

학습활동으로서 교사협력이 수업개선 정도에 미치는 효과*

The Impact of Teacher Collaboration as a Learning Activity on Teaching Practices

박 주 호(한양대학교)**
송 인 발(교육부)
이 전 이(한양대학교)

요 약

최근까지 교사협력은 수업전문성 향상을 위한 대안으로 논의되어 왔다. 수업전문성 개발이 보다 효과적이기 위해서는 교사협력이 학습활동으로서 접근되어야 하나, 학습활동으로서 교사협력 정도와 그 효과를 경험적으로 확인한 연구는 드물다. 이러한 견지에서 본 연구는 학습활동으로서 교사협력 정도가 교사에 의해 인식된 수업개선 정도에 미치는 효과를 실증적으로 확인하였다. 분석 대상은 서울특별시교육청 산하 중등학교 교사 총 1,030명으로, 21개 중학교 소속 교과교사 538명과 15개 고등학교 소속 교과교사 492명의 응답이 활용되었다. 본 연구에서는 계층적 선형모형(HLM)을 활용하여 학습활동으로서 교사협력 정도를 교사 개인 수준으로 투입하여 분석하고, 학습활동으로서 교사협력 정도를 학교 수준 변인으로 변환하여 다시 한 번 그 효과를 분석하였다. 우선, 교사협력 정도를 교사 개인 수준으로 투입한 분석결과 학습활동으로서 교사협력이 개별 교사의 수업개선에 유의한 정적인 효과를 미치는 것을 확인하였다. 다음으로 교사협력 정도를 학교조직 수준으로 투입한 분석결과, 학습활동으로서 교사협력 정도가 높은 학교일수록 개별 교사의 수업활동 개선 정도에 대한 인식이 높은 것으로 나타났다. 이러한 분석결과는 교사의 긍정적인 수업활동에 교사 개인 수준의 학습활동으로서 교사협력뿐만 아니라, 학교조직 차원의 교사 간의 협력 정도, 즉 협력적 분위기나 문화가 중요한 요인으로 작용함을 시사한다.

주제어 : 학습활동으로서의 교사협력, 학교조직 차원에서의 교사협력, 수업개선 효과

* 이 논문은 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2015S1A5A8017616)

** 교신저자. 한양대학교 교육학과 교수. E-mail: jhpark1028@hanyang.ac.kr

*** 원고접수(16.01.29). 심사(16.03.09). 수정완료(16.03.21)

I. 서론

교사의 전문성 개발을 촉진하기 위한 새로운 패러다임으로서 학교 내 교사들 간의 협력 활동이 주목을 받고 있다(서경혜, 2009; 송인발, 박주호, 2014; Wayne, Yoon, Zhu, Cronen & Garet, 2008). 이는 교사연수와 같은 외부기관 주도의 전통적 교사 전문성 개발 활동이 학교현장의 맥락을 반영하지 못하고, 교사의 일상적인 직무활동과 연계되어 있지 않아 그 효과성이 낮다는 주장(Opfer & Pedder, 2011; Scribner, 1999)에서 연유한다. 특히, 전문직 종사자로서 교사들은 수업과 관련하여 자율적이고 독립적으로 의사결정을 하는 경향이 높은데, 이러한 속성은 복잡하고 다양해진 오늘날의 교육현장에서 전문성 향상에 제한점으로 작용할 수 있다는 목소리가 높다(Meirink, Imants, Meijer, & Verloop, 2010). 이를 해소하기 위한 대안으로서 학교 내 교사협력활동의 중요성이 강조되는 것은 교사 간 협력적 상호작용을 통해 얻게 되는 경험 공유와 성찰이 그들이 처한 맥락이나 요구에 부합하는 교육활동을 실행할 수 있게 하여 전반적인 수업개선에 유의미한 영향을 미치는 것으로 알려져 있기 때문이다(Hargreaves, 1994; Kwakman, 2003).

교사협력은 교사가 직무수행 과정에서 공동의 목적 달성을 위하여 동료교사와 지식이나 정보를 공유하고 집단적 노력을 기울이는 일련의 과정이다(권순형, 김도기, 2013; Dufour, 2003). 특히, 학교 내 교사협력은 학생의 발달에 대하여 동료교사와 의논하고 도움을 주고 받는 활동뿐만 아니라, 수업환경에서 발생하는 다양하고 복잡한 문제를 함께 해결해 나가는 활동도 포함한다(Cochran-Smith, & Lytle, 2001). 교사협력활동이 가져오는 긍정적 효과는 개별 교사들에게 수업개선에 도움이 되는 학습 기회를 제공하여 교사의 수업전문성 향상에 기여함으로써 궁극적으로 학생의 학업성취 신장에도 영향을 미칠 수 있다는 사실이다(Goddard, Goddard & Tschannen-Moran, 2007). 보다 구체적으로, 교사협력의 대표적 유형으로 볼 수 있는 학습공동체의 형성은 학교 내 교사들로 하여금 교육적 정보를 나누고 서로 격려하게 하여 교사로서의 자유재량이나 자신감을 높이도록 함으로써 교사몰입을 촉진한다는 사실이 입증되었다(박정주, 2011). 그리고 무엇보다 교사협력활동은 개별 교사들의 교과 및 교수 전문성 향상에 긍정적인 영향을 미친다는 사실이 다수의 선행연구를 통해 보고되어왔다(박주호 · 송인발, 2015; 서경혜, 2012). 최근에는 교사협력활동이 교사의 수업효능감을 향상시키고(Clancy, 2005; Shachar & Shmuelovitz, 1997), 향상된 수업효능감을 매개로 하여 수업전문성 향상에도 긍정적 영향을 미친다는 연구결과가 발표된 바 있다(박주호, 송인발, 김화영, 곽현주, 2015).

그런데 대부분의 선행연구들은 교사협력 정도를 단순히 협력활동의 빈도나 교사의 여러 업무 가운데 일부 유형의 협력활동에만 주목하여 그 정도를 측정하고 효과를 분석한 것으로, 다음 두 가지 차원에서 제한점을 지닌다. 우선, 교사협력이 궁극적으로 지향해야 할 수업전문성 개발이나 그와 관련된 속성을 내포하는 교사 간 협력활동 정도를 측정하고 그것의 효과를 실증적으로 분석한 연구는 드물다. 다수의 학자들은 협력활동에 참여하는 교사들이 그 과정에서 집단성찰의 기회를 제공받아 전문성이 신장될 가능성이 높다는 사실을 강조한다(Cohen, McLaughlin & Talbert, 1993; Kwakman, 2003). 특히, 자신의 수업에 대한 피드백과 심화학습을 위한 지속적인 접촉 기회는 집단성찰의 기회를 제공함(Cohen, McLaughlin & Talbert, 1993)으로써 수업전문성 개발의 유용한 전략으로 대두되었다. 또한, 교사의 협력활동 수행이 집단성찰을 통해 전문성 발달로 이어진다는 것은 Schön(1983)과 Argyris와 Schön(1978)이 실행이론(a theory of action practice) 관점에서 논의한 조직학습(organizational learning) 이론에 의해서도 지지된다. 이러한 견지에서 볼 때, 교사협력이 교사 전문성 개발, 특히 수업전문성 향상을 위한 핵심 대안으로 기능하기 위해서는 성찰이나 변화 과정을 수반하는 학습활동으로서 전개되는 것이 타당해 보인다. 따라서 교사들 간의 협력이 전문성 개발의 대안으로서 확실히 자리매김하기 위해서는 단순한 협력활동이 아니라, 학습활동으로서 협력활동에 초점을 두고 그 효과성을 검증하는 것이 필요하다.

