

교사 전문성개발 자율의지 척도의 국내 타당화: 초등 교사를 대상으로*

소 연 희¹⁾

경남대학교 교육학과

이 연구의 주목적은 국외에서 개발된 교사 전문성개발 자율의지 척도가 국내의 초등 교사에게 사용가능한지를 살펴보는 데 있다. 이를 위해 교육전문가의 문항검토와 115명을 대상으로 탐색적 요인분석을 실시하였고 그 결과를 토대로, 문항을 선정한 후 초등 교사 235명을 대상으로 구인타당도를 살펴보았다. 자료 분석방법은 탐색적 요인분석과 선정된 요인과 문항들을 토대로 모형을 설정한 후 확인적 요인분석을 실시하였다. 또 최종척도의 준거타당도를 알아보기 위해, 최종척도의 하위요인과 학교조직몰입과 초등 교사효능감과의 Pearson 적률 상관계수를 분석하였다. 분석결과는 첫째, 탐색적 요인분석결과, 내적 추동 및 동기, 유능감, 동료교사와 협력관계, 시간관리, 외적 추동 및 동기 등의 5요인 25문항이 추출되었고 추출된 요인 간에는 높은 정적 상관계수 범위를 나타냈다. 추출된 요인을 기반으로 가설 모형을 설정한 후 모형 적합도 검증을 실시한 결과, 모형의 적합도 지수들은 판단준거에 부합되었다. 또한 이 척도의 신뢰도 계수(Cronbach α)도 높았다. 이상의 결과로 최종척도의 구성타당도를 알 수 있었다. 둘째, 교사 전문성개발 자율의지 척도는 학교조직몰입과 교사효능감과 정적 상관계수 범위를 나타냈다. 이를 통해 초등 교사 전문성개발 자율의지 척도의 준거타당도를 확인하였다. 교사 전문성개발 자율의지 척도는 한국의 초등 교사에게 사용할 수 있다는 것을 확인하였고, 학교 조직과 교사교육프로그램에서 교사의 자율성을 높이고 전문역량을 향상하기 위한 방안에 대한 시사점을 제언하였다.

주요어 : 교사 전문성개발 자율의지 척도, 학교조직몰입, 교사효능감, 초등 교사

* 이 연구결과물은 2021학년도 경남대학교 학술진흥연구비 지원에 의한 것임.

1) 경남대학교 교육학과, 교수 (E-mail: yukgam91@kyungnam.ac.kr)

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

코로나 19로 인한 사회적 변화와 더불어 학교환경도 다양한 변화가 나타났다. 특히 교사들은 비대면 수업을 진행해야 하는 상황에서 줌, 구글 클래스룸 등과 같은 다양한 디지털 매체와 플랫폼을 수업에 활용해야 하는 전문역량이 필요하다. 또한 디지털 원주민인 학생들을 전문적이며 체계적으로 지도해야 하는 역량 신장도 더욱더 요구되었다. 이에 교사들은 심리적 부담이 높아졌고, 특히 장기적인 코로나 기간 동안 교사의 수업운영, 학생지도 및 학교업무에 대한 부담은 높아지고 학교환경에 대한 자율성 지각도 낮아졌다(김주현, 홍영일, 최인철, 2021; 김혜진, 2020). 이와 더불어 교사의 자율성에 관한 선행연구(임선아, 정윤희, 2019)에서는 교사의 자율성에 대한 지각정도가 매년 낮아지고 있다고 하였다. OECD가 주관하는 ‘교수·학습 국제조사(TALIS: Teaching and Learning International Survey 2018)’ 결과에서도 한국 교사의 약 26.0% 정도만이 ‘학교 근무환경 자율성 지각’에 대해 긍정적으로 응답하였고, 이 결과는 OECD 49개국의 평균인 42.0%에 비해 현저히 낮은 비율이었다는 측면(OECD, 2020)에서도 교사들이 학교환경에 대한 자율성을 낮게 인식하고 있음을 추론할 수 있다.

자기결정이론(Deci & Ryan, 2000)에 의하면 인간의 자율성은 인간의 기본적인 욕구이자 동기로 자신의 목표에 도달하고자 하는 신념이고, 이는 혁신적이며 발전적인 변화를 추구

하려는 의지이다(김정아, 2018). 교사의 자율성은 교사가 주도적으로 수업활동, 학생지도 등 교육과정의 전반과 학교생활을 외부의 간섭과 통제 없이 주도적으로 수행하려는 의지이다(임선아, 정윤희, 2019). 특히 교사는 다른 직종과 달리 인재양성에 초점을 두고 학생들이 자신의 진로와 꿈을 실현할 수 있도록 체계적으로 지도하고 안내하는 역할을 하고 있기 때문에, 교사의 자율의지는 더욱더 강조되었다(김정아, 2018). 예를 들면 자율의지가 높은 교사들은 지속적으로 전문성을 개발하고 이를 실제 교육상황에 적용하려고 노력한다. 뿐만 아니라 교사의 자율의지가 높을수록 새로운 교수법 연수 참여도가 높았고, 학생지도와 같은 교사전문성 개발에도 적극적이었다(Sims, 2017). 또한 교사효능감 및 교사열정도 높았으며, 이는 학생의 학습동기와 학업성과와도 직결된다. 교사의 자율의지가 높을수록 교사전문성 개발 활동에 대한 참여 동기가 높았고(고재천, 2012; 박진옥, 곽현석, 김정성, 2016), 이는 학생지도 및 수업효과에도 긍정적인 영향을 미쳤다(Kennedy, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2014) 반면, 교사의 자율의지가 낮을수록 교사연수 등과 같은 교사전문성개발 활동 참여도가 낮고 소극적인 태도를 나타냈다(박진옥 등, 2016). 이렇듯 ‘어떤 교육제도 또는 시스템도 교원의 영향력을 능가할 수 없다’는 말이 있듯이 교사의 지속적인 전문성 개발에 대한 자율의지는 중요하다.

특히 초등 교사는 아동기 학생들의 교과목에 대한 학습지도, 인성, 교우관계 등을 모두 지도하고 있기 때문에 교사의 능력, 동기 또는 태도가 초등학생에게 미치는 영향력은 높

다(하제현, 최원석, 2015). 이에 여러 선행연구들(임명신, 이상민, 성현모, 2020; 허난설, 2016)에서는 초등 교사가 전문성개발을 하려는 자율의지, 노력과 열정은 더욱더 중요함을 강조하였다. 그러나 이제까지 교사 전문성개발 자율의지의 경향성을 탐색하거나 학교조직몰입 또는 교사효능감 같은 관련변인 간의 관계성을 살펴본 선행연구들은 미비하였고, 이를 확인할 수 있는 측정도구개발 및 타당화 연구들도 많지 않았다. 따라서 이 연구에서는 초등 교사를 대상으로 교사의 전문성개발 자율의지 척도에 대한 탐색을 하고자 한다.

