

# 교사 전문성 개발 프로그램의 콘텐츠별 필요성 및 효과성 인식 분석

## An Analysis of the Effectiveness and Needs of the Contents of Teacher Professional Development Programs

송경오

조선대학교 교육학과

Kyoung-oh Song(k5song@chosun.ac.kr)

### 요약

이 연구는 교육환경 변화에 부응하는 콘텐츠 중심의 교사 전문성 개발 프로그램이 필요하다는 문제의식에서 교사들의 전문성개발 프로그램 콘텐츠별 참여 실태와 필요성 및 효과성 인식 수준을 분석하였다. OECD의 교수-학습 국제조사 자료(TALIS)를 활용하여 중학교 교사 4,000명을 대상으로 교사들의 인식을 분석하였다. 분석결과, 교사들의 전문성 개발 참여율이 가장 높은 프로그램은 주로 교과내용 중심 콘텐츠인 반면에, 새롭게 요구되는 콘텐츠(ICT, 다문화 지도, 학교경영과 행정, 새로운 직업기술)의 경우 교사들의 전문성 개발 프로그램 참여율이 낮았다. 둘째, 교사들의 프로그램 참여율이 낮았던 콘텐츠에 대해 필요성 및 효과성 인식 수준 역시 낮은 것으로 나타났다. 끝으로, 교사경력에 따라 전문성 개발이 필요한 콘텐츠와 그 효과성을 달리 인식하고 있어 교사의 발달과정에 따라 전문성 개발 프로그램 콘텐츠를 다르게 접근해야 함을 시사하였다.

■ 중심어 : | 교사전문성개발 | OECD | TALIS | 교사역량 | 프로그램 콘텐츠 |

### Abstract

Recognizing the necessity of content-centered teacher professional development programs in a rapidly changing educational environments, this study analyzed the contents of teacher professional development programs in terms of teachers' participation by program contents and teachers' perception of the necessity and the effectiveness of such program contents. Employing Teaching and Learning International Survey(TALIS), this study analyzed the perception of 4,000 Korean secondary school teachers. The results showed that the programs with the highest teacher participation were mainly subject-centered while the teacher participation rates on the newly required contents such as ICT, intercultural counseling, school management and administration, and new job skills were low. Besides, when teachers were asked to identify the content areas where teacher professional developments are needed, the level of teachers' perception of the programs with low participation rates was accordingly low. Lastly, this study implies that since the years of teaching experience serve as a determinant on the types of the contents that teacher professional developments are needed and on the teachers' perception of the effectiveness of such contents, the course of teacher development should be taken into consideration when the contents of teacher professional development programs are developed.

■ keyword : | Teacher Professional Development | OECD | TALIS | Teacher Competence | Program Contents |

\* 이 논문은 2017학년도 조선대학교 학술연구비의 지원으로 연구되었음.

접수일자 : 2019년 08월 01일

수정일자 : 2019년 09월 07일

심사완료일 : 2019년 09월 10일

교신저자 : 송경오, e-mail : k5song@chosun.ac.kr

## I. 서론

학계에서는 4차 산업혁명과 다문화사회의 진입, 학령인구 감소 등이 우리사회에 많은 과제를 안겨줄 것이라고 예측한다. 특히, 과학기술의 발달로 직업구조와 사회체제에 상당한 변화가 있을 것이고 이에 따라 학교와 교사의 역할 또한 바뀔 수밖에 없다[1]. World Economic Forum(2015)은 4차 산업혁명사회에서 필요로 하는 인재를 양성하기 위해 교원들은 새로운 도전을 맞이하게 될 것이라고 예언한다[2]. 이러한 상황에 대해 최근 선행연구들은 교원양성교육만으로는 교사가 실제 학교 현장에서 마주하는 도전과 변화하는 교육 내용에 능동적으로 대처하기 어렵다는데 공감한다. 그리고 현직교사의 전문성 개발에 대한 국가적 관심이 필요하다는데 한 목소리를 내고 있다[3-5].

시대적 요구에 따른 현직교사 전문성 개발의 중요성에 대한 공감대와 대안마련은 이미 주요 국가에서 추진되고 있다. 미국과 독일, 캐나다, 뉴질랜드, 호주 등에서는 사회의 변화요구에 맞는 학교교육의 방향과 함께 교사들의 다양한 역량 함양을 강조한다[6]. 예를 들어, 미국의 교육개혁은 1990년대 후반부터 이미 교사의 전문성 개발을 중심에 두고 추진되어 왔다. David Cohen 교수의 저서 'Learning Policy(2002)'에 따르면, 교육분야의 구조개혁에 앞서 교사가 정책을 이해하고 수행할 수 있는 능력과 의지를 갖추었을 때 교수학습의 혁신이 이루어질 수 있다[7]. 이를 위해 의미있는 교사 전문성 개발 기회가 선결되어야 함을 강조한다. 최근에는 역량 기반의 창의적이고 협력적인 인재를 육성하는데 교육에 초점을 맞추고, 역량 중심의 교육과정과 교수-학습방법, 평가제도, 교원전문성 향상을 비롯한 교육혁신을 실천하면서 총체적 변화를 진행하고 있다[8].

이러한 세계적 추세에 부응하여 우리나라에서도 교사들의 전문성 개발을 강화하고자 하는 노력이 꾸준히 추진되어왔다. 2008년 이후 교육부는 교원연수의 질 강화를 추진해왔는데, 특히 교원 및 학교의 요구를 반영한 맞춤형 연수과정을 발굴하고 교원이 직접 참여하는 참여식 연수방법을 확대 운영하고자 하였다. 그러나 교육계에서는 여전히 현직 교원의 질을 제고하기 위한 전문성 개발은 미흡한 수준이라는 우려의 목소리가

높다. 김이경과 김현정(2014)은 교사 전문성 개발의 본래 목적이나 취지를 살리지 못하는 형식적인 연수와 연수 프로그램 질 관리 실패로 인해 교사들의 불만족 등을 제기하였고, 이성은, 최진영, 송경오(2010)의 연구에서도 지금까지 우리나라의 교원연수는 학교교육 목표에 대한 구체적이고 체계적인 분석 없이 연수기관 주도에 의해 타율적이고 획일적, 하향적으로 실시되어 연수의 내용이 학교교육과 밀접하게 관련되기 어려웠다고 지적한다[9][10].

