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

교육학박사학위논문

사회과 교사의 수업전문성 영향 요인 분석: 교사 요인과 학교 요인을 중심으로

An Analysis of Factors Influencing the Professionalism of Social Studies Teachers: Focusing on Teacher and School Factors

2023년 8월

서울대학교 대학원

사회교육과 일반사회전공

이 동 훈

사회과 교사의 수업전문성 영향 요인 분석: 교사 요인과 학교 요인을 중심으로

지도교수 모 경 환

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함
2023년 5월

서울대학교 대학원
사회교육과 일반사회전공
이 동 훈

이동훈의 박사 학위논문을 인준함
2023년 7월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

오늘날 우리 사회는 정치·경제·문화 등 모든 분야에서 변화를 경험하고 있다. 학교는 변화에 대응하고, 사회의 다양한 교육적 요구에 부응하는 것에서 더 나아가 미래 사회에 적합한 인재를 양성할 것을 요청받고 있다. 교사는 학교 교육의 목표를 달성하는데 가장 중요한 요인 중 하나이므로, 교사의 전문성 제고는 변화하는 세계에 적응하고 사회적 요구에 유연하게 대응하기 위한 시대 및 사회적 요구이자 국가적 과제이다. 사회과는 인간과 사회현상을 탐구하고 지역사회, 국가, 세계에서의 생활에 참여하는 데 필요한 지식과 기능을 바탕으로 자율적으로 판단하고 행동하는 시민을 기르는 교과이기 때문에 필연적으로 사회 및 국가적 요구나 필요에 영향을 받는다. 따라서 교육과정을 재구성하여 수업으로 실행하는 최종 결정권자이자 실행자인 사회과 교사는 교과 내용 지식과 교육학적 지식, 내용 교수 지식을 바탕으로 당면한 시대적 문제, 사회적 현상에 능숙하고 유연하게 대응할 수 있어야 한다.

사회가 다원화되고 변동성이 높아지면서 국가 교육과정과 학교 교육과정도 그 변동성에 대응하기 위해 노력하고 있다. 교과의 특성상 사회과는 '변화'에 민감하게 대처할 수 있어야 하며, 이를 수업으로 구체화하고 구현하는 교사의 역량이 곧 사회과 교사의 수업전문성으로 직결된다. 수업은 교사의 전문성이 발휘되는 가장 전문적인 영역으로 교사 개인 특성의 영향을 강하게 받지만, 교사의 교수 활동은 학교에서 수행되므로 학교 차원의 영향 요인이 동시적으로 작용하게 된다.

기존의 연구들은 교사전문성 함양을 위한 직전 및 현직 교육의 교육과정, 프로그램의 효과성 연구 등 교사 개인적 측면의 논의가 중심이 되었으며, 교사가 속해 있는 학교와 교사의 개인적 측면을 함께 고려한 논의는 매우 드물게 이루어졌다. 이러한 문제의식 하에 본 연구는 사회적 변화에 대응하는 교육의 변화가 이루어지고 있는 현실에서 사회과 교사의 수업전문성은 무엇이며, 변화에 적응하고 대응할 수 있는 전문성을 지닌 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 미치는 개인 수준의 교사 요인과 학교 수준의 요인은 무엇인지 종합적으로 탐색하는 것을 목표로 한다. 이

러한 목표를 달성하기 위해 본 연구에서 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

□ 사회과 교사의 수업전문성은 어떤 요인의 영향을 받는가?
□ 사회과 교사의 수업전문성에 미치는 요인별 영향력의 크기는 어떠한가?

본 연구에서는 선행 연구 및 문헌 검토를 통하여 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 미치는 요인을 교사 수준과 학교 수준으로 구분하였으며, 교사 요인은 교직 경력, 최종 학력, 교사 효능감, 전문성 계발 활동 참여를, 학교 요인은 의사결정 권한, 협력적 학교풍토, 학교장의 변혁적 리더십을 설정하였다. 그리고 이에 대한 실증적 검증을 위하여 2022년 10월부터 12월까지 전국의 사회과 교사를 대상으로 설문조사를 실시하였고, 최종적으로 총 247명의 사회과 교사가 참여하였다. 또한, 연구에 사용되는 설문지와 연구 참여자 모집 문건, 동의서 등은 서울대학교 생명윤리심의위원회(SNU IRB)의 심의 승인을 받은 후 사용되었다.

본 연구를 통해 다음과 같은 결과를 도출하였다. 첫째, 학교 요인으로 설정한 의사결정 권한, 협력적 학교풍토, 학교장의 변혁적 리더십이 사회과 교사의 수업전문성에 미치는 영향을 살펴본 결과, 의사결정 권한이 높을수록, 학교풍토가 협력적일수록 사회과 교사의 수업전문성도 높아지는 것으로 나타났다.

둘째, 교사 요인으로 설정한 교직 경력, 최종 학력, 교사 효능감, 전문성 계발 활동 참여가 사회과 교사의 수업전문성에 미치는 영향을 살펴본 결과, 교사 효능감이 높을수록, 다양한 교사 중심 지식 공유 유형의 교사전문성 계발 활동 참여 경험이 많을수록 사회과 교사의 수업전문성도 높게 나타났다.

셋째, 교사 요인과 학교 요인의 영향을 확인하기 위해 위계적 회귀분석을 실시한 결과, 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 주는 요인은 교사 요인의 교사 효능감과 학교 요인의 의사결정 권한으로 나타났다.

이러한 연구 결과는 교사의 효능감이 교육과 수업의 질적 향상에 영향을 미치며, 수업전문성의 핵심 요소로 작용하고, 교수 활동 전반에 중요

한 동기적 요소로 작용한다는 점을 시사한다. 교사 효능감을 향상시키기 위해 현직 교사 교육 프로그램과 예비 교원 양성 체제를 체계적으로 구축해야 하며, 학교의 의사결정 과정에서 교사의 전문성을 존중하고, 자율적 행위자로서의 교사의 역할과 지위를 보장하여야 한다. 이를 통해 수업의 구성과 설계에 대한 교사의 독립적인 권한이 보장되며 교사의 전문적인 수행을 강화할 수 있을 것이다.

교사의 수업전문성은 교직 경력이 쌓임에 따라 저절로 획득되는 것이 아니며, 교사의 반성적 성찰과 꾸준한 전문성 계발 활동이 이어질 때 교사의 질적 향상이 이루어질 수 있다. 이를 위해서 사회과 교사는 교과의 특성상 '변화'에 민감하게 대응하고 이를 비판적으로 검토하여 교과 내용 지식, 교육학적 지식, 내용 교수 지식으로 재구조화하여 수업으로 구현할 수 있도록 지속적으로 노력해야 한다.

교사의 수업은 단순히 지식을 전달하는 것이 아니라 학습자와의 상호작용 속에서 교육적 경험으로 전달될 때 그 의미를 지니게 되므로 교수활동에서의 불확실성을 줄일 수 있도록 동료 교사들과 협력적으로 소통할 수 있는 환경이 구성된다면, 보다 효과적인 수업을 수행할 수 있는 환경이 조성되고, 결과적으로 공교육의 질적 강화에 기여할 것이다.

전문가로서 교사의 수행이 좋은 수업으로 실행될 수 있도록 교육적·행정적 차원의 적극적인 지원이 요구되며, 교사를 중심으로 한 수요자 중심의 수업전문성 계발 활동 지원이 이루어질 때, 보다 효과적으로 교사의 질적 향상이 이루어질 수 있을 것이다.

주요어 : 사회과 교사전문성, 수업전문성, 교사 효능감
학 번 : 2017-33739

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구 문제 ····· 6
3. 연구의 의의 및 한계 ····· 7

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 10
1. 교사의 수업전문성 ····· 10
1) 교사전문성과 수업전문성의 개념 ····· 10
2) 수업전문성의 구성요소 ····· 15
2. 사회과 교사의 수업전문성 ····· 26
1) 사회과교육의 목표와 사회과 교사 ····· 26
2) 사회과 교원 양성 제도 ····· 30
3. 사회과 교사의 수업전문성 영향 요인 ····· 49
1) 교사 요인 ····· 49
2) 학교 요인 ····· 59
4. 선행 연구 검토 ····· 68

Ⅲ. 연구 설계 ····· 79
1. 연구 질문 ····· 79
2. 연구 방법 및 연구 절차 ····· 81
3. 연구 변인 및 측정 도구 ····· 84
1) 종속변인 ····· 85
2) 독립변인 ····· 89
4. 분석 방법 ····· 98

Ⅳ. 분석 결과 ····· 99
1. 기술 통계 분석 ····· 99
2. 사회과 교사의 수업전문성 영향요인: 학교 요인 ····· 100
3. 사회과 교사의 수업전문성 영향요인: 교사 요인 ····· 102
4. 사회과 교사의 수업전문성 영향요인: 교사 및 학교 요인 분석 ····· 111

Ⅴ. 결론 및 제언 ····· 128
1. 요약 및 결론 ····· 128
2. 논의 및 제언 ····· 131
참고문헌 ····· 136
부록 ····· 148
[부록] 설문지 ····· 148

Abstract ····· 163

표 목 차

<표 Ⅱ-1> 교사의 전문성 연구 추이 ····· 12
<표 Ⅱ-2> InTASC의 핵심 교수 기준 모형 ····· 17
<표 Ⅱ-3> NBPTS의 우수한 교수를 위한 5가지 일반 원칙 ····· 19
<표 Ⅱ-4> NBPTS 사회-역사 평가기준 ····· 20
<표 Ⅱ-5> 교원능력개발평가 영역·요소·지표 ····· 24
<표 Ⅱ-6> 중등학교 정교사(1급, 2급) 자격 기준 ····· 32
<표 Ⅱ-7> 교원자격 무시험검정 기준 ····· 33
<표 Ⅱ-8> 사범대학 대학별 입학정원 ····· 34
<표 Ⅱ-9> 전국 사범대학 사회교육과의 교원양성 교육과정 ····· 35
<표 Ⅱ-10> 임찬빈 외(2006) 사회과 수업전문성 평가 기준 ····· 41
<표 Ⅱ-11> 대영역1. 기본지식과 능력 평가 요소 및 기준 ····· 44
<표 Ⅱ-12> 대영역2. 수업기획 능력 평가 요소 및 기준 ····· 45
<표 Ⅱ-13> 대영역3. 수업실행 능력 평가 요소 및 기준 ····· 46
<표 Ⅱ-14> 대영역4. 전문성 제고 노력 평가 요소 및 기준 ····· 48
<표 Ⅱ-15> 교직 경력별 교사발달 단계 구분 ····· 51
<표 Ⅱ-16> 교육대학원 일반사회전공 설치 현황 ····· 52
<표 Ⅱ-17> Tschannen-Moran과 Hoy(2001)의 교사 효능감 ····· 56
<표 Ⅱ-18> 사회과 예비교사의 수업전문성 관련 선행 연구 ····· 68
<표 Ⅱ-19> 사회과 교사의 수업전문성 관련 선행 연구 ····· 70
<표 Ⅱ-20> 사회과 교사의 수업전문성 관련 선행 연구 ····· 73
<표 Ⅱ-21> 수업전문성 영향 요인 관련 선행 연구 ····· 75
<표 Ⅲ-1> 연구 대상의 인구사회학적 특성 ····· 82
<표 Ⅲ-2> 수업전문성 문항 타당도 분석 결과 ····· 87
<표 Ⅲ-3> 사회과 수업전문성 문항 신뢰도 ····· 88
<표 Ⅲ-4> 교사 효능감 문항 신뢰도 ····· 91
<표 Ⅲ-5> 전문성 계발 활동 참여 문항 구성 ····· 92
<표 Ⅲ-6> 의사결정 권한 문항 타당도 분석 결과 ····· 94
<표 Ⅲ-7> 의사결정 권한 문항 신뢰도 ····· 94
<표 Ⅲ-8> 협력적 학교풍토 문항 신뢰도 ····· 96
<표 Ⅲ-9> 학교장의 변혁적 리더십 문항 신뢰도 ····· 97

<표 Ⅳ-1> 사회과 교사의 수업전문성 기술 통계 ····· 99
<표 Ⅳ-2> 학교 요인이 사회과 교사의 수업전문성에 미치는 영향 ···· 100
<표 Ⅳ-3> 교직 경력에 따른 사회과 교사의 수업전문성 ····· 103
<표 Ⅳ-4> 최종 학력에 따른 사회과 교사의 수업전문성 ····· 104
<표 Ⅳ-5> 사회과 교사의 교사 효능감 기술 통계 ····· 105
<표 Ⅳ-6> 교사 효능감이 사회과 교사의 수업전문성에 미치는 영향 106
<표 Ⅳ-7> 교사 효능감의 하위영역이 사회과 교사의 수업전문성에
미치는 영향 ····· 107
<표 Ⅳ-8> 전문성 계발 활동 참여 효과 기술통계 ····· 108
<표 Ⅳ-9> 전문성 계발 활동 참여가 사회과 교사의 수업전문성에
미치는 영향 ····· 110
<표 Ⅳ-10> 변인 간 상관관계 분석 결과 ····· 112
<표 Ⅳ-11> 교사 및 학교 요인이 사회과 교사의 수업전문성에
미치는 영향 ····· 114
<표 Ⅳ-12> 교사 및 학교 요인이 수업전문성-기본 지식과 능력에
미치는 영향 ····· 117
<표 Ⅳ-13> 교사 및 학교 요인이 수업전문성-수업 기획 능력에
미치는 영향 ····· 120
<표 Ⅳ-14> 교사 및 학교 요인이 수업전문성-수업 실행 능력에
미치는 영향 ····· 123
<표 Ⅳ-15> 교사 및 학교 요인이 수업전문성-전문성 제고 노력에
미치는 영향 ····· 126

그 림 목 차

[그림 Ⅲ-1] 분석 모형 ····· 84

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

오늘날 우리 사회는 빅데이터와 인공지능(AI)에 기반한 정보통신 분야의 변화, 기후변화로 인한 전지구적인 환경문제, 인구통계학적 변화에 직면해 있다. 이와 같은 정치·경제·문화 등 모든 분야에서 나타나는 변화의 흐름 속에 학교는 변화에 대응하고, 사회의 다양한 교육적 요구에 부응하며 나아가 미래 사회에 적합한 인재를 양성하도록 요청받고 있다. 교육을 통한 사회의 변화를 실현하기 위해, 교실 현장을 개선하고 학교 교육의 질적 향상의 핵심 요인으로 '교사 전문성 신장'이 주목받고 있다(Hargreaves & Shirley, 2015). 학교 현장에서 교육과정을 수업으로 구체화하고 실행하는 실천가이자 행동가가 바로 교사이기 때문이다.

전인교육을 목표로 하는 학교 교육은 다양한 활동으로 구성된다. 학교에서 이루어지는 다양한 활동 중 가장 대표적인 것은 교과 수업이라 할 수 있으며, 학교의 다양한 활동을 주도적으로 구성하고 수행하는 교사의 주된 역할은 교과를 가르치는 교과 교육 활동과 교과 이외의 지도 활동 및 학급 경영인 비교과 교육 활동으로 구성된다. 교사가 학교에서 수행하는 다양한 역할과 그 중요성에도 불구하고 오래전부터 일반인의 시각에서 교사의 일은 '가르치는 것'으로 쉽고 단순하게 인식되는 경향이 있다(Labaree, 2000).

학교에서 교사가 수행해야 할 직무에는 교과 교육 외에도 생활지도, 행정업무, 학생 및 학부모와의 관계, 동료 교사와의 관계, 교사의 자기계발 등이 있다. 비교과 활동에서의 교사의 역할에 대한 중요성은 차치하더라도, 학생에게 제공되는 교사의 교과 교육 활동은 교육의 질에 직접적이고 결정적인 영향을 미치는 중요한 요인 중 하나이다. 그럼에도 불구하고 '가르치는 것'은 누구나 할 수 있는 것처럼 단순해 보이고, 의

사나 판사, 검사, 변호사 등의 일처럼 힘든 일이나 전문적인 일로 비추어지지 않는다.

판사, 검사, 변호사 등의 전문가들은 의뢰인의 문제를 해결하기 위해 자신의 전문적 지식을 활용하지만, 그렇다고 또 다른 문제가 생겼을 때 의뢰인 스스로 그 문제를 해결할 능력을 갖추도록 하는 것은 아니다(Fenstermacher, 1990). 그러나 교사의 전문적 지식은 의뢰인인 학습자에게 전달되어 지식, 기능, 가치·태도의 함양으로 이어질 때 의미를 지니게 되므로, '가르치는 것'은 단순한 지식의 전달이 아닌 인간을 발달시키는 일이다(Cohen, 1988). 교사는 교육과정을 재구성하여 수업을 위한 전략과 계획, 수업을 통해 달성하고자 하는 목적을 충분히 고려한 수업을 설계하여야 하며, 교실에서 학습자의 교육 효과를 끌어내도록 정서적 관계를 형성하여 다양한 변수들이 작용하는 불확실성을 해소할 수 있어야 한다. 외과 의사는 수술 내내 잠을 자는 환자의 병을 고칠 수 있고, 변호사는 재판하는 동안 아무 말도 하지 않는 의뢰인을 성공적으로 변호할 수 있지만, 교사의 성공 여부는 학생의 적극적인 협력에 달려 있다(Fenstermacher, 1990). 교사의 교수 행위는 지식을 전달하는 단순한 일이 아니며, 학습자의 지식, 기능, 가치, 태도의 변화를 통해 바람직한 민주시민의 자질을 함양하고 민주시민으로 행동할 수 있을 때 비로소 교육이 실행되었다고 볼 수 있는 복합적이고 전문적인 과정이다.

교사의 전문성 제고는 시대 및 사회적 요구이자 국가적 과제이다. 학교교육 변화의 주체로 간주되는 교사는 새롭게 부과되는 업무와 역할에 적합한 지식과 기능 등을 습득하고 계발할 것을 요구받으며(Hendriks 외, 2010; Scheerens, 2010), 교육과정과 수업에 대한 의사결정자로 교수 학습이 구현되는 교실에서 수업활동을 이끌어가는 능동적이고 적극적인 주체가 되어 수시로 내용과 방법에 대한 결정을 내린다(Borich, 2011). 이는 교육과정을 학교 현장에서 실행하는 학교 수업의 주체가 교사이며, 교육의 질적 향상은 교원의 전문성 계발을 통해 이루어질 수 있기 때문이다. 따라서 교사는 교과 내용에 대한 지식 및 교수 능력 뿐 아니라 교사로서

의 신념, 교직관을 형성하고 교직에 머무르는 동안 교과의 전문가로서 학습하고 전문성을 계발해야 할 의무가 있다.

4차 산업혁명과 포스트 코로나 시대의 도래로 인공지능·빅데이터 기술의 비약적인 발전을 이루는 등, 사회의 다원성과 개별화 등 가치 체계의 변화를 초래하는 사회 변화가 가속화되고 있다. 이와 함께 우리 사회는 2019년 이후 사망자 수가 출생아 수를 웃돌면서 인구 감소 국면에 접어들었으며, 2023년 1분기 합계출산율 0.81명으로 역대 최저치를 기록하였다. 교육 현장에서는 출산율 저하와 학생 수 감소로 학령인구의 감소가 가시화되고 있으며, 단순 지식과 기술의 습득이 아닌 새로운 가치를 창출하여 미래 사회의 변화에 대응할 수 있는 문제해결력, 창의성, 융합적 사고력이 강조된 맞춤형 교육이 요구되고 있다.

이에 따라 미래의 사회 변화에 대응할 수 있는 시민을 양성하기 위한 학교와 교육 현장의 변화가 빠르게 이어지고 있다. 국가와 사회발전의 근본이 되는 교육 현장에서도 예외 없이 큰 영향을 미치고 있으며, 새로운 변화와 도전에 직면한 사회적 변화를 고려하여 최근 국가 교육과정을 개정·고시하였다. ‘학교가 무엇을 가르치는가 혹은 가르칠 것인가’에 대한 방향으로 교육부(2022a)는 미래 변화를 능동적으로 준비할 수 있도록 역량과 기초 소양 함양 교육을 강화한 2022 개정 교육과정을 발표하고, 학생의 자기주도성, 창의력과 인성을 키울 수 있는 개별 맞춤형 교육을 강조하였다. 또한, 학교 교육과정의 재구성과 자율성을 높이고 학생의 선택권을 강화하는 고교학점제의 2025년 전면시행을 앞두고 있다. 2022 개정 교육과정과 고교학점제 도입으로 인한 학교의 변화와 인공지능이 대체할 수 없는 자율성, 창의성 등 고차사고력을 강조하는 사회적 요구가 맞물리면서 변화에 적응하고 대응할 수 있는 전문성을 지닌 교사의 역할이 중요하다는 인식이 점차 확산되고 있다. 교사는 교육과정과 수업에 대한 의사결정자로, 교실의 수업 활동을 이끌어가기 위해 교육과정을 재구조화하고 수시로 내용과 방법에 관한 결정을 내리는 능동적이고 적극적인 주체이기 때문이다(Borich, 2011).

사회적 변화에 대응하는 교육의 변화가 이루어지고 있는 오늘날, 시·공간 속의 인간과 사회현상을 인식하고, 사회생활에 필요한 지식과 기능을 익혀, 사회과학적 지식과 탐구방법을 시민교육이라는 목표를 위해 적용하는(교육부, 2022b) 사회과에는 그 변화가 더 큰 의미로 다가오고 있다. 사회과는 교과의 성격상 인간과 사회현상을 탐구하고 지역사회, 국가, 세계에서의 생활에 참여하는 데 필요한 지식과 기능을 바탕으로 자율적으로 판단하고 행동하는 시민을 기르는 교과이기 때문이다(교육부, 2022b). 따라서 사회과교육은 필연적으로 사회 및 국가적 요구나 필요에 영향을 받으며, 사회과 교사는 교육과정의 최종 결정권자이자 실행자로서 당면한 시대적 문제, 사회적 현상에 능숙하고 유연하게 대응할 수 있어야 한다.

교사는 학교 교육의 목표를 달성하는데 가장 중요한 요인 중 하나이므로 변화하는 세계에 적응하고, 사회적 요구에 유연하게 대응하기 위해 지속적으로 교사의 전문성을 계발해야 한다. 이처럼 사회 변화에 따라 교사의 역할이 다양한 차원에서 요구되지만, 교사의 핵심적인 역할은 학생을 가르치는 것이라는 점에 주목해볼 때, 교사의 수업전문성은 시대를 막론하고 교사가 갖추어야 할 핵심적인 역량으로 인식된다. 그간 교사의 수업전문성에 대한 논의의 흐름을 살펴보면, 각 교과의 특수한 지식 기반을 바탕으로 내용교수지식(PCK, Pedagogical content knowledge)을 형성하는 교과 전문가로서의 교사의 능력, 자질, 지식, 기술을 탐구해온 논의와 함께 타 직업과 구분되는 전문직으로서의 교직이 지니는 특성은 무엇인지에 대한 논의의 흐름이 전개되어왔다.

수업은 교사의 가장 전문적이고 자율적인 영역으로 교사 개인특성의 영향을 강하게 받지만, 동시에 학교가 여건을 갖춤으로써 전문성의 수준을 높이는데 기여할 수 있다(허은정, 2011). 따라서 개별 교사의 특수성이 발휘되는 교실 공간에서의 수업은 교사 수준의 전문성뿐 아니라 학교 차원의 영향 요인이 동시적으로 작용하게 되므로, 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 주는 교사 수준, 학교 수준 요인을 종합적으로 살펴볼 필

요가 있다. 그러나 기존의 사회과 교사 전문성에 관한 연구를 살펴보면, 교사전문성 함양을 위한 교육실습, 교육봉사 등 직전 교육인 교원양성 체제의 교육과정과, 연수, 장학, 컨설팅, 멘토링, 교원 학습 공동체 등 현직 교육의 효과성 연구 등 교사 개인적 측면의 논의가 대부분을 차지하고 있으며, 교사가 속해 있는 학교와 교사의 개인적 측면을 함께 고려한 논의는 매우 드물게 이루어져 왔다(김경은, 2011; 2018; 김재우, 2014; 모경환, 박영석, 2004; 박다은, 2019; 서창국, 2017; 설규주, 2012; 손병노, 1999; 유종열, 2007; 은지용, 2009; 이금란, 2014; 최윤정, 2015).

본 연구는 교사가 지닌 전문성의 개인적 측면과 그 전문성이 수업으로 발휘되는 배경으로서의 학교 요인을 함께 고려할 필요성을 인식하고, 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 미치는 교사 개인 수준의 요인과 학교 수준의 요인을 종합적으로 탐색하는 것을 목표로 하고 있다. 즉, 사회교과의 영역 특수성을 반영한 수업전문성은 무엇인지 탐색하고, 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 주는 여러 가지 변인은 무엇인가를 밝히고자 한다. 이러한 연구 목표에 따라 본 연구는 먼저 수업전문성의 구성요소를 이론적 고찰과 선행 연구 검토를 통해 파악하고, 사회과 교사 전문성에 영향을 미치는 학교 요인과 교사 요인은 무엇인지 살펴보고자 한다. 이를 토대로 교사 수준과 학교 수준 요인을 선정하고, 각각의 요인들의 개별적 관계를 밝히고 다양한 요인들과의 관련성을 검토함으로써 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 미치는 교사와 학교 요인을 분석할 수 있으며, 종합적인 차원에서 개별 요소들을 분석하고 접근할 수 있을 것이다. 이를 바탕으로 사회과 교사의 수업전문성 향상을 위한 개별 교사 차원의 접근, 학교 차원의 접근이 더욱 체계적으로 이루어질 수 있으며, 변화하는 현대사회와 미래 교육에 적합한 사회과 교사의 수업전문성 신장과 계발을 위한 교원 정책 및 연구에 시사점을 줄 수 있을 것이다.

2. 연구 문제

교사는 학교 현장에서 교육 활동을 수행하는 주체로서 교사의 능력과 품성은 교육의 질을 좌우하는 가장 중요한 요소 중 하나이다. 본 연구의 목적은 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 미치는 학교 요인과 교사 요인의 영향력을 검증하는 데 있다. 이를 통해 사회과 교사의 수업전문성 계발을 촉진하기 위한 교사 차원과 학교 차원의 접근 방안을 모색하고 교원 정책 등 사회과 교사의 수업전문성 계발에 대한 시사점을 도출하고자 한다.

이를 위해 우선 사회과 교사의 수업전문성의 개념을 명확하게 하는 것이 선행되어야 한다. 본 연구에서는 선행 연구 검토를 통해 수업전문성의 개념을 파악하고, 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 주는 교사 및 학교 수준의 요인이 어떤 영향을 미치는지 확인하고자 한다. 이를 위해 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

□ 사회과 교사의 수업전문성은 어떤 요인의 영향을 받는가?
□ 사회과 교사의 수업전문성에 미치는 요인별 영향력의 크기는 어떠한가?

이러한 연구 문제를 해결하기 위하여 본 연구는 다음과 같이 진행되었다. 먼저 Ⅱ장은 연구의 토대가 되는 이론적 배경과 선행 연구를 검토하였다. 이론적 배경은 크게 세 가지로 구성하였는데 1절에서는 교사 전문성과 수업전문성 연구 추이를 검토하고, 범교과적으로 교사 기준과 역량의 차원에서 논의되어온 수업전문성의 구성요소를 검토하였다. 2절에서는 사회과의 영역 특수성을 반영한 수업전문성의 개념을 살펴보기 위해, 사회과교육의 목표를 교육으로 구현하는 사회과 교사의 역량과, 사회과 교사를 양성하는 교원 양

성 제도에 대해 살펴보았다. 다음으로 사회과 교사의 수업전문성의 구성요소에 대한 논의들을 종합적으로 검토하였다. 3절에서는 사회과 교사의 수업전문성이 발현되는 수업에 주목하여 교사의 개인적 특성인 교사 요인과 학교 차원의 학교 요인에 대한 변인들을 검토하였다. 4절에서는 선행 연구 검토를 통하여 기존의 논의와 한계를 살펴보았다.

Ⅲ장에서는 본 연구의 연구 문제를 탐구하기 위한 연구 설계를 기술하였다. 연구 질문을 구체화하고, 연구 변인들을 종합적으로 검토하며 종속 변인과 독립 변인의 구성하고, 측정 도구에 대한 세부적인 사항을 검토하였다.

Ⅳ장에서는 Ⅲ장의 연구 설계를 토대로 실시한 실증연구 결과를 분석하고 그 의미를 해석하는 작업을 진행하였다. 각 변인에 대한 기술통계 분석을 시작으로, 개인 수준 변인과 학교 수준 변인 각각의 독립적인 차이와 영향력을 확인하고, 학교 요인과 교사 요인의 상대적 영향력을 확인하기 위한 분석을 실시하였다. 또한, 사회과 교사의 수업전문성을 구성하는 하위 영역에 영향을 미치는 학교 요인과 개인 요인에 대한 분석도 진행하여 학교 요인과 교사 요인을 고려한 종합적인 영향력을 검토하였다.

Ⅴ장은 본 연구를 통하여 밝히고자 한 연구 문제와 연구 결과를 종합적으로 정리하고 후속 연구를 위한 제언과 사회과교육에 기여할 수 있는 방안에 대해 논의하였다.

3. 연구의 의의 및 한계

본 연구는 다음과 같은 이론적·실천적 의의를 지닌다.

첫째, 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 주는 다양한 교사 수준의 요인과 학교 수준의 요인들을 종합적으로 검토함으로써, 예비 교원과 현직 교원의 수업전문성을 향상시키기 위한 실질적이고 구체적인 방향을 제시하고 교원양성 교육과정, 교원 연수 추진 방향 등 정책 결정에 기여할 수 있을 것이다. 본 연구를 통하여 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 주는 교사 수준 요인과 학교 수준 요인을 종합적으로 파악할 수 있으

며, 이를 활용하여 교사교육 프로그램과 교육정책 개발을 위한 제도적 접근 방향을 모색할 수 있을 것이다.

둘째, 사회과 교사 교원양성체제의 현황과 전국 16개 대학의 교육과정을 검토함으로써, 교원자격검정 기준과 각 사범대학별 교육과정 구성을 검토하였다. 즉, 교사가 어떻게 전문성을 갖추게 되는가를 이해하기 위해 교사가 '되어가는' 과정에 주목하여 교직 생애 전반에 영향을 미치는 교원양성 체제와 교육과정에 대하여 검토하였다. 교원자격검정령의 교원자격 무시험검정 기준에 따라 표시과목 일반사회 자격을 부여하고 사회과 교원의 양성을 위해 운영되는 중등교원 양성기관인 국립대학 11개, 사립대학 5개 등, 전국 16개의 사범대학의 교육과정을 분석하였다. 대다수의 사범대학 일반사회교육과[1]의 단일 전공 졸업 이수 기준 학점은 130~150학점으로, 전공 과목 51~78학점, 교직 과목이 22~24학점, 그 나머지는 교양과목을 통해 이수하게 된다. 사범대학은 교원양성을 목적으로 하는 대학이기 때문에, 교원자격 무시험검정 기준에 맞추어 2급 정교사 자격을 취득할 수 있도록 기본이수과목 21학점(7과목)이상, 교과교육영역 8학점(3과목)이상을 전공 필수로 이수하도록 한 곳이 대부분이었으며, 학생의 선택권을 존중하기 위하여 전공필수 과목을 별도로 지정하지 않고 교육과정을 운영하는 대학(대구대, 성신여대)도 일부 있었다[2]. 사범대의 교육과정은 교원자격 무시험검정 기준에 따라 구성되므로, 교원의 질을 높이고, 수업전문성을 제고하기위해 교원 자격 기준을 통한 일괄적이고 체계적인 변화를 모색 필요성을 확인할 수 있었다.

셋째, 사회과 교사의 수업전문성의 구성요소와 하위요소를 제안함으로써 사회과 수업전문성 관련 연구의 척도를 제시하였다. 사회과는 내용 측면에서 인간과 사회가 당면하고 있는 중요한 문제를 교육 내용으로 삼고, 목표 측면에서 국가·사회의 요구나 필요에 민감하게 영향을 받으

1) 전국 사범대학 중 학과명으로 일반사회교육과(일반사회교육전공 1개 포함)을 사용하는 곳이 9곳, 사회교육과 6곳, 사회과교육과 1곳으로 확인되었다.

2) 학교 교육과정 상 전공필수 구분이 없이 운영되지만, 교원자격증 취득을 위해 수강해야 할 기본이수과목과 교과교육영역에 대하여 안내하기도 한다.

며, 조직 측면에서 여러 학문 영역을 교육적으로 포괄하는 종합적인 성격을 갖고 있다. 사회과는 그 특성상 ‘변화’에 민감하게 대응하고 이를 비판적으로 검토하여 교과내용, 교수법, 내용교수지식으로 재구조화하여 수업으로 구현할 수 있어야 한다. 본 연구에서는 이러한 사회과의 특수성을 사회과 전문성 평가기준의 하위 요소로 반영하여 구성하였기 때문에, 앞으로 사회과의 수업전문성 관련 연구에 하나의 틀이자 기준으로서 역할을 할 수 있을 것이다.

한편, 본 연구 결과 다음과 같은 한계를 갖는다.

첫째, 본 연구의 교사 개인 요인과 학교 수준 요인은 선행 연구와 이론적 검토를 통하여 수업전문성에 영향을 주는 일부 요인을 선별하여 구성된 것으로 다수의 영향 요인을 포함하지 못하였다는 한계가 있다. 따라서 본 연구에서 다루지 못한 교사 개인 요인과 학교 수준 요인의 경우 후속 연구를 통해 보완될 수 있을 것이다.

둘째, 본 연구는 교사의 배경 정보, 교직 관련 인식, 학교 조직 관련 인식, 수업전문성 관련 인식 항목으로 구성된 설문지로 참여 교사의 자기 보고 형식의 설문지를 통해 사회과 교사들의 응답 자료를 수집하였다. 이러한 자기보고 형식은 관찰자 효과, 관찰자에 따른 자료의 편차 등으로 인해 나타나는 자료의 왜곡을 줄일 수 있으며, 자신의 수업이나 교수활동 등에 대한 자기 인식과 평가가 반영된다는 장점이 있다. 그러나 평소 스스로의 교직에 대한 인식, 학교 조직 관련 인식, 수업전문성 관련 인식에 대한 교사들의 자기보고 내용과 실제 본인의 수업이나 교수활동, 인식 및 행동과 차이가 있을 수 있다. 주관적인 판단이나 자기방어적인 경향으로 더 긍정적으로 또는 더 부정적으로 보고하는 응답으로 이어질 수 있으며, 정확한 정보를 제공하는 데 한계가 될 수 있기 때문이다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 교사의 수업전문성

1) 교사전문성과 수업전문성의 개념

교육의 질은 교사의 질을 넘어설 수 없다는 말에서 알 수 있듯이, 교사의 질은 학생의 학업 성취와 교육 성과에 가장 큰 영향을 미치는 요인 중 하나이다(Aaronson, Barrow, & Sander 2007; Darling-Hammond, 2000). ‘교사’는 배우는 사람인 ‘학생’, ‘학습 내용’과 함께 전통적인 교육의 3요소 중 한 축을 이루고 있다. 교사의 주된 역할은 교과를 가르치는 교과 교육활동과 교과 이외의 지도활동 및 학급경영인 비교과 교육 활동으로 구성된다(모경환, 차경수, 2021). 이중 교사의 교과 교육활동은 교육과정의 실행을 통해 나타나며, 이는 교사전문성을 구성하는 하나의 영역이자 핵심 요인인 수업전문성이 발휘되는 영역이다.

교사는 당연한 직무 중 하나인 수업 외에, 학생과 관련된 업무인 학생생활지도, 학생상담지도는 물론, 학교라는 행정 조직을 운영하기 위한 행정 업무 등 다양한 직무를 맡아 수행한다. 이러한 교사의 다양한 역할 중 전문가로서의 교사의 역량이 발휘되는 가장 핵심적인 활동은 교사와 학생의 상호작용이자, 수업시간을 통해 이루어지는 ‘수업’이다(김종철, 이윤식, 2013; 모경환, 박영석, 2004; 박새롬, 2017; 손승남, 2005; 오욱환, 2005; 유정열, 2007; 은지용, 2009; 조호제, 윤근영, 2009). 따라서 이 절에서는 교사전문성의 핵심 요인인 수업전문성과 관련한 주요 논의를 살펴보고자 한다.

교사전문성 논의는 20세기 중엽, 교사가 전문직으로서의 지위를 인정받는가에 대한 인식을 조명하면서 시작되었다. 이후 1966년 유엔교육과학문화기구(United Nations Educational, Scientific and Cultural

Organization: UNESCO)와 국제노동기구(International Labour Organization: ILO)가 ‘교원의 지위에 관한 권고(Recommendation concerning the Status of Teachers)’를 합동으로 발표하며 전문직으로서의 교직을 명시함에 따라 교직의 전문성을 보다 명확하게 인식하게 되었다.

우리나라에서는 ‘모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권리를 가진다’는 헌법 제31조 1항을 통해 교육권을 보장하고 있으며, 헌법 제31조 6항 ‘학교교육 및 평생교육을 포함한 교육제도와 그 운영, 교육재정 및 교원의 지위에 관한 기본적인 사항은 법률로 정한다.’는 조항을 통하여 교원의 지위를 법률로써 보장하고 있다. 그에 따라 1997년 교육기본법이 제정되었으며, 제14조 1항 ‘학교교육에서 교원의 전문성은 존중되며, 교원의 경제적, 사회적 지위는 우대되고 그 신분은 보장된다.’는 조항을 통해 전문직으로서의 교원의 지위를 규정하였다. 이와 같이 전문직으로서 교사의 지위를 인정하는 제도적 합의는 이루어진 것으로 볼 수 있으나, 교사의 전문성이 무엇이고, 어떠한 요소들이 포함되어야 하는가에 대한 논의는 여전히 합의를 이루지 못하고 있다(김옥예, 2006; 조동섭, 2005).

김혜숙(2003)은 교사전문성은 곧 교사의 자질로, 교과에 대한 지식, 교수 능력, 학생 상담 및 지도 능력, 교사의 가치관 및 태도, 자기계발 등을 모두 더한 것이라고 보았다. 소경희(2003)는 교사전문성은 학교교육의 실제를 적극적으로 구성하고 개발하며 설계하는 일과 교과 간 연계 및 학교 밖의 지역사회와 학부모의 적절한 연계를 형성하는 일까지 포함되어야 한다고 보았다. 그 외에 김이경, 민수빈, 김현정(2004)은 교육활동을 수행하는 과정에서 필요로 하는 자질, 능력, 기술, 태도, 가치관 등을 포괄하는 것으로 업무 수행 및 지적 수월성과 교사로서의 지속적인 성장을 유도하는 심층적 특성이라고 정의하였다. 같은 맥락에서 노종희(2004)는 전문성의 구성요소로 교직생활에 대한 긍지와 자긍심을 의미하는 전문의식, 학생 교육의 기본이 되는 가치, 규범, 역할을 포함하는 교육애, 근무시간과 무관하게 학생교육에 자발적으로 참여하는 열정을 전문성의 구

성요소로 규정하였다. 백순근(2005)은 성공적인 교사가 되기 위해서는 학문지능(academic intelligence)과 실천지능(practical intelligence)을 모두 갖추는 것이 중요하며, 교사가 교직을 수행하는 과정에서 발생하는 문제나 갈등 상황을 잘 해결하거나 해소할 수 있는 능력을 의미하는 교직수행지능(practical intelligence for teachers)을 통한 교사의 교수 행위를 강조하였다.

교사전문성에 대한 이론적 논의를 바탕으로 차경수와 모경환(2008)은 사회과 교사의 전문성에 대한 논의의 흐름을 교과 내용과 교육학 지식 중심의 교사 효과성 연구, 교사의 수업 맥락을 강조하는 교과 전문성 연구, 현장 교사 스스로 자신의 자질을 개선하려는 반성적 실천 연구에 대한 논의로 분류하였다. 교사의 전문성에 대한 연구 추이는 <표 Ⅱ-1>로 정리할 수 있다.

<표 Ⅱ-1> 교사의 전문성 연구 추이

연구 시기	1960년대 이후	1970년대 후반 이후	1980년대 이후
연구 초점	교육 목적을 효과적으로 달성하기 위해 필요한 교사의 특성 파악	교육과정 상의 교과 내용을 수업 내용으로 전환할 때 활용하는 교사의 전문적인 지식	교사 스스로의 성찰을 통해 획득한 이론과 실제가 통합된 실천적 지식
교사전문성의 정의	교사효과성	교과전문성	반성적 실천
교사전문성의 주요 요소	교과 내용, 교육학 지식	교과교육학 지식 (교수법적 내용지식)	실천적 지식

차경수, 모경환(2008: 126)

1960-1970년대, 행동주의 연구 동향 및 객관주의 인식론에 영향을 받았던 초기에는 일반 교육학 분야를 중심으로 학생의 학업 성취도를 높이는 교사의 성향, 자질, 능력 등, 교사 효과성 측면에 중점을 둔 능력 중심 교사교육(Competency-Based Teacher Education: CBTE) 연구가 이루

어졌다. 구체적으로 학생의 학업 성취, 태도, 동기에 영향을 미치는 교사의 교수 행동이나 교수 방법 및 전략을 밝히고 이러한 능력이나 자질을 교사 교육 체제에서 기르도록 해야 한다는 논의를 중심으로 교사효과성 연구가 활발히 진행되었다. 이에 따라 효과적인 수업을 제공하는 교사의 수업 모형을 있는 그대로 전달하여 의도한 수업 목표를 달성한 수업을 효과적인 수업, 좋은 수업이라 보았다. 교사 효과성 연구에서는 교사의 수업 행동과 학생의 학업 성취 간의 관계에 초점을 맞추었으며, 대부분의 항목들이 교육학적 지식에 가까운 것이었기에 교과에 따른 특수성과 역동적인 교수-학습 과정에서 교과 지식과 수업 상황의 맥락(context)에 대한 고려가 제대로 이루어지지 못한다는 비판이 제기되었다(이종일, 2000; 차경수, 모경환, 2008).