교사 전문성개발 의지에 대한 정의는 학자에 따라 의견이 상이하지만, 공통적으로 교사가 갖추어야 할 교과내용 및 교수전략 등과 같은 교수지식과 교육가치관, 인성 등과 같은 교육신념, 수업실행, 다양한 스마트 매체 기능 습득 및 활용, 체계적인 학생지도 등과 같은 기술 등을 지속적으로 개발하려는 교사의 동기로 정의할 수 있다(안혜정, 이현정, 2018; Lamb & Simpson, 2003). 특히 선행연구들(고재천, 2012; 이용웅, 이윤식, 2013)에서는 ‘교사 전문성개발 자율의지’를 ‘교사 자기개발 동기’라는 용어를 사용하여 교사연수, 세미나 등에 참여하여 새롭고 혁신적인 교과내용이나 교수·학습 정보를 습득하고 학습하는 것으로 간주하였다. 예를 들어 고재천(2012)은 초등 교사의 전문성개발 동기를 학생지도와 내적육구, 동료와 협력, 교사평가, 금전과 승진혜택, 학교목적과 행정지원 등으로 구분하였다. 이용웅과 이윤식(2013)도 학습지도 및 향상의지, 개발 목표설정, 연수육구 자극, 개발영역정보, 상위자격 취득으로 분류하기도 하였다. 그러

나 선행연구들에서 제안한 정의와 분류 등은 주로 정보습득과 연수 참여에만 초점을 두었기 때문에 교사의 내면적 측면과 실제적인 의도를 설명하는 데는 한계가 있었다.

Breen과 Mann(1997)는 교사 전문성개발 자율성이란 ‘신념(willingness)’과 ‘책임(responsibility)’으로 구성된 총체적 의지이며, 신념은 내적 동기, 책임은 외적동기로 간주하였다. 이들은 교사가 다양한 연수나 세미나 등의 교사교육 프로그램에 참여하더라도 교사의 내면에 있는 동기가 무엇이나에 따라 그 성과는 상이하다고 하였다. 가령, 승진, 인정 등과 같은 외적 보상에만 과중하게 초점을 둔다면 외부의 상황에 민감해 지기 때문에 지속적인 자기개발을 하려는 의지는 낮을 것이다. 반면 내적동기에 초점을 둔다면 어렵지만, 새롭고 혁신적인 교수법 또는 학생지도 역량을 함양하기 위해 자발적으로 전문성개발을 위해 끊임없이 노력할 것이다.

이와 유사한 맥락에서 Ayşegül과 Balçıklı(2021)은 교사 전문성개발에 대한 자율의지란 교사가 내적 또는 외적인 이유로 전문역량을 증진시키려는 신념 및 동기이며, 이는 교사의 개인 내적요인과 학교환경 및 구성원과의 교류 등의 총체적인 개념이라고 정의하였다. 또한 이들은 교사 전문성개발 자율의지의 구성요인을 교사의 내·외적 추동 및 동기, 동료나 학생들과의 협력 등이라고 하였다. 즉, 이들은 교사의 자율성은 자기결정이론(Ryan & Deci, 2000)에서 제시한 인간의 내재동기, 자신감도 중요하지만, 학교조직은 개인과 환경적 요인들과의 상호작용을 기반으로 하기 때문에 동료와의 협업 또는 관계 등도 포함해야 한다

고 하였다.

여러 선행연구들(Ayşegül & Balçıklı, 2021; Ormond, 2017; Xu, 2015)에서는 교사는 다른 직종과는 다르게 사회적 변화에 적응하고 주도하는 인재양성을 중심으로 전문성을 개발해야 하기 때문에, 교사 전문성 신장을 위한 노력도 외부에 의해 수동적이지 않고 자발적이어야 한다고 하였다. Ayşegül과 Balçıklı(2021)는 터키의 현직 초·중등 교사들을 대상으로 인터뷰와 설문조사를 통해 교사 전문성 개발 자율의지의 구성요인을 탐색하고, 교사 전문성개발 자율의지 척도(TEPAQ: Teachers' Professional Autonomy Questionnaire)를 개발하였다. 이 척도는 인간의 자율성, 유능감, 사회적 관계성을 강조한 자기결정이론과 초·중등 교사의 실무활동을 토대로 구성요인을 설정하였다. 특히 TEPAQ의 구성요인에는 교사의 내·외적 동기요인 뿐만 아니라, 새로운 테크놀로지 수업활용 및 다양한 교수·학습전략 개발에 대한 유능감이 있다. 또한 수업이나 학생 지도 외에 학교 행정업무 등으로 전문성개발을 위한 시간을 충분히 확보하기 어렵기 때문에, 자발적인 시간관리 및 배분 요인도 포함되었다(Peters, 2004). 이와 더불어 협력과 소통 역량을 강조한 사회적 요구에 적합한 동료와의 관계 요인도 있었다. 구성요인에 대한 구체적인 정의는 다음과 같다. 내적 추동과 동기란 즐거움, 기쁨과 같은 심리적인 긍정적 감정과 욕구 및 자발적인 행동의지이다. 유능감이란 학생지도, 수업 및 학교행정 등 교사로서 업무를 성공적으로 수행할 수 있다는 신념이다. 동료 교사협력이란 동료교사들과의 전문성 개발을 위한 정보 공유를 의미하며,

시간 관리는 교사 전문성 개발을 위한 시간 조절 및 확보를 말한다. 외적 추동과 동기란 자신보다 타인에 대해 높은 가치를 가지고 교사 전문성 개발을 위해 적극적으로 노력하는 것을 의미한다(Worth & Van den Brande, 2020).

특히 이 척도는 교사연수프로그램이나 세미나 참여를 통한 정보습득과 동기에 국한된 국내 측정도구(고재천, 2012; 이용웅, 이윤식, 2013)에서 탈피하여, 교사의 내·외적 동기, 신념, 능력 및 환경적 요인을 모두 포함한 총체적인 교사 전문성개발 자율의지 척도라는 측면에서 의미가 있다. 또한 터키는 다문화 이면서 동서양의 문화가 공존하지만, 엄격한 학교환경을 조성하고 있어 우리 학교환경과는 상이하다. 따라서 이 연구에서는 터키에서 개발된 교사의 자율의지 척도(Ayşegül & Balçıklı, 2021)가 실제로 우리학교 환경의 초등 교사에게도 적용가능한지를 살펴보고자 한다.

선행연구들(박진옥 등, 2016; 안혜정, 이현정, 2018; 임혜경, 박영주, 전주성, 2019; Pearson & Hall, 1993)에서는 교사의 자율성이나 교사 전문성개발 동기는 교사효능감과 학교조직 몰입과 관련성이 높다고 하였다. 예를 들면 임혜경 등(2019)은 초등 교사를 대상으로 학교조직 몰입과 관련 변인을 탐색한 결과, 교사의 자율성이 다른 변인들 보다 상대적 관련성이 높다고 하였다. 또 초등 교사가 인식한 전문성 개발 동기나 자율성은 학생지도, 수업 및 학교업무 등 학교조직의 활동과 직접적인 관련성이 높았다(고재천, 2012). 한편, 교사의 자율성과 전문성 개발의지는 교사효능감에도 직접적인 영향을 미치고 이는 수업혁신 등 학교조

직의 제반 활동 몰입에도 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 선행연구(안혜정, 이현정, 2018)도 있었다. 따라서 이 연구에서는 초등 교사 전문성개발 자율의지 척도의 하위요인들과 교사 효능감과 학교조직 몰입의 하위요인들과의 상호관련성 분석을 통해 준거타당도를 알아보고자 한다. 이 연구에서 타당화한 초등 교사 전문성개발 자율의지 척도는 교사의 전문성 신장을 위한 다양한 교사교육프로그램 개발과 학교조직 환경 조성에 기초자료로 활용될 수 있을 것이다.

