전북교육 2020-482

교육정책연구 2020-019

전문적학습공동체 참여교사의 교사리더십 인식 및 강화방안 연구

연구책임자 김연경 외 3명

전라북도교육연구정보원
전북교육정책연구소

전문적학습공동체 참여교사의 교사리더십 인식 및 강화방안 연구

발간등록번호 전북교육 2020-482
전북교육정책연구 2020-019

발행일 : 2020년 12월 8일
발행인 : 전북교육정책연구소장 김 정 기
발행처 : 전라북도교육연구정보원 전북교육정책연구소
주 소 : (우 54927) 전주시 덕진구 안덕원로 191
전 화 : 063-250-3753
팩 스 : 063-250-3769
이메일 : spica51@jbedu.kr
ISBN 979-11-91269-03-1(93370)

※ 이 연구는 연구진의 의견으로 전라북도교육청 및 전북교육정책연구소의 공식적 입장과는 다를 수 있음을 알려드립니다.

만든 사람들

연 구 책 임	김연경 (군산진포초등학교)
공 동 연 구	소미옥 (김제초등학교)
	이미원 (전주서일초등학교)
	이세정 (임실초등학교)

목 차

제Ⅰ장 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 3
2. 연구문제 ····· 5

제Ⅱ장 이론적 배경

1. 교사리더십 ····· 9
   가. 교사리더십의 정의 ····· 9
   나. 교사리더십 구성 요소 ····· 10
2. 전문적학습공동체 ····· 17

제Ⅲ장 연구 방법 및 과정

1. 전문가 협의회를 통한 연구 방법 설계 ····· 23
2. 연구 대상자 선정 ····· 23
3. 측정도구 제작 ····· 24
4. 설문 결과 분석 ····· 28
5. 심층면담 ····· 29

제Ⅳ장 연구 결과 및 해석

1. 설문 결과 ····· 33
가. 성별에 따른 교사리더십의 속성별 인식 ····· 36
나. 학교 규모에 따른 교사리더십의 속성별 인식 ····· 37
다. 경력에 따른 교사리더십의 속성별 인식 ····· 39
라. 속성별 중요도 인식 ····· 41
2. 면담 결과 ····· 42
가. 목표지향성····· 43
나. 과업주도성 ····· 45
다. 공동체성····· 47
라. 전 문 성 ····· 50

제Ⅴ장 결론 및 논의

참고문헌····· 65

표 목 차

〈표 1〉 교사리더십 발휘 영역 ····· 12
〈표 2〉 교사 리더십 속성별 요소 ····· 16
〈표 3〉 전문가 협의회 ····· 23
〈표 4〉 교사리더십 설문지 중 [목표지향성] 문항 ····· 25
〈표 5〉 교사리더십 설문지 중 [과업주도성] 문항 ····· 26
〈표 6〉 교사리더십 설문지 중 [공동체성] 문항 ····· 27
〈표 7〉 교사리더십 설문지 중 [전문성] 문항 ····· 28
〈표 8〉 면담 대상자 ····· 29
〈표 9〉 1차 면담 주요 내용 ····· 30
〈표 10〉 연구 참여 교사들의 배경 및 특성 ····· 33
〈표 11〉 연구 참여 교사들의 교사리더십의 발휘 주체 및 대상 인식 ····· 35
〈표 12〉 교사들이 인식하는 본인의 교사리더십 속성별 평균 ····· 35
〈표 13〉 성별에 따른 교사리더십 속성 인식 ····· 37
〈표 14〉 학교 규모에 따른 교사리더십 속성 인식 ····· 38
〈표 15〉 경력에 따른 교사리더십 속성 인식 ····· 39
〈표 16〉 교사리더십 속성 인식 ····· 41

제 I 장

서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

2. 연구문제

제Ⅰ장 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

어떤 조직을 막론하고 리더십은 해당 조직의 성공여부를 결정하는 중요한 요인이다. 이는 교육기관에도 그대로 적용되며 학교자율경영체제 도입으로 학교장의 재량권이 확대되었고, 선행연구들은 학생들의 학업성취능력 향상을 위하여 학교 행정가의 리더십이 결정적인 역할을 한 많은 사례를 보여주었다(Fullan, 1988, Harris, 2008). 하지만, 교장의 리더십에 의한 학교의 성공은 소수에 불과하였고(Copland, 2003), 이는 어느 학교에서나 가능한 것은 아니었으며 모든 교장이 뛰어난 리더십을 갖는다는 것 역시 현실적이지 못하다(Timperley, 2005).

이러한 현실에 대한 대안으로 국내외 교육학계에서는 교장의 리더십과 함께 교사의 리더십에 주목하고 있다. 교사리더십은 연구자에 따라 다양하게 정의되고 있지만, 교사가 교육의 질을 높이기 위하여 학교 안팎에서 발휘하고 있는 교육적 영향력이라고 정의할 수 있다(김연주, 2011). 교사리더십의 발휘 대상은 학생, 동료교원, 학부모, 교육행정가 등이며 발휘 영역은 수업지도, 생활지도, 학급운영, 동료교원과의 활동, 행정업무, 학부모 관계이고, 속성은 목표지향성, 공동체성, 과업주도성, 전문성이라고 할 수 있다(김병찬, 2019). 이렇듯 교사는 학생, 동료교원, 학부모와의 관계 속에서 교육 목표 달성을 위한 활동을 계획, 관리, 실행, 평가하는 지도자로서의 역할을 수행하고 있으므로, 교육의 질은 근본적으로 교육 활동 속에서 발휘하는 교사의 리더십에 달려있다고 볼 수 있다.

리더십 발휘의 가장 중요한 대상은 학생이지만, 동료 교원과의 상호작용 속에서 발휘되는 리더십은 교직문화의 형성에 상당한 영향을 미친다. 특히, 교직은 일방적 가르침보다는 영향력에 의하여 학습이 이루어지는 곳이기 때문에 교사 리더는 다른 사람의 교수능력 향상을 위한 영향력을 발휘하며 직 · 간접적으로 학생들의 학습능력 향상에 기여한다(Katzenmeyer & Moller, 2009). 이러한 맥락에서 교사의 전문성 개발을 위해 활발히 이루어지고 있는 전문적학습공동체는 교사리더십을 발휘하고 또 개발하기 위한 최적의 시스템이라 할 수 있다. 국내의 수많은 전문적학습공동체는 모두 학교 현장의 개선 및 교육의 질 향상을 위한 것으로 공동체 안에서 교사들은 학생들의 성장을 위하여 동료교사들과 함께 학습하고 이를 현장에서 실천한다. 교사리더십에 대한 기존 연구들 역시 교사리더십을 논할 때 교사의 전문성 향상을 위한 전문적학습공동체 구축에 큰 의미를 두는

것을 볼 때(Danielson, 2006; Harris, 2003; Katzenmeyer & Moller, 2009) 학습공동체를 통한 교사리더십의 발휘는 학교현장 개선에 큰 의미를 가진다. 더 나아가 이러한 학습공동체는 교사리더십의 개발에도 영향을 미치는데 이는 교사리더십 개발의 과정은 단순히 개인의 내재된 리더십을 끌어내는 것이 아닌 동료를 통하여 이루어지는 상호작용 그 자체라는 것을 시사한다. 즉, 단순한 훈련 프로그램 중심의 교사리더십 개발은 한계가 있으며 실질적인 문제해결의 주체로 나아가기 위해서는 교사들 스스로 인식하고 있는 리더십에 대해 알아보고 교사들이 생활하는 현장 속에서 어떻게 리더십을 변화시켜 가는지를 알아볼 필요가 있다.

실제적으로 교사들은 대부분 학습공동체에 소속되어 있지만, 학습공동체 안에서의 학습이 실천으로 이어지는 경우는 많지 않다. 이는 전문적학습공동체의 본 목적에 어긋나는 것이며 이러한 공동체는 오래가지 못하고 사라져버리는 경우가 많다. 이러한 학습공동체 소멸의 이유는 지속가능한 리더의 부재로도 볼 수 있다. 따라서 비교적 성공적이라 평가받으며 오랜 시간 지속하여 온 전문적학습공동체를 선정하여 그 안에서의 참여교사들의 교사리더십 특성을 분석해 보고자 한다. 기존 연구들은 대부분 학습공동체 안에서 리더의 역할을 하는 교사들의 리더십을 분석(전남익, 2010; 김연주, 2011; 김성아 외, 2019; 서현주, 2019)하였는데, 반면 본 연구에서는 리더 교사뿐만 아니라 참여교사 역시 리더로 성장할 수 있다고 가정하고 그들의 성장 과정과 역할을 살펴 보았다.

학생을 지도하는 모든 교사들은 기본적으로 리더십을 가지고 있다고 생각하지만 실제 학교현장의 교사들은 리더로 나서는 것을 어려워하며 특히 동료교원과 상호작용을 하는 공동체에서는 더욱 그러하다. 이에 본 연구는 교사들 스스로가 교사리더십을 어떻게 생각하고 있는지에 대하여 알아본 후, 전문적학습공동체 활동을 기반으로 한 교사리더십 개발에 주목하고자 한다.

교사들 스스로가 리더십을 내재하고 있다면, 교사들의 이러한 잠재된 리더십이 동료교사들과의 상호작용 속에서 어떻게 촉진되며 학습공동체의 어떠한 구조가 교사리더십 개발로 이어지는지를 구체적으로 파악하고자 하였다. 이는 향후 교사리더십 개발을 위한 정책 설정에 있어 바람직한 방향을 제공할 것이며 전략에 대한 함의를 제공할 것이다.

이를 위해 '역량중심의 성찰협력과정'이 활발한 전문적학습공동체를 선별하여 산출물을 수집 · 분석하고 교사리더십의 주요 구성요인을 파악하고자 한다. 역량중심 성찰협력과정은 정민수(2015)가 제안한 성찰협력형 수업연구모형을 기반으로 교사의 자기 성찰을 통해 수업전문성을 보다 효과적으로 지원하는 협력적 수업컨설팅 방법이다(정민수, 2019). 특히 정민수(2017)가 개발한 성찰협력과정의 순환적 실행연구모형을 전문적학

습공동체의 참여교사들에게 적용하여 교사리더십의 역량강화방안을 모색해보고자 한다. 이를 위한 구체적인 연구문제들은 다음과 같다.

2. 연구문제

1. 전문적학습공동체 참여교사는 교사리더십을 어떻게 인식하는가?
2. 전문적학습공동체의 경험은 어떻게 교사리더십 강화로 이어지는가?
3. 전문적학습공동체에서 교사리더십을 강화시키기 위한 방안은 무엇인가?

제 II 장

이론적 배경

1. 교사리더십

2. 전문적학습공동체

제Ⅱ장 이론적 배경

1. 교사리더십

가. 교사리더십의 정의

미국, 영국 등의 주요 국가에서 1980년대 이후부터 꾸준하게 교사리더십 이론을 발전시켜오고 있지만, 교사리더십의 개념은 모호한 점이 있다(Katzenmeyer & Moller, 2009: 4-5). 이는 일반적인 '리더십'의 개념이 포괄적이고 다의적인 성격을 가지고 있기 때문에 교사리더십의 개념에 대한 세부적인 논의에 있어서도 소극적인 것으로 보인다(강명숙, 김정섭, 2014; Suranna & Moss, 2002). 일반적 리더십의 개념 자체가 '모든 사람들이 집단목표를 위하여 자발적으로 노력하도록 사람들에게 영향을 미치는 활동(Terry, 1960)'인 것처럼 여러 학자들도 교육리더십의 개념을 영향력을 발휘하는 것을 중심으로 개념화한다.

Boles와 Troen(1994)는 '교사가 전문성을 발달시키고 모든 학생들을 위한 수업개선의 전문성을 촉진하는 능력'을 리더십이라고 말하였고, Leithwood & Duke(1999)는 리더십을 교수적, 변혁적, 도덕적, 참여적, 관리적, 상황적 리더십으로 제시하였다. Katzenmeyer & Moller(2009)는 교사리더십이 학교 안에서 공동체 구성원들이 실천하도록 하는 영향력 뿐만 아니라, 전문적 학습공동체와 같은 학교 밖의 것을 포함해야 한다고 말하였다.

국내 연구에서 역시 교사리더십에 대한 개념 정의는 다양하다.

김영태(1999)는 '학생의 변화를 효율적으로 촉진하기 위해 특정한 자질과 능력을 지닌 교사가 학생, 학부모, 동료교사, 학교행정가, 지역사회를 대상으로 발휘하는 영향력'으로 정의하였으며, 정광희 외(2008)의 연구에서는 '교사가 교육활동을 하는 과정에서 관계 구성원으로 하여금 자발적이고 즐거운 마음으로 목표를 달성해 갈 수 있도록 작용하는 통합적인 영향력'이라 하였다. 김연주(2011)는 '교사가 교육의 질 제고를 목적으로 학교 안팎에서 발휘하는 교육적 영향력으로 특히 학습공동체를 통하여 자신과 동료교사를 성장시키고자 하는 활동과 영향력'이라고 말하며 교사리더십의 발휘 대상을 확장시켰으며, 주현준 외(2012)의 연구에서는 '교사가 교육활동의 추진과정에서 관계 구성원과 더불어 자발적으로 목표를 달성해 갈 수 있도록 작용하는 통합적인 영향력'으로 정의하

여 상호관계성을 강조하였다.

이렇듯 교사리더십에 대한 정의는 다양하기 때문에 교사리더십을 개발해 나가는 단계에서 그것의 속성을 정확히 밝히는 내포 중심의 개념 정의가 요구된다(김병찬, 2015: 63). 이에 따라 김병찬(2015)은 교사리더십의 발휘대상, 발휘영역, 속성의 개념 요소로 나누고, '교사들이 학교에서 학교의 목표달성을 위하여 수업지도, 생활지도, 학급운영, 동료교사관계, 행정업무, 학부모관계 영역에서 학생, 동료교사, 학부모에게 목표지향적이며, 공동체적이고, 과업주도적이며, 전문적으로 미치는 영향력'으로 정의하였다(김병찬, 2015: 65). 본 연구에서는 기존 교사리더십 정의에서 공통으로 언급하는 중심 요소들을 정리하여(Danielson, 2006) 교사리더십의 내포 중심의 개념에 초점을 맞춘 김병찬(2015)의 개념을 가지고 분석하고자 한다.

나. 교사리더십 구성 요소

국내 학자로서 교사 리더십의 개념을 탐색한 김병찬(2015)은 교사 리더십의 개념을 구체화하기 위하여 교사리더십 발휘 대상, 영역, 속성의 세 가지 요소로 나누어 제시하였다(김병찬, 2015).

(1) 발휘 대상

(가) 학생

교사의 주요 과업은 학생이 대상이기 때문에 기본적으로 학생에게 일차적으로 리더십을 발휘하게 된다. 학생들의 끊임없는 정서적, 신체적 변화, 교사와 학생의 세대 및 문화 차이 등 여러 가지 이유들로 인해 교사는 학생을 대상으로 지도성을 발휘하는 데 어려움을 겪고 있다(문낙진, 1993; 박병량, 2001; 김병찬, 2015 재인용). 따라서, 교사에게 교사리더십 역량은 꼭 필요하다. 김영태(1999) 역시 학생은 교사 리더십의 대상인 동시에 요인이라고 주장하며 교사리더십의 효과는 학생에 의해 검증되어야 한다고 하였다.

(나) 동료교원

동료교원에게 발휘하는 교사리더십은 최근 전문성 향상을 위해 서로 도움을 주고받는 전문적학습공동체가 활성화되면서(서경혜, 2015; 서정화 외, 2002; 윤정 외, 2017) 학교 안과 밖에서 중요성이 커지고 있다. 동료 교사와의 관계 안에서 교사는 지도성 발휘의 주체인 동시에 대상이기 때문에 도움을 주고받는 형태로서의 리더십을 발휘한다. 리더십

을 가진 교사는 학교 행정가의 방식과는 다르게 동료교원을 지원하며, 서로를 자극하여 발달을 도모한다. 학교 안의 다양한 상황과 구성원들 속에서 교사리더십은 중요한 역할을 하며, 학교 안팎의 전문적학습공동체의 경우 서로 동일한 관심사를 가지는 교사들로 구성되어 있어 서로에게 양질의 대안을 제공할 수 있다.

동료교원에게 발휘되는 교사리더십은 교사 뿐 아니라 교장과 교감과 같은 학교 행정가들에게도 발휘될 수 있다(Johnson, 1998; Katzenmeyer & Moller, 2009). 특히, 행정적인 면이 아닌 교수학습 측면에서는 더욱 가까운 위치에 있으므로 교사는 행정가에게도 리더십을 발휘할 수 있는 전문가가 되는 것이다(Johnson, 1998).

