



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

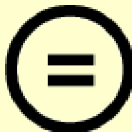
다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

석사학위논문

학습공동체가 영유아 교사의
전문성 인식에 미치는 영향



한성대학교 교육대학원

유아교육전공

정혜연

석사학위논문
지도교수 김현주

학습공동체가 영유아 교사의 전문성 인식에 미치는 영향

The impact of learning communities on early
childhood teacher's perceptions of professionalism



한성대학교 교육대학원

유아교육전공

정혜연

석사학위논문
지도교수 김현주

학습공동체가 영유아 교사의 전문성 인식에 미치는 영향

The impact of learning communities on early
childhood teacher's perceptions of professionalism

위 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

2025년 6월 일

한성대학교 교육대학원

유아교육전공

정혜연

정혜연의 교육학 석사학위 논문을 인준함

2025년 6월 일



심사위원장 김 성 미 (인)

심 사 위 원 김 소 영 (인)

심 사 위 원 김 현 주 (인)

국 문 초 록

학습공동체가 영유아 교사의 전문성 인식에 미치는 영향

한 성 대 학 교 교 육 대 학 원

유 아 교 육 전 공

정 혜 연



HANSUNG
UNIVERSITY

최근 교사의 전문성은 학습공동체를 통해 전문성 발달에 대한 연구가 다양하게 진행되고 있다.

본 연구는 영유아 교사를 대상으로 학습공동체와 교사의 전문성 인식에 대한 영향을 연구하였다. 학습공동체의 하위변수는 비전 공유, 학습공동체 환경, 협력적 학습, 전인적 발달 지지이며, 교사 전문성의 하위변수는 지식과 기술의 발달, 자기 이해 발달, 생태적 발달이다. 즉, 학습공동체의 하위변수가 교사의 전문성 하위변수에 미치는 영향력을 연구하였고, 검증 대상의 연구가설은 총 12개이다.

본 연구는 양적 연구로서 연구범위는 서울시 관내 어린이집에 재직 중인 영유아 교사이고, 참여한 대상은 304명이며, 연구 결과는 다음과 같다.

첫 번째, 학습공동체와 교사 전문성에 대한 인식은 평균 분석한 결과 높은 인식을 하고 있는 것으로 나타났다.

두 번째, 기관 유형, 기관 규모, 교사 경력에 따라 교사의 전문성을 인식하는 하위변수 간의 차이 분석을 위해 일원 분산분석을 실시하였고, 나타난 결과는 교사의 전문성 인식에 차이가 없는 것으로 나타났다. 다만, 교사의 경력이 하위변수인 자기 이해 발달 인식에 유의미한 차이를 보였으며, 이는 Katz(1972)의 교사 발달 단계이론에서 제시한 ‘강화단계-갱신단계’ 시기의 교사들이 교육적 성찰 및 자기 인식이 심화된다는 이론과 일치하는 것으로 해석된다. 그러므로 교사 경력이 5~10년 시기에 있는 교사들이 영유아 교육 현장에서 직업적·교육적 전문성을 성장시키고 영유아들의 건강한 발달을 위한 인적 자원으로서의 역할을 할 수 있도록 하는 문화가 중요하다.

세 번째, 12개의 가설을 검증한 결과, 학습공동체의 하위 변수인 비전 공유, 협력적 학습, 전인적 발달 지지는 교사의 전문성 발달 인식에 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 그러나, 학습공동체의 환경은 교사의 전문성 인식에 유의미한 값이 나타나지 않았다. 즉, 물리적 환경은 교사의 전문성에 크게 영향을 미치지 않고 협력적이고 정서적인 변수인 비전 공유, 협력적 학습, 전인적 발달 지지가 교사의 전문성 발달에 영향을 미치는 주요한 변수라고 할 수 있다. 이것은 영유아 교사의 전문성 함양을 위해 암묵지가 될 수 있는 주제 또는 학습토론의 활성화인 것이다.

결론적으로, 영유아 교육기관의 학습공동체 운영은 교사의 전문성 함양에 아주 중요한 문화라 할 수 있다. 그러므로 영유아 교사들이 자발적이고, 자율적으로 스스로 성장하며 지식을 축적시켜 결국 학습된 지식 및 기술이 영유아의 건강한 발달에 기여할 수 있도록 하는 학습공동체 문화 조성이 우선되어야 한다.

향후 학습공동체와 교사의 전문성과 관련된 문화조성을 위한 다양한 연구를 기대한다.

목 차

제 1 장 서 론	1
제 1 절 연구의 필요성과 목적	1
1. 연구의 필요성	1
2. 연구의 목적	6
제 2 절 연구 문제 및 용어 정의	7
1. 연구 문제	7
2. 용어 정의.....	7
제 2 장 이론적 배경	8
제 1 절 학습공동체	8
1. 학습공동체 개념.....	8
2. 학습공동체의 구성요소.....	11
제 2 절 교사의 전문성	14
1. 교사 전문성 개념.....	14
2. 영유아 교사의 전문성.....	17
제 3 절 선행연구.....	20
1. 학습공동체 선행연구.....	20
2. 영유아 교사의 전문성 선행연구.....	25
제 3 장 연구 방법	29
제 1 절 가설 및 분석모형.....	29

1. 가설.....	29
2. 분석모형	30
3. 연구대상 및 절차.....	31
4. 측정도구	31
제 2 절 자료분석	33
1. 자료분석.....	33
 제 4 장 연구 결과	 34
 제 1 절 일반적 분석.....	 34
1. 기술통계학적 분석.....	34
2. 학습공동체 인식과 교사의 전문성 인식에 대한 평균분석.....	38
3. 학습공동체에 대한 일원 분산분석(One-way ANOVA).....	38
4. 교사전문성 인식에 대한 일원 분산분석(One-way ANOVA)	40
제 2 절 다중회귀분석 결과.....	41
1. 학습공동체와 지식과 기술의 발달에 다중회귀분석 결과.....	41
2. 학습공동체와 자기 이해 발달의 다중회귀분석 결과.....	42
3. 학습공동체와 생태적 발달의 다중회귀분석 결과.....	44
 제 5 장 결 론	 46
 제 1 절 요약.....	 46
제 2 절 논의 및 결론.....	48
 참 고 문 헌	 51
부 록	63
ABSTRACT	71

표 목 차

[표 2-1] 교사 학습공동체의 구성요소	14
[표 2-2] 교사 전문성 개념 정의	16
[표 2-3] 학습공동체 선행연구 어린이집과 유치원의 연구결과.....	24
[표 2-4] 영유아 교사의 전문성 선행연구.....	27
[표 3-1] 학습공동체의 하위 척도 신뢰도 값.....	32
[표 3-2] 교사 전문성의 하위 척도 신뢰도 값.....	33
[표 4-1] 기관 규모에 따른 일반적인 특성.....	34
[표 4-2] 담당 연령에 따른 일반적인 특성.....	35
[표 4-3] 교사 전공에 따른 일반적인 특성.....	36
[표 4-4] 교사 연령에 따른 일반적인 특성.....	36
[표 4-5] 교사 경력에 따른 일반적인 특성.....	37
[표 4-6] 학습공동체와 교사 전문성의 평균분석.....	38
[표 4-7] 기관유형, 기관규모, 교사경력에 따른 학습공동체 인식....	39
[표 4-8] 기관유형, 기관규모, 교사경력에 따른 교사전문성 인식....	40
[표 4-9] 학습공동체와 지식과 기술의 발달 인식의 회귀분석.....	42
[표 4-10] 학습공동체와 자기 이해 발달 인식의 회귀분석.....	43
[표 4-11] 학습공동체와 생태적 발달 인식의 회귀분석.....	45

그 립 목 차

[그림 3-1] 연구의 분석모형.....	30
--------------------------	----



제 1 장 서 론

제 1 절 연구의 필요성과 목적

1. 연구의 필요성

사회적 구성주의 학습이론가인 Vygotsky는 개별 인간들 사이의 상호작용이 지식 구성의 핵심임을 강조하며, 타인과의 상호작용 과정에서 영유아들의 발달이 이루어질 수 있다고 하였다(Vygotsky, 1978). 영유아뿐 아니라 성인들도 구성원들과의 언어적 상호작용을 통해 사회적 의미 형성과정에 참여할 수 있고, 공유된 지식을 내면화할 수 있다(박다운, 2019). 영유아는 발달 속도와 연령 및 개월 차이 등에 따라 발달이 다르므로 교사는 발달단계에 따른 전문적인 지식과 적절한 상호작용의 기술이 필요하다. 즉, 교사는 월령별 영유아 발달 특성을 이해하고, 영유아의 요구와 발달 수준에 맞는 경험 및 상호작용을 제공해 주어야 한다.

우리나라의 영유아 교육은 평생교육의 패러다임 변화와 함께 출발선에서 평등을 위한 유보통합의 기조 아래 영유아 주도성을 강조한 놀이 중심의 교육과정으로 운영되고 있다. 국가 수준의 교육과정인 표준보육과정은 영유아의 발달 특성을 고려한 신체 운동·건강, 의사소통, 사회관계, 예술 경험, 자연 탐구의 5가지 영역으로 구성되어 있다(교육부, 2024). 이러한 표준보육과정은 영유아의 기본 권리를 중시하여 개별적인 특성을 지닌 고유한 존재로 존중받아야 함을 강조하며, 놀이를 통해 심신의 건강과 조화로운 발달을 이루어 바른 인성과 민주시민의 기초를 형성하는 데 목적을 두고 있다(보건복지부, 2020). 놀이 중심의 교육 과정은 교사가 아닌 영유아가 놀이의 주체자가 되어 스스로 학습하고, 놀이를 통해 발달과 성장을 이끌어가는 것이다. 교사는 영유아가 자유롭게 놀이를 선택하고, 자신을 둘러싼 주변 세계와 주도적으로 상호작용할 수 있도록 적극적으로 격려해주며, 적절한 개입 및 지원을 해주어야 한다(강성희, 2023). 그러므로 영유아의 자율적이고, 자연스러운 놀이 활동에

대해 적절하게 지원해 줄 수 있는 교사의 역할이 무엇보다 강조되며, 영유아의 바른 인성과 함께 발달단계에 맞춘 성장을 위해서 교사는 스스로 전문적인 역량을 위한 자기 계발이 중요하다. 따라서 영유아의 전인적 발달을 위한 교사의 역할은 보육의 질과 연결되며 교사의 전문성과도 직결되므로 학문적인 연구가 필요하다(이진옥, 2015).

실제 보육 현장에서는 교사의 전문성 향상을 위해 직무교육, 온라인 의무 보수교육, 자체 연수, 보육 컨설팅 등 다양한 교육과 지원이 이루어지고 있다. 특히, 서울시 보육교사를 대상으로 보수교육 및 재교육에 대한 실태를 조사한 결과 보수교육은 보육에 필요한 지식과 능력을 유지·개발하기 위하여 받아야 하고, 보육 서비스의 질 향상을 위해 보수교육이 중요하다고 인식하고 있었다(김송이, 최주혜, 이혜숙, 2014). 그러나 어린이집은 시설의 특성상 07:30~19:30분까지 운영 시간이 길고 0~5세까지 대상 연령이 다양하여 교사 경력의 차이 등으로 인해 집합교육이나 연수의 효과에는 한계점이 있으며, 실질적인 교사로서의 성장과 발전에 대해서는 효과를 담보할 수 없다. 경기도의 보육 교직원 648명을 대상으로 진행된 보수교육에서 교사들은 보수교육 선택 시 교육기관과의 거리를 중요한 요소로 보고, 보수교육의 이수 시간은 80시간이 적절하다고 보고하고 있다(정혜진, 2017). 또한, 교사들은 현재의 보수교육에 대해 집합교육과 온라인 교육으로 분할하여 진행되기를 70% 이상이 응답하였다. 이는 어린이집 현장에서의 긴 운영 시간과 다양한 연령 보육 등 교사들이 실질적인 현장의 어려움을 반영한 결과이기도 하다.

이와 같이 교사들은 재교육의 중요성을 인식하고 있으며, 이에 대한 재교육 체계의 문제점을 해결하여 교사들에게 필요한 역량을 강화할 수 있는 기회를 보장하며 제공해 주는 것이 중요하다. 교사에게 필요한 지식과 능력을 유지·개발하기 위한 보수교육은 교사의 역할수행을 위해 필요하다. 교사는 교사로서의 전문적인 역할수행을 위해 직전 교육뿐 아니라 사회적 변화에 따른 다양한 보수교육에 대한 인식과 필요성을 요구하고 있다(오유진, 2016). 또한 한국보육진흥원에서 개발한 표준 보수교육 과정에서는 현장에서 적용성이 중요한 보육교사의 직무역량을 강화하기 위해 지속적인 보수교육이 필요하다고 논의된 바가 있다(한국보육진흥원, 2014). 교사의 자질과 역량은 생태적 발달

에 따라 지속적인 재교육으로 교사로서의 전문성 발달로 이어질 수 있다(Katz, 1972). 그러므로 교사의 자질과 역할 향상을 위한 역량에 직접적인 영향을 미치는 것은 다양한 재교육이며, 재교육 체계를 내실 있게 운영하는 것이 교사의 전문성을 강화하고 보육 서비스의 질을 개선하는 데 직접적인 영향을 줄 수 있다. 따라서 교사 개인의 전문적 신장과 함께 동료 교사들이 서로 협력하여 교육과정을 연구함으로써 함께 성장하는 자발적인 학습공동체의 필요성이 강조되고 있다.

최근 교사 학습공동체를 통한 교사 전문성 발달이 주목을 받고 있다. 이는 급변하는 사회 환경 속에서 발생 되어지는 복잡하고 불확실한 교육 문제들을 교사들 간의 상호 협력과 교류를 통해 해결할 수 있다는 기대감 때문이다. 교사 학습공동체의 활동은 교사들에게 전문성 개발을 위한 하나의 학습 과정이자 구성원 간의 협력으로 학습 환경의 큰 의미를 갖게 된다. 교사는 끊임없이 배우는 학습자로서 교사 학습공동체를 통해 다양하고 교육적 경험을 지닌 동료 교사들과 협력하여 전문성 발달을 향상시킬 수 있다. 우리나라 영유아 교육기관에서의 학습공동체는 2000년대부터 시작되었다. 이후 학습공동체는 교사의 자율성과 원내 구성원들의 협력과 소통이 강조되며 영유아 교육기관 학습공동체에 대한 인식연구(김재훈, 2020; 석민기, 박수정, 2020), 전문성 신장을 위한 교사 학습공동체 실행연구(권정아, 이지영, 2022; 모정아, 2022; 사영숙, 2017), 교사 학습공동체의 연구동향을 종합적으로 고찰한 연구(김하정, 이자형, 원효언, 2022; 이은정, 2020) 등으로 활발히 이루어지고 있다(이귀옥, 2023). 이러한 학습공동체는 동료 간의 비전과 생각을 공유하는 수평적, 상호 호혜적인 학습방식으로 동료 교사와 서로 의견을 교환하고 반성적 사고를 통해 함께 성장할 수 있다(이경숙, 2015). 즉, 교사로서의 책임과 역할을 다하는데 필요한 전문성과 자질을 갖추기 위해 개인적인 역량 강화와 더불어 자발적이고, 의도적인 노력이 필요하다.

한편, 영유아 교사를 대상으로 이루어진 학습공동체의 연구는 기관에 따라 차이가 있다. 유치원 교사를 대상으로 한 학습공동체의 연구는(54.3%) 활발하게 이루어졌으나 어린이집 교사를 대상으로 한 연구(26.4%)는 매우 미비한 편이다(이은정, 2020). 어린이집 교사를 대상으로 이루어지는 학습공동체는 육아종합지원센터와 연계된 컨설팅의 성격이 강하고(김은숙, 한미라, 2021),

기관장인 원장을 중심으로 운영되는 경우가 많았다(권정아, 이지영, 2022; 서은총, 윤선영, 2022; 손진숙, 안지혜, 2023; 이원미, 권연희, 2021). 그러나 보육 과정을 직접적으로 운영 하는 것은 교사들이므로 교사의 자발적 성장과 역량 강화를 위해 교사가 주축이 되어 운영되는 학습공동체에 대한 연구가 요구된다.

교사 스스로 교직을 전문직으로 인식하는 것은 영유아를 보육함으로써 갖게 되는 교사의 전문적 태도이다(한종화, 2014). 이러한 교사의 전문성 인식은 역할에 대한 지식, 직업윤리, 자율성, 사회·경제적 지위 및 사회봉사 정신에 대한 인식으로 교사의 전문성을 직접적으로 설명하는 심리적 요인으로 볼 수 있다(오문선, 2023). 교사의 전문성 발달을 위한 학습공동체는 영유아 교사가 보육 과정을 운영하고 교사로서의 전문성을 발휘할 수 있도록 지식과 기술, 자기에 대한 이해, 교사로서의 자질과 능력을 향상시키기 위해 구성되어야 한다. 교사는 주 양육자를 대신하는 양육 대행자, 영유아와 제일 가까운 상호 작용자, 영유아의 성장과 발달을 지원하는 교수자 등 다양한 역할수행을 해야 하므로 그에 따른 전문적인 지식과 기술이 요구된다. 또한 어린이집 교사는 영유아의 문제 해결을 도와주는 중재자이자 영유아의 성장 및 발달을 촉진하는 교수자이다(송윤나, 박희숙, 성정민, 2017). 전문적 지식과 기술이란 교사가 전문지식과 함께 교수 기술을 통해 교육과정 운영, 하루 일과 계획 및 수행, 영유아와의 상호작용, 영역별 구성, 의사소통 능력, 대인관계 능력 등을 말한다(이진화, 2019). 교사는 질 높은 보육을 제공하기 위해 전문성을 갖춘 지식과 기술을 통해 교사의 역할과 함께 역량을 발휘할 수 있다. 진정한 전문성 발달을 위해 교사는 개인적인 특성과 상황을 고려하고, 전문적인 지식과 기술은 전문적 자질의 기초가 되는 점에서 중요하므로 능동적인 존재로 인식해야 한다(김청숙, 2010).

교사의 전문성 발달의 한 요소인 자기 이해는 교사가 자신에 대한 이해를 통해 자신감과 교수 효능감을 갖게 되어 영유아와 타인에 대한 긍정적 태도를 가지며 교사로서 행복감과 심리적 안녕을 통해 발달한다. 행복감이란 개인의 경험 내에 존재하는 주관적인 것일 수 있고, 삶의 긍정적인 측면을 반영하며, 개인 삶의 전반적인 평가이다(Campbel 1, 1976). 행복한 교사는 업무에

서 보다 효율적이고, 헌신적이며 직무에 적극성을 띄게 되어 영유아에게 직접적으로 긍정적인 영향을 미친다(고효주, 2019). 그러므로 영유아 역시 행복한 삶을 형성할 수 있고, 교육의 질에도 영향을 줄 수 있게 된다. 영유아 교사의 역할은 단순히 보호와 양육뿐만 아니라 영유아의 발달을 촉진 시키며, 교사로서의 전문성과 교수 효능감, 행복감과 관련된 정서적인 상태도 주목받고 있다. 특히, 영유아와 함께 생활하는 교사의 행복감에 대한 학문적 관심이 높아지고 있으며, 교사의 행복감은 심리적인 안녕과 영유아의 권리를 존중하는 모습에 영향을 줄 수 있다. 또한, 어린이집 교사가 인식하는 심리적인 안녕감은 협동적인 조직문화와 관련이 있고(박신영, 2010), 교사가 자신이 속해 있는 구성원들에게 긍정적인 지지를 받고 신뢰도 높은 관계를 형성할 경우 더 높은 수준의 주관적 안녕감을 느낀다고 보고하고 있다(이지혜, 2018). 따라서 영유아 교사의 행복감과 안녕감은 교사의 전문성 인식과 관련이 있음을 알 수 있다.