2. 연구문제

이 연구는 국외(Aysegül & Balçıklı, 2021)에서 개발된 교사 전문성개발 자율의지 척도(TEPAQ: Teachers' Professional Autonomy Questionnaire)가 문화와 환경이 상이한 한국의 초등 교사들에게도 활용가능한지를 확인하기 위해서 척도의 타당성을 살펴보고자 한다. 이러한 목적을 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 초등 교사 전문성개발 자율의지 척도의 구인타당도는 어떠한가?

연구문제 2. 초등 교사 전문성개발 자율의지 척도의 하위요인과 학교조직 몰입과 교사 효능감과의 관련성 분석을 통한 준거타당도는 어떠한가?

1. 연구대상

본 연구는 경남과 부산지역의 초등 교사들을 대상으로 실시하였고, 표집방식은 편의표집이었다. 척도에 대한 탐색적 요인분석을 위해서 총 115명의 초등 교사들이 참여하였다. 이 중 남교사는 41명(35.65%), 여교사는 74명(64.35%)이었다. 교직경력 분포는 10년 미만은 32명(27.82%), 10년 이상~20년 미만은 48명(41.74%), 20년 이상~30년 미만은 30명(26.08%), 30년 이상은 5명(4.36%)으로 나타났다.

최종척도에 대한 모형의 적합도와 준거타당도를 검증하기 위해서 참여한 연구대상자들은 총 235명으로, 남성은 48명(20.43%) 여성은 187명(79.57%)이었다. 교사재직 기간은 10년 미만은 75명(31.91%), 10년 이상-20년 미만 86명(36.59%), 20년-30년 미만은 59명(25.10%), 30년 이상은 15명(6.38%)이었다.

2. 측정도구

초등 교사 전문성 개발 자율의지 척도

초등 교사의 전문성개발 자율의지를 측정하기 위해서 Aysegül와 Balçıklı(2021)이 개발한 도구를 번안한 후 초등 교사 4인과 교육학 박사 5인의 문항 검토를 받은 후, 초등 교사에게 적합한 문구로 수정·보완을 하였다. 이 검사는 총 30문항으로 5개 요인으로 구성되어 있다. 이 척도의 응답은 '전혀 그렇지 않다'(1점)에서 '매우 그렇다'(5점)로 구성된 5점 리커트식으로 이루어졌다. 척도의 모형의 적합도와 준거타당도 검증을 위해 사용된 척도의 전

II. 연구방법

체신뢰도(Cronbach α)는 .85, 내적 추동 및 동기는 .82, 유능감은 .81, 동료교사와 협력은 .88, 시간관리는 .71, 외적 추동 및 동기는 .75를 나타냈다.

학교조직 몰입 척도

준거타당도 검증을 위해서 사용한 학교조직 몰입 검사는 Allen과 Meyer(1990)가 개발한 척도를 김종철과 이윤식(2013)이 국내에서 타당화한 검사지를 사용하였다. 이 검사지는 총 13 문항 3개 요인으로 정서적 몰입(5문항, 예: 나는 학교에서 하는 모든 활동에 애착을 느낀다.), 지속적 몰입(3문항, 예: 나는 학생지도나 수업 등에 어려움이 있더라도 이를 극복하기 위해 지속적으로 노력한다.), 규범적 몰입(5문항, 예: 나는 학교는 열과 성의를 다해 열심히 일할 가치가 있다고 생각한다.)으로 구성되었다. 또한 이 척도는 전혀 그렇지 않다'(1점)에서 '매우 그렇다'(5점)로 응답하는 5점 리커트식 이었다. 이 검사의 전체 신뢰도 계수(Cronbach α)는 .88이었다. 정서적 몰입의 신뢰도는 .77이었고, 지속적 몰입의 신뢰도 계수는 .72이고, 규범적 몰입의 신뢰도는 .85였다.

교사효능감 척도

교사효능감 검사는 Tschannen-Moran과 Hoy(2001)에 개발한 것을 유선주와 최은수(2012)가 타당화한 척도를 사용하였다. 이 척도는 총 20 문항 4개 요인으로 구성되었으며 교육지원(6문항, 예: 학생들의 특성을 파악하여 수업에 반영할 수 있다.), 수업관리(4문항, 예: 학생들의 수업참여를 높일 수 있다.), 교수전략(5문항, 예: 효과적이고 흥미로운 수업을 진행할

수 있다.), 과제난이도 선호(5문항, 예: 만일 학습을 선택할 수 있다면 지도하기 어려운 학생들이 많은 반을 선택할 것이다.)로 이루어졌다. 이 척도의 응답은 전혀 그렇지 않다'(1점)에서 '매우 그렇다'(5점)로 구성된 5점 리커트식 이었다. 이 척도의 전체 신뢰도(Cronbach α)는 .93이고, 교육지원은 .90이고, 수업관리는 .81이고, 교수전략은 .80, 과제난이도 선호는 .74였다.

3. 연구절차 및 자료분석

자료수집을 위해 사전에 학교장과 교사들의 동의를 구하였고, 검사참여에 동의한 교사들을 대상으로 네이버 폼을 통해 조사를 실시하였다. 탐색적 요인분석을 위한 자료수집 기간은 2021년 6월 21일부터 7월 17일까지였고, 최종척도의 모형검증과 준거타당도를 살펴보기 위한 자료 수집은 2021년 8월 2일부터 8월 31일까지 이루어졌다. 검사지를 작성하기 전에 본 연구의 목적과 이 검사는 연구목적 외에 사용하지 않는다는 내용 및 검사지 작성방법에 대해 공지하여 연구 참여자들이 숙지하도록 하였다. 검사지 작성시간은 평균 약 10~15분이었고, 검사지의 응답률을 높이기 위해, 연락처를 남길 경우 추첨을 하여 소정의 상품을 주었다.

수집된 자료는 우선적으로 기초통계량 분석을 통해 정규분포 가정을 살펴보고, 문항들 간의 Pearson 적률상관분석을 실시하였다. 수집한 자료에 대한 요인분석의 적합성을 알아보기 위해서 Kaiser Meyer-Olkin의 표본적합도와 Bartlett 검증을 실시하였다. 또한 PAF(Principle Axis Factoring)와 사교회전(Directed Oblimin)을

사용하여 탐색적 요인분석을 하였고, 추출된 요인으로 구성된 척도의 모형의 적합성을 확인하기 위해서 확인적 요인분석을 실시하였다. 확인적 요인분석을 실시하기 위해서 최대우도법(FIML: Full Information Maximum Likelihood)을 사용하였고, χ^2 값, GFI(Goodness of Fit Index), PGFI(Parsimony Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation), TLI(Tucker-Lewis Coefficient), NFI(Normed Fit Index), AIC (Akaike Information Criterion) 값을 통해 모형의 적합도와 간명성을 알아보았다. 또한 초등 교사 전문성개발 자율의지와 학교조직 몰입과 교사효능감의 하위요인들 간의 Pearson 적률상관분석을 실시하여 준거타당도를 살펴보았다. 특히 본 연구에서는 준거관련 타당도의 종류 중 동일한 대상자들에 대해 자료를 동시에 수집하여 상호관련성을 분석하여 타당도의 근거로 제시하는 동시적 준거관련 타당도 검증(유진은, 2015)을 실시하였다. 또 Window용 SPSS 23.0과 AMOS 22.0 통계프로그램을 사용하여 수집된 자료들의 결과를 분석하였다.