(다) 학부모

교사리더십이 발휘의 또 다른 대상은 학부모이다. 학교단위의 자율권(school-level autonomy)과 학교운영위원회로 대변되는 참여적 의사결정(participative decision making)이 핵심 요소인 학교단위책임경영제(David, 1989; 박종필, 2004: 20-21 재인용)의 등장으로, 학부모는 교육의 목적 실현의 한 꼭지를 담당하고 있다. 담임교사는 학부모와의 관계 속에서 학생의 교육에 긍정적 영향을 줄 수 있으며, 학부모에게 교육과정 운영에 관한 정보 제공 및 학부모 참여를 장려하는 과정에서 교사 리더십이 발휘되는 것이다(김영태, 1999; 박병량, 1997; 김병찬, 2015 재인용). 또한, 교사들과 학부모와의 관계에서 갈등은 피할 수 없는 것인데, 이러한 갈등의 주로 교사와 학부모가 학생을 보는 관점의 차이에 있다(권기욱 등, 1996: 266-267). 교사는 이러한 학부모들의 특성을 이해하고 그에 알맞게 대처하며 이들과 협력하여 교육을 이끌어나가는 리더십을 가지고 있어야 하는 것이다.

이상의 내용을 종합하면, 교사리더십의 발휘 대상은 학생, 동료교원, 학부모라고 할 수 있다(김병찬, 2015: 75). 교육의 3주체라고도 불리는 학생, 교원, 학부모에게 적절한 리더십을 발휘하여 학교교육의 질 향상을 꾀해야 할 것이다.

(2) 발휘 영역

선행연구를 살펴보면 교사 리더십의 발휘 영역은 〈표 1〉에서 볼 수 있듯이 다양하지만 공통되는 부분들이 있다. 이러한 논의들을 종합하여 김병찬(2015: 75-76)은 수업지도, 생활지도, 학급운영, 동료교원과의 활동, 행정업무, 학부모 관계를 발휘영역으로 개념화하였다.

〈표 1〉 교사리더십 발휘 영역

학자 / 대상	박영숙 외(1999)	Whitaker(1992)	김영태(1999)	박호근(2005)	김병찬(2015)
수업지도	○	○ (학생교육)	○	○ (교육과정운영)	○
생활지도	○	○ (학생교육)	○	○	○
학급운영	○		○	○	○
동료교원		○ (학교문화조성)			○
행정업무	○		○	○ (학교운영, 행정사무)	○
학부모 및 지역사회	○ (대외관계)	○	○ (대외협력)	○ (대외협력)	○ (학부모 관계)

출처: 김병찬(2019: 76) 재구성

(가) 수업지도

교사의 가장 중요한 업무는 수업이며, 교사는 수업 안에서 학생들의 올바른 성장을 위해 리더십을 발휘한다. 수업리더십은 수업 내용을 선정, 계획하고 이를 효과적으로 실행하는 교육과정 운영이라 할 수 있다. 이는 직접적으로 학생들의 성장 혹은 학업성취도에 영향을 미치므로 최근 여러 국가에서 교사의 수업리더십이 강조되고 있다(Brown & Rojan, 2002; Carnegie Task Force on Teaching as a Profession, 1986). 교사는 학생들에 대한 이해를 바탕으로 수업을 계획, 운영해야 하기 때문에 내용적 및 방법적 지식을 모두 갖추고, 동시에 학생의 특성과 환경도 잘 이해해야 한다. 이러한 이해를 바탕으로 학생의 상황에 맞는 수업을 위해 교과를 재구성하고 교수법을 개발하는 것이 바로 교사리더십의 발휘과정이 되는 것이다(Irwin, 1985).

(나) 생활지도

최근 많은 교사들이 앞으로 학생을 다루기는 점점 더 힘들어질 것이라고 염려한다(박경미, 2018; 송선희 외, 2017; 김병찬, 2015 재인용). 이러한 상황에서 학생들의 인성을 올바르게 함양시키고 기초생활습관을 길러주기 위한 교사리더십은 필수적이다. 생활지도와 관련한 목표를 달성하기 위해 교사는 학생들에게 모범을 보여야 하며, 이를 위한

지식과 함께 방법적 전략을 가지고 있어야 한다. 이렇게 학생들로 하여금 건전한 성품이나 자세를 갖추도록 이끌어 주는 리더십이 바로 생활지도 리더십이다(문낙진, 1993).

(다) 학급운영

학급운영에 있어 교사는 종합적으로 지도성을 발휘한다. 교사는 학급운영에 있어 학급 학생에 대한 이해 및 학생 조직에 대한 이해, 학생 수준에서 형성되는 인간관계에 대한 이해 등 많은 정보들을 효과적으로 조직하고 운영하는 역량을 갖추어야 한다. 또한, 초등학교에서 학급은 경영조직의 성격을 가지고 있기 때문에(류윤석, 2009) 경영의 목표 설정을 위해 교사 자신만의 교육철학이 필요하고, 그 철학을 토대로 여러 교육 주체들과의 조화를 이루는 학급을 이끌어나가야 한다.

(라) 동료교원과의 활동

최근 교사 전문성 향상과 관련하여 전문적학습공동체가 활성화되고 있다. 전문적학습공동체는 학교개혁에서 중요한 역할을 하며 교사들의 전문성 신장 및 학생의 학업 성취도 향상에 긍정적인 영향을 미친다(이경호, 2019). 또한, 교사들의 협력을 바탕으로 이루어지고 전문적학습공동체의 성공은 리더에게 달려있다고 해도 과언이 아니기 때문에, 이를 이끄는 교사 리더들의 역할이 강조되고 있다(Crowther et al., 2009; Richard DuFour et al., 2016; 2019 이경호 재인용). 이렇듯 학교구성원에 대한 이해도를 가진 교사는 학교의 조직문화와 구성원들의 성향에 대하여 잘 알고 있기 때문에 동료들의 변화를 가져오는데 더욱 효과적이다. 또한, 이러한 리더십은 학교 안에서 뿐만 아니라 학교 밖의 교육행위 개선을 위한 공동체 모임에서도 발휘되며 여기서의 리더 교사는 동료교사들을 자극하고 교수학습 능력을 발달시키는 영향력을 발휘한다.

(마) 행정업무

행정업무는 교사의 영역이 아니라는 말이 있지만, 교육활동이 원활히 진행될 수 있도록 지원하는 성격을 가진다는 면에서는 교육활동으로 보기도 한다(Cusack, 1993). 교사들이 행정업무를 어려워하는 경우가 많기 때문에 이러한 업무경감의 노력은 많이 이루어지고 있지만 피할 수 없는 부분이 있다. 교사가 하는 업무의 대부분은 동료교사들의 협조를 필요로 하기 때문에, 이를 수행하는 과정 속에서 교사 리더십의 발휘가 필요하다. 행정업무의 계획, 의사소통, 과업의 통제, 새로운 구성원 교육, 부서 간 업무 조정, 협동적인 과업 수행, 동기부여(Berliner, 1984)와 관련하여 리더십을 발휘할 수 있다.

(바) 학부모 및 지역사회

교육의 성과는 학교의 운영과 함께 가정과의 긴밀한 유대를 통해 극대화될 수 있기 때문에, 교사에게는 학부모와 협력하여 교육을 이끌어갈 수 있는 리더십이 필요하다(Katzenmeyer & Moller, 2009). 교사는 학부모 의견을 존중하고 그들과의 관계를 형성하여 학생 성장을 위한 교육과정 운영에 협조하도록 하여야 하는데, 이를 위해 교사의 리더십은 필수적이다. 또한, 가정환경이 어려운 학생을 위해 지역사회의 유관기관과 연대하여 학생을 위한 활동들을 계획하고 지원을 받을 수 있기 때문에 학생들 삶의 터전인 지역사회와도 바람직한 관계를 유지할 필요가 있다.

이처럼 교사리더십의 발휘영역은 수업지도, 생활지도, 학급운영, 동료교원과의 활동, 행정업무, 학부모 및 지역사회로 나뉠 수 있지만 본 연구에서는 학교 밖 전문적학습공동체를 주 무대로 하기 때문에 수업지도, 생활지도, 학급운영, 동료교원과의 활동으로 정하였다.

(3) 속성

교사리더십의 속성이란 교사리더십이 가지는 고유한 특성이라 할 수 있다. 리더십 자체가 다의성을 가지고 있기 때문에(Shah, 2006; Simkins, 2005), 영향력을 발휘하는 대상에 따라 속성이 달라질 수 있으므로 이를 제대로 파악해야 할 필요가 있다.

교사리더십 속성과 관련하여 다양한 논의들이 있는데, 본 연구에서는 앞에서 밝힌 바와 같이 이상의 논의를 종합하여 개념적으로 분석한 김병찬(2015)의 속성 분류를 토대로 하여 연구를 진행하고자 한다.

(가) 목표지향성

일반적인 리더십 정의를 살펴보면 공통적으로 목표지향성을 가지고 있다. Lipham(1964)은 어떤 집단의 목표 달성을 위해 서로 협동하도록 영향을 주는 것을 리더십이라 하였고, Stogdill(1974)는 구성원의 행위 변화에 영향을 주는 속성, 조직 목표를 달성하기 위해 협동하도록 영향을 주는 활동, 조직 목적 달성을 위하여 구성원들을 자극하고 동기화시키고 조정하는 역동적 힘 등으로 규정하면서(정광희 외, 2008 재인용), 리더십에 내재한 목표지향적 속성을 나타냈다.

교사리더십 역시 이와 마찬가지로 교육목표 달성을 위해 교사가 관련 대상에게 발휘하는 영향력이라 할 수 있는데(Lieberman, 2002), 이러한 교사 리더십 달성을 위해서는

학교 발전에 대한 확고한 목표의식을 가지고 있어야 하며(Suranna & Moss, 2002), 학교 이념이나 교육목표를 각 교실의 실천으로 연결시키는 능력(Day & Harris, 2003)이 있어야 한다. 선행연구의 내용들을 토대로 교사리더십을 가진 사람은 학교나 학급에서의 뚜렷한 목표를 가지고, 자신 및 주변사람들에게 이를 달성시키기 위한 동기를 부여하는 성향을 가진 것을 알 수 있다. 따라서 목표지향성은 교사리더십의 주요한 속성이다.

(나) 과업주도성

리더는 조직 내 구성원들을 능동적으로 이끌어가는 사람으로서(Wasley, 1991). 과업 수행에 있어 주도적 역할을 한다(2019, 김병찬). 리더십을 가진 교사는 과업 수행 과정에서 강한 주인의식을 가지고(Day & Harris, 2003), 학교 변화와 발전을 위해 주도적으로 참여한다(Wasley, 1991:23). 이처럼 학교 조직 안에서 주도적 역할을 하며 구성원들에게 모범을 보이고 영향력을 미치는 과업주도적 속성은 교사리더십의 대표적인 속성이라 할 수 있다(Smylie, 1995). 또한, Davidson & Dell(2003:19)은 리더 교사들에게는 위험을 감수하면서도 관계유지를 위해 애쓰며 과업을 수행하는 모습을 볼 수 있다고 하였다.

이상의 논의를 종합했을 때, 구성원의 행동 변화를 위해 자극하고 격려하며(Howey, 1988), 위험을 감수하고 새로운 영역에 뛰어들고, 목표 성취를 위하여 과업을 적극적으로 주도해 나가는 과업주도성은 교사리더십의 한 속성이라 할 수 있다(Kouzes & Posner, 2010; 김병찬, 2019).

(다) 공동체성

리더십은 공동체 안의 관계 속에서 나타나는 것이다. 따라서 교사의 교육활동 역시 공동체를 기반하여 이루어진다(Danielson, 2006). 교사리더십 역시 학교 안팎에서 함께 하는 구성원들에게 영향력을 발휘하며 이러한 교사리더십의 공동체적 속성은 선행연구에서 역시 강조되고 있다.

분산적 지도성(distributed leadership)을 강조한 Harris(2003)는 리더십을 구성원과의 상호작용에서 나타나는 것으로 보고, 동료교사와의 관계형성능력을 교사리더십의 속성으로 보았다. 또한, 학교 내의 리더십 뿐 아니라 학교 밖 교사공동체에서의 리더십을 강조한 Katzenmeyer & Moller(2009) 역시 리더십 행사는 친근한 관계형성을 통하여 이루어진다고 말하였다. 즉, 교사리더십은 공동체 안에서 동료교원과의 상호작용을 통해 이루어지고 서로에게 영향을 주는 것이므로(Katzenmeyer & Moller, 2009), 공동체성

은 교사리더십의 기본 속성이 된다.

(라) 전문성

리더십 자체가 조직 내에서의 적극성을 창출하고 집단의 복잡한 행동들을 구조화하는 것이기 때문에(Stogdill, 1974), 전문성이 수반되지 않은 리더십은 효과가 떨어진다. 이러한 리더의 전문성은 권력(French & Raven, 1962), 카리스마(House, 1977), 변혁적 리더십(Burns, 1980)등의 이론에서도 찾아볼 수 있다(주현준과 김갑성, 2015).

또한, 교사리더십 개발 역시 조직역량 및 교사전문성 강화의 측면에서 중요한 의미를 가진다고 보고 다양한 교사리더십 개발 모형이 제안되고 있다. Katznmeyer & Moller(2009)는 교사리더십 개발을 전문성 개발의 기본 틀로 제시하며 이를 위한 세 가지 요소를 제시하였고, Ovando(1994)는 교사가 전문가로서 과업을 수행하는 것은 타인의 학습뿐 아니라 자신의 교수행위를 성찰할 기회를 가진다고 보았다.

이렇듯 교사는 전문성을 바탕으로 과업을 수행해나가며 이를 위해서는 학급운영의 교육 전문성(Boles & Troen, 1992: 11)과 함께 지역 인사 혹은 학부모와 관련된 대외관계적인 전문성도 필요하다(Day & Harris, 2003).

위의 논의들을 바탕으로 교사리더십의 각 속성에 관련된 요소를 정리하면 아래의 〈표 2〉와 같다.

〈표 2〉 교사 리더십 속성별 요소

속성	관련 요소
목표지향성	긍정적 사고, 명확한 비전과 목표, 전략 개발 및 관리 능력, 동기부여
과업주도성	적극성, 열정성, 책임감, 도전성, 창의성, 추진력, 의사결정력
공동체성	협동성, 배려 및 상호존중, 의사소통, 다양성의 인정
전문성	전문적 지식, 숙련성, 방법적인 모범, 구성원 이해, 팀워크 형성 역량

출처: 김병찬(2019)

2. 전문적학습공동체

최근 전문적학습공동체가 활성화되면서 이에 대한 연구 역시 급증하였다. 많은 연구자들이 다양한 연구를 수행하여 교사학습공동체(서경혜, 2008, 2009b; 송경오, 최진영, 2010; McLaughlin & Talbert, 2006 등), 실천공동체(김도헌, 2008), 전문가학습공동체(권낙원, 2007; DuFour, 2004; DuFour & Eaker, 1998; Hord, 1997 등) 등의 용어들이 혼재되어 사용되고 있다. 용어는 조금 다르지만 교사들이 서로 비전을 공유하고 상호협력을 통해 개발해 나간다는 점에서 이들 개념은 공통점을 가지고 있다(서경혜, 2013). 본 연구에서는 전문적학습공동체라는 용어를 사용하고자 한다.

전문적학습공동체는 전문성, 학습, 공동체 세 단어의 조합이다. 따라서 각각의 개념을 어떻게 정의하느냐, 그리고 어떤 개념에 더 중점을 두는지에 따라 개념적 정의가 달라진다.

Dufour & Eaker(1998)는 전문성은 전문가로서 특화된 사람, 학습은 끊임없는 행동과 계속적인 탐구를 의미하며, 공동체는 행정적 · 기능적 구조를 나타내는 조직이다. 따라서 전문적학습공동체를 통해 교육자는 상호 협력, 정서적 지지, 개인적 성장을 이룰 수 있는 환경을 마련함으로써 개인이 달성할 수 없었던 공통의 업무를 달성한다(Dufour & Eaker, 1998)고 말한다.

