



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사 학위논문

교사학습공동체 활동이 사회과  
교사의 수업 전문성에 미치는 영향

- 공동체 활성화 수준과  
구성원의 자발성을 중심으로 -

The Effects of Teacher Learning  
Community Activities on Teaching  
Expertise of Social Studies Teachers  
- Focused on the Level of Community Activation  
and the Spontaneity of Members -

2023년 2월

서울대학교 대학원  
사회교육과 일반사회전공  
조 수 진

교사학습공동체 활동이 사회과  
교사의 수업 전문성에 미치는 영향

- 공동체 활성화 수준과  
구성원의 자발성을 중심으로 -

지도교수 모 경 환

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함  
2022년 10월

서울대학교 대학원  
사회교육과 일반사회전공  
조 수 진

조수진의 석사 학위논문을 인준함  
2022년 12월

위 원 장 \_\_\_\_\_ (인)

부위원장 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)

## 국문초록

최근 교사의 전문성을 개발하기 위한 방법으로 교사학습공동체가 주목받고 있다. 교사학습공동체란 ‘학생 학습 증진이라는 공동의 가치와 비전을 가지고 탐구를 위해 서로 협력하고 반성적으로 실천하는 교사 집단’을 말한다. 국내외의 많은 선행 연구에서는 교사학습공동체가 교사의 전문성을 신장하고 학생의 학습 활동을 개선하는 데에 기여한다고 보고하고 있다. 우리나라에서는 교사학습공동체 정책으로 인하여 교사학습공동체의 운영이 상당히 일반화되었다. 교육청 주도의 정책 추진으로 인하여 국내의 많은 연구자들은 교사학습공동체 운영에서 구성원의 자발성이 필수적이라고 주장한다. 그런데 일부 학자들은 교사학습공동체 활동에 있어 교사들의 자발적인 참여가 반드시 전제가 되는 것은 아니라고 설명하기도 한다. 이에 우리나라에서 교사학습공동체의 운영이 강제성을 띤 정책 집행으로 인하여 일반화되었다는 점을 고려한다면, 교사학습공동체의 활동에서 구성원의 자발적 참여 정도가 가지는 의의를 파악할 필요가 있다.

사회과는 다른 교과와는 달리 그 성격과 목표, 내용 등이 본질적으로 논쟁적이고, 시대적 변화와 사회적 요구에 민감하며, 다양한 학문적 배경을 지닌 학습 내용으로 통합되어 구성되어 있다는 특징이 있다. 따라서 사회 교사는 사회 교과의 성격과 목표 등에 대한 명확한 이해를 바탕으로 끊임없이 변화하는 사회 현상을 수업에 반영해야 하며, 사회 교과군 내의 타 전공 영역에 대한 내용 지식 및 교수·학습 방법 등을 습득하기 위해서 보다 높은 수업 전문성이 요구된다. 그런데 교수·학습 체제가 교과별로 운영되는 중등학교에서 같은 교과나 동일한 전공의 사회과 교사를 여러 명 만나기가 쉽지 않다. 따라서 사회과 교사들이 사회 수업이라는 공동의 관심을 가지고 협력하고 탐구하는 교사학습공동체 활동이 사회과 수업의 전문성을 신장하는 데 긍정적인 영향을 줄 것으로 기대할 수 있다.

이에 본 연구에서는 사회과 관련 교사학습공동체가 활발하게 기능하

고, 교사학습공동체에 참여하고 있는 사회과 교사들의 자발성이 사회과 수업 전문성에 유의미한 영향을 미칠 것으로 가정하고, 다음과 같은 연구 가설을 설정하였다.

**<가설 1>** 교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 수업 전문성이 높을 것이다.

**하위 가설 1-1.** 교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 기본 지식과 능력 수준이 높을 것이다.

**하위 가설 1-2.** 교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 수업 기획 능력 수준이 높을 것이다.

**하위 가설 1-3.** 교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 수업 실행 능력 수준이 높을 것이다.

**하위 가설 1-4.** 교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 전문성 제고 노력 수준이 높을 것이다.

**<가설 2>** 교사학습공동체에 참여하는 사회과 교사의 자발적 참여 정도가 높을수록 수업 전문성이 높을 것이다.

**하위 가설 2-1.** 교사학습공동체에 참여하는 사회과 교사의 자발적 참여 정도가 높을수록 사회과 교사의 기본 지식과 능력 수준이 높을 것이다.

**하위 가설 2-2.** 교사학습공동체에 참여하는 사회과 교사의 자발적 참여 정도가 높을수록 사회과 교사의 수업 기획 능력 수준이 높을 것이다.

**하위 가설 2-3.** 교사학습공동체에 참여하는 사회과 교사의 자발적 참여 정도가 높을수록 사회과 교사의 수업 실행 능력 수준이 높을 것이다.

**하위 가설 2-4.** 교사학습공동체에 참여하는 사회과 교사의 자발적 참여 정도가 높을수록 사회과 교사의 전문성 제고 노력 수준이 높을 것이다.

위와 같은 가설을 검증하기 위하여 서울특별시 및 경기도에 근무하면서 교사학습공동체에서 활동 중인 중·고등학교 사회과 교사 230명을 대상으로 설문 조사를 실시하였다. 본 연구의 설문 조사에 참여한 교사들은 편의 표집 방법으로 모집되었으며, 통계 분석에서는 불성실하게 응답한 3부를 제외한 총 227부의 사례를 이용하였다.

본 연구의 다중 회귀 분석 결과, <가설 1>인 ‘교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 수업 전문성이 높을 것이다.’는  $p < 0.001$  수준에서 채택되었지만, <가설 2>의 ‘교사학습공동체에 참여하는 사회과 교사의 자발적 참여 정도가 높을수록 수업 전문성이 높을 것이다.’는 채택되지 않았다. 통계적으로 유의미한 <가설 1>의 하위 가설을 다시 검증한 결과, 하위 가설 1-1, 1-2, 1-3, 1-4 는 모두  $p < 0.001$  수준에서 채택되었다.

본 연구의 분석 결과를 바탕으로 다음과 같은 결론을 도출하였다.

첫째, 중·고등학교 사회과 교사들이 속한 교사학습공동체의 활성화 수준이 사회과 수업 전문성에 미치는 영향은 통계적으로 유의미하였다. 또한 교사학습공동체의 활성화 수준이 사회과 수업 전문성에 미치는 영향을 검증한 결과, 수업 실행 능력의 설명력이 가장 높았고, 수업 기획 능력의 설명력이 가장 낮았다. 이에 우리나라의 정책적 교사학습공동체가 수업 준비부터 실행 및 반성·평가에 이르기까지 수업 전체를 이해할 수 있는 능력을 향상하기 위한 방향으로 운영될 필요가 있다. 특히, 사회과 관련 교사학습공동체를 내실 있게 운영하기 위해서는 사회과 교사가 시민성 함양이라는 사회과의 목적을 바탕으로 수업을 기획 및 실행하고, 그 목적에 비추어 수업을 반성 및 개선하기 위한 다양한 프로그램을 마련해야 할 것이다.

둘째, 본 연구에서 사회과의 수업 전문성 신장에 구성원의 자발적 참여 정도가 미치는 영향이 유의미하지 않다는 결과가 나왔다고 하여 교사학습공동체에 있어서 구성원의 자발성이 중요하지 않다고 판단해서는 안 된다. 정책 실행자들은 자발성과 강제성이라는 양가적 성격을 가진 우리나라만의 독특한 교사학습공동체를 바르게 이해할 필요가 있다. 교사학

습공동체에 교사들의 참여를 유도하기 위해서는 연수 이수 시간이나 학점 인정 등과 같은 외적인 동기에만 의존하는 방식에서 벗어나야 한다. 교사들이 내적 동기에 의해 교사학습공동체에 자발적으로 참여할 수 있는 실질적인 방안을 탐색할 필요가 있다.

셋째, 오늘날에는 교육청 정책으로 인하여 학교 현장에 교사학습공동체 운영이 상당히 일반화되어 있다. 교사학습공동체는 본래 학생 학습 강조, 교사 협력을 통해 수업 전문성을 신장하는 것을 목적으로 한다. 이에 따라 교육청에서도 교사학습공동체 정책의 주요 목표를 ‘수업 개선을 통한 학교의 변화’로 제시하고 있다. 하지만 실제로는 기초 학력, 독서 교육, 인성 교육 등과 같은 다양한 목표를 함께 선정하고 있는 실정이다. 이는 최근 유행처럼 확산된 교사학습공동체를 마치 온갖 교육 문제를 모두 해결하는 ‘만병통치약’인 것처럼 여기고 있기 때문이다. 교사학습공동체를 활용한 교육 정책이 과도하게 추진될 경우, 교사학습공동체의 실질적인 운영 주체인 교사가 소진하는 문제가 발생할 수 있다. 이에 교사학습공동체에 실제 참여하고 있는 교사들에게 활동 목표와 방향 등을 자율적으로 설정하게 하여 교사학습공동체가 본래의 취지에 맞게 운영될 수 있도록 지원해야 할 것이다.

**주요어** : 교사학습공동체, 사회과 교사, 사회과 수업 전문성, 공동체  
활성화 수준, 구성원의 자발성

**학 번** : 2021-29648

# 목 차

I. 서론 .....	1
1. 연구의 필요성과 목적 .....	1
2. 연구 문제 .....	7
3. 연구의 의의 및 한계 .....	8
II. 이론적 배경 .....	12
1. 교사의 수업 전문성 .....	12
1) 교사 전문성에 대한 논의 .....	12
2) 수업 전문성의 의미와 영역 .....	15
3) 사회과 교사의 수업 전문성 .....	18
2. 교사학습공동체 활동 .....	22
1) 교사학습공동체의 개념과 속성 .....	22
2) 교사학습공동체의 의의 .....	27
3) 교사학습공동체의 활성화 수준 .....	33
4) 교사학습공동체 구성원의 자발성 .....	35
3. 교사학습공동체 활동과 사회과 수업 전문성 .....	38
4. 선행 연구 검토 .....	45
III. 연구 설계 .....	49
1. 연구 가설 및 모형 .....	49
1) 연구 가설 .....	49
2) 연구 모형 .....	51
2. 연구 변인 .....	52
1) 종속 변인 .....	52
2) 독립 변인 .....	53
3) 통제 변인 .....	53



3. 연구 대상 및 표집 방법 .....	55
4. 측정 도구 .....	58
5. 자료 분석 방법 .....	62
<b>IV. 연구 결과 .....</b>	<b>68</b>
1. 연구 대상자의 일반적 특성 .....	68
2. 연구 변인의 기술 통계 .....	71
3. 연구 대상자의 일반적 특성에 따른 연구 변인 분석 ...	74
1) 사회과 교사의 일반적 특성에 따른 수업 전문성의 차이 ...	74
2) 사회과 교사의 일반적 특성에 따른 교사학습공동체 활성화 수준 인식 차이 .....	76
3) 사회과 교사의 일반적 특성에 따른 교사학습공동체의 자발적 참여 정도 차이 .....	79
4. 연구 변인의 상관관계 .....	82
5. 교사학습공동체의 활성화 수준과 구성원의 자발적 참여 정도가 사회과 수업 전문성에 미치는 영향 .....	84
1) 교사학습공동체의 활성화 수준과 사회 교사의 자발적 참여 정도가 수업 전문성에 미치는 영향 .....	84
2) 교사학습공동체의 활성화 수준이 사회과 교사의 수업 전문성의 하위 요인에 미치는 영향 .....	86
<b>V. 연구 결론 .....</b>	<b>93</b>
1. 연구 요약 .....	93
2. 연구 논의 .....	97
3. 제언 .....	103
<b>참고문헌 .....</b>	<b>106</b>
<b>부록 .....</b>	<b>117</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>125</b>

## 표 목 차

<표 1> 시기별 교사 전문성 연구 .....	13
<표 2> 수업 전문성 기준 .....	17
<표 3> 사회과 수업 전문성(평가) 기준 .....	20
<표 4> 교사학습공동체의 속성 .....	24
<표 5> 교사학습공동체 활성화 수준 측정 문항 .....	33
<표 6> 사회과 수업 전문성 측정 문항 구성 .....	58
<표 7> 교사학습공동체 활성화 수준 측정 문항 구성 .....	59
<표 8> 설문지의 구성 및 신뢰도 .....	61
<표 9> 연구 대상자의 일반적 특성 .....	69
<표 10> 연구 변인의 기술 통계 .....	71
<표 11> 자발적 참여 정도의 하위 문항에 대한 기술 통계 .....	73
<표 12> 연구 대상의 일반적 특성에 따른 사회과 수업 전문성 차이 .....	74
<표 13> 연구 대상의 일반적 특성에 따른 교사학습공동체 활성화 수준 인식 차이 .....	76
<표 14> 연구 대상의 일반적 특성에 따른 자발적 참여 정도 차이 .....	79
<표 15> 연구 변인 간의 상관관계 .....	82
<표 16> 연구 변인의 하위 요인 간의 상관관계 .....	83
<표 17> 연구 가설의 회귀 분석 결과 .....	85
<표 18> 교사학습공동체 활성화 수준이 기본 지식과 능력에 미치는 영향 .....	87

<표 19> 교사학습공동체 활성화 수준이 수업 기획 능력에 미치는 영향 .....	88
<표 20> 교사학습공동체 활성화 수준이 수업 실행 능력에 미치는 영향 .....	90
<표 21> 교사학습공동체 활성화 수준이 전문성 제고 노력에 미치는 영향 .....	91
<표 22> 연구 가설의 회귀 분석 요약 결과 .....	95

## 그림 목 차

<그림 1> 교사학습공동체 활동을 통한 교사 전문성의 신장 과정 .....	32
<그림 2> 연구 모형 .....	51

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성과 목적

코로나바이러스감염증-19(이하 코로나 19) 대유행이라는 사상 초유의 사태는 전 세계적으로 정치, 경제, 사회, 문화는 물론이고 교육 분야에도 큰 영향을 미치고 있다. 디지털 교과서 제작, 스마트 교실 구축, 블렌디드 러닝<sup>1)</sup> 도입 등 지난 이십여 년 간 교실 수업을 쇄신하기 위하여 정책적인 노력이 지속되었지만, 정작 학교 현장에서 직접 체감할 수 있는 커다란 변화는 없었다. 그런데 코로나 19의 발발로 인해 단지 몇 개월 만에 학교의 수업 양상이 완전히 달라졌다. 서책형 교과서와 함께 전자교과서를 사용하고, 온라인 플랫폼을 기반으로 원격 수업이 가능해지면서 블렌디드 수업이 일상화되어 버린 것이다(조수진, 2022: 1-2). 이에 어떤 이들은 코로나 19로 인해 미래 교육이 앞당겨졌다고 이야기한다. 여기서 말하는 미래 교육이란 교육에 과학 기술을 적용하는 것, 즉 원격 수업의 전면적인 도입을 의미한다(남미자, 2020: 111).

하지만 2020년부터 시작된 온라인 수업은 코로나 19 감염의 위험성이 높은 대면 수업을 대신하여 임시방편으로 마련된 것이었다. 국가 수준에서 충분한 검토 없이 원격 수업의 도입을 결정하였기 때문에 교실에서 무엇을 가르치고 배울 것인지에 대한 논의는 사라진 채 교육의 내용이 아닌 방법에만 관심을 갖게 되었다(남미자, 2020: 111). 이로 인하여 수업 결손 및 학생 관리 미흡, 교육 내용의 질 저하, 학습 격차 발생 등과

---

1) 블렌디드 러닝(Blended Learning)은 교육의 효과성과 효율성을 높이기 위해 다양한 수업 환경과 기법 등을 통합하여 수업에 활용하는 것으로 혼합형 학습이라고도 한다. 블렌디드 러닝에서는 온라인 수업과 오프라인 수업의 연계가 가능하고, 원격 수업 내에서도 콘텐츠 활용 수업, 과제 수행형 원격 수업, 실시간 쌍방향 수업 등과 같은 다양한 수업을 혼합하는 형태 등으로도 구현될 수 있다(교육부, 2020: 5-6; Singh & Reed, 2001: 1-2).

같은 다양한 문제가 나타났다(박상민·정성수, 2021: 2). 이에 학교 교육의 정상화 및 내실화를 위한 실질적인 해결책을 모색해야 한다는 요구가 그 어느 때보다도 높은 시기이다. 코로나 19 상황으로 인해 변화된 교육 환경에 적응하고, 공교육을 실속 있게 운영하기 위해서는 블렌디드 러닝에 대한 정책 보완, 원격 수업의 안정적 운영을 위한 통합 플랫폼 및 인프라 구축 등과 같은 다양한 대책을 강구하여야 한다(장혜승, 2020: 111-112; 박상민·정성수, 2021: 19-20). 이와 더불어 학교 교육의 핵심이면서 기본이 되는 활동인 수업의 질을 더욱 높이기 위한 노력도 해야 할 것이다. 이를 위해서는 학교에서 수업을 직접 담당하고 있는 교사의 전문성을 신장하기 위한 방안도 마련할 필요가 있다.

교사의 전문성을 개발하기 위한 방법으로는 교육청 및 학교 단위에서 이루어지는 장학과 연수가 대표적이다. 그러나 장학은 행정적 업무 처리나 관리를 중심으로 권위주의적으로 이루어지기 때문에 수업 개선이라는 궁극적인 목표를 달성하는데 한계가 있다(모경환·박영석, 2004: 81). 그리고 연수는 학교 현장과 괴리된 내용을 일방적으로 전달하여 교사들의 수업 전문성을 높이는 데 직접적인 도움을 제공하지 못한다는 문제가 있다(진동섭, 1993: 144). 이에 교사의 전문성을 개발하기 위한 전통적인 방법인 장학이나 연수의 한계를 극복하기 위한 대안으로서 근래 들어 교사학습공동체가 주목받고 있다. 미국을 비롯한 서구에서는 교직 사회에 만연한 개인주의와 고립화된 문화를 개선하고 비효율적인 연수의 대안으로서 전문적학습공동체(Professional Learning Communities)<sup>2)</sup>가 제안되었다(곽영순·김종윤, 2016: 180). 미국에서는 1990년대부터 전문적학습

---

2) 전문적학습공동체는 주로 국외에서 사용되는 명칭이며, 국내에서는 전문적학습공동체를 교사학습공동체(Teacher Learning Community)로 지칭한다. 국외에서 사용되는 전문적학습공동체라는 용어에는 교사들의 ‘학습’을 바탕으로 집단적으로 전문성을 개발하여 학생의 학업 성취도를 높이고 학교를 개선한다는 뜻이 담겨 있다. 하지만 이러한 전문적학습공동체라는 개념이 국내로 유입되면서 교사의 ‘집단적 전문성과 공동체성’을 통해 교육의 혁신을 불러일으킨다는 뜻으로 널리 사용되게 되면서 교사학습공동체라는 명칭으로 변화하게 되었다(곽영순·김종윤, 2016: 181-182).

공동체(PLCs) 운동이 확산되기 시작했으며, PLCs에 소속된 교사들은 학생의 학습 문화를 바꾸기 위해 함께 협력하면서 교사 전문성을 개발하고 있다(Beal & Bolick, 2013: 71). 이와 같이 국외에서 이론적으로 시작된 전문적학습공동체 개념은 그대로 국내에 도입되었다(곽영순·김중윤, 2016: 181). 우리나라에서는 2000년대에 들어서 혁신 학교 정책이 도입되면서 교사학습공동체에 대한 학술적인 논의가 증가하고 있다(박다운, 2019: 30).

국내외 연구에서는 공통적으로 교사학습공동체가 학생의 학습 활동을 개선하고 교사의 전문성을 신장한다고 보고하고 있다. 우선 국외 연구를 살펴보면, 여러 학자들이 교사학습공동체가 학생 학습 결과에 체계적이며 긍정적인 영향을 미친다는 연구 결과를 발표하였다(Lee & Smith, 1996; Louis & Marks, 1998; McLaughlin & Talbert, 2001; Anderson & Togneri, 2002; Bolam et al., 2005). 또한 교사들이 교사학습공동체 활동을 통해 공동의 비전과 목표를 가지고 동료와 협력하여 학습하고 실천하는 과정에서 학교 교육 활동이 개선되고 교사의 전문성이 신장된다고 주장한다(Dilworth & Imig, 1995; Newmann, 1996b; Bryk & Driscoll, 1998; McLaughlin & Talbert 2001).

국내에서도 교사학습공동체 활동이 교사의 전문성 향상에 직접적인 영향을 준다는 연구 결과(김경은, 2010; 김남수, 2013; 한국교육과정평가원, 2013; 박동환·조현희, 2019)가 다수 존재한다. 또한 송경오·정지선(2008), 박동환·조현희(2019) 등은 양적 연구를 통해 교사학습공동체가 교과 내용 구성 능력 및 수업 기술 등과 같은 교사 전문성의 인지적 측면뿐만 아니라 교직원 및 태도, 헌신 등과 같은 정의적 측면에도 영향을 미친다는 것을 검증하기도 하였다.

우리나라에서는 교사학습공동체 정책이 실시되기 전부터 교사들이 수업 연구회, 교과 교사 모임 등의 형태로 교사학습공동체를 자율적으로 운영해오고 있었다. 그러다가 경기도교육청이 2009년에 혁신 학교 정책을 도입하였고, 이후 2014년부터 교사학습공동체 정책을 본격적으로 시행하기 시작하였다(이수민·김경식, 2020: 148). 혁신 학교란 ‘학교의 다양한 구성원의 참여와 협력을 바탕으로 학교 교육의 변화와 개선을 추구

하여 학생들을 위해 교육적 성과를 높이는 학교'로 정의된다(최민석·박수정, 2019: 1080). 혁신 학교에서는 교사의 전문성이 단위 학교를 변화시킬 혁신의 원천이라고 생각하기 때문에, 그 핵심적인 운영 원리로 교사 전문성 신장에 긍정적인 영향을 끼치는 교사학습공동체를 전면에 내세우고 있다(김소영·이승호, 2022: 92). 이후 혁신 학교 정책이 전국적으로 확대되면서 각 시·도 교육청에서는 혁신 학교 정책과 맞물려 교사학습공동체를 지원하는 각종 정책이 개발 및 실시되고 있다(최민석·박수정, 2019: 1080; 김소영·이승호, 2022: 90). 주요 시·도 교육청의 교사학습공동체 정책에 이어 2016년부터 교육부도 교사학습공동체를 제도적으로 지원하기 시작하였다(정바울·이승호, 2017: 188).

이와 같이 교육부나 교육청의 정책으로 인하여 오늘날의 교육 현장에서는 교사학습공동체가 그 어느 때보다도 활성화되고 있다. 전국 17개 시·도 교육청에서 모두 교사학습공동체의 운영을 주요 업무로 명시하고 있다는 것에서 우리나라의 교육 현장에서 교사학습공동체 운영이 상당히 일반화되었다는 사실을 알 수 있다(최민석·박수정, 2019: 1089). 하지만 아직도 교사학습공동체를 교육공동체나 학교공동체 등으로 지칭하거나 기존에도 존재했던 동료 장학이나 지구별 장학, 협의회, 동호회 등과 같은 조직으로 보는 경우가 있다(맹재숙·박수정, 2018: 168). 이처럼 거의 모든 학교에서 교사학습공동체가 운영되고 있지만, 교사학습공동체의 개념과 특징에 대한 이해가 부족하여 교사학습공동체를 정기적으로 이루어지는 단순한 교사들의 모임쯤으로 인식하는 경향이 있는 것이다. 또한 실제 교사들은 교사학습공동체를 지원하기 위한 다양한 프로그램을 새로운 형태의 학습공동체 활동으로 인식하지 못한 채, 강제적 또는 반자발적으로 교사학습공동체에 참여하고 있는 실정이다(오찬숙, 2016: 299).

송경오·정지선(2008)은 교사들이 자발적으로 운영하는 교사학습공동체가 수업 내용 지식 및 기술 등과 같은 교사 전문성의 인지적 측면뿐만 아니라 교직에 대한 긍정적 태도 및 가치관 등의 정의적 측면에서도 유의미한 영향을 미치고 있음을 양적 연구를 통해서 밝혀내었다. 반면 학교 내에서 의무적으로 구성되는 교과 연구회는 교사 전문성 신장에 통계

적으로 유의미한 영향을 미치지 않았다고 분석하였다. 이에 정책적으로 진행되는 교사 연구 모임이 교사들의 자발성에 기반을 두기보다는 형식적으로 운영되고 있기 때문에 교사들에게 유의미한 학습 기회를 제공하지 못하고 있지는 않은지를 검토해보아야 한다고 제안하였다. 서경혜(2009)는 교사학습공동체의 핵심적인 역할은 교사의 전문성을 개발하는 것이며, 교사학습공동체 활동을 통해 협력적으로 전문성을 신장하기 위해서는 교사들의 자발적인 참여가 전제되어야 한다고 주장하였다. 반면, 오찬숙(2014)과 김민조 외(2016)는 사례 연구를 통해서 교사학습공동체에 반강제적 또는 비자발적으로 참여했던 교사들이 협력적인 학습 과정에서 호의적인 태도로 변하거나 교사 전문성의 신장에 대해 긍정적인 확신을 얻었다고 밝힌 바 있다. 이는 구성원의 자발적 참여가 교사학습공동체 활동에 반드시 전제가 되는 것은 아니라는 점을 시사하기도 한다(김지현·박수정, 2018: 954).

이처럼 여러 선행 연구에서는 교사학습공동체 활동이 교사의 전문성을 신장하는 데 영향을 주고 있다는 데에는 이견을 보이고 있지 않고 있다. 하지만 교사학습공동체 정책이 실시된 이후에 실제 우리나라의 교육 현장에서 실시되고 있는 교사학습공동체가 그 개념과 속성에 맞게 충실하게 구성 및 운영되고 있는지, 교사학습공동체가 제대로 기능하기 위해서 교사의 자발적 참여 정도가 유의미한 영향을 미치는지에 대한 양적 연구를 찾아보기 힘들었다.

한편, 중·고등학교의 교수·학습 체제는 전공 교과별로 운영되고 있기 때문에 한 학교에서 같은 전공의 사회과 교사들을 여러 명 만나기가 쉽지 않다. 특히, 사회과에는 다양한 학문적 배경을 가진 내용들이 통합되어 있어, 사회과 교사는 성격이 다른 학습 내용을 가르쳐야 되는 경우가 많다. 따라서 사회과 교사는 일반사회, 지리 등의 다양한 학습 내용을 종합적으로 재구성하고, 사회 교과 내의 다른 전공 영역의 지식 및 교수·학습 방법 등을 습득하기 위해서 꾸준히 노력할 필요가 있다. 이에 같은 교과를 가르치거나 동일한 학과를 전공한 사회 교사들이 사회 수업이라는 공통의 관심 영역에 대해 함께 탐구하는 교사학습공동체 활동이



중등학교 사회과 교사의 수업 전문성을 높이는 데 긍정적인 기능을 할 것으로 기대할 수 있다.

정민희(2013: 23)는 교사학습공동체와 관련한 문헌을 조사하면서 사회과 관련 교사 연구 모임을 대상으로 하는 선행 연구가 상대적으로 많다는 것을 발견하였다. 이를 통해 교사 협력을 전제로 하는 교사학습공동체 활동이 다른 교과에 비하여 사회과에서 보다 효과적일 것이라고 생각하였다. 박다은(2019)은 양적 연구를 통해서 학교 내 사회과 교사학습공동체가 해당 학교에 소속된 교사의 수업 전문성에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것을 검증하였다. 그리고 수학이나 과학 등과 같은 교과에 비하여 사회과는 교과의 본질과 내용에 대해 논쟁적이기 때문에 교사 협력, 탐구 지향 등을 특징으로 하는 교사학습공동체가 더욱 필요한 교과라고 주장하였다. 이러한 선행 연구를 참고할 때, 현재 우리나라에서 운영되고 있는 학교 안과 밖에서 이루어지는 다양한 교사학습공동체가 사회과 수업 전문성에 실제로 유의미한 영향을 끼치는지를 양적으로 검증해 볼 필요가 있다.

이에 본 연구에서는 국내외 선행 연구 검토를 통해서 교사학습공동체의 핵심적인 속성을 탐색해보고, 그러한 속성을 지닌 교사학습공동체만을 연구 대상으로 삼고자 하였다. 또한 사회과 교사가 인식하는 교사학습공동체의 활성화 수준과 자발적 참여 정도를 살펴보고, 이러한 요인들이 사회과 수업 전문성에 미치는 영향을 양적 연구를 통해 분석하였다. 본 연구를 통해 사회과 교사의 수업 전문성을 신장하기 위한 교사학습공동체의 형성 및 활성화 요인을 파악한다면, 이를 바탕으로 학교 현장에서 사회과 교사들이 참여하여 활동하고 있는 교사학습공동체를 내실 있게 운영하는데 필요한 시사점을 찾을 수 있을 것이다.

## 2. 연구 문제

본 연구에서는 교사학습공동체의 활성화 수준과 사회과 교사의 자발적 참여 정도가 수업 전문성에 미치는 영향을 파악하고자 한다. 이를 위해서 국내외의 다양한 연구 문헌을 고찰하여 교사학습공동체의 기능이 활성화되기 위해 필요한 핵심적인 요건을 추출하고, 교사학습공동체의 활성화에 교사의 자발적 참여가 가지는 의의를 살펴볼 것이다. 이후 교사학습공동체 활성화 수준과 사회과 교사의 자발적 참여 정도, 수업 전문성 간의 관계를 파악하고, 교사학습공동체의 활성화 수준과 구성원의 자발적 참여 정도가 높을수록 사회과 교사들의 수업 전문성도 높게 나타나는지를 측정해 보고자 한다. 이러한 연구의 목적을 달성하기 위해 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 교사학습공동체의 활성화 수준은 사회과 교사의 수업 전문성에 영향을 미치는가?

둘째, 교사학습공동체에 참여하는 사회과 교사의 자발적 참여 정도는 수업 전문성에 영향을 미치는가?

### 3. 연구의 의의 및 한계

본 연구의 목적은 교사학습공동체의 활성화 수준과 사회과 교사의 자발적 참여 정도가 수업 전문성에 미치는 영향을 통계적 기법을 활용하여 파악하는 것이다. 본 연구가 가지는 의의는 다음과 같다.

첫째, 현직 중등학교 사회과 교사들의 교사학습공동체 활동 현황에 대한 다양한 정보를 제공하였다, 교사학습공동체에 대한 인식 및 활동 경험 등을 분석한 선행 연구(박철휘 외, 2017; 신은정·박경애, 2018)는 주로 지역별로 이루어지는 경우가 많은 반면, 특정 교과 교사를 구성원으로 하는 교사학습공동체의 실태를 분석한 연구는 찾아보기 힘들었다. 사회과 교사를 구성원으로 하는 교사학습공동체 활동 현황을 파악한 경우에도 질적 사례 연구(주영미, 2008; 김대훈, 2014)가 거의 대부분을 차지한다. 즉, 사회과 교사가 주로 참여하고 있는 교사학습공동체의 유형이 무엇이며, 어떤 주제로 활동하는지에 대한 통계 자료나 연구 논문이 부재한 실정이다. 본 연구에서는 사회과 교사의 배경 요인으로 성별, 교직 경력, 최종 학위 등을 파악하고자 하였다. 또한 교사학습공동체의 유형을 ‘학교 안’과 ‘학교 밖’으로 구분하고, 그 활동 내용을 ‘사회 교과 교육’, ‘범교과 및 교과 융합’, ‘기타 영역’으로 나누었다. 이에 따라서 사회과 교사의 다양한 배경 요인에 따른 교사학습공동체 활동 현황을 통계적으로 분석하였다. 이를 통해 연구 대상자의 일반적인 특성과 그에 따른 교사학습공동체의 활성화 수준 및 자발적 참여 정도 차이 등과 같은 다양한 정보를 얻을 수 있었다. 이에 본 연구의 분석 결과가 향후 교사학습공동체의 개선과 발전 방향 등에 대한 체계적인 고찰이 이루어지는 데 바탕이 되는 기초 자료로 활용될 수 있을 것으로 기대한다.

