

학교 안 교사학습공동체 참여교사의 역량 발달에 대한 참여교사의 인식*

김남균¹, 김민조², 이은주³

<< 요약 >>

본 연구는 학교 안 교사학습공동체 참여교사의 역량 발달에 대한 참여교사의 인식을 분석하고 이를 바탕으로 교사학습공동체 정책의 발전 방향을 제안하는데 목적이 있다. 이러한 연구목적을 달성하기 위하여 설문조사를 주된 연구방법으로 초점집단면담(FGI) 방법을 보완적인 방법으로 활용하였다. 설문은 교사 역량을 개인 역량, 관계적 차원의 역량, 학교 조직 관련 역량 등 3영역으로 구분한 문항으로 이루어져 있다. 연구 대상은 C도에 있는 1000명의 유·초·중·고 교사들이었다. 연구 결과 첫째, 교사들은 교사학습공동체 참여가 교사의 역량 발달에 긍정적으로 영향을 미쳤다고 인식하고 있었다. 둘째, 교사학습공동체 참여교사는 교사학습공동체에 참여가 개인 역량 발달보다 관계적 차원의 역량 발달에 더 긍정적으로 기여했다고 보았다. 셋째, 학교 조직 관련 역량 중 민주적 참여·소통·협력의 학교문화 확산과 관련된 역량 발달에 대하여 가장 긍정적으로 인식하고 있었다. 넷째, 교사학습공동체 참여가 개인 차원의 역량 중 비판적 사고 및 지식을 재구성하는 역량에 미치는 영향에 대한 인식과 학교 조직 관련 역량 중 동료의 발달을 지원하고 권한을 공유하는 리더로서의 역량 발달에 미치는 영향에 대한 인식은 상대적으로 덜 긍정적이었다. 다섯째, 교사학습공동체에 적극적이고 자발적으로 참여하는 집단은 그렇지 않은 집단과 비교하여 교사학습공동체 참여가 교사 역량 발달에 미친 영향에 대하여 더 긍정적으로 인식하고 있었다. 연구결과를 통해 교사의 개인 역량 발달에 기여할 수 있는 더 적극적인 정책의 추진, 학교 안 교사학습공동체 구성·운영에 대한 자율성을 존중해 주되 자발적 의지를 가질 수 있도록 지원적 환경을 조성, 교사학습공동체 리더의 역량을 높일 수 있는 프로그램을 제공의 필요함을 제언하였다.

주제어 : 교사학습공동체, 전문적 학습공동체, 교사 역량, 역량 발달

* 이 논문은 2018년에 연구자들이 수행한 “행복배움터 전문적 학습공동체 사업 효과성 분석 연구”의 내용을 바탕으로 대폭 수정·보완한 것임.

1. 청주교육대학교 교수, ngkim@cje.ac.kr (제1저자)
2. 청주교육대학교 교수, minjok@cje.ac.kr (공동저자)
3. 청주교육대학교 교수, spedlee@cje.ac.kr (교신저자)

I. 서론

최근 교사학습공동체는 학교혁신과 교원정책에서 핵심적인 주제어가 되고 있다. 미국에서는 1990년대부터 교사학습공동체에 대한 논의가 본격적으로 시작되었는데, 학교효과성, 교사학습과 교사전문성 개발 맥락에서 이루어졌다(김민조, 심영택, 김남균 외, 2016:224). 한국에서는 2000년대 들어 교사학습공동체, 전문적 학습공동체라는 용어가 등장하기 시작하였다. 학교현장에서 관심과 논의가 본격화되기 시작한 것은 2009년 경기도 혁신학교 정책의 일환으로 학교 안 교사학습공동체가 구성·운영되면서 부터이다. 이후 경기도 혁신학교의 성과가 보고되고, 그 성공요인 중 하나로 교사학습공동체가 꼽히면서 교사학습과 학교혁신의 새로운 패러다임으로서 이에 대한 정책적·실천적 차원의 관심이 높아지고 있다(조윤정, 주주자, 임현화 외, 2016).

교사학습공동체는 교사와 교사학습에 대한 새로운 패러다임에 기반을 두고 있다. Hargreaves(2003)는 지식사회에서 교사는 촉진자임과 동시에 대응자이며, 희생자로서의 지위를 점하고 있다고 보았다. 정부에서 교사의 자율적 의지와는 무관하게 제공되는 교사전문성 개발 노력들은 한계가 있음을 지적하면서, 교사학습공동체의 필요성을 역설한다. Hargreaves와 그의 동료 Fullan(2012)은 개인차원의 전문적 역량을 넘어 교사집단의 집단적 전문성이 필요하다는 점을 주장하면서, 전문적 자본(Professional capital)이라는 새로운 개념을 제안하고 있다. 학생은 학교생활 전반에 걸쳐 한명의 교사가 아닌 여러 명의 교사를 만나게 되며, 이러한 점에서 교사 개인의 역량이 뛰어난 것으로는 학생의 참된 성장이 일어나기 어렵다는 점을 역설한다. 학교전체 교사집단의 역량이 뛰어나야 한다는 것이다. 그러나 교직의 개인주의 문화가 교사집단의 역량 개선을 방해하고 있으며, 이러한 맥락에서 상호 협력하는 학습 문화의 필요성을 제기한다. 더 나아가 협력적 문화 또는 집단적 전문성 개발의 장으로서 교사학습공동체가 구성·운영되는 것이 필요하다는 것이다.

교사학습공동체는 교사 전문성 개발 기제로서 학교 밖과 학교 안 교사학습공동체, 학교전체, 학년별, 교과별 교사학습공동체 등과 같이 다양한 형태로 운영되고 있다(심영택, 김남균, 김민조 외, 2014). 인디스쿨, 초등교육과정연구회 등 학교 밖에서 다양한 형태로 교사학습공동체가 활발히 구성·운영되어 왔다. 그럼에도 학교 밖 교사학습공동체의 활동들이 단위학교의 교육력으로 이어지지 않는다는 문제의식과 더불어 경기도 혁신학교 정책의 맥락에서 학교 안 교사학습공동체의 성과가 보고되면서, 여러 지역으로 전문적 학습공동체가 확산되어 추진되고 있다. 특히 2010년대 중반부터 여러 시도교육청에서 ‘학교 안 전문적 학습공동체 학점화 정책’을 추진하면서 학교 안 교사학습공동체가 확대되고 있다. 이러한 맥락에서 교사학습공동체 참여가 참여교사

들의 역량 발달에 어떠한 기여를 하고 있는지를 들여다보고 이를 바탕으로 향후 보다 발전적인 교사학습공동체 정책 추진 방향을 마련하는 것이 필요한 상황이다.

그동안 교사학습공동체에 대한 연구가 다수의 연구자들에 의해 꾸준히 수행되고 있다(예를 들어, 권낙원, 2007; 최진영, 송경오, 2006; 서경혜, 2008, 2009; 이경호, 2010; 박나실, 장연우, 소경희, 2015; 정바울, 2016; 정바울, 김용우, 2018 등). 교사학습공동체 관련 국내 연구동향을 분석한 연구(고연주, 김영주 외, 2017)에 따르면, 2000년대 초반부터 시작되어 점점 연구 수행 빈도가 증가하고 있으며, 주요 연구주제는 크게 교사학습공동체의 개념 및 특성, 교사학습공동체 운영 특징, 교사학습공동체를 통한 교사의 발달, 공동체 형성 및 발달 메커니즘인 것으로 나타났다. 이들 연구주제들은 대체로 질적 연구방법을 활용하였다. 이러한 점에서 그 연구 결과를 일반화하는데 한계를 가진다. 이러한 점에서 양적 연구의 필요성이 제기된다.

따라서 본 연구에서는 학교 안 교사학습공동체에 초점을 두고 교사학습공동체 참여교사의 역량 발달에 대한 참여교사의 인식을 분석하고 이를 바탕으로 교사학습공동체 정책의 발전 방향을 제안하는데 목적이 있다. 이러한 연구목적을 달성하기 위하여 설문조사를 주된 연구방법으로 초점집단면담(FGI) 방법을 보완적인 방법으로 활용하였다.

II. 교사학습공동체와 참여교사의 역량 발달

교사학습공동체는 학자들에 따라 그 용어와 개념이 다양하게 정의되고 있어 단일한 개념으로 설명되기 어려운 상황이다(Stoll, Bolam, McMahon et al., 2006). 이와 관련하여 김민조 외(2016)는 교사학습공동체 용어와 관련하여 다음과 같이 설명하고 있다.

