Korean J Relig Educ 종교교육학연구
Vol. 86, pp. 177-204, September 2026 pISSN 1229-6627
https://doi.org/10.58601/kjre.2026.09.30.09 eISSN 2672-1767

Teachers' Perceptions and Support Needs for Revitalizing Professional Learning Communities: Evidence from Teachers in the Gangwon State Office of Education

Hyeyeong Ji[1], Soyoung Jang[2*]
[1]Gangwon State Educational Research Institute, [2]Chonnam National University

Abstract

[Objective] The purpose of this study was to examine teachers' perceptions of Professional Learning Communities (PLCs) and their support needs.

[Contents] To accomplish this purpose, a survey was conducted with 1,443 teachers under the Gangwon State Office of Education. Data were analyzed using descriptive statistics, ANOVA, chi-square tests, Borich's needs assessment, and Importance–Performance Analysis (IPA). The results showed that teachers perceived a high need for PLCs and positively evaluated their outcomes in collaboration, communication, autonomy, and professionalism. Insufficient time and excessive workload were major barriers, while securing activity time and stable financial support were the highest-priority support needs. Significant differences were also found by school level and teaching experience.

[Conclusions] Based on the results, it is necessary to strengthen operational foundations that reflect school conditions, provide customized support by school level and teaching experience, and enhance support systems through resources, consulting, and case sharing by district and provincial offices of education to support autonomous school-level operation.

[Keywords] Professional learning community, Teacher perception, Teacher professional development, School innovation, Improvement tasks

This work was based in part on an excerpt from a research report published by the Gangwon State Educational Research Institute and was revised and adapted for this publication.
*** Corresponding author** Soyoung Jang (Lecturer, Department of Education, Chonnam National University)
E-mail : jarumina87@naver.com
This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License(http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0) which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.
Copyrights ⓒThe Korean Association for the Study of Religious Education

전문적학습공동체 활성화를 위한 교원의 운영 인식과 지원 요구 분석: 강원특별자치도 사례를 중심으로

지혜영[1], 장소영[2]

[1]강원특별자치도교육청 교육연구원 연구위원, [2]전남대학교 강사

요 약

[연구 목적] 본 연구의 목적은 전문적학습공동체 참여 교원의 운영 인식과 지원 요구를 분석하고, 이를 바탕으로 전문적학습공동체 활성화 방안을 탐색하는 데 있다.

[연구 내용] 본 연구에서는 강원특별자치도교육청 소속 교원을 대상으로 설문조사를 실시하여 1,443명의 응답을 분석하였다. 분석에는 기술통계, 분산분석, Borich 요구도 분석 및 IPA 분석을 활용하였다. 연구 결과, 교원들은 전문적학습공동체의 필요성과 운영 성과를 긍정적으로 인식하였으며, 특히 협력과 소통의 활성화, 자율성과 전문성 향상 측면에서 긍정적인 성과를 인식하였다. 반면, 활동 시간 부족과 업무 과중은 주요 운영상의 어려움으로 나타났으며, 활동 시간 확보와 안정적 예산 지원이 가장 우선적인 지원 요구로 나타났다. 또한 학교급과 교직 경력에 따른 인식 차이가 확인되었다.

[결론] 본 연구의 결론은 다음과 같다. 첫째, 학교 여건을 반영한 운영 기반을 강화할 필요가 있다. 둘째, 학교급과 교직 경력에 따른 맞춤형 지원 체계를 마련할 필요가 있다. 셋째, 학교 단위의 자율적 운영을 지원할 수 있도록 교육지원청과 교육청의 자료, 컨설팅 및 사례 공유 등 지원체계를 강화할 필요가 있다. 본 연구는 전문적학습공동체 운영 전반에 대한 교원의 인식과 지원 요구를 분석하고 정책 지원의 우선순위를 제시하였다는 점에서 의의가 있다.

[주제어] 전문적학습공동체, 교원 인식, 교원 전문성, 학교 혁신, 개선과제

Received August 22, 2026 / **Revised** September 09, 2026 / **Accepted** September 09, 2026

Ⅰ. 서론

현대 사회에서는 단순한 지식 습득과 전달을 넘어서 학습자가 습득한 지식과 기능을 활용하고 재구성하며 문제를 해결할 수 있는 역량을 요구하는 사회로 변화하고 있다. 이에 따라 학교 교육에서도 학습자의 탐구와 성장을 중심으로 한 교육으로의 전환을 요구하고 있다. 이러한 변화는 교사의 역할에도 영향을 미치고 있다. 교사는 수업을 충실하게 실행하는 데 머무르지 않고, 교육에 대한 전문성을 바탕으로 성찰하고 성장하는 연구자이자 지속적으로 탐구하는 학습자로서의 역할을 요구받고 있다(Zeichner, 1983: 7).

교원의 전문성 개발에 대한 필요성이 강조되고 있는 상황에서 그 방식에 있어서도 변화가 나타나고 있다. 전통적으로 교원의 전문성 개발은 개인별 연수를 통하여 새로운 지식과 기술을 습득하는 데 초점이 맞추어져 왔다. 그러나 이러한 개인 중심의 연수만으로는 실질적인 수업의 변화와 학교 교육의 개선으로 연결되기에는 일정한 한계가 있다는 인식이 확산되고 있다(Shanker, 1990: 92-93). 많은 교원들이 워크숍이나 각종 연수 프로그램에 참여하지만 연수 내용이 지나치게 일반적이거나 현장과 괴리가 있어 실제 수업 실천으로 연결되지 못하는 경우가 많으며, 특히 연수를 통해 습득한 지식과 기술이 실제로 활용되기 위해서는 이론과 시범의 제공을 넘어 연습, 환류, 코칭 등의 지속적인 지원이 필요하다는 것이다(Joyce & Showers, 1995: 68-69, 112). 교원의 전문성 개발 역시 일회성·전달 중심의 연수에서 벗어나 학교 현장의 실제 문제를 중심으로 동료와 함께 탐구하고 실천하는 지속적인 학습으로 전환될 필요성이 강조되고 있다.

OECD에서는 가장 효과적인 교원 전문성 개발 방식으로 동료와의 협력, 수업 나눔, 공동 성찰 등을 제시하고 있으며, 학교 차원의 전문적학습공동체 구축이 수업 개선과 학생의 학습 향상에 있어서 핵심적인 전략임을 강조한다(OECD, 2016: 48). 특히 21세기 학교 혁신을 위한 핵심 요건으로 학교 리더십과 전문적학습공동체의 결합을 이야기하며, 학교장이 교원의 협력적 학습을 조직하고 지원하는 것이 학교 문화와 수업 개선의 성패를 좌우한다고 보았다(OECD, 2016: 25, 99-100). 즉, 교원의 지속적 학습과 전문성은 학생의 성장과 학교 교육의 성과를 좌우하는 핵심적인 변인으로 작용하는 것이다(Darling-Hammond et al., 2017: 2-3).

우리나라에서도 교원 전문성 개발의 중요 축으로 전문적학습공동체 정책이 활용되고 있으며 점차 확대되는 추세이다. 교육부는 교원의 자율적 수업 혁신을 지원하기 위한 정책 중 하나로 교사학습공동체를 언급하며 지원 규모를 확대・강화하였고, 시・도교육청도 지역 특성에 맞는 전문적학습공동체 운영과 지원을 확대해 왔다(Ministry of Education, 2024: 7; Seoul Metropolitan Office of Education, 2025: 31; Gwangju Metropolitan Office of Education, 2025: 1; Gyeonggi Provincial Office of Education, 2023 etc.). 강원특별자치도교육청 역시 2016년부터 전문적학습공동체의 제도적 기반을 마련하고 2017년부터 학교 안 공동체 운영을 본격화한 이

후, 학교 밖·학교 간 공동체로 운영 범위를 확대하고 직무연수 인정, 예산 지원, 퍼실리테이터 양성 및 협력 네트워크 구축 등 제도적 지원을 강화해 왔다(Gangwon Provincial Office of Education, 2017, 2022, 2023; Gangwon Special Self-Governing Provincial Office of Education, 2025, 2026). 즉, 강원특별자치도는 전문적학습공동체 정책을 비교적 장기간 지속하면서 운영 범위와 제도적 지원을 단계적으로 확대해 왔다는 점에서 정책의 운영과 변화, 그리고 학교 현장에서의 실질적인 작동 양상을 살펴보기에 적절한 사례라고 할 수 있다.

이처럼 전문적학습공동체 정책이 지속적으로 확대·제도화되고 있지만, 학교 현장에서는 시간 부족, 업무 과중, 민주적 의사소통의 어려움, 행정 중심 문화 등을 주요 제약 요인으로 인식하고 있다. 이에 현장에서의 실질적 활성화를 위해서는 업무 경감 및 재구조화와 함께 지속적인 행·재정적 지원, 교사 주도의 자율적 운영을 보장하고 현장 맞춤형 지원 체계 마련이 필요하다고 보았다(Jeong & Lee, 2017: 198-202; Kim & Lee, 2022: 128-130; Kim, 2023: 18-20, 27-28).

전문적학습공동체에 관한 연구는 개념과 특성의 탐색에서부터 참여 경험과 실천 과정, 운영 조건 및 효과 분석에 이르기까지 지속적으로 확대되어 왔다(Song & Choi, 2010; Kwak et al., 2014, 2015; Lee, 2015; Kwak & Kim, 2016, Lee & Kim, 2020; Jang et al., 2023). 최근에는 전문적학습공동체를 통한 교사의 전문성 및 정체성 변화, 수업 실천, 교사효능감과 학생 성취 등의 효과를 분석하는 연구와 함께 학교 풍토, 리더십, 관계적 신뢰 등 전문적학습공동체의 운영과 활성화에 영향을 미치는 조건을 규명하는 연구가 이루어지고 있다(Bang, Yoon, & Shin, 2024; Park & Park, 2025; Im, Yoon, & Joo, 2025; Baek & Lee, 2026; Chiang et al., 2024).

