

한국 가톨릭 초등학교의 전문적 학습 공동체성*

- 교사단의 인식을 중심으로 -

구 본 만

가톨릭대학교

〈요 약〉

본 연구는 한국 가톨릭 초등학교들의 전문적 학습 공동체 형성 정도를 파악하고, 이러한 공동체 형성에 기여하는 요소들이 무엇인지를 규명하는 데 목적이 있다. 이를 위해 ‘전문적 학습 공동체 평가’ 도구로 교사단의 인식을 측정하는 양적 연구 방법론을 사용하였다.

가톨릭 초등학교 6곳을 대상으로 연구한 결과 세 곳(Y그룹)은 전문적 학습 공동체를 형성했고, 나머지 세 곳(X그룹)은 형성과정 중에 있는 것으로 나타났다. 교사단의 일반적 특징과 영역별 인식 차이, 학교의 외적·내적 특징을 비교했을 때, X와 Y그룹 사이에 눈에 띄는 차이점은 학교 내적인 측면에서 드러났다. 두 그룹은 학교가 추구하는 가치와 비전에 대한 인식과 공유, 교사들의 내재적 동기화, 자발적인 협력문화, 신뢰관계 등 네 가지 점에서 차이를 보였다.

이러한 연구결과는 학교에서의 전문적 학습 공동체 형성이 학교의 규모나 소속 지역 등의 외형적 측면이나 성별, 보직, 연령, 교수기간 등 교사단의 일반적 특징에 의해 좌우된다기보다는 학교 구성원들이 함께 만들어가는 학교 문화의 측면이 강하다는 점을 보여준다.

핵심 주제어: 가톨릭 초등학교, 전문적 학습 공동체, 가치와 비전의 공유, 내재적 동기화, 협력문화, 신뢰관계

* 본 연구는 2010학년도 ‘가톨릭대학교 성심교정 교비연구비’의 지원으로 이루어졌음.

I. 서론

2010년 기준 한국의 가톨릭 초등학교는 총 6개교이고, 교사는 213명, 학생은 3,720명이다.¹⁾ 연구자는 선행 연구에서 가톨릭 학교교육의 지침서 역할을 하는 『가톨릭 학교에 관한 지침』(The Catholic School, 1977.3.19)을 기반으로 가톨릭 학교의 사명을 교육학적 관점에서 해석하고, 이러한 해석에 따라 ‘전문적 학습 공동체’(professional learning community)가 가톨릭 학교가 자신의 사명을 구현하는 하나의 방법적 모형(model)이 될 수 있음을 이론적으로 논의하였다.²⁾ 이러한 선행 연구의 후속으로 본 연구는 한국 가톨릭 초등학교들이 이 모형을 얼마나 구현하고 있는지를 살펴보고, 이러한 공동체 형성에 기여하는 요소들이 무엇인지를 규명하는 데 목적이 있다.

전문적 공동체로서의 학교는 가치와 비전의 공유, 협력 활동, 공동 책임의 특징을 갖는다.³⁾ 이러한 공동체로 변화시키는 데에 교장의 리더십은 핵심적인 역할을 한다. 교장은 공동된 비전에 초점을 맞춰 교사들과 권한과 책임을 공유하고, 그들을 의사결정에 초대하며 그들의 능력을 향상시킬 수 있는 주역이기 때문이다.⁴⁾ 따라서 교장의 역할은 학교를 전문적 학습 공동체로 변화시키는 중요한 출발점이다. 그러나 교장 혼자만의 노력으로 학교가 전문적 학습 공동체로 변화되는 것은 아니다. 학교의 변화는 교육활동의 주체인 교사들이 같은 이상을 꿈꾸며 함께 노력할 때 비로소 가능하다. 학교는 일반 조직과는 달리 교사들의 자발적인 동의 없이는 실질적인 변혁을 이루어내기 어렵기 때문이다. 요약하자면, 학교를 전문적 학습 공동체로 변화시키는 역할은 교장과 교사단 전체에 달려 있다고 할 수 있다. 전문적 학습 공동체가 교사단 전체의 의지와 공동 노력에 달려 있다면, 교사단이 자신들의 학교를 전문적 학습 공동체로 인식하는 수준은 학교가 이 공동체를 어느 정도 형성 하고 있는가를 가늠하는 중요한 척도가 될 수 있다. 본 연구는 가톨릭 교사단의 인식을 측정하는 방법을 통해 한국 가톨릭 초등학교들의 전문적 학습 공동체 형성 정도와 형성에 기여하는 요소들을 살펴볼 것이다.

본 연구의 논의를 이끌 질문 두 가지는 다음과 같다:

- 1) 한국의 가톨릭 초등학교는 서울에 1개교, 인천에 1개교, 수원에 1개교, 대전에 1개교, 대구에 1개교, 광주에 1개교가 있다. 한국 천주교 주교회의, 『한국 천주교회 통계 2010』(서울: 한국천주교중앙협의회, 2011), 37쪽.
- 2) 구본만, 『『가톨릭 학교에 관한 지침』에 나타난 가톨릭 학교 사명의 실천적 구현』, 『가톨릭 신학』 15 (수원: 한국가톨릭신학학회, 2009), 173-212쪽.
- 3) F. M. Nemman, & G. G. Wehlage, *Successful School Restructuring* (Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools, School of Education, University of Wisconsin-Madison, 1995), p.37.
- 4) K. Hipp, & J. Huffman, “Documenting and Examining Practices in Creating Learning Communities: Exemplars and non-Exemplars” (New Orleans, LA: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 1-5, 2002), p.38.

- 1) 학교의 구조 및 문화에 대한 교사단의 인식에 근거할 때, 한국 가톨릭 초등학교들은 전문적 학습 공동체를 형성하고 있는가?
- 2) 전문적 학습 공동체를 형성한 학교와 형성 과정 중에 있는 학교들 사이에 존재하는 특징적인 차이는 무엇인가?

연구 목적을 달성하기 위해 본문에서는 우선 선행연구를 바탕으로 전문적 학습 공동체 이론의 등장배경, 정의, 특징 등을 살펴본 후, 본 연구에서 사용할 평가도구인 호드-올리비어(S. M. Hord-D. F. Olivier et al.)의 전문적 학습 공동체 평가(Professional Learning Community Assessment)에 대해 설명할 것이다. 이어서 본 연구의 방법론을 설명한 후 연구 결과를 바탕으로 두 가지의 연구 질문을 논의할 것이다. 결론에서는 논의를 통해 발견한 핵심 요소들을 제안하고, 본 연구의 한계를 밝히면서 마무리 할 것이다.

II. 이론적 배경

1. 전문적 학습 공동체

전문적 학습 공동체가 등장하게 된 배경, 학자들이 말하는 용어의 의미와 특징, 비슷한 이론과의 비교 등은 이 이론을 전반적으로 이해하는 데 유용하다. 따라서 이 부분에서는 이 세 가지를 중심으로 살펴보도록 하겠다.

지난 20세기에 학교교육 전문가들은 교육 현장에서 새로운 프로그램의 실천에 대한 요구에 직면했고, 그러한 요구와 필요에 따라 다양한 이론들을 제시했다. 이 이론들은 ‘효과적인 학교’(effective school) 혹은 ‘성공적인 학교’(successful school) 등으로 이름 붙여져, 학생의 학습 향상을 목표로 하는 학교의 개혁과 재구조화를 실천하도록 이끌었다.⁵⁾ 이러한 노력 가운데 하나가 1980년대 들어서서 많이 연구되기 시작한 교사들의 근무환경(work setting)과 학교문화에 대한 관심이다. 이는 경제와 산업 분야에서 임직원들의 변화를 가져 오기 위해 시도했던 환경과 문화적 요인들에 대한 관심이 교육 영역에 전파된 것으로 볼 수 있는데, 이러한 접근은 학습 조직(learning organization)이라는 이름으로 불렸다.⁶⁾

교육 분야에서 교사들의 근무환경에 대한 관심은 이 요인을 교수(teaching)의 질에 관한 논의에 포함시킨 로젠홀츠(S. Rosenholtz)에게서 시작된다. 그는 학급 운영에서 지지받고 있다고 느끼며 지속적으로 연구하는 교사들이 그렇지 못한 교사들보다 더 헌신적이고

5) S. M. Hord, *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement* (Austin, TX: Southwest Educational Development Lab., 1997), p.iv.