국외에서 전문적 학습공동체는 대체로 Teacher Learning Community, Professional Learning Community, Community of Practice, School-Based Teacher Learning community 등으로 언급된다. 국내에서 Community of Practice라는 용어는 대체적으로 기업분야에서 사용되고, 교원교육 또는 교육학 분야에서는 Teacher Learning Community, Professional Learning Community가 주로 사용된다. 이들 용어들은 대체로 실천공동체, 전문가학습공동체, 전문적학습공동체, 교사학습공동체 등으로 번역 사용되고 있다. 특히 Professional Learning Community(PLC)는 교사학습공동체(예를 들어, 송경오·최진영, 2010) 또는 전문가 학습공동체(예를 들어, 권낙원, 2007; 이경호, 2010), 교사 전문학습공동체(예를 들어, 김남균, 2013), 전문적 학습공동체 등으로 번역되고 있다(김민조, 이현명, 김종원, 2016:90).

이처럼 교사학습공동체는 학자들에 따라 전문적 학습공동체, 전문학습공동체 등 다양한 용어가 혼용되고 있다. 학교현장에서 대표적으로 사용되고 있는 교사학습공동체와 전문적 학습공동체의 관계에 대한 학자들의 입장은 크게 두 가지로 구분된다. 하나는 교사학습공동체와 전문적 학습공동체를 구분하여 접근하는 입장이다. 대표적인 학자로 서경혜(2015)를 들 수 있다. 그녀는 교사학습공동체를 광의의 개념에서 접근하면서, “교사 전문성 시간과 학생 학습 증진을 위하여 비판적으로 탐구하고 협력적으로 실천하며 끊임없이 깨우고 실천하는 교사들의 결속체”(서경혜, 2015:171)로 보고 있다. 전문적 학습공동체를 교사학습공동체의 한 유형으로 설명하고, 참여구성원의 범위에 따라 그 차별성을 가진다고 보았다. 이와 관련하여 에너버그 학교개혁연구소(Annenberg Institutes for School Reform, 2003; 서경혜, 2013에서 재인용)에서는 전문적 학습공동체의 구성원을 행정가, 대학교수, 연구원, 학부모 지역사회 구성원, 학교교육 이해 당사자들로 확장하여 정의하고 있다. Wiliam(2007)은 교사들을 중심으로 구성된 학습공동체가 특정한 전문가의 지도에 의존하는 것이 아니라 참여하는 교사가 주도적으로 상호 도움을 주는 것을 강조하는 의미에서 전문적 학습공동체보다는 교사학습공동체라는 용어를 사용해야 한다고 주장하고 있다. 또 다른 하나는 교사학습공동체와 전문적 학습공동체 의미를 엄격히 구분하기 보다는 혼용하고 있는 입장이다. 김종원(2016)은 학교교육에 적용된 학습공동체는 참여구성원, 학습의 유형, 목적에 따라 다양한 이름과 양상으로 구현되고 있지만 차별화된 용어처럼 학습공동체를 엄밀히 구분하여 정의하거나 활동을 규정짓기는 어렵다고 보았다. 김진규(2009)는 전문적 학습공동체와 교사학습공동체는 서로 다른 의미를 지니고 있다기 보다는 강조의 차이에 불과하다고 언급하였다.

교사학습공동체와 전문적 학습공동체의 개념과 용어에 대해서 다소의 이견이 있었지만 최근의 연구(곽영순, 김종운, 2016; 김종원, 2016; 심영택, 김남균, 김민조 외, 2014; 김민조, 이현명, 김종원, 2016)를 보면 교사학습공동체와 전문적학습공동체를 엄밀히 구분하지 않고 혼용하는 것이 적절해 보인다. 교사학습공동체와 전문적 학습공동체 모두 교사들이 학교 문화 개선과 교사의 전문성 향상을 위한 집단적인 노력을 칭하는 개념이라고 볼 수 있다. 따라서 본 연구에서는 시도교육청이나 교사들이 사용하는 전문적 학습공동체의 의미를 포괄하여 개념으로 교사학습공동체라는 용어를 사용하고자 한다.

교사학습공동체의 의미는 여러 학자들이 다양하게 설명하고 있다. 서경혜(2009:251)는 “교사 학습공동체를 교사 전문성 신장과 학생들의 학습증진을 위해 협력적으로 배우고 탐구하고 실천하는 교사 집단”이라고 설명한다. 김민조 외(2016:228)는 “학교개혁과 학교문화 개선에 관한 공적 책무성을 지닌 교사들이 집단적이고 지속적인 탐구와 실행 연구를 통해, 학생의 학습능력

을 신장하고, 자신과 동료교사의 전문성을 신장하고자 하는 학습 조직”이라고 보았다. 오찬숙(2016:305)은 “교사의 전문성 신장과 학생들의 학업성취를 궁극적 목적으로, 공유된 정체성과 유대감을 갖고 자발적으로 그들의 필요에 의해 구성된, 협력적 학습을 위한 학교내외의 공식 또는 비공식적 조직”이라고 정의한다. 이처럼 교사학습공동체는 교사의 전문성 신장과 학생들의 학습증진을 궁극적인 목적으로 한다는 점에는 많은 학자들이 동의하고 있는 바이다. 윤화영(2018)은 학교 밖 교사학습공동체 참여 경험이 초등교사의 수업전문성과 교사리더십에 미치는 효과에서 초등과학사랑이라는 학교밖 교사학습공동체에 참여한 교사들은 과학수업전문성이 향상되고, 교사들은 교사학습공동체에서 다양한 역할을 수행하였고 이는 교사리더십의 발달에 도움을 주는 것으로 나타났다고 하였다. 유승민(2017)은 학교안 교사의 교사학습공동체 운영 인식의 차이와 교사학습공동체 운영 및 운영 효과에 대한 인식의 차이를 조사하였다. 연구 결과 교사들은 교사학습공동체 운영에 대한 인식 수준은 전반적으로 높고, 교사학습공동체의 운영과 실천에 있어서 구성원들은 교육적 가치나 공동체가 나아가야 할 방안 등에 대한 공유를 바탕으로 협력적 활동을 하고 있었다. 하지만, 활동의 결과를 실제 교육현장에서 실천하고자하는 노력이 상대적으로 부족하므로 단위학교나 교육청 차원에서 교사들이 교사학습공동체 활동의 결과들을 교육현장에서 적극적으로 활용할 수 있도록 권장하는 제도적 장치를 마련해줄 필요가 있다고 보았다. 교사학습공동체 운영 효과에 대한 인식 조사 결과 교사 개인의 전문성 신장보다는 학교나 학생의 성장에 대한 인식이 상대적으로 높게 나타났다. 이러한 점에서 교사학습공동체 활동에 참여하는 교사들은 교사학습공동체 참여를 통해 그들 자신의 전문성 신장뿐만 아니라 동료교사의 전문성 신장을 기대하게 된다.

교사학습공동체에 참여하는 교사들의 역량 발달은 교사학습공동체의 발달 연구와 관련된다. 교사학습공동체는 생성-발전-소멸 또는 변이의 발달과정을 거치면서 참여교사의 역량 발달 뿐만 아니라 학생들의 학업성취에 영향을 미치게 된다. Wenger et al.(2006; 한현지, 2014에서 재인용)은 교사들의 학습공동체(실천공동체)는 크게 잠재기, 결합기, 성숙기, 유지기, 변형기를 거친다는 것을 밝혔다. 이들에 따르면 잠재기는 공동체가 구성될 준비의 시기로 교사들은 공동체의 정체성을 확인하고, 결합기는 공동체의 문화를 조성하고 공동체의 규범과 가치를 명시하여 공유하는 시기이며, 성숙기는 공동체의 발전 방향을 모색하고 교사들 간 합의를 거쳐 공동체의 운영방침, 역할, 목적을 정교화하는 시기이며, 유지기는 공동체를 안정적으로 운영하고 공동체 안에서의 실천을 외부 집단과 공유하는 시기, 변형기는 공동체가 어떤 계기로 인해 소멸되거나 그 형태가 바뀌는 시기이다.