III. 결과 및 해석

1. 초등 교사 전문성 개발 자율의지 척도의 구인타당도 분석 결과

예비문항의 기초통계량 및 탐색적 요인분석 결과

예비문항들에 대한 탐색적 요인분석을 실시하기 전에 전제조건에 부합되는지를 확인하였

다. 표본의 크기에 대해서는 학자에 따라 다르지만, Hair, Anderson, Tatham과 Black(1995)은 100보다는 커야 한다고 하였으므로 본 연구에서 수집한 표본수로 탐색적 요인분석을 실시하는 데는 무리가 없었다. 기초통계량 분석결과, 초등 교사 전문성개발 자율의지 척도의 문항별 평균은 3.01~3.75이고, 표준편차는 .81~.94로 고른 분포를 나타냈다(표 1 참조). 또한 왜도와 첨도 값의 적절성 기준은 각각 ± 2 와 ± 7 이며(Curran, West, & Finch, 1996), 본 연구결과, 왜도는 $\pm 1.5 \sim \pm 1.92$, 첨도는 $\pm 1.6 \sim \pm 1.91$ 로 적절성 기준에 부합되었다. 이를 통해 분석에 사용된 자료가 정규 분포성에 위배되지 않음을 알 수 있었다. 또한 척도의 각 문항들과 총점과의 상관계수를 확인한 결과 .40 이상 이었고, 문항 간 상관계수(r)도 .31에서 .58의 상관계수 범위를 나타냈다(Gable & Wolf, 1993). 개별문항들을 각각 제거하여 신뢰도를 살펴본 결과, 모두 높지 않았다. 또, Kaiser Meyer-Olkin의 표본 적합도는 .91이었으며, Bartlett 검증결과도 통계적으로 유의하였다($\chi^2 = 1231.72$, $df = 276$, $p < .01$). 이를 통해 수집된 자료가 탐색적 요인분석을 실시하기에 적절함을 확인하였다.

총 30문항에 대한 탐색적 요인분석을 실시하였고, 이 중 요인부하량 값이 $\pm .50$ 이상인 문항들만을 요인에 포함하였다.

요인의 개수는 스크리 도표, 누적분산비율, 고유값을 통해 설정하였다. 요인수를 결정하기 위한 스크리 테스트를 실시하였다. 그림 1과 같이 요인 5부터 기울기가 완만해 졌다. 또한 누적분산비율은 약 61.54%로 이는 누적 설명량이 60% 이상이어야 양호하다는 준거

표 1 . 예비문항의 기술통계량 및 내적합치도

(N = 115)

문항	평균	표준편차	왜도	첨도	문항-총점간 상관계수	문항제거시 내적합치도
문항1	3.56	.84	.64	-.41	.58	.80
문항2	3.48	.88	.52	-.27	.68	.78
문항3	3.46	.83	.20	.25	.58	.77
문항4	3.75	.86	.45	.34	.60	.76
문항5	3.23	.87	.48	.35	.54	.77
문항6	3.45	.97	.15	.38	.52	.78
문항7	3.28	.81	.39	.62	.58	.79
문항8	3.55	.82	.41	-.31	.58	.75
문항9	3.26	.91	.19	.44	.48	.79
문항10	3.55	.94	.28	-.38	.64	.78
문항11	3.68	.81	.51	-.35	.59	.77
문항12	3.48	.95	.28	.45	.58	.79
문항13	3.50	.90	.41	.41	.61	.78
문항14	3.50	.98	.23	.43	.51	.76
문항15	3.48	.89	.61	-.35	.53	.77
문항16	3.75	.90	.63	-.50	.46	.78
문항17	3.44	.87	.25	.45	.55	.79
문항18	3.50	.91	.33	.78	.59	.77
문항19	3.47	.95	.23	.66	.48	.78
문항20	3.01	.86	.78	.51	.55	.77
문항21	3.25	.88	.35	.91	.59	.76
문항22	3.48	.91	.44	.21	.64	.75
문항23	3.33	.83	.51	.29	.58	.78
문항24	3.01	.91	.43	.16	.55	.79
문항25	3.11	.84	.92	-.35	.58	.77
문항26	3.45	.76	.74	.41	.54	.76
문항27	3.36	.78	.33	.71	.58	.73
문항28	3.27	.81	.48	.31	.61	.75
문항29	3.11	.78	.49	.38	.67	.77
문항30	3.55	.73	.74	.39	.55	.78

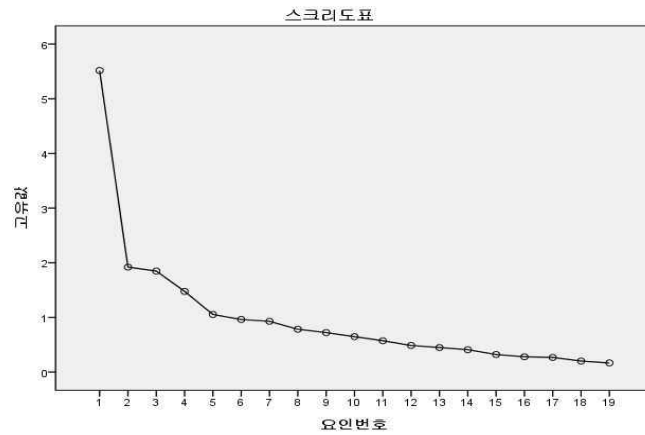


그림 1. 스크리 분석결과

표 2. 탐색적 요인분석결과

문항	내적 추동 및 동기	유능감	동료 교사와 협력	시간 관리	외적추동 및 동기
1. 나는 교사전문성 개발을 위해 다양한 활동과 경험을 하는 것이 즐겁다.	.67	.13	.19	.15	.15
2. 나는 전문성 개발을 위해 지속적으로 노력한다.	.64	.11	.10	.17	.17
3. 나는 새로운 교수법 개발을 하는데 관심이 많다.	.61	.17	.15	.21	.21
4. 나는 효과적인 학생지도 역량을 개발하고자 노력한다.	.60	.23	.12	.14	.14
5. 지속적인 교사전문성 개발은 반드시 필요하다.	.59	.21	.25	.09	.09
6. 나는 사회적 요구와 변화에 적합한 교육의 방향을 지속적으로 탐색한다.	.58	.24	.20	.18	.18
7. 나는 교사로서의 나의 전문성 한계를 극복하고자 끊임없이 노력한다.	.56	.15	.21	.03	.03
8. 나는 아무리 어렵더라도 혁신적인 교수법을 도입하는 것이 즐겁다.	.53	.20	.14	.23	.23
9. 나는 효과적인 교수법과 학생지도전략 등에 대한 다양한 정보들을 획득할 수 있다.	.17	.75	.11	.10	.10
10. 나는 수업 및 학생지도에 대한 전문지식을 갖추고 있다.	.04	.71	.19	.08	.08
11. 나는 나의 교수역량을 신장시킬 수 있는 능력을 가지고 있다.	.25	.68	.08	.17	.17

표 2. 탐색적 요인분석결과

(계속)