또한 교사협력을 다룬 선행연구들은 교사협력 정도를 교사 개인 수준으로 측정하고 그 효과를 검증한 것이 대부분이다. 하지만 학교 내 교사협력은 교사 개인 수준의 활동인 동시에 학교의 조직행동에 속한다. 따라서 교사협력활동의 긍정적 효과는 개별 교사가 어떻게 어느 정도 협력활동에 참여했는지 뿐만 아니라 같은 학교에 소속된 교사들의 협력활동 참여 유형이나 정도에 의해서도 밀접하게 영향을 받을 수 있다(Jurasaitė-Harbišon & Rex, 2010; Kwakman, 2003; Park & Lee, 2015; Thoonen, Sleegers, Oort, Peetsma, & Geijsel, 2011). 즉, 협력적 문화 또는 협력적 풍토와 같은 학교조직 차원에서의 교사협력 정도가 실제 교사 개인의 수업활동에도 긍정적인 영향을 미칠 가능성이 높다(Sleegers, Bolhuis, & Geijsel, 2005). 이러한 측면에서 볼 때, 교사 개인 수준의 교사협력 정도와 더불어 학교조직 수준의 교사협력 정도가 같은 학교에 소속된 교사들의 수업활동에 어느 정도 긍정적인 영향을 미치는지를 종합적으로 검증하는 연구가 수행될 필요가 있다.

이러한 맥락에서 본 연구는 학습활동으로서 교사 개인 수준의 협력 정도와 학교조직 수준의 교사협력 정도를 측정하고, 이것이 각각 교사의 수업활동에 어느 정도 긍정적 효과를 예측하는지를 확인하는 데 목적이 있다. 본 연구는 학습활동으로서 교사협력을 측정하고, 이것이 교사의 수업활동 개선에 미치는 효과를 입증했다는 점에서 선행연구들과 차별성이

있다. 특히, 학교 내 교사협력을 교사 개인 수준에서만 아니라, 학교조직 수준에서 측정하여 개별 교사의 수업활동에 미치는 긍정적 영향력을 동시에 확인하였다는 점에서 방법론적으로 보다 심층적인 분석결과를 제시하고 있다. 본 연구결과는 교사 전문성 개발을 위한 교사협력 분야 연구의 폭과 깊이를 한층 더 심화시키는 데 기여할 수 있을 것이다.

II. 이론적 배경

1. 교사협력 유형과 기능

문헌상에서 교사협력(teacher collaboration)은 교사협동(teacher cooperation) 또는 교사 간 협조관계(collegiality) 등의 용어와 혼용되어 왔다. 몇몇 학자들은 개념적으로 협력은 협동에 비해 참여자의 복잡한 상호관계와 많은 시간을 요구(Hord, 1986)하고, 동료 상호 간 관계의 질이 보다 강조되는 활동(Kelchtermans & Geerts, 2006; Jarzabkowski, 2009)이라고 구분하여 제시하기도 하였다. 일반적으로 교사협력은 교사가 직무수행 과정에서 공동의 목적을 달성하기 위하여 동료교사와 지식이나 정보를 공유하고 함께 노력을 기울이는 일련의 활동(권순형, 김도기, 2013; Dufour, 2003)으로 정의된다.

구체적으로 교사협력은 그 협력 정도에 있어 교사들이 완전히 고립되어 업무를 수행하는 협력 부재 상황에서부터 지속적인 공유와 반응을 통하여 교사 자신뿐만 아니라 동료교사를 변화시키는 역동을 일으키기까지 다양한 형태로 관찰된다(Hargreaves, 1994; Rosenholtz, 1989). 실제 학교 내에서 이루어지는 교사협력의 유형은 교사 개인의 자유재량에 의해 빈번하게 일어나는 스토리텔링, 상호 협조, 정보교환과 같은 단순한 협력부터 수업에 대한 피드백 교환, 팀 티칭 또는 공동수업 등 다소 복잡하고 긴밀한 협력에 이르기까지 교사 간 상호 의존 정도에 따라 연속선상에 놓이기도 한다(Little, 1990). Hargreaves(1994)는 자발적 협력과 "의도된 협력(p. 195)"으로 그 유형을 구분하고, 의도된 협력을 일련의 형식적인 행정적 지원이 선행되어야 가능한 활동으로 보았다. Hord(1986)는 교사가 자신의 수업활동이나 기타 업무를 성공적으로 수행하기 위하여 자율적으로 동료 교사와 정보를 나누고 자료를 교환하는 형태를 협동활동(cooperative activities)으로, 동료교사와 공동의 업무실행을 위해 책임감을 공유하고 함께 의사결정하는 형태를 협력활동(collaborative activities)으로 개념을 구분하고 그 차이를 설명했다. OECD(2014)는 회원국들의 학습환경 및 교사직무 여건을 바탕

으로 학교 내 교사협력 활동을 팀 수업, 상호 피드백 교환 등 진지한 탐색과 집단적 성찰을 필요로 하는 전문적인 협력(professional collaboration)과 수업과 관련된 자료 및 정보 교환, 학생의 학습발전에 관한 토론 참여 등 수업을 위한 단순하고 제한된 수준의 교환 및 조정(exchange and coordination for teaching)으로 구분한 바 있다. 이렇듯 교사협력에 대한 개념정의나 유형구분은 학자에 따라 다양하게 이루어져 왔으나 협력 과정에서 교사 간의 상호의존성이 강하게 요구될수록 교사의 참여 빈도는 낮아지는 대신에 교사 개인의 규범 변화에 영향을 미쳐 전문성 향상으로 이어질 가능성이 높다는 데 의견을 모으고 있다(Clement & Vandenberghe, 2000; Meirink et al., 2010).

2. 교사협력이 학습활동이어야 할 당위성

앞서 살펴보았듯이, 학교 현장에서 전개되는 교사협력 유형은 전문성 개발을 목적으로 하는 협력이 있는가 하면, 단순한 상호협조나 친목을 도모하는 협력도 존재하는 등 복잡하고도 다양하다. 그렇지만 다수의 학자들은 교사 전문성 개발이나 학교 내 교사 간 협력에 대하여 다음과 같이 일관성 있는 주장을 해왔다. Fullan과 Hargreaves(1996)는 학교와 교실에서 벌어지는 다양하고 복잡한 사건들은 실제 현실이므로, 학교현장에서 요구되는 것에 대하여 민감하고 세밀하게 다루어질 때 실제 교사의 전문성은 향상될 수 있다고 하였다. Villegas-Reimers(2003)는 새로운 유형의 교사 전문성 개발에는 학교현장을 기반으로 한 교사의 협력과 성찰이 요구된다는 사실을 강조하였다. 특히, Firestone과 Pennell(1993)은 동료 교사 간의 상호작용이 교과내용 지식과 교수방법을 배우게 하고, 타인의 행동을 관찰함으로써 자신의 행동을 조정할 수 있도록 만들고, 자신의 수업에 대한 피드백과 심화학습을 위한 지속적인 접촉 기회를 제공하기 때문에 수업의 질 향상을 위한 강력한 학습기회를 만들어 낸다는 점을 제기하였다. 교사협력이 학습기회로 이어진다는 이와 같은 주장은 학습의 핵심을 반성적 성찰을 통한 문제해결이라고 본 Argyris(1993)의 견해와 같은 맥락에서 이해할 수 있다. Kolb(1984) 역시 학습이 심화되는 단계를 학습자가 경험하는 단계, 경험에 대해 성찰하는 단계, 성찰로부터 새로운 아이디어와 개념을 만드는 단계, 새로운 개념에 의해 실험하는 단계로 구체화하여 설명하였다. 이러한 학자들의 주장을 요약하면, 교사의 학교 내 협력활동 참여는 궁극적으로 자신의 전문성을 향상시킬 수 있는 집단성찰의 기회를 제공받고 학습이 촉진되는 과정이라고 볼 수 있다(Cohen, McLaughlin & Talbert, 1993).