6) T. E. Deal, & A. A. Kennedy, *Corporate Cultures* (Reading, MA: Addison-Wesley, 1982).

효과적임을 지적하였다. 네트워크에 의한 지원, 동료들과의 협력, 전문적 역할의 확장이 학생들의 욕구에 대처하는 교사 효율성을 증가시켰다고 본 것이다.⁷⁾ 풀란(M. Fullan)도 교사들의 근무환경에 초점을 맞추면서, 환경을 지원적 방식으로 재 디자인하는 것이 교사들의 매일의 활동에 쇄신과 향상을 가져오는 길이라고 보았다.⁸⁾ 달링하몽드(L. Darling-Hammond)는 교육과정 개혁과 관련된 요인으로서 교사들의 의사결정 참여와 교수 역할의 변화에 대해 지적했다. 그는 교사 주도의 교육계획 수립, 다른 교사들의 학급 관찰, 피드백 공유를 위한 구조적인 시간(structured time)을 제안함으로써 교사들이 시간을 활용하는 방법을 재 디자인하고, 교사 책임감에 대해 다시 생각할 수 있는 길을 열어 놓았다.⁹⁾ 그 외 다른 학자들은 비전의 개발과 공유, 학교 향상을 방해하는 문제점 논의와 해결책 모색과 같은 활동들에서 교사들의 공동 노력과 협력문화의 중요성을 강조하였다.¹⁰⁾

이러한 이론들이 등장하게 된 배경은 학교가 교육을 제공하는 것뿐 아니라 학습을 보장해줘야 한다는 기대와 무관하지 않다.¹¹⁾ 즉, 과거에 학습 향상의 핵심이라고 생각해왔던 질 좋은 교과서나 잘 계획된 교육과정을 제시하는 것은 교육을 제공하는 것은 될 수 있어도 학습 향상을 보장해주는 것은 어렵다는 인식이 생겨난 것이다. 학생들의 학습 향상과 학교의 질적 향상은 교사들이 수동적으로 정해진 교육과정을 실행해나갈 때 이루어지는 것이 아니라 그들이 열망을 갖고 능동적으로 학교를 변화시켜 나가는 주체가 되도록 학교 환경과 문화를 조성해 줄 때 가능하다는 것이다. 이러한 환경과 문화는 교사들이 기꺼이 다른 교사들과 동료로서 일하고, 학생들의 학습을 위한 전문적인 노력에 매진하도록 이끌어 주어 결과적으로 학습 및 학교 향상에 기여할 수 있게 된다. 이 같은 환경을 조성하기 위해 교사들의 전문성을 개발시키고, 그들을 권한화(empowerment)하여 중요한 의사결정에 실질적으로 참여시키며, 교사들이 협력적으로 일할 수 있도록 구조적으로 지원할 필요가 있다는 인식의 전환이 이루어졌다. 전문적 학습 공동체는 이러한 인식 전환의 과정에서 나온 하나의 모형으로써 학생들의 학습 향상과 학교의 질 향상에 초점을 맞춰 학교의 구조적·문화적 변화를 이끌어 내려는 새로운 접근 방법이라 할 수 있다.¹²⁾

7) S. Rosenholtz, *Teacher's Workplace: The Social Organization of Schools* (New York: Longman, 1989), Cited in S. M. Hord. 앞의 책, p.3.

8) M. Fullan, *The New Meaning of Educational Change* (New York: Teachers College Press, 1991), p.353.

9) L. Darling-Hammond, "The Quiet Revolution: Rethinking Teacher Development", *Educational Leadership*, 53, 1996, pp.4-10.

10) Barth, R., "On Making Schools Better Places: Creating a School Vision", *Canadian Administration*, 34, 1994, pp.1-9; P. Galagan, "Reinventing the Profession", *Training and Development*, 48, 1994, pp.20-27; Short, P. M., J. T. Greer, & W. Melvin, "Creating Empowered Schools: Lessons in Change", *Journal of Educational Administration*, 32, 1994, pp.38-52.

11) L. Darling-Hammond, 앞의 책, p.5.

12) S. M. Hord, 앞의 책, p.5.

‘학습 공동체’라는 용어는 교육자들 사이에서 다양하게 인식되었는데, 대체로 세 가지로 분류해 볼 수 있다.¹³⁾ 첫째는 공동체의 두 가지 자원인 인적·물적 자원을 활용하여 학급을 공동체로 변화시켜 더 나은 학습 경험을 제공하는 학급 차원의 변화로 이해하는 관점이다. 둘째는 교육과정과 학생들의 학습 향상을 강화하기 위해 외부 공동체 인력을 학교 안에 투입시키는 외부 전문가의 전망에 따른 이해이다. 셋째는 학교 행정가, 교사, 학생이 상호 협력적으로 노력하여 학교를 변화시켜 나가는 학교 문화적 차원의 관점이다. 이 중 세 번째 관점은 학자들의 주된 연구 대상이 되었다.

세 번째 해석의 관점에서 접근했던 대표적인 학자들로는 두포와 이커(R. Dufour & R. Eaker)와 호드(S. M. Hord)가 있다. 우선 두포와 이커는 전문적 학습 공동체를 학교의 문화적 변화(cultural shift)로 이해하고, 이 변화에는 협력, 가치와 비전의 개발, 학습 중심성, 리더십, 학교 향상 계획, 학교행사, 핵심 가치 수호 등의 요소들이 포함된다고 보았다.¹⁴⁾ 그들은 이 공동체를 교육자들이 독립적으로는 성취하기 어려운 것을 성취하도록 함께 일할 수 있는 환경, 즉 상호 협력, 정서적 지원, 개인적 성장을 육성하는 환경을 조성해 주는 것으로 정의했다.¹⁵⁾ 그들은 전문적 학습 공동체의 특징을 다음과 같이 여섯 가지로 제시했다: 1) 사명·비전·가치의 공유, 2) 공동 연구, 3) 협력팀, 4) 실천 지향과 시도, 5) 지속적인 향상, 6) 결과 지향성.¹⁶⁾

호드도 두포·이커와 마찬가지로 문화적인 변화에 초점을 맞추었다. 호드의 전문적 학습 공동체 모델은 로젠홀츠의 교사들의 일터의 조건에 관한 연구와 센즈(P. Senge)의 기업 학습 조직 모델,¹⁷⁾ 학교가 공동체로 기능할 때 구성원들은 이상과 규범, 목적과 가치를 공유한다는 서지오바니(T. Sergiovanni)의 이론¹⁸⁾에서 출발하였다.¹⁹⁾ 호드는 전문적 학습 공동체를 문화적인 변화를 통해 교사들의 연구 능력과 변화 능력을 함양시킴으로써 학생들의 학습과 학교의 지속적인 향상을 이끌어 내는 것으로 보았다.²⁰⁾ 즉, 호드의 전문

13) S. M. Hord, 앞의 책, p.1; M. Meehan, S. Orletsky, & B. Sattes, *Field Test of an Instrument Measuring the Concept of Professional Learning Communities in Schools* (Charleston, WV: Appalachia Educational Lab., 1997), p.1.

14) R. Eaker, R. DuFour, & R. DuFour, *Getting Started: Reculturing Schools to Become Professional Learning Communities* (Bloomington, IN: National Educational Service, 2002), pp.9-29.

15) R. DuFour, & R. Eaker, *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement* (Bloomington, IN: National Educational Service, 1998), p.xii.

16) 위의 책, pp.25-29.

17) P. Senge, *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization* (New York: Currency Doubleday, 1990).

18) T. J. Sergiovanni, *Building Community in Schools* (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1994).

19) K. Hipp, & J. Huffman, 앞의 글, pp.4-5.

