

정책연구
제2024년-05호
수탁연구보고
CRR 2025-20

중
·
장
기

교
원
정
책

중
합
방
안

연
구

국
가
교
육
위
원
회

정책연구 제2024년 - 05호
수탁연구보고 CRR 2025-20

중·장기 교원정책 종합방안 연구

국가교육위원회

제 출 문

국가교육위원회 위원장 귀하

본 보고서를 "중·장기 교원정책 종합방안 연구" 최종보고서로 제출합니다.

2025년 5월 31일

| | |
|---------|--|
| 주관연구기관명 | 한국교육개발원 |
| 연구기간 | 2024.7.11. ~ 2025.5.31. |
| 주관연구책임자 | 허 주(공주교육대학교) 이동엽(한국교육개발원) |
| 공동연구진 | 이승호(한국교육개발원) 민윤경(한국교육개발원) 임선빈(한국교육개발원) 김갑성(한국교원대학교) 장덕호(건국대학교) 김현욱(한국교원대학교) |
| 연구운영원 | 염주영(한국교육개발원) |

- 이 연구는 2024년도 국가교육위원회 정책연구용역에 의해 연구되었음
- 이 연구는 국가교육위원회의 정책연구비 지원에 의한 것이나, 본 연구에서 제시된 정책 대안이나 의견 등은 국가교육위원회의 공식 의견이 아니라 본 연구진들의 개인 견해를 밝혀둠

목차

| | |
|---------------------------------|------------|
| I. 서론 | 1 |
| 1. 연구의 필요성 및 목적 | 1 |
| 2. 연구의 내용 및 범위 | 5 |
| 3. 연구방법 | 8 |
| II. 이론적 배경 및 선행연구 분석 | 20 |
| 1. 교원정책의 개념적 틀 | 20 |
| 2. 교원의 역할 관련 선행연구 분석 | 28 |
| III. 교원정책의 연구 동향 분석 | 46 |
| 1. 교원자격 | 46 |
| 2. 교원양성 | 69 |
| 3. 교원연수 | 96 |
| IV. 미래사회 교원 역할 탐색 | 115 |
| 1. 교원 역할 탐색 | 115 |
| 2. 초등 및 중등 교원의 역할 탐색 (개념도 분석결과) | 139 |
| 3. 교원 역할에 대한 교육관계자 인식 차이 분석 | 155 |
| 4. 교원의 전문성, 자율성, 책무성 인식 분석 | 165 |

| | |
|--------------------------------|------------|
| 5. 요약 및 시사점 | 192 |
| V. 중장기 교원정책 개선 방안 | 200 |
| 1. 교원양성정책 개선 방안 | 200 |
| 2. 교원자격정책 개선 방안 | 217 |
| 3. 교원연수정책 개선 방안 | 233 |
| 참고문헌 | 244 |
| 부록 | 276 |

표목차

| | |
|---|-----|
| <표 I -1> 교원정책 영역별 핵심 연구내용 | 7 |
| <표 I -2> 설문조사 개요 | 10 |
| <표 I -3> 연구 참여자 인적 사항(초등) | 11 |
| <표 I -4> 연구 참여자 인적 사항(중등) | 12 |
| <표 I -5> 토픽 분석 자료 | 15 |
| <표 I -6> 데이터 전처리 과정에서의 유의어, 지정어, 불용어 사전 | 16 |
| <표 I -7> 토픽 분석에 활용한 하이퍼파라미터 값 | 17 |
| <표 II -1> 교원정책 연구 분석의 영역 | 23 |
| <표 II -2> 교사 정체성의 유사 개념 | 27 |
| <표 II -3> 직무역량군과 역량요소 | 35 |
| <표 II -4> 역량과 세부역량 | 36 |
| <표 II -5> 8 개 토픽에 포함되는 하위 내용 | 38 |
| <표 II -6> 교원의 역량군과 역량 | 40 |
| <표 II -7> 생애주기에 따른 필요역량(초등·중등) | 42 |
| <표 II -8> 교사 역량에 대한 선행연구 정리 | 44 |
| <표 IV -1> 교사 역할 키워드 빈도 분석 결과 | 117 |
| <표 IV -2> 토픽 및 주요 키워드 | 118 |
| <표 IV -3> 교원 역할(안) | 120 |
| <표 IV -4> 학생 맞춤형 학업 지원: 연결중심성 분석 | 123 |
| <표 IV -5> 학생 이해와 정서 지원: 연결중심성 분석 | 125 |

| | |
|--|-----|
| <표 IV-6> 학생 발달단계 이해: 연결중심성 분석 | 128 |
| <표 IV-7> 학교 이해 및 행정업무 운영: 연결중심성 분석 | 130 |
| <표 IV-8> 학부모 협력 및 관계 형성: 연결중심성 분석 | 133 |
| <표 IV-9> 학교공동체 이해: 연결중심성 분석 | 136 |
| <표 IV-10> 미래 사회 변화 이해 및 대응: 연결중심성 분석 | 138 |
| <표 IV-11> 초등학교 교사의 역할에 대한 최종진술문 | 140 |
| <표 IV-12> 차원별 합치도(stress) 및 설명량(R^2) | 141 |
| <표 IV-13> 초등교원의 역할에 대한 중요도 점수 순위별 최종진술문 | 142 |
| <표 IV-14> 초등학교 교원의 역할에 대한 최종 진술문과 군집별 중요도 | 143 |
| <표 IV-15> 중등학교 교원의 역할에 대한 최종진술문 | 148 |
| <표 IV-16> 차원별 합치도(stress) 및 설명량(R^2) | 149 |
| <표 IV-17> 중등교원의 역할에 대한 중요도 점수 순위별 최종진술문 | 150 |
| <표 IV-18> 중등학교 교원의 역할에 대한 최종 진술문과 군집별 중요도 | 151 |
| <표 IV-19> 면담대상자의 소속에 따른 교원의 역할 토픽 비중 | 157 |
| <표 IV-20> 면담대상자의 역할에 따른 교원의 역할 토픽 비중 | 159 |
| <표 IV-21> 설문응답 교사 배경 정보 | 166 |
| <표 IV-22> 교원이 갖추어야 할 전문성(동의 정도) | 168 |
| <표 IV-23> 교원 전문성 현황(동의 정도) | 170 |
| <표 IV-24> 교원 전문성 현황(집단 간 차이 분석) | 173 |
| <표 IV-25> 전문성 개발 활동 참여 현황 | 176 |
| <표 IV-26> 전문성 개발 활동 참여 동기(동의 정도) | 177 |
| <표 IV-27> 교원이 갖추어야 할 자율성(동의 정도) | 178 |

| | |
|---------------------------------------|-----|
| <표 IV-28> 교원 자율성 현황(동의 정도) | 179 |
| <표 IV-29> 교원 자율성 현황(집단 간 차이 분석) | 181 |
| <표 IV-30> 교원 자율성 방향성 | 183 |
| <표 IV-31> 교원 자율성 확대 필요 영역 | 184 |
| <표 IV-32> 교원이 갖추어야 할 책무성(동의 정도) | 186 |
| <표 IV-33> 교원 책무성 현황(동의 정도) | 188 |
| <표 IV-34> 교원 책무성 현황(집단 간 차이 분석) | 190 |
| <표 IV-35> 교원 책무성 방향성 | 192 |
| <표 IV-36> 교원 책무성 확대 영역 | 192 |
| <표 V-1> 펜실베이니아 교원양성 | 207 |
| <표 V-2> 캘리포니아 교원양성 | 208 |
| <표 V-3> 아이다호 교원양성 | 209 |
| <표 V-4> 체제로서의 교원자격제도 구성요소 | 218 |
| <표 V-5> 교원양성기관의 현장적합성 문제 | 220 |
| <표 V-6> 교원자격의 분화 모형 | 231 |

그림 차례

| | |
|---|-----|
| [그림 I-1] 연구의 개념모형 | 8 |
| [그림 I-2] 체계적 문헌분석의 절차 | 9 |
| [그림 I-3] 토픽 모델링 분석 과정 | 14 |
| [그림 I-4] 토픽 분석 절차 | 17 |
| [그림 I-5] 개념도 분석 과정 | 18 |
| [그림 II-1] OECD Teachers Matter 개념틀 | 22 |
| [그림 II-2] 교원정책의 개념 틀 | 26 |
| [그림 III-1] 교원자격 관련 선행연구 문헌 선정 과정 | 48 |
| [그림 III-2] 교원양성 관련 선행연구 문헌 선정 과정 | 70 |
| [그림 III-3] 교원연수 관련 선행연구 문헌 선정 과정 | 97 |
| [그림 IV-1] 워드 클라우드 | 116 |
| [그림 IV-2] 교원 역할의 토픽 출현율 | 120 |
| [그림 IV-3] 학생 맞춤형 학업 지원: 네트워크 구조 | 122 |
| [그림 IV-4] 학생 이해와 정서 지원: 네트워크 구조 | 125 |
| [그림 IV-5] 학생 발달단계 이해: 네트워크 구조 | 127 |
| [그림 IV-6] 학생 이해 및 행정업무 운영: 네트워크 구조 | 130 |
| [그림 IV-7] 학부모 협력 및 관계 형성: 네트워크 구조 | 133 |
| [그림 IV-8] 학교공동체 이해: 네트워크 구조 | 135 |
| [그림 IV-9] 미래 사회 변화 이해 및 대응: 네트워크 구조 | 138 |
| [그림 IV-10] 초등교원의 역할에 관한 진술문과 차원 | 142 |

| | |
|--|-----|
| [그림 IV-11] 위계적 군집분석(Ward 방법) 덴드로그램 분석 결과 | 142 |
| [그림 IV-12] 초등교원 역할에 대한 개념도 | 148 |
| [그림 IV-13] 중등교원의 역할에 관한 진술문과 차원 | 150 |
| [그림 IV-14] 위계적 군집분석(Ward 방법) 덴드로그램 분석 결과 | 150 |
| [그림 IV-15] 중등교원의 역할에 대한 개념도 | 155 |
| [그림 IV-16] 면담대상자의 소속에 따른 교원 역할 토픽 시각화 | 158 |
| [그림 IV-17] 면담대상자의 역할에 따른 교원 역할의 토픽 시각화 | 160 |
| [그림 IV-18] 초등학교 교원 및 학부모의 토픽별 비중 분석 | 161 |
| [그림 IV-19] 중학교 교원 및 학부모의 토픽별 비중 분석 | 163 |
| [그림 IV-20] 고등학교 교원 및 학부모의 토픽별 비중 분석 | 164 |
| [그림 IV-21] 교원, 학부모, 정책담당자 교원 역할 인식 차이 분석 | 196 |
| [그림 IV-22] 교원 역할 주요 키워드 네트워크 | 198 |
| [그림 V-1] 교원 자격별 전문성 기준의 설정 절차 | 225 |
| [그림 V-2] 교원양성기관의 교육과정 혁신 | 230 |
| [그림 V-3] 교원자격 질 관리 체제 | 231 |
| [그림 V-4] 선임교사 자격제도를 통한 교원의 지속적 전문성 개발 | 233 |
| [그림 V-5] 교사전문성 개발 지원 체제 | 242 |

요 약 문

■ 연구의 필요성 및 목적

현재 우리나라는 유례없는 초저출산으로 인한 학령인구 감소와 과학기술 발전과 디지털 혁명, 사회적 양극화와 교육격차 심화 등의 사회·문화적 변화를 겪고 있다. 이러한 가운데 교육의 내용과 방법은 물론 형식과 규범, 체제와 문화 전반에 걸쳐 변화를 요구받고 있다. 그리고 교원의 역할 변화가 핵심적인 과제로 대두되고 있다.

이에 따라 관계 당국과 관련 논의는 미래사회 준비를 위한 교육제도와 이를 뒷받침할 수 있는 교원정책에 초점을 두고 있다. 교원의 양성, 자격, 연수 등의 제도개선을 통한 우수한 교원의 확보와 역할 변화를 강조하고 있다. 구체적으로 교원 역할 변화의 핵심은 학생 중심의 학습, 자기주도 학습, 공동체 역량 및 의사소통 역량 등의 역량 중심 교육 등에 초점을 두고 있으며, 특히 학생이 주도적 삶을 개척할 수 있는 재능의 발굴과 개별 학생에 대한 이해와 소통이 중요하다.

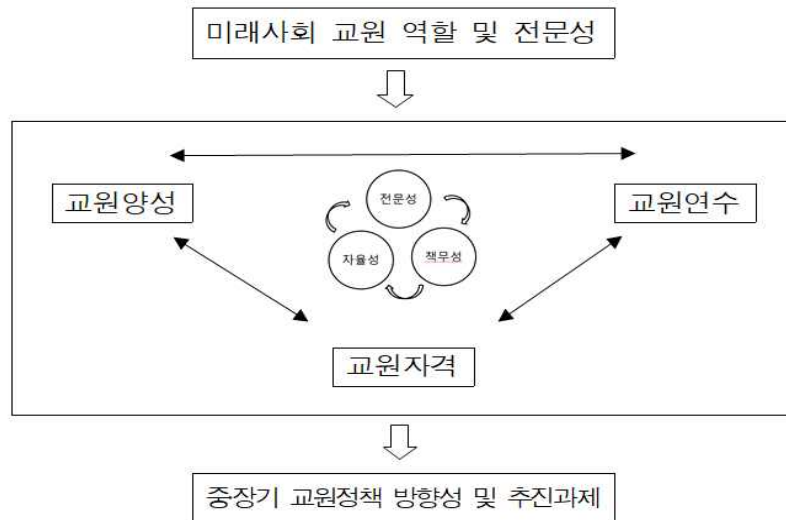
그러나 아직 이러한 교원의 역할 변화를 위한 교원정책이 부족한 실정이다. 단순히 환경 변화에 따라 또 다른 과업이 추가되는 형태로 우수한 교원의 개념을 정의하고 있을 뿐, 중·장기적 관점에서 교원정책의 청사진이 제시되고 있지 못하다. 그 이유는 교원정책의 방향성과 목표에 대한 사회적 논의가 부족하였고, 기존의 정책이 지나치게 성과 중심의 책무성이 강조되면서 교원의 전문성과 자율성이 위축되었다고 볼 수 있다. 즉, 지금까지의 교원정책은 정책의 수립과 실천 과정에서 이해관계자들의 견해 차이로 인해 논쟁거리가 되었고, 정작 해당 정책이 추구하는 방향성과 목표에 대한 논의는 뒷전이 되어왔다.

교원정책은 교원의 양성에서부터 자격과 임용, 교원 평가와 연수, 승진 및 전보 등의 인사제도에 이르기까지 다양하다. 또한, 이렇게 다양한 교원정책의 영역은 각기 독립적인 것이기보다는 상호연관성이 높고 때로는 상호의존적 관

계가 있다. 따라서 교원정책은 하나의 영역만을 보완하는 일시적인 조치로 접근해서는 안 되며, 종합적이고 중장기적 관점으로 다루어져야 한다. 본 연구에서는 교원양성, 교원자격, 교원연수의 교원정책 전반에 걸쳐 미래지향적 관점에서 교원이 전문성, 자율성, 책무성을 중심으로 미래 교원정책의 방향을 탐색하였다. 이를 위해 미래사회 변화에 따른 교원의 역할을 확인하고, 관련하여 추진되어 온 주요 교원정책의 성과 및 한계를 분석하여, 중장기적 관점에서 교원정책의 방향과 추진 과제를 제안하고자 하였다.

■ 연구의 주요내용 및 방법

이 연구는 크게 다음의 연구 내용에 초점을 두었다. 첫째, 본 연구는 우선 미래사회 교원의 역할을 탐색하였다. 학령인구 감소, 디지털 혁명, 교육격차 심화 등의 교육환경 변화가 미래 사회에 교원이 갖는 역할에 어떠한 시사점을 주며, 교사의 역할은 무엇인가를 탐색하였다. 둘째, 교원의 역할을 중심으로 한 교원정책에 관한 이해관계자의 인식을 파악하였다. 즉, 교원, 학부모, 정책담당자가 갖는 교원의 역할에 대한 인식과 교원의 전문성, 자율성, 책무성에 관한 인식에 대해 같고 다름이 어떠한지 분석하였다. 셋째, 역대 정부별로 기존의 교원정책에 관해 주요한 연구의 동향을 파악하였다. 구체적으로 교원양성, 자격, 연수의 영역에 관한 선행연구의 동향을 분석하였으며, 이를 통해 특히 교원의 전문성, 자율성, 책무성과 관련한 정책의 변화 흐름을 파악하고자 하였다. 넷째, 본 연구에서는 교원정책을 교원양성, 교원자격, 교원연수의 영역으로 구분하여 중장기적 정책의 추진 방향과 각 영역에서 추진해야 할 세부 과제를 제안하였다.



[그림 1] 연구의 개념모형

위의 연구 목적 달성을 위해 본 연구에서는 다음의 세 가지 연구방법을 활용하였다. 첫째, 관련 이론적 배경 및 교원 양성, 자격, 연수와 관련한 역대 정부별 주요 정책의 흐름을 파악하기 위해 체계적 문헌분석을 수행하였다. 구체적으로 교원양성과 관련한 64편, 교원자격과 관련한 162편, 교원연수와 관련한 120편의 학술논문 및 박사학위논문을 분석하였다. 둘째, 교원의 역할에 대한 인식과 실제적인 실천을 확인하기 위해 초·중·고 교원 1,000명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 구체적으로 설문조사에서는 교원의 전문성, 자율성, 책무성에 대한 인식을 묻고 이에 대한 실천의 양상을 확인하였다. 셋째, 교원, 학부모, 정책 담당자를 대상으로 한 초점집단면담(FGI)을 실시하였다. FGI는 초등과 중등을 구분하여 실시하였으며, 초등은 교원 12명, 학부모 11명, 정책 담당자 2명으로(총 25명), 중등은 교원 9명(중학교 4명, 고등학교 5명), 학부모 11명, 정책 담당자 12명이 참여하였다. FGI 자료를 활용하여 토픽분석과 개념도 분석을 수행하였다.

■ 연구의 주요 결과

제 3장에 교원 자격, 양성, 연수에 관한 역대 정부별 선행연구를 분석하여 제시하였다. 첫 번째 교원자격과 관련한 주요한 이슈로 자격 기준, 자격 취득 및 관리, 교원자격증(복수자격, 부전공, 갱신 등), 임용 시험 및 행정 등의 내용이 도출되었다. 이는 본 연구에서 설정한 김영삼 정부 시기부터 윤석열 정부 시기까지 지속적으로 관련 학술논문에서 나타난 쟁점으로, 경직된 교원 자격의 구조와 무시험 검정제도 및 지나친 임용 시험 경쟁이 주요한 이슈로 나타났다. 그리고 교원의 전문성과 관련해서는 임용 시험이 교사의 전문성을 종합적으로 평가하는 방법이 되고 있으며, 이에 대한 기존의 선행연구에서 제기하는 문제들 또한 교사의 전문성을 확인하고 유지하는 방안에 대한 논의가 중심이 되었다. 또한, 교원자격과 임용의 문제는 교사의 전문성을 중심으로 연계되어 논의될 필요가 있음을 보여준다.

두 번째 교원양성의 영역에서는 교육전문대학원을 중심으로 한 교원양성 체제와 교원양성 교육과정이 주요한 쟁점으로 도출되었다. 최근에도 논의가 활발한 교육전문대학원의 교원 양성 체제는 과거부터 논의가 되어 왔으며, 특히 이들 논의는 교사교육에 대한 질적 향상을 위한 구조적 개선에 초점이 있었다. 이와 연계하여 논의된 또 하나의 쟁점은 교원수급의 문제였으며, 교원양성체제가 시대적 특성을 충분히 반영하지 못해 현재까지 이어지고 있다는 점이 지적되었고, 따라서 향후 이에 대한 논의가 더욱 활발히 진행될 필요가 있다. 그리고 교원양성 교육과정에 관한 논의도 과거부터 지속되고 있는데, 교원양성교육의 목적성, 체계성, 다양성, 실용성 등이 종합적으로 고려할 필요성을 확인하였다. 이러한 연구의 동향 분석 결과는 교원의 전문성, 자율성, 책무성의 측면에서 교원양성체제의 구조적 변화는 질적 강화가 핵심적임을 보여준다. 즉, 교원양성체제 개편 논의에서의 핵심은 미래 교육환경 변화에 선제적으로 대응하는 교사의 전문성 강화에 초점을 두어야 하며, 구조적 체제의 변화뿐만 아니라 교육과정에 대한 변화도 충분히 고려되어야 할 것이다.

세 번째 교원연수와 관련한 주요 쟁점은 교사의 재교육, 교사학습공동체, 교장공모제, 교원능력개발평가 등이 도출되었다. 특히, 최근 부각되는 교사학습공

동체를 교사 재교육의 한 방법으로 활성화하는 방안들에 대한 논의가 많았으며, 기존의 교사 재교육 방법에서 형식적인 직무연수 등의 문제를 확인하였다. 교장공모제 및 수석교사제 등에 관한 교원의 인사정책 관련 논의도 있었는데, 특히 학교장 또는 수석교사의 전문성 등에 대한 자격연수 등의 강화가 지적되었다. 그러나 이에 대해서는 효과와 역할에 대한 이견이 확인되기도 하였다. 교원연수는 특히 교사의 책무성과 관련한 논의로 연결되었는데, 관련하여 교원연수는 질 관리 체계, 성과 평가, 그리고 현장 적용도 제고가 필요함을 확인하였다. 즉, 단순히 연수과정을 이수하는 것에 그치지 않고, 실제 교육 현장에서 적용과 성과를 확인할 수 있는 체계가 필요하다는 점이 강조되었다.

제 4장에서는 미래사회 교원의 역할을 탐색하여 제시하였다. 구체적으로 FGI 자료에 대한 분석을 토픽분석과 개념도 분석을 활용하였는데, 토픽분석을 통해 거시적 수준에서의 교사 역할을 분석하여 제시하였고, 개념도 분석을 통해 실천적 수준에서의 교사 역할을 탐색하여 제시하였다.

첫째, 토픽분석 결과에서 도출된 주요한 교사의 역할은 크게 7개로, 학부모 협력 및 관계 형성, 학생 맞춤형 학업 지원, 학생 이해와 정서 지원, 미래사회 변화 이해 및 대응, 학교 이해 및 행정 업무 운영, 학교 공동체 이해, 학생 발달 단계 이해로 나타났다. 이는 토픽(주제)의 출현율로 FGI 참여자들이 인식하는 교사 역할의 중요도를 보여주는 결과이기도 하다. 아래의 표에서 볼 수 있듯이, 본 연구에서는 이러한 교사의 역할을 크게 교육공동체 형성 및 소통, 학생지도, 교사 전문성 개발, 학교 행정 및 경영의 4개 주제로 묶어서 제안하였다. 또한, 각각의 역할에 관한 연결중심성 분석을 통해 4개의 주요 역할 주제를 중심으로 한 역할의 네트워크 구조를 분석하여 제시하였다.

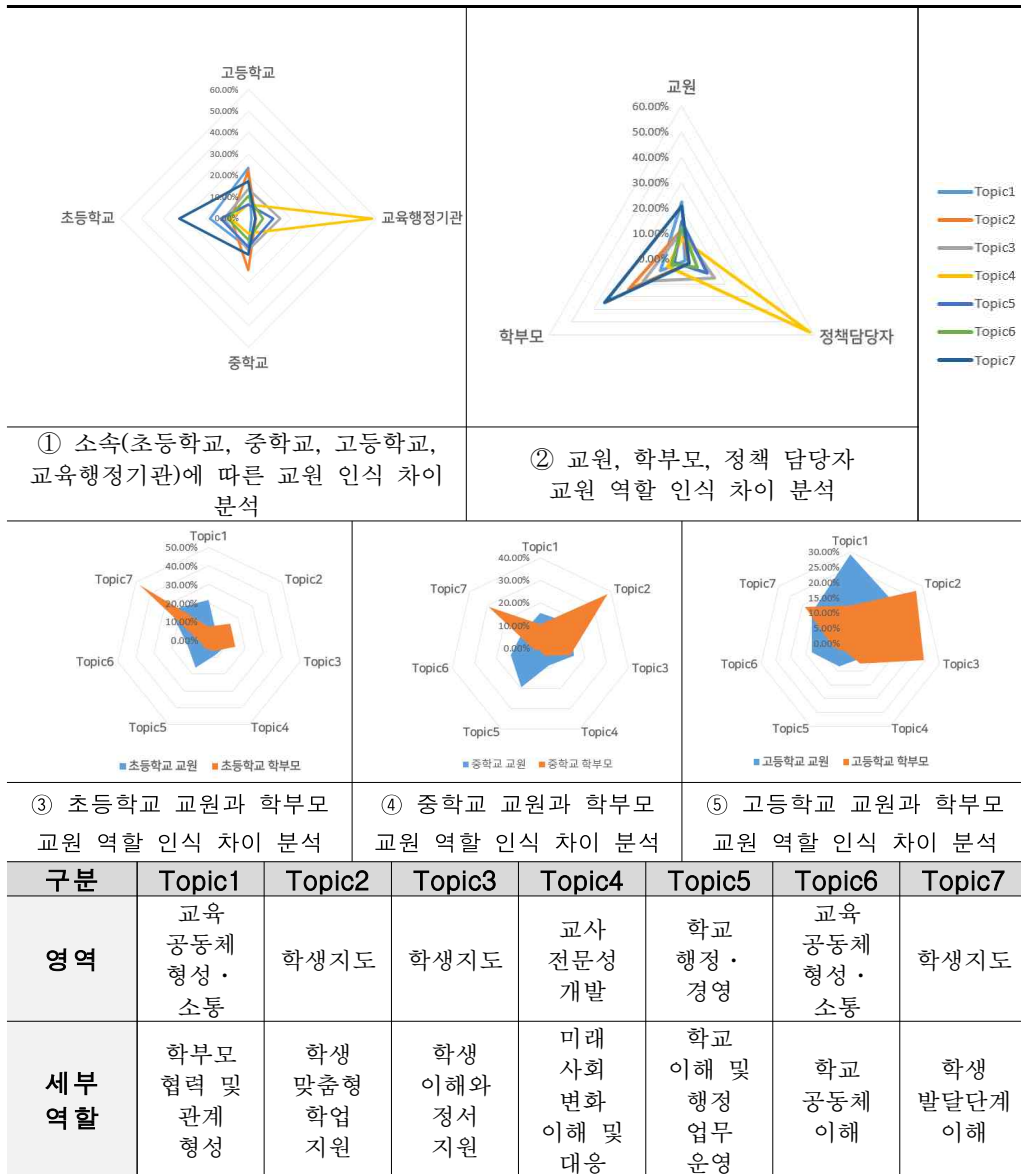
<표 1> FGI 토픽분석 결과: 교사의 주요 역할

| | Topic-1 | Topic-2 | Topic-3 | Topic-4 | Topic-5 | Topic-6 | Topic-7 |
|----|------------------------|--------------------|--------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------|
| 구분 | 교육 공동체 형성· 소통 | 학생지도 | 학생지도 | 교사 전문성 개발 | 학교 행정· 경영 | 교육 공동체 형성· 소통 | 학생지도 |
| | 학부모 협력 및 관계 형성 | 학생 맞춤형 학업 지원 | 학생 이해와 정서 지원 | 미래 사회 변화 이해 및 대응 | 학교 이해 및 행정 업무 운영 | 학교 공동체 이해 | 학생 발달단계 이해 |

둘째, 개념도 분석 결과는 초등과 중등을 구분하여 제시하였는데, 우선 초등 교원의 역할은 인성 및 가치관 지도, 교과지도, 사회성 지도 및 훈육, 교원 역량 개발 및 리더십, 소통 및 갈등 관리, 학생과의 관계 맺기로 도출되었다. 이 또한 FGI에 참여자 연구 대상자들의 중요도를 고려한 분석 결과이다. 그리고 중등 교원의 역할은 교수 역량, 학습 촉진 및 멘토링, 훈육 및 학급관리, 진로 및 진학지도, 소통 및 관계맺기 순으로 나타났다. 이러한 결과는 초등과 중등 교원의 역할에 대해 다소 다른 우선순위가 있음을 보여주며, 앞선 토픽분석 결과와 마찬가지로 협력과 소통, 교사의 전문성 개발, 학생 지도 등의 다양한 영역에 걸쳐 교사의 기대 역할이 있음을 확인할 수 있다.

한편, 앞서 살펴본 토픽분석 결과를 활용하여 교육 이해관계자별로 인식하는 교원의 역할에 상당한 차이가 있음을 파악하였다. 아래의 그림에서 볼 수 있듯이, 학교급별 교원, 학부모, 정책담당자별로 구분하여 제시한 교원 역할에 대한 인식에서 모두 다른 영역의 교원 역할이 중요함을 강조하였다. 예로, 그림(②)에서 정책담당자는 토픽 4인 미래사회 변화 이해 및 대응을 가장 중요한 교원의 역할로 인식하고 있는 반면, 학부모는 토픽 7인 학생 발달 단계 이해를, 교원은 토픽 1인 학부모 협력 및 관계 형성을 가장 중요한 역할로 인식하고 있었다. 또한, 교원과 학부모의 교원 역할에 대한 인식 차이는 더욱 선명하게 나타났다는데, 그림 ③, ④, ⑤에 각기 제시된 초등학교, 중학교, 고등학교 모든 학교급에서 이러한 차이가 나타났다. 이러한 결과는 향후 교원의 역할 정립에 있어서 반드시 고려되어야 하는 부분이다. 즉, 당연히 ‘교사니까 해야 하는 일’을 규정하는 것이 아니라, 교육 이해관계자가 갖는 교원의 역할에 대한 포

괄적인 이해를 바탕으로 교원의 역할을 확인하고 이를 실천할 수 있는 여건을 만들어야 할 것이다.



[그림 2] 교육 이해관계자별 교원 역할에 대한 인식 차이

제 4장에 교원을 대상으로 한 설문조사 분석결과도 제시하였다. 앞서 언급하였듯이, 본 연구에서는 교원의 전문성, 자율성, 책무성에 대한 인식 및 현황, 개선 방향에 대한 의견을 바탕으로 중장기 교원정책 종합방안에 대한 시사점을 얻고자 설문조사를 실시하였다. 분석결과 첫째, 교원의 전문성 개념을 교사가 학생을 가르치고 지도하는 영역을 전문성 개념으로 파악하고 있었으며, 상대적으로 학교경영 및 행정, 혹은 교육법 및 정책에 대한 이해와 관련하여서는 낮은 동의 정도를 보였다. 다음으로 교원 자율성은 교원이 갖추어야 할 자율성으로 교수학습, 학급운영, 교원의 전문성 개발 모두에서 4점 이상의 동의 정도가 나타났지만, 학생지도와 관련하여서는 3.8의 상대적으로 낮은 평균값이 나타났다. 실제로 교원들에게 학생 생활지도와 관련하여 어느 정도의 자율성을 가졌는지 질문한 결과 평균 2.6의 낮은 인식 현황을 확인할 수 있었다. 흥미로운 점은, 학생 생활지도와 관련하여 중등교원(2.6)이 초등교원(2.4)보다 높은 수준에서 자율성을 갖고 있다고 인식하였으며, 이 차이가 통계적으로 유의하였다는 점이었다. 마지막으로 교사들은 자신의 책임과 의무 수행을 어떤 관점으로 바라보고 있는지 확인하였다. 분석 결과, 교수 및 교육과정, 학급운영 및 생활지도, 꾸준한 전문성 함양 등과 관련하여서는 교원의 책무성 영역으로 강하게 동의(평균 4점 이상의 동의 정도)하고 있었던 반면, 학교경영 및 재정과 관련하여서는 평균 3.5의 상대적으로 낮은 동의 정도를 나타냈다.

제 5장에서는 교원양성, 교원자격, 교원연수에 관한 중장기 교원정책 개선 방안을 제시하였다. 첫째, 교원양성과 관련하여 교원양성과 임용의 분리 문제, 교원양성기관의 분석과 협력체계 부재, 전문성 및 자격 기준의 이원화 미비, 교육과정 혁신의 필요, 교원양성기관의 책무성 및 평가체제의 신뢰성 강화, 교원수급의 문제, 대학원 수준의 교원양성체제 필요를 주요한 쟁점으로 제시하였다. 그리고 이에 대한 미국, 핀란드, 노르웨이, 스웨덴, 에스토니아, 독일의 사례를 살펴보고 시사점을 확인하였다. 교원양성의 중장기 정책 개선 방안으로는 양성과정과 임용의 연계성 강화, 자격 기준 다양화와 전문성 개발 체제 도입, 교원양성 과정 세분화 및 유연화 강화를 제안하였다.

둘째, 교원자격의 주요한 쟁점으로 교원양성과 학교 현장의 괴리 문제, 1급 정교사 자격 취득 이후의 상위 단계 자격 취득 기회 부족, 교원자격 관리 시스

템 구축 미흡, 교원자격에 따른 업무 및 역할의 구분 모호, 교원양성 교육과정과 신규 임용 연계성 부족을 제시하였다. 그리고 교원자격의 쟁점이 단순히 자격 자체에 대한 문제이기보다는 교원양성과 임용 등의 여타 다른 영역과 상호의존적임을 확인하고, 이에 대한 고려가 반드시 있어야 함을 확인하였다. 교원자격 정책의 개선 방안으로는 교원자격에 따른 전문성의 기준 마련, 교원자격 관리를 위한 교원양성위원회 및 교원양성역량진단의 기능 개편, 정교사 1급 자격 조건 강화, 수석교사제 현장 안착, 역량 중심 교원양성 교육과정 혁신, 전문성 기준에 따른 체계적 자격 검정, 교원 자격의 세분화를 제안하였다.

셋째, 교원연수와 관련한 쟁점으로 교원연수의 법정 연수 시수 조정과 내용 질 관리, 다양한 방법의 교원연수 도입 및 전문성 계발 방식의 인정, 교원연수를 위한 행·재정적 지원 부족, 연수 담당 기관 및 강사의 체계적 관리 미흡, 교원연수 관리를 위한 데이터 관리 부족을 제시하였다. 특히, 교원연수는 교원의 자격과 연계되며, 교원의 전문성, 자율성, 책무성이 강화될 수 있는 점에서 중요하지만, 교원양성과 교원자격에 관한 정책에 비해 상대적으로 관심이 부족하였고, 향후 교원양성에 대한 정책이 보다 우선 될 필요가 있음을 확인하였다. 교원연수의 중장기 정책 개선 방안으로 교원 표준 역량 개발 및 역량별 연수 프로그램 설계, 생애주기별 교원 역량 맞춤형 연수 프로그램이 지원, 생애주기별 교원 역량 맞춤형 연수와 교원자격의 연계, 교사학습공동체에서 학교학습공동체로의 발전이 모색, 교원연수에 대한 교원 인식 변화가 필요를 제시하였다. 그리고 구체적으로 교원연수 이원화 체제 도입, 교원연수를 통한 교원자격 갱신제 도입 검토, 교원연수 중장기 계획 설계(교원 역할 중심)을 제안하였다.

S U M M A R Y

■ Purpose of the Study

South Korea is currently undergoing unprecedented socio-cultural changes including a decline in the school-age population due to an exceptionally low birth rate, advancements in science and technology, the digital revolution, growing social polarization, and a widening education gap. Amid these changes, there is a growing demand for transformation not only in the content and methods of education but also in its form, norms, systems, and culture as a whole. The changing role of teachers has emerged as a key issue, and accordingly, the relevant authorities and policy discussions are focusing on educational systems to prepare for the future society and on teacher policies to support such systems. Emphasis is being placed on securing high-quality teachers and redefining their roles through institutional improvements in teacher training, certification, and professional development. Specifically, the core of the changing teacher role focuses on competency-based education, such as student-centered learning, self-directed learning, community competence, and communication skills. In particular, identifying talents that enable students to lead self-directed lives, as well as understanding and communicating with each individual student, is of key importance.

However, teacher policies to support these evolving roles remain insufficient. The current approach tends to define high-quality teachers by simply adding new tasks in response to environmental changes, without presenting a clear blueprint for teacher policy from a mid- to long-term perspective. This is largely due to a lack of social discourse on the direction

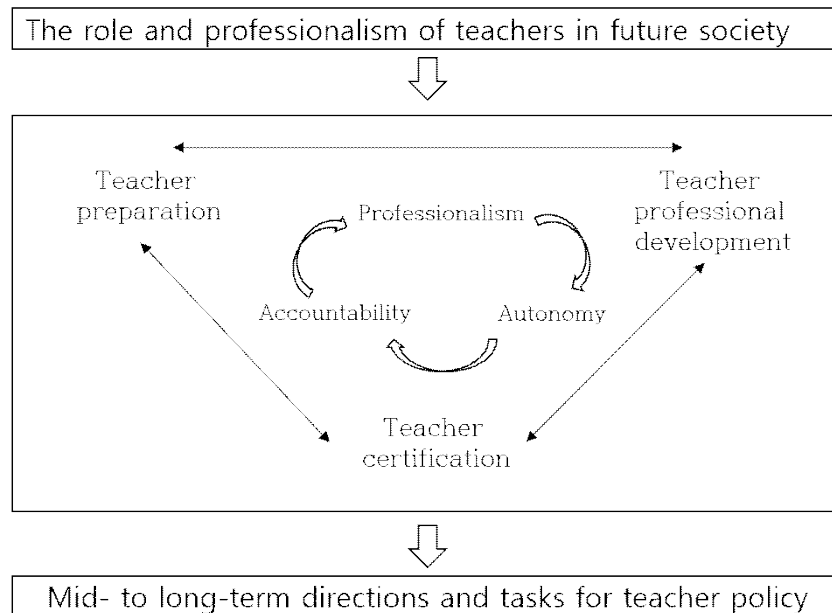
and goals of teacher policy. Moreover, existing policies have overly emphasized performance-based accountability, thereby undermining teachers' professionalism and autonomy. More specifically, teacher policies to date have often become subjects of controversy due to differing stakeholder perspectives during the policy formulation and implementation processes, while discussions on the fundamental direction and objectives of these policies have been largely neglected.

Teacher policy encompasses a wide range of areas, including teacher preparation, certification, appointment, evaluation, professional development, promotion, and transfer systems. These various areas of teacher policy are not independent of one another; rather, they are highly interrelated, and at times, interdependent. Therefore, teacher policy should not be approached as a temporary measure addressing only a single area but must be addressed from a comprehensive and mid- to long-term perspective. This study explores the future direction of teacher policy with a forward-looking approach, focusing on professionalism, autonomy, and accountability across key areas such as teacher preparation, certification, and professional development. To this end, the study identifies the evolving roles of teachers in response to societal changes, analyzes the outcomes and limitations of major teacher policies implemented thus far, and proposes directions and key policy tasks for teacher policy from a mid- to long-term perspective.

■ Key Research Focus and Methodology

The study focused on the following four key areas. First, it explored the future roles of teachers in response to evolving educational contexts, such as the declining school-age population, the digital revolution, and the widening education gap. The aim was to examine the implications of these changes for the role of teachers in future society. Second, the study investigated

stakeholders' perceptions of teacher policy centered on the teacher's role. Specifically, it analyzed similarities and differences in how teachers, parents, and policymakers perceive the roles of teachers, as well as their views on teacher professionalism, autonomy, and accountability. Third, it reviewed major research trends related to teacher policies implemented under successive administrations. The focus was on analyzing previous studies in the areas of teacher preparation, certification, and professional development, with the goal of identifying shifts in policies related to professionalism, autonomy, and accountability. Fourth, the study categorized teacher policy into the domains of teacher preparation, certification, and professional development, and proposed mid- to long-term policy directions along with specific tasks to be pursued within each domain.



[Figure 1] Conceptual Framework of the Study

To achieve the research objectives, this study employed the following three

research methods: First, a systematic literature review was conducted to understand the theoretical background and the major policy trends related to teacher preparation, certification, and professional development across successive governments. Specifically, 64 academic articles and doctoral dissertations related to teacher preparation, 162 related to teacher certification, and 120 related to teacher professional development were analyzed. Second, a survey was administered to 1,000 elementary, middle, and high school teachers to examine their perceptions of the teacher's role and their practical implementation. The survey specifically inquired about teachers' perceptions of professionalism, autonomy, and accountability, and examined how these perceptions translated into practice. Third, focus group interviews (FGIs) were conducted with teachers, parents, and policy officials. The FGIs were divided between elementary and secondary education levels. The elementary group consisted of 12 teachers, 11 parents, and two policy officials (a total of 25 participants), while the secondary group included nine teachers (four middle school and five high school), 11 parents, and 12 policy officials. The FGI data were analyzed using topic analysis and concept mapping.

■ Key Research Findings

Chapter 3 presents an analysis of prior research on teacher certification, preparation, and professional development across successive administrations. The first major issue identified in relation to teacher certification includes certification standards, acquisition and management of certification, teacher certificates (i.e., multiple certifications, minors, and renewals), as well as appointment exams and administrative procedures. These topics have consistently appeared in academic literature from the Kim Young-sam administration through the Yoon Suk-yeol administration. Key issues

highlighted include the rigid structure of teacher certification, the no-examination qualification system, and excessive competition in appointment exams. Regarding teacher professionalism, appointment exams have been positioned as a comprehensive method for evaluating teacher expertise. Existing prior research primarily focuses on challenges related to assessing and maintaining teacher professionalism. Furthermore, the issues of teacher certification and appointment are shown to be interconnected and should be discussed with a central focus on teacher professionalism.

The second area of focus, teacher preparation, highlighted major issues centered on the teacher preparation system, particularly graduate schools of education, and the teacher preparation curriculum. The teacher preparation system involving graduate schools of education has been a topic of ongoing discussion with a primary focus on structural improvements aimed at enhancing the quality of teacher education. Closely related to this is the issue of teacher supply and demand, which has been criticized for the teacher preparation system's insufficient reflection of contemporary societal characteristics, a problem persisting to the present. Consequently, more active discussion on this matter is necessary moving forward. Discussions on the teacher preparation curriculum have also been ongoing, highlighting the need to comprehensively consider the purpose, systematic structure, diversity, and practicality of teacher education programs. The analysis of these research trends indicates that structural changes in the teacher preparation system should prioritize qualitative enhancement in terms of teacher professionalism, autonomy, and accountability. Namely, the core of discussions on reforming the teacher preparation system must focus on strengthening teacher professionalism to proactively respond to future changes in the educational environment. Both structural system changes and curriculum revisions should be sufficiently considered.

The third major issue related to teacher professional development involved

teacher retraining, teacher learning communities, the principal selection system, and teacher competency development evaluations. In particular, there has been significant discussion on activating teacher learning communities as a method of teacher retraining, highlighting problems with traditional retraining methods such as formalistic job training courses. Discussions on personnel policies related to the principal selection system and the master teacher system were also noted, with particular emphasis on strengthening qualification training concerning the professionalism of school principals or master teachers. However, divergent views regarding their effectiveness and roles were also identified. Teacher professional development was especially linked to discussions on teacher accountability, emphasizing the need to enhance quality management systems, performance evaluations, and the applicability of training in actual practice. It was underscored that simply completing training courses is insufficient; however, there must be a system in place to verify application and outcomes in the field of education.

Chapter 4 explores the roles of teachers in future society. Specifically, the FGI data were analyzed using topic analysis and concept mapping. Topic analysis was employed to examine and present the roles of teachers at a macro level, while concept mapping was used to explore and illustrate their roles at a practical, implementation level.

First, the topic analysis identified seven key roles of teachers: collaborating and building relationships with parents, providing personalized academic support for students, understanding and supporting students' emotional needs, comprehending and responding to changes in future society, managing school administration and operations, fostering a sense of school community, and understanding students' developmental stages. The frequency of these topics reflects the perceived importance of each role among FGI participants. As shown in the table below, this study categorized these roles into four overarching themes: formation and communication within the educational

community, student guidance, teacher professional development, and school administration and management. Furthermore, a centrality analysis of role connections was conducted to examine and present the network structure centered around these four primary role themes.

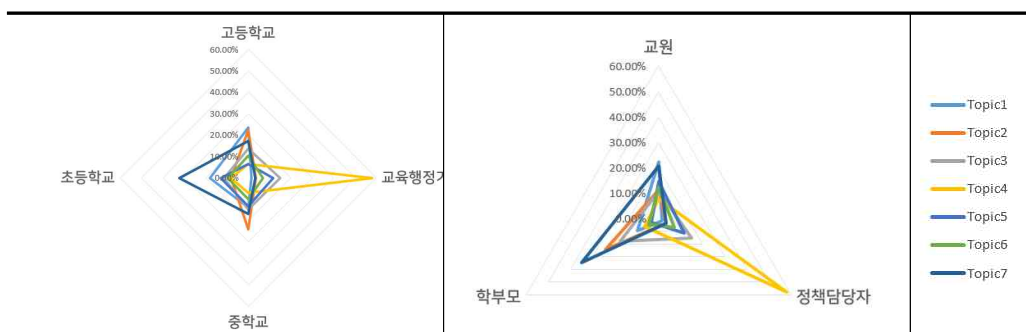
<Table 1> Result of FGI Topic Analysis: Key Roles of Teachers

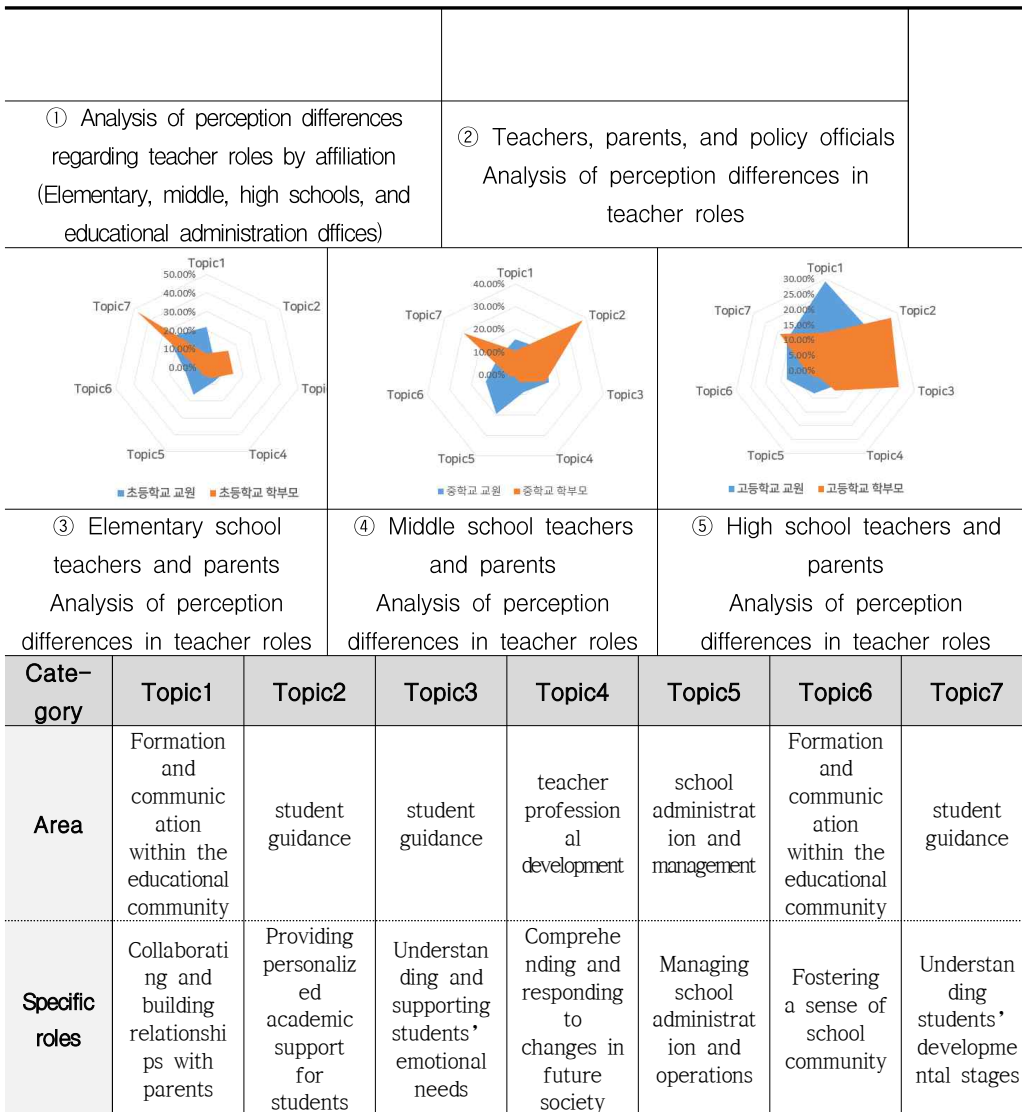
| Topic-1 | Topic-2 | Topic-3 | Topic-4 | Topic-5 | Topic-6 | Topic-7 |
|--|--|--|---|---|--|--|
| Formation and communication within the educational community | student guidance | student guidance | teacher professional development | school administration and management | Formation and communication within the educational community | student guidance |
| Collaborating and building relationships with parents | Providing personalized academic support for students | Understanding and supporting students' emotional needs | Comprehending and responding to changes in future society | Managing school administration and operations | Fostering a sense of school community | Understanding students' developmental stages |

Second, the concept map analysis results were presented separately for elementary and secondary school teachers. For elementary school teachers, key roles were identified as character and values education, subject instruction, social skills guidance and discipline, teacher capacity development and leadership, communication and conflict management, and building relationships with students. These findings reflect the priorities indicated by the FGI participants. In contrast, the roles of secondary school teachers were identified in the following order of importance: instructional competence, learning facilitation and mentoring, discipline and classroom management, career and college guidance, and communication and relationship-building. These results suggest differing role priorities between elementary and secondary teachers. Consistent with the earlier topic analysis, the findings confirm that teachers' expected roles span diverse areas, including

collaboration and communication, professional development, and student guidance.

Meanwhile, by utilizing the previously examined topic analysis results, it was found that there are significant differences in how various education stakeholders perceive the roles of teachers. As shown in the figure below, when teacher roles are categorized by school level, parents, and policy makers, each group emphasizes different areas of teacher roles as most important. For example, in Figure ②, policy makers regard Topic 4—understanding and responding to changes in future society—as the most important teacher role, whereas parents prioritize Topic 7—understanding students’ developmental stages—and teachers themselves prioritize Topic 1—collaboration and relationship-building with parents. Furthermore, the perception gap between teachers and parents regarding teacher roles is even more pronounced. This difference is evident across all school levels—elementary, middle, and high school—as shown respectively in Figures ③, ④, and ⑤. These findings highlight a crucial consideration for future efforts to define teacher roles. Rather than simply prescribing what teachers “should” do by default, it is essential to establish teacher roles based on a comprehensive understanding of the expectations held by all education stakeholders and to create conditions that enable teachers to fulfill these roles effectively.





[Figure 2] Differences in Perceptions of Teacher Roles among Education Stakeholders

Chapter 4 also presents the results of a survey conducted among teachers. As previously mentioned, this study aimed to draw implications for mid- to long-term comprehensive teacher policy by investigating teachers'

perceptions and current status regarding their professionalism, autonomy, and accountability, as well as their opinions on improvement measures. First, the concept of teacher professionalism was primarily understood by teachers as expertise related to teaching and guiding students, while relatively lower agreement was found regarding understanding of school management, administration, and education laws and policies. Next, in terms of teacher autonomy, respondents showed agreement levels above 4 points for autonomy in instructional practices, classroom management, and professional development, but a relatively lower mean score of 3.8 was observed concerning autonomy in student guidance. When asked specifically about the degree of autonomy teachers actually have in managing student behavior and welfare, the average score was low at 2.6. Interestingly, secondary school teachers (2.6) perceived themselves as having significantly more autonomy in student guidance compared to elementary school teachers (2.4), and this difference was statistically significant. Lastly, the survey examined teachers' views on their sense of responsibility and duty. Strong agreement (average scores above 4) was observed regarding accountability in areas such as instruction and curriculum, classroom management and student guidance, and ongoing professional development. In contrast, a relatively lower agreement level (average score of 3.5) was reported concerning accountability in school management and financial matters.

Chapter 5 presents mid- to long-term policy improvement measures related to teacher education, teacher certification, and teacher professional development. First, regarding teacher education, key issues identified include the separation of teacher education and appointment processes, lack of analysis and cooperation systems among teacher education institutions, insufficient dual standards for professionalism and certification, the need for curriculum innovation, strengthening accountability and reliability of evaluation systems for teacher education institutions, challenges in teacher supply and

demand, and the necessity of a graduate-level teacher education system. The chapter also reviews cases from the United States, Finland, Norway, Sweden, Estonia, and Germany, drawing relevant policy implications. As mid- to long-term policy improvement strategies for teacher education, it proposes enhancing the linkage between teacher education and appointment, diversifying certification standards, introducing systems for professional development, and further segmenting and flexibilizing teacher education programs.

Second, the major issues regarding teacher certification are the gap between teacher education and the field, the lack of opportunities to obtain higher-level certifications after acquiring the first-class teacher license, inadequate systems for managing teacher certification, ambiguous distinctions of duties and roles according to certification, and insufficient linkage between teacher education curricula and new teacher appointments. It was also confirmed that issues related to teacher certification are not merely about the certification itself but are interdependent with other areas such as teacher education and appointment, and thus require comprehensive consideration. As improvements to teacher certification policy, this study proposes establishing standards of professionalism according to certification level, restructuring the functions of the Teacher Education Committee and teacher competency diagnostics for certification management, strengthening the requirements for first-class teacher certification, firmly establishing the master teacher system in practice, innovating competency-based teacher education curricula, implementing systematic certification assessments based on professionalism standards, and subdividing teacher certification categories.

Third, the issues related to teacher professional development include adjusting the legally mandated hours of training and quality management of content, introduction of diverse training methods and recognition of professionalism development approaches, insufficient administrative and

financial support for training, inadequate systematic management of training institutions and instructors, and lack of data management for training oversight. In particular, teacher professional development is linked to teacher certification and is important as it can strengthen teacher professionalism, autonomy, and accountability. However, compared to policies on teacher education and certification, relatively less attention has been paid to it, confirming that future policy should prioritize teacher education more. As mid- to long-term policy improvements for teacher training, the study proposes developing standard teacher competencies and designing training programs by competency, supporting tailored training programs matched to teachers' career stages, linking career-stage tailored training with teacher certification, seeking development from teacher learning communities toward school learning communities, and changing teachers' perceptions about training. Specifically, the study suggests introducing a dual system for teacher training, considering a teacher certification renewal system through training, and designing mid- to long-term training plans focused on teacher roles.

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

가. 연구의 필요성

1) 미래사회 변화와 우수 교사의 필요

최근 저출산과 학령인구 감소, 과학기술 발전과 디지털 혁명, 사회적 양극화와 교육격차 심화 등의 기술·사회·문화적 변화와 그에 따른 교육환경의 변화가 가속화되고 있다. 이러한 변화는 교육의 내용과 방법은 물론 형식과 규범, 체제와 문화 전반에 걸쳐 변화를 요구하고 있다. 나아가 이러한 교육환경의 변화에 따른 교원의 역할 변화 또한 중요하게 부각되고 있다. 과거에는 지식 전달의 역할이 강조되었다면, 현재는 학생과의 상호작용, 의사소통 및 공동체 문화 조성, 학교조직에 대한 이해와 참여 등을 통한 학생의 전인적 성장과 발달을 위한 교원의 역할이 강조되고 있다.

이러한 이유로 국제사회에서도 교원과 교원교육에 관한 관심이 증대하고 있다. 예로, OECD의 교육 2030(Education 2030: the future of education and skills)에서는 학습 나침반 2030을 통해 미래사회에 필요한 역량이 무엇인지, 그 역량을 함양하고 교육할 수 있는 방법은 무엇인지 등을 제시하고 있다. 그리고 이에 따른 교사의 역할과 역량은 무엇인지, 역할 수행을 위한 역량의 함양은 어떻게 할 것인가에 대한 논의도 지속되고 있다(OECD, 2019). 구체적으로 여기에는 교수-학습의 방법은 물론 평가와 학습환경 등의 역량뿐만 아니라 학교 수준에서의 필요한 조건에 대한 논의도 포함되고 있다. 그러나 아직까지 교사 교육의 차원에서 무엇을 어떻게 바꾸어야 하는가에 대한 방안은 부족한 실정이다(최수진 외, 2019).

최근 국내의 교원정책 관련 논의에서도 미래사회 준비를 위한 교육제도의 마

련이 강조되고 있다. 예로, 관계 당국의 정책에서도 미래형 교육제도의 마련을 위한 교원 양성·자격·연수 등의 제도개선을 통한 우수한 교원의 확보와 역할 변화를 강조하고 있다. 관련한 선행연구(허주 외, 2020)에서는 미래사회 교사 역할 변화의 핵심으로 학생 중심의 학습(개별화 또는 맞춤형 교육), 자기주도 학습, 공동체 역량 및 의사소통 역량 등 역량 중심 교육 등을 위한 교사의 역할이 필요함을 강조하고 있다. 또한, 최근 발표된 국가교육위원회의 교육 현안 인식조사에서도 학생의 주도적 삶을 개척할 수 있는 재능의 발굴과 개별 학생에 대한 이해와 소통이 주요한 교사의 역할로 나타났다.

그러나 미래사회 변화에 필요한 우수한 교원과 그들의 역할에 대한 논의 및 정책은 대부분 ‘교사니까 해야 하는 일’로 우수함과 교원의 역할을 규정하고 있다. 즉, 환경 변화에 따라 또 다른 과업이 추가되는 형태로 우수한 교원의 개념을 정의하고, 나아가 그 직무를 수행할 방법을 제시하고 있다. 특정한 전문성이 필요하고, 티칭에서 코칭으로 교수방법을 바꾸어야 하며, 학생의 학습은 물론 진로와 인성을 위한 교육활동을 강조하는 등의 역할 변화를 요구한다. 하지만, 정작 교원의 역할 변화를 위한 또는 변화에 따른 교원정책과 교원의 적응을 지원하는 방안과 제도는 미비한 실정이다. 다시 말하면, 교원의 실제적인 교직 수행을 지원하는 방안 및 제도가 필요한 상황이며, 변화하는 교육 환경에서 교원의 직무수행을 이해하고, 미래사회 변화에 맞추어 중·장기적 관점에서 우수한 교사를 양성하고 유지하는 교원정책의 마련이 필요하다.

2) 교원의 전문성, 자율성, 책무성 중심의 교원정책 기준 필요

일반적으로 교원정책에 관한 논의의 핵심은 교사 전문성에 있다. 과거부터 교원의 전문성은 학교교육의 개혁과 학생의 성장에서 가장 중요한 요인으로 다루어져 왔으며, 교육정책의 핵심적인 내용으로 교원의 전문성이 포함된다. 교원의 전문성은 일반적으로 교직 수행을 위해 필요한 지식과 기술, 수업 및 학생지도를 할 수 있는 능력, 그리고 교사로서 가져야 할 가치관과 자질로 정의할 수 있다(조동섭, 2009). 여기에 더하여 교원이 전문성을 갖고 자율적인 판단하에 전문성을 필요로 하는 대상에게 제공하며, 그 과정에서 책무성이 형성

되는 것으로 이해할 수 있다. 자율성은 교원의 전문성 및 책무성을 작동하는 기제가 되며, 이러한 일련의 과정은 교원의 전문성에 대한 신뢰로 이어지는 것이다(허주, 2019). 따라서 교원 전문성의 개념에는 자율성과 책무성이 포함되는 것으로 볼 수 있다.

그러나 교원에 대한 우리 사회의 신뢰는 그렇게 높지 않은 것으로 보인다. 2023년 한국교육개발원 교육여론조사의 결과에 따르면, 초·중·고등학교 교사에 대한 신뢰 수준이 ‘보통(48.3%)’ 이라는 응답이 가장 높게 나타났다. 이는 지난 10년의 기간 중 가장 높은 수준이기는 하나, 여전히 우리 사회의 교사에 대한 신뢰는 높지 않다(권순형 외, 2023). 또한, 최근 사회적 이슈가 되었던 교권 침해 등으로 교사와 학생 간, 교사와 학부모 간의 신뢰가 문제가 되기도 하였다. 하지만, 교사에 대한 신뢰, 학생 및 학부모와의 관계 등에 관한 관심은 여전히 부족한 상황이다. 특히, 교사에 대한 신뢰가 학생과 학부모의 학교교육에 대한 심리적 안정은 물론 교사의 교육역량 개발 및 학교 운영과 밀접히 관련됨을 고려하면 이에 대한 연구 및 정책적 관심이 필요하다(김대현, 2020).

이렇게 교원에 대한 사회적 신뢰 수준이 높지 못하고 관련한 연구와 정책적 관심이 부족한 이유는 그간의 교육발전을 위한 교육 및 교원정책이 문제 해결과 현안 중심으로 수립되고 추진되어 왔기 때문으로 볼 수 있다. 특히, 교원정책의 경우는 정책의 방향성과 목표에 대한 사회적 논의가 부족하였고, 지나치게 성과 중심의 책무성이 강조되면서 교원의 전문성과 자율성이 위축되었다고 볼 수 있다. 그리고 최근 문제가 되는 교권침해 및 교원의 사기 저하도 이와 무관하지 않을 것이다. 또한, 지금까지의 교원정책은 정책의 수립과 실천 과정에서 이해관계자들 간의 견해 차이로 인해 논쟁이 가열되면서, 정작 정책이 추구하는 방향성과 목표에 대한 논의는 뒷전이 되어왔다. 즉, 교원정책의 핵심적인 원리라고 할 수 있는 전문성, 자율성, 책무성을 강화하고 지원하는 방안에 대한 논의는 부족하였다는 것이다.

3) 교원정책에 대한 종합적이고 체계적인 진단 필요

교원정책의 영역은 교원의 양성에서부터 자격과 임용, 교원 평가와 연수, 승진 및 전보 등의 인사제도에 이르기까지 다양하다. 나아가 이렇게 다양한 교원정책의 영역은 각기 독립적인 것이 아니라, 상호연관성이 높고 때에 따라서는 상호의존적 관계가 발생하기도 한다. 그러나 교원정책과 관련한 연구들은 다소 부분적이며 분절적인 경향을 보인다. 특정한 영역과 주제 안에서 현안과 쟁점을 중심으로 대응 방안을 제시하는 데 집중하고, 변화하는 교육환경에서 여러 영역의 교원정책을 체계적으로 진단하고 개선 방안을 제시하고 있지 못하고 있다. 또한, 교원정책은 교원에 관한 정책임과 동시에 교원을 위한 정책이기도 하다. 교원의 양성, 자격, 임용, 인사 등처럼 교원에 관한 정책이 있고, 이와 동시에 교권보호, 전문성 개발 지원, 복리·후생 등과 같이 교원을 위한 정책도 포함된다(박영숙 외, 2019). 따라서 교원정책은 단순히 학교교육과 관련한 대내외 환경의 변화에 대응하는 방안뿐만 아니라, 교사 개인과 교직 사회에 미치는 영향까지도 종합적으로 살펴볼 필요가 있다.

종합적인 교원정책을 다루는 선행연구(박영숙 외, 2019; OECD, 2005)에서도 교원정책 영역의 범위와 연계성을 강조한다. 예로, 박영숙 외(2017; 2019)에서는 교원정책의 영역을 교원 양성 및 임용, 교사의 전문성 개발, 교원 인사제도의 세 축으로 접근하였다. 유사하게 OECD(2005)의 Teachers Matter 연구에서도 교원정책을 유인(attracting), 양성(developing), 유지(재교육)(retaining), 인사(recruiting)의 관점으로 접근하였다. 이들 연구의 공통적인 특징은 핵심적 개념 간의 유기적 연계성이다. 박영숙 외(2019: 4-5)는 교직환경의 변화에 따른 학교교육 변화를 위해서는 교육 프레임 변화에 기초한 교원정책의 혁신이 필요하며, 나아가 세부 교원정책 영역 간 연계를 통해 교육혁신을 통한 학교교육 전반의 변화가 필요하다고 하였다. 또한, OECD(2005: 33-35) 교원정책은 학교교육만의 문제가 아니라 노동시장의 작동 원리(teacher labour market)에 근거하여 각각의 교원정책 영역이 유기적 연계성을 가질 수밖에 없다고 설명한다. 이는 단순히 교원수급의 문제만이 아닌, 교원의 양성, 임용, 전보, 정년 등의 다

양한 교원정책과 밀접히 연관된다.

따라서 교원정책에 관한 연구는 교원에 관한, 그리고 교원을 위한 정책을 종합적으로 제시할 수 있어야 하며, 각 세부 영역 간의 상호보완적이며 때로는 상호의존적인 연관성도 함께 고려해야 한다.

나. 연구의 목적

본 연구에서는 교원양성, 교원자격, 교원연수의 교원정책 전반에 걸쳐 미래 지향적 관점에서 현 정책을 체계적으로 분석하여 우수한 교원을 양성·유지하고 교원이 최대한의 전문성, 자율성, 책무성을 갖고 교육활동에 전념할 수 있는 교원정책의 방향성을 탐색하고 세부적인 방안을 제시하고자 한다. 구체적으로 이 연구는 ① 미래사회 변화에 따른 교원의 역할을 확인하고, ② 관련하여 추진되어 온 주요 교원정책의 성과 및 한계를 분석하여, ③ 중·장기적 관점에서 교원정책의 방향과 추진과제를 제안하는 데 목적이 있다.

2. 연구의 내용 및 범위

가. 연구의 주요내용

1) 교원의 역할 탐색

학령인구 감소, 디지털 혁명, 교육격차 심화 등의 교육환경 변화는 교원의 역할에 어떠한 시사점을 주며, 교사의 역할은 무엇인가를 탐색하고자 하였다. 특정한 영역에서 필요한 교원의 역할이 아닌, 보다 거시적이고 중·장기적 차원에서 교원의 역할을 찾고자 하였다. 즉, 특정 영역, 교과, 또는 환경적 변화에 대응하는 추상적인 교원의 역할이 아닌, 역할의 적합성, 역할 갈등 및 합의, 역할의 수행 측면에서 실제적인 교원의 직무수행 관점에서 역할을 탐색하였다. 특히, 역할을 기대되는 행동유형에 대한 합의로 보고(Biddle, 1986), 역할에 대

한 기대, 규범, 신념, 선호의 관계적 관점에서 교사의 역할은 무엇인가에 대해 탐색하고자 하였다. 구체적으로 미래사회에 필요한 교원의 역할 변화를 당위적 차원이 아닌, 사회적 합의와 적합성의 관점에서 역할에 대한 기대를 중심으로 탐색하였다.

2) 교원정책 관련 이해관계자 인식 분석

앞서 언급하였듯이, 교원정책은 교원에 관한 정책임과 동시에 교원을 위한 정책이다. 따라서 교원은 물론 정책담당자, 학부모와 학생 등 다양한 이해관계자의 관점에서 교원과 교원의 역할에 대한 기대와 요구를 파악할 필요가 있다. 특히, 교육활동의 당사자인 교원과 학생·학부모의 교육적 기대와 요구는 대내·외적인 환경변화가 학교교육에 어떻게 반영되어야 하며, 교원이 어떠한 역할을 해야 하는가를 보여 줄 수 있다. 또한, 정책은 정치적인 관계에서 자유로울 수 없기 때문에, 교원정책과 관련한 이해관계자의 기대와 요구에 대한 분석은 필수적이라 할 수 있다.

3) 교원정책 성과 및 한계 분석

기존 주요 교원정책의 성과와 한계를 분석하여 정책의 성공요인과 저해요인을 파악하고자 한다. 교원양성, 교원자격, 교원연수의 영역에 대한 기존의 정책이 갖는 특성을 파악하는 한편, 그간의 교원정책이 어떻게 변화하여 왔고 어떠한 특징이 있는가를 탐색하고자 하였다. 구체적으로 역대 정부별로 주요한 교원정책의 변화를 중심으로 관련 선행연구를 분석하였으며, 관련 선행연구에서 제안하는 각 교원정책 영역별 대안에 대한 분석도 포함하였다.

4) 중·장기 교원정책 추진 방향 및 과제 제안

본 연구에서는 교원정책을 교원양성, 교원자격, 교원연수 영역으로 구분하여 중·장기적 정책의 추진방향과 각 영역에서 추진해야 할 세부 과제를 제안하였다. 구체적으로 첫 번째 교원양성 영역에서는 우수 교원의 양성에 초점을 두고 예비교사의 선발을 포함한 교원양성체제 및 교원양성의 내용과 방법 등을 주

된 연구내용으로 다루었고, 두 번째 교원자격 영역은 기존 교원자격제도의 한계를 검토하고 교원자격의 기준(단계) 및 채용 절차와 방법 등에 초점을 두었다. 마지막으로 교원연수는 교원의 지속적인 전문성 신장을 위한 방안을 중심으로 근무평정, 승진 및 전직·전보 등의 내용을 다루었다. 각 영역의 핵심 연구문제와 주요 연구내용을 아래 <표 1-1>에 정리하여 제시하였다.

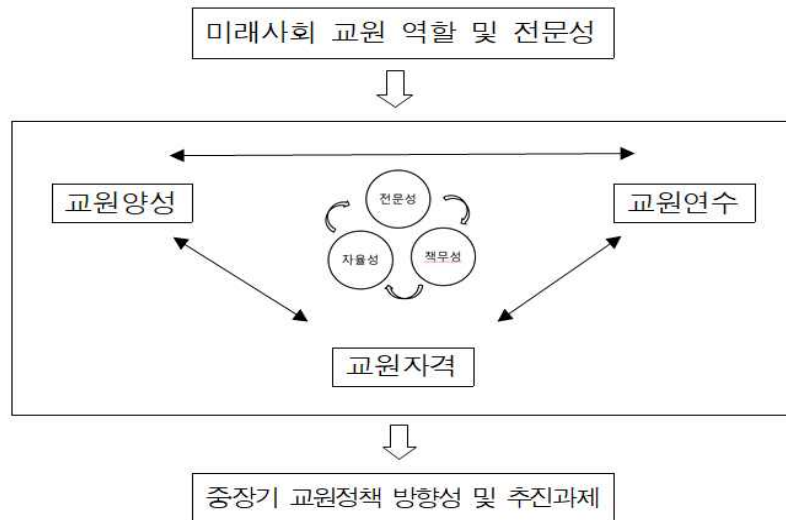
<표 1-1> 교원정책 영역별 핵심 연구내용

| 영역 | 교원양성 | 교원자격 | 교원연수 |
|----------|---|--|--|
| 핵심 연구 문제 | <ul style="list-style-type: none"> • 우수한 교원을 선발하고 양성하기 위한 방안은 무엇인가? | <ul style="list-style-type: none"> • 현 교사자격 및 임용제도의 문제점은 무엇이며, 개선 방안은 무엇인가? | <ul style="list-style-type: none"> • 교원의 사기를 진작하고 지속적으로 전문성 신장을 지원할 수 있는 방안은 무엇인가? |
| 주요 연구 내용 | <ul style="list-style-type: none"> • 교원양성 내용과 방법 • 교원양성체제 개편 방안 • (교원양성기관) | <ul style="list-style-type: none"> • 교원자격의 세분화 방안 • 교원임용 및 배치 | <ul style="list-style-type: none"> • 교원 재교육 (지속적인 전문성 개발) • 교원 근무평정 • 교원 승진 및 전보·전직 |

나. 연구의 범위

본 연구에서는 교원양성, 교원자격, 교원연수의 교원정책 영역을 중심으로 중·장기적 관점에서 정책의 추진 방향과 과제를 제안하고자 하였다. 구체적으로 교원양성의 영역은 교원양성 체제와 교원양성 교육과정을 중심으로 연구의 범위를 설정하였으며, 교원자격의 영역은 교원자격제도와 임용제도로 구분하여 범위를 구체화하였다. 마지막으로 교원연수 영역은 교원 재교육, 승진 및 전보, 근무 평정으로 구분하여 연구를 추진하였다. 또한, 본 연구의 대상은 초등 및 중등학교의 교원으로 한정하였으며, 초·중등교육법 21조(교원의 자격)에 해당하는 교원을 대상으로 하였다.

이상에서 제시한 연구의 내용과 범위 등에 관한 내용을 정리한 연구의 개념모형을 아래의 [그림 1-1]에 제시하였다.



[그림 1-1] 연구의 개념모형

한편, 본 연구에서는 교원정책의 핵심적인 영역인 교원인사 영역은 포함하지 못했다. 교원의 임용, 평가, 승진, 보수 등에 관한 교원 인사는 교원정책의 또 다른 핵심 영역으로 볼 수 있다. 다만, 본 연구에서는 교원정책의 기본적인 영역인 교원의 양성, 자격, 연수에 초점을 두고자 하였으며, 교원인사 정책의 영역은 이후의 연구에서 더욱 정교하게 다룰 것을 제안한다.

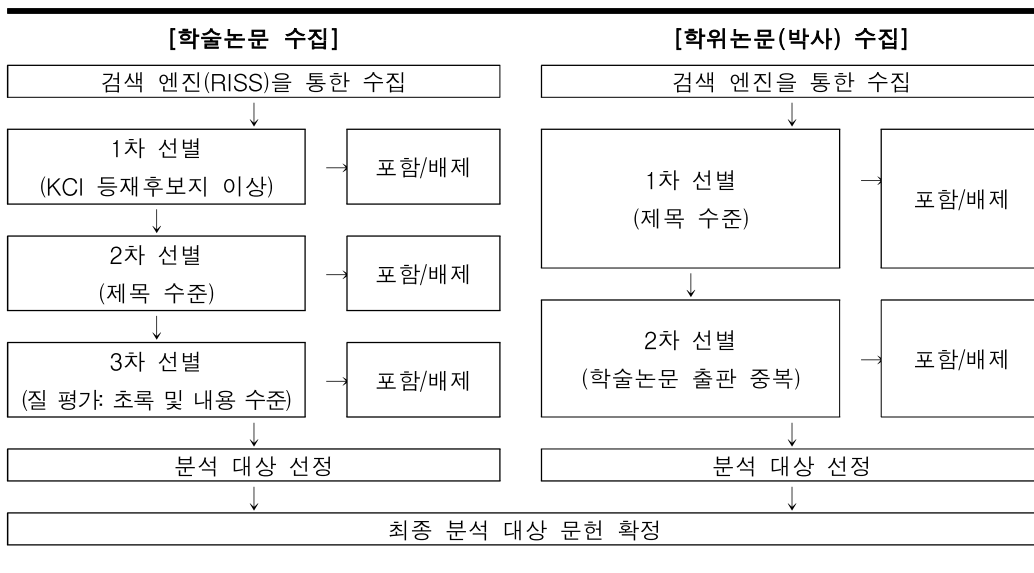
3. 연구방법

가. 체계적 문헌분석

교원양성, 교원자격, 교원연수와 관련한 정책 및 선행연구에 대한 분석을 통해 기존 교원정책의 변화 과정 및 주요 성과와 한계를 분석하였다. 특히, 본 연구에서는 해당 영역별 선행연구를 분석하여 교원정책의 담론 흐름을 확인하고, 미래 교원정책의 추진 방향과 각 세부 영역의 시사점을 도출하고자 하였다.

구체적으로 학술논문 및 박사 학위논문을 중심으로 체계적 문헌분석을 실시

하였다. 학술논문의 경우는 3차에 걸친 문헌 선별 절차를 통해 타당하고 적합한 선행연구를 선정하여 분석에 포함하였다. 먼저, RISS 검색엔진을 통해 주제어 검색을 실시하였고, 1차 선별은 KCI 등재후보지 이상의 연구물을 포함하였으며, 2차 선별은 제목 수준에서 적합성을 판단하였다. 3차 선별에서는 초록과 주요 내용에 대한 질적 평가를 통해 분석의 포함 여부를 판단하였다. 박사학위 논문의 경우 논문 검색을 통해 수집된 논문에 대한 1, 2차 선별 과정을 거쳐 최종 분석 대상을 선정하였다(그림 1-2 참조). 이 과정에서 본 연구 대상인 초·중등에 해당하지 않는 영유아, 보건, 특수, 상담, 대학, 종교, 한국어교육 교원 양성 문헌들과 해방 이전 시기를 다룬 문헌, 학술대회 토론문 등을 제외하였다. 보다 구체적인 선정 절차와 선정 결과는 3장에 제시하였다.



[그림 1-2] 체계적 문헌분석의 절차

나. 설문조사·분석

본 연구는 최근 교육을 둘러싼 급격한 교육환경 변화에 따라 미래사회에서의 교사 역할을 탐색하고, 이를 통해 교원정책에 대한 종합적이고 체계적인 방향성

을 제안하고자 수행되었다. 특히 설문조사에서는 교원의 전문성, 자율성, 책무성과 관련하여 학교현장의 교원은 1) 어떤 개념을 가졌는지, 2) 확보 현황은 어떻게 인식하고 있는지, 그리고 세 영역과 관련된 3) 개선 방향은 무엇인지에 관해 묻고, 이를 근거로 교원정책 종합방안에 대한 시사점을 제시하고자 하였다.

설문조사는 전국의 초·중·고등학교 교사 1,000명을 대상으로 실시하였다. 조사는 2024년 11월, 온라인 설문조사를 통해 이루어졌으며, 교원정책 종합방안에 대한 논의를 위해 교원의 전문성, 자율성, 책무성에 관한 내용으로 설문 내용을 구성하였다.

<표 1-2> 설문조사 개요

| 구분 | 설문조사 |
|----------|---------------------------|
| 조사 대상 | 전국 초·중·고등학교 교사 |
| 표집 규모 | 총 1,000명 |
| 조사 방법 | 온라인 조사 |
| 조사 도구 | 구조화된 설문지 |
| 조사 기간 | 2024년 11월 15일~11월 26일 |
| 주요 조사 내용 | 교원의 전문성, 교원의 자율성, 교원의 책무성 |

본 설문조사는 교원을 대상으로 교원의 전문성, 자율성, 책무성을 어떤 개념으로 바라보고 있는지, 확보 현황에 대한 인식은 어떠한지, 그리고 향후 개선 방향에 대한 의견을 묻는 형태로 구성되었다. 설문응답자가 교원의 전문성, 자율성, 책무성의 개념을 명확히 이해한 후 설문에 답할 수 있도록 설문조사 시 선행연구를 바탕으로 각 개념을 정리하여 제시하였으며, 각 개념을 묻는 설문 문항은 선행연구를 참고하여 구성하였다.

다. 초점집단면담(FGD) 분석(토픽 분석 및 개념도 분석)

본 연구에서는 교원의 역할을 주제로 하여 초점집단면담(Focus Group Interview)을 추진하였다. 중·장기 교원정책 수립을 위해 수행된 본 연구에서는 무엇보다 우선 교육관계자들이 생각하는 교원의 역할은 무엇인지를 파악할 필

요가 있다는 판단하에 교육관계자들을 대상으로 교사의 역할에 대한 면담조사를 진행하였다.

FGI의 대상자는 크게 교원, 학부모, 정책담당자로 설정하였다. 이는 교원의 역할에 대한 다양한 인식을 파악해 보고, 특히 소위 교육 수요자라고 일컬어지는 학부모가 갖는 교원의 역할 기대를 살펴보고자 하였다. 구체적으로 면담대상의 선정은 조사 전문업체를 통해 업체의 데이터베이스에 구축된 학부모와 교사풀을 활용하였고, 정책담당자는 시·도교육청의 담당자에게 연구 참여 의사를 확인하여 직접 섭외하였다. 선정의 과정에서 학부모의 경우 연령, 지역 등을, 교사의 경우 성별, 연령, 교직경력 등을 고려하여 최종 면담 참가자를 선정하였으며, 초등과 중등교육에서 필요한 교원의 역할이 다르다고 판단하여 초등과 중등을 각각 나누어 면담과 분석을 진행하였다. 본 연구에 참여한 초등과 중등의 교원, 학부모, 정책담당자의 정보는 각각 아래의 <표 1-3>과 <표 1-4>에 제시하였다.

먼저, 초등의 경우 총 25명이 연구에 참여하였다. 이 중 학부모가 11명, 초등학교 교사가 12명, 정책 담당자가 2명이었다. 참여자의 연령은 정책 담당자의 경우 연령 공개가 어렵다고 하여 23명에 대해서만 연령 정보를 확인할 수 있었다. 이들은 20대 3명, 30대 6명, 40대 13명, 50대 1명으로 구성되어 40대가 가장 많은 비중을 차지하였다. 교사들의 경우 모두 담임 경험이 있는 것으로 확인되었으며, 교직 경력의 경우 가장 짧은 교사가 5년, 가장 긴 교사가 26년이었다.

<표 1-3> 연구 참여자 인적 사항(초등)

| 번호 | 직위 | 성별 | 연령대 | 교직경력 | 담임경험 |
|----|----------|----|-----|-------|-------|
| 1 | 초등학생 학부모 | 여 | 30대 | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 2 | 초등학생 학부모 | 여 | 40대 | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 3 | 초등학생 학부모 | 여 | 40대 | 해당 없음 | 해당 없음 |

1) 본 연구의 FGI에 참여한 정책담당자는 시·도교육청에서 교원정책을 현재 담당하는 또는 과거 업무 경력이 있는 담당장들로 섭외함. 구체적인 이들의 정보와 관련하여, 현재 이들이 근무하는 소속 기관에 대한 정보는 참여자 요청으로 공개할 수 없으나, 섭외의 과정에서 17개 시·도교육청에서 균형있게 섭외를 추진하였으며, 현재 담당하고 있는 업무 또한 참여자의 정보가 밝혀질 수 있어 제시하지 않음.

| 번호 | 직위 | 성별 | 연령대 | 교직경력 | 담임경험 |
|----|-------------|----|-----|-------|-------|
| 4 | 초등학생 학부모 | 여 | 40대 | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 5 | 초등학생 학부모 | 여 | 40대 | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 6 | 초등학생 학부모 | 여 | 30대 | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 7 | 초등학생 학부모 | 여 | 40대 | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 8 | 초등학생 학부모 | 여 | 40대 | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 9 | 초등학생 학부모 | 여 | 40대 | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 10 | 초등학생 학부모 | 여 | 40대 | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 11 | 초등학생 학부모 | 여 | 40대 | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 12 | 초등학교 교사 | 남 | 20대 | 7년 | 있음 |
| 13 | 초등학교 교사 | 여 | 30대 | 12년 | 있음 |
| 14 | 초등학교 교사 | 여 | 50대 | 26년 | 있음 |
| 15 | 초등학교 교사 | 여 | 40대 | 23년 | 있음 |
| 16 | 초등학교 교사 | 남 | 30대 | 13년 | 있음 |
| 17 | 초등학교 교사 | 남 | 30대 | 10년 | 있음 |
| 18 | 초등학교 교사 | 여 | 40대 | 24년 | 있음 |
| 19 | 초등학교 교사 | 여 | 40대 | 16년 | 있음 |
| 20 | 초등학교 교사 | 여 | 30대 | 11년 | 있음 |
| 21 | 초등학교 교사 | 남 | 40대 | 22년 | 있음 |
| 22 | 초등학교 교사 | 남 | 20대 | 5년 | 있음 |
| 23 | 초등학교 교사 | 남 | 20대 | 5년 | 있음 |
| 24 | 초등교육 정책 담당자 | 남 | | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 25 | 초등교육 정책 담당자 | 남 | | 해당 없음 | 해당 없음 |

다음으로 중등 면담 참가자를 살펴보면 총 32명이 연구에 참여하였다. 이 중 학부모가 11명, 중학교 교사가 4명, 고등학교 교사가 5명, 정책 담당자가 12명이었다. 연령의 경우 초등과 마찬가지로 정책 담당자의 경우 연령 공개가 어렵다고 하여 20명에 대해서만 연령 정보를 확인할 수 있었다. 30대가 5명, 40대가 10명, 50대가 5명으로, 중등 역시 40대가 가장 많았다. 교사들의 경우 모두 담임 경력이 있는 것으로 확인되었으며, 교직 경력의 경우 가장 짧은 교사가 3년, 가장 긴 교사가 30년이었다.

<표 1-4> 연구 참여자 인적 사항(중등)

| 번호 | 신분 | 성별 | 연령대 | 교직경력 | 담임경험 |
|----|---------|----|-----|-------|-------|
| 1 | 중학생 학부모 | 남 | 40대 | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 2 | 중학생 학부모 | 여 | 40대 | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 3 | 중학생 학부모 | 여 | 40대 | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 4 | 중학생 학부모 | 여 | 40대 | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 5 | 중학생 학부모 | 여 | 30대 | 해당 없음 | 해당 없음 |

| 번호 | 신분 | 성별 | 연령대 | 교직경력 | 담임경험 |
|----|-------------|----|-----|-------|-------|
| 6 | 고등학생 학부모 | 여 | 40대 | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 7 | 고등학생 학부모 | 여 | 40대 | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 8 | 고등학생 학부모 | 남 | 50대 | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 9 | 고등학생 학부모 | 여 | 40대 | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 10 | 고등학생 학부모 | 여 | 40대 | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 11 | 고등학생 학부모 | 여 | 50대 | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 12 | 중학교 교사 | 남 | 30대 | 6년 | 있음 |
| 13 | 중학교 교사 | 남 | 50대 | 29년 | 있음 |
| 14 | 중학교 교사 | 여 | 30대 | 3년 | 있음 |
| 15 | 중학교 교사 | 여 | 50대 | 30년 | 있음 |
| 16 | 고등학교 교사 | 여 | 30대 | 10년 | 있음 |
| 17 | 고등학교 교사 | 여 | 30대 | 6년 | 있음 |
| 18 | 고등학교 교사 | 여 | 40대 | 8년 | 있음 |
| 19 | 고등학교 교사 | 남 | 50대 | 25년 | 있음 |
| 20 | 고등학교 교사 | 남 | 40대 | 14년 | 있음 |
| 21 | 중등교육 정책 담당자 | 남 | | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 22 | 중등교육 정책 담당자 | 남 | | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 23 | 중등교육 정책 담당자 | 여 | | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 24 | 중등교육 정책 담당자 | 여 | | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 25 | 중등교육 정책 담당자 | 여 | | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 26 | 중등교육 정책 담당자 | 남 | | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 27 | 중등교육 정책 담당자 | 남 | | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 28 | 중등교육 정책 담당자 | 여 | | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 29 | 중등교육 정책 담당자 | 여 | | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 30 | 중등교육 정책 담당자 | 남 | | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 31 | 중등교육 정책 담당자 | 여 | | 해당 없음 | 해당 없음 |
| 32 | 중등교육 정책 담당자 | 남 | | 해당 없음 | 해당 없음 |

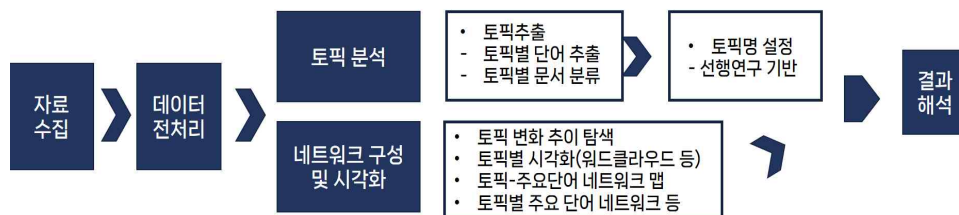
초점집단면담은 각 집단(교원, 학부모, 정책담당자)별로 진행되었으며, 본 연구의 초점 질문을 “교원이 수행해야 하는 역할은 무엇인가?”로 하여, 비구조화된 방법으로 진행되었다. 면담은 집단별로 약 2시간 전후로 실시되었고, 면담 내용은 모두 녹화한 후 전사하였다.