하지만, 각 개념들의 범위가 넓고 정의하기가 어려워 전문적학습공동체에 대한 개념적 합의가 명확하게 이루어지지 않고 있는 상황에서, 정바울(2016)은 전문성, 학습, 공동체의 개념을 새로 고찰하고 전문적학습공동체의 재 개념화를 시도하였다. 먼저, 교육 내에서의 '전문성'은 전문직으로서의 교사를 의미하며 전문성주의를 표방한다. '공동체'는 좁은 의미로는 교사 간 공동체를 나타내지만, 넓은 의미로는 다양한 학교교육의 구성원, 직원, 학부모, 지역사회 등 모두를 포함한다. '학습'은 위에서 설명한 '전문성'과 '공동체'의 매개 개념으로써 궁극적으로는 학생의 학습을 향한다(정바울, 2016). 이러한 개념적 이해를 종합해보면 전문적학습공동체는 다양한 학교 구성원을 포함하고, 이들의 학습을 통해 학생의 학습에 영향을 미치는 공동체라고 볼 수 있다.

이러한 전문적학습공동체의 개념을 실천에 옮기기 위해서는 전문성과 공동체가 잘 연계되어야 한다. 전문적학습공동체의 실천에서 '공동체'와 '전문성' 개념 중 어떤 것을 강조하는가에 따라 그 실천이 현저하게 달라질 수 있기 때문이다(Louis, 2008). 예를 들어, 넓은 의미의 공동체를 나타내기 위해 교사, 학부모, 지역 주민 등 모두를 포괄한다면 공동체의 의미는 강화되지만, 전문성은 결여될 가능성이 있다. Dufour & Eaker(1998)

와 정바울(2016)이 말한 것처럼 구성원 모두가 교육에 있어서 전문가가 아닐 수 있기 때문이다. 이러한 맥락에서 국내 시 · 도 교육청별로 제시하고 있는 전문적학습공동체의 정의를 살펴보면 개념의 범위가 보다 명확하게 제시될 수 있다.

> 전문적학습공동체는 교원들이 동료성을 바탕으로 함께 수업을 연구(공동연구)하고, 함께 실천(공동실천)하며, 교육활동에 대하여 대화하고 협의하는 과정에서 함께 성장(집단성장)하는 학습공동체 활동이다.
>
> (강원도교육청, 2018)

> 전문적학습공동체는 학교 공동체의 행복한 성장을 위하여 공동의 가치와 비전을 가지고 함께 연구 · 실천 · 나눔을 하면서 전문성을 신장시켜 나가는 교원들의 자발적 · 협력적 학습공동체이다. 이는 동료성을 기반으로 학교 현장의 문제를 찾아 함께 해결하는 협력적 과정을 통해 함께 성장하는 것이며, 교육과정 공동연구, 수업 개발 공동실천을 통해 학교역량을 기르고 학교조직과 학교문화를 변화시키는 것이 목적이다.
>
> (경기도안산교육지원청, 2018)

> 전문적학습공동체는 교원들이 동료성을 바탕으로 함께 수업을 개발(공동연구)하고, 함께 실천(공동실천)하며 교육활동에 대하여 대화하고 협의하는 과정에서 함께 성장(집단성장)하는 학습 공동체 활동이다.
>
> (광주광역시교육청, 2018)

> 학교 안 전문적학습공동체는 단위 학교 소속 교원들이 공동의 비전과 교육철학을 가지고 교육활동의 전문성 신장을 위해 자발성과 동료성을 바탕으로 연구하고, 실천하며 공유하는 과정에서 함께 성장해가는 학습공동체이다.
>
> (2020, 전북교육정책연구소)

각 교육지원청별 정의를 살펴보면 공유(공동), 자발성(자율성), 협력 등의 의미가 함의되어 있어 선행연구에서 강조하는 전문적 학습공동체의 특징을 지니고 있음을 알 수 있다. 하지만, 공통적으로 '동료성' 이라는 개념이 포함되어 있다는 것이 특징적이다. 이는 학교현장에서 이루어지는 전문적학습공동체는 구성원의 자발성뿐만 아니라 서로 이끌어주는 동료성 역시 중요함을 미루어 짐작할 수 있다(이순아, 2020).

교사들은 전문적학습공동체를 통하여 상호 협력, 정서적 지지, 개인적 성장을 이룰 수 있는 환경을 마련하여 개인이 달성할 수 없었던 공통의 업무를 수행할 수 있다(Dufour & Eaker, 1998). 이러한 주장은 지금까지 개별적인 연수에 초점을 맞추어 진행해온 한국 교사교육과 전문성 신장의 방향성을 교사 공동의 연구와 학습이라는 새로운 방향으로 재정립하는 데 의미를 가진다(박채원, 2017). 즉, 전문성학습공동체는 교사의 전문성 신장을 달성할 뿐 아니라 더 나아가 학교의 전문성을 신장하는 데 그 목표를 가진다.

제Ⅲ장

연구 방법 및 과정

1. 전문가 협의회를 통한 연구 방법 설계
2. 연구 대상자 선정
3. 측정도구 제작
4. 설문 결과 분석
5. 심층면담

제Ⅲ장 연구 방법 및 과정

1. 전문가 협의회를 통한 연구 방법 설계

교사리더십 개념 구조화 및 교사공동체 안에서의 교사리더십 인식을 조사하기 위한 질문지 개발을 위해 다양한 방법으로 의견 수렴과정을 거쳤다. 우선, 각 학교에서 교사리더십을 이미 발휘하고 있는 수석교사들의 면담, 교사의 자기관찰기록, 전자메일과 전화 등을 통해 집중적인 의견 수렴을 시도하였다. 전문가 협의회는 6차에 걸쳐 이루어졌으며, 각 협의회의 주제는 다음과 같다.

〈표 3〉 전문가 협의회

차수	내 용	시기
1차	교사 리더십 내용 구조화 협의	3월
2차	설문지 문항 내용 검토 협의회	4월
3차	설문지 조사결과 분석 및 심층면담 사전 질문지 내용 검토	5월
4차	중간보고서 수정 및 보완 협의회	6월
5차	심층면담 결과 분석 관련 협의회	9월
6차	최종보고서 수정 및 보완 협의회	10월

협의회 결과, 이 연구는 전문적학습공동체 참여 교사들이 교사리더십의 하위 속성인 목적지향성, 과업주도성, 공동체성, 전문성에 대해 성별, 학교 규모별, 경력별로 어떻게 인식하고 있는지를 통계적으로 비교 분석하고, 심층 면담에서 도출된 질적 자료와의 보완적 연계를 통하여 통계분석결과들의 함의를 해석하는 것으로 진행하기로 하였다.

2. 연구 대상자 선정

연구대상자에 대하여 구체적으로 기술하면, 연구자는 교육과정-수업-평가의 과정을 비롯한 학교 교육 전반을 주제로 하여 지속적인 연구를 이어가고 있는 전문적학습공동체(성찰협력학교)를 선정하였다. 설문조사 및 통계분석과 여기서 도출된 유의미한 결과를 중심으로 한 심층 면담을 순차적으로 진행하였다. 선정 기준은 설문 조사와 심층 면담으

로 구성된 본 연구의 절차와 과정을 이해하고 연구진의 방문을 공식적으로 허가한 교사들을 우선으로 하여 원활한 연구수행을 위한 접근 가능성을 확보하였다.

3. 측정도구 제작

선행연구를 분석한 결과 한국 교사의 리더십 특성을 조사하기 위해 '한국 교사의 리더십 특성 연구(정광희 외, 2008)'에서 개발한 교사리더십 조사지를 수정 보완하여 사용하였다. 기존 조사지는 영역을 6개 직무영역으로 구분하였고(수업지도, 생활지도, 학급운영, 동료교사 간 교육활동, 행정업무, 학부모 관계) 각 영역의 하위 지표를 4개 속성(목표지향성, 공동체성, 과업주도성, 전문성)으로 나누어 정광희 외(2008)의 문항을 본 연구에 맞게 수정하여 사용하였다. 학교 내외의 교사학습공동체 특성을 고려하여 기존 6개 영역 중 행정업무와 학부모 관계 영역은 제외하여 각 영역의 하위 속성은 유지한 후 문항을 수정하였다. 각 영역별 속성에 따른 문항 수정 사항은 다음과 같다.

1) 목표지향성

교사리더십의 속성 중 목표지향성의 관련 요소는 신념, 철학, 비전 공유, 목표의식, 목표 설정과 관리 능력이다. 이를 근거로 전문가 협의를 통해 문항을 추출하고 문장을 수정하였다.

> "목표를 지향한다는 것은 공동체의 전체적인 활동의 방향을 제시한다는 것이니까 목적하는 바와 도착해야 할 목적지가 함께 포함되어야 한다고 생각해요. 또 그 자체도 중요하지만 목표에 동의하고 움직이게 하는 힘 역시 중요하므로 동기도 빠질 수 없고요."
>
> (수석교사 정○○, 남, 19년차)

> "전문적학습공동체에서 교사가 리더십을 발휘하는 대상은 대부분 동료교사이겠지만, 이 활동은 결국 교실에서의 실천으로 이어지거든요. 그러니까 목표지향성의 대상은 교사, 학생 둘 다 포함되어야 할 것 같아요. 질문 내용이 중복되긴 하지만 대상이 다르니 별도 문항으로 넣는 것이 좋겠습니다."
>
> (교사 이○○, 여, 10년차)

기존 조사지를 검토하는 과정 중 도출된 전문가 의견을 취합하여 구성한 '목표지향성' 설문 문항은 다음과 같다.

〈표 4〉 교사리더십 설문지 중 [목표지향성] 문항

1	다음 교사리더십의 [목표지향성]과 관련된 문항을 읽고 답변해주세요.	
	1)	나는 수업의 목적과 목표를 분명하게 제시한다.
	2)	나는 동료교사들이 교육활동의 목표와 비전을 가지도록 격려한다.
	3)	나는 학생들이 목표 의식을 가지고 수업에 임하도록 격려한다.
	4)	나는 교육 현안의 방향과 실천 목표에 대해 동료교사들에게 이야기한다.
	5)	나는 수업목표와 관련하여 학생들이 적절한 학습동기를 가지도록 지도한다.
	6)	나는 동학년 혹은 동교과 교사들이 학년, 혹은 교과의 목표를 가지도록 격려한다.
	7)	나는 학생과 학급 특성에 맞는 수업목표를 설정한다.

2) 과업주도성

전문가들이 보는 공동체의 리더 교사는 동료교사들의 성장을 촉진하며 교사들의 작업을 격려하고, 의사결정 과정의 원활한 진행과 신규교사들의 적응을 돕는다. 또한 새로운 아이디어에 도전하거나 동료교사들의 전문적 신장을 위해 다양한 방안을 강구하여 성장을 자극하며, 공동체의 목표 달성에 주도적인 역할을 한다. 따라서 교사 리더는 공동체의 성장과 발달을 위해 주도적으로 과업에 참여하며 주인의식을 가지고 과업을 적극 수행한다.

"과업주도성은 결국 솔선수범이라고 생각해요. 내가 앞장서서 모범을 보이는 것. 새로운 것을 공동체에서 같이 해 보자고 할 때 우선은 리더가 앞장서서 시행착오해 보는 것이 중요합니다. 그래야 비로소 참여하는 다른 선생님들이 믿고 따라올 수 있어요."

(수석교사 소○○, 여, 24년차)

"안 가본 길, 어려운 길은 리더가 먼저 터 줘야 해요. 리더에 대한 믿음이 생기는 순간이 되죠. 다른 선생님들이 주저하는 수업 공개나 행사 기획을 먼저 손들고 자처하는 것이 리더십의 중요한 부분인 것 같아요."

(수석교사 이○○, 여, 25년차)

이러한 의견을 바탕으로 기존의 문항을 선정하고 수정한 내용은 다음과 같다.

〈표 5〉 교사리더십 설문지 중 [과업주도성] 문항

	다음 교사리더십의 [과업주도성]과 관련된 문항을 읽고 답변해주세요.	
2	1)	나는 학생들이 수업에 적극적으로 참여하게 하는 노하우가 있다.
	2)	나는 동료교사들과 함께 하는 교육활동 모임에 주도적으로 참여한다.
	3)	나는 학생들이 좀 더 잘 이해할 수 있도록 적극적으로 수업내용과 방법을 재구조화한다.
	4)	나는 교과협의회 등 교육활동을 위한 교사 모임에서 문제해결방법이나 창의적인 아이디어를 적극적으로 제안한다.
	5)	내 수업에서 학생들은 잘 집중하고 문제해결에 적극적으로 참여한다.
	6)	내가 동료교사들과 함께 하는 교육활동 모임에 참여하면 그 모임에 활력이 생긴다.
	7)	나는 학급 특성과 수준에 맞는 창의적인 수업방법을 적극적으로 개발하여 활용한다.
	8)	나는 교사모임에서 수업이나 학생지도에 관한 주제로 교사들 간 토론을 잘 이끌어낸다.

3) 공동체성

전문가 협의에서 가장 주요한 논의 부분을 차지했던 속성은 '공동체성'이다. 리더십은 우월한 사람이 혼자 발휘하는 것이 아니라 동료들과의 관계 속에서 나타나는 관계지향적인 속성이다. 따라서 리더십은 근본적으로 공통체적 속성을 가진다고 할 수 있다.

이때 경계해야 할 것으로 '의존, 희생, 소진' 등을 꼽았는데 리더 교사가 동료들과의 관계를 중요시한 나머지 공동체가 리더에게 너무 의존하거나 희생을 은연중에 기대하는 것은 소진을 재촉하므로 무조건적인 친밀함은 공동체에 도움이 되지 않는다는 의견도 있었다.

> "전문적학습공동체라는 이름에서 보듯이 '공동체성'은 가장 우선이 되는 속성이라고 생각합니다. 일단 친한 느낌이 들어야 자꾸 오고 싶고, 속마음 이야기도 할 수 있을 만큼 편안한 관계여야 다음에도 만나요. 리더십 속성 중 가장 중요하면서도 어려운 것, 우선 되어야 하는 것이 아닐까요?"
>
> (수석교사 하○○, 여, 25년차)

> "일방적으로 강의를 듣는 연수 형식으로도 원하는 것을 배울 수 있지만, 진짜 알고 싶은 것은 저것이 아닌데 하는 아쉬움이 남을 때가 있어요. 전학공 모임에 가면 고민을 내놓고 조언을 하고, 다른 경험도 덧붙이며 그냥 이야기 하는 과정 중 자연스럽게 답을 찾기도 해요. 서로의 생각을 존중하며 주고받을 수 있는 분위기를 조성할 수 있는 것도 큰 리더십이라고 생각합니다."
>
> (교사 김○○, 여, 16년차)

협의의 내용을 요약해보면 교사 리더십 중 공동체성은 '정서적 관계, 쌍방향 의사소통, 의견 존중, 교류와 도움' 등의 키워드로 정리할 수 있었다. 키워드를 중심으로 기존 설문지의 문항을 아래와 같이 구성했다.

〈표 6〉 교사리더십 설문지 중 [공동체성] 문항

	다음 교사리더십의 [공동체성]과 관련된 문항을 읽고 답변해주세요.	
3	1)	나는 수업시간에 학생들이 함께 참여할 수 있도록 소그룹 활동 등 다양한 형태를 활용한다.
	2)	나는 교육활동에서 어려움이 생기면 동료교사에게 도움을 구하고, 나 또한 동료교사가 도움을 청하면 잘 도와준다.
	3)	나는 모든 학생들이 참여하고 활동할 수 있는 수업을 운영한다.
	4)	나는 동료교사들과 수업이나 생활지도 상의 문제를 성찰하고 공유하며 함께 풀어 나간다.
	5)	나는 학생들과 호흡을 함께 하는 수업을 한다.
	6)	나는 학급운영 자료나 교과지도 자료를 동료교사와 자주 공유하며 함께 제작한다.
	7)	나는 교육활동에 대해 수시로 도움을 주고받을 수 있는 교내외 교사학습공동체에 참여하고 있다.

4) 전문성

사실상 많은 교사들은 '전문성'이라는 속성 때문에 전문적학습공동체의 리더로 나서는 것을 두려워하는 것 같다는 의견이 많았다. 특정한 어느 누군가가 지식이나 기능을 전달하는 것이 아니라 함께 배워간다는 것이 전문적학습공동체의 목적이라고 해도 리더교사는 참여교사들에 대한 요구를 제대로 파악하여야 한다는 부담이 있다는 것이다.

구성원 모두의 원활한 상호작용을 돕는 퍼실리테이터의 역할이나 교육과정 개발, 수업, 생활지도 및 상담 등의 영역에 실질적인 도움을 주는 역할, 실행연구를 통해 현장과 밀접한 문제 해결 방안을 제시하는 역할 등을 전문성의 구체적인 발현으로 보았다.