교사효과성 연구가 실제 교육현장을 반영하지 않고 부적합하다는 비판이 이루어지면서 1970년대 후반에는 교과의 특성과 현재 수업 상황을 연결하는 방식인 '교과 전문성 연구'가 본격적으로 등장하였다. 스탠포드 대학의 Shulman(1986)은 '교직의 전문화'(teacher professionalism)를 위한 프로젝트를 수행하였다. 이를 중심으로 교사의 교과 내용에 대한 이해와 수업에서의 학생과의 상호작용을 통하여 구성되는, 전문직으로서의 교사가 지닌 고유한 전문성을 내용교수지식(PCK, Pedagogical Content Knowledge)이라 명명하였다. 교육의 목적을 효과적으로 달성하기 위한 교사의 자질과 특성에 주목한 교사 효과성 연구와는 달리, 좋은 수업의 구체적이고 핵심적인 요소인 교사의 지식 기반(the knowledge base)에 초점을 두면서, 동시에 교과별 특수성을 인정하고 이를 체계적으로 수집하고 분석하고자 하는 교과 전문성 연구가 Shulman(1987)을 중심으로 제시되었다. 교과 전문성 연구에서는 교사의 지식이 교실 환경, 교수(teaching) 상황, 교과 수업 맥락(context)에서 어떻게 발현되는지를 파악하고, 체계적으로 수집하여 발달시키고자 하였다. Shulman은 타인에게 영향을 주는 유능한 교사의 특성은 무엇이고, 교사의 자질과 교과 지식, 교수법에 대한 이해, 가르치는 기술과 능력이란 무엇인지에 대한 논

의를 통해, 교사가 수업상황에서 특정한 주제를 다루는 과정에서 '어떻게 내용 지식과 교수전략을 적절하게 조합하여 사용하는가'에 대한 교사의 실천적 지식인 내용 교수 지식(PCK)의 중요성을 강조하였다. 교사의 전문성이 발휘되는 부분은 교사가 내용지식을 자신의 언어로 변형하는 과정에 있다고 보았으며 교사가 이해한 지식, 개념, 관념을 학생에게 가르치기 위해서는 이를 특정한 형태와 방식으로 변형한다고 보았다.

1980년대 이후 교과 전문성과 관련된 논의는 반성적 실천가의 역할을 강조하는 연구가 주를 이루게 되었다. 특히 Schön(1983)은 교사는 가르치는 일에 있어서 이론적인 지식과 현장에서의 실천적 지식을 통해 단순한 지식의 전달자나 기술자가 아닌 전문가로 인정받을 수 있으며, 이러한 실천적 지식을 형성하기 위해서 반성(reflection)을 통한 실천이 필요하다고 주장했다. Schön(1983)은 전문가가 사고하고 행동하는 방식이 반성적 사고(reflective thinking)라고 보고, 전문적 실천가의 앎이 '행위 중 앎(knowing in action)'으로, 전문가의 지식은 실천행위에 녹아있으며 '행위 중 반성(reflection in practice)'을 통해 앎과 행위의 재구성이 이루어지고 이를 통해 실천적 지식을 구성, 발전시키고 전문적 실천가로 성장하는 일련의 과정으로 이어진다고 보았다.

미국에서는 1983년 발간된 「국가의 위기(A Nation at Risk)」라는 보고서로 미국이 위기에 처해 있으며, 위기의 원인은 교육의 실패에 있다고 진단하였다(National Commission on Excellence in Education:NCEE, 1983). 이 보고서가 제시한 미국 교육 개혁의 핵심 사항은 고등학교 졸업요건 및 대학교 입학 요건의 강화, 수준 높은 교육과정, 교사의 전문성 강화 및 처우 개선이다. 1990년대 이후 미국 교육과정의 '표준화'(standardization)를 핵심으로 하는 표준 중심 교육 개혁이 진행되었으며, 각 주에서 표준에 따라 시행되는 고부담시험(high-stakes testing)에서 높은 학업 성취를 거둘 수 있도록 학생의 학습을 적극적으로 지원하는 것이 반영된 교사 전문성이 요구되었다. 2002년 미국의 부시 대통령이 '아동낙오 방지법'으로도 불리는 '전원성취법'(No Child Left

Behind: NCLB)을 도입하며, 수학, 과학, 읽기 교육의 강화와 학교 책무성, 교사 자격요건 강화가 타 교과에도 큰 영향을 미치고 있다(모경환, 차경수, 2021).

이상의 교사전문성 연구 추이와 선행 연구를 종합해보면, 각 시대별로 교사전문성을 바라보는 초점은 다르지만, 공통적으로 '수업'을 기반으로 한 교사전문성을 논의하고 있다는 점을 확인할 수 있다. 또한, 교사 효과성, 교과 전문성, 반성적 실천가로 이어지는 기존의 교사전문성 논의는 상호 배타적인 것이 아니라 교사전문성의 다양한 차원을 보여주는 것이며, 이를 종합적으로 고려한 교사전문성 논의가 필요함을 확인할 수 있다(강대현, 2013). 특히 사회과는 그 성격상 민주 사회의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 함양한 시민을 양성하는 것을 목표로 하는 교과이기 때문에, 단순한 지식의 습득을 넘어 사회과교육이 본질적으로 추구하는 시민적 자질에 대한 교육이 이루어질 수 있는 교사의 전문적 역량이 요구된다.

2) 수업전문성의 구성요소

교사의 가장 중요한 직무 중 하나는 학생을 가르치는 일을 뜻하는 '교수(teaching)'이다. 교사의 교수 행위는 단순한 지식의 전달을 넘어, 교과지식과 교수법적 지식, 내용교수지식이 융합되어 학습자에게 제공될 때, 학습자에게 좋은 수업이자 의미 있는 교육 경험으로 남게 된다. 궁극적으로 좋은 수업은 학습자에게 교육적으로 의미 있는 학습을 지원하고 학습 경험을 제공하는 수업이며, 교사와 학습자 간의 충실한 상호작용을 통해 이루어진다(Porter, & Brophy, 1988; Zemelman, Daniels, & Hyde, 2005). 따라서 교사는 좋은 수업을 제공하기 위해 지속적으로 수업전문성을 계발해야 하는 책무가 있다.

교사의 수업전문성 구성요소는 교사가 좋은 수업을 제공하기 위해 갖추어야 할 교사 기준과 역량의 측면에서 살펴볼 수 있다. 일찍이 미국에

서는 표준화 운동의 하나로 교사가 교직을 수행하는 과정에서 무엇을 알고, 할 수 있어야 하는가에 대한 교사 기준을 설정해왔다. 여기서 무엇을 알아야 하는가는 교사의 지식을 뜻하며, 무엇을 할 수 있어야 하는가는 교사의 기능과 교수행위를 의미한다. 교사 기준은 교수를 위한 표준화된 지식 기반을 규정하기 위한 노력으로, 교사의 공통적인 지식, 기능, 헌신을 뜻한다(Darling-Hammond, 2012). 본 절에서는 수업전문성의 구성요소를 살펴보기 위해 좋은 수업을 수행하는 좋은 교사가 갖추어야 할 교사 기준과 역량은 무엇인지 검토하고자 한다.

(1) 수업전문성 구성요소와 교사 자격 기준

가. 주(州) 교사 평가·지원 협의회 (Interstate Teacher Assessment and Support Consortium: InTASC)

미국은 1980년대 표준화운동의 일환으로 교사의 기준을 설정해왔다. 주교육감협의회(Council of Chief State School Officers: CCSSO)를 통해 주 교사 평가·지원 협의회(InTASC)을 구성하여, 담당 교과 영역이나 학년에 상관없이 신규교사가 갖추어야 하는 지식, 성향, 수행이 무엇인지 주(州) 수준에서 교사전문성 기준과 구성요소를 제시하였으며, 2013년 개정된 주 교사 평가·지원 협의회(InTASC)의 핵심 교수 기준은 신규교사뿐 아니라 경력 교사를 포함한 모든 교사를 대상으로 개발되었다(Council of Chief State School Officers: CCSSO, 2013).

미국 40개 이상의 주에서 채택된 주 교사 평가·지원 협의회(InTASC)의 핵심 교수 기준은 교원양성체제의 편성과 운영에 직접적인 영향을 주며 교원양성, 교원자격 부여 및 교원자격 갱신, 교원평가 체제를 개발하는 기준으로 사용되고 있다(Council of Chief State School Officers:CCSSO, 2010; Darling-Hammond, 2014). 주 교사 평가·지원 협의회(InTASC) 핵심 교수 기준(Core Teaching Standards)은 4개 영역, 10

개 기준으로 구성된다. 주 교사 평가·지원 협의회(InTASC)의 핵심 교수 기준은 다음 <표 Ⅱ-2>와 같다.

<표 Ⅱ-2> 주 교사 평가·지원 협의회(InTASC)의 핵심 교수 기준 모형

영역	교수 기준	내용
학습자와 학습	• 기준1: 학습자 발달	교사는 학습자와 발달의 유형이 인지적, 언어적, 사회적, 정서적, 신체적 영역 내에서 개별적으로 다양하다는 것을 인식하고, 학습자가 어떻게 성장하고 발달하는지 이해하고 발달적으로 적절하고 도전적인 학습 경험을 설계하고 구현한다.
	• 기준2: 학습자 차이	교사는 개개인의 차이와 다양한 문화와 지역사회에 대한 이해를 통해 학습자가 높은 기준을 충족할 수 있는 포괄적인 학습 환경을 보장한다.
	• 기준3: 학습 환경	교사는 다른 사람들과 협력하여 개인 및 협동 학습을 지원하고 긍정적인 사회적 상호작용과 학습에 대한 적극적인 참여 및 자기 동기부여를 장려하는 환경을 조성한다.
교과 내용	• 기준4: 내용 지식	교사는 자신이 가르치는 과목의 중심 개념, 탐구 방법, 구조를 이해하고 학습자의 내용 숙달을 위해 의미 있는 학습 경험을 구성한다.
	• 기준5: 내용 적용	교사는 개념을 연결하고 다양한 관점을 사용하여 학습자가 비판적 사고, 창의력, 협동을 통한 문제해결을 통해 지역과 세계 문제에 학습자를 참여시키는 방법을 이해하고 있다.
수업 실천	• 기준6: 평가	교사는 학습자의 학습 현황을 점검하고 학습자가 스스로 성장에 참여할 수 있도록, 교사와 학습자의 의사결정으로 인도하는 다양한 평가 방법에 대해 이해하고 있다.
	• 기준7: 수업 계획	교사는 교과 내용, 교육과정, 학제 간 통합, 교수법뿐 아니라, 학습자와 지역사회의 맥락에 대한 지식을 바탕으로 모든 학생들이 학습 목표를 달성할 수 있도록 지원하는 수업을 계획한다.
	• 기준8: 수업 전략	교사는 학습자들이 교과 내용과 연결하여 깊이 있는 이해가 이루어지도록 유도하고, 지식을 의미 있는 방식으로 적용하는 기술을 개발하기 위해 다양한 교수 전략을 사용할 수 있다.
	• 기준9:	교사는 지속적으로 전문성 계발에 참여하고, 반성적

전문적 책임	전문적 학습과 윤리적 실천	성찰을 통해 자신의 교수 행위가 다른 사람(학습자, 가족, 다른 전문가나 지역사회)에게 미치는 영향을 꾸준히 평가하고 각 학습자의 요구에 맞게 이를 조정한다.
	• 기준10: 리더십과 협력	교사는 학생 교육에 책임감을 갖고 임하며, 학습자, 가족, 동료 교사, 지역사회 구성원과 협력하여 학습자의 성장을 보장하고 전문성을 신장시키기 위해 적절한 리더십과 협력을 추구한다.

Council of Chief State School Officers: CCSSO(2013: 8-9)

각각의 핵심 교수 기준은 수행(performance), 핵심 지식(essential knowledge), 주요 성향(critical disposition) 등 세 가지 측면으로 서술되는데, 이는 교사 개인의 성장을 위한 학습에 초점을 두고 있다. 수행(performance)은 실제 교수 행위에서 관찰되고 평가될 수 있는 측면이며, 핵심 지식(essential knowledge)은 효과적으로 교직을 수행하는 데 필요한 명제적 지식과 절차적 지식을 나타내고, 주요 성향(critical disposition)은 교사의 수행에서 주요한 역할을 하는 행동 습관과 도덕적 성향을 의미한다(CCSSO, 2013). 주 교사 평가・지원 협의회(InTASC)의 핵심 교수 기준은 모든 교사를 대상으로 교사의 교수 활동에 초점을 맞추어 교사의 교수 기준을 구체적으로 서술하고 있다. 학습자와 학습에 대한 이해를 바탕으로 교과 내용에 대한 지식을 수업의 형태로 구성하고, 평가와 수업 계획, 수업 전략을 아우르는 수업 실천이 이루어지고 수업에 대한 반성적 성찰을 포함하는 전문적 책임의 일련의 과정의 수행과 핵심지식, 주요 성향으로 구분하여 교사에게 요구되는 수업전문성의 구체적인 기준과 구성요소를 제시하였다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다.

나. 전문적교수기준협의회(National Board for Professional Teaching Standards: NBPTS)

1987년 설립된 미국의 전문적교수기준협의회(NBPTS)는 학교 교사를 대상으로 경력교사의 교원 자격 기준을 설정하기 위해 구성되었다. 전문적교수기준협의회(NBPTS)는 기준에 부합하는 교원의 자격 기준을 부여하도록 국가의 교육 체제를 개발하고, 학교교육 개혁과 관련한 학생의 학습을 개선하고자 하였다(Darling-Hammond, 2012). 전문적교수기준협의회(NBPTS)는 교사가 무엇을 알고, 무엇을 할 수 있어야 하는가에 대하여 다음 <표 Ⅱ-3>의 다섯 가지 일반 원칙(standards)을 제안하였다.

<표 Ⅱ-3> 전문적교수기준협의회(NBPTS) 우수한 교수를 위한 5가지 일반 원칙(standards)

원칙	내용
원칙 1	• 교사는 학생과 학생의 학습을 위해 전념해야 한다.
원칙 2	• 교사는 가르치는 교과에 대한 지식과 이 교과를 학생에게 어떻게 가르칠 것인가에 대한 지식을 갖추어야 한다.
원칙 3	• 교사는 학생들의 학습을 관리하고 감시할 책임이 있다.
원칙 4	• 교사는 자신의 수업을 체계적으로 생각하고, 경험을 통해 학습한다.
원칙 5	• 교사는 학습공동체의 구성원으로 다른 구성원과의 협력관계를 유지해야 한다.

NBPTS(2010: 8-10)

이후 이 원칙을 기초로 교과별로 교사가 알아야 할 지식과 할 수 있어야 하는 교수 방법에 대한 기준을 제시하고, 이를 평가하여 인증을 부여하는 교사 기준이 개발되었다. 전문적교수기준협의회(NBPTS)의 사회과 위원회는 사회-역사 평가기준(Social Studies-History Standards)을 제시하

고 있으며, 3개의 영역, 8가지 기준으로 구성되어 있다. 전문적교수기준협의회(NBPTS)에서 구성한 사회-역사 평가기준의 내용은 다음 <표 II-4>와 같다.

<표 II-4> 전문적교수기준협의회(NBPTS) 사회-역사 평가기준

영역	기준	내용
학생, 교수목적, 내용 이해	학습자 이해	• 개인, 가족, 공동체 구성원으로서의 학습자에 대한 이해 • 학습자의 발달단계, 사회교과에 대한 개념 수준 파악
	사회적 이해, 참여, 시민적 정체성 개발	• 사회적 이해, 시민적 참여를 위한 지식, 기능, 태도 함양 • 지역, 국가, 세계 차원의 의사결정자로서의 학습자 양성
	내용	• 교과 내용 지식에 대한 풍부한 이해
맥락을 고려한 교수	수업	• 교육과정에 대한 창의적 연결 • 다양한 교수전략, 참평가, 학습자의 참여를 이끌어낼 수 있는 자원 제공
	다양성	• 다양성을 고려한 교수 • 학습자의 다양성, 교육의 형평성, 다원주의의 중요성 인식
	학습환경에 대한 이해	• 학습자의 상호작용, 다양한 관점 형성 환경 조성 • 가족 및 지역사회와 연계한 학습 환경 조성
전문성 계발	전문성 함양	• 교사 개인의 전문적 성장을 위한 활동 수행
	반성적 성찰	• 교수활동 전반에 대한 체계적인 성찰

NBPTS(2010: 17-18)

전문적교수기준협의회(NBPTS)의 사회-역사 평가기준에 따르면 사회과 교사가 수업을 준비하는 수업설계 단계에서부터 학습자를 고려하고, 사회적 이해, 참여, 시민적 정체성을 형성할 수 있도록 내용 요소를 선정하고, 학습이 이루어지는 환경과 다양성에 대한 이해를 바탕으로 교수활동을 수행한 후 교사의 수업에 대한 자기성찰이 이루어지는 일련의 과정을 구성함으로써, 수업전문성의 범위를 체계적으로 접근하고 있다.

(2) 수업전문성 구성요소와 교사 역량

교사전문성에 대한 연구동향을 살펴보면, 교사전문성의 개념을 학교에서 교사가 수행하는 역할에 따라 총체적으로 개념화한 연구와 교사의 역할 중 가장 핵심적인 활동인 '수업' 관련 전문성으로 개념화한 연구로 구분할 수 있다. 교사전문성을 총체적인 시각에서 개념화한 연구에서는 포괄적인 시각에서 교사가 학교에서 교육 활동을 수행하며 무엇을 어떻게 하는가에 바탕을 두고, 요구되는 교사의 자질, 능력, 지식, 기술, 태도 등을 특성으로 본다. 또한, 교사전문성을 '수업' 관련 전문성으로 개념화한 연구에서는 교과 관련 지식, 수업 설계, 수업, 평가 등, 교사의 교수 활동과 관련된 것을 전문성의 구성요소로 본다.

1997년 경제협력개발기구(Organisation for Economic Co-operation and Development: OECD)의 DeSeCo(Defining and Selecting Key Competencies) 프로젝트에서 개인의 성공적 삶과 균형 잡힌 사회 발전을 위해 필요한 '핵심 역량'의 중요성을 강조함에 따라, 교육 분야에서 역량에 대한 관심과 논의가 본격화되며, 역량 교육을 수행할 교원의 역량은 무엇이며 이를 어떻게 교육할 것인가에 대한 논의도 활발해지고 있다(김정원, 김기수, 정미경, 홍인기, 2012; 박영숙, 박균열, 전광희, 김갑성, 전제상, 2015). 또한, 2015 개정 교육과정에서 역량 중심 설계의 의도가 반영된 교육과정이 고시되고 운영됨에 따라, 교육과정을 구체적인 수업으로 구현하고 교과의 역량을 개념, 교수학습 방법, 평가 등에 연결하는 교사의 역할과 역량에 대한 관심이 높아져 왔다(모경환, 차경수, 2021:106-107).

교사 역량 개념은 시대적 맥락과 국가의 정책적 상황에 따라 다양한 방식으로 이해되고 활용되어 왔다. 교원의 역량을 강조한 선행 연구를 살펴보면, 김정원 외(2012)는 미래형 교사교육체제를 구안하는 연구를 수행하며 미래사회에서의 학교 역할과 요구되는 교사의 역할을 명료화하여 제시하였다. 미래사회에 요구되는 교사 역량을 교사교육 기본 운영 원리에 해당하는 일반기초역량과 구체적으로 교사에게 요구되는 역할과 관련

된 역할초점역량으로 구분하여 제시하였다. 일반기초역량은 참여, 관계 형성, 대화로 구성되며, 역할초점역량은 ‘학생의 다차원적 특성 이해’, ‘교육에 대한 일반적 이해와 학생과 교사를 둘러싼 교육환경에 대한 이해’, ‘학생에게 의미 있는 교육과정 구상과 실행 역량’으로 구성하였다. 교직 환경 변화에 주목한 박영숙 외(2015)의 연구에서는 교원의 직무수행 변화 내용과 역량 개발 요구 내용을 조사하기 위해, 설문조사 및 교사 면담을 시행하였다. 대부분의 교원이 직무수행 변화를 체감하고 있으며 교직환경 변화와 직무수행 변화를 적절히 반영한 소통 역량과 이해 역량 등 교원 모두가 공통적으로 갖추어야 할 핵심 역량군과 직급·자격종·경력 발달 단계별로 요구되는 직무 역량군 등 교원 역량 개발 체계의 확립이 필요하다는 것을 확인하였다.

서경혜(2004)는 학교가 생긴 이래로 좋은 수업을 위한 노력은 계속되어 왔지만, 명확한 개념은 찾기 어렵다고 지적하였다. ‘좋은’이라는 용어가 갖는 상대성, 상황성과 ‘수업’이 갖는 복합성, 다면성에 주목하며, 좋은 수업의 의미가 개인과 사회·문화 및 시대에 따라 계속해서 재해석되어 왔다는 점을 언급한다. 좋은 수업에 대한 현장 교사와 학생의 관점과 개념을 이해하는데 목적을 두고 교사와 학생을 대상으로 면담 연구를 수행하고, 그 결과로 좋은 수업에 대한 전달 관점, 구성 관점, 관계 관점, 결과 관점의 네 가지 관점을 제시하였다. 전달 관점은 수업을 통한 교과 지식의 전수를 강조하며 좋은 수업이 교과 내용을 명확하고 효과적으로 전달해주는 수업이라고 보았으며, 구성 관점은 좋은 수업을 학생들이 자신의 현재 지식을 더욱 높은 수준으로 재구성할 수 있도록 지원해주는 수업이라고 보았다. 관계 관점은 교사와 학생들의 활발한 상호작용을 통한 존중과 신뢰의 형성하는 것이며, 결과 관점은 좋은 수업을 통해 계획한 수업 목표를 성취하는 수업이라고 보았다. 서경혜의 연구를 통하여 논의한 좋은 수업에 대한 네 가지 관점은, 좋은 수업을 교수하고자 하는 교사의 지향점으로 볼 수 있으며, 각각의 관점에 도달하는 데 필요한 교사의 역량을 함양할 수 있도록 수업전문성을 계발하는

교사의 자기계발과 연결 지어 볼 수 있다.

손승남(2005)은 교사의 업무 중 가장 핵심이 되는 행위인 수업에서 수업방법과 연구능력, 반성능력 등의 이해능력이 수업 전문성의 핵심구성요인으로 포함되어야 한다고 주장하며 수업전문성 척도의 구성요인으로 교직관, 수업준비도, 전문지식, 학생이해능력, 교육적 지혜, 수업방법, 수업 기술, 매체활용능력, 평가능력, 피드백, 학급경영능력을 제시하였다. 이 연구를 통해 수업을 통해 발휘되는 전문가로서의 교사의 역량에 주목한 실증적 연구가 활성화되어야 함을 강조하였다. 박균열(2008)은 교사의 수업전문성을 수업자신감, 수업효율성, 수업기술로 구성하였으며 복합적인 요인이 역동적으로 작용하는 일종의 예술적인 활동과 유사하다고 보았다. 교사는 수업전문성을 발휘하여 학습자의 행동 변화가 바람직하고 효과적인 방향으로 성취될 수 있도록 의도적으로 학습자의 환경과 상황적 조건을 통제하면서 지속적으로 학습자와 상호작용한다고 보았다.

교사의 전문적 실천을 강조한 Danielson(2007)은 교사가 전문성을 갖추기 위해 계발해야 하는 역량에 대한 이론체계를 구성하고, 수업의 복잡한 활동을 22가지 요소로 분류하여 수업전문성의 하위요소 4가지인 ‘수업 계획과 준비’, ‘교실 환경의 조성’, ‘수업’, ‘교사의 전문적 책무성’으로 체계화했다. ‘수업 계획과 준비’는 교사의 내용 지식과 교수법을 발휘하고 학습자에 대한 지식이 무엇인지를 보여주는 영역으로, 수업 내용을 어떻게 조직하고 학생들이 학습에서 무엇을 기대하는지, 교사가 수업을 어떻게 설계하는지를 개괄적으로 다룬다. ‘교실 환경의 조성’은 교실 문화를 조성하고, 학생의 행동을 관리하며, 물리적 공간을 조직하는 것으로 교실에서 일어나는 상호작용 중 수업 활동을 제외한 것이다. ‘수업’은 의사소통, 발문의 사용과 토론 기술, 학생의 학습 참여, 피드백 제공, 유연성 발휘 등 학생을 학습에 참여시키는 것이 수업의 핵심을 구성한다. ‘교사의 전문적 책무성’은 수업 반성, 정확한 기록, 학부모와의 의사소통, 전문성 계발 등 교사의 책임감을 교실 밖 영역으로 확장하는 것을 포함한다. Danielson은 수업에 관한 이론체계를 통

해 효과적인 교사가 되는 데 필요한 역량을 함양할 수 있으며 이를 통해 교사의 전문성을 계발할 수 있다고 보았다.

우리나라에서는 교원 등의 연수에 관한 규정 제 18조에 근거하여 2010년부터 시·도교육청 주관하에 교사들의 교육 역량을 평가하는 교원능력개발평가를 시행하고 있다. 교원능력개발평가는 평가별 지표를 통해 교사 개인의 교육활동에 대한 전문성을 진단하고 그 결과에 따른 전문성 개발을 지원함으로써 교육의 질적 수월성을 높이는 데 초점을 두고 있다. 학생, 학부모, 동료 교원의 평가가 이루어지고, 일반 교사의 평가 영역은 학습지도(3요소, 8개 지표), 생활지도(3요소, 7개 지표)로 구성되어 있으며, 이중 학습지도 영역이 교사의 수업전문성과 관련된 내용으로 구성되어 있다. 교원능력개발평가의 평가 영역과 평가요소는 다음 <표 Ⅱ-5>와 같다.

<표 Ⅱ-5> 교원능력개발평가 영역·요소·지표

평가영역	평가 요소	평가(조사) 지표
학습지도	수업 준비	• 교과내용 분석 • 수업계획 수립
	수업 실행	• 학습환경 조성 • 교사 발문 • 교사·학생 상호작용 • 학습자료 및 매체 활용
	평가 및 활용	• 평가내용 및 방법 • 평가결과의 활용
생활지도	상담 및 정보제공	• 개별학생 특성 파악 • 심리상담 • 진로·진학 지도
	문제행동 예방 및 지도	• 학교생활적응 지도 • 건강·안전지도
	생활습관 및 인성지도	• 기본생활습관 지도 • 인성지도

교원능력개발평가 실시에 관한 훈령[시행 2020. 1. 1.]
[교육부훈령 제320호, 2020. 1. 1., 일부개정]

교육활동에 대한 진단과 교원의 전문성 신장과 역량 강화를 목적으로

2010년 도입된 교원능력개발평가는 교사의 교육 활동에 대한 학생・학부모 등의 의견제시 통로로 활용되었으며, 교육 활동의 만족도 향상에 기여해왔다(교육부, 2022.12.13.). 그러나 도입 초기부터 신뢰도 논란, 결과 활용의 제한, 평가제에 대한 이해당사자들의 인식 부족 등 평가 운영상의 문제점과, 교원능력개발평가 결과와 연수 및 장학 제도 등 연계가 부족하다는 지적이 제기되었다(김연주, 2022.12.13.).

앞서 살펴본 바와 같이 국내・외에서 학교 교육의 변화를 요구하는 사회적 움직임과 함께 교사의 수업에 대한 관심이 높아지고 있다. 학교 교육 영역에 대한 사회적 관심을 반영하듯, 학교에서 교사가 수행하는 핵심영역 중 하나인 수업에 주목하여 교사의 수업 관련 전문성을 구체화하고 구성요인을 분석하는 연구가 활발히 진행되었다. 교사의 가장 중요한 역할 중 하나를 교수 행위인 수업에서 찾을 수 있듯이, 우수한 수업을 수행하는 교사는 학교 교육의 성패를 가르는 핵심적인 요소이다. 따라서 많은 연구를 통하여 수업전문성의 구성 요소로 교사가 갖추어야 할 교사의 자질인 교사 핵심 기준과 역량으로 제시하고 있다.

2. 사회과 교사의 수업전문성

학교에서 이루어지는 교사의 대표적인 활동은 교수 행위이지만, 그 외에도 학생 생활 지도, 특별 활동 지도, 학교 행정 업무 등 다양한 영역의 활동이 수행된다. 본 절에서는 사회과의 고유한 영역 특수성을 반영한 수업전문성은 무엇인지 파악하기 위해 사회과교육의 목표에 대한 논의를 종합하여 사회과 교사에게 요구되는 전문성을 살펴보고, 사회과 교사의 전문성 함양이 시작되는 중등교원 양성체제에 대하여 알아보고자 한다.

1) 사회과교육의 목표와 사회과 교사

사회과는 학생들이 사회생활에 필요한 지식과 기능을 익혀 이를 토대로 시·공간 속의 인간과 사회 현상을 인식하고, 민주 사회의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 지님으로써 시민으로서 자질을 갖추도록 하는 교과이다(교육부, 2022b). 사회과교육의 기본 방향을 제시하는 사회과교육의 목표는 사회과교육의 내용 선정과 교수·학습 방법, 평가 등에 영향을 미친다. 사회과 교사의 자질은 사회과 교사가 갖추어야 할 지식, 수행 능력 및 태도를 포괄하는 것으로, 사회과교육의 목표를 살펴봄으로써 그 의미를 파악할 수 있다. 사회과교육의 내용은 모든 교과 중에서 가장 포괄적인 특성이 있기 때문에, Ross(2001)는 사회과를 “시간과 공간을 초월하여 인간의 모든 행위에 대해 탐구하는 것”이라고 정의하기도 하였다.

20세기 초 미국에서 사회과의 성립과 발달이 이루어졌으며, 미군정에서 일제강점기의 수신과를 폐지하고 공민과를 만들어 초등학교에서 가르친 것이 우리나라에서 사회과의 출발이라 볼 수 있다. 광복 이후 민주주의 교육의 실천교과로 사회과의 도입에 대한 논의가 진행되었으며, 도입

기와 성립기를 거쳐 제 1차 교육과정의 공포로 한국사회과의 실질적인 성립이 이루어졌다(이진석, 2015: 32). 사회과의 다양한 정의에 대하여 살펴보면, Barr, Barth, Shermis(1978)는 시민성 교육을 목적으로 하여 인간관계에 관한 경험과 지식의 통합이라고 정의하였다. Banks(1999)는 사회과는 지역사회, 국가, 세계의 시민생활에 참여하는데 필요한 지식, 기능, 태도・가치를 육성하는 초・중등학교의 교육과정이라고 보았다.

Woolever와 Scott(1988)은 사회과교육은 과학적 방법으로 얻어진 지식과 체계적으로 형성된 개인적 가치관을 기초로 하여 합리적으로 의사결정을 하고 행동하는 것을 목적으로 가르치는 모든 경험의 총체라고 정의하였다. 다음으로 Martorella(1991)는 인간의 사회생활을 이해하는데 필요한 사회과학적 지식과 탐구방법을 시민교육이라는 목표를 위해 적용한 교과목이라고 정의하였으며, 미국사회과교육학회(National Council for the Social Studies: NCSS)는 사회과는 시민적 자질을 함양시키기 위한 사회과학과 인문학의 통합교과라고 정의하였다(NCSS, 2013; 2018).

사회과교육은 사회 및 국가적 요구나 필요에 영향을 받으며, 그 특성상 당면한 시대적 문제, 사회적 현상에 밀접하게 반응할 수 있어야 하며, 빈번히 발생하는 내용요소의 변화에 적절히 대응할 수 있어야 한다. 또한, 사회과교육의 목표는 시대적 상황과 관점에 따라 다양하게 정의되곤 하는데, 사회과의 목표로 반성적 사고력의 함양을 두기도 하고, 시민성 전달을 우위에 놓기도 하며, 비판적 사고력의 함양을 통하여 사회과학 탐구 자세를 기르도록 하는 것을 강조하기도 한다. 이처럼 사회과교육의 목표는 시대적, 사회적 맥락과 학자들의 관점에 따라 다르게 제시됐기 때문에, 사회과 교사는 사회과교육의 목표, 교수내용, 교수-학습 방법, 사회 및 학습자의 요구와 변화에 유연하고 능동적으로 대응할 수 있어야 한다.

시민성의 성격과 그 구성요소는 시대적 상황과 맥락, 관점에 따라 상이하게 나타나지만, 사회과교육은 시민성교육의 일환으로 지식과 가치를 탐구하여 합리적인 의사결정을 내리고, 공동체의 구성원으로서 적극적으

로 사회에 참여하는 시민을 양성하는 것을 그 목표로 삼아왔다. 여기서 사회과 교육과정은 사회과교육의 기본 방향을 제시해 주는데, 이에 대한 논의는 '사회과'라는 용어를 공식적인 문서에서 최초로 사용한 전미사회과교육학회(NEA)의 1916년 보고서부터 현재까지 이어져오고 있다. 1916년 사회과 보고서는 사회과의 목적을 '사회적 효율성(social efficiency)'의 증진에 두고 있으며, 이를 위해 사회과는 '좋은 시민(good citizen)'을 양성할 책임이 있다고 강조하였다. 사회과 교육은 초기에는 좋은 시민, 바람직한 시민(good citizenship)을 양성하는 것에 그 목적을 두었다면, 1950년대 이후에는 주어진 문제를 현실적으로 파악하고 논리적으로 사고하고, 경험적으로 증명할 수 있도록 근거에 기반하여 결론을 도출해 내는 반성적 사고가 강조되었다. 1960년 브루너의 '교육의 과정'의 출간 이후에는 발견·탐구 기능과 지식의 구조화가 사회과의 중심 교육 목표가 되었다.

최근에는 세계화 시대에 걸맞은 글로벌 사회에 요구되는 시민의 자질의 함양이 강조되고 있으며, 의사결정, 탐구, 창의적 사고, 비판적 사고, 메타 인지 등 일종의 확장적 사고인 고차사고력이 중시되고 있다. 변화와 다양성을 키워드로 하는 현대사회에서는 자신의 가치를 분명히 하거나, 사회에서 요구되는 가치·태도 등의 기능을 습득하는 것을 교육 목표로 제시하고 있으며, 사회과 교사는 이를 수업에 적절히 반영할 수 있는 전문적인 수업 능력이 요구된다. 또한, 급변하는 현대사회에서 발생하는 크고 작은 사회 이슈를 사회과 수업의 내용 요소에 적절히 결합하여 교수할 수 있어야 한다.

그뿐만 아니라 사회과는 시민적 자질을 육성하기 위한 사회과학과 인문학의 통합 교과이기 때문에(NCSS, 1994: 3) 단일 학문 영역이 아닌 여러 학문 영역을 교육적으로 포괄하는 종합학문적인 성격을 지니고 있다. 중학교 사회 과목은 일반사회와 지리 과목의 내용 요소가 통합되어 교수되고 있으며, 고등학교 통합사회 과목은 일반사회, 역사, 지리, 윤리 등 주제를 중심으로 한 통합적 교과로 구성되어 교수되고 있다. 따라서 사

회과 교사는 여러 학문 영역의 내용 요소를 종합하여 재구성할 수 있는 능력이 요구된다.

이와 같이 사회과 교사는 사회과 수업의 목표, 지식의 성격, 교수·학습 활동, 학생에 대한 인식 등 수업에 영향을 미치는 여러 요인에 대해 종합적으로 성찰할 수 있어야 하며, 일상에서 당연하게 받아들였던 것을 탐구의 대상으로 삼고, 새롭게 파악할 수 있어야 한다. 사회과 교사가 스스로 자신의 교육활동에 대한 비판적 사고를 수행할 수 있는 능력을 갖출 때 전문성을 신장시킬 수 있으며, 성찰적 실행을 통해 교육이론을 개발하고 적용하는 핵심적인 역할을 수행할 수 있다(모경환, 차경수, 2021).

이상에서 논의한 바와 같이, 사회과는 인간과 사회 현상을 탐구하고 시민의 자질을 육성하는 것을 목표로 하기 때문에 그 성격상 타 교과와 구별되는 몇 가지 특성을 갖는다. 첫째, 내용 측면에서 인간과 사회가 당면하고 있는 가장 중요한 문제가 사회과교육의 주요 내용을 이룬다. 사회가 마주하는 현안은 사회과 교사에 의해 사회과수업으로 구성되어 학습자에게 학습내용으로 전달된다. 둘째, 목표 측면에서 국가·사회의 요구나 필요로부터 민감하게 영향을 받는다. 사회과는 사회 및 국가가 처해 있는 상황에서 중요하다고 생각하는 이념이나 가치들을 목표로 설정하고 학교에서 가르치도록 요구받는다. 사회과 교사는 급변하는 현대 사회의 이념과 가치를 반영하되 동시에 정치적 중립성을 잃지 않도록 노력해야 한다. 셋째, 조직 측면에서 사회과교육은 단일한 학문 영역이 아닌 여러 학문 영역을 교육적으로 포괄하여 내용을 조직하는 종합적인 성격을 가지고 있다. 일반사회 영역에 해당하는 법, 정치, 경제, 사회, 문화뿐 아니라, 역사, 윤리, 지리 등 사회교과군에 속하는 각기 다른 전공 지식에 대한 종합적으로 재구성하기 위한 교수학습 방법 및 지식, 기능, 가치, 태도 등 수업 전문성을 함양하기 위한 노력이 요구된다.

2) 사회과 교원 양성 제도

사회과 교원 양성 제도의 주목적은 사회과 예비 교원의 사회과학 지식을 향상시키고 교수능력을 계발하는 것으로, 시민교육이라는 사회과의 목표를 고려할 때 사회과학 지식의 숙달만으로는 충분치 않으며, 정치학, 경제학, 지리학, 역사학, 사회학, 인류학, 심리학, 법학 등의 학문 분야를 통합하여 시민으로서의 생활에 필요한 사회과학적 지식과 교수법을 갖추도록 하는 것이다(모경환, 2013). 교원양성 제도를 통해 예비교사에게 제공되는 학습기회를 살펴보는 것은 학교 현장에서 이루어지는 교수학습 활동의 질을 가늠할 수 있으며, 양질의 교사를 양성하는 데 필요한 부분이 무엇인지 진단하는 유용한 방법이다(Darling-Hammond, 2017). 교사가 학교의 교실에서 학생을 대상으로 수업하는 것은 너무나도 자연스럽고 당연한 교사의 직무이며, 때로는 가르치는 일이 '어렵지 않은 일' 또는 '쉬워 보이는 일'로 폄하되기도 한다. 교원양성체의 예비 교원은 물론, 교사로서 업무를 수행해보지 않은 사람조차도 학창시절을 보내며 수십년간 학생으로 교사의 수업을 관찰하고 학습해 온 경험이 있기에 가르치는 일이 어떤 것인지 어느 정도 깊이 알고 있다고 인식한다는 것이다(Lortie, 2002; Hammerness, et al., 2005). 그러나 교사가 학생을 대상으로 수행하는 4-50분 내의 수업은 교사의 수행의 극히 일부분에 불과하며, 더욱이 좋은 수업을 실행하는 것은 하루아침에 이루어지는 것이 아니다.

사회과 교사가 학교의 교실에서 '교사'로서 학생을 마주하기 위해서는 초·중등교육법의 교원양성체제에 따른 자격 기준을 취득하여 교사의 자격을 갖추어야 하며, 나아가 교육 활동을 유능하게 실천하고 '좋은' 사회과 수업을 제공하기 위해 교사의 자질을 갖추고, 꾸준한 전문성 계발을 통해 사회과 교사의 수업전문성 계발 노력을 통해 수업전문성을 함양할 수 있도록 해야 한다. 본 절에서는 사회과 교사의 지식기반 형성의 시작점이자 전문성의 첫 단추가 끼워지는 직전 교육인 사회과 교원양성

체제를 살펴보고자 한다.

교사가 어떻게 전문성을 갖추게 되는가를 이해하기 위해서는 교사가 '되어가는' 과정에 주목할 필요가 있다. 교사의 전문성은 교원양성 체제를 통해 육성되어 교직 생애 전반에 영향을 미치기 때문이다. 교사의 교수행위는 교사가 된 이후부터 시작된 것이 아니라 예비교사로서 성장해가는 과정에서 배우는 총체적 경험이 발현되는 것이기 때문이다. 교사는 누구나 학생 시기를 거쳐 교사가 되며, 예비교사는 학생의 신분에서 교육실습 과정을 거쳐 교사로 진출하는 경계가 된다(Alsup, 2006). 교원양성 체제의 교육과정을 통해 교사의 지식과 기능을 형성하고 교사로서 갖추어야 할 바람직한 태도를 형성할 수 있게 된다. 우리나라의 교사는 「초·중등교육법」(법률 제15961호, 2018. 12. 18) 제 21조 제2항에 따라 학교급별로 요구되는 자격을 취득하여야 한다.

<표 Ⅱ-6> 중등학교 정교사(1급, 2급) 자격 기준

구분	자격 기준
정교사 (2급)	1. 사범대학을 졸업한 사람 2. 교육대학원 또는 교육부장관이 지정하는 대학원 교육과에서 석사 학위를 받은 사람 3. 임시 교원양성기관을 수료한 사람 4. 대학에 설치하는 교육과를 졸업한 사람 5. 대학·산업대학을 졸업한 사람으로서 재학 중 일정한 교직과 학점을 취득한 사람 6. 중등학교 준교사자격증을 가진 사람으로서 2년 이상의 교육경력을 가지고 일정한 재교육을 받은 사람 7. 초등학교의 준교사 이상의 자격증을 가지고 대학을 졸업한 사람 8. 교육대학·전문대학의 조교수로서 2년 이상의 교육경력이 있는 사람 9. 제22조에 따른 산학겸임교사 등(명예교사는 제외한다)의 자격기준을 갖춘 사람으로서 임용권자의 추천과 교육감의 전형을 거쳐 교육감이 지정하는 대학 또는 교원연수기관에서 대통령령으로 정하는 교직과목과 학점을 이수한 사람. 이 경우 임용권자의 추천 대상자 선정 기준과 교육감의 전형 기준에 관하여는 대통령령으로 정한다.

