creative commons
COMMONS DEED

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

dCollection

교육학석사학위논문

사회과 교사의 연수 참여가 수업 전문성에 미치는 영향

The Effects of Professional Development Programs on Social Studies Teachers' Instructional Expertise

2014년 8월

서울대학교 대학원

사회교육과 일반사회전공

이 금 란

사회과 교사의 연수 참여가 수업 전문성에 미치는 영향

The Effects of Professional Development Programs on Social Studies Teachers' Instructional Expertise

지도교수 모 경 환

이 논문을 교육학석사학위논문으로 제출함

2014년 4월

서울대학교 대학원

사회교육과 일반사회 전공

이 금 란

이금란의 석사학위논문을 인준함

2014년 6월

위 원 장 _____ (인)

부 위 원 장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

현대 사회는 빠르게 변화하고 있다. 지식 기반 사회의 도래로 우리 사회가 요구하는 인재상은 이전과 달라졌으며, 이에 따라 교육 개혁이 실시되고 다양한 정책들이 시행되었다. 그러나 그 동안 시행되었던 수많은 개혁과 노력들로부터 충분한 효과를 거두지 못하면서 제도의 개혁과 양적 확대에 치중했던 교육 개혁의 한계를 인식하고 교수 실제의 실질적인 변화에 개혁의 초점을 두기 시작했다.

교육 활동의 핵심은 수업을 통해 이루어지는 교사와 학생 간의 상호작용이라 할 수 있다. 따라서 수업 실행에서의 근본적인 변화가 이루어지지 않는다면 교육 개혁의 실질적인 효과를 기대하기 어렵다. 실제로 다수의 연구에서 교육 과정을 실행하는 교사를 교육 개혁의 가장 중요한 변수로 제시하고 있고, 각국의 교육 개혁은 교사의 질을 제고하는데 중점을 두고 있다.

교사의 전문성에 대한 요청이 높아지고 있는 상황에서 우리 정부는 '교원의 교육력 강화'를 비전으로 내세우고 다양한 교사 연수 정책을 시행하고 있다. 현장의 교사들도 교사 연수 참여, 동료 장학, 수업 컨설팅, 교과 연구회 활동, 대학원 진학 등 다양한 방법을 통해 전문성 신장을 위해 노력하고 있다. 이 중 교사 연수는 교사들의 전문성 신장을 위한 가장 일반적인 접근법으로 인식되고 있으며, 정부 차원에서도 교사들의 연수 참여를 적극적으로 장려하고 있다. 이러한 인식에 착안하여 본 연구에서는 교사 연수가 교사의 전문성 신장에 미치는 영향을 실증적으로 확인해보고자 하였다.

우선 교사가 갖추어야 할 전문성이 무엇인가에 대해 규명하였다. 교사의 전문성에 대해서는 다양한 논의가 있지만 교사가 수행하는 교육 활동의 핵심이 수업인 만큼 교사의 전문성 역시 수업을 잘 하는 능력, 즉 수업 전문성이라고 할 수 있다. 본 연구에서는 교사의 전문성을 '수업 전문성'으로 보고, 사회 교사가 갖추어야 할 수업 전

문성을 ‘사회 교과 내용과 교수 학습 및 평가 방법에 대한 이해를 바탕으로 학생들이 교과 내용을 이해하기 쉽도록 적합한 교수법을 적용하여 수업을 조직·전개하고, 자신의 수업에 대한 반성적 점검과 개선을 통해 수업을 향상시키는 능력’으로 정의하였다.

여러 선행 연구를 통해 연수 참여는 교사의 전문성을 신장시키는 것으로 보고되었다. 그러나 단순한 연수 참여 여부만으로는 그 효과를 보장할 수 없고, 교사 연수와 전문성 신장 간의 관계를 설명하는 데 한계가 있다. 교사가 연수에 참여하는 동안 무엇을 배우고, 어떻게 배우는지에 따라 전문성 신장에 미치는 영향은 다르게 나타날 수 있기 때문이다. 따라서 본 연구에서는 연수의 교과 관련성과 적극적 활동 수준에 초점을 두고 사회과 교사의 수업 전문성에 미치는 영향을 분석하였다.

이를 위해 교과 관련 연수 시간과 연수 활동의 적극성 수준을 독립 변인으로, 수업 전문성 수준을 종속 변인으로 설정하였다. 또한 사회과 교사가 갖추어야 할 수업 전문성을 기본 지식과 능력, 수업 기획 능력, 수업 실행 능력, 전문성 제고 노력 영역으로 세분화하여 하위 가설의 종속 변인으로 설정하였다. 연구 가설은 다음과 같다.

가설 1. 교과 관련 연수 참여 시간이 많을수록 사회과 교사의 수업 전문성(기본 지식과 능력, 수업 기획 능력, 수업 실행 능력, 전문성 제고 노력 수준)이 높을 것이다.

가설 2. 교과 관련 연수 활동의 적극성 수준이 높을수록 사회과 교사의 수업 전문성(기본 지식과 능력, 수업 기획 능력, 수업 실행 능력, 전문성 제고 노력 수준)이 높을 것이다.

가설 검증을 위해 수도권 소재 중·고등학교에 재직 중인 사회 교과 담당 교사를 대상으로 설문지를 배부하였으며, 회수된 설문지 가운데 결측치가 포함된 케이스를 제외한 97부를 대상으로 다중 회귀

분석을 실시하였다.

분석 결과 <가설 1>은 채택되었다. 교과 관련 연수 시간이 많을수록 사회과 교사의 수업 전문성 수준은 높은 것으로 나타났다. 교과 관련 연수 시간은 수업 전문성의 하위 영역 중 수업 실행 능력과 전문성 제고 노력 수준의 향상에 효과적인 것으로 나타났다. 그러나 기본 지식과 능력 수준의 향상에는 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났고, 수업 기획 능력의 경우에는 통계적 유의도가 검증되지 않았다.

한편, 교과 관련 연수 활동의 적극성 수준은 사회과 교사의 수업 전문성 수준에는 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타나 <가설 2>는 기각되었다. 그러나 수업 전문성의 하위 영역 중 전문성 제고 노력 수준에서는 교과 관련 연수 활동의 적극성 수준이 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면, 기본 지식과 능력 및 수업 실행 능력 수준에는 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났고, 수업 기획 능력의 경우에는 회귀 모형의 통계적 유의도가 검증되지 않았다.

이와 같은 연구 결과는 사회과 교사의 수업 전문성에 영향을 미치는 교사 연수의 특성을 밝힘으로써 향후 교사 연수의 개선 방향을 제시한다. 성공적인 교육 개혁을 위해서는 교사의 수업 전문성을 신장시킴으로써 수업 실제의 변화를 가져올 수 있는 교사 연수를 확대해야 할 것이다.

주요어 : 교사의 전문성, 수업 전문성, 교사 연수, 연수의 교과 관련성, 연수 활동의 적극성 수준

학 번 : 2005-21939

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1

1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1

2. 연구 문제 ····· 4

3. 연구의 의의 및 한계 ····· 4

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 6

1. 사회과 수업과 교사의 전문성 ····· 6

(1) 교육과정 실행과 교사의 역할 ····· 6

(2) 사회과 교사의 수업 전문성 ····· 8

1) 교사의 전문성에 대한 논의 ····· 8

2) 수업 전문성의 개념과 의의 ····· 22

3) 사회과의 수업 전문성 ····· 25

2. 교사의 전문성 신장을 위한 교사 연수 ····· 32

(1) 교사 연수의 개념과 의의 ····· 32

(2) 교사 연수의 유형 ····· 34

(3) 교사 연수의 운영 현황 ····· 36

(4) 교사 연수와 교사의 전문성 발달 ····· 38

3. 선행 연구 개관 ····· 42

Ⅲ. 연구 설계 ····· 49
1. 연구가설 ····· 49
2. 연구변인 ····· 51
(1) 종속변인 ····· 51
(2) 독립변인 ····· 52
(3) 통제변인 ····· 53
3. 연구대상 ····· 53
4. 측정 도구 및 조사 방법 ····· 55
5. 분석방법 ····· 58

Ⅳ. 분석 결과 ····· 60
1. 사회과 교사의 연수 참여와 수업 전문성 수준 ····· 60
2. 사회과 교사의 수업 전문성 분석 ····· 61

Ⅴ. 결론 ····· 71
1. 연구 결과 요약 ····· 71
2. 논의 ····· 74
3. 제언 ····· 80

참고 문헌 ····· 83
부록 ····· 91
ABSTRACT ····· 97

표 목차

<표-1> 교사의 자질 ····· 11
<표-2> 사회과 수업 전문성 기준 ····· 26
<표-3> 표본의 인구 통계학적 특성 ····· 54
<표-4> 설문지의 구성 및 신뢰도 ····· 56
<표-5> 사회과 교사의 연수 참여와 수업 전문성 ····· 60
<표-6> 예측 변인 간의 단순 상관관계 ····· 62
<표-7> 사회과 교사의 연수 참여가 수업 전문성에 미치는 영향 ····· 63
<표-8> 사회과 교사의 연수 참여가 기본 지식과 능력에 미치는 영향 ···· 65
<표-9> 사회과 교사의 연수 참여가 수업 기획 능력에 미치는 영향 ····· 66
<표-10> 사회과 교사의 연수 참여가 수업 실행 능력에 미치는 영향 ···· 67
<표-11> 사회과 교사의 연수 참여가 전문성 제고 노력에 미치는 영향 ·69

그림 목차

<그림-1> 우리나라 교원 연수의 종류 및 내용 ····· 35

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

현대 사회는 하루가 다르게 급변하고 있다. 지식 기반 사회, 정보화 사회의 도래로 우리 사회에 적합한 인재상은 이전과 달라졌으며, 새로운 시대가 요구하는 인재를 어떻게 양성할 것인가에 대한 고민으로 교육에 대한 관심과 교육 개혁에 대한 요구는 점점 더 높아지고 있다. 얼마 전 시행된 지방 선거에서 지역자치단체장 선거 이상으로 국민적 관심을 모은 것이 교육감 선거였다. 그만큼 교육에 대한 국민적 관심이 크다는 것을 의미하는 것이다.

시대적 요청과 국민의 요구에 따라, 그리고 사회의 변화에 따라 교육 개혁이 실시되고 새로운 교육 정책들이 시행되어 왔으며 앞으로도 그럴 것이다. 그러나 교육의 발전을 위해 시행되었던 수많은 개혁과 노력들이 기대했던 효과를 충분히 가져오지는 못한 것이 사실이다. 교육은 학교 교실이라는 제도적인 공간 속에서 교사와 학생이 배우고 가르치는 다양한 형태의 수업이라는 상호작용을 통해 이루어진다. 따라서 학교 현장의 수업 실행에서 근본적인 변화가 이루어지지 않는다면 국가 차원에서의 수많은 개혁 노력들은 실질적인 효과를 얻기 어렵다. 이와 관련하여 McLauglin & Mitra(2001)는 “교육개혁의 확대는 양적인 측면뿐만 아니라 교사들의 교수 실제의 변화를 포함해야 한다.”고 주장하였으며, 많은 학자들이(Supovitz, Mayer & Kahle, 2000; Garet et al., 2001; Woodbury & Gess-Newsome, 2002; Moon-Heum Cho & Gail Rathbun, 2013) 교육과정을 실행하는 교사를 교육 개혁의 가장 중요한 변수로 제시하였다. 이에 따라 교육의 질 개선을 목적으로 하는 각국의 교육 개혁은 교사의 질을 제고하는 데 중점을 두기 시작하였고, 교사의 전문

성에 대한 요청은 더욱 높아지고 있다.

이에 대한 대응책으로 정부는 일련의 교육 개혁 추진 과정에서 교원의 전문성 및 책무성 증진과 현장교육 개선 방안들을 제시하고 있다. 특히, 2001년에 발표된 '교직 발전 종합 방안'에서는 현직 교사 연수의 활성화가 현장 교육 개선의 핵심적인 성공 기제임을 분명히 하였다. 이어 교육혁신위원회(2006)는 '교원의 교육력 강화'를 교원 연수제도 개선의 비전으로 내세우고 '전문성 신장을 위한 자격·직무 연수 강화', '현장의 요구를 반영하는 다양한 연수 확대', '연수 기관의 질 관리 체제 확립' 등을 세부 목표로 하여, 직무 연수 이수 학점제 도입, 맞춤형 연수 운영, 참여식 연수 방법 적용, 연수기관 평가 인증제 실시, 원격 연수 확대 등의 다양한 정책을 발표하였다. 또한 2010년 전면 시행된 교원능력개발평가제로 인해 교원들의 전문성 신장에 대한 수요와 필요성은 더욱 증대되었다.

이로 인해 많은 교사들이 온라인·오프라인 상에서 각종 교사 연수 프로그램 이수, 학교 및 지역 교육청·전국 단위의 교사 모임 참여, 자기 장학 및 동료 장학, 수업 컨설팅, 멘토링, 대학원 진학, 수석 교사제 등 전문성 신장을 위한 다양한 노력을 기울이고 있다. 이 중에서 교사들의 접근이 용이하고 참여도가 가장 높은 방법은 교사 연수 참여이다. 실제로 다수의 학교에서 교사의 전문성 신장을 독려하는 차원에서 연간 30~75시간 정도의 교사 연수 이수를 권장하고 있으며, 학교 평가 및 교사 평가의 기초 자료로 활용하고 있다.

현직 교사들이 많은 시간과 비용, 노력을 투자하여 교사 연수에 참여하는 목적은 전문성 향상을 통한 수업 개선에 있다. 교사 연수와 관련된 다수의 선행 연구 결과 역시 이 같은 사실을 뒷받침하고 있다. 교원 연수에 대한 중등학교 교사들의 인식을 조사한 여성희·강순자(2004)의 연구에서는 교사들이 연수를 받는 목적으로 '전문적 교과 지식 함양(44%)'이 가장 높은 비율을 차지하는 것으로 나타났다. 허회숙(2008)의 연구에서도 교사들이 연수를 통해 얻기를 기대하는 것으로 '전문성 향상'과 '교수-학습 방법 개선'이 가장 높게 나

타났다. 이러한 연구 결과를 볼 때, 교사들이 연수에 참여하는 목적은 '수업 전문성'의 향상에 있다는 것을 알 수 있다.

그러나 교사 연수에 대한 기존 연구는 대부분 교수 효능감이나 만족도 및 프로그램 분석 위주로 진행되어(박균열, 2008), 교사 전문성의 핵심이라 할 수 있는 '수업 전문성'에 초점을 두고 교사 연수가 미치는 영향을 실증적으로 검증한 연구는 찾아보기 힘들다. 특히 사회과에서 진행된 교사 연수에 대한 선행 연구의 대다수는 단편적으로 진행되는 개별 프로그램의 사례들을 분석하고 있어 교직 기간 동안 축적된 연수 경험이 어떻게 교사들의 수업 전문성을 발달시키고, 수업 실행에 영향을 미치는지에 대한 실증적 연구의 필요성이 제기되고 있다.

이에 본 연구에서는 현직 교사들의 전문성 신장을 위한 가장 일반적인 접근법으로 인식되고 있는 교사 연수 참여가 수업 전문성 신장에 미치는 영향을 실증적 연구를 통해 분석해보고자 한다. 본 연구를 통해 사회과 수업 전문성 신장에 효과적인 교사 연수의 특성을 파악하고, 이를 바탕으로 교사 연수가 나아가야 할 방향을 제시할 수 있을 것이다.

2. 연구 문제

본 연구에서는 사회과 교사의 연수 참여가 수업 전문성 신장에 어떤 영향을 미치는지 내용적 측면과 방법적 측면에서 검증하고자 한다. 이러한 본 연구의 목적을 달성하기 위해 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 교사 연수의 교과 관련성은 사회과 교사의 수업 전문성에 영향을 미치는가?

둘째, 교과 관련 연수의 방법적 특성은 사회과 교사의 수업 전문성에 영향을 미치는가?

3. 연구의 의의 및 한계

본 연구는 다음과 같은 의의를 지닌다.

첫째, 현직 사회과 교사들의 재교육 실태를 파악할 수 있다. 본 연구에서는 교원의 전문성 신장에 대한 요구가 증가함에 따라 교원 연수의 중요성이 정책적으로 강조되고 있는 현 시점에서 교육부를 비롯하여 각 시·도 교육청 및 각종 연수 기관에서 운영하고 있는 다양한 현직 교사 연수 프로그램의 현황과 교사들의 연수 참여 실태를 살펴봄으로써 사회과 교사 재교육의 현주소를 짚어볼 수 있다.

둘째, 사회과 교사들의 수업 전문성 신장을 위해 교사 연수가 개선되어야 할 방향을 제시할 수 있다. 본 연구에서는 사회과 교사들의 수업 전문성 신장에 영향을 미치는 연수의 특성을 파악함으로써 교사 연수 발전을 위한 시사점을 얻을 수 있을 것이다.

이와 같은 의의에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 한계점을 지

닌다.

첫째, 본 연구에서는 사회과 교사들의 수업 전문성에 영향을 줄 수 있는 교사 연수 참여 이외의 변인들에 대한 완벽한 통제가 어렵다. 교사들은 수업 전문성 신장을 위해 각종 기관에서 제공하는 연수 프로그램에 참여하는 것 외에도 대학원 진학, 수업 컨설팅, 교과 연구회 활동, 개인 연구 수행 및 수업 공모전 참여, 학회 참석, 교과 협의회 등 다양한 노력을 기울이고 있으며, 사회 참여 활동이나 봉사 활동, 독서, 여행 등의 경험이 교사의 수업 전문성 수준에 간접적으로 영향을 미칠 가능성도 배제할 수 없다. 한편, 교육 과정의 구성 및 학교의 교사 수급 상황에 따라 일반 사회 영역뿐만 아니라 역사, 지리 영역까지 담당해야 하는 사회과의 현실 상 교사가 수업에서 가르치고 있는 교과와 대학에서 전공한 교과의 일치도 역시 수업 전문성 수준에 영향을 미칠 수 있다.

둘째, 본 연구는 평소 수업 활동에 대한 자기 보고 형식의 설문지법을 통해 교사들의 수업 전문성 수준을 측정하였다. 이러한 방식은 관찰로 인해 나타나는 자료의 왜곡을 줄일 수 있으나, 평소 수업 활동에 대한 교사들의 자기 보고 내용과 실제 수업 실행에 차이가 있을 수 있고, 교사들의 주관적 판단으로 인해 실제 수업 실행보다 더 긍정적으로 또는 더 부정적으로 보고할 수 있다는 한계가 있다.

셋째, 본 연구는 수도권에서 근무하고 있는 사회과 교사들을 대상으로 하였다. 따라서 연구 결과를 전국의 사회과 교사들에게 확대하여 적용하는 것에는 한계가 있다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 사회과 수업과 교사의 전문성

(1) 교육과정 실행과 교사의 역할

수업활동에서 나타나는 교사의 역할에 대해서는 항해사(navigator), 조력자(facilitator), 안내자(guide) 등을 비롯한 다양한 표현이 존재한다. 교사의 역할은 수업 과정에서 교육 과정을 어떻게 활용하고 실행하는가에 따라 달라지는데, Ross(1994)는 크게 교육과정 전달자(teacher-as-curriculum conduit), 교육과정 조정자(teacher-as-mediators of curriculum), 교육과정 이론가(teacher-as-curriculum theorizer)의 세 가지로 분류하였다.

교육과정 전달자로서의 사회과 교사는 국가에서 규정한 사회과 교육의 목표와 학습 내용을 전달함으로써 교육과정을 효과적으로 실천하는 역할을 수행한다(Ross, 1994, p.36-37). 이때 교사의 역할은 국가에서 제정한 교육과정을 전달하는 것이기 때문에 학생들은 국가에서 제시한 교육과정을 그대로 전달받아 학습하게 된다.

이러한 교육과정 운영 방식은 교사가 교육과정에 미칠 수 있는 영향력을 최소화하는 것으로 교육과정의 개발 과정에서부터 수업을 통해 학생들에게 전달하는 과정까지 교사의 영향력은 거의 배제되는 것과 다름없다. 즉, 교사는 국가에서 제시한 교육과정에 동의하고 지지할 수 있을 뿐 비판하거나 수정할 수 있는 권한은 없는 것이다. 교사는 교육과정에 제시된 교과 내용 지식을 체계적으로 이해하고, 이를 학생들에게 효과적으로 전달할 수 있는 교수-학습 방법을 적용하여 수업을 실행하면 된다. 따라서 교사에게 주어진 유일한 권한은 교과 내용에 적합한 교수-학습 방법을 선택하는 의사 결정권

이다.

그러나 교사의 역할을 교육 과정 전달자로 인식하는 입장과는 달리 실제 수업에서 교사는 교육과정의 단순한 전달자 이상의 역할을 하고 있다(Ross, 1994, p.37-38). 교사는 국가에서 규정한 교육과정과 이에 기반을 두고 제작된 교과서를 사용하여 수업을 실행하지만 학생들에게 이를 그대로 전달하는 것은 아니다. 학급 수가 많아 같은 학년의 동일 과목 수업을 여러 교사가 함께 담당하게 되는 경우를 보면 이 같은 사실을 알 수 있다. 동일한 교육과정 하에 같은 학교에서 동학년의 학생들에게 동일한 교과서를 사용하여 수업을 하지만 교사에 따라 실행되는 수업의 모습은 다르게 나타난다. 교사는 자신의 가치관에 따라 수업 목표를 설정하고, 국가 교육 과정에서 제시한 교육 내용을 참고하여 교수-학습 내용과 방법을 결정함으로써 교육과정을 재조직한다. 즉, 교사는 교육과정을 있는 그대로 전달하는 것이 아니라 교육과정을 재구성하여 전달하는 조정자(mediator)의 역할을 수행하는 것이다. 따라서 교사에 의해 실행된 교육과정은 국가가 제시한 공식적 교육과정과는 다른 모습으로 나타나게 된다.

교사의 역할을 교육과정 전달자로 보는 견해에 대한 비판으로부터 교사를 교육과정 조정자로 보는 관점이 제기되었다. 하지만 교육과정 조정자로서 교사의 역할도 국가에서 제시한 교육과정을 이해하고 새롭게 재구조화하는 활동에 한정될 뿐 교육과정을 개발하거나 개정하는 단계에 직접 참여할 수 있는 적극적인 역할을 부여받은 것은 아니라는 점에서 교육과정 개발의 정식 동반자로 볼 수는 없다(Ross, 1994, p.37). 이러한 문제 인식에서 교사를 교육과정 전달자나 조정자로 보는 관점이 아닌 교육과정 이론가로 보는 관점이 가지는 의미가 크다고 할 수 있다.

교육과정 이론가로서의 교사는 교육과정을 제정·개정하는 과정에 적극적으로 참여하고, 교과서의 변화와 혁신을 추구하는 역할을 담당한다(Ross, 1994, p.38-40). 또한 교육과정의 제·개정 및 실행의

전 과정에 참여하고 교육과정과 관련된 의사결정을 함으로써 앞의 두 관점과는 차원이 다른 영향력을 행사한다.

학교 현장에서 수업 활동을 통해 교육과정을 실질적으로 실행하는 주체가 교사라는 점에서 교육 과정의 제·개정 과정에 교사가 참여하는 것은 당연한 일이라고 할 수 있다. 즉, 수업 활동에 있어서 교사는 단순한 교육과정 전달자나 조정자의 역할에 한정되어서는 안 되며 교육과정 이론가로서 적극적인 역할을 담당해야 한다. 이처럼 교사가 교육과정 이론가로서 교육과정과 관련된 의미 있는 의사결정을 하고, 수업 활동을 통해 교육과정을 효과적으로 실행하기 위해서는 전문성이 필요하다. 다음 절에서는 이와 같은 역할을 효율적으로 수행하기 위해 필요한 교사의 전문성에 대해 살펴볼 것이다.

(2) 사회과 교사의 수업 전문성

1) 교사의 전문성에 대한 논의

교사의 전문성이 무엇을 의미하며, 어떤 요소들이 포함되어야 하는가에 대해서는 학자들 간의 의견이 분분하다. Bauer(1998)는 교사의 전문성 요소로 조정, 협상, 결정 능력과 혁신적 수업 및 평가 문화의 경험, 동기 유발, 피드백 능력 및 자기 평가 방법, 뉴미디어의 전문적 활용, 수업과 조직 개발의 통합으로서 교육적 학교 개발 능력, 교사들의 전문적 자기 계발 능력 등을 제시하였다(손승남, 2005, p.91에서 재인용). 김혜숙 외(2000)는 교과 전문성에 더하여 적절한 학생 지도 능력, 시대 변화에 적합한 교육적 가치관과 안목, 자기 계발을 지속하는 능력을 교원 전문성에 포함시킴으로써 과거 지식과 기술 중심의 논의를 발전시켰다.

교사는 교육 활동의 핵심이라고 할 수 있는 수업 실행의 실질적인 주체이기 때문에 수업을 설계하고 실행하는 과정에서 교사의 자

질과 능력은 중요한 영향을 미친다. 이는 교사에 의해 수업의 질이 결정되고, 교육 효과가 상이하게 나타날 수 있음을 의미하는 것이다. 따라서 교사의 전문성을 향상시키는 것은 교육적으로 매우 중요하며, 교사가 갖추어야 할 전문성이 무엇인지, 그리고 어떻게 교사의 전문성을 향상시킬 수 있을 것인지는 중요한 교육적 관심사로서 각종 연구의 대상이 되었고, 이와 관련한 다양한 논의가 전개되었다.