> "선생님들과 모여서 이야기 나누는 것은 얼마든지 하겠는데 리더가 되면 뭔가 전문적인 영역을 더 알고 있어야 한다는 부담감이 생겨서 위축된다는 선생님들이 의외로 많아요. 지금까지 말한 속성 중 리더십을 발휘하는 것을 가장 주저하게 만드는 걸림돌이 바로 전문성 아닐까요?"
>
> (수석교사 소○○, 여, 24년차)

"전문적 학습공동체에 참여하는 선생님들의 수준은 정말 높아진 것 같아요. 이 자리에 오는 이유가 어떤 분야를 어떻게 공부하고 싶은지 요구도 분명한 편이구요. 리더는 구성원들의 이러한 바람을 잘 파악하고 그에 대한 경험이나 지식을 나누어 줄 수 있어야 하죠. 교육과정 문해력, 수업 나눔, 상담 기법 등 아주 일상적인 문제 해결에 대해 기존의 방법을 뛰어 넘는 무엇인가를 직 · 간접적으로 제시할 수 있어야 하더라구요."

(수석교사 이○○, 여, 25년차)

이와 같이 전문성 속성에 대한 논의를 바탕으로 정선한 문항은 다음과 같다.

〈표 7〉 교사리더십 설문지 중 [전문성] 문항

	다음 교사리더십의 [전문성]과 관련된 문항을 읽고 답변해주세요.	
4	1)	나는 매 수업마다 배워야 할 핵심 개념과 탐구방식을 학생들에게 명료하고 알기 쉽게 전달한다.
	2)	나는 동료교사들의 교육활동을 돕고 지원할 수 있는 방법을 잘 알고 있다.
	3)	나는 교과별, 과제별 특성을 고려하여 수업방법과 수업매체를 활용한다.
	4)	동료교사들은 수업지도나 학생지도에서 고충이나 문제가 생기면 내게 와서 자주 이야기한다.
	5)	나는 학생의 학업성취 수준을 정확하게 평가할 수 있다.
	6)	교사들과의 교육활동 모임에서 동료교사들은 내 의견을 신뢰하고 주목한다.
	7)	나는 최신 수업방법과 교육이슈에 대해서도 잘 알고 있다.
	8)	내가 동료 교사의 교육활동 문제를 돕고 지원해서 그 문제가 해결되는 경우가 많다.

4. 설문 결과 분석

설문 조사의 경우, 성찰협력학교 참여교사 67명을 대상으로 교사리더십 하위 속성(목적지향성, 과업주도성, 공동체성, 전문성)에 대한 인식을 조사하였다. 본 설문 조사에는 67명 전원이 응답하였고, 67명의 응답을 유효한 것으로 처리하였다.

전체 응답 학생의 성별, 학교규모, 교사경력의 분포를 확인하기 위해 빈도분석을 실시하였고, 전체 응답의 교사리더십 인지여부와 필요요구에 대한 분포를 확인하기 위해 빈도분석 추가 실시하였다. 또한 연속형 변수의 특징을 확인하기 위해 기술통계분석(평균, 표준편차) 실시 후, 성별에 따른 응답자들의 목표지향성, 과업주도성, 공동체성, 전문성 평가 차이를 확인하기 위해 독립표본 t-검정도 실시하였다.

교사경력에 따른 목표지향성의 차이를 알아보기 위해 분산분석과 목표지향성, 과업주도성, 공동체성, 전문성 간 상관관계를 확인하기 위해 상관분석도 추가하였다.

5. 심층면담

본 연구는 전문적 학습공동체 참여교사들의 교사학습공동체 경험을 바탕으로 교사리더십에 대한 인식을 심층적으로 들여다보기 위하여 질적 연구 방법을 추가하였다. 질적 연구 방법 중 '심층면담'을 통하여 교사공동체 참여교사들이 교사리더십을 어떻게 인식하고 경험하며 어떠한 영향을 받는지에 대해 알아보고자 한다.

설문 조사 및 데이터 수집 후, 기초통계분석과 함께 성별, 학교 규모별, 경력별 교사 인식의 비교가 이루어졌다. 다음으로 자발적 참여 의사를 확인하여 면담대상자로 수석교사 3명과 참여 교사 6명을 선정하였으며, 이들을 대상으로 설문 조사 분석 결과들을 중심으로 심층 면담을 진행하였다. 〈표 8〉은 전문적학습공동체인 성찰협력학교 참여 교사 중 성별, 교직 경력, 리더 경험 여부 등을 감안하여 선정된 면담대상자 9명에 대하여 기술한 것이다.

〈표 8〉 면담 대상자

면담 대상자	성별	교직 경력(년)	리더 경험 여부
A	남	19	유
B	여	24	유
C	여	25	유
D	남	1	무
E	여	4	무
F	여	11	유
G	여	4	무
H	남	5	무
I	여	12	무
J	여	15	유
K	여	17	유

본 연구는 교사학습공동체 안에서 교사리더십에 대한 구체적 경험을 통한 인식을 알아보는 데 목적이 있다. 따라서 교사공동체 안의 경험을 가지고 있는 대상자를 연구자의 시각에서 의도적으로 선정하는 의도적 표본추출(Purposeful Sampling)을 통하여 참여자를 선정하였다. 연구 참여자의 구성은 수석교사 3명, 10년 이상 경력교사 4명, 5년 이하의 저경력 교사 4명으로 선정하였다. 이는 교사리더십의 발휘 정도에 따라 다양한 경

력의 교사가 공존하도록 하기 위함이다.

심층면담은 그 기법 중 반구조화된 면담 방법으로 진행하였다. 심층면담(in-depth interview)은 질적연구를 대표하는 연구방법 중 하나로 참여자들의 세계를 기술하고 이해하는 데 효과적이다(김영천, 2016). 이는 직접적인 의사교환을 토대로 이루어지기 때문에 연구자의 역량에 따라 심층적 연구가 가능하며, 관찰이 어려운 참여자의 내적 세계를 이해하는 수단으로 사용될 수 있다(김영천, 2010a). 즉, 본 연구는 교사학습공동체 안에서의 경험을 통해 교사리더십에 대한 인식과 그것의 내면을 파악해야 하므로 심층면담은 본 연구의 주제를 이끌어내기에 가장 적합한 연구방법이라고 할 수 있다.

반구조화된 면담(semi-structured interview)은 면담자의 개인적인 질문기술이나 진행기술에 따라서 면담의 결과가 달라지는 것을 미연에 방지하기 위해 구체적인 질문 목록을 작성하여 진행한 후에 좀 더 심층적인 정보를 얻기 위해 개방형 질문을 사용하는 면담이라고 할 수 있다(김영천, 2016). 따라서 연구자는 질문지 가이드라인을 활용하여 참여자의 이야기를 이끌어내고 실제 상황 속에서 주제와 관련된 내용 외에도 교사리더십에 대한 경험을 자연스럽게 드러낼 수 있도록 하였다.

11인의 연구 참여자들과 약 2시간 정도의 1차 면담을 기본적으로 진행하였으며, 참여자들이 원하는 장소에서 가이드라인에 따라 진행되었다. 추가적인 자료가 필요하다고 판단되는 경우에는 2차 면담, 메신저, 이메일 등을 통하여 추가 자료를 확보하였다.

〈표 9〉 1차 면담 주요 내용

구분	질문 내용
기본사항	경력, 직위
교사학습공동체 경험	교사학습공동체 참여 경험 본인의 교육철학에 미친 영향
교사리더십 경험	교사학습공동체 안에서 경험한 교사리더십 사례 교사리더십에 대한 인식: 목표지향성, 과업주도성, 공동체성, 전문성 교사리더십을 촉진 혹은 저해하는 요인

제Ⅳ장

연구 결과 및 해석

1. 설문 결과

2. 면담 결과

제Ⅳ장 연구 결과 및 해석

1. 설문 결과

교사리더십에 대한 인식을 파악하기 위해 연구 대상인 성찰협력학교 참여자 총 67명을 대상으로 설문을 실시하였다.

1) 교사학습공동체 참여 교사들의 특성

〈표 10〉 연구 참여 교사들의 배경 및 특성

구분		명	퍼센트
성별	남자	13	19.4
	여자	54	80.6
	합계	67	100.0
학교 규모별	6학급 이하	11	16.4
	7~20학급 이하	23	34.3
	21학급 이상	33	49.3
	합계	67	100.0
경력별	5년 미만	25	37.3
	6~14년 이하	23	34.3
	15년 이상	19	28.4
	합계	67	100.0

연구대상인 성찰협력학교 교사학습공동체 참여교사의 성별, 학교 규모, 교사경력의 분포를 살펴보면, 성별은 여교사의 비율이 80.6%로 남교사 비율의 19.4%에 비해 월등히 높게 나타났다. 이는 초등교사 중 여교사의 비율이 높은 것에 기인함을 알 수 있다. 학교 규모의 경우 21학급 규모 이상이 49.2%로 가장 많았으며, 7~20학급 34.3%, 6학급 이하 16.4%로 나타났다. 이는, 심층면담을 통하여 그 맥락을 알아볼 수 있었다.

"대규모(21학급 이상) 학교일 경우 학교 안에 교사들이 많기 때문에 아무래도 근무시간에 학교 밖 동아리(전문적 학습 공동체)에 참석하는 것이 자유로운 것 같아요. 작은 학교일 경우 근무시간에 밖으로 나갈 경우 티가 많이 나서 아무래도 부담스러워요. 수업 후에 이루어지는 것이고, 다 아이들 교육을 위한 것인데도요."

(교사 H, 남, 5년차)

학교의 학급수가 작을수록 수업 후 학교 밖 전문적학습공동체를 하는 것에 대하여 부담을 가지고 있는 교사들이 있었으며 상대적으로 학급수가 많을수록 학교 밖 동아리 활동에 더욱 적극적일 수 있었다.

마지막으로 교사경력의 경우 5년 미만 37.3%, 6~14년 정도 34.3%, 15년 이상 28.3%로 모든 교사들이 고르게 참여하였음을 알 수 있었다. 본 연구의 대상인 성찰협력학교의 경우 주로 수업컨설팅을 진행하는 수석교사의 권유로 인해 이루어지는 경우가 많아 수업컨설팅을 받는 다양한 경력의 교사들이 고르게 분포하는 것으로 보인다.

2) 교사리더십 발휘 주체 및 대상에 관한 인식

전체 응답의 교사리더십 인지여부와 교사리더십의 속성을 어떻게 인식하고 있는지에 대하여 확인하기 위한 설문을 실시하였다.

분석 결과, 전체응답자의 79.1%의 교사들이 교사리더십에 대해 들어본 적이 있다고 응답하여 교사리더십이라는 용어는 많은 교사들에게 퍼져있음을 알 수 있었다. 또한, 교사들이 교사리더십을 통해 연상하는 것으로 '교사가 교육활동 중 모든 관계 속에서 발휘하는 리더십'이 58.2%로 가장 높게 나타났다. '교장, 교감이 교사들에게 발휘하는 리더십'이나 '경력교사가 동료교사들과의 관계에서 발휘하는 리더십'이 매우 미미하게 나온 것으로 보아 교사들의 교사리더십 주체에 대한 인식이 관리자나 부장교사 등의 소수에서 교사 전체로 보다 확장되고 있음을 알 수 있었다.

〈표 11〉 연구 참여 교사들의 교사리더십의 발휘 주체 및 대상 인식

발휘 주체 및 대상	빈도	백분율
교장, 교감이 교사들에게 발휘하는 리더십	5	7.463
경력교사가 동료교사들과의 관계에서 발휘하는 리더십	6	8.955
교사가 수업이나 학급운영 등 학생과의 관계에서 발휘하는 리더십	17	25.373
교사가 교육활동 중 모든 관계 속에서 발휘하는 리더십	39	58.209
TOTAL	67	100

3) 교사리더십의 속성별 특성 인식

본 연구에서는 교사리더십의 속성을 김병찬(2019)이 제시한 목표지향성, 과업주도성, 공동체성, 전문성의 네 가지로 설정하고 기술통계분석을 실시하였다.

설문 결과 목표지향성의 평균이 3.9(표준편차 0.65), 과업주도성은 3.6(표준편차 0.7), 공동체성은 4.0(표준편차 0.63), 전문성은 3.7(표준편차 0.68)을 보이는 것으로 보아, 연구대상 교사들은 대체로 본인의 리더십을 보통 수준 이상으로 인식하는 것으로 나타났다. 하지만 이는 교사 스스로 하는 인식이며 실제 리더십 수치와는 다를 수 있음을 감안할 필요가 있다.

〈표 12〉 교사들이 인식하는 본인의 교사리더십 속성별 평균

	목표지향성	과업주도성	공동체성	전문성
평균	3.911	3.699	4.071	3.729
표준편차	0.655	0.702	0.639	0.687

* 배경색은 가장 높거나 낮은 수치를 표시함(이하 동일)

속성별 평균을 살펴보면 공동체성이 가장 높게 나타났으며 목표지향성, 전문성, 과업주도성의 순으로 나타났다. 이는 모든 교사들을 대상으로 한 정광희 외(2008)의 연구결과와는 차이가 있다. 정광희 외(2008)의 연구에서는 공동체성, 목표지향성, 과업주도성, 전문성의 순으로 높게 나타났으나, 학교 밖 전문적학습공동체 참여교사를 대상으로 한 본 연구에서는 상대적으로 전문성이 조금 더 높게 나타났다. 이러한 맥락은 심층면담을 통하여 짐작할 수 있었다.

"학교 밖 전문적학습공동체는 전문성을 인증 받으신 분들이 함께하신다는 생각이 들어요. 그래서 교내 전문적학습공동체에서 얻는 것과 비교하여 정보의 질이 다르다고 생각하고요. 또한, 우리 학교가 아닌 다른 학교의 생생한 경험을 얻을 수 있기 때문에 배우는 것이 많다는 생각이 듭니다."

(교사 G, 여, 4년차)

심층면담 결과 이는 전문적학습공동체를 자발적으로 참여한 교사들이 그 안에서 전문성을 향상시켰으며, 스스로의 전문성을 높게 인식한 것으로 파악된다.

참여 교사들의 배경변인별로 주요 특성을 살펴보면 다음과 같다.

가. 성별에 따른 교사리더십의 속성별 인식

성별에 따른 응답자들의 목표지향성, 과업주도성, 공동체성, 전문성 평가 차이를 확인하기 위해 독립표본 t-검정을 실시한 결과를 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 목표지향성에서 남성의 평균은 3.8, 여성의 평균은 3.9점으로 여성이 남성에 비해 약 0.1점 높게 평가한 것으로 나타났으나 이러한 미미한 차이는 통계적으로 유의미하지 않는 것으로 확인되었다. 또한, 과업주도성에서 남성의 평균은 3.4, 여성의 평균은 3.7점으로 역시 여성이 남성에 비해 약 0.3점 높게 평가한 것으로 나타났으나 이 역시 통계적으로 유의미하지 않는 것으로 확인되었다($t=-1.485$, $p=0.143$). 또한, 전문성에서 남성의 평균은 3.4, 여성의 평균은 3.7점으로 역시 여성이 남성에 비해 약 0.3점 높게 평가한 것으로 나타났다. 그러나 이 역시 통계적으로 유의미하지 않는 것으로 확인되었다($t=-1.646$, $p=0.105$). 즉, 성별에 따라 응답자들의 전문성 평가 점수는 차이가 없었다고 결론지을 수 있었다.

반면, 공동체성에서 남성의 평균은 3.6, 여성의 평균은 4.1점으로 여성이 남성에 비해 약 0.5점 높게 평가한 것으로 나타났으며, 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 확인되었다($t=-2.801$, $p=0.007$). 즉, 성별에 따라 응답자들의 공동체성 평가 점수는 차이가 있으며, 남성보다 여성이 본인의 공동체성을 높게 평가한다고 할 수 있다. 이는 한국의 전체 교사를 대상으로 한 선행 연구(정광희 외, 2008)에서도 찾아볼 수 있는 결과로써, 이러한 결과는 심층면담을 통하여 맥락을 이해할 수 있었다.