둘째, 사회과 교사들로 구성된 교사학습공동체 활동이 사회과 수업 전문성에 미치는 영향을 실증적으로 검증하였다. 특히, 교사학습공동체 활동이 사회과 수업 전문성의 각 영역, 즉 ‘기본 지식과 능력’, ‘수업 기획 능력’, ‘수업 실행 능력’, ‘전문성 제고 노력’에 미치는 영향을 측정하였다는 점에서 의의가 있다. 교사의 수업 전문성은 수업과 관련된 모든 활동

에서 요구되는 전문적인 지식과 기술이라고 볼 수 있다(김재우, 2014: 56). 즉 교사의 전문성은 단순히 수업 활동 중에만 발휘되는 것이 아니라 수업 활동 전과 후의 과정에서도 요구된다. 한국교육과정평가원(2006c)에서 제시한 수업 전문성의 영역 중 ‘기본 지식과 능력’과 ‘수업 기획 능력’은 수업을 위한 준비 단계, ‘수업 실행 능력’은 실제 수업 실행 단계, ‘전문성 제고 노력’은 수업 활동 이후의 반성 및 평가와 관련이 깊다(김재우, 2014: 18). 따라서 교사학습공동체가 사회과 수업 전문성의 각 하위 영역에 통계적으로 유의미한 영향을 미치는지를 파악함으로써 교사학습공동체 활동과 사회과 수업 전문성의 관계를 보다 체계적으로 살펴볼 수 있었다.

셋째, 교사학습공동체 구성원의 자발적 참여 정도가 수업 전문성에 미치는 영향을 통계를 기반으로 분석하였다. 이수민·김경식(2020: 164)에 따르면, 국외 연구에서는 교사학습공동체의 속성으로 ‘구성원의 자발적 참여’가 제시된 바가 없지만, 국내 연구에서는 혁신 학교 정책이 등장한 이후부터 ‘자발성’이 언급되기 시작하였다. 우리나라에서 교사학습공동체의 운영이 강제성을 띤 정책 집행으로 인하여 일반화되었다는 점을 고려한다면 교사학습공동체의 활동에서 구성원의 자발적 참여 정도가 가지는 의의를 파악할 필요가 있다. 교사학습공동체와 관련된 선행 연구를 살펴보면, 교사학습공동체에 교사가 비자발적으로 참여한 사례를 제시한 연구(김민조 외, 2016; 윤정 외, 2016)보다 자신의 의지에 따라서 자발적으로 가입하여 활동한 사례를 보고한 연구(김송자 외, 2013; 오찬숙, 2016; 박채원, 2017)가 더욱 많았다. 그러나 이러한 선행 연구들은 주로 질적 연구로 이루어져 교사학습공동체 활동과 구성원의 자발적 참여 정도와의 관계를 양적으로 분석하지는 못하였다. 이에 본 연구가 교사학습공동체 구성원의 자발적 참여 정도와 수업 전문성 간의 관계를 실증적으로 검증하였다는 데 의의가 있다.

본 연구가 이와 같은 의의를 가지고 있음에도 불구하고 다음과 같은 한계를 지닌다.

첫째, 본 연구에서는 사회과 교사의 수업 전문성에 영향을 미칠 수 있

는 교사학습공동체 활성화 수준과 구성원의 자발적 참여 정도 이외의 다른 변인들에 대한 완벽한 통제가 이루어졌다고 보기 어렵다. 교사의 수업 전문성 신장에는 다양한 요인들이 영향을 미칠 수 있다. 예를 들어, 교사가 각종 기관의 연수에 참여하거나 대학원에 진학하는 등 개인적으로 수업 전문성을 향상하기 위해 노력할 수 있을 것이다. 이러한 문제점을 보완하기 위해서 여러 선행 연구 검토를 통해 본 연구에서는 교사의 수업 전문성에 영향을 미칠 수 있는 성별, 교직 경력, 최종 학위, 교과 수업 관련 연수 이수 시간을 통제 변인으로 설정하였다.

둘째, 교사의 수업 전문성을 측정하기 위해 활용된 자기 보고 형식의 설문 조사 방법은 왜곡될 가능성이 있다. 교사들은 자신의 수업 전문성에 대해 객관적으로 판단하기 보다는 사회적으로 바람직하게 생각하는 방향으로 응답할 수 있기 때문이다. 하지만 여러 선행 연구(Burstein et al., 1995: 33-34, 46; Mayer, 1999: 39, 42-43)에서 자기 평가를 통해 수집된 자료가 타당성과 신뢰성이 확보되었다고 보고되어 왔다. 이를 근거로 하여 그동안 자기 보고 형식의 설문지가 교사 전문성을 측정하기 위한 주요 측정 도구로 활용되어 왔다는 점에서 본 연구에서도 자기 평가 방식을 활용하였다.

셋째, 연구 대상으로 서울특별시와 경기도에서 근무하고 있는 중·고등학교 사회과 교사들을 선정하였기 때문에 모집단의 대표성을 온전히 확보하기 어렵다. 이에 따라 본 연구의 결과를 전국의 사회과 교사들에게 확대·적용하는 데에는 한계가 있다. 경기도교육청은 2014년에 교사학습공동체 정책을 가장 먼저 시행하였고, 서울특별시교육청은 2016년부터 관내 모든 학교에 교사학습공동체를 1개 이상 구성하도록 하였다. 이후 경기도교육청과 서울특별시교육청에서는 교사학습공동체의 날 마련, 교사학습공동체 활동의 직무 연수 인정, 교사학습공동체 유형의 다양화 등과 같은 각종 정책을 추진하고 있다(박다운, 2019: 2-3; 최민석·박수정, 2019: 1078, 1088-1090, 1092). 이에 따라 서울특별시교육청과 경기도교육청은 다른 지역의 시·도 교육청에 비해서 교사학습공동체 정책을 적극적으로 시행하고 있다고 가정할 수 있다. 이는 곧 서울특별시교육청

과 경기도교육청의 관할 지역에 소속된 중·고등학교 교사들이 교사학습 공동체 정책의 취지를 알고 그에 맞게 교사학습공동체를 운영하고 있을 가능성이 크다고 볼 수 있다. 이에 교사학습공동체의 개념과 특성에 대한 이해 수준이 상대적으로 높은 서울특별시와 경기도 지역의 교사들을 대상으로 설문 조사를 진행한 것이 본 연구가 설정한 연구 문제를 탐구하는 데에 보다 효과적으로 작용하였을 것이라고 판단된다.

## Ⅱ. 이론적 배경

### 1. 교사의 수업 전문성

#### 1) 교사 전문성에 대한 논의

1966년 프랑스 파리 정부 간 특별회의에서 채택된 ILO와 UNESCO의 ‘교사의 지위에 관한 권고(recommendation concerning the status of teachers)’에 따르면, 교직은 전문직으로서의 지위를 가지며, 교사는 엄격하고 지속적인 연구를 통해서 전문적인 지식과 특별한 기술을 획득하고 유지할 필요가 있다(UNESCO, 2007: 382-401). Dewey(1937)는 교사가 학생들을 대상으로 하는 섬세하고 어려운 교육 활동을 하기 위해서는 가능한 많은 자극과 영감이 필요하다는 점을 제시하면서 교직을 전문직으로 이해하였다(Simpson & Stack, 2010: 129). 조영남(2000: 172)은 직무의 독자성과 특수성 등에 비추어 볼 때 교직은 전문직에 해당하며, 교사는 교직을 효율적으로 수행하기 위해서 전문가로서의 자질과 소양을 갖추어야 한다고 주장하였다. 안미화(2005: 283)에 의하면, 한국 표준 직업 분류표에서 교직은 전문직으로 분류되고 있으며, 지식 기반 사회에서 교사는 갈수록 더욱 고도화된 전문성을 요구받고 있다. 이처럼 여러 연구에서 교직을 전문직으로 규정하면서 교사에게 전문성이 필요하다는 점을 강조하고 있다.

OECD(2016: 26)에 따르면, 교사 전문성(teacher professionalism)이란 교사가 효과적인 교육 활동을 실행하는데 필요한 지식, 기술 등과 같은 전문적인 능력을 말한다. 그러나 이와 같은 개념 규정은 매우 추상적이고 포괄적이라고 볼 수 있는데, 이는 학교에서 교사가 하는 일이 매우 복잡하고 역동적인 성격을 가지기 때문이다. 이로 인하여 교육 현장에서 교사가 수행하는 직무나 역할을 어떤 관점에서 보느냐에 따라서 교사 전문성의 내용이 달라질 수 있다.

그동안 교사 전문성에 관한 논의는 교사 효과성 연구, 교과 전문성 연구, 반성적 실천 연구 등으로 진행되어 왔다. 시대별로 이루어진 교사 전문성 연구의 특징과 내용은 <표 1>과 같이 정리할 수 있다.

<표 1> 시기별 교사 전문성 연구(차경수·모경환, 2009: 126)

구분	교사 전문성 정의	교사 전문성 주요 요소	연구 초점
1960년대 이후	교사 효과성	교과 내용, 교육학 지식	교육 목적을 효과적으로 달성하기 위해 필요한 교사의 일반적인 특성 파악
1970년대 후반 이후	교과 전문성	교과 교육학 지식 (교수법적 내용지식 <sup>3)</sup> )	교육과정 상의 교과 내용을 수업 내용으로 전환할 때 활용하는 전문적인 지식 규명
1980년대 이후	반성적 실천	실천적 지식	교사가 성찰을 통해 획득한 이론과 실체가 통합된 실천적 지식의 필요성 주장

1960년대에 이루어진 교사 전문성에 대한 연구는 주로 교사 효과성 연구를 중심으로 진행되었다. 즉 학생의 학업 성취 향상에 영향을 미치는

3) PCK(Pedagogical Content Knowledge)는 ‘교수 내용 지식’(손병노, 1998: 112), ‘내용 교수법 지식’(한국교육과정평가원, 2006b: 66), ‘내용교수지식’(한국교육과정평가원, 2008: 42), ‘교수법적 내용지식’(차경수·모경환, 2009: 126) 등으로 다양하게 번역되고 있다. 오늘날에는 PCK를 일반적으로 ‘교수법적 내용지식’과 ‘내용교수지식’으로 표현하는 경우가 많다. ‘교수법적 내용지식’은 Shulman이 초기에 제안했던 논의를 토대로 내용지식을 학생들의 수준에 맞게 수업 내용으로 전환하는 것으로 보는 관점을 반영한 말이다. ‘내용교수지식’은 Shulman의 영향을 받은 학자들의 연구를 종합하여 교과내용을 지도하는 데 필요한 실제적·방법적인 지식을 강조한 용어이다(이금란, 2014: 12). 본 연구에서는 최근 경향을 반영하여 PCK를 내용교수지식으로 통칭하고자 한다. 다만, <표 1>과 같이 참고 문헌을 인용할 경우에는 원문의 용어를 그대로 제시했으며, 그 경우에도 PCK와 같은 의미로 사용하였다.



데 필요한 교사의 일반적인 특성을 파악하여 교사 전문성을 이루는 주요 요소를 밝히고자 하였다. 그러나 이 시기의 연구는 교과 지식이나 맥락, 학생 특성 등이 고려되지 않았기 때문에 구체적인 교과 내용을 다루는 실제 수업 상황을 무시했다는 비판을 받았다. 이에 따라 1970년대 후반 이후의 교사 전문성 연구는 교육과정 상의 교과 내용을 실제 수업 상황에 적용할 때 활용되는 교과 교사의 전문적인 지식을 파악하는 데 중점을 두었다. 이 시기의 대표적인 연구자인 Shulman(1987)은 교사 효과성 연구의 한계를 극복하기 위해 내용교수지식(PCK: Pedagogical Content Knowledge)을 강조하였다. 내용교수지식(PCK)은 교과내용 지식(CK)과 교육학적 지식(PK)<sup>4)</sup>을 결합한 지식으로, 교사가 특정한 주제나 문제를 다룰 때 학생의 흥미와 수준 등에 맞게 학습 내용을 가르칠 수 있는 가장 효과적인 교수 방법을 결정하는데 필요한 능력이다. 이는 교사가 자신이 담당하는 교과의 특성을 고려하여 교과 내용을 학생들이 이해할 수 있도록 수업 내용으로 변환하는 과정에서 구성되는 교사의 독특한 앎의 방식이라고 할 수 있다(차경수·모경환, 2009: 126-131).

그런데 최근에는 반성적 실천가로서의 교사 역할을 강조하는 연구가 제안되고 있다. Schön(1983)은 교사가 교과 내용을 효과적으로 가르치는 지식의 전달자나 수업의 기술자가 아니라고 생각하였다. 교사는 전문가로서 이론적인 지식과 함께 실천적 지식이 필요한데, 이러한 실천적 지식을 형성하기 위해서는 반성적 사고를 통한 실천이 필요하다고 주장하였다. 즉 교사 전문성은 교사가 실제 수업을 실행하면서 자신의 수업 활동을 관찰하고 스스로 반성하는 과정에서 신장된다는 것이다(차경수·모경환, 2009: 133-139).

최근 국내에서도 많은 연구자들이 교사 전문성이 어떤 요소들로 구성되는지에 대해 논의를 계속해 왔다(김아영, 2012: 64). 교원의 전문성과 질의 개념 및 개선 전략 탐색을 연구한 김혜숙(2003: 96)에 따르면, 교원

---

4) 교과내용 지식(CK: Content Knowledge)은 교사가 가장 기본적으로 갖추어야 하는 것으로, 학생들에게 가르치고자 하는 교과 내용과 관련된 지식이다. 교육학적 지식(PK: Pedagogical Knowledge)은 교과의 수업 방식을 결정하는 바탕이 되는 것으로, 교실 환경과 학습자 특성, 교수·학습 방법에 대한 이해와 관련된 지식을 말한다(차경수·모경환, 2009: 129).

전문성은 크게 교과 전문성, 학급 경영 전문성, 교육자적 인성의 세 가지로 이루어진다. 안미화(2005: 287)는 초등학교 교사의 전문성 개발 척도를 연구하면서 초등 교사의 전문성을 자질 및 태도, 교과 지도, 학급 경영, 생활 지도, 자기 개발 노력의 5가지 항목으로 구성하였다. 김지선 외(2014: 190-191)는 중등 교사의 자기 평가 척도를 도출하면서, 교사 전문성 향상을 위한 자기 평가 항목 영역으로 교육자적 인성, 수업 전문성, 학생 생활 지도, 학급 관리, 학교 경영 참여 등을 제시하였다. 이처럼 교사가 갖추어야 할 전문적인 능력을 무엇으로 볼 것인지에 따라서 교사 전문성의 구체적인 내용에 대한 의견은 다양하게 나타난다.

## 2) 수업 전문성의 의미와 영역

교직이 전문직이라는 사회적 통념은 선행 연구에서 여러 학자들이 제시한 교사 전문성의 다양한 구성 요소 중에서 수업 전문성이 반영되어 형성되었다고 볼 수 있다(유한구, 2001: 69). 교육의 결과는 가시적으로는 학교에서 이루어지는 수업의 질로 나타난다고 표현할 수 있을 정도로 교사의 교육 활동 중에서 수업이 매우 큰 부분을 차지하기 때문이다(노명완, 2001: 66; 유한구, 2001: 69; 조호제·윤근영, 2009: 184; 진영은·함영기, 2009: 47, 민윤, 2010: 29). 실제로 교육 활동과 관련된 다양한 변인 중에서 교사의 수업 전문성이 학생들의 학업 성취도 향상에 매우 큰 영향을 미친다는 연구도 보고된 바 있다(Wenglinsky, 2000: 31). 김아영(2012: 64)도 교사의 업무 중에서 학생을 가르치는 일이 핵심적이라고 생각하며, 교사 전문성을 수업 전문성과 거의 같은 개념이라고 보았다. 따라서 교사 전문성에서 가장 중요하면서도 핵심을 이루는 영역은 수업 전문성이라고 할 수 있다(손승남, 2005: 93; 박균열, 2008: 50; 조호제·윤근영, 2009: 184).

교사 전문성에 대한 논의와 함께 수업 전문성과 관련한 연구도 활발하게 이루어지고 있다. 유한구(2001)는 수업 전문성을 실제적 수업 기술과

수업 실제의 이해라는 두 관점에서 고찰하였다. 수업 실제의 이해라는 측면에서 수업 전문성을 이해한다면, 교사가 수업 활동에 포함된 의미와 가치를 파악하여 내면화시키고 수업의 의미를 재창조하는 과정에서 수업 전문성이 향상된다고 이해하였다(허수미, 2013: 135-136). 노명완(2001: 46-60)은 수업 전문성을 수업 내용 측면과 수업 방법 측면으로 구분하고, 자신의 수업 활동을 반성 및 개선하는 과정을 통해서 수업 전문성과 효율성을 높일 수 있다고 보았다.

박선미(2004: 621)는 좋은 수업을 위한 가장 중요한 조건이 교수·학습 전문성이라고 강조하면서, 수업 전문성이란 교육과정의 목표와 내용 지식에 대한 깊은 이해를 바탕으로 담당 학년의 교과에서 다루어야 할 교육 목표와 내용 및 효과적인 교수·학습 방법을 선정 및 구성할 수 있는 안목과 식견이라고 정의하였다. 조호제·윤근영(2009: 188)에 의하면, 수업 전문성은 수업의 계획에서부터 전개, 평가 및 관리에 이르기까지 수업과 관련된 전반적인 활동을 안전성을 가지면서도 역동적으로 수행하고, 수업과 관련된 다양한 변화에 대응하기 위해 갖추어야 할 지식, 기술, 태도 등에 관한 모든 능력이다. 한국교육과정평가원(2006b: 199)에서는 수업 전문성을 교사가 수업에 영향을 미치는 여러 요인들을 어떤 방식으로 어느 정도로 최적화할 수 있는지와 관련된 전문적인 능력으로 보았다.

학계에서는 수업 전문성의 개념을 규정하려는 노력과 함께 수업 전문성의 영역을 구분하기 위한 기준을 설정하고, 수업 전문성의 내용을 구체화하기 위한 논의들도 활발하게 전개하였다(박다은, 2019: 17). 손승남(2005: 93)은 수업 전문성을 이루는 구성 요소로 교직원, 수업 준비도, 전문 지식, 학생 이해 능력, 교육적 지혜, 수업 방법, 수업 기술, 매체 활용 능력, 평가 능력, 피드백, 학급 경영 능력의 11개를 추출하였다. 한국교육과정평가원(2006a)에서는 수업 전문성을 크게 지식, 지식과 실천의 연계, 실천, 전문성 발달이라는 4개의 대영역으로 구분한 후에 그 하위 범주로 내용 지식 및 내용 교수법, 학생 이해, 수업 설계, 학습 환경 조성 및 학급 운영, 수업 실행, 수업 반성 및 전문성 발달의 6개 중영역으

로 세분화하고, 그 구체적인 기준 요소로 21개를 제시하였다. 한국교육과정평가원(2006a)의 수업 전문성 기준을 나타내면 <표 2>와 같다.

<표 2> 수업 전문성 기준(한국교육과정평가원, 2006a: 24)

대영역	중영역	기준 요소	
지식	내용 지식 및 내용 교수법	내용 지식의 이해	
		내용 교수법 및 오개념 인지	
	학생 이해	학생 이해(발달, 인지 학습, 개인차)	
지식과 실천의 연계	수업 설계	학습 목표 설정 및 진술	
		일관성 있는 수업 설계	
실천	학습 환경 구성 및 학급 운영	안전하고 효율적인 물리적 환경	
		생동감 있는 학급 분위기와 학습 문화 조성	
		효율적인 학급 운영과 학생 지도	
	수업 실행		사전 지식 활성화와 동기 유발
			이해와 사고를 촉진하는 수업 전략
			유의미한 학습 활동 및 과제 수행
			효과적인 자료 활용
			명료한 의사소통 및 적절한 언어 사용
			효과적인 질문 사용
			이해를 촉진하는 모니터링 및 피드백
			유연한 상황 대처
			구조화된 수업 전개와 효율적인 시간 관리

<b>전문성 발달</b>	수업 반성 및 전문성 발달	교사의 수업 반성
		동료 교사와의 협력
		학부모와의 협조
		전문성 발달 노력

### 3) 사회과 교사의 수업 전문성

중등학교 교사의 수업 전문성은 크게 수업 내용에 대한 전문성과 수업 방법에 대한 전문성으로 구분할 수 있다. 그런데 중등학교 교사가 다루어야 할 수업 내용은 담당 교과학의 학문적인 성격에 따라 각각 고유한 특성을 갖는다. 또한 수업 방법도 해당 교과학의 지식 전달 방법이나 학문적 탐구 방식 등에 따라서 교과마다 서로 다른 특징을 지닌다. 따라서 중·고등학교 교사의 수업 전문성은 교과마다 다르다고 할 수 있다(노명완, 2001: 46). 허수미(2013: 145-146)도 학교 수업이 다양한 교과목을 바탕으로 이루어지기 때문에 수업 전문성은 과목별로 각각의 고유한 특징이 있다고 보았다. 따라서 수업 전문성을 평가하기 위한 준거도 각 교과학의 특징을 바탕으로 과목별로 차별화되어야 한다고 주장하였다.

설규주(2007: 66)에 의하면, 사회과 수업 전문성은 사회과가 추구하는 핵심적인 목표를 효과적으로 도달할 수 있는 수업을 실행할 때 발휘될 수 있다. 즉, 사회과 수업의 전문성을 사회과 목표에 맞게 교수·학습 내용 및 방법과 평가를 기획·실행하고, 그 목표에 비추어 수업을 반성적으로 성찰할 수 있는 능력이라고 보았다. 이러한 개념 정의를 바탕으로 박새롬(2017: 2)은 사회과 교사가 시민 교육의 전문가라는 점을 강조하면서, 사회과 교사의 수업 전문성을 사회과 목표인 시민성 육성에 초점을 맞추어 크게 두 가지로 구분하였다. 사회과 수업 전문성은 ‘사회

과 교육과정 및 이론적 지식에 대한 이해를 가지고 사회과 목표 달성에 적합한 수업을 설계 및 실행할 수 있는 역량'과 '학습자들과 소통하면서 그들이 시민으로서의 자질을 키울 수 있도록 지원할 수 있는 역량'으로 구성된다는 것이다.

홍미화(2007: 113-114)는 사회과 교사가 수업 전문성을 갖추기 위해서는 사회과 교육과 관련된 현재의 다양한 쟁점을 충분히 이해해야 한다고 강조하였다. 또한 사회가 지향하는 민주 시민상과 가치 등에 대하여 충분히 검토하고, 학생들이 민주 시민으로서의 자질을 함양할 수 있도록 끊임없이 노력하고 반성하는 태도가 중요하다고 보았다. 김경은(2011: 715)은 수업 전문성을 신장하기 위해서는 수업에 관한 이론 및 실재를 총체적으로 이해할 수 있는 능력이 필요하다고 생각하였다. 그리고 사회 교과와 특성으로 인해 사회과 교사의 수업 전문성에서는 수업 이해 능력이 특별히 강조된다고 보았다. 사회과 교사에게는 사회 교과와 내용을 시민 교육적인 관점에서 재구성할 수 있는 능력이 요구되는데, 이를 위해서는 사회과 수업에 대한 이론 및 실재를 종합적으로 고려하여 이해할 수 있는 능력이 필요하다는 것이다. 이러한 내용은 앞서 사회과 수업 전문성을 규정하기 위해서는 다른 교과와는 달리 사회과 교육이 시민성을 육성하기 위한 시민 교육이라는 특수성을 고려해야 한다는 여러 학자들의 주장과 그 맥락을 같이 한다.

한편, 은지용(2009: 119)은 수업 전문성의 핵심은 내용교수지식(PCK)이라는 점을 강조하면서 사회과와 내용교수지식은 사회 교과와 내용 지식, 사회과 교수법 지식, 사회 수업에 참여하는 학습자에 대한 지식, 사회 수업 환경에 대한 지식 등이 서로 밀접하게 관련을 가지고 결합된 실천적인 성격의 지식이라고 보았다. 민윤(2010: 30)에 따르면, 사회과와 수업 전문성에는 사회 교사의 교육 과정에 대한 해석, 교과 내용 및 교수·학습 방법, 사회 교과에 대한 신념, 사회 현상을 바라보는 관점, 학생을 대하는 태도 등이 포함된다.

한국교육과정평가원(2006c)에서 개발한 사회과 수업 전문성(평가) 기준은 크게 기본 지식과 능력, 수업 기획 능력, 수업 실행 능력, 전문성

제고 노력의 대영역으로 구분되며, 각 영역별로 구체적인 사회과 수업의 요소가 제시되고 있다. 한국교육과정평가원(2006c)의 사회과 수업 전문성(평가) 기준의 구체적인 내용은 <표 3>과 같다.

<표 3> 사회과 수업 전문성(평가) 기준(한국교육과정평가원, 2006c: 6-7)

대영역	중영역	기준 요소
기본 지식과 능력	사회과 목표 및 내용에 대한 이해	교과관
		교과 내용 지식
		교과 내용 경험
	사회과 교수·학습 방법 및 평가 방법에 대한 이해	교수 학습 방법
		평가 방법
	학습자 발달에 대한 이해	학습자 발달
		선지식·오개념
사회과 내용 교수법 지식	내용 교수법	
수업 기획 능력	교육과정 재구성 및 수업 설계	교육과정 재구성
		수업 설계
	수업 전략 및 자료 개발	교수·학습 방법 개발
		평가 방법 개발
		수업 자료 개발

수업 실행 능력	수업 조직 및 전개	수업 목표 및 의도
		수업 내용
		교수 학습 방법
		평가
	학습 집단 조직 및 환경 조성	학습 집단 조직
		상호 작용
	수업 결과 확인 (반성/회고)	수업 목표 및 의도 달성
		수업 일관성 유지
		교육적 변환
전문성 제고 노력	전문성 발달	자기 반성
		동료 장학
		자기 개발

이상과 같은 논의에 근거하여 본 연구에서는 사회과 교사의 수업 전문성을 ‘사회과의 목표 및 내용, 교수·학습 및 평가 방법에 대한 이해를 바탕으로 사회과 목표에 적합하게 수업을 기획 및 실행하고, 그 목표에 비추어 자신의 수업에 대한 반성을 통해 수업을 향상시킬 수 있는 능력’으로 정의하고자 한다.



## 2. 교사학습공동체 활동

### 1) 교사학습공동체의 개념과 속성

교사학습공동체는 교원학습공동체, 전문가학습공동체 등으로 불리고 있으며, 우리나라의 17개 시·도 교육청의 주요 업무 계획에서는 교사학습공동체를 주로 전문적학습공동체라는 명칭으로 제시하고 있었다(최민석·박수정, 2019: 1084-1085). 그러나 본 연구에서는 교사들의 학습 공동체를 교사학습공동체라는 용어로 통칭하고자 한다. 우선 교원학습공동체라는 명칭에는 교사가 활동의 주체자임이 분명히 드러나지 않는다고 판단하였다. ‘교원’은 사전적인 의미에서 교육 기관에서 학생을 지도하는 일에 종사하는 모든 사람을 뜻하며, 교사뿐만 아니라 교장, 교감 등과 같은 관리자도 포함하는 말이기 때문이다. 전문가학습공동체는 주로 학생들의 학업 성취를 높이기 위한 분야에만 국한되어 활동하는 공동체라면, 교사학습공동체는 학업 성취도의 향상뿐만 아니라 학교 교육에 영향을 주는 경제·정치·사회·문화적 상황과 관련된 쟁점을 적극적으로 탐구하는 공동체를 나타낸다(박효원·정향윤, 2020: 466). 또한 전문가학습공동체는 교사가 전문가라는 점을 강조한 용어이므로 보다 큰 범주인 교사학습공동체에 포함되는 용어라고 할 수 있다(오찬숙, 2016: 302). 한편, 시·도 교육청에서는 전문적학습공동체라는 용어를 주로 사용하고 있는데, 이는 교사학습공동체와 관련되어 국외 연구에서 지칭했던 명칭을 그대로 수용한 결과인 듯하다. 따라서 교사들의 학습공동체를 지칭하는 여러 용어를 모두 포함하면서 국내 학자들 사이에서 통용되고 있는 ‘교사학습공동체’라는 명칭이 본 연구의 탐구 대상에 더욱 적합하다고 판단하였다. 다만, 여러 참고 문헌을 인용할 때에는 원문의 용어를 그대로 제시했으며, 그 경우에도 교사학습공동체와 같은 의미로 사용하였다.

학자들마다 교사학습공동체의 개념을 다양하게 정의 내리고 있는데, 이는 교사학습공동체를 사용하는 상황이나 맥락이 다르고, 그것을 바라보는 관점에도 차이가 있기 때문이다. 우선 Hord(1997: 1)는 전문적학습

공동체의 실천적인 측면을 강조하면서, ‘학교 교사와 관리자들이 배움을 지속적으로 추구하고 공유하며 그들이 학습한 내용을 실천하는 단체’라고 정의하였다. Bolam 외(2005: 5)는 전문적학습공동체를 ‘성장을 촉진하기 위해서 협력적·포용적·학습 지향적인 구성원들이 자신이 실천한 교육 활동을 지속적으로 공유하고 성찰 및 비판하는 집단’으로 설명하였다. McLaughlin과 Talbert(2006: 4)는 ‘교사가 공동으로 실천을 성찰하고 학생들의 학습 결과에 대한 자료를 검토하면서 자신의 교수·학습을 개선하기 위해 협력하는 전문적인 공동체’라고 규정하였다. 서경혜(2009: 251)는 교사학습공동체를 교사 학습에 대한 전통적인 방식의 대안으로 접근하면서 ‘교사 전문성의 신장과 학생들의 학습 향상을 위해 협력하면서 배우고 탐구하는 실천 집단’으로 제시하였다. 송경오·최진영(2010: 181)은 ‘교수·학습의 향상을 강조하는 규범을 공유하면서, 그러한 가치와 규범에 따라 교사들이 활발하게 상호 작용하고 사고 및 행동하는 공동체’로 정의를 내렸다.

이처럼 학자에 따라 다양하게 해석될 수 있는 학습 조직 및 공동체라는 개념을 바탕으로 교사학습공동체가 정의되고 있기 때문에 그 속성도 여러 가지로 제안된다. Hord(1997: 6-17)는 전문적학습공동체의 속성으로 지원적·공유적 리더십(supportive and shared leadership), 집단 창의성(collective creativity), 가치와 비전의 공유(shared values and vision), 지원적 환경(supportive conditions), 개인적으로 실천한 내용 공유(shared personal practice)를 제시하였다. Bolam 외(2005: 134-139)는 가치와 비전의 공유(shared values and vision), 학생 학습에 대한 공동 책임(collective responsibility for pupils' learning), 학습에 중점을 둔 협력(collaboration focused on learning), 개인 및 공동에 의해 전문적으로 이루어지는 학습(professional learning: individual and collective), 반성적이며 전문적으로 실시하는 탐구(reflective professional enquiry), 개방성과 네트워크 및 협업 관계 형성(openness, networks and partnerships), 포괄적인 회원 자격(inclusive membership), 상호 신뢰와 존경 및 지지(mutual trust, respect and support)가 전문적학습공동체가 가지는 속성

이라고 생각하였다. McLaughlin과 Talbert(2006: 10)는 목적의 공유(shared purpose), 교육 활동에서의 협력(collaborative activity in teaching), 학생 학습에 대한 강조(collective focus on student learning), 실천의 공유(deprivatized practice), 반성적 대화(reflective dialogue)를 언급하였다. 서경혜(2009: 251)는 선행 연구를 토대로 가치와 규범 공유, 학습 중심, 구성원의 협력을 도출하였다. 즉 교사학습공동체는 공동의 가치와 규범을 가지고 교사 자신들의 학습뿐만 아니라 학생의 학습에도 중점을 두며 구성원들의 협력을 핵심적인 속성으로 한다고 강조하였다. 송경오·최진영(2010: 183-186)은 국외 학자들의 연구에서 공통적으로 리더십 공유, 비전 공유, 학생 학습에 대한 강조, 교사들의 협력, 전문적 탐구를 지향하는 학교 문화, 교사학습공동체 지원 환경이라는 6가지의 속성을 도출하였다. 이러한 속성 가운데에서 ‘학생 학습에 대한 강조’와 ‘교사들의 협력’을 교사학습공동체의 핵심적인 속성으로 꼽았다. 이상과 같이 여러 학자들이 제시한 교사학습공동체의 속성을 정리하여 제시하면 <표 4>와 같다.

<표 4> 교사학습공동체의 속성

속성	연구자	가치·비전 공유	학생 학습 강조	교사 협력			기타
				집단 탐구	실천 공유	공동 성찰	
	Hord (1997)	○		○	○		-리더십 공유 -지원 환경
	Bolam et al. (2005)	○	○	○		○	-인적 자원 -상호 신뢰 등
	McLaughlin & Talbert(2006)	○	○	○	○	○	-
	서경혜 (2009)	○	○		○		-
	송경오·최진영 (2010)	○	○		○		-리더십 공유 -탐구 문화 등

<표 4>에서 여러 학자들이 제안한 교사학습공동체의 여러 속성을 살펴보면, ‘가치와 비전의 공유’, ‘학생 학습의 강조’, ‘교사 협력’의 3가지가 공통적으로 제시되고 있음을 알 수 있다. 가치와 비전의 공유란 ‘교사학습공동체의 구성원들이 공동체가 지향하는 공동의 가치와 비전을 세우고, 그것을 바탕으로 교수·학습에 대해 논의하는 것’을 말한다(김하정·원호현, 2020: 117). 공동체란 공통된 가치와 목적을 가지면서 정서적 유대감과 집단적 소속감을 가지는 사람들의 집단을 말한다. 가치와 비전의 공유는 교사학습공동체의 가장 근본적인 요소라고 할 수 있다. 구성원들이 가치와 비전을 공유함으로써 교사학습공동체가 지향해야 할 목적과 나아갈 방향이 분명해지며, 이는 곧 교사학습공동체가 지속적으로 유지될 수 있는 바탕이 되기 때문이다.