교사 전문성에 대한 연구의 추이를 살펴보면 다음과 같다. 1960~1970년대까지 교사의 전문성에 대한 연구는 '교육 목적을 효과적으로 달성하기 위해 필요한 교사의 특성'을 파악하는 것에 초점을 두고 교사 전문성의 주요 요소로서 교과 내용, 교육학 지식 등을 밝히고자 하였다. 1970년대 후반 이후에는 교육 과정 상의 교과 내용을 수업 내용으로 전환할 때 활용하는 교사의 전문적인 지식을 규명하는 데 연구의 초점을 두면서 교사의 전문성을 '교과 전문성'으로 정의하였다. 그리고 교수법적 내용 지식을 교사 전문성의 주요 요소로 인식하였다. 1980년대 이후에는 교사 전문성을 '반성적 실천 능력'으로 정의하고 교사 스스로의 성찰을 통해 획득한 이론과 실제가 통합된 실천적 지식의 필요성을 주장하면서 관련 연구를 전개하였다(차경수·모경환, 2008, p.126).

① 교사 효과성과 교사의 전문성

교사의 전문성에 관한 초기 연구에서는 교사의 인성이나 수업 행동에 중점을 둔 교사의 자질에 대한 연구가 주를 이루었다. 교사 교육의 질적 향상과 교사 효과성(teacher effectiveness) 제고를 위해 1960년대 스탠포드 대학에서 도입된 능력중심 교사교육(competence-based teacher education : CBTE) 연구는 현장의 교수-학습에 필요한 교사의 자질을 구체적 항목으로 제시하였다. 교사 자질 연구에서 '자질(competence)'의 개념은 다양하게 이해될 수 있으나, 주로 '어떤 일을 수행하는 데 요구되는 필수적인 요건'을 의미한다(이종일, 2000,

p.354).

이후 교사의 책무성에 대한 강조와 더불어 교사 교육의 개혁 방안으로 CBTE에 초점을 둔 연구가 여러 교육 기관이나 주 교육국을 중심으로 확대되어 갔고, CBTE 연구는 1970년대 전반에 걸쳐 교사 교육의 중요한 관심사였다. 1971년 전미 사회과 교육 협회(NCSS)에서는 사회과 교사의 자질을 교양 교육 분야, 전공 지식 분야, 교육학 분야 등 3가지 영역으로 제시하였고, 1973년 뉴욕 주 교육청에서는 학습 목표, 학습 목표 달성을 위한 교수 전략, 사회과학 지식과 교육학적 지식의 응용, 교수학습에 관한 지식, 학습 원리에 관한 지식, 지역 공동체의 자원 활용을 위한 지식 등 6가지로 사회과 교사의 자질을 범주화하였다. 또한 CBTE 연구의 대표적 사례인 플로리다 주에서는 1975년 교사의 자질을 5개의 주요 범주(의사소통 기술, 기본적 지식, 전문적(technical) 기술, 행정적 기술, 대인관계 기술)로 제시하고, 이에 근거하여 23개의 일반적 자질과 117개의 하위 자질을 제시하였다(이종일, 2000). 이와 같은 CBTE 연구는 심리학적 이론이나 역사학, 지리학, 사회학 등의 학문 내용 자체를 습득하는 것을 중심으로 이루어지던 기존의 교사 교육 접근에서 나아가 교수-학습에 필요한 교사의 자질을 구체화함으로써 예비 교사들의 학습 지표를 제공해 주고, 현직 교사들의 전문성 신장 방향을 제시해주었다는 점에서 의의가 있다.

한편 CBTE의 대표적 연구자인 Oliva & Henson(1980)은 '유능한 교사란 무엇인가'에 초점을 두고 교사 효과성에 대한 초기 연구에서 제시한 항목들을 구체화시켰다. Oliva는 교사가 갖추어야 할 자질을 8가지 항목으로 제시하였고, Henson은 교사의 자질을 교수 기술적 측면과 인성적 측면에 중점을 두어 10가지 항목으로 제시하였다(p.117). 구체적인 내용은 <표-1>과 같다.

<표-1> 교사의 자질(Oliva & Henson, 1980)

구분	교사의 자질
Oliva	① 담당 교과에 대해 충분히 준비한다. ② 광범위한 교양 교육을 이수한다. ③ 사회 속에서 학교의 역할을 이해한다. ④ 교사 자신에 대해 이해한다. ⑤ 학습과정의 기본 원리를 이해한다. ⑥ 효과적인 수업 기법을 실연한다. ⑦ 학급을 효과적으로 경영한다. ⑧ 성공적인 수업을 위한 인성을 소유한다.
Henson	① 학생 개인에 대해 관심을 갖는다. ② 인내심을 갖고 기꺼이 반복한다. ③ 공정하게 처신한다. ④ 사물에 대해 충분하고 완전하게 설명한다. ⑤ 유머 감각을 갖춘다. ⑥ 열린 마음가짐을 갖춘다. ⑦ 친근한 사제 관계를 형성한다. ⑧ 교과 내용을 숙지한다. ⑨ 교과에 대한 흥미를 가진다. ⑩ 용모를 단정히 한다.

Oliva와 Henson는 교사의 자질로서 교과내용 지식, 교양 지식, 교육학적 지식의 세 가지 영역을 제시하고 있지만 교육학적 지식에 편중된 경향을 보임으로써 교과내용 지식과 교과교육학 지식(PCK)이 고려되지 않았다는 비판에 직면했다(이종일, 2000). 이처럼 교사 효과성에 대한 연구들은 단순히 좋은 교사가 갖추어야 할 자질을 항목별로 제시한 것에 지나지 않을 뿐더러, 교과에 대한 특수성이나

실제 수업 활동이 이루어지는 수업 상황의 맥락을 고려하지 않고 있다. 이러한 비판으로부터 1970년대 후반 이후에는 '교과 전문성'에 대한 연구가 본격적으로 등장하였고, 구체적인 수업 행동의 배후가 되는 교사의 지식 기반에 초점을 두면서 교과별 특수성을 인정하고, 교과 내용 및 방법적 지식을 규명하는 데 중점을 두었다(강대현, 2013).

② Pedagogical Content Knowledge(PCK)[1]와 교과 전문성

1970년대 후반 교사 효과성 연구에 대한 비판과 함께 교과 전문성을 강조하는 연구가 나타나면서 교과를 지도하는 교사들이 갖추어야 할 지식의 요체에 대한 연구의 필요성이 제기되었다. Cohen, Mclaughlin, & Talbert(1993)는 많은 교사들이 교과 내용의 깊이 있는 이해를 간과한 채 지식의 단순 암기에만 치우친 교수법을 학습해왔다고 지적하였다. Shulman & Sparks(1992)는 교수 활동에 대한 균형적인 접근을 위해 교사들은 자신이 가르치는 교과에 대해 더 많은 것을 학습해야 하고, 학생들이 그 교과를 어떻게 학습하는지에 대해서도 알아야 한다고 주장하였다. 그리고 이와 같은 교과 내용 지식과 교수 학습 방법에 대한 지속적인 심화 과정을 교사 전문성 신장을 위한 필수 영역으로 보았다.

교과에 대한 지식에 초점을 두는 교사 전문성 연구의 대표자인

---

1) PCK는 현재 우리나라에서 '교수 내용 지식'(민윤, 2010), '내용 교수법 지식'(임찬빈 외, 2006), '교수법적 내용지식'(손병노, 1998), '내용교수지식'(최승현 외, 2008) 등 다양하게 번역되고 있다. 이 중 PCK를 Shulman의 초기 논의를 토대로 하여 가르치는 것을 전제로 내용지식을 학생들의 수준에 맞게 전환하는 것으로 보는 '교수법적 내용지식'과 Shulman 이후의 관련 논의를 종합하여 PCK를 Content Specific Pedagogy라 생각하고 내용지식보다는 교과내용을 고려한 실제적인 교수법으로 이해하여 '내용교수지식'으로 번역하는 경우가 많으나, 본 연구에서는 번역에서 오는 오해의 소지를 줄이고, 내용지식과 교수법적 지식이 결합된 새로운 형태의 지식이라는 점이 드러나도록 원어 PCK(Pedagogical Content Knowledge)를 그대로 사용하였다.

Shulman(1986)은 교사가 갖추어야 할 지식의 범주를 교과 내용 지식(subject matter content knowledge: CK), PCK(pedagogical content knowledge), 교육과정 지식(curricular knowledge)으로 분류하였다.

우선 교과 내용 지식(CK)은 교과 내용과 관련된 지식으로 교사가 갖추고 있어야 할 가장 기본적인 지식이다. Shulman(1986)은 "교사는 가르치는 지식의 내용 그 자체뿐만 아니라 형성 과정 및 철학적 배경을 이해함으로써 특정한 교과 내용을 정확하게 판단할 수 있어야 한다."고 하였다. 이는 교사가 단순히 지식 전달에 그치는 것이 아니라 그 지식이 가지는 가치와 다른 주제와의 연관성, 이론 및 실제에서 갖는 함의까지 설명할 수 있어야 함을 의미하는 것이다(p.9).

다음으로 PCK는 교과 내용을 학생들에게 이해시키기 위해 필요한 지식이다. Shulman(1986)에 따르면 PCK는 교과 내용을 표현하는 가장 유용한 형태, 가장 효과적인 유추(analogies), 예화(illustrations), 사례(examples), 설명(explanations), 실연(demonstrations) 등을 포함하는 개념으로서 교과 내용을 다른 사람들이 이해할 수 있도록 재연하는 방식이다. 물론 교과 내용을 표현하는 가장 효과적인 방법이 유일하지는 않다. 따라서 교사는 교과 내용을 설명하는 방식의 다양한 대안들을 알고 있어야 하며, 이는 경험이나 연구로부터 얻을 수 있다(p.9).

마지막으로 교육과정 지식(curricular knowledge)은 교사가 수업에 활용할 수 있는 대안들-대안적인 교과서, 소프트웨어, 프로그램, 시각 자료, 실험을 통한 증명 등-에 대해 이해하고, 다른 교과의 교육 과정에 대한 이해를 통해 자신이 가르치고 있는 교과 내용과 학생들이 배우고 있는 다른 수업의 내용을 연결시킬 수 있는 능력을 의미한다(Shulman, 1986, p.10).

Shulman(1987)은 교과를 지도하는 교사가 갖추어야 할 지식의 범주를 교과 내용 지식(CK), PCK, 교육과정 지식으로 나누었던 기존의 논의를 발전시켜 교수법 지식(general pedagogical knowledge:

PK[2]), 학습자에 대한 지식(knowledge of learners and their characteristics), 교육 환경에 대한 지식(knowledge of educational contexts), 교육 목표, 목적, 가치, 철학적·역사적 배경에 대한 지식(knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds)을 더하여 7가지로 세분화하였다. Shulman은 그 중에서도 특히 PCK에 주목하면서, '내용과 교수법의 특별한 결합체(special amalgam)로서 교과 내용을 실제 수업으로 전환시킬 때 사용하는 교사들만의 독특한 지식의 영역이며 교사 전문성의 특별한 형태'라고 개념화하였다. 또한 PCK를 내용 전문가와 교사를 구분할 수 있는 기준으로 보았다(p.8). 이러한 Shulman의 논의는 교과의 특수성을 인정하고, 실제 수업 실행과 학생들의 학업 성취에 영향을 줄 수 있는 요인인 수업 상황 맥락과 학습자의 특성에 대한 고려가 이루어졌다는 점에서 기존의 교사 효과성 연구에서 드러난 한계를 어느 정도 극복하였다고 볼 수 있다. 뿐만 아니라 교사가 '수업 활동'이라는 본질적 역할을 수행함에 있어서 갖추어야 할 자질과 능력의 핵심 내용을 제시함으로써 교사를 '수업 전문가'로 인식하고 있다는 점에서 의의가 있다.

Shulman의 논의 이후 PCK는 교사 전문성의 주요 범주로 다루어지게 되었고, 교과에 대한 교사의 지식을 다루는 다수의 연구가 진행되었다(Grossman, 1990; Cochran et al., 1993; 임청환, 2003; 강대현, 2008; 최승현 외, 2008). 이들 연구는 PCK를 재개념화 또는 범주화하고, PCK의 특징과 PCK 형성에 영향을 주는 요인을 밝히는 것을 주된 내용으로 하고 있다.

Shulman의 논의를 발전시킨 대표적인 연구자인 Grossman(1990)은 교수 전문성의 핵심 영역으로 교과 내용 지식(CK), 교수법 지식(PK), PCK, 상황 지식 등을 제시하면서 이 중 PCK가 교사의 수업

2) 교수법적 지식(PK)은 학습자의 특성과 교실 환경, 교수-학습 방법 등에 대한 이해와 관련된 것으로, 교과 내용을 학습자에게 전달할 때 교과의 수업 방식을 결정하는 토대가 된다.

실행에 가장 강력한 영향을 끼친다고 주장하였다. 뿐만 아니라 Shulman의 논의를 정교화 하여 PCK의 개념을 '교수 목표에 대한 인식, 학생의 이해에 대한 지식, 교육 과정 지식, 교수 설계에 대한 지식'으로 범주화하고, PCK의 형성에 영향을 미치는 주요 요인 중 하나로 교사 교육을 제시하였다.

PCK의 특징을 밝힌 연구에는 Cochran, DeReuiter & King(1993), 임청환(2003), 최승현 외(2008) 등의 연구가 있다. Cochran, DeReuiter & King(1993)은 구성주의적 관점에 입각하여 교과 내용, 교수법, 학생의 특징, 학습 환경의 맥락을 종합하는 지식으로서 PCK를 개념화하였는데, PCK를 수업 실행의 전 과정을 통해 지속적으로 발달되는 지식이라는 측면에서 'PCKg(Pedagogical Content Knowing)'라고 정의하였다. 임청환(2003)은 PCK에 대한 연구에서 교과 내용과의 관련성을 강조하면서 PCK의 본질을 수업 실제에서 활용되는 교과 내용 지식과 교수방법 지식의 합성체로서 교사가 가지고 있는 독특한 지식 체계이자 교사 전문성의 핵심이라고 보았으며, 교사마다 다르게 형성된다고 주장하였다. 최승현 외(2008)는 PCK를 교사 지식을 구성하는 교과 내용 지식, 교수법 지식 및 상황 지식 영역의 영향을 받아서 재구성되는 지식으로서 수업 실제에 나타난 수업 아이디어와 수업 실천 행위, 그리고 그 배경 지식을 포함한 종합적인 실천 지식이라고 하였다. 연구팀은 PCK를 교사가 지향하는 목표나 지도하는 수업 주제 및 교과에 따라 다양한 형태로 표출되는 지식으로서 맥락적이고 개별화된 교과별 수업 전문성의 핵심이라고 인식하였다. 그리고 교과별 PCK에 초점을 둔 수업 컨설팅 안을 마련하고 중등 초임 교사 지원을 위한 수업 컨설팅 연구를 진행하였다. 이와 같이 PCK의 특징을 제시한 연구에 따르면, PCK는 수업 실행의 맥락 속에서 수업 주제 및 교과에 따라, 그리고 교사에 따라 다양한 형태로 형성되는 구체적이고 개별적인 지식으로서, 고정된 것이 아니라 수업 과정을 통해 지속적으로 변화하고 발전하는 실천적 지식임을 알 수 있다.

앞에서 논의된 바에 따르면 PCK는 교과를 지도하는 교사가 갖추어야 할 지식으로서 교과에 따라 상이하게 형성됨을 알 수 있다. 그렇다면 '사회과 교사에게 요구되는 PCK는 무엇인가'에 대한 고찰이 필요하다. 강대현(2008)은 사회과 교사에게 요구되는 지식으로 교과 내용 지식, 교육학(교수법)지식, 상황 지식과 이러한 세 가지 지식이 종합되어 나타나는 PCK를 제시하였다. 그의 논의에 따르면 PCK에는 교실 수업에서 교사의 언어와 행동, 수업 자료 등으로 드러나는 명시적인 부분과 그러한 언어와 행동의 배후가 되는 교사의 신념과 지식 체계인 묵시적인 부분이 있다. 이 중 묵시적인 부분은 사회과의 목표, 내용, 교수 방법, 평가, 학생 이해, 수업 환경 등에 대한 지식으로 구성되는데, 강대현은 이 부분을 사회과 교사 고유의 수업 전문성으로 보았다. 그리고 수업 관찰을 통해 사회과 지식 교수 PCK[3]를 발굴·분석하였다.

이처럼 PCK는 연구자들에 의해 다양하게 개념화되었지만 교과를 지도하는 교사가 갖추어야 할 전문성의 핵심으로서 교수 상황의 맥락에서 형성되고 발현되는 경험적, 종합적 실천 지식이라는 점에서 의견을 같이 한다(Grossman, 1990; 임청환, 2003; 강대현, 2008; 최승현 외, 2008).

지금까지 논의된 바를 바탕으로 사회과의 PCK는 '주어진 실제 수업 상황에서 사회과의 특정한 주제나 내용을 가르칠 때 학생의 흥미와 능력 수준에 맞게 지도할 수 있는 가장 효과적인 방법을 결정하기 위해 교과 내용 지식(CK)과 교수법적 지식(general pedagogical knowledge; PK)을 조합하는 방식'으로 정의할 수 있다. 즉, 사회과의 내용을 서로 다른 경험과 능력을 가진 학습자가 효과적으로 이해하여 수업 목표를 성공적으로 달성할 수 있도록 주제나 아이디어를 재구성하고 해석하며 변환하는 교사의 능력과 지식으로, 교과 내용

3) 일련의 수업 관찰을 통해 경험과 연계한 지식 교수 PCK, 자료와 매체를 활용한 지식 교수 PCK, 구체적인 맥락과 사례 설명을 통한 지식 교수 PCK를 확인하였다.

지식과 교수법적 지식 두 영역을 화학적으로 결합시킨 지식이다. 따라서 사회과 PCK는 사회 교과의 주제와 내용을 학생들이 파악할 수 있도록 수업으로 변형시켜 가는 교사의 독특한 앎의 방식으로서 사회과 교사가 갖추어야 할 전문성의 핵심 요소이다(차경수·모경환, 2008, p.129-130).

③ 반성적 실천 능력

교과 전문성을 강조한 Shulman은 PCK에 대해 강조하면서 교사가 갖추어야 할 전문성의 영역으로 교사의 지식적 측면에 초점을 두었다. 이에 비해 교사의 전문성으로 반성적 실천가(reflective practitioner)의 역할을 강조하는 입장에서는 현장 교사 스스로가 자신의 교수 행위에 대한 성찰을 통해 자질을 개선해야 한다고 주장한다. 이와 관련된 대표적 연구자인 Schön(1983, 1987)은 교사의 전문성 신장을 위해서는 이론적 지식뿐만 아니라 현장에서의 실천적 지식이 필요한데, 실천적 지식을 형성하기 위해서는 반성을 통한 실천이 필요함을 주장하였다.

Schön(1983)에 따르면 전문적 실천가의 앎은 행위 속에 녹아 있는 암묵적인 앎, 즉 '행위 중의 앎(knowing in action)'인데 이것은 '행위 중 반성(reflection in action)'을 통하여 '행위 중 지식(knowledge in action)' 즉 전문가의 실천적 지식으로 형성되고 발전된다. 이때의 반성은 그저 자신의 행위를 돌이켜 살피는 것이 아니라 앎과 행위의 상호 작용 속에서 앎을 재구성하여 검증하는 과정으로서 수업 실행 과정에서 예상치 못한 상황, 즉 '놀람(surprise)'의 상황에 직면했을 때 기존의 앎을 비판적으로 재구성하고 이를 다시 행위로 옮겨 검증하는 것을 포함한다. 이 과정에서 새로운 앎은 행위의 변화를 유발하고, 행위의 변화는 다시 앎의 변화를 촉진한다. 이와 같은 앎과 행위의 상호 작용을 통해 실천적 지식이 구성·발전되고, 실천가는 전문적 실천가로 성장하게 되는 것이다(조성민, 2009, p.207).

Schön(1983)은 '행위 중 반성(reflection in action)'과 더불어 '행위 후 반성(reflection on action)'이라는 또 다른 유형의 반성을 제시하였다. 교사가 수업 실행 과정에서 직면한 예상치 못한 상황에 대해 즉각적으로 자신의 지식이나 실천을 바꾸어 수업을 진행하는 것을 '행위 중 반성'이라 한다면, '행위 후 반성'은 수업 종료 후, 수업에서 발생했던 상황이나 문제점들에 대해 돌이켜 생각해보고 개선 방법을 모색하는 과정이라 할 수 있다. 실천적 측면에서 볼 때, '행위 후 반성'보다는 '행위 중 반성'이 더 고차원적이다. 따라서 교사가 '행위 후 반성' 능력뿐만 아니라 '행위 중 반성' 능력까지 내면화하기 위해서는 상당한 훈련이 필요하다. 이와 같은 교사의 반성 능력은 이론 학습을 통해 향상되는 것이 아니라, 수업 실행에 대한 교사 스스로의 끊임없는 자기 학습과 실천의 과정을 통해 함양될 수 있다. 이러한 과정을 통해 교사의 수업은 개선되고 발전하며, 더불어 교사의 전문성도 신장되는 것이다(차경수·모경환, 2008, p.137).

Schön의 주장 이후 많은 연구자들이 반성적 실천 능력을 교사가 갖추어야 할 필수 요소로 규정하고 교사 교육의 초점으로 삼을 것을 주장하였다(Zeichner & Liston, 1996; Reagan et al., 2000; Korthagen et al., 2001; 정용교·백승대, 2007; 차경수·모경환, 2008; 김순희, 2009; 조성민, 2009).

차경수·모경환(2008)은 교사의 교과 내용 지식과 경험을 전문성 향상을 위한 필수적 요인으로 보았다. 그런데 이러한 필수적 요소가 교사의 전문성으로 발전하기 위해서는 교사의 반성적 실천이 이루어져야 하기 때문에 사회과 교사는 교과 내용 지식에서부터 수업 실행에 필요한 방법적 지식에 이르기까지 자신과 관련된 모든 요소들에 대한 반성적 실천 능력을 키워야 한다는 것을 강조하였다(p.152).

급속한 사회 변화와 과학 기술의 발전을 특징으로 하는 현대 사회의 맥락에서도 반성적 실천 능력의 필요성은 제기되고 있다. 급변하는 사회에서는 그 어떤 지식도 안전하게 확보된 것이 아니며 오직 지식을 추구하는 과정만이 안전을 위한 기초를 제공할 수 있다

고 보기 때문이다(Rogers, 1969, p.104). 7차 교육과정 이후 국가 수준의 교육과정을 그대로 적용하는 것보다는 이를 교사가 지역 및 학교 수준에 맞게 다양하게 해석하고 구성하여 가르치는 것이 강조되고 있다. 이에 대해 김순희(2009)는 공식적 교육 과정을 자신의 수업 상황과 맥락에 맞게 선택, 재구성하는 능력이 교사에게 요청되고 있으며, 이를 위해 교사는 수업 목표, 교수-학습 활동, 학생에 대한 인식 등 수업에 영향을 미치는 수많은 요소들에 대해 반성할 수 있어야 한다고 주장하였다. 특히 최근 급속한 사회 변화로 지식의 불확실성과 복잡성이 증대하고 있는 상황에서 교사가 자신이 선택한 수업 내용 및 자료가 적절한지에 대해 반성하는 능력에 대한 요청이 더욱 높아지고 있다는 점을 강조하였다(p.102-103).

정용교·백승대(2007) 역시 수업 혁신은 교과 전문가로서 반성적 실천가의 역량을 동원하는 교사 자질에 달려있다고 주장하면서 특히 사회과 교사는 다른 교과에 비해 반성적 실천가로서의 자질 발휘가 더욱 중요하다고 보았다. 왜냐하면 사회과 교사는 다원성과 가변성, 임시성 등을 띠고 급변하는 현대 사회의 불확실성 속에서 앞으로 전개될 탈근대적 환경에 대해 나름대로의 관점에서 파악하고 해석하여 학생들에게 미래 사회를 바라보는 식견과 안목 및 문제해결 능력을 키워줄 수 있어야 하기 때문이다. 반성적 교사는 자신의 수업에 대한 '계획-실천-관찰-반성-수정된 계획-실천-관찰-반성'의 연쇄적 과정을 통해 수업 중 제반 환경과 학생들의 반응을 염두에 두면서 자신에게 가장 적합한 교수-학습 모형을 형성해 간다. 그 결과 수업의 질은 개선되고 학생들의 학업 수준은 향상된다(p.231-234).

Korthagen 외(2001), 조성민(2009) 등도 '반성'에 대해 정의하고, 교사의 반성적 실천 과정을 제시하였다. 조성민은 '반성'을 교사가 본래 갖고 있는 앎과 실천의 역동적인 상호 작용으로 가르치거나 배워야하는 대상이 아닌 '실천하는 활동 그 자체를 통해 기존의 경험을 재구성하고 실제를 개선하는 매개체'로 정의하고, '반성적 교수활동(reflective teaching)'을 교사가 지녀야 할 필수 요소로 보았다.