이상에서 제시한 FGI 자료를 활용하여 토픽 분석과 개념도 분석을 실시하였다. 두 분석 모두 교원의 역할에 대한 탐색을 목적으로 하였다. 두 가지의 분석을 병행한 것은 첫 번째 토픽 분석에서는 더 포괄적인 교원의 역할을 탐색하고, 두 번째 개념도 분석에서는 실제적인 역할 중심으로 교원의 역할을 파악하기 위함이었다. 또한, 토픽 분석 결과를 활용하여 교원, 학부모, 정책담당자가 인식하는 교원의 역할에 차이가 있는가를 분석하고자 하였다.

1) 토픽 분석

토픽 분석은 텍스트 마이닝의 일환으로 주요한 토픽(주제)을 분석하고 대량의 데이터를 체계적으로 분석하는 방법이다. 이는 기존의 질적 연구에서 활용되는 내용 분석방법보다 상대적으로 높은 신뢰도를 제공하며, 데이터의 구조를 시각화하여 전달함으로써 직관적으로 내용을 이해할 수 있다는 장점이 있다(김은정·장범환, 2023). 특히, 본 연구에서 활용한 토픽 모델링은 각 문헌(면담자료)에 잠재되어 있는 확률 모델을 도출하는 방법으로, 문서 내 키워드의 활용 빈도와 분포를 종합하여 토픽(주제)을 찾는 특징을 갖고 있다. 또한, 대규모의 텍스트 문서 내에서 통일성 있는 주제를 추출할 수 있으므로 산발적으로 나열될 수 있는 키워드를 머신러닝을 통해 제안할 수 있는 특징이 있다.

본 연구에서는 토픽 모델링 분석에서 유의미한 데이터를 발견하고 정교화하기 위하여 아래 [그림 1-3]의 절차에 따라 추진하였다. 특히, 비정형 데이터 수집과 전처리 과정을 거치며 의미 있는 단어를 도출하고자 텍스트를 구조화하는 작업을 진행하였다. 이 분석에서 비정형 데이터는 개방형 질문으로 정리된 면담자료의 전사본으로, 면담자, 면담 대상자의 발화를 중심으로 문단의 수준을 하나의 데이터 분석 수준으로 보았다. 수집된 데이터에 대한 전처리 후 토픽 모델링 분석을 수행하여 텍스트에 잠재된 토픽을 추출하고 각 토픽들에 대한 주요 결과를 해석하고자 하였다.



* 네트워크 구성 및 시각화 등은 연구 내용에 따라 활용되어짐

[그림 1-3] 토픽 모델링 분석 과정

출처: 김이경, 정은하, 이슬아(2024). 그림 재구성

또한, 본 연구에서는 토픽 분석을 수행하며 결과 해석의 정확성과 타당성을 확보하고자 토픽과 주요 단어 네트워크, 면담대상자의 특징에 따른 토픽 비중 탐색과 더불어 토픽별 주요 단어 네트워크를 확인하기 위하여 네트워크 분석 방법 중 연결중심성²⁾을 활용하였다. 연결중심성 분석은 키워드 간 직접적인 영향력을 확인하는 분석 방법으로 직접 연결된 키워드가 많을수록 연결중심성이 높다고 해석된다(이슬아, 2022).

언급하였듯이, 본 연구에서는 교원, 학부모, 정책담당자를 대상으로 한 FGI 자료를 활용하였으며, 토픽 분석을 위해 질적자료를 구조화하여 양적자료로 재가공하였다. 구체적으로 면담자료의 면담자, 면담대상자의 발화를 통해 문단을 하나의 데이터로 가정하여 정리된 데이터는 3,087건으로 나타났으며, 기관에 따른 분류로는 초등학교 1,516건, 중학교 531건, 고등학교 806건, 교육행정기관 234건으로 나타났다. 그리고 면담대상자에 따른 구분은 교원 2,120건, 학부모 733건, 정책담당자 234건으로 총 3,087건의 데이터로 구성되었다.

<표 1 -5> 토픽 분석 자료

| | 초등학교 | 중학교 | 고등학교 | 교육행정기관 | 합계 |
|-------|-------|-----|------|--------|-------|
| 교원 | 1,180 | 384 | 556 | - | 2,120 |
| 학부모 | 336 | 147 | 250 | - | 733 |
| 정책담당자 | - | - | - | 234 | 234 |
| 합계 | 1,516 | 531 | 806 | 234 | 3,087 |

분석에 앞서 수행된 전처리 과정은 크게 5 단계로 구분된다. 첫째, 띄어쓰기 정제로 동일한 단어의 띄어쓰기를 통일하여 분석의 신뢰도를 높이고자 하였고, 둘째, 유의어를 정리하여 유사한 의미의 단어를 대표어로 통합하여 분석 결과의 타당성과 응집력을 강화하였다. 셋째, 지정어 선정으로 연구에 필요한 단어를 지정함으로써 분석 대상 단어를 정리하였으며, 넷째, 불용어 제거를 통해 본 연구에 의미없는 단어를 제외하여 데이터를 정제하였다. 마지막으로 여러 차례 데이터 클리닝을 수행하여 최종 분석에 활용할 단어를 선정하였다. 그리고 데이터 전처리 과정은 교육 전문가 2인과 텍스트 마이닝 분석 수행 경험이

2) $\frac{\text{해당노드가 가진 값}}{\text{생성가능한 최대값}} = \frac{\text{해당노드의 degree}}{\text{전체노드의 수} - 1}$

있는 전문가의 지속적인 검토를 통해 내용타당도를 확보하여 연구에 활용할 수 있는 사전을 만들어 활용하였다.

<표 1-6> 데이터 전처리 과정에서의 유의어, 지정어, 불용어 사전

| 구분 | 단어 |
|-----|--|
| 유의어 | (학)부모, 부모, 아버님, 아버지, 아빠, 어머님, 엄마, 학부모 등 교원, 교사, 교육자, 남선생, 여선생, 선생, 스승, 쌤, 쌤, 여교사 등 교육공무직, 공무직, 교육공무직원, 교무행정사, 실무원 등 교장(감), 학교장, 교장, 교감, 관리자 등 국가, 대한민국, 한국 등 |
| 지정어 | 자유학기제, 고교학점제 AIDT, 하이톡, 알리미 AI, MZ 등 |
| 불용어 | 지역명, 시간명사(어제, 오늘, 그때) 의존명사(중, 뿐, 따름 등)등 |

*유의어는 각 행의 단어를 첫 번째 입력한 단어가 대표어로 지정됨

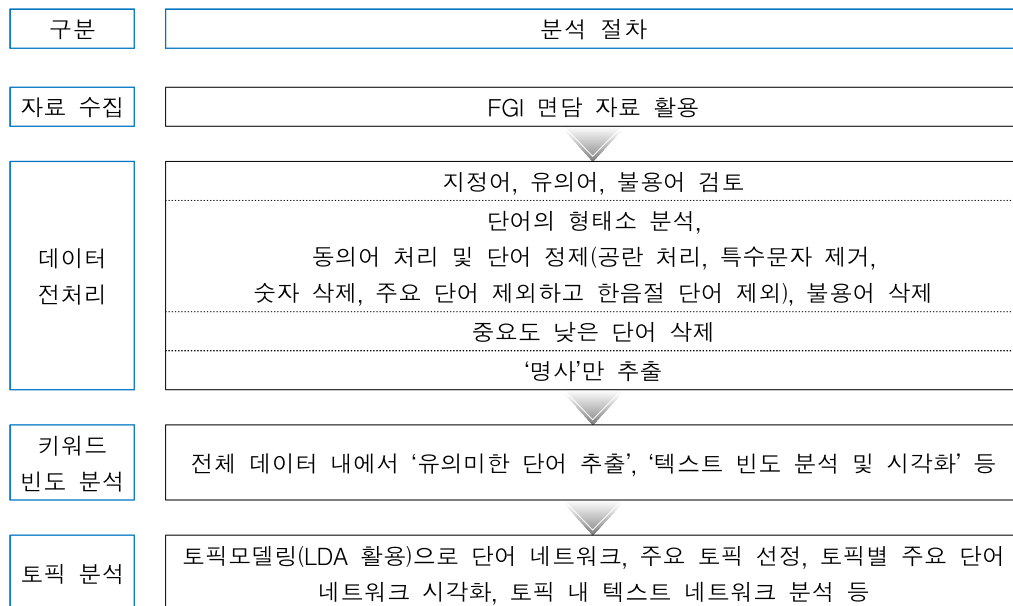
세부적인 분석은 첫째, 텍스트 빈도 분석과 둘째, 토픽 분석 과정을 거쳐 수행되었다. 위에서 설명한 데이터 전처리 과정을 거쳐 연구에 활용할 단어를 선정하여 최종적으로 정제하는 과정을 거쳤으며, 3,995개의 단어에서 455개만의 단어를 최종 단어로 선정하여 키워드 빈도 분석과 토픽분석에 활용하였다. 한편, 키워드 빈도 분석과 토픽 분석을 수행하기 이전에 연구자가 지정해야 하는 값인 하이퍼파라미터(hyperparameter)값을 설정해야 하는데, 이는 토픽 분포도를 조절하는 알파(α)값과 토픽마다 단어 출현 확률을 조절하는 베타(β)값이다. 이를 위해서는 토픽 모델 평가를 통해 토픽 일관성(coherence) 점수를 계산하여 일관성 점수가 높은 토픽 수, 알파(α)값, 베타(β)값, 반복 횟수(iteration) 값을 설정하였다. 본 연구에서는 Griffiths & Steyvers(2004)와 Steyvers & Griffiths(2007)의 연구를 참고하여 알파(α) 값은 0.1로, 베타(β) 값은 0.01로 설정하였으며, 반복 횟수(iteration)는 1,000회로 지정하여 분석을 수행하였다. 또한, 토픽 수를 결정하는 절대적인 기준은 존재하지 않으므로(DiMaggio, Nag & Blei, 2013), 연구자의 해석 가능성을 고려하여 여러 차례 샘플링을 거쳐 최종 토픽 수를 선택하였다. 본 연구의 토픽 분석에서 활용한 하이퍼파라미터 값을

아래의 <표 1-7>에 제시하였다.

<표 1-7> 토픽 분석에 활용한 하이퍼파라미터 값

| Topic 수 | α | β | iteration | Coherence 값 |
|---------|----------|---------|-----------|-------------|
| 7 | 0.02 | 0.02 | 1,000회 | 0.673 |

이상에서 제시한 토픽 분석의 절차를 정리하여 제시하면 아래의 [그림 1-4]와 같다.



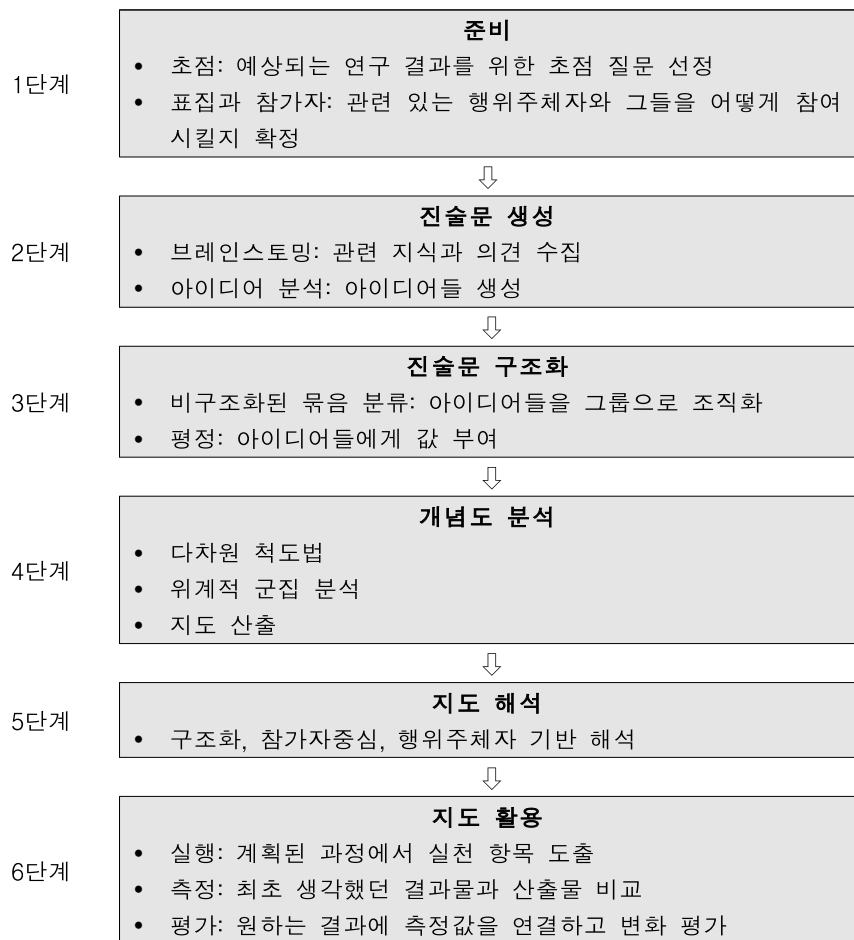
[그림 1-4] 토픽 분석 절차

출처: 임종헌 외(2024). 표 재구성

2) 개념도 분석

본 연구에서는 교원의 역할을 탐색하기 위해 개념도 분석을 수행하였다. 특히, 개념도 분석은 사람들이 생각하는 것을 구조화하고 개념화하는 접근법(Goodyear et al., 2005; Kane & Trochim, 2007)으로, 연구 참여자가 직접 아이

디어를 생산하고 데이터를 수집하는 데 적극 관여함으로써 특정 집단이 경험하는 현상의 영역, 구성 요소 및 구조를 명확히 하는 데 적합하다(Paulson, Truscott, & Stuart, 1999). 아울러 연구대상자가 자료를 직접 분류하고 평정하기 때문에 연구자의 주관과 편견이 개입할 여지가 적으며, 특정 상황에서 개인의 인식과 경험을 밝히는 데 유용하다는 장점이 있다(민경화, 최윤정, 2007). 개념도 분석 과정은 통상 다음의 여섯 단계로 진행된다(Kane & Trochim, 2007).



[그림 1-5] 개념도 분석 과정

출처: Kane & Trochim(2007: 9)

개념도 분석에 적절한 참여자 수에 대한 엄격한 제한은 없다(Trochim, 1989). 일부 과정 수정이 이루어진다면 개인이 개념화를 단독으로 수행하는 것도 가능하고 어떤 경우에는 75-80명이 연구에 참여하기도 한다(Trochim, 1989). 통상적으로 연구에 적절한 인원은 10-20명이라고 하지만 핵심은 다양한 의견 제시와 집단 토론이 가능하다면 인원수에 대한 특별한 제한은 없다는 것이다(Trochim, 1989).

한편, 개념도 분석의 차별점이자 강점은 위의 그림에서 제시된 3단계의 절차부터 부각되는데, 구체적으로 3 단계에서는 연구진이 산출한 진술문을 연구 참여자에게 보내 유사하다고 생각하는 문항끼리 그룹으로 묶고 각 문항의 중요도를 평정하는 작업을 진행한다. 그룹으로 분류할 때의 원칙은 한 그룹에는 최소 두 문항 이상이 속해야 하고 그룹에 속하지 않는 문항이 한 개라도 있어서는 안 된다는 것이다. 이때 연구 참여자들의 인식구조를 파악하려는 개념도 분석의 본래 취지를 구현하기 위해 연구자의 해석이나 의도가 전혀 개입하지 않도록 하고 참여자들이 자신만의 기준에 따라 분류하도록 독려한다. 그리고 연구 참여자는 진술문에 대해 중요도 평정을 하는데, 이는 리커트 5점 척도(매우 그렇다 5점, 약간 그렇다 4점, 보통이다 3점, 그렇지 않다 2점, 전혀 그렇지 않다 1점)를 활용하여 평정하도록 한다.

다음으로 4 단계에서는 면담 참가자들이 유사한 문항끼리 분류하여 보내온 자료를 바탕으로 같은 집단으로 묶인 진술문은 1, 다른 집단으로 묶인 진술문은 0으로 코딩하여 연구 참여자 수만큼 개인 유사성 행렬표(Similarity Matrix)를 만든다. 이후 초등 25, 중등 32개의 개인 유사성 행렬표를 합산한 집단 유사성 행렬표(GSM: Group Similarity Matrix)를 만들고, 이를 SPSS 프로그램을 통해 다차원척도법(MDS: Multi-Dimensional Scaling) 중 ALSCAL 분석과 거리를 기반으로 하는 자료에 적합한 Ward 방법을 사용한 위계적 군집분석(Hierarchical Cluster Analysis)을 실시하였다(원태연·정성원, 2010; 고재천, 2019: 272 재인용).

마지막으로 5 단계에서는 군집 수 및 군집에 속하는 문항은 덴드로그램으로 확인하고, 다차원척도 분석 결과에 따라 군집 내 진술문들을 선으로 연결하여 개념도를 완성하였다. 그리고 완성된 개념도를 해석하고 개념도를 통해 최종적으로 초등과 중등에서 요구하는 교원의 역할이 무엇인지를 도출하였다.

II. 이론적 배경 및 선행연구 분석

이 장에서는 교원정책 관련 이론적 배경과 선행연구 분석의 결과를 제시하였다. 먼저, 교원정책의 개념적 틀에 대한 논의를 통해 교원정책의 특징과 본 연구에서의 범주를 설정하고자 하였다. 또한, 교원의 전문성, 자율성, 책무성에 대한 논의를 살펴보고, 교원정책에 제시되는 시사점을 얻고자 하였다. 마지막으로 교원 역할과 관련된 선행연구를 분석하여 제시하였다.

1. 교원정책의 개념적 틀

가. 교원정책의 특징과 범주

교원정책은 정책의 목표임과 동시에 정책의 과제이기도 한 특징을 갖는다(정영수·김성렬, 2000). 즉, 정책의 목표로서 교원정책은 교사의 직무수행 역량을 향상시켜야 하는 목적이 있으며, 이와 동시에 정책의 과정으로서 교사의 직무수행 역량 향상을 통해 학생의 학업성취 및 성장에 기여할 수 있어야 한다. 다시 말하면, 교원정책은 교육정책의 목표 달성을 위한 수단적 성격을 갖는다고 볼 수 있다. 이러한 교원정책의 특성으로 인해 특정한 교원정책이 효율성과 효과성을 단언하기는 쉽지 않으며, 교원정책의 효과를 다루는 연구에서도 특수한 조건 하에서의 효과성을 밝히는 한계를 갖고 있다.

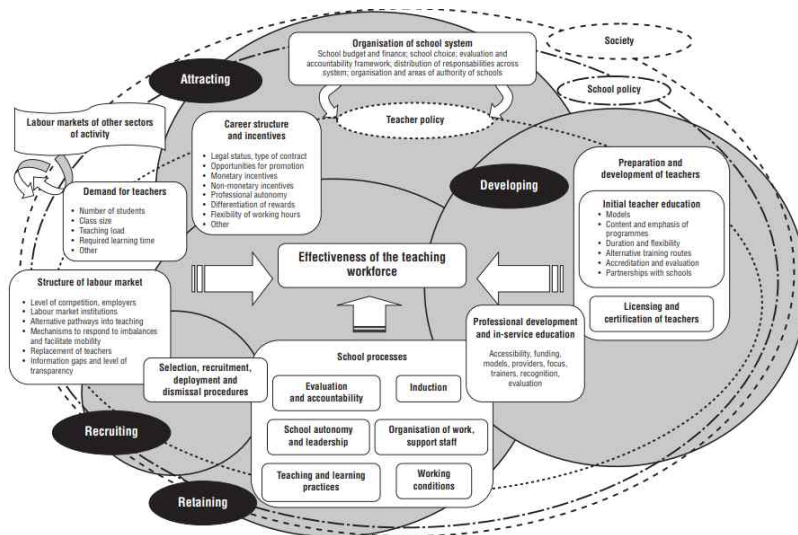
이러한 교원정책의 개념적 성격은 목표와 수단의 불일치라는 문제를 야기할 수 있다. 사회·문화의 변화와 교육환경의 변화에 맞는 교육정책이 수립·집행되면서 이를 달성하기 위한 수단으로 교원정책이 수립되지만, 교원정책이 교육정책의 달성에 기여할 수 없거나 부분적으로만 작동되기도 한다. 그리고 일부이기는 하지만 그 책임이 교사에게 전가되는 현상이 발생하기도 한다. 따라서 교원정책은 “각 하위 단위 정책(과) 양립 가능” 해야 함은 물론 “단위 교원정책들이 상호 연계” (정영수·김성렬, 2000: 8)되어야 한다.

유사한 맥락에서 신현석(2017: 5-7)은 교원정책의 이중적 구조를 설명하는데, 기술적 합리성과 관점 차이에서 발생하는 정치적 이해관계가 그것이다. 특히, 교원정책의 경우 관련 정책에 대한 집단 간 이해관계의 상충과 대립이 상대적으로 선명하게 나타나기 때문에 합리성 내지는 정치성의 균형이 중요하다. 이를 ‘교원 및 교직에 관한 정책’ 과 ‘교원과 교직을 위한 정책’ 으로 구분할 수 있고, 교원에 관한 정책은 보편적 가치와 원리가 중심이 되고 교원을 위한 정책은 교육 및 교원정책의 특수성을 중심으로 정책이 형성, 선택, 집행되는 성격을 갖는다. 그리고 일련의 정책 과정에서 타당성의 원칙과 연계성의 원칙이 중요하다. 즉, 교원정책의 새로운 방안 또는 수정이 기존의 정책과 합목적적이어야 하며, 교원정책의 각 영역 간 연동이 가능해야 한다는 것이다.

교원정책의 또 한 가지 특징은 그 범위가 상당히 넓다는 것이다. 일반적으로 교원정책의 영역은 교원양성, 교원자격 및 임용, 교원연수, 교원인사 및 처우 등으로 구분할 수 있지만, 다시 각각의 영역은 세부 하위영역으로 구분된다. 예로, 교원양성의 경우 교원양성체제, 교원양성 교육과정, 교원수급 등으로 세분화될 수 있다. 나아가 각각의 하위영역은 학교급, 교과, 때로는 지역에 따라 더욱 세분화되기도 한다. 이러한 이유로 교원정책 관련 연구의 대부분은 세부적인 하위영역 또는 특정한 조건에서의 교원정책을 다루는 경향을 보인다.

이러한 교원정책의 복잡성은 2005년 발간된 OECD의 ‘Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers’ 의 보고서에서 제시하는 개념틀에서도 확인할 수 있다. 아래의 [그림 II-1]에서 보는 바와 같이, OECD는 교원정책의 개념틀을 크게 유인(attracting), 양성(developing), 유지(재교육)(retaining), 인사(recruiting)의 대영역으로 구분하고, 각각의 영역을 다시 세분화하여 제시하고 있다. 구체적으로 첫째, 유인의 영역은 교원에 대한 수요와 교원의 경력 단계 및 보상으로 세분화되는데, 교원에 대한 수요는 학생 수, 학급 당 학생 수, 교육과정 등의 세부 요인으로 결정될 수 있고, 교원의 경력 단계 및 보상은 교원의 법적 지위, 승진 및 급여, 전문가로서의 자율성 및 비금전적 보상 등이 포함된다. 둘째, 양성의 영역은 전직교육(initial teacher education)과 현직교육(in-service education)으로 세분화되며, 각각의 세부 영역에서 어떠한 모델(형태)을 갖는지, 내용과 방법은 무엇인지, 기간과 교육의 초

점은 무엇인지 등이 주요한 요인에 해당된다. 특히, 전직교육의 경우는 교원자격과 밀접하게 연계되며, 현직교육의 경우는 승진 또는 전보 등의 교원인사와 연계되는 특징을 갖는다. 이는 바로 셋째 영역인 유지로 이어지는데, 유지의 영역에서는 교원평가, 교원의 업무 환경, 학교조직의 효과성 등의 요인이 함께 고려되는 특징을 갖는다. 이는 교원의 유지(retaining)에 관한 교원정책이 단순히 교원에게만 적용되는 것이 아닌 학교의 운영 등 전반에 영향을 준다는 것을 보여준다. 마지막으로 인사(recruiting)의 영역은 교원 재교육을 일부 포함하면서 교원의 승진 및 인사 정책을 포괄한다. 그리고 이렇게 세분화된 각각의 하위영역은 모두 교수 인력의 효과성(effectiveness of teaching workforce)이라는 목표를 달성할 수 있도록 하며, 이러한 교원정책은 학교정책(학교조직, 예산, 학교 책무성 등)과 사회(노동시장 등)의 테두리 안에서 상호 영향을 주고받는 관계를 갖는다.



[그림 II-1] OECD Teachers Matter 개념틀

출처: OECD(2005: 31). Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers.

국내의 연구에서도 유사한 교원정책의 개념들을 확인할 수 있다. 서정화 외 (2002)의 연구에서는 교원정책의 50년사에 대한 데이터베이스 구축을 위해 교원정책 분석의 영역을 정책일반, (교원)확보, (교원)개발, (교원)유지, (교원)동기유발, 교직환경의 대영역으로 구분하고, 각각의 대영역을 중영역과 소영역으로 세분화하여 제시한다. 예로, (교원)확보는 직무(소영역: 취득 자격별 직무, 직무체계, 직무기준, 직무내용, 교사 업무, 학교행정가 직무, 기타), 수급(수급계획, 수급 규모, 인력계획, 수요, 공급, 법정 정원, 기타), 양성(양성기관, 교육과정, 교수인력, 평가, 교육실습, 교직과정, 사범대학, 교육대학, 교육대학원, 교원교육, 기타), 자격(자격구조, 자격기준, 수석교사제도, 자격증표시과목, 기타), 선발(선발 기준, 선발 절차, 기타), 배치(배치 기준, 기타), 신규임용(임용제도, 신규임용 기준, 임용 방법, 수습교사제, 시보제, 임용고사, 초빙임용, 유인체제, 기타)의 중영역과 소영역으로 세분화하여 제시한다(<표 II-1> 참조).

<표 II-1> 교원정책 연구 분석의 영역

| 대영역 | 중영역 | 소영역 |
|----------|---------|--|
| I. 정책 일반 | 1. 정책 | 1. 정책 과제 2. 정책 진단 3. 중·단기 발전 과제 4. 정책 분석 5. 정책 동향 6. 정책 발전 과정 7. 기타 |
| | 1. 직무 | 1. 취득 자격별 직무 2. 직무체계 3. 직무기준 4. 직무내용 5. 교사 업무 6. 학교행정가 직무 7. 기타 |
| II. 확보 | 2. 수급 | 1. 수급계획 2. 수급규모 3. 인력계획 4. 수요 5. 공급 6. 법정 정원 7. 기타 |
| | 3. 양성 | 1. 양성기관 2. 교육과정 3. 교수인력 4. 평가 5. 교육실습 6. 교직과정 7. 사범대학 8. 교육대학 9. 교육대학원 10. 교원교육 11. 기타 |
| | 4. 자격 | 1. 자격 구조 2. 자격기준 3. 수석교사제도 4. 자격증표시과목 제도 5. 기타 |
| | 5. 선발 | 1. 선발 기준 2. 선발 절차 3. 기타 |
| | 6. 배치 | 1. 배치 기준 2. 기타 |
| III. 개발 | 7. 신규임용 | 1. 임용제도 2. 신규 임용 기준 3. 임용 방법 4. 수습교사제 5. 시보제 6. 임용고사 7. 초빙 임용 8. 유인체제 9. 기타 |
| | 1. 연수 | 1. 연수제도 2. 연수기관 3. 연수 교육과정 4. 교수인력 5. 평가 6. 연수연수학점제 7. 자율연수 8. 현직연수 9. 교육훈련 10. 기타 |
| | 2. 평가 | 1. 근무성적평가 2. 평가기준 3. 평가내용 4. 평가요소 5. 평가 방법 |

| 대영역 | 중영역 | 소영역 |
|-----------|-------------|--|
| | | 6. 평가절차 7. 기타 |
| | 3. 승진 | 1. 승진제도 2. 승진임용 3. 승진기준 4. 승진절차 5. 승진 방법 6. 기타 |
| | 4. 전보 | 1. 전보제도 2. 전보 기준 3. 전보 절차 4. 기타 |
| | 5. 전직 | 1. 전직제도 2. 전직 기준 3. 전직 절차 4. 기타 |
| IV. 유지 | 1. 보수 | 1. 보수제도 2. 봉급 3. 수당 4. 성과급 5. 보상제도 6. 기타 |
| | 2. 근무조건 | 1. 근무시간 2. 주당 수업시수 3. 근무환경및 시설 4. 기타 |
| | 3. 복지, 후생 | 1. 교원복지 2. 교원안전망 3. 휴직 4. 휴가 5. 후생제도 6. 연금 7. 기타 |
| | 4. 신분지위 | 1. 신분 2. 지위 3. 예우 4. 위상 5. 징계 6. 교직윤리 7. 기타 |
| | 5. 퇴직, 정년 | 1. 퇴직 2. 정년 3. 기타 |
| | 6. 교원단체 | 1. 교원노조 2. 단체교섭 3. 단체협약안 4. 교원단체 5. 기타 |
| V. 동기 유발 | 1. 사기 | 1. 교원사기 2. 직무만족도 3. 헌신도 4. 동기 5. 기타 |
| | 2. 권리 | 1. 교원권한 2. 교육권 3. 교권침해 4. 기타 |
| | 3. 의무 | 1. 교사의무 2. 교사책무 3. 기타 |
| | 4. 갈등, 스트레스 | 1. 교사간갈등 2. 학교행정가와교사간갈등 3. 학부모와 교사갈등 4. 스트레스 5. 기타 |
| | 5. 지도성 | 1. 지도성유형 2. 교육지도성 3. 기타 |
| | 6. 인간관계 | 1. 교사와의 관계 2. 기타 |
| | 7. 교직문화 | 1. 학교문화 2. 새 학교문화 3. 교직풍토 4. 기타 |
| | 8. 사회화 | 1. 생애주기 2. 사회화 과정 3. 기타 |
| | 9. 교사상 | 1. 교사역할 2. 교사 자질 3. 기타 |
| | 10. 교직원 | 1. 교원태도 2. 의식 3. 기타 |
| VI. 교직 환경 | 1. 인력관리 | 1. 학교행정가 2. 교원전문직 3. 교원전문직의 임용절차 4. 교원전문직의 임용 요건 5. 기타 |
| | 2. 여성화 | 1. 여교장 2. 교직의여성화 3. 여교사 4. 기타 |
| | 3. 현장연구 | 1. 시범연구 2. 사례연구 3. 기타 |

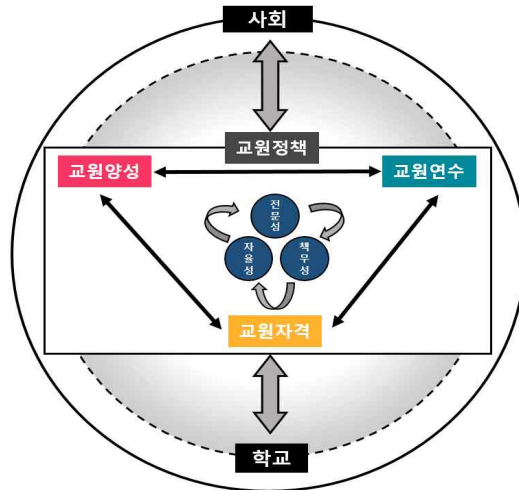
출처: 서정화 외(2002). p. 14.

이렇게 국내·외 관련 선행연구에서 제시하는 교원정책의 개념 틀은 앞서 논의한 단위 교원정책들이 상호 연계성을 충분히 담고 있지 못한 한계를 보인다. 물론 교원정책에서 다루어져야 하는 영역이 많고 세분화의 정도도 상당하기 때문이기도 하지만, 상호연계의 핵심이 될 수 있는 가치가 부재한 이유도 있는 것으로 보인다. OECD의 교원정책 개념틀은 교수 인력의 효과성(effectiveness of teaching workforce)을 제시하고 있지만, 효과성의 개념적 모호성과 상대성, 그리고 노동시장과의 연계를 강조한 개념틀은 교육과 교원에 대한 정책의 핵심적인 가치로는 적합하다고 볼 수 없을 것이다.

나. 교사의 전문성, 자율성, 책무성, 그리고 교사의 정체성

아래의 [그림 II-2]에서 볼 수 있듯이, 교원정책은 학교는 물론 사회의 전반에 걸쳐 영향을 주고받는다. 즉, 교원정책을 학교 안에서 이루어지는 교사의 교육활동에 대한(또는 위한) 것으로만 보아서는 안 된다. 교육(정책)이 사회에 미치는 영향을 고려하면, 교육정책의 달성 과정이기도 한 교원정책은 반드시 우리 사회 전반의 여건을 고려해야 한다. 이렇게 확장된 교원정책의 개념적 틀은 사회와 교육환경의 급속한 변화에 따라 더욱 필요하다. 과거에는 학교 안에서의 교육활동(학교정책)을 중심이 되고, 부분적으로 사회의 노동시장 영역에서 교원정책이 논의되었다면, 최근에는 학교의 기능과 역할이 확대됨에 따라 교육정책의 영역이 확장되고 이에 따라 교원정책의 영역도 확대되고 있다. 예로, 과거 교사의 전문성, 자율성, 책무성은 교사의 수업에 초점을 두어 논의되었다. 그러나 최근에는 수업에 더하여 학교와 지역사회 연계, 비인지적 역량교육, 인성교육, 진로교육 등의 다양한 영역으로 교육활동이 확대되었다.

본 연구에서는 기존의 선행연구에서 제시하는 교원정책의 개념 틀을 교원양성, 교원자격, 교원연수의 3개 대영역으로 구분하고, 교원정책의 핵심적인 가치로 전문성, 자율성, 책무성으로 제안하고자 한다. 후술하겠지만, 교사의 전문성, 자율성, 책무성은 교사의 교직수행은 물론 교사의 정체성과도 밀접히 연관되어 있다.



[그림 11-2] 교원정책의 개념 틀

교원의 전문성, 자율성, 책무성의 관계는 교원이 전문성을 갖고 자율적인 판단 하에 전문성을 필요로 하는 대상에게 이를 제공하며, 그 과정에서 책무성이 발생하는 것으로 이해할 수 있다. 즉, 자율성은 교원의 전문성 및 책무성을 작동하는 기제가 되며, 이러한 일련의 과정은 교원의 전문성에 대한 신뢰로 이어진다(허주, 2019). 보다 기술적으로(technical) 개념화하면, 교사의 전문성은 교사가 교직을 수행함에 있어서 필요한 전문적인 지식과 기술(교육과정, 학생에 대한 이해, 수업 및 평가 등)이며, 교사의 자율성은 교사가 교육활동을 함에 있어서 일련의 의사결정을 외부의 통제 또는 간섭 없이 수행하는 것을 의미한다. 따라서 교사의 전문성은 자율성의 전제조건이 되며, 전문가의 자율성에 따라 자연스럽게 책무성이 뒤따르게 된다. 교원의 책무성은 과거부터 교원평가, 근무수행 등을 통제하는 개념으로 쓰였으며, 교원의 자율성을 보장하지 못한다는 지적(김규태, 2005; 정수현, 2008)이 계속되었다. 그리고 교원의 책무성은 교원 직무수행의 성과는 물론 개인과 집단 등의 총체적 책무성을 다루어야 한다(정수현, 2008).

연구자의 관점 또는 관련한 교육(교원)정책의 초점에 따라 다소의 차이는 있으나, 교사의 전문성, 자율성, 책무성은 과거부터 계속적으로 강조되어 왔으며, 각각이 독립적인 개념이 아닌 상호보완적이고 순환적 개념으로 이해된다. 즉,

교사의 전문성을 기반으로 하여 사회는 그들의 자율성을 인정하는 것이며, 자율성이 부여되면 자율에 대한 책무성이 수반되는 것이고, 이러한 일련의 순환적 구조를 통해 교육이 잘 이루어지는 선순환의 과정이 만들어지는 것이다.

여기에 더하여 교원정책에서 또 하나의 중요한 개념이 있는데, 이는 바로 교사의 정체성이다. 교사 정체성은 연구자들마다 각기 다른 입장에서 그 개념을 조금씩은 다르게 제시한다. 그러나 일반적으로 교사 정체성은 교사가 되어가는 과정에서 교사가 자신에 대해 정의하거나 자기 개념을 확립하는 것으로 설명할 수 있다(Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Arvaja, 2016; 송경오, 2015; 조동근·임세영, 2017; 소경희·정다운·최유리, 2023). 다시 말하면, 교사 정체성은 “교직 내·외부의 상황과 맥락에서 전문가로서의 교사상에 대한 자기이해와 관련 구성원들의 타인평가를 통해, 그리고 담론 과정에서 역동적이고 다중적으로 타협 및 재구성되는 것” (김규태, 2018: 493)으로, 교사가 학교와 사회의 맥락에서 어떻게 관계를 맺고 어떠한 영향을 주고받으며 전문가로서 자신(교사)의 가치를 정립하는 과정(또는 상태)으로 이해할 수 있다. 이러한 이유로 교사상, 교사의 전문적(또는 직업적) 정체성 등이 교사 정체성과 유사한 개념으로 논의되기도 한다.

<표 II-2> 교사 정체성의 유사 개념

| 구분 | 정의 |
|---------|---|
| 교사상 | 교사라는 개념에 대한 지각 내용으로서, 교사에 대한 구체적 경험의 누적에 의해 일반화된 정의적 의미(이학주, 2000) |
| 개인적 정체성 | 교사 개인이 자기에 대해 이해하고 평가하는 자기개념(Greenberg, Schmader, Arndt, & Landau, 2017) |
| 사회적 정체성 | 사람들이 동일시하는 사회적 집단의 관점에서 스스로를 정의하고 평가하는 자기개념(Greenberg, Schmader, Arndt, & Landau, 2017) |
| 전문적 정체성 | 교사가 전문직으로서 자율성과 식견에 기반한 성찰적 과정을 통해 자신의 가르침(teaching) 활동에 대해 의미와 가치를 갖는 일(송경오, 2015) |
| 직업적 정체성 | 한 개인이 자신의 직업에 대하여 심리적 일체감을 가지고 있는 정도와 자아상에서 자신의 직업이 차지하는 중요도(유홍준 외, 2014) |

출처: 김규태(2018). p. 495.

위의 <표 II-2>에서 교사 정체성을 교원정책의 한 영역 내지는 핵심가치로 설명하기는 어렵다. 왜냐하면 교사의 정체성은 교사 개인의 자기에 대한 이해와 자기개념의 부분이 포함되어 있고, 교사 개인과 사회구조의 맥락에서 언제든 바뀔 수 있기 때문이다. 오히려 교사의 정체성 형성은 교원정책을 통해 지원될 수 있는 것으로 설명할 수 있다. 다시 말하면, 교원정책은 교사 정체성에 영향을 줄 수 있는 개인적, 조직적, 사회·문화적 맥락과 환경 요인을 다루는 것이며, 교원정책을 통해 교사 정체성이 올바른 모습으로 또는 사회의 요구에 부합(타협)하는 모습으로 자리 잡을 수 있도록 지원할 수 있는 것이다. 그리고 그 과정에서 교사의 전문성, 자율성, 책무성이 반드시 포함되어야 할 것이다.

하지만, 교사의 정체성(전문성, 자율성, 책무성)은 교육 및 교원정책과 교사에 대한 담론(교원정책)을 중심으로 형성되어 온 경향이 있다. 예로, 교사의 역할에 대한 논의에서 주된 쟁점은 변화하는 교육정책에 따른 교사의 역할 변화로, 기존의 역할을 새로운 것으로 대체하는 것이 아니라 양적으로 교사의 직무가 더해지고 덜해지는 변화와 질적으로 직무의 성격이 변하는 것을 의미한다(허주·김갑성, 2021). 즉, 역할의 변화란 역할에 대한 기대(관계되는 규범, 개인의 신념, 선호)의 개념과 범위가 양적으로든 질적으로든 변하는 것을 의미하고, 교사의 역할 변화에서는 그들의 전문성, 자율성, 책무성, 나아가 정체성의 변화가 핵심적인 개념이다. 그러나 교사의 역할 변화는 1990년대 중반 이후 신자유주의적 교육개혁을 시작으로 대부분 외적인 환경 요인의 변화와 교육의 효과성 및 효율성에만 주목하였고, 정작 교사들이 어떠한 형태로 어떠한 과정을 거쳐 정체성을 형성하였는지, 그리고 전문성, 자율성, 책무성이 어떻게 개념화되고 관계를 맺는지에 대해서는 관심을 갖지 않았다.

2. 교원의 역할 관련 선행연구 분석

본 절에서는 먼저 교사의 역할과 관련하여 교사상(教師像)에 관한 선행연구를 분석하여 제시하였다. 교사상은 다양한 관점에서 바라보고 해석을 달리할 수 있으나, 교사의 역할을 파악하고 이해하는 데에 중요한 기준이 될

수 있다. 따라서 본 연구에서는 교사상의 다양한 관점이나 접근을 바탕으로 선행연구를 분석하여 교사의 역할에 대한 시사점을 도출하여 제시하였다. 다음으로, 교사의 역량을 중심으로 관련 선행연구를 분석하여 제시하였다. 초등과 중등을 구분하여 최근 발표된 학술 연구를 중심으로 교원에게 요구되는 역량이 무엇인지 파악하고자 하였다.

가. 교사상에 관한 선행연구 분석

교사상은 다양한 관점에서 접근할 수 있다. 교육을 받은 학생의 관점, 교육을 하는 교사의 관점, 그리고 사회나 학계 전문가가 바라보는 관점에서 교사상은 각기 다르게 인식될 수 있다. 김병찬(2005: 60-63)에 따르면, 교사상에 관한 선행연구는 크게 교육의 본질이나 이념으로부터 교사의 자질과 태도를 정리해 내는 연구, 역사적으로 위대한 인류의 스승으로부터 바람직한 인격적 특성이나 자질을 추출하는 연구, 학생이나 학부모, 교사, 일반인 등이 바라는 교사상을 수집해서 정리하는 연구, 교사의 직무나 역할과 기능을 분석해서 이에 필요한 자질과 태도를 규명하는 연구, 미래사회를 예측하여 교사상을 제시하는 연구 등 다섯가지 유형으로 구분할 수 있다. 그러나 보다 현실적인 교사의 역할 탐색을 위해서는 학생이나 학부모 등이 인식하는 교사상과 교사의 직무 및 미래사회 예측을 기반으로 한 교사상을 탐색하는 것이 유리할 것이다.

먼저, 학생의 입장에 본 교사상에 관한 연구(이윤식·김인정, 2008)에서는 대학생들이 초, 중, 고등학교 시절 경험을 바탕으로 학생이 생각하는 바람직한 교사상을 탐색하였다. 그 결과 학생들이 생각하는 좋은 교사상은 학생의 인격을 존중해주는 교사, 배움의 즐거움을 알게 해 주는 교사, 꿈과 희망을 심어주는 진로 안내자로서의 교사, 학생의 눈높이에서 이해하는 교사, 리더십 있는 교사, 바른 삶의 가르침을 행동으로 보여주는 교사, 인간미 있는 교사 등으로 나타났다. 이렇게 학생의 관점에서 바라본 교사상은 구체적인 수업 방법이나 기술적인 측면에 대한 강조보다는 학생을 이해하고, 바른 삶을 몸소 체화하며 인간미 있는, 배움의 즐거움을 알게 해 주는 교사 등 정서적이고 동기적인 측면이 강조된 것이 특징적이다. 유사하게 김병찬(2005)도 학생들의 인식을 바탕

으로 바람직한 현대 교사상을 도출하였는데, 인간적으로 대우해 주는 선생님, 박식하고 수업을 잘 이끌어주는 선생님, 사랑이 있는 선생님, 철학이나 신념이 있는 선생님, 지도력 있는 선생님, 정의감 있고 공평한 선생님 등을 이상적인 교사상으로 도출하였다. 이 연구에서도 학생의 관점에서 본 교사상은 단지 지식을 갖춘 교사가 아니라, 감성과 인성을 함께 갖춘 전인으로서의 교사상을 원하고 있음이 드러났다. 나아가 학생들이 교사를 단순히 학교에서의 선생님이로 보기보다는 ‘삶의 스승’으로 보려고 하는 성향을 갖는 것으로 나타났다.

다음으로 교사상에 관한 학술적 연구를 살펴보면, 위에서 언급한 전인적 교사상은 과거부터 강조되어 온 것을 알 수 있다. 예로, 김종철(1983)은 교사가 갖추어야 할 주요 자질로서, 자기가 가르치는 교과목에 대하여 넓고 깊은 이해를 가지는 일, 학생을 이해하고 그들에 대한 학습과 지도의 방법을 아는 일, 자기와 학생이 소속하고 있는 전체 사회에 대하여 깊은 인식을 가지는 일, 자기가 가르치는 교과목을 마음으로부터 좋아하는 일, 학생을 좋아하고 그들과의 접촉을 통하여 젊음과 정열의 감응을 느끼며 희열감을 느끼는 일, 도덕적 회의주의를 지양하고 전체 사회의 기본적 가치관을 신봉하는 일, 인간 개조와 사회 개혁에 대한 신념과 사명감을 가지는 일을 들고 있다(조영남, 2000, p.173에서 재인용). 유사하게 윤관중(1995)도 미래 사회가 요구하는 교사가 지녀야 할 자세로 교육애, 교양성, 목적의식, 전문성, 윤리성, 책임성, 탐구성, 미래지향성을 제시하였다. 김희용(2007)은 이렇게 포괄적이고 전인적인 교사상을 제시할 수밖에 없는 이유를 교사가 가져야 할 자질을 정확하게 정의할 수도 없고, 특정한 역할과 그를 수행할 수 있는 자질을 표준화하는 것은 더욱 어렵기 때문이라고 하였다. 따라서 교사상은 현실적 제약 아래서 실천할 수 있는 대안으로서의 좋은 교사의 자질을 기반으로 할 수밖에 없다고 하였다. 그리고 그는 좋은 교사는 교사의 본질에 충실한 교사라는 전제하에 사회가 요구하는 교사의 자질을 법률적, 행정적, 학문적 규정 등을 통해 인격을 갖춘 교사, 전문성을 갖춘 교사, 미래사회가 요구하는 역량을 갖춘 교사로 규정하였다. 이러한 세 가지 요건을 충족시키기 위해 노력하는 사례로 배움과 돌봄을 위한 학교 공동체 활동에 적극적인 교사들을 들고, 이들이 학교교육의 문제로 학생들의 학습 능력의 저하, 즉, 배움의 부실과 학교구성원들 간의 공동체 정신의 부족을 지적하면서,

수업 개선과 학교 공동체 형성을 위하여 노력하고 있다고 하였다.

이와는 다르게 변화하는 사회에 따른 교사의 역할을 중심으로 교사상을 제시하는 연구도 있다. 먼저, 김종철 외(1994)는 사회의 교사에 대한 역할 기대를 학습지도자의 역할과 생활지도자의 역할로 크게 두 가지로 나누고, 사실과 지식 전달자로서의 역할, 학생으로 하여금 배우는 방법을 터득케하는 역할, 학생의 사고력을 기르는 역할, 자성예언자로서의 역할, 행동의 귀감, 인격감화자로서의 역할의 다섯가지를 강조하였다. 이와 유사하게 강원근·곽영우(1996)는 변화하는 사회에서 교사에 대한 다양한 도전에 대해 능동적으로 대처하는 교사의 역할이 중요하다고 하며, 교육의 대중화와 보편화에 따른 각종 도전에 능동적으로 대응하는 역량, 변화된 학부모의 다양한 교육적 요구와 주장에 대응할 수 있는 교육적 신념과 능력, 가치관과 행동양식이 달라진 학생이 제기해 오는 도전에 대응할 수 있는 새로운 세대에 대한 이해와 지혜, 미흡한 교권 확립이 제기하는 도전에 대한 대처, 교육재정적 측면에서 새로 제기되는 도전인 재원 확보와 운영에 대한 효율적인 대처를 강조하기도 하였다. 또한, 윤종건(2000)은 포스트모더니즘이라는 시대사조가 구성주의라는 새로운 교수학습 이론을 유행시키고 시대적 변화가 이루어지면서, 이러한 새 시대에는 특정 사조나 이론을 강요받지 않고 스스로의 판단에 따라 자율적으로 교육이론을 도입하고 활용할 수 있는 교사가 필요하다고 주장하였다. 그는 새 시대의 바람직한 교사가 되려면 사애(四愛)와 사기(四技)를 갖추어야 한다고 보았는데, 사애란 인간애, 학문애, 교육애, 자기애를 말하며, 사기란 상담전문가, 컴퓨터전문가, 특수교육전문가, 창의력교육전문가를 말하며, 이 중에서도 창의력 교육전문가로서의 자질이 새 시대의 교사에게 가장 중요하다고 하였다.

한편, 이돈희(2000)는 교사의 업무 특성과 영역을 고려한 교사의 자질이 필요하다고 하였는데, 가르치는 내용에 대한 지식 이외의 부분, 즉 지식을 선택하고 조직하고 지도하는 방법적 기술, 그리고 학생의 성장을 관리하는 능력을 교직적 특성이라고 일컫는다면, 교직의 전문성을 반대하는 사람들은 바로 교직적 특성은 전문성을 요하는 부분이 아니라고 주장하는 셈이 된다고 주장하였다. 따라서 교사가 지식의 소유와 전달에 탁월한 기능인이 아니라, 그 교과외 세계에서 살면서 그 세계를 경험하고자 하는 사람들을 위한 탁월한 안내자가 되어

야 한다고 강조하였다. 다시 말하면, 교과를 가르친다는 것은 그것의 포괄적이고 전체적인 의미로 볼 때, 조직된 지식을 전달하는 단순한 기능적 행위가 아니라, 교과를 통하여 세계를 보게 하며, 그 교과와 더불어 삶의 의미와 가치에 접근하게 하며, 교과에 의해서 삶의 원리를 제공하는 것까지를 포함하는 예술적 활동이라는 것이다. 이와 유사한 맥락에서 최석민(2000)은 교사의 자질을 행동적으로 측정하는 것에 대한 비판을 제기하였다. 그에 따르면, 1960년대 초 미국의 교원양성대학 교수들이 교사가 갖추어야 할 기본 자질들을 구체적인 항목으로 제시하였는데, 교수학습 과정에 필수적인 교사 자질을 항목별로 연구한 1960-70년대의 교사 자질 연구를 총칭하여 역량기반 교사교육(Competence-Based Teacher Education) 혹은 성과중심 교사교육(Performance-Based Teacher Education)이라고 하면서, 특히 Schuman(1987, 최석민, 2000에서 재인용)은 교사자질의 구성요소를 교육학적 지식, 교과내용 지식, 교과교육학적 지식으로 구분하고, 이 중에서 교과교육학적 지식이 가장 중요하다고 보았다. 그러나 이 시기의 연구들은 현장교사가 아닌 외부에 의해 진행됨으로써 교과교육학적 지식이 교사에게 강요되는 모습으로 나타나게 된 것이라 지적하였다. 이에 반해 Schön(1983, 최석민, 2000에서 재인용)은 교원양성 교육에서 교사의 종속적인 실천과 고정된 교사 자질의 강조를 비판하면서 교사자질은 교육현장 속에서 교사에 의해 끊임없이 재구성될 수 있다는 관점에서 이론적 지식과 실천적 지식의 관계를 새롭게 정립하고, 반성적, 실천적 교사, 즉 연구하는 교사를 강조하였다. 그는 성장하는 교사가 갖는 자기 갱신적 자질의 듀이적 ‘성장’의 개념으로 보았는데, 교사는 학생 성장의 안내자이기도 하지만, Schön의 행위 중 반성을 통해 연구자로서의 성장이 이루어질 수 있다고 보았다. 이러한 개념을 토대로 보면 교수학습의 과정 자체를 교사의 학습 과정으로 볼 수 있으며, 교사 자신을 학생으로 간주토록 하므로 성장의 상호작용과 연속성이라는 두 가지 개념 준거를 만족시키는 것이다.

교사상에 관한 연구에서는 대체로 하나의 역할 또는 영역을 설정하고 그에 필요한 또는 맞는 특정한 교사상과 자질을 제안하기보다는 포괄적인 교육의 세계에서 교과지식, 교과에 관한 포괄적 세계관, 교육에 관한 균형있는 이해, 나아가 그 과정에서 성장까지도 교사상으로 제시하고 있다. 물론 시대에 따라

조금은 다른 관점에서 교사상이 더 구체적으로 제시되기도 하였지만, 이들 연구에서 제안하는 특정한 교사상과 자질을 절대적인 것으로 볼 수는 없을 것이다. 오히려 한명희(1995)가 강조하듯이, 교사상이라는 것은 교사 자신이 교육과정의 창조가, 구성자여야 한다는 관점에서 교사는 존재론적으로 사랑이 있어야 하는 것이며, 생활세계를 이해하고, 학생의 상황 속에 교사 자신을 상상적으로 투영할 수 있는 교육적 상상력 또는 상상적 통찰력, 교육적 감수성을 갖춘 대처 능력이 중요한 것으로 볼 수 있다.

나. 교사 역량에 관한 선행연구 분석

최근 교사의 역할 또는 교사상 등의 연구에서 강조되는 것을 교사의 역량이 다. 역량(competency)은 조직 내에서 개인의 수행에 관해 강조되는 것으로, 수행은 개인의 단독 판단으로 이루어질 수 없다. 수행은 개인이 소속된 특정 조직에서의 압력으로 개인의 판단과 결합하여 발생하고, 조직은 해당 조직이 속한 사회적 요구에 따라 조직의 수행이 이루어진다. 따라서 개인의 수행은 사회적 요구를 간접적으로 반영하고 있다. 특히, 공적 직무를 수행하는 집단이라면 기업이나 사적 또는 비영리 조직과 비교해 개인의 수행에 사회적 요구 반영이 상대적으로 더 많다고 볼 수 있다. 이와 같은 맥락적·환경적 측면에서 행위를 표현하는 단어가 바로 최근 강조되고 있는 역량이다.

역량은 예측 가능성을 반영한 의미로, 예측 가능성은 미래를 말한다(이고은, 2016: 28). 즉, 현재 시점에서 가지고 있는 개인의 능력(ability)이 역량이라면 이는 미래의 수행에 영향을 줄 수 있다는 것이다. 따라서 역량은 단순히 특정 분야의 높은 수준 달성에 필요한 능력인 전문성(Huneault, 2012)과는 개념적 구분이 가능하다. 능력이 수행 자체의 문제라면, 전문성은 그 수행을 하는데 조금 더 나은 차이를 표현하는 의미이다. 반면 역량은 ‘특정 역할 수행이 가능하고(능력), 특정 역할이 다른 집단에 비해 우수하며(전문성), 향후 맥락적·환경적 변화에도 그 수행이 우수할 것이다’ 라는 의미를 모두 포괄하는 개념이다. 따라서 역량은 역할에 따른 수행이 현재와 미래에도 높은 성취를 보일 수 있는 능력이다. 이러한 역량의 관점에서는 명제적 지식보다 상황을 접목한 암묵적

지식과 실천적 지식이 강조되고(임춘택, 2013), 환경과의 상호작용과 상호작용을 통한 효과성이 강조되기도 한다(White, 1959: 297). Spencer & Spencer(1993)의 연구에서도 환경과의 상호작용을 강조하며, 환경과의 상호작용을 통해 우수한 성과를 도출하기 위해 단순히 지식과 기술이 아닌, 동기, 특질, 자아개념 등을 강조하였다. 즉, 수행하는 데 필요한 직접적인 지식과 기술을 가능하게 하는 심층적 부분도 제시하고 있는 것이다(윤정일·김민정·윤순경·박민정, 2007).

최근 교직 사회가 강조하고 있는 교사 역량도 상호작용 관점에서 교사의 능력과 전문성을 포괄하고 예측 가능성을 반영하여 바라보고 있다. 공적조직 구성원의 역량은 역할(role)과 연결된 개념이다. 역할은 사회적 기대에 따른 수행 또는 기대하는 행위 등으로 개념을 살펴볼 수 있다. 여기서 기대는 정해진 범위에 따라 변화한다(Turner, 2006: 38). 어떤 범위를 설정하느냐에 따라 제시하는 역량이 달라질 수 있다. 실제로 특정 분야나 과목에 한정된 교사 역량에 관한 연구도 존재한다(김완세·김원정, 2020; 최숙기, 2020). 다만 이와 같은 연구가 학교가 수행하는 역할과 그에 따른 실제적 행위자로서 교사의 종합적인 역량을 대변해주지는 못한다고 판단된다. 따라서 교사 역량에 관한 선행연구 분석은 학교 전체 역할을 기준으로 제시된 연구결과들을 분석하였다. 추가적으로 기존 선행연구들을 학교급에 따라 초등학교, 중학교, 초·중등학교사로 구분하여 분석하였다.

1) 초등학교 교사 역량 연구

초등학교 교사를 연구대상으로 설정한 연구는 다음과 같다. 먼저, 조대연(2009)은 선행연구를 통해 수업계획 및 준비, 수업실시, 학습평가, 생활지도, 학급·학교경영지원, 태도로 총 6개 역량군을 제시하고, 역량요소로 37개의 직무역량 항목을 도출하였다. 도출된 역량군과 역량요소를 초등학교 교사를 경력에 따라 구분하여 요구도 분석을 하였다. 분석 결과, 저경력에서 현재수준과 필요수준 간 차이를 명확하게 보였다. 이러한 결과에 따라 연수운영 시 경력을 고려하여 연수프로그램을 운영할 필요가 있다는 것을 주장하였다.

<표 II-3> 직무역량군과 역량요소

| 역량군 | 역량요소 |
|------------|--|
| 수업 계획 및 준비 | 교육과정에 대한 지식, 교과내용 지식, 교과서 외적 지식, 수업설계 모형에 대한 이해, 교수학습방법에 대한 이해, 학습자에 대한 이해, 수업내용의 분량과 난이도 조절, 학습내용의 조직 및 재구성 |
| 수업실시 | 효과적 동기유발, 적절한 교수방법의 선택 및 활용, 유머사용, 다양한 매체 개발 및 활용, 상황에 따른 교수전략, 언어적 의사소통 능력, 비언어적 의사소통 능력, 학습자 주의집중 및 참여 유도, 적절한 질문과 대답유도, 구조화된 판서 능력, 적절한 과제 제시 |
| 학습평가 | 평가결과에 대한 적절한 피드백 제공, 평가결과의 다양한 활용, 평가 및 측정이론의 이해 및 실천 |
| 생활지도 | 생활지도계획 및 기본생활습관지도 능력, 안전사고 및 폭력예방 관련 지식 및 지도능력, 진로지도를 위한 정보획득 및 활용, 상담 이론 및 실제, 각종 심리검사 활용, 학습자의 발달에 대한 이해 |
| 학급·학교경영지원 | 교육적 학급경영능력, 학급의 학습 환경 조성, 대외업무처리능력, 업무상황에 따른 문제해결력, 인간관계 능력, 자기조절 능력 및 스트레스 관리, 조직시민의식 및 행동 |
| 태도 | 교육 전문성 함양을 위한 적극적 자기개발 능력, 투철한 교직원 |

출처: 조대연(2009: 370)

이와 유사하게 최진영·이경진·장신호·김경자(2009)는 초등교사의 핵심역량을 제시하기 위해 문헌고찰 및 현장교사들과 전문가들의 의견을 수렴하였다. 수렴된 역량은 교수 역량, 평가 역량, 생활지도 역량, 학급경영 역량, 전문성 개발 역량이다. 각 역량을 지식과 수행 그리고 태도로 구분하여 <표 II-4>와 같이 제시하였다. 제시된 핵심역량을 근거로 초등학교 교사들을 대상으로 설문조사를 진행하였다. 분석 결과, 세부역량 중 태도 부분이 전반적으로 높은 인식을 보였고, 지식보다는 수행을 강조하고 있었다. 분석 결과를 바탕으로 핵심역량 모델을 통해 교사평가, 신규교사 선발과정 등 초등교사들의 역량 수준을 진단하는 도구로 다방면 활용이 가능하다고 주장하였다.

<표 11-4> 역량과 세부역량

| 역량 | 세부 역량 | |
|-----------|-------|---------------------------------------|
| 교수 역량 | 지식 | 교과지식, 교육과정 지식, 교수에 관한 지식 등 |
| | 수행 | 교육과정 개발 능력, 교육내용 재구성 능력, 목표설정 능력 등 |
| | 태도 | 책무성, 성실성, 사명감 등 |
| 평가 역량 | 지식 | 평가 관련 이론에 대한 이해, 내용에 대한 지식, 상급기관 치점 등 |
| | 수행 | 평가계획 능력, 개발 및 선택 능력, 결과 분석 능력 등 |
| | 태도 | 존중 및 이해심, 공정성 및 공정성, 신뢰성 등 |
| 생활지도 역량 | 지식 | 학생 상담 및 생활지도에 관한 이론, 심리 발달에 관한 이론 등 |
| | 수행 | 학생과 학부모와의 의사소통 능력, 상담 기술 능력 등 |
| | 태도 | 인내심, 공감적 이해, 존중 등 |
| 학급경영 역량 | 지식 | 학급경영 이론에 대한 지식, 학습자에 대한 이해 |
| | 수행 | 의사소통 능력, 민주적인 교실 분위기 조성 능력 등 |
| | 태도 | 존중, 공정성, 일관성, 성실성 등 |
| 전문성 개발 역량 | 지식 | 전문성 개발을 위한 이론, 법 및 정책에 관한 지식 등 |
| | 수행 | 지속적인 학습능력, 수업개선 능력 등 |
| | 태도 | 사명감, 책임감, 의지 등. |

출처: 최진영·이경진·장신희·김경자(2009: 115-120)의 내용을 재정리함.

2010년대 이후의 연구에서도 교원 역량과 관련한 연구가 지속되었다. 우선 권혁운(2011)은 교육과학기술연수원의 교사 역량모델을 근거로 초등학교 초임 교사 역량 제고를 위한 교육 요구분석을 하였다. 해당 연구에서 교사 역량을 크게 기반 역량군, 리더십 역량군, 직무 역량군으로 구분하였다. 기반 역량군은 상호신뢰, 윤리의식, 원칙준수, 창의력, 변화주도, 프로세스개선으로 설정하였고, 리더십 역량군은 공정성, 책임감, 비전 제시 공유, 자기개발, 배려, 협조성으로 구분하였다. 직무 역량군은 학생이해, 교과 전문성, 학습동기부여, 교수학습, 의사소통, 상담, 교육계획 수립으로 설정하였다. 연구 결과, 초임교사들은 자신들의 역량 중요도 수준과 현재 수행 수준에서 차이를 인식하고 있으며, 해당 차이가 각각 달라 교사별 맞춤형 또는 개인별 융통성 있는 연수가 필요함을 주장하고 있다. 그리고 김경애(2015)는 초등교사의 핵심역량을 밝혀내기 위해 EPP 모델(교사직무 및 핵심역량에 관한 기초연구교사 핵심역량에 관한 전문가 협의핵심역량에 관한 실제 사례분석핵심역량 수행성과 모델 초안개발교

사직무 과제 및 핵심역량 매트릭스작성핵심역량 수행성과 모델검증)을 적용하였다. 이러한 과정을 거쳐 도출된 핵심역량은 학습자와의 상호작용이 강조되는 학습자 기반역량, 지속적인 성찰이 필요한 전문성 개발역량, 조직에 대한 열정이 필요한 직무처리 역량, 교육의 본질적 가치와 관련된 교육에 관한 태도 역량, 갈등 관리를 위한 관계 역량, 수행에 대한 개인적 태도인 기질적 역량이다.

한편, 소연희(2019)는 초등학교 교사의 핵심역량이 잘 발휘되기 위해서는 학교조직 환경이 중요하다고 판단하고 독립변수를 학교조직환경 종속변수를 교사 역량으로 설정하고, 독립변수와 종속변수 사이에 교사 동기 특성을 매개변수를 삽입하여 구조적 분석을 실시하였다. 이때 초등교사의 핵심역량을 기존 문헌고찰을 통해 수업역량, 학생 공감 역량, 의사소통 역량, 교육 공동체 역량, 교사 정체성 역량으로 제시하였다. 수업역량은 교수학습 설계에 대한 전문성, 학생 공감 역량은 학생의 문화적, 사회적, 언어적 배경을 이해하는 능력으로 보고 있다. 의사소통 역량은 구성원들과 협력관계를 원만하게 형성하고 유지함을 말하며, 교육공동체 역량은 학교와 지역사회 간 교육 네트워크를 형성하는 능력을 말한다. 마지막으로 교사 정체성 역량은 스스로 목표와 전략을 실천하는 능력을 갖추고 있는 신념을 말한다. 분석결과 학교조직 환경과 교사 동기 특성 모두 핵심역량과 관련이 있다는 것을 밝혀내었다. 따라서 핵심역량이 잘 발휘되기 위해서는 조직특성과 개인특성을 모두 고려해야 함을 주장하였다.

2) 중등교사 역량

중등교사를 대상으로 한 연구를 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 강석주(2003)는 기존 연구자들의 일반적 역량모델과 교사의 직무분장을 상호연결하여 교사의 역량을 도출하였다. 도출된 교사 역량은 교과 전문성, 학생사랑정신, 성취 지향성, 창의성, 교육경력개발, 리더십, 교무분장 처리능력, 융통성, 교육기자재 활용능력, 팀워크 및 협조이다. 문헌을 통해 도출된 10개의 역량을 전문가 FGI와 교사들의 인식조사를 통해 성취지향성 역량과 융통성 역량을 제외하고 교직원 내 인간관계 역량을 추가하였다. 결론적으로 교사의 직무분장을 기준으로 제시된 역량은 교과 전문성, 학생사랑정신, 창의성, 교육경력개발, 리더십, 교무분장

처리능력, 교육기자재 활용능력, 팀웍 및 협조, 교직 내 인간관계 역량으로 제시하였다. 이와 유사하게 윤정일·신효정(2006)은 문헌분석과 요인분석을 통해 교사 역량의 구성요인을 교과수업 역량, 담임학급 운영 및 인성지도 역량, 특별활동 역량, 담당업무 수행역량 총 4개로 구분하였다. 구분된 역량을 교사, 학생, 학부모를 대상으로 중요도에 관한 인식조사를 시행한 결과 교사와 학생 그리고 학부모 모두 담임학급 운영 및 인성지도 역량과 교과수업 역량을 가장 중요한 요소로 지적하고 있었다.

이후 이주희·신상명(2018)은 기존 선행연구를 토픽 분석 방법을 통해 수업 운영, 의사소통 및 상담, 교수학습 설계와 개발, 평가 및 교수전략, 이해관계자 관리, 학급경영, 학교행정, 교직 전문성 개발의 8개의 토픽으로 교사 역량을 구분하였다. 관련 토픽을 다시 의미망 연결 분석을 통해 각 토픽에 맞는 관련 주제어 중 상위 20개를 <표 II-5>와 같이 제시하였다. 관련 주제어란 역량군이라고 볼 수 있는 토픽과 관련성이 높은 주제어를 말한다.

<표 II-5> 8개 토픽에 포함되는 하위 내용

| 토픽 | 관련 주제어 |
|-------------|---|
| 수업 운영 | 수업 학습 활용 학생 경영 발달 의식 안전 공정 작성 참여 전달 열정 평가 신뢰 조성 지식 결과 형성 요구 |
| 의사소통 및 상담 | 의사소통 활용 조직 지도 자료 존중 지원 태도 다양 적절 공동체 사회 상담 유발 대인 배려 신뢰 목표 내용 기획 |
| 교수학습 설계와 개발 | 교수 개발 능력 설계 전략 피드백 환경 조절 문제 유발 이론 심리 상담 애정 동기 구조화 발문 흥미 역량 수준 |
| 평가 및 교수전략 | 평가 지식 학습자 성실 교과 결과 수업 방법 선택 매체 적절 수행 공평 계획 신념 전문 선정 도구 유연 효율 |
| 이해관계자 관리 | 교육 이해 과정 운영 진로 학교 방법 학부모 교사 기술 해결 소통 지도 윤리 리더십 변화 정보 처리 실제 비언어적 |
| 학급 경영 | 학습 지도 학급 내용 경영 관리 동기 관계 생활 재구성 전문성 학교 과제 설정 활동 교과서외 인간 효과 능력 조직 |
| 학교 행정 | 학생 관계 의사소통 관리 생활 이해 계획 지역 행정 형성 처리 창의 책임감 분위기 상호 사명감 일관 재구성 촉진 의식 |
| 교직 전문성 개발 | 학습자 자기 교과 업무 상담 학습 활용 개발 전문 교직 상호 유머 분석 목표 연구 연계 존중 작용 사명감 교직원 |

출처: 이주희·신상명(2018: 75).

김희규·주영효·엄준용(2016)은 중등학교 교사의 생애단계와 교사 역량의 관련성을 제시하며, 생애단계를 적응단계, 성장단계, 발전단계, 숙련단계로 구분하였다. 구분된 생애단계에 따라 선행연구와 전문가 협의회를 바탕으로 직무역량 영역을 교수 역량, 학생 상담 역량, 교직 실무 역량, 교육공동체 형성 역량으로 구분하였다. 교수역량에는 전문성 역량, 학습지원 역량, 수업 역량이 포함되고, 학생 상담 역량은 심리상담 역량, 생활 지도 역량, 진로 지도 역량을 제시하였다. 교직 실무 역량에는 학급경영 역량, 교무관리 역량, 교직소양 역량을 교육공동체 형성 역량은 리더십 및 소통 역량, 학습 공동체 역량을 포함하였다. 분석된 역량을 바탕으로 중등학교 교사의 중요도와 수행도의 차이를 분석하였다. 분석결과 적응단계 교사들의 수행도가 성장단계 이상의 교사들에 비해 낮게 나타났다. 또한 생애단계를 넘어서 교수 역량과 학생 상담 역량의 중요도는 지속적으로 높은 결과를 보였다. 이러한 결과를 바탕으로 연수 계획 및 운영에 있어 생애단계와 역량의 우선순위에 기반하여 프로그램을 설계해야 함을 주장하였다.

문은경·신원석·박인우(2016)는 교사 역량과 관련된 문헌고찰을 통해 교원 역량 초안을 작성한 후 전문가 협의회 및 설문조사를 통해 교원 핵심역량을 구성하였다. 제시된 역량은 교과전문지식, 전문소양(성실/정직성, 유연성, 자기개발, 윤리의식, 열정), 학생과의 관계 형성(학생에 대한 애정과 관심, 학생존중/신뢰), 의사소통(표현력, 전달력, 경청), 학급운영 및 관리, 수업계획 및 개발(진단/분석, 조직화), 수업 진행(수업개관, 수업진행, ICT 활용능력), 평가 및 피드백, 변화에 대한 대응(다문화, 국제적 시각, 정보화) 등 총 11개 역량이다. 도출된 11개의 역량을 바탕으로 예비교사 핵심역량의 현재 수준과 양성기관 교육과정 지원 수준의 차이를 분석하였다. 분석 결과, 교과 전문지식만 현재 수준과 지원 수준의 차이가 없고, 다른 영역은 지원 수준이 낮게 인식되었다. 따라서 향후 양성기관 교육과정 개편과정에서 부족한 교사 역량을 바탕으로 다른 역량 강화를 위한 교육과정 개선 및 보완대책이 필요하다고 제시하였다.

백지연·조현정·송민영(2015)은 기존 역량에 관한 선행연구를 통해 중등교사 역량 초안을 교수 역량, 평가 역량, 생활지도 역량, 학급경영 역량, 조직 역량

으로 5개의 역량군을 제시하였다. 이후 전문가 FGI와 교사들의 검토 의견을 받은 후 <표 II-6>와 같이 7개 역량군과 39개 하위 역량으로 구분하였다. 해당 연구에서 특징적인 것은 역량마다 행동지표를 상, 중, 하로 구분하고 있다. 행동지표란 성취 수준 정도를 가늠하는 것이며 상은 우수함, 중은 보통의 수행 또는 형식적이거나 단순한 수행 여부 정도만을 나타내는 역량별 측정 척도를 의미한다. 더불어 해당 연구진은 역량의 행동지표를 활용하여 교사의 역량을 측정하거나 표준화된 교육과정을 개발할 수 있다고 주장하고 있다.

<표 II-6> 교원의 역량군과 역량

| 역량군(7개) | 하위역량(39개) |
|----------|---|
| 교수역량 | 교수설계역량, 교수법활용 역량, 교과 전문성활용 역량, 학습자 이해 역량, 학습자 이해 역량, 학습동기부여 역량, 교수학습자료 활용 역량, 수업진행 역량, 수업 내용 정리 역량, 창의적 학습 촉진 역량, 수업 내용 전달 역량, 전문성 개발 역량, 교수학습평가 역량 |
| 평가역량 | 평가이론 적용 역량, 평가계획 역량, 평가 수행역량, 평가결과 활용 역량 |
| 생활지도역량 | 학생환경 파악 역량, 안전사고 및 폭력관련 지도역량, 생활·인성 지도 역량, 진로지도 역량, 상담기법 이해 및 활용역량, 의사소통 역량 |
| 학급경영역량 | 학급과악 역량, 학급관리 역량, 공정성 역량, 학생 관리 역량, 학급 환경 조성 및 관리 역량, 학급 공동체문화 조성 역량 |
| 조직역량 | 조직 참여 역량, 동료평가 역량, 변화적응 역량, 상호협력 역량 |
| 행정업무관리역량 | 업무수행 역량, 컴퓨터 활용역량, 문서작성 능력, 문서관리 역량 |
| 정의적역량 | 윤리적 행동 역량, 책임감, 스트레스 관리능력 |

출처: 백지연·조현정·송민영(2015: 104-105)의 내용을 재정리함.

3) 초·중등 교사 역량

초등학교와 중등학교 교사를 모두 분석한 선행연구는 다음과 같다. 먼저 이 동국·김황·이은상(2020)은 교사를 미래교육 촉진자로 설정하고, 선행연구 검토와 전문가 검토를 통해 미래사회 변화 대응 역량, 학교의 비전 공유 및 성과 분석 역량, 협력적 공동체 문화 형성 및 운영 역량, 교원의 전문성 개발 역량,

학교 교육과정 구성 역량, 교수학습 설계 및 실행 역량, 평가 역량, 학교 공간 활용 역량, 학교 공간 개선 역량, 테크놀로지 활용 역량, 데이터 활용 역량으로 제시하였다.

임유나·홍후조(2018)는 기존 교사 역량을 연구한 선행연구를 바탕으로 교육과정/수업 역량군, 학생지도 역량군, 학교공동체 운영 역량군, 교직 생애관리 역량군으로 구분하였다. 교육과정/수업 역량군에는 교육과정 역량과 수업 역량을, 학생지도 역량군에는 생활지도 역량과 진로지도 역량을 포함하였다. 학교공동체 운영 역량군에는 학교 및 학급경영 역량과 교직 실무 역량을, 교직 생애관리 역량군에는 변화 대응 역량과 교직 관리 역량 그리고 자기 관리 역량을 제시하였다. 이를 바탕으로 초등과 중등교사들의 인식조사 후 Borich요구도 분석을 실시하였다. 분석 결과, 초등과 중등교사들의 핵심역량에 대한 인식 차이는 크게 발생하지 않았으나, 우선순위에 대한 차이는 존재하였다. 더불어 교육과정 역량과 수업 역량에 대한 중요도는 높게 나타났음에도 교사들의 수행도가 낮게 나타났다. 따라서 학교급과 교사들의 역량 보유 정도를 바탕으로 교사 연수 프로그램을 운영해야 할 필요가 있음을 주장하였다.

손성호·임정훈(2017)는 교직 생애주기에 따른 초·중등교사의 핵심역량을 추출하기 위해 선행연구 분석과 교사 자격 관련 법과 연수과정을 분석하였다. 이후 현장교사를 대상으로 우수자와 평균자를 구분하고, 행동사건인터뷰(BEI)를 실시하였다. 또한 추가적으로 우수한 교사를 대상으로 FGI를 실시하였다. 이렇게 도출된 핵심역량 초안의 구성요소를 2회 델파이 조사를 통해 교육과정/수업 전문성 역량군, 상담/학급운영 역량군, 학교업무/행정 역량군, 교직수양 역량군으로 구분하였다. 구분된 4개의 역량군을 적용기, 자립기, 성찰기로 나눈 생애주기에 맞는 우선순위로 구분하기 위해 Borich 요구도 조사를 실시하였다. 분석 결과, 교사 역량은 생애주기에 따라 차이가 발생하여, 교사 역량을 개발하기 위해서는 생애주기에 맞는 맞춤형 연수가 필요함을 주장하고 있다.

<표 11-7> 생애주기에 따른 필요역량(초등·중등)

| 구분 | 적응기 | 자립기 | 성찰기 |
|-----------------|--|---------------------------|--|
| 교육과정/수업 전문성 역량군 | 기본학습훈련, 수업기술연마, 교육과정 분석/수업계획, 학습동기 유발 | 교육과정재구성, 수업 자신감, 교수기술숙련 | 교육과정 편성 및 운영, 수업장학/컨설팅, 개별화학습 촉진, 교수학습방법적설정 판단 |
| 상담/학급운영 역량군 | 교실 문제상황대처, 일관성있는 학급운영, 학습자이해/레포형성, 친밀감 | 문제해결, 조직적인 학급운영, 협력관계형성 | 관계조율, 맞춤형 상담, 학습세대 이해, 민주적인 학급운영 |
| 학교업무/행정 역량군 | 학교업무이해, 정보탐색 및 습득, 긍정적 수용 | 분석적 사고, 협업, 업무기획, 정보관리/활용 | 갈등조정, 업무총괄/추진력, 정보응용 및 공유, 의사소통 |
| 교직소양 역량군 | 도전정신, 창의력, 열정, 책임감 | 경력비전추구, 창의력, 열정 | 변화주도, 통찰력, 창의력, 솔선수범 |

출처: 손성호·임정훈(2017: 386)에서 재정리.

이선민·박재국(2016)은 선행연구와 문헌고찰을 통해 특수교사의 직무역량을 교사의 기본 자질 및 태도 역량, 특수교육대상자 교육지원 역량, 교수학습 역량, 상담 및 생활지도 역량, 학급운영 및 행정업무 역량으로 구분하였다. 구분된 역량을 바탕으로 초등학교 및 중등학교 특수교사를 대상으로 인식조사 후 요구도 분석을 실시하였다. 분석결과 교직 경력에 따라 수행수준의 차이가 발생하고 있으며, 초등 특수교사와 중등 특수교사들이 우선순위로 생각하는 역량의 순위와 특수학급과 특수학교 교사들의 역량의 우선순위가 상이하였다. 이에 따라 특수교사가 근무하는 환경과 경력에 따른 연수프로그램 개발 등의 연구가 필요하다고 주장하였다.

4) 요약 및 시사점

지금까지 분석한 선행연구를 정리하면 다음과 같다. 우선 연구방법의 단순화 경향이 존재한다. 역량도출방법이 대부분 문헌연구-선행연구분석 후 도출 또는

문헌연구-선행연구-전문가 의견 검토 및 교사 의견 반영을 통해 역량을 제시하고 있다. 따라서 범주에 따른 상위 역량 표현 방법만 다를 뿐 내용적 측면에서 연구자별 차별화가 보이지 않는다. 또한 구안한 역량을 활용하여 추가적인 연구를 진행한 대부분의 연구는 인식조사의 한계를 벗어나지 못하고 있다. 인식조사가 교사들 스스로 인식하는 현행 수준과 중요도 등을 파악하여 평가나 연수와 같은 정책 설계에 도움을 주는 측면은 있다. 하지만 단순 인식조사로 실제 교사 역량이 학교현장에서 어떻게 발현되고, 교사별 개개인은 어떠한 노력이 필요한지, 그 노력에 영향을 미치는 개인적 역량과 집단적 역량은 없는지를 살펴보는 것에는 한계가 있다. 즉, 실제 학교현장에 전문가가 투입되어 문화적 관찰 및 참여 관찰 등 문화 기술적 연구 방식의 적용이 필요하다.

연구방법의 단순화 경향에 따라 선행연구 대부분이 직무 중심으로 역량을 분석하고 있다. 직무 중심이란 교사에게 기대하는 역할을 중심으로(오희정·김갑성, 2017) 역량을 구현하고 있음을 말한다. 직무는 사회적 압력인 환경의 영향을 받는데 직무를 중심으로 교사 역량을 설명하는 것은 교사 역량에 관해 직무 범위 설정 관점에 따라 각각 다르게 제시될 수 있음을 의미한다. 실제 2010년 이전 연구와 비교하여 2010년 이후 연구에서 제시된 상위 역량이 상대적으로 증가한 경향성을 근거로 들 수 있다. 이러한 경향성은 사회와 학교가 교사에게 기대하는 역할이 증가했고, 증가한 기대역할을 반영하여 상위 범주로 제시했다고 볼 수 있다. 그러나 상위 범주의 구분만 증가했을 뿐 하위 역량을 살펴보면 큰 차이점은 존재하지 않는다. 실제 사례로 가장 최근 연구인 이동국·김황·이은상(2020)이 제시한 미래사회 변화 대응 역량은 기존에 제시된 전문성 개발 역량(최진영·이경진·장신호·김경자), 조직 역량(백지연·조현정·송민영, 2015)의 하위 역량과 큰 차이가 없다. 즉, 교사 역량에 관한 새로운 범주 설정이 필요하다고 볼 수 있다. 더불어 직무 중심이라는 것은 주요국에서 제시한 역량을 비교해보면 더욱 극명하다. 주요국에서는 제시하는 교사 역량에는 업무수행, 인간관계 관리 및 갈등 등 학교 차원에 대한 제시가 없다. 따라서 교사 역량은 직무를 넘어서 교사 행위의 우수함을 위한 본질적이고 함축적인 역량을 제시할 필요가 있다.

본질적 역량 제시를 위해 OECD(최수진 외, 2017: 59) 연구를 참고하면, 학생

역량을 구성하는 범주를 지식, 기능 태도와 가치로 구분 후 세부 요소(개념)들을 제시하였다. 따라서 직무를 넘어선 새로운 범주를 바탕으로 교사 역량을 구분하고 각 역량을 다시 지식, 기능, 태도 및 가치로 구분할 필요가 있다. 생태학적 관점을 바탕으로 기존 선행연구를 구분하면 교실 차원, 학교 차원, 직업 차원으로 구분이 가능하다. 차원의 구분은 결국 행위 대상에 대한 구분으로 교실 차원은 학생과 학부모(간접), 학교 차원은 학교조직 구성원과 지역사회, 직업 차원은 자신과 직업의 연결을 말한다. 세 가지 차원으로 다시 선행연구를 정리하면 아래의 표와 같다.