학생 학습의 강조란 ‘교사학습공동체 활동의 근본을 학생 학습에 중점을 두는 것으로 삼고, 그러한 방향이나 목적으로 나아가기 위해서 학교가 노력하는 것’이다(이석열, 2018: 207). 교사학습공동체에 참여하는 교사들은 학생의 학습 증진이라는 궁극적인 목적을 달성하기 위해 활동한다. 즉 교사들이 교사학습공동체 활동을 통해 집단적으로 배우는 것은 전문성을 신장하기 위한 것이고, 이는 결국 학생들의 학습 향상에 도움을 제공하기 위해서이다. 이러한 ‘학생 학습의 강조’는 교사학습공동체를 여타의 교사 모임과 구별해 주는 중요한 속성에 해당한다(서경혜, 2009: 251).

교사 협력은 단순한 친밀감을 넘어서 수업을 개선하기 위한 조직적인 과정에 해당한다(박다은, 2019: 37-39). DuFour(2004: 8)에 의하면, 전문적학습공동체의 주요한 특징에 해당하는 협력은 ‘교사들이 함께 수업 실행을 분석하고 개선하는 체계적인 과정’이다. Stoll 외의 연구(2006: 227)에서는 교사가 동료들과 집단적으로 협력할 때 교사들의 학습과 탐구 활동도 촉진된다고 설명한다. 교사들이 협력하여 학습한다는 것은 학습공동체 구성원들이 상호작용하고, 공유된 정보 및 자료 등에 대해서 진지한 대화를 하면서 공동으로 해석한다는 의미이다. 이러한 교사 협력을 통한 학습은 집단적인 지식 창조로 이어져 교사의 전문성을 개선하고 배움이 있는 학교 문화를 조성하는 데 기여한다는 것이다. 사실, 앞서 제시

한 <표 4>에서 여러 연구자들이 제시한 ‘집단 탐구’, ‘실천 공유’, ‘공동 성찰’도 넓은 의미에서는 교사 협력의 범주에 속한다고 볼 수 있다.

이처럼 국내외 연구에서 제시한 교사학습공동체의 개념과 속성을 바탕으로, 본 연구에서는 교사학습공동체를 ‘학생 학습 증진이라는 공동의 가치와 비전을 가지고 탐구를 위해 서로 협력하고 반성적으로 실천하는 교사 집단’으로 정의하고자 한다.

## 2) 교사학습공동체의 의의

여러 선행 연구에서는 교사학습공동체가 교사 전문성을 신장하고, 학생의 학업 성취도를 향상하는 데 기여한다고 설명하고 있다. 교사학습공동체에서 교사들은 자신의 교육 활동에 대해 반성하고 교수·학습 활동을 개선하기 위해 지속적으로 노력한다. 이는 곧 교사들의 전문성 향상으로 이어지며, 학생의 학업 성취도를 높이는 데에도 기여한다(DuFour, 2004: 8-9; Lindberg & Olofsson, 2009: 116).

Stoll과 Louis(2007: 181-182)는 학생의 학습 개선을 목적으로 학교생활 및 수업 활동 등에 대해 교사들이 풍부한 대화를 하고 서로 협력하면서 새로운 교육 문화가 창출되고 있다고 보았다. 배움과 실천의 장인 학습공동체 안에서 교사들은 동료들과 만나 교육에 대한 대화를 나누고 함께 활동하는 과정에서 수업 아이디어를 공유하고, 자신의 내용교수지식을 개선할 수 있는 기회를 가질 수 있다(Cohen & Hill, 2001: 48-49). 구성원들이 활발하게 활동하는 전문적학습공동체에서는 교사들이 교수 능력을 향상하기 위해 협업하고, 실제 교수 실행 과정에서 드러나는 문제들을 해결하기 위한 토론을 하면서 수업 전문성을 공유한다. 전문적학습공동체 안에서 이루어지는 상호 작용은 내용교수지식의 공유 및 창조뿐만 아니라 교사의 실제 교수 및 교육 활동에도 영향을 미친다(Huang, 2018: 10). 따라서 전문적학습공동체가 궁극적으로는 교사 전문성을 쌓는데 영향을 끼친다고 강조한다(Lassonde & Israel, 2009: 12).

교사학습공동체는 교사 전문성의 기술적 측면뿐만 아니라 정의적 측면에도 큰 영향을 미친다. Henson(2001: 830)은 교사들이 동료와의 협업 활동이 증가할수록 자신의 교수 능력이 학생 학습에 더욱 효과적으로 영향을 미칠 수 있다는 자신감을 가지게 되면서 교사 효능감이 높아졌다고 보고하였다. Mullen(2009: 223-224)은 교사학습공동체 활동을 통해 교사는 동료 교사들의 의견을 더욱 개방적인 자세로 수용할 수 있게 되고, 자신의 역할과 책임에 대해 긍정적인 생각을 가질 수 있게 된다고 설명하였다. 그러나 이러한 선행 연구들은 교사학습공동체 활동이 교사의 전문성 향상에 영향을

미쳤다는 결과론적인 내용만을 제시할 뿐 교사학습공동체를 통한 수업 전문성의 발달 과정에 대한 논의를 다루고 있지는 않다.

이에 본 연구에서는 교사학습공동체를 통한 수업 전문성의 신장 과정을 Lave와 Wenger(1991)의 상황 학습 이론(situated learning theory)을 바탕으로 설명하고자 한다. 교사학습공동체 안에서 교사들이 상호 작용하면서 수업에 필요한 지식을 습득하는 것은 학습 과정을 ‘공동체 참여를 통한 사회적 실천’이라고 보는 상황 학습 이론과 그 맥을 같이 하기 때문이다(김대훈, 2015: 117, 119).<sup>5)</sup> 상황 학습 이론은 구성주의 철학을 바탕으로 듀이의 경험주의 학습에 근거한 이론으로, 수업 내용을 실생활의 경험과 연결하여 학생에게 유의미한 맥락을 제공함으로써 학습을 촉진하려는 접근법이다. 상황 학습 이론에 따르면, 학생들이 지식과 기능을 그것이 실제 사용되는 맥락과 상황 속에서 배울 때 학습 효과가 최대로 나타날 수 있다.

상황 학습 이론을 이해하기 위해서는 Lave와 Wenger(1991), Wenger(1990)의 연구에서 빈번하게 등장하고 있는 실천(practice)과 실천 공동체(community of practice)라는 개념을 먼저 파악할 필요가 있다. 실천은 ‘무엇인가를 해 나가는 방식’으로, 앎과 지식을 구성하는 데 있어 중요한 역할을 한다. 그런데 인간의 활동은 역사적·사회적 맥락 속에서 그 의미가 부여되기 때문에 실천은 언제나 사회적 실천이라고 볼 수 있다. 이러한 사회적 실천을 공유한 집단을 실천 공동체라고 하는데, 실천 공동체에서 사람들은 공통된 관심 영역을 가지고 지속적인 상호 작용을 통해 함께 배우고 실천해 간다(김수희·정광순, 2011: 31-32).

상황 학습 이론에서 중요하게 다루어지고 있는 또 다른 개념은 참여(participation)와 관계(relation)이다. 상황 학습 이론의 주창자인 Lave와

---

5) 상황 학습 이론을 바탕으로 교사학습공동체의 효과를 설명한 선행 연구들이 다수 존재한다. 초등학교 교사의 사회과 관련 교사학습공동체 참여 경험을 연구한 정민희(2013: 54-64), 학습공동체에 참여한 지리교사들의 성장과 정체성의 형성 과정을 탐구한 김대훈(2015: 116-119), 교사학습공동체가 사회과의 수업 전문성에 미치는 영향을 검증한 박다운(2019: 49-56)은 모두 상황 학습 이론을 통해 교사학습공동체의 의의를 밝히고자 하였다.

Wenger(1991: 29-43)는 사회적 실천에 대한 참여를 설명하기 위해서 중세 시대 유럽의 도제 제도에 착안하여 고안한 ‘합법적인 주변적 참여(legitimate peripheral participation)<sup>6)</sup>’라는 개념을 제시하였다. 상황 학습 이론에 따르면, 학습자가 어떤 공동체에 구성원으로서의 지위를 가지게 되면서 합법적인 참여는 시작된다. 이후 학습자는 초임자, 중간 및 고경력자, 장인 등과 같은 다양한 수준의 동료들로 이루어진 공동체에서 차지하고 있는 자신의 위치, 즉 주변성에 의해서 동기화된다. 학습자는 실천 공동체 참여를 통해 구성원들과 상호 작용하며 가치를 증대시키고, 전임 참여자가 되기 위해 공동체에서 참여 수준을 높이게 된다. 이를 통해 자신이 속한 실천 공동체에서 정체성을 확립해가면서 주변적 참여자에서 전임 참여자로 성장해 나간다. 그런데 이때 변화하는 주체에는 초임자뿐만 아니라 전문가도 포함된다. Little(1990: 333)에 의하면, 풍부한 경험과 지식을 가진 교사라고 할지라도 저경력 교사들을 지도하고 도와주는 과정에서 자신의 전문성이 향상되었다고 인식하게 된다. 전문가도 초임자와 함께 공동의 학습자가 되어 ‘내가 어떻게 변화하고 있는가?’, ‘나의 숙련된 기술은 어떻게 변화되어야 하는가?’ 등과 같은 질문을 스스로 제기하고 해결하면서 전문성이 향상하게 되는 것이다. 이는 단순한 전이나 동화 과정이 아닌 다방향적으로 이루어지는 학습이라고 볼 수 있다. 이처럼 상황 학습 이론에서는 인간의 모든 행위를 관계론적인 관점으로

---

6) 합법적인 주변적 참여(legitimate peripheral participation)란 도제(초보자)가 전문가와의 상호 작용을 통해서 공동체 내에서 그 위치와 참여 정도가 점진적으로 변화하는 과정을 상황 학습의 특징으로 설명하기 위해 도입된 개념이다. ‘합법적’이란 학습자가 어떤 공동체에 소속감을 가지고 참여자로서 정당한 권한을 가지고 있음을 의미한다. 이는 특정 공동체와 다른 집단의 경계를 구분하는 기준이 되며, 공동체에 속한 구성원으로서의 정체성을 형성하는 과정과 관련이 깊다. 한편, ‘주변적 참여(peripheral participation)’는 ‘전임 참여(full participation)’와 구별하기 위해 사용되는 개념으로, 구성원이 공동체 내에서 차지하고 있는 위치에 관한 것이다. 공동체는 역동적인 공간이기 때문에 참여자의 위치는 절대적이지 않으며, 구성원과의 상호 작용을 통해 그 위치가 변하게 된다. 따라서 공동체 안에서 이루어지는 주변적 참여는 다양하고 다층적이며 포괄적인 성격을 갖는다고 볼 수 있다(김수희·정광순, 2011: 33-34; 정민희, 2013: 63; 김대훈, 2015: 118; 정은진·홍원표, 2022: 164).



과악하기 때문에 Goel 외(2010: 218)는 인간이 주어진 맥락과 상황에서 다른 사람과의 사회적 상호 작용을 통해 이루어지는 인지 구조의 변화를 상황 학습이라고 기술하였다. 이러한 상황 학습은 초보자, 전문가 등과 같이 서로 다른 수준의 지식 및 기술, 역할 등을 가진 구성원 사이에서 활발하게 일어난다고 볼 수 있다(김수희·정광순, 2011: 36).

한편, 상황 학습 이론에 따른 교수·학습 방법의 설계 원리를 살펴보면 다음과 같다(최정임·허혜자, 2001: 380-382; Young, 1993: 56-57; Dennen & Burner, 2008: 427).

첫째, 인지적 사고 과정과 전략을 시연하고 관찰할 기회를 제공한다. 상황 학습 이론을 바탕으로 하는 교수 설계에서는 인지적 도제 이론(cognitive apprenticeship theory)<sup>7)</sup>을 도입하고 있다. 인지적 도제 이론에 따라 상황 학습 환경에서는 학습자가 교사의 과제 수행과 인지적 전략을 관찰하여 그대로 따라할 수 있도록 시연과 관찰의 기회를 제공해야 한다. 이를 통해 학습자는 실제 지식이 사용되는 맥락과 상황 등에 따른 보다 의미 있는 내용을 배울 수 있게 된다.

둘째, 스캐폴딩(scaffolding)과 코칭(coaching)<sup>8)</sup>을 제공한다. 상황 학습

---

7) 인지적 도제 이론은 전통적 도제 이론과는 달리 학습자가 지식과 기술을 그대로 수용하는 것이 아니라 스스로 재구성한다고 본다. 이에 따라서 학습자는 과제나 문제를 스스로 해결하는 과정에서 반성적으로 성찰하고, 그 과정에서 작동하는 인지적 틀이나 구조를 학습해 나간다는 것이다(이수진·황우형, 2005: 121; 정민희, 2013: 55; 이정은, 2016: 1081).

8) 스캐폴딩(scaffolding)과 코칭(coaching)은 학생의 학습 활동을 촉진하기 위한 대표적인 방법이다. 스캐폴딩(scaffolding)은 학생이 자신의 학습을 관리할 수 있도록 적절한 도움과 안내를 제공하는 교수 전략을 의미한다. 학생의 수준에 맞게 과제를 단순화하거나 문제 해결에 필요한 단서를 제시하는 것 등을 예로 들 수 있으며, 학생이 학습이나 과제 수행에 있어서 적절한 도전을 유지할 수 있도록 조치하는 것도 포함한다. 코칭(coaching)은 교사가 학생 개개인의 학습 과정을 관찰하면서 교수·학습 활동이 원활하게 이루어질 수 있도록 돕는 것을 말한다. 주의 환기, 학습 단계 상기, 힌트와 피드백 제공, 활동 방법의 구조화, 과제나 문제 상황 제공 등을 예로 들 수 있다. 또한 학습자가 가지고 있는 오해나 오류, 잘못된 사고 등을 확인하고 그것을 수정할 수 있도록 도와주는 일도 포함한다(최정임·허혜자, 2001: 382).

환경에서는 학습자들이 맥락에 따른 실제 과제를 스스로 해결하는 과정이 매우 중요하다. 그러한 관점에서 수업은 지식을 일방적으로 전달하는 방식이 아니라 학습자가 능동적으로 참여할 수 있도록 유도하는 방향으로 진행되어야 한다. 이에 따라서 교사는 학습자들의 문제 해결 과정을 관찰하면서 필요한 때에 도움을 제공하거나, 학습자들이 어려움에 부딪히는 경우 조언을 하는 등 학습 촉진자이자 보조자로서의 역할을 수행할 필요가 있다.

셋째, 협동과 반성 및 명료화의 기회를 제공한다. 상황 학습 이론에서는 실생활에서 학습이 촉진되기 위해서는 학습자들 간의 사회적 상호 작용이 중요하므로 협동 학습을 강조한다. 협동 학습을 통해 학습자들은 다른 사람들과 의미를 공유하는 방법을 배우며, 학습에 대한 공동의 책임을 가지게 되는 것을 경험한다. 더 나아가 학습자들은 다른 사람들과의 협의 및 토론을 통해 자신의 의견을 말로 표현하게 되고, 그 과정에서 자신의 생각을 반성하고 명료화할 수 있는 기회를 얻게 된다.

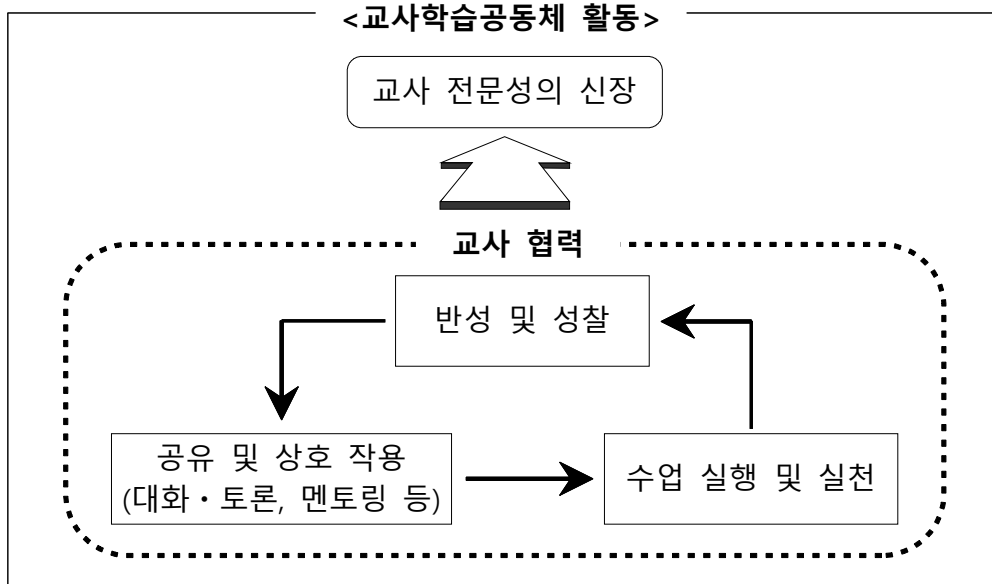
이러한 상황 학습 이론을 요약해보면, 상황 학습이란 실천 공동체에 합법적으로 참여하게 된 초임자가 다른 사람들과의 상호 작용을 통해 주변적 참여자에서 점차 전임 참여자로 성장하는 과정을 말한다. 상황 학습 과정에서는 초임자뿐만 아니라 기존의 전임 참여자, 전문가 등도 점차 발전하게 된다. 그리고 실천 공동체의 상호 작용은 ‘시연과 관찰’, ‘스캐폴딩과 코칭’, ‘협동과 반성 및 명료화’ 등의 형태로 이루어진다.

교사학습공동체는 교실 수업에서 실제로 일어나는 상황에 관심을 가지고 교육 활동을 실행하는 교사들로 구성된 실천 공동체이다. 교사학습공동체에서는 서로 다른 관점 및 경력, 다양한 수준의 내용교수지식을 가진 교사들이 참여한다. 교사학습공동체 내에서는 교사들이 수업과 관련한 자신의 노하우나 경험을 공유하기도 하고, 고민이나 문제 등을 해결하기 위해서 서로 의논하기도 한다. 또는 교실에서 실제로 실행했던 수업 방법을 시연하거나 관찰하기도 하면서 자신의 수업을 명료화하거나 성찰할 기회를 갖기도 한다. 앞서 제시한 상황 학습에 따른 교수 설계 원리 중에 ‘시연과 관찰’, ‘스캐폴딩과 코칭’ 등은 교사학습공동체에서는

멘토링<sup>9)</sup>의 형태로 이루어지게 된다.

이와 같이 교사학습공동체에서 교사들은 동료 교사와의 다양한 상호작용을 통해 수업과 관련된 지식과 경험 등을 공유하면서 실제 수업에서 반성적으로 실천하면서 점차 수업 전문성을 신장하게 된다. 초임 교사는 점차 수업 전문가로 성장하게 되며, 기존의 수업 전문가였던 교사도 멘토링(mentoring)을 하는 과정에서 공동의 학습자로서 전문성을 더욱 향상할 수 있는 것이다. 이처럼 교사학습공동체 활동을 통해 교사의 수업 전문성이 신장되는 과정은 Lave와 Wenger(1991)가 설명한 상황 학습의 과정과 매우 유사하다고 볼 수 있다.

앞서 제시한 여러 선행 연구와 상황 학습 이론의 내용을 토대로 하여 교사학습공동체 활동을 통한 교사의 수업 전문성 신장 과정을 도식화하면 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 교사학습공동체 활동을 통한 교사 전문성의 신장 과정

9) 멘토링이란 교사의 전문성 신장, 수업 기술과 능력 향상 등을 목적으로 수업 전문성을 갖춘 경력 교사가 수업 개선을 필요로 하는 일반 교사나 초임 교사에게 지원과 피드백을 제공하는 것을 말한다(한국교육과정평가원, 2009: 6). 김대훈(2014: 246)에 의하면, 교사학습공동체에서 경력 교사와 초임 교사 간에는 일종의 멘토(mentor)와 멘티(mentee)의 관계가 형성된다.

### 3) 교사학습공동체의 활성화 수준

신승인(2018: 11)은 교사학습공동체의 활성화 수준을 학교 교육 현장에서 ‘교사학습공동체 기능이 활발히 발휘되는 정도’라고 정의 내렸다. 송경오·최진영(2010)은 국외 문헌 연구를 토대로 교사학습공동체의 공통적인 구성 요소로 ‘리더십 공유’, ‘비전과 가치의 공유’, ‘학생 학습의 강조’, ‘교사들의 협력’, ‘탐구를 지향하는 학교 문화’, ‘지원 환경’을 추출하였다. 이러한 6가지 하위 요소에 대한 설문지 문항을 개발한 후, 교사들에게 각 문항에 동의하는 정도를 4점 척도로 응답하게 하고, 그 값이 3점 미만일 경우에는 교사학습공동체의 활성화 수준이 낮다고 해석하였다. 교사학습공동체의 활성화 수준을 측정하기 위해 송경오·최진영(2010)이 개발한 문항의 구체적인 내용은 <표 5>와 같다.

<표 5> 교사학습공동체 활성화 수준 측정 문항(송경오·최진영, 2010: 189)

구분	문항
리더십 공유 (3문항)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 우리학교 교사들은 학교 문제에 대해 토의하고 결정을 내리는 데 지속적으로 참여한다.</li> <li>• 우리학교 교장 선생님은 의사 결정 시 선생님들의 의견을 고려한다.</li> <li>• 우리학교 교사들은 중요한 학교 정보에 접근하기가 용이하다.</li> </ul>
비전 공유 (3문항)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 우리학교에는 동료 교사들 간에 학교의 핵심 목표와 가치를 공유하기 위한 협력 활동이 존재한다.</li> <li>• 우리학교 교사들은 학교 개선을 위한 비전을 공유한다.</li> <li>• 우리학교의 의사 결정은 대체로 학교의 가치 및 비전과 일치한다.</li> </ul>
교사들의 학생 학습 강조 (2문항)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 우리학교의 목표는 단순한 시험 점수 향상이 아니라 학생의 학습을 강조한다.</li> <li>• 우리학교의 교사 연수는 교수·학습에 중점을 둔다.</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>교사 협력 (7문항)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 우리학교 교사들은 새로운 지식, 기술, 전략을 추구하고 이를 수업에 적용하기 위해 협력한다.</li> <li>• 우리학교는 동료 교사들 간에 협력적 관계가 존재하며 학교 개선을 위해 함께 노력한다.</li> <li>• 우리학교에는 교사들 간의 단순한 대화를 넘어 협력적 학습을 위한 다양한 기회들이 있다.</li> <li>• 우리학교 교사들은 문제 해결을 위해 함께 학습하고 새로운 지식을 적용한다.</li> <li>• 동료 교사들을 관찰하고 격려할 수 있는 기회가 있다.</li> <li>• 교수 실재를 향상시키기 위해 학생들의 성과물을 동료 교사들과 함께 검토한다.</li> <li>• 동료 교사들로부터 코치를 받거나 멘토링을 받는 기회가 있다.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>탐구 문화 (4문항)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교사와 학생 간에 신뢰와 존경을 기반으로 하는 보살핌의 관계가 존재한다.</li> <li>• 우리학교는 새로운 시도를 존중하고 신뢰하는 문화를 가지고 있다.</li> <li>• 우리학교는 정기적으로 우수한 성과를 인정하고 축하해 준다.</li> <li>• 교직원들은 학교 문화를 변화시키기 위해 지속적이고 단합된 노력을 보인다.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>지원 환경 (4문항)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 우리학교에서는 동료 교사들과 협력적 업무가 가능한 시간이 주어진다.</li> <li>• 우리학교 일정은 동료 교사와의 협력적 학습을 조장한다.</li> <li>• 우리학교에는 교사 전문성 개발을 위한 재정적 지원이 충분하다.</li> <li>• 우리학교는 교직원들 간에 의사소통을 용이하게 하는 시스템을 갖추고 있다</li> </ul>

본래 교사학습공동체는 교직 사회에 만연한 개인주의와 고립주의에서 벗어나고, 교사 전문성의 개발을 위한 전통적인 방법의 한계를 극복하기

위한 대안으로 도입되었다. 이러한 관점에서 고영희(2018: 45)는 교사들이 개인주의적인 고립 문화에서 탈피하고, 교육청 지시에 의한 타율적인 행동에서 벗어나기 위해서는 교사학습공동체가 활성화되어야 한다고 주장하였다. 이에 교사들이 성찰과 수평적인 협력을 통하여 학교 교육의 위기를 극복하고 집단 성장을 추구하며 바람직한 학교 문화를 조성하기 위한 실천 공동체의 활발한 정도를 교사학습공동체의 활성화 수준이라고 설명하였다. 이러한 여러 선행 연구를 바탕으로 본 연구에서는 교사학습공동체의 활성화 수준을 ‘구성원들이 인식하고 있는 교사학습공동체 기능의 활발한 정도’라고 정의 내리고자 한다.

#### 4) 교사학습공동체 구성원의 자발성

앞서 설명했던 바와 같이 교사학습공동체는 교사의 전문성을 신장하기 위한 전통적인 방법인 연수나 장학의 대안으로 등장하였다. 연수나 장학이 교사의 전문성이나 수업 개선에 직접적인 도움을 주지 못하기 때문에 최근 교사학습공동체가 주목받고 있는 것이다. 그런데 국내 연구자들이 공통적으로 지적하는 연수나 장학의 가장 큰 한계는 교사들의 자발성을 촉진하지 못한다는 점이다. 홍주희 외(2016: 1)는 연수가 일방적인 내용 전달 및 전수 위주로 이루어지기 때문에 교사들의 자발성을 촉진하는데 도움이 되지 않는다면, 교사의 전문성을 신장하기 위해서는 교사들의 집단적이고 자발적인 노력이 전제되어야 한다는 것을 강조하였다. 송광용·김도기(2005)는 기존의 연수나 장학과는 달리 교과교육연구회가 수업의 질을 개선하기 위해 교사들의 자발성을 기반으로 활동한다는 점을 설명하였다. 또한 교사들의 자발적인 참여에 의해서 이루어지는 교과교육연구회 활동을 더욱 활성화하기 위한 다양한 방안을 마련할 필요가 있다고 주장하였다.

오찬숙(2016: 307-308)은 교사학습공동체의 특성 중 하나로 자발성을 제시하면서, 자발성을 ‘다른 사람의 지시나 영향이 아닌 자신의 의지에

따라 행동하는 것'으로 정의 내렸다. 이에 자발성에 따라 행동하는 사람은 자신이 스스로 선택하여 활동한다고 여기기 때문에 내적 동기가 유발될 수 있다고 생각하였다. 김하정·원효현(2020: 113)은 교사학습공동체의 참여 요인과 관련된 국내 문헌에서 다수의 연구자들이 교사학습공동체의 주요 성공 요인으로 구성원의 자발성을 공통적으로 제안하고 있음을 발견하였다. 또한 교사학습공동체의 속성 중 하나로 자발적 활동 의지를 추출한 후에, 그것의 정의를 '남의 지시나 영향을 받지 않고 자기 자신의 의지에 따라 교사학습공동체의 필요성을 인식하고 문제점을 개선 및 해결하고자 하는 내적 동기'라고 제시하였다. 이에 본 연구에서는 교사학습공동체 구성원의 자발적 참여 정도를 '다른 사람의 영향에 의하지 않고 자기 자신의 의지에 따라 교사학습공동체에 참여하려는 내적 동기'라고 정의하고자 한다.

최진영·송경오(2006: 233-236)는 교사학습공동체의 속성이 높게 나타난 학교에 근무하는 교사들이 학습자 중심의 교수·학습 활동을 더욱 활발하게 실행하고 있다는 것을 양적 연구를 통해 검증하였다. 이에 교사학습공동체가 교수·학습 활동의 개선에 효과적으로 작용하기 위해서는 구성원들의 자발적인 참여가 중요하다는 점을 강조하였다. 주현준(2010: 468)은 교사들이 학교 밖 교사학습공동체에 참여하게 되는 주요 요인으로 자율성을 제시하며, 교사의 자율적 의지가 교사 전문성을 신장하는데 중요한 역할을 한다고 설명하였다. 신승인(2018: 1-2)은 교사학습공동체 활동에 있어서 교사들의 자발성이 가장 중요하다고 보았다. 자발성은 상급 기관의 통제 및 지시 등과 같은 외부에 의한 타율성에 대응하는 개념이며, 이제까지의 교육 개혁이 교육의 주체인 교사의 자율성에 기초하지 않고 상급 기관이 주도하는 일방적인 지시에 의해서 타율적으로 추진된 것에 대한 반성을 나타낸다고 기술하였다.

이처럼 국내 연구에서 여러 학자들이 교사학습공동체에서 구성원들의 자발성이 중요하다는 점을 강조한 것과는 달리, 국외 연구에서는 교사학습공동체의 주요 속성으로 구성원의 자발성이 제시된 바가 없다는 점은 매우 흥미롭다. 이수민·김경식(2020: 164)에 따르면, 국내 연구에서는

혁신 학교와 교사학습공동체 정책이 제도적으로 도입되면서 교사학습공동체의 속성으로 구성원의 자발성이 등장하기 시작하였다.

한편, 여러 학자들이 제시한 자발성의 의미를 고려해 볼 때, 교사가 자발적으로 교사학습공동체에 가입할 경우 적극적인 활동을 하게 되며, 반대로 비자발적으로 참여할 경우에는 형식적으로 활동하게 된다는 것을 쉽게 예상할 수 있다. 하지만 이수민·김경식(2020: 169)에 따르면, 구성원의 자발적인 가입이 교사학습공동체의 지속성을 항상 담보하지 않으며, 비자발적으로 가입하였다고 하더라도 반드시 형식적인 활동으로 이어지는 것은 아니다. 연구자들은 교사학습공동체에 자발적으로 가입하였지만 공동체 활동이 단절되는 사례의 원인으로 ‘교육 공무원의 정기적인 인사 이동’과 ‘학습공동체의 동력 부족’을 들었다. 즉, 학교 안 교사학습공동체의 경우 정기적인 인사이동으로 인해 공동체 구성원들이 다른 학교로 전근을 가게 되는 경우에 학습 공동체 활동에 단절이 생길 수 있다는 것이다. 이는 곧 학교 안 교사학습공동체가 학교 밖까지 이어질 정도의 강한 동력이 없다는 의미로도 해석될 수 있다고 보았다. 비자발적으로 가입했으나 학습공동체 활동이 지속되는 사례의 원인으로서는 ‘구성원의 학습공동체 필요성 인식’, ‘리더 교사의 존재’를 제시하였다. 관리자나 선배 교사의 지시 등에 의하여 어쩔 수 없이 공동체에 가입한 교사들이 참여 과정에서 정기적인 모임의 필요성을 인식하여 적극적인 자세로 변화하게 되는 경우가 있다는 것이다. 또한 교사학습공동체의 구성원들이 소극적인 자세로 임하는 비자발적인 분위기 속에서도 리더 교사가 적극적인 참여를 유도하여 학습공동체를 지속시키는 사례를 발견하기도 하였다.

이처럼 국내 연구에서는 교사학습공동체 활동에서 구성원들의 자발적인 참여가 필수적이라는 주장이 있는 반면, 교사들의 자발성이 교사학습공동체 운영에 있어서 반드시 전제가 되는 것은 아니라는 입장도 있다. 현재 강제적인 정책 시행으로 우리나라의 학교 현장에서 교사학습공동체 운영이 일반화되었다는 점을 감안할 때, 교사학습공동체 구성원의 자발성이 수업 전문성에 영향을 끼치는지의 여부를 확인하는 것이 필요한 시점이다.