20) S. M. Hord, “Professional Learning Communities: An Overview”, In S. M. Hord (ed.), *Learning Together, Leading Together: Changing Schools through Professional Learning Communities* (New York: Teachers College Press, 2004), p.14.

적 학습 공동체는 공동 연구의 노력을 기울이는 전문적 교사단에 초점이 맞춰져 있다. 그녀는 교사단의 협력 문화가 학습과 학교교육 향상에 교육 시스템을 집중시키는 역할을 한다고 본 것이다.²¹⁾ 그녀는 특징을 다섯 가지로 제시하였는데, 그것은 1) 리더십의 공유와 지원, 2) 비전과 가치의 공유, 3) 공동 연구와 연구의 적용, 4) 지원적 조건들, 5) 개인적 실천의 공유였다.²²⁾ 호드는 전문적 학습 공동체가 교사와 학생 모두에게 효과적임을 강조하였다.²³⁾

전문적 학습 공동체와 비슷한 이론으로는 ‘실천 공동체’(CoPs, Communities of Practice)가 있다. 블랭켄십과 로나(S. Blankenship & W. Rouna)는 두 이론을 대표하는 학자들 여섯 그룹의 차이점을 비교하는 연구를 진행하였다.²⁴⁾ 그들에 따르면, 실천 공동체가 공동체 구성원들 사이에서 발생하는 비형식적인 학습 과정과 지식의 개발 - 확산과 연관된 사회적 · 전문적 네트워크에 중점을 둔 반면, 전문적 학습 공동체는 학생들의 욕구와 성취도에 초점을 맞춘 팀학습을 강조하고, 학교 향상을 이끄는 협동 문화 건설과 건설 과정에서 리더의 역할에 강조점을 두었다고 분석했다.

이상의 이론적 고찰을 통해 볼 때, 전문적 학습 공동체는 학생의 학습 향상에 초점을 맞춰 가치 · 비전의 공유, 리더십 공유와 권한화, 동료관계 구축, 공동연구와 협력문화 구축 등 학교의 지속적 향상을 위한 요소들을 문화적 · 구조적으로 구축해 나가는 모형이라 할 수 있다.

2. 전문적 학습 공동체 평가도구

학교의 전문적 학습 공동체성을 측정하는 도구는 호드에 의해 개발되었다. 호드는 SEDL²⁵⁾의 책임 연구원으로 있으면서 SEDL 소속 연구원들과 지역 교육연구원들 31명으로

21) K. Hipp, & J. Huffman, 앞의 글, p.4.

22) S. M. Hord, 앞의 글, p.7; K. Hipp, & J. Huffman, 앞의 글, p.4.

23) 호드는 우선 교사들과 관련해서 교사들의 고립감 해소; 학교의 사명과 목적에 대한 헌신과 열정 증가; 학생들의 성장에 대한 공동책임감; 교수 역할의 의미와 이해 증가; 교사들의 전문성 향상, 만족감과 높은 사기진작; 낮은 결근율; 변화에 대한 헌신 등의 효과가 있음을 강조하였다. 또한, 학생들과 관련해서는 자퇴, 퇴학생의 경감; 낮은 결석률; 학습의 증가; 수학, 과학, 역사, 독서 등에서 높은 학습 결과; 학생들 사이의 작은 학력 격차 등의 효과가 있다고 보았다. S. M. Hord, 앞의 책, pp.27-28.

24) S. S. Blankenship, & W. E. Ruona, "Professional Learning Communities and Communities of Practice: A Comparison of Models, Literature Review", 2007.

25) SEDL은 미국의 지역 교육 연구 개발원 중 하나인 ‘남서부교육개발연구소’(Southwest Educational Development Laboratory)의 약어이다. 호드가 연구한 프로젝트는 지속적 연구와 향상 공동체 구축(CCCI: Creating Communities of Continuous Inquiry and Improvement)이었다. J. Huffman, & K. Hipp, "Creating Communities of Learners: The Interaction of Shared Leadership, Shared Vision, and Supportive Conditions" (New Orleans, LA: Paper presented at the Annual Meeting of the America Educational Research Association, April 24-28, 2000), p.8.

구성된 전문적 학습 공동체 프로젝트를 구상하였다. 5년간의 연구 기간을 설정한 그녀는 우선 선행 연구 검토를 통해 전문적 학습 공동체의 특징들 중 두드러진 다섯 가지 속성을 밝혀내었다.²⁶⁾ 호드는 이 다섯 가지 속성을 분명하게 해 줄 17개의 지시문(descriptor)을 만들었다. 그 후 그녀는 이 도구의 신뢰성(reliability)과 타당성(validity)을 측정하기 위해 21개 학교, 690명의 교사들을 대상으로 실험연구를 거쳤다. 결과는 높은 신뢰성과 타당성을 보여주었다. 이러한 과정을 거쳐 호드의 평가도구는 학교 교사단의 전문적 학습 공동체성을 측정하는 도구로 인정받게 되었다.²⁷⁾

한편, SEDL 연구 프로젝트에 참여했던 올리비아, 히프(K. Hipp), 후프만(J. Huffman)은 호드의 측정도구를 손질·확장하여 학교 구성원의 전문적 학습 공동체성을 더 명확히 측정할 수 있는 평가도구를 개발하였다. 이 도구는 호드의 5개 영역 17개 항목 중 5개 영역은 그대로 유지하고(지원적 조건 영역은 관계와 구조 두 부분으로 구분) 항목을 45개로 세분화한 것이다. 본 연구는 이 평가를 측정도구로 사용하였는데, 평가의 기본 아이디어가 호드에게서 나왔기 때문에 ‘호드-올리비아 평가’로 명명하였다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 한국의 가톨릭 초등학교 여섯 곳에 근무하는 모든 교사들이었다. 조사가 수행되었던 2010년 9월부터 10월까지 학교에 근무하고 있었던 교사들은 총 150명(기간제 교사 제외)이었다. 평가 질문지 회수결과 조사에 응한 응답자는 141명으로, 94%의 회수율을 보여주었다. 구체적으로 A초등학교는 100%, B초등학교는 86%, C초등학교는 100%, D초등학교는 95%, E초등학교는 100%, F초등학교는 84%의 회수율을 보였다. 연구 대상의 일반적 특성은 <표 1>과 같다.

26) 리더십의 공유와 지원, 비전과 가치의 공유, 공동 연구와 연구의 적용, 지원적 조건들, 개인적 실천의 공유.

27) S. M. Hord, M. Meehan, S. Orletsky, & B. Sattes, *Assessing a School Staff as a Community of Professional Learners* (Austin, TX: Southwest Educational Development Lab., 1999), pp.1-8.

〈표 1〉 설문 응답자 특성

(n=141)

변인	구분	빈도	%
성별	남자	67	47.5
	여자	67	47.5
	무응답	7	5.0
지위	보직교사	34	24.1
	평교사	88	62.4
	무응답	19	13.5
연령	30세 이하	16	11.4
	30~40세	64	45.4
	40~50세	35	24.8
	50~60세	23	16.3
	60세 이상	0	0.0
	무응답	3	2.1
교수기간	5년 이하	52	36.9
	5~10년	36	25.5
	10~20년	34	24.1
	20~30년	7	5.0
	30년 이상	5	3.5
	무응답	7	5.0

2. 연구 도구

본 연구에서 사용한 측정도구는 호드-올리비어의 ‘전문적 학습 공동체 평가’였다.²⁸⁾ 이 도구는 리더십의 공유와 지원(10개 항목), 가치와 비전의 공유(8개 항목), 공동 연구와 적용(8개 항목), 개인적 실천의 공유(6개 항목), 지원적 조건들(13개 항목)의 다섯 영역 총 45개 항목으로 구성되었다. 항목들은 각 영역별 주제들과 관련하여 학교의 구조적·문화적 수준을 파악하는 데 초점을 맞춰 작성되었다. 이 도구는 전문가 연구와 다수의 현장연구를 통해 신뢰성과 타당성을 인정받은 도구이기 때문에 신뢰할 수 있는 도구이다.²⁹⁾

그러나 이 도구가 미국 학교 상황에 맞게 제작되었기 때문에 한국의 학교 상황에 적합하도록 일부 내용을 수정할 필요가 있었는데, 크게 두 부분이다. 첫째, 한국의 학교교육 상황에 맞춰 문항내용을 일부 수정 번역한 것이다. 직역에 가깝게 번역하여 실시한 예비

28) D. F. Olivier, “Assessing Schools as PLCs”, In J. Huffman, & K. Hipp, *Reculturing Schools as Professional Learning Communities* (Lanham, ML: ScarecrowEducation, 2003), pp.70-73.