Huffman과 Hipp(2003)는 교사학습공동체의 발달 단계를 교사학습공동체의 핵심적인 다섯

가지 요인과 연결 지어 설명하였다. Hord(2004)가 제안한 공유된 가치와 비전, 협력적 학습과 학습한 것의 적용, 지원적 환경, 지원적이며 공유된 리더십, 개인 실천의 공유를 교사학습공동체의 중요한 속성으로 보고, 이 주요 속성 중 어느 속성에 초점을 두느냐에 따라 ‘시작(initiation)’, ‘수행(implementation)’, ‘제도화(institutionalisation)’의 세 단계로 나눌 수 있다고 보았다. 이 세 단계는 Fullan(2001)의 혁명 이론을 변용하여 만들어진 것으로, 시작 단계의 교사학습공동체는 공유된 가치와 비전에 초점을 두고 가치와 규범을 발전시키는데 중점을 두고, 수행 단계에서는 학생과 더 높은 기대치로 공동체의 초점이 이동하게 되면, 제도화 단계에는 안내된 교수학습을 공동체의 비전을 삼는다(Stoll 외, 2006: 재인용). Huffman과 Hipp(2003)의 발달 단계에서 주목할 점은 교사학습공동체의 속성인 공유된 가치와 비전, 협력적 학습과 학습한 것의 적용, 지원적 환경, 지원적이며 공유된 리더십, 개인 실천의 공유를 구성원의 역량 발달 차원에서 논의하고 있다는 점이다.

Verbiest(2011)는 이전의 연구에서 제시한 발달 단계로는 설명할 수 없는 단계가 존재하며, 교사학습공동체의 발달 과정에서 존재하기 어려운 단계가 있다고 보았다. Verbiest(2011)는 교사학습공동체의 조직 구성과 활동을 단편적으로 분석을 넘어서 다차원적인 발달을 논의하는 구조를 도입하였다. 이들은 교사학습공동체의 역량 발달을 개인역량, 집단역량, 조직역량 차원으로 구분하여 그 내용을 설명하였다. 개인역량은 개인의 학문적 지식과 실천적 지식을 이용하여 적극적이고 반성적인 방법으로 지식을 재구성, 적용하는 능력으로 설명하고 있고 개인 간 역량은 지식을 (재)구성하거나 적용하는 집단이나 단체의 능력으로 설명하고 있다. 조직 역량은 개인 역량과 개인 간 역량 발전을 지원하는 문화적 구조적 조건으로 보고 지원적이며 자극적이고 공유된 리더십이 중요하다고 설명하고 있다. 이런 입체 구조는 교사학습공동체 발달 연구에서 참여교사의 역량 발달이 암묵적으로 전제되어 있었던 것을 가시적으로 드러냄으로써 교사학습공동체 발달이 참여교사의 역량 발달과 밀접한 관계가 있음을 잘 보여주고 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 조사대상

본 연구는 학교 안 교사학습공동체 참여교사의 역량발달에 대한 참여교사의 인식을 분석하는데 목적이 있다. 이를 위하여 설문조사를 주된 연구방법으로 활용하였으며, 이를 보완하기 위하

여 초점집단면담 방법을 활용하였다.

첫째, 연구대상은 학교 안 교사학습공동체 참여교사이다. 다만, 설문조사 단계에서 학교 안 교사학습공동체 참여교사를 표집하는 데 어려움이 있는 관계로 충북교육청 11개 시·군·구에 소재한 유·초·중·고교 및 특수학교 교원을 대상으로 실시하고 설문조사 배경변인을 활용하여 참여 교사 여부를 확인하였다.

둘째, 초점집단면담조사는 학교 안 교사학습공동체 참여하고 있는 교사 4명을 대상으로 실시하였다. 이들은 교사학습공동체 참여 경험을 가진 초, 중, 고등 교사 각 1명과 특수교사 1명이었다. 이들 모두 학교 안 교사학습공동체에 현재 참여하고 있으며 학교 밖 교사학습공동체에도 참여하고 있거나 참여 경험이 있는 교사들이다. 학교 안 교사학습공동체 리더가 2명이고 학교 밖 교사학습공동체 리더는 한 명이다. 한 명의 리더는 연구 부장을 맡아 학교 교사학습공동체 업무를 담당하고 있었다.

2. 조사도구

본 연구에서는 설문조사를 주된 연구방법으로 활용하였으며, 초점집단면담조사 방법을 보완적인 방법으로 활용하였다.

우선, 본 연구의 조사도구는 충북교육청에서 위탁하여 수행된 「행복배움터 전문적 학습공동체 사업 효과성 분석 연구」를 위해 개발된 설문지이다. 특히 학교 안 교사학습공동체 참여교사의 역량 발달에 대한 참여교사의 인식을 조사하기 위해 Verbiest(2011)의 역량의 구조를 참고하여 참여교사의 역량 발달을 개인 역량, 관계차원의 역량, 조직차원의 역량의 3영역으로 분류하여 설문 문항을 구성하였다. 각 영역의 구체적인 문항은 조경혜(2015)와 김종원(2016) 등의 선행연구를 참고하여 개발하였다. 설문 문항들은 연구진 협의회를 통해 삭제 또는 여러 차례의 수정 보완 과정을 거쳐 최종 설문 문항으로 선정되었다. 최종적으로 분석 대상이 된 설문 문항은 응답자 배경에 관한 7문항과 학교 안 교사학습공동체 참여교사의 역량 발달에 대한 인식에 관한 8문항(신뢰도 .956), 학교 안 교사학습공동체 참여교사의 동료교사의 역량변화에 대한 인식에 관한 문항 8문항(신뢰도 .968)으로 총 23문항이다.

둘째, 초점집단면담은 교사 자신과 동료 교사의 역량 발달에 대한 설문조사 결과의 의미를 파악하고자 하는 내용과 설문조사로 충분히 알 수 없는 심층적인 내용을 묻는 내용으로 진행되었다. 설문 분석이 끝난 후 설문조사를 통해 충분히 설명되지 않는 부분이나 응답의 의미를 더 깊이 이해해야 할 필요가 있는 부분을 조사하기 위해 진행되었다.

3. 자료수집 및 분석

설문 조사는 2018년 9월 27일부터 10월 6일까지 10일에 걸쳐 C 도 11개 시도에 있는 유·초·중·고교 교사, 특수교육교원 및 교감, 교장에게 교육청 교원 소통문자를 통해 설문 링크를 전송하여 이루어졌다. 첫 번째 설문링크 전송 1주일 후 2차 설문링크를 전송하였다. 2차 설문 링크전송 후 응답자를 분석한 결과 고등학교 교사와 특수교사의 응답률이 낮아 두 집단에게만 3차 전송하였다. 이런 과정을 거쳐 응답한 사람은 2018년 기준 C 교육청 관내 전체 교원 수 16,622명의 약 13.21%에 해당하는 2,196명이다.

본 연구는 학교 안 교사학습공동체 참여교사의 역량 발달에 대한 참여교사의 인식을 드러나는데 초점을 두고 있으므로 설문참여자 중 학교 안 교사학습공동체 참여교사 1,000명을 응답 결과를 분석 대상으로 하였다. 1,000명 중에서 학교 안 교사학습공동체만 참여하는 교사는 820명, 학교 안 교사학습공동체와 학교 밖 교사학습공동체 모두 참여하는 교사는 180명이었다. 학교 안 교사학습공동체에서 리더 그룹 즉, 실질적인 리더나 보직이나 간부로서 리더 역할을 하는 교사는 205명이고, 단순히 교사학습공동체의 회원 역할만 하는 교사는 757명이었다.

자료 분석은 SPSS 22.0을 활용하였다. 분석 방법은 다음과 같다. 첫째, 설문 응답자에 관한 기초조사 분석은 기술통계를 실시하였다. 둘째, 학교 안 교사학습공동체 참여교사의 자신과 동료의 역량 발달에 대한 인식의 전반적인 현황을 기술하기 위해 기술통계를 실시하였다. 응답자 변인에 따른 차이를 분석하기 위해 독립표본 t-test, 일원배치 분산분석(One-Way ANOVA)을 실시하였다.

초점집단면담조사는 설문지 개발에서 분류한 개인 역량 발달, 관계 차원의 역량 발달, 학교 조직 차원의 역량 발달의 3영역으로 분류하여 정리하였다. 설문지에서 확인하지 못한 구체적인 사례들을 수집하는 목적으로 진행되었기 때문에 세 영역의 역량 발달을 잘 보여주는 내용을 발췌하여 수록하였다.

IV. 교사학습공동체 참여교사의 역량 발달에 대한 인식

본 연구에서는 교사학습공동체 참여교사의 역량 발달을 분석하기 위하여 참여교사들을 대상으로 2가지 차원으로 구분하여 인식 조사를 실시하였다. 하나는 학교 안 교사학습공동체의 참여교사 자신의 역량 발달에 대한 인식이고, 또 하나는 학교 안 교사학습공동체 참여교사의 동료교

사의 역량변화에 대한 인식이다.