통상 학교 내 직무과정 속에서 발생하는 교사협력활동은 학습(learning)의 수행과 업무활

동(activity)에의 참여가 통합된 채 나타난다(Borko & Putnam, 1995). 즉, 교사들은 일상 직무과정 중 협력활동에 참여함으로써 스스로 학습하는 경향이 있다(허은정, 2011; Kwakman, 2003). 이러한 학교 내 교사협력활동 기반 학습은 직무현장 학습(workplace learning) 혹은 전문적 학습(professional learning)으로 명명된다(Kwakman, 2003; Opfer & Pedder, 2011). 이를 성인학습 이론에 비추어 보면 학교 내 교사협력활동은 첫째, 비공식 또는 무형식 학습(informal or incidental leaning)에 해당한다고 볼 수 있다. 왜냐하면 비공식 또는 무형식 학습은 주로 직무현장에서 동료와 사회적 상호작용 및 관계 속에서 일어나는 학습(Marsick & Watkins, 1990)이기 때문이다.¹⁾ 둘째, 학교 내 교사협력은 팀 학습(team learning) 활동에 해당한다고 볼 수 있다. Senge et al.(2000)은 팀 학습이 대화와 조정에 근거한다고 보았다. 이때 조정은 학교 또는 공동체에서 서로를 존중하면서 공동의 정신모델을 수립하는 능력이 기초가 되며, 집단 구성원들과 문제를 해결해나가는 지속적인 대화는 팀 학습의 가장 효과적인 실행 모습이다(Senge et al., 2000). 팀 학습에서 대화는 타자의 의견을 분석하거나 교환하는 것이 아니라, 다른 사람의 의견을 듣고 다른 사람이 경험한 아이디어를 같은 방식으로 이해하고 공유하는 것을 의미한다. 마지막으로 교사협력은 성인학습이론 중 전환학습(transformational learning)에 해당한다고도 볼 수 있다. 전환학습의 경우 사고와 신념체계가 이미 고정되어 있는 학습자 자신의 관점을 포용적, 합리적, 개방적, 성찰적으로 전환하도록 이끄는 것이다(Mezirow, 2000). 특히 교사는 동료의 수업관찰 또는 공동수업 활동 등 협력활동의 과정에서 새로운 교수법이나 수업전략을 경험하고 자기성찰 및 인식의 전환을 겪음으로써 자신을 획기적으로 변화시킬 수 있다. 학교에서 교사들이 경험하는 이와 같은 협력활동은 전환학습과 맥을 같이한다(King, 2004). 이에 더하여 교사가 동료교사와의 협력활동에서 성찰적 수행을 통해 학습한다는 것은 Kolb(1984)의 경험학습 이론과 Argyris와 Schön(1978)의 실행이론(a theory of action practice) 관점에서 바라본 조직학습(organizational learning) 이론에 의해서도 그 근거를 찾을 수 있다.

따라서 교사협력활동이 효과적인 전문성 개발로 이어지기 위해서는 학습활동으로 전개되어 학습전이의 결과로서 수업실제에 변화를 불러일으키는 것이 매우 중요하다. 이는 다수의 연구들에서 교사의 전문성 개발 활동의 경우 학교가 처한 상황에 기반하고 교실의 실제 또는 교사의 일상생활과 연계되어야 한다는 점이 강조(Opfer & Pedder, 2011; Scribner, 1999) 되는 것과 동일한 맥락에서 이해할 수 있다. 결과적으로 수업전문성 개발 수단으로 작용하기 위해서 교사협력활동은 무엇보다 학습활동에 기반을 두고 전개되어야 하고, 그것이 학교

1) 구체적으로 비공식 및 무형식 학습은 직무과정에서 동료와의 대화 및 아이디어 공유, 직무 중 훈련, 네트워킹, 코칭 및 멘토링, 동료와의 특정 프로젝트 수행 및 협력을 포함한다(Marsick & Watkins, 1990).

나 교실 현장과 연계되어 바람직한 수업변화로 이어져야 한다(Guskey, 2003).

3. 교사협력활동과 수업개선 간의 관계 및 기존연구의 제한점

선행연구를 통해 학교 내에서 이루어지는 교사 간 협력활동이 교사 전문성 향상에 중요한 활동임을 확인하는 것은 어렵지 않다. 최근까지도 교사협력활동이 교사의 수업전문성 개발과 유의미한 관계가 있거나 수업활동 개선에 효과가 있다는 실증적 연구결과가 다수 보고되어 왔다(박주호, 송인발, 2015; 서경혜, 2012; Clancy, 2005). 보다 구체적으로, 권순형, 김도기(2014)는 교사협력이 교사의 수업에 대한 효능감을 향상시키는 주요한 요인이 된다는 사실을 밝혔다. 최근에는 박주호 외(2015)가 대규모 국가 데이터인 TALIS 2013(OECD, 2014)를 활용하여 교사협력활동이 교사의 수업효능감을 매개로 하여 수업전문성 향상에 긍정적 영향을 미친다는 사실을 확인하였다. 송경오, 허은정(2011)도 교사협력이 학교현장에서 혁신적인 교수방법을 이끌고, 교직에 대한 신념을 변화시키는 기능이 있다는 사실을 확인하였다. 비슷한 맥락에서 교사학습공동체 형성의 전제조건으로서 교사협력이 핵심적 역할을 한다는 일련의 논의들이 전개되기도 했다(서경혜, 2009; 이전이, 구하라, 박주호, 주미경, 차윤경, 최경준, 함승환, 2014; 송경오·최진영, 2010). 즉, 수업에 대한 동료교사와의 높은 수준의 대화, 상호작용, 네트워크 형성은 교사들로 하여금 수업활동에 긍정적인 효과를 발휘함으로써 학생의 학업성취에 도움이 된다는 사실이다(Supovitz, Sirinides & May, 2010). 이러한 다수의 실증연구 결과를 고려할 때, 학교의 일상 직무 중에 일어나는 교사협력활동은 동료 교사들 간의 상호작용을 통해 단순한 지식 공유 이상의 반성적 성찰과정을 거쳐 학습활동으로 작동하고, 그 결과 교사업무의 본질인 수업활동의 긍정적 변화까지 가능하게 한다고 볼 수 있다.

