨대, 국내 교육행정학 분야 질적 연구의 질 평가를 위해서는 질적 연구 평가 관련 선행연구에서 인정받고 있는 준거 고찰과 평가 준거의 구안이 선행되어야 한다. 즉 출판된 질적 학술 연구의 질 평가를 위해서는 질적 연구의 유형, 학문 분야와 무관하게 질적 연구자 간 학술적으로 인정할 수 있는 보편적·포괄적이고, 명시적·세부적인 질적 연구 질 평가 준거 도출과 적용이 필요하다(Tong et al., 2007: 349; Tracy, 2010: 837). 이와 같은 이유에서 본 연구는 교육행정학 분야 질적 연구의 질 평가 준거 설정을 위해 국외 질적 연구의 질 평가 관련 연구물을 구글 검색을 통해 1차 수집 후 구글 스칼라(google scholar) 인용 횟수가 1천 회 이상인 학술 연구 세

편(O'Brien et al., 2014; Tong et al., 2007; Tracy, 2010)을 최종 선정하였다.

이들 세 편의 학술 연구의 준거 분류 방식은 두 가지 유형으로 나뉜다. 구체적으로 Tracy는 질적 연구가 갖추어야 할 주제의 가치, 엄격성, 진실성 등 8가지 속성을 준거로 설정하여 준거별 하위 평가 항목을 제시하고 있는 반면, Tong 등과 O'Brien 등은 논문의 일반적인 목차 구성을 중심으로 준거를 제시하고 있다. 본 연구는 논문 목차 중심의 준거 분류 방식이 개별 질적 연구의 질 평가에 용이하고, 질 평가 결과 제시에 있어서 가독성이 있다고 판단하여 이들의 분류 방식을 준용하면서 O'Brien 등의 질 평가 영역 및 준거를 기준으로 Tong 등, Tracy의 준거를 분류하였다. 다만, O'Brien이 제시하는 영역 가운데 제목과 초록의 질을 포함하고 있는 논문 기본 정보 이외에 이해 충돌(conflicts of interest)과 연구비 수주(funding) 내용의 기술 등과 같은 세 가지 영역들은 질적 연구 질 평가에만 해당하지 않는다고 판단하여 제외하였다.

<표 1>은 두 편 이상의 선행연구에서 제시하고 있는 질적 연구의 질 평가 준거를 학술 논문의 일반적인 목차 및 영역별로 분류한 결과이다. 이상과 같이 본 연구는 논문의 목차별로 분류된 전체 18개 영역과 23개 질 평가 준거를 적용하여 한국 교육행정학 분야 질적 연구의 질 평가를 수행하고자 한다. 개별 학술 논문의 준거별 질 평가 방법은 Tong 등, Tracy, O'Brien 등에서 제시하지 않고 있다. 따라서, 주현준(2022)이 논문 평가를 위해 채택하고 있는 ' 0점(미충족)/1점(부분 충족)/2점(충족) ' 기준을 준용하도록 한다.

<표 1> 선행 질적 연구의 질 평가 준거 분류

목차	영역	질 평가 준거	Tong 등(2007)	Tracy(2010)	O'Brien 등(2014)
서론	문제 공식화	연구 문제와 현상에 대한 설명 및 연구 주제의 중요성 제시		○	○
		관련 이론과 선행 연구 검토 제시		○	○
	연구 목적과 질문	연구 목적과 연구 질문 제시		○	○
연구 설계 및	질적 접근과 연구 패러다임	질적 연구 유형 제시 또는 연구 패러다임 식별	○	○	○

8 ❖ 한국 교육행정학 분야 질적 연구의 질 평가: 「교육행정학연구」를 중심으로

목차	영역	질 평가 증거	Tong 등(2007)	Tracy(2010)	O'Brien 등(2014)	
방법	자료 분석	특정 패러다임 또는 질적 연구 유형에 근거한 자료 분석 방법의 이유 제시		○	○	
	연구자 특성과 성찰성	연구자의 편견이 개입될 수 있는 면담자 기본 정보 및 자기성찰	○	○	○	
	연구 맥락	연구 환경, 장소 등 연구 맥락 제시			○	○
		연구자와 연구 참여자의 관계 설정 내용 제시	○	○		
	표집 전략	연구 참여자 등 질적 자료 수집 대상의 선정 방법과 이유 제시	○	○	○	○
		자료 포화 결정 기준과 방법 제시	○	○	○	○
	연구 윤리	연구 윤리 확보 방법 제시	○		○	○
	자료 수집 방법	자료 수집에 활용한 도구와 기기 설명	○	○	○	○
		자료 수집 시기와 기간 제시	○	○	○	○
		자료 수집 과정 중과 후의 필드 노트 작성 유무 제시	○	○		
	연구 구성 단위	연구 참여자, 문서, 사례의 수와 특성 제시	○		○	○
	자료 처리	자료 처리 방법 제시	○	○	○	○
	진실성 향상	자료 분석의 진실성 및 신뢰성 향상 기법 제시	○	○	○	○
연구 결과	경험적 자료	자료 기반 결과 제시	○		○	○
	해석	이론 또는 모형에 근거한 연구 결과 해석		○	○	○
논의	연구 결과 요약	주요 연구 결과 제시	○		○	○
	선행 연구와의 통합	연구 결과 및 결론의 선행연구와의 통합성 설명	○		○	○

목차	영역	질 평가 준거	Tong 등(2007)	Tracy(2010)	O'Brien 등(2014)
	전이 가능성	연구 결과의 적용 범위 및 일반화 가능성 논의	○	○	○
	해당 연구 분야 기여	해당 학문 분야 기여 내용 제시	○	○	○
준거별 평가 방법			제시하지 않음	제시하지 않음	제시하지 않음

### Ⅲ. 연구방법

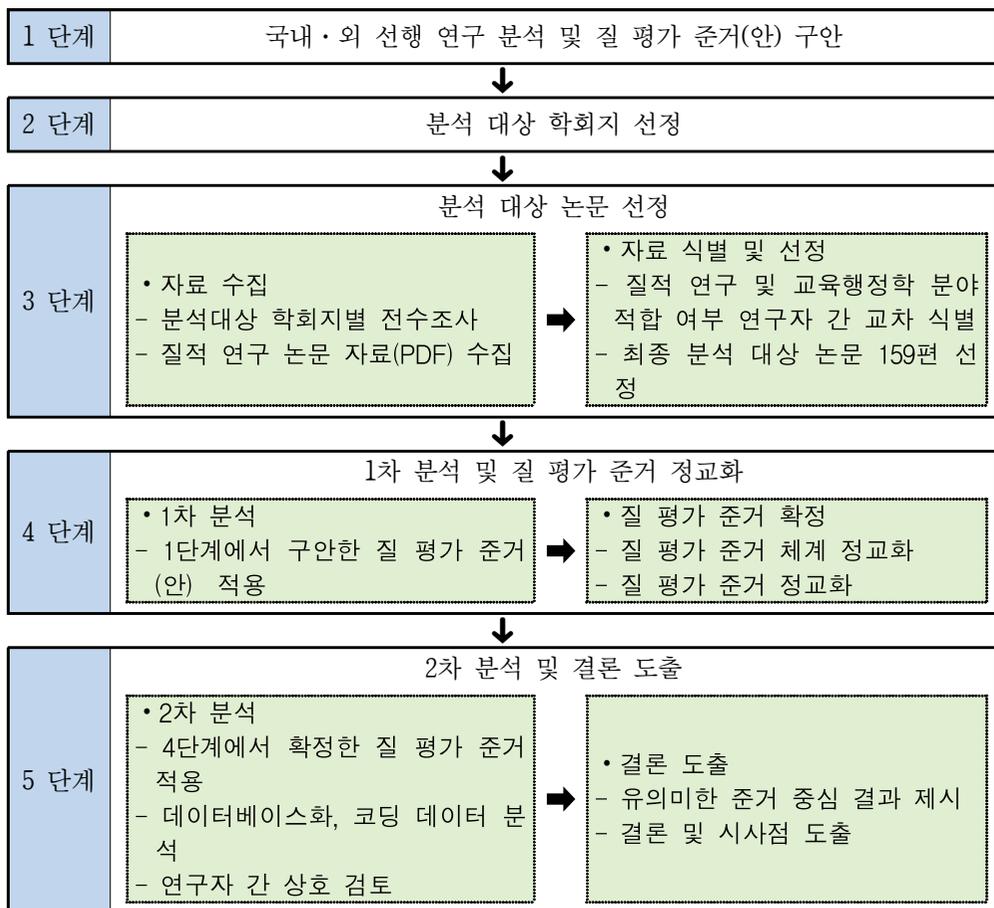
#### 1. 연구 절차

본 연구는 크게 다섯 단계로 나누어 한국 교육행정학 분야 질적 연구의 질을 평가하였다(그림 1). 먼저, 1단계에서는 질적 연구 관련 국내·외 선행연구를 분석하여 질 평가 준거(안)를 구안하였다. 2단계에서는 분석 대상이 될 논문을 한정하기 위해 대상 학회지를 선정하였다. 이어서 3단계에서는 분석 대상 논문을 선정하였는데, 질적 연구 논문으로 식별된 논문의 PDF 파일을 수집하고 Google Sheet에 목록을 정리하였다. 이후 이 논문이 질적 연구이면서 교육행정학 분야 논문으로 적합한지 그 여부를 식별하였다. 먼저 연구자 각각 검토를 진행하고, 이후 연구자 간 교차 검토를 반복하여 최종 159편을 본 연구 분석 대상으로 선정하였다.

4단계에서는 선행연구 분석 결과를 바탕으로 1단계에서 구안한 질 평가 준거(안)를 정교화하였다. 전체 연구대상의 약 10%에 해당하는 논문을 임의로 선정하여 연구자 개별 분석을 실시하였는데, 이는 '예비 분석' 성격을 띠는 '1차 분석' 과정이다. 1차 분석 결과를 온라인 협의회를 통해 비교하며 질 평가 준거에 대한 연구자 간 해석 및 적용의 간극을 줄이고, 이를 바탕으로 질 평가 준거 체계와 최종 질 평가 준거를 구체적으로 확정하였다.

마지막 5단계에서는 최종 확정된 질 평가 준거를 적용하여 '본 분석' 성격의 '2차 분석'을 실시하였다. 먼저, 1차 분석 대상 논문을 포함하

여 연구대상 논문인 159편 전체를 연구자 개별 분석하였는데, 분석 내용은 Google Sheet에 양적 데이터베이스화하였다. 이후 온라인 협의회 형식의 상호 검토를 진행하며 양적 데이터를 최종 수정하고 이후 이 코딩 데이터를 IBM Statistic 27 통계 분석 프로그램을 활용하여 양적 분석하여 분석 준거별로 질 평가 결과를 검토하였다. 이 중 유의미한 준거 중심으로 연구 결과를 제시하고, 이를 바탕으로 결론 및 시사점을 도출하였다.



[그림 1] 연구 절차도

## 2. 교육행정학 분야 질적 연구 질 평가 대상

본 연구는 신현석 외(2014)의 후속 연구로서의 의의가 있는 만큼 해당

연구에서 제시한 분석 대상 학회지를 고려하여 본 연구의 대상 논문을 선정하고자 하였다. 신현석 외(2014)의 연구에서는 2014년 한국연구재단의 사회과학 분야 교육학 관련 48 종류 학회지 중 질적 연구방법을 활용한 교육행정학 관련 연구가 게재되고 있는 학회지, 한국학술지인용색인(Korea Citation Index)이 제공하고 있는 영향력 있는 지수 1.00 이상, 이 두 가지를 기준으로 네 종류의 학회지를 연구대상으로 선정하였다. 『교육행정학연구』, 『교육학연구』, 『한국교육』, 『한국교원교육연구』가 최종 선정된 학회지이다. 네 학회지 중 질적 연구방법을 활용한 논문 비율이 가장 높고, 특히 교육행정학 분야와의 적합도가 가장 높은 『교육행정학연구』를 본 연구의 대상으로 선정하였다.

『교육행정학연구』 발간호(1983) 이후부터 가장 최근호(2023, 41권 2호)까지 전수조사하였는데, 이 기간은 신현석 외(2014)의 연구에서 설정한 기간을 포함한다. 전수조사 결과, 질적 연구방법을 적용한 논문은 168편이었다. 이후 대상 논문의 질적 연구방법 및 교육행정학 분야 적합 여부를 다시 한번 검토하였는데, 연구자 개별 검토를 진행하고 이어 연구자 간 교차 검토를 반복하였다. 그 결과 최종 159편이 질적 연구의 질 평가 대상 논문으로 선정되었다.

### 3. 질 평가 방법

본 연구는 선행 질적 연구 질 평가 준거를 참고하여 연구진들이 구안한 23개의 준거를 따라 최종 선정된 대상 논문의 질을 평가하였다. 연구의 질 평가 과정에서 평가자의 전문성에 영향을 받지 않는 객관적인 준거를 설정하는 것과 더불어 객관적인 평가 방법을 설정하는 일은 중요하기에(Eckhardt & DeVon, 2017: 10), 연구진들은 이를 위한 심도 있는 논의 과정을 거쳤다. 연구진들이 설정한 질 평가의 가장 기본적인 원칙은 논문에서 표현된 구체적인 진술을 근거로 최대한 객관적으로 평가하는 것이다. 만일 근거가 되는 구체적인 관련 진술이 없을 경우에는 그와 유사한 다른 형태의 표현이나 진술을 찾아 평가하였다. 그리고 본 연구는 준거별 평가 방법으로 주현준(2022)의 평가척도를 참고하여 ' 0점(미충족)/1점(부분 충족)/2점(충족) ' 선택 방법을 따랐다. 이 중, 1점을 평가하는 근거가 여러 가지로 분류될 수 있는 경우에는 별도로 코딩하여 이후 심층적인 논의가

가능하도록 하였다. 또한, 평가 준거의 성격에 따라 부분 점수가 필요 없는 경우에는 0점과 2점, 다시 말해 예/아니오 형식으로 구분하기도 하였다. 이처럼 연구진들은 ‘0점/1점/2점’ 채택 방법을 모든 평가 준거에 일괄적으로 동일하게 적용하기보다는, 각 평가 준거별로 가장 적합한 질 평가 세부 기준을 고안하기 위해 노력했다. 예비분석과 여러 차례의 논의 과정을 거쳐 연구진 간 합의한 구체적인 연구단계별 질 평가 세부 기준은 다음과 같다.

먼저 서론의 질 평가 준거는 ‘연구 문제와 현상에 대한 설명 및 연구 주제의 중요성 제시 ‘와 ‘ 관련 이론과 선행연구 검토 결과 제시 ‘, ‘ 연구목적과 연구 질문 제시 ‘이다. 기본적으로, 각각의 내용 제시 여부는 서론에서 각 준거에 대한 구체적인 내용이 명시적으로 기술되었는가를 근거로 평가하였다. 특히, 연구 주제의 중요성에 대해 ‘의미가 있다, 중요하다’ 등의 표현으로 명시적으로 언급한 경우에만 해당 요소를 충족했다고 평가하였다. 또한, 신경림(1996)이 연구 현상 묘사와 연구 주제의 유의성, 그리고 연구목적과 연구질문 모두를 질적 연구 평가기준으로 제시한 점을 참고하여, 각 준거를 이루는 두 가지 요소를 모두 기술하였을 때 2점을 부여하고 그중 한 요소만 기술한 경우 1점으로 평가하기로 연구진 간 합의하였다.

연구 설계 및 방법의 질 평가 준거 중에서 ‘ 질적 연구 유형 제시 또는 연구 패러다임 식별 ‘은 사례연구나 내러티브, 문화기술지 등의 질적 연구 유형이나 후기실증주의, 구성주의 등의 연구 패러다임을 한 가지라도 제시하였는가를 기준으로 0/2점으로 평가하였다. 특히, 질적 연구의 유형마다 목적과 방법이 상이하고, 자료수집 방법이나 분석절차, 연구자의 역할 등에서 특별한 성질을 가지고 있다는 점에서 탐구하고자 하는 연구목적과 연구 주제에 적합한 유형을 선택하는 일은 중요하다(주현준, 2022). 연구진들은 Creswell(2021)이 제시한 다섯 가지 질적 접근을 중심으로 질적 연구 유형 제시 여부를 평가했으며, 면담은 질적 연구 유형이 아닌 자료수집 방법이라고 판단하여 다른 질적 연구 유형에 대한 언급 없이 면담만 제시한 경우 0점으로 평가하기로 합의하였다. ‘ 특정 패러다임 또는 질적 연구 유형에 근거한 자료 분석 방법의 이유 제시 ‘는 앞서 언급한 질적 연구 유형이나 패러다임에 근거하여 자료를 분석하고 있음을 기술하고 있는가를 기준으로 0/2점으로 평가하되, 상이한 질적 연구 유형이나

패러다임을 적용하더라도 명확한 인식을 바탕으로 그에 대한 이유를 제시하는 경우에는 2점을 부여하였다. '연구자의 편견이 개입될 수 있는 면담자 기본 정보 및 자기성찰'은 연구자의 기본 정보와 성찰성을 모두 설명하는가를 기준으로 0/2점으로 평가하였다. 여기서 성찰성(reflexivity)은 연구자의 기본 정보가 연구에 미치는 영향에 대한 고찰을 포함한다. '연구 환경, 장소 등 연구 맥락 제시'는 연구의 맥락을 제시하였는가를 기준으로 0/2점으로 평가하였다. 이때 연구 맥락을 물리적인 연구범위와 구분하여 평가하기로 연구진 간 합의하였다. '연구자와 연구 참여자의 관계 설정 내용 제시'는 연구자가 연구의 원활한 진행을 목적으로 참여자와 rapport를 형성하기 위한 과정을 제시하였는가를 기준으로 0/2점으로 평가하였다. '연구 참여자 등 질적 자료 수집 대상의 선정 방법과 이유 제시'와 '자료 포화 결정 기준과 방법 제시'는 표집에 대한 설명이 분명하게 기술되어 있는지를 평가하기 위한 증거이다. 연구문제에 대한 가장 심도 있는 답을 줄 수 있는 충분한 지식과 경험을 가진 연구 참여자를 선정하는 일은 중요하기에(주현준, 2022), 두 가지 요소를 모두 제시하였는가를 기준으로 0/1/2점으로 평가하였다. '자료수집에 활용한 도구와 기기 설명', '자료수집 시기와 기간 제시', '자료수집 과정 중과 후의 필드노트 작성 유무 제시', '연구 참여자, 문서, 사례의 수와 특성 제시' 여부는 자료수집 과정이 최대한 구체적이고 세밀하게 서술되어야 한다는 점(신경림, 1996)을 고려하여 두 가지 요소를 모두 제시하였는가를 기준으로 0/1/2점으로 평가하였다. 그중, 자료수집에 투자한 시간도 중요하게 다루어져야 한다는 점(Knafl & Howard, 1984; 신경림, 1996에서 재인용)을 고려하여 자료 수집 시기뿐만 아니라 자료수집 기간도 중요한 요소로 보았다. 또한, 변기용(2020)이 보편화된 질적 연구 관행인 필드노트 작성뿐만 아니라 자료수집 이후 분석 과정에서의 성찰일지 작성을 중요하게 고려한 만큼, 연구진들은 필드노트와 성찰일지를 모두 작성했는가를 기준으로 엄격하게 평가하기로 합의하였다. '연구윤리 확보 방법 제시'의 경우 연구 대상자의 권리를 보호하고 그 대상의 동의를 획득하는 방법을 하나라도 제시한 경우 2점으로 평가하되, IRB 사전심의 실태 등에 대해 추후 논의하기 위해 세부 방법을 개별적으로 메모하였다. '자료 처리 방법 제시', '자료 분석의 진실성 및 신뢰성 향상 기법 제시'는 각각의 기법을 직접 제시하였는가를 기준으로 0/2점으로 평가하였다. 연구자는 삼

각검증법, 연구 참여자 확인법, 동료 검토법, 외부 감사 등의 다양한 방법으로 연구의 진실성을 높여야 한다. 비록 본 연구에서는 진실성과 신뢰성이라는 용어를 사용하였지만, 학자들마다 사용하는 용어에 차이가 있으므로 타당성 등의 용어를 사용한 경우에도 동일한 기준으로 평가하였다.

연구 결과 단계의 질 평가 준거 중에서 ‘자료 기반 결과 제시’ 여부는 인용, 필드노트, 사진과 같은 경험적 자료가 연구 결과를 뒷받침하고 있는가를 기준으로 0/2점으로 평가하였다. 또한, ‘이론 또는 모형에 근거한 연구 결과 해석’은 연구 결과에 대한 해석이 이론과 모형에 근거하고 있는가를 기준으로 0/2점으로 평가하였다. 다만, 한국의 연구 풍토에서는 연구 결과 단계가 아닌 논의 단계에서 연구 결과에 대한 해석을 제시하는 경우가 많기에, 이러한 경우에도 2점으로 평가하기로 연구진 간 합의하였다.

마지막으로, 논의 단계의 질 평가 준거 중 ‘주요 연구 결과 제시 ‘와’ 연구 결과 및 결론의 선행연구와의 통합성 설명 ‘은 연구의 주요 발견을 요약하였는가와 연구한 현상과 관련된 문헌고찰 내용을 통합하여 서술하였는가를 기준으로 각 준거를 0/2점으로 평가하였다. 또한 ‘연구 결과의 적용 범위 및 일반화 가능성 논의 ‘, ‘ 해당 학문 분야 기여 내용 제시 ‘는 관련 내용을 제시하였는가를 기준으로 각 준거를 0/2점으로 평가하였다.

이상의 세부 기준에 따라 이루어진 질 평가 분석의 과정은 앞 절에서 언급한 연구 절차 중 5단계 2차 분석에 해당한다. 먼저 두 명의 연구자가 각각 독립적으로 대상 논문들을 평가한 후, 판정하기 어려웠던 사례를 중심으로 평가 결과를 교차 확인하였다. 앞서 언급한 바와 같이, 연구진 간 합의를 바탕으로 세부 기준을 명확히 설정한 후 질 평가 분석을 실시하였기 때문에 두 연구자의 평가 결과에서 크게 불일치하는 부분은 나타나지 않았다. 그럼에도 불구하고 두 연구자 간 의견이 일치하지 않는 항목이 발견되는 경우 세 번째 연구자와 함께 논의하여 상호 합의된 분석 결과를 도출하였다. 또한, 연구진들이 함께 최종 평가 결과에 대한 기술통계 분석 수치를 재확인하고 그 의미를 숙고해보며 분석의 타당성을 검증하는 시간을 가졌다.