이에 본 연구는 강원특별자치도교육청 소속 전문적학습공동체 참여 교원을 대상으로 정책의 필요성, 운영 현황과 성과, 운영상의 어려움 및 지원 요구를 분석하고, 학교급과 교직 경력에 따른 차이를 검토하고자 한다. 구체적인 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 전문적학습공동체 정책의 필요성 및 성과에 대한 교원의 인식은 어떠한가? 둘째, 전문적학습공동체의 운영 현황과 운영상의 어려움은 어떠한가? 셋째, 전문적학습공동체 활성화를 위한 지원 요구의 우선순위는 어떠한가? 넷째, 전문적학습공동체에 대한 교원의 인식과 지원 요구는 학교급 및 교직 경력에 따라 차이가 있는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 교원의 전문적학습공동체의 개념과 특성

교원의 전문적학습공동체라는 개념은 미국에서 유래하였다. 이 개념은 위스콘신대학교의

Meiklejohn(1932)에 의해 처음 제안되었다. 그는 이를 학생과 교원이 협력하여 교육과정을 설계하고, 학생들이 사회의 구성원으로 성장할 수 있도록 교육적 실천 경험을 함께 형성해 나가는 과정으로 설명하였다(Stamper, 2015: 12-13). 이러한 학습공동체 논의는 당시 학교 현장에 존재하던 개인주의적 교원 문화와 비효율적인 장학 및 연수 체제에 대한 대안으로 등장한 것이다(Kwak et al., 2015: 18). 이후 Senge(1990)는 개인적 숙련이나 정신적 모형 외에도 공유된 비전과 팀 기반 협력이 조직의 학습과 성과를 강화한다고 주장하였다. 이러한 논의는 학교를 단순히 교육이 이루어지는 장소가 아니라 구성원들이 공동의 목적을 중심으로 함께 배우고 성장하는 학습조직으로 이해하게 하였다는 점에서 전문적학습공동체의 이론적 토대를 제공하였다(Porter, 2014).

전문적학습공동체 논의에서 중요한 전환점을 제시한 학자는 Hord이다. 그는 전문적학습공동체를 교원들이 교실, 학생, 교과의 의미와 교육적 목표를 성찰적으로 탐구하며 학생들의 학습 향상을 위해 수업을 지속적으로 개선해 나가는 협력적 공동체로 보았다(Hord, 1997: 32). 이후 전문적학습공동체의 개념은 많은 학자들에 의해 구체화되었으며, 주요 학자들의 개념 정의를 정리하면 <표 1>과 같다.

<표 1> 전문적학습공동체에 대한 학자별 정의
<Table 1> Definitions of Professional Learning Communities by Scholars

학자(연도)	정의
Meyer (2002: 28)	교수·학습에 대해 배우기 위해 자발적으로 모인 집단
McLaughlin & Talbert (2006: 4)	교원들이 실천과 학생 학습 결과를 공동으로 검토하고 교수 개선을 위해 협력적으로 실천하는 공동체
Sergiovanni & Starratt (2007: 61-63)	교원들이 지식, 경험, 실천을 공유하고, 자신의 실천을 비판적·반성적으로 개선하는 협력적 공동체
Seo (2008: 59)	가치·생각·정서·규범을 공유하며, 교사의 학습과 학생의 학습 증진을 지향하고 협력과 반성적 실천을 통한 학습을 특징으로 하는 교사 집단
Kwak et al. (2014: 17)	교육활동 중심의 학교 공동체, 윤리적 실천의 생활공동체, 협력과 성장의 학습 공동체
Jo (2015: 66)	교원 전문성 발달과 학생의 학습 증진을 위해 공유된 가치와 비전을 가진 교원 모임으로 협력, 소통, 공동의 실천을 특징으로 하며 지원적이고 공유된 리더십과 책임감을 가지고 지속적으로 이어나가는 집단

국내에서는 전문적학습공동체를 교원의 전문성에 기반한 학습조직으로 이해하면서도, 교사의 자율성과 동료성, 학교 문화의 변화와 공동의 문제 해결을 통한 학교 개선 및 교육혁신의 의미까지 강조해 왔다(Kwak, 2015: 84-86; Kwak & Kim, 2016: 182, 193). 이러한 관점에서 전문적

학습공동체는 교원이 개인이자 조직의 구성원으로 성장하도록 하고, 팀 학습과 공동의 문제 해결을 통해 교육 행위의 지적 기반을 강화함으로써 교직의 전문성과 학교의 효과성을 함께 높이는 기제로 이해할 수 있다(Kim & Lee, 2022: 115).

전문적학습공동체의 개념은 그 핵심 특성을 통해 보다 구체화된다. 기존 국내·외 연구에서 제시된 요소에는 다소 차이가 있으나, 공통적으로 공유된 가치와 비전, 학생 학습에 대한 공동의 책임, 교원 간 협력과 공동 학습, 실천의 공유와 성찰, 지속적인 개선, 신뢰와 존중에 기반한 관계, 공유된 리더십과 지원적 환경 등이 강조되어 왔다(McLaughlin, 1992; DuFour & Eaker, 1998; Bolam et al., 2005; Stoll et al., 2006; Hord & Sommers, 2008; Seo, 2008; Song & Choi, 2010; Kim, 2014; Lee, 2019; Kim & Lee, 2022).

결국 전문적학습공동체는 학생의 학습과 성장을 공동의 지향으로 삼아 교원들이 협력적으로 학습하고 실천하며, 이를 지속적으로 성찰하고 개선해 나가는 전문성 개발 체제로 볼 수 있는 것이다. 그리고 이러한 과정이 지속되기 위해서는 구성원 간 신뢰와 존중에 기반한 관계와 이를 뒷받침하는 조직적 지원이 요구된다. 따라서 전문적학습공동체의 활성화는 개별 교원의 참여 여부에 국한하여 설명하기보다, 공동체의 지향과 협력적 학습·실천, 구성원 간 관계, 이를 뒷받침하는 조직적 지원 조건을 종합적으로 고려하여 이해할 필요가 있다.

한편 ‘전문적학습공동체’는 학문적 개념인 동시에 국내 교육정책에서는 정책 및 사업의 명칭으로도 사용되고 있다는 점에서 이를 구분할 필요가 있다. 학문적 의미의 전문적학습공동체는 교원들이 공동의 가치와 목표를 중심으로 협력적으로 학습하고 실천을 성찰함으로써 교원 전문성과 학생 학습의 향상을 추구하는 전문성 개발 체제를 의미한다. 이에 비해 정책적 의미에서는 이러한 원리를 학교 현장에서 구현하기 위해 시·도교육청이 운영 시간, 예산, 연수 인정, 네트워크 구축 등의 제도적 지원을 제공하는 구체적인 정책과 사업을 포함한다. 따라서 본 연구에서는 전문적학습공동체를 이론적으로는 교원의 협력적 학습과 실천을 통한 지속적인 전문성 개발 체제로 이해하되, 실증분석에서는 강원특별자치도교육청의 정책적 지원 아래 운영되는 전문적학습공동체를 그 대상으로 한다.

2. 전문적학습공동체 정책의 운영과 교원 지원 요구

우리나라에서 전문적학습공동체에 대한 학술적 관심은 1990년대 후반부터 시작되었으나, 본격적인 정책적·학술적 논의는 2009년 경기도를 시작으로 혁신학교 정책이 전국적으로 확산되면서 확대되었다(Kwak & Kim, 2016: 179-180). 이후 전문적학습공동체는 교원의 협력적 학습과 학교 혁신을 지원하는 주요 정책으로 활용되면서 시·도교육청별 여건에 따라 다양한 형태로 운영되어 왔다.

이 중 경기도교육청은 전문적학습공동체를 교직원의 동료 의식을 강화하고 협력적 연구와

실천을 통해 함께 성장하는 집단적 학습조직으로 정의하고 있다. 이를 위해 학교 조직의 학습조직화, 공동 연구 및 실천, 수업 개방과 성찰을 주요 요소로 제시하고, 학교가 협력적·탐구 중심의 전문성 개발 체제로 전환하는 것을 강조하고 있다(Gyeonggi Provincial Office of Education, 2023). 서울특별시교육청은 전문적학습공동체를 '교원학습공동체'로 명명하고, 공동의 가치와 비전을 바탕으로 교원들이 함께 연구·실천·성찰하며 전문성을 신장하는 자발적·협력적 학습공동체로 운영하고 있다(Seoul Metropolitan Office of Education, 2025). 강원특별자치도교육청은 앞서 서론에서 살펴본 바와 같이 전문적학습공동체 지원 체계를 단계적으로 강화해 왔다.

전문적학습공동체 활성화를 위한 교원의 지원 요구를 분석한 선행연구에서는 활동 시간과 공간의 확보, 업무 경감, 예산 지원, 협력적 조직문화 조성 등이 주요 요인으로 제시되어 왔다. Jeong & Lee(2017: 198-202)는 전문적학습공동체를 개선하기 위한 방안으로 추가적인 시간 배정, 공간 확보, 예산 운영의 자율성 보장 등을 제안하였으며, Kim & Lee(2022: 129)는 업무 경감 및 재구조화를 최우선 개선 과제로 제시하였다. 그리고 Lee & Hwang(2021: 235-243)는 학습공동체 참여 시간의 확보와 함께 의사소통과 리더십을 통한 조직문화의 변화 등 체계적인 지원이 필요함을 제시하였다. 한편, 교원들의 실제 경험을 바탕으로 지원 요구의 맥락을 탐색한 연구에서는 시간 확보와 업무 경감 등의 물리적·제도적 여건뿐만 아니라, 교원의 자발성 존중, 리더십, 신뢰에 기반한 협력적 문화 등 심리적·조직문화적 지원이 함께 필요함을 보여주었다(Park & Choi, 2017: 183-187, 191-195; Lee & Kim, 2020: 169-172).

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

설문조사는 강원특별자치도교육청 소속 교원을 대상으로 하였다. 강원특별자치도교육청은 관할 내 모든 학교급 교원의 공동체활동 참여를 기반으로 전문적학습공동체를 운영하고 있으며, 이에 따라 본 연구에서는 특수학교를 포함한 모든 학교급의 전문적학습공동체 참여 교원을 연구대상에 포함하였다. 또한 설문지에 전문적학습공동체 참여 여부를 확인하는 선별문항을 포함하였다. 개인정보 수집·이용에 동의하지 않거나 설문을 미완료한 응답을 제외한 최종 응답자는 총 1,443명이었다.

응답자의 특성을 살펴보면, 학교급별로는 초등학교 교원이 741명(51.4%)으로 가장 많았으며, 중학교 391명(27.1%), 고등학교 252명(17.5%) 순으로 나타났다. 이러한 분포는 강원 지역의 학교급별 교원 수 차이를 대체로 반영하고 있으나, 유치원과 특수학교의 응답자 수가 상대적으로

적어 해당 집단의 분석 결과는 제한적으로 해석할 필요가 있다. 학교 유형은 국·공립이 92.2%로 대부분을 차지하였고 교직 경력은 각 경력대에 비교적 고르게 분포하였다.

