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

교육학석사 학위논문

사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성이 '통합사회' 교육과정 실행에 미치는 영향

- 교사효능감의 매개효과를 중심으로 -

Influences of the Openness of School Climate Perceived by Social Studies Teachers in Implementation of the 2015 Revised Curriculum

- Probing the Mediating Role of Teacher Efficacy -

2020년 2월

서울대학교 대학원

사회교육과 일반사회전공

윤 민 희

사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성이 '통합사회' 교육과정 실행에 미치는 영향

- 교사효능감의 매개효과를 중심으로 -

지도교수 모 경 환

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2019년 10월

서울대학교 대학원
사회교육과 일반사회전공
윤 민 희

윤민희의 석사 학위논문을 인준함
2019년 12월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국 문 초 록

2015 개정 교육과정에서 고등학교 문·이과 공통 과목으로 신설된 ‘통합사회’는 창의 융합형 인재 양성을 위한 ‘다양한 학생 참여형 수업’, ‘학습의 과정을 중시하는 평가’를 지향한다. 그리고 교육부는 교육과정 실행 주체인 교사의 전문성 함양을 위해 ‘통합사회’ 과목이 현장에 도입되기 전인 2016년부터 현재까지 사회과 교사들을 대상으로 ‘통합사회’ 직무 연수를 실시하고 있다. 일반적으로 교육과정 개정 시기에는 개정 취지에 맞는 교육과정 실행을 도모하기 위한 교사 연수가 주로 실시됐다.

그런데 교육과정의 성공적 실행을 위해서는 개별 교사의 전문성 신장도 중요하지만 각 교사가 속한 학교의 학교풍토에 대한 논의가 함께 이루어져야 한다. 일례로 ‘입시’의 영향 아래 형성되고 고착화된 고등학교의 학교풍토는 ‘통합사회’의 교육과정 실행에 부정적인 영향을 미칠 수 있기 때문이다. 교사가 속해 있는 물리적, 심리적 공간인 학교의 개방적인 학교풍토는 직무 연수의 효과를 높이고 성공적인 교육과정 실행을 촉진할 수 있다.

개정된 교육과정이 현장에 도입되는 시기에 교사들은 새로운 여건 변화에 적응하여 최적화(optimization)를 시도하며 교육과정 요구를 선별적으로 수용한다(박윤경, 2003). 그리고 이 과정에서 각 교사가 속한 학교 환경은 가능성이자 한계로 작용한다. 이러한 측면에서 ‘통합사회’라는 새로운 교육과정이 학교 현장에 도입된 초기에 학교풍토가 교육과정 실행에 미치는 영향을 살펴보는 것은 의미가 있다. 굳어져 있는 사회과 교사들의 관행을 흔들고, 개정의 취지에 부합하는 최적화된 행동을 지원하는 새로운 방안을 모색할 수 있기 때문이다.

현재 ‘통합사회’가 학교 현장에 도입된 지 불과 두 해가 채워지지 않았기에 교육과정의 실행보다는 개발 과정과 관련된 연구가 주를 이루고 있다. 더불어 ‘통합사회’의 운영 실태를 조사, 분석한 연구도 연구의 범위와 연구 결과로 도출된 지원 방안이 교사 개인 차원에 머문다는 한계가 있다. 본 연구는 ‘통합사회’ 교육과정 실행에 영향을 미치는 교사 외적 요

인인 학교풍토의 개방성과 교사 내적 요인인 교사효능감의 구조적 관계를 살펴봄으로써 '통합사회' 교육과정 실행에 미치는 영향을 종합적으로 검토해보고자 한다. 이 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성은 교사효능감에 어떠한 영향을 미치는가?

연구문제 2. 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성은 '통합사회' 교육과정 실행에 어떠한 영향을 미치는가?

연구문제 3. 교사효능감은 '통합사회' 교육과정 실행에 어떠한 영향을 미치는가?

연구문제 4. 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성이 '통합사회' 교육과정 실행에 미치는 영향에서 교사효능감이 매개 역할을 하는가?

이 연구에서는 이론적 배경 및 전문가 검토를 토대로 '학교풍토의 개방성', '교사효능감', '통합사회 교육과정 실행' 척도를 제작하였다. '학교풍토의 개방성' 척도는 Kottkamp, Mulhern과 Hoy(1987)의 중등학교의 학교풍토 측정 도구인 OCDQ-RS에 근거하여 학교장의 '지원적 행동'과 '지시적 행동', 교사의 '열성적 행동'과 '간섭적 행동'의 네 가지 하위 요인으로 구성하였다. '교사효능감' 척도는 김아영과 김미진(2004)의 교사효능감 척도를 기준으로 '자기 조절 효능감', '자신감', '과제 난이도 선호'의 세 가지 하위 요인으로 구성하였다. '통합사회 교육과정 실행' 척도는 김혜숙 외(2018)를 바탕으로 '수업 및 평가 계획', '수업 및 평가 실행', '실행 결과 성찰 및 환류'의 세 가지 하위 요인으로 구성하였다. 세 척도는 모두 신뢰도(Cronbach's α)와 구인타당도가 양호한 수준으로 나타났다.

연구 대상은 수도권 지역(서울, 경기, 인천)에서 현재 '통합사회'를 담

당하고 있거나 담당한 적이 있는 사회과 교사 206명이며, 온라인 설문조사를 통해 응답 내용을 수집하였다. 구조방정식 모형(Structural Equation Modeling: SEM)을 통해 '학교풍토의 개방성', '교사효능감', '통합사회 교육과정 실행' 간의 관계를 분석하고 매개효과를 검증하였으며 STATA 15.1 프로그램을 사용하였다. 주요 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성은 교사효능감에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(표준화계수=.354, p<.01).

둘째, 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성은 '통합사회' 교육과정 실행에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(표준화계수=.223, p<.05).

셋째, 교사효능감은 '통합사회' 교육과정 실행에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(표준화계수=.258, p<.01).

넷째, 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성은 교사효능감을 매개로 '통합사회' 교육과정 실행에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(표준화계수=.091, p<.05).

위와 같은 연구 결과는 다음과 같은 시사점을 준다.

첫째, 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성 수준이 높아질수록 교사효능감이 높다는 것은 학교 차원의 변화를 통해 교사효능감을 제고시킬 수 있다는 가능성을 보여준다. 특히 학교장의 행동보다 교사의 행동이 교사효능감과 높은 상관관계를 가지고 있는 것으로 볼 때, 학교 내 교사 간 협력을 도모할 수 있는 물리적인 시간의 확보를 제도적으로 고려할 필요가 있다.

둘째, 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성이 '통합사회' 교육과정 실행에 유의미한 영향을 미치는 것으로 볼 때, 새로운 교육과정이 도입되는 시기에 교사 개인을 대상으로 하는 직무 연수뿐만 아니라 학교풍토의 개방성을 높일 수 있는 행정적 지원이 필요함을 확인할 수 있다. 학교풍토의 개방성의 하위 영역별로 살펴보면 학교장의 행동보다 교사의 행동이 '통합사회' 교육과정 실행과 높은 상관관계를 가지고 있다. 이를 통해 전문적 관료제의 모습을 띠고 있는 학교 조직의 특성상 교과지도에

있어 학교장의 영향력이 크지 않다는 것을 유추할 수 있다. 그러나 학교장이 교사 간 협력을 도모하는 방향으로 리더십을 발휘한다면 간접적으로 교육과정 실행에 긍정적인 영향을 줄 수 있을 것이다.

셋째, 교사효능감이 높은 교사일수록 새로운 교육과정의 실행 수준이 높다는 점에서 교사효능감이 높은 교사일수록 변화에 대처하는 능력이 탁월하다고 유추할 수 있다. 이러한 측면에서 우리나라 교사들의 다른 나라 교사들에 비해 낮은 교사효능감의 원인과 해결 방안에 대한 연구가 시급하다고 할 수 있다. 특히 사회과는 앞으로 확대 시행되는 고교학점제와 더불어 이러한 변화에 대응해야 할 필요성이 상대적으로 높기에 교사효능감의 제고가 필수적이다.

넷째, 학교풍토의 개방성에 대한 긍정적인 인식은 교사효능감을 통해 '통합사회' 교육과정 실행 수준을 높인다. 따라서 단위 학교 차원의 학교풍토의 개방성 수준과 더불어 교사 개인 차원의 교사효능감을 높이기 위한 노력이 필요하다. 그리고 이러한 노력은 보다 장기적인 관점에서 체계적으로 이루어져야 한다. 즉 일시적 특정 교수기능 배양보다는 항상적 잠재 능력 개발이 중요하다. 예를 들어 영국의 TS(Teaching School)와 같은 학교 내 협력적 커뮤니티의 활성화와 학교 간 협력적 커뮤니티의 연계는 학교풍토의 개방성과 교사효능감을 제고시켜 성공적인 교육과정 실행을 도모하는 하나의 방안이 될 수 있을 것이다.

주요어: 통합사회, 학교풍토, 교사효능감, 교육과정 실행, 구조방정식 모형, 매개효과
학 번: 2018-22393

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1

1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1

2. 연구 문제 ····· 4

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 5

1. 학교풍토의 개방성 ····· 5

1) 학교풍토의 개방성의 의미 ····· 5

2) 학교풍토의 개방성의 구성요인 ····· 6

2. 교사효능감 ····· 15

1) 교사효능감의 의미 ····· 15

2) 교사효능감의 구성요인 ····· 17

3. '통합사회' 교육과정 실행 ····· 22

1) '통합사회' ····· 22

2) 교육과정 실행의 의미 ····· 25

3) 교육과정 실행에 영향을 미치는 요인 ····· 28

4) 교육과정 실행의 구성요인 ····· 31

4. 선행 연구 검토 ····· 40

1) 학교풍토의 개방성과 교사효능감 ····· 40

2) 학교풍토의 개방성과 교육과정 실행 ····· 41

3) 교사효능감과 교육과정 실행 ····· 42

Ⅲ. 연구 설계 ····· 44

1. 주요 변인 설정 및 정의 ····· 44

1) 학교풍토의 개방성 ····· 44

2) 교사효능감 ····· 44

3) '통합사회' 교육과정 실행 ····· 45
2. 연구 가설 및 연구 모형 ····· 45
3. 연구 방법 ····· 47
1) 연구 대상 ····· 47
2) 측정 도구 ····· 49
3) 자료 분석 방법 ····· 69

Ⅳ. 연구 결과 ····· 70
1. 기초 통계 ····· 70
1) 측정 변인들의 기술통계 분석 ····· 70
2) 상관분석 ····· 72
2. 구조적 관계 분석 ····· 79

Ⅴ. 결론 ····· 85
1. 요약 ····· 85
2. 논의 및 제언 ····· 88

참 고 문 헌 ····· 93
부 록 ····· 105
Abstract ····· 111

표 목 차

<표 Ⅱ-1> OCDQ-RE의 개방성 지수를 구하는 방법 ····· 9
<표 Ⅱ-2> OCDQ-RS의 개방성 지수를 구하는 방법 ····· 10
<표 Ⅱ-3> 학교풍토의 개방성의 구성요인 ····· 12
<표 Ⅱ-4> 교사효능감이 높은 교사와 낮은 교사의 특징 ····· 15
<표 Ⅱ-5> 교사효능감의 구성요인 ····· 20
<표 Ⅱ-6> '통합사회' 내용 체계 ····· 23
<표 Ⅱ-7> 2019년도 '통합사회' 연수 프로그램(경기도 교육청) ····· 24
<표 Ⅱ-8> 교육과정 실행 수준의 8단계 ····· 27
<표 Ⅱ-9> 교육과정 실행에 영향을 미치는 요인 ····· 29
<표 Ⅱ-10> 교육과정 실행의 구성요인 ····· 36
<표 Ⅲ-1> 최종 연구 대상의 특성 ····· 48
<표 Ⅲ-2> 학교풍토의 개방성 척도의 하위 영역 및 문항 ····· 49
<표 Ⅲ-3> 학교풍토의 개방성 척도의 신뢰도(Cronbach's α) ····· 50
<표 Ⅲ-4> 학교풍토의 개방성 척도의 하위 영역 및 총점 간의 상관 … 51
<표 Ⅲ-5> 학교풍토의 개방성 척도에 대한 확인적 요인분석(CFA) 모형의 적합도 지수 ····· 53
<표 Ⅲ-6> 학교풍토의 개방성 척도에 대한 확인적 요인분석(CFA) 모형의 계수 추정치 ····· 55
<표 Ⅲ-7> 교사효능감 척도의 하위 영역 및 문항 ····· 56
<표 Ⅲ-8> 교사효능감 척도의 신뢰도(Cronbach's α) ····· 57
<표 Ⅲ-9> 교사효능감 척도의 하위 영역 및 총점 간의 상관 ····· 58
<표 Ⅲ-10> 교사효능감 척도에 대한 확인적 요인분석(CFA) 모형의 적합도 지수 ····· 60
<표 Ⅲ-11> 교사효능감 척도에 대한 확인적 요인분석(CFA) 모형의 계수 추정치 ····· 61
<표 Ⅲ-12> '통합사회' 교육과정 실행 척도의 하위 영역 및 문항 ····· 62
<표 Ⅲ-13> '통합사회' 교육과정 실행 척도의 신뢰도(Cronbach's α) … 63

<표 Ⅲ-14> '통합사회' 교육과정 실행 척도의 하위 영역 및 총점 간의 상관 ····· 64
<표 Ⅲ-15> '통합사회' 교육과정 실행 척도에 대한 확인적 요인분석(CFA) 모형의 적합도 지수 ····· 66
<표 Ⅲ-16> '통합사회' 교육과정 실행 척도에 대한 확인적 요인분석(CFA) 모형의 계수 추정치 ····· 68
<표 Ⅳ-1> 측정 변인들의 기술 통계치(N=206) ····· 71
<표 Ⅳ-2> 학교풍토의 개방성과 교사효능감의 상관관계 ····· 73
<표 Ⅳ-3> 학교풍토의 개방성과 '통합사회' 교육과정 실행의 상관관계 ··· 74
<표 Ⅳ-4> 교사효능감과 '통합사회' 교육과정 실행의 상관관계 ····· 76
<표 Ⅳ-5> 측정 변인 간의 상관계수 ····· 78
<표 Ⅳ-6> 연구 모형의 적합도 지수 ····· 80
<표 Ⅳ-7> 연구 모형의 모수 추정치 ····· 81
<표 Ⅳ-8> 매개효과 분석 결과 ····· 83

그 림 목 차

[그림 Ⅱ-1] 학교풍토의 유형화 ····· 10
[그림 Ⅲ-1] 구조 관계 분석을 위한 연구 모형 ····· 46
[그림 Ⅲ-2] 학교풍토의 개방성 척도에 대한 확인적 요인분석(CFA) 모형 ··· 53
[그림 Ⅲ-3] 교사효능감 척도에 대한 확인적 요인분석(CFA) 모형 ····· 59
[그림 Ⅲ-4] '통합사회' 교육과정 실행 척도에 대한 확인적 요인분석(CFA) 모형 ··· 66
[그림 Ⅳ-1] 구조 관계 분석을 위한 구조방정식 모형 ····· 79
[그림 Ⅳ-2] 연구 모형의 분석 결과 ····· 84

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

2015 개정 교육과정에서는 인문·사회·과학기술에 관한 기초 소양 교육 강화를 위해 고등학교 문·이과 공통 과목으로 '통합사회', '통합과학'을 신설하였다(교육부, 2015b). 그 중 '통합사회'는 인간, 사회, 국가, 지구 공동체 및 환경을 개별 학문의 경계를 넘어 통합적인 관점에서 이해하고 이를 기반으로 기초 소양과 미래 사회의 대비에 필요한 역량을 함양하는 과목으로, 단순히 지식 중심의 교육에 머무르는 것이 아니라 다양한 활동을 통해 지식, 기능, 가치·태도, 행동을 통합적으로 학습하는 것을 지향한다(교육부, 2015a). '통합사회'는 창의 융합형 인재 양성을 위해 '다양한 학생 참여형 수업', '학습의 과정을 중시하는 평가'를 강조하는 2015 개정 교육과정의 성격을 잘 드러내는 핵심 과목이라고 할 수 있다(이정우, 2018).

그런데 2018학년도부터 고등학교 현장에 도입된 '통합사회'는 내용적으로나 방법적으로 유례없이 강도 높은 통합을 추구하는 특성을 갖고 있기 때문에 학교 현장에 적용되기 이전부터 누가, 어떻게 가르치고 평가해야 하는가에 대한 논의가 있어 왔다. 박은아와 김명정(2018)은 '통합사회'가 적용되기 이전에 교사들을 대상으로 '통합사회' 교육과정 운영에 대한 인식을 살펴보았는데, 설문조사 결과 전체 응답자의 60.7%가 '과목명만 들어본 정도이다'라고 응답했으며, 63.7%가 '통합사회를 맡을 의향이 없다'고 응답하였다. 또한 이정우와 임은진(2019)은 '통합사회'가 적용된 첫 해에 '통합사회' 담당 교사들이 어떻게 교육과정을 운영하고 있는지 살펴보았는데 대부분의 사회과 교사들은 통합적 수업 설계에 대해 높은 부담을 가지고 있었으며 비전공 영역에 대한 이해가 부족하고 학습 내용 수준의 결정과 평가에 대한 부담도 크다는 사실을 확인했다.

모경환, 강대현, 은지용(2016)은 2015 개정 교육과정의 목적을 실현하기 위해서는 교육과정 실행의 주체인 교사가 새로운 교육과정을 이해하

고 효과적으로 적용할 수 있는 전문성의 함양이 필요하다고 강조했다. 이와 마찬가지로 이지은과 신재한(2012)도 2007 개정 교육과정 시기에 개정 교육과정이 학교 현장에서 내실 있고 효율적으로 운영되기 위해서는 교육과정 실행에 영향을 미치는 요인 중에서도 교육과정을 직접 실행하는 교사가 매우 중요한 요인임을 강조했다. 즉, 교사는 새로운 교육과정의 실행에 있어 핵심적인 역할을 수행한다.

Woodbury와 Gess-Newsome(2002)은 교육실제의 근본적인 변화를 위한 교사 중심의 시스템 개혁(Teacher-Centered Systemic Reform: TCSR) 모델을 제시하였으며, 교사의 사고(교사 지식 및 교사 신념)를 교육 개혁의 가장 중요한 변수로 꼽았다. 특히 국가 교육과정이 존재하고 주기적으로 또는 수시로 교육과정을 개정해 온 우리나라 맥락에서는 개정된 교육과정을 교사들이 현장에서 어떻게 실행하는지 살펴봄으로써 교육 개혁의 성패를 가늠해 볼 수 있다.

이러한 맥락에서 교육부는 '통합사회' 과목이 현장에 도입되기 전인 2016년부터 사회과 교사들을 대상으로 '통합사회' 선도 교원 연수를 진행하였다. '통합사회'를 담당할 교사들의 전문성을 제고시켜 안정적으로 교육과정이 운영되는 것을 목표로 하였으며, 한 해에만 전국의 총 4,800여 명의 사회과 교사들이 연수에 참여하였다. 그리고 이러한 대규모 직무연수는 '통합사회'가 현장에 도입된 이후에도 현재까지 매해 실시되고 있다. 일반적으로 교육과정이 개정되는 시기에는 내용과 방법의 차이는 있지만 개정 취지에 맞는 실행을 도모하기 위한 연수가 이루어져 왔다.

그런데 계획된 교육과정과 실제 가르쳐진 것은 많은 차이가 있으며 그 차이는 초등학교보다 중등학교 교사들에게서 더욱 심하게 나타난다(Kimpston, 1987). 특히 우리나라에서 중학교보다 고등학교에서 그 차이가 크게 나타나는 이유는 대학수학능력시험이라는 고부담시험이 교육과정 실행에 미치는 영향이 크기 때문이다. 더불어 대학수학능력시험과 EBS 교재의 연계율을 70% 이상 유지하는 정책으로 인해 고등학교 수업은 EBS 교재를 기준으로 삼아 반복과 암기 위주로 이루어지고 있다(김해용, 2015).

이혁규(2013)는 ‘경로의존성’이라는 용어를 활용해 하나의 관행처럼 굳어진 한국 교사들의 수업 방식을 설명한다. 교사들 자체가 어릴 때부터 전달 중심의 수업에 길들여져 있고 스스로 수업을 준비할 때도 그런 방식으로 수업을 준비하는 데 상당한 노력을 들이기 때문에 다른 방식으로 바꿀 수 없는 제도의 관성 혹은 매몰 비용이 존재한다는 것이다. 그리고 이러한 수업 방식은 학교에서 일종의 문화적 관습으로 공유되고 있다고 지적한다.

그런데 개정된 교육과정이 학교 현장에 도입되는 시기에는 교사들이 새로운 여건 변화에 적응하여 최적화(optimization)를 시도(박윤경, 2003)하기 때문에 ‘경로의존성’이 흔들릴 가능성이 있다. 교과 교육에 대한 나름의 지향성을 보유한 교사가 주변 환경의 지원과 제약에 적응하는 과정에서 ‘교육과정 요구의 선별적 수용’이 나타나는데 이 과정에서 각 교사가 속한 학교 환경은 가능성이자 한계로 작용한다. 이러한 측면에서 ‘통합사회’라는 새로운 교육과정이 도입된 초기에 학교풍토가 교육과정 실행에 미치는 영향을 살펴보는 것은 의미가 있다. 사회과 교사의 굳어진 관행인 ‘경로의존성’을 흔들고 개정 방향에 부합하는 최적화된 행동을 지원할 수 있는 실질적인 방안을 모색할 수 있기 때문이다.

현재 ‘통합사회’가 학교 현장에 도입된 지 불과 두 해가 채워지지 않았기에 교육과정의 실행보다는 개발 과정과 관련된 연구가 주를 이루고 있다. 구정화(2015)와 옥일남(2016)은 일반사회 영역의 입장에서, 조철기(2016)는 지리 영역의 입장에서, 김남준(2017)은 윤리 영역의 입장에서 ‘통합사회’ 교육과정 개발 과정을 성찰하였다. 또한 김응현(2015)은 개정 과정에서 두드러졌던 사회과 교육의 이상과 현실의 괴리를 연구하였는데 여기서의 현실은 ‘실행’이 아닌 ‘개정 과정’을 의미한다. 오연주(2019)는 ‘통합사회’ 교과서를 분석하였는데 마찬가지로 ‘실행’보다는 ‘내용 개발’에 초점이 맞춰져 있다. 박은아, 김명정(2018)과 이정우, 임은진(2019)은 ‘통합사회’의 학교 현장 적용 전과 적용된 초기의 ‘통합사회’ 교육과정 운영 실태를 살펴보았지만 연구의 범위와 연구 결과로 도출된 지원 방안이 교사 개인 차원에 머문다는 한계가 있다.

교육과정 실행 관련 교사의 역할에 대한 선행 연구(최진영, 2006, 2007; 송경오, 허은정, 2011)는 교사 내, 외적 요인이 교육과정 실행에 있어 모두 중요하나 외적 요인들의 영향은 내적 요인들에 의해 중재될 수 있음을 보여주었다. 이러한 문제의식하에 본 연구는 '통합사회' 교육과정 실행에 영향을 미치는 교사 외적 요인인 학교풍토의 개방성과 교사 내적 요인인 교사효능감의 구조적 관계를 살펴봄으로써 이들이 '통합사회' 교육과정 실행에 미치는 영향을 종합적으로 검토해보고자 한다. 이를 통해 '통합사회' 교육과정이 고등학교 현장에서 성공적으로 정착되기 위한 다차원적인 지원과 노력을 제안할 수 있을 것이다.

2. 연구 문제

이 연구에서는 교사효능감을 매개로 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성이 '통합사회' 교육과정 실행에 미치는 영향을 살펴보기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1. 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성은 교사효능감에 어떠한 영향을 미치는가?

연구문제 2. 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성은 '통합사회' 교육과정 실행에 어떠한 영향을 미치는가?

연구문제 3. 교사효능감은 '통합사회' 교육과정 실행에 어떠한 영향을 미치는가?

연구문제 4. 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성이 '통합사회' 교육과정 실행에 미치는 영향에서 교사효능감이 매개 역할을 하는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 학교풍토의 개방성

1) 학교풍토의 개방성의 의미

인성이 개인에 대한 것이라면 풍토는 조직에 대한 것이라고 할 수 있다. Tagiuri(1968)는 개인의 특징들이 인성을 구성하듯, 생태, 환경, 사회체제 및 문화의 지속적인 특징들이 조직의 풍토를 구성하는 것으로 보았다. 또한 Forehand와 Gilmer(1964)는 조직풍토를 조직특성의 집합으로서 타조직과 구별되며 비교적 지속적이고 구성원들의 행위에 영향을 미치는 특성으로 정의하였다. Litwin과 Stringer(1968)는 조직풍토 정의에 지각(perception)의 개념을 도입하여 조직풍토는 그 환경 속에서 살며 일하는 사람들의 집합적 지각에 기초하고 구성원의 행위에 영향을 미치기 때문에 측정이 가능한 작업환경의 특성이라고 보았다.

학교도 일종의 조직으로서 학교풍토(school climate)에 대한 정의도 다양하다. Anderson(1982)은 학교풍토를 학교 조직 구성원의 특성, 조직의 사회 · 심리적 구조 및 특성, 조직의 물리적 특성들의 상호작용 속에서 형성되며 구성원들에 의해 지각된 것으로 보았다. 장내찬(2002)은 학교 내의 여러 가지 인적, 물적 환경에 대하여 학교 구성원들이 공통적으로 갖고 있는 심리적 상태를 학교풍토로 보았으며, 김아영과 김민정(2002)은 학교풍토는 그 학교의 독특한 분위기를 말하는 것으로 한 학교를 다른 학교와 구별 짓고 구성원들의 행위에 영향을 주는 학교의 내부적 특성으로 정의하였다. 종합하면 학교풍토는 조직 환경의 독특한 물리적, 심리적 요소와 구성원의 지각이라는 요소가 상호 결합된 개념이라고 할 수 있다(김세호, 2010).

일반적으로 어떤 조직이 외부 환경과 활발하게 상호작용할 때, 이 조

직의 '개방성' 수준이 높다고 판단한다(Easton, 1965). 그런데 조직풍토에서 '개방성' 혹은 '개방적'이란 개념은 조직과 외부 환경의 상호작용을 의미하는 것이 아니라 조직 내 구성원들의 협조적이며 생산적인 관계 및 행동 특징의 긍정적인 면을 의미하는 것으로 일반화되어 사용되고 있다(장내찬, 2002). Halpin과 Croft(1963)를 비롯한 학교풍토에 대한 여러 연구들은 학교 조직 내 개인의 욕구충족과 행동, 그들 간의 관계 등을 중심으로 이러한 요인들이 보다 긍정적이고 협력적이면 '개방적' 혹은 '개방성이 높다'고 개념화하여 사용했다(장내찬, 2002, p141에서 재인용).

2) 학교풍토의 개방성의 구성요인

조직문화(organizational culture)와 달리 조직풍토(organizational climate)는 개념의 구성 초기부터 측정 도구 개발이 함께 이루어졌다(Halpin & Croft, 1963). Halpin과 Croft는 개별 학교에 대한 '느낌'의 차이를 측정하기 위한 수단으로 OCDQ(Organizational Climate Description Questionnaire)를 개발하였는데 학교풍토를 학교장과 교사, 교사 상호 간의 사회적 관계에 의해서 형성되는 것으로 보았다. 최초의 학교풍토 측정 도구인 Halpin과 Croft(1963)의 OCDQ는 학교장의 행동을 '원리원칙(aloofness)', '실적 중시(production emphasis)', '솔선수범(thrust)', '인화(consideration)'의 네 가지 차원으로 분류하였다.

'원리 원칙'은 학교장이 원칙에 의해 행동하며, 비공식적인 대면 관계에서 교사를 대하기보다는 정해진 규칙과 방침에 따르는 것을 선호함을 의미한다. '실적 중시'는 교사들을 철저하게 감독하는 학교장의 행동을 말하는데 하향식 의사소통 방식이 주를 이루기 때문에 교사들의 반응으로부터 민감하지 못한 특성을 갖는다. '솔선수범'은 철저한 감독이 아닌 스스로 모범적인 모습을 보임으로써 교사들의 동기를 이끌어내는 학교장의 행동을 뜻한다. '인화'는 교사들을 인간적으로 대하며 도와주려는 것을 의미한다.

한편 교사의 행동은 '방관(disengagement)', '방해(hindrance)', '사기

(esprit)', '친화(intimacy)'의 네 가지 차원으로 나눠진다. '방관'은 교사들이 주어진 직무에 충실하지 않으며 일을 대충 처리하는 경향을 말한다. '방해'는 불필요한 잡무라고 여겨지는 일상적인 일이나 회의 등을 학교장이 자신들에게 부과하고 있다고 지각하는 교사의 느낌을 의미한다. '사기'는 교사들이 자신들의 사회적 욕구가 충족되고 있을 뿐만 아니라 직무수행에 있어서도 성취감을 느끼는 것을 말한다. '친화'는 교사들 상호간에 친밀한 사회적 관계를 유지함으로서 즐거움을 얻는 것을 의미한다. 그런데 '친화'는 성공적인 직무수행과 반드시 관련을 가지지 않는 사회적 욕구 충족만을 뜻한다.