#### IV. 『교육행정학연구』 질적 연구의 질 평가 결과

##### 1. 서론의 질 평가

서론의 준거별 질 평가 결과(<표 2>), 문제 공식화 영역의 연구 문제와 현상에 대한 설명 및 연구 주제의 중요성 제시, 관련 이론과 선행연구 검토 제시에 대한 평균값은 2점 만점에 각각 1.29점과 1.18점으로 나타났으며, 연구목적과 연구 질문 제시의 평균값은 1.43점으로 문제 공식화 영역의 두 가지 준거 평균값에 비하여 상대적으로 높은 경향을 보여주었다. 서론의 준거별 부분 충족(1점) 평가 결과를 살펴보면, 문제 공식화의 두 가지 준거에 대한 부분 충족 판정 비율은 각각 69.8%와 64.8%로 나타나고 있다. 구체적으로 먼저, 연구 문제와 현상에 대한 설명 및 연구 주제의 중요성 제시 준거의 경우, 부분 충족 논문 111편 가운데 '연구 문제와 현상에 대한 설명만 제시'한 논문 109편, '연구 주제의 중요성만 제시'한 논문 2편이 각각 식별되었다. 다음으로 관련 이론과 선행 연구 검토 제시 준거에 대한 부분 충족 논문으로는 103편이 분류되었으며, 이 가운데 '관련 이론 검토 결과만 제시'한 논문은 9편, '관련 선행연구 검토 결과만 제시'한 논문은 94편으로 평가되었다. 마지막으로, 연구목적과 연구 질문 제시 준거의 경우, '연구목적만 제시'한 논문은 89편, '연구 질문만 제시'한 논문은 2편으로 평가되었다.

<표 2> 서론의 질 평가 결과

영역	질 평가 준거	미충족	부분 충족	충족	계	평균 (S.D.)
문제 공식화	연구 문제와 현상에 대한 설명 및 연구 주제의 중요성 제시	1 (.6%)	111 (69.8%)	47 (29.6%)	159 (100%)	1.29 (.469)
	관련 이론과 선행 연구 검토 제시	14 (8.8%)	103 (64.8%)	42 (26.4%)	159 (100%)	1.18 (.569)
연구 목적과 질문	연구 목적과 연구 질문 제시	0 (.0%)	91 (57.2%)	68 (42.8%)	159 (100%)	1.43 (.496)

## 2. 연구 설계 및 방법의 질 평가

연구 설계 및 방법의 질 평가 결과는 <표 3>과 같다. 준거별 평가 결과를 살펴보면, 연구 설계 및 방법의 14개 준거 가운데 '특정 패러다임 또는 질적 연구 유형에 근거한 자료 분석 방법의 이유 제시', '연구자의 편견이 개입될 수 있는 면담자 기본 정보 및 자기성찰', '연구자와 연구 참여자의 관계 설정 내용 제시', '자료 포화 결정 기준과 방법 제시', '연구윤리 확보 방법 제시', '자료수집 과정 중과 후의 필드노트 작성 유무 제시' 등 6개 준거의 미충족 비율이 50%를 상회하였고, 이들 6개의 준거와 함께 '자료수집에 활용한 도구와 기기 설명' 등 7개의 준거는 1점 미만의 평균값을 보여주었다.

부분 충족 여부를 평가한 7개 준거의 세부적인 평가 결과의 내용을 살펴보면, '연구자의 편견이 개입될 수 있는 면담자 기본 정보 및 자기성찰'의 경우 면담자 기본 정보만 제시한 논문이 20편이었으며, '연구 참여자 등 질적 자료수집 대상의 선정 방법과 이유 제시'에서는 선정 방법만 제시한 논문 4편, 선정 이유만 제시한 논문이 45편으로 평가되었다. '자료 포화 결정 기준과 방법 제시'에서는 방법만 제시한 논문이 21편이었으며, '자료수집에 활용한 도구와 기기 설명'에서는 도구만 제시한 논문 61편, 기기만 제시한 논문은 14편으로 판정되었다. '자료수집 시기와 기간 제시'의 경우, 자료수집 기간만 제시한 논문 1편을 제외한 나머지 37편은 자료수집 시기만 제시하였으며, '자료수집 과정 중과 후의 필드노트 작성 유무 제시'에서는 자료수집 과정 중의 필드노트만 작성한 논문 25편, 자료수집 과정 후의 필드노트만 작성한 논문은 6편으로 평가되었다.

<표 3> 연구 설계 및 방법의 질 평가 결과

영역	질 평가 준거	미충족	부분 충족	충족	계	평균 (S.D.)
질적 접근과 연구 패러다임	질적 연구 유형 제시 또는 연구 패러다임 식별	45 (28.3%)		114 (71.7%)	159 (100%)	1.43 (.904)
자료 분석	특정 패러다임 또는 질적 연구 유형에 근거한 자료 분석 방법의 이유 제시	130 (81.8%)		29 (18.2%)	159 (100%)	.36 (.775)

영역	질 평가 준거	미충족	부분 충족	충족	계	평균 (S.D.)
연구자 특성과 성찰성	연구자의 편견이 개입될 수 있는 면담자 기본 정보 및 자기성찰	109 (68.6%)	20 (12.6%)	30 (18.9%)	159 (100%)	.50 (.795)
연구 맥락	연구 환경, 장소 등 연구 맥락 제시	44 (27.7%)		115 (72.3%)	159 (100%)	1.45 (.898)
	연구자와 연구 참여자의 관계 설정 내용 제시	133 (83.6%)		26 (16.4%)	159 (100%)	.33 (.742)
표집 전략	연구 참여자 등 질적 자료수집 대상의 선정 방법과 이유 제시	42 (26.4%)	49 (30.8%)	68 (42.8%)	159 (100%)	1.16 (.818)
	자료 포화 결정 기준과 방법 제시	132 (83.0%)	21 (13.2%)	6 (3.8%)	159 (100%)	.21 (.491)
연구 윤리	연구윤리 확보 방법 제시	84 (52.8%)		75 (47.2%)	159 (100%)	.94 (1.002)
자료 수집 방법	자료수집에 활용한 도구와 기기 설명	62 (39.0%)	75 (47.2%)	22 (13.8%)	159 (100%)	.75 (.684)
	자료수집 시기와 기간 제시	29 (18.2%)	38 (23.9%)	92 (57.9%)	159 (100%)	1.40 (.780)
	자료수집 과정 중과 후의 필드 노트 작성 유무 제시	121 (76.1%)	31 (19.5%)	7 (4.4%)	159 (100%)	.28 (.541)
연구 구성 단위	연구 참여자, 문서, 사례의 수와 특성 제시	8 (5.0%)	0 (.0%)	151 (95.0%)	159 (100%)	1.90 (.439)
자료 처리	자료 처리 방법 제시	61 (38.4%)		98 (61.6%)	159 (100%)	1.23 (.976)
진실성 향상	자료 분석의 진실성 및 신뢰성 향상 기법 제시	55 (34.6%)		104 (65.4%)	159 (100%)	1.31 (.954)

### 3. 연구 결과의 질 평가

연구 결과의 질 평가는 경험적 자료와 해석 등 두 가지 영역으로 구분되며, 각 영역의 준거는 자료 기반 결과 제시, 이론 또는 모형에 근거한 연구 결과 해석 등 단일 준거로 구성된다. 각 준거에 대해 미충족과 충족으로 평가한 결과(〈표 4〉), '자료 기반 결과 제시'의 경우, 충족 비율 95.6%, 평균값은 1.91로 나타났다. 반면에 '이론 또는 모형에 근거한 연구 결과 해석' 준거의 충족 비율은 39.6%에 불과하였으며, 평균값 또한 .79로 낮은 수치를 보여주었다.

&lt;표 4&gt; 연구 결과의 질 평가 결과

영역	질 평가 준거	미충족	부분 충족	충족	계	평균 (S.D.)
경험적 자료	자료 기반 결과 제시	7 (4.4%)		152 (95.6%)	159 (100%)	1.91 (.412)
해석	이론 또는 모형에 근거한 연구 결과 해석	96 (60.4%)		63 (39.6%)	159 (100%)	.79 (.981)

#### 4. 논의의 질 평가

논의의 질 평가는 연구 결과 요약, 선행연구와의 통합, 전이 가능성, 해당 연구 분야 기여 등 네 가지 영역으로 구분되며, 각 영역의 준거는 주요 연구 결과 제시, 연구 결과 및 결론의 선행연구와의 통합성 설명, 연구 결과의 적용 범위 및 일반화 가능성 논의, 해당 학문 분야 기여 내용 제시 등의 단일 준거로 구성된다. <표 5>에 제시한 평가 결과를 구체적으로 살펴보면, '주요 연구 결과 제시', '연구 결과 및 결론의 선행연구와의 통합성 설명'의 충족 비율은 각각 94.3%, 65.4%, 평균값은 1.89와 1.31로 산출되었다. 반면, '연구 결과의 적용 범위 및 일반화 가능성 논의', '해당 학문 분야 기여 내용 제시' 비율은 미충족의 비율이 60%를 상회하고 있으며, 평균값은 각각 .72와 .67로 낮은 수치를 보여주었다.

&lt;표 5&gt; 논의의 질 평가 결과

영역	질 평가 준거	미충족	부분 충족	충족	계	평균 (S.D.)
연구 결과 요약	주요 연구 결과 제시	9 (5.7%)		150 (94.3%)	159 (100%)	1.89 (.464)
선행 연구와의 통합	연구 결과 및 결론의 선행연구와의 통합성 설명	55 (34.6%)		104 (65.4%)	159 (100%)	1.31 (.954)
전이 가능성	연구 결과의 적용 범위 및 일반화 가능성 논의	102 (64.2%)		57 (35.8%)	159 (100%)	.72 (.962)
해당 연구 분야 기여	해당 학문 분야 기여 내용 제시	106 (66.7%)		53 (33.3%)	159 (100%)	.67 (.946)

## V. 논의 및 결론

본 연구는 한국 교육행정학 분야 질적 연구의 질 평가를 목적으로 한다. 이를 위해 먼저, 질적 연구 질 평가 관련 선행연구 고찰 후 한국 교육행정학 분야 질적 연구 질 평가 영역과 준거를 구안하였다. 다음으로 한국 교육행정학 분야 질적 연구 자료수집 및 분석 대상 학회지를 『교육행정학연구』로 선정하고, 학회지별 창간호부터 2023년 41권 2호까지 발행된 162편의 질적 연구 활용 논문에 대한 질 평가를 실시하였다. 질적 연구 질 평가의 주요 결과를 정리하면 다음과 같다. ① 서론의 질 평가 결과, 각 준거의 평균값은 2점 만점에 1.18~1.43점으로 비교적 높게 나타났다. ② 연구 설계 및 방법의 질 평가 준거 가운데 '특정 패러다임 또는 질적 연구 유형에 근거한 자료 분석 방법의 이유 제시', '연구자의 편견이 개입될 수 있는 면담자 기본 정보 및 자기성찰', '연구자와 연구참여자의 관계 설정 내용 제시', '자료 포화 결정 기준과 방법 제시', '연구윤리 확보 방법 제시', '자료수집 과정 중과 후의 필드노트 작성 유무 제시', '자료수집에 활용한 도구와 기기 설명' 등 7개 준거는 1점 미만의 평균값을 보여주었다. ③ 연구 결과의 질 평가 준거 가운데 '자료 기반 결과 제시'의 경우 평균값은 1.91로 나타난 반면에 '이론 또는 모형에 근거한 연구 결과 해석' 준거의 평균값은 .79로 낮은 수치를 보여주었다. ④ 논의의 질 평가 준거 가운데 '주요 연구 결과 제시', '연구 결과 및 결론의 선행연구와의 통합성 설명'의 평균값은 1.89와 1.31로 산출된 반면에, '연구 결과의 적용 범위 및 일반화 가능성 논의', '해당 학문 분야 기여 내용 제시'의 평균값은 각각 .72와 .67로 낮은 수치를 보여주었다.

이상의 주요 연구 결과를 바탕으로 『교육행정학연구』에 등재된 159편의 질적 연구 논문을 통해 살펴본 국내 교육행정학 분야 질적 연구의 문제점과 개선 방안에 대한 결론을 도출하였다. 연구 단계별로 구분하여 도출한 결론은 다음과 같다.

첫째, 『교육행정학연구』에 등재된 질적 연구 논문의 대다수가 해당 연구의 학문적 기반을 논리적으로 보여주지 못하고 있다. 서론 부분 분석

결과, 관련 이론에 대한 검토 없이 진행된 논문이 159편 중 108편으로 약 68%에 해당한다. 관련 이론에 대한 검토가 없다는 것은 해당 논문과 관련 학문 및 이론 영역이 없거나 있더라도 연관성이 거의 없다는 것으로 해석될 수 있다. 또 이와 같은 해석은 해당 논문의 필요성이나 학문적 가치를 담보할 수 없는 것으로 이해된다. 즉 연구 방법론과 문관하게 '연구'는 그 자체로서 관련 학문이나 이론과의 관계 속에서 해당 연구의 필요성과 가치를 발견할 수 있고 따라서 관련 이론에 대한 검토 과정과 결과는 해당 논문의 학문적 기반이라 할 수 있다. 하지만 『교육행정학연구』에 등재된 질적 연구의 대다수가 관련 이론에 대한 검토 과정을 거치지 않았고 그에 대한 과정 및 결과 또한 해당 논문에 제시되지 않아 독자는 학문적 가치를 담보할 수 없는 질적 연구를 만날 수밖에 없다.

둘째, 『교육행정학연구』에 등재된 질적 연구의 설계 및 방법 측면의 구체성이 관련 후속 연구에 방법 측면에서의 기준이 되기에는 부족함이 드러났다. 서론에서 연구 '질문을 제시'하지 않은 논문이 89편으로, 해당 논문의 연구자가 연구목적 달성을 위해 자신의 문제의식을 어떻게 구체화하였는지 알기 어려운 논문이 약 56%라는 높은 비중을 차지하고 있었다. 또 자료 분석 과정에서 '특정 패러다임 또는 질적 연구 유형에 근거한 자료 분석 방법 이유를 제시'하지 않은 논문이 109편에 달하였는데, 이는 질적 연구라는 연구 방법론적 특성이 자료 분석 과정에서 어떻게 반영 또는 적용되었는지 알 수 없는 논문이 약 69%이상으로 매우 높음을 보여준다. 더불어 45편의 논문은 '질적 연구 유형 제시 또는 연구 패러다임 식별'에 대한 근거를 찾을 수 없었는데 이 또한 해당 논문이 질적 연구 방법론으로 연구되어야 하는 이유나 그 방법이 드러나지 않음을 보여주며 해당 논문에서 질적 연구방법으로서의 구체적인 설계 기준을 찾기 어려움을 보여준다. 뿐만 아니라 '자료 포화 결정 기준과 방법을 제시'하지 않은 논문은 132편으로 약 83%를 차지하였는데, 이는 해당 논문에서 자료를 어느 시점에서 어떤 이유로 수집 또는 표집하기를 멈추었는지 알 수 없는 경우가 대부분이었음을 보여준다. 이론적 배경에서 언급한 것처럼, 탐구하고자 하는 연구목적과 연구 주제에 적합한 연구방법이나 유형을 선택하는 일은 중요하고(주현주, 2022), 그 선택의 결과가 논문에 논리적으로 기술되고 명시적으로 표현되어야 독자들은 해당 논문이 질적 연구로서의 정체성을 띠고 있음을 알 수 있다. 하지만 이상에서 살펴

본 바와 같이 국내 질적 연구의 상당수가 연구 설계 및 방법 측면에서 '왜 또는 어떻게'에 대해 구체적으로 답하고 있지 않아 질적 연구방법을 활용하고자 하는 공동 연구자 및 후속 연구자들에게 연구방법 측면에서 기준이 되기에는 부족하였다.

셋째, 『교육행정학연구』에 등재된 질적 연구 대다수가 질적 연구에서 '연구자'의 중요성을 간과하고 있음을 확인하였다. 질적 연구의 특징이면서 비판을 받는 지점이 바로 연구자 주관성이다. 연구 방법론적인 특징임에도 불구하고 많은 부분에서 연구자 주관성을 극복하기 위한 노력이 필요함을 비판받는다. 따라서 질적 연구에서 연구자 주관성을 논리적으로 극복하는 것은 매우 중요하고 이를 위해 제안되는 기준이 본 연구에서 분석 준거로 설정한 '연구자와 연구 참여자의 관계설정', '연구자의 편견이 개입될 수 있는 면담자 기본 정보 및 자기성찰'이다. 하지만 분석 대상 논문 중 대다수의 논문이 이 분석 준거에 충족하지 않음을 보여주었는데 이는 질적 연구의 특성에 충실하면서 동시에 비판지점을 상쇄할 수 있는 과정이 부족함을 보여준다. 이러한 결과는 질적 연구에서의 연구 방법론 측면에서 '연구자'의 중요성을 간과하고 있다는 것을 의미한다.

넷째, 『교육행정학연구』에 등재된 질적 연구 대다수가 필드노트 작성을 소홀히 하고 있음을 파악할 수 있었다. 자료수집 및 분석 과정에서의 연구자 성찰과 자료의 핵심 내용 등을 생생하게 담아낼 수 있다는 점에서 자료수집 중·후의 필드노트 작성은 모두 중요하다(Creswell, 2007; 변기용, 2020). 그러나 총 162편 중 불과 7편(4.4%)만이 두 시기의 필드노트 작성 여부를 모두 제시하고 있었다는 점은 우려스러운 지점이다. 다만, 질적 연구자들이 자료수집 중에 필드노트를 작성해야 한다는 점을 보편화된 질적 연구 관행으로 인식하여 해당 내용을 논문에 구태여 제시하지 않았을 가능성도 고려해볼 수 있을 것이다. 더불어, 자료 수집 이후에 필드노트를 작성했다고 제시한 연구물이 최근 들어 소폭이나마 증가하고 있다는 점은 고무적인 결과이다.

다섯째, 『교육행정학연구』에 등재된 질적 연구의 연구 윤리 및 진실성 향상 영역에 대한 평가 점수는 상대적으로 낮지 않은 것으로 나타났다. 특히, 최근에 올수록 국내 질적 연구자들이 연구 윤리와 진실성을 중요시하고 있음을 확인할 수 있었다. 이는 2012년부터 2021년까지 '교육행정학연구'에 출간된 질적 연구 논문을 분석한 김병찬 외(2023)가 지적

한 '신뢰성 확보에 대한 인식 부족' 문제가 점차 해결되어가는 과정이라고 해석할 수 있겠다. 다만, 연구윤리 확보 방법이 가명 처리나 사전 동의에 치중되어 있고 아직까지도 IRB 승인을 받는 연구물이 소수인 것으로 보아, 연구윤리를 확보하는 방법에 대한 논의가 진행될 필요가 있다. 또한, 진실성 향상 방법에 있어서는 연구 참여자 검토에 치중된 모습이 나타났다. 이러한 연구 결과는 신현석, 주영효, 정수현(2014)과 김병찬 외(2023)의 연구 결과에서도 확인되었다.

여섯째, 『교육행정학연구』에 등재된 질적 연구 대다수가 이론 또는 모형에 근거한 연구 결과 해석을 제시하지 않고 있음을 파악할 수 있었다. 선행연구와의 연결성(1.31)보다도 이론 또는 모형과의 연결성(.79)이 더 미흡하게 나타난 점은 질적 연구와 이론의 관계에 대한 학자 간 견해 차이와 무관하지 않은 것으로 보인다. 일례로, Yin(2021)은 이론이나 이론적 명제가 연구 전반의 과정을 이끌어 가고 분석적 일반화(analytic generalization)를 가능케 하는 토대를 제공하기에 중요성이 크다고 한 반면, Glaser(1978)는 출현과 귀납의 논리를 통해 데이터로부터 이론이 산출되어야 한다는 점을 강조하고 있다. 전자의 입장에서는 이론이 연구 설계부터 연구 결과 해석까지 연구의 일관성을 유지하게 하는 중심축이 되지만, 후자의 입장에서는 연구 결과를 도출하는 과정에서 기존의 이론은 굳이 필요하지 않거나 무시되어야 하는 것이다. 이에 본 연구결과를 바탕으로 질적 연구의 수행에 있어서 선행 이론과의 관계에 대한 심층적인 후속 논의가 질적 연구의 성격과 방법론에 대한 철학적 근거 탐구 차원에서 필요해 보인다.

일곱째, 『교육행정학연구』에 등재된 질적 연구 대다수가 전이 가능성과 해당 연구 분야 기여도에 대해 논의하지 않고 있음을 파악할 수 있었다. 흔히 질적 연구는 일반화의 한계가 있다는 점이 지적된다. 그런데 다수 연구자들은 질적 연구가 많은 대상에 보편적으로 적용되는 것을 발견하려는 데 목적이 있는 것이 아니라는 입장 하에 질적 연구의 저변에 기초하고 있는 가정들을 반영하여 일반화를 재개념화하려는 노력을 보였다(Merriam, 2005). 그중 Stake(2000)는 사람들이 마치 자신에게 일어난 것처럼 느끼도록 잘 구성된 대리 경험을 통해 이르게 되는 결론을 의미하는 “자연주의적 일반화(naturalistic generalization)” 개념을 제시하였다. 이외에도 변기용(2020)은 이론화와 일반화를 직접적으로 지향하는 질적 연

구 접근을 가리키는 “실용적(도구적) 질적 연구”를 강조하였다. 학자마다 견해의 차이가 다소 있을지라도, 이들 학자들은 질적 연구의 일반화 가능성에 많은 관심을 보이며 연구 맥락을 고려하는 일을 중요시했다는 점에서 공통점이 있다(변기용, 2020; Merriam, 2005; Patton, 2017). 그러나 이러한 중요성에도 불구하고 국내 질적 연구 논문에서는 연구범위 또는 맥락과 연계한 일반화 가능성에 대한 논의가 미흡하게 이루어졌다. 유사한 맥락에서, 개별 질적 연구가 가지는 의의가 있지만 많은 국내 질적 연구들은 해당 연구 분야 기여 내용에 대해 명시적으로 제시하지 않고 있었다. 이는 한국 교육행정학 분야 내 질적 연구의 가치 향상 및 활용도 제고에 부정적인 영향을 미칠 수 있다는 점에서 질적 연구의 성격 규명과 그 결과의 활용은 어떤 관계 설정이 필요한지 논구할 필요성을 제기한다.

## 참고문헌

- 김병찬, 유경훈. (2017). '교육행정학연구' 게재 논문의 연구 동향 특징 분석: 연구주제 및 연구방법을 중심으로. *교육행정학연구*, 35(4), 173-200.
- 김병찬, 임종현, 문지윤, 최상은. (2023). 교육행정 분야 질적 연구 동향 및 문제점 분석. *교육행정학 연구방법론 핸드북*(pp. 426-468). 서울: 학지사.
- 김혜진, 전채현, 한예지, 정문주, 김현호, 임정태. (2018). 소아과 질환에서 주양육자 대상의 질적연구 논문에 대한 COREQ 가이드라인을 이용한 방법론적 질평가. *대한한방소아과학회지*, 32(4), 121-140.
- 박형숙, 김영미. (2015). 기본간호학회지에 게재된 질적 연구의 분석. *기본간호학회지*, 22(4), 442-451.
- 변기용. (2020). 근거이론적 방법: 현장 기반 이론 생성을 위한 질적 연구. 서울: 학지사.
- 신경림. (1996). 질적 연구평가 기준. *대한간호학회지*, 26(2), 497-506.
- 신현석, 박균열, 이예슬, 윤지희, 신범철. (2018). 한국 교육행정학 연구동향의 심층분석 및 미래 전망: 2009년~2018년까지의 교육행정학연구를 중심으로. *한국교육학연구*, 24(4), 247-286.
- 신현석, 주영효, 정수현. (2014). 한국 교육행정학 분야 질적 연구 동향 분석. *교육행정학연구*, 32(3), 53-81.