<표 2> 변인별 응답 현황
<Table 2> Distribution of Respondents by Variables

단위: 명, %

변인		응답 수	비율
학교급	유치원	43	3.0
	초등학교	741	51.4
	중학교	391	27.1
	고등학교	252	17.5
	특수학교	16	1.1
규모	6학급 이하	459	31.8
	7~12학급	387	26.8
	13~18학급	144	10.0
	19~24학급	192	13.3
	24~30학급	151	10.5
	31학급 이상	110	7.6
유형	국·공립	1,330	92.2
	사립	113	7.8
성별	남성	487	33.7
	여성	956	66.3
직위	교장(원장)	28	1.9
	교감(원감)	59	4.1
	교사	1,356	94.0
교직경력	5년 미만	185	12.8
	5~10년 미만	194	13.4
	10~15년 미만	259	17.9
	15~20년 미만	221	15.3
	20~25년 미만	233	16.1
	25~30년 미만	177	12.3
	30년 이상	174	12.1
합계		1,443	100

2. 조사 도구

설문조사 문항은 전문적학습공동체의 개념과 특성 및 운영에 관한 선행연구(Kwak et al., 2014; Jo, 2015; Lee, 2018; Park & Kim, 2021; Kim, 2023)를 토대로 구성하였다. 이후 5차례 이상의 연구진 협의를 통해 각 문항이 해당 영역의 개념과 내용을 적절하게 반영하는지 검토하고, 문항의 중복성과 표현의 명확성을 수정하였다. 또한 교육 분야 전문가 8명(교원 5명, 학계 전문가 3명)의 검토를 통해 문항의 내용 적합성, 표현의 명확성 및 현장 적용 가능성 등을 확인하였으며, 검토 의견을 반영하여 일부 문항의 표현과 영역별 구성을 수정·보완한 후 최종 문항을 확정하였다. 구체적인 문항 구성은 <표 3>과 같다.

설문 문항은 총 43개로, 전문적학습공동체 참여 교원의 인식을 다각적으로 파악하기 위하여 정책의 필요성 인식(5문항), 운영 현황 및 참여 실태(2문항), 성과(6문항), 운영의 어려움(10문항), 활성화를 위한 지원 사항(중요도, 현수준 각 10문항)의 영역으로 구성하였다. 운영 현황 및

참여 실태 영역을 제외하고 나머지 문항은 Likert 5점 척도(1점: 전혀 그렇지 않음, 5점: 매우 그러함)로 이루어졌다. 영역별 신뢰도 계수를 분석한 결과, 정책의 필요성 인식은 .961, 성과는 .974, 운영의 어려움은 .941로 나타나 내적 일관성이 확인되었다. 한편, 활성화를 위한 지원 사항의 중요도와 현 수준 문항은 개별 지원 항목에 대한 요구를 파악하여 Borich 요구도 및 IPA 분석에 활용하기 위한 문항으로, 합산척도로 사용하지 않았으므로 신뢰도 분석에서 제외하였다.

<표 3> 설문 문항의 구성
<Table 3> Composition of the Survey Items

항목	조사 내용(안)	
정책의 필요성 인식	- 학생의 배움과 성장 지원을 위한 필요	- 교원 간 협력 학습 전환
	- 교원의 전문성 신장 및 배움 중심 학교문화 조성	- 제도적 · 정책적 차원에서의 필요
	- 학교 현장의 자율적 연구 · 실천 문화 확산	
현황 · 실태	- 활동 주제(복수응답)	- 총 활동 시간(월별)
성과	- 수업 및 활동 개선	- 자신감과 전문성 향상
	- 자율성과 주도성 강화	- 지속적 전문성 개발 의지 향상
	- 교원 간 협력과 소통 활성화	- 학생 · 학부모의 교수학습 만족도 향상
운영의 어려움	- 구성원 참여 의지 · 협력 문화 부족	- 구성원 간 의사소통의 어려움
	- 리더의 운영 역량 및 리더십 부족	- 학교 관리자의 지원 · 관심 부족
	- 시간 · 근무 여건으로 인한 참여 어려움	- 지속적인 활동 운영의 어려움
	- 활동 공간 · 시설 · 예산 등 운영 환경 제약	- 인센티브 및 제도적 지원 미흡
	- 교내 · 외 장학 연계 미비	- 교육청의 체계적 지원 및 관리 미흡
활성화를 위한 지원 사항	- 구성원 참여 의지, 협력 문화 강화	- 구성원 간 의사소통 및 협업 촉진
	- 운영 역량 및 리더십 강화	- 학교 관리자의 지원 · 관심 확대
	- 활동 시간 확보 및 근무 여건 개선	- 안정적 예산 지원 확대
	- 활동 공간 · 시설 등 운영 환경 개선	- 인센티브 및 제도적 지원 확대
	- 교내 · 외 장학 연계 지원 확대	- 교육청의 체계적 지원 및 관리 강화

3. 자료 수집 절차 및 분석 방법

설문조사는 2025년 10월 28일부터 11월 7일까지 웹 기반 설문조사 시스템을 활용하여 실시하였고, 수집된 자료는 PASW Statistics 18.0을 활용하여 분석하였다. 우선 응답자의 일반적 특성과 문항별 응답 경향을 파악하기 위해 기술통계 분석을 실시하였다. 그리고 학교급과 교직 경력은 전문적학습공동체 운영 경험과 지원 요구에 영향을 미칠 수 있는 주요 변인으로 판단하

고, 집단 간 차이를 분석하였다. 학교급별 표본 수의 차이를 고려하여 등분산 가정을 확인하였으며, 분산분석 결과 집단 간 유의한 차이가 나타난 경우에는 사후분석을 추가로 실시하였다. 등분산 가정이 충족된 문항은 Scheffé 방법을 적용하였고, 등분산 가정이 충족되지 않은 문항은 Games‑Howell 사후검정을 실시하였다. 한편 명목척도로 구성된 활동 시간 문항에 대해서는 카이제곱 검증을 실시하였다.

본 연구에서는 전문적학습공동체 활성화를 위한 지원사항을 핵심 분석 문항으로 설정하여 IPA와 함께 Borich 요구도 분석을 활용하였다. IPA는 중요도와 수행도 수준에 따라 요구도를 시각화하여 개선이 필요한 우선순위를 판단하는 방법이며, Borich 요구도 분석은 각 항목별 요구도 값을 산출하여 요구도의 상대적 크기, 우선순위를 산출하는 방법이다(Sever, 2015; Borich, 1980). 이를 통해 지원 요구의 상대적 크기와 우선순위를 정량적으로 도출하고자 하였다.

Ⅳ. 연구 결과

1. 전문적학습공동체 정책에 대한 교원의 인식

1) 전문적학습공동체 정책의 필요성

교원들은 전문적학습공동체 정책의 필요성에 전반적으로 높은 수준으로 인식하였으며, 5개 하위 영역은 모두 평균 4.17~4.33의 범위로 나타났다. ‘교원의 전문성 신장 및 배움 중심 학교 문화 조성’과 ‘학교 현장의 자율적 연구·실천 문화 확산’이 4.33점으로 가장 높았고, ‘교원 간 협력 학습 전환(M=4.17)’이 상대적으로 낮았다. 집단별 차이 검증 결과, 학교급에 따라 일부 항목에서 유의한 차이가 나타났으며, 구체적인 집단 간 차이는 사후검정 결과를 통해 확인하였다. 교직 경력에서는 25년 이상 고경력 집단이 5년 미만 저경력 집단보다 학생 지원 영역에서, 30년 이상 집단이 5년 미만과 20년 이상 25년 미만 집단보다 자율적 연구·실천 문화 확산 영역에서 유의하게 높은 인식 수준을 보였다($p<.05$).

2) 전문적학습공동체 성과

전문적학습공동체 성과의 인식 평균은 4.00~4.26의 범위에 분포하였다. 특히 ‘교원 간 협력과 소통 활성화’, ‘자율성과 주도성 강화’, ‘자신감과 전문성 향상’에서 상대적으로 높은 평균이 확인되었다. 성과 인식에서는 초등학교 교원이 중·고등학교 교원보다 상대적으로 높은 수준으로 인식하는 양상이 반복적으로 나타났다. 유치원 교원 역시 일부 항목에서 중·고등학교 교원보다 높은 평균을 보였으나, 표본 수가 상대적으로 적다는 점을 고려하여 해석할 필요가 있다.

사후분석 결과, ‘자신감과 전문성 향상’, ‘자율성과 주도성 강화’, ‘교원 간 협력과 소통 활성

<표 4> 전문적학습공동체 정책의 필요성에 대한 인식
<Table 4> Perceptions of the Need for the Professional Learning Community Policy

단위: 명, %

항목	구분			평균	표준편차	집단 간 차이
학생의 배움과 성장 지원을 위한 필요	학교급	유치원	(a)	4.47	.797	F=11.386 p=.000*** b>c,d
		초등학교	(b)	4.45	.781	
		중학교	(c)	4.13	.875	
		고등학교	(d)	4.21	.827	
		특수학교	(e)	4.31	.873	
	교직경력	5년 미만	(a)	4.17	.896	F=2.783 p=.011* f,g>a
		5~10년 미만	(b)	4.35	.814	
		10~15년 미만	(c)	4.30	.920	
		15~20년 미만	(d)	4.33	.844	
		20~25년 미만	(e)	4.24	.869	
		25~30년 미만	(f)	4.43	.646	
		30년 이상	(g)	4.46	.677	
	전체			4.32	.829	
교원의 전문성 신장 및 배움 중심 학교 문화 조성	학교급	유치원	(a)	4.47	.855	F=13.145 p=.000*** b>c,d
		초등학교	(b)	4.47	.772	
		중학교	(c)	4.13	.880	
		고등학교	(d)	4.20	.810	
		특수학교	(e)	4.38	.806	
	교직경력	5년 미만	(a)	4.23	.844	F=2.485 p=.021*
		5~10년 미만	(b)	4.36	.790	
		10~15년 미만	(c)	4.30	.885	
		15~20년 미만	(d)	4.30	.886	
		20~25년 미만	(e)	4.24	.879	
		25~30년 미만	(f)	4.46	.674	
		30년 이상	(g)	4.46	.710	
	전체			4.33	.825	
	학교급	유치원	(a)	4.60	.728	F=13.561 p=.000*** b>c,d / a>c
		초등학교	(b)	4.46	.792	
		중학교	(c)	4.12	.912	
		고등학교	(d)	4.21	.816	
		특수학교	(e)	4.31	.793	