교사의 전문성 발달 중 생태적 발달은 교사가 환경과 직무환경을 조성하고자 하는 것으로 근무 환경에 대한 행복도를 높이기 위해 적극적인 태도와 행동으로 변화되어 가는 것을 말한다(김청숙, 2010). 즉, 교사 스스로 동료 및 원장과의 관계 형성을 통해 지원적 환경을 조성하고 자신의 신념을 인식하는 것이다. 학습공동체의 운영 단계는 형성기, 적응기, 활성화기, 유지 발전기의 4단계로 구분할 수 있다(진다정, 2020). 형성기는 학습공동체의 모임 목적에 대해 알고 교사 스스로 참여하여 구성하는 시기이다. 적응기는 구성원이라는 소속감과 정체성을 확립시켜 나갈 수 있도록 하는 것이다. 활성화기는 교사들의 공통 관심사를 대상으로 탐구하고, 협의하며 실제 수업에 적용하여 결과를 공유함으로써 개선방안을 모색하는 단계이다. 유지 발전기는 활성화된 학습공동체에서 구성원들 간의 합의를 이루며 공동체 모임을 확산시킬 수 있고, 새로운 주제와 함께 집단 전문성을 형성할 수 있는 시기이다. 이와 같은 운영 단계는 어린이집 내 학습공동체 단계마다 동료들로부터 지지와 실질적인 지원을 받으며, 유지하고 발전시킬 수 있다(이경란, 이경화, 2015). 조아영(2019)은 초임 교사의 직무 수행 동기에 대한 연구를 통해 전문적인 교사로서 성장할 수 있는 교사 전문성 지

원 환경을 마련할 필요가 있으며, 그 방안으로 장학과 협력적인 멘토링을 제시하였다. 1년 이상~3년 미만의 교사는 학습공동체의 적응기로 구성원들과 공동체의 비전과 목적을 공유하고 교사들이 학습공동체가 어떻게 운영되는지 탐색하는 과정으로 협의하는 단계이다. 3년 이상의 경력 교사는 활성화 단계로 순환적인 일상과 과정 속에서 반성적 사고와 대화를 지속할 수 있고, 개선 방안을 통해 발전하고 성장할 수 있다. 학습공동체를 통해 경력 교사는 새로운 배움을 익히고, 서로 의견을 나누며 토론함으로써 성장해 나갈 수 있다. 따라서 교사는 영유아 발달에 적합한 놀이 경험을 제공, 지원하기 위해 끊임 없이 연구하고(나혜선, 진명희, 2020), 스스로 적극성을 가지고 긍정적인 마음으로 교육 활동을 실천할 때 전문성을 가진 교사로서 변화할 수 있다.

한편, 학습공동체 활동은 교사 개인의 전문적인 발달과 함께 자신이 소속된 집단 공동체 구성원으로 전문성 향상을 기대할 수 있다(사영숙, 2017). 이러한 교사 학습공동체는 교사의 반성적 사고를 통한 자기성찰 지능, 영유아 교사의 경험적 연구를 통해 교사 효능감과 전문성에 긍정적인 영향을 주기 위해 연구할 필요성을 갖는다고 보고하고 있다(임은미, 2019).

2. 연구의 목적

영유아 교육기관에서 교사는 교사의 능력에 따라 영유아의 성장과 발달에 직접적으로 영향을 미치는 영향력 있는 개인이다. 그러므로 직업으로서의 교사는 영유아에 대한 전반적인 지식과 기술, 그리고 그들이 건강하고 전인적인 성장을 위한 지지와 지원하는 암묵적 지식이 무엇보다 중요하다. 특히, 영유아기를 담당하는 교사는 암묵적 지식을 사용할 수 있는 능력을 배양하는 것이 교사의 질을 결정한다고 할 수 있다. 따라서 이러한 능력을 배양하기 위해서 학습공동체는 중요하다.

본 연구의 목적은 영유아 교사의 전문성 역량과 개발을 위해 학습공동체가 영유아 교사의 전문성 인식에 미치는 영향에 대해 연구하고자 하는 데 있다.

제 2 절 연구 문제 및 용어 정의

1. 연구 문제

본 연구를 위한 연구의 문제는 다음과 같다.

학습공동체는 교사의 전문성 인식과 관련이 있는가?

2. 용어 정의

가. 학습공동체

학습공동체는 교사들의 자발적인 모임으로 실천을 반성하고, 교수개선과 학생의 학습증진을 위하여 서로 협력하는 모임이다(Mclaughlin & Talbert, 2006).

본 연구에서 학습공동체란 교사들 간의 협력을 통해 교육적 가치와 실천적 지식을 공유하며 함께 발전하고 성장하는 모임을 의미한다.

나. 교사의 전문성

교사의 전문성은 영유아에 대한 전문적인 지식, 교육 환경적 지식, 직업 소명 의식, 의사결정 및 상호작용, 자율성, 협력 등 모든 부분에서 종합적으로 이행되는 것이다(정희순, 2017).

본 연구에서 교사의 전문성이란 지식과 기술의 발달, 자기 이해 발달, 생태적 발달을 포함하며 자발적이고 협력적으로 성장해 나가는 것이다.

제 2 장 이론적 배경

제 1 절 학습공동체

1. 학습공동체의 개념

학습공동체의 개념은 1980년대 후반 미국의 대학을 중심으로 시작되었다. (전남익, 최은수, 2010). 미국에서의 학습공동체는 교육개혁 과정에서 교사들이 서로 교수 방법을 공유하면서 협력적으로 반성할 수 있을 때 변화가 되고 교사 학습이 강화된다고 하여 주목하게 되었다. 그것은 학교 체제 및 학습 형태가 기존의 교육방식에서 벗어나 책무성, 협력적 환경, 교사들의 효능감을 증대하는 방향으로 나아가야 한다는 것이다(Hord, 1997). 이러한 측면에서 교사의 전문성 향상을 위한 교사들의 활동이 적극적인 지원을 받을 때 조직 헌신성과 효과성이 뛰어났다고 한다(Rosenholtz, 1989). 더불어 높은 자기 효능감을 지닌 교사들은 새로운 교수 행위에 대한 수용 정도가 높고 지속적으로 전문성을 개발할 가능성이 높다고 보고하고 있다(이경호, 2010).

우리나라에서는 2000년대부터 학습공동체에 대한 관심이 증가하기 시작하였다. 학습공동체를 통해 교사들은 개인적, 집단적 차원에서의 전문성 향상이 검증됨으로써 이에 대한 관심이 교육적 측면으로 반영되기 시작했다(김송자, 맹재숙, 박수정, 2013). 2012년 경기도 교육청에서는 급변하는 사회 변화에 대응하기 위해 교사들의 전문성 향상을 위한 방안으로 ‘혁신학교’를 도입하였다(경기도 교육청, 2015). 혁신학교란 교사 학습공동체에서 교사의 전문성을 혁신의 원천으로 삼고 있다(이준희, 주영호, 2015). 이러한 교사 학습공동체는 시대적 요구에 따라 자연스럽게 나타난 학교의 새로운 질서이며, 교사는 교육 전문가로서 창의적인 교육 활동을 수행하는 존재일 수 밖에 없다. 따라서 학습공동체는 교육 전문가들이 협력하여 목표를 설정하고, 문제를 탐색하며 해결하는 과정에서 함께 이루어져야 한다(김소영, 이승호, 2022).

Colly, Dunlap, Enloe와 Gagnon(1998)은 ‘학습공동체’를 학습에 대한 개인적 성장과 조직 구성원들의 협동적 성장이 중요시되고, 그러한 성장이 가치 있는 것으로 생각되는 것으로 정의하였다. Newman과 Wehlage(1995)는 교사들이 모든 학생들의 학습을 위해 명확하게 공유된 목적을 추구하고, 이 목적을 성취하기 위해 협력적으로 참여, 공동책임으로 ‘전문가 공동체’라고 정의하였다. McLaughlin과 Talbert(2006)는 학교를 기반으로 한 교사 학습공동체는 교사들이 그들의 교실에서 특히 학생들을 위해 교수와 학습을 향상시키고, 그들의 실천을 반성하고, 실천과 학생들의 학습 결과와의 관계에 대한 증거를 검토하여 변화하기 위해 협력적으로 일하는 집단으로 보았다. 교사의 학습공동체에 관한 인식은 교사가 자발적으로 참여하고 경험한 학습공동체에 대한 인식으로 학습공동체의 형성과 운영 및 발전을 위해 중요하다고 보았다(김재훈, 2020).

학습공동체의 유형은 협력 학습공동체, 전문적 학습공동체, 인터넷 기반 온라인 학습공동체, 독서클럽, 연구 공동체 등으로 다양하다. 그중 전문가 학습공동체는 교사들과 행정가(administrator)들이 계속해서 학습을 추구하고 공유하며 그들의 학습에 따라 행동하는 것으로 정의한다. 즉, 교사와 행정가들이 아이들의 이익을 위해 전문가로서 효율성을 향상시키려는 목적하에 학습공동체를 찾고 학습경험을 공유하는 것으로 구성원들의 공동 협력과 팀워크가 중요하다(Hord, 1997). 그러나 우리나라의 교육정책은 국가 주도적 성격과 교사의 개인주의, 현재주의(現在主意), 보수주의적 성향이 맞물려 교사 학습공동체 운영이 피상적 실천 수준에 머무른다는 지적이 제기되고 있다(정바울, 이승호, 2017). 교사 학습공동체의 저해 요인으로는 구성원, 운영 과정, 교육청 및 학교 요인으로 나뉘며, 하위요인은 리더 교사의 부재, 운영 시간의 부족, 전반적인 지원 부족으로 나타난다고 보고하고 있다(박효원, 정향운, 2020). 따라서 학습공동체는 교사의 전문성 향상을 위한 구성원 간의 비전과 목적을 공유하고, 반성적 사고의 강화가 필요하다.

학습공동체의 선행연구를 살펴보면, 학습공동체에서 반성적 사고와 관계성을 확인하고, 지식과 경험에 대한 연구가 다수 이루어졌다(신희자, 2018; 모정아, 2020; Attard, 2012). 신희자(2018)는 교사들이 영유아들의 예측할 수

없는 하루 일과를 되돌아보고, 교사로서의 역할과 활동에 대한 재평가와 학습에 대한 경험이 많을수록 교사 전문성에 영향을 미친다고 주장하고 있다. 교사 간의 이야기 나누기 활동을 분석한 모정아(2020)는 반성적 사고를 경험하고, 동료 교사와 의견 공유, 공감 속에서 지식과 경험을 확장할 수 있다고 하였다. Attard(2012)는 학습공동체의 구성과 반성에 대해 영향을 미치는 다양한 요인을 탐구하고, 동료 교사와 서로 전문적인 경험을 공유함으로써 반성적 분석력이 강화된다고 하였다. 즉, 학습공동체에서 이루어지는 교사들의 반성적 사고는 교사로서 정체되고 습관적인 행동을 변화시키고 구성원 간의 학습을 증진시킬 수 있는 변인으로 볼 수 있다. 따라서 학습공동체는 교사들의 비전과 목적 공유, 학습공동체의 형성과 활성화의 지원, 협력적 탐구학습, 학생의 학습력 신장으로 규정할 수 있다(김예진, 2015). 그러나 교사 학습공동체는 전문적 학습공동체라고도 불리며 초기의 접근은 주로 교사 중심으로 실천하였으나 점차적으로 교육청 주도의 접근으로 제도화되어가고 있다고 보고하고 있다(정바울, 2020).

한편, 영유아 교육기관의 학습공동체는 2013년 유아교육의 질을 높이기 위해 현장에 소개되었다. 영유아 교육 분야에서는 학습공동체의 운영형태에 따라 같은 기관에서의 교사 학습공동체를 원내 교사 학습공동체라고 명명하고, 다른 기관과의 교사 학습공동체는 원외 교사 학습공동체로 분류하기도 한다(김은자, 권기엽, 2025). 특히, 어린이집은 운영상의 특성상 교사 학습공동체의 의미를 부여한 팀티칭, 각종 교사 장학, 중앙부처의 컨설팅 등을 통해 교사의 전문성을 향상하려고 노력하고 있다. 그러나 이는 어린이집의 효율적인 운영을 위한 방법으로 교사의 학습과 전문성 향상을 위해 강구한 대책은 아니다. 대다수 어린이집에서 교사 학습공동체는 원장이 중심이 되어 교사를 지원하고, 교사 학습공동체의 확산을 돕는 역할을 하는 경우가 대부분이다(권정아, 이지영, 2023; 김미란, 고영미, 2002, 송진영, 2023). 교사 학습공동체는 운영자의 역할 등에 따라 기대 효과가 다르게 나타난다(최남정, 2011). 따라서 학습공동체의 운영자는 전문 지식과 지도력이 있는 사람으로 운영되는 것이 바람직하므로 어린이집 교사의 전문성 향상을 지원하기 위한 원장의 역할이 중요하다.

권정아와 이지영(2023)은 어린이집 학습공동체의 실행과정에서 변화하는 원장의 역할 인식에 주목하였다. 원장은 주로 보육 과정을 지켜보는 입장이었으나, 학습공동체 참여 과정에서 교사들을 지원하고 지도하는 실천적 리더로 변화하는 모습을 보였다. 김미란과 고영미(2022)는 원장의 학습공동체 참여 경험에 따라 놀이 중심 교육에 대한 자신의 신념을 재정립하고, 영유아를 유능한 존재로 바라보며, 교사의 자율성과 전문성을 인정하고, 원장의 역할을 재인식하는 모습을 볼 수 있었다. 또한, 현장에서 겪는 공동의 주제를 선정하고, 실행하는 과정 속에 협력적인 문화를 형성해가는 양상을 보이고 있다고 보고하고 있다. 송진영(2023)은 원장의 SNS 교류를 바탕으로 한 학습공동체 모임을 연구한 결과 학습공동체는 계획-실행-반성(평가)의 순환적 방식으로 이루어진다고 보고하고 있다. 구성원들과의 협력과 소통, 자기반성적 사고를 통한 공동의 비전을 세울 수 있었으며, 배움의 즐거움을 구성원들과 함께 공유하는 '같이'의 '가치'에 대한 의미를 발견하게 되었다고 보고하고 있다. 또한, 학습공동체는 교사뿐만 아니라 영유아, 학부모, 지역사회까지 영향을 미쳐 집단지성의 힘이 강화되고 원장의 전문성을 증진시킬 수 있다고 하였다.

이와 같이 교사 학습공동체에 참여한 원장들은 교사를 지원하고 서로 유대감을 형성하며, 학습공동체의 확산을 돕는 역할을 하고 있어 원장의 역량 강화가 중요하며 실제적인 교사교육의 기초적인 자료를 시사하고 있다. 따라서 학습공동체에 관심 있는 영유아 교육기관 및 보육 관련 전문가들이 자유롭게 학습공동체에 참여할 수 있는 물리적, 정서적 지원이 제공되어야 하며 학습공동체의 구성원 및 운영은 수직적 관계가 아니라 동료·수평적 관계로 이루어질 필요가 있다(Evans & Nicholson, 2003).

2. 학습공동체의 구성요소

교사 학습공동체는 교사의 전문성 신장과 학습증진을 위해 공통된 관심사에 따라 공동의 목표를 설정하고 이를 위해 전문성과 역량을 개발하여 탐구하는 공동체이다(장훈, 2010).

학습공동체의 구성요소는 학자에 따라 다양하게 제시하지만 본질적으로는

공통된 핵심 요소로 구성되어 있다. 가치와 비전·목적, 가치와 규범, 협력, 반성적 대화 성찰, 수업아이디어 공유, 리더십 공유, 지원적 환경 등으로 제시되고 있다(김예진, 2015; 김송자, 맹재숙, 박수정, 2013; Dufour, Eaker, 2009; 이승호, 이지혜, 허소윤, 박세준, 한송이, 한은정, 2015; 전남익, 최은수, 2010; 송경오, 최진영, 2010; Hord, 1997).

첫 번째, 가치와 비전·목적 공유는 학습공동체에서 나아가야 할 방향을 제시하고, 구성원들이 서로 신뢰하고 노력하여 만든 집단의 목적을 이해하며, 실행하는 교육의 실천과 변화라고 할 수 있다(김예진, 2015).

두 번째, 가치와 규범 공유는 교사 학습공동체에서 중요한 기반이 되는 요소이다. 가치와 규범 공유는 학습공동체에서 설정한 목표에 도달하도록 안내해주는 길잡이가 될 수 있으며, 교사 학습공동체 구성원들이 가치와 규범을 공유할 때 학습공동체가 유지될 수 있다. 교사 학습공동체라는 운영과정의 특성을 분석하고, 수평적 관계의 연구 활동 경험을 통해 운영 지속에 대한 내적 동기를 형성한다고 하였다(김송자, 맹재숙, 박수정, 2013).

세 번째, 협력은 배움을 향상시킨다. 교사 학습공동체는 협력을 중심으로 이루어지고, 전문가의 조언, 생산적 활동, 지원적 환경이 상호관계를 맺고 전문성 신장과 구성원들 간의 학습성장을 지향하는 구조로 형성된다고 보고하고 있다(이승호, 이지혜, 허소윤, 박세준, 한송이, 한은정, 2015). 협력은 타인에 대한 개방적인 태도, 확산적 사고와 관련이 있으며 공동의 목표 달성을 위해 개인의 이익보다는 공동체의 이익을 위해 상호보완적으로 지원하는 것이다. 전문가 학습공동체를 특징하는 협력은 구성원들이 실천을 분석하고 향상시키기 위해 함께 노력하는 체계적인 과정으로서 팀 학습을 촉진하는 순환 질문에 몰두하며 하는 것이라고 보고하고 있다(Dufour, Eaker, 2009).

네 번째, 반성적 대화 성찰은 구성원들 간의 대화를 통해 문제를 해결하고 반성적으로 생각할 기회를 통해 전문성 발달을 할 수 있다. 즉, 구성원들과 수업 공유를 통해 자연스럽게 반성적 대화가 나타나고, 그것이 교사 학습공동체를 통해 교사의 전문성을 신장할 수 있도록 돕고 학습할 수 있다. 반성적 성찰은 교사들 간의 실행에 대한 상호관찰과 교육적 문제와 새로운 지식을 적용하는 것과 관련된 문제에 관한 대화, 새로운 지식 탐구 등의 활동으로 보

고하고 있다(Hord, 1997).

다섯 번째, 리더십 공유는 지원적이고 교직원들이 수평적 관계를 형성하며, 서로 공유할 때 같은 팀으로서 역할을 하도록 이끄는 동료적 리더십이 발휘된다(Hord, 1997). 리더십을 공유하는 교사들은 교수 학습 프로그램을 스스로 만들어 낼 수 있는 상당한 자율성과 교사 개인의 책임감을 높일 수 있을 뿐만 아니라 끈끈한 유대감을 지닌 문화를 형성하고 유지할 수 있도록 해준다(송경오, 최진영, 2010).

여섯 번째, 수업아이디어 공유는 학습공동체에서 교사가 중심이 되어 형성되고, 구성원은 자신이 사용하는 교수 전략이나 아이디어를 공유하면서 서로 배우고 성장을 한다. 이러한 수업아이디어의 공유는 교사의 역량을 강화하게 하는 중요한 요소가 된다. 또한, 학습공동체 구성원들과 수업내용을 공유하고, 그 속에서 서로 탐색하고 학습하며, 전문성 향상을 도모할 수 있다. 자발적인 학습공동체를 통해 수직, 수평적인 관계를 형성하여 자유롭게 의견을 공유하고 수업아이디어를 공동체 안에서 연구회 카페나 사이트로 공유하고 있다고 보고하고 있다(김송자, 맹재숙, 박수정, 2013).

일곱 번째, 지원적 환경은 단순히 재정적 지원뿐 아니라 전문적인 교사 학습공동체가 구성되고, 내적 특성을 잘 발휘하여 학습공동체가 지속적으로 유지되기 위해 물리적 환경이 뒷받침되어야 한다(송경오, 최진영, 2010). 즉, 교사의 전문성을 높이기 위해서는 교사 연수의 기회가 필요하다. 이러한 교사의 연수는 다양한 프로그램 개발과 함께 교사 학습공동체에 대한 재정적인 투자가 이루어질 때 전문성을 개발할 수 있다.

이와 같이 교사 학습공동체의 특성인 구성요소는 연구자들 각자가 중심적으로 생각하는 기준에 따라 주장하는 교사 학습공동체 특성이 다양하다. 또한, 교사는 영유아가 일상적인 경험과 배움을 통해 발달하고 학습이 이루어지므로 영유아의 전인적인 발달을 위한 환경과 질 높은 놀이 제공 및 상호작용을 위해 끊임없이 연구하고 실천하기 위해 노력해야 한다.

이러한 다양한 교사 학습공동체의 구성요소를 정리하면 다음의 [표 2-1]과 같다.