- 윤건수. (2003). 한국 행정학의 질적 연구방법에 대한 반성과 제안. 한국행정학보, 39(2), 1-22.
- 정영수, 박선형, 박소영, 김병찬, 한유경, 박수정. (2011). 교육행정연구법. 경기: 교육과학사.
- 주현준. (2022). 교육리더십에 관한 질적연구의 문제와 과제. 지방교육경영, 25(3), 31-48.
- Barusch, A., Gringeri, C., & George, M. (2011). Rigor in qualitative social work research: A review of strategies used in published articles. Social Work Research, 35(1), 11-19.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2014). Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. (2021). 질적 연구방법론: 다섯 가지 접근 (4판). 조홍식 외 (공역). 서울: 학지사. (원전은 2018년에 출판).
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2019). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. New York: Pearson.
- Eckhardt, A. L., & DeVon, H. A. (2017). The MIXED framework: A novel approach to evaluating mixed-methods rigor. Nursing Inquiry, 24(4), e12189. <https://doi.org/10.1111/nin.12189>
- Honig, M. I. (Ed.) (2006). New directions in education policy implementation: Confronting complexity. Albany, NY: SUNY Press
- Glaser, B. G. (1978). Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), The Sage handbook of qualitative research (3rd ed., pp. 191-216). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kitto, S. C., Chesters, J., & Grbich, C. (2008). Quality in qualitative research: Criteria for authors and assessors in the submission and assessment of

- qualitative research articles for the Medical Journal of Australia. *Medical Journal of Australia*, 188(4), 243-246.
- Kuper, A., Lingard, L., & Levinson, W. (2008). Critically appraising qualitative research. *BMJ*, 337, 687-692.
- Lavee, E., & Itzchakov, G. (2023). Good listening: A key element in establishing quality in qualitative research. *Qualitative Research*, 23(3), 614-631.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Knafl, J. & Howard, M. (1984). Interpreting and reporting qualitative research. *Research in Nursing and Health*, 7, 17-24.
- Merriam, S. B. (2005). *정성연구방법론과 사례연구*. 강운수 외 (공역). 서울: 교우사. (원전은 2001년에 출판).
- O'Brien, B. C., Harris, I. B., Beckman, T. J., Reed, D. A., & Cook, D. A. (2014). Standards for reporting qualitative research: a synthesis of recommendations. *Academic Medicine*, 89(9), 1245-1251.
- Patton, M. Q. (2017). *질적연구 및 평가 방법론: Patton과 함께하는 행복한 여행*. 김진호 외 (공역). 과주: 교육과학사. (원전은 2015년에 출판).
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Gomez, L. M. (2006). Policy implementation and cognition: The role of human, social, and distributed cognition in framing policy implementation. In M. I. Honig (Ed.), *New directions in education policy implementation: Confronting complexity* (pp. 47-64). Albany, NY: SUNY Press.
- Stake, R. E. (2000). *질적 사례 연구*. 홍용희, 노경주, 심종희 (공역). 서울: 창지사. (원전은 1995년에 출판).
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal of Quality Health Care*, 19(6), 349-357.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.
- Yadav, D. (2022). Criteria for good qualitative research: A comprehensive review. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31(6), 679-689.
- Yin, R. K. (2021). *사례연구방법(6판)*. 신경식 외 (공역). 서울: 한경사. (원전은

2018년에 출판).

Zitomer, M. R., & Goodwin, D. (2014). Gauging the quality of qualitative research in adapted physical activity. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(3), 1936-218.

## 자유주제 발표 세션 I

### 초등학교 교사의 예산 운용 경험에 관한 질적 연구 : 서울특별시교육청의 꿈실 사업을 중심으로

이 고 은(서울교육대학교 박사과정)

김 두 섭(서울교육대학교 박사과정)

오 범 호(서울교육대학교 교수)

## I. 서 론

학생의 요구에 대해 가장 잘 알고 학생들이 원하는 경험을 가장 효과적으로 제공할 수 있는 주체가 학교이기에 학교재정 운용 자율성 확보는 중요한 문제이다(김용남, 2017). 이를 위해 2001년 도입 것이 학교회계제도이다. 학교회계제도의 궁극적인 목표는 교육 활동에 필요한 예산을 자율적으로 편성, 투입, 평가하는 권한을 학교 구성원들에게 이양하는 데 있다. 즉 학교 구성원들이 학교 실정과 학생 특성에 부합하는 예산 편성 및 운용을 위해 얼마만큼의 자율성을 발휘하는가는 중요한 문제이다.

그러나 선행연구에서는 학교 구성원 중심의 자율적 예산 운용은 여전히 개선이 필요한 과제로 지적되고 있다(김용남, 2017; 이선호 외, 2023). 그 원인에 대해서는 두 가지 측면의 논의가 이루어져 왔다. 하나는 재정 구조적 차원으로, 높은 목적사업비 비중이나 교육 부가서비스 중심의 재정 확대로 인해 학교에서 자율적으로 운용 가능한 예산이 부족하다는 지적이다(이선호 외, 2019). 다른 하나는 단위학교 차원의 재정 운용과정 측면이다. 학교회계제도 도입 이후 학교 구성원들, 그중에서도 교사의 학교예산 운용에 대한 낮은 관심과 부족한 역량 문제는 개선되어야 할 과제로 꾸준히 지적되어 왔다(김용남, 2017; 우명숙, 2011).

이러한 지적과 달리 서울특별시교육청의 ‘우리가 꿈꾸는 교실(이하 ‘꿈실’)’ 사업은 초등학교 교사들로 하여금 예산 지원에 대한 높은 관심을 바탕으로 자발적 참여를 이끌어내고 있다. 교사들의 자발적 혁신실천과 학생

성장 지원을 위해 2019년 처음 도입된 꿈실 사업은 교사들의 자발적인 참여를 전제로 예산 및 컨설팅, 사례 나눔 발표회 등을 통해 자율적인 교육과정 운영을 지원한다(이향근 외, 2020b). 현재 서울시 관내 3~6학년 학급의 70% 이상이 사업에 참여하고 있으며 학생, 학부모, 교사들의 높은 만족과 호응 속에 빠르게 확산되고 있다(서울특별시교육청, 2023).

꿈실 사업은 교사들이 학급 및 학년, 팀 단위로 자발적으로 신청하여 예산을 받아 이를 자율적으로 운용하는 데 그 특징이 있다. 특히 교육 활동을 위한 예산 확보가 자발적인 꿈실 사업 참여에 주요한 유인가로 작용하고 있다는 점에서(이향근 외, 2020a) 기존 연구에서 지적되었던 예산 운용에 대한 교사들의 낮은 관심과는 상반된 양상을 보인다. 이 같은 이례적인 적극적 예산 참여 배경을 밝히는 것은 여타 기존 학교예산 운용이 지닌 한계점을 발견하는 데 유의미한 발견이 될 것이다.

한편, 학교재정 연구에 있어 교육재정의 배분과 평가 차원의 연구가 높은 비중을 차지하는 데 반해(김지하, 2015), 학교예산 운용과정이나 구성원의 행태에 주목하는 연구는 여전히 부족한 실정이다. 학교예산 운용과정에서의 행위자들의 행위와 그 이면에 내재된 의미를 분석하기 위한 질적 연구의 부족은 꾸준히 지적되어 왔다(윤홍주, 2011; 이희숙, 2017; 노경민, 오범호, 2020). 이는 학교예산 운용과정에 대한 연구자의 관심이 그동안 상대적으로 부족한 데에서도 찾을 수 있지만, 동시에 소극적이고 형식적인 교사들의 예산 참여 실태 속에서 그 양상을 분석하는 것이 쉽지 않음을 의미하기도 한다. 반면 꿈실 사업은 교사들의 자발적·적극적 참여 속에 예산이 운용되고 있고, 이 사업이 학교 현장에 안정적으로 정착되었다는 점에서 교사들의 예산 운용 경험을 분석하기에 적합하다.

따라서, 본 연구에서는 꿈실 사업에 참여한 초등교사들의 사업 참여 동기와 예산 운용 경험을 질적으로 분석하고자 하였다. 이를 위해 사업에 참여한 초등교사를 대상으로 심층면담을 실시하였다. 꿈실 사업 참여 동기와 예산 운용 실태를 분석함으로써 기존 학교예산 운용과의 차별성을 규명하고자 하였다. 이를 통해 교사들의 예산 운용 참여 확대를 위한 실질적인 개선 방향을 제시하고 단위학교의 재정 자율성 신장을 위한 시사점을 제공하고 자 한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 「우리가 꿈꾸는 교실」

서울특별시교육청의 「우리가 꿈꾸는 교실」 교실 혁신 사업은 2015 개정 교육과정이 추구하는 창의융합형 인재 양성을 위해 ‘초3~6 협력적 창의 지성·감성 교육과정 운영을 통한 학생의 아름다운 성장’을 목적으로 2019년부터 시행되고 있다(서울특별시교육청, 2018). 꿈실의 초기 모델은 서울형 혁신학교의 성과를 바탕으로 혁신학교가 아닌 일반 초등학교 3~6학년 교사들의 교실 혁신을 지원하는 방향으로 설계되었으며, 교실 현장 및 교사들의 요구가 기반이 되어 상향식(bottom-up)으로 구성된 정책이라는 독특한 특징을 가진다(이향근 외, 2019, 2020).

2018년 처음 발표된 「우리가 꿈꾸는 교실」 교실 혁신 운영 계획에 따르면 2019년 도입기를 시작으로 2020년 도약기, 2021년 확대기, 2022년 정착기로 이어지는 4년간의 점진적 확대를 계획하였다(서울특별시교육청, 2018). 그러나 도약기인 2020년에 이미 정착기의 목표를 넘어서며 학교 현장의 큰 반응을 일으키며 성공적으로 확대·정착되었고, 매년 계획을 수정하여 선정 대상 학급 수를 늘려왔음에도 이를 웃도는 수의 팀(학급)이 공모하여 학급당 운영비 감액을 통해 선정 대상 학급 수를 늘리거나 심사를 통해 일부 신청팀(학급)이 선정되지 못하는 경우도 발생하고 있다(서울특별시교육청, 2022; 이향근 외, 2019).

<표 1> 꿈실 참여 학급 수 변화

단위 : 명(%)

구분	2019년	2020년	2021년	2022년
최초 추진 계획	1,500	2,600	4,300	5,100
수정 계획	1,500	3,700	5,700	7,500
선정 학급 수 (전체 대상 학급 수 대비 비율)	3,298 (38.9%)	5,660 (66.5%)	6,140 (76.3%)	7,967 (70.9%)

출처: 서울특별시교육청(2018, 2019, 2020, 2022) 꿈실 공모·운영 계획 및 장민경 외(2022)를 토대로 구성

교사의 자발적 혁신실천과 학생들의 성장을 지원하며 탄생한 꿈실 사업은 교실 속 협력적 교육과정 운영을 목표로 학생 중심 교수·학습을 강조하고

프로젝트 중심의 교육과정 재구성을 주요 과제로 설정하는 등 사업의 목표와 내용 차원에서는 큰 틀을 유지하고 있다. 다만 2022년 ‘꿈실 2.0’ 도입으로 사업 영역과 운영 방법 차원에서 소폭 변화하였다. 꿈실 사업의 주요 내용은 <표 2>와 같다.

<표 2> 꿈실 사업의 주요 내용

연도	내용	방법	신청단위	단위별 운영비
2019년	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 창의 지성</li> <li>• 예술 감성</li> <li>• 문학 감성</li> <li>• 자연 감성</li> <li>• 시민 감성</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학생참여 선택 활동</li> <li>• 협력적 프로젝트 중심 교육 활동</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학년: 학년 전체</li> <li>• 팀(주제): 동일 학년 몇 개 반 또는 여러 학년의 교사</li> <li>• 개별(학급): 개별학급, 교과전담, 수석교사 등</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학년/팀: 1,000-1,200천원 (학급수에 따라 차등 지원)</li> <li>• 개별(학급): 1,500천원</li> </ul>
2020년				
2021년				
2022년	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 주제중심 융합교육</li> <li>• 민주시민교육</li> <li>• 생태친환경교육</li> <li>• 학교예술교육</li> <li>• 독서교육</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 프로젝트수업</li> <li>• 토의·토론수업</li> <li>• 학생 참여 중심 수업(디지털 기반 온·오프라인 수업 등)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학년: 학년 전체</li> <li>• 팀(주제): 동일 또는 여러 학년</li> <li>• 짝(주제): 동일 또는 여러 학년</li> </ul>	학급당 700천원(내외)
2023년				<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학년: 학년 전체</li> <li>• 팀(주제): 동일 또는 여러 학년</li> <li>• 개별(학급): 학년당 학급수 2학급 이하일 때</li> </ul>

출처: 서울특별시교육청(2018, 2019, 2020, 2022, 2023)의 꿈실 공모·운영 계획을 토대로 구성

꿈실 사업은 학생 주도성 및 교사의 자발성에 기반을 두고 있다. 이를 위해 서울특별시교육청 및 각 교육지원청에서는 예산 지원을 비롯하여 교원 역량 강화, 컨설팅 등 현장 지원 네트워크 구축, 설명회, 수업 사례 및 성과 나눔 등의 다양한 정책적 지원을 하고 있다.

특히 교실 내 교수·학습 활동 지원을 위한 예산 지원은 꿈실 사업의 중요한 요소이다. <표 2>에서 살펴본 바와 같이 단위별(학급당) 운영비 지원 규모는 매년 조금씩 변동이 있으나, 평균적으로 학급당 100만원 이내의 예산이 지원되고 있다. 이는 혁신학교를 제외한 일반학교의 학급운영비가 학급당 20만원 내외인 점을 감안할 때, 상대적으로 자율성과 규모가 큰 금액이다(장민경 외, 2022). 또한 예산 편성 시 사업비 총액 중 한 항목이 40% 이상을 초과하지 않도록 하고, 강사비, 학생 간식비, 업무추진비 등의 상한선을 두어 사업비가 학생에게 직접 투입되도록 기준을 마련하고 있다. 예산은 크게 교실혁신을 위한 운영비와 업무추진비로 구분되며 운영비는 도서 구입비, 자료제작비, 재료구입비, 행사 운영비, 강사비, 체험학습비, 학생 간식비, 기타운영비 등으로 편성이 가능하다. 운영비 및 업무추진비의 편성 기준은 <표 3>과 같다. 사업 예산 편성 내역을 살펴보면, 학습자료 제작 및 교구 구입을 포함한 교수·학습 활동에 투입되는 비중이 가장 큰 것으로 나타났다(이향근 외, 2020b).

&lt;표 3&gt; 예산 편성 기준

항목별 편성 기준	강사비(봉사료)	학생 간식비	업무추진비 (협의회비)
한 항목이 총액의 40% 초과할 수 없음	총액의 10% 이하	총액의 10% 이하	총액의 5% 이하

주. 이 외 경비는 「학교회계 예산편성 기본지침」에 준하여 편성, 필요시 개산급으로 사용 가능(현장체험학습 등)

꿈실 사업의 성공적인 확대와 정착에는 학교 현장 구성원들의 높은 만족도와 참여 의지가 주요한 역할을 하였다. 본 사업은 학교 단위의 공모가 아닌 교사 수준에서의 학급, 학년, 팀 단위의 자발적인 신청으로 이루어진다는 점에서 교실 혁신의 주요 주체인 교사의 관심과 참여의지가 중요하게 작용한다. 실제로 해당 사업에 참여한 교사들의 다수가 공문이나 주변 권유 등으로 자발적으로 신청하고 있다는 점에서 사업 확산에 교사들의 관심과 자발성이 유의하게 작용한 것으로 보인다(이향근 외, 2020). 특히, 교사들이 꿈실 참여의 가장 큰 이유로 학급에서 직접 사용 가능한 예산을 지원받을 수 있다는 점을 들고 있다는 점에서 예산 확보가 사업 참여의 주요 유인가로 작용하고 있음을 알 수 있다(이향근 외, 2019).

교사들이 꿈실 사업을 통한 예산 확보에 높은 관심을 보인 원인과 관련하여 꿈실을 통한 예산 지원이 가지는 두 가지 특성에 주목할 필요가 있다.

첫 번째는 예산 사용 목적 측면이다. 꿈실 사업에서 지원하는 예산은 사용 목적과 용도가 정해져서 학교로 배부된다는 점에서 목적사업비에 해당한다. 목적사업비는 단위학교에서의 재정 자율성을 저해하는 요인으로 꾸준히 지적되었으며 다수의 연구에서 목적사업비의 축소와 이에 따른 학교운영비 확대가 강조되었다(김옥, 남수경, 원세림, 2020; 김용남, 2017; 이현국, 정동욱, 2016). 하지만 이는 재정 구조상의 자율성에 관한 논의일뿐 목적사업비에 대한 학교 현장의 인식을 대변하지 않는다. 실제로 학교 구성원들이 교육활동 운영비 확보 측면에서 목적사업비의 중요성을 인지하고 있음이 드러나기도 했다(김옥, 남수경, 김은영, 2020). 꿈실 사업은 그 목적이 학교 현장 교사들의 주된 관심 분야인 교육과정·수업·평가·학급운영에 대한 혁신에 있다. 따라서 여타 목적사업비와는 다르게 교사의 전문성과 직결되는 영역을 실현하기 위한 목적사업비라는 점에 주안점을 두고 분석할 필요가 있다.

두 번째는 예산 운용 주체 측면이다. 꿈실 사업은 학교나 부서 단위 신청이 아닌 학급 및 팀, 학년 단위로 공모 신청을 받고 주어진 예산의 편성·

조정 집행, 결산까지 교사 개인이 주체가 된다는 점에서 다른 학교예산 운용과 차이를 보인다. 각 학급에서 활용 가능한 학급운영비 외에 학급 단위에서 교육활동을 위해 운용 가능한 예산을 확보하는 방법은 많지 않다. 또한 학교예산 운용과정의 특징과 전략을 분석한 노경민과 오범호(2020)의 연구에 의하면 예산편성은 주로 특수부장교사나 학교 관리자가 중심이 된 소수의 결정에 의해 이루어지며 일반교사나 학년 부장교사들은 편성된 예산을 제한적으로 집행하는 것으로 드러났다. 즉, 교사들이 학급 내 실제 교육 활동을 위한 예산을 확보하고 편성·집행하기 위한 기회가 제한적이었으나, 꿈실의 경우 교사가 직접 예산을 세우고 학급에 직접적으로 투입하고 결산한다는 점에서 차이가 있다. 물론 여전히 예산편성에 있어서 제한을 줄이고 융통성을 확보해야 한다는 목소리가 높지만(장민경 외, 2022) 대 주제 외에 편성 내용에 대한 세부적인 지침이나 제한이 없다는 점, 예산 확보 의지가 학교 차원이 아닌 학급이나 학년, 팀 단위로 형성된다는 점, 학교 현장 교사들의 요구를 바탕으로 2020년부터는 필요한 경우 개산급으로 지급이 가능하도록 한 점 등에서 운용 절차상에서 교사들의 자율적인 재정 운용을 목표로 함을 알 수 있다.

## 2. 학교 차원의 재정 운용에 관한 선행연구 검토

2000년대 이후 유·초·중등 교육재정 연구 동향을 분석한 김지하(2015)의 연구에 의하면 학교재정에 관한 연구는 주로 교육재정의 배분과 평가, 학교회계제도와 법규에 관한 연구들을 중심으로 이루어졌으며 단위학교 수준에서의 재정 확보나 운영을 심층적으로 분석한 연구는 많지 않았다. 학교재정 운영에 관한 연구를 연구 주제 측면에서 분류하면 다음과 같다.

첫째, 세입·세출 구조를 중심으로 한 학교재정 운용 실태(김옥 외, 2020; 김용남, 2017; 송기창 2001)와 그 효과(김지하, 2014; 윤홍주, 2016)를 분석한 연구이다. 학교재정 운용 실태를 분석한 연구에서는(김용남, 2017; 송기창, 2001; 이선호 외, 2023) 정규 교육과정 운영과 직결되는 기본적 교육활동비의 부족 문제가 꾸준히 제기되었다. 지난 2021년 공립학교회계 세출 결산액을 살펴보면 기본적 교육활동비 결산액은 세출결산액의 14.60%로 전년 대비 4,774억원 증가한 금액이다(한국교육개발원, 2022). 전년 대비 7,000억원 증가한 학생복지·교육격차 해소를 위한 세출 결산액이 전체 세출결산액의

32.93%인 것과 비교하면 상대적으로 적은 비중을 차지하고 있음을 알 수 있다. 또한, 학교 세입·세출 구조가 학생의 학업성취도에 미치는 영향을 분석한 연구들에서는 교수·학습 활동에 대한 투자가 학업성취도 향상에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다(김지하, 2014; 윤홍주, 2016). 이는 곧 기본적인 교육활동비의 충분한 확보가 내실 있는 교육과정 운영과 실질적인 교육 효과를 가져오는 데 중요함을 의미한다. 하지만 동시에 기본적인 교육활동비의 비중이 낮은 현재의 학교재정 구조가 이를 충분히 뒷받침하고 있지 못함을 드러낸다. 꿈실 정책에서 배부되는 예산의 경우 그 사용 목적이 직접적인 교수·학습 활동과 직결되는 기본적인 교육활동비의 성격을 가진다. 따라서 선행연구에서 분석된 기본적인 교육활동비의 부족 문제가 꿈실 사업에 대한 높은 참여율과 어떤 관련이 있는지를 심층적으로 밝힐 필요가 있다.

둘째, 학교 구성원들의 학교재정 운용과정에 관한 연구이다(김옥 외, 2020; 노경민, 오범호 2020; 우명숙, 2011; 이상린, 김병주, 2004). 연구결과, 재정 운용에 있어서 교사들의 낮은 관심과 역량 부족, 교육과정의 운영을 고려하지 않고 전년도 예산 편성을 답습하는 경향, 예·결산 과정에서 나타나는 의사소통 병리 현상 등 다양한 문제가 지적되었다. 특히 그중에서도 교사들의 낮은 예산 참여 수준은 학교의 자율적인 재정 운용을 위해 반드시 선결되어야 할 주요 과제로 지적되었다(김민희, 2019; 김용남, 2017; 반상진, 2004; 이선호 외, 2019). 특히, 초등학교는 학년 및 학급 단위에서 교육과정 운영이 이루어지다 보니 이를 뒷받침하는 학년 및 학급 수준 재정 운용의 중요성이 매우 크다(이고은, 오범호, 2021).