그의 주장에 따르면 탐구와 의사소통을 강조하는 수업을 모색하는 교사라 하더라도 이러한 교실 문화를 만들 수 있는 방안을 사전에 가지고 시작하는 것은 아니므로 교사는 '교수 상황 모델링-경험-반성'의 과정을 통해 수업 상황에서 직면하게 되는 다양한 문제를 해결하고 새로운 교수 방안을 모색하게 된다. 이 때 교사는 가르치는 사람인 동시에 새로운 이론과 변화된 개혁을 배우는 학습자이다. 그리고 이 과정에서 반성은 교사의 전문성 신장을 촉진시키는 중요한 요소이다(p.210-211). 그는 Shulman(1987)[4]과 Gudmundsdóttir(1988)[5]이 제시한 '교수학적 추론과 행동 모델'을 참조하여 'PCK-수업-반성의 모델'을 설정하고, 교사의 반성을 통해 PCK가 변화되는 양상을 살펴보았다. PCK는 수업 계획, 수업 실제, 수업 반성 각각의 단계에 모두 영향을 미치고 있으며, 교사의 반성적 활동에 의해 수업과 PCK는 서로 영향을 주고받는데, 이 때 교사는 학습자와 권위를 공유함으로써 PCK의 변화와 발달을 도모할 수 있게 되고, 발달된 PCK는 다시 수업에 영향을 미치게 된다. 연구자는 실제 경력 3년 이하의 초임 교사 2명을 대상으로 연구 모델을 적용한 결과, 교사들

---

4) Shulman에 따르면 교사는 자신의 지식을 교수 상황에 맞게 재구성하여 다양한 결정을 내려야 하기 때문에 교수 지식 기반(knowledge base for teaching)에 대해 이해하는 것만으로는 충분하지 않다고 하였다. 즉, '교사가 무엇을 알고, 무엇을 하는가'라는 교수 행위 자체가 아니라 '교사가 어떻게 하는가'라는 교수 행위의 이면에 놓인 교사의 사고에 초점을 두어야 한다는 것이다. Shulman은 교사의 사고가 표출되는 과정을 '교수학적 추론과 행동 모델(A Model of Pedagogical Reasoning and Action)'로 설명하였다. 이 모델에 따르면 교수 활동은 '이해(comprehension)-변환(transformation)-수업(instruction)-평가(evaluation)-반성(reflection)-새로운 이해(new comprehension)'의 순환으로 이루어지고, 이 과정을 통해 교사는 새로운 PCK를 형성하고 보다 발전된 이해로 나아갈 수 있다. 하지만 실제 구체적인 수업 상황에서는 제시된 과정이 다른 순서로 일어날 수도 있고, 일부 과정이 아예 일어나지 않거나, 일부 과정은 짧게 나타나고 다른 과정은 더욱 복잡하고 길게 나타날 수도 있다. 그럼에도 불구하고 교사는 이와 같은 과정들을 수행할 수 있는 능력을 갖추어야 하며, 이를 위해 교사 교육은 교사들의 교수법적 추론과 실천 능력을 길러주어야 한다.

5) Gudmundsdóttir는 Shulman의 모델을 수정하여 '의도된 교육과정-준비-변환-적용'의 과정으로 재구성한 교수학적 추론과 행동 모델을 제안하고, 이 과정을 통해 교사는 개별화된 상황에 맞게 의도된 교육 과정에 따라 준비한 교수-학습 내용을 비판적으로 재구성하고 이를 교실에서 수업으로 실행한다고 하였다.

이 본인의 수업에 대한 분석과 반성을 통해 수업을 개선해 나가는 모습을 관찰할 수 있었다.

Korthagen은 반성을 '경험, 문제, 또는 현존하는 지식과 통찰을 구조화하거나 재구조화하려고 하는 정신적 과정'으로 정의하고 (p.119), 반성의 결과 한 개인의 새로운 정신적 구조가 형성된다고 보았다. 그의 논의에 따르면 반성의 이상적 과정은 '행동-행동에 대한 반성-본질적 양상의 인식-대안적 행동 방법의 창조-시도'의 다섯 단계로 구성되는데, 이때 '시도'는 그 자체로 하나의 새로운 행동이자 다음 순환 과정의 출발점이 된다. 이러한 순환의 반복은 나선형 구조를 형성하는데 이 과정을 통해 교사의 전문성이 신장되며 교사 교육은 이 과정을 자극하고 조력함으로써 반성적 실천 능력의 향상을 촉진시킬 수 있다. 교사의 반성적 실천은 수업 실행 과정에서 당면한 문제를 스스로 반성하는 과정에서 새로운 지식을 만들어나가는 활동이지만, 이때 교사 교육이 교사가 당면하는 문제점을 해결하는 데 도움이 되는 구체적인 전문 지식과 기술을 제공할 수 있기 때문이다.

반성적 실천 능력의 함양을 위한 교사 교육의 필요성은 Zeichner & Liston(1996)에 의해서도 제기되었다. 이들은 Schön이 제시한 교사의 '반성'이 주로 혼자서 하는 지극히 개인적 차원의 활동일 가능성이 높다는 점을 지적하면서 타인과의 대화나 상호 작용의 필요성을 주장하였다. 오랜 시간에 걸쳐 고착화된 자신의 행동 패턴에 대해 스스로 비판적 관점을 취하는 것이 쉽지 않을 뿐더러 협동적 환경에서 이루어지는 분석 활동은 더욱 풍부한 학습을 가능하게 할 것이기 때문이다(Osterman & Kottkamp, 1993, p.25). 이때 교사 교육은 수업 활동에 대한 지식과 정보를 나누고, 문제점을 공유하며, 해결책을 함께 모색하는 상호작용의 장을 제공해줄 수 있다.

이와 같은 '반성적 실천(reflective practice)'의 과정을 통해 교사들은 자신의 수업을 개선하기 위해 노력하게 되고, 유능하고 사려깊은 전문가로 거듭나게 될 뿐만 아니라 견실한 지식 기반에 기초

하여 지각 있고 분별 있는 의사 결정을 하게 된다. 나아가 사회 정의 및 윤리적 이슈에 대해서도 관심을 가지고 적극적으로 참여하는 자세를 가지게 된다(Reagan et al., 2000, p.26-27).

현장에서 교사가 직면하는 수업 상황은 통제된 실험실이 아니라 예상하지 못한 상황과 새로운 문제가 끊임없이 발생하는 복잡하고 역동적인 환경이다. 따라서 새로운 수업 상황에서 예상치 못한 문제의 발생에 적극적으로 대처하고 이를 해결하며 수업을 실행하기 위해서 교사는 반성적 실천 능력을 갖추어야 한다. 사회과 교사는 자신의 수업 활동에 대한 끊임없는 반성과 실천의 과정을 통하여 수업을 개선할 수 있으며, 이를 통해 이론과 현실의 격차를 좁힐 수 있다.

2) 수업 전문성의 개념과 의의

지금까지의 교사의 전문성에 대한 논의는 시대적 흐름과 관련 연구 동향에 따라 교사 효과성 연구에서 교과 전문성 연구로, 교과 전문성 연구에서 반성적 실천가에 대한 논의로 변화되어 왔다(강대현, 2013, p.75). 그러나 이러한 논의들은 하나의 논의가 다른 논의로 대체되거나 서로 배타적인 것이 아니라 상호보완적이며 교사 전문성의 다양한 차원을 보여주는 것으로서 교사의 전문성 신장을 위해 종합적으로 갖추어야 할 영역이라고 할 수 있다.

이종일(2000) 역시 교사 전문성에 대한 논의가 초기 CBTE의 교사 자질 연구로부터 1980년대 초 교사의 자질을 일정한 영역으로 구분하는 연구로 이어졌고, 현장 수업과 직접적으로 관계가 깊은 PCK를 강조한 Shulman의 주장은 현장의 맥락 속에서 교사의 자질을 개선하는 방법을 찾고자 하는 Schön의 주장과 접목되었다고 보았다. 교사의 전문성에 대한 논의에서 핵심 요소로 제시되고 있는 Shulman(1986, 1987)의 PCK나, Schön(1983, 1987)의 실천적 지식은 교사가 갖추어야 할 전문성에 대한 상이한 관점을 지니고 있지만,

결국 교사의 전문성이라는 것은 수업을 통해 실행되었을 때 즉, 학생들에게 전달되었을 때 진정한 의미를 지닌다는 점에서 의견을 같이 한다고 볼 수 있다. 이 같은 논의는 교사의 자질 연구에서 제시된 효과적인 교사의 행동, Shulman의 PCK, Schön의 반성적 실천 능력 모두 교사가 갖추어야 할 전문성의 중요한 구성 요소로서 어느 한 영역만으로는 교사의 수업 실행 전반에서 요구되는 전문성을 설명하는 데는 한계가 있음을 다시 한 번 상기시켜주는 것이라 할 수 있다.

앞에서 살펴본 바와 같이 교사의 전문성에 대해서는 상당히 다양한 견해가 존재하며 각 논의의 초점은 상이하지만 궁극적으로는 수업을 잘 하는 교사, '수업 전문가'로서의 교사를 지향하고 있음을 알 수 있다. 따라서 교사의 전문성은 교과 내용에 대한 깊이 있는 지식을 바탕으로 이를 학생들의 수준에 맞게 변형할 줄 알고, 학생들이 교과 내용을 이해하기 쉽도록 적합한 교수법을 적용하여 수업으로 실행하며 자신의 수업에 대한 반성을 통해 지속적인 개선 노력을 기울이는 능력, 즉 '수업 전문성'을 의미한다.

교사의 전문성은 무엇보다도 수업에서 찾아야 한다. 교사의 핵심 업무는 가르치는 일, 즉 수업에 있으며, 교사의 전문성이 발현되는 실제적인 활동 역시 교실에서의 수업 실행이기 때문이다. 교사의 전문성 제고에 대한 논의는 활발하게 진행되고 있는데, 그 중에서도 교사의 '수업 전문성'이 강조되고 있으며(최승현 외, 2008, p.6), 여러 학자들이 수업 전문성을 교사가 갖추어야 할 전문성의 핵심으로 제시하고 있다(Borich, 1996; 노명완, 2001; 손승남, 2005; 정용교·백승대, 2007; 김찬종, 2009).

효과적인 교수법 분야의 대표적 연구자인 Borich(1996)는 25년간의 교실 연구를 통해 밝혀진 효과적인 수업과 직결되는 교사들의 수업 행동 유형을 5가지의 핵심 행동으로 제시하였다. 그가 제시한 5가지의 핵심 행동은 '수업의 명료성, 수업 방법의 다양성, 순수 수업 활동에의 전념 정도, 학생의 적극적인 참여, 학생의 학습 성공률'

이다. 수업의 명료성은 교사가 수업 내용을 얼마나 명확하게 설명하고 전달하는가를 의미하고, 수업 방법의 다양성은 수업에서 사용하는 전달 방법 즉, 교수 학습 방법의 다양성과 융통성을 의미한다. 순수 수업 활동의 전념 정도는 교사가 수업 시간 중에 순수하게 교과 내용을 가르치는 시간에 얼마나 몰두하는가에 대한 것이며, 학생들의 적극적인 참여는 학생들이 특정 교과를 학습하는 데 얼마나 많은 시간을 집중하는가를 의미한다. 학생의 학습 성공률은 학생이 수업 내용을 얼마나 잘 이해하고 연습을 성공적으로 완수했는가의 정도를 의미한다. 그 외에도 '학생의 견해와 기여 활용, 체계화된 요약 및 정리, 질문 활용, 심화 및 구체화 진술, 교사가 수업에서 보여주는 태도' 등 5가지의 촉진 행동을 제시하여 교사의 핵심 행동을 강화시킴으로써 수업의 효과를 높이고자 하였다. 그러나 핵심 행동과 촉진 행동을 단순히 마스터함으로써 효과적인 교사가 되는 것은 아니기 때문에 이러한 행동을 언제 어떻게 적절하게 연결하여 사용할지 알고, 수업 실행 과정에서 교육 과정, 학습 목표, 수업 자료, 학습자 등을 고려하여 적절한 행동을 취해야 함을 강조하였다. 이와 같은 Borich의 논의에 따르면 '효과적인 수업'이란 교사와 학생 모두 수업에 몰입함으로써 학생들의 학습 성공률을 높이는 것이라고 할 수 있다. 이를 위해 교사는 학생에 대한 이해를 바탕으로 적절하고 다양한 교수 학습법을 적용하여 수업 내용을 명확하게 전달함으로써 학생들의 수업 집중도를 높여야 하는데, 이를 가능하게 하는 것이 바로 교사의 수업 전문성이라 할 것이다. 앞서 Shulman(1987)도 PCK를 수업을 계획하고, 실행하고, 반성하는 '교수학적 추론과 실천의 과정'에서 형성되는 독특한 교사의 지식으로서 교사가 가지고 있는 고유한 전문성의 범주라고 제시한 것과 같이 교사의 전문성은 결국 수업을 통해서 실현되는 '수업 전문성'이라고 할 수 있다. 정용교·백승대(2007)도 학교 사회에서 교사에게 요구되는 자질 중 가장 중요한 것은 수업을 잘하는 능력이며, 이는 교사를 가장 교사답게 만들어주는 핵심이라고 보면서 수업 전문성의 중요성을 재차 강조

하였다.

이와 같은 논의를 근거로 하여 사회과 교사가 갖추어야 할 전문성 또한 사회 교과 내용과 교수 학습 및 평가 방법에 대한 이해를 바탕으로 학생들이 학습 내용을 이해하기 쉽도록 적합한 교수법을 적용하여 수업을 조직·전개하고, 자신의 수업에 대한 반성적 점검과 개선을 통해 수업을 향상시키는 '수업 전문성'을 의미한다 할 것이다.

3) 사회과의 수업 전문성

수업 전문성에 대한 관심이 높아지면서 교사가 갖추어야 할 수업 전문성의 구체적인 구성 요소에 관한 논의도 활발하게 전개되고 있다. 유한구(2001)는 수업 전문성을 '실제적 수업 기술 측면'과 '수업 실제의 이해 측면'으로 구분하고, 수업에 반영되어 있는 가치와 의미를 반성하고 분석해 낼 수 있는 교사의 이해 능력과 반성 능력을 강조하였다. 노명완(2001)은 교사의 전문성을 수업 전문성으로 보고, '수업 내용에 대한 전문성'과 '수업 방법에 대한 전문성'으로 분류했다. 그는 교과별로 고유의 수업 전문성이 있음을 강조하면서 자신의 수업에 대한 반성적 점검과 개선의 과정을 통해 이를 신장시킬 수 있다고 보았다. 손승남(2005)은 수업 전문성의 요소로 교직관, 수업 준비도, 전문지식, 학생 이해 능력, 교육적 지혜, 수업 방법, 수업 기술, 매체 활용 능력, 평가 능력, 피드백, 학급 경영 능력 등 11가지 항목을 제시하고, 수업 전문성 신장을 위해서는 수업 방법과 기법의 '기술'적 측면 못지않게 교사의 연구 능력과 반성 능력과 같은 '이해'의 관점이 강조되어야 함을 주장하였다.

그렇다면 사회과 교사가 갖추어야 할 수업 전문성은 무엇일까? 노명완(2001)이 주장한 바와 같이 수업 전문성은 교과마다 상이하며 고유한 영역이기 때문에 수업 전문성의 일반론에서 나아가 사회과 교사가 갖추어야 할 수업 전문성은 무엇인지 구체적으로 살펴볼 필요가 있다. 사회과 수업 전문성에 대한 국가적 차원의 연구는 200

4~2006년에 걸쳐 한국교육과정평가원에서 진행한 교과별 수업 전문성 기준 마련 작업에서 찾아볼 수 있다. 이 연구에서 강대현·박상용(2006)은 사회과 교사가 갖추어야 할 수업 전문성 기준을 기본 지식과 능력, 수업 기획 능력, 수업 실행 능력, 전문성 제고 노력 등 4가지 대영역으로 제시하고, 10개의 중영역과 25개의 평가 요소 및 기준으로 세분화하였다(p.8-59). 구체적인 내용은 <표-2>와 같다.

<표-2> 사회과 수업 전문성 기준

대영역	중영역	평가 요소 및 기준
1. 기본 지식과 능력	Ⅰ. 사회과 목표 및 내용에 대한 이해	교과관, 교과내용지식, 교과내용 경험
	Ⅱ. 사회과 교수학습 및 평가 방법에 대한 이해	교수학습 방법, 평가방법
	Ⅲ. 학습자의 발달에 대한 이해	학습자발달, 선지식·오개념
	Ⅳ. 사회과 내용교수법 지식	내용교수법
2. 수업 기획 능력	Ⅴ. 교육과정 재구성 및 수업 설계	교육과정 재구성, 수업설계
	Ⅵ. 수업전략 및 자료개발	교수학습 방법 개발, 평가 방법 개발, 수업자료 개발
3. 수업 실행 능력	Ⅶ. 수업조직 및 전개	수업 목표 · 의도, 수업내용, 교수학습 방법, 평가
	Ⅷ. 학습 집단 조직 및 환경 조성	학습 집단 조직, 상호작용
	Ⅸ. 수업결과 확인(반성/회고)	수업목표·의도 달성, 수업 일관성 유지, 교육적 변환
4. 전문성 제고 노력	Ⅹ. 전문성 발달	자기반성, 동료장학, 자기개발

① 기본 지식과 능력

‘기본 지식과 능력’은 사회과 교사가 수업 전문가로서 갖추어야 할 기본적인 지식과 능력에 대한 것으로, ‘사회과 목표 및 내용에 대한 이해’, ‘사회과 교수 학습 및 평가 방법에 대한 이해’, ‘학습자 발달에 대한 이해’, ‘사회과 내용 교수법’으로 구성되어 있다(p.8-26).

‘사회과 목표 및 내용에 대한 이해’와 관련하여 첫째, 사회과 교사는 시민성 전달 모형, 사회과학 탐구 모형, 반성적 탐구 모형 등과 같은 사회과의 대표적인 교과 모형들에 대한 충분한 이해를 바탕으로 사회과 목표에 대한 뚜렷한 교과관을 지녀야 한다. 그리고 다른 전통이나 동료 교사들의 관점에 대해서도 균형적인 관점에서 접근할 수 있어야 한다. 교사의 교과관이 뚜렷할수록 수업을 통해 학생들의 사고에 대한 인식 틀의 기초를 잘 제공해 줄 수 있다는 점에서 체계적이고 균형적인 교과관을 가지는 것은 사회과 교사가 갖추어야 할 수업 전문성의 가장 기본적인 영역이라 할 수 있다. 둘째, 사회과 교사는 사회과 내용을 구성하고 있는 지리, 역사, 일반 사회 영역에 대한 교과 내용 지식을 갖추고 있어야 한다. 교과에 대한 학문적 지식은 전문적인 수업을 위한 전제조건이다(Dewey, 1964, p.315). Dewey는 수업 전문성을 갖추기 위해 교사는 자신의 수업에 대해 비판적으로 사고할 수 있어야 하는데, 이를 위해서는 교과에 대한 충분한 지식과 자신의 수업 실행에 대한 관찰 및 반성이 필요하다고 주장하였다. 셋째, 사회과 교사는 교과 내용을 학생들이 접하는 일상에 맞춰서 가르칠 수 있어야 한다. 다양한 사회 현상을 다루는 사회 교과의 특성상 교과 내용을 학생들의 일상생활과 연관시켜 가르치는 것은 학습 효과를 높이고 학생들에게 의미 있는 수업을 제공하기 위해 필요한 과정이다. 따라서 교사는 교과 내용과 관련한 충분한 경험을 가지고 있어야 하며, 이를 학생들의 일상생활에 접목시켜 수업으로 구현할 수 있는 능력을 갖추어야 한다.

‘교수 학습 및 평가 방법에 대한 이해’와 관련하여 첫째, 사회과

교사는 교육학 일반에서 다루는 교수학습방법이나 수업 모형에 대한 지식을 기초로 하여 사회과에서 강조되는 교수 학습방법이나 전략을 이해하고 이를 수업 실제에 적용하고 활용할 수 있어야 한다. 둘째, 사회과 교사는 교육 평가 일반에서 논의되는 다양한 평가 방법이나 전략에 대한 지식을 바탕으로 사회과에서 주로 활용되는 선다형, 서술형, 논술형 지필 평가를 비롯하여 수행 평가의 다양한 방법이나 전략에 대해 숙지하고 이를 평가 실제에 활용할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 평가는 학생의 학업 성취도를 측정하는 기본적인 수단인 동시에 수업 활동의 효과를 판단하는 도구이다. 따라서 자신의 수업에 대해 적절하게 평가하는 능력은 학생의 학업 성취도 향상과 수업 개선을 위해 필요한 자료를 수집하기 위한 수업 전문성의 주요 영역이라 할 수 있다.

‘학습자 발달에 대한 이해’와 관련하여 첫째, 사회과 교사는 학습자의 인지적·정서적 발달 정도를 충분히 이해하고, 이를 바탕으로 학생들과 민주적으로 상호작용할 수 있어야 한다. 둘째, 사회과 교사는 학생들이 사회과 학습과 관련하여 어떠한 선지식과 오개념을 가지고 있는지를 파악하고, 이를 적절하게 활용하거나 개선해주는 능력을 갖추어야 한다. 학습자에 대한 이해가 전제될 때 수업은 더 큰 효과를 얻을 수 있다. 따라서 학습자에 대한 충분한 이해와 이에 대한 대처 능력은 사회과 교사가 갖추어야 할 기본 능력이라 할 수 있다.

마지막으로 사회과 교사는 사회과 내용 지식을 학생들의 관심과 흥미, 인지적·정서적 발달 단계를 고려하고 효과적인 교수학습 방법을 적용하여 재구성함으로써 학생들에게 유의미한 학습 경험으로 변환시킬 수 있는 능력이 필요하다. 이것이 바로 PCK이며 연구자들은 ‘사회과 내용교수법 지식’이라고 하였다.

② 수업 기획 능력

‘수업 기획 능력’은 사회과 교사가 수업을 기획하는데 필요한 지식이나 능력으로, ‘교육과정 재구성 및 수업 설계’, ‘수업 전략 및 자료 개발’로 구성되어 있다(p.26-35).

‘교육과정 재구성 및 수업 설계’와 관련하여 첫째, 사회과 교사는 국가 수준의 교육 과정 및 교과서 내용을 자신의 수업 상황에 맞게 재구성할 수 있어야 한다. 둘째, 수업 주제에 따라 선정한 내용을 도입-전개-정리의 수업 단계에 맞추어 체계적인 수업 계획으로 구성할 수 있어야 한다. 이 과정에서 PCK가 중요한 영향을 미치는 만큼 수업 설계 능력은 교사의 기본 지식 및 능력과도 밀접한 관련이 있는 영역이라고 할 수 있다.

‘수업 전략 및 자료 개발’과 관련하여 사회과 교사는 사회과에서 주로 사용되는 다양한 교수학습방법과 평가 방법 및 수업 자료를 응용하여 수업 상황에 맞게 개발하고 적용할 수 있어야 한다. 이는 기존의 교수학습방법이나 평가 방법 및 수업 자료를 그대로 활용하는 것에서 나아가 구체적인 수업 상황에 맞게 변형하고 응용하는 실천 지식이라는 점에서 앞에서 제시한 기본 지식 능력과는 차별화된 전문성이라고 할 수 있다.

③ 수업 실행 능력

‘수업 실행 능력’은 사회과 교사가 교실에서 수업을 실행하는데 필요한 지식이나 능력으로 ‘수업 조직 및 전개’, ‘학습 집단 조직 및 환경 조성’, ‘수업 결과 확인’으로 구성되어 있다(p.35-54).

‘수업 조직 및 전개’와 관련하여 첫째, 사회과 교사는 교과 내용, 학생들의 인지 수준, 학습 환경 및 여건을 고려하여 적절한 학습 목표를 제시하고 학생들의 학습 동기를 유발할 수 있어야 한다. 둘째, 사회과 교사는 수업 목표를 달성하기 위해 수업 내용을 수업의 단

계에 적합하도록 효과적으로 구성하여 제시할 수 있어야 한다. 그리고 이 때 수업의 내용은 체계적이고 일관성이 있어야 한다. 셋째, 사회과 교사는 수업의 실행 과정에서 수업의 상황이나 맥락에 맞게 교수학습방법을 변형하여 적용할 수 있는 융통성과 응용력을 갖추어야 한다. 이러한 능력은 앞에서 제시한 'PCK'나 '행위 중 반성'과 밀접한 관련이 있는 교사의 전문성 영역이다. 넷째, 사회과 교사는 수업 실행의 과정에서 진단 · 형성 · 총괄 평가를 활용하여 학생들의 학습 정도를 파악하고, 이를 수업에 반영할 수 있어야 한다. 교사는 수업 실행 과정에서 다양한 평가 전략을 활용함으로써 학생들의 학습 정도를 지속적으로 점검하여 학습 효과를 높일 수 있다. 따라서 수업 실행 과정에서 평가 전략의 활용 능력 역시 사회과 교사가 갖추어야 할 수업 전문성의 중요한 요소라고 할 수 있다.