[표 2-1] 교사 학습공동체의 구성요소

연 구 자	교사 학습공동체 구성요소
김송자, 맹재숙, 박수정 (2013)	‘가치 규범 공유’, ‘협력’, ‘반성적 대화 성찰’, ‘수업 아이디어 공유’
김예진(2015)	‘가치와 비전·목적 공유’, ‘지원 환경’, ‘학습 중심성’, ‘협력’
송경오, 최진영(2010)	‘리더십 공유’, ‘비전 공유’, ‘학습’, ‘협력’, ‘탐구지향’, ‘지원 환경’
이승호, 이지혜, 허소윤, 박세준, 한송이, 한은정(2015)	‘가치 규범 공유’, ‘협력’, ‘반성적 대화 성찰’, ‘탐구 문화’, ‘수업 아이디어 공유’
전남익, 최은수(2010)	‘학습 지향적’, ‘협력’, ‘반성적 대화 성찰’
Dufour와Eaker(2009)	‘가치 규범 공유’, ‘협력’, ‘수업 아이디어 공유’
Hord(1997)	‘가치와 비전 공유’, ‘집단 창의성’, ‘리더십 공유’, ‘실천의 공유’, ‘지원적 환경’

제 2 절 교사의 전문성

1. 교사 전문성 개념

현대사회에서는 다양한 분야에서의 전문성에 대한 요구가 높으며, 전문직은 고도의 전문화된 지식, 기술 등을 활용한 활동을 요구하여 자율성과 책임감을 갖게 된다(이경화, 손원경, 남미경, 정혜영, 김남희, 손유진, 이연선, 2018). 전문성(傳文性, professionalism)은 전문적인 특성이나 성질 또는 특정 분야만 연구하거나 맡아, 해당 분야에 대해 상당한 지식과 경험을 가지는 것을 의미한다(표준국어대사전, 2025). 전문성에 대한 연구는 시대적·사회적 변화에 따라 변화하므로 전문성은 학자마다 다양하게 정의된다(Germain & Ruiz, 2009, 이상훈, 오현석, 2016 재인용). 일반적으로 전문직의 조건은 전문적인 지식과 기술, 공인된 자격 및 면허, 윤리 규범의 준수, 자율성과 독립성, 사회에 대한 봉사와 공공성 등으로 구분할 수 있다(Eliot, 2001; Everett, 1958; Mieg, 2007). 이러한 조건으로 전문직을 정의할 때 교직은 전문성(professionalism)을 갖춘 전문직으로 분류할 수 있다. 교직은 전문직의 특징인 전문적인 지식과 기술, 사회봉사, 독점권, 면허와 자격 기준, 전문직 단체,

자율성, 윤리강령과 자기 규율을 포함한다(곽미선, 조영아, 2021).

교사 전문성의 개념은 교사가 수행해야 하는 다양한 역할과 역량들 사이에서 어떤 것의 초점을 맞추느냐에 따라 정의되며, 교사의 전문성 개념은 학자마다 다르게 정의된다(조현의, 2017). 이는 교사의 전문성이 시대와 상황의 요구에 따라 다르게 재해석되고 정립되어왔기 때문에 현대사회에서도 다양한 관점으로 이해되어야 한다(이상훈, 2020). 그러므로 교육학 분야에서 교사의 전문성의 개념을 정확하게 정의하기는 어려우며, 교사의 전문성의 개념은 정확한 규정 없이 교사가 갖추어야 할 전문성의 성격, 구성요소 등에 대한 논의로 전개되고 있다(김하연, 2017). 교사의 전문성에 대한 연구는 교사교육과 평가를 위한 교수학 연구로 주목받으며 1980년대부터 본격화되었다(Berliner, 1988). 교사의 전문성에 대한 연구는 전문적인 교사의 특징에 기초한 연구에서 교사의 발달단계 연구로 변화하였다. 특히, 교사의 경력에 따른 차이는 초임 교사와 경력 교사의 중요한 차이가 무엇인지 전문적인 특징으로 설명하였다. 이와 같이 고경력의 교사와 초임의 교사가 교직 업무 수행 능력에서 보이는 차이로 교사의 전문성을 설명하는 것은 어렵지 않지만, 교사의 전문성 개념과 내용을 규명하기는 어렵다(김하연, 2017). 이는 교사의 역할과 자질에 따라 개인적 차이가 다르고, 시대 상황과 사회적 구조변화에 따라 교사에게 거는 기대심이 다르기 때문이다.

Katz(1988)는 교사의 전문성을 자율성, 사회적 필요성, 윤리강령, 이타주의, 지속적인 훈련, 전문화된 지식 등으로 구분하였다. 교사는 학생들에게 자발적인 열정을 자극하여 기술과 지식 습득을 도와주어야 하며, 독창적인 사고로 질문할 수 있도록 격려해주는 것이 중요하다(Robinson, 2015). Lange(1990)는 전문성을 교사가 되기 이전과 이후의 모든 과정 동안 이루어지는 지속적인 지적, 경험적, 태도의 성장이라고 했고, Englund(1996)는 학교와 교실에서 교육 내용, 학습자, 상황 등을 종합적으로 판단하고 선택할 수 있는 교사의 전문능력이라고 하였으며, McBer(2000)는 교사의 전문성을 우수한 교사의 내면에 깊이 잠재되어있는 행동의 패턴으로 보고하고 있다.

보편적으로 교사 전문성의 구성 요인을 살펴보면 지식, 수행, 태도의 세 가지로 나눌 수 있다(진봉, 2016). 지식은 내용적인 지식과 방법적인

지식으로 구분되며, 수행은 교사가 어떻게 실행해야 하는지에 관한 것으로 수업 수행, 학급 운영관리, 대인관계 수행으로 설명된다. 태도는 끊임없는 성찰을 요구하는 도덕성과 자기 계발의 노력으로 구성되어 진다. 조석훈(2016)은 전문성의 구성 요인을 지식과 인성 및 정의적 측면에서 확장하여 지식과 수행 능력, 신념과 태도가 포함된다고 보고하고 있다. 이우태(2012)는 교사가 교육 현장에서 교육목표를 달성하기 위한 직무를 수행함에 있어 개인 차원, 조직 차원, 사회 차원에서 요구되어지는 교사의 역할을 수행하기 위해 스스로 갖추어야 하는 전문적 능력과 자질이라고 보고하고 있다. 이처럼 교사 전문성의 개념은 상당히 다면적으로 구성되어 있고, 시대와 사회의 변화에 따라 각각에 대한 접근 방법 및 강조점이 다르다. 따라서 교사 전문성의 개념은 교사의 교육적 업무 수행을 뒷받침하는 지식과 기술을 포함할 뿐만 아니라 이를 둘러싼 교사의 태도, 가치관, 인성 등의 내적 측면을 포함하는 상당히 포괄적인 것으로, 교사로서 갖추어야 할 자질 및 역량이 중요시 된다.

교사 전문성의 개념을 정리하면 다음의 [표 2-2] 와 같다.

[표 2-2] 교사 전문성 개념 정의

연구자	교사의 전문성 개념 정의
Lange(1990)	교사가 되기 이전과 이후의 모든 과정 동안 이루어지는 지속적인 지적, 경험적, 태도의 성장
Englund(1996)	학교와 교실에서 교육 내용, 학습자, 상황 등을 종합적으로 판단하고 선택할 수 있는 교사의 전문능력
Katz(1988)	자율성을 사회적 필요성, 윤리강령, 이타주의, 지속적인 훈련, 전문화된 지식
McBer(2000)	우수한 교사가 보여주는 내면에 잠재되어 있는 행동 패턴
이우태(2012)	교사가 교육 현장에서 교육목표를 달성하기 위한 직무를 수행함에 있어 개인차원, 조직차원, 사회차원에서 요구되어지는 교사의 역할수행을 위해 스스로 갖추어야 하는 전문적 능력과 자질
Robinson(2015)	학생들에게 자발적인 열정을 자극하여 기술과 지식 습득을 도와주고, 독창적인 사고로 질문할 수 있도록 격려
조석훈(2016)	지식과 인성 및 정의적 측면에서 지식과 수행 능력, 신념과 태도
신희자(2018)	실천적 지식을 갖추고, 학습자에 대한 이해를 바탕으로 한 교육과정 전반의 수행 능력을 가지며 교사로서 요구되는 신념 및 인성과 태도 등의 자질

2. 영유아 교사의 전문성

영유아 교사의 전문성은 교사가 교육 활동을 전개하는데 필요한 전문적 지식과 기술로, 효과적인 업무 수행 능력과 영유아 교사로서 갖추어야 할 전문적인 역할과 자질을 의미한다(이순기, 2015). 영유아 교사로서 업무적인 것을 전문적으로 여기고 새로운 학습이론과 그에 따른 기술의 재교육을 통해 끊임없이 배우려는 태도를 포함한다(성진희, 2017). 이는 교사가 영유아들의 발달과 교육과정에 관련된 지식과 교수 기술, 가치관과 신념, 자질과 태도, 행동, 능력 등의 변화, 효과적인 업무 수행 능력에 대한 지각 등으로 영유아 교육의 질에 미치는 영향 요인으로 정의할 수 있다(백은주, 조부경, 2004; 김주미, 2019). 그러나 전문성은 주어진 절대불변의 개념이 아니라 사회문화적 맥락에 따라 변화하는 개념으로 지속적인 탐색이 이루어져야 한다(Popkewitz, 1994). 영유아 교사의 전문성은 교사가 일정의 자격 기준을 갖추고, 보육 과정을 효과적으로 운영하며, 영유아 발달에 대한 지식과 기술을 실행하는 능력이라고 할 수 있다. 이러한 영유아 교사의 전문성은 운영관리의 능력, 의사소통 능력, 교수 능력, 전문성 신장 능력, 보육 보호 능력인 5가지 요인으로 구분할 수 있다(정아람, 2016). 그러므로 교사는 하루일과 중 발생하는 다양한 상황들 속에서 상황에 따른 지식과 기술을 습득하여 실천할 수 있는 영유아의 전문성을 인식해야 한다. 따라서 교사의 전문성 인식은 교사로서 갖게 되는 태도, 교사의 역할, 지식 및 자율성, 사회봉사, 직업윤리 등의 인식을 갖추어야 한다(김정주, 박형신, 2010).

영유아 교사의 전문성과 그에 대한 인식은 지속해서 성장하고 변화하므로 영유아보육법에서는 교사의 전문성 향상을 위해 법적으로 규정하고 있으며, 다양한 보수교육과 교육 현장에서의 경험과 지식을 통해 교사의 전문성을 강조하고 있다(김규량, 2020). 따라서 교사는 영유아 교육과정을 이해하고 실천하여 영유아의 건강한 발달과 성장을 지원하기 위한 전문성을 향상시키기 위해 노력해야 한다.

현재 우리나라는 교육 문화의 혁신으로 놀이 중심 교육과정을 국가 수준의 교육과정으로 운영하고 있다. 교사는 표준보육과정과 2019 개정누리과정

운영을 통해 영유아의 흥미와 발달 수준, 어린이집의 실정과 지역사회 문화 등을 고려한 교육과정을 운영해야 한다(곽향림, 2020; 교육부·보건복지부, 2020). 교사들은 교육과정에 대한 이해를 바탕으로, 보육 현장에 적합하도록 교육과정을 재구성할 수 있어야 한다. 그러나 교사들은 교육과정 운영에 있어 놀이와 교육의 통합에 대한 어려움을 느낄 뿐 아니라, 놀이와 학습이 구분되지 않아(윤민아, 2019), 혼란스런 상태로 보육 과정을 운영하고 있음에 대해 고민하고 있다(이민애, 2019). 표준보육과정 컨설팅에 참여한 교사들을 대상으로 한 우혜민(2020)은 교사들은 영유아들과의 놀이가 어렵다고 호소하고 있다. 즉, 놀이 중심의 교육과정에 대해 교사들은 이해한다고 하지만 놀이를 보육 과정에 어떻게 접목해야 하는지, 놀이를 통한 배움과 경험을 어떻게 지원해야 하는지, 놀이 주제 선정은 어떻게 하는지에 대해 어려움을 보이는 것을 알 수 있다. 그러므로 놀이 중심의 교육과정을 운영하기 위해서는 교사가 놀이를 이해하고 적절한 교육적 지원을 할 수 있는 현실적인 방안이 필요하다. 또한 영유아에 대한 이해를 높이고, 놀이성을 갖춘 교사 효능감을 향상시키는 교사의 지식과 기술의 발달이 요구된다. 이러한 놀이 중심의 교육과정을 활성화하기 위해 교사 스스로 놀이에 대한 지식과 이해, 교수 기술의 향상을 위해 노력하는 교사로서의 자기 이해와 성장이 요구된다. 따라서 교사는 영유아 교육을 위해 필요한 전문적 지식과 기능, 태도, 교사로서의 신념, 인성, 실천 능력 등을 향상시키기 위해 노력해야 한다.

백은주와 조부경(2004)은 교사의 전문성을 지식과 기술의 발달, 자기 이해 발달, 생태적 발달로 설명하고 있다.

교사에게 필요한 지식과 기술은 교육과정, 교육의 목표 및 가치, 교과 내용, 학습자에 대한 이해 등을 포함하고 있다(Shulman, 1987). 교사는 교육과정을 운영하고 영유아의 발달에 대한 이해와 지식을 바탕으로 적절한 교수법을 활용하기 위해서는 국가 수준의 교육과정을 새롭게 해석하여 자신의 교실에 적용할 수 있어야 한다. 즉, 교육과정이 목표하는 바와 영유아들의 발달, 놀이에 대한 이해와 지원, 개별성과 다양성에 따라 적절한 내용을 선정하고 조직하여 교육과정을 단순히 실행하는 것이 아니라 새롭게 설계하는 재구성자의 역할이 필요하다. 영유아의 놀이 관찰을 토대로 이루어진 상황에 맞는

교사의 적절한 지원은 영유아의 놀이를 활성화해주며 이러한 놀이 지원 역량은 교사의 핵심 역량으로 교사의 중요한 역할이다(김양희, 2024). 또한, 교사는 자신의 행동, 태도에 대해 정기적으로 돌아보고 스스로 반성하고 반영할 수 있어야 한다. 교사는 스스로 자신의 교육 활동에 대한 성찰을 통해 교수 활동의 실제 수업과 결과에 대한 반성적 성찰이 필요하다. 교사는 좋은 교육을 위한 헌신과 지속적인 탐구를 통해 새로운 가치와 아이디어도 창출하고, 반성적 사고를 개발하여 전문적 발달을 위한 노력이 필요하다. 이와 같이 영유아 교사의 교육 과정 재구성을 위한 반성적 사고능력은 교사의 전문성에서 필수적인 요소이다. 또한 교육의 대상인 영유아에 대한 이해를 바탕으로 교육 활동이 이루어져야 한다. 교사는 영유아의 보편적 발달 특성뿐 아니라 영유아의 개인적, 사회문화적 발달 특성에 대한 이해를 바탕으로 학급을 운영해야 한다. 교사는 영유아 교육기관이라는 공동체 속에서 이루어지는 원만한 대인 관계 능력을 형성하고 공동체 의식 속에서 수평적 의사소통 능력을 할 수 있어야 한다. 그러므로 영유아 교사는 전문적인 지식과 기술을 가진 유능한 교사로서의 역할이 요구되어 진다.

교사의 자기 이해는 자신에 대한 태도 및 자신감을 가지고 교사로서 전문성 발달을 위한 구체적이고 지속적인 노력과 시도를 하는 것으로, 교사로서 보람과 긍정적인 평가를 느낄 수 있다(이민경, 2020). 교사가 자신의 생활에 대한 만족과 삶에 대한 긍정적 태도를 가지고, 자신을 이해하는 것은 자신감과 교사 효능감을 향상시킬 수 있다. 교사 효능감은 교사 자신의 능력에 대한 확신과 함께 얼마나 잘할 수 있을지에 대한 자신감이라고 할 수 있다(Bandura, 1997). 영유아 교사가 가진 신념 체계, 자아개념, 자신감 등과 같은 자기 이해는 실제 현장에서 매우 중요한 역할을 한다. 따라서 교사의 자기 이해 발달은 영유아와 자신, 타인에 대한 긍정적 태도를 지니고, 적극성을 가지고 실천할 때 전문적 신장에 중요한 영향을 주며 교사의 전문성으로 변화시킬 수 있다.

교사의 생태적 발달은 교육을 지원하는 환경으로 물리적·인적 지원의 긍정적인 관계 형성의 발달을 의미하고 있다(김해현, 2017). 이는 교사의 경력에 따른 성장으로 설명할 수 있다. 교사의 경력에 따른 성장과 발달은 초임 교사

와 경력 교사의 멘토-멘티의 멘토링으로 교사의 전문성을 향상시킬 수 있다. 멘토링은 상호신뢰를 바탕으로 멘토가 멘티의 성장을 위해 비전을 제시하고 서로가 공유하며 수평적 관계를 통해 함께 성장하는 것이다. 이는 영유아 교육에 대한 전문적 지식과 경험을 가진 경력 교사가 초임 또는 저경력 교사, 교사로서의 역할과 역량에 도움이 필요한 교사에게 전문적인 지원을 제공하는 것으로 교사의 발달과 성장을 도와줄 수 있다(조부경, 백은주, 서소영 2001; 조형숙, 김현주, 2005). Katz(1972)는 교사의 생태적 발달을 경력에 따라 생존단계(survival stage), 강화단계(consolidation stage), 갱신단계(renewal stage), 성숙단계(matrurity stage)로 구분하여 각각의 교사 발달 시기와 요구에 맞는 적절한 전문성을 갖춘 교육과 연수의 필요성을 주장하였다. 이는 교사 스스로 자신의 지원적인 환경과 직무환경을 조성하고자 하는 것이다. 즉, 영유아 교사들이 동료 교사와 원장과의 원만한 관계를 발전시키고 근무 환경에 대해 교사 스스로 지원적인 환경을 조성하는 행동으로 변화하는 것이다.

제 3 절 선행연구

1. 학습공동체 선행연구

학습공동체는 공동의 목적을 가진 교사들이 다양한 교수 방법과 사회적 상호작용을 유지하고, 지식과 경험을 공유하며 새로운 지식과 경험을 창출하여 개인과 공동체가 함께 성장하는 것이다. 학습이란 개인적 활동이 아닌 사회적 활동이고 사회적으로 구축된 세계를 하나의 공동체로 인식하는 실천 과정이다. 초임 교사를 대상으로 한 학습공동체 연구에서 Rogers와 Babinski(2005)는 초임 교사들이 자신의 경험과 새로운 생각을 나누고, 서로 의사소통하는 과정이 교사로서의 전문성을 잘 이해하는 강력한 도구가 된다고 보고하고 있다. 전문 분야에서 요구되는 전문성은 공동체에 참여한 구성원들 간의 상호작용을 통해 발휘되고 사회적으로 가시화될 수 있다. 그러므로 교사 학습공동체는 일종의 사회적 실천 공동체라

고 할 수 있다. 학습공동체는 실제 일어나는 활동에 관심을 가지고 유사한 교육 실천을 공유하여 교사 간에 서로 협력하며 서로의 수업 경험을 통해 도움을 주고받는 것이다. 이와 같이 교사들이 교육기관이라는 사회적 세계에서 이루어지는 학습의 실천 활동에서 스스로 참여하는 것은 지식과 행동을 변화시키고 교사로서 성장하는 과정으로 볼 수 있다(임재원, 이찬, 2010). 이를 통해 직무 능력과 경영성, 긍정적인 영향을 미치는 교사의 전문성 발달에 영향을 줄 수 있다. 그러나 학습공동체에서 나타나는 다양한 학습 결과는 단편적으로 이루어지기 때문에 다양한 형태의 교사 간 협력 학습의 형태로 통합하여 발전시키는 것이 필요하다(남창우, 오석영, 2010). 학습공동체 구성원들이 새로운 정보를 교환하고 배우는 과정에서 능동적으로 지식을 구성하고 자신의 직무 수행 향상에 영향을 미치는 것이 핵심 요인으로 볼 수 있다. 따라서 교사 학습공동체는 끊임없이 연구하고, 다양한 활동을 통해 공유하고 반성하는 기회를 제공하여 교사가 자신의 태도를 적극적으로 변화시키고 지속적으로 성장할 수 있도록 지원해야 한다(김경은, 2010).

현재, 영유아 교사를 대상으로 이루어지는 학습공동체는 어린이집과 유치원으로 구분할 수 있다. 어린이집은 원장과 교사, 영아 교사와 유아 교사를 대상으로 한 연구로 나뉘며, 유치원은 원장, 유아반 교사로 살펴볼 수 있다.