〈표 13〉 성별에 따른 교사리더십 속성 인식

성별	목표지향성	과업주도성	공동체성	전문성
남	3.802	3.442	3.648	3.452
여	3.938	3.762	4.175	3.797
T	−0.667	−1.485	−2.801	−1.646
유의확률	0.507	0.143	0.007	0.105

"요즘에는 전문적학습공동체 리더로서 여자선생님이 더 많이 보여요. 초등에 여교사가 많은 탓도 있겠지만 아무래도 동아리에 참여할 때는 권유에 의해 들어가는 경우가 많기 때문에 세심하게 챙겨줄 수 있는 여선생님한테 더 마음이 가요. (중략) 개개인을 세세하게 챙겨주는 게 바로 리더십이라고 생각됩니다."

(교사 I, 여, 12년차)

"동료교사로서 리더는 끊임없이 구성원들에게 관심을 가져야 하잖아요. 물론 사람 성향에 따라 다르겠지만, 여선생님이 인간관계에 있어서는 좀 더 꼼꼼하고 세심한 것 같긴 해요. 이런 측면에서 여선생님들이 우리같은 남교사들보다는 더 유리한 면이 있어요. 여교사가 대부분인 초등교사 집단에서 남자들은 상대방의 감정변화를 쉽게 캐치할 수 없기도 하구요."

(교사 D, 남, 1년차)

전문적학습공동체 참여 교사들은 남교사들보다는 여교사로서 구성원들을 세심하게 챙긴다는 인식을 가지고 있으며, 교사 개개인 역시 성 역할 인식에 있어 전통적 고정관념의 영향을 아직도 받고 있는 것으로 나타났다. 여교사들은 스스로를 학생들에게 또는 동료교사들에게 '따뜻한 엄마'와 같은 역할을 수행하고 있는 것으로 인식하며 본인의 공동체성을 높게 평가하는 것으로 보인다. 남교사들 역시 초등교사 대부분이 여교사이기 때문에 구성원의 상황을 공감하는 리더십에 있어 여성보다는 떨어지는 것으로 인식하고 있다.

나. 학교 규모에 따른 교사리더십의 속성별 인식

학교규모에 따른 교사리더십 속성별 인식을 알아보기 위해 분산분석을 실시한 결과, 네 속성 모두 21학급 이상 학급규모의 평균이 모두 높게 나타났다.

먼저, 목표지향성을 살펴보면 21학급 이상이 4.01점으로 가장 높았으며, 7~20학급

이하(3.96점), 6학급 이하(3.45점) 순으로 나타났지만, 이러한 학교규모별 평균 차이는 통계적으로 유의하지 않는 것으로 확인되었다(F=3.051, p=0.054). 공동체성의 분석결과 역시 21학급 이상 평균이 4.21점으로 가장 높았으며, 7~20학급 이하(4.03점), 6학급이하(3.7점) 순으로 나타났지만, 이 역시 통계적으로 유의하지 않는 것으로 확인되었다(F=2.665, p=0.077). 즉, 공동체성은 학교규모에 관계없이 동일한 수준이라고 할 수 있다. 전문성의 결과도 21학급 이상 평균이 3.86점으로 가장 높게 나타났으며, 7~20학급 이하(3.68점), 6학급 이하(3.40점) 순으로 나타났지만, 이 또한 유의미한 차이는 보이지 않았다.

〈표 14〉 학교 규모에 따른 교사리더십 속성 인식

학교규모	목표지향성	과업주도성	공동체성	전문성
6학급 이하	3.457	3.250	3.700	3.400
7–20학급 이하	3.963	3.652	4.031	3.685
21학급 이상	4.013	3.867	4.212	3.860
F	3.051	3.262	2.665	1.841
유의확률	0.054	0.045	0.077	0.167

하지만, 과업주도성의 경우 21학급이상 평균이 3.86점으로 가장 높았으며, 7~20학급 이하(3.65점), 6학급 이하(3.25점) 순으로 나타났고, 이는 통계적으로 유의한 것으로 확인되었다(F=3.262, p=0.045). 즉, 과업주도성은 학교규모에 따라 차이를 보이는 것을 확인할 수 있었다. 이 결과는 전체 교사를 대상으로 한 선행연구에서도 나타난 결과로서, 교원을 대상으로 한 교육 활동 영역에서 광역시에 위치한 학교 교사들의 교육 활동 리더십 인식 수준이 중소도시나 읍면지역 교사들보다 높은 수준을 나타내었다(정광희 외, 2008). 이는 행정업무의 양과 관련하여 교육 활동에 참여하고 집중할 수 있는 여건들이 작은 학교에 비해 대도시 학교들에 좀 더 갖추어져 있음이 반영되었을 수 있음(정일환, 김병찬, 2006)을 면담 결과에서도 찾아볼 수 있었다.

> "소규모 학교라서 우물 안 개구리 같은 느낌이었는데 학교 밖 학습공동체에 참여하면서 다양한 관점 속에서 배울 수 있는 것이 있었어요. 특히 작은 학교라서 학교일이 많아서 교사들끼리 모여 무언가를 하려 하면 대부분 억지로 오는 사람들이 많고 자발성이 좀 부족해요. 그런데, 성찰협력학교는 적극성이 있고 해보려는 사람들이 대부분이어서 그 분위기가 좋아요."
>
> (교사 K, 여, 17년차)

선행연구에서는 네 속성 모두에서 대도시 학교의 교사들이 높은 인식을 나타내었지만, 전문적학습공동체 참여교사를 대상으로 한 본 연구에서는 '과업주도성'만 유의한 차이를 보였다. 이는, 상대적으로 전문적학습공동체 참여교사들이 전체 교사집단과 비교하여 과업주도성을 제외한 다른 영역에서 본인의 리더십을 높게 인식하고 있는 것이라고 볼 수 있으며, 이는 전문적학습공동체 경험이 큰 도움이 되었음을 면담을 통하여 알 수 있었다.

"큰 학교에서는 동학년 위주로 돌아가기 때문에 그나마 내가 주도할 수 있는 게 있었는데 작은 학교에서는 사실 일이 많아서 모여서 업무 외 활동에 대해 이야기할 시간이 많지 않고, 대부분 관리자와 부장선생님이 다 주도하시기 때문에 내가 무언가를 주도할 기회가 별로 없어요. 그런데 성찰협력학교에서는 억지로라도 내가 주도할 수 있는 무언가가 생겨요. 하다못해 토론 내용을 모아 발표라도 하게 되죠."

(교사 F, 여, 11년차)

다. 경력에 따른 교사리더십의 속성별 인식

교사 경력에 따른 교사리더십의 속성별 인식을 알아보기 위해 분산분석을 실시한 결과, 목표지향성, 과업주도성, 공동체성, 전문성 모두에서 15년 이상의 교사들이 가장 높은 수치를 나타내었고, 6~14년, 5년 미만 순으로 평균점수는 낮아졌다. 즉, 경력이 높을수록 교사리더십 모든 속성의 인식도는 높았으며 유의한 결과를 나타내었다.

특히, 5년 미만의 교사들의 평균이 나머지 교사들에 비하여 낮게 나타났는데, 이는 교사 경력이 많아질수록 리더십의 각 속성이 높아지는 경향을 보였으나 5년 미만의 교사들은 크게 낮은 점수를 보인다는 선행연구의 결과(정광희 외,2008)를 지지한다. 이러한 경력에 따른 리더십의 속성별 차이는 심층면담의 결과를 통하여 그 맥락을 이해할 수 있었다.

〈표 15〉 경력에 따른 교사리더십 속성 인식

학교규모	목표지향성	과업주도성	공동체성	전문성
5년 미만	3.577	3.340	3.817	3.380
6~14년 정도	4.013	3.767	4.117	3.795
15년 이상	4.233	4.092	4.353	4.112
F	6.852	3.817	4.276	7.554
유의확률	0.002	0.001	0.018	0.001

먼저, 목표지향성에 있어서 5년 미만의 교사들은 큰 융통성을 가지고 이었다. 경력이 짧기 때문에 목표를 가지고 무엇인가를 이루고자 하는 생각보다는 본인들의 관심사를 찾기 위한 열망이 더 강했으며 이러한 동기로 전문적학습공동체에 참여하는 경우가 많았다. 이는 5년 미만의 교사들에게 여러 주제의 전문적학습공동체를 접할 수 있도록 하는 지원이 필요함을 암시한다.

"사실 제가 잘하고 관심 있는 것이 무엇인지 확실히 모르기 때문에 우선 경험해보자는 주의예요. 그래서인지 목표가 뚜렷하게 없고, 목표에 크게 얽매이지도 않고요. 그래서 선배 선생님들이 추천해주시는 전문적학습공동체에도 거부감 없이 참여하게 되는 것 같아요. 목표를 이뤄야겠다는 의지로 가는 것이 아니라, 그냥 그 안에서 자연스럽게 상황에 맞게 편안하게 하면서 어느 순간 목표를 완수하는 편이예요."

(교사 J, 여, 15년차)

"성찰협력학교에 참여하는 특별한 목표는 가지고 있지 않고요, 수업에 써먹을 수 있는 기술을 배워가자 라고 편하게 생각하고 있어요. 그리고 이러한 목표 역시 상황에 따라 바뀌는 것 같아요. 전문적교사학습공동체 자체의 목표 역시 상황에 따라 융통성 있게 바뀔 수 있을 것 같아요."

(교사 D, 남, 1년차)

"전문적학습공동체에서는 하나의 뚜렷한 목표를 정확히 세우고 그것을 향해 가는 것이 중요하다고 생각해요, 저 또한 그러한 목표를 가지고 있기에 학습공동체에 참여하게 되고요. 단, 구성원들이 가진 목표를 잘 반영하여 공동체의 목표를 세우는 것이 좋다고 생각해요."

(교사 J, 남, 15년차)

두 번째로, 5년 미만의 교사들은 과업주도성이 현저하게 낮게 나타났는데 이는 낮은 전문성 인식과 관련이 있음을 알 수 있었다. 5년 미만의 교사들은 스스로 전문성이 낮다고 인식하였고 이는 자연스럽게 어떠한 과업을 주도하는데 주저하게 하는 원인이 되었다. 반면, 경력이 높은 교사들은 그동안의 시행착오와 성공경험으로 인하여 어느 정도 전문성을 가지고 있다고 인식하고 있었으며 이는 자연스럽게 과업을 주도할 수 있게 하는 원동력이 되었다. 이는 전문적학습공동체에서의 경험이 교실에서의 실천으로도 이어지게 하는 원인이 됨을 알 수 있었다. 또한, 면담을 통해서 5년 미만의 교사들이 낮게 인식하는 전문성을 키울 수 있는 곳이 바로 전문적학습공동체임을 알 수 있었으며, 이러한

전문성을 바탕으로 과업주도성을 발휘하면 전문적학습공동체의 경험이 실천으로 이어짐을 알 수 있다.

"담당자로서 제가 주도해야 하는 학년업무도 부장교사 혹은 관리자와 상의하면서 업무를 진행해요. 혹시나 실수하지 않을까, 내가 잘 알고 있는 사실이 틀린 것은 아닐까 하는 불안감이 있어서요. 그래서 그런지 성찰협력학교에서 주도적으로 토의내용을 발표할 때에도 좀 부담스러웠어요. 제가 잘 아는 부분도 아니어서요."

(교사 E, 여, 4년차)

"교내 업무를 추진할 때에도, 무조건 전임자의 업무방식을 따르지 않고, 현재의 상황에 맞추어서 주도적으로 추진하는 편이예요. 성찰협력학교 토의에서도 주도적인 역할을 주로 수행하고 있는데요, 이로 인해 더 많이 알게 되었고, 더 자세히 보게 되었고, 교실활동에 연결시키고 싶은 마음이 들어요. 배우면 바로 써먹고 싶어요."

(교사 K, 여, 17년차)

라. 속성별 중요도 인식

교사리더십에서 가장 필요한 속성, 즉 중요한 속성의 순위를 묻는 질문에서 1순위는 공동체성(34.3%), 목표지향성(31.3%), 전문성(28.3%), 과업주도성(5.9%) 순으로 나타났다. 이러한 현상은 교사리더십 2순위 선택과정에서도 거의 비슷하게 드러났고, 3순위와 4순위 선택과정에서는 과업주도성이 28.3%와 59.7%로 나타났다. 즉, 전문적학습공동체 참여 교사들은 공동체성, 목표지향성, 전문성, 과업주도성 순서로 교사리더십 속성의 중요도를 인식하고 있음을 알 수 있었다.

〈표 16〉 교사리더십 속성 인식

1순위	빈도	백분율
1. 목표지향성	21	31.343
2. 과업주도성	4	5.97
3. 공동체성	23	34.328
4. 전문성	19	28.358

4순위	빈도	백분율
1. 목표지향성	6	8.955
2. 과업주도성	40	59.701
3. 공동체성	11	16.418
4. 전문성	10	14.925

반면, 이러한 결과를 바탕으로 심층면담을 진행한 결과 경력별로 중요성을 인식하는 것에 차이가 있었는데 전문적학습공동체에서 리더 역할을 주로 하는 15년 이상의 교사들은 양적 설문조사와는 달리 '과업주도성'을 상대적으로 중요하게 인식하는 교사들이 있었으며, 경력이 낮아질수록 리더십 속성 중 '공동체성'을 중요하게 인식하고 있었다.

"전문적학습공동체는 우선 모이고 싶은 마음이 들어야 한다고 생각해요. 결국에는 사람이 좋아야 그 공동체에 참여하고 싶어요. 성찰협력학교도 수석선생님이 좋아서 참여한 거예요."

(교사 H, 남, 5년차)

"전문적학습공동체에서 역시 말이 잘 통해야 된다고 생각해요. 이미 의사소통이 되고 래포가 쌓인 사람들이 모이면 더 좋은 성과가 나올 수 있으니까요."

(교사 E, 여, 4년차)

"전문적학습공동체는 '자전거타기'라고 생각해요. 타기 전까지는 힘들지만 이미 한번 타본 사람은 넘어지더라도 얼마든지 쉽게 다시 시작할 수 있죠. 이미 타본 사람들이 타지 않은 사람들을 주도적으로 이끌어주는 형태가 바로 학습공동체가 되어야 된다고 생각하거든요. 그 역할을 선배 교사들이 해주어야 한다고 생각해요. 본인의 교사 경력에 따라 자전거를 타기 전까지는 타기 위한 목표를 설정하고, 탄 후에는 다른 사람들이 어떻게 타게 할 것인가를 추구하고, 그 후배들은 다시 또 후배들에게 그 방법을 전수하는 목표를 세우면서 가야 한다고 봅니다."

(교사 A, 남, 19년차)

2. 면담 결과

위 설문의 통계적 분석에서 나타난 유의한 결과들을 바탕으로 현상이 의미하는 바를 세부적으로 들여다보기 위해 심층면담을 실시하였다. 면담 과정에서 추출된 관련 내용을 맥락적으로 연계하고 보완해가면서 연구결과의 통합적 해석을 꾀하였으며, 이 과정에서 전문적학습공동체 안에서 교사리더십이 어떻게 강화되는가에 대한 구체적 이해를 도모하였다.

가. 목표지향성

전문적학습공동체에서의 교사 리더십은 교사가 구성원들과 다양한 활동을 실천하면서 분명한 목표의식과 비전을 가지고 동료들을 고무, 진작시키는 목표지향적 속성을 가지고 있다. 구성원들이 공동체 활동을 통해서 구현하고 싶은 일에 대한 지향점이 무엇인지를 선명히 하는 것은 동기를 부여하고 사기를 진작할 수 있게 하는 힘이다. 목표가 불분명하거나 상황에 따라 쉽게 바뀌고 축소될 경우 구성원들의 지속적인 참여는 기대하기 힘들게 된다. 동료들과 함께 구체적인 목표를 설정하고, 되도록 성취할 수 있도록 서로 독려하며 지속적으로 점검하는 것은 같은 길을 걷고 있다는 신뢰로 이어질 수 있다.

> "일단 목표를 설정했으면 되도록 그 길로 쭉 가는 것, 중요하다고 생각해요. 그래야 다음 만남 때 무엇을 할지에 대한 계획도 차근차근 세울 수 있는 것 같아요. 단계별로 착착 진행된다는 느낌이 들 때, '아! 우리 무엇인가를 위해 함께 노력하고 있구나, 이 사람들과는 원하는 지점에 도착할 수 있겠구나.' 하는 믿음이 생겨요."
>
> (교사 B, 여, 24년차)

비슷한 관심사나 목적으로 만났다고 하더라도 구성원의 상황이나 요구를 민주적으로 수렴하는 것은 목표 지향을 위해 간과해서는 안 될 단계이다. 심층 면담에 응한 교사들은 공동체의 목표를 함께 세웠을 때 그것을 성취하고자 하는 책임감을 가질 수 있으며, 이는 공동 연구를 지속하게 하는 동력이 된다고 하였다. 목표를 수립할 때 주도하는 일부 교사의 역할도 매우 중요하나 한 사람의 몫, 그 이상을 넘어서게 되면 몇몇 교사만을 위한 목표가 될 수 있으므로 그 외 다른 동료들은 리더십을 개발할 기회를 충분히 갖지 못한다는 의견도 있었다.