항목	구분			평균	표준편차	집단 간 차이
학교 현장의 자율적 연구·실천 문화 확산		5년 미만	(a)	4.23	.882	F=2.326 p=.031* g>a,e
		5~10년 미만	(b)	4.37	.793	
		10~15년 미만	(c)	4.30	.929	
		15~20년 미만	(d)	4.31	.883	
		20~25년 미만	(e)	4.24	.891	
		25~30년 미만	(f)	4.42	.703	
		30년 이상	(g)	4.48	.703	
	전체			4.33	.843	
교원 간 협력 학습 전환	학교급	유치원	(a)	4.40	.877	F=7.348 p=.000*** b>c
		초등학교	(b)	4.28	.954	
		중학교	(c)	3.99	.963	
		고등학교	(d)	4.11	.902	
		특수학교	(e)	3.81	.981	
	교직경력	5년 미만	(a)	4.05	.948	F=1.653 p=.129
		5~10년 미만	(b)	4.11	.994	
		10~15년 미만	(c)	4.19	1.039	
		15~20년 미만	(d)	4.16	.976	
		20~25년 미만	(e)	4.12	.986	
		25~30년 미만	(f)	4.28	.846	
		30년 이상	(g)	4.30	.792	
	전체			4.17	.954	
제도적·정책적 차원에서의 필요	학교급	유치원	(a)	4.40	.877	F=9.682 p=.000*** b>c,d
		초등학교	(b)	4.36	.900	
		중학교	(c)	4.03	.967	
		고등학교	(d)	4.13	.887	
		특수학교	(e)	4.25	.931	
	교직경력	5년 미만	(a)	4.15	.906	F=1.782 p=.099
		5~10년 미만	(b)	4.26	.869	
		10~15년 미만	(c)	4.19	1.036	
		15~20년 미만	(d)	4.22	.957	
		20~25년 미만	(e)	4.15	.975	
		25~30년 미만	(f)	4.33	.844	
		30년 이상	(g)	4.38	.794	
	전체			4.23	.927	

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

※ 음영셀: 등분산 가정을 충족한 경우

화', '학생·학부모의 교수학습 만족도 향상' 등 주요 성과 지표에서 유치원과 초등학교가 중·고등학교보다 유의하게 높은 평균을 보였다. '수업 및 활동 개선'과 '지속적 전문성 개발 의지 향상'에서도 초등학교 교원이 중·고등학교보다 유의하게 높은 평균을 나타냈으며, 유치원 역시 중학교보다 높은 수준을 보였다. 교직 경력에 따른 성과 인식 차이는 '교원 간 협력과 소통 활성화'에서만 통계적으로 유의하게 나타났으나, 사후분석 결과 구체적인 집단 간 차이는 나타나지 않았다.

<표 5> 전문적학습공동체 성과

<Table 5> Perceptions of Professional Learning Community Outcomes

단위: 명, %

항목	구분			평균	표준편차	집단 간 차이
수업 및 활동 개선	학교급	유치원	(a)	4.33	.715	F=13.432 p=.000*** a>c / b>c,d
		초등학교	(b)	4.21	.850	
		중학교	(c)	3.86	.893	
		고등학교	(d)	3.92	.832	
		특수학교	(e)	4.19	.750	
	교직경력	5년 미만	(a)	3.94	.904	F=1.547 p=.159
		5~10년 미만	(b)	4.1	.887	
		10~15년 미만	(c)	4.13	.908	
		15~20년 미만	(d)	4.12	.909	
		20~25년 미만	(e)	3.98	.886	
		25~30년 미만	(f)	4.12	.778	
		30년 이상	(g)	4.05	.747	
	전체			4.07	.869	
자신감·전문성 향상	학교급	유치원	(a)	4.40	.760	F=10.697 p=.000*** a,b>c,d
		초등학교	(b)	4.22	.859	
		중학교	(c)	3.93	.887	
		고등학교	(d)	3.95	.843	
		특수학교	(e)	4.13	.619	
	교직경력	5년 미만	(a)	4.01	.9	F=.717 p=.636
		5~10년 미만	(b)	4.13	.893	
		10~15년 미만	(c)	4.11	.925	
		15~20년 미만	(d)	4.13	.911	
		20~25년 미만	(e)	4.04	.873	
		25~30년 미만	(f)	4.14	.781	
		30년 이상	(g)	4.13	.757	
	전체			4.10	.871	

항목	구분			평균	표준편차	집단 간 차이
지속적 전문성 개발 의지 향상	학교급	유치원	(a)	4.40	.760	F=12.730 p=.000*** a>c / b>c,d
		초등학교	(b)	4.22	.880	
		중학교	(c)	3.88	.890	
		고등학교	(d)	3.96	.857	
		특수학교	(e)	4.19	.655	
	교직경력	5년 미만	(a)	3.97	.932	F=1.127 p=.344
		5~10년 미만	(b)	4.12	.885	
		10~15년 미만	(c)	4.08	.953	
		15~20년 미만	(d)	4.15	.91	
		20~25년 미만	(e)	4.03	.9	
		25~30년 미만	(f)	4.12	.781	
		30년 이상	(g)	4.15	.791	
	전체			4.09	.887	
교원 간 협력과 소통 활성화	학교급	유치원	(a)	4.53	.592	F=19.858 p=.000*** a,b>c,d
		초등학교	(b)	4.42	.719	
		중학교	(c)	4.06	.891	
		고등학교	(d)	4.04	.899	
		특수학교	(e)	4.31	.602	
	교직경력	5년 미만	(a)	4.09	.901	F=2.459 p=.023*
		5~10년 미만	(b)	4.26	.819	
		10~15년 미만	(c)	4.25	.849	
		15~20년 미만	(d)	4.28	.848	
		20~25년 미만	(e)	4.23	.817	
		25~30년 미만	(f)	4.34	.738	
		30년 이상	(g)	4.39	.686	
	전체			4.26	.818	

단위: 명, %

항목	구분			평균	표준편차	집단 간 차이
자율성·주도성 강화	학교급	유치원	(a)	4.42	.663	F=11.839 p=.000*** a,b>c,d
		초등학교	(b)	4.24	.863	
		중학교	(c)	3.92	.908	
		고등학교	(d)	3.98	.835	
		특수학교	(e)	4.06	.680	
	교직경력	5년 미만	(a)	3.99	.912	F=1.140 p=.336
		5~10년 미만	(b)	4.14	.885	
		10~15년 미만	(c)	4.1	.943	
		15~20년 미만	(d)	4.17	.888	
		20~25년 미만	(e)	4.06	.884	
		25~30년 미만	(f)	4.13	.783	
		30년 이상	(g)	4.19	.785	
	전체			4.11	.877	

항목	구분			평균	표준편차	집단 간 차이
학생·학부모 교수학습 만족도 향상	학교급	유치원	(a)	4.33	.919	F=11.005 p=.000*** a,b>c,d
		초등학교	(b)	4.13	.892	
		중학교	(c)	3.82	.938	
		고등학교	(d)	3.83	.895	
		특수학교	(e)	4.19	.655	
	교직경력	5년 미만	(a)	3.91	.928	F=1.312 p=.249
		5~10년 미만	(b)	4.05	.906	
		10~15년 미만	(c)	4.04	.97	
		15~20년 미만	(d)	4.04	.95	
		20~25년 미만	(e)	3.88	.939	
		25~30년 미만	(f)	4.05	.807	
		30년 이상	(g)	4.03	.856	
	전체			4.00	.916	

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

※ 음영셀: 등분산 가정을 충족한 경우

2. 전문적학습공동체 활성화를 저해하는 요인

1) 전문적학습공동체 운영 현황

전문적학습공동체 주요 활동 주제를 분석한 결과, 전반적으로 교실 현장과 직결된 교과 및 수업 영역에 집중되는 양상이 확인되었다. 전체 응답 중 '교수·학습 및 평가'가 44.87%로 가장 높은 비중을 차지하였고, '교육과정 설계 및 운영'이 43.27%로 그 뒤를 이었다. 유치원과 초등학교의 경우 '교육과정 설계 및 운영' 관련 활동 비율이 상대적으로 높게 나타난 반면, 중학교와 고등학교에서는 '교수·학습 및 평가' 관련 활동 비율이 각각 53.59%와 51.98%로 높았다.

<표 6> 참여 공동체의 활동 주제(복수응답)
<Table 6> Activity Topics of Professional Learning Communities (Multiple Responses)

단위: 명, 케이스%

구분	교육과정 설계 및 운영		교수·학습 및 평가		학생 생활 지도		진로진학		범교과		학급 운영 및 행정		기타		계
전체	624	43.27	647	44.87	356	24.69	164	11.37	467	32.39	241	16.71	128	8.88	1,442
유	27	62.79	14	32.56	11	25.58	-		7	16.28	11	25.58	6	13.95	43
초	351	47.37	285	38.46	156	21.05	63	8.50	267	36.03	143	19.30	65	8.77	741
중	153	39.23	209	53.59	137	35.13	47	12.05	117	30.00	60	15.38	33	8.46	390
고	89	35.32	131	51.98	44	17.46	54	21.43	71	28.17	24	9.52	22	8.73	252
특	4	25.00	8	50.00	8	50.00	-		5	31.25	3	18.75	2	12.5	16

월 단위 총 활동 시간에 대한 분석에서는 전체의 43.52%가 '1시간 이상~2시간 미만'을 활동한다고 응답하여 가장 일반적인 형태로 나타났고, '2시간 이상~3시간 미만(23.98%)', '1시간 미만(17.19%)'이 뒤를 이었다. 학교급별 활동 시간도 유의한 차이를 보였다. 중학교와 고등학교의 경우 총 활동 시간(월별)이 '1시간 미만'이라고 응답한 비율이 각각 24.81%, 26.59%에 달해 초등학교(10.66%)에 비해 현저히 높았다. 교직 경력별로는 집단 간 유의한 차이가 존재하지 않았다.

<표 7> 참여 공동체 총 활동 시간(월별)
<Table 7> Total Monthly Activity Time of Professional Learning Communities

단위: 명, %

구분	1시간 미만	1시간 이상 2시간 미만	2시간 이상 3시간 미만	3시간 이상 4시간 미만	4시간 이상	기타	계	χ^2
전체	248	628	346	118	87	16	1,443	-
	17.19	43.52	23.98	8.18	6.03	1.11	100	
유	4	12	12	8	6	1	43	χ^2=109.076 df=20 p=.000***
	9.3	27.91	27.91	18.6	13.95	2.33	100	
초	79	319	229	67	41	6	741	
	10.66	43.05	30.9	9.04	5.53	0.81	100	
중	97	186	51	25	27	5	391	
	24.81	47.57	13.04	6.39	6.91	1.28	100	
고	67	103	49	17	13	3	252	
	26.59	40.87	19.44	6.75	5.16	1.19	100	
특	1	8	5	1	-	1	16	
	6.25	50	31.25	6.25		6.25	100	

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

2) 전문적학습공동체 운영의 어려움

교원들은 활동 과정에서 관계적 요인보다 시공간적·구조적 요인에서 더 크게 인식하였다. 특히 '시간 및 근무 여건으로 인한 참여 어려움(M=3.42)'이 가장 높았으며, '지속적 활동 운영의 어려움(M=3.17)', '운영 환경의 제약(M=3.12)', '인센티브 및 제도적 지원 미흡(M=3.12)' 등 현실적 조건이 주요 요인으로 나타났다. 반면 구성원 간 의사소통, 리더십, 학교 관리자 지원 등 인적·관계적 요인은 상대적으로 낮은 평균을 보였다.