29) 위의 글, pp.69-74.

조사 결과 현직 교사들이 다수의 문항에서 이해하기 어렵다는 반응을 보였기 때문이다. 따라서 질문을 통해 파악하고자 하는 의도는 그대로 살리되 필요한 경우 부연설명을 하였다. 둘째, Likert식 4점 평정척도를 5점 평정척도(전혀 아니다/아니다/보통이다/그렇다/매우 그렇다)로 바꾸어 사용하였고, 각 문항의 점수는 ‘전혀 아니다’ 1점에서부터 ‘매우 그렇다’ 5점까지로 부여하였다. 그 이유는 예비조사의 피드백 결과 ‘그렇다’ 혹은 ‘아니다’로 명확히 대답하기 어려운 내용이 많다는 지적 때문이었다. 이후 이러한 문항들은 국문학자 1인과 교육 전문가 2인의 검토를 받았고, 부분 수정을 통해 완성되었다.

호드-올리비어의 평가도구는 학교의 구조적·문화적 수준을 전반적으로 파악할 수는 있지만, 구조적·문화적 차이가 생기는 원인이나 구조와 문화의 구체적인 형태 등에 대해서는 파악하기가 어렵다. 따라서 본 연구에서 논의하고자 하는 학교의 문화 형태를 구체적으로 파악하기 위해서는 별도의 조사가 필요했다. 이런 이유로 본 연구는 학교 내부의 문화적 측면을 구체적으로 기술하도록 이끄는 네 가지 문항을 별도로 제시하였다. 이 질문들은 전문적 학습 공동체를 형성한 학교들과 형성 과정 중에 있는 학교들 사이의 특징적인 점을 비교 분석하기 위한 도구로 활용하였다. 문항은 다음과 같다.³⁰⁾

- 1) 귀교가 추구하는 가치와 비전은 무엇입니까?
- 2) 선생님이 기꺼운 마음으로 교직에 충실하도록 이끌어주는 요소는 무엇입니까?
- 3) 귀교 교사들 사이에서 이루어지는 협력의 예를 들어 주십시오.
- 4) 교사들 사이의 신뢰관계 수준은 어떠합니까?

3. 연구 자료 분석

본 연구는 수집된 자료 분석을 위해 PASW Statistics 18 통계프로그램을 사용하였다. 우선 응답자들의 특성을 살펴보기 위해 빈도분석을 하였고, 평가도구의 신뢰도를 검증하기 위해 Cronbach's α 계수를 산출하였다. Cronbach's α 는 각 영역별 문항 간 내적 일관성을 측정할 수 있다는 장점이 있다. <표 2>에서 볼 수 있는 것처럼 검증 결과 각 영역별 신뢰도는 .89-.94로 높았다.

다음으로 연구 질문에 대한 논의를 위해 기술통계분석을 하여 연구대상 학교들의 전문적 학습 공동체 형성 정도를 파악했고, 형성 그룹과 형성 중에 있는 그룹 간의 유의한 차이를 알아보기 위해 독립표본 T 검정($p < .05$)을 실시했다. 또한 두 그룹 간의 특징적인 차이를 비교하기 위해 독립표본 T 검정, 일원배치 분산분석 등을 실시하였다. 이후 그룹 내 집단 간 유의한 차이를 알아볼 필요가 있는 경우에는 Scheffe 사후검정을 실시하였다.

30) 네 문항 중 1)번은 자유응답문항이었고, 2), 3)번은 보기를 참조한 자유응답문항이었으며, 4)번은 5점 평정척도를 사용하였다.

〈표 2〉 평가 영역별 신뢰도

평가 영역	항목 수 (문항 번호)	n	M	Cronbach's α
리더십의 공유와 지원	10 (문항 1~10)	137	3.89	.92
가치와 비전의 공유	8 (문항 11~18)	139	4.07	.92
공동학습과 적용	8 (문항 19~26)	141	3.85	.94
개인적 실천의 공유	6 (문항 27~32)	141	3.91	.94
지원적 조건 - 관계	4 (문항 33~36)	140	3.93	.89
지원적 조건 - 구조	9 (문항 37~45)	137	3.81	.92

IV. 연구 결과 및 논의

본 연구의 논의를 이끄는 질문들은 ‘1) 한국의 가톨릭 초등학교들이 전문적 학습 공동체를 형성하였는가?, 2) 전문적 학습 공동체를 형성한 학교와 형성 과정 중에 있는 학교들 사이의 특징적인 차이는 무엇인가?’이다. 가톨릭 초등학교에 근무하는 교사들의 인식을 측정한 자료 분석 결과를 바탕으로 위의 두 가지 질문들에 답하는 형식으로 논의해 나가도록 하겠다.

1. 한국 가톨릭 초등학교의 전문적 학습 공동체 형성 정도

〈표 3〉은 교사들이 자신들의 학교들을 전문적 학습 공동체로 어느 정도 인식하고 있는지를 분석한 결과이다. 총 응답자 141명의 평균은 3.91점이었다. 이는 5점 척도에서 ‘그렇다(4점)’에 가까운 점수이다. 학교별로 살펴보면, E초등학교의 평균이 4.27로 가장 높았고, C초등학교는 3.48로 가장 낮았다. 분석결과는 학교에 따라 교사들의 인식에 차이가 있음을 보여주었다. 동의수준 4점(그렇다)을 기준으로 보았을 때, 6개의 초등학교 중 D, E, F초등학교 세 곳의 교사들의 응답은 4점 이상으로 자신들의 학교를 전문적 학습 공동체로 인식하고 있었고, A, B, C초등학교는 4점에 못 미쳐 비교적 낮게 인식하는 것으로 나타났다. 학교 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는지 알아보기 위해 일원배치 분산분석(사후검정: Scheffe)을 실시한 결과, C초등학교와 D, E, F초등학교의 양측검정 p-value는 각각 .004, .001, .042($p < .05$)로 유의한 차이가 있음을 볼 수 있었다. 그 외 다른 학교들 사이에는 유의한 차이가 나타나지 않았다.

〈표 3〉 교사들의 인식에 근거한 학교별 전문적 학습 공동체성

(n=141)

학교	M	SD	%
A	3.78	.58	18.4%
B	3.75	.61	17.7%
C	3.48	.46	16.3%
D	4.22	.48	13.5%
E	4.27	.62	15.6%
F	4.03	.54	18.4%
전체	3.91	.61	100.0%

2. 전문적 학습 공동체 형성 학교들과 형성 과정 중에 있는 학교들의 특징 비교

두 번째 연구 질문은 전문적 학습 공동체 형성 학교들과 형성 과정 중에 있는 학교들 사이의 특징 비교를 통해 접근할 수 있다. 이를 위해 우선 여섯 개의 초등학교를 평균 4점을 기준으로 두 그룹으로 분류하였다. 평균 4점에 도달하지 못한 A, B, C초등학교는 X그룹이라 명명하였고, 평균 4점을 초과한 D, E, F초등학교는 Y그룹이라 명명하였다. 총 응답자 141명 중 X그룹은 74명, Y그룹은 67명이었다. 그런 다음 두 그룹 사이의 특징적인 차이를 밝혀내기 위해 다음의 네 가지 측면을 비교하였다.