Halpin과 Croft는 71개 초등학교 각각의 초등학교 풍토 프로파일을 만들고, 요인분석을 통하여 개방풍토에서 폐쇄풍토에 이르기까지 연속적으로 배열되는 여섯 개의 기본 학교풍토를 확인하였다. 한편 Hoy와 Miskel(1987)은 학교풍토의 상대적 개방성을 파악하기 위한 방법으로 개방성 지수(openness index)라는 개념을 만들었다. OCDQ를 활용하여 솔선수범 점수와 사기 점수를 합산하고 방관 점수를 감하는 방법으로 각 학교의 개방성 지수를 구할 수 있도록 하였다.

그러나 Carver와 Sergiovanni(1969)는 OCDQ에 대해 규모가 크거나 도시지역이거나 중등학교를 연구하는 데는 적합하지 않다고 보았다. Hayes(1973)는 OCDQ의 많은 문항들은 측정하고자 의도한 것들을 측정하지 못하고 있을 뿐 아니라 몇몇 하위척도들은 타당하지도 않으며 신뢰도도 낮아서 많은 개정이 필요하다고 주장했다. 그리고 이러한 비판들을 수용하여 학교 급별 새롭고 단순화된 OCDQ 개정판이 만들어졌는데 OCDQ-RE(Organizational Climate Description Questionnaire-Revised Elementary)는 초등학교를, OCDQ-RS(Organizational Climate Description Questionnaire-Revised Secondary)는 중등학교를 위한 수정된 조직 풍토 측정 도구이다.

먼저 OCDQ-RE는 Hoy와 Clover(1986)의 초등학교의 학교풍토를 측정하기 위한 수정된 도구로서 학교장과 교사의 행동을 각각 세 가지 차원으로 분류하였다. 먼저 '지원적 행동(supportive behavior)', '지시적 행동

(directive behavior)', '제한적 행동(restrictive behavior)'은 학교장의 행동에 해당한다. '지원적 행동'은 학교장이 교사들에게 높은 관심을 보이는 특성을 갖는다. 교사들의 제안에 수용적이며 칭찬을 자주하고 건설적인 비판을 한다. 지원적인 학교장은 교사들의 전문적인 능력을 존중하고 각각의 교사에 대해 인간적인 관심도 나타낸다. '지시적 행동'은 학교장이 모든 교사와 학교 활동에 대해 사소한 일까지 지속적으로 통제를 하는 것을 의미한다. '제한적 행동'은 학교장이 교사들의 수업에 지장을 줄 정도로 서류 작성, 회의 참석, 일상적인 업무 등을 요구하는 것을 뜻한다.

교사의 행동은 '전문적 행동(collegial behavior)', '친교적 행동(intimate behavior)', '방관적 행동(disengaged behavior)'의 세 가지 차원으로 분류된다(Hoy & Clover, 1986). '전문적 행동'은 교사들 상호 간에 개방적이고 전문적인 상호작용이 일어나는 것을 뜻한다. 교사들은 소속 학교에 대해 자부심을 가지며 동료 교사들과 함께 일하는 것을 즐거워한다. 매사에 열성적이며 수용적일 뿐만 아니라 동료 교사들의 전문성에 대해서도 존중한다. '친교적 행동'은 교사들 상호 간에 사회적 연대 의식이 강하고 응집력이 높은 특성을 갖는다. 서로에 대해 잘 알고 있을 뿐만 아니라 정기적으로 모임을 갖고 서로 도움을 주고받는다. '방관적 행동'은 전문적인 활동에 열의와 관심이 부족함을 의미한다. 교사들은 공동의 목표 의식을 공유하고 있지 않으며 동료교사나 소속 학교에 대해서도 부정적인 견해를 갖고 있다.

OCDQ가 학교장 행동과 교사의 행동을 전체적으로 고려하여 학교의 개방성 지수를 구한다면, OCDQ의 수정판은 학교장 행동의 개방성 지수, 교사 행동의 개방성 지수를 나누어 구할 수도 있다. Hoy, Tarter, & Kottkamp(1991)가 제시한 OCDQ-RE의 개방성 지수를 구하는 방법은 다음 <표 Ⅱ-1>과 같다.

<표 Ⅱ-1> OCDQ-RE의 개방성 지수를 구하는 방법

분류	내용
학교의 개방성 지수	(지원적 행동 점수 + 전문적 행동 점수 + 친교적 행동 점수) - (지시적 행동 점수 + 제한적 행동 점수 + 방관적 행동 점수)
학교장 행동의 개방성 지수	지원적 행동 점수 - 지시적 행동 점수 - 제한적 행동 점수
교사 행동의 개방성 지수	전문적 행동 점수 + 친교적 행동 점수 - 방관적 행동 점수

Kottkamp 외(1987)의 OCDQ-RS는 중등학교를 대상으로 한 수정된 도구로서 학교장의 행동을 두 가지, 교사의 행동을 세 가지 차원으로 분류하였다. 먼저 학교장의 행동은 '지원적 행동(supportive behavior)', '지시적 행동(directive behavior)'으로 나눌 수 있다. '지원적 행동'은 학교장이 건설적인 비판을 하며 솔선수범하는 특성을 갖는다. 교사들의 개인적, 전문적인 복지 증진에 대해서도 관심을 갖고 있으며 교사들의 사회적 욕구 충족과 과업 성취를 동시에 추구한다. '지시적 행동'은 모든 교사와 학교 활동에 대해 철저하게 감독하고 지속적으로 통제하며, 수직적인 관계를 강조하는 것을 의미한다.

교사의 행동은 '열성적 행동(engaged behavior)', '간섭적 행동(frustrated behavior)', '친교적 행동(intimate behavior)'으로 나눌 수 있다. '열성적 행동'은 교사들이 소속 학교에 대해 긍지를 느끼고 동료교사와도 협력적인 관계를 갖고 있음을 의미한다. 더불어 학생들의 성장, 발달에도 관심을 갖고 그들을 신뢰하는 특징을 갖는다. '간섭적 행동'은 행정가나 동료교사들이 수업과 관련된 기본적인 과업을 방해하거나 간섭하는 것을 말한다. 일상적인 일, 행정 사무 처리, 수업 외의 업무가 지나치게 많으며 교사들 간에 다투거나 화내는 모습이 나타난다. '친교적 행동'은 교사들 간의 사회적 관계가 견고함을 뜻한다. 서로에 대해 잘 알고 있으며 정기적인 모임을 갖기도 한다.

Hoy 외(1991)가 제시한 OCDQ-RS의 개방성 지수를 구하는 방법은 다음 <표Ⅱ-2>와 같다.

<표 Ⅱ-2> OCDQ-RS의 개방성 지수를 구하는 방법

분류	내용
학교의 개방성 지수	(지원적 행동 점수 + 열성적 행동 점수) - (지시적 행동 점수 + 간섭적 행동 점수)
학교장 행동의 개방성 지수	지원적 행동 점수 - 지시적 행동 점수
교사 행동의 개방성 지수	열성적 행동 점수 - 간섭적 행동 점수

OCDQ-RE와 OCDQ-RS는 학교장과 교사의 상호작용과 교사 간 상호작용의 두 요인으로 구성되어 있으며, 각각의 개방성 정도를 측정할 수 있다. 두 개방성 요인은 서로 독립적이기 때문에 교사 간의 개방적인 상호작용과 학교장과 교사의 폐쇄적인 상호작용이 가능하며 반대의 경우도 마찬가지로 있을 수 있다. 따라서 다음 [그림 Ⅱ-1]과 같은 네 가지의 학교풍토 유형이 도출된다(Hoy & Miskel, 1996, 김형관 외(역), 2003, p. 277).

		학교장의 행동	
		개방	폐쇄
교사의 행동	개방	개방풍토	몰입풍토
	폐쇄	일탈풍토	폐쇄풍토

[그림 Ⅱ-1] 학교풍토의 유형화

노종희(1990)는 한국판 초등학교 조직 풍토 질문지인 OCDQ-KOR을 개발하였는데 학교장과 교사의 행동을 각각 세 가지 차원으로 나누었다. 학교장의 행동은 노종희(1988)에서 우리나라 학교 행정가들을 대상으로

개념화한 세 가지 유형의 지도성 행동인 '관료지향성', '목표지향성', '인간지향성' 개념을 사용하였다. '관료지향적 행동'은 겉치레 행정, 실적 중시, 독단, 권위주의, 몰인간성, 일방적 의사결정을 강조하는 특징을 갖는다. '목표지향적 행동'은 솔선수범, 치밀한 계획과 철저한 실행, 과정 점검 및 성과의 확인, 교육혁신 및 경영 개선을 위한 새로운 방법의 시도, 개인보다는 조직의 목표와 원칙을 강조한다. '인간지향적 행동'은 교사와의 관계에서 친밀, 온정, 관심, 인정, 칭찬, 이해, 협조 등을 나타내며 교사들 간의 친목 증진을 유도하는 것을 의미한다. 교사들이 직면하고 있는 공적이거나 사적인 어려움과 고통을 같이 나누고자 하는 특성을 갖는다.

한편 교사의 행동은 선행 연구들(Halphin & Croft, 1963; Hoy & Clover, 1986; Kottkamp et al., 1987)을 바탕으로 '헌신적 행동', '친교적 행동', '방관적 행동'으로 나누었다. '헌신적 행동'은 교사들 간에 전문적인 대화와 토의가 개방적으로 이루어지며 새로운 교수학습방법, 교육 이론, 교육계 동향 등에 관하여 높은 관심을 갖는 것과 관련된다. 소속 학교에 대해 긍지를 가지며 동료들과 함께 일하는 것을 즐겨하고 동료 교사의 전문성을 존중한다. '친교적 행동'은 교사들 간에 돈독한 관계와 강한 연대 의식을 갖는 것을 의미한다. 교사들은 서로에 대해 잘 알고 있으며 정기적으로 모임을 갖기도 한다. '방관적 행동'은 전문적인 활동에 대해 열의나 관심이 부족함을 뜻한다. 직무에 충실하지 않으며 공동의 목표의식이 부재한 채 서로 다투거나 대립하기도 한다. 노종희(1990)는 OCDQ-KOR의 친교적 행동 점수, 헌신적 행동 점수, 목표지향적 행동 점수를 합산하고 방관적 행동 점수를 빼는 방법으로 학교의 개방성 지수를 산출하였다.

위에서 언급한 네 가지 측정도구는 모두 학교장 행동과 교사의 행동으로 분류하여 학교풍토의 개방성을 측정하였다. 학교풍토에 대한 선행 연구들(Bossert, Dwyerm, Rowan, & Lee, 1982; Tarter, Bliss, & Hoy, 1989; Tarter, Sabo, & Hoy, 1995)도 학교장의 개방적이고 지지적 리더십과 교사들의 협력관계를 민주적이고 개방적인 학교풍토를 구성하는 주

요 요인으로 보았다. 학교장의 리더십과 교사들 간의 협력은 학교조직의 대표적인 환경 변인으로 교사 변인에 영향을 미치는 중요한 요인이라고 할 수 있다(이숙정, 2008). 지금까지 살펴본 학교풍토의 개방성의 측정도구와 구성요인을 정리하면 다음 <표 Ⅱ-3>과 같다.

<표 Ⅱ-3> 학교풍토의 개방성의 구성요인

측정도구	구성요인		내용
OCDQ (Halphin & Croft, 1963)	학교장	원리원칙	학교장이 원칙에 의해 행동하며 비공식적인 대면 관계에서 교사를 대하기보다는 정해진 규칙과 방침에 따르는 것을 선호한다.
		실적 중시	학교장이 교사들을 철저하게 감독하며 하향식 의사소통 방식이 주를 이루기 때문에 교사들의 반응으로부터 민감하지 못하다.
		솔선수범	학교장이 철저한 감독이 아닌 스스로 모범적인 모습을 보임으로써 교사들의 동기를 이끌어낸다.
		인화	학교장이 교사들을 인간적으로 대하며 도와주려고 한다.
	교사	방관	교사들이 주어진 직무에 충실하지 않으며 일을 대충 처리한다.
		방해	불필요한 잡무라고 여겨지는 일상적인 일이나 회의 등을 학교장이 교사들에게 부과하고 있다고 느낀다.
		사기	교사들이 사회적 욕구가 충족되고 있을 뿐 아니라 직무수행에 있어서도 성취감을 느낀다.
		친화	교사들 상호 간에 친밀한 사회적 관계를 유지함으로서 즐거움을 얻는다.
OCDQ -RE (Hoy &	학교장	지원적 행동	학교장이 교사들에게 높은 관심을 보인다. 교사들의 제안에 수용적이며 칭찬을 자주하고 건설적인 비판을 한다. 교사들의 전문적인 능력을 존중하고 각각의 교

Clover, 1986)			사에 대해 인간적인 관심도 나타낸다.
		지시적 행동	학교장이 모든 교사와 학교 활동에 대해 사소한 일까지 지속적으로 통제한다.
		제한적 행동	학교장이 교사들의 수업에 지장을 줄 정도로 서류 작성, 회의 참석, 일상적인 업무 등을 요구한다.
	교사	전문적 행동	교사들 상호 간에 개방적이고 전문적인 상호작용이 일어난다. 소속 학교에 대해 자부심을 가지며 동료 교사들과 함께 일하는 것을 즐거워한다. 매사에 열성적이며 수용적일 뿐만 아니라 동료 교사들의 전문성에 대해서도 존중한다.
		친교적 행동	교사들 상호 간에 사회적 연대 의식이 강하고 응집력이 높다. 서로에 대해 잘 알고 있을 뿐만 아니라 정기적으로 모임을 갖고 서로 도움을 주고받는다.
		방관적 행동	전문적인 활동에 열의와 관심이 부족하다. 교사들은 공동의 목표 의식을 공유하고 있지 않으며 동료교사나 소속 학교에 대해서도 부정적인 견해를 갖고 있다.
OCDQ -RS (Kottkamp et al., 1987)	학교장	지원적 행동	학교장이 건설적인 비판을 하며 솔선수범하는 특성을 갖는다. 교사들의 개인적, 전문적인 복지 증진에 대해서도 관심을 갖고 있으며 교사들의 사회적 욕구 충족과 과업 성취를 동시에 추구한다.
		지시적 행동	철저한 감독과 수직적인 관계를 강조하며 모든 교사와 학교 활동에 대해 철저하게 감독하고 지속적으로 통제한다.
	교사	열성적 행동	교사들이 소속 학교에 대해 긍지를 느끼고 동료교사와도 협력적인 관계를 갖고 있다. 학생들의 성장, 발달에도 관심을 갖고 그들을 신뢰한다.
		간섭적	행정가나 동료교사들이 수업과 관련된

		행동	기본적인 과업을 방해하거나 간섭한다. 일상적인 일, 행정 사무 처리, 수업 외의 업무가 지나치게 많으며 교사들 간에 다투거나 화내는 모습이 나타난다.
		친교적 행동	교사들 간의 사회적 관계가 견고하다. 서로에 대해 잘 알고 있으며 정기적인 모임을 갖기도 한다.
OCDQ -KOR (노종희, 1990)	학교장	관료지향적 행동	겉치레 행정, 실적 중시, 독단, 권위주의, 몰인간성, 일방적 의사결정을 강조한다.
		목표지향적 행동	솔선수범, 치밀한 계획과 철저한 실행, 과정 점검 및 성과의 확인, 교육혁신 및 경영 개선을 위한 새로운 방법의 시도, 개인보다는 조직의 목표와 원칙을 강조한다.
		인간지향적 행동	교사와의 관계에서 친밀, 온정, 관심, 인정, 칭찬, 이해, 협조 등을 나타내며 교사들 간의 친목 증진을 유도한다. 교사들이 직면하고 있는 공적이거나 사적인 어려움과 고통을 같이 나누고자 한다.
	교사	친교적 행동	교사들 간에 돈독한 관계와 강한 연대의식을 갖는다. 교사들은 서로에 대해 잘 알고 있으며 정기적으로 모임을 갖기도 한다.
		헌신적 행동	교사들 간에 전문적인 대화와 토의가 개방적으로 이루어지며 새로운 교수학습방법, 교육 이론, 교육계 동향 등에 관하여 높은 관심을 갖는다. 소속 학교에 대해 긍지를 가지며 동료들과 함께 일하는 것을 즐겨하고 동료 교사의 전문성을 존중한다.
		방관적 행동	전문적인 활동에 대해 열의나 관심이 부족하다. 직무에 충실하지 않으며 공동의 목표의식이 부재한 채 서로 다투거나 대립하기도 한다.

2. 교사효능감

1) 교사효능감의 의미

Bandura(1977)는 교사효능감을 학생들의 성취 및 행동 수정에 있어서 교사의 영향력에 대한 교사 자신의 지각이라고 정의하였다. 이와 유사하게 Ashton과 Webb(1986)은 교사효능감을 문제가 있는 학생들까지도 학습할 수 있도록 도와줄 수 있다는 교사의 신념이라고 정의했으며, Guskey와 Passaro(1994)는 동기화되지 않은 학생들에게까지도 효과적인 영향을 줄 수 있는가에 대한 교사의 신념이나 확신이라고 정의하였다. 즉, 교사효능감이란 학생의 학습을 교사가 어느 정도 도울 수 있는가에 대한 지각 정도로서 교사라는 집단으로서 혹은 교사 개인으로서 학생의 학습 성장에 영향을 미칠 수 있는 능력에 대한 믿음이라고 할 수 있다(박현정, 강주연, 이수진, 2006).

다음 <표 Ⅱ-4>는 교사효능감에 대한 개념 정의를 더욱 명확하게 하기 위해 기존 연구에서 나타난 교사효능감이 높은 교사와 낮은 교사의 특징을 정리한 것이다(박현정 외, 2006, p39에서 재인용).

<표 Ⅱ-4> 교사효능감이 높은 교사와 낮은 교사의 특징

연구	교사효능감이 높은 교사	교사효능감이 낮은 교사
Gibson & Dembo (1984)	어려운 학생들을 효과적인 교수를 통해 사회의 부정적 영향을 극복하고 가족의 지지를 얻을 수 있도록 적절한 기술과 각별한 노력으로 가르칠 수 있다는 신념을 가진다.	학업활동에 시간을 적게 보내고 학생이 실패를 하게 되면 더 비판적이 되며 결과가 빠르게 나타나지 않으면 쉽게 포기해 버린다.
Ashton & Webb	-학생들에게 칭찬을 자주한다. -수용적인 태도를 보인다. -긍정적인 피드백을 제공한다.	

(1986)	-긴장을 유발하는 행동을 피한다. -통제를 함에 있어 처벌에 의존하거나 학생들을 곤경에 빠지게 하는 행동을 피한다. -온정적인 교실 분위기를 조성한다. -처벌이나 비난의 언행을 삼가며 학생들의 요구와 정서를 수용하는 경향을 보인다.	
Allinder (1994)	-학생을 가르치는 데 있어 계획적이고 조직적인 방법을 사용한다. -열정적으로 학생들을 가르친다.	
Tschannen-Moran et al. (1998)	-문제가 있는 학생들을 더 오랫동안 가르칠 수 있다. -학생들이 실수를 저질러도 덜 비판적으로 대한다. -학생들을 가르치는 것에 가장 많이 몰입한다.	
Bandura (1993)	-어려움에 직면한 학생들이 학업에 성공할 수 있도록 안내하고 격려하는 학업활동에 학급 시간을 더 할애한다. -학업적 스트레스 요인에 대한 문제를 직접 해결하려고 노력한다.	-지지받지 못하거나 부정적인 환경에 있는 학생들의 지적 발달에 교사가 영향을 줄 수 있는 것은 거의 없다고 믿는다. -학생의 동기에 대해 비판적인 견해를 가지고 있는 관리지향성을 보이며 학생들을 학습시키기 위해 외부적인 자극과 부정적인 규제에 의존하고 엄한 규칙을 통해서 학습 행동을 통제한다.

2) 교사효능감의 구성요인

Gibson과 Dembo(1984)는 교사효능감을 일반적 교수효능감(general teaching efficacy)과 개인적 교수효능감(personal teaching efficacy)으로 구분하였다. 이들은 Bandura가 주장한 효능기대와 결과기대의 두 가지 측면을 통합하여 척도를 개발하였으며, 이 척도는 30개 문항으로 구성되었다. 일반적 교수효능감이란 교사가 환경을 통제할 수 있다고 믿는 정도를 의미하며(Gibson & Dembo, 1984), 교사의 가르치는 행위가 학생의 학습과 행동에 영향을 미칠 수 있을 것에 대한, 즉 교수에 대한 교사의 기대라고 할 수 있다(Ashton & Webb, 1986). 따라서 일반적 교수효능감은 교수와 학습 결과 간의 일반적인 관련성에 대한 교사의 신념 체계를 반영하고 있다(박현정 외, 2006). 이에 비하여 개인적 교수효능감은 긍정적인 학생들의 변화를 일으킬 수 있는 자신의 능력에 대한 교사 개인의 평가라고 할 수 있으며(Gibson & Dembo, 1984), 자신이 교사로서 학생들에게 얼마나 영향을 미칠 수 있을 것인가에 대한 지각, 그리고 자신의 교수 행위가 학생들의 학습에 영향을 미칠 수 있다는 교사의 기대를 나타낸다(Ashton & Webb, 1986).

Tschannen-Moran과 Hoy(2001)는 학생 참여 효능감, 교수 전략 효능감, 학급 운영 효능감의 세 가지 하위 요인으로 구성된 교사효능감 척도(Ohio State Teacher Efficacy Scale: OSTES)를 개발하였다. 학생 참여 효능감은 학생들이 수업에 참여할 수 있도록 교사가 그들의 동기와 흥미를 잘 이끌어 낼 수 있는지와 관련되며, 교수 전략 효능감은 교사가 학생들과 수업을 하는 동안 적절한 전략을 잘 사용할 수 있는지에 대한 것이다. 학급 운영 효능감은 원활한 수업을 위해 문제 학생 지도나 수업 분위기 조성을 얼마나 잘 할 수 있는지를 의미한다. 척도의 문항 수에 따라 12문항과 24문항의 두 가지 유형의 척도가 존재한다.

교사효능감에 대한 측정은 Bandura의 제안에 따라 과목 특수적 접근도 시도되었다. Riggs와 Enochs(1990)는 과학 교수에서 교사효능감을 연구하기 위해 개인적 과학 교사 효능감과 과학 교수 결과 기대감을 평가

할 수 있는 도구를 개발하였고 두 변인의 타당성을 검증하였다. 이들은 이전까지 개발된 교사효능감 척도들이 교과의 다양한 특성을 고려하지 않고 있다는 점을 지적하고 Gibson과 Dembo(1984)의 교사효능감 척도에 상황 특수적 측면을 반영하였다.

Skaalvik과 Skaalvik(2007)은 교사의 핵심 업무를 분석하여 6개의 하위 요인으로 구성된 교사효능감 척도(Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale: NTSES)를 개발하였다. 교사효능감의 하위 요인은 수업(instruction), 학습자의 요구를 반영한 개별화 교육(adapting education to individual student's needs), 학습동기유발(motivating students), 규칙지도(keeping discipline), 교사 간 · 교사와 학부모 간의 협력(cooperating with colleagues and parents), 변화와 도전에의 대응(coping with changes and challenges)으로 분류하였다. 수업 효능감은 수업 내용과 과제에 대한 설명, 학생의 질문에 대한 효과적인 대답을 얼마나 잘 할 수 있을지에 대한 교사의 기대를 측정한다. 학습자의 요구를 반영한 개별화 교육 효능감은 다양한 학습자의 능력과 요구에 맞춰 교사가 개별화된 교육을 제공할 수 있는지와 관련된다. 학습동기유발 효능감은 학습자들의 적극적인 수업 참여를 유도할 수 있는지에 대한 것이며, 규칙지도 효능감은 교사가 학생들이 교실의 규칙에 따르도록 지도할 수 있는지를 의미한다. 교사 간 · 교사와 학부모 간의 협력 효능감은 교사가 교육활동에서 다른 교육 주체들과 얼마나 잘 협력할 수 있을지에 대한 기대를 의미하고 변화와 도전에의 대처 효능감은 급변하는 교육 환경에 교사가 어떻게 적응하는지와 관련된다.

김아영과 김미진은 이현정(1998)의 교사효능감 척도의 문항들을 근거로 하여 자신감, 자기 조절 효능감, 과제 난이도 선호의 세 가지 요인으로 구성된 교사효능감 척도를 개발하였다(김아영, 김미진, 2004, p44에서 재인용). 그리고 이러한 세 가지 요인을 교과지도, 생활지도, 특별활동지도, 행정업무, 대인관계의 5가지 직무분류에 따른 내용으로 구성하여 총 36개 문항을 개발하였다. 자신감이란 학교생활에서 바람직하다고 기대되는 필요한 행동을 취할 수 있는 교사 개인의 판단이며, 자기 조절 효능

감은 교사 자신이 학교에서 행하는 활동들을 관찰하고 자기를 판단하며 스스로 반응하는 것과 같은 자기 조절 기제를 긍정적으로 활용할 수 있는가에 대한 효능기대라고 할 수 있다. 그리고 목표와 관련된 과제 난이도에 대한 선호 정도를 나타내는 것이 과제 난이도 선호이다. 과제 난이도 선호는 자신이 통제하고 다룰 수 있다고 생각하는 도전적인 과제를 선택하는 과정을 통해 표출된다.

박현정 외(2006)는 교사효능감을 학생의 학습을 교사가 어느 정도 도울 수 있는가에 대한 지각 정도로서 교사라는 집단으로서 혹은 교사 개인으로서 학생의 학습 성장에 영향을 미칠 수 있는 능력에 대한 믿음으로 정의하였다. 그리고 이러한 정의를 토대로 교사효능감을 일반적 교사효능감과 개인적 교사효능감으로 구분하였다. 일반적 교사효능감은 교사의 교수 행위가 학생의 학습과 행동에 영향을 미칠 수 있다는 교사의 기대 혹은 가정환경과 같은 외적 요인들이 주어진 상황에서 교사가 학생들의 성취결과에 얼마나 영향을 미칠 수 있는가에 대한 교사의 판단을 의미한다. 또한 개인적 교사효능감은 긍정적인 학생의 변화를 일으킬 수 있는 자신의 능력에 대한 개인적 평가로 특정 맥락에서 특정 과제를 성공적으로 수행하기 위해 요구되는 행동을 실행하고 조직하는 자신의 능력에 대한 개인적 평가를 뜻한다. 또한 개인적 교사효능감이 상황 특수적 요인이라는 것을 고려하여 개인적 교사효능감을 교과지도, 생활지도, 행정업무, 대인관계의 직무 분류를 토대로 개발하였다.

지금까지 살펴본 교사효능감 측정도구와 구성요인을 정리하면 다음 <표 Ⅱ-5>와 같다.

<표 Ⅱ-5> 교사효능감의 구성요인

연구	구성요인	내용
Gibson & Dembo (1984)	일반적 교수효능감 (GTE)	교사가 환경을 통제할 수 있다고 믿는 정도
	개인적 교수효능감 (PTE)	긍정적인 학생들의 변화를 일으킬 수 있는 자신의 능력에 대한 교사 개인의 평가
Tschannen-Moran & Hoy (2001)	학생참여 효능감	특정한 교수 상황에서 필요한 자원이나 제약이 무엇인지 분석하고, 그를 바탕으로 다양한 교수 전략을 사용하는 것
	교수전략 효능감	원활한 수업 진행을 위한 학생 지도나 수업 분위기를 조성하는 것
	학급운영 효능감	학생들이 수업에 흥미와 동기를 갖도록 하는 것
Riggs & Enochs (1990)	개인적 과학 교사효능감	과학을 잘 가르칠 수 있는 교사 자신의 능력에 대한 판단
	과학 교수 결과 기대감	교사가 과학을 효과적으로 잘 가르친다면 학생들의 과학학업성취도에 영향을 줄 것이라는 기대감
Skaalvik & Skaalvik (2007)	수업 효능감	수업 내용과 과제에 대한 설명, 학생의 질문에 대한 효과적인 대답을 얼마나 잘 할 수 있을지에 대한 기대
	학습자의 요구를 반영한 개별화 교육 효능감	다양한 학습자의 능력과 요구에 맞춰 개별화된 교육을 제공할 수 있는지에 대한 기대
	학습동기유발 효능감	학습자들의 수업 참여를 이끌어 낼 자신이 있는지에 대한 기대

	규칙지도 효능감	학생들이 교실의 규칙에 따르도록 지도할 수 있는지에 대한 기대
	교사 간 · 교사와 학부모 간의 협력 효능감	학생과 관련된 사항을 다른 교사나 학부모와 잘 협력할 수 있는지에 대한 기대
	변화와 도전에의 대응 효능감	변화하는 학교 환경에서 교사가 적응할 수 있는지에 대한 기대
김아영, 김미진 (2004)	자신감	교사 개인의 능력에 대한 확신 혹은 신념의 정도
	자기 조절 효능감	교사 자신이 학교에서 행하는 활동들을 관찰하고 자기를 판단하며 스스로 반응하는 것과 같은 자기 조절 기제를 긍정적으로 활용할 수 있는가에 대한 효능기대
	과제 난이도 선호	교사 자신이 통제하고 다룰 수 있다고 생각하는 도전적인 과제를 선택하고 행동하는 정도
박현정 외 (2006)	일반적 교사효능감	가정환경과 같은 외적 요인들이 주어진 상황에서 교사가 학생들의 성취결과에 얼마나 영향을 미칠 수 있는가에 대한 교사의 판단
	개인적 교사효능감	교과지도, 생활지도, 행정업무, 대인관계에 있어서 특정 과제를 성공적으로 수행하기 위해 요구되는 행동을 실행하고 조직하는 자신의 능력에 대한 개인적 평가

3. ‘통합사회’ 교육과정 실행

1) ‘통합사회’

‘통합사회’는 2015 개정 교육과정이 현장에 도입된 2018학년도부터 고등학교 과정의 필수 과목이 되었다. 그런데 내용적으로나 방법적으로 유례없이 강도 높은 통합을 추구하는 과목의 특성으로 인해 사회과 교사들은 ‘통합사회’가 도입되기 이전부터 누가, 어떻게 가르칠 것인가에 대해 부담을 느낄 수밖에 없었다. 교육부는 이러한 현장 교사들의 두려움과 어려움을 해결하고 ‘통합사회’가 고등학교 현장에 안착할 수 있도록 2016년부터 대규모 교원연수를 실시하였다.