학교급별로는 다수 항목에서 고등학교의 평균이 초등학교보다 유의하게 높았다. 세부적으로는 '구성원 간 의사소통의 어려움'에서는 고등학교가 유치원보다, '교내·외 장학 연계 미비'에서는 중등학교가 초등보다 유의하게 높은 평균을 보였다. 반면, 운영 환경 제약은 학교급 간 유의한 차이가 없었다. 교직 경력별 분석 결과, '교내·외 장학 연계 미비', '교육청의 체계적 지원 및 관리 미흡'을 제외한 나머지 항목에서 교직 경력에 따른 인식 차이가 유의한 것으로 나타났다. 그러나 사후분석 결과, 구체적인 집단 간 차이는 일부 항목에서만 나타났다.

<표 8> 전문적학습공동체 활동 과정에서 느끼는 어려움
<Table 8> Perceived Difficulties in Professional Learning Community Activities

단위: 명, %

항목	구분			평균	표준편차	집단 간 차이
구성원의 참여 의지 및 협력 문화 부족 (1)	학교급	유치원	(a)	2.53	1.202	F=4.152 p=.002** d>b
		초등학교	(b)	2.79	1.255	
		중학교	(c)	2.89	1.106	
		고등학교	(d)	3.08	1.203	
		특수학교	(e)	3.25	1.065	
	교직경력	5년 미만	(a)	2.63	1.091	F=3.991 p=.001**
		5~10년 미만	(b)	2.65	1.2	
		10~15년 미만	(c)	2.92	1.317	
		15~20년 미만	(d)	3.05	1.18	
		20~25년 미만	(e)	2.99	1.205	
		25~30년 미만	(f)	2.97	1.155	
		30년 이상	(g)	2.75	1.203	
	전체			2.86	1.209	
구성원 간 의사 소통의	학교급	유치원	(a)	2.26	1.136	F=6.318 p=.000*** d>a
		초등학교	(b)	2.50	1.183	
		중학교	(c)	2.64	1.040	

항목	구분			평균	표준편차	집단 간 차이
지속적인 활동 운영의 어려움 (6)	학교급	유치원	(a)	3.05	1.430	F=3.667 p=.006** d>b
		초등학교	(b)	3.06	1.297	
		중학교	(c)	3.26	1.190	
		고등학교	(d)	3.35	1.193	
		특수학교	(e)	3.50	1.155	
	교직경력	5년 미만	(a)	2.94	1.239	F=4.401 p=.000*** c,d,e>b / e>a
		5~10년 미만	(b)	2.88	1.282	
		10~15년 미만	(c)	3.29	1.374	
		15~20년 미만	(d)	3.25	1.193	
		20~25년 미만	(e)	3.36	1.214	
		25~30년 미만	(f)	3.24	1.118	
		30년 이상	(g)	3.12	1.273	
	전체			3.17	1.258	
활동 공간·시설·예산	학교급	유치원	(a)	2.91	1.342	F=1.428 p=.222
		초등학교	(b)	3.09	1.336	
		중학교	(c)	3.09	1.193	

단위: 명, %

항목	구분			평균	표준편차	집단 간 차이
어려움 (2)		고등학교	(d)	2.86	1.145	
		특수학교	(e)	3.06	1.124	
	교직경력	5년 미만	(a)	2.49	1.027	F=2.831 p=.010*
		5~10년 미만	(b)	2.46	1.134	
		10~15년 미만	(c)	2.72	1.258	
		15~20년 미만	(d)	2.66	1.148	
		20~25년 미만	(e)	2.71	1.145	
		25~30년 미만	(f)	2.7	1.106	
		30년 이상	(g)	2.4	1.101	
	전체			2.60	1.145	
업무 담당자, 전문적 학습 공동체 리더의 운영 역량 및 리더십 부족 (3)	학교급	유치원	(a)	2.33	1.128	F=8.287 p=.000*** d>b
		초등학교	(b)	2.30	1.170	
		중학교	(c)	2.49	1.109	
		고등학교	(d)	2.72	1.182	
		특수학교	(e)	3.13	1.147	
	교직경력	5년 미만	(a)	2.26	.993	F=2.238 p=.037* e>a
		5~10년 미만	(b)	2.27	1.162	
		10~15년 미만	(c)	2.48	1.304	
		15~20년 미만	(d)	2.49	1.205	
		20~25년 미만	(e)	2.6	1.149	
		25~30년 미만	(f)	2.42	1.014	
		30년 이상	(g)	2.45	1.214	
	전체			2.43	1.166	
학교 관리자 (교장, 교감) 의 지원이나 관심 부족	학교급	유치원	(a)	2.12	1.159	F=8.273 p=.000*** d>b
		초등학교	(b)	2.18	1.131	
		중학교	(c)	2.39	1.066	
		고등학교	(d)	2.61	1.153	
		특수학교	(e)	2.69	1.250	
	교직경	5년 미만	(a)	2.29	1.042	F=2.250 p=.036* c>b
		5~10년 미만	(b)	2.12	1.041	

항목	구분			평균	표준편차	집단 간 차이
등 운영 환경의 제약 (7)		고등학교	(d)	3.26	1.211	
		특수학교	(e)	3.44	1.315	
	교직경력	5년 미만	(a)	2.97	1.272	F=2.227 p=.038*
		5~10년 미만	(b)	2.94	1.282	
		10~15년 미만	(c)	3.24	1.374	
		15~20년 미만	(d)	3.25	1.249	
		20~25년 미만	(e)	3.21	1.282	
		25~30년 미만	(f)	3.1	1.181	
		30년 이상	(g)	3.03	1.228	
	전체			3.12	1.278	
인센티브 및 제도적 지원 미흡 (8)	학교급	유치원	(a)	2.91	1.444	F=1.918 p=.105
		초등학교	(b)	3.07	1.322	
		중학교	(c)	3.14	1.176	
		고등학교	(d)	3.29	1.278	
		특수학교	(e)	3.38	1.147	
	교직경력	5년 미만	(a)	3.04	1.291	F=2.532 p=.019*
		5~10년 미만	(b)	3.02	1.315	
		10~15년 미만	(c)	3.2	1.344	
		15~20년 미만	(d)	3.32	1.254	
		20~25년 미만	(e)	3.22	1.277	
		25~30년 미만	(f)	3.03	1.206	
		30년 이상	(g)	2.92	1.204	
	전체			3.12	1.280	
교내·외 장학 연계 미비 (9)	학교급	유치원	(a)	2.60	1.237	F=7.625 p=.000*** d,c>b
		초등학교	(b)	2.58	1.217	
		중학교	(c)	2.80	1.102	
		고등학교	(d)	3.02	1.165	
		특수학교	(e)	3.00	.966	
	교직경	5년 미만	(a)	2.72	1.163	F=1.183 p=.313
		5~10년 미만	(b)	2.54	1.188	

단위: 명, %

항목	구분			평균	표준편차	집단 간 차이
(4)	교육청의 체계적 지원 및 관리 미흡 (10)	10~15년 미만	(c)	2.49	1.28	
		15~20년 미만	(d)	2.29	1.128	
		20~25년 미만	(e)	2.38	1.108	
		25~30년 미만	(f)	2.35	1.098	
		30년 이상	(g)	2.24	1.126	
	전체			2.32	1.131	
시간 및 근무 여건으로 인한 참여 어려움 (5)	학교급	유치원	(a)	3.26	1.449	F=2.674 p=.031*
		초등학교	(b)	3.32	1.348	
		중학교	(c)	3.53	1.227	
		고등학교	(d)	3.56	1.272	
		특수학교	(e)	3.50	1.155	
	교직경력	5년 미만	(a)	3.17	1.243	F=5.380 p=.000*** e>a,g
		5~10년 미만	(b)	3.25	1.331	
		10~15년 미만	(c)	3.57	1.383	
		15~20년 미만	(d)	3.6	1.227	
		20~25년 미만	(e)	3.64	1.276	
		25~30년 미만	(f)	3.43	1.264	
		30년 이상	(g)	3.14	1.316	
	전체			3.42	1.307	

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

항목	구분			평균	표준편차	집단 간 차이
교육청의 체계적 지원 및 관리 미흡 (10)	교육청의 체계적 지원 및 관리 미흡 (10)	10~15년 미만	(c)	2.79	1.29	
		15~20년 미만	(d)	2.82	1.20	
		20~25년 미만	(e)	2.74	1.146	
		25~30년 미만	(f)	2.68	1.109	
		30년 이상	(g)	2.71	1.162	
	전체			2.72	1.187	
	학교급	유치원	(a)	2.56	1.297	F=4.601 p=.001** d>b
		초등학교	(b)	2.61	1.188	
		중학교	(c)	2.78	1.094	
		고등학교	(d)	2.93	1.097	
		특수학교	(e)	3.06	1.063	
	교직경력	5년 미만	(a)	2.71	1.132	F=1.588 p=.147
		5~10년 미만	(b)	2.49	1.144	
		10~15년 미만	(c)	2.8	1.25	
		15~20년 미만	(d)	2.76	1.165	
		20~25년 미만	(e)	2.77	1.132	
		25~30년 미만	(f)	2.69	1.065	
		30년 이상	(g)	2.75	1.140	
	전체			2.72	1.155	

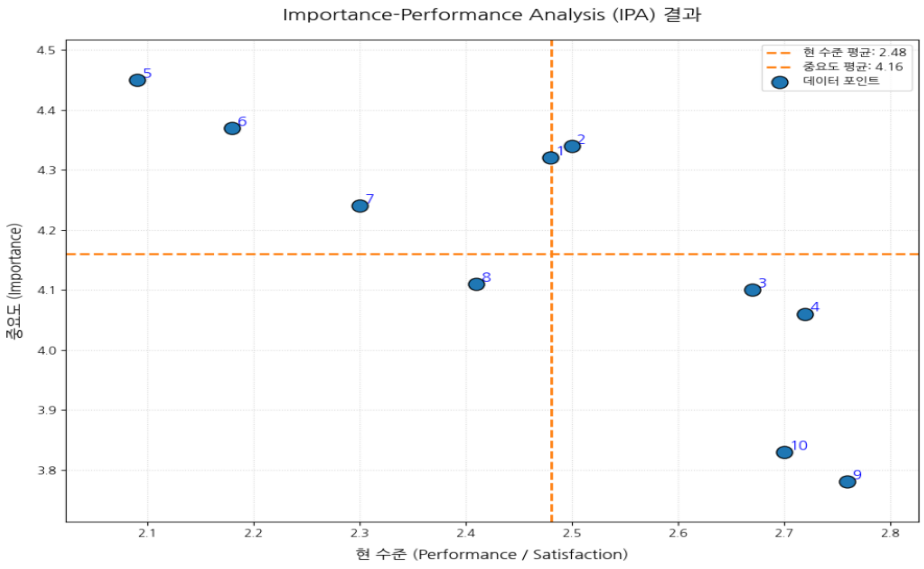
※ 음영셀: 등분산 가정을 충족한 경우

3. 전문적학습공동체 활성화를 위한 정책 지원 우선순위

전문적학습공동체의 활성화를 위한 지원 우선순위를 도출하기 위한 Borich 요구도 분석 결과, 시간・예산・공간 등 구조적 지원이 가장 시급한 과제로 도출되었다. 특히 '활동 시간 확보 및 근무 여건 개선'의 요구도가 가장 높았으며, '안정적 예산 지원 확대', '활동 공간・시설 등 운영 환경 개선'이 그 뒤를 이었다. 반면 '교내・외 장학 연계 지원 확대'와 '교육청의 체계적 지원・관리 강화'는 상대적으로 낮은 요구도를 보여 정책적 우선순위에서 후순위로 나타났다.