한편, 최근까지 전문성 개발 활동으로서 교사협력에 대한 논의는 폭넓고 다각적으로 이루어져 왔으나, 성인학습자인 교사의 협력활동에 심층적이고 종합적으로 접근하고 그 효과를 분석하는 데 있어 몇 가지 한계를 보였다. 우선, 학교조직 내 교사 간 협력을 다룬 일련의 선행연구들은 교사협력 측정 자체에 초점을 두기보다는 다른 변인과의 관계 속에서 교사협력을 살펴보았다. 예를 들어, 정일환(2003)은 학교조직 문화를 형성하는 하위 구성요인으로 교사협력을 다루었고 홍창남(2006)은 교사헌신에 영향을 미치는 학교의 과정변인으로 교사협력을 단일요인으로 구성된 4개 문항으로 측정하였다. 교사협력을 측정하는 도구 개발에 초점을 둔 연구들의 경우에도 학습활동으로서 교사협력에 초점을 둔 경우는 드물

다. 실제로, 교사협력을 측정하기 위한 도구를 개발한 선행연구는 국내·외에 걸쳐 2~3개 정도(권순형, 김도기, 2013; Shah, 2011)가 확인되고 있으나, 이들은 교사협력의 외현적 유형에만 주목하거나 교사협력의 여건 또는 협력에 대한 교사의 태도를 비중 있게 다루고 있다는 점에서 다소 한계를 가진다. 가장 최근에 OECD(2014)는 교사협력을 팀 티칭이나 동료 피드백 등 전문적인 협력(professional collaboration)과 수업자료나 정보교환, 학생의 학습발전에 관한 토론 참여 등 수업을 위한 교환 및 조정(exchange and coordination for teaching)으로 구분함으로써 학습활동이 어느 정도 반영된 교사협력활동의 하위요인을 제시하였으나 이 역시 학습활동으로서 교사협력에 깊이 있게 접근하지 못했다.

또한, 대부분의 선행연구들은 학교 구성원인 교사 개인 수준에서 교사협력 정도를 측정하여 그 효과를 분석해왔다. 하지만, 학교 내 교사협력은 학교조직 행동의 일부이기 때문에 교사협력 정도는 개인 수준의 활동만이 아니라 조직 수준에서도 그것의 효과가 다루어지고 분석될 필요가 있다. 특히, 교사의 협력활동 정도가 실제 수업활동의 긍정적 효과에 영향을 미치는지 여부는 교사 개인 수준에서 협력에 참여하는 정도는 물론, 학교조직 수준의 교사협력 정도(협력적 조직 분위기나 협력문화 정도)에 의해서도 밀접하게 영향 받는다(Jurasite-Harbison & Rex, 2010; Kwakman, 2003; Park & Lee, 2015; Thoonen et al., 2011)는 점에서 더욱 그러하다. 이에 교사 개인 수준의 협력정도 뿐만 아니라, 학교조직 수준의 교사협력정도가 개별 교사들의 수업활동 개선에 미친 효과를 실증적으로 분석하는 연구가 수행될 필요가 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울특별시에 소재한 공립 중학교 21개교에 소속된 교사 750명과 고등학교 15개교에 소속된 교사 680명(총 1,430명)이다. 연구대상의 표집은 학교를 1차 추출 단위로 하고, 2차로 표집된 학교에 소속된 교사 전체를 선정하였다.²⁾ 중학교의 경우 서울

2) 본 연구에서 설문지는 2015년 9월에서 10월 중순까지 약 4주에 걸쳐 우편으로 각 해당학교에 발송하고 회수하였다. 각 학교에 설문지를 발송하기 전에 회수율을 높이기 위하여 각 학교의 교장이나 교감에게 유선으로 설문수행에 도움을 요청하였다. 따라서 표집된 각 학교의 교장 또는 교감이 자신의 학교 교

시에 소재한 10개(성북교육지원청 제외) 교육지원청에 소속된 공립 중학교 272개 가운데 21개교(7.7%)를 표집하였고, 고등학교의 경우 특성화고와 특목고를 제외한 91개의 일반고와 자율고 가운데 15개교(16.5%)를 지역에 편중되지 않게 표집하였다. 총 1,226명(회수율 약 86%)의 교사 응답이 회수되었으며 이 가운데 불성실한 응답자와 비교과(보건, 상담, 특수, 사서) 및 선택교과(기술·가정, 한문, 제2외국어, 진로, 정보) 담당교사 166명을 분석에서 제외하였다. 이에 중학교 교사 538명과 고등학교 교사 492명 등 교과담당 교사 총 1,030명의 응답이 활용되었다.

2. 측정변인 및 질문지 개발

가. 독립변인: 학교조직 및 개인 수준의 학습활동으로서 교사협력 정도

본 연구에서 독립변인은 학교조직 수준 및 교사 개인 수준의 '학습활동으로서 교사협력'이다. 현재까지 학습활동으로서 교사협력을 측정하는 도구는 개발되지 않았기 때문에, 본 연구에서는 서울시에 소재한 중·고등학교 교사를 대상으로 한 '학습활동으로서 교사협력 정도를 측정하는 질문지'를 새롭게 개발하였다. 앞서 논의한 바와 같이, 동 측정도구는 수업전문성 향상을 위해서 교사협력은 학습활동으로서 전개되어야 한다는 이론적 토대를 기반으로 개발되었다. 구체적으로 학습활동으로서 교사협력을 측정하는 질문지는 다음과 같은 5단계 절차를 거쳐 개발되었다.

첫째, 관련 선행연구를 검토하여 전문성 개발을 위한 학습활동으로서 교사협력 유형을 이론적으로 도출하고 교사협력활동을 4개의 하위 유형(A : 수업 관련 일상적 질의·토의, B : 수업자료 및 지식 교환·공유, C : 수업 관찰·모방, D : 수업 관련 그룹 활동)으로 설정 및 분류하였다.

둘째, 각 협력활동 하위유형(구인)의 실행과정 상에 성찰과 같은 성인학습적 요소가 반영된 문항들을 개발하고, 이에 대한 내용타당도 확보를 위해 2차례의 포커스 그룹 인터뷰(FGI)를 수행하였다.³⁾

셋째, 5명의 교육학 교수를 대상으로 두 차례의 FGI를 거쳐 설정한 교사협력의 하위구인

사를 대상으로 설문지 배부 및 회수에 대한 자료 수집자 역할을 수행하였다.

3) 보다 구체적으로, 6명의 수석교사를 포함한 총 10명 현장교사를 대상으로 1차 FGI를 실시하였다. 1차 FGI에서는 실제 학교현장 맥락에서 교사들이 교사협력 구인을 어떻게 인식하며 구현하고 있는지를 탐색하기 위한 목적에서 수행되었다. 다음으로 학계전문가 3명을 대상으로 2차 FGI를 수행하였다. 2차 전문가 FGI에서는 1차 FGI에 의해 도출된 교사협력의 하위구인에 대한 타당성을 검증하였다.

과 측정문항에 대해 적정성 평가를 실시하였다. 이 때 Gable과 Wolf(1993)이 제안한 내용 타당도 평정방식을 활용하였다. 둘째와 셋째 개발 단계를 거치는 동안 문항들이 추가되거나 삭제 또는 수정되었다.

넷째, 이전 단계를 거쳐 선정된 29개의 문항에 대해 서울시 소재 3개 중·고등학교에 소속된 교사 150명에게 예비조사를 실시한 후, 최종적으로 19개의 최종문항을 선정하였다. 최종 측정문항에 대해 서울시 소재 36개 중·고등학교의 소속교사 1,430명을 대상으로 현장조사를 수행하였다. 각 문항은 학습활동으로서 교사협력 유형별 교사 개인의 실행이나 그 과정에서 발생한 성찰의 빈도에 대한 인식을 측정하는 것으로서, '1=전혀 하지 않는다, 2=거의 하지 않는다, 3=가끔 한다, 4=자주 한다, 5=항상 한다'에 이르는 5점 척도로 구성하였다.