(1) ‘통합사회’ 과목의 성격과 내용체계

‘통합사회’는 인간, 사회, 국가, 지구 공동체 및 환경을 개별 학문의 경계를 넘어 통합적인 관점에서 이해하고, 이를 기반으로 기초 소양과 미래 사회의 대비에 필요한 역량을 함양하는 과목이다. ‘통합사회’는 단순히 지식 중심의 교육에 머무르는 것이 아니라 다양한 활동을 통해 지식, 기능, 가치·태도, 행동을 통합적으로 학습하는 것을 지향한다.

내용면에서는 중학교 사회(역사 포함)/도덕 교과(군) 및 고등학교 선택 과목과 긴밀한 연계를 갖도록 구성하였다. 시간적, 공간적, 사회적, 윤리적 관점이 조화와 균형을 이루고 있으며 ‘삶의 이해와 환경’, ‘인간과 공동체’, ‘사회 변화와 공존’의 세 영역 내에서 행복, 자연환경, 생활공간, 인권, 시장, 정의, 문화, 세계화, 지속가능한 삶과 같은 핵심 개념을 다룬다.

방법 면에서는 학생들에게 다양한 흥미와 호기심을 유발할 수 있는 내용을 제시하여 관찰, 조사, 분석, 해석, 탐구와 성찰, 토의와 토론, 논술, 프로젝트 학습, 현장 체험 학습 등 경험 및 참여 중심의 활동이 이루어지는 것을 추구한다. 또한 학습량을 적정화하고 효과적인 교수·학습과

평가 방법이 이루어지는 것을 목표로 한다(교육부, 2015a).

다음 <표 Ⅱ-6>는 사회과 교육과정 문서상의 '통합사회' 내용 체계이다(교육부, 2015a, pp. 120-121).

<표 Ⅱ-6> '통합사회' 내용 체계

영역	핵심 개념	일반화된 지식	내용 요소	기능
삶의 이해와 환경	행복	질 높은 정주 환경의 조성, 경제적 안정, 민주주의의 발전 그리고 도덕적 실천 등을 통해 인간 삶의 목적으로서 행복을 실현한다.	· 통합적 관점 · 행복의 조건	파악하기 설명하기 조사하기 비교하기 분석하기 제안하기 적용하기 추론하기 분류하기 예측하기 탐구하기 평가하기 비판하기 종합하기 판단하기 성찰하기 표현하기
	자연 환경	자연환경은 인간의 삶의 방식과 자연에 대한 인간의 대응방식에 영향을 미친다.	· 자연환경과 인간생활 · 자연관 · 환경 문제	
	생활 공간	생활공간 및 생활양식의 변화로 나타난 문제에 대한 적절한 대응이 필요하다.	· 도시화 · 산업화 · 정보화	
인간과 공동체	인권	근대 시민 혁명 이후 확립된 인권이 사회제도적 장치와 의식적 노력으로 확장되고 있다.	· 시민혁명 · 인권보장 · 인권문제	
	시장	시장경제 운영 과정에서 나타난 문제 해결을 위해서는 다양한 주체들이 윤리 의식을 가져야 하며, 경제 문제에 대해 합리적인 선택을 해야 한다.	· 합리적 선택 · 국제 분업 · 금융 설계	
	정의	정의의 실현과 불평등 현상 완화를 위해서는 다양한 제도와 실천 방안이 요구된다.	· 정의의 의미 · 정의관 · 사회 및 공간 불평등	
사회 변화와 공존	문화	문화의 형성과 교류를 통해 나타나는 다양한 문화권과 다문화 사회를 이해하기 위해서는 바람직한 문화 인식 태도가 필요하다.	· 문화권 · 문화 변동 · 다문화 사회	
	세계화	세계화로 인한 문제와 국제 분쟁을 해결하기 위해서는 국제 사회의 협력과 세계시민 의식이 필요하다.	· 세계화 · 국제사회 행위 주체 · 평화	
	지속 가능한 삶	미래 지구촌이 당면할 문제를 예상하고 이의 해결을 통해 지속가능한 발전을 추구한다.	· 인구 문제 · 지속가능한 발전 · 미래 삶의 방향	

(2) ‘통합사회’ 직무 연수 프로그램

2015 개정 교육과정으로 ‘통합사회’ 과목이 신설됨에 따라 ‘통합사회’가 학교 현장에 적용되기 이전인 2016년부터 2017년에 걸쳐 통합사회 ‘선도교원’ 연수가 실시되었다. 교육부는 연수의 목적을 ‘통합사회’ 과목의 개설 취지 및 교육과정의 이해, 전공이 다른 교사들의 협업 마인드 함양, ‘통합사회’ 담당 교사의 교수·학습 전문성 및 수업 역량 제고 등으로 설정하였다(교육부, 2017). 그리고 이러한 ‘통합사회’ 직무 연수는 ‘통합사회’가 학교 현장에 적용된 2018학년도부터 현재까지도 매해 운영되고 있다. 일례로 경기도 교육청은 2019년에 원격 연수(15시간)와 집합연수(1박 2일, 15시간)를 혼합한 ‘통합사회’ 직무 연수 프로그램을 실시하였다. 다음 <표 Ⅱ-7>은 2019년에 실시된 경기도 교육청의 ‘통합사회’ 직무 연수 프로그램의 세부 내용이다.

<표 Ⅱ-7> 2019년도 ‘통합사회’ 연수 프로그램(경기도 교육청)

종류	강좌명		교수요목	시간	수업 방법
집합 연수	교육 과정 이해	연수프로그램 이해	연수프로그램 이해 및 Ice-breaking	1	강의
		2015 개정 교육과정 ‘통합사회’ 개괄	2015 개정 교육과정 및 ‘통합사회’ 이해	1	강의
	수업 역량	학생 중심 수업 설계	‘통합사회’ 핵심개념 수업 설계 Ⅰ, Ⅱ	5	강의2 실습3
	평가 역량	‘통합사회’ 평가의 이해	‘통합사회’ 평가 설계 및 사례 공유	3	강의1 실습2
	전문 역량	전문적 학습공동체 이해	전문적학습공동체 운영사례 공유	2	강의2
	자율	전문가 발표 및 공유	‘통합사회’ 배움 중심 수업 나누기	2	분임
		발표 및 공유	연수 결과 나누기	1	강의
원격 연수	2015 개정 교육과정 ‘통합사회’ 지도역량 함양 직무 연수		·‘통합사회’ 수업 설계-실행-평가 ·‘통합사회’ 교육과정의 이해 ·‘통합사회’ 핵심영역 연계 콘텐츠	15	원격 강의

2) 교육과정 실행의 의미

교육과정 실행(implementation)은 교육과정 계획, 개발과 학생의 경험으로서 나온 결과 사이에 일어난 교사와 학생 간의 상호작용을 포함하는 제반 사항으로 교육과정 실천(practice), 운영(management), 시행(operation), 활용(use), 적용(application) 등의 용어도 함께 쓰이고 있다(추광재, 2007). 권낙원, 추광재, 박승렬(2006)은 교육과정 실행을 개발된 교육과정을 실행에 옮기는 교육과정 구현 과정으로 보고 교육과정의 효과에 대한 사정과 교육과정 설계와 개발에 피드백을 제공하는 실천적 활동으로 평가했다.

Marsh와 Willis(2007)는 교육과정은 단지 잘 계획되었다는 것만으로는 의미가 없으며 교실에서 실행되었을 때 비로소 의미를 갖는다고 주장했다. 교육과정 실행은 다양한 요인으로 이루어지는 복합적이고 역동적인 작용의 결과로 여러 가지 학교 내·외적인 상황과 조건에서 교사가 교육과정을 해석하고 조정하여 교실 실제에서 구체적으로 실천하는 과정이라고 할 수 있다. 미국의 신사회과 운동이 실패한 주된 원인 중 하나는 교사들이 수업 시간에 교육과정의 변화를 실천으로 옮기지 않았기 때문이었다(Hertzberg, 1981). 개정된 교육과정이 단순히 '문서'로서 남느냐 학생들의 '경험'을 변화시키느냐는 결국 교사에게 달려있다. 어떠한 교육과정이라도 교육과정의 실행 주체는 '교사'일 수밖에 없는 것이다.

즉, 공식적 교육과정과 경험된 교육과정의 사이에 '교사'의 중요한 역할이 존재한다고 할 수 있다. Ben-Peretz(1989)는 교육과정에 대하여 교사가 수행하는 역할을 교사배제 교육과정 자료의 단순 사용자(user of teacher-proof materials), 적극적 실행자(active implementer), 교육과정의 사용자이자 개발자(curriculum user-developer)의 세 가지로 구분하였다. 그리고 이 중에서도 마지막 유형을 가장 바람직한 교사의 역할이라고 보았다. 최근 우리나라의 2015 개정 교육과정 개발 과정에서도 교사 참여 비율을 20%에서 30%로 확대하여 교사의 적극적인 역할을 강조하는 관점이 나타나고 있다(모경환 외, 2016).

한편, 교육과정의 실행의 의미와 이에 대한 교사의 역할은 교육과정 실행을 어떻게 바라보느냐에 따라 차이가 있다. 교육과정 실행에 세 가지 접근법으로서 충실도(fidelity) 관점, 상호적응(mutual adaptation) 관점, 교육과정 생성(curriculum enactment) 관점이 있다. 첫째, 충실도 관점은 계획된 교육과정이 의도한 그대로 학교 현장에서 충실하게 실행되는지에 관심을 갖는다. 이 관점에서 교육과정 실행 분석을 위한 준거는 학교 현장에서 실행된 교육과정이 국가 수준의 교육과정에서 의도된 것과 일치하는가 하는 것이다. 또한 국가 수준의 교육과정을 잘 개발하면 계획된 교육과정의 의도했던 변화가 학교 현장에서 나타날 것이라고 가정한다. 그렇기 때문에 계획된 교육과정은 상당히 구조화되어야 하며, 교사들은 계획된 교육과정을 교실에서 실행하기 위한 명확환 지침과 훈련을 받아야 한다고 본다(이경진, 김경자, 2005).

둘째, McLaughlin(1990)은 1973년에서 1978년 동안 이루어진 Rand Agent Study의 연구결과를 재논의하면서 효과적인 교육개혁은 획일적인 실행이 아니라 다양한 실행의 모습이 가능한 상호적응(mutual adaptation)의 과정으로 보았다. 상호적응 관점에서 교육과정 실행은 국가 수준의 계획된 교육과정이 학교 현장에서 실행되는 과정에서 학교 상황 및 실행자인 교사와의 상호적응의 과정을 거쳐 바람직한 방향으로 조정될 수 있다(소경희, 2003). 이러한 관점에서 볼 때 교사는 교육이 일어나는 실행 상황에서 내, 외적 요인들과 상호 적응하여 주어진 교육과정 개혁을 해석하고 이를 실행하는 주체로서의 역할을 해야 한다(이경진, 김경자, 2005).

셋째, 교육과정 생성 관점은 교육과정을 교실에서 교사와 학생이 상호작용하여 만들어가는 교육적 경험으로 인식한다. 외부에서 주어지는 교육과정보다 교사와 학생이 교실에서의 경험을 토대로 맥락과 상황에 맞는 교육과정을 만들어가는 것을 강조한다. 일례로 2015 개정 초등교육과정의 '구성 차시(blank lesson)'는 교육과정 생성 관점에서 새롭게 도입된 것이라 할 수 있다. '구성 차시'는 교사와 학생이 원하는 차시 수업을 함께 협의하여 만들어서 실행할 수 있도록 차시 제목과 차시 목표 및 활동 안내를 모두 비워 둔 '빈 차시'를 의미한다(조상연, 2017).

Loucks, Newlove와 Hall(Hord, Rutherford, Austin, & Hall, 1987, 김경자 역, 1993에서 재인용) 등은 의도되고 계획된 교육과정이 수업이라는 장면을 통하여 실현되는 과정에서 드러나는 교사의 활동을 기반으로 교사의 교육과정 실행 수준을 8단계로 세분화하여 제시했다. 이 연구에서도 교육과정 실행의 주체를 교사로 가정하고 있으며, 각 단계별 특징은 다음 <표 Ⅱ-8>과 같다.

<표 Ⅱ-8> 교육과정 실행 수준의 8단계

단계	교육과정 실행 수준	특징
1	실행하지 않음(non-use)	교육과정에 대해 거의 혹은 전혀 알지도 못하고 실행하지도 않으며 실행을 위한 어떠한 조치도 취하고 있지 않은 상태
2	입문 (orientation)	교육과정에 대해 알고 있거나 정보를 얻고 있으며 교육과정 혁신이 지향하는 바와 실행에 필요한 조건들을 탐색하는 수준에 있는 상태
3	준비 (preparation)	교육과정을 실행하려고 준비하고 있는 교사의 상태
4	기계적 실행 (mechanical use)	교사가 자신의 교육과정 실행을 뒤돌아 볼 여유도 없이 하루하루의 단기적 교육과정 실행에 모든 노력을 기울이는 상태
5	일상화 (routine)	교사의 교육과정 실행이 안정적인 상태이지만 교사가 교육과정을 실행하는 데 있어서 어떠한 수정도 없으며 교육과정 실행 과정과 그 결과를 개선하려는 생각이나 준비는 전혀 없는 상태
6	정교화 (refinement)	교사가 교육과정의 대상자에 대한 효과를 높이기 위해 교육과정 실행 절차와 과정 및 내용을 변형하고자 하는 상태
7	통합화 (intergration)	학생들에게 영향력을 미치기 위해 교육과정 혁신과 관련 있는 동료 교사들의 활동을 자신의 교육과정의 실행에 결합시킬 수 있는 상태
8	개선 (renewal)	교육과정 혁신 실행의 질에 대한 재평가를 하고 학생들에 대한 영향력을 높이려고 현재의 교육과정 혁신에 대한 안목이나 대폭적인 수정안을 찾고 새롭게 개발된 형태들을 검토하며 자신과 학교 조직을 위해 새로운 목표를 탐색할 수 있는 상태

3) 교육과정 실행에 영향을 미치는 요인

교육과정 실행은 다양한 요인으로 이루어지는 복합적이고 역동적인 작용의 결과이다(Fullan, 1982: Marsh & Willis, 2007). 교육과정 실행은 계획·개발된 교육과정이 단선적으로 수업을 통해 실천되는 것이 아니라 여러 가지 학교 내·외적 상황과 조건에서 교육과정을 교사가 해석하고 조정하여 교실 실제에서 구체적으로 실천하는 과정이다(이경진, 2006). 추상적인 교육과정 계획은 교육과정 실행을 통해 확실하게 그 실증적인 의미를 갖게 되는 것이다(김두정, 김소영, 2017).

교육과정 실행에 영향을 미치는 요인은 매우 다양하다. 개발된 교육과정의 성격, 교육과정의 명확성, 학교풍토, 교육정책, 교육과정 채택과정, 평가제도, 외부 지원 기관, 교사의 특성 등이 실행에 영향을 미친다(강현석, 2011; 김대현, 2011). 다음 <표 Ⅱ-9>는 교육과정 실행에 영향을 미치는 요인을 연구자별로 정리한 표이다(김두정, 김소영, 2017, pp. 42-43에서 재인용).

<표 Ⅱ-9> 교육과정 실행에 영향을 미치는 요인

<table>
<tr><th colspan="2"></th><th>Fullan(1982)</th><th>Schwab(1978)</th><th colspan="2">권낙원 외(2011)</th><th>종합</th></tr>
<tr><td rowspan="2">교육과정문서</td><td>교육과정</td><td>필요성, 명료성, 복잡성, 프로그램의 질과 실용성</td><td></td><td colspan="2">필요성, 타당성, 교육과정 내용의 명확성, 교육과정 내용의 복잡성, 자료의 질과 실용성</td><td rowspan="2">필요성, 명료성, 복잡성, 자료의 질과 실용성</td></tr>
<tr><td>교과</td><td></td><td>교과의 내용과 형식, 교과 학습 매체</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td rowspan="4">학교</td><td>학교장</td><td>학교장의 활동</td><td></td><td colspan="2">학교장의 리더십</td><td rowspan="4">학교장의 역할 (리더십, 학교 분위기), 교사 간 협력 및 상호작용, 교사의 성향 (성격, 경험, 정치적 성향), 교사의 역량 (교육과정 이해, 학습매체), 학습자의 정의적 특성 (자신감, 학습포부, 교사에 대한 호감, 문화적 배경), 학습자의 이해력 (선수학습, 인지적 수준)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">교사</td><td>교사 간의 관계</td><td rowspan="3">지적 능력, 새로운 자료와 교수법에의 관심, 인성과 성격 (학생, 동료, 학교장 등과의 관계), 배경 (편견, 정치적 성향)</td><td colspan="2">교사 간 협력 관계</td></tr>
<tr><td rowspan="2">교사의 성향</td><td>정의적</td><td>교육과정에 대한 관심, 신념과 태도, 교사의 인성, 반성적 사고</td></tr>
<tr><td>지적</td><td>교사의 능력, 일반 지적 수준, 교육과정 이해 수준, 학력, 경력</td></tr>
<tr><td>학습자</td><td></td><td>학습자 일반에 대한 지식 (이전의</td><td>정의적</td><td>정서적 태도, 교사에</td><td></td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="3"></td><td></td><td></td><td rowspan="2">학습경험, 학습준비도, 학습 포부 및 불안 등), 당면 학습자에 대한 지식 (태도, 역량, 성향, 미래 경제 지위 전망, 미래 가정과 사회에서의 역할)</td><td></td><td>대한 호감, 수업 및 학습 태도, 자신감</td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>지적</td><td>교과목에 대한 인지적 이해</td></tr>
<tr><td>환경</td><td></td><td>학교와 교실 (학습자 간 관계, 교사 간 관계)</td><td colspan="2">교실 및 학교 환경 (폐쇄/개방)</td></tr>
<tr><td rowspan="8">학교외부</td><td>지역사회</td><td>각종 위원회와 지역사회 지원 및 관여</td><td rowspan="8">지역 간 관계, 가정/지역사회/종교집단 (포부, 삶의 방식, 교육관, 윤리적 규준 등의 학부모와 학습자에의 영향)</td><td>지역과 학교의 특성</td><td rowspan="8">교육청 정책 결정의 질 (의사소통, 교사 연수, 재정적 · 기술적 원조, 교육청 이전 경험 반영), 교육부 (교육과정 결정 체제, 입시제도), 지역사회의 지원과 관여, 사회적 요구 [지역사회 문화(포부, 삶의 방식, 교육관, 윤리관), NGO], 학부모 요구</td></tr>
<tr><td rowspan="4">교육청</td><td>교육과정 혁신 시도의 역사</td><td rowspan="4">교육과정에 대한 홍보 및 정보제공, 재정적 지원, 장학</td></tr>
<tr><td>새 교육과정의 채택 과정</td></tr>
<tr><td>학교 구 행정 지원과 참여</td></tr>
<tr><td>교사 연수와 참여</td></tr>
<tr><td>교육부</td><td>정부 상위 교육부서의 역할</td><td>입시제도, 교육과정 결정체제 (교육부)</td></tr>
<tr><td>학부모 및 기타</td><td>기타 외부 지원</td><td>부모의 SES, 사회적 요구</td></tr>
</table>

4) 교육과정 실행의 구성요인

교육과정 실행은 그 범위를 어떻게 설정하느냐에 따라 다양한 차원으로 나눠질 수 있다. 이 연구는 단위 학교에서 '통합사회'라는 특정 과목의 교육과정 실행에 대한 것이므로 학교 교육과정 실행과 교과 교육과정 실행의 범위에서 교육과정 실행의 구성요인을 살펴보고자 한다.

박소영, 이수정, 최병택, 소경희, 이재기(2008)는 초·중·고등학교의 학교 교육과정의 계획, 운영, 성과를 아우르는 전체적인 차원의 평가 지표를 개발하였다. '학교 교육과정 운영을 평가'하는 것은 학교 교육과정이 잘 실행되도록 지원하는 활동 또는 실행 그 자체를 평가하는 것으로 평가 내용을 '실행'과 '지원'으로 구분하였다. 그리고 '실행'과 관련하여 교육과정이 잘 실행되었는지를 점검하기 위하여 적절성, 실효성, 만족도를 평가 준거로 설정하였다. 적절성은 교과 수업, 특별·재량 활동의 목표가 적절한지, 내용은 목표에 비춰볼 때 적절한지, 방법은 목표와 내용에 비춰볼 때 적절한지, 평가는 목표와 내용에 비춰볼 때 적절했는지를 점검할 수 있는 평가 항목으로 구체화하였다. 실효성은 학교 교육과정 계획의 내용이 실제적으로 실행되었는지, 그리고 학교·학생 등의 여건으로 인해 조정이 필요한 경우 융통성 있게 운영되었는지를 점검할 수 있는 평가 항목이 포함되어 있다. 만족도는 교사, 학생, 학부모가 학교 교육과정의 질에 대해 만족하고 있는지를 점검할 수 있는 평가 항목으로 구성되어 있다.

박승렬(2008)도 단위 학교 차원의 교육과정 실행 분석을 위해 교육과정 실행과 관련된 문헌들을 토대로 교육과정 실행 검사 도구를 제작하였다. 교육과정 전문가의 내용타당도 분석, 교사를 대상으로 한 예비 검사 및 본 검사, 요인 분석을 통해 교육과정 실행의 요인을 교수·학습 실천, 교육과정 실행 지원, 교육과정 목표 인식, 평가로 구성하였다. 교수·학습 실천은 교사 중심 수업과 학생 중심 수업 간의 균형, 학습자의 학습 자료 개발, 소집단활동 기회 제공, 다양한 활동(토론, 역할놀이, 모의실험) 기회 제공, 타 교과 영역과의 통합, 시청각 자료의 활용과 관련된 문

항으로 구성되어 있다. 교육과정 실행 지원은 학교의 교수학습 자료 구비 정도, 학교와 교육청의 적극적인 지원, 연수 기회, 학교장의 수업 장학, 동료 교사 간 신뢰와 협력에 대한 것이다. 교육과정 목표 인식은 현행 교육과정의 성격과 이념에 대한 인식, 학생들의 수준과 요구에 맞는 수업 목표 설정, 교과 목표에 대한 인식, 구체적이고 적합한 수업 목표 설정, 교육과정의 포괄적인 목표 숙지와 이를 달성하기 위한 일관된 학습활동 전개에 대해 묻는 문항이 포함되어 있다. 평가는 전체적인 교육활동 평가, 평가 전 명확하고 구체적인 평가 지침 제공, 일상적인 학습활동에 근거한 평가, 진단 평가의 실시와 관련된다.

이처럼 박소영 외(2008)와 박승렬(2008)은 단위 학교 차원의 교육과정 실행을 전체적으로 살펴보고자 하였다. 그런데 국가 교육과정이 존재하는 우리나라 맥락에서는 개정된 교육과정이 학교 현장에서 어떻게 실행되고 있는지 시기적으로 파악하는 것도 중요하다. 이지은과 신재한(2012)은 CBAM(Concerns Based Adoption Model)에 근거하여 2007 개정 교육과정에 대한 초·중등교사의 관심도와 실행도를 측정하였다. 부성숙(1999)의 교육과정 활용 수준 측정 도구를 수정·보완하여 개정 교육과정 실행도 측정 문항을 구성하였으며 교육과정 전문가를 통해 내용타당도를 분석했다(이지은, 신재한, 2012, p141에서 재인용). 측정 도구의 문항들은 교육과정 성격 및 수업 목표, 수업 내용, 수업 방법 및 자료, 수업 평가의 네 가지 요인으로 분류된다. 교육과정 성격 및 수업 목표는 개정 교육과정에 대한 이해, 개정 교육과정 및 교육과정 해설서, 교사용 지도서의 참고, 개정 교육과정에 근거한 수업목표 설정, 수업목표 달성을 위한 활동 기회 부여에 대해 묻는 문항으로 구성되어 있다. 수업 내용은 학습 경험 및 실생활과 관련지은 교과 내용 지도, 교과서 외의 다른 교재의 활용, 수업 내용의 재구성, 흥미 있는 학습 내용 선정, 인지 발달 수준과 개별화를 고려한 수업 내용 조직에 대해 묻는 문항이 포함되어 있다. 수업 방법 및 자료는 사고력과 창의력을 신장시키는 수업 방법 적용, 다양한 형태의 학습 조직 사용, 다양한 형태의 교수학습 자료 이용, 다양한 형태의 교수학습 방법의 적용, 개인차를 고려한 수준별 수업의

실행에 대한 것이다. 수업 평가는 학습활동 평가와 교수활동 효과에 대한 평가, 과정 중심 평가, 인지적 및 정의적 영역의 평가, 수업 평가 결과의 활용, 다양한 형태의 평가 도구와 방법의 사용과 관련된다.

최근에는 '역량'이 강조되는 2015 개정 교육과정이 현장에 적용됨에 따라 2015 개정 교육과정 실행을 파악하기 위한 연구들이 실시되었다. 최수진(2018)은 국내 역량기반 교육이 어떤 방식으로 실행되고 있는지를 이해하고 역량기반 교육과정에 대한 교사들의 인식을 파악하기 위해 11명의 고등학교 교사들을 대상으로 초점집단면담(Focus Group Interview, FGI)을 실시하였다. 참여자를 역량기반 교육과정 또는 역량 관련 연구학교에서 근무하거나 근무한 적이 있는 교사로 한정하였으며, 역량기반 교육과정의 실행 방법에 대해 질의한 내용을 바탕으로 비교·분석을 거친 후 고등학교 단계의 영역별 주제를 선정하였다. 결과적으로 역량기반 교육과정 실행의 요인을 교육과정(운영방법), 교수학습 방법, 평가 방법, 학교풍토 및 거버넌스, 역량기반 교육과정에 대한 교사의 인식으로 나누어 분석하였다. 교육과정(운영방법)은 학교 차원의 다양한 프로그램 운영, 시험 후 집중 운영, 교과 외의 시간 활용을 의미하며 교수학습 방법은 학생 참여형 수업, 교과 간 융합 수업에 대한 것이다. 평가 방법은 수행평가, 학생 성장 중심 평가를 학교풍토 및 거버넌스는 지원하는 학교 분위기, 수평적 리더십, 토의와 합의의 의사결정 과정, 학생들과의 관계 형성 및 학생 자존감 회복과 관련된다. 그리고 역량기반 교육과정에 대한 교사의 인식은 생소함과 거부감, 교사의 인식 변화와 성장, 기대와 염려, 학부모·학생들의 반응을 포함한다.

이주연, 이근호, 이병천, 가은아(2017)도 2015 개정 교육과정에서 처음 도입된 역량을 학교 교육과정에 어떻게 반영하여 편성·운영할 수 있는지 살펴보기 위해 2015 교육과정 연구학교 중 초등학교 3개교와 중학교 3개교의 총 13명의 교사를 대상으로 심층 면담을 하였다. 역량기반 교육과정 편성·운영 사례의 특성을 기존의 선행 연구들이 관심을 두고 있는 교육과정, 교수·학습, 평가의 세 영역에 교육목표 영역을 추가하여 네 요인으로 나누어 분석하였다. 교육목표는 교육목표로서의 학교 역량의

설정(학교 역량의 설정, 학년(군) 역량 설정)을 의미하며 교육과정은 역량 중심의 교육과정 재구성 활성화(역량과 성취기준의 연결, 역량 중심의 교과 간 연계·통합 교육과정 재구성, 비교과 영역에서의 역량 강조)에 대한 것이다. 교수·학습은 역량 함양을 위한 교수학습의 변화(체험·참여 중심의 교수학습 강조, 실제적 과제 중심의 탐구학습 강조, 학습 과정에서의 소통과 협동 강조)에 대한 것이며, 평가는 역량 중심의 평가 시도(수행 중심의 평가 강조, 수시로 실시되는 과정 평가 강조, 평가 주체의 다양화)를 의미한다.

앞서 살펴본 최수진(2018)과 이주연 외(2017)가 교육과정 연구학교에서의 근무 경험이 있는 교사들을 대상으로 면담을 실시하여 역량 중심 교육과정의 실행 과정을 학교 교육과정의 넓은 차원에서 전체적으로 살펴보았다면, 교육과정 실행의 범위를 교과 교육과정 실행으로 한정할 수도 있다. 교과 교육과정 실행이란 교실 수준에서 교사가 국가 교육과정을 기반으로 지역, 학교, 교실, 학생 등 제반 여건을 고려하여 교수·학습을 계획하고 교육과정을 재구성하여 교수·학습을 실행한 후 적절한 평가 도구를 선정하고 제작하여 그 결과를 도출하고 피드백하는 일련의 행위이다(진의남 외, 2015).