여러 지적에도 불구하고, 교사전문성 개발에 대한 정책적 노력이나 학계에서의 접근은 실제 교사들에게 제공되는 전문성 개발 프로그램의 콘텐츠의 문제를 구체적으로 다루고 있지 않고, 주로 정책적이고 행정적인 대안만이 마련되고 있다. 신현석과 전상훈(2008)은 우리나라의 교사전문성 개발은 연수내용과 방법의 적절성이 부족하다고 지적한 바 있지만, 원론적 수준에서 지적하고 있을 뿐 구체적인 현황과 문제점을 파악하지 못한다[11]. 즉, 선행연구들은 교사들을 위한 연수의 내용과 방법이 교사의 필요와 관심의 변화에 기초해 계획되지 못하고 있다고 지적하고 있지만, 구체적으로 교사들이 필요하다고 인식하는 전문성 개발 프로그램의 콘텐츠가 무엇인지, 그리고 그것이 의미하는 것이 무엇인지 실태를 명확하게 파악하지 못했다.

이 연구에서는 위와 같은 문제의식에 기반하여 OECD의 교수-학습 국제조사(Teaching and Learning International Survey, 이하 TALIS라 칭함) 자료를 활용하여 우리나라 교사를 대상으로 교사전문성 개발 콘텐츠별 참여 수준과 필요성 및 효과성에 대한 인식 수준을 분석하고자 한다. TALIS 자료는 34개 국가별 4,000명의 교원이 참여한 조사로 교사들의 전문성 개발 실태를 파악하는데 매우 유용한 자료이다. 따라서 이 연구에서는 우리나라 교사 4000명을 대상으로 교사 전문성 개발 프로그램 콘텐츠별 참여율이 어떠한 상황이고, 필요성과 효과에 대해 어떻게 인식하고 있는지 그 실태를 살펴본 후, 어느 방향에서 콘텐츠 수정이 필요한지에 대해 제안해보고자 한다. 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, TALIS에 참여한 우리나라 교사들의 전문성 개발 프로그램 콘텐츠별로 참여율은 어떠한가?

둘째, TALIS에 참여한 우리나라 교사들은 전문성 개발 프로그램 콘텐츠별로 필요성과 효과성에 대해 어떻게 인식하는가? 이러한 인식은 교직경력에 따라 차이가 있는가?

## II. 이론적 배경

### 1. 교사 전문성 개발에 관한 국내 선행연구 분석

교사전문성 개발에 관한 국내 선행연구는 크게 두 유형으로 구분해서 살펴볼 수 있다. 첫째, 초기 선행연구들은 우리나라의 교사 전문성 개발 실태를 진단한다. 예를 들어, 류근우(2006)의 연구에서 실시한 교사 전문성 개발 인식조사에 따르면 약 26%의 교사들이 현행 전문성 개발 프로그램은 현장에 도움이 되지 않는다고 응답한다[12]. 우리나라 교사전문성 개발 프로그램 콘텐츠 대부분이 연수담당자에 의해서 설계되기 때문에 학교현장의 요구를 직접적으로 연결시켜 개발하지 못하고 있는 것이다. 이성은 외(2010)의 연구에서는 시도 교육청에서 제공하는 직무연수 프로그램 중 학습지도 및 생활지도와 직접 관련된 분야의 연수프로그램이 전체 연수과정의 60% 수준에 불과하다고 주장한다[10]. 이 때문에 대부분의 우리나라 교사전문성 개발 프로그램은 학교교육과 관련성이 낮다는 것이다. 학교현장의 환경은 빠르게 변화하고 있지만 정보화 관련 분야 이외에 교육환경 변화 관련 콘텐츠가 부족하다는 점을 지적한다. 김진규(2011)의 연구 또한 유사한 문제를 지적한다. 전통적 방식의 교사 전문성 개발 프로그램은 학교현장의 학습주제와 직접적으로 연결되어 있지 않기 때문에 교사들이 적극적으로 참여하지 않는다[13]. 또 다른 한편으로 현행 전문성 개발 프로그램이 학교현장의 수업상황을 개선하는데 별반 도움이 되지 않는다는 점을 지적한다. 교사들은 전문성 개발 프로그램을 통해 자신들의 사고방식과 태도를 바꿔야 한다는 것을 이해하긴 했지만, 실제로 그것을 실천하는데 이르지 못하는 것이라고 언급한다. 김진규(2011)의 이와 같은 주장은 국외 선행연구(예: Reeves, 2010)에서도 유사하게 발견되었는데, 많은 나라에서 교사전문성 개발 프로그램들이 학

교현장에 적용하기에는 내용들이 분리되고 단절되는 문제를 겪고 있다[13][14]. 김이경과 김현정(2014)의 주장에 따르면, 우리나라 교사전문성 개발 프로그램은 현직교사의 질을 향상시키기에는 그 수준이 낮기 때문에 이를 해결하기 위해 교원능력개발평가제나 의무연수제 등이 도입되었다[9]. 특히, 전문성 개발 프로그램들이 형식적으로 운영되며, 연수내용과 방법이 적절하지 못하다는 점은 다른 선행연구의 지적과 동일하다[11][15].