'학습 집단 조직 및 환경 조성'과 관련하여 사회과 교사는 수업 내용과 수업 방법 및 학생들의 능력이나 성향을 고려하여 적절한 학습 집단을 조직하고 학습 분위기를 조성할 수 있어야 한다. 교사는 수업 분위기가 지나치게 통제적이거나 산만하지 않도록 조절해야 하고, 수업 분위기에 방해가 되는 물리적 요소가 없는지 확인하고 조치를 취해야 한다. 동시에 교사와 학생, 학생과 학생 간의 상호작용이 활발하게 이루어지고 상호 존중하는 학습 분위기를 조성함으로써 학생들이 심리적 안정감을 가지고 수업에 참여할 수 있는 학습 환경을 조성해야 한다. 이러한 능력은 CBTE 연구에서 효과적인 수업을 위해 필요한 교사의 자질로 제시한 의사소통 기술, 대인관계 기술 등에 해당하는 교사의 전문성 영역이라 할 수 있다.

'수업 결과 확인'과 관련하여 첫째, 사회과 교사는 일련의 수업 실행 과정을 통해 자신이 제시한 수업 목표를 달성했는지에 대해 평가할 수 있어야 한다. 이는 교사의 반성 능력으로 수업 개선을 위해 꼭 갖추어야 하는 전문성의 영역이다. 둘째, 사회과 교사는 일관성 있게 수업을 조직하고 전개할 수 있어야 한다. 셋째, 사회과 교사는 교과서 내용을 그대로 전달하는데 그치는 것이 아니라 학생들에게

유의미한 학습 경험이 될 수 있도록 교육적으로 변환시킬 수 있어야 한다. 이를 위해서 교사는 충분한 사회과 PCK를 가지고 있어야 하며 수업에서 발현될 수 있도록 실천 능력도 갖추어야 한다.

④ 전문성 제고 노력

‘전문성 제고 노력’은 사회과 교사가 평소 자신의 수업 전문성을 높이기 위해 어떤 노력을 기울이고 있는지에 대한 것으로 ‘전문성 발달’이라는 중영역 아래 자기반성, 동료 장학, 자기 개발 등의 요소로 구성되어 있다(p.55-59).

전문성 발달을 위해 사회과 교사는 자신의 수업에 대해 지속적으로 반성하고 개선함으로써 수업 전문성을 제고해야 한다. 교사는 수업의 전·중·후 단계에서 자신의 수업 활동에 대해 반성하고 수정하며 이를 다음 수업에 반영하는 과정을 통해 수업 전문성이 신장되고, 반성적 실천가로 성장하게 된다. 자기반성 이외에도 사회과 교사는 동료 장학을 통하여 수업을 공개하고 동료 교사와 상호 비평하는 과정에서 자신의 수업을 개선하고 수업 전문성을 향상시켜야 한다. 이와 더불어 사회과 교사는 교과 관련 연수나 다양한 자기 연찬 활동을 통해 수업 전문성을 제고해야 한다. 사회과가 상당히 광범위한 영역을 다루는 교과인 만큼 사회과 교사에게는 고도의 수업 전문성이 요구된다. 따라서 사회과 교사는 다양한 교사 연수와 재교육을 통해 교과 내용 전문가이자 수업 전문가로 거듭나야 한다.

2. 교사의 전문성 신장을 위한 교사 연수

(1) 교사 연수의 개념과 의의

교사 교육은 크게 두 가지의 형태로 분류할 수 있다. 한 가지는 교사를 양성하기 위한 예비 교사 교육(pre-service education)이고, 다른 한 가지는 현직 교사들의 전문성 신장을 위한 현직 교사 교육(in-service education), 즉 교사 연수이다.

우리나라의 교원 양성 체제를 살펴보면 초등은 교사 양성만을 목적으로 설립된 교육대학을 중심으로 이루어지고 있는 목적형 방식이다. 반면 중등은 교사 양성을 목적으로 하는 사범대학뿐만 아니라 일반대학의 교직 과정, 교육 대학원 등에서도 함께 이루어지고 있는 목적형과 개방형의 절충 방식이다. 이러한 중등 교사 양성 체제로 인하여 예비 교사가 과잉 양성되고 교사의 질적 수준이 저하되는 한계가 나타나는데, 이는 예비 교사 교육의 정비와 현직 교사 교육의 질적 수준 향상 등 교사 교육 강화 및 개선의 필요성이 제기되는 요인이 된다.

사범대학을 중심으로 이루어지는 사회과 예비 교사 교육은 크게 이론적 지식과 현장 실습의 측면에서 진행되고 있는데, 교과 내용 지식이 부족하다는 지적과 함께 전공 지식 기반을 강화해야 한다는 주장과 현장 교육 실습 경험을 늘려야 한다는 요구가 강력하게 제기되고 있다.

모경환(2013)은 전국 사범대학의 2012년 교과 과정을 비교 고찰하는 연구에서 사회과 교사 양성 교육 과정의 특징으로 교과 교육 과목 개설의 부족[6], 교과 내용학 영역 내의 개설 과목 간 불균형, 짧은 교육 실습 기간으로 인하여 경험을 통한 전문성 육성의 어려움 등을 제시하였다. 그리고 이에 대한 해결 방안으로 교직 과목의 현

6) 연구자는 “전공 교과 과정에서 사회과학 과목들이 교과 교육 과목을 압도하고 있다.”고 하였다.

장 적용 가능성을 높이고, 교육 실습 기간을 연장하여 현장 교육을 내실화하며, 교과 내용과 연계된 교과 교육학 과목의 추가적인 개발을 통해 사회 교사 양성 기관이 교사의 전문성을 내실 있게 육성할 수 있도록 노력해야 함을 강조하였다.

예비 교사 교육의 이러한 문제점들은 초임 교사가 학교 현장에 나와 수업 상황에 직면했을 때 겪게 되는 여러 가지 현실적 어려움과도 무관하지 않다. 뿐만 아니라 현직 교사 교육의 중요성에 대한 인식과 필요성에 대한 요청을 더욱 높이는 요인이 된다. 이에 대해 Gold(1996, p.562)는 “초임 교사들은 무거운 수업 부담, 수업 자료의 부족, 수업에 대한 기대와 실재 교실 사이의 단절 등을 비롯한 무수히 많은 도전들에 직면하며, 스트레스, 고독, 고립감, 환멸, 피로들과 싸운다.”고 표현하였고, van Hover(2008)는 초임 교사들을 대상으로 한 전문성 개발의 필요성 즉, 현직 교사 교육의 중요성을 재차 강조하였다.

현직 교사 교육의 의미는 다양하게 정의되고 있다. 우선 OECD(1982)는 현직 교사 교육을 ‘학교의 교사 및 행정가들이 학생들을 보다 효과적으로 가르치기 위하여 전문적 지식, 기술, 태도를 향상시키는 것을 목적으로 참여하는 전문성 개발 활동’으로 정의하고 있다. 국내에서 김정희·강용원(2003, p.401)은 현직 교사 교육을 ‘교원들이 교직에 종사하면서 직업적 성장을 위해 자율적으로 또는 의무적으로 하는 교육 및 제반 활동’으로 정의하였고, 신현석·오찬숙(2013, p.433)은 ‘현직 교원의 전문적 자질 향상을 위하여 실시되는 교육 활동 또는 교원의 자기 연수 활동’으로 정의하였다. 서재복 외(2009)는 현직 교사 교육이 좁은 의미에서는 ‘특정한 교육 프로그램의 수행이나 임용과 직접적으로 관련하여 제공되는 공식적인 교육과 훈련’만을 의미하고, 넓은 의미로는 ‘교직 생활 전 기간 중에 다양한 형태로 제공되는 모든 교육 훈련’을 의미한다고 보았다(p.122). 교사의 전문성 향상을 목적으로 시행되는 현직 교사 교육은 ‘교원 현직 연수’, ‘재교육’, ‘전문성 개발’, ‘교원 연수’ 등 다양한 용

어로 사용되고 있는데, 일반적으로 '교사 연수'와 같은 의미로 사용[7] 되고 있으며, 교사의 발달에 기여하는 학습이나 경험을 모두 포괄하는 개념이다(김찬종, 2009, p.68).

이상의 논의를 종합해보면 교사 연수는 교사의 전문적 자질과 능력 향상을 위해 현직 교원들을 대상으로 하는 다양한 형태의 교육활동으로서, 예비 교사 교육과 대비되는 개념이라기보다는 예비 교사 교육의 연장선상에서 하나의 통합된 연속적인 과정으로 보아야 할 것이다.

(2) 교사 연수의 유형

교사 연수의 유형은 학자들마다 다양하게 분류하고 있다. OECD(1982)는 연수의 목적을 기준으로 하여 교직원 전체 또는 일부의 직무 능력 개선을 위한 연수, 교사 개인의 직무 능력 개선을 위한 연수, 승진·승급 준비를 위한 연수, 교사 개인의 전문적 지식 및 이해의 증진을 위한 연수, 교사의 개인적 욕구 충족을 위한 연수 등으로 구분하여 다섯 가지 유형을 제시하였다. Edelfelt(1993)도 연수의 목적을 토대로 학위·자격 취득을 위한 연수, 학교 개선을 위한 연수, 승진·승급을 위한 연수, 직무 재배치를 위한 연수, 개인의 성장·발달을 위한 연수 등 다섯 가지 유형으로 구분하였다.

우리나라의 교사 연수는 교육기본법[8]과 교육공무원법[9] 등에 법적 근거를 두고 있으며, 교원 등의 연수에 관한 규정, 교원 등의 연수에 관한 규정 시행 규칙 등의 관련 지침에 따라 연수를 주관하는 기관에서 연수를 선정하여 시행되고 있다.

우리나라 교사 연수의 종류는 그 기준에 따라 다양하게 분류되고

---

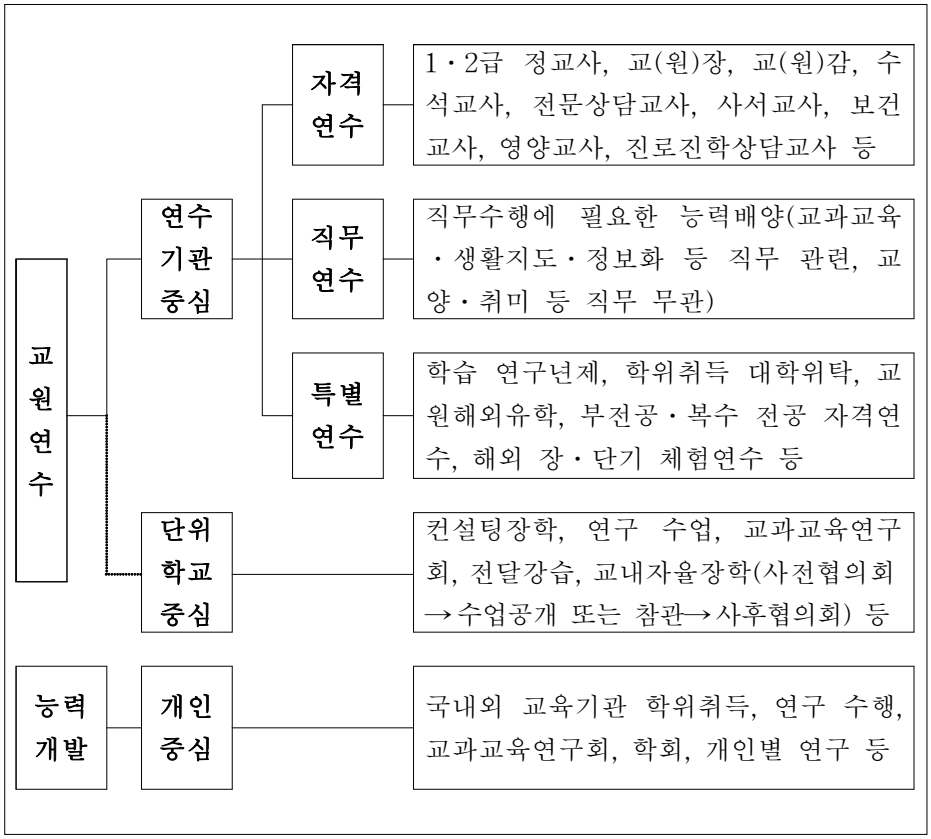
7) 일반적으로 '교사 연수'라는 용어가 널리 통용되고 있으므로 본 연구에서는 '교사 연수'라는 용어를 주로 사용하기로 한다.

8) 교육기본법 제14조 ②항 교원은 교육자로서 갖추어야 할 품성과 자질을 향상시키기 위하여 노력하여야 한다.

9) 교육공무원법 제38조 ①항 교육공무원은 그 직책을 수행하기 위하여 끊임없이 연구와 수양에 힘써야 한다.

있지만, 교육부에서는 연수가 이루어지는 단위를 중심으로 하여 기관중심(center-based) 연수, 학교중심(school-based) 연수, 개인중심(individual-based) 연수로 분류하고 있으며, 연수의 종류 및 대상과 내용을 <그림-1>과 같이 정리하고 있다.

<그림-1> 우리나라 교원 연수의 종류 및 내용



- 출처 : 교육부(2013) -

각종 교원 연수를 운영하는 대표적 기관인 서울특별시 교육연수원의 '2014년 연수 운영 계획'에 따르면 교원 연수는 자격 연수와 직무 연수, 특별 연수로 분류된다. 우선 자격 연수는 '교원의 자격 취득을 위한 연수'로서 1·2급 정교사, 교장·교감 등의 자격 연수 등

이 있다. 직무 연수는 '교육의 이론·방법 및 직무 수행에 필요한 능력 배양을 위한 연수'로서 신규 및 복직 예정 교사 연수, 교과별 연수 등이 포함되는데, 교사들이 일반적으로 가장 많이 참여하는 연수이다. 마지막으로 특별 연수는 '교육부 장관 또는 교육감의 특별 연수 계획에 의해 시행되는 연수'로 학습 연구년제, 해외 장·단기 체험 연수 등이 해당된다.

현재 전문성 신장을 위한 현직 교사 교육은 각종 연수 기관에서 제공하는 온라인·오프라인 상의 교사 연수를 위주로 진행되고 있다. 물론 다수의 교사들이 교내 및 지역 교육청 단위의 교사 모임, 인터넷 공동체 기반의 교사 모임을 통해 다양한 교육 경험을 공유하거나, 수업 컨설팅, 수석 교사제, 학습 연구년제 등을 도입하여 교사의 전문성 신장을 위해 노력하고 있다. 그러나 학교 중심 연수나 개인 중심 연수는 대다수의 사회과 교사가 참여하는 일반적인 연수라고 보기 어렵다는 점에서 본 연구에서는 교사들의 접근성과 참여도가 가장 높은 기관 중심 연수를 대상으로 사회과 교사의 수업 전문성에 미치는 영향을 살펴보고자 한다. 단, 기관 중심 연수 중 특별 연수는 교육부 장관 또는 교육감의 특별 연수 계획에 의해 시행되는 연수라는 특수성을 띠고 있어 제외하였으며, 자격 연수와 직무 연수는 프로그램의 내용적인 측면과 구조적인 측면에서 대동소이하기 때문에 배타적으로 구분하는 것이 적절하지 않다는 판단 하에 양자를 구분하지 않고 연구를 진행하기로 한다.

(3) 교사 연수의 운영 현황

교육부의 '2014년 교원연수 중점 추진 방안'에 따르면 '교원의 전문성 신장을 위한 연수의 내실화'를 주요 과제로 제시하면서 각종 연수 기관에서 다양한 교사 연수 프로그램을 제공하고 있다. 현재 국내에서 운영되고 있는 교육 연수 기관은 교육 행정 및 종합 교육 연수원 8개 기관, 시·도 교육 연수원 17개 기관, 대학 부설 교육 연

수원 80개 기관, 원격 교육 연수원 41개 기관(교육청 설치 기관 21개 제외) 등이 있다.[10] 이 중 서울대학교 사범대학 교육연수원은 교원 등의 연수에 관한 규정(대통령령 제 18075호)에 근거하여 교육행정 연수원과 함께 국내 최초로 설립된 연수 기관으로 교원의 각종 일반 연수, 자격 연수, 직무 연수, 특별 연수 및 교원 연수의 제반 문제에 대한 연구를 담당하고 있다.

교원 연수의 대표 기관이라고 할 수 있는 서울특별시 연수원에서는 '교원의 전문성 신장을 위한 연수 강화'를 주요 추진 과제로 제시하며 2014년 중등 교원을 대상으로 자격 연수 11회, 직무 연수 282회, 특별 연수 3회 등 총 296회의 연수와 초·중등 교원을 대상으로 직무 연수 149회를 계획하여 운영하고 있다. 출석 연수와 원격 연수의 두 가지 방식으로 운영되는 직무 연수 중 원격 연수는 각각 42회, 143회로 중등 교원 대상 연수의 14.9%, 초·중등 교원 대상 연수의 약 99.9%를 차지하고 있어 전체적으로 상당히 높은 비중을 차지하고 있음을 알 수 있다.

이처럼 서울특별시 교육 연수원을 비롯한 약 150여 개의 각종 교원 연수 기관에서 교사의 전문성 신장을 위한 다양한 연수 프로그램을 제공하고 있지만 사회과 교사를 위한 교과 관련 연수 프로그램은 많지 않다. 2014년 서울특별시 교육 연수원의 교원 연수 운영 계획에 따르면 사회 교과 내용과 직접 관련된 연수는 출석 연수 5개 과정(총 245개 과정 중), 원격 연수 5개 과정(총 53개 과정 중)에 불과하다. 그 외에 사회과 교사가 참여할 수 있는 교과 관련 연수는 서울대학교 사범대학 교육 연수원에서 매년 2 차례 실시하는 법 교육 직무 연수를 비롯하여 금융 감독원, 사법 연수원, 선거관리위원회 등에서 실시하는 서울특별시 교육청 지정 특수 분야 연수 14개 과정, 원격 교육 연수원에서 제공하는 교과 내용 관련 연수 15개 과정과 토론 수업 및 일반 교수법 관련 강좌에 불과하며, 사회 교과 관련 연수 프로그램을 개설하지 않은 연수 기관도 다수이다(2014년

10) 2013년 11월 기준

기준).

특히 대부분의 출석 연수는 과정 당 참여 가능한 인원이 25~40명에 불과해 사회과 교사를 위한 연수 프로그램은 양적인 측면에서 볼 때 참여 기회가 상당히 부족한 실정이다. 뿐만 아니라 질적인 측면에서도 교과 영역(정치, 경제, 법, 문화)별로 단순하게 분류된 구성이나 강의 위주의 내용 전달식 연수 진행 방식, 단기간의 워크숍이나 하계·동계 연수와 같은 전통적인 형태를 고수함으로써 타 교과에서 운영하고 있는 장기간의 심화 과정 연수를 통한 전문성 신장의 기회가 사회과 교사에게는 주어지지 않고 있다. 또한 사회과 교사들이 수업 실행 상의 문제점을 해결하고 전문성을 신장시키기 위해 어떤 내용과 활동으로 구성된 연수 프로그램을 필요로 하는지에 대해서는 거의 관심을 갖지 않는 것이 현실이다. 이에 따라 사회과 교사들의 연수 참여가 수업 전문성 향상에 긍정적인 영향을 미치는가에 대해 회의적인 입장이나 의문이 제기되기도 하는 만큼 이에 대한 연구가 필요하다고 하겠다.

(4) 교사 연수와 교사의 전문성 발달

한국 표준 직업 분류[11](2014)에 따르면 교직은 '전문가 및 관련 종사자'로 분류되고 있다. 여타의 전문직과 마찬가지로 교직 역시 전문적인 지식을 습득하기 위한 장기적이고 지속적인 교육과 연찬이 필요하고 엄격한 자격 기준이 요구될 뿐만 아니라, 학생에 대한 책무성이 수반되는 직종인 것이다. 따라서 전문직 종사자로서 교원은 교직 기간을 통해 지속적으로 전문성을 유지·발전시킬 필요가 있고(서재복 외, 2009), 이는 꾸준한 교사 교육을 통해 실현될 수 있다.

---

11) 한국표준직업분류(KSCO : Korean Standard Classification of Occupations)는 직업 관련 통계자료의 정확성 및 비교성을 확보하기 위해 작성된 것으로 ILO(국제노동기구)의 국제표준직업분류에 기초하여 제정되었으며, 현행 직업 분류는 직업 구조의 변화를 반영하기 위하여 2007년 7월 2일 제6차 개정고시(통계청 고시 2007-3호), 동년 10월 1일부터 시행되고 있음.

교육 개혁에 대한 현실적 요구의 증가와 더불어 적절하고 충분한 교사 교육이 교육의 질 개선과 성공적인 교육 개혁의 핵심 요소임을 주장하는 선행 연구들(Cohen & Hill, 2001; Garet et al., 2001; Guskey, T. R., 2002; Kleickmann, T. et al., 2013; 은지용, 2009)에 의해 교사 교육의 중요성은 한층 더 강조되고 있다. 같은 맥락에서 미국 연방 정부의 NCLB(No Child Left Behind Act; 낙오학생 방지법) 법안은 각 주들이 모든 교사들에게 양질의 교사 교육을 통한 전문성 신장 기회를 제공하도록 하였고, 우리나라의 교육부에서도 교사 연수를 교육 역량 강화 및 전문성 신장의 핵심 기재로 삼아 각종 교원 연수 정책을 시행하고 있다. 특히 교사 연수를 통해 교사의 전문성이 신장되고 수업 실행이 향상될 수 있음을 밝힌 다수의 연구 결과들(Kenreich, 2000; Patterson & Luft, 2004; 하명애, 2009)은 교사 연수의 필요성을 강조하고 다양한 교사 연수 정책을 추진하는 데 더욱 박차를 가하게 한다.

관련 연구 결과를 살펴보면, Patterson과 Luft(2004)는 ASIST(Alternative Support for the Induction of Secondary Teachers) 프로젝트에 관한 연구에서 초임 교사들이 수업 계획, 평가, 관리, 탐구 수업 등에 대한 워크숍과 멘토링, 수업 공개, 온라인 토론 활동 등을 통해 새로운 방식을 수업에 도입하고, 자신의 수업에 대해 성찰하는 등 전문성이 신장되었다는 것을 보고하였다. 이러한 교사 교육 프로그램은 예비 교사 교육과 학교 현장 간의 간극을 이어주는 가교 역할을 할 수 있으며, 초임 교사들의 전문성 개발을 위한 하나의 방안이 될 수 있음을 시사한다.

Kenreich(2000)는 교사 연수의 효과를 측정하기 위해 Ohio NGS[12] Alliance Summer Geography Institute에 참가한 98명의 교사를 대상으로 한 연구에서 교과 내용에 대한 교사들의 자신감이 상승하고, 수업에서 지도, 지구본 등 지리적 자료를 적극적으로 활용하며, 동료들의 전문성 향상을 위한 세미나를 개최하는 등의 변화를 발견

12) National Geographic Society : 미국 지리학 협회

하였다. 이를 통해 교사 연수 참여가 교사의 신념, 수업 실행, 전문성 개발 노력 등에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

국내에서는 하명애(2009)가 교사의 전문성 구성 요소를 지식, 기술, 태도, 성찰의 범주로 구분하고, 영어 교사 심화 연수가 교사의 전문성 신장과 교수 행동 변화에 미치는 영향에 대해 연구하였다. 연구 결과, 영어 교사 심화 연수가 교사들의 전문성 향상과 교수 행동 변화에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타나 교사 교육의 중요성에 대한 주장을 뒷받침하고 있다.

이처럼 교사 연수는 교수 실제의 변화와 수업 전문성 향상에 영향을 미치는 중요한 요인이다. 실제로 교육개혁 실행과 관련된 다수의 연구에서 교사들이 보다 많은 연수 기회를 가질수록 교육개혁 정책에 더욱 친숙해지며, 교수 실제에 개선을 가져옴을 발견하였다. 그러나 얼마나 많은 교사 학습 기회를 가졌는지에 못지않게 교사 학습 기회의 질이 교수 실제의 변화에 매우 중요하다(최진영, 2007, p.357). 이에 대해 최진영(2007, p.357-358)은 선행 연구들을 정리하여 질 높은 교사 학습 기회의 특징을 다음과 같이 설명하였다. 첫째, 교육 개혁 성공을 위한 교사 학습 기회는 내용 특정적이어야 한다. 교사들이 가르치게 될 구체적인 교과에 초점을 둘 때 교수 실제의 변화를 위한 교사들의 지식과 기술을 향상시킬 수 있으며, 이러한 지식과 기술의 향상이 교수 실제에 변화를 가져올 수 있다. 둘째, 교사 학습의 과정이 구체적인 과제에 대해 함께 작업하는 협동적 학습으로 이루어져야 한다. 교사들은 주제에 대해 함께 탐구하고 토론하며, 문제 해결 방안을 모색하는 상호 협동의 과정을 통해 교수 실제를 개선할 수 있기 때문이다. 이는 교사 연수의 내용적 측면과 방법적 측면에서의 특징이 교사 전문성 신장에 영향을 미칠 수 있음을 의미하는 것이다.