- 각 그룹 교사단의 평가 영역별 인식 차이
- 각 그룹 교사단의 성별, 보직유무, 연령, 근무기간에 따른 인식 차이
- 각 그룹 학교들의 외적 특징: 표방하는 이념, 지역적 특성, 규모
- 각 그룹 학교들의 내적 특징: 구조와 문화의 구체적인 형태

1) 평가 영역별 인식 차이에 대한 그룹별 비교

이 비교는 그룹별로 평가 영역에 따른 교사들의 인식 사이에 고른 분포가 나타나는지 독특한 특징이 있는지를 알아내기 위한 것이었다. 우선 그룹 간 인식의 차이를 비교하기 위해 독립표본 T 검정을 실시한 결과 〈표 4〉의 집단 통계량에서 볼 수 있는 것처럼 Y그룹은 모든 영역에서 평균 4점(그렇다) 이상으로 전 영역에서 4점 이하를 보여준 X그룹보다 높은 점수를 보여주었다. Levene의 등분산 검정 결과 모든 영역에서 등분산 가정에 문제가 없음이 확인되었다. 등분산이 가정된 경우의 t검정통계량에 대응하는 양측검정 p-value는 전체 영역에서 동일하게 .000($p < .05$)으로 나타나 X와 Y그룹은 모든 영역에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다.

다음으로 그룹 내 영역별 인식의 차이를 비교해 봤을 때, 특이한 점은 X와 Y그룹 모두

2영역(가치와 비전의 공유)이 다른 영역들보다 높은 점수를 보여주었다는 점이다. X그룹은 영역별 평균이 3.6점대인데 2영역에서는 3.8점대를 보여주었고, Y그룹의 경우 평균이 4.1점대인데 2영역에서는 4.3점대를 보여주었다. 이는 가톨릭 초등학교들이 추구하는 가치와 비전을 명백히 드러내기 때문인 것으로 보인다. 이처럼, X와 Y그룹 모두 영역별로 고른 점수분포를 보여준다는 점에서 영역별 인식에 따른 그룹 간의 특징적인 차이는 발견되지 않았다.

〈표 4〉 X-Y그룹 교사단의 평가 영역별 인식 비교

평가 영역	집단 통계량				독립표본 T 검정 결과 (등분산이 가정됨)		
	그룹	n	M	SD	t	df	sig. (2-tailed)
리더십의 지원과 공유	X	74	3.69	.58	-4.325	139	.000
	Y	67	4.14	.65			
가치와 비전의 공유	X	74	3.84	.61	-4.972	139	.000
	Y	67	4.32	.55			
공동학습과 적용	X	74	3.61	.68	-4.562	139	.000
	Y	67	4.10	.59			
개인적 실천의 공유	X	74	3.65	.72	-4.907	139	.000
	Y	67	4.20	.59			
지원적 조건 - 관계	X	74	3.65	.75	-5.027	139	.000
	Y	67	4.25	.64			
지원적 조건 - 구조	X	74	3.61	.67	-3.967	139	.000
	Y	67	4.05	.65			
평균	X	74	3.68	.56	-5.178	139	.000
	Y	67	4.16	.55			

2) 교사단의 일반적 특징에 따른 인식 차이 비교

이 비교는 성별, 보직유무, 연령, 근무기간에 따라 교사들의 인식에 차이가 있는지를 그룹 간 비교를 통해 살펴봄으로써 전문적 학습 공동체를 형성한 학교들과 형성 중에 있는 학교들 사이의 차이를 밝혀내기 위한 것이었다.

우선 ‘성별’에 따른 인식의 차이를 비교하였다.³¹⁾ X그룹의 경우, 남자는 평균이 3.62, 여자는 3.73으로서 두 집단 간의 p-value는 .395로 유의한 차이가 없었다. 반면, Y그룹의 경우, 남자는 평균이 3.97, 여자는 4.32로서 두 집단 간의 p-value는 .011($p < .05$)로 유의한 차이를 보여주었다. 좀 더 구체적으로 알기 위해서, 학교별로 T 검정을 해 본 결과, E

31) X그룹은 남자 35명, 여자 36명(무응답 3명)이었고, Y그룹은 남자 32명, 여자 31명(무응답 4명)이었다. X와 Y그룹의 남녀 성비는 비슷했다.

초등학교에서만 p -value가 0.038($p < .05$)로 나타나 유의한 차이를 보여주었고, 다른 학교들의 경우는 남자와 여자 간의 인식에 통계적으로 유의한 차이를 발견할 수 없었다. 이러한 결과는 성차가 학교를 전문적 학습 공동체로 인식하는 데 영향을 미쳤을 것이라는 해석보다는 E초등학교의 다른 내부적인 요인들이 결과에 영향을 주었을 것이라는 해석에 무게를 더 실어준다.

둘째, ‘보직유무’에 따른 인식의 차이이다.³²⁾ X그룹의 경우, 보직교사는 평균이 3.64, 평교사는 3.76으로서 두 집단 간의 p -value는 .473으로 유의한 차이가 없었다. Y그룹의 경우도, 보직교사는 평균이 4.12, 평교사는 4.17로서 두 집단 간의 p -value는 .753으로 유의한 차이가 없었다. 즉, X그룹에서는 보직교사와 평교사 집단이 동일하게 비교적 낮은 수준으로 인식하고 있었고, Y그룹에서는 두 집단이 동일하게 비교적 높은 수준으로 인식하고 있었다. 전체학교를 대상으로 하거나 학교별로 검정을 해 본 결과도 마찬가지였다. 즉, 그룹 내에 보직 유무에 따른 독특한 특징은 발견되지 않았다.

셋째, ‘연령’에 따른 인식의 차이이다.³³⁾ 연령 집단별 평균은 X그룹의 경우 3.59-3.93, Y그룹의 경우 4.04-4.58로 분포되어 있었다. 그룹별로 일원배치 분산분석을 실시한 결과 p -value가 X그룹 .540, Y그룹 .177로 각 연령 사이에 유의한 차이가 없었다. 즉, X그룹에서는 연령 집단별로 비교적 낮은 수준으로 인식하고 있었고, Y그룹에서는 비교적 높은 수준으로 인식하고 있었을 뿐 그룹 내에 연령 집단에 따른 독특한 특징은 발견되지 않았다.

넷째, ‘교수기간’에 따른 인식의 차이이다.³⁴⁾ 교수기간 집단별 평균은 X그룹의 경우 3.39-3.78, Y그룹의 경우 3.22-4.74로 분포되어 있었다. 일원배치 분산분석 결과는 p -value가 X그룹의 경우 .853으로 유의한 차이가 없었지만, Y그룹은 .003($p < .05$)으로 교수기간별 집단 사이에 유의한 차이가 있었다. 어느 집단 사이에 유의한 차이가 있었는지를 살펴보기 위해 Scheffe 사후검정을 실시한 결과, 교수기간 ‘20~30년’ 집단(평균 4.74)과 ‘30년 이상’ 집단(평균 3.22) 사이에 평균 차가 1.52, p -value는 .042($p < .05$)로 유의한 차이가 있었다. 그러나 이 두 집단은 4명과 2명으로 구성된 집단으로, 두 집단의 크기는 전체 67명 중 약 9%를 차지하기 때문에 큰 의미가 없다고 볼 수 있다. 4명이하의 소수집단을 제외

32) X그룹은 보직교사 14명(22%), 평교사 51명(78%)이었고, Y그룹은 보직교사 20명(35%), 평교사 37명(65%)이었다. X와 Y그룹은 보직·평교사 비율에서 차이가 났다. 그러나 두 그룹 모두 평교사의 인식 평균이 보직교사의 평균보다 높다는 점에서 공통된 특징을 보였다.

33) X그룹의 경우 30세 이하 11명(15%), 30대 35명(49%), 40대 15명(21%), 50대 10명(14%), 무응답 3명이었고, Y그룹의 경우 30세 이하 5명(7%), 30대 29명(43%), 40대 20명(30%), 50대 13명(19%)이었다. 두 그룹 모두 20-30대 교사들이 절반이상을 차지하고, 20-40대 교사들이 80% 이상을 차지하는 비슷한 특징을 보였다.