<표 III-1> 학습활동으로서 교사협력의 요인분석 결과

문항	요인1	요인2	요인3	신뢰도
B1. 나는 수업지도안이나 수업자료를 동료교사와 서로 빌려주거나 빌린다.	.822	-.045	-.028	.867
A2. 나는 동료교사와 일상업무 중에 교과와 관련된 최근의 변화에 대해 서로 질의하고 토의한다.	.820	-.133	.081	
B2. 나는 학생의 흥미를 유발하는 수업매체와 수업기법을 동료교사와 공유한다.	.808	-.014	.073	
A1. 나는 학생의 수업참여 촉진방법에 관해 동료교사와 일상적으로 질의하고 토의한다.	.779	-.086	.137	
B4. 동료교사와의 수업기법이나 수업자료 공유를 통해 나의 수업준비를 생각한다.	.727	.156	-.003	
A3. 동료교사와 수업관련 일상적 질의나 토의는 나 자신을 되돌아보게 하는 역할을 한다.	.562	.377	-.312	.855
C3. 나는 동료교사의 수업을 참관하면서 나의 수업활동을 생각한다.	-.045	.933	-.023	
C2. 나는 동료교사의 수업참관 시, 학생의 학습참여 기법이나 전략을 주의 깊게 관찰한다.	-.064	.927	.032	
C1. 나는 동료교사의 수업을 참관해서 좋은 점을 받아들인다.	-.101	.718	.285	
C4. 나는 동료교사의 수업참관에서 수업 관련 기법과 지식을 습득하였다.	.331	.535	-.046	.839
D2. 나는 동료교사와 교재연구나 교수자료 제작 관련 학습연구회(학습동아리)에 참여한다.	.029	-.074	.890	
D1. 나는 가끔 동료교사와 팀을 구성해서 수업을 실시한다.	-.102	.035	.780	
D4. 나는 동료교사와의 학습연구회 활동에서 나 자신의 수업을 되돌아보곤 한다.	.042	.124	.759	
D3. 나는 동료교사와 함께 교수자료를 제작하면서 나의 수업을 어떻게 할지를 고민한다.	.246	.049	.640	

주. ^a A=수업 관련 일상적 질의·토의; B=수업자료 및 지식 교환·공유; C=수업 관찰·모방; D=수업 관련 그룹 활동.

^b 요인추출을 위해서는 Principal Axis Factoring 방법과 요인회전을 위해서는 Promax with Kaiser Normalization 방법이 각각 사용됨.

다섯째, 본 연구의 실제 분석대상인 교사 1,030명의 응답을 대상으로 SPSS 21.0을 활용하여 탐색적 요인분석과 신뢰도 분석을 실시하였다. 문항에 대한 구성타당도와 신뢰도 검증 결과는 <표 III-1>에 제시되어 있다. 탐색적 요인분석 결과, 당초 설정했던 4개 요인을 누적분산비율, 스크리 도표, 측정도구의 해석가능성을 함께 고려하여 최종적으로 3개 요인으로 추출하였다. 즉, 서울 중·고등학교 교사들은 실제의 학교현장에서는 학습활동으로서 협력수행을 이론적 모형으로 도출한 4개의 하위유형으로 인식하고 있지 않다는 사실이 확인되었다. 보다 구체적으로, '수업 관련 일상적 질의 및 토의'와 '수업자료와 지식 교환 및 공유' 상황을 별개로 구분해서 인식하지는 않는 것으로 확인되었다. 이러한 분석결과를 토대로 본 연구에서는 학습활동으로서 교사협력을 구성하는 하위요인(유형)을 최종적으로 '수업 관련 대화와 자료·지식 공유', '수업 참여·관찰', 그리고 '수업 관련 팀 활동'으로 분류 및 설정하였다.

마지막으로 본 연구의 목적인 학습활동으로서 교사협력이 수업개선에 미치는 효과를 경험적으로 확인하기 위하여 '수업 관련 대화와 자료·지식 공유' 요인에 부하된 6개 문항, '수업 참여·관찰' 요인에 부하된 4개 문항, '수업 관련 팀 활동' 요인에 부하된 4개 문항 각각에 대한 교사별 응답의 평균값을 활용하여 교사 개인 수준의 독립변인(학습활동으로서 교사협력에 대한 교사 개인의 인식)을 생성하였다. 아울러 본 연구에서는 학교조직 수준에서 학습활동인 교사협력 정도를 측정하기 위해 12개 문항에 대한 해당학교 소속 교사 응답의 평균을 학교별 평균값으로 데이터를 통합(aggregate)하여 학교수준 독립변인(학습활동으로서 교사협력에 대한 같은 학교 교사집단의 인식)을 생성하였다.

나. 종속변인: 협력활동에 의한 수업활동 개선 정도

본 연구의 목적은 학습활동으로서 교사협력이 수업의 실제에 어느 정도 개선효과를 가져오는지를 확인해 보는 데 있다. 이에 본 연구에서는 종속변인을 '협력활동에 의한 수업개선' 정도로 상정하고, 독립변인을 구성하는 3가지 유형의 교사협력활동이 실제 수업에 어느 정도 긍정적 효과가 있었는지에 대한 교사의 인식을 '1=전혀 그렇지 않다, 2=그렇지 않다, 3=보통이다, 4=다소 그렇다, 5=매우 그렇다'에 이르는 5점 척도로 측정하였다. '협력활동에 의한 수업개선'을 측정하는 문항에 대한 내용타당도를 확보하기 위해서 국내 교육학 전공교수 5인에게 문항 적절성 검토를 의뢰하였고, 150명의 중·고등학교 교사를 대상으로 예비조사를 실시하였다. 구성타당도 및 신뢰도 검증을 위해 본 연구의 분석대상인 교사 1,030명의 응답을 활용하여 수행한 탐색적 요인분석 및 신뢰도 분석결과가 구체적인 측정 문항과 함께 아래 <표 III-2>에 제시되어 있다.

<표 III-2> 협력활동에 의한 수업개선 정도 측정 문항

문항	요인부하량	신뢰도
1. 동료교사와의 일상적 질의 및 토의는 나의 수업활동에 긍정적인 영향을 주었다.	.723	.820
2. 나는 동료교사와의 교수기법이나 수업자료 공유를 통해 수업에 도움을 받았다.	.783	
3. 동료교사와의 상호간 수업 공개는 나의 수업개선에 도움이 되었다.	.773	
4. 동료교사와의 수업관련 팀 활동은 나의 수업개선에 긍정적인 영향을 주었다.	.660	