김혜숙 외(2018)는 교사의 교과 교육과정 실행을 모니터링하기 위한 도구로서 교사의 자기점검용 체크리스트를 개발하였다. 이 체크리스트는 수업 및 평가 계획, 수업 및 평가 실행, 실행 결과 성찰 및 환류의 3가지 영역으로 구성되어 있으며 교사는 이 체크리스트를 통해 각 영역별로 실천한 내용이 교육과정 목표를 달성하는 데 적절하였는지, 효과가 있었는지를 스스로 점검해볼 수 있다. 수업 및 평가 계획은 국가 교육과정, 시·도교육청의 교육과정 편성·운영 지침, 학교의 교육목표와 교육과정, 학생의 특성과 요구 등을 반영하여 교과 특성 및 내용에 적합하게 수업 및 평가 계획을 수립하였는지 그리고 교과 역량 함양, 과정 중심 평가, 수업과 평가의 연계 등 2015 개정 교육과정의 중점 사항을 반영하여 수업 및 평가 계획을 수립하였는지 점검해보도록 개발하였다. 수업 및 평가 실행은 2015 개정 교육과정에서 강조하는 사항을 비롯하여 학생의 흥

미와 동기 부여, 교사 · 학생 상호작용, 학생 참여 활동, 교수 · 학습 자료와 매체 활용, 성취기준에 적합한 평가, 학습의 과정과 결과 평가 및 피드백 제공 등을 중심으로 교과 교육과정의 목표를 달성하도록 수업과 평가를 실행하였는지 점검해보도록 하였다. 그리고 실행 결과 성찰 및 환류는 교사가 실행한 수업 및 평가에 대한 학생과 학부모의 만족도 점검, 자신의 수업 및 평가에 대한 성찰, 수업과 평가 전문성 신장을 위한 노력 등을 통해 다양한 방법으로 수업과 평가를 개선하고자 했는지 점검해보는 문항으로 구성되었다.

특정 교과의 교육과정 실행을 살펴본 연구도 있다. 이미숙(1999)은 6차 초등학교 교육과정의 '슬기로운 생활' 교육과정 실행의 하위 요인을 파악하기 위해 먼저 문서 자료인 초등학교 교육과정과 초등학교 교육과정 해설에서 '슬기로운 생활' 통합교육과정의 실행 요인으로 간주되는 것이 무엇인지 검토하였다. 또한 선정된 요인들의 내용 타당성을 검증하고 구체화시키기 위해 '슬기로운 생활' 통합교육과정 개발에 참여한 5명의 교육과정 전문가들과의 면담을 실시하였다. 그 결과 '슬기로운 생활' 통합교육과정 실행을 관련 영역의 통합, 학습활동의 다양성, 활동 중심의 평가의 세 가지 요인으로 나누어 분석하였다. 관련 영역의 통합은 사회적 · 자연적 현상의 통합과 이와 관련되는 '국어', '수학', '바른생활', '즐거운 생활' 영역과의 통합을 뜻한다. 학습활동의 다양성은 관찰 및 분류 활동, 토의 및 발표 활동, 놀이 활동, 언어적 · 음악적 · 미술적 · 신체적 표현 활동을 의미한다. 활동 중심의 평가는 학습활동 시 행동과 태도 평가, 다양한 작품의 분석, 학습활동에 대한 목표 지향적 평가를 포함한다.

한편 최진영(2012)은 사회과의 교과 교육과정 실행을 살펴보았는데 교과 교육과정 실행의 범위를 수행평가로 한정하여 분석하였다. 교육과정의 구성요소인 평가의 측면에서 근본적인 변화를 요구하는 수행평가 실행을 교육과정 실행으로 간주한 것이다. 그리고 수행평가의 실행을 수행평가 형태, 수행평가의 인지적 요구, 수행평가의 목적의 세 요인으로 분류하였다. 첫째, 수행평가 형태는 프로젝트, 포트폴리오, 발표, 관찰과 같은 평가 도구를 얼마나 자주 사용했는가를 의미한다. 둘째, 수행평가의

인지적 요구는 고등사고력을 평가하기 위한 평가 과제나 문제가 얼마나 자주 이용되었는지를 측정하였다. 셋째, 수행평가의 목적은 수행평가의 정보가 학생의 학습 향상과 교수의 교수실제 개선을 위한 평가 목적으로 어느 정도 사용되었는지를 묻는 문항으로 구성되었다.

지금까지 살펴본 교육과정 실행의 구성요인을 정리하면 다음 <표 Ⅱ-10>과 같다.

<표 Ⅱ-10> 교육과정 실행의 구성요인

연구	구성요인		내용
박소영 외(2008)	적절성	목표	교과 수업, 특별·재량 활동의 목표, 내용, 방법, 평가의 적절성
		내용	
		방법	
		평가	
	실효성	학생 이해도	학교 교육과정 계획의 실제적인 실행, 융통성 있는 운영
		계획 이행	
	만족도	교사, 학생, 학부모 만족도	교사, 학생, 학부모의 학교 교육과정의 질에 대한 만족
박승렬 (2008)	교수-학습 실천		교사 중심 수업과 학생 중심 수업 간의 균형, 학습자의 학습 자료 개발, 소집단 활동 기회 제공, 다양한 활동(토론, 역할놀이, 모의실험) 기회 제공, 타 교과 영역과의 통합, 시청각 자료의 활용
	교육과정 실행 지원		학교의 교수학습 자료 구비 정도, 학교와 교육청의 적극적인 지원, 연수 기회, 학교장의 수업 장학, 동료 교사 간 신뢰와 협력

	교육과정 목표 인식	현행 교육과정의 성격과 이념에 대한 인식, 학생들의 수준과 요구에 맞는 수업 목표 설정, 교과 목표에 대한 인식, 구체적이고 적합한 수업 목표 설정, 교육과정의 포괄적인 목표 숙지와 이를 달성하기 위한 일관된 학습활동 전개
	평가	전체적인 교육 활동 평가, 평가 전 명확하고 구체적인 평가 지침 제공, 일상적인 학습활동에 근거한 평가, 진단 평가의 실시
이지은, 신재한 (2012)	교육과정 성격 및 수업 목표	개정 교육과정에 대한 이해, 개정 교육과정 및 교육과정 해설서, 교사용 지도서의 참고, 개정 교육과정에 근거한 수업목표 설정, 수업목표 달성을 위한 활동 기회 부여
	수업 내용	학습 경험 및 실생활과 관련지은 교과 내용 지도, 교과서 외의 다른 교재의 활용, 수업 내용의 재구성, 흥미 있는 학습 내용 선정, 인지발달 수준과 개별화를 고려한 수업 내용 조직
	수업 방법 및 자료	사고력과 창의력을 신장시키는 수업 방법 적용, 다양한 형태의 학습 조직 사용, 다양한 형태의 교수학습 자료 이용, 다양한 형태의 교수학습 방법의 적용, 개인차를 고려한 수준별 수업의 실행
	수업 평가	학습활동 평가와 교수활동 효과에 대한 평가, 과정 중심 평가, 인지적 및 정의적 영역의 평가, 수업 평가 결과의 활용, 다양한 형태의 평가 도구와 방법의 사용

이주연 외(2017)	교육목표	교육목표로서의 학교 역량의 설정(학교 역량의 설정, 학년(군) 역량 설정)
	교육과정	역량 중심의 교육과정 재구성 활성화(역량과 성취기준의 연결, 역량 중심의 교과 간 연계·통합 교육과정 재구성, 비교과 영역에서의 역량 강조)
	교수학습	역량 함양을 위한 교수학습의 변화(체험·참여 중심의 교수학습 강조, 실제적 과제 중심의 탐구학습 강조, 학습 과정에서의 소통과 협동 강조)
	평가	역량 중심의 평가 시도(수행 중심의 평가 강조, 수시로 실시되는 과정평가 강조, 평가 주체의 다양화)
최수진 (2018)	교육과정 (운영방법)	학교 차원의 다양한 프로그램 운영, 시험 후 집중 운영, 교과 외의 시간 활용
	교수학습방법	학생 참여형 수업, 교과 간 융합 수업
	평가	수행평가, 학생 성장 중심 평가
	학교풍토 및 거버넌스	지원하는 학교 분위기, 수평적 리더십, 토의와 합의의 의사결정 과정, 학생들과의 관계 형성 및 학생 자존감 회복
	역량기반 교육과정에 대한 교사의 인식	생소함과 거부감, 교사의 인식 변화와 성장, 기대와 염려, 학부모·학생들의 반응
김혜숙 외(2018)	수업 및 평가 계획	국가 교육과정, 시·도 교육청의 교육과정 편성·운영 지침, 학교의 교육목표와 교육과정, 학생의 특성과 요구 등의 반영, 2015 개정 교육과정의 중점 사항 반영

	수업 및 평가 실행	학생의 학습 동기 부여, 교사 · 학생 상호작용, 학생 참여 활동, 다양한 사고 촉진, 교수 · 학습 자료 및 매체 등을 고려한 수업 실행, 성취 기준 및 학습의 과정과 결과 등을 고려한 평가 실행
	실행 결과 성찰 및 환류	학생과 학부모의 만족도 조사를 반영한 수업 개선 노력, 수업 및 평가에 대한 성찰 및 전문성 신장 노력
이미숙 (1999)	관련 영역의 통합	사회적 · 자연적 현상의 통합과 이와 관련되는 '국어', '수학', '바른생활', '즐거운 생활' 영역과의 통합
	학습활동의 다양성	관찰 및 분류 활동, 토의 및 발표 활동, 놀이 활동, 언어적 · 음악적 · 미술적 · 신체적 표현 활동
	활동 중심의 평가	학습활동 시의 행동과 태도 평가, 다양한 작품의 분석, 학습활동에 대한 목표 지향적 평가
최진영 (2012)	수행평가 형태	프로젝트, 포트폴리오, 발표, 관찰과 같은 평가 도구의 사용
	수행평가의 인지적 요구	고등사고력을 평가하기 위한 평가 과제나 문제의 이용(자료수집 및 분석, 주장에 대한 증거제시, 다양한 해결방법 및 해석, 사회과 개념 간의 관련성, 해결방법에 대한 설명, 사회과 개념의 실생활 적용)
	수행평가의 목적	수행평가 정보의 학생의 학습 향상과 교수 실제 개선

4. 선행 연구 검토

1) 학교풍토의 개방성과 교사효능감

교사효능감이라는 용어는 Barfield와 Burlingame(1974)의 연구에서 처음으로 도입되었는데 이들은 효능감을 일종의 성격적 특성으로 정의하였다. 그러나 교사효능감의 개념화에 있어 Bandura(1977)의 자기효능이론을 적용하면서 교사효능감을 고정적인 개인의 성격 특성이기 보다는 상황 특수적 결정 요인으로 인식하게 되었다. 즉, 교사효능감은 늘 일정하게 존재하는 교사의 개인적 성격 특성이 아니라 교사가 처한 환경, 대상 및 맥락에 따라 그 수준을 달리하는 지각요인이라는 것이다(주동범, 임성택, 2002). Hoy와 Woolfolk(1993)는 인간은 주위 환경과의 상호작용을 통해 성장, 발달하기 때문에 근무 환경에 대한 조직원들의 인식, 태도, 가치를 포함하는 조직풍토가 교사효능감과 관련이 있다고 하였다. 이숙정(2008)도 학교장의 리더십과 교사들 간의 협력관계로 형성되는 학교풍토는 교사효능감에 직접적이든 간접적이든 유의미한 영향을 주는 변인으로 보았다.

정경미와 송재홍(2017)은 학교장이 교사들을 배려하고 지지해줄 경우 교사는 이전보다 많은 노력을 기울이게 되고 성공 경험이 높아져 교사효능감이 높아지는 것으로 해석하였다. 김아영과 김민정(2002)은 교사의 성별에 따라 차이가 있기는 하지만 학교장의 인간지향적 행동과 목표지향적 행동은 각각 교사효능감과 정적 상관이 있는 것으로 보았다. 그러나 진규철(1996)은 학교장 지도성이 교사 만족도에는 영향을 주지만 교사효능감과는 직접적인 관련성이 발견되지 않았다고 보고하였다.

한편 교사 간 협력관계도 교사효능감을 높이는 주요 요인이다(권순형, 김도기, 2014; 김나영, 변상민, 이다경, 김지혜, 2017; 김주영, 장재홍, 박인우, 2018; 박기수, 박혜진, 2016). 류경희와 강상(2015)에 따르면 교사 간 협력은 교사의 심리적인 적응에 도움이 되고, 좌절을 극복하는 과정에서 정서를 조절하도록 강화함으로써 교사가 자신의 역할 수행에 대해

자신감을 갖고 만족할 수 있도록 긍정적인 역할을 한다고 한다. 또한 교사 간 협력수준이 높을수록 교사효능감 및 학생과의 관계를 강화하는 것과 관련된 효능감이 높은 것으로 나타났다(Shachar & Shmuelevitz, 1997). 그러나 Smylie(1988)는 동료로부터 부정적인 피드백을 받는다면 교사 간 협동이 오히려 교사의 자신감을 떨어뜨린다고 하였으며, 동료 교사 간의 관계에 대한 교사의 지각이 교사효능감에 유의미한 영향을 주지 않는다는 연구 결과(주동범, 임성택, 2002)도 있다.

2) 학교풍토의 개방성과 교육과정 실행

권낙원 외(2006)는 교육과정 실행에 있어 학교 환경의 중요성을 강조했다. 폐쇄적인 학교에서는 모든 교수학습 과정이 사전에 구조화되어 있어 교수와 학습이 맹목적인 전달 제시와 수용의 관계로 전락하기 쉽지만 개방적인 학교 환경 체제에서는 교사와 학습자의 요구가 존중되며, 교사의 전문성이 특히 중요시되고 존중된다고 보았다. 학교풍토에 대한 선행연구들(Bossert et al., 1982; Tarter et al., 1989; Tarter et al., 1995)은 학교장의 개방적이고 지지적 리더십과 교사들의 협력관계를 민주적이고 개방적인 학교풍토를 구성하는 주요 요인으로 보고 있다.

학교장의 리더십이 교사효능감, 교사헌신 등의 교사의 정의적 영역에 미치는 영향에 대한 연구가 주를 이루는 우리나라와 달리 미국 등 외국에서는 학교장의 리더십과 수업에 관한 연구도 활발하게 이루어지고 있다(이광현, 2012). Smith와 Andrew(1989)는 2,500여 명의 교사들과 학교장들을 대상으로 수행한 연구에 기초하여 교육과정 혁신을 성공적으로 주도하고 있는 학교장은 혁신의 실행자인 교사들과 함께 전략적인 상호작용에 참여한다고 설명했다. 그들은 성공적인 학교장들은 특히 자원의 제공자와 의사소통자로서 교사들과 상호작용하고 있음을 밝혔다.

Hall과 Hord(1987)는 교육과정 혁신의 실행을 주도하고 있는 학교장과 교사 간의 상호작용을 심층적으로 관찰하여 분석한 PTI(Principal-Teacher Interaction)연구에서 교육과정 혁신의 실행을 성공적으로 주도하는 학교

장은 혁신의 실행에 필요한 정보를 지속적으로 제공하면서 의사소통하고, 교사들과의 협의에 기초한 지도를 수행한다고 설명한다. Louis와 Miles(1990)에 의하면 종합적이고 지속적인 문제대처에 관심을 가지고 문제해결의 조력자로서 행동하는 학교장은 교육과정 혁신의 실행을 촉진한다.

즉 상호 존중과 신뢰에 기반한 학교조직과 이러한 조직문화를 적극적으로 지지하는 학교장의 리더십은 교사의 직무만족뿐만 아니라 교과지도와 같이 수업과 관련된 업무수행에 긍정적인 영향을 미친다(Bryk & Schneider, 2002; Edmonds, 1979). 이러한 맥락에서 김두정과 김소영(2017)은 새로운 교육과정이 개정될 경우, 일차적으로 학교장을 대상으로 한 요구 조사와 반영은 물론 교육과정 실행에 있어서 학교장을 대상으로 교육과정 행정에 관한 특별한 전문 연수도 이루어져야 한다고 강조했다.

한편 동료교사와의 협력은 단순히 심리적 지지 차원을 넘어서서 교수활동을 개선할 수 있는 기회가 된다(박기수, 박혜진, 2016; Mednick, 2004). 교사 간 협력 과정에서의 경험 공유와 성찰은 수업에 대한 교사의 전문지식 및 기술을 향상시켜 전반적인 수업개선에 유의미한 영향을 준다(서경혜, 2009; 송경오, 최진영, 2010). 곽영순(2015)은 앞으로 미래사회에 생존 가능한 경쟁력을 갖춘 학교는 교사들이 개별적으로 활동하는 학교가 아니라 모든 교사들이 함께 협력 · 노력하는 학교라고 설명했다. 또한 이러한 맥락에서 넓은 의미의 교육과정이란 학교에서 이루어지는 교육활동 전반을 아우르는 것이므로 교사 학습공동체 활동 및 협의 시수를 학교 시수 편성에 포함시킬 때 학습공동체 활동을 보장할 수 있다고 강조했다.

3) 교사효능감과 교육과정 실행

교수학습 과정은 교사가 학생의 특성을 고려하여 교육과정을 내용으로 실행하는 것이라고 할 수 있다. 같은 학교에 있는 교사들이 같은 학생들을 대상으로 같은 교육과정을 실행하더라도 교수학습의 실제가 다르게 나타

나는 것은 교사 개인의 특성이 교육과정이 실행에 큰 영향을 미친다는 것을 의미한다. 그리고 교사 개인의 특성 중에서도 교사효능감은 교육과정 실행에 영향을 미치는 주요한 변인 중 하나라고 할 수 있다(권낙원 외, 2006; 최진영, 2012).

McLaughlin과 Marsh(1978)는 교육과정 혁신의 실행에 가장 강력한 영향을 미치는 교사의 특성 변인은 교사효능감이라고 설명한다. 교사효능감 수준이 높은 교사는 교사효능감 수준이 낮은 교사보다 교수 방식 및 행위에 더 많은 혁신을 꾀한다(Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, & Zellman, 1977; Smylie, 1988). 반면 교사효능감이 낮은 교사는 교직에 대한 불안감을 가지고 교수에 충분한 시간과 노력을 기울이지 않는다(Czerniak & Chiarelott, 1990; Gibson & Dembo, 1984). 즉 교사효능감은 교사의 수업활동의 선택, 교수에 투입하는 노력의 양, 어려움에 봉착했을 때의 지속력 등에 영향을 미치는 것이다(최승현, 강창동, 김수동, 오상철, 오은순, 배은주, 2005). 또한 Noormohammadi(2014)와 Runhaar, Sanders, & Yang(2010)은 경험적 연구를 통해 효능감이 교사의 반성을 예측할 수 있는 변인이라고 밝혔다.

Ⅲ. 연구 설계

1. 주요 변인 설정 및 정의

이 연구의 주요 변인인 '학교풍토의 개방성', '교사효능감', '교육과정 실행'을 구체적으로 정의함으로써 연구의 명확성을 높이고자 한다.

1) 학교풍토의 개방성

학교풍토는 조직 환경의 독특한 물리적, 심리적 요소와 구성원의 지각이라는 요소가 상호 결합된 개념(김세호, 2010)으로 조직 내 구성원들이 협조적이며 생산적인 관계와 행동 특징을 갖고 있을 때 학교풍토의 개방성이 높다고 할 수 있다(장내찬, 2002). 학교풍토에 대한 대다수의 선행연구들(Bossert et al., 1982; Tarter et al., 1989; Tarter et al., 1995)은 학교장의 지지적 리더십과 교사들 간의 협력을 개방적인 학교풍토를 구성하는 주요 요인으로 보고 있다. 이 연구에서 학교풍토의 개방성은 Kottkamp 외(1987)의 중등학교의 학교풍토 측정 도구인 OCDQ-RS에 근거하여 학교장의 '지원적 행동'과 '지시적 행동', 교사의 '열성적 행동'과 '간섭적 행동'의 네 가지 하위 요인으로 분류하였다. Hoy 외(1991)가 제시한 OCDQ-RS의 개방성 지수를 구하는 방법에 따라 학교장의 '지원적 행동'과 교사의 '열성적 행동'의 점수가 높을수록, 학교장의 '지시적 행동'과 교사의 '간섭적 행동'의 점수가 낮을수록 학교풍토의 개방성이 높은 것으로 보았다.

2) 교사효능감

교사효능감은 교사들이 주관적으로 지각하는 학생들의 학습에 대한 교사의 영향력(김아영, 김미진, 2004)으로 교사 자신의 수행 능력에 대한

믿음을 의미한다. 이 연구에서는 김아영과 김미진(2004)의 교사효능감 척도를 기준으로 교사효능감의 하위 요인을 '자기 조절 효능감', '자신감', '과제 난이도 선호'로 분류하였으며, 교과 지도와 관련된 교사효능감으로 그 범위를 한정하였다. '자기 조절 효능감'과 '과제 난이도 선호'에 대한 문항의 점수가 높을수록, '자신감'에 대한 문항의 점수가 낮을수록 교사효능감 수준이 높다고 할 수 있다.

3) '통합사회' 교육과정 실행

교과 교육과정 실행은 교실 수준에서 교사가 국가 교육과정을 기반으로 지역, 학교, 교실, 학생 등 제반 여건을 고려하여 교수·학습을 계획하고 교육과정을 재구성하여 교수·학습을 실행한 후 적절한 평가 도구를 선정하고 제작하여 그 결과를 도출하고 피드백하는 일련의 행위(진의남 외, 2015)로 정의할 수 있다. 그리고 이러한 정의와 김혜숙 외(2018)를 바탕으로 '통합사회' 교육과정 실행을 '수업 및 평가 계획', '수업 및 평가 실행', '실행 결과 성찰 및 환류'의 세 가지 하위 요인으로 분류하였다. 모든 하위 영역에서 점수가 높을수록 '통합사회' 교육과정 실행의 수준이 높다고 할 수 있다.

2. 연구 가설 및 연구 모형

이 연구는 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성과 교사효능감, '통합사회' 교육과정 실행 간의 구조적인 관계를 분석하고 교사효능감이 학교풍토의 개방성과 '통합사회' 교육과정 실행의 관계에 있어 매개변인으로 작용하는지 검증하는 것을 목적으로 한다. 선행 연구를 포함한 이론적 배경을 토대로 이 연구에서 검증한 연구 가설은 다음과 같다.

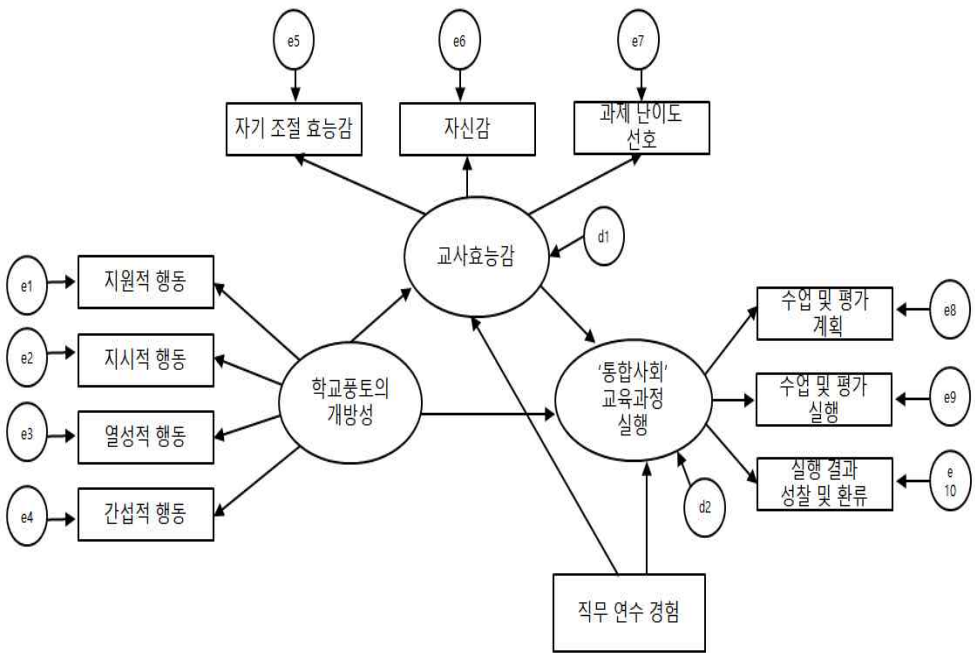
첫째, 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성은 교사효능감에 긍정적인 영향을 미친다.

둘째, 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성은 '통합사회' 교육과정 실행에 긍정적인 영향을 미친다.

셋째, 사회과 교사의 교사효능감은 '통합사회' 교육과정 실행에 긍정적인 영향을 미친다.

넷째, 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성은 교사효능감을 매개로 '통합사회' 교육과정 실행에 긍정적인 영향을 미친다.

연구가설을 바탕으로 설정한 연구 모형은 [그림 Ⅲ-1]과 같다.



[그림 Ⅲ-1] 구조 관계 분석을 위한 연구 모형

위 모형은 사회과 교사가 지각한 학교풍토가 교사효능감을 매개로 ‘통합사회’ 교육과정 실행에 미치는 영향을 구조적으로 분석하기 위하여 설계되었다. 그리고 ‘통합사회’ 직무 연수가 ‘통합사회’ 교육과정 실행에 영향을 미친다고 본 선행 연구(모경환 외, 2015; 구정화 외, 2015; 박철웅 외, 2015; 이혁규, 박윤경, 길현주, 이효인, 2019; 이정우, 임은진, 2019; 박은아, 김명정, 2018)와 직무 연수가 교사효능감을 향상시킬 수 있다고 본 선행 연구(황흠, 박수정, 박선주, 2016; 김찬종, 2009; 황준오, 정철영, 1998)를 토대로 ‘통합사회’ 직무 연수 경험 여부를 통제변인으로 지정하였다.

3. 연구 방법

1) 연구 대상

‘통합사회’는 2015 개정 교육과정의 공통 필수 과목으로서 일반사회, 지리, 윤리, 역사, 공통사회 자격증을 소지한 사회과 교사가 담당할 수 있다. 이 연구는 ‘통합사회’가 학교 현장에 도입된 2018학년도부터 현재까지 ‘통합사회’ 과목을 담당해본 적이 있거나, 담당하고 있는 수도권 지역(서울, 경기, 인천)의 사회과 교사를 연구 대상으로 선정하였다. 총 214명이 설문 조사에 응하였으나, 세 문항 이상 응답하지 않은 불성실한 응답을 제외하고 206명의 응답을 대상으로 최종 분석을 실시하였다. 최종 연구 대상의 배경 변인에 대한 응답은 다음 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 Ⅲ-1> 최종 연구 대상의 특성

배경 변인	항목	빈도	비율(%)
성별	남	74	35.92
	여	132	64.08
	계	206	100
근무 지역	경기	147	71.36
	서울	37	17.96
	인천	19	9.22
	무응답	3	1.46
	계	206	100
총 경력	5년 미만	38	18.45
	5년 이상 10년 미만	46	22.33
	10년 이상 15년 미만	48	23.30
	15년 이상 20년 미만	49	23.79
	20년 이상	25	12.13
	계	206	100
고등학교 근무 경력	5년 미만	56	27.18
	5년 이상 10년 미만	66	32.04
	10년 이상 15년 미만	45	21.84
	15년 이상 20년 미만	24	11.65
	20년 이상	15	7.28
	계	206	100
교사 자격 소지 유형 (복수응답 가능)	공통사회	7	3.40
	일반사회	63	30.58
	지리	31	15.05
	윤리	17	8.25
	역사	10	4.85
	공통사회, 일반사회	25	12.14
	공통사회, 지리	28	13.59
	공통사회, 윤리	3	1.46
	공통사회, 역사	12	5.83
	일반사회, 지리	1	0.49
	일반사회, 윤리	3	1.46
	일반사회, 역사	1	0.49
	지리, 역사	1	0.49
	공통사회, 일반사회, 윤리	1	0.49
	공통사회, 일반사회, 역사	1	0.49
	공통사회, 지리, 역사	2	0.97
	계	206	100
고1 '사회' 교수 경험 여부	있다	133	64.56
	없다	71	34.47
	무응답	2	0.97
	계	206	100
'통합사회' 직무 연수 경험 여부	있다	116	56.31
	없다	90	43.69
	계	206	100

2) 측정 도구

(1) 학교풍토의 개방성

이 연구는 고등학교의 학교풍토의 개방성을 측정하기 위해 Hoy 외(1991)의 OCDQ-RS의 문항을 우리나라 맥락에 맞게 수정·보완하여 학교풍토의 개방성에 대한 질문지를 구성하였다. OCDQ-RS는 중등학교에서 교사와 학교장 행동의 개방성을 도식화하는 데 타당하고 신뢰할 수 있는 수단을 제공한다(박선하, 2012). 설문지는 학교풍토의 하위 요인을 학교장의 지원적 행동과 지시적 행동, 교사의 열성적 행동과 간섭적 행동으로 구분하였으며, 각 요인별 4문항씩 총 16문항으로 구성하였다.