### 3. 교사 학습공동체 활동과 사회과 수업 전문성

사회과가 태동한 이래로 학계에서는 사회과에 대한 성격을 규정하기 위해서 부단하게 노력해 왔지만 아직까지도 합의가 잘 이루어지지 않고 있다. 이는 사회과가 지향하는 목표가 추상적이고 사회 교과와 바탕이 되는 배경 학문이 다양하기 때문이다. 사회과의 목적이 시민성 함양이라는 데에는 대체로 이견이 없지만 학자들마다 ‘시민성’을 해석하는데 있어서 서로 다른 견해를 가지고 있는 것이다. 이에 따라서 다양한 사회과 교육 이론이 등장하였고, 학교 현장에서는 그러한 이론에 따른 여러 사회과 교육 방법이 시도되어 왔다(최재원, 2002: 47). 이처럼 사회과는 수학, 과학 등과 같은 다른 교과에 비해 본질과 내용이 상대적으로 논쟁적이기 때문에 담당 교사의 인식에 따라서 목표, 내용, 교수·학습 전략 등이 달라질 수 있다. 즉 사회 교과와 특성상 그 성격과 내용이 교사의 신념과 가치관 등에 매우 의존적일 수밖에 없는 교과인 것이다. 따라서 사회 과목을 담당하는 교사가 사회 교과에 대한 정체성을 확립하지 않거나 균형적인 사회 교과관을 정립하지 않은 경우, 해당 교사의 교과에 대한 오해나 내용 요소에 대한 편향 등이 수업의 실행 과정에 개입될 우려가 있다.

모경환·박영석(2004: 72, 80)은 사회과 교과와 목표와 성격 및 내용 구조에 대해 명확하게 인식하고 있는지의 여부가 사회 수업의 성격과 결과를 결정짓는 데 큰 영향을 미친다고 강조하였다. 그리고 사회과가 타 교과에 비하여 교사들 간에 교과 목표와 내용 조직 등에 대한 인식의 차이가 상대적으로 큰 편이라고 지적하였다. 이는 선행 연구에서도 드러났는데, 최재원(2002)의 연구에서는 초등학교 교사를 대상으로 사회과에 대한 교과관을 조사한 결과, 실제로 많은 교사들이 사회과 교육에 대해 확신을 갖지 못했고, 교육관에 있어서 일관성을 보이는 교사보다 그렇지 않은 교사가 더욱 많았다. 이에 사회 교사들이 사회 교과에 대해 명확하게 인식하여 사회 교사로서의 정체성을 확립하고, 균형적인 교과관을 지닐 수 있도록 도와주는 방안이 마련될 필요가 있다.

또한 사회 교과는 인간이 살아가는 사회 현상을 주요 소재로 삼기 때문에 사회가 변화하면 사회 교육의 목표와 내용 및 방법도 달라진다고 할 수 있다. 시대적 변화나 사회적 요구에 따라서 시민성의 개념과 특성이 변하고, 사회생활을 하는 데 필요한 기능이나 태도 등도 달라지기 때문이다. 이는 사회과가 다른 교과에 비해 상대적으로 학습 내용이나 교수·학습 방법에 있어서 개방성을 가진다는 것을 의미한다.

그리고 사회 교과가 통합의 원리에 따라 다양한 학문적 배경을 가진 영역들로 구성되어 있기 때문에 사회과 교사가 다루어야 할 내용이 매우 방대하다. 한편, 현실적으로 중학교에서는 교사 수급 상황에 따라 사회과 교사가 자신의 전공 영역이 아닌 다른 교과를 가르쳐야 하는 상황이 수시로 발생한다. 또한 고등학교에서는 ‘통합사회’ 과목에 일반사회, 지리, 역사, 윤리 교과의 내용이 포함되기 때문에 해당 교과의 담당 교사는 비전공 교과를 필연적으로 가르칠 수밖에 없다. 이는 단일 교과가 하나의 교과군에 포함된 국어, 수학, 영어 등의 교과에서는 전혀 찾아볼 수 없는 현상이다.

이처럼 타 교과와는 구별되는 사회과만의 특성으로 그 성격과 목표, 내용 등이 본질적으로 논쟁적이라는 점, 시대적 변화와 사회적 요구에 민감하다는 점, 다양한 학문적 배경을 지닌 학습 내용으로 통합되어 구성되어 있다는 점 등을 제시하였다. 따라서 사회 교사라면 사회 교과에 대한 명확한 이해를 바탕으로 끊임없이 변화하는 사회 환경 속에서 학생들에게 꼭 가르쳐야 할 내용은 무엇인지를 제대로 파악하여야 한다. 시대와 상황에 따라서 끊임없이 변화하는 사회 현상을 교과 내용에 반영하여 학생들의 경험과 학습 수준에 맞게 학습 내용을 선정 및 조직하고 수업 방법을 계속해서 고민해야 하는 것이다. 또한 사회 교과군 내의 타 전공 영역 및 교과에 대한 내용 지식 및 그에 맞는 교수·학습 방법 등을 습득하기 위해서도 꾸준히 노력해야 한다. 사회 교과의 특성 상 서로 다른 성격을 가진 학습 내용 간의 통합, 수업의 폭과 깊이, 여러 영역의 종합 및 재구성 등도 함께 고려할 필요가 있다. 더 나아가 사회 과학 및 인문학 등의 관련 내용을 학생들의 일상생활과 연관시켜야 하며, 시민교육의 관점에서

교육과정의 내용을 재조직하고 실행할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 이처럼 사회과 교과목의 특성으로 인하여 사회 교사는 그 어느 교과목의 교사에 비하여 보다 높은 수업 전문성이 요구된다고 할 것이다.

이에 같은 교과목을 담당하거나 동일한 학과를 전공한 사회과 교사들이 사회 수업이라는 공통의 관심 영역에 대해 함께 탐구하는 교사학습공동체 활동이 중등학교 사회과 교사의 수업 전문성을 높이는 데 긍정적인 영향을 줄 것으로 기대할 수 있다.

정민희(2013: 23)는 사회과 관련 전문적학습공동체에 참여한 초등학교 교사의 경험에 대한 연구를 위해 문헌 조사를 하다가 특기할 만한 점을 발견하였다. 전문적학습공동체와 관련된 선행 연구에서는 다른 교과목에 비하여 사회과 관련 교사 연구 모임을 대상으로 하는 경우가 상대적으로 많았다는 것이다. 이러한 사실은 사회 교사가 다른 교과목의 교사들에 비해 수업에 대한 고민과 문제를 혼자서는 해결하기 어렵다는 점, 사회과가 교사들 간의 협력이 필요로 하는 교과목이라는 점, 교사들 간의 협력을 전제로 하는 교사학습공동체 활동이 다른 교과목에 비하여 사회과에서 보다 효과적이라는 점을 증명하는 것이라고 생각하였다.

최진영·송경오(2006)의 연구에서는 교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 교사들이 사회 수업 시간에 학습자 중심의 교수·학습 활동을 보다 더 많이 실행하고 있는 것으로 나타났다. 이를 통해 교사학습공동체에서 교사들이 수업 방법 개선을 위해 서로 협력하면 할수록 사회과목의 수업 전문성은 더욱 높아질 것으로 예측할 수 있다. Newmann(1996a)은 교수·학습 방법의 개선을 중시하는 전문적학습공동체(PLC)가 운영되고 있는 학교에 재학 중인 학생들이 그렇지 않은 학교의 학생들에 비해 사회 과목에서 보다 더 높은 학업 성취를 보인다는 것을 발견하기도 하였다. 이와 같은 선행 연구를 참고할 때, 교사학습공동체 활동이 사회과 교사의 수업 전문성 신장에 영향을 주고, 이를 통해 사회과 수업의 개선에 기여한다고 해석할 수 있다.

그렇다면 교사학습공동체 활동이 여러 교과 가운데에서도 특히 사회과의 수업 전문성 신장에 어떻게 기여할 수 있을까? 앞서 제시한 교사학습

공동체의 속성과 상황 학습 이론, 사회 교과와 특성을 바탕으로 교사학습공동체와 사회과 수업 전문성 간의 관계를 구체적으로 논의해보고자 한다.

첫째, 교사학습공동체 안에서 동료 교사들과 사회과 수업의 목표와 가치, 방향 등을 공유하는 것은 사회 교과에 대한 인식이나 정체성을 분명히 하는 데 도움이 된다. 사회 교과와 목표를 사회 과학적 지식의 전달로 할 것인지, 사고력의 신장으로 할 것인지 등에 따라서 수업의 방향이 이해 중심으로 이루어질지 아니면 활동 중심으로 이루어질지가 결정이 된다. 이처럼 교사가 사회과를 어떻게 인식하고 있느냐에 따라 수업의 내용과 방법, 결과 등이 달라질 수 있다. 그러나 교사 개인이 혼자서 사회 교과에 대한 인식이나 정체성을 확립해 나가는 것은 쉬운 일이 아니다. 이에 교사학습공동체의 주요 속성 중 하나인 ‘가치와 비전의 공유’가 사회과 교사들이 사회 교과에 대한 정체성과 인식을 바람직한 방향으로 형성하는 데 중요한 단서가 될 수 있다. 정민희(2013: 85-86)는 질적 연구를 통해서 사회과 전문적학습공동체에 참여한 교사들이 사회과에 대한 정체성을 형성하고, 점차 사회과 수업에 대해 자신감을 가지게 되었다는 것을 발견하였다. 김대훈(2014: 262)도 교사학습공동체를 통해서 지리 교사들이 지리적 관심 및 지식 증대, 지리 수업 능력 향상뿐만 아니라 지리 교육에 대한 관점 전환, 지리 교사로서의 정체성 강화, 수업 능력에 대한 자신감 상승 등과 같은 효과를 얻었다고 보고하였다.

둘째, 교사학습공동체에서 이루어지는 집단적인 반성 및 성찰 과정은 사회과와 목적인 ‘민주적인 시민 양성’을 달성하는 데 효과적이다. 모경환·박영석(2004: 80)은 사회과가 민주 시민의 자질 함양을 궁극적인 목적으로 하고 있기 때문에 수업 자체도 민주적으로 실행되어야 한다는 점을 강조하였다. 이에 따라 사회과 교사는 사회 교과에 대한 정확한 이해를 바탕으로 수업 실행 과정을 반성적으로 성찰할 필요가 있다고 주장하였다. 그런데 자신이 설정한 사회 수업의 목표나 학습 내용, 교수 방법 등을 개인적으로 성찰하는 데에는 한계가 있다. 이에 다양한 전공 배경을 가진 사회과 교사들로 구성된 교사학습공동체를 통해 사회 교사들은 사

회과의 목표를 충분히 이해할 수 있다. 또한 민주 시민 양성이라는 사회과의 목표에 맞게 교수·학습의 내용과 방법 등을 기획 및 실행하며, 그 목표에 비추어 반성적으로 성찰할 수 있는 기회를 얻을 수 있을 것이다. 한편, 박수정·방효비(2019: 633-635)는 교사학습공동체가 민주적·협력적 학교 문화에 정적인 영향을 미친다는 것을 통계적으로 검증하기도 하였다. 민주적인 학교문화가 조성될 경우, 교사와 교사 사이뿐만 아니라 교사와 학생 간에도 민주적인 의사소통이 이루어질 수 있음을 예상할 수 있다. 이로 인해 학생들은 사회 수업뿐만 아니라 학교생활 속에서 일상적으로 민주주의를 경험하게 되기 때문에 학교 전체가 민주 시민으로서의 자질을 함양할 수 있는 장으로 거듭날 수 있다.

셋째, 교사학습공동체에서 이루어지는 대화, 토의 등과 같은 상호작용을 통해 사회과 교사는 사회 변화에 따라 달라지는 사회과의 목표, 내용 구조, 교수·학습 방법 등에 유연하게 대처할 수 있는 능력을 향상시킬 수 있다. 정민희(2013: 72, 87)는 사회과가 변화하는 사회 현상을 반영하는 교과이기 때문에 사회 교사는 스스로 변화하고 성장하기 위해 노력해야 한다고 강조하였다. 이를 위해 교사학습공동체 구성원 간의 상호 작용이 매우 중요한 역할을 한다고 보았다. 즉 구성원들과의 대화를 통해서 다른 관점과 생각을 접하게 되고, 새로운 지식과 경험을 공유하게 된다는 것이다. 그리고 이를 통해 교사는 내적 변화를 경험하게 되고 지식과 경험이 확장되면서 새로운 환경에서도 유연하게 수업을 실행할 수 있는 능력을 함양할 수 있다고 생각하였다. 한편, 교육 과정의 개정이 이루어질 때마다 교사들은 교육 내용이나 방법 등에 나타난 변화를 실제 교육 현장에 반영하고 실천함에 있어 많은 어려움을 겪는다. 이에 주영주·조은아(2006: 49)는 학습공동체 내에서 교사들이 협력 학습과 공동 논의를 하면서 새로운 교육 지식을 창출하고 이를 통해 교육 환경의 변화에 대처할 수 있는 역량을 기를 수 있다고 보았다.

넷째, 사회과 교사는 실천 공동체인 교사학습공동체에 참여하여 학습하고, 그 내용을 실행하면서 사회과의 수업 전문성을 신장할 수 있다. 사회과 교사들로 구성된 교사학습공동체가 탐구하는 주제는 사회 수업과

관련된 활동일 것이다. 그리고 학습공동체 안에서 이루어지는 탐구 내용은 학교에서 실천하는 것을 전제로 하기 때문에 실제적인 맥락과 상황 속에서 학습이 이루어진다고 볼 수 있다. 이에 상황 학습 이론에 따라서 사회과 교사들은 교사학습공동체의 지속적인 참여를 통해서 ‘주변적 참여자’에서 점차 ‘전임 참여자’로 성장하면서 사회과 수업 전문성을 향상시켜 나가게 된다. 김태수(2018: 182-184)는 교사학습공동체를 통한 교육과정 실행 경험을 탐구하면서 교사학습공동체 활동이 초임 교사뿐만 아니라 중간 및 고 경력 교사의 수업 전문성을 모두 신장시켰다는 연구 결론을 도출하였다. 그리고 교사학습공동체 활동을 ‘현장을 개선하려는 의지와 공동체적 접근을 통한 실행 연구’라고 규정하면서 그러한 활동이 교사의 실천적인 지식인 PCK(내용교수지식)의 수준을 높이는 역할을 한다고 보았다. 박다운(2019)은 학교 내 사회과 교사학습공동체가 해당 학교에 소속된 교사의 수업 전문성에 유의한 영향을 미치는 것을 양적 연구를 통해 검증하였다. 그리고 교사들의 일터와 관련 깊은 학습공동체 내에서 동료들과 협력하면서 수업 전문성을 향상하는 것은 일터 학습<sup>10)</sup>의 효과를 실증적으로 입증한 것이라고 설명하였다.

다섯째, 교사학습공동체에서 교사들과의 협력을 통해서 학교 현장에서 발생할 수 있는 다양한 문제를 해결하는 능력을 함양할 수 있다. 정민희(2014: 83-84)는 초등학교 사회과는 일반사회, 지리, 역사 영역으로 통합되어 있기 때문에 그 내용이 방대하다고 설명하였다. 이에 초등학교 교사들이 사회 수업을 구성하고 기획하는 데 있어서 큰 어려움을 겪고 있기 때문에 전문적학습공동체를 더욱 필요로 한다고 밝혔다. 김대훈(2014: 83)은 지리 교사들의 교사학습공동체 참여 경험을 연구하면서 고등학교 지리 교사들이 교사학습공동체에 참여한 주요 이유 중의 하나로 통합사

---

10) 일터 학습이란 기업이 급변하는 사회 변화에 효과적으로 대응하기 위해 구성원들의 역량을 개발하기 위해 마련한 일터의 다양한 학습 활동을 총칭하는 말이다. 상황 학습 이론의 관점에서 일터 학습은 사회·문화적 맥락에 따른 지식을 구성하는 활동이다. 일터 학습은 업무를 수행하는 과정에서 나타난 상호작용을 통해 이루어지기 때문에 동료들과 전문가들이 학습 기회를 제공하는 중요한 자원이 된다(박다운, 2019: 55-56).

회 교과외의 등장장을 꼽았다고 밝혔다. 즉 일반 사회, 지리, 역사, 윤리 등의 학습 내용을 다루는 통합사회 교과를 가르치는 데 있어 자신감이나 전문성이 부족하기 때문에 그 문제를 해결하기 위해서 교사학습공동체를 찾았다는 것이다. 전통적으로 개인주의적이고 고립적인 학교 문화로 인해 그동안은 교사들이 수업과 관련하여 서로 도움을 주고받는 것을 기대하기가 어려웠다. 하지만 교사학습공동체의 등장으로 인하여 다양한 전공 배경을 가진 사회과 교사들 간에 이루어지는 협력을 통해 수업과 관련하여 발생하는 여러 어려움을 해결하는 것이 가능해졌다. 서경혜(2005: 292)는 교사가 갖추어야 할 전문 지식의 핵심은 이론적 지식이 아니라 복합적이고 불확실한 교육 현장의 문제 상황에서 어떤 것이 문제인지를 도출하고, 그러한 문제를 해결하는 데 활용될 수 있는 실천적 지식이라고 강조하였다. 이에 김경은(2010: 32)은 실천적 지식을 활용한 문제 제기와 해결 능력을 신장하기 위해서는 학습 공동체에서 구성원 간의 협력이 중요한 역할을 한다고 보았다.

이상의 논의들을 종합해 볼 때, 같은 교과 또는 전공의 사회과 교사들이 참여하는 교사학습공동체 활동이 사회과의 수업 전문성을 높이는 데 유의미한 영향을 끼칠 것으로 추론할 수 있다.

#### 4. 선행 연구 검토

학교 안과 밖에서 이루어지는 다양한 교사학습공동체 활동이 사회과 수업 전문성에 미치는 영향이나 구성원의 자발적 참여 정도와 사회과 수업 전문성 간의 관계를 파악한 연구는 찾아보기 힘들었다. 그러나 교사학습공동체 활동과 일반적인 수업 전문성의 관련성을 다룬 연구는 일반 교육학 및 교과 영역 등에서 활발하게 실시되어 왔다. 이에 다수의 선행 연구 중에서 본 연구에 시사점을 제공할만한 연구물을 중심으로 그 내용을 간략하게 살펴보고자 한다.

최진영·송경오(2006)는 서울, 경기, 인천 지역의 초등학교 교사들을 대상으로 설문 조사를 실시하여 교사학습공동체 활동 수준에 따라 사회과의 교수·학습 활동이 어떻게 다른지를 분석하였다. 통계적으로 검증한 결과, 교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회 수업에서 학습자 중심의 교수·학습 활동이 활발하게 이루어진다는 점을 밝혀내었다. 이를 통해 연구자들은 당시 제7차 교육과정에서 강조했던 학습자 중심의 교수·학습 활동을 실행하는 데 있어 교사학습공동체가 유의미한 영향력을 끼칠 수 있을 것이라는 점을 시사했다. 하지만 교사학습공동체의 활성화 수준을 ‘규범과 가치의 공유’, ‘교사들 간의 토론과 협동’이라는 두 가지 측면에서만 파악하여 교사학습공동체의 기능이 활발한 정도를 정확하게 측정했다고 보기 어렵다. 또한 교사학습공동체가 어떤 과정을 통해 사회과 교사의 수업 전문성에 영향을 미치는지는 살펴보지 못하였다.

김경은(2010)은 초등학교에서 근무하는 동학년 교사와 대학교의 교과전문가로 이루어진 사회 수업 학습공동체에 대한 사례 연구를 실시하였다. 연구 결과에 따르면, 사회 수업 학습공동체에 참여한 교사들은 일상속에서 사회 수업에 대해 다양한 관점을 공유하고 반성할 수 있는 기회를 가질 수 있었다. 이에 따라 사회 수업을 설계하고 실행하는 데 있어서 긍정적으로 변화하게 되었으며 수업 전문성을 신장하기 위해 보다 적극적인 태도를 가지게 되었다. 이 연구는 교육을 학문적으로 연구하는 대학과 교육 활동을 실제로 실천하는 학교가 서로 협력할 수 있도록 학



습공동체를 구성하였다는 점에서는 의의가 있다. 그러나 사회 수업 학습 공동체가 연구 실시를 목적으로 인위적으로 결성되어 단기적으로 운영되는 것에 머물렀다. 따라서 연구 대상이 실제 일반적인 학교 현장에서 적용이 가능한지, 지속적으로 운영될 수 있는지에 대한 추가적인 검토가 필요하다.

정민희(2013)는 사회과와 관련된 전문적학습공동체에 참여한 초등 교사들의 경험이 가지는 의미를 밝히고자 하였다. 연구자는 문헌 연구를 통해 교과 교육의 관점에서 전문적학습공동체의 개념과 속성을 파악하고, 심층 면담을 통해 학습공동체에 참여한 초등 교사들의 경험을 살펴 보았다. 연구자는 사회과 교과의 특성과 전문적학습공동체의 관계를 다양한 측면에서 규명하기 위해 노력하였다. 또한 전문적학습공동체에 참여한 경험이 교사 전문성의 인지적·정의적 측면에서 모두 긍정적인 영향을 끼친다는 연구 결과를 도출하였다. 그러나 여러 교과를 두루 가르쳐야 하는 초등 교사의 직무가 가지는 특성을 고려할 때, 사회과 관련 전문적학습공동체에 초등교사가 참여한 경험의 의미는 제한적일 수밖에 없을 것이다. 즉 초등학교의 교수·학습 체제가 전공 교과별로 운영되고 있지 않기 때문에 초등 교사들의 사회과 수업 전문성에 대한 논의를 일반적인 사회과 수업의 전문성으로 확장하여 해석하는 것은 논란의 여지가 있다.

김대훈(2014)은 자생적으로 발달한 학교 밖 교사학습공동체 중 하나를 선정하여 참여 관찰을 하였고, 그 과정에서 11명의 연구 참여자와 심층 면담을 수행하였다. 이를 통해 협력적인 학습 경험을 통한 지리 교사의 전문성 발달 과정을 탐색하였다. 연구자는 지리 교사들이 교사학습공동체에 참여하는데 영향을 끼치는 긍정적 또는 부정적인 요인을 추출하였다. 또한 교사학습공동체를 통한 지리 교사의 전문성 발달 과정을 인지적 측면이 아닌 상황 인지 및 학습의 관점에서 이해하였다. 그러나 특정한 교사학습공동체 활동에 참여한 지리 교사의 전문성 발달을 질적 연구로 수행하였기 때문에 교사들의 전반적인 참여 경험을 일부만 다루는 것에 머물렀다. 또한 교사학습공동체를 통해 발달했다고 설명하는 수업 전

문성의 내용이 지리 교과에만 한정된 것이 아닌 여러 교과에 두루 적용될 수 있는 것이었다. 이에 교사학습공동체와 사회과 수업 전문성 간의 관계를 면밀히 밝히지는 못했다는 한계를 가진다.

박다운(2019)은 수도권 지역의 중·고등학교를 편의 표집한 후, 해당 학교의 사회과 교사를 대상으로 설문 조사를 진행하여 사회과 교사학습공동체가 수업 전문성에 미치는 영향력을 분석하였다. 연구자는 교사학습공동체가 사회과 교사의 수업 전문성에 유의미한 영향을 미치고 있음을 검증하였다. 하지만 교사학습공동체를 학교 내에서 이루어지는 활동만으로 한정하고, 교사학습공동체 정책이 시행되기 전부터 실시되고 있었던 사회과 교과협의회를 연구 대상에 포함하였다. 다양한 학문적 배경을 가진 학습 내용으로 구성된 사회과의 특성을 고려할 때, 일반적으로 학교 안에서 같은 전공의 사회과 교사들만을 구성원으로 하는 사회과 교사학습공동체를 형성하기는 힘들다. 이에 설문에 응답한 사회과 교사들이 상정하고 있는 교사학습공동체는 사회교과협의회일 가능성이 매우 크다. 따라서 이 연구는 사회과 교사학습공동체가 아닌 사회교과협의회가 수업 전문성에 미치는 영향을 검증한 것과 다르지 않다고 판단된다.

김정윤(2020)은 수도권 지역의 중·고등학교에 근무하고 있는 사회과 교사에게 설문지를 배포하여 사회과 교사 간 협력 활동이 법 영역 교수 효능감에 유의미한 영향을 미치는지를 확인하였다. 연구자는 학교 안과 밖에서 이루어지는 사회과 교사 간 협력 활동 수준이 법 영역 교수 효능감에 긍정적 영향을 미치고 있다는 것을 양적 연구를 통해 검증하였다. 그러나 사회과 교사 간 협력의 범주에 교과 교육 연구회, 직무 연수에서의 협력, 교육 자료 및 수업 경험 공유, 팀 티칭 등의 교육과 관련하여 이루어지는 모든 협력 활동을 포함하였다. 협력은 사전적인 의미로 ‘힘을 합하여 서로 돕는다’는 의미이므로 혼자서 아닌 협력을 통한다면 어떤 일이든지 그에 따른 성과가 나타날 수밖에 없다. 이는 독립 변인을 ‘사회과 교사 간 협력 활동’으로 하는 경우, 종속 변인에 어떤 것을 설정하더라도 유의미한 영향이 나타날 수밖에 없다는 의미이다. 한편 이 연구는 일반사회 영역 중 법과 관련하여 교사 전문성의 정의적인 요인에 해당하

는 교수 효능감에만 초점을 맞추었다. 이에 따라서 사회과 교사의 협력 활동이 사회과 수업 전문성의 인지적·정의적 측면에 미치는 영향을 종합적으로 파악하지는 못하였다.

이와 같이 교사학습공동체와 관련한 여러 국내 선행 연구의 의의와 한계점 등을 바탕으로 하여 본 연구에서는 국내외 문헌 연구 검토를 통해서 교사학습공동체의 핵심적인 속성을 탐색해보고, 그러한 속성을 지닌 교사학습공동체만을 연구 대상으로 삼고자 하였다. 또한 교사학습공동체의 구성원들이 인식하는 교사학습공동체의 활성화 수준과 자발적 참여 정도를 살펴보고, 이러한 요인들이 사회과 교사의 수업 전문성에 미치는 영향을 양적 연구를 통해 분석하였다. 더 나아가 사회과 수업 전문성의 세부 영역인 ‘기본 지식과 능력’, ‘수업 기획 능력’, ‘수업 실행 능력’, ‘전문성 제고 노력’에 미치는 영향을 측정함으로써 사회 교사들을 구성원으로 하는 교사학습공동체 활동이 사회과 수업 전문성에 미치는 영향을 보다 종합적인 측면에서 살펴볼 수 있도록 노력하였다.

### Ⅲ. 연구 설계

#### 1. 연구 가설 및 모형

##### 1) 연구 가설

본 연구는 교사학습공동체 활성화 수준과 구성원의 자발적 참여 정도가 사회과 교사의 수업 전문성에 미치는 영향을 살펴보는 데 그 목적이 있다. 이를 위해서 우선 사회과 수업 전문성, 교사학습공동체의 활성화 수준, 구성원의 자발적 참여 정도의 관계를 살펴볼 것이다. 이후 독립 변인인 교사학습공동체의 활성화 수준과 구성원의 자발적 참여 정도가 사회과 수업 전문성의 어떤 영역(기본 지식과 능력, 수업 기획 능력, 수업 실행 능력, 전문성 제고 노력)에 유의미한 영향을 미치는지 확인해 보고자 한다. 이를 위해 본 연구에서는 다음과 같은 연구 가설을 설정하였다.

<가설 1> 교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 수업 전문성이 높을 것이다.

하위 가설 1-1. 교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 기본 지식과 능력 수준이 높을 것이다.

하위 가설 1-2. 교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 수업 기획 능력 수준이 높을 것이다.

하위 가설 1-3. 교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 수업 실행 능력 수준이 높을 것이다.

하위 가설 1-4. 교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 전문성 제고 노력 수준이 높을 것이다.

**<가설 2>** 교사학습공동체에 참여하는 사회과 교사의 자발적 참여 정도가 높을수록 수업 전문성이 높을 것이다.

**하위 가설 2-1.** 교사학습공동체에 참여하는 사회과 교사의 자발적 참여 정도가 높을수록 사회과 교사의 기본 지식과 능력 수준이 높을 것이다.

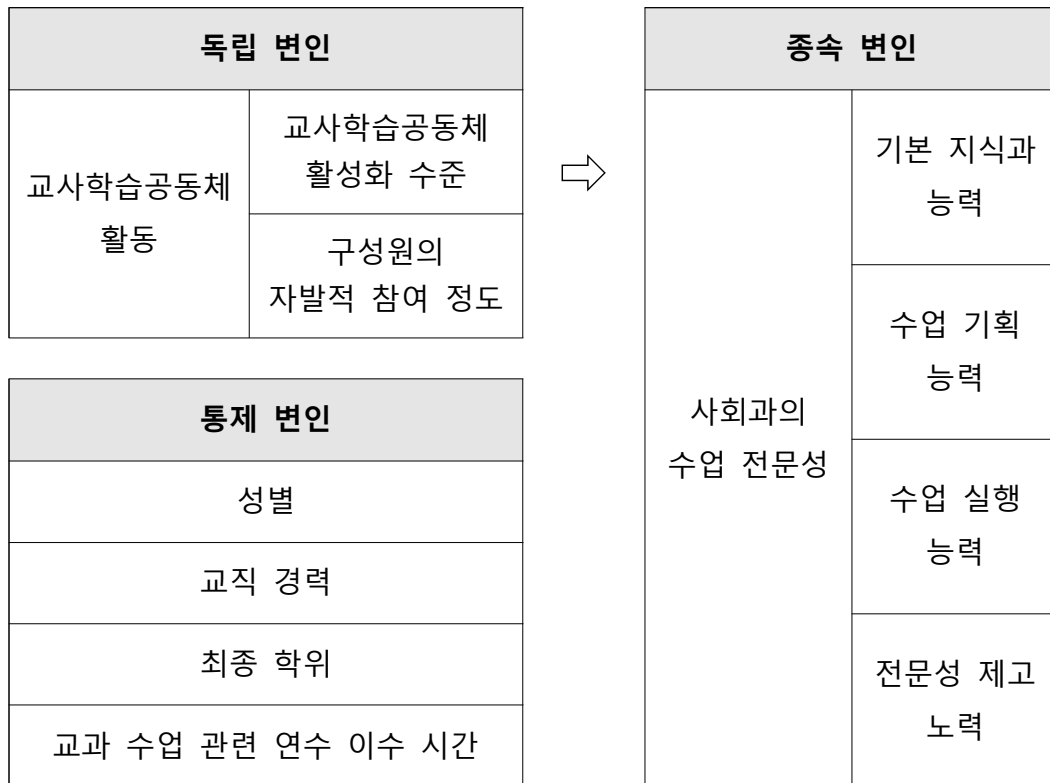
**하위 가설 2-2.** 교사학습공동체에 참여하는 사회과 교사의 자발적 참여 정도가 높을수록 사회과 교사의 수업 기획 능력 수준이 높을 것이다.

**하위 가설 2-3.** 교사학습공동체에 참여하는 사회과 교사의 자발적 참여 정도가 높을수록 사회과 교사의 수업 실행 능력 수준이 높을 것이다.

**하위 가설 2-4.** 교사학습공동체에 참여하는 사회과 교사의 자발적 참여 정도가 높을수록 사회과 교사의 전문성 제고 노력 수준이 높을 것이다.

## 2) 연구 모형

본 연구의 목적은 교사학습공동체 활성화 수준과 구성원의 자발적 참여 정도가 사회과의 수업 전문성에 미치는 영향을 분석하는 것이다. 이에 사회과의 수업 전문성을 종속 변인으로, 교사학습공동체 활성화 수준과 구성원의 자발적 참여 정도를 독립 변인으로 설정하였다. 또한 수업 전문성에 영향을 미칠 수 있는 성별, 교직 경력, 최종 학위, 교과 수업 관련 연수 이수 시간을 통제 변인으로 설정하였다. 본 연구에서 검증하고자 하는 연구 모형은 <그림 2>와 같다.



<그림 2> 연구 모형

## 2. 연구 변인

### 1) 종속 변인

본 연구에서 설정한 종속 변인은 사회과 교사의 수업 전문성이다. 이론적 배경에서 사회과의 수업 전문성을 ‘사회과의 목표 및 내용, 교수·학습 및 평가 방법에 대한 이해를 바탕으로 사회과 목표에 적합하게 수업을 기획 및 실행하고, 그 목표에 비추어 자신의 수업에 대한 반성을 통해 수업을 향상시킬 수 있는 능력’으로 정의한 바 있다. 그리고 한국교육과정평가원(2006c)에서 개발한 ‘사회과 수업 전문성(평가) 기준’을 토대로 사회과의 수업 전문성을 ‘기본 지식과 능력’, ‘수업 기획 능력’, ‘수업 실행 능력’, ‘전문성 제고 노력’의 4개 하위 영역으로 구체화하였다. ‘기본 지식과 능력’이란 수업 전문가로서 사회과 교사가 갖추어야 할 지식과 능력을 말하는 것으로 사회과 목표 및 내용에 대한 이해, 사회과 교수·학습 방법 및 평가 방법에 대한 이해, 학습자 발달에 대한 이해, 사회과 내용 교수법 지식을 세부 영역으로 한다. ‘수업 기획 능력’은 사회과 교사가 수업을 기획할 때 요구되는 지식이나 능력으로 사회과 교육과정 재구성 및 수업 설계, 사회과 수업 전략 및 수업 자료 개발을 포함한다. ‘수업 실행 능력’은 사회과 교사가 수업을 실제로 실행하는 데 필요한 지식과 능력을 의미하며, 사회과 수업 조직 및 전개, 학생 학습 집단 조직 및 수업 환경 조성, 수업 결과에 대한 확인(반서/회고)과 같은 하위 영역으로 구분될 수 있다. ‘전문성 제고 노력’은 사회과 교사가 평소에 자신의 수업 전문성을 발달시키기 위해 어떤 노력을 하고 있는지에 대한 것으로, 전문성 발달과 관련이 깊다(한국교육과정평가원, 2006c: 4-5).