<표 11-8> 교사 역량에 대한 선행연구 정리

| 연구자 | 차원(환경, 공간) | | |
|---------------------------------|--|---|------------------------------|
| | 교실 | 학교 | 직업 자체 |
| 강석주 (2003) | 교과전문성 학생사랑 정신 교육기자재 활용 능력 | 리더십 교무분장 처리능력 팀워크 및 협조 교직 내 인간관계 | 창의성 교육경력 개발 |
| 윤정일, 신효정 (2006) | 교과수업 역량 담임학급 운영 및 인성지도 역량 특별활동 역량 | 담당업무 수행역량 | - |
| 최진영, 이경진, 장신호, 김경자 (2009) | 교수 역량 평가 역량 생활지도 역량 학급경영 역량 | - | 전문성 개발 역량 |
| 조대연 (2009) | 수업계획 및 준비 수업 실시 학습평가 생활지도 | 학급 및 학교 경영지원 | 태도 |
| 권혁운 (2011) | 기본 역량군 | 직무 역량군 | 리더십 역량군 |
| 백지연, 조현정, 송민영(2015) | 교수 역량 평가 역량 생활지도 역량 학급경영 역량 | 조직 역량 행정업무 관리 역량 | 정의적 역량 |
| 김경애 (2015) | 학습자 기반 역량 직무처리 역량 | 관계 역량 | 전문성 개발 역량 태도 역량 기질적 역량 |
| 김희규, 주영효, | 교수 역량 | 교직 실무 역량 | - |

| 연구자 | 차원(환경, 공간) | | |
|------------------------|--|---|--------------------------------------|
| | 교실 | 학교 | 직업 자체 |
| 엄준용(2016) | 학생 상담 역량 | 교육 공동체 형성 역량 | |
| 문은경, 신원석, 박인우(2016) | 교과전문지식 전문소양 학생과 관계 형성 학급운영 및 관리 수업계획 및 개발 수업 진행 평가 및 피드백 | 의사소통 | 변화에 대한 대응 |
| 손성호, 임정훈 (2017) | 교육과정/수업전문성 역량군 상담/학급운영 역량군 | 학교업무/행정 역량군 | 교직 수양 역량군 |
| 임유나, 홍후조 (2018) | 교육과정/수업 역량군 학생지도 역량군 | 학교공동체 운영 역량군 | 교직 생애관리 역량군 |
| 이주희, 신상명 (2018) | 수업 운영 의사소통 및 상담 교수학습 설계와 개발 평가 및 교수 전략 학급 경영 | 이해관계자 관리 학교 행정 | 교직 전문성 개발 |
| 소연희 (2019) | 수업 역량 학생 공감 역량 의사소통 역량 | 교육 공동체 역량 | 교사 정체성 역량 |
| 이동국, 김황, 이은상(2020) | 학교 교육과정 구성 역량 교수학습 설계 및 실행 역량 평가 역량 테크놀로지 활용 역량 데이터 활용 역량 | 학교의 비전 공유 및 성과 분석 역량 협력적 공동체 문화 형성 및 운영 역량 학교 공간 개선 역량 학교 공간 활용 역량 | 미래사회 변화 대응 역량 교원의 전문성 개발 역량 |

Ⅲ. 교원정책의 연구 동향 분석

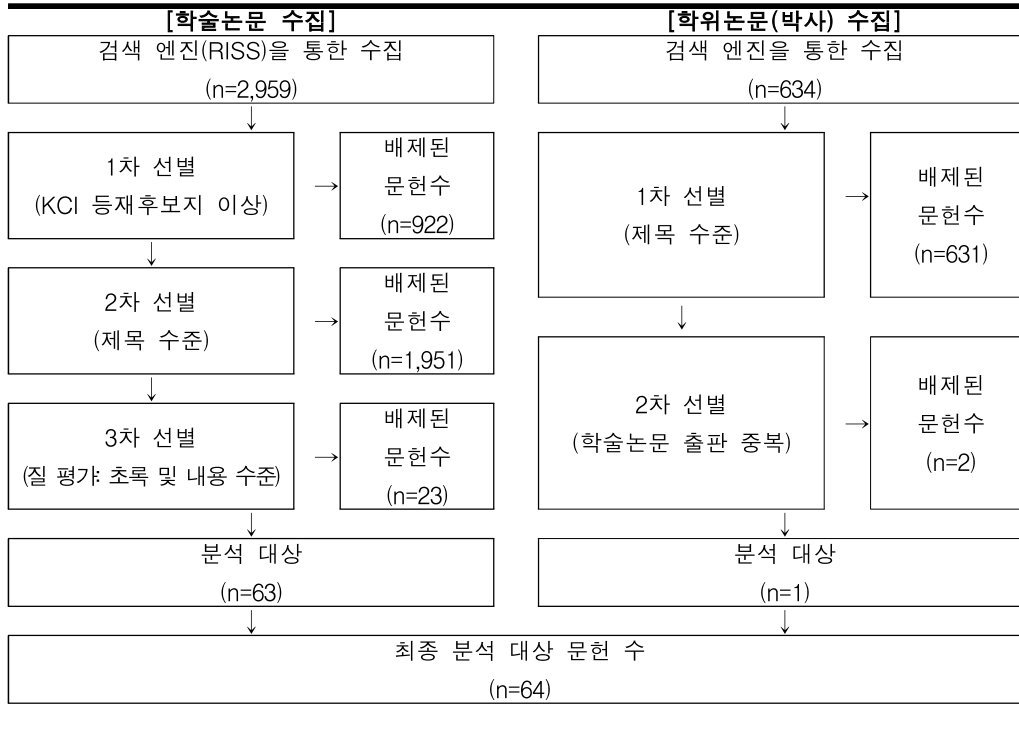
본 장에서는 기존의 주요 교원정책에 대한 검토를 통해 그간의 교원정책이 어떻게 변화하여 왔고 어떠한 특징이 있는가를 분석하여 제시하였다. 구체적으로 교원양성, 교원자격, 교원연수와 관련된 선행연구를 분석하였다. 본 분석에서는 정책에 대한 직접적인 분석이 아닌, 관련 선행연구를 중심으로 교원정책에 관한 담론의 흐름을 확인하고, 이를 통해 미래 교원정책의 방향과 각 세부 영역별 방안에 대한 시사점을 찾고자 하였다.

세부적으로 첫째, 교원자격의 영역에서는 교사자격과 임용제도로 주제를 구분하여 선행연구를 분석하였고, 자격 기준, 자격 취득 및 관리, 교원자격증, 임용 시험, 임용 전형 및 행정, 예비교사 인식 등의 쟁점을 도출하였다. 둘째, 교원양성의 영역은 교원양성 체제 및 교원양성 교육과정을 주제로 하여 선행연구를 검토하였고, 교육전문대학교 교육과정의 쟁점을 도출하여 제시하였다. 셋째, 교원연수의 영역은 연수(재교육)와 교원인사 및 교원능력개발평가를 주제로 하여 선행연구를 분석하였으며, 교원연수(재교육), 교사학습공동체, 교장공모제, 교원능력개발평가의 쟁점을 도출하였다. 각 영역에서 우선적으로 주제에 대한 선행연구의 정부 시기별 논의의 흐름을 살펴보고, 핵심적인 쟁점을 도출하였으며, 전문성, 책무성, 자율성의 측면에서 논의 및 시사점을 제시하였다.

1. 교원자격

본 연구에서는 교원자격의 영역에서 교사자격과 임용제도에 초점을 두고 관련 선행연구에서의 논의를 종합하여 구조화하였다. 구체적인 문헌의 수집 과정은 아래의 [그림 Ⅲ-1]에서 볼 수 있듯이, RISS 검색 엔진을 활용하여 교원자격과 관련된 국내학술논문, 박사 학위논문을 수집하였으며, 키워드(keyword)는 “교원 자격 OR 교사 자격 OR 교원 임용 OR 교사 임용”으로 제목과 초록으로 한정하지 않고 문헌 전체 수준에서 검색하였다. 첫 번째 국내학술논문 범주

에서는 최초 2,959편이 도출되었으며, KCI 등재후보지 이상으로 설정하였을 때 922편이 제외되어 2,037편으로 감소하였다. 이를 제목 수준에서 검토하여 연구의 대상인 초·중등에 해당하지 않는 영유아, 보건, 특수, 상담, 대학, 종교, 한국어교육 교원 양성 문헌들과 해방 이전 시기를 다룬 문헌, 학술대회 토론문 등을 제외하여 총 86건의 문헌을 1차적으로 수집하였다. 그리고 1차 수집 문헌을 초록 및 내용 수준에서 재선별하여 최종적으로 초·중등을 함께 다루고 있는 문헌 13편, 초등 8편, 중등 42편의 총 63편의 문헌을 수집하였다. 다음으로 박사학위논문 범주에서는 “교원 자격 OR 교사 자격 OR 교원 임용 OR 교사 임용”으로 검색하였을 때 634편이 도출되었으며, 제목 수준에서 검토한 결과 본 연구에서 정의하고 있는 교사자격과 관련된 문헌은 3편으로 정리되었다. 이 중 2편은 학술논문으로 출판되어 앞서 70편의 국내학술논문 수집 결과와 중복됨을 확인하였고, 결과적으로 1편의 박사학위논문이 추가적으로 수집되었다. 이와 같은 과정을 통해 총 64편의 학술논문 및 박사학위논문이 수집되었다.



[그림 III-1] 교원자격 관련 선행연구 문헌 선정 과정

가. 역대 정부별 교원자격 관련 학술 논의

본 절에서는 교원자격과 관련하여 역대 정부별 학술 논의의 흐름을 살펴보았다. 과거 정부별 구분은 해당 문헌의 출판 시점을 기준으로 한 것이므로, 해당 시기의 정부 교원정책과는 무관할 수 있다. 다만, 학술적 논의의 흐름을 파악하고, 오늘의 교원자격 관련 논의에 대한 시사점 도출에 기여할 수 있을 것이다.

1) 교원자격

가) 김영삼 정부 시기(1993년~1997년)

김영삼 정부 시기의 교원자격과 관련된 문헌은 1편이었다. 방영준 외(1993)는

도덕·윤리과 교사 평가의 개선 방안 탐색을 위해 영국, 프랑스, 일본의 교원자격 검정 제도를 비교 분석하였다. 이들은 영국, 프랑스, 일본의 신규 채용 제도에서 국가고시 형태의 자격시험을 통해 질적 통제를 효율적으로 하며, 교육실습의 중요성을 강조하고 있음을 확인하였다. 또한, 해당 국가들은 다양한 사회적 경험을 가진 사람들을 교직으로 영입하려는 노력을 기울이는 등 교사교육의 질 향상을 위해 적극적인 노력을 하고 있음을 확인하였다. 그리고 이러한 국가 비교를 바탕으로 한국의 도덕·윤리과 교사 임용과 관련하여 대학별 교사자격 검정위원회 설치, 사범대학 졸업 이수 학점 상향 조정, 기존의 교직과목을 교직전공과목으로 명칭 변경, 교과교육 과목을 전공필수로 규정 후 이수학점 상향 조정, 8주 이상의 교육실습 및 실습생 질적 관리 강화, 학사경고 및 징계제도 강화 운영, 임용시험 출제진의 다양화, 지필·논술 및 면접평가로의 이원화, 다중면접 평가제도 도입 등을 제안하였다.

나) 김대중 정부 시기(1998년~2002년)

김대중 정부 시기에는 초등교원과 관련하여 교원자격증 제도에 대한 학술적 논의가 있었다. 박남기(1999)는 정부의 교육발전 5개년 계획 및 전과목 교담제를 중심으로 초등교사 자격 제도에 대해 논하였다. 구체적으로 교원 자격증 제도의 신축적 운영 방안으로서 교대 교육대학원을 통한 자격 부여, 교대 학사 편입을 통한 학교급별 복수 자격 취득 기회 확대, 원활한 복수 교원 자격증 취득을 위한 전공 과목 이수 학점 하향 조정과 관련하여 비판적 관점에서 분석하였다. 또한, 초등에서의 전과목 교담제와 관련하여 전과목에 대한 교수·학습을 고루 학습하는 초등교원양성 기관 시스템에서는 중등보다 불리하게 될 것이라는 점, 제7차 교육과정이 학생의 직접 체험 활동을 위해 교과 및 수업시간 시수의 조정을 강조한다는 점에서 교과 전담제도는 이 부분과 상충한다는 점, 초등학생 생활지도 문제 등을 우려하며 전과목 교담제를 비판하였다. 그러면서 초등교원 자격 체제 변화의 기본 원칙으로서 지식사회, 네트워크 사회, 세계화 사회인 21세기 사회와의 적합성, 초등교육 특성에의 적합성, 소규모 학교가 다수인 한국 실정에의 적합성, 자격증 제도의 유연성을 제시하였다.

송광용(2000)은 21세기 학교교육체제와 교원자격증제도에 대해 논의하면서, 학교급의 경계를 넘나드는 교원자격증제도를 제안하였다. 구체적으로 유치원 교사자격증, 초등학교 학급담당 교사자격증, 초등학교 교과전담 교사자격증, 중등학교 교과 담당 교사자격증(중1~고1), 중등학교 교과 심화 담당 교사자격증(고2~고3)으로 구분하였다. 이를 위해 교원양성기관 간 학점 교류를 제도화하여 복수전공 혹은 부전공자격 취득의 기회 확대가 필요하다고 보았다. 또한, 교사 자격검정과 관련하여서는 당시 유지되던 무시험 검정제의 강화가 바람직하다고 하면서 학생 성적 평가제도의 개선, 대학별 교사자격 적격심사위원회 설치 및 운영, 교원양성기관 출신 외 우수인력에게 교사자격 부여, 부전공자격 연수 기관 확장을 통한 현직교사들의 자격 취득기회의 확대 등을 제시하였다. 아울러 교사자격증의 유효기간을 설정하고 일정 기간 이후 연수 이수 의무화를 통해 현직 교원의 자율적인 전문성 신장 노력을 유도할 필요가 있음을 강조하였다.

다) 노무현 정부 시기(2003년~2007년)

노무현 정부 시기에는 교원자격 기준 개선 및 교원자격 관리 체계와 관련된 논의가 있었다. 먼저, 교원자격 기준 개선과 관련하여서는 교원자격 변천과정과 개선 방향에 대한 연구가 있었다. 김용·정일환(2005)은 한국의 교원자격 기준 변천 과정과 개선 방향을 탐색하였다. 한국의 교원자격 기준은 1949년 제정된 「교육법」 당시부터 연구시점까지 1급 정교사, 2급 정교사, 준교사라는 틀이 큰 변화 없이 유지되어 왔음을 확인하였다. 또한, 영국과 일본의 교원자격 기준 동향을 살펴보면, 영국의 경우 교원양성 교육 개선의 주안점을 전문성 및 자질 향상에 두고 있고 자격 부여 과정에서 교사의 직무수행 능력을 확인한다는 점이 특징적이었으며, 일본의 경우 교원양성 대학의 교육과정에 대한 기준 제정을 통해 간접적으로 교사 자격을 부여하는 현행(연구시점) 제도에서 벗어나 교원 면허증 종합화 및 갱신제 등이 논의되고 있음을 확인하였다. 그리고 이러한 국외 사례를 고려하면서 교원자격 기준의 실질적 명시의 필요성, 국제적 공통 자격 기준의 반영, 한국의 특수성 반영, 미래 역량 고려, 제도적 보

완 등이 필요함을 제언하였다.

농어촌 학교의 특수성을 고려한 교원자격에 대한 논의도 있었다. 임연기(2005)는 농어촌 학교 교원자격기준의 제정과 적용의 기본 방향으로서 교사교육과 선발의 적합성 증진, 교사의 상황의존적 능력 중시, 교원양성기관과 농어촌 학교 현장과의 연계성 강화를 제시하였다. 그리고 정책과제로서 농어촌 학교 교원자격기준의 연구 및 개발, 농어촌 학교 교원 양성을 위한 표준형 교육과정 개발, 농어촌 학교 교원양성교육 인증제 도입, 사범대 학생 농어촌 학교 교육봉사 학점제 도입, 교육감 추천 위탁 교육제 도입, 농어촌 지역 교사 특별채용제 도입, 농어촌 학교 전문교사제 도입 등을 제언하였다.

정일환·김병찬(2006)은 농어촌 소규모학교 중등학교 교원자격 기준안을 개발하였다. 이들은 교원자격의 다섯 영역으로 농어촌 지역의 특성 및 학교 이해, 농어촌 학교의 학습자 이해, 수업 질 제고, 지역사회와 연계된 학급경영, 교직사명감 및 전문성 개발로 구분하였다. 각 영역 내 세부 준거는 농어촌 지역의 특성 및 학교 이해 영역의 경우 지역특성에 대한 이해, 지역문화에 대한 일체감, 지역사회 발전에 대한 주체 의식, 학교교육 여건 및 상황에 대한 이해로 설정되었으며, 농어촌 학교의 학습자 이해 영역의 경우 학습자 특성 파악 능력, 학습자의 발달 과정 이해, 학습자의 학습 과정 이해, 학습자의 교육 결과 활용 능력으로 설정되었다. 수업 질 제고 영역에서는 수업 운영 능력, 교육내용의 이해, 교육방법의 활용 능력, 교육평가의 시행 및 활용 능력으로 설정되었으며, 지역사회와 연계된 학급경영 영역에서는 학생 문화 이해, 소규모 학급경영 능력, 소규모 학교에서의 행정업무 수행 능력으로 설정되었다. 마지막으로 교직사명감 및 전문성 개발 영역에서는 모범적인 생활인으로서 자세, 교육에 대한 열정과 헌신, 교직 전문성 개발의 세부 준거를 설정하였다.

교원 자격 관리 체제와 관련된 논의도 있었는데, 정제영·오범호(2007)는 교원자격 관리 체계 개선 방안에 대하여, 국가 주도의 교원자격의 질 관리, 자격에 대한 일정 조건을 중시하는 관료적 통제모형 관점에서 자격 갱신 및 취소 제도, 교원자격과 성과관리 간 연계 운영, 교원자격과 전문성 개발의 연계 강화 등이 필요하다고 보았다.

라) 이명박 정부 시기(2008년~2013년)

이명박 정부 시기에는 교원자격과 관련하여 교원자격 기준 개선, 교사 자격증 통합 표시 문제, 교원자격 관련법 개정, 부전공 자격 취득, 양성평등 임용, 국외 사례와의 비교 등 다양한 논의들이 있었다. 먼저, 교원자격 기준 개선과 관련하여 박준기(2011)는 교사 전문성 영역과 전문성 발달 단계에 따른 교사 자격 기준을 개발하였다. 교사 전문성 영역으로는 교육지식 영역, 교육실천 영역, 교직수행 영역으로 구분하였으며, 전문성 발달 단계는 전문성 형성단계, 전문성 적용단계, 전문성 심화단계, 전문성 확산단계로 설정하였다. 특정 교과와 관련하여 교원자격 기준 개선과 관련된 논의들도 있었다. 최선희·최호성(2009)은 2008년 한국교육과정평가원이 발표한 중등학교 영어과 교사자격기준에 대한 현직 교사들의 인식을 살펴보았다. 한국교육과정평가원이 발표한 영어교사 자격기준은 크게 영어사용 능력, 수업 능력, 영어교육에 대한 전문적 지식, 영어에 대한 전문적 지식, 교사교육 교사의 전문성 영역으로 구분되어 설정되었다. 연구 결과, 대부분의 항목에 대하여 현직 교사들이 중요성을 공감하고 있어 발표된 영어과 교사자격기준이 현장의 요구와 일치함을 밝혔다. 장명희·윤인경(2011)은 실업계고(현행 특성화고) 조리과 교사 자격 기준을 개발하기 위하여 현장 조리과 교사를 대상으로 설문조사 및 전문가협의회 등을 실시하였다. 연구 결과, 조리과 교사 자격 기준은 교직의식함양, 학습자원관리, 학습자 이해, 교과지식, 교육과정 개발·운영, 수업능력, 학생평가, 학습환경조성, 산학협력, 전문성개발의 총 10개 영역에서 개발되었다.

교사 자격증 통합 표시 문제와 관련하여서는 일부 중등 분야에서 논의되었다. 윤인경 외(2008)는 기술과와 가정과가 교사자격증에 있어서 함께 표시된다는 것에 대한 문제 인식에 기반하여 이에 대한 개선 방안에 대해 논하였다. 기술·가정은 기술과 가정 2개의 주 전공 분야를 통합하였기에 2개 과목 복수전공이나 마찬가지로 수업에도 내용학 영역 14학점 이상만 이수하면 기술·가정 자격증을 부여하고 있어, 복수전공을 할 경우 복수 전공과목을 42학점 이수하여야 되고, 부전공을 할 경우에도 부전공과목을 30학점을 이수하도록 하고 있는 기

존의 규정과의 형평성 문제가 발생하고 있다는 것이다. 이에 이들은 기술·가정을 함께 다루는 국외 사례는 전혀 없으며 현장 교사들 역시 두 교과목의 통합 취득을 위한 부전공 및 연계전공이 필요하지 않다는 인식을 도출해내면서 기술·가정 통합표시과목 자격증 제도의 철폐를 주장하였다.

최준섭 외(2008)는 중등 공업 분야의 교사자격증 표시 체제의 문제점 및 개선 방안에 대해 탐색하였다. 이들은 현장 공업 교사 및 관련 전공 대학교수들을 대상으로 한 인터뷰 및 면담을 바탕으로 자원·환경 교과를 자원, 환경으로, 건설 교과를 건축, 토목으로, 화공·섬유 교과를 화공, 섬유로, 전기·전자·통신을 전기, 전자·통신로, 기계·금속을 기계·자동차, 금속으로 분리하여 표시하는 방안, 통합표시과목을 취득하였어도 분리된 타전공영역에서 14학점 이상 이수하였을 경우에 한해 부전공으로 표시과목을 부여하고, 임용시험시 전공과목이나 부전공과목으로 응시하도록 하는 방안 등을 제안하였다.

부전공 자격 취득과 관련하여서는 윤정환·하신혜(2011)는 중등 교원 수학 부전공 자격 연수와 관련하여 여러 문제점들을 지적하였다. 부전공 자격은 1998년에 교원자격검정령을 개정하여 현직교사의 부전공 자격 취득을 위한 부전공 연수가 실시되어 왔다. 이와 관련하여 교원연수기관에서의 부전공 연수를 통한 단기간의 부전공 자격 획득은 수업 역량이 부족한 교사를 양성하였고, 학교교육의 질 저하로 이어졌다는 점을 지적하였다. 그리고 이러한 논의를 바탕으로 부전공 자격 대상자 선별의 엄밀성 추구, 연수 평가 기준 상향을 통한 부전공 자격의 남발 방지, 연수 기간 확대 등을 제안하였다.

이 외에도 교원자격 관련법 개정과 관련하여 조석훈(2010)은 교원자격 관련 법령을 분석한 후 관련 법령의 재구조화 방안을 검토하였다. 그는 교원자격과 직위의 연계 측면, 자격 체제의 세밀한 분화, 교원자격의 갱신과 취소 측면 등을 고려하여 교원자격법 제정이 필요성을 역설하였다. 양성평등 임용 방안과 관련된 연구도 있었다.

교원자격과 관련하여 국외와의 비교 연구도 다수 있었다. 조동섭(2012)은 미국의 교사 신규 임용 방식을 분석하였는데, 미국의 교사 채용의 경우 면접을 중시하고 있어 다양한 형태의 구조화된 면접 도구들이 체계적으로 개발되어 있음을 확인하였다. 또한, 교원 채용 인사 담당자들이 면접 전문가로서 교육을

받고 전문적인 채용 업무를 수행하고 있으며, 특히 교사가 되기 전 경력을 중시하고 있었다. 그 밖에도 중등의 특정 교과와 관련되어 일본 중등 역사교사 임용시험 방식과의 비교 연구(김보림, 2011), 프랑스 중등 미술교사 임용 방식과의 비교 연구(이은적, 2012), 미국 중등 음악교사 자격시험과의 비교 연구(정재은, 2012) 등이 있었다.

마) 박근혜 정부, 문재인 정부, 윤석열 정부

박근혜 정부 시기에는 교원 자격과 관련한 학술 논의가 많지 않았다. 중등 임용에 있어서 한국과 일본의 자국어 교사, 즉 한국은 국어, 일본은 일본어 교사 임용 시험을 비교 분석한 연구(이인화·카와노유카, 2015)만을 찾아볼 수 있었다.

이어서 문재인 정부 시기에는 국외 사례와의 비교 연구가 다수 수행되었다. 주로 초·중등교원 제도를 총체적으로 고려한 연구들을 살펴볼 수 있었다. 박수정·방효비(2019)는 중국 상해시의 수습교사제 운영을 분석하였다. 중국 상해시는 수습교사제를 통해 초임교사 교육의 표준 통일 및 교육의 질 균등성 확보, 임용학교, 훈련학교, 교사연수원의 네트워크형 구조 기반의 교육 운영, 훈련학교의 경우 수습교사제 전담 운영을 통한 연수의 질 확보, 수습교사 및 지도교사 관련된 다양한 지원 정책 등을 운영하고 있었다. 박선형 외(2019)는 우수교사 확보를 위한 교사교육 개선 방향을 탐색하기 위하여 호주, 캐나다, 핀란드, 싱가포르 사례와 비교 분석하였다. 분석 결과, 이들 국가는 교사교육 질 관리 측면에서 상당한 공통점을 보이고 있음을 밝혔다. 구체적으로 종합적인 교사 전문성 기준의 마련을 바탕으로 하여 예비교사의 선발, 교육, 자격 부여, 전문성 신장 등을 하나의 유기적 시스템으로 연계하여 운영하였다. 그리고 이를 바탕으로 한국의 교사교육 개선을 위하여 교사 전문성 기준의 체계적 수립, 현장과의 긴밀한 연계 중심의 융합형 교육실습 모델 확립, 교사의 현장기반 연구역량 강화, 교직 내 상위 자격 신설을 통한 교사 전문성 개발 독려 등을 제언하였다.

이민경(2020)은 프랑스의 교원 양성, 임용, 전보 등 관련 정책을 분석하며 한

국에 주는 시사점을 탐색하였다. 연구 결과, 프랑스는 현장실습 위주의 교육과정을 1년 이상 운영하고 있었으며, 교사전문대학원 입학시 다양한 학사 전공자 유입 유도를 통한 교직의 다양화 추구, 계층 간 격차를 줄이기 위해 교육 수혜의 형평성 관점에서의 교사임용과 배치 등을 실시하고 있었다. 이를 바탕으로 한국의 교원 정책에 대하여 교육실습 강화를 통한 현장 중심의 교원 양성, 교사 입직 경로의 다양성 확보, 지역별 교육 형평성을 고려한 교원 배치의 필요성 등을 제안하였다.

그 외에도 교원 자격 기준 개선과 관련하여 강대구(2020)는 실업계 농업과 교사의 자격 및 경력별 보유 역량을 분석하였으며, 권수미·임은정(2022)은 음악 중초교사 제도에 기반한 통합교사 양성제도를 탐색하였다.

현재 윤석열 정부 시기에는 중국의 중등 체육교사 임용시험 제도와의 비교 연구(장샤오항 외, 2023) 정도만 탐색되었다.

2) 교원임용

가) 김영삼 정부 시기

김영삼 정부 시기에는 임용 전반, 임용시험과 관련된 학술 논의들이 있었다. 유병렬 외(1993)는 초등 도덕과에서의 임용시험 전형, 시보교사제도, 논문평가, 적성검사, 대학 내신 성적 반영 등에 대하여 논하였다. 임용 시험과 관련하여 이충우(1993)는 중등 국어과 임용 시험과 관련하여 출제자의 자질, 출제 내용 및 수준에 대하여 논하였다. 박승재(1994)는 중등 과학과 임용 시험과 관련하여 교육학 영역 및 내용, 전공 영역 및 내용, 시험 시간, 사범대 교육과정과의 연계성에 대해 살펴보았다.

나) 김대중 정부 시기

김대중 정부 시기에도 이전 정부 시기와 마찬가지로 임용 전반, 임용시험과 관련된 학술 논의들이 주를 이루었다. 먼저, 임용 전반에 대하여 류창열(1998)은 중등 기술과 임용에서의 응시자격, 전공문제 수준, 이론 및 실기 평가에 대

해 살펴보았다. 김인수(2001)는 중등 수학과 임용과 관련하여 사범대 교육과정과의 연계성, 출제위원 선정, 문항 수, 시험 시간, 가산점 제도를 분석하였다. 강환국(2000)은 중등 사회과 임용과 관련하여 응시자격, 시험 과목 및 배점, 가산점, 복수전공 자격에 대해 살펴보았다.

임용시험과 관련하여 김명수(2001)는 초·중등 분야를 함께 살펴보았다. 그는 1차 전형과 2차 전형 전반에서의 개선안을 제시하였는데, 1차 전형에 있어서는 필답고사 문항의 신뢰도와 타당도를 높이기 위해 전문직, 현직교사, 교수의 합동 출제의 필요성, 대학성적의 반영 비율 상향, 해당 지역 교원양성기관 출신 응시자에 대한 가산점 제도 유지, 교사 여초현상의 개선을 위한 남녀 선발 균형 방안 강구 등을 제언하였다. 2차 전형과 관련하여서는 논술 및 면접 비중 상향 조정 및 평가요원 연수 실시, 면접 시간 상향 조정, 교직원 검토가 가능한 방향으로의 논술고사 주제 선정, 수업실기능력에 대한 엄격한 검증 제도, 초등임용의 경우 예·체능 실기 반영 비중 확대 등을 제언하였다. 또한 중등 교과와 관련하여 윤여탁(2000)은 중등 국어과 임용시험 출제 위원 선정, 문제 형태, 지도안 구상 등에 관하여 논하였다.

다) 노무현 정부 시기

노무현 정부 시기에는 임용 전반, 임용전형, 임용시험, 예비교사 인식과 관련된 학술 논의가 있었다. 먼저 임용 전반과 관련하여 신광호(2003)는 초등교사 신규임용 정책을 타당성, 효과성, 대응성 관점에서 분석하였다. 이인제(2004)는 중등교사 선발 및 임용시험 발전 방향에 대하여, 시험 시행 공고일의 부적합성, 면접 및 수업 실기시험의 피상적 출제, 문항 내용에의 오류, 지필 시험 위주에 대한 비판 등 중등임용과 관련된 문제 제기들을 종합하면서 양성 체제의 질 관리의 중요성을 역설하였다. 임용시험과 관련하여 김명수(2004b)는 초·중등 임용에서의 교육학 영역 출제 문항 분석 및 개선 방안 연구를 수행하였다. 그는 4지 선다형 60문항의 교육학 출제와 관련하여 5지 선다형의 출제 고려, 교육학 세부 전공별 자격 위원 확보, 문제은행제 도입을 통한 임용시험 전 사전 PF(Pass/Fail) 제도 도입 및 통과시 임용시험 자격 부여 등의 방안을 제안하였

다. 중등 교과와 관련하여 이경무(2007)는 도덕·윤리과 임용시험에서 필기 시험 내용, 수업 실기, 채점 체제 등에 대해 논하였다.

임용전형과 관련하여 강한국(2006)은 중등교사 임용에서의 가산점 제도에 대해 논하였다. 그는 사범대학 출신 및 지역가산점, 복수전공 자격 취득자 가산점, 국가유공자 등 취업보호대상 가산점을 중심으로 문제점을 분석하였으며, 연구 결과를 바탕으로 시도교육청별 지역가산점 부여 점수 통일, 복수전공에 대한 학점이수 강화를 통한 가산점 제도 악용 방지, 국가유공자 가산점 폐지 등을 제언하였다.

예비교사 인식과 관련하여 남수경(2006)은 중등 예비교원들의 임용고사 관련 사교육 지출 실태를 분석하였다. 6개 거점 국립대학교 사범대학 학생 626명 대상 설문 결과, 응답자의 88.1%가 온라인 강의를 수강한 경험이 있으며, 47.4%가 임용고사 전문 사설 학원강의 수강 경험이 있는 것으로 나타났다. 이를 종합하였을 때 전체의 90.5%가 사설 온라인 강의 혹은 오프라인 강의 수강 경험이 있는 것으로 나타났다. 또한 예비교사들이 임용고사를 위해 지출한 총 사교육비는 1인당 약 456만원으로 나타났음을 밝혔다.

라) 이명박 정부 시기

이명박 정부 시기에는 임용전형, 임용시험, 예비교사 인식과 관련된 학술 논의가 있었다. 임용전형과 관련하여 김운중(2013)은 중등 신규교원 선발 제도와 관련하여 국공립, 사립 채용 전반에 대해 살펴보았다. 연구 결과, 사립학교 신규교원 선발의 경우 투명성 보장의 어려움, 시험과목 과다, 교육학의 논술형 변경으로 인한 채점의 신뢰도, 타당도 확보의 어려움 등의 문제가 도출되었다. 이러한 문제점들을 바탕으로 직무분석을 통한 교사의 자질과 능력 정립, 객관성과 공정성에 기초한 채용 방법 모색, 직무계발 중심의 양성과 연수 연계 등을 제언하였다.

임용시험과 관련하여서는 교육학 및 교과 중심의 논의들이 있었다. 한혜정(2012)은 중등 임용시험에서의 교육학 출제와 관련하여 한국과 미국 뉴욕 주 임용시험을 비교 분석하였다. 연구 결과, 미국 뉴욕 주의 교육학 출제의 경우

실제적 지식 중심 출제, 실제적 문제상황을 반영한 출제, 교육학 분과학문이 아닌 교직에 필요한 능력 중심의 출제 항목 기준화, 교육학과 교과교육학 간의 연계적 관점에서 출제가 이루어 있음을 확인하였다. 그리고 이를 바탕으로 한국 임용시험에서의 교육학 영역 출제 시 교직 능력에 대한 기준의 선제적 수립의 필요성, 교육학 분과학문 기준의 출제 항목 구분 방식 재고, 교육학 전문가와 교과교육학 전문가 간의 협력 필요, 교원임용시험과 교원양성과정과의 연계 강화 필요성 등을 제언하였다. 이의원(2010)은 초등 수학과 임용시험과 관련하여 교육대학 교육과정과의 연계성, 원고지 사용, 시험 기간 등에 대해 논하였다. 김운조(2008)는 중등 한문과 임용시험과 관련하여 출제 내용과 학교현장 간의 연계를 중심으로 살펴보았으며, 변미혜(2013)는 중등 음악과 임용시험에서의 1차 필기, 2차 실기 전반에서의 개선안을 탐색하였다. 중등 체육과 임용과 관련하여서는 1, 2, 3차 전형 개선 전반에 대한 논의(이종형·이광재, 2008; 박종률, 2011), 논술평가(이종형·이광재, 2009a), 실기고사(이종형·이광재, 2009b) 등의 연구들이 있었다. 중등 영어과 임용시험과 관련하여서는 1, 2, 3차 전형 전반에 대한 논의(방시은·이호, 2013), 3차 전형을 중점적으로 살펴본 논의(이중복·전영주, 2009)가 있었다.

또한, 예비교사의 인식과 관련하여 조대훈·정경주(2010)는 중등 사회과 임용 시험에 대한 예비교사의 인식 연구에서 남학생보다 여학생들의 임용시험 체제의 신뢰도가 상대적으로 높다는 점, 학업 성적이 높은 사람이 낮은 사람에 비해 임용시험의 절차적·형식적 합리성에 대한 불신이 높다는 점, 1, 2, 3차 시험 유형 중 2차 논술형 시험에 대한 불신도가 가장 높았다는 결과를 도출하면서, 임용시험의 신뢰도를 높일 수 있는 측정 도구 개발의 필요성을 역설하였다.

마) 박근혜 정부 시기

박근혜 정부 시기에는 임용 전반, 임용전형, 예비교사 인식과 관련된 학술 논의가 있었다. 임용 전반과 관련하여 윤강구(2014)는 중등 일본어과 임용과 관련하여 응시자격, 사범대 교육과정과의 연계성, 출제 영역 및 내용 전반에 대해 살펴보았다. 임용전형과 관련하여 김훈호(2016)는 중등 임용의 가산점 제도

에 대한 법원의 판결 결과 및 변화를 분석하였다. 분석 결과, 2004년 교육공무원법 개정 이후 법원 및 현재의 지역 사범대학 및 복수·부전공 가산점 관련 판결들이 대부분 합헌 결정을 내리고 있음을 확인하였으나, 엄격한 심사가 있을 경우 위헌으로 결정될 여지가 있음도 고려해야 함을 밝혔다. 그리고 가산점 제도의 도입 이유, 이를테면 지역 간 교원수급의 불균형 해소, 우수한 지역 인재 유치, 농어촌 학교의 통폐합 및 선택적 교육과정 운영으로 인한 전문성 있고 통합교과 지도가 가능한 다양한 교과담당 교원의 탄력적 운용, 연계성 없이 실시되고 있는 복수·부전공 이수 경향성 차단 등에 대하여 가산점 제도가 폐지될 경우 이를 해결할 수 있는 다른 정책적 방안이 필요함을 강조하였다.

예비교사 인식과 관련하여 이영재·이진화(2014)는 중등 영어과 임용과 관련된 사교육 실태를 분석하였다. 이들은 사범대 영어교육과 4학년 재학생 및 졸업생 대상의 설문조사를 통해 약 70.9%가 소속 사범대학으로부터 임용준비반이나 비정기적 임용시험 특강 등의 형태로 임용시험 준비와 관련된 지원을 받고 있으며, 약 73%가 인터넷 강의 등의 사교육을 이용하고 있고 그 비용은 월 평균 40만원 정도임을 밝혔다. 그리고 이러한 결과를 바탕으로 예비교사의 불안 및 어려움을 경청하고 이를 기반으로 시험의 내적, 외적 타당도를 높여야 함을 강조하였다. 구자운(2014)은 중등 국어과 전문성 및 임용시험과 관련하여 예비교사들의 인식을 탐색한 결과, 예비교사들은 자신의 국어과 전문성에 대해 크게 긍정하지는 않는 모습이었으며, 임용시험에 있어서 수업과 평가에 대한 부분의 반영도가 낮다는 점, 교원 양성기관에서의 내실있는 수업실연 교육의 필요성 등을 느끼고 있었다.

바) 문제인 정부 시기

문제인 정부 시기에는 임용시험, 예비교사 인식과 관련된 학술 논의가 진행되어 왔다. 임용시험과 관련하여 신태섭 외(2017)는 중등 임용시험의 교육학 논술과 관련한 타당성 탐색 연구에서 기존 교육학 기출문제의 평가 내용 및 문항을 분석한 결과, 다양한 세부전공 지식의 측정, 교육행정 및 교육과정의 초점화, 이해 역량 중심의 측정을 추구하고 있음을 밝혔다. 그리고 이를 바탕

으로 미래교육 맥락에서의 교육학 논술형 시험 개발의 필요성, 단편적 지식 암기 측정의 지양, 실제 학교현장 맥락에서의 반성적 사고력 및 문제해결력 측정이 가능한 방향으로 개선되어야 함을 강조하였다.

또한, 김성천 외(2017)는 초등 임용의 2차 시험과 관련하여 2015년부터 2017년까지 진행된 K교육청의 심층면접 개편을 분석하였다. 구체적으로 교대 교수, 신규교사, 장학사, 경력교사, 면접위원, 출제위원 등 관련자들을 대상으로 심층면담을 진행하였다. 연구 결과, 이들은 2015년 이전 K지역의 2차 시험의 문제점에 공감하였으며, K교육청은 기존의 수업시연, 심층면접에서 한걸음 더 나아가, 수업나눔 제도 도입, 자기소개서에 기초한 심층면접으로 개편하게 된 과정을 세밀하게 제시하였다. 중등 임용시험과 관련하여 국어과에서는 시험 전형, 출제 위원 선정, 문제 유형, 채점 체제 등에 대해 살펴본 연구(이상일, 2017)가 있었으며, 수학과 임용시험과 관련하여 사범대 교육과정과의 연계성, 출제 영역 및 내용을 분석한 연구(김래영·김은현, 2017)가 있었다.

예비교사의 인식과 관련하여서는 임용고사의 신뢰도와 타당도에 대한 연구가 있었다. 최진영·조현희(2017)는 초등교원 임용시험 수험생들의 경험과 학습에 관한 내러티브 탐구 연구를 통해 예비교사들은 교육과정의 단순한 암기와 은행저축식 학습을 담보하고 있었고, 시험에의 투자와 결과가 비례하는지에 대한 의문을 갖고 있었으며, 임용을 통해 고차적 사고보다는 가장 평범하고 좋은 교사 역할을 연기하는 법을 학습하고 있다고 하였다. 이러한 연구 결과를 바탕으로 초등교사의 능력과 자질에 대한 선행적 논의의 필요성, 능력과 자질 중심으로의 평가 방식 개선, 임용시험, 국가교육과정, 교원양성기관의 교육과정 간의 유기적 연계, 국가 수준 교육과정에서 제시하고 있는 핵심 역량을 반영한 교원양성기관 교육과정 설계, 예비교사의 교직 인성에 대한 평가의 필요성 등을 제안하였다.

사) 윤석열 정부 시기

2022년 5월 출범한 윤석열 정부 시기에는 예비교사 인식과 관련된 학술 논의가 일부 진행됐음을 확인하였다. 김달효(2022)는 중등교원 임용시험의 타당성에

대한 예비교사의 인식을 살펴본 결과, 예비교사들은 현행 교육학 및 지필시험, 수업시연, 면접의 시행은 타당하다고 보았고, 수습교사제, 교육실습 강화, 교원 양성과정 기간 연장 등 또한 타당하다고 인식하고 있었으나, 대학 지도교수의 추천에 대해서는 타당하지 않다고 보고 있음을 확인하였다.

그리고 박선호(2022)는 초등 임용의 2차 영어평가와 관련하여 수험생들의 인식을 살펴본 결과, 예비교사들은 시험의 행정편의주의적 운영을 지적하고 있었으며, 실무적 안내 외 시험 목적, 유형, 채점 척도 등에 대한 공개가 되지 않아 사교육 및 선배들의 경험에 의존하고 있음을 밝혔다. 또한 예비교사들은 2차 영어평가의 기출문제가 공개되지 않아 시험의 방향성, 공정성과 타당성에 의구심을 갖고 있었다. 아울러 영어수업시연, 영어면접에 대한 교원양성기관의 교육과정 부재를 지적하였다.

나. 교원자격 및 임용 주요 쟁점 분석

본 절에서는 교원자격 및 임용의 주요 쟁점에 대한 분석을 통해 시사점을 도출하고자 하였다. 특히, 정권의 시기와 무관하게 교원자격 및 임용과 관련한 주요 쟁점을 중심으로 논의의 요지는 무엇인지 분석하여 구조화하고 핵심적 이슈들을 귀납적으로 도출하여 교원자격 및 임용과 관련하여 지속적으로 유지되어 온 핵심 논의가 무엇인가를 살펴보고자 하였다. 구체적으로 자격과 임용 범주 내 세부 이슈들을 중심으로 자격 기준, 자격 취득 및 관리, 교원자격증의 하위범주로 정리하였으며, 임용의 범주는 임용시험, 임용 전형 및 행정, 예비교사 인식의 하위범주로 설정하였다.

1) 자격 기준

자격 기준과 관련한 학술 논의에서의 주요 쟁점은 크게 교원자격 기준 개선과 교과별 교원 자격 관련으로 볼 수 있다. 교원자격 기준 개선과 관련하여서는 김용·정일환(2005)의 연구가 큰 흐름을 정리하고 있다. 이 연구에서는 한국의 교원자격 기준이 1949년 제정된 「교육법」 당시부터 연구시점까지 1급 정

교사, 2급 정교사, 준교사라는 틀이 큰 변화 없이 유지되어 왔음을 확인하였으며, 영국, 일본의 사례와 비교하면서 교원 자격 기준의 명료한 정리, 국제적 흐름 반영, 한국의 특수성 고려 등이 필요함을 제안하였다. 또한, 교원자격 기준의 명확한 수립의 필요성이 강조되어 왔는데, 예로 박준기(2011)는 교사 전문성 영역(지식, 실천, 수행)과 전문성 발달 단계(형성, 적용, 심화)에 따른 교사자격 기준을 개발하였으며, 조석훈(2010)도 유사하게 교원자격 관련 법령을 분석한 후 교원자격과 직위의 연계 측면, 자격 체제의 세밀한 분화, 교원 자격의 갱신과 취소 측면 등을 고려하여 관련 법령의 재구조화 방안을 검토하였다. 아울러 교원자격 기준과 관련하여 농어촌 학교의 특수성을 고려한 논의(임연기, 2005; 정일환·김병찬, 2006)도 있었다. 농어촌의 맥락, 이를테면 지역 특성, 학습자 특성, 지역사회 연계 측면을 고려하여 농어촌 학교 교원 자격이 별도로 고려되어야 한다는 것으로, 이는 한국의 도시 지향적 경향에 따른 지방 교육 소멸 등과 같은 문제인식에 기반하고 있다.

다음으로 교과별 교원자격 관련하여서는 중등의 영어과와 실업계고(현행 특성화고)를 중심으로 논의되어 왔음을 확인할 수 있다. 한국교육과정평가원이 발표한 중등학교 영어과 교사자격기준에 대한 현직 교사들의 인식을 살펴본 연구(최선희·최호성, 2009)가 있었으며, 실업계와 관련하여서는 조리과 교사 자격 기준을 교직의식함양, 학습자원관리, 학습자 이해, 교과지식, 교육과정 개발·운영, 수업능력, 학생평가, 학습환경조성, 산학협력, 전문성개발, 이상 총 10개 영역으로 개발한 연구(장명희·윤인경, 2011), 실업계 농업과 교사의 자격 및 경력별 보유 역량을 분석한 연구(강대구, 2020)가 있었다.

2) 자격 취득 및 관리

자격 취득 및 관리와 관련된 학술 논의에서의 주요 쟁점은 크게 부전공 자격 취득, 교원자격 관리 체계, 초·중 통합교사 양성 방안, 양성평등 임용으로 정리할 수 있다. 부전공 자격 취득과 관련하여서는 단기간의 부전공 자격 획득과 학교교육의 질 저하와의 관계를 지적하며 부전공 자격 대상자 선별의 엄밀성 추구, 연수 평가 기준 상향을 통한 부전공 자격의 남발 방지, 연수 기간 확대

등을 제언(윤정한·하신혜, 2011)하고 있다. 또한, 교원자격 관리 체계 개선 방안에 대하여 자격 갱신 및 취소 제도, 교원자격과 성과관리 간 연계 운영, 자격과 전문성 개발의 연계 강화 등의 논의(정제영·오범호, 2007)가 있었으며, 음악·초교사 제도에 기반한 통합교사 양성제도를 탐색 연구(권수미·임은정, 2022)도 있었다. 그 밖에도 초·중등 교원의 성비 불균형 실태를 개선하기 위한 양성평등채용목표제 도입 논의(장동만, 2008)도 있었다.

3) 교원자격증

교원자격증과 관련된 논의의 주요 쟁점은 교원자격증 제도와 자격증 통합 표시 문제로 정리될 수 있다. 교원자격증 제도와 관련된 논의는 초등에서 주로 이루어졌는데, 박남기(1999)는 교대 교육대학원에서 초등교사 자격 부여 방안, 교대 학사 편입제 실시, 초·중등 복수 교원 자격증 취득 방안 등을 논의하였다. 또한, 송광용(2000)은 복수 교원자격증, 부전공자격, 유효기간 설정과 연수를 통한 갱신과 같은 교원자격 관리 등에 대한 논의를 제시하였다.

자격증 통합 표시 문제와 관련하여서는 기술·가정과 같은 복수 교과에 관한 논의와 실업계 공업 교과와 관련된 논의가 주를 이루었다. 세부적으로 기술과와 가정과가 교사자격증에 있어서 함께 표시된다는 것에 대해 기존 규정과의 형평성 문제 및 교육의 질 저하 측면에서 기술·가정 통합표시과목 자격증 제도의 철폐를 논한 연구(윤인경 외, 2008)가 있었으며, 중등 공업 분야의 경우 자원·환경 교과를 자원, 환경, 건설 교과를 건축, 토목, 화공·섬유 교과를 화공, 섬유, 전기·전자·통신을 전기, 전자·통신, 기계·금속을 기계·자동차, 금속으로 분리하여 표시하는 방안 등을 논의한 연구(최준섭 외, 2008)가 있었다.

4) 임용시험

임용시험과 관련한 논의는 임용시험의 내용 및 유형 등을 총체적으로 다룬 연구들이 대부분으로, 연구에서 중복되는 내용이 있더라도 그 안에서의 주요 논의를 중심으로 하여 크게 교육학, 시험 유형, 교과별 시험(중등)으로 핵심적인 쟁점을 도출하였다. 먼저, 교육학 출제와 관련하여서는 초·중등 임용에서의

교육학 영역 출제 문항 분석 및 개선 방안 연구(김명수, 2004b), 기존 교육학 기출문제의 평가 내용 및 문항 분석을 통한 교육학 논술의 기능 탐색 연구(신태섭 외, 2017), 교육학 출제와 관련하여 미국 뉴욕 주 임용시험과의 비교 분석한 연구(한혜정, 2012)가 있었다. 그리고 시험 유형과 관련하여서는 초등 도덕 과에서의 임용시험 전형, 시보교사제도, 논문평가, 적성검사, 대학 내신성적 반영 등에 대해 종합적으로 논의한 연구(유병렬 외, 1993), 초·중등 임용시험 전반에서의 1차 전형과 2차 전형 전반에서의 개선안 탐색 연구(김명수, 2001), 중등교사 선발 및 임용시험 발전 방향을 탐색하며 시험 시행 공고일의 부적합성, 면접 및 수업 실기시험의 피상적 출제, 문항 내용에의 오류, 지필 시험 위주에 대한 비판 등 중등임용과 관련된 문제 제기를 종합한 연구(이인제, 2004), 초등 임용의 2차 시험의 수업나눔, 심층면접 개편 등의 배경을 탐색한 연구(김성천 외, 2017)가 있었다.

여기에 더하여 교과별 임용시험에 관한 논의가 있는데, 교과별 시험(중등)과 관련된 논의는 체육과 4편(박종률, 2011; 이종형·이광재, 2008; 이종형·이광재, 2009a, 2009b), 국어과 3편(윤여탁, 2000; 이상일, 2017; 이충우, 1993), 수학과 3편(김래영, 김은현, 2017; 김인수, 2001; 이의원, 2010), 영어과 2편(방시은·이호, 2013; 이종복·전역주, 2009), 도덕·윤리과 1편(이경무, 2006), 사회과 1편(강환국, 2000), 과학과 1편(박승재, 1993), 기술과 1편(류창열, 1998), 한문과 1편(김윤조, 2008), 일본어과 1편(윤강구, 2014)으로 교과별 임용시험에 대한 논의도 활발하게 이루어졌음을 알 수 있다. 이들 논의는 특정 교과 중심으로 이루어졌으므로 논의 주제 및 양상은 다양하고 다르게 나타난다. 다만, 논의에 있어서 공통적인 핵심어들을 발견할 수 있는데, 대표적으로 ‘사범대 교육과정과의 연계성’이 있다. 이는 교원양성기관의 교육과정이 임용시험과 얼마나 연계되어 있느냐에 대한 부분으로, 대부분의 연구와 논의에서 공통적으로 살펴보고 있었다. 또한, ‘출제 영역 및 내용’에 대한 논의도 공통적으로 나타난 주제였는데, 주목할 부분은 ‘출제 위원 선정’에 있어서도 공통적인 논의가 있었다는 것이다. 이는 시험 출제의 신뢰도에 대해 많은 연구자가 주목하고 있음을 보여준다.

5) 임용 전형 및 행정

임용 전형 및 행정과 관련된 논의는 임용 행정, 가산점 제도, 사립교원 채용으로 구분될 수 있다. 신광호(2003)는 임용 행정과 관련하여 초등교사 신규임용 정책의 타당성, 효과성, 대응성을 분석하여 논의를 제공하였으며, 강환국(2000)은 가산점 제도를 중심으로 중등 사회과 임용의 응시자격, 시험 과목 및 배점, 가산점, 복수전공 자격에 대한 논의를 제공하고 있다. 또한, 중등 임용의 가산점 제도에 대한 법원의 판결 결과 및 변화를 분석한 연구(김훈호, 2016)도 있었으며, 특히 사립교원 채용에 대한 신규교원 선발의 투명성 보장의 어려움, 시험과목 과다, 교육학의 논술형 변경으로 인한 채점의 신뢰도, 타당도 확보의 어려움 등의 문제를 살펴본 연구(김운중, 2013)도 있었다.

6) 예비교사 인식

예비교사 인식과 관련된 논의는 임용시험 신뢰도·타당도, 임용시험 관련 사교육으로 구분되었다. 먼저, 초등 임용과 관련하여 임용시험 신뢰도·타당도의 문제를 지적하는 연구(최진영·조현희, 2017)에서 초등 임용의 2차 영어 평가에 대한 행정편의주의적 운영을 비판하였으며, 또 다른 연구(박선호, 2022)에서는 실무적 안내 외 시험 목적, 유형, 채점 척도 등에 대한 비공개, 영어 수업실연, 영어면접에 대한 교원양성기관의 교육과정 부재 등을 종합적으로 지적하기도 하였다. 다음으로 중등 분야에서는 남학생보다 여학생들의 임용시험 체제에 대한 신뢰도가 상대적으로 높다는 점, 학업 성적이 높은 사람이 낮은 사람에 비해 임용시험의 절차적·형식적 합리성에 대한 불신이 높다는 점 등의 예비교사 인식을 살펴본 연구(조대훈·정경주, 2010)가 있었다. 또한, 예비교사들이 국어과 임용시험과 관련하여 수업과 평가에 대한 부분의 반영도가 낮다는 점, 교원양성기관에서의 내실있는 수업실연 교육의 필요성 등을 느끼고 있음을 파악한 연구(구자윤, 2014), 중등 임용시험 전반에 대한 예비교사의 인식을 총체적으로 살펴본 연구(김달효, 2022)가 있었다.

임용시험 관련 사교육과 관련한 논의에서는 남수경(2006)의 연구에서 중등

예비교원들의 임용시험 관련 사교육 지출 실태를 분석한 결과 응답자의 90.5%가 사교육을 받고 있으며, 임용 준비 기간을 통틀어 1인당 총 456만 원을 소비하고 있는 것으로 나타났다. 유사하게 이영재·이진화(2014)도 중등 영어과 임용과 관련된 사교육 실태를 분석한 결과 응답자의 약 73%가 사교육을 이용하고 있으며, 월평균 40만 원 정도가 소비되고 있음을 밝히고 있다.

다. 교원자격 관련 학술 연구의 동향 및 시사점

본 절에서는 교원자격과 관련된 학술 논의를 크게 ‘자격’과 ‘임용’으로 구분하고, 이를 정권 시기별 논의와 주요 쟁점별 분석의 두 축으로 하여 살펴 보았다. 이에 대해 간략히 요약하여 제시하면 다음과 같다. 먼저, 김영삼 정부와 김대중 정부 시기에는 임용시험의 신뢰도와 타당도 향상, 전공 문제 수준, 가산점 제도개선, 논술 및 면접 비중 조정, 수업 실기 평가 강화에 대한 논의가 주를 이루었다. 이는 임용 체제의 공정성과 전문성을 강화하려는 방향으로 볼 수 있으며, 특히 전문성의 중요성이 대두된 시기로 볼 수 있다. 노무현 정부 시기에서도 공정성과 전문성 향상이 핵심적인 키워드로 임용에 대한 가산점 제도, 학점 이수 강화, 국가유공자 가산점 폐지(공정성)에 대한 논의가 있었다. 이 시기에 예비교사들의 사교육 의존도와 이에 대한 개선의 필요성이 처음 제기되기도 하였다. 임용에 대한 전문성과 공정성이 강화되면서 예비교사들의 사교육 의존도가 높아지고, 이에 대한 문제 인식이 확산된 것으로 보아야 할 것이다. 이명박 정부 시기 연구의 흐름은 임용시험의 객관성과 공정성 강화를 중심으로 이루어졌으며, 특히 사립학교 채용의 투명성 문제와 교육학 논술 평가 신뢰도 문제가 집중적으로 다루어졌다. 특히, 예비교사들의 인식에 관한 연구에서 주목할 부분은 시험 체제에 대한 신뢰도에 문제가 있음을 확인할 수 있었으며, 이에 따라 논술형 시험의 개선(객관성 강화)을 요구가 증대함을 알 수 있다. 박근혜 정부 시기에는 가산점 제도의 합헌성 문제와 개선 필요성이 제기되었으며, 예비교사의 사교육 의존 문제 및 이들의 경제적 부담에 대한 지적이 더욱 크게 있었다. 이러한 이유로 교원양성기관의 교육과정 내실화가 다시금 논의의 중심이 되었고, 교원양성기관의 현장성 강화 등이 제안되었다. 문

재인 정부 시기에는 교원양성기관 교육과정과 임용시험 간 유기적 연계 필요성이 본격적으로 제기되면서, 교육학 논술시험의 타당성 분석, 반성적 사고력과 문제해결력을 측정하는 방향으로 개선 필요성 등이 논의되었다. 현재의 윤석열 정부에서는 예비교사들이 임용시험 절차와 관련하여 대학 지도교수 추천제도, 영어 평가 등에 대한 문제 제기가 있었다.

교원자격과 관련한 연구의 동향을 관련 주요 쟁점별로 분석한 결과 ‘자격’은 자격 기준, 취득 및 관리, 자격증 제도로 구분되었으며, ‘임용’은 크게 교육학, 시험 유형, 교과별 시험(중등)으로 구분되었다. 첫째, 교원 자격 기준은 기존의 자격 체계를 국제적 흐름과 한국 특수성을 반영해 개선해야 한다는 의견과 지역(농어촌)의 특성을 고려한 자격 기준이 필요하다는 의견이 있었다. 둘째 자격 취득과 관리에서는 부전공 자격 취득의 남발 문제, 자격 갱신 및 성과 관리의 연계 강화가 강조되었다. 셋째, 교원자격증 제도는 복수 자격증 취득과 자격증 갱신 방안이 논의되었다. 넷째, 임용의 영역은 교육학 출제와 관련하여 개선이 필요함을 지적하고 있었다. 다섯째, 시험 유형은 초등 및 중등 임용시험의 전형, 논문 평가, 적성검사 등의 문제를 살피는 연구가 주를 이루었다. 이외에도 교과별 시험, 예체능 교과에서의 실기 평가, 임용 전형 및 행정, 가산점 제도, 사립교원 채용 문제 등이 논의되었다. 특히, 임용과 관련한 연구의 핵심적인 논의는 임용시험의 신뢰도 및 타당도, 그리고 임용시험 준비를 위한 예비교사의 사교육 문제로 나누어질 수 있다. 즉, 예비교사의 임용시험에 대해 낮은 신뢰도 문제, 임용시험의 낮은 타당도 문제(교원양성기관 교육과정 임용시험 연계 문제), 사교육에 큰 비용을 지출하는 문제가 지적되고 있었다.

이상의 교원자격 관련 선행연구에 대한 체계적 문헌분석 결과를 통해 교원정책의 전문성, 책무성, 자율성과 관련해 다음의 시사점을 제시할 수 있다. 첫째, 교사의 전문성은 교원자격 기준과 자격 취득 및 관리의 측면에서 핵심적인 아젠다로 다루어져 왔다. 왜냐하면 교원자격 기준의 명확한 정립은 교사의 전문성을 유지하고 강화하는 데 필수적이기 때문이다. 하지만, 한국의 교원자격 기준은 1949년 이후 큰 변화 없이 유지되고 있고, 현재 한국 사회가 처한 상황과 특수성을 고려하여 교원자격의 기준 등을 개선할 필요성이 제기된다. 특히, 학령인구 감소, 지역소멸, 농어촌(작은 학교) 학교 등의 대외 환경 변화에 대응하

기 위한 교원자격 기준의 마련이 필요한 실정이다. 이는 교사들이 해당 환경에서 효과적으로 교육을 수행할 수 있도록 돕기 위한 조치로써 교사의 전문성을 높이는 데 초점을 두어야 할 것이다. 그리고 교원자격제도 등의 개선에서 부전공 자격 취득에 대해서는 신중히 접근할 필요가 있다. 부전공 자격의 남발로 인해 교사 전문성의 저하는 이미 기존의 선행연구 논의에서도 지적되고 있기도 하다. 교원자격과 교사의 전문성에 대한 논의에서 임용은 매우 밀접히 연관된다. 즉, 임용 시험의 절차와 방법 등은 교사의 전문성을 종합적으로 평가하는 방법이 될 수 있다. 이에 대한 기존의 선행연구에서 제기하는 문제들 또한 교사의 전문성을 확인하고 유지하는 방안에 대한 논의가 중심이 되었으며, 향후 교원자격과 임용의 문제는 교사의 전문성을 중심으로 연계되어 논의될 필요가 있다. 세부적으로는 교과별 시험의 출제 영역과 교원양성기관 교육과정의 연계성이 주요한 쟁점으로 부각된다.

둘째, 교사의 책무성과 관련해서는 자격의 취득 및 관리와 교원 자격증 제도 등으로 선행연구의 동향을 살펴볼 수 있다. 교원자격 관리의 체계 측면에서 자격 갱신의 필요성 및 자격 관련 성과관리에 대한 논의가 지속되어 왔다. 이는 현행 자격의 갱신이 전혀 필요 없는 자격제도의 변화이며, 특히 교사들의 책무성을 지속적으로 담보할 수 있는 제도적 장치로 볼 수 있다. 여기에는 복수 자격증 취득에 관한 논의가 포함된다. 이러한 책무성 기반의 교원자격 관련 논의는 앞서 살펴본 교사의 전문성과도 무관하지 않다. 즉, 교사들이 자신의 전문성을 지속적으로 개발하고, 그에 따른 책무를 다하도록 하는 장치가 될 수 있다. 임용제도에서도 책무성은 주요한 키워드이다. 교사의 책무성은 교육적 책임을 지는 의무를 의미하며, 이는 교육의 질과 학생들의 학습 성과에 직결되는 요소이다. 따라서 교사의 임용에 대한 신뢰도 부족의 문제는 시급히 해결되어야 할 부분이다. 임용시험의 공정성과 타당성은 교사가 맡게 될 교육적 책임에 대한 정당성을 확보하는 중요한 요소이다. 따라서 교사의 임용 시스템이 교사의 책무성에 부합하도록 개선되어야 할 것이다.

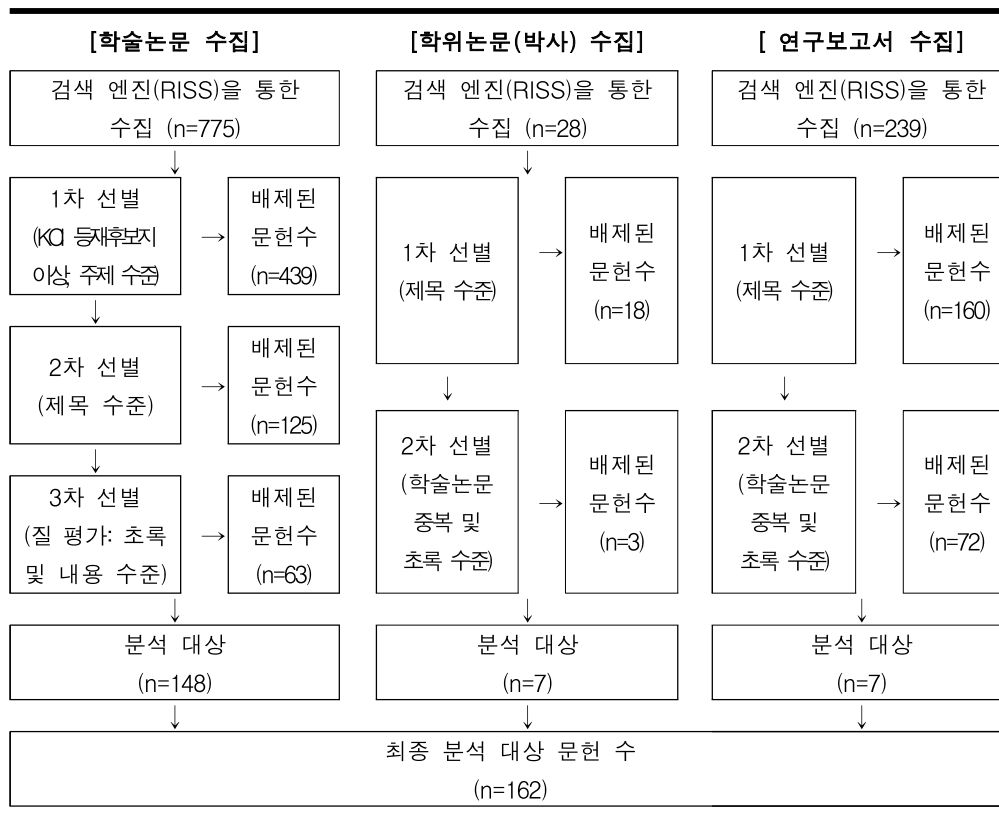
셋째, 교원자격 기준의 개선은 교사에게 자율성을 부여하는 방향으로 이루어져야 한다. 교사의 자율성은 단순히 자격 취득 후 교실에서의 자유로운 교육활동뿐만 아니라, 교사 자격을 부여할 때 사회적 경험이나 다양한 배경을 가진

인재들의 입직을 독려하는 유연성 측면에서도 살펴볼 필요가 있다. 교원자격 취득 경로의 다양화를 통해 교직에 다양한 경험을 가진 사람들을 입직하고, 이를 통해 다양한 배경을 가진 교원들의 자율성에 기반한 교육 활동이 교육계 전체의 자율성 증진과 교육적 다채로움으로 이어질 수 있다. 특히, 교사의 자율성은 교육 현장에서 교사의 창의적 판단과 자유로운 교육적 선택을 의미하며, 이는 교사의 전문성 발휘와 밀접하게 관련된다. 그러나 교원자격과 자율성의 문제는 체계적이고 장기적으로 접근되어야 할 문제이다. 예로, 교원양성기관의 교육과정에서 교육실습 내지는 임용시험의 개선을 통한 자율성의 강화를 위해서는 예비교사들이 현장 경험을 통해 자율적인 교수 방식을 개발하고 그에 따른 교육적 판단을 할 수 있도록 지원해야 한다. 그리고 교과별 시험에서 출제 영역, 교육과정의 연계성, 교육과정과 교수법의 자율적 설계 등을 고려하는 방향으로 개선이 필요하다.

2. 교원양성

본 절에서는 교원양성의 영역을 교원양성 체제 및 정책과 교원양성을 위한 교육과정 두 영역으로 구분하여 선행연구를 종합적으로 분석하고, 이를 바탕으로 교원양성 체제의 개선 방안과 교육과정의 발전 방향 및 시사점을 제시하고자 하였다. 이를 위해, 앞선 분석과 마찬가지로 RISS 검색 엔진을 활용하여 교원양성과 관련된 국내학술논문, 박사 학위논문, 정책연구보고서를 수집하였다. 키워드(keyword)는 “교원양성 OR 교사 양성”으로 제목, 초록으로 한정하지 않고 문헌 전체 수준에서 검색하였다. 검색 결과, 먼저 국내학술논문 범주에서는 최초 775편이 도출되었으며 KCI 등재후보지 이상으로 설정하였을 때 439편이 제외되어 336편으로 감소하였다. 이를 제목 수준에서 전체적으로 살펴보면 본 연구 대상인 초·중등에 해당하지 않는 영유아, 보건, 특수, 상담, 대학, 종교, 한국어교육 교원 양성 문헌들과 해방 이전 시기를 다룬 문헌, 학술대회 토론문 등을 제외하여 총 211건의 문헌을 일차적으로 수집하였다. 다시 1차 수집 문헌을 초록 및 내용 수준에서 재선별하여 최종적으로 초·중등을 함께 다루고

있는 문헌 88편, 초등 34편, 중등 26편, 이상 총 148편의 문헌이 수집되었다. 박사학위논문 범주에서는 같은 키워드로 검색하였을 때 28편이 도출되었으며, 제목 수준에서 본 연구에서 정의하고 있는 교원양성과 관련된 문헌은 10편으로 정리되었다. 이를 초록 및 내용 수준에서 재선별하고 학술논문으로 출판되어 중복되는 결과를 제하여 7편의 박사학위논문을 추가로 수집하였다. 연구보고서 범주에서는 검색결과 도출된 239편 중 제목 수준에서 79편을 1차 선별하였고, 초록 및 내용 검토와 학술논문 중복 제외 과정을 거쳐 최종 7편의 연구보고서를 추가적으로 선정하였다. 이와 같은 과정을 통해 총 162편의 학술논문, 박사학위논문 및 연구보고서가 최종 분석 대상으로 선정되었다. 이상의 분석 절차를 도식화하여 아래의 [그림 III-2]에 제시하였다.



[그림 III-2] 교원양성 관련 선행연구 문헌 선정 과정

가. 역대 정부별 교원양성 관련 학술 논의

1) 교원양성 체제 및 정책

가) 김영삼 정부 시기

김영삼 정부 시기에는 교원양성 체제 및 정책과 관련하여 다양한 연구가 진행되었다. 먼저, 김은권·정환금(1994)은 교원양성대학의 선발체제를 분석하며 입학 시스템의 효율성 문제를 제기하였다. 연구에 따르면, 고교 성적과 대학수학능력시험 성적은 입학 여부를 예측하는 데 효과적이었으나, 대학 내 성적(GPA)을 예측하는 데는 성공적이지 못했다. 반면, 교직 적성과 인성 검사는 입학 및 성적 예측력 모두에서 낮은 효율성을 보였으며, 이들은 교원양성대학의 선발 체제가 비효율적임을 지적하며, 교직 적성과 인성 검사의 폐지 또는 개선 필요성을 강조하였다. 송대현(1997)은 교원양성 체제가 이론 중심에 치우쳐 있다고 비판하며, 이론과 실제를 통합한 교육과정 개발, 교육실습 내실화, 수석교사제 도입, 부속학교 및 협력학교 체제 구축, 행·재정적 지원 확대 등을 통해 현장 적합성을 높이고 교원양성기관과 학교 현장의 연계 강화를 주장하였다. 이와 함께, 若井彌一(1997)은 일본의 교원양성정책과 교원채용 제도의 동향을 분석하며, 교원 전문직 확립을 위한 과제를 제시하였다. 그는 일본의 교직 적성 검사와 교사 채용 방식이 한국과 유사한 한계를 공유하고 있음을 지적하며, 교원 선발 과정의 전문성과 효율성을 높이기 위한 체계적 접근이 필요하다고 주장하였다. 片桐芳雄(1997)은 일본 교원양성학부의 개혁 동향을 살펴보고, 전후 일본의 교원양성 개혁이 민주화를 기반으로 이뤄졌음에도 실질적 성과가 부족하다고 평가하였다. 그는 특히 교원양성학부와 현장 교육 간의 연계 부족과 이론 중심의 교육과정이 문제임을 강조하며, 이론과 실제를 통합한 교원양성 체제 구축이 중요하다는 시사점을 제시하였다.

이들 연구는 김영삼 정부 시기의 교원양성 체제가 직면한 문제를 진단하고

개선 방향을 제안함과 동시에, 일본 사례를 통해 국제적 동향과의 비교 속에서 한국 교원양성 체제의 시사점을 도출하였다. 특히, 교원 선발 과정의 타당성 확보와 교원양성기관의 현장 적합성 강화를 위한 체계적이고 혁신적인 접근의 필요성이 강조되었다.

나) 김대중 정부 시기

김대중 정부 시기에는 21세기 변화에 대응하고 교원의 전문성을 강화하기 위해 교원양성 체제의 문제를 진단하고 다양한 개편 방안을 논의하였다. 이 시기의 주요 논의는 교원양성기관의 통합과 질적 관리 강화, 대학원 중심 체제로의 전환, 그리고 국내외 사례를 활용한 개선 방안을 중심으로 전개되었다. 우선 교원양성 체제의 문제점과 개선 방향에 대한 논의가 활발히 이루어졌는데, 강원근·곽영우(1998)는 교육대학교와 국립사범대학 간의 통합 논의를 중심으로 협력 방안을 제안하며, 점진적인 통합을 위한 체계적 접근이 필요하다고 주장하였다. 유사한 맥락에서 교원양성기관의 기능 강화를 위한 유연한 교육과정 도입(이규성·이병진·김동영, 2000), 교원양성기관 평가제 도입 및 통합 운영(정진곤, 2001)이 제안되기도 하였다. 교원양성기관의 체제 개편에 대한 논의도 활발하였는데, 황규호(1999)는 대학원 중심의 교원양성 체제를 통해 교원교육의 수준을 높이는 방안을 제시하며, 6년제 또는 2+4 체제를 도입하는 것이 효과적이라고 주장하였다. 또한, 이병진과 박경묵(2002)은 현장 중심의 대학원 체제와 교사교육 프로그램 강화를 제안하면서 교사의 전문성을 심화하고 교원교육의 질적 수준을 높일 것을 주장하였다.

교원양성기관 내에서의 문제 제기 및 개선 방안에 관한 연구도 활발하였다. 박세훈(2001)은 교직과정의 운영 부실과 자격증 과잉 공급 문제를 지적하며, 교직과정과 사범대학 간의 공정한 경쟁 체제 구축을 강조하였으며, 박고훈(2002) 또한 중등교원 양성을 중심으로 교사양성 교육과정의 문제점을 반성하고, 교양 과목, 교과교육학, 대안적 교육학, 교육실습 등의 연계 강화를 통한 교사교육의 개선 방향을 모색하였다. 유사한 관점에서 김신호·전세경·이명주(2001)는 교원 교육 기간의 연장을 제안하기도 하였고, 나동진(1998b)은 교직의 전문성 개발을

위해 교원양성기관에서 교육의 실제성과 문제해결 중심의 적응적 수업체제 중요성을 강조하고 교사교육의 개선 방향을 제시하였다. 그리고 전효선(2002)은 프랑스 교사교육대학원의 사례를 통해 체계적이고 전문적인 교원양성 체제 구축의 필요성을 제안하였다.

이 시기의 연구와 논의는 교원양성기관의 통합과 질적 관리, 대학원 중심 체제로의 전환, 교직 적성 강화 등 교원의 전문성을 높이고 교육 체제를 미래 사회에 적합하게 재구성하는 방향으로 전개되었다.

다) 노무현 정부 시기

노무현 정부 시기에도 교원양성 체제의 문제점과 개선 방안, 교원 전문성 강화를 위한 체제 개편 등에 관한 주제를 중심으로 교원양성 정책에 대한 논의가 활발히 이루어졌다. 먼저, 교원양성 체제의 문제점과 개선 방향에 대한 논의에서는 체제 통합과 내실화, 기능 강화, 지방화 논의 등이 주요 과제로 다루어졌다. 김재복(2004)은 교원양성체제의 전문성, 적응성, 효율성을 높이기 위한 체제 통합과 내실화 방안을 제안하였으며, 노종희 외(2004)는 초등교원 양성교육과 현직교육 간 연계성이 낮다는 문제를 지적하며, 이를 강화하기 위한 교원 연수 프로그램과 제도개선을 제안하기도 하였다.

또한, 조동섭(2005)은 교원양성대학의 기능을 진단하며, 교사교육 과정의 현장화 및 전문화, 복수전공 활성화를 통해 기능과 역량을 강화해야 한다고 주장하였다. 그리고 교원양성의 지방화를 논의하며, 교육대학이 지방교육자치 시대에 지역사회와 협력하여 교육 발전에 기여해야 한다고 강조하였다. 유사한 맥락에서 고전(2006)은 교원 수급 불균형 문제와 임용의 문제를 지적하며, 임용 및 검정 과정의 개선 필요성을 제기하고, 자격 기준 강화를 포함한 체제 개편 방안을 제안하였다.

한편, 교원 전문성 강화를 위한 체제 개편에 대한 논의가 지속되면서 교원양성과정의 질적 향상을 위한 구체적인 방안에 대한 논의 또한 활발하였다. 안종현·류형선(2005)은 교원양성기관 학생들 간 조직문화 인식 차이를 분석하며, 조직문화를 질적으로 관리하여 교육 효과를 높여야 한다고 주장하였으며, 정종진

(2007)은 교원양성기관의 교육과정을 개편하여 교원의 전문성을 강화하고 체제의 효율성을 높이는 방안을 제안하였다. 나아가 백순근(2007)은 교원양성기관 평가인정제가 질적 관리를 위한 필수적 정책임을 강조하며, 법제화와 평가 기구의 체계적 운영 방안을 제시하였다.

라) 이명박 정부 시기

이명박 정부 시기의 교원양성체제 논의는 교원양성 제도의 전문화와 질적 개선을 중심으로 전개되었다. 당시 정책적 초점은 교원양성기관의 평가 체계와 교육과정을 개선하여 교사 역량을 강화하고, 교육 현장과의 연계성을 높이는 데 있었다. 이와 관련한 연구를 살펴보면, 임웅(2008)은 초임교사의 실질적 어려움을 해결하기 위해 교실친화적 교원양성 체제를 제안하며, 이론과 실천의 조화로운 통합이 중요함을 강조하였으며, 유사한 맥락에서 박상완(2009)은 학교 자율화 시대에 요구되는 교사의 새로운 역할에 주목하며, 이에 부합하는 초등 교원양성교육의 재구성을 논의하였다. 그리고 신현석(2009)은 교원양성체제 개편에서 정책적 방향과 실행 전략을 보다 구체화할 필요가 있고, 교원양성의 안정성을 고려하여 점진적이고 체계적인 접근이 필요함을 강조하였다.

한편, 교원양성기관 평가와 관련한 연구도 활발하였는데, 임연기(2009)는 교원양성기관 평가의 안정성과 전문성을 강화하고, 평가 결과의 활용 방안을 개선할 필요가 있음을 제기하였다. 또한, 권순달(2009)은 교원양성기관 평가 모형의 질적 개선을 위해 평가지표의 정성적 확대와 평가 주기의 재설정 방안을 제안하였다. 그리고 양성관(2011)은 중등교원 양성기관 평가의 책무성 강화를 위해 자율성과 책임의 순환적 구조를 제안하며, 성찰적 교사와 비판적 교사의 중요성을 역설하였다. 나아가 강승규(2012)는 좋은 교사의 양성에 초점을 두어 교원양성기관 평가지표 개발이 필요함을 강조하면서 교사의 학습지도 역량과 학생 존중 태도를 강화 등의 실제적 역량 개발을 위한 평가지표의 필요성을 제안하였다.

이 시기 교원양성 체제 개편과 교원양성기관 평가에 관한 논의가 활발히 추진되면서, 국제 비교를 통한 시사점을 도출하는 연구가 특히 많았다. 예로, 김

홍화(2010)는 한국과 중국의 중등교사 양성제도를 비교하여, 제도 발전을 위한 시사점을 제시하였으며, 문성모 외(2010)는 독일의 교원양성기관 부설학교 사례를 통해 교육이론과 실천의 조화를 이루는 모델을 제안하며, 이를 우리나라 교원양성체제에 적용할 가능성을 탐구하였다. 마찬가지로 박상완(2010b)은 미국과 영국의 교원양성기관 평가제도를 분석하여 한국에 적합한 정책적 시사점을 제안하였고, 이주영·권동택(2012)은 일본 효고교육대학의 초등교원양성과정을 통해 현장 중심 교육의 중요성을 강조하였다. 또한, 이광수 외(2012)는 핀란드 교원양성과정의 연구 기반 교사교육과 반성(reflection) 중심 교육이 한국에 주는 시사점을 논의하였다.

이들 연구와 논의의 흐름은 기본적으로 교원 전문성을 강화하기 위한 체제 개편과 방법적 측면에서 교원양성기관 평가를 논의하였다고 볼 수 있다. 즉, 교원양성체제 개편 논의에서 교원양성기관의 평가 및 질 관리 강화를 통해 교사의 전문성과 실천 역량을 제고하는데 논의의 초점이 있다.

마) 박근혜 정부

박근혜 정부 시기에는 교원양성체제의 개선과 함께 특히 교원양성기관에서의 현장 중심 교육 강화에 대한 논의와 연구가 진행되었다. 예로, 정영근(2014)은 교원양성교육에서 교양교육과 학문적 전문성의 조화를 강조하며, 교사에게 요구되는 지성과 비판적 사고 역량의 중요성을 제기하였다. 김이경·김지혜(2016)는 교원양성체제 재구조화를 주장하면서, 교원양성기관의 연구역량 강화가 필요함을 제안하기도 하였다. 또한, 교원양성기관 평가에 대한 논의가 지속되었는데, 이차영(2014)은 교과교육 분야의 교원양성기관 평가 실태를 분석하며, 평가지표와 결과의 일관성 유지 및 절대적 수준 공개의 필요성을 주장하였다. 유사한 맥락에서 김기수 외(2014)는 3주기 교원양성기관 평가의 투입 및 성과 중심 지표를 비판하며, 교육과정 영역 평가를 강화하는 방향성을 제안하였다.

한편, 교원양성기관의 체제 개편 논의에서 교원 수급과 관련한 논의도 있었다. 이광현(2014)은 초등교사 수급 추계 연구를 통해 초등교원 적정 양성 규모를 제시하며, 장기적인 교원 수급 관리를 위한 정책적 대안을 논의하였다.

바) 문재인 정부

문재인 정부 시기에는 교원양성체제의 혁신적 변화와 전문성 강화 중심의 논의가 지속되면서, 새롭게 미래 교육환경 변화에 대응하기 위한 변화가 중요하게 다루어졌다. 여기에는 교원양성기관의 자율성 강화(김천홍·홍수진, 2017), 교육전문대학원의 필요성(정일화·천세영, 2017) 등이 강조되면서 교사교육의 전문성과 실효성을 높이기 위한 논의가 포함되며, 구체적으로 교원양성교육의 구조와 운영 개선이 주요한 논의의 주제로 다루어졌다.

정성수·송영명(2018)은 초·중등 교원양성대학의 통합 방안과 운영 방향을 제시하였으며, 유사하게 김세영·김도기(2022)는 종합교원양성대학의 성과관리 개념 모형을 탐색하여 통합적 발전을 위한 기초적인 틀을 제시했다. 비슷한 맥락에서 김대희 외(2022)는 교육대학원의 발전 방향과 현장 중심 교육 강화를 위한 방안을 논의하였다. 그리고 교원의 전문성 강화는 교원양성대학 발전 방향의 기본이 되며 지속적으로 강조되었다. 예로, 광민석·곽현규(2017)는 초등교원양성대학의 교육서비스 품질과 학생만족도 및 충성도의 관계를 분석하여 교직 전문성 강화를 위한 교육프로그램 개선 방안을 제시하였으며, 박영주 외(2018)는 교원양성기관으로서 교육대학원의 역할과 전문성 강화를 논의하였고, 정제영(2019)은 중등교원 양성 교육의 수급 불일치와 전문성 재정립 방안을 제시하였다.

한편, 미래 교육 환경 변화의 비교적 새로운 아젠다가 주목되면서 교원양성기관 평가에 대한 논의에서도 변화의 필요성이 제기되었다. 허은정·김현수(2019)는 4주기와 5주기 교원양성기관 평가 체제의 변화와 개선 방향을 분석하여 새로운 교육 환경 변화에 따른 교원양성기관의 평가와 질 관리 체제도 바뀌어야 한다고 논의를 제공하였으며, 유사하게 이슬아·정제영(2021)은 교원양성기관 평가 체제의 동형화 현상을 분석하며, 사회적 맥락에 따른 제도적 변화를 제안했다. 그리고 김범주(2021)는 교원양성기관 역량진단 지표의 책무성 탐색을 통해 내부지향적 접근 확대의 필요성을 강조하였다.

이 외에도 이 시기에는 교원양성기관 입학 및 임용시험 등 예비교사에 대한

논의도 활발하였다. 예로, 남미 외(2018)는 초등 교원양성기관 입학전형의 공정성과 전형 요소 개선을 위한 방향을 논의하였고, 김종수 외(2017)는 중등 교원양성기관 학생들의 임용시험 대비 사교육비 실태를 분석하고, 이를 개선하는 방안을 제시했다. 또한, 원세림·남수경(2019)은 교원양성기관 졸업자 취업에 영향을 미치는 요인을 분석하여 취업 지원 방안을 제안하기도 하였다. 이 연구들은 교원양성교육의 내실화를 위한 구체적인 정책적 시사점을 제공하며, 교육과정의 효율성과 현장 연계성을 강조하는 특징을 보였다.

사) 윤석열 정부

윤석열 정부 시기에는 교원양성 체제 개편의 논의가 더욱 활발하였고, 세부적인 정책 추진의 방안이 제안되기도 하였다. 대표적으로 김갑성(2023)은 교원양성 체제의 개편 방향을 분석하며, 교원양성기관의 독자적이고 내실 있는 교육과정 운영의 중요성을 강조했다. 특히, 교원양성체제 개편과 관련하여 대학원 과정 신설, 양성기관 통폐합, 교육과정 내실화를 중심으로 각 방안의 장단점을 분석했는데, 대학원 과정 신설은 전문성 강화를 가능하게 하나 운영비용 증가와 시간 소요가 예상되는 반면, 양성기관 통폐합은 자원의 효율적 활용이 가능하나 지역 간 불균형을 초래할 수 있다고 보았다. 그리고 교육과정 내실화는 교원 역량 강화에 기여할 수 있으나, 교육 현장과의 연계성 강화가 과제로 남는다는 지적을 하였다. 또한, 이주호·임광국(2023)은 독일과 한국의 교원양성 과정을 비교하며, 디지털 역량 강화를 위한 구체적 추진 체계와 정책적 시사점을 제시했다. 독일은 교원양성에서 디지털 역량 강화를 위한 국가 주도의 체계적 정책을 운영하고 있으며, 한국은 디지털화된 교원양성교육을 위해 기관 간 협력과 비관적 성찰 역량을 강화해야 한다고 주장했다.

2) 교원양성 교육과정

가) 김영삼 정부 시기

김영삼 정부 시기에는 교원양성 교육과정의 개선과 현장성과 연계성을 강화

하려는 논의가 활발히 이루어졌다. 김남정(1995)은 사범대 학생과 비사범대 교직과정 이수 학생 간 교직관의 차이를 분석하고, 교직 선택 동기와 교직관 형성에 영향을 미치는 요인을 탐구하였다. 연구 결과, 교직 선택은 직업 안정성과 사회적 지위, 경제적 혜택 같은 현실적 요인의 영향을 받았으며, 교직에 대한 선호도는 낮은 수준으로 나타났다. 이는 교직자의 가치관 문제와 입시제도, 개인적 경험 등이 주요 요인으로 작용한 결과였다. 박남기(1996)는 초등 교원양성 교육의 문제점을 예비 교사들의 시각에서 분석하여 교대 입학정책, 교육과정, 교수진의 문제를 지적하며, 교원양성과정의 개선 방향을 제시하였는데, 정성적, 정량적 연구를 통해 교대생의 시각과 기존 관점을 비교하고, 교육과정과 프로그램의 실질적 개선 필요성을 강조하였다. 또한, 박남기(1997)는 초등 교원양성 교육 기간을 6년으로 연장하고, 실습 강화 및 현장 연계를 중심으로 교대 교육과정 개편을 제안하며, 교원의 전문성과 현장 적합성을 동시에 강화할 필요성을 주장하였다. 이들 연구는 교원양성 교육과정이 교직 전문성을 강화하고, 현장성과 연계된 실질적 개선 방향으로 나아가야 함을 제언하고 있다.