먼저 어린이집 원장을 대상으로 한 학습공동체의 연구를 살펴보면 다음과 같다. 윤영선(2024)은 학습공동체 지원자로 참여한 원장들이 교사들의 학습과 성장을 촉진하며, 기존의 수직적 관계가 아닌 수평적 관계로 전환하는 계기로 변화하였다. 또한, 원장은 교사들과의 관계에서 긍정적인 리더십을 발휘하고 서로의 운영 철학과 경험을 공유하였다고 보고하고 있다. 서은총(2022)은 원장들이 학습공동체를 통해 문제를 발견하고 공유함으로써 반성적 사고로 문제 해결 전략을 발달시키며, 스스로 집단과 개인 차원의 성장을 이루었다고 보고하고 있다. 홍정선과 안연경(2024)은 원장이 놀이 활동에 대한 가치의 변화, 놀이 중심 활동을 지원하는 방향으로 변화할 수 있었다고 보고하고 있다. 또한, 놀이 중심의 교육과정을 실천하며 교사와 학부모 간의 조직문화를 변화시키는 것으로 원장의 전문성을 향상시킬 수 있는 요인으로 보고하고 있다.

이와 같이 원장의 학습공동체 참여를 강조하는 연구들에서는 교사의

전문성 증진을 위해 교사의 자율성을 보장하기 위한 다양한 지원 방안이 필요하다고 보고하고 있다(김미란, 2021; 김은영, 2019; 김정례, 박준호, 최진숙, 2022).

영아반 교사를 대상으로 한 교사 학습공동체의 선행연구를 살펴보면 다음과 같다. 어린이집 영아반 교사를 대상으로 한 연구는 주로 영아 발달 이해, 놀이성, 교수 효능감, 실천적 능력향상으로 이루어지고 있다. 이진옥과 이대균(2016)은 어린이집 영아반 교사의 요구에 따른 맞춤형 수업 컨설팅 실행 과정과 결과라는 주제로 연구한 결과 영아의 개별 발달 과정과 일상의 중요성을 인식하여 교사로서 자신감과 신념을 가지게 되었다고 보고하고 있다. 그러나 교사의 경력, 학력, 근무 형태 등 다양한 개인적인 배경을 고려한 실질적인 도움을 줄 수 있는 맞춤형 수업 컨설팅의 필요성을 제시하고 있다. 김아경(2023)은 처음 영아반 교사를 맡은 유아반 경력 교사의 놀이 지원 역량 강화에 대한 연구를 진행한 결과 교사가 영아를 바라보는 시선의 변화, 돌발상황에 따른 유연한 대처 능력, 유능한 놀이 지원자로 성장하는 모습을 보고하고 있다. 교사는 현재 상황에 대한 어려움을 인식하고 효율적인 영아 놀이 지원 방안에 대한 나선형적으로 순환하고 반복, 실행하는 과정을 통해 교육 현장의 변화를 이끌어냈다고 보고하며 협력적 실행연구의 효과성을 시사하고 있다.

어린이집 유아반 교사를 대상으로 한 연구에서는 교사 스스로 자발적인 학습자, 공동체적 학습자로 성장하기를 원하는 연구가 주로 이루어졌다. 오교선과 이병환(2019)은 교사들이 자신의 수업 사례를 공유하는 과정에서 경험을 재구성하고 나아가 전문적인 교사로 성장할 수 있는 계기가 되었다고 보고하고 있다. 강성희(2023)는 표준보육과정 컨설팅에 참여한 교사를 대상으로 한 연구에서 유아 교사들이 자기반성적 실행을 통해 놀이 중심의 보육 과정 실천가로 변화하는 모습을 보고 하고 있으며, 보육 컨설팅에 대한 모델을 개발하여 현장의 변화를 구현할 수 있는 실질적인 방안을 모색하는 것이 필요함을 주장하고 있다.

어린이집 영아반 교사와 유아반 교사를 대상으로 한 심자영(2023)은 영유아 놀이 중심 교육과정 운영을 위한 교사 학습공동체에 적응과정을 도

취: 준비단계, 부딪힘:도전의 단계, 적응:스며듦의 단계, 역동성의 4단계로 보고하고 있다. 이러한 학습공동체의 경험은 교사 간 연대를 통해 유연하게 대처하고, ‘우리’가 되어가는 교사들의 모습 속에서 발전하며 긍정적인 조직문화를 형성할 수 있음을 시사하고 있다.

유치원 원장을 대상으로 한 학습공동체의 연구를 살펴보면 다음과 같다. 정라임과 손수미(2022)는 전문적 학습공동체 그림책 함께 읽기 참여 경험의 교육적 의미 탐색에 대해 연구 결과 원장의 전문성은 자신의 관점 변화에서 시작되어 다른 사람과의 소통을 통해 삶의 목적에 대한 성찰적 태도를 갖게 되었다고 보고하고 있다. 지옥정과 김경숙(2021)은 학습공동체에 참여한 원장을 대상으로 학습공동체 참여 경험의 의미에 대해 연구하였다. 연구 결과 원장은 원 운영에 대한 실질적인 변화를 경험하였고, 지역사회를 위한 협력 과정에 원장이 주도적으로 참여하여 자신감과 원장의 전문적 역량이 강화되었다고 보고하고 있다. 이처럼 유치원 원장을 대상으로 한 학습공동체 연구는 미비하나 원장 학습공동체가 주는 가능성을 통해 참여한 의미를 제시하였다는 점에서 긍정적인 시사점을 주고 있다.

유치원 교사를 대상으로 한 선행연구를 살펴보면 다음과 같다. 진다정(2020)은 원내 교사 학습공동체 운영을 통한 놀이 중심 교육의 이해와 실천이라는 주제로 연구를 진행한 결과 ‘다같이 놀자’의 학습공동체를 구성함으로써 개인이 아닌 전체가 함께 어우러지는 문화를 경험하고, 놀이 중심에 대한 이해와 협력이 필요함을 인식하게 되었다. 김태영(2022)은 놀이 중심 교육과정 실천을 위한 유아 교사의 교사 학습공동체 참여 경험이라는 주제로 연구한 결과, ‘따로 또 같이’로 놀이 중심 교육과정을 이해하는 것으로 나타났다. 교사는 유아 중심의 놀이에서 자유로움과 주도성을 허용하기 위한 문화를 만들고 적절한 놀이 지원을 위해 상호적인 관계에서 협의해가는 과정에서 끊임없는 노력이 필요하다고 보고하고 있다. 이수진과 이정화(2024)는 교사 학습공동체 참여를 통한 유아 교사의 교육 공간에 대한 인식 및 실천의 변화 탐색을 주제로 연구한 결과, 교육 공간의 주제에 대한 딜레마를 발견하고 함께 해결하기 위한 과정에서 시행착오를 통해 성장하는 모습을 보여 주었다.

학습공동체에 대한 선행 연구의 연구 결과는 다음 [표 2-3] 과 같다.

[표 2-3] 학습공동체 선행연구 어린이집과 유치원의 연구 결과

	대상	저 자 (연도)	주 제	연구 결과
어린이집	원장	윤영선 (2024)	원장-교사 학습공동체 경험연구	교사들과 상호작용을 통해 학습과 성장촉진, 각자의 운영 철학과 경험을 공유함으로 소통과 리더십 강화
		서은총 (2022)	학습공동체 참여 경험을 통한 어린이집 원장의 변화 성장	문제 해결을 위한 반성적 사고와 상호학습으로 문제해결 전략을 발달, 집단과 개인차원으로 성장과 변화
		홍정선 안연경 (2024)	놀이 학습공동체 참여를 통한 어린이집 원장의 놀이 중심 활동에 대한 성장과정	놀이 활동에 대한 가치변화, 교사, 학부모 간의 조직문화를 변화시키는 전문적인 원장으로 성장
	영아교사	이진옥 이대균 (2014)	어린이집 영아반 교사의 요구에 따른 맞춤형 수업컨설팅 실행	맞춤 컨설팅을 통한 문제 해결방안 적용, 교사는 영아 발달 이해와 자신감과 긍정적인 변화 경험
		김아경 (2023)	처음 영아반 교사를 맡은 유아반경력 교사의 놀이지원을 위한 협력적 실행	교사의 놀이효능감 향상과 협력적 실행연구를 통한 실천적능력, 자질함양
	유아교사	오교선 이병환 (2019)	교사 학습공동체기반, 누리과정교사연수 프로그램을개발	교사 효능감, 반성적, 자발적 학습자로의 변화, 공동체적 학습자로 변화
		강성희 (2023)	표준보육과정 컨설팅과 보육교사의 경험에 대한연구	자기 반성적 실행을 통해 교사들은 표준보육과정의 실천가로 변화
	영아유아교사	심자영 (2023)	영유아 놀이중심교육과정을 위한 어린이집 교사 학습공동체 운영경험	자발적인 모임으로 준비, 도전, 적응, 안정된역동성으로 우리라는 공동체 경험
유치원	원장	정라임 손수미 (2022)	유치원 원장의 전문적 학습공동체 그림책 함께 읽기 참여 경험의 교육적 의미 탐색	자신의 관점 변화에서 시작 인식, 소통을 통해 성장적 태도, 대화의 필요성과 그림책 읽기 활동이 실천적 사고와 의지 발견
		지옥정 김경숙 (2021)	유아교육기관장의 학습공동체 참여 경험의 의미	원 운영에 실질적인 변화, 지역사회를 위한 협력과정에 주도적 참여, 전문적 역량강화
	유아교사	진다정 (2020)	원내 교사 학습공동체 운영을 통한 놀이중심 교육의 이해와실천	놀이에 대한 인식의 변화, 교사와 유아간 관계의 변화, 교육계획의 변화
		김태영 (2022)	놀이중심 교육과정 실천을 위한 유아교사의 교사학습공동체 참여경험	함께라는 정서 공유, 지속적인 상호협의를관계 필요, 재발견을 통한 관점 전환
		이수진 이정화 (2024)	교사학습공동체 참여를 통한 유아교사의 교육 공간에 대한 인식 및 실천의 변화탐색	유아와 교사의 교육공간의 의미와 주체에 대해 실천중심으로 공간 재구성에 관한 시행착오를 통해 성장경험

이와 같이 영유아 교사들의 학습공동체는 구성원 간의 반성적 대화와 집단적 사고 과정을 진행해 나가면서 보다 나은 교육적 개선을 이루어간다고 보고하고 있다. 그리고, 교사 학습공동체 운영은 관심 주제에 대해 함께 배움을 토대로 대화를 나누고 반성하며, 변화점을 찾고 실천하는 반복적인 과정으로 순환적 특징이 있다. 학습공동체는 학습 지향적이고, 교사 간의 협력을 특징으로 영유아 놀이 중심 교육과정 실행을 위해서 교사의 참여 요인을 고려하여 학습공동체를 운영해야 한다(김호, 2021). 그러므로 학습공동체는 실천적 구성과 교사의 리더십 개발과정, 교사들 간의 특성에 따른 공유로 협력과 반성적 실천을 함께 나누어 교사의 전문성을 신장은 실천적 지식의 재구성으로 순환적 과정이 이루어진다. 더불어 자기 주도성과 경험의 중요성을 통해 정서적 소속감을 갖게 된다.

학습공동체는 다양한 구성원들 간의 자발적이고 협력적인 공동체 모임의 특성을 갖는다. 그러므로 학습공동체를 통해 원장 뿐 아니라 교사 스스로 변화하고 성장하여 전문성을 발달시키는 변화의 과정으로 볼 수 있다. 따라서 교사 학습공동체는 교육과정을 융통성 있게 운영하고, 교사들은 적극적이며 능동적인 학습자가 되어가는 변화를 경험하여 이를 통해 교사의 전문성이 신장됨으로써 교사의 삶에 긍정적인 변화를 가져오게 된다(김수연, 2018).

2. 영유아 교사의 전문성 선행연구

영유아 교사의 전문성은 교사 양성제도 및 자격관리, 교사 교육 과정, 교수 학습 방법, 근무 환경 개선 및 처우 등 다양한 측면에서 논의되고 있다. 미래인력의 성장과 발달을 직접적으로 지원하는 사회적 공헌 차원에서 영유아 교사는 다른 전문직과 다른 중요성과 사회적 기여도를 지니고 있으며 수준 높은 윤리 의식을 수반한 전문가로서의 역할이 기대된다(권귀염, 2018; 염지숙, 방유선, 2013). 영유아 교사의 전문성과 관련한 국내 연구들은 주로 전문성 관련 변인이나 전문성에 대한 인식을 파악하고 전문성 신장 방안을 제시하는 연구가 주로 이루어졌다(이용주, 2019; 임민정, 2020). 전문성 관련 변인들에 대한 연구는 효능감, 상호작용 등 일반적인 교수영역에서 교직 윤

리, 행복감, 권리 존중, 리더십 등 다양한 심리 요인으로 확대되는 경향을 보이고 있다. 즉, 영유아 교사의 전문성에 대한 탐색에서 사회문화적 맥락과 통념을 고려한 다차원적 접근으로 변화되며 전문성 수행에 대한 경험적인 연구가 활성화되고 있다. 본 연구에서는 교사의 전문성 인식과 전문성 관련 변인을 중심으로 살펴보려고 한다.

교사의 전문성 인식에 관한 선행연구들을 살펴보면, 보육의 질을 높이기 위해 어린이집 교사의 전문성 향상이 가장 중요한 요인으로 지적하고 있다(이석순, 박은미, 2014). 영유아 교사의 전문성 발달은 영유아에게 양질의 서비스를 제공하기 위한 지식과 기술뿐 아니라 교사의 역할에 대해 스스로 연구하고 자기 계발을 통한 전문성 향상이 요구된다. 이러한 교사의 전문성 향상은 학습공동체에 대한 관심으로 나타나고 있다(심미영, 2023).

영유아 교사의 전문성에 대한 선행연구를 살펴보면 다음과 같다.

박선희(2019)는 교사 효능감과 전문성인식이 행복감에 미치는 영향에 대해 연구하였다. 영유아 교사들의 행복감과 교사 효능감 향상의 효과적인 방안과 전문성인식 향상을 위한 환경 조성, 더 나아가 국가 수준의 정책적인 대안이 필요하다고 보고하고 있다. 추원하(2022)는 영유아 교사의 전문성인식, 교육 신념이 영유아의 권리를 존중하고 보육을 실행하는데 영향을 미친다고 보고하고 있다. 이수영(2023)은 교사와 부모 협력 관계에서 영유아 권리 존중 보육을 살펴 본 결과, 교사는 영유아 권리존중 보육에 대해 긍정적으로 인식하고 있었으며, 경력과 학력이 높을수록 영유아 권리 존중 실행이 높게 나타났다. 송주희(2025)는 교수 창의성 및 놀이 지원 역량에 대해 연구한 결과 교사의 학습공동체 참여가 창의적 교수역량을 강화하고 영유아의 창의적 발달과 학습 환경에 기여할 수 있음을 시사하고 있다.

전문성 관련 변인들에 대한 선행연구를 살펴보면, 다음과 같다.

이진화(2019)는 동료 교사의 정서적 지지와 영유아 교사의 공감 능력이 교사의 전문성 발달에 긍정적인 영향을 주는 것이라고 보고하고 있다. 즉, 교사가 함께 일하는 동료 교사의 관심과 인정, 존중을 통해 정서적 친밀감을 느낄 때 전문성 성장에 도움이 된다고 한다. 또한, 영유아 교사의 전문성 발달은 지식과 기술의 발달, 생태적 발달, 자기 이해 발달 순으로 나타났다고 보

고하고 있다. 영유아 교사의 전문성 선행연구는 다음의 [표 2-4] 와 같다.

[표 2-4] 영유아 교사의 전문성 선행연구

구분	저자 (연도)	주제	연구결과
전문성인식과 평가	박선희 (2019)	영유아 교사의 교사 효능감과 전문성인식이 행복감에 미치는 영향에 대해 연구	교사효능감과 전문성 인식의 중요성 확인, 꾸준한 전문성 인식향상을 위한 환경조성, 프로그램 등 정책대안 필요
	추원하 (2022)	영유아 교사의 전문성인식, 직무환경, 교육신념이 영유아 권리존중 보육실행에 미치는 영향	교사의 인식변화, 전문성향상을 위해 교육신념, 전문지식 기술습득, 윤리의식, 책임감 등 필요
	이수영 (2023)	영유아권리존중 보육에 미치는 영향 :교사-부모 협력 관계의 매개효과	전문성인식수준을 높이기 위해 실천적 지식공유, 영유아 이해와 존중, 꾸준한 재교육 참여 및 성장
	송주희 (2025)	보육교사의 학습공동체 참여에 대한 인식이 교수창의성 및 놀이 지원 역량에 미치는 효과	자발적 학습공동체를 통해 창의적, 협력적인 보육환경 조성, 교사의 전문성 개발지원
전문성신장과 역할수행	이진화 (2019)	동료교사의 정서적 지지 및 영유아교사의 공감 능력이 영유아교사의 전문성 발달에 미치는 영향	동료 교사의 관심과 인정으로 존중을 받고, 정서적 친밀감을 느낄 때 전문성 성장에 도움
	방경란 (2023)	영유아 교사가 인식하는 놀이신념과 전문성이 놀이 교수 효능감에 미치는 영향	전문성은 의사소통 능력과 보육 보호 능력으로 교사 프로그램 개발과 처우를 개발시켜 경험과 교육기술을 높이는 것이 중요함
	이예지 (2024)	영유아 교육기관의 전문성 지원 환경이 영유아 교사의 역할 수행에 미치는 영향:전문성 인식과 교사 효능감의 순차적 매개효과	영유아 교사의 전문성 인식 수준을 높여 교사 효능감을 신장시킬 수 있도록 전문성 지원 환경 필요
	최선숙 (2024)	영아교사와 원장의 협력적 학습공동체 실행을 통한 집단 전문성 경험	자율성과 주도성으로 협력하여 스스로 역할 수행에 대해 질문하고, 반성하며 실천적 능력향상

방경란(2023)은 영유아 교사가 인식하는 놀이 신념과 전문성이 놀이 교수 효능감에 미치는 영향에 대해 연구한 결과, 적절한 놀이자료를 제공하여 놀이를 극대화시키고, 의사소통 능력을 향상시키기 위한 프로그램 개발의 필요성을 보고하고 있다. 이예지(2024)는 영유아 교육기관의 전문성 지원 환경이 영유아 교사의 역할수행에 미치는 영향을 연구한 결과, 영유아 교사의 역할 수행 수준을 높이기 위해 교사 효능감을 신장시킬 수 있도록 영유아 교육기관의 전문성 지원 환경이 필요함을 시사하고 있다. 최선숙(2024)은 영아교사와 원장의 집단 전문성 경험에 대해 연구하였다. 연구 결과 실천적 지식에 기반한 보육과정 실행 경험은 협력적인 학습공동체를 통해 주체적으로 성장하고 교사의 전문성 인식에 긍정적인 영향을 주는 것으로 보고하고 있다. 즉, 학습공동체를 통한 전문성 인식은 동료 교사와 서로 지식을 공유하고, 협력함으로써 직무 수행 능력향상으로 이어지는 것을 할 수 있다. 교사들의 학습력이 향상하고 서로의 비전과 목적을 공유하며, 스스로 지원적 환경을 조성하는 것은 직무 수행에 긍정적인 영향을 미치는 것을 알 수 있다(김미혜, 2010).

이와 같이 다양한 선행연구에서 나타난 교사의 전문성 인식은 지식과 기술을 촉진하고, 동료 간의 믿음과 신뢰, 비전과 목적의 공유, 상호작용이 가능한 지원 환경, 정책 차원의 지원이 필요함을 시사하고 있다. 또한 현장에서는 다양한 유형의 영유아 교육기관에서 학습공동체에 대한 관심과 참여를 통해 더 많은 의미의 연구가 진행되기를 기대하고 있음을 알 수 있다.

제 3 장 연구 방법

제 1 절 가설 및 분석모형(Model)

1. 가설

본 연구는 어린이집 영유아 교사가 인식한 학습공동체가 교사의 전문성 인식에 미치는 영향을 알아보고자 한다. 본 연구의 목적 달성을 위한 가설은 다음과 같다.

가설 1. 학습공동체 인식에 따라 교사의 전문성 발달 중 지식과 기술 발달의 인식이 차이가 있을 것이다.

1-1 비전 공유 인식에 따라 지식과 기술의 발달 인식과 차이가 있을 것이다.