교사전문성 개발에 관한 선행연구의 또 다른 유형은 교사 전문성 개발 프로그램의 효과 검증으로 이루어진다. 국내 전문성 개발 프로그램의 효과 검증 연구는 주로 교과목별로 이루어졌다. 예를 들어 영어교과 전문성 개발 프로그램의 효과에 대해 민찬규(2006)의 연구는 전문성 개발 프로그램이 영어교사의 자심감과 같은 정서적 측면에는 효과가 있었지만 전공지식 습득이나 수업적응능력과 같은 인지적 측면에는 거의 효과가 없다는 것을 밝힌 바 있다[16]. 또한 전문성 개발 프로그램에 참여한 영어교사들은 배웠던 내용을 수업시간에 활용하는 경향이 낮다고 응답하였다. 김영한(2006)의 연구에서도 이와 유사한 결과를 보여준다[17]. 특수교사를 대상으로 전문성 개발 프로그램의 효과를 검증한 결과, 인지적 측면보다는 교사효능감과 같은 정서적 측면의 향상을 보여준다. 반면, 이윤식과 강호경(2007)의 연구에서는 초등교사를 대상으로 실시하였을 때, 국내 전문성 개발 프로그램이 초등교사의 효능감 뿐만 아니라 수업기술 향상에까지 효과가 있음을 보여준다[18]. 송경오와 허은정(2012)의 연구는 기존의 선행연구들을 메타분석하여 교과목과 학교급을 모두 통합하여 교사 전문성 개발 프로그램의 효과성을 산출한다[19]. 총 29편의 교사전문성 개발 프로그램의 효과를 분석한 선행연구들을 대상으로 메타분석을 수행한 결과, 현행 교사 전문성 개발 프로그램은 정의적 능력이 가장 크고, 지식 및 기술의 습득은 중간 정도의 효과를, 반면에 지식 및 기술의 활용면에서 효과가 미약한 수준인 것으로 나타났다. 반면, 교사들이 실제로 수업을 변화시키는데 필요한 지식과 기술에 대한 활용능력에 대한 효과는 불투명했다. 즉, 선행연구의 비교분석이나 메타분석에서의 일관된 결과는 우리나라 교사들을 위한 전문성 개발 프

로그래미 수업 실재를 변화시키는데 핵심적인 능력인 지식활용능력 향상에 큰 도움이 되지 못한다는 사실을 의미한다.

앞에서 살펴본 바와 같이 교사전문성 개발과 관련한 국내 선행연구들은 대체로 실태조사와 효과분석을 중심으로 수행되었다. 그런데 실태조사의 경우, 구체적인 전문성 개발 프로그램의 콘텐츠와 관련이 있기 보다는 주로 정책적이고 행정적인 실태를 중심으로 분석되었다는 것을 알 수 있다.

## 2. 교사 전문성 개발 프로그램 콘텐츠에 대한 고찰

일부 선행연구에서는 교원들이 새롭게 갖추어야 할 전문적 역량을 함양하기 위해 필요한 연수의 내용이 무엇인지를 규명한 바 있다. 진동섭 외(2008)는 27명의 교사를 대상으로 자신들이 필요한 전문성 개발 프로그램 콘텐츠 영역을 추출하였다[20]. 공통영역, 수업영역, 학교경영 영역 등 세 영역으로 구분하였는데, 공통영역의 세부적인 콘텐츠는 대인관계 기법, 프로젝트 관리기법, 문서작성기법 등이 있다. 수업영역의 세부적인 콘텐츠는 수업분석기법, 문제진단기법, 학생의 심리이해 및 문제학생지도, 코칭기법, 교수 및 학습방법, 수업모형, 멀티미디어 수업자료 제작 및 활용, 교과별 학생평가기법 등을 포함하였다. 학교경영영역에서는 갈등관리기법, 의사소통기법, 조직진단기법, 면담기법 등이다. 같은 시기에 주현준(2008) 또한 교사 전문성 개발 프로그램에 포함되어야 할 콘텐츠를 제시한 바 있다[21]. 경기 및 인천지역 초등교사를 대상으로 요구를 파악한 결과, 이 연구에서는 기반역량영역, 리더십 역량영역, 그리고 직무역량영역의 콘텐츠를 도출한다. 구체적으로 살펴보면, 학생이해, 교과전문성, 학습동기부여, 교수-학습, 의사소통, 상담, 교육계획 수립 등은 직무역량영역의 콘텐츠에 포함되었고, 상호신뢰, 윤리의식, 원칙준수, 창의력, 변화주도, 프로세스 개선 등은 기반역량영역의 콘텐츠에 포함되었다. 또한 공정성, 책임감, 비전 제시 및 공유, 자기계발, 배려, 협조를 리더십 역량영역의 콘텐츠로 구분한다.

이성은 외(2010)는 경기도 초중등 학교 200개를 대상으로 총 755명 교원을 대상으로 교원연수에 대한 요

구도 조사를 실시한다[10]. 이들의 연구는 경기도 지역 교사를 중심으로 초중등 교원들이 자신의 역량수준에 비추어 어떤 연수교육과정을 제공받길 희망하는지를 연수의 내용, 수업방법, 평가방법 측면에서 살펴보았다. 이 연구에서는 교사전문성 개발의 콘텐츠를 총 19개로 제시하였는데, 1)교과에 대한 이해, 2)학습자에 대한 이해, 3)교육과정에 대한 이해, 4)수업 이론 및 교수방법, 5)평가기론 및 평가방법, 6)생활지도 및 상담, 7)진로지도, 8)학급경영, 9) 특수교육, 10)다문화교육, 11)특별활동지도, 12)교수매체 제작, 13)컴퓨터와 교육공학, 14)학부모 및 지역사회 관계, 15)교직원들과의 협력, 16)교육철학과 교직원, 17)교원의 복무 및 교육법규, 18)전문성 개발, 19)학교행정실무를 포함한다. 조사결과, 교사들은 학교급과 상관없이 '생활지도 및 상담'에 대한 필요성을 가장 높게 응답하였다. 이외에 초등교사들은 '학습자 이해'와 '학급경영'에 대한 필요성을 높게 평가하였고, 중등교사들은 '진로지도', '학습자 이해', '학급경영'의 필요성이 가장 높게 나타났다. 초중등교사들의 대부분은 다문화교육과 특수교육에 대한 역량이 가장 낮은 것으로 인식하였다.