나) 김대중 정부 시기

김대중 정부 시기에는 교사 전문성과 현장 적합성을 강화하기 위해 교육과정에 관한 다양한 연구와 개편 논의가 이루어졌다. 김재복(1999)은 초·중등 교원의 교육과정 구성 능력 신장을 위한 교원양성 교육과정 개발 및 교원양성기관이 교육 실천과 문제 해결 중심의 교수법을 강화해야 한다고 제안하였다. 유사하게 정미경(2001)은 초등학교 교육과정과 초등 교원양성 교육과정 간의 연계성을 분석하며, 현장 적합성을 높이기 위한 개선 방향으로 교과 전문성 강화와 학교 현장에서 요구되는 역량 중심의 교육과정을 제시하였다. 또한, 박창언·이종원(2002)은 초등 교원양성대학, 사범대학 초등교육과, 일반대학의 교원양성 교육과정을 비교하여 유형별 교육목표와 학문적 초점을 논의하며, 교육과정의 정체성을 명확히 하고 개선 방향을 모색하기도 하였다. 이러한 연구와 논의는 교원양성 교육과정 또는 교사교육의 내용과 방법에 대한 본질적인 변화가 필요함을 강조하는 것으로, 보다 구체적으로는 구성주의적 교원양성 교육의 필요

성, 실천적 맥락에서 활용할 수 있는 지식 등의 중요성과 필요성이 강조된 것으로 볼 수 있다.

다) 노무현 정부 시기

노무현 정부 시기의 교원양성 교육과정 연구는 글로벌화, 실천적 역량 강화, 교육과정의 다변화 및 통합적 재구성, 윤리적·사회적 책무 강조의 네 가지 주요 흐름을 중심으로 진행되었다. 이 시기의 연구들은 교원의 전문성을 높이고 교육의 국제적 경쟁력을 강화하며, 현장 적합성과 윤리적 소양을 동시에 제고하려는 방향으로 나아갔다. 각 연구는 교원 양성 교육과정의 혁신과 사회적 요구에 맞는 교사를 양성하기 위한 다양한 접근을 제시하였다. 박상완(2007)은 교원양성 교육과정의 발전 방향을 제시하며, 큰 틀에서 교직, 전공, 교양교육의 통합적 재구성을 강조하였으며, 유사한 맥락에서 박재승(2006)은 중등교원 양성 교육과정의 문제점을 진단하고, 이론과 실재를 잘 연결할 수 있는 교육과정 개선이 필요하다고 주장하였다. 교사의 전문성 강화도 주요한 아젠다로 다루어지면서, 교원양성 교육과정이 교사의 전문성을 바탕으로 구성되어야 함을 논의하였다. 예로, 소경희(2004)는 교사들이 연계적 전문성을 확보할 수 있도록 교사 양성 교육과정을 설계해야 한다고 주장하였다. 즉, 교사들의 전문성을 강화하고 다양한 교과를 연계하여 교육할 수 있는 능력을 배양해야 한다는 점을 강조하였다. 또한, 현장성 또는 현장 연계의 중요성도 강조되었다. 조동섭·이도영·박승규(2004)는 초등교원 양성교육에서 현장 요구를 반영하는 교육과정 설계를 강조하며, 교사들이 현장의 요구에 적합한 능력을 키울 수 있도록 교육과정이 개선되어야 한다고 주장하였다. 마찬가지로 조경원(2004)은 중등교원 양성 교육과정에서 이론과 실제 간의 연계를 강화하고, 교사들이 교육현장에서 필요한 역량을 배양할 수 있는 교육과정 개선이 필요하다고 주장하였다. 나아가 이철현(2004)은 ICT 교육을 위한 교원양성 교육과정 설계를 통해 정보화 사회에서 교사의 역할을 강화해야 한다는 방향성을 제시하기도 하였다.

이 외에도 이 시기 교원양성 교육과정에 관한 연구에는 통일교육 강화(차우규, 2003), 영어 교원 양성의 국제기준 반영(김혜영, 2007), 역사 교사 양성에서

의 전문성(허신혜, 2006), 음악 교사 실용적 역량 강화(이연경, 2006) 등의 다양한 교과 및 주제에 대한 논의가 활발하였다. 이들 연구와 논의는 대부분 현장 연계성 강화를 위한 교원양성 교육과정의 개선을 제안하고 있으며, 특히 현장 교육의 요구를 반영하여 교원양성 교육과정을 실용적이고 효과적으로 개선하는 방향을 제시하고 있다.

라) 이명박 정부 시기

이명박 정부 시기의 교원 양성 교육과정 연구는 교육과정 개선 및 재구성, 교사 전문성 및 역량 강화를 위한 교육과정 개발, 글로벌 역량 및 국제이해 교육 강화라는 3가지 주요 흐름을 중심으로 발전하였다. 이 시기의 연구들은 교육과정 개편 및 개선의 필요성을 진단하고, 교사의 실천적 역량 강화와 글로벌 역량 함양을 목표로 전개되었다.

먼저, 교육과정 개선 및 재구성의 논의에서는 교원양성 교육과정의 문제점을 분석하고 개선 방안을 제시하는 데 초점이 맞춰졌다. 손준중(2008)은 교원양성 교육과정을 진단하고, 그 구조적 개선 방안을 논의하였으며, 박정환(2008)은 u-Learning 시대의 요구에 부응하는 교사양성 교육과정의 개선 방향을 제시하였다. 송영민·노철현(2013)은 교육과정 개편 시안을 구체적으로 제안하였고, 정미경 외(2011a, 2011b) 또한 초등교원 양성 교육과정의 문제점을 진단하여 구체적인 해결 방안을 모색하였다.

둘째, 교사 전문성 및 역량 강화에 관한 논의는 교사의 실천적 역량 강화와 현장 적합성이 높은 교원양성을 위한 연구들이 주를 이루었다. 정성봉·진홍섭(2008)은 교사의 실천적 역량 강화를 위한 교육과정을 설계하여 교사 전문성을 높이는 방안을 제안하였고, 최돈형(2009a, 2009b)은 교실친화적 교원양성 연구를 통해 교원양성 과정에서의 체계적 접근을 강조하며, 구체적인 교원양성 체제 구축 방안을 논의하였다. 차우규(2008)는 교실친화적 교원양성 체제를 구축하고, 교원양성 교육과정의 실천적 접근 필요성을 강조하기도 하였다. 서동엽(2010) 역시 교원양성 과정에서 실천적 접근을 중시해야 함을 주장하였다.

마지막으로 글로벌 역량 및 국제이해 교육 강화에서는 글로벌 시대에 맞는

교사의 역량 함양과 국제적 이해 증진에 관한 것으로, 예를 들면, 김아영 외(2010)는 국제이해 교육 강화를 통해 글로벌 시민으로서의 교사 역할을 강조하였다. 또한, 한용진(2011)은 교육사의 가치를 재조명하고 교원양성 교육과정이 글로벌 시대에 어떤 역할을 해야 하는지를 논의하였다.

이와 같이 이명박 정부 시기의 교원 양성 교육과정 연구는 교육과정의 개선과 재구성, 교사 전문성 및 역량 강화, 그리고 글로벌 역량 함양이라는 세 가지 방향에서 다각적으로 전개되었다. 이러한 연구들은 교육 환경의 변화와 시대적 요구에 부응하기 위한 구체적인 방안을 제시하였으며, 교원 양성 과정의 발전에 중요한 시사점을 제공하였다.

마) 박근혜 정부 시기

박근혜 정부 시기 교원양성 교육과정 연구와 논의는 교직과목 및 교과목 개선과 안전 및 인성교육 강화라는 두 축으로 구분될 수 있다. 먼저, 교직과목 및 교과목 개선의 중요성이 두드러졌는데, 김승정 외(2015)는 중등교원양성 교육과정이 교직관과 교과전문성 함양에는 기여하지만, 학생상담 및 진로지도와 같은 실천적 역량 강화에는 미흡하다고 지적하였다. 교육 현장과의 유기적 연계가 강조되면, 교직과목의 실효성을 높이기 위한 방향성 제시가 필요함을 제시하였다. 민용성·최화숙(2015)은 초등교원 양성대학의 교양교육과정을 분석하며, 교양교육의 질적 향상을 위해 각 대학의 특수성을 반영한 교육과정을 설계해야 한다고 제안하였다. 비슷하게 박소영(2016)은 초등교원 양성 교육과정의 교직과목 변천 과정을 분석하며, 정치·사회적 변화가 교직과목 구성에 큰 영향을 미쳤음을 밝히고, 이러한 변화가 교육의 일관성을 저해할 수 있음을 경고하였다. 한편, 교직과목 및 교과목 개선의 논의에서도 교원양성 교육과정의 실용성과 현장 적합성은 계속 강조되었다. 예로, 김현자 외(2016)는 현장 요구를 반영한 초·중등 교원양성 교육과정 개선 방안을 제시하며, 교육과정에 실용성과 현장 적합성을 높여야 한다고 강조하였다. 유사한 맥락에서 송현순(2016)은 초등 교원양성대학교의 심화교육과정을 분석하며, 교과교육학과 교과내용학의 균형 강화와 초등교육과정과의 연계 필요성을 제시하였다. 또한, 교직과목에 대

한 개편도 논의가 되었는데, 박수정 외(2016)는 교원양성기관 교직과목 운영의 현황을 분석하며, 교직과목이 이론 중심으로 편중되어 있음을 지적하며 실습 확대를 통해 균형을 맞춰야 한다고 강조하였다.

다음으로 이 시기에 비교적 새롭게 교원양성 교육과정에 있어서 안전 및 인성교육의 중요성 및 강화가 제안되었다. 예로, 김운중(2016)은 교원양성과정에서 인성교육이 교사의 필수적 역량임을 강조하며, 교직품성을 함양하고 학생 생활지도를 효과적으로 수행하기 위한 체계적 프로그램 개발의 필요성을 주장하였고, 차우규(2015)는 초등학교 학생 안전교육의 중요성을 강조하며, 안전교육 교재 개발을 통해 교사들이 교육 현장에서 실질적으로 활용할 수 있는 방안을 제시하였다.

이처럼 박근혜 정부 시기의 교원 교육과정 연구는 교사 전문성 강화를 목표로 교직과목과 교육과정의 내실화를 모색하는 한편, 안전 및 인성교육과 같은 사회적 요구에 부응하는 방향으로 나아갔다. 이는 교직의 실천적 역량과 사회적 책임을 동시에 강조하며, 교육의 질적 향상을 추구한 노력이었다.

바) 문재인 정부 시기

문재인 정부 시기 교원 교육과정 연구는 현장 중심의 실천적 역량 강화와 미래 교육 대비라는 큰 흐름 속에서 다양한 연구가 이루어졌다. 특히, 교육 현장과의 연계성을 강화하기 위해 교육실습 및 현장 경험에 관한 연구가 활발히 진행되었다. 설양환 외(2019)는 초등교원양성기관의 학교현장실습 운영 실태를 분석하며, 체계적인 실습 지원 체제 구축의 필요성을 제기하였고, 남운경 외(2019)는 예비교사들의 교육실습 경험을 바탕으로 교육과정 개선 방안을 도출하였다. 최현주 외(2020)는 중등교원양성기관의 현장실습 운영 개선 방안을 제시하였으며, 김혜경 외(2022)는 국제교육실습을 통한 글로벌 교육역량 강화 방안을 제안하였다.

예비교사의 교직 적성과 역량 강화에 관한 연구도 주목할 만하다. 선혜연 외(2017)는 교원양성대학 학생들의 학업 및 진로 고민을 분석하며 체계적인 지원 방안을 제시하였고, 이현우·김은진(2017)는 예비교사의 역량 변화를 추적하며

개선점을 도출하였다. 정철영 외(2017)는 진로교육 교육과정의 내실화 방안을, 김희성 외(2019)는 교원양성기관 졸업자의 진로 결정 요인을 분석하였다. 조진호·강형길(2020)은 예비교사 인성교육의 중요성을 강조하였으며, 임수진(2021)은 임용시험 실기평가의 현장성 강화 방안을 제시하였다.

교과별 교수법과 학습설계에 관한 연구도 다각도로 이루어졌다. 정한호(2017)는 중등 예비교사의 수업설계 특징을 분석하였고, 김진석(2017)은 초등영어 창의성 교육의 방향성을, 김래영·김은현(2017)은 중등수학교사의 전문지식 함양 방안을 제시하였다. 한상미 외(2019)는 가정과 교육과정의 전문성 강화를, 고현(2019)은 교직과목 운영의 효율화 방안을, 고인규 외(2019)는 환경교육 교육과정의 체계화 필요성을 강조하였다. 정문성 외(2020)는 우수 교수법의 특성을 분석하였으며, 오정환·박석(2021)은 체육교과 표준기반교육의 개선 방향을 제시하였다.

디지털 전환 시대에 대응하는 교원의 역량 강화도 중요한 연구 주제였다. 엄수정(2019)은 포용교육을 위한 교원양성 교육과정을, 한현정(2020)은 교원양성 과정의 교육철학적 기반 구축을 논하였다. 류미해·정재은(2020)은 언택트 수업 환경에서의 교육 실태를 분석하였고, 김자미 외(2020), 박세영 외(2020), 이재호·심재권(2020)은 각각 SW교육 강화 방안을 제시하였다. 심우정 외(2022)는 글로벌 교육역량 함양을 위한 교육과정 혁신 방안을 제안하였다.

교육과정과 정책적 측면에서도 다양한 연구가 이루어졌다. 박영숙 외(2018)는 교직 환경 변화에 따른 교원양성 교육과정의 혁신 방향을 제시하였고, 허주(2021)는 OECD 교육 2030의 교수개념틀(teaching framework)을 분석하여 역량 중심 교육을 위한 교사양성 교육과정의 방향성과 교사교육의 이론적·실천적 접근을 탐구하였다. 백선희 외(2021)와 강호수·백선희(2021)는 교육과정 경험과 전문성 함양의 관계를 분석하였으며, 장덕호·백선희(2020)는 중등 교원양성 교육과정의 현장 적합성을, 김민조·이호준(2022)은 저경력 교사의 교수활동 역량 강화 방안을 연구하였다. 장종원(2021)은 교원양성체제의 구조적 개선 방안을, 김용·서시연(2020)은 초등교원양성 교육과정의 근본적 혁신 방향을 제시하였다.

사) 윤석열 정부 시기

2022년 5월 윤석열 정부 출범 이후, 교원양성 교육과정 연구는 교사 역량 및 전문성 강화, 교육과정 개선 및 교과 교육 혁신, 그리고 현장 실습 및 국제화 연계를 중심으로 풍부한 학술적 논의가 전개되고 있다. 교사 역량 및 전문성 강화 측면에서는 임철일 외(2023b)가 교육혁신 4.0과 디지털 전환 시대에 대응하여 교원양성기관의 에듀테크 활용 실태를 분석하고 분류 체계를 도출했으며, 같은 연구진(2023a)은 코로나19 이후 강조된 원격교육역량 향상을 위한 10개 교과목의 개선 사례를 연구했다. 이진화(2024)는 교육과정 문해력, 개발 역량, 평가 역량을 중심으로 현직교사와의 협업을 통한 영어과 예비교사의 교육과정 개발 역량 강화 수업 모형을 제시했고, 한은정·정혜주(2024)는 초임교사들이 인식하는 의사소통 역량, 관계 맺기 역량, 인간 심리와 삶에 대한 통찰, 지속적인 전문성 개발 역량의 중요성을 분석했다. 김나영·우선영(2024)은 2,418명의 교사를 대상으로 교원양성과정의 실무연계성에 대한 잠재프로파일을 분석하여 교직경력, 내재적 동기, 만족도 등이 실무연계성 인식에 영향을 미침을 밝혔다.

교육과정 개선 및 교과 교육 혁신 측면에서 박선형 외(2024)는 18명의 학생, 교수, 교사 대상 FGI를 통해 예비교사 전문성 개발을 위한 현장 중심의 교육과정 개선 방향을 제시했으며, 민윤경·허주(2023)는 교육대학교와 사범대학 예비교사들의 교육 경험을 개념도로 분석하여 체계성, 다양성, 실용성이 고려된 교육과정의 필요성을 도출했다. 고인규·윤지현(2023)은 OECD Education 2030 역량을 반영한 초등교원 양성과정의 농업교육 교육과정 고도화 전략을 제시했고, 박새롬·송현정(2024)은 전국 교원양성대학의 인권교육 관련 교육과정을 분석하여 인권 교과목 비율이 매우 낮고 인권 감수성 증진에 치중되어 있음을 지적했다. 김사라(2024)는 초등예비교사들의 미술수업 분석을 통해 미술교육방법론 강의 개선 방안을 연구했다. 강경리는 독도교육과 관련하여 수업 설계 방안(2023a), 지속가능발전교육 관점의 교육 방안(2023b), 공동체 역량 함양을 위한 비교과 강좌 개발(2024) 등 체계적인 연구를 수행했다. 이지은(2024)은 저경력 교사들의 교직 경험 분석을 통해 학생 맞춤형 수업, 평가, 생활지도, 디지털 업

무 처리 등에서의 어려움을 밝히고 교원양성기관의 영 교육과정 개선 과제를 제시했다. 현장 실습 및 국제화 연계 측면에서는 김대영·고민정(2024)이 핀란드, 프랑스, 미국, 일본의 사례를 분석하여 중등 교원양성기관의 학교현장실습 개선 방안을 도출했으며, 문민지 외(2024)는 미국 4개 대학의 교육실습 사례 분석을 바탕으로 2028년 도입 예정인 학교현장실습학기제의 표준화, 반성적 성찰, 현장 감독관 배치, 협력적 관계 구축 등의 방향을 제시했다. 소영순(2022)은 실습학기제 도입을 위한 서울지역 교원양성 교육과정의 개선 방안과 운영 전략을 제안하며, 국내외 사례 분석 및 이해당사자들의 의견을 바탕으로 실습학기제의 효과적인 정착 방안을 논의하였다.

나. 교원양성 체제 및 교육과정 주요 쟁점 분석

본 절에서는 교원양성과 관련한 주요 쟁점을 구조화하여 분석한 결과를 제시하였다. 구체적으로 교원양성 체제와 교원양성 교육과정 범주 내 세부 이슈들을 귀납적으로 도출하며 약 30년간 우리나라에서 교원양성 관련 논의의 흐름과 핵심 쟁점들이 어떻게 변화하고 유지되어왔는지 분석하였다. 교원양성 체제는 교원 수급 및 고용 정책과 교육전문대학원의 하위범주로 구조화하였으며, 교원양성 교육과정은 교육과정 개선과 교육실습의 하위범주로 정리되었다.

1) 교원양성 체제(교육전문대학원)

교원양성 체제와 관련한 초기의 연구는 교원수급과 밀접히 연관되어 논의되었다. 즉, 교원수급의 불균형 해소를 위한 정책으로 교원양성 체제의 개편이 다루어졌다. 다시 말하면, 교원수급 정책은 교사 과잉 또는 부족 현상을 해결하기 위한 단기적·장기적 대응이 논의되면서, 교원양성체제 내 교사교육에 대한 질적 향상을 위한 구조적 개선에 초점이 있었다. 예로, 박세훈(2001)은 교직 과정을 통한 중등교원 양성 체제를 검토하며, 교원 자격증 소지자의 과잉 공급이 교원수급 불균형을 초래하고 있음을 지적하였다. 이를 해결하기 위해 교직 과정과 사범대학 간 정원 조정, 교원 자격 심사 강화, 교육과정과 교육현장의

연계성 제고를 제안하였다. 이는 교사 수급 문제 해결을 위한 교원양성 체제의 개편과 관련한 초기 논의로 평가할 수 있다. 조금은 다르지만, 고전(2006) 또한 교원양성 체제 개편과 교원수급의 논의를 제공한다. 그는 교원양성 체제 개편 종합방안을 분석하여 초등과 중등의 이원화된 양성 체제가 교원수급 불균형을 심화시킬 수 있음을 주장하였다. 이 연구는 양성기관 교육과정 내실화와 자격 검정의 엄격성을 강조하며, 정책적 대응의 필요성을 제기하였다.

이후의 교원수급 관련 연구는 교원양성 체제와는 별도의 아젠다로 다루어지는 경향을 보였다. 국제비교를 통한 교원 정원 증원의 필요성(이광현, 2014) 또는 저출산 및 학령인구 감소, 고교학점제 도입 등의 대·내외 환경 변화에 따른 교원수급의 문제(안홍선, 2017) 등과 같이 교원양성 체제와 직접적으로 연계된 논의는 없었다. 다만, 교사의 전문성 확보 및 교원양성 체제의 효과성 등에 관한 논의는 더욱 선명해진 것으로 나타났다. 예로, 김성학(2016)은 1895년부터 1910년까지 운영된 국가 차원의 교원양성 제도의 성과를 거시적으로 분석하며, 오늘날 교원양성 정책에 주는 시사점을 제시하였다. 그는 교원양성제도의 기초 구조를 이해하고, 현대적 맥락에서 개선 가능성을 탐색하였다. 유사하게 김운중(2018)은 우리나라 중등교원 양성과정의 변천사를 분석하며, 교원양성체제가 시대적 특성을 충분히 반영하지 못해 현재까지 이어지고 있음을 지적하였다. 그리고 바람직한 양성 체제의 설계와 교직과목 구성의 재구성을 위해 교육공동체의 참여와 논의를 강조하였다. 또한, 교원양성기관 졸업생의 관점에서 개선에 관한 연구도 있는데, 원세림·남수경(2019)은 교원양성기관 졸업자의 취업 요인을 분석하고, 대학의 교육과정과 지원 제도의 만족도가 졸업생의 취업 확률을 높이는 데 중요한 영향을 미친다고 밝혔다. 특히, 진로 상담과 학생 지원 제도의 개선은 교원양성기관의 질적 향상에 필수적인 요소로 강조되었다.

이렇게 교원양성 체제 및 개편에 관한 논의는 전문성 강화를 중심으로 전개되어 왔다. 여기에는 교원수급에 대한 논의도 포함되는데, 최근에는 학령인구 감소에 따른 교원수급 및 교원양성 체제의 개편에 대한 논의가 이어지고 있다. 또한, 전문성의 강화 측면에서 교육 환경 변화에 따른 단기·중장기의 전략적 체제 개편에 대한 논의는 교원의 질적 향상을 위한 체계적 개선과 지원 체제 강화를 중점적으로 다루고 있다.

한편, 교원양성 체제 개편의 가장 대표적인 논의는 교육전문대학원 제도의 도입으로 볼 수 있다. 교육전문대학원에 관한 논의는 교원양성 체제의 전문성 강화와 현장 실무 중심의 효율적 교육 방안의 모색에 초점을 두고 있는데, 여기에는 크게 두 가지의 쟁점이 있다.

첫째, 교육전문대학원 도입이 교원의 전문성 강화에 기여할 수 있는가의 문제이다. 황규호(1999)는 교원 자질 향상과 사회적 지위 제고를 위해 교원양성 교육을 대학원 수준으로 격상해야 한다고 주장하며, 6년제나 2+4년제와 같은 대학원 중심 체제를 제안하였다. 그는 이러한 체제가 기존 4년제 학부 중심의 양성 체제보다 교원의 전문성을 심화시킬 수 있다고 하였다. 또한, 이병진·박경목(2002)은 우수 교사 양성을 목표로 현장 중심 프로그램을 포함한 다원적 교사 교육체제를 제안하며, 전문성 강화를 위해 대학원 체제가 필요하다는 점을 강조하였다. 반면, 정일화·천세영(2017)은 주요 선진국의 사례를 바탕으로 학부 4년 + 대학원 2년 체제의 가능성을 논의하며, 단순히 교육 기간을 연장하는 것이 전문성 향상으로 이어지는지 검증이 필요하다고 지적하였다. 특히, 교육전문대학원 체제가 기존 사범대학 및 교육대학원의 양성 체제와 중복될 경우, 실질적인 전문성 향상 대신 구조적 비효율을 초래할 가능성도 있다고 지적하였다.

둘째, 교육전문대학원의 실무 중심 교육이 교사 역량 강화에 실질적으로 기여하는가의 문제가 있다. 박영주 외(2018)는 현재 교육대학원의 수업이 학부와 다르지 않거나 단순한 노하우 전달에 그치고 있다고 지적하며, 이러한 한계를 극복하기 위해 교육전문대학원 체제가 실질적인 현장 실무 중심 교육을 제공해야 한다고 주장하였다. 이들은 교사 정체성 형성을 돕기 위해 학습자 간의 활발한 상호작용과 배움의 공동체 경험이 중요하다고 강조하기도 하였다. 그러나 이일용(2012)은 현행 교육대학원이 이미 재교육과 신규 양성 기능을 병행하고 있어, 교육전문대학원이 새로운 체제를 구축하지 않으면 기존 제도의 문제를 반복할 위험이 있다고 지적하면서, 교육전문대학원이 단순히 실무 중심의 프로그램을 제공하는 것을 넘어 질 높은 실무 경험을 보장하고 교사의 장기적인 성장에 기여할 수 있는 구체적 전략이 필요하다고 제안하였다.

교육전문대학원 제도와 관련한 논의는 교사양성 체제의 질적 도약을 목표로 두고 있지만, 위에서 제시한 두 가지 핵심 쟁점에 대한 답은 명확하지 않다.

즉, 교육 기간의 연장이 전문성을 담보할 수 있는지, 실무 중심 교육이 교사 역량 강화에 실질적으로 기여할 수 있는지에 대한 검토가 필요하다. 이러한 논의는 단순히 새로운 체제를 도입하는 데 그치지 않고, 교사 양성 체제 전반의 효율성과 효과성을 동시에 확보할 수 있는 방향으로 나아가야 할 것이다.

2) 교원양성 교육과정

교원양성 교육과정 개선 연구는 개별 연구들이 여러 주제를 복합적으로 다루고 있는 경우가 많았다. 이에 연구 내 중복되는 내용이 있더라도 그 안에서의 주요 논의를 중심으로 하여 크게 교육과정 구성의 체계성과 현장 적합성 부족, 교과목 구성 및 전공·교직·교양 간의 비중 조정 문제, 글로벌 및 시대적 변화에 따른 교육과정 개편 요구, 그리고 교원양성 교육과정에서의 통합적 접근과 역량 중심의 재구조화로 범주화할 수 있다.

첫째, 교육과정의 체계성과 현장 적합성 문제는 교원양성 교육과정 논의에서 지속적으로 다뤄져 왔다. 초등학교 현장에 부합하는 교육과정 개선 방안을 탐구한 연구(정미경, 2001)와 중등교원 양성교육의 체제를 비판적으로 검토한 연구(조경원, 2004)는 초기 논의에서 교원양성 교육과정의 구조적 문제와 현장 실천 부족을 지적했다. 이후 교원양성 교육과정의 발전 방향을 제시한 연구(박상완, 2007)는 교육과정을 교사 전문성과 현장 적합성을 중심으로 재구성해야 한다고 주장했다. 특히, 수학과 과학 교과를 중심으로 중등교원양성 교육과정의 현장 적합성을 분석한 연구(김승정 외, 2015)는 현장 실천 능력을 강화하기 위한 구체적 방안을 제시했다. 초·중등교원 양성기관에서 예비교사의 교육과정 경험과 전문성 함양에 대한 인식을 분석한 연구(백선희 외, 2021)는 예비교사가 경험하는 교육과정의 한계를 다루며 개선점을 모색했다. 또한, 교육대학교와 사범대학에 재학 중인 예비교사의 교원양성 교육 경험을 개념도 분석으로 구조화한 연구(민윤경·허주, 2023)는 교육과정의 체계성과 실용성 부족을 주요 문제로 지적하며, 교원양성교육에서 목적성, 체계성, 다양성, 실용성을 종합적으로 고려할 필요성을 제안했다. 최근에는 중등학교 저경력 교사들의 교직 경험 분석을 통해 교원양성기관 교육과정의 공백과 개선 방향을 제시한 연구(이지

은, 2024)와 교원양성기관의 교육과정 및 교수-학습 방식을 개선하기 위한 실질적 방향을 제안한 연구(박선형 외, 2024)가 있다.

둘째, 교과목 구성과 관련된 논의는 교양, 전공, 교직 간 균형을 중심으로 이루어졌다. 초등교원 양성대학의 교양 교육과정을 분석한 연구(민용성·최화숙, 2015)와 교직과목 운영 실태를 분석한 연구(박수정 외, 2016)는 각 교과목 영역의 구성과 운영 방식의 문제를 다루었다. 또한, 교원양성대학 학생들의 학업과 진로 고민을 분석한 연구(선혜연 외, 2017)는 교직과목의 실효성 제고를 강조하며, 전공과 교직 간의 비중 조정을 제안했다. 중등수학교사에게 요구되는 지식을 분석한 연구(김래영·김은현, 2017)에서는 전공과목과 교직과목 간의 비중이 적절하지 않음을 지적하며, 교과교육학의 중요성을 부각했다. 이후 초등교원 양성기관의 교육과정과 교수·학습 방법이 현직 교원의 전문성 인식에 미치는 영향을 분석한 연구(강호수·백선희, 2021)는 교육과정 구성의 실효성을 높이기 위해 교과 간 균형이 필요함을 논의했다. 최근 연구로는 초임교사의 인식을 중심으로 중등교원 양성 교육과정의 개선 방향을 제시한 연구(한은정·정혜주, 2024)가 있다.

셋째, 글로벌화와 디지털 전환 시대를 반영한 교육과정 개편은 비교적 최근의 교원양성 교육과정에서 중요한 쟁점으로 부각되고 있다. 포용교육을 위한 교원양성 교육과정을 탐구한 연구(엄수정, 2019)는 사회적 정의와 포용성을 강조하는 교육과정을 제안하였고, 초등교원양성 기관에서 SW 교육 시수를 분석한 연구(이재호·심재권, 2020)는 디지털 기술 역량 강화를 위한 구체적 사례를 제시했다. 글로벌교육 역량 함양을 위한 교육과정에 관한 연구(심우정 외, 2022)는 예비교사의 글로벌 교육 역량 강화를 위해 교원양성 교육과정의 구조적 변화를 요구했다. 또한, 예비교원의 원격교육 역량을 강화하기 위한 교과목 개선 사례를 다룬 연구(임철일 외, 2023a)는 디지털 전환 시대의 교육과정 개편 방향을 구체적으로 제시했다.

넷째, 교육과정의 통합적 접근과 역량 중심 재구조화는 교원양성 교육과정 혁신의 핵심 논의로, 교양, 전공, 교직 교육 간의 유기적 연결과 예비교사의 실질적 문제 해결 능력 및 실천적 역량 강화를 목표로 하고 있다. 이를 구체화한 연구로는 초등교육의 미래 비전을 중심으로 한 교육 개편 방안을 제시한 연구

(박남기, 2011)와 학습컨설팅 관점에서 교원양성 및 교사교육의 방향을 모색한 연구(신중호·최효식, 2013)가 있다. 교직 환경 변화에 따른 교육과정 혁신 이슈를 다룬 연구(박영숙 외, 2018)와 중등교원 양성과정의 교직과목에 대한 인식을 분석한 연구(고현, 2019)는 역량 중심 접근의 필요성을 강조하며 구체적 방향성을 제시했다. 최근 연구로는 교원양성과정의 실무연계성을 잠재프로파일 분석으로 탐구한 연구(김나영·우선영, 2024)가 실질적 역량 강화의 중요성을 더욱 부각하고 있다.

이와 같이 교원양성 교육과정에 대한 논의는 체계성과 현장 적합성, 교과목 비중 조정, 시대적 변화 대응, 역량 중심 접근이라는 네 가지 주요 방향으로 이루어졌다. 연구들은 교육과정의 현실적 한계를 지적하며, 예비교사의 역량 강화를 위한 실질적이고 혁신적인 방향을 제시하고 있다.

한편, 교육실습과 관련된 논의는 크게 교육실습의 운영체제와 제도적 개선, 예비교사의 현장 적응력 강화 및 실습 내실화라는 두 가지 축을 중심으로 이루어졌다. 이 두 축은 교육실습의 체계적 구조와 예비교사의 역량 개발이라는 교원양성 과정의 핵심적인 측면을 다룬다. 먼저, 교육실습의 운영 체제와 제도적 개선에 대한 논의에서는 기관별로 다른 실습 유형, 기간, 학점 부여 방식 등이 주요 쟁점으로 다루어졌다. 설양환 외(2019)는 초등교원양성기관에서 실습 유형과 실습 기간의 편차를 지적하며 표준화된 운영 체계의 필요성을 강조하였고, 유사하게 최현주 외(2020)는 중등 교원양성기관의 실습 유형과 내용이 비일관적임을 확인하고, 교육청-대학-실습학교 간 긴밀한 협력 체계 구축을 제안하였다. 김대영·고민정(2024)는 핀란드, 프랑스, 미국 등의 사례를 바탕으로 실습 기간 연장과 학점 확대, 실습학교와의 협력 강화를 제안하며 국제 비교를 통해 개선 방안을 도출하였으며, 남윤경 외(2019)는 예비교사들이 수업 준비와 학생 통제에서 어려움을 겪고 있다고 보고하며 수업시연과 설계 기회의 확대를 강조하였다. 또한, 김혜경 외(2022)는 국제교육실습이 4차 산업혁명과 COVID-19로 인해 변화해야 한다는 점을 논의하며, 시대적 변화에 부합하는 실습 프로그램 개편을 제안하였다. 문민지 외(2024)는 실습생의 반성적 성찰과 협력적 관계 형성이 실습의 효과를 극대화할 수 있다는 점을 강조하며, 학교현장 실습학기제를 위한 체계적 지원체제와 현장 협력의 중요성을 제기하였다.

이처럼 교육실습에 대한 논의는 실습의 구조적 체계와 내용적 내실화를 중심으로 이루어져 왔다. 이러한 논의는 예비교사들에게 보다 체계적이고 실질적인 경험을 제공하며, 교직 진입과 전문성 발달을 위한 기반을 마련하는 데 기여하고 있다.

다. 교원양성 관련 학술 연구의 동향 및 시사점

본 절에서는 교원양성과 관련된 학술 논의를 교원양성 체제 및 정책, 교원양성 교육과정 중심으로 살펴보았으며, 이를 정권 시기별 논의와 주요 쟁점별 세부 이슈를 분석의 두 축으로 하여 검토하였다. 이에 대한 학술 논의의 흐름을 간략히 요약하면 다음과 같다. 먼저, 김영삼 정부 시기에는 교원양성대학의 선발 체제 효율성과 개선이 핵심 논점이었다. 선발 체제의 한계와 교직 적성·인성 검사의 실효성 문제가 제기되었고, 교육실습 내실화와 부속학교 체제 구축 등 현장 적합성 강화가 주요 과제로 제시되었다. 교육과정 측면에서는 교직 선택이 직업 안정성과 같은 현실적 요인에 영향을 받는다는 점이 지적되었으며, 6년제 교원양성 교육기간 연장과 실습 강화를 통한 현장 연계성 제고가 강조되었다. 이어서 김대중 정부 시기에는 교육환경 변화에 대응하기 위한 체제 개편이 핵심 의제로 부상했다. 교육대와 사범대의 통합 운영, 교원양성기관 평가제 도입, 대학원 중심 양성체제로의 전환이 논의되었다. 교육과정 측면에서는 교사 전문성과 현장 적합성 강화가 추진되었으며, 특히 구성주의적 교사양성 교육을 통해 예비교사들의 실천적 지식 구성이 강조되었다. 다음으로 노무현 정부 시기에는 교원양성 체제의 전문성, 적응성, 효율성 강화가 중점적으로 다루어졌다. 초등교원 양성교육과 현직교육 간 연계성 강화, 교육의 지방화, 복수전공 활성화가 추진되었다. 교육과정 측면에서는 통일교육, 통계학 교육 등 교육과정 전반의 혁신이 이루어졌고, ICT 활용능력, 영어교육, 음악교육 등 교과별 전문성 강화와 함께 교직·전공·교양 교육의 통합적 재구성이 강조되었다.

이명박 정부 시기에는 교원양성 제도의 전문화와 질적 개선이 핵심이었다. 교실친화적 교원양성 체제 구축, 교원양성기관 평가의 전문성 강화, 평가지표의 정성적 확대가 추진되었다. 교육과정 측면에서는 글로벌 역량 강화, 실천적

역량 향상, 교육과정의 다변화, 윤리적 책임감 강조라는 네 가지 방향으로 발전했으며, 특히 해외 현장 경험과 국제이해교육이 강화되었다. 박근혜 정부 시기에는 교원양성교육에서 교양교육과 학문적 전문성의 조화, 평가 체계 개선, 적정 양성 규모 논의가 이루어졌다. 교육과정 측면에서는 교직과목의 이론 편중 문제가 지적되며 실습 확대가 강조되었고, 교양교육의 질적 향상, 교과교육학과 교과내용학의 균형, 안전교육과 인성교육 강화가 새로운 의제로 부상했다. 문재인 정부 시기에는 교원양성체제의 혁신적 변화와 전문성 강화가 전면부에 부상했다. 교원양성기관 평가체제의 개선, 초·중등 교원양성대학의 통합 방안이 논의되었고, 임용시험 준비를 위한 사교육비와 입학전형의 공정성 등 구조적 문제들이 다루어졌다. 교육과정 측면에서는 현장 중심의 실천적 역량 강화와 미래 교육 대비가 강조되었으며, 특히 디지털 전환 시대에 대응한 언택트 수업환경 적응, SW교육 강화, 글로벌 교육역량 함양이 중점적으로 다루어졌다. 마지막으로 윤석열 정부 시기에는 교원양성 체제의 전면적 혁신과 디지털 전환 시대 대응이 핵심 과제로 대두되었다. 대학원 과정 신설, 양성기관 통합, 교육과정 내실화가 추진되고 있으며, 교육과정 측면에서는 에듀테크 및 원격교육 역량 강화, 교육과정 개발 역량 제고, 실무연계성 강화가 강조되고 있다. 또한 인권교육, 농업교육 등 다양한 교과 교육의 혁신과 함께 학교현장 실습의 체계화도 중요한 과제로 다루어지고 있다.

한편, 이러한 연구의 흐름을 주제별로 재구조화하여 분석한 결과 교원양성체제 및 정책과 교원양성 교육과정이 핵심적인 쟁점으로 부각되었다. 첫째, 교원양성 체제 및 정책과 관련된 논의는 교원 수급 및 양성 체제와 교육전문대학원의 논의로 구분되는데, 교원 수급 및 양성 체제에 대한 논의에서는 교원 수급 불균형 해소를 위한 정책의 적절성과 교원양성 체제의 전문성과 효과성 확보가 주요 쟁점이었다. 특히, 중등교원 양성 현황과 고교학점제 도입에 따른 대응, 학생 수 감소에 따른 적정 양성 규모 등이 중점적으로 연구되었다. 다음으로 교육전문대학원 관련 연구에서는 교원양성 전문성 강화를 위한 교육전문대학원 도입의 필요성과 실질적 역량 향상 효과성이 논의되었으며, 교육대학원의 역할 재정립이 강조되었다. 이 외에도 교원양성체제의 표준화와 전문성 강화의 균형 문제, 다문화 및 디지털 역량 등 현대적 요구에 대한 대응, 교원양성체제 개편의

구조적 차별화와 지속가능성이 주요 쟁점으로 다루어지기도 하였다.

둘째, 교원양성 교육과정에 관한 연구는 크게 교육과정 개선과 교육실습으로 구분되었다. 먼저, 교육과정 개선 연구에서는 교육과정 구성의 체계성과 현장 적합성 부족, 교과목 구성 및 전공·교직·교양 간의 비중 조정 문제, 글로벌 및 시대적 변화에 따른 교육과정 개편 요구, 교원양성 교육과정에서의 통합적 접근과 역량 중심의 논의가 주요 쟁점으로 나타났다. 특히, 예비교사의 전문성 함양을 위한 교육과정 개선과 현장 적합성 강화가 강조되었다. 그리고 교육실습에 관한 연구에서는 교육실습의 운영체제 및 제도적 개선 필요성과 예비교사의 현장 적응력 강화와 교육실습 내용의 내실화 필요성이 중점적으로 다루어졌으며, 학교현장실습학기제 도입과 국제교육실습 등 새로운 방향성이 제시되었다.

이상에서 살펴본 교원양성에 관한 연구의 흐름과 동향 분석을 바탕으로 교사양성 및 관련 정책에 대해 교사 전문성, 책무성, 자율성의 측면에서 다음의 시사점을 제시할 수 있다. 첫째, 전문성 측면에서 교원양성 체제는 구조적 변화와 질적 강화가 핵심적이다. 예로, 교육전문대학원 도입이나 6년제 양성과정의 체제 개편이 지속적으로 제기되었는데, 이는 교사의 전문성 심화와 현장 적응력 제고를 위한 필수적 조치로 논의되었다. 특히, 이러한 교원양성 체제 개편은 이론과 실천의 통합, 교육실습 내실화, 대학원 중심 체제로의 전환 등의 방법으로 교사의 전문성을 강화가 핵심적인 목적으로 볼 수 있으며, 최근의 학령인구 감소 문제 및 고교학점제 도입 등의 교육환경 변화는 교사의 전문성 강화를 더욱 요구하고 있다. 교원양성 체제의 개편 논의에서 교사의 전문성 강화는 미래 교육환경 변화에 선제적으로 대응하고, 교사의 전문적 역량을 지속적으로 발전시키기 위한 기반이 될 것이다. 한편, 교원양성 교육과정의 논의에서는 교과 내용학과 교육학의 균형적 배분, 이론과 실천의 연계성 강화가 핵심적이다. 보다 현실적인 문제로는 교육실습 기간의 확대와 내실화, 현장 중심의 교직과목 운영, 실천적 교수역량 강화 등을 강조할 필요가 있으며, 최근 강조되고 있는 디지털 전환 및 새로운 교수학습 전문성 또한 중요하게 교원양성에서 다루어져야 할 부분이다. 특히, 교육과정의 체계성과 현장 연계성 부족이 지속적으로 지적되어 온 점은 교원양성 교육과정이 실제 학교 현장의 요구를

충분히 반영하지 못하고 있음을 의미한다. 따라서 교원양성 과정에서 전공, 교직, 교양교육의 균형 및 현장과 실천의 연계성을 강조할 필요가 있다.

둘째, 책무성의 관점으로 보면 교원양성기관의 평가 체제와 질 관리 시스템이 중요한 아젠다가 된다. 과거부터 교원양성기관평가 및 결과 보고 제도, 평가인증제도의 도입에 대한 논의, 성과 관리 시스템 구축 등은 교원양성 교육의 책무성을 담보하기 위한 제도적 장치로 볼 수 있다. 예로, 교원양성기관 역량 진단(평가)의 세부적인 내용의 변화, 사회적 맥락을 고려한 제도적 변화가 지속적으로 요구되었으며, 이는 국제적으로도 교원양성과정의 책무성 확보를 위한 수단이 되고 있다. 이러한 교원양성기관의 책무성 강화는 단순한 평가와 관리를 넘어, 예비교사들이 미래 교육환경에서 요구되는 전문적 책임을 수행할 수 있도록 지원하는 방향으로 나아가야 할 것이며, 교원양성의 질적 수준을 담보하고, 사회적 요구에 부응하는 교사 교육을 실현하는 데 핵심적인 역할을 할 것으로 기대할 수 있다. 또 하나의 중요한 아젠다는 교원양성 교육과정의 질 관리와 현장 적합성 제고로 볼 수 있다. 교원양성기관의 교육과정 평가인증제도 도입과 표준화된 교육과정 개발은 예비교사 교육의 질적 수준을 담보하기 위한 핵심 과제로 논의되어 왔다. 특히, 교육실습 교육과정의 보다 체계화된 운영은 예비교사의 책무성 강화를 위한 필수 요소로 보아야 할 것이며, 실습 기간, 내용, 평가 방식 등에서 일관된 기준이 필요함을 시사한다. 또한, 교직과목과 전공과목의 실효성을 높여 예비교사들이 실제 교육 현장에서 요구되는 다양한 책무를 충실히 수행할 수 있도록 하는 교육과정 혁신이 시급한 과제로 다루어져야 할 것이다. 이러한 책무성 강화는 단순한 제도적 관리를 넘어, 예비교사들이 변화하는 교육환경 속에서 전문적 책임을 다할 수 있는 역량을 기르는 방향으로 이루어져야 할 것이다.

셋째, 자율성 측면에서는 교원양성기관의 독자적 운영과 체제의 다양화가 주요한 이슈라 할 수 있다. 각 교원양성기관의 특수성과 지역적 맥락을 반영한 자율적 운영, 대학별 특성화 전략 수립 등이 강조될 필요가 있으며, 이는 선행 연구에서도 기관의 특성을 살린 교육을 가능하게 하는 기반으로 논의되었다. 또한, 교원양성기관의 자율성은 교직입직 경로의 다양화 측면에서도 중요하다. 즉, 다양한 배경과 경험을 가진 인재들의 교직에 진출하는 방법이 될 수 있다.

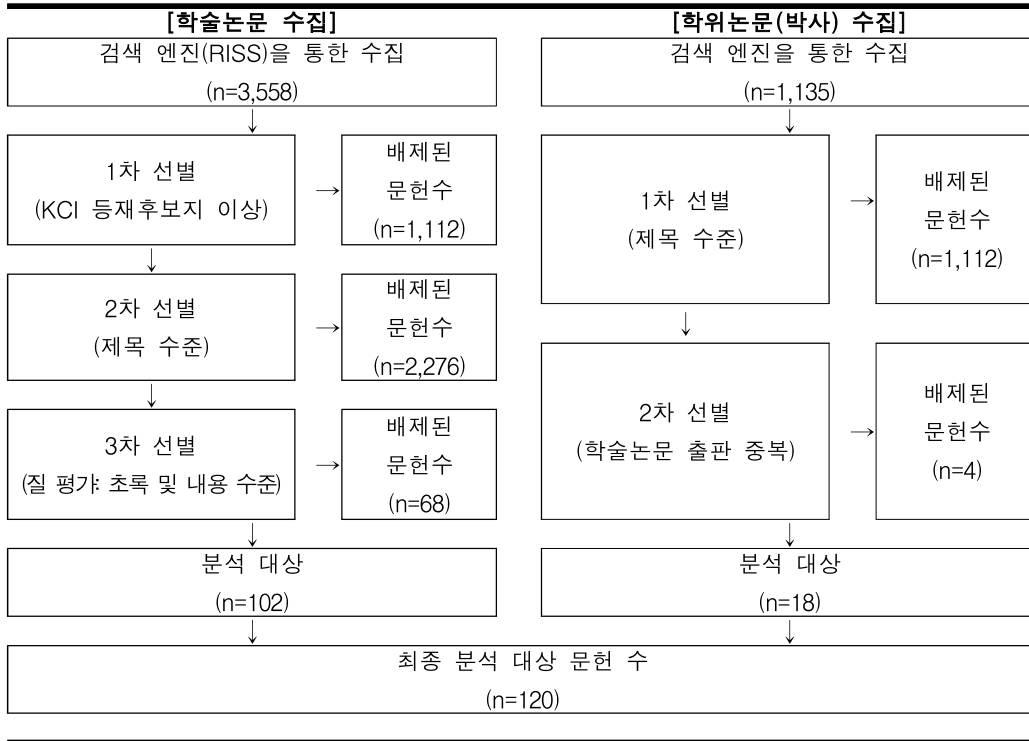
하지만, 교원양성기관의 독자적이고 자율적인 운영 및 체제의 다양화는 교원수급 또는 자격 기준 등의 관점에서 정책적으로 검토가 필요하기도 하다. 다시 말하면, 교원양성기관의 자율성 또는 유연성의 확대에 의해 교원수급 내지는 자격 등의 문제가 발생할 수 있기 때문에 여전히 중요한 과제로 남아있다. 그러나 교원양성기관의 자율성 확대는 교원양성기관의 창의적이고 혁신적인 교육과정 운영을 가능하게 하며, 궁극적으로는 교육의 다양성과 전문성을 높일 수 있는 방향이다. 이러한 측면에서 교원양성기관의 교육과정 편성·운영의 자율권과 특성화는 간과되어서는 안 될 부분이다. 관련 선행연구에서도 교원양성기관의 특수성과 지역적 맥락을 반영한 교육과정 설계, 대학별 특성화 전략 수립 등이 지속적으로 강조되어 왔다. 여기에는 교원양성기관과 지역사회는 물론 학교 현장의 특수성을 반영하고 대학의 교육철학을 실현할 수 있는 자율적 운영이 포함되며, 특히 교원양성기관의 교수자 차원에서도 전문적 판단에 기반한 교과내용과 교수법의 선택권이 보장이 중요한 부분이다. 하지만, 현재의 교원양성 교육과정에서는 교원양성기관의 자율성 확대가 제한되어 있다. 교원자격 취득을 위한 필수 이수과목 또는 학점 요건 등으로 인해 교원양성기관의 실질적인 자율성 확보와 확대에는 한계가 있다. 향후 교원양성기관의 자율성에 대한 개념이 단순한 자유가 아닌 전문성 발달을 전제로 한 책임 있는 자율성으로 재개념화될 필요가 있다. 예로, 필수이수학점의 합리적 조정, 임용시험 준비와 전문성 개발의 조화로운 교육과정 운영, 양성기관의 자체적 질 관리 체계 구축 등 제도적 지원이 수반되어야 할 것이다.

이러한 분석을 통해 볼 때, 향후 교원양성의 발전 방향은 전문성, 책무성, 자율성이 상호 보완적이고 순환적으로 작동하는 구조를 만드는 데 초점을 맞춰야 할 것이다. 체제 및 정책 측면에서는 교육전문대학원 도입이나 실습 체계화와 같은 구조적 혁신을 통해 전문성을 확보하고, 평가인증제도의 내실화로 책무성을 강화하되, 각 양성기관의 특성화 전략과 자율적 운영도 보장되어야 한다. 교육과정 측면에서는 현장 중심의 실천적 교육과정 운영으로 전문성을 높이고, 표준화된 질 관리를 통해 책무성을 확보하면서도, 양성기관과 예비교사의 자율적 성장을 지원하는 방향으로 개선되어야 할 것이다. 이처럼 세 가지 가치의 균형적 발전은 미래 교육환경 변화에 대응하는 새로운 교원양성 체제

를 구축하는 데 핵심적인 토대가 될 것이다.

3. 교원연수

본 절에서는 교원연수의 영역을 교원의 인사제도(승진, 전직, 전보 등) 및 교원능력개발평가와 연계하여 관련 선행연구에서의 논의를 구조화하여 분석하였다. 그리고 이러한 분석을 바탕으로 교원연수, 교장임용, 근무평정 등의 교원정책에 대한 시사점을 제시하였다. 구체적으로 교원연수 영역은 연수(재교육)와 교원인사 및 교원능력개발평가로 구분하여 학술 논의의 흐름을 살펴보았다. 앞선 교원자격과 교원양성 영역의 분석 과정과 동일한 자료 수집 절차를 거쳤으며, 자료 수집을 위한 키워드는 “교원 연수 OR 교사 연수 OR 교원 재교육 OR 교사 재교육”으로 설정하였다. 국내학술논문은 최초 3,558편으로 시작하여 KCI 등재후보지 이상에 해당하는 2,446편을 선별한 후 초·중등 영역에 해당하지 않는 문헌을 제외하고 총 170건의 문헌을 1차적으로 수집하였다. 그리고 논문의 초록과 내용을 중심으로 재선별하여 총 102편의 학술논문을 대상으로 선정하였다. 박사학위논문 또한 동일한 절차를 통해 최초 1,135편에서 시작하여 최종적으로 18편의 박사학위논문을 분석 대상에 포함하였다. 이상의 분석 절차를 도식화하여 아래의 [그림 III-3]에 제시하였다.



[그림 III-3] 교원연수 관련 선행연구 문헌 선정 과정

가. 역대 정부별 교원연수 관련 학술 논의

1) 연수(재교육)

가) 김영삼 정부 시기

김영삼 정부 시기에는 연수에 관한 많은 연구가 이루어지지 않은 것으로 나타났다. 분석에 포함된 연구는 총 2편이었는데, 이윤식(1997)은 초·중등 교원의 연수제도와 교육과정을 분석하였으며, 고재천(1997)은 학교중심 교사연수 프로그램의 평가 준거 설정 기준을 제시하는 연구를 수행하였다. 이들 연구에서는 연구 당시 현재의 교원연수의 현황을 살펴보는 데 초점을 두고 있으며, 이를 바탕으로 한 개선의 방안을 제시하고 있다.

나) 김대중 정부 시기

김대중 정부 시기에는 상대적으로 많은 연구가 발표되었다. 먼저, 박윤배(1998)는 자격연수 프로그램이 개선될 수 있는 방안을 마련하기 위해 과학교사 1급 정교사 자격연수에 참여했던 교사들을 대상으로 요구 사항을 조사하였다. 이 연구에서 밝히는 개선 요구는 전공, 교직, 교양, 전공(이론)의 시간 확대가 필요하고, 수업내용, 방법, 평가에 대한 연수 만족도가 교사의 전공분야에 따라 다르게 나타나는 문제, 전공 관련 연수의 학교 현장과의 괴리, 연수 강의의 전달방법 등이다. 그리고 자격연수가 공급자 중심이 아닌 수요자 중심으로 교육 프로그램이 구성될 필요가 있음을 강조하였다. 유사한 관점에서 김영식·임종호(2002)는 중등학교 체육교사의 자격연수에 대한 인식 조사를 통해 연수 프로그램의 목적, 내용, 평가, 환경, 담당에 대해 보다 학교 현장의 현실 문제를 해결할 수 있는 구체적이고 실제적인 내용이 포함되어야 하고, 연수담당 주체 중 핵심과목 담당만큼은 전임교원 확보가 필요하다고 제안하였다.

심봉섭·임현(2002)은 한국의 중등교사 재교육 제도의 개선 방향을 논의하기 위해 프랑스의 제도와 비교·분석을 하였는데, 한국의 경우 교사양성을 위한 최초 교육에는 강점이 있지만 이후 교사들이 스스로 교육적 실천의 길을 찾아갈 수 있는 재교육 제도가 미비하다고 지적하였다. 즉, 교원 재교육을 통해 시대에 맞게 교육이 변화될 수 있도록 제도적 기반을 마련할 필요가 있음을 강조하였다.

다) 노무현 정부 시기

노무현 정부 시기에는 교원연수의 세부 영역인 직무연수, 특별연수, 원격연수에 관한 논의가 활발하였다. 직무연수에 관해서 유유순(2005)은 영어교과의 연수과정의 문제점을 탐색하여 다음과 같은 3가지의 문제점을 지적하였다. 첫째, 연수에 사용되는 교재가 연수의 효과를 달성하기에는 적절하지 못하다. 둘째, 초등교사 영어교과 연수가 교사들에게 만족을 유발하지 못하고 있어 실무 영어교육의 부실로 이어지고 있다. 마지막으로 초등교사 영어 교과 연수가 초

등교사의 영어능력 향상에 효과적이지 않다는 것이다. 유사한 맥락에서 김영식·김승재(2003)는 중등 체육교사 연수교육에 대한 만족도를 분석하며 효과적인 운영 방안을 탐색하였다. 이들은 연수 참여자 대부분이 연수에 불만족하고 있으며, 이에 대한 개선 방안으로 현장 적용 가능한 연수교육의 내용 제공, 지속적인 평가를 통해 차별성을 확보, 교사들의 연수 교육과정 개발 참여, 교육 담당 교사의 현장성 및 전문성 확보를 제안하였다. 또한, 박은덕(2006)은 중등 교사의 연수 프로그램에 관한 연구에서 1급 정교사 자격연수에 있어 이론과 실기의 적절한 시간 배정, 전문성 확립을 위한 이론 교육과 교수 방법론 강화, 평가 영역의 보강이 필요하다고 하였다.

특별연수는 부전공 자격연수에 관한 연구(김재덕, 2000; 이종원, 2007)가 있는데, 이종원(2007)은 1999년부터 시작된 공통사회의 부전공 연수가 대학 연수기관에서 운영되면서 참여 교사들의 전반적 만족도는 높으나, 학교 현장에서 직접 적용할 수 있는 구체적이고 실천적인 형태의 교수지식이 부족하다고 지적하였다. 또한, 프로그램의 구성에서 부전공 자격연수는 내용학 중심으로 450시간을 연수하는데, 짧은 시간을 통해 전문성을 확보하고 현장에서 가르칠 수 있는 충분한 교과관 및 교수내용지식을 획득하기는 어렵다고 지적하며, 교육대학원 진학 등의 대안적 경로를 통해 부전공 자격 획득이 필요하다고 제안하였다.

한편, 이 시기 원격연수에 관한 연구가 본격적으로 시작되었다. 정영식(2004)은 원격연수 활성화 방안을 도출하기 위해 교원의 원격연수 현황을 살펴보았는데, 연수자 대부분이 근무 시간대 학교에서 접속하고 시험 기간에는 일요일 접속이 많으며, 하위권의 연수자가 접속 횟수가 높으면 최종 성적이 높게 나타나는 특징을 밝혔다. 그리고 동료 교사와 함께 참여할 때 평가의 성적과 이수율이 높지만, 낮은 배점으로 인해 최종 성적에는 영향을 미치지 못하기에 온라인 평가 배점 비율은 20~30%가 적당한 것으로 제안하였다. 류근영·이애정·이재호(2005)는 초등교사를 위한 원격연수의 질적 향상 방안을 제안하였는데, 원격연수를 내용이 시대 변화에 따라 현장의 다양한 요구를 반영해야 하며, 사용자로서는 점수 위주의 수강보다 자기개발이 가능하고 전문성을 제고할 수 있는 다양한 영역의 수강이 필요함을 강조하였다.

라) 이명박 정부 시기

이명박 정부 시기에 교원연수 관련 연구가 가장 많이 이루어졌다. 이전과 유사한 주제(직무연수, 특별연수, 원격연수 등)이기는 하지만, 이 시기의 연구들은 교원연수의 효과를 검증하는 한편, 기존 교원연수를 대체할 수 있는 대안의 탐색도 이루어졌다. 하명애(2009), 이문복·이노신·조민철(2010), 김성연 외(2010)는 모두 영어교사에 관한 직무연수 프로그램 중 심화연수를 분석하였는데, 교사들은 연수를 받은 직후에 연수 효과가 가장 크게 나타났으며, 시간이 경과함에 따라 효과가 저하되는 것으로 나타났다. 그리고 전문성 측면으로 나누어서 분석했을 때 초등교사 집단의 연수 효과가 중등 교사 집단보다 크게 나타났다. 영어교사들은 연수의 가장 큰 효과로 영어 능력 향상을 통한 영어교사로서의 자신감 향상을 제시하였다. 그러나 수요자 중심의 연수 교육과정 운영, 연수 이수자에 대한 체계적 관리, 우수한 연수 이수 교사에 대한 인센티브가 제공 등의 과제가 남아있다고 지적되기도 하였다. 이러한 문제를 해결할 방안으로 김성연 외(2010)는 연수 질 제고를 위한 연수기관의 노력 필요, 교육청 수준에서의 계획적이고 적극적인 지원, 교사의 요구를 더욱 적극적으로 반영하는 맞춤형 연수 프로그램 도입, 국외 연수와 국내 연수의 연계성 강화, 연수 참여 후에도 교사들이 참여할 수 있는 후속교육 기회 제공 등이 필요하다고 하였다.

이 외에도 중등교원 현직연수 효과와 영향요인(이관배, 2010), 혼합식 연수를 중심으로 한 프로그램의 개선 방안(김재영, 2008), 연수 내용과 방법 및 평가에 이르기까지 학교 현장과 연계될 수 있는 프로그램 개발(김순식·이용섭·이상균, 2011), 연수 프로그램에서의 문제 해결 역량 강조(백성혜·김정은, 2013), 연수 프로그램의 흥미 및 수요자 중심 연수 필요성(이종목·임문택, 2010), 연수를 통해 교과지식뿐만 아니라 교과관의 확립 필요성(양정모 외, 2013), 시도교육청 연수 담당자 협의회를 통한 연수의 양적 질적 성장 도모와 연수대상자 특성에 적합한 맞춤형 연수 프로그램 개발(이환철·장미숙, 2012) 등의 다양한 연구가 수행되었다.

원격연수와 관련한 연구도 활발하였는데, 이전 시기에 원격연수 관련 연구가

시작되었고 이 시기에는 원격연수의 활성화 방안에 관한 연구가 주를 이루었다. 예로, 정진구·김자미·김홍래(2009)가 교원의 원격연수를 원격교육연수원의 교육과정 운영에서 연수원에 대한 접근성 향상, 민간기관 중심의 교과목 편중 현상 극복, 교사 역량 증진을 위한 교과목 다양화(특정 교과목 편중 현상을 극복) 등이 필요하다고 하였다. 유사한 맥락에서 이지은·계영하·정동빈(2011)은 사이버형 심화연수의 형태를 분석하였는데, 초등교사 보다는 중등교사가, 20-30대 보다는 40-50대가 더 많은 시간을 학습하고 있음을 확인하였다. 그리고 원격연수의 활성화를 위해 연수 교과목과 방법의 다양화, 원격연수의 구체적인 목표와 방향성 수립, 개인별 맞춤형 연수, 프로그램에 대한 지속적이고 정기적인 평가 및 질 관리의 필요성을 제언하였다.

한편, 이 시기부터 학교현장에서 교사학습공동체가 등장하여 이에 대한 연구가 시작되었다. 초기의 관련 연구는 학습공동체가 운영되는 방안을 연구하기 위해 학습공동체에서의 교사 학습에 관한 심층 탐구를 진행하는 연구가 진행되었다(서경혜, 2008, 2009, 2011). 이들 연구에서는 학습공동체를 통한 교사의 학습에서 협력과 반성적 실천이 활성화됨을 확인하였고, 기존의 교원연수의 한계를 극복할 수 있는 대체적 방안으로 교사학습공동체의 가능성을 탐색하였다. 특히, 교사의 전문성을 중심으로 한 재교육의 대안적 접근으로 교사학습공동체가 제안되었다.

마) 박근혜 정부

박근혜 정부 시기에도 이전과 유사한 주제와 내용의 논의가 지속되었다. 다만, 기존에는 연수의 효과 및 효율성과 만족도 등의 논의가 중심이었다면, 이 시기의 연수 관련 논의는 연수의 주제(내용)에 대한 논의가 중심이 되었다. 그리고 이 시기부터 교사학습공동체에 대한 논의가 본격적으로 이루어졌다.

교원연수의 주제와 관련하여 대표적으로 STEAM(Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics)에 대한 논의가 있었다. 융합교육의 필요성이 제기되면서 교원연수의 영역에서도 STEAM 심화과정에 대한 논의가 있었다. 예로, 이미순(2014)은 융합교육 연수경험과 수업적용 여부에 따른 STEAM에 관한

관심을 논의하면서, 향후 STEAM의 성공적인 정착과 학교교육의 변화를 위한 교사 연수에서 STEAM에 대한 관심을 제고할 필요가 있다고 하였다. 유사한 맥락에서 유정숙 외(2016)는 교원연수에 참여한 초등과 중등교사들의 STEAM에 대한 인식을 비교하였는데, 초·중등 교사의 수월성에 대한 인식의 차이가 있어 학교급별 교사들이 STEAM 실행에 있어서 느끼는 어려움에 차이가 밝혔으며, STEAM 교육의 학교현장 확산을 위해서는 교원연수의 필요성과 초·중등 학교급의 차별화된 접근이 필요함을 강조하였다.

원격연수에 관한 연구와 논의도 박근혜 정부 시기 꾸준히 지속되었다. 예로, 홍예진·김정렬(2014)은 교원의 원격연수 세분화가 필요하다고 주장하면서 연수 내용의 실제성, 원격연수에서의 상호작용 강화, 전체적인 원격연수의 질 관리의 중요성을 강조하였다. 김은영·김현진(2015)도 교원의 역량 제고를 위해서 다양한 연구 프로그램 개발, 학교급의 특성에 맞춘 연수과정 개발, 생애주기를 고려한 연수과정 개발을 제안하였다. 마찬가지로 성기훈·남재식(2016)도 원격연수에서 양방향 의사소통의 상호작용, 개별화 프로그램 마련, 균형 있는 내용 구성, 이수 과정의 철저한 확인 및 평가와 프로그램에 대한 편견 극복 및 홍보 강화를 제안하였다.

박근혜 정부 시기에는 특별연수 중에서 학습연구년에 관한 연구도 포함되기 시작하였다. 김은영·남수경(2015)은 학습연구년에 참여하였던 교사들의 경험을 연구하면서 향후 정책의 개선방안을 제시하였다. 이들은 학교 현장이 학습연구년제의 목적과 의미를 돕는 정책의 홍보, 개인의 연구능력에 비중이 높은 선발 기준 보완, 선발 이후 연수 초기를 안식에 초점을 두는 설계 운영, 그리고 개별적 특성을 기반으로 하는 맞춤형 연수를 위한 자율성 보장을 개선방안으로 제안하였다.

이 시기에 또 한 가지 주목할 만한 논의의 주제는 교사학습공동체였으며, 이에 관한 활발한 연구가 진행되었다. 앞서 살펴본 교사학습공동체에 관한 초기의 연구들이 도입 또는 운영의 방안에 초점을 두었다면, 이 시기의 연구들은 교사학습공동체의 효과 및 효율적 운영을 위한 기반 및 조건 등에 관한 내용을 중심으로 논의가 이어졌다. 예로, 조기희·이옥선(2016)의 연구는 초등교사의 교사학습공동체 참여 효과와 영향 요인 탐색하였는데, 교사들이 교사학습공동

체에 참여할 경우 지식의 확장 및 생산, 지도 역량의 증진, 사랑과 열정의 상승, 반성적 성찰의 심화를 가져온다는 결과를 보여주었고, 교사들의 참여 영향 요인으로는 환경 요인, 동기 요인, 촉진 요인, 그리고 프로그램 요인이 있음을 확인하였다. 유사하게 권오남·박정숙·박지현·조형미(2014)는 학교 단위 교사학습공동체의 참여 효과로 수업 현장에서 적용 가능한 실천적 역량 및 전문성의 개발과 함께 실제 수업에 적용해보고 연속적인 피드백 과정을 통해 교사가 실천적이며 동시에 자신의 수업을 성찰하는 성찰가로 성장함을 보고하였다. 또한, 이준희·주영효(2015)도 교사학습공동체 형성과 운영에 있어서 학교 거버넌스의 재구조화, 교사리더의 육성 및 연수, 학교장 연수 등이 중요함을 제안하였다.

바) 문재인 정부

문재인 정부 시기에는 이전과 비슷한 연구들이 진행되었고, 특징적인 부분은 교사학습공동체에 관한 연구가 더욱 활발하게 진행되었다는 점이다. 기존의 자격, 직무 등의 교원연수에 관한 연구(김보성·심재호, 2019; 김우형, 2017; 양성호·이지원, 2020)에서는 연수의 참여와 효과성 및 효율성을 제고할 수 있는 방안을 중심으로 논의가 이루어졌다. 특히, 학교 현장에서 적용 가능한 연수 프로그램의 개발과 운영에 대한 제안이 강조되고 있다. 또한, 원격연수의 효율화 측면에서도 온라인 연수와 집합형 연수가 상호보완적으로 운영될 수 있는 방안을 찾을 수 있었다.

한편, 교사학습공동체에 관한 연구는 문재인 정부 시기에도 여전히 활발하게 논의되었다. 예로, 장민경(2019)은 학교 안 교사학습공동체 구축과 운영에 관한 실행 연구를 진행하였고, 오지연(2019)은 초등학교 교사학습공동체 리더 교사와 참여 교사의 경험에 관한 내러티브 탐구를 통해 각 교사에게 필요한 시사점을 제시하였다. 김지선·김도기(2017)는 중등교사가 학습공동체에 참여하는 요인을 탐색하였고, 학습공동체를 적극적으로 형성하기 위한 구체적인 방안을 마련하기 위한 연구를 진행하였다. 조형미 외(2019)는 교사공동체의 실행공동체 특성을 학교의 교육목표와 핵심비전 공유, 수업과 교육 활동에 대한 공적-비공식적

논의 일상화 등으로 제안하고, 교사학습공동체 참여를 활성화하기 위해 인적 측면, 환경적 측면, 성과적 측면에서 지원해야 한다고 하였다. 나아가 김소영·이승호(2022)는 교사학습공동체가 지속될 수 있도록 조례 지원 제정 방안을 주제로 논의하였으며, 박철희 외(2017)는 교사학습공동체를 활성화하는 방안으로 교사의 자발적 참여와 선택권 보장, 운영에 필요한 예산 지원, 관리자와 교육청의 적극적 관심과 지원, 네트워크 강화, 교사리더 양성과 전문가 컨설팅 제공을 제안하였다. 김정진(2017)은 교사학습공동체의 지속가능한 방안을 교육부 수준, 교육청 수준, 학교 수준, 그리고 교사학습공동체 수준으로 분류하여 분석하였다. 그리고 정바울과 이승호(2017)도 학습공동체가 효과적으로 실천되는 데에 있어 저해되는 요인을 교사들의 인식 중심으로 탐색하였고, 학습공동체의 정책적 재설계를 위한 이론적, 실천적 시사점을 제시하였다.

사) 윤석열 정부

윤석열 정부 시기에 들어서도 교원연수에 관한 연구는 활발히 추진된 것으로 보인다. 특히 최근 연구의 논의에서는 교사의 역량을 중심으로 교원연수 프로그램의 개선을 다루고 있다. 예로, 경미선·김갑성(2022)은 미래 교사역량 강화를 위한 1급 정교사 자격연수와 관련하여 프로그램이 앞으로 미래 교사역량 강화와 학습자 중심의 과정이 되도록 내용적·방법적 측면의 변화를 시도해야 한다고 하였다. 마찬가지로 홍지연(2023)은 직무연수에 관해 초등교사의 디지털·AI 리터러시 교수 역량 함양을 위한 교육 프로그램이 필요함을 제안하였다. 김영준(2024) 또한 미래사회 대응을 위한 교사의 역량을 제고할 수 있는 연수가 필요하고, 필요 역량의 요소를 중심으로 교원연수의 교육과정을 재구성해야 한다고 하였다.

교사학습공동체에 관해 연구도 계속되고 있다. 최근의 교사학습공동체와 관련한 논의는 학교 교육과정 운영에서 교사학습공동체가 갖는 효과 또는 통합적인 접근에서의 운영 방안(안혜정, 2023)을 다루거나 교사학습공동체의 운영에 필요한 학교장의 지원(이승현·엄문영, 2023) 등을 중심으로 이루어지고 있다. 이는 학교에서 더욱 안정적으로 교사학습공동체를 운영할 방안을 찾고 있는

것으로 이해할 수 있다.

2) 교원인사 및 교원능력개발평가

가) 노무현 정부 시기³⁾

노무현 정부 시기에는 교원인사의 영역으로 교장임용제도 쟁점과 개선방안에 관한 김명수(2004a)의 연구가 대표적이다. 이 연구에서는 당시의 교장임용제도가 교장자격 선발 과정에서 지나치게 많은 교직경력을 요구하고 있으며 교감 자격연수성적이 교장자격 선발에 과도하게 큰 비중을 차지하고 있다는 문제 등이 제기 되었다. 그리고 대안적 방안으로 대학원 수준의 교장양성체제 도입, 능력 중심의 교장 임용 후보자 선정, 교장자격 연수 교육과정의 내실화 및 체계적 운영, 수석교사제의 도입, 초빙 교장제 운영을 위한 인력풀제 운영 등을 제안하였다.

한편, 노무현 정부 시기부터 교사평가 및 교사능력개발평가에 관한 연구가 시작되었다고 볼 수 있다. 구체적으로는 교원능력개발평가와 교원성과급 등에 관한 연구가 발표되었다. 먼저, 교원능력개발평가에 관련하여 전제상(2003)은 교사평가의 공정성 확보방안으로 평가자에 대한 연수와 훈련, 다양한 주체들이 참여하는 평가방법의 활용(다면평가), 평가결과의 공개 및 피드백 등을 제안하였고, 김정희·강용원(2003)은 교사의 전문적 능력개발을 위한 현직연수제도와 교육인사행정의 연계가 중요하다고 하였다. 그리고 오진환(2007)은 교원능력개발평가의 목적과 내용, 평가의 방법 및 평가 결과의 활용이라는 세 가지 쟁점에 대한 분석을 통해 교원능력개발평가제를 통한 교사 전문성 신장과 책무성 확보, 교수·학습의 질 개선 및 교사의 자기계발 등이 가능하다고 하였다. 또한, 교원능력개발평가와 연계하여 교원성과급에 논의 또한 이 시기부터 본격화되었다. 교원성과급 지급을 위한 교사평가에 대한 교사들의 반응 분석(하봉운, 2005), 교원평가와 교원성과급 정책에 대한 딜레마 발생요인(조혜진, 2007) 등

3) 김영삼 정부와 김대중 정부의 시기 교원인사 및 교원능력개발평가에 관한 연구물이 제한적(1-2편)으로 검색되어 분석에서 제외함.

의 연구에서 새롭게 도입된 교원능력개발평가와 교원성과급제에 대한 논의가 활발하게 이루어졌다.

나) 이명박 정부 시기

이명박 정부 시기에는 교원정책의 논의에 새롭게 등장한 주제가 있는데, 교장공모제와 수석교사제가 이 시기 교원정책 관련 연구에서 시작되었다. 대표적으로 나민주·이차영·박상완·김민희·박수정(2009)은 교장공모제의 공모교장 직무수행에 대한 효과 분석을 통해 공모교장이 전임교장(일반학교 교장)에 비해 직무수행 점수가 높다는 결과를 확인하였다. 나아가 향후 교장공모제를 단계적으로 확대하고 장기적으로는 교장임용제도를 양성 후 선발의 방식으로 전환하는 방안을 제안하였다. 유사하게 김혜진·곽경련·홍창남(2011)은 교장공모제의 효과를 분석하였는데, 교장공모제는 교장에 대한 신뢰, 교사 효능감 및 학교만족에 전반적으로 효과가 있는 것으로 평가하였다. 박수정·황은희(2011) 및 이광현·김민조(2012)는 교장공모제의 효과를 학업성취도와 연계하여 분석하였는데, 교장공모제가 학업성취도 향상에 일정 정도 긍정적인 효과가 있는 것으로 보았다. 반면, 박상완(2010a)은 교장공모제 시범운영 성과에 관해 기존 연구들과는 다르게 비판적 분석을 진행하였는데, 교장공모제는 제도 도입의 목적을 구현하지 못하고 있으며, 현 교장공모제 개선과 초빙교장형을 중심으로 한 교장공모제 확대 계획안의 재검토가 필요함을 주장하기도 하였다.

한편, 교장공모제의 제도적 운영과 도입의 확대에 대한 논의도 활발하였다. 예로, 백혜선·김성봉(2010)은 시범운영 중이었던 교장공모제의 쟁점 사항에 대해 절차적 투명성을 담보하고 지역의 특성에 적합한 운영 방안을 마련하는 것이 시급한 과제라고 하였으며, 비슷한 맥락에서 박인심·고전·나민주·김이경(2013)은 교장공모제와 관련한 학교구성원의 공유가 필요하며, 교장공모제를 급진적으로 확대하기보다는 현재의 학교 상황에 맞추어 상대적으로 열악한 학교를 중심으로 확대할 것을 제안하였다.

이 시기에 새롭게 논의되기 시작한 또 다른 주제는 수석교사제이다. 수석교사제에 대한 논의(조성만·김병윤, 2010; 서병우, 2010; 박승란, 2011)는 크게 세 축

으로 볼 수 있는데, 첫째는 수석교사의 역할에 대한 것으로, 수석교사는 동료교사의 수업전문성 신장과 현장 연수, 신규 교사 멘토링 등 교수-학습 리더로서의 역할을 수행해야 함을 제시한다. 둘째는 수석교사들의 원활한 활동을 위한 물리적 환경 조성과 관련 제도 정비이며, 셋째는 수석교사제의 성공적 도입과 정착을 위해서는 수석교사 뿐만 아니라, 해당 학교장과 교사의 의견이 반영되어 학교 및 교직문화에 대한 논의가 필요하다는 점이 강조된다. 이 외에도 수석교사제와 교원의 승진제도 연계 논의도 있었으며, 교사의 전문성 등 다양한 방면에서 논의가 이루어졌다.

이렇게 새로운 교원정책에 대한 논의가 있었지만, 이명박 정부 시기의 가장 핵심적인 논의는 교원능력개발평가이다. 먼저, 교원능력개발평가의 운영에 관한 연구(이준희·김수홍·김진미, 2010; 이경호, 2010; 서범중·이혜정, 2011; 서순식·김성완, 2011; 박종필·엄준용·가신현, 2013; 이용용, 2013)와 논의가 활발하였다. 그리고 제도의 운용과 실제에 대한 논의로는 교원능력개발평가의 원리와 원칙에 대한 검토(김도기·이정화, 2008), 교원능력개발평가 운영의 개선방안(조대연·김명량·정은정, 2010; 강현숙, 2011), 교원능력개발평가와 교원연수의 연계방안(전제상, 2010), 교원능력개발평가 지표의 개선(김항중·송선희, 2011) 등의 개선에 관한 연구 또한 활발하였다. 교원성과급에 관한 연구와 논의도 활발하였는데, 대부분의 연구(이쌍철·홍창남, 2008; 박균열, 2009; 정성수·박주형, 2011)와 논의는 현행 교원성과급제의 공정성에 대한 문제점을 지적하고 개선방안을 제안하는 것이었다.

다) 박근혜 정부 ~ 윤석열 정부 시기

이명박 정부 이후(박근혜 정부, 문재인 정부, 윤석열 정부)에도 교장공모제와 수석교사제는 주요한 논의의 주제가 되었다. 교장공모제의 효과에 대한 논의가 지속되는 가운데, 긍정적 효과에 관한 연구(김갑성, 2016)와 부정적 효과에 대한 의견(박상완, 2015)이 지속되었다. 마찬가지로 수석교사제에 대한 논의에서도 수석교사의 역할과 직무수행에 관한 연구(안성주, 2015) 등이 계속하여 이루어졌다.

박근혜 정부 시기부터 교원능력개발평가 및 교원성과급제에 관한 연구는 상대적으로 줄어들 것으로 나타났다. 그러나 교원능력개발평가의 결과의 활용(교원성과상여금)(김희규·주영호, 2014) 및 교사의 전문성(박지혜·이경란·문은주, 2015; 하동엽·김갑성, 2017)과 연계한 논의는 일부 지속되었으며, 교원능력개발평가 정책 집행 과정에 대한 분석(이은정·정제영, 2020) 및 교원능력개발평가에 대한 성찰(조은정, 2023) 등의 연구 또한 있었다.

나. 교원연수 주요 쟁점 분석

본 절에서는 교원연수와 관련한 주요 쟁점을 중심으로 논의의 흐름을 분석하여 제시하였다. 크게 교원연수(재교육), 교사학습공동체, 교장공모제, 교원능력개발평가의 4개 세부영역으로 구분하여 논의의 흐름과 핵심적인 쟁점을 도출하였다.

1) 교원연수(재교육)

교원연수, 즉 교사의 재교육과 관련한 논의 주요 쟁점은 크게 교원연수 현황에 대한 분석, 교원연수 프로그램 개발, 교원연수 방법의 개선으로 구분될 수 있다. 첫째, 교원연수의 현황에 관한 연구와 논의는 계속적으로 이어져 왔다. 대부분의 관련 연구는 교원연수의 현황과 실태 및 참여자의 인식에 대한 분석을 통해 교원연수가 어떻게 운영되고 있고 문제점은 무엇인가를 밝히는 데 초점을 두고 있다. 예로, 김영식·임종호(2002), 박은덕(2006), 이종원(2007), 한학범(2023) 모두 교원연수의 현황과 실태를 분석하거나 참여 교사의 인식을 조사하여 문제점을 도출하고 개선방안을 제시하고 있다. 이들 연구에서 공통으로 지적되는 문제점에는 교원연수의 현장성 및 실용성 부족, 참여 교사의 낮은 만족도, 전공 영역에 대한(전문성 신장을 위한) 연수 내용의 부적절성 등이 포함되어 있다. 이러한 문제점은 과거의 연구에서는 심화연수의 필요성으로 제기되었고, 보다 최근의 연구에서는 미래사회 준비를 위한 교사의 전문적 역량 제고를 위한 연수의 필요성으로 제기되고 있다.

둘째는 교원연수 프로그램 개발에 대한 논의로 문제 진단에 따른 대안적 프로그램의 제안이 주를 이루고 있다. 여기에는 직무연수의 영역(경미선·김갑성, 2022)도 포함되며, 1급 정교사 자격연수의 프로그램 개선(김영준, 2024) 또한 포함되어 있다. 또한, 각각의 교과를 중심으로 교원연수 프로그램 개선을 제안하는 연구(박윤배, 1998; 김영식·김승재, 2003; 유유순, 2005; 이환철·장미숙, 2012; 임경수, 2012 등)도 지속되고 있다. 나아가 초등과 중등을 구분하여 교원연수 프로그램의 개선 방안을 제안하는 연구(류근영 외, 2005; 이문복 외, 2010 등) 또한 포함된다.

셋째는 교원연수 방법의 개선에 대한 논의로 원격교육이 중심에 있다. 초기의 관련 연구는 원격교육의 활성화(정영식, 2004) 및 프로그램 운영의 방안(류근영 외, 2005)에 초점을 두었으며, 이후 원격연수의 질 제고를 위한 연수 내용과 방법(홍예진·김정렬, 2014)과 원격교육의 효과성(정진구 외, 2009 등)에 대한 논의로 확대되었다. 또한, 최근에는 AI 등과 연계한 연수 프로그램(홍지연, 2023)에 관한 논의도 등장하였다. 이들 연구에서 주목할 만한 논의는 원격교육과 집합교육을 적절히 균형있게 운영하는, 이른바 혼합형 교원연수의 필요성으로, 교원연수 효과의 극대화를 위한 방안이 필요한 것으로 보인다.

2) 교사학습공동체

교사학습공동체에 관한 연구와 논의는 이명박 정부 때부터 시작되어 지금까지도 활발하다. 교사학습공동체와 관련한 논의는 특성과 운영, 효과와 지속의 주제로 다루어지고 있다. 교사학습공동체의 특성과 운영에 관한 연구(서경혜, 2009; 권오남 외, 2014; 이준희·주영효, 2015; 조형미 외, 2019; 장민경, 2019; 안혜정, 2023 등)에서는 교사학습공동체가 갖는 특징을 분석하고 그 특징이 학교 안에서 자리 잡을 수 있는 방안, 활성화될 수 있는 운영의 과정에 초점을 두고 있다. 교사학습공동체에 관한 관심의 시작은 기존의 연수원 또는 공급자 중심 교원연수의 대안적 접근에서 시작된 것으로, 학교단위, 교사중심, 자발성 등의 개념이 핵심적이며, 최근에는 지속성의 차원에서 활발한 논의(정바울, 2016; 김정진, 2017; 정바울·이승호, 2017; 김소영·이승호, 2022)가 계속되고 있다. 그리

고 지속성 측면의 논의에서 학교 리더십(또는 교사 리더십)의 중요성이 제기(이경호, 2019; 신기철·송지환, 2023)되고 있다.

교사학습공동체의 효과에 대해서도 꾸준히 연구가 추진되어 왔는데, 교사의 교사학습공동체 참여가 전문성 개발에 긍정적 효과가 있음(서경혜, 2011; 오영범, 2014; 이영철·이윤식, 2017)을 보여주며, 최근에는 교사의 교사학습공동체 참여가 학생의 학습에 미치는 영향과 학생의 비인지적 성취에 미치는 영향이 긍정적이라는 연구(장미성·김경이, 2022; 배정현, 2022)도 있다.

교사학습공동체와 관련한 또 하나의 중요한 논의는 참여 영향 요인에 대한 것으로, 학교단위에서 자발적 참여를 어떻게 유인하고 교사학습공동체가 활성화될 수 있는가에 초점을 두고 있다. 이와 관련한 연구(조기희·이옥선, 2016; 김지선·김도기, 2017; 이승현·엄문영, 2023)에서는 교사들의 공동체적 개념을 강조하는 한편, 학교장의 리더십을 포함한 학교문화 등의 지원적 여건 조성이 필요함을 강조한다.

3) 교장공모제

교장공모제에 대한 논의가 시작된 시점은 노무현 정부 시기이지만, 실제로 관련 논의가 활발하게 추진된 시기는 이명박 정부 때부터로 볼 수 있다. 주요한 논의의 주제는 교장공모제 제도 자체에 대한 분석을 포함하여 효과에 초점이 있었다. 우선 제도에 대한 분석을 한 연구(백혜선·김성봉, 2010; 김혜진 외, 2011; 주창범·강소량, 2012; 박인심 외, 2013 등)에서는 교장공모제 시범 운영의 현황과 제도의 특성을 분석하여 제도가 갖는 쟁점을 제시하고 있다. 이들 연구에서는 교장공모제가 갖는 긍정적 측면으로 직무수행의 수월성, 교장에 대한 신뢰와 교사의 학교만족도 제고, 교감임용 및 교장승진 과정의 공정성 등이 논의되었다. 또한, 교장공모제가 학생의 학업성취에도 일정한 정도의 긍정 효과가 있음(박수정·황은희, 2011; 이광현·김미조, 2012)을 제시하기도 하였다. 그러나 이와는 다르게 교장공모제가 갖는 문제점에 대한 논의도 제시(박상완, 2015)되었다. 교원인사 측면에서의 안정성 등이 대표적인 논의이며, 이러한 부분에 있어서 교장공모제에 대한 상반된 논의가 지속되고 있다고 볼 수 있다.