내용적 측면에서 교사 연수의 교과 관련성은 교사 연수 프로그램이 교사가 수업 시간에 학생들에게 실제로 가르치게 될 구체적인 학습 내용이나 지식에 중점을 두고 있는지 여부를 의미한다. 담당

교과의 구분이 명백한 중등학교의 경우 수업 전문성은 교과에 따라 상이하며, 담당 교과에 대한 내용 전문성은 수업 전문성의 핵심이라고 할 수 있다. 교사들이 참여하는 연수 프로그램에는 교과 전문성 신장을 위한 교과 관련 연수 외에도 학생 생활지도, 학급 경영, 컴퓨터를 이용한 정보화 교육, 스포츠 연수, 일반 소양 교육 등 실제 수업에서 가르치는 내용과의 관련성이 크지 않은 일반적 내용 위주의 연수 프로그램도 다수이다. 후자의 경우 교과 전문성 및 수업 전문성 향상에 직접적인 영향을 미칠 것으로 기대하기 어려우며, 다수의 선행 연구에서 교과 내용과 관련 없는 연수 프로그램의 참여는 교수 실제에 변화를 가져오지 못한 것으로 나타났다(Cohen & Hill, 2001; 최진영·송경오, 2005; 송경오·허은정, 2011).

교사의 수업 전문성을 신장시키고 교수 실제에 직접적인 변화를 가져오기 위해서는 교사 연수의 내용적 측면뿐만 아니라 방법적 측면도 고려되어야 한다. 특히 탐구력, 비판적 사고력, 문제 해결력, 의사 결정력, 창조적 사고력, 사회 참여 능력 등의 함양을 위한 토론 활동, 탐구 활동 등이 강조되는 사회 교과의 특성 상 전통적인 강의 위주의 교사 연수와 다양하고 적극적인 활동 위주의 교사 연수는 교사들의 교수 학습법 활용 및 수업 기획, 수업 실행에 상이한 영향을 미칠 것이다. 이러한 주장은 교사들의 적극적이고 의미 있는 참여가 이루어지는 교사 연수의 중요성을 강조하는 선행 연구(Grant et al., 1996; Elmore, 2002; 최진영·송경오, 2005; 최진영, 2012)에 의해 뒷받침될 수 있다.

Elmore(2002)는 교사 연수에서의 적극적인 학습 활동은 교사들로 하여금 학생들이 어떻게 학습하는지, 그리고 학생들이 효과적으로 학습할 수 있는 방법은 무엇인지에 대해 보다 깊이 있게 고민하고 이해하는 계기가 된다고 하였다.

Grant, Peterson, Shojgreen-Downer(1996)는 교사 연수 프로그램의 방식이 새로운 교육과정에서 강조하는 방식으로 진행되어야 함을 강조하였다. 이는 교사들이 전통적인 강의식 또는 일방향적인 교

육 방식으로 연수를 받는다면 실제 수업 실행에서도 기존의 전통적인 수업 방식에서 벗어나지 못할 가능성이 높다는 것을 의미한다.

최진영(2012)은 교육과정 실행에 영향을 미치는 교사 학습 기회의 변인-내용 특정적 교사 연수, 적극적인 교사 학습, 교사 협력, 교사 참여 등-중 적극적인 교사 학습이 가장 강력한 영향력을 행사하는 것을 발견하였다.

이상의 논의를 바탕으로 본 연구에서는 교사 연수를 내용적 측면과 방법적 측면으로 나누어 사회과 교사의 수업 전문성에 미치는 영향을 분석하고자 한다.

3. 선행 연구 개관

교사 교육 연구는 오랫동안 교사들의 특정한 교수 전략 개발을 돕는 것에 초점을 두었다. '훈련식 접근법(training approach)'이라고 불리는 이러한 접근법은 1980년대까지 교사 교육 연구에서 지배적인 위치에 있었고, 학생들의 학업 성취와 관련되어 있다고 여겨지는 기술들을 교사에게 제공해주는 데 초점이 맞추어져 있었다(Cochran-Smith, 2004). 1970~1980년대에는 학생들의 성취와 교사들의 행위 사이의 관련성을 찾기 위한 효과적인 교수에 대한 연구들이 나타났다. 하지만 둘 사이의 관련성을 뒷받침할 실증적인 증거들이 충분히 발견되지 못했고, 교수 행위와 교사를 바라보는 관점이 지나치게 기계론적이라는 비판에 직면하였다. 1980년대가 되면서 교사 교육 연구는 교사의 의사 결정과 전문성 있는 사고의 개발로 그 초점을 옮기기 시작했고, 보다 최근의 연구에서는 교사 교육과 교사의 수업 실행, 그리고 학생들의 학업 성과들 사이의 실증적인 연결성을 찾으려는 시도가 나타나고 있다(Adler, 2008, p.331-332).

교육 개혁 실행과 관련된 다수의 연구에서는 교사들이 보다 많은 학습 기회를 가질수록 교육 개혁 정책에 더 친숙해지며, 교수 실제

가 개선된다는 것을 발견하였다.

Supovitz, Mayer, Kahle(2000)의 연구 역시 유사한 연구 결과를 보고하고 있다. 오하이오 주의 수학, 과학 교사들을 대상으로 한 이 연구에 따르면, 기본적으로 연수 참여 경험이 많은 교사는 그렇지 않은 교사에 비해 탐구 중심 수업에 대한 태도, 탐구 중심 수업을 위한 준비, 탐구 중심 수업의 실행 수준이 높은 것으로 나타났고, 그 효과 또한 연구가 진행된 4년 동안 지속되고 있었다. 이와 더불어 교사들의 연수 참여는 학생들의 학업 성취에도 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 실제로 연수 프로그램에 참여한 교사들이 가르친 학생들은 그렇지 않은 학생들에 비해 오하이오 주의 고부담 능력 시험(Ohio's high-stakes proficiency tests)에서 더 높은 통과율을 보였다.

위 연구는 교사의 연수 참여가 수업 준비 및 수업 실행을 개선시킴으로써 수업 전문성을 향상시킨다는 것을 실증적으로 밝힌 것이다. 그러나 이를 통해서는 교사 연수의 어떠한 측면이 수업 전문성에 영향을 미치는지에 대해서는 구체적으로 규명할 수 없다는 한계가 있다.

교사들은 전문성 향상을 목적으로 연수에 참여한다. 그러나 교사들이 참여하는 연수는 그 내용과 방법에 있어서 상당히 다양하다. 특히 교사 전문성의 핵심이라고 할 수 있는 수업 전문성은 교과에 따라 상이하기 때문에 교사들이 어떤 내용의 연수에 참여하느냐, 그리고 참여한 연수에서 어떠한 방법으로 학습이 이루어지느냐에 따라 그 효과는 다르게 나타날 수 있다.

실제로 여러 선행 연구를 통해 교사들이 수업 시간에 학생들에게 가르치게 될 구체적인 학습 내용이나 지식에 중점을 둔 교사 연수가 실제 수업에 긍정적인 변화를 가져온다는 사실이 밝혀졌다(Berry, 1992; Cole & Ormrod, 1995; Grossman & Stodolsky, 1995; Teseniar, 1998; Cohen & Hill, 2001; Adler, 2008).

Cohen과 Hill(2001)은 교사 연수 경험이 교사들의 교수 실제에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위해 캘리포니아 수학 교사들을 대

상으로 연구를 진행하였다. 연구자들은 교육 개혁에서 제시한 구체적인 학습 내용을 중점적으로 다루고 있는 교사 연수 프로그램에 참여한 교사들이 실제 수업 실행에서 긍정적인 변화를 가져왔다는 것을 보여주었다. 반면, 교과 내용과 관련 없는 연수 프로그램의 참여는 교수 실제에 변화를 가져오지 못한 것으로 나타났다. 연구 결과에 따르면 단순히 교사 연수의 참여 여부나 절대적인 참여 시간보다는 교사 연수의 내용이 수업 실제에 중요한 영향을 미치며, 특히 교사가 수업에서 실제로 가르치는 교과 내용과의 관련성이 중요하다는 것을 알 수 있다.

미국 지리학 협회(National Geographic Society)에서 교사의 전문성 신장을 위해 제공한 집중 연수 프로그램인 Alliance Summer Geography Institutes(ASGIs)에 대한 다수의 연구 결과를 통해서도 교사 연수의 교과 관련성이 수업 전문성 신장에 중요한 영향을 미치고 있음을 알 수 있다. 앨러바마 주와 미시시피 주의 교사들을 대상으로 한 Berry(1992)의 연구에서는 2주 동안 진행된 연수 프로그램(ASGI)의 참여가 교사의 지식뿐만 아니라 지리 교육과정과 방법론에 대한 인식을 깊게 했다는 점을 발견하였다. Cole과 Ormrod(1995)의 연구에서는 ASGI를 이수한 교사들이 연수 참여의 결과로 그들의 교실 수업을 변화시켰다는 것과 동료들의 교실 수업 실행에 변화를 이끌어냈다는 것이 밝혀졌다. Teseniar(1998)가 사우스캐롤라이나 주의 중학교 교사들을 대상으로 실시한 ASGI 프로그램의 영향력을 분석한 결과에 따르면, ASGI는 교사들의 종합적이고 통합적인 지리적 인식 개발에 기여하였고, 혁신적인 교수 전략을 안내하였으며, 교사들로 하여금 자신들의 수업 실행에 대해 반성하게 한 것으로 나타났다. 뿐만 아니라 연수를 받은 교사들은 그렇지 않은 교사들에 비해 더 많은 수의 전문성 신장 프로그램에 참여하는 경향을 보였다. 이는 교사의 연수 참여가 지속적인 전문성 신장을 위한 노력을 고무시킨다는 것을 의미한다.

위 연구들은 교사 연수의 교과 관련성이 수업 전문성 신장에 긍

정적인 영향을 미친다는 것을 실증적으로 밝혔다는 점에서 의의가 있다. 그러나 이를 통해 교사 연수의 방법적 측면이 수업 전문성 신장에 미치는 영향에 대해서는 설명할 수 없다는 한계가 있다. 교사의 수업 전문성을 신장시키기 위해서는 교사 연수의 내용적 측면뿐만 아니라 방법적 측면도 고려되어야 한다. 이와 관련하여 여러 학자들은 교사 연수의 교과 내용 관련성과 더불어 적극적이고 의미 있는 참여를 강조하고 있다(Garet et al., 2001; 최진영·송경오, 2005; 송경오·허은정, 2011).

Garet과 동료 연구자들(2001)은 효과적인 교사 연수의 특징을 구조적인 측면(총 연수 시간, 동료 교사들의 참여, 혁신적 연수 방법의 도입)과 내용 및 방법적인 측면(교과 내용 관련성, 적극적인 학습 방법의 사용, 개혁에서 강조하는 내용과의 일관성)으로 구분하여 분석하였다. 분석 결과 구조적인 측면보다는 내용 및 방법적 측면이 교사들의 새로운 지식 습득과 개혁에 대한 태도의 변화, 실제 수업 실행의 변화에 직접적이고 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났고, 연수 시간은 간접적인 영향을 주는 것으로 나타났다.

이를 바탕으로 Garet과 그의 동료 연구자들은 그 동안 효과적인 교사 연수의 대표적인 특징으로 여겨졌던 교사의 연수 시간이 교수 실제 변화에 직접적인 영향을 미치지 못한다고 주장하였다. 그러나 이는 연수의 교과 관련성을 고려하지 않은 채 교사들이 참여하는 모든 연수의 총 이수 시간을 대상으로 분석했기 때문에 나타난 결과로 보인다. 뿐만 아니라 연구가 진행된 시점으로부터 과거 1년 동안 교사들이 이수한 연수 시간을 측정하였기 때문에 그 이전 기간에 교사들이 참여한 연수의 효과에 의해 연구 결과가 왜곡될 수 있다는 한계가 있다.

국내에서도 기존의 교사 연수 실태 및 인식 조사 위주의 연구에서 나아가 교사 연수가 교수 실제에 미치는 영향에 대한 연구가 진행되었다(최진영·송경오, 2005; 송경오·허은정, 2011; 최진영, 2012).

최진영·송경오(2005)는 초등 교사들을 대상으로 사회과 교수 실제

에 영향을 미치는 교사 연수의 특징을 내용적 측면과 방법적 측면을 중심으로 분석하였다. 연구 결과, 교사 연수의 내용적 측면에서 사회과와 직접적으로 관련된 교과 내용 연수는 교육 개혁에서 강조하는 교수 실제[13]에 긍정적인 영향을 주는 반면, 전통적인 교수 실제[14]에는 부정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 교사 연수의 방법적 측면에서 적극적인 연수 방법은 교육개혁을 강조하는 교수 실제에 긍정적인 영향을 주는 반면, 강의 중심의 전통적인 연수 방법은 유의미한 영향을 주지 못하는 것으로 나타났다. 그리고 교사 연수의 방법적 측면이 내용적 측면보다 교육 개혁에서 강조하는 교수 실제에 더 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다.

한편, 중학교 교사를 대상으로 한 송경오·허은정(2011)의 연구에서는 2007년 중학교 교사를 대상으로 수집한 한국 교육개발원의 한국교육실태 자료를 바탕으로 교사의 학습 기회가 교직 신념과 교수법 활용에 미치는 영향을 분석하였다. 연구 결과 교사 연수와 같은 공식적인 학습 기회 중에서도 '교수학습과 직접적으로 관련된 내용의 연수(교수학습 방법, 교육과정, 출제 및 평가) 시간'이 교직 신념과 혁신적인 교수법의 활용에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면, 공식적 학습 기회 중 생활지도 연수 시간과 교육 정보화 연수 시간은 교직 신념과 혁신적 교수법 모두에 아무런 영향을 미치지 않는 것으로 보고되었다.

이러한 연구들은 교사 연수가 교과에 대한 구체적인 내용을 다루어야 한다는 Grossman과 Stodolsky(1995)의 주장이나 앞에서 살펴본 다수의 연구 결과들(Cohen & Hill, 2001; Garet et al., 2001)과

13) 연구자는 교육개혁에서 강조하는 교수 실제를 '주어진 정보를 평가하여 나름대로 해석하기, 탐구방법을 사용하여 문제 해결하기, 사회과 개념 간의 관련성 탐구하기, 일주일 이상 걸리는 프로젝트 실행하기, 토론에 참여하여 교사 및 친구들과 의견 나누기, 실생활과 관련된 문제 해결하기' 등으로 구성된 수업으로 보았다.

14) 연구자는 전통적인 교수 실제를 '대부분의 수업 시간 동안 선생님의 수업 듣기, 교실에서 사회과 교과서 읽기, 읽은 것에 대한 선생님의 질문에 대답하기, 교과서에 나온 문제들을 혼자 풀기' 등으로 구성된 수업으로 보았다.

맥을 같이 한다.

그러나 앞의 두 연구는 교사들이 연구 시점으로부터 최근 3년 간 이수한 연수만을 대상으로 하고 있다. 최진영·송경오(2005)는 초등교사들을 대상으로 하여 최근 3년 간 교사들이 이수한 사회과 교육과정, 사회과 수업, 사회과 평가에 대한 연수 시간을 7점 리커르트(Likert) 척도(0점, 1-2시간, 3-5시간, 6-10시간, 11-20시간, 21-30시간, 31시간 이상)로 측정한 결과를 독립 변수로 설정하여 교수 실제에 미치는 영향을 분석하였다. 송경오·허은정(2011) 역시 최근 3년 간 중학교 교사들이 이수한 교수학습 방법, 교육과정, 출제 및 평가에 대한 연수 이수 시간을 측정하였다. 그러나 최근 3년 간 이수한 연수 시간만으로 교사의 수업 전문성을 측정하는 것에는 무리가 있다. 왜냐하면 교사의 수업 전문성은 최근의 연수 경험뿐만 아니라 교직 생활 전체 기간 동안 축적된 교사 연수 경험을 통해 형성되고 신장되는 것으로, 오래 전에 이수한 연수라고 해서 그 학습 경험이 사라지거나 현재 교사의 수업 실제에 미치는 영향력이 없는 것은 아니기 때문이다. 이는 연수 효과의 지속성을 보여준 Supovitz, Mayer, Kahle(2000)의 연구 결과를 통해서도 알 수 있다. 특히 최진영·송경오(2005)의 연구에서 사용한 7점 리커르트(Likert) 척도는 구간 설정 기준의 일관성이 없고, 통제 변인으로 학교당 학급 수, 교원 당 학생 수, 교사의 성별, 교직 경력만을 설정하고 있어 전공과목과 담당 교과의 일치도나 최종 학력 등과 같은 요인이 교수 실제나 수업 전문성에 미칠 수 있는 영향력이 고려되지 않았다는 점에서 한계가 있다. 한편, 송경오·허은정(2011)의 연구는 중학교 교사만을 대상으로 하고 있고, 교과 구분을 하지 않고 있어 중등 사회과 교사의 수업 전문성에 적용시키는 것에는 한계가 있다. 뿐만 아니라 이들 연구에서 살펴본 교수 실제나 교직 신념, 혁신적 교수법의 활용을 수업 전문성과 동일시하는 것은 무리가 있다.

이에 본 연구에서는 교직 생활 전체 기간 동안 이수한 사회 교과 관련 연수의 총 시간을 측정하여 사회과 교사의 수업 전문성에 미치는 영향을 분석하고자 한다. 또한 학교의 교사 수급 상황이나 교

육 과정 편성에 따라 역사, 지리 영역의 수업도 담당해야 하는 중등학교 사회과 수업 환경의 특성상 지도 교과와 전공과목의 일치도를 통제 변인에 포함시킬 것이다. 또한 한국교육과정평가원에서 개발한 사회과 수업 평가 기준(2006)을 활용하여 사회과 교사의 수업 전문성을 측정함으로써 한국의 사회과 교육 현실에 좀 더 부합하는 연구를 진행할 것이다.

Ⅲ. 연구 설계

1. 연구 가설

사회과 교사의 연수 프로그램 참여가 수업 전문성 신장에 미치는 영향을 알아보기 위해 본 연구에서 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

1. 교사 연수의 교과 관련성은 사회과 교사의 수업 전문성에 영향을 미치는가?

2. 교과 관련 연수의 방법적 특성은 사회과 교사의 수업 전문성에 영향을 미치는가?

첫 번째 연구 문제를 바탕으로 <가설 1>과 하위 가설을 설정하였다.

가설 1. 교과 관련 연수 참여 시간이 많을수록 사회과 교사의 수업 전문성이 높을 것이다.

하위 가설 1-1. 교과 관련 연수 참여 시간이 많을수록 기본 지식과 능력 수준이 높을 것이다.

하위 가설 1-2. 교과 관련 연수 참여 시간이 많을수록 수업 기획 능력 수준이 높을 것이다.

하위 가설 1-3. 교과 관련 연수 참여 시간이 많을수록 수업 실행 능력 수준이 높을 것이다.

하위 가설 1-4. 교과 관련 연수 참여 시간이 많을수록 전문성 제고 노력 수준이 높을 것이다.

두 번째 연구 문제를 바탕으로 <가설 2>와 하위 가설을 설정하였다.

가설 2. 교과 관련 연수 활동의 적극성 수준이 높을수록 사회과 교사의 수업 전문성이 높을 것이다.

하위 가설 2-1. 교과 관련 연수 활동의 적극성 수준이 높을수록 기본 지식과 능력 수준이 높을 것이다.

하위 가설 2-2. 교과 관련 연수 활동의 적극성 수준이 높을수록 수업 기획 능력 수준이 높을 것이다.

하위 가설 2-3. 교과 관련 연수 활동의 적극성 수준이 높을수록 수업 실행 능력 수준이 높을 것이다.

하위 가설 2-4. 교과 관련 연수 활동의 적극성 수준이 높을수록 전문성 제고 노력 수준이 높을 것이다.

교육과정 실행의 주체로서 교사의 전문성 제고가 교육 개혁의 중점 사항이 되고 있는 현 시점에서 교사 연수는 교사의 전문성 신장을 위한 가장 일반적인 방법으로 인식되고 있다. 실제로 많은 교사들이 전문적인 교과 지식 함양, 교수-학습 방법 개선 등 수업 전문성 신장을 목적으로 교사 연수에 참여하고 있다. 그러나 교사들이 참여하는 연수는 내용이나 방법적 측면에 따라 매우 다양하다. 따라서 연수의 특성에 따라 수업 전문성 향상에 미치는 효과도 다르게 나타날 수 있다. 수업 전문성은 교과에 따라 상이하기 때문에 교과 내용 관련 연수에 참여하는 것은 교과 내용과 관련이 없는 일반 연수에 참여하는 것에 비해 수업 전문성 향상에 효과적일 수 있다. 또한 탐구력, 비판적 사고력, 문제 해결력, 의사 결정력, 창조적 사고력, 사회 참여 능력 등의 함양을 위한 토론 활동, 탐구 활동 등이 강조되는 사회 교과의 특성상 전통적인 강의 위주의 교사 연수보다는 다양하고 적극적인 활동 위주의 교사 연수가 수업 전문성 향상에 효과적일 것이다.

본 연구에서는 이를 확인하기 위해 <가설 1>과 <가설 2>를 설정

하였다. 그리고 교사 연수가 수업 전문성의 어떤 측면에 영향을 미치는지 구체적으로 살펴보기 위하여 수업 전문성을 기본 지식과 능력, 수업 기획 능력, 수업 실행 능력, 전문성 제고 노력 등 4개의 세부 영역으로 나누고, 각각의 하위 가설을 설정하였다.

2. 연구 변인

(1) 종속 변인

본 연구에서 종속 변인은 사회과 교사의 수업 전문성 수준이다. 이론적 배경에서 논의된 바를 바탕으로 하여 본 연구에서는 수업 전문성을 '사회 교과 내용과 교수 학습 및 평가 방법에 대한 이해를 바탕으로 학생들이 교과 내용을 이해하기 쉽도록 적합한 교수법을 적용하여 수업을 조직·전개하고, 자신의 수업에 대한 반성적 점검과 개선을 통해 수업을 향상시키는 능력'으로 정의하였다.

그리고 한국교육과정평가원에서 강대현·박상용(2006)이 개발한 '사회과 수업 전문성 기준'을 토대로 사회과 교사의 수업 전문성을 기본 지식과 능력, 수업 기획 능력, 수업 실행 능력, 전문성 제고 노력 등 4개의 세부 영역으로 구체화하였다. 기본 지식과 능력은 사회과 교사가 수업 전문가로서 갖추어야 할 기본적인 지식과 능력으로 사회과 목표 및 내용, 교수 학습 방법, 평가 방법, 학습자 발달에 대한 이해와 PCK를 포함한다. 수업 기획 능력은 사회과 교사가 수업을 기획하는데 필요한 지식이나 능력으로 교육 과정 재구성 및 수업 설계 능력, 수업 전략 및 자료 개발 능력을 의미한다. 수업 실행 능력은 수업 조직 및 전개 능력, 학습 집단 조직 및 수업 환경 조성 능력, 수업 결과에 대한 확인 및 반성 능력 등 사회과 교사가 수업을 실행하는데 필요한 지식이나 능력을 의미한다. 마지막으로 전문성 제고 노력은 사회과 교사가 평소 자신의 수업 전문성을 높이기

위해 어떤 노력을 기울이고 있는지에 대한 것으로 자기반성, 동료 장학을 통한 수업 개선, 자기 개발 노력 등을 의미한다.

(2) 독립 변인

본 연구에서는 교과 관련 연수 시간과 교과 관련 연수 활동의 적극성 수준을 독립 변인으로 설정하였다. 교사 연수 참여 여부나 이수 시간만으로는 수업 전문성에 미치는 효과를 설명하는데 한계가 있다. 따라서 선행 연구에서 논의된 바에 근거하여 교사 연수의 내용적 측면과 방법적 측면에서 교과 관련성과 학습 방법을 각각 도출하였다.

교사 연수의 교과 관련성은 교사 연수 프로그램이 교사가 수업 시간에 학생들에게 실제로 가르치게 될 구체적인 학습 내용이나 지식에 중점을 두고 있는지 여부를 의미한다. 본 연구에서는 사회과 교사들이 지금까지 참여한 연수 프로그램 중 정치, 경제, 사회 문화, 법 등의 사회 교과 내용과 교수 학습 방법에 관한 연수 참여 시간을 측정하여 수업 전문성에 미치는 영향을 살펴보았다.

교사들이 이수한 연수 프로그램의 학습 방법은 전통적인 강의 위주의 학습과 토론, 문제 해결, 수업 모니터링, 피드백, 수업 시연, 실습 등으로 구성된 활동 위주의 학습으로 구분할 수 있다. 교과 관련 연수 활동의 적극성 수준은 교과 관련 연수 이수 과정에서 활동 위주의 적극적인 학습에 얼마나 참여하였는가에 대한 것이다. 본 연구에서는 교과 관련 연수 시간이 수업 전문성 신장에 긍정적인 영향을 미칠 것이라는 <가설 1>에 근거하여 연수 활동의 적극성 수준을 교과 관련 연수에 한정하여 독립 변인으로 설정하였다. 교과 관련 연수 활동의 적극성 수준은 리커르트(Likert) 5점 척도를 사용하여 측정한 후 연수 이수 시간에 대한 가중치를 부여하여 사회과 교사의 수업 전문성에 미치는 영향을 검증하였다.

(3) 통제 변인

교사 교육 및 교사의 전문성과 관련된 다수의 연구에서 교직 경력, 보직 여부, 연령, 성별, 인종, 학교 풍토, 학급당 학생 수 등을 통제 변인으로 사용하고 있다. 관련 선행 연구에 대한 검토를 바탕으로 성별과 더불어 우리 사회의 교육 현실에서 사회과 교사의 수업 전문성에 영향을 미칠 수 있는 최종 학력과 전공 일치도를 추가하여 통제 변인으로 설정하였다.