김이경과 김현정(2014)은 OECD의 교수-학습 국제조사(TALIS) 1차년도 데이터에 포함된 교사 전문성 개발에 관한 항목을 분석하여 우리나라 교사들에게 필요한 콘텐츠를 파악하고자 하였다[9]. 이 연구에서는 학생의 문제행동이 심각해지는 상황에서 '학생상담', '학생의 훈육과 문제행동', '학급경영'과 같은 콘텐츠를 강화해야 한다고 주장한다. 동시에 국가경쟁력 차원에서 학생의 학업성취도 향상이 중요하므로 교사의 학습지도 전문성을 확보하기 위해 '교수법', '과목 전문 지식', '내용과 수행능력 기준', '학생 평가' 등을 강조한다. 또한 외부환경변화에 부응하여 ICT 활용을 위한 전문성 개발과 다문화 환경에서의 학습지도의 필요성을 제기한다. 하지만, TALIS 데이터 분석결과, 정작 교사들은 ICT 활용 내용과 다문화 내용의 전문성 개발에 대한 요구도가 낮게 나타났다. 한편, 초임교사의 경우에는 '학생이해', '교육과정 이해', '리더십', '교과수업평가이해' 등에 대한 전문성 개발 요구가 높았다. 김희규(2018)는 심리상담영역, 생활지도영역, 진로지도영역 등 3개 영역의 14개 하위 콘텐츠를 구분하여 이를 초등교사 269

명을 대상으로 설문조사를 실시하였다[22]. 분석결과, 입직기 단계 저경력 교사들의 경우에는 생활지도 및 심리상담 중심의 전문성 개발 콘텐츠가 필요한 것으로 드러났다. 반면에 고경력 교사에게는 미래사회와 직업세계 등 진로지도에 대한 콘텐츠가 필요함을 강조한다.

### III. 연구방법

#### 1. 자료

이 연구는 OECD가 주관한 교수-학습 국제조사(TALIS) 결과 중 교사의 전문성 개발에 관한 항목을 활용하였다. TALIS는 교사들의 교수학습 실제와 전문성 개발 환경에 초점을 두고 실시한 국제 설문조사로 각 국가의 학교교육 실태를 분석하고 관련 정책의 발전을 위한 시사점을 제공하기 위해 시행되었다. 이 연구에서 사용한 TALIS 2주기 자료는 2013년에 조사를 시작하여 2016년에 결과보고서가 발간되었다. 2주기 조사에는 34개 국가가 참여하였고, 각 국가에서는 200개 중학교마다 각 20명의 중학교 교사와 학교장, 총 약 4,000명의 중학교 교원이 2014년 3월부터 5월까지 설문문에 참여하였다. TALIS의 주요 설문항목은 교사 전문성 개발, 교사평가, 교수-학습활동, 자기 효능감 및 직무 만족도 등을 포함한다. 우리나라 교사들의 전문성 개발 콘텐츠의 필요성과 효과 인식을 분석하고자 한 이 연구에서는 총 4,000명의 교원이 응답한 자료를 활용하였다. 응답 교사의 일반적 특성을 성별, 교직경력, 고용형태로 구분하여 제시하면 [표 1]과 같다.

이 연구를 위해 OECD 통계 웹페이지에서 제공하는 TALIS 통계자료(<https://stats.oecd.org>)를 활용하였다. 응답한 문항마다 결측치가 존재하기 때문에 분석에 포함된 교사 수는 차이가 있다. 이 연구에 포함된 한국 교사의 특징을 살펴보면, 여교사는 2,019명(69.5%)이고, 남교사는 885명(30.5%)이었다. 교직경력은 5년 미만이 323명(16.7%), 6년 이상 15년 미만이 555명(28.6%), 16년 이상 25년 미만이 632명(32.6%), 25년 이상이 430명(22.2%)으로 나타났다. 고용형태는 정규직 교사가 2,394명으로 82.7%를 차지하고, 비정규직(기간제 교사)는 501명으로 17.3%였다.

표 1. TALIS에 참여한 한국 교사의 일반적 특징

구분		TALIS 교사		
		빈도	비율(%)	소계
성별	여자	2,019	69.5	2,904
	남자	885	30.5	
교직경력	5년 이하	323	16.7	2,766
	6~15년 이하	555	29.6	
	16~25년 이하	632	32.6	
	25년 이상	430	22.2	
고용형태	정규직	2,394	82.7	2,895
	비정규직	501	17.3	

#### 2. 교사 전문성 개발 프로그램 문항

이 연구의 목표는 한국 교사들이 참여하는 전문성 개발 프로그램의 필요성 및 효과성 인식을 진단하는 것이다. TALIS 설문지를 활용하여 교사들의 전문성 개발 프로그램의 유형을 구분하고, 필요성 및 효과성 인식에 대한 내용을 설정하였다. 설문 문항의 내용을 구체적으로 살펴보면, [표 2]와 같다.

표 2. 교사 전문성 개발 프로그램 콘텐츠 문항

문항내용	척도(scale)		
	참여여부	필요성 정도	긍정적 효과인식 정도
담당과목 지식과 이해	네/아니오	4점척도	4점척도
담당과목 교과교육	네/아니오	4점척도	4점척도
교육과정에 대한 지식	네/아니오	4점척도	4점척도
학생수행평가	네/아니오	4점척도	4점척도
정보의사소통기술(ICT)	네/아니오	4점척도	4점척도
학급경영	네/아니오	4점척도	4점척도
학교경영과 행정	네/아니오	4점척도	4점척도
개별화학습에 대한 접근	네/아니오	4점척도	4점척도
장애학생 가르치기	네/아니오	4점척도	4점척도
다문화 지도	네/아니오	4점척도	4점척도
학문간 교육과정 지도	네/아니오	4점척도	4점척도
직업간 역량 개발	네/아니오	4점척도	4점척도
새로운 직업 기술	네/아니오	4점척도	4점척도
학생진로지도와 상담	네/아니오	4점척도	4점척도

각 설문 문항은 Likert 4점 척도(1: 할 수 없음, 2: 약간 할 수 없음, 3: 약간 할 수 있음, 4: 매우 잘할 수 있음)로 구성되어 있다.