4) 교원능력개발평가

교원능력개발평가는 도입된 시기(노무현 정부)부터 활발한 논의가 전개되었으나, 최근에는 이에 대한 논의가 상대적으로 감소하였다. 초기의 연구(전제상, 2003; 오진환, 2007 등)에서는 목적과 내용을 포함한 절차와 방법에 초점을 두고 있으나, 이후의 논의에서는 교원성과급과의 연계 및 그로 인한 어려움(딜레마)(하봉운, 2005; 조혜진, 2007)에 주목하기도 하였다. 그리고 또 하나의 특징적인 논의로는 교원능력개발평가의 이해관계자(학생, 학부모, 교사 등)가 갖는 인식(오진환, 2007)을 중심으로 정책의 수용(하동엽·김갑성, 2017)에 관심을 가진 것이다. 이전의 교원 관련 정책의 논의에서 이해관계자의 인식 또는 정책의 수용성 등은 논의되지 않았던 것으로 보인다. 하지만, 교원능력개발평가에 대한 논의에서는 이해관계자 간의 차이 또는 교사의 정책 수용성에 대한 논의가 있었다는 점이 특징적이다. 이러한 논의의 맥락은 이후의 연구에서도 이어졌다. 제도 운용의 개선방안에 대한 논의(김도기·이정화, 2008; 조대연 외, 2010, 강현숙, 2011) 및 지표 개선의 논의(김향중·송선희, 2011)에서도 정책 대상자의 관점에서 제도의 개선 방안이 논의되었다. 그리고 교원능력개발평가에 대한 교사의 대응과 반응에 관한 연구(김상일·김병찬, 2013)도 있었다. 이렇게 정책의 대상자인 교사 내지는 학생과 학부모의 관점과 관련한 논의가 있었던 것은 교원능력개발평가가 도입 초기부터 많은 진통과 애로사항이 있었다는 점을 보여주는 것이라 할 수 있다.

한편, 교원능력개발평가의 논의에서 또 하나의 주요한 주제는 활용의 측면이다. 도입의 초기부터 교원능력개발평가가 교사의 전문성 신장과 연계되어야 함이 강조(김정희·강용원, 2003; 박지혜 외, 2015)되었다. 또한, 교원성과급제와의 연계에 대한 논의(이쌍철·홍창남, 2008; 정성수·박주형, 2011)도 있었다. 그러나 무엇보다도 교원능력개발평가의 활용에서는 교사 전문성의 신장이 핵심적으로 다루어졌다.

다. 교원연수 관련 학술 연구의 동향 및 시사점

본 절에서는 교원연수와 관련한 논의를 교원연수(재교육)와 교원인사 및 교원능력개발평가를 중심으로 살펴보고, 이에 대한 정권 시기별 논의의 주요 내용을 제시하였다. 그리고 이들 바탕으로 교원연수(재교육), 교사학습공동체, 교장공모제, 교원능력개발평가의 네 주제를 별도의 쟁점으로 제시하였다. 이를 간략히 요약하면 다음과 같다.

교원연수에 관한 연구와 논의는 김영삼 정부와 김대중 정부 시기에는 자격연수를 중심으로 이루어졌다. 그러나 주목할 점은 이 시기부터 기존의 공급자 중심의 교원연수에 대한 비판적 논의가 제시되면서 수요자(교사) 중심의 교원연수가 필요하다는 논의가 시작되었다는 점이다. 특히, 노무현 정부 시기에 들어서 이러한 논의가 활발하였고, 그 일환으로 직무연수 및 원격연수에 대한 논의가 시작되었다고 볼 수 있다. 이명박 정부 시기에 교원연수에 관한 논의가 가장 활발했던 것으로 나타난다. 직무연수의 질 제고와 현장성 제고 등에 대한 논의가 특별히 많이 진행되었고, 교사학습공동체에 관한 연구가 이 시기부터 시작되었다. 기존 교원연수의 대안적 방안으로 교사학습공동체가 이후 지속적으로 활발히 논의되었으며, 특히 문재인 정부 시기 동안 가장 활발한 논의가 있었다. 그리고 박근혜 정부 시기에서는 스마트교육 등의 SW에 관한 교원연수가 주목받으면서, 이후 교원연수의 방식에 대한 논의가 더욱 다양해진 것을 확인할 수 있었다.

다음으로 교장공모제와 수석교사제 등의 교원인사정책 관련 논의와 교원능력개발평가에 대한 논의가 주요한 쟁점으로 나타났다. 먼저, 교장공모제의 경우 이명박 정부 시기부터 본격적으로 논의가 시작되어 문재인 정부 시기까지 많은 논의가 있었음을 확인하였다. 이 시기의 핵심적인 논의의 쟁점은 효과성에 있었으며, 학교교육에서 효과를 무엇으로 보느냐에 따라 상당한 이견이 있음을 볼 수 있었다. 문재인 정부 이후, 그리고 최근의 논의에서는 효과성보다는 학교장의 전문성 및 역량으로 논의의 초점이 확장되고 있다. 수석교사제에 대한 논의도 교장공모제와 유사한 패턴으로 논의가 진행되어 왔다. 다만, 수석교사

제에 대한 논의에서는 효과성의 관점보다는 수석교사의 역할에 대한 논의가 더 집중적으로 이루어졌다. 그리고 교장공모제에 대한 논의가 지속된 반면, 수석교사제와 관련한 논의는 지속되지 못한 것으로 나타났다.

마지막으로 교원능력개발평가와 관련한 논의도 노무현 정부 시기부터 시작되어 이명박 정부의 시기에 가장 활발히 이루어졌다. 초기의 논의는 도입과 운영 및 결과의 활용에 초점을 두고 있었고, 특히 활용의 측면에서 교원성과급제와의 연계에 대한 문제가 집중적으로 다루어졌다. 이후의 논의는 교원능력개발평가 제도 자체에 대한 검토와 개선 방안을 중심으로 이루어졌으며, 활용의 측면에서 교사의 전문성 신장 방안에 대한 논의가 활발하였다.

이상의 교원연수와 관련한 학술 논의를 통해 교원의 전문성, 책무성, 자율성의 측면에서 다음의 시사점을 도출하였다. 첫째, 교원연수와 관련한 논의에서 전문성은 가장 핵심적인 주제이다. 교원연수의 프로그램 개발, 현황, 개선 방안 등에 관한 논의는 모두 교사의 전문성을 중심으로 하고 있으며, 대부분의 연구에서는 교원연수를 통한 교사의 전문성 신장을 전제하고 있다고 볼 수 있다. 예로, 교원연수의 방식(원격연수)과 내용(디지털, AD)에 관한 논의는 시대의 변화 및 미래사회 준비를 위한 교원의 전문성을 위한 교원연수의 개선 방안에 초점을 두고 있다. 또한, 교장공모제 도입의 배경도 학교경영 전문성을 갖춘 학교장의 필요에 있다고 볼 수 있으며, 수석교사제도 수업 전문성을 가진 교사의 필요성 및 교사의 경력을 확보하는 방안으로 볼 수 있다. 나아가 교원능력개발평가는 교사의 전문성을 직접적으로 진단과 개발을 위한 수단으로 강조되었다. 특히, 평가 결과와 연계된 맞춤형 연수 프로그램 개발의 필요성이 지속적으로 제기되었으며, 이는 교사의 전문성 향상을 위한 체계적 지원 방안으로도 볼 수 있다. 그리고 최근에는 교원의 전문성에 대해 새로운 교육환경 변화에 대응하는 전문성 개발이 중요한 과제로 부각되고 있으며, 미래 교사역량 함양을 위한 교원연수의 필요성이 대두되고 있다.

둘째, 책무성 관점에서 교원연수는 질 관리 체계, 성과 평가, 그리고 현장 적용도 제고가 필요하다. 예로, 원격연수의 논의에서 실질적 효과성과 질 관리가 중요한 과제로 지적되어 왔으며, 단순한 이수에 그치지 않고 실제 교육 현장에서의 적용과 성과를 확인할 수 있는 체계가 필요하다는 점이 강조되었다. 또

한, 교사학습공동체를 통한 연수는 동료 간 상호 책무성을 바탕으로 전문성 신장을 도모할 수 있는 대안적 형태로 주목받고 있다. 나아가 교장공모제의 성과(효과성)에 대한 논의의 본질은 학교운영의 책무성에 있다고 볼 수 있을 것이며, 교원능력개발평가도 교사들이 책무를 확인하는 방안으로 이해할 수 있다. 다만, 교원능력개발평가는 반드시 교사의 전문성과도 균형을 고려해야 할 것이다. 사회·문화의 변화 및 교육환경의 변화에서 학교교육의 책무성 또는 교원의 책무성은 점차 중요한 쟁점으로 부각될 것이며, 교원연수의 관점에서는 현장성과 실효성이 주요하게 다루어질 필요가 있다.

셋째, 자율성의 관점에서 교원연수는 자발적 참여, 선택권 확대, 개별화된 전문성 개발이 핵심적이다. 교원연수의 대표적인 형태로 자리 잡은 교사학습공동체는 교사의 자발성이 필요하며, 기존의 교원연수 형태에서도 다양한 프로그램을 제공하기 위해서는 교사의 자발적인 참여가 반드시 뒷받침되어야 한다. 그리고 선택권의 확대는 단위학교의 교장 선택권 확대로 보아야 할 것이다. 교장공모제 관련 선행연구에서 나타난 논의는 흐름은 학교 구성원의 참여와 선택권을 보장하는 방향으로의 발전이 주를 이루고 있다. 다만, 교장공모제가 학교의 자율성을 확대하는 방안이 될 수 있으나, 학생들에게 긍정적인 영향을 미치고 있는지 확인하여 전문성과 책무성의 관점에서의 논의가 함께 진행되어야 할 것이다. 마지막으로 자율성의 측면에서 교원연수는 교사의 자기개발 동기 부여와 자발적 참여를 촉진하는 방향으로의 제도개선이 추진되어야 한다. 교원능력개발평가의 활용 방안으로 평가 결과에 따른 맞춤형 연수로 추진이 되어 왔으나, 평가 결과의 활용 또는 결과에 따른 선택적 자발성이 아닌, 교사가 주도성을 기반으로 하여 자신의 전문성 개발 계획을 수립하고 실천할 수 있도록 지원하는 것이 중요한 과제일 것이다.

IV. 미래사회 교원 역할 탐색

본 장에서는 교원의 역할에 대한 분석을 제시하였다. 중·장기 교원정책 수립을 위해 수행된 본 연구에서는 무엇보다 우선 교육 관계자들이 생각하는 교원의 역할은 무엇인지를 파악할 필요가 있다는 판단 하에 교육 관계자들을 대상으로 교사의 역할에 대한 면담조사를 진행하였다. 특히, 본 연구에서는 교육 관계자를 교원을 포함한 학부모 및 정책 담당자 등으로 보고, 이들이 교원의 역할에 갖는 기대가 다를 수 있음을 전제하였다. 다양한 교육관계자의 필요에 따른 교원의 역할 변화를 다루는 연구는 아직까지 수행된 바 없다. 그러나 중·장기적으로 교육정책을 수립하기 위해서는 교육관계자가 인식하는 교원의 역할 변화의 내용을 구체적으로 파악할 필요가 있다.

이를 위해 본 연구에서는 교원의 역할과 관련한 세 가지의 분석결과를 제시하였다. 첫째는 초점집단면담의 자료에 대한 토픽 분석이다. 토픽 분석은 텍스트 마이닝 기법으로 본 연구에서는 교원의 역할과 관련된 주요 토픽을 탐색하였다. 둘째는 개념도 분석이다. 개념도 분석에서는 초등과 중등 교원의 역할을 구분하여 각각의 교원 역할이 무엇인지를 도출하여 제시하였다. 세 번째는 토픽 분석결과를 활용하여 면담대상자, 즉 교원, 학부모, 정책담당자가 갖는 교원의 역할에 대한 차이를 분석하여 제시하였다. 구체적으로 면담대상자의 소속 및 역할을 구분하여 각각의 교원 역할에 대한 인식을 분석하여 제시하였다.

1. 교원 역할 탐색

가. 키워드 빈도 및 토픽 분석결과

교원 역할과 관련하여 총 455개 키워드를 중심으로 키워드 분석을 수행하였다. 단어의 빈도를 워드 클라우드로 나타내면 아래의 [그림 IV-1]과 같은데, 가장 굵은 글씨로 보이는 키워드는 교원, 학생, (학)부모, 학교와 같은 대상임을 알 수 있다.



[그림 IV-1] 워드 클라우드

위와 같은 워드 클라우드와 함께 실제 면담 자료에서 가장 많이 언급된 단어를 중심으로 키워드 빈도 분석을 실시한 결과, 가장 많은 빈도를 보이는 단어는 ‘교원’이었으며, 다음으로 학생, 학교, (학)부모, 교장(감), 담임, 장학사 등과 같이 학교를 둘러싼 대상과 관련된 키워드들이 높은 빈도로 나타났다. 또한, 전문성, 책임(감), 다양성, 연구(자), 자발성 등의 키워드가 주요 단어로 나타났는데, 이는 교원의 역할 수행에서 강조되는 주요 가치와 요소가 면담에서 나타난 것으로 볼 수 있다. 나아가 돌봄, 지역, 사회, MZ와 같은 사회 변화에 직접적으로 영향을 받는 키워드가 나타남을 확인할 수 있는데, 교원을 포함한 학부모, 정책담당자들은 교원의 역할과 관련하여 사회 환경 변화에 직접적인 영향을 받고 있음을 인지하는 것으로 볼 수 있다.

<표 IV-1> 교사 역할 키워드 빈도 분석 결과

| 순위 | 키워드 | 빈도 | 순위 | 키워드 | 빈도 |
|----|--------|-------|----|-------|----|
| 1 | 교원 | 3,709 | 51 | 나이 | 85 |
| 2 | 학생 | 1,964 | 52 | 정서 | 84 |
| 3 | 학교 | 1,345 | 53 | 과목 | 81 |
| 4 | (학)부모 | 1,042 | 54 | 관계 | 80 |
| 5 | 역할 | 705 | 55 | 차이 | 76 |
| 6 | 업무 | 704 | 56 | 분위기 | 74 |
| 7 | 학년 | 536 | 57 | 노력 | 74 |
| 8 | 수업 | 477 | 58 | 선택 | 73 |
| 9 | 교육 | 468 | 59 | 연수 | 72 |
| 10 | 중등 | 387 | 60 | 관심 | 70 |
| 11 | 주체 | 369 | 61 | 장학사 | 69 |
| 12 | 문제 | 318 | 62 | 기대 | 69 |
| 13 | 교장(감) | 271 | 63 | 부장 | 64 |
| 14 | 담임 | 265 | 64 | 학기 | 63 |
| 15 | 사교육(비) | 263 | 65 | 고민 | 63 |
| 16 | 초등 | 262 | 66 | 연구(자) | 62 |
| 17 | 지역 | 231 | 67 | 소통 | 61 |
| 18 | 사회 | 223 | 68 | 정책 | 60 |
| 19 | 도입 | 213 | 69 | 행동 | 59 |
| 20 | 학업 | 212 | 70 | 학급 | 59 |
| 21 | 행정 | 208 | 71 | 준비 | 59 |
| 22 | 전문성 | 167 | 72 | 의미 | 59 |
| 23 | 상황 | 166 | 73 | 생활지도 | 59 |
| 24 | 상담 | 155 | 74 | 연락 | 58 |
| 25 | 학습 | 146 | 75 | 자발성 | 56 |
| 26 | 기초 | 143 | 76 | 시대 | 56 |
| 27 | 돌봄 | 136 | 77 | 교육부 | 56 |
| 28 | 과정 | 136 | 78 | 수학 | 55 |
| 29 | 생활 | 131 | 79 | 지식 | 54 |
| 30 | 시협 | 123 | 80 | 방법 | 54 |
| 31 | 지원 | 121 | 81 | 진로 | 53 |
| 32 | 예산 | 119 | 82 | 방과후 | 53 |
| 33 | 활동 | 117 | 83 | 변화 | 52 |
| 34 | 요구 | 116 | 84 | 훈육 | 51 |
| 35 | 책임(감) | 115 | 85 | 저학년 | 50 |
| 36 | 평가 | 113 | 86 | 성향 | 50 |
| 37 | 경험 | 107 | 87 | 능력 | 50 |
| 38 | 지도 | 106 | 88 | 처리 | 49 |
| 39 | 감수성 | 106 | 89 | 과학 | 49 |
| 40 | 교과 | 105 | 90 | 제도 | 47 |
| 41 | 해결 | 98 | 91 | 신경 | 47 |

| 순위 | 키워드 | 빈도 | 순위 | 키워드 | 빈도 |
|----|-----|----|-----|-----|----|
| 42 | MZ | 98 | 92 | 근무 | 46 |
| 43 | 현장 | 96 | 93 | 관리 | 46 |
| 44 | 민원 | 96 | 94 | 존중 | 45 |
| 45 | 법령 | 93 | 95 | 사업 | 45 |
| 46 | 국가 | 91 | 96 | 공동체 | 45 |
| 47 | 교실 | 91 | 97 | 확인 | 44 |
| 48 | 관점 | 90 | 98 | 책 | 44 |
| 49 | 다양성 | 88 | 99 | 운영 | 44 |
| 50 | 가정 | 86 | 100 | 시스템 | 44 |

다음으로 교원 역할 관련 면담 내용을 토대로 구성된 데이터로 토픽 분석을 실시하여 도출된 교사 역할의 핵심 내용과 특징을 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 도출된 7개 주요 토픽은 1) 학부모 및 협력 관계 형성, 2) 학생 맞춤형 학업 지원, 3) 학생 이해와 정서 지원 4) 미래 사회 변화 이해 및 대응 5) 학교 이해 및 행정 업무 운영 6) 학교공동체 이해 7) 학생 발달단계 이해로 나타났다.

<표 IV-2> 토픽 및 주요 키워드

| 구분 | Topic-1 | Topic-2 | Topic-3 | Topic-4 | Topic-5 | Topic-6 | Topic-7 |
|----|----------------|-----------------|----------------|------------------|------------------|----------------|----------------|
| | 교육공동체 형성·소통 | 학생지도 | 학생지도 | 교사 전문성 개발 | 학교 행정·경영 | 교육공동체 형성·소통 | 학생지도 |
| | 학부모 협력 및 관계 형성 | 학생 맞춤형 학업 지원 | 학생 이해와 정서 지원 | 미래 사회 변화 이해 및 대응 | 학교 이해 및 행정 업무 운영 | 학교 공동체 이해 | 학생 발달단계 이해 |
| 1 | 학생 0.121 | 학생 0.081 | 역할 0.185 | 교육 0.071 | 업무 0.153 | 교장(감) 0.103 | 학생 0.211 |
| 2 | (학)부모 0.072 | 중등 0.075 | (학)부모 0.086 | 학생 0.063 | 행정 0.068 | 주체 0.073 | 학년 0.116 |
| 3 | 업무 0.038 | 사교육(비) 0.071 | 학생 0.071 | 전문성 0.037 | 수업 0.05 | (학)부모 0.035 | (학)부모 0.106 |
| 4 | 문제 0.028 | 학업 0.045 | 중등 0.04 | 역할 0.037 | 예산 0.037 | MZ 0.035 | 업무 0.023 |
| 5 | 법령 0.026 | 수업 0.044 | 초등 0.034 | 과정 0.027 | 교육 0.028 | 문제 0.026 | 초등 0.021 |

| 구분 | Topic-1 | Topic-2 | Topic-3 | Topic-4 | Topic-5 | Topic-6 | Topic-7 |
|-----|----------------------|--------------------|--------------------|------------------------|------------------------|-----------------|------------------|
| | 교육공동체 형성·소통 | 학생지도 | 학생지도 | 교사 전문성 개발 | 학교 행정·경영 | 교육공동체 형성·소통 | 학생지도 |
| | 학부모 협력 및 관계 형성 | 학생 맞춤형 학업 지원 | 학생 이해와 정서 지원 | 미래 사회 변화 이해 및 대응 | 학교 이해 및 행정 업무 운영 | 학교 공동체 이해 | 학생 발달단계 이해 |
| 6 | 담임 0.025 | 시험 0.037 | 가정 0.026 | 지역 0.02 | 주체 0.027 | 차이 0.024 | 도입 0.021 |
| 7 | 상황 0.023 | 학년 0.027 | 담임 0.025 | 사회 0.02 | 돌봄 0.022 | 업무 0.023 | 문제 0.017 |
| 8 | 주체 0.023 | (학)부모 0.025 | 교육 0.025 | 지원 0.02 | 부장 0.02 | 노력 0.02 | 학업 0.015 |
| 9 | 민원 0.016 | 과목 0.024 | 관계 0.025 | 수업 0.019 | 사업 0.016 | 감수성 0.02 | 담임 0.014 |
| 10 | 연락 0.016 | 문제 0.022 | 상담 0.022 | 현장 0.017 | 지역 0.015 | 지역 0.016 | 저학년 0.013 |
| *** | 437 | 336 | 321 | 304 | 289 | 267 | 1,133 |

* 키워드 및 지수(토픽별 단어 연관 확률)

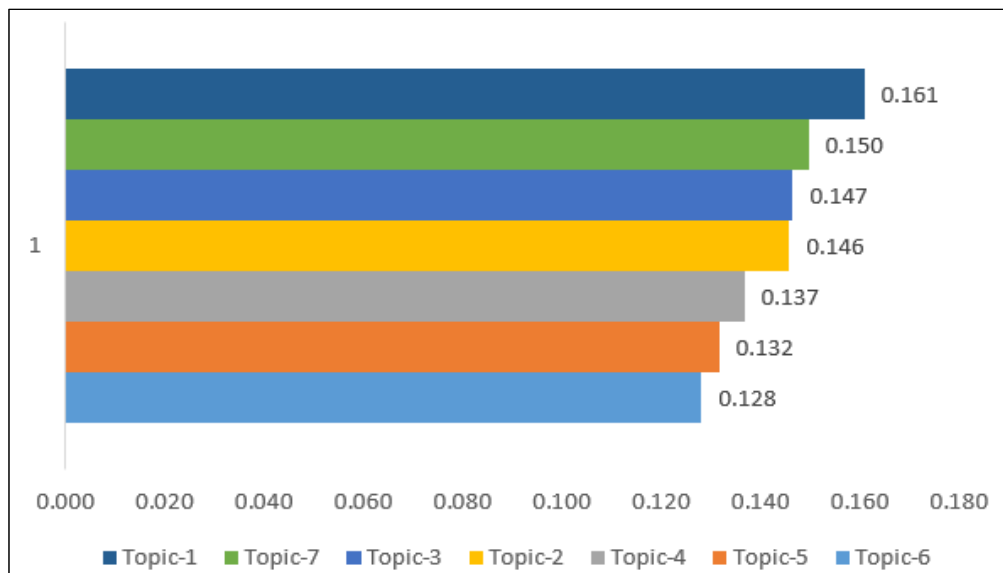
** 표에 제시된 Topic 순서는 기계학습을 토대로 무작위적으로 나타나는 것임

*** 데이터 수

본 연구에서는 학생지도, 학교 행정·경영, 교육공동체의 소통과 협력, 교사 전문성 개발의 네 영역으로 도출된 토픽을 구분하였다. 첫째, 학생지도 영역은 학생 맞춤형 학업 지원(Topic 2), 학생 이해와 정서 지원(Topic 3), 학생 발달단계 이해(Topic 7)의 세 토픽으로 구분하였고, 둘째, 학교 행정·경영 영역은 학교 이해 행정 업무 운영(Topic 5)으로 구분하였다. 셋째, 교육공동체 형성·소통 영역은 학부모 관계 협력 및 관계 형성(Topic 1)과 학교공동체 이해(Topic 6)로 구분하였으며, 셋째, 교사 전문성 개발 영역은 미래 사회 변화 이해 및 대응(Topic 4)으로 구분하였다.

한편, 도출된 교원 역할의 토픽 7가지는 분석에서 출현을 순으로 정리하여 아래의 [그림 IV-2]와 <표 IV-3>에 제시하였다. 그림에서 볼 수 있듯이, 학부모 협력 및 관계 형성(Topic 1)이 가장 높은 빈도로 면담에서 언급 되었으며, 다음으로 학생 발달단계 이해(Topic 7), 학생 이해와 정서 지원(Topic 3), 학생 맞춤

형 학업 지원(Topic 2), 미래 사회 변화 이해 및 대응(Topic 4), 학교 이해 및 행정업무 운영(Topic 5), 학교공동체 이해(Topic 6)의 순으로 토픽의 출현율이 높았다. 이는 학부모 협력 및 관계 형성과 관련된 내용이 주요한 교원의 역할 중 하나로 인식되고 있음을 보여주며, 학생 발달단계 이해, 학생 이해와 정서 지원 등의 학생 지도 또한 중요한 교원의 역할임을 보여주는 결과이다.



[그림 IV-2] 교원 역할의 토픽 출현율

<표 IV-3> 교원 역할(안)

| 영역 | 교원 역할(토픽명) | Topic | 출현율 |
|-------------|------------------|---------|-----|
| 학생지도 | 학생 맞춤형 학업 지원 | Topic-2 | 4 |
| | 학생 이해와 정서 지원 | Topic-3 | 3 |
| | 학생 발달단계 이해 | Topic-7 | 2 |
| 학교 행정·경영 | 학교 이해 및 행정 업무 운영 | Topic-5 | 6 |
| 교육공동체 형성·소통 | 학부모 협력 및 관계 형성 | Topic-1 | 1 |
| | 학교공동체 이해 | Topic-6 | 7 |
| 교사 전문성 개발 | 미래 사회 변화 이해 및 대응 | Topic-4 | 5 |

나. 내용 분석(연결중심성 분석)

본 절에서는 앞서 도출한 교원의 역할(안)을 토대로 토픽 내(교원 역할)의 주요 개념에 대한 연결중심성을 분석하고, 각각 도출된 교원 역할(안)에 대한 구체적인 내용을 제시하였다.

1) 학생맞춤형 지원(Topic 2)

첫 번째 토픽으로 도출된 학생 맞춤형 학업 지원은 학생, 중등, 사교육(비), 학업, 수업, 시험, 학년, (학)부모, 과목, 문제 등의 핵심적인 개념(단어)이 높은 연결중심성을 갖는 것으로 분석되었다. 예로, 실제 면담 자료에서 학생 맞춤형 학업 지원과 관련된 내용에서 학생맞춤형 지원의 어려움, 그로 인한 사교육 의존 등의 문제가 언급되었다.

... 고학년이 될수록 과목 수가 계속 늘어나잖아요. 선생님이 할 수 있는 것은 한계라고 생각을 하거든요. 내가 어떤 과목이 부족한지, 어떤 과목을 더 잘하고 싶은지는 사교육 쪽으로 돌려야 되지 않나 싶은 생각이 들어요.

(초 학부모, A)

지금의 세대가... 나이 드신 분(교사)들은 힘들어하시고, 애네(학생)들에게 맞출 수가 없어요. 성적에 대해서. 그러니까 점점 더 재미도 없고. 애네(학생)들은 거의 수업을 중요시 안 하니까 점점 더 학원에 의지하게 되는 것 같아요.

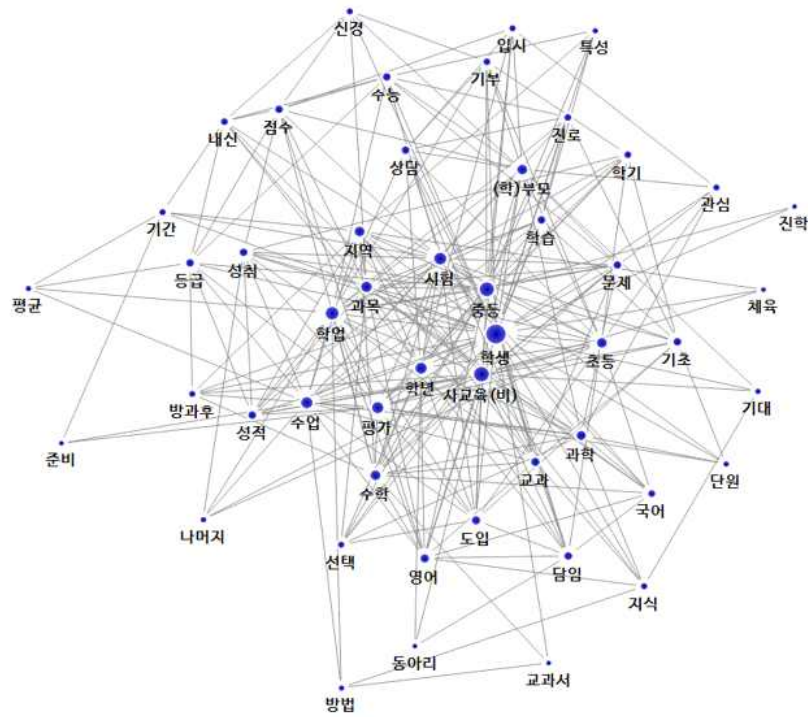
(중 학부모, B)

공부 잘하는 애들이 오히려 나가요. 의대 준비하는 애들 시대 인재 간다고.

(고 교원, C)

보다 구체적인 토픽 내 연결중심성 분석 결과는 아래의 [그림 IV-3]과 같다. 그림에서 볼 수 있듯이, 학생맞춤형 학업 지원 토픽에서의 교원 역할에 대한 연결중심성 분석에서 연결중심성이 가장 높게 나타나는 키워드는 학생으로 나

타났으며, 사교육(비), 중등, 학업, 시험, 수업 등의 순으로 이어졌다. 이러한 결과는 학생에 대한 맞춤형 학업 지원이 학업과 입시에 집중되어 인식되고 있다는 것을 보여주며, 특히 학부모의 관점에서 맞춤형의 교육 내지는 학업 지도는 학교보다는 사교육인 학원에 의존하는 경향이 높다는 것을 보여준다. 이 외에도 학업, 평가, 성취, 등급 및 국어, 영어, 수학 등의 주요 교과목도 비교적 높은 수준의 연결성을 보였다. 이러한 결과는 교원의 역할 중에서 학생의 학업성취를 위한 지도와 지원이 주요한 역할임을 보여준다. 한편, 초등의 경우에도 학생의 학업성취가 중등만큼은 아니지만, 중요한 교원의 역할로 인식되고 있었다. 아래의 [그림 IV-3]에서 볼 수 있듯이, 초등과 연결중심성의 구조를 갖는 개념은 기초(학력)로 나타났다. 이는 초등학교에서의 교원 역할에서도 기초학력 등의 학업성취가 주요한 역할로 인식되고 있음을 보여준다.



[그림 IV-3] 학생 맞춤형 학업 지원: 네트워크 구조

<표 IV-4> 학생 맞춤형 학업 지원: 연결중심성 분석

| 순위 | 연결중심성 | | 순위 | 연결중심성 | |
|----|--------|-------|----|-------|-------|
| | 키워드 | 지수 | | 키워드 | 지수 |
| 1 | 학생 | 0.796 | 16 | 영어 | 0.265 |
| 2 | 사교육(비) | 0.571 | 17 | 도입 | 0.245 |
| 3 | 중등 | 0.551 | 18 | 담임 | 0.224 |
| 4 | 학업 | 0.469 | 19 | 문제 | 0.224 |
| 5 | 시험 | 0.449 | 20 | 성취 | 0.224 |
| 6 | 수업 | 0.408 | 21 | 점수 | 0.224 |
| 7 | 평가 | 0.408 | 22 | 학습 | 0.224 |
| 8 | 학년 | 0.408 | 23 | 기초 | 0.204 |
| 9 | 과목 | 0.347 | 24 | 등급 | 0.204 |
| 10 | (학)부모 | 0.327 | 25 | 상담 | 0.204 |
| 11 | 수학 | 0.327 | 26 | 성적 | 0.204 |
| 12 | 초등 | 0.327 | 27 | 수능 | 0.204 |
| 13 | 지역 | 0.306 | 28 | 국어 | 0.184 |
| 14 | 과학 | 0.286 | 29 | 내신 | 0.184 |
| 15 | 교과 | 0.265 | 30 | 학기 | 0.184 |

2) 학생 이해와 정서 지원(Topic 3)

학생지도 영역의 두 번째 토픽인 학생 이해와 정서 지원에서는 역할, (학)부모, 학생, 중등, 초등, 가정, 담임, 교육, 관계, 상담이 높은 연결중심성을 갖는 것으로 분석되었다. 아래의 면담 내용에서도 확인할 수 있듯이, 인성 및 사회성 등에 대한 학부모의 요구가 있지만 교원의 관점에서는 이러한 학부모의 요구에 대해 부정적으로 인식함을 알 수 있다.

... 애들이 사회에 나가서 잘 가라게끔 인성 교육 정도는 바르게 해주셔야 되지 않나. 그걸 바라고 있어요.

(초 학부모, D)

... 사회성은 저희가 볼 수가 없잖아요. 학교에서 그런 걸 많이 기르고, 친구들과의 관계나 이런 것도 아이가 말해주지 않는 이상 저는 파악을 할 수 없기 때문에, 그런 부분도 선생님님이 보시는 부분에서 확실히 엄마가 보는 관점이랑 다른 부분이 있고, 제가 못 보는 부

분을 캐치해 주시고. 그런 부분이 되게 큰 것 같고요.

(고 학부모, F)

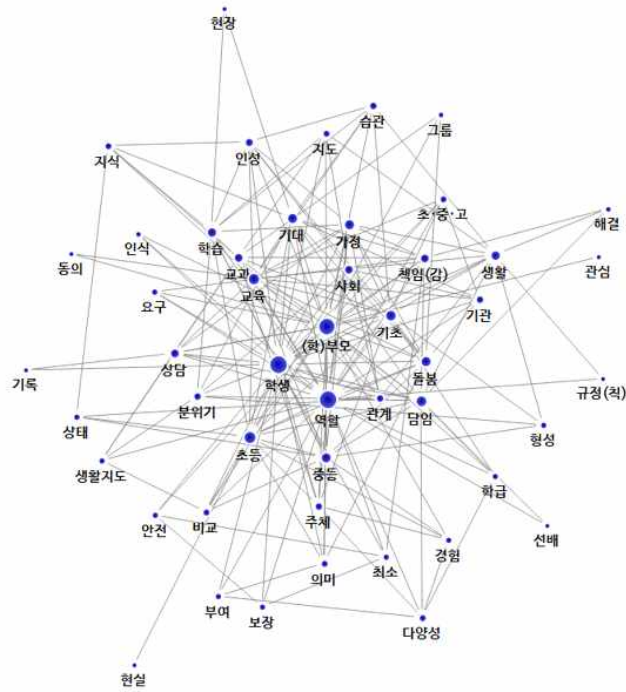
제가 바라는 것은 우리 아이의 친구와 부모의 중간에 있는 사람 정도의 어디쯤이 됐으면 좋겠어요.

(고 학부모, G)

여자 선생님들한테는 하나부터 열까지 자기네가 할 일을 전부 다 우리가 해주길 바라요. 가정에서 할 일을 왜냐면 가정에서 그거를 제대로 못하니까 학교에 전가를 하는 거고 ... 그런 게 있죠.

(초 교원, H)

구체적으로 학생 이해와 정서 지원과 관련한 연결중심성 분석 결과에서는 역할이 가장 높은 연결중심성을 보였다. 다음으로 학생, (학)부모, 초등, 교육, 가정, 기대, 돌봄 등이 주요한 개념으로 나타났다. 한 가지 특징적인 결과는 역할 자체가 연결중심성 분석에서 높게 나타난 것으로, 앞서도 언급하였지만 이는 학부모와 교원 간 학생이해와 정서 지원에 대한 역할의 기대가 다를 수 있음을 보여준다. 본 분석의 결과에서 명확하게 파악될 수는 없지만, 주요 키워드의 네트워크 구조에서 엮을 수 있는 것은 학부모의 교원에 대한 학생 이해 및 정서 지원의 역할 기대가 높다는 것이다. 관련하여 돌봄, 상담, 관계 등의 키워드도 높은 연결중심성을 보였는데, 이는 최근 부각되는 학교 교육에서 생활지도를 포함한 학생의 정서적 지원과 같은 인성, 사회성 성장 등을 지원하는 교원 역할이 다양하게 나타난 것으로 볼 수 있다.



[그림 IV-4] 학생 이해와 정서 지원: 네트워크 구조

<표 IV-5> 학생 이해와 정서 지원: 연결중심성 분석

| 순위 | 연결중심성 | | 순위 | 연결중심성 | |
|----|-------|-------|----|-------|-------|
| | 키워드 | 지수 | | 키워드 | 지수 |
| 1 | 역할 | 0.625 | 16 | 상담 | 0.208 |
| 2 | 학생 | 0.625 | 17 | 책임(감) | 0.208 |
| 3 | (학)부모 | 0.583 | 18 | 인성 | 0.188 |
| 4 | 초등 | 0.354 | 19 | 관계 | 0.167 |
| 5 | 교육 | 0.333 | 20 | 주체 | 0.167 |
| 6 | 기초 | 0.313 | 21 | 기관 | 0.146 |
| 7 | 담임 | 0.313 | 22 | 분위기 | 0.146 |
| 8 | 중등 | 0.292 | 23 | 습관 | 0.146 |
| 9 | 가정 | 0.271 | 24 | 다양성 | 0.125 |
| 10 | 기대 | 0.271 | 25 | 비교 | 0.125 |
| 11 | 돌봄 | 0.271 | 26 | 의미 | 0.125 |

| 순위 | 연결중심성 | | 순위 | 연결중심성 | |
|----|-------|-------|----|-------|-------|
| | 키워드 | 지수 | | 키워드 | 지수 |
| 12 | 생활 | 0.250 | 27 | 지도 | 0.125 |
| 13 | 학습 | 0.250 | 28 | 지식 | 0.125 |
| 14 | 사회 | 0.229 | 29 | 초·중·고 | 0.125 |
| 15 | 교과 | 0.208 | 30 | 경험 | 0.104 |

3) 학생발달 단계 이해(Topic 7)

교사 역할로 도출된 세 번째 토픽인 학생발달 단계 이해에서는 학생, 학년, (학)부모, 업무, 초등, 도입, 문제, 학업, 담임, 저학년 등의 주요 개념이 연결중심성이 높은 것으로 나타났다. 관련한 면담에서도 이러한 내용을 확인할 수 있다. 특히, 저학년 학생의 기초적인 예절과 태도 등에 대한 언급이 주를 이루는데, 학생의 발달과 성장에 대한 이해와 지원을 요구하는 학부모와 이에 대한 교원의 역할을 보여준다.

... 첫째 아이가 코로나 시즈에 입학할 하게 됐어요. 그래서 無예요. 아이들이 1학년 때는 기본 학교에서 배워야 할 예절들이 있잖아요. 아이들과 말씨를 어떻게 하고, 배려를 어떻게 하고... 그게 거의 제로 상태에서 2학년으로 올라가니까, 문제들이, 반에 앉아 있는 것조차 힘든 아이들이 많은 거예요.

(초 학부모, E)

저학년 때는 디테일하게 잡아주는 선생님을 좋아해요. 아이가 알림장을 2학기 때부터 쓰거든요. 1학기 때는 선생님이 알림장을 하이클래스로 보내주시는데, 선생님들이 아이가 해야 될 일, 엄마들이 챙겨야 될 일을 알림장으로 매일매일 주시는 선생님이 계시고, 저희 선생님은 되게 쿨하게 2주에 한 번 주시고...

(초 학부모, F)

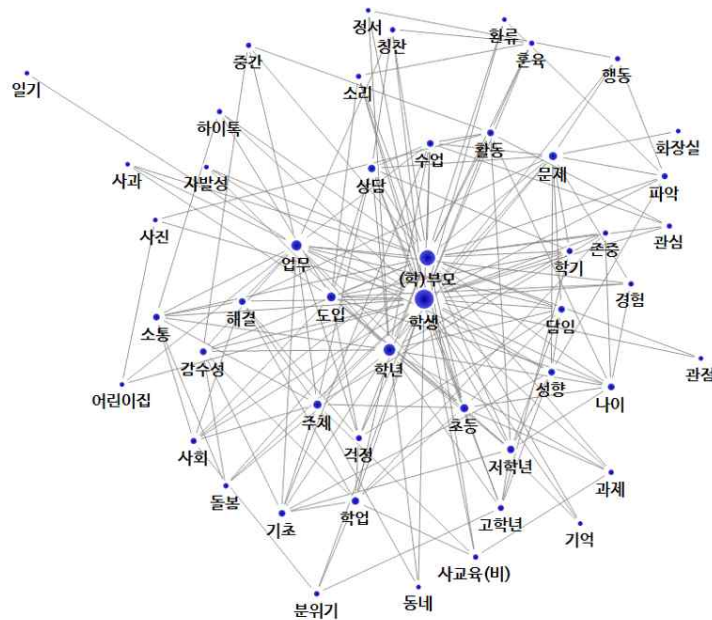
1학년 엄마라 보육 관련해서 심정적으로는 그래요. 아까 먼저 오신 분과 얘기를 나누긴 했는데, 점점 어려운 것 같아요. 선생님들의 역할도. 저희는 6학년 큰 애들이다 보니까 교육도 그렇고, 공부 가르치는 것도 그렇지만, 아이들이 사춘기도 빠르게 내려오잖아요. 그런 것에 관련된 것도 하시기 많이 힘들 것 같다는 생각이 들어요.

(초 학부모, G)

그러니까 1, 2학년은 선생님들이 항상 저희 학교 같은 경우는 아침에 문자가 와요. 오늘 의 알려지는 뭐뭐이니까 담임한테 메신저가 딱 와요....그런데 보통 3학년은 자기가 알아서 하거든요.

(초 교원, K)

한편, 학생발달 단계 이해와 관련한 연결중심성 분석에서는 학생이 가장 높은 연결중심성을 갖는 것으로 나타났으며, 다음으로 중심성의 영향력이 크게 나타난 키워드는 (학)부모, 초등, 저학년, 업무, 상담 등으로 나타났다. 특징적인 결과는 앞의 두 분석과는 다르게 초등과 저학년에 대한 키워드가 연결중심성에서 상위에 위치하였는데, 이는 교원의 역할 중 학생발달 단계에 따른 맞춤형 지도가 강조됨을 엿볼 수 있는 결과이다. 또 한 가지 주목할 만 한 점은 업무가 상대적으로 높은 연결중심성을 갖는 것으로 나타난 점이다. 이는 교원의 학생발달에 대한 이해와 지원이 주요한 업무로 인식되고 있음을 보여준다. 반면 학업, 기초, 사교육(비) 등의 학업성취와 관련한 키워드는 상대적으로 낮은 연결중심성을 보였다는 점도 특징적이다.



[그림 IV-5] 학생 발달단계 이해: 네트워크 구조

<표 IV-6> 학생 발달단계 이해: 연결중심성 분석

| 순위 | 연결중심성 | | 순위 | 연결중심성 | |
|----|-------|-------|----|--------|-------|
| | 키워드 | 지수 | | 키워드 | 지수 |
| 1 | 학생 | 0.896 | 16 | 활동 | 0.188 |
| 2 | (학)부모 | 0.708 | 17 | 감수성 | 0.167 |
| 3 | 학년 | 0.458 | 18 | 기초 | 0.167 |
| 4 | 업무 | 0.396 | 19 | 성향 | 0.167 |
| 5 | 도입 | 0.292 | 20 | 해결 | 0.167 |
| 6 | 문제 | 0.271 | 21 | 걱정 | 0.146 |
| 7 | 초등 | 0.271 | 22 | 고학년 | 0.146 |
| 8 | 주체 | 0.250 | 23 | 사회 | 0.146 |
| 9 | 저학년 | 0.229 | 24 | 학기 | 0.146 |
| 10 | 상담 | 0.208 | 25 | 파악 | 0.125 |
| 11 | 학업 | 0.208 | 26 | 경험 | 0.104 |
| 12 | 나이 | 0.188 | 27 | 과제 | 0.104 |
| 13 | 담임 | 0.188 | 28 | 돌봄 | 0.104 |
| 14 | 소통 | 0.188 | 29 | 사교육(비) | 0.104 |
| 15 | 수업 | 0.188 | 30 | 소리 | 0.104 |

4) 학교 이해 및 행정업무 운영(Topic 5)

학교 이해 및 행정업무 운영에 대한 연결중심성 분석결과 업무, 행정, 수업, 예산, 교육, 주체, 돌봄, 부장, 사업, 지역의 주요 개념이 연결중심성이 높은 것으로 나타났다. 면담 자료에서도 시간, 잡무, 행정실 등에 대한 언급을 확인할 수 있고, 학부모 또한 행정업무에 대한 부정적 인식을 갖고 있음을 알 수 있다.

...행정 업무를 줄여 주시면 좋겠어요. 그리고 시간을 늘렸으면 좋겠어요. 왜냐하면 학기 초가 되면, 스케줄 짜는 게...

(초 학부모, P)

고등학교는 보면 생기부 작성도 해야 되고, 잡무가 진짜 많으신 것 같아요. 행정적인 업무가. 그런 건 빼 줬으면 좋겠다는 생각이 저는 개인적으로 들더라고요.

(고 학부모, M)

...그거는 넘겨야 행정실로 넘겨야 되는데 그러니까 행정실에서 해야 되는 업무가 넘어 오
죠....일 엄청 많아요....

(초 교원, H)

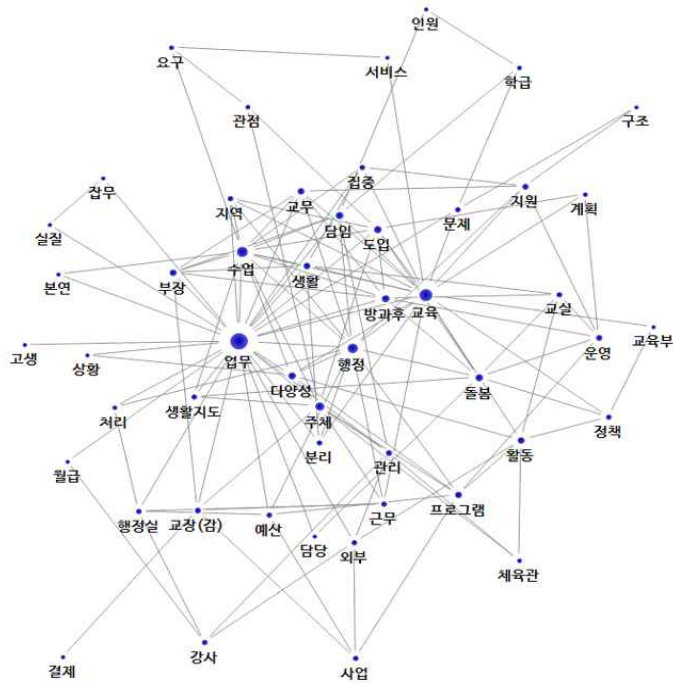
제가 보기에 그때랑 비교해서는 일이 조금 줄은 것 같지만 실질적으로 일 개수가 더
많아졌어요. 그러니까 일이 줄지 않고 더 많아졌어요... 생각보다 일이 전보다 많아졌다
는 생각이 들어요 항상 일이 줄지 않는 이놈의 일은 줄지 않는구나.

(초 교원, G)

부장이라도 맡은 애는 수업과 그 행정 업무에 비율이 거의 비등비등할 정도로 제가 준비
하는 시간에 그래서 행정업무 수행자의 역할도 너무 생각보다 크구나 그리고 해가 가면
갈수록 점점 심해지는 게 나는 교육 서비스적이었구나.

(초 교원, Y)

연결중심성 분석을 수행한 결과는 다음과 같다. 먼저, 학교 이해 및 행정업무
운영과 연결중심성이 가장 높은 키워드는 업무였으며, 다음으로 교육, 수업, 행
정, 주체, 도입 등의 순으로 나타났다. 즉, 학교 이해 및 행정업무 운영의 토픽
주체에 주요 키워드의 관계에서 업무를 중심으로 행정, 주체, 도입 등의 키워드
가 연결되어 있는 것을 볼 수 있다. 이러한 결과는 교원의 역할이 기존의 교육
활동을 넘어서 학교 운영과 행정업무에도 주요한 주체로 역할을 요구받고 있으
나, 교원의 행정업무가 과도하게 늘어나며 본래의 교육적 역할에도 영향을 미치
는 것을 보여주는 결과로 볼 수 있다. 주목할만한 분석결과는 돌봄, 방과후, 프
로그램, 활동 등의 키워드 또한 연결중심성이 낮지 않았다는 점이다. 학교에서
운영되는 다양한 프로그램과 정책 사업 등이 교원의 행정업무와 무관하지 않다는
것을 간접적으로 보여주는 결과로 볼 수 있다.



[그림 IV-6] 학생 이해 및 행정업무 운영: 네트워크 구조

<표 IV-7> 학교 이해 및 행정업무 운영: 연결중심성 분석

| 순위 | 연결중심성 | | 순위 | 연결중심성 | |
|----|-------|-------|----|-------|-------|
| | 키워드 | 지수 | | 키워드 | 지수 |
| 1 | 업무 | 0.592 | 16 | 관리 | 0.122 |
| 2 | 교육 | 0.408 | 17 | 교장(감) | 0.122 |
| 3 | 수업 | 0.327 | 18 | 운영 | 0.122 |
| 4 | 행정 | 0.286 | 19 | 지원 | 0.122 |
| 5 | 주체 | 0.224 | 20 | 교실 | 0.102 |
| 6 | 도입 | 0.184 | 21 | 근무 | 0.102 |
| 7 | 돌봄 | 0.184 | 22 | 예산 | 0.102 |
| 8 | 다양성 | 0.163 | 23 | 외부 | 0.102 |
| 9 | 담임 | 0.163 | 24 | 지역 | 0.102 |
| 10 | 방과후 | 0.163 | 25 | 집중 | 0.102 |
| 11 | 교무 | 0.143 | 26 | 행정실 | 0.102 |
| 12 | 부장 | 0.143 | 27 | 강사 | 0.082 |

| 순위 | 연결중심성 | | 순위 | 연결중심성 | |
|----|-------|-------|----|-------|-------|
| | 키워드 | 지수 | | 키워드 | 지수 |
| 13 | 생활 | 0.143 | 28 | 문제 | 0.082 |
| 14 | 프로그램 | 0.143 | 29 | 분리 | 0.082 |
| 15 | 활동 | 0.143 | 30 | 사업 | 0.082 |

5) 학부모 협력 및 관계 형성(Topic 1)

다섯 번째 학부모 협력 및 관계 형성의 교원 역할은 학생, (학)부모, 업무, 문제, 법령, 담임, 상황, 주체, 민원, 연락 등의 주요 키워드의 연결중심성이 높은 것으로 나타났다. 관련한 면담 자료에서도 학교 또는 교원과 학부모 관계의 어려움과 문제 등이 나타났으며, 일부이기는 하지만 교원과 학부모의 갈등 관계도 엿볼 수 있다.

| |
|---|
| <p>(교사가)...학부모를 눈치 보는 거잖아요.</p> <p style="text-align: right;">(초 학부모, S)</p> <p>그런데 함께라는 개념이 없어진 것 같아요. 요즘에는. 그 함께가 없어지고, 딱 가이드라인이 있는데, 경계가 있는데 이 경계가 요만큼 더 넘어갈 거냐, 학부모가 요만큼 더 갈 거냐, 아니면 선생님이 요만큼 더 갈거냐... 같이는 아닌 것 같아요. 왔다 갔다 하면서, 서로가 선을 안 넘으려고 노력하는 거지, 같이 아이를 키워서 같이 잘해 봐요 하는 개념은 아닌 것 같아요.</p> <p style="text-align: right;">(초 학부모, S)</p> <p>올해 초에 학교 좌담회를 갔는데, 교장 선생님이 마이크를 딱 잡으시더니 처음에 꺼내신 말씀이, ‘어머님들, 제발 부탁인데, 먼저 신고하지 마시고 저를 찾으세요’라고 하시더라고요. 점점 그게 더 늘어난다고. 신고하는 학부모들이 점점 늘어난다고. 어떻게 해야 될지 모르겠다고.</p> <p style="text-align: right;">(고 학부모, U)</p> <p>학폭 신고할 마음이 있으면 바로 신고하면 되는 거잖아요. 그러지 않으시고 계속 교사만 괴롭히고 그 애들 막. 협박용으로만 사용하는 경우가 있는 것 같아요.</p> <p style="text-align: right;">(초 교원, Q)</p> |
|---|

연결중심성 분석결과에서는 학생이 연결중심성이 가장 크게 나타났으며, 다음으로 (학)부모, 업무, 문제, 책임(감) 등의 순으로 영향력이 큰 것으로 나타났다. 즉, 학부모 협력 및 관계 형성에 대한 분석에서는 학생을 중심으로 (학)부모와 업무 등의 키워드가 연결되어 있는 것을 알 수 있다. 주요한 키워드의 연결성 분석으로 확인할 수 있는 것은 교원의 역할에서 학생지도의 측면에서 교육공동체인 학부모와의 관계 형성이 중요한 역할로 자리 잡고 있다는 것이다. 그러나 이와 동시에 업무, 문제, 책임(감) 등의 키워드도 높은 연결중심성을 보인 것은 관계 형성이 교원의 입장에서는 하나의 업무로 인식되고 있고, 학부모와의 관계 형성이 원만하지는 않다는 것이다. 나아가 분석결과에서 병원, 민원, 신고, 녹음 등 교권 침해와 관련한 키워드가 노출된 것은 교원과 학부모의 관계 및 협력의 과정에서 갈등이나 오해 등의 문제가 발생하고 있음을 확인할 수 있다. 또한, 앞서 교원 역할의 분석결과와 비교해 상대적으로 연결중심성을 갖는 키워드의 분포가 매우 광범위하다는 점도 주목 할 만하다. 예로, 국가와 법령은 앞선 분석결과에서 나타나지 않은 키워드이며, 정서 및 인권 등의 다양한 개념이 분석에 포함되어 있다. 이러한 결과는 교원의 학부모와의 관계와 관련한 역할이 상당히 어려움에 직면하고 있음을 간접적으로 보여준다. 특히, 최근 사회적으로도 문제가 되고 있는 교권침해와 관련한 교원과 학부모간 갈등이 여전히 남아 있음을 알 수 있다.

6) 학교공동체 이해(Topic 6)

도출된 교원의 역할 중 학교공동체 이해에 대한 분석결과에서는 교장(감), 주체, (학)부모, MZ, 문제, 차이, 노력, 감수성, 지역 등의 다양한 내용을 확인하였다. 아래의 면담 내용에서도 볼 수 있듯이, MZ세대에 관한 언급이 다수였고 이에 대해 기존과는 다른 개념으로 인식하고 있다. 또한, 기존과는 다른 차이로 인식되며 때로는 갈등의 여지가 있음을 확인할 수 있다. 한 가지 특징적인 것은 앞의 분석과는 다르게, 정책 담당자들의 MZ세대에 대한 언급이 많았다는 점이다.

일할 때 보면 MZ세대가 후배로 많이 들어오잖아요. 그 애들을 보면, 자기 생활이 중요하고, 자기가 잘하는 건 하지만 못하는 건 못하는 거니까 '알아서 해주세요' 하는 시스템으로 점점 가고 있는 느낌이에요. 애들도 마찬가지이고요.

(초 학부모, F)

바꾸어 말하면 지금 사회인들이 MZ 우리 여기도 MZ지만 MZ 욕하는 것처럼 그 MZ를 제일 먼저 본 게 저희잖아요. 이게 패러다임을 바꾸고 있다라는 것을 알게 되는 거죠. 저희가.

(고 교원, T)

학생은 정말 학생이라고 생각을 했던 것 같고 지금 이 MZ세대들 대다수는 아니지만 그러니까 모두는 아니지만 대략적으로 전체적으로 봤을 때 분위기는 그냥 수강생이라 생각하는 것 같아요.

(정책담당자, O)

MZ 선생님들이 직업으로서 먼저 생각을 갖게 되었는지 저는 조금 인과관계를 굳이 따지자면 사회적인 인식이 먼저 그렇게 갔던 것 같아요

(정책담당자, W)

연결중심성 분석결과에서는 교장(감)이 가장 높은 연결중심성을 보였다. 그리고 교장(감)을 중심으로 (학)부모, 주체, 학생, 지역 등 또한 주요한 키워드로 나타났다. 이는 학교공동체의 이해와 관련한 교원 및 학교의 역할에서 교장(감)의 역할이 중요함을 보여주는 결과이다. 즉, 학교공동체와 관련해서는 교원의

<표 IV-9> 학교공동체 이해: 연결중심성 분석

| 순위 | 연결중심성 | | 순위 | 연결중심성 | |
|----|-------|-------|----|-------|-------|
| | 키워드 | 지수 | | 키워드 | 지수 |
| 1 | 교장(감) | 0.479 | 16 | 관리 | 0.104 |
| 2 | (학)부모 | 0.417 | 17 | 교육대학 | 0.104 |
| 3 | 주체 | 0.375 | 18 | 국·공립 | 0.104 |
| 4 | 학생 | 0.354 | 19 | 책임(감) | 0.104 |
| 5 | 지역 | 0.208 | 20 | 퇴학 | 0.104 |
| 6 | 문제 | 0.188 | 21 | 국가 | 0.083 |
| 7 | 사회 | 0.188 | 22 | 능력 | 0.083 |
| 8 | MZ | 0.146 | 23 | 분위기 | 0.083 |
| 9 | 민원 | 0.146 | 24 | 상황 | 0.083 |
| 10 | 감수성 | 0.125 | 25 | 인식 | 0.083 |
| 11 | 선택 | 0.125 | 26 | 장관 | 0.083 |
| 12 | 업무 | 0.125 | 27 | 전학 | 0.083 |
| 13 | 중등 | 0.125 | 28 | 필요성 | 0.083 |
| 14 | 차이 | 0.125 | 29 | 개입 | 0.063 |
| 15 | 강제 | 0.104 | 30 | 경험 | 0.063 |

7) 미래사회 변화 이해 및 대응(Topic 4)

마지막으로 교사 전문성 개발의 영역에서 교원 역할로 도출된 미래 사회 변화 이해 및 대응과 관련한 분석결과에서는 교육, 학생, 전문성, 역할, 과정, 지역, 사회, 지원, 수업, 현장 등이 주요한 키워드로 분석되었다. 면담의 내용에서는 교원 연수, 지원 체제, 학교 현장 등의 보다 구체적인 키워드가 언급된 것을 확인할 수 있다.

실질적으로 피가 되고 살이 되는 그런 연수가 정말 필요할 거고 ... 저는 일단 교원 연수의 내실화도 정말 필요하고 결국 내실화라 하면 이거겠죠. 어떤 생애 주기 별로 피드백도 해주고 꼭 이런 아까 교육과정도 바뀌고 바뀌고 바뀌면 그거에 걸맞은 사실 연수가 적극적으로 필요한데 그거 안 들으시는 분도 계시고 그러니까 그런 연수가 적극적으로 필요할 것 같고요

(정책담당자, J)

우리가 지원 체제가 부족한 거죠. 선생님의 개인기로 지금 풀어지고 있잖아요. 제도는 만들어졌는데 개인기로 지금은 풀어지는 시기인 것 같아요

(정책담당자, P)

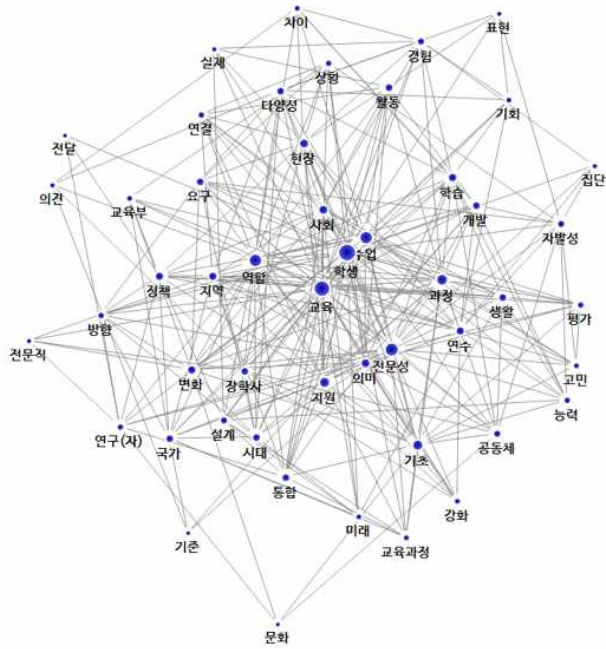
그래서 저는 요즘에는 세계 시민이라는 용어가 아예 교육과정에 들어오잖아요. 들어오거든요. 세계 시민에서. 그것에 또 하나의 저는 교사로서의 소양은 교양인인 것 같아요

(정책담당자, P)

시대가 요구는 하고 있는데 막상 어떤 우리가 연수 조금 다른 이야기가 될 수 있겠지만 학교 현장에서는 지금 필수 연수라고 해서 잘 아시는 대로 수십 가지 연수를 듣고 있는데 그러한 것 이상으로는 개인의 어떤 선택에 의해서 전문성 개발에 개인 차이가 있지 다시 뒤로 나가서 현직에 들어온 선생님들은 큰 차이가 없지만 입직 기간이 길수록 개인 차이는 저는 벌어진다고 보거든요.

(정책담당자, C)

연결중심성 분석결과에서 미래 사회 변화 이해 및 대응과 연결중심성이 가장 크게 나타난 개념은 학생으로 나타났으며, 교육, 전문성, 수업, 역할, 기초, 지원 등의 개념이 뒤를 이었다. 특히, 앞서의 분석결과와는 달리 미래 사회 변화 이해 및 대응과 관련한 분석에서는 지역, 국가, 장학사, 정책 등과 같이 외부 교육 환경의 연계성이 강조되는 것을 확인할 수 있다. 또한, 분석결과로 제시된 키워드의 지수가 상대적으로 높게 나타났다. 이는 키워드 간 연결성이 매우 촘촘함을 의미하는데, 아래의 [그림 IV-9]에서도 볼 수 있듯이, 키워드의 네트워크 구조도 근거리 촘촘하게 형성되어 있다. 이러한 결과는 미래 교육 환경 변화를 이해하고 이에 대응하기 위해서는 지역사회 및 교육 행정기관과의 협력이 교원의 역할 수행(전문성 향상)에 강조되는 형태로 이해할 수 있다.



[그림 IV-9] 미래 사회 변화 이해 및 대응: 네트워크 구조

<표 IV-10> 미래 사회 변화 이해 및 대응: 연결중심성 분석

| 순위 | 연결중심성 | | 순위 | 연결중심성 | |
|----|-------|-------|----|-------|-------|
| | 키워드 | 지수 | | 키워드 | 지수 |
| 1 | 학생 | 0.776 | 16 | 학습 | 0.286 |
| 2 | 교육 | 0.735 | 17 | 국가 | 0.265 |
| 3 | 전문성 | 0.571 | 18 | 다양성 | 0.265 |
| 4 | 수업 | 0.531 | 19 | 요구 | 0.265 |
| 5 | 역할 | 0.531 | 20 | 장학사 | 0.265 |
| 6 | 과정 | 0.449 | 21 | 개발 | 0.245 |
| 7 | 기초 | 0.388 | 22 | 생활 | 0.245 |
| 8 | 지원 | 0.388 | 23 | 시대 | 0.245 |
| 9 | 사회 | 0.347 | 24 | 통합 | 0.245 |
| 10 | 의미 | 0.327 | 25 | 활동 | 0.245 |
| 11 | 현장 | 0.327 | 26 | 경험 | 0.224 |
| 12 | 변화 | 0.306 | 27 | 공동체 | 0.224 |

| 순위 | 연결중심성 | | 순위 | 연결중심성 | |
|----|-------|-------|----|-------|-------|
| | 키워드 | 지수 | | 키워드 | 지수 |
| 13 | 연수 | 0.306 | 28 | 설계 | 0.224 |
| 14 | 정책 | 0.286 | 29 | 자발성 | 0.224 |
| 15 | 지역 | 0.286 | 30 | 방향 | 0.204 |

2. 초등 및 중등 교원의 역할 탐색 (개념도 분석결과)

본 절에서는 교원의 역할을 보다 구체적으로 탐색하기 위해 초점집단면담의 자료의 대해 개념도 분석(concept mapping) 결과를 제시하였다. 앞서 연구방법에서 언급한 바와같이, 개념도 분석은 일반적으로 사람들이 생각하는 것을 구조화하고 개념화하는 분석 방법으로, 특정한 집단이 경험하는 현상을 구조화할 수 있다. 특히, 개념도 분석의 강점은 연구 참여자(면담대상자)가 면담의 과정을 통해 생각(아이디어)을 제시하고, 분류하여 평정하기 때문에 연구자의 주관 또는 편견이 분석의 과정에 개입할 여지가 상대적으로 적고, 연구 참여자의 인식과 경험을 극대화하여 분석결과를 도출할 수 있다. 본 연구에서는 교원, 학부모, 정책담당자를 대상으로 한 초점집단면담에 대해 개념도 분석을 통해 초등학교와 중등학교 교원의 역할을 탐색하고자 하였다.

가. 초등교원의 역할

초등교원의 역할에 대한 개념도 분석을 통해 연구 참여자 25명을 대상으로 면담을 실시한 후 최종적으로 아래와 같은 26개의 아이디어 진술문을 도출하였다. 여기에는 아이들과 친구처럼 지낸다의 진술문에서부터 교과공부를 가르친다, 학부모와 소통을 많이 하고 피드백을 제공한다 등의 일반적으로 인식하는 초등교원의 역할에 대한 다양한 진술문이 포함되어 있다.

<표 IV-11> 초등학교 교사의 역할에 대한 최종진술문

| 번호 | 초등학교 교사의 역할에 대한 최종진술문 |
|----|-----------------------------------|
| 1 | 아이들과 친구처럼 지낸다. |
| 2 | 아이들 한 명 한 명의 성향, 문제 등을 파악한다. |
| 3 | 아이들의 사회성을 길러준다. |
| 4 | 교사 자신의 역량 강화를 위해 꾸준히 노력한다. |
| 5 | 기본적인 생활 습관을 길러준다. |
| 6 | 학부모와 소통을 많이 하고 피드백을 제공한다. |
| 7 | 아이들의 발달 단계에 맞는 교육을 수행한다. |
| 8 | 일관성 있는 교육철학을 갖는다. |
| 9 | 학생들과 1년간 같이 할 수 있는 명확한 교육목표를 세운다. |
| 10 | 다양한 교육적 경험을 제공한다. |
| 11 | 아이들의 전인적 성장 활동을 돕는다. |
| 12 | 학교 안에서 발생하는 다양한 갈등을 조절하고 관리한다. |
| 13 | 학생과 신뢰있는 관계를 맺는다. |
| 14 | 아이들이 잘못된 일을 했을 때 벌을 주는 등 훈육한다. |
| 15 | 학교 행정 업무를 처리한다. |
| 16 | 교과공부를 가르친다. |
| 17 | 리더십과 통솔력을 발휘한다. |
| 18 | 학생들을 정서적으로 품어준다. |
| 19 | 옳고 그름에 대해서 가르친다. |
| 20 | 열정적으로 학생들과 다양한 활동을 추진한다. |
| 21 | 인성교육을 실시한다. |
| 22 | 학생들에게 공동체 생활의 중요성을 가르친다. |
| 23 | 아이들을 돌보는 보육자로서의 역할을 한다. |
| 24 | 학생에 대한 애정을 갖는다. |
| 25 | 동료 교사들과의 협업 능력, 협력적 태도를 갖는다. |
| 26 | 수업을 주도적으로 설계한다. |

개념도 분석을 위해 다차원 척도 분석 결과 나타난 차원의 수에 따른 합치도 (stress)와 설명량(R^2) 증가는 아래 <표 IV-5>와 같다⁴⁾. 표에서 볼 수 있듯이, 2

4) 다차원척도법은 다차원 관측값이나 개체들 간 거리를 이용하여 개체들을 공간상에 위치시킴으로써 개체들 사이의 구조 또는 관계를 쉽게 파악하는 방법이다(Kane & Trochim, 2007). 일반적으로 다차원척도분석에서 차원의 수는 합치도, 해석가능성, 효율성의 세 가지 기준을 통해 결정되나 차원의 수가 많을수록 다차원 척도법의 유용성이 감소하며(박광배, 2000) 개념도 해석의 효율성을 위해서 개념도 분석에서는 2차원을 활용하도록 권하고 있다(Kane & Trochim,

차원의 경우 합치도 값은 .23이고 설명량(R^2)은 .72인 것을 확인할 수 있다. 이는 1차원에 비해 설명량이 .13 증가한 것이다. 그리고 이에 대한 각 진술문을 2차원 공간상에 표상하여 분포와 위치를 살펴보면 [그림 IV-10]과 같다. 이 그림은 연구 참여자들이 인식한 교원의 역할을 2차원의 공간에 분포시킨 것으로, 2차원 상에서 진술문들이 가까이 위치한 것은 유사한 개념이고, 멀리 위치한 진술문들은 이질적인 것으로 볼 수 있다(고재천, 2019).

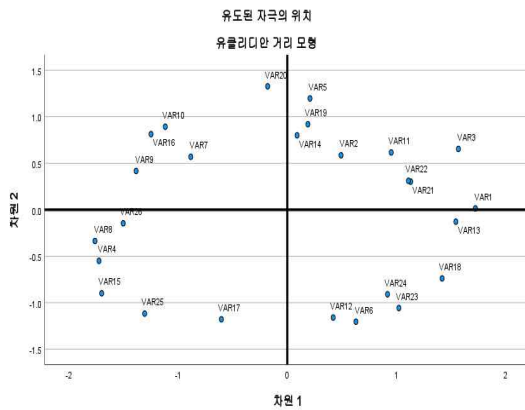
<표 IV-12> 차원별 합치도(stress) 및 설명량(R^2)

| 차원의 수 | 합치도(stress) | 설명량(R^2) | 설명량 증가 |
|-------|-------------|--------------|--------|
| 1차원 | .42 | .59 | |
| 2차원 | .23 | .72 | .13 |
| 3차원 | .15 | .80 | .08 |
| 4차원 | .11 | .88 | .08 |
| 5차원 | .08 | .91 | .03 |

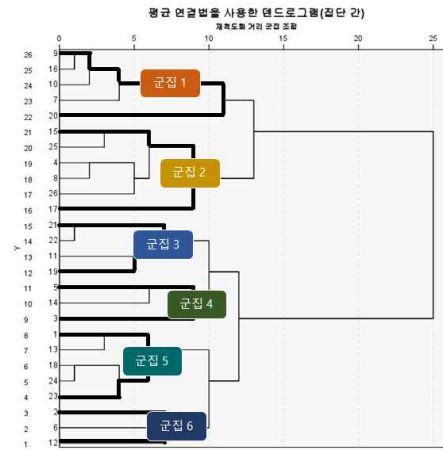
다음으로 26개의 최종 진술문들을 군집으로 분류하기 위해 다차원 척도분석 결과인 2차원 좌표값을 이용하여 위계적 군집분석을 실시하였다. 지도 위 문항들 사이의 상대적 거리를 고려하여 위계적 군집분석을 실시한 결과는 [그림 IV-11]과 같이 도출되었으며, 텐드로그램을 고려하여 군집 수를 여섯 개로 결정하였다.

2007).

또한, 다차원척도 분석 시 합치도(stress) 값이 제시되는데 보통 다차원척도법의 합치도(stress) 값은 0에 가까울수록 적합하다(Kruskal, 1964). 그러나 합치도 값은 자료에 동점과 결측치가 많을수록 감소하고 심상자극의 수가 많을수록 높아지기 때문에 스트레스 값이 낮은 것이 반드시 바람직하다고 볼 수는 없다(박광배, 2000). 또한 개념도 분석을 활용한 논문의 95% 이상이 합치도(stress) 값을 .205~.365 사이로 보고하고 있기 때문에 합치도(stress) 값이 이 범위에 속한다면 적절하다고 볼 수 있다(Kane & Trochim, 2007).



[그림 IV-10] 초등교원의 역할에 관한
진술문과 차원



[그림 IV-11] 위계적
군집분석(Ward 방법) 덴드로그램
분석 결과

진술문을 군집별로 묶기 전에 개별 진술문별 중요도 점수에 따라 정리한 내용을 아래의 <표 IV-13>에 제시하였다. 옳고 그름에 대해서 가르친다는 진술문이 가장 높은 중요도 점수(4.80)를 기록했으며, 다음으로는 학생들에게 공동체 생활의 중요성을 가르친다(4.68)는 것이 중요한 것으로 나타났다. 이 외에도 교과공부를 가르친다(4.64), 교사 자신의 역량 강화를 위해 꾸준히 노력한다(4.56) 등의 교수 역량과 자기 개발 역량 역시 교사의 중요한 역할로 인식되고 있는 것을 확인할 수 있다.

<표 IV-13> 초등교원의 역할에 대한 중요도 점수 순위별 최종진술문

| 순위 | 초등학교 교사의 역할에 대한 최종진술문 | 중요도 평균 |
|----|-------------------------------|--------|
| 1 | 19. 옳고 그름에 대해서 가르친다. | 4.80 |
| 2 | 22. 학생들에게 공동체 생활의 중요성을 가르친다. | 4.68 |
| 3 | 16. 교과공부를 가르친다. | 4.64 |
| 4 | 4. 교사 자신의 역량 강화를 위해 꾸준히 노력한다. | 4.56 |
| 4 | 11. 아이들의 전인적 성장 활동을 돕는다. | 4.56 |
| 6 | 21. 인성교육을 실시한다. | 4.52 |
| 6 | 26. 수업을 주도적으로 설계한다. | 4.52 |

| | | |
|----|--------------------------------------|------|
| 8 | 7. 아이들의 발달 단계에 맞는 교육을 수행한다. | 4.48 |
| 9 | 13. 학생과 신뢰있는 관계를 맺는다. | 4.44 |
| 10 | 2. 아이들 한 명 한 명의 성향, 문제 등을 파악한다. | 4.40 |
| 11 | 10. 다양한 교육적 경험을 제공한다. | 4.36 |
| 11 | 8. 일관성 있는 교육철학을 갖는다. | 4.36 |
| 13 | 9. 학생들과 1년간 같이 할 수 있는 명확한 교육목표를 세운다. | 4.28 |
| 14 | 17. 리더십과 통솔력을 발휘한다. | 4.24 |
| 14 | 3. 아이들의 사회성을 길러준다. | 4.24 |
| 16 | 5. 기본적인 생활 습관을 길러준다. | 4.16 |
| 17 | 20. 열정적으로 학생들과 다양한 활동을 추진한다. | 4.12 |
| 18 | 24. 학생에 대한 애정을 갖는다. | 4.08 |
| 18 | 14. 아이들이 잘못된 일을 했을 때 벌을 주는 등 훈육한다. | 4.08 |
| 20 | 25. 동료 교사들과의 협업 능력, 협력적 태도를 갖는다. | 4.00 |
| 21 | 12. 학교 안에서 발생하는 다양한 갈등을 조절하고 관리한다. | 3.96 |
| 22 | 18. 학생들을 정서적으로 품어준다. | 3.92 |
| 23 | 6. 학부모와 소통을 많이 하고 피드백을 제공한다. | 3.36 |
| 24 | 15. 학교 행정 업무를 처리한다. | 2.92 |
| 25 | 23. 아이들을 돌보는 보육자로서의 역할을 한다. | 2.68 |
| 26 | 1. 아이들과 친구처럼 지낸다. | 2.44 |

앞선 덴드로그램 분석 결과를 바탕으로 26개 진술문들을 여섯 개의 군집으로 분류하고, 연구 참여자들이 진술문 분류 단계에서 각 그룹에 명시한 그룹명을 참고하여 각 군집에 이름을 명명한 결과는 아래의 <표 IV-14>와 같다. 군집과 최종 진술문들은 연구 참여자들이 중요도를 평정하여 얻은 군집별 평균값과 군집 내 진술문의 중요도 값이 높은 순으로 제시하였다.

<표 IV-14> 초등학교 교원의 역할에 대한 최종 진술문과 군집별 중요도

| 군집 | 초등학교 교사의 역할에 대한 최종진술문 | 중요도 | 군집평균 |
|---------------------------|------------------------------|------|------|
| 군집 1 인성 및 가치관 지도 | 19. 옳고 그름에 대해서 가르친다. | 4.80 | 4.64 |
| | 22. 학생들에게 공동체 생활의 중요성을 가르친다. | 4.68 | |
| | 11. 아이들의 전인적 성장 활동을 돕는다. | 4.56 | |
| | 21. 인성교육을 실시한다. | 4.52 | |

| 군집 | 초등학교 교사의 역할에 대한 최종진술문 | 중요도 | 군집평균 |
|---------------------------------|--------------------------------------|------|------|
| 군집 2 교과 지도 | 16. 교과공부를 가르친다. | 4.64 | 4.38 |
| | 7. 아이들의 발달 단계에 맞는 교육을 수행한다. | 4.48 | |
| | 10. 다양한 교육적 경험을 제공한다. | 4.36 | |
| | 9. 학생들과 1년간 같이 할 수 있는 명확한 교육목표를 세운다. | 4.28 | |
| | 20. 열정적으로 학생들과 다양한 활동을 추진한다. | 4.12 | |
| 군집 3 사회성 지도 및 훈육 | 3. 아이들의 사회성을 길러준다. | 4.24 | 4.16 |
| | 5. 기본적인 생활 습관을 길러준다. | 4.16 | |
| | 14. 아이들이 잘못된 일을 했을 때 벌을 주는 등 훈육한다. | 4.08 | |
| 군집 4 교원 역량 개발 및 리더십 | 4. 교사 자신의 역량 강화를 위해 꾸준히 노력한다. | 4.56 | 4.1 |
| | 26. 수업을 주도적으로 설계한다. | 4.52 | |
| | 8. 일관성 있는 교육철학을 갖는다. | 4.36 | |
| | 17. 리더십과 통솔력을 발휘한다. | 4.24 | |
| | 25. 동료 교사들과의 협업 능력, 협력적 태도를 갖는다. | 4.00 | |
| | 15. 학교 행정 업무를 처리한다. | 2.92 | |
| 군집 5 소통 및 갈등 관리 | 2. 아이들 한 명 한 명의 성향, 문제 등을 파악한다. | 4.40 | 3.91 |
| | 12. 학교 안에서 발생하는 다양한 갈등을 조절하고 관리한다. | 3.96 | |
| | 6. 학부모와 소통을 많이 하고 피드백을 제공한다. | 3.36 | |
| 군집 6 학생과 의 관계 맺기 | 13. 학생과 신뢰있는 관계를 맺는다. | 4.44 | 3.5 |
| | 24. 학생에 대한 애정을 갖는다. | 4.08 | |
| | 18. 학생들을 정서적으로 풀어준다. | 3.92 | |
| | 23. 아이들을 돌보는 보육자로서의 역할을 한다. | 2.68 | |
| | 1. 아이들과 친구처럼 지낸다. | 2.44 | |

연구 참여자들이 가장 중요하게 인식한 군집 1은 인성 및 가치관 지도에 관한 것으로, 군집평균 중요도가 4.64로 나타났다. 여기에는 옳고 그름에 대해서 가르친다(4.80), 학생들에게 공동체 생활의 중요성을 가르친다(4.68), 아이들의 전인적 성장 활동을 돕는다(4.56), 인성교육을 실시한다(4.52)와 같은 진술문이 포함된다. 이렇게 가장 중요한 교사의 역할로 인성 및 가치관 지도가 도출된 것은 현재 한국 교육이 처한 상황에서 시사하는 바가 매우 크다고 할 수 있다. 물론, 이 결과는 초등학교 시절 기본적인 가치관, 인성, 공동체 생활에 대한 교육이 중요하다는 것을 의미하기도 하지만, 다른 한편으로는 몇 년 전 아동학대와 학생 인권침해 등이 사회적 문제로 불거지면서 교육 현장에서 교사가 학생들을 제재할 수 있는 최소한의 수단조차 허용되지 않게 된 현 교육의 현실을

방증하는 것이라고 볼 수도 있다. 면담의 내용을 보면, 부모나 정책가들보다 교사들이 현재 학생들이 잘못을 해도 아무런 조치를 취할 수 없는 상황에서 답답함과 무기력감을 느낀다는 것을 강하게 호소하였다.

두 번째로 높은 중요도를 보인 군집 2는 교과 지도이며, 군집 평균은 4.38로 나타났다. 교과 지도는 과거부터 통상적으로 교사의 역할 중 가장 중요한 것으로 인식되어 왔다. 하지만, 본 연구의 분석결과에서 각 진술문들의 내용을 구체적으로 살펴보면 교과 지도에 대해 교육관계자들이 기대하는 것이 이전과 차이가 있음에 주목할 필요가 있다. 진술문을 구체적으로 살펴보면 교과공부를 가르친다(4.64), 아이들의 발달 단계에 맞는 교육을 수행한다(4.48), 다양한 교육적 경험을 제공한다(4.36), 학생들과 1년간 같이 할 수 있는 명확한 교육목표를 세운다(4.28), 열정적으로 학생들과 다양한 활동을 추진한다(4.12) 등이다. 즉, 교육관계자들은 초등교육 단계에서 교사들이 해야 할 교과 지도는 단순한 주입식 지식 교육이 아닌 학생들의 발달 단계에 맞는 다양한 교육적 경험 및 활동이라고 인식하는 것을 알 수 있다. 다만, 문제는 이러한 교사의 교과 지도가 실제 학교 현장에서 가능하지 않은 쪽으로 분위기가 형성되어 있다는 데 있다. 혹시나 발생할 수 있는 안전사고에 대한 학부모의 민원, 이를 함께 책임지고 해결하려 하기보다는 교사 개인의 책임으로만 돌리는 교육계의 분위기는 교사로 하여금 적극적으로 활발하게 다양한 교육 활동을 추진하기보다는 되도록 주어진 일을 아무 사고 없이 수행하는 것을 우선순위로 삼게 하고 있다.

세 번째, 군집 3은 사회성 지도 및 훈육으로, 군집평균은 4.16으로 나타났다. 이는 학생들의 기본적인 생활 습관을 가르치고 잘못된 일을 했을 때 벌을 주는 등의 훈육을 의미한다. 구체적인 진술문은 아이들의 사회성을 길러준다(4.24), 기본적인 생활 습관을 길러준다(4.16), 아이들이 잘못된 일을 했을 때 벌을 주는 등 훈육한다(4.08)로 나타났다. 사회 및 교육 환경의 변화로 학생들을 지도하는 방식에 많은 변화가 생겼다. 체벌 등이 금지되면서 학생들을 인격적으로 존중하려는 교육계의 변화는 바람직하지만, 교사가 학생들의 잘못을 아예 지적조차 할 수 없는 것이어서는 안 될 것이다. 연구 참여자들이 사회성 지도 및 훈육이 교사의 역할 중 하나라고 인식하는 것은 이를 반영한다. 학생들에게 잘못을 가르치고 반성하고 이를 개선하게 하는 방법이 무엇이며 이것을 교사

의 권리이자 의무로서 어떻게 보장할 수 있는지 고민할 필요가 있다.

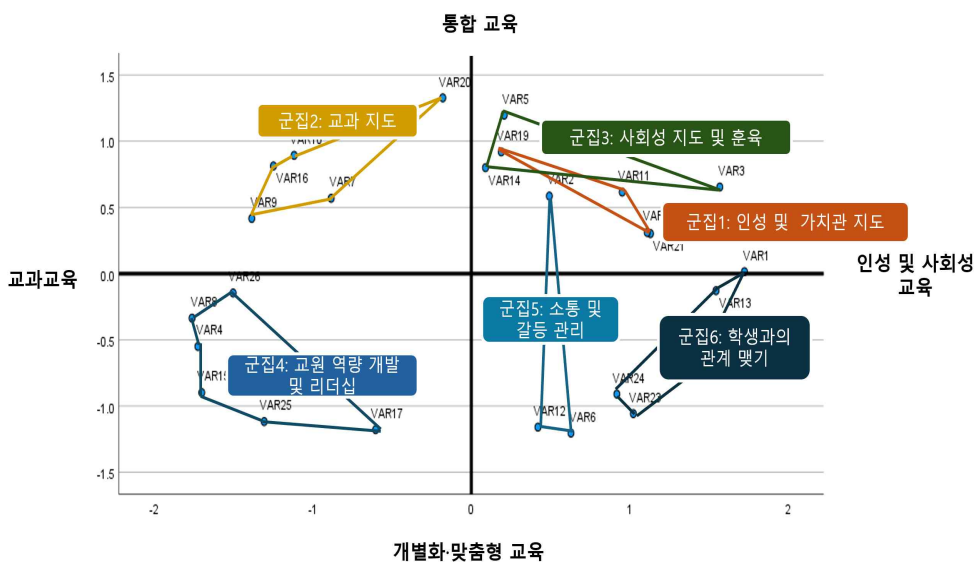
네 번째, 군집 4는 교원 역량 개발 및 리더십(4.10)으로 여기에는 교사가 수업을 주도적으로 설계하고 리더십과 통솔력을 발휘하며 자신의 역량 강화를 위해 꾸준히 노력하는 등의 내용이 포함되어 있다. 진술문을 구체적으로 살펴보면, 교사 자신의 역량 강화를 위해 꾸준히 노력한다(4.56), 수업을 주도적으로 설계한다(4.52), 일관성 있는 교육철학을 갖는다(4.36), 리더십과 통솔력을 발휘한다(4.24), 동료 교사들과의 협업 능력, 협력적 태도를 갖는다(4.00), 학교 행정 업무를 처리한다(2.92) 등이 군집 4에 포함되는 것을 확인할 수 있다. 주목할 만 한 결과는 진술문 중에서 학교의 행정 업무 처리는 상대적으로 매우 낮은 중요도를 보였다. 이러한 결과는 학교 행정 업무를 교원의 역할로 인식하는 수준이 낮음을 보여주고, 중요도에서도 여타의 다른 역할에 비해 낮게 인식하고 있음을 보여준다.