하지만 학교재정을 다룬 기존 연구들은 여전히 국가나 지방 수준에서 학교로 교육재정이 어떻게 배분되었는가에 주목할 뿐 학교 내에서의 재정 운용에 대한 관심은 저조하다. 또한 학교재정 실태를 다룬 연구들의 경우에도 문헌 분석이나 계량 분석에 한정되어(이희숙, 2017) 질적 연구를 통한 재정 운용과정에 대한 심층적 검토나 학교 내 예산 운용과정에서의 정치적 역동성을 분석하는 데 미흡하다(윤홍주, 2011). 또한 예·결산 과정에서 교사의 예산 참여가 중요함을 강조하고 있음에도 정작 교사의 재정 운용 행태를 분석한 연구는 소수에 불과하다는 점에서 한계를 보인다. 본 연구는 그동안 학교재정과 관련된 논의에서 잘 다루어지지 않았던 교사의 예산 운용 경험과 행태를 질적으로 분석한다는 점에서 의미를 지닌다.

### Ⅲ. 연구 방법

#### 1. 연구참여자

본 연구에서는 꿈실 사업에 참여한 교사들의 예산 운용과정에서의 경험과 인식을 알아보기 위해 심층면담을 통한 자료수집 방법을 활용하였다. 이를 위해 연구자의 주관적 판단에 의하여 연구 목적에 맞는 사례를 의도적으로 추출하는 의도적 표집 방법을 활용하였다(유기웅 외, 2020). 연구참여자는 서울시 초등학교에서 근무하고 있는 초등교사 7명이다. 연구참여자를 선정한 기준은 다음과 같다. 첫째, 연구참여자는 서울에 근무하는 초등교사로 2023년을 포함하여 2회 이상 꿈실 사업에 참여한 교사로 한정하였다. 이는 정책에 대한 일정 수준 이상의 이해와 폭넓은 경험을 가진 교사를 대상으로 연구를 진행하기 위함이다. 둘째, 학급 단위 사업 참여의 경우 예산 운용과정에서의 구성원들과의 상호작용을 포함한 다양한 경험을 드러내기가 어렵다고 판단하여 팀 또는 학년 단위로 해당 사업에 참여한 교사들에 한정하여 연구참여자를 선정하였다. 셋째, 팀 내 역할분담에 있어서 예산 운용에 있어 주도적인 역할을 담당한 경험이 있는 교사를 중심으로 연구참여자를 선정하였다.

연구참여자 선정의 타당성 확보를 위해 관련 질적 연구 전문가의 검토를 받았으며 연구참여자가 속한 팀의 꿈실 계획서와 보고서 내용을 사전에 검토하여 <표 4>와 같이 최종 연구참여자를 선정하였다.

<표 4> 연구참여자 정보(2023년 9월 기준)

순	구분	직위	교직 경력	꿈실 참여(참여 단위)
1	A교사	보직교사	13년 9개월	2019(팀), 2020(팀), 2021(학년), 2023(학년)
2	B교사	보직교사	9년 6개월	2022년(학년), 2023(학년)
3	C교사	보직교사	17년 6개월	2021년(학년), 2022년(학년), 2023(학년)
4	D교사	일반교사	10년 6개월	2019(팀), 2022(팀)
5	E교사	일반교사	8년 6개월	2022년(학년), 2023(학년)
6	F교사	보직교사	7년 6개월	2019(팀), 2020(팀), 2021(학년), 2022(학년), 2023(학년)
7	G교사	보직교사	17년 6개월	2020(팀), 2021(팀), 2022(팀), 2023(팀)

## 2. 자료수집 및 분석

본 연구에서는 교사들의 꿈실 예산 운용과정에서의 경험을 확인하기 위하여 심층면담을 실시하였다. 2023년 5월에서 7월까지의 연구진 협의를 통해 연구의 방향성을 정하고 주요 면담 가이드를 작성하였다. 면담은 꿈실 사업 참여 동기와 주요 면담 내용은 <표5>와 같다.

<표 5> 주요 면담 내용

구분	주요 면담 내용
사업 참여 동기	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 학교예산 및 목적사업비 운용 경험</li> <li>· 꿈실 사업에 참여하게 된 동기</li> </ul>
예산 운용 과정	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 꿈실 예산 편성 경험(과정, 기억에 남는 점, 어려웠던 점 등)</li> <li>· 꿈실 예산 집행 경험(과정, 기억에 남는 점, 어려웠던 점 등)</li> <li>· 꿈실 예산 운용 과정에서 주체들의 역할 및 태도</li> </ul>

면담은 2023년 8월부터 9월까지 약 두 달간 이루어졌으며 면담, 녹음 및 전사를 동시다발적으로 진행하였다. 면담은 연구참여자가 편안한 상황에서 자신의 경험과 인식을 드러내도록 하기 위해서 연구참여자가 원하는 장소에서 개별 면담을 실시하였다. 본 면담은 반구조화된 면담으로 진행되었으며 연구참여자가 희망하는 경우 요약된 사전 면담 질문을 제시하였으나 면담 과정에서 변동될 수 있음을 안내하였다. 면담 과정은 연구참여자들의 동의를 얻어 녹음 후 전사하였다. 면담 시간은 특별히 제한하지 않았으며 평균적으로 1시간에서 1시간 20분 내외로 진행되었다. 면담 결과를 분석하는 과정에서 추가적인 면담 필요성이 제기된 경우 사전 협의를 거쳐 9월 중 실시간 쌍방향 플랫폼을 활용한 온라인 면담 및 유선 면담을 추가로 실시하였다. 질적 연구에서 면담 자료는 다른 유형의 자료들과 상호보완적으로 고려되는 것이 필요하다. 본 연구에서는 과거에 대한 교사들의 기억이 불완전하거나 누락될 수 있음을 고려하여 꿈실 운영 당시에 작성되었던 계획서나 보고서에 대한 분석 결과를 면담 과정 및 자료 분석 과정에서 활용하였다.

심층면담을 통해 수집된 자료는 반복적 비교분석법의 절차인 개방 코딩, 범주화, 범주 확인 순으로(유기웅 외, 2020) 분석하였다. 먼저 전사된 자료를

여러 차례 반복하여 읽으면서 본 연구의 목적에 관련된 중요한 내용을 표시하고 이름을 붙여 분류하였다. 다음으로는 코딩된 자료들을 다시 검토하며 적절한 상위 범주를 기준으로 코딩된 자료들을 분류하였다. 이 과정에서는 복수의 연구자들 간 여러 차례 의견 교환과 협의가 활발하게 이루어졌다. 마지막으로 범주 확인 단계에서 코딩 전 원자료와 범주화된 자료를 비교하며 범주 구성의 적절성을 검토하였다. 또한 연구의 신뢰성과 타당성을 높이기 위하여 연구참여자 확인법(유기웅 외, 2020)을 활용하였다. 연구참여자 7명 모두에게 자신의 응답 내용에 대한 연구자의 분석 결과를 검토해 달라고 요청하였다. 이 과정을 통해 연구자의 표현 및 기술의 정확성을 확인받고 분석 과정에서 연구참여자들의 의견이 왜곡되지 않았는지를 검토받았다.

## IV. 연구 결과

### 1. 사업 참여 동기

#### 가. 학교가 아닌 내가 쓰는 예산

##### 1) 교사가 주인이 되는 예산

연구참여자들은 꿈실 예산이 교사가 주인이 되는 예산이라는 점에 주목하였다. 예산의 주인이 된다는 것은 예산편성과 집행, 결산 및 보고의 전 과정을 온전히 실행할 권한을 가지는 것으로 여겨졌다. 그들은 교사에게 이 권한이 주어진 경우에만 자신의 의도나 교육관이 예산 운용에 반영되는 것으로 보았다. 또한 학교예산 운용에 있어서 교사와 학교를 분리된 주체로 인식하고 있었다. 학교로 예산 운용 자율성이 부여되는 것과 교사 차원의 자율적 예산 운용은 반드시 일치하는 것이 아니라고 느끼는 것이다. 대부분의 학교예산은 학교 차원의 자율성이 주어지더라도 교사가 직접 자신의 교육 활동을 위해 운용하기 어려운 것으로 인식되었다. 반면 꿈실 예산은 편성부터 결산까지 교사에게 운용 전반의 권한이 주어진다는 점에서 차별성을 지닌다고 보았다.

주인이라는 표현으로 따지면 저는 이 예산의 주인은 학생들이 아닐까 싶기는 해요. 근데 그 이 주인이라는 말의 목적이 ‘선생님들이 예산 계획

부터 보고까지 우리들이 생각한 우리들의 교육관을 펼치기 위해서 운영한 예산이다.’ 라는 의미의 주인이면 그건 맞는 말이 맞는 말이고, 운영의 주체라고 해야하나? (B교사)

학교예산은 선생님들의 돈이 아니라고 느껴요. 내가 그러니까 돈을 품의 하는 사람이 아닌 거죠. 말하자면 물론 그 모든 교육 활동이 담임이기 때문에 어느 정도 다 관여가 되긴 하겠지만 내 예산이 아니다 하는 그 마인드는 내가 품의를 하거나 예산을 계획하거나 결과를 내는 사람이 아니다의 의미죠. 그러니까 예산을 내가 얼마나 많이 신경 써야 되고, 써내야 되고, 나중에 정산을 해야 되고 이런거. (C교사)

또한 꿈실 예산은 학교 관리자나 행정실 등 교사 외 학교 구성원들의 간섭이나 개입이 적다는 점에서 긍정적으로 평가되었다. 다른 예산과 달리 꿈실 예산에 대해서는 관리자나 행정실장이 교사의 의사결정을 존중하고 허용하는 경향이 나타났다. 이에 연구참여자들은 꿈실 예산을 ‘간섭받지 않는 돈’으로 인식하였다. 학교예산 운용에 있어서 학교 관리자와 행정실 지원은 중요하게 작용한다(우명숙, 2011). 하지만 여전히 교사들은 그들의 개입을 ‘지원’ 보다는 ‘간섭’으로 느끼고 있었다.

2019년도에 학급 경영비로 사고 싶은 물건이 있었어요. 활동에 꼭 필요한 거. (행정실장님이) “안된다. 이건 개인용품이다.” 하셨는데 꿈실로 사겠다고 기안을 했어요. 목적을 말씀드렸더니 “그럼 해요.” 같은 분인데 꿈실에는 되게 관대하셨어요. (D교사)

어느 정도 제한이 있지만 주제를 우리가 고를 수 있으니까 자유롭다고 봐도 될 것 같아요. 어쨌든 내가 어디다 쓸지를 결정하는 거는 거고. 관리자 입김이 전혀 안 들어갔으니까 자유로운 것 같아요. (E교사)

목적사업비 같은 경우에는 계획서 들고 가면 교장 선생님이 이걸 이렇게 써야지 이걸 이 행사했으면 좋겠어. 라고 이야기하시지만 꿈실은 제가 될 산다고 올리든 어떻게 한다고 계획을 짜든 터치가 거의 없으신 것 같아요. (F교사)

## 2) 누구에게나 기회가 주어지지만, 누구나 신청하지는 않는 예산

연구참여자들은 꿈실이 모두에게 똑같이 주어지는 예산이 아니라 원하는 사람에게만 주어지는 예산이라는 점에 주목하였다. 학급운영비는 기본 운영비에 편성되어 모든 학급에 주어진다는 점에서 원하지 않는 사람에게도

‘똑같이 주어지는’ 예산으로 인식되었다. 반면 꿈실 예산은 운용과정의 번거로움을 감당할 수 있는 사람만이 목적과 의지를 갖추고 적극적으로 신청하는 차별적인 예산이었다. 특히 연구참여자들은 교사의 자발성에서 출발하는 예산 운용을 더 의미 있는 것으로 인식하였다. 또한 예산 운용의 의지가 없는 교사들에게 의무적으로 사용해야 하는 예산이 주어질 때 비효율적인 예산 운용이 이루어질 수 있음을 우려하였다.

학급운영비는 그냥 약간 모든 학급에 똑같이 동일하게 내가 계획을 세우든, 세우지 않든 20만 원씩 다 주시는 거잖아요. 꿈실 같은 경우에는 계획서가 있는 예산이다 보니까. 물론 학급운영비도 계획서는 쓰지만 뭐라고 해야 하지? 뭔가 의미 있는 활동을 하고 싶다고 해야 되나요? 의미 있는 활동을 해야겠다. 라는 의지가 들어간 예산. (B교사)

사실 제가 처음에 꿈실을 너무 좋게 경험을 해서 학교 옮기면서 그걸 다 이렇게 세팅을 해놓고 왔단 말이에요. 근데 그다음에 보니까 선생님 중에서 어떤 분은 되게 부담스러우셨다고 그러더라고요. 일단 돈을 써야 하고 그것도 귀찮다 싫다 하시는 분들도 꽤 많아서 지금처럼 그냥 자율성에 맡기는 게 더 예산이 유용하게 쓰이지 않을까? (D교사)

또한 꿈실 예산은 모두에게 기회가 주어진다는 점에서 튀지 않는 예산으로 인식되었다. 연구참여자들은 교육 활동을 위해 추가적인 예산을 확보하고자 할 때 동료 교사들의 시선을 의식하였다. 초등학교 교사문화에 대한 연구에 따르면 초등학교 교사들은 강한 학년 동일시 지향성을 가지며 다른 교사들에 비해 ‘튀는 행동’을 하는 것에 큰 부담감을 느낀다(오영재, 2010; 유방란, 2002). 이러한 교사문화는 예산 운용에 있어서도 동일하게 나타나고 있었다. 자신의 학급에만 특별한 예산을 확보하여 교육 활동에 투입하는 것은 부담으로 작용했다. 반면 꿈실 예산의 경우 모두에게 신청 기회가 열려있으나 원하는 학급만 신청한다는 점에서 특정 학급, 특정 교사만 쓰는 예산이라는 부담에서 벗어날 수 있었다.

꿈실 안 튀어요. 왜냐면 그 교육과정 부장님이 우리한테 메시지 뿌려서 하고 싶은 학년 신청해라. 근데 본인들이 선택하는 거잖아요. 안 할지, 할지. 왜냐하면 전제로 공지하니까. 그리고 6학년 영어에서 나만 신청하면 될 텐데 묶어서 하잖아요. 영어 교과 아니면 6학년.그러니까 약간 다수가 되니까 덜 튜다. 이런 생각. (E교사)

학교 단위의 목적사업 같은 경우는 학교 이름으로 나오면 나만 수혜자가 되면 안 되는 거예요. 학교 이름으로 딱 거니까 우리 반만 데리고 하면 안 되고 다른 선생님들한테 따 왔는데 이런 취지로 쓰는 건데 하실래요? 그때만 해도 약간 선생님들 사이에서 튀는 사람에 대한 견제도 되게 심했고 그래서 선생님들이 이런 거 왜 해? 쓸데없이. 라고 근데 꿈실은 돈 받아서 해야 해요. 이런 식으로 좀 편하게 쓸 수 있는 돈이었던 것도 그 당시에 되게 괜찮네. 라고 생각했던 것 같아요. (D교사)

## 나. 내 학급, 내 수업을 위한 예산

### 1) 교육 활동과 직결되는 예산

연구참여자들은 꿈실 예산이 교육 활동과 직결된다는 점에서 그 필요성을 강조하였다. 특히 풍부한 교육 활동을 실현하기 위한 예산의 필요성을 체감하고 꿈실 사업 신청을 통해 교육 활동에 직접 투입되는 예산을 확보하고자 하였다.

아무래도 다양한 활동을 할 수 있는 그런 계기를 만들어주는 예산을 지원해주는 게 일단은 제일 큰 메리트였던 것 같아요. 한 번 신청하고 운영을 하니깐 그다음 해도 계속 지속적으로 그런 활동을 또 하게 되고 또 학생들이랑 하고 싶은 활동이 생기게 되잖아요. 그럴 때 또 이런 꿈실을 활용할 수 있으니까 그런 점이 좋아서. (G교사)

일단 돈을 확보해서 애들한테 줄 게 많으니까? 저희도 할 수 있는 것도 많아지고, 코로나 시국에 학교에서의 활동이 제한돼 있는데 아이들이 집에 가거나 학교에 잠깐 왔을 때 뭐 할 수 있는 그런 예산들을 많이 쓸 수 있어서 되게 좋았고요. (C교사)

또한 연구참여자들은 꿈실 예산을 방향성과 목적성이 분명한 예산으로 인식하고 있었다. 특히 주목할만한 것은 연구참여자들이 이런 강한 목적성을 오히려 긍정적으로 인식하고 있다는 점이다. 일반적으로 목적사업비는 목적이 정해져 있다는 점에서 학교 차원의 재정 자율성을 저해하는 것으로 지적되어왔다. 하지만 그 목적이 교사들이 중요하게 생각하는 ‘교육 활동’이라는 관심 분야와 일치할 경우 교사들의 관심과 참여 의지를 끌어낼 뿐만 아니라(노경민, 오범호, 2020) 오히려 그 안에서 실질적인 자율성이 발휘될 수 있음을 알 수 있다.

꿈실은 돈 쓸 때 한 번 더 생각하는 것 같아요. 우리가 이걸로 무슨 프로젝트를 할 거고, 어떤 교육 활동을 할 거고, 필요한 준비물은? 같은 색 종이를 사더라도 준비물비로 사는 색종이랑 느낌이 되게 다른 것 같아요. 의도를 가지고 사는 거라고 해야되나? 그러니까 선생님들이 목적성을 가지고 움직이는 편인 것 같아요. 꿈실 예산을 사용할 때는. (B교사)

내가 그냥 사고 싶은 연필을 사는 게 아니라 우리 반에 뭘 이렇게 했을 때 이 활동에서 뭐가 필요할까를 좀 더 진지하게 고민을 하면서 꼭 우리 반 애들에게 정말 필요한 것을 담임 교사가 판단해서 쓸 수 있다는 게 저는 되게 좋은 것 같아요. (A교사)

꿈실은 주제가 다양하게 선택을 할 수 있잖아요. 그러니까 그 주제에 맞는, 목적에 부합한다면 어떤 것이든지 구입할 수 있어서 그런 자유로움이 있는 것 같아요. 꿈실 같은 경우는 어쨌든 그 커다란 주제에서 학생 주도적인 그런 활동을 하기 위한 것이면은 어떤 것이든지 자유로우니까. (G교사)

한편, 교육 활동을 위해 직접 예산을 운용해 본 성공적인 경험이 꿈실 사업 신청의 주요한 계기가 되었다. 예산을 투입하여 더 나은 교육 활동을 실현했던 경험은 또 다른 예산 확보의 동력이 되었다. 또한 동료 교사의 성공적인 예산 운용 사례도 중요하게 작용하였다. 교사들 간 성공적인 예산 운용 경험의 공유가 교사의 예산 운용 의지를 높이는 데 유의미한 영향을 미치고 있음을 드러내는 결과이다.

저는 교사들이 예산 확보하는게 필요하다고 생각을 하는데 약간 드문 케이스예요. 수업 개선 사업도 처음 나오고 3년 차가 2년 차 때 했던 거 같아요. 그 당시에 100만 원 컸는데 있으니까 되게 수업이 풍요롭더라고요. 한번 맛을 보니까. (D교사)

2023년 올해 원래는 씨앗 선생님이 자기가 작년에 이 꿈실 돈으로 영어 그림책 만들기를 했다. 그러시면서 교실에서 6학년 애들 영어 그림책 만든 거 가져와서 자랑하고 그러시니까 괜찮아 보이더라고요. 사실 전담은 안 해도 되는 구조인데도 하게 된거예요. (E교사)

## 2) 부족한 기본적 교육활동비를 충당하는 예산

연구참여자들은 학급 및 학년 교육과정이나 학급 경영 등 기본적인 교육 활동에 직접 투입할 수 있는 절대적인 예산이 부족하다고 인식하였다. 특히 혁신학교 근무 경험이 있는 교사들은 교육과정 운영을 위한 예산 부족을 상

대적으로 크게 느끼는 것으로 나타났다. 이는 곧 학교회계 세출에서 정규 교육과정 운영 및 교수·학습 활동을 위해 투입되는 교육비인 기본적 교육 활동비의 부족을 의미한다. 교육재정의 핵심 서비스인 기본적 교육 활동에 대한 투자 규모가 학교재정 규모에 비해 부족하다는 지적(김용남, 2017; 송기창, 윤홍주, 2022; 이선호 외, 2023)이 학교 현장에서도 체감되고 있음을 보여준다. 다만 교사들은 학급운영비나 학습 준비물비와 같이 학급 및 학년 단위로 직접 운용하는 극히 일부 예산만을 교육활동비로 인식하고 있었다.

그 당시에는 학급운영비가 그 당시에 10만 원 되게 적었어요 되게 적었네요. 그리고 저는 교과니까 아예 없었거든요. 실과 교과 재료비로 책정된 걸 쓸 수 있었는데 조금 더 자유롭게 뭐 예를 들면 요리 같은 걸 할 때 저는 애들이 장을 봐서 요리를 직접 계획해서 해보는 걸 해보고 싶은데 그럴 돈은 없거든요. (D교사)

이제 그 이유를 또 찾아가 보면은 저희가 혁신학교가 아니어서 지원되는 예산이 이렇게 많지가 않아요. 이전에 제가 첫 학교에 있었을 때는 혁신학교라서 학년 교육과정에 지원되는 그런 예산들이 되게 많았거든요. 그래서 선생님들이 혁신학교가 아니고서는 꿈을 해야 좀 아이들한테 작은 준비물이더라도 사주고 우리가 하고 싶은 활동을 조금 풍요롭게 할 수 있지 않을까 그런 식으로 생각을 하신 것 같아요. (B교사)

학교예산이 부족해서요. 우리가 그때 한 명 빼고 다 전입 선생님이셨는데 나 빼고 학년에 4명이 있는데 교육과정 부장이 학교예산이 부족하니까 우리 학교는 이거를 매년 신청해서 이 돈으로 학년 교육과정을 운영한다. 이렇게 해서 신청을. (E교사)

학교 현장에서 체감하는 기본적 교육활동비의 부족은 꿈실 사업 신청을 통한 예산 확보의 가장 핵심적인 동기로 작용하고 있었다. 학급운영비나 학습 준비물비의 절대적인 부족은 교육 활동에서 큰 제약으로 작용했고 이를 해소하기 위하여 꿈실 예산은 중요한 재원이었다. 목적사업을 통해 교육활동비를 확보하려 노력하는 것이다. 이는 목적사업비의 확보가 학교 현장에서 부족한 교육활동비 확보에 긍정적인 역할을 한다는 김옥 등(2020)의 연구와 일치하는 결과이다.