#### 3. 분석방법

이 연구는 두 가지의 분석방법을 활용했다. 첫째, 우리나라 교사들이 받은 전문성 개발 프로그램 콘텐츠에 대한 내용을 파악하고 필요성과 인식 정도를 알아보기 위해 빈도분석과 기술통계분석을 실시하였다. 둘째, 교사 배경변인에 따라 우리나라 교사들이 인식하는 전문성 개발 프로그램 콘텐츠의 필요성과 긍정적 효과 인식 차이를 살펴보기 위해 t검정과 일원분산분석을 실시했다. 통계분석을 위해 통계프로그램 SPSS 22.0을 사용하였다.

## IV. 분석 결과

### 1. 교사의 전문성개발 콘텐츠별 참여 비율

우리나라 200개 중학교 각 20명의 교사와 학교장, 총 약 4,000명의 교원에게 교사 전문성 개발 프로그램 참여 유무를 질문한 결과, [표 3]과 같이 콘텐츠별로 참여비율을 파악할 수 있었다.

표 3. 교사 전문성 개발 프로그램 콘텐츠별 교사참여비율

프로그램 콘텐츠 항목	빈도(%)	
	네	아니오
담당과목 지식과 이해	2056(80.6%)	495(19.4%)
담당과목 교과교육	2054(80.5%)	497(19.5%)
교육과정에 대한 지식	1864(73.1%)	686(26.9%)
학생수행평가	1242(48.7%)	1308(51.3%)
정보의사소통기술(ICT)	1392(47.5%)	1158(45.4%)
학급경영	1633(64%)	917(36%)
학교경영과 행정	882(34.6%)	1668(65.4%)
개별화학습에 대한 접근	1275(50%)	1275(50%)
장애아동에 대한 지도	1457(57.1%)	1093(42.9%)
다문화 지도	656(25.7%)	1894(64.6%)
학문간 교육과정 지도	1223(48%)	1327(52%)
직업간 역량 개발	1011(39.6%)	1539(60.4%)
새로운 직업 기술	948(37.2%)	1602(62.8%)
학생진로지도와 상담	1889(74.1%)	661(25.9%)

교사들의 참여율이 가장 높은 프로그램 콘텐츠는 '담당과목 지식과 이해(80.6%)'와 '담당과목 교과교육(80.5%)', 그리고 '교육과정에 대한 지식(73.1%)' 순이었다. 반면에, 교사들의 참여율이 가장 낮은 프로그램

콘텐츠는 '다문화 지도(25.7%)', '학교경영과 행정(34.6%)', '새로운 직업 기술(37.2%)'와 '직업간 역량 발전(39.6%)'의 순으로 나타났다.

이러한 결과들은 우리나라 교사들이 주로 참여하는 교사전문성 개발 프로그램이 교과별 전공 지식 중심임을 알 수 있다. 반면에 교과와 내용과는 달리 최근 변화하는 교실환경에서 요구되는 교사역량을 키우기 위한 콘텐츠 참여율은 저조하다. 특히, 교사들이 '학생 진로지도와 상담(74.1%)' 프로그램에 참여하는 비율은 높지만 그에 비해 '다문화 지도'나 '장애아동에 대한 지도' 프로그램 참여율이 그리 높지 않은 것을 비추어 볼때 학생상담에 대한 일반적인 콘텐츠 교육은 어느 정도 이루어지고 있지만, 학생 유형별로 구체적인 교육은 제대로 이루어지지 못하고 있는 것이다. 한편, 교사들은 담당교과의 지식과 기술에 대한 역량을 높이기 위한 전문성 개발 프로그램의 참여율은 높지만, 학생들의 수행평가와 관련한 전문성 개발 프로그램에 대한 참여율(48.7%)은 그리 높지 않은 것으로 나타나 실제 수업에서 활용되어야 할 교사들의 전문성 개발 영역이 부족한 것으로 나타났다. 또한 최근 중학교에서 자유학기제 정책이나 고등학교에서 학생들의 직업교육을 강화하는 시점에서 교사들의 전문성 개발이 시급한 실정이지만, 이 분야 전문성 개발은 여전히 부족한 것으로 나타났다. 진로지도 상담과 관련한 전문성 개발 프로그램에는 교사들이 많이 참여하는 편이었지만, 새로운 직업기술이나 직업간의 융합적 역량을 키우기 위한 전문성 개발 프로그램 참여율은 여전히 낮았다. 이와 더불어 4차 산업혁명시대를 맞이하여 학교현장에서 필요로 하는 정보의사소통기술(ICT) 중심의 전문성 개발 프로그램 참여(47.5%)도 충분하게 이루어지고 있다고 보기 어려웠다.

### 2. 교사의 전문성개발 콘텐츠별 필요성 및 효과성에 대한 인식 분석

다음으로 우리나라 약 4,000명의 교원들을 대상으로 전문성 개발 프로그램 콘텐츠별로 필요성과 긍정적 효과에 대해 조사한 결과는 [표 4]와 같다.

표 4. 프로그램 콘텐츠별 필요성과 효과 인식 수준

교사전문성 개발 프로그램 콘텐츠	필요성 인식	긍정적 효과
담당과목 지식과 이해	2.89	3.45
담당과목 교과교육	3.02	3.43
교육과정에 대한 지식	2.87	3.35
학생수행평가	2.95	3.32
정보의사소통기술(CT)	2.98	3.28
학급경영	3.02	3.37
학교경영과 행정	2.68	3.22
개별화학습에 대한 접근	2.96	3.29
장애학생 가르치기	3.14	3.37
다문화 지도	2.71	3.28
학문간 교육과정 지도	2.96	3.27
직업간 역량 개발	2.92	3.24
새로운 직업 기술	2.77	3.26
학생진로지도와 상담	3.25	3.40

분석결과, 교사들은 전 항목에 걸쳐서 전문성 개발 프로그램에 대해 대체로 긍정적인 효과가 있다고 응답했지만, 그에 비해 상대적으로 교사들의 필요성 인식은 다소 낮은 것으로 나타났다. 4점 만점 중 필요성과 긍정적 효과 인식이 모두 높은 프로그램 콘텐츠는 ‘학생진로지도와 상담(3.25/3.40)’과 ‘장애아동에 대한 이해(3.14/3.37)’에 불과하였다. 프로그램 콘텐츠 효과 인식 측면에서는 대체로 3점을 넘어 높은 점수를 나타낸 반면, 필요성 측면에서 다른 항목에 비해 낮은 콘텐츠 항목은 ‘학교경영과 행정(2.68/3.22)’과 ‘다문화 지도(2.71/3.28)’, 그리고 ‘새로운 직업기술(2.77/3.26)’인 것으로 나타났다. 이러한 콘텐츠 항목들은 교사들의 전문성 개발 프로그램 참여율이 낮은 항목들이었는데, 결과를 통해 유추해보자면 교사들의 필요성 인식이 높은 편이 아니기 때문에 프로그램 참여율이 높지 않았을 수 있다.