정교사 (1급)	1. 중등학교 정교사(2급)자격증을 가지고 교육대학원 또는 교육부장관이 지정하는 대학원 교육과에서 석사학위를 받은 사람으로서 1년 이상의 교육경력이 있는 사람 2. 중등학교 정교사 자격증을 가지지 아니하고 교육대학원 또는 교육부장관이 지정하는 대학원 교육과에서 석사학위를 받은 후 교육부장관으로부터 중등학교 정교사(2급)자격증을 받은 사람으로서 3년 이상의 교육경력이 있는 사람 3. 중등학교 정교사(2급) 자격증을 가진 사람으로서 3년 이상의 교육경력을 가지고 일정한 재교육을 받은 사람 4. 교육대학·전문대학의 교수·부교수로서 3년 이상의 교육경력이 있는 사람

초·중등교육법 제21조 2항 [별표2] 교사 자격 기준(제21조 2항 관련)

우리나라의 교사 양성 제도는 초등교원과 중등교원으로 구분되어 있으며, 초등교원은 교육대학교[3]에서, 중등교원은 사범대학과 일반대학 교육과 및 교직이수 과정, 교육대학원을 통하여 양성되고 있다. 중등교원은 해방이후 1949년까지는 서울대, 경북대, 공주사범대 등 일부 대학에 설치된 사범대와 교원임시양성소(2년제 및 4년제)에서 양성되었고, 1950년대에는 사범대학이 증설되고 국립대와 사범대의 이원화 체제로 정착되었다. 1980년대 이후부터 현재의 목적제와 개방형 체제를 절충한 형태를 유지하며 사범대학과 일반대학 교육과 및 교직이수 과정, 교육대학원 과정의 무시험검정을 통해 교원자격을 수여하고 있다(한국교육개발원, 2009). 구체적인 무시험검정을 통한 교원자격 기준은 아래 <표 Ⅱ-7>과 같다.

3) 전국 10개의 교육대학교와 한국교원대학교, 제주대학교, 이화여자대학교 초등교육과에서 초등교원을 양성하고 있다.

<표 Ⅱ-7> 교원자격 무시험검정 기준

구분		최저 이수 기준	
전공 (50학점 이상)	기본 이수	21학점(7과목) 이상 포함	
	교과교육	8학점(3과목) 이상 포함	
	성적	평균 75점/100점 이상	
교직 (22학점 이상)	교직이론	12학점 (6과목) 이상	교육학개론, 교육심리, 교육철학 및 교육사, 교육과정, 교육평가, 교육방법 및 교육공학, 교육행정 및 교육경영, 교육사회, 생활지도 및 상담, 기타 교직이론에 관한 과목
	교직소양	6학점 이상	특수교육학개론(영재교육 영역 포함, 2학점 이상), 교직실무(2학점 이상), 학교폭력 예방 및 학생의 이해(2학점 이상)
	교육실습	4학점 이상	학교현장실습(2학점 이상), 교육봉사활동(2학점 이내)
	성적	평균 80점/100점 이상	
기타	• (교직 적성·인성 검사) 적격판정 2회 이상 • (응급처치 및 심폐소생술) 2회 이상 • (성인지 교육) 연 1회 이상		

교육부(2021a: 3)

교사는 교원자격 무시험검정 기준에 따라 운영되는 사범대학의 교육과정에 따라서 교사가 알아야 할 핵심 지식으로 교사의 전문적인 지식기반을 형성하는 교과내용학과 교과교육과목 등 교원양성 교육과정의 핵심적인 구성요소인 전공교과에 대한 지식을 습득한다. 교원양성 교육과정의 교과교육은 교육학의 내용과 전공 내용학이 연계되고 통합되는 주요한 영역으로, 일반대학과 사범대학의 차별성을 드러낼 수 있는 핵심적인 과목이다(박상완, 2000). 또한, 학습자에 대한 이해와 교육과정, 교육평가 등 교직 이론과 교직 소양, 교육실습을 포함하는 교직과목을 이수하고 기타 교양과목에 대한 선택적 수강을 통해 졸업 요건을 충족시키게 되면 제2급 정교사 자격증을 발급받게 된다.

<표 Ⅱ-8> 사범대학 대학별 입학정원

설립별	대학명	학과명	입학정원(명)		
			19년도	20년도	21년도
국립대학 (11개)	강원대	일반사회교육과	15	15	15
	경북대	일반사회교육과	17	17	17
	경상국립대	일반사회교육과	15	15	15
	공주대	일반사회교육과	18	18	18
	부산대	일반사회교육과	18	18	18
	서울대	사회교육과	18	18	18
	순천대	사회교육과	20	20	20
	전북대	일반사회교육과	12	12	12
	제주대	일반사회교육전공	13	13	13
	충북대	사회교육과	15	15	15
	한국교원대	일반사회교육과	20	20	19
사립대학 (5개)	대구대	일반사회교육과	30	30	30
	서원대	사회교육과	25	25	25
	성신여자대	사회교육과	20	20	20
	이화여자대	사회과교육과	24	24	24
	인하대	사회교육과	27	27	27
계	16개 사범대학		307	307	306

중등 사회과 일반사회 전공 교사를 양성하는 우리나라 사범대학 중 국립대에는 강원대학교, 경북대학교, 경상국립대학교, 공주대학교, 부산대학교, 서울대학교 등 대학 11개 대학, 사립대에는 대구대학교, 서원대학교, 성신여자대학교, 이화여자대학교, 인하대학교로 5개의 대학이 있다. 16개의 사범대학에서 이들 대학은 사회과 교사 양성을 위한 목적대학으로써 교육부가 제시한 이수과목 내용을 토대로 전공과목, 교직과목, 교양과목을 편성하여 매년 약 300여 명을 입학정원으로 하는 예비 사회과

교사의 전문성 함양을 위한 교육과정을 운영하고 있다.

교육부의 교원자격검정 기준을 중심으로 전국의 16개 사범대학 사회교육과에서는 학생들의 사회탐구능력과 건전한 시민의식을 함양할 수 있는 유능한 교육전문가를 양성할 수 있도록 교원양성 교육과정을 <표 Ⅱ-9>와 같이 운영하고 있다.

<표 Ⅱ-9> 전국 사범대학 사회교육과의 교원양성 교육과정

대학	이수 학점			전공 필수[4]	전공필수 및 교과교육영역 전공과목
	졸업요건	교직	전공		
강원대	140	22	78	18(+9)	▪ 경제탐구1 ▪ 인간과사회 ▪ 정치와 사회 ▪ 시민생활과법1 ▪ 사회과학방법론 ▪ 문화와 사회 ▪ 일반사회교육론* ▪ 일반사회교재연구 및 지도법* ▪ 일반사회논리및논술*
경북대	140	22	51	30(+12)	▪ 일반사회교육론 ▪ 일반사회교재연구및지도법 ▪ 일반사회논리및논술지도 ▪ 정치와사회 ▪ 경제와사회 ▪ 문화와사회 ▪ 시민교육과사회윤리 ▪ 사회과학방법론과 교육 ▪ 법과사회 ▪ 인간과사회 ▪ 교과내용학 각 1과목 (총 4과목)
경상국립대	140	22	72	33	▪ 인간과사회 ▪ 법이해의기초 ▪ 일반사회교육론 ▪ 인권과헌법 ▪ 인간과문화 ▪ 사회와경제 ▪ 사회과조사방법 ▪ 사회사상과사회이론 ▪ 현대정치학으로의초대 ▪ 일반사회교육의논리및논술 ▪ 일사과지도법

공주대	140	22	71	26	▪ 경제와사회 ▪ 사회학 ▪ 정치학 ▪ 법과사회 ▪ 사회과학방법론 ▪ 일반사회교육론 ▪ 일반사회교수법 ▪ 일반사회논리학습(2) ▪ 시민교육과사회윤리
부산대	135	22	75	33(+3)	▪ 사회학 ▪ 경제학 ▪ 정치학 ▪ 일반사회교육론 ▪ 사회조사와 데이터분석 ▪ 거시경제학 ▪ 법과사회 ▪ 시민교육과사회윤리 ▪ 한국정치론 ▪ 헌법 ▪ 일반사회논리 및 논술 ▪ 일반사회교재연구 및 지도법*
서울대	130	22	60	36(+3)	▪ 정치와 사회 ▪ 일반사회교육론 ▪ 시민교육과 헌법 ▪ 경제와 사회 ▪ 인간과 사회 ▪ 시민교육과 사회윤리 ▪ 정치교육론 ▪ 사회과교재연구 및 지도법 ▪ 사회문화교육연습 ▪ 법교육연습 ▪ 경제교육연습 ▪ 사회과학방법론 ▪ 사회과 논리 및 논술*
순천대	140	22	74	27	▪ 경제와사회 ▪ 정치학 ▪ 일반사회교육론 ▪ 사회학 ▪ 문화인류학 ▪ 사회과학방법론 ▪ 법과사회 ▪ 일반사회교재연구 및 지도법 ▪ 사회논리 및 논술
전북대	150	22	72	21(+24)	▪ 법학원론 ▪ 헌법 ▪ 미시경제학

					▪ 거시경제학 ▪ 서양정치사상 ▪ 일반사회교재연구및지도법 ▪ 일반사회논리및논술 ▪ 경제학원론1* ▪ 현대사회와문화* ▪ 정치학* ▪ 경제학원론2* ▪ 한국정치론* ▪ 사회학* ▪ 일반사회교육론* ▪ 사회학이론및방법론*
제주대	150	22	78	15(+15)	▪ 경제와사회 ▪ 문화와사회 ▪ 법과사회 ▪ 인간과사회 ▪ 현대정치학 ▪ 사회교과교육론* ▪ 사회교과교육과정* ▪ 사회교과논리및논술* ▪ 사회교과교수법* ▪ 사회교과교재연구 및 지도법*
충북대	140	24	75	27	▪ 법학통론 ▪ 일반사회교육론 ▪ 시장경제의 이해 ▪ 정치학의 이해 ▪ 사회학원론 ▪ 사회과교재연구 및 지도법 ▪ 사회과학방법론 ▪ 문화인류학원론 ▪ 사회과 논리 및 논술
한국교원대	140	24	57	21(+9)	▪ 사회과교육론 ▪ 인간과사회 ▪ 정치와사회 ▪ 법과사회 ▪ 경제와사회 ▪ 문화와사회 ▪ 사회과학방법론 ▪ 시민교육과사회윤리 ▪ 인간과행정 ▪ 일반사회교수론* ▪ 일반사회교재론* ▪ 일반사회와논술*
대구대	140	22	66	1	*‘진로·취업설계’ 과목 외 전공필수 과목 없음*
서원대	140	22	65	27(+6)	▪ 인간과사회

					▪ 정치와사회 ▪ 경제와사회 ▪ 문화와사회 ▪ 법과사회 ▪ 일반사회교육론 ▪ 사회과학방법론 ▪ 일반사회교재및연구법 ▪ 일반사회교수법 ▪ 일반사회논리및논술* ▪ 일반사회교육과정및평가*
성신여자대	140	22	72	-	*전공필수 과목 없음* ▪ 핵심전공 39학점 선택 ▪ 심화전공 33학점 선택 (교과교육과목 3과목 포함: 일반사회교과교육론 일반사회교과교재연구 및 지도법 사회 논리 및 논술)
이화여자대	135	22	73	9(+27)	▪ 사회교과교육론 ▪ 사회교과교재연구및지도법 ▪ 사회교과논리및논술 ▪ 한국정치* ▪ 미시경제학* ▪ 한국경제의이해* ▪ 사회분석방법* ▪ 현대사회이론* ▪ 헌법의이해* ▪ 국제관계* ▪ 사회문제와사회과교육* ▪ 다문화교육의이해*
인하대	130	22	65	27	▪ 정치와 사회 ▪ 인간과 사회 ▪ 사회과 교육론 ▪ 경제와 사회 ▪ 문화와 사회 ▪ 법과 사회 ▪ 사회과학방법론 ▪ 사회 교재연구 및 지도법 ▪ 사회과 논리 및 논술

4) 대학에 따라서 전공필수 과목으로 지정하지 않고, 교육부의 무시험검정 자격 기준을 충족하기 위해 기본이수과목 또는 교과교육영역 과목을 전공선택 과목으로 지정한 경우, 괄호 안에 이수학점을 표기하였으며, '전공 필수 및 교과교육영역 전공과목' 란의 과목명 옆에 *을 붙여 표기하였다.

대학별로 일부 편차는 있으나 졸업을 위해 이수해야 할 학점은 130~150학점으로 교직 과목 22~24학점, 전공 과목 51~78학점, 그 나머지는 교양과목을 통해 이수하게 된다. 각 사범대학 사회교육과의 표시과목별 기본이수과목은 일반사회교육론(또는 사회교육론), 정치와사회(또는 정치학), 경제와사회(또는 경제학), 문화와사회(또는 문화인류학), 법과사회(또는 법학), 사회과학방법론, 인간과사회(또는 사회학), 인간과행정(또는 행정학), 시민교육과 사회윤리로, 기본이수과목 21학점(7과목) 이상과, 기본이수과목으로 포함된 '교과 교육론'을 포함하여 일반사회교재 연구 및 지도법, 사회과 논리 및 논술 등 교직과정 교과교육영역 8학점(3과목) 이상을 개설하여 교육과정을 운영함으로써, 예비 사회과 교사의 전문성이 효과적으로 함양될 수 있도록 지도하고 있다.

그러나 중등 교원양성체제는 이론적 지식과 기능에 치우친 양성체제, 지나치게 짧은 교육실습 기간으로 인한 교원의 현장 경험을 통한 전문성 육성의 어려움, 교원양성과 교원 임용 간의 괴리(과잉 양성) 등으로 인해 변화의 필요성이 꾸준하게 제기되어 왔다(김병찬 외, 2018; 모경환, 2013; 박새롬 2016). 중등 교원양성체제가 예비교사들에게 교사로서 요구되는 교과전문가로서의 지식, 기능, 가치・태도의 함양시키는 것은 물론, 직무수행능력을 쌓고 학교 현장을 심층적으로 이해할 수 있도록 해야 함에도 본질적인 해결 방안의 모색 없이 현행 체제를 유지해 왔다는 것이다.

또한, 절충형 교원양성체제로 인해, 사범대학을 제외한 대학의 교육과정 설치학과에서의 교원양성과정인 교직이수를 통한 사회과 교원 양성이 이루어지고 있다. 사회과는 시민적 자질을 함양하기 위한 사회과학과 인문과학의 통합 교과(NCSS, 1994)이기 때문에, 거의 모든 사회과학을 교과내용으로 하고 있으며, 사회학, 경제학, 행정학, 법학 등 사회과학 전공학과의 일부에서 제한적으로 교직이수를 통한 교원 자격의 취득이 이루어지고 있다. 2023년 현재 전국 39개의 대학교, 92개의 학과에서 매년 약 310명을 승인 정원으로 하는 표시과목 '일반사회' 교직이수를 통한 일반사회전공 교원이 양성되고 있다. 즉, 교원자격증 소지자가 다른 전

공에 비해 과도하게 많이 양성되는 문제점이 있으며, 교직이수를 통한 자격 부여에서 발생하는 전문성의 부족, 연계성의 부족 등 교직의 전문성과 교사양성기관의 특수성이 약화 되는 등의 문제점이 꾸준히 제기되고 있다.

이러한 문제점을 해결하기 위해 교육부는 미래 교육환경 변화에 대응한 교원양성체제의 개편이 필요함을 인지하고, 교원의 현장에 대한 이해와 경험을 넓히도록 개선안을 마련하였다. 즉, 현행 4주간 이루어지는 교육실습을 16주의 학기 단위로 전환하는 예비교원 '교육실습 학기제', 1급 정교사 자격연수와 연계한 다(多)교과 역량 함양 지원, 중등교원 양성규모를 감축하여 교원 임용시험 경쟁률 적정화를 골자로 하는 초·중등교원양성체제 발전방안을 발표하였다(교육부, 2021a).

3) 사회과 교사의 수업전문성 구성요소

한국교육과정평가원은 2004-2006년의 기간 동안 교사전문성의 중심이 '수업'에 있다는 점을 간과해온 기존의 교사 평가에 대한 문제인식을 바탕으로, 미국의 NBPTS 기준을 참고하여 교과별 수업전문성의 기준을 제시하는 연구를 수행하였다(임찬빈, 이화진, 외, 2006). 수업평가와 관련된 국내외 논의와 실태를 토대로 초안을 개발한 '수업평가 기준 개발연구(I)'는 기존의 교사평가가 지닌 문제점을 개선하고 교사의 전문성이 부각되는 수업평가에 초점을 두어 현장 수업을 개선하고 교사전문성 제고에 기여하고자 하였다(임찬빈, 이화진, 곽영순, 강대현, 2004). 강대현과 박영석(2005)은 '수업평가 기준 개발연구(I)'의 연구 결과를 구체화하여, 사회과 수업 장학의 관점에서 수업을 관찰하고 평가하는 세부적인 사회과 수업 전문성(평가) 기준(안)을 구성하고, 현장 교사들의 검토와 수정을 통하여 2006년 한국교육과정 평가원의 '수업평가 매뉴얼: 사회과 수업평가 기준'을 개발하였다. 사회과 수업 전문성(평가) 기준은 교사 상호 간의 수업 관찰을 위한 수업 전문성 평가 기준으로 이를 통해 자신의 수업을

반성하고 동료 교사들과 서로의 수업에 대해서 비평하고 장학하는데 공통의 잣대를 제공한다(임찬빈, 강대현, 박상용, 2006: 2-4). 임찬빈, 강대현, 박상용(2006)의 사회과 수업전문성 평가기준은 다음 <표 Ⅱ-10>와 같다.

<표 Ⅱ-10> 임찬빈, 강대현, 박상용(2006) 사회과 수업전문성 평가 기준

대영역	중영역	평가 요소 및 기준
영역1. 기본 지식과 능력	Ⅰ. 사회과 목표 및 내용에 대한 이해	• 교과관 • 교과내용지식 • 교과내용경험
	Ⅱ. 사회과 교수학습에 대한 이해	• 교수학습방법 • 평가방법
	Ⅲ. 학습자의 발달에 대한 이해	• 학습자 발달 • 선지식·오개념
	Ⅳ. 사회과 내용교수법 지식	• 내용교수법
영역2. 수업기획 능력	Ⅴ. 교육과정 재구성 및 수업 설계	• 교육과정 재구성 • 수업설계
	Ⅵ. 수업 전략 및 자료 개발	• 교수학습방법 개발 • 평가방법 개발 • 수업자료 개발
영역3. 수업실행 능력	Ⅶ. 수업 조직 및 전개	• 수업목표·의도 • 교수학습방법 • 수업내용 • 평가
	Ⅷ. 학습 집단 조직 및 환경 조성	• 학습 집단 조직 • 상호작용
	Ⅸ. 수업 결과 확인(반성/회고)	• 수업목표·의도 달성 • 수업 일관성 유지 • 교육적 변환
영역4. 전문성 제고 노력	Ⅹ. 전문성 발달	• 자기반성 • 동료장학 • 자기개발

임찬빈, 강대현, 박상용(2006: 6-7)

사회과 교사의 수업전문성의 구성요소는 임찬빈, 강대현, 박상용(2006)이 제시한 사회과 수업전문성 평가 기준의 영역 구분을 바탕으로 '기본 지식과 능력', '수업 기획 능력', '수업 실행 능력', '전문성 제고 노력'으

로 하위 요소를 구성하고, 중영역과 구체적인 평가 요소와 기준을 재구성하였다. 사회과 교사의 지식기반과 교수법, 내용교수지식에 해당하는 ‘기본 지식과 능력’, 교육과정의 재구성과 수업 설계 및 수업 자료 개발에 해당하는 ‘수업 기획 능력’, 수업 실행 영역의 수업 조직과 전개, 상호작용 및 학습 환경 조성, 교사의 수업 결과 확인에 해당하는 ‘수업 실행 능력’, 마지막으로 자기 계발과 반성 등 지속적인 전문성 계발에 해당하는 ‘전문성 제고 노력’으로 구분하여 각각의 수업전문성 요소를 구성하였다.

(1) 기본 지식과 능력

교사의 전문성이 발휘되는 수업에 대한 능력은 교사가 소유하고 있는 지식과 기술 등의 능력들이 축적된 전체로서의 능력 체제를 의미한다(Medley, 1982; Schalock et al., 1993). 사회과는 시민의 자질을 함양시키기 위한 사회과학과 인문과학의 통합교과로, ‘지리 인식’, ‘자연환경과 인간생활’, ‘인문환경과 인간생활’, ‘지속가능한 세계’, ‘정치’, ‘법’, ‘경제’, ‘사회·문화’, ‘역사 일반’, ‘지역사’, ‘한국사’ 등이 교과 내용 영역에 해당한다(교육부, 2022b: 3). 또한 시민의 자질을 함양하는 데 필요한 창의적 사고력, 비판적 사고력, 문제 해결력 및 의사 결정력, 의사소통 및 협업능력, 정보 활용 능력 등을 기르고자 한다(교육부, 2022b: 6). 따라서 사회과 교사는 사회과의 지식기반과 교수방법 등 기본지식과 능력을 갖추어, 학습자의 지식·이해, 과정·기능, 가치·태도의 함양이 이루어질 수 있는 교수(teaching) 활동을 수행해야 한다.

기본 지식과 능력은 사회과 교사가 사회과의 내용 요소를 수업으로 구성하고 설계하기 위해 갖추어야 하는 능력으로, 사회과 목표 및 내용에 대한 이해, 사회과 교수학습 방법에 대한 이해, 학습자 발달에 대한 이해, 사회과 내용 교수법의 네 가지 영역으로 구성되어 있다. 사회과 목

표 및 내용에 대한 이해는 사회과교육의 내용 선정과 교수·학습 방법, 평가에 핵심이 되는 사회과교육의 목표에 대한 명확한 인식을 바탕으로, 사회과의 지식 기반을 형성하는 것이다. 사회과 내용의 구성과 실행에 기반이 되는 사회과의 교과 모형(시민성 전달모형, 사회과학 모형, 반성적 탐구모형, 사회비판모형, 개인발달모형 등)을 인식하고, 사회과교사의 교과 내용의 지식 기반이 되는 지리, 역사, 일반사회에 관한 내용 지식(content knowledge)을 지녀야 한다.

또한, 사회과에서 강조되어 온 인지적 수업모형(개념학습, 탐구학습, 일반화학습 등), 정의적 수업모형(가치명료화 모형, 가치추론 모형, 가치분석모형 등), 종합모형(의사결정모형, 논쟁문제수업모형, 협동학습모형 등) 등 교수학습 방법에 대한 충분한 이해가 필요하다(모경환, 차경수: 154-164).

교사와 학생의 상호작용으로 구성되는 수업은 학습자의 발달과 흥미에 대한 이해에서 시작된다. 사회과 교사는 학습자의 흥미를 유발하고 참여를 끌어낼 수 있는 방법에 대한 지식을 지니고 있어야 하며, 사회과의 사실과 개념에 대한 학습자의 오개념과 상투개념을 파악하고 대처하기 위한 기본 지식도 요구된다.

사회과 교사는 사회생활에 필요한 지리, 역사, 일반사회 영역의 지식과 기능을 토대로 사회과의 교과 내용을 습득하고 사회 및 국가적 요구나 필요를 수업으로 반영하여야 한다. 학생들이 시민성을 함양할 수 있도록 단순한 지식의 전달이 아닌 의미 있는 교육 경험을 제공하기 위해, 지식과 기능을 재구성하는 내용교수지식(PCK)도 갖추어야 한다.

<표 Ⅱ-11> 대영역1. 기본지식과 능력 평가 요소 및 기준

대영역	중영역	평가 요소 및 기준
영역1. 기본 지식과 능력	Ⅰ. 사회과 목표 및 내용에 대한 이해	• 교과관 • 교과내용지식 • 교과내용경험
	Ⅱ. 사회과 교수학습방법에 대한 이해	• 교수학습방법
	Ⅲ. 학습자의 발달에 대한 이해	• 학습자 발달 • 선지식·오개념
	Ⅳ. 사회과 내용교수지식	• 내용교수지식

(2) 수업 기획 능력

사회과 교사는 교과 교육활동을 통해 학교 현장에서 교육과정을 실행하는 주체로, 교실에서 학생들과 마주하며 교수활동을 수행하는 수업시간은 50분 내외의 길지 않은 시간이지만, 교사는 좋은 수업을 교수하기 위해 교육과정을 구체적인 수업으로 실현할 수 있도록 재구성하고 학습목표, 학습자료, 학습방법, 학습시간 등 수업을 기획하고 설계한다. 사회과 교사가 갖추어야 할 수업 기획 능력은 중요한 시합을 앞둔 운동선수의 모습에 빗대어 볼 수 있다. 운동선수가 최적의 수행을 보여주어야 할 시합은 연습과 노력을 통하여 갈고 닦아지며, 준비운동을 통해 시합 직전까지 그 기량을 끌어올릴 수 있듯이, 교수 활동을 앞둔 교사는 좋은 수업을 교수하기 위해 교육과정의 재구성 및 수업 설계, 교수 학습 방법과 평가 방법의 개발, 수업 자료 개발을 통해 수업전문성을 높이고 교수역량을 끌어올릴 수 있다.

교사들에게 인식되는 교육과정은 국가 수준에서 편성되어 운영 지침으로 구성된 국가교육과정과 시·도교육청의 지침에 따라 학교의 공동 목표와 체계를 구성하는 학교 교육과정이 있다. 국가 교육과정은 초·중등

교육법 제23조 제2항에 따라 국가교육위원회가 정한 교육과정의 기준과 내용에 관한 전국 공통의 일반적 기준을 뜻한다. 이는 초·중등교육의 공통적이고 일반적인 방향을 제시하는 교육의 기본 설계도로서, 질적으로 우수한 학교 교육을 통해 학생의 바람직한 성장을 이끌어 내고 국가 경쟁력을 강화하는 것을 목적으로 한다(교육부, 2015:18). 국가 교육과정과 학교 교육과정을 교실의 교수·학습 상황에서 학생의 학습 경험을 풍부하게 끌어내기 위한 교사의 전문적인 역량이 발휘되어야 한다. 따라서 사회과 교사는 교육과정 재구성 및 수업 설계와 관련하여 효과적인 수업을 위해 국가 수준의 교육과정 및 교과서 내용을 정확히 파악하고 이를 수업 상황에 맞게 수업 내용을 선정·조직하는 재구성 과정을 거쳐, 학습자의 흥미와 관심을 고려한 수업 주제나 아이디어로 구성하고 정연화하여 체계적인 수업 계획을 기획할 수 있어야 한다.

또한, 수업 전략 및 자료 개발과 관련하여 자신의 수업 의도와 계획에 대한 적절한 교수학습방법 및 평가 방법을 개발하고, 관련 자료를 수집하여, 학생들의 흥미와 관심에 맞게 수업 자료로 재구성할 수 있어야 한다. 효과적인 수업을 위하여 교사는 교육 목표, 교육 내용, 수업 방법, 학습자에 대한 이해를 바탕으로 수업을 기획해야 한다(Borich, 2011).

<표 Ⅱ-12> 대영역2. 수업기획 능력 평가 요소 및 기준

대영역	중영역	평가 요소 및 기준
영역2. 수업기획 능력	Ⅴ. 교육과정 재구성 및 수업 설계	• 교육과정 재구성 • 수업설계
	Ⅵ. 수업 전략 및 자료 개발	• 교수학습방법 개발 • 평가방법 개발 • 수업자료 개발

(3) 수업 실행 능력

수업은 제한된 시간 동안 수업 기획과 설계과정에서 의도한 교육적 효

과를 극대화하는 것이다. 사회과 교사는 가르칠 교과 내용에 비추어 적절한 학습 목표를 제시하여 학생들의 학습 동기를 끌어내고, 이러한 목표에 따라 학생의 관심과 흥미를 유도하여, 수업 내용을 효과적으로 제시할 수 있어야 한다. 수업을 실행하는 과정에서 사회과 교사는 수업의 목표와 의도를 명확히 제시하여 수업을 통해 기대하는 것은 무엇인지 제시함으로써 수업이 의도했던 방향으로 운영될 수 있게 한다. 교실에서는 수업 설계 단계에서 고려했던 바와 달리 예상했던 학습자의 반응이 유도되지 않는다거나, 학습분위기가 조성되지 않는 등 예기치 못한 상황에 직면하기도 한다. 수업 기획과 설계를 바탕으로 동일한 수업을 교수하더라도 학급에 따라서 다른 반응이 나타나기도 하는 것이다. 따라서 사회과 교사는 교수 활동 과정에서 언제나 불확실성의 상황을 마주할 수 있으며 그에 대응할 수 있는 수업 실행 능력을 갖추어야 한다.

또한, 수업 진행 과정에서 교과서 내용을 그대로 전달하는 것이 아니라 교육적으로 의미 있게 변환시킨다거나, 수업 기획 및 도입단계에서 제시했거나 의도했던 수업 목표에 맞추어 학생의 관심과 흥미를 끌어내고, 수업 모형이나 전략에 맞추어 교육적으로 변환시켜야 한다. 수업의 실행 과정에서 진단, 형성, 총괄 평가 등 다양한 평가 방법이나 전략을 활용하여 학생의 학습 정도를 정확히 파악하고, 수업 내용의 난이도를 조절하거나 적절한 학습집단을 조직하여 학습 분위기를 환기시키는 것도 교사의 수업 실행 능력이 발휘되는 영역이다.

〈표 Ⅱ-13〉 대영역3. 수업실행 능력 평가 요소 및 기준

대영역	중영역	평가 요소 및 기준
영역3. 수업실행 능력	Ⅶ. 수업 조직 및 전개	• 수업목표·의도 • 교육적 변환 • 평가
	Ⅷ. 학습 집단 조직 및 환경 조성	• 학습 집단 조직 및 환경 조성

(4) 전문성 제고 노력

교사의 전문성은 교직에 입직하는 순간부터 완성된 형태로 존재하는 것이 아니며, 현재진행형으로 형성해 나가는 것이다. 따라서 사회과 교사가 수업전문성을 함양하기 위해서 꾸준히 전문성 제고 노력을 기울여야 한다. 이는 사회과 수업에 대한 자기반성 영역과 자기계발, 변화에 대한 전문적 인식으로 나눌 수 있다. 교사의 자기반성은 교사가 자신의 수업을 전반적으로 검토하고 평가하는 것을 뜻한다. 수업 기획과 수업 실행을 되돌아보며 교사의 경험을 재구성하고, 기존의 지식 기능과 연결하거나 수업의 바탕이 되었던 전제를 검토하는 등 새로운 상황에 적용할 지식과 기능을 모색하는 것이 해당한다. 반성적 교사는 수업에 대한 이론적·경험적 지식을 사용하여 수업에 관한 문제를 심사숙고하여 수업을 개선하고 발전시킨다(Doyle, 1990). 따라서 사회과 교사는 수업을 설계하고 조직하는 과정에서부터 교수법적 변환과 교실 관리, 상호작용 등 수업의 실행 과정에 이르기까지, 다양한 측면에서 자신의 수업을 반성적으로 성찰하고 이를 교수 활동 전반에 반영하여 자신의 수업전문성을 제고하도록 노력해야 한다.

사회과 교사는 사회의 변화와 흐름을 교과 속으로 반영하여 교수함으로써 학습자가 시민의 자질을 함양하고 우리 사회의 구성원이자 시민으로 행동할 수 있도록 해야 한다. 또한, 스마트폰으로 구현되는 온라인 공간 속 미디어 매체의 특성을 숙지하고, 정치·사회·경제·문화의 내용을 수업에 반영할 수 있어야 한다.

사회과는 교과의 목표와 성격상 필연적으로 '변화'와 맞닿아 있으며, 그 변화에 소홀해지지 않도록 지속적인 관심이 필수적이다. 예를 들어, 학생들이 무엇을 배우고 평가받아야 하는지에 대한 종합적인 설계도 역할을 하는 국가교육과정의 개정 과정에도 관심을 두고, 개정 취지와 개정 사항을 숙지하는 것은 물론, 교육과정 개정 논의가 이루어지는 공청회에 참가하는 적극적인 참여자가 되어 전문성을 높일 수 있다. 또한,

교실현장에서 사회과수업을 교수하는 사회과 교사는 수업전문성을 발휘하여, 교육과정을 구체화한 교과서를 포함하여 다양한 매체를 활용한 수업을 진행할 것이다. 여기서도 ‘변화’에 대한 사회과 교사의 관심이 요구된다. 사회과는 사회생활에 관한 기본적 지식과 정치・법・경제・사회・문화 현상에 대한 기본적인 원리를 교과 내용으로 삼고 있다는 점을 고려할 때, 사회생활 영역의 변화를 교과 내용으로 반영할 수 있어야 한다. 예를 들어, 공직선거법 개정안에 따라 선거연령이 기존 만 19세에서 만 18세로 하향되었다는 ‘변화’에 귀 기울이지 않는다면, 보통선거의 원칙을 설명하며 학생 유권자도 선거에 참여할 수 있게 되었다는 중요한 변화를 수업에서 다루지 못할 것이다.

〈표 Ⅱ-14〉 대영역4. 전문성 제고 노력 평가 요소 및 기준

대영역	중영역	평가 요소 및 기준
영역4. 전문성 제고 노력	Ⅸ. 전문성 발달	• 자기반성 • 자기계발
	Ⅹ. 변화에 대한 전문적 인식	• 개정 교육과정 인식 • 미디어 자료의 교육적 인식 • 사회과 내용 요소 인식

3. 사회과 교사의 수업전문성 영향 요인

사회과는 학습자가 사회생활에 필요한 지식과 기능을 익혀 이를 토대로 시·공간 속의 인간과 사회현상을 인식하고, 민주 사회의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 지님으로써 시민으로서의 자질을 갖추고 공동체 구성원으로 참여하고 행동할 수 있도록 하는 교과이다. 따라서 사회과교육은 그 특성상 교과목의 내용 요소가 모든 교과 중에서 가장 포괄적인 특성이 있다. 앞서 살펴본 바와 같이 '가르치는 것'은 복잡하고 어려운 일이며, 좋은 수업을 교수하기 위해서는 교사 차원의 전문성 계발은 물론, 교사의 수업전문성이 발휘될 수 있도록 하는 학교 차원의 요인도 함께 고려할 필요가 있다. 교수 행위를 수행하는 것은 교사이지만, 공간적 배경은 학교의 교실이며, 교사의 교수행위는 교사 개인적 요인과 학교 환경적 요인의 영향을 받게 된다. 그로 인해 수업전문성은 교사의 개인적 특성과 학교의 조직의 특성에 따라 다르게 나타난다(허병기, 2001; 홍창남, 2006). 본 절에서는 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 미치는 요인을 교사 개인 차원의 요인과 학교 수준 요인으로 구분하여 살펴보고자 한다.

1) 사회과 교사의 수업전문성 영향 요인: 교사 요인

(1) 교직 경력

교직 경력은 교직에 입문하여 연차가 지남에 따라 축적되는 것의 총체를 일컫는 표현으로, 단순한 기간만을 의미하는 것이 아니라, 교직에 입문하여 퇴직하기까지 거치는 교사의 변화 과정을 통칭한다. 교직에 막 입문한 교사는 수많은 시행착오를 겪으며 자신이 직면한 어려움을 헤쳐나가야 한다. 교사는 일반적으로 교직경력이 많을수록 수업전문성 신장

에 열의를 더 갖고 있으며(박균열, 2008), 흔히 경력이 쌓이면서 누적된 수업 시수가 많아지는 만큼 수업에서 불안과 실수가 줄고, 같은 내용을 반복하여 가르쳐봄으로써 내용 전달이 수월해지면서 전문성을 갖추게 될 것이라 예상해 볼 수 있다. 교육현장에서 교직경력은 전문성 발달의 주된 근원이며, 교직 전문성 발달은 교사의 교직경력과 함께 발달한다(허혜경, 2021). 그러나 교사의 수업전문성은 교사의 입직 이후 교직경력이 쌓임에 따라 저절로 획득되는 단순 반복적 업무가 아니다. 교실 상황이라는 맥락적 특수성과, 교사의 수업 의도와 목표를 학생에게 적절히 전달될 수 있도록, 학생의 특성을 파악하고 학생과의 상호작용까지 고려할 수 있어야하며, 자신의 교수활동을 비판적인 시각으로 분석 및 검토하고 이를 개선하기 위한 일련의 과정이 교직경력이라는 연차를 통해 누적될 때, 교직경력은 교사의 수업전문성에 영향을 미치는 교사 수준 요인 중 하나로 볼 수 있다(조호제, 윤근영, 2009; 서창국, 2017).

또한, 기존의 논의들에서 교직 경력에 따른 교사의 발달단계를 유형화하여 각 단계별 교사의 수행과 특징을 구분하여 제시하고 있다. 단순히 교직 경력이 많을수록 수업전문성이 높게 나타나는 것이 아니라, 교사가 현재 어떤 발달단계에 있느냐에 따라 교사의 수행이 다르게 나타난다는 점에 주목한, 교사 생애주기 또는 교사발달단계 논의가 다양하게 이루어지고 있다. 아래의 <표 Ⅱ-15>는 기존 논의들의 교사생애주기 또는 교사발달단계의 구분과 특성을 유형화한 것이다.

<표 Ⅱ-15> 교직 경력별 교사발달 단계 구분

연구자	교사발달 단계 구분
Katz (1972)	• 0-1년: 생존 단계 • 2-3년: 보강 단계 • 3-4년: 갱신 단계 • 5년 이후: 성숙 단계
Burden (1979)	• 0-1년: 생존 단계 • 2-4년: 조정 단계 • 5년이상: 성숙 단계
Newman (1978)	• 0-10년: 근무환경 변화 많음, 높은 만족감, 전문적 성숙감 • 11-20년: 근무환경 자리 잡음, 만족감 감소 • 21-30년: 근무환경 안정성 유지, 은퇴 고려, 불만족
Peterson (1978)	• 연령 20대의 시기 • 연령 30대의 시기 • 연령 40대의 시기 • 연령 50대의 시기
Day & Gu (2007)	• 0-3년: 신규교사 시기 • 4-7년: 전문적 정체성 발달 / 수업 외 부가적 업무 / 다양한 도전 • 8-15년: 일-삶 균형 어려움, 직업적 업무 및 책임 증가 등 • 16-23년: 일-삶 균형 긴장 갈등 지속, 동료교사의 지원 필요 • 24-30년: 일-삶 균형 향상 및 동기유지, 극단적 시나리오 직면, 학교내 지원 중요 • 31년 이상: 건강의 저하, 학교 내 지원 감소, 피로 증가, 은퇴

(2) 최종 학력

우리나라의 중등 교사교육과정은 사범대학, 일반대학 교직과정, 교육대학원 등을 통해 목적형(사범대학)과 개방형(일반대학 교직과정, 교육대학원)이 절충된 양성체제로 운영되고 있으며, 이를 통해 중등 교원의 자격요건을 갖춘 예비교원은 교육공무원 임용후보자 선정경쟁시험, 사립학교 임용 과정 등을 통해 교사가 된다. OECD(2016, 2018)의 교원 및 교직환경 국제비교 조사(Teaching and Learning International Survey: TALIS) TALIS 2018에 따르면, 우리나라의 교원자격 취득 경로는 사범대학이나 교직과정과 같이 교과지식(전공), 교육학, 교직 관련 수업을 대학에서 동시에 제공하는 '동시적 교원양성프로그램'을 통하여 교원자격을 취득한 경우가 87.8%로 대부분으로 나타났으며, 교육대학원과 같은 '순차적 교원양성 프로그램'을 통하여 교원자격을 취득한 경우는 9.5%로 나타났다. 즉, 교사는 대학교 학부교육 이상을 기본으로 하며, 학부과정 이후 연구와 교육에 임하는 일종의 심화 과정인 대학원은 교사의 선택에 따라 이루어진다고 볼 수 있다.

대학원은 일반대학원과 특수대학원(교육대학원)으로 구분되며, 교육대학, 사범대학에서 설치하는 특수대학원인 교육대학원은 학문연구를 주목적으로 하는 일반대학원과 다르게 교과교육 전문가로서의 능력을 함양하고, 교과내용지식과 교수법을 접목하여 교육이론과 교육현장을 연계하여 현직 교사를 재교육하는 것을 주목적으로 한다. 대부분의 교육대학원은 교사의 근무형태를 고려하여 야간 또는 계절학기로 운영되고 있으며, 14개의 국립대학과 10개의 사립대학에서 사회과 교사의 전문성 강화를 위한 대학원 과정을 운영하고 있다. 교육대학원 일반사회전공의 설치 현황은 <표 Ⅱ-16>과 같다.

〈표 Ⅱ-16〉 교육대학원 일반사회전공 설치 현황

설립별	대학명	운영전공	수업 형태
국립대학	• 강원대(춘천)	일반사회교육	계절・야간
	• 경북대	일반사회교육전공	야간
	• 경상국립대	일반사회교육전공	야간
	• 공주대	일반사회교육전공	계절
	• 부산대	일반사회교육전공	야간
	• 서울대	일반사회전공	주간
	• 순천대	사회교육	계절
	• 인천대	일반사회교육전공	야간
	• 전남대	일반사회교육전공	계절
	• 전북대	일반사회교육	야간
	• 제주대	사회교육전공	야간
	• 충남대	일반사회교육	계절
	• 충북대	사회교육전공	계절
	• 한국교원대	일반사회교육전공	계절・주간
사립대학	• 경희대	일반사회교육전공	야간
	• 고려대	일반사회교육전공	야간
	• 대구대	일반사회교육	계절
	• 숙명여대	일반사회교육전공	야간
	• 연세대	일반사회교육전공	야간
	• 이화여대	일반사회교육	야간
	• 인하대	일반사회교육전공	야간
	• 조선대	일반사회교육전공	계절
	• 한국외대(서울)	일반사회교육전공	야간
	• 한양대	일반사회교육전공	야간

교사의 전문성에 영향을 미치는 학교환경을 분석한 송경오와 정지선(2008)의 연구에 따르면, 교사의 학력 수준은 수업전문성의 인지적 측면과 정의적 측면 모두에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 학력이 높은 교사일수록 교과내용 구성능력이나 수업기술의 수준이 높을 수 있을 뿐만 아니라 교직에 대해 긍정적인 태도를 가질 수 있음을 의미한다. 또한, 학력 수준이 높은 교사일수록 수업전문성 계발 활동에 적극적으로 참여한다는 연구도 이루어졌다(고인규, 최지연, 2015; 정제영, 이희숙, 2015). 이상의 논의를 바탕으로 본 연구에서는 교사의 대학원 과정 이수 여부를 의미하는 최종 학력을 교사의 수업전문성에 영향을 주는 변인으로 설정하였다.