각 문항은 '전혀 그렇지 않다(1점)', '그렇지 않다(2점)', '보통이다(3점)', '그렇다(4점)', '매우 그렇다(5점)'의 5점 Likert 척도로 응답하도록 제시되었다. 다만 지시적 행동과 간섭적 행동은 학교풍토의 개방성 요인에 해당하지만 이와 음(-)의 관계에 있기 때문에 역문항 처리하였다. 학교풍토의 개방성이 높을수록 각 요인에서 높은 점수를 받도록 구성하였으며, 학교풍토의 개방성 척도의 하위 영역 및 문항은 <표 Ⅲ-2>와 같다.

<표 Ⅲ-2> 학교풍토의 개방성 척도의 하위 영역 및 문항

하위 영역	번호	문항
지원적 행동	11	교장은 교사를 돕기 위해 수고를 아끼지 않는다.
	3	교장은 성실하게 직무를 수행함으로써 교사들에게 모범이 된다.
	4	교장은 교사들을 칭찬한다.
	13	교장은 건설적인 비판을 한다.
지시적 행동	5	전체 교직원 회의는 교사들보다 교장이 주도한다(R).
	8	교장은 일을 강압적으로 처리한다(R).
	14	교장은 교사들을 면밀하게 관리 감독한다(R).
	15	교장은 듣기보다는 말하는 편이다(R).
열성적 행동	12	교사들은 우리 학교에서 근무하는 것을 자랑스러워한다.
	9	교사들은 서로 돕고 지원한다.

	10	교사들은 사기가 높다.
	16	교사들은 동료 교사의 전문 능력을 존중한다.
간섭적 행동	1	매너리즘에 빠져있는 교사들 때문에 짜증이 난다(R).
	2	교사들은 지나치게 많은 협의회에 참석해야 한다(R).
	6	교사들은 일상적인 행정 업무로 인해 가르치는 일에 지장을 받는다(R).
	7	교사들은 교직원 회의 중 다른 교사의 발언에 끼어든다(R).

(R): 역문항 처리 문항

① 학교풍토의 개방성 척도의 신뢰도 분석

측정 도구의 신뢰도(reliability)란 그 도구를 이용하여 수집한 점수가 얼마나 정확하고 일관성이 있는가 하는 정도, 즉 측정의 오차(measurement error)가 얼마나 적은가 하는 정도를 의미한다(백순근, 2018). 이 연구에서는 한 검사에 포함되어 있는 문항들이 얼마나 서로 동일한 특성을 측정하고 있는가를 나타내는 문항 내적일치도 계수(Cronbach's coefficient α)를 기준으로 문항의 신뢰도를 분석하였다. 신뢰도 분석 결과는 다음 <표 Ⅲ-3>과 같으며, 척도 전체의 신뢰도 계수는 .8694로 양호하게 나타났다. 또한 각 하위영역별 신뢰도 계수도 .6157에서 .8512의 범위로 모두 양호한 값을 나타내고 있다. 따라서 학교풍토의 개방성 척도는 안정적이며 신뢰할 만한 측정도구라 할 수 있다.

<표 Ⅲ-3> 학교풍토의 개방성 척도의 신뢰도(Cronbach's α)

학교풍토의 개방성 척도 전체	하위 영역별			
	지원적 행동	지시적 행동	열성적 행동	간섭적 행동
.8694	.8512	.7275	.7945	.6157

② 학교풍토의 개방성 척도의 구인타당도 분석

구인(construct)이란 어떤 개념이나 특성을 구성한다고 생각할 수 있는 가상적인 하위개념 혹은 하위특성이라 할 수 있다. 따라서 구인타당도를 검토하는 과정이란 특정 도구가 어떤 심리적 특성을 재고 있다고 주장하는 경우에 그것이 정말로 그러한 특성을 재어 주고 있는지를 어떤 이론적인 가설을 세워서 경험적 · 통계적으로 검증하는 과정을 의미한다(백순근, 2018).

이 연구에서는 학교풍토의 개방성 척도의 구인타당도를 분석하기 위하여 첫 번째로 학교풍토의 개방성 척도의 각 하위 영역 간, 각 하위 영역과 총점 간의 상관분석을 실시하였다. 두 번째로 구조방정식 모형을 이용하여 확인적 요인분석(Confirmatory Factor Analysis: CFA)를 실시하였다.

먼저 각 하위 요인 간, 각 하위 요인과 총점 간의 Pearson 상관분석 결과는 <표 Ⅲ-4>와 같다.

<표 Ⅲ-4> 학교풍토의 개방성 척도의 하위 영역 및 총점 간의 상관

	지원적 행동	지시적 행동	열성적 행동	간섭적 행동
지시적 행동	.5749***			
열성적 행동	.4816***	.3994***		
간섭적 행동	.3284***	.3967***	.4694***	
총점	.8057***	.7830***	.7650***	.6931***

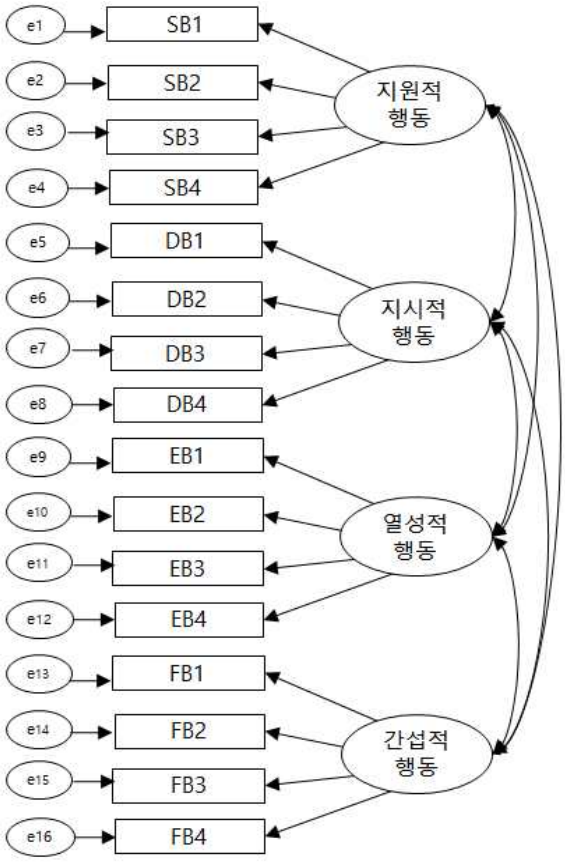
***p<.001

학교풍토의 개방성 척도의 네 가지 하위 영역과 총점 간의 상관 계수는 .6931에서 .8057로 통계적으로 모두 유의하게 높은 상관을 나타내고 있다(p<.001). 더불어 네 개의 하위 영역들 간의 상관 계수는 .3284에서 .5749로 모두 통계적으로 유의한 것으로 나타났다(p<.001). 따라서 지원적 행동, 지시적 행동, 열성적 행동, 간섭적 행동의 네 가지 하위 요인들

이 서로 유기적인 관계를 맺으면서 학교풍토의 개방성이라는 하나의 구인을 형성하고 있다고 볼 수 있다.

다음으로 Hoy 외(1991)의 OCDQ-RS를 토대로 학교풍토의 개방성을 네 가지 하위 요인으로 설정한 모형의 적합성을 검토하기 위하여 구조방정식 모형을 이용한 확인적 요인 분석을 실시하였다. 확인적 요인분석이란 선행 연구의 분석을 토대로 요인의 수와 의미가 연구자에 의하여 사전에 확정된 경우에 실시하는 요인분석으로 연구자가 설정한 요인 모형이 주어진 자료에 어느 정도 합치하는가를 확인하고자 사용하는 방법이다(박현정, 2005).

구조방정식 모형을 적용하기 위해서는 측정 변인들이 정상분포 조건을 만족해야 하므로 먼저 왜도와 첨도를 살펴보았다. 왜도의 절대값 범위가 .21에서 .58, 첨도의 절대값 범위가 2.57에서 3.93으로 나타나 측정변인들이 정상분포 조건(왜도 절대값 2이하, 첨도 절대값 4이하)을 충족하고 있는 것으로 볼 수 있다(<표 Ⅳ-1>참조). 이에 따라 이론적 배경을 토대로 학교풍토의 개방성이 네 가지 하위 영역으로 이루어지는지 검토하기 위해 다음 [그림 Ⅲ-2]와 같이 모형을 구성하여 확인적 요인분석을 실시하였다.



[그림 Ⅲ-2] 학교풍토의 개방성 척도에 대한 확인적 요인분석(CFA) 모형

학교풍토 개방성 척도에 대한 확인적 요인분석 모형의 적합도 지수는 다음 <표 Ⅲ-5>와 같다.

<표 Ⅲ-5> 학교풍토의 개방성 척도에 대한 확인적 요인분석(CFA) 모형의 적합도 지수

x^2(df)	TLI	CFI	RMSEA(90%신뢰구간)
186.55(98)***	.907	.924	.066(.052-.081)

***p<.001

학교풍토의 개방성 요인 모형의 적합도를 살펴보면 Chi-square(x^2)값이 유의수준 .001에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 따라서 위의 모형이 변인 사이의 관계를 완벽하게 설명한다는 x^2검증의 영가설을 기각하였다. 그러나 x^2검증의 경우 표본의 크기에 민감하여 표본의 크기에 따라 그 결과가 달라지기 때문에 표본의 크기에 민감하지 않은 적합도 지수인 TLI, CFI, RMSEA를 고려하여 모형의 적합도를 판단할 필요가 있다.

TLI(Turker-Lewis Index)와 CFI(Comparative Fit Index)는 연구모델이 영모델(null model)보다 얼마나 잘 측정되었는지를 나타내는 증분적합지수(incremental fit index)에 해당한다. 일반적으로 TLI와 CFI의 값이 .9이상이면 연구자가 설정한 모형의 적합도가 양호하다고 해석한다(우종필, 2017). 또한 RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation)는 모형의 복잡성을 교정해주는 간명성 조정 지수(parsimony-adjusted index)로 대표본이나 다수의 관측변수들로 인해 발생하는 x^2 통계량의 문제점을 보안하기 위해 개발되었다. 일반적으로 .05 이하면 매우 좋으며, .08 이하면 양호하고, .1 이하면 보통인 것으로 판단하며 표본의 크기에 영향을 가장 덜 받는 장점이 있다(우종필, 2017). 학교풍토 개방성 요인 모형의 TLI는 .907, CFI는 .924, RMSEA는 .066으로 나타나 양호한 적합도를 지닌다고 할 수 있다.

학교풍토 개방성 요인 모형의 계수 추정치는 <표 Ⅲ-6>에 제시된 바와 같다. 각 요인과 이에 해당하는 문항들 간의 관계를 보여주는 표준화 계수 추정치의 범위는 .280에서 .864로 모두 통계적으로 유의하였다(p<.001). 더불어 요인들 간의 관계를 보여주는 표준화 계수 추정치의 범위는 .427(p<.01)에서 .763(p<.001)으로 모두 통계적으로 유의하였다. 전반적으로 적절한 수준의 요인 부하량을 나타냈기 때문에 학교풍토 개방성 요인 모형에서 각 문항들은 측정하고자 하는 요인을 적절하게 측정하며 각 요인은 학교풍토의 개방성이라는 공통된 구인을 적절하게 측정하고 있다고 볼 수 있다.

<표 Ⅲ-6> 학교풍토의 개방성 척도에 대한 확인적 요인분석(CFA) 모형의 계수 추정치

모수			비표준화 계수	표준화 계수
지원적 행동	→	SB1	1.000	.761
지원적 행동	→	SB2	1.214***	.864
지원적 행동	→	SB3	1.169***	.806
지원적 행동	→	SB4	.800***	.640
지시적 행동	→	DB1	1.000	.650
지시적 행동	→	DB2	1.133***	.797
지시적 행동	→	DB3	.285***	.280
지시적 행동	→	DB4	1.089***	.738
열성적 행동	→	EB1	1.000	.648
열성적 행동	→	EB2	.963***	.673
열성적 행동	→	EB3	1.299***	.861
열성적 행동	→	EB4	.902***	.641
간섭적 행동	→	FB1	1.000	.538
간섭적 행동	→	FB2	.912***	.563
간섭적 행동	→	FB3	.993***	.555
간섭적 행동	→	FB4	.778***	.505
지원적 행동	↔	지시적 행동	.387***	.763
지원적 행동	↔	열성적 행동	.244***	.558
지원적 행동	↔	간섭적 행동	.170**	.427
지시적 행동	↔	열성적 행동	.232***	.537
지시적 행동	↔	간섭적 행동	.225***	.574
열성적 행동	↔	간섭적 행동	.212***	.627

**p<.01, ***p<.001

(2) 교사효능감

교사효능감의 측정 도구로는 김아영과 김미진(2004)의 교사효능감 척도를 사용하였다. 이 척도는 척도 타당화 연구를 통해 타당성과 신뢰성이 입증되었으며 중·고등학교 교사들을 대상으로 한다는 특징이 있다. 본 연구는 '통합사회'라는 구체적인 사회과 과목의 교육과정 실행에 대한 것이므로 교과지도에 해당하는 11문항을 사용하였으며, '자기 조절 효능감' 5문항, '자신감' 4문항, '과제 난이도 선호' 2문항으로 구성되었다.

전체 11문항은 '전혀 그렇지 않다(1점)'부터 '매우 그렇다(5점)'의 Likert 척도형 문항을 사용하였으며 이에 대한 높은 응답 점수는 교사효능감의 정도가 높음을 의미한다. 다만, '자신감'을 측정하는 문항은 교사효능감과 음(-)의 관계에 있기 때문에 역문항 처리하였다. 교사효능감 척도의 하위 영역 및 문항은 <표 Ⅲ-7>과 같다.

<표 Ⅲ-7> 교사효능감 척도의 하위 영역 및 문항

하위 영역	번호	문항
자기 조절 효능감	1	나는 수업 시간에 학생들이 말을 듣지 않으면 무엇이 잘못되었는가를 파악할 수 있다.
	2	학생들의 학업능력에 대한 나의 판단은 정확하다.
	3	나는 교과내용에 따라 수업 방식을 조절할 수 있다.
	4	나는 내 수업에 대한 학생들의 관심정도를 정확하게 파악할 수 있다.
	5	나는 능력 있는 학생이 학업에 흥미를 가지지 못하는 이유를 분석해 낼 수 있다.
자신감	6	수업 시간에 멍하니 그냥 앉아만 있는 학생을 보면 우울하다(R).
	7	내가 최선을 다해 가르쳤는데도 학생들이 수업 내용을 이해하지 못하면 그 수업에 때해 실패한 느낌이 든다(R).
	8	수업시간에 학생들의 질문에 답을 잘 못하면 당황스럽다(R).
	9	학생에게 방금 가르친 내용을 질문하는데도 대답하지 못하면 나는 실패감을 느낀다(R).
과제 난이도 선호	10	나는 쉬운 것을 설명하는 것보다는 어려운 것을 설명해 주는 것을 더 좋아한다.
	11	만약 가르칠 과목을 선택할 수 있다면 나는 좀 더 어려운 과목을 가르치고 싶다.

(R): 역문항 처리 문항

① 교사효능감 척도의 신뢰도 분석

측정도구의 신뢰도(reliability)란 그 도구를 이용하여 수집한 점수가 얼마나 정확하고 일관성이 있는가 하는 정도, 즉 측정의 오차(measurement error)가 얼마나 적은가 하는 정도를 의미한다(백순근, 2018). 이 연구에서는 한 검사에 포함되어 있는 문항들이 얼마나 서로 동일한 특성을 측정하고 있는가를 나타내는 문항 내적일치도 계수(Cronbach's coefficient α)를 기준으로 문항의 신뢰도를 분석하였다. 신뢰도 분석 결과는 다음 <표 Ⅲ-8>과 같으며, 척도 전체의 신뢰도 계수는 .8096으로 양호하게 나타났다. 또한 각 하위영역별 신뢰도 계수도 .6030에서 .8344의 범위로 모두 양호한 값을 나타내고 있다. 따라서 교사효능감 척도는 안정적이며 신뢰할 만한 측정도구라 할 수 있다.

<표 Ⅲ-8> 교사효능감 척도의 신뢰도(Cronbach's α)

교사효능감 척도 전체	하위 영역별		
	자기 조절 효능감	자신감	과제 난이도 선호
.8096	.8344	.6212	.6030

② 교사효능감 척도의 구인타당도 분석

구인(construct)이란 어떤 개념이나 특성을 구성한다고 생각할 수 있는 가상적인 하위개념 혹은 하위특성이라 할 수 있다. 따라서 구인타당도를 검토하는 과정이란 특정 도구가 어떤 심리적 특성을 재고 있다고 주장하는 경우에 그것이 정말로 그러한 특성을 재어 주고 있는지를 어떤 이론적인 가설을 세워서 경험적 · 통계적으로 검증하는 과정을 의미한다(백순근, 2018).

이 연구에서는 교사효능감 척도의 구인타당도를 분석하기 위하여 첫 번째로 교사효능감 척도의 각 하위 영역 간, 각 하위 영역과 총점 간의

상관분석을 실시하였다. 두 번째로 구조방정식 모형을 이용하여 확인적 요인분석(Confirmatory Factor Analysis: CFA)를 실시하였다.

먼저 각 하위 요인 간, 각 하위 요인과 총점 간의 Pearson 상관분석 결과는 <표 Ⅲ-9>와 같다.

<표 Ⅲ-9> 교사효능감 척도의 하위 영역 및 총점 간의 상관

	자기 조절 효능감	자신감	과제 난이도 선호
자신감	.2856***		
과제 난이도 선호	.5737***	.6076***	
총점	.7363***	.8101***	.8859***

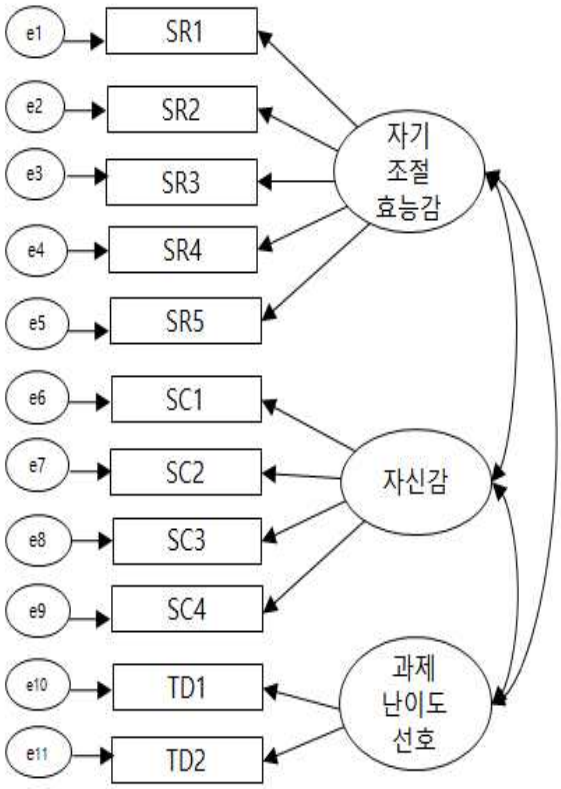
***p<.001

교사효능감 척도의 세 가지 하위 영역과 총점 간의 상관 계수는 .7363에서 .8859로 모두 통계적으로 유의하게 높은 상관을 나타내고 있다(p<.001). 더불어 세 개의 하위 영역들 간의 상관 계수도 .2856에서 .6076으로 모두 통계적으로 유의한 것으로 나타났다(p<.001). 따라서 자기 조절 효능감, 자신감, 과제 난이도 선호의 세 가지 하위 요인들이 서로 유기적인 관계를 맺으면서 교사효능감이라는 하나의 구인을 형성하고 있다고 볼 수 있다.

다음으로 김아영과 김미진(2004)의 교사효능감 척도를 토대로 교사효능감을 세 가지 하위 요인으로 설정한 모형의 적합성을 검토하기 위하여 구조방정식 모형을 이용한 확인적 요인 분석을 실시하였다. 확인적 요인 분석이란 선행 연구의 분석을 토대로 요인의 수와 의미가 연구자에 의하여 사전에 확정된 경우에 실시하는 요인분석으로 연구자가 설정한 요인 모형이 주어진 자료에 어느 정도 합치하는가를 확인하고자 사용하는 방법이다(박현정, 2005).

구조방정식 모형을 적용하기 위해서는 측정 변인들이 정상분포 조건을

만족해야 하므로 먼저 왜도와 첨도를 살펴보았다. 왜도의 절대값 범위가 .06에서 .34, 첨도의 절대값 범위가 3.02에서 3.93으로 나타나 측정변인들이 정상분포 조건(왜도 절대값 2이하, 첨도 절대값 4이하)을 충족하고 있는 것으로 볼 수 있다(<표 Ⅳ-1>참조). 이에 따라 이론적 배경을 토대로 교사효능감이 세 가지 하위 영역으로 이루어지는지 검토하기 위해 다음 [그림 Ⅲ-3]과 같이 모형을 구성하여 확인적 요인분석을 실시하였다.



[그림 Ⅲ-3] 교사효능감 척도에 대한 확인적 요인분석(CFA) 모형

교사효능감 척도에 대한 확인적 요인분석 모형의 적합도 지수는 다음 <표 Ⅲ-10>과 같다.

<표 Ⅲ-10> 교사효능감 척도에 대한 확인적 요인분석(CFA) 모형의 적합도 지수

x^2(df)	TLI	CFI	RMSEA(90%신뢰구간)
62.71(41)*	.958	.969	.051(.022-.075)

*p<.05

교사효능감 요인 모형의 적합도를 살펴보면 Chi-square(x^2)값이 유의수준 .05에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 따라서 위의 모형이 변인 사이의 관계를 완벽하게 설명한다는 x^2검증의 영가설을 기각하였다. 그러나 x^2검증의 경우 표본의 크기에 민감하여 표본의 크기에 따라 그 결과가 달라지기 때문에 표본의 크기에 민감하지 않은 적합도 지수인 TLI, CFI, RMSEA를 고려하여 모형의 적합도를 판단할 필요가 있다.

TLI(Turker-Lewis Index)와 CFI(Comparative Fit Index)는 연구모델이 영모델(null model)보다 얼마나 잘 측정되었는지를 나타내는 증분적합지수(incremental fit index)에 해당한다. 일반적으로 TLI와 CFI의 값이 .9이상이면 연구자가 설정한 모형의 적합도가 양호하다고 해석한다(우종필, 2017). 또한 RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation)는 모형의 복잡성을 교정해주는 간명성 조정 지수(parsimony-adjusted index)로 대표본이나 다수의 관측변수들로 인해 발생하는 x^2 통계량의 문제점을 보안하기 위해 개발되었다. 일반적으로 .05 이하면 매우 좋으며, .08 이하면 양호하고, .1 이하면 보통인 것으로 판단하며 표본의 크기에 영향을 가장 덜 받는 장점이 있다(우종필, 2017). 교사효능감 요인 모형의 TLI는 .958, CFI는 .969, RMSEA는 .051로 나타나 양호한 적합도를 지닌다고 할 수 있다.

교사효능감 요인 모형의 계수 추정치는 <표 Ⅲ-11>에 제시된 바와 같다. 각 요인과 이에 해당하는 문항들 간의 관계를 보여주는 표준화 계수 추정치의 범위는 .364에서 .835로 모두 통계적으로 유의하였다(p<.001). 또한 요인들 간의 관계를 보여주는 표준화 계수 추정치의 범위는 .330(p<.01)에서 .939(p<.001)로 모두 통계적으로 유의하였다. 전반

적으로 적절한 수준의 요인 부하량을 나타냈기 때문에 교사효능감 요인 모형에서 각 문항들은 측정하고자 하는 요인을 적절하게 측정하며 각 요인은 교사효능감이라는 공통된 구인을 적절하게 측정하고 있다고 볼 수 있다.

<표 Ⅲ-11> 교사효능감 척도에 대한 확인적 요인분석(CFA) 모형의 계수 추정치

모수			비표준화 계수	표준화 계수
자기 조절 효능감	→	SR1	1.000	.672
자기 조절 효능감	→	SR2	1.293***	.835
자기 조절 효능감	→	SR3	1.008***	.685
자기 조절 효능감	→	SR4	1.073***	.704
자기 조절 효능감	→	SR5	.973***	.654
자신감	→	SC1	1.000	.660
자신감	→	SC2	.942***	.712
자신감	→	SC3	.512***	.364
자신감	→	SC4	.590***	.456
과제 난이도 선호	→	TD1	1.000	.601
과제 난이도 선호	→	TD2	1.202***	.718
자기 조절 효능감	↔	자신감	.114**	.330
자기 조절 효능감	↔	과제 난이도 선호	.147***	.783
자신감	↔	과제 난이도 선호	.265***	.939

**p<.01, ***p<.001

(3) ‘통합사회’ 교육과정 실행

‘통합사회’ 교육과정 실행 측정 도구는 김혜숙 외(2018)의 2015 개정 교과 교육과정 실행을 모니터링하기 위해 개발된 교사용 체크리스트 문항을 토대로 고등학교와 ‘통합사회’ 과목의 맥락에 맞게 수정·보완하여 제작하였다. 또한 문항을 확정하는 과정에서 사회교육과 박사 과정 3인과 현재 ‘통합사회’를 가르치는 교사 3인의 검토를 받아 내용타당도를 확보하였다. 5점 Likert 척도를 사용하였으며 하위 영역별로는 ‘수업 및 평가 계획’ 3문항, ‘수업 및 평가 실행’ 4문항, ‘실행 결과 성찰 및 환류’ 3문항으로 구성되었다. ‘통합사회’ 교육과정 실행 척도의 하위 영역 및 문항은 <표 Ⅲ-12>과 같다.

<표 Ⅲ-12> ‘통합사회’ 교육과정 실행 척도의 하위 영역 및 문항

하위 영역	번호	문항
수업 및 평가 계획	1	2015 개정 사회과 교육과정에 대한 이해를 바탕으로 수업 및 평가 계획을 수립하였다.
	2	수업, 평가, 평가 기록이 유기적으로 연계되도록 수업 및 평가 계획을 수립하였다.
	3	학습의 결과뿐만 아니라, 학습의 과정을 평가하도록 수업 및 평가 계획을 수립하였다.
수업 및 평가 실행	4	일반사회, 지리, 윤리, 역사 교과 간 연계·융합 등을 위해 노력하였다.
	5	토의·토론, 프로젝트, 협동학습, 실험실습 등 다양한 학생 참여형 활동이 활발하게 이루어지도록 하였다.
	6	학생의 학습 효과를 높이기 위해 적절한 교수·학습 자료와 매체를 활용하였다.
	7	선다형, 서술형 및 논술형 등의 지필 평가 외에도 관찰, 면접, 토론, 논술, 발표, 보고서, 포트폴리오, 프로젝트 결과물 등의 다양한 평가 방법을 활용하였다.

실행 결과 성찰 및 환류	8	학생이 수업 및 평가에 만족하는지 점검하고 그 결과를 수업과 평가 개선에 활용하였다.
	9	실행한 수업과 평가를 수시로 성찰하여 수업과 평가를 개선하기 위해 노력하였다.
	10	연수, 동학년/교과 협의회, 교사 학습공동체, 수업 나눔 등에 참여하여 수업 및 평가 개선과 전문성 신장을 위해 노력하였다.

① '통합사회' 교육과정 실행 척도의 신뢰도 분석

측정도구의 신뢰도(reliability)란 그 도구를 이용하여 수집한 점수가 얼마나 정확하고 일관성이 있는가 하는 정도, 즉 측정의 오차(measurement error)가 얼마나 적은가 하는 정도를 의미한다(백순근, 2018). 이 연구에서는 한 검사에 포함되어 있는 문항들이 얼마나 서로 동일한 특성을 측정하고 있는가를 나타내는 문항 내적일치도 계수(Cronbach's coefficient α)를 기준으로 문항의 신뢰도를 분석하였다. 신뢰도 분석 결과는 다음 <표 Ⅲ-13>과 같으며, 척도 전체의 신뢰도 계수는 .8842로 양호하게 나타났다. 또한 각 하위영역별 신뢰도 계수도 .6554에서 .8365의 범위로 모두 양호한 값을 나타내고 있다. 따라서 '통합사회' 교육과정 실행 척도는 안정적이며 신뢰할 만한 측정도구라 할 수 있다.

<표 Ⅲ-13> '통합사회' 교육과정 실행 척도의 신뢰도(Cronbach's α)

'통합사회' 교육과정 실행 척도 전체	하위 영역별		
	수업 및 평가 계획	수업 및 평가 실행	실행 결과 성찰 및 환류
.8842	.8365	.7770	.6554

② '통합사회' 교육과정 실행 척도의 구인타당도 분석

구인(construct)이란 어떤 개념이나 특성을 구성한다고 생각할 수 있는 가상적인 하위개념 혹은 하위특성이라 할 수 있다. 따라서 구인타당도를 검토하는 과정이란 특정 도구가 어떤 심리적 특성을 재고 있다고 주장하는 경우에 그것이 정말로 그러한 특성을 재어 주고 있는지를 어떤 이론적인 가설을 세워서 경험적 · 통계적으로 검증하는 과정을 의미한다(백순근, 2018).