34) X그룹의 경우 5년 이하 27명(39%), 5-10년 18명(26%), 10-20년 19명(27%), 20-30년 3명(4%), 30년 이상 3명(4%), 무응답 4명이었고, Y그룹의 경우 5년 이하 25명(39%), 5-10년 18명(28%), 10-20년 15명(23%), 20-30년 4명(6%), 30년 이상 2명(3%), 무응답 3명이었다. 두 그룹 모두 10년 이하 교수경력을 가진 교사들이 65% 이상(20년 이하 90% 이상)을 차지하는 비슷한 특징을 보였다.

한 최고-최저 평균 차이를 비교해 봤을 때, X그룹은 0.14였고(3.64-3.78), Y그룹은 0.32(3.96-4.28)였다. 즉, X와 Y그룹 모두 교수기간에 따른 다섯 집단 중에서 한 집단이 그룹 평균과 비교적 큰 차이를 보이는 인식을 갖고 있었다. 그러나 집단의 인원수가 3명(X그룹)과 2/4명(Y그룹)이라는 점은 그룹 내에 교수기간별 집단에 따른 독특한 특징이라고 보기는 어려울 것 같다.

이상에서 살펴본 분석 결과는 각 그룹 교사단의 학교 공동체 문화에 대한 인식이 성별, 보직 유무, 연령, 교수기간에 상관없이 비슷하게 높거나(Y그룹) 낮은 수준(X그룹)으로 나타나고 있음을 보여주었다. 그룹별로 공통된 의식을 갖고 있다는 점은 전문적 학습 공동체가 학교의 문화적 변화를 통해 구축된다는 선행연구의 결과들과 부합한다. 왜냐하면 학교가 전문적 학습 공동체로 변화하는 것이 문화적 측면이 강하다면 그것은 학교 구성원의 공통된 의식과 연관되기 때문이다.

3) 학교의 외적 특징에 대한 그룹별 비교

학교의 외적 특징과 관련하여 연구자가 비교 대상으로 삼은 것은 첫째, 학교가 표방한 이념과 가치, 둘째 학교가 위치한 지역적 특성, 셋째, 학교의 규모 등이었다. 우선, ‘학교가 표방한 이념과 가치’와 관련해서 두 그룹 사이에 차이점이 발견되지 않았다. 6곳 모두 가톨릭 학교로서 가톨릭적 이념과 가치를 표방하고 있었기 때문이다. 둘째, ‘지역적 특성’과 관련해서도 그룹 간에 큰 차이점이 발견되지 않았다. 6곳의 학교 중 5곳이 광역시 이상의 대도시(서울, 대구, 광주, 대전, 인천)에 위치해 있고, 나머지 한 곳은 준대도시(수원)에 위치해 있기 때문이었다. 외적 측면의 세 번째 준거인 ‘학교의 규모’와 관련해서도 두드러진 차이점은 없었다. 학교별로 교사의 수는 20~30명 사이였고, 학생수는 559~804명, 학급수 18~24개였다. 학교별로 학급, 학생수, 교사수에서 다소 차이를 보이긴 했지만, X와 Y그룹 중 한 곳에 더 규모가 큰 학교들이 속한 것이 아니고 골고루 분포되어 있다는 점에서 학교 규모 면에서도 특징적인 차이를 보인다고 보기는 어렵다.

이를 토대로 볼 때, 전문적 학습 공동체를 형성한 학교들과 형성 과정 중에 있는 학교들 사이에 학교 외적 측면에서 특징적인 차이점은 발견되지 않았다고 할 수 있다.

4) 학교의 내적 특징에 대한 그룹별 비교

이상의 논의들은 X와 Y그룹 학교들이 외적 특징과 교사단의 특징 측면에서 두드러진 차이가 없음을 보여주었다. 그럼에도 불구하고 두 그룹 간에 보이는 통계적으로 유의한 차이는 무엇으로 설명할 수 있을까? 학교의 드러나는 측면에서 차이를 발견할 수 없다면 드러나지 않는 측면에 관심을 돌릴 필요가 있다. 이 측면은 겉으로 드러나지는 않지만 학교 교사단이 형성한 독특한 구조와 문화를 말한다. 이러한 측면을 파악하기 위해 연구자는 전문적 학습 공동체를 정의하는 핵심 요소 네 가지에 대해 자유롭게 응답하도록 질문

했다. 이 질문들은 학교의 가치·비전에 대한 교사들의 실질적인 공유 수준이 어느 정도인지, 교사들의 동기유발 요소는 무엇인지, 교사단의 협력 구조와 문화는 어떤 형태로 이루어지고 있는지, 교사들이 느끼는 동료들과의 신뢰관계 수준은 어느 정도인지를 파악하기 위한 질문들이었다.

(1) 가치와 비전의 인식과 공유

공동체를 ‘자유원의에 따라 공동의 가치와 이상으로 결속된 사람들’로 간단히 정의한다면,³⁵⁾ 학교가 공동체로 변화해 나가기 위해서는 학교가 추구하는 핵심 가치와 비전을 공유하는 것이 중요하다. X와 Y그룹의 교사들이 ‘학교의 가치와 비전’에 대해 직접 기술하도록 하는 것은 그들이 학교의 가치와 비전을 실질적으로 공유하고 있는지를 알아보는 최선의 방법이라 할 수 있다. 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 가치와 비전 공유에 대한 X-Y그룹 비교

응답구분	X그룹		Y그룹	
	n	%	n	%
응답	31	41.9	35	52.2
무응답	43	58.1	32	47.8
총계	74	100.0	67	100.0

위의 표에서 볼 수 있는 것처럼, X그룹과 Y그룹의 응답자 비율은 10%의 차이를 보였다. X그룹의 경우 42%만이 기술한 반면, Y그룹은 반 이상이 학교의 가치와 비전에 대해 기술했다. 10% 수치의 차이보다 더 중요한 것은 응답자가 기술한 학교의 가치와 비전의 동일성이다. 가치와 비전을 각각 진술하도록 했던 질문에 X그룹에서는 학교별로 가치에 대한 응답이 3~7개, 비전에 대한 응답이 5~6개 정도로 다양하게 나왔다. 이는 응답한 교사들도 가치와 비전에 대해 명확한 인식을 갖고 있지 못하거나 공유하고 있지 못함을 보여준다.

반면, Y그룹의 경우에는 세 학교에서 모두 가치에 대한 응답이 공통된 2가지로 모아졌고, 비전에 대한 응답도 1~2개로 공통되었다. 즉, Y그룹 교사들은 X그룹에 비해 응답자가 더 많았음에도 불구하고 가치와 비전에 대해 비교적 명확하게 기술하였다. 이러한 점은 두 가지 추론을 가능하게 한다. 첫째, Y그룹의 교사들은 X그룹의 교사들에 비해 학교의 가치와 비전을 좀 더 명확히 알고 있으며 공유하고 있다는 점이다. 둘째, Y그룹의 학교들은 X그룹에 비해 교사들이 가치와 비전을 인식하게끔 어떠한 형태로든 노력을 기울이고 있을 것이라는 점이다.

35) T. J. Sergiovanni, 앞의 책, p.4.

(2) 동기유발 요소

교육적 소명에 대한 동기화의 원천에 대한 응답 결과는 <표 6>과 같다. 응답 결과는 흥미로웠다. X-Y그룹을 비교한 결과, ‘학교의 가치와 비전’, ‘교사로서의 사명과 책임감’ 등 내재적 동기유발 요소에 대한 응답에서 Y그룹 교사들이 X그룹에 비해 10%이상 높았다. 또한 ‘학교의 적극적 지원’에 대한 응답도 다소 높았다. 반면, X그룹은 ‘학생들과의 우호적인 관계’에서 Y그룹에 비해 10% 가까이 높은 응답을 했다.

동기유발 요소는 다양하고 내재적일수록 강력하다. X그룹에 비해 Y그룹에서 더 높게 나타난 세 가지의 동기유발 요소는 전문적 학습 공동체 형성과 밀접한 연관을 갖고 있으며, 이어서 살펴볼 교사들 사이의 협력문화와 신뢰관계에도 영향을 미치는 요소들이다.