(3) 교사 효능감

자기효능감은 특정한 상황에서 요구되거나 의도하는 구체적인 결과를 얻기 위해 필요한 행위를 조직하고 수행하는 능력에 대한 개인이 갖고 있는 신념을 의미한다(Bandura, 1997). 교사의 자아 효능감을 의미하는 교사 효능감(teacher efficacy)은 교사가 스스로 학생의 성취에 영향을 줄 수 있는 능력을 갖추고 있다고 믿는 정도를 뜻한다(Ashton, 1984). Ashton과 Webb(1986)은 Bandura(1997)의 자기효능 이론의 결과 기대와 효능 기대의 개념을 적용하여, 교사 효능감을 교수효능감(teaching efficacy)과 개인적 교사 효능감(personal teacher efficacy)의 독립된 차원으로 구분하였다. 교사 효능감은 교육적 동기와 목표설정에 강력한 영향을 미치고, 교육적 과업을 수행하기에 앞서 전략을 구조화하고 준비하는 단계와 수행 과정, 그리고 그 결과에도 절대적인 영향을 미친다(Schwarzer & Hallum, 2008). 이는 중요한 동기적 요소로서 교사의 행위와 그 결과에 긍정적 영향을 미치며, 탁월한 교육적 성과를 창출할 수 있는 가장 중요한 요인이라고 할 수 있다(Ashton & Web, 1986).

자기효능감이 높은 교사는 학생을 가르치는 일이 중요하고 의미 있다

고 생각한다. 또한, 교사가 학생의 학습에 긍정적인 영향을 주었다는 점을 인지하며 개인적 성취감을 경험한다. 학생의 교육적 성장과 발전을 기대하며, 교사는 개인적인 책임감을 갖고 학생에게 도움이 되는 교수법을 모색한다. 학생들과 함께 학습목표를 결정하는 등 민주적인 방법으로 학생들과 소통하며, 긍정적인 태도로 결과를 수용하며, 교사 스스로가 학생들의 학습에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다고 확신한다(Ashton, 1984). 그에 반해 자기효능감이 낮은 교사는 가르치는데, 큰 어려움을 겪고, 직무 관련 스트레스 수준이 더 높으며(Betoret, 2006), 직무 만족도가 더 낮다(Klassen et al., 2009).

교사 효능감의 수준과 그 교육적 효과에 관한 대부분의 연구는 교사가 자신의 직무와 관련하여 가지는 효능감 수준이 교사의 수업활동이나 학생의 학습동기 및 학업성취도에 긍정적인 영향을 미친다고 보았다(Brookover et al, 1978; Ashton & Webb, 1986). 또한, 김아영(2012)은 교사 효능감을 교사전문성의 정의적 차원의 핵심요인으로 보고, 교사 효능감과 관련된 요인들을 검토하였으며, 교사 개인적 특성과 교사가 속한 학교조직의 특성을 명확하게 구분하고 접근할 필요가 있음을 주장하였다. 이상의 논의를 종합할 때, 교사 효능감은 수업의 질을 향상시키고, 교육목표 달성과 교육의 질 제고에 영향을 미치는 중요한 개념으로 볼 수 있으며, 본 연구에서는 교사 효능감을 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 미치는 개인 수준 변인으로 설정하였다.

본 연구에서는 교사 효능감을 측정하기 위하여, Tschannen-Moran과 Hoy(2001)의 '다차원적 교수효능감 이론'에 근거하여 구성한 TALIS 2018(OECD, 2018)의 설문 문항을 검토하였다. Tschannen-Moran과 Hoy(2001)는 교사 효능감을 교사가 직무 중 교수 및 학습 방법을 조직하고 실행하는 교수자로서 역할과 교수 환경의 구성, 일과 운영, 생활지도 등을 성공적으로 수행할 수 있는 자신의 능력이라고 정의하고, 교사 효능감을 '교수학습 효능감(efficacy of instruction)', '학생참여에 대한 효능감(efficacy in student engagement)', '학급 경영에서의 효능감

(efficacy in classroom management)’ 의 세 가지 영역으로 구분하였다. 각 영역의 구체적인 내용은 다음 <표 Ⅱ-17>과 같다.

<표 Ⅱ-17> Tschannen-Moran과 Hoy(2001)의 교사 효능감

구분	내용
교수학습 효능감	• 발달 단계의 판단, 적절한 발문, 다양한 평가 전략, 적절한 수준의 도전 목표 제시 등 교수전략에 영향을 미칠 수 있는지에 대한 교사의 신념과 능력
학생참여 효능감	• 비판적 사고, 동기 부여, 학습 원조, 학업에 어려움을 겪는 학생의 이해력 향상 등 학생 참여에 영향을 미칠 수 있는지에 대한 교사의 신념과 능력
학급경영 효능감	• 학생 행동 통제, 하루 일과 구성, 학급 규칙 제정, 수업 방해 학생 지도 등 학급 경영에 영향을 미칠 수 있는지에 대한 교사의 신념과 능력

(4) 전문성 계발 활동 참여

교사는 사회의 변화와 학교 개혁의 요구에 부응하고 새롭게 부과되는 지식과 기능을 습득하기 위해 전문성 계발 활동에 지속적으로 참여해야 한다. 학교 교육의 핵심은 수업이고, 좋은 수업을 교수하기 위한 가장 중요한 전략은 교사의 전문성 계발이기 때문이다(Hoy & Miskel, 2008). 많은 연구에서 교사의 전문성 계발 활동이 교사의 수업 관련 전공 지식, 교수법 등을 개선하고, 나아가 학생의 학업성취도의 향상에 긍정적 영향을 준다는 점을 증명하고 있다.

교사 전문성 계발 활동은 직전 교육과 현직 교육을 포함하는 포괄적인 개념이지만, 본 연구에서는 교사가 교원양성 과정(교원자격 취득) 이후에 참여한 교사로서 개인의 역량, 일반지식, 전문지식 및 기타 자질을 개발하기 위한 제반 활동으로 제한하였다(이동엽, 허주 외, 2019). 수업전문성

계발 활동은 교사의 직무수행에 요구되는 지식, 기능, 태도 등 종합적인 능력을 향상시키는 활동이다(장선희, 정제영, 2017:131). 교사의 전문성은 신규교사로 교단에 서는 순간, 완성된 형태로 존재하는 것이 아니며, 교사의 끊임없는 자기반성과 전문성 계발 노력을 통해 형성해 나가는 것이기 때문이다. 수업전문성 계발 활동은 공식적 학습기회를 통한 접근으로 교육부(2021b)는 교원의 입직부터 퇴직까지 전 단계에 걸쳐 전문성과 역량 신장 기회를 제공하고 지원하는 연수체계를 구축하여, 교육환경 대전환에 맞춘 맞춤형 연수체제를 마련하며 변화에 대한 대응을 지원하고 있다. 다른 한편으로는 기업의 경쟁에 따른 성과급 시스템을 교육에 접목하는 강제적, 보상적 차원의 전문성 신장의 교육정책이 추진되어 왔다. 그러나 연수 이수 시간을 의무화하고 법정 의무 교육을 부가하는 시·도 교육청 주관의 연수의 정책적 효과에 대한 의견은 엇갈리는 편이다(송경오, 허은정, 2011).

다양한 유형의 수업전문성 계발 활동을 구분하는 통일된 기준은 부재하며, 학자들마다 상이한 유형 구분 기준을 제시하고 있다. 교육부는 교사의 전문성 계발 활동 중 하나인 교원 연수를 교육공무원법에 따라 자격연수, 직무연수, 특별 연수로 구분한다. 자격연수는 법령에 따른 교원의 자격을 취득하기 위한 연수로 교(원)장 자격연수, 교(원)감 자격연수, 수석교사, 정교사 자격연수가 있다. 직무연수는 교육의 이론·방법 연구 및 직무 수행에 필요한 능력 배양을 위한 연수로 교수학습이나 생활지도, 상담, SW 관련 연수 등 교원의 직무수행에 필요한 능력을 배양하기 위한 연수이다. 특별연수는 국가나 지방자치단체의 특별연수계획에 따라 국내외의 교육기관 또는 연구기관에서 받는 연수로, 학습연구년제, 대학원 학위과정, 장·단기 교육기관·연구기관 파견 등이 있다. 최근에는 학교내 교사 간 협력활동의 강화를 위한 교원학습공동체가 전문성 계발 활동의 새로운 대안으로 강조되고 있다.

OECD 주관의 교수·학습 국제조사(TALIS)에서는 교사의 전문성 계발 활동 유형을 ‘조직적이고 구조화된 것’과 ‘비공식적이고 자기 주도적

학습에 가까운 것’으로 구분하였으며(Scheerens, 2010), 박주호와 송인발(2015)은 OECD TALIS 2013의 교사전문성 계발 활동 유형 분류에 따라 외부기관에 의한 교육 관련 강의, 워크숍, 회의, 세미나, 기관 시찰 등의 장·단기 교사교육 활동인 ‘전통적 방식의 교사연수’와 교육자료 및 수업경험, 아이디어 공유, 팀 티칭, 수업 참관 및 피드백, 공동연구 활동 등 학교 내의 교사간 협력활동인 ‘학교 내 교사간의 협력활동’으로 유형화하였다. 구하라(2018)는 교사전문성 계발 활동의 유형을 ‘공식적 지식전달’과, ‘비공식적 지식교류’ 구분하였는데, ‘공식적 지식전달’ 유형은 국가 기관 또는 외부 훈련기관 주도로 교육과정이 사전에 구조화되어있고, 증명서가 발급되는 직무연수, 자격연수 등 공식적인 형태의 교사 연수 및 외부 교육기관 중심의 워크숍, 온라인 강의가 해당된다. ‘비공식적 지식교류’ 유형은 국가 기관 또는 외부 훈련기관 주도로 교육과정이 사전에 구조화되어 있지 않아 학습자인 교사에 의해 학습 내용이 구성되며, 일상 또는 일터에서 동료 교사 간 상호작용을 통해 학습하는 교사 협력 활동, 비공식적 대화 및 교과교육연구회, 학회 활동, 개인 연구, 자발적 학습공동체 등이 해당 된다.

본 연구에서는 이상의 논의를 종합하여 전문성 계발 활동 유형을 기관 중심 지식전달과 교사 중심 지식공유로 구분하였다. 기관 중심 지식전달은 교육청 및 학교 등 기관 차원의 지식 전달이 이루어지는 전문성 계발 활동 유형으로, 기관 중심 연수, 기관 중심 컨설팅, 단위 학교 중심 연수, 수업 공개, 학교장 또는 선배 교사에 의한 장학이 포함된다. 교사 중심 지식공유는 교사가 중심이 되어 운영되는 전문성 계발 활동으로 교육청 교과 교육 연구회, 학교 밖 교사학습공동체, 학교 안 교사학습공동체, 개인 중심활동, 온라인 활동, 학교장 또는 선배 교사와의 면담, 다른 교사와의 팀티칭, 포트폴리오[5]/업무일지가 포함된다.

5) 포트폴리오는 오랜 시간에 걸쳐 형성된 개인의 지식과 기술, 전문성의 성장을 보여주는 기록들의 모음집으로, 교사 자신이 교육활동에 대한 성찰을 통해 향상과 발달이 이루어질 수 있는 교사의 교수활동의 실제, 수업과 관련된 각종 활동과 결과물 등이 포함된 조직적인 기록이다(손영민, 2007).

2) 사회과 교사의 수업전문성 영향 요인: 학교 요인

(1) 의사 결정 권한

교육은 특정한 목적의식을 바탕으로 학생을 긍정적인 방향으로 변화시키려는 활동으로, 학부모, 학생, 교사, 학교 행정가 등 수많은 교육당사자의 상호작용 속에 이루어진다. 1991년 지방자치제가 시행된 이후 교육 영역에서도 본격적으로 교육 민주주의 및 교육 자치에 대한 논의가 진행되었고 교육 분권화 및 자율화를 위한 제도의 정비가 추진되며 중앙정부의 권한이 축소되고 시·도 교육청과 단위 학교의 교육 권한이 증가하였다(김성천 외, 2021). 이후 학교자율화 정책을 통한 학교교육의 변화가 진행되며, 학교가 교육부 및 교육청으로부터 위임받은 고유한 업무를, 스스로 의사 결정하고 운영하는 학교자치의 의미와 역할이 확대되고 있다(박상현 외, 2023).

교육과정을 학교 현장에서 실행하는 교사는 주어진 교육과정을 수동적으로 전달하는 단순한 전달자가 아니라 학습자의 필요와 요구, 학급의 상황에 따라 능동적이고 자율적으로 교수 활동을 조정하는 적극적인 존재이다. 교사의 역할은 교육과정을 실행하는 과정에서 발현되고 교육과정을 활용하는 방식에 따라 달라진다. Ross(1994)는 교육과정에 대한 교사의 관계 형성에 주목하여 교사의 역할을 ‘교육과정 전달자(teacher-as-curriculum conduit)’, ‘교육과정 조정자(teacher-as-mediators of curriculum’, ‘교육과정 이론가(teacher-as-curriculum theorizers)’로 구분하였다. 교육과정에 대한 교사의 의사결정 권한의 측면에서 ‘교육과정 전달자’로서 사회과 교사는 국가 교육과정을 통해 규정된 사회과 수업의 교육 목표를 달성하기 위해 학습자가 배워야 할 내용과 교육 활동을 효과적으로 전달할 수 있는 교수·학습 방법을 선택하는 의사 결정만 수행한다. ‘교육과정 조정자’로서 사회과 교사는 국가가 제시한 교육과정을 토대로 교사의 가치관에 따라 수업 목표를 설정하고, 교수·학

습 내용과 방법을 결정하여 교육과정을 새롭게 재조직하는 의사 결정을 수행한다. ‘교육과정 이론가’로서 사회과 교사는 교육과정을 활용하는 사용자의 역할을 넘어, 교육과정을 제정 및 개정하는 과정에 적극적으로 참여하고 교사 스스로 재구조화하는 개발자로서의 역할을 수행하는 가장 능동적이며 바람직한 형태의 교사 역할이라 할 수 있다(모경환, 차경수, 2021: 114-118).

교사가 교실에서 학생을 대상으로 교육과정에 기초한 실제 수업을 실행하기 위해서는 적절한 수업 설계가 필요하다. 좋은 수업을 교수하기 위해 교사는 수업 목표를 설정하고 교수·학습 자료와 수업 내용, 교수 방법, 수업 운영 방식, 평가 방식 등을 고려하여 학습의 원리와 이론에 따라 체계적으로 수업을 설계한다(모경환, 차경수, 2021: 122). 교사 수업 설계의 과정에서 고려해야 할 다양한 요소들을 교사가 선택하고 결정할 수 있는 의사 결정 권한은 교사의 교수활동 자율성을 담보한다. 이는 교육과정에서 요구하는 목표와 성취기준을 해석하여 교육과정을 재구성하고 수업과 평가를 실시할 수 있는 교사 자율성의 핵심이며 수업개선에 직접적인 영향을 주는 요인 중 하나이다(안혜정, 이현정, 2018).

‘학교는 교육과정을 운영하여야 한다.’라는 초·중등교육법 제23조에서 알 수 있듯이, 학교의 교육과정을 수업으로 구현하고 운영하는 것은 결국 ‘교사’를 의미한다. 따라서 학교 교육과정의 실질적인 주체가 되는 교사의 결정권과 재량권의 보장이 이루어지고, 교사가 고도의 전문성을 갖춘 자율적 행위자의 역할을 수행할 수 있을 때, 교사는 구체적인 수업 설계, 실행 과정에 자율적이고 능동적으로 대응할 수 있는 수업전문성을 함양할 수 있다. 따라서 교사에게 의사 결정 권한이 주어지는 것은 교사가 전문적으로 직무수행을 할 수 있는 기초가 될 수 있다(이동엽, 함은혜, 함승환, 2019).

학교 조직의 의사결정은 학교교육의 목표를 달성하기 위해, 학교 구성원들과 함께 대안을 모색하고, 최적의 선택을 내리는 과정이다(Hoy & Miskel, 2013). 학교 운영과 교육과정 구성 등, 학교 조직의 목표를 달성

하기 위해 교사, 학생, 학부모, 학교 관리자 등 다양한 이해관계자들이 참여하고 소통하고 협력할 때, 민주적 의사 결정이 이루어 질 수 있다(이상철, 김혜영, 2018). 민주적 의사결정 수준이 높은 학교에서는 교사가 다양한 이해관계자들과 소통하고 협력할 기회가 많으며 의견을 수렴하면서 새로운 교육 이론, 방법, 자료 등에 노출되어 전문성을 향상시킬 수 있다.

서울시교육청에서는 '서울형 혁신 학교[6]' 제도를 통해 민주적·협력적 학교 문화를 구축하고 있으며, 학교의 업무 조직, 학교의 예산 편성, 교사 전입 등의 자율성을 높이고, 민주적 의사결정이 이루어질 수 있도록 권장하고 있다. 민주적 의사결정에 대한 참여 기회가 교사들의 사기와 학교조직에 대한 열의는 물론, 교직에 대한 교사의 만족도를 향상 시킬 수 있다(Hoy & Miskel, 2013). 교사는 학교의 운영과정과 의사결정 과정에 직접 참여하여 자신의 전문성을 개발하고 성장시키기 위해 필요한 교육 자원에 접근할 수 있고, 학교 내 다른 교사들과의 협업과 경험 공유를 통해 자신의 전문성을 발전시킬 수 있다.

구하라, 김종훈, 이승현(2022)은 MZ세대[7] 교사의 현안과 특징에 대한 연구를 통해, MZ세대의 교사들은 '직장'인 학교에서 '직업인'인 교사로서 공정한 대우를 받고 있는가를 매우 중요하게 여기며, 구체적으로 학년 배정과 업무 분장 등에서 경력이나 연령과 무관하게 공평한 방식이 적용되는 것을 중요하게 생각하고 있다. 즉, 학교의 의사 결정 구조가 '공평한 방식으로' 민주적이고 원칙에 따라 학교의 행정이 이루어지는 것을 선호한다는 것이다. 연령에 따른 세대구분을 넘어 민주적인 의사 결정

6) 서울형 혁신학교는 학생·교원·학부모·지역 사회가 서로 소통하고 참여하며 협력하는 교육문화 공동체로서, 배움과 돌봄의 책임교육을 실현하고 전인교육을 추구하는 학교이다. 2011년 29개교로 출발하여 2023년 3월 기준, 253개의 초·중·고등학교가 참여하고 있으며, 중학교는 49개교, 고등학교는 17개교가 참여하고 있다. (https://innoschoolcenter.sen.go.kr/ 2023.5.28. 검색)

7) 특정 세대가 타 세대와 비교하여 구별되어 나타나는 가치관과 생활양식을 연구하는 사회과학 분야의 '세대' 연구의 관점에서, 최근 MZ세대는 1980년대 초~2000년대 초 출생한 밀레니얼 세대와 1990년대 중반~2000년대 초 출생한 Z세대를 통합하여 지칭하는 말로, 세대를 가르는 구체적인 기준은 상이하게 제시되고 있다.

구조를 추구하는 사회통념 상 학교의 민주적 의사결정 구조는 교사의 개인적 역량의 발휘에 긍정적인 환경으로 작용하는 것으로 볼 수 있다. 또한, 송경오와 정지선(2008)의 연구에 따르면 교사들이 학교 업무와 관련한 정책의사결정 과정에 어느 정도 영향력을 행사할 수 있는지는 교사들의 교직에 대한 도전감이나 헌신 등에 영향을 미칠 수 있으며, 교사의 수업전문성 향상에 긍정적인 영향을 미치는 요인으로 나타났으며, 수업전문성 계발 활동에도 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

(2) 협력적 학교풍토

전통적으로 교사는 '수업'에 대한 독립적인 지위를 보장받으며, 독립적인 교실 공간에서의 수업은 학생과 상호작용을 통해 이루어지기에 동료 교사 등 상호 배타적인 특성이 있다. 이러한 교직문화의 개인주의적 성향이 교사의 전문성 신장을 저해하는 요인으로 지적되며, 최근에는 교사 간 협력적 관계 구축의 중요성이 강조되고 있다. 학교의 구조는 달걀판과 같은 형태를 띠고 있으며, 교사는 독립된 존재이자 동시에 학교 공동의 목표를 이루어가는 협력자라는 점에 주목하여야 한다(Lortie, 2002). 학교라는 공간에서 일상적인 업무과정 전반은 동료 교사들과의 협력과 소통이 요구되며, 교사 전체가 공유할 수 있는 협력적 학교풍토가 형성될 때, 교사의 역량 증진에 긍정적인 영향을 줄 수 있다. 학교 조직문화의 성격, 학교 환경이나 분위기를 뜻하는 학교풍토는 다른 학교와 구별되는 학교의 특성으로, 학교 구성원들의 행동과 태도에 영향을 준다(Hoy & Miskel, 2008).

협력적인 학교풍토에서는 교사들 간의 상호 지원과 협업이 강조된다. 예를 들어, 교사들은 서로의 전문성과 경험을 공유하고 피드백을 주고받으며 교과 및 비교과 영역의 다양한 문제를 함께 해결하기 위해 소통한다. 교사들은 서로에게 배우고 성장할 수 있는 기회를 갖게 되며, 이는 곧 수업 전문성을 향상시키는데 도움이 된다. 교사들 간의 협력은 새로

운 교수법, 학습자료, 평가 방법 등의 개발과 공유를 촉진하며, 학생들에게 더욱 풍부하고 효과적인 학습 경험을 제공할 수 있다. 즉, 교사는 동료교사와의 대화를 통해 자신과 다른 수업을 관찰하고 반성적인 대화를 공유하며 서로의 수업 능력을 성장시킬 수 있다(조영달, 1999).

협력적인 학교풍토에서는 동료 교사와의 상호교류를 통하여 학교에서 마주하게 될 불확실성을 줄일 수 있다. 교사의 교수활동이 표면적으로는 '수업'의 형태로 구현되므로 단순해 보일 수 있지만 교육과정과 교과서, 내용요소와 관련된 의미 있는 사례 선정, 학습 활동, 학습자의 특성, 이해 수준, 교실 환경 등 교육 활동을 구성하는 수업 설계의 과정에서부터 고려해야 할 사항이 적지 않으며, 수업을 실행하는 과정에서 발생하는 변수로 인하여 교사가 의도한 수업 결과를 즉각적으로 예측하기 어려운 특성이 있다. 교사의 교수 능력과 교수 활동은 결코 확실한 결과를 보장하지 않으며, 교사는 자신의 전문성을 발휘하는 과정에서 만성적인 불확실성에 대응하고, 살아남는 법을 배워야 한다(Cohen, 1988; Lortie, 2002).

Rowan, Raudenbush와 Cheong(1993)은 교사가 교수활동에서 복잡하고 불확실성을 지닌 활동을 인지하게 되면, 교수활동과 관련된 정보를 공유하기 위해 협력적인 활동에 참여하게 되고, 이를 통해 불확실성을 조절할 수 있는 유기체적인 특성을 공유하게 된다고 보았다. 예를 들어, 소통과 교류가 자유로운 분위기에서 교사들은 특정 학급의 분위기, 배경정보 등에 대한 교류를 통하여 학생들의 수업 태도와 행동을 공유하고 그에 대한 대응 방안을 상호 간에 교류함으로써 교수 활동에서 직면하게 될 불확실성을 줄여 수업의 질을 높일 수 있다. 즉, 교실에서는 예상했던 학습자의 반응이 유도되지 않는 등 예기치 못한 상황이 발생할 수 있기에, 교사의 교수활동은 늘 불확실성에 직면하게 된다(Floden & Buchmann, 1993; Kennedy, 2005).

사회과 교사는 반성적 성찰을 통해 이와 같은 교수활동의 불확실성을 줄이려고 노력하며, 다양한 교수 상황에서 적용할 수 있는 실천적 지식

을 형성하게 된다. 더 나아가 동료교사와의 협력을 통하여 문제 상황에 대한 실천적 지식과 반성적 성찰을 공유하게 된다면, 집단 구성원의 협력을 통해 불확실성을 관리하는 효과를 높일 수 있다.

학교는 조직 특성상 수평적인 관계에 중심을 두고 일부 관료제의 형태를 적용하고 있으며, 교사의 교수행위는 일부 예외적인 경우를 제외한다면 교실이라는 공간에서 동료교사들로부터 독립된 교수행위를 수행한다. 다수의 연구에서는 교직 문화의 특성으로 개인주의를 지적하며, 교사 간 협력적 관계 구축이 성공적인 학교 개혁의 필수요소라고 강조하였다(김효정, 김민조, 2011; Spillane et al,, 2012). 교사 간 전문적 협력을 강조한 Fullan과 Hargreaves(2006)의 연구에서는 학교가 전문적 학습공동체로서의 기능을 수행할 수 있어야 한다고 보았으며, 허병기(2001)는 교사들은 수업에 관한 지식, 정보, 기술, 경험을 공유하고 이를 결합하여 수업을 개선하고 아이디어를 창출할 수 있어야 한다고 주장했다. 교사의 전문적 협력문화의 필요성을 강조한 Rosenholtz(1991)는 교사는 협력적 문화를 공유하는 학교에서 근무하는 교사가 그렇지 않은 교사보다 교수활동을 더욱 효과적으로 수행할 수 있다는 점을 논의하였는데, 이는 협력적인 문화를 통해 교수 실천에 대해 새롭고 도전적인 질문을 탐색하게 되고 이로 인해 개선이 일어날 수 있기 때문이다.

대화와 소통을 중심으로 협력을 구축하는 협력적 학교풍토에서 교사들은 교과 차원의 지식 공유 뿐 아니라, 학습 대상에 대학 지식과 정보를 공유하고, 생활지도 및 진로·진학 지도에 대한 다양한 경험과 사례를 공유하기도 한다. 또한, 학교 조직의 특성상 업무의 연속성이 낮아 주기적인 업무 분장이 이루어지게 되어 새로운 행정 업무를 맡게 되는 경우가 빈번하며, 이러한 경우에도 대화와 소통을 통하여 업무 경험의 공유가 이루어진다.

허은정(2011)은 학습조직으로서의 학교의 특성에 주목하여, ‘학교가 학습조직으로 기능하는 것’이 교사 개인 차원의 전문적 지식과 수행 능력에 영향을 주며, 교사 전문성 개발에 가장 중요한 학습조직요소가 구성

원들의 협력적 상호작용이 활성화를 의미하는 ‘대화와 협력’ 임을 확인하였다. 또한, 박주호와 송인발(2015)은 교사 간에 교과와 학생에 대하여 의논하고 도움을 주고 받는 자발적이고 자생적인 학교 내 상호작용과 교사의 협력활동이 교사의 수업전문성 함양에 긍정적 영향을 미친다는 점을 확인하였다.

Clark과 Clark(1994)은 상당수의 교사가 고립된 상태에서 업무를 수행하고 있다는 점을 지적하며 교사들이 서로 소통하고, 함께 수업을 설계하는 등, 교사가 협력이 학교의 교육 및 학습 개선에 기여한다고 보고하였고, Valentine, Clark, Hackmann, Petzko(2004)는 학교의 구성원이 공통의 가치와 신념을 공유하고, 교육과정과 수업, 평가를 중심으로 구성원 간의 협력적인 관계를 구축하는 것이 교실 수업의 개선에 핵심적인 역할을 한다는 점을 보고하였다. Goddard, Goddard와 Tschannen-Moran(2007)은 교사 간의 협력 수준이 낮은 학교의 교사는 새로운 것에 도전하는 것과 같은 개인적인 위험을 감수하는 것을 두려워하는 데 반하여, 협력 수준이 높은 학교의 교사는 상호 간에 소통을 통하여 교육과 수업에 대한 교육적 경험을 공유하며 학생의 높은 학업 성취와 학교 교육의 개선을 끌어낸다는 연구를 수행하였다. 송경오와 허은정(2011)은 생활지도와 수업 태도에 관한 교사들의 협력은 부분적으로 이루어지고 있지만, 구체적인 수업과 학교 교육에 대한 목표 공유는 부족하게 이루어지고 있다는 점을 지적하며 교사 간 협력 활동의 수준이 높을수록 혁신적인 교수법을 활용할 가능성이 높으며 궁극적으로 수업과 교육 활동에 긍정적인 영향을 미친다고 보고하였다.

이러한 맥락에서 최근에는 동료 교사간 협력적 학교풍토를 조성하고 교과 간 또는 교과 통합적인 협력적, 전문적 교류가 이어질 수 있도록 교수학습공동체 구성에 교원 연수시간 부여 등을 통해 활동을 장려하고 있다.

(3) 학교장의 변혁적 리더십

학교장은 학교경영의 책임자이자 학교의 최종 의사결정권자로 직무의 효율성을 높이고, 교사 조직의 전문적 지식을 높일 수 있도록 학교 환경을 조성하는 등, 학교 조직 전반의 효율적인 운용을 위해 다양한 역할을 수행한다. 우리나라의 초·중등교육법 제20조 제1항에 학교의 기관장인 교장의 역할은 교무를 총괄하고, 소속 교직원을 지도·감독하며, 학생을 교육한다고 규정되어 있다. 교육 분권화 및 학교 자율화 정책으로 학교의 자율성과 권한이 확대되었으며, 학교 조직의 효과성을 높이기 위해 기존의 관료적이고 독단적인 조직문화를 탈피한 민주적, 자율적 학교 조직을 이끌고 운영하는 학교장의 리더십에 대한 관심이 높아지고 있다(성낙돈, 2008). 지도자의 조직 관리 방식은 구성원들에게 큰 영향을 미치기 때문에 학교장은 학교교육의 질을 결정하고 주요성과를 산출하는 중요한 요인으로 인식되고 있으며(Marks & Printy, 2003), 좋은 지도자를 둔 조직 구성원들의 사기와 만족도는 높아지고, 구성원 상호 간의 협력적 행동을 하는 경향이 높아진다. 학교장의 리더십은 교사들에게 학교 교육의 목표를 명료하게 제시하고 목표 실현을 위해 구성원 간 상호 협력의 분위기를 조성하며, 학생의 학습지도에 대한 권한과 책임을 부여함으로써 교수 활동에 영향을 미친다(Hallinger, 1992).

변혁적 리더십 이론의 개념적 틀을 제시하고 발전시킨 Burns(1978)와 Bass(1985)는 리더십을 거래적 리더십(transactional leadership)과 변혁적 리더십(transformational leadership)으로 구분하였다. 거래적 리더십은 지도자와 구성원 사이에 수행과 보상이라는 상호교환적인 관계가 성립된다. 그에 반해 변혁적 리더십은 단순한 인센티브나 보상을 따르는 상호교환적인 관계가 아니라, 구성원들이 조직의 비전을 공유하고 조직의 목적에 헌신하도록 하며, 개인적 이익을 초월하여 공동의 이익을 지향하도록 한다(Bass, 1990).

학교 조직의 지도자인 학교장이 어떠한 리더십을 발휘하는가는 학교

조직문화와 구성원의 조직 참여는 물론 조직 구성원인 교사의 핵심 역할인 교수 수행에도 영향을 줄 수 있다. 변혁적 리더십을 발휘하는 학교장은 높은 이상과 목표에 대한 소명감으로 행동하도록 유도하며, 학교의 비전과 목표를 조직 구성원과 공유하고, 구성원들과의 협업을 통해 학교를 경영함으로써 학교조직의 문화를 민주적으로 변화시킬 수 있으며 교사들의 교직 만족도를 증진 시켜 교수 활동에 긍정적인 영향을 미칠 가능성이 크다(김이경 외, 2016; 노종희, 1994, 명제창, 1999). 학교장의 변혁적 리더십은 학교 공동체 구성원들의 소속감을 강화하고 교사들의 동기 유발과 헌신, 학교 조직의 성과에 기여한다. 학교 조직을 이끌고 운영하는 학교장의 변혁적 리더십은 구성원의 역량을 신장하고 조직의 효과성을 높이며, 조직 구성원인 교사의 수행인 수업에 영향을 미치는 유의미한 변수로 작용한다.

4. 선행 연구 검토

1) 사회과 교사의 수업전문성 관련 선행 연구 검토

교사의 전문성은 완성된 형태로 존재하는 것이 아니라 현재진행형으로 형성해 나가는 것이다. 사회과 교사의 수업전문성에 대하여 수행된 다양한 연구들은 교사 전문성의 첫 단추가 끼워지는 직전 교육인 교원양성체제의 교육과정과 교육 프로그램의 활용과 효과에 주목한 연구와 사회과 교사의 현직 교육이자 교원의 교육력 강화, 역량 강화 등의 연수, 장학 등의 효과성에 대한 연구가 이루어졌다.

(1) 사회과 교사의 수업전문성과 직전 교육

사회과 교사의 수업전문성을 제고하기 위한 교사 개인적 차원의 접근은 직전 교육인 예비 교사의 수업전문성 함양이 이루어지는 교원 양성체제의 교육과정과 교육 프로그램인 교육실습, 교육 봉사 등에 대한 연구가 수행되었다(김경은, 2011; 2018; 김재우, 2014; 이금란, 2014).

<표 Ⅱ-18> 사회과 예비교사의 수업전문성 관련 선행 연구

연구자	연구 내용	연구 목적
김경은(2011)	수업 비평	사회과 예비교원의 수업전문성 제고를 위한 수업비평의 활용
김경은(2018)	학습자 중심 수업전문성 프로그램	사회과 예비교원 대상 학습자중심 수업전문성 프로그램 개발
김재우(2014)	교육실습	중등 사회과 예비교사의 교육실습 경험이 수업 전문성 발달에 미치는 영향과 의의 탐색
최윤정(2015)	교육 봉사 활동	사회과 예비교사의 교육봉사활동 경험을 통한 교사전문성 신장 탐구

‘수업 비평’에 주목한 김경은(2011)은 사회과 예비교사의 수업전문성 제고하고, 수업에 대한 이해를 높이는 방안으로 수업비평의 활용 사례를 제시하였다. 사회과 예비교원에 주목하여, 직전교육인 교원양성체제의 교육과정 중 교과 교육영역 전공 과목에서 수업 비평 활동을 수행함으로써 수업 이해 능력과 반성적 사고가 발현되어 수업전문성을 제고하는 것으로 나타났다.

‘학습자 중심 수업 전문성 프로그램’을 중심으로 연구를 수행한 김경은(2018)은 사회과 예비교사 양성 과정의 예비교원을 대상으로 학생참여가 전제된 학습자 중심 수업전문성 강좌를 구성하였으며, 해당 강좌를 통해 학생 활동 구성, 수업전략, 상호작용 활성화에 대한 실천적 지식을 생성하는 것을 확인하였다.

‘교육실습’에 주목한 김재우(2014)는 교원양성 기관인 사범대학에서 이론과 실천의 간극과 현장 경험의 부재를 극복하는 교육실습을 탐구하며, 수업전문성 인식에 영향을 미치는 교육실습의 요인들을 검토하고 실천적 교사교육 과정인 교육실습이 사회과 예비교사의 수업 전문성 향상에 효과가 있음을 확인하였다.

‘교육 봉사 활동’을 중심으로 연구를 진행한 최윤정(2015)은 교원자격검정 기준인 교육실습 필수 요건 중 교육 봉사 활동에 참여한 사회과 예비교사의 경험이 교사전문성 신장에 기여한 긍정적 측면과 제한점을 탐구하고, 교육 봉사를 통해 예비교사들이 다양한 학교 현장과 상황을 접하면서 교사의 역할을 현실적으로 이해하고 교직에 대한 신념과 교사 전문성을 형성해 나가는 경험적 학습행위로 작용함을 확인하였다.

이상의 연구들은 사회과 예비교사의 사회과학 지식을 향상시키고 교수능력을 계발하는 것을 목적으로 하는 교원양성체제에서, 교사가 ‘되어가는’ 과정에 주목하여 사회과 예비교사의 수업전문성 향상을 위한 수업 비평, 학습 중심 수업전문성 프로그램과 교원자격검정 기준에 따른 교육실습 등, 예비교사 개인적 차원에 영향을 미치는 수업전문성 계발 프로그램의 효과를 검증하였다.

(2) 사회과 교사의 수업전문성 함양과 현직 교육

사회과 교사의 수업전문성 함양을 위한 연수, 장학, 컨설팅, 멘토링, 교원 학습 공동체 등 현직 교육의 전문성 신장을 위한 다양한 현직 교육의 효과성 연구 등 교사 개인적 측면에 대한 연구가 수행되었다(모경환, 박영석, 2004; 박다은, 2019; 서창국, 2017; 설규주, 2012; 손병노, 1999; 유종열, 2007; 은지용, 2009; 이금란, 2014).

〈표 Ⅱ-19〉 사회과 교사의 수업전문성 관련 선행 연구

연구자	연구 내용	연구 목적
모경환, 박영석(2004)	교과 장학	사회과 교사의 수업의 질과 전문성 향상을 위한 교과 장학의 방향 제시
박다은(2019)	교사학습공동체	학교 내 사회과 교사학습공동체가 교사의 수업 전문성에 미치는 영향 탐구
설규주(2012)	수업 컨설팅	초임교사의 사회과 수업에서 나타나는 변화 정체 및 도전 양상의 파악을 통한 사회과 수업전문성 신장 방향 제시
손병노(1999)	사회과 교수 내용 지식	사회과 교수 내용 지식의 성격과 의미 파악 및 사회과 교사의 전문성 탐색
유종열(2007)	장학	사회과 교사의 수업 전문성 향상을 위한 수업 장학 개선 방안 제시
은지용(2009)	멘토링	사회과 교사의 수업 전문성 제고를 위해 시스템적인 측면을 고려한 체계적인 멘토링 체제 개발
이금란(2014)	교원 연수	사회과 교사의 연수 참여가 수업전문성 신장에 미치는 영향

‘교과 장학’을 중심으로 연구를 수행한 모경환과 박영석(2004)은 성공적인 사회과 수업의 핵심적인 요소는 사회과 교사의 전문성 향상에 있다고 보고, 교과 장학을 통한 개선 방안을 탐색하였다. 교실수업을 통해 교육의 질적 향상이 이루어질 수 있으며, 교사가 수업을 실행하는 과정

에서 어떤 행동을 하는지 주목해야 한다고 보았다. 이는 성공적인 교실 수업을 위해 필수적으로 검토해야 하는 요인이며, 수업의 실행 과정에서 의사결정의 결정적인 주체인 교사들이 '왜 그렇게 수업을 하는가'를 이해함으로써 실질적인 수업 개선이 이루어질 수 있다는 것이다. 연구자들은 사회과 교사의 전문성과 수업의 질을 향상시키기 위해 사회과 교사의 교과에 대한 이해, 교수-학습 방법 선택, 교과 관련 지식, 교사의 개인적 실행이론, 교사문화 등의 요소가 고려된 장학 활동이 이루어져야 한다는 점을 강조하며, 교사의 자발적 참여를 촉진하는 협력적 장학, 수업의 실질적 개선을 위한 임상장학, 교사의 반성적 성찰을 촉진하는 장학을 제시하였다.

'학교내 교사학습공동체'에 주목한 박다은(2019)은 수업 전문성 향상을 위한 대안적 방법인 학교내 교사학습공동체가 가치와 비전을 공유하고, 교사 간 동기부여가 이루어질 수 있도록 하며 사회과 교사의 수업 전문성에 유의미한 영향을 미친다는 것을 확인하고, 교사의 수업전문성 제고를 위해 학교 내 교사공동체을 활성화하고 질적으로 향상 시킬 수 있는 다양한 교육 정책이 필요함을 확인하였다.

'장학'을 중심으로 유종열(2007)은 사회과 교사의 수업 전문성을 제고시키기 위한 교사 교육 프로그램 중 교사의 교수·학습의 효과적인 운영에 대한 지도와 조언을 통해 교사의 전문성을 신장시키고 교육의 질적 향상을 꾀하는 활동인 수업 장학을 통해 사회과 교사의 수업 전문성을 신장할 수 있다는 점을 강조한 수업 장학 개선 방안을 탐구하였으며, 장학 활동에서 고려해야 할 요소로 교사의 사회과 교과에 대한 이해, 교사의 사회과 지식에 대한 신념, 교사의 교과 지식, 사회과 교실의 수업 환경임을 확인하고, 수업 장학의 개선 방안으로 수평적 컨설팅을 제안하였다.

'멘토링'에 주목한 연구를 수행한 은지용(2009)은 교사의 수업 전문성을 효과적으로 신장시킬 수 있는 체험적이고 임상적인 성격의 프로그램으로 교육 현장의 전문적 실천가인 경력 교사의 조력을 받아 수업 전

문성을 제고하는 멘토링을 탐구하였으며, 체계적인 멘토링 체제를 개발과 교과 수업 전문성의 요체인 내용 교수 지식(PCK)에 초점을 맞춘 전문성 발달 프로그램을 구안할 필요성을 확인하였다.