1-2 학습공동체 환경 인식에 따라 지식과 기술의 발달 인식과 차이가 있을 것이다.

1-3 협력적 학습 인식에 따라 지식과 기술의 발달 인식과 차이가 있을 것이다.

1-4 전인적 발달 지지 인식에 따라 지식과 기술의 발달 인식과 차이가 있을 것이다.

가설 2. 학습공동체 인식이 교사의 전문성 발달 중 자기 이해 발달의 인식이 차이가 있을 것이다.

2-1 비전 공유 인식에 따라 자기 이해 발달의 인식과 차이가 있을 것이다.

2-2 학습공동체 환경 인식에 따라 자기 이해 발달의 인식과 차이가 있을 것이다.

2-3 협력적 학습 인식에 따라 자기 이해 발달의 인식과 차이가 있을 것이다.

2-4 전인적 발달 지지 인식에 따라 자기 이해 발달의 인식과 차이가 있을 것이다.

가설 3. 학습공동체에 대한 인식이 교사의 전문성 발달 중 생태적 발달의 인식이 차이가 있을 것이다.

3-1 비전 공유 인식은 생태적 발달의 인식과 차이가 있을 것이다.

3-2 학습공동체 환경 인식은 생태적 발달의 인식과 차이가 있을 것이다.

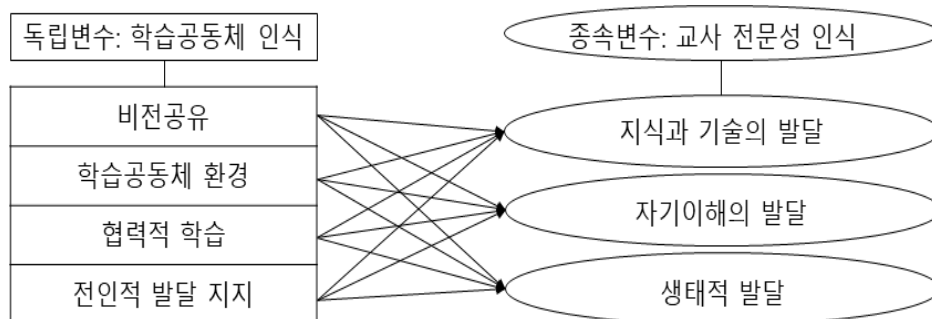
3-3 협력적 학습 인식은 생태적 발달의 인식과 차이가 있을 것이다.

3-4 전인적 발달 지지 인식은 생태적 발달의 인식과 차이가 있을 것이다.

2. 분석모형

본 연구의 연구 문제를 해결하기 위하여 독립변수인 학습공동체 인식에 따라 종속변수인 교사 전문성 인식이 차이가 있을 것으로 예측하여 검증하였다. 구체적인 검증은 학습공동체의 하위 변수인 비전 공유, 학습공동체 환경, 협력적 학습, 전인적 발달 지지의 변수가 교사 전문성의 하위 변수인 지식과 기술의 발달, 자기이해의 발달, 생태적 발달에 차이가 발생하는지를 검증하였다.

[그림 3-1]은 본 연구를 위한 분석모형(Model)이며, 가설을 검증하기 위한 흐름도이다.



[그림 3-1] 연구의 분석모형

3. 연구 대상 및 절차

본 연구는 교사가 인식한 학습공동체가 교사의 전문성 인식에 미치는 영향을 알아보기로 하되 확률 표집인 단순무작위표집(simple random sampling)을 사용하여 진행하였다.

먼저 본 조사를 위한 설문 도구의 신뢰성을 확보하기 위한 예비조사를 2025년 1월 13일부터~1월 17일까지 어린이집 5곳의 교사 33명을 대상으로 진행하였다. 조사 방법은 연구자가 기관으로 방문하여 본 연구에 대해 직접 설명한 후 설문하는 방법으로 진행하였다. 본 예비조사를 통해 설문 문항과 문맥에 대해 전문가 1인과 지도교수와 함께 문항을 수정 보완하여 최종 설문 도구를 완성하였다.

본 연구는 2025년 2월 3일부터~2월 28일까지로 약 1개월 동안 비대면 방식의 네이버(Naver) 조사 폼(Form)으로 진행하였다. 연구자는 서울특별시 어린이집 정보 공개 포털 사이트에서 기관 유형별 어린이집을 확보하여, 무작위로 어린이집에 직접 전화를 한 후, 협조 가능한 기관을 선정하였다. 최종 선정된 65기관에 재직하고 있는 영유아반 교사를 대상으로 진행하였다. 비대면으로 제공된 온라인 설문지 중 회수된 설문지는 총 304부이다.

4. 측정 도구

본 연구는 교사가 인식한 학습공동체가 교사의 전문성 인식에 미치는 영향에 관한 연구로 ‘학습공동체’, ‘교사의 전문성 인식’에 대한 구조화된 측정 도구를 사용하였고, 측정 도구에 대한 구체적인 내용은 아래와 같다. 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다’ 1점, ‘그렇지 않다’ 2점, ‘보통이다’ 3점, ‘그렇다’ 4점, ‘매우 그렇다’ 5점의 Likert 척도이다.

가. 학습공동체 인식

학습공동체 인식의 측정 도구는 김예진(2015)의 교사 학습공동체 인식 측

정 도구를 어린이집 교사의 현장에 맞춰 수정하여 사용한 오문선(2023)의 측정 도구를 사용하였다.

학습공동체 검사는 총 28문항으로 4개의 하위 영역으로 구성되어 있다. 본 연구의 학습공동체 28문항의 신뢰도 값은 Cronbach' α =.960으로 높은 신뢰도로 나타났다.

학습공동체의 하위 영역의 신뢰도 값은 비전 공유는 8개의 문항으로 Cronbach' α =.905로 나타났고, 학습공동체 환경은 4개의 문항으로 Cronbach' α =.897, 협력적 학습은 8개 문항 Cronbach' α =.921, 전인적 발달 지지는 8개 문항으로 Cronbach' α =.906으로 신뢰도 값이 높게 나타났다.

학습공동체의 하위 척도 간의 신뢰도는 다음 [표 3-1] 과 같다.

[표 3-1] 학습공동체와 하위 척도 신뢰도 값

영역	하위 영역	문항	신뢰도 값	전체 신뢰도 값
학습공동체	비전 공유	8	.905	.960
	학습공동체 환경	4	.897	
	협력적 학습	8	.921	
	전인적 발달 지지	8	.906	

나. 교사의 전문성 인식

교사의 전문성 인식은 백은주와 조부경(2004)이 개발한 ‘보육교사의 전문성 발달 수준 자기 평가’ 검사의 측정 도구를 사용하였다. 전문성 하위 영역은 지식과 기술의 발달, 자기 이해 발달, 생태적 발달로 구분하여 총 55 문항으로 구성되어 있다. 교사 전문성의 55문항은 Cronbach' α =.968로 문항 간 신뢰도가 높은 것으로 나타났다.

교사 전문성의 하위영역 신뢰도 값은 먼저 지식과 기술의 발달 능력은 27개 문항으로 Cronbach' α =.956, 자기 이해 발달 능력은 19개 문항으로

Cronbach' α =.934, 생태적 발달 능력은 9개 문항으로 Cronbach' α =.862로 나타나 신뢰도 값이 높게 나타났다.

교사 전문성의 하위 척도 간의 신뢰도는 다음 [표 3-2] 과 같다.

[표 3-2] 교사 전문성의 하위 척도 신뢰도 값

영역	하위영역	문항	신뢰도 값	전체 신뢰도 값
교사전문성	지식과 기술의 발달	27	.956	.968
	자기 이해 발달	19	.934	
	생태적 발달	9	.862	

제 2 절 자료 분석

1. 자료 분석

본 연구의 연구 문제를 검증하기 위하여 수집된 설문지 데이터를 활용하여 SPSS 21.0을 통해 분석하였다.

첫 번째, 주요 변인과 대상자의 일반적 특성을 검토하기 위해 빈도 분석, 교차 분석, 평균 분석을 실시하였다.

두 번째, 근무 형태, 기관 규모, 교사 경력의 집단 간 차이를 분석하기 위해 분산분석(ANOVA)을 실시하였다.

세 번째, 가설을 검증하기 위해 다중회귀분석(multiple regression analysis)을 실시하였다.

제 4 장 연구 결과

제 1 절 일반적 분석

1. 기술 통계학적 분석

[표 4-1] 은 기관 규모에 따른 일반적인 특성으로, 참여한 기관의 유형별에서 국공립어린이집 교사는 47%(143명)으로 가장 많았고, 다음은 민간어린이집 교사 22.4%(68명), 직장어린이집 8.6%(26명), 기타 부모 협동 등의 어린이집이 7.9%(24명), 법인어린이집 7.2%(22명), 가정어린이집 6.9%(21명) 순으로 나타났다. 기관별 규모는 21인 이상~50인 이하 어린이집이 28.3%(86명)으로 가장 많았으며, 20인 이하는 27.6%(84명)으로 나타났다.

[표 4-1] 기관 규모에 따른 일반적인 특성

기관규모 및 빈도			기 관 유 형						전 체
			국공립	직장	민간	법인	가정	기타	
기 관 규 모	20인 이하	빈 도	41	4	8	4	20	7	84
		전체 중 %	13.5%	1.3%	2.6%	1.3%	6.6%	2.3%	27.6%
	21인~50인 이하	빈 도	49	13	15	5	0	4	86
		전체 중 %	16.1%	4.3%	4.9%	1.6%	0.0%	1.3%	28.3%
	50인~70인 이하	빈 도	30	4	29	6	0	2	71
		전체 중 %	9.9%	1.3%	9.5%	2.0%	0.0%	0.7%	23.4%
	70인~100인 이하	빈 도	16	2	9	5	1	1	34
		전체 중 %	5.3%	0.7%	3.0%	1.6%	0.3%	0.3%	11.2%
	100인~120인 이하	빈 도	4	3	3	1	0	2	13
		전체 중 %	1.3%	1.0%	1.0%	0.3%	0.0%	0.7%	4.3%
	120인 이상	빈 도	3	0	4	1	0	8	16
		전체 중 %	1.0%	0.0%	1.3%	0.3%	0.0%	2.6%	5.3%
	전 체	빈 도	143	26	68	22	21	24	304
		전체 중 %	47.0%	8.6%	22.4%	7.2%	6.9%	7.9%	100.0%

50인 이상~70인 이하는 23.4%(71명), 70인 이상~100인 이하 11.2%(34명), 120인 이상의 어린이집은 5.3%(16명), 100인 이상 ~120인 이하 4.3%(13명) 이다. 100인 이상 ~120인 이하 4.3%(13명) 이다.

교사가 담당하는 연령은 0세반이 23.3%(74명) 으로 가장 많았고, 2세는 23.4%(62명)으로 두 번째로 나타났으며, 1세반은 19.7%(60명), 연령 혼합반 14.1%(43명), 3세 9.5%(29명), 5세반 6.6%(20명), 4세반 5.3%(16명) 순으로 나타났다. 담당 연령에 따른 일반적인 특성은 [표 4-2] 와 같다.

[표 4-2] 담당 연령에 따른 일반적인 특성

담당연령 및 빈도			기관유형						전체
			국공립	직장	민간	법인	가정	기타	
담당 연령	0세	빈도	40	0	18	3	9	4	74
		전체 중 %	13.2%	0.0%	5.9%	1.0%	3.0%	1.3%	24.3%
	1세	빈도	28	10	12	4	5	1	60
		전체 중 %	9.2%	3.3%	3.9%	1.3%	1.6%	0.3%	19.7%
	2세	빈도	30	7	12	6	4	3	62
		전체 중 %	9.9%	2.3%	3.9%	2.0%	1.3%	1.0%	20.4%
	3세	빈도	13	3	5	3	1	4	29
		전체 중 %	4.3%	1.0%	1.6%	1.0%	0.3%	1.3%	9.5%
	4세	빈도	8	0	5	1	0	2	16
		전체 중 %	2.6%	0.0%	1.6%	0.3%	0.0%	0.7%	5.3%
	5세	빈도	7	1	5	3	1	3	20
		전체 중 %	2.3%	0.3%	1.6%	1.0%	0.3%	1.0%	6.6%
	연령 혼합반	빈도	17	5	11	2	1	7	43
		전체 중 %	5.6%	1.6%	3.6%	0.7%	0.3%	2.3%	14.1%
	전체	빈도	143	26	68	22	21	24	304
		전체 중 %	47.0%	8.6%	22.4%	7.2%	6.9%	7.9%	100.0%

[표 4-3] 은 교사 전공의 일반적인 특성으로 유아교육 전공자 교사가 전체 중 42.4%(129명)으로 가장 많았고, 아동학 전공자 교사는 20.4%(62명)으로 두 번째로 많았으며, 보육학 전공 교사는 18.1%(55명), 기타 전공 교사는 14.5%(44명), 마지막으로 사회복지 전공 교사는 4.6%(14명)이다.

[표 4-3] 교사 전공에 따른 일반적인 특성

교사전공 및 빈도			기 관 유 형						전 체
			국공립	직장	민간	법인	가정	기타	
교사전공	유아교육	빈 도	62	11	18	13	13	12	129
		전체 중 %	20.4%	3.6%	5.9%	4.3%	4.3%	3.9%	42.4%
	아동학	빈 도	30	9	12	4	5	2	62
		전체 중 %	9.9%	3.0%	3.9%	1.3%	1.6%	0.7%	20.4%
	보육학	빈 도	25	4	20	4	0	2	55
		전체 중 %	8.2%	1.3%	6.6%	1.3%	0.0%	0.7%	18.1%
	사회복지	빈 도	5	1	6	0	1	1	14
		전체 중 %	1.6%	0.3%	2.0%	0.0%	0.3%	0.3%	4.6%
	기타	빈 도	21	1	12	1	2	7	44
		전체 중 %	6.9%	0.3%	3.9%	0.3%	0.7%	2.3%	14.5%
전체	전 체	빈 도	143	26	68	22	21	24	304
		전체 중 %	47.0%	8.6%	22.4%	7.2%	6.9%	7.9%	100.0%

[표 4-4] 교사 연령에 따른 일반적인 특성

교사연령 및 빈도			기 관 유 형						전 체
			국공립	직장	민간	법인	가정	기타	
교사연령	20~29세	빈 도	17	15	2	3	0	3	40
		전체 중 %	5.6%	4.9%	0.7%	1.0%	0.0%	1.0%	13.2%
	30~39세	빈 도	35	10	9	8	4	3	69
		전체 중 %	11.5%	3.3%	3.0%	2.6%	1.3%	1.0%	22.7%
	40~49세	빈 도	54	0	32	10	8	12	116
		전체 중 %	17.8%	0.0%	10.5%	3.3%	2.6%	3.9%	38.2%
	50세 이상	빈 도	37	1	25	1	9	6	79
		전체 중 %	12.2%	0.3%	8.2%	0.3%	3.0%	2.0%	26.0%
	전 체	빈 도	143	26	68	22	21	24	304
		전체 중 %	47.0%	8.6%	22.4%	7.2%	6.9%	7.9%	100.0%

[표 4-4] 는 교사의 연령에 따른 일반적인 특성으로 교사의 연령은 40세~49세가 38.2%(116명)으로 가장 많았고, 50세 이상은 26.0%(79명), 30세~39세 22.7%(69명), 20세~29세는 13.2%(40명) 순으로 나타났다.

교사의 경력은 5년 이상~10년 미만의 영유아반 교사가 30.6%(93명)으로 가장 많았고, 10년 이상~15년 미만은 26.6%(81명), 1년 이상~5년 미만은 20.4%(62명), 15년 이상~20년 미만은 11.5%(35명), 20년 이상~30년 미만은 9.5%(29명), 1년 미만의 영유아반 교사는 1.3%(4명)으로 나타났다. 교사 경력에 따른 일반적인 특성은 [표 4-5] 와 같다.

[표 4-5] 교사 경력에 따른 일반적인 특성

교사 경력 및 빈도			기관유형						전체
			국공립	직장	민간	법인	가정	기타	
교 사 경 력	1년 미만	빈도	2	1	1	0	0	0	4
		전체 중 %	0.7%	0.3%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	1.3%
	1-5년 미만	빈도	25	14	12	2	4	5	62
		전체 중 %	8.2%	4.6%	3.9%	0.7%	1.3%	1.6%	20.4%
	5~10년 미만	빈도	49	6	18	5	5	10	93
		전체 중 %	16.1%	2.0%	5.9%	1.6%	1.6%	3.3%	30.6%
	10-15년 미만	빈도	41	4	18	10	4	4	81
		전체 중 %	13.5%	1.3%	5.9%	3.3%	1.3%	1.3%	26.6%
	15-20년 미만	빈도	17	0	9	3	3	3	35
		전체 중 %	5.6%	0.0%	3.0%	1.0%	1.0%	1.0%	11.5%
	20-30년 미만	빈도	9	1	10	2	5	2	29
		전체 중 %	3.0%	0.3%	3.3%	0.7%	1.6%	0.7%	9.5%
	전체	빈도	143	26	68	22	21	24	304
		전체 중 %	47.0%	8.6%	22.4%	7.2%	6.9%	7.9%	100.0%

2. 학습공동체 인식과 교사의 전문성 인식에 대한 평균 분석

학습공동체의 하위 영역인 비전 공유는 평균 점수가 4.099점이고, 학습공동체 환경은 3.541점이며, 협력적 학습은 3.958점이고, 전인적 발달 지지는 4.281점으로 나타나 학습공동체의 하위 영역 중 인식이 가장 높은 변수는 전인적 발달 지지이다. 따라서 학습공동체에 대한 기본적인 인식은 긍정적으로 해석된다. 학습공동체의 교사 전문성의 하위 영역에 대한 인식 평균 분석은 다음의 [표 4-6] 과 같다.

[표 4-6] 학습공동체와 교사 전문성의 평균 분석

학습공동체와 교사 전문성		빈 도	평 균	표준편차	평균의 표준 오차
학습공동체	비전 공유	304	4.0995	.58071	.03331
	학습공동체 환경	304	3.5419	.87343	.05009
	협력적 학습	304	3.9581	.65066	.03732
	전인적 발달지지	304	4.2817	.52572	.03015
교사전문성	지식과 기술의 발달	304	4.2003	.42822	.02456
	자기 이해 발달	304	3.8998	.52086	.02987
	생태적 발달	304	3.9930	.50813	.02914

교사 전문성의 하위 영역인 지식과 기술의 발달 평균 점수는 4.2003이고, 자기 이해 발달은 3.8998점, 생태적 발달은 3.9930점으로 나타났다. 그러므로 교사 전문성에 대한 전반적인 인식은 긍정적이라 할 수 있다.

3. 학습공동체에 대한 일원 분산분석(One-way ANOVA)

학습공동체에 대한 일원 분산분석 변수는 기관 유형, 기관 규모, 교사 경력 의 3가지 차원의 변수를 선정하여 분석하였다.

[표 4-7] 은 학습공동체 인식에 대한 분석으로, 학습공동체의 하위 영역에 대한 인식은 교사가 근무하는 유형, 기관 규모, 교사 경력에 따라 차이가 있는지 분산 분석한 결과, 기관 유형($p>.05$), 기관 규모($p>.05$), 교사 경력

($p>.05$)에 따라 학습공동체의 하위 영역에 대한 인식의 차이는 없는 것으로 나타났다. 즉, 학습공동체의 하위 영역인 비전 공유, 학습공동체 환경, 협력적 학습, 전인적 발달 지지에 대한 인식은 동일한 관점을 갖는 것으로 해석된다.