> "먼저 의견을 내는 사람, 목소리 큰 사람의 제안이 그대로 1년 목표로 결정되어 버리는 경우가 있어요. 물론 경험 많으신 분들의 말씀은 시행착오를 줄일 수 있지요. 하지만 그게 '우리'의 목표라는 생각은 안 들어요. 전문적학습공동체 활동을 한 번이라도 더 해 보신 분들이 목표의 넓이나 깊이도 잘 아시겠지 싶기는 하지만 '나'의 사소한 계획이 조금이라도 반영될 때 목표를 향해 가려는 힘이 더 생기는 것 같아요."
>
> (교사 D, 남, 1년차)

또한 목표지향성은 반성과 피드백이 핵심이라는 주장도 함의하는 바가 컸다. 전문적 학습공동체는 자발적인 성격이 강하므로 강제하는 바가 없다. 그렇기 때문에 목표는 수시로 부침을 반복하는 경우가 많았다. 공동체가 처음에 세워질 때 대부분의 교사들이 야무진 목표를 세우는데 이견이 없지만 정신없는 일상에 매몰되면 초반의 계획은 흐지부지 되는 경우가 많다는 것을 큰 아쉬움으로 꼽았다. 따라서 자신이 속한 공동체가 목표를 향해 성장하고 있는지 점검하는 과정은 반드시 필요하다고 하였다.

"이래서 양보하고 저래서 미루고, 바쁘니까 다음에 만나고... 이런 식으로 설렁설렁 운영하다 보면 처음 계획은 뭐였더라 하는 생각이 들어요. 전문적학습공동체의 1년 활동 마무리 하는 시점이 되면 허무한 경우가 종종 있죠. 교사 리더십 중 중요한 속성이 목표지향성이라면 반드시 끊어가는 지점이 필요하다고 봐요. 멈추자는 의미가 아니라 점검, 잘 가고 있는지 확인 한 번 해 보는 거죠. 그냥 그 때 그 때 즉흥적으로 미루거나 줄이는 게 아니라 멈춰서 돌아보는 것. 그게 더 잘 나아가기 위한 방법인 것 같아요. 그 맥을 짚을 수 있는 게 리더라고 생각해요. 리더십은 거기서 딱 읽히죠."

(교사 K, 여, 17년차)

결국, 목표지향성은 목표를 수립하고 성취하는 것을 주요 과제로 설정하지만 성찰하고 점검하기 위해서는 실행 단계별로 목표의 성격을 구분할 필요가 있었다. 단기적, 중 · 장기적 목표를 구분하여 설정하는 것은 자체 피드백의 기준을 명확히 제시하는 방법 중 하나인 것이다. 궁극적으로 공유해야 할 비전과 철학이 무엇인지 장기적인 계획을 통해 큰 방향을 그려보고, 그것을 지향하기 위한 단계는 단기적 목표로 세분해서 성취의 기쁨도 맛봐야 공동체가 지속가능하다고 하였다.

"우리 공동체는 이런 목표를 가지고 가야 한다는 것이 너무 거대하게 보이면 부담이 되어요. 철학이나 담론에 대해서만 이야기 나누다 보면 구름 위에 둥둥 떠 있는 느낌? 목표에 대한 감이 잘 안 온다고 해야 하나. 이 방향이 맞는 것인지, 이런 활동을 하다 보면 결국 우리가 하려고 했던 것을 이룰 수 있는지 막막하거든요. 작은 거라도 하나 같이 해냈다 하는 성취감이 있어야 다음을 기약할 수 있는 것 같아요. 그러려면 큰 목표, 작은 목표, 강약 조절, 밀당... 뭐 그런 것들이 잘 조화되면 좋겠어요."

(교사 F, 여, 11년차)

목표지향성에 대한 심층 면담 내용을 통해 교사 리더십은 능동적 자세를 바탕으로 비전과 철학을 분명히 가지고, 그것을 이루기 위하여 적극 노력하는 속성이라는 것을 다시 한 번 확인할 수 있었다.

즉 구성원들의 요구와 의지를 민주적으로 반영하여 목표를 설정하고 되도록 일관된 과정을 통해 계획을 실행해 나갈 때 비로소 발휘될 수 있는 속성이라고 할 수 있다. 단기적, 중 · 장기적 목표를 설정하고 이를 기준으로 공동체의 활동을 되돌아보며 교사의 혁신자(innovators), 변화 주도자(change agents)로서의 역할(Davidson, Dell(2003: 19))을 할 수 있는 분명한 목표의식을 목표지향성이라고 정의할 수 있을 것이다.

나. 과업주도성

리더는 공동체 내에서 수동적으로 끌려가는 사람이 아니라, 능동적으로 공동체를 이끌어 가는 사람이다(Wasley, 1991). 즉 과업을 수행할 때, 주도적으로 참여하려는 태도를 보인다. Stogdill(1974)은 공동체 내에서 구성원들의 활동 방향을 제시하고 또 조정하는 데 활용할 수 있는 리더십을 강조하였으며, 강요나 책무보다 어떠한 행위를 하도록 설득하고 솔선수범함으로써 구성원들에게 영향을 미치는 역할을 강조하였다. 이와 같이 리더십은 공동체 구성원들을 북돋우고 격려하여 변화를 이끌고 계획한 바를 성취해 가는(Wasley, 1991) 과업주도적 속성을 가진다고 할 수 있다.

> "리더십은 뭐니뭐니 해도 먼저 보여주는데서 나오는 것 같아요. 서로 나서기 힘든 상황에 눈치 보지 않는 것, 주저하거나 뒤로 물러나지 않는 것은 그 사람을 리더로 인정하게 되는 중요한 지점이 되더라구요."
>
> (교사 I, 여, 12년차)

아울러 과업주도적인 속성을 가진 교사는 공동체 활동에 참여할 때 새로운 아이디어를 앞장서서 제안하거나 동료교사들의 전문적 성장을 독려하며, 공동체의 성장과 발전을 위한 방안을 모색하는데 적극적인 모습을 보인다. 또, 전문적학습공동체 동료들의 변화와 발전을 위해 주도적으로 과업에 참여하며 과업 수행에 있어 주인의식이 강하다(Day & Harris, 2003).

"자발적 의지를 가지고 들어온 선생님들이 모인 전문적학습공동체에서도 참여하는 모습은 제각각이에요. 한두 마디만 해봐도 남다른 분들이 보이죠. 그분들은 자신의 의견을 내는데 주저하는 모습이 거의 없어요. 브레인스토밍 같은 시간에 쏟아내는 아이디어들을 보면 대단하다는 생각이 들어요. 맞건 틀리건 우선 참여 분위기를 달군다고 할까? 그분들 덕분에 덩달아 한 마디씩 하게 되면 꽤 발전적인 방향으로 의견이 모일 때가 많아요."

(교사 G, 여, 4년차)

이러한 과업주도성의 발휘로 인해 리더십 있는 교사들은 공동체 활동의 계획, 구조, 조직, 운영 등에 중요한 영향을 미친다(Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999). 보다 나은 과업 수행을 위한 창의적이고 도전적인 시도를 해 보는 것에 큰 의미를 둔다. '가 보지 않은 길'에 용감하게 먼저 발을 들여놓는 호기심과 모험심, 실행력은 과업주도성의 속성 중 중요한 부분을 차지한다는 의견도 있었다.

"우리 공동체 활동을 주도하시는 분들을 보면 실패라는 것이 두렵지 않나 하는 생각이 들어요. 혼자가 아니고 여럿인데, 그럼 실패가 민폐라는 느낌이 들 것 같기도 한데, 그 생각을 극복하게 하는 힘은 뭘까요? 앞장서는 그 자신감이 부러울 때가 많아요."

(교사 E, 여, 4년차)

교사들은 자신의 수업에서 늘 과업을 주도하는 존재이다. 리더십은 일상 속에서 자연스럽게 열정적으로 발휘되고 있는 것처럼 보인다. 하지만 학생이나 학부모를 대상으로 할 때와는 달리 동료 교사들과의 관계 속에서는 과업주도성의 양상이 상당히 다르게 나타난다는 목소리도 들을 수 있었다. 동등한 위치에서, 같은 교사로서 다른 동료들과 과업에 대한 수준이나 경험을 스스로 비교하는 것은 과업주도성을 저해하는 요인으로 꼽혔다.

"요즘 선생님들은 전문적학습공동체 참여 경험이 많아요. 경험이 어느 정도 쌓이면 리더로도 성장할 수 있을 것 같은데 막상 그렇지는 않더라구요. 옆에서 보기에 리더의 역할을 충분히 할 수 있는 선생님인 것 같은데 그냥 주어진 활동에 안주해요. 전학공을 함께 하고 싶은 동료, 운영하고 싶은 분야가 분명히 있는데도 자신은 다른 샘들에 비해 내세울 것이 없다며 뒷자리로 물러나는 걸 보면 정말 안타까워요."

(교사 B, 여, 24년차)

공동체 활동을 통해 수행하고자 하는 과업이 있을 때 리더십이 발휘되는 또 다른 경우는 '연결성'에 있다는 주장도 설득력이 있었다. 함께 하는 활동이니 백인백색의 의견이 나올 수 있는데 이 때 다양한 생각들을 파편으로 두지 않고 주도적으로 연결하는데 리더십이 큰 영향을 미친다는 것이다. 판단력과 통찰력을 바탕으로 의미 있는 사례를 유목화하여 공동체 문제와의 접점을 찾는 과정에서도 과업주도성이라는 리더십의 속성은 긍정적으로 작동한다.

> "공동 연구를 할 때 한 가지 주제를 두고 비슷한 이야기를 반복하는 경우가 있죠. 같은 듯 다른 의견들이 늘어져 있을 때 상위 개념을 찾고 그 아래 딱딱 찾아 넣는 과정을 보여주신 분이 계셨는데 그 때 그분이 발휘하신 리더십이 과업주도성과 흡사하다고 생각해요. 우리가 공들였던 과정을 위에서 보고 계시다가 퍼즐의 자리를 찾아주신 기분이었다고 할까요. 이건가 저건가 우왕좌왕할 때 결단 내릴 수 있도록, 판단할 수 있도록 던지신 힌트, 그 결정적 한 방이 아, 우리가 하는 일을 이끌어 주시는 거구나라는 생각을 하게 했죠."
>
> (교사 I, 여, 12년차)

이와 같이 교사 리더십은 위험을 기꺼이 감수하려고 하고 새로운 영역으로 뛰어들며, 목표의 성취를 위해 적극적으로 과업을 주도해 나가는(Kouzes & Posner, 1987) 과업주도적 속성을 갖는다. 상황이나 조건을 핑계대지 않고 공동체의 과업에 대한 책임감과 애착을 가지고 능동적으로 수행해 나가는 속성이라고 할 수 있다. 새로운 아이디어를 받아들이고 적합한 문제 상황에 기꺼이 적용하는 일에 열성적이며, 다른 사람에게도 권유하는 속성을 가지고 있어 동료들이 한 걸음 더 앞으로 나올 수 있는 동기를 불러일으킨다.

다. 공동체성

교육 상황이 다양해지고 복잡해지면서 교사들 사이의 협력과 공동학습의 필요성이 증가하고 있다(Hargreaves & Fullan, 2012). 이러한 패러다임의 변화 속에서 학교 공동체 활성화 요구 역시 늘어나고 있으며 이는 교사리더십이 잘 발휘되기 위한 하나의 기반이기도 하다(Katzenmeyer & Moller, 2009). 하지만, 학교의 행정적인 구조 안에서 생성된 학교 안의 전문적학습공동체는 교사들의 자발성이 떨어져 생성된 후에 그 효과성이 떨어지기도 한다. '동학년' 혹은 '학년군'으로 운영되는 교육과정의 특성상 협력할 수밖에 없는 구조를 가지고 있지만, 이에 대한 목표는 뚜렷하지 않기 때문에 그 안에서 발휘되는

리더십이 중요할 수밖에 없다. 연구 대상 교사의 대부분이 리더십을 가진 교사를 '공동체성이 뛰어난 교사'라고 답하거나 '따뜻한 카리스마를 가진 교사'라고 답한 이유도 여기에 있다고 볼 수 있다.

"우선 성찰협력학교에서는 제 의견을 잘 말할 수 있어 좋아요. 수석선생님들이 허용적으로 제 의견을 다 받아주시는 것 같아요. 사실 학교에서는 제 의견을 자신 있게 말하기 주저되는 부분이 있거든요. 뭘 같이 해보고 싶은데 이 방법이 틀리면 어떻게 하나, 괜히 일을 만드는 건 아닌가 하는 생각도 들고요. 여기서는 무슨 얘기를 해도 허용적인 그 분위기가 참 좋은 것 같아요. 그리고 각자 학교에 돌아가서 배운 것을 함께 해본다는 든든함도 있고요."

(교사 D, 남, 1년차)

학교 밖 전문적학습공동체에서 경험한 리더십의 경험은 자연스럽게 학교 안의 공동체로 이어진다. 교사리더십을 발휘할 상황이 왔을 때 그들이 경험하고 롤모델로 삼은 '따뜻한 소통'을 하는 교사리더십의 긍정적인 모습을 자연스럽게 실천하게 되는 것이다.

"작년 학교 안 영어동아리 회장이 되었는데, 뭐라도 해야 할 것 같았어요. 성찰협력학교에서 본 것처럼 구성원들의 의견을 잘 들어줘야겠다는 생각이 들었어요. 그래서 행사를 추진할 때에도 모두의 의견을 들으려고 노력했죠. 그때, 구성원들이 '000'선생님을 만나고 싶어 하여 제가 주도하여 초청을 하고 서로의 학교를 견학을 하기도 하고 저자와의 강의를 진행했어요. 제가 동아리 대표가 되고 회원들의 의견을 듣다보니 그 선생님과 인연이 닿았고 좋은 결과를 얻었죠."

(교사 J, 여, 15년차)

학교 안 전문적학습공동체 활성화를 위해서는 공동체성을 가진 리더가 필수적이라고 볼 수 있는데, 이를 이끄는 리더십을 학교 밖 전문적학습공동체를 통하여 기를 수 있으며 이는 실천으로 이어진다.

"학년 안에서 프로젝트 수업을 혼자 진행했었는데, 함께 실천해보는 과정에서 피드백 해주는 동료들이 있어 좋더라고요. 그래서 동기 선생님들의 모임에서 제가 프로젝트를 제언하여 자율적으로 진행하고, 서로의 의견을 공유했어요. 각자의 수업을 공유하는 것들을 재구성해서 실천하고 또 다른 사람이 그 경험을 나누고 하는 식으로 수업자료를 나누고 있어요."

(교사 F, 여, 11년차)

교사리더십의 대상으로서 리더십을 경험한 교사 뿐 아니라 주체로서 교사리더십을 발휘하는 교사들 역시 이러한 소통의 과정을 통하여 배우는 것이 많다고 이야기한다. 구성원들의 의견을 경청하기까지 수많은 고민과 인내의 과정이 필요한 것이 사실이지만, 이러한 경험은 다음 공동체를 꾸려나갈 때 소중한 밑거름이 되며, 열린 마음을 가지고 구성원들과 소통하고 나면 공유의 가치를 깨닫게 된다.