예산이 없었다면 안 했을 것 같아요. 금전적 지원이 없으면은 신청을 안 할 거 같아요. 왜냐하면 학교예산으로는 내가 원하는 것만큼 프로젝트를

할 수가 없어요. 전담실은 영어 교과 얼마 통 쥐서 우리가 나누기 4를 해야 되거든요. 하다 보니까 그렇게 하니까 이만큼 안 돼. 돈이 10만 원 20만 원 단위 정도예요. (E교사)

그게 아무래도 예산이 좀 충분하고 그 학년에서 뭔가 하고 싶은 그런 활동을 판 데서 따오기가 되게 힘들잖아요. 학급비도 되게 제한적이고. 그렇기 때문에 그런데 이제 예산이 충분하게 주어지니까 학급에서 담임 선생님들이 본인이 평소에 아이들과 하고 싶었던 활동. 예산이 필요한 활동 그런 거를 할 수 있기 때문에 그런 게 매력적이어서. (C교사)

학급운영비나 학습준비물비의 운용상의 제약도 꿈실 사업 신청의 중요한 원인이었다. 교사들에게 학급운영비와 학습준비물비는 실질적으로 교육 활동을 위해 자율적으로 운용할 수 있는 몇 안 되는 예산으로 인식되었다. 하지만 시·도교육청에서 책무성 확보를 위해 마련한 학급운영비나 학습준비물에 관한 지침들은 교사들의 자율적 운용을 저해하였다. 특히 구매 불가 항목에 대한 현행 규정은 교육 활동을 위한 실질적인 예산 운용을 저해하는 요인으로 작용하였다. 이에 교사들은 상대적으로 운용상 제한이 없는 꿈실 예산을 통해 가용 예산을 확보하고자 하였다.

사실 꿈실이 없었을 때는 학생들이랑 다양한 활동을 하고 싶어도 좀 제한 되는 면이 많이 있으니까 또 초임 때는 사비도 많이 썼던 것 같아요. 그러다가 이제 학습 준비물비라는 게 생겼고 그럼에도 학습 준비물비는 좀 제한이 있잖아요. 그런 면에서 좀 아쉬움이 있었는데 이제 꿈실이 생겼죠. (A교사)

학급운영비는 좀 제한이 너무 많은 느낌. 뭐는 안 된다. USB는 안 되고 학생 준비물도 안 되고 이런 식으로 학급운영비는 기껏해야 보상 물품 학급 행사 물품 이런 데만 쓸 수 있어요. 그런 제한이 너무 명확하게 행정실에서 늘 매년 학급비로 사면 안 되는 것들 해가지고 쪽 리스트가 나오니까. 그걸 다 피해서 하려니까 좀 내가 사고 싶어도 못 사는 게 되게 많은데... 제가 느끼기에는 꿈실은 좀 이렇게 저희가 계획을 세워가지고 이렇게 좀 엮으면 좀 더 많은 재량이 있는 것처럼 보여졌어요. 똑같이 20만 원이라도. (C교사)

## 다. 쓰기 편한 예산

연구참여자들은 꿈실 사업 신청에 있어 예산 운용의 간편한 절차가 중요하게 작용했음을 강조하였다. 다른 목적사업의 경우 형식적인 문서작업이나 신

청 및 운용 절차의 번거로움이 교사들의 예산 운용에서 제약으로 작용하였다. 반면 꿈실 예산의 경우 운영 계획서나 결과 보고서의 분량이 적고 형식이 간단하며 신청 절차도 간편하다는 점에서 큰 부담이 없는 것으로 여겨졌다.

사실 다른 사업 같은 경우도 더 많은 예산을 주는 사업들이 있는데 그런 사업들은 힘들게 계획서를 써도 떨어질 가능성도 되게 많고 중간에 보고를 많이 해야 된다든지, 계획서를 쓸 때 여러 장의 힘든 과정을 거치거나 보고서 쓸 때도 좀 어려움이 있고.(G교사)

보고 정산이요. 꿈실 프로젝트에 비하면 보고서 5장 정도면은 나름 수월하다고 생각을 하거든요. 왜냐하면 학급당 100만 원이라는 예산이면 되게 큰 건데 그 다섯 장으로 그냥 학년에서 한 번만 올리면 되는 거잖아요. 그거는 크게 큰 부담은 안 되기도 하고. (B교사)

다른 목적사업비 쓸 때나 학교예산 쓸 때 정말 촘촘하게 해야 되고 되게 구체적으로 적어야 되는 어려운 것들이 있었는데, 이 꿈실은 실제로 해 보니까 그냥 정말 콤팩트하게 교사가 어떤 교육과정을 운영했고 어떤 역할을 아이들이랑 증진했나 요 정도만 드러내면 되어서 좀 간편하다! 이런 생각. (F교사)

## 2. 예산 운용 과정

### 가. 따로 또 같이

#### 1) 동학년 중심 예산 운용

개인별로 신청하는 일부 학급을 제외하면 꿈실 예산은 대부분 동학년 중심으로 운용되고 있었다. 연구참여자들은 동학년 중심 예산 운용과정에서 교사의 재정 운용 자율성이 보장된다고 느꼈다. 반면 다른 예산들은 학교 차원에서 통일성 있게 운영됨에 따라 교사들이 원하는 방향으로 계획을 세워 운용하기 어려운 것으로 여겨졌다. 초등학교에서 동학년 조직은 학년 교육과정 운영을 중심으로 서로 협력하고 정보를 공유하며 끈끈한 협력 관계를 형성한다. 따라서 교사들의 예산 운용에 대한 개인의 의지는 업무 부서를 중심으로 한 학교 차원의 의사결정보다는 동학년 내 의사결정과 협의 과정을 통해 잘 반영될 수 있다. 하지만 여전히 학교예산 대부분은 업무 부서

중심으로 운용됨에 따라(노경민, 오범호, 2022) 교사들은 학교예산 운용에서의 자율성을 체감하지 못하고 있었다. 반면 꿈실의 경우 교사들이 적극적으로 의사결정에 참여하는 학급 및 학년 교육활동을 중심으로 예산이 운용됨에 따라 교사들의 자율성이 발휘되는 계기가 되었다.

학년 자율성이 제일 큰 것 같아요. 꿈실 예산은, 다른 목적사업비들은 학년에서 자율성을 가지기가 조금 어렵다고 생각해요. 왜냐하면은 이제 그 담당 부서를 거쳐서 어쨌든 예산을 사용하려면 그 담당 부장님의 승인만으로는 사용할 수 있는 게 아니잖아요. 꿈실 같은 경우에는 일단 내려와서 계획서를 쓸 때부터 ‘학년에서 이렇게 사용하겠습니다.’ 라고 써서 올리고 예산이 내려오면 저희 학년 안에서 다 운영이 가능한 거니까 다른 것 같아요. 다른 목적사업비는 좀 더 어렵다고 해야되나? 받아들이는 마음 자체가, 마음가짐이. (B교사)

혁신학교에서 예산은 거의 각각 특수부장이 주제를 딱 찍어서 줬어요. 이런 주제로 쓸 거니까 학년에서 돈을 써라. 생태 체험 예산이 이만큼 왔다. 2학년 얼마 전에 계획서 세워 세워라. 이런 느낌이고 꿈실은 우리가 주제부터 정하는 거니까 좀 더 주도적인 느낌. 아래에서 위로, 위에서 아래로 그 차이? 혁신은 약간 꿈실 돈이 학교 공동으로 내려오는 느낌 그런 느낌이었어요. 근데 그 안에서는 사실 무조건 동일. 동일했어요. (E교사)

학년 단위 예산 운용은 교사들에게 운용 편의성 측면에서도 긍정적으로 인식되고 있었다. 학년 내에서 역할을 나누어 관련 업무를 처리할 수 있다는 점, 함께 논의하고 협력하는 과정에서 연간 계획을 유지하는 것이 용이하다는 점이 주요 이유였다. 이 과정에서 학년 부장교사는 꿈실 예산 신청과 운용 전반에서 중추적인 역할을 담당하고 있었다. 학년 부장의 관심사에 따라 예산 운용의 내용적 측면에서 차이가 나타나기도 했다.

사실 이게 동학년이 6명 되다 보니까 물론 참여를 하기로 마음을 함께 모아주셔도 업무 진행 과정이나 이렇게 사업을 풀어가는 데 있어서 좀 힘들어하시는 분도 계세요. 근데 그런 것들은 저희가 같이 학년 프로젝트로 운영한다든지 대신 이렇게 업무를 나눠서 담당이 한다든지 하면서 좀 그런 같이 함께 해 주시기 어려운 부분들을 같이 커버하면서 가니까 결과적으로는 그렇게 크게 어려움은 없었던 것 같아요. (F교사)

일단 계획서는 학년이 모여서 같이 쓰고 그다음 돈 쓸 때 프로젝트마다 약간 나뉘었어요. 어떤 프로젝트는 누가 결제하고 어떤 프로젝트는 누가 하고

품의하고. 왜냐면 이걸 완전 우리가 새로 하는 거니까 업체랑 연락도 해야 하고 찾아야 하고 이러니까. 아이디어는 같이 내고 찾는 거는 주도적으로 자기가 찾아보겠다는 선생님이 있어서 거기가 찾고. 그리고 프로그램도 어느 프로그램은 내가 하고 이렇게. 보고서 쓰는 사람 따로 있고. (E교사)

학년 부장님들끼리 네트워킹이 되면서 우리 학년 이번에 꿈실 신청할 건데 다른 학년은? 약간 이런 식으로 된 것 같아요. 일단 공문이 내려왔을 때 제가 각 학년 부장님들한테 안내를 드렸어요. 그래서 각 학년 부장님들이 신청을 해요. 근데 학년 부장님들께서 생각하시는 본인만의 관심사가 있으신 분들은 그 관심사를 좀 따라가는 편이고요. (B교사)

그러나 때로는 학년 중심의 운영이 교사 개인의 예산 운용 자율성을 저해하는 원인으로 작용하기도 하였다. 일부 연구참여자들은 학년의 예산편성과 다른 생각을 가지고 있음에도 학년 부장교사 중심의 예산 운용 구조나 학년 교육과정 운영의 통일성 등의 문제로 이를 적극적으로 드러내지 않았다. 이는 동학년 교사들이 만든 흐름에서 이탈하지 않으려는 초등학교 교사들의 성향(오영재, 2010)이 예산 운용과정에도 반영된 것으로 보인다.

올해는 그 씨앗 선생님이 주도적으로 하는 바람에 내 의견을 전혀 내지 못했어요. 논의 안 했어요. 그냥 본인이 썼어요. 그러니까 뭔가 모이자고 말도 안 하고 그냥 본인이 그냥 써서 올렸더라고요. 그래서 내가 원하는 만큼의 예산 분배가 안 되긴 했죠. 저는 도서 구입비 안 하고 저는 자료 제작비에 돈을 더 넣고 싶었어요. (E교사)

그 친구도 미술을 하는 친구여서 자기는 예산을 그런 미술 쪽 파트에 같이 많이 쓰고 싶은데 우리 주제는 박람회하고 이런 거 좀 안 맞을 것 같다. 올해는 꼭 자기가 하고 싶은 거 하고 싶다고 저는 뭐 상관없다. 선생님 편하게 하셔라. 근데 우리가 다섯 반이긴 하지만 그래도 우리가 하는 활동들과 좀 같이... 왜냐하면 이게 교육과정이란 녹아 있고 수행평가도 같이 들어있는 거라서 좀 같이 가는 것도 있긴 있어야 할 것 같다. (A교사)

## 2) 먼저 함께 쓰고, 남은 것은 똑같이 나누기

예산 편성 및 집행 과정에서 학년 공통 예산을 우선적으로 계획 및 지출한 후 남은 예산에 대해서는 개인별로 균등하게 배분하여 자율적으로 운용하는 양상이 나타났다. 참여자들은 학년 교육과정 운영을 위해 학년 공통으로 지출해야 할 예산을 우선적으로 고려하였다. 하지만 동시에 남은 범위

안에서 교사 개인의 자율적인 운용을 위한 예산을 편성하고자 하였다. 이때 중요하게 작용한 것은 형평성을 고려한 균등한 예산 분배 원리(노경민, 오범호 2020)였다. 남은 예산을 학급별 필요에 따라 차등적으로 분배하기보다는 모든 학급에 똑같이 나누어주는 경향이 두드러졌다.

저희는 전체적으로 프로젝트 주제를 정하고 어떤 특정 행사나 활동을 같이 이렇게 마련을 해요. 그거에 대한 강사 운영비, 재료비 이런 것들은 러프하게 짜놓고요. 마지막에 각 반별로 프로젝트 주제와 연관되어 개별적으로 쓸 수 있는 자율적인 몫을 남겨놓는 편이에요. 이제 그냥 받는 학급별 자율 예산이라고 그냥 저희끼리 이야기하는데요. 전체적인 것을 따라가지만 좀 더 하고 싶을 때, 아니면 다른 용도로 좀 더 쓰고 싶을 때 각 반별로도 조금 자유롭게 쓸 수 있어서 선생님들께서 그런 점에서 좀 만족하시고. (F교사)

학년 전체 공통으로 하는 그 예산을 좀 떼놔요. 그리고 온 책 읽기 이제 하고 나서 독후 활동에 필요한 물품들을 담임들이. 만약에 운영비 400만원 중 공통 물품을 200만 원을 썼다. 그러면 200만 원 남은 거를 6분의 1씩 해서 똑같이 담임 선생님들에게 드리는 거예요. 선생님께서 33만 원씩 써주세요. 그러니까 언제까지 써주세요. 그러면 그건 각자 개별적으로 주문 하셔서 이제 그런 식으로 예산을 소진했어요. (C교사)

## 나. 러프한 예산 운용

### 1) 두루뭉술한 예산 수립

연구참여자들은 예산편성 단계에서 예산 운용 계획을 두루뭉술하게 세우고 있었다. 특히 구체적인 항목명을 정하는 것이 예산 운용과정에서 생길 수 있는 변수들을 반영하기에 적합하지 않다고 보고 예산편성 시 최대한 포괄적으로 항목명을 정하고 있었다. 또한 오히려 자세하고 구체적인 예산 항목을 정하는 것이 시기와 상황에 맞는 적절한 예산 운용을 저해하는 요인으로 보았으며 더 나아가서는 예산 운용 계획을 세우는 행위를 ‘무의미한 것’으로 인식하기도 하였다.

두루뭉술하게 세운 편이에요. 특히 예산 같은 경우도 도서 구입비라고 해서 써내면 이게 우리가 운용할 수 있는 예산이 한정이 너무 되어버린다고 하셔가지고 그냥 약간 뭉뚱그려서 이렇게 최대한 항목을 넓게 잡자. (B교사)

저는 이거 계획서 진짜 별로인 것 같아요. 왜냐면 이게 물론 교육과정이 미리 세우는 거긴 하지만 우리가 2학기 교육과정이나 평가 계획을 2학기 때 세우잖아요. 그러니까 저는 계획서를 그래서 최대한 뭉뚱그려서 적었어요. 왜냐하면 운영하다 보면 2학기 때 프로젝트 이런 거 하면 좋겠다. 라는 게 떠오를 수가 있는데 계획서에 너무 구체적으로 적어놓으면 거기에 어긋나게 되니까. (E교사)

한편, 일부 연구참여자들은 예비비 성격의 항목으로 ‘기타운영비’를 편성하였다. 이는 두루뭉술한 예산 편성 과정에서도 고려된 교육 활동의 변화 가능성을 고려한 조치이다. 예비비 성격을 지닌 항목을 별도로 편성해두고 예산 운용과정에서 추가로 필요한 예산이 생길 경우 이 항목에서 부족분을 충당하고 있었다.

(기타운영비) 그건 그냥 흑시라도. 흑시라도 이제 필요에 의해서 사용하게 될까 봐 약간 크게 잡아놓은 항목이에요. 예비비 같은...(B교사)

기타 운영비는 그거. 흑시 몰라서 어디든 끼워넣으려고 이렇게 따로 빼놓은 돈(E교사)

## 2) 계획과 달라지는 예산 집행

두루뭉술한 예산 운용 계획이나 예비비 편성을 통하여 교육 활동의 변동성을 고려했음에도 불구하고 계획과는 다른 예산 집행이 이루어지기도 하였다. 특히 교육 활동 중 변화하는 학생들의 반응과 이에 대한 동료 교사들의 경험 공유는 집행 단계에서의 변동을 불러오는 중요한 요인으로 작용하였다.

변동이 있을 수밖에 없죠. 근데 그 당시에 꿈실이 들어왔던 게 학생 중심 프로젝트였잖아요. 학생들의 반응에 따라서 얼마든지 교사의 반응이 달라지는 게 저는 당연하다고 생각을 했기 때문에 이 정도는 당연히 오케이 해주겠지라고 생각했고. (D교사)

예산쓰는게 달라진 원인은 학생들 반응이었던 것 같아요. 학생들한테 이걸 해봤더니 되게 좋았다. 그러니까 조금 더 이걸 조사를 좀 했으면 좋겠다. 2021년에 애들한테 이거 책 사서 해봤는데 이거 너무 좋아하는데 이거 한 번 2학기에 또 하고 싶어 약간 이런 식으로. 그리고 또 다른 선생님들. 다른 반에서 뭐 했는데 좋았다 하는 그런 거에 따라서 조금 활동의 모습이 달라졌던 것 같아요. (C교사)

## 다. 예산 관련 규정에 대한 순응

### 1) 제한 규정을 우선하는 예산 편성

연구참여자들은 예산 편성 단계에서 정해진 제한 규정에 맞게 예산을 편성하는 것을 가장 우선되어야 할 부분으로 인식하였다. 특히 특정 항목에 편성되는 예산이 40%를 넘지 않아야 한다는 규정은 예산 편성 전반에서 중요한 원칙으로 작용하고 있었으며 이는 예산 편성 단계에서 우선적으로 고려되었다. 교육적 필요에 의해서 40%를 넘기는 것이 가능함을 알고 있지만, 문서화 된 규정을 어기는 것에 부담을 느끼거나 교육지원청에서 작성한 예시자료의 항목들을 무조건 준수하려는 경향을 보였다.

예산을 계획할 때는 그 규정들이 있잖아요. 40% 10% 10% 5% 그다음에 그런 부분들이 이미 정해져 있기 때문에 거기에 대해서는 그 숫자를 주로 맞추는 데 썼던 것 같아요. 우선 그 40%를 넘기면 안 되는 거. 제가 제일 고민하는 거는 아시겠지만 대부분 학습 재료비예요. (A교사)

컨설팅할 때 말씀해 주시기로는 40%라고 이제 제한이 걸려 있지만 뭔가 이제 아이들한테 꼭 필요한 항목이라고 생각을 하시면 어느 정도 이제 증감은 하셔도 된다고 말씀을 하시더라고요. 근데 선생님들이 막상 빨간색으로 이제 40% 이내로 사용할 거 이렇게 써있으면은 약간 넘으면 안 된다는 인식이 강해지니까 그거에 영향을 많이 받고. (중략) 장학사님들께서 예시자료로 주시잖아요. 근데 그 예시자료 항목에 편성되어 있는 대로 선생님들이 약간 따라가는 그런 느낌도 강한 편인 것 같아요. 사실 안 써도 되는데 이렇게 협의비 항목이 있으니까 10%라고 정해져 있으니까 따라가는 느낌? (B교사)

하지만 연구참여자들이 지침과 규정을 꼭 필요한 것으로 인식하여 준수하는 것은 아니었다. 그들은 예산 편성 제한 규정이 예산 계획을 수립하는 데 있어서 제약으로 작용하고 있다는 점에서 불편함을 호소하였다. 특히 협의회비나 간식비 제한과 달리 교수·학습 활동에 직접 투입되는 운영비 제한 규정은 교육 활동의 내용적 측면에서도 제약으로 작용하고 있었다. 하지만 이를 적극적으로 개선하기보다 수용하려는 경향이 나타났다. 업무 처리 중 불만이 있더라도 이를 표출하기보다 순응하는 편을 택하는 초등학교 교사들의 교직 문화(오영재, 2010)가 투영되고 있었다. 꿈실 예산은 운용과정에서 교사들의 자율권이 보장되고 절차상의 편의성을 보장한다는 점에서 비교적

유연한 예산이다. 또한 교수·학습 활동을 위해 필요한 경우 제한 규정을 탄력적으로 적용하는 것이 가능하다. 하지만 여전히 교사들은 정해진 규정과 다르게 예산을 운용하는 것에 부담감을 가지고 있었다.

협의회비 제한, 간식 제한보다는 그 40% 제한이 되게 거슬리더라고요. 그러니까 한 항목을 예를 들어 책 같은 거 아이들 다 같이 읽는 거. 그걸 저는 되게 좋아하거든요. 그런데 그거를 두 권은 못 사더라고요. 제가 보니까 그 예산의 40%에 걸려버려서. 요즘 책값도 비싸고 한데 그거는 충분히 아이들한테 도움이 되고 애들한테 지급이 되는 건데 그렇게 딱 제한을 해버리니까. 물론 그 40% 규정도 협의를 하면 조정 가능하다고는 단서는 있긴 하더라고요. 그런데 또 그게 쉽지는 않잖아요. (C교사)

우리가 예를 들어서 책을 애들한테 사주고 싶다고 할 때 이게 40%가 넘어가니까 애를 어떻게 사용을 해야 되나라고 하면서 좀 쳐낸 부분도 있기는 있었어요. 프로그램을. 그러니까 예산 안에 있는 규정 따라서 변동될 수 있는 거죠. (B교사)

## 2) 지속적인 점검이 이루어지는 예산 집행

집행 과정에서도 정해진 편성 규정을 준수하는 것에 대한 끊임없는 확인과 점검이 이루어지고 있었다. 교사들은 예산 집행 과정에서 규정을 준수하지 않았을 때 발생할 수 있는 불이익에 큰 두려움과 부담감을 느끼고 있었다. 부담감은 팀장 교사들에게 더 두드러지게 나타났다. 특히 교사 개인별로 예산이 배분되어 각자 집행되는 경우 팀장 교사는 팀원들의 예산 집행 방법을 여러 차례 안내하고 편성 규정을 어기지 않는지 지속적으로 점검하고 있었다.

협의회비나 간식비도 그러니까 선생님들한테 제가 맨날 예산 쓸 때 안내드리는 게 그 간식비도 학년 운영비에서 쓰시면 안 된다. 그리고 간식비는 얼마를 넘으면 안 된다. 그러니까 운영비는 간식비하고 다 포함돼서 있거든요. 협의회는 또 다른 항목인 거고 운영비 안에 간식비가 있기 때문에 그게 넘치면 절대 안 되기 때문에 그거를 계속 강조해서 말씀드리긴 했어요. (C교사)

책을 사는데도 일단 40%를 넘지 않게 지금 편성을 해놨는데 책 한 권이 요새 생각보다 가격이 많이 나가서 저희는 이 40%를 넘을 뻔했거든요. 아무래도 쓰는 입장에서는 부담스러운 부분도 있기는 있죠. 이거를 내가 쓰면서도 넘어가면 안 되는데 만약에 혹시라도 내가 이거를 잘 체크를 못하

고 넘어가게 될 경우 이제 예산 같은 경우에는 되게 이제 확실히 지켜야 된다는 인식이 강하기 때문에 좀 부담스러운 측면도 있어요. (B교사)

## 라. 남김없이 모두 쓰기

연구참여자들은 주어진 예산을 남기지 않고 모두 집행하려고 노력하는 모습을 보였다. 업무 담당자의 잔액 처리가 어렵다는 점과 함께 주어진 목적사업비 잔액을 남겼을 때 차년도 목적사업비가 줄어들 수 있다는 우려가 주요 이유였다. 이는 노경민, 오범호(2020)의 연구에서 나타난 ‘있는 만큼 맞춰 쓰기’ 전략과 유사한 양상이다. 이러한 경향은 불필요한 예산 낭비를 가져올 수 있다는 점에서 목적사업비의 효율적 운용을 위한 제도적 변화가 필요함을 시사한다.