다. 통제변인

학습활동으로서 교사협력 정도와 이로 인한 수업개선 효과를 보다 체계적으로 분석하기 위하여, 교사 수준의 통제변인으로는 교사의 성별, 경력을 투입하였고, 학교 수준의 통제변인으로는 학교급, 교장 경력 및 성별, 학교 내 교과담당 교사 수를 투입하였다. 보다 구체적으로, 교사 수준의 통제변인 가운데 성별은 이분변인으로(여교사는 1) 코딩하였다. 교사 경력은 1년을 1단위로 하는 연속변인으로 측정한 뒤, 이를 5로 나누어 1단위가 교사경력 5년을 의미하도록 변환하였다. 학교 수준의 통제변인으로 학교급은 이분변인으로(중학교는 1, 고등학교는 0), 학교장의 경력은 연속변인으로 측정하여 1단위가 교장경력 1년을 의미하게 하였으며 학교장의 성별은 이분변인으로(여교장은 1) 코딩하였다. 또한 교과담당 교사 수는 연속변인으로 측정한 뒤 학교별 교과담당 교사 수를 10으로 나누어 주어 1단위가 10명을 의미하게 변환하였다. 본 연구에 사용된 교사 및 학교 수준 변인에 대한 기술통계치는 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 변인에 대한 기술통계치

	사례수	평균	표준편차	최소값	최대값
교사수준					
수업개선 정도	1030	3.89	0.69	1.25	5.00
교사협력(교사 개인의 인식)	1030	3.45	0.68	1.67	5.00
교사 성별(여교사=1)	1030	0.71	-	0.00	1.00
교사 경력(1단위=5년)	1030	3.84	2.11	1.00	7.80
학교수준					
교사협력(교사 집단의 인식)	36	3.46	0.26	2.92	4.11
학교급(중학교=1)	36	0.58	-	0.00	1.00
교장 경력(1단위=1년)	36	2.91	2.19	0.60	8.00
교장 성별(여교장=1)	36	0.36	-	0.00	1.00
교과담당 교사 수(1단위=10명)	36	5.46	1.28	3.10	8.30

3. 분석 모형

종속변인과 독립변인 간 관계를 체계적으로 탐색하기 위하여 본 연구는 두 개의 분석모형을 설정하였다. 먼저 분석모형 1은 학습활동으로서 교사협력이 수업활동 개선에 미치는 영향을 확인하기 위하여 교사 개인의 인식을 바탕으로 측정된 교사협력 정도를 주 독립변인으로 투입한 모형이다. 분석모형 2에서는 교사협력을 학교차원의 조직행동으로 보고, 같은 학교에 소속된 교사들의 협력활동에 대한 집단적 인식을 평균값으로 재구성한 교사협력 정도를 주 독립변인으로 투입한 모형이다. 분석은 계층적 선형모형(Hierarchical linear modeling; HLM)을 활용하였으며, 독립변인은 모두 전체 평균값으로 중심화(grand mean centering)하였다. 본 연구의 분석모형 1은 다음과 같다.

교사 수준(제1수준):

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{교사협력})_{ij} + \beta_{2j}(\text{교사성별})_{ij} + \beta_{3j}(\text{교사경력})_{ij} + r_{ij}$$

$\beta_{aj}(1 \leq a \leq 3)$ 는 교사 수준의 각 변인에 대한 기울기를 나타낸다. 각 변인의 기울기는 무선오차를 포함하지 않고 고정하였다.

학교 수준(제2수준):

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{학교급})_j + \gamma_{02}(\text{교장경력})_j + \gamma_{03}(\text{교장성별})_j + \gamma_{04}(\text{교과담당 교사 수})_j + u_{0j}$$

$\gamma_{0b}(1 \leq b \leq 4)$ 는 학교 수준의 각 변인에 대한 기울기를 나타낸다. 아울러 본 연구의 분석모형 2는 다음과 같다.

교사 수준(제1수준):

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{교사성별})_{ij} + \beta_{2j}(\text{교사경력})_{ij} + r_{ij}$$

$\beta_{aj}(1 \leq a \leq 2)$ 는 교사 수준의 각 변인에 대한 기울기를 나타낸다. 각 변인의 기울기는 무선오차를 포함하지 않고 고정하였다.

학교 수준(제2수준):

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{교사협력})_j + \gamma_{02}(\text{학교급})_j + \gamma_{03}(\text{교장경력})_j + \gamma_{04}(\text{교장성별})_j + \gamma_{05}(\text{교과담당 교사 수})_j + u_{0j}$$

$\gamma_{0b}(1 \leq b \leq 5)$ 는 학교 수준의 각 변인에 대한 기울기를 나타낸다.

IV. 분석 결과

본 연구에서 수행한 학습활동으로서 교사협력이 수업활동 개선에 미치는 효과에 대한 계층적 선형모형 분석결과가 아래에 제시되어 있다. 구체적으로 <표 IV-1>는 교사 개인이 인식한 학습활동으로서 교사협력 정도가 개별교사에 의해 인식된 수업활동 개선 정도에 미치는 효과(분석모형 1)를 확인한 분석결과이고, <표 IV-2>는 학교조직 수준에서 학습활동으로서 교사협력 정도, 즉 학교 내 교사협력에 대한 같은 학교에 소속된 교사 집단의 인식이 개별 교사의 수업활동 개선에 미치는 영향(분석모형 2)을 확인한 분석결과이다.

<표 IV-1> 학습활동으로서 교사협력 정도에 대한 교사 개인의 인식이 수업활동 개선에 미치는 효과

고정효과	연구 모형 1	
	회귀계수	표준오차
절편 (γ_{00})	3.88 ***	0.02
학교수준		
학교급(중학교=1) (γ_{01})	0.06	0.05
교장 경력 (γ_{02})	0.02	0.01
교장 성별(여교장=1) (γ_{03})	0.01	0.04
교과담당 교사 수 (γ_{04})	0.01	0.02
교사수준		
교사협력(교사 개인의 인식) (γ_{10})	0.74 ***	0.02
교사 성별(여교사=1) (γ_{20})	0.06	0.03
교사 경력 (γ_{30})	-0.01	0.01
무선효과		
학교수준 (u_{0j})	0.0058	54.2033 **
교사수준 (r_{ij})	0.2171	

주: **p≤.01. ***p≤.001. 학교 수준 df = 31; 교사 수준 df = 986. 모든 독립변인은 전체 평균치에 대한 편차 점수 (grand-mean centered)로 변환된 값이 투입됨.

우선, <표 IV-1>에 제시된 바와 같이 교사 개인이 인식한 학습활동으로서의 교사협력은 개별교사의 실제 수업활동 개선에 긍정적인 영향을 미치고 있음이 확인되었다($\beta_{10}=.74, P \leq .001$). 그 밖에 학교 수준 및 교사 개인 수준의 통제변인들은 학교 내 교사협력으로 인한 수업개선과 유의한 관계가 없는 것으로 나타났다.

<표 IV-2> 학교조직 수준에서 학습활동으로서 교사협력 정도가 수업활동 개선에 미치는 효과

고정효과	연구 모형 2		
	회귀계수		표준오차
절편 (β_{00})	3.88	***	0.02
학교수준			
교사협력(교사 집단의 인식) (β_{01})	0.47	***	0.10
학교급(중학교=1) (β_{02})	0.13		0.07
교장 경력 (β_{03})	0.01		0.01
교장 성별(여교장=1) (β_{04})	-0.02		0.05
교과담당 교사 수 (β_{05})	0.02		0.02
교사수준			
교사 성별(여교사=1) (β_{10})	0.19	***	0.05
교사 경력 (β_{20})	-0.02	**	0.01
무선효과			
	분산		χ^2
학교수준 (u_{0j})	0.0001		20.1841
교사수준 (r_{ij})	0.4366		

주: ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$. 학교 수준 $df = 30$; 교사 수준 $df = 992$. 모든 독립변인은 전체 평균치에 대한 편차 점수 (grand-mean centered)로 변환된 값이 투입됨.