<표 9> 전문적학습공동체 활성화 지원의 중요도·현 수준 및 개선 우선순위
<Table 9> Importance, Current Level, and Improvement Priorities for Supporting PLCs

구분	평균		불일치 수준	요구도 (Borich 지수)	순위
	중요도	현 수준			
구성원의 참여 의지와 협력 문화 강화	4.32	2.48	1.84	7.95	5
구성원 간 의사소통·협업 촉진	4.34	2.50	1.85	8.01	4
업무 담당자, 공동체 리더의 운영 역량 및 리더십 강화	4.10	2.67	1.42	5.83	7
학교 관리자의 지원이나 관심 확대	4.06	2.72	1.34	5.45	8
활동 시간 확보·근무 여건 개선	4.45	2.09	2.37	10.55	1
안정적 예산 지원 확대	4.37	2.18	2.19	9.59	2
활동 공간·시설 등 운영 환경 개선	4.24	2.30	1.95	8.25	3
인센티브 및 제도적 지원 확대	4.11	2.41	1.69	6.95	6
교내·외 장학 연계 지원 확대	3.78	2.76	1.02	3.84	10
교육청의 체계적 지원 및 관리 강화	3.83	2.70	1.12	4.30	9



1: 구성원의 참여 의지와 협력 문화 강화
2: 구성원 간 의사소통·협업 촉진
3: 업무 담당자, 리더의 운영 역량 및 리더십 강화
4: 학교 관리자의 지원이나 관심 확대
5: 활동 시간 확보·근무 여건 개선
6: 공동체의 지속적 운영 위한 안정적 예산 지원 확대
7: 활동 공간·시설 등 운영 환경 개선
8: 인센티브 및 제도적 지원 확대
9: 교내·외 장학 연계 지원 확대
10: 교육청의 체계적 지원 및 관리 강화

[그림 1] 전문적학습공동체 활성화를 위한 지원 사항 IPA 분석 결과
[Figure 1] IPA Results for Support Measures to Promote PLCs

IPA 분석 결과(중요도 평균 4.16, 현재 수준 평균 2.48 기준), 각 지원 사항은 [그림 1]과 같이 네 영역으로 구분되었다. 집중 개선 영역에는 '활동 시간 확보 및 근무 여건 개선', '안정적 예산 지원', '활동 공간・시설 등 운영 환경 개선'이 포함되어, Borich 요구도 결과와 일치되는 최우선 투입 과제로 확인되었다. 유지・강화 영역에는 '구성원의 참여 의지와 협력 문화 강화', '구성원 간 의사소통・협업 촉진'이 위치하여, 현행 수준을 안정적으로 유지할 필요가 있다. 점진적 개선 영역인 '인센티브 및 제도적 지원 확대'는 중장기적 보완 과제에 해당한다. 과잉 투자 영역에는 '리더 역량 강화', '학교 관리자 지원', '장학 연계', '교육청 지원・관리' 등 4개 항목이 포함되었다.

전문적학습공동체의 활성화를 위한 지원 우선순위에 대해 학교급별로 확인한 결과 조직문화 및 제도적 지원에 대한 요구에서 차이가 확인되었다. 유치원과 고등학교에서는 구성원의 참여 의지와 협력 문화 강화, 구성원 간 의사소통・협업 촉진이 중점 개선 영역에 포함되어, 물리적・재정적 여건뿐 아니라 구성원 간 협력적 관계 형성을 위한 지원도 필요한 것으로 나타났다. 반면 초등학교와 중학교에서는 이들 항목이 현행 유지 영역으로 분류되어 상대적으로 협력적 조직문화가 안정적으로 형성되어 있는 것으로 볼 수 있다. 특수학교에서는 다른 학교급과 달리 인센티브 및 제도적 지원 확대가 중점 개선 영역에 포함되어 제도적 지원에 대한 요구가 두드러졌다. 한편 리더 역량, 학교 관리자 지원, 장학 연계, 교육청의 지원・관리 등은 대부분의 학교급에서 과잉 투자 영역으로 나타났다(<표 10> 참고).

<표 10> 학교급에 따라 차이가 나타난 전문적학습공동체 활성화 지원의 개선 우선순위
<Table 10>Improvement Priorities for Supporting Professional Learning Communities That Differ by School Level

구분		평균		요구도 (Borich 지수)	순위	IPA 구분
		중요도	현 수준			
구성원 참여 의지와 협력 문화 강화	유	4.58	2.49	9.57	3	중점 개선
	초	4.43	2.45	8.77	5	현행 유지
	중	4.12	2.6	6.26	4	현행 유지
	고	4.24	2.39	7.84	5	중점 개선
	특	4.44	2.44	8.88	5	현행 유지
구성원 간 의사 소통・ 협업 촉진	유	4.58	2.49	9.57	3	중점 개선
	초	4.46	2.47	8.88	4	현행 유지
	중	4.13	2.61	6.28	3	현행 유지
	고	4.26	2.4	7.92	4	중점 개선
	특	4.31	2.31	8.62	6	현행 유지

구분		평균		요구도 (Borich 지수)	순위	IPA 구분
		중요도	현 수준			
안정적 예산 지원 확대	유	4.63	2.19	11.3	1	중점 개선
	초	4.49	2.08	10.82	2	중점 개선
	중	4.17	2.36	7.55	2	중점 개선
	고	4.29	2.22	8.88	2	중점 개선
	특	4.38	1.88	10.95	2	중점 개선
활동 공간・ 시설 등 운영 환경 개선	유	4.47	2.33	9.57	3	중점 개선
	초	4.39	2.22	9.53	3	중점 개선
	중	3.96	2.46	5.94	5	중점 개선
	고	4.19	2.29	7.96	3	중점 개선
	특	4.44	2	10.83	3	중점 개선

구분		평균		요구도 (Borich 지수)	순위	IPA 구분
		중요도	현 수준			
업무 담당자 및 공동체 리더의 운영 역량, 리더십 강화	유	4.4	2.6	7.92	6	과잉 투자
	초	4.19	2.66	6.41	7	과잉 투자
	중	3.91	2.76	4.5	7	과잉 투자
	고	4.05	2.6	5.87	7	과잉 투자
	특	4.31	2.31	8.62	6	현행 유지
학교 관리자 지원이나 관심 확대	유	4.3	2.88	6.11	10	과잉 투자
	초	4.17	2.7	6.13	8	과잉 투자
	중	3.82	2.83	3.78	8	과잉 투자
	고	4.06	2.62	5.85	8	과잉 투자
	특	4.25	2.44	7.69	8	과잉 투자
활동 시간 확보· 근무 여건 개선	유	4.58	2.26	10.63	2	중점 개선
	초	4.57	2.04	11.56	1	중점 개선
	중	4.26	2.13	9.07	1	중점 개선
	고	4.38	2.12	9.9	1	중점 개선
	특	4.5	1.88	11.79	1	중점 개선

구분		평균		요구도 (Borich 지수)	순위	IPA 구분
		중요도	현 수준			
인센티브 및 제도적 지원 확대	유	4.3	2.63	7.18	7	과잉 투자
	초	4.18	2.38	7.52	6	과잉 투자
	중	3.93	2.5	5.62	6	과잉 투자
	고	4.1	2.37	7.09	6	과잉 투자
	특	4.31	2.13	9.4	4	중점 개선
학교 내·외 장학 연계 지원 확대	유	4.19	2.63	6.54	8	과잉 투자
	초	3.81	2.77	3.96	10	과잉 투자
	중	3.6	2.82	2.81	10	과잉 투자
	고	3.88	2.67	4.69	10	과잉 투자
	특	4.06	2.44	6.58	9	과잉 투자
교육청 체계적 지원 및 관리 강화	유	4.16	2.63	6.36	9	과잉 투자
	초	3.89	2.69	4.67	9	과잉 투자
	중	3.62	2.77	3.08	9	과잉 투자
	고	3.9	2.63	4.95	9	과잉 투자
	특	3.94	2.56	5.44	10	과잉 투자

한편 전문적학습공동체의 활성화를 위한 지원 우선순위에 대해 경력별로 확인한 결과는 <표 11>과 같다. 그 내용을 분석한 결과, 모든 경력 집단에서 활동 시간 확보 및 근무 여건 개선, 안정적 예산 지원 확대, 활동 공간·시설 등 운영 환경 개선이 대체로 중점 개선 영역으로 나타나, 전문적학습공동체 활성화를 위해서는 경력과 관계없이 시간과 재정, 물리적 여건에 대한 지원이 우선적으로 필요한 것으로 확인되었다.