이상의 연구들은 공식적, 비공식적으로, 의무적, 자발적으로 이루어지는 연수, 장학, 컨설팅, 멘토링, 교원학습공동체 등 사회과 교사의 수업 전문성을 제고할 수 있는 현직 교사교육 프로그램의 효과 등 사회과 교사의 개인적 측면에 주목한 연구가 수행되었다. 이러한 방법상의 접근을 통해 사회과 교사의 수업전문성을 함양하는 데 효과적임을 통계적으로 검증하는 방식의 연구가 주를 이루고 있었다. 이러한 방식은 사회과 교사의 수업전문성 논의에 대한 교육적 대안을 구체적으로 제시하였다는 점에서 의미가 있다. 그러나 교사의 수업전문성은 개인적인 차원의 다양한 활동을 통해 지속적이고, 복합적으로 축적되는 특성이 있으며, 교사의 교수 활동은 학교의 교실에서 이루어지므로 학교 조직 차원의 영향요인이 동시적으로 작용하게 된다. 따라서 사회과 교사의 직전 교육과 현직 교육의 단일한 차원과 효과에 대한 교사전문성 논의를 확장하여, 수업전문성에 영향을 주는 교사 수준, 학교 수준 요인을 종합적으로 살펴볼 필요가 있다.

(3) 사회과 교사의 수업전문성에 대한 이론적 논의

사회과 교사의 수업전문성에 대한 이론적 논의를 전개하기 위하여, 사회과 교사의 수업전문성 요소를 도출하고 개념적 수준에서 분석한 연구도 수행되었다(서창국, 2017; 손병노, 1999; 박새롬, 2017).

<표 Ⅱ-20> 사회과 교사의 수업전문성 관련 선행 연구

연구자	연구 내용	연구 목적
박새롬(2017)	변혁적 리더십	시민교육적 맥락에 효과적으로 대처할 수 있는 사회과 수업전문성의 내용 요소 구체화
서창국(2017)	교직 경력	'학생 이해'의 관점에서 경력에 따른 교사의 수업 전문성에 대한 인식의 변화 확인
손병노(1999)	사회과 교수 내용 지식	사회과 교수 내용 지식의 성격과 의미 파악 및 사회과 교사의 전문성 탐색

'변혁적 리더십' 개념에 주목한 연구를 수행한 박새롬(2017)은 다른 교과와 달리 시민 교육이라는 특수한 맥락을 고려한 사회과 수업전문성 논의가 필요함을 주장하였다. 또한, 변혁적 리더십 개념을 활용하여 시민교육적 맥락에 효과적으로 대처할 수 있는 사회과 수업 전문성의 내용 요소를 구체화하였다. 사회과 수업의 목적은 시민교육에 있으며, '시민성'은 그 특성상 다양한 환경적 요인을 받기 때문에, 사회과 수업 전문성은 내적 설계 및 실행과 함께 환경적 요소에 대한 효과적 조직과 통제에 대한 논의가 포함되어야 한다는 점을 강조하였다.

'교직 경력'에 주목한 연구를 수행한 서창국(2017)은 경력에 따른 사회과 교사의 수업 전문성에 대한 인식의 변화를 확인하는 질적 연구를 통해 사회과 교사는 경력이 늘어남에 따라 교과 내용 전달에서 학생의 수업 참여를 이끌 수 있는 능력을 함양하고자 하며, 융통성 있는 수업 운영의 비중을 높이고, 학생 중심적인 수업을 변화시키고자 한다는 점을 확인하였다. 또한, 사회과 교사의 교직 경력으로 구분한 그룹은 공통적

으로 사회과 교사의 기본적 자질을 갖추기 위한 전문성 신장을 위해 노력하고자 하지만, 경력별로 중점을 두는 부분이 상이하게 나타나므로 경력별로 전문성 신장을 위한 맞춤형 연수나 교육이 필요함을 시사하였다.

‘교수 내용 지식’에 주목한 손병노(1998)는 교수 내용 지식(pedagogical content knowledge)이 교과 특수적인 교사의 지식 기반의 바탕이 되며, 사회과의 다양한 주제와 내용을 학습자들이 효과적으로 이해할 수 있도록 해석하고 번역하는 과정에서 교사의 역할과 전문성이 발휘된다고 보고, 사회과 교사의 교수 내용 지식(PCK)의 범주를 ‘교과 이해의 차원’, ‘학습자 이해의 차원’, ‘사회과 수업 과정 이해의 차원’의 세 범주로 구분하였다. ‘교과(사회과) 이해의 차원’은 사회과 수업의 목적 혹은 정당성에 관한 지식을 구성하고, 사회과 교육과정이나 교과서, 수업의 주제, 아이디어, 내용의 정당성에 관한 인식을 바탕으로 사회과 교사가 개발해야 할 교수 내용 지식 기반의 주요 요소를 구성하는 것이다. ‘학습자 이해의 차원’은 수업의 대상이 되는 학습자를 이해하고 사회과 학습과 관련한 학습자의 특성을 파악하는 것으로 학습자들의 발달상 특성이나 학습 유형을 고려하는 것이다. ‘수업 과정 이해의 차원’은 다양한 사회과 수업 모형 및 전략에 관한 본질적 이해의 기반으로, 특정 사회과 수업의 목표나 주제 및 내용의 성격에 따라 보다 적절한 표상 형식과 해석의 과정이 이루어지도록 하는 수업의 방식을 확인하고 선정하여 적용할 수 있는 사회과 교사의 지식과 능력이다.

본 연구에서는 사회과 교사의 수업전문성의 교사 개인적 측면과 개념적 논의 등 변인을 부분적으로 탐색한 기존 연구들과 달리 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 주는 요인을 종합적인 차원에서 검토하기 위하여 교사 요인과 학교 요인들을 종합적으로 고려한 영향 요인을 탐색하고자 한다. 이를 통해 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 미치는 교사의 개인 차원의 요인과 학교 차원의 요인을 밝힘으로써, 미래 교육에 적합한 사회과 교사의 수업전문성 신장과 계발을 위한 교원 정책 및 연구에 의미 있는 시사점을 제공하고자 한다.

2) 수업전문성 영향 요인 관련 선행 연구 검토

본 절에서는 수업전문성의 구성 요인에 대한 선행 연구들을 중심으로 수업전문성에 영향을 미치는 요인을 검토하고자 한다. 이를 통하여 연구자에 따라 다양하게 개념화하고 있는 수업전문성의 구성요인을 살펴보고, 다양한 관점에서 진행되어온 수업전문성의 영향 요인과 그 관계를 탐색하고자 한다.

<표 Ⅱ-21> 수업전문성 영향 요인 관련 선행 연구

연구자	교사전문성 구성요인	수업전문성 영향 요인
강운선(2019)	• 구성주의 수업방법 • 구성주의 평가방법	• 동료교사 협력학습 참여
박균열(2008)	• 수업자신감 • 수업효율성 • 수업기술	• 교사의 학생지도 책무성
손승남(2005)	• 교직관 • 수업준비도 • 전문지식 • 학생이해능력 • 교육적 지혜 • 수업방법 • 수업기술 • 매체활용능력 • 평가능력 • 피드백 • 학급경영능력	• 교직 경력 • 학교급
송경오, 정지선(2008)	• 인지적 측면 • 정의적 측면	• 교직 경력 • 최종 학력 • 교사학습 공동체 참여 정도
이유정, 임규연(2015)	• 수업내용 • 수업전략 • 수업관리	• 학습조직화 • 교사 효능감
이윤식, 이효신(2012)	• 수업내용 • 수업전략 • 수업관리	• 개인적 교사 효능감 • 집단적 교사 효능감
전상훈, 조홍순, 이일권(2014)	• 수업자신감 • 수업효율성 • 수업기술	• 교사 효능감 • 교사헌신
허은정(2011)	• 지식 • 기술 • 태도	• 학습조직 요인 (대화와 협력)

동료교사 협력학습 참여 유형과 수업전문성과의 관련성을 탐구한 연구를 수행한 강운선(2019)은 사회과 교사의 동료교사 협력학습 참여가 수업전문성에 유의미한 영향을 미치는 것을 확인하였으며, 사회과 교사의 협력학습 참여유형 중 동료교사와 수업자료 교환이 높게 나타났고 수업관찰과 피드백 등의 활동에는 소극적이었다는 점을 지적하였다.

서울에서 근무하는 초등학교와 중학교 교사 1,200명을 대상으로 설문조사를 수행한 박균열(2008)은 교사의 수업전문성에 영향을 미치는 구조적 인과관계를 밝히고자 구조방정식 모형을 통해 요인을 분석하는 연구를 수행하였다. 그 결과, 교사의 수업전문성에 정적인 영향을 미치는 변수는 교사의 학생지도에 대한 높은 수준의 책무성이었고, 학교장의 변혁적 지도성은 교사의 수업전문성에 영향을 미치지 않는 것을 확인하였다.

교사의 수업전문성의 요소를 파악하고 측정할 수 있는 척도를 개발한 손승남(2005)은 전라남도에서 근무하는 초·중등 교사 50명을 대상으로 교사 특성 변인과 수업전문성의 관계를 분석한 연구를 수행하고, 교직경력 및 학교급과 수업전문성은 통계적으로 유의미한 차이가 나타난다는 것을 확인하였다. 교사의 교직 경력에 따라 피드백과 학급경영능력 영역에서 차이가 나타나며, 상대적으로 30년 이상 경력을 가진 교사들은 피드백을 더 잘하고, 20년 이상 경력을 가진 교사들은 높은 학급경영능력을 보이는 것으로 나타났다.

교사전문성을 인지적 측면과 정의적 측면으로 구분하여 교사의 전문성에 영향을 미치는 학교 환경을 탐색하는 연구를 수행한 송경오와 정지선(2008)은 학교 환경 변인을 사회심리적, 조직행정적, 제도적 환경으로 구분하고, 교사 수준 변인으로 성별, 교직 경력과 최종 학력을 구성하여 영향 관계를 분석하였다. 그 결과 교사의 지식·기술 등 인지적 측면의 전문성은 학교 수준에서 교사학습공동체 변인과 개인 수준에서 교직 경력, 최종 학력 변인이 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

수도권 지역의 초등학교 교사들을 대상으로 설문조사를 실시한 이윤식과 이효신(2012)은 학교조직건강, 개인적 교사 효능감, 집단적 교사 효능

감, 수업전문성 사이의 관계를 분석하였다. 연구 결과에 따르면, 학교조직건강이 개인적 교사 효능감보다 집단적 교사 효능감에 더 큰 영향을 미치며, 학교조직건강은 개인적 교사 효능감과 집단적 교사 효능감을 통해 수업전문성에 간접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교사 효능감이 수업전문성에 영향을 미치는데 있어 학교조직건강의 중요한 매개변수라는 것을 의미한다.

교사의 수업전문성과 교사 효능감의 관계에 대해 검토한 선행 연구를 살펴보면, 초등학교 교사를 대상으로 연구를 수행한 전상훈, 조홍순, 이일권(2014)은 교사의 ‘직무동기’, ‘교사 효능감’, ‘교사헌신’, ‘수업전문성’ 등의 변인 간 관계를 밝히고자 초등교원 440명을 대상으로 설문조사를 실시한 후 회귀분석을 실시하였다. 연구 결과, 교사 효능감과 교사헌신은 수업전문성에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 중학교 교사를 대상으로 연구를 수행한 이유정과 임규연(2015)은 설문조사를 실시한 자료에 구조방정식모형을 적용하여 ‘학습조직화’와 ‘교사 효능감’이 중학교 교사의 수업전문성에 긍정적인 영향을 미친다고 보고하였다.

학습조직으로서의 학교가 교사의 수업전문성에 미치는 효과에 주목한 허은정(2011)은 서울시 초등학교 및 중학교 교사 각각 936명, 731명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 교사특성배경 및 학교특성배경을 포함하여 학습조직으로서의 학교가 교사의 수업전문성에 영향을 미치는 효과에 대해 분석한 결과를 살펴보면, 교사전문성에 가장 중요한 학습조직요소는 구성원들의 협력적 상호작용이 활성화를 의미하는 ‘대화와 협력’ 변인임을 확인하였으며, 교사 혼자만의 힘으로 수업을 변화시킨다는 것은 쉬운 일이 아니기 때문에 학습조직으로써 학교의 문화와 풍토는 교사에게 큰 영향을 준다는 점을 보고하였다. 초등학교 교사의 수업전문성은 교직경력이 높을수록, 일반교사와 비교하면 부장교사일수록, 교사 간 대화와 협력을 많이 할수록, 인근 학교와의 교류가 빈번할수록 교사의 수업전문성에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면에 지식을 많

이 공유할수록, 학교장이 학습리더십을 발휘할수록 교사의 수업전문성에는 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 중학교 교사의 수업전문성은 교직경력이 높을수록, 부장교사일수록, 교사가 재직하는 학교가 8학군에 속하는 경우, 연구학교로 지정되어 운영될수록, 교사 간 대화 및 협력이 활발하게 이루어질수록, 인근 학교와의 교류가 활발하게 이루어질수록 높은 수준으로 나타났다.

본 연구에서는 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 미치는 교사 및 학교 수준의 변수를 검증하고, 변인을 분석하는 것을 목적으로 하므로, 이상의 선행 연구를 종합하고 사회과 교사의 수업전문성에 대한 이론적 논의를 검토하여 교사 수준 변인과 학교 수준 변인으로 구분하였다. 최종적으로 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 미치는 교사 수준 변수는, 교직 경력, 최종 학력, 전문성 계발 활동 참여이며, 학교 수준 변수로 학교장의 변혁적 리더십, 의사결정 권한, 협력적 학교풍토를 구성하였다.

Ⅲ. 연구 설계

본 연구는 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 미치는 요인에 관해 살펴보기 위해, 전국의 사회과 교사를 대상으로 설문 조사를 시행하고자 한다. 본 장을 통해 연구에서 검증하고자 하는 연구 질문과 연구방법 및 연구 변인을 살펴본 후, 변인들을 측정할 측정 도구를 확인한다. 마지막으로 측정 도구를 통해 수집된 자료를 분석하기 위한 통계적인 분석 방법에 관해 기술한다.

1. 연구 질문

본 연구는 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 미치는 요인을 탐색하는 것을 목표로, 사회교과의 수업전문성이 무엇인지 탐색하고, 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 주는 개인적 차원의 교사 요인과 교사를 둘러싸고 있는 학교 요인을 종합적으로 살펴보고자 한다. 이에 본 연구에서는 관련 선행 연구와 문헌 검토를 통해 수업전문성의 구성 요소를 살펴보고, 교사 요인과 학교 요인을 구성하여 아래와 같이 연구 문제를 설정하였다.

[연구 문제 1] 사회과 교사의 수업전문성은 어떤 요인의 영향을 받는가?
[연구 문제 2] 사회과 교사의 수업전문성에 미치는 요인별 영향력의 크기는 어떠한가?

본 연구의 연구문제는 ‘사회과 교사의 수업전문성은 어떤 요인의 영향을 받는가?’와 ‘사회과 교사의 수업전문성에 미치는 요인별 영향력의 크기는 어떠한가?’이며, 선행 연구 및 문헌 검토를 통하여 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 미치는 요인을 교사 수준과 학교 수준으로 구분하

였다. 이를 위하여 다음의 구체적인 연구 가설을 수립하였다.

[가설 1] 사회과 교사의 수업전문성에 대한 교사 요인의 효과는 정적으로 유의할 것이다.

[가설 1-1] 사회과 교사의 교직 경력이 길수록 수업전문성은 높게 나타날 것이다.

[가설 1-2] 사회과 교사의 최종 학력이 높을수록 수업전문성은 높게 나타날 것이다.

[가설 1-3] 사회과 교사의 교사 효능감이 높을수록 수업전문성은 높게 나타날 것이다.

[가설 1-4] 사회과 교사의 전문성 계발 활동 참여가 다양할수록 수업전문성은 높게 나타날 것이다.

[가설 2] 사회과 교사의 수업전문성에 대한 학교 요인의 효과는 정적으로 유의할 것이다.

[가설 2-1] 사회과 교사의 의사결정 권한이 클수록 수업전문성은 높게 나타날 것이다.

[가설 2-2] 사회과 교사의 협력적 학교풍토 수준이 높을수록 수업전문성은 높게 나타날 것이다.

[가설 2-3] 사회과 교사의 소속 학교장의 변혁적 리더십 수준이 높을수록 수업전문성은 높게 나타날 것이다.

2. 연구 방법 및 연구 절차

본 연구는 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 미치는 교사 요인과 학교 요인을 살펴보고 그 관계를 검토하는 것을 목표로 하고 있다. 이를 위해 먼저 교사전문성과 사회과 교사의 수업전문성에 대한 문헌 연구를 수행하였다. 문헌 연구를 바탕으로 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 미치는 교사 요인으로 교직 경력, 최종 학력, 교사 효능감, 전문성 계발 활동 참여를 선정하였으며, 학교 요인으로 학교장의 변혁적 리더십, 의사결정 권한, 협력적 학교풍토를 설정하였다.

종속변인과 독립변인을 측정할 예비 설문 문항을 구성한 후, 전문가 자문을 통하여 설문 문항의 안면 타당도를 점검받았다. 이후 중·고등학교 사회과 교사 25명을 대상으로 예비조사를 시행한 후 그 결과를 바탕으로 설문지의 타당도 및 신뢰도 분석을 통해 문항을 일부 조정하여 최종 설문지를 제작하였다. 설문지의 문항은 Ⅰ. 교사 및 학교 배경정보, Ⅱ. 교직 관련 인식, Ⅲ. 학교 조직 관련 인식, Ⅳ. 사회과 교사의 수업전문성 관련 인식, 총 4개의 장으로 구성되었다.

또한, 서울대학교 생명윤리심의위원회(Seoul National University Institutional Review Board)의 심의를 거쳐 설문지와 연구 참여자 모집 문건, 동의서의 심의 승인을 받은 후, 2022년 10월부터 12월까지 전국의 사회과 교사를 대상으로 연구참여자 모집 문건을 배포하였다. 코로나19(COVID-19) 상황으로 인하여 대면 접촉을 최소화하고, 응답자의 원활한 참여가 이루어질 수 있는 온라인 설문을 통한 자료수집이 진행되었다. 온라인 설문 참여시 연구참여자에게 보장되는 인권과 개인정보 관련 안내가 충분히 이루어질 수 있도록 하였으며, 연구참여자의 연구 참여 동의를 받을 수 있도록 온라인 설문 응답 페이지를 설정하여, 연구참여자는 본 연구 참여 도중 언제든지 참여를 중단할 수 있으며 연구 참여를 그만두는 경우 응답된 자료는 인터넷 창을 닫는 즉시 저장되지 않고 폐기되도록 하였다는 점을 안내하였다.

<표 Ⅲ-1> 연구 대상의 인구사회학적 특성

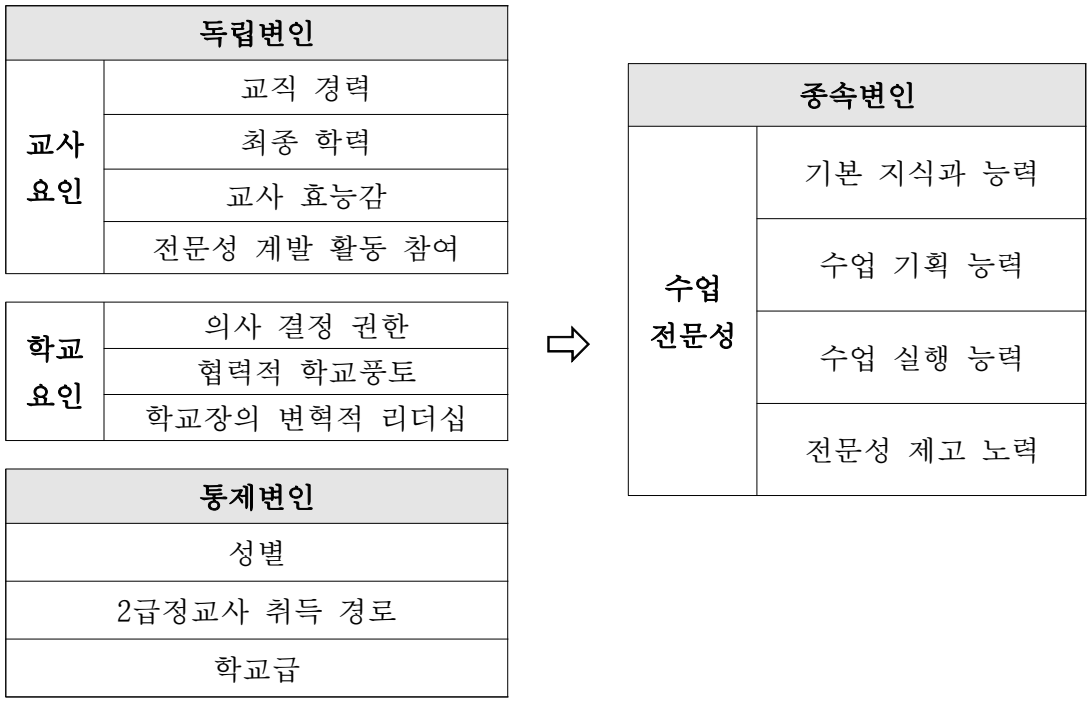
	분류	빈도(명)	백분율(%)
성별	여자	174	70.4
	남자	73	29.6
연령	20대	41	16.6
	30대	111	44.9
	40대	79	32.0
	50대	13	5.3
	60대	3	1.2
교직 경력	5년 미만	63	25.5
	5년 이상 10년 미만	70	28.3
	10년 이상 20년 미만	88	35.6
	20년 이상 30년 미만	17	6.9
	30년 이상	9	3.6
자격 취득 경로	사범대학	215	87.0
	교육대학원	7	2.8
	일반대학 교직과정	25	10.1
최종 학력	학사	144	58.3
	석사 (과정 및 수료 포함)	90	36.4
	박사 (과정 및 수료 포함)	13	5.3
학교급	중학교	112	45.3
	고등학교	135	54.7
합계		247명	100%

본 연구에는 최종적으로 총 247명의 사회과 교사가 참여하였으며, 그 중 여자는 174명(70.4%), 남자는 73명(29.6%)이다. 연령에 따라 나누어보면, 20대가 41명(16.6%), 30대가 111명(44.9%), 40대가 79명(32%), 50대가 13명(5.3%), 60대가 3명(1.2%)으로 나타났다. 교직 경력에 따라 나누어보면 교직 경력 5년 미만이 63명(25.5%), 5년 이상 10년 미만이 70명(28.3%), 10년 이상 20년 미만이 88명(35.6%), 20년 이상 30년 미만이 17

명(6.9%), 30년 이상이 9명(3.6%)으로 나타났다. 설문 응답자 중 교원 자격증의 취득 경로는 사범대학이 215명(87%), 교육대학이 7명(2.8%), 일반대학 교직과정이 25명(10.1%)로 나타났다. 최종 학력이 학사인 경우가 144명(58.3%), 석사(과정 및 수료 포함)이 90명(36.4%), 박사(과정 및 수료 포함)이 13명(5.3%)로 나타났다. 설문 응답자 274명 중 중학교 교사가 112명(45.3%), 고등학교 교사가 135명(54.7%)로 나타났다.

3. 연구 변인 및 측정 도구

본 연구에서는 앞서 설정한 종속변수와 독립변수를 반영하는 내용으로 구성된 질문지를 제작하였다. 종속변수는 기본 지식과 능력, 수업 기획 능력, 수업 실행 능력, 전문성 제고 노력을 하위요인으로 하는 수업전문성이며, 독립변수 중 교사 요인은 교직 경력, 최종 학력, 교사 효능감, 전문성 계발 활동 참여이고, 학교 요인은 학교장의 변혁적 리더십, 의사 결정 권한, 협력적 학교풍토이다. 본 연구의 분석 모형은 다음 [그림 Ⅲ-1]과 같다.



[그림 Ⅲ-1] 분석 모형

1) 종속변인

본 연구의 종속변인은 사회과 교사의 수업전문성이다. 모든 교과 중에서 가장 포괄적인 사회 교과의 특성을 고려할 때, 사회과 교사는, 일반사회, 역사, 지리 등 종합학문에 통합적으로 접근할 수 있어야 하며, 현대사회의 크고 작은 변화에 민감하게 대응하고 이를 교과 내용으로 반영할 수 있는 능력이 요구된다. 또한, 교과 내용 지식(content knowledge), 교수법(pedagogical knowledge)을 바탕으로 학습자의 특성, 학교 환경 등을 적절히 고려한 내용교수지식(pedagogical content knowledge)을 구성하여 교사가 의도한 목표를 달성할 수 있는 효과적인 수업, 좋은 수업을 제공할 수 있도록 수업을 설계하고 실행하여 반성적 성찰을 통해 전문성을 제고 할 수 있어야 한다.

본 연구에서 종속변수인 사회과 교사의 수업전문성을 측정하기 위하여, 임찬빈, 강대현, 박상용(2006)의 사회과 수업전문성의 구성요소인 기본 지식과 능력, 수업 기획 능력, 수업 실행 능력, 전문성 제고 노력의 네 가지 하위요소를 바탕으로 재구성하였다. 또한, 교사 스스로의 수행에 대한 자기보고식 평가가 이루어질 수 있도록 중영역과 평가 요소, 기준을 재구성하였다. 재구성된 문항은 사회과 교과교육 전문가 3인과, 중・고등학교 사회과 교사 7인의 자문을 통해 안면 타당도를 점검받았으며, 이후 중・고등학교 사회과 교사 25명을 대상으로 예비조사를 시행하였다.

그 결과 예비조사 참여 교사들의 자문을 바탕으로 총 28개의 문항 중 상호 관련이 있는 문항(기본 지식과 능력 하위요인 1개 문항, 수업 실행 능력 하위요인 5문항, 전문성 제고 노력 하위요인 1개 문항) 7개를 제거하였다. 구체적으로 살펴보면, ‘평가방법에 대한 지식 및 활용 능력’은 ‘평가방법과 지표의 검토 및 개발 문항’과 관련되어 있어 제거하였다. ‘수업 내용의 효과적 구성’과 ‘흥미 유도 수업 방법 활용’은 ‘교과서 내용 및 학생 흥미, 전략에 맞춘 교육적 변환 문항’과 관련되

어 제거하였다. ‘상호작용 학습환경 조성’은 ‘학습집단 조직 및 학습 분위기 조성’과 관련되어 제거하였다. 마지막으로 ‘협력과 장학을 통한 수업 개선’은 ‘자기계발 활동을 통한 전문성 함양’에 관련되어 제거하였다. 이와 같은 과정을 거쳐 본 검사의 문항은 21개로 구성되었다.

예비조사 결과를 바탕으로 사회과 교사의 수업전문성 측정을 위한 조사 도구의 타당도를 검증하기 위해 요인분석을 실시하였다. 요인 추출 방법으로는 주성분 분석을 사용하였고 직교회전(varimax rotation)을 적용하였다. 최종적으로 21개의 문항으로 요인분석을 실시하였다. 분석결과 KMO 측도는 0.915로 나타났고, Bartlett의 구형성 검정 결과도 유의확률이 0.001미만으로 나타나 요인분석 모형이 적합한 것으로 판단되었다. 누적변동설명력은 61.581%로 구성된 4개 요인의 설명력이 모두 높았다. 각 요인의 요인적재값은 모두 0.4 이상으로 나타나 전반적인 측정 도구의 타당도를 만족하였으므로 추가적인 항목 제외 및 조정 없이 분석을 진행하였다. 종속변수인 사회과 교사의 수업전문성을 측정하기 위한 설문 문항의 타당도 분석 결과는 <표 Ⅲ-2>와 같다.

<표 Ⅲ-2> 수업전문성 문항 타당도 분석 결과

문항	요인			
	기본 지식과 능력	수업 기획 능력	수업 실행 능력	전문성 제고 노력
11-6	.777			
11-7	.669			
11-8	.663			
11-3	.660			
11-4	.579			
11-2	.461			
11-1	.454			
12-1		.862		
12-2		.834		
12-5		.630		
12-3		.628		
12-4		.463		
13-4			.844	
13-5			.716	
13-1			.616	
13-9			.425	
14-6				.705
14-5				.703
14-4				.646
14-3				.595
14-1				.517
고유값	3.478	3.178	3.467	2.809
공통 분산(%)	16.560	15.133	16.511	13.377
누적 분산(%)	16.560	48.204	33.071	61.581
KMO=.915, Bartlett's χ^2=2,703.995(p<.001)				

예비 조사 결과에 대한 타당도 및 신뢰도 분석을 통해 최종적으로 사회과 교사의 수업전문성을 측정하기 위한 설문지는 사회과 교사의 수업전문성 하위요인인 기본지식과 능력 7문항, 수업 기획능력 5문항, 수업 실행능력 4문항, 전문성 제고 노력 5문항으로 다음 <표 Ⅲ-3>과 같이 총 21개의 설문 문항으로 구성하였다. 각각의 문항에 대한 응답은 전혀 그

렇지 않다, 그렇지 않다, 보통이다, 그렇다, 매우 그렇다의 5점 척도로 구성되었다. 수업전문성의 하위요소인 기본지식과 능력의 Cronbach α값은 0.855, 수업기획 능력은 0.867, 수업실행 능력은 0.792, 전문성 제고 노력은 0.782, 각 하위요소의 평균으로 구성된 수업전문성의 Cronbach α값은 0.930으로 나타나 신뢰도는 양호한 것으로 확인되었다.

<표 Ⅲ-3> 사회과 수업전문성 문항 신뢰도

영역	세부 내용	문항수		Cronbach α
기본 지식과 능력	사회과 목표 및 내용에 대한 이해	3	7문항	0.855
	사회과 교수학습방법에 대한 이해	1		
	학습자의 발달에 대한 이해	2		
	사회과 내용교수법 지식	1		
수업 기획 능력	교육과정 재구성 및 수업설계	2	5문항	0.867
	수업 전략 및 자료 개발	3		
수업 실행 능력	수업 조직 및 전개	2	4문항	0.792
	학습 진단 조직 및 환경 조성	1		
	수업 결과 확인(반성/회고)	1		
전문성 제고 노력	전문성 발달	2	5문항	0.782
	변화에 대한 전문적 인식	3		
전체		21문항		0.930

2) 독립변인

(1) 교사 요인

가. 교직 경력

본 연구에서는 선행 연구에 기초하여 교직 경력이 교사의 수업전문성에 영향을 미칠 것이라 가정하고 교사 수준 독립변수로 설정하였다. 교직 경력은 교사의 입직 이후 누적된 연차를 의미하며, 일반적으로 교직 경력이 쌓이면 누적된 수업 시수가 많아지는 만큼 경험에 의해 경험치와 실천지가 축적되며, 수업에서 불안과 실수가 줄고, 같은 내용을 반복하여 가르쳐봄으로써 내용 전달이 수월해지면서 전문성을 갖추게 될 것이라 예상해 볼 수 있다(조호제, 윤근영, 2009; 서창국, 2017).

교직 경력 측정 문항은 ‘선생님께서 교사로서 근무한 기간은 총 몇 년입니까? (시간강사, 기간제 기간 포함)’ 라는 질문에 교사로 근무한 총 연수를 직접 교사가 기재하는 방식으로 조사하였다. 교직 경력에는 시간강사와 기간제 기간을 포함하여 교직을 수행한 전체 기간을 반올림하여 응답하도록 하였다. 자료 분석에서 교직 경력은 5년 미만, 5년 이상 10년 미만, 10년 이상 20년 미만, 20년 이상 30년 미만, 30년 이상으로 재코딩하여 활용하였다.

나. 최종 학력

우리나라의 중등 교원 양성체제를 통해 중등 교원의 자격요건을 갖춘 예비교원은 교육공무원 임용후보자 선정경쟁시험, 사립학교 임용 과정 등을 통해 교사가 된다. 즉, 교사는 대학교 학부 교육 이상을 기본으로 하며, 학부과정 이후 연구와 교육에 임하는 일종의 심화 과정인 대학원

은 교사의 선택에 따라 이루어진다. 대학원은 일반대학원과 특수대학원(교육대학원)으로 구분되며, 교육대학, 사범대학에서 설치하는 특수대학원인 교육대학원은 학문연구를 주목적으로 하는 일반대학원과 다르게 교과교육 전문가로서의 능력을 함양하고, 교과내용지식과 교수법을 접목하여 교육이론과 교육현장을 연계하여 현직 교사를 재교육하는 것을 주목적으로 한다. 이러한 점을 고려하여 교사의 대학원 과정 이수 여부를 의미하는 최종 학력은 교사의 수업전문성에 영향을 주는 변인으로 설정하였다. 교사의 최종 학력은 학사, 석사, 석사 과정, 박사, 박사과정 중 선택하여 응답하도록 문항을 구성하였으며, 자료 분석 과정에서 학사, 석사(석사 과정 및 수료 포함), 박사(박사 과정 및 수료 포함)을 묶어 재코딩하여 분석에 활용하였다.

다. 교사 효능감

본 연구에서는 TALIS 2018(OECD, 2018)의 설문 문항을 바탕으로 교사의 자기효능감 측정 문항을 구성하였다. TALIS 2018의 교사의 자기효능감은 Tschannen-Moran과 Hoy(2001)가 정립한 '다차원적 교수효능감 이론'에 근거하여 교사의 자기효능감을 '교수학습 자기 효능감', '학생참여에 대한 자기 효능감', '학급 경영에서의 자기 효능감'의 세 가지 영역으로 구분하였다(OECD, 2018). 이러한 TALIS의 교사 효능감 척도는 범문화적으로 사용할 수 있는 척도로서 타당성을 갖추었다고 평가된다(Klasen et al., 2009).

TALIS(2018)의 교사 효능감 측정 문항은 '선생님들은 학생들을 가르치는 데 있어 다음의 행동들을 어느 정도 하실 수 있습니까?'라는 질문에 교수 학습, 학생 참여, 학급 경영의 3개의 하위 영역에 각 4개의 문항으로 총 12개의 하위 문항을 구성하였다. 각각의 문항에 '할 수 없다', '거의 할 수 없다', '보통이다', '잘 할 수 있다', '매우 잘 할 수 있다'의 Likert 5점 측정 도구로 응답 문항을 구성하였다.

Cronbach α 값은 0.864로 나와 신뢰도는 양호한 것으로 확인되었다.

<표 Ⅲ-4> 교사 효능감 문항 신뢰도

구분	척도	문항수	Cronbach α
교수-학습 효능감	1=할 수 없다 2=거의 할 수 없다 3=보통이다 4=잘 할 수 있다 5=매우 잘 할 수 있다	4	0.728
학생 참여 효능감		4	0.709
학급 경영 효능감		4	0.853
전체		12	0.864

라. 전문성 계발 활동 참여

교사는 사회의 변화와 학교 개혁의 요구에 부응하고 새롭게 부과되는 지식과 기능을 습득하기 위해 전문성 계발 활동에 지속적으로 참여해야 한다. 본 연구에서 독립변수로 설정한 교사 전문성 계발 활동은 교사가 교원양성 과정(교원자격 취득) 이후에 참여한 교사로서 개인의 역량, 일반지식, 전문지식 및 기타 자질을 개발하기 위한 제반 활동을 의미한다(이동엽, 허주 외, 2019). 이와 같은 교사의 전문성 계발 활동 참여는 교사의 전문성 함양에 긍정적인 영향을 미치는 요인으로 여겨지므로, 본 연구의 독립변인으로 설정하였다.

전문성 계발 활동은 기관 중심 지식전달과 교사 중심 지식공유로 구분하여, 기관 중심 지식전달은 교육청 및 학교 등 기관 차원의 전문성 계발 활동으로, 기관 중심 연수, 기관 중심 컨설팅, 단위 학교 중심 연수, 수업 공개, 학교장 또는 선배 교사에 의한 장학이 포함된다. 교사 중심 지식공유는 교사가 중심이 되어 운영되는 전문성 계발 활동으로 교육청 교과 교육 연구회, 학교 밖 교사학습공동체, 학교 안 교사학습공동체, 개인 중심활동, 온라인 활동, 학교장 또는 선배 교사와의 면담, 다른 교사

와의 팀티칭, 포트폴리오/업무일지가 포함된다. 각각의 전문성 계발 활동의 참여 여부에 대해 응답할 수 있도록 설문 문항을 구성하였다.

〈표 Ⅲ-5〉 전문성 계발 활동 참여 문항 구성

구분		문항수
기관 중심 지식전달	▪ 기관 중심 연수 ▪ 기관 중심 컨설팅 ▪ 단위 학교 중심 연수 ▪ 수업 공개 ▪ 학교장 또는 선배 교사에 의한 장학	5
교사 중심 지식공유	▪ 학교 밖 교사학습공동체 ▪ 학교 안 교사학습공동체 ▪ 개인 중심활동 ▪ 온라인 활동 ▪ 학교장 또는 선배 교사와의 면담 ▪ 다른 교사와의 팀티칭 포트폴리오/업무일지 ▪ 교육청 교과 교육 연구회	8
전체		13

(2) 학교 요인

가. 의사 결정 권한

교육과정을 학교 현장에서 실행하는 교사는 주어진 교육과정을 수동적으로 전달하는 단순한 전달자가 아니라 학습자의 필요와 요구, 학급의 상황에 따라 능동적이고 자율적으로 교수 활동을 조정하는 적극적인 존재이다. 교사가 고도의 전문성을 갖춘 자율적 행위자로서의 역할을 수행할 때, 교사는 구체적인 수업 설계, 실행 과정에 자율적이고 능동적으로 대응할 수 있는 수업전문성을 가질 수 있다. 따라서 교사에게 의사결정 권한이 주어지는 것은 교사가 전문적으로 직무수행을 할 수 있는 기초가 될 수 있다(이동엽, 함은혜, 함승환, 2019).

송경오와 정지선(2008)의 연구에 따르면 교사가 ‘학교의 의사결정 과정에 영향력을 행사하는가’는 수업전문성에 긍정적인 영향을 미치는 요인으로 나타났으며, 수업전문성 계발 활동에도 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이에 따라 교사의 의사 결정 권한이 수업전문성에 어떤 영향을 미치는지 알아보기 위해 독립변수로 투입하였다. 본 연구에서는 교사의 교수활동 수행과 관련된 교수활동 의사결정 권한, 학교의 행정과 관련된 학교행정 의사결정 권한, 학교 단위의 교육계획 편성에 관련된 교육계획 의사결정 권한으로 구성하였다.

다음으로 교사의 의사 결정 권한에 대한 조사 도구의 타당도를 검증하기 위해 요인분석을 실시하였다. 요인 추출 방법으로는 주성분 분석을 사용하였고 직교회전(varimax rotation)을 적용하였다. 일반적인 유의성 판단 기준인 0.5를 기준으로 하여 하나의 문항이 요인에 미치는 영향도를 의미하는 요인적재값이 0.5보다 낮은 문항은 제외한 후 재구성을 통해 요인을 추출하였다. 그 결과 20개 문항 중 4개 문항을 제외한 16개의 문항으로 요인분석을 실시하였다. 분석결과 KMO 측도는 0.886으로 나타났고, Bartlett의 구형성 검정 결과도 유의확률이 0.001미만으로 나타나 요인분석 모형이 적합한 것으로 판단되었다. 누적변동설명력은 64.607%로 구성된 4개 요인의 설명력이 모두 높았다. 각 요인의 요인적재값은 모두 0.5 이상으로 나타나 전반적인 측정 도구의 타당도를 만족하였으므로 추가적인 항목 제외 및 조정 없이 분석을 진행하였다.

<표 Ⅲ-6> 의사결정 권한 문항 타당도 분석 결과

문항	요인		
	교수활동 의사결정 권한	학교행정 의사결정 권한	교육계획 의사결정 권한
7-4	.904		
7-3	.861		
7-8	.830		
7-2	.792		
7-5	.731		
7-7	.527		
7-16		.826	
7-17		.799	
7-13		.781	
7-15		.707	
7-14		.630	
7-11			.809
7-10			.741
7-9			.635
7-12			.630
7-1			.554
고유값	3.848	3.356	3.133
공통 분산(%)	24.050	20.974	19.582
누적 분산(%)	24.050	45.024	64.607
KMO=.889, Bartlett's χ^2=2,226.070(p<.001)			

의사결정 권한에 대한 문항은 '전혀 반영되지 않는다', '대체로 반영되지 않는다', '보통이다', '대체로 반영 된다', '매우 많이 반영 된다'의 5개의 범주로 판단하여 표시하도록 하였다. 분석을 위해 각각 1, 2, 3, 4, 5로 점수를 부여하였고, 점수가 높을수록 해당 활동에 대한 의사결정 권한의 반영이 높은 것으로 정의하였다. 의사결정 권항 문항의 각 요인에 대한 Cronbach α 값은 교수활동 의사결정 권한 0.883, 학교행정 의사결정 권한이 0.878, 교육계획 의사결정 권한이 0.818로 모두 0.7보다 높게 나타나 신뢰도는 양호하였다.

<표 Ⅲ-7> 의사결정 권한 문항 신뢰도

구분	척도	문항 수	Cronbach α
교수활동 의사결정 권한	1=전혀 반영되지 않는다 2=대체로 반영되지 않는다 3=보통이다 4=대체로 반영된다 5=매우 많이 반영된다	6	0.883
학교행정 의사결정 권한		5	0.878
교육계획 의사결정 권한		5	0.818
전체		16	0.901

나. 협력적 학교풍토

학교풍토는 타 학교와 구별되는 학교의 내적 특성으로, 학교 구성원들의 행동과 태도에 영향을 주는 비교적 안정적인 학교환경이나 분위기를 의미한다(Hoy & Miskel, 2008). 학교라는 공간에서의 일상적인 업무과정 전반은 동료 교사들과의 협력과 소통이 요구되며, 교사 전체가 공유할 수 있는 협력적 학교풍토가 형성될 때, 교사의 역량 증진에 긍정적인 영향을 줄 수 있다.