일단 첫 번째는 일단 그 행정 처리하시는 분과의 관계성, 행정실과의 관계. 두 번째는 남겼을 때 본청에서 그럼 1인당 80만 쥘도 되는 거 아니야? 100만 원 쥘 때 20 남기는 거 봐봐. 이렇게 할까 봐. 그리고 세 번째는 있는 돈인데 굳이 왜 애들한테 안 쓰지? 하는 생각. (D교사)

남기면 담당 선생님이 다시 반납하는 그 과정도 필요하고 그다음에 이걸 남기면 약간 선생님들 생각에 목적사업비를 남겨서 올려보내면 그다음에 목적사업비가 줄어들게 될 확률이 높다는 걸 알고 계시니까 좀 최대한 쓰려고 하는 편인 것 같아요. (B교사)

## 마. 예산 운용에 대한 지속적인 자기 검열

### 1) 최소한의 책무성을 위해 필요한 자기검열

연구참여자들은 자신의 예산 운용에 대해 스스로 검열하고 있었다. 특정 교육활동에 예산이 지나치게 편중되거나 교육 활동의 목적에 맞지 않는 비품 구입이 이루어지는 것을 경계하였다. 이는 상위 기관으로부터 내려온 규정이나 외부의 시선에 대한 의식이라기보다 교사로서의 개인적 신념과 책임감에 기반한 것이다. 예산 운용의 책무성 확보를 위해 엄격한 규제와 평가 외에도 교사 차원의 인식 개선과 자발적 노력을 통해 예산 운용의 질 관리가 가능함을 시사하는 결과이다.

한 항목에서 너무 많이 나가면 다른 프로젝트나 프로그램을 운영하는 데 상대적으로 힘이 덜 쓰일 수밖에 없잖아요. 책을 한 권씩 사주고 애들이 작가님하고 만나서 사인받고 이런 게 물론 좋은 활동인데 이게 한 항목에 너무 치우쳐져 있다 보니까 다른 프로젝트들이 상대적으로 축소되는 것. 그게 예산 짜는 데 제일 어려웠던 점인 것 같아요. (B교사)

비품도 약간은 제한이 있어야 한다? 40%의 제한이 없으면서 구입하는 게 자유로우면 이게 학생들의 교육 활동에 조금 유용한 목적에 맞게 쓰이기 어려울 수 있다. (G교사)

## 2) 성공적 예산 운용의 평가 기준 = ‘학생을 위한’

연구참여자들은 ‘학생을 위한’ 예산이 운용되었는가를 기준으로 자신의 예산 운용 전반에 대해 평가하고 있었다. 꿈실 사업 자체의 방향성에 다소 어긋나는 부분이 있더라도 투입된 예산이 학생을 위해 사용되었다면 이를 성공적인 예산 운용으로 평가하였다. 교사들은 자신의 행위에 대한 만족감을 심리적이고 교육적인 것, 특히 아이들의 성장이나 성공에서 찾는 경향이 있다(오영재, 2010). 따라서 예산 운용에 대한 효과나 만족 역시 학생들의 교육을 위한 예산 운용이었는가를 기준으로 평가하였다. 이러한 평가 과정은 예산 운용이 종결된 뒤에만 이루어지는 것이 아니라 예산을 편성하고 집행하는 과정 전반에서 지속적으로 이루어지고 있었다.

저희는 학생이 활용할 수 있는 예산인가 이거를 많이 신경 썼어요. 뭔가 행사를 많이 하기는 했지만 그 행사를 추진하기 위한 현수막, 물품 이런 것보다는 아이들에게 진짜 돌아가는 그런 활용성 있는 그런 예산인지, 아이들한테 직접 투입할 수 있는 예산인지를 가장 많이 고려하고 (F교사)

-아이들이 꿈을 꾸게 우리가 쓰려고 노력하고 결국 아이들 위해 썼으니까 목적에 맞게 쓰였다고 생각해요. (E교사)

이게 너무 큰 예산인가 이게 과연 정말 아이들에게 독서와 관련된 활동으로 의미가 있나 그거에 대해서 저는 고민해보는 게 저 스스로 좀 의미가 있다고 생각했고, 흥청망청 쓸 수 있는 돈이 아니니까 이 돈으로 이 축제를 독서 부스를 어떻게 운영할까 고민하면서 그 안에서 끊임없이 질문하는 것 같아요. (A교사)

특히 협의회비를 비롯한 교사를 위해 사용되는 예산에 대해서는 더 엄격

한 평가와 검열이 이루어졌다. 연구참여자들은 꿈실 예산의 목적이 학생을 위한 교육 활동 개선에 있다는 점을 강하게 의식하였다. 따라서 협의회비나 교사용 도서 구입비 등은 ‘학생을 위한’ 예산이 아니라는 점에서 다른 항목에 비해 엄격하게 사용되어야 하는 것으로 인식되었다. 일부 연구참여자들은 교사들을 위한 협의회비를 학생을 위한 교육 활동 운영비로 전환하는 것을 주장하기도 하였다.

교사용 도서 같은 경우에도 저는 조금 검열을 하는 편이에요. 그러니까 선생님이 진짜 그러니까 물론 어떤 도서든 교사가 많이 봐야 되는 건 맞지만 이것이 우리의 프로젝트 활동과 밀접한 관련이 있는가 그런 부분들을. 후배들이 살 때는 꼭 말을 붙여요. 자기가 이거 보고 뭐 했는지 나한테 꼭 알려줘. 나한테 꼭 공유해 줘야 돼. (A교사)

나는 솔직히 협의회의 간식비는 없어도 된다고 생각해요. 그냥 그 돈을 다 체험 활동 같은거에 썼으면 좋겠어요. (중략) 그냥 기본 예산이 너무 부족해서. 그냥 협의회비 안 하고 간식도 안 쓰고 다 운영비로 온전히 100만원 쓰고 싶어요. 그 돈을 애들한테 다 쓰면 좀 더 내가 질 좋은 교구나 재료나 이런 걸 쓸 수 있으니까. 재료같은거. (E교사)

#### 마. 서로 다른 두 가지 예산 전문성

연구참여자들은 자신을 ‘쓸 곳’의 전문가이자 ‘쓰는 방법’의 비전문가로 인식하고 있었다. 꿈실 예산은 교사들이 전문성을 지닌 교육과정 운영 및 교육 활동과 직결되는 예산이다. 이에 내용적인 측면에서는 다른 주체의 개입이나 도움을 필요로 하지 않았다. 또한 더 나은 교육 활동을 위해 예산을 어떻게 쓸 것인가를 가장 잘 알고 결정하는 것이 교사이기에 컨설팅이나 연수를 듣는 것이 오히려 자율성을 제약한다고 보았다. 초등학교 교사들은 학생을 가르치는 행위를 교직 고유의 일로 보고(이정선, 2000), 수업 전문성을 높게 평가해 타인의 사례나 조언을 수용하지 않으려는 경향을 보인다(오영재, 2010; 황기우, 1992). 꿈실 예산 역시 교수·학습 활동에 직결된다는 점에서 ‘예산을 어디에 어떻게 쓸 것인가?’의 문제는 교사 개인이 높은 전문성을 가지는 영역으로 인식되고 있었다.

계획서 컨설팅은 사실 의미가 없는 것 같아요. 계획 내용은 우리가 실행

해 가면서 좀 달라질 수 있는 거고 여기에 우리 그냥 마을 자원 활용이라 적었지만 그분이 구체적으로 좀 더 적으라 했지만 적든 안 적든 우리는 마을 자원만 적어놨어도 우리는 그 사이트를 조회해서 그 강사를 활용할 거니까 굳이 더 자세하게 쓸 필요가 있나 라는 생각이 들긴 했죠. 우리가 더 잘 아니까. 도움이 필요 없죠. (E교사)

저는 이 절차상의 컨설팅이 더 도움이 될 것 같아요. 왜냐하면 그거를 따지고 들자면 활동 내용적인 거를 파고들다 보면은 선생님들이 정말 원하는 활동을 제약을 받을 수 있을 거라는 생각이 들어서 뭔가 그러니까 다르게 말하면 좀 자유를 좀 줬으면 좋겠어요. (C교사)

하지만 여전히 ‘쓰는 방법’, 즉 운용 방법과 절차 측면에서는 전문성이 부족하다고 인식하였다. 예산을 어디에 써야 하는지는 결정할 수 있지만 그 대로 예산을 쓰는 것이 절차상 올바른 것인지, 규정에 어긋나는 것은 아닌지 등 방법적인 측면에서 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다. 특히 꿈실 예산의 경우 운용과정 전반에서 교사들의 자율성이 보장되다 보니 오히려 구체적인 예산 항목 설정이나 세부 운용 지침 등에 대해 부족으로 어려움을 겪고 있었다.

꿈실이라는 게 예산을 쓰는 것도 중요한데 정말 자율도가 높은 예산이다 보니까 사실 그런 경험이 많지 않잖아요. 사업 초반에는 예산을 쓰면서 이것도 되는지에 대한 기준이 좀 모호했던 것 같기도 하고, 정말 이렇게 써도 된다고? 하는 생각도 많이 드는 것 같아요. 다른 사업들은 너무 정해진 틀에 맞춰서 해야 되는데 애는 오히려 그런 것들이 굉장히 러프하니까. 그런 것들이 조금 갈피를 잡기 어려웠다고 이제 생각이 들어요. (F교사)

이게 카테고리가 같은 급에서 분류가 되어 있지 않게 막 써도 아무런 제지가 없기 때문에 쓰는 입장에서는 되게 편한데 쓰면서도 이게 맞나 싶긴 해요. 근데 예시안이 없다보니까.. 이게 이 단어가 여기 이 급에 있는 단어가 한 번 나왔어. 근데 여기 있는 그 밑으로 나왔어. 근데 같은 레벨에 적혀 있어도 괜찮은가 싶은데... (D교사)

## V. 결론

「우리가 꿈꾸는 교실」 사업의 성공적인 정착에는 초등학교 교사들의 예산 확보 및 운용에 대한 높은 관심과 참여 의지가 주요하게 작용하였다. 이

는 단위학교 재정 운용에 있어서 교사들의 예산에 대한 관심 부족이 꾸준히 지적되었던 것과 비교하면 이례적인 현상이다. 이에 본 연구에서는 꿈실 사업에 참여한 교사들의 경험을 바탕으로 사업 참여 동기를 밝히고 사업 추진 과정에서의 예산 운용 양상을 분석하였다. 꿈실 사업에 참여하게 된 동기를 분석한 결과 연구참여자들이 꿈실 예산을 다른 학교예산 운용의 한계를 극복하는 ‘특별한 예산’으로 인식하고 있음을 확인할 수 있었다. 또한 꿈실 예산 운용과정 속에서 초등학교 교사들의 교직 문화가 작용하고 있음을 발견하였다. 연구결과를 토대로 예산에 대한 교사들의 인식과 예산 운용과정에서 나타나는 특징에 대해 논의하면 다음과 같다.

첫째, 초등학교 교사들은 대부분의 학교예산을 ‘교사의’ 예산이 아닌 ‘학교의’ 예산으로 인식하였다. 학교회계제도 도입 이후 교사들은 예산 요구 및 편성, 학교운영위원회 참여를 통한 예산의 심의 및 확정, 예산 집행 과정 등 학교예산 운용에서 핵심적인 역할을 부여받았다(이선호 외, 2023). 하지만 교사들은 스스로를 학교예산 운용의 주체로 인식하지 않았으며 학교 기본 운영비나 다른 목적사업비에 대해서 심리적인 거리감을 느끼고 있었다. 반면 꿈실 예산에 대해서는 ‘교사가 주인인 예산’, ‘내 학급이나 우리 학년의 예산’으로 인식하였다.

이러한 차이의 이면에는 예산 운용과정의 중심 주체와 의사결정 구조의 차이가 주요하게 작용하는 것으로 보인다. 학교회계제도는 학교 구성원들의 예산 요구를 바탕으로 예산을 편성 및 운용한다는 점에서 상향식(bottom-up) 의사결정 구조를 전제한다. 하지만 노경민과 오범호(2020)의 연구에서 드러난 것처럼 학교예산 운용은 관리자와 업무 부서 중심으로 이루어지는 경향이 있다. 업무 부서별 사업을 중심으로 예산 요구가 이루어지고 학교 관리자와 업무부장이 중심이 되어 이를 조정·확정하여 학년이나 학급에 배부하는 방식이 주를 이루고 있다. 부서 중심의 하향식(top-down) 의사결정이 이루어지는 것이다. 학교예산이나 목적사업비를 ‘학교에서 결정되어 내려오는’ 것으로 인식하는 연구참여자들의 면담 내용에서도 이를 확인할 수 있다.

하지만 초등학교의 경우 대부분의 교육 활동이 학년 교육과정 중심으로 운영되고 주요 의사결정도 학년 교육과정을 중심으로 이루어진다. 따라서 기존의 부서 중심 예산 운용 구조 속에서는 학년 교육과정 운영을 위한 일반 교사나 학년 부장의 의견이 반영되기 어려운 실정이다. 이는 학교예산과 관련된 의사결정에서 일반교사들의 의사결정 참여가 제한된다는 박상완과 김

민희(2011)의 연구결과에서도 드러나는 현상이다. 연구참여자들은 이러한 구조 속에서 적극적으로 예산 운용 참여기회를 요구하기보다는 우회적인 방법을 택했다. 학교예산이 아닌 별도의 목적사업 신청을 통해 필요한 예산을 확보하고자 한 것이다. 꿈실 예산의 경우 학년 중심 예산 운용이 이루어진다는 점에서 편성부터 집행, 정산까지의 전 과정에서 교사들이 주체가 되었다.

둘째, 초등학교 교사들은 교수·학습 활동에 ‘직접’ 투입되는 예산을 중요하게 인식하였다. 학교 세출 결산액에서 실질적으로 교육 활동에 직접 투입되는 대표적인 세부 사업으로 분석되는 것은 교육활동비이다(교육부, 2022; 김옥 외, 2020). 특히 그중에서도 기본적 교육활동비의 경우 정규 교육과정 운영과 교수·학습 활동에 직접 투입되는 예산의 성격을 지닌다. 2021년 초등학교 기본적 교육활동비가 차지하는 비중은 전체 세출 결산액의 14.6%이다(교육부, 2022). 하지만 교사들은 학급운영비나 학습 준비물비처럼 교육과정 운영 및 학급 경영을 위해 직접 투입되는 일부 소액의 예산만을 직접적인 교육활동비로 인식하였다. 교육 활동에 필요한 예산은 절대적으로 부족한 것으로 여겨졌고 그마저도 운용상의 지침과 규정에 의해 유연하게 사용하기 어렵다고 느끼고 있었다. 꿈실 예산이 단위학교 재정 자율성을 저해하는 요인으로 지적되어온 목적 사업비(김용남, 2017; 우명숙, 2010)임에도 적극적으로 신청하게 된 이유도 그 목적이 ‘교수·학습 활동 개선’에 있기에 절대적인 교육활동비 부족을 해결할 수 있다고 보았기 때문이다.

이처럼 예산 구조적 측면에서 기본적 교육활동비에 대한 정의와 교사들이 생각하는 기본적 교육활동비에 대한 정의 사이에는 간극이 존재한다. 교사들이 생각하는 교수·학습 활동을 위한 예산 투입은 내 교실, 내 학급 학생을 위해, 나와 내 학년이 사용하는 예산에 한정되어 있다. 이는 앞서 논의된 교사들의 학교예산 참여 소외 문제로 인한 결과로 이해된다. 교육 활동에 투입되고 있는 예산 구조나 현황을 파악하지 못하거나 교육 활동을 위해 필요한 예산을 적극적으로 요구하지 못하는 것이다.

셋째, 초등학교 교사들의 예산 운용과정에는 초등학교의 교직 문화의 특성이 반영되어 있었다. 먼저 연구참여자들은 꿈실 예산 운용에 있어서 동학년을 중심으로 이루어지는 협력의 과정을 긍정적으로 인식하였으며 예산편성 및 집행에 있어서도 개인적인 예산 운용보다 동학년 협의를 통해 결정된 학년 예산 운용에 우선순위를 두었다. 이는 단위학교 경영에 있어서 동학년 중심으로 협력과 소통의 문화를 형성하고(오영재, 2010) 동학년 교사들의 움직임

임에 예민하게 반응하며 그 흐름을 벗어나 튀는 것을 경계하는 경향(오영재, 2010; 왕한신, 2014)이 반영된 것으로 보인다.

한편 연구참여자들은 교육 활동을 위해 어떻게 예산을 쓸 것인가에 대해서는 스스로의 전문성을 높게 평가하며 도움을 필요로 하지 않았다. 그동안의 학교재정 연구들에서 교사의 낮은 예산 운용 역량과 전문성을 높이기 위해 연수의 필요성이 꾸준히 강조되어 왔다(김옥 외, 2020; 김용남, 2017; 이선호 외, 2023). 하지만 교사들이 인식하는 자신의 예산 전문성 수준은 내용적 측면과 방법적 측면에 따라 다르게 나타났다. 예산을 운용하기 위한 절차나 방법 차원에서는 지원이 필요하지만, 교육 활동을 위해 어디에 예산을 사용할지 결정하는 것은 교사가 가장 잘하는 일이었다. 이러한 양상의 이면에는 초등학교 교사들이 학생을 가르치는 행위를 교직의 고유 일로 보고 그 외의 일을 잡무로 인식하며(이정선, 2000), 수업 전문성에 관한 영역에서 타인의 사례나 조언을 수용하지 않으려는 경향(오영재, 2010; 황기우, 1992)이 반영되어 있다.

또한 연구참여자들은 예산 운용과정을 평가하는 기준으로 효율성보다는 ‘학생들을 위해 쓰였는가’를 가장 중요하게 생각하였다. 이는 교사들에게 학생들의 성장이나 성공이 가장 큰 심리적 보상이나 내적 만족으로 작용하는 교직 문화(오영재, 2010)가 반영된 것이다. 꿈실 예산의 특성상 외부의 검열과 감시가 적고 비교적 자유로운 운용이 가능함에도 불구하고 ‘학생’이 중심이 된 자기검열은 운용과정 전반에서 지속적으로 이루어지고 있었다. 이는 방만한 사적 예산 운용을 우려한 별도의 검열과 감시 없이도 교육 활동을 위한 예산 운용이 가능함을 의미하는 동시에 ‘학생을 위한 것이라면 무엇이든’ 된다는 광범위한 검열 기준으로 인해 예산 낭비나 책무성 확보를 위한 기제가 필요하다는 점을 시사하기도 한다.

지금까지 살펴본 세 가지 논의들은 ‘학교에는 돈이 있지만, 교사들이 쓸 수 있는 돈이 부족하다.’는 초등학교 교사들의 인식으로 귀결되었다. 학교 회계제도 도입의 가장 큰 성과는 학교 실정을 고려한 교직원들의 자율적 예산편성 및 운용이 제도적으로 보장하여 학교 실정에 맞는 예산 운용을 실현한다는 점이다(김용남, 2017; 정재균, 2008). 이는 곧 학교 교직원들이 운용 가능한 예산 규모가 제도 도입을 기점으로 크게 확대되었음을 의미한다. 또한 최근 단위학교 재정 자율성을 확대를 위하여 목적사업비의 비중을 줄이고 학교 기본 운영비를 증액하기 위한 노력이 이어지고 있다(교육부, 2020;

우명숙 외, 2019; 정재균, 2019). 하지만 본 연구의 참여자들은 교육 활동을 위해 교사가 가용할 수 있는 예산이 턱없이 부족하다고 느끼고 있었다. 학교의 예산 과정에 내가 참여할 수 없고, 교육 활동에 필요한 예산이 부족하며, 운용과정에서 교직 문화의 특성이 고려되지 않았기에 ‘내가 쓸 수 있는 돈’이 부족한 것이다. 이에 연구참여자들은 이를 충당하기 위해 꿈실 사업에 참여하여 가용 예산을 확보하고자 하였다. 학교 구성원들이 자유롭게 운용할 예산을 확보하기 위해 목적사업을 축소하려는 노력과 목적사업을 통해 자유롭게 운용할 예산을 확보하려는 교사들의 노력이 공존하는 것이다.

이상의 논의 결과를 바탕으로 단위학교 자율적이고 효과적인 재정 운용 개선을 위한 정책적 시사점을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 단위학교에서 이루어지는 실질적인 예산 운용과정 및 구성원들의 요구를 고려한 내실 있는 목적사업비 축소 전략 마련이 필요하다. 최근 목적사업비의 비중을 축소하여 학교 차원에서 운용 가능한 학교운영비의 비중을 늘리기 위한 노력이 이어지고 있다(교육부, 2023). 하지만 여전히 그 과정에서 어떤 사업을 우선적으로 축소하고 통합하여 목적사업비의 비중을 줄일 것인가의 문제가 남는다. 그 해답은 목적사업비를 축소하고자 하는 궁극적인 목적에서 찾을 수 있다. 목적사업비를 감축하고자 하는 목적은 학교의 차원의 재정 운용 자율성을 제고하는 데 있다. 따라서 학교 차원의 운용 자율성이 발휘되기 어려운 단순 집행 사업이나 기존 학교 예산 운용과 중복되는 사업이 우선적으로 감축되어야 한다. 대신 학교 구성원들이 필요에 의하여 적극적으로 운용에 참여할 수 있는 목적사업은 우선적으로 유지될 필요가 있다. 꿈실 예산은 ‘교수학습 활동에 실질적으로 필요한’, ‘운용 절차가 쉽고 간편한’, ‘모두에게 열린’ 예산이라는 점에서 다른 목적사업비에 비해 교사들의 요구와 관심이 잘 반영된 예산이다. 따라서 목적사업비임에도 오히려 교사들의 예산 참여를 촉진하고 학년별, 학급별 실정에 따른 자율적 운용을 가능케 하였다. 이는 목적사업비의 중심에 학교 예산 운용의 주체인 ‘학교’가 자리 잡을 때 비로소 그 본질적인 역할을 수행하게 됨을 시사한다. 단, 목적사업비가 ‘학교로 부여된 예산’으로 끝나서는 안 된다. 부여된 예산을 학교 구성원들이 자율적으로 운용할 수 있는 예산으로 체감할 때 비로소 실질적인 의미가 있다. 따라서 목적사업비의 감축에 대한 양적 접근뿐만 아니라 운용 주체인 학교와 그 구성원들이 중심이 된 운용의 질적 측면까지 고려한 내실 있는 목적사업비 축소 전략이 마련되어야 한다.