## 2) 독립 변인

본 연구의 독립 변인은 교사학습공동체 활성화 수준과 구성원의 자발적 참여 정도이다. 교사학습공동체 활성화 수준이란 ‘구성원들이 인식하고 있는 교사학습공동체 기능의 활발한 정도’를 말한다. 본 연구의 이론적 배경에서 교사학습공동체의 핵심적인 속성으로 제시하였던 ‘가치와 비전의 공유’, ‘학생 학습의 강조’, ‘교사 협력’의 하위 요인이 교사학습공동체의 활성화 수준을 구성한다.

한편, 본 연구에서는 교사학습공동체 구성원의 자발적 참여 정도를 ‘다른 사람의 영향에 의하지 않고 자기 자신의 의지에 따라 교사학습공동체에 참여하려는 내적 동기’라고 정의 내렸다. 교사학습공동체 구성원의 자발적 참여 정도는 ‘교사학습공동체 운영 철학에의 동의 정도’, ‘자기 계발의 필요성에 대한 인식 정도’, ‘교수·학습 방법 개선에 대한 필요성 인식 정도’, ‘자기 변화에 대한 필요성의 인식 정도’의 4가지 측면을 포괄한다.

## 3) 통제 변인

수업 전문성과 관련된 선행 연구 검토를 바탕으로 본 연구에서는 수업 전문성에 영향을 미칠 수 있는 성별, 교직 경력, 최종 학위, 교과 수업 관련 연수 이수 시간을 통제 변인으로 설정하였다.

첫째, 수업 전문성 향상에 관한 대다수의 선행 연구에서는 교사의 ‘성별’을 통제 변인으로 설정하고 있다. 그런데 선행 연구들을 살펴보면, 교사의 성별이 수업 실행이나 효과 차이에 미치는 영향에 대해서 일관성 있는 결론을 제시하지 않고 있다. 즉 여교사가 남교사에 비해 수업 전문성이 우수할 수 있음을 보여 주는 연구(박경미, 2004; 한혜숙·최계현, 2012)도 있지만, 반대로 남교사가 여교사보다 수업 전문성이 더욱 높다는 연구(이금란, 2014)도 있다. 한편, 황은희(2008)는 성별에 따른 중등 교사의 교수 역량 차이가 통계적으로 유의미하지 않다는 연구 결과를 보고하



기도 하였다. 이처럼 교사의 성별이 수업 전문성에 미치는 영향에 대해서로 상반된 결론을 제시하거나, 성별과 수업 전문성 간에 유의미한 상관관계가 없다는 주장도 있는 것이다. 이에 수업 전문성이라는 종속 변인에 성별이 혼란 요인으로 작용할 수 있다고 판단하였다. 따라서 그러한 가능성을 배제하기 위해서 본 연구에서는 교사의 성별을 통제 변인으로 설정하였다.

둘째, 다수의 선행 연구(송경오, 2007; 정제영·이희숙, 2015)에서는 교직 경력에 따라서 수업 전문성에도 유의미한 차이가 있음을 보고하고 있다. 이는 교직 생활 기간이 길어질수록 교수 경험이 축적됨에 따라 교사가 자신만의 수업에 대한 전문성이 쌓이는 것으로 해석될 수 있다(박다운, 2019: 65). 따라서 본 연구에서도 교사의 수업 전문성에 영향을 미칠 수 있는 교직 경력을 통제하였다.

셋째, 고인규·최지연(2015), 정제영·이희숙(2015) 등은 교사의 최종 학위가 높을수록 수업 전문성도 높게 나타난다는 연구 결과를 제시하였다. 이는 교사들이 대학원에 진학하면서 전문성을 개발하고, 그러한 활동을 실제 자신의 수업 실행 과정에서 실천하는 것이라고 해석될 수 있다. 이에 본 연구에서도 최종 학위를 통제 변인으로 설정하였다.

넷째, 최근에 연수가 수업 전문성 신장에 미치는 효과에 대해 회의적으로 보는 연구들이 증가하고 있다. 하지만 연수는 교사의 수업 전문성을 향상하는 데 가장 대표적인 방법 중의 하나로 오랜 기간 동안 크게 자리매김해 왔다. 실제로 자신의 수업에 대해 변화를 모색하고자 하는 교사들은 연수 참여를 통해 수업 전문성을 높이려고 노력하고 있다. 한편, 학교 현장에서는 연수를 이수하지 않은 교사들에게 특별한 제재를 가하지 않는다. 그럼에도 불구하고, 어떤 교사가 교과 관련 연수를 이수하기 위해 시간을 투자한다면, 그 교사는 수업 개선에 대해 열의가 많다는 의미로 해석될 수 있을 것이다. 따라서 본 연구에서도 교사의 수업 전문성에 영향을 미칠 수 있는 교과 관련 연수 이수 시간을 통제하였다.

### 3. 연구 대상 및 표집 방법

본 연구는 교사학습공동체의 활성화 수준과 사회과 교사의 자발적 참여 정도가 수업 전문성에 미치는 영향을 검증하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 2022년 11월 18일부터 2022년 11월 30일까지 서울특별시 및 경기도에 근무하면서 교사학습공동체에 참여하여 활동 중인 중·고등학교 사회과 교사를 대상으로 ‘교사학습공동체 활동이 사회과 교사의 수업 전문성에 미치는 영향’에 대한 설문 조사를 실시하였다.

본 설문에 참여할 교사의 근무지를 서울특별시 및 경기도로 한정하였는데, 이는 다른 지역의 시·도 교육청에 비해서 서울특별시교육청과 경기도교육청이 교사학습공동체 정책을 적극적으로 시행하고 있기 때문이다. 서론에서 이미 언급한 바와 같이 경기도교육청은 2014년에 교사학습공동체 정책을 가장 먼저 시행하였고, 이후 2015년에는 단위 학교 교원의 교사학습공동체 활동을 직무 연수로 인정하는 ‘학교 안 전문적학습공동체 활동 학점화’를 도입하였다. 또한 정기적으로 학습공동체의 날을 지정하여 교사학습공동체 활동을 위한 시간을 공식적으로 확보하도록 하고 있다(박영숙 외, 2016: 91). 서울특별시교육청에서는 2016년부터 관내 모든 초·중·고등학교에 교사학습공동체를 1개 이상 구성하도록 하였고, 학교 안 교사학습공동체 활동을 직무 연수로 인정해주고 있다(박다운, 2019: 2; 최민석·박수정, 2019: 1078). 그리고 ‘교원학습공동체의 날’을 운영하는 것을 적극적으로 권장하고 있으며 교사학습공동체의 활동 과정과 결과를 공유하기 위한 나눔의 장을 마련하고 있다(서울특별시교육청, 2022: 3). 이와 같이 서울특별시교육청과 경기도교육청이 교사학습공동체와 관련된 정책을 활발하게 추진한 결과, 전국에서 서울특별시와 경기도 지역의 교사학습공동체 운영 규모가 가장 컸고, 그 유형도 상대적으로 다양한 것으로 나타났다(최민석·박수정, 2019: 1089-1090). 이처럼 교사학습공동체 운영을 적극적으로 지원하고 있는 서울특별시교육청과 경기도교육청의 관할 지역에 소속된 중·고등학교 교사들은 교사학습공동체 정책의 취지를 알고 그에 맞게 교사학습공동체를 운영하고 있을 가능성

이 크다. 따라서 다른 지역에 비해 교사학습공동체의 개념과 특성에 대한 이해 수준이 상대적으로 높다고 볼 수 있는 교사들을 대상으로 본 연구를 진행한다고 볼 수 있다. 이에 서울특별시와 경기도 지역에 근무하는 사회과 교사를 대상으로 하는 것이 본 연구가 설정한 연구 문제를 탐구하는 데에도 효과적으로 작용할 것이라고 판단하였다.

본 연구의 설문 조사는 230명을 대상으로 하였다. 이는 선행 연구와 표본수 산출 도구를 근거로 하여 산정한 것이다. 우선 본 연구와 주제가 비슷하다고 판단되는 박다은(2019)과 김정윤(2020)의 연구에서 선정된 대상자 수는 다음과 같다. 교사학습공동체가 중·고등학교 사회과 교사의 수업 전문성에 미치는 영향을 연구한 박다은(2019: 87-88)은 사회과 교사 약 200명에게 설문지를 배포하였고, 그 중 153부를 표본으로 삼았다. 또한 사회과 교사 간 협력 활동이 법 영역 교수 효능감에 미치는 영향을 검증한 김정윤(2020: 80)은 약 200명에게 설문지를 배포하여 155명의 표본을 연구에 활용하였다. 두 연구에서 공통적으로 설문지의 회수율이 약 77%이라는 점을 고려하여 본 연구의 설문지 미회수 및 불성실한 응답률을 25%로 설정하였다. 한편, G\*Power 프로그램을 사용하여 최소 표본 수를 산출한 과정은 다음과 같다. 효과 크기 0.15, 유의수준 0.05, 검증력 0.95, 예측 변수 12개(교사학습공동체 활성화 수준 3개 영역, 교사학습공동체 구성원의 자발적 참여 정도 1개, 연구 대상자 배경 요인 8개)로 다중회귀분석을 실시할 경우, 산출되는 최소 표본 크기는 184명이다. 이에 예상 탈락률 25%에 해당하는 표본수를 추가적으로 더하여 230명에게 연구 참여에 대한 동의를 구하였다.

본 연구의 설문 조사에 참여한 중·고등학교 사회 교사들은 편의 표집 방법으로 모집되었다. 연구의 타당성을 확보하기 위해서는 단순 무선 표집, 체계적 표집 등과 같은 확률적 표집 방법을 통해 표본을 추출하는 것이 바람직하다. 그런데 확률 표집 방법을 활용하기 위해서는 연구자가 모집단의 규모와 구성원의 특성을 먼저 파악해야 한다. 그러나 본 연구의 모집단에 해당하는 ‘교사학습공동체에서 활동하고 있는 사회과 교사’의 수가 몇 명인지, 어떤 교사학습공동체에 누가 참여하고 있는지에 대

한 통계 자료나 연구 논문 등이 부재한 실정이다. 또한 연구자가 확률적 표집 방법을 통한 설문 대상자 모집을 위해 사회과 교사가 해당 연구의 참여자에 해당하는지를 확인하는 과정에서 개인 정보를 침해할 수 있고, 해당 교사의 일상적인 학교생활을 방해할 가능성이 있다. 따라서 연구 대상자의 개인 정보를 최대한 보호하면서 설문 조사에 자발적으로 참여할 수 있도록 하기 위해서 편의 표집법을 사용하였다. 또한 본 연구의 설문 조사 기간에 해당되는 2022년 11월에는 사회적 거리두기가 해제되었으나 코로나 19의 재확산 추세가 여전히 지속되고 있기 때문에 대면이 아닌 비대면 방식인 온라인 설문 조사로 연구를 진행하였다.

#### 4. 측정 도구

본 연구의 종속 변인인 사회과 교사의 수업 전문성을 측정하기 위한 도구로 한국교육과정평가원(2006c)에서 미국의 NBPTS(National Board for Professional Teaching Standards)에서 제시한 사회·역사 수업 전문성 평가 기준을 참고하여 개발한 ‘사회과 수업 전문성(평가) 기준’을 활용하였다. 연구자들은 교육의 일반적인 성격과 사회 교과와 특수성을 함께 고려하여 사회과 교사의 수업 전문성 기준을 개발하였다. 이 기준을 토대로 설문 문항을 제작하여 사회과 교사들이 자신의 수업 전문성을 스스로 평가하도록 하였다. 사회과 교사의 수업 전문성 측정을 위한 설문지는 ‘기본 지식과 능력(8문항)’, ‘수업 기획 능력(5문항)’, ‘수업 실행 능력(9문항)’, ‘전문성 제고 노력(3문항)’의 4개 영역으로 구성된다. 사회과 수업 전문성을 측정하기 위한 문항 구성은 다음 <표 6>과 같다.

<표 6> 사회과 수업 전문성 측정 문항 구성(총 25개 문항)

구분	문항 번호
기본 지식과 능력(8문항)	I-1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
수업 기획 능력(5문항)	I-9, 10, 11, 12, 13
수업 실행 능력(9문항)	I-14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22
전문성 제고 노력(3문항)	I-23, 24, 25

한국교육과정평가원(2006c)은 사회과 수업 전문성(평가) 기준을 개발하는 과정에서 사회과 수업 전문성과 관련된 국내외의 논의 및 실태를 반영하였고, 현장 연구를 통해 검토와 수정을 거쳤다. 이에 한국교육과정

평가원(2006c)에서 개발한 기준이 본 연구의 종속 변인인 사회과 수업 전문성을 측정하기에 적합한 도구라고 판단되었다.

설문 조사에 참여한 교사는 사회과 수업 전문성을 측정하는 각 문항에 대해 자기 보고 방식으로 응답한다. 응답 척도의 구성에는 Likert 5점 척도를 활용하였다. 1점은 ‘전혀 그렇지 않다’, 2점은 ‘대체로 그렇지 않다.’, 3점은 ‘보통이다.’, 4점은 ‘대체로 그렇다.’, 5점은 ‘매우 그렇다’를 나타낸다.

독립 변인인 교사학습공동체의 활성화 수준을 측정하기 위한 도구는 송경오·최진영(2010)의 교사학습공동체 수준 분석을 위한 측정 모형 연구를 참고하여 구성하였다. 연구자들은 교사학습공동체에 관한 문헌 연구를 통해 교사학습공동체의 속성을 추출하여 설문 문항을 개발하였으며, 관련 분야 전문가들과 현장 교사들의 검토를 통해 설문 문항의 내용 타당성도 검증하였다. 이러한 문항들 중에서 본 연구가 교사학습공동체의 핵심적인 속성으로 주목한 ‘가치와 비전의 공유’, ‘학생 학습 강조’, ‘교사 협력’ 영역과 관련된 내용만을 선별하여 12개의 문항으로 구성하였다. 또한 설문 조사의 질문 중에 추상적인 내용을 보다 구체적으로 다듬고, 단위학교 차원의 설문 문항을 교사학습공동체 차원으로 수정하였다. 구체적인 설문 문항은 <표 7>과 같다.

<표 7> 교사학습공동체 활성화 수준 측정 문항 구성(총 12개 문항)

구분	문항 번호
가치와 비전의 공유(3문항)	II-1, 2, 3
학생 학습 강조(2문항)	II-4, 5
교사 협력(7문항)	II-6, 7, 8, 9, 10, 11, 12

교사학습공동체 활성화 수준을 묻는 설문 문항에 대하여 연구 대상자는 본인이 참여하여 활동하고 있는 교사학습공동체의 상황을 떠올리며

지기 평가 방식으로 응답한다. 응답 척도의 구성에는 Likert 5점 척도가 활용되었으며, 1점~5점이 나타내는 의미는 앞서 제시한 사회과 수업 전문성 측정 문항의 응답 척도와 동일하다.

교사학습공동체의 활성화 수준이외에 본 연구의 또 다른 독립 변인인 교사학습공동체에 참여하는 교사의 자발적 참여 정도는 김지현·박수정(2018)이 백병부·성열관(2011)의 자발적 연수 참여 정도에 관한 설문 문항을 수정·보완한 ‘교사학습공동체의 자발적 참여 동기’를 활용하였다. 연구자들이 개발한 구체적인 설문 문항 중에서 특정한 교사학습공동체에 국한된 내용을 일반적인 교사학습공동체에 적합하게 수정하였다. 그 결과 교사학습공동체 구성원의 자발적 참여 정도는 ‘나는 교사학습공동체의 운영 철학에 동의하기 때문에 참여하게 되었다.’, ‘나는 자기 계발의 기회로 삼기 위해서 참여하게 되었다.’, ‘나는 교수·학습 방법의 개선을 위해서 참여하게 되었다.’, ‘나는 스스로 변화해야 할 필요를 느껴서 참여하게 되었다.’의 4문항으로 구성하였다. 각 문항은 앞서 제시한 ‘사회과 수업 전문성’과 ‘교사학습공동체 활성화 수준’ 측정 도구에서와 같이 Likert 5점 척도로 평정한다.

이와 같이 본 연구에서는 사회과 수업 전문성(25개 문항), 교사학습공동체 활성화 수준(12개 문항), 구성원의 자발적 참여 정도(4문항)를 측정하기 위한 설문 문항이 각각 개발되었다. 본 연구에서 활용된 설문 문항간의 신뢰도를 검증하기 위하여 Cronbach alpha( $\alpha$ ) 계수를 산출하였다. 전체 문항에 대한 Cronbach  $\alpha$  계수는 0.948로 매우 높게 나타나 각 변인을 측정하기 위한 문항들이 잘 구성되었다고 볼 수 있다. 본 연구의 종속 변인인 사회과 수업 전문성을 측정하기 위한 전체 문항의 Cronbach  $\alpha$  계수는 0.927이었다. 또한 사회과 수업 전문성의 하위 요인 별로 산출된 Cronbach  $\alpha$  계수는 기본 지식과 능력의 측정 문항(8개)이 0.824, 수업 기획 능력의 측정 문항(5개)이 0.732, 수업 실행 능력의 측정 문항(9개)이 0.828, 전문성 제고 노력의 측정 문항(3개)이 0.602로 나타났다. 독립 변인인 교사학습공동체의 활성화 수준을 측정하기 위한 전체 문항(12개)의 Cronbach  $\alpha$  계수는 0.909, 구성원의 자발적 참여 정도를 측정하기 위한

전체 문항(4개)의 Cronbach  $\alpha$  계수는 0.854이다. 본 연구에서 활용한 설문지의 구성과 신뢰도는 <표 8>에 나타나 있다.

<표 8> 설문지의 구성 및 신뢰도

변인	세부 항목		Cronbach $\alpha$
종속 변인	사회과 수업 전문성	기본 지식과 능력	0.824
		수업 기획 능력	0.732
		수업 실행 능력	0.828
		전문성 제고 노력	0.602
			0.927
독립 변인	교사학습공동체 활성화 수준		0.909
	구성원의 자발적 참여 정도		0.854
통제 변인	성별		- *
	교직 경력		- *
	최종 학위		- *
	교과 수업 관련 연수 시간		- *
<b>전체 문항</b>			<b>0.948</b>

\* 문항이 하나이므로 Cronbach  $\alpha$  값을 확인하지 않음

이와 같이 문항 간의 신뢰도를 나타내는 Cronbach  $\alpha$  계수가 모두 0.6보다 높게 나타났기 때문에 본 연구에서 활용한 설문지가 각 변인을 측정하기 위한 도구로서 신뢰도를 확보하였다고 판단된다.



## 5. 자료 분석 방법

‘교사학습공동체 활동이 사회과 교사의 수업 전문성에 미치는 영향’에 대한 설문 조사를 통해 수집된 자료는 SPSS 25.0 통계 프로그램을 통해 다음과 같이 통계 처리하였다.

첫째, 연구 대상자의 일반적인 특성을 알아보기 위하여 빈도와 백분율을 산출하였다.

둘째, 연구 변인, 즉 ‘사회과 수업 전문성’, ‘교사학습공동체의 활성화 수준’, ‘구성원의 자발적 참여 정도’에 대한 평균과 표준 편차, 왜도 및 첨도 등의 기술 통계량을 산출하였다.

셋째, 연구 대상자의 일반적 특성에 따른 ‘사회과 수업 전문성’, ‘교사학습공동체의 활성화 수준’, ‘구성원의 자발적 참여 정도’ 차이를 알아보기 위해 독립 표본 T 검정과 일원배치 분산분석을 실행하였다.

넷째, 연구 변인(사회과 수업 전문성, 교사학습공동체의 활성화 수준, 구성원의 자발적 참여 정도)들 간의 관계를 살펴보기 위하여 Pearson 상관관계를 분석하였다.

다섯째, 교사학습공동체의 활성화 수준과 교사의 자발적 참여 정도가 사회과 수업 전문성에 미치는 영향력을 파악하기 위하여 다중회귀분석을 실시하였다.

다중 회귀 분석은 연구에서 설정한 변인들을 모두 포함하여 분석하는 동시 입력(Enter)으로 처리하였다. 이와 같은 방식을 통해 다른 변인들을 통제한 상태에서 특정 독립 변인이 종속 변인에 끼치는 영향력을 파악할 수 있으며, 회귀 모형에 포함된 모든 연구 변인들이 종속 변인에 미치는 영향력의 정도를 분석할 수 있다. 본 연구의 회귀 모형에 투입되는 변인 중에서 성별과 최종 학위는 범주형이기 때문에 더미(dummy) 변인으로 변경하였다. 또한 다중 회귀 분석에서는 다중 공선성 문제가 발생하기도 하기 때문에 연구 변인들 간에 상관 계수 및 공차와 VIF를 파악하여 다중 공선성에 대한 진단을 실시하였다. 연구 가설을 검증하기 위해 실시한 본 연구의 다중 회귀 모형은 다음과 같다.

<회귀 모형 1> 교사학습공동체 활성화 수준과 구성원의 자발적 참여 정도가 사회과 수업 전문성에 미치는 영향에 대한 검증

$$Y = a + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3 + b_4X_4 + b_5X_5 + b_6X_6 + e$$

Y: 사회과 수업 전문성( $Y_1 + Y_2 + Y_3 + Y_4$ )

$Y_1$ : 기본 지식과 능력

$Y_2$ : 수업 기획 능력

$Y_3$ : 수업 실행 능력

$Y_4$ : 전문성 제고 노력

a: 상수

$X_1$ : 교사학습공동체 활성화 수준

$X_2$ : 교사학습공동체 구성원의 자발적 참여 정도

$X_3$ : 성별(더미 변인 처리, 0=여성, 1=남성)

$X_4$ : 교직 경력

$X_5$ : 최종 학위(더미 변인 처리, 0=학사 졸업)

$X_6$ : 연수 이수 시간

e: 오차

위의 회귀 모형에서 본 연구의 종속 변인인 사회과 수업 전문성에 독립 변인인  $X_1$ 과  $X_2$ 가 미치는 영향을 파악하기 위하여 회귀 계수인  $b_1$ 과  $b_2$ 가 통계적으로 유의한지를 분석하여 본 연구의 가설을 검증한다. 본 연구의 회귀 모형에서 교사학습공동체 활성화 수준의 회귀 계수인  $b_1$ 이 유의할 경우 <가설 1>이 채택되고, 교사학습공동체 구성원의 자발적 참여 정도의 회귀 계수인  $b_2$ 가 유의할 경우 <가설 2>가 채택된다.

한편, 본 연구에서 설정한 하위 가설을 검증하기 위한 다중 회귀 모형은 다음의 <회귀 모형 2>~<회귀 모형 5>와 같다.

<회귀 모형 2> 교사학습공동체 활성화 수준과 구성원의 자발적 참여 정도가 사회과 수업 전문성의 기본 지식과 능력에 미치는 영향에 대한 검증

$$Y_1 = a + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3 + b_4X_4 + b_5X_5 + b_6X_6 + e$$

$Y_1$ : 기본 지식과 능력

a: 상수

$X_1$ : 교사학습공동체 활성화 수준

$X_2$ : 교사학습공동체 구성원의 자발적 참여 정도

$X_3$ : 성별( 더미 변인 처리, 0=여성, 1=남성)

$X_4$ : 교직 경력

$X_5$ : 최종 학위(더미 변인 처리, 0=학사 졸업)

$X_6$ : 연수 이수 시간

e: 오차

위에 제시된 회귀 모형에서 종속 변인인 사회과 수업 전문성의 하위 요인인 기본 지식과 능력에 독립 변인이 미치는 영향을 분석하여 하위 가설인 1-1과 2-1을 검증한다. 본 연구의 회귀 모형에서 교사학습공동체 활성화 수준의 회귀 계수인  $b_1$ 이 유의할 경우 하위 가설 1-1이 채택되고, 교사학습공동체 구성원의 자발적 참여 정도의 회귀 계수인  $b_2$ 가 유의할 경우 하위 가설 2-1가 채택된다.

<회귀 모형 3> 교사학습공동체 활성화 수준과 구성원의 자발적 참여 정도가 사회과 수업 전문성의 수업 기획 능력에 미치는 영향에 대한 검증

$$Y_2 = a + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3 + b_4X_4 + b_5X_5 + b_6X_6 + e$$

$Y_2$  : 수업 기획 능력

a : 상수

$X_1$  : 교사학습공동체 활성화 수준

$X_2$  : 교사학습공동체 구성원의 자발적 참여 정도

$X_3$  : 성별(더미 변인 처리, 0=여성, 1=남성)

$X_4$  : 교직 경력

$X_5$  : 최종 학위(더미 변인 처리, 0=학사 졸업)

$X_6$  : 연수 이수 시간

e : 오차

위에 제시된 본 연구의 회귀 모형에서 종속 변인의 하위 요인인 수업 기획 능력에 독립 변인이 미치는 영향이 통계적으로 유의한지를 분석하여 하위 가설 1-2와 2-2를 검증한다. 본 연구의 회귀 모형에서 교사학습공동체 활성화 수준의 회귀 계수인  $b_1$ 이 유의할 경우 하위 가설인 1-2가 채택되고, 교사학습공동체 구성원의 자발적 참여 정도의 회귀 계수인  $b_2$ 가 유의할 경우 하위 가설인 2-2가 채택된다.

<회귀 모형 4> 교사학습공동체 활성화 수준과 구성원의 자발적 참여 정도가 사회과 수업 전문성의 수업 실행 능력에 미치는 영향에 대한 검증

$$Y_3 = a + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3 + b_4X_4 + b_5X_5 + b_6X_6 + e$$

$Y_3$ : 수업 실행 능력

a: 상수

$X_1$ : 교사학습공동체 활성화 수준

$X_2$ : 교사학습공동체 구성원의 자발적 참여 정도

$X_3$ : 성별(더미 변인 처리, 0=여성, 1=남성)

$X_4$ : 교직 경력

$X_5$ : 최종 학위(더미 변인 처리, 0=학사 졸업)

$X_6$ : 연수 이수 시간

e: 오차

위의 회귀 모형에서 종속 변인의 하위 요인인 수업 실행 능력에 독립 변인이 미치는 영향을 통계적으로 분석하여 하위 가설인 1-3과 2-3을 검증한다. 본 연구의 회귀 모형에서 교사학습공동체 활성화 수준의 회귀 계수인  $b_1$ 이 통계적으로 유의할 경우 하위 가설 1-3이 채택되고, 교사학습공동체 구성원의 자발적 참여 정도의 회귀 계수인  $b_2$ 가 통계적으로 유의할 경우 하위 가설 2-3이 채택된다.

<회귀 모형 5> 교사학습공동체 활성화 수준과 구성원의 자발적 참여 정도가 사회과 수업 전문성의 전문성 제고 노력에 미치는 영향에 대한 검증

$$Y_4 = a + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3 + b_4X_4 + b_5X_5 + b_6X_6 + e$$

$Y_4$ : 전문성 제고 노력

a: 상수

$X_1$ : 교사학습공동체 활성화 수준

$X_2$ : 교사학습공동체 구성원의 자발적 참여 정도

$X_3$ : 성별(더미 변인 처리, 0=여성, 1=남성)

$X_4$ : 교직 경력

$X_5$ : 최종 학위(더미 변인 처리, 0=학사 졸업)

$X_6$ : 연수 이수 시간

e: 오차

위의 회귀 모형에서 종속 변인의 하위 요인인 전문성 제고 노력에 독립 변인이 미치는 영향이 통계적으로 유의미한지를 분석하여 하위 가설인 1-4와 하위 가설 2-4를 검증한다. 본 연구의 회귀 모형에서 교사학습공동체 활성화 수준의 회귀 계수인  $b_1$ 이 유의할 경우 하위 가설 1-4가 채택되고, 교사학습공동체 구성원의 자발적 참여 정도의 회귀 계수인  $b_2$ 가 유의할 경우 하위 가설 2-4가 채택된다.

## IV. 연구 결과

### 1. 연구 대상자의 일반적 특성

본 연구의 설문 조사 기간 동안 배포된 230부의 설문지는 모두 회수되었지만, 최종 분석에는 불성실하게 응답한 3부를 제외한 총 227부가 사용되었다. 설문에 응답한 연구 대상자의 일반적인 특성은 <표 9>과 같다. 먼저 연구 대상자의 성별을 살펴보면, 남교사는 73명(32.2%), 여교사는 154명(67.8%)이다. 교직 경력의 경우 5년 미만이 65명(28.6%), 5년 이상에서 10년 미만이 67명(29.5%), 10년 이상에서 20년 미만이 82명(36.1%), 20년 이상에서 30년 미만이 9명(4%), 30년 이상이 4명(1.8%)이다. 참여자 중 학사를 졸업한 교사는 142명(62.6%), 석사 과정 중이거나 수료 또는 졸업한 교사는 70명(30.8%), 박사 과정 중이거나 수료 또는 졸업한 교사는 15명(6.6%)이었다. 연구 대상자들의 최근 1년 동안 교과 수업과 관련한 연수 이수 시간을 분석해보면, 15시간 미만으로 이수한 교사는 26명(11.5%), 15시간 이상에서 30시간 미만으로 이수한 교사는 72명(31.7%), 30시간 이상에서 45시간 미만으로 이수한 교사는 91명(40.1%), 45시간 이상에서 60시간 미만으로 이수한 교사는 17명(7.5%), 60시간 이상으로 이수한 교사는 21명(9.3)으로 나타났다.

한편, 연구 대상자 중 일반사회 전공자는 109명(48.0), 지리 전공자는 55명(24.2%), 역사 전공자는 43명(18.9%), 공통사회 전공자는 18명(7.9%), 기타(윤리 전공)는 2명(0.9%)이었다. 중학교와 고등학교에서 근무하는 교사는 각각 141명(62.1%)과 86명(37.9%)이었고, 근무 학교에서 혁신 학교를 운영하지 않는다고 응답한 교사는 159명(70.0%), 혁신 학교를 운영한다고 응답한 교사는 68명(30.0%)이었다. 연구 대상자들이 소속되어 참가하고 있는 교사학습공동체의 활동 주제가 주로 사회 교과 교육과 관련된다고 응답한 경우는 131명(57.7%), 범교과 또는 교과 융합이라고 응답한 경우는 72명(31.7%), 교과 내용이 아닌 기타 영역이라고 응답

한 경우는 24명(10.6%)으로 나타났다. 또한 학교 안 교사학습공동체에서 활동하는 교사는 128명(56.4%), 학교 밖 교사학습공동체에서 활동하는 교사는 99명(43.6%)이었다.

<표 9> 연구 대상자의 일반적 특성

구분		빈도(명)	비율(%)
성별	남자	73	32.2
	여자	154	67.8
교직 경력	5년 미만	65	28.6
	5년 이상 ~ 10년 미만	67	29.5
	10년 이상 ~ 20년 미만	82	36.1
	20년 이상 ~ 30년 미만	9	4.0
	30년 이상	4	1.8
최종 학위	학사 졸업	142	62.6
	석사 과정/수료/졸업	70	30.8
	박사 과정/수료/졸업	15	6.6
최근 1년 동안 교과 수업 관련 연수 이수 시간	15시간 미만	26	11.5
	15시간 이상 ~ 30시간 미만	72	31.7
	30시간 이상 ~ 45시간 미만	91	40.1
	45시간 이상 ~ 60시간 미만	17	7.5
	60시간 이상	21	9.3



전공과목	일반사회	109	48.0	
	지리	55	24.2	
	역사	43	18.9	
	공통사회	18	7.9	
	기타(윤리)	2	0.9	
학교급	중학교	141	62.1	
	고등학교	86	37.9	
혁신 학교 운영 여부	혁신 학교 미운영	159	70.0	
	혁신 학교 운영	68	30.0	
교사 학습 공동체	활동 주제	사회 교과 교육	131	57.7
		범교과 또는 교과 융합	72	31.7
		기타 영역	24	10.6
	유형	학교 안 교사학습공동체	128	56.4
		학교 밖 교사학습공동체	99	43.6
계		227	100	

## 2. 연구 변인의 기술 통계

연구 변인에 대한 기술 통계를 분석한 결과는 <표 10>에 제시된 바와 같다. 연구 변인들의 최솟값과 최댓값을 각각 살펴보면, 사회과 수업 전문성의 최솟값은 2.44, 최댓값은 5.00이었고, 교사학습공동체 활성화 수준과 구성원의 자발적 참여 정도의 최솟값은 모두 1.00, 최댓값은 모두 5.00이었다. 사회과 수업 전문성의 하위 요인에서 최솟값이 가장 낮은 것은 전문성 제고 노력(2.00)이었고, 가장 높은 것은 기본 지식과 능력(2.38)이었다.