사회과 교사는 반성적 성찰을 통해 이와 같은 교수활동의 불확실성을 줄이려고 노력하며, 다양한 교수 상황에서 적용할 수 있는 실천적 지식을 형성하게 된다. Rowan, Raudenbush와 Cheong(1993)은 교사가 교수활동에서 복잡하고 불확실성을 지닌 활동을 인지하게 되면, 교수활동과 관련된 정보를 공유하기 위해 협력적인 활동에 참여하게 되고, 이를 통해 불확실성을 조절할 수 있는 유기체적인 특성을 공유하게 된다고 보았다. 최근에는 동료 교사 간 협력적 학교풍토를 조성하고 교과 간 또는 통합적인 협력적, 전문적 교류가 이어질 수 있도록 교수학습공동체를 구성에 교원 연수시간 부여 등을 통해 활동을 장려하고 있다.

본 연구에서는 선행 연구 검토를 바탕으로 교수학습 방법, 학생의 수

업 태도 및 행동, 학생의 가정환경 및 생활지도, 학업 및 진학·진로지도, 학교 행정 업무를 포괄하는 전반적인 교사의 직무에 대한 학교의 협력적 풍토를 조사하고자 하였다. 협력적 학교풍토의 측정을 위해, 교사가 각 활동을 동료 교사와 1주일 평균 얼마나 하는지 '1시간 미만', '1시간 이상~2시간 미만', '2시간 이상~3시간 미만', '3시간 이상~4시간 미만', '4시간 이상'의 5개의 범주로 판단하여 표시하도록 하였다. 분석을 위해 각각 1, 2, 3, 4, 5로 점수를 부여하였고, 점수가 높을수록 해당 활동에 대한 협력의 빈도가 높은 것으로 정의하였다.

<표 Ⅲ-8> 협력적 학교풍토 문항 신뢰도

구분	척도	문항 수	Cronbach α
교수학습 방법	1=1시간 미만 2=1시간 이상~2시간 미만 3=2시간 이상~3시간 미만 4=3시간 이상~4시간 미만 5=4시간 이상	5	0.844
학생의 수업 태도 및 행동			
학생의 가정환경 및 생활지도			
학업 및 진학·진로지도			
학교 행정업무			

다. 학교장의 변혁적 리더십

학교장은 학교교육의 질을 결정하고 주요성과를 산출하는 중요한 변수로 강조되고 있다(Marks & Printy, 2003). 학교장이 단독으로 학교를 경영할 경우 교사들의 자율성을 저해할 가능성이 있으며, 급변하는 환경과 교육수요자의 요구에 탄력적으로 대응하지 못함으로써 학교조직의 효과성에 부정적인 영향을 미칠 가능성이 크다(장한기, 강경희, 2006). 따라서 본 연구에서는 학교장의 변혁적 리더십이 교사들의 교직 수행 전반에 적

극적인 참여로 이어질 수 있다는 선행 연구에 착안하여, 교사의 수업전문성에도 긍정적인 영향을 미칠 수 있으므로 독립변수로 설정하였다(박희경, 이성은, 2014; Woods, Benet, Harvey, & Wise, 2004).

학교장의 변혁적 리더십을 측정하기 위하여 경기도교육연구원(2020)의 경기교육종단연구(GEPS) 9차년도의 교사용 설문지 문항을 사용하였다. 학교장의 변혁적 리더십 측정문항은 '교장선생님은 학교발전에 대해 분명한 계획을 가지고, 교사 및 학부모와 학교 교육목표를 공유한다.', '교장선생님은 학교목표의 설정과 평가 과정에 교사를 참여시킨다.' 등 총 12개의 문항으로 구성되었다. 각 문항은 5점 리커트 척도로서, '전혀 그렇지 않다.' 1점에서 '매우 그렇다.' 5점 척도로 측정되었고, 문항의 점수가 높을수록 학교장의 변혁적 리더십의 수준이 높다고 판단한다. 학교장의 변혁적 리더십 문항의 신뢰도는 0.960로 나타났다.

<표 Ⅲ-9> 학교장의 변혁적 리더십 문항 신뢰도

구분	척도	문항수	Cronbach α
학교장 리더십	1=전혀 그렇지 않다 2=그렇지 않다 3=보통이다 4=그렇다 5=매우 그렇다	12	0.960

4. 분석 방법

본 연구에서 연구 목적에 따라 전국의 사회과 교사를 대상으로 설문조사를 실시하여 수집된 설문지 중 247부를 분석자료로 활용하였다. 통계적 분석은 SPSS 25.0 프로그램을 이용하여 빈도분석, 상관분석, 회귀분석 등을 실시하였으며, 구체적인 분석 절차는 다음과 같다.

첫째, 사회과 교사의 수업전문성과 하위 요소인 기본 지식과 능력, 수업 기획 능력, 수업 실행 능력, 전문성 제고 노력에 대한 수준과 분포를 확인하기 위해 기술 통계(descriptive statistics) 분석을 진행하였다.

둘째, 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 주는 학교 요인(의사결정 권한, 학교장의 변혁적 리더십, 협력적 학교풍토)의 영향을 파악하기 위해 다중회귀분석(multiple linear regression analysis)을 실시하였다.

셋째, 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 주는 교사 요인(교직 경력, 최종 학력) 각각에 따른 사회과 교사의 수업전문성에 유의한 차이가 나타나는지 검증하기 위해 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)을 실시하였다. 다음으로 교사 효능감 변인과 전문성 계발 활동 참여 변인이 사회과 교사의 수업전문성에 미치는 영향을 파악하기 위해 단순회귀분석(simple linear regression analysis) 또는 다중회귀분석(multiple linear regression analysis)을 실시하였다.

넷째, 교사 요인과 학교 요인이 사회과 교사의 수업전문성에 미치는 영향을 알아보기 위하여 위계적 회귀분석(Hierarchical regression analysis)을 실시하였다. 사회과 교사의 수업전문성에 대한 교사 및 학교 요인의 영향을 확인하기 위한 변인의 투입순서는 1단계 모형에는 통제변인(성별, 교원 자격 취득 경로, 학교급)을 투입하고, 2단계 모형에는 학교 요인(의사결정 권한, 학교장 리더십, 협력적 풍토)를 투입하였다. 마지막 3단계 모형에는 교사 요인(교직 경력, 최종 학력, 교사 효능감, 전문성 계발 활동 참여)을 투입하여 분석을 시행하였다.

Ⅳ. 분석 결과

본 장에서는 연구 문제에 대한 분석 결과를 제시한다. 먼저 사회과 교사의 수업전문성을 구성하는 하위 요소인 기본 지식과 능력, 수업 기획 능력, 수업 실행 능력, 전문성 제고 노력에 대한 기술 통계 분석을 실시한다. 다음으로 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 미치는 요인에는 무엇이 있는지 학교 요인과 교사 요인으로 구분하여 분석 결과를 제시한다. 마지막으로 학교 요인과 교사 요인의 상대적 영향력을 확인하기 위한 분석을 실시하고 결과를 정리하였다.

1. 기술 통계 분석

사회과 교사의 수업전문성과 그 하위 요소인 기본 지식과 능력, 수업 기획 능력, 수업 실행 능력, 전문성 제고 노력에 대한 기술 통계량을 분석한 결과는 <표 Ⅳ-1>과 같다.

<표 Ⅳ-1> 사회과 교사의 수업전문성 기술 통계

영역	N	평균	표준편차	최소값	최대값
기본 지식과 능력	247	4.03	0.54	2.43	5.00
수업 기획 능력		4.03	0.63	2.00	5.00
수업 실행 능력		3.82	0.68	2.25	5.00
전문성 제고 노력		4.08	0.57	2.20	5.00
합계		3.99	0.51	2.54	5.00

사회과 교사의 수업전문성의 평균은 3.99로 나타났으며 수업전문성의 하위요소별로 살펴보면, 자기 계발과 반성 등 지속적인 전문성 계발에 해당하는 전문성 제고 노력이 평균 4.08로 가장 높았고, 이어서 사회과 교사의 지식기반과 교수법, 내용교수지식에 해당하는 기본 지식과 능력,

교육과정의 재구성과 수업 설계 및 수업 자료 개발에 해당하는 수업 기획 능력이 평균 4.03으로 나타났으며, 교육과정의 재구성과 수업 설계 및 수업 자료 개발에 해당하는 수업 실행 능력의 평균이 3.82로 가장 낮은 것으로 나타났다. 이는 사회과 교사가 스스로 전문성을 제고하기 위해 노력하거나 사회과의 지식 기반을 갖추어 교수법과 내용교수지식 등을 바탕으로 수업을 기획하고 설계하는 등 교수자에 초점을 둔 다른 세 가지 하위 요소에 비해, 교수자와 학습자의 상호작용을 통해 구현되는 '수업 실행 능력'의 특성상 교수 활동 과정에서 마주하게 되는 불확실성으로 인한 것으로 해석할 수 있다.

2. 사회과 교사의 수업전문성 영향요인: 학교 요인

본 연구에서 설정한 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 주는 학교 요인은 의사결정 권한, 학교장의 변혁적 리더십, 협력적 학교풍토이다. 의사결정 권한, 학교장의 변혁적 리더십, 협력적 학교풍토 변인 각각이 사회과 교사의 수업전문성에 미치는 영향을 파악하기 위해 다중회귀분석(multiple linear regression analysis)을 실시하였다. 자세한 분석 결과는 다음의 <표 Ⅳ-2>와 같다.

<표 Ⅳ-2> 학교 요인이 사회과 교사의 수업전문성에 미치는 영향

종속변수	독립 변수	B	표준 오차	β	t	유의확률	VIF
수업전문성	상수	2.898	0.172		16.827	0.000***	
	의사결정권한	0.205	0.059	0.258	3.473	0.001**	1.585
	학교장리더십	0.071	0.040	0.131	1.770	0.078	1.570
	협력적 학교풍토	0.069	0.033	0.126	2.104	0.036*	1.022
F=14.654(p<.001), R^2=.153, D-W=1.744							

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

회귀모형은 통계적으로 유의하게 나타났으며(F=14.654, p<.001), 회귀모형의 설명력은 약 15.3%로 나타났다(R^2=.153). 한편 Durbin-Watson 통계량은 1.744로 2에 근사한 값을 보여 잔차의 독립성 가정에는 문제가 없는 것으로 확인되었으며, 분산팽창지수(VIF)도 모두 10미만으로 낮게 나타나 다중공선성 문제도 없는 것으로 판단되었다.

회귀계수의 유의성 검증 결과, 의사결정 권한(β=.258, p<.01), 협력적 학교 풍토(β=.126, p<.05)는 사회과 교사의 수업전문성에 유의한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 의사결정 권한이 높을수록, 학교풍토가 협력적일수록 사회과 교사의 수업전문성도 높아진다고 할 수 있다.

이러한 결과는 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 주는 학교 차원의 요인은 의사결정 권한과 협력적 학교풍토이며, 학교장의 변혁적 리더십은 수업전문성에 유의미한 영향을 미치지 않는다는 것을 의미한다. 이는 다음의 세 가지로 해석할 수 있다. 첫째, 교사의 의사결정 권한의 부여 및 확대를 통해 고도의 전문성을 갖춘 자율적 행위자로서의 교사의 역할을 보장하는 것은 교사의 전문적인 직무수행의 기초가 되어 수업전문성이 형성되고 발전할 수 있도록 하는데 기여한다. 둘째, 교사의 교수활동은 학습자와의 상호작용을 통해 구현되므로 필연적으로 불확실성을 마주하게 되지만, 수업뿐 아니라 일상적인 업무과정 전반을 교사 전체가 공유하고 동료 교사들과 협력하고 소통할 수 있는 협력적 학교풍토의 조성이 이루어질 때, 교사의 수업전문성에 긍정적인 영향을 줄 수 있다고 해석할 수 있다. 셋째, 학교의 최종 의사결정권자인 학교장의 변혁적 리더십은 교사들의 교직 수행 전반에 적극적인 참여로 이어질 수 있으나, 사회과 교사의 수업전문성에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 수업에 대한 교사의 권한은 국가 및 학교 교육과정의 큰 범주 속에서 수업의 구성과 설계에 대한 독립적인 권한을 보장받는 교사의 전문적인 영역에 해당하므로, 때에 따라서 학교장의 변혁적 리더십이 오히려 교사의 전문성에 대한 간섭으로 해석될 여지가 있다.

3. 사회과 교사의 수업전문성 영향요인: 교사 요인

본 연구에서 설정한 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 주는 개인 차원에 해당하는 교사 요인은 교직 경력, 최종 학력, 교사 효능감, 전문성 계발 활동 참여이다. 교직경력, 최종학력, 전문성 계발 활동 참여 변인 각각이 사회과 교사의 수업전문성에 유의한 차이가 나타나는지 검증하기 위해 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)을 실시하였으며, 교사 효능감 변인이 사회과 교사의 수업전문성에 미치는 영향을 파악하기 위해 단순 회귀분석(simple linear regression analysis)과 다중회귀분석(multiple linear regression analysis)을 실시하였다.

1) 교직 경력에 따른 사회과 교사의 수업전문성

교직 경력에 따라 사회과 교사의 수업전문성 평균이 유의한 차이를 보이는지 검증하고자 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)을 실시하였다. 그 결과 교직 경력이 5년 미만인 경우 평균이 4.00, 5년 이상 10년 미만인 경우의 평균이 4.01, 10년 이상 20년 미만인 경우의 평균이 3.97, 20년이상 30년 미만인 경우의 평균이 4.09, 30년 이상인 경우의 평균이 3.89로 나타났으며, 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다. 수업전문성을 구성하는 하위요소인 기본 지식과 능력, 수업 기획 능력, 수업 실행 능력, 전문성 제고 노력에서도 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 자세한 분석 결과는 다음의 <표 Ⅳ-3>와 같다.

<표 Ⅳ-3> 교직 경력에 따른 사회과 교사의 수업전문성

구분		N	평균	표준편차	F	p
기본 지식과 능력	5년 미만	63	4.03	0.51	0.63	0.64
	5년이상 10년 미만	70	4.06	0.55		
	10년 이상 20년 미만	88	3.99	0.57		
	20년 이상 30년 미만	17	4.21	0.56		
	30년 이상	9	3.97	0.43		
수업 기획 능력	5년 미만	63	4.06	0.58	0.58	0.68
	5년이상 10년 미만	70	4.04	0.63		
	10년 이상 20년 미만	88	3.99	0.69		
	20년 이상 30년 미만	17	4.21	0.67		
	30년 이상	9	3.91	0.41		
수업 실행 능력	5년 미만	63	3.83	0.67	0.29	0.89
	5년이상 10년 미만	70	3.75	0.78		
	10년 이상 20년 미만	88	3.86	0.63		
	20년 이상 30년 미만	17	3.88	0.72		
	30년 이상	9	3.83	0.35		
전문성 제고 노력	5년 미만	63	4.08	0.49	1.11	0.35
	5년이상 10년 미만	70	4.17	0.53		
	10년 이상 20년 미만	88	4.02	0.63		
	20년 이상 30년 미만	17	4.06	0.71		
	30년 이상	9	3.84	0.52		
합계	5년 미만	63	4.00	0.46	0.32	0.86
	5년이상 10년 미만	70	4.01	0.51		
	10년 이상 20년 미만	88	3.97	0.55		
	20년 이상 30년 미만	17	4.09	0.59		
	30년 이상	9	3.89	0.32		

이러한 결과는 교직 경력에 따라 사회과 교사의 수업전문성과 하위요소에 차이가 나타나지 않는다는 것을 의미한다. 교사의 교직 경력은 단순한 기간만을 의미하는 것이 아니며, 교사의 수업전문성이 교사의 입직 이후 교직 경력이 쌓임에 따라 저절로 획득되는 것이 아니라는 점을 고려할 때, 연차가 쌓일수록 수업전문성이 축적되거나, 특정 시기에 수업전문성이 극대화되어 나타나지 않는다는 것으로 해석할 수 있다.

2) 최종 학력에 따른 사회과 교사의 수업전문성

최종 학력에 따라 사회과 교사의 수업전문성 평균이 유의한 차이를 보이는지 검증하고자 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)을 실시하였다. 그 결과 최종 학력이 학사인 경우의 평균은 4.00, 석사(과정 포함)의 평균은 4.01, 박사(과정 포함)의 평균은 4.08로 통계적으로 유의미한 차이는 아니지만, 기본 지식과 능력, 수업 기획 능력, 전문성 제고 노력 모두에서 최종 학력이 높아질수록 사회과 교사의 수업전문성 평균이 높아지고 있는 것을 확인할 수 있었다.

<표 Ⅳ-4> 최종 학력에 따른 사회과 교사의 수업전문성

구분		N	평균	표준편차	F	p
기본 지식과 능력	학사	144	4.03	0.53	0.14	0.87
	석사(과정 포함)	90	4.04	0.55		
	박사(과정 포함)	13	4.11	0.62		
수업 기획 능력	학사	144	4.00	0.65	0.51	0.60
	석사(과정 포함)	90	4.07	0.60		
	박사(과정 포함)	13	4.14	0.63		
수업 실행 능력	학사	144	3.81	0.72	0.05	0.95
	석사(과정 포함)	90	3.83	0.64		
	박사(과정 포함)	13	3.87	0.62		
전문성 제고 노력	학사	144	4.06	0.58	0.40	0.67
	석사(과정 포함)	90	4.09	0.56		
	박사(과정 포함)	13	4.20	0.54		
합계	학사	144	3.97	0.52	0.30	0.74
	석사(과정 포함)	90	4.01	0.50		
	박사(과정 포함)	13	4.08	0.53		

이러한 분석 결과는 학부과정 이후 연구와 교육에 임하는 일종의 심화 과정인 대학원 과정의 진학 여부에 따라 사회과 교사의 수업전문성에 유의미한 차이가 나타나지 않는다는 것을 의미한다. 이는 교과교육 전문가로서 능력을 함양하는 대학원 과정을 통해 교과내용지식과 교수법을 접목하여 교육이론과 교육현장을 연계하는 등 수업전문성의 함양을 기대할 수 있지만, 반드시 대학원 진학을 통해서만 수업전문성의 함양이 이루어지는 것은 아니라고 해석할 수 있으며, 교사의 성찰과 지속적인 전문성 계발 활동 등을 통하여 수업전문성 함양이 이루어질 수 있음을 유추할 수 있다.

3) 교사 효능감에 따른 사회과 교사의 수업전문성

교사 효능감이 사회과 교사의 수업전문성에 미치는 영향을 분석하기 전에, 사회과 교사의 교사 효능감에 대한 기술통계를 구하였다. 교사 효능감은 교수-학습 효능감, 학생 참여 효능감, 학급 경영 효능감으로 구성된다. 사회과 교사의 교사 효능감의 평균은 3.91로 나타났으며, 교수학습 효능감이 4.03으로 가장 높고, 학생참여 효능감이 3.91, 학급경영 효능감이 3.81로 나타났다. 구체적인 분석 결과는 다음의 <표 Ⅳ-5>와 같다.

<표 Ⅳ-5> 사회과 교사의 교사 효능감 기술 통계

영역	N	평균	표준편차	최소값	최대값
교수학습 효능감	247	4.03	0.53	2.75	5.00
학생참여 효능감		3.91	0.57	2.25	5.00
학급경영 효능감		3.81	0.70	2.00	5.00
합계		3.91	0.49	2.50	5.00

다음으로 교사 효능감이 사회과 교사의 수업전문성에 미치는 영향을 알아보기 위해 단순회귀분석(simple linear regression analysis)을 실시하였다. 그 결과는 <표 Ⅳ-6>과 같다.

<표 Ⅳ-6> 교사 효능감이 사회과 교사의 수업전문성에 미치는 영향

종속변수	독립 변수	B	표준 오차	β	t	유의확률
수업전문성	상수	1.112	0.186		8.845	.000***
	교사 효능감	0.736	0.047	0.706	15.613	.000***
F=243.760(p<.001), R^2=.497, D-W=2.107						

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

그 결과 회귀모형은 통계적으로 유의하게 나타났으며(F=243.760, p<.001), 회귀모형의 설명력은 약 49.9%로 나타났다(R^2=.499). 한편 Durbin-Watson 통계량은 2.107로 2에 근사한 값을 보여 잔차의 독립성 가정에는 문제가 없는 것으로 평가되었다. 회귀계수의 유의성 검증 결과, 교사 효능감은 사회과 교사의 수업전문성에 유의한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다(β=.706, p<.001). 즉, 교사 효능감이 높을수록 사회과 교사의 수업전문성도 높아진다고 할 수 있다.

이러한 결과는 교사가 스스로 학생의 성취에 영향을 줄 수 있는 능력을 갖추고 있다고 믿는 정도인 교사 효능감이 교사의 수업전문성에 영향을 미친다는 것을 의미한다. 이는 교사 효능감이 높은 사회과 교사는 전문가로서 교사의 역할과 교수 학습 활동의 중요성을 인식하고 체계적인 수업 설계를 바탕으로 수업을 실행하며, 실행된 수업에 대한 반성적 성찰을 통해 수업을 개선하는 과정을 반복적으로 수행하며 수업 전문성 증진이 이루어진다는 것으로 해석할 수 있다.

다음으로 교사 효능감의 하위영역인 교수학습 효능감, 학생참여 효능

감, 학급경영 효능감이 사회과 교사의 수업전문성에 미치는 영향을 알아보기 위해 다중회귀분석(multiple linear regression analysis)을 실시하였다. 그 결과는 <표 Ⅳ-7>과 같다.

<표 Ⅳ-7> 교사 효능감의 하위영역이 사회과 교사의 수업전문성에 미치는 영향

종속변수	독립 변수	B	표준 오차	β	t	유의확률	VIF
수업전문성	상수	0.942	0.192		4.897	.000***	
	교수학습 효능감	0.386	0.053	0.396	7.287	.000***	1.487
	학생참여 효능감	0.209	0.054	0.233	3.867	.000***	1.829
	학급경영 효능감	0.178	0.040	0.242	4.431	.000***	1.499
F=86.452(p<.001), R^2=.516, D-W=2.166							

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

회귀모형은 통계적으로 유의하게 나타났으며(F=86.452, p<.001), 회귀모형의 설명력은 약 51.6%로 나타났다(R^2=.516). 한편 Durbin-Watson 통계량은 2.166로 2에 근사한 값을 보여 잔차의 독립성 가정에는 문제가 없는 것으로 확인되었으며, 분산팽창지수(VIF)도 모두 10미만으로 낮게 나타나 다중공선성 문제도 없는 것으로 판단되었다.

회귀계수의 유의성 검증 결과, 교사 효능감의 하위영역인 교수학습 효능감(β=.396, p<.001), 학생참여 효능감(β=.233, p<.001), 학급경영 효능감(β=.242, p<.001)은 모두 사회과 교사의 수업전문성에 유의한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 교사 효능감이 높을수록 사회과 교사의 수업전문성도 높아진다고 할 수 있다. 표준화계수의 크기를 비교하면, 교수학습 효능감(β=.396), 학급경영 효능감(β=.242), 학생참여 효능감(β=.233) 순으로 수업전문성에 큰 영향을 미치는 것으로 검증되었다.

이러한 결과는 선행 연구 분석에서 유추할 수 있었듯이, 교사가 갖는

교수 학습에 대한 자신감, 학생 참여에 대한 유능감, 그리고 학급 경영에 대한 자신감이 모두 동기적 요소로 작용하여 수업전문성에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 나타내고 있다.

4) 전문성 계발 활동 참여에 따른 사회과 교사의 수업전문성

전문성 계발 활동 참여가 사회과 교사의 수업전문성에 미치는 영향을 분석하기 전에, 사회과 교사의 전문성 계발 활동 참여에 대한 기술통계를 구하였다. 기관 중심 지식전달은 교육청 및 학교 등 기관 차원의 전문성 계발 활동으로, 참여 경험이 많은 순으로 나열하면 수업 공개, 기관 중심 연수, 단위 학교 중심 연수, 기관 중심 컨설팅, 학교장 또는 선배 교사에 의한 장학이다. 교사 중심 지식공유는 교사가 중심이 되어 운영되는 전문성 계발 활동으로 학교 안 교사학습공동체, 개인 중심활동, 다른 교사와의 팀티칭, 포트폴리오/업무일지, 학교장 또는 선배 교사와의 면담, 온라인 활동, 학교 밖 교사학습공동체, 교육청 교과 교육 연구회 순으로 참여하였다.

<표 Ⅳ-8> 전문성 계발 활동 참여 효과 기술통계

	분류	참여	빈도 (명)	백분율 (%)	효과 평균	평균 순위
기관 중심 지식 전달	기관 중심 연수	예	227	91.9	3.43	1
		아니오	20	8.1	-	
	기관 중심 수업컨설팅	예	142	57.5	3.37	2
		아니오	105	42.5	-	
	단위학교 중심 연수	예	207	83.8	3.28	3
		아니오	40	16.2	-	
	수업공개	예	228	92.3	3.11	4
		아니오	19	7.7	-	
	학교장 또는 선배교사에의한 장학	예	127	51.4	2.83	5
		아니오	120	48.6	-	
교사 중심 지식 공유	학교 외 교사학습공동체	예	131	53.0	4.05	3
		아니오	116	47.0	-	
	학교 내 교사학습공동체	예	214	86.6	3.37	8
		아니오	33	13.4	-	

	개인중심활동	예	206	83.4	4.28	1
		아니오	41	16.6	-	
	온라인 활동	예	146	59.1	4.24	2
		아니오	101	40.9	-	
	학교장 또는 선배교사와의 면담	예	158	64	3.65	7
		아니오	89	36	-	
	다른 교사와의 팀 티칭	예	161	34.8	3.91	5
		아니오	86	65.2	-	
	포트폴리오/업무 일지	예	161	34.8	3.74	6
		아니오	86	65.2	-	
	교육청 차원의 교과교육연구회 활동	예	118	47.8	3.96	4
		아니오	129	52.2	-	
합계			247명	100%		

전문성 계발 활동 참여 효과에 대한 기술통계를 살펴보면, 전반적으로 ‘기관 중심지식 전달’ 유형의 참여 효과가 ‘교사 중심 지식 공유’ 유형의 참여 효과에 비해 낮은 것으로 확인되었다. 특히, 기관 중심 지식 전달에서 참여 효과가 가장 높다고 응답한 활동인 ‘기관 중심 연수’의 참여 효과는 3.43점으로, 이는 교수 중심 지식 공유 유형에서 가장 낮은 참여 효과가 있다고 응답한 활동인 ‘학교 내 교사학습공동체’의 참여 효과인 3.37점과 비슷한 수준임을 확인할 수 있다. 이는 교사의 전문성 계발 활동에서 지식의 전달과 교류의 중심은 교사에 있다는 점을 강조하는 부분으로 이해할 수 있다.

다음으로 전문성 계발 활동 참여가 사회과 교사의 수업전문성에 미치는 영향을 알아보기 위해 다중회귀분석(multiple linear regression analysis)을 실시하였다. 그 결과는 <표 Ⅳ-9>와 같다.

<표 Ⅳ-9> 전문성 계발 활동 참여가 사회과 교사의 수업전문성에 미치는 영향

종속변수	독립 변수	B	표준 오차	β	t	유의확률	VIF
수업전문성	상수	3.630	0.112		32.274	.000***	
	기관중심 지식전달	0.043	0.033	0.094	1.272	.205	1.420
	교사중심 지식공유	0.043	0.019	0.167	2.255	.025*	1.420
F=6.975(p<.05), R^2=.054, D-W=1.866							

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

본 연구의 회귀모형은 통계적으로 유의하게 나타났으며(F=6.975, p<.05), 회귀모형의 설명력은 약 5.4%로 나타났다(R^2=.054). 한편 Durbin-Watson 통계량은 1.866으로 2에 근사한 값을 보여 잔차의 독립성 가정에는 문제가 없는 것으로 확인되었으며, 분산팽창지수(VIF)도 모두 10미만으로 낮게 나타나 다중공선성 문제도 없는 것으로 판단되었다.

회귀계수의 유의성 검증 결과, 교사 중심 지식 공유(β=.167, p<.05)는 사회과 교사의 수업전문성에 유의한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 다양한 교사 중심 지식 공유 유형의 교사전문성 계발 활동 참여 경험이 많을수록 사회과 교사의 수업전문성도 높게 나타난다고 할 수 있다.

이러한 결과는 전문성 계발 활동에서 기관 중심의 지식 전달 활동보다 교사 중심의 지식 공유 활동이 수업전문성에 긍정적인 영향을 준다는 것을 의미한다. 이는 교사의 직무수행에 요구되는 지식, 기능, 태도 등 종합적 능력의 향상을 목적으로 하는 전문성 계발 활동에서 지식의 전달과 교류의 중심은 교사에 있다는 점이 강조된 것으로 해석할 수 있으며, 주체와 절차 측면에서 교사의 역량과 전문성 계발이 교원의 참여와 의견 수렴에 기반을 두어야 한다는 점을 강조한 박영숙 외(2015)의 연구와도 맥을 같이 한다. 교사를 중심으로 한 수요자 중심의 수업전문성 계발 활

동 지원을 통한 교사의 질적 향상이 이루어질 수 있을 것이다.

4. 사회과 교사의 수업전문성 영향요인: 교사 및 학교 요인 분석

본 연구에서 설정한 교사 요인과 학교 요인이 사회과 교사의 수업전문성에 미치는 영향을 알아보기 위하여 위계적 회귀분석(Hierarchical regression analysis)을 실시하였다. 위계적 회귀분석은 다중 회귀분석의 일종으로 독립변수의 단계를 분리하여 분석을 시행하며, 단계에 걸쳐 변수를 추가하면서 회귀분석을 진행함으로써 단계별 설명력의 변화를 확인할 수 있다. 독립변수의 상대적 영향력의 크기를 순서대로 파악하여, 가장 큰 영향력을 미치는 독립변수가 무엇인지, 그 다음 영향력을 미치는 독립변수가 무엇인지를 파악하는데 적합한 분석방법이다.

회귀분석을 실시하기에 앞서 독립변인 간의 관계가 서로 독립적인지 확인하기 위해 Pearson 상관분석을 실시하였다. 일반적으로 독립변인 간의 상관계수 값이 0.7 이상일 경우 다중공선성을 의심해볼 수 있다. 주요 변인들의 상관관계 분석 결과, 대부분의 변인간 상관계수가 0.7 이하로 나타나, 다중공선성의 문제가 없는 것으로 추정되었다. 다만, ‘최종학력-학사’와 ‘최종학력-석사’ 변인의 상관계수가 0.895로 다소 높은 상관관계가 나타났다($p<.001$). 그러나 상관계수 값이 높다고 해서 반드시 다중공선성이 있다고 판단할 수는 없다. 다중공선성 여부를 정확히 진단하기 위해 공차(tolerance)와 분산팽창인자(VIF)를 분석하였다. 일반적으로 공차가 0.10이상이고, 분산팽창인자(VIF)가 10 이하로 나타나면 다중공선성의 문제가 없는 것으로 본다. 분석 결과는 주요 변인들의 공차는 0.136~0.906, 분산팽창인자(VIF)는 1.104~7.351로 나타나 다중공선성 문제가 없는 것으로 확인되었다. 상관관계 분석 결과는 <표 Ⅳ-10>과 같다.

<표 Ⅳ-10> 변인 간 상관관계 분석 결과

변인			학교 요인			교사 요인									통제 변인			
						교직 경력				최종 학력			전문성 계발 활동 참여			자격 취득		
			의사 결정 권한	학교장 리더십	학교 문화	5년 미만	5~10년	10~20년	20~30년	학사	석사	교사 효능감	기관 중심	개인 중심	성별	사범대	교육 대학원	학교급
학교 요인	의사결정권한		1															
	학교장 리더십		.602***	1														
	협력적 학교풍토		.145*	.109	1													
교사 요인	교직 경력	5년 미만	.047	-.025	-.038	1												
		5~10년	-.081	-.007	.083	-.368***	1											
		10~20년	-.005	-.006	-.011	-.435***	-.468***	1										
		20~30년	.054	.025	.016	-.159*	-.171**	-.202***	1									
	최종 학력	학사	.011	.076	-.018	.193**	.113	-.177**	-.127*	1								
		석사	-.011	-.086	.032	-.173**	-.103	.139*	.160*	-.895***	1							
		교사 효능감	.264***	.180**	.174**	-.051	.107	-.056	.031	-.106	.097	1						
	전문성 계발 활동 참여	기관 중심	-.063	.026	.106	-.282***	.088	.062	.154*	-.179**	.213**	.207**	1					
		교사 중심	.123	.123	.221***	-.277***	.043	.150*	.066	-.239***	.250***	.267***	.544***	1				
통제 변인		성별	.046	.047	-.025	.048	.006	.037	-.176**	-.100	.081	-.011	-.049	-.116	1			
	자격 취득 경로	사범대	.123	.135*	.035	-.023	.029	.035	-.038	.138*	-.084	-.083	.026	-.015	-.014	1		
		교육대학원	-.135*	-.187**	-.032	.012	.055	-.025	-.046	-.202**	.124	.063	-.001	-.090	.050	-.443***	1	
		학교급	.102	.086	.087	.176**	.023	-.117	.009	.094	-.064	.020	.139*	.041	-.198**	-.036	-.009	1

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

사회과 교사의 수업전문성에 대한 교사 및 학교 요인의 영향을 확인하기 위한 변인의 투입순서는 1단계 모형에는 통제변인인 성별, 교원 자격 취득 경로, 학교급을 투입하고, 2단계 모형에는 학교 요인인 의사결정 권한, 학교장 리더십, 협력적 학교풍토를 투입하였다. 마지막 3단계 모형에는 교사 요인은 교직 경력, 최종 학력, 교사 효능감, 전문성 계발 활동 참여를 투입하여 그 영향을 검증하였다.

1) 학교 요인과 교사 요인이 사회과 교사의 수업전문성에 미치는 영향

1단계 모형은 통제변인인 성별, 교원 자격 취득 경로, 학교급을 2단계 모형은 학교 요인인 의사결정 권한, 학교장 리더십, 협력적 학교풍토를, 3단계 모형은 교사 요인은 교직 경력, 최종 학력, 교사 효능감, 전문성 계발 활동 참여가 사회과 교사의 수업전문성에 미치는 영향을 단계별로 검증하기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다. 그 결과, 인구통계학적 변인과 통제 변인을 포함하는 1단계 모형($F=0.761$)의 적합도는 유의수준 $p<.05$에서 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났으며, 학교 요인을 변인으로 투입한 2단계 모형($F=6.981$, $p<.001$)과 교사 요인을 변인으로 투입한 3단계 모형($F=17.761$, $p<.001$)은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 한편 Durbin-Watson 통계량은 2.078로 잔차의 독립성 가정에 문제가 없는 것으로 평가되었고, 분산팽창지수(VIF)도 1.028~7.351로 모두 10 미만으로 나타나 다중공선성 문제는 없는 것으로 판단되었다.

회귀모형의 설명력은 1단계에서 1.2%($R^2=0.012$, $_{adj}R^2=-0.004$)로 나타났으며, 2단계에서 17%($R^2=0.170$, $_{adj}R^2=0.145$)로, 3단계에서 55.3%($R^2=0.553$, $_{adj}R^2=0.522$)로 나타났다. 이는 2단계 모형이 1단계 모형보다 사회과 교사의 수업전문성에 관하여 15.8% 더 설명한다는 것을 의미하고, 3단계 모형은 2단계 모형과 비교하면 사회과 교사의 수업전문성에 관하여 38.3% 더 설명한다는 것을 의미한다. R^2변화량으로 살펴볼 때, 교사 요인이 사

<표 Ⅳ-11> 교사 및 학교 요인이 사회과 교사의 수업전문성에 미치는 영향

종속변수	독립 변수		1단계				2단계				3단계			
			B	β	t	p	B	β	t	p	B	β	t	p
수업 전문성	상수		4.015		35.928***	.000	2.962		15.452***	.000	0.748		2.868**	.005
	성별(1=남자)		-0.035	-0.031	-0.476	.634	-0.069	-0.061	-1.016	.311	-0.045	-0.040	-0.860	.391
	자격취득 경로	사범대학	-0.064	-0.042	-0.585	.559	-0.118	-0.078	-1.176	.241	-0.025	-0.017	-0.328	.743
		교육대학원	-0.019	-0.006	-0.087	.931	0.142	0.046	0.692	.490	0.002	0.001	0.013	.990
	학교급(1=중학교)		0.095	0.092	1.413	.159	0.036	0.035	0.581	.562	0.039	0.038	0.794	.428
	의사결정권한						0.210	0.264	3.546***	.000	0.093	0.117	1.990*	.048
	학교장리더십						0.079	0.147	1.964	.051	0.059	0.109	1.930	.055
	협력적 학교풍토						0.068	0.123	2.050*	.041	0.018	0.032	0.686	.493
	교직 경력	5년 미만									0.093	0.079	0.683	.495
		5~10년									0.007	0.007	0.057	.955
		10~20년									0.054	0.051	0.423	.673
		20~30년									0.071	0.035	0.474	.636
	학력	학사									-0.060	-0.058	-0.562	.575
		석사									-0.095	-0.090	-0.884	.378
	교사 효능감										0.670	0.643	13.153***	.000
	전문성 계발 활동 참여	기관 중심									0.035	0.077	1.366	.173
		개인 중심									-0.004	-0.014	-0.236	.813
F			.761				6.981***				17.761***			
R^2			.012				.170				.553			
$_{adj}R^2$			-.004				.145				.522			

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

회과 교사의 수업전문성을 예측하는데 가장 중요한 변인임을 알 수 있다.

회귀계수의 유의성 검증 결과, 1단계의 통제변수는 모두 통계적으로 유의하지 않았고, 2단계에서 의사결정 권한(β=0.264, p<.001), 협력적 학교풍토(β=0.123, p<.05)만이 정(+)적으로 유의하게 나타났다. 즉, 의사결정 권한과 협력적 풍토의 수준이 높아질수록 사회과 교사의 수업전문성은 높아지는 것으로 볼 수 있다. 교사 요인의 변인을 투입한 3단계 모형의 회귀계수를 살펴보면 다른 변수들은 통계적으로 유의하지 않았고, 학교 요인 중 의사결정 권한(β=0.117, p<.05)과 교사 요인 중 교사 효능감(β=0.643, p<.001)만이 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

즉, 학교 요인 중 의사결정 권한이 높을수록, 교사 요인 중 교사 효능감이 높을수록 사회과 교사의 수업전문성이 높은 것으로 나타났다. 표준화 계수의 크기를 비교하면, 교사 효능감(β=0.643), 의사결정 권한(β=0.117) 순으로 사회과 교사의 수업전문성에 큰 영향을 미치는 것으로 검증되었다.

본 연구에서 살펴보고자 한 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 주는 개인적 차원과 학교 차원의 요인을 종합적으로 분석할 수 있도록, 단계별로 투입되는 변수에 따른 모형의 변화를 분석한 결과, 교사 효능감과 의사결정 권한 요인이 사회과교사의 수업전문성에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

이러한 결과는 첫째, 교사 효능감이 사회과 교사의 교육적 동기와 목표설정, 수업 설계 및 교수 활동 전반에 중요한 동기적 요소로서 긍정적 영향을 주어, 결과적으로 교육 및 수업의 질적 제고에 영향을 미치는 수업전문성의 핵심적인 요인으로 해석할 수 있다. 이는 교사 효능감과 관련하여 교사가 스스로 개인적인 책임감을 갖고 학생에게 도움이 될 수 있도록 소통하며, 긍정적 영향을 미칠 수 있다는 교사 효능감의 중요성을 강조한 기존의 연구 결과들과 일치한다(Ashton & Web, 1986; Schartz, 2008). 둘째, 의사결정 권한과 관련하여, 고도의 전문성을 갖춘

자율적 행위자로서의 교사의 역할이 보장될 때, 전문적인 직무수행의 기초가 될 수 있는 수업전문성이 형성되고 발전할 수 있다고 해석할 수 있으며 이는 교사의 의사결정 권한을 강조한 Hoy와 Miskel(2013), 송경오와 정지선(2008), 이동엽, 함은혜, 함승환(2019)의 연구 결과와 일치한다.

2) 학교 요인과 교사 요인이 사회과 교사의 수업전문성의 하위 영역에 미치는 영향

다음으로 사회과 교사의 수업전문성을 구성하는 하위요소인 기본 지식과 능력, 수업 기획 능력, 수업 실행 능력, 전문성 제고 노력에 대한 교사 및 학교 요인의 영향을 확인하기 위하여 동일한 변인으로 구성된 3단계 위계적 회귀분석을 실시하였다.

(1) 기본 지식과 능력

교사 및 학교 변인과 통제변인이 사회과 교사의 수업전문성 하위 영역인 기본 지식과 능력에 미치는 영향을 검증하기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다. 그 결과, 인구통계학적 변인과 통제 변인을 포함하는 1단계 모형(F=1.060)의 적합도는 유의수준 p<.05에서 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났으며, 학교 요인을 변인으로 투입한 2단계 모형(F=6.889, p<.001)과 교사 요인을 변인으로 투입한 3단계 모형(F=12.922, p<.001)은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 한편 Durbin-Watson 통계량은 1.803으로 잔차의 독립성 가정에 문제가 없는 것으로 평가되었고, 분산팽창지수(VIF)도 1.028~7.351로 모두 10 미만으로 나타나 다중공선성 문제는 없는 것으로 판단되었다. 구체적인 분석 결과는 다음의 <표 Ⅳ-12>와 같다.