> "수석교사로서 수업 나눔 동아리를 만들었는데, 어쩔 수 없이 개성이 강한 후배와 함께해야 하는 경우가 있었어요. 본인도 함께하고 싶지 않았는데, 연수들의 과정을 설명하고 '재미있어, 같이 하면 어때? 바쁘면 안와도 돼.'라고 제언을 하면서 동아리를 함께 진행했어요. 대놓고 '힘든데 왜 들어오라고 하세요?'라는 말도 했었던 그 후배가 함께 하기로 한 학급운영을 해 온 거예요. 그 실천을 했다는 것에 매우 놀라서 그것을 인정해주고 칭찬을 해 줬더니 평소 냉랭했던 태도를 가진 그 교사가 변해가더라고요. (중략) 그동안 성찰협력학교를 통해서 굉장히 다양한 교사들을 만나고 그 교사들을 이끌어가는 과정 중에 선입견을 가지고 누군가를 보고 있지는 않나 하는 끊임없는 성찰을 하게 되었고 이러한 연습들이 교내 동아리에까지 이어진 것 같아요."
>
> (교사 C, 여, 25년차)

이렇듯 학교 밖 전문적학습공동체에서 경험한 교사리더십은 공동체 밖, 즉 다시 학교 안으로 들어가 또 다른 주체의 교사리더십으로 발휘되며 이는 학교공동체의 발전으로 이어지기도 한다. 학교 밖 전문적학습공동체는 소위 말해 '업무로 엮여있는' 관계가 아니기 때문에 소통에 있어 자유롭다. 서로 나름의 기대와 자발성을 가지고 모임에 참여하였기 때문에 서로 추구하는 방향이 한곳을 향해 있으면서도 여러 갈래이다. 또한 서로 소통한다는 의식을 모두가 가지고 있으며, 자신의 의견이 인정받지 못하는 경험이 반복되고 자신의 추구하는 바를 이루지 못하게 된다면 그 구성원은 모임을 떠나게 된다(Weneger, 1998). 이러한 특징은 공동체를 이끌어가는 리더 교사로 하여금 자연스럽게 구성원들의 의견에 귀 기울이게 한다. 여러 갈래로 뻗어 있는 가지들을 큰 가지 하나로 모이게 하는 중재자 혹은 매개자 역할을 해야 하기 때문에 자연스럽게 모두의 의견을 받아들이려고 애쓰며 의사소통한다. 이러한 리더십은 구성원들로 하여금 따뜻함을 느끼게 하고 여기에서 보이는 리더십은 하나의 롤 모델이 되어 학교 안 혹은 또 다른 학교 밖 전문적 학습공동체로 연결된다.

라. 전문성

리더십의 발휘라는 것은 매우 복합적이고 고차원적 작용이다(Bolman & Deal, 1992). 단순하게 목표를 가지고 있다고 해서, 주도적으로 무엇인가를 이끈다고 해서, 공감을 잘한다고 해서 타인에게 영향을 미치는 리더십을 발휘할 수는 없다. 이러한 과정 속에는 반드시 고도의 전문성이 뒷받침 되어야만 한다.

한국사회는 사회의 변화만큼 교육의 트렌드 변화가 빠르며, 이러한 변화에 대한 배움의 열정을 가진 교사들이 많다. 하지만, 학교라는 구조와 공동체는 상대적으로 쉽게 바뀌지 않으므로 그 속에서 이러한 열정을 채우기란 쉽지 않다. 학교 밖 전문적학습공동체는 이러한 배움의 열망을 채워주는 오아시스 같은 존재였다. 특히, 경력교사들은 자신이 관심 있는 주제가 무엇인지 잘 알고 있었지만 그것을 어떻게 학습해야 할지 막막한 지점이 있다고 하였다. 또 빠르게 변화하는 교육 트렌드를 쫓아가지 못하고 뒤처지는 느낌을 받기도 하였다. 흔히 '전문성' 이라 하면 경력교사가 가지고 있어야 한다는 선입견 때문에 최신 정보에 민감한 후배 교사에게 질문을 하기도 어색했다. 학교 밖 교사학습공동체는 경력에서 오는 선입견을 뛰어넘어 자유스러운 분위기에서 서로의 전문성을 나눌 수 있는 공동학습의 장이었다.

> "모든 교사가 똑같은 주제에 관심이 있을 수는 없어요. 소규모 학교의 경우 나랑 같은 관심사를 가진 동료교사를 만나기는 더욱 어렵고요. 내가 알고 싶은 무엇인가를 함께 공부해 나가는 누군가를 만나기 위해서라도 학교 밖 공동체에 참여하는 것 같아요. 무엇에 대한 지식은 하나이지만, 그 지식을 활용하는 방법은 사람마다 다 다르기 때문에 거기에서 오는 배움이 있는 것 같아요."
>
> (교사 I, 여, 12년차)

> "경력이 10년이 넘어가니까 이제는 주변 선배 선생님들께 무엇인가를 묻는 게 쉽지 않더라고요. 후배 교사들에게 물어보긴 더더욱 어렵고요. 그런데 여기서는 우선 수석선생님들과 함께 하기 때문에 기본적으로 질문하기가 편한 것 같아요. 그 분들은 우리 같은 후배교사들의 어려움을 도와주는 게 본업이시니까요. 또, 여기서는 후배교사들에게도 배울 게 참 많아요. 소위 말하는 교육의 핫 아이템들을 알 수 있어요. 또 다른 부분에서는 나도 후배들에게 알려줄 게 있으니까 더 자연스럽게 물어보고 또 배울 수 있는 것 같아요."
>
> (교사 K, 여, 17년차)

다양한 배움들이 '알기'에만 그친다면 혼자서 인터넷 강의를 보며 학습하는 것과 별반 다를 게 없다. 반드시 실천으로 이어져 시행착오를 겪고 더 큰 깨달음을 얻어야 진정한 배움이 될 수 있다. 학교 밖 교사학습공동체에서 교사들은 실천을 통하여 '함께 학습'을 보여주고 있었다. 같은 주제에 관심 있는 교사들끼리 모이면 해결해야 할 문제점도 비슷하였고 이를 함께 해결해나가는 과정 속에서 무형식적인 상호학습이 이루어졌다.

"성찰협력학교에서 수석교사에게 배운 것은 거의 다 해보려고 해요, 학습지도 뿐 아니라 생활지도에 있어서도 도움을 주시는데 그런 것들을 되도록 모두 실행하고 있어요. 전문적 학습공동체에 참여하면서 무언가 스스로 해 보려는 습관이 생겼어요. 제가 관심있는 분야에 대해 저도 동아리를 만들고 싶은 마음도 생겼고요."

(교사 H, 남, 5년차)

"서로 관심사가 같으니까 신기하게 고민도 비슷하더라고요. 고민을 나누는 것만도 힐링인데 그걸 함께 해결해 나가는 게 도움이 많이 되었어요."

(교사 E, 여, 4년차)

하지만, 전문적학습공동체에서 교사들의 수요를 고려하지 않은 동일 주제의 강의식 학습이 이루어질 때에는 뒤에 이어지는 토의, 실천의 효과가 떨어지는 것을 볼 수 있었다. 교사들에게 필요한 것은 단순한 전문성이 아니라 현재 내가 직면하고 있는 문제해결과 관련한 전문성이었던 것이다.

"학년군으로 모둠이 운영될 때는 직접 나한테 닥쳐있는 고민들을 해결할 수 있어 좋았어요. 그런데, 지금은 강의식으로 주로 이루어지는 것이 조금 안타까워요. 연수형식이 아니라 좀 더 실천할 수 있는 기회가 많았으면 좋겠어요."

(교사 D, 남, 1년차)

전문적학습공동체에서 학습한 내용이 실천으로 이어지지 않는다면 그것은 죽은 지식과 다름없다. 효과적 학습을 위해서는 참여교사들이 배우고 싶어 하는 주제들을 서로 충분히 나누고, 그 주제를 직접 실천으로 옮길 때 교사의 전문성으로 이어질 수 있다. 교육지원청 역시 이러한 맥락을 이해하여 실제적인 실천과 연계되는 전문적학습공동체를 지원할 수 있도록 하여야 할 것이다.

제Ⅴ장

결론 및 논의

제Ⅴ장 결론 및 논의

본 연구는 학교 밖 전문적학습공동체 참여교사들의 교사리더십 인식과 경험을 탐구하였다. 연구문제는 '전문적학습공동체 참여교사는 교사리더십을 어떻게 인식하는가', '전문적학습공동체의 경험은 어떻게 교사리더십 강화로 이어지는가', '전문적학습공동체에서 교사리더십을 강화시키기 위한 방안은 무엇인가'이다. 본 연구는 전문적학습공동체 참여 교사들의 교사리더십 인식을 알아보기 위해 조사 도구를 활용한 양적 연구방법과 면담을 통한 질적 연구 방법을 동시에 활용하는 혼합연구 방법을 사용하였다. 연구는 김병찬(2019)이 제시한 교사리더십 속성 네 가지(목표지향성, 과업주도성, 공동체성, 전문성)를 중심으로 하여 진행하였으며 그 내용을 요약하면 다음과 같다.

먼저 설문 결과를 살펴보면, '성찰협력학교'라는 학교 밖 전문적학습공동체 참여교사 67명을 대상으로 하였고, 여교사의 비율이 80.6%로 남교사에 비해 월등히 높게 나타났으며, 21학급 이상의 교사들이 49.3%로 반절 정도를 차지하였다. 마지막으로 교사경력은 다양한 경력의 교사들이 고르게 분포하는 것을 볼 수 있었다.

두 번째로 교사리더십 발휘 주체 및 대상에 관한 인식을 알아보았는데, 전체 응답자 중 79.1%의 교사들이 교사리더십에 대해 들어본 적이 있다고 답하였으며, 응답자의 58.2%가 교사리더십의 주체를 교사가 교육활동 중 모든 관계 속에서 발휘하는 리더십이라고 인식하고 있었다. 이로서 교사리더십의 주체 인식이 기존의 교장, 교감, 부장교사에서 교사 전체로 확장되고 있음을 알 수 있었고 정책적으로도 모든 교사들의 리더십을 향상시킬 수 있는 방안을 고려해야 함을 시사한다.

세 번째로, 교사들이 인식하는 교사리더십의 속성은 공동체성, 목표지향성, 전문성, 과업주도성의 순으로 나타났다. 이는 전체 교사를 대상으로 한 기존 선행연구(정광희, 2008)의 결과와 차이가 있었는데, 전문적학습공동체 참여교사들은 상대적으로 전문성을 더 높게 인식하는 것으로 나타나 전문적학습공동체를 통해 교사의 자신감과 전문직으로서의 위상을 높일 수 있다는 것을 시사한다.

참여교사들의 배경변인별 주요 특성을 살펴보면 먼저, 성별에 따른 교사리더십의 인식은 '공동체성'에서 유의미한 차이를 보였으며, 남성보다 여성이 본인의 공동체성을 더 높게 평가하는 것을 볼 수 있었다. 이러한 결과와 관련하여, 심층면담에서 교사 개개인

이 성 역할 인식에 있어 전통적 고정관념을 가지고 있다는 것을 알 수 있었으며, 여교사가 상대적으로 많은 초등교사를 대상으로 한 교사리더십과 관련한 정책을 추진할 때 이러한 부분을 고려해야 함을 알 수 있었다.

학교 규모에 따른 교사리더십의 속성별 인식은 '과업주도성'에서만 유의한 차이를 보였으며, 학교 규모가 커질수록 과업주도성이 높아지는 것을 볼 수 있었으며, 이는 전체 교사 대상의 선행연구(2008, 정광희)의 결과와 차이가 있다. 선행연구에서는 모든 속성과 관련하여 학교 규모가 커질수록 교사리더십을 높게 인식하고 있었는데, 전문적학습공동체 참여교사를 대상으로 한 본 연구에서는 과업주도성을 제외한 다른 영역에서는 본인의 리더십을 높게 인식하고 있음을 미루어 짐작할 수 있다. 이러한 결과의 배경에는 전문적학습공동체의 경험이 큰 도움이 되었음을 면담을 통해 확인할 수 있었다.

마지막으로 경력에 따른 교사리더십의 인식은 네 가지 속성 모두에서 유의미한 차이를 보였으며 경력이 높을수록 교사리더십 속성의 모든 인식도는 높아지는 것을 볼 수 있었다. 이는 교사의 생애주기별로 필요한 각각의 리더십 속성을 제대로 파악할 수 있는 진단 도구 및 프로그램의 개발이 필요함을 의미한다.

심층 면담의 결과 설문조사에서 나타난 현상이 의미하는 바를 세부적으로 들여다 볼 수 있어서, 어떻게 전문적학습공동체가 교사리더십을 개발시키는지에 대한 맥락적 이해가 가능하였다.

먼저, 목표지향성에 있어서 성취할 목표를 뚜렷이 세우고 목표를 지속적으로 점검하는 행위 자체가 교사리더십 개발에 큰 도움이 됨을 알 수 있었다. 하지만, 이 때 모든 구성원의 요구나 상황을 잘 고려하는 것, 목표를 끊임없이 점검하는 과정이 중요하며 이럴 때만이 구성원 모두가 공동체에 대한 책임감을 가지고 공동체의 지속가능한 발전이 가능함을 시사하였다.

과업주도성에 있어서는 학교 밖 전문적학습공동체의 성공적인 경험이 자연스럽게 학교 안 혹은 또 다른 전문적학습공동체를 구성하는데 도움이 됨을 알 수 있었다. 대부분의 구성원이 자발적 의지를 가지고 참여하는 전문적학습공동체에서 솔선수범하는 리더의 역할은 구성원들에게 동기를 불러일으키며 이는 또 다른 리더가 태어나는 가능성을 가지게 하였다.

공동체성에서 있어서 참여 교사들은 동료들과 함께 실천적인 지식을 공유하며 서로 공감하고 동료애를 주고받는 과정 안에서 교사리더십을 개발한다고 하였다(Liberman & Miller, 2009). 전문적학습공동체에서 긍정적인 리더십을 경험한 교사들은 학생들을 대

상으로 한 리더십에서도 상호신뢰와 존중, 배려의 리더십을 발휘하였고, 실천 안에서 공유의 가치를 깨달았다.

전문성에 있어서는 위의 공동체성과 관련하여 협력적인 실천적 활동을 통해 전문성을 확립하고 더불어 교사로서의 정체성까지 형성하는 것을 볼 수 있었다. 구성원들은 경력이나 지위에서 벗어나 서로 동등한 관계에서 자신의 지식과 경험을 교류하였고, 그 안에서 새로운 전문지식을 함께 구성하였다. 하지만, 이러한 전문성의 향상을 위해서는 반드시 교사 개개인의 요구를 반영한 실천이 동반되어야 함을 지적하였다.

본 연구의 결과를 보았을 때 다음과 같은 내용의 전문적학습공동체를 활용한 교사리더십 개발을 위한 시사점과 정책적 제언은 다음과 같다.

첫째, 교사리더십 측정도구 개발에 있어 성별, 학교규모별, 경력별 특성을 반영하여야 한다. 현재 기 개발된 교사리더십 측정도구는 전체 교사를 대상으로 한 것인데, 배경변인별로 더욱 필요한 리더십의 속성을 파악하고 이를 측정도구에 반영하여 개개인 맞춤형 교사리더십을 진단할 수 있도록 하는 것이 필요하다.

둘째, 교사의 배경변인별로 전문적학습공동체를 활용한 교사리더십 연수를 활성화할 필요가 있다. 교육지원청에서 이루어지는 연수가 대부분 모든 교사 중 희망교사를 중심으로 하기 때문에 배경변인별 수요는 고려하지 않고 연수내용이 구성되는 경우가 대부분이다. 최근 '맞춤형 연수' 등의 수요자의 특성을 고려한 연수가 많이 이루어지고 있는데, 교사리더십 개발을 위한 연수 역시 학교 현장의 맥락을 중심으로 하는 공동체 중심의 실행방법을 활용할 필요가 있다. 이를 위해 교육지원청은 학교 안과 밖의 교사 모임이 교사리더십 실행의 주체로서 자리 잡을 수 있도록 지원하여야 하며, 단위학교 역시 교사리더십이 온전히 발휘될 수 있는 시스템으로 개선되어야 한다.

셋째, 전문적학습공동체를 교사리더십 개발의 장으로 활용하기 위하여 공동체 자체의 구조를 변화시킬 필요가 있다. 공동체를 이끌어가는 리더가 모든 책임을 떠안지 않도록 모든 구성원들이 책무성을 지녀야 한다는 '암묵적인 것에 대한 공유(Wenger, 1998)'가 이루어져야 하며, 이를 위하여 공동으로 실천을 할 수 있는 공동 수업 설계 형태의 공동체가 구성되어야 한다. 이는 서로의 상호 의존도를 높이고 교사리더십을 강화시키기 위한 역할을 수행할 수 있을 것이다.

본 연구는 하나의 전문적학습공동체의 사례만을 가지고 연구를 수행하여 국내의 모든 교육현장에 일반화 하기에는 한계가 있다. 하지만, 향후 여러 배경별 변인을 가진 전문적학습공동체를 대상으로 복합적이며 실증적인 연구 수행에 있어 기초적인 이해를 제공할 것이다. 따라서, 향후 연구는 학교 밖과 학교 안의 다양한 전문적학습공동체로 확대하여 실시할 필요가 있다.