다섯째, 군집 5는 소통 및 갈등 관리로 군집 평균은 3.91로 나타났다. 사회가 다변화되면서 개인들의 생각 또한 다양해짐에 따라 갈등이 발생할 여지도 커졌고, 이에 서로 간에 소통이 더욱 중시되고 있다는 것을 보여준다. 이러한 점에서 개인의 다양성과 특성을 존중하고 갈등을 조절하는 교사의 역할 또한 강조되고 있는 것으로 이해할 수 있다. 구체적인 진술문으로는 아이들 한 명 한 명의 성향, 문제 등을 파악한다(4.40), 학교 안에서 발생하는 다양한 갈등을 조절하고 관리한다(3.96), 학부모와 소통을 많이 하고 피드백을 제공한다(3.36) 등이 여기에 속한다. 다만 학부모와 소통을 많이 하고 피드백을 제공한다는 진술문은 면담 중 일부 학부모가 강력하게 원하는 것으로 나타났으나, 전체 진술문 중요도에서는 그리 높은 평가를 받지 못했음을 확인할 수 있다.

여섯째, 군집 6은 학생과의 관계 맺기(3.50)로 교사가 학생들에게 애정을 갖고 학생과 신뢰로운 관계를 맺을 필요가 있다는 점에서 교사의 역할로서 중요하다고 볼 수 있다. 구체적인 진술문으로는 학생과 신뢰있는 관계를 맺는다(4.44), 학생에 대한 애정을 갖는다(4.08), 학생들을 정서적으로 품어준다(3.92), 아이들을 돌보는 보육자로서의 역할을 한다(2.68), 아이들과 친구처럼 지낸다(2.44)가 제시되었다. 여기에서 학생에 대한 애정을 갖고 학생들을 정서적으로 품어주며 신뢰있는 관계를 맺는 것의 중요도 점수가 높았으나 아이들을 돌보

는 보육자로서의 역할을 하거나 아이들과 친구처럼 지낸다에 대한 중요도 점수는 낮았다는 것이 특징적이다. 특히, 교사에게 보육자로서의 역할을 기대하는 것은 초등학교 저학년 학부모에게서 뚜렷이 나타났는데, 그 이유는 유치원 이하에서는 교사가 아이들에게 약을 먹여주거나 옷을 갈아입혀주기도 하는 등 아이들의 돌봄을 챙기기 때문인 것으로 추정된다. 하지만, 이에 대한 중요도 점수가 낮다는 것은 보육자로서 교사의 역할에 대해 전반적인 합의가 아직은 이루어지지 않았다는 것으로 볼 수 있다.

이상의 분석된 내용을 토대로 초등학교원 역할에 대한 개념도를 [그림 IV-12]에 제시하였다. 이를 구체적으로 살펴보면, 먼저 초등학교원의 역할에 대한 연구 참여자들의 개념적 인식구조는 위에서 제시한 6개의 군집(교과교육-인성 및 사회성 교육과 개별화·맞춤형 교육-통합 교육의 두 개 차원에서 인성 및 사회성 교육, 교과 지도, 사회성 지도 및 훈육, 교원 역량 개발 및 리더십, 소통 및 갈등 관리, 학생과의 관계 맺기)으로 나타났다. 그리고 각 군집의 사사분면 위치를 살펴보면, 1사분면(인성 및 사회성 & 교육-통합 교육)에는 교원의 역할 중에서 학생들이 시민사회의 건강한 구성원으로서 성장하기 위해 필요한 인성 및 사회성을 지도하는 것과 관련된 진술문들이 포함되어 있다. 2사분면(통합 교육 & 교과교육)에는 교과 지도에 대한 교사의 역할이 제시되었다. 세부적으로 여기에는 교과공부를 잘 가르치되 아이들의 발달 단계에 맞는 교육을 수행하고 교사가 학생들에게 다양한 경험을 제공하고 열정적으로 학생들과 다양한 활동을 추진하는 등의 역할 기대에 대한 진술문이 포함된다. 3사분면(교과교육 & 개별화·맞춤형 교육)에는 일관성 있는 교육철학, 주도적 수업 설계, 리더십과 통솔력 및 협력적 태도, 역량 강화를 위한 꾸준한 노력 등의 교원 역할을 기대하는 것으로 나타나고 있다. 4사분면(개별화·맞춤형 교육 & 인성 및 사회성 교육)에는 학생 및 학부모와 소통하고 학교 안에서 발생하는 다양한 갈등을 조절하고 관리하는 교원의 역할이 제시되었다. 다만, 이 중에서 아이들을 돌보는 보육자로서의 역할과 아이들과 친구처럼 지낸다라는 진술문의 중요도 점수가 낮다는 점은 초등학교의 경우 저학년과 고학년 교사에게 기대하는 역할이 다르기 때문에 나타나는 결과로 이해할 수 있을 것이다.



[그림 IV-12] 초등교원 역할에 대한 개념도

나. 중등교원의 역할

중등교원의 역할에 대한 개념도 분석에서는 연구 참여자가 총 32명이었으며, 이들을 대상으로 면담을 실시한 후 최종적으로 아래와 같은 21개의 아이디어 진술문이 도출되었다. 특징적인 부분은 초등교원에서는 나타나지 않은 고교 및 대학입시 지도에 대한 진술문이 도출된 점이며, 학생 및 학부모와의 소통 등은 초등과 유사한 결과로 나타났다.

<표 IV-15> 중등학교 교원의 역할에 대한 최종진술문

| 번호 | 중등학교 교사의 역할에 대한 최종진술문 |
|----|---------------------------------------|
| 1 | 아이들과 소통을 잘 한다. |
| 2 | 아이들과 친구처럼 지낸다. |
| 3 | 아이들이 하지 말아야 할 것을 엄격하게 지도하고 학생들을 통제한다. |
| 4 | 학생의 잠재력을 끌어주고 변화 가능성을 믿고 가르친다. |
| 5 | 학생들을 사랑과 애정으로 대한다. |

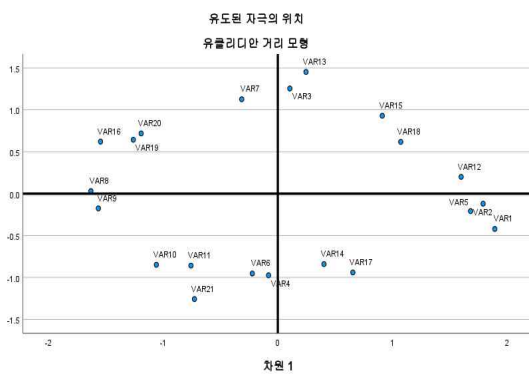
| 번호 | 중등학교 교사의 역할에 대한 최종진술문 |
|----|---|
| 6 | 아이들 각자가 가진 재능을 파악하고 발굴한다. |
| 7 | 아이들이 선생님 말씀을 잘 듣고 따르도록 리더십을 발휘하여 학급 관리를 잘 한다. |
| 8 | 담당 교과목에 대한 전문성을 갖추고 교과목을 잘 가르친다. |
| 9 | 역량 개발을 위해 지속적으로 노력한다. |
| 10 | 아이들 각자의 수준을 파악하고 각자에게 필요한 교육을 제공하기 위해 노력한다. |
| 11 | 아이들이 흥미를 가질 수 있는 수업을 연구하고 제공한다. |
| 12 | 학생들이 서로 잘 어울리도록 이끈다. |
| 13 | 학교에서 벌어지는 문제(갈등)를 중재하고 해결한다. |
| 14 | 학생들에게 동기를 부여한다. |
| 15 | 학부모와 소통한다. |
| 16 | 고교, 대학 입시 지도를 한다. |
| 17 | 학생들의 성장을 촉진한다. |
| 18 | 기본적인 인성과 사회 구성원으로서의 역할을 가르친다. |
| 19 | 진로지도를 한다. |
| 20 | 학생들에게 필요한 다양한 지원을 파악하고 적절한 지원기관을 연계해 준다. |
| 21 | 학습 촉진자 및 멘토로서 역할을 수행한다. |

개념도 분석을 위해 다차원 척도 분석 결과 나타난 차원의 수에 따른 합치도(stress)와 설명량(R^2) 증가는 아래 <표 IV-16>과 같다. 표에서 볼 수 있듯이, 2차원의 경우 합치도는 .18이며 설명량(R^2)은 .83으로 나타났다. 이는 1차원에 비해 설명량이 .22 증가하였으며, 설명량이 매우 높은 것으로 볼 수 있다.

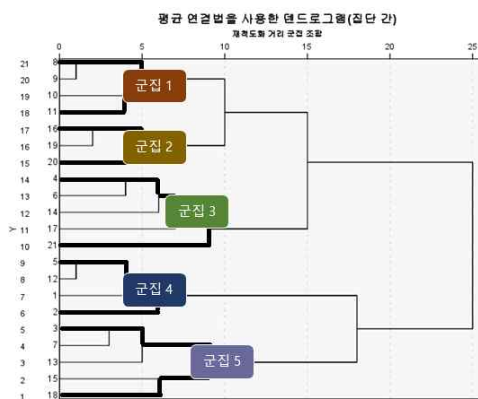
<표 IV-16> 차원별 합치도(stress) 및 설명량(R^2)

| 차원의 수 | 합치도(stress) | 설명량(R^2) | 설명량 증가 |
|-------|-------------|--------------|--------|
| 1차원 | .39 | .61 | |
| 2차원 | .18 | .83 | .22 |
| 3차원 | .11 | .90 | .07 |
| 4차원 | .07 | .96 | .06 |
| 5차원 | .05 | .97 | .01 |

각 진술문을 2차원 공간상에 표상하여 분포와 위치를 살펴보면 [그림 IV-13]과 같다. 그리고 앞선 분석과 마찬가지로 21개의 최종 진술문들을 군집으로 분류하기 위해 다차원 척도분석 결과인 2차원 좌표값을 이용하여 위계적 군집분석을 실시하였다. 문항들의 상대적 거리를 고려한 위계적 군집분석 결과가 [그림 IV-14]와 같이 도출되었으며, 덴드로그램을 고려하여 군집 수를 다섯 개로 결정하였다.



[그림 IV-13] 중등교원의 역할에 관한 진술문과 차원



[그림 IV-14] 위계적 군집분석(Ward 방법) 덴드로그램 분석 결과

군집별 진술문을 묶기 전 개별 진술문을 중요도 점수에 따라서 정리한 것은 아래 <표 IV-17>과 같다. 초등과 달리 중등에서는 담당 교과목에 대한 전문성을 갖추고 교과목을 잘 가르친다(4.66)가 가장 높은 중요 점수를 기록한 것을 알 수 있다. 다음으로는 학생의 잠재력을 끌어주고 변화 가능성을 믿고 가르친다(4.59), 학생들에게 동기를 부여한다(4.56) 등 전반적으로 학생들의 동기를 부여하고 잠재력을 믿고 교과를 잘 가르치는 것이 중요한 교원의 역할로 인식되는 것을 알 수 있다.

<표 IV-17> 중등교원의 역할에 대한 중요도 점수 순위별 최종진술문

| 순위 | 중등학교 교사의 역할에 대한 최종진술문 | 중요도 평균 |
|----|--|-----------|
| 1 | 8. 담당 교과목에 대한 전문성을 갖추고 교과목을 잘 가르친다. | 4.66 |
| 2 | 4. 학생의 잠재력을 끌어주고 변화 가능성을 믿고 가르친다. | 4.59 |
| 3 | 14. 학생들에게 동기를 부여한다. | 4.56 |
| 3 | 11. 아이들이 흥미를 가질 수 있는 수업을 연구하고 제공한다. | 4.56 |
| 5 | 18. 기본적인 인성과 사회 구성원으로서의 역할을 가르친다. | 4.44 |
| 5 | 6. 아이들 각자가 가진 재능을 파악하고 발굴한다. | 4.44 |
| 7 | 21. 학습 촉진자 및 멘토로서 역할을 수행한다. | 4.38 |
| 7 | 9. 역량 개발을 위해 지속적으로 노력한다. | 4.38 |
| 9 | 17. 학생들의 성장을 촉진한다. | 4.34 |
| 10 | 10. 아이들 각자의 수준을 파악하고 각자에게 필요한 교육을 제공하기 위해 노력한다. | 4.31 |
| 10 | 5. 학생들을 사랑과 애정으로 대한다. | 4.31 |
| 12 | 1. 아이들과 소통을 잘 한다. | 4.28 |
| 13 | 19. 진로지도를 한다. | 4.22 |
| 14 | 7. 아이들이 선생님 말씀을 잘 듣고 따르도록 리더십을 발휘하여 학급 관리를 잘 한다. | 4.19 |
| 15 | 3. 아이들이 하지 말아야 할 것을 엄격하게 지도하고 학생들을 통제한다. | 4.03 |
| 16 | 13. 학교에서 벌어지는 문제(갈등)를 중재하고 해결한다. | 4.00 |
| 17 | 16. 고교, 대학 입시 지도를 한다. | 3.97 |
| 18 | 12. 학생들이 서로 잘 어울리도록 이끈다. | 3.96 |
| 19 | 20. 학생들에게 필요한 다양한 지원을 파악하고 적절한 지원기관을 연계해 준다. | 3.75 |
| 20 | 15. 학부모와 소통한다. | 3.63 |
| 21 | 2. 아이들과 친구처럼 지낸다. | 2.72 |

다음으로 덴드로그램 분석결과를 바탕으로 21개 진술문들을 다섯 개 군집으로 분류하였다. 그리고 연구 참여자들이 진술문 분류 단계에서 각 그룹이 제시한 그룹명을 참고하여 각 군집에 이름을 명명한 결과를 아래의 <표 IV-18>에 제시하였다. 군집과 최종 진술문들은 연구 참여자들이 중요도를 평정한 군집별 평균값과 군집 내 진술문의 중요도 값이 높은 순으로 제시하였다.

<표 IV-18> 중등학교 교원의 역할에 대한 최종 진술문과 군집별 중요도

| 군집 | 중등학교 교사의 역할에 대한 최종진술문 | 중요도 | 군집평균 |
|-----------------------------|--|------|------|
| 군집1 교수 역량 | 8. 일관성 있는 교육철학을 갖는다. | 4.66 | 4.47 |
| | 11. 아이들이 흥미를 가질 수 있는 수업을 연구하고 제공한다. | 4.56 | |
| | 9. 역량 개발을 위해 지속적으로 노력한다. | 4.38 | |
| | 10. 아이들 각자의 수준을 파악하고 각자에게 필요한 교육을 제공하기 위해 노력한다. | 4.31 | |
| 군집2 학습 촉진 및 멘토링 | 4. 학생의 잠재력을 끌어주고 변화 가능성을 믿고 가르친다. | 4.59 | 4.46 |
| | 14. 학생들에게 동기를 부여한다. | 4.56 | |
| | 6. 아이들 각자가 가진 재능을 파악하고 발굴한다. | 4.44 | |
| | 21. 학습 촉진자 및 멘토로서 역할을 수행한다. | 4.38 | |
| | 17. 학생들의 성장을 촉진한다. | 4.34 | |
| 군집3 훈육 및 학급 관리 | 18. 기본적인 인성과 사회 구성원으로서의 역할을 가르친다. | 4.44 | 4.06 |
| | 7. 아이들이 선생님 말씀을 잘 듣고 따르도록 리더십을 발휘하여 학급 관리를 잘 한다. | 4.19 | |
| | 3. 아이들이 하지 말아야 할 것을 엄격하게 지도하고 학생들을 통제한다. | 4.03 | |
| | 13. 학교에서 벌어지는 문제(갈등)를 중재하고 해결한다. | 4.00 | |
| | 15. 학부모와 소통한다. | 3.63 | |
| 군집4 진로 진학 지도 | 19. 진로지도를 한다. | 4.22 | 3.98 |
| | 16. 고교, 대학 입시 지도를 한다. | 3.97 | |
| | 20. 학생들에게 필요한 다양한 지원을 파악하고 적절한 지원기관을 연계해 준다. | 3.75 | |
| 군집5 소통 및 관계 맺기 | 5. 학생들을 사랑과 애정으로 대한다. | 4.31 | 3.82 |
| | 1. 아이들과 소통을 잘 한다. | 4.28 | |
| | 12. 학생들이 서로 잘 어울리도록 이끈다. | 3.96 | |
| | 2. 아이들과 친구처럼 지낸다. | 2.72 | |

중등교원의 역할에 대한 최종진술문 및 군집별 중요도 분석을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 중등교원의 역할로 연구 참여자들이 가장 중요하게 인식한 군집 1은 교수 역량으로 나타났으며, 군집평균 중요도는 4.47로 나타났다. 여기에 포함된 진술문에는 일관성 있는 교육철학을 갖는다(4.66), 아이들이 흥미를 가질 수 있는 수업을 연구하고 제공한다(4.56), 역량 개발을 위해 지속적으로 노력한다(4.38), 아이들 각자의 수준을 파악하고 각자에게 필요한 교육을 제공하

기 위해 노력한다(4.31)로 나타났다. 인성 및 가치관 지도가 가장 중요한 교원의 역할로 나타난 초등교원의 역할과는 상당히 다른 분석 결과라 할 수 있다.

둘째, 군집 2는 학습 촉진 및 멘토링(4.46)으로 나타났다. 학습 촉진 및 멘토링도 앞의 교수 역량과 맥을 같이 한다고 볼 수 있는데, 이는 학생들의 학습 동기를 촉진하고 학생들의 잠재력을 발견하고 끌어주는 것을 의미한다. 구체적으로 진술문을 살펴보면, 학생의 잠재력을 끌어주고 변화 가능성을 믿고 가르친다(4.59), 학생들에게 동기를 부여한다(4.56), 아이들 각자가 가진 재능을 파악하고 발굴한다(4.44), 학습 촉진자 및 멘토로서 역할을 수행한다(4.38), 학생들의 성장을 촉진한다(4.34) 등이 포함되어 있다.

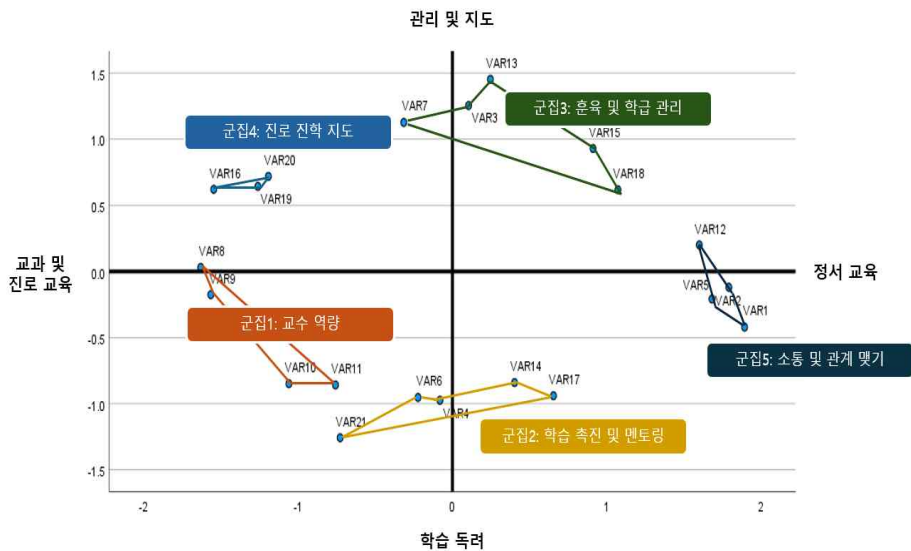
셋째, 군집 3은 훈육 및 학급 관리(4.06)로, 이는 교사가 학생들이 기본적인 인성을 갖추고 사회 구성원으로서 역할을 할 수 있도록 가르치고, 나아가 학생들을 엄격하게 지도하고 통제하는 역할을 해야 한다는 것을 의미한다. 세부적으로 여기에 포함된 진술문으로는 기본적인 인성과 사회 구성원으로서의 역할을 가르친다(4.44), 아이들이 선생님 말씀을 잘 듣고 따르도록 리더십을 발휘하여 학급 관리를 잘 한다(4.19), 아이들이 하지 말아야 할 것을 엄격하게 지도하고 학생들을 통제한다(4.03), 학교에서 벌어지는 문제(갈등)를 중재하고 해결한다(4.00), 학부모와 소통한다(3.63) 등이 있다. 주목할 부분은 마지막 진술문으로도 출된 학부모와의 소통으로, 상대적으로 낮은 수준의 중요도를 보였다. 이는 최근 이슈가 되는 교원침해 등과 무관하지 않을 것으로 추정된다.

넷째, 군집 4는 진로 진학 지도(3.98)로 나타났다. 초등교원의 역할에서는 나타나지 않은 것으로, 중등학교에서 졸업 이후의 진학과 진로에 대한 관심이 높고 교사의 진로 및 진학 지도가 중요하게 인식되고 있음을 보여준다. 여기에 속한 진술문은 진로지도를 한다(4.22), 고교, 대학 입시 지도를 한다(3.97), 학생들에게 필요한 다양한 지원을 파악하고 적절한 지원기관을 연계해 준다(3.75)이다.

다섯째, 군집 5는 소통 및 관계 맺기(3.82)이며, 상대적으로 낮은 군집평균을 보였다. 소통 및 관계 맺기는 교사가 학생들을 대하는 태도와 소통 방식을 의미한다고 볼 수 있다. 구체적인 진술문을 살펴보면, 학생들을 사랑과 애정으로 대한다(4.31), 아이들과 소통을 잘 한다(4.28), 학생들이 서로 잘 어울리도록 이

끈다(3.96), 아이들과 친구처럼 지낸다(2.72)가 군집 5에 속하는 것을 알 수 있다.

이상의 분석내용을 토대로 개념도를 작성하면 아래의 [그림 IV-15]와 같다. 중등교원의 역할에 대한 연구 참여자들의 인식구조는 총 5개의 군집(교수역량, 학습촉진 및 멘토링, 훈육 및 학급관리, 진로 진학 지도, 소통 및 관계 맺기)으로 도출되었다. 이를 개념도의 구조에서 살펴보면, 1사분면(정서 교육 & 관리 및 지도)에는 교사들이 학생들이 서로 잘 어울리도록 이끌거나 기본적인 인성과 사회 구성원으로서의 역할을 가르치는 한편, 아이들이 하지 말아야 할 것을 엄격하게 지도하고 학생들을 통제하고 학교에서 벌어지는 문제를 중재하고 해결하는 역할이 제시되었다. 2사분면(관리 및 지도 & 교과 및 진로 교육)에는 주로 진로와 진학 지도에 관한 내용들이 주를 이루었고, 교사가 리더십을 발휘하여 학급 관리를 잘 하고 일관성 있는 교육철학을 가질 것에 대한 기대가 포함되었다. 3사분면(교과 및 진로 교육 & 학습 독려)에는 교수 역량에 대한 교원의 지속적인 노력이 강조되면서 학생의 학습과 성장에 대한 교원의 역할이 제시되었다. 여기에는 교원의 학습 촉진자 및 멘토로서의 역할을 위해 학생들이 가진 재능을 파악하고 발굴하는 것 역시 교사에게 필요한 역할로 파악되었다. 마지막으로 4사분면(학습 독려 & 정서 교육)에는 학생들에게 동기를 부여하고 학생들의 성장을 촉진하는 것, 학생들을 사랑과 애정으로 대하고 아이들과 소통을 잘 하는 것 등이 교사의 역할로 제시되었다.



[그림 IV-15] 중등교원의 역할에 대한 개념도

3. 교원 역할에 대한 교육관계자 인식 차이 분석

본 절에서는 교원의 역할에 대한 교육관계자별 인식의 차이가 있는가를 살펴 보기 위해 토픽 분석결과를 활용하여 면담 대상자의 소속과 역할에 따른 교원 역할에 대한 인식을 분석하여 제시하였다. 구체적으로 면담 대상자의 소속에 따른 구분은 교육행정기관(교육청), 초등학교, 중학교, 고등학교로 하였으며, 면담 대상자의 역할 구분은 교원, 학부모, 정책 담당자로 설정하였다. 그리고 마지막으로 학교급별로 구분한 분석에서는 가장 직접적인 교육관계자인 교원과 학부모를 구분하여 각각이 인식하는 교원의 역할을 분석하여 제시하였다.

가. 교육관계자별 교원 역할 인식 차이 분석

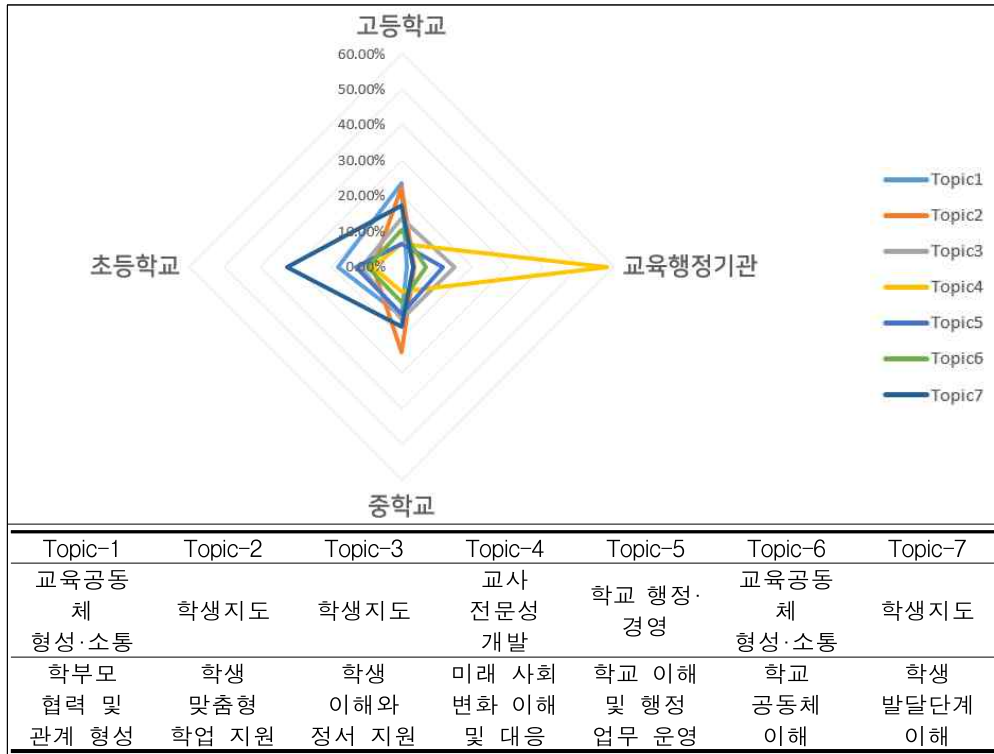
앞서 살펴본 토픽 분석결과를 활용하여 교육관계자(면담대상자)의 소속을 구

분하여 교원 역할의 주요 토픽 특성을 분석한 결과, 해당 소속에 따라 주요하게 생각하는 교원의 역할에 차이가 있는 것을 확인하였다. 먼저, 교육행정기관 소속의 면담 대상자는 교원 역할의 특성을 미래사회 변화 이해 및 대응(57.99%), 학교 이해와 정서 지원(14.96%), 학교 이해 및 행정업무 운영(11.58%), 학교 공동체 이해(7.01%), 학생 맞춤형 학업 지원(3.47%), 학생발달단계 이해(3.34%), 학부모 협력 및 관계 형성(1.64%)의 순으로 인식하고 있었다. 반면, 초등학교 소속 면담 대상자가 생각하는 교원 역할의 특성은 학생발달단계 이해(32.20%), 학부모 협력 및 관계 형성(17.93%), 학교 이해 및 행정업무 운영(12.90%), 학생 이해와 정서 지원(11.47%), 학교 공동체 이해(9.60%), 미래 사회 변화 이해 및 대응(7.98%), 학생 맞춤형 학업 지원(7.93%)의 순으로 나타나 다소 상반되는 인식을 갖고 있음을 확인하였다. 중학교와 고등학교 소속 면담 대상자는 유사한 결과를 보였는데, 중학교 소속 면담 대상자의 경우는 학생 맞춤형 학업 지원(24.12%), 학생 발달단계 이해(16.87%), 학생 이해와 정서 지원(14.73%), 학부모 협력 및 관계 형성(13.80%), 학교 이해 및 행정 업무 운영(13.37), 학교 공동체 이해(10.04%), 미래 사회 변화 이해 및 대응(7.07%) 순으로 나타났으며, 고등학교의 경우는 학부모 협력 및 관계 형성(23.45%), 학생 맞춤형 학업 지원(22.35%), 학생 발달 단계 이해(17.13%), 학생 이해와 정서 지원(13.72%), 미래 사회 변화 및 대응(11.98%), 학교 이해 및 행정업무 운영(11.28%) 순으로 나타났다.

<표 IV-19> 면담대상자의 소속에 따른 교원의 역할 토픽 비중

| 영역 | Topic-1 교육 공동체 형성· 소통 | Topic-2 학생지 도 | Topic-3 학생지 도 | Topic-4 교사 전문성 개발 | Topic-5 학교 행정· 경영 | Topic-6 교육 공동체 형성· 소통 | Topic-7 학생지 도 |
|--------|-----------------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|---------------------|
| 토픽명 | 학부모 협력 및 관계 형성 | 학생 맞춤형 학업 지원 | 학생 이해와 정서 지원 | 미래 사회 변화 이해 및 대응 | 학교 이해 및 행정 업무 운영 | 학교 공동체 이해 | 학생 발달단 계이해 |
| 교육행정기관 | 1.64% | 3.47% | 14.96% | 57.99% | 11.58% | 7.01% | 3.34% |
| 초등학교 | 17.93% | 7.93% | 11.47% | 7.98% | 12.90% | 9.60% | 32.20% |
| 중학교 | 13.80% | 24.12% | 14.73% | 7.07% | 13.37% | 10.04% | 16.87% |
| 고등학교 | 23.45% | 22.35% | 13.72% | 6.36% | 6.54% | 10.44% | 17.13% |

이와 같은 결과를 시각화하면 면담 대상자별 교원 역할에 대한 인식의 차이가 더 명확히 나타난다. 아래의 [그림 IV-16]에서 볼 수 있듯이 교육행정기관 소속 면담 대상자는 교사 전문성 개발에 초점을 두고 미래 사회 변화 이해 및 대응에 관한 교원의 역할에 집중하고 있음을 확인할 수 있다. 반면, 초등학교 소속의 면담 대상자는 학생 발달단계 이해에 토픽이 집중되고 있고, 중학교와 고등학교 소속의 면담 대상자는 학생 맞춤형 학업 지원에 좀 더 집중하고 있음을 확인할 수 있다. 다만, 교육행정기관을 비롯하여 초·중·고등학교 소속의 면담 대상자 모두 학생 이해와 정서 지원에 대한 교원의 역할에 대해서는 공통적으로 그 중요성을 인식하고 있음을 볼 수 있다.



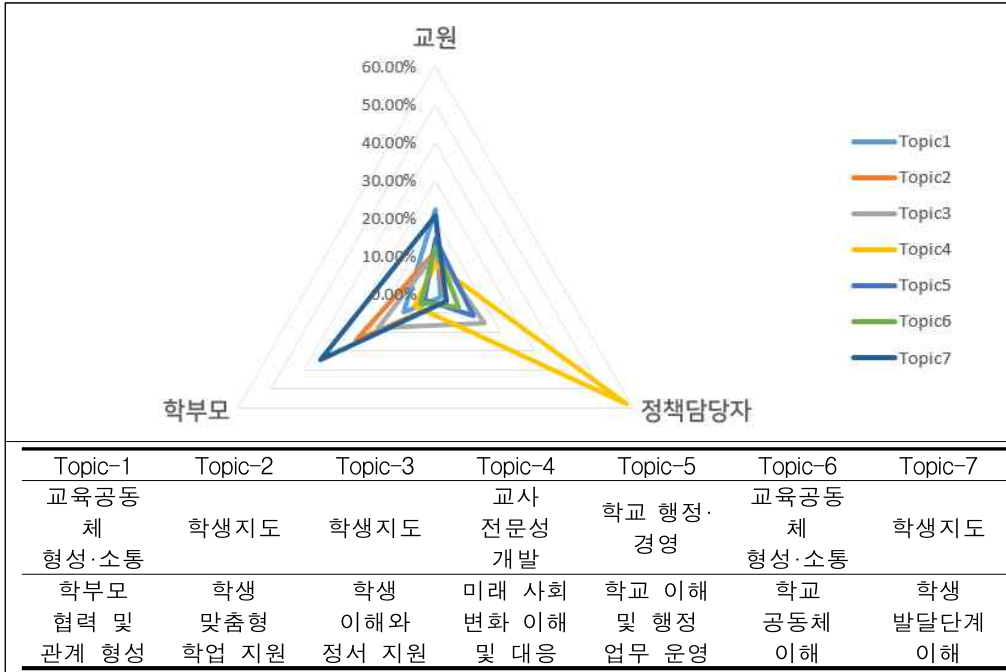
[그림 IV-16] 면담대상자의 소속에 따른 교원 역할 토픽 시각화

다음으로 교육관계자의 구분을 면담 대상의 역할에 따라 구분하여 분석하였다. 면담 대상자의 역할은 교원, 학부모, 정책담당자로 구분하였다. 먼저, 교원이 인식하는 교원 역할의 특성은 학부모 협력 및 관계 형성, 학생 발달단계 이해, 학교 이해 및 행정 업무 운영, 학교 공동체 이해, 학생 맞춤형 학업 지원, 학생 이해와 정서 지원 순으로 나타났다. 두 번째, 학부모가 인식하는 교원 역할의 특성은 학생 발달 단계 이해, 학생 맞춤형 학업 지원, 학생 이해와 정서 지원, 학부모 협력 및 관계 형성, 미래 사회 변화 이해 및 대응, 학교 공동체 이해, 학교 이해 및 행정 업무 운영 순으로 나타났으며, 마지막으로 정책담당자의 인식은 미래사회 변화 이해 및 대응, 학교 이해와 정서 지원, 학교 공동체 이해, 학생 맞춤형 학업 지원, 학생발달단계 이해, 학부모 협력 및 관계 형성 순으로 나타났다.

<표 IV-20> 면담대상자의 역할에 따른 교원의 역할 토픽 비중

| | Topic-1 | Topic-2 | Topic-3 | Topic-4 | Topic-5 | Topic-6 | Topic-7 |
|------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------|------------------|
| 영역 | 교육 공동체 형성· 소통 | 학생지 도 | 학생지 도 | 교사 전문성 개발 | 학교 행정· 경영 | 교육 공동체 형성· 소통 | 학생지 도 |
| 토픽명 | 학부모 협력 및 관계 형성 | 학생 맞춤형 학업 지원 | 학생 이해와 정서 지원 | 미래 사회 변화 이해 및 대응 | 학교 이해 및 행정 업무 운영 | 학교 공동체 이해 | 학생 발달단 계이해 |
| 교원 | 22.40% | 11.41% | 10.72% | 7.87% | 14.66% | 12.26% | 20.68% |
| 학부모 | 9.73% | 24.04% | 17.50% | 6.12% | 3.30% | 4.47% | 34.83% |
| 정책 담당자 | 1.64% | 3.47% | 14.96% | 57.99% | 11.58% | 7.01% | 3.34% |
| 총합계 | 17.04% | 14.12% | 12.96% | 11.98% | 11.28% | 9.65% | 22.95% |

앞선 분석과 마찬가지로 면담 대상자의 역할에 따른 교원 역할의 인식 차이 분석을 시각화하여 아래의 [그림 IV-17]에 제시하였다. 그림에서 볼 수 있듯이, 정책담당자는 교사 전문성 개발에 초점을 맞추어 미래 사회 변화 이해 및 대응에 관한 교원의 역할에 초점을 두고 있음을 확인할 수 있다. 또한, 학부모의 경우는 학생 발달 단계 이해에 초점을 두고 있으며, 교원의 경우는 학생 발달 단계 이해와 학부모 협력 및 관계 형성에 집중하며 학생과 학부모 모두에게 초점을 두고 있는 형태라고 볼 수 있다.

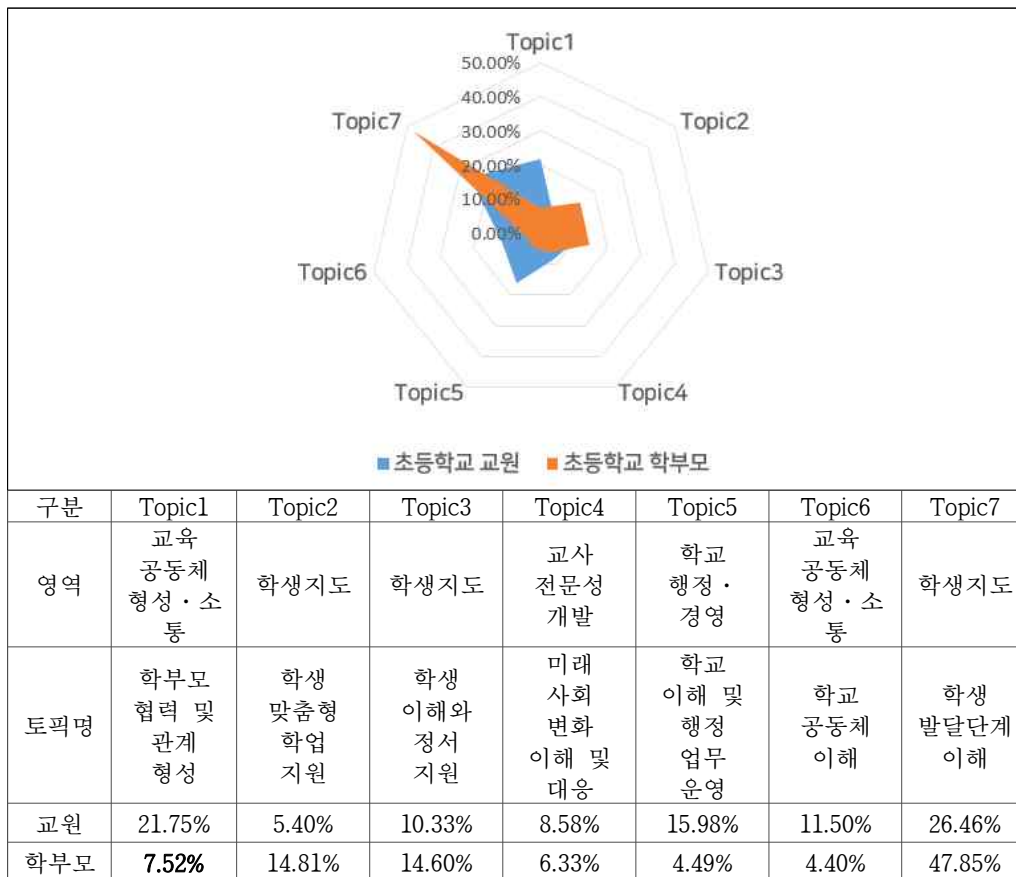


[그림 IV-17] 면담대상자의 역할에 따른 교원 역할의 토픽 시각화

나. 학교급별 교원 역할의 인식 차이 분석

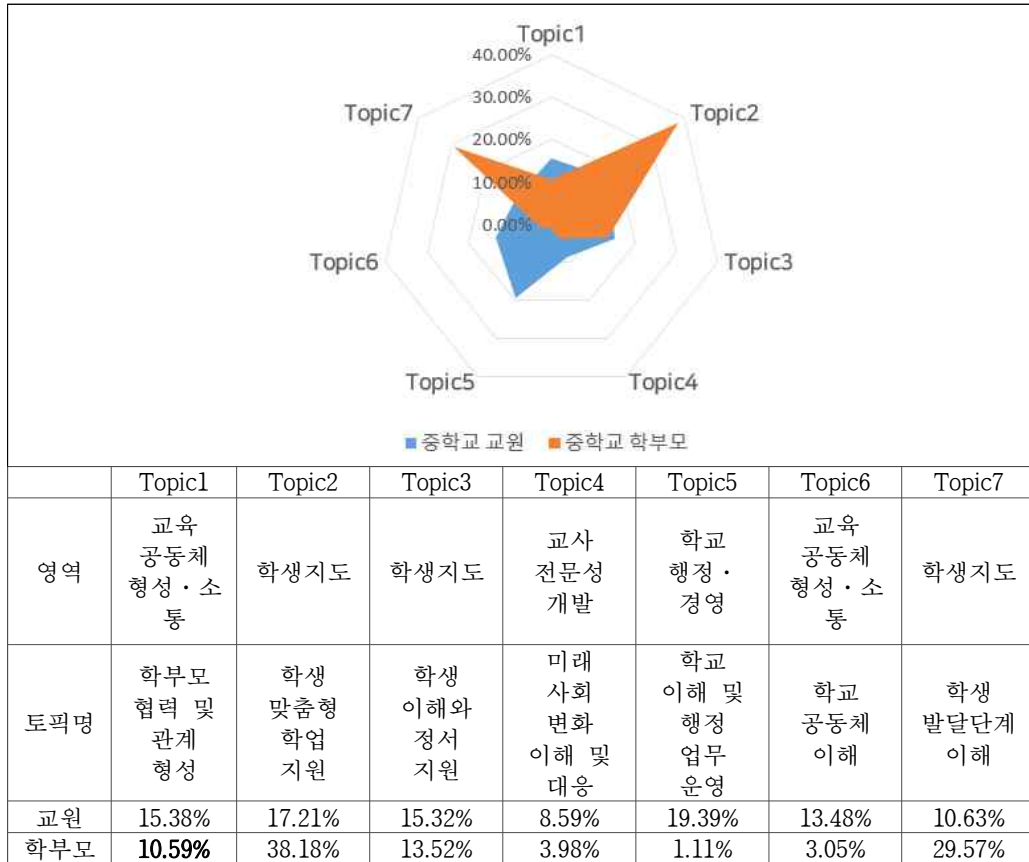
학교급별로 면담 대상자를 구분한 분석에서는 직접적으로 학생의 교육에 관여하는 교원과 학부모를 분석의 대상으로 하여 각각이 갖는 교원의 역할에 대한 인식의 차이를 분석하였다. 첫째, 초등학교 교원의 경우 교원의 역할과 관련된 토픽의 비중을 분석한 결과 학생 발달단계 이해, 학부모 협력 및 관계 형성, 학교 이해 및 행정 업무 운영, 학교 공동체 이해, 미래 사회 변화 이해 및 대응, 학생 맞춤형 학업 지원 순으로 비율이 나타나는 것을 확인할 수 있었다. 그리고 초등학교 학부모는 학생 발달단계 이해, 학생 맞춤형 학업 지원, 학생 이해와 정서 지원, 학부모 협력 및 관계 형성, 미래 사회 이해 및 대응, 학교 이해 및 행정 업무 운영, 학교 공동체 이해 순으로 비율이 나타났다. 분석 결과, 초등학교 교원과 학부모가 생각하는 교원의 역할 중에서 학생 발달 단계

이해가 가장 높은 비중을 차지하고 있는 것을 확인할 수 있었다. 다소의 차이도 있었는데, 교원의 경우 교육공동체 형성 및 소통 영역의 학부모 협력 및 관계 형성과 학교 공동체 이해가 중요하다고 인지하고 있었으며, 더불어, 학교 행정·경영에서의 학교 이해 및 행정업무 운영도 중요한 역할로 인지하고 있었다. 반면, 학부모의 경우 학생 지도를 중요하게 생각하고 있다는 것을 알 수 있다. 이는 약 50% 가까이 나타난 학생 발달 단계 이해 토픽 비중으로 나타났으며, 학생 맞춤형 학업 지원, 학생 이해와 정서 지원도 약 15%의 비중으로 나타나 학부모의 교원 역할 인식에서 높은 비중이 학생 지도임을 알 수 있다.



[그림 IV-18] 초등학교 교원 및 학부모의 토픽별 비중 분석

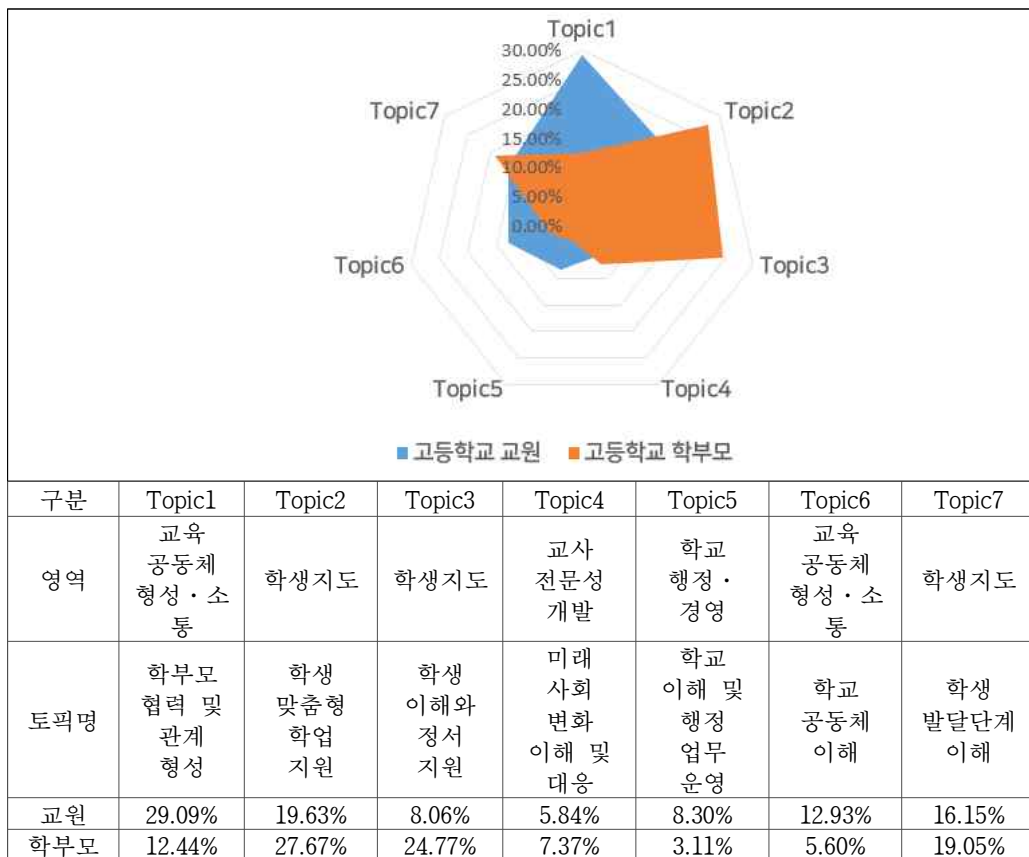
둘째, 중학교 교원의 경우 학교 이해 및 행정 업무 운영, 학생 맞춤형 학업 지원, 학부모 협력 및 관계 형성, 학생 이해와 정서 지원, 학교 공동체 이해, 학생 발달단계 이해, 미래 사회 변화 이해 및 대응 순으로 비율이 나타났다. 중학교 교원은 초등학교 교원과 마찬가지로 학교 행정·경영 영역의 학교 이해 및 행정 업무 운영에 집중한 반면, 학부모의 경우는 학교 이해 및 행정 업무 운영이 교원의 역할 중 가장 낮은 비중을 차지하고 있는 것을 확인하였다. 또한, 교육공동체 형성 및 소통의 영역의 학부모 협력 및 관계 형성과 학교 공동체 이해가 약 15% 정도로 높은 비중을 차지하였으며, 교육공동체 관계 형성과 운영에 집중하는 것이 중요한 역할로 이해하고 있음을 확인하였다. 중학교 학부모의 경우 학생 맞춤형 학업 지원, 학생 발달 단계 이해, 학생 이해와 정서 지원, 학부모 협력 및 관계 형성, 미래 사회 변화 이해 및 대응, 학교 공동체 이해, 학교 이해 및 행정 업무 운영 순으로 비율이 나타나 중학교 교원과는 다른 관점을 갖고 있음을 확인할 수 있다. 즉, 학부모의 경우 교원의 역할을 학생 지도의 학생 맞춤형 학업 지원에 약 40%의 비중으로 차지하고 있는 것을 확인할 수 있으며, 학생 발달 단계 이해도 약 30%를 차지하고 있는 것을 볼 수 있다. 또한, 학생 이해와 정서 지원이 약 15% 정도로 중학교 학부모의 경우 전체 교원의 역할 중 약 85% 학생 지도에 집중한 것으로 이해할 수 있다.



[그림 IV-19] 중학교 교원 및 학부모의 토픽별 비중 분석

셋째, 고등학교 교원의 경우 학부모 협력 및 관계 형성, 학생 맞춤형 학업 지원, 학생 발달단계 이해, 학교 공동체 이해, 학교 이해 및 행정 업무 운영, 학생 이해와 정서 지원, 미래 사회 변화 이해 및 대응 순으로 비율이 나타났다. 학부모의 경우 학생 맞춤형 학업 지원, 학생 이해와 정서 지원, 학생 발달단계 이해, 학부모 협력 및 관계 형성, 미래 사회 변화 이해 및 대응, 학교 공동체 이해, 학교 이해 및 행정 업무 운영 순으로 나타났다. 초등학교와 중학교의 분석 결과와 마찬가지로 고등학교 교원의 역할 인식을 분석한 결과에서도 교원과 학부모가 인식하는 교원 역할에는 차이가 있었다. 고등학교 교원은 교육공동체 형성 및 소통 영역의 학부모 협력 및 관계 형성에 집중하며 약 30%

의 비중이 나타나는 것을 확인할 수 있으며, 학생 지도 영역의 학생 맞춤형 학업 지원이 주요한 역할로 인식되고 있음을 확인하였다. 다만, 교사 전문성 개발 영역의 미래 사회 변화 이해 및 대응에 대한 영역은 타 토픽에 비하여 비중이 낮은 것을 확인할 수 있다. 반면, 학부모의 경우 학생 지도의 학생 맞춤형 학업 지원이 약 30% 가까이 토픽의 비중이 나타난 것을 확인할 수 있으며, 더불어 학생 이해와 정서 지원은 약 25%, 학생 발달 단계 이해도 약 20% 가까운 토픽의 비중이 나타나며, 고등학교 학부모의 경우 전체 교원의 역할 중 약 75% 가까이 학생 지도에 집중한 것을 확인할 수 있다. 그리고 학교 행정 및 경영 영역인 학교 이해 및 행정 업무 운영의 경우 약 3%로 나타나, 비중이 상대적으로 낮은 것을 볼 수 있다.



[그림 IV-20] 고등학교 교원 및 학부모의 토픽별 비중 분석

4. 교원의 전문성, 자율성, 책무성 인식 분석

가. 설문조사 참여자 특성

설문조사에는 초·중·고등학교 교원 총 1000명이 참여하였다. 설문참여자의 학교급별 현황을 살펴보면, 초등학교 교원이 33.1%, 중학교 교원이 33.6%, 그리고 고등학교 교원이 33.3%를 차지하였다. 지역별 참여 현황으로는, 경기(26.9%)와 서울(16.7%)이 가장 큰 비중을 차지하였으며, 세종(1.0%)과 제주(1.0%)의 비중이 가장 적은 것으로 나타났다. 조사에 참여한 교원 중 여성이 69.2%로 남성 30.8% 보다 많은 비중을 차지하고 있었고, 연령별로는 30대(34.6%) > 40대(30.8%) > 50대(17.7%) > 20대(12.8%) > 60대 이상(4.1%)의 순으로 참여 현황을 나타냈다. 연구참여자의 최종학력을 살펴보면 대학교 졸업이 60.4%로 가장 큰 비중을 차지하고 있었으며, 대학원 졸업(석사)이 38.1%, 대학원 졸업(박사)이 1.5%로 대학원 졸업 이상의 고학력은 총 39.6%를 차지하고 있었다. 교직경력별로는 ‘5~10년 미만’ (23.4%)과 ‘10~15년 미만’ (20.3%)의 비중이 상대적으로 높았으며, ‘5년 미만’의 저연차 교원의 비중도 15.5%로 나타났다. 설문 응답자의 59.2%가 15년 미만의 교직경력을 가지고 있었으며, 40.8%는 15년 이상의 교직경력을 갖고 있었다. 직급별로는 96.7%가 교사, 0.7%가 수석교사, 그리고 2.6%가 교장·교감의 관리자로 구성되었다. 학교에서의 담임 여부를 살펴보면 설문조사 시점을 기준으로 56.1%가 담임, 43.9%는 비담임으로 나타났다. 보직 여부에 따라서는 32.3%의 교사가 보직을 맡고 있었고, 67.7%는 보직을 맡고 있지 않다고 답변하였다. 마지막으로 고용 형태에 따라서는 전체 설문응답자의 79.7%는 정규 교원, 20.3%는 계약직 교원으로 분석되었다. 이상의 설문응답 교사의 배경 정보를 정리하여 표로 나타내면 아래와 같다.

<표 IV-21> 설문응답 교사 배경 정보

| 항목 | 구분 | 빈도(명) | 비율(%) |
|-----------|-----------------|-------|-------|
| 근무지 | 서울 | 167 | 16.7 |
| | 부산 | 50 | 5.0 |
| | 대구 | 48 | 4.8 |
| | 인천 | 63 | 6.3 |
| | 광주 | 26 | 2.6 |
| | 대전 | 33 | 3.3 |
| | 울산 | 25 | 2.5 |
| | 세종 | 10 | 1.0 |
| | 경기 | 269 | 26.9 |
| | 강원 | 31 | 3.1 |
| | 충북 | 27 | 2.7 |
| | 충남 | 45 | 4.5 |
| | 경북 | 40 | 4.0 |
| | 경남 | 74 | 7.4 |
| | 전북 | 45 | 4.5 |
| | 전남 | 37 | 3.7 |
| | 제주 | 10 | 1.0 |
| 재직 중인 학교급 | 초등학교 | 331 | 33.1 |
| | 중학교 | 336 | 33.6 |
| | 고등학교 | 333 | 33.3 |
| 성별 | 남자 | 308 | 30.8 |
| | 여자 | 692 | 69.2 |
| 연령 | 20대 | 128 | 12.8 |
| | 30대 | 346 | 34.6 |
| | 40대 | 308 | 30.8 |
| | 50대 | 177 | 17.7 |
| | 60대 이상 | 41 | 4.1 |
| 최종 학력 | 대학교 졸업(학사) | 604 | 60.4 |
| | 대학원 졸업(석사) | 381 | 38.1 |
| | 대학원 졸업(박사) | 15 | 1.5 |
| 교직 경력 | 5년 미만 | 155 | 15.5 |
| | 5년 이상 - 10년 미만 | 234 | 23.4 |
| | 10년 이상 - 15년 미만 | 203 | 20.3 |
| | 15년 이상 - 20년 미만 | 137 | 13.7 |
| | 20년 이상 - 25년 미만 | 121 | 12.1 |
| | 25년 이상 - 30년 미만 | 54 | 5.4 |
| | 30년 이상 | 96 | 9.6 |
| 직급 | 교사 | 967 | 96.7 |
| | 수석교사 | 7 | 0.7 |

| | | | |
|-------|--------------------|-----|------|
| | 교장, 교감 | 26 | 2.6 |
| 담임여부 | 담임 | 561 | 56.1 |
| | 비담임 | 439 | 43.9 |
| 보직 여부 | 보직 | 323 | 32.3 |
| | 보직을 맡지 않음 | 677 | 67.7 |
| 고용형태 | 정규 교원 | 797 | 79.7 |
| | 계약직 교원(기간제, 시간제 등) | 203 | 20.3 |

나. 교원 전문성

1) 교원이 갖추어야 할 전문성

먼저, 학교현장의 교원들은 교원이 갖추어야 할 전문성을 어떤 개념으로 바라보고 있는지 확인하였다. 선행연구를 기반으로 교원의 전문성 영역을 12가지로 구분하여 제시하였으며, 각 영역에 대한 동의 정도를 확인하였다.

분석 결과, 교원이 갖추어야 할 전문성 관련 영역 중 교과 영역을 가르치는 교수 능력(4.7)을 비롯해 학생 생활지도 및 학급 운영(4.5), 학생평가(4.5), 교육 과정에 대한 이해(4.5), 올바른 교직원 정립(4.4)에 대해 과반이 넘는 교원이 ‘매우 그렇다’고 강하게 동의하고 있었다. 전통적으로 학생을 가르치고 지도하는 것은 교사의 전문 영역으로 인식되어 왔으며, 현재에도 여전히 많은 교사들이 학생 지도를 교사가 갖추어야 할 전문 분야로 인식하고 있었다. 다문화에 대한 이해 및 수업(3.9)의 경우, 상대적으로 평균이 높지 않았으나, 동의 정도 (④ 그렇다 + ⑤ 매우 그렇다)가 74.9%로 과반이 넘는 교원들이 해당 영역을 교원이 갖추어야 할 전문성으로 인식하는 것으로 나타났다. 이에 반해 학교경영 및 행정(3.6), 교육법과 정책에 대한 이해 및 적용(3.8)의 두 문항은 다른 전문성 영역에 비해 상대적으로 낮은 평균값을 나타냈으며, ‘매우 그렇다’라고 강하게 동의한 비중 또한 20% 미만으로 낮게 나타났다. 이는 전통적으로 교원의 역할을 교수 중심으로 인식하는 경향과 연관이 된다고 볼 수 있다. 이러한

인식은 교원들이 교실 내에서 일어나는 교원-학생 간 활동을 교원이 갖추어야 할 전문성이라고 인식하는 반면, 교실 밖 활동이나 정부 정책 관련 활동의 전문성에 대한 동의 정도가 상대적으로 낮은 것에서 비롯된 것으로 이해될 수 있다.

<표 IV-22> 교원이 갖추어야 할 전문성(동의 정도)

| 구분 | 평균 (표준편차) | | ①전혀 그렇지 않다 | ②그렇 지 않다 | ③보통 이다 | ④그렇 다 | ⑤매우 그렇다 |
|-----------------------|--------------|-------|------------------|----------------|-----------|----------|------------|
| 교육과정에 대한 이해 | 4.5 | 빈도(명) | 1 | 1 | 49 | 437 | 512 |
| | (0.6) | 비율(%) | 0.1 | 0.1 | 4.9 | 43.7 | 51.2 |
| 교과 영역을 가르치는 교수 능력 | 4.7 | 빈도(명) | 0 | 0 | 22 | 285 | 693 |
| | (0.5) | 비율(%) | 0.0 | 0.0 | 2.2 | 28.5 | 69.3 |
| 학생 평가 | 4.5 | 빈도(명) | 1 | 5 | 42 | 413 | 539 |
| | (0.6) | 비율(%) | 0.1 | 0.5 | 4.2 | 41.3 | 53.9 |
| 학생 생활지도 및 학급 운영 | 4.5 | 빈도(명) | 0 | 3 | 37 | 373 | 587 |
| | (0.6) | 비율(%) | 0.0 | 0.3 | 3.7 | 37.3 | 58.7 |
| 학교경영 및 행정 | 3.6 | 빈도(명) | 19 | 72 | 319 | 446 | 144 |
| | (0.9) | 비율(%) | 1.9 | 7.2 | 31.9 | 44.6 | 14.4 |
| 동료교사와의 협력 | 4.2 | 빈도(명) | 1 | 7 | 94 | 558 | 340 |
| | (0.6) | 비율(%) | 0.1 | 0.7 | 9.4 | 55.8 | 34.0 |
| 다문화에 대한 이해 및 수업 | 3.9 | 빈도(명) | 2 | 25 | 224 | 567 | 182 |
| | (0.7) | 비율(%) | 0.2 | 2.5 | 22.4 | 56.7 | 18.2 |
| 학부모/보호자와의 협력 | 4.0 | 빈도(명) | 5 | 30 | 168 | 539 | 258 |
| | (0.8) | 비율(%) | 0.5 | 3.0 | 16.8 | 53.9 | 25.8 |
| 진로 및 학습설계 지도 | 4.2 | 빈도(명) | 0 | 12 | 105 | 524 | 359 |
| | (0.7) | 비율(%) | 0.0 | 1.2 | 10.5 | 52.4 | 35.9 |
| 교육법과 정책에 대한 이해 및 적용 | 3.8 | 빈도(명) | 10 | 34 | 246 | 517 | 193 |
| | (0.8) | 비율(%) | 1.0 | 3.4 | 24.6 | 51.7 | 19.3 |
| 올바른 교직원 정립 | 4.4 | 빈도(명) | 0 | 11 | 79 | 397 | 513 |
| | (0.7) | 비율(%) | 0.0 | 1.1 | 7.9 | 39.7 | 51.3 |
| 소명의식(자기 성찰을 통한 전문성개발) | 4.2 | 빈도(명) | 8 | 16 | 123 | 465 | 388 |
| | (0.8) | 비율(%) | 0.8 | 1.6 | 12.3 | 46.5 | 38.8 |

2) 교원 전문성 현황

교원 전문성을 어떠한 개념으로 바라볼 것인지에 대한 설문에 이어 교원들이 스스로 전문성을 얼마나 갖추고 있는지에 대한 인식을 질문하였다. 분석 결과, 업무 수행 현황과 관련해서 교원들은 수업과 관련하여 스스로 전문성을 갖추고 있다고 인식하는 경향이 강하게 나타나고 있었다. 예를 들어, 교육과정에 대한 이해(4.1), 교수 역량(4.2), 공정하고 적절한 평가(4.4) 등에 대한 전문성을 스스로 갖추고 있다고 생각하는 동의도는 5점 척도 기준에서 4점 이상으로 높게 나타나고 있었다. 반면, 교육과정 수행을 위한 관련 정책 및 법안에 대한 이해를 묻는 문항에서는 평균 3.8로 상대적으로 낮은 평균을 나타냈다. 다음으로 학급 및 학교 경영 전문성을 교원 스스로 어느 정도 갖추고 있는지에 대한 인식을 살펴보면, ‘나는 학생의 생활지도 및 학급운영에 필요한 역량을 가지고 있다’ 문항에 대해서는 평균 4.2로 높은 수준을 나타냈으나, ‘나는 학교의 전반적 운영을 위한 행정 및 경영에 전문성을 가지고 있다’ 문항에는 평균 3.8로 상대적으로 낮은 수준을 나타냈다. 교원 스스로 학교 경영보다는 학급 운영에 더 전문성을 쌓고 있다고 여기고 있음을 확인할 수 있으며, 이는 위에서 살펴본 바와 같이 교원의 전문성에 대한 개념을 교실 내 활동 및 운영에 더 초점을 두고 있는 것에서 기인한 것으로 볼 수 있다.

교원 스스로 부족한 점을 성찰하고, 이를 개선하기 위해 노력하고 있는지에 대해 확인하였다. 나는 정기적으로 나의 수업을 성찰하고, 개선을 위한 방법을 고민한다(4.2), 나는 교직원들 바르게 하기 위해 노력한다(4.4), 나는 정기적으로 교사로서의 삶을 되돌아보면서 성찰한다(4.2) 등 교원의 자기성찰과 관련된 세 문항 모두에서 평균 4점 이상의 높은 수준의 전문성을 갖추고 있는 것을 확인할 수 있었다. 다음으로 나는 수업 향상을 위해 전문성 개발 활동에 기꺼이 참여하고자 한다(4.3), 나는 교사에게 요구되는 새로운 지식, 기술, 교수법 등의 함양을 위해 전문성 개발 활동에 참여한다(4.2) 역시 4점 이상의 높은 평균을 나타내 자기개발과 관련된 전문성에 대한 인식 또한 높은 수준을 나타내고 있었다.

마지막으로 협력과 관련된 두 문항에 대한 인식 결과를 살펴보면, 나는 동료

교사들과 협력하여 나의 전문성을 함양할 수 있다(4.3), 나는 학생 맞춤형 교육을 수행하기 위해 학부모와 협력할 수 있다(4.0) 두 문항 모두에서 4점 이상의 높은 평균을 나타내 협력 전문성에 대한 인식 또한 높은 수준을 나타냈다. 동료 교사와의 협력에 대해 ‘매우 그렇다’ 동의율은 36.6%로 나타났지만, 학부모와의 협력에 대한 강한 동의율은 24.6%로, 상대적으로 낮은 수준을 나타냈다.

흥미로운 점은 나는 교육과정 수행을 위한 관련 정책 및 법안을 충분히 이해하고 있다(3.8점)와 나는 학교의 전반적 운영을 위한 행정 및 경영에 전문성을 가지고 있다(3.8점)에 대한 ‘매우 그렇다’의 동의율은 각각 18.0%와 21.6%로 다른 문항에 비해 낮은 수준을 보이고 있었다. 이는 위에서 살펴본 바와 같이, 교원 스스로 다른 항목 대비 학교경영 및 행정과 교육법과 정책에 대한 이해 및 적용이 갖추어야 할 전문성이라고 동의하는 비율이 낮았기 때문에 교육과정 수행을 위한 관련 정책 및 법안 이해와 학교의 전반적 운영을 위한 행정 및 경영에 대한 전문성이 다른 항목 대비 미흡하다고 스스로 인식하고 있는 것으로 볼 수 있다.

<표 IV-23> 교원 전문성 현황(동의 정도)

| 구분 | | 평균 (표준편차) | | ①전혀 그렇지 않다 | ②그렇 지 않다 | ③보통 이다 | ④그렇 다 | ⑤매우 그렇다 |
|----|--|--------------|-------|------------------|-------------|-----------|----------|------------|
| 1) | 나는 교육과정을 충분히 이해하고 있다 | 4.1 | 빈도(명) | 0 | 9 | 144 | 537 | 310 |
| | | (0.7) | 비율(%) | 0.0 | 0.9 | 14.4 | 53.7 | 31.0 |
| 2) | 나는 교육과정 수행을 위한 관련 정책 및 법안을 충분히 이해하고 있다 | 3.8 | 빈도(명) | 9 | 55 | 276 | 480 | 180 |
| | | (0.8) | 비율(%) | 0.9 | 5.5 | 27.6 | 48.0 | 18.0 |
| 3) | 나는 학생들의 학습을 진전시킬 수 있는 교수역량을 가지고 있다. | 4.2 | 빈도(명) | 0 | 6 | 96 | 546 | 352 |
| | | (0.6) | 비율(%) | 0.0 | 0.6 | 9.6 | 54.6 | 35.2 |
| 4) | 나는 학생들을 공정하고 적절하게 평가할 수 있다. | 4.4 | 빈도(명) | 0 | 7 | 62 | 505 | 426 |
| | | (0.6) | 비율(%) | 0.0 | 0.7 | 6.2 | 50.5 | 42.6 |
| 5) | 나는 학생의 생활지도 및 학급운영에 필요한 | 4.2 | 빈도(명) | 0 | 13 | 104 | 519 | 364 |
| | | (0.7) | 비율(%) | 0.0 | 1.3 | 10.4 | 51.9 | 36.4 |

| 구분 | 평균 (표준편차) | | ①전혀 그렇지 않다 | ②그렇 지 않다 | ③보통 이다 | ④그렇 다 | ⑤매우 그렇다 | |
|-----|---|--------------|------------------|-------------|-----------|-------------|-------------|-------------|
| | 역량을 가지고 있다. | | | | | | | |
| 6) | 나는 수업 향상을 위해 전문성 개발 활동에 기꺼이 참여하고자 한다. | 4.3 (0.7) | 빈도(명) 비율(%) | 0 0.0 | 11 1.1 | 110 11.0 | 461 46.1 | 418 41.8 |
| | 나는 교사에게 요구되는 새로운 지식, 기술, 교수법 등의 함양을 위해 전문성 개발 활동에 참여한다. | 4.2 (0.7) | 빈도(명) 비율(%) | 1 0.1 | 11 1.1 | 128 12.8 | 516 51.6 | 344 34.4 |
| 8) | 나는 정기적으로 나의 수업을 성찰하고, 개선을 위한 방법을 고민한다. | 4.2 (0.7) | 빈도(명) 비율(%) | 1 0.1 | 8 0.8 | 112 11.2 | 504 50.4 | 375 37.5 |
| | 나는 학교의 전반적 운영을 위한 행정 및 경영에 전문성을 가지고 있다. | 3.8 (0.8) | 빈도(명) 비율(%) | 7 0.7 | 50 5.0 | 274 27.4 | 453 45.3 | 216 21.6 |
| 10) | 나는 동료교사들과 협력하여 나의 전문성을 함양할 수 있다. | 4.3 (0.7) | 빈도(명) 비율(%) | 1 0.1 | 8 0.8 | 87 8.7 | 538 53.8 | 366 36.6 |
| | 나는 학생 맞춤형 교육을 수행하기 위해 학부모와 협력할 수 있다. | 4.0 (0.8) | 빈도(명) 비율(%) | 8 0.8 | 25 2.5 | 209 20.9 | 512 51.2 | 246 24.6 |
| 12) | 나는 교직원을 바르게 하기 위해 노력한다. | 4.4 (0.6) | 빈도(명) 비율(%) | 0 0.0 | 6 0.6 | 78 7.8 | 472 47.2 | 444 44.4 |
| | 나는 정기적으로 교사로서의 삶을 되돌아보면서 성찰한다. | 4.2 (0.7) | 빈도(명) 비율(%) | 0 0.0 | 18 1.8 | 124 12.4 | 496 49.6 | 362 36.2 |

교원 전문성과 관련한 구체적인 항목에서 집단 간 차이를 살펴보았다. 먼저, 성별에 따른 집단 간 유의한 차이를 살펴보면, ‘교육과정 수행을 위한 관련 정책 및 법안을 충분히 이해하고 있다’ 에서 유의한 차이가 나타났다($t = 2.026, p < .05$). 남교사(3.8)가 여교사(3.7)에 비해 유의하게 높은 평균을 나타내 정책 및 법안에 대한 전문성을 더 갖추고 있다고 인식하고 있었다. ‘동료교사들과 협력하여 나의 전문성을 함양할 수 있다’ 문항에서 또한 유의한 차이(t

= -2.003, $p < .05$)가 나타났으며, 여교사(4.3)가 남교사(4.2)보다 높은 평균을 나타내 협력 전문성을 더 갖추고 있다고 인식하는 것으로 나타났다. 그 외의 전문성 현황을 묻는 문항에 대해서는 성별에 따른 전문성 인식의 차이가 통계적으로 유의하지 않은 것으로 분석되었다.

학교급별로 스스로 전문성을 얼마나 갖추고 있는지에 대한 인식 차이를 살펴보면, 대부분의 문항에서 초등교원이 중등교원 대비 전문성을 갖추고 인식하는 동의 정도가 높은 경향을 나타냈다. 이 중 ‘교육과정을 충분히 이해하고 있다’, ‘학생의 생활지도 및 학급운영에 필요한 역량을 가지고 있다’ 두 문항에서는 99.9% 수준에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. ‘학생들의 학습을 진전시킬 수 있는 교수역량을 가지고 있다’, ‘교사에게 요구되는 새로운 지식, 기술, 교수법 등의 함양을 위해 전문성 개발 활동에 참여한다’는 99%의 유의수준에서, ‘학교의 전반적 운영을 위한 행정 및 경영에 전문성을 가지고 있다’는 95%의 유의수준에서 통계적 차이를 보였다. 유의한 차이가 나타난 모든 문항에서 초등교사가 중등교사보다 높은 평균을 나타냈다.

교원 경력별로 살펴보면, 15년 이상 경력의 교원이 15년 미만 경력의 교원 대비 전문성을 갖추고 있다고 인식하는 정도에서 동의도가 높은 경향을 보였다. 이 중 ‘교육과정을 충분히 이해하고 있다’, ‘교육과정 수행을 위한 관련 정책 및 법안을 충분히 이해하고 있다’, ‘학생의 생활지도 및 학급운영에 필요한 역량을 가지고 있다’, ‘학생 맞춤형 교육을 수행하기 위해 학부모와 협력할 수 있다’ 문항에서는 99.9%의 유의수준에서 두 집단 간 차이가 있는 것으로 분석되었다. 또한, ‘학생의 학습을 진전시킬 수 있는 교수역량을 가지고 있다’를 비롯해 ‘학생들을 공정하고 적절하게 평가할 수 있다’, ‘수업 향상을 위해 전문성 개발 활동에 기여하고자 한다’, ‘학교의 전반적 운영을 위한 행정 및 경영에 전문성을 가지고 있다’ 문항에서는 99%의 유의수준에서 차이를 나타냈으며, 모든 문항에서 15년 이상 경력의 교원집단이 전문성에 대한 동의도가 높게 나타났다. ‘교사에게 요구되는 새로운 지식, 기술, 교수법 등의 함양을 위해 전문성 개발 활동에 참여한다’, ‘동료교사들과 협력하여 나의 전문성을 함양할 수 있다’, ‘교직원을 바르게 하기 위해 노력한다’ 문항에서는 95%의 유의수준에서 교육경력이 많은 교원집단(15년 이상)에

서 상대적으로 높은 동의도를 나타냈다. 다른 문항들에서는 집단 간 차이가 통계적으로 유의하지 않았다.

한편, 담임 여부별로 집단 간 차이를 살펴보면, ‘학생들의 학습을 진전시킬 수 있는 교수역량을 가지고 있다’ 문항에서는 담임 교원(4.3)이 비담임 교원(4.2) 대비 높은 수준의 전문성 동의 정도를 나타냈으며, ‘학교의 전반적 운영을 위한 행정 및 경영에 전문성을 가지고 있다’ 문항에서는 비담임(3.9)이 담임(3.8)보다 높은 동의도를 나타냈다. 두 문항 모두 95%의 유의수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다.

<표 IV-24> 교원 전문성 현황(집단 간 차이 분석)

| 구분 | 평균 (표준 편차) | 성별 | | | 학교급 | | | 경력 | | | 담임 여부 | | |
|---|------------------|--------------|--------------|------------|--------------|--------------|--------------|-------------------|-------------------|---------------|--------------|--------------|------------|
| | | 남 | 여 | t | 초등 | 중등 | t | 15 년 미 만 | 15 년 이 상 | t | 담 임 | 비 담 임 | t |
| 나는 교육과정을 충분히 이해하고 있다. | 4.1 (0.7) | 4.2 (0.7) | 4.1 (0.7) | 0.942 | 4.3 (0.7) | 4.1 (0.7) | 3.456 *** | 4.1 (0.7) | 4.3 (0.6) | -4.326 *** | 4.2 (0.7) | 4.1 (0.7) | 1.208 |
| 나는 교육과정 수행을 위한 관련 정책 및 법안을 충분히 이해하고 있다. | 3.8 (0.8) | 3.8 (0.9) | 3.7 (0.8) | 2.026 * | 3.8 (0.9) | 3.8 (0.8) | 0.651 | 3.7 (0.9) | 3.9 (0.8) | -4.418 *** | 3.7 (0.9) | 3.8 (0.8) | -1.723 |
| 나는 학생들의 학습을 진전시킬 수 있는 교수역량을 가지고 있다. | 4.2 (0.6) | 4.2 (0.6) | 4.3 (0.6) | -0.442 | 4.3 (0.6) | 4.2 (0.6) | 2.943 ** | 4.2 (0.7) | 4.3 (0.6) | -2.758 ** | 4.3 (0.6) | 4.2 (0.7) | 2.297 * |
| 나는 학생들을 공정하고 적절하게 평가할 수 있다. | 4.4 (0.6) | 4.4 (0.6) | 4.3 (0.6) | 1.113 | 4.4 (0.7) | 4.3 (0.6) | 0.947 | 4.3 (0.7) | 4.4 (0.6) | -3.214 ** | 4.4 (0.6) | 4.3 (0.6) | 0.675 |
| 나는 학생의 생활지도 및 학급운영에 필요한 역량을 가지고 있다. | 4.2 (0.7) | 4.2 (0.7) | 4.2 (0.7) | 0.193 | 4.4 (0.7) | 4.2 (0.7) | 4.387 *** | 4.2 (0.7) | 4.3 (0.6) | -4.137 *** | 4.3 (0.7) | 4.2 (0.7) | 1.765 |
| 나는 수업 향상을 위해 전문성 개발 활동에 기꺼이 참여하고자 한다. | 4.3 (0.7) | 4.3 (0.7) | 4.3 (0.7) | -0.497 | 4.3 (0.7) | 4.3 (0.7) | 1.280 | 4.2 (0.7) | 4.4 (0.6) | -2.608 ** | 4.3 (0.7) | 4.3 (0.7) | -0.586 |
| 나는 교사에게 | 4.2 | 4.2 | 4.2 | -0.277 | 4.3 | 4.2 | 2.593 | 4.2 | 4.3 | -2.219 | 4.2 | 4.2 | 0.351 |

| 구분 | 평균 (표준 편차) | 성별 | | | 학교급 | | | 경력 | | | 담임 여부 | | |
|---|------------------|--------------|--------------|---------|--------------|--------------|---------|-------------------|-------------------|-----------|--------------|--------------|---------|
| | | 남 | 여 | t | 초등 | 중등 | t | 15 년 미 만 | 15 년 이 상 | t | 담 임 | 비 담 임 | t |
| 요구되는 새로운 지식, 기술, 교수법 등의 함양을 위해 전문성 개발 활동에 참여한다. | (0.7) | (0.7) | (0.7) | | (0.7) | (0.7) | ** | (0.7) | (0.7) | * | (0.7) | (0.7) | |
| 나는 정기적으로 나의 수업을 성찰하고, 개선을 위한 방법을 고민한다. | 4.2 (0.7) | 4.2 (0.7) | 4.3 (0.7) | -1.617 | 4.3 (0.7) | 4.2 (0.7) | 0.692 | 4.2 (0.7) | 4.3 (0.6) | -1.641 | 4.2 (0.7) | 4.3 (0.7) | -1.292 |
| 나는 학교의 전반적 운영을 위한 행정 및 경영에 전문성을 가지고 있다. | 3.8 (0.8) | 3.9 (0.9) | 3.8 (0.8) | 1.948 | 3.9 (0.9) | 3.8 (0.8) | 2.399* | 3.8 (0.9) | 3.9 (0.8) | -3.083** | 3.8 (0.9) | 3.9 (0.8) | -2.027* |
| 나는 동료교사들과 협력하여 나의 전문성을 함양할 수 있다. | 4.3 (0.7) | 4.2 (0.7) | 4.3 (0.6) | -2.003* | 4.3 (0.7) | 4.2 (0.6) | 1.951 | 4.2 (0.7) | 4.3 (0.6) | -2.163* | 4.3 (0.7) | 4.3 (0.6) | -0.376 |
| 나는 학생 맞춤형 교육을 수행하기 위해 학부모와 협력할 수 있다. | 4.0 (0.8) | 3.9 (0.9) | 4.0 (0.8) | -0.545 | 4.0 (0.8) | 3.9 (0.8) | 1.380 | 3.9 (0.8) | 4.1 (0.7) | -3.605*** | 3.9 (0.8) | 4.0 (0.7) | -1.573 |
| 나는 교직원들 바르게 하기 위해 노력한다. | 4.4 (0.6) | 4.4 (0.7) | 4.4 (0.6) | 0.208 | 4.4 (0.6) | 4.3 (0.7) | 0.396 | 4.3 (0.7) | 4.4 (0.6) | -2.342* | 4.3 (0.7) | 4.4 (0.6) | -1.434 |
| 나는 정기적으로 교사로서의 삶을 되돌아보면서 성찰한다. | 4.2 (0.7) | 4.2 (0.8) | 4.2 (0.7) | -1.354 | 4.2 (0.7) | 4.2 (0.7) | 0.760 | 4.2 (0.8) | 4.2 (0.7) | -0.969 | 4.2 (0.7) | 4.2 (0.7) | 1.123 |
| 전체 | 4.2 (0.5) | 4.2 (0.5) | 4.2 (0.5) | 0.046 | 4.2 (0.5) | 4.1 (0.5) | 2.600** | 4.1 (0.5) | 4.2 (0.5) | -4.153*** | 4.2 (0.5) | 4.2 (0.5) | -0.285 |

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

3) 전문성 개발 활동 참여 현황

전문성에 대한 교원들의 개념, 인식에 이어 전문성 개발 활동 참여 현황 및 도움 정도에 대해 설문을 진행하였다. 교원들은 다양한 전문성 개발 활동 중에

서도 기관 중심 연수(95.3%)와 기관 중심 수업컨설팅(93.1%)에 높은 참여율을 보이고 있었다. 다음으로는 단위학교 중심 전문성 개발(87.8%), 개인 중심 전문성 개발 활동(70.9%), 수업 공개(65.1%), 학교 간, 교외 교사학습공동체(64.1%) 순으로 전문성 개발 참여 현황이 나타났다. 종합하면, 교원들은 기관 중심의 전문성 개발 활동에 가장 활발한 참여를 하고 있었으며, 그 외에도 학교 중심과 학교 밖에서의 전문성 개발 활동에도 꾸준히 참여하고 있는 것을 확인할 수 있었다.

설문 시점을 기준으로 지난 1년 동안 설문 참여자들의 전문성 개발 활동별 참여 시간을 살펴보면, 기관 중심 연수가 64.0시간으로 가장 길었던 것을 알 수 있으며, 다음으로는 개인 중심 전문성 개발(39.2시간), 단위학교 중심 전문성 개발(31.0시간) 순으로 나타났다. 개인 중심 전문성 개발 활동의 경우, 참여율(70.9%)에 비해 평균 참여 시간이 39.2시간으로 상대적으로 긴 것을 확인할 수 있는데, 이는 학위 취득이나 학회 활동, 개인 연구 등의 전문성 개발 활동이 교원 개인의 관심이나 자발적 참여를 기반으로 이루어진다는 점과 연관이 있을 것으로 판단된다. 흥미로운 점은 교원 전문성 개발 활동 중 ‘매우 도움이 되었다’의 응답 비율이 가장 높은 문항이 개인 중심 전문성 개발(23.5%) 활동이었다는 점이다. 교원 스스로의 관심과 흥미, 필요에 의한 전문성 개발 활동 참여는 참여 시간이 높았던 것뿐 아니라 교원들에게 많은 도움이 되고 있었음을 확인할 수 있다. 학교 간, 교외 교사학습공동체 활동은 참여 빈도 및 평균 참여 시간에서 다른 활동에 비해 높은 수준은 아니었으나, ‘매우 도움이 되었다’의 응답 비율은 두 번째로 많았다(16.5%). 한편, 수업공개 활동의 경우, ‘전혀 도움이 되지 않았다’는 응답 비율이 17.5%로 가장 크게 나타났다.

<표 IV-25> 전문성 개발 활동 참여 현황

| 구분 | 참여 현황 빈도 (%) | 평균 참여 시간 | 전체 평균 (표준 편차) | | 도움 정도 | | | | |
|---|--------------|----------|---------------|-------|----------------|-------------|-------------|--------------|-------------|
| | | | | | ①전혀 도움이 되지 않았다 | ②약간 도움이 되었다 | ③다소 도움이 되었다 | ④상당히 도움이 되었다 | ⑤매우 도움이 되었다 |
| 기관 중심 연수 (시·도교육청, 교육지원청, 교육연수원 등) | 953 | 64.0 | 3.4 | 빈도(명) | 43 | 147 | 318 | 364 | 128 |
| | (95.3) | | (1.0) | 비율(%) | 4.3 | 14.7 | 31.8 | 36.4 | 12.8 |
| 기관 중심 수업컨설팅 (시·도교육청, 교육지원청, 교육연수원 등) | 931 | 16.3 | 3.1 | 빈도(명) | 73 | 187 | 357 | 284 | 99 |
| | (93.1) | | (1.1) | 비율(%) | 7.3 | 18.7 | 35.7 | 28.4 | 9.9 |
| 단위학교 중심 전문성 개발 활동 (전문적학습공동체 등) | 878 | 31.0 | 3.4 | 빈도(명) | 50 | 147 | 317 | 361 | 125 |
| | (87.8) | | (1.0) | 비율(%) | 5.0 | 14.7 | 31.7 | 36.1 | 12.5 |
| 개인 중심 전문성 개발 활동(학위 취득, 학회 활동, 개인 연구 등) | 709 | 39.2 | 3.8 | 빈도(명) | 11 | 59 | 241 | 454 | 235 |
| | (70.9) | | (0.9) | 비율(%) | 1.1 | 5.9 | 24.1 | 45.4 | 23.5 |
| 수업 공개(동료교사 및 학부모) | 651 | 12.7 | 2.8 | 빈도(명) | 175 | 230 | 311 | 209 | 75 |
| | (65.1) | | (1.2) | 비율(%) | 17.5 | 23.0 | 31.1 | 20.9 | 7.5 |
| 학교 간, 교외 교사학습공동체 | 641 | 15.2 | 3.5 | 빈도(명) | 27 | 115 | 319 | 374 | 165 |
| | (64.1) | | (1.0) | 비율(%) | 2.7 | 11.5 | 31.9 | 37.4 | 16.5 |

지난 1년간 교원들이 참여했던 전문성 개발 활동 유형 및 참여 시간, 도움 정도에 이어 전문성 개발 활동 참여 동기가 무엇인지에 대해 설문하였다. 분석 결과, 교원이 전문성 개발 활동에 참여하는 것은 학생 지도에 도움을 받기 위해서(4.1점), 새로운 교육 내용 및 방법에 대한 정보를 얻기 위해서(4.1점), 개인으로서의 자기계발을 위해서(4.1점)의 세 문항에서 가장 높은 평균을 나타냈다. 이 중 ‘새로운 교육 내용 및 방법에 대한 정보를 얻기 위해서’와 ‘개인으로서의 자기계발을 위해서’ 두 문항에서는 ‘매우 그렇다’에 대한 강한 동의 비율이 30% 이상으로 다른 활동과 비교해 높게 나타났다. 반면, 승진점수에 활용하기 위해서(2.4점), 보수인상 및 성과급 등 금전적 혜택을 위해서(2.8점), 평가에서 높은 점수를 얻기 위해서(2.8점)는 다른 문항과 비교해 상대적으로 낮은 평균을 나타냈다. 이밖에 동료 교사로부터의 추천(3.2점)이나, 학교 밖 다양

한 네트워크 형성을 위해서(3.2점), 교육부, 교육청, 학교의 요청에 의해서(3.6 점) 문항에 대해서는 중간 정도의 동의 비율을 나타냈다.