문항	내적 추동 및 동기	유능감	동료 교사와 협력	시간 관리	외적추동 및 동기
12. 나는 교사로서 나의 강점과 약점을 분명하게 알고 있다.	.24	.54	.21	.18	.08
13. 나는 효과적으로 수업에서 최신 테크놀로지를 활용할 수 있다.	.14	.52	.18	.20	.23
14. 나는 혁신적인 교수법을 효과적으로 수업에 적용할 수 있다.	.21	.51	.15	.11	.31
15. 나는 동료교사들과 협력하여 학습자중심의 혁신적인 교수법을 개발할 수 있다.	.21	.09	.74	.22	.15
16. 나는 동료교사들로부터 학생지도와 교수법들에 대해 배우는 것을 좋아한다.	.11	.08	.70	.23	.17
17. 나는 동료교사들을 대상으로 교사전문성 개발에 대한 컨설팅을 할 수 있다.	.13	.15	.66	.28	.20
18. 나는 해야 할 학교일이 많아 교사로서 나의 전문성 개발을 위한 시간이 없다. (R)	-.14	.17	.16	.75	.23
19. 나는 학교 외에서 전문성 개발을 위한 교육 및 활동 할 시간적 여유가 없다. (R)	-.13	.13	.11	.63	.25
20. 나는 교사의 전문성 개발을 위해 시간을 확보하려고 한다.	.14	.11	.15	.57	.20
21. 나는 시간적 여유가 있다면 전문성 개발을 위해 노력할 것이다.	.30	.08	.09	.56	.21
22. 나는 승진을 위해 전문성 개발을 위해 노력하고자 한다.	-.21	.07	.17	.08	.55
23. 학교(장)에서 요구하기 때문에 교사전문성 개발을 위해 노력한다.	-.11	.09	.20	.22	.53
24. 나는 학교에서 인정받고 싶어서 전문성 개발을 위해 지속적으로 노력한다.	-.05	.13	.19	.18	.51
25. 나는 경제적인 이유로 교사 전문성 개발을 위해 노력한다.	.09	.21	.11	.19	.50
고유치	4.89	2.94	2.36	2.18	1.90
설명된 분산(%)	22.39	12.28	9.85	9.11	7.91
총설명량(%)	61.54%				

(Hair et al., 1995)에 부합됨으로 요인 수를 5개로 설정하였다. 또 PAF(principle axis factoring)를 이용하여 고유값(eigenvalue)이 1 이상인 요인도 5개 이었다. 5요인을 고정한 후, 사각회전법(direct oblimin)을 실시하였으며, 각 요인에 대한 문항별 부하량 값은 표 2와 같다.

최종적으로 요인부하량 값이 $\pm .50$ 보다 낮은 5개 문항을 제외(‘다른 지역(나라)의 교육에 관심을 가진다.’; ‘여가시간에도 교육(교수법)과 관련된 프로그램에 참여하려고 한다.’; ‘동료교사의 코멘트에 민감한 편이다.’; ‘교사재교육(연수) 프로그램에 적극적으로 참여한다.’ ‘다양한 테크놀로지를 다룰 수 있는 능력이 있다.’)하고, 총 25문항 5요인(내적 추동 및 동기, 유능감, 동료교사와 협력, 시간관리, 외적 추동 및 동기)이 추출되었다.

요인별 부하량 값의 범위는 내적 추동 및 동기는 .53 ~ .67, 유능감은 .51 ~ .75, 동료교사와 협력은 .66 ~ .74, 시간관리는 .56 ~ .75, 외적 추동 및 동기는 .50 ~ .55 를 나타냈다. 또한 각 요인별 설명량은 내적 추동 및 동기는 22.39%, 유능감은 12.28%, 동료교사와

협력은 9.85%, 외적 추동 및 동기는 7.91%이었고, 총 설명량은 61.54%로 나타났다.

탐색적 요인분석을 실시한 자료의 전체신뢰도(Cronbach α)는 .81, 내적 추동 및 동기는 .72, 유능감은 .74, 동료교사와 협력은 .78, 시간관리는 .70, 외적 추동 및 동기는 .78을 나타냈다.

탐색적 요인분석 결과를 통해 추출된 초등 교사 전문성개발 자율의지 척도의 하위요인 간 상관계수를 살펴본 결과, 초등 교사 전문성개발 자율의지 척도의 총점과 하위요인들은 $r = .71 \sim .82(p < .01)$ 의 상관계수 범위를 나타냈으며, 하위요인들 간의 상호관련성은 $r = .30 \sim .49(p < .01)$ 의 상관계수 분포를 나타냈다(표 3 참조). 이 결과를 통해 초등 교사 전문성개발 자율의지 척도의 하위요인 간에는 상호관련성이 있으면서 각 요인이 독립적으로도 구분되었음을 알 수 있었다.

확인적 요인분석 결과

교사 전문성개발 자율의지 척도에 대한 탐색적 요인분석을 실시한 결과에서 5요인의 구

표 3. 하위요인 간의 상호상관계수

변인	내적 추동 및 동기	유능감	동료교사와 협력	시간관리	외적 추동 및 동기
내적 추동 및 동기	-				
유능감	.49**	-			
동료교사와 협력	.40**	.48**	-		
시간관리	.38**	.45**	.46**	-	
외적 추동 및 동기	.30**	.30**	.30**	.35**	-
전체	.82**	.79**	.78**	.75**	.71**

** $p < .01$.

표 4. 초등 교사 전문성 개발 자율의지 척도 모형의 적합도

모형 및 적합지수	χ^2	df	GFI	AGFI	PGFI	RMSEA	TLI	NFI	AIC
최종척도모형	152.04	67	.94	.90	.62	.06	.91	.93	228.04
판단기준			$\geq .90$	$\geq .90$	$\geq .60$	$\leq .10$	$\geq .90$	$\geq .90$	

표 5. 초등 교사 전문성 개발 자율의지 척도 모형의 비표준화 및 표준화 계수 추정치

	경로	비표준화 경로계수	표준화 경로계수	표준오차	C.R.
내적 추동 및 동기	→ 문항1	1.00	.77**	-	-
	→ 문항2	.72	.53**	.11	8.21
	→ 문항3	1.01	.69**	.11	10.83
	→ 문항4	.71	.58**	.16	8.85
	→ 문항5	.80	.62**	.09	9.63
	→ 문항6	.72	.71**	.10	11.83
	→ 문항7	.71	.68**	.09	10.80
	→ 문항8	.73	.63**	.07	9.83
유능감	→ 문항1	1.00	.76**	-	-
	→ 문항2	.80	.67**	.09	9.99
	→ 문항3	.75	.65**	.15	9.88
	→ 문항4	.87	.66**	.10	9.90
	→ 문항5	.93	.70**	.09	11.94
	→ 문항6	.82	.73**	.08	12.12
동료와 협력관계	→ 문항1	1.00	.53**	-	-
	→ 문항2	1.37	.70**	.09	11.89
	→ 문항3	1.18	.60**	.12	9.22
시간관리	→ 문항1	1.00	.70**	-	-
	→ 문항2	.99	.70**	.09	11.82
	→ 문항3	1.00	.67**	.11	9.97
	→ 문항4	.93	.65**	.11	9.85
외적 추동 및 동기	→ 문항1	1.00	.85**	-	-
	→ 문항2	.82	.70**	.07	11.90
	→ 문항3	.92	.67**	.11	9.97
	→ 문항4	.93	.65**	.10	9.85

* $p < .05$. ** $p < .01$.