[표 4-7] 기관 유형, 기관 규모, 교사 경력에 따른 학습공동체 인식

유형에 따른 학습공동체 인식			제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의 확률
기관 유형	비전 공유	집단-간	3.080	5	.616	1.853	.103
		집단-내	99.097	298	.333		
		전체	102.177	303			
	학습공동체 환경	집단-간	6.495	5	1.299	1.723	.129
		집단-내	224.657	298	.754		
		전체	231.153	303			
	협력적 학습	집단-간	3.031	5	.606	1.442	.209
		집단-내	125.247	298	.420		
		전체	128.278	303			
	전인적 발달 지지	집단-간	2.971	5	.594	2.192	.055
		집단-내	80.772	298	.271		
		전체	83.742	303			
기관 규모	비전 공유	집단-간	1.167	5	.233	.688	.633
		집단-내	101.011	298	.339		
		전체	102.177	303			
	학습공동체 환경	집단-간	3.213	5	.643	.840	.522
		집단-내	227.940	298	.765		
		전체	231.153	303			
	협력적 학습	집단-간	1.539	5	.308	.724	.606
		집단-내	126.738	298	.425		
		전체	128.278	303			
	전인적 발달 지지	집단-간	1.304	5	.261	.943	.453
		집단-내	82.438	298	.277		
		전체	83.742	303			
교사 경력	비전 공유	집단-간	1.860	5	.372	1.105	.358
		집단-내	100.318	298	.337		
		전체	102.177	303			
	학습공동체 환경	집단-간	5.443	5	1.089	1.437	.211
		집단-내	225.710	298	.757		
		전체	231.153	303			
	협력적 학습	집단-간	2.314	5	.463	1.095	.363
		집단-내	125.963	298	.423		
		전체	128.278	303			
	전인적 발달 지지	집단-간	1.926	5	.385	1.403	.223
		집단-내	81.816	298	.275		
		전체	83.742	303			

4. 교사 전문성 인식에 대한 일원 분산분석(One-way ANOVA)

교사 전문성의 하위 영역인 지식과 기술의 발달, 자기 이해 발달, 생태적 발달에 대한 인식이 근무 형태, 기관 규모, 교사 경력에 따라 인식의 차이가 있는지 분산분석을 실시하였으며, 분산분석의 내용은 [표 4-8] 과 같다.

[표 4-8] 기관 유형, 기관 규모, 교사 경력에 따른 교사 전문성 인식

유형에 따른 교사 전문성인식			제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의 확률
기관 유형	지식과 기술의 발달	집단-간	1.722	5	.344	1.906	.093
		집단-내	53.841	298	.181		
		전체	55.563	303			
	자기 이해 발달	집단-간	1.618	5	.324	1.196	.311
		집단-내	80.585	298	.270		
		전체	82.202	303			
	생태적 발달	집단-간	2.396	5	.479	1.883	.097
		집단-내	75.838	298	.254		
		전체	78.234	303			
기관 규모	지식과 기술의 발달	집단-간	.530	5	.106	.574	.720
		집단-내	55.033	298	.185		
		전체	55.563	303			
	자기 이해 발달	집단-간	1.840	5	.368	1.365	.238
		집단-내	80.362	298	.270		
		전체	82.202	303			
	생태적 발달	집단-간	.770	5	.154	.592	.706
		집단-내	77.464	298	.260		
		전체	78.234	303			
교사 경력	지식과 기술의 발달	집단-간	1.157	5	.231	1.267	.278
		집단-내	54.406	298	.183		
		전체	55.563	303			
	자기 이해 발달	집단-간	4.045	5	.809	3.084	.010*
		집단-내	78.157	298	.262		
		전체	82.202	303			
	생태적 발달	집단-간	1.420	5	.284	1.102	.360
		집단-내	76.814	298	.258		
		전체	78.234	303			

*, p<0.05

근무 형태($p>.05$), 기관 규모($p>.05$)에 따라 지식과 기술의 발달, 자기 이해 발달, 생태적 발달에 대한 인식의 차이가 없는 것으로 나타났다. 또한, 교사 경력 중 지식과 기술의 발달, 생태적 발달에 대한 인식의 차이는 없는 것으로 나타났지만, 자기 이해 발달은 $F=3.804$, 유의 확률은 $p=.010$ 으로 나타나 교사 전문성에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 교사는 경력을 통해 자기를 이해하는 능력이 발달 되었고, 이는 교사 전문성에 영향을 미치는 것으로 해석된다. 이는 Katz(1972)가 주장한 교사들이 교육적 성찰 및 자기 인식이 심화된다는 주장과 거의 일치한다고 할 수 있다.

제 2 절 다중회귀분석(multiple regression analysis) 결과

본 연구는 학습공동체와 교사 전문성의 인과관계를 살펴보기 위해 다중회귀분석을 실시하였고, 회귀모형의 Durbin-Watson는 3개의 회귀모형 모두 그 수치가 2에 가깝고, 분산 팽창계수(VIF)도 모두 10 미만으로 작게 나타나 다중공선성 문제는 없고 회귀모형이 적합한 것으로 나타났다.

1. 학습공동체와 지식과 기술의 발달에 다중회귀분석 결과

학습공동체의 하위 영역인 비전 공유, 학습공동체 환경, 협력적 학습, 전인적 발달 지지가 교사 전문성 중 지식과 기술의 발달에 미치는 영향을 분석하기 위해 다중회귀분석(multiple regression analysis)을 실시하였다.

학습공동체와 지식과 기술의 발달 인식의 회귀분석은 [표 4-9] 이다.

먼저, 모델의 적합성은 F값은 119.167, 유의 확률은 .000($p<.05$)으로 나타나 회귀선이 모델에 적합한 것으로 나타났다. 다음은 독립변수와 종속변수 간의 상관관계는 0.784로 높은 상관관계를 보이며, 독립변수인 비전 공유, 학습공동체 환경, 협력적 학습, 전인적 발달 지지 상호작용이 종속변수인 교사 전문성의 지식과 기술의 발달에 대한 전체 설명력은 $R^2 = .615(61.5\%)$ 로 높게 나타내고 있다.

독립변수인 비전 공유는 t 값이 1.617($p < .107$), 학습공동체 환경은 t 값이 $-.809$ ($p < .419$) 나타나 지식과 기술의 발달 지지에 차이가 없는 것으로 나타났다. 협력적 학습은 t 값이 2.980($p = .003$), 전인적 발달 지지는 t 값이 10.765($p = .000$)로 지식과 기술의 발달 지지에 차이가 있는 것으로 나타났다.

따라서 가설 1에 대한 최종 검증 결과, 가설1-1($p < .107$), 가설1-2($p < .419$)로 나타나 기각되었으며, 가설 1-3($p < .003$), 가설1-4($p < .000$)로 나타나 채택되었다.

협력적 학습과 전인적 발달 지지는 교사 전문성의 한 영역인 지식과 기술의 발달에 긍정적 영향을 미치는 것으로 해석된다. 그러므로 학습공동체에서 추구하는 교사 간의 협력적 학습과 유아들의 전인적 발달 지지에 대한 학습 영역이 강조되고 활성화될 필요가 있다는 것을 시사한다.

[표 4-9] 학습공동체와 지식과 기술의 발달 인식 회귀분석

종속변수	독립변수	B	표준 오차	베타	t	유의 확률	공차	VIF
지식과 기술의 발달	(상 수)	1.445	.131		11.000	.000		
	비전 공유	.074	.046	.100	1.617	.107	.335	2.981
	학습공동체 환경	-.020	.025	-.041	-.809	.419	.493	2.029
	협력적 학습	.134	.045	.203	2.980	.003*	.278	3.595
	전인적 발달지지	.466	.043	.572	10.765	.000*	.456	2.192

$R = .784$, $R^2 = .615$, 수정된 $R^2 = .609$,

$F = 119.167$, $p = .000$, Durbin-Watson = 1.936

*. $p < 0.05$

2. 학습공동체와 자기 이해 발달의 다중회귀분석 결과

학습공동체의 하위 영역인 비전 공유, 학습공동체 환경, 협력적 학습, 전인적 발달 지지가 교사 전문성 중 자기 이해 발달에 미치는 영향을 분석하기 위해 다중회귀분석을 실시하였다.

학습공동체와 자기 이해 발달 인식의 회귀분석은 [표 4-10] 이다.

회귀모델의 적합성을 보면 F값은 47.347 유의 확률은 .000($p < .05$)으로 나타나 회귀선이 모델에 적합한 것으로 나타났다. 다음은 독립변수와 종속변수 간의 상관관계는 0.623으로 다소 높은 상관관계를 보이며, 독립변수인 비전 공유, 학습공동체 환경, 협력적 학습, 전인적 발달 지지의 상호작용이 종속변수인 자기 이해 발달에 대한 전체 설명력을 $R^2 = .388(38.8\%)$ 로 나타내고 있다.

독립변수인 학습공동체 환경의 t값은 $-.660(p < .510)$ 으로 자기 이해 발달에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

비전 공유는 t값이 2.238($p = .026$), 협력적 학습은 t값이 2.288($p = .023$), 전인적 발달 지지의 t값은 $.5171(p = .000)$ 로 나타나 자기 이해 발달에 긍정적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다.

따라서 가설 2에 대한 최종 검증 결과, 가설 2-2($p < .510$)는 기각되었으며, 가설 2-1($p = .026$), 가설 2-3($p = .023$), 가설 2-4($p = .000$)는 유의미한 차이가 나타나 채택되었다.

학습공동체에서 추구하는 교사 간의 비전 공유, 협력적 학습과 영유아들의 전인적 발달 지지에 대한 학습 영역은 교사 전문성에 긍정적인 영향을 미치므로 향후 강조되고 활성화될 필요가 있다는 것을 시사한다.

[표 4-10] 학습공동체와 자기 이해 발달 인식의 회귀분석

종속변수	독립변수	B	표준 오차	베 타	t	유의 확률	공차	VIF
자기 이해 발달	(상 수)	1.255	.201		6.235	.000		
	비전 공유	.157	.070	.175	2.238	.026*	.335	2.981
	학습공동체 환경	-.025	.038	-.043	-.660	.510	.493	2.029
	협력적 학습	.157	.069	.196	2.288	.023*	.278	3.595
	전인적 발달 지지	.343	.066	.346	5.171	.000*	.456	2.192

$R = .623$, $R^2 = .388$, 수정된 $R^2 = .330$,

$F = 47.347$, $p = .000$, Durbin-Watson = 1.830

*. $p < 0.05$

3. 학습공동체와 생태적 발달의 다중회귀분석 결과

학습공동체의 하위 영역인 비전 공유, 학습공동체 환경, 협력적 학습, 전인적 발달 지지가 교사 전문성 중 생태적 발달 인식에 미치는 영향을 분석하기 위해 다중회귀분석을 실시하였다.

학습공동체와 생태적 발달 인식의 회귀분석은 [표 4-11] 이다.

회귀모델의 적합성을 보면 F값은 62.855 유의 확률은 .000($p < .05$)으로 나타나 회귀선이 모델에 적합한 것으로 나타났다.

다음은 독립변수와 종속변수 간의 상관관계는 0.676으로 다소 높은 상관관계를 보이며, 독립변수인 비전 공유, 학습공동체 환경, 협력적 학습, 전인적 발달 지지 상호작용이 종속변수인 교사 전문성의 생태적 발달 인식에 대한 전체 설명력을 $R^2 = .457(45.7\%)$ 로 나타내고 있다.

독립변수인 학습공동체 환경의 t값은 .533($p < .595$) 으로 생태적 발달 인식에 영향을 미치지 않으며, 비전 공유는 t값이 2.019($p = .044$), 협력적 학습은 t값이 3.791($p = .000$), 전인적 발달 지지의 t값은 .4224($p = .000$)로 나타나 생태적 발달 인식에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

따라서 가설 3에 대한 최종 검정 결과, 가설 3-2($p < .595$)는 유의미 값이 .05 이상으로 나타나 기각되었으며, 가설 3-1($p < .044$), 가설 3-3($p < .000$), 가설 3-4($p < .000$)는 유의미 값이 $p < .05$ 이하로 나타나 채택되었다.

학습공동체에서 추구하는 교사 간의 비전 공유, 협력적 학습과 영유아들의 전인적 발달 지지에 대한 학습 영역이 강조되고 활성화될 때 교사의 전문성에 영향을 미치는 것으로 시사된다. 종합해보면, 학습공동체와 교사 전문성 발달에 미치는 영향력을 다중회귀 분석한 결과 물리적 영역인 학습공동체 환경은 교사 전문성 발달에 크게 영향을 미치지 않는다. 반면, 기관의 비전을 공유하고, 교사 간 협력하는 학습 태도, 영유아의 전인적 발달을 지지하는 학습 내용은 교사의 전문성 발달에 영향을 미치는 것으로 나타나 학습공동체를 활성화할 때 어떤 영역을 강조해야 기관의 교사들의 전문성을 발달시킬 수 있는지를 알 수 있는지 시사점을 제공하고 있다. 다시 말해, 영유아 교육기관

은 학습공동체를 운영할 때, 물리적 환경 요소보다는 정서적이고 협력적인 주제를 학습할 때 교사의 지식과 기술의 발달, 자기 이해 발달, 생태적 발달을 포함하고 있는 교사의 전문성이 확장되고, 함양된다는 것을 시사한다.

[표 4-11] 학습공동체와 생태적 발달 인식의 다중회귀분석

종속변수	독립변수	B	표준 오차	베 타	t	유의 확률	공 차	VIF
생태적 발달	(상 수)	1.343	.185		7.261	.000		
	비전 공유	.130	.064	.149	2.019	.044*	.335	2.981
	학습공동체 환경	.019	.035	.032	.533	.595	.493	2.029
	협력적 학습	.239	.063	.306	3.791	.000*	.278	3.595
	전인적 발달 지지	.258	.061	.267	4.224	.000*	.456	2.192

R=.676, R^2 =.457, 수정된 R^2 =.450,
F=62.855, p=.000, Durbin-Watson=1.994

*. p<0.05

제 5 장 결 론

제 1 절 요약

본 연구는 교사의 학습공동체 인식이 교사의 전문성 인식에 미치는 영향력에 대해 연구하였다. 본 연구의 독립변수는 학습공동체이며, 학습공동체는 다시 비전 공유, 학습공동체 환경, 협력적 학습, 전인적 발달 지지의 하위 독립변수를 설정하였고, 종속변수는 교사 전문성으로 검증변수는 지식과 기술의 발달, 자기 이해 발달, 생태적 발달이다.

연구의 목적을 위한 연구 문제는 4개의 독립변수와 3개의 종속변수를 검증하기 위해 총 12개의 가설을 설정하였다.

첫 번째, [표 4-6]에 나타난 바와 같이 학습공동체의 인식과 교사 전문성의 인식에 대한 평균 분석을 한 결과 대부분 긍정적으로 인식하는 것으로 나타났다.

두 번째, 인구통계학적인 변수 중 교사의 기관 유형, 기관 규모, 교사 경력으로 학습공동체 인식의 차이가 있는지 일원 분산분석(One-way ANOVA)을 실시하였지만, [표 4-7]에 나타난 바와 같이 독립변수에 따른 차이는 유의미한 값이 나타나지 않아 학습공동체를 바라보는 관점이 모두 동일한 것으로 해석된다.

세 번째, 인구통계학적인 변수 중 교사의 기관 유형, 기관 규모, 교사 경력으로 교사 전문성 인식의 차이가 있는지 일원 분산분석(One-way ANOVA)을 실시한 결과, [표 4-8]에 나타난 바와 같이 교사 전문성인식 역시 유의미한 값이 나타나지 않아 모두 동일한 관점을 가지고 있는 것으로 나타났다. 다만, 교사 경력 중 자기 이해 발달은 교사 전문성 인식에 차이가 있는 것으로 나타나 물리적 교사 경력에 따라 교수 능력이나 교육프로그램 운영 등 가시적으로 보이지는 않지만 교사 전문성이라는 큰 틀에서는 영향을

미치는 것으로 해석된다. 즉, 경력의 차이가 교사 전문성을 바라보는 관점의 차이로 할 수 있다. 이는 Katz(1972)의 교사 발달 단계이론에서 제시한 ‘강화 단계-갱신단계’ 시기의 교사들이 교육적 성찰 및 자기 인식이 심화된다는 이론과 일치하는 것으로 해석된다. 특히, 5~10년차 교사들이 가장 높은 자기이해 점수를 보였다는 것은 교육적 경험의 누적으로 인해 교사로서의 자기 인식이 성장하고 있음을 보여준다고 볼 수 있다.

네 번째, 연구 목적인 가설 12개를 검정하기 위해 다중회귀분석을 실시하였다. 다중회귀모형의 Durbin-Watson은 3개의 회귀모형 모두 그 수치가 2에 가깝고 0 또는 4와 가깝지 않으므로 회귀모형이 적합한 것으로 나타났다.

가설 1은 ‘학습공동체 인식에 따라 교사의 전문성 발달 중 지식과 기술의 발달 인식이 차이가 있을 것이다’ 이에 구체적인 가설 검정은 4개의 가설을 설정하였다.

가설 1을 검정한 결과 가설 1-1($p=.107$), 가설 1-2($p=.419$)는 유의미한 값이 나타나지 않아 기각되었으며, 가설 1-3($p=.003$), 가설 1-4($p=.000$)는 유의미한 값($p<.05$)이 나타나 채택되었다.

가설 2는 학습공동체 인식이 자기 이해 발달 인식과 차이가 있을 것이다. 이에 구체적인 가설 검정을 위해 4개의 가설을 설정하였다.

가설 2를 검정한 결과 가설 2-2($p=.510$)는 유의한 값($p<.05$)이 나타나지 않아 기각되었으며, 가설 2-1($p=.026$), 가설 2-3($p=.023$), 가설 2-4($p=.000$)는 유의미한 값($p<.05$)이 나타나 채택되었다.

가설 3은 학습공동체에 대한 인식이 생태적 발달 인식의 차이가 있을 것이다. 이에 구체적인 가설검정을 위해 4개의 가설을 설정하였다.

가설 3을 검정한 결과 가설 3-2($p=.595$)는 유의미한 값($p<.05$)이 나타나지 않아 기각되었고, 가설 3-1($p=.044$), 가설 3-3($p=.000$), 가설 3-4($p=.000$)는 유의미한 값($p<.05$)이 나타나 채택되었다.

제 2 절 논의 및 결론

본 연구를 통해 논의하고자 하는 것은 다음과 같다.

첫째, 학습공동체를 운영함에 있어 교사가 소속된 기관 유형(국공립, 민간, 직장, 가정 등), 기관 규모, 교사 경력은 크게 영향을 받지 않는다는 것이다. 즉, 학습공동체를 운영할 때 위의 요소들은 중요하지 않고 교사 간의 협력적이고 실질적인 주제를 선정하는 것이 중요하다고 할 수 있다. 그러므로 기관장이나 리더들은 기관의 형태나 규모 등에 대한 편견을 벗어 영유아들의 발달을 위한 주제를 어떻게 선정 또는 논의할 것인가에 대한 다차원적인 연구의 활성화에 대한 논의가 필요하다.

둘째, 교사의 전문성을 인식하는 데 있어 영유아 교육기관에서 필요로 하는 교사의 전문성이 무엇인지에 대한 논의가 필요하다. 왜냐하면, 지식과 기술의 발달, 자기 이해 발달, 생태적 발달을 포함하는 것이 교사 전문성이라 할 때, 즉 교사의 전문성이 향상되었다고 했을 때, 향상에 대한 가시적인 척도가 주관적인 것이 아니라 실질적인 향상 척도를 어떻게 할 것인가에 대한 논의가 필요하다.

셋째, 영유아 교육기관에서 학습공동체의 활성화는 매우 중요한 요소이다. 교사들이 다양한 연수를 받고 있지만, 실질적인 전문성 향상은 결국 기관 내 동료들과의 자발적인 학습 욕구와 토론의 활성화이다. 자발적인 학습공동체의 활성화는 교사의 전문성 향상 및 영유아 교육의 질을 높일 수 있는 가장 최선의 방법일 것이다. 그러므로 기관장 또는 리더는 기관 내의 자발적인 학습공동체 활성화를 위한 다양한 물리적·정서적 보상체계를 제도화할 수 있는지에 대한 논의가 따라야 한다. 왜냐하면 교육 현장은 빠르게 변화하고 있는 때에 교사들이 자발적으로 수준을 높일 수 있도록 기저에는 제도적인 장치가 마련되어야 하기 때문이다.

넷째, 앞의 연구에서 나타난 바와 같이 경력의 5~10년차에 있는 교사들은 자기 이해가 높은 것으로 나타나, 이 시기에 있는 교사들에게 자기 성장과 전문성을 강화시키기 위한 자발적인 학습공동체 운영 모델에 대한 연구 및 논의가 필요할 것으로 사료된다. 즉, 5~10년 시기에 있는 교사는 보다 중요한 인적 자원으로 교사로서의 성장을 멈추지 않고, 수준 높은 교육의 질을 담보하기 위해서 자발적인 성장 욕구를 발현하도록 하는 환경적·제도적 장치에 대한 논의가 필요하다.

본 연구를 통해 나타난 결론은 다음과 같다.

본 연구는 학습공동체 인식이 교사의 전문성 발달에 영향을 준다는 실증적 증거를 바탕으로, 영유아 교육 현장에서 학습공동체의 정착 및 활성화의 중요성이 강조된다.