많은 교사들이 전문성 신장을 위해 대학원에 진학하고 있다. 그러나 대학원의 교육 과정은 교사 연수에서 접할 수 있는 내용과는 상당한 차이가 있다. 따라서 대학원 진학은 교사의 수업 전문성을 향상시키는데 있어서 교사 연수와는 또 다른 측면에서 영향을 미칠 수 있다.

이와 더불어 사회과에서는 교육 과정 편성 및 교사 수급 상황에 따라 일반 사회, 지리, 역사 영역을 모두 담당하게 되는 바, 담당 교과와 전공과목 간의 일치도에 따라 수업 전문성 수준에 차이가 발생할 수 있다. 이와 관련하여 이혁규(1995)는 교사의 전공 배경에 따라 교과서의 기본 개념이나 핵심 개념의 설명 방식에서 차이가 발생한다는 것을 발견하였다. 따라서 전공 일치도가 사회과 교사의 수업 전문성에 영향을 미칠 수 있다고 판단되는바 통제 변인으로 설정하여 연구를 설계하였다.

3. 연구 대상

본 연구는 사회과 교사의 연수 참여가 수업 전문성에 미치는 영향을 검증하기 위한 것이다. 이를 위해 서울 및 경기도 지역에 소재한 중·고등학교에 재직 중인 사회교과 담당 교사를 대상으로 설문지를 배부하였으며, 회수된 설문지 가운데 결측치가 포함된 케이스

를 제외한 97명을 대상으로 하였다. 연구 대상의 인구통계학적 특성은 <표-3>과 같다.

<표-3> 표본의 인구 통계학적 특성

배경 변인	구분	빈도(명)	비율(%)
성별	남	28	28.9
	여	69	71.1
	합계	97	100
최종학력	학사 졸	44	45.4
	석사과정 이상	53	54.6
	합계	97	100
전공과목	일반사회 전공	66	68.0
	비일반사회 전공	31	32.0
	합계	97	100

전체 응답자 중 남교사는 28명(28.9%), 여교사는 69(71.1%)명으로 여교사의 비율이 높았다. 최종 학력은 학사 졸 44명(45.4%), 석사과정 이상 53명(54.6%)으로 석사과정 이상의 비율이 다소 높게 나타났다. 전공과목은 일반사회 전공자가 66명(68.0%), 지리와 역사 등을 전공한 비일반사회 전공자가 31명(32%)으로 일반사회 전공자의 비율이 높았다.

4. 측정 도구 및 조사 방법

교사의 수업 전문성 평가 도구와 측정 방법에 대해서는 다양한 견해가 존재한다. 본 연구에서는 사회과 교사의 수업 전문성을 측정하기 위해 한국교육과정평가원에서 강대현·박상용(2006)이 개발한 사회과 수업 전문성 기준을 토대로 평가 도구를 구성하였다.

강대현·박상용(2006)이 개발한 사회과 수업 전문성 기준은 수업 평가와 관련된 국내외 논의와 실태를 토대로 초안을 작성하고, 미국의 NBPTS[15](2001)의 '사회-역사 수업 전문성 평가 기준'을 참고하여 개발하였으며, 현장 교사들이 중심이 되어 실제 사회과 수업 동영상에 나타나는 전문성의 양상을 분석하여 수업 평가 기준 전체를 검토하고 수정한 것이다(p.3～4). 연구진은 사회과 교사의 수업 전문성 기준을 기본 지식과 능력, 수업 기획 능력, 수업 실행 능력, 전문성 제고 노력 등 4가지 대영역으로 구분하고, 10개의 중영역과 25개의 평가 요소 및 기준으로 세분화하였다. 본 연구에서는 제시된 25개의 기준을 재구성하여 총 29개의 문항으로 제작하였으며, 기본 지식과 능력을 측정하는 10개의 문항, 수업 기획 능력을 측정하는 4개의 문항, 수업 실행 능력을 측정하는 12개의 문항, 자기반성 및 전문성 제고 노력 수준을 측정하는 3개의 문항으로 구성하였다.

강대현·박상용(2006)이 개발한 사회과 수업 전문성 기준은 초안 작성 과정에서 국내의 논의 및 실태를 반영하였다는 점, 현장 연구를 통한 검토 및 수정 과정을 거쳤다는 점에서 본 연구에서 사회과 교사의 수업 전문성을 측정하기 위한 적합한 도구라고 할 수 있다.

본 연구에서는 이를 토대로 하여 리커르트(Likert) 5점 척도를 사용한 29개의 문항으로 최종 척도를 구성하였으며, 전체 문항에 대한 신뢰도(Cronbach α) 값은 .924으로 매우 안정적인 것으로 나타났다. 신뢰도(Cronbach α) 값을 영역별로 살펴보면 기본 지식과 능력은

15) National Board for Professional Teaching Standards

.883, 수업 기획 능력은 .782, 수업 실행 능력은 .848, 전문성 제고 노력은 .603이다. 최종 확정된 설문지는 <표-4>와 같다.

<표-4> 설문지의 구성 및 신뢰도

변인	분류	문항 번호	Cronbach α
종속 변인	기본 지식과 능력	Ⅰ-1, 2, 3, 4, 5, Ⅰ-6, 7, 8, 9, 10	.833
	수업 기획 능력	Ⅰ-11, 12, 13, 14	.782
	수업 실행 능력	Ⅰ-15, 16, 17, 18, 19, Ⅰ-20, 21, 22, 23, 24, Ⅰ-25, 26	.848
	전문성 제고 노력	Ⅰ-27, 28, 29	.603
독립 변인	교과 관련 연수 시간	Ⅱ-3	-
	교과 관련 연수 활동의 적극성 수준		
통제 변인	성별	Ⅲ-1	-
	전공 일치도	Ⅲ-2	-
	최종 학력	Ⅲ-3	-

- : 문항이 하나이므로 Cronbach α 값을 확인하지 않음.

본 연구에서 수업 전문성의 측정은 수업 관찰이 아니라 수업 활동에 대한 교사들의 자기 보고 형식의 설문지법으로 이루어졌다. 자기 보고식 연구의 신뢰성과 타당성에 대한 의문은 지속적으로 제기

되어 왔다. 이에 대해 1990년대의 연구자들(Porter et al., 1993; Burstein et al., 1995; Mayer, 1999; Supovitz, Mayer & Kahle, 2000, pp.337-338에서 재인용)은 설문지법을 통해 수집한 자료의 타당성과 신뢰성에 대해 입증함으로써 수업 실행에 대한 정확한 자료를 수집하는 데 있어서 설문지법이 갖는 강점에 대해 주장하였다. Porter와 동료들(1993)은 자신의 교수 방식을 묻는 설문에 대한 응답과 실제 수업을 묘사한 일지 내용 사이의 일치성을 검증하였고, Burstein과 동료들(1995)은 설문 조사로 얻은 자료를 인터뷰, 수업 관찰, 교사의 수업 일지 등의 자료와 비교한 결과, 전자도 수업의 주제 내용과 수업 전략을 유의미하게 묘사하고 있음을 발견하였다. 또한 Mayer(1999)는 교사의 수업 실행과 학생들의 학업 성취의 관계에 대한 연구에서 관찰을 통해 수집한 자료와 설문지의 응답 자료 사이에 .85의 높은 상관관계를 발견하였다.

다른 맥락에서 Lumpe(1995, 손승남. 2005. p.106에서 재인용)는 교사 평가의 진정한 의미는 외부 기관의 지시나 통제에 의한 것보다는 교사의 자율성에 기초한 자기 진단, 자기 평가에 있다고 하였다. 손승남(2005) 역시 교사의 전문성과 자율성은 결국 자신의 교육적 행위에 대한 자발적, 반성적, 내면적 평가가 이루어질 때 비로소 성취할 수 있다고 하였다.

한편, Shulman(1987)은 관찰을 통한 수업 전문성 측정의 한계에 대해 언급하였다. Shulman의 주장에 따르면 수업 전문성의 주요 영역인 교사의 반성적 성찰은 자신의 교수 활동을 자신이 추구한 목적과 비교하여 되살펴보는 과정, 즉 교사가 자신의 경험으로부터 배우는 일련의 과정으로서 서너 차례 수업 관찰로는 확인하기 어려우며, 교사 자신의 평가에 의해 파악할 수 있는 교사의 전문성 영역이다(p.19). 그러나 교사에 대한 기존의 평가들은 기초 기술 테스트(basic-skill test), 교과목 역량 평가(examination of competence in subject matter), 특정 교수 행위가 나타나는지를 확인하기 위한 수업 관찰 등으로 이루어져 있어 다양한 요소들의 상호작용으로 이루

어지는 교수 활동의 복합성이 간과되며, 교사는 자신이 무엇을 어떻게 알고 있는지 스스로 규명하는데 어려움을 겪게 된다는 것이다.

실제로 다수의 선행 연구에서 실제 수업 실행에 대한 자기 보고 형식의 설문지법을 통하여 교사의 수업 실제나 전문성을 측정하고 있다(Supovitz, Mayer & Kahle, 2000; Garet et al., 2001; 최진영·송경오, 2005; 최진영, 2007; 박균열, 2008). 이에 본 연구에서도 교사들이 평소 자신의 수업 활동을 보고하는 형식의 설문지 작성을 통하여 교사의 수업 전문성을 측정하였다. 이러한 방식은 보여주기 위한 수업이 아닌 교사들의 평소 수업 활동에서 나타나는 수업 전문성 수준의 측정을 가능하게 하고, 수업 관찰에서 비롯되는 호손 효과[16] 를 배제함으로써 상대적으로 실제적인 자료 수집이 가능할 것이다.

5. 분석방법

본 연구는 교사 연수의 내용적 측면과 방법적 측면이 사회과 교사의 수업 전문성에 미치는 영향을 분석하는 것이다. 내용적 측면이 미치는 영향을 검증하기 위해 교과 관련 연수 시간을 독립 변수로 설정하였고, 방법적 측면이 미치는 영향을 검증하기 위해 적극적인 연수 활동 수준을 독립 변수로 설정하였다. 그 외에도 성별, 최종 학력, 전공 일치도 등을 통제 변인으로 설정하여 수업 전문성에 영향을 미칠 수 있는 혼란 요인을 통제하였다.

수집된 자료는 SPSS 21.0을 사용하여 회귀 분석을 실시하였으며, 다중 회귀 분석시 입력 방식을 적용하였다. 연구 가설을 검증하기 위한 회귀 모형은 다음과 같다.

16) 실험대상자들이 지켜보고 있다는 사실을 의식함으로써 그들의 전형적인 것과 다르게 행동하는 현상

$$Yi = a + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3 + b_4X_4 + b_5X_5+e$$

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

Y_1 : 기본 지식과 능력 수준

Y_2 : 수업 기획 능력 수준

Y_3 : 수업 실행 능력 수준

Y_4 : 전문성 제고 노력 수준

a : 상수

X_1 : 교과 관련 연수 시간[17)]

X_2 : 연수 활동의 적극성 수준(높을수록, 적극적)

X_3 : 성별[18)]

X_4 : 최종 학력[19)]

X_5 : 전공 일치도[20)]

e : 오차

위의 회귀 모형에서 교과 관련 연수 시간의 회귀 계수 b_1이 유의하게 나타날 경우 <가설 1>이 채택되고, 연수 활동의 적극성 수준의 회귀 계수 b_2가 유의할 경우 <가설 2>가 채택된다.

17) 0시간 = 0, 1-100시간 = 1, 101-200시간 = 2, 201-300시간 = 3, 301-400시간 = 4, 401-500시간 = 5, 501-600시간 = 6, 601-700시간 = 7, 701-800시간 = 8, 801-900시간 = 9, 901-1000시간 = 10, 1001시간 이상 = 11

18) (더미 변인) 남=0, 여=1

19) (더미 변인) 학사 졸=0, 석사 과정 이상=1

20) (더미 변인) 비일반사회 전공=0, 일반사회 전공=1

Ⅳ. 분석 결과

1. 사회과 교사의 연수 참여와 수업 전문성 수준

본 연구에서 수집한 자료에 대한 회귀 분석을 하기에 앞서 독립변인과 종속 변인에 대한 기술 통계 분석을 실시하였다. 분석 결과는 <표-5>와 같다.

<표-5> 사회과 교사의 연수 참여와 수업 전문성

변인	N	최소값 (실제시간)	최대값 (실제시간)	평균 (실제시간)	표준 편차
수업 전문성 수준	97	2.69	4.83	3.8285	.40903
기본 지식과 능력 수준	97	2.70	5.00	3.9515	.43496
수업 기획 능력 수준	97	2.25	4.75	3.7139	.60272
수업 실행 능력 수준	97	2.83	5.00	3.8263	.43621
전문성 제고 노력 수준	97	2.00	5.00	3.5771	.59434
교과 관련 연수 시간	97	0 (0)	11 (1692)	3.22 (293.97)	2.176 (248.815)
교과 관련 연수 활동의 적극성 수준	97	0.00	4.50	2.0118	1.11973

연구 대상자들의 수업 전문성 수준은 5점 만점에 평균 3.83으로 다소 높게 나타났다. 수업 전문성의 세부 영역별 능력 수준을 살펴보면, 5점 만점을 기준으로 기본 지식과 능력 수준은 평균 3.95로 나타나, 수업 기획 능력 수준(3.71), 수업 실행 능력 수준(3.83), 전문성 제고 노력 수준(3.58)에 비해 다소 높게 나타났다.

사회과 교사들은 평균적으로 293.97시간의 교과 관련 연수를 이수하였는데, 이들 연수 시간의 표준편차(248.815)가 아주 큰 것으로 나타나 교사들 간의 연수 이수 시간의 격차가 상당히 크다는 것을 알 수 있다. 교과 관련 연수 활동의 적극성 수준은 5점 만점에 평균 2.01을 나타내고 있다. 이를 통해 교사 연수가 활동 위주의 적극적인 방식보다는 강의 위주로 운영되고 있어 교사들은 주로 수동적인 학습자로서 연수에 참여하고 있음을 알 수 있다.

2. 사회과 교사의 수업 전문성 분석

이 절에서는 사회과 교사의 연수 참여가 수업 전문성에 미치는 영향을 검증하고자 한다. 먼저 다중공선성 문제를 파악하기 위해 변인들 간의 단순 상관관계를 점검하였다. 결과는 <표-6>과 같다. 일부 변수들 간의 상관 계수가 다소 높게 나타나 다중공선성이 우려되는 바, 회귀 분석 과정에서 다중공선성 진단을 위해 분산팽창인자(VIF) 수치를 확인하였다.

<표-6> 예측 변인 간의 단순 상관관계

	1	2	3	4	5
1. 교과 관련 연수 시간	1				
2. 교과 관련 연수 활동의 적극성 수준	.332***	1			
3. 성별	.085	.154	1		
4. 최종 학력	.043	-.005	.014	1	
5. 전공 일치도	-.126	.178*	-.095	.042	1

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

(1) 사회과 교사의 연수 참여가 수업 전문성에 미치는 영향

본 연구는 교사 연수의 내용적 측면과 방법적 측면의 특징이 사회과 교사의 수업 전문성에 미치는 영향을 검증하기 위한 것이다. 교사 연수의 내용적 측면이 수업 전문성에 미치는 영향을 검증하기 위해 '교과 관련 연수 시간'을 독립 변수로 설정하였고, 교사 연수의 방법적 측면이 수업 전문성에 미치는 영향을 검증하기 위해 '연수 활동의 적극성 수준'을 독립 변수로 설정하였다. 교과 관련 연수 시간과 연수 활동의 적극적 수준이 사회과 교사의 수업 전문성에 미치는 효과를 회귀 모형을 이용하여 분석하였으며, 분석 결과는 <표-7>과 같다. '교과 관련 연수 시간' 변수의 계수가 통계적으로 유의할 경우 <가설 1>이 채택되며, '연수 활동의 적극성 수준' 변수의 계수가 통계적으로 유의할 경우 <가설 2>가 채택된다.

<표-7> 사회과 교사의 연수 참여가 수업 전문성에 미치는 영향

(종속 변수 : 수업 전문성 수준)

	회귀 계수(B)	표준 오차	Beta	t	유의 확률	VIF
(상수)	3.849	.124		31.003	.000***	
교과 연수 시간	.044	.020	.233	2.231	.028*	1.175
활동의 적극성 수준	.056	.039	.153	1.434	.155	1.222
성별	-.209	.088	-.232	-2.365	.020*	1.041
전공 일치도	-.128	.088	-.146	-1.453	.150	1.095
최종 학력	-.069	.079	-.085	-.880	.381	1.006

R	R제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준 오차
.397	.158	.111	.38559

모형	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
회귀 모형	2.531	5	.506	3.405	.007**
잔차	13.530	91	.149		
합계	16.061	96			

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

<표-7>에서 보는 바와 같이 다중공선성 진단 통계량인 VIF가 모두 1~2의 수치를 보여 다중공선성의 문제는 없는 것으로 나타났다. 회귀 모형에 포함된 변인들은 사회과 교사의 수업 전문성 수준을 15.8% 설명하고 있으며, 이 모형의 적합도는 p<.01 수준에서 유의한 것으로 나타났다(p=.007).

구체적으로 살펴보면 교과 관련 연수 시간 변인(B=.044, p=.028)은 사회과 교사의 수업 전문성에 p<.05 수준에서 통계적으로 유의미한 영향을 준다는 것을 알 수 있다. 성별(B=-.209, p=.020) 역시 p<.05

수준에서 사회과 교사의 수업 전문성 수준에 통계적으로 유의미한 영향을 주고 있었다. 반면, 연수 활동의 적극성 수준과 전공 일치도, 최종 학력은 사회과 교사의 수업 전문성 수준에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 밝혀졌다. 이와 같은 결과를 통해 교과 내용과 관련 있는 연수에 참여하는 것이 사회과 교사의 수업 전문성을 신장시키는 데 있어서 긍정적인 영향을 미치는 반면, 연수 활동의 적극성 수준은 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 못한다는 것을 알 수 있다. 이로써 <가설 1>은 채택되었고, <가설 2>는 기각되었다.

(2) 사회과 교사의 연수 참여가 수업 전문성의 세부 영역에 미치는 영향

본 연구에서는 사회과 교사의 수업 전문성을 1) 기본 지식과 능력, 2) 수업 기획 능력, 3) 수업 실행 능력, 4) 전문성 제고 노력의 네 가지 영역으로 구성하였다. 이에 사회과 교사의 연수 참여가 수업 전문성의 하위 영역에 어떤 영향을 미치는지 구체적으로 분석하기 위하여 수업 전문성의 네 가지 영역을 종속 변인으로 설정하여 회귀 분석을 실시하였다. 결과는 <표-8>~<표-11>과 같다.

첫 번째, 사회과 교사의 연수 참여가 기본 지식과 능력에 미치는 영향에 대한 회귀 분석 결과는 <표-8>과 같다.

<표-8> 사회과 교사의 연수 참여가 기본 지식과 능력에 미치는 영향

(종속 변수 : 기본 지식과 능력 수준)

	회귀 계수(B)	표준 오차	Beta	t	유의 확률	VIF
(상수)	4.001	.134		29.936	.000***	
교과 연수 시간	.036	.021	.181	1.713	.090	1.175
활동의 적극성 수준	.048	.042	.123	1.141	.257	1.222
성별	-.290	.095	-.304	-3.056	.003**	1.041
전공 일치도	-.043	.095	-.046	-.455	.651	1.095
최종 학력	-.048	.085	-.055	-.566	.573	1.006

R	R제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준 오차
.370	.137	.089	.41513

모형	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
회귀 모형	2.480	5	.496	2.878	.019*
잔차	15.682	91	.172		
합계	18.162	96			

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

<표-8>에서 보는 바와 같이 다중공선성 진단 결과 VIF가 모두 1~2의 수치를 보여 다중공선성의 문제는 없는 것으로 나타났다. 회귀 모형에 포함된 변인들은 사회과 교사의 기본 지식과 능력 수준을 13.7% 설명해주고 있으며, 이 모형의 적합도는 p<.05 수준에서 유의한 것으로 나타났다(p=.019).

분석된 자료에 따르면 성별(B=-.290, p=.003)은 p<.01 수준에서 사회과 교사의 기본 지식과 능력 수준에 통계적으로 유의미한 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다. 한편, 교과 관련 연수 시간

(B=.036, p=.090)은 p<.10 수준에서는 사회과 교사의 기본 지식과 능력에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그러나 p<.05 수준에서 유의도를 확보하는 것에는 실패하였다. 나머지 변인인 연수 활동의 적극성 수준, 전공 일치도, 최종 학력은 사회과 교사의 기본 지식과 능력 수준에 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 밝혀졌다.

이러한 분석 결과는 사회과 교사의 교과 관련 연수 참여 시간과 연수 활동의 적극성 수준은 수업 전문성의 세부 영역 중 기본 지식과 능력 수준을 향상시키는데 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않는다는 것을 의미하는 것이다. 이로써 '하위 가설 1-1'과 '하위 가설 2-1'은 기각되었다. 다만, 성별(B=-.290, p=.003)은 p<.01 수준에서 사회과 교사의 기본 지식과 능력 수준에 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났고, 연수 참여 결과 여교사에 비해 남교사의 기본 지식과 능력 수준의 향상 정도가 더 크다는 사실을 알 수 있다.

두 번째, 사회과 교사의 연수 참여가 수업 기획 능력에 미치는 영향에 대한 회귀 분석 결과는 <표-9>와 같다.

<표-9> 사회과 교사의 연수 참여가 수업 기획 능력에 미치는 영향

(종속 변수 : 수업 기획 능력 수준)

	회귀 계수(B)	표준 오차	Beta	t	유의 확률	VIF
(상수)	3.670	.191		19.232	.000***	
교과 연수 시간	.042	.030	.151	1.391	.168	1.175
활동의 적극성 수준	.083	.060	.154	1.389	.168	1.222
성별	-.223	.136	-.169	-1.646	.103	1.041
전공 일치도	-.119	.135	-.092	-.878	.382	1.095
최종 학력	-.034	.121	-.028	-.283	.778	1.006

R	R제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준 오차
.288	.083	.033	.59277

모형	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
회귀 모형	2.899	5	.580	1.650	.155
잔차	31.975	91	.351		
합계	34.874	96			

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

<표-9>에서 보는 바와 같이 다중공선성 진단 결과 VIF가 모두 1~2의 수치를 보여 다중공선성의 문제는 없는 것으로 나타났다. 회귀 모형에 포함된 변인들은 사회과 교사의 수업 기획 능력 수준을 8.3% 설명해주고 있음을 알 수 있다. 하지만 이 모형의 적합도는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다(p=.155). 따라서 변인들에 대한 분석 결과 역시 신뢰할 수 없는 것으로 판단된다.

세 번째, 사회과 교사의 연수 참여가 수업 실행 능력에 미치는 영향에 대한 회귀 분석 결과는 <표-10>과 같다.

<표-10> 사회과 교사의 연수 참여가 수업 실행 능력에 미치는 영향

(종속 변수 : 수업 실행 능력 수준)

	회귀 계수(B)	표준 오차	Beta	t	유의 확률	VIF
(상수)	3.840	.135		28.359	.000***	
교과 연수 시간	.046	.021	.228	2.135	.035*	1.175
활동의 적극성 수준	.037	.042	.096	.885	.379	1.222
성별	-.122	.096	-.128	-1.272	.206	1.041
전공 일치도	-.153	.096	-.164	-1.594	.114	1.095
최종 학력	-.082	.086	-.094	-.957	.341	1.006

R	R제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준 오차
.345	.119	.070	.42059

모형	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
회귀 모형	2.170	5	.434	2.453	.039*
잔차	16.098	91	.177		
합계	18.267	96			

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

<표-10>에서 보는 바와 같이 다중공선성 진단 결과 VIF가 모두 1~2의 수치를 보여 다중공선성의 문제는 없는 것으로 나타났다. 회귀 모형에 포함된 변인들은 사회과 교사의 수업 실행 능력 수준을 11.9% 설명해주고 있으며, 이 모형의 적합도는 p<.05 수준에서 유의한 것으로 나타났다(p=.039).

구체적으로 살펴보면 교과 관련 연수 시간 변인(B=.046, p=.035)은 p<.05 수준에서 사회과 교사의 수업 실행 능력 수준에 통계적으로 유의미한 영향을 준다는 것을 알 수 있다. 반면, 연수 활동의 적극성 수준, 성별, 전공 일치도, 최종 학력은 사회과 교사의 수업 실행 능력에 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 밝혀졌다. 이로써 '하위 가설 1-3'은 채택되었고, '하위 가설 2-3'은 기각되었다.

네 번째, 사회과 교사의 연수 참여가 전문성 제고 노력에 미치는 영향에 대한 회귀 분석 결과는 <표-11>과 같다.