<표 10> 연구 변인의 기술 통계

(N=227)

연구 변인		최솟값	최댓값	평균	표준 편차	왜도	첨도
사회과 수업 전문성	기본 지식과 능력	2.38	5.00	4.03	0.49	-0.19	-0.08
	수업 기획 능력	2.20	5.00	3.94	0.52	-0.27	0.58
	수업 실행 능력	2.11	5.00	3.93	0.50	-0.60	0.63
	전문성 제고 노력	2.00	5.00	3.96	0.59	-0.34	-0.11
		<b>2.44</b>	<b>5.00</b>	<b>3.97</b>	<b>0.45</b>	<b>-0.33</b>	<b>0.23</b>
교사 학습 공동체 활성화 수준	가치와 비전의 공유	1.00	5.00	3.80	0.68	-0.82	1.39
	학생 학습 강조	1.00	5.00	3.82	0.73	-0.67	1.12
	교사 협력	1.00	5.00	3.73	0.61	-0.86	2.05
		<b>1.00</b>	<b>5.00</b>	<b>3.76</b>	<b>0.59</b>	<b>-0.99</b>	<b>2.49</b>
구성원의 자발적 참여 정도		<b>1.00</b>	<b>5.00</b>	<b>3.86</b>	<b>0.78</b>	<b>-1.11</b>	<b>2.11</b>

연구 변인별 평균을 살펴보면, 사회과 수업 전문성은 3.97, 교사학습공동체의 활성화 수준은 3.76, 교사의 자발적 참여 정도는 3.86으로 나타났다. 표준 편차는 사회과 수업 전문성이 0.45로 가장 낮았고, 교사의 자발적 참여 정도가 0.78로 가장 높았다.

사회과 수업 전문성의 하위 요인에서는 기본 지식과 능력의 평균이 4.03으로 가장 높게 나타났으며, 그 다음으로는 전문성 제고 노력(3.96), 수업 기획 능력(3.94), 수업 실행 능력(3.93)의 순으로 나왔다. 표준 편차가 가장 낮은 것은 기본 지식과 능력(0.49)이었고, 가장 높은 것은 전문성 제고 노력(0.59)이었다. 교사학습공동체 활성화 수준의 하위 요인에서는 학생 학습 강조의 평균이 3.82로 가장 높았고, 그 다음으로 가치와 비전의 공유(3.80), 교사 협력(3.73) 순으로 나타났다. 표준 편차는 교사 협력이 0.61로 가장 낮았고, 학생 학습 강조가 0.73으로 가장 높았다.

<표 11>은 교사학습공동체에 속하여 활동하고 있는 사회과 교사의 자발적 참여 정도의 하위 문항에 대한 기술 통계를 나타낸 것이다. ‘나는 교수·학습 방법의 개선을 위해서 참여하게 되었다.’의 평균이 3.95로 가장 높았고, 표준 편차는 0.90으로 가장 낮았다. ‘나는 교사학습공동체의 운영 철학에 동의하기 때문에 참여하게 되었다.’의 평균은 3.77로 가장 낮았지만 표준 편차는 0.96으로 가장 높았다.

한편, 회귀 분석을 실시하기 위해서는 모든 연구 변인들이 정규 분포를 이루어야 한다고 전제되어야 한다. 따라서 본 연구의 자료에 대한 정규성을 검증한 결과, 모든 연구 변인의 왜도 절댓값은 0.19~1.11이고, 첨도 절댓값은 0.08~2.49로 나타나 정규성 검증 기준을 만족하는 것으로 확인되었다.<sup>11)</sup>

---

11) 단변량 정규성 검증에서 왜도의 절댓값이 2이상, 첨도의 절댓값이 7이상인 경우에 정규 분포에 해당하지 않는 것으로 본다(Curran, West & Finch, 1996: 26).

<표 11> 자발적 참여 정도의 하위 문항에 대한 기술 통계

(N=227)

연구 변인	평균	표준 편차	왜도	첨도
나는 교사학습공동체의 운영 철학에 동의 하기 때문에 참여하게 되었다.	3.77	0.96	-0.56	0.09
나는 자기 계발의 기회로 삼기 위해서 참여 하게 되었다.	3.84	0.94	-0.90	0.83
나는 교수·학습 방법의 개선을 위해서 참여하게 되었다.	3.95	0.90	-0.94	1.21
나는 스스로 변화해야 할 필요를 느껴서 참여하게 되었다.	3.88	0.95	-0.90	0.78
<b>구성원의 자발적 참여 정도</b>	<b>3.86</b>	<b>0.78</b>	<b>-1.11</b>	<b>2.11</b>

### 3. 연구 대상자의 일반적 특성에 따른 연구 변인 분석

#### 1) 사회과 교사의 일반적 특성에 따른 수업 전문성의 차이

연구 대상자의 일반적인 특성에 따른 사회과 수업 전문성의 차이를 분석한 결과는 <표 12>와 같다. 사회과 수업 전문성은 교직 경력, 최종 학위, 연수 이수 시간, 전공과목, 학교급, 혁신 학교 운영 여부, 교사학습공동체의 유형에 따라서는 유의미한 차이는 없었지만, 성별과 교사학습공동체의 활동 주제에 따라서는 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 중·고등학교 사회과를 담당하는 여성 교사의 수업 전문성이 남성 교사에 비하여 높게 나타났다( $t=-2.678, p=0.004$ ). 범교과 또는 교과 융합을 주제로 활동하는 교사학습공동체의 교사가 기타 영역을 주제로 하는 교사학습공동체의 교사에 비해 사회과 수업 전문성이 높게 나타났다( $F=3.122, p=0.046$ ).

<표 12> 연구 대상의 일반적 특성에 따른 사회과 수업 전문성 차이

(N=227)

구분		사례 수	평균	표준 편차	t/F	scheffè
성별	남자	73	3.86	0.42	-2.678**	
	여자	154	4.02	0.46		
교직 경력	5년 미만	65	4.00	0.50	0.393	
	5년 이상 ~ 10년 미만	67	3.91	0.40		
	10년 이상 ~ 20년 미만	82	3.98	0.42		
	20년 이상 ~ 30년 미만	9	3.98	0.77		
	30년 이상	4	3.84	0.25		

최종 학위	학사 졸업	142	3.97	0.46	2.463		
	석사 과정/ 수료/졸업	70	3.91	0.44			
	박사 과정/ 수료/졸업	15	4.20	0.41			
연수 이수 시간	15시간 미만	26	4.10	0.57	0.487		
	15시간 이상 ~ 30시간 미만	72	4.00	0.46			
	30시간 이상 ~ 45시간 미만	91	3.95	0.36			
	45시간 이상 ~ 60시간 미만	17	3.93	0.44			
	60시간 이상	21	3.90	0.64			
전공과목	일반사회	109	3.96	0.53	0.271		
	지리	55	3.98	0.34			
	역사	43	3.95	0.40			
	공통사회	18	4.01	0.41			
	기타(윤리)	2	4.16	0.28			
학교급	중학교	141	4.00	0.45	1.606		
	고등학교	86	3.90	0.45			
혁신 학교 운영 여부	혁신 학교 미운영	159	4.00	0.45	1.267		
	혁신 학교 운영	68	3.90	0.46			
교사 학습 공동체	활동 주제	사회 교과 교육 <sup>ab</sup>	131	3.96	0.45	3.122*	a > b
		범교과 또는 교과 융합 <sup>a</sup>	72	4.04	0.39		
		기타 영역 <sup>b</sup>	24	3.78	0.58		
	유형	학교 안 교사학습공동체	128	3.94	0.47	-0.869	
		학교 밖 교사학습공동체	99	4.00	0.44		

\*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$ , \*\*\*:  $p < 0.001$

## 2) 사회과 교사의 일반적 특성에 따른 교사학습공동체 활성화 수준의 인식 차이

연구 대상자의 일반적인 특성에 따른 교사학습공동체 활성화 수준에 대한 인식 차이를 분석한 결과는 <표 13>과 같다. 교사학습공동체의 활성화 수준은 교직 경력, 최종 학위, 연수 이수 시간, 전공과목, 혁신 학교 운영 여부에 따라서는 유의미한 차이가 없었지만, 성별, 학교급, 교사학습공동체의 활동 주제와 유형에 따라서는 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 우선, 성별에 따른 차이를 살펴보면, 중·고등학교 사회과를 담당하는 여성 교사가 인식하고 있는 교사학습공동체 활성화 수준이 남성 교사에 비하여 높게 나타났다( $t=-1.982, p=0.024$ ). 또한 중학교에서 근무하는 교사가 인식하는 교사학습공동체 활성화 수준이 고등학교에서 근무하는 교사에 비해 높게 나타났다( $t=2.638, p=0.004$ ). 사회 교과 교육과 범교과 및 교과 융합을 활동 주제로 하는 교사학습공동체가 기타 영역을 활동 주제로 하는 교사학습공동체에 비해 활성화 수준이 높게 나타났으며( $F=4.381, p=0.014$ ), 학교 밖 교사학습공동체 구성원이 인식하고 있는 활성화 수준이 학교 안 교사학습공동체 구성원의 인식 수준에 비하여 높게 나타났다( $t=-2.477, p=0.007$ ).

<표 13> 연구 대상의 일반적 특성에 따른 교사학습공동체 활성화 수준의 인식 차이  
(N=227)

구분		사례 수	평균	표준 편차	t/F	scheffè
성별	남자	73	3.64	0.55	-1.982*	
	여자	154	3.81	0.60		
교직 경력	5년 미만	65	3.81	0.61	0.451	
	5년 이상 ~ 10년 미만	67	3.77	0.55		

	10년 이상 ~ 20년 미만	82	3.74	0.58		
	20년 이상 ~ 30년 미만	9	3.60	0.85		
	30년 이상	4	3.56	0.64		
최종 학위	학사 졸업	142	3.81	0.53	2.619	
	석사 과정/ 수료/졸업	70	3.63	0.66		
	박사과정/ 수료/졸업	15	3.87	0.72		
연수 이수 시간	15시간 미만	26	3.58	0.83	2.576	
	15시간 이상 ~ 30시간 미만	72	3.72	0.59		
	30시간 이상 ~ 45시간 미만	91	3.88	0.39		
	45시간 이상 ~ 60시간 미만	17	3.43	0.82		
	60시간 이상	21	3.88	0.63		
전공과목	일반사회	109	3.68	0.68	2.132	
	지리	55	3.84	0.49		
	역사	43	3.85	0.44		
	공통사회	18	3.67	0.50		
	기타(윤리)	2	4.58	0.24		
학교급	중학교	141	3.84	0.45	2.638**	
	고등학교	86	3.63	0.45		



혁신 학교 운영 여부	혁신 학교 미운영	159	3.77	0.61	0.233		
	혁신 학교 운영	68	3.75	0.53			
교사 학습 공동체	활동 주제	사회 교과 교육 <sup>a</sup>	131	3.76	0.65	4.381 <sup>*</sup>	a • b > c
		범교과 또는 교과 융합 <sup>b</sup>	72	3.86	0.45		
		기타 영역 <sup>c</sup>	24	3.46	0.53		
	유형	학교 안 교사학습공동체	128	3.68	0.66	-2.477 <sup>**</sup>	
		학교 밖 교사학습공동체	99	3.87	0.46		

\*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$ , \*\*\*:  $p < 0.001$

### 3) 사회과 교사의 일반적 특성에 따른 교사학습공동체 구성원의 자발적 참여 정도 차이

연구 대상자의 일반적인 특성에 따른 교사학습공동체의 자발적 참여 정도의 차이를 분석한 결과는 <표 14>와 같다. 교사학습공동체 구성원의 자발적 참여 정도는 교직 경력, 최종 학위, 연수 이수 시간, 전공과목, 혁신 학교 운영 여부, 교사학습공동체의 활동 주제에 따라서는 유의미한 차이는 없었지만, 성별, 학교급, 교사학습공동체의 유형에 따라서는 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 중·고등학교 사회과를 담당하는 여성 교사의 자발적 참여 정도가 남성 교사의 자발적 참여 정도에 비하여 높게 나타났다( $t=-3.191, p=0.000$ ). 또한 중학교에서 근무하는 교사의 자발적인 참여 정도가 고등학교에서 근무하는 교사에 비해 높게 나타났다( $t=2.261, p=0.013$ ). 그리고 학교 밖 교사학습공동체 구성원의 자발적 참여 정도가 학교 안 교사학습공동체 구성원의 자발적 참여 정도에 비하여 높게 나타났다( $t=-2.775, p=0.006$ ).

<표 14> 연구 대상의 일반적 특성에 따른 자발적 참여 정도 차이

(N=227)

구분		사례 수	평균	표준 편차	t/F	scheffè
성별	남자	73	3.62	0.42	-3.191***	
	여자	154	3.97	0.46		
교직 경력	5년 미만	65	3.95	0.61	0.448	
	5년 이상 ~ 10년 미만	67	3.83	0.55		
	10년 이상 ~ 20년 미만	82	3.82	0.58		

	20년 이상 ~ 30년 미만	9	3.91	0.85		
	30년 이상	4	3.56	0.64		
최종 학위	학사 졸업	142	3.89	0.67	0.875	
	석사 과정/ 수료/졸업	70	3.76	0.90		
	박사 과정/ 수료/졸업	15	4.00	1.11		
연수 이수 시간	15시간 미만	26	3.61	1.18	2.350	
	15시간 이상 ~ 30시간 미만	72	3.94	0.77		
	30시간 이상 ~ 45시간 미만	91	3.94	0.55		
	45시간 이상 ~ 60시간 미만	17	3.28	0.96		
	60시간 이상	21	4.04	0.88		
전공과목	일반사회	109	3.81	0.90	2.764	
	지리	55	3.96	0.59		
	역사	43	3.87	0.56		
	공동사회	18	3.74	0.99		
	기타(윤리)	2	4.75	0.35		
학교급	중학교	141	3.96	0.69	2.261*	
	고등학교	86	3.70	0.90		

혁신 학교 운영 여부	혁신 학교 미운영	159	3.90	0.79	1.143		
	혁신 학교 운영	68	3.77	0.77			
교사 학습 공동체	활동 주제	사회 교과 교육	131	3.88	0.84	1.010	
		범교과 또는 교과 융합	72	3.90	0.64		
		기타 영역	24	3.65	0.82		
	유형	학교 안 교사학습공동체	128	3.74	0.89	-2.775**	
		학교 밖 교사학습공동체	99	4.01	0.59		

\*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$ , \*\*\*:  $p < 0.001$

#### 4. 연구 변인의 상관관계

사회과 수업 전문성, 교사학습공동체의 활성화 수준, 구성원의 자발적 참여 정도 간의 관련성을 파악하기 위해 실시한 상관관계 분석 결과는 <표 15>와 같다. 독립 변인과 종속 변인 간의 상관 계수를 살펴보면, 교사학습공동체의 활성화 수준과 사회과 수업 전문성 간의 상관 계수는 0.553, 구성원의 자발적 참여 정도와 사회과 수업 전문성은 0.479로 유의미한 정적 상관을 나타냈다.

<표 15> 연구 변인 간의 상관관계

(N=227)

변인	사회과 수업 전문성	교사학습공동체 활성화 수준	구성원의 자발적 참여 정도
사회과 수업 전문성	1		
교사학습공동체 활성화 수준	0.553**	1	
구성원의 자발적 참여 정도	0.479**	0.790**	1

\*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$ , \*\*\*:  $p < 0.001$

연구 변인의 하위 요인 간 상관관계를 분석한 결과는 <표 16>에 나타나 있다. 독립 변인의 하위 요인과 종속 변인의 하위 요인 간의 상관 계수를 살펴보면, 교사학습공동체 활성화 수준의 교사 협력과 사회과 수업 전문성의 수업 실행 능력 간의 상관관계가 0.522로 가장 높았고, 교사학습공동체 활성화 수준의 교사 협력과 사회과 수업 전문성의 수업 기획 능력 간의 상관관계가 0.384로 가장 낮았다. 한편, 구성원의 자발적 참여 정도와 가장 높은 상관관계를 나타낸 것은 사회과 수업 전문성의 전문성 제고 노력(0.469)이었고, 가장 낮은 상관관계를 나타낸 것은 사회과 수업 전문성의 기본 지식과 능력(0.406)이었다. 연구 변인 간의 상관관계를 살펴본 결과 독립 변인의 모든 하위 요인과 종속 변인의 모든 하위 요인 간에는 통계적으로 유의미한 정적 상관관계를 가지고 있다는 것을 알 수 있었다.

<표 16> 연구 변인의 하위 요인 간의 상관관계

(N=227)

연구 변인		사회과 수업 전문성				교사학습공동체 활성화 수준			구성원의 자발적 참여 정도
		기본 지식과 능력	수업 기획 능력	수업 실행 능력	전문성 제고 노력	가치와 비전의 공유	학생 학습 강조	교사 협력	
사회과 수업 전문성	기본 지식과 능력	1							
	수업 기획 능력	0.717**	1						
	수업 실행 능력	0.741**	0.759**	1					
	전문성 제고 노력	0.612**	0.712**	0.657**	1				
교사학습공동체 활성화 수준	가치와 비전의 공유	0.464**	0.399**	0.518**	0.412**	1			
	학생 학습 강조	0.396**	0.394**	0.395**	0.441**	0.696**	1		
	교사 협력	0.425**	0.384**	0.522**	0.484**	0.740**	0.702**	1	
구성원의 자발적 참여 정도		0.406**	0.407**	0.437**	0.469**	0.691**	0.699**	0.744**	1

\*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$ , \*\*\*:  $p < 0.001$

## 5. 교사학습공동체의 활성화 수준과 구성원의 자발적 참여 정도가 사회과 수업 전문성에 미치는 영향

### 1) 교사학습공동체의 활성화 수준과 사회 교사의 자발적 참여 정도가 사회과 수업 전문성에 미치는 영향

본 연구의 가설인 사회과 교사가 인식하는 교사학습공동체의 활성화 수준과 자발적 참여 정도가 수업 전문성에 미치는 영향을 살펴보기 위해 다중 회귀 분석을 실시하였다. 다중 회귀 분석을 통해 추가설을 검증한 결과는 <표 17>과 같다. 독립 변인이외에도 수업 전문성에 영향을 미칠 가능성이 있는 통제 변인(성별, 교직 경력, 최종 학위, 연수 이수 시간)을 동시에 고려하였다.

먼저 연구 모형에 대한 다중 공선성을 진단한 결과, 공차가 0.361~0.939, VIF가 1.065~2.766 사이에 분포하여 다중 공선성에는 문제가 없는 것으로 판단하였다. 본 회귀 모형에 포함된 변인들이 사회과 수업 전문성을 설명하는 정도( $R^2$ )는 35.1%(수정된  $R^2$ 은 33.1%)이었으며,  $p < 0.001$  수준에서 통계적으로 유의하였다. 독립 변인의 효과를 살펴보면, 교사학습공동체 활성화 수준( $B=0.385$ ,  $p=0.000$ )은 사회과 수업 전문성에  $p < 0.001$  수준에서 통계적으로 유의하였지만, 구성원의 자발적 참여 정도는 수업 전문성에 대한 유의한 설명력을 갖지 못하였다. 이에 본 연구의 <가설 1>인 ‘교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 수업 전문성이 높을 것이다.’를 채택하고, <가설 2>인 ‘교사학습공동체에 참여하는 사회과 교사의 자발적 참여 정도가 높을수록 수업 전문성이 높을 것이다.’는 채택하지 않는다.

한편, 본 연구의 통제 변인인 최종 학위에서는 박사 과정 중이거나 수료 또는 졸업( $B=0.231$ ,  $p=0.030$ )이  $p < 0.05$  수준에서 통계적으로 유의하였고, 최근 1년 동안의 사회과 교과 관련 연수 시간( $B=-0.062$ ,  $p=0.010$ )이  $p < 0.05$  수준에서 유의하였다. 그러나 성별과 교직 경력은 사회과 수업 전문성에 통계적으로 유의미한 영향을 주지 않는 것으로 나타났다.

<표 17> 연구 가설의 회귀 분석 결과

구분		비표준화 계수		표준화 계수	t	유의 확률	공선성 통계량		
		B	표준 오차	베타			공차	VIF	
(상수)		2.509	0.183		13.719	0.000***			
독립 변인	공동체 활성화	0.385	0.069	0.501	5.546	0.000***	0.363	2.757	
	구성원의 자발성	0.040	0.052	0.069	0.764	0.446	0.361	2.766	
통제 변인	성별 더미	남성=1	-0.069	0.055	-0.071	-1.260	0.209	0.925	1.081
	교직 경력		0.008	0.028	0.016	0.273	0.785	0.836	1.196
	최종 학위 더미	석사=1	0.032	0.059	0.033	0.554	0.580	0.826	1.211
		박사=1	0.231	0.106	0.127	2.185	0.030*	0.879	1.137
	연수 시간		-0.062	0.024	-0.146	-2.591	0.010*	0.939	1.065

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준 오차	Durbin-Watson
0.593	0.351	0.331	0.37074	1.789

	제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의 확률
회귀 변수	16.298	7	2.328	16.939	0.000***
잔차	30.102	219	0.137		
전체	46.400	226			

\*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$ , \*\*\*:  $p < 0.001$

Reference group: 성별-여성, 최종 학위-학사 졸업



## 2) 교사학습공동체의 활성화 수준이 사회과 교사의 수업 전문성의 하위 요인에 미치는 영향

본 연구에서는 사회과 교사의 수업 전문성을 기본 지식과 능력, 수업 기획 능력, 수업 실행 능력, 전문성 제고 노력의 네 가지 영역으로 구성하였다. 이에 따라 교사학습공동체의 활성화 수준이 사회과 수업 전문성의 하위 영역에 유의미한 영향을 미치는지를 구체적으로 분석하고자 하위 가설을 설정하였다. 본 연구의 하위 가설은 ‘교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 기본 지식과 능력 수준이 높을 것이다.’, ‘교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 수업 기획 능력 수준이 높을 것이다.’, ‘교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 수업 실행 능력 수준이 높을 것이다.’, ‘교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 전문성 제고 노력 수준이 높을 것이다.’이다. 이러한 하위 가설을 검증하기 위해 사회과 수업 전문성의 네 가지 하위 영역을 종속 변인으로 하여 다중 회귀 분석을 실시하였다.

먼저 사회과 교사가 인식하는 교사학습공동체 활성화 수준이 수업 전문성의 하위 요인인 ‘기본 지식과 능력’에 미치는 영향에 대한 다중 회귀 분석 결과는 <표 18>과 같다. 공차와 VIF를 살펴본 결과, 다중 공선성에는 문제가 없는 것으로 나타났다. 본 회귀 모형에 포함된 변인들은 사회과 수업 전문성의 하위 요인 중 기본 지식과 능력에 대해 28.1%(수정된  $R^2$ 은 26.1%)의 설명력( $R^2$ )을 가지고 있었으며,  $p < 0.001$  수준으로 유의하였다. 이에 본 연구의 <하위 가설 1-1>인 ‘교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 기본 지식과 능력 수준이 높을 것이다.’가 채택되었다.

한편, 통제 변인인 최종 학위에서는 박사 과정 중이거나 수료 또는 졸업( $B=0.398$ ,  $p=0.001$ )이  $p < 0.001$  수준에서 통계적으로 유의하였고, 사회 교과 관련 연수 시간( $B=-0.062$ ,  $p=0.022$ )이  $p < 0.05$  수준에서 유의하였다. 그러나 그 외의 성별과 교직 경력은 사회과 수업 전문성의 기본 지식과 능력에 통계적으로 유의미한 영향을 주지 않는 것으로 나타났다.

<표 18> 교사학습공동체 활성화 수준이 기본 지식과 능력에 미치는 영향

구분	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의 확률	공선성 통계량			
	B	표준 오차	베타			공차	VIF		
(상수)	2.651	0.207		12.816	0.000				
공동체 활성화	0.396	0.049	0.479	8.149	0.000***	0.948	1.055		
통제변인	성별 더미	남성=1	-0.049	0.061	-0.047	-0.798	0.426	0.950	1.052
	교직 경력		0.011	0.032	0.021	0.335	0.738	0.837	1.195
	최종 학위 더미	석사=1	0.074	0.066	0.071	1.124	0.262	0.831	1.203
		박사=1	0.398	0.119	0.203	3.336	0.001**	0.880	1.136
	연수 시간		-0.062	0.027	-0.136	-2.304	0.022*	0.940	1.064

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준 오차	Durbin-Watson
0.530	0.281	0.261	0.41925	1.777

	제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의 확률
회귀 변수	15.082	6	2.514	14.301	0.000***
잔차	38.669	220	0.176		
전체	53.751	226			

\*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$ , \*\*\*:  $p < 0.001$

Reference group: 성별-여성, 최종 학위-학사 졸업

교사학습공동체 활성화 수준이 수업 전문성의 하위 요인인 수업 기획 능력에 미치는 영향에 대한 다중 회귀 분석 결과는 <표 19>와 같다. 공차와 VIF를 살펴본 결과, 다중 공선성에는 문제가 없는 것으로 파악되었다. 회귀 모형의 모든 변인들이 수업 기획 능력에 대해 갖는 설명력(R<sup>2</sup>)은 23.1%(수정된 R<sup>2</sup>은 21.0%)이었으며,  $p < 0.001$  수준으로 유의하였다. 이에 <하위 가설 1-2>인 ‘교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 수업 기획 능력 수준이 높을 것이다.’를 채택한다.

통제 변인인 연수 시간( $B=-0.078$ ,  $p=0.008$ )이  $p < 0.01$  수준에서 유의하였지만, 그 외의 성별, 교직 경력, 최종 학위는 통계적으로 유의미한 영향을 주지 않았다.

<표 19> 교사학습공동체 활성화 수준이 수업 기획 능력에 미치는 영향

구분	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의 확률	공선성 통계량			
	B	표준 오차	베타			공차	VIF		
(상수)	2.737	0.226		12.110	0.000				
공동체 활성화	0.377	0.053	0.431	7.105	0.000***	0.948	1.055		
통제 변인	성별 더미	남성=1	-0.097	0.067	-0.088	-1.454	0.147	0.950	1.052
	교직 경력		-0.003	0.035	-0.006	-0.091	0.927	0.837	1.195
	최종 학위 더미	석사=1	0.066	0.072	0.059	0.914	0.362	0.831	1.203
		박사=1	0.250	0.130	0.121	1.916	0.057	0.880	1.136
	연수 시간		-0.078	0.029	-0.163	-2.669	0.008**	0.940	1.064

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준 오차	Durbin-Watson
0.480	0.231	0.210	0.45818	1.897

	제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의 확률
회귀 변수	13.849	6	2.308	10.995	0.000***
잔차	46.183	220	0.210		
전체	60.032	226			

\*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$ , \*\*\*:  $p < 0.001$

Reference group: 성별-여성, 최종 학위-학사 졸업

교사학습공동체 활성화 수준이 수업 전문성의 하위 요인인 ‘수업 실행 능력’에 미치는 영향을 검증한 다중 회귀 분석 결과는 <표 20>에 나타나 있다. 우선 공차와 VIF를 살펴본 결과, 다중 공선성에는 문제가 없는 것으로 확인되었다. 본 연구의 회귀 모형에 포함된 모든 변인들은 수업 실행 능력에 대해 32.5%(수정된  $R^2$ 은 30.6%)의 설명력( $R^2$ )을 가지고 있었으며,  $p < 0.001$  수준으로 유의하였다. 이에 본 연구의 <하위 가설 1-3>인 ‘교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 수업 실행 능력 수준이 높을 것이다.’가 채택되었다.

통제 변인에서는 최근 1년 동안에 이수했던 사회 교과 관련 연수 시간 ( $B=-0.060$ ,  $p=0.027$ )이  $p < 0.05$  수준에서 유의하였지만, 그 외의 성별, 교직 경력, 최종 학위는 통계적으로 유의미한 영향을 주지 않았다.

<표 20> 교사학습공동체 활성화 수준이 수업 실행 능력에 미치는 영향

구분	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의 확률	공선성 통계량			
	B	표준 오차	베타			공차	VIF		
(상수)	2.364	0.205		11.531	0.000				
공동체 활성화	0.459	0.048	0.542	9.528	0.000***	0.948	1.055		
통제변인	성별 더미	남성=1	-0.091	0.061	-0.086	-1.505	0.134	0.950	1.052
	교직 경력		0.013	0.031	0.025	0.413	0.680	0.837	1.195
	최종 학위 더미	석사=1	-0.020	0.066	-0.018	-0.302	0.763	0.831	1.203
		박사=1	0.052	0.118	0.026	0.441	0.659	0.880	1.136
	연수 시간		-0.060	0.027	-0.127	-2.231	0.027*	0.940	1.064

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준 오차	Durbin-Watson
0.570	0.325	0.306	0.41561	1.694

	제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의 확률
회귀 변수	18.273	6	3.045	17.631	0.000***
잔차	38.002	220	0.173		
전체	56.274	226			

\*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$ , \*\*\*:  $p < 0.001$

Reference group: 성별-여성, 최종 학위-학사 졸업

마지막으로 <표 21>은 교사학습공동체 활성화 수준이 수업 전문성의 전문성 제고 노력에 미치는 영향을 다중 회귀로 분석한 결과를 나타낸다. 공차와 VIF를 살펴본 결과, 다중 공선성에는 이상이 없는 것으로 확인되었다. 본 연구의 회귀 모형에 포함된 모든 변인들의 전문성 제고 노력에 대한 설명력( $R^2$ )은 27.6%(수정된  $R^2$ 은 25.6%)이었으며,  $p < 0.001$  수준으로 유의하였다. 이에 본 연구의 <하위 가설 1-4>인 ‘교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 전문성 제고 노력 수준이 높을 것이다.’가 채택되었다.

한편, 본 연구에서 통제 변인으로 설정한 최종 학위에서는 박사 과정 중이거나 수료 또는 졸업( $B=0.312$ ,  $p=0.031$ )이  $p < 0.05$  수준에서 유의하였다. 그러나 그 외의 성별, 교직 경력, 연수 시간은 통계적으로 유의미한 영향을 주지 않았다.

<표 21> 교사학습공동체 활성화 수준이 전문성 제고 노력에 미치는 영향

구분	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의 확률	공선성 통계량			
	B	표준 오차	베타			공차	VIF		
(상수)	2.207	0.249		8.850	0.000				
공동체 활성화	0.497	0.059	0.500	8.481	0.000***	0.948	1.055		
통제 변인	성별 더미	남성=1	-0.067	0.074	-0.053	-0.906	0.366	0.950	1.052
	교직 경력		-0.003	0.038	-0.005	-0.078	0.938	0.837	1.195
	최종 학위 더미	석사=1	0.051	0.080	0.041	0.644	0.520	0.831	1.203
		박사=1	0.312	0.144	0.133	2.169	0.031*	0.880	1.136
	연수 시간		-0.046	0.032	-0.084	-1.415	0.158	0.940	1.064

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준 오차	Durbin-Watson
0.525	0.276	0.256	0.50541	2.119

	제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의 확률
회귀 변수	21.420	6	3.570	13.976	0.000 <sup>***</sup>
잔차	56.196	220	0.255		
전체	77.616	226			

\*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$ , \*\*\*:  $p < 0.001$

Reference group: 성별-여성, 최종 학위-학사 졸업

## V. 연구 결론

### 1. 연구 요약

본 연구는 사회과 교사가 인식하고 있는 교사학습공동체의 활성화 수준과 자발적 참여 정도가 수업 전문성에 미치는 영향을 검증하는 것을 목적으로 하였다. 이를 위해 선행 연구를 검토하여 두 가지의 독립 변인이 사회과 수업 전문성의 하위 요인에 미치는 영향을 파악하고자 하였다. 이를 위해 다음과 같은 가설을 설정하였다.

<가설 1> 교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 수업 전문성이 높을 것이다.

하위 가설 1-1. 교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 기본 지식과 능력 수준이 높을 것이다.

하위 가설 1-2. 교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 수업 기획 능력 수준이 높을 것이다.

하위 가설 1-3. 교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 수업 실행 능력 수준이 높을 것이다.

하위 가설 1-4. 교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 전문성 제고 노력 수준이 높을 것이다.