<표 IV-26> 전문성 개발 활동 참여 동기(동의 정도)

| 구분 | 평균 (표준편차) | | ①전혀 그렇지 않다 | ②그렇지 않다 | ③보통이 다 | ④그렇다 | ⑤매우 그렇다 |
|-------------------------------------|--------------|-------|------------------|------------|-----------|------|------------|
| 학생 지도에 도움을 받기 위해서 | 4.1 | 빈도(명) | 3 | 32 | 147 | 540 | 278 |
| | (0.8) | 비율(%) | 0.3 | 3.2 | 14.7 | 54.0 | 27.8 |
| 새로운 교육 내용 및 방법에 대한 정보를 얻기 위해서 | 4.1 | 빈도(명) | 5 | 22 | 142 | 530 | 301 |
| | (0.8) | 비율(%) | 0.5 | 2.2 | 14.2 | 53.0 | 30.1 |
| 승진점수에 활용하기 위해서 | 2.4 | 빈도(명) | 279 | 266 | 249 | 150 | 56 |
| | (1.2) | 비율(%) | 27.9 | 26.6 | 24.9 | 15.0 | 5.6 |
| 보수인상 및 성과급 등 금전적 혜택을 위해서 | 2.8 | 빈도(명) | 181 | 206 | 290 | 245 | 78 |
| | (1.2) | 비율(%) | 18.1 | 20.6 | 29.0 | 24.5 | 7.8 |
| 동료교사로부터의 추천으로 | 3.2 | 빈도(명) | 70 | 133 | 357 | 360 | 80 |
| | (1.0) | 비율(%) | 7.0 | 13.3 | 35.7 | 36.0 | 8.0 |
| 평가에서 높은 점수를 얻기 위해서 | 2.8 | 빈도(명) | 179 | 214 | 318 | 224 | 65 |
| | (1.2) | 비율(%) | 17.9 | 21.4 | 31.8 | 22.4 | 6.5 |
| 교육부, 교육청, 학교의 요청에 의해서 | 3.6 | 빈도(명) | 53 | 95 | 237 | 444 | 171 |
| | (1.0) | 비율(%) | 5.3 | 9.5 | 23.7 | 44.4 | 17.1 |
| 학교 밖 다양한 네트워크 형성을 위해서 | 3.2 | 빈도(명) | 84 | 171 | 314 | 323 | 108 |
| | (1.1) | 비율(%) | 8.4 | 17.1 | 31.4 | 32.3 | 10.8 |
| 개인으로서의 자기계발을 위해서 | 4.1 | 빈도(명) | 5 | 30 | 116 | 528 | 321 |
| | (0.8) | 비율(%) | 0.5 | 3.0 | 11.6 | 52.8 | 32.1 |

다. 교원 자율성

교원들은 자율성을 어떤 개념으로 생각하고 있는지, 그리고 현재 자율성을 어느 정도로 가지고 있다고 인식하는지, 그리고 향후 교원 자율성은 어떻게 개선 방향을 설정해야 하는지 설문하였다.

1) 교원이 갖추어야 할 자율성

먼저, 선행연구를 기반으로 교원의 자율성 영역을 네 가지로 구분하여 제시하였고, 설문에 참여한 교원들이 교원이 가져야 하는 자율성에 대해서 각 영역 별로 얼마나 동의하는지 확인하였다. 설문 참여자들이 교원의 자율성 영역으로 가장 많은 동의를 한 것은 ‘교원의 전문성 개발’로 평균 4.3을 나타냈다. 그 외에 학급운영(4.2), 교수학습(4.2) 모두 교원의 자율성 영역이라는 동의 정도가 4점대로 나타나 높은 동의 수준을 보여주었다. 그에 반해 ‘학생지도’가 교원의 자율성 영역이라고 동의한 정도는 평균 3.8로 다른 세 개의 영역에 비해 낮은 동의 수준을 나타냈다.

<표 IV-27> 교원이 갖추어야 할 자율성(동의 정도)

| 구분 | 평균 (표준 편차) | | ①전혀 그렇지 않다 | ②그렇 지 않다 | ③보통 이다 | ④그렇 다 | ⑤매우 그렇다 |
|---------------|------------------|-------|------------------|----------------|-----------|----------|------------|
| 학생지도 | 3.8 | 빈도(명) | 40 | 98 | 146 | 425 | 291 |
| | (1.1) | 비율(%) | 4.0 | 9.8 | 14.6 | 42.5 | 29.1 |
| 교수학습 | 4.2 | 빈도(명) | 15 | 30 | 99 | 412 | 444 |
| | (0.9) | 비율(%) | 1.5 | 3.0 | 9.9 | 41.2 | 44.4 |
| 학급 운영 | 4.2 | 빈도(명) | 11 | 34 | 95 | 454 | 406 |
| | (0.8) | 비율(%) | 1.1 | 3.4 | 9.5 | 45.4 | 40.6 |
| 교원의 전문성 개발 | 4.3 | 빈도(명) | 11 | 29 | 82 | 450 | 428 |
| | (0.8) | 비율(%) | 1.1 | 2.9 | 8.2 | 45.0 | 42.8 |

2) 교원 자율성 현황

다음으로는 교사들이 인식하는 자율성 현황에 대해 설문하였다. 위에서 제시한 4개의 교원 자율성 영역을 세분화하여 7가지로 구분하여 제시하였고, 현재 근무하는 학교에서 교사들이 각 영역에 대해 얼마나 자율성을 갖는지 설문하였다. 분석 결과를 정리하여 표로 나타내면 아래와 같다.

교원 자율성 현황에 대한 동의 정도가 모두 5점 척도 기준 4점대 이하로 교원의 전문성 현황과 대비하여 낮은 수준을 나타냈다는 것은 주목할 점이다. 세부 항목별로 살펴보면, 학생 생활지도(2.6점)와 행정업무(2.3점)에 대한 동의 정도가 특히 낮았는데, 두 항목에 대한 부정 응답(① 자율성이 전혀 없다 + ② 자율성이 없다)이 각각 49.3%, 64.0%로 교사들이 해당 영역에 대해 자율성이 많지 않다고 인식하고 있음을 알 수 있다. 이에 반해 교사들은 상대적으로 교수활동과 관련하여 높은 수준의 자율성을 갖고 있다고 인식하고 있었다. 교수방법에 대한 선택(3.9점), 수업내용 결정(3.7점), 교육과정 재구성(3.5점) 등 수업과 관련된 영역에서 ‘학생 생활지도’ 나 ‘행정업무’에 비해 상대적으로 높은 평균이 나타났다. 이는 교원들이 스스로 교실 내 수업에 한해서는 자율성을 확보하고 있다고 인식하고 있는 것을 확인할 수 있다. 교수활동과 관련되었지만 학생 평가 방법(3.3점)에서는 상대적으로 낮은 평균이 나타난 점 또한 주목할 만한 결과이다.

그 외에 교원의 전문성 개발 활동 참여(3.8점) 문항에 대한 동의 정도가 높게 나타났는데, 이는 교원들이 전문성 개발 활동의 유형 및 참여 여부, 시간 등에 있어서 어느 정도 자율성을 갖고 있다고 인식하고 있음을 보여준다.

<표 IV-28> 교원 자율성 현황(동의 정도)

| 구분 | 평균 (표준 편차) | | ①자율성이 전혀 없다 | ②자율성이 없다 | ③보통이 다 | ④자율성이 크다 | ⑤자율성이 매우 크다 |
|----------------|------------------|-------|-------------------|-------------|-----------|-------------|-------------------|
| 수업내용 결정 | 3.7 | 빈도(명) | 19 | 95 | 252 | 445 | 189 |
| | (0.9) | 비율(%) | 1.9 | 9.5 | 25.2 | 44.5 | 18.9 |
| 교육과정 재구성 | 3.5 | 빈도(명) | 26 | 112 | 337 | 399 | 126 |
| | (0.9) | 비율(%) | 2.6 | 11.2 | 33.7 | 39.9 | 12.6 |
| 교수방법에 대한 선택 | 3.9 | 빈도(명) | 15 | 42 | 212 | 512 | 219 |
| | (0.8) | 비율(%) | 1.5 | 4.2 | 21.2 | 51.2 | 21.9 |
| 학생 평가 방법 | 3.3 | 빈도(명) | 43 | 141 | 384 | 332 | 100 |
| | (1.0) | 비율(%) | 4.3 | 14.1 | 38.4 | 33.2 | 10.0 |
| 학생 생활지도 | 2.6 | 빈도(명) | 216 | 277 | 289 | 162 | 56 |

| 구분 | 평균 (표준 편차) | | ①자율성 이 전혀 없다 | ②자율성 이 없다 | ③보통이 다 | ④자율성 이 크다 | ⑤자율성 이 매우 크다 |
|---------------------------|------------------|-------|--------------------|--------------|-----------|--------------|--------------------|
| (처벌 및 훈육기준 설정) | (1.2) | 비율(%) | 21.6 | 27.7 | 28.9 | 16.2 | 5.6 |
| 행정업무 (수업시수, 업무분장 등) | 2.3 | 빈도(명) | 260 | 380 | 227 | 96 | 37 |
| | (1.1) | 비율(%) | 26.0 | 38.0 | 22.7 | 9.6 | 3.7 |
| 교원의 전문성 개발 활동 참여 | 3.8 | 빈도(명) | 20 | 48 | 229 | 483 | 220 |
| | (0.9) | 비율(%) | 2.0 | 4.8 | 22.9 | 48.3 | 22.0 |

각 문항에 대한 동의 정도를 살펴본 것에 더해 문항별 집단 간 자율성에 대한 인식 정도에 차이가 있는지 확인하였다. 7개의 자율성 영역에 대해 성별, 학교급, 경력, 담임 여부에 따라 어느 정도의 자율성을 갖고 있다고 인식하는지 분석하였고, 아래 표에 그 결과를 정리하여 제시하였다.

먼저, 성별에 따른 차이를 살펴보면, 7개의 영역 중 ‘교원의 전문성 개발 활동 참여’ 문항을 제외한 나머지 6개 영역에서 남교사가 여교사보다 자율성에 대한 인식이 높거나 같은 것으로 나타났다. 이 중에서 통계적으로 유의한 차이는 ‘행정업무(수업시수, 업무분장)’ 문항에서 나타났고($t = 3.994, p < .001$), 구체적으로는 남교사(2.5)가 여교사(2.2)보다 행정업무와 관련하여 더 많은 자율성을 갖고 있다고 인식하고 있음을 확인할 수 있다. 행정업무에 대한 자율성을 제외한 나머지 항목에서는 성별에 따른 인식 차이에서 통계적으로 유의하지 않았다.

학교급별 차이를 살펴보면, 7개의 자율성 영역 중 문항에 따라 자율성을 갖고 있다고 인식하는 정도에 차이가 있음을 확인할 수 있다. ‘교육과정 재구성’ 관련 자율성은 초등교사(3.6)가 중등교사(3.4)보다 긍정적으로 인식하고 있었고 그 차이는 통계적으로 유의하였다($t = 3.837, p < .001$). 즉, 초등학교에 근무하는 교사들이 중학교, 고등학교에 근무하는 교사들보다 교육과정 재구성 및 운영 측면에서 더 많은 자율성을 갖고 있다고 인식하고 있었다. 반면, 학생 생활지도(처벌 및 훈육기준 설정)와 관련하여서는 중등교사(2.6)들이 초등교사(2.4)보다 자율성에 대한 동의 정도가 더 높게 나타났으며, 그 차이는 통계적으로

유의하였다($t = -2.402, p < .05$). 다른 5개 영역에서는 학교급에 따른 유의한 차이가 나타나진 않았다.

교원의 교육경력에 따라 자율성에 대한 인식 정도의 차이를 살펴보면, 7개 모든 영역에서 15년 이상 경력의 교원이 15년 미만 경력의 교원보다 자율성에 대한 동의 정도가 높거나 같은 평균값을 나타냈다. 구체적으로 살펴보면, 교육과정 재구성($t = -2.343, p < .05$), 학생 생활지도($t = -4.175, p < .001$), 행정업무($t = -5.386, p < .001$), 교원의 전문성 개발 활동 참여($t = -2.177, p < .05$)의 영역에서 15년 경력 이상의 교원들이 15년 미만 경력의 교사들보다 자율성에 대한 높은 동의 정도를 나타내고 있었으며, 그 차이는 통계적으로 유의하였다.

마지막으로 교원의 자율성 7개 영역 전체의 평균값을 기준으로 집단 간 차이를 확인하였고, 경력에 따른 집단 간 차이에서 유의한 차이($t = -3.837, p < .001$)가 나타났다. 구체적으로는, 15년 이상 경력의 교원(3.4)이 15년 미만의 교원(3.2)보다 유의하게 높은 평균값을 나타냈다.

<표 IV-29> 교원 자율성 현황(집단 간 차이 분석)

| 구분 | 평균 (표준 편차) | 성별 | | | 학교급 | | | 경력 | | | 담임 여부 | | |
|-------------|------------------|-------|-------|--------|--------|--------|--------------|-------------------|-------------------|-------------|--------|-------------|--------|
| | | 남 | 여 | t | 초 등 | 중 등 | t | 15 년 미 만 | 15 년 이 상 | t | 담 임 | 비 담 임 | t |
| 수업내용 결정 | 3.7 | 3.8 | 3.7 | 1.337 | 3.7 | 3.7 | -0.453 | 3.7 | 3.7 | -0.372 | 3.7 | 3.7 | -0.948 |
| | (0.9) | (0.9) | (1.0) | | (1.0) | (0.9) | | (1.0) | (0.9) | | (1.0) | (0.9) | |
| 교육과정 재구성 | 3.5 | 3.5 | 3.5 | -0.583 | 3.6 | 3.4 | 3.837 *** | 3.4 | 3.6 | -2.343 * | 3.5 | 3.5 | 1.003 |
| | (0.9) | (0.9) | (1.0) | | (0.9) | (1.0) | | (1.0) | (0.9) | | (1.0) | (0.9) | |
| 교수방법에 대한 선택 | 3.9 | 3.9 | 3.9 | 0.450 | 3.9 | 3.9 | 0.743 | 3.8 | 3.9 | -1.876 | 3.9 | 3.9 | 0.033 |
| | (0.8) | (0.8) | (0.9) | | (0.9) | (0.8) | | (0.9) | (0.7) | | (0.9) | (0.8) | |
| 학생 평가 방법 | 3.3 | 3.4 | 3.3 | 0.987 | 3.3 | 3.3 | -1.098 | 3.3 | 3.4 | -1.885 | 3.3 | 3.3 | -0.921 |
| | (1.0) | (1.0) | (1.0) | | (1.0) | (1.0) | | (1.0) | (0.9) | | (1.0) | (1.0) | |

| 구분 | 평균 (표준 편차) | 성별 | | | 학교급 | | | 경력 | | | 담임 여부 | | |
|-----------------------|------------------|--------------|--------------|----------|--------------|--------------|---------|-------------------|-------------------|-----------|--------------|--------------|--------|
| | | 남 | 여 | t | 초 등 | 중 등 | t | 15 년 미 만 | 15 년 이 상 | t | 담 임 | 비 담 임 | t |
| 학생 생활지도(처벌 및 훈육기준 설정) | 2.6 (1.2) | 2.6 (1.2) | 2.6 (1.1) | 0.295 | 2.4 (1.2) | 2.6 (1.1) | -2.402* | 2.4 (1.2) | 2.7 (1.1) | -4.175*** | 2.5 (1.2) | 2.6 (1.1) | -1.448 |
| 행정업무(수업시수, 업무분장 등) | 2.3 (1.1) | 2.5 (1.1) | 2.2 (1.0) | 3.994*** | 2.2 (1.1) | 2.3 (1.1) | -1.287 | 2.1 (1.1) | 2.5 (1.0) | -5.386*** | 2.2 (1.1) | 2.3 (1.0) | -1.166 |
| 교원의 전문성 개발 활동 참여 | 3.8 (0.9) | 3.8 (0.9) | 3.9 (0.9) | -0.859 | 3.9 (0.9) | 3.8 (0.9) | 0.499 | 3.8 (0.9) | 3.9 (0.8) | -2.177* | 3.8 (0.9) | 3.9 (0.8) | -1.699 |
| 전체 | 3.3 (0.7) | 3.3 (0.7) | 3.3 (0.7) | 1.226 | 3.3 (0.7) | 3.3 (0.7) | -0.246 | 3.2 (0.7) | 3.4 (0.6) | -3.837*** | 3.3 (0.7) | 3.3 (0.7) | -1.064 |

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

3) 교원 자율성 방향성

교육환경의 변화와 관련하여 향후 교원의 자율성 변화 방향에 대해 설문 참여자들에게 설문하였다. 학생지도, 교수학습, 학교운영, 전문성 개발에 대한 교원의 자율성과 관련하여 향후 어떻게 변화해야 하는지에 대해 확인하였다.

분석 결과, 교사들은 설문에서 제시한 모든 영역에서 향후 자율성이 강화 및 확대되어야 한다고 인식하고 있었다. 모든 영역에서 5점 척도를 기준으로 평균 4.2 이상을 나타냈으며, ‘⑤ 대폭 강화 및 확대’를 선택하여 강한 긍정을 표현한 비율 또한 40% 이상이 되는 것으로 확인되었다. 조금 더 구체적으로 살펴보면, 교원 자율성 영역 중 교원의 학생지도 관련 자율성(4.4)이 확대되어야 한다는 인식이 가장 강했는데, 과반수 이상인 52.8%가 ‘대폭 강화 및 확대’되어야 한다고 응답하였다. 이밖에 교원의 교수학습 관련 자율성(4.3)을 비롯해 교원의 학교운영 관련 자율성(4.3), 교원의 전문성 개발 활동에 대한 자율성

(4.2) 모두 ‘대폭 강화 및 확대’ 되어야 한다는 응답이 40%대로 높게 나타났다. 이러한 분석 결과는 교원 자율성 방향성에 대한 전반적인 인식이 현재 교원의 자율성이 충분히 확보되고 있지 않다는 인식에 기반한 것으로 볼 수 있다. 교원의 전문 영역 또는 교원 스스로 전문성을 갖추고 있다고 생각하는 학생 지도와 교수학습 영역에서의 전문성 발휘를 위해서라도 교원 자율성 확보를 위한 방안 마련이 필요할 것이다.

<표 IV-30> 교원 자율성 방향성

| | 평균 (표준 편차) | | ①대폭 약화 및 축소 | ②소폭 약화 및 축소 | ③현행 유지 | ④소폭 강화 및 확대 | ⑤대폭 강화 및 확대 |
|--------------------------|------------------|-------|-------------------|-------------------|-----------|-------------------|-------------------|
| 교원의 학생지도 관련 자율성 | 4.4 | 빈도(명) | 4 | 21 | 96 | 351 | 528 |
| | (0.8) | 비율(%) | 0.4 | 2.1 | 9.6 | 35.1 | 52.8 |
| 교원의 교수학습 관련 자율성 | 4.3 | 빈도(명) | 1 | 10 | 138 | 419 | 432 |
| | (0.7) | 비율(%) | 0.1 | 1.0 | 13.8 | 41.9 | 43.2 |
| 교원의 학교운영 관련 자율성 | 4.3 | 빈도(명) | 2 | 8 | 140 | 403 | 447 |
| | (0.7) | 비율(%) | 0.2 | 0.8 | 14.0 | 40.3 | 44.7 |
| 교원의 전문성 개발 활동에 대한 자율성 | 4.2 | 빈도(명) | 2 | 15 | 162 | 381 | 440 |
| | (0.8) | 비율(%) | 0.2 | 1.5 | 16.2 | 38.1 | 44.0 |

설문 참여자들에게 위에서 제시한 영역 외에 교원의 자율성이 강화 혹은 확대되어야 할 영역이 있다면 그 영역과 이유를 작성해 달라고 요청하였고, 그 결과를 정리하여 제시하면 아래 표와 같다.

먼저, 학급운영과 관련하여서는 행정업무와 관련하여 자율성을 강화해야 한다는 의견이 가장 많았으며, 그 이유로는 행정업무가 너무 많다, 자율성이 부족하다, 강제하는 사항이 많다 등이 있었다. 업무 결정권과 관련된 자율성 확대 의견도 있었는데, 그 근거로는 업무 추진 시 자율성 필요하다는 의견이 가장 많았다. 교원의 업무 분장과 관련하여서는 업무분장의 불합리함을 가장 많

이 언급하였다.

다음으로 학생지도와 관련된 자율성 또한 언급되었는데, 구체적으로는 학생지도, 학생생활지도, 학생평가에 대해 자율성이 강화되어야 한다는 의견이 있었다. 학생지도와 관련하여서는 최근 교육현장에서 쟁점이 되는 학부모 민원으로 인한 어려움, 아동학대 신고로 인한 어려움 등이 언급되었다. 위에서 교원들이 평가와 관련된 자율성 확보에서 동의 정도가 낮은 것을 확인하였는데, 학생평가와 관련하여 교원의 전문성을 선제적으로 확보하고, 자율성을 강화해야 한다는 의견이 있었다. 그 외에 학부모 민원 관련, 그리고 교원 복지 및 근무조건과 관련된 자율성을 강화해야 한다는 의견이 있었다.

<표 IV-31> 교원 자율성 확대 필요 영역

| 구분 | 교원의 자율성이 강화 및 확대되어야 할 기타 영역 | 응답 이유(%) | |
|-----------------------|-----------------------------|---------------------|-------------------------|
| 교원의 학급운영 관련 자율성 | 교원의 행정업무 (n=22) | 행정업무가 너무 많다 | 68.2 |
| | | 자율성이 부족하다 | 18.2 |
| | | 강제하는 사항이 많다 | 9.1 |
| | 업무결정권 (n=11) | 업무 추진 시 자율성이 필요하다 | 36.4 |
| | | 업무 분장에 대한 자율성이 없다 | 18.2 |
| | | 행정업무가 너무 많다 | 18.2 |
| | 교원의 업무 분장 (n=7) | 업무 분장이 불합리한 경우가 있다 | 42.9 |
| | | 행정업무가 너무 많다 | 28.6 |
| | | 업무 분장에 대한 자율성이 없다 | 14.3 |
| | | 학생지도와 무관한 행정업무를 시킨다 | 14.3 |
| | | 수업과 업무가 분리되었으면 한다 | 14.3 |
| | 학생지도 관련 | 교원의 학생지도 (n=10) | 학부모 민원(악성민원)으로 피해를 보고있다 |
| 교사에게 주어진 권한이 없다 | | | 20.0 |
| 학생지도에 자율성이 부족하다 | | | 20.0 |
| 학생생활지도 (n=9) | | 생활지도에 제약이 많다 | 44.4 |

| 구분 | 교원의 자율성이 강화 및 확대되어야 할 기타 영역 | 응답 이유(%) | |
|---------------------|-----------------------------|-----------------------------------|-------|
| | | 내용 | 비율 |
| | | 문제행동에 대한 생활지도 강화 필요하다 | 22.2 |
| | | 아동학대 신고로 생활지도가 어렵다 | 22.2 |
| | 교원의 학생평가 (n=6) | 평가는 영역이나 방법 등 기준이 정해져 있기 때문이다 | 33.3 |
| | | 평가에 대한 자율성이 필요하다 | 33.3 |
| | | 평가 시 교사의 전문성을 인정해야 한다 | 16.7 |
| | | 평가 시 각 교과마다 특성을 반영해야 한다 | 16.7 |
| | | 평가 시 교사의 객관성을 인정해야 한다 | 16.7 |
| 학부모 민원 관련 | 교원의 학부모 상담 및 응대 (n=10) | 학부모 상담 시 수시로 연락이 와서 업무가 방해된다 | 30.0 |
| | | 학부모 상담을 강요하고 상담일정에 자율권 없다 | 30.0 |
| | | 자율성이 없다/자율성이 필요하다 | 20.0 |
| | 학부모 개입 축소 (n=4) | 학부모 간섭과 부당 요구가 많다 | 75.0 |
| | | 민원 응대가 너무 많다 | 25.0 |
| | 학부모와 협력 (n=4) | 학부모와의 소통이 원활하지 않다(소통창구 부재) | 50.0 |
| 교원 복지 강화/근무조건 개선 관련 | 안식년제도 (n=4) | 안식년/연구년등으로 교원들이 휴식이 필요하다 | 100.0 |
| | | 스트레스가 많기 때문이다 | 50.0 |
| | 교원의 심리 상담 활동(n=4) | 심리상담 활동으로 학생지도시 보조 활동 역할을 위해 필요하다 | 25.0 |

라. 교원 책무성

교원 전문성, 자율성에 이어 책무성에 관해 설문하였다. 교원들이 책무성을 어떤 개념으로 받아들이고 있는지, 현재 교육현장에서 책무성을 어느 정도로 실천하고 있는지, 그리고 향후 책무성 변화 방향에 대한 인식은 어떠한지 설문하였다. 이에 더해 책무성이 강화되어야 할 기타 영역을 조사하였다.

1) 교원이 갖추어야 할 책무성

선행연구를 근거로 하여 교원의 책무성 영역을 교육적 책무성(교수 및 교육과정 관련), 학생지도 책무성(학급운영 및 생활지도 관련), 전문적 책무성(교원의 전문성 확보 관련), 관리적 책무성(학교경영 및 재정 활용 관련)의 4개 영역으로 나누고, 교사들은 각 영역의 책무성에 대해 얼마나 동의하는지 확인하였다.

분석 결과를 살펴보면, 교원이 갖추어야 할 책무성으로 관리적 책무성을 제외한 다른 3문항에서 모두 4점대의 높은 동의 정도를 나타내고 있었다. 교육적 책무성(4.3점)에서 가장 높은 평균을 나타내고 있었으며, ‘⑤ 매우 그렇다’의 강한 동의율 또한 42.3%로 다른 문항과 비교해 가장 큰 비중을 차지하고 있었다. 이를 통해 교사들이 교수와 관련된 책임과 의무 수행에 가장 크게 동의하고 있음을 확인할 수 있다. 설문 참여자들은 학생지도 책무성(4.2점), 전문적 책무성(4.2점)에서 또한 높은 동의 정도를 나타냈는데, 이는 교수학습과 관련된 활동뿐 아니라 학급운영 및 생활지도, 그리고 변화하는 교육환경에서 꾸준히 전문성을 확보해야 한다는 점에서도 교사들이 책임감을 갖고 있는 것으로 볼 수 있다. 관리적 책무성에 대한 동의 정도는 평균 3.5로 가장 낮게 분석되었으며, ‘⑤ 매우 그렇다’의 강한 동의율 또한 15.2%로, 상대적으로 낮은 수준을 나타냈다. 이는 다른 영역과 비교해 교사들이 학교경영 및 재정 활용 등에 대해서는 자신에게 부여된 책임 및 의무라고 인식하는 정도가 낮은 것으로 이해될 수 있다.

<표 IV-32> 교원이 갖추어야 할 책무성(동의 정도)

| 구분 | 평균 (표준편차) | | ①전혀 그렇지 않다 | ②그렇 지 않다 | ③보통 이다 | ④그렇 다 | ⑤매우 그렇다 |
|------------------------------|--------------|-------|------------------|-------------|-----------|----------|------------|
| 교육적 책무성 (교수 및 교육과정 관련) | 4.3 | 빈도(명) | 1 | 10 | 83 | 483 | 423 |
| | (0.7) | 비율(%) | 0.1 | 1.0 | 8.3 | 48.3 | 42.3 |
| 학생지도 책무성 (학급운영 및 생활지도 관련) | 4.2 | 빈도(명) | 4 | 13 | 111 | 482 | 390 |
| | (0.7) | 비율(%) | 0.4 | 1.3 | 11.1 | 48.2 | 39.0 |

| 구분 | 평균 (표준편차) | | ①전혀 그렇지 않다 | ②그렇 지 않다 | ③보통 이다 | ④그렇 다 | ⑤매우 그렇다 |
|------------------------------|--------------|-------|------------------|-------------|-----------|----------|------------|
| 전문적 책무성 (교원의 전문성 확보 관련) | 4.2 | 빈도(명) | 4 | 13 | 125 | 522 | 336 |
| | (0.7) | 비율(%) | 0.4 | 1.3 | 12.5 | 52.2 | 33.6 |
| 관리적 책무성 (학교경영 및 재정 활용 관련) | 3.5 | 빈도(명) | 34 | 95 | 323 | 396 | 152 |
| | (1.0) | 비율(%) | 3.4 | 9.5 | 32.3 | 39.6 | 15.2 |

2) 교원 책무성 현황

교사들이 현재 자신에게 부여된 책무성을 얼마나 충실하게 수행하고 있는지 설문을 시행하였다. 위에서 제시한 책무성의 4개 영역을 더 구체적으로 서술하여 9개 문항에 대한 책무성 현황에 대해 설문하였고, 그 결과를 정리하여 아래 표와 같이 제시하였다.

세부 문항별로 살펴보면, 먼저 교사들은 교수 및 교육과정과 관련된 교육적 책무성, 그리고 학급운영 및 생활지도와 관련된 학생지도 책무성에서 높은 책무성을 가지고 있는 것으로 확인되었다. 학교여건, 학습자의 특성을 반영한 교육과정 편성·운영(4.0), 학생들의 학력 신장을 위한 구체적인 대책 실천(4.1), 학생들의 기본생활 습관 정착을 위해 노력하고 있다(4.3), 그리고 수업지도 및 학생지도 역량 향상을 위해 노력하고 있다(4.3)의 모든 문항에서 평균 4.0 이상의 동의 정도를 나타냈다. 특히 마지막 두 문항에서는 ‘⑤ 매우 그렇다’의 강한 동의율 또한 40% 이상을 나타내 교사들이 학생 지도와 관련하여 큰 책임감을 인식하고 있음을 알 수 있다. 교원이 스스로 전문성을 확보해야 한다는 전문적 책무성과 관련한 문항들을 살펴보면, 교직을 통해 개인적인 성장과 발전을 추구(4.1), 전문성 향상을 위해 교내·외 전문성 개발 활동에 참여(4.0)의 두 문항에서 모두 평균 4.0 이상을 나타냈다.

반면, 학교경영 전반에 대한 평가가 적절하게 이루어지고 있음(3.6)과 학부모 및 지역사회의 학교경영 참여를 위해 적극적으로 노력(3.4)의 두 문항에서는 동의 정도가 상대적으로 낮게 나타나 학교경영이나 학부모, 지역사회 참여 등 교

실 및 수업 외적 활동과 연관된 관리적 책무성에서는 상대적으로 교원이 인식하는 우선순위가 낮음을 확인할 수 있다. 교육재정의 과정에서 공공성과 투명성 확보를 위한 노력 문항에서는 상대적으로 높은 평균(4.2)을 나타냈다.

<표 IV-33> 교원 책무성 현황(동의 정도)

| 구분 | 평균 (표준 편차) | | ①전혀 그렇지 않다 | ②그렇 지 않다 | ③보통 이다 | ④그렇 다 | ⑤매우 그렇다 |
|---|------------------|-------|------------------|-------------|-----------|----------|------------|
| 나는 지역 및 학교여건, 학습자의 특성을 반영하여 교육과정을 편성·운영하고 있다. | 4.0 | 빈도(명) | 6 | 23 | 207 | 531 | 233 |
| | (0.8) | 비율(%) | 0.6 | 2.3 | 20.7 | 53.1 | 23.3 |
| 나는 학생들의 학력 신장을 위하여 구체적인 대책을 세워 실천하고 있다. | 4.1 | 빈도(명) | 2 | 12 | 183 | 535 | 268 |
| | (0.7) | 비율(%) | 0.2 | 1.2 | 18.3 | 53.5 | 26.8 |
| 나는 학생들의 기본생활 습관 정착을 위해 노력하고 있다. | 4.3 | 빈도(명) | 3 | 8 | 102 | 458 | 429 |
| | (0.7) | 비율(%) | 0.3 | 0.8 | 10.2 | 45.8 | 42.9 |
| 나는 교직을 통해 개인적인 성장과 발전을 꾸준히 추구하고 있다. | 4.1 | 빈도(명) | 5 | 26 | 165 | 502 | 302 |
| | (0.8) | 비율(%) | 0.5 | 2.6 | 16.5 | 50.2 | 30.2 |
| 나는 전문성 향상을 위해 교내·외 전문성 개발 활동에 적극 참여한다. | 4.0 | 빈도(명) | 3 | 30 | 223 | 462 | 282 |
| | (0.8) | 비율(%) | 0.3 | 3.0 | 22.3 | 46.2 | 28.2 |
| 나는 수업지도 및 학생지도 역량 향상을 위해 노력하고 있다. | 4.3 | 빈도(명) | 1 | 6 | 84 | 502 | 407 |
| | (0.7) | 비율(%) | 0.1 | 0.6 | 8.4 | 50.2 | 40.7 |
| 나는 학교 경영 전반에 대한 평가가 적절하게 이루어지고 있다고 생각한다. | 3.6 | 빈도(명) | 25 | 92 | 296 | 433 | 154 |
| | (0.9) | 비율(%) | 2.5 | 9.2 | 29.6 | 43.3 | 15.4 |
| 나는 학부모 및 지역사회의 학교 경영 참여를 위해 적극적으로 노력한다. | 3.4 | 빈도(명) | 35 | 136 | 341 | 344 | 144 |
| | (1.0) | 비율(%) | 3.5 | 13.6 | 34.1 | 34.4 | 14.4 |
| 나는 재정의 과정에서 공공성과 투명성을 확보하기 위해 노력한다. | 4.2 | 빈도(명) | 5 | 16 | 138 | 485 | 356 |
| | (0.8) | 비율(%) | 0.5 | 1.6 | 13.8 | 48.5 | 35.6 |

위에서 살펴본 책무성의 현황을 묻는 9가지 문항에 대해 성별, 학교급, 교육경력, 담임 여부에 따라 차이가 있는지 확인하였다. 먼저, 성별에 따른 책무성

현황을 살펴보면, 지역 및 학교여건, 학습자의 특성을 반영하여 교육과정을 편성·운영하고 있다($t = -2.166, p < .05$), 학생들의 기본생활 습관 정착을 위해 노력하고 있다($t = -3.511, p < .001$), 전문성 향상을 위해 교내·외 전문성 개발 활동에 적극 참여한다($t = -2.801, p < .01$), 수업지도 및 학생지도 역량 향상을 위해 노력하고 있다($t = -2.501, p < .05$), 그리고 교육재정의 과정에서 공공성과 투명성을 확보하기 위해 노력한다($t = -2.690, p < .01$)의 5개 문항에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 모든 문항에서 여교사가 남교사에 비해 높은 평균값을 나타냈다.

다음으로 학교급별 분석결과를 살펴보면, 모든 교원 책무성에서 중등교사 대비 초등교사의 책무성 현황이 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다. 이 중 지역 및 학교여건, 학습자의 특성을 반영하여 교육과정을 편성·운영하고 있다, 학생들의 학력 신장을 위하여 구체적인 대책을 세워 실천하고 있다, 학생들의 기본생활 습관정착을 위해 노력하고 있다, 수업지도 및 학생지도 역량 향상을 위해 노력하고 있다는 99.9%의 유의수준에서 초등교원의 책무성 현황이 높은 것으로 확인되었다. 교육재정의 과정에서 공공성과 투명성을 확보하기 위해 노력한다는 99% 유의수준에서, 그리고 나머지 교직을 통해 개인적인 성장과 발전을 꾸준히 추구하고 있다, 전문성 향상을 위해 교내·외 전문성 개발 활동에 적극 참여한다, 학교 경영 전반에 대한 평가가 적절하게 이루어지고 있다고 생각한다, 학부모 및 지역사회의 학교경영 참여를 위해 적극적으로 노력한다는 95% 유의수준에서 초등교원 책무성 현황이 높게 나타났다.

경력별 구분에서도 차이가 나타났는데, 15년 이상 경력의 교원이 15년 미만 경력의 교원 대비 학교경영 전반에 대한 평가가 적절하게 이루어지고 있다고 생각한다($t = -3.969, p < .001$)와 학부모 및 지역사회의 학교경영 참여를 위해 적극적으로 노력한다($t = -3.090, p < .05$) 두 문항에서 높은 책무성 현황을 나타냈다. 그 외의 교원 책무성 항목에 대해서는 경력 간 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았다.

마지막으로 담임 여부별로 살펴보면 학생들의 학력 신장을 위하여 구체적인 대책을 세워 실천하고 있다($t = 1.977, p < .05$)와 학생들의 기본생활 습관 정착을 위해 노력하고 있다($t = 2.428, p < .05$) 두 문항에서 담임이 비담임보다 책

무성 현황이 통계적으로 유의하게 높은 수준을 나타냈다. 그 외 교원 책무성 문항에 대해서는 담임 여부에 따른 유의한 차이는 나타나지 않았다.

<표 IV-34> 교원 책무성 현황(집단 간 차이 분석)

| 구분 | 전체 평균 (표준 편차) | 성별 | | | 학교급 | | | 경력 | | | 담임 여부 | | |
|---|------------------------|--------------|--------------|---------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|--------------|--------------|------------|
| | | 남 | 여 | t | 초등 | 중등 | t | 15년 미만 | 15년 이상 | t | 담임 | 비담 임 | t |
| 나는 지역 및 학교여건, 학습자의 특성을 반영하여 교육과정을 편성·운영하고 있다. | 4.0 (0.8) | 3.9 (0.8) | 4.0 (0.7) | -2.166 * | 4.1 (0.7) | 3.9 (0.8) | 5.305 *** | 4.0 (0.8) | 3.9 (0.7) | 0.967 | 4.0 (0.8) | 3.9 (0.7) | 1.026 |
| 나는 학생들의 학력 신장을 위하여 구체적인 대책을 세워 실천하고 있다. | 4.1 (0.7) | 4.1 (0.7) | 4.1 (0.7) | 0.197 | 4.2 (0.7) | 4.0 (0.7) | 4.908 *** | 4.0 (0.7) | 4.1 (0.7) | -1.756 | 4.1 (0.7) | 4.0 (0.7) | 1.977 * |
| 나는 학생들의 기본생활 습관 정착을 위해 노력하고 있다. | 4.3 (0.7) | 4.2 (0.7) | 4.4 (0.7) | -3.511 *** | 4.5 (0.7) | 4.2 (0.7) | 5.206 *** | 4.3 (0.7) | 4.3 (0.7) | -1.073 | 4.3 (0.7) | 4.2 (0.7) | 2.428 * |
| 나는 교직을 통해 개인적인 성장과 발전을 꾸준히 추구하고 있다. | 4.1 (0.8) | 4.0 (0.8) | 4.1 (0.8) | -0.837 | 4.2 (0.8) | 4.0 (0.8) | 2.240 * | 4.1 (0.8) | 4.1 (0.7) | -0.201 | 4.1 (0.8) | 4.1 (0.7) | -0.354 |
| 나는 전문성 향상을 위해 교내·외 전문성 개발 활동에 적극 참여한다. | 4.0 (0.8) | 3.9 (0.8) | 4.0 (0.8) | -2.801 ** | 4.1 (0.8) | 4.0 (0.8) | 2.193 * | 4.0 (0.8) | 4.0 (0.8) | -0.882 | 4.0 (0.8) | 4.0 (0.8) | -0.267 |
| 나는 수업지도 및 학생지도 역량 향상을 위해 노력하고 있다. | 4.3 (0.7) | 4.2 (0.7) | 4.3 (0.6) | -2.501 * | 4.4 (0.6) | 4.3 (0.7) | 3.303 *** | 4.3 (0.7) | 4.3 (0.6) | -0.524 | 4.3 (0.7) | 4.3 (0.6) | 1.686 |
| 나는 학교 경영 전반에 대한 평가가 적절하게 이루어지고 있다고 생각한다. | 3.6 (0.9) | 3.6 (0.9) | 3.6 (0.9) | 0.839 | 3.7 (1.0) | 3.5 (0.9) | 2.418 * | 3.5 (1.0) | 3.7 (0.9) | -3.969 *** | 3.6 (1.0) | 3.6 (0.9) | -0.967 |
| 나는 학부모 및 지역사회의 학교 경영 참여를 위해 적극적으로 노력한다. | 3.4 (1.0) | 3.5 (1.0) | 3.4 (1.0) | 1.687 | 3.5 (1.1) | 3.4 (1.0) | 2.451 * | 3.3 (1.0) | 3.5 (1.0) | -3.090 ** | 3.4 (1.0) | 3.5 (1.0) | -1.264 |

| 구분 | 전체 평균 (표준 편차) | 성별 | | | 학교급 | | | 경력 | | | 담임 여부 | | |
|--|------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------|--------------|--------------|--------|
| | | 남 | 여 | t | 초등 | 중등 | t | 15년 미만 | 15년 이상 | t | 담임 | 비담 임 | t |
| 나는 재정의 과정에서 공공성과 투명성을 확보하기 위해 노력한다. | 4.2 (0.8) | 4.1 (0.8) | 4.2 (0.7) | -2.690 ** | 4.3 (0.8) | 4.1 (0.7) | 3.171 ** | 4.2 (0.8) | 4.2 (0.7) | -0.869 | 4.2 (0.8) | 4.2 (0.7) | -0.835 |
| 전체 | 4.0 (0.5) | 3.9 (0.6) | 4.0 (0.5) | -1.649 | 4.1 (0.6) | 3.9 (0.5) | 4.930 *** | 4.0 (0.5) | 4.0 (0.6) | -2.003 * | 4.0 (0.6) | 4.0 (0.5) | 0.343 |

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

3) 교원 책무성 방향성

교원들이 인식하고 있는 교원 책무성에 대한 개념, 현황에 대한 설문에 이어 향후 책무성의 변화 방향에 대해 설문하였다. 설문 참여자들은 교원 책무성 영역으로 제시된 4개 영역과 관련하여 향후 책무성이 얼마나 강화 혹은 약화되어야 하는지에 대해 응답하였다.

4개의 교원 책무성 영역 중 교육적 책무성(3.8점)과 전문적 책무성(3.8)이 확대되어야 한다는 동의 정도가 높게 나타났으며, 다음으로 학생지도 책무성(3.7)이 강화되어야 한다는 동의가 높게 나타났다. 해당 문항들은 ‘⑤ 대폭 강화 및 확대’의 강한 긍정 답변에서도 20% 이상의 동의율을 나타냈다. 반면, 관리적 책무성(3.3)의 경우, 강화되기보다는 현행 유지(42.2%)에 대한 의견이 가장 많았으며, 이는 해당 문항에 대한 책무성을 확대(④ 소폭 강화 및 확대 + ⑤ 대폭 강화 및 확대)해야 한다는 응답 비율인 41%보다 높은 것으로 나타났다. 이는 교원들이 학교경영 및 재정 활용과 관련된 업무에서 교원의 책무성을 높일 필요성에 대해 공감하기보다는 현행과 같이 유지하는 쪽에 더 동의하고 있음을 보여준다.

<표 IV-35> 교원 책무성 방향성

| | 평균 (표준편차) | | ①대폭 약화 및 축소 | ②소폭 약화 및 축소 | ③현행 유지 | ④소폭 강화 및 확대 | ⑤대폭 강화 및 확대 |
|---------------------------------|--------------|-------|-------------------|-------------------|-----------|-------------------|-------------------|
| 교육적 책무성 (교수 및 교육과정 관련) | 3.8 | 빈도(명) | 8 | 20 | 377 | 381 | 214 |
| | (0.8) | 비율(%) | 0.8 | 2.0 | 37.7 | 38.1 | 21.4 |
| 학생지도 책무성 (학급운영 및 생활지도 관련) | 3.7 | 빈도(명) | 46 | 78 | 284 | 346 | 246 |
| | (1.1) | 비율(%) | 4.6 | 7.8 | 28.4 | 34.6 | 24.6 |
| 전문적 책무성 (교원의 전문성 확보 관련) | 3.8 | 빈도(명) | 9 | 24 | 368 | 379 | 220 |
| | (0.8) | 비율(%) | 0.9 | 2.4 | 36.8 | 37.9 | 22.0 |
| 관리적 책무성 (학교경영 및 재정 활용 관련) | 3.3 | 빈도(명) | 58 | 110 | 422 | 292 | 118 |
| | (1.0) | 비율(%) | 5.8 | 11.0 | 42.2 | 29.2 | 11.8 |

마지막으로 문항에서 제시한 4개 영역 외에 교원들의 책무성을 강화 혹은 확대하여야 하는 영역에 대해 서술형으로 의견을 받았으며, 그 결과를 정리하여 아래와 같이 표로 제시하였다. 주목할 만한 점은 교육적 책무성의 세부 분야 중 하나로, 학생 평가에 대한 책무성을 강화해야 한다는 의견이 있었다. 근거로는 평가의 공정성, 피드백의 중요성 등이 언급되었다. 생활지도에 대한 책무성 또한 강화되어야 한다는 의견이 있었는데, 교실 내에서 복잡하고 다양한 상황이 많아지기 때문에 문제행동에 대한 지도의 필요성을 근거로 제시하였다.

<표 IV-36> 교원 책무성 확대 영역

| 구분 | 교원의 책무성이 강화 및 확대되어야 할 기타 영역 | 응답 이유(%) | |
|------------|-----------------------------------|--------------------|------|
| 학생지도 관련 | 평가의 책무성 (n=3) | 평가가 공정해야 한다 | 33.3 |
| | | 평가 피드백이 잘 이루어져야 한다 | 33.3 |
| | | 책무성이 중요하다 | 33.3 |

| 구분 | 교원의 책무성이 강화 및 확대되어야 할 기타 영역 | 응답 이유(%) | |
|-----------|-----------------------------|-----------------------------|-------|
| | | | |
| | 생활지도 (n=3) | 문제 행동에 대한 교육을 바로 할 수 있어야 한다 | 33.3 |
| | | 복잡하고 다양한 상황이 많아졌다 | 33.3 |
| | | 인성교육이 부족해 학생들을 지도하기 힘들다 | 33.3 |
| 교원 업무 관련 | 교원의 재량성 (n=1) | 교사의 노력과 책임이 크다 | 100.0 |
| | 업무 효율성 (n=1) | 업무를 효율적으로 해야한다 | 100.0 |
| 학부모 민원 관련 | 학생 및 학부모 상담 민원 대응(n=1) | 대응 능력이 부족하다 | 100.0 |
| | 학부모 교육과정 이해(n=1) | 교육과정을 이해하지 못하는 학부모가 많다 | 100.0 |
| | | 학부모도 재교육이 필요하다 | 100.0 |

5. 요약 및 시사점

이상으로 미래사회 교원 역할을 탐색하기 위해 교사, 학부모, 정책 담당자를 대상으로 한 면담(FGI) 자료 분석결과와 교사를 대상으로 한 설문조사의 분석 결과를 제시하였다. 그 결과를 간략히 요약하여 제시하면 다음과 같다.

첫째, 교원의 역할에 관한 면담 자료를 분석한 결과 7개의 주요한 역할이 도출되었다. 이는 1) 학부모 및 협력 관계 형성, 2) 학생 맞춤형 학업 지원, 3) 학생 이해와 정서 지원 4) 미래 사회 변화 이해 및 대응 5) 학교 이해 및 행정 업무 운영 6) 학교공동체 이해 7) 학생 발달단계 이해이다. 이를 출현 빈도의 순으로 제시하면 학부모 협력 및 관계 형성, 학생 발달단계 이해, 학생 이해와 정서 지원, 학생 맞춤형 학업 지원, 미래 사회 변화 이해 및 대응, 학교 이해 및 행정업무 운영, 학교공동체 이해 순으로 나타났다. 후술하겠지만 이러한 결과는 면담 대상자별로 차이가 있었다. 주목할 결과는 정책 담당자의 경우는 가장 후순위의 빈도를 갖는 미래 사회 변화 이해 및 대응, 학교 이해 및 행정업무 운영, 학교공동체 이해를 주요한 교원의 역할로 인식했지만, 교사와 학부모

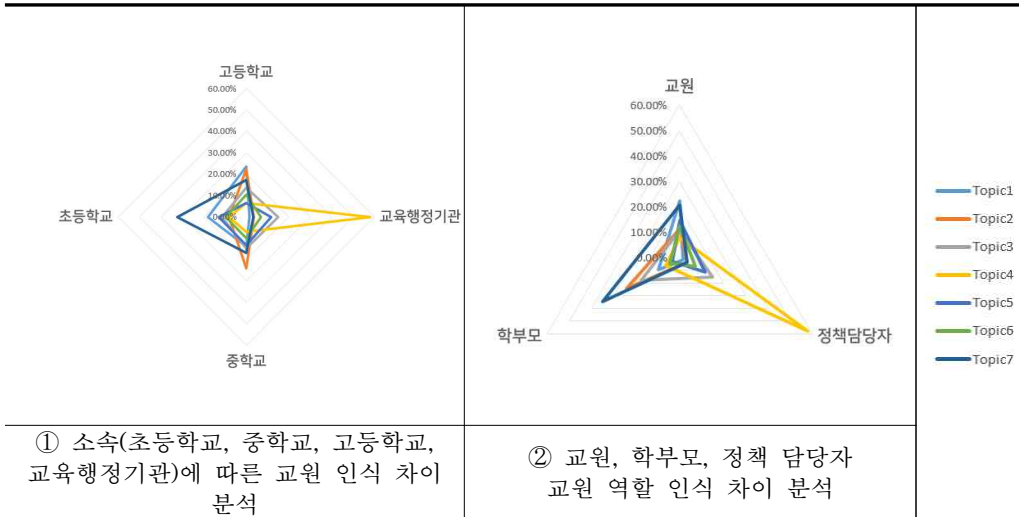
의 경우는 학생의 배움과 성장에 관한 역할을 우선순위로 언급하였다는 것이다. 한편, 도출된 주요 역할을 중심으로 내용 분석(연결중심성 분석)을 수행하였는데, 여기에서는 각각의 주요 교원 역할에 대한 구체적인 내용을 제시하였다. 예로, 학생맞춤형 지원에서는 학생, 중등, 사교육(비), 학업, 수업, 시험, 학년, (학)부모, 과목 등이 높은 연결중심성을 갖는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학생 맞춤형 학업 지원의 측면에서 학업과 입시에 집중(특히 중등)되어 있음을 보여주는 것이며, 학부모의 관점에서는 학업에 관해서는 학교보다 사교육인 학원에 의존하는 경향이 높음을 보여주는 결과이다. 학부모 협력 및 관계 형성의 역할과 관련해서는 학생, (학)부모, 업무, 문제, 법령, 담임, 상황, 주체, 민원 등이 연결중심성이 높은 것으로 나타났는데, 이는 학부모와의 협력 관계가 학교 또는 교원의 관점에서는 하나의 업무로 인식되고 있고, 병원, 민원, 신고, 녹음 등 교권 침해와 관련한 키워드가 연결된 것은 학부모와의 관계 형성이 원만하지는 않다는 것을 보여준다.

둘째, 미래사회 교원의 역할을 보다 구체적으로 탐색하기 위해 개념도 분석을 수행하였다. 개념도 분석은 사람들이 생각을 구조화하고 개념화하는 분석 방법으로, 면담 대상자가 갖는 교원의 역할을 비교적 구체적으로 도출할 수 있다. 먼저, 초등교원의 역할을 분석한 결과는 인성 및 가치관, 교과지도, 사회성 지도 및 훈육, 교원 역량 개발 및 리더십, 소통 및 갈등 관리, 학생과의 관계 맺기 순으로 나타났다. 그리고 각각의 역할에 대한 세부적인 교원 역할도 도출하여 제시하였는데, 예로 들어 가장 우선순위로 도출된 인성 및 가치관 지도에는 옳고 그름에 대해서 가르친다, 학생들에게 공동체 생활의 중요성을 가르친다, 아이들의 전인적 성장 활동을 돕는다, 인성교육을 실시한다 등이 도출되었다. 또한, 가장 후순위의 역할로 도출된 학생과의 관계 맺기에는 학생과 신뢰 관계를 맺는다, 학생에 대한 애정을 갖는다, 학생들을 정서적으로 품어준다, 아이들을 돌보는 보육자로서의 역할을 한다, 아이들과 친구처럼 지낸다가 도출되었다. 다음으로 중등학교 교원의 역할로 총 5개가 도출되었는데, 교수역량, 학습 촉진 및 멘토링, 훈육 및 학급 관리, 진로·진학 지도, 소통 및 관계 맺기 순으로 나타났다. 초등교원의 역할과는 다르게 교원의 교수 역량이 최우선의 역할로 도출되었으며, 학습 및 학업, 진로와 진학 등에 대한 역할이 도출된 점이

주목할 점이다. 마찬가지로 각각의 주요 역할에 대한 세부적인 내용도 제시되었는데, 예를 들어 교수 역량의 경우는 일관성 있는 교육철학을 갖는다, 아이들이 흥미를 가질 수 있는 수업을 연구하고 제공한다, 아이들이 각자의 수준을 파악하고 각자에게 필요한 교육을 제공하기 위해 노력한다가 제시되었다. 그리고 초등교원과 마찬가지로 소통 및 관계 맺기가 가장 후순위의 역할로 도출되었는데, 여기에는 학생들을 사랑과 애정으로 대한다, 아이들과 소통을 잘한다, 학생들이 서로 잘 어울리도록 이끈다, 아이들과 친구처럼 지낸다의 세부 내용⁵⁾이 포함된다.

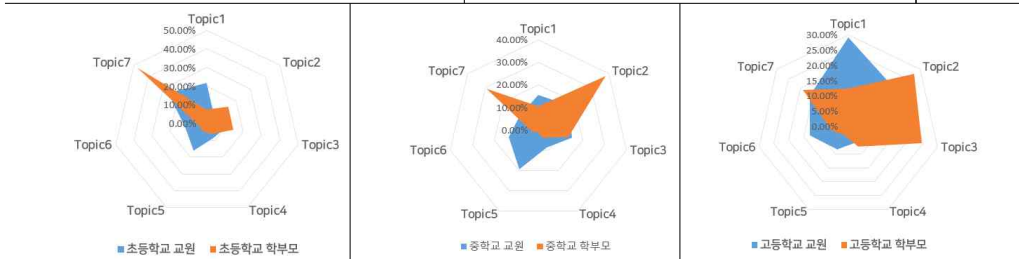
셋째, 교원의 역할에 대해 교육관계자 갖는 인식의 차이를 분석하여 제시하였다. 본 연구에서는 교원의 역할 정립에 핵심적 이해관계자라 할 수 있는 교원, 학부모, 정책 담당자가 교원의 역할에 대해 각기 다른 인식을 하고 있다는 전제를 하였다. 면담자료에 대한 토픽 분석을 수행하였으며, 분석 결과 교원의 역할에 대해 교원, 학부모, 정책 담당자 간에 상당한 차이가 있음을 확인하였다. 아래의 [그림 IV-21]에서 볼 수 있듯이, 교원, 학부모, 정책담당자가 인식하는 교원 역할의 우선순위에는 명확한 차이가 있었다. 예를 들어, 교육행정기관의 정책담당자는 교사의 전문성 개발이 가장 우선순위의 교원 역할로 인식하였지만, 초등학교에서는 학생 발달단계 이해를, 중학교에서는 학생 이해와 정서 지원을, 고등학교에서는 학생 맞춤형 학업 지원을 우선순위로 인식하고 있었다([그림 IV-21]의 ① 참조). 또한, 초등학교, 중학교, 고등학교 교원과 학부모 역시 각기 다른 교원 역할을 중시하는 것을 확인할 수 있다([그림 00]의 ③, ④, ⑤ 참조). 이렇게 교원, 학부모, 정책담당자, 즉 교육 관계자들의 교원 역할에 대한 기대가 다르다는 것은 본 연구에서 수행한 세 가지의 분석 결과 모두에서 공통된 결과로 나타났다.

5) 소통 및 관계 맺기가 후순위의 역할로 도출되었으나, 세부 내용 중 '아이들과 친구처럼 지낸다(2.72)'를 제외한 나머지 세부 내용의 평균은 약 4점대로 매우 높은 수준임.



① 소속(초등학교, 중학교, 고등학교, 교육행정기관)에 따른 교원 인식 차이 분석

② 교원, 학부모, 정책 담당자 교원 역할 인식 차이 분석



③ 초등학교 교원과 학부모 교원 역할 인식 차이 분석

④ 중학교 교원과 학부모 교원 역할 인식 차이 분석

⑤ 고등학교 교원과 학부모 교원 역할 인식 차이 분석

| 구분 | Topic1 | Topic2 | Topic3 | Topic4 | Topic5 | Topic6 | Topic7 |
|-------|----------------|--------------|--------------|------------------|------------------|--------------|------------|
| 영역 | 교육 공동체 형성·소통 | 학생지도 | 학생지도 | 교사 전문성 개발 | 학교 행정·경영 | 교육 공동체 형성·소통 | 학생지도 |
| 세부 역할 | 학부모 협력 및 관계 형성 | 학생 맞춤형 학업 지원 | 학생 이해와 정서 지원 | 미래 사회 변화 이해 및 대응 | 학교 이해 및 행정 업무 운영 | 학교 공동체 이해 | 학생 발달단계 이해 |

[그림 IV-21] 교원, 학부모, 정책담당자 교원 역할 인식 차이 분석

넷째, 본 연구는 교원의 전문성, 자율성, 책무성에 대한 인식 및 현황, 개선 방향에 대한 의견을 바탕으로 중장기 교원정책 종합방안에 대한 시사점을 얻고자 수행되었다. 이에 설문조사에서는 교원들이 교원의 전문성, 자율성, 책무

성을 어떤 개념으로 바라보고 있으며, 확보 현황에 대한 인식은 어떠한지, 그리고 향후 개선 방향은 무엇인지에 대해 질문하였다. 먼저, 교원의 전문성과 관련하여, 설문참여자들은 교사가 학생을 가르치고 지도하는 영역을 전문성 개념으로 파악하고 있었으며, 상대적으로 학교경영 및 행정, 혹은 교육법 및 정책에 대한 이해와 관련하여서는 낮은 동의 정도를 보여주고 있었다. 다음으로 교원 자율성과 관련하여, 교원이 갖추어야 할 자율성으로 교수학습, 학급운영, 교원의 전문성 개발 모두에서 4점 이상의 동의 정도가 나타났지만, 학생지도와 관련하여서는 3.8의 상대적으로 낮은 평균값이 나타났다. 실제로 교원들에게 학생 생활지도와 관련하여 어느 정도의 자율성을 가졌는지 질문한 결과 평균 2.6의 낮은 인식 현황을 확인할 수 있었다. 흥미로운 점은, 학생 생활지도와 관련하여 중등교원(2.6)이 초등교원(2.4)보다 높은 수준에서 자율성을 갖고 있다고 인식하였으며, 이 차이가 통계적으로 유의하였다는 점이다. 마지막으로 교사들은 자신의 책임과 의무 수행을 어떤 관점으로 바라보고 있는지 확인하였다. 분석 결과, 교수 및 교육과정, 학급운영 및 생활지도, 꾸준한 전문성 함양 등과 관련하여서는 교원의 책무성 영역으로 강하게 동의(평균 4점 이상의 동의 정도)하고 있었던 반면, 학교경영 및 재정과 관련하여서는 평균 3.5의 상대적으로 낮은 동의 정도를 나타냈다.

교원의 역할은 교원정책의 핵심적인 지표라 할 수 있다. 본 연구에서는 사회 및 교육 현장의 변화에 따라 교육수요자 및 교원 스스로가 인식하는 교사의 역할에도 변화 내지는 차이가 있을 거라는 문제의식에서 출발하였다. 즉, 지금 시대에 요구되는 교원의 역할은 무엇인지를 분석하는 데 있어서, 교육의 주체가 되는 교사와 학부모, 그리고 교육 및 교원정책의 담당자가 인식하는 교사의 역할을 분석하고, 이들이 갖는 교원 역할의 공통점과 차이점을 탐색하였다. 아래의 [그림 IV-22]에서 볼 수 있듯이, 본 연구의 분석에서 나타난 교원의 역할은 그 범위와 내용이 다양하다. 주요한 역할로 분석된 교원의 역할은 학생 지도와 관련한 학생 발달단계 이해, 학생 맞춤형 학업 지원, 학생 이해와 정서 지원 등이 있었으며, 학부모와 교육 공동체의 이해에 해당하는 학부모 협력 및 관계 형성, 학교 공동체 이해, 미래 사회 변화 이해 및 대응 등이 주요한 역할로 나타났다. 이는 교원의 역할이 단순한 교수·학습 학생 지도에 국한되지 않

할을 수행해야 하는 것이다. 이러한 역할의 이해 또는 변화의 과정에서 또 한 가지 중요하게 구분되어야 하는 것은 역할의 바뀔(transition) 또는 역할의 재배치(reallocation)이다(Turner, 1990). 다시 말하면, 역할의 변화는 기존의 역할이 다른 것으로 대체되는 게 아니라, 기존 역할의 수행을 위한 과정, 즉 적합성, 갈등, 합의와 그 과정에서 형성된 역할 관련 규범, 신념, 선호의 개념과 범위가 바뀌는 것을 의미하는 것이다. 따라서 교원의 역할에 대한 교원, 학부모, 정책 담당자 간 상당한 차이가 있는 것, 역할에 대한 갈등이 있는 것, 그로 인한 다양한 학교교육의 문제가 어찌 보면 지극히 당연한 것으로 볼 수 있다. 다시 말하면, 역할에 대한 대립 또는 갈등의 문제를 부각하기 보다는 역할의 변화에 대한 이해가 필요한 것이며, 이는 왜 역할이 달라져야 하는지, 어떠한 과정으로 바뀌어야 하는지, 그 변화의 맥락은 어떠한지 이해하는 문제로 보아야 한다(허주, 김갑성, 2021). 이러한 측면에서 교원의 전문성, 자율성, 책무성에 관한 본 연구의 결과는 주목해야 할 내용이다. 상당수의 선행연구에서 강조하듯이, 교원의 전문성, 자율성, 책무성은 교원 역할 수행을 위해 핵심적이다. 교원이 어떠한 영역에서, 어느 정도로, 어떤 방법으로 전문성, 자율성, 책무성을 갖고 실천하는가의 문제는 교원에게 기대되는 역할 수행의 규범, 신념, 선호를 결정하기 때문이다. 예를 들어, 본 연구의 설문조사 분석결과에서 교사들은 교실 내에서의 교수활동 및 학생지도가 교원이 갖추어야 할 전문성으로 인식하고 있다는 것을 확인하였다. 그리고 관련하여 다문화에 대한 이해 및 수업 영역에서 많은 교원이 동의(74.9%)를 나타냈다는 점은 눈여겨볼 만한 점이다. 교원이 갖추어야 할 교수활동과 관련된 전문성이라도 시대의 변화에 따라 그 범위 및 양상이 달라질 수 있는 것이다. 이에 반해 정책 및 법안에 대한 이해, 학교경영과 관련된 전문성은 상대적으로 낮게 갖추고 있다고 인식하였고, 해당 영역을 자신이 수행해야 하는 업무 및 책임으로 받아들이는 정도 또한 상대적으로 낮게 나타났다. 이러한 결과는 이는 교원에게 기대하는 책임 및 의무와 관련하여 학교경영에 대한 논의를 지속해야 할 것인지에 대한 의문으로 연결될 수 있다.

무엇보다 주지해야 할 것은 교사들 역시 이러한 교원이 바람직하고 필요한 것은 인정하지만, 현재의 교육 현실은 교사가 역할을 수행하기에 제약이 너무

많은 사실이 모든 교육관계자들의 면담에서 재차 확인되었다는 것이다. 따라서 교사들에게 이러한 역할을 해야 한다고 강조하는 것을 넘어서서 교사들이 이러한 역할을 수행할 수 있는 교육환경을 조성하려면 어떻게 해야 하는지 정책 수립의 측면에서 고민이 꼭 필요하다. 즉, 현재 학교와 교실 현장이 교사가 이러한 역할을 수행할 수 있는지를 먼저 검토하고 교육이 제대로 수행될 수 있는 정책적 환경을 먼저 마련할 필요가 있다.

V. 중장기 교원정책 개선 방안

1. 교원양성정책 개선 방안

가. 교원양성 정책의 쟁점

우리나라의 교원양성 정책은 각 정부 시기에 따라 다양한 방식으로 발전해 왔으며, 시기별로 주요 쟁점과 나아갈 방향에 대한 논의는 다양하였다. 주요 내용을 요약하면 다음과 같다. 먼저, 김영삼 정부 시기에 교원양성 체제와 관련된 주요 연구들이 주목한 쟁점은 초등교원 양성의 개방화와 유연성 확보가 필요하다는 점, 교육대학과 국립 사범대학 통합이 이루어져야 한다는 것, 교원양성과 임용이 분리되어 이루어지는 문제점, 교사의 질적 향상에 대한 지속적 노력을 강조한 것 등으로 요약할 수 있다. 교원양성 교육과정에 관한 연구에서 주목한 쟁점은 교육과정의 질적 개선 및 국제 경쟁력 확보, 교육대학 교육과정에서 중복된 교과와 비전공 교수진 문제, 실기 과목 연계성 부족, 임용고시와 교육과정의 불일치 문제, 상대적으로 낮은 현장 연계성, 교육실습이 교원 전문성 강화를 위한 핵심 요소로 강조되어야 함을 지적하였다.

다음으로 김대중 정부 시기에 교원양성 체제와 관련된 주요 연구들이 주목한 쟁점은 교육대학교와 사범대학의 통합에 대한 논의, 교원양성의 질적 개선을 위한 대학원 체제로의 전환 등으로 요약할 수 있다. 교원양성 교육과정에 관한 연구에서 주목한 쟁점은 교육실습 질적 개선, 정보화 사회에 대응하는 교육과정 개발을 통한 교원양성 교육과정의 혁신 추구, 교과별 전문성을 강화하고 예비교사들이 실제 교실에서 역할을 더 잘 수행할 수 있도록 교육과정과 실습의 연계성 강화, 교직 외 진로를 고려한 대안교육 등 실용적인 부분을 반영한 교육과정 개편 등이 주요 쟁점으로서 논의되었다.

노무현 정부 시기에 교원양성 체제와 관련된 주요 연구들이 주목한 쟁점은 교원양성 체제 혁신을 위한 다각적인 시도가 필요하다는 것과 이를 통한 교원

의 전문성 향상과 연계성, 유동성 확보가 필요하다는 것이다. 교원양성 교육과정에 관한 연구에서 주목한 쟁점은 지식기반 사회 대응으로서 교사 양성을 '연계적 전문성'으로 재개념화 시도, 교과교육의 전문성을 높이는 방향으로 교육과정 개선, 교육실습의 질적 향상과 현장 중심의 실습 확대, 실습생의 갈등과 피드백 분석을 통한 교사 역량 강화 등이 논의되었다.

이명박 정부 시기에 교원양성 체제와 관련하여 주요 연구들이 주목한 쟁점은 교원양성기관의 특성화와 책무성 강화가 요구된다는 것과 교원양성기관의 평가 및 교육의 질 관리가 강화되어야 한다는 것이다. 여기에서 관련 연구가 주목한 쟁점은 다문화 사회에 맞춰 다문화 교육과정을 편성하여 교원양성 과정 개편, 현장에 바로 적용할 수 있는 실천적 교직실무 역량 강화, 교육실습의 현장성 강화, 실습 전후 예비교사의 역량 변화 분석 등을 통한 교육실습 개선 등으로 제시되었다.

박근혜 정부 시기에 교원양성 체제와 관련된 주요 연구들이 주목한 쟁점은 교원 수급 문제의 본격적인 부상과 교원양성기관 평가 강화의 요구, 교사 직무의 전문화와 평가체제 개선 등으로 요약할 수 있다. 교원양성 교육과정에 관한 연구에서 주목한 쟁점은 예비교사의 컴퓨팅 사고력 및 다문화 교육 등 실용적인 역량 강화, 교직 인성 함양을 위한 구체적인 방안 모색, 학교 현장에 맞는 안전교육 교재 개발과 실습 프로그램 제안 등이 논의되었다.

문재인 정부 시기에는 교육전문대학원을 통한 교원양성체제 개편에 대한 지속적인 논의와 학령인구 감소에 따른 교원 수급 문제 등이 다루어졌다. 관련 연구에서 주목한 쟁점은 STEAM·창의성·융복합 교육과정 강화를 통한 교육과정 혁신, 교육실습의 현장성 강화 및 실습의 질적 개선, 다문화 역량·인성 교육·온라인 수업 경험 등 새로운 요구에 맞춘 교원 역량 강화 등이 논의되었다.

윤석열 정부 시기에 교원양성 체제와 관련된 주요 연구들이 주목한 쟁점은 종합교원양성대학의 성과관리 강화와 교과별 교원양성과정 개선 등이었다. 관련한 교원양성 교육과정 연구에서는 교원양성과정의 현장실무 연계성과 교사 효능감 강화, AI 및 디지털 교육 관련 역량 개발, 교육이론과 현장의 균형을 맞춘 교육과정 개선 등을 중점적으로 논의하였다.

이처럼 각 정부 시기마다 교원양성 교육과정에 관한 연구와 변화는 시대적 요구와 교육환경의 변화에 맞춰 이루어졌다. 특히, 현장성과 실습의 질을 높이는 노력은 시기마다 강조되었으며, 다문화 교육, 디지털 교육, STEAM 교육 등 새로운 교육환경에 맞춘 교사 역량 개발 또한 중요한 주제로 다뤄졌다. 전체적인 맥락에서 공통적으로 제기되는 주요 쟁점들을 종합해 보면 다음과 같다.

첫째, 교원양성과 임용의 분리 문제가 있다. 양성과 임용이 분리됨에 따라 교원양성과정을 졸업한 사람이 별도의 임용을 준비해야 하고, 그 과정의 연계성 부족이 교원양성과정의 부실화로 이어지고 있다. 또한, 교원양성 과정이 교육대학과 사범대학으로 이원화된 상황에서 학생들은 진로 선택의 폭이 제한적이라는 문제가 지속되고 있다. 목적형 교원양성 과정에 부합하는 임용 과정이 보장될 필요가 있음에도, 그러지 못하였고 더군다나 다양한 진로 선택이 보장되지도 않는 고정된 체제는 유연성과 실용성을 저해하여 교육 변화에 발맞춘 교원양성을 어렵게 하고 양성 과정의 학습자를 무기력하게 만든다.

둘째, 교원양성기관의 분산과 협력체계 부재이다. 교육대학과 사범대학 등 교원양성 기관의 통합 필요성이 지속적으로 제기되어 왔음에도 불구하고 통합된 교원양성이 이루어지지 않고 있다. 이에 따라 교육과정간의 상호 불일치, 협력 부족, 자원 낭비 등의 문제가 발생하고 있으며 예비교사에게 통합된 전문 교육 기회를 제공하지 못하는 실정이다. 더욱이 최근 학교급 간 통합교육이 강조되고, 학령인구 감소로 인한 다학년 학급(multi-grade class)이 증가함에 따라 통합교육의 필요성이 더욱 부각되고 있다.

셋째, 전문성 및 자격 기준의 이원화 미비이다. 교원의 전문성을 보장하면서도 다양한 경로를 통해 교직에 진입할 수 있는 이원화된 자격 체제가 부족하다. 이것을 제한한 그동안의 명제는 교원의 질적 수준을 확보하고 더욱 전문성 있는 교육을 통해 교원을 양성하기 위함이었다. 그러나 다양한 전문교과의 출현은 전문 양성기관에서의 교원양성에 한계를 드러냈고, 또한 교원양성기관 교육과정의 질적 수준에 대한 지속된 문제 제기는 이러한 명제를 흐리게 만들었다. 그리고 예비교사와 현직교사를 위한 자격 기준의 명확성이 미흡하여, 교사 지속적인 전문성 개발과 사회적 신뢰 형성에 어려움을 겪고 있다. 자격 기준의 명확한 설정이 부재할 경우, 교사의 질적 수준이 불균일해질 가능성이 높아지

고, 교사로서의 사회적 신뢰도 또한 약화된다.

넷째, 미래 교육환경에 대비한 교육과정 혁신이 필요하다. 사회 곳곳에서 강조되고 있는 4차 산업혁명과 디지털 시대의 요구에 부응하는 교원양성 교육과정이 아직 충분히 마련되지 않았다. 디지털 역량과 융합적 사고를 배양하는 교육과정이 미흡하여, 학생들이 변화하는 교육환경에서 교사로서 경쟁력을 갖추기 어려운 상황이다. 또한 교사의 전문성뿐만 아니라 윤리적 책임감과 인성 교육의 중요성이 강조되었다. 이는 교사의 정서적 공감 능력과 학생 지도 능력에 영향을 미칠 수 있기 때문이다.

다섯째, 교원양성기관의 책무성 강화와 평가체제의 신뢰성 문제이다. 교원양성기관의 책무성과 평가체제 개선을 위한 노력이 지속되어 왔다. 특히 평가 인증제를 통한 질 관리, 교원양성기관 평가지표 개발, 교사의 자질과 인성적 특성을 평가에 반영하려는 노력이 이루어졌다. 하지만 평가체제의 신뢰성과 기준의 객관성, 교육현장에서의 활용 가능성 등에서 한계를 지적받고 있다. 특히, 평가의 결과가 질적 개선과 변화로 이어지기보다는 교원의 정원 조정, 양성기관의 통제적 수단으로 변질되었다는 지적도 눈여겨보아야 한다. 교원양성기관의 평가는 교육의 질을 보장하기 위한 필수 요소지만, 지나친 평가 항목의 다양화와 평가 기준의 빈번한 변화는 기관들의 일관된 질적 발전을 저해할 수 있다. 또한, 평가지표가 단기적 성과보다는 장기적 교육 효과성을 반영할 수 있도록 개선될 필요가 있다.

여섯째, 교원 수급 및 고용 정책이 필요하다. 학령인구 감소가 교원 수요에 미치는 영향은 중요한 쟁점으로, 교원 수급 조절이 필요하지만 과도한 축소는 교육의 질적 저하로 이어질 수 있다. 특히 OECD 수준의 학생 수 대비 교사 수를 유지하는 방안과 비용 효율성 사이에서의 균형점을 찾는 것이 중요한 논쟁 지점이다. 과거와 최근의 연구를 보면 교원 수급은 교육환경과 학령인구 변화에 맞춰 조정되어 왔다. 2010년대만 해도 교사 1인당 학생 수를 OECD 수준으로 낮추기 위한 교사 증원이 필요하다고 주장했으나, 2020년대에 들어오면서 학령인구 감소를 고려하여 채용 정원을 오히려 조정해야 한다는 의견이 제시되고 있다. 학령인구의 급격한 감소에 따라 단기적으로는 채용을 줄일 수 있으나, 장기적 관점에서 급격한 정원 축소는 예기치 못한 수요 변화에 유연하게

대처하기 어려울 수 있다.

일급제, 개별화된 전문성 개발과 대학원 수준의 교원양성체제 전환이다. 예비 교사들이 풍부한 실습 경험과 더불어 실제 교육 현장과 밀접하게 연결되는 경험을 통해 실질적인 교사 정체성을 형성하도록 하는 교육과정의 중요성이 강조되고 있다. 하지만 현장 경험을 이론적 교육과 유기적으로 통합하는 데에는 여전히 어려움이 있고 형식적인 반영에 그치고 있다. 또한 각 교과 및 지도 영역의 특성에 맞춘 교원양성과정의 개선 방안이 요구되고 있다. 이는 각 교과 및 지도영역별로 필요한 교수역량과 지식이 다르기 때문에, 기존의 통합적 교원 양성 과정에서 벗어나 개별화된 전문성 강화가 중요해졌음을 의미한다. 이는 교사들에게 특화된 전문성 및 현장 적응력을 요구한다. 더불어 21세기 교육 환경의 변화에 따라, 학부 4년 과정으로 충분하지 않은 전문성을 보완하기 위해 대학원 수준의 교원양성 체제를 도입해야 한다는 논의가 있다. 그러나 이는 양성기관의 부담을 증가시키고, 예비 교사들의 경제적, 시간적 부담을 가중시킬 수 있다는 지적이 있다. 이것은 단순히 자격 요건에 초점을 맞춘 것이 아니라, 융합적 전문성 개발과 현장 실무 중심 교육을 통해 실질적으로 교사 역량을 강화하는 방향으로 교원양성체제가 운영될 필요가 있음을 시사한다.

나. 교원양성 정책의 해외 동향

한국의 교원양성 정책을 재설정하기 위해 국외 사례의 주요 특징도 검토할 필요가 있다. 여기서는 미국, 북유럽, 독일 등을 중심으로 살펴보고자 한다.

1) 미국

한국 교원양성 정책이 유, 초, 중등 등으로 학교급 단위가 큰 줄기가 되는 것과는 달리, 미국의 교원양성은 학년별로 세분화되어 있다. 또한 학제의 바탕이 되는 학년 범위(grade span)까지도 주별로 다르게 설정되고 있어 교원양성 과정이 매우 복잡하다. K-8, K-12 교원 자격증과 같이 여러 학교급을 포괄하는

교원양성 과정이 있으며, K-4, 4-8과 같이 같은 학교급 내에서도 가르칠 수 있는 학년이 다른 교원 자격증이 존재한다. 일반적으로 초등교육에 해당하는 자격의 경우는 전 과목을 다 가르칠 수 있으며, 중·고등에 해당하는 자격은 단일 과목을 가르칠 수 있다는 점은 한국의 교원양성 정책과 유사하다. 예체능, 보건, 환경 등 특정 과목에 한해서는 전 학년을 가르칠 수 있는 교원 자격이 주어진다(강대구·박선형, 2005).

예로, 펜실베이니아는 초등학교와 중학교를 K-8 학교로 전환하는 데 앞장서고 있는 미국의 대표적인 주 중 하나다(Hanover Research, 2014). 특히 펜실베이니아의 필라델피아에서는 지역 내 많은 중학교가 가능한 K-8학교로 전환할 것을 권고받고 있다(Herman, 2004). 하지만 펜실베이니아 지역에서 K-8 학교가 보편적인 학교 모델이라 해도, 교원양성 과정이나 학제가 K-8에 딱 맞게 운영되는 것은 아니다. 학제의 경우 초등(elementary)을 K-4학년, 중등(middle)을 4-8학년, 고등(secondary)을 7-12학년으로 규정하고 있으며, 교원양성과정 또한 이에 맞게 운영되고 있다(Elder et al., 2019). 펜실베이니아에서 운영하는 자격 유형과 영역은 아래 표와 같다. 초등학년에 해당하는 교원 자격의 경우 유치원에서 4학년까지를 가르칠 수 있으며, 일반적인 초등학교 교사와 마찬가지로 모든 과목을 가르칠 수 있다. 중등학년 교원 자격의 경우 영어, 과학, 수학, 사회로 교과가 구분되어 있으며 고등학년 또한 과목이 더 세분화되어 심화된 자격을 운영하고 있다. 예체능, 사서, 보건 등의 교과는 전 연령을 가르칠 수 있는 교원 자격이다.

이러한 펜실베이니아의 교원양성 과정을 통해 K-8 학교 내에서 K-4 학년과 4-8학년이 분리되어 운영되고 있음을 유추할 수 있다. 즉, 하나의 학교 건물 안에서 초등학교와 중학교 시스템이 공존하여 운영되고 있다는 것이다. 초등의 경우 전 과목을 다 가르칠 수 있는 교사가 담임이 되는 담임제로 운영되며, 중등의 경우 각 교과별 교사가 수업하는 교과 전담제로 운영이 되고 있음을 의미한다.

<표 V-1> 펜실베이니아 교원양성

| 자격 유형 | 영역 |
|------------------------------|---|
| 초등 (Elementary, K-4학년) | 유치원 - 4학년 |
| 중등 (Middle, 4-8학년) | 영어, 과학, 수학, 사회 |
| 고등 (Secondary, 7-12학년) | 수학, 시민교육, 화법, 협동학습, 영어, 안전교육, 생물, 화학, 지구과학, 일반과학, 물리, 사회과학, 사회, 직업교육 |
| 전 연령 (PreK-12) | 농업, 미술, 정보, 환경, 가정, 보건, 체육, 사서, 마케팅, 음악, 독서, 청각 장애, 언어 장애, 시각 장애 |
| 특수 (Special Education) | PK-8(특정 영역), 7-12(특정 영역) |

캘리포니아주의 경우는 초등학교와 중·고등학교의 연령을 구분하여 교원양성 과정을 제시하고 있지 않다. 캘리포니아의 일반적인 교육 자격(General Education Teaching Credentials)은 아래의 표에서 볼 수 있듯이, 단일 교과 자격(Single Subject Teaching Credential), 복수 교과 자격(Multiple Subject Credential), 유아 교육 자격(PK-3 Early Childhood Education)으로 분류되어 있다. 먼저 단일 교과 자격증 소지자의 경우 대부분의 중학교와 고등학교를 포함하여 유치원, K-12, 성인반에서도 자격증에 명시된 특정 과목을 가르칠 수 있게 된다. 다음으로 복수 교과 자격증 소지자의 경우 대부분의 초등학교를 포함하여 단일 교과와 마찬가지로 유치원, K-12, 성인반에서도 가르칠 수 있다. 다만 담임제 교실(self-contained classroom)에 한해 모든 교과를 가르칠 수 있다는 특징이 있다. 마지막으로 유아 교육 자격증 소지자의 경우 유치원 이전의 PreK부터 3학년까지 담임제 교실에서 모든 과목을 가르칠 수 있다. 유아 교육을 제외하면 캘리포니아에서는 표면적으로 교사 자격증이 K-12를 포괄하고 있다고 할 수 있다. 다만 단일 교과 자격은 중·고등에서 주로 활용되며 자격에 해당하는 교과만 가르칠 수 있는 반면, 복수 교과 자격은 초등에서 주로 활용되고 담임제 교실에서 모든 교과를 가르칠 수 있다는 차이가 있다 (Commission on Teacher Credentialing, 2024).

<표 V-2> 캘리포니아 교원양성

| 자격 유형 | 영역 |
|-------|--|
| 단일 교과 | 대상: 대부분의 중학교와 고등학교, 유치원, K-12, 성인 교과: 농업, 미술, 생물, 경영, 화학, 무용, 영어, 일반과학, 수학, 지리, 보건, 가정, 기술, 음악, 체육, 물리, 사회과학, 연극, 제2외국어 |
| 복수 교과 | 대상: 대부분의 초등학교, 유치원, K-12, 성인 교과: 모든 과목을 가르칠 수 있지만 담임제 교실에 한함 |
| 유아 교육 | 대상: PreK-3학년 교과: 모든 과목을 가르칠 수 있지만 담임제 교실에 한함 |

마지막으로 아이다호에서는 교원양성 과정을 연령으로 세분화하여 제시하고 있다. 특히 K-8 자격을 운영하는 모습을 확인할 수 있다. K-8 자격의 경우 K-8 학년에서 모든 과목을 가르칠 수 있다는 점에서 일반적인 초등학교 교원과 유사하다. 일반적인 초등학교 교원은 K-4 또는 K-5 학년을 가르칠 수 있는 자격이 대부분이지만, 아이다호의 경우 중학교 학년을 포함하는 K-8 자격이라는 점에서 차이가 있다. 다만 눈에 띄는 점은 K-8 자격을 운영하고 있으면서도, 5-9 학년에 해당하는 단일 교과 자격을 동시에 운영한다는 것이다. 영어, 과학, 사회 등 많은 과목에서 중학교 학년에 해당하는 5-9학년과 고등학교 학년에 해당하는 6-12학년 자격이 운영되고 있다. 정리하면 아이다호에서는 각 학교의 상황에 맞게 교원을 채용할 수 있도록 중학교 학년 학생들도 초등학생과 같은 방식으로 가르칠 수 있는 K-8 교원양성 과정과 일반적인 초·중·고등학교에 맞는 교원양성 과정을 함께 운영하고 있다고 볼 수 있다. 세부적인 아이다호 교원양성 유형은 아래와 같다(Idaho Department of Education, 2024).

<표 V-3> 아이다호 교원양성

| 연령 | 자격 |
|--------------|---|
| K-8 | 모든 과목(All Subject), 특수교육 |
| 5-9 또는 6-12 | 정치, 생물, 화학, 화법, 컴퓨터공학, 지구과학, 경제, 공학, 영어, 지리, 지질, 보건, 역사, 인류, 저널리즘, 음악, 체육, 형이하학, 물리, 심리학, 사회학, 연극, 미술, 기타 외국어 |
| 5-9 | 중등수학, 중등과학, 중등사회 |
| 6-12 | 특수교육, 보건, 자연 과학, 체육, 수학, 사회, 미술, |
| K-12 | 제2외국어, 청각장애, ESL, 특수교육, 영재교육, 문해력, 음악, 온라인 교사, 사서, 시각장애, 기타 외국어 |
| Birth-Grade3 | 유아교육/유아특수교육 통합 (Blended Elementary Education/Elementary Special Education) |
| 4-6 | 초등교육/초등특수교육 통합 (Blended Elementary Education/Elementary Special Education) |
| PreK-3 | 초기 아동 특수 교육 |
| K-3 | 초기문해력 |

2) 핀란드

핀란드의 종합학교는 법제상 단일 구조이기는 하지만, 초등학교 교육(1~6학년)을 담당하는 교사와 중학교 교육(7~9학년)을 담당하는 교원양성 과정과 역할이 분리되어 있다. 초등학생을 가르치는 교사는 학급 담임 교사(class teacher)로 여러 교과를 통합적으로 가르친다. 이에 반해 중학생을 가르치는 교사는 교과 전담 교사(subject teacher)로 교과별 담당하는 교사가 다르다. 초등 학급 담임 교사와 중등 교과 전담 교사 모두 최소 5년의 양성 과정을 거쳐야 하며 석사학위를 취득해야 교사 자격증이 주어진다는 공통점이 있다. 핀란드 교사에게 석사학위를 요구하는 것은 교사를 교육학 이론뿐만 아니라 연구 방법론에 관한 지식과 실무 능력을 갖춘 연구자라는 개념으로 규정하기 때문이다(김현욱, 2022).