다음으로 교사들이 전문성 개발 프로그램 효과에 대해 콘텐츠별로 어떻게 인식하고 있는지를 교사경력으로 구분하여 그 차이를 살펴보았다. 교사경력을 4개의 집단(5년 이하, 6-15년, 16-25년, 25년 이상)으로 나누고 집단간 차이분석을 실시한 결과는 [표 5]와 같다.

표 5. 교사경력별 전문성 개발의 효과 인식 차이

교사전문성 개발 프로그램 콘텐츠	구분	교사수	평균(표준편차)	F(유의수준)
담당과목 지식과 이해	5년 이하	323	3.40(.57)	3.369** (.012) 1과 3
	6-15년	555	3.43(.59)	
	16-25년	632	3.51(.57)	
	25년 이상	430	3.44(.61)	
담당과목 교과교육	5년 이하	323	3.37(.56)	3.503** (.015) 1과 3
	6-15년	561	3.45(.56)	
	16-25년	633	3.48(.58)	
	25년 이상	423	3.40(.59)	
교육과정에 대한 지식	5년 이하	281	3.30(.59)	2.485* (.092) 1과 3
	6-15년	488	3.36(.64)	
	16-25년	570	3.40(.60)	
	25년 이상	405	3.33(.62)	
장애아동에 대한 지도	5년 이하	208	3.27(.63)	2.745* (.115) 1과 3
	6-15년	378	3.40(.60)	
	16-25년	457	3.39(.62)	
	25년 이상	316	3.39(.61)	
학생진로지도와 상담	5년 이하	254	3.26(.64)	9.715*** (.000) 1과 3 1과 4 2과 3 3과 4
	6-15년	500	3.36(.65)	
	16-25년	588	3.48(.61)	
	25년 이상	430	3.42(.64)	

경력별로 교사 전문성 개발 프로그램 콘텐츠에 대한 긍정적 효과 인식에 차이가 있는 것으로 나타난 항목은 1) 담당과목 지식과 이해 2) 담당과목 교과교육 3) 교육과정에 대한 지식 4) 장애아동에 대한 지도 5) 학생진로지도와 상담이었다. 교사 경력집단간 차이는 주로 5년 이하 저경력교사와 16년 이상 고경력교사들간에 일어났는데, 예를 들어 ‘담당과목 지식과 이해’와 ‘담당과목 교과교육’에서 저경력교사들의 긍정적 효과 인식 수준은 3.40과 3.37인 반면, 16-25년 사이 고경력교사들의 긍정적 효과 인식 수준은 각각 3.51과 3.38로 유의수준 .01에서 통계적으로 유의미한 차이를 나타냈다. ‘교육과정에 대한 지식’과 ‘장애아동에 대한 지도’ 그리고 ‘학생진로지도와 상담’에서도 저경력교사와 고경력교사간의 긍정적 효과성 인식에 차이가 있는 것으로 나타났다. 예컨대, 교육과정에 대한 지식에 대해 저경력교사들의 평균은 3.30, 장애아동에 대한 지도는 3.27, 그리고 학생진로지도와 상담은 3.26인 반면, 16년 이상의 고경력교사(16-25년)의 평균은 각각 3.40, 3.39, 그리고 3.48로 유의수준 .05와 .001에서 통계적으로 유

의미한 차이를 보였다. 요약하자면, 일부 프로그램 콘텐츠 항목에서 저경력교사들이 고경력교사들에 비해 효과에 대한 인식수준이 낮다고 해석할 수 있다.

#### IV. 논의 및 결론

이 연구는 교육환경 변화에 따라 교사의 역량을 향상시키기 위해 현 시점에서 요구되는 콘텐츠 중심의 교사 전문성 개발프로그램이 필요하다는 문제의식 하에 우리나라 교사들의 전문성개발 프로그램 콘텐츠별 참여 실태와 필요성 및 효과성 인식 수준을 분석하였다. 분석의 주요 결과를 요약하고, 이를 논의하면 다음과 같다.

우선, 교사들의 전문성 개발 참여율이 가장 높은 프로그램은 주로 교과내용 중심 콘텐츠(전공과목의 지식과 이해, 교과교육, 교육과정 지식 등)인 반면에, 새롭게 요구되는 콘텐츠(ICT, 다문화 지도, 학교경영과 행정, 새로운 직업기술)의 경우 교사들의 참여율이 낮았다. 이러한 분석결과는 지난 10여 년간 교사전문성 개발에 대한 중요성이 국가적 차원에서 강조되면서 교과내용 중심의 전문성 개발 프로그램을 교사들에게 제공했던 결과를 반영한다. 주로 전공내용(교과교육 지식 및 방법) 중심의 프로그램이 전문성 개발로 교사들에게 상당히 제공되었던 것이다.