<표-11> 사회과 교사의 연수 참여가 전문성 제고 노력에 미치는 영향

(종속 변수 : 전문성 제고 노력 수준)

	회귀 계수(B)	표준 오차	Beta	t	유의 확률	VIF
(상수)	3.619	.175		20.733	.000***	
교과 연수 시간	.061	.028	.224	2.223	.029*	1.175
활동의 적극성 수준	.116	.055	.219	2.129	.036*	1.222
성별	-.257	.124	-.197	-2.077	.041*	1.041
전공 일치도	-.322	.124	-.254	-2.603	.011*	1.095
최종 학력	-.129	.111	-.109	-1.167	.246	1.006

R	R제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준 오차
.460	.211	.168	.54213

모형	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
회귀 모형	7.166	5	1.433	4.876	.001**
잔차	26.746	91	.294		
합계	33.912	96			

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

<표-11>에서 보는 바와 같이 다중공선성 진단 결과 VIF가 모두 1~2의 수치를 보여 다중공선성의 문제는 없는 것으로 나타났다. 회귀 모형에 포함된 변인들은 사회과 교사의 전문성 제고 노력 수준을 21.1% 설명해주고 있으며, 이 모형의 적합도는 p<.01 수준에서 유의한 것으로 나타났다(p=.001).

구체적으로 살펴보면 교과 관련 연수 시간 변인(B=.061, p=.029)은 p<.05 수준에서 사회과 교사의 전문성 제고 노력 수준에 통계적으로 유의미한 영향을 준다는 것을 알 수 있다. 연수 활동의 적극성

수준 변인(B=.116, p=.036) 역시 p<.05 수준에서 사회과 교사의 전문성 제고 노력을 향상시키는데 있어 유의미한 것으로 나타났다.

한편, 통제 변인 중에서 성별 변인(B=-.257, p=.041)과 전공 일치도 변인(B=-.322, p=.011)은 p<.05 수준에서 사회과 교사의 전문성 제고 노력 수준에 통계적으로 유의미한 영향을 주는 것으로 밝혀졌으나, 최종 학력 변인(B=-.129, p=.246)은 사회과 교사의 전문성 제고 노력 수준을 향상시키는 데 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

이러한 분석 결과는 교과 관련 연수 참여 시간이 많을수록, 연수 활동의 적극성 수준이 높을수록 사회과 교사의 전문성 제고 노력 수준을 향상시키는데 효과적이라는 것을 의미한다. 이로써 '하위 가설 1-4'와 '하위 가설 2-4'는 모두 채택되었다.

한편, 성별 변인(B=-.257, p=.041)은 p<.05 수준에서 사회과 교사의 전문성 제고 노력 수준에 영향을 주는 것으로 나타났고, 여교사에 비해 남교사가 연수 참여 결과 전문성 제고 노력 수준의 향상 정도가 더 크다는 사실을 알 수 있다. 전공 일치도 변인(B=-.322, p=.011) 역시 p<.05 수준에서 사회과 교사의 전문성 제고 노력 수준에 통계적으로 유의미한 영향을 주는 것으로 밝혀졌다. 이는 일반사회 전공 교사에 비해 비일반사회 전공 교사가 일반사회 교과 관련 연수에 참여함으로써 전문성 제고 노력 수준을 향상시키는 데 더 큰 효과가 있었음을 의미하는 것이다.

Ⅴ. 결론

본 연구는 교사의 전문성에 대한 요구가 높아지고 있는 교육 현실에서 교사들의 연수 참여가 그 목적에 부합하여 교사의 전문성을 향상시키는가에 대한 문제의식에서 출발하였다. 교원 연수에 대한 교사들의 인식을 조사한 선행 연구(여성희·강순자, 2004; 허회숙, 2008)에서 살펴본 바와 같이 다수의 교사가 전문적 교과 지식 함양, 수업 개선 등 수업 전문성 신장을 목적으로 교사 연수에 참여하고 있고, 교사 연수 참여는 전문성 신장을 위한 가장 일반적인 접근법으로 인식되고 있다. 이러한 측면을 고려할 때, 교사의 연수 참여가 실제로 수업 전문성에 긍정적인 영향을 미치는지, 그리고 교사의 전문성 향상을 위한 교사 연수는 어떠해야 하는지에 대한 의문이 중요한 문제로 제시될 수 있다. 이러한 문제의식 하에 본 연구에서는 사회과 교사의 연수 참여가 수업 전문성에 미치는 영향을 확인하고자 하였다. 이를 위해 교사 연수의 교과 관련성 및 연수 활동의 적극성 수준과 사회과 교사의 수업 전문성 간의 관계에 대해 살펴보았다. 본 장에서는 분석 결과를 요약하고 사회과 교사 연수에 주는 시사점에 대해 논의한 후 후속 연구에 대해 제언하고자 한다.

1. 연구 결과 요약

본 연구의 주제는 '사회과 교사의 연수 참여가 수업 전문성에 미치는 영향'이다. 사회과 교사가 참여하는 연수의 내용적, 방법적 특징이 수업 전문성에 미치는 영향을 확인하기 위하여 본 연구에서는 다음과 같이 가설을 설정하였다.

가설 1. 교과 관련 연수 참여 시간이 많을수록 사회과 교사의 수업 전문성이 높을 것이다.

하위 가설 1-1. 교과 관련 연수 참여 시간이 많을수록 기본 지식과 능력 수준이 높을 것이다.

하위 가설 1-2. 교과 관련 연수 참여 시간이 많을수록 수업 기획 능력 수준이 높을 것이다.

하위 가설 1-3. 교과 관련 연수 참여 시간이 많을수록 수업 실행 능력 수준이 높을 것이다.

하위 가설 1-4. 교과 관련 연수 참여 시간이 많을수록 전문성 제고 노력 수준이 높을 것이다.

가설 2. 교과 관련 연수 활동의 적극성 수준이 높을수록 사회과 교사의 수업 전문성이 높을 것이다.

하위 가설 2-1. 교과 관련 연수 활동의 적극성 수준이 높을수록 기본 지식과 능력 수준이 높을 것이다.

하위 가설 2-2. 교과 관련 연수 활동의 적극성 수준이 높을수록 수업 기획 능력 수준이 높을 것이다.

하위 가설 2-3. 교과 관련 연수 활동의 적극성 수준이 높을수록 수업 실행 능력 수준이 높을 것이다.

하위 가설 2-4. 교과 관련 연수 활동의 적극성 수준이 높을수록 전문성 제고 노력 수준이 높을 것이다.

위의 가설을 검증하기 위해 서울 및 경기도 지역 소재의 중·고등학교에서 근무하고 있는 사회과 교사를 대상으로 설문 조사를 실시하였으며, 회수된 설문지 102부 중 불성실한 응답을 한 5개의 케이스를 제거한 후 최종적으로 97개의 케이스에 대하여 다중회귀분석을 실시하였다.

가설 검증 결과는 다음과 같다. 첫째, 교과 관련 연수 참여 시간이 많을수록 사회과 교사의 수업 전문성이 높은 것으로 나타났다

(p=.028). 따라서 <가설 1>은 p<.05 수준에서 채택되었다. 이를 구체적으로 살펴보면 교과 관련 연수 참여 시간이 많을수록 수업 전문성의 세부 영역 중 수업 실행 능력(p=.035)과 전문성 제고 노력 수준(p=.029)이 높게 나타났다. 그러나 교과 관련 연수 시간의 차이에도 불구하고 기본 지식과 능력 수준에는 유의미한 차이가 나타나지 않았고, 수업 기획 능력의 경우에는 회귀 모형의 통계적 유의도가 검증되지 않았다.

둘째, 사회과 교사의 수업 전문성 수준은 교과 관련 연수 활동의 적극성 수준에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 따라서 '교과 관련 연수 활동의 적극성 수준이 높을수록 사회과 교사의 수업 전문성이 높을 것이다.'라는 <가설 2>는 기각되었다. 그러나 수업 전문성의 하위 영역 중 전문성 제고 노력 수준에서는 교과 관련 연수 활동의 적극성 수준이 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다(p=.036). 반면, 기본 지식과 능력 및 수업 실행 능력 수준에는 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났고, 수업 기획 능력의 경우에는 회귀 모형의 통계적 유의도가 검증되지 않았다.

가설에 포함되지 않은 통제 변인 중에서 성별 변인은 사회과 교사의 수업 전문성(p=.020)과 그 세부 영역인 기본 지식과 능력(p=.003) 수준, 전문성 제고 노력(p=.041) 수준에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 전공 일치도 변인은 수업 전문성의 세부 영역인 전문성 제고 노력 수준(p=.041)에 유의한 영향을 주고 있었으나, 최종 학력 변인은 수업 전문성과 그 세부 영역에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

2. 논의

본 연구는 특정 연수 프로그램의 효과를 확인하거나 특정 기간 동안 이수한 연수가 교사의 수업 실행이나 평가 활동에 미치는 영향력을 검증하는 기존 연구에서 나아가 교사가 교직 생활 동안 참여한 연수 활동의 축적된 경험이 수업 전문성에 미치는 영향을 살펴봄으로써 사회과 교사의 전문성 신장에 효과적인 교사 연수의 운영 방안을 탐색하는 데 그 목적이 있다.

일반적으로 교사 연수는 수업 실행과 전문성 신장에 효과가 있는 것으로 알려져 있다. 하지만 연수 활동의 참여 여부나 절대적인 연수 시간만으로는 교사 연수의 효과를 보장할 수 없다. 교사가 연수 활동에 참여하는 동안 무엇을 배우는지, 그리고 어떻게 배우는지가 중요하기 때문이다.

이와 관련한 첫 번째 연구 문제는 교사가 연수를 통해 무엇을 배우는지에 대한 것이다. 연구 결과 교과 관련 연수 시간은 사회과 교사의 수업 전문성 신장에 통계적으로 유의미한 효과가 있었다. 사회 교과 관련 연수를 많이 이수한 교사일수록 수업 전문성 수준이 높게 나타난 것은 교사들이 수업 시간에 학생들에게 실제로 가르치게 될 구체적인 학습 내용이나 지식에 중점을 둔 연수가 실제 수업 실행에 변화를 가져올 수 있다는 다수의 선행 연구 결과와도 일치한다(Cohen & Hill, 2001; Garet et al., 2001; 최진영·송경오, 2005; 최진영, 2007; 송경오·허은정, 2011).

교사는 교과 관련 연수를 통해 교과 내용과 교수학습 방법에 대한 지식을 습득하는데, 이는 교사의 수업 활동에 필요한 가장 기본적인 능력이다. 뿐만 아니라 교사 전문성의 요체로 제시되고 있는 교과 전문성, 반성적 실천 능력 등의 함양을 통해 수업을 개선하기 위한 전제 조건이다(Dewey, 1964, p.315). 교사는 교과 관련 연수를 통해 학습한 교과 내용이나 교수 학습 방법에 대한 지식을 바탕으로 학습자와 수업 환경을 고려하여 수업을 조직하고 전개한다. 또한

수업 실행 과정에서 발생한 문제점이나 미흡했던 점들에 대해 반성하고 수정할 때 역시 기존의 교과 내용 지식이나 교수학습 방법을 조정하거나 새로운 지식이나 방법을 도입한다. 즉, 교과 내용이나 교수학습 방법에 대한 교사의 지식은 수업의 전 과정에서 기초 역할을 하고 있는 것이다. 교사는 교과 관련 연수를 통해 수업 전문성의 기반이 되는 교과 내용이나 교수학습방법에 대한 지식을 얻는다. 따라서 교과 관련 연수의 시간이 많을수록 다양하고 깊이 있는 교과 내용과 교수학습방법에 대한 접근이 가능할 것이고, 결과적으로 수업 전문성도 신장된다고 볼 수 있다.

수업 전문성의 세부 영역 중 기본 지식과 능력은 사회과 내용 지식, 교수 학습 및 평가 방법에 대한 이해, 학습자 발달에 대한 이해, PCK로 구성되어 있다. 이 중 학습자의 인지적·정서적 발달에 대한 이해 능력이나 사회과 PCK는 사회 교과 내용에 대한 이론적 지식만으로는 함양될 수 없는 영역이다. 학습자의 발달에 대한 이해를 위해서는 심리학적 접근이 필요하다. 그리고 사회과 PCK는 교과 내용이나 교수학습방법에 대한 지식과 학습자 및 수업 맥락에 대한 이해를 바탕으로 형성되며 수업 실행을 통한 지속적인 수정과 개선을 통해 완성되어가는 실천적 지식이다. 따라서 교과 관련 연수가 교사의 교과 내용 지식과 교수학습 방법 및 평가 방법에 대한 이해 등 이론적 지식을 향상시키는 데는 효과적일 수 있으나, 학습자에 대한 이해와 PCK 형성에는 충분한 영향을 미치지 못함으로써 전체적으로는 기본 지식과 능력에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 보인다. 그럼에도 불구하고 교과 관련 연수 시간이 사회과 교사의 수업 전문성에 유의미한 영향을 미치는 것은 수업 실행 능력과 전문성 제고 노력 향상에 미치는 영향력이 그만큼 크다는 것을 의미한다.

두 번째 연구 문제는 교사가 연수를 통해 어떻게 배우는지에 대한 것이다. 교사가 연수에서 교과 관련 내용을 학습하더라도 어떤 방식으로 학습에 참여하느냐에 따라 수업 전문성에 미치는 효과는

달라질 수 있다. 연구 결과 교과 관련 연수 활동의 적극성 수준은 사회과 교사의 전문성 제고 노력 수준에 통계적으로 유의미한 영향을 주고 있었다. 적극적인 학습 기회를 많이 경험한 교사일수록 전문성 제고 노력 수준이 더 높게 나타난 것은 다음과 같이 설명할 수 있다.

교사 연수에서 교사는 학습자의 입장에 서게 된다. 연수 참여 과정에서의 적극적인 학습 경험은 교사들로 하여금 학생들이 어떻게 학습하는지 이해하고 학생들이 효과적으로 학습할 수 있는 방법이 무엇인지에 대해 보다 진지하게 고민하도록 함으로써(Elmore, 2002) 교사들에게 수업에 대한 반성의 기회를 제공한다. Zeichner & Liston(1996) 역시 교사 연수를 통한 반성적 실천 능력 함양의 필요성을 제기하였다. 이들은 Schön이 제시한 교사의 '반성'이 주로 혼자서 하는 지극히 개인적 차원의 활동일 가능성이 높다는 점을 지적하면서 타인과의 대화나 적극적인 상호 작용의 필요성을 주장하였다. 교사들은 연수 참여시 토론, 프로젝트 실행, 수업 설계, 수업 시연 등의 적극적인 활동을 통해 다양한 지식과 정보, 교수학습 방법을 가상의 수업 상황에 적용해볼 수 있다. 그리고 이 때 나타나는 문제점들에 대해 연수에 함께 참여한 교사들과 의견을 나누고 토론하는 과정에서 수업 활동에 대해 반성하고 수정하는 경험을 할 수 있다. 즉, 교사는 적극적인 연수 활동을 통해 반성적 실천을 연습하는 기회를 갖게 되는 것이다. 그리고 이러한 경험은 강의식 연수를 통해 습득한 지식에 비해 실제 수업 활동에서 실현될 가능성이 더 높다.

그럼에도 불구하고 본 연구에서 교과 관련 연수 활동의 적극성 수준은 사회과 교사의 수업 전문성 수준에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다. 이는 교과 관련 연수 활동의 적극성 수준이 교사의 수업 전문성의 세부 영역 중 전문성 제고 노력 수준에는 유의미한 영향을 미쳤으나, 기본 지식과 능력 및 수업 실행 능력에는 유의미한 영향을 미치지 못했기 때문이다.

다수의 선행 연구에 따르면 교사 연수에서의 적극적인 학습 활동은 수업 실제에 긍정적인 영향을 미친다(Garet et al., 2001; 최진영·송경오, 2005; 송경오·허은정, 2011). 본 연구에서 선행 연구와 배치되는 결과가 나타난 것은 적극적인 연수 활동이 수업 전문성 신장에 유의미한 영향을 미치지 못해서라기보다는 교사들이 참여한 연수 활동의 적극성 수준 자체가 낮기 때문인 것으로 보인다. 즉 적극적인 연수 활동은 수업 전문성 향상에 효과적이지만, 실제로 사회과 교사들은 적극적인 연수 활동을 충분히 경험하지 못하고 있는 것이다. 그 이유는 크게 두 가지로 설명할 수 있다.

첫째, 기존의 사회과 연수가 대체로 강의 위주로 운영되었기 때문이다. 본 연구에서 사회과 교사들이 참여한 교과 관련 연수 활동의 적극성 수준은 리커르트(Likert) 척도 5점 만점에 평균 2.01점으로 나타났다. 이는 사회과 교사들이 교과 관련 연수에 참여하는 과정에서 토론, 프로젝트 실행, 수업 설계, 수업 시연 등의 적극적인 활동을 충분하게 경험하지 못하고 있음을 의미한다.

둘째, 원격 연수가 증가하고 있기 때문이다. 1996년 이후 교육 정보화 사업이 본격적으로 추진되기 시작하면서 원격 연수는 교사 연수의 새로운 대안으로 떠오르게 되었고, 2000년 원격 교육 연수원이 설립되면서 원격 연수는 본격적으로 시행되었다. 2013년 12월 기준으로 63개의 원격 연수원이 전국적으로 운영되고 있으며, 2013년 한 해 동안 원격 연수에 참여한 교원 수는 68만 명에 이른다(한국교육학술정보원, 2014).『2013 교육정보화백서』에 따르면 원격 연수에 참여하는 교원의 수는 지속적으로 증가하고 있어 이러한 추세는 앞으로도 계속될 것으로 보인다. 실제로 시간적·공간적 제약의 극복, 시간과 경비의 절감, 정보 및 자원 공유의 용이성 등으로 인해 많은 교사들이 원격 연수에 참여하고 있다. 그러나 다수의 참여자가 상호작용의 부족, 자기 주도적 학습 관리의 어려움, 실습의 부족 등을 원격 교육 연수의 문제점으로 지적하고 있다(권성연 외, 2008). 뿐만 아니라 대부분의 원격 연수가 일방향적인 강의 위주로 진행되고 있

어 교사들에게 적극적인 연수 활동 경험을 충분히 제공하지 못하고 있다.

그 결과 본 연구에서 연수 활동의 적극성 수준은 수업 전문성 및 기본 지식과 능력, 수업 실행 능력 수준의 차이에 유의미한 영향을 미치지 못한 것으로 보인다.

가설에 포함되지 않은 통제 변인 중에는 성별과 전공 일치도가 유의미한 변인으로 나타났다. 교과 관련 연수 참여 결과 여교사에 비해 남교사의 수업 전문성과 그 세부 영역인 기본 지식과 능력 및 전문성 제고 노력 수준이 높은 것으로 나타났다. 사회과에서 교사의 성별에 따른 수업 실행이나 수업 효과의 차이에 대한 연구는 상당히 미흡한 실정이다. 수학과의 선행 연구를 살펴보면 남교사에 비해 여교사의 수업 실행 능력이 우수한 것으로 보고하고 있다. 교사의 성별에 따른 수학 수업 방식을 비교·분석한 박경미(2004)의 연구에 따르면 여교사는 수업의 구성 요소 측면에서 남교사에 비해 다양한 장치들을 동원하여 수업을 진행하였고, 질문 방식에 있어서도 남교사에 비해 폐쇄적 질문과 개방적 질문을 균형적으로 활용하는 것으로 나타났다. 한혜숙·최계현(2012)의 연구에서도 여교사들이 남교사들에 비해 수업의 계획, 학생평가, 반성의 단계에서 정의적 특성을 더 적극적으로 고려하고 있는 것으로 나타났다. 이러한 선행 연구의 결과에도 불구하고 남교사의 수업 전문성 수준이 더 높게 나타난 것은 여교사에 비해 남교사에게 교과 관련 연수의 효과가 더 크게 나타났음을 의미한다. 한편 초등 1급 정교사 자격 연수 경험에 따른 교사 효능감의 차이를 살펴본 유라빈(2012)의 연구에서는 여교사에 비해 남교사의 자신감과 교사 효능감이 높은 것으로 나타났는데, 이로 인해 여교사에 비해 남교사가 인식하는 전문성의 수준이 더 높게 나타날 수 있음을 추론할 수 있다.

전공 일치도는 전문성 제고 노력 수준에 유의미한 영향을 미치고 있었다. 교과 관련 연수의 참여 결과, 일반사회 전공 교사에 비해 비일반사회 전공 교사의 전문성 제고 노력 수준이 더 높게 나타난

것은 일반사회 전공 교사에 비해 지리, 역사 등의 비일반사회 전공 교사에게 교과 관련 연수의 효과가 더 크다는 것을 의미한다. 이는 광범위한 영역을 가르치는 사회과 교사에게 교과 관련 연수의 참여가 전문성 신장을 위한 효과적인 방법이 될 수 있음을 시사하는 것이다.

본 연구의 결과를 토대로 사회과 교사 연수에 관해 몇 가지 시사점을 확인할 수 있다.

첫째, 사회과 교사의 수업 전문성 신장을 위해 교과 관련 연수의 기회가 확대되어야 한다. 현재 사회과 교사를 위한 교과 관련 연수 프로그램은 상당히 부족한 실정으로, 특히 타 교과에서 운영하고 있는 교과 심화 과정 연수와 같은 장기적이고 체계적인 전문성 신장 기회의 제공이 필요하다.

둘째, 적극적인 활동 및 참여 중심 연수 기법의 도입이 필요하다. 강의 위주의 수업만으로는 학생들의 의미 있는 수업 참여와 학업 성취를 기대하기 힘들다. 학생들의 적극적인 수업 참여를 유도하기 위해서는 교사가 우선 적극적인 학습 활동에 익숙해져야 하고 교수 내용에 적합한 다양한 교수 학습 방법을 자유자재로 구사할 수 있어야 한다. 이를 위해서는 교사의 지속적인 실행과 반성을 통한 개선의 노력이 필요한데, 적극적인 활동 중심의 교사 연수는 이러한 교사의 노력을 촉진시키고 연습의 장을 마련해줄 수 있다. 실제로 본 연구의 설문 조사 결과, 교과 관련 연수 활동의 적극성 수준은 5점 만점에 평균 2.01점으로 나타나 사회과 교사 연수가 대체로 강의 위주로 운영되고 있음을 알 수 있었고, 교사들은 수업 전문성 향상을 위해 교사 연수 프로그램에서 개선되어야 할 점으로 '수요자 맞춤형 연수 운영'에 이어 '활동 및 참여 중심의 연수 기법 도입(39.81%, 복수 응답 가능)'을 많이 지적하였다. 따라서 교사들에게 적극적인 연수 활동의 경험을 충분히 제공할 수 있도록 연수 제도의 개선이 시급하다.

셋째, 수요자의 요구를 반영한 연수 계획과 운영이 필요하다. 매

년 전국 약 150여개(2014년 기준)의 연수 기관에서 연수가 기획·운영되고 있지만 교사들의 요구는 제대로 반영되지 않고 있다. 본 연구의 설문 조사 결과 사회과 교사들이 수업 전문성 신장을 위해 수행한 적이 있거나 수행하고 있는 활동으로는 교사 연수가 가장 많았다. 하지만 수업 전문성을 향상시키는 데는 자기 수업 모니터링, 개인별 연구 수행, 교과 연구회 활동 등이 교사 연수보다 더 효과적이라고 인식하고 있었다. 뿐만 아니라 교사 연수 프로그램에서 개선되어야 할 점으로 '수요자 맞춤형 연수 운영(61.17%, 복수 응답 가능)'을 가장 많이 지적하였다. 이와 같은 결과는 기존 연수의 획일성과 운영자 위주의 연수 진행에 대해 문제를 제기하는 것이며, 교사 연수가 교사들의 필요와 요구를 충족시켜주지 못하고 있음을 의미한다. 따라서 연수 담당 기관에서는 수요자의 요구를 반영한 다양한 내용과 방법의 연수 프로그램을 마련함으로써 연수 운영의 지평을 넓히고 교사들의 전문성 신장 노력을 뒷받침해야 할 것이다.

3. 제언

마지막으로 본 연구의 결과와 한계를 바탕으로 후속 연구에 대해 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구는 교사의 자기 보고 형식의 설문지법을 통해 수업 전문성 수준을 측정하였다. 따라서 수업 관찰을 통해 교사 연수가 수업 전문성에 어떤 영향을 미치는지, 그리고 교사의 수업 전문성이 어떻게 실제 수업 실행으로 구현되는지에 대한 질적 연구를 수행해 볼 필요가 있다.

둘째, 교사의 수업 전문성에는 교사 연수 외에도 다양한 요인들이 영향을 미칠 수 있다. 실제로 교사들이 수업 전문성 신장을 위해 교사 연수에 참여하는 것 외에 수업 컨설팅, 교과 연구회 활동, 자기 수업 모니터링, 동료 장학 등 다양한 노력을 기울이고 있다. 따라서

교사의 수업 전문성에 영향을 미치는 다양한 교사 학습 요인들을 분석하는 후속 연구를 통해 교사의 수업 전문성 신장에 효과적인 활동들을 현직 교사와 예비 교사 및 교사 교육자들에게 제시해 줄 수 있을 것이다.

셋째, 교사는 교직을 수행하는 동안 수업 실행 경험의 축적과 전문성 신장을 위한 학습 활동을 통해 끊임없이 성장한다. 이 과정에서 신임 교사와 경력 교사가 필요로 하는 연수 프로그램은 상이할 것이다. 물론 개인차가 있기는 하겠으나 교직 경력 단계에 따라 일반적으로 요구되는 교사 연수 프로그램 모형을 개발함으로써 교사의 지속적인 성장과 전문성 신장을 지원할 수 있을 것이다.

참고 문헌

강대현(2008). “사회과 지식 교수 PCK 분석 연구 - 개념과 일반화 교수 PCK를 중심으로-”. 『시민교육연구』, 제40권 제2호, pp.1-30.