조가 적합함을 확인하였기 때문에, 최종척도를 5요인 25문항으로 구성한 후, 새롭게 표집한 235명의 초등 교사들을 대상으로 확인적 요인분석을 실시하였다. 그 결과 χ^2 값은 152.04($df = 67$)를 나타냈으며, 이는 통계적으로 유의하였다. χ^2 값은 표본 수에 영향을 받기 때문에 적합도 지수들을 토대로 모형의 적합성을 확인하였다(Furr & Bacharach, 2014; Loehlin, 2004). 그 결과, GFI는 .94, AGFI는 .90, PGFI는 .62, TLI는 .94, NFI는 .93, RMSEA는 .06을 나타냈으며 이는 모형적합성의 판단 준거에 모두 부합되었다(표 4 참조). 이를 통해 5요인 25문항으로 구성된 최종척도의 모형이 적절하다는 것을 확인할 수 있었다.

각 요인별 문항에 대한 표준화 계수(β)를

살펴본 결과, 표준화 계수는 .53 ~ .85의 범위($p < .01$)를 나타냈다(표 5 참조). 또한 각 하위요인들 간의 표준화 계수에 있어서 내적 추동 및 동기는 유능감과 .53, 동료교사와 협력은 .48, 시간관리와는 .47, 외적 추동 및 동기와는 .30의 표준화 계수를 나타냈다($p < .01$). 유능감은 동료와 협력관계와는 .48, 시간관리와는 .49, 외적 추동 및 동기와는 .29를 보였으며, 동료교사와 협력은 시간관리와는 .45, 외적 추동 및 동기와는 .35를 나타냈다($p < .01$). 시간관리는 외적 추동 및 동기와는 .36의 표준화 계수를 나타냈다($p < .01$). 이 중에서 외적 추동 및 동기는 다른 변인들에 비해 상대적으로 낮은 표준화 계수를 나타냈다(그림 2 참조).

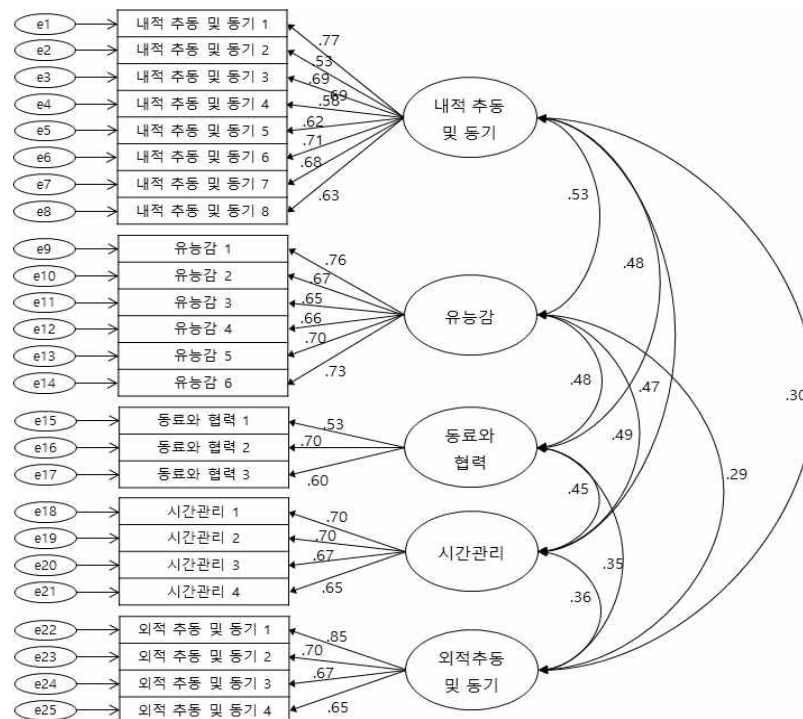


그림 2. 초등 교사 전문성개발 자율의지 척도의 최종 구조모형

2. 초등 교사 전문성 개발 자율의지 척도의 준거타당도 분석 결과

교사 전문성개발 자율의지 척도의 준거타당도를 살펴보기 위해, Pearson 적률상관분석을 실시하여, 학교조직 몰입과 교사효능감 변인과의 상호관련성을 각각 살펴보았다. 그 결과는 표 6과 같다. 교사 전문성개발 자율의지는 학교조직 몰입과는 $r = .45$, 교사효능감과는 $r = .48$ 을 나타냈다($p < .01$). 구체적으로 교사 전문성개발 자율의지 척도의 5개의 하위요인들과 학교조직 몰입과 교사효능감의 하위요인들과의 상호관련성을 분석한 결과, 학교조직 몰입의 하위요인들과는 $r = .23 \sim .39$ ($p < .01$)의 상관분포를 나타냈고, 교사효능감의 하위요인들과는 $r = .23 \sim .48$ ($p < .01$)의 상관분포를 나타냈다. 특히 외적 추동 및 동기는 다른 변인들에 비해 학교조직몰입과 교사효능감과 상대적으로 약간 낮은 상관계수 범위($r = .23 \sim .25$, $p < .01$)를 나타냈다. 이상의

결과들을 통해, 초등 교사 전문성개발 자율의지 척도의 준거타당도를 확인할 수 있었다.

IV. 논의 및 결론

이 연구는 국외 선행연구들(Ayşegül & Balçıklanlı, 2021; Vangrieken, Grosemans, Dochy, & Kyndt, 2017)에서 개발한 교사 전문성개발 자율의지 척도가 한국의 초등 교사들에게 활용가능한지 그 타당성을 살펴보는 것이 주된 목적이었다. 이를 위해서, 첫째, 척도의 문항들을 한국어로 번안한 후, 현직교사와 교육전문가 등에게 문항검토를 받아 예비문항들에 대해 탐색적 요인분석을 실시하였다. 그 결과, 5요인, 25개 문항들만이 최종척도의 요인으로 추출되었다. 이를 토대로 새롭게 표집한 연구 참여자를 대상으로 최종척도의 모형의 적합성을 살펴본 결과 적합한 모형임을 확인하였다. 또한 이 척도의 전체 신뢰도 계수(Cronbach α)

표 6. 초등 교사 전문성개발 자율의지 척도와 관련변인들 간의 상관분석 결과

($N = 235$)

	정서적 몰입	지속적 몰입	규범적 몰입	학교조직 몰입 (전체)	교육 지원	수업 관리	교수 전략	과제 난이도	교사 효능감 (전체)
1. 내적 추동 및 동기	.35**	.38**	.27**	.36**	.38**	.39**	.35**	.38**	.39**
2. 유능감	.40**	.37**	.26**	.35**	.38**	.41**	.39**	.39**	.40**
3. 동료교사와 협력	.39**	.35**	.25**	.37**	.42**	.48**	.38**	.39**	.38**
4. 시간관리	.31**	.35**	.33**	.37**	.39**	.35**	.39**	.40**	.41**
5. 외적 추동 및 동기	.25**	.23*	.23*	.25*	.23**	.25*	.25**	.25*	.25*
6. 전체	.48**	.41**	.39**	.45**	.45**	.40**	.40**	.43**	.48**

** $p < .01$.

와 하위요인별 신뢰도 계수도 매우 높았다. 이 결과는 터키교사를 대상으로 타당화한 5요인으로 구성된 교사 전문성개발 자율척도(TEPAQ: Teachers' Professional Autonomy Questionnaire)의 연구결과(Aysegül & Balçıklanlı, 2021)를 지지하였다. 그러나 터키의 교사들을 대상으로 한 척도와 달리 본 연구에서 사용한 척도의 5개 문항들은 요인부하량 값이 낮았다. 이는 터키의 교사들을 대상으로 한 척도는 중·고등학교의 교과내용이 포함되었기 때문에, 초등 교사를 대상으로 한 본 연구결과와는 상이하였다고 추론할 수 있다. 또한 요인의 구조는 다르지만 교사의 전문성 개발동기 측정도구를 타당화한 국내연구(고재천, 2012; 이용웅, 이윤식, 2013)의 결과는 주로 연수나 세미나 참여를 위한 목표설정 및 정보획득에 초점을 둔 반면, 본 연구에서 타당화한 교사 전문성개발 자율의지 척도는 교사의 내면적 요인과 환경적 요인들과의 상호작용에 초점을 두어 구성되었다는 점에서 그 의의가 있다고 할 수 있다.