반면 최근 학교교육에서 중요하게 등장하기 시작한 '다문화 지도'나 '학교경영 및 행정' 그리고 '직업교육'과 관련한 내용에 대해 교사들은 여전히 낮설고, 자신이 맡아야 할 영역인지에 대해 의구심을 가진다. 교사들은 자신들의 정체성을 교과교육 전문가라고 여기고 있을 뿐, 변화하는 환경에서 요구되는 교과외 지식이나 기술을 특별히 함양해야 한다는 생각이 별로 없는 것으로 나타났다. 이렇게 본다면, 교사들의 교과 외의 전문성 개발 프로그램 참여율이 저조한 현상은 쉽게 이해될 수 있다. 이와 같은 해석은 본 연구의 두 번째 분석결과를 통해서도 유추해볼 수 있다. 우리나라 교사들에게 전문성 개발이 필요한 콘텐츠 항목을 조사하였을 때, 교사들의 프로그램 참여율이 낮았던 '학교경영과 행정', '다문화 지도' 그리고 '새로운 직업기술' 항목에서 필요성

인식 수준이 효과성 인식보다 상대적으로 낮은 것으로 나타났다. 즉, 우리나라 교사들은 위와 관련한 프로그램 콘텐츠를 배워야할 필요성을 강하게 느끼지 않고 있는 것이다. 유사한 결과는 이미 8년 전 이성은 외(2010)의 연구에서도 보여준 바 있다[10]. 이 연구에서 중등교사들은 '다문화 교육'과 '특수교육'에 대한 역량이 가장 낮았고, 이에 대한 교사들의 필요성 인식도 낮았다. TALIS 1차 자료를 활용하여 분석한 김이경과 김현정(2014)의 연구에서도 우리나라 교사들이 다문화 환경에서 학습지도와 ICT 활용 영역에서 전문성 개발의 필요성 인식이 낮았음을 보여준다[9]. 김희규(2018)의 연구에서도 초등학교 교사들 중 특히 고경력 교사들에게서 '직업기술' 콘텐츠에 대한 전문성이 부족하다는 점이 발견된 바 있다[22].

4차 산업사회에서 학교는 컴퓨터, 인터넷 뿐만 아니라 인공지능과 빅데이터를 포함한 ICT 활용 역량을 모든 학생들에게 길러줌으로써 이 분야 교육소외가 일어나지 않도록 하는 공공의 책임이 요구된다[23]. 또한 다문화사회가 급속히 진행되면서 최근 5년간 다문화 학생이 약 3배 이상 증가하고 있는 시점에서 다문화의 가치와 태도를 갖추는 것은 공동체 발전에 상당히 중요한 과제가 되고 있다[24]. 이러한 역량을 기를 수 있는 기본적인 장소가 바로 학교이고, 교사들은 학생들에게 이러한 역량을 길러줄 수 있어야 한다. 이것이 가능하기 위해서는 교사가 먼저 학생들을 교육시킬 수 있을 만큼의 역량을 갖춰야한다. 교사가 스스로 학생들에게 삶의 모델이 되어야 학생들이 자연스럽게 ICT 활용역량과 다문화 역량을 기를 수 있는 것이다.

더구나 정부의 최근 교육정책 방향은 중학교에서 자유학기제 그리고 고등학교에서 고교학점제를 통해 학생들이 직업교육을 경험하고, 올바른 직업선택을 할 수 있는 역량 강화를 강조한다. 학생에게 진정 필요한 것은 학교와 사회가 연결되어 그 속에서 적성을 발견하고 개인적 상황이나 특성에 맞는 진로와 진학 목표를 설정할 수 있게 하는 교육경험이다[23]. 이를 가능하게 하기 위해서는 학생의 학습이 학교에 머물지 않고 학교를 넘어서서 실제 삶의 현장과 연결될 수 있도록 지원하고 학교와 지역사회를 연계할 수 있는 역량이 필수적이다. 혁신적인 교육정책을 성공적으로 수행하기 위해 교사



가 우선적으로 역량을 높일 수 있어야 하는데 특히, 실제 삶과 연계되는 교육과정재구성 역량을 높일 필요가 있다.

그럼에도 불구하고, 현재 운영되는 교원 전문성 개발 프로그램의 콘텐츠 대부분은 교과교육의 전문성을 높이는데 초점이 맞춰져 있는 것이 현실이다[5]. 이러한 상황에서 교사들은 다문화 가정의 아이들을 지도하고 학생들의 직업 기술이나 ICT 역량을 높이기 위한 교육, 그리고 학교 행정과 경영의 업무는 교사 혼자 문제를 해결하기 위해 고군분투해야 하거나 그것마저 여의치 않으면 이러한 이슈들을 무시해버리는 상황이다. 학생들과 관련한 다양한 이슈들이 제기될 때마다 교사들은 자신을 교과전문가로 정체성을 무장한 채 학생들의 어려움을 외면하는 죄책감을 털어보려고 한다. 하지만, 학교현장은 Palmer (2007)가 ‘가르칠 용기’에서 언급한 ‘교사란 학생들의 영혼을 어루만져주는 존재’라는 거창한 사명감 때문이 아니라도 학생들의 다양한 문제들을 해결할 수 있는 교사의 역량을 점점 필요로 하고 있다 [25]. 4차 산업사회에서는 현실 맥락에 맞는 다양한 주제를 중심으로 교과차원에 머무르지 않고 인간과 자연에 대한 이해, 민주시민, 세계시민, 환경과 같이 삶을 반영한 주제 중심의 교과를 강조한다. 다문화 지도나 새로운 기술 지식을 지니지 못한 교사가 이와 같은 주제 통합적인 교과를 가르칠 수 있기는 만무하다. 따라서 교과 이외에 새롭게 제기되고 있는 ‘다문화 지도’, ‘ICT 활용’, 그리고 ‘새로운 직업기술’과 같은 콘텐츠 중심의 교사 전문성 개발 프로그램을 구성하는 것이 시급하다. 이와 동시에 교사들이 다문화 지도나 ICT 활용, 그리고 새로운 직업기술과 같은 콘텐츠 중심의 전문성 개발 프로그램의 필요성을 인식하지 못하는 것에 대한 원인을 구체적으로 탐색하기 위해 심층면담과 같은 추가적인 연구가 필요하다.