부 록

부록1. 교사리더십 인식 설문지

번호	내용	
1	선생님의 성별은 무엇인가요?	
	1	남성
	2	여성
2	선생님의 학교 규모는 어떻게 되나요?	
	1	6학급 이하
	2	7~20학급 이하
	3	21학급 이상
3	선생님의 교사 경력은 어떻게 되시나요?	
	1	5년 미만
	2	6~14년 정도
	3	15년 이상
4	선생님은 [교사리더십]이라는 말을 들어보신 적이 있으신가요?	
	1	있다
	2	없다
5	선생님은 [교사리더십]을 들었을 때 무엇을 연상하셨나요?	
	1	교장, 교감이 교사들에게 발휘하는 리더십
	2	보직교사가 부서 교사들에게 발휘하는 리더십
	3	경력교사가 동료교사들과의 관계에서 발휘하는 리더십
	4	교사가 수업이나 학급운영 등 학생과의 관계에서 발휘하는 리더십
	5	교사가 교육활동 중 모든 관계 속에서 발휘하는 리더십
	6	기타(서술식 포함)
6	다음 교사리더십의 [목표지향성]과 관련된 문항을 읽고 답변해주세요.	
	1	나는 수업의 목적과 목표를 분명하게 제시한다.
	2	나는 동료교사들이 교육활동의 목표와 비전을 가지도록 격려한다.
	3	나는 학생들이 목표 의식을 가지고 수업에 임하도록 격려한다.
	4	나는 교육 현안의 방향과 실천 목표에 대해 동료교사들에게 이야기한다.
	5	나는 수업목표와 관련하여 학생들이 적절한 학습동기를 가지도록 지도한다.
	6	나는 동학년 혹은 동교과 교사들이 학년, 혹은 교과의 목표를 가지도록 격려한다.
	7	나는 학생과 학급 특성에 맞는 수업목표를 설정한다.

7	다음 교사리더십의 [과업주도성]과 관련된 문항을 읽고 답변해주세요.	
	1	나는 학생들이 수업에 적극적으로 참여하게 하는 노하우가 있다.
	2	나는 동료교사들과 함께 하는 교육활동 모임에 주도적으로 참여한다.
	3	나는 학생들이 좀 더 잘 이해할 수 있도록 적극적으로 수업내용과 방법을 재구조화한다.
	4	나는 교과협의회 등 교육활동을 위한 교사 모임에서 문제해결방법이나 창의적인 아이디어를 적극적으로 제안한다.
	5	내 수업에서 학생들은 잘 집중하고 문제해결에 적극적으로 참여한다.
	6	내가 동료교사들과 함께 하는 교육활동 모임에 참여하면 그 모임에 활력이 생긴다.
	7	나는 학급 특성과 수준에 맞는 창의적인 수업방법을 적극적으로 개발하여 활용한다.
	8	나는 교사모임에서 수업이나 학생지도에 관한 주제로 교사들 간 토론을 잘 이끌어낸다.
8	다음 교사리더십의 [공동체성]과 관련된 문항을 읽고 답변해주세요.	
	1	나는 수업시간에 학생들이 함께 참여할 수 있도록 소그룹 활동 등 다양한 형태를 활용한다.
	2	나는 교육활동에서 어려움이 생기면 동료교사에게 도움을 구하고, 나 또한 동료교사가 도움을 청하면 잘 도와준다.
	3	나는 모든 학생들이 참여하고 활동할 수 있는 수업을 운영한다.
	4	나는 동료교사들과 수업이나 생활지도 상의 문제를 성찰하고 공유하며 함께 풀어 나간다.
	5	나는 학생들과 호흡을 함께 하는 수업을 한다.
	6	나는 학급운영 자료나 교과지도 자료를 동료교사와 자주 공유하며 함께 제작한다.
	7	나는 교육활동에 대해 수시로 도움을 주고받을 수 있는 교내외 교사학습공동체에 참여하고 있다.
9	다음 교사리더십의 [전문성]과 관련된 문항을 읽고 답변해주세요.	
	1	나는 매 수업마다 배워야 할 핵심 개념과 탐구방식을 학생들에게 명료하고 알기 쉽게 전달한다.
	2	나는 동료교사들의 교육활동을 돕고 지원할 수 있는 방법을 잘 알고 있다.
	3	나는 교과별, 과제별 특성을 고려하여 수업방법과 수업매체를 활용한다.
	4	동료교사들은 수업지도나 학생지도에서 고충이나 문제가 생기면 내게 와서 자주 이야기한다.
	5	나는 학생의 학업성취 수준을 정확하게 평가할 수 있다.
	6	교사들과의 교육활동 모임에서 동료교사들은 내 의견을 신뢰하고 주목한다.
	7	나는 최신 수업방법과 교육이슈에 대해서도 잘 알고 있다.
	8	내가 동료 교사의 교육활동 문제를 돕고 지원해서 그 문제가 해결되는 경우가 많다.
10	최근 선생님께 가장 필요한 교사리더십 영역을 순서대로 선정해주세요. (우선순위형)	
	1	목표지향성: 교육 철학을 바탕으로 목표를 설정하고 관리하는 속성
	2	과업주도성: 과업수행에 있어 주도적으로 참여하는 속성
	3	공동체성: 타인과의 관계 속에서 가치와 태도를 공유하는 속성
	4	전문성: 교육활동에 필요한 지식 및 방법을 효과적으로 적용하는 속성

부록2. 교사리더십 심층면담 질문지

[기본 질문]

1. 경력

2. 전문적 학습공동체 참여 경험
   1) 과거, 현재의 전문적 학습공동체 참여 경험
   2) 참여 동기 / 리더를 하게 된 동기
   3) 참여하고 있는 전문적 학습 공동체에서 하고 있는 활동들

3. 전문적 학습공동체에서의 리더십 경험
   : 전문적 학습공동체에서 인상적이었던, 자신에게 영향을 준 사람이나 사건은?

[각 영역별 질문: –리더교사 / *참여교사]

〈목표지향성〉

–* 전문적 학습공동체를 참여하면서 성취하려는 목표가 있나요?
(ex. 특정 영역에 대한 관심, 연수학점 이수, 인맥 등)

–* 전문적 학습공동체 참여에 목표 달성이 가장 큰 이유가 되나요? 아니면 목표는 유동적일 수 있다고 생각하시나요? (→ 전문적 학습공동체가 함께 설정한 목표가 있다면 되도록 변경 없이 달성하는 것이 바람직하다고 생각하시나요? 아니면 상황에 따라 목표를 변경하는 것이 의미 있다고 생각하시나요? 그 이유는 무엇인가요?)

* 전문적 학습공동체에서 경험한 리더십이 본인의 교육철학 혹은 목표 형성에 영향을 미쳤나요?

〈과업주도성〉

– 주변에서 꺼려하는 혹은 생소한 업무에 솔선수범하여 도전해 본 적이 있나요?
– 새로운 일을 주도적으로 기획하고 운영해 본 경험이 있으신가요?)
– 의견 조율을 위해 적극적으로 노력하신 적이 있나요?)

* 전문적 학습 공동체의 경험이 자신의 주도성 향상에 영향을 미쳤나요?
동료교사가 전문적 학습공동체에 참여할 수 있도록 독려한 적이 있나요?
어떤 부분에 특히 초점을 맞추어 설득하셨나요?

〈공동체성〉

–* 어떤 과업을 수행하는 데 있어 혼자보다 여럿이서 하는 것이 의미 있다고 생각하시나요?

– 전문적 학습공동체 구성원들의 관계 형성을 위해 노력한 적이 있나요? (ex. 이질적 성향의 사람 포용하기, 개인주의적 성향 극복하기)

* 전문적 학습 공동체 안에서 협력을 통해 문제를 해결한 경험이 있나요?
그 경험은 자신에게 어떤 영향을 미쳤나요?

〈전문성〉

– 전문적 학습 공동체에서 주어진 과업 달성을 위한 전문적 지식 습득을 위해 노력하시나요?(최신 교육방법 혹은 이슈 등)

– 동료교사들에게 자신 있게 공유할 수 있는 나만의 전문 분야가 있나요?

– 내가 동료교사의 교육활동 문제를 돕고 지원해서 그 문제가 해결된 경우가 있었나요?

* 전문적 학습공동체의 경험을 통해 자신의 전문성 개발(전문 분야, 교육지식에 대한 호기심)에 관한 생각에 변화가 있었나요?

참고문헌

강명숙, 김정섭(2014). 초등학교 교사를 위한 셀프 리더십 프로그램이 교사효능감 및 직무만족도에 미치는 영향. 직업교육연구, 33(1), 29-51.

권기욱 외(1995). 교육행정학개론. 서울: 양서원.

권낙원 (2007). 전문학습공동체 구성 가능성 탐색. 학습자중심교과교육연구, 7, 1-27.

김도헌 (2008). 교사들의 지식공유 및 전문성 향상을 위한 네트워크 기반 실천공동체의 발달과정: 인디스쿨 사례연구. 교육공학연구, 24(2), 1-30.

김성아, 송경오(2019). 교사공동체 기반 교사리더십 개발과정에 관한 연구. 한국교원교육연구, 36(3), 153-181

김연주(2011). 학교 밖 교사학습공동체 리더들의 교사리더십 연구. 석사학위논문, 서울대학교 대학원.

김영천(2010a). 질적연구방법론 Ⅲ: 글쓰기의 모든 것. 서울: 아카데미프레스.

_____(2016). 질적연구방법론 Ⅰ: Bricoleur. 경기: 아카데미프레스.

김병찬(2015). 교사리더십 개념 모형 구안 연구. 창원: 한국교원교육학회.

_____(2019). 왜 교사 리더십인가. 서울: 학지사.

김영태(1998). 교사지도성의 개념정립에 관한 연구. 부산대학교 대학원 박사학위논문.

_____(1999). 교사 지도성 탐색. 서울: 창지사.

류운석(2009). 교사리더십 개발 전략 및 지원 과제 탐구. 교육행정학연구. 27(1), 281-301.

문낙진(1993). 학교 · 학급경영의 이론과 실제. 서울: 형설출판사.

박경미(2018). 2018sus 상반기 교권침해현황. 국회 교육위원회 박경미 의원실.

박병량(2001). 훈육: 학교훈육의 이론과 실제. 서울: 학지사.

박종필(2004). 학교단위책임경영제 이론과 실제. 서울: 원미사.

박호근(2005). 교원 리더십 교육 프로그램 개발 및 운영 사례 분석. 한국교원연구, 22(3), 47-73.

서경혜 (2008). 학교 밖 교사학습공동체에 대한 사례연구. 한국교원교육연구, 25(2), 53-80.

_____(2009a). 교사들의 교육과정 재구성 실천 경험에 대한 사례연구. 교육과정 연구, 27(3), 159-189.

_____(2015). 교사학습공동체. 서울: 학지사.

서정화 외(2002). 교장학의 이론과 실제. 서울: 교육과학사.

서현주(2019). 교내 교사학습공동체 리더교사에 관한 질적 연구. 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위 논문.

송경오, 최진영 (2010). 초 · 중등학교 교사학습공동체 의 측정모형 및 수준 분석. 한국교원교육연구, 27(1), 179-201.

송선희, 김항중, 박미진, 이현주(2017). 생활지도와 학교폭력의 이해. 서울: 학지사.

윤정(2018). 학교는 어떻게 성공하는가? 경희대학교 대학원 박사학위논문

이경호(2019). 교사학습공동체에서의 교사리더십 개발 방안 탐색. 교육정치학연구, 26(1).

이윤식(2006). 교원의 교육지도성 프로그램 개발. 한국교원연구, 23(2), 231-266.

전남익(2010). 교사학습공동체에서의 교사리더십 개발과정에 대한 연구. 숭실대학교 대학원 박사학위 논문.

정광희, 김갑성, 김병찬, 김태은(2008). 한국 교사의 리더십 특성 연구. 진천: 한국교육개발원.

주현준, 김갑성(2015). 교사리더십 특성에 기초한 연구동향 분석. 한국교원교육연구, 32(4), 199-217.

Boles, K. C. & Troen, K.(1992). School restructuring be teachers: A study of the teaching project at the Edward Devoyion School. paper presented at the Annual Meeting of the AERA. San Francisco, April 1992.

Berliner, D. C.(1984). The half-full glass: A review of the research on teaching. In P. Hosford (Ed.), Using what we know about teaching. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

Boles, K. C. & Troen, K.(1992). School restructuring be teachers: A study of the teaching project at the Edward Devoyion School. paper presented at the Annual Meeting of the AERA. San Francisco, April 1992.

Brown, C. J. & Rojan, A.(2002). Teacher leadership project 2002: Evaluation report. Bill and Melinda Gates Foundation. Northwest Educational Service District 189. WA.

Carnegie Task Force on Teaching as a Profession(1986). A Nation Prepared: Teachers for the Twenty-first Century. NY: Carnegie Forum on Education and the Economy.

Copland, M. A.(2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. Educational evaluation and policy analysis, 25(4), 375~395.

Cusack, B. O.(1993). Political engagement in the restructured school: The New Zealand experience. Educational Management and Administration, 21(2).107-114.

Davidson, B. M. & Dell, G. L.(2003). A school restructuring model: A tool kit for building teacher leadership. paper presented at the Annual Meeting of the AERA. Chicago, April 2003.

Day, C. & Harris, A.(2003). Teacher leadership, reflective practice and school improvement in Leithwood, K. & Hallinger, P. (eds). Second international handbook of educational leadership and administration. Dordrecht: Kluwer Academic.

Danielson, C. (2006). Teacher Leadership: that strengths professional practice. Alexandria, VA: ASCD.

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

DuFour, R. (2004). What is "Professional Learning Community"? Educational Leadership, 61(6), 6-11.

Hord, S. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin, TX: Southwest Educational Devlopment Laboratory. McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement (Vol. 45). New York: Teachers College Press.

Howey, K. R.(1988). Why teacher leadership? Journal of Teacher Education, 39(1), 28-31.

Irwin, C. C.(1985). What research tells the teacher about instructional leadership. Paper presented at the annual meeting of the national association of secondary school principals. 69th New Orleans.

Kouzes, J. & Posner, B.(2010). The leadership challenge activities book (Ed.). San Francisco, CA: Wiley.

Leithwood, K. & Duke, D. L.(1999). A century's quest to understand school

leadership. In Murphy, J. & Louis, K. S.(Eds), Handbook of research on educational administration(2ed). San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 45-72.

Lipham, J.(1964). "Leadership and Administration". in D. E. Griffiths(ed.), Behavioral Science and Educational Administration. Chicago: University of Chicago Press.

Shah, S. (2006). Educational leadership: an Islamic perspective. British Educational Research Journal. 32(3), 363-385.

Simkins, T. (2005). Leadership in Education: What works or What makes sense?, Educational Management Administration and Leadership, 38(1), 9-26.

Smylie, M. A.(1995). New perspectives on teacher leadership. The Elementary School Journal, 96(1). 3-7.

Stogdill, R. M.(1974). Handbook of Leadership: A survey of Theory and Reasearch. N.Y.: The Free Press.

Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas(pp. 1-13). Maidenhead, UK: McGraw-Hill Education.

Suranna, K. J. & Moss, D. M.(2002). "Exploring teacher leadership in the context of teacher preparation". paper presented at the Annual Meeting of the AERA. New Orleans, April 2002. ERIC ED 465751.

Timperley, H. S.(2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. Journal of curriculum studies, 37(4), 395~420.

Fullan, M. G.(1988). What's Worth Fighting for in the Principalship? 서동연, 정효준 역(2017). 학교를 개선하는 교장. 서울: 살림터.

Katzenmeyer, M., & Moller, G.(2009). Awakening the sleeping giant(2nd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.

Harris, A.(2008). Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders. 이석열, 김규태, 주용효, 손보라 역(2011). 분산적 리더십: 미래를 위한 학교 리더의 방향. 서울: 시그마프레스.

Hargreaves, A., & Fullan, M.(2012). Professional capital. New York: Teachers Colleage Press, Columbia University.

Johnson, B. L.(1998). Organiaing for collaboration: A reconsideration of some vasic organizing principles. In D. G. Pounder (Ed), Restructuring schools for collaboration: Promises and pitfalls. Albany: State University of New York Press. pp. 9-25.

Wasley, P. A.(1991). Teachers who lead: The rhetoric of reform and the realities of practice. N.Y.: Teachers College Press.

Wenger, E.(1998). Communities if practice: Learning, meaning, and identity. New York, NY: Cambridge University Press.