1. 설문조사 결과 분석

가. 교사 자신의 역량 발달에 대한 인식

먼저 교사학습공동체 참여가 교사 자신의 역량 발달에 어떠한 영향을 미쳤는지 인식을 조사하였다(〈표 IV-1〉참조). 그 결과, 4.0점 만점에 평균 3.0점 이상의 분포를 보여 대체로 교사학습공동체 참여가 교사 자신의 역량 발달에 미친 영향을 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 판단된다. 다른 항목에 비해 관계적 차원의 역량을 묻는 항목인 ‘동료 및 학교 공동체와 비전을 공유하게 되었다’와 ‘동료 및 학교 공동체와 교사 역할에 대한 비전을 공유하게 되었다’는 3.27점과 3.28점으로 높은 평균 점수를 보였다. 평균 점수의 분포로 볼 때 개인역량 보다는 관계적 차원의 역량 발달에 보다 긍정적인 인식을 보였다. 지원 환경 조성, 리더로서의 성장, 민주적인 학교문화 확산 등 학교조직 관련 역량 발달을 묻는 항목 중 ‘민주적 참여·소통·협력의 학교문화를 확산하는데 기여하게 되었다’는 문항에 대해 참여교사들은 3.23점으로 높은 평균 점수를 보였다. 하지만, ‘동료의 발달을 지원하고 권한을 공유하는 리더로 성장하게 되었다’는 3.07점으로 상대적으로 낮은 평균을 보였다.

교사학습공동체 참여교사의 자신의 역량변화에 대한 인식과 관련하여 참여교사들은 개인역량, 관계적 차원의 역량, 학교조직 관련 역량 발달로 나누어 보았을 때, 개인역량 발달(약 3.16점)과 학교조직 관련 역량 발달(약 3.15점)보다는 관계적 차원의 역량 발달(약 3.28점)에 대한 인식 수준이 더 높았다. 민주적 참여, 소통 협력의 학교 문화 확산에 대한 기여(약 3.23점)는 동료교사 및 학교공동체와의 공유 확대와 비슷한 수준이었다.

학교내에서 교사학습공동체의 환경적 시스템 구축과 리더십 발달과 관련된 학교조직 관련 역량의 변화가 비전 공유와 민주적 소통의 학교 문화 발달의 역량 차원보다 구축되기 더 어려운 상황인 것으로 보인다. C도의 경우 교사학습공동체 연수 학점화 사업으로 교사학습공동체 정책을 실행하고 있는데도 동료의 역량 발전을 지원하는 환경과 시스템을 향상시키고 동료 발달을 지원하는 리더로 성장하는 차원에 대한 역량 발달의 인식 수준이 낮은 점에 주목해야 할 것으로 판단된다.

〈표 IV-1〉 학교 안 교사학습공동체 참여교사의 자신의 역량 발달에 대한 인식

(단위: 명, %, N=1,000)

항목	매우 그렇다		그렇다		그렇지 않다		매우 그렇지 않다		평균	
	빈도	%	빈도	%	빈도	%	빈도	%		
개인 역량 발달	새로운 교육 교수법에 대한 학문적 지식	293	29.30	611	61.10	79	7.90	17	1.70	3.18 (.639)
	학교 학급경영 교수법에 대한 실천적 지식	287	28.70	618	61.80	78	7.80	17	1.70	3.18 (.645)
	비판적 사고 및 지식 재구성 역량	273	27.30	610	61.00	99	9.90	18	1.80	3.14 (.652)
관계 차원 의 역량 발달	동료 및 학교 공동체와 비전 공유	385	38.50	523	52.30	72	7.20	20	2.00	3.27 (.680)
	동료 및 학교 공동체와 교사 역할 비전 공유	395	39.50	509	50.90	80	8.00	16	1.60	3.28 (.678)
학교 조직 관련 역량 발달	역량발전 지원 환경 시스템 향상	311	31.10	558	55.80	110	11.00	21	2.10	3.16 (.693)
	민주적 참여, 소통 협력의 학교 문화 확산	352	35.20	542	54.20	88	8.80	18	1.80	3.23 (.679)
	동료의 발달 지원하는 리더로 성장	273	27.30	540	54.00	166	16.60	21	2.10	3.07 (.721)

교사학습공동체 참여교사의 학교급(유치원, 초, 중, 고), 학교 소재 지역(시·군·구 교육청), 직급과 근무연수, 성별, 참여 유형(학교 안만 참여와 학교 안·밖 모두 참여), 공동체 내 역할(리더그룹과 참여자)에 따라 교사의 역량 발달에 대한 인식의 차이가 있는지 독립표본 t-검증을 실시하였다. 실시 결과 조사 대상 교사의 소속 학교 급, 학교 소재 지역, 직급, 근무연수, 성별에 따라서는 교사학습공동체 참여가 교사 자신의 역량 발달에 미치는 영향에 대한 인식의 유의미한 차이가 없었다. 교사가 참여하고 있는 교사학습공동체의 유형(학교 안만 참여와 학교 안·밖 모두 참여)과 참여교사의 학교 안 교사학습공동체 내 역할(리더그룹과 회원)에 따라 인식의 유의미한 차이가 있었다.

〈표 IV-2〉 학교 안 교사학습공동체 참여교사의 자신의 역량변화에 대한 인식 비교

(단위: 명, %, N=1000)

항목	학교 안만 참여 (N=820)		학교 안과 학교 밖 모두 참여 (N=180)		t	리더그룹 (리더와 리더간부) (N=205)		회원 (N=757)		t
	평균	표준편차	평균	표준편차		평균	표준편차	평균	표준편차	
	개인 역량 발달									
새로운 교육 교수법에 대한 학문적 지식	3.16	.638	3.38	.600	-4.959***	3.27	.561	3.15	.647	2.488*
학교 학급경영 교수법에 대한 실천적 지식	3.13	.635	3.37	.598	-4.830***	3.29	.515	3.14	.652	2.921**
관계적 차원의 역량 발달										
비판적 사고 및 지식 재구성 역량	3.09	.650	3.36	.614	-5.324***	3.25	.561	3.10	.662	2.780**
동료 및 학교 공동체와 비전 공유	3.23	.669	3.47	.655	-4.253***	3.41	.576	3.24	.696	3.300**
동료 및 학교 공동체와 교사 역할 비전 공유	3.24	.680	3.46	.637	-3.921***	3.41	.601	3.25	.689	3.053**
학교 조직 관련 역량 발달										
역량발전 지원 환경 시스템 향상	3.11	.693	3.36	.658	-4.360***	3.33	.547	3.12	.714	3.920***
민주적 참여, 소통 협력의 학교 문화 확산	3.18	.688	3.41	.604	-3.904***	3.38	.569	3.19	.694	3.515***
동료의 발달 지원하는 리더로 성장	3.02	.718	3.29	.689	-5.092***	3.26	.608	3.02	.732	4.354***

(* p<.05, ** p<.01, *** p<.001)

위 〈표 IV-2〉에서 알 수 있는 것처럼 학교 안과 학교 밖 교사학습공동체 모두에 참여하는 교사들은 학교 안 교사학습공동체에만 참여하는 교사들보다 교사학습공동체의 역량을 묻는 모든 항목에 대해 긍정적인 인식(p<.001)을 보였다. 또한 교사의 공동체 내에서 리더 그룹 즉 리더와 간부를 맡고 있는 교사들은 일반 회원 교사들보다 교사학습공동체 내에서 자신의 역량 발달에 대해 긍정적인 인식을 보였다. 학교 안과 학교 밖 교사학습공동체에 모두 참여하는 교사는 학교 안 교사학습공동체에만 참여하는 교사보다 더 적극적이고 자발적으로 교사학습공동체에 참여하고 리더그룹의 교사 역시 일반 회원보다 교사학습공동체에 적극적이고 자발적으로 참여하게 되는데 더 적극적이고 자발적으로 참여하는 교사 집단이 역량 발달에 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 판단된다. 학교 안과 학교 밖 교사학습공동체 모두에 참여하는 교사와 리더 그룹의

교사는 교사학습공동체 활동이 자신의 개인역량, 관계적 차원의 역량, 학교조직 관련 역량 즉, 모든 측면의 역량을 긍정적으로 변화시켰다고 인식하고 있었다.