강대현(2013). “사회과 교사의 전문성 발달 분석 연구 - 교사 전문성 논의의 종합과 전문성 분석틀 개발 -”. 『사회과교육』, 제52권 제4호, pp.75-89.

강대현・박상용(2006). 『수업평가 매뉴얼 - 사회과 수업 평가 기준』. 한국교육과정평가원 연구자료 ORM 2006-24-6.

권성연 외(2008). “교원 특성에 따른 원격교육연수 경험 및 선호도 차이 분석”. 『한국교원교육연구』, 제25권 제2호, pp.25-52.

김순희(2009). “교사의 반성적 수업 실천을 위한 방안 탐색”. 『한국교원교육연구』, 제26권 제2호, pp.101-121.

김정희・강용원(2003). “교사의 전문적 능력 개발을 위한 현직 연수 제도의 발전방향 탐색”. 『한국정책과학학회』, 제7권 제3호, pp.411-436.

김찬종(2009). “교사 연수와 수업 전문성 발달”. 『교육연구와 실천』, 제75권, pp.67-90.

김혜숙 외(2000). 『교원 직급 및 자격 체제 개편 연구』. 한국교육개발원 연구보고 RR 2000-5.

노명완(2001). “중등교육과 교사의 수업전문성”. 『한국교원교육연구』, 제18권 제1호, pp.45-68.

교육부(2013).『2014년도 교원 연수 중점 추진 방향』.

교육인적자원부(2001).『교직 발전 종합 방안』.

모경환(2013). “An Analysis of the Social Studies Teacher Education Curriculum in Korea”. 『시민교육연구』, 제45권 제1호, pp.1-26.

민윤(2010). “사회과 수업 전문성 담론의 이론과 실천의 정합성”. 『사회과교육연구』, 제17권 제2호, pp.27-43.

박경미(2004). “교사의 성별에 따른 수학 수업 방식의 비교·분석 연구”.

『한국여성학』, 제20권 제2호, pp.215-243.
박균열(2008). “교사의 수업전문성 영향요인에 관한 구조적 분석”. 『교육행정학연구』, 제26권 제2호, pp.49-74.
서울특별시교육연수원(2014). 『2014 연수 운영 계획』. 서울특별시교육연수원.
서재복 외(2009). 『교사교육론』. 서울 : 태영출판사.
손병노(1998). “사회과 교사의 전문성 탐색: 교수내용지식의 관점”. 『사회과교육학연구』. 제2권, pp.110-127.
손승남(2005). “교사의 수업 전문성 관점에서 본 교사교육의 발전 방향”. 『한국교원교육연구』, 제22권 제1호, pp.89-108.
송경오・허은정(2011). “교사의 학습기회가 교직신념 및 교수법 활용에 미치는 영향 분석”. 『한국교원교육연구』, 제28권 제4호, pp.89-116.
신현석・오찬숙(2013). “교원 현직 연수 연구 동향 분석 : 연구 영역, 주제 및 연구 방법을 중심으로”. 『한국교원교육연구』, 제30권 제3호, pp. 431-462.
여성희・강순자(2004). “중등학교 교원연수에 대한 교사들의 인식 조사 연구”. 『한국교원교육연구』, 제21권 제1호, pp.323-345.
유라빈(2012). “초등 1급 정교사 자격연수 경험에 따른 교사 효능감의 차이”. 서울교육대학교 석사학위 논문.
유한구(2001). “수업 전문성의 두 측면 : 기술과 이해”. 『한국교사교육』, 제18권 제1호, pp.68-84.
은지용(2009). “사회과 교사의 수업 전문성 제고를 위한 멘토링 체제 개발”. 『시민교육연구』, 제41권 제3호, pp.113-138.
이종일(2000). “사회과 교사자질에 대한 CBTE적 접근”. 『사회과교육』, 제33호, pp.353-378.
임찬빈 외(2006). 『수업평가 기준 개발 연구(Ⅲ)』.교육과정평가원 연구보고 RRI 2006-3.
임청환(2003). “초등교사의 과학 교과교육학지식의 발달이 과학 교수 실제와 교수 효능감에 미치는 영향”. 『한국지구과학회지』, 제24

권 제4호, pp.258-272.
이혁규(1995). “통합 사회과 교실 수업에 대한 일상생활 기술적인 연구”. 『사회와 교육』, 제21권 제1호, pp.227-258.
정용교・백승대(2007). “반성적 실천가로서의 사회과 교사 자질 함양 : 실행연구의 관점에서”. 『중등교육연구』, 제55권 제3호, pp.225-245.
조성민(2009). “교사의 반성적 행동이 교수학적 내용 지식에 미치는 영향에 관한 사례 연구”. 『한국교원교육연구』, 제26권 제1호, pp.201-220.
차경수・모경환(2008).『사회과 교육』. 서울: 동문사.
최승현 외(2008). 『교과별 내용교수지식(PCK)연구(Ⅱ)-중등 초임교사 수업컨설팅을 중심으로-』. 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2008-2.
최진영(2007). “학교맥락, 교사능력 및 의지, 교사학습기회 요인들이 초등교사의 사회과 수행평가 실행에 미치는 영향력 분석”. 『초등교육연구』, 제20권 제3호, pp.349-375.
최진영(2012). “교육과정 실행에 영향을 미치는 변인들의 구조적 관계 분석 : 수행평가 실행에 대한 학교 맥락 및 교사 학습기회의 간접효과를 중심으로”. 『교육과정연구』, 제30권 제2호, pp.51-81.
최진영・송경오(2005). “사회과 교수 실제에 영향을 미치는 교사 연수 특징 분석 : 교사 연수 의 내용 및 방법을 중심으로”. 『초등교육연구』, 제18권 제2호, pp.411-430.
하명애(2009). “영어교사 심화연수가 교사의 전문성 신장 및 교수 행동 변화에 미치는 영향”. 한국교원대학교 박사학위논문.
한국교육학술정보원(2014). 『2013 교육정보화백서』.
한혜숙・최계현(2012). “교사의 성별에 따른 수학 수업의 각 단계에서 정의적 특성에 대한 인식 및 실태 차이에 관한 연구”.『수학교육논문집』, 제26권 제4호, pp.363-381.
허회숙(2008). “중등교사의 연수에 대한 지각과 연수 효과 분석 : 사회적 지원, 교사 효능감, 직무성취도와 만족도를 중심으로”. 인하대학교 박사학위논문.

Adler, S. A.(2008). The education of social studies teachers. Linda S. Levistik & Cynthia A. Tyson(Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*(pp.329-351). New York: Routledge.

Bauer, K. O.(1998). Organisationsentwicklung als paedagogischer Prozess. In: *Erziehungwissenschaft*. 9. pp.43-56. (손승남, 2005 재인용)

Berry, W. E.(1992). *The relationship between teachers' perceptions of geography education and their participation in the Alabama and Mississippi Geographic Summer Geography Institutes*. University of Southern Mississippi. (von Hover, S., 2008 재인용)

Borich, G. D.(1996). *Effective Teaching method*. 박승배 외 (역)(2006). 『효과적인 교수법』, 서울: 아카데미 프레스.

Burstein, L., McDonnell, L. M., Van Win kle, J., Ormseth, T., Mirocha, J., & Guitton, G. (1995). *Validating national cur riculum indicators*. Santa Monica, CA: RAND. (Supovitz, J. A. et al., 2000 재인용)

Cohen, D. K., & Hill, H. C.(2001). *Learning policy : When state education reform works*. New Haven and London, Yale University Press.

Cochran, K. L., DeRuiter, J. A., King, R. A.(1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(4), pp.263-373.

Cochran-Smith, M.(2004). The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55(4), pp.295-299.

Cohen, D. K., McLaughlin. M. W., & Talbert, J. E.(Eds.)(1993). *Teaching for understanding: Challenges for policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cole, D. B., & Ormrod, J. E.(1995). Effectiveness of teaching pedagogical content knowledge through summer institutes.

Journal of Geography, 94, pp.427-433.

Dewey, John.(1964). The Relation of Theory to Practice in Education. *John Dewey on Education: Selected Writings, Edited and with and Introduction by R. D. Archambault.* Chicago and London: University of Chicago Press, pp.313-338.

Edelfelt, R. A.(1993). *Career in education.* Boston : Allyn and Bacon.

Elmore, R.(2002). *Bridging the Gap Between Standards and Achievement: The Imperative for Professional Development in Education.* Albert Shanker Institute.

Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K.(2001). What Makes Professional Development Effective? Analysis of a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal,* 38(4), pp.915-945.

Gold, Y.(1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. In J. Sikulz, T. G. Buttery & E. Guyten(Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp.548-593). New York: MacMillan.

Grant, S. G., Peterson, P. L., & Shojgreen-Downer, A.(1996). Learning to Teach Mathematics in the Context of Systemic Reform. *American Educational Research Journal*, 33(2). pp.509-541.

Grossman, P. L.(1990). *The Making of a Teacher : Teacher Knowledge and Teacher Education.* New York: Teachers College Press.

Grossman, P. & Stodolsky, S.(1995). Content as context: The Role of School Subject in Secondary School Teaching. *Educational Researcher*, 24(8), pp.5-11.

Gudmundsdóttir, S.(1988). Knowledge use among experienced teacher: Four case studies of high school teaching. Doctoral dissertation.

Stanford University.(조성민, 2009 재인용)

Guskey, T. R.(2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching : theory and practice*, 8(3), pp.381-391.

Kenreich, T. W. (2000). *Teacher consultants in the Ohio Geographic Alliance: Their beliefs, classroom practices, and professional development activities.* The Ohio State University. (von Hover, S., 2008 재인용)

Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2013). Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge The Role of Structural Differences in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 64(1), pp.90-106.

Korthagen, F. A. J., et al(2001). *Linking Practice And Theory : the pedagogy of realistic teacher education.* 조덕주 외 (역)(2007). 『반성적 교사 교육 : 실제와 이론』, 서울: 학지사.

Lumpe, A.(1995). *Paedagogik als Wahrnehmung von Wirklichket - Lernorganisation als Entwicklung der Selbstorganisation.* Frankfurt a.M. (손승남, 2005 재인용)

Mayer, D. (1999). Measuring instructional practice: Can policy makers trust survey data?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), pp.29-45. (Supovitz, J. A. et al., 2000 재인용)

McLauglin, M. W., & Mitra, D.(2001). Theory-based change and change-based theory : Going deeper, going broader. *Journal of Educational Change,* 2(4), pp.301-323.

Moon-Heum Cho, Gail Rathbun(2013). Implementing teacher-centered online teacher professional development(oTPD) programme in higher education: a case study. *Innovations in Education and Teaching International*, 50(2), pp.144-156.

OECD(1982). *In-service education and training of teachers.* Paris :

OECD.

Osterman, K., & Kottkamp, R.(1993). *Reflective practice for educators. Newbury park*, CA: Corwin Press.

Patterson, N. C., & Luft, J. A.(2004) Creating a continuum: Considering induction programs for secondary social studies teachers. *Theory and Research in Social Education*, 32(2), pp.138-152.

Peter F. Oliva & Kenneth T. Henson(1980). What are the Essential Generic Teaching Competencies?. *Theory into Practice,* 19(2). pp. 117-121.

Porter, A. C., Kirst, M. W., Osthoff, E. J., Smithson, J. L., & Schnei der, S. A. (1993). *Reform up close: An analysis of high school mathematics and science class rooms,* Madison: Wisconsin Center for Educational Research. (Supovitz, J. A. et al., 2000 재인용)

Reagan, T. G., Case, C. W. & Brubacher, J. W.(2000). *Becoming a reflective educator: how to build a culture of inquiry in the schools.* Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.

Rogers, C. R.(1969). *Freedom to learn : a view of what education might become.* Columbus, OH: Merrill.

Ross, E. W.(1994). Teachers as Curriculum Theorizers. In E. Wayne Ross(Ed.), *Reflective practice in social studies*, National Council for the Social Studies, Bulletin No. 88: 35-41.

Schön, D. A.(1983). *The Reflective practitioner; How professionals think in action.* New York: Basic Books.

Schön, D. A.(1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions.* San Francisco: Jossey-Bass.

Shulman, L. S.(1986) Those who understand - Knowledge growth in

teaching. *Educational Researcher*, 15(2), pp.4-14.

Shulman, L. S.(1987). Knowledge and Teaching : Foundation of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-22.

Shulman, L. S, & Sparks, D.(1992). Merging content knowledge and pedagogy : An interview with Lee Shulman. *Journal of Staff Development,* 13(1), pp. 14-16.

Supovitz, J. A., Mayer, D. P., & Kahle, J. B.(2000). Promoting inquiry-based instructional practice: The longitudinal impact of professional development in the context of systemic reform. *Educational Policy,* 14(3). pp.331-356.

Teseniar, M. F.(1998). *The 1997 South Carolina Geographic Alliance Summer Geography Institute: A study of geographic participations, teaching strategies, and teacher professional development*. University of South Carolina.

von Hover, S.(2008). The professional development of social studies teachers. *Handbook of Research in Social Studies Education,* New York: Routledge, pp. 352-372.

Woodbury, S., & Gess-Newsome, J. (2002). Overcoming the paradox of change without difference : A model of change in the arena of fundamental school reform. *Educational Policy*, 16(5), pp.763-782.

Zeichner, K., & Liston, D.(1996). *Reflective teaching : An Introduction*. New York : Routledge.

부록 - 설 문 지

안녕하십니까?

바쁘신 중에 귀중한 시간을 내주셔서 대단히 감사드립니다.

이 설문지는 사회과 교사의 연수 참여와 수업 전문성에 대한 몇 가지 질문들로 구성되어 있습니다. 응답하신 내용은 익명으로 처리될 것이며, 순수한 연구 목적 외에 다른 어떤 용도로도 사용되지 않음을 약속드립니다. 본 설문에는 정답이 있는 것이 아니니 편안한 마음으로 솔직하게 응답해주시길 간곡히 부탁드립니다. 본 설문과 관련하여 의문 사항이 있을 경우 아래의 연락처로 문의해주시기 바랍니다.

설문에 응해주셔서 다시 한 번 진심으로 감사드립니다.

2014년
서울대학교 대학원 사회교육과 일반사회 전공 이 금 란
E-mail : leegeumlan@hanmail.net

Ⅰ. 다음은 사회과 교사의 수업 실행에 대한 질문입니다. 선생님의 평소 수업 활동에 가장 가까운 곳에 체크해주시기 바랍니다.

	문 항	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통 이다.	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	나는 사회과 목표에 대해 충분히 이해하고 있다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 체계적이고 균형감 있는 교과관을 지니고 있다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 사회 교과 내용에 대해 체계적인 지식을 지니고 있다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 사회 교과의 내용을 일상생활과 관련시켜 가르친다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 사회과에서 강조하는 다양한 교수-학습 방법과 활용법을 알고 있다.	①	②	③	④	⑤

	문 항	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통 이다.	대체로 그렇다	매우 그렇다
6	나는 사회과에서 강조하는 다양한 평가 방법과 활용법을 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 학생들의 인지적, 정서적 발달 정도를 충분히 이해하고 있다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 학생들과 민주적으로 상호 작용할 수 있는 유대 관계를 형성하고 있다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 학생들의 선지식이나 오개념을 파악하여 수업에 활용한다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 사회과 내용을 학생들에게 유의미한 학습 경험으로 변환시킨다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 국가수준 교육과정 및 교과서를 수업상황에 맞게 구체적으로 재구성한다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 사회과 수업과 관련된 교수학습 방법들을 수업에 적절한 교수학습방법으로 개발 · 재구성한다.	①	②	③	④	⑤
13	나는 학생들의 학습 정도를 파악하기 위한 적절한 평가 방법을 개발 · 재구성한다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 교과서 및 각종 자료들을 종합하여 의미 있는 수업자료를 개발 · 재구성한다.	①	②	③	④	⑤
15	나는 수업에서 학생들에게 학습 목표를 구체적으로 제시한다.	①	②	③	④	⑤
16	나는 수업 목표를 달성하기 위하여 수업 내용을 효과적으로 구성하여 제시한다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 학생들의 흥미를 유도할 수 있는 적절한 수업 방법을 활용한다.	①	②	③	④	⑤
18	나는 수업 과정에서 평가를 통해 학생들의 학습 정도를 파악한다.	①	②	③	④	⑤
19	나는 수업 과정에서 실행한 평가 결과를 수업에 반영한다.	①	②	③	④	⑤

	문 항	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통 이다.	대체로 그렇다	매우 그렇다
20	나는 수업 활동에 적절한 학습 집단을 조직한다.	①	②	③	④	⑤
21	나는 수업 활동에 적절한 학습 분위기를 조성한다.	①	②	③	④	⑤
22	나는 수업 시간에 교사와 학생, 학생과 학생 간에 서로 존중하는 분위기를 형성한다.	①	②	③	④	⑤
23	나의 수업 시간에는 교사와 학생, 학생과 학생간의 상호작용이 활발하게 이루어진다.	①	②	③	④	⑤
24	나는 수업 실행을 통해서 제시한 수업 목표나 의도를 달성한다.	①	②	③	④	⑤
25	나는 수업이 일관성을 갖도록 조직 · 전개한다.	①	②	③	④	⑤
26	나는 교과서 내용을 단순히 전달하는데 그치는 것이 아니라 교과 목표나 내용, 학생 관심과 흥미, 수업 모형이나 전략에 맞추어 교육적으로 의미있게 변환시킨다.	①	②	③	④	⑤
27	나는 수업에 대한 지속적인 자기반성과 학생 반응을 토대로 수업 개선을 위해 노력한다.	①	②	③	④	⑤
28	나는 동료 교사들과의 협력과 장학을 통해 수업 개선을 위해 노력한다.	①	②	③	④	⑤
29	나는 교과 관련 연수나 다양한 자기연찬 활동을 통해 교과 전문성 함양을 위해 노력한다.	①	②	③	④	⑤

Ⅱ. 다음은 사회과 교사의 연수 참여에 대한 질문입니다. 선생님의 연수 참여 활동에 대해 정확하게 답변해주시기 바랍니다.

1. 다음 활동 중 선생님께서 수행한 적이 있거나 수행하고 있는 활동 영역을 **모두** 표시하여 주시기 바랍니다.
   ① 교사 연수 ② 동료 장학 및 연구수업 ③ 자기 수업 모니터링
   ④ 교내 교과 협의회 ⑤ 학위 취득 ⑥ 수업 컨설팅 ⑦ 멘토링 참여
   ⑧ 교외 교과 연구회 활동 ⑨ 개인별 연구 수행 ⑩ 학회 참석
   ⑪ 기타( )

2. 선생님께서 지금까지 이수하신 연수 시간은 총 몇 시간입니까?
   총 ( ) 시간

3. 이 중에서 선생님께서 이수하신 **사회 교과 관련 연수** 활동에 해당되는 곳에 답변해주세요.

구분		연수 내용	연수 시간 (시간)	활동 형태 (강의 위주 ~ 활동 위주 (토론,실습))				
자격연수		1급 정교사 자격연수		①	②	③	④	⑤
직무 연수	교과 내용 영역	정치 교육 관련 연수		①	②	③	④	⑤
		경제 교육 관련 연수		①	②	③	④	⑤
		법 교육 관련 연수		①	②	③	④	⑤
		사회 문화 교육 관련 연수		①	②	③	④	⑤
	교수 학습 영역	토론수업, NIE, 협동학습, 평가, 교수법 개선 등		①	②	③	④	⑤

4. 다음 활동은 사회과 교사의 수업 전문성 향상에 어느 정도 효과가 있다고 생각합니까?

	활동	전혀 효과가 없다.	대체로 효과가 없다.	보통 이다.	대체로 효과가 있다.	매우 효과가 있다.
1	교사 연수	①	②	③	④	⑤
2	동료 장학 및 연구수업	①	②	③	④	⑤
3	자기 수업 모니터링	①	②	③	④	⑤
4	교내 교과 협의회	①	②	③	④	⑤
5	학위 취득	①	②	③	④	⑤
6	수업 컨설팅	①	②	③	④	⑤
7	멘토링	①	②	③	④	⑤
8	교외 교과 연구회 활동	①	②	③	④	⑤
9	개인별 연구 수행	①	②	③	④	⑤
10	학회 참석	①	②	③	④	⑤
11	기타( )	①	②	③	④	⑤

5. 교사의 수업 전문성 향상을 위해 교사 연수 프로그램에서 개선되어야 할 점은 무엇입니까?(복수 응답 가능)

① 수요자 맞춤형 연수 운영
② 교과 지도 관련 출석 연수의 확대
③ 교과 지도 관련 원격 연수의 확대
④ 원격 연수의 질 관리를 통한 내실화
⑤ 활동 및 참여 중심의 연수 기법 도입
⑥ 우수 강사 확보
⑦ 기타( )

Ⅲ. 다음은 선생님의 배경 요인에 대한 질문입니다. 답변 내용은 익명으로 처리되오니 솔직하게 답해주시기 바랍니다.

1. 성별 : ① 남 ② 여
2. 전공과목(복수 전공시 주전공 과목으로 응답) :

① 일반사회 ② 지리 ③ 역사 ④ 기타( )

3. 최종 학력 : ① 학사 졸 ② 석사과정 이상 ③ 박사 과정 이상

*** 설문에 참여해주셔서 감사합니다!!**

ABSTRACT

The Effects of Professional Development Programs on Social Studies Teachers' Instructional Expertise

Geum Lan Lee
Department of Social Studies Education
The Graduate School
Seoul National University
Major Advisor : Kyung Hwan Mo, Ph. D.

Modern society changes very fast. In the knowledge-based society we need new human resources, therefore we have has several education reforms and a lot of new educational policies. However, the education reforms ever implemented were not successful enough. As we recognized the limits of education reforms that had focused on the reformation of systems and the quantitative expansion, the focus of reforms shifts to fundamental changes in classroom practice. The core of educational activities is the interaction between teachers and students through instruction. Therefore, without fundamental changes in teaching practice, we can not expect the success of education reforms. Actually, several recent studies suggest that teachers are necessarily at the center of reform and improving the

qualification of teachers is the major focus of education reform initiatives.

Due to the increase of the demands for teacher professionalism, the government implements diverse professional development policies. Teachers also make efforts to improve professionalism through professional development(PD) programs, instructional consulting, teachers learning community, graduate courses and so on. Among these, attending PD programs is the most prevailing approach and the government also encourages teachers to participate in those programs. This study notes PD programs as a key factor of the instructional expertise of social studies teachers and examines the effects of them empirically.

First of all, this study identified the teacher professionalism. Despite the arguments about what teacher professionalism is, it is generally accepted that the instructional expertise is the core of teacher professionalism. This study defined instructional expertise of social studies teachers as the ability to design and practice instructions with content knowledge and pedagogy of social studies based on the understanding of students and the ability to improve their instructions through reflective practice.

It is known that PD programs are effective on teachers' instructional practices. But just attending PD programs is not enough to guarantee the effectiveness on teachers' instructional practices and identify the relationship between PD programs and instructional expertise. What teachers learn and how they are taught can make difference to teaching professionalism. Therefore this study focuses on two features of PD programs : (a) the content of PD programs and (b) the pedagogy of PD programs.

In order to examine the effects of PD programs on

instructional expertise, this study set the duration of subject content PD programs and active learning opportunities as independent variables, and the level of instructional expertise as a dependent variable. And the research divides instructional expertise into four dimensions of basic subject knowledge and abilities, instructional designing skills, instructional practice, efforts for professional development as dependent variables of sub-hypotheses. These are the hypotheses of this study.

Hypothesis 1. Social studies teachers who attend more professional development programs focusing on subject content have high level of instructional expertise(basic subject knowledge and abilities, instructional designing skills, instructional practice, and efforts for professional development).

Hypothesis 2. Social studies teachers who have more opportunities for active learning in the professional development programs have high level of instructional expertise(basic subject knowledge and abilities, instructional designing skills, instructional practice, and efforts for professional development).

The sample for this study comprised teachers who teach social studies in the middle schools and high schools in Seoul and Gyeonggi-Do. Data was gathered via questionnaires. 97 questionnaires excluding the cases with unanswered items were analysed through multiple regression.

As a result of analysis, hypothesis 1. has been adopted. Social

studies teachers who attended more PD programs focusing on subject content have high level of instructional expertise. And the duration of subject content PD programs has a significant, positive effect on instructional practice and efforts for professional development. However, it shows no significant effect on basic subject knowledge and abilities. And the relationship between the duration of subject content PD programs and the instructional designing skills has been found to be statistically non-significant.

On the other hand, active learning opportunities have no positive effect on the level of instructional expertise. Therefore hypothesis 2. has been dismissed. Active learning opportunities does not yield significant effect on basic subject knowledge and abilities and instructional practice, either. And the relationship between active learning opportunities and instructional designing skills has been found to be statistically non-significant. But active learning opportunities have a significant, positive effect on efforts for professional development.

This study examined the effects of PD programs on social studies teachers′ instructional expertise and suggests the guidance of effective PD programs to them. For the success of education reforms, policy makers and teacher educators should provide more PD programs which improve teachers′ instructional expertise and their classroom practices.

Key words : teacher professionalism , teachers′ instructional expertise, professional development programs, subject content PD programs, opportunities for active learning

Student Number : 2005-21939