<표 Ⅳ-12> 교사 및 학교 요인이 수업전문성-기본 지식과 능력에 미치는 영향

종속변수	독립 변수		1단계				2단계				3단계			
			B	β	t	p	B	β	t	p	B	β	t	p
기본 지식과 능력	상수		4.151		35.216***	.000	3.063		15.097***	.000	0.955		3.192**	.002
	성별(1=남자)		0.058	0.049	0.754	.451	0.023	0.020	0.325	.746	0.061	0.052	1.016	.311
	자격취득 경로	사범대학	-0.181	-0.112	-1.581	.115	-0.238	-0.148	-2.232*	.027	-0.151	-0.094	-1.716	.087
		교육대학원	0.004	0.001	0.018	.985	0.171	0.053	0.789	.431	0.072	0.022	0.391	.696
	학교급(1=중학교)		0.053	0.049	0.755	.451	-0.007	-0.007	-0.110	.912	-0.005	-0.004	-0.081	.935
	의사결정권한						0.212	0.252	3.376**	.001	0.103	0.123	1.931	.055
	학교장리더십						0.084	0.148	1.977*	.049	0.063	0.111	1.803	.073
	협력적 학교풍토						0.074	0.126	2.109*	.036	0.029	0.050	0.998	.320
	교직 경력	5년 미만									0.046	0.037	0.292	.770
		5~10년									-0.008	-0.006	-0.050	.960
		10~20년									0.022	0.019	0.149	.882
		20~30년									0.167	0.078	0.973	.331
	학력	학사									0.011	0.010	0.091	.927
		석사									-0.073	-0.065	-0.586	.558
	교사 효능감										0.633	0.575	10.840***	.000
	전문성 계발 활동 참여	기관 중심									0.034	0.072	1.173	.242
		개인 중심									-0.010	-0.037	-0.590	.556
F			1.060				6.889***				12.922***			
R^2			0.017				0.168				0.473			
$_{adj}R^2$			0.001				0.144				0.437			

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

회귀모형의 설명력은 1단계에서 1.7%(R^2=0.017, $_{adj}R^2$=0.001)로 나타났으며, 2단계에서 16.8%(R^2=0.168, $_{adj}R^2$=0.144)로, 3단계에서 47.3%(R^2=0.473, $_{adj}R^2$=0.437)로 나타났다. 이는 2단계 모형이 1단계 모형보다 기본 지식과 능력에 관하여 15.1% 더 설명한다는 것을 의미하고, 3단계 모형은 2단계 모형과 비교하면 기본 지식과 능력에 관하여 30.5% 더 설명한다는 것을 의미 한다. R^2변화량으로 살펴볼 때, 교사 요인이 기본 지식과 능력을 예측하는데 가장 중요한 변인임을 알 수 있다.

회귀계수의 유의성 검증 결과, 1단계의 통제변수는 모두 통계적으로 유의하지 않았다. 2단계에서 2급 정교사 자격을 취득한 경로 중 사범대학(β=-0.148, p<.05)이 부(-)적으로 유의하게 나타났고, 의사결정 권한(β=0.252, p<.01), 학교장 리더십(β=0.148, p<.05), 협력적 학교풍토(β=0.126, p<.05)가 정(+)적으로 유의하게 나타났다. 즉, 2급 정교사 자격 취득 경로 중 사범대학은 일반대학교 교직과정에 비해 수업전문성 중 기본 지식과 능력이 낮게 나타나는 것으로 볼 수 있으며, 의사결정 권한과 협력적 학교풍토의 수준이 높아질수록, 학교장의 리더십 성향이 높을수록 기본 지식과 능력 영역이 높아지는 것으로 볼 수 있다. 교사 요인의 변인을 투입한 3단계 모형의 회귀계수를 살펴보면 다른 변수들은 통계적으로 유의하지 않았고, 교사 요인 중 교사 효능감(β=0.575, p<.001)만이 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 교사 요인 중 교사 효능감이 높을수록 기본 지식과 능력 영역이 높은 것으로 나타났다.

이러한 결과는 교사로서 업무를 수행하기 위해 필요한 종합적인 능력에 대한 교사 자신에 대한 확신인 교사 효능감이 높을수록 수업전문가로서 사회과 교사가 갖추어야 할 기본 지식과 능력이 더 높게 나타난다는 것을 의미한다. 이는 교사 효능감이 높은 사회과 교사는 학생에게 교수활동을 통해 지도하고 교육적 경험을 제공하는 것에 대해 책임감을 갖고 임하며, 인간과 사회현상을 탐구를 통하여 시민의 자질을 형성할 수 있도록 충분한 지식과 교수 능력을 갖추기 위해 지속적으로 노력하는 것으로 해석할 수 있다.

(2) 수업 기획 능력

교사 및 학교 변인과 통제변인이 사회과 교사의 수업전문성 하위 영역인 수업 기획 능력에 미치는 영향을 검증하기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다. 그 결과, 인구통계학적 변인과 통제 변인을 포함하는 1단계 모형(F=1.120)의 적합도는 유의수준 p<.05에서 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났으며, 학교 요인을 변인으로 투입한 2단계 모형(F=4.649, p<.001)과 교사 요인을 변인으로 투입한 3단계 모형(F=8.113, p<.001)은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 한편 Durbin-Watson 통계량은 2.101으로 잔차의 독립성 가정에 문제가 없는 것으로 평가되었고, 분산팽창지수(VIF)도 1.028~7.351로 모두 10 미만으로 나타나 다중공선성 문제는 없는 것으로 판단되었다.

회귀모형의 설명력은 1단계에서 1.8%(R^2=0.018, $_{adj}R^2$=0.002)로 나타났으며, 2단계에서 12%(R^2=0.120, $_{adj}R^2$=0.094)로, 3단계에서 36.1%(R^2=0.361, $_{adj}R^2$=0.316)로 나타났다. 이는 2단계 모형이 1단계 모형보다 수업 기획 능력에 관하여 10.2% 더 설명한다는 것을 의미하고, 3단계 모형은 2단계 모형과 비교하면 수업 기획 능력에 관하여 24.1% 더 설명한다는 것을 의미한다. R^2변화량으로 살펴볼 때, 교사 요인이 수업 기획 능력을 예측하는데 가장 중요한 변인임을 알 수 있다. 구체적인 분석 결과는 다음의 <표 Ⅳ-13>과 같다.

<표 Ⅳ-13> 교사 및 학교 요인이 수업전문성-수업 기획 능력에 미치는 영향

종속변수	독립 변수		1단계				2단계				3단계			
			B	β	t	p	B	β	t	p	B	β	t	p
수업 기획능력	상수		4.129		30.123***	.000	3.056		12.587***	.000	0.989		2.578*	.011
	성별(1=남자)		-0.133	-0.096	-1.477	.141	-0.163	-0.118	-1.895	.059	-0.138	-0.100	-1.782	.076
	자격취득 경로	사범대학	-0.092	-0.049	-0.692	.489	-0.145	-0.077	-1.139	.256	-0.040	-0.022	-0.357	.722
		교육대학원	-0.216	-0.057	-0.801	.424	-0.083	-0.022	-0.318	.751	-0.231	-0.061	-0.985	.326
	학교급(1=중학교)		0.069	0.055	0.844	.399	0.012	0.009	0.149	.881	0.011	0.009	0.151	.880
	의사결정권한						0.249	0.254	3.317**	.001	0.128	0.130	1.863	.064
	학교장리더십						0.030	0.046	0.595	.552	0.014	0.021	0.310	.757
	협력적 학교풍토						0.084	0.124	2.016*	.045	0.030	0.045	0.804	.422
	교직 경력	5년 미만									0.183	0.127	0.918	.360
		5~10년									0.062	0.044	0.317	.752
		10~20년									0.064	0.048	0.339	.735
		20~30년									0.152	0.061	0.691	.490
	학력	학사									-0.152	-0.119	-0.963	.337
		석사									-0.136	-0.104	-0.856	.393
	교사 효능감										0.629	0.491	8.404***	.000
	전문성 계발 활동 참여	기관 중심									0.023	0.041	0.614	.540
		개인 중심									0.014	0.043	0.620	.536
F			1.120				4.649***				8.113***			
R^2			0.018				0.120				0.361			
$_{adj}R^2$			0.002				0.094				0.316			

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

회귀계수의 유의성 검증 결과, 1단계의 통제변수는 모두 통계적으로 유의하지 않았다. 2단계에서 의사결정 권한(β=0.254, p<.01), 협력적 풍토(β=0.124, p<.05)가 정(+)적으로 유의하게 나타났다. 즉, 의사결정 권한과 협력적 풍토의 수준이 높아질수록 수업 기획 능력이 높아지는 것으로 볼 수 있다. 교사 요인의 변인을 투입한 3단계 모형의 회귀계수를 살펴보면 다른 변수들은 통계적으로 유의하지 않았고, 교사 요인 중 교사 효능감(β=0.491, p<.001)만이 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 교사 요인 중 교사 효능감이 높을수록 수업 기획 능력이 높은 것으로 나타났다.

이러한 결과는 교사로서 업무를 수행하기 위한 종합적인 능력에 대한 교사 자신에 대한 확신인 교사 효능감이 높을수록 좋은 수업을 교수하기 위해 수업을 기획하고 설계하는 교수역량이 더 높게 나타난다는 것을 의미한다. 이는 교사 효능감이 높은 사회과 교사는 학생의 학습에 중요한 영향을 미치는 교사의 역할에 대한 명확한 인식을 바탕으로 학생의 학업 성취와 시민적 자질의 함양이 이루어질 수 있도록 교육과정을 구체적이고 효과적인 교육 경험으로 변환하기 위해 다양한 노력을 기울이는 것으로 해석할 수 있다.

(3) 수업 실행 능력

교사 및 학교 변인과 통제변인이 사회과 교사의 수업전문성 하위 영역인 수업 실행 능력에 미치는 영향을 검증하기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다. 그 결과, 인구통계학적 변인과 통제 변인을 포함하는 1단계 모형(F=1.685)의 적합도는 유의수준 p<.05에서 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났으며, 학교 요인을 변인으로 투입한 2단계 모형(F=6.020, p<.001)과 교사 요인을 변인으로 투입한 3단계 모형(F=11.656, p<.001)은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 한편 Durbin-Watson 통계량은 2.111로 잔차의 독립성 가정에 문제가 없는 것으로 평가되었고, 분산팽

창지수(VIF)도 1.028~7.351로 모두 10 미만으로 나타나 다중공선성 문제는 없는 것으로 판단되었다.

회귀모형의 설명력은 1단계에서 2.7%(R^2=0.027, $_{adj}R^2$=0.011)로 나타났으며, 2단계에서 15%(R^2=0.150, $_{adj}R^2$=0.125)로, 3단계에서 44.8%(R^2=0.448, $_{adj}R^2$=0.409)로 나타났다. 이는 2단계 모형이 1단계 모형보다 수업 실행 능력에 관하여 12.3% 더 설명한다는 것을 의미하고, 3단계 모형은 2단계 모형과 비교하면 수업 실행 능력에 관하여 29.8% 더 설명한다는 것을 의미한다. R^2변화량으로 살펴볼 때, 교사 요인이 사회과 교사의 수업 실행 능력을 예측하는데 가장 중요한 변인임을 알 수 있다. 구체적인 분석 결과는 다음의 <표 Ⅳ-14>와 같다.

<표 Ⅳ-14> 교사 및 학교 요인이 수업전문성-수업 실행 능력에 미치는 영향

종속변수	독립 변수		1단계				2단계				3단계			
			B	β	t	p	B	β	t	p	B	β	t	p
수업 실행능력	상수		3.802		25.780***	.000	2.718		10.540***	.000	0.271		0.702	.483
	성별(1=남자)		-0.095	-0.064	-0.988	.324	-0.140	-0.094	-1.534	.126	-0.105	-0.070	-1.346	.180
	자격취득 경로	사범대학	-0.033	-0.016	-0.232	.817	-0.095	-0.047	-0.705	.482	0.035	0.017	0.305	.761
		교육대학원	-0.161	-0.039	-0.553	.581	0.061	0.015	0.221	.825	-0.024	-0.006	-0.103	.918
	학교급(1=중학교)		0.183	0.134	2.067*	.040	0.120	0.088	1.431	.154	0.159	0.116	2.176*	.031
	의사결정권한						0.173	0.163	2.166*	.031	0.014	0.013	0.205	.838
	학교장리더십						0.166	0.232	3.074**	.002	0.144	0.202	3.207**	.002
	협력적 학교풍토						0.024	0.032	0.532	.595	-0.032	-0.044	-0.854	.394
	교직 경력	5년 미만									-0.076	-0.048	-0.376	.707
		5~10년									-0.240	-0.159	-1.230	.220
		10~20년									-0.019	-0.013	-0.100	.921
		20~30년									-0.126	-0.047	-0.570	.569
	학력	학사									0.015	0.011	0.094	.925
		석사									-0.038	-0.027	-0.236	.814
	교사 효능감										0.789	0.570	10.494***	.000
	전문성 계발 활동 참여	기관 중심									0.000	0.000	-0.004	.997
		개인 중심									0.016	0.046	0.719	.473
F			1.685				6.020***				11.656***			
R^2			0.027				0.150				0.448			
$_{adj}R^2$			0.011				0.125				0.409			

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

회귀계수의 유의성 검증 결과, 1단계의 통제변수 중 학교급(β=0.134, p<.05)이 정(+)적으로 유의하게 나타났으며, 중학교 교사가 고등학교 교사에 비해 사회과 교사의 수업 실행능력이 높게 나타나는 것으로 볼 수 있다. 2단계에서 의사결정 권한(β=0.163, p<.01), 학교장 리더십(β=0.232, p<.01)이 정(+)적으로 유의하게 나타났다. 즉, 의사결정 권한이 클수록, 학교장의 리더십 성향이 높을수록 수업 실행능력이 높아지는 것으로 볼 수 있다. 교사 요인의 변인을 투입한 3단계 모형의 회귀계수를 살펴보면 다른 변수들은 통계적으로 유의하지 않았고, 통제 변인 중 학교급(β=0.116, p<.05)과, 학교 요인 중 학교장 리더십(β=0.202, p<.01)이, 그리고 교사 요인 중 교사 효능감(β=0.570, p<.001)이 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 중학교 교사가 고등학교 교사에 비해 수업 실행능력이 높게 나타났으며, 학교 요인 중 학교장의 리더십 성향이 높을수록, 그리고 교사 요인 중 교사 효능감이 높을수록 사회과 교사의 수업 실행능력이 높은 것으로 나타났다. 표준화 계수의 크기를 비교하면, 교사 효능감(β=0.570), 학교장 리더십(β=0.202) 순으로 사회과 교사의 수업 실행 능력영역에 큰 영향을 미치는 것으로 검증되었다.

이러한 결과는 교사 효능감과 학교장의 변혁적 리더십 요인이 수업을 조직하고 전개하는 수업 실행 능력에 영향을 준다는 것을 의미한다. 이는 다음의 두 가지로 해석할 수 있다. 첫째, 효능감이 높은 교사는 학생에 대한 교사의 영향력을 인지하고 있기에 학생의 학습 동기와 환경에 관심을 기울이고 제한된 시간 동안 이루어지는 수업에서 교육적 효과를 극대화하기 위해 꾸준히 노력하는 것으로 해석할 수 있다. 둘째, 변혁적 리더십을 발휘하는 학교장은 학교의 비전과 목표를 구성원들과 공유하고 소통하며 수업 개선을 위한 창의적이고 새로운 교수 학습 방법에 대하여 열린 사고와 실행이 이루어질 수 있는 환경을 조성하므로, 교사의 수업 실행에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 해석할 수 있다.

그리고 중학교 교사의 수업 실행 능력이 고등학교 교사에 비해 높게 나타난 것은 중학교와 고등학교의 사회과 교과목 편성과 운영의 차이에

의한 것으로 유추해 볼 수 있다. 중학교 과정은 일반사회와 지리 과목의 내용 요소가 통합되어 교수되기 때문에 폭넓은 내용요소에 대한 학생의 관심과 흥미를 유도하는 과정에서 교사의 수업실행능력이 요구되며, 고등학교 과정은 선택 교육과정 위주로 운영되어 개별 교과에 대한 내용 전문성의 부담이 상대적으로 크게 나타나기 때문이다.

(4) 전문성 제고 노력

교사 및 학교 변인과 통제변인이 사회과 교사의 수업전문성 하위 영역인 전문성 제고 노력에 미치는 영향을 검증하기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다. 그 결과, 인구통계학적 변인과 통제 변인을 포함하는 1단계 모형(F=0.597)의 적합도는 유의수준 p<.05에서 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났으며, 학교 요인을 변인으로 투입한 2단계 모형(F=4.332, p<.001)과 교사 요인을 변인으로 투입한 3단계 모형(F=10.099, p<.001)은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 한편 Durbin-Watson 통계량은 2.131으로 잔차의 독립성 가정에 문제가 없는 것으로 평가되었고, 분산팽창지수(VIF)도 1.028~7.351로 모두 10 미만으로 나타나 다중공선성 문제는 없는 것으로 판단되었다. 구체적인 분석 결과는 다음의 <표 Ⅳ-15>와 같다.

회귀모형의 설명력은 1단계에서 1%(R^2=0.010, $_{adj}R^2$=-0.007)로 나타났으며, 2단계에서 11.3%(R^2=0.113, $_{adj}R^2$=0.087)로, 3단계에서 41.3%(R^2=0.413, $_{adj}R^2$=0.372)로 나타났다. 이는 2단계 모형이 1단계 모형보다 전문성 제고 노력에 관하여 10.3% 더 설명한다는 것을 의미하고, 3단계 모형은 2단계 모형과 비교하면 사회과 교사의 전문성 제고 노력에 관하여 30% 더 설명한다는 것을 의미한다. R^2변화량으로 살펴볼 때, 교사 요인이 사회과 교사의 전문성 제고 노력을 예측하는데 가장 중요한 변인임을 알 수 있다.

<표 Ⅳ-15> 교사 및 학교 요인이 수업전문성-전문성 제고 노력에 미치는 영향

종속변수	독립 변수		1단계				2단계				3단계			
			B	β	t	p	B	β	t	p	B	β	t	p
전문성 제고 노력	상수		3.979		32.017***	.000	3.011		13.680***	.000	0.787		2.370*	.019
	성별(1=남자)		0.028	0.023	0.349	.728	0.002	0.002	0.025	.980	-0.002	-0.002	-0.036	.971
	자격취득 경로	사범대학	0.054	0.032	0.450	.653	0.007	0.004	0.060	.952	0.058	0.034	0.594	.553
		교육대학원	0.293	0.085	1.196	.233	0.415	0.121	1.760	.080	0.188	0.055	0.928	.354
	학교급(1=중학교)		0.072	0.063	0.966	.335	0.019	0.017	0.268	.789	-0.009	-0.008	-0.142	.888
	의사결정권한						0.209	0.236	3.068**	.002	0.127	0.144	2.146*	.033
	학교장리더십						0.034	0.057	0.744	.458	0.014	0.023	0.351	.726
	협력적 학교풍토						0.088	0.144	2.327*	.021	0.042	0.069	1.296	.196
	교직 경력	5년 미만									0.218	0.167	1.260	.209
		5~10년									0.217	0.172	1.289	.199
		10~20년									0.150	0.126	0.921	.358
		20~30년									0.088	0.039	0.461	.645
	학력	학사									-0.115	-0.100	-0.841	.401
		석사									-0.132	-0.112	-0.962	.337
	교사 효능감										0.626	0.541	9.660***	.000
	전문성 계발 활동 참여	기관 중심									0.080	0.160	2.467*	.014
		개인 중심									-0.033	-0.116	-1.754	.081
F			0.597				4.332***				10.099***			
R^2			0.010				0.113				0.413			
$_{adj}R^2$			-0.007				0.087				0.372			

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

회귀계수의 유의성 검증 결과, 1단계의 통제변수는 모두 통계적으로 유의하지 않았다. 2단계에서 의사결정 권한(β=0.236, p<.01), 협력적 풍토(β=0.144, p<.05)가 정(+)적으로 유의하게 나타났다. 즉, 의사결정 권한과 협력적 풍토의 수준이 높아질수록 전문성 제고 노력 영역이 높아지는 것으로 볼 수 있다. 교사 요인의 변인을 투입한 3단계 모형의 회귀계수를 살펴보면 학교 요인 중 의사결정 권한(β=0.144, p<.05)이, 교사 요인 중 교사 효능감(β=0.541, p<.001)과 기관 중심 지식전달 유형의 전문성 계발 활동 참여(β=0.160, p<.05)가 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 학교 요인 중 의사결정 권한이 클수록, 교사 요인 중 교사 효능감이 높을수록 사회과 교사의 전문성 제고 노력 영역이 높은 것으로 나타났다. 표준화 계수의 크기를 비교하면, 교사 효능감(β=0.541), 의사결정 권한(β=0.144) 순으로 전문성 제고 노력 영역에 큰 영향을 미치는 것으로 검증되었다.

이러한 결과는 교사 효능감과 의사결정 권한 요인이 자기 반성과 자기 계발 등, 전문성 발달 노력과, 변화에 대한 교사의 전문적 인식을 포함하는 전문성 제고 노력에 영향을 준다는 것을 의미한다. 이는 다음의 두 가지로 해석할 수 있다. 첫째, 자기 효능감이 높은 사회과 교사는 민주사회의 구성원으로 학생을 가르치는 일의 중요성을 인식하고 있으며, 좋은 수업을 교수할 수 있도록 수업에 대하여 반성적으로 성찰하고 꾸준히 전문성을 계발하는 것으로 해석할 수 있다. 둘째, 교사가 교수 활동을 자유롭게 조정하는 것은 물론, 학교의 다양한 의사결정 과정에 참여할 수 있는 권한이 보장될수록 사회의 변화와 학교 개혁의 요구에 주체적으로 참여하기 위하여 전문성 제고 노력을 기울이는 것으로 해석할 수 있다.

Ⅴ. 결론 및 제언

1. 요약 및 결론

본 연구는 사회적 변화에 대응하는 교육의 변화가 이루어지고 있는 현실에서 사회과 교사의 전문성은 무엇이며, 변화에 적응하고 대응할 수 있는 전문성을 지닌 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 미치는 교사 요인과 학교 요인을 종합적으로 탐색하는 것을 목표로 수행되었다.

교사가 어떻게 전문성을 갖추게 되는가를 이해하기 위해서는 교사가 ‘되어가는’ 과정에 주목하여야 하므로, 사회과 교사의 전문성 함양이 시작되는 중등교원 양성체제를 분석하였다. 사회과 교사의 수업전문성의 구성요소가 무엇인지 파악하기 위해서 선행 연구 및 관련 연구를 종합하여 이론적 검토를 진행하였다. 그리고 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 미치는 학교 변수와 교사 변수는 무엇이 있는지 분석한 후, 교사 요인은 교직 경력, 최종 학력, 교사 효능감, 전문성 계발 활동 참여를, 학교 요인은 의사결정 권한, 협력적 학교풍토, 학교장의 변혁적 리더십을 설정하였다.

관련된 선행 연구와 이론을 바탕으로 본 연구에서는 사회과 교사의 수업전문성을 구성요소로 기본 지식과 능력, 수업 기획 능력, 수업 실행 능력, 전문성 제고 노력 등 네 가지 하위요소를 구성하고, 수업전문성 설문 문항을 재구성하여, 예비조사를 시행한 후 수정·보완한 다음, 요인분석을 거쳐 최종 21개의 설문 문항으로 구성하였다. 그리고 이에 대한 실증적 검증을 위하여 2022년 10월부터 12월까지 전국의 사회과 교사를 대상으로 설문조사를 실시하였다. 총 247부의 응답을 분석한 결과 다음과 같은 결과를 도출하였다.

분석 결과, 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 주는 학교 요인은 의사 결정 권한과 협력적 학교풍토가, 교사 요인은 교사 효능감으로 나타

났다. 다음으로 단계에 걸쳐 변수를 추가하여 단계별 설명력의 변화를 확인하는 위계적 회귀분석을 실시하였으며, 학교 요인 중 의사결정 권한과 교사 요인 중 교사 효능감이 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 주는 것으로 나타났다. 분석 내용과 결과를 간략히 정리하면 다음과 같다.

첫째, 사회과 교사의 수업전문성의 평균은 3.99로 나타났으며, 수업전문성의 하위요소별로 전문성 제고 노력(4.08), 기본 지식과 능력(4.03), 수업 기획 능력(4.03), 수업 실행 능력(3.82) 순으로 나타났다. 이는 수업 실행 능력은 다른 하위요소보다 교사와 학생의 상호작용이 크게 작용하므로, 교수 활동 과정에서 마주하게 되는 불확실성이 영향을 주는 것으로 볼 수 있다.

둘째, 학교 요인으로 설정한 의사결정 권한, 협력적 학교풍토, 학교장의 변혁적 리더십이 사회과 교사의 수업전문성에 미치는 영향을 살펴보았다. 분석 결과, 의사결정 권한이 높을수록, 학교풍토가 협력적일수록 사회과 교사의 수업전문성도 높아지는 것으로 나타났다. 한편 학교장의 변혁적 리더십은 사회과 교사의 수업전문성에 유의한 영향을 주지 않았다. 즉, 전문성을 갖춘 자율적 행위자로서의 교사의 역할을 보장하고, 동료 교사들과 협력적으로 소통할 수 있는 환경을 구성하되, 수업의 구성과 설계에 대한 교사의 독립적인 권한의 보장을 통해 교사의 전문적인 수행을 강화할 수 있을 것이다.

셋째, 교사 요인으로 설정한 교직 경력, 최종 학력, 교사 효능감, 전문성 계발 활동 참여가 사회과 교사의 수업전문성에 미치는 영향을 살펴보았다. 분석 결과, 교사 효능감이 높을수록, 다양한 교사 중심 지식 공유 유형의 교사전문성 계발 활동 참여 경험이 많을수록 사회과 교사의 수업전문성도 높게 나타났다. 한편 교직 경력, 최종 학력, 기관 중심 지식전달 유형의 교사전문성 계발 활동 참여는 사회과 교사의 수업전문성에 유의한 영향을 주지 않는 것으로 나타났다. 이는 교사를 중심으로 한 수요자 중심의 수업전문성 계발 활동 지원을 통해 교사의 질적 향상이 이루어질 수 있다는 것을 의미한다. 또한, 교사의 수업전문성은 교직 경력이

쌓임에 따라 저절로 획득되는 것이 아니기에 교사의 반성적 성찰과 꾸준한 전문성 계발 활동이 이루어진다면 교육의 질적 강화를 도모할 수 있는 교사의 수업전문성 향상이 이루어질 수 있을 것이다.

넷째, 사회과 교사의 수업전문성에 대한 교사 요인과 학교 요인의 영향을 확인하기 위해 단계에 걸쳐 변수를 추가하여 단계별 설명력의 변화를 확인하는 위계적 회귀분석을 실시하였으며, 변인의 투입순서는 1단계 모형에는 통제 변인(성별, 교원 자격 취득 경로, 학교급)을 투입하고, 2단계 모형에는 학교 요인(의사결정 권한, 학교장 리더십, 협력적 풍토)를 투입하였다. 마지막 3단계 모형에는 교사 요인(교직 경력, 최종 학력, 교사 효능감, 전문성 계발 활동 참여)을 투입하여 분석을 시행하였다. 3단계 모형의 분석 결과, 학교 요인 중 의사결정 권한이 높을수록, 교사 요인 중 교사 효능감이 높을수록 사회과 교사의 수업전문성이 높은 것으로 나타났으며, 교사 효능감, 의사결정 권한 순으로 수업전문성에 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 이는 교사 개인적 차원과 학교 차원의 요인을 종합적으로 고려한 분석 결과로, 교사 효능감이 교수 활동 전반에 동기적 요소로 작용한다는 것을 의미한다. 따라서 교사 효능감을 증진할 수 있도록 현직 교사 교육 프로그램과 예비 교원 양성 체제의 체계적인 교육과정 구축이 요구된다. 또한, 학교의 의사결정 과정에서 전문성을 갖춘 자율적 행위자로서의 교사의 역할과 지위를 보장하고, 전문가로서 교사의 수행이 수업으로 실행될 수 있도록 적극적인 교육적·행정적 차원의 지원이 이루어진다면, 사회과 교사의 수업전문성이 보다 효과적으로 증진될 수 있는 환경이 조성되어 공교육의 질적 강화에 기여할 수 있을 것이다.

2. 논의 및 제언

본 연구의 분석 결과는 사회과 교사의 수업전문성 함양과 관련하여 실천적, 이론적 차원에서 다음과 같은 논의 및 시사점을 제공할 수 있다.

첫째, 교육 실천적 차원에서, 본 연구는 사회과 교사의 수업전문성 형성에 영향을 주는 교사 개인 수준 요인과 학교 수준 요인에 대한 검증을 통해 전문성 계발을 위한 구체적 방안을 모색하는데 도움이 된다. 본 연구의 결과에 따르면 사회과 교사의 수업전문성 함양에 가장 큰 영향을 미치는 요인인 교사 효능감을 예로 들면, 교사 효능감이 높을수록 사회과 교사의 수업전문성이 높게 나타난다는 것을 확인하였다. 교사 효능감의 중요성에도 불구하고, OECD 회원국 중 우리나라의 교사는 여러 다른 나라의 교사와 비교할 때 교사로서의 효능감이 두드러지게 낮은 것으로 나타났다(허주 외, 2015). 따라서 사회과 교사의 교사 효능감 증진을 위한 직전/현직 교육 프로그램으로 구성하거나, 단위 학교 차원 또는 동료 교사들과 자율적 의사소통, 협력을 중심으로 하는 전문성 계발 활동을 구성할 수도 있다.

또한, 교사 효능감은 교직 진입 초기에는 낮으나 경력과 함께 점차 증진되다가 다시 낮아지는 곡선적 변화패턴을 보이기 때문에 교원양성체제, 직전교육에서는 교사 효능감을 높일 수 있는 교사교육 프로그램 도입이 중요하며, 교직 경력이 긴 중견 교사들을 위한 교사연수에서는 교사 효능감을 유지에 주력하는 현직 교육, 교원 연수 프로그램이 구성될 필요가 있으므로 교직 경력에 따라 상이한 교사 효능감 증진 프로그램의 운영이 필요하다(김아영, 2012). 전문성 계발 활동 유형 중 ‘기관 중심 지식 전달’ 유형의 효과(최고 3.43, 최저 2.83)가 ‘교사 중심 지식 공유’ 유형의 효과(최고 4.24, 최저 3.65)에 비해 참여 효과가 낮다는 점을 고려하여 수요자 중심의 지식 교류 및 공유가 이루어질 수 있다면 전문성 계발 활동의 효과가 커질 수 있으리라 기대할 수 있다.

둘째, 교육 실천적 차원에서, 본 연구는 예비 교원 및 현직 교사교육

프로그램 구성과 교육현장의 수업전문성 계발과 지원을 위한 시사점을 제공할 수 있다. 사회과 교사의 수업전문성 함양에 영향을 주는 교사 개인 수준 요인과 학교 조직 수준 요인들을 종합적으로 파악한 본 연구 결과를 활용하여 교사교육 프로그램과 교육정책 개발을 위한 제도적 차원의 접근 방향을 모색하는데 기준을 제시할 수 있다. 본 연구 결과, 교사 개인 차원의 요인인 교사 효능감과 학교 조직 차원의 요인인 의사결정 권한은 사회과 교사의 수업만족도에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 예를 들어, 교육부는 교원양성기관, 교육청, 학술단체, 교원단체 등과 소통하며 교원의 미래 핵심 역량과 자격 기준을 논의하고 이를 전문가로서의 교사를 양성하는 교원양성체제와 연수 과정에 반영할 수 있을 것이다.

현재 교원자격 무시험검정 기준(교원자격 획득을 위한 자격)은 전공 50학점, 교직 22학점, 적・인성검사 2회 등에 맞추어 대학이 자율적으로 교육과정을 운영하도록 하고 있다(교육부, 2021a). 2008년 교원자격검정령의 개정으로 교직과목 중 교육실습 이수학점이 ‘2학점 이상’에서 ‘4학점 이상’으로 확대되며, ‘교육봉사활동’을 2학점을 추가하여 교육실습 필수 요건으로 의무화하였듯이, 교사 효능감을 높일 수 있도록 교원 자격검정의 기준을 개편하는 방안을 모색할 수 있을 것이다. 또한, 현재 우리사회의 요구와 급변하는 환경에 맞물려 교원양성체제 개편 방안으로 논의되었던 교육부의 교육실습 내실화 및 실습학기제 도입 등 기존 교원양성체제의 문제점을 진단하고 예비 교원의 교사 효능감을 높일 수 있는 교원양성체제, 현직 교원의 지속적인 수업전문성 계발이 이루어질 수 있는 교원 연수 체제의 운영을 위한 기준으로 작용할 수 있을 것이다.

셋째, 이론적 차원에서 본 연구는 다원화된 현대사회의 ‘변화’의 특성에 주목하여 사회과 교사의 수업전문성의 구성요소를 재구성하였다. 사회과교육은 필연적으로 사회 및 국가적 요구나 필요에 영향을 받으며, 교육과정의 최종 결정권자이자 실행자인 교사는 당면한 시대적 문제, 사회적 현상에 능숙하고 유연하게 대응할 수 있어야 한다. 교과의 특성상

사회과는 ‘변화’에 민감하게 대응할 수 있어야 하며, 사회과 교사는 교과지식, 교육과정의 구조와 변화, 학교의 환경적 특성, 학습자에 대한 이해를 포함하여 ‘변화’에 대하여 적극적으로 수용하고 이를 교과의 내용으로 구현할 수 있는 역량이 요구된다. 이는 사회생활에 관한 기본적 지식과 정치・법・경제・사회・문화 현상에 대한 기본적인 원리를 교과 내용으로 삼고 있는 사회과의 특성상 다른 교과와 구분되는 사회과의 특수성이 나타나는 영역으로 볼 수 있다.

본 연구는 또한, 사회과 교사의 수업전문성의 하위요소 ‘변화에 대한 전문적 인식’을 구성하여, 사회생활 영역의 변화를 교과 내용으로 반영하여 전문성을 제고하는 것을 사회과 교사의 수업전문성의 하위요소로 보았다. 사회과 교사는 교과의 지식과 내용이 고정불변의 것이 아니라 언제든 변화할 수 있음을 인지하고, 이를 공유할 수 있는, 학교 내 또는 학교 밖 교수학습공동체 또는 온라인 활동(온라인 커뮤니티)이 자유로운 환경과 분위기 속에서 조직될 필요가 있다.

넷째, 사회과 교사의 수업전문성에 대한 영향 요인을 분석하는 연구수행 과정에서 수업전문성 척도의 신뢰도와 타당도를 확보하여 정련하는 작업도 포함되었다. 척도 개발 및 구성의 차원에서 본 연구는 사회과의 수업전문성 관련 선행 연구를 검토하고 이론적 논의를 분석하여, 임찬빈, 강대현, 박상용(2006)의 동료 평가 및 장학의 평가지표로 개발된 사회과 수업전문성(평가) 기준의 대영역-중영역-하위요소를 자기응답식 설문 문항으로 재구성하였다. 예비 문항을 구성한 후, 전문가 자문을 통하여 설문 문항의 안면 타당도를 점검받은 후 예비조사를 시행하여 그 결과를 바탕으로 설문지의 타당도 및 신뢰도 분석을 통해 문항을 일부 조정하여 최종 설문지를 제작하였다.

또한, 사회과수업을 참관하고 평가하는 지표로 개발된 수업전문성 평가 기준을 설문 문항으로 사용하는 과정에서 발생하는 문항간 중복성을 해소하고, 수업전문성 평가 기준을 재구조화하여 교육과정 수시 개정 체제로의 변화, 다원화된 현대사회의 변동성, 미디어 매체 속 사회과 내용

요소를 하위요소로 구성하여, 사회과 교사의 수업전문성 측정을 위한 타당도, 신뢰도를 확보하였다. 이를 바탕으로 사회과 수업전문성을 측정하는 도구로 활용함으로써 사회과 수업전문성에 대한 다양한 이론적, 교육실천적 논의가 이어질 수 있을 것이다.

본 연구 결과를 바탕으로 후속 연구에 대해서 다음과 같은 제언을 하고자 한다. 첫째, 사회과 교사의 수업전문성을 다양한 시각에서 접근하고, 깊이 있게 이해하기 위한 다양한 방법론을 활용한 연구들이 이루어질 필요가 있다. 본 연구에서는 사회과 교사를 대상으로 설문조사를 실시하고 자료를 분석한 양적 분석을 실시하였으나, 교사 개인의 전문성에 대한 인식과 태도를 심층적으로 이해하는 데에는 한계가 있다. 따라서 질적 접근을 통한 사회과 교사 개인의 수업전문성의 형성 과정과 의미, 경험을 심층적으로 파악하는 연구가 필요하다.

둘째, 사회과 교사의 수업전문성의 형성과 변화 과정을 장기적으로 추적 조사하는 것이 필요하다. 본 연구에서는 사회과 교사의 수업전문성에 영향을 미치는 요인들에 대한 선행 연구와 이론적 검토를 통해 구성요소, 하위요소 등을 재구성하여 안면타당도와 내용 타당도를 확인하고, 예비검사를 거쳐 최종적으로 측정도구를 구성하였다. 그러나 본 연구는 단일한 연구 시점에서 측정한 횡단적 연구의 형태로 국한되므로 수업전문성이 장기적으로 어떻게 변화하며 다양한 요인들과 어떤 관계를 형성하는지 확인 할 수 없는 한계를 갖고 있다. 따라서 이와 같은 문제를 보완하기 위해서 사회과 교사의 입직부터 퇴직까지 교직 생애 전 영역에 걸친 종단적인 연구 설계가 필요하며, 이를 통해 교직 생애 주기별로 상이할 수 있는 수업전문성 계발 양상의 고려가 가능할 것이다.

셋째, 본 연구는 교사 요인과 학교 요인이 사회과 교사의 수업전문성에 미치는 영향을 알아보기 위하여 위계적 회귀분석(Hierarchical regression analysis)을 실시하였다. 위계적 회귀분석은 다중 회귀분석의 일종으로 독립변수의 단계를 분리하여 분석을 시행하며, 단계에 걸쳐 변수를 추가하면서 회귀분석을 진행함으로써 단계별 설명력의 변화를 확인

할 수 있다. 독립변수의 상대적 영향력 크기를 순서대로 파악하는데 적합한 분석 방법이지만, 추후 연구는 다층 모형(Multilevel models) 또는 위계적선형모형(Hierarchical Linear Model)을 사용해 분석해 볼 필요가 있다고 생각된다. 다층 모형 또는 위계적 선형모형은 자료 내의 표본이 상위집단에 속해 있는 자료를 분석하는 모형으로, 각 개인 변수의 특성과 조직 특성, 개인과 조직 사이의 상호작용으로 설명할 수 있기 때문이다. 다만, 다층모형 또는 위계적 선형모형을 사용하기 위해서는 분석자료가 개인-조직 다층자료로 구성되어야 하므로, 학교에 사회과 교사가 1-3명 내외로 적게 근무하는 경우, 학교별 사회과 교사의 참여가 저조한 경우 등 설문자료의 저조한 회수율을 고려할 때, 사회과 교사-학교의 다층자료 수집이 까다로울 수 있기에 교육청 단위의 패널 데이터를 통해 설문 문항을 구성하고 전수조사가 이루어지는 경우 다층자료의 수집이 가능할 것으로 판단된다.

넷째, 학교 요인과 교사 요인 중 수업전문성에 영향을 미치지 않는 것으로 나타난 학교장의 변혁적 리더십, 교직 경력, 최종 학력 등의 요인에 대하여 그 의미를 파악할 수 있도록 현장 교원을 중심으로 한 면담 등의 질적연구가 수행될 필요가 있다. 이를 통해 교사에게 학교장의 변혁적 리더십, 교직 경력, 최종 학력의 요인이 교사의 교수 활동 수행에 어떤 의미가 되어 작용하는지 이해하는 데 도움이 될 수 있을 것이다.

교사의 효과적인 수업, 좋은 수업, 수업전문성을 지닌 교사, 교사의 탁월한 수행 등은 모두 비슷한 맥락에서 논의된 것으로, 교사 홀로 달성할 수 없는 것들이다. 교사의 수업은 학습자에게 닿을 때 그 의미를 지니게 되며, 충분한 수업 설계가 좋은 수업으로 이어질 수 있도록 교수 활동에서의 불확실성을 줄일 수 있도록 수업전문성을 함양하고 계발해야 한다.

참 고 문 헌

강대현, 박영석. (2005). 사회과 수업 평가 기준 개발 및 활용 방안 연구. **사회과교육, 44**(3), 21-46.

강대현. (2013). 사회과 교사의 전문성 발달 분석 연구: 교사 전문성 논의의 종합과 전문성 분석틀 개발. **사회과교육, 52**(4), 75-89.

강운선. (2019). 중학교 사회과 교사의 동료교사 협력학습 참여 양상과 구성주의 수업실행과의 관련성. **학습자중심교과교육연구, 19**(2), 1173-1192.

경기도교육연구원. (2020). **경기교육종단연구 (GEPS) 9차년도 고등학교 교사용 설문지**. https://www.gie.re.kr/board/primitiveLonstudyList.do (검색일: 2022. 7. 2)

고인규, 최지연. (2015). 초등학교 교사의 수업 전문성 신장을 위한 수업컨설팅 요구도 분석. **실과교육연구, 21**(4), 20-40.

교육부. (2015). **2015 개정 교육과정 총론 해설: 중학교.** 세종: 교육부.

교육부. (2021a). **초·중등 교원양성체제 발전방안**. 세종: 교육부.

교육부. (2021b). **2022년 교원 연수 중점 추진방향**. 세종: 교육부.

교육부. (2022.12.13.). 설명자료. **“교육부는 교원능력개발평가 제도 성과를 분석하고 개선 방안을 마련하겠습니다.”** . 세종: 교육부.

교육부. (2022a). **초·중등학교 교육과정 총론**. 교육부 고시 제2022-33호 [별책 1].

교육부. (2022b). **사회과 교육과정**. 교육부 고시 제2022-33호 [별책 7].

구하라, 김종훈, 이승현. (2022). **‘MZ 세대’ 교사의 특성 연구**. 경기도교육연구원 연구보고 2022-03. 경기: 경기도교육연구원.

구하라. (2018). **다문화교육을 위한 교사 전문성 계발 활동의 유형별 효과**. 한양대학교 박사학위논문.

김경은. (2011). 사회과 예비교사의 수업전문성 제고를 위한 수업비평. **교과교육학연구, 15**(3), 711-735.