둘째, 교사 전문성개발 자율의지 척도의 준거관련 타당도를 확인하기 위해서 교사의 행동을 기반으로 한 학교조직 몰입과 교사효능감과의 관련성을 살펴본 결과, 교사 전문성개발 자율의지의 모든 하위요인들은 학교조직 몰입과 통계적으로 유의한 상호관련성이 있었다. 이는 교사의 자율의지는 학교조직 활동 몰입에 직접적인 관련성과 영향력이 높다는 선행연구들(고재천, 2012; 박진옥 등, 2016; 임혜경 등, 2019)을 지지하였다. 각 하위요인별 상관분석결과에서는 교사 전문성개발 자율의지 척도의 하위요인들 중 외적 추동 및 동기

가 다른 하위요인들에 비해 정서적 몰입, 지속적 몰입과 각각 상대적으로 낮은 상관계수를 보였다. 이는 선행연구(구종서, 신상명, 2021)에서 정서적 몰입과 지속적 몰입은 내재동기와 관련성이 높다고 하였는데, 이로 인해 척도의 하위요인인 외적 추동 및 동기와는 상대적으로 낮은 상관계수를 나타낸 것이라고 해석할 수 있다. 반면 학교에 대한 소속감, 학교문화 등 외부적 요인에 대한 몰입인 규범적 몰입과는 상대적으로 높은 상관계수를 나타냈다. 이를 통해 본 연구에서 타당화한 교사 전문성개발 자율의지 척도의 하위요인들이 학교 조직 몰입의 하위요인들과 수렴적 변별적 관련성이 있음을 확인할 수 있었다.

교사효능감도 이 연구에서 타당화한 척도의 하위요인들과 통계적으로 유의한 정적 상관계수 범위를 나타냈다. 각 하위요인들 간의 상호관련성을 구체적으로 살펴보면, 외적 추동 및 동기는 다른 요인들보다 교사효능감과 비교적 낮은 상관계수를 나타냈다. 이는 효능감은 내재동기와의 관련성이 높은 반면 외재동기와는 상대적으로 낮은 관련성이 있다는 선행연구들(박경숙, 오인수, 2016; 박진옥 등, 2016)을 지지하였다. 이와 같은 결과는 외적 동기가 높은 교사일수록 외적 요인에 대한 인식정도가 높고, 이는 결과에 대해서도 민감할 수 있기 때문에 교사 자신의 전문성개발에 대한 자신감과 도전감 등과 같이 진취적으로 실행하는데 신중을 기할 수 있음을 시사한다. 또 시간 관리는 학교조직 몰입 및 교사효능감의 하위요인들과 상대적으로 높은 상관계수를 나타냈다. 이는 교사가 학교조직에 보다 열정적으로 참여 및 행동하기 위해서는 전문성개

발을 위한 자발적 신념이나 동기뿐만 아니라 실제 시간을 투자하여 적극적으로 전문성개발을 위해 실천하는 노력이 더욱더 필요하다는 것을 함의한다. 이상의 내용에서 초등 교사 전문성개발 자율의지 척도의 하위요인들은 학교조직 몰입과 교사효능감과의 관련성이 있었기 때문에 준거타당도가 있음을 확인할 수 있었다.

이제까지 논의된 내용을 토대로 교육적 의의와 향후 연구방안에 대해 제안하면 다음과 같다. 첫째, 대부분의 선행연구들에서 타당화한 교사 전문성개발 측정도구는 교사연수 욕구, 학습지도 향상 의지, 승진, 개발 등 내용 영역에 초점을 둔 반면 이 연구에서 타당화한 척도는 교사전문성 개발 과정을 지속할 수 있도록 하는 동기적인 측면에 초점을 둔 척도로 기존 척도와는 차별화 된다고 할 수 있다. 둘째, 이제까지 새로운 교수전략, 스마트 매체활동, 학생지도법 등 다양한 교사교육 프로그램들이 개발 및 운영되었지만, 교사교육의 효과성을 극대화하기 위해 고려해야 할 학교급의 차이나 구체적인 전문성개발 영역에 대한 방향은 구체적으로 설정하지는 못하였다. 이에 이 연구에서 타당화한 교사 개인의 전문성개발 자율의지 척도를 활용하여 초등 교사특성을 기반으로 한 교사교육 프로그램을 기획하여 운영하는 데도 활용될 수 있다는데 의의가 있다. 셋째, 배움의 공동체와 같은 교사들 간의 커뮤니티에서도 교사 전문성개발 자율의지 척도를 활용하면, 어디에 초점을 두어 공동체를 운영할지에 대한 방안을 찾을 수 있을 것이다. 예를 들면, 교사들의 시간 관리에 대한 낮은 점수가 나타나면 짧은 시간에 효율적으로 수

업 및 학생정보를 공유할 수 있는 공동체 운영을 기반으로 기획할 수 있을 것이다.

이 연구의 한계점과 추후연구 방안은 다음과 같다. 이 연구에서는 초등 교사들을 대상으로 교사 전문성개발 자율의지 척도를 타당화 하였기 때문에 맥락이 상이한 중등교사나 예비교사들에게 적용하는 데는 한계가 있었다. 이에 추후연구에서는 중등교사 또는 예비교사 대상 교사 전문성개발 자율의지 척도 개발 및 타당화 연구도 필요하다. 또한 초등 교사의 성별, 경력, 연령, 교사동기 및 정서특성 등 다양한 교사변인간의 관련성을 살펴볼 필요도 있으며, 선행연구에서 사용된 교사 전문성개발 동기와 비교연구도 의미가 있을 것이다. 이와 더불어 학생들이 지각하는 교사의 전문성개발 자율의지에 대해 살펴보고 학생 성과변인들 간의 구체적인 관련성을 분석하는 후속연구도 필요하다.

참고문헌

- 고재천 (2012). 초등학교 교사가 인식한 전문성 개발 활동 참여 동기에 대한 개념도 연구. *한국교원교육연구*, 29(4), 141-145.
<https://doi.org/10.24211/tjkte.2012.29.4.129>
- 구종서, 신상명 (2021). 초등학교 교사의 동기 부여, 잡 크래프팅, 조직몰입의 구조적 관계분석. *교육연구논총*, 42(1), 105-134.
<https://doi.org/10.18612/cnujes.2021.42.1.105>
- 김정아 (2018). 자율형 사립고등학교 정책이 교사 자율성에 미친 영향 분석. *한국정책학회보*, 27(1), 223-243.