이 연구에서는 '통합사회' 교육과정 실행 척도의 구인타당도를 분석하기 위하여 첫 번째로 '통합사회' 교육과정 실행 척도의 각 하위 영역 간, 각 하위 영역과 총점 간의 상관분석을 실시하였다. 두 번째로 구조방정식 모형을 이용하여 확인적 요인분석(Confirmatory Factor Analysis: CFA)를 실시하였다.

먼저 각 하위 요인 간, 각 하위 요인과 총점 간의 Pearson 상관분석 결과는 <표 Ⅲ-14>와 같다.

<표 Ⅲ-14> '통합사회' 교육과정 실행 척도의 하위 영역 및 총점 간의 상관

	수업 및 평가 계획	수업 및 평가 실행	실행 결과 성찰 및 환류
수업 및 평가 실행	.7320***		
실행 결과 성찰 및 환류	.5696***	.5987***	
총점	.8919***	.8948***	.8205***

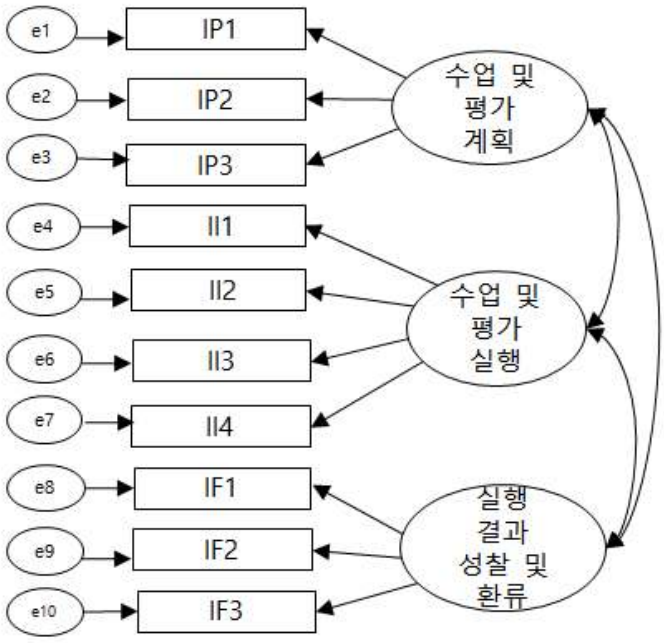
***p<.001

'통합사회' 교육과정 실행 척도의 세 가지 하위 영역과 총점 간의 상관계수는 .8205에서 .8948로 통계적으로 모두 유의하게 높은 상관을 나타내고 있다(p<.001). 더불어 세 개의 하위 영역들 간의 상관 계수는 .5696에서 .7320으로 모두 통계적으로 유의한 것으로 나타났다(p<.001). 따라서

수업 및 평가 계획, 수업 및 평가 실행, 실행 결과 성찰 및 환류의 세 가지 하위 요인들이 서로 유기적인 관계를 맺으면서 '통합사회' 교육과정 실행이라는 하나의 구인을 형성하고 있다고 볼 수 있다.

다음으로 김혜숙 외(2018)의 2015 개정 교과 교육과정 실행 모니터링을 위한 교사용 체크리스트와 전문가 검토를 토대로 '통합사회' 교육과정 실행을 세 가지 하위 요인으로 설정한 모형의 적합성을 검토하기 위하여 구조방정식 모형을 이용한 확인적 요인 분석을 실시하였다. 확인적 요인 분석이란 선행 연구의 분석을 토대로 요인의 수와 의미가 연구자에 의하여 사전에 확정된 경우에 실시하는 요인분석으로 연구자가 설정한 요인 모형이 주어진 자료에 어느 정도 합치하는가를 확인하고자 사용하는 방법이다(박현정, 2005).

구조방정식 모형을 적용하기 위해서는 측정 변인들이 정상분포 조건을 만족해야 하므로 먼저 왜도와 첨도를 살펴보았다. 왜도의 절대값 범위가 .31에서 .59, 첨도의 절대값 범위가 2.85에서 3.99로 나타나 측정변인들이 정상분포 조건(왜도 절대값 2이하, 첨도 절대값 4이하)을 충족하고 있는 것으로 볼 수 있다(<표Ⅳ-1>참조). 이에 따라 이론적 배경을 토대로 '통합사회' 교육과정 실행이 세 가지 하위 영역으로 이루어지는지 검토하기 위해 다음 [그림 Ⅲ-4]와 같이 모형을 구성하여 확인적 요인분석을 실시하였다.



[그림 Ⅲ-4] '통합사회' 교육과정 실행 척도에 대한 확인적 요인분석(CFA) 모형

'통합사회' 교육과정 실행 척도에 대한 확인적 요인분석 모형의 적합도 지수는 다음 <표 Ⅲ-15>와 같다.

<표 Ⅲ-15> '통합사회' 교육과정 실행 척도에 대한 확인적 요인분석(CFA) 모형의 적합도 지수

x^2(df)	TLI	CFI	RMSEA(90%신뢰구간)
38.21(32)	.990	.993	.031(.000-.063)

'통합사회' 교육과정 실행 요인 모형의 적합도를 살펴보면 Chi-square (x^2)값이 유의수준 .05에서 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 따라서 위의 모형이 변인 사이의 관계를 완벽하게 설명한다는 x^2검증의 영가설을 채택하였다.

한편 x^2값이 절대적합지수라면 TLI와 CFI는 상대적합지수에 해당한다. TLI(Turker-Lewis Index)와 CFI(Comparative Fit Index)는 연구모델이 영모델(null model)보다 얼마나 잘 측정되었는지를 나타낸다. 일반적으로 TLI와 CFI의 값이 .9이상이면 연구자가 설정한 모형의 적합도가 양호하다고 해석한다(우종필, 2017). 또한 RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation)는 모형의 복잡성을 교정해주는 간명성 조정 지수(parsimony-adjusted index)로 대표본이나 다수의 관측변수들로 인해 발생하는 x^2 통계량의 문제점을 보안하기 위해 개발되었다. 일반적으로 .05 이하면 매우 좋으며, .08 이하면 양호하고, .1 이하면 보통인 것으로 판단하며 표본의 크기에 영향을 가장 덜 받는 장점이 있다(우종필, 2017). '통합사회' 교육과정 실행 요인 모형의 TLI는 .990, CFI는 .993, RMSEA는 .031으로 나타나 양호한 적합도를 지닌다고 할 수 있다.

'통합사회' 교육과정 실행 요인 모형의 계수 추정치는 <표 Ⅲ-16>에 제시된 바와 같다. 각 요인과 이에 해당하는 문항들 간의 관계를 보여주는 표준화 계수 추정치의 범위는 .536에서 .904로 모두 통계적으로 유의하였다(p<.001). 또한 요인들 간의 관계를 보여주는 표준화 계수 추정치의 범위는 .699에서 .890으로 모두 통계적으로 유의하였다(p<.001). 전반적으로 적절한 수준의 요인 부하량을 나타냈기 때문에 '통합사회' 교육과정 실행 요인 모형에서 각 문항들은 측정하고자 하는 요인을 적절하게 측정하며 각 요인은 '통합사회' 교육과정 실행이라는 공통된 구인을 적절하게 측정하고 있다고 볼 수 있다.

<표 Ⅲ-16> '통합사회' 교육과정 실행 척도에 대한 확인적 요인분석(CFA) 모형의 계수 추정치

모수			비표준화 계수	표준화 계수
수업 및 평가 계획	→	IP1	1.000	.766
수업 및 평가 계획	→	IP2	1.205***	.904
수업 및 평가 계획	→	IP3	.979***	.722
수업 및 평가 실행	→	II1	1.000	.552
수업 및 평가 실행	→	II2	1.344***	.720
수업 및 평가 실행	→	II3	1.080***	.716
수업 및 평가 실행	→	II4	1.312***	.779
실행 결과 성찰 및 환류	→	IF1	1.000	.706
실행 결과 성찰 및 환류	→	IF2	.897***	.673
실행 결과 성찰 및 환류	→	IF3	.761***	.536
수업 및 평가 계획	↔	수업 및 평가실행	.267***	.890
수업 및 평가 계획	↔	실행 결과 성찰 및 환류	.248***	.699
수업 및 평가 실행	↔	실행 결과 성찰 및 환류	.224***	.784

***p<.001

3) 자료 분석 방법

이 연구에서는 연구 가설의 검증을 위해 STATA 15.1 프로그램을 사용하여 다음과 같이 자료를 분석하였다.

첫째, 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성, 교사효능감, '통합사회' 교육과정 실행 척도의 신뢰도를 확인하기 위해 문항의 내적 일치도 계수(Cronbach's α)를 산출하고 구인타당도를 검증하기 위해 각 척도에 대하여 상관분석과 확인적 요인분석(CFA)를 실시하였다.

둘째, 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성, 교사효능감, '통합사회' 교육과정 실행에 대한 기술통계를 제시하고, 학교풍토의 개방성과 교사효능감, 학교풍토의 개방성과 '통합사회' 교육과정 실행, 교사효능감과 '통합사회' 교육과정 실행 간의 단순상관분석(Pearson의 적률상관계수)을 실시하였다.

셋째, 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성이 교사효능감을 매개로 '통합사회' 교육과정 실행이 미치는 영향을 검증하기 위해 구조방정식 모형(Structural Equation Modeling: SEM)을 분석하였다. 구조방정식 모형 분석은 특정 관측변인에 대한 경로계수를 1로 고정시키는 단위부하량 제약(unit loading identification)을 적용하고 적합도지수를 통해 모형을 평가하였다. 계수 추정 방식은 결측치를 고려한 최대우도법(maximum likelihood method with missing values)을 사용하였으며 모수 추정치의 통계적 유의성 검증은 유의수준 .05를 기준으로 하였다.

Ⅳ. 연구 결과

이 연구에서는 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성이 교사효능감을 매개로 '통합사회' 교육과정 실행에 미치는 영향을 경험적으로 검증하기 위해 '통합사회' 과목을 담당해본 적이 있거나, 현재 담당하고 있는 사회과 교사들을 대상으로 온라인 설문 조사를 실시하였다. 이에 대한 연구 결과로 먼저 각 변인에 대한 기술통계 분석을 실시하고 학교풍토의 개방성, 교사효능감, '통합사회' 교육과정 실행 간의 상관을 분석하였다. 또한 구조방정식 모형을 활용하여 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성이 교사효능감을 매개로 '통합사회' 교육과정 실행에 미치는 영향에 대한 가설 검증을 실시하였다.

1. 기초 통계

1) 측정 변인들의 기술통계 분석

최종 분석 대상이 된 사회과 교사 206명 응답의 각 변인들에 대한 전반적인 추이와 분포를 살펴보기 위해 기술통계 분석을 실시하였다. 잠재변인들을 측정하는 데 사용된 관측변인들의 기술통계 분석 결과는 다음 <표 Ⅳ-1>과 같다.

<표 Ⅳ-1> 측정 변인들의 기술 통계치(N=206)

변인		최소값	최대값	평균	표준편차	왜도	첨도
학교 풍토의 개방성	지원적 행동	1.00	5.00	3.25	.81	-.35	2.95
	지시적 행동	1.25	4.75	3.28	.73	-.24	2.57
	열성적 행동	1.00	5.00	3.46	.71	-.58	3.70
	간섭적 행동	1.00	5.00	3.27	.65	-.21	3.93
교사 효능감	자기 조절 효능감	1.40	5.00	3.67	.56	-.34	3.93
	자신감	1.00	5.00	3.02	.69	.06	3.02
	과제 난이도 선호	1.50	5.00	3.24	.56	-.13	3.19
'통합 사회' 교육 과정 실행	수업 및 평가 계획	1.00	5.00	3.67	.71	-.53	3.62
	수업 및 평가 실행	1.00	5.00	3.75	.66	-.59	3.99
	실행 결과 성찰 및 환류	2.00	5.00	3.55	.62	-.31	2.85
'통합사회' 직무 연수 경험		0	1.00	.56	.50	-.25	1.06

사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성은 열성적 행동의 평균이 3.46으로 가장 높았고, 다음으로 지시적 행동(3.28), 간섭적 행동(3.27), 지원적 행동(3.25) 순으로 나타났다. 교사효능감은 자기 조절 효능감의 평균이 3.67로 가장 높았고, 다음으로 과제 난이도 선호(3.24), 자신감(3.02) 순으로 나타났다. '통합사회' 교육과정 실행은 수업 및 평가 실행의 평균이 3.75로 가장 높았고, 다음으로 수업 및 평가 계획(3.67), 실행 결과 성찰 및 환류(3.55) 순으로 나타났다.

한편 통제변인으로 설정한 '통합사회' 직무 연수 경험은 참여한 경우 '1', 참여하지 않은 경우 '0'으로 코딩하였으며, 평균이 .56이므로 연구 대상의 약 56%에 해당하는 사회과 교사가 시·도 교육청이 주관하는 '통합사회' 직무 연수에 참여한 것으로 나타났다. 또한 왜도의 절대값이 .25, 첨도의 절대값이 1.06으로 나타나 정상분포 조건(왜도 절대값 2이하, 첨도 절대값 4이하)을 충족하고 있는 것으로 볼 수 있다.

2) 상관분석

사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성, 교사효능감, '통합사회' 교육과정 실행 간의 관련성을 살펴보기 위해 상관분석을 실시하였다. '상관분석(correlation analysis)'이란 두 변인 간의 직선적인 관련 정도를 나타내는 상관계수(correlation coefficient)를 이용하여 분석하는 것이다(백순근, 2018). 이때 상관계수는 일반적으로 Karl Pearson의 적률상관계수를 이야기하며, 이 연구에서도 Pearson의 적률상관계수를 사용하여 변인 간의 관계를 분석하였다.

(1) 학교풍토의 개방성과 교사효능감의 관계

사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성과 교사효능감의 관계를 분석하기 위하여 상관분석을 실시하였다. 분석한 결과는 다음 <표 Ⅳ-2>와 같다.

<표 Ⅳ-2> 학교풍토의 개방성과 교사효능감의 상관관계

		학교풍토의 개방성				
		전체	지원적 행동	지시적 행동(R)	열성적 행동	간섭적 행동(R)
교사 효능감	전체	.3606***	.2439**	.2409**	.3254***	.3008***
	자기 조절 효능감	.2699**	.1443*	.1994**	.2945***	.1960**
	자신감 (R)	.3262***	.2382**	.2185**	.2416**	.3072***
	과제 난이도 선호	.2730**	.2015**	.1624*	.2602**	.2140**

1) *p<.05, **p<.01, ***p<.001
2) (R): 역문항 처리

사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성 전체 및 하위 영역과 교사효능감 전체 및 하위 영역 간의 상관관계는 모두 통계적으로 유의한 것으로 나타났다(p<.05). 학교풍토의 개방성 전체와 교사효능감 전체의 상관계수는 .3606으로 정적인 상관관계를 확인할 수 있다. 또한 학교풍토의 개방성의 하위 영역과 교사효능감 전체와의 상관계수는 '열성적 행동'이 .3254로 가장 높았으며 '지시적 행동'이 .2409로 가장 낮았다.

따라서 학교풍토의 개방성은 교사효능감과 전반적으로 통계적으로 유의한 정적 상관관계를 가지며, 학교풍토의 개방성의 하위 영역 중에서는 '열성적 행동'이 교사효능감과 가장 높은 상관을 가진다. 즉, 교사들이 소속 학교에 대해 긍지를 느끼고 동료 교사와도 협력적인 관계를 갖고 있다고 인식할수록 교사효능감의 수준이 높을 것이라고 예상할 수 있다. 또한 열성적 행동과 간섭적 행동이 지원적 행동과 지시적 행동보다 교사

효능감 전체와의 관계에서 상관계수가 높은 것으로 비추어 볼 때, 교사 행동의 개방성 요인이 학교장 행동의 개방성 요인보다 교사효능감과 높은 상관관계가 있음을 확인할 수 있다.

(2) 학교풍토의 개방성과 '통합사회' 교육과정 실행의 관계

사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성과 '통합사회' 교육과정 실행 간의 관계를 분석하기 위하여 상관분석을 실시하였다. 분석한 결과는 다음 <표 Ⅳ-3>과 같다.

<표 Ⅳ-3> 학교풍토의 개방성과 '통합사회' 교육과정 실행의 상관관계

		학교풍토의 개방성				
		전체	지원적 행동	지시적 행동(R)	열성적 행동	간섭적 행동(R)
'통합사회' 교육과정 실행	전체	.2617**	.1847**	.1785*	.2152**	.2275**
	수업 및 평가 계획	.1783*	.1302	.1228	.1384*	.1571*
	수업 및 평가 실행	.2951***	.1962**	.1820**	.2665**	.2670**
	실행 결과 성찰 및 환류	.2130**	.1581*	.1642*	.1592*	.1716*

1) *p<.05, **p<.01, ***p<.001
2) (R): 역문항 처리

사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성 전체 및 하위 영역과 '통합사회' 교육과정 실행 전체 및 하위 영역 간의 상관관계는 대체적으로 유의한 것으로 나타났다($p<.05$). 학교풍토의 개방성 전체와 '통합사회' 교육과정 실행 전체의 상관계수는 .2617로 정적인 상관관계를 확인할 수 있다. 또한 학교풍토의 개방성의 하위 영역과 '통합사회' 교육과정 실행 전체와의 상관계수는 '간섭적 행동'이 .2275로 가장 높았으며 '지시적 행동'이 .1785로 가장 낮았다.

따라서 학교풍토의 개방성은 '통합사회' 교육과정 실행과 전반적으로 통계적으로 유의한 정적 상관관계를 가지며, 학교풍토의 개방성의 하위 영역 중에서는 '간섭적 행동'이 '통합사회' 교육과정 실행과 가장 높은 상관을 가진다. 즉, 교사들이 수업 외의 업무가 지나치게 많고 교사들 간에 비협력적인 관계를 갖고 있다고 인식할수록 '통합사회' 교육과정 실행의 수준이 낮을 것이라고 예상할 수 있다. 또한 열성적 행동과 간섭적 행동이 지원적 행동과 지시적 행동보다 '통합사회' 교육과정 실행 전체와의 관계에서 상관계수가 높은 것으로 비추어 볼 때, 교사 행동의 개방성 요인이 학교장 행동의 개방성 요인보다 '통합사회' 교육과정 실행과 높은 상관관계가 있음을 확인할 수 있다.

더불어, 학교풍토 개방성의 전체 및 하위 요인과 '통합사회' 교육과정 실행의 하위 요인 중 '수업 및 평가 계획'의 상관관계는 상대적으로 낮았으며 통계적으로 유의미하지 않은 결과가 나타났다. 이를 통해 '통합사회' 수업 및 평가 계획 단계에서는 학교풍토의 개방성과 같은 환경 변인의 영향이 상대적으로 덜할 것이라고 짐작해 볼 수 있다.

(3) 교사효능감과 '통합사회' 교육과정 실행의 관계

교사효능감과 '통합사회' 교육과정 실행 간의 관계를 분석하기 위하여 상관분석을 실시하였다. 분석한 결과는 다음 <표 Ⅳ-4>와 같다.

<표 Ⅳ-4> 교사효능감과 '통합사회' 교육과정 실행의 상관관계

		교사효능감			
		전체	자기 조절 효능감	자신감	과제 난이도 선호
'통합사회' 교육과정 실행	전체	.3033***	.3474***	.1488*	.2631**
	수업 및 평가 계획	.2390**	.2761**	.1114	.2120**
	수업 및 평가 실행	.3083***	.3112***	.1679*	.2891***
	실행 결과 성찰 및 환류	.2458**	.3230***	.1097	.1848**

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

교사효능감 전체 및 하위 영역과 '통합사회' 교육과정 실행 전체 및 하위 영역 간의 상관관계는 대체적으로 유의한 것으로 나타났다(p<.05). 교사효능감 전체와 '통합사회' 교육과정 실행 전체의 상관계수는 .3033으로 정적인 상관관계를 확인할 수 있다. 또한 교사효능감의 하위 영역과 '통합사회' 교육과정 실행 전체와의 상관계수는 '자기 조절 효능감'이 .3474로 가장 높았으며 '자신감'이 .1488로 가장 낮았다.

따라서 교사효능감은 '통합사회' 교육과정 실행과 전반적으로 통계적으로 유의한 정적 상관관계를 가지며, 교사효능감의 하위 영역 중에서는 '자기 조절 효능감'이 '통합사회' 교육과정 실행과 가장 높은 상관을 가진다. 즉, 교사 자신이 학교에서 행하는 활동들을 관찰하고 자기를 판단하며 스스로 반응하는 것과 같은 자기 조절 기제를 긍정적으로 활용할 수

있는가에 대한 효능기대가 높을수록 '통합사회' 교육과정 실행의 수준이 높을 것이라고 예상할 수 있다.

반면, '자신감'은 '통합사회' 교육과정 실행의 전체 및 하위 요인과의 상관관계가 상대적으로 낮았으며 통계적으로 유의미하지 않은 결과가 나타났다. '자기 조절 효능감'이 자기관찰, 자기판단과 같은 인지적 과정과 자기반응과 같은 동기적 과정을 통해 나타나는 반면, '자신감'은 인지적 판단 과정을 통해 성립되며 정서 반응으로 표출되는 특징이 있다(Bandura, 1986; 1993, 김아영, 김미진, 2004, p41에서 재인용). 즉, 교사가 수업 시간에 학생과의 관계에서 우울, 당황, 실패감과 같은 정서를 느끼더라도 '통합사회' 교육과정 실행에는 그다지 큰 영향을 주지 않을 것이라고 미루어 짐작할 수 있다.

이 연구에서의 모든 측정 변인들에 대한 상관관계를 표로 정리하면 <표 Ⅳ-5>와 같다. 학교풍토의 개방성, 교사효능감, '통합사회' 교육과정 실행에 대한 측정변인들은 대체적으로 서로 유의미한 상관관계에 있음을 확인할 수 있다. 또한 교사효능감과 '통합사회' 교육과정 실행에 대한 통제변인인 '통합사회' 직무 연수 경험과 측정변인들의 상관을 분석하였다. 그 결과 교사효능감의 하위 요인과의 상관계수는 -.066에서 .009로 통계적으로 유의하지 않았으며, '통합사회' 교육과정 실행의 하위 요인과의 상관계수는 .181에서 .239로 통계적으로 유의한 정적 상관관계를 나타냈다(p<.01).

<표 Ⅳ-5> 측정 변인 간의 상관계수

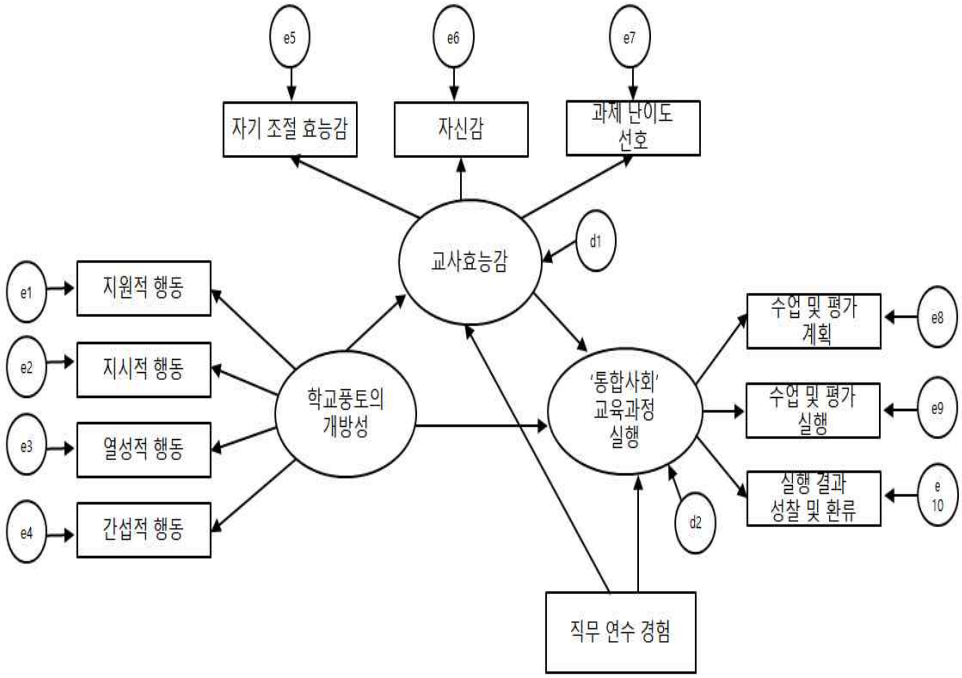
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
학교 풍토의 개방성	1	1										
	2	.575***	1									
	3	.482***	.399***	1								
	4	.328***	.397***	.469***	1							
교사 효능감	5	.144*	.199**	.295***	.196**	1						
	6	.238**	.219**	.242**	.307***	.286***	1					
	7	.202**	.162*	.260**	.214**	.574***	.608***	1				
'통합 사회' 교육 과정 실행	8	.130	.123	.138*	.157*	.276**	.111	.212**	1			
	9	.196**	.182**	.267**	.267**	.311***	.168*	.289***	.732***	1		
	10	.158*	.164*	.159*	.172*	.323***	.110	.185**	.570***	.599***	1	
직무 연수 경험	11	.033	.071	.006	.070	.009	-.066	-.024	.239**	.216**	.181**	1

주) 1. 지원적 행동, 2. 지시적 행동, 3. 열성적 행동, 4. 간섭적 행동, 5. 자기 조절 효능감, 6. 자신감, 7. 과제 난이도 선호, 8. 수업 및 평가 계획, 9. 수업 및 평가 실행, 10. 실행 결과 성찰 및 환류

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

2. 구조적 관계 분석

상관분석 결과 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성과 교사효능감, 학교풍토의 개방성과 '통합사회' 교육과정 실행, 교사효능감과 '통합사회' 교육과정 실행 간에는 각각 유의미한 정적 상관관계가 있음을 확인하였다. 이 연구에서는 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성이 교사효능감을 매개로 '통합사회' 교육과정 실행에 미치는 영향을 경험적으로 검증하기 위하여 이론적 배경을 토대로 [그림 Ⅳ-1]과 같이 구조방정식 모형을 설정하고, STATA 15.1 프로그램을 이용하여 분석하였다.



[그림 Ⅳ-1] 구조 관계 분석을 위한 구조방정식 모형

'학교풍토의 개방성', '교사효능감', '통합사회 교육과정 실행'의 관측변수는 이 연구에서 제작한 척도의 각 하위 영역별 평균을 사용하여 측정하였다. 또한 '통합사회' 직무 연수가 '통합사회' 교육과정 실행에 영향을

미친다고 본 선행 연구(모경환 외, 2015; 구정화 외, 2015; 박철웅 외, 2015; 이혁규 외, 2019; 이정우, 임은진, 2019; 박은아, 김명정, 2018)와 직무 연수가 교사효능감을 향상시킬 수 있다고 본 선행 연구(황흠 외, 2016 ;김찬종, 2009; 황준오, 정철영, 1998)를 토대로 '통합사회' 직무 연수 경험 여부를 '통합사회 교육과정 실행'과 '교사효능감'이라는 잠재변인에 대한 통제변인으로 설정하였다. '통합사회' 직무 연수 경험은 참여한 경우 '1', 참여하지 않은 경우 '0'으로 코딩하였다.

[그림 Ⅳ-1]의 구조 관계 분석을 위해 설계된 연구 모형에 대한 적합도는 다음 <표 Ⅳ-6>과 같다.

<표 Ⅳ-6> 연구 모형의 적합도 지수

x^2(df)	TLI	CFI	RMSEA(90%신뢰구간)
73.10(40)**	.935	.953	.063(.040-.086)

**p<.01

먼저 Chi-square(x^2)값이 유의수준 .01에서 통계적으로 유의한 것으로 나타나 모형이 변인들 사이의 관계를 완벽하게 설명한다는 영가설을 기각하였다. 그러나 x^2검증은 사례 수에 민감하므로 다른 적합도 지수들을 추가적으로 고려할 필요가 있다. 일반적으로 TLI와 CFI의 값이 .9이상이면 연구자가 설정한 모형의 적합도가 양호하다고 해석한다(우종필, 2017). 연구 모형의 경우 TLI는 .935, CFI는 .953으로 나타나 양호한 적합도를 지닌다고 할 수 있다. 또한 표본의 크기에 영향을 가장 덜 받는 지수인 RMSEA는 일반적으로 .05 이하면 매우 좋으며, .08 이하면 양호하고, .1 이하면 보통인 것으로 판단한다(우종필, 2017). 연구 모형의 RMSEA는 .063으로 양호한 수준의 적합도를 나타냈다.

다음 <표 Ⅳ-7>은 구조 관계 분석 모형의 모수 추정치에 대한 결과이다.