둘째, 초등학교의 경우 학교조직 특성 및 교직문화를 고려한 학년 중심 예산 운용 구조로의 개편이 필요하다. 학년 교육과정 운영을 중심으로 동학년 내 의사결정이 활발하게 이루어지는 초등학교 조직의 특성을 고려한다면 현행 부서 중심의 예산 운용 구조에서는 교사 개인이 학교예산 운용에 참여하는 것이 쉽지 않은 실정이다. 부서 중심 예산 운용 구조는 교과 및 사업 중심의 과목 구조에 기반을 두고 있다. 특히 전 과목을 하나의 학급에서 가르치는 초등의 경우 교육활동비에 있어 교과나 사업 중심의 과목 구조만으로는 학년 단위의 효율적인 예산 운용이 어렵다. 따라서 초등학교의 경우 학년 단위 과목 구조로의 전환을 위한 논의가 이루어질 필요가 있다. 또한 이를 바탕으로 학교예산편성 및 조정 단계에서 일차적인 의사 수렴을 위한 동학년 중심의 예산 회의가 제도화되어야 한다.

본 연구는 학교재정 자율성에 대한 배분적 접근을 넘어 예산 행위자인 교사 개인의 경험에 주목한 연구라는 점에서 의미를 가진다. 다만 본 연구의 연구 대상이 꿈실 사업에 주도적으로 참여한 초등교사들이라는 점에서 전체 교사들의 일반적인 학교예산 운용 과정을 온전히 드러내지는 못하는 한계를 지닌다. 따라서 후속 연구를 통해 교사들이 예산 운용에 참여하는 다양한 양상을 밝히고 그 안에서의 교사들의 인식과 행위, 상호 작용에 대한 심층적인 분석이 이루어져야 할 것이다.

## 참고문헌

- 교육부(2023. 9. 25). 학교가 교육활동에 전념할 수 있도록 행정업무 대폭 감축한다(보도자료).
- 김민희. (2019). 문재인 정부의 학교재정 운영의 실태와 전망. 한국교육재정경제학회(편), 한국교육재정경제학회 2019년 춘계학술대회 자료집 (pp.19-45). 서울: 한국교육재정경제학회.
- 김옥, 남수경, 김은영. (2020). 시·도교육청의 학교운영비 확대 노력에 대한 학교 구성원의 변화 체감도와 개선과제. 교육재정경제연구, 29(4), 179-281.
- 김옥, 남수경, 원세림. (2020). 학교회계 자율성 확대정책의 교육활동비 개선 성과와 영향 요인 분석. 교육재정경제연구, 29(4), 73-97.
- 김용남. (2017). 단위학교 재정 운영의 쟁점 및 개선방안 연구. 교육재정경제연구, 26(1), 119-145.

- 김지하. (2014). 학교회계 세입세출 구조가 학업성취도에 미치는 영향 분석. *교육재정경제연구*, 23(2), 27-58.
- 김지하. (2015). 유·초·중등 교육재정 연구의 동향과 과제. *한국교육재정경제학회(편), 한국교육재정경제학회 2015년 연차학술대회 자료집* (pp.20-65). 서울: 한국교육재정경제학회.
- 노경민, 오범호. (2020). 초등학교 교사의 학교예산 운용 경험에 관한 질적 사례 연구. *교육재정경제연구*, 29(3), 121-145
- 박상완, 김민희. (2011). 초등학교의 의사결정 네트워크 특성 분석. *열린교육연구*, 19(3), 51-70.
- 반상진. (2004). 학교회계제도의 성과와 전망. *지방교육경영*, 8(1), 47-71.
- 반상진, 김민희, 김병주, 나민주, 송기창, 우명숙, 주철안, 천세영, 최준렬, 하봉운, 한유경. (2014). *교육재정학*. 서울: 학지사.
- 서울특별시교육청. (2018). 2019 초3~6 「우리가 꿈꾸는 교실」 교실혁신 운영 계획.
- 서울특별시교육청. (2019). 2020 초3~6 「우리가 꿈꾸는 교실」 교실혁신 운영 계획.
- 서울특별시교육청. (2021). 2021 초3~6 「우리가 꿈꾸는 교실」 교실혁신 운영 계획.
- 서울특별시교육청. (2022). 2022 초3~6 창의공감 교육과정 「우리가 꿈꾸는 교실」 공모 계획.
- 서울특별시교육청. (2023). 2023 초3~6 창의공감 교육과정 「우리가 꿈꾸는 교실」 공모 계획.
- 송기창. (2001). 학교회계의 운영실태 조사연구. *교육재정경제연구*, 11(1), 189-212.
- 송기창, 윤홍주. (2022). 초·중등 교육재정의 전망과 과제. *교육재정경제연구*, 31(1), 79-107.
- 오영재. (2010). 한국 초등학교 교사문화의 특성과 교육 행정적 함의. *한국교육논단*, 9(2), 111-136.
- 왕한신. (2014). 우리나라 초등학교 교직문화 연구. *교육논총*, 34(3), 105-126.
- 우명숙. (2011). 단위학교의 재정 운용 사례 분석. *교육행정학연구*, 29(1), 203-226.
- 유기웅, 정종원, 김영석, 김한별. (2020). *질적 연구방법의 이해(2nd ed.)*. 서울:

- 박영스토리.
- 윤정일, 송기창, 김병주, 나민주. (2015). 신교육재정학. 서울: 학지사.
- 윤홍주. (2011). 학교재정의 연구성과와 과제. 한국교육행정학회(편), 2011년 한국교육행정학회 학술연구발표회 논문집 (pp. 189-206), 서울: 한국교육행정학회.
- 윤홍주. (2016). 단위학교 재정운영 유형별 학교효율성 분석. 교육행정학연구, 34(3), 107-128.
- 이고은, 오범호. (2021). 초등학교 교사의 학교재정 자율성에 대한 영향 요인 분석. 교육행정학연구, 39(4), 213-235.
- 이병규, 김정하, 안찬원, 한세란, 이현진. (2021). 「초3~6 협력적 창의지성·감성 교육과정」 운영을 통한 미래핵심역량 강화 방안 (서교연2021-35). 서울: 서울교육정책연구소.
- 이상린, 김병주. (2004). 사립학교 예·결산과정의 의사소통 연구 -Habermas의 「의사소통행위이론」을 중심으로. 교육재정경제연구, 13(1), 113-143.
- 이선호, 김민희, 김병주, 김용남, 김지연, 김효정, 남수경, 송기창, 오범호, 오병욱, 우명숙, 우인혜, 윤홍주, 이수진. (2023). 2022 교육재정백서 (CTR2023-24). 진천: 한국교육개발원.
- 이선호, 김용남, 김효정, 윤홍주. (2019). 학교재정운영 자율성 수준이 단위학교 교육비 지출에 미치는 영향 분석 (RR2019-07). 진천: 한국교육개발원.
- 이선호, 문보은, 최상준, 김가연, 이사라, 나한솔. (2022). 2022 공립·사립 학교(교비)회계 분석 종합보고서 (CTR2022-47-01). 서울: 한국교육개발원.
- 이정선. (2000). 초등학교 교직원문화에 대한 이해. 교육인류학연구, 3(3), 51-87.
- 이향근, 정지숙, 김묘선, 나여훈, 정수현, 이미자. (2020a). 초3~6 [우리가 꿈꾸는 교실] 교실혁신의 현장 적용 실태 분석 및 개선 방안 모색 (서교연 2019-40). 서울: 서울교육정책연구소.
- 이향근, 정지숙, 김묘선, 나여훈, 정수현, 이미자. (2020b). 초3~6 협력적 창의지성·감성·교육과정 운영 성과 분석을 통한 교실혁신의 변화 양상과 지원 방안 모색 연구 (서교연2020-27). 서울: 서울교육정책연구소.
- 이희숙. (2017). 학교재정연구 동향 및 쟁점 분석: 정책적 가치에 대한 논의를 중심으로.“ 교육행정학연구, 35(3), 155-182.
- 장민경, 남지우, 구지연(2022). 「우리가 꿈꾸는 교실」 참여 학생 및 교사 인식 연구. 서울 : 서울특별시교육청

## 자유주제 발표 세션 I

# 위계선형모형을 활용한 소규모 이공계 대학의 강의만족도 분석

배 소 현(한국에너지공과대학교 대우교수)  
김 지 현(성신여자대학교 교수)

### I. 서 론

대학의 강의평가는 대학에서 이루어지는 수업의 질을 가늠하고 개선하는 도구로서 오랜 시간동안 전세계의 고등교육 기관에서 실시되어왔다(김진화, 홍영은, 박종국, 2011). 우리나라의 대학 강의평가는 1990년대 초반 처음 도입된 이후, 대학의 (국제)경쟁력 향상에 대한 사회적 요구에 따라 정부의 대학평가 정책이 적용되며 점차 많은 대학에서 확대 시행되었다(김진화 외, 2011; 한신일, 김혜정, 이정연, 2005). 강의평가는 대학에서 개설되는 다양한 교과목 수업의 실행 과정과 결과를 교육 수요자인 학생의 가치판단에 따라 평가함으로써 수업의 효과를 확인할 수 있는 유용한 도구라 할 수 있다(이용남, 1994). 비록 그 범위에는 큰 차이가 있겠지만, 국내 대학은 강의평가 결과를 대학 교육의 질이나 개설 강좌의 효과성, 또한 개별 교수자의 역량을 확인하고 평가하는 자료로 활용해왔다(한신일 외, 2005).

이처럼 강의평가가 대학 교육의 질을 판단하고 개선하기 위한 도구로서 폭넓게 쓰이고 있으나, 평가 문항과 적용 기준의 적절성에 대한 문제 제기 또한 계속되고 있다. 이에 따라 국내외의 많은 연구자가 강의평가 문항의 신뢰도와 타당도, 답변의 신뢰도, 교과목과 수업의 특성을 고려하지 않은 일관적 평가의 문제점을 지적하고 이를 검증하기 위한 노력을 기울였다(김경언, 우혜정, 김지영, 김우철, 2018; 김명량, 강민석, 김민희, 2013; 하오선, 정민호, 2014; 한경수, 최숙희, 박재철, 2011; 한신일 외, 2005; 홍경선, 2006). 특히 강의평가 결과가 상당수 대학에서 교원 평가와 대외평가 등 효율적인 대학 운영을 위한 참고자료로 활용되고 있어 이에 관한 심층적인 연구의 필요

요성이 여러 차례 제기되어 왔다(김선희, 2017; 백순근, 신호정, 2008).

이 연구에서는 다양한 유형의 대학에서 이루어지는 강의평가에 대한 이해를 넓히기 위하여 기존의 강의평가 연구에서 중점적으로 다루지 않았던 소규모 이공계 대학의 사례를 분석하고자 한다. 특히 강의평가 중에서 학생들의 강좌에 대한 종합적인 평가를 나타내는 강의만족도 결과가 강의의 질이나 교수자의 역량을 보여주는 지표로 적합한지 위계적 선형 모형을 활용하여 살펴보았다. 이 연구에서 탐구하는 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 사례 대학의 강의만족도 결과와 학생 수준의 변인들은 어떠한 연관성을 갖는가? 둘째, 사례 대학의 강의만족도 결과와 강좌 수준의 변인들은 어떠한 연관성을 갖는가? 이 연구를 통하여 강의만족도 결과에 교수자, 강좌, 수강생의 특성이 어떻게 영향을 끼칠 수 있는지, 이러한 특성이 대학의 특성과 어떻게 연결되는지 확인할 수 있을 것이다. 기존 연구 모델과의 비교를 바탕으로 연구 결과는 강의평가가 대학 교육의 질 향상을 위하여 적절히 활용되기 위해서 어떻게 설계되고 분석되어야 하는지 판단하는 자료로써 활용될 것으로 기대한다.

## II. 이론적 배경

대학 강의평가의 오랜 역사만큼 다양한 학문 분야의 연구자 및 교육자가 강의평가에 대한 학술적 연구를 수행해왔다. 여기서는 국내 강의평가 연구의 목적과 사례를 살펴보고 강의평가 결과에 영향을 주는 여러 변수들을 확인하여 사례 대학의 평가 결과 분석을 위한 모델로서 활용하고자 한다.

### 1. 국내 강의평가 연구 현황

#### 가. 강의평가 응답 현황 분석

강의평가 결과가 수업 개선과 교원 평가의 기초 자료로 폭넓게 쓰임에 따라 국내의 많은 연구자가 강의평가 결과의 신뢰도에 대해 다양한 분석을 시도했다. 홍경선(2006)은 중급 규모 대학의 2004~2005년 강의평가를 분석하여 50% 이상의 참여 학생이 모든 문항에 일관적인 점수를 부여하고 있으며 일관적 답변자의 평균값이 비일관적 답변자의 평균보다 높다는 점을 제시하였

다. 역시 중급 규모 대학의 2011~2012년 강의평가 응답을 분석한 하오선, 정민호(2014)에서도 54.81~62%의 학생들이 모든 문항에 일관적으로 응답하는 것으로 나타났다. 한경수 등(2011)은 전북대 2008~2010년 자료를 분석하여 응답자의 51.4%가 일관된 답변을 하고 있음을 지적하며 강의평가 자료의 활용을 신중히 해야 함을 제안하였다.

## 나. 강의평가 심층 분석 및 개선 방향 탐구

이와 같은 강의평가 응답의 신뢰도 분석 외에도 연구자들은 강의평가 응답을 심층적으로 파악하고 개선 방법을 모색해왔다. 앞서 살펴본 하오선, 정민호(2014)는 강의평가에 참여한 학생을 대상으로 설문을 실시한 결과, 불성실한 강의평가 참여에 대한 우려와 달리 대부분의 학생들이 강의평가에 신중하게 참여하고 있음을 파악했다. 김경옥(2021) 또한 강의평가 참가자를 대상으로 한 심층면담을 통하여 강의평가 참여 경험이 어떠하며 어떤 점을 개선해야 할지 탐구했다. 참가자들은 비자발적 참여로 인한 부담감에도 강의평가를 수업에 대한 의사표현 기회이자 학습자의 권리 행사로 인식하고 있었다.

하정운, 나민주(2017)와 광민호, 민혜리, 김미림(2019)은 서술형 강의평가 자료를 분석하여 강의 만족 요인과 수업의 질 개선 방향을 제안했다. 이는 기존 연구에서 검토되었던 선택형 문항 외에 서술형 문항에 관심을 기울임으로써 강의평가 자료의 종합적인 분석과 활용 방향을 제시하는 시도로 볼 수 있다. 강의평가 도구의 개선과 평가결과의 타당도 확보를 위한 연구 또한 계속됐다. 김경언 등(2018)은 교내 구성원 인식조사를 바탕으로 사례 대학의 강의평가 문항을 개선하였으며, 김명량 등(2013)은 강의평가 응답 태도의 건전성을 측정하는 도구를 탐색하여 강의평가의 타당성과 신뢰성을 확보하는 방안을 제시하였다. 류춘호, 임승준(2022)은 강의평가 응답 시기별 평가점수 차이와 응답현황을 분석하여 신뢰할 수 있는 결과 확보를 위해 적절한 시기를 제안했다.

## 2. 강의평가 결과 영향 요인

### 가. 학생수준 변인

국내 대학 개설 교과목의 강의평가를 분석한 여러 연구자들은 강의평가 참여 학생의 다양한 특징과 성향이 강의평가 결과에 영향을 줄 수 있음을 확인했다. 대표적인 학생수준 변인으로 학생의 성별과 학년을 들 수 있다. 백순근 등(2008)은 남학생보다 여학생이, 저학년보다 고학년이 교양 교과목 강의평가에 더 높은 점수를 부여한다는 것을 확인했다. 이와 구분되게 김진화, 홍영은, 박종국(2011)과 조장식(2013)에서는 저학년과 고학년의 차이는 동일했지만 남학생이 여학생보다 더 후한 점수를 주는 것으로 나타났다. 학생의 전공분야도 강의평가에 영향을 주는 변인으로 다수의 연구 사례에서 분석되었다. 백순근 등(2008)에서는 인문계열 및 예체능계열 전공자가 더 높은 강의평가 평균을 보인 반면, 조장식(2013)에서는 자연계열, 예술계열, 공과계열 전공 학생이 더 높은 강의평가 점수를 부여했다.

학생의 학습과정과 성취도와 관련된 요인 또한 강의평가의 주요 영향 요소로 볼 수 있다. 백순근 등(2008)이 수강생 설문문을 통하여 수강 동기와 강의참여도, 예상학점과 성취학점을 조사한 결과, 지식과 능력 발전을 기대하여 교과목을 수강한 경우, 또한 강의참여도와 예상 학점이 높은 경우 높은 수준의 강의만족도를 보였다. 학생의 평균 평점은 물론 해당 과목 성적도 강의평가 결과에 영향을 주는 요인으로 분석되었다(손충기, 김영태, 2007; 조장식, 2013). 학생이 각 수업에서 체감하는 수업활동의 난이도는 한신일(2002)에서 유의한 영향 요인이 아닌 것으로 제시되었으나, 최보금, 김재웅(2013)에서는 부적 상관관계를 갖는 요인으로 분석되었다.

이와 같은 요인 외에 학생의 입학과 학사 관련 변수 또한 강의평가 영향 요인으로 분석되었다. 조장식(2013)은 정시 입학생보다 수시 입학생이, 일반전형보다 수능전형 입학생의 강의평가 점수 평균이 더 높음을 밝혔다. 이에 더하여 학생의 전과 여부, 복수전공 여부 등 입학 후 학생의 학사 관련 특징이 강의평가에 영향을 끼침을 분석했다. 기존 연구에서 활용된 학생수준의 변인을 학생의 대학생활 전반으로 확장하여 보는 이와 같은 시도가 더 필요할 것으로 보인다.

## 나. 강좌수준 변인

학생수준의 변인 외에도 수업과 연관된 다양한 변인들이 강의평가의 영향 요인으로 분석되어왔다. 먼저 수업을 담당하는 교수자의 특성과 관련된 요

인으로 교수자의 성별, 고용형태, 연령, 강의시수 등을 들 수 있다. 백순근 등(2008)은 남자에 비해 여자 교수자, 전임보다 비전임 교수자의 강의평가 평균이 더 높음을 제시했다. 이와 달리 손충기, 김영태(2007)은 교수자의 직위에 따라 강의평가 결과에 유의미한 차이가 없음을 밝혔으며, 김선희(2017)에서는 비전임 교수자가, 조장식(2013)과 김진화 외(2011)에서는 전임 교수자가 더 높은 점수를 받은 것으로 나타났다. 특히 김진화 등(2011)은 교수자의 연령과 담당 강의시수를 변인으로 분석하였는데, 연령이 낮고 담당 시수가 많을수록 강의평가 평균이 높았다. 이에 덧붙여 류춘호, 이정호(2005)은 각 교수자의 수업 활동의 특징이 강의평가 평균에 미치는 영향을 분석하였다. 연구 결과 교수자의 수업진행 방식과 수업시간 엄수 여부, 수업활동의 난이도 등이 강의평가 점수에 영향을 주는 요인으로 나타났다(류춘호, 이정호, 2005). 백순근 등(2008)에서는 학점을 후하게 주는 교수자의 강의평가 점수가 높게 평가되었다.

이러한 교수자 관련 변인 외에도 강좌 자체의 특성이 강의평가 평균에 영향을 끼칠 수 있다. 먼저 교과유형은 강좌수준의 대표적인 변인으로 확인된다. 전공과목 또는 교양과목 여부, 선택과목 또는 필수과목 여부에 따라 강의평가 점수는 유의미한 차이를 나타낸다(김진화 외, 2011; 박완성, 2010; 백순근 외, 2008; 손충기, 김영태, 2007). 강좌규모 또한 많은 연구에서 강의평가에 영향을 주는 요인으로 제시되었다. 많은 수의 학생이 수강하는 대규모 강의보다 20명 이하 소규모 수업의 강의평가 점수가 대다수 연구에서 일관적으로 높게 나타났다(김선희, 2017; 김진화 외, 2011; 남민우, 조은순, 2014; 박완성, 2010; 조장식, 2013).

이외에 강의평가에 영향을 주는 강좌수준의 변인으로 성적평가 방식과 수업방식을 들 수 있다. 강좌수준의 성적 평가 방식의 특징은 교수자의 성적 평가 방식과 더불어 강의평가에 영향을 끼치는 요인으로 제시되었다. 예컨대, F학점을 받은 학생 수가 적은 강의일수록 강의평가에서 높은 점수를 받는 경향이 있다(김진화 외, 2011). 또한 한신일(2002)에서는 출석점수의 반영 비중이 높은 강의일수록 더 높은 점수를 받는 경향을 보였다. 수업방식 측면의 차이 역시 강의평가 결과에 영향을 주는 요인이다. 김선희(2017)에서는 강의수업이나 이러닝 수업보다 실기와 토론, 세미나 수업의 평가 결과가 높게 나타났다. 조장식(2013)에서는 한국어 수업보다 외국어 진행 수업의 평가 점수가 높았다. 추준석, 이영수(2003)의 연구에서는 야간 수업과 주간 수업

을 구분하여 강의평가 점수의 차이를 분석했다.

이처럼 많은 연구자들이 강좌수준의 변인과 강의평가 점수의 관계를 분석해왔으나, 교과목 자체의 특성과 운영 방식의 다양성을 복합적으로 고려한 연구는 여전히 제한적이다. 수업 규모와 같은 일반적인 변인 외에 보다 다양한 강좌수준의 변인을 포함하여 그러한 변인이 개별 대학 및 강좌의 특수성과 어떻게 연계되는지 살펴보는 것이 더 의미 있을 것으로 보인다.

### III. 연구 방법

#### 1. 분석 자료

이 연구에서는 국내 소규모 이공계 특성화 대학인 E대학에서 2022년 1학기 및 2학기, 2023년 1학기에 개설된 전체 강좌(교양, 전공, 기초공학, 기타)에 대한 학생들의 학기말 강의평가 결과를 분석하였다. 강의평가는 매 학기 종료 시점에 약 2주의 기간 동안 자체 온라인 시스템을 활용하여 이루어졌으며, 학생들의 참여율을 높이기 위하여 미참여 시 성적 열람이 제한되었다. 학생들은 각 교수자가 담당하는 교과목 수업에 대한 질문에 개별적으로 응답하였다. 학생 수준의 요인 분석을 위하여 E대학의 신입생 대상 설문자료의 일부 항목(고교유형, 출신지역 규모) 또한 활용되었다. 강의평가 결과과 설문자료는 E대학의 교육성과 분석과 교육의 질 개선을 위한 목적으로 개인 식별 정보를 제한 후 연구팀에 제공되었다.

#### 2. 검사 도구와 변인

이 연구에서 쓰인 검사 도구는 E대학 학부 및 대학원 교과목 수업의 질 개선과 학생의 교육경험을 파악하기 위하여 2022년부터 활용된 ‘강의평가’ 문항이다. 강의평가는 총 20개의 선택형 문항(1~10점 Likert 척도)과 3개의 서술형 문항으로 이루어졌다. 평가 문항은 수업의 특징, 만족도, 참여도, 시설 및 환경에 대한 다양한 질문으로 구성되었으며, 전문가의 문헌조사 및 사례조사 결과를 바탕으로 E대학의 교육 목표와 교육과정의 특징을 반영하여 개발되었다.