다만 경력에 따라 조직 문화와 제도적 지원에 대한 요구에서는 차이가 나타났다. 15년 미만 교원은 구성원의 참여 의지와 협력 문화, 의사소통·협업이 현행 유지 영역에 위치한 반면, 인센티브 및 제도적 지원 확대가 중점 개선 영역으로 나타나 상대적으로 제도적 지원에 대한 요구가 두드러졌다. 이에 비해 15년 이상 교원에서는 인센티브에 대한 우선순위가 낮아지는 대신 참여 의지와 협력 문화, 의사소통·협업 등 공동체 내부의 관계와 협력에 대한 개선 요구가 높아지는 경향을 보였다. 특히 15~20년과 25~30년 경력에서는 참여와 협력문화가 중점 개선 영역에 포함되었고, 25~30년 및 30년 이상에서는 의사소통·협업 역시 중점 개선 영역으로 나타났다. 반면 리더 역량과 학교 관리자 지원은 저경력 집단에서는 과잉 투자 영역에 주로 위치하

였으나 일부 고경력 집단에서는 현행 유지 영역으로 나타났으며, 장학 연계와 교육청의 체계적 지원 및 관리는 대부분의 경력 집단에서 과잉 투자 영역으로 분류되었다. 따라서 전문적학습공동체 지원은 시간・예산・운영 환경을 경력 전반의 공통적인 우선 과제로 설정하되, 저경력 교원에게는 인센티브 등 제도적 지원을, 중・고경력 교원에게는 참여・협력문화와 의사소통을 강화하는 방식으로 경력별 차이를 반영할 필요가 있다.

<표 11> 교직 경력에 따라 차이가 나타난 전문적학습공동체 활성화 지원의 개선 우선순위
<Table 11> Improvement Priorities for Supporting Professional Learning Communities That Differ by Teaching Experience

구분			평균		요구도 (Borich 지수)	순위	IPA 구분
			중요도	현 수준			
구성원 참여 의지와 협력 문화 강화	~4년	(a)	4.1	2.74	5.58	5	현행 유지
	5~9년	(b)	4.15	2.61	6.39	6	현행 유지
	10~14년	(c)	4.32	2.51	7.82	6	현행 유지
	15~19년	(d)	4.41	2.36	9.04	3	중점 개선
	20~24년	(e)	4.39	2.42	8.65	3	중점 개선
	25~19년	(f)	4.41	2.31	9.26	4	중점 개선
	30년~	(g)	4.46	2.43	9.05	4	현행 유지
구성원 간 의사 소통・협업 촉진	~4년	(a)	4.1	2.77	5.45	6	현행 유지
	5~9년	(b)	4.2	2.64	6.55	5	현행 유지
	10~14년	(c)	4.33	2.5	7.92	5	현행 유지
	15~19년	(d)	4.4	2.4	8.8	5	중점 개선
	20~24년	(e)	4.39	2.46	8.47	5	현행 유지
	25~19년	(f)	4.44	2.32	9.41	3	중점 개선
	30년~	(g)	4.52	2.37	9.67	3	중점 개선
업무 담당자 및 공동체 리더의 운영 역량, 리더십 강화	~4년	(a)	3.86	2.98	3.4	10	과잉 투자
	5~9년	(b)	3.91	2.81	4.3	7	과잉 투자
	10~14년	(c)	3.98	2.7	5.09	7	과잉 투자
	15~19년	(d)	4.23	2.61	6.85	7	현행 유지
	20~24년	(e)	4.18	2.6	6.6	7	현행 유지
	25~19년	(f)	4.24	2.56	7.12	7	현행 유지
	30년~	(g)	4.31	2.44	8.06	6	현행 유지
학교 관리자 지원이나 관심 확대	~4년	(a)	3.87	2.99	3.41	9	과잉 투자
	5~9년	(b)	3.79	2.94	3.22	8	과잉 투자
	10~14년	(c)	3.99	2.72	5.07	8	과잉 투자
	15~19년	(d)	4.12	2.61	6.22	8	과잉 투자

구분		평균		요구도 (Borich 지수)	순위	IPA 구분
		중요도	현 수준			
안정적 예산 지원 확대	(a)	4.18	2.43	7.32	2	중점 개선
	(b)	4.32	2.22	9.07	2	중점 개선
	(c)	4.36	2.19	9.46	2	중점 개선
	(d)	4.43	2.05	10.54	2	중점 개선
	(e)	4.37	2.16	9.66	2	중점 개선
	(f)	4.44	2.13	10.26	2	중점 개선
	(g)	4.50	2.09	10.85	2	중점 개선
활동 공간・시설 등 운영 환경 개선	(a)	4.08	2.54	6.28	4	중점 개선
	(b)	4.15	2.31	7.64	3	중점 개선
	(c)	4.3	2.29	8.64	3	중점 개선
	(d)	4.27	2.19	8.88	4	중점 개선
	(e)	4.26	2.23	8.65	3	중점 개선
	(f)	4.27	2.28	8.5	5	중점 개선
	(g)	4.33	2.26	8.92	5	중점 개선
인센티브 및 제도적 지원 확대	(a)	4.11	2.54	6.45	3	중점 개선
	(b)	4.09	2.38	6.99	4	중점 개선
	(c)	4.22	2.34	7.93	4	중점 개선
	(d)	4.1	2.4	6.97	6	낮은 우선순위
	(e)	4.05	2.39	6.72	6	낮은 우선순위
	(f)	4.02	2.49	6.15	8	과잉 투자
	(g)	4.13	2.41	7.1	8	과잉 투자
학교 내・외 장학 연계 지원	(a)	3.83	2.83	3.83	8	과잉 투자
	(b)	3.62	2.9	2.61	10	과잉 투자
	(c)	3.81	2.73	4.11	10	과잉 투자
	(d)	3.75	2.76	3.71	10	과잉 투자

구분			평균		요구도 (Borich 지수)	순위	IPA 구분
			중요도	현 수준			
	20~24년	(e)	4.12	2.69	5.89	8	과잉 투자
	25~19년	(f)	4.3	2.51	7.7	6	현행 유지
	30년~	(g)	4.29	2.60	7.25	7	현행 유지
활동 시간 확보· 근무 여건 개선	~4년	(a)	4.24	2.39	7.84	1	중점 개선
	5~9년	(b)	4.39	2.15	9.83	1	중점 개선
	10~14년	(c)	4.49	2.08	10.82	1	중점 개선
	15~19년	(d)	4.54	1.96	11.71	1	중점 개선
	20~24년	(e)	4.48	2	11.11	1	중점 개선
	25~19년	(f)	4.49	2.05	10.96	1	중점 개선
	30년~	(g)	4.52	1.99	11.44	1	중점 개선

구분		평균		요구도 (Borich 지수)	순위	IPA 구분
		중요도	현 수준			
확대	(e)	3.75	2.77	3.68	10	과잉 투자
	(f)	3.77	2.72	3.96	10	과잉 투자
	(g)	3.93	2.59	5.27	10	과잉 투자
교육청 체계적 지원 및 관리 강화	(a)	3.86	2.84	3.94	7	과잉 투자
	(b)	3.68	2.81	3.2	9	과잉 투자
	(c)	3.86	2.64	4.71	9	과잉 투자
	(d)	3.82	2.71	4.24	9	과잉 투자
	(e)	3.79	2.71	4.09	9	과잉 투자
	(f)	3.81	2.62	4.53	9	과잉 투자
	(g)	3.95	2.59	5.37	9	과잉 투자

Ⅴ. 결론 및 제언

1. 결론

본 연구는 강원특별자치도교육청 소속 교원을 대상으로 전문적학습공동체의 필요성, 운영 현황과 성과, 운영상의 어려움 및 지원 요구를 분석하고, 학교급과 교직 경력에 따른 차이를 검토하였다. 주요 결과는 다음과 같다.

첫째, 교원들은 전문적학습공동체의 필요성과 성과를 전반적으로 긍정적으로 인식하였다. 특히 교원의 전문성 신장과 배움 중심 학교문화 조성, 자율적 연구·실천 문화 확산의 필요성을 높게 인식하였으며, 성과에서는 교원 간 협력과 소통 활성화에 대한 인식이 가장 높았다. 이는 전문적학습공동체가 교원의 전문성 개발과 협력적 학교문화 형성을 지원하는 기제로 기능하고 있다는 선행연구 결과와 맥을 같이한다(Seo, 2008; Jeong & Lee, 2017; Hord & Sommers, 2008).

둘째, 전문적학습공동체 활동은 교수·학습 및 평가와 교육과정 설계 및 운영을 중심으로 이루어지고 있었으며, 중등학교에서는 상대적으로 월 활동 시간이 부족하였다. 운영상의 어려움에서는 활동 시간과 근무 여건의 제약을 가장 큰 어려움으로 인식하였으며, 지속적인 활동 운영과 공간·시설·예산 등 운영 환경에 대한 제약도 주요 어려움으로 인식되었다. 한편 지원 요구 분석에서는 활동 시간 확보, 예산 및 운영 환경 개선이 높은 우선순위를 보였다. 이는 전문적학습공동체의 활성화가 교원의 참여 의지나 전문성만으로 이루어지기 어렵고, 공동의 학습과 실천이 가능한 구조적 조건을 마련하는 것이 중요함을 시사한다.

셋째, 학교급과 교직 경력에 따라 전문적학습공동체에 대한 인식과 지원 요구에 차이가 나타났다. 시간, 근무 여건, 예산 및 공간은 대체로 공통적인 지원 요구로 나타났으나, 일부 학교급과 중·고경력 집단에서는 구성원의 참여 의지와 협력문화, 의사소통 및 협업에 대한 개선 요구도 확인되었다. 시간, 예산, 근무 여건 등은 공동체 활동을 가능하게 하는 기반이지만, 전문적학습공동체의 지속성은 구조적 조건뿐만 아니라 교원이 공동체 활동의 효용성과 전문적 성장 가능성을 어떻게 경험하고, 구성원 간 신뢰와 자발성이 어떻게 형성되는지와 함께 이해할 필요가 있다. 따라서 구조적 지원은 공통적으로 제공하되 학교급, 경력 및 학교 여건에 따라 지원 내용을 차별화할 필요가 있다.

2. 제언

첫째, 전문적학습공동체의 활동 시간을 정규 업무 체계 안에서 안정적으로 확보할 필요가 있다. 특히 중·고등학교와 같이 교육과정 운영의 시간적 제약이 큰 학교에는 학사일정에 공동체 활동 시간을 반영하고, 학교 여건에 따라 집중형·혼합형 운영을 선택할 수 있도록 지원할 필요가 있다.

둘째, 학교급과 교직 경력을 고려한 맞춤형 지원을 강화할 필요가 있다. 학교급별 운영 사례와 자료를 제공하고, 저경력 교원에게는 참여와 공동 실천의 기회를, 중·고경력 교원에게는 심화 연구와 전문성 개발의 기회를 확대하는 방식으로 지원을 차별화할 필요가 있다.

셋째, 학교 단위의 운영 여건 개선과 함께 공동체 내부의 학습과 성찰이 실제 교육활동의 변화로 이어지는 과정을 지원할 필요가 있다. 교육지원청과 교육청은 학교가 필요로 하는 자료, 컨설팅 및 사례 공유를 지원하되, 공동체의 주제와 운영 방식은 학교와 교원이 자율적으로 결정할 수 있도록 할 필요가 있다.