<가설 2> 교사학습공동체에 참여하는 사회과 교사의 자발적 참여 정도가 높을수록 수업 전문성이 높을 것이다.

하위 가설 2-1. 교사학습공동체에 참여하는 사회과 교사의 자발적 참여 정도가 높을수록 사회과 교사의 기본 지식과 능력 수준이 높을 것이다.

하위 가설 2-2. 교사학습공동체에 참여하는 사회과 교사의 자발적



참여 정도가 높을수록 사회과 교사의 수업 기획 능력 수준이 높을 것이다.

**하위 가설 2-3.** 교사학습공동체에 참여하는 사회과 교사의 자발적 참여 정도가 높을수록 사회과 교사의 수업 실행 능력 수준이 높을 것이다.

**하위 가설 2-4.** 교사학습공동체에 참여하는 사회과 교사의 자발적 참여 정도가 높을수록 사회과 교사의 전문성 제고 노력 수준이 높을 것이다.

위와 같은 연구 가설을 검증하기 위하여 서울특별시 및 경기도 지역의 중·고등학교에서 근무하고 있는 사회과 교사 230명을 대상으로 ‘교사학습공동체 활동이 사회과 교사의 수업 전문성에 미치는 영향’에 대한 설문 조사를 실시하였다. 온라인 방식으로 설문 조사가 이루어져 설문지 230부가 모두 회수되었으나(회수율 100%), 최종 분석에서는 불성실하게 응답한 3부를 제외한 총 227부의 사례를 이용하였다.

연구 대상자의 일반적인 특성을 알아보기 위하여 빈도 분석을 실시하였고, 본 연구의 주요 변인, 즉 ‘사회과 수업 전문성’, ‘교사학습공동체의 활성화 수준’, ‘구성원의 자발적 참여 정도’에 대한 기술 통계량을 산출하였다. 연구 대상자의 일반적 특성에 따른 ‘사회과 수업 전문성’, ‘교사학습공동체의 활성화 수준’, ‘구성원의 자발적 참여 정도’의 차이를 알아보기 위해 독립 표본 T 검정과 일원배치 분산분석을 시행하였다. 또한 사회과 수업 전문성, 교사학습공동체의 활성화 수준, 구성원의 자발적 참여 정도들 간의 관계를 살펴보기 위하여 Pearson 상관관계를 분석하였다. 마지막으로 본 연구의 가설을 검증하기 위하여 다중 회귀 분석을 실시하였으며, 이때 종속 변인인 사회과 수업 전문성에 영향을 미칠 것으로 예상되는 성별, 교직 경력, 최종 학위, 사회과 수업 관련 연수 이수 시간의 4가지 변인을 통제하였다. <표 22>는 본 연구에서 설정한 연구 가설의 검증 결과를 요약하여 정리한 것이다. 표 안의 숫자는 회귀 모형의 비표준화 계수인 B값을 나타낸다.

<표 22> 연구 가설의 회귀 분석 요약 결과

구분		가설 1 가설 2	하위 가설 1-1	하위 가설 1-2	하위 가설 1-3	하위 가설 1-4	
		B	B	B	B	B	
독립 변인	공동체 활성화	0.385 <sup>***</sup>	0.396 <sup>***</sup>	0.377 <sup>***</sup>	0.459 <sup>***</sup>	0.497 <sup>***</sup>	
	구성원의 자발성	0.040	-	-	-	-	
통제 변인	성별 더미	남성=1	-0.069	-0.049	-0.097	-0.091	-0.067
	교직 경력		0.008	0.011	-0.003	0.013	-0.003
	최종 학위 더미	석사=1	0.032	0.074	0.066	-0.020	0.051
		박사=1	0.231 <sup>*</sup>	0.398 <sup>**</sup>	0.250	0.052	0.312 <sup>*</sup>
	연수 이수 시간		-0.062 <sup>*</sup>	-0.062 <sup>*</sup>	-0.078 <sup>**</sup>	-0.060 <sup>*</sup>	-0.046

\*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$ , \*\*\*:  $p < 0.001$

Reference group: 성별-여성, 최종 학위-학사 졸업

본 연구의 다중 회귀 분석 결과, <가설 1>인 ‘교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 수업 전문성이 높을 것이다.’는  $p < 0.001$  수준에서 채택되었지만, <가설 2>의 ‘교사학습공동체에 참여하는 사회과 교사의 자발적 참여 정도가 높을수록 수업 전문성이 높을 것이다.’는 채택되지 않았다.

통계적으로 유의미한 <가설 1>의 하위 가설을 다시 검증한 결과, 하위 가설 1-1(교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 기본 지식과 능력 수준이 높을 것이다.), 하위 가설 1-2(교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 수업 기획 능력 수준이 높을

것이다.), 하위 가설 1-3(교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 수업 실행 능력 수준이 높을 것이다.), 하위 가설 1-4(교사학습공동체의 활성화 수준이 높을수록 사회과 교사의 전문성 제고 노력 수준이 높을 것이다.)는 모두  $p < 0.001$  수준에서 채택되었다.

## 2. 연구 논의

이상의 통계 분석을 통하여 얻은 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 연구 대상으로 참여한 중·고등학교 사회과 교사들의 과반수가 교사학습공동체에서 사회 교과 교육과 관련된 주제로 활동하고 있었으며, 학교 안 교사학습공동체에 참여하고 있었다. 본 연구에 참여한 사회과 교사 중 131명(57.7%)은 사회 교과 교육을 주제로 한 교사학습공동체에서 활동하고 있었고, 72명(31.7%)은 범교과 또는 교과 융합, 24명(3.78%)은 기타 영역을 주제로 한 교사학습공동체에서 활동하고 있었다. 연구 대상 중 128명(56.4%)은 학교 안 교사학습공동체, 99명(43.6%)은 학교 밖 교사학습공동체에 참여하고 있었다. 한편, 다중 회귀 분석을 실시한 결과, 범교과 또는 교과 융합을 주제로 한 교사학습공동체에 속한 사회과 교사들의 수업 전문성이 다른 집단(기타 영역을 주제로 한 교사학습공동체 구성원)에 비해 통계적으로 유의미하게 높게 나타났다. 또한 사회 교과 교육과 범교과 및 교과 융합을 활동 주제로 한 교사학습공동체가 기타 영역을 활동 주제로 한 교사학습공동체에 비해 활성화 수준이 높게 나타났다. 그리고 학교 밖 교사학습공동체 구성원이 인식하고 있는 활성화 수준과 자발적 참여 정도는 학교 안 교사학습공동체 구성원이 인식하는 것에 비하여 높게 나타났다.

본 연구가 사회과 교사들을 대상으로 하기 때문에 과반수의 응답자들이 자신이 속한 교사학습공동체가 사회 교과 교육을 주제로 활동한다고 응답한 것은 당연한 결과이다. 하지만 사회 교사들 중 31.7%(72명)가 범교과 및 교과 융합을 주제로 하는 교사학습공동체에서 활동하고 있다는 점은 주목할 만하다. 이를 통해 다양한 학문적 배경을 가진 내용들이 통합되어 구성된 사회 교과의 특성 상 사회 교사들이 자신의 전공이 아닌 학습 내용을 가르치기 위해서 범교과 및 교과 융합을 주제로 하는 교사학습공동체를 필요로 한다는 것으로 해석할 수 있다. 이는 김대훈(2014: 83)이 일반사회, 지리, 역사, 윤리 등이 모두 포함되어 구성된 통합사회 교과를 가르치기 위해서 교사학습공동체를 찾는 사회과 교사들이 적지 않다는

연구 결과와도 일치한다.

현재 서울특별시교육청은 관내의 모든 학교에 교원학습공동체를 구성하도록 하고 있고, 경기도교육청은 학교 안 전문적학습공동체 활동에 대한 학점화 정책을 실시하고 있다. 따라서 서울특별시와 경기도에 소속된 대부분의 사회과 교사들은 단위 학교에서 쉽게 참여할 수 있는 학교 안 교사학습공동체에 참가하여 활동할 가능성이 크다. 이에 따라서 본 연구에서도 전체 227명 중 56.4%에 해당하는 128명의 사회과 교사들이 학교 안 교사학습공동체에 참여하고 있다고 응답하였다. 또한 서울특별시는 학교 간 교사학습공동체를, 경기도는 학교 간과 밖의 교사학습공동체<sup>12)</sup>를 운영 중이다. 이에 따라 적지 않은 사회과 교사들(43.6%)이 단위 학교가 아닌 학교 밖에서 운영되고 있는 교사학습공동체에 참여하고 있음을 알 수 있었다. 2017년에 서울특별시 교육청에 소속된 교사를 대상으로 교사학습공동체 참여 실태 조사가 실시되었는데, 당시 중·고등학교 교사 126명 중 71.6%가 학교 안 교사학습공동체, 23.8%가 학교 밖 교사학습공동체에서 활동하고 있었다(신은정·박경애, 2018: 428-429). 그로부터 약 5년이 지난 2022년 현재, 본 연구의 대상자들 중 절반에 가까운 인원(43.6%)이 학교 밖 교사학습공동체에 참여하고 있다고 응답한 것은 교육청이 학교 안과 더불어 학교 밖의 교사학습공동체 운영에도 지속적으로 지원한 결과라고 볼 수 있다.

한편, 범교과 및 교과 융합을 주제로 하는 교사학습공동체에 속한 사회과 교사들은 사회과 교과를 포함하여 다른 교과와의 융합을 위해 사회과의 기본 지식과 능력 수준, 수업 기획 및 실행 능력 수준, 전문성 제고 노력 수준을 높이는 활동을 더욱 활발히 한다고 볼 수 있다. 이에 따라서 다

---

12) 교육청에서 운영하고 있는 학교 간 교사학습공동체와 학교 밖 교사학습공동체의 구분은 명확하지 않다. 서울특별시교육청 소속 교사들을 대상으로 신은정·박경애(2018)가 실시한 전문적학습공동체의 참여 실태와 발전적 운영 방안 모색을 위한 연구에서도 교사학습공동체를 학교 안과 밖으로만 구분하고 있었고, 학교 간 교사학습공동체에 대한 언급은 없었다. 따라서 본 연구에서는 학교 밖 교사학습공동체에 학교 간 교사학습공동체가 포함되는 것으로 간주하여 설문 조사를 진행하였다.

른 집단(기타 영역을 활동 주제로 하는 교사학습공동체의 구성원)에 비해 사회과 수업 전문성이 유의미하게 높게 나타나고, 자신들이 속한 교사학습공동체가 더욱 활발하게 기능한다고 인식할 가능성이 컸을 것으로 생각된다. 교수·학습 체제가 전공 교과별로 운영되고 있는 중·고등학교에서는 한 학교에서 같은 전공의 사회과 교사들을 여러 명 만나기가 쉽지 않다. 따라서 사회 교과 교육을 활동 주제로 하는 교사학습공동체의 경우 학교 안보다는 학교 밖에서 운영되고 있는 경우가 많을 것이다. 이에 단위 학교에서 만나기 쉽지 않은 동일한 교과 및 전공의 교사들과 협력하면서 활동할 수 있기 때문에 다른 집단(기타 영역을 활동 주제로 하는 교사학습공동체)에 비해 교사학습공동체 활성화 수준을 더욱 높게 인식할 가능성이 크다는 것으로 해석할 수 있다.

교사학습공동체를 유형별로 살펴보면, 학교 안 교사학습공동체는 단위 학교의 교사들만을 구성원으로 하며, 학교 밖 교사학습공동체는 여러 학교에 소속된 교사들을 구성원으로 한다. 따라서 학교 밖 교사학습공동체에 참여하고 있는 사회 교사들은 학교 안 교사학습공동체의 구성원에 비해 교사학습공동체에 보다 적극적이며 자발적으로 참여하여 활동할 가능성이 클 것이다. 이는 앞서 학교 안 교사학습공동체 구성원들에 비해 학교 밖 교사학습공동체에 속한 사회과 교사들이 인식하고 있는 자발적 참여 정도와 활성화 수준이 통계적으로 유의미하게 높게 나타났다는 것을 통해 확인할 수 있었다.

둘째, 중·고등학교 사회과 교사들을 구성원으로 하는 교사학습공동체의 활성화 수준이 사회과 수업 전문성에 미치는 영향은 통계적으로 유의미하였다. 또한 교사학습공동체 활성화 수준이 사회과 수업 전문성에 미치는 영향을 검증하기 위한 회귀 모형을 분석한 결과, 수업 실행 능력의 설명력(수정된  $R^2$ )이 30.6%로 가장 높았고, 수업 기획 능력의 설명력(수정된  $R^2$ )이 21.0%로 가장 낮았다. 한편, 전문성 제고 노력은 25.6%, 기본 지식과 능력은 26.1%의 설명력(수정된  $R^2$ )을 가진 것으로 나타났다.

이러한 결과가 나타난 것은 앞서 제시했던 <표 16>의 연구 변인의 하위 요인 간의 상관관계와 관련이 깊다고 판단된다. 사회과 수업 전문성의

하위 요인 중에서 교사학습공동체 활성화 수준의 ‘가치와 비전의 공유’, ‘교사 협력’과 가장 높은 상관관계를 가지는 것은 ‘수업 실행 능력’으로 나타난바 있다. 반면 사회과 수업 전문성의 하위 요인 중에서 ‘가치와 비전의 공유’, ‘학생 학습 강조’, ‘교사 협력’과 가장 낮은 상관관계를 가지는 것은 ‘수업 기획 능력’이었다. 즉 교사학습공동체의 가치와 비전 공유 및 교사 협력이 주로 수업 실행 능력을 중심으로 이루어지고 있다는 것으로 해석될 수 있다.

곽영순·김중윤(2016: 180, 187-189)은 국외와는 구별되는 우리나라만의 독특한 교사학습공동체의 운영 형태를 ‘한국형 학습공동체’로 명명하고, 한국형 학습공동체는 단위 학교가 처한 여건이나 상황에 따라 수업 주도형과 생활 주도형으로 분화되어 왔다고 설명하였다. 그리고 수업 공유와 개선을 목적으로 하는 수업 주도형 학습공동체에서는 수업 공개 및 수업 참관이 일상화되어 있다는 연구 결과를 제시하였다. 이를 통해 오늘날 교사학습공동체 활동이 주로 수업의 시연과 관찰을 중심으로 이루어지고 있음을 추측할 수 있다. 이러한 국내 교사학습공동체 운영 현황이 그대로 반영되어 본 연구에서도 교사학습공동체 활동이 사회과 수업 전문성 중 수업 실행 능력에 가장 큰 영향을 미친다는 분석 결과가 도출된 것이라고 볼 수 있다.

셋째, 교사학습공동체 활성화 정도는 사회과 수업 전문성에 통계적으로 유의하였지만, 구성원의 자발적 참여 정도는 수업 전문성에 대해 유의미한 설명력을 갖지 못하였다. 이는 기존의 선행 연구(최진영·송경오, 2006; 서경혜, 2009; 신승인, 2018)가 수업 전문성 함양을 위해 교사학습공동체 구성원의 자발성이 전제가 되어야 한다고 강조한 것과는 다른 결과이다.

앞서 연구 변인의 기술 통계를 나타낸 <표 10>을 살펴보면, 교사학습공동체에서 활동하고 있는 사회과 교사의 자발적 참여 정도는 평균이 3.86으로 다소 높은 수준이다. 교사가 학습공동체에 참여하는 이유에는 여러 가지가 있을 수 있다. 박효원·정향윤(2020: 474)에 의하면, 교사학습공동체의 자발적 참여 동기는 개인적 차원과 조직적 차원으로 구분된다. 개인적 차원에서는 수업 전문성 신장, 동료 교사의 제안, 직무 연수

시간 이수나 학점 획득, 단순한 호기심과 궁금증 등이 있고, 조직적 차원에서는 학교 문화의 개선, 개인주의적인 고립 문화 탈피 등이 있다. 그런데 개인적 차원의 참여 동기 중 ‘동료 교사의 제안’과 ‘직무 연수 시간 이수나 학점 획득’은 자발성 측면에서 논란의 여지가 있다고 판단된다. 김하정·원효현(2020: 126)은 교사학습공동체의 참여 유형을 구분하면서 동료 교사의 추천이나 학교 풍토에 의하여 교사학습공동체에 참여하는 유형을 자발성이 낮은 집단으로 구분하였다. 원효현·김하정(2018: 2213)은 교육청에서 실시하고 있는 연수 학점 인정이라는 인센티브를 위해 비자발적으로 참여하게 된다는 사례가 있다고 보고하기도 하였다. 이처럼 내적 동기와 외적 동기의 구분이 명확하지 않아서 연구자에 따라서 자발성의 개념을 다르게 이해하는 경우가 있는 것이다.

앞서 본 연구에서는 자발적 참여 정도를 ‘다른 사람의 영향에 의하지 않고 자기 자신의 의지에 따라 교사학습공동체에 참여하려는 내적 동기’라고 정의 내린 바 있다. 이에 본 연구자는 ‘동료 교사의 가입 권유’나 ‘연수 시간 이수’ 및 ‘직무 학점 획득’ 등을 교사학습공동체 참여의 내적 동기가 아닌 외적 동기에 해당한다고 생각하여 자발적인 동기라고 보지 않았다. 그러나 연구 변인의 기술 통계에서 자발적 참여 정도의 평균이 3.86으로 높은 수준이라는 점을 감안할 때, 연구 대상자들은 교사학습공동체의 자발적 참여에 내적 동기뿐만 아니라 외적 동기도 포함하여 응답했을 가능성이 컸을 것으로 추측된다.

이와 같이 교사학습공동체 참여와 관련하여 자발성의 개념에 있어 혼돈이 생기는 이유는 다음의 두 가지로 설명될 수 있다.

첫째, 교사들이 교사학습공동체의 참여와 관련하여 인식하고 있는 ‘자발성’은 내적 동기가 아닌 정책적인 지원과 같은 외적인 힘에 의존하고 있는 경우가 대부분이기 때문이다. 맹재숙·박수정(2018: 182)은 교육청 지원의 학습공동체에 참여하고 있는 교사들의 인식을 분석하면서, 정책적으로 운영되는 교사학습공동체가 자발성과 강제성이라는 양가적인 속성을 동시에 가지고 있다는 사실을 발견하였다. 이는 본래는 자생적으로 형성·운영되어야 할 교사학습공동체가 정책적으로 추진되면서 강제적·



형식적으로 실시되고 있기 때문이라고 보았다. 그리고 교육청 정책의 일환으로 교사학습공동체에 참여하게 되면서 교사의 자발성은 축소되고 있으나, 교사들의 자발적인 참여를 높이기 위해서는 제도적인 지원이 필요하다고 보았다. 이처럼 정책적인 교사학습공동체가 가지는 양가적인 성격으로 인하여 교사들은 외적 동기에 의해서 교사학습공동체에 가입하게 되었어도 스스로 자발적으로 참여하고 있다고 생각할 수 있는 것이다.

둘째, 처음에는 비자발적 또는 강제적으로 가입하였더라도 교사학습공동체에 참여하는 과정에서 교사학습공동체와 관련된 인식이나 태도가 바뀌는 경우가 있기 때문이다. 오찬숙(2014)과 김민조 외(2016)는 사례 연구를 통해서 교사학습공동체에 반강제적 또는 비자발적으로 참여했던 교사들이 협력적인 학습 과정에서 호의적인 태도로 변하거나 교사 전문성의 신장에 대해 긍정적인 확신을 얻었다고 밝힌 바 있다. 또한 이수민·김경식(2020: 169)에 따르면, 교사학습공동체에 어쩔 수 없이 가입하게 된 교사들이 참여 과정에서 학습공동체의 필요성을 인식하거나 리더 교사의 적극적인 역할로 인하여 능동적인 자세로 변화하기도 한다. 이처럼 교사학습공동체 가입 당시의 자발성 정도와 참여 과정 중의 자발성 정도에는 차이가 있을 수 있는 것이다.

이에 본 연구에서 사회과의 수업 전문성 신장에 구성원의 자발적 참여 정도가 미치는 영향이 유의미하지 않다는 결과가 나왔다고 하여 교사학습공동체 정책에 있어서도 구성원의 자발적 참여 정도가 중요하지 않다고 결론을 내리는 것은 설부른 판단이다.

### 3. 제언

본 연구의 논의 결과와 제한점을 바탕으로 사회과 교사를 구성원으로 하는 교사학습공동체에 대한 후속 연구를 위해 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 중·고등학교 사회과 교사들이 속한 교사학습공동체의 활성화 수준이 사회과 수업 전문성에 미치는 영향은 통계적으로 유의미하였다. 또한 교사학습공동체 활성화 수준이 사회과 수업 전문성에 미치는 영향을 검증하기 위한 회귀 모형을 분석한 결과, 수업 실행 능력의 설명력이 가장 높았고, 수업 기획 능력의 설명력이 가장 낮았다.

이에 우리나라에서 정책적으로 운영되고 있는 교사학습공동체 활동이 수업을 위한 준비 단계나 수업 활동 이후의 반성과 평가 보다는 수업의 실행 단계에 보다 집중하는 것은 아닌지를 검토할 필요가 있다. 민윤(2010)과 허수미(2013)는 수업 전문성을 기술적인 관점에서 규정할 경우 수업을 단순한 투입 및 산출 관계로 파악할 수 있으며, 교사의 다양한 역할과 그에 대한 가치를 과소평가하게 될 우려가 있다고 보았다. 이에 따라 교사학습공동체에서는 수업 기법을 습득하고 실행하는 것뿐만 아니라 수업 전체를 이해할 수 있는 능력을 향상하기 위한 활동을 계획할 필요가 있을 것이다. 한편, 여러 선행 연구(노명완, 2001; 설규주, 2007; 김경은, 2011; 허수미, 2013)에서 수업 전문성은 각 과목별로 고유한 특징이 존재하며, 특히 사회 교사에게는 시민 교육적 관점에 맞게 수업 내용을 선정하고 조직하는 능력, 즉 수업 기획 능력이 더욱 요구된다고 주장한다. 이에 따라 사회과 교사들을 구성원으로 하고 있는 교사학습공동체라고 한다면, 사회과의 목표에 맞게 학습 내용을 재구성할 수 있는 수업 기획 능력을 함양하기 위한 다양한 프로그램을 마련해야 할 것이다.

둘째, 사회과 관련 교사학습공동체에 구성원으로 참여하고 있는 사회 교사의 자발적 참여 정도는 사회과 수업 전문성에 유의미한 영향을 미치지 못하였다. 이러한 연구 결과는 다수의 선행 연구에서 수업 전문성 신장을 위해서는 교사학습공동체 구성원의 자발성이 필수적이라고 주장했던 것과는 상반된 내용이다. 그러나 사회과의 수업 전문성 향상에 구성원의

자발성이 유의한 영향을 주지 않는다는 결과가 나타났다고 하여 교사학습공동체에 있어서 구성원의 자발적 참여 정도가 중요하지 않다고 해석해서는 안 된다. 앞서 연구 논의에서 제시했던 것처럼 정책적인 교사학습공동체에 있어서 구성원이 인식하고 있는 자발성은 외적인 동기를 포함하고 있거나, 참여 과정에서 그 정도가 변화할 수도 있기 때문이다. 이에 따라서 양가적인 성격을 가지는 우리나라만의 독특한 교사학습공동체와 관련하여 구성원의 자발적 참여 정도를 정확하게 측정할 수 있는 도구가 마련될 필요가 있다. 이를 위해 정책적 교사학습공동체의 다양한 참여 동기 중에서 어떤 것이 자발성에 해당하고, 어떤 것이 자발성에 해당하지 않는 것인지에 관한 학자들 간의 합의가 먼저 이루어져야 할 것이다. 또한 교사학습공동체에 가입할 시점의 자발적 참여 정도가 학습공동체에 참여하는 과정 중에 어떻게 변화하게 되는지를 파악하기 위한 종단적 연구를 진행할 것을 제안하는 바이다. 이를 통해 교사학습공동체 구성원의 자발적 참여 정도 및 사회과 수업 전문성을 단일한 시점에서 측정한 횡단적인 방법으로 실시한 본 연구의 한계를 보완할 것으로 기대된다.

셋째, 본 연구에서는 사회과 수업 전문성을 자기 보고 형식의 설문지법을 통하여 측정하였기 때문에 그 결과가 왜곡될 가능성이 있다. 수업 전문성을 자기 보고 방식을 평가할 경우, 자신의 평가 내용과 실제 수업 활동에는 차이가 있을 수 있다. 또한 자신의 수업 전문성에 대해 객관적으로 판단하기 보다는 사회적으로 바람직한 방향으로 응답할 수 있다는 한계가 있다. 이에 교사학습공동체의 활동이 실제 사회과 교사의 수업 전문성에 미치는 영향을 구체적으로 살펴보기 위해 질적 연구를 수행할 것을 제안하는 바이다. 교사학습공동체에서 활동하는 사회과 교사들을 대상으로 참여 관찰 및 심층 면담 등을 실시하여 교사학습공동체가 사회과 수업 전문성의 하위 요인에 어떻게 작용하는지를 이해할 수 있을 것이다. 본 연구의 통계 결과에서와 같이 교사학습공동체 활동의 영향력이 가장 큰 영역이 사회과 수업 전문성 중에서 수업 실행 능력인지, 그렇다면 그 이유는 무엇인지도 파악할 수 있을 것이다.

넷째, 연구 대상 섭외의 어려움, 한정된 연구 기간 등의 현실적인 문제

로 인하여 개별 교사의 인식을 하나의 연구 단위로 설정하여 교사학습공동체의 활성화 수준을 측정하고자 하였다. 그러나 동일한 교사학습공동체에 속해 있다고 하더라도 구성원들은 각자의 기준에 따라 교사학습공동체 활성화 수준을 다르게 평가할 수 있다. 또한 현재 운영되고 있는 교사학습공동체의 성격과 모습이 매우 다양하기 때문에 공동체의 활성화에 대한 인식이나 기준도 각기 다를 것이다. 따라서 교사학습공동체의 활성화 수준을 보다 엄밀하게 측정하기 위해서는 사회과와 관련된 대표적인 교사학습공동체를 여러 개 선정할 필요가 있다. 이후 적절한 기준에 따라 교사학습공동체를 분류한 후에 해당 학습공동체별로 하나의 값을 갖도록 자료를 변환하여 분석해야 할 것이다. 이처럼 후속 연구에서 사회과 교사학습공동체를 하나의 연구 단위로 설정하여 분석한다면 공동체의 활성화 수준이 사회과 수업 전문성에 미치는 영향을 보다 효과적으로 파악할 수 있을 것이다. 또한 사회과 교사들의 교사학습공동체 활동 실태 및 현황에 관한 보다 다양하고 정확한 정보를 얻을 수 있을 것이다.

다섯째, 우리나라에서는 전국의 모든 시·도 교육청에서 교사학습공동체를 정책적으로 지원하고 있기 때문에 교육 현장에서 교사학습공동체의 운영이 상당히 일반화되었다는 사실을 알 수 있었다. 그런데 전국 시·도 교육청의 교사학습공동체의 정책 실태를 분석한 결과에 따르면, 교사학습공동체가 지향하는 주된 목표를 ‘수업 개선을 통한 학교의 변화’로 제시하였지만, 그 외로 ‘기초학력’, ‘독서교육’, ‘인성교육’, ‘통일교육’, ‘환경교육’ 등의 50여개가 넘는 내용을 목표로 선정하고 있었다(최민석·박수정, 2019: 1091). 이는 최근 유행처럼 확산된 교사학습공동체를 마치 온갖 문제를 모두 해결하는 대책인 것처럼 여기고, 그러한 ‘만병통치약’을 명확하고 가시적인 성과를 확인하기 어려운 정책에 처방전 없이 무분별하게 적용하는 것과 같다. 교사학습공동체를 활용한 교육정책이 과도하게 추진될 경우, 운영 활동에 책임을 지고 있는 교사학습공동체의 주체인 교사가 소진할 수 있는 문제가 발생할 수 있다. 이에 교사학습공동체를 실질적으로 운영하는 교사들에게 활동 목표와 방향 등을 자율적으로 설정하게 하여 보다 실질적인 교육 활동을 할 수 있도록 지원해야 할 것이다.

## 참 고 문 헌

- 고영희(2018). 초등학교장의 변혁적 리더십, 수석교사의 코칭리더십, 교사학습공동체 수준, 교사헌신 및 학교활력 간의 구조적 관계. 숭실대학교 대학원 박사학위논문.
- 고인규·최지연(2015). 초등학교 교사의 수업 전문성 신장을 위한 수업컨설팅 요구도 분석. 실과교육연구, 21(4), 20-40.
- 곽영순·김종윤(2016). 한국형 교사 학습공동체의 특성과 과제. 교육과정평가연구, 19(1), 179-198.
- 교육부(2020). (중학교) 코로나-19 대응을 위한 교육과정 운영 예시 자료집: 성취기준 재구조화·블렌디드 러닝 수업 자료.
- 김경은(2010). 수업전문성 신장을 위한 사회 수업 학습공동체 활동 사례 연구. 열린교육연구, 18(4), 31-55.
- 김경은(2011). 사회과 예비교사의 수업전문성 제고를 위한 수업비평. 교과교육학연구, 15(3), 711-735.
- 김남수(2013). 초등학교 전문학습공동체의 환경 수업 공동 설계와 실행 사례 연구: 환경 수업 전문성의 관점에서. 환경교육, 26(3), 315-335.
- 김대훈(2014). 교사학습공동체 참여를 통한 지리교사 전문성 발달: 근거이론적 접근. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 김대훈(2015). 상황학습이론에 근거한 지리교사의 성장과 정체성 형성 과정. 한국지리환경교육학회지, 23(3), 115-126.
- 김민조·심영택·김남균·김종원(2016). 교사들의 '반자발성'에서 출발한 학교 내 교사학습공동체 운영 사례 연구. 한국교원교육연구, 33(4), 223-248.
- 김소영·이승호(2022). 교사학습공동체지원조례 제정의 필요성과 과제. 교육방법연구, 34(1), 89-115.
- 김송자·맹재숙·박수정(2013). 초등학교 교사학습공동체 운영 사례 연구. 교육연구논총, 34(1), 227-247.

- 김수희·정광순(2011). 교실수업 이해를 위한 상황학습론(Situated Learning) 탐색. 초등교육학연구, 18(1), 23-47.
- 김아영(2012). 교사전문성 핵심요인으로서의 교사효능감. 교육심리연구, 26(1), 63-84.
- 김재우(2014). 교육실습 경험이 사회과 예비교사의 수업 전문성 인식에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 김정윤(2020). 사회과 교사 간 협력 활동이 범 영역 교수 효능감에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 김지선·김혁동·이원재·이동배(2014). 교사전문성을 위한 자기평가 준거 개발 연구. 한국교원교육연구, 31(4), 167-196.
- 김지현·박수정(2018). 교사의 자발적 참여 동기와 교사학습공동체의 특성이 현업적용도에 미치는 영향: 교육청 지원 교사학습공동체를 중심으로. 학습자중심교과교육연구, 18(10), 953-975.
- 김태수(2018). 교사학습공동체를 통한 교육과정 실행 경험에 대한 내러티브 탐구. 경북대학교 대학원 박사학위논문.
- 김하정·원효현(2020). 교사학습공동체의 속성 및 참여요인에 관한 질적 메타분석. 한국교원교육연구, 37(3), 109-134.
- 김혜숙(2003). 교원 '전문성'과 '질'이 개념 및 개선전략 탐색. 교육학연구, 41(2), 93-114.
- 남미자(2020). 코로나19로 촉발된 원격수업에 대한 소고. 경제와사회, 128, 106-133.
- 노명완(2001). 중등교육과 교사의 수업 전문성: 읽기 전략 활용 수업을 지향하며. 한국교원교육연구, 18(1), 45-68.
- 맹재숙·박수정(2018). 교육청 지원 학습공동체 참여 교사의 인식 분석: 자유 기술응답의 키워드 동시출현빈도를 중심으로. 교육행정학연구, 36(5), 167-189.
- 모경환·박영석(2004). 사회과 교사의 전문성 제고를 위한 교과 장학 개선에 관한 연구. 사회과교육, 43(1), 61-85.