<표 6> 교직에 충실하도록 이끄는 동기유발 요소에 대한 X-Y그룹 비교

항목	X그룹			Y그룹		
	n	응답	%	n	응답	%
학교의 가치와 비전	74	21	28.4	67	29	43.3
교사로서의 사명과 책임감	74	56	75.7	67	57	85.1
교사들을 적극적으로 지원하는 학교 분위기	74	19	25.7	67	21	31.3
학생들과의 우호적 관계	74	31	41.9	67	22	32.8
무응답	74	2	2.7	67	1	1.5

(3) 협력 구조와 문화의 형태

전문적 학습 공동체는 문화적 변화의 측면이 강한데, 특히 ‘협력문화’가 그 중심에 있다고 볼 수 있다. 호드-올리비어의 도구로서는 학교 내에 협력이 이루어지고 있음을 파악할 수는 있지만, 구체적으로 어떤 형태의 협력 구조가 자리 잡고 있는지, 더 나아가 구조적인 형태의 협력이 문화로 정착되었는지를 파악하기는 어렵다. X와 Y그룹의 구조적·문화적 차이를 밝혀내기 위해서는 어떤 형태의 협력이 얼마나 잘 이루어지고 있으며, 이 협력이 구조적인 형태를 넘어서서 문화로까지 이어지고 있는지를 살펴보는 것이 중요하다.

<표 7>에서 볼 수 있는 것처럼, X와 Y그룹의 협력 형태는 큰 차이가 난다. 우선 ‘구조적 협력’의 가장 기본적인 형태라고 할 수 있는 학년별/교과별/부서별 위원회나 각 종 위원회에서 Y그룹은 X그룹에 비해 20% 가까이 높은 응답을 했다. 또한, 교무회의, 학교행사, 생활/학습 지도 등에서도 Y그룹은 X그룹에 비해 2배 이상 높게 응답하였다. 나아가 협력구조와 문화에 대해 X그룹은 40% 가까이 응답하지 않은 반면, Y그룹의 무응답 비율은 단지 6%였다. 이러한 결과는 Y그룹이 X그룹에 비해 구조적인 형태의 협력을 더 잘 실천하고 있음을 보여준다.

구조적 형태의 협력은 그것이 학교의 문화가 될 때 더 효과적인 힘을 발휘하게 된다.

X와 Y그룹의 비교에서 특히 주목할 만한 부분은 ‘교재/교과 연구 및 교과서 개발’, ‘팀티칭’, ‘인성교육’ 등의 부분이다. 이와 관련하여 X그룹은 응답자가 매우 적었지만, Y그룹은 높은 응답률을 보이고 있다. 이러한 형태의 협력은 다른 교사들을 동료로서 받아들이고, 함께 일하고 싶은 원의와 신뢰를 바탕으로 하기 때문에, 협력이 하나의 문화적 형태로 자리 잡을 때 나타나는 현상으로 볼 수 있다. 이를 뒷받침하듯 Y그룹에서 2명의 교사는 ‘학교의 대부분의 일을 함께 하는 문화’가 자리 잡고 있다고 기술하기도 했다.

〈표 7〉 학교 내 협력 구조와 문화 형태에 대한 X-Y그룹 비교

형태	항목	X			Y		
		n	응답	%	n	응답	%
구조적 형태	학년/교과/부서별 각 중 위원회(협의회)	74	36	48.6	67	45	67.2
	전체 교무회의	74	2	2.7	67	4	6.0
	학교행사	74	6	8.1	67	11	16.4
	생활지도/학습지도	74	2	2.7	67	6	9.0
	교사연수	74	1	1.4	67	0	0
구조적 · 문화적 형태	교재/교과 연구 및 교과서 개발	74	5	6.8	67	14	20.9
	팀티칭	74	1	1.4	67	13	19.4
	인성교육	74	11	14.9	67	22	32.8
	교사 동호회	74	4	5.4	67	2	3.0
	동료장학	74	0	0	67	1	1.5
	수업공개	74	0	0	67	1	1.5
	대부분의 일 함께하기 문화	74	0	0	67	2	3.0
기타	협력자회	74	1	1.4	67	0	0
	무응답	74	29	39.2	67	4	6.0

(4) 동료로서 받아들이는 신뢰관계 수준

네 번째 질문은 ‘교사단의 신뢰수준’에 대한 것이다. X그룹의 경우 신뢰수준은 5점 만점에 3.56이었고, Y그룹은 4.28이었다. 이는 X와 Y그룹의 평가 평균 3.68, 4.16과 크게 다르지 않다. 이러한 결과는 전문적 학습 공동체의 형성이 주역이 되는 교사단 사이의 신뢰 수준과 밀접한 연관이 있음을 보여준다. 즉, 신뢰수준이 높을수록 전문적 학습 공동체 형성도 높아진다고 볼 수 있다.

신뢰수준은 다른 교사들을 동료로서 받아들이는 수준을 의미한다. 신뢰수준이 높기 때문에 위에서 살펴본 팀티칭이나 교재개발 공동 연구 등과 같이 신뢰를 바탕으로 하는 형태의 협력도 가능했던 것으로 보인다.

〈표 8〉 교사들의 신뢰관계 수준에 대한 X-Y그룹 비교

그룹	n	유효응답	M	SD
X	74	72	3.56	.854
Y	67	67	4.28	.598

이상과 같이 네 가지 측면에서 X그룹과 Y그룹을 비교한 결과는 앞서 살펴본 전문적 학습 공동체 평가의 결과를 다시 한 번 확인시켜주었다. 이 비교는 또한 호드-올리비어의 평가 도구로는 파악하기 어려운 협력 구조와 문화의 형태, 동기유발 요소도 파악하도록 해 주었다. 나아가 이러한 비교 결과는 형성과정 중에 있는 학교들이 전문적 학습 공동체를 형성하기 위해서 어떤 점에 치중하여 구조적·문화적 변화를 이루어 나가야 하는지에 대한 방향도 제시해 준다.

V. 결 론

본 연구는 한국 가톨릭 초등학교들의 전문적 학습 공동체 형성 정도를 파악하고, 이러한 공동체 형성에 기여하는 요소들을 규명하는 데 목적이 있었다. 이러한 목적을 달성하기 위해 본 연구는 서론에서 두 가지 연구 질문을 제기하였다.

첫 번째 연구 질문은 한국 가톨릭 초등학교들의 전문적 학습 공동체 형성 정도를 파악하기 위한 것이었다. 논의 결과 조사 대상인 한국 가톨릭 초등학교 여섯 곳 중에서 D, E, F 세 곳은 평균 4점 이상으로 전문적 학습 공동체를 형성했고(Y그룹), 나머지 A, B, C 세 곳은 평균 4점 이하로 형성과정 중에 있는 것(X그룹)으로 나타났다.

두 번째 연구 질문은 X와 Y그룹의 특징적인 차이 비교를 통해 전문적 학습 공동체 형성에 기여하는 요소들을 규명하기 위한 것이었다. 이를 위해 본 연구는 각 그룹 교사들의 영역별 인식 및 일반적 특징, 학교의 외적·내적 특징 등 네 측면을 비교했는데, 주목할 만한 특징은 학교의 내적 측면에서 나타났다.

본 연구에서 설정한 학교의 내적 측면은 가치와 비전의 공유 수준, 내재적 동기화 요소의 다양성, 구조적·문화적 협력의 형태, 신뢰관계 수준의 네 영역이었는데, 이는 각 그룹 교사들의 주체성, 자발성, 참여의식 등을 파악하기 위한 것이었다. 그 결과 X-Y그룹 간에 다음과 같은 차이가 드러났다.

첫째, Y그룹 교사들은 X그룹 교사들에 비해 학교의 가치와 비전을 더 명확히 인식하고 공유하고 있었다. 둘째, Y그룹의 교사들은 X그룹 교사들에 비해 내재적인 동기화 요소에 더 의존하고 있었다. 셋째, Y그룹의 교사들은 X그룹 교사들에 비해 구조적·문화적 형태의 협력에 더 적극적으로 참여하고 있었다. 넷째, Y그룹의 교사들은 X그룹 교사들에 비

해 더 높은 신뢰관계를 보여주었다.