나. 동료 교사의 역량 발달

교사학습공동체 참여가 교사 자신의 역량 발달에 미치는 영향에 대한 인식 조사 문항과 동일한 문항으로 교사학습공동체에 참여가 동료 교사의 역량 발달에 어떠한 영향을 미쳤는지 인식을 조사하였다(표Ⅳ-3). 그 결과, 자신의 역량 발달에 대한 인식 조사 점수보다 약간 낮지만 전반적으로 비슷한 분포를 나타내었다. 전체적으로 4.0점 만점에 평균 3.0점 이상의 분포를 보여 대체로 교사학습공동체 참여가 동료 교사의 역량 발달에 미친 영향을 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 판단된다. 교사 자신의 역량 발달에 대한 인식과 마찬가지로 ‘동료 및 학교 공동체와 비전을 공유하게 되었다’와 ‘동료 및 학교 공동체와 교사 역할에 대한 비전을 공유하게 되었다’는 관계적 차원의 역량을 묻는 항목에 대해서 3.21점과 3.22점으로 높은 평균 점수를 보였다. 평균 점수의 분포로 볼 때 개인 역량보다 관계적 차원의 역량 발달에 대해 더 긍정적인 인식을 가지고 있는 것으로 판단된다. 학교조직 관련 역량을 묻는 항목 중 ‘민주적 참여·소통·협력의 학교문화를 확산하는데 기여하게 되었다’는데 대해서는 3.21점으로 상대적으로 높은 평균 점수를 보였다. 또한 ‘동료의 발달을 지원하고 권한을 공유하는 리더로 성장하게 되었다’는 3.07점으로 상대적으로 낮은 평균을 보였다. 리더로서의 성장에 대한 인식 항목은 아주 작은 평균 점수차(0.01)이지만 동료 교사의 역량 발달에 대한 인식보다 교사 자신의 역량 발달에 대한 인식의 평균이 높게 나타났다.

〈표 Ⅳ-3〉 교사학습공동체 참여교사의 동료교사의 역량 발달에 대한 인식

(단위: 명, %, N=1000)

항목	매우 그렇다		그렇다		그렇지 않다		매우 그렇지 않다		평균	
	빈도	%	빈도	%	빈도	%	빈도	%		
개인 역량 발달	새로운 교육 교수법에 대한 학문적 지식	259	25.90	630	63.00	93	9.30	18	1.80	3.13 (.638)
	학교 학급경영 교수법에 대한 실천적 지식	272	27.20	615	61.50	95	9.50	18	1.80	3.14 (.648)
	비판적 사고 및 지식 재구성 역량	278	27.80	588	58.80	114	11.40	20	2.00	3.12 (.676)

관계적 차원의 역량 발달	동료 및 학교 공동체와 비전 공유	323	32.30	577	57.70	83	8.30	17	1.70	3.21 (.657)
	동료 및 학교 공동체와 교사 역할 비전 공유	341	34.10	556	55.60	87	8.70	16	1.60	3.22 (.666)
학교조직 관련 역량 발달	역량발전 지원 환경 시스템 향상	285	28.50	572	57.20	123	12.30	20	2.00	3.12 (.688)
	민주적 참여, 소통 협력의 학교 문화 확산	340	34.00	548	54.80	92	9.20	20	2.00	3.21 (.685)
	동료의 발달 지원하는 리더로 성장	270	27.00	562	56.20	149	14.90	19	1.90	3.08 (.699)

동료 교사의 역량 발달에 인식에 있어서도 교사 자신의 역량 발달에 대한 인식과 마찬가지로 관계적 차원의 역량에 대한 인식 점수(약 3.21점)가 개인 역량에 대한 인식(약 3.13점)이나 학교 조직 관련 역량에 대한 인식(약 3.14점)보다 높았다. 학교조직 관련 역량에서 민주적 참여와 소통 협력의 학교 문화를 확산하는 역량이 3.21점으로 높지만, 동료의 발달을 지원하는 리더로서의 성장에 대한 역량 발달에 대한 인식 점수(3.08점)은 상대적으로 낮았다. 리더 교사들이 교사학습공동체 활동을 통하여 학생 지도와 수업에서 변화와 효과에 대한 긍정적인 인식을 보인 연구 결과를 고려할 때 리더와 리더그룹 교사뿐 아니라 교사들이 교사학습공동체에서 리더십을 기를 수 있도록 하는 것이 필요함을 알 수 있다.

교사학습공동체 참여교사의 배경변인 즉, 학교 급(유치, 초, 중, 고), 학교 소재 지역(시군교육청), 직급과 근무연수, 성별, 참여 유형(학교 안만 참여와 학교 안 · 밖 모두 참여), 공동체 내 역할(리더 그룹과 회원)에 따라 동료 교사의 역량 발달에 대한 인식의 차이가 있는지 독립표본 t-검증을 실시하였다(표Ⅳ-4). 실시 결과 조사 대상 교사의 소속 학교 급, 학교 소재 지역, 직급, 근무연수, 성별, 학교 안 교사학습공동체 내 역할(리더 그룹과 회원)에 따라서는 유의미한 차이가 없었다. 반면에 교사가 참여하고 있는 교사학습공동체의 유형(학교 안만 참여와 학교 안 · 밖 모두 참여)에 따라서는 몇 개 항목에 대해 유의미한 차이가 있었다.

〈표 IV-4〉 교사학습공동체 참여교사의 동료교사의 역량 발달에 대한 인식 비교

항목	학교안만 참여 (N=820)		학교안과 학교밖 모두 참여 (N=180)		t	리더그룹 (리더와 리더간부) (N=205)		회원 (N=757)		t	
	평균	표준 편차	평균	표준 편차		평균	표준 편차	평균	표준 편차		
개인 역량 발달	새로운 교육 교수법에 대한 학문적 지식	3.11	.642	3.20	.620	-1.626	3.16	.519	3.12	.657	.887
	학교 학급경영 교수법에 대한 실천적 지식	3.12	.655	3.23	.608	-2.116*	3.15	.525	3.13	.668	.464
	비판적 사고 및 지식 재구성 역량	3.10	.675	3.21	.677	-1.912	3.14	.564	3.11	.695	.567
관계적 차원의 역량 발달	동료 및 학교 공동체와 비전 공유	3.18	.662	3.34	.618	-3.008**	3.25	.570	3.19	.671	1.169
	동료 및 학교 공동체와 교사 역할 비전 공유	3.20	.679	3.34	.590	-2.609**	3.27	.572	3.20	.683	1.340
학교조직 관련 역량 발달	역량발전 지원 환경 시스템 향상	3.10	.690	3.21	.677	-1.921	3.18	.576	3.10	.711	1.347
	민주적 참여, 소통 협력의 학교 문화 확산	3.17	.688	3.36	.650	-3.328**	3.26	.568	3.19	.707	1.577
	동료의 발달 지원하는 리더로 성장	3.05	.701	3.21	.677	-2.724**	3.15	.568	3.06	.718	1.543

(* p<.05, ** p<.01, *** p<.001)

학교 안과 학교 밖 교사학습공동체에 참여하고 있는 교사들은 학교 안 교사학습공동체에만 참여하고 있는 교사들보다 ‘선생님들의 학교 · 학급경영과 교수법에 실천적 지식수준이 높아졌다(p<0.5)’, ‘선생님들은 교사 역량에 대한 비전을 동료 교사 및 학교공동체와 공유하게 되었다(p<0.01)’, ‘선생님들은 교육에 대한 비전을 동료 교사 및 학교 공동체와 공유하게 되었다(p<0.01)’, ‘선생님들은 민주적 참여·소통·협력의 학교문화를 확산하는데 기여하였다(p<0.01)’, ‘선생님들은 동료의 발달을 지원하고 권한을 공유하는 리더로 성장하게 되었다(p<0.01)’항목에 대해 긍정적인 인식을 보였다. 관계적 차원의 역량과 학교조직 관련 역량 발달을 더 긍정적으로 생각하였다. .

2. 초점집단면담 결과

FGI에 참여한 모든 학교급의 교사들이 동료 교사들과의 관계성이 발달되었다고 이야기 하였다. 학교조직 관련 역량 중 민주적 참여와 소통 및 협력하는 문화를 경험하고 소통하고 협력하는 역량을 향상시키는 경험을 한 것으로 보인다. 특히 초등특수학급의 교사인 O교사는 특수학급을 맡고 있는 교사들 뿐 아니라 일반 학급의 교사들과의 관계성 형성과 소통을 자신의 역량 중 가장 큰 변화가 보인 부분으로 설명하였다.