끝으로, 본 연구결과는 저경력교사와 고경력교사에 따라 전문성 개발 프로그램의 콘텐츠를 필요로 하는 항목이나 효과성을 다르게 인식하였다. 이미 교사 전문성 개발과 관련한 연구들에서 교원의 총체적 역량 제고를 위해 교사의 발달단계를 고려한 생애적 역량 강화 연수의 지원체제가 필요하다고 언급한 바 있다. 예를 들어, 김은영(2016)은 4차 산업 사회에서 적응이 어려울 수

있는 고경력 교원에게 지능정보 역량을 체계적으로 교육시켜야 함을 강조한다[26]. 교직원간 중 교사는 교육관, 교직원, 학생관 등 가치관이 지속적으로 변화하게 되고, 학생들에 대한 교과지도, 생활지도 및 학습경영, 업무수행 능력 등 많은 영역에서 변화하기 때문에 각 변화와 발달의 특징에 따라 다른 형태의 전문성 개발 프로그램 콘텐츠가 요구된다는 것이다[27]. 이 연구에서도 특정 콘텐츠에 있어 저경력 교사들이 고경력 교사들에 비해 전문성 개발 프로그램의 필요성을 낮게 인식하고 있어 경력별로 다른 접근이 필요함을 시사한다. 따라서 교사의 발달과정에 따라 차별성을 둔 전문성 개발 프로그램을 정책적으로 현실화시킬 필요가 있다.

#### 참 고 문 헌

- [1] 임종현, 유경훈, 김병찬, “4차 산업혁명사회에서 교육의 방향과 교원의 역량에 관한 탐색적 연구,” 한국교육, 제44권, 제2호, pp.5-32, 2017.
- [2] World Economic Forum, *New Vision for Education: Fostering social and emotional learning through technology*, 2015.
- [3] 강현석, “한국 중등 교육과정의 현실과 교육과정의 과제,” 한국교육학회 연차학술대회 자료집, 한국교육학회, 2016.
- [4] 신현석, 오찬숙, “교원 현직연수 연구동향 분석: 연구영역, 주제 및 연구방법을 중심으로,” 한국교원교육연구, 제30권, 제3호, pp.431-462, 2013.
- [5] 윤종혁 외, *교육 2030: 미래 교육과 역량*, 서울: 한국교육개발원, 2016.
- [6] 이근호, 이광우, 박지만, 박민정, *핵심역량 중심의 교육과정 재구조화 방안 연구*, 서울: 한국교육과정평가원, 2001.
- [7] D. Cohen, *Learning Policy: When state education reform works*, Yale University Press, 2002.
- [8] S. Kelly, T. McCain, and I. Jukes, *Teaching the digital generation: No more Cookie-cutter high schools*, California: Corwin Press, 2009.
- [9] 김이경, 김현정, “국제 비교 관점에서 본 한국 교사 전문성 개발 실태 진단,” 한국교육문제연구, 제32권, 제

4호, pp.103-119, 2014.

[10] 이성은, 최진영, 송경오, “교직발달단계에 따른 초중등 교사의 연수 요구 분석,” 열린교육연구, 제18권, 제1호, pp.127-154, 2010.

[11] 신현석, 전상훈, “교원연수제도의 문제와 개선에 대한 역사적 신제도주의적 분석,” 교육문제연구, 제32권, pp.167-192, 2008.

[12] 류근우, “초등교원 연수체제 개편의 방향과 과제,” 참마음교육학회 학술대회 자료집, 제16권, pp.99-135, 2006.

[13] 김진규, “현장적용형 혼합학습 교사연수의 모형과 실천 전략,” 교육문화연구, 제17권, 제1호, pp.33-67, 2011.

[14] S. Reeves, A. Goldman, A. Burton, and B. Sawatzky-Girling, “Synthesis of systematic review evidence of interprofessional education,” Journal of Allied Health, Vol.39, pp.198-203, 2010.

[15] 전제상, “교원능력개발평가에 따른 교원연수지원 요구분석,” 한국교원교육연구, 제27권, 제4호, pp.369-394, 2010.

[16] 민찬규, “중등 영어교사 심화연수 효과에 관한 연구,” 영어교과교육, 제5권, 제1호, pp.27-45, 2006.

[17] 김영한, “특수 교사의 자기장학 수행수준과 교사효능감에 관한 연구,” 특수아동교육, 제8권, 제2호, pp.1-18, 2006.

[18] 이윤식, 강호경, “초등학교 교사의 자기장학 참여와 전문적 발달간의 관계,” 한국교원교육연구, 제24권, 제1호, pp.55-76, 2007.

[19] 송경오, 허은정, “교사의 공식적 학습기회 효과에 대한 연구 분석,” 한국교원교육연구, 제29권, 제4호, pp.243-268, 2012.

[20] 진동섭 외, “학교컨설팅 교육내용의 요구분석,” 한국교육, 제35권, 제3호, pp.125-143, 2008.

[21] 주현준, “초등학교 교사들의 역량에 대한 교육요구: 경기, 인천 지역을 중심으로,” 교육학연구, 제46권, 제1호, pp.101-120, 2008.

[22] 김희규, “교사의 교직발달단계별 학생이해역량 분석,” 홀리스틱융합교육연구, 제22권, 제3호, pp.35-57, 2018.

[23] 성열관, 서우철, 김성수, 윤성관, *전인적 성장을 위한 학교 교육과정 구성 및 편성방향에 관한 연구*, 경기도 교육청 연구보고서, 2014.

[24] 한국교육개발원, *2018년 교육통계연보*, 2018.

[25] P. Palmer, *가르칠 용기*, 이종인, 이은정(역), 한문화, 2007.

[26] 김은영 외, *자유학기제의 중장기 추진 전략과 방안: 초중고 운영 확대를 중심으로*, 서울: 한국교육개발원, 2016.

[27] 박찬주, 심춘자, “초중등 교사발달 과정에 관한 사례 연구,” 교육학연구, 제40권, 제1호, 197-218, 2002.

저 자 소개

송 경 오(Kyoung-oh Song)

정희원



- 1995년 8월 : 이화여자대학교 교육학과(문학사)
- 1999년 2월 : 서울대학교 교육학과(교육학석사)
- 2006년 8월 : 미시건주립대학교 교육정책학 전공(철학박사)
- 2008년 8월 ~ 현재 : 조선대학교

교육학과 교수

<관심분야> : 교사전문성개발, 학교교육정책, 정책집행분석