X그룹과 Y그룹 교사들의 일반적 특징과 학교 외적 특징에서는 별다른 차이가 드러나지 않은 반면 이 네 가지 요소에서 차이가 드러났다는 점은 이 요소들이 전문적 학습 공동체 형성에 기여하는 중요한 요소들임을 보여준다. 이러한 결과는 전문적 학습 공동체의 주요 특징을 가치와 비전의 공유, 협력과 공동연구, 개인적 실천의 공유로 제시하고, 이러한 특징들을 가능하게 해 주는 요소로 신뢰관계 구축의 역할을 강조한 선행연구들과 부합한다.³⁶⁾

이러한 논의 결과는 한국의 가톨릭 초등학교들이 전문적 학습 공동체로 변화해 나가기 위해 노력해야 할 점이 어디에 있는지를 보여준다. 학교가 전문적 학습 공동체로 변화한다는 것은 학교의 문화적 변화를 의미하는데, 문화적 변화는 구조적 변화와 함께 이루어지기 때문에 학교가 본 연구에서 제시한 네 가지 요소들을 구축하는 구조적 환경을 지원해 나가는 것은 학교 안에 전문적 학습 공동체 문화를 형성해 나가는 중요한 출발점이 될 것이다.

마지막으로 본 연구의 한계는 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 학교 구성원 중한 부분인 교사들만을 대상으로 했다는 한계를 갖는다. 보다 정확한 평가를 위해서는 학교의 모든 구성원들, 즉 교직원, 학생, 학부모들의 인식까지 측정할 필요가 있을 것이다.

둘째, 본 연구는 외국의 상황에 맞춰 제작된 측정도구를 한국적 상황에 대한 별다른 고려 없이 적용했다는 한계를 갖는다. 또한 전문가들의 도움을 받았다고 해도 외국어로 된 평가 항목들을 번안하는 과정에서 필수적으로 따라오는 문화적·언어적 차이를 완전히 극복하기는 어렵다는 한계도 갖는다. 이러한 한계를 극복하기 위해서 한국의 교육환경에 맞춘 전문적 학습 공동체 측정도구의 개발이 요청된다.

36) R. DuFour, & R. Eaker, 앞의 책, pp.25-27; S. M. Hord, 앞의 글, p.7; K. Hipp, & J. Huffman, 앞의 책, p.4; G. L. Fleming, & T. L. Thompson, "The Role of Trust Building and its Relation to Collective Responsibility", In S. M. Hord (ed.), *Learning Together, Leading Together: Changing Schools through Professional Learning Communities* (New York: Teachers College Press, 2004), pp.31-32.

참고문헌

- 구본만. 「「가톨릭 학교에 관한 지침」에 나타난 가톨릭 학교 사명의 실천적 구현」. 『가톨릭 신학』 15. 수원: 한국가톨릭신학학회. 2009.
- 한국 천주교 주교회의. 『한국 천주교회 통계 2010』. 서울: 한국천주교중앙협의회. 2011.
- Barth, R. "On Making Schools Better Places: Creating a School Vision". *Canadian Administration*, 34, 1994.
- Blankenship, S. S., & W. E. Ruona. "Professional Learning Communities and Communities of Practice: A Comparison of Models, Literature Review". 2007.
- Darling-Hammond, L. "The Quiet Revolution: Rethinking Teacher Development". *Educational Leadership*, 53, 1996.
- Deal, T. E., & A. A. Kennedy. *Corporate Cultures*. Reading, MA: Addison-Wesley. 1982.
- DuFour, R., & R. Eaker. *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service. 1998.
- Eaker, R., R. DuFour, & R. DuFour. *Getting Started: Reculturing Schools to Become Professional Learning Communities*. Bloomington, IN: National Educational Service. 2002.
- Fleming, G. L., & T. L. Thompson. "The Role of Trust Building and its Relation to Collective Responsibility". In S. M. Hord (ed.), *Learning Together, Leading Together: Changing Schools through Professional Learning Communities*. New York: Teachers College Press. 2004.
- Fullan, M. *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press. 1991.
- Galagan P. "Reinventing the Profession". *Training and Development*, 48, 1994.
- Hipp, K., & J. Huffman. "Documenting and Examining Practices in Creating Learning Communities: Exemplars and non-Exemplars". New Orleans, LA: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 1-5, 2002.
- Hord, S. M. *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Lab. 1997.
- _____. "Professional Learning Communities: An Overview". In Hord, S. M. (ed.), *Learning Together, Leading Together: Changing Schools through Professional Learning Communities*. New York: Teachers College Press. 2004.
- Hord, S. M., M. Meehan, S. Orletsky, & B. Sattes. *Assessing a School Staff as a Community of Professional Learners*. Austin, TX: Southwest Educational Development Lab. 1999.
- Huffman, J., & K. Hipp. "Creating Communities of Learners: The Interaction of Shared

- Leadership, Shared Vision, and Supportive Conditions”. New Orleans, LA: Paper presented at the Annual Meeting of the America Educational Research Association, April 24-28, 2000.
- Meehan, M., S. Orletsky, & B. Sattes. *Field Test of an Instrument Measuring the Concept of Professional Learning Communities in Schools*. Charleston, WV: Appalachia Educational Lab, 1997.
- Nemman, F. M., & G. G. Wehlage. *Successful School Restructuring*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools. School of Education, University of Wisconsin-Madison, 1995.
- Olivier, D. F. “Assessing Schools as PLCs”. In J. Huffman, & K. Hipp. *Reculturing Schools as Professional Learning Communities*. Lanham, ML: ScarecrowEducation, 2003.
- Rosenholtz, S. *Teacher's Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Longman, 1989.
- Senge, P. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Currency Doubleday, 1990.
- Sergiovanni T. J. *Building Community in Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1994.
- Short, P. M., J. T. Greer, & W. Melvin. “Creating Empowered Schools: Lessons in Change”. *Journal of Educational Administration*, 32, 1994.

원고접수 : 2011년 6월 7일 1차 심사 : 6월 28일 게재승인일 : 7월 11일

연구자소개 : 구본만

① 전공 : 교육학 / 소속 : 가톨릭대학교 인간학교육원/교직과 조교수

② 관심영역 : 가톨릭 교육, 교육 리더십, 학교교육 향상

③ 주요논저 : 「교장의 도덕적 리더십을 통한 학교교육 향상」, 「「가톨릭 학교에 관한 지침」에 나타난 가톨릭 학교 사명의 실천적 구현」, 「교리교사의 관계 윤리덕」, 「주일학교 교육과 도덕적 리더십」

④ E-mail : pachira-2@hanmail.net

Abstract

The Professional Learning Community in Catholic Elementary Schools in Korea: Perceptions of the Teaching Staff

Koo, Bonman

The Catholic University of Korea

The purpose of this study is to assess whether Catholic elementary schools in South Korea build professional learning communities(PLCs) in their schools, and to examine what are elements that contribute to building such communities. The methodology involves a quantitative study approach designed to gain information regarding perceptions of the teaching staff using the ‘professional learning community assessment’ instrument.

This study included six Catholic elementary schools. The results show that among them, three completed the process of developing a PLC in their school (group Y) while the other three were still working on the process (group X). I compared groups X and Y in terms of four dimensions: perception differences about five dimensions of a PLC among the teaching staffs, their demographic characteristics, and the internal and external characteristics of each school. Notable differences were revealed in the internal dimension of groups, X and Y. The two groups of schools were distinct in four ways: in the way they perceived and shared their schools’ values and vision; in the internal motivation of the teaching staff; in their voluntary collaborative culture and in the level of their trusting relationships.

This shows that in establishing a PLC in a given school, more depends on the cultural dimensions that its members contribute in a collaborative way rather than on external dimensions such as school size and location or demographic dimensions such as gender, position in school, age and the number of years spent in teaching.

Key words: Catholic Elementary School, Professional Learning Community, Shared Values and Vision, Internal Motivation, Collaborative Culture, Trusting Relationship