- 민윤(2010). 사회과 수업 전문성 담론의 이론과 실천의 정합성. 사회과교육 연구, 17(2), 27-43.
- 박경미(2004). 교사의 성별에 따른 수학 수업 방식의 비교·분석 연구. 한국 여성학, 20(2), 49-74.
- 박균열(2008). 교사의 수업전문성 영향요인에 관한 구조적 분석. 교육행정학 연구, 26(2), 49-74.
- 박다은(2019). 교사학습공동체가 중등학교 사회과 교사의 수업 전문성에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 박동환·조현희(2019). 교사전문성 관련 요인의 구조적 관계: 교사학습공동체, 임파워먼트, 적응유연성, 교사헌신을 중심으로. 학습자중심교과교육연구, 19(9), 759-785.
- 박상민·정성수(2021). 원격수업 운영의 실제에 관한 교사의 인식 연구. 교육행정학연구, 39(4), 1-25.
- 박새롬(2017). 변혁적 리더십에 기반한 사회과 수업 전문성의 의미와 구성 요소. 사회과교육, 56(2), 1-18.
- 박선미(2004). 비전공 교사에 의한 지리 수업 운영의 특성과 문제점에 관한 연구. 대한지리학회지, 39(4), 620-632.
- 박수정·방효비(2019). 교사학습공동체와 민주적, 협력적 학교문화의 관계. 학습자중심교과교육연구, 19(2), 623-639.
- 박영숙·김순남·이동엽·허은정·허주·서경혜·전제상·박효원(2016). 학교교육 역량 강화를 위한 교사학습공동체 운영 지원 방안 연구. 연구보고RR 2016-03. 한국교육개발원.
- 박채원(2017). 전문적학습공동체 실천 연구: 농촌지역 혁신학교 사례를 중심으로. The SNU Journal of Education Research, 26(3), 75-95.
- 박철희·김왕준·이태구·이정윤·민경용(2017). 교사학습공동체의 실태와 활성화 방안: 강원도 지역을 중심으로. 교육문화연구, 23(5), 223-249.
- 박효원·정향윤(2020). 교사학습공동체 운영 개선방향에 대한 체계적 문헌 고찰. 한국교원교육연구, 37(3), 465-491.

- 백병부·성열관(2011). 교사의 혁신적 태도 및 신념의 내면화 결정 요인 분석: 경기도교육청의 혁신학교 관련 연수를 중심으로. 한국교원교육연구, 28(3), 101-125.
- 서경혜(2005). 반성과 실천: 교사의 전문성 개발에 대한 소고. 교육과정연구, 23(2), 285-310.
- 서경혜(2009). 교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사학습공동체의 가능성과 한계. 한국교원교육연구, 26(2), 243-276.
- 서울특별시교육청(2022). 2022 학교 안 교원학습공동체 운영 계획.
- 설규주(2007). 초등 사회과 수업의 패턴 고찰을 통한 수업 전문성 제고 방안 연구. 사회과교육, 46(4), 59-90.
- 손병노(1998). 사회과 교사의 전문성 탐색: 교수내용지식의 관점. 사회과교육학연구, 98(2), 110-127.
- 손승남(2005). 교사의 수업전문성 관점에서 본 교사교육의 발전방향. 한국교원교육연구, 22(1), 89-108.
- 송경오(2007). 교사의 학습기회증진에 효과적인 정책수단에 관한 연구. 교육행정학연구, 25(2), 121-144.
- 송경오·정지선(2008). 현직교사의 전문성에 영향을 미치는 학교환경(School Context) 분석. 한국교육, 35(4), 81-105.
- 송경오·최진영(2010). 초·중등학교 교사학습공동체의 측정모형 및 수준분석. 한국교원교육연구, 27(1), 179-201.
- 송광용·김도기(2005). 초등 교과교육연구회 운영의 활성화 방안 연구. 한국교원교육연구, 22(2), 227-252.
- 신승인(2018). 중등학교장의 온정적 합리주의 리더십, 조직 내 의사소통, 학습조직문화, 교사의 교수역량 및 교사학습공동체 활성화 수준 간의 구조적 관계. 숭실대학교 대학원 박사학위논문.
- 신은정·박경애(2018). 초·중·고등학교 교사들의 전문적 학습공동체 참여 실태와 발전적 운영 방안 모색: 서울시교육청 소속 교사들을 중심으로. 학습자중심교과교육연구, 18(10), 415-443.



- 안미화(2005). 초등학교 교사의 전문성 개발 척도. 한국교원교육연구, 22(3), 281-306.
- 오찬숙(2014). 교사학습공동체의 개혁확산 과정에 관한 사례연구. 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 오찬숙(2016). 교사학습공동체 특성에 따른 공유와 정착과정 연구. 한국교원교육연구, 33(1), 297-328.
- 원효현·김하정(2018). 교사학습공동체의 활성화를 위한 요인 탐색. 수산해양교육연구, 30(6), 2210-2219.
- 유한구(2001). 수업 전문성의 두 측면: 기술과 이해. 한국교원교육연구, 18(1), 69-84.
- 윤정·강에스더·조영하(2016). ‘학교 안 전문적 학습공동체’ 운영과정에 대한 초등학교 교사들의 경험 분석: 미래초등학교 사례를 중심으로. 교육행정학연구, 34, 155-185.
- 은지용(2009). 사회과 교사의 수업 전문성 제고를 위한 멘토링 체제 개발. 시민교육연구, 41(3), 113-138.
- 이금란(2014). 사회과 교사의 연수 참여가 수업 전문성에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 이석열(2018). 교사의 전문학습공동체 진단 척도 개발 및 적용. 교육행정학연구, 36(2), 201-227.
- 이수민·김경식(2020). 교사의 전문적학습공동체 실천에 관한 질적 메타분석. 교육사회학연구, 30(1), 143-177.
- 이수진·황우형(2005). 상황학습(Situated Learning)에 기초한 수학 자료개발 및 적용. 교과교육연구, 2(1), 115-147.
- 이정은(2016). 현장실습의 인지적 도제 기반 지원도구 개발을 위한 교육요구도 분석: D대학 학습자를 중심으로. 학습자중심교과교육연구, 16(2), 1075-1101.
- 장혜승(2020). 포스트 코로나 시대의 변화와 전망: 초중등 단계의 원격수업을 중심으로. 직업과인력개발, 23(3), 96-119.

- 정민희(2013). 초등 교사들의 사회과 관련 PLC 참여경험의 의미 연구. 한국 교원대학교 대학원 석사 학위 논문.
- 정바울·이승호(2017). 한국의 전문적 학습공동체 실행에 관한 탐색적 연구. 한국교원교육연구, 34(4), 183-212.
- 정은진·홍원표(2022). 중등학교 기간제교사의 학습: 합법적 주변 참여와 정체성 형성을 중심으로. 한국교원교육연구, 39(3), 161-187.
- 정제영·이희숙(2015). 교원의 전문성 계발 노력 실태 및 영향요인 탐색. 교육행정학연구, 33(1), 1-23.
- 조수진(2022). 코로나 상황에서 중학교 사회 교사의 ‘좋은 수업’ 이해에 관한 사례 연구. 사회과교육, 61(3), 1-20.
- 조영남(2000). 교사 자질 선정 및 평가 준거에 관한 기초 연구. 한국교원교육연구, 17(3), 171-189.
- 조호제·윤근영(2009). 교사의 발달단계에 따른 수업전문성의 차이 분석. 열린교육연구, 17(2), 183-207.
- 주영미(2008). 사회과 교사의 교과 연구 활동에 관한 사례 연구: 전국사회교사모임을 중심으로. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 주영주·조은아(2006). 교사 학습공동체 내 지식창출 활동의 성격 및 촉진요인에 대한 사례 연구. 교과교육학연구, 10(1), 37-54.
- 주현준(2010). 교사의 전문성 개발을 위한 학습모임에 관한 질적 연구. 수산해양교육연구, 22(3), 460-475.
- 진동섭(1993). 교원 교육의 실상과 개혁의 방향. 교육학연구, 31(4), 141-166.
- 진영은·함영기(2009). 수업 전문성 재개념화 연구 동향 및 과제. 열린교육연구, 17(2), 47-71.
- 차경수·모경환(2009). 사회과교육. 서울: 동문사.
- 최민석·박수정(2019). 시·도교육청의 전문적학습공동체 정책 실태 분석: 2019학년도 주요업무계획을 중심으로. 학습자중심교과교육연구, 19(22), 1077-1097.
- 최재원(2002). 초등학교 교사의 사회과 교과관에 관한 경험적 연구, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 최정임·허혜자(2001). 함수개념의 이해 촉진을 위한 수업 설계: 상황학습이론을 중심으로. *학교수학*, 3(2), 373-399.
- 최진영·송경오(2006). 교사학습공동체 수준에 따른 사회과 교수-학습활동에 대한 연구. *초등교육연구*, 19(2), 217-239.
- 한국교육과정평가원(2006a). 교원의 수업 전문성 발달 지원 프로그램 개발 연구. 연구보고 CRI 2006-2-6.
- 한국교육과정평가원(2006b). 수업평가 기준 개발 연구(Ⅲ). 연구보고 RRI 2006-3.
- 한국교육과정평가원(2006c). 수업평가 매뉴얼: 사회과 수업 평가 기준. 연구자료 ORM 2006-24-6.
- 한국교육과정평가원(2008). 중등 사회과 내용교수지식(PCK) 및 초임교사 수업컨설팅 연수. 연구자료 ORM 2008-29-1.
- 한국교육과정평가원(2009). 수업전문성 제고를 위한 멘토링 체제 연구: 국어, 사회, 과학 교과를 중심으로. 연구보고 RRI 2009-7.
- 한국교육과정평가원(2013). 교사의 학교 수준 교육과정 편성·운영 역량 강화 방안. 연구보고 RRC 2013-7.
- 한혜숙·최계현(2012). 교사의 성별에 따른 수학 수업의 각 단계에서 정의적 특성에 대한 인식 및 실태 차이에 관한 연구. *수학교육논문집*, 26(4), 363-381.
- 허수미(2013). ‘좋은 수업’의 의미 탐색과 수업전문성 평가준거로서의 활용 방안: 사회과 수업을 중심으로. *사회과교육연구*, 20(4), 129-149.
- 홍미화(2007). 초등학교 저경력 교사의 수업 읽기를 통한 사회과 수업 전문성 소고. *사회과교육*, 46(4), 91-116.
- 홍주희·강민경·서정석·박수경·정효선·천윤영(2016). 교원 전문성 신장을 위한 교원학습공동체 운영 방안 연구. 2016 현장연구과제 보고서. 서울특별시교육연구정보원.
- 황은희(2008). 중등교사의 교수역량에 대한 경험적 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

- Anderson, S., & Togneri, W.(2002). *Beyond islands of excellence: What districts can do to improve instruction and achievement in all schools*. Washington, DC: Learning First Alliance.
- Beal, C., & Bolick, C. M.(2013). *Teaching social studies in middle and secondary schools(6th edition)*. Boston: Pearson Education.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M.(2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Research Report 637. London: DfES and University of Bristol.
- Bryk, A. S., & Driscoll, M. E.(1998). *The school as community: Theoretical foundations contextual influence and consequences for students teachers*. Chicago: Center for School Improvement at University of Chicago.
- Burstein, L., McDonnell, L., VanWinkle, J., Ormseth, T., Mirocha, J., & Guitton, G.(1995). *Validating national curriculum indicators*. Santa Monica, CA: RAND.
- Cohen, D. K., & Hill, H. C.(2001). *Learning Policy? when state education reform works*. New Haven: Yale University Press.
- 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 Methods, 1(1)*, 16-29.
- Dennen, V. P., & Burner, K. J.(2008). The cognitive apprenticeship model in educational practice. *Handbook of research on educational communications and technology, 3*, 425-439.
- Dewey, J.(1937). Democracy and educational administration. In Simpson, D. J., & Stack, S. F.(Eds.).(2010). *Teachers, leaders, and schools: Essays by John Dewey*. Southern Illinois Univ. Press, 123-130.

- Dilworth, M. E., & Imig, D. G.(1995). *Professional teacher development and the reform agenda(ERIC Digest)*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- DuFour, R.(2004). What is a “Professional learning community”? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Goel, L., Johnson, N. A., Junglas, I., & Ives, B.(2010). Situated learning: Conceptualization and measurement. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 8(1), 215-240.
- Henson, R. K.(2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 819-836.
- Hord, S.(1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Huang, Xuefeng(2018). *Teacher education in professional learning communities: Lessons from the reciprocal learning project*. London: Palgrave Macmillan.
- Lassonde, C. A., & Israel, S. E.(2009). *Teacher collaboration for professional learning: Facilitating study, research, and inquiry communities*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lave, J., & Wenger, E.(1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, V. E., & Smith, J. B.(1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary students. *American Journal of Education*, 104(2), 103-147.
- Lindberg, J. O., & Olofsson, A. D.(2009). *Online learning communities and teacher professional development: Methods for improved education delivery*. Hershey, PA: Information Science Reference.

- Little, J. W.(1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching. In C. Cazden(Ed.), *Review of Research in Education*, 16, 297-351, Washington, DC: American Educational Research Association.
- Louis, K. S., & Marks, H.(1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student work experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.
- Mayer, D. P.(1999). Measuring instructional practice: Can policymakers trust survey data? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(1), 29-45.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E.(2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E.(2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.
- Mullen, C.(2009). *The handbook of leadership and professional learning communities*. London: Palgrave Macmillan.
- Newmann, F. M.(1996a). *Center on organization and restructuring of schools: Activities and accomplishments 1990-1996*. Final Report. Madison, Wisconsin: Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Newmann, F. M.(1996b). *School-wide professional community*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Organization for Economic Cooperation and Development.(2016). *Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD.

- Schön, D. A.(1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S.(1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Singh, H., & Reed, C.(2001). A White paper: Achieving success with blended learning. ASTD State of Industry Report. *American Society for Training & Development*, 1-11.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace. M., & Thomas. S.(2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Education Change*, 7(4), 221-258.
- Stoll, L., & Louis, K. S.(2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Columbus, OH: Open University Press.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.(2007). *Standard-setting in UNESCO, Volume II: conventions, recommendations, declarations and charters adopted by UNESCO*. Paris: UNESCO.
- Wenger, E.(1990). *Toward a theory of culture transparency: Elements of a social discourse of the visible and the invisible*. Irvine: University of California Irvine.
- Wenglinsky, H.(2000). *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality*. Educational Testing Service, Princeton, NJ.
- Young, M. F.(1993). Instructional design for situated learning. *Educational Technology Research and Development*, 41(1), 43-58.

## 설문지

### 교사학습공동체 활동이 사회과 교사의 수업 전문성에 미치는 영향에 대한 조사

선생님, 안녕하십니까?

본 설문 조사는 중·고등학교의 사회과 선생님들을 대상으로 하고 있습니다. 이 설문지는 선생님들께서 참여하고 있는 교사학습공동체 활동과 사회과 수업 전문성과 관련된 몇 가지 질문들로 구성되어 있습니다. 얼핏 보면 문항의 수가 많은 것 같지만, 선생님께서 비교적 쉽게 응답할 수 있는 내용으로 구성되어 있습니다.

본 조사의 응답 내용은 외부에 절대로 공개되지 않으며, 연구 목적 이외의 다른 용도로는 사용되지 않을 것임을 약속드립니다. 설문 문항에는 정답이 있지 않으므로 편안한 마음으로 솔직하게 답변해주시기를 간곡히 부탁드립니다.

본 설문과 관련하여 의문 사항이 있으실 경우 아래의 연락처로 문의해주시면 성심껏 답변해드리겠습니다. 바쁘신 와중에도 설문에 응해주셔서 정말 감사드립니다.

2022년      월

서울대학교 사범대학 사회교육과 일반사회 전공 조수진 올림



I. 다음은 사회과 교사의 수업 전문성에 대한 질문입니다. 사회과 교사로서 자신의 수업 전문성에 대해 스스로 평가하며 해당하는 곳에 표시해주시기 바랍니다.

문 항		전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	나는 사회과 목표에 대한 충분한 이해를 토대로 체계적이면서도 균형감이 있는 교과관을 지니고 있다.					
2	나는 사회과를 구성하는 내용에 대해 체계적인 지식을 지니고 있다.					
3	나는 사회과의 내용을 일상생활과 관련시켜 가르친다.					
4	나는 사회과에서 강조하는 다양한 교수·학습방법에 대한 지식과 활용 능력을 지니고 있다.					
5	나는 사회과에서 강조하는 다양한 평가방법에 대한 지식과 활용 능력을 지니고 있다.					
6	나는 학생들의 발달 정도를 충분히 이해하고, 학생들과 민주적으로 상호 작용할 수 있는 유대 관계를 형성하고 있다.					
7	나는 사회과 내용과 관련해서 학생들의 선지식이나 오개념을 파악하여 수업에 활용할 수 있는 능력을 지니고 있다.					
8	나는 사회과 내용을 유의미한 학습 경험으로 변환하는데 필요한 실천 지식을 지니고 있다.					
9	나는 국가수준 교육과정 및 교과서를 수업 상황에 맞게 구체적으로 재구성한다.					
10	나는 재구성한 교육과정이 구체적으로 실현될 수 있도록 수업을 기획 및 설계한다.					

문 항		전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
11	나는 사회과 수업과 관련된 교수.학습방법을 종합하여 수업에 적절한 교수.학습방법으로 개발 및 재구성한다.					
12	나는 학생들의 학습 정도를 파악하기 위한 적절한 평가 방법을 개발 및 재구성한다.					
13	나는 교과서 및 각종 자료들을 종합하여 의미 있는 수업 자료로 개발 및 재구성한다.					
14	나는 수업에서 학생들에게 학습 목표를 구체적으로 제시한다.					
15	나는 수업 목표를 달성하기 위하여 수업 내용을 효과적으로 구성하여 제시한다.					
16	나는 수업 내용에 따라서 학생들의 흥미를 유도할 수 있는 적절한 수업 방법을 활용한다.					
17	나는 수업의 실행 과정에서 진단, 형성, 총괄 평가를 활용하여 학생들의 학습 정도를 파악하고, 그 결과를 수업에 반영한다.					
18	나는 수업 활동에 적절한 학습 집단을 조직하고, 학습 분위기를 조성한다.					
19	나의 수업 시간에는 교사와 학생, 학생과 학생 간의 상호 작용이 활발하게 이루어지고 상호 존중하는 학습 분위기가 조성된다.					
20	나는 일련의 수업 실행 과정을 통해서 내가 제시한 수업 목표나 의도를 달성한다.					
21	나는 수업의 조직 및 전개 과정에서 일관성을 가지고 수업을 진행한다.					

문 항		전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
22	나는 교과서의 내용을 교과 목표, 학생의 관심과 흥미, 수업 모형이나 전략에 맞추어 교육적으로 의미 있게 변화시킨다.					
23	나는 수업에 대한 지속적인 자기반성과 학생 반응을 토대로 수업을 개선하기 위해 노력한다.					
24	나는 동료 교사들과의 협력 및 장학 등을 통하여 수업을 개선하기 위해 노력한다.					
25	나는 다양한 자기 개발 활동을 통해 교과 전문가로서의 전문성을 함양하기 위해 노력한다.					

II. 다음은 교사학습공동체의 활성화 수준\*에 관한 질문입니다. 선생님께서 참여하여 활동하고 있는 교사학습공동체의 상황을 생각하며 해당하는 곳에 표시해주시기 바랍니다. (만약 여러 개의 교사학습공동체에서 활동하고 계신다면, 가장 활발하게 참여하고 있는 교사학습공동체를 하나만 선정하여 답해주시기 바랍니다.)

**\* 교사학습공동체는 '학생 학습 증진이라는 공동의 가치와 비전을 가지고 탐구를 위해 서로 협력하고 반성적으로 실천하는 교사 집단'을 의미합니다. 따라서 '가치와 비전의 공유', '학생 학습 강조', '교사 협력'을 특징으로 하지 않은 협의회, 동호회나 단순한 교사 모임 등은 해당되지 않습니다. 교사학습공동체에는 시·도 교육청이 지원하고 있는 전문적학습공동체, 교원학습공동체가 포함됩니다. 또한 선생님들께서 자율적으로 운영하고 있는 수업 연구회, 교과 교사 모임 등이 모두 포함됩니다. 교사학습공동체는 학교 및 지역에 따라서 교원학습공동체, 전문적학습공동체, 전문가학습공동체 등으로 다양하게 불리고 있습니다. 한편, 교사학습공동체의 활성화 수준이란 선생님께서 인식하고 있는 '교사학습공동체 기능의 활발한 정도'를 의미합니다.**

문 항		전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	우리 교사학습공동체에는 구성원들 간에 핵심 목표와 가치를 공유하기 위한 활동이 존재한다.					
2	우리 교사학습공동체 구성원들은 학교 개선을 위한 비전을 공유한다.					
3	우리 교사학습공동체의 의사결정은 공동의 가치 및 비전과 일치한다.					
4	우리 교사학습공동체 구성원들은 단순한 시험점수 향상이 아니라 학생의 진정한 학습을 강조한다.					
5	우리 교사학습공동체의 활동은 교수·학습에 중점을 둔다.					
6	우리 교사학습공동체 구성원들은 새로운 지식, 기술, 전략을 추구하고 이를 수업에 적용하기 위해 협력한다.					
7	우리 교사학습공동체에서는 구성원들 간에 협력적 관계가 존재하며 학교 교육 개선을 위한 노력을 함께 한다.					
8	우리 교사학습공동체에는 구성원들 간에 단순한 대화를 넘어선 협력적 학습을 위한 다양한 기회들이 있다.					
9	우리 교사학습공동체 구성원들은 문제 해결을 위해 함께 학습하고 새로운 지식을 적용한다.					
10	우리 교사학습공동체에서는 구성원들 간에 서로를 관찰하고 격려할 수 있는 기회들이 있다.					

문 항		전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
11	우리 교사학습공동체 구성원들은 교수 실제를 향상시키기 위해 학생들의 성과물을 함께 검토한다.					
12	우리 교사학습공동체에서는 동료 교사들로부터 코치를 받거나 멘토링을 받는 기회가 있다.					

Ⅲ. 다음은 교사학습공동체 구성원의 자발적 참여 정도에 관한 질문입니다. 선생님께서 활동하고 계신 교사학습공동체의 참여 정도를 생각하며, 해당하는 곳에 표시해주시기 바랍니다.

문 항		전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	나는 교사학습공동체의 운영 철학에 동의하기 때문에 참여하게 되었다.					
2	나는 자기 계발의 기회로 삼기 위해서 참여하게 되었다.					
3	나는 교수·학습 방법의 개선을 위해서 참여하게 되었다.					
4	나는 스스로 변화해야 할 필요를 느껴서 참여하게 되었다.					

Ⅳ. 다음은 선생님의 배경 요인에 관한 질문입니다. 해당하는 곳에 표시하거나, 내용을 입력해주시시오.

1. 선생님의 성별은 어떻게 되십니까? ① 남 ② 여

2. 선생님의 교직 경력은 어느 정도 되십니까?

- ① 5년 미만    ② 5년 이상 ~ 10년 미만    ③ 10년 이상 ~ 20년 미만  
④ 20년 이상 ~ 30년 미만    ⑤ 30년 이상

3. 선생님의 최종 학위는 무엇입니까?  
 ① 학사 졸업                  ② 석사 과정/수료/졸업                  ③ 박사 과정/수료/졸업
4. 최근 1년 동안 선생님께서 교과 수업과 관련하여 받으신 연수 이수 시간 어느 정도 되십니까?  
 ① 15시간 미만                                  ② 15시간 이상 ~ 30시간 미만  
 ③ 30시간 이상 ~ 45시간 미만              ④ 45시간 이상 ~ 60시간 미만  
 ⑤ 60시간 이상
5. 선생님의 전공과목은 무엇입니까? (복수 전공을 하셨다면, 주된 전공과목으로 응답해주시기 바랍니다.)  
 ① 일반사회                  ② 지리                  ③ 역사                  ④ 공통사회                  ⑤ 기타
- 5-1. 위 문항에서 '⑤ 기타'에 체크하신 분들을 위한 질문입니다. 선생님의 전공과목을 입력해주시오. (                  )
6. 선생님께서 근무하고 계신 학교 급은 무엇입니까?  
 ① 중학교                                  ② 고등학교
7. 선생님께서 근무하고 계신 학교는 '혁신 학교'로 지정되어 운영되고 있습니까?  
 ① 혁신 학교 미운영                  ② 혁신 학교 운영
8. 선생님께서 활동하고 계신 교사학습공동체 유형에 대한 질문입니다.

**교사학습공동체는 '학생 학습 증진이라는 공동의 가치와 비전을 가지고 탐구를 위해 서로 협력하고 반성적으로 실천하는 교사 집단'을 의미합니다.** 따라서 '가치와 비전의 공유', '학생 학습 강조', '교사 협력'을 특징으로 하지 않은 협의회, 동호회나 단순한 교사 모임 등은 해당되지 않습니다. 교사 학습공동체에는 시·도 교육청이 지원하고 있는 전문적학습공동체, 교원학습공동체가 포함됩니다. 또한 선생님들께서 자율적으로 운영하고 있는 수업 연구회, 교과 교사 모임 등이 모두 포함됩니다. 교사학습공동체는 학교 및 지역에 따라서 교원학습공동체, 전문적학습공동체, 전문가학습공동체 등으로 다양하게 불리고 있습니다.

8-1. 선생님께서 참여하고 계신 교사학습공동체는 주로 어떤 주제를 가지고 활동합니까? (가장 가깝다고 생각하는 곳에 표시해주시기 바랍니다.)

- ① 사회 교과 교육과 관련하여 주로 활동합니다.  
(예: 지리 교과 모임, 역사 교사 전문학습공동체 등)
- ② 범교과 또는 교과 융합과 관련하여 주로 활동합니다.  
(예: 범교과 수업 연구회, 교과융합 학습공동체 등)
- ③ 교과 내용이 아닌 기타 영역과 관련하여 주로 활동합니다.  
(예: 블렌디드 수업 연구회, 학생평가 교사연구회 등)

8-2. 선생님께서 주로 활동하고 계신 교사학습공동체는 어떤 유형입니까?

- ① 학교 안 교사학습공동체(모든 구성원의 소속이 같은 학교일 경우)
- ② 학교 밖 교사학습공동체(구성원의 소속이 같은 학교가 아닐 경우 - 학교 간 교사학습공동체도 여기에 해당됩니다.)

※ 아래에 선생님의 휴대전화 번호를 입력해주시면, 감사한 마음을 담아 소정의 사례(음료 교환권)를 보내 드립니다. 원하지 않는다면 작성하지 않으셔도 됩니다. (작성 예시: 010-1234-5678)

휴대전화 번호: \_\_\_\_\_

설문이 종료되었습니다. 소정의 사례는 연구 참여자의 응답에 대한 자료 수집이 종료된 이후에 일괄적으로 지급될 예정입니다. 설문에 응답해주셔서 진심으로 감사드립니다.

## Abstract

# The Effects of Teacher Learning Community Activities on Teaching Expertise of Social Studies Teachers

– Focused on the Level of Community Activation  
and the Spontaneity of Members –

Cho Su Jin

Department of Social Studies Education

Graduate School of Education

Seoul National University

Major Advisor: Mo Kyung Hwan, Ph. D.

Recently, teacher learning communities are attracting attention as a way to develop teacher expertise. Teacher learning community means ‘a group of teachers who cooperate and reflectively practice to explore educational activities and problems with the common value and vision of promoting students’ learning’. Many domestic and overseas previous studies have demonstrated that teacher learning communities contribute



to enhancing both teachers' expertise and students' learning activities. In Korea, the operation of teacher learning communities has become significantly common due to the policies led by the Office of Education. Many domestic researchers argue that the voluntary nature of members is essential in the operation of teacher learning communities. However, some scholars insist that teachers' voluntary participation in teacher learning community activities is not necessarily a prerequisite. Therefore, considering that the operation of teacher learning communities has become prevalent due to the enforcement of compulsory policies in Korea, it is necessary to understand the significance of voluntary participation of members in the teacher learning community activities.

Unlike other subjects, social studies education is characterized by its nature, goals, and content being inherently controversial, sensitive to social changes and needs and being integrated with content with various academic backgrounds. Therefore, social studies teachers should incorporate constantly changing social phenomena in their classes based on a clear understanding of the nature and goals of social studies subjects, and a higher level of teaching expertise is required to acquire content knowledge and teaching-learning methods in other major areas of social studies subjects. However, it is not easy to meet several social studies teachers who have the same subject or major in secondary schools where the teaching and learning system is operated by each subject. Therefore, it can be expected that teacher learning community activities, in which social studies teachers cooperate and explore educational activities and problems with the common interest in social studies classes, will have a positive effect on enhancing teaching expertise of social studies teachers.

Therefore, in the present study established the research hypothesis as follows, assuming that social studies-related teacher learning community is activated and that the spontaneity of social studies teachers will have a significant effect on social studies teaching expertise.

**<Hypothesis 1>** The higher the level of activation of teacher learning communities is, the higher the level of social studies teachers' teaching expertise is.

Sub-hypothesis 1-1: The higher the level of activation of teacher learning communities is, the higher the level of social studies teachers' basic knowledge and ability is.

Sub-hypothesis 1-2: The higher the level of activation of teacher learning communities is, the higher the level of social studies teachers' ability to plan classes is.

Sub-hypothesis 1-3: The higher the level of activation of teacher learning communities is, the higher the level of social studies teachers' ability to implement classes is.

Sub-hypothesis 1-4: The higher the level of activation of teacher learning communities is, the higher the level of social studies teachers' efforts to improve their expertise is.

**<Hypothesis 2>** The higher the level of social studies teachers' voluntary participation in teacher learning communities is, the higher their teaching expertise is.

Sub-hypothesis 2-1: The higher the level of social studies teachers' voluntary participation in teacher learning communities is, the higher the level of their basic knowledge and ability is.

Sub-hypothesis 2-2: The higher the level of social studies teachers' voluntary participation in teacher learning communities is, the higher the level of their ability to plan classes is.

Sub-hypothesis 2-3: The higher the level of social studies teachers' voluntary participation in teacher learning communities is, the higher the level of their ability to implement classes is.

Sub-hypothesis 2-4: The higher the level of social studies teachers' voluntary participation in teacher learning communities is, the higher the level of their efforts to enhance expertise is.

In order to verify the above hypotheses, a survey was conducted on 230 middle and high school social studies teachers participating in teacher learning communities and working in schools located in Seoul and Gyeonggi. Teachers who participated in the survey of this study were selected through convenience sampling, and the responses by a total of 227 teachers were used in the statistical analysis, excluding 3 participants who responded improperly.

As a result of multiple regression analysis of this study, <Hypothesis 1>, 'The higher the level of activation of teacher learning communities is, the higher social studies teachers's teaching expertise is' was adopted at the  $p < 0.001$  level. But <Hypothesis 2>, 'The higher the level of social studies teachers' voluntary participation in

teacher learning communities is, the higher their teaching expertise is' was not adopted. As a result of re-verifying statistically significant sub-hypothesis 1 of Hypothesis 1, sub-hypotheses 1-1, 1-2, 1-3, and 1-4 were all adopted at the  $p < 0.001$  level.

Based on the analysis results of this study, the following conclusions were drawn.

Firstly, the effects of the level of activation of teacher learning communities to which middle and high school social studies teachers belong on their social studies teaching expertise were statistically significant. In addition, as a result of verifying the effects of the level of activation of teacher learning communities on social studies teachers' teaching expertise, the explanatory power of the ability to implement classes was the highest and the explanatory power of the ability to plan classes was the lowest. Therefore, Korea's policies should lead teacher learning communities to improve its participants' ability to understand the entire class, from preparation to implementation, reflection, and evaluation. In particular, in order to operate social studies-related teacher learning communities effectively, social studies teachers should not only plan and implement classes based on the goal of cultivating citizenship but also prepare various programs to reflect on and improve classes in light of the goal.

Secondly, although this study found that the effects of members' voluntary participation on the improvement of their social studies teaching expertise were insignificant, it should not be judged that members' spontaneity is not important in teacher learning communities. Policy executors need to correctly understand Korea's unique teacher learning communities, which have both spontaneity and coercion. In order to lead teachers to participate in teacher learning communities, it is necessary to rely less on external motives

such as mandatory completion of training or credit recognition. It is necessary to seek practical ways to encourage teachers to voluntarily participate in teacher learning communities through internal motivation.

Thirdly, today, due to the policies of the Office of Education, the operation of teacher learning communities is considerably prevalent in schools. A teacher learning community originally aims to enhance teaching expertise with emphasis on student learning and teacher cooperation. Accordingly, the Office of Education also presents the main goal of policies on teacher learning communities as 'change in schools through class improvement'. However, in reality, various goals such as basic education, reading education, and character education are also included. This is because teacher learning communities, which have recently been a growing trend, are regarded as a 'cure-all' to solve all kinds of educational problems. If educational policies using teacher learning communities are excessively implemented, there may be a problem that teachers, the actual operators of the teacher learning community, will be exhausted. Therefore, it is necessary to help teacher learning communities be operated based on their original goal by allowing teachers who participate in teacher learning communities to set their own goals and directions.

**keywords : Teacher learning community, social studies teacher,  
social studies teaching expertise, level of community  
activation, spontaneity of members**

***Student Number : 2021-29648***