특히, 본 연구는 교사협력이 수업개선에 미치는 효과가 단위학교 차원의 교사협력 정도에 따라 어떻게 다른지를 살펴보았다. 먼저 같은 학교에 소속된 교사들이 집단적으로 인식한 학습활동으로서의 교사협력 정도에 있어 학교 간에 유의한 차이가 있는지를 무조건 모형을 통해 확인한 결과, ICC(intra-class correlation) 값은 0.06으로 학교 간 분산은 약 6% 정도를 차지하고 있는 것으로 확인되었다($P \leq .001$). 이에 따라, 교사협력이 수업개선에 미치는 효과에 있어 학교 수준의 동질성이 존재하는 것으로 보고, 협력으로 인한 교사의 수업활동 개선 정도의 학교 간 분산에 공통적인 영향을 미치는 특성이 무엇인지 탐색해 보았다. <표 IV-2>에 제시된 바와 같이 단위학교 교사들이 집단적으로 인식한 학습활동으로서의 교사협력은 실제로 교사의 수업활동 개선에 긍정적인 영향을 미칠 가능성이 높은 것으로

로 확인되었다($\beta_{01}=.47, P\leq.001$). 아울러 여교사가 남교사에 비해($\beta_{10}=.19, P\leq.001$), 교사 경력이 낮을수록($\beta_{20}=-.02, P\leq.01$) 교사협력이 수업개선에 미치는 효과가 높을 것으로 예측되었다. 그밖에 학교 수준 및 교사 개인 수준의 통제변인들은 교사협력으로 인한 수업개선과 유의한 상관이 없는 것으로 나타났다.

V. 결론 및 논의

교사의 전문성 개발을 위한 새로운 전략으로 교사들 간의 협력활동에 대한 관심이 증가하고 있다(Clement & Vandenberghe, 2000; Park & Lee, 2015; Wayne et al., 2008). 특히, 학교 내 교사협력은 단위학교의 운영실정이 반영되고, 교실의 실제 또는 교사의 일상생활과 연계된 학교 내부로부터 교사 전문성 개발 활동이라는 측면에서 외부기관 주도의 장학이나 연수의 대안으로 주목받고 있다(권순형, 김도기, 2013; 송인발, 박주호, 2014; 허은정, 2011; Opfer & Pedder, 2011). 이와 관련한 선행연구들의 공통된 논의는 교사 간 협력활동이 수업의 질 향상 등 교사의 수업전문성 개발로 이어지기 위해서는 무엇보다 교사협력 과정에서 수업에 대한 성찰과 같은 학습활동에 초점을 두고 전개되어야 한다는 것이다(Blase & Blase, 1999; Guskey, 2003).

최근까지 교사협력을 측정하는 도구 개발 연구(권순형, 김도기, 2013; Shah, 2011)나 교사협력활동이 교사의 수업전문성 향상에 효과가 있다는 경험적 연구들이 국·내외에서 이루어져 왔다(박주호, 송인발, 2015; 서경혜, 2012; Clancy, 2005; Goddard et al., 2007). 이러한 선행연구들은 교사협력을 주로 외현적 유형에 따른 단순 참여 정도나 협력에 대한 교사의 태도를 다루고 있다. 이는 수업에 대한 성찰이나 학습적 요소에 기반 둔 교사협력과는 다소 거리가 있다. 또한 선행연구들은 교사협력활동을 측정함에 있어 교사 개인의 협력활동 참여 정도만을 다루어온 것이 대부분이다. 하지만 학교 내 교사협력활동은 학교조직 행동의 일부라고 볼 수도 있기 때문에 교사협력 정도는 개인 수준만이 아니라 조직 수준에서도 측정되고 그것의 효과가 종합적으로 다루어질 필요가 있다. 이러한 견지에서 본 연구는 학습활동에 기반을 둔 교사협력을 측정하는 문항을 개발하고, 교사 개인 수준의 협력과 학교조직 수준의 협력 정도가 실제 개별 교사의 수업활동 개선에 어느 정도 효과가 있는지를 계층적 선형모형을 활용하여 실증적으로 확인하였다.

본 연구결과에 따르면, 중·고등학교 내 학습활동으로서 교사협력 정도가 높을수록 교사

개인의 실제 수업개선에 긍정적인 효과가 있을 가능성이 있다. 구체적으로, 교사협력 정도를 교사 개인 수준에서 투입한 분석모형 1의 경우, 교사 개인이 인식한 학습활동으로서의 교사협력은 실제로 교사의 수업활동 개선에 긍정적인 영향을 미친다는 사실을 보여주었다. 아울러 같은 학교에 소속된 개별 교사들의 협력정도를 통합하여 학교조직 수준으로 투입한 분석모형 2의 경우에서도, 협력정도가 높은 학교일수록 그 학교에 소속된 개별 교사는 자신의 실제수업활동에 있어 긍정적인 변화 정도를 높게 인식하고 있다는 사실을 보여주었다. 이러한 연구결과는 교사협력활동이 교사의 수업효능감 증진이나 수업전문성 개발에 유의미한 효과가 있다는 국·내외 선행연구(권순형, 김도기, 2014; 김효정, 김민조, 2011; 박주호, 송인발, 2015; Clancy, 2005) 결과를 한 층 더 심도 있게 입증해 보이고 있다. 특히, 본 연구결과는 교사협력이 교사의 수업실제에 도움이 되기 위해서는 학습활동의 일환으로 전개되어야 한다고 역설한 일부 학자들의 주장(Guskey, 2003; Goddard et al., 2007)을 실증적으로 입증하였다는 점에서 그 학문적 의의가 있다.

본 연구결과가 제시하는 실제적 시사점은 다음과 같다. 우선 교사협력은 활동의 목표나 그것이 지향하는 가치에 따라 전문성 개발을 촉진하는 정책적 개입 전략이 달라질 수 있기 때문에, 교사협력의 목표를 명확히 하고 학습요소에 기반을 둔 교사협력의 유형별 실행 수준을 실증적으로 진단하는 것이 중요하다는 점이다. 이는 교사협력활동 속에 내재되어 있는 학습적 요소를 반영하여 교사 전문성 개발을 유발하는 교사협력활동 촉진 정책에 실증적 증거자료를 제시할 수 있을 것이다. 아울러 학교현장에서 이루어지고 있는 교사협력이 개별 교사들의 실제 수업개선으로 이어지기 위해서는 학습활동 요소를 동반한 교사협력활동이 전개되어야 할 뿐만 아니라, 이것이 학교조직 차원에서 전개될 필요가 있다는 점이다. 학교 내 교사협력이 학교의 조직적 차원에서 촉진되기 위해서는 학교장이 수업지도성을 발휘하여 교사들의 집단적 성찰을 이끌고 이를 통해 교사들의 수업전문성 신장을 독려할 필요가 있다(이전이 외, 2014; Blase & Blase, 1999)

최근까지 교사 전문성 개발을 위한 대안적 전략으로서 교사협력활동의 중요성이 강조되어 왔으나, 교사 전문성 개발의 구체적이고 실질적인 토대가 되는 '학습활동으로서 교사협력'을 다룬 연구는 찾기 어렵다. 이러한 맥락에서 본 연구는 학습활동으로서 교사협력을 측정하고, 그것이 실제 교사 개인의 수업개선에 미치는 효과를 경험적으로 확인하였다는 점에서 선행연구들과 차별성이 있다. 학습활동으로서 교사협력에 관한 후속연구가 전개되길 기대하며 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다. 우선, 연구의 범위를 초등학교 교사로 확장하여 학습활동으로서 교사협력이 수업개선에 미치는 효과를 일반화하는 것이 가능한지를 실증적으로 확인할 필요가 있다. 또한, 학습활동으로서 교사협력활동을 촉진하는 데 영

향을 미치는 학교변인과 교사변인에는 각각 어떠한 것들이 있는지 양적 또는 질적으로 탐색이 필요하다. 이를 통해 교사 개인 차원 및 단위학교 조직 차원에서 교사협력활동을 촉진하기 위한 구체적인 방안이 마련되기를 기대한다.