“저는 이런 걸 하면서 계속 아까도 질문하시고 내가 이걸 왜 계속하고 있나 생각을 했는데 요, 진짜로 선생님들이 따로 혼자 있지 않았으면 좋겠다는 생각을 많이 하는 것 같아요. (중략) 제가 특별히 그것 때문에 전문성이 좋아졌다고 얘기하기에는 자신은 없는데 다른 것보다 같이하고 협력하는 선생님들이 한둘씩 생기는 과정이 저에게 힘도 되고 즐겁기도 하고 그런 것 같다는 생각이 들고 동료 교사 같은 경우도 저 혼자만 일반 선생님과 저랑 똑같이 교사를 하고 막 생각을 했던 것 같은 생각이 들 때가 있었거든요. 같이 일하고 있는데 어느 결정적인 부분에서 이제 특수교육대상학생들이랑 학급 아이들이랑 어려움이 있을 때가 참 많았었는데, 그럼에도 불구하고 같이 소통하는 과정이 쪽 있다 보니까 자연스럽게 사소한 것들을 협력하고 얘기하는 기회가 생기더라고요.” (O교사)

일반학교에서 소외되기 쉬운 특수학급의 교사가 학교 안 교사학습공동체에 참여하면서 일반 교사들과 소통함으로써 자연스럽게 공동체의 비전과 교사의 역할을 논의하고 공유하면서 학생 지도 과정에서 생기는 어려움을 해소하는 것으로 보인다. O교사는 개인의 수업 전문성을 향상시키기 위해서 특수교사들과 따로 교사학습공동체를 구성하여 활동하는 열성도 보이고 있었다. 중학교 교사인 Q교사도 관계적 차원의 역량 중 동료 교사들과 공동체성에 대한 비전을 공유하는 역량이 변화된 사례를 보고하였다. 아래의 인터뷰처럼 Q교사는 관계성과 네트워크 형성에서 나아가 교사학습공동체를 통해 연대감을 형성하게 되었다고 하였다.

“일단 선생님들과의 관계가 더 좋아진 것 같고, 그렇지만 저희가 단순히 수다만 떠는 게 아니고 좀 더 바람직한 방향의 지향점이 있고 목표점이 있다 보니까 전문적인 교사들의 변화가 뿌듯함? 그런 것들이 좀 더 있는 것 같아요. 저희 동아리나 공동체 자체가 수업에 초점이 맞추어져 있어서 그런 느낌이 있지 않을까 싶기도 하고요. 그런데 사실 그런 주제를 벗어난 경우도 많거든요. 가족 이야기를 한다거나 이런 얘기를 하면서 그 사람의 보여지는 표면적인 것 말고 그 이면적인 것들에 대한 관계를 맺게 되면서 더 끈끈한 연대감 이런

게 생각하고, 어려움을 돌파할 힘같은 것도 생겨요.”(Q교사)

Q교사는 개인사가 아닌 수업과 관련된 논의를 하면서 끈끈한 연대감을 형성하고 어려움을 돌파할 힘, 즉 역량이 생겼다고 판단하였다. 이러한 교사의 인식은 설문 결과와도 일치한다. 설문에서 교사들이 개인의 역량 발달보다 관계적 차원의 역량 발달에 대해 높은 점수를 보였다.

면담에 참여한 교사들의 자신과 동료교사들의 수업 전문성을 향상에 대한 의견 즉, 개인적 전문성 향상에 대한 의견은 관계적 차원의 역량 발달 보다 다소 덜 드러났다. 아래 O교사처럼 초등특수학급의 교사와 초등교사는 수업 전문성 향상에 대해서는 자신이 없어 하는 것으로 보인다. 이들은 수업 전문성 향상을 위해서 관심사가 같은 교사들과 학교 밖 교사학습공동체에서 꾸준히 활동하고 있었다.

어쨌든 이런 것들을 꾸준히 계속 해나가면서 내가 좀 지치지 않아야 겠다라는 생각도 좀 들고 그래서 전국에서 계속 전문성이나 수업 이런 부분에 대해서는 수업은 솔직히 마음이 불안해요. 그러다보니까 지금도 그 비공식적인 모임을 계속 하면서 수업얘기는 특수교사들끼리 하고 있거든요. 그래서 이런 것들은 역량에 관한 욕심인 것 같다는 생각이 들어요.”(O교사)

교사의 개인 역량 즉, 교과 내용과 지도 방법에 대한 학문적·실천적 지식의 습득과 적용에 대해서 중고등학교 교사들은 조금 더 자신감 있게 느끼고 있었다. 고등학교 교사인 R교사는 교사학습공동체에 참여하여 수업을 변화시키면서 개인의 수업 전문성의 변화와 실천 사례를 여러 가지 보고한다. 아래의 R교사 사례처럼 자신이 맡은 교과인 영어의 수행평가를 다른 교사와 협력하여 수행평가 방법을 고안하고 그 채점표와 채점 기준, 과제 제작을 함께 하고 학생들에게 보고하고 생활기록부에 작성하는 일련의 과정을 실행하였다. R교사는 영어교과뿐 아니라 다른 교과인 국어 교과 교사들과도 협력하여 수업과 평가를 변화시키고 학생들의 역량의 발달을 경험하였다고 하였다. 이 FGI 결과에서 특수나 초등보다는 교과 기반으로 교사학습공동체를 수행한 중고등학교 교사들이 개인적 역량의 발달과 학생의 학습에 대한 긍정적인 변화를 경험하는 것으로 해석할 수 있다.

“학교 내에서는 어쨌든 머릿 속으로만 생각했고, 연수로만 들었던 걸 ○○○선생님이랑 같은 학교에 오면서 같은 학년도 일부러 맡았어요. ○○○ 선생님이 저랑 이제 한번 해보자 이런 것들 하고 그래서 수업도 다 저희 둘이 한 학년을 하면서 수행평가도 정말 알차게 하고 애들 프로젝트 활동시키고 융합 시키고, 주제 넣고 그러면서 했거든요. 그러니까 이

분이 없었으면 난 그냥 저런 평가도 있고 저런 것도 있구나 했는데 실제로 해보고 결과물 보니까 뿌듯하고, 애들은 그냥 마냥 귀찮았을 수도 있었지만 세특 쓰는 것도 풍성해지고 이런 활동도 있구나 하면서 이런 뿌듯함이 개인적으로는 있었어요.”(R교사)

“작년에 제 옆에 계셨던 국어 선생님이 저랑 연배가 비슷한데 그런데 성향이 저랑 매우 똑같으세요. 체크하고 그냥 뭐 네네 하는 캐릭터인데 역시 실천력이 조금 떨어지는. 그런데 저희가 작년 수행평가를 문화제 반환에 관한 것으로 했거든요. 그럼 우리 이거 할 거니까 선생님 국어과에서는 어차피 시조랑 시 배우니까 그런 문화제에 관한 똑같이 애들이 어차피 문화제를 공부했으니까 시에 관에서 해 봐. 양식 똑같이 만들어서 해보자 그랬을 때 알았다고 그렇게 하셨거든요. 아마 그렇게 안했으면 그냥 했을거예요. 그래도 그렇게 해서 애들은 연계성 있게 배웠고, 보고 나니까 너무 잘해놓은 거예요. 아이들이 역량을 발휘될 기획 있었고. 그리고 그게 또 전기도 할 수 있는 계기도 되고.”(R교사)

FGI에 참여한 모든 교사들은 자신이나 동료 교사의 역량 발달에서 동료들과의 관계성과 연대감 즉, 관계적 차원의 역량 발달이 중요했음을 언급하였다. R교사의 말처럼 개인이 새로운 지식을 습득하거나 교수법을 학습하였어도 적용·실천하기 어려웠지만 동료들과 함께 적용이 가능했다. 인터뷰에 참여한 교사 모두 동료 및 학교 공동체와 비전과 교사 역할을 공유하고, 민주적 참여와 소통 협력의 학교 문화를 확산하는 역량 즉, 관계적 차원의 역량과 학교조직 관련 역량의 발달을 보인 것으로 드러났다.

“전문성도 수업 관련해서 본다면 제가 아까 말씀드린 대로 머릿속에서 생각하고 배우기만 했던 거를 정말 현실화 시켰다는 것. 이렇게 안하고 이들이랑 만나지 않고, 이렇게 하지 않았으면 아마 안했을 거예요.”(R교사)

교사들은 교사학습공동체에서 협력을 통해서 개인 교사의 전문성 신장뿐 아니라 동료 교사의 전문성 신장도 경험하는 것으로 보인다. 위의 R교사의 이야기대로 개인의 수업의 변화와 전문성 발달에서도 동료들과의 연대와 관계성이 주요한 동인이 되어 함께 변화를 이끌어 나갔다. 그리고, 아래의 Q교사의 말처럼 동료의 역량 발달과 수업 실천 또한 동료와의 공감, 지지, 협력을 통해 가능하다고 인식하고 있었다.