마지막으로 본 연구는 강원특별자치도교육청 소속 교원을 대상으로 조사하였다는 점에서 연구결과의 일반화에 한계가 있다. 또한 설문조사를 통해 교원의 인식과 지원 요구를 중심으로 분석하였기 때문에 전문적학습공동체의 실제 효과나 정책의 인과적 효과로 해석하는 데에는 주의가 필요하다. 후속 연구에서는 학교 유형과 학교급을 고려한 표집, 학생 및 학부모 자료, 종단자료와 질적 자료를 결합하여 전문적학습공동체의 지속성과 효과를 보다 면밀히 검토할 필요가 있다.

References

Baek, S. W. & Lee, J. H. (2026). The Relationship Between Principal's Transformational

Leadership and Teacher Learning Communities: Moderated Moderation Effect of Parental School Participation and School Socioeconomic Level. *The Journal of Educational Administration, 44*(1), 799-825.

Bang, J. W., Yoon, H. W., & Shin, H. S. (2024). Structural Relationship Analysis of Principal's Instructional Leadership, Teacher Learning Community, and Teacher Efficacy: Focusing on the Mediating Effect of Teacher Learning Community. *The Korea Educational Review, 30*(3), 55-88.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. London: Department for Education and Skills.

Borich, G. D. (1980). A Needs Assessment Model for Conducting Follow-Up Studies of Teacher Education and Training. *Journal of Teacher Education, 31*(3), 39-42.

Chiang, K. M., Yin, H., Lee, I., & Chang, C. H. (2024). Taking Stock of the Research Into Professional Learning Communities: Paradigms, Pathways, and Possibilities. *Teaching and Teacher Education, 139*, 104431.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development.* Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning community at work: Best practices for enhancing student achievement.* Bloomington, IN: National Education Service.

Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement.* Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Im, S. J., Yoon, H. W., & Joo, Y. H. (2025). The Impact of Activating Teacher Learning Communities in Schools on Teachers' Learner-centered Instruction: Focusing on High Schools in Gyeonggi Province. *The Journal of Educational Methods, 37*(2), 145-165.

Jang, P. J., Han, D. S., Kim, Y. S., & Lee, J. W. (2023). A Case Study on Physical Education Teachers' Experiences Participating in Multi-subject Teacher Learning Communities. *CNU Journal of Educational Studies, 44*(2), 183-215.

Jeong, B. & Lee, S. H. (2017). An Exploratory Study on the Implementation of Professional Learning Communities in Korea: Focusing on Teachers' Perceptions of Barriers to Effective Practice. *The Journal of Korean Teacher Education, 34*(4), 183-212.

Jo, K. H. (2015). *Exploration of the Practice Process and Effects of Teacher Learning*

Communities for Enhancing Physical Education Teaching Professionalism. Unpublished Doctoral Dissertation, Seoul National University.

Joyce, B., & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development.* White Plains, NY: Longman.

Kim, D. H. (2014). *Geography Teacher Professional Development Through Participation in Teacher Learning Communities: A Grounded Theory Approach.* Unpublished Doctoral Dissertation, Korea National University of Education.

Kim, D. W. & Lee, J. P. (2022). Needs Analysis of Support for the Revitalization of a Professional Learning Community. *Korean Journal of Teacher Education, 38*(2), 111-133.

Kim, K. I. (2023). *Current Status and Support Measures for Professional Learning Communities of Vocational Subject Teachers* (Issue Paper 2023-08). Sejong: Korea Research Institute for Vocational Education and Training.

Kwak, Y. (2015). An Exploration of Developmental Stages of Teacher Learning Community. *The Journal of Curriculum and Evaluation, 18*(2), 83-104.

Kwak, Y. & Kim, J. Y. (2016). Features and Future Tasks of Korean Teachers' Learning Communities. *The Journal of Curriculum and Evaluation, 19*(1), 179-198.

Kwak, Y., Kim, J. Y., Hwang, P. A., Baek, J. M., Seo, Y. S., & Jeong, S. S. (2015). *Strengthening Teachers' Capacity for School-level Curriculum Organization and Operation (III): Development and Implementation of Teacher Learning Community Model.* Seoul: Korea Institute for Curriculum and Evaluation.

Kwak, Y., Lim, S. Y., Min, J. W., Baek, I. H., & Ahn, S. H. (2014). *Strengthening Teachers' Capacity for School-level Curriculum Organization and Operation (II).* Seoul: Korea Institute for Curriculum and Evaluation.

Lee, E. J. & Hwang, H. I. (2021). Analysis of Perceptions and Needs for a Program to Support the Activation of Childcare Teacher Learning Communities. *CNU Journal of Educational Studies, 42*(4), 225-251.

Lee, J. C. (2019). *A Case Study on the Change Process and Driving Forces of Change in Professional Learning Communities: Focusing on Collaborative Lesson Design and Sharing Meetings at Saemulgyeol Middle School.* Unpublished Doctoral Dissertation, Pusan National University.

Lee, S. M. & Kim, K. S. (2020). A Qualitative Meta-synthesis on Teachers' Implementation of Professional Learning Communities. *Korean Journal of Sociology of Education, 30*(1), 143-177.

Lee, S. Y. (2015). *Operation Plan for Professional Learning Communities for Teacher Capacity Development* (Issue Paper 2015-01-1). Jincheon: Korean Educational Development Institute.

Lee, S. Y. (2018). Development and Application of Diagnostic Scale for Teachers' Professional Learning Communities. *The Journal of Educational Administration, 36*(2), 201-227.

McLaughlin, M. W. (1992). What matters most in teachers' workplace context? In J. W. Little & M. W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts* (pp. 79-103). New York, NY: Teachers College Press.

McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement.* New York, NY: Teachers College Press.

Meiklejohn, A. (1932). *The experimental college.* New York, NY: Harper & Brothers.

Meyer, T. (2002). Novice Teacher Learning Communities. *American Secondary Education, 31*(1), 27-42.

OECD. (2016). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013.* Paris, France: OECD Publishing.

Park, M. S. & Choi, S. W. (2017). A Study on Elementary School Teachers' Curriculum Implementation Experiences in School-based Teacher Learning Community Using a Grounded Theory Approach. *Korean Journal of Teacher Education, 33*(2), 171-203.

Park, Y. J. & Park, J. H. (2025). The Impact of Practice in Professional Learning Communities on Teacher Competency Development and Identity Construction: Focusing on the Agency of Teachers Participating in IBEC. *Journal of Education & Culture, 31*(4), 459-485.

Park, Y. K. & Kim, G. R. (2021). A Study on the Operation Status and Development Impediments of Professional Learning Communities Within Schools. *Local Education Management, 24*(3), 193-216.

Porter, T. (2014). *Professional learning communities and teacher self-efficacy.* Doctoral dissertation, George Fox University.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization.* New York, NY: Currency Doubleday.

Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition* (8th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.

Seo, K. H. (2008). A Case Study on Teachers' Learning Community Outside School. *The Journal of Korean Teacher Education, 25*(2), 53-80.

Sever, I. (2015). Importance-Performance Analysis: A Valid Management Tool? *Tourism Management, 48*, 43-53.

Shanker, A. (1990). Staff development and the restructured school. In B. Joyce (Ed.), *Changing school culture through staff development* (pp. 91-103). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Song, K. O. & Choi, J. Y. (2010). Analysis of Measurement Model and Level of Teacher Learning Community in Elementary and Secondary Schools. *The Journal of Korean Teacher Education, 27*(1), 179-201.

Stamper, J. C. (2015). *A Study of Teacher and Principal Perceptions of Professional Learning Communities.* Unpublished Doctoral Dissertation, University of Kentucky.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., & Hawkey, K. (2006). *Professional learning communities: Source materials for school leaders and other leaders of professional learning.* Nottingham: National College for School Leadership.

Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education, 34*(3), 3-9.

강원도교육청 (2017). 2017 학교 안 전문적 학습공동체 운영 계획. 내부자료. (Translated in English) Gangwon Provincial Office of Education. (2017). *2017 plan for operating school-based professional learning communities.* Internal document.

강원도교육청 (2022). 함께 배우고 함께 실천하며 함께 성장하는 2022 전문적 학습공동체 및 숨요일 운영. 내부자료. (Translated in English) Gangwon Provincial Office of Education. (2022). *2022 plan for operating professional learning communities and Sumyoil: Learning together, practicing together, and growing together.* Internal document.

강원도교육청 (2023). 2023학년도 더배움공동체·더꿈날 운영 계획. 내부자료. (Translated in English) Gangwon Provincial Office of Education. (2023). *2023 school year plan for operating the Deo-Baeum Community and Deo-Kkum Day.* Internal document.

강원특별자치도교육청 (2025). 2025년 더배움공동체 운영 계획. 내부자료. (Translated in English) Gangwon Special Self-Governing Provincial Office of Education (2025). *2025 plan for operating the Deo-Baeum Community.* Internal document.

강원특별자치도교육청 (2026). 2026 강원교육 주요업무계획. 춘천: 강원특별자치도교육청. (Translated in English) Gangwon Special Self-Governing Provincial Office of Education (2026). *2026 Gangwon Education Major Work Plan.* Chuncheon: Gangwon Special Self-Governing Provincial Office of Education.

경기도교육청 (2023). 경기도교육청, 교육전문가 역량 펼치도록 지원 '교원 미래교육 전문성 강

화 정책’ 추진. 수원: 경기도교육청(Translated in English) Gyeonggi Provincial Office of Education *(2023). Gyeonggi Provincial Office of Education Promotes ‘Teacher Future Education Professionalism Enhancement Policy’ to Support Educational Professionals’ Competency Development*.

교육부 (2024). 2024년 주요 정책 추진계획: 교육개혁으로 사회 난제 해결. (Translated in English) Ministry of Education (2024). *2024 Major Policy Implementation Plan: Solving Social Challenges Through Education Reform.* Retrieved 2026.08.22. from https://www.korea.kr/briefing/policyBriefingView.do?newsId=156612284.

광주광역시교육청 (2025). 교원의 수업 연구 및 공유 문화 확산을 위한 2025학년도 중등수업 내실화 추진 계획. 광주: 광주광역시교육청. (Translated in English) Gwangju Metropolitan Office of Education (2025). *2025 Secondary Class Substantiation Promotion Plan for Expanding Teachers’ Class Research and Sharing Culture.* Gwangju: Gwangju Metropolitan Office of Education.

서울특별시교육청 (2025). 2026 서울교육 주요 업무. 서울: 서울특별시교육청. (Translated in English) Seoul Metropolitan Office of Education (2025). *2026 Seoul Education Major Work.* Seoul: Seoul Metropolitan Office of Education.