▣ 참고 문헌 ▣

- 권순형, 김도기(2013). 교사협력 진단도구 개발 및 타당화. *교육행정학연구*, 31(1), 109-132.
- 권순형, 김도기(2014). 집단적 교사효능감, 개인적 교사효능감 및 교사협력 간 구조적 관계. *한국교원 교육연구*, 31(2), 161-180.
- 김효정, 김민조(2011). 학교 내 교사협력이 교사의 학교개혁 실천에 미치는 영향. *교육행정학연구*, 29(3), 77-99.
- 박정주(2011). 교사공동체가 교사몰입에 미치는 영향: 교사효능감의 매개효과를 중심으로. *한국교원 교육연구*, 28(2), 191-211.
- 박주호, 송인발(2015). 교사의 전문성개발 활동이 교과 및 교수 전문성 향상에 미친 효과. *아시아교육 연구*, 16(1), 63-83.
- 박주호, 송인발, 김화영, 곽현주(2015). 교사협력활동과 수업전문성 효과 인식의 관계에서 수업효능감의 매개효과 분석. *한국교육*, 42(1), 81-105.
- 서경혜(2009). 교사전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사학습공동체의 가능성과 한계. *한국교원교육연구*, 26(2), 243-276.
- 서경혜(2012). 예비교사들의 협력적 수업연구에 대한 실험연구. *한국교원교육연구*, 29(2), 49-76.
- 송경오, 최진영(2010). 초중등학교 교사학습공동체의 측정모형 및 수준 분석. *한국교원교육연구*, 27(1), 179-201.
- 송경오, 허은정(2011). 교사의 학습기회가 교직신념 및 교수법 활용에 미치는 영향 분석. *한국교원교육연구*, 28(4), 89-116.
- 송인발, 박주호(2014). 교사의 전문성 개발 참여에 미친 학교 수준 변인의 영향. *한국교원교육연구*, 31(4), 93-117.
- 이전이, 구하라, 박주호, 주미경, 차윤경, 최경준, 함승환(2014). 교장의 수업지도성에 대한 자기-타인 평가일치가 학교 내 교사협력에 미치는 영향. *학습자중심교과교육연구*, 14(4), 543-567.
- 정일환(2003). 협동적 학교조직 문화형성에 관한 연구. *한국정책과학학회보*, 7(1), 301-320.
- 허은정(2011). 학습학교로서의 학교가 교사전문성에 미치는 효과. *한국교원교육연구*, 28(3), 29-53.
- 홍창남(2006). 교사효능감에 대한 제고 가능성에 대한 실증 분석. *교육행정학연구*, 24(4), 1-25.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development in education. In T.R. Guskey & A.M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 35-65). New York: Teachers College Press.
- Clancy, A. T. (2005) *The effect of collaboration, resources, and supervision on second year teachers'*

- perceived teaching efficacy*. Doctoral dissertation, Temple University.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81-101.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2001). Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice. In A. Lieberman, & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters* (pp. 45-58). New York: Teachers College Press.
- Cohen, D. K., McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (Eds.) (1993). *Teaching for understanding: Challenges for policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dufour, J. M. (2003). Identification, weak instruments, and statistical inference in econometrics. *Canadian Journal of Economics/Revue Canadienne d'économique*, 36(4), 767-808.
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College Press.
- Gable, R. K., & Wolf, M. B. (1993). *Instrument development in the affective domain: Measuring attitudes and values in corporate and school settings* (2nd ed.). Boston: Kluwer Academic.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D. & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Guskey, T. R. (2003). *What makes professional development effective?* Phi Delta Kappan, 84(10), 748-750.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times : Teachers' work and culture in the post-modern age*. New York: Teachers College Press.
- Hord, S. M. (1986). A synthesis of research on organizational collaboration. *Educational Leadership*, 43(5), 22-26.
- Jarzabkowski, L. M. (2009). The social dimensions of teacher collegiality. *The Journal of Educational Enquiry*, 3(2). 1-20.
- Jurasaitė-Harbison, E., & Rex, L. (2010). School culture as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 167-277.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2). 220-237.
- King, K. P. (2004). Both sides now: Examining transformative learning and professional development of educators. *Innovative higher education*, 29(2). 155-174.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning teacher

- education. *Teaching and teacher education*, 19(2), 149-170.
- Little, J. (1990). The persistence of privacy : Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *The Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 161-181.
- Mezirow, J. (Ed.) (2000). *Learning as transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2014). *TALIS 2013 technical report*. Paris, France: OECD.
- Park, J. H. & Lee, J. Y. (2015). School-level determinants of teacher collegial interaction: Evidence from lower secondary schools in England, Finland, South Korea, and the USA. *Teaching and Teacher Education*, 50, 24-35.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *The teacher's workplace: The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Scribner, J. P. (1999). Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 238-266.
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday-Currency.
- Shachar, H., & Shmuelovitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary educational psychology*, 22(1), 53-72.
- Shah, M. (2011). The dimensionality of teacher collegiality and the development of teacher collegiality scale. *International Journal of Education*, 3(2), 1-20.
- Slegers, P., Bolhuis, S., & Geijsel, F. (2005). School improvement within a knowledge economy: Fostering professional learning from a multidimensional perspective. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone (Eds.), *International handbook of educational policy* (pp. 527-543). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to

- improve teaching practices: the role of teacher and motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Wayne, A. J., Yoon, K. S., Zhu, P., Cronen, S., & Garet, M. S. (2008). Experimenting with teacher professional development: Motives and methods. *Educational Researchers*, 37(8), 469-479.

ABSTRACT

The Impact of Teacher Collaboration as a Learning Activity on Teaching Practices

Park, Joo Ho (Hanyang University)

Song, In Bal (Ministry of Education)

Lee, Jeon Yi (Hanyang University)

Until recently, teacher collaboration within the same school has been discussed and verified as a key vehicle for teacher professional development. To effectively improve its outcomes, more emphasis should be placed on the importance of a learning element in teacher collaborative activities. However, there is a lack of studies exploring the characteristics of teacher collaboration as a learning activity. In this vein, this study examined whether teacher collaboration as a learning activity affects the extent of positive teaching practices. The analysis was conducted using hierarchical linear modeling, based on 36 secondary schools and involved 1030 teachers who taught regular subjects. The result of this study shows the fact that teacher collaboration as a learning activity at the level of both an individual teacher and a school organization has a significantly positive impact on teaching practice. The findings of this study suggest that teacher collaboration as a learning activity, as well as a collegial learning climate of the school, is likely to have a positive impact on teaching practice of teachers.

Key words : teacher collaboration as a learning activity, teacher collaboration at the level of a school organization, teaching practices