선행연구를 바탕으로 도출된 강의평가에 영향을 미치는 개인, 강좌 변수

중 연구 대상 학교에 적합한 변수를 추려 다음 <표 1>과 같이 처리하여 분석 모형에 포함하였다.

<표 1> 분석에 활용된 변인 설명

수준	변인	변인 설명
종속변수	강의만족도	강의평가 문항 중 “나는 전반적으로 이 강의에 만족한다”에 대한 답변
	성별	남학생=1, 여학생=0
	고교유형	비일반고=1, 일반고=0
	지역	대도시=0, 중소도시=1, 읍면지역=2 (대도시를 참조집단으로 하여 더미코딩)
독립변인 _학생 수준	수업참여	강의평가 문항 중 “나는 활발하게 질문하고 토론하며 수업활동에 적극 참여하고 있다”에 대한 답변(해당 강좌에 대한 답변과 한 학기 평균을 각기 다른 모형에 포함하여 분석함)
	수업의 어려움	“나는 이 수업의 학습활동을 수행하며 어려움을 느낀다.”에 대한 답변
	학년	2022년에는 1학년만 존재하므로 2023년 모델에 적용
	강좌 유형	교양필수=0, 기초선택=1, 교양필수=0, 기초선택=1, 기초필수=2, 비교과=3, 영어필수=4, 전공선택=5, 전공탐색=6 (교양필수를 참조집단으로 하여 더미코딩)
	수강인원	10명 미만=0, 10-20명 미만=1, 20-30명 미만=2, 30명 이상=3 (10명 미만을 참조집단으로 하여 더미코딩)
	페어티칭 여부	페어티칭=1, 그렇지 않은 경우=0
	성적평가	등급제(A-F) 평가=1, S/U평가=0
	수업 시간	오전=1, 오후=0
	시수	강의의 시수를 연속변수로 포함
	교수자 성별	남자=1, 여자=0
독립변인 _강좌수준	교수자 연령	30대=0, 40대=1, 50대=2, 60대=3 (30대를 참조집단으로 하여 더미코딩)
	교수자 전임여부	전임=1, 비전임=0

### 3. 분석 모형

학생들이 강좌에 위계적으로 내재되어 있는 데이터의 구조를 고려하여 본 연구에서는 <표 2>와 같이 위계적 선형 모형(Hierarchical Linear Modeling, HLM, Raudenbush & Bryk, 2002)을 적용하였다. 구체적으로, 1) 무조건 모형(unconditional model), 2) 학생 수준 변인 포함 모형, 3) 강좌 수준 변인만을 활용한 모형, 4) 학생 수준, 강좌 수준 변인을 모두 포함한 모형을 설정하였다. 변인들은 고정효과로 포함되었으며, 모든 모형은 학기별(2022년 1학기, 2022년 2학기, 2023년 1학기) 마다 따로 분석된 모형과 모든 학기가 한꺼번에 포함되고 각 학기별 더미가 포함된 모형이 각각 분석되었다. 통계적 결과의 차이가 크지 않고, 각 학기별 비교가 용이하므로 본 논문에서는 모든 학기의 데이터를 한꺼번에 포함한 모형을 중심으로 보고하였다. 학생 수준 변수 중 “수업 참여”에 대한 변수 또한 각 강좌별 수업 참여와 학기 평균을 각각 포함하여 모형에 포함하여 분석하였는데, 두 결과 사이의 유의미한 차이가 없고, 학기 평균 변수가 “학생의 특성”이라는 본연의 의미에 더 가까운 해석이 가능하여 학기 평균 변수가 포함된 모형을 중심으로 결과를 보고하였다. 결과변수인  $Y_{ij}$ 는 학생  $i$ 의 강좌  $j$ 에 대한 수업 만족도이다.

<표 2> 위계선형모형을 활용한 분석모형

분석 모형	분석 수식
무조건 모형	$Y_{ij} = \gamma_{00} + \mu_{0j} + \epsilon_{ij}$
학생수준 모형	$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10}(\text{학생\_성별}_{ij}) + \gamma_{20}(\text{고교유형}_{ij}) + \gamma_{30}(\text{지역}_{ij}) + \gamma_{40}(\text{수업참여\_학기평균}_{ij}) + \gamma_{50}(\text{수업\_어려움}_{ij}) + \gamma_{60}(\text{학년}_{ij}) + \mu_{0j} + \epsilon_{ij}$
강좌수준 모형	$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{강좌유형}_j) + \gamma_{02}(\text{수강인원}_j) + \gamma_{03}(\text{페어티칭}_j) + \gamma_{04}(\text{성적평가}_j) + \gamma_{05}(\text{수업시작시간}_j) + \gamma_{06}(\text{시수}_j) + \gamma_{07}(\text{교수자\_성별}_j) + \gamma_{08}(\text{교수자\_연령}_j) + \gamma_{09}(\text{교수자\_전임여부}_j) + \mu_{0j} + \epsilon_{ij}$
최종 모형	$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10}(\text{학생\_성별}_{ij}) + \gamma_{20}(\text{고교유형}_{ij}) + \gamma_{30}(\text{지역}_{ij}) + \gamma_{40}(\text{수업참여\_학기평균}_{ij}) + \gamma_{50}(\text{수업\_어려움}_{ij}) + \gamma_{60}(\text{학년}_{ij}) + \gamma_{01}(\text{강좌유형}_j) + \gamma_{02}(\text{수강인원}_j) + \gamma_{03}(\text{페어티칭}_j) + \gamma_{04}(\text{성적평가}_j) + \gamma_{05}(\text{수업시작시간}_j) + \gamma_{06}(\text{시수}_j) + \gamma_{07}(\text{교수자\_성별}_j) + \gamma_{08}(\text{교수자\_연령}_j) + \gamma_{09}(\text{교수자\_전임여부}_j) + \mu_{0j} + \epsilon_{ij}$

## IV. 연구결과

### 1. 기술통계

〈표 3〉는 모형에 포함된 학생 수준 변인에 대한 기술통계치 결과이다. 이 표에서 사례 수는 학생의 학생 수가 아닌 학생 응답의 수로 처리되었다. 응답한 학생 수는 2022년 1학기와 2학기는 84명, 2023년은 174명으로 전체 학생 수의 각각 80.77%와 89.69%이다. 〈표 3〉에서 범주형 범수는 각 사례 수와 각 집단의 강의만족도 평균과 표준편차를 보고하였고, 연속형 변수의 경우 해당 변수의 평균과 표준편차를 보고하였다.

전체적으로 강의만족도는 8.659로, 10점을 만점으로 보았을 때 비교적 높은 만족도를 느끼고 있는 것으로 나타났다. 학생 성별에 따른 평균 차이는 0.03으로 크지 않았지만 남학생이 비교적 높은 강의만족도를 느끼고 있는 것으로 나타났다. 고교 유형으로는 일반고 출신 학생에 비해 비일반고 출신 학생들이 강의만족도를 높게 느끼고 있었고, 중소도시 출신 학생들이 비교적 높은 강의만족도를 느끼는 것으로 나타났다. 1학년에 비해 2학년 학생들이 강의만족도를 높게 보고하였다. 평균적으로 학생들은 수업에 열심히 참여하고 있다고 답했고(M=8.805), 수업에 대한 어려움은 대체로 중간 정도로 나타났다(M=6.404).

〈표 3〉 학생 수준 변인에 대한 기술통계

변인	집단	사례 수	강의만족도 평균	강의만족도 표준편차
강의만족도	전체	2418	8.659	1.911
학생 성별	남자	1810	8.646	0.045
	여자	608	8.609	0.079
고교 유형	일반고	985	8.607	0.060
	비일반고	1433	8.695	0.051
지역	대도시	1176	8.633	1.971
	중소도시	906	8.734	1.865
	읍면지역	336	8.548	1.818

변인	집단	사례 수	강의만족도 평균	강의만족도 표준편차
학년	1학년	1901	8.624	0.045
	2학년	508	8.791	0.079
변인	집단	사례 수	해당 변수 평균	해당 변수 표준편차
수업참여_학기평균	전체	2418	8.805	1.412
수업에의 어려움	전체	2418	6.404	3.296

<표 4>는 모형에 포함된 강좌 수준 변인에 대한 기술통계치 결과이다. 이 표에서 사례 수는 강좌를 기준으로 하였다. 총 122개의 강좌에 대한 기술통계치는 다음과 같다. 먼저 강좌 유형에는 신생 대학인 만큼 1, 2학년 대상 수업인 교양 수업과 영어 필수가 많은 유형을 차지했는데, 특히 영어 필수 수업의 강의만족도 평균이 다른 유형의 수업들에 비해 매우 높게 나타났다(M=9.308). 수강인원과 관련해서는 10명 이하의 수업이 가장 높은 강의만족도를 보이는 것으로 나타났고, 페어티칭 수업보다는 그렇지 않은 수업이, 성적 측면에서는 등급제 수업 보다는 이수/미이수로 평가되는 S/U 수업이, 오후 수업보다는 시작 시간이 오전인 수업이 만족도가 높은 것으로 나타났다. 교수자 특성으로는 남성보다는 여성 교수자, 경험이 많은 교수자 보다는 나이가 비교적 젊은 교수자, 전임보다는 비전임 교수자가 수업을 담당했을 때 강의만족도가 높은 것으로 나타났다.

이러한 결과는 강의만족도가 어떠한 집단에서 높았는지에 대한 대략적인 정보를 제공해주지만, 다른 변인들을 통제했을 때도 이러한 집단 간 차이가 존재하는지에 대한 정보를 제공해주지는 못하므로, 위계선형모형을 활용한 분석을 진행하였다.

<표 4> 강좌 수준 변인에 대한 기술통계

변인	집단	사례 수	강의만족도 평균	강의만족도 표준편차
강좌 유형	교양필수	24	8.731	1.758
	기초선택	15	8.481	1.979

변인	집단	사례 수	강의만족도 평균	강의만족도 표준편차
	기초필수	17	8.412	2.009
	비교과	16	8.172	2.217
	영어필수	27	9.308	1.224
	전공선택	8	8.721	1.971
	전공탐색	15	7.155	1.434
수강인원	10명 미만	10	9.437	1.065
	10이상 20명 미만	48	8.786	1.692
	20명 이상 30명 미만	48	8.523	2.104
	30명 이상	16	8.664	1.791
페어티칭	페어티칭	20	8.463	2.127
	페어티칭 아님	102	8.740	1.809
성적평가	A~F	46	8.517	1.978
	S/U	76	8.757	1.859
수업 시작 시간	오전	35	8.764	1.748
	오후	87	8.629	1.955
교수자성별	남자	67	8.639	1.920
	여자	20	8.723	1.882
교수자연령	30대	31	8.952	1.611
	40대	34	8.619	1.916
	50대	20	8.414	2.121
	60대	2	7.875	2.584
교수자 전임여부	전임	63	8.594	1.952
	비전임	24	8.926	1.710
변인	집단	사례 수	해당 변수 평균	해당 변수 표준편차
시수	전체	122	3.295	0.885

## 2. 위계선형모형 결과

본 연구에서는 강의만족도와 연관이 있는 학생 수준, 강좌 수준 변인을 분석하기 위해 1) 무조건 모형, 2) 학생 수준 모형, 3) 강좌 수준 모형, 4) 학생, 강좌 수준 모형을 분석하였고 그 결과는 <표 5>와 같다.

먼저 무조건 모형의 결과 집단 내 상관(Intra Class Correlation, ICC)는 6%로 나타났다. 이는 강의만족도의 차이 중 오직 6%만 강좌 간의 차이이며, 나머지 94%는 강좌 내 학생들의 차이라는 점을 나타낸다. 즉, 강의만족도는 강좌 자체의 특성에서 기인한다기 보다는 대부분의 차이가 개개인의 학생 특성에 의해 나타난다는 점이다.

학생 수준 모델에서 가장 큰 설명력을 가진 변수는 수업 참여도인 것으로 나타났다. 수업 참여도는 연구 분석 단계에서 각 강좌별 수업 참여도와 이를 학생 개인의 학기별로 평균 변수 두 가지를 사용하여 분석에 사용했다. 이들 중 어떤 변수를 사용하여도 결과는 유사하게 나타났으므로, 보다 해석이 용이한 학기별 평균을 사용하였다. 그 결과, 수업 참여도가 1만큼 올라가면, 강의만족도는 0.832 가량 높아지는 것으로 나타났다. 이는 강의만족도 변수의 표준편차의 반 가량에 해당되는 수치로, 모형에 포함된 다른 변수들을 통제 후, 수업 참여도와 강의만족도 사이의 높은 상관을 보여준다. 다만 이러한 결과는 단순히 연관성을 나타낸 것이며, 수업 참여도가 높은 학생이 강의만족도를 높게 느끼는지, 강의만족도를 높게 느끼는 학생이 수업 참여도가 높아지는지에 대한 것은 본 연구를 통해서 엄밀히 밝혀내기 어렵다. 하지만 이 수치는 학생들의 학기별 평균이므로, 이를 개인 학생의 전체적인 학습동기와 연관된 학생 고유의 특성이라고 볼 때, 동기가 높은 학생들이 강의만족도를 높게 느끼는 경향이 있다는 것을 미루어 짐작할 수 있다.

학생 개인 특성 중에 강의만족도와 관련이 있는 다른 변수는 수업에의 어려움이다. 수업 활동에 어려움을 느끼는 학생들이 강의만족도가 낮으리라는 예상과는 달리, 수업에의 어려움에 대한 반응이 높을수록 강의만족도도 함께 상승하는 것으로 나타났다. 수업활동에 느끼는 어려움이 1만큼 올라갈수록, 수업 만족도 또한 0.053 가량 높아졌다. 이는 대체로 학업성취도가 높고, 학습동기와 성취욕구가 높은 E대학 학생들의 특성을 반영하는 것으로 볼 수 있다. 반대로 강좌의 난이도를 낮춘다고 해서 만족도가 함께 높아지는 것은

을 것으로 예상할 수 있다. 또한 기술통계에서 나타났던 성별과 관련된 강의 만족도의 차이가 다른 변수들을 통제하여도 통계적으로 유의하게 나타났다. 대체로 남학생에 비해 여학생이 느끼는 강의만족도가 높은 것으로 나타났다.

강좌수준 모형에서는 강좌 유형에 따른 차이가 가장 두드러지게 나타났다. 교양필수 수업에 비해 기초필수는 강의만족도가 통계적으로 유의하게 낮게 나타났고 반대로 전공탐색은 높게 나타났다. 특히 전공탐색 수업의 경우 강의만족도는 거의 1점 정도 높게 나타났는데 이는 다양한 전공 주제를 흥미로운 교육 방법으로(예: 현장학습, 초청강연, 프로젝트 수행), 학습자의 부담을 줄이는 S/U 평가방식으로 학습하게 하기 때문인 것으로 보인다. 수강인원은 10명 이하의 소규모 수업이 강의만족도가 가장 높았고 10명 이상 20명 미만, 20명 이상 30명 미만은 소규모 수업에 비해 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 하지만 오히려 30명 이상의 수업은 강의만족도가 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 페어티칭 수업의 경우 그렇지 않은 경우보다 평균 0.6 정도 강의만족도가 낮았는데, 교수자가 혼자 일때보다 그렇지 않은 경우 나타날 수 있는 행정적인 어려움이 반영된 것이라고 볼 수 있다. 이외의 다른 강좌 특성은 강의만족도와는 통계적으로 유의한 관련성을 보이지 않았다.

마지막으로 학생과 강좌 수준 변수를 모두 포함하여 분석한 결과이다. 학생 수준에서는 앞서 학생 수준 모형에서 통계적으로 유의한 결과를 보인 모든 변인이 그대로 강의만족도와 통계적으로 유의한 관련을 보이는 것으로 나타났다. 강좌특성에서는 강좌유형 중 전공탐색만 유의한 관련을 보였다. 이 모형에서는 교수자의 연령이 유의하게 나타났는데 60대를 제외하면 교수자의 나이가 많아질수록 강의만족도는 떨어지는 것으로 나타났다.

<표 5> 위계선형모형을 활용한 분석결과

		무조건 모형	학생 수준	강좌 수준	학생, 강좌 수준
학생 성별			-0.152*		-0.134*
			(0.067)		(0.067)
고교 유형			-0.028		-0.033
			(0.061)		(0.061)
지역	중소도시		0.099		0.093
			(0.063)		(0.063)

		무조건 모형	학생 수준	강좌 수준	학생, 강좌 수준
읍면지역			0.013 (0.091)		0.012 (0.090)
학년			0.024 (0.122)		0.035 (0.129)
수업참여_ 학기평균			0.832*** (0.021)		0.835*** (0.021)
수업의 어려움			0.053*** (0.009)		0.052*** (0.010)
학기	2022년 2학기		-0.180 (0.111)	0.148 (0.128)	-0.101 (0.101)
	2023년 1학기		-0.103 (0.084)	-0.339** (0.120)	-0.170 (0.095)
기초선택				-0.002 (0.350)	0.053 (0.290)
기초필수				-0.661* (0.317)	-0.044 (0.275)
비교과				0.488 (0.403)	0.436 (0.319)
강좌유형	영어필수			0.483 (0.288)	0.302 (0.234)
	전공선택			-0.048 (0.307)	-0.187 (0.243)
전공탐색				0.912*** (0.241)	0.721*** (0.196)
10~20명				-0.614* (0.277)	-0.240* (0.100)
수강인원	20명~30명			-0.728* (0.297)	-0.316* (0.120)
	30명~			-0.470 (0.337)	-0.528 (0.281)

		무조건 모형	학생 수준	강좌 수준	학생, 강좌 수준
페어티칭				-0.599** (0.179)	-0.506*** (0.142)
성적평가				0.238 (0.293)	-0.121 (0.268)
수업시작 시간				0.081 (0.127)	0.173 (0.101)
시수				0.098 (0.145)	0.087 (0.117)
교수자 성별				-0.055 (0.127)	0.046 (0.098)
교수자 연령	40대			-0.213 (0.125)	-0.240* (0.100)
	50대			-0.290 (0.153)	-0.316** (0.119)
	60대			-0.572 (0.355)	-0.528 (0.281)
교수자 전임여부				-0.096 (0.151)	-0.227 (0.127)
절편		8.719*** (0.066)	1.176*** (0.251)	9.294*** (0.717)	1.566** (0.601)
무선효과				분산	
강좌수준		0.219	0.198	0.030	0.030
학생수준		3.405	1.933	3.402	1.937
집단 내 상관(ICC)		0.060	0.093	0.009	0.015
사례 수		2418	2418	2418	2418

### 참고문헌

곽민호, 민혜리, 김미림. (2019). 토픽 모델링을 활용한 대학생의 서술형 강의평

- 가 분석. 아시아교육연구, 20(2), 491-522.
- 김경언, 우혜정, 김지영, 김우철. (2018). 대학 강의평가 도구 개선 및 타당화 연구. 한국교육문제연구, 36(4), 1-26, 10.22327/kei.2018.36.4.001
- 김명량, 강민석, 김민희. (2013). 강의평가 응답 태도 건전성 측정도구 개발. 교육정보미디어연구, 19(4), 765-784.
- 김선희. (2017). 강의평가 결과 분석을 통한 교육의 질 제고 방안 탐색: A대학교 강의평가를 중심으로. 사회과학연구, 30(1), 147-174.
- 김진화, 홍영은, 박종국. (2011). 대학경영환경이 강의평가에 미치는 영향. 경영사학, 58, 201-224.
- 남민우, 조은순. (2014). 대학 강의평가에서 수강인원에 따른 차이 검증 및 가중치 적용 방안 연구. 학습과학연구, 8(2), 153-168.
- 류춘호, 이정호. (2005). 대학의 강의평가에 영향을 미치는 교수관련 요인에 관한 연구. Korea Business Review, 9(1), 249-279.
- 류춘호, 임승준. (2022). 대학 강의평가 강제화 시행의 평가 적정 시점에 관한 연구: A 대학 사례를 중심으로. 경영교육연구, 37(1), 31-50, 10.23839/kabe.2022.37.1.31
- 박완성. (2010). 교양 학과목 교수방법과 강의평가에 대한 연구. 교양교육연구, 4(2), 29-44.
- 백순근, 신호정. (2008). 위계선형모형을 활용한 대학생의 강의평가 분석: S대학교 교양강의를 중심으로. 교육평가연구, 21(2), 1-24.
- 손충기, 김영태. (2007). 수업평가 관련 변인에 따른 수업평가 결과 차이 탐색 연구. 교육평가연구, 20(2), 1-24.
- 이용남. (1994). 교수강의평가 연재를 마치며. 한국대학교육협의회. <https://scienceon.kisti.re.kr/srch/selectPORSrchArticle.do?cn=JAKO199445179028671>
- 양길석. (2014). 대학 강의평가 영향 요인에 대한 메타 연구. 교육방법연구, 26(2), 293-322.
- 조장식. (2013). 위계적 선형모형을 이용한 강의평가 결정요인 분석. 한국데이터정보과학회지, 24(6), 1285-1296.
- 추준석, 이영수. (2003). 강의평가 결과 분석 및 평가 조정 방법에 관한 연구. 영산논총, 11, 97-126.
- 최보금, 김재웅. (2013). 위계적 선형모형을 활용한 대학생 강의평가 관련 요인

- 탐색: 무성의 응답의 영향을 중심으로. 열린교육연구, 21(1), 77-100.
- 하오선, 정민호. (2014). 강의평가 응답분석을 통한 강의평가도구 개선방안-D대학 강의평가 사례를 중심으로. 열린교육연구, 22(3), 273-294.
- 하정윤, 나민주. (2017). 학생의 강의 만족 및 불만 요인은 무엇인가? : A대 서술형 강의평가 자료를 중심으로. 교육연구논총, 38(3), 61-77.
- 한경수, 최숙희, 박재철. (2011). 강제적인 대학 강의평가의 문제점. CSAM(Communications for Statistical Applications and Methods), 18(1), 35-45.
- 한신일. (2002). 강좌규모와 강의평가결과의 관계분석. 고등교육연구, 13(1), 155-176.
- 한신일, 이정연, 김혜정. (2005). 한국대학의 강의평가실태 분석. 교육행정학연구, 23(3), 379-404.
- 홍경선. (2006). 대학교 강의평가에 나타난 일관적 응답 분석. 교육정보미디어연구, 12(2), 97-127.
- Bryk, A. S., & Raudenbush, S. W. (2002). Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods. Sage Publications, Inc.







2023년 한국교육행정학회 연차학술대회  
지역, 국가와 고등교육 경쟁력:  
전망과 과제

---

발 행: 2023년 12월 2일

발행인: 이종재

발행처: 사단법인 한국교육행정학회

주 소: (04156) 서울특별시 마포구 독막로 331, 902호  
(마스터즈타워 빌딩)

E-mail: keas1967@daum.net

홈페이지: <http://www.keas1967.com>

인쇄처 가람문화사(02-873-2362)

---

<비매품>