“중등은 핑장이 개별 교과잖아요. 저만 열심히 잘 가르치면 된다고 생각하기 쉬워요. 그런데 동학년은 한 사람이 가르치지 않거든요. 그리고 저희가 좀 더 잘 가르쳐보려고, 심지어 중학교 1학년 이번에 개정된 교육과정은 국어선생님들을 한 학년에 두 개 학년에 걸쳐서

할 수 있도록 그 학년에 다 넣었고, 그렇게 한 이유는 혼자보다는 다 같이 공감하고 지지받고 더 좋은 아이디어가 나오지 않겠냐 그런 뜻에서 그렇게 했어요.”(Q교사)

설문조사 결과 교사들은 동료의 발달을 지원하는 리더로 성장하였느냐는 물음에 가장 낮은 점수를 나타내었고 FGI에 참여한 교사들도 리더십의 발달에 대해서는 상대적으로 소극적인 반응을 보였다. 그렇지만 교사학습공동체가 리더로서의 역량을 발달시키는데 적극적으로 기여했다고 응답한 교사도 있었다. 초등학교 교사인 P교사의 이야기이다.

“저는 저 자신의 변화랑 리더로서의 자신점이 연결된 것 같아요. 저는 그 이전에는 교사로서 좀 성장하고 싶다는 마음이 더 컸던 것 같은데 리더가 되고, 시간이 흐르면서 학교가 왜 요모양 요플이지 하는 생각으로 생각이 확산되었어요. 그래서 학교가 좀 달라져야하지 않을까 그래서 그런 식으로 생각이 확장된 것 같고요, 그래서 그 부분에 관심도 좀 생기고 되었고. 동료교사는 학교 안 전문적 학습 공동체에서는 선생님들이 그래도 학문적 지식을 얻어 가시고 실천도 조금씩 하고 계시는 것 같아요. 너가 해본 거 해보니까 좋았어 이런 얘기도 조금 해주시고. 그리고 학교 밖은 저는 제가 리더가 아니잖아요. 그러다보니 그 변화를 저로 들 수 있을 것 같아요. 제가 뭔가 학교 안에서 잘 하고있지는 않지만 리더가 되었고, 아까 학교문화 개선으로 생각이 좀 확장되었다고 했잖아요. 그러다보니까 그냥 학부모에도 자연스럽게 관심이 생겨서 누가 시키지 않았지만 학부모 독서동아리도 만들게 되었거든요. 사실 그런 건 교장 교감선생님이 별로 하라고 하시는 일은 아닌데 그냥 제가 제 업무 하나 더 엮은 거예요. 그런 식으로 뭔가 더 하고 싶어지더라고요.” (P교사)

위의 사례와 같이 P교사는 학교 안 교사학습공동체의 담당자로서 동료교사들과 학습공동체를 구성하여 활동하면서 동료 교사의 개인적 성장을 지원하고 변화를 체감한다. P교사는 동료 교사가 학문적 지식을 얻고 실천한 후에 ‘너가 해본 거 해보니까 좋았어.’라는 인정을 받고 학교문화 개선으로 인식이 확장되었다. 누가 시키지 않았지만 관리자의 요구가 없이도 학부모 동아리를 만들고 학교를 변화하고 다른 교사들의 전문성 발달, 교사들의 소통 및 비전 공유, 학교의 비전을 형성, 여러 구성원과의 소통하고 학교 문화를 만들어 확산하는 리더로서 성장해 있는 자신을 발견하게 된 것으로 보인다.

교사들이 자신의 리더십 역량에 대해서 덜 긍정적인 이유를 유추해 볼 수 있는 면담의 내용으로 R교사의 사례를 들 수 있다. R교사는 처음에는 다른 교사의 권유로 교사학습공동체에 참여하면서 자신의 역량을 발달시키고 타교과 담당교사에게 수업과 평가를 함께 변화시키도록 권유하고 리드하는 리더십을 보였다. 하지만 자신이 리더로서 역량이 있음에 동의하지 않았다. 자신이

동료의 발달을 지원하고 있다는 것을 인지하고 있었으며 외부자인 연구자들에게 판단하기에 개인역량과 관계적 차원의 역량이 충분히 발달되었다고 보였지만, R교사는 자신의 리더십에 대해 긍정적으로 인식하지 않았다. P교사와 R교사의 차이는 비전의 설정에 있는 것으로 판단된다. P교사는 학교의 변화라는 비전을 설정한 반면에 R교사는 자신의 뜻에 동의하는 동료들과 평가 방법과 수업을 변화시키는 비전을 가지고 있었다. P교사는 명시적으로 학교 안 교사학습공동체의 리더 역할을 하고 있었고 R교사는 학교 안 교사학습공동체 구성원의 역할을 하며 성실하지만 주도적으로 수업과 평가를 변화하고 있었다. 교사학습공동체에 학교 문화 개선이나 학교 개혁에 관한 비전이 갖추어지고 교사에게 리더의 역할이 할당되거나 분산될 때, 이미 발달한 개인역량과 관계적 차원의 역량이 리더십과 같은 학교조직 관련 역량의 발달로 이어질 수 있을 것으로 보인다.

V. 결론 및 제언

본 연구의 결과를 바탕으로 얻은 결론은 다음과 같다. 첫째, 교사학습공동체 참여가 교사 자신과 동료 교사의 역량 발달에 미친 영향을 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났으며 교사학습공동체 참여가 교사의 역량 발달에 기여한다고 볼 수 있다. 둘째, 교사학습공동체에 참여한 효과로 전반적으로 관계적 차원의 역량 발달에 대한 인식이 개인 역량 발달에 대한 인식보다 더 긍정적이었으며, 관계적 차원의 역량 즉 동료 및 학교 공동체와 비전을 공유하고 교사의 역할에 대한 비전을 공유하게 된 점을 역량 발달에서 가장 긍정적으로 인식하고 있었다. 셋째, 관계적 차원의 역량과 비슷한 수준으로, 학교조직 관련 역량 중 민주적 참여·소통·협력의 학교문화를 확산하는데 기여하는 역량 발달을 긍정적으로 인식하고 있었다. 넷째, 비판적 사고 및 지식재구성 역량 등 개인 교사의 전문성 역량과 학교조직 관련 역량 중에서 동료의 발달을 지원하고 권한을 공유하는 리더로서의 역량 발달에 대한 인식은 상대적으로 덜 긍정적이었다.

주목할 점은 교사학습공동체에 적극적이고 자발적으로 참여하는 집단이 교사학습공동체 참여가 교사 역량 발달 미친 영향에 대하여 가장 긍정적으로 인식하고 있다는 점이다. 학교 안과 학교 밖 교사학습공동체 모두에 적극적·자발적으로 참여하는 교사와 리더군 교사는 다른 교사들보다 학생의 수업 참여를 위해 더 많이 노력하고 전문성 향상, 민주적 의사소통과 네트워크 형성, 동료 및 공동체와 비전을 공유하는 역량을 발달시키면서 학생 지도와 수업 참여에도 성공적인 경험을 하고 있는 것으로 나타났다.

연구 결과를 바탕으로 학교 안 교사학습공동체의 운영과 교사학습공동체 정책에 제언을 하고자 한다. 첫째, 교사학습공동체의 교사 역량 발달에 대한 효과성을 보면 교사학습공동체 활동이 교사의 관계 형성과 민주적 소통에는 효과적이지만 교사의 개인 역량의 발달에는 덜 기여하는 것으로 보인다. 따라서 교사의 개인 역량 발달에 기여할 수 있는 더 적극적인 정책의 추진이 필요하다. 우선 교사들이 교사학습공동체에서 많이 다루는 주제인 교과 탐구, 교과 통합 및 재구성, 수업 방법에 대해서는 학교급과 교과 특성 반영하여 더 전문적인 교사학습공동체를 운영할 수 있도록 연수, 강사진, 도서목록, 프로토콜 같은 프로그램을 집중적으로 개발 보급할 필요가 있다. 학교, 학생, 교사들의 요구와 비전의 다양성을 반영하여 교사들이 다양한 주제에 대해서 탐구할 수 있도록 새로운 주제의 연수 프로그램을 세분화하여 제공해야 할 필요가 있다. 선행연구에서는 학교생태계회복, 생활공동체, 학교 교육과정 편성 운영의 자율성-책무성 제고, 교사들 자신의 문제 및 학교와 교육에 관련된 이슈 중심의 주제 연구 등의 프로그램을 제안하고 있다.