본 연구에서 나타난 바와 같이 학습공동체의 인식과 교사 전문성의 인식은 긍정적으로 나타났다. 그러므로 학습공동체를 활성화 시킬 수 있는 기반은 되어 있으므로 기관의 원장 또는 리더들이 교사들을 자발적이고, 자율적으로 학습공동체에 참여시킬 수 있도록 하는 분위기 조성이 강조된다.

가설검증을 통해 나타난 결과를 보면, 학습공동체 인식의 차이에서 비전 공유, 협력적 학습, 전인적 발달 지지는 교사의 전문성 발달인 지식과 기술의 발달, 자기 이해 발달, 생태적 발달에 긍정적인 영향을 미친 것으로 분석된다. 특히, 전인적 발달 지지와 협력적 학습 요소는 지식과 기술의 발달, 자기 이해 발달, 생태적 발달의 세 가지 전문성 발달 영역 모두에서 일관되게 유의미한 영향력으로 나타났다. 그 결과 학습공동체의 인식은 교사의 전문성 발달에 유의미한 영향을 미친다. 이는 교사 간의 상호 지원적인 문화가 전문성 인식 고양에 핵심적 역할을 한다는 점을 시사한다.

반면, 학습공동체 환경요인은 전문성 인식에 유의미한 영향을 보이지 않았으며, 이는 환경보다는 실질적 관계와 상호작용의 질이 더 중요함을 나타낸다. 즉, 연구 결과 영·유아 교사의 전문성 신장을 위해 실제적인 학습공동체 운영과 구성원 간 협력적 문화 조성이 필요한 것으로 볼 수 있다.

따라서 영유아 교육기관은 학습공동체를 운영할 때, 물리적 환경 요소 보다는 정서적이고 협력적인 주제를 학습할 때 교사의 지식과 기술의 발달, 자기 이해 발달, 생태적 발달을 포함하고 있는 교사의 전문성이 확장되고 함양된다는 것을 시사함에 따라 학습공동체 인식의 정서적, 관계적, 협력적 측면이 교사 전문성 발달의 핵심 요인임을 보여준다. 그러므로 직업으로서의 교사는 영유아에 대한 전반적인 지식과 기술, 그리고 그들이 건강하고 전인적인 성장을 위한 지지와 지원하는 암묵적 지식이 무엇보다 중요하며, 특히 영유아기를 담당하는 교사는 암묵적 지식을 사용할 수 있는 능력을 배양하는 것이 교사의 질을 결정한다고 할 수 있다.

본 연구의 제한점으로는 서울 지역의 어린이집을 대상으로 분석하였으므로 연구 결과를 전체 영유아 교육기관의 교사들에게 일반화하기에는 한계가 있다. 따라서 향후 연구에서는 다양한 지역을 포함하고 어린이집뿐 아니라 유치원을 포함한 연구가 필요할 것이다. 다만, 영유아 교육기관을 대상으로 한 학습공동체와 교사 전문성 인식에 대한 연구가 활성화되지 않은 상태임에 따라 향후, 유사한 연구의 활성화와 학습공동체를 위한 문화조성에 관한 다양한 후속 연구를 기대해 본다.

참 고 문 헌

1. 국내문헌

- 강성희. (2023). 표준보육과정 컨설팅 과정과 보육교사의 경험에 대한 연구. 경남대학교 대학원 박사학위논문.
- 곽미선, 조영아. (2021). 진로 전담 교사의 전문성 발달단계 및 발달 기제 연구. 교사 교육 연구. 60(3), 495-512.
- 곽향림. (2020). 개정 누리과정에 따른 단위유치원 교육과정 설계: 2019개정 누리과정에 따른 교사와 유아가 함께 만들어가는 교육을 통한 누리과정의 실천. 구성주의 유아교육학회. 16(29), 31-59.
- 권귀염. (2018). 제4차 산업혁명 시대의 교육과 유아 교사의 역할. 학습자중심 교과 교육 연구. 18(26), 47-72.
- 권정아, 이지영. (2022). 어린이집 보육 과정 운영지원을 위한 원장 학습공동체 실행과정. 한국 육아 지원학회 추계대회 자료집. 11(6), 120-126.
- . (2023). 어린이집 보육 과정 운영지원을 위한 원장 학습공동체 실행과정 및 변화. 육아 지원연구. 18(29), 91-119.
- 경기도 교육청. (2015). 학교 안 전문적 학습공동체 학점화 계획. 학교정책과.
- 고효주. (2019). 보육교사 행복감이 영유아 권리 존중 실행과 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향. 동국대학교 대학원 석사학위논문.
- 교육부. (2019). 개정 누리과정 실행자료. 교육부.
- . (2020). 2019 개정 누리과정 해설서.
- . (2024). 표준 보육과정 0~2세 부분 개정(안) 공청회.
- . WWW.moe.go.kr.
- 교육부, 보건복지부. (2020). 개정 누리과정 실행자료. 교육부.
- 교육부, 육아정책연구소. (2024). 개정 표준보육과정(0~2세) 연수자료집.
- 김경은. (2010). 수업 전문성 신장을 위한 사회 수업 학습공동체 활동 사례연구. 열린 교육 연구. 18(4), 31-55.
- 김규량. (2020). 보육교사의 전문성 발달과 보수교육 경험에 관한 질적 연구.

- 한국 영유아 보육학회. 127(22), 45-66.
- 김미란. (2021). 유아 놀이 중심 교육과정 실행을 위한 학습공동체 참여 원장의 경험과 의미탐색. 순천향대학교 대학원 박사학위논문.
- 김미란, 고영미. (2022). 유아 놀이 중심 교육과정 실행을 위한 학습공동체 참여 원장의 경험 탐색. 한국 어린이 미디어 학회. 21(29), 143-171.
- 김미혜. (2010). 초등 교사의 국어 수업 전문성 신장을 위한 PDS 프로그램 개발 연구. 한국 초등국어교육. 43(40), 63-102.
- 김수연. (2018). 교사 학습공동체에 참여한 공·사립 유치원 교사들의 경험과 의미. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 김소영, 이승호. (2022). 교사 학습공동체 지원 조례 제정의 필요성과 과제. 한국교육개발원. 교육 방법에 대한 연구. 34(1), 89-115.
- 김송이, 최주혜, 이해숙. (2014). 서울시 보육교사 역량 강화를 위한 재교육 실태 및 개선방안 연구. 서울여성가족재단.
- 김송자, 맹재숙, 박수정. (2013). 초등학교 교사 학습공동체 운영 사례연구. 교육 연구논총. 34(1), 227-247.
- 김아경. (2023). 처음 영아반 교사를 맡은 유아반 경력 교사의 놀이 지원을 위한 협력적 실행연구. 배재대학교 대학원 박사학위논문.
- 김아경, 김숙령. (2023). 처음 영아반 교사를 맡은 유아반 경력 교사의 놀이 지원 역량 강화를 위한 협력적 실행연구. 유아교육연구. 43(6), 91-115.
- 김양희. (2024). 영유아 교사의 정서 노동, 조직문화, 그릿, 놀이 지원 역량의 구조적 관계. 경기대학교 대학원 박사학위논문.
- _____. (2024). 영아 교사의 정서지능이 놀이 지원 역량에 미치는 영향: 영아 교사 민감성의 매개효과를 중심으로. 대구 카톨릭 대학교 대학원 석사학위논문.
- 김예진. (2015). 초등학교 교사가 인식한 교사 학습공동체, 지식공유, 직무 수행 간의 구조 관계. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김은숙, 한미라. (2021). K 어린이집 교사들의 교육과정 만들어가기:기록작업을 활용한 학습공동체를 중심으로. 한국 육아지원학회. 11(4), 69-72.
- 김은영. (2019). 「2019 개정 누리과정」 이해와 실천. 한국 유아교육·보육행

- 정 학회 학술발표대회 논문집. 2019(2), 54-79
- 김은자, 권기염. (2025). 공립 유아 교사의 원내와 원외 교사 학습공동체 경험 비교 탐색. 한국 유아교육학회. 45(2), 5-34.
- 김재훈. (2020). 은유 분석을 통한 유아 교사의 교사 학습공동체에 대한 인식 연구. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 김정례, 박준호, 최진숙. (2022). (현장과 동행하는) 영유아 교육기관 운영관리. 어가.
- 김정주, 박형신. (2010). 보육교사가 인식한 사회적 지지가 전문성 인식과 조직 헌신도에 미치는 영향력 분석. 유아 교육학논집. 14(4), 145-164.
- 김주미(2019). 보육교사의 자질 및 자기 개발 욕구가 교사 전문성에 미치는 영향. 광주여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김청숙. (2010). 유치원 교사의 전문성 발달과 지식의 기초에 관한 요구와의 관계. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 김태영. (2022). 교사 학습공동체를 통한 유아 교사의 놀이 중심 교육과정 실천과정 탐색. 승의여자대학교 강사. 교육 연구논총. 43(2), 105-129.
- 김하연. (2017). 교사의 인성교육 전문성에 관한 연구. 서울대학교 대학원 교육학 박사학위논문.
- 김하정, 이자형, 원효현. (2022). 민주적 학교 풍토 학습조직문화와 교사 효능감, 교사 역량의 구조적 관계 분석. 한국 교원교육학회. 한국 교원 교육연구. 39(24), 59-82.
- 김해현. (2017). 유아 교사의 전문성 발달과 교수 몰입도의 경향 및 관계. 영유아 교육 이론과 실천. 2(3), 5-26.
- 김 호. (2021). 유치원 수업 컨설팅 현황 및 교사의 요구분석, 미래 유아교육학회지. 18(24), 257-280.
- 나혜선, 진명희. (2020) 영아 놀이 지원을 위한 원내 컨설팅에 대한 교사의 경험과 변화. 광주대학교 대학원 석사학위논문.
- 남창우, 오석영. (2010). 현직 교사를 위한 모바일 기반 조직학습 및 협력 학습의 통합모형 탐색. 42(30), 163-192.
- 모정아. (2022). 온라인 플랫폼을 활용한 예비 유아 교사의 학습공동체 참여

- 경험과 배움의 의미. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 박근주, 임현숙, 강경민, 이자현, 이혜원. (2017). 영아와 교사 상호작용의 실제. 공동체.
- 박다은. (2019). 교사 학습공동체가 중등학교 사회과 교사의 수업 전문성에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 박신영. (2010). 유치원 교사가 인식하는 심리적 안녕감과 협동적 조직 문화. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박은혜. (2020). 유아 교사론. 창지사.
- 백은주, 조부경. (2004). 유치원 교사의 전문성 발달 수준 자기 평가도구 개발. 유아 교육연구. 24(4), 95-117.
- 박선희. (2019). 영유아 교사의 교사 효능감과 전문성 인식이 행복감에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박채원. (2024). 보육교사의 실시간 온라인 보수교육 수강을 통한 전문성 형성 경험. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 박효원, 정향윤. (2020). 교사 학습공동체 운영 개선 방향에 대한 체계적 문헌 고찰. 한국 교원교육학회. 37(3), 465-491.
- 보건복지부. (2020). 제4차 표준보육과정 해설서. 보건복지부.
- 방경란. (2023). 영유아 교사가 인식하는 놀이 신념과 전문성이 놀이 교수 효능감에 미치는 영향-교사-영유아 상호작용 매개효과. 중부대학교 대학원 박사학위논문.
- 사영숙. (2017). 수업 전문성을 추구하는 영유아 교사의 학습공동체 경험 탐구연구. 배재대학교 대학원 박사학위논문.
- 서은총. (2022). 학습공동체 참여 경험을 통한 어린이집 원장의 변화와 성장. 건양대학교 대학원 박사학위논문.
- 서은총, 윤선영. (2022). 학습공동체 참여 경험을 통한 어린이집 원장의 변화와 성장. 한독교육학회. 27(3), 41-71.
- 석민기, 박수정. (2020). 유치원 전문적 학습공동체의 운영 특성에 대한 교사의 인식 분석. 학습자 중심 교과교육학회. 20(19), 695-713.
- 성진희. (2017). 보육교사가 지각한 직무만족, 전문성인식, 동료 교사 협력과

- 어린이집 조직효과성 간의 구조 관계. 경상대학교 대학원 교육학과 박사학위논문.
- 손진숙, 안지혜. (2023). 소규모 어린이집의 학습공동체 운영 경험에 관한 질적 연구. 학습자 중심 교육학회. 23(22), 705-726.
- 송경오, 최진영. (2010). 초·중등학교 교사 학습공동체의 측정모형 및 수준 분석. 한국 교원 교육연구. 27(1), 179-201
- 송윤나, 박희숙, 성정민. (2017). 원내 교사 학습공동체 참여가 영유아 교사의 교수 효능감에 미치는 영향. 어린이 미디어 연구. 20(23). 129-151.
- 송주희. (2025). 보육교사의 학습공동체 참여에 대한 인식이 교수 창의성 및 놀이 지원 역량에 미치는 효과. 협성대학교 대학원 박사학위논문.
- 송진영. (2023). 어린이집 원장의 학습공동체 참여 경험과 의미탐색. 건국대학교 대학원 석사학위논문
- 심미영. (2023). 보육교사의 전문성 인식과 자아 탄력성이 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 심자영. (2023). 영유아 놀이 중심 교육과정을 위한 어린이집 교사 학습공동체 운영 경험. 충신대학교 대학원 석사학위논문.
- 신희자. (2018). 유아 교사의 반성적 사고 및 교사 전문성과 교사 몰입 간의 관계. 남서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 염지숙, 방유선. (2013). 영유아 교사의 직업의식과 윤리:포스트모던 윤리를 중심으로. 한국 영유아 교원교육학회. 유아교육논집. 17(5). 229-249.
- 오교선, 이병환. (2019). 어린이집 유아반 교사를 위한 교사 학습공동체 프로그램 개발 및 적용. 한국 보육 지원학회. 15(18), 189-206.
- 오문선. (2023). 어린이집 교사의 학습공동체 경험에 관한 인식이 교사 전문성 인식에 미치는 영향: 반성적 사고의 매개효과. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 오유진. (2016). 보육교사가 인식한 보수교육 프로그램의 효과와 교사 효능감, 어린이집 조직문화 간의 구조적 관계 분석. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 우혜민. (2020). 놀이와 놀이 중심 교육에 대한 유아 교사의 인식. 이화여자

대학교 대학원 석사학위논문.

- 윤민아. (2019). 유아 교사의 놀이 중심 교육과정 실천에 대한 어려움과 현장 지원 요구. 유아교육 연구. 39(3), 5-30.
- 윤영선. (2024). 원장-교사 학습공동체 경험연구. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이경란, 이경화. (2015). 초록유치원의 교사 학습공동체 이야기: 유아의 몸에 대한 교사의 인식과 교육 실천의 변화. 생태 유아교육 연구. 14(4), 253-277.
- 이경숙. (2015). 교사 학습공동체 활동을 통한 가정과 교사의 성찰적 실천에 대한 실행연구. 경상대학교 대학원 박사학위논문.
- 이경화, 손원경, 남미경, 정혜영, 김남희, 손유진, 이연선. (2018). 유아 교사론. 학지사.
- 이경호. (2010). 전문가학습공동체 운영사례와 정책적 시사점 : 미국 'Cottonwood Creek School'의 실천을 중심으로. 한국 교원교육학회. 27(25), 395-419.
- 이귀옥. (2023). 한 어린이집 영아반 교사의 학습공동체 체험을 통해 본 놀이 중심 교육과정 실천 과정에서의 의미재구성. 한국 아동 부모학회. 9(29), 57-85.
- 이민경. (2020). 유아 교사의 교사 전문성 발달과 자기성찰 지능이 교사-상호작용에 미치는 영향. 인천대학교 대학원 석사학위논문.
- 이민애. (2019). 유아 놀이 중심 교육의 개념 및 교수설계모형 개발 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이상훈, 오현석 (2016). 전문성 발달에서 경험의 역할과 쟁점. 아시아 교육 연구. 17(3), 461-489.
- 이상훈. (2020). 수업 전문성 연구의 대안적 관점: 적응적 전문성. 학습자 중심 교과교육 연구. 20(7), 1299-1327.
- 이석순, 박은미. (2014). 영아 보육교사의 전문성 인식과 전문성 발달 수준에 관한 연구. 한국 유아교육·보육행정학회. 유아교육·보육복지연구. 18(4), 437-460.

- 이성은, 김예진, 유선경. (2007). 초등학교 온라인 교사 학습공동체에서의 지속적 지도력. 초등교육 연구. 20(30), 17-35.
- 이수영. (2024). 보육교사의 전문성 인식이 영유아 권리 존중 보육에 미치는 영향: 교사-부모 협력 관계의 매개효과. 20(170), 55-71.
- 이수련. (2013). 유아 교사의 전문성 인식과 교사-유아 상호작용 관계 분석. 한국 어린이 미디어 학회. 12(19), 221-239.
- 이수진, 이정화. (2024). 교사 학습공동체 참여를 통한 유아 교사의 교육 공간에 대한 인식 및 실천의 변화 탐색. 한국 영유아 교원학회. 28(23), 125-147.
- 이순기. (2015). 유아교육 기관의 교사 전문성이 누리과정 실행 정도에 미치는 영향. 경남대학교 대학원 박사학위논문.
- 이승호, 이지혜, 허소윤, 박세준, 한송이, 한은정. (2015). 교사 학습공동체의 속성에 관한 질적 메타분석. 교육학 연구. 53(4), 77-101.
- 이우태. (2012). “교사 전문성 측정 도구 개발 연구”, 동아대학교 대학원 박사학위논문.
- 이예지. (2024). 영유아 교육기관의 전문성 지원 환경이 영유아 교사의 역할 수행에 미치는 영향: 전문성 인식과 교사 효능감 순차적 매개효과. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이용주. (2019). 2018년 유아교육 및 보육 분야 교사 전문성 관련 국내 학술지 연구 동향 분석. 유아 교육논집. 23(4). 105-125.
- 이원미, 권연희. (2021). 유아 교사 놀이 중심 교육과정 실행을 위한 교사 학습공동체 참여의 의미탐색. 한국 보육지원 학회 학술대회지. 2021(1), 149-149.
- 이은정. (2020). 유아 교육기관 교사 학습공동체 연구 동향 분석. 충남대학교 교육연구소. 41(24), 83-106.
- 이준희, 주영효. (2015). 전문가학습공동체 형성을 위한 학교 리더십 구현 양상에 관한 연구. 한국 교육학 연구. 21(4), 227-255.
- 이지혜. (2018). 보육교사 일상에서의 정서 경험 및 자기평가 : 직장어린이집 근무 일상 재구성을 중심으로. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

- 이지혜. (2020). 영아반 자유 놀이 시간 운영에 관한 협력적 실행연구. 배재대학교 대학원 박사학위논문.
- 이진옥. (2015). 어린이집 영아반 교사의 요구에 따른 맞춤형 수업 컨설팅실행. 배재대학교 대학원 박사학위논문.
- 이진옥, 이대균. (2016). 어린이집 영아반 교사의 요구에 따른 맞춤형 수업 컨설팅 실행과정 결과. 열린 유아교육 연구. 21(1), 241-273.
- 이진화. (2019). 동료 교사의 정서적 지지 및 영유아 교사의 공감 능력이 영유아 교사의 전문성 발달에 미치는 영향. 경성대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임민정. (2020). 보육 현장에서의 보육교사 전문성 담론. 한국 유아교육학회. 40(24), 11-134.
- 임은미. (2019). 어린이집 교사 학습공동체가 교사의 자기 성찰지능, 교사 효능감과 영유아 문제행동에 미치는 영향. 광운대학교 대학원 석사학위논문.
- 임재원, 이찬. (2010). 중소기업 근로자의 일터 학습과 경력몰입 및 조직몰입의 관계. 농업교육과 인적자원개발. 42(4), 223-248.
- 장 훈. (2010). 공립학교군별 전문 학습공동체 형성 정도에 관한 연구. 한국 교육 행정학회 학술연구발표회논문집. 2010(17), 113-129.
- 전남익, 최은수. (2010). 교사 학습공동체에서의 교사 리더십 개발과정에 대한 안드라고 지적 해석. 숭실대학교 한국 평생교육. 6(22), 157-178.
- 전수란. (2018). 보육교사의 전문성 발달과 자기개발 욕구 간의 관계. 총신대학교 대학원 석사학위논문.
- 정라임, 손수미. (2022). 유치원 원장의 전문적 학습공동체 그림책 함께 읽기 참여 경험의 교육적 의미 탐색. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 정바울. (2020). 제도변화와 전문적 학습공동체:제도변화 관점을 활용한 교육청의 전문적 학습공동체 정책 사례 분석. 10(18), 175-192.
- 정바울, 이승호. (2017). 한국의 전문적 학습공동체 실행에 관한 탐색적 연구: 효과적 실천의 저해 요인에 대한 교사들의 인식을 중심으로. 한국교육원연구. 34(4), 183-212.