- <https://doi.org/10.24231/rici.2016.20.4.295>
 김중철, 이윤식 (2013). 초등 교사가 지각하는 학교장의 수업지도성, 교사의 수업지도성, 학교조직몰입, 학교조직효과성 간의 관계. *한국교원교육연구*, 30(4), 331-354.
- <https://doi.org/10.24211/tjkte.2013.30.4.331>
 김주현, 홍영일, 최인철 (2021). 코로나 기간 비대면 수업의 어려움과 교사의 행복. *학습자중심교과교육연구*, 21(10), 753-776.
- <https://doi.org/10.22251/jlcci.2021.21.10.753>
 김혜진 (2020). 코로나19에 따른 초등 교사의 온라인 수업경험 분석. *학습자중심교과교육연구*, 20(20), 613-639.
- <https://doi.org/10.22251/jlcci.2020.20.20.613>
 박경숙, 오인수 (2016). 자기결정성동기 및 자기효능감이 학습몰입에 미치는 영향: 영어교과흥미의 매개효과를 중심으로. *교과교육학연구*, 20(4), 295-305.
- <https://doi.org/10.24231/rici.2016.20.4.295>
 박진옥, 곽현석, 김정성 (2016). 교사효능감, 교원능력개발평가 및 교사전문성 개발동기 간의 구조적 관계. *학습자중심교과교육연구*, 16(11), 879-900.
- <https://doi.org/10.22251/jlcci.2016.16.11.879>
 안혜정, 이현정 (2018). 교사자율성, 교사협력, 교사효능감이 수업혁신에 미치는 영향: 서울지역 일반학교와 혁신학교 비교. *교육문제연구*, 31(3), 145-170.
- <https://doi.org/10.24299/kier.2018.31.3.145>
 유선주, 최은수 (2012). 학교장의 교육리더십이 교사효능감을 매개로 교사의 평생학습 몰입에 미치는 영향. *평생교육·HRD 연구*, 8(1), 43-62.
- 유진은 (2015). *한 학기에 끝내는 양적연구방법과 통계분석*. 서울: 학지사.
- 이용웅, 이윤식 (2013). 교원능력개발평가의 운영타당도, 결과만족도, 피드백수용도 및 교사 자기개발동기 간의 관계. *한국교원교육연구*, 30(3), 21-46.
- <https://doi.org/10.24211/tjkte.2013.30.3.21>
 임명신, 이상민, 성현모 (2020). 초등 교사의 스트레스, 마인셋과 직무스트레스, 이직의도의 구조적 관계에 대한 단기종단연구. *교원교육*, 36(4), 1-20.
- <https://doi.org/10.14333/KJTE.2020.36.4.1>
 임선아, 정윤희 (2019). 초등 교사의 교사자율성에 대한 인식구조분석: 의미연결망 분석 방법의 사용. *초등교육연구*, 32(2), 101-118.
- <https://doi.org/10.29096/JEE.32.2.05>
 임혜경, 박영주, 전주성 (2019). 초등 교사의 학교조직 몰입에 영향을 미치는 변인 분석. *Global Creative Leader: Education & Learning*, 9(5), 181-198.
- <https://doi.org/10.34226/gcl.2019.9.5.181>
 하제현, 최원석 (2015). 초등학교 교사의 감정부조화, 직무스트레스, 직무만족, 이직의도 간의 인과관계. *교육연구논총*, 36(3), 79-99.
- <https://doi.org/10.18612/cnujes.2015.36.3.79>
 허난설 (2016). 초등 교사의 직무스트레스와 소진과의 관계에서 직업정체성의 조절효과. *열린교육연구*, 24(1), 253-274.
- <https://doi.org/10.18230/tjye.2016.24.1.253>
 Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the

- organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>
- Ayşegül, O., & Balçıklı, C. (2021). Autonomy for ourselves: Development and validation of Teachers' Professional Autonomy Questionnaire (TEPAQ). *Journal of Education for Teaching* 47(4), 1-18.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1927681>
- Breen, M. P., & Mann, S. J. (1997). Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 132-149). London: Longman.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Method*, 1(1), 16-29.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). What is the self in self-directed learning? Findings from recent motivational research. In G. A. Straka (Ed.), *Conceptions of self-directed learning* (pp. 75-92). New York, Munchen-Berlin: Waxmann.
- Furr, R. M., & Bacharach, V. R. (2014). *Psychometrics: An introduction*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Gable, R. K., & Wolf, M. B. (1993). *Instrument development in the affective domain: Measuring attitudes and values in corporate and school settings*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Hair, J. E., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1995). *Multivariate data analysis* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kennedy, M. (2016). 'How does professional development improve teaching?'. *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980.
<https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Lamb, T. E., & Simpson, M. (2003). Escaping from the treadmill: Practitioner research and professional autonomy. *Language Learning Journal*, 28(1), 55-63.
<https://doi.org/10.1080/09571730385200211>
- Loehlin, J. C. (2004). *Latent variable models* (4th ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- OECD. (2020). *TALS 2018 results* (Volume II): *Teachers and school leaders as valued professionals*. Paris: TALIS, OECD publishing.
<https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Ormond, B. M. (2017). Curriculum decisions - The challenges of teacher autonomy over knowledge selection for history. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 599-619.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1149225>
- Pearson, L. C., & Hall, B. C. (1993). Initial construct validation of the Teaching Autonomy Scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-177.
<https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941155>
- Peters, J. (2004). Teachers engaging in action research: Challenging some assumptions. *Educational Action Research*, 12(4), 535-556.
<https://doi.org/10.1080/09650790400200267>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000).

- Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sims, S. (2017). *TALIS 2013: Working conditions, teacher job satisfaction and retention* [online]. Retrieved November 18, 2019, from <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-in-secondary-schools-evidence-from-talis-2013>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education* 67, 302-315. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.021>
- Worth, J., & Van den Brande, J. (2020). *Teacher autonomy: How does it relate to job satisfaction and retention?*. Slough: NFER.
- Xu, H. (2015). The development of teacher autonomy in collaborative lesson preparation: A multiple-case study of EFL teachers in China. *System* 52, 139-148. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.05.007>

1 차원고접수 : 2022. 01. 10.
수정원고접수 : 2022. 02. 14.
최종게재결정 : 2022. 03. 23.

Validation of the Teachers' Professional Autonomy Questionnaire: Elementary School Teachers

So, Yeon-Hee

Dept. of Education, Kyungnam University

This study analyzes and validates the teachers' professional autonomy questionnaire (TPAQ) in South Korea. To examine the construct validity of the TPAQ, we surveyed 235 elementary school teachers. For the data analysis method, Pearson correlation analysis, exploratory factor analysis (EFA), and confirmatory factor analysis (CFA) were conducted for construct validity. The results revealed the model of TPAQ, which is composed of five factors (internal drives and motives, capability, collaboration with colleagues, time management, and external drives and motives) and 25 items were identified to be appropriate in accordance with the goodness-of-fit index. The correlation coefficient between the five factors also showed statistical significance. Pearson correlation analyses between teachers' professional autonomy, school organizational commitment, and teacher self-efficacy were performed for criterion validity. Results displayed that subfactors of teachers' professional autonomy have a positive correlational coefficient with the subfactors of school organizational commitment and teacher self-efficacy, except for external drives and motives, which showed a relatively low correlational coefficient. Thus, criterion validity was confirmed. Based on the results, we suggest that various strategies of TPAQ can be used in elementary school organizations and elementary school teacher education programs.

Keywords: teachers' professional autonomy questionnaire (TPAQ), school organizational commitment, teacher self-efficacy, elementary school teacher