둘째, 교육청과 학교관리자들은 학교 안 교사학습공동체 구성·운영에 대한 자율성을 존중해 주되, 자발적 의지를 가질 수 있도록 지원적 환경을 조성해 주는 것이 필요하다. 교사학습공동체는 교원들 스스로 학습과 교사전문성 개발에 대한 요구와 의지에 기반하여 그 구성과 운영이 자율적으로 이루어질 때 그 효과성을 달성하게 될 것이다. 그럼에도 불구하고 여전히 교육청이나 학교관리자들이 ‘공문의 힘’으로 강제하는 경향이 나타나고 있으며, 이로 인해 교원들의 학습에 대한 자발적 요구를 희석시키는 상황도 발생하게 된다. 따라서 교육청과 학교 또는 리더들은 교원들의 자발적 의지를 존중하고 기다려주는 것이 우선적으로 필요하다. 이와 더불어 교원들이 자발적으로 교사학습공동체 구성을 유도하도록 여러 가지 지원적 환경을 조성해 주는 것이 필요하다.

셋째, 교육청은 교사학습공동체 리더의 역량을 높일 수 있는 프로그램을 제공하는 것이 필요하다. 학교 안 교사학습공동체의 활성화 정도와 리더의 역량이 긴밀한 관계를 형성하고 있는 것으로 보고되고 있다. 이러한 점에서 리더들이 추진력, 갈등해결력, 관계성, 주제 영역에 대한 전문성 등의 역량을 갖출 수 있도록 지원하는 프로그램이 개발되고 적극 제공될 필요가 있다.

※ 논문 투고일: 2021. 1. 25. ※ 논문 수정일: 2021. 2. 22. ※ 게재 확정일 : 2021. 2. 25.

〈참고문헌〉

- 고연주, 김영주, 이현주, & 임규연 (2017). 교사학습공동체 관련 국내 연구동향 분석: 주제분석법을 활용하여. **학습자중심교과교육연구**, 17, 429-457.
- 곽영순, 김종운 (2016). 한국형 교사 학습공동체의 특성과 과제. **교육과정평가연구**, 16(1), 179-198.
- 권낙원 (2007). 전문학습공동체 구성 가능성 탐색. **학습자중심교과교육연구**, 7(2), 1-27.
- 김민조, 심영택, 김남균, & 김종원 (2016). 교사들의 ‘반 (半) 자발성’에서 출발한 학교내 교사학습공동체 운영 사례 연구. **한국교원교육연구**, 33(4), 223-248.
- 김민조, 이현명, & 김종원 (2016). 학교단위 교사학습공동체 형성 및 활성화를 위한 학교문화 측정요소 탐색. **교육문화연구**, 22(6), 87-113.
- 김종원 (2016). 자기연구를 통한 교사학습공동체의 리더 역할 성찰 : 학교안 과학학습공동체 사례를 중심으로. **학습자중심교과교육학회지**, 16(5), 811-836.
- 김진규 (2009). 교사 학습공동체 활용 평가연수의 실천 전략. **교육평가연구**, 22(4), 939-959.
- 박나실, 장연우, 소경희 (2015). 내부로부터의 학교변화: 학교안 교사학습공동체의 형성 및 발달에 관한 사례 연구. **교육과정연구**, 33(4), 92-114.
- 서경혜 (2008). 학교밖 교사학습공동체에 대한 사례 연구. **한국교원교육연구**, 25(2), 53-80.
- 서경혜 (2009). 교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사학습공동체의 가능성과 한계. **한국교원교육연구**, 26(2), 243-276.
- 서경혜 (2011). 온라인 교사학습공동체 협력적 전문성 개발: 인디스쿨 사례. **한국교원교육연구**, 28(1), 133-161.
- 서경혜 (2013). 교사 학습에 대한 공동체적 접근. **교육과학연구**, 44(3), 161-191.
- 서경혜 (2015). **교사학습공동체 : 집단전문성 개발을 위한 한 접근**. 서울: 학지사.
- 송경오, 최진영 (2010). 초·중등학교 교사학습공동체의 측정 모형 및 수준 분석. **한국교원교육연구**, 27(1), 179-201.
- 오찬숙 (2016). 교사학습공동체 특성에 따른 공유와 정착과정 연구. **한국교원교육연구**, 33(1), 297-328.
- 유승민 (2017). **초등교사가 인식한 교사학습공동체 운영과 효과에 관한 연구**. 전북대학교대학원 석사학위청구논문.
- 윤화영 (2018). **학교 밖 교사학습공동체 참여 경험이 초등교사의 수업전문성과 교사리더십에 미치는 효과**. 청주교육대학교교육대학원 석사학위청구논문.
- 이경호 (2010). 전문가학습공동체 운영 사례와 정책적 시사점-미국 ‘Cottonwood Creek School’의 실천을 중심으로. **한국교원교육연구**, 27(4), 395-419.
- 정바울, 김용우 (2018). 학교 혁신의 미시동원으로서 하늘별초의 전문적 학습 공동체: ‘교사 인문학 연구 동아리’ 사례 연구. **교육정치학연구**, 25, 27-53.
- 정바울 (2016). 전문적 학습 공동체의 지속성에 대한 질적 사례 연구. **교육정치학연구**, 23(2), 127-151.
- 조운정, 주주자, 임현화, 박시영, 홍석희 (2016). **전문적 학습공동체 연구를 통한 성공요인 분석**. 경기도교육연구원.
- 최진영, 송경오 (2006). 교사학습공동체 수준에 따른 사회과 교수·학습활동에 대한 연구. **초등교육연구**, 19(2), 217-239.

- 한현지 (2014). **초등학교에서의 교사학습공동체 발달 과정 및 영향 요인에 관한 사례 연구**. 이화여자대학교대학원 석사학위청구논문.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press. 곽덕주, 양성관, 이지현, 이현숙, 장경윤, 조덕주, 황종배 공역 (2011). **지식사회와 학교교육**. 서울: 학지사.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press. 진동섭 역(2014). **교직과 교사의 전문적 자본; 학교를 바꾸는 힘**. 경기도: 교육과학사.
- Hord, S. (2004). Professional learning communities: An overview. In S. Hord (ed), *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers College.
- Huffman, J.B. & Hipp, K.K. (2003). Professional learning community organizer. In J.B. Huffman & K.K. Hipp (eds), *Professional learning communities: Initiation to implementation*. Lanham, MD: Scarecrow.
- Verbiest, E. (2011). Developing professional learning communities. Paper presented at the AREA, 2011, April, New Orleans.
- Wiliam, D. (2007). Content then process: Teacher learning communities in the service of formative assessment. In D. B. Reeves (Ed.), *Ahead of the curve: The power of assessment to transform teaching and learning* (pp. 183-204). Bloomington, IN: Solution Tree.
- Stoll, L., Bolam, R, McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.

〈Abstract〉

Perceptions of the competency development of participating teachers in professional learning community in schools

NamGyun Kim¹, Minjo Kim², EunJoo Lee³

The purpose of this study is to analyze perceptions of competency development of participating teachers in the professional learning community (PLC) in schools. We conducted a survey among 1000 kindergarten to high school teachers who participated in the PLC in schools. In addition to the survey data, focus group interviews were conducted to acquire a more enhanced understanding of the survey responses. The survey questions included three areas : individual competency development, relationship competency development, and competencies related to school organization. The results revealed first that teachers perceived the effect of participating in the PLC on their as well as their peers' competency development. as effective. Therefore, we concluded that participation in the PLC contributes to teacher competency development. Second, the participants perceived that participation in the PLC contributed more positively to relationship competency development than individual competency development. Third, of the competencies related to school organization, the development of competencies related to the spread of a democratic participation school culture, communication, and collaboration was perceived most positively. Fourth, the participants were less positive about individual development encompassing critical thinking and knowledge reconstruction. They also perceived competency development of leaders, including peer support and authority sharing, as less positive. Finally, the groups that participated in the PLC actively and voluntarily were more positive about the impact of PLC participation on teacher competency development in comparison to the other groups.

Keywords : professional learning communities, competency development, teacher competency

1. Professor, Cheongju National University of Education, ngkim@cje.ac.kr(lead author)

2. Professor, Cheongju National University of Education, minjok@cje.ac.kr(co-author)

3. Professor, Cheongju National University of Education, spedlee@cje.ac.kr(corresponding author)