<표 Ⅳ-7> 연구 모형의 모수 추정치

	모수			비표준화 계수	표준화 계수
구조계수	학교풍토의 개방성	→	교사효능감	.203**	.354
	학교풍토의 개방성	→	'통합사회' 교육과정 실행	.219*	.223
	교사효능감	→	'통합사회' 교육과정 실행	.440**	.258
	직무 연수 경험	→	교사효능감	-.031	-.046
	직무 연수 경험	→	'통합사회' 교육과정 실행	.298***	.257
요인부하량	학교풍토의 개방성	→	지원적 행동	1.000	.724
	학교풍토의 개방성	→	지시적 행동	.859***	.694
	학교풍토의 개방성	→	열성적 행동	.811***	.673
	학교풍토의 개방성	→	간섭적 행동	.631***	.574
	교사효능감	→	자기 조절 효능감	1.000	.602
	교사효능감	→	자신감	1.288***	.635
	교사효능감	→	과제 난이도 선호	1.559***	.947
	'통합사회' 교육과정 실행	→	수업 및 평가 계획	1.000	.818
	'통합사회' 교육과정 실행	→	수업 및 평가 실행	1.014***	.892
	'통합사회' 교육과정 실행	→	실행 결과 성찰 및 환류	.731***	.678

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

구조방정식을 이용한 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성, 교사효능감, ‘통합사회’ 교육과정 실행 간 구조 관계 분석 결과, 학교풍토의 개방성이 교사효능감에 미치는 영향에 대한 표준화 계수가 .354로 통계적으로 유의하였다(p<.01). 또한 교사효능감이 ‘통합사회’ 교육과정 실행에 미치는 영향에 대한 표준화 계수는 .258로 유의한 결과가 나타났다(p<.01). 학교풍토의 개방성과 ‘통합사회’ 교육과정 실행 간에 직접적으로 연결된 경로에 대한 표준화 계수는 .223으로 역시 통계적으로 유의하였다(p<.05).

이를 근거로 하여 학교풍토의 개방성이 교사효능감과 ‘통합사회’ 교육과정 실행에 직접적으로 긍정적인 영향을 미치고 있으며, 교사효능감 역시 ‘통합사회’ 교육과정 실행에 직접적으로 영향을 미치고 있음을 확인하였다. 또한 ‘통합사회’ 교육과정 실행에 대한 교사효능감의 영향(표준화계수=.258)이 학교풍토의 개방성의 영향(표준화계수=.223)보다 큰 것을 확인하였다.

한편 구조방정식 모형의 분석을 통해 직접효과, 간접효과, 총효과의 크기를 비교할 수 있다. 직접효과는 한 변인이 다른 변인에 대해 직접적인 영향을 끼치는 것이며, 간접효과는 독립변수가 종속변수에 미치는 영향이 하나 이상의 매개변수에 의해 매개되는 것을 의미한다. 그리고 직접효과와 간접효과의 합을 총효과라고 한다. 직접효과는 경로계수와 동일한 값을 가지며, 간접효과는 간접효과의 경로에 포함되는 표준화 계수들의 곱으로 계산된다. 총효과를 간접효과와 직접효과로 분해하는 것을 효과분해라고 한다(배병렬, 2018).

이 연구 모형에서 매개효과를 검증한 결과는 다음 <표 Ⅳ-8>과 같다. 매개효과에 대한 판단은 우선 독립변인이 종속변인에 대하여 간접효과가 유의하게 나올 경우 매개효과가 있는 것으로 판단한다. 이때 직접효과는 유의하지 않고 간접효과만 유의하게 나올 경우 완전매개를 의미하며, 직접효과와 간접효과가 동시에 유의하게 나타나면 불완전 매개(부분매개)를 의미한다(우종필, 2017).

먼저 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성이 교사효능감을 매개로

‘통합사회’ 교육과정 실행에 미치는 간접효과는 .091(.354×.258)로 통계적으로 유의한 것으로 나타났다(p<.05). 또한 학교풍토의 개방성이 ‘통합사회’ 교육과정 실행에 미치는 직접효과도 .223으로 통계적으로 유의했다(p<.05). 즉, 학교풍토의 개방성은 ‘통합사회’ 교육과정 실행에 직접적으로 영향을 미치기도 하지만 교사효능감을 매개로 간접적으로 ‘통합사회’ 교육과정 실행에 영향을 미치는 불완전 매개효과를 가진다.

반면 ‘통합사회’ 직무 연수 경험이 교사효능감을 매개로 ‘통합사회’ 교육과정 실행에 미치는 간접효과는 -.012(-.046×.258)로 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다.

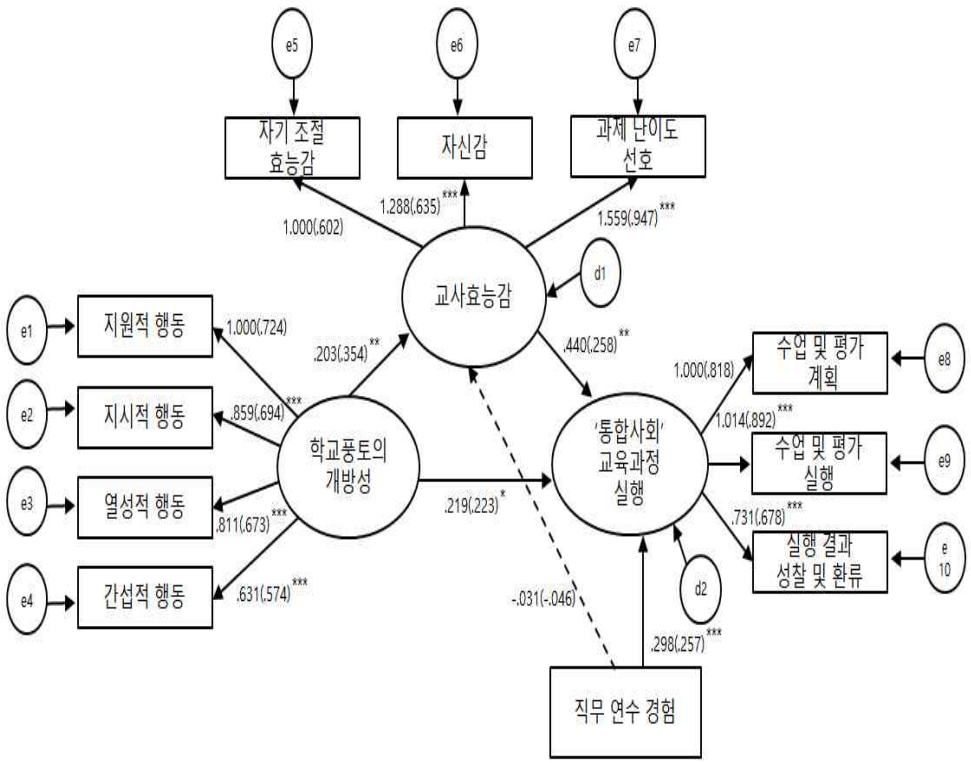
<표 Ⅳ-8> 매개효과 분석 결과

경로유형	경로		직접 효과	간접 효과	총 효과
학교풍토의 개방성 → 교사효능감 → ‘통합사회’ 교육과정 실행	독립-매개	학교풍토의 개방성 → 교사효능감	.354**		.354**
	매개-종속	교사효능감 → ‘통합사회’ 교육과정 실행	.258**		.258**
	독립-종속	학교풍토의 개방성 → ‘통합사회’ 교육과정 실행	.223*	.091*	.314***
직무 연수 경험 → 교사효능감 → ‘통합사회’ 교육과정 실행	독립-매개	직무 연수 경험 → 교사효능감	-.046		-.046
	매개-종속	교사효능감 → ‘통합사회’ 교육과정 실행	.258**		.258**
	독립-종속	직무 연수 경험 → ‘통합사회’ 교육과정 실행	.257***	-.012	.245**

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

2) 수치는 표준화계수임

연구 모형에서 추정된 계수를 토대로 변수 간 관계를 도식화하면 [그림 Ⅳ-2]와 같다. 모형에서 실선으로 표시된 경로는 통계적으로 유의한 경로를 나타내며, 점선으로 표시된 경로는 통계적으로 유의하지 않은 경로를 나타낸다.



1) $*p<.05$, $**p<.01$, $***p<.001$

2) 괄호 안의 수치는 표준화계수임

[그림 Ⅳ-2] 연구 모형의 분석 결과

Ⅴ. 결론

1. 요약

이 연구에서는 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성이 교사효능감을 매개로 '통합사회' 교육과정 실행에 미치는 영향을 경험적으로 검증하기 위하여 다음과 같은 가설을 세웠다.

첫째, 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성은 교사효능감에 긍정적인 영향을 미친다.

둘째, 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성은 '통합사회' 교육과정 실행에 긍정적인 영향을 미친다.

셋째, 사회과 교사의 교사효능감은 '통합사회' 교육과정 실행에 긍정적인 영향을 미친다.

넷째, 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성은 교사효능감을 매개로 '통합사회' 교육과정 실행에 긍정적인 영향을 미친다.

위와 같은 가설을 검증하기 위하여 선행 연구와 전문가 검토를 토대로 '학교풍토의 개방성', '교사효능감', '통합사회 교육과정 실행' 척도를 제작하였다. '학교풍토의 개방성' 척도는 학교장의 '지원적 행동', '지시적 행동', 교사의 '열성적 행동', '간섭적 행동'의 네 가지 하위 영역으로 나눠지며, 하위 영역별 4문항씩 총 16문항으로 구성되었다. '교사효능감' 척도는 '자기 조절 효능감', '자신감', '과제 난이도 선호'의 세 가지 하위 영역으로 나눠지며, '자기 조절 효능감' 5문항, '자신감' 4문항, '과제 난이도 선호' 2문항의 총 11문항으로 구성되었다. '통합사회 교육과정 실행' 척도

는 ‘수업 및 평가 계획’, ‘수업 및 평가 실행’, ‘실행 결과 성찰 및 환류’의 세 가지 하위 영역으로 나눠지며, ‘수업 및 평가 계획’ 3문항, ‘수업 및 평가 실행’ 4문항, ‘실행 결과 성찰 및 환류’ 3문항의 총 10문항으로 구성되었다.

확인적 요인분석(CFA)을 통해 각 척도의 구인타당도를 살펴본 결과, 세 척도 모두 비교적 양호한 적합도를 나타냈으며, 신뢰도 검증 결과 또한 문항 내적일치도 계수(Cronbach’s α)가 모두 양호한 수준으로 제시되었다. 이 연구에서는 제작된 척도를 활용하여 ‘통합사회’ 과목을 현재 담당하고 있거나, 담당한 적이 있는 사회과 교사 214명을 대상으로 온라인 설문조사를 실시하였다. 최종 결과 분석은 불성실한 응답을 제외하고 206명의 응답을 대상으로 하였다.

주요 연구 결과를 요약하여 제시하면 다음과 같다.

첫째, 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성은 교사효능감에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 학교풍토의 개방성과 교사효능감의 상관계수는 .3606으로 정적 상관을 보였다. 학교풍토의 개방성의 하위 영역 중에서는 ‘열성적 행동’의 상관계수가 .3254로 다른 하위 영역에 비해 교사효능감과 가장 높은 상관을 보였다. 구조방정식 모형의 분석 결과 학교풍토의 개방성이 교사효능감에 미치는 영향에 대한 표준화 계수가 .354로 통계적으로 유의하게 나타났다(p<.01).

둘째, 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성은 ‘통합사회’ 교육과정 실행에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 학교풍토의 개방성과 ‘통합사회’ 교육과정 실행의 상관계수는 .2617로 정적 상관을 보였다. 학교풍토의 개방성의 하위 영역 중에서는 ‘간섭적 행동’의 상관계수가 .2275로 다른 하위 영역에 비해 ‘통합사회’ 교육과정 실행과 가장 높은 상관을 보였다. 구조방정식 모형의 분석 결과 학교풍토의 개방성이 ‘통합사회’ 교육과정 실행에 미치는 영향에 대한 표준화 계수가 .223으로 통계적으로 유의하게 나타났다(p<.05).

셋째, 사회과 교사의 교사효능감은 ‘통합사회’ 교육과정 실행에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 교사효능감과 ‘통합사회’ 교육과정

실행의 상관계수는 .3033으로 정적 상관을 보였다. 학교풍토의 개방성의 하위 영역 중에서는 '자기 조절 효능감'의 상관계수가 .3474로 다른 하위 영역에 비해 '통합사회' 교육과정 실행과 가장 높은 상관을 보였다. 구조방정식 모형의 분석 결과 교사효능감이 '통합사회' 교육과정 실행에 미치는 영향에 대한 표준화 계수가 .258로 통계적으로 유의하게 나타났다(p<.01).

넷째, 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성은 교사효능감을 매개로 '통합사회' 교육과정 실행에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 구조방정식 모형을 분석한 결과 학교풍토의 개방성이 교사효능감을 매개로 '통합사회' 교육과정 실행에 미치는 간접효과(학교풍토의 개방성→교사효능감→'통합사회' 교육과정 실행)에 대한 표준화 계수가 .091로 통계적으로 유의하였다(p<.05). 이때 학교풍토의 개방성이 '통합사회' 교육과정 실행에 미치는 직접효과도 유의하였으므로(p<.05) 교사효능감이 학교풍토의 개방성과 '통합사회' 교육과정 실행 간의 관계를 불완전 매개하는 것으로 나타났다.

다섯째, 통제 변인으로 설정한 '통합사회' 직무 연수 경험의 경우 '통합사회' 교육과정 실행에 미치는 영향에 대한 표준화 계수는 .257로 통계적으로 유의하였으나(p<.001), 교사효능감에 미치는 영향은 유의하지 않았다.

2. 논의 및 제언

이 연구에서는 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성이 '통합사회' 교육과정 실행에 미치는 영향을 교사효능감의 매개효과를 중심으로 검증하고자 하였다. 주요 연구 결과에 대한 논의는 다음과 같다.

첫째, 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성은 교사효능감에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학교풍토의 개방성을 구성하는 하위 요인인 학교장 행동의 개방성과 교사 행동의 개방성이 교사효능감에 유의미한 영향을 준다는 선행 연구(이숙정, 2008; 정경미, 송재홍, 2017; 권순형, 김도기, 2014; 김나영 외, 2017; 김주영 외, 2018; 박기수, 박혜진, 2016; 류경희, 강상, 2015; Shachar & Shmuelevitz, 1997)와 일치하는 것이다.

이는 교사효능감이 교사 개인의 고정적인 성격 특성이라기보다는 학교 차원의 정책적, 행정적 지원을 통해 제고될 수 있는 환경적 변인이라는 것을 의미한다(홍창남, 2006). 흔히 교육의 질은 교사의 수준을 뛰어넘을 수 없다고 말한다. 그러나 교사의 수준인 능력도 중요하지만, 교사 스스로 자신의 능력에 대해 믿음이 없으면 그 능력이 충분히 발휘되지 못하기에 교사효능감의 향상을 위한 단위 학교 차원의 노력이 필요하다.

특히 학교풍토의 개방성은 교사효능감과 관련되는 성별, 연령, 경력, 직위와 같은 교사 개인 변인과 달리 단위 학교 차원의 노력으로 변화가 가능하다는 측면에서 의미가 있다. 또한 학교장의 행동보다 교사 행동이 교사효능감과 더 높은 상관관계를 나타내는 본 연구 결과에 비추어 볼 때, 학교 내 교사 간 협력을 도모할 수 있는 물리적인 시간의 확보를 제도적으로 고려할 필요가 있다.

둘째, 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성은 '통합사회' 교육과정 실행에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학교풍토의 개방성을 구성하는 하위 요인인 학교장 행동의 개방성과 교사 행동의 개방성이 교육과정 실행에 유의미한 영향을 준다는 선행 연구(권낙원 외, 2006; 박기수, 박혜진, 2016; 서경혜, 2009; 송경오, 최진영, 2010;

Smith & Andrew, 1989; Hall & Hord, 1987; Louis & Miles, 1990; Bryk & Schneider, 2002; Edmonds, 1979; Mednick, 2004)와 일치하는 것이다.

이는 '통합사회' 교육과정과 같이 새로운 교육과정이 도입되는 시기에 교사 개인을 대상으로 하는 직무 연수뿐만 아니라, 학교풍토의 개방성을 높일 수 있는 방안이 함께 고려되어야 함을 시사한다. 학교풍토의 개방성의 하위 요인별로 살펴보면, 학교장 행동은 교사 행동에 비해 '통합사회' 교육과정 실행과 낮은 상관관계를 보이는데 이러한 결과는 학교의 독특한 조직 특성에서 비롯되는 것으로 유추할 수 있다. 학교는 일반적으로 일상적인 업무, 생활지도 영역에서는 관료제적인 성격을 띠지만 수업 영역에는 교사의 자율성과 독립성이 인정되는 전문적인 성격을 띤다. 즉, 학교장의 행동이 '통합사회' 수업 및 평가를 계획하고 실행하며 성찰하는 과정에 직접적으로 미치는 영향은 상대적으로 크지 않다고 볼 수 있다. 그러나 학교장이 교사 간 협력을 도모하는 방향으로 리더십을 발휘한다면 간접적으로 교육과정 실행에 긍정적인 영향을 줄 수 있을 것이다.

한편, 교사 행동은 '통합사회' 교육과정 실행과 상대적으로 높은 상관관계를 보였다. '통합사회'는 일반사회, 지리, 윤리, 역사와 같은 사회과의 네 영역이 내용적으로 통합되어 있어 개별 영역을 전공한 교사들은 도입 전부터 불안감과 부담감을 호소했다(박은아, 김명정, 2018). 아무리 '통합사회' 직무 연수 프로그램에서 다른 전공 교사들과의 협력적 활동을 하며 자신감을 얻었더라도 정작 자신이 속한 학교에서 교사 간 협력이 이루어지지 않는다면 새로운 어려움에 봉착하거나 고군분투할 수밖에 없다. 결국 과목의 이름만 '통합사회'로 바뀌었을 뿐, 기존과 비슷한 형태로 수업 및 평가가 이루어질 가능성이 높은 것이다.

셋째, 교사효능감은 '통합사회' 교육과정 실행에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교육과정 실행에 있어 교사 개인 변인인 교사효능감을 강조한 선행 연구(권낙원 외, 2006; 최진영, 2012; McLaughlin & Marsh, 1978)와 일치한다. 표준화 계수를 살펴보면, 학교

풍토의 개방성보다 교사효능감이 '통합사회' 교육과정 실행에 미치는 영향이 상대적으로 더 크다는 것도 확인할 수 있다. 그런데 2013년에 실시된 OECD TALIS 분석 결과에 의하면 한국 교사들의 효능감은 TALIS 평균과 비교해 대체적으로 낮은 수준으로 나타났다(허주, 최수진, 김이경, 김갑성, 김용련, 2015). 학생들의 학업성취도와 직접적으로 연관되는 교육과정 실행에 있어 교사효능감이 미치는 영향을 고려할 때 왜 우리나라 교사들의 효능감 수준이 상대적으로 낮은지, 어떻게 하면 효능감을 높일 수 있을지에 대한 연구와 이에 따른 지원이 뒷받침되어야 한다.

미래 학교의 교육과정과 교사에 대한 기대는 수요자 맞춤형 교육과정과 반성적 실천가로서 교사상으로 수렴된다. 즉, 수요자의 선택을 존중하는 선택 중심 교육과정이 확대될 것이며, 교육 연구자이면서 반성적 실천가로서 학교 및 교실에서 의사결정에 참여하고 스스로의 교육 실행을 성찰하는 교사의 역할에 대한 기대가 점차 증가할 것이다(곽영순, 김종윤, 2015). 특히 사회과는 앞으로 확대 시행되는 고교학점제와 더불어 이러한 변화에 대응해야 할 필요성이 다른 교과에 비해 높기에 교사효능감의 제고가 필수적이라고 할 수 있다. 교사효능감과 상호 밀접하게 관련이 있다고 보고되는 직무 만족도를 높이거나(여은진, 이경옥, 2004; 진규철, 1996) 교사효능감 향상을 위한 연수 경험의 기회를 제공하는 것(한석실, 임명희, 2003; 홍혜정, 안선희, 2004; Ashton, 1984)이 교사효능감을 높이는 방안으로 제시될 수 있다.

넷째, 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성이 교사효능감을 매개로 '통합사회' 교육과정 실행에 미치는 영향이 통계적으로 유의하였으며, 이때 교사효능감이 두 변인 간의 관계를 불완전 매개하는 것으로 나타났다. 즉 학교장 행동의 개방성과 교사 행동의 개방성으로 구성되는 학교풍토의 개방성은 교사효능감과 관련이 있으며, 학교풍토의 개방성에 대한 긍정적인 인식은 교사효능감을 통해 '통합사회' 교육과정 실행 수준을 높이는 것을 확인할 수 있다. 따라서 단위 학교 차원의 학교풍토의 개방성 수준과 더불어 교사 개인 차원의 교사효능감을 제고시키기 위한 장기적이고 체계적인 노력이 필요하다.

현재 교육과정과 관련된 권한은 국가에서 지역, 지역에서 학교로 점차 이양되고 있으며 교사의 '교육과정 재구성'에 대한 논의가 활발하게 이루어지고 있다. 그러나 이 과정에서 학교나 교사가 핵심적인 역할을 한다는 데는 이견이 없으나, 성공적인 교육과정 실행을 위해 학교나 교사의 지속적인 잠재 능력을 배양하기보다는 특정한 교육과정 개정 이후의 해당 교육과정에 적합한 교수 기능을 향상시키기 위한 연수가 주로 이루어져왔다. 즉 항상적 잠재 능력 개발보다는 일시적 특정 교수기능 배양이라는 측면을 강조해온 것이다(조덕주, 2002).

영국에서는 Teaching School(TS)와 같은 단위 학교 차원의 협력적 커뮤니티를 통해 교사의 전문성과 학교의 질을 동시에 높이고자 노력한다. TS는 2011년에 처음 운영되기 시작하였는데, 2015년 9월 기준으로 690개의 TS가 운영되고 있으며 이들은 서로 간의 정보를 공유하고 협력하기 위해 537개의 TS 연합체를 형성하여 활동하고 있다(가은아, 이주연, 이근호, 이병천, 2017). 이와 같이 교육부가 체계적으로 지원하는 협력적 커뮤니티는 성공적인 교육과정 실행을 위해 학교풍토의 개방성과 교사효능감을 동시에 향상시킬 수 있는 효과적인 대안이라고 할 수 있다.

다섯째, 통제변인인 '통합사회' 직무 연수 경험이 교사효능감에 미치는 영향은 통계적으로 유의하지 않았다. 이는 직무 연수 경험이 교사효능감에 긍정적인 영향을 미친다는 선행 연구(황흠 외, 2016; 김찬종, 2009; 황준오, 정철영, 1998)와는 다른 결과이다. 그러나 이는 기존 과목 대비 '통합사회'가 갖는 차별적인 성격으로 인한 교원연수 프로그램 운영이 갖는 독특성(이혁규 외, 2019)에 기인한 것이라고 할 수 있다. 즉 '통합사회' 직무 연수는 사회과 교사들의 요구를 바탕으로 실제적인 교수법에 대한 실습을 통해 통합적 주제 이해에 접근하는 방식으로 연수 내용과 방법이 구성되기에 교사의 개인적 특성이라고 할 수 있는 교사효능감에는 유의미한 영향을 미치지 않았던 것이다.

반면, '통합사회' 직무 연수 경험은 '통합사회' 교육과정 실행에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타나 선행 연구(모경환 외, 2015; 구정화 외, 2015; 박철웅 외, 2015; 이혁규 외, 2019; 이정우, 임은진, 2019; 박은아,

김명정, 2018)와 맥을 같이 했다. 이 또한 실제성을 강조하는 '통합사회' 직무 연수의 독특성 때문이라고 볼 수 있다. 다른 전공 교사들과 협력적 활동을 하는 실습형 연수를 통해 '통합사회' 과목에 대한 두려움을 해소하고 전반적인 이해 수준이 높아지면서 '통합사회' 교육과정 실행 수준이 높아졌다고 짐작할 수 있다.

이 연구의 제한점 및 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 이 연구는 수도권(서울, 경기, 인천) 지역의 '통합사회' 과목을 현재 가르치고 있거나, 가르쳐 본 경험이 있는 사회과 교사를 대상으로 하였으므로 연구 결과를 전국 단위로 일반화하는 것에는 한계가 있다. 따라서 보다 다양한 지역의 사회과 교사를 대상으로 연구를 확대하여 실시할 필요가 있다.

둘째, '통합사회'는 2018학년도부터 고등학교 현장에 필수 과목으로 도입되었기에 이 연구는 교육과정이 적용된 초기를 대상으로 한다. '통합사회' 교육과정 실행의 종단적인 변화 양상과 그 변화에 영향을 미치는 요인들과의 관계를 살펴보기 위해서는 앞으로 잠재성장모형(Latent Growth Model)의 활용과 같은 분석이 필요하다. 이를 통해 새로운 교육과정이 시간의 흐름에 따라 어떻게 실행되는지와 관련된 의미 있는 연구결과를 얻을 수 있을 것이다.

셋째, 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성, 교사효능감, '통합사회' 교육과정 실행의 관계에 영향을 미치는 다른 변인들에 대한 연구가 필요하다. 이 연구에서는 '통합사회' 직무 연수 경험만을 통제변인으로 설정하였다. 앞으로 성별, 경력, 학교의 크기, 지역과 같은 다른 변인들을 통제하거나 다집단 분석이 이루어진다면 보다 세밀하게 변인 간의 구조적 관계를 파악할 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

가은아, 이주연, 이근호, 이병천(2017). 호주의 영국의 국가교육과정 적용 지원 사례 분석. **비교교육연구, 27**(3), 75-100.

강현석(2011). **현대 교육과정 탐구**. 서울: 학지사.

교육부(2015a). 사회과 교육과정. 교육부 고시 제 2015-74호 [별책 7].

교육부(2015b). 2015 개정 교육과정 총론 및 각론 확정·발표. 교육부 2015년 9월 23일자 보도자료.

교육부(2017). 2015 개정 교육과정에 따른 2017년 교육과정 연수 기본 계획. 세종: 교육부.

구정화(2015). 문·이과 통합형 교육과정의 '통합사회' 과목 개발에 대한 성찰적 연구. **시민교육연구, 47**(3), 1-29.

구정화, 박철웅, 박병기, 모경환, 조철기, 박병석, 최정순, 김재준, 김남준, 윤영진, 박주현(2015). 2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구Ⅰ-통합사회 교육과정(CRC 2015-5). 한국교육과정평가원 연구보고서.

곽영순(2015). 교사 학습공동체의 발달 단계 탐색. **교육과정평가연구, 18**(2), 83-104.

곽영순, 김종윤(2015). 교사 학습공동체를 통한 학교교육 개선 방안-교사의 학교 수준 교육과정 편성·운영 강화 방안 Ⅲ(ORM 2015-50-4). 한국교육과정평가원 연구보고서.

권낙원, 추광재, 박승렬(2006). 교육과정 실행 수준 결정 요인 탐색. **교육과정연구, 24**(3), 87-106.

권순형, 김도기(2014). 집단적 교사효능감, 개인적 교사효능감 및 교사협력 간 구조적 관계. **한국교원교육연구, 31**(2), 161-180.

김나영, 변상민, 이다경, 김지혜(2017). 다층구조방정식을 이용한 동료교사와의 협력정도가 교사 만족도에 미치는 영향 분석. **아시아교육연구, 18**(4), 661-682.

김남준(2017). '통합사회' 교육과정과 그 개발 과정에 대한 성찰. **도덕윤**

리과교육, 54, 181-214.

김두정, 김소영(2017). 교육과정의 실행 기준에 관한 연구. **교육문화연구, 23**(2), 37-59.

김대현(2011). **교육과정의 이해**. 서울: 학지사.

김주영, 장재홍, 박인우(2018). 전문적 학습공동체 참여 여부에 따른 교사 협력, 수업개선활동, 교사효능감, 교직만족도 비교 분석. **교사교육연구, 57**(1), 1-15.

김세호(2010). 학교조직 문화와 풍토의 개념적 관계에 관한 고찰. **교육종합연구, 8**(1), 1-20

김아영, 김민정(2002). 초등 교사들의 교사효능감과 학교조직풍토와의 관계. **교육심리연구, 16**(3), 5-29.

김아영, 김미진(2004). 교사효능감 척도 타당화. **교육심리연구, 18**(1), 37-58.

김응현(2015). 문·이과 통합형 사회과 교육과정 개정을 둘러싼 사회과교육의 이상과 현실의 괴리에 관한 연구-사회과 통합교육과정에 관한 갈등을 중심으로-. **사회과교육연구, 22**(4), 63-78.

김찬종(2009). 교사 연수와 수업 전문성 발달. **교육연구와 실천, 75**, 67-90.

김해용(2015). 2015 개정 교육과정은 수능과 어떻게 연계되어야 하는가?. 국가교육과정 전문가 포럼 운영 종합 보고서.

김혜숙, 이미경, 양윤정, 배주경, 이영미, 김종윤, 박일수, 이승은(2018). 2015 개정 교과 교육과정 실행 모니터링 연구(Ⅰ): 모니터링 체제 설계(RRC 2018-5). 한국교육과정평가원 연구보고서.

노종희(1988). 학교행정가의 지도성 행동의 개념화 및 측정에 관한 연구. **교육학연구, 26**, 1-12.

노종희(1990). 학교조직풍토의 개념화 및 측정에 관한 연구. **교육학연구. 28**(2), 67-80.

류경희, 강상(2015). 유아교사의 정서지능, 동료교사 협력관계, 부모-교사 협력관계와 교사효능감 간의 구조모형 분석. **유아교육 · 보육복지**

연구, 19(2), 203-225.

모경환, 강대현, 은지용(2016). 2015 개정 사회과 교육과정의 변화와 쟁점. **시민교육연구, 48**(1), 1-30.