- 정아람. (2016). 어린이집 조직풍토가 보육교사 전문성 인식에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 정혜진. (2017). 경기도 보육교사 보수교육 개선방안 연구. 경기도 여성가족재단. 2017(131), 1-131.
- 정희순. (2017). 평가인증이 보육교사의 전문성 및 직무 만족도에 미치는 영향. 광주교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 조부경, 백은주, 서소영. (2001). 유아 교사의 발달을 돕는 장학. 양서원.
- 조석훈. (2016). 교육행정학 연구에서 전문성의 의미 구조: 즐기세포. 교육행정학 연구. 34(2), 45-74
- 조아영. (2019). 어린이집의 교사 전문성 지원 환경과 초임 교사의 직무 수행 동기가 교사 전문성 인식에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 조현의. (2017). 교사 전문성에 대한 담론분석: 실천적 지식 개념을 중심으로. 교육학 연구. 55(2), 197-221.
- 조형숙, 김현주. (2005). 유아 교사를 위한 집단 멘토링의 의미탐색. 미래 유아 교육학회지. 12(1), 227-263.
- 지옥정, 김경숙. (2021). 유아교육 기관장의 학습공동체 참여 경험의 의미. 한국 유아 교육연구. 23(3), 116-141.
- 진다정. (2020). 원내 학습공동체 운영을 통한 놀이 중심 교육의 이해와 실천. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 진 봉. (2016) 교사 전문성의 영향 요인 탐색: 중국 광둥성(廣東省) 중등학교를 중심으로. 충남대학교 대학원 박사학위논문.
- 최남정. (2011). 학습공동체에 대한 유치원과 어린이집 교사의 인식연구. 생태 유아 교육연구. 10(3), 199-219.
- 최선숙. (2024). 영아 교사와 원장의 협력적 학습공동체 실행을 통한 집단 전문성 경험. 대구한의대학교 대학원 박사학위논문.
- 추원하. (2021). 영유아 교사의 전문성인식, 직무환경, 교육 신념이 영유아 권리 존중 보육실행에 미치는 영향. 동아대학교 대학원 석사학위논문.
- 표준국어대사전. (2025).

- 한국보육진흥원. (2014). 보육교사를 위한 표준 보수교육 과정.
- 한종화. (2014). 예비교사를 위한 영아 관련 수업의 효과 탐색. 한국 영유아 교육학회. 20(22), 143-164.
- 홍정선, 안연경. (2024). 놀이 학습공동체 참여를 통한 어린이집 원장의 놀이 중심 활동에 대한 성장 과정. 학습자중심 교과 교육 연구. 24(18), 325-337.
- 홍주희. (2019). 유아 교사의 놀이성과 놀이 교수 효능감이 교수 창의성에 미치는 영향. 충신대학교 대학원 석사학위논문.

2. 국외문헌

- Attard, K. (2012). Public reflection within learning communities: An incessant type of professional development. *European Journal of Teacher Education*. 35(2), 199-211.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: L. W. H. Freeman.
- Barnett, L. A. (2007). The nature of playfulness in young adults. *Personality and Individual Differences*. 43(4), 949-958.
- Berliner, D. C. (1988). "Implications of Studies of Expertise in Pedagogy for Teacher Education and Evaluation", *New Directions for Teacher Assessment*. 39-68.
- Campbell, A. (1976). Subjective Measures of well - being. *American Psychologist*. 31, 117-124.
- Colly, C, Dunlap, D, Enloe, W, & Gagnon, G, W, Jr. (1998). *Learning Circles*. Thousand Oaks, CA: Cowin Press, Inc.
- DuFour, R., & Eaker, R. (2009). *Professional learning communities at work tm: best practices for enhancing students achievement*. Solution Tree Press.
- Eliot Freidson > Freidson, E. (2001). *Professionalism: The Third Logic*.

- Chicago: University of Chicago Press.
- Englund, T.(1996). "Are Professional Teachers a Good Thing?" in Goodson, I. F. & Hargreaves, A., *Teacher's Professional Lives*, London: Falmer Press.
- Evans, J. & Nicholson, K. (2003). Building a community of learners: Manhattan college elementary education program. *Teacher Education Quarterly*. 30(1), 137-150
- Everett C. Hughes > Hughes, E. C. (1958). *Men and Their Work*. Glencoe, IL: Free Press.
- Germain, M.-L., & Ruiz, C. X. (2009). What is a professional? A descriptive study of professionalism. **Performance Improvement Quarterly**, 22(1), 27 – 54. <https://doi.org/10.1002/piq.20041>
- Hold, S. M. (1997). *Professional Learning Communities : Communities of Continuous Inquiry and Improvement*, U.S ERIC.
- Katz, L. G. (1972). Developmental Stages of Preschool Teachers. *Elementary Journal*. 73(1), 50-54.
- Katz, L. G. (1988). Where is early childhood education as profession? In Spodek, B. Saracho, O. N & Peters, D. L.(eds.) *Professionalism and the early childhood practioner*. New York : Teachers College Press, Columbia University.
- Lange, D. F.(1990). "A Blueprint for Teacher Development" in Richard, J. C. & Nunan, D., *Second Language Teacher Education*, N. Y.: Cambridge University Press.
- Lee, J. C. K. Zang, Z. & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and education*. 27(5), 820-830.
- McBer, h.(2000). *Research into Teacher Effectiveness : A Model to Teacher Effectiveness*, U. K.: Department for Education and

Employment.

- McLaughlin, M, W, & Talbet, J.,E. (2006). Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement (Vol. 45).
- Mieg, H. A. (2007). The professionalization of environmental experts: The case of Swiss environmental consultants. **International Journal of Knowledge, Culture and Change Management**. 7(3), 103 – 112.
- Newman, F. M. & Wehlage, G. G. (1995). Successful school restructuring. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Popkewitz, T. S. (1994). Professionalization in teaching and teacher education: Some notes on its history, ideology, and potential. Teaching ideology, and potential. *Teaching and Teaching Education*. 10(1), 1-14.
- Robinson, K. (2015). 아이의 미래를 바꾸는 학교 혁명(정미나 역, Creative schools). 경기: 21세기북스. (원저 2015 출판).
- Roger, D. L. & Babinski, L. M. (2005). 초임 교사를 위한 학습공동체. 조 부경, 백은주, 고영미 역(2005). 김포: 양서원.
- Rosenholtz, S.(1989). Teacher's workplace: The social organizational of schools. New York: Longman.
- Shulman, I. (1987). Knowledge and teaching : Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. 57(1), 1-22.
- Vygotsky, L. (1978). Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

부 록

안녕하십니까?

유아교육 현장에서 영유아를 돌보며 교육하고 성심을 다하시는 선생님의 노고에 깊은 존경을 보냅니다. 바쁘신 가운데 본 연구를 위해 선생님의 귀한 시간을 내어 주셔서 진심으로 감사드립니다.

본 설문은 영유아 교육기관에서 학습공동체가 영유아 교사의 전문성 인식에 미치는 영향에 대해 알아보기 위한 연구입니다. 본 연구에서 교사 학습공동체란 어린이집 구성원이 모두 함께 배우고 성장한다는 생각에 기초하여 비전과 목적을 공유하고 공동 관심사나 주제를 함께 연구하고 실천하는 자발적이고 협력적인 모임을 의미합니다.

이를 통해 학습공동체 참여에 따른 다양한 교육 프로그램 개발과 교사의 전문성 발달에 도움을 주는 실질적인 방안을 마련하는데 정보를 제공할 것으로 기대됩니다.

선생님께서 응답해주신 내용은 통계법 제 33조(비밀의 보호) 규정에 따라 무기명으로 처리되어 비밀이 보장되며 연구 수행 후 안전하게 폐기하여 연구목적 이외에는 절대 사용하지 않음을 약속드립니다. 또한, 질문지에는 정답이 없으며 선생님의 솔직한 생각대로 한 문항도 빠짐없이 응답해주시길 부탁드립니다.

다시 한번, 이 연구에 참여해 주셔서 감사드립니다.

한성대학교 대학원 유아교육전공

지도교수 김현주

연구자 정혜연

E-mail : yi0242@naver.com

I. 다음은 일반적인 사항에 관한 내용입니다. 각 질문을 읽고 해당 내용에 체크(√)하거나 글로 작성해 주시기 바랍니다.

1. 선생님께서 근무하시는 영유아 교육기관의 유형은 어떻게 되십니까?

① 국공립 ② 직장 ③ 민간 (서울형, 공공형) ④ 법인 ⑤ 가정 ⑥ 기타

2. 선생님 근무지의 영유아 교육기관 규모는 어떻게 되십니까?

① ~20인 이하 ② 21인~50인 이하 ③ 50인~70인 이하 ④ 70인~100인 이하

⑤ 100인~120인 이하 ⑥ 120인 이상

3. 선생님께서 맡고 계시는 연령 반은 어떻게 되십니까?

① 0세 ② 1세 ③ 2세 ④ 3세 ⑤ 4세 ⑥ 5세 ⑦ 연령 혼합반

4. 선생님의 성별은 어떻게 되십니까?

① 남 ② 여

5. 선생님의 연령은 어떻게 되십니까?

① 20세~29세 ② 30세~39세 ③ 40세~49세 ④ 50세이상

6. 선생님의 전공은 어떻게 되십니까?

① 유아교육학 ② 아동학 ③ 보육학 ④ 사회복지학 ⑤ 기 타

7. 선생님께서 근무하신 총 경력은 어떻게 되십니까?

총 () 년 () 개월

Ⅱ. 다음은 교사 학습공동체 인식에 관한 질문입니다. 각 문항을 읽고 해당되는 번호에 √ 표를 하시거나 (O) 표를 해주시기 바랍니다.

번호	※ 교사 학습공동체 인식에 관한 질문입니다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	어린이집 학습공동체 운영 시 분명한 목적과 목표 의식이 있다.	①	②	③	④	⑤
2	어린이집 내 교육 철학을 바탕으로 공동체 문화를 형성하고 있다.	①	②	③	④	⑤
3	학습공동체 운영 시 비전을 구성원들과 공유한다.	①	②	③	④	⑤
4	각종 활동에서 교육적 가치를 우선시 한다.	①	②	③	④	⑤
5	서로 목적이 다르더라도 구성원들을 존중하고 신뢰한다.	①	②	③	④	⑤
6	서로에게 칭찬과 격려를 아끼지 않는다.	①	②	③	④	⑤
7	함께 발전해 나가는 분위기를 조성한다.	①	②	③	④	⑤
8	공동체 문화의 주체를 교사라고 인식한다.	①	②	③	④	⑤
9	협력적 업무를 위한 시간이 확보되어 있다.	①	②	③	④	⑤
10	협력적 학습을 하기 쉽도록 일정이 계획되어 있다.	①	②	③	④	⑤
11	협약이 가능한 연령별, 연령간 소집단이 형성되어 있다.	①	②	③	④	⑤
12	필요시 재정적 자원을 요청하고 원활히 지원이 이루어진다.	①	②	③	④	⑤
13	새로운 시도를 존중한다.	①	②	③	④	⑤

14	우수한 성과를 격려하고 인정한다.	①	②	③	④	⑤
15	실수나 실패를 이해하는 편이다.	①	②	③	④	⑤
16	다양한 집단 학습의 기회가 존재한다.	①	②	③	④	⑤
17	지속적 연구를 할 수 있도록 아이디어를 존중한다.	①	②	③	④	⑤
18	공동체 문화를 변화시키기 위해 끊임없이 노력한다.	①	②	③	④	⑤
19	교육 개선을 위해 꾸준히 연구한다.	①	②	③	④	⑤
20	다양한 영유아의 요구를 해결하기 위해 연구한다.	①	②	③	④	⑤
21	영유아의 삶의 변화를 목표로 삼는다.	①	②	③	④	⑤
22	목표가 단순한 영유아 발달이 아닌 영유아의 놀이 및 일상생활 경험을 강조한다.	①	②	③	④	⑤
23	영유아들의 인지적 발달뿐 아니라 전인적 발달을 지향한다.	①	②	③	④	⑤
24	모든 영유아를 고려한 교육목표를 세운다.	①	②	③	④	⑤
25	영유아의 개인차를 인정하고 존중한다.	①	②	③	④	⑤
26	영유아 간의 발달적 차이를 인정하고 존중하기 위해 노력한다.	①	②	③	④	⑤
27	모든 영유아들이 성취감을 느낄 수 있도록 최선을 다한다.	①	②	③	④	⑤
28	영유아의 성장을 지원하기 위한 다양한 평가 방법을 활용한다.	①	②	③	④	⑤

Ⅲ. 다음은 선생님의 전문성 발달 중 지식과 기술의 발달에 관하여 알아보고자 하는 질문입니다. 각 문항을 읽고 해당되는 번호에 √ 표를 하시거나 (O) 표를 해주시기 바랍니다.

번호	※ 교사의 전문성 발달 중 지식과 기술 발달에 관한 질문입니다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 시끄러운 영역과 조용한 영역을 구분하여 배치한다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 다양한 선택활동 영역을 실내 흥미 영역에 마련한다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 다양한 활동 영역으로 실외 공간을 구성한다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 영유아에게 편안히 쉴 수 있게 안락한 장소를 준비한다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 생활 주제에 적합한 교재 및 교구를 각 흥미영역에 배치한다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 수준별로 교재 및 교구를 다양하게 제공한다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 위생적이고 안전한 환경을 유지한다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 영유아들의 각 발달 영역에 대해 이해한다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 영유아 발달에 대해 각 연령별로 이해한다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 영유아의 욕구와 흥미에 대하여 이해한다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 영유아의 개인차에 대해 이해한다.	①	②	③	④	⑤

12	나는 특수 영유아의 발달 특성에 대해 이해한다.	①	②	③	④	⑤
13	나는 영유아들에게 허용적인 분위기를 조성한다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 영유아들의 일상생활 속에서 생각과 의견을 교환하도록 장려한다.	①	②	③	④	⑤
15	나는 영유아들을 활동의 계획과 평가 과정에 참여시킨다.	①	②	③	④	⑤
16	나는 선택한 활동에 영유아가 스스로 참여하여 성취감을 느끼도록 격려한다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 영유아의 욕구와 질문에 적극적이고 긍정적으로 반응한다.	①	②	③	④	⑤
18	나는 교육목표에 적합한 내용과 방법을 계획, 실시한다.	①	②	③	④	⑤
19	나는 통합적으로 여러 가지 교육 활동을 조직한다.	①	②	③	④	⑤
20	나는 일과 운영을 융통성 있게 한다.	①	②	③	④	⑤
21	나는 흥미와 개인차에 따라 활동을 전개한다.	①	②	③	④	⑤
22	나는 개인, 소집단·대집단의 학습 기회를 제공한다.	①	②	③	④	⑤
23	나는 영유아에게 적절한 시간 및 활동을 마무리하게 한다.	①	②	③	④	⑤
24	나는 영유아들의 전이를 효과적으로 할 수 있도록 안내한다.	①	②	③	④	⑤
25	나는 영유아들이 일과 계획을 통해 일과의 순서와 활동을 인지하도록 돕는다.	①	②	③	④	⑤
26	나는 정적 활동과 동적 활동의 평형을 유지한다.	①	②	③	④	⑤
27	나는 다양한 평가 방법으로 영유아 및 교육과정을 계획·실시한다.	①	②	③	④	⑤

IV. 다음은 교사의 전문성 발달 중 자기 이해 발달과 생태적 발달에 관한 질문입니다. 각 문항을 읽고 해당되는 번호에 √ 표를 하시거나 (O)표를 해주시기 바랍니다.

번호	※ 교사의 전문성 발달 중 자기 이해 발달과 생태적 발달에 관한 질문입니다.	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 영유아 교사가 천직이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 영유아 교사가 유망한 직업이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 교사로서 매력적이고 도전적인 일을 하고 있다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 교사로서 성취감을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 영유아의 질문을 반가워 하고 격려한다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 배운 유아교육 관련한 지식과 기술을 사용하고 있다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 적극적으로 변화에 대응할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 스스로 개인적인 문제에 대비하고 처리하려고 한다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 이 세상에 살 만한 중요한 사람이다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 새로운 사람을 만나기를 피하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 대부분의 사람으로부터 사랑받고 있다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 모든 사람들과 잘 지낸다.	①	②	③	④	⑤
13	나는 사람을 즐겁게 해준다.	①	②	③	④	⑤

14	나는 서로의 관심사에 대해 동료 교사들과 함께 이야기 나눈다.	①	②	③	④	⑤
15	나는 행정적 업무 수행에 있어서 동료 교사들과 서로 돕는다.	①	②	③	④	⑤
16	나는 동료 교사들과 영유아들에 대하여 정보를 교환한다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 동료 교사들과 수업에 대하여 정보를 교환한다.	①	②	③	④	⑤
18	나는 신뢰감을 동료 교사들에게 느낀다.	①	②	③	④	⑤
19	나는 격려와 지원을 동료 교사들로부터 받는다.	①	②	③	④	⑤
20	나는 부모 및 지역사회 인사와 호의적이고 사이좋은 관계를 형성하고 있다.	①	②	③	④	⑤
21	나는 부모들과 정기적으로 의사소통하고 영유아의 학습 과정에 부모가 적극적으로 개입할 수 있도록 격려한다.	①	②	③	④	⑤
22	나는 부모들의 경제적 지위, 가치, 흥미의 다양성, 능력과 지역사회의 특성을 이해하고 긍정하며 존중한다.	①	②	③	④	⑤
23	나는 부모와 지역사회에 대해 적합한 교육적 지지를 하고 있다.	①	②	③	④	⑤
24	나는 필요시에 활동할 수 있도록 긴밀한 연락 체계를 부모와 수립한다.	①	②	③	④	⑤
25	나는 융통성 있게 일하는 시간을 조정할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
26	나는 근무 환경을 쾌적하게 조성할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
27	나는 자기 발전을 위한 비용을 어린이집에 청구할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
28	나는 대외 활동에 필요한 비용을 어린이집에 청구할 수 있다.	①	②	③	④	⑤

ABSTRACT

The impact of learning communities on early childhood teacher's perceptions of professionalism

Chung, Hye-Youn

Major in Childhood Education

Graduate School of Education

Hansung University



Recent years have seen growing interest in the professional development of teachers through learning communities. This study examines the effects of learning communities on early childhood teachers' perceptions of professionalism. The study explores four sub-factors of learning communities—shared vision, community environment, collaborative learning, and support for holistic development—and their influence on three sub-dimensions of teacher professionalism: development of knowledge and skills, self-understanding, and ecological development. A total of twelve hypotheses were tested.

This quantitative study targeted 304 early childhood teachers working in daycare centers across Seoul. The results are as follows:

First, both learning communities and teacher professionalism were recognized at a high level by participants.

Second, a one-way ANOVA was conducted to analyze differences in sub-variables of teacher professionalism according to institution type, size, and teaching experience. While no significant differences were found overall, teachers' years of experience were significantly related to perceptions of self-understanding. This aligns with Katz's (1972) theory of teacher development, which suggests that teachers in the "consolidation-renewal" stage exhibit deeper educational reflection and self-awareness. Accordingly, fostering a culture that supports teachers with 5~10 years of experience is crucial to advancing their professional growth and role as key contributors to early childhood development.

Third, among the twelve hypotheses tested, the sub-variables shared vision, collaborative learning, and support for holistic development significantly impacted perceptions of professional growth. In contrast, the physical environment of the learning community showed no significant effect. This indicates that emotional and collaborative dimensions, rather than structural aspects, play a pivotal role in enhancing professionalism. It also implies the need to activate discussion and learning topics that tap into teachers' tacit knowledge.

In conclusion, operating learning communities within early childhood education institutions plays a vital cultural role in fostering teacher professionalism. It is essential to build a learning community culture that encourages early childhood teachers to voluntarily grow and accumulate knowledge and skills that, in turn, contribute to the healthy development of young children.

Future studies are encouraged to explore the creation of such professional learning cultures more deeply.

Keywords: learning community, teacher professionalism