김경은. (2018). 사회과 예비교사를 위한 학습자중심 수업전문성 프로그램 개발. **학습자중심교과교육연구, 18**(17), 543-568.

김병찬, 김갑성, 박상완, 송경오, 이기영, 안희진. (2018). **교원 양성 및 임용 체**

제 개편 방안. 국가교육회의 연구보고 12-1072603-000009-01. 서울: 국가교육회의.

김성천, 강혜영, 고민순, 이현숙, 이형빈, 조미정, 홍섭근, 정영현. (2021). **교육자치 30년의 성과분석과 과제연구**. 서울특별시교육청 위탁연구 최종보고서.

김아영. (2012). 교사전문성 핵심요인으로서의 교사 효능감. **교육심리연구, 26**(1), 63-84.

김연주. (2022.12.13.). 점수 낮은 교사 재교육도 없어져…하나마나 한 교원평가. **조선일보**. https://www.chosun.com/national/education/2022/12/13/FPNYQKXQLRBJNDWIJ6PUUDQW2M/

김옥예. (2006). 교사 전문성의 재개념화에 관한 연구. **교육행정학연구, 24**(4), 139-160.

김이경, 민수빈, 김현정. (2016). 학교장의 분산적 지도성과 교사만족도 관계에서 교사 및 학교 특성의 조절효과. **한국교원교육연구, 3**(2), 209-232.

김이경, 유균상, 이태성, 박상완, 정금현, 백선희. (2004). **교사평가 시스템 연구**. 서울: 한국교육개발원.

김재우. (2014). **교육실습 경험이 사회과 예비교사의 수업 전문성 인식에 미치는 영향**. 서울대학교 석사학위논문.

김정원, 김기수, 정미경, 홍인기. (2012). **미래형 교사교육체제 구안 연구**. 서울: 한국교육개발원.

김종철, 이윤식. (2013). 초등교사가 지각하는 학교장의 수업지도성, 교사의 수업전문성, 학교조직몰입, 학교조직효과성 간의 관계. **한국교원교육연구, 30**(4), 331-354.

김혜숙. (2003). 교원 '전문성'과 '질'의 개념 및 개선전략 탐색. **교육학연구, 41**(2), 93-114.

김효정, 김민조. (2011). 학교 내 교사 협력이 교사의 학교 개혁 실천에 미치는 영향 탐색. **교육행정학연구, 29**(3), 77-99.

노종희. (2004). 초·중등교사의 교직헌신의 개념화 및 측정 도구 개발. **교육행정학연구, 22**(2), 215-232.

모경환, 박영석. (2004). 사회과 교사의 전문성 제고를 위한 교과 장학 개선에

관한 연구. **사회과교육, 43**(1). 61-85.

모경환, 차경수. (2021). **사회과 교육 제3판**. 서울:동문사.

모경환. (2013). An analysis of the social studies teacher education curriculum in Korea. **시민교육연구, 45**(1), 1-26.

명제창. (1999). 학교조직에서의 도덕적 지도성 측정에 관한 연구. **교육행정학연구, 17**(2), 53-86.

박균열. (2008). **교사의 수업전문성 영향요인에 관한 구조적 분석**. 고려대학교 박사학위논문

박다은. (2019). **교사학습공동체가 중등학교 사회과 교사의 수업전문성에 미치는 영향**. 서울대학교 석사학위논문.

박상완. (2000). 사범대학 교사교육 패러다임 분석: 서울대학교 사례를 중심으로. **교육행적학연구, 18**(2), 275-298.

박상현, 이준범, 박진교, 서재민, 최혜영. (2023). 학교 자치의 방향 모색을 위한 혁신자치학교 운영 성과 분석. **서울교육 이슈페이퍼, 43**(1).

박새롬. (2016). 사회과 교사교육의 내용 요소 및 발전 방향 탐색. **교육문화연구, 22**(3), 47-72.

박새롬. (2017). 변혁적 리더십에 기반한 사회과 수업 전문성의 의미와 구성 요소. **사회과교육 56**(2), 1-17.

박영숙, 박균열, 전광희, 김갑성, 전제상. (2015). **교직환경 변화에 따른 교원 정책의 진단과 과제 -교원의 역량 개발을 중심으로**. 연구보고 RR 2015-03. 한국교육개발원.

박주호, 송인발. (2015). 교사의 전문성 개발 활동이 교과 및 교수 전문성 향상에 미친 효과. **아시아교육연구, 16**(1), 63-83.

박희경, 이성은. (2014). 초등학교의 분산적 지도성, 교사 임파워먼트, 학교조직 효과성 간의 구조관계. **열린교육연구, 2**(2), 145-163.

백순근. (2005). 교사용 실천지능검사의 구성 요소에 대한 이론적 고찰. **교육평가연구, 18**(2), 59-77.

서경혜. (2004). 좋은 수업에 대한 관점과 개념: 교사와 학생 면담 연구. **교육과정연구, 22**(4), 165-187.

서창국. (2017). 중등 사회과 교사의 경력에 따른 수업 전문성 인식: 학생 이해

의 관점에서. **한국사회교과교육학회 학술대회지**, 217-229.

설규주. (2012). 초임교사의 사회과 수업에서 나타나는 수업 전문성의 변화와 한계를 고려한 컨설팅의 방향. **사회과교육, 51**(1), 65-89.

성낙돈. (2008). 학교장의 변혁적 리더십과 교사의 참여적 의사결정이 학생, 수업, 학교조직에 대한 교사 헌신에 미치는 영향. **한국교원교육연구, 25**(1), 137-158.

소경희. (2003). 교사 전문성의 재개념화 방향 탐색을 위한 기초연구. **교육과정연구, 21**(4), 77-96.

손병노. (1998). 사회과 교사의 전문성 탐색: 교수 내용 지식의 관점. **사회과교육학연구,** (2). 110-127.

손승남. (2005). 교사의 수업전문성 관점에서 본 교사교육의 발전방향. **한국교원교육연구, 22**(1), 89-108.

손영민. (2007). 교사의 전문능력 개발을 위한 포트폴리오. **한국교원교육연구, 24**(2), 175-198.

송경오, 정지선. (2008). 현직교사의 전문성에 영향을 미치는 학교 환경 분석. **한국교육, 35**(4), 81-105.

송경오, 허은정. (2011). 교사의 학습기회가 교직신념 및 교수법 활용에 미치는 영향 분석. **한국교원교육연구, 28**(4), 89-116.

안혜정, 이현정. (2018). 교사자율성, 교사협력, 교사 효능감이 수업혁신에 미치는 영향: 서울지역 일반학교와 혁신학교 비교. **교육문제연구, 31**(3), 145-170.

오욱환. (2005). **교사 전문성: 교육전문가로서의 교사에 대한 논의**. 서울: 교육과학사.

유종열. (2007). 사회과 교사의 수업 전문성 향상을 위한 수업 장학에 관한 연구. **사회과교육연구, 14**(3), 109-130.

은지용. (2009). 사회과 교사의 수업 전문성 제고를 위한 멘토링 체제 개발. **시민교육연구, 41**(3), 113-138.

이금란. (2014). **사회과 교사의 연수 참여가 수업 전문성에 미치는 영향**. 서울대학교 석사학위논문.

이동엽, 함은혜, 함승환. (2019). 한국에서 교사의 효능감은 왜 낮은가? 학교자율

성 제도화의 중요성. **교육행정학연구, 37**, 63-81.

이동엽, 허주, 박영숙, 김혜진, 이승호, 최원석, 함승환, 함은혜. (2019). **교원 및 교직환경 국제 비교 연구: TALIS 2018 결과를 중심으로(Ⅰ)**. 연구보고 RR 2019-2. 충북: 한국교육개발원.

이상철, 김혜영. (2018). 학교장의 변혁적 지도성과 교사의 민주적 의사결정참여가 교사의 학교만족도에 미치는 영향. **교육혁신연구, 28**(3), 403-429.

이유정, 임규연. (2015). 학습조직화, 교사 효능감, 수업전문성, 학교조직효과성 간의 구조적 관계 규명. **학습자중심교과교육연구, 15**(1), 957-980.

이윤식, 이효신. (2012). 학교조직건강, 개인적 교사 효능감, 집단적 교사 효능감 및 수업전문성 간의 관계. **한국교원교육연구, 29**(4), 541-564

이종일. (2000). 사회과 교사자질에 대한 CBTE적 접근. **사회과교육, 33**, 353-378.

이진석. (2015). **한국사회과의 성립과정과 그 성격**. 부산: 부산대학교 출판부.

임찬빈, 강대현, 박상용. (2006). **수업평가 매뉴얼-사회과 수업평가 기준**. 한국교육과정평가원 연구보고 ORM 2006-24-6. 서울: 한국교육과정평가원.

임찬빈, 이화진, 곽영순, 강대현. (2004). **수업평가 기준개발연구(Ⅰ): 일반 기준 및 교과(사회, 과학, 영어) 기준 개발**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2004-5. 서울: 한국교육과정평가원.

임찬빈, 이화진, 최승현, 오은순, 이경언, 이수정, 노은희, 권순달. (2006). **수업평가 기준 개발 연구(Ⅲ)**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2006-3. 서울: 한국교육과정평가원.

장선희, 정제영. (2017). 중학교 교사의 수업전문성 계발 활동 참여에 영향을 미치는 요인 분석. **한국교원교육연구, 34**(1), 127-148.

장한기, 강경희. (2006). 중학교 교사들의 교직문화와 직무만족. *수산해양교육연구, 18*(1), 1-10.

전상훈, 조홍순, 이일권. (2014). 교사의 직무동기와 교사 효능감, 교사헌신, 수업전문성과의 관계에 관한 연구. **한국교육학연구, 20**(3), 5-30.

정제영, 이희숙. (2015). 교원의 전문성 계발 노력 실태 및 영향요인 탐색. **교육행정학연구, 3**(1), 1-23.

조동섭. (2005). 교사의 전문성 제고를 위한 정책방향과 과제. **한국교원교육학회 학술대회자료집**, 2-17.

조영달. (1999). **한국 교실수업의 이해**. 서울: 집문당.

조호제, 윤근영. (2009). 교사의 발달단계에 따른 수업전문성의 차이 분석. **열린교육연구, 17**(2), 183-207.

차경수, 모경환. (2008). **사회과 교육**. 서울:동문사.

최윤정. (2015). 사회과 예비교사들의 교육봉사활동 경험과 교사전문성 신장. **사회과교육, 54**(1), 15-29.

한국교육개발원. (2009). **교원양성체제 개편 방안 연구**. (OR 2009-02). 서울: 한국교육개발원.

허병기. (2001). 수업과 학교장 지도성. **교육행정학연구, 19**, 53-78.

허은정. (2011). 학습조직으로서의 학교가 교사전문성에 미치는 효과. 한국교원교육연**구, 28**(3), 29-53.

허주, 최수진, 김이경, 김갑성, 김용련, 김서현. (2015). **교원 및 교직환경 국제비교 연구**. 한국교육개발원 연구보고 RR 2015-22. 서울: 한국교육개발원.

허혜경. (2021). 유아교사의 긍정심리자본이 교직헌신에 미치는 영향에서 교직경력의 조절효과. **학습자중심교과교육연구, 21**(3), 787-812.

홍창남. (2006). 교사 효능감의 제고 가능성에 대한 실증 분석. **교육행정학연구, 24**(4), 161-185.

Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of labor Economics, 25*(1), 95-135.

Alsup, J. (2006). Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces. Routledge.

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: Teacher's sense of efficacy and student achievement*. NY: Longman.

Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S.S.(1978). The nature of the social studies. ETC Publications.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan.

Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning

to share the vision. *Organizational Dynamics, 18*(3), 19-31.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control, New York: W. H. Freeman.

Banks, J. A. (1999). Teaching strategies for the social studies(5th edition). New York: Longman.

Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology, 26*, 519-539.

Borich, G. D. (2011). Effective teaching methods: Research-based practice(7th ed.). Pearson. 박승배 외(역). 「효과적인 교수법(7판)」. 서울: 아카데미프레스.

Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American educational research journal, 15*(2), 301-318.

Burden, P. R. (1979). *Teachers' perceptions of the characteristics and influences on their personal and professional development*. Doctoral dissertation, The Ohio State University.

Burns, J. M.(1978). *Leadership*. New York, NY: Harper & Row.

Clark, S. N., & Clark, D. C. (1994). *Restructuring the middle level school: Implications for school leaders*. Albany, NY: State University of New York Press.

Cohen, D. K. (1988). Teaching practice: Plus a change. In P. W. Jackson (Ed.), *Contributing to educational change: Perspectives on research and practice*(pp. 27-84). Berkeley, CA: McCutchan.

Council of Chief State School Officers. (2010). The model core teaching standards: A resource for state dialogue(draft for public comment). Retrieved June 14, 2022, from https://ccsso.org/sites/default/files/2017-10/InTASC_FAQ_2010.pdf

Council of Chief State School Officers. (2013). Interstate teacher assessment and support consortium InTASC model core teaching standards and learning progressions for teachers 1.0: A resource for ongoing teacher

development. Washington, DC: Author.

Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching, 2nd edition.* ASCD.

Darning-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives, 8*(1), 1-44.

Darning-Hammond, L. (2012). Tea cher preparation and development in the U. S.. In L. Darning-Hammond, & A. Lieberman (Eds). *Teacher education around the world: changing policies and practices*(pp. 130-150). London; New York: Routledge.

Darling-Hammond, L. (2014). One piece of the whole: Teacher evaluation as part of a comprehensive system for teaching and learning. *American educator, 38*(1), 4-13.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education, 40*(3), 291-309.

Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford review of education, 33*(4), 423-443.

Doyle, W. (1990). *Themes in teacher education research*. In W. R. Houston, M. Haberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp.3-24). New York: MacMillan.

Fenstermacher, G. D. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In J. I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching*(pp.130-151). San Francisco: Jossey-Bass.

Floden, R. E., & Buchmann, M. (1993). Between routines and anarchy: Preparing teachers for uncertainty. *Oxford Review of Education, 19*(3), 373-382.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2006). **학교를 개선하는 교사**(최의창 역). 서울: 무지개사. (원전은 1996년에 출판).

Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). Theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement

and student achievement in public elementary school. *Teachers College Record, 109*(4), 877-896.

Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration, 30*(3), 126-151.

Hammerness, K., & et al. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*(pp.358-359). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2015). The global fourth way. 이찬승, 홍완기 (역).「학교교육 제4의 길」. 서울: 21세기교육연구소.

Hendriks, M. A., Luyten, H., Scheerens, J. (Ed.), Sleegers, P., & Steen, R. (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison*. Office for Official Publications of the European Union. https://doi.org/10.2766/63494

Hoy, W., & Miskel, C. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York, NY: McGraw-Hill.

Hoy, W., & Miskel, C. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice 9th*. New York, NY: McGraw-Hill.

Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *The Elementary School Journal, 73*(1), 50-54.

Kennedy, M. M. (2005). *Inside teaching: How classroom life undermines reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary educational psychology, 34*(1), 67-76.

Labaree, D. F. (2000). On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy. *Journal of teacher education, 51*(3), 228-233.

Lortie, C. D. (2002). *School teacher: a sociological study(2nd ed.)*. Chicago IL,

University of Chicago Press.

Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly, 39*(3), 370-397.

Martorella, P. H. (1991). Teaching social studies in middle and secondary schools. New York: Macmillan.

Medley, D. M. (1982). *Teacher competence testing and the teacher educator*. Charlottesville: Association of Teacher Educator and the Bureau of Educational Research. Univ. of Virginia.

National Commission on Excellence in Education. (1983). A nation at risk: The imperative for educational reform. *The Elementary School Journal, 84*(2), 113-130.

National Council for the Social Studies. (1994). Curriculum standards for social studies. Washington, D.C.: National Council for the Social Studies.

National Council for the Social Studies. (2013). The college, career, and civic life (C3) framework for social studies state standards: Guidance for enhancing the rigor of K-12 civics, economics, geography, and history. Silver Spring, MD: NCSS.

National Council for the Social Studies. (2018). National standards for the preparation of social studies Teachers. Silver Spring, MD: NCSS.

National Board for Professional Teaching Standards. (2010). Social studies-History standards. National Board for Professional Teacher Standards.
https://www.nbpts.org/wp-content/uploads/2021/09/EAYA-SSH.pdf

Newman, K. K. (1978). *Middle-aged experienced teachers' perceptions of their career development*. The Ohio State University.

OECD. (2016). *Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013*. Paris, France: OECD.

OECD. (2018). *Teaching and Learning International Survey(TALIS) 2018 Conceptual Framework*. Paris: OECD.

Peterson, A. A. R. (1978). *Career patterns of secondary school teachers: An*

exploratory interview study of retired teachers. The Ohio State University.

Porter, A., & Brophy, J. E. (1988). Good teaching: Insights from the work of the institute for research on teaching. *Educational Leadership, 45*(8), 74-85.

Ross, E. W. (1994). Teachers as curriculum theorizers. *Reflective practice in social studies*, 35-41.

Ross, E. W. (2001). Social studies teachers and curriculum. *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities*, 3-15.

Rowan, B., Raudenbush, S. W., & Cheong, Y. F. (1993). Teaching as a non-routine task: Implications for the management of schools. *Educational Administration Quarterly, 29*(4), 479-500.

Rosenholtz, S. J. (1991). *The teacher's workplace: The social organization of schools*. NewYork, NY: Teachers College Press.

Schalock, H. D., & Schalock, M. D. (1993). Student learning in teacher evaluation and school improvement: An introduction. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 7*(2), 103-4.

Scheerens, J. (2010). Teachers' professional development. Europe in international comparison. A secondary analysis based on TALIS dataset. *Luxembourg: European Commission*.

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

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied psychology, 57*, 152-171.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), pp. 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Vol 57, pp. 1-22.

Spillane, J. P., & Kim C. M., & Frank K. A. (2012). Instructional Advice and Information Providing and Receiving Behavior in Elementary Schools: Exploring Tie Formation as a Building Block in Social Capital Development. *American Educational Research Journal, 49*(6). 1112-1145.

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

Valentine, J., Clark, D., Hackmann, D., & Petzko, V., (2004). *Leadership for highly successful middle level schools, volume 2: A national study of leadership in middle level schools*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Woods, P. A., Bennet, N., Harvey, J. A., & Wise, C. (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership: Findings from a systematic literature review. *Educational Management Administration & Leadership, 32*(4), 439-457.

Woolever, R. & Scott, K. P. (1988). Active learning in social studies. Glenview, IL.: Scott, Foresman and Company.

Zemelman, S., Daniels, H., & Hyde, A. (2005). Best practice: Today's standards for teaching and learning in America's schools. *Education Review,* June 2015.

[부록] 설문지

식별 ID	

사회과 교사의 수업전문성 영향요인에 관한 조사

선생님, 안녕하십니까?

본 조사는 중등학교에 재직 중이신 사회과 선생님들을 대상으로 하고 있습니다. 설문지는 사회과 교사의 수업전문성과 그 영향요인을 분석하기 위한 것으로 여러분의 성실한 응답이 저의 연구는 물론, 사회교육의 발전에도 도움이 되는 귀중한 자료가 될 것입니다.

본 설문의 응답 내용은 연구 목적 외에 다른 용도로는 절대 사용되지 않으며, 철저한 보안 유지와 비밀이 보장됩니다. 응답 도중, 중단을 원할 경우 언제든지 그만둘 수 있으며, 응답 거부에 따른 어떤 불이익도 없습니다. 본 연구에서 수집된 여러분의 개인 정보와 응답 내용은 모두 익명으로 처리됩니다.

응답에 소요되는 시간은 약 20분 정도입니다. 언뜻 보기에 문항이 많아 보이지만, 쉽게 응답할 수 있는 간단한 문항들로 구성되어 있습니다. 본 검사 내용과 관련하여 궁금한 점이 있으시면 연구자에게 직접 문의하셔도 좋습니다. 다시 한번 연구에 관심을 가져주시고 귀한 시간을 내어주신 것에 깊은 감사의 말씀을 드립니다.

2022년 10월

서울대학교 사범대학 사회교육과 박사과정
이동훈 올림

※ 이 조사에 관해 의견이나 궁금증이 있으신 분께서는 skynheaven@snu.ac.kr으로 문의하여 주시기 바랍니다.

Ⅰ. 교사 및 학교 배경 정보

※ 다음은 통계 변수를 위한 기초 설문입니다. 모든 응답 정보는 안전하게 익명 처리됩니다.

Q 0 다음 문항에 대하여 선생님께 해당하는 사항에 표기해주세요.

문항 번호	교사 및 학교 배경
0-1	**선생님의 성별은 무엇입니까?** ① 남성 ② 여성
2	**선생님의 태어난 연도는 언제입니까? (뒷자리 수 두개만 기입, 예: 85, 01)** 나는 OO년도에 태어났다.
3	**현재 선생님의 최종 학력은 무엇입니까?** ① 학사 ② 석사과정(재학, 휴학, 수료 포함) ③ 석사 ④ 박사과정(재학, 휴학, 수료 포함) ⑤ 박사
4	**선생님께서는 2급 정교사 자격을 어떤 경로로 취득하셨습니까?** ① 교육대학 ② 사범대학 ③ 일반대학 교직과정 ④ 교육대학원 ⑤ 기타
5	**선생님의 전공 교과는 무엇인가요? (중복선택 가능)** ① 공통사회 ② 역사 ③ 윤리 ④ 일반사회 ⑤ 지리 ⑥ 기타( )
6	**선생님이 현재 담당하고 있는 과목은 무엇인가요? (중복선택 가능)** ① (중학교)사회 ② 통합사회 ③ 경제 ④ 사회문화 ⑤ 정치와법 ⑥ 생활과 윤리 ⑦ 윤리와 사상 ⑧ 한국지리 ⑨ 세계지리 ⑩ 동아시아사 ⑪ 세계사 ⑫ 기타( )
7	**선생님께서 현재 소속 학교에서 근무한 기간은 총 몇 년입니까?** (반올림하여) ○○년 차
8	**선생님께서 교사로서 근무한 기간은 총 몇 년입니까? (시간강사, 기간제 기간 포함)** (반올림하여) ○○년 차

9	**현재 소속 학교에서의 직위를 응답해 주시기 바랍니다** ① 기간제교사(시간강사 포함) ② 교사(순회교사 포함) ③ 부장교사 ④ 수석교사 ⑤ 교감 ⑥ 교장
10	**현재 소속 학교에서의 학급 담임을 맡고 있습니까?** ① 예 ② 아니오
11	**현재 선생님께서 근무하고 계신 학교는 설립유형은 무엇입니까?** ① 국·공립학교 ② 사립학교
12	**현재 선생님께서는 어느 학교에 근무 중이십니까?** ① 중학교 ② 고등학교
13	**(고등학교만 해당) 선생님께서 재직 중인 학교의 유형은 무엇인가요?** ① 일반고등학교 ② 자율형 공립고등학교 ③ 자율형 사립고등학교 ④ 특수목적고등학교 ⑤ 특성화고등학교(마이스터고 포함) ⑥ 기타( )
14	**현재 선생님께서 근무하고 계신 학교의 학급 수는 대략 개입니까?** ○○개
15	**현재 선생님께서 근무하고 계신 학교가 위치한 지역은 어디인가요?** ① 강원 ② 대전 ③ 전남 ④ 경기 ⑤ 부산 ⑥ 전북 ⑦ 경남 ⑧ 서울 ⑨ 제주 ⑩ 경북 ⑪ 세종 ⑫ 충남 ⑬ 광주 ⑭ 울산 ⑮ 충북 ⑯ 대구 ⑰ 인천

Ⅱ. 교직 관련 인식

교사 직업 선택 동기

Q 1 선생님께서 **교사 직업을 선택한 동기**에 해당하는 정도에 표기해주세요

문항 번호	교사 직업 선택 동기	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1-1	가르치는 일에 대한 능력이 있어서	①	②	③	④	⑤
2	가르치는 일에 대한 즐거움이 있어서	①	②	③	④	⑤
3	학생들의 성장과 발달을 돕고 싶어서	①	②	③	④	⑤
4	가르치는 일에 대한 사명의식이 있어서	①	②	③	④	⑤
5	방학이 있어서	①	②	③	④	⑤
6	일과 삶의 균형을 맞추기 좋은 직업	①	②	③	④	⑤
7	정년이 보장되는 안정적 직업	①	②	③	④	⑤
8	사회적인 존경을 받는 직업	①	②	③	④	⑤
9	전문직으로 인식되는 직업	①	②	③	④	⑤
10	학창시절 롤모델이 될만한 좋은 선생님을 만나서	①	②	③	④	⑤
11	주변 사람들의 권유가 있어서	①	②	③	④	⑤
12	기타( )					

교사 직무 만족도

Q 2 선생님께서 전반적으로 **교직에 대해 느끼는** 정도에 표기해주세요

문항 번호	교사 직무 만족도	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
2-1	교직은 단점보다 장점이 훨씬 많다.	①	②	③	④	⑤
2	다시 선택할 수 있다 해도 나는 교사라는 직업을 택할 것이다.	①	②	③	④	⑤
3	가능하다면 나는 다른 학교로 전근을 가고 싶다.	①	②	③	④	⑤
4	교사가 되기로 결심했던 것이 후회된다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 이 학교에서 일하는 것이 즐겁다.	①	②	③	④	⑤

6	다른 직업을 선택하는 것이 더 좋았을지도 모른다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 우리 학교가 근무하기에 좋은 곳이라고 추천하고 싶다.	①	②	③	④	⑤
8	가르치는 일이 이 사회에서 가치있는 일로 평가되고 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
9	이 학교에서의 나의 업무 결과에 만족한다.	①	②	③	④	⑤
10	대체로 나의 직업에 만족한다.	①	②	③	④	⑤

교사 효능감

Q 3 선생님께서 학생들을 가르치는 데 있어 다음의 행동을 어느 정도 하실 수 있습니까?

문항 번호	학급경영 효능감	할 수 없다	거의 할 수 없다	보통 이다	잘 할 수 있다	매우 잘 할 수 있다
3-1	학생들을 위해 좋은 문제 만들기	①	②	③	④	⑤
2	다양한 평가 전략 사용하기	①	②	③	④	⑤
3	학생들이 잘 이해하지 못할 때 다른 방식으로 설명하기	①	②	③	④	⑤
4	수업 시간에 다양한 교수 전략을 사용하기	①	②	③	④	⑤
5	학생들에게 학업을 잘 해내고 있다는 믿음주기	①	②	③	④	⑤
6	학생들이 배움을 가치 있게 여기도록 돕기	①	②	③	④	⑤
7	학업에 관심 없는 학생들에게 동기 부여하기	①	②	③	④	⑤
8	학생들이 비판적으로 사고할 수 있도록 돕기	①	②	③	④	⑤
9	교실에서 방해되는 행동을 통제하기	①	②	③	④	⑤
10	학생들의 행동에 대한 기대를 명확히 하기	①	②	③	④	⑤
11	학생들이 학급규칙을 따르도록 만들기	①	②	③	④	⑤
12	방해가 되거나 시끄러운 학생들 진정시키기	①	②	③	④	⑤

교사 전문성 계발

Q 4 선생님께서, 현재까지 아래의 전문성 계발 활동에 참여한 적이 있는지 ☑ 표시해주시고, 각 활동이 도움이 되었는지 답해주세요.

문항 번호	전문성 계발 활동 유형	참여 여부		참여한 경험이 있다면, 효과가 어느 정도입니까?				
		예	아니오	효과가 작다 ←				→ 효과가 크다
4-1	기관 중심 연수 (예: 지역교육청, 교육지원청, 교육연수원 등)	□	□	①	②	③	④	⑤
2	기관 중심 수업컨설팅 (예: 지역교육청, 교육지원청, 교육연수원 등)	□	□	①	②	③	④	⑤
3	단위학교 중심 연수	□	□	①	②	③	④	⑤
4	교육청 차원의 교과교육연구회 활동	□	□	①	②	③	④	⑤
5	수업 공개(동료교사 및 학부모/보호자)	□	□	①	②	③	④	⑤
6	학교 외 교사학습공동체	□	□	①	②	③	④	⑤
7	학교 내 교사학습공동체	□	□	①	②	③	④	⑤
8	개인 중심 활동	□	□	①	②	③	④	⑤
9	온라인 활동(예: 온라인 커뮤니티)	□	□	①	②	③	④	⑤
10	학교장 또는 선배 교사와의 면담	□	□	①	②	③	④	⑤
11	학교장 또는 선배 교사에 의한 장학	□	□	①	②	③	④	⑤
12	다른 교사와의 팀 티칭	□	□	①	②	③	④	⑤
13	포트폴리오/업무 일지	□	□	①	②	③	④	⑤

교사 학습 공동체

Q 5 선생님은 올해 학교 안 '교사 학습공동체' 연수에 참여하고 있습니까?

① 아니오
② 예 ☞ Q 5-1) **학교 안** '교사 학습공동체' 연수 중 주로 참여하는 연수는 무엇입니까?

① 교육과정, 수업, 평가 ② 생활지도
③ 인문·교양 ④ 기타( )

Q 6 선생님은 올해 학교 밖 '교사 학습공동체' 연수에 참여하고 있습니까?

① 아니오
② 예 ☞ Q 6-1) **학교 밖** '교사 학습공동체' 연수 중 주로 참여하는 연수는 무엇입니까?

① 교육과정, 수업, 평가 ② 생활지도
③ 인문·교양 ④ 기타( )

Ⅲ. 학교 조직 관련 인식

의사 결정 권한

Q 7 우리 학교는 다음과 같은 사항을 결정할 때 선생님의 의견이 어느 정도 반영됩니까?

문항 번호	의사 결정 권한	전혀 반영되지 않다	대체로 반영되지 않는다	보통이다	대체로 반영된다	매우 많이 반영된다
7-1	학교 교육목표 설정	①	②	③	④	⑤
2	교수·학습 자료 선정	①	②	③	④	⑤
3	수업 내용 결정	①	②	③	④	⑤
4	교수방법 선택	①	②	③	④	⑤
5	학생 평가 방식	①	②	③	④	⑤
7	수업기자재 선정	①	②	③	④	⑤
8	수업 운영 방식 결정	①	②	③	④	⑤
9	학급 편성	①	②	③	④	⑤
10	과목별 수업 시수 조정	①	②	③	④	⑤
11	교육과정 편성 및 운영	①	②	③	④	⑤
12	정규 교육과정 외 기타 교육활동 (방과후, 특기적성) 편성 및 운영	①	②	③	④	⑤
13	교사 전입 요청 및 전보 유예	①	②	③	④	⑤
14	교원 업무 조직 및 업무 분장	①	②	③	④	⑤
15	교원 평가 및 성과급 배분	①	②	③	④	⑤
16	학교 예산 편성	①	②	③	④	⑤
17	용역 및 입찰 결정	①	②	③	④	⑤

학교장 리더십

Q 8 우리 학교의 '학교장'과 관련된 내용입니다. 동의하는 정도에 표기해주세요

문항 번호	학교장 리더십	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
8-1	교장선생님은 학교발전에 대해 분명한 계획을 가지고, 교사 및 학부모와 학교 교육목표를 공유한다.	①	②	③	④	⑤
2	교장선생님은 학교목표의 설정과 학교 자체평가 과정에 교사를 참여시킨다.	①	②	③	④	⑤
3	교장선생님은 학교혁신과 발전에 대해서 교사와 학부모, 학생에게 조언을 구한다.	①	②	③	④	⑤
4	교장선생님은 교사에게 영향을 줄 수 있는 의사결정에 대해 교사들과 상의한다.	①	②	③	④	⑤
5	교장선생님은 교사 개개인의 역량과 심리적 특성을 잘 파악하고 지원해주려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
6	교장선생님은 교사들의 개인적 문제에 관심을 기울이며 공평하게 대우한다.	①	②	③	④	⑤
7	교장선생님은 수업개선과 교사들의 새로운 아이디어에 관심을 갖는다.	①	②	③	④	⑤
8	교장선생님은 교사들이 창의적으로 직무를 수행하기를 기대한다.	①	②	③	④	⑤
9	교장선생님은 교사들이 전문성 향상에 매진하도록 격려한다.	①	②	③	④	⑤
10	교장선생님은 새로운 교수방법의 적용을 권장한다.	①	②	③	④	⑤
11	교장선생님은 교사가 수업에 집중할 수 있도록 행정업무경감을 위해 노력한다.	①	②	③	④	⑤
12	교장선생님은 교사들 간 협력을 강조하며 학교공동체 문화 증진을 위해 노력한다.	①	②	③	④	⑤

학교 문화

Q 9 선생님은 1주일 평균 동료 교사와 다음 항목에 대해 어느 정도 이야기를 나누십니까?

문항 번호	교사 협력	1시간 미만	1시간 이상 ~ 2시간 미만	2시간 이상 ~ 3시간 미만	3시간 이상 ~ 4시간 미만	4시간 이상
9-1	교수학습 방법	①	②	③	④	⑤
2	학생들의 수업 태도 및 행동	①	②	③	④	⑤
3	학생들의 가정환경 및 생활지도	①	②	③	④	⑤
4	학업 및 진학·진로 지도	①	②	③	④	⑤
5	학교 행정업무	①	②	③	④	⑤

Ⅳ. 사회과 교사의 수업전문성 관련 인식

기본 지식과 능력

Q 11 다음 문항에 대하여 선생님께 해당하는 사항에 표기해주세요

문항 번호	기본 지식과 능력	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
11-1	나는 사회과 목표에 대한 이해를 토대로 체계적이고 균형감 있는 교과관을 지니고 있다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 사회과 내용(일반사회, 지리, 역사 등)에 대한 체계적인 지식을 지니고 있다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 사회과 내용을 일상생활과 연관지어 가르친다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 사회과에서 강조하는 다양한 교수학습 방법에 대한 지식 및 활용 능력을 지니고 있다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 학생들의 인지적 정서적 발달 정도를 충분히 이해하고 학생들과 민주적으로 상호작용할 수 있는 유대 관계를 형성할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 사회과 내용에 대해 학생들이 지닌 선지식과 오개념을 파악하여 수업에 활용한다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 다양한 교수학습 방법을 활용하여 사회과 내용을 유의미한 학습내용으로 변환시키는데 필요한 실천 지식을 지니고 있다.	①	②	③	④	⑤

수업 기획 능력

Q 12 다음 문항에 대하여 선생님께 해당하는 사항에 표기해주세요

문항 번호	수업 기획 능력	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
12-1	나는 교육과정 및 교과서를 수업상황에 맞게 구체적으로 재구성한다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 재구성한 교육과정을 수업을 통해 실현할 수 있도록 수업을 기획·설계한다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 사회과 수업과 관련된 교수학습방법들을 수업에 적절한 교수학습 방법으로 개발·재구성한다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 각종 평가방법과 지표들에 대한 검토를 통해 학생들의 학습 정도를 파악하기 위한 적절한 평가 방법을 개발·재구성한다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 교과서 및 각종 자료들을 종합하여 의미 있는 수업자료를 개발 재구성한다.	①	②	③	④	⑤

수업 실행 능력

Q 13 다음 문항에 대하여 선생님께 해당하는 사항에 표기해주세요

문항 번호	수업 실행 능력	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
13-1	나는 수업에서 학생들에게 학습 목표나 의도를 구체적으로 제시한다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 진단, 형성, 총괄 평가를 활용하여 학생들의 학습 정도를 파악하고 그 결과를 수업에 반영한다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 수업에서 적절한 학습 집단을 조직하고 학습 분위기를 조성한다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 교과서 내용을 교과 목표나 내용, 학생 관심과 흥미, 수업 모형이나 전략에 맞추어 교육적으로 의미있게 변환시킨다.	①	②	③	④	⑤

전문성 제고 노력

Q 14 다음 문항에 대하여 선생님께 해당하는 사항에 표기해주세요

문항 번호	전문성 제고 노력	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
14-1	나는 수업에 대한 지속적인 자기 반성과 학생 반응을 토대로 수업 개선을 위해 노력한다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 다양한 교과 관련 연수나 자기계발 활동을 통해 교과 전문성 함양을 위해 노력한다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 국가교육과정에 관심을 두고 사회과교육과정 개정 내용을 파악하기 위해 노력한다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 다양한 미디어 매체에서 다루는 정치·사회·경제·문화의 내용을 사회과수업에 적절히 반영하기 위해 노력한다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 사회과 내용 요소를 구성하는 지식·기능·가치가 고정된 것이 아니라 변동될 수 있음을 인식하고 이를 사회과 수업에 반영하기 위해 노력한다.	①	②	③	④	⑤

기타 의견

Q 15 사회과 교사 전문성에 영향을 미치는 요인에 대한 개인적인 의견이 있으시면 자유롭게 적어주세요.

1. 교사 요인

2. 학교 요인

※ 설문조사에 참여해주셔서 감사드립니다.

Abstract

An Analysis of Factors Influencing the Professionalism of Social Studies Teachers: Focusing on Teacher and School Factors

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

In today's rapidly evolving socio-political environment, transformations are pervasive across all sectors, including politics, economics, and culture. Educational institutions are tasked not only with adjusting to these shifts but also with catering to a broad array of societal educational needs. In addition, these institutions are expected to nurture a generation of talent well-equipped for the societies of the future. Teachers, as key agents in accomplishing educational objectives, are confronted with a national imperative and societal expectation to elevate their professional expertise. This professional development is crucial for adapting to an ever-changing global context and responding flexibly to various societal demands. The Social Studies is substantially influenced by societal and national imperatives due to its inherent characteristics. Its fundamental aim is to

foster autonomous citizens capable of making independent judgments and taking actions based on a comprehensive understanding of human and societal phenomena. This understanding is supplemented by the knowledge and skills required for engaging meaningfully at the local, national, and global levels. As a result, social studies teachers, who are both decision-makers and implementers of the educational curriculum, must demonstrate proficiency and adaptability in addressing contemporary issues and societal phenomena. Their approach must draw on their content knowledge, pedagogical knowledge, and pedagogical content knowledge.

As societies diversify and exhibit increasing volatility, both national and school-level curricula strive to align with these changes. Due to their discipline's nature, social studies teachers are expected to exhibit sensitivity to 'change'. Their capacity to actualize and implement such changes within their pedagogical framework is directly linked to their instructional expertise. While teaching is a professional domain, wherein a teacher's expertise is central and significantly influenced by individual characteristics, teaching activities occur within a school setting. Thus, an additional layer of institutional influence is concurrently at play. Previous research predominantly focused on the educational curriculum and program effectiveness for pre-service and in-service teacher education as mechanisms for fostering teacher effectiveness. However, discussions considering both the school's environmental context and the individual attributes of teachers are rare. Accordingly, the present study aims to holistically explore the nature of teaching expertise among social studies teachers amidst ongoing societal and educational transformations. Emphasis is placed on identifying both teacher and school-level factors influencing the teaching expertise of these educators, who have the capacity to adapt and respond to change.

The research questions guiding this investigation are:

1. What are the key factors influencing the teaching expertise of social studies teachers?
2. To what extent do these factors influence the teaching expertise of social studies teachers?

In this study, influential factors are categorized at two levels-teacher and school-based on a comprehensive review of existing literature and prior research. Teacher-level factors encompass teaching experience, highest academic degree obtained, teacher efficacy, and participation in professional development activities. School-level factors include decision-making authority, the presence of a collaborative school climate, and the exercise of transformational leadership by the principal. A nationwide survey of Social Studies teachers was conducted from October to December 2022 to empirically substantiate these factors. The study culminated in a final sample size of 247 participants. All materials utilized, including the survey instrument, participant recruitment documents, and consent forms, were deployed following approval from the Institutional Review Board (IRB) of Seoul National University.

This research presents several key findings.

Firstly, an exploration of school-related factors, including decision-making authority, a collaborative school climate, and transformational leadership by the principal, indicated a positive correlation with the instructional expertise of social studies teachers. Specifically, the findings suggest that greater decision-making authority and a more collaborative school climate were associated with higher levels of instructional expertise of social studies teachers.

Secondly, an investigation into teacher-related factors such as teaching

experience, highest academic degree obtained, teacher efficacy, and participation in professional development activities revealed an interesting correlation. Notably, higher teacher efficacy and participation in diverse teacher-centric knowledge-sharing professional development activities were associated with enhanced instructional expertise of social studies teachers.

Thirdly, a hierarchical regression analysis was conducted to examine the impact of both teacher and school factors on instructional expertise. The findings suggested that teacher efficacy (a teacher factor) and decision-making authority (a school factor) significantly influence the instructional expertise of social studies teachers.

These findings imply that teacher efficacy plays a crucial role in the qualitative improvement of education and teaching, acting as a fundamental component of instructional expertise and a key motivator within educational activities. Enhancing teacher efficacy requires the systematic development and implementation of in-service teacher training programs, as well as pre-service teacher preparation frameworks. Respect for teachers' professional expertise in the decision-making process within schools and safeguarding their autonomy in the design and orchestration of lessons can lead to stronger professional performance.

Furthermore, the research highlighted that instructional expertise does not automatically increase with longer teaching experience. Instead, it can be significantly enhanced when teachers engage in reflection on teaching and consistent participation in professional development activities. Given the inherently dynamic nature of their subject, social studies teachers must constantly strive to adapt to change, critically evaluate it, and restructure it into a blend of content, pedagogical knowledge, and teaching methods suitable for lesson implementation.

The study also underscores that teaching involves more than just the transmission of knowledge; it becomes significant when it facilitates an

educational experience within learner interactions. Establishing an environment that encourages cooperative communication among teachers can reduce uncertainty in teaching activities, creating a conducive learning environment and contributing to the qualitative improvement of public education.

Finally, the study advocates for proactive educational and administrative support to ensure that teachers' professional performance is effectively transformed into impactful instruction. If this support is channeled through teacher-centric, demand-driven professional development activities, it could result in more effective qualitative improvement in teaching.

keywords : teacher professionalism, instructional expertise, teacher efficacy
***Student Number* : 2017-33739**