모경환, 강대현, 김정인, 박병기, 신정엽, 이상수(2015). 통합사회 전문교원 연수 프로그램 개발 연구. 서울대학교 사범대학 교육연수원 연구보고서.

박기수, 박혜진(2016). 단위학교에서의 민주적 의사결정참여가 교사협력, 수업개선활동 및 교사효능감에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구, 16**(6), 951-972.

박선하(2012). **교육행정의 혁신**. 파주: 교육 공감.

박소영, 이수정, 최병택, 소경희, 이재기(2008). 학교 교육과정 평가 지표 및 도구 개발과 평가 결과 활용 방안 탐색을 위한 세미나(ORM 2008-20). 한국교육과정평가원.

박승렬(2008). 교사변인과 교육과정 실행 간의 관계 분석. 한국교원대학교 대학원 박사학위 논문.

박윤경(2003). 교육과정 변화기 사회과 교사의 교육과정 실행에 대한 사례 연구: 변화지향적인 교사의 교실 수업 변화에 대한 이해. 서울대학교 대학원 박사학위 논문.

박은아, 김명정(2018). '통합사회' 교육과정 운영에 대한 교사 인식과 연수 요구, **시민교육연구, 50**(1), 53-78.

박철웅, 박병기, 모경환, 조철기, 박병석, 최정순, 김재준, 이영호, 김남준, 이철훈, 박주현(2015). 2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 Ⅱ-통합사회과 교육과정(CRC 2015-25-6). 한국교육과정평가원 연구보고서.

박현정(2005). **다변량 통계방법의 이해**. 서울: 학연사.

박현정, 강주연, 이수진(2006). KEDI 종합검사도구 개발연구(Ⅱ)-가정특성과 학교특성을 중심으로. 한국교육개발원 연구보고서.

배병렬(2018). **조절효과 및 매개효과분석**. 서울: 청람.

백순근(2018). **학위논문 작성을 위한 교육연구 및 통계분석**. 파주: 교육

과학사
서경혜(2009). 교사전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사학습공동체의 가능성과 한계. **한국교원교육연구, 26**(2), 243-276.
소경희(2003). 국가수준에서 개발된 교육과정의 실행 양상에 대한 이해 -초등학교 국어과 사례를 중심으로-. **교육과정연구, 21**(1), 129-153.
송경오, 최진영(2010). 초중등학교 교사학습공동체의 측정모형 및 수준 분석. **한국교원교육연구, 27**(1), 179-201.
송경오, 허은정(2011). 교사의 학습기회가 교직신념 및 교수법 활용에 미치는 영향 분석. **한국교원교육연구, 28**(4), 89-116.
여은진, 이경옥(2004). 유아교사의 개인적, 학문적, 사회환경적 요인에 따른 수학 교수 효능감 연구. **열린유아교육연구, 9**(4), 175-192.
오연주(2019). 2015 개정 교육과정의 '<탐구주제 및 활동(예시)>' 적용 양태에 나타난 '통합사회' 교과서 내용 개발의 문제. **사회과교육연구, 26**(1), 107-126.
옥일남(2016). 2015 개정 교육과정기 '통합사회' 개발 과정과 쟁점. **교육과정평가연구, 19**(2), 49-75.
우종필(2017). **우종필교수의 구조방정식모델 개념과 이해**. 서울: 한나래아카데미.
이경진, 김경자(2005). '실행'을 중심으로 본 교육과정의 의미와 교사의 역할. **교육과정연구, 23**(3), 57-80.
이경진(2006). 교육과정 실행에 나타난 교육과정 변화의 내용과 요인에 대한 연구: '창의성 증진을 위한 초등 수학 교육과정'을 중심으로. 이화여자대학교 대학원 박사학위 논문.
이광현(2012). 학교장의 변혁적 지도성과 학업성취도와의 관계 연구. **한국지방교육경영학회, 16**(1), 90-111.
이미숙(1999). 통합교육과정 실행의 관련변인 분석. **교육과정연구, 17**(2), 1-19.
이숙정(2008). 중등교사들이 지각하는 학교풍토와 교사효능감 간의 관계

에 대한 교사신뢰의 매개효과. **교육학연구, 46**(1), 31-51.
이정우(2018). 2015 개정 '통합사회' 교과서 비교 분석 연구, **시민교육연구, 50**(4), 175-195.
이정우, 임은진(2019). 2015 개정 교육과정 통합사회 과목 운영 실태 조사 연구, **교사교육연구, 58**(2), 183-194.
이주연, 이근호, 이병천, 가은아(2017). 역량기반 학교 교육과정의 실천 사례 특징 분석: 교육과정 연구학교를 중심으로. **교육과정평가연구, 20**(1), 1-30.
이지은, 신재한(2012). CBAM에 기초한 2007년 개정 교육과정에 대한 교원의 관심도 및 실행도 분석. **교사교육연구, 51**(1), 137-151.
이혁규(2013). **누구나 경험하지만 누구도 잘 모르는 수업**. 서울: 교육공동체 벗.
이혁규, 박윤경, 길현주, 이효인(2019). 2015 개정 통합사회 교원연수 프로그램의 특징 및 적용 가능성 분석 - 교원연수 프로그램 개발의 패러다임 전환-. **열린교육연구, 27**(3), 119-144.
장내찬(2002). 중학교 조직풍토의 개방성과 학교 효과성과의 관계. **교육행정학연구, 20**(3), 139-161.
정경미, 송재홍(2017). 교사가 지각한 학교장의 변혁적 리더십, 교사의 숙달목표성향 및 반성의 관계: 교사효능감의 매개효과. **교육심리연구, 31**(3), 369-387.
조덕주(2002). 교육과정 적용에 있어서의 지역 교육청의 역할. **초등교육연구, 15**(1), 289-309.
조상연(2017). 초등 통합교과서의 의도의 한계와 가능성. **통합교육과정연구, 11**(2), 119-147
조철기(2016). 기획논문: '통합사회' 교육과정 개발 과정에 대한 탐색. **한국지리환경교육학회지, 24**(1), 47-60.
주동범, 임성택(2002). 교사효능감 관련 변인의 분석: 직무환경 변인을 중심으로. **한국교육학회, 40**(2), 251-270.
진규철(1996). 학교의 사회 조직과 교사 효능감 만족도와의 관계. **교육학**

연구, 34(1), 367-384.

진의남, 유창완, 장근주, 이영미, 박소영, 양윤정, 백경선, 류상희, 박정준(2015). 핵심역량 증진을 위한 교과 교육과정 실행 방안: 실과(기술·가정), 체육, 음악, 미술 교과를 중심으로(RRC 2015-8). 한국교육과정평가원 연구보고서.

추광재(2007). 교육과정에 관한 교사의 관심, 인식, 실행 결정 요인 분석. 한국교원대학교 박사학위논문.

최수진(2018). 국내 고등학교의 역량기반 교육과정 실행 모습과 과제. **교육과정연구, 36**(1), 169-196.

최승현, 강창동, 김수동, 오상철, 오은순, 배은주(2005). 교수 · 학습 상황과 주요 변인 분석 연구(RRI 2005-4). 한국교육과정평가원 연구보고서.

최진영(2006). 초등학교 교사들의 사회과 수행평가 실행과 관련 요인들 간의 관계 분석. **사회과교육연구, 13**(4), 153-177.

최진영(2007). 학교맥락, 교사능력 및 의지, 교사학습기회 요인들이 초등교사의 사회과 수행평가 실행에 미치는 영향력 분석. **초등교육연구, 20**(3), 349-375.

최진영(2012). 교육과정 실행에 영향을 미치는 변인들의 구조적 관계 분석: 수행평가 실행에 대한 학교맥락 및 교사학습기회의 간접효과를 중심으로. **교육과정연구, 30**(2), 51-81.

한석실, 임명희(2003). 유치원 교사의 교사효능감 확인 연구. **미래유아교육학회지, 10**(1), 207-240.

허주, 최수진, 김이경, 김갑성, 김용련(2015). 교원 및 교직환경 국제비교 연구: TALIS 2주기 결과를 중심으로(RR-2015-22). 한국교육개발원 연구보고서.

홍창남(2006). 교사 효능감의 제고 가능성에 대한 실증 분석. **교육행정학연구, 24**(4), 161-186.

홍혜정, 안선희(2004). 유아교육기의 조직건강 의사결정참여와 교사효능감과의 관계. **미래유아교육학회지, 11**(4), 255-273.

황준오, 정철영(1998). 농업고등학교 교사의 자아효능감과 직무만족과의 관계 분석. **농업 교육과 인적자원개발, 3**, 1-17.

황흠, 박수정, 박선주(2016). 교사의 전문성 개발 활동과 직무만족이 교사 효능감에 미치는 영향. **교육연구논총, 37**(4), 21-42.

Anderson, C. S.(1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research, 52*, 386-420.

Ashton, P. T.(1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education, 35*(5), 28-32.

Ashton, P. T. & Webb, R. B.(1986). Making a difference : Teachers' sense of efficacy and student achievement. NY: Longman.

Barfield, V. & Burlingame, M.(1974). The pupil control ideology of teachers in selected schools. *The Journal of Experimental Education, 42*(4), 6-11.

Bandura, A.(1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.

Ben-Peretz, M.(1989). The teacher-curriculum encounter. Albany: State University of New York Press.

Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., Zellman, G.(1977). Federal Programs supporting educational change. CA: The Rand Corporation.

Bossert, S. T., Dwyerm, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V.(1982). The instructional management role of the principle. *Educational Administration Quarterly, 18*, 34-64.

Bryk, A. & Schneider, B.(2002). Trust in schools. NY: Russell Sage Foundation.

Carver, F. D. & Sergiovanni, T. J.(1969). Note on the OCDQ. *Journal of Educational Administration, 7*, 71-81.

Czerniak, C. & Chiarelott, L.(1990). Teacher education for effective science instruction - a social cognitive perspective. *Journal of Teacher Education, 41*(1), 49-58.

Easton, D.(1965). A system analysis of political life. IL: University of Chicago Press.

Edmonds, R. R.(1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership, 37*, 15-27.

Forehand, G., & Von Gilmer, B. (1964). Environmental variations in studies of organizational behavior. *Psychological Bulletin, 62*, 362-381.

Fullan, M. G.(1982). The meaning of educational change. NY: Teacher College Press.

Gibson, S. & Dembo, M.(1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569-582.

Guskey, T. R. & Passaro, P. D.(1994). Teacher efficacy : A Study of construct dimensions. *American Educational Research Journal, 31*, 627-643.

Hall, G. E. & Hord, S. M.(1987). Procedures for Quantitative Analysis of Change Facilitator Interventions. ERIC(ED 224807).

Halpin, A. W. & Croft, D. B.(1963). The organizational climate of schools. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.

Hayes, A. E.(1973). A reappraisal of the Halpin-Croft model of the organizational climate of schools. Annual meeting of the American educational research association.

Hertzberg, H. W.(1981). Social studies reform: 1880-1980. A Project SPAN report, Boulder, CO: Social Science Education Consortium.

Hord, S. M., Rutherford, W. L., Austin, L. H. & Hall, G. E.(1987). Taking charge of change. TX: Southwest Educational Development Laboratory. 김경자(역)(1993). **교육과정 혁신**. 서울: 교육과학사.

Hoy, W. K. & Clover, S. I. R. (1986). Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly, 22*, 93-110.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G.(1987). Educational Administration: Theory, research, and practice(3rd ed.). NY: Random House.

Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Kottkamp, R.(1991). Open schools/Healthy school: measuring organizational climate. Beverly Hills, CA: Sage.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G.(1996). Educational Administration: Theory, research, and practice(5th ed.). NY: McGraw-Hill. 김형관 외(역)(2003). **교육행정**. 서울: 원미사.

Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E.(1993). Teacher's sense of efficacy and organizational health of schools. *The Elementary School Journal, 93*(4), 355-372.

Kimpston, R. D.(1987). Curriculum fidelity and implementation tasks employed by teacher. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 271 476)

Kottkamp, R. B., Mulhern, J., & Hoy, W. K.(1987). Secondary school climate: A revision of OCDQ. *Educational Administration Quarterly, 23*, 31-48.

Louis, K. & Miles, M. B.(1990). Improving the urban high schools: What works and Why. NY: Teachers College Press.

Litwin, G. H., & Stringer, R. A.(1968). Motivation and organizational climate. Boston: Division of Research Graduate School of Business Administration, Harvard University.

Marsh C. J. & Willis, G.(2007). Curriculum: alternative approaches, Ongoing Issues(4th ed.). Upper Saddle River. NJ: Pearson Prentice Hall.

McLaughlin, N. W. & D. D. Marsh(1978). Staff Development and School Change. *Teachers College Record, 80*(1), 69-94.

McLaughlin, M. W.(1990). The Rand change agent study revisited: Macro perspectives and micro realities. *Educational Researcher, 19*(9), 11-16.

Mednick, A.(2004). Teacher working together to improve instruction. *Conversation, 4*(2), 1-12.

Noormohammadi, S.(2014). Teacher reflection and its relation to teacher efficacy and autonomy. *Procedia - Social and Behavioral Science, 98*(6), 1380-1389.

Riggs, I. M. & Enochs, I. G.(1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy beliefs instrument. *Science Education, 74*(6), 625-637.

Runhaar, P., Sanders, K., & Yang, H.(2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1154-1161.

Shachar, H. & Shmuelevitz, H.(1997). Implementing cooperative learning teacher collaboration and teacher's sense of efficacy in heterogeneous junior school. *Contemporary Educational Psychology, 22*(1), 53-72.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*, 611-625.

Smith, W. F. & Andrew, R. L.(1989). Teacher leadership: Tensions &

ambiguities in organizational perspective. Paper presented at American Educational Research Association annual meeting.

Smylie, M. A.(1988). The enhancement function of staff development: Organizational and Psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal, 25*(1), 1-30.

Tagiuri, R.(1968). The concept of organizational climate. Boston, MA: Division of Research Graduate School of Business Administration, Harvard University.

Tarter, C. J., Bliss, J. R. & Hoy, W. K.(1989). School characteristics and faculty trust in secondary schools. *Educational Administration Quarterly, 25*, 294-308.

Tarter, C. J., Sabo, D. & Hoy, W. K.(1995). Middle school climate, faculty trust, and effectiveness: A path analysis. *Journal of Research and Development in Education, 29*(1), 41-49.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A.(2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805.

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), 763-782.

<부록1> 설문지

“사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성이 ‘통합사회’ 교육과정 실행에 미치는 영향: 교사효능감의 매개효과를 중심으로”에 관한 설문지

안녕하십니까?

저는 서울대학교 사범대학 사회교육과 일반사회 전공 석사과정 윤민희입니다. 저는 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성이 ‘통합사회’ 교육과정 실행에 미치는 영향(교사효능감의 매개효과를 중심으로)에 대한 연구를 진행하고 있습니다.

이 설문지는 통합사회 과목을 담당해본 적이 있거나, 현재 담당하고 있는 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성, ‘통합사회’ 교육과정 실행, ‘교사효능감’에 관한 질문들로 구성되어 있습니다. 설문 응답에 걸리는 시간은 약 10분 내외이며, 비교적 쉽게 응답할 수 있는 내용으로 구성되어 있습니다.

응답한 내용은 통계법 제33조(비밀의 보호)에 의거 전산 처리되며 통계자료로만 이용됩니다. 개인 신상 정보는 절대 외부에 공개되지 않으며 학술적 목적 이외에는 사용되지 않음을 약속드립니다. 편안한 마음으로 솔직하게 답변해주시면 감사하겠습니다.

바쁘신 와중에 설문에 참여해 주셔서 다시 한 번 감사합니다. 본 설문과 관련하여 의문 사항이 있으시면 언제든지 연락주시기 바랍니다.

2019년 11월

서울대학교 사범대학 사회교육과 일반사회전공 윤민희 드림

E-mail:

Ⅰ. 다음은 사회과 교사가 지각한 학교풍토의 개방성에 관한 질문입니다. 해당하는 곳에 '✓' 표를 해 주십시오.

우리 학교의…/우리 학교는…		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	매너리즘에 빠져있는 교사들 때문에 짜증이 난다.	1	2	3	4	5
2	교사들은 지나치게 많은 협의회에 참석해야 한다.	1	2	3	4	5
3	교장은 성실하게 직무를 수행함으로써 교사들에게 모범이 된다.	1	2	3	4	5
4	교장은 교사들을 칭찬한다.	1	2	3	4	5
5	전체 교직원 회의는 교사들보다 교장이 주도한다.	1	2	3	4	5
6	교사들은 일상적인 행정 업무로 인해 가르치는 일에 지장을 받는다.	1	2	3	4	5
7	교사들은 교직원 회의 중 다른 교사의 발언에 끼어든다.	1	2	3	4	5
8	교장은 일을 강압적으로 처리한다.	1	2	3	4	5
9	교사들은 서로 돕고 지원한다.	1	2	3	4	5
10	교사들은 사기가 높다.	1	2	3	4	5
11	교장은 교사를 돕기 위해 수고를 아끼지 않는다.	1	2	3	4	5
12	교사들은 우리 학교에서 근무하는 것을 자랑스러워한다.	1	2	3	4	5
13	교장은 건설적인 비판을 한다.	1	2	3	4	5
14	교장은 교사들을 면밀하게 관리 감독한다.	1	2	3	4	5
15	교장은 듣기보다는 말하는 편이다.	1	2	3	4	5
16	교사들은 동료 교사의 전문 능력을 존중한다.	1	2	3	4	5

Ⅱ. 다음은 교과지도와 관련된 교사효능감에 관한 질문입니다. 해당하는 곳에 '✓' 표를 해 주십시오.

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 수업 시간에 학생들이 말을 듣지 않으면 무엇이 잘못되었는가를 파악할 수 있다.	1	2	3	4	5
2	학생들의 학업능력에 대한 나의 판단은 정확하다.	1	2	3	4	5
3	나는 교과내용에 따라 수업 방식을 조절할 수 있다.	1	2	3	4	5
4	나는 내 수업에 대한 학생들의 관심정도를 정확하게 파악할 수 있다.	1	2	3	4	5
5	나는 능력 있는 학생이 학업에 흥미를 가지지 못하는 이유를 분석해 낼 수 있다.	1	2	3	4	5
6	수업 시간에 멍하니 그냥 앉아만 있는 학생을 보면 우울하다.	1	2	3	4	5
7	내가 최선을 다해 가르쳤는데도 학생들이 수업 내용을 이해하지 못하면 그 수업에 대해 실패한 느낌이 든다.	1	2	3	4	5
8	수업시간에 학생들의 질문에 답을 잘 못하면 당황스럽다.	1	2	3	4	5
9	학생에게 방금 가르친 내용을 질문하는데도 대답하지 못하면 나는 실패감을 느낀다.	1	2	3	4	5
10	나는 쉬운 것을 설명하는 것보다는 어려운 것을 설명해 주는 것을 더 좋아한다.	1	2	3	4	5
11	만약 가르칠 과목을 선택할 수 있다면 나는 좀 더 어려운 과목을 가르치고 싶다.	1	2	3	4	5

Ⅲ. 다음은 사회과 교사의 '통합사회' 교육과정 실행에 관한 질문입니다. 해당하는 곳에 '✓' 표를 해 주십시오.

나는 '통합사회' 교육과정 실행과 관련하여…			전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
수업 및 평가 계획	1	2015 개정 사회과 교육과정에 대한 이해를 바탕으로 수업 및 평가 계획을 수립하였다.	1	2	3	4	5
	2	수업, 평가, 평가 기록이 유기적으로 연계되도록 수업 및 평가 계획을 수립하였다.	1	2	3	4	5
	3	학습의 결과뿐만 아니라, 학습의 과정을 평가하도록 수업 및 평가 계획을 수립하였다.	1	2	3	4	5
수업 및 평가 실행	4	일반사회, 지리, 윤리, 역사 교과 간 연계·융합 등을 위해 노력하였다.	1	2	3	4	5
	5	토의·토론, 프로젝트, 협동학습, 실험실습 등 다양한 학생 참여형 활동이 활발하게 이루어지도록 하였다.	1	2	3	4	5
	6	학생의 학습 효과를 높이기 위해 적절한 교수·학습 자료와 매체를 활용하였다.	1	2	3	4	5
	7	선다형, 서술형 및 논술형 등의 지필 평가 외에도 관찰, 면접, 토론, 논술, 발표, 보고서, 포트폴리오, 프로젝트 결과물 등의 다양한 평가 방법을 활용하였다.	1	2	3	4	5
실행 결과 성찰 및 환류	8	학생이 수업 및 평가에 만족하는지 점검하고 그 결과를 수업과 평가 개선에 활용하였다.	1	2	3	4	5
	9	실행한 수업과 평가를 수시로 성찰하여 수업과 평가를 개선하기 위해 노력하였다.	1	2	3	4	5
	10	연수, 동학년/교과 협의회, 교사 학습공동체, 수업 나눔 등에 참여하여 수업 및 평가 개선과 전문성 신장을 위해 노력하였다.	1	2	3	4	5

Ⅳ. 다음은 선생님의 배경 변인과 관련된 질문입니다. 각 밑줄에 '✓' 표를 해 주십시오.

1. 성별:
① 여 ② 남

2. 총 경력:
①5년 미만 ②5년 이상 10년 미만 ③10년 이상 15년 미만 ④15년 이상 20년 미만 ⑤20년 이상

3. 고등학교 근무 경력:
①5년 미만 ②5년 이상 10년 미만 ③10년 이상 15년 미만 ④15년 이상 20년 미만 ⑤20년 이상

4. 교사 자격 소지 유형(복수응답):
① 공통사회 ② 일반사회 ③ 지리 ④ 윤리 ⑤ 역사

5. (공통)사회 교수 경험 여부:
① 있다 ② 없다

6. <통합사회> 연수 경험 여부:
① 있다 ② 없다

7. 현 근무학교가 속한 지역:
① 서울 ② 경기 ③ 인천

8. 현 근무학교의 고등학교 1학년 학급 수:
① 5학급 미만 ② 5학급 이상 10학급 미만 ③ 10학급 이상

- 설문이 종료되었습니다. 설문에 응해주셔서 진심으로 감사드립니다. 이름과 연락처를 남겨주시면 감사의 뜻으로 2,000원 정도의 선물을 드립니다. -

이름: _____ 연락처: _____

사례를 원하지 않습니다. □

Abstract

Influences of the Openness of School Climate Perceived by Social Studies Teachers in Implementation of the 2015 Revised Curriculum

- Probing the Mediating Role of Teacher Efficacy -

Minhee, Yoon
Department of Social Studies Education
The Graduate School
Seoul National University

"Integrated social studies," a newly established subject in liberal arts and natural sciences integrated curriculum pertaining to the 2015 Revised curriculum, pursues both "inclusive engagement of various students" for fostering young creative-convergence talents and "assessment focusing on the learning process."

Since 2016, even before the full adoption of integrated curriculum in schools, the Ministry of Education has set out professional trainings in "integrated social studies" for teachers, who are the major practitioners of curricula, to improve their professionalism on the subject. Generally, during the transition of a new curriculum, teacher training has been mainly carried out to promote its execution in line with the purpose for its revision.

However, to successfully make the newly established curriculum

rooted down, probing school climate of schools that teachers work for is imperative, let alone with professional improvement of individual teachers. For instance, the school climate formed and solidified under the influence of intense competition for university entrance exam can give a negative impact on the implementation of educational curriculum. When openness of school climate is guaranteed in schools, in which teachers are physically and emotionally involved, a successful execution of educational curriculum and positive outcomes from professional training for teachers could be engendered.

During the application of new, revised curriculum in schools, teachers try to adopt new changes from the curriculum, attempt optimization of the curriculum in reality, and selectively accept the demands that the curriculum asks for. Moreover, each school environment, where teachers are under its influence, works as not only an opportunity but also a limitation during the process. Against this background, it is significant and important to look over the impact of school climate on executing the curriculum, especially, in the initial stage of the introduction of "integrated social studies" in regard to the new curriculum. It is because the findings of this study can break undesirable practices of social studies teachers and search for a new way to support their optimized behavior in accordance with the purpose for the revision.

As "integrated social studies" was introduced less than two years ago, related studies concerning the subject has mainly focused on educational curriculum development process rather than its successful execution. Simultaneously, current outcomes from analytical studies and assessment of "integrated social studies" in schools are only discussed and applied in the individual level. This dissertation aims at investigating structural correlations mainly between teacher efficacy,

an internal factor of a individual teachers, and openness of school climate, an external factor which can give an influence on the implementation of “integrated social studies” in schools, thereby giving comprehensive understandings of the interrelation between two factors and its influence on realization of “integrated social studies” curriculum. And these are the study objectives.

Study Objective 1. What influence would be given on teacher efficacy by openness of school climate perceived by social studies teachers?

Study Objective 2. What influence would be given on the implementation of “integrated social studies” curriculum by openness of school climate perceived by social studies teachers?

Study Objective 3. What influence would be given on the implementation of “integrated social studies” curriculum by teacher efficacy?

Study Objective 4. Does teacher efficacy work as a mediating factor in the course of the implementation of “integrated social studies” as openness of school climate takes to effect?

Derived from the theoretical backgrounds and expert consultation, the study produced three scales to measure openness of school climate, teacher efficacy, and the implementation of “integrated social studies” curriculum respectively. To be specific, based on OCDQ-RS, a scale to estimate the school climate in secondary schools devised by Kottkamp, Mulhern and Hoy (1987), the measurement scale for openness of school climate constitutes four subcategories: supportive behavior of principals, directive behavior, engaged behavior of teachers, and frustrated behavior.

When it comes to the scale for teacher efficacy, it is composed of three subcategories including self-control efficacy, confidence, and preference of task difficulty, based on the scale designed by Kim A-young and Kim Mi-jin (2004). Furthermore, adopted by the scale devised by Kim Hye-suk, et al., the scale to measure the implementation of "integrated social studies" curriculum consists of three subcategories: class and assessment plans, class and assessment execution, and feedback and examination of the outcomes. All three scale showed appropriate levels of credibility (Cronbach's α) and construct validity.

The participants of the study were 206 teachers who used to be or is currently in charge of "integrated social studies" in schools in central-suburban areas including Seoul, Gyeonggi province, and Incheon City, and their responses were collected via online survey. Through Structural Equation Modeling (SEM), the study analyzed correlations among openness of school climate, teacher efficacy, and the implementation of "integrated social studies" curriculum, and verified the mediating effect of teacher efficacy, while utilizing STATA 15.1 program.

And these are the major findings:

First, the result showed that the openness of school climate perceived by social studies teachers gives a positive influence on teacher efficacy (Standardized Coefficients=.354, $p<.01$).

Second, it is shown that the openness of school climate perceived by social studies teachers gives a positive influence on the implementation of "integrated social studies" curriculum (Standardized Coefficients=.223, $p<.05$).

Third, the result showed that teacher efficacy gives a positive

impact on the implementation of “integrated social studies” curriculum (Standardized Coefficient=.258, $p<.01$).

Fourth, it is shown that openness of school climate gives a positive influence on the implementation of “integrated social studies” with teacher efficacy as a mediator. (standardized coefficient=.091, $p<.05$).

The distinctive implications of the findings are as follows:

First, the positive correlation between openness of school climate and teacher efficacy can be construed as the fact that teacher efficacy can be improved by the changes driven by schools. Especially, as it is deemed that teacher behaviors have higher correlation between teacher efficacy than principal behaviors, it is important to consider securing a certain amount of time systematically to ameliorate cooperation among teachers in schools.

Second, it is shown that openness of school climate gives a meaningful significance to the implementation of “integrated social studies” curriculum, therefore, along with the professional training for individual teachers, it is necessary to secure an administrative support to heighten the openness of school climate in the process of introducing new curriculum. Regarding subcategories of openness of school climate, teacher behaviors have more higher correlation with the implementation of “integrated social studies” than principal behaviors. In this light, it is deemed that the influence of principals is not fully reflected in a course of teaching, as schools are mostly professional bureaucratic institutions. Nonetheless, if principals exert their leadership to enhance the cooperation among teachers, it can indirectly engender positive results in the implementation of educational curriculum.

Third, if a teacher has high teacher efficacy, his or her execution

of new educational curriculum would be observed as quite advanced, thus, it is deemed that a teacher with high teacher efficacy, he or she has an excellency in coping ability in changes of the curriculum. In this aspect, it is paramount to conduct further studies in regard to the cause and solution of low teacher efficacy among Korean teachers compared to other countries. Especially, in the field of social studies, it is important to improve teacher efficacy because social studies teachers have higher potential to face changes in curriculum along with the introduction of credit system in high schools.

Fourth, a positive perception of openness of school climate can enhance the implementation of "integrated social studies" curriculum through teacher efficacy. Thus, it is necessary to exert our efforts to lift both openness of school climate in the institutional level and teacher efficacy in the individual level. And these efforts should be systematic with a long-term perspective, that is, developing their latent ability in constant manner is more important than nurturing specific professional function in teaching for a limited period of time. For example, vitalization and collaboration of cooperative communities within the school similar to TS(Teaching School) in UK or among schools could be one measure to successfully implement educational curriculum, by improving their openness of school climate and teacher efficacy.

keywords : integrated social studies, school climate, teacher efficacy, educational curriculum implementation, structural equation modeling, mediating effect

Student Number : 2018-22393