핀란드는 종합학교 내 교사들의 협력을 촉진하고, 교원을 원활하게 수급하기 위해 초등교사와 중등교사 간 교차 교수(cross-teaching)를 허용하고 있다. 이를

위하여 6개월의 추가 교육학 과목을 이수한 중등교사는 1~6학년 학급 담임 교사를 맡을 수 있고, 6개월의 특정 교과교육에 관한 과목을 추가로 이수한 초등교사도 7~9학년 교과를 맡을 수 있도록 한다(Väljjarvi, 2021). 이 밖에도 종합학교 내 초등학교와 중학교의 행정 처리 규정을 통일하고, 초등학생과 중학생이 함께 참여하는 학교 활동을 조직하는 등 다양한 방식으로 초·중등 연계를 위해 노력하고 있다(Gérin-Lajoie, 2015).

3) 노르웨이

노르웨이의 종합학교도 다른 북유럽 국가와 같이 초등학교 교육(1~7학년)을 담당하는 교사와 중학교 교육(8~10학년)을 담당하는 교원양성 과정과 역할이 분리되어 있다. 초등학생을 가르치는 교사는 학급 담임 교사(class teacher)로 여러 교과를 통합적으로 가르치며, 중학생을 가르치는 교사는 교과 전담 교사(subject teacher)로 교과별 담당하는 교사가 다르다.

한편, 노르웨이는 종합학교 내 원활한 교원 배치와 협력을 위하여 2017년에 교원양성 기준을 개정하였다. 종합학교 교사가 되기 위한 교원양성 과정 유형은 총 세 가지로 1학년에서 7학년의 초등학생을 가르칠 수 있는 자격 과정(유형1), 5학년에서 10학년 학생을 가르칠 수 있는 자격 과정(유형2), 8학년에서 13학년 학생을 가르칠 수 있는 자격 과정(유형3)으로 나뉜다. 세 유형 모두 5년의 석사학위를 요구한다는 점에서 동일하나, 유형1은 3R's와 초등학생 아동 발달을, 유형2는 청소년의 발달과 교과교육론을, 유형3은 보다 심도 있는 교과교육론을 다룬다는 점에서 차이가 있다(Skagen & Elstad, 2023). 특히 종합학교에서 초등 고학년 학생이나 중학생을 가르칠 수 있는 유형2 자격 과정은 초등학교와 중학교가 통합된 형태의 학교에서 교사 차원의 연계 방안을 제시하는 것으로 볼 수 있다. 이 밖에도 유치원 교사 자격이 있는 사람이 1년의 자격 과정을 추가로 이수하면 초등학교나 종합학교의 1~3학년 학생을 가르칠 수 있다.

4) 스웨덴

스웨덴 역시 초등학교 교육(1~6학년)을 담당하는 교사는 학급 담임 교사, 중

학교 교육(7~9학년)을 담당하는 교사는 교과 전담 교사로 그 역할이 다르다. 스웨덴에서 종합학교 교사가 되기 위해서는 초등교육 석사학위나 교과교육 석사학위를 가지고 있어야 한다. 초등교육 석사학위는 유아학급 및 종합학교 1~3학년 학급 담임을 담당할 수 있는 자격 과정(유형1), 종합학교 4~6학년 학급 담임을 담당할 수 있는 자격 과정(유형2), 방과 전후 및 방학 동안 학생들을 위한 학교 밖 돌봄센터에서 일할 수 있는 자격 과정(유형3)으로 나뉘며, 교과교육 석사학위는 종합학교 7~9학년 교사 자격 과정(유형4)과 고등학교 교사가 될 수 있는 자격 과정(유형5)으로 나뉜다.

유형1 양성과정에서는 대부분의 교과를 학급 담임으로서 가르칠 수 있도록 준비하며, 학생들의 읽기, 쓰기, 셈하기 능력을 위한 교수학적 지식을 집중적으로 배운다. 스웨덴의 종합학교는 대부분 취학 전 아동을 위한 유아학급을 운영하고 있는데, 유형1을 이수한 교사는 종합학교의 유아학급을 담당할 수도 있다. 유형2 양성과정에서는 스웨덴어, 수학, 영어 교수법을 필수로 익히고 사회과, 자연과학, 기술과 중에서 선택하거나, 한 가지 이상의 실용 및 예술 교과 중에서 선택하여 이수해야 한다. 유형4 양성과정에서는 주로 심층적인 교과 교육론을 배우며, 이 과정을 이수한 교사는 세 가지 교과를 가르칠 수 있게 된다 (European Commission, 2023).

5) 에스토니아

에스토니아도 다른 북유럽 국가와 동일하게 초등학교 교육(1~6학년)을 담당하는 학급 담임 교사, 중학교 교육(7~9학년)을 담당하는 교과 전담 교사로 교원 양성 과정을 분리하며, 교사가 되기 위한 자격으로 석사학위를 요구한다. 초등교사는 학사와 석사과정을 통합한 5년 과정으로 양성한다. 기본적인 교육학 이론을 비롯하여 여러 교과에서 초등학생을 지도하고 평가하는 방법을 배우고 석사 논문을 작성한다. 특히 에스토니아 초등 교육과정이 1~3학년군, 4~6학년군으로 나누어져 있다는 것을 반영하여 아동 발달이나 교수·학습 방법을 분리하여 배운다(Sarv, 2014).

중학교 교사는 학사 3년, 석사 2년 과정으로 양성한다. 학사 3년에는 인문학,

자연과학, 수학 세 교과와 교육론을 중심으로 교육과정이 구성되며, 학사 논문을 작성하여 통과해야 학위 과정을 마칠 수 있다. 이후 전공 교과를 선택하여 2년 석사과정을 마쳐야 교사 자격이 주어진다(European Commission, 2023).

6) 독일

독일의 교원양성 정책은 연방주의 학교 수준 및 유형에 따라 이루어진다. 교사는 다음 여섯 가지 유형으로 구별될 수 있다.

유형 1 : 초등학교 또는 초등 수준의 교사

유형 2 : 초등 수준의 교사 및 중등 수준의 교사

유형 3 : 중학교 수준의 교사

유형 4 : 고등학교 수준의 일반 과목 또는 체육 교사

유형 5 : 고등학교 수준의 직업 과목 또는 직업 교사

유형 6 : 특수 교육에서의 교사

모든 연방주 교육은 실습교육 기간과 학교 환경(Vorbereitungsdienst, 독일에 서 교사로 임용되기 전에 거치는 실습 중심의 교사 양성 과정으로 보통 18~24 개월 정도 소요)에서의 실습 훈련을 포함하여 대학 또는 이에 상응하는 고등교육기관에서 연구하는 과정을 포함한다. 양성과정은 두 차례 국가시험으로 이루어지고, 이 시험에 합격하면 교사 자격이 부여된다. 모든 연방주에서 예비교사는 교원양성 교육의 다양한 단계에서 다음의 역량을 습득해야 한다.

- 전문적인 학술내용에 대한 기본 역량, 지식을 습득하고 통합하는 방법, 작업 방식, 교수법 관련 사항은 주로 교원양성 과정의 학습에서 구축되어야 한다.
- 교육실습에 의해 역량을 개발한다. 그러나 이를 위한 다양한 기반 형성은 연구 과정에서 마련되거나 시작되어야 한다.
- 교사로서의 전문적 역할에서 발전을 이룰 수 있도록 지속적인 교육에 임해

야 한다.

모든 교원양성 과정에서는 교사 훈련의 두 번째 단계로 Vorbereitungsdienst (실무교육과정)가 뒤따르며, 이는 12개월에서 24개월 사이에서 이루어진다. 실무 교육은 교과 내용학, 교과 교수법 및 교육학 역량을 기반으로 하는 학교에서의 실습을 의미한다. 이를 통해 ‘교원양성 교육 과학 표준(Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften)’에 명시된 역량을 개발해야 한다. 실무 교육은 학교, 교원양성 대학 또는 이와 유사한 시설에서 다양한 형식으로 이루어지며 이론 교육, 수업 평가 및 이론 기반 성찰을 다룬다. 실무교육의 내용은 입문 세미나, 수업에 참여하기, 협동 교육, 개별 교육, 세미나 행사 교육 등이다.

7) 시사점

이상 살펴본 국외 교원양성 정책의 시사점을 종합하면 다음과 같다. 첫째, 미국의 경우 K-8 학교가 보편적인 모델이라고 해서 K-8 교원 자격증이 필수로 운영되지는 않는다. 펜실베이니아의 경우와 마찬가지로 지역 내 K-8 학교가 다 수입에도 불구하고 일반적인 초등학교 교사와 중학교 교사 자격증의 형태로 운영하고 있음을 확인할 수 있다. 둘째, 미국 대부분의 주에서는 각 학교의 사정에 맞게 교원을 채용할 수 있도록 다양한 형태의 교원 자격증을 운영하고 있다. 캘리포니아의 경우 교원 자격에 따로 학년을 설정하고 있지 않으며, 아이다호의 경우 K-8 자격과 5-9 자격을 동시에 운영하고 있다. 이는 학교의 상황에 따라 유연하게 교원을 채용할 수 있음을 의미한다. 셋째, 예체능, 보건, 제2외국어 등의 교과는 전 학년을 모두 가르칠 수 있는 경우가 많다. 해당 교과 자격은 초등학교나 중·고등학교 관계없이 전 학년을 가르칠 수 있는 것이 보편적이다.

한편, 유럽의 경우 종합학교 교원에 석사 이상의 교원양성 과정을 운영하고 있으며, 초등교육 단계에서는 학급 담임 교사, 중등교육 단계에서는 교과 전담 교사를 배치하며 기본적으로 초등교사와 중등교사 양성 과정이 분리된 형태임을 알 수 있다. 또한 학교 내 교사들의 협력과 연계를 촉진하기 위해 핀란드, 스웨덴, 에스토니아의 경우 학교급 간의 교차 교수를 허용하는데, 핀란드의 경

우 6개월의 추가 연수를 통해 교차 교수 자격을 부여하는 것으로 나타났다. 노르웨이는 5~10학년을 가르칠 수 있는 교원양성 과정을 운영하여 초·중 연계를 도모하고 있다. 이러한 북유럽의 사례로부터 다음과 같은 시사점을 얻을 수 있다. 우선 교차 교수, 학교급 통합 회의 등 학교 내 학교급 간 교원이 협력할 수 있도록 제도를 개선할 필요가 있다. 그리고 교원양성 과정에서 초·중 통합 학교에 대한 이해와 관련한 전문성을 함양할 수 있도록 추가 자격 과정이나 교원 연수 프로그램을 개발할 필요가 있다. 학교급 간 교원의 연계가 이루어지도록 양성 과정을 개편하되, 각 학교급 아동이나 교육과정, 교수법 등 특수성을 간과하지 않도록 해야 할 것이다.

다. 교원양성 정책의 개선 방안

한국의 교원양성 시스템은 지난 수십 년간 다양한 변화를 겪어왔으며, 미래 사회의 급격한 변화와 교육 패러다임의 전환에 따라 새로운 도전에 직면해 있다. 특히 미래 교육환경에 적응하고 학생들의 전인적 성장을 지원할 수 있는 역량 있는 교원 양성을 위해서는 체계적이고 지속적인 혁신이 요구된다. 이러한 맥락에서 교원양성 체제의 유연성 확보, 교육과정의 다각화, 교원양성 기관의 기능 강화, 교원 평가 체계의 개선, 지속가능한 전문성 개발 등이 핵심 과제로 대두되고 있다.

1) 양성과정과 임용의 연계성 강화를 통한 전문성 함양

현행 교원양성체제는 교원양성기관을 통한 국가공인자격 취득과 임용고사가 이원화되어 운영되는 특수한 구조를 지니고 있다. 이러한 분절적 운영 체계는 다른 전문직 양성과정에서는 찾아보기 힘든 형태로, 교원자격의 실효성과 전문성 담보에 있어 구조적 한계를 드러내고 있다.

현재 체제에서는 교원양성기관에 위임된 자격증 부여 권한이 실제 졸업 이전에도 임용시험 응시를 가능하게 하는 등 느슨한 자격 관리 체계를 보이고 있다. 이로 인해 임용시험 1차 합격 후 졸업 요건 미충족 사례나, 졸업 후 임용

시험 탈락과 같은 제도적 모순이 발생하고 있다. 특히 임용시험 1차가 국가교육과정에 기반한 평가임에도 불구하고, 양성과정과의 연계성이 부족하여 교원양성과정의 본연의 교육적 가치를 상실하고 임용시험 준비과정으로 변질되는 심각한 문제를 야기하고 있다.

의사, 회계사 등 여타 전문직의 경우 엄격한 기준과 체계적 평가를 통해 자격이 부여되는 반면, 교원자격은 양성기관의 교육과정 이수만으로 자격이 부여되고 임용과정에서 재검증되는 비효율적 구조가 지속되고 있다. 이러한 현실을 개선하기 위해서는 사회적 신뢰를 확보할 수 있는 교원자격 부여 기준을 재정립하고, 임용고사 체계를 전면적으로 재검토할 필요가 있다. 이를 통해 교원양성기관의 교육과정 내실화와 책무성 강화가 가능할 것이다.

더불어 예비교사들의 진로 다변화를 위해 교직 외 분야와의 연계를 통한 학습경험 확장 기회를 제공하고, 연구역량 및 현장 연계성 강화를 위한 대학원 수준의 교원양성 체제 도입도 적극 검토해야 한다. 현행과 같이 양성과정 이수를 자격 부여의 근거로 유지할 경우에도, 입문 단계에서의 철저한 자질 검증과 교육과정 운영의 엄격한 질 관리가 전제되어야 한다. 이는 교원 수급 관리와 고용 안정성 측면에서도 긍정적 효과를 기대할 수 있다. 국외 사례에서 보듯이, 양성과정 입문 단계부터의 체계적인 국가 수준 관리와 충실한 교육과정 이수를 전제로 한다면, 교직 임용의 안정성을 보장할 수 있을 것이다.

2) 자격 기준의 다양화와 전문성 개발 체제 도입

현행 교원 자격 체계를 신규 교사와 전문 교사로 이원화하여 교직 진입 경로의 유연성을 확보하고, 현직 교사들의 심화된 전문성 개발 기회를 제공하는 방향으로 개선이 필요하다. 이를 위해 교원양성기관의 교육과정을 다층화하여, 예비교사에게는 기초적이고 실천적인 교육을, 현직 교사에게는 전문성 심화 교육을 제공하는 체계적인 시스템 구축이 요구된다.

현재 교원 자격제도는 현직교사의 경력에 기반한 승급 중심의 행정적 자격제도와 교사 개인의 자발적 선택에 따른 재교육 방식으로 이원화되어 있으며, 그 외에는 교육부나 교육청이 제공하는 단발성 연수과정이 대부분을 차지하고 있

다. 이러한 구조적 한계로 인해 현직교사들의 자기개발 동기가 저하되고, 전문성 강화를 위한 행정적·문화적 지원체계도 미흡한 실정이다.

최근 강조되고 있는 디지털 교육역량 강화와 융합형 교육과정 혁신 등도 이러한 맥락에서 재조명될 필요가 있다. 기존의 정부 주도 교육혁신 정책들이 현장에서 실효성 있게 구현되지 못한 것은 교사들과의 가치 공유 부족뿐만 아니라, 이를 실천할 수 있는 체계적인 자격제도 및 전문성 강화 지원체계가 미비했기 때문이다. 따라서 교사들이 임용 이후에도 지속적으로 실무역량을 발전시키고, 전문가 네트워크를 통한 협력적 학습 기회를 확보할 수 있는 제도적 장치가 마련되어야 한다.

이러한 관점에서 통합적 교원양성 체계와 복수자격제도의 도입을 적극 검토할 필요가 있다. 교원양성기관 간 교육과정과 운영체제를 통합하여 기관 간 협력을 강화하고, 교육과정과 학점의 상호 인정, 교수 및 학생 교류 활성화 등을 통해 다양한 자격과정 운영과 전문성 개발 기회를 확대해야 한다. 미국의 사례와 같이, 전문 교사 자격제도를 통해 교사들이 자신의 기본 학교급이나 교과 외에도 특정 영역에서 추가적인 전문성을 확보할 수 있도록 지원해야 한다. 이는 자격의 유연성과 적응성을 높여 학령인구 감소 등 교육환경 변화에 대한 대응력을 강화하는데 기여할 수 있을 것이다.

3) 교원양성 과정의 세분화 및 유연성 강화

현재 한국의 교육현장은 도시와 농촌을 막론하고 학교 규모의 축소와 다학년 학급(multi-grade classroom)의 증가라는 구조적 변화를 겪고 있다. 이러한 교육환경 변화에 효과적으로 대응하고 교원의 실질적 역량을 강화하기 위해서는 해외 선진국의 교원양성 사례를 주목할 필요가 있다. 특히 미국과 북유럽 국가들의 경우, 연령과 학교급에 따른 세분화된 교원자격 체계를 갖추면서도 학교현장의 특수성을 고려한 유연한 운영을 실현하고 있다.

우리나라의 경우, 초등교사는 전교과 지도가 가능한 반면, 중등교사는 특정 교과로 자격이 제한되는 이분법적 구조를 보이고 있다. 그러나 학교급 간 연계 교육의 중요성이 부각되는 현 시점에서, 교사들이 타 학교급의 교수법을 습득

하고 적용할 수 있는 기회를 제공함으로써 교원의 전문성을 한층 강화할 수 있다. 또한 의무교육 단계에 있는 모든 연령대 학생들을 지도할 수 있는 경험은 교육과정의 연속성과 통합성 확보에도 긍정적 영향을 미칠 것이다.

이러한 맥락에서 한국의 교원양성 정책도 보다 세분화된 자격체계를 구축하되, 지역과 학교별 특성에 따라 탄력적으로 운영될 수 있는 유연성을 확보해야 한다. 학교급 간, 학년 간 통합교육을 실시하는 학교의 경우, 복수자격을 보유한 교원을 우선 배치하는 것을 원칙으로 하되, 단일자격 교원들의 협력수업(team teaching) 방식도 적극 활용할 필요가 있다. 다만, 이 경우에도 해당 학교급에 대한 필수적인 연수과정 이수를 의무화하여 교육의 질적 수준을 담보해야 한다.

과거 1990년대 후반부터 2000년대 초반까지 시행되었던 중초교사 제도의 경험은 중요한 시사점을 제공한다. 당시 교원 수급 불균형을 해소하기 위해 도입된 이 제도는 초기에는 특정 교과에 한정되었으나 점차 일반 담임교사로까지 확대되었다. 그러나 체계적인 양성과정 없이 자격을 부여함으로써 교수능력 부족, 기존 교원들의 사기 저하 등 여러 문제점을 노출했다. 이는 교원양성 과정이 단순한 수급 조절의 수단이 아닌, 전문성 함양을 위한 체계적 시스템으로 운영되어야 함을 시사한다.

따라서 향후 교원양성 과정의 개선은 학생의 발달적 특성에 대한 이해, 학교급별 특화된 교수법, 교육과정에 대한 깊이 있는 이해를 바탕으로 한 체계적인 접근이 필요하다. 이를 위해서는 지역 교육청의 인사 정책 개선, 학교급 간 교직원 교류 활성화, 관련 기관들과의 긴밀한 협력체계 구축이 전제되어야 할 것이다.

2. 교원자격정책 개선 방안

가. 교원자격제도의 쟁점

자격기본법 제2조 1항에서 자격이란 “직무수행에 필요한 지식, 기술, 소양 등의 습득 정도가 일정한 기준과 절차에 따라 평가 또는 인정된 것”으로 정의된다. 자격제도란 ‘자격 정책의 실현을 위해 직무수행 능력(지식, 기술, 소양)을 일정한 기준과 절차에 따라 평가 또는 인정하는 체제’라고 할 수 있다(김상진 외, 2019; 이동임 외, 2003). 체제로서의 자격제도는 자격의 내용, 자격의 관리, 자격의 활용으로 구성된다(이동엽 외, 2020). 이를 교원자격제도에 적용해 본다면, 자격의 내용은 교원의 전문성(지식, 기술, 소양)을 평가, 인정하기 위한 일정한 기준, 단계, 절차라고 할 수 있다. 자격의 관리는 교원 자격의 내용이 충실히 준수될 수 있도록 자격을 검정, 평가하는 것이다. 마지막으로 자격의 활용은 취득한 교원 자격을 실제 활용하는 것이다. 자격의 활용도가 높다는 것은 자격에 따른 직무를 담당함과 동시에 적절한 대우를 받는다는 것을 의미한다. 교원자격제도의 쟁점을 각 구성 요인에 따라 아래와 같이 살펴볼 수 있다.

<표 V-4> 체제로서의 교원자격제도 구성요소

| 구분 | 내용 |
|--------|---|
| 자격의 내용 | 교원의 전문성과 능력을 평가, 인정하기 위한 일정한 기준, 단계, 절차 |
| 자격의 관리 | 교원 자격의 내용이 충실히 준수될 수 있도록 자격을 검정, 평가 |
| 자격의 활용 | 취득한 교원 자격의 실제 활용 |

현재의 교원자격제도가 갖는 쟁점의 가장 큰 부분은 국가 수준의 전문성 기준이 부재한 것으로 볼 수 있다. 전문성 기준(professional standards)이란 이해

관계자와 함께 수립된 학습의 표준 또는 기대치라고 할 수 있다(OECD, 2007). 즉, 해당 직업의 업무를 수행하기 위해 무엇을 배우고, 어떠한 역량을 갖추어야 하는지를 사전에 설정해 놓은 것이다(이동엽 외, 2024). 전문성 기준이 자격제도에 잘 반영될수록 자격의 일관성(consistency)과 타당성(relevance)이 담보될 수 있다. 교사의 전문성 기준은 자격제도를 포함한 양성, 임용, 재교육 등 교원인사제도의 전 부문에 활용될 수 있다. 예비 교원에게 전문성 기준은 교사가 되기 위한 기본 역량과 자질을 의미하며, 교원양성기관에게는 교육과정의 구성과 내용의 좌표가 될 수 있다. 현직 교사에게는 지속적 전문성 개발을 위한 유용한 지침이며, 교육청 및 교육부에는 교원 정책을 기획하고, 실행하는데 있어서 일관적이고 체계적인 가이드라인이 될 수 있다. 교사의 전문성 기준이 관련 당사자와 기관에게 효과적으로 적용될 때 교직의 사회적 공신력과 매력도는 높아진다(김용·정일환, 2005; 박영숙 외, 2007; 이동엽 외, 2020; 황규호, 2003). 우리나라에서도 교사 전문성 기준을 개발하고, 이를 교원 정책 전반에 활용해야 한다는 논의들이 지속적으로 나타나고 있다. 특별히, 2021년 국가교육회의가 주관한 「미래 학교와 교육과정에 적합한 교원양성체제 발전 방향」의 사회적 협의에서는 “교원의 상(像)과 기준을 합의를 통해 마련”이라는 정책 방향성이 분명하게 제시되었으나(국가교육회의, 2020.12.15.), 아직 현실화되지 못하고 있는 상황이다.

보다 구체적으로 교원자격 정책의 쟁점을 살펴보면, 첫째는 교원양성기관과 학교 현장과의 연계성 부족이 있다. 우리나라에서 2급 교원 자격증을 받기 위해서는 일정 동안 교원양성기관에서 교육과정을 이수해야 한다. 이수만 하면 무시함으로 자격증이 발급되기 때문에 교원양성기관의 교육과정이 내실 있게 운영될 필요가 있다. 그러나, 현재 교원양성 교육과정이 학교 현장과 괴리되어 현직 교사 입직 후 적절하게 활용되지 못한다는 비판의 목소리가 높다(박영숙 외, 2017; 이동엽 외, 2020). 이러한 문제들은 전공 교육의 피상적 교육, 현장 실습 경험 부족, 이론 교육의 과중함 등으로 표현되고 있으며, 현직 교사와 예비 교사(교원양성기관 학생)를 통해 심각하게 제기되고 있다(김갑성 외, 2009; 김왕준 외, 2020). 현장 적합성의 문제를 선발, 교육과정, 거버넌스, 지속적인 교육혁신의 측면에서 다음과 같이 분석할 수 있다.

<표 V-5> 교원양성기관의 현장적합성 문제

| 구분 | 문제점 |
|----------|---|
| 선발 | 학교 현장에 적합한 적성과 인성을 갖춘 인재를 선발하지 못함 |
| 교육과정 | 학교 현장에서 필요로 하는 역량을 함양할 수 있는 교육과정을 제공하지 못함 |
| 거버넌스 | 교원양성기관과 학교 현장과의 연계·협력 시스템 부족 |
| 지속적 교육혁신 | 현장 연구의 부족으로 과학적 교육 실천 부족 |

둘째는 1급 정교사 자격증 취득 후에 상위 단계 자격 취득 기회가 부족하다. 현재 대부분의 교원들은 정교사 2급에서 1급으로 승급한 이후에는 상위 단계로의 자격 취득 기회가 매우 부족한 상황이다. 관리자 자격(교감, 교장)이 있으나, 이는 승진 제도와 연계되기 때문에 대부분의 교사들은 관리자 자격 취득 기회를 얻지 못한다. 수석교사가 있으나, 이는 매우 제한된 수로 선발되며, 향후 확대가 되더라도 탁월한 전문성을 전제하는 수석교사제의 취지를 고려할 때, 그 수가 제한될 수밖에 없다. 일반적으로 2급 정교사 자격증을 가진 교사가 입직 후 3~5년 후에 1급 정교사 자격증을 취득하고 있는 현실을 고려할 때, 30년 가까운 기간 동안 승급 없이 업무를 수행하게 되는 것이다. 2급, 1급 정교사 자격증 취득까지는 교원양성 교육 및 자격연수와 같은 어느 정도의 체계적인 교육과 외부 지원이 있으나, 1급 정교사 이후에는 특별한 전문성 개발 지원 시스템 없이, 모든 것이 오로지 교사 개인의 선택과 노력에 맡겨지고 있다.

셋째는 교원자격 관리와 관련하여 2급 자격 질 관리를 위한 내·외부 시스템 구축이 미흡하다. 현재 2급 정교사 자격증 질 관리를 위한 교원양성기관 내부 시스템으로 교원자격검정령에 따라 설치된 교원양성위원회가 있다. 주요 기능으로 교육과정의 개발·편성 및 운영에 관한 심의·의결, 교원자격 무시험 검정 실시, 기타 교원양성기관의 장이 별도로 정하는 무시험 합격기준 결정 등이 있다(교육부, 2024: 17). 법령상으로는 매우 무겁고 중요한 책임이 있음에도 불구하고, 교원양성기관에서의 실질적 역할은 거의 없는 것으로 파악되고 있다(이동엽 외, 2020). 그 기능이 제대로 작동 된다면 자율적 개선 노력을 통해 교사

자격의 질을 실질적으로 높일 수 있는 긍정적 역할을 기대할 수 있으나, 현재로서는 그 역할 수행이 미흡한 것으로 판단된다.

한편, 현재 2급 정교사 자격의 질 관리를 위한 외부 시스템으로 교원양성기관 역량진단이 시행 중에 있다. 교원양성기관의 교육여건, 교육과정, 성과 등에 대한 주기적 진단을 통해 질 관리를 하고 있으며, 국가 차원에서 존재하는 유일한 교사 자격 질 관리 기제라고 할 수 있다. 평가결과 C등급 이하부터는 정원(승인)인원 감축이라는 후속 제재 조치가 취해지고 있다(한국교육개발원, 2019). 그러나 특별한 행·재정적 지원이 없어서 교원양성기관의 질 제고보다는 정원 감축을 목적으로 평가가 시행되고 있다는 비판에 직면해 있다.

넷째는 교원자격의 활용과 관련하여 자격에 따른 업무 및 역할 구분이 모호하다는 것이다. 현재의 교원자격제는 그 구조가 일원화, 단순화되어 있어 교장과 교감 자격을 제외하고는 상급의 전문성을 반영한 자격이 존재하지 않는다(조석훈, 2010: 126). 정교사의 경우 2급과 1급으로 구분되어 있어 전문성의 수준에 따른 자격 단계로 볼 수 있으나, 학교 현장에서 정교사 2급과 1급 자격 간의 역할, 권한, 책임이 명확하게 구분되지 않는다. 이러한 점을 보완하기 위해 만들어진 것이 부장교사제이다. 부장교사는 복잡한 과업을 효율적으로 수행하기 위해 탄생한 것으로 교장을 보좌하는 행정상의 중간관리자 역할과 학교 혁신을 위한 참모 역할을 동시에 수행한다(장희선, 2017: 287-288). 부장교사는 일반 교사로서 교수 영역의 전문성을 축적하면서 동시에 학교 경영의 직무를 경험할 수 있지만, 자격이 아닌 보직이라는 한계로 부장교사의 전문성을 향상할 수 있는 제도가 없고 굳이 전문성 심화를 위해 노력하겠다는 생각이 없는 경우도 많다(김혜숙 외, 2000: 38; 최선옥 외, 2017: 76).

이와 연계하여 미래 교육환경 변화에 대처하기 어려운 자격제도의 경직성도 문제로 지적되고 있다. 미래 교육환경 변화는 다양한 교육 수요를 만들어 내고 있다. 첫 번째로 학교급 간의 연계 필요성이 증가하고 있다. 국가 수준의 교육 과정을 볼 때 초등 저학년과 유치원 과정의 연계, 초등 고학년과 중학교 과정의 연계가 요구되고 있다(김왕준 외, 2020; 김혜숙 외, 2000; 이해선 외, 2000). 또한, 현재 농산어촌 지역을 중심으로 학령인구 감소가 가속화되면서 초·중등 통합학교가 늘어나고 있는 현실이다. 이처럼 다양한 교육환경의 변화를 고려할

때 초등과 중등 교사의 자격을 통합하거나 연계할 필요성은 높아지고 있다. 그러나 현실에서는 교사양성기관부터 초등과 중등이 엄격히 분리되어 있으며, 자격증 또한 전혀 연계되어 있지 않다. 두 번째는 학생의 적성과 진로를 고려한 개별 맞춤형 학습 지원이 중시되고 있다. 중학교의 자유학년제나 고등학교 단계의 고교학점제 등은 이를 반영한 대표적인 교육정책이라고 할 수 있다. 즉, 교사 스스로 다양한 과목을 개설하여 가르칠 수 있도록 전문성을 갖추고 있어야 하며, 만약 어렵다면 외부의 인력을 적극 활용하여 유입할 수 있도록 해야 한다. 그러나 「초·중등교육법」에 따르면 학교 내에서의 교육활동은 교사 자격을 갖춘 교원의 주된 업무로서 교사 자격을 보유하지 않은 인력의 유입을 제한하고 있다.

마지막으로 교원양성 교육과정과 신규 임용의 연계성 부족이 있다. 이는 앞서 교원양성의 쟁점에서도 제시하였는데, 교원자격의 정책에서도 쟁점이 된다. 2급 정교사 자격증을 획득하기 위한 교원양성 교육과정과 임용 제도 간의 괴리는 그동안 지속적으로 제기되어 온 문제이다. 교원양성 교육과정의 결과는 거의 무시된 상태에서 일회적인 지필고사와 면접을 토대로 신규 임용 고사가 실시됨으로써 학생들이 교원양성기관의 교육을 소홀히 여기고, 시험 준비에만 주안점을 두는 사설 학원을 찾게 되는 부작용이 발생하고 있다(권동택, 2017; 김희규, 2013; 박영숙 외, 2017). 현재의 임용 제도는 교원양성 교육과정 안에서 우수한 역량을 함양한 교사를 선발하기 위한 기제라기보다는 교사의 양적 수급에 치중한 제도이며, 지식 위주 평가이자, 지나치게 객관성과 공정성을 강조하는 암기식 시험 위주의 획일적 전형 방법이다. 이는 교원양성 교육과정이 창의력, 비판력, 의사소통 능력 등 고등 능력을 함양하는 혁신적 교육 프로그램으로 발전하는 데 있어서 가장 큰 걸림돌이 되고 있다(박영숙 외, 2017, 정미경 외, 2011b; 최인희 외, 2020).

나. 교원자격 정책의 개선 방향

교원자격 정책의 개선 방안을 제시하기 앞서 방향성에 대한 논의를 제시하면 다음과 같다. 첫째, 교원자격 정책에서 전문성의 지속적 신장이 전제되어야 한

다. 미래 교육환경의 변화에 따라 교사에게 다양한 역할과 전문성이 요구되고 있다. 전통적으로 요구되어 온 교과에 대한 전문성 이외에도 지역 사회와의 연계, 다양한 구성원과의 의사소통 및 관계 조율, 학생의 사회적·정서적 발달 지원, 학생들의 기초 능력 함양 등을 위한 역량이 필요하다. 교원은 자격 취득의 과정에서 전문성 개발의 기회를 제공받고, 전문성 개발 활동에 적극적으로 참여할 수 있도록 지속적인 동기 유발 기제가 필요하다. 교원 자격제도를 국가의 일반적 ‘자격제도’의 큰 틀 안에서 고찰해 볼 때 다양한 시사점을 얻을 수 있다. 우리나라는 자격기본법을 제정하여 국가 자격제도의 목적, 자격관리 및 운영체제 등을 규정하고 있다. 이 법은 그 목적으로 제1조에 ‘이 법은 자격에 관한 기본적인 사항을 정함으로써 자격제도의 관리·운영을 체계화하고, 평생직업능력 개발을 촉진하여 국민의 사회경제적 지위를 높이고 능력중심사회의 구현에 이바지함을 목적으로 한다.’라고 규정하고 있다. 목적 중에 하나로 천명하고 있는 ‘평생직업능력 개발’이 교원 전문성 신장의 문제와 맞닿아 있다고 할 수 있다. 교원자격제도 안에서 교원들은 평생학습자로서 지속적인 발전을 추구해야 한다.

둘째, 교원자격 정책을 통해 엄격한 자격관리를 통해 역량과 자격이 일치되어야 한다. 자격의 중요한 기능은 ‘신호(signal)’라고 할 수 있다. 즉, 자격제도는 ‘개별 근로자의 직업(직무) 능력에 대해 노동시장에 객관적인 신호(signal)를 보내는 제도’라고 할 수 있다(박상철·김한준, 2008; 어수봉·윤석천·조세형, 2012). 이 기능은 자격이 개인의 업무역량을 적절히 반영할 수 있도록 하는 역량에 대한 평가체계가 제대로 갖추어졌을 때에만 정상적인 작동이 가능하다. 자격을 부여하는 전제는 자격이 요구하는 적절한 역량을 갖고 있다는 것이다. 역량이 자격에 부합하지 않을 때 자격제도의 존재 의미는 위협받게 된다. 따라서 자격을 취득하기 위한 교육과정이 교사의 특정 역량과 밀접하게 연계될 필요가 있다. 이를 위해서는 역량에 기반한 직무표준, 직무수행능력표준, 직무수행능력평가 등이 연결된 순환적인 환류 시스템이 작동되어야 한다(조석훈, 2010). 역량과 자격이 일치되지 않는다면 자격에 따른 처우 및 자격에 따른 전문성 개발이 불가능하다. 교원자격제도의 기능을 회복하기 위해서는 반드시 충실한 자격 관리를 통해 역량과 자격의 일치가 이루어질 수 있도록 해야 한다.

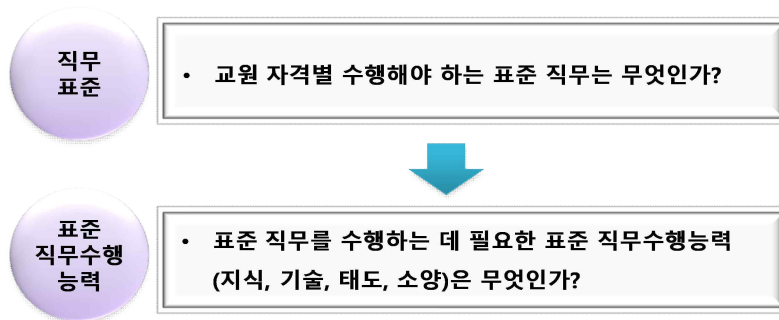
셋째, 교원정책은 다양한 교육수요에 대응할 수 있어야 한다. 모든 제도는 기본적으로 변하지 않는 일관성과 규칙성을 전제한다. 이러한 경직성은 다양한 교육 수요에 효과적으로 대응하는 데 한계 요인으로 작용할 수 있으므로 적당한 수준에서 유연성을 겸비할 필요가 있다. 미래 교육환경 변화는 다양한 교육 수요를 만들어 내고 있다. 다양한 수요에 부응하지 못하는 경직된 교원자격으로는 미래를 준비하기에 역부족이다. 미래는 ‘다양성’의 사회이기 때문에 학생들이 다양한 경력과 역량을 가진 교사들에게 배우는 것은 매우 당연하고 긍정적이다. 다양한 전문 인력이 교직에 진입하여 학생을 가르칠 수 있도록 교원 양성 경로를 보다 다양화하기 위해서는 교사자격제도의 개방성을 높이는 방안이 필요하다. 또한, 학교급 간 엄격히 분리된 교사자격제도를 개선하여 교육 수요에 대응하는 방안도 검토되어야 한다. 이를 통해 미래 교육 역량이 있는 교원들이 적재적소에 공급될 수 있도록 해야 한다.

다. 교원자격제도 개선 방안

1) 전문성 기준 마련

전문성 기준이란 이해관계자와 함께 수립된 학습의 표준 또는 기대치라고 할 수 있다. 즉, 해당 직업의 업무를 수행하기 위해 무엇을 배우고, 어떠한 역량을 갖추어야 하는지를 사전에 설정해 놓은 것이다(이동엽 외, 2024). 전문성 기준이 자격제도에 잘 반영될수록 자격의 일관성(consistency)과 타당성(relevance)이 담보될 수 있다(OECD, 2007). 교사의 전문성 기준은 자격제도를 포함한 양성, 임용, 재교육 등 교원인사제도의 전 부문에 활용될 수 있으며, 각 제도 간의 일관성과 체계성을 높이는데 기여할 수 있다(김용·정일환, 2005; 박영숙 외, 2007; 이동엽 외, 2020; 황규호, 2003). 현재 우리나라는 전문성 기준이 없는 상황이다. 전문성 기준은 [그림 V-1]과 같이 자격에 따라 어떠한 역할을 담당하는지에 대한 자격별 직무 표준을 도출한 후, 직무표준에 제시된 업무를 수행하기 위해 필요한 능력(지식, 기술, 태도, 소양)이 무엇인지를 체계적으로 규정하는 과정을 거쳐 만들어진다고(조석훈, 2010). 현재 우리나라 교원의 직무는

「초·중등교육법」 제20조에 규정되어 있는데 일반 교사의 경우에는 학생 교육, 수석 교사는 교사의 교수 및 연구 활동 지원, 학생 교육, 교장·교감의 경우에는 교무, 학생 교육이라고 매우 막연하게 규정되어 있을 뿐이다. 따라서 향후 자격에 따른 명확한 직무와 그것을 수행하기 위한 역량을 명확히 규정하고, 이를 토대로 자격별 전문성 기준을 만들어 낼 필요가 있다.



[그림 V-1] 교원 자격별 전문성 기준의 설정 절차

2) 교원자격 질관리 위한 교원양성위원회 및 교원양성기관 역량진단 기능 개편

정교사 2급 질 관리를 위한 우선 과제는 교원양성기관 내부 시스템인 교원양성위원회의 기능을 강화하는 것이다. 이를 위해서는 교원양성위원회의 권한과 책임을 명확히 규정할 필요가 있다. 특히, 교원양성위원회가 교직 부적격자를 선별하고, 이들에 대해 교사 자격증 부여를 하지 않을 수 있도록 실질적 권한 행사가 가능한 법적 근거를 명시적으로 마련해야 한다. 이와 함께 교원양성위원회에 참여하는 위원의 전문성도 확보해야 한다. 교원양성위원회에 참여할 수 있는 위원 자격을 엄격히 하며, 교사 교육에 대한 전문성을 함양할 수 있는 다양한 연구 및 전문성 개발 프로그램에 지속적으로 참여한 자에 한하여 위원회에 참여할 수 있도록 해야 한다.

교원양성기관 역량진단의 운영 방식 개선도 요구된다. 우리나라에서는 1998

년부터 정교사 2급 양성의 질을 제고하기 위한 목적으로 교육부와 한국교육개발원 주관하에 교원양성기관 평가를 시행하고 있다. 최근에는 그 명칭을 ‘교원양성기관 역량진단’으로 변경하여, 교원양성기관의 교육여건, 과정, 성과를 진단하고 있으며, 진단 결과 C 등급 이하부터는 후속 제재 조치로서 정원(승인 인원)을 감축하고 있다. 평가 결과를 피드백하여 교원양성기관이 자체 노력을 기울이도록 유도하고 있으나, 그 밖에 특별한 행·재정적 지원이 없기 때문에 교원양성기관의 질 제고보다는 정원 감축을 목적으로 평가가 시행되고 있다는 비판에 직면해 있다. 현재의 4~5년마다 진단을 하는 방식은 정교사 2급 질 관리에 한계가 있다. 1~2년마다 중간 진단 및 컨설팅 과정을 통해 상시적인 질 관리 시스템을 마련할 필요가 있다. 한편, 주로 교직과정과 교육대학원이 낮은 등급을 받고, 양성 인원이 축소되고 있다. 이에 따라 다양한 배경과 능력을 갖춘 교원이 양성될 수 있는 사회적 토대가 사라지고 있다. 교직과정과 교육대학원의 목적과 특성에 맞는 지표 적용과 운영 방식을 통해 다양한 기관에서 교원을 양성할 수 있는 기반을 지속적으로 유지해야 할 것이다.

3) 정교사 1급 자격 조건 강화

현재의 정교사 1급 자격연수는 특별한 사전 조건 없이 3년 이상의 경력만 있으면 받을 수 있으며, 자격연수 이수와 함께 정교사 1급 자격을 얻게 된다. 교사들은 특별한 노력이 없이 경력이 되고 연수만 받으면 1급 정교사 자격증을 받는 것이라고 생각하고 있다는 점, 정교사 1급 자격증에 대한 자부심이 없고, 연수 목적이 불분명하여 확실한 전문성 신장에 기여하지 못하고 있다는 점, 교사들은 대부분의 연수 내용이 기억나지 않고, 2급 자격을 리바이벌하는 수준이었으며, 통과의례에 불과한 것으로 인식한다는 점 등이 주요한 문제로 지적되고 있다(이동엽 외, 2020).

자격이란 “직무수행에 필요한 지식·기술·소양 등의 습득 정도가 일정한 기준과 절차에 따라 평가 또는 인정된 것”으로 정의할 수 있다(자격기본법 제 2조 제1항). 현재의 정교사 1급 자격연수 평가 체제에서는 1급 자격에 맞는 능력을 갖추었는지에 대한 제대로 된 평가 없이 자격이 주어지게 된다. 대부분의

교사들에게 정교사 1급 자격연수가 처음이자 마지막 자격연수가 된다는 점에서 1급 자격연수는 전문성을 신장할 수 있는 보다 특별한 기회가 되어야 한다. 이를 위해서는 경력 이외의 특별한 사전 조건을 설정하여, 준비된 교사만 자격연수 참여 기회를 보장하는 방안을 검토할 필요가 있다. 필수적으로 이수해야 할 직무연수, 일정 시간 이상의 전문적 학습공동체 활동 실적, 근무성적평정 결과 등을 종합적으로 고려하여, 연수 대상자를 선정하고, 이들을 대상으로 양질의 연수 제공 및 적절한 평가를 통해 1급 자격증을 발급해야 한다. 또한, 자격연수를 강화할 필요가 있다. 먼저 필수 연수 시간을 상향 조정해야 한다. 현재 1급 정교사 연수는 15일 이상 90시간 이상으로 규정되어 있으나, 교사의 전문성을 함양하기에 짧은 시간이다. 그 어떤 전문성도 키우기 힘든 형식적인 연수가 되기 쉽다. 단순하고 편의 중심적인 집체 연수를 지양하고, 교사 개인이 전문성 개발 경로를 계획하고, 자기 적성과 특기를 확인하여 탁월한 교사로 성장할 수 있는 기반을 마련할 수 있도록 질 높은 연수 프로그램이 제공되어야 한다.

4) 수석교사제 현장 안착

수석교사제는 현재 전면 도입된 제도로서 이를 개선한다면 매우 효과적인 방안으로 거듭날 수 있다. 많은 교사들이 수석교사가 되기 위해 수업과 현장 연구에 탁월한 전문성을 갖추기 위해 노력하는 학교 문화가 형성되어야 한다. 이를 위해서는 우선적으로 수석교사의 정원을 법제화되는 것이 필요하다. 2024년 기준 초·중등 수석 교사의 수는 전체 교원 대비 0.2%에 불과하며, 학교급이 올라갈수록 그 수가 적어지고 있다(교육부·한국교육개발원, 2024). 교원 수 대비 적정 인원의 수석교사를 배치하는 것이 필요하며, 적어도 단위 학교에 1명 이상이 수석교사가 배치될 수 있도록 해야 한다. 현재와 같은 극소수의 인원, 그마저도 교육감의 정책 방향에 따라 없어질 수도 있는 상황에서 수석교사의 역할은 매우 제한적일 수밖에 없고, 이로 인해 수석교사에 대한 사회적 수요가 줄어들게 되는 악순환이 반복될 것이다. 한편, 수석교사제의 도입 목적은 교수직에서 관리직으로 이어지는 일원화된 자격제도를 교수직과 관리직으로 이원화하고,

수업 전문성을 가진 교사를 우대하며 과열된 승진 경쟁을 해소하는 것에 있다 (김수홍, 2016). 이러한 목적을 충실히 달성하기 위해서는 수석교사제를 승진제도 안에 포함해야 한다. 수석교사제가 관리직과 동일한 승진제도 안에 포함되어야 교수직과 관리직의 이원화 및 승진 경쟁을 해소할 수 있는 대안으로 기능할 수 있다. 그렇게 되지 못한다면, 교사들이 관심을 갖지 않는 허울뿐인 제도로 존재할 가능성이 높다. 이와 함께 수석교사의 역할에 대한 명확한 법적 규정이 필요하다. 신규 교사의 입직 적응을 돕는 멘토 역할, 예비 교사의 교육실습지도, 교사의 전문적 학습공동체를 지원하기 위한 단위학교 차원의 연수 프로그램을 기획 및 개발, 단위 학교 동료 교원에 대한 임상 장학을 기획·총괄 등의 역할을 명문화하여, 그에 합당한 권한과 책임을 부여해야 한다.

5) 역량 중심의 교원양성 교육과정 혁신

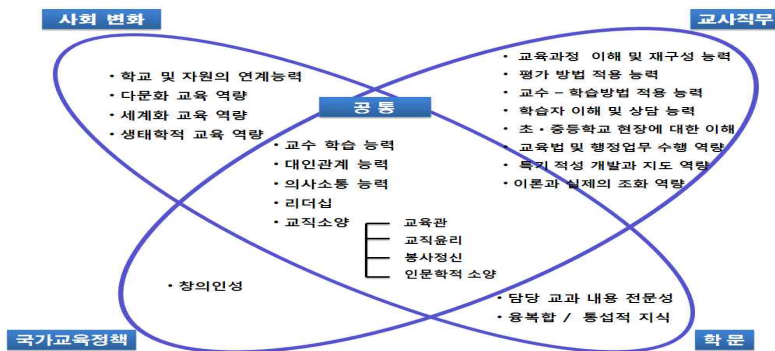
현재 2급 정교사 자격증은 교원양성기관의 교육과정을 이수한 자에게 무시험 검정을 통해 부여되고 있다. 승인된 교육과정을 모두 이수한 자에게 특별한 자격시험 없이 해당 자격증을 발급하는 것이 여러 다른 분야의 추세인 점을 고려할 때 교사 자격증 발급에 있어서 현재의 무시험 검정의 방식을 시험 검정으로 전환할 이유는 없을 것이다. 다만, 교육과정을 통해 교사가 가져야 할 역량 혹은 전문성이 충분히 함양될 수 있도록 해야만 무시험 검정 방식의 정당성이 인정될 수 있다. 그동안 다양한 연구에서 교원양성기관 교육과정의 문제점이 지적되어 왔다. 주요 문제로는 교원양성 교육과정과 학교 현장과의 낮은 연계성, 교과내용학·교과교육학·교직과목 사이의 미흡한 연계성·통합성, 교육실습 기간의 부족과 실습의 비체계적 운영 등이 언급되고 있다(김갑성 외, 2009; 김왕준 외, 2020; 박영숙 외, 2017).

이를 개선하기 위해서는 아래의 [그림 V-2]와 같이 국가 수준의 전문성 기준을 갖고 교원양성기관의 교육과정을 이수한 자에게 요구되는 역량을 상세히 규정한 후, 이를 함양할 수 있도록 교육과정을 새롭게 혁신하는 방안이 추진되어야 한다. 단순히 이론적인 이수 과목을 확대하는 것은 효과가 없으며, 현장과 연계한 교직 및 전공과목의 재구성이 필요하다.

1단계: 국사 수준의 전문성 기준 설정

교직 업무를 수행하기 위해 무엇을 배우고, 어떠한 역량을 갖추어야 하는지를 사전에 설정

2단계: 교사 역량의 상세 규정화



3단계: 교사 역량에 따른 교육과정 재구성

| 기르고자 하는 역량 | 개설가능한 과목안 |
|--------------------------|--|
| 중등학교에서 가르치게 되는 교과 내용 전문성 | <ul style="list-style-type: none"> 국어, 외국어, 예술, 체육, 수학, 사회과학, 과학 등 관련 전공 과목 |
| 다양한 학문 분야에 대한 폭넓은 이해 | <ul style="list-style-type: none"> 현재의 교양 과목 |
| 교과 지도 역량 | <p>(중등학교에서 가르치게 되는 교과별)</p> <ul style="list-style-type: none"> 교과에 기반한 교수-학습법 교과에 기반한 평가방법 교과 재구성 방법 |
| 교육의 이론과 실제의 조화 역량 | <ul style="list-style-type: none"> 교육의 이해 학습자의 이해 및 상담 교육방법의 기초 교직의 이해 교사 리더십 대인관계 및 의사소통기술 네트워킹 기술 교육실습 |
| 연구역량 및 연구지도 역량 | <ul style="list-style-type: none"> 논문 읽기와 쓰기 |

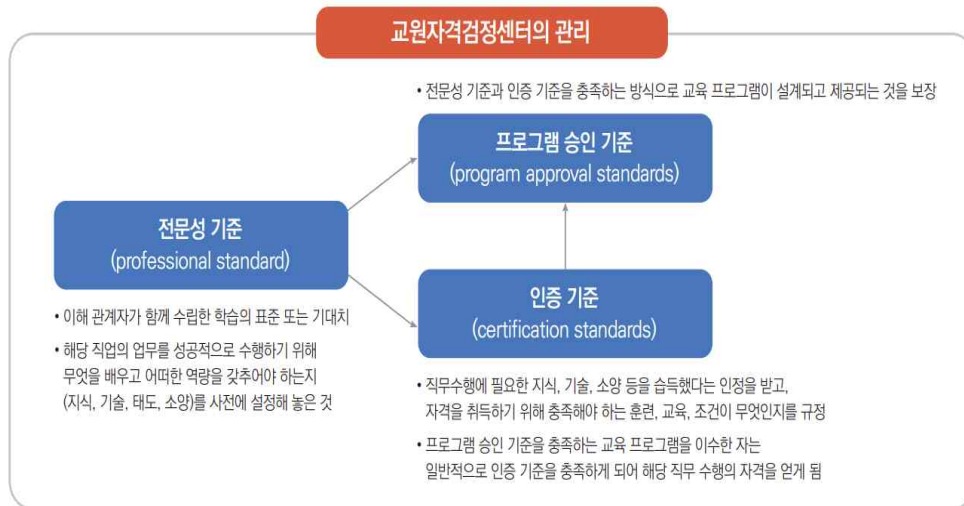
| | |
|-----------|--|
| 특기적성 지도역량 | <ul style="list-style-type: none"> • 교과외 활동 지도 |
| 범사회적 역량 | <ul style="list-style-type: none"> • 다문화 사회와 교사의 역할 • 세계 시민의식 • 외국학교 교육실습 • 생태교육 |

[그림 V-2] 교원양성기관의 교육과정 혁신

출처: 정미경 외(2010: 268, 293) 재구성

6) 전문성 기준에 따른 체계적 자격 검정

전문성 기준이 설정된 이후에는 이를 체계적으로 검정할 방안이 필요하다. 이를 위해서는 [그림 V-3]과 같이 전문성 기준을 기반으로 한 프로그램 승인 기준, 인증 기준이 체계적으로 마련되어야 한다. 현재 우리나라는 인증 기준(교원자격검정령)만 있기 때문에 자격의 형식적인 부분만 일부 관리가 되고 있으며, 내용적인 부분에서의 질 관리는 힘든 상황이라고 할 수 있다. 전문성 기준과 인증 기준을 충족하는 기관에만 교사 양성 및 자격 부여의 권한을 부여하는 자격 질 관리 시스템이 구축될 필요가 있다. 이를 위해서는 전문성 기준, 승인가준, 인증 기준을 개발·개정하고, 교원양성기관 및 교육청이 이 기준을 근거로 자격제도를 운영할 수 있도록 관리·지원하는 「교원자격검정센터」가 법적으로 설립될 필요가 있다. 교원자격검정센터가 설립된다면 보다 다양한 기관을 통해 교사 양성이 가능할 것으로 생각된다. 기관의 특성에 따른 전문성 기준, 프로그램 승인 기준, 인증 기준이 마련되고, 이에 근거한 주기적 점검과 진단을 통해 교원 자격 질 관리가 가능해질 수 있다.



[그림 V-3] 교원자격 질 관리 체제

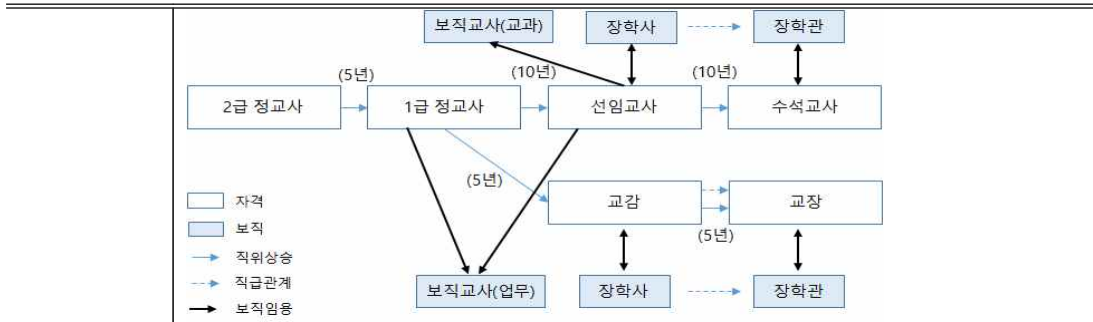
출처: 이동엽 · 김혜진 · 이주연(2024: 10)

7) 교원 자격의 분화

그동안 수행된 다양한 교원자격제도 관련 연구에서 <표 V-6>과 같이 교사의 전문성을 지속적으로 향상시키기 위한 자격의 횡적, 종적 분화를 제안해 오고 있다. 구체적으로 선임교사, 수석교사, 전문교사 자격 등에 대한 논의가 진행되었다.

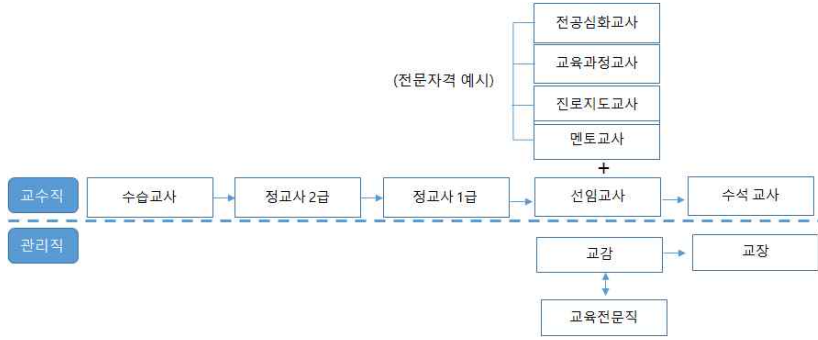
<표 V-6> 교원자격의 분화 모형

| 연구 | 모형 |
|-------------------------------------|------------------------------|
| 김혜숙 외(2000). 교원 직급 및 자격 체제 개편 연구 | ■ 교원 직급 · 자격체제 개편안 모형(p.184) |



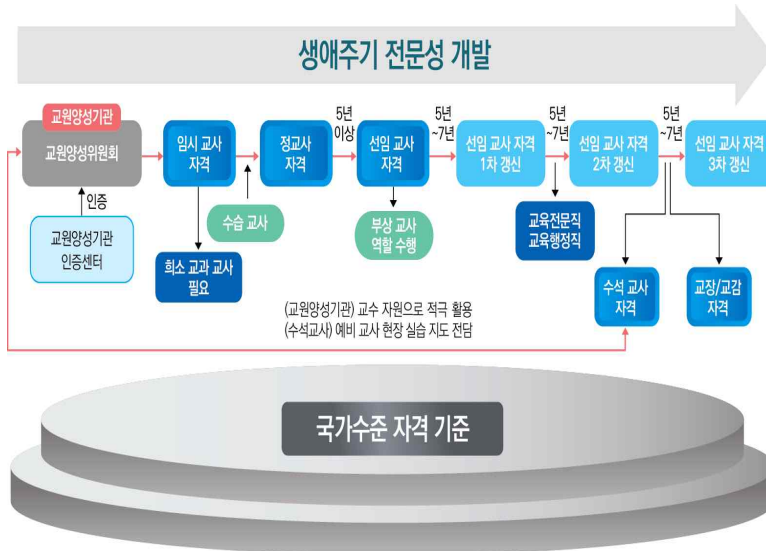
최선욱
외(2017).
현직 교원의
자격 다원화
방안

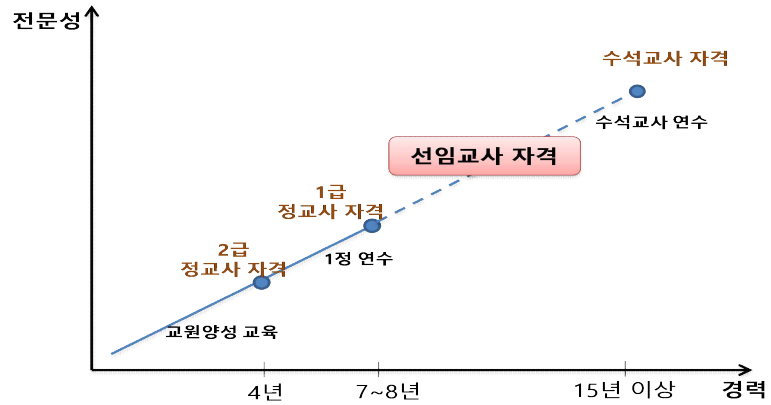
■ 생애주기별 교수직과 관리직의 분리 및 교원 자격 다원화 모델(p.79)



이동엽
외(2020).
미래교육환
경 변화에
따른
교사자격제
도 개선
방안 연구

■ 미래교육환경 변화에 따른 새로운 교사자격제도 모형(p. 229)





[그림 V-4] 선임교사 자격제도를 통한 교원의 지속적 전문성 개발

우선, 선임교사제의 신설을 통해 상위 단계로의 승급이 가능한 자격의 종적 분화를 고려해 볼 수 있다. 현재 1, 2급 정교사 자격증 취득까지는 교원양성 교육 및 자격 연수와 같은 공식적인 교육과 외부 지원이 있으나, 1급 정교사 이후에는 공식적 지원 시스템이 매우 부족하여, 전문성 개발을 위한 동기 유발이 어렵다. 수석교사제가 있으나, 이는 매우 제한된 수로 선발되며, 향후 확대가 되더라도 탁월한 전문성을 전제하는 수석교사제의 취지를 고려할 때, 그 수가 매우 제한될 수밖에 없다. 이러한 문제를 해결하기 위해 1급 정교사와 수석교사와 자격 사이에 (가칭)선임교사를 신설하여, 교사가 자신의 전문성을 다시 한번 점검하고, 개발할 기회를 제공할 필요가 있다.

다만, 선임교사 자격을 취득할 수 있는 사전 조건을 설정할 필요가 있다. 경력뿐만 아니라, 각종 연수 및 전문성 개발 실적을 종합하여 결정하되, 전문성 개발 활동에 충실히 참여한 일반 교사라면 큰 어려움 없이 취득할 수 있도록 기회를 보장해야 한다. 선임교사제가 실효성을 가지기 위해서는 집중 연수 기회 제공뿐만 아니라, 자격 취득 후의 보수 인상 등과 같은 다양한 인센티브 방안이 필요하다. 이러한 인센티브가 없다면 자격 획득의 필요성이 모호해지고, 동기를 유발할 수 없다. 따라서 선임교사제 도입은 반드시 인센티브 제공과 연

계해서 검토되어야 한다(이동엽 외, 2020).

다음으로 다양한 전문 자격의 신설은 자격의 횡적 분화라고 할 수 있다. 전문 자격의 장점으로는 교사가 다양한 분야에 전문성을 확보함으로써 직무 분화를 통해 업무의 효율성을 높일 수 있으며, 직무만족도 향상도 기대할 수 있다. 전공심화, 교육과정, 학생 생활지도, 신규 교사 지도 등 다양한 업무에 대한 전문 자격을 신설할 수 있다. 그러나, 전문 자격의 종류 및 검정 방법, 자격에 따른 업무 분장 및 대우 등에 대해 체계적으로 규정하지 않으면, 유명무실한 명목뿐인 자격이 될 가능성이 높다. 따라서, 수석교사가 되기 위한 전제 조건으로서 전문 자격을 1개 이상 확보한 자에 한하여 수석 교사가 될 수 있는 기회를 제공하는 방안이 고려될 수 있다. 엄격한 검증 절차를 거쳐 전문 자격을 부여하고, 이를 부여받은 교원들이 수석교사 자격을 획득하여, 본인의 탁월한 전문성을 발휘할 수 있도록 하는 것이다. 전문 자격 제도는 학교급별 자격 경계를 완화하는 방안으로도 활용될 수 있다는 점에서 활용성이 높다. 예를 들면 초등 영어와 중등 영어의 전문성을 모두 갖춘 교원에게 ‘통합 영어 교사 자격증’을 부여하고, 초등과 중등에서 모두 수업이 가능하도록 하는 것이다. 이는 자격제도의 경직성을 완화하고, 교사가 자신의 전문 분야를 더욱 확대한다는 차원에서 긍정적으로 검토될 수 있다.

3. 교원연수정책 개선 방안

가. 교원연수정책의 쟁점

교원연수정책의 쟁점은 크게 다섯 가지로 요약할 수 있다. 첫째는 법정 의무 교육 연수 시수 조정 및 내용에 대한 질 관리이다. 교원들은 매년 반복해서 법정 의무교육 연수를 받고 있다. 여기에는 총 14개의 법정 의무교육 연수가 있는데, 구체적으로 기초학력 향상, 다문화 교육, 안전교육, 교육활동 침해행위 예방교육, 학교폭력 예방교육, 심폐소생술 등 응급처치교육, 이해충돌방지법 교육, 장애인식개선교육, 직장 내 장애인 인식개선 및 사회적 인식개선 통합교육,

부패방지교육, 성희롱, 성폭력, 성매매, 가정폭력 예방교육, 인성교육, 정보공개에 관한 교육이 그것이다. 물론 이들 법정 의무교육은 매우 중요한 내용이다. 사회적으로 인식 개선이 필요한 내용도 있으며, 공무원의 신분을 갖는 교사가 반드시 이수해야 하는 것임에는 이견이 없을 것이다. 다만, 여기서 문제는 매년 반복적으로 이수해야 하는 법정 의무교육 연수의 시수가 많아 현장교원의 연수에 대한 피로도가 높다는 점이다. 교사는 다른 직업군과 다르게 매년 전문성 개발을 위한 연수를 수행하고 있는 상황에서 법정 의무교육의 시수가 많은 것은 교사에게 자칫 또 하나의 연수로 취급될 수 있다. 또한, 연수의 시수가 많아도 내용의 질이 관리가 된다면 문제가 없으나 연수 내용의 질 관리 또한 문제라 할 수 있다. 즉, 이전 연도 연수 내용과 동일하거나 연수 방법이 획일적이어서 연수의 효과성이 미비하다고 할 수 있다. 따라서 법정 의무교육 연수 시수를 조정하고, 매년 반복해야 하는 중요한 사안이라면 연수의 내용과 방법을 달리하여 연수 프로그램의 질을 제고할 필요가 있다.

둘째, 교원의 다양한 전문성 계발 방식을 연수로 인정할 필요가 있다. 교원은 법적으로도 다양한 방법으로 자신의 역량을 키울 수 있도록 보장 받고 있다. 즉, 교원의 연수는 권리라고도 할 수 있다. 그러나 대부분의 교육청에서는 연수기관을 중심으로 교원연수를 운영하고 있으며, 학교 현장에서 이루어지는 다양한 형태의 전문성 계발 활동에 대한 연수 인정을 기피하는 현상이 있다. 실제로 교사들은 전문적 학습공동체 활동, 대학원 수업 수강, 온라인 강의 수강, 학회 활동 등 다양한 형태로 전문성 계발 활동을 하고 있으며, 교원이 자신의 교육 전문성을 키우기 위한 다양한 방식의 활동을 연수로 인정해 준다면 교원은 각자에게 필요한 것을 원하는 방식으로 학습할 수 있기에 매우 효과적으로 전문성을 계발할 수 있을 것이다.

셋째, 교원연수와 관련한 행·재정적 지원이 부족하다. 교원연수의 질을 높일 수 있는 가장 쉬운 방법이라 할 수 있는 것이 연수와 관련된 행정적, 재정적 지원을 확대하는 것이다. 우선 행정적 지원이라 할 수 있는 것은 단위학교가 연수를 원하는 교원에게 행정적 배려를 하는 것을 의미한다. 즉, 교원이 원하는 연수에 참여할 수 있도록 수업 시간을 조정해주거나 대체 담임을 구하는 것 등이다. 물론 연수를 원하는 교원도 소속 학교의 행정적 어려움이 크지 않

도록 해야 할 것이다. 재정적 지원은 교원 자율 연수비를 확대하고 지역 간 차이를 줄이는 것이다. 교육부는 2021년 교원연수 선진화방안을 발표하면서 교원을 위한 연수비용을 증액한 바 있다. 그러나 증액된 연수비가 부족하다는 것이 교원의 일반적인 입장이다. 교원이 원하는, 교원에게 인기 있는 연수를 수강하기에 현재의 지원비는 매우 부족하기 때문이다. 또한 지역에 따라 연수비의 차이가 발생하고 있는 것이 현실이다. 이는 교원의 소속 지역에 따라 수업 혁신과 전문성 신장을 위한 연수의 중요성이 지역에 따라 차이가 있다는 것을 의미할 수 있기에 시급히 해결해야 할 과제라 할 수 있다.

넷째, 연수를 담당하는 강사의 체계적인 관리가 필요하다. 교원연수와 관련된 문제는 연수 강사와 관련된 경우도 많다. 연수를 진행하는 강사가 현장 경험이나 전문성이 부족한 경우, 연수 대상자에게 연수에 대한 신뢰를 줄 수 없다. 또한 강사의 강의가 이론을 바탕으로 강의 형태의 일방적인 전달 방식으로 진행된다면 이 또한 연수 대상자의 참여와 공감대를 얻기 어렵다. 이 외에 교원 연수가 실시되는 단위(교육지원청-시도교육청-교육부 단위)에 따라 연수 강사 활용의 체계성 또는 위계성이 필요할 것이다. 이에 교사 출신 전문가나 실질적인 현장 경험이 풍부한 강사를 초빙하여 연수에 대한 신뢰와 공감을 높일 필요가 있다. 그리고 연수 강사에게 효과적인 교육방법과 최신 교육정보를 제공하여 연수 품질을 높이기 위한 강사 관리가 필요하다. 이는 교원연수 실시 단위에 따른 연수 강사 활용의 체계성 또는 위계성과 관련이 있는 것으로, 현장 교사를 적극적으로 연수 강사로 활용하되, 현장 교사의 경력에 따라 저경력 교사는 교육지원청 단위에서, 중경력교사는 시도교육청 단위에서, 고경력 교사는 교육부 단위에서 연수에 활용하는 것을 검토할 필요가 있다. 이상의 노력을 통해 교원연수에 있어 지속적으로 좋은 연수 강사로 인정받는 교사의 경우에는 전보에서 활용할 수 있는 점수를 인센티브로 지급하는 것도 고려할 수 있을 것이다.

마지막으로 교원연수 관련 빅데이터 수집 및 자료화가 필요하다. 교원연수의 질 관리의 근본적 노력은 교원연수와 관련된 다양한 데이터를 수집하고 이를 자료화하여 다양한 연구를 수행하는 것이다. 이를 위해 교원연수에 참여하는 교원을 통해 학교 현장에서 어떤 문제가 해결되어야 할 것인지, 어떻게 해결해

야 할 것인지 등에 대한 다양한 교육 데이터를 수집하고 이를 축적, 자료화하여 교육 현장 개선과 관련 연구를 위한 자료로 활용해야 할 것이다. 추가로 현재 지자체, 교육청 및 교육 관련 기관에 산재되어 있는 교원연수 관련 데이터를 종합화하고 전국 단위의 교원연수 자료를 수집하여 이를 교육 연구에 활용할 수 있는 시스템 구축이 필요하다. 이를 위해서는 교원연수 관련 데이터 수집 과정에서 관련 자료 분류 방식, 자료 확인, 그리고 자료 활용을 위한 구체적인 방안에 대한 검토가 필요하며, 자료 축적 과정에서 문제가 될 수 있는 사항(개인 정보 관련 내용 등)에 대한 전반적인 검토가 필요할 것이다. 이 외에 교원 연수와 관련된 데이터를 수집하고 이를 자료화하는 등의 관리를 담당할 수 있는 기관을 설립하는 것도 고려할 필요가 있다.

나. 교원연수정책 개선 방향

교원연수정책의 개선을 위해 다음의 다섯 가지 방향성을 제안할 수 있다. 첫째, 교원 표준 역량 개발 및 역량별 연수 프로그램 설계가 필요하다. 이는 앞서 교원의 자격에서 제안한 방향성과도 맥락을 같이 하는데, 교원연수에서 교원자격 또는 역할 등에 따른 표준 역량이 필요한 실정이다. 교육 수요자는 모든 교원에게 일정 수준 이상의 전문성을 기대한다. 즉, 교육 수요자는 교원이 어느 지역에 있건 일정 수준 이상의 전문성을 가지고 있기를 요구하고 있다. 이것은 교육의 책무성과 관련된 내용으로, 교육 수요자는 일정 수준 이상의 교육을 지역의 차이 없이 받기를 요구하고 있다. 이러한 요구를 만족하기 위해서 교원의 역량은 모든 교원을 대상으로 일정 수준 이상으로 개발·유지될 필요가 있다. 이를 위해 교원의 표준 역량이 개발될 필요가 있고, 여기에서 표준 역량은 지역에 상관없이 모든 교원이 가지고 있어야 하는 역량이고, 이러한 역량은 연수를 통해 교원에게 전달될 수 있다.

이를 위해서는 우선 모든 교원에게 요구되는 역량, 즉, 표준 역량이 무엇인지를 개발해야 한다. 표준 역량은 전통적인 학문 체계의 역량뿐만 아니라 미래 사회가 요구하는 역량을 포함한다. 또한, 이 역량은 고정된 것이 아니라 시대와 상황에 따라 변할 수 있는 역량이고, 교원의 경력에 따라 구분되어야 하는

차등적 역량이다. 그렇기에 교원양성과정보다는 교원연수과정에서 다루는 것이 더 효율적이라 할 수 있다. 교원연수를 통해 교원 표준 역량을 제공하기 위해서 교원경력에 따른 표준 역량별 연수 프로그램이 설계되어야 할 것이다. 교원의 경력을 몇 단계로 구분하고, 경력 단계에 따른 표준 역량을 설정하며, 그 역량 계발에 필요한 연수 프로그램을 개발하는 것이 필요하다. 교원의 표준 역량 계발 및 역량별 연수 프로그램 설계를 통해 교원은 지역에 상관없이 일정 수준의 역량을 갖출 수 있다. 나아가 이러한 교원경력에 따른 표준 역량은 교원의 평가 또는 승진에 활용될 수 있을 것이다. 교원이 표준 역량을 어느 정도 보유하고 있는지 또는 반드시 갖추어야 할 역량을 갖추고 있는지 확인하는 것으로 교원을 평가하거나 승진의 자료로 활용할 수 있을 것이다. 또한 교원의 전보 시 이를 가산점 등으로 활용할 수도 있을 것이다.

둘째, 생애주기별 교원 역량 맞춤형 연수 프로그램이 지원되어야 한다. 앞서 경력 단계에 따른 교원의 표준 역량 설정을 언급하였다. 일반적으로 교원의 경력 단계는 교원의 생애주기로 표현되고 있다. 그러므로 교원의 생애주기별 교원의 역량 강화는 반드시 필요하다고 할 수 있다. 그런데 교원의 생애주기별 교원의 역량 강화에는 하나의 선결 조건이 있다. 교원의 생애, 즉, 경력의 축적에 따라 교원의 역량이 강화된다는 것으로, 교원의 경력 증가와 교원의 역량 증가에 정적 상관이 있어야 한다는 것이다. 이러한 정적 상관관계가 유지된다면 교원 생애주기별 표준 역량 계발은 생애주기에 따라 교원이 반드시 습득해야 하는 역량으로 개발하면 될 것이다. 그러나 정적 상관관계가 유지되지 않을 수 있다면 교원 생애주기별 표준 역량 계발은 조금 복잡해질 수 있다. 교원에 따라 생애주기별 역량이 달라질 수 있기 때문이다. 같은 경력의 교원이라 할지라도 각각 가지고 있는 역량은 다르기에 주기별로 반드시 습득해야 하는 역량과 좀 더 개발해야 하는 역량으로 구분할 필요가 있다. 즉, 생애주기별 표준 역량과 함께 추가 역량이 필요하고, 특정 주기에 표준 역량을 충분히 습득하지 못한 교원은 경력이 높아지더라도 계속해서 부족한 이전 주기의 표준 역량을 습득하는 노력을 해야만 할 것이다. 이는 현재의 생애주기별 교원 맞춤형 연수 프로그램 지원에서 생애주기별 교원 역량 맞춤형 연수 프로그램 지원으로 변화를 시사한다고 할 수 있다.

셋째, 생애주기별 교원 역량 맞춤형 연수와 교원자격의 연계가 이루어져야 한다. 생애주기별 교원 역량 맞춤형 연수는 교원이 교원의 생애주기에 따라 표준 역량과 추가 역량을 갖출 수 있도록 구성되어야 한다고 언급하였다. 생애주기별 교원 역량 맞춤형 연수가 제대로 작동되기 위해서 교원의 자격제도와 연계하는 것을 고려할 필요가 있다. 교원의 생애주기는 학자마다 사용하는 용어가 다를 수 있으나, 일반적으로 입직기(교직경력 0~5년), 성장기(6~15년), 성숙기(16~25년), 완숙기(26년 이상) 등으로 구분되고 있다. 교원의 생애주기에 따라 역량 맞춤형 연수를 의무적으로 이수하게 하고, 연수 성적에 따라 상위 자격을 취득할 수 있도록 하는 것이 생애주기별 교원 역량 맞춤형 연수와 교원자격제도와의 연계의 방법이라 할 수 있다. 물론 교원의 생애주기를 좀 더 세분화할지, 교원의 자격을 좀 더 구분할지에 대한 연구와 그 결과에 대한 합의가 선행되어야 할 것이다. 그럼에도 불구하고 교원의 전문적 역량을 보다 강화하기 위해서는 교원의 생애주기에 따른 역량 맞춤형 연수가 필요하고 그 결과와 교원 자격제도를 연계하는 것이 필요하다.

넷째, 교사학습공동체에서 학교학습공동체로의 발전이 모색되어야 한다. 현재 교사는 지식의 전수자, 전달자만이 아니라 한 발 나아가 촉진자, 보조자의 역할을 요구받고 있다. 지금 교사가 당면한 요구는 학습자에게 학문의 지식, 즉, 교과내용학적 지식을 전수 및 전달하는 것을 넘어 학습자를 과목 교육과정 성취 기준에 도달하도록 돕는 데 있다. 이 경우 주도자의 역할을 맡는 쪽은 학습자이고, 따라서 교사는 맞춤형 교육을 위한 교육과정 재구성 역량을 쌓아 나가지 않으면 안 된다. 교사가 전문성 신장을 자극받게 되는 것도 이 때문이다. 이때 교사에게 필요한 연수는 일방적 전달 연수가 아닌 학습공동체 같은 성격의 연수라 할 수 있다. 교육과정 재구성을 계획 및 실행 경험, 교사 수준 교육과정을 관리 및 운영해 본 경험, 교육과정-수업-평가-기록의 일체화가 이루어지도록 해 본 경험 등의 교사 각자의 문제 해결 경험은 학습공동체라는 장 안에서 더욱 활발히 공유될 수 있다. 이는 의사 공동체 내에서 여러 증례(證例)를 공유해 나가는 것과 비슷하다. 임상 경험이 느는 것은 교사도 마찬가지이므로, 동료 교사와 함께 다양한 교육적 경험을 공유하는 학습공동체는 연수의 궁극적 발전 모습이라 할 수 있다.

이제는 교사 중심의 학습공동체 형성 및 운영에서 한발 더 나아가 학교 중심의 학습공동체로의 발전이 필요한 시점이다. 교사학습공동체는 앞서 말한 장점이 있지만, 학교 구성원 중 학습공동체에 참여하지 않는 교사는 그 장점을 얻을 수 없다. 학교학습공동체는 학교 내 구성원 모두가 학습을 지향하는 공동체를 형성하는 것으로, 자발적 참여뿐만 아니라 타율적 참여까지 포함하는 보다 넓은 의미의 학습공동체라 할 수 있다. 교사학습공동체는 공동체 간 추구하는 교육적 비전이 다른 경우, 학교 내 교육 방향성의 다양성으로 인한 갈등이 발생할 수 있으나, 학교학습공동체는 학교 내 교육 방향성과의 일체성으로 인해 학교만의 교육적 방향을 유지하면서 교육의 성과를 높일 수 있다는 장점을 가질 수 있다.

마지막으로 교원연수에 대한 교원 인식 변화가 필요하다. 교원이 연수를 어떻게 생각하는지에 따라 연수의 필요성과 중요성이 결정될 수 있다. 교원이 연수를 어떻게 생각하는지는 크게 두 가지 접근이 가능하다. 하나는 연수 이수율 교원의 역할 중 하나라고 생각하는 책임으로서의 연수이고, 다른 하나는 연수 이수를 전문가로 나아가는 교원 역할 중 하나라고 생각하는 권리로서의 연수이다. 먼저, 책임으로서의 연수는 교원이 학교 내에서 자신의 역할을 무리 없이 수행할 수 있는 정도의 역량을 기르는 연수를 의미한다. 교원은 수업지도 및 생활지도에 참여 있어 또는 학교의 행정을 수행하면서 어느 정도 기대되는 역할을 무리 없이 수행해야 하고, 이를 위해 교원은 연수를 통해 역할 수행 역량을 지속적으로 발전시켜야 한다. 다음으로 권리로서의 연수는 교원이 스스로 자신의 교과, 생활지도 및 행정 영역에서 전문가가 되기 위해 자발적으로 참여하는 연수를 의미한다. 교원에게 요구되는 기본적인 역량 그 이상의 역량을 스스로 찾아 계발하여 전문가로서 인정받을 수 있는 수준으로 자신을 계발하는 것을 의미하는 것으로, 이를 위해 교원은 자신에게 요청되는 연수를 이수하는 것뿐만 아니라 자신의 부족한 역량을 스스로 찾아 이를 보완하려는 노력을 끊임없이 해야 하는 것이다.

교원은 교원연수에 대한 인식을 책임으로서의 연수에서 권리로서의 연수로 바뀌어야 한다. 주어진 것을 단순히 해결하는 인식을 넘어 필요한 것을 스스로 찾아 해결하는 인식이 교원에게 필요하다. 이러한 인식의 변화는 교직을 전문

직으로, 교원을 교육전문가로 만들고자 하는 교원의 마음가짐에서부터 출발해야 한다. 즉, 자신의 역량을 스스로 개발하고자 하는 교원주체성을 통해서만이 가능한 변화이다.

다. 교원연수정책 개선 방안

1) 교원연수 이원화 체제 도입

현재 교원연수는 대부분 자격과 직무연수를 중심으로 연수원에서 이루어지고 있다. 그러나 최근 교사들의 자발적인 참여로 학교 단위에서 교사학습공동체가 활성화되고 있고, 관련 연구(최원석·허주, 2019)에서는 이에 대한 효과를 검증하여 제시하고 있다. 아래의 그림에 제시한 교원연수의 이원화 체제를 살펴보면, 교사의 전문성 개발을 위해 정부주도와 교사주도의 전문성 개발 활동, 즉 연수 활동을 이원화하여 운영할 수 있다. 여기에서 정부주도의 교사 전문성 개발은 교육정책 또는 방향을 제시하는 것이며, 이를 실천할 수 있는 구체적인 방안에는 대해서는 교사가 주도하는 전문성 개발 활동이 이루어질 수 있다. 이러한 정부와 교사 중심의 이원화 체제는 교사에 대한 자율성과 책무성을 기반으로 해야 할 것이며, 따라서 교원단체의 역할이 적극적으로 필요하다. 교원단체의 역할은 정부와 교사를 연결하는 가교(架橋)의 역할로, 국가와 교원단체, 교사와 교원단체의 역할에서 전자는 교사의 자율성과 신뢰를 확보하는 역할이 중요하며, 후자는 역량과 신뢰를 제고하고 넓혀가는 역할이 필요하다.

다. 이 과정에서 교사가 갖는 전문성 개발을 체계적으로 관리할 수 있도록 하고, 무엇보다도 교사 개인이 자신의 전문성을 성찰하고 개발하도록 하는 방안이 필요하다. 교사의 전문성 포트폴리오는 교사 개인에게는 자신의 전문성을 성찰하는 자료이지만, 외적으로는 교사 전문성 개발의 책무성 기제가 될 수 있다. 즉, 교원연수 또는 전문성 개발의 데이터베이스를 통해 교사가 추진하거나 참여한 전문성 개발활동과 연수활동을 종합적이고 체계적으로 관리할 수 있다. 여기에 더하여 교사학습공동체가 활성화되고 교원연수 이원화 체제가 정립되기 위해서는 교사의 연수 및 전문성 개발 활동에 대한 인식의 변화가 필수적이다. 앞서 언급한 바와 같이, 교사가 권리로서 연수와 전문성 개발을 인식할 필요가 있다.

2) 교원연수를 통한 교원자격 갱신제 도입 검토

우리나라는 교원자격은 취득 이후 퇴직할 때까지 특별한 갱신 없이 자격이 보장된다. 1급 정교사 자격 취득도 필수적인 것이 아니기 때문에 교원양성기관을 졸업하면서 교원자격증을 취득하고 교직에서 퇴직할 때까지 유지된다. 교원자격의 갱신 문제는 교원자격을 다단계화하는 것과는 다른 개념이다. 일반적으로 교원자격을 다단계화해야 한다는 주장은 교원의 승진에 대한 동기 부여가 필요하다는 논리로 설명되고, 현행의 2급 정교사에서 1급 정교사로, 교감으로, 교장으로의 승진 체계를 의미하는 것이다. 하지만, 교원자격의 갱신은 전문가로서 갖는 전문성에 대해 확인하고 보장한다는 의미가 담겨 있다. 실제로 일본은 2009년 교원면허갱신제를 도입하였다. 이는 교원면허를 10년의 주기로 갱신하는 것인데, 이는 교원자격 취득 이후 10년마다 교원의 전문성을 제도적으로 보장하기 위한 것이다(고전, 2014). 특히, 일본은 교원면허의 갱신을 교원연수를 통해 추진하고 있는데, 갱신의 효과는 교사 전문성의 개발에 있는 것으로 볼 수 있다.

이러한 교원연수를 통한 교원자격 갱신제는 양질의 교원연수 프로그램 개발이 핵심적이다. 즉, 교원자격 갱신이 교원의 전문성 유지와 개발, 나아가 신장에 긍정적으로 작용할 수 있어야 한다. 이를 위해서 교사자격갱신제는 교원연

수를 통해 자격 부여 이후 일정 기간이 지나면 의무연수 등을 수강하게 하는 제도로 운영되어야 할 것이다. 이와 관련한 구체적인 갱신의 주기 등에 대해서는 추가적인 논의가 필요하다.

3) 교원연수를 위한 중장기 계획 설계

현재의 연수 기획 및 운영은 그때그때 국가사업에 따라 산발적으로 이루어지고 있다. 따라서 교원의 연수 이수율 중장기 계획에 따른 계열성을 가지고 체계적으로 이뤄지기보다 일회성으로 이루어지는 경우가 많다고 할 수 있다. 이로 인해 특정 연수를 이수하였으나 이후에 해당 연수가 폐지되어 심화 학습이 어려운 경우가 많고, 체계가 부족하기에 교원은 어떤 연수가 개설되는지 알 수 없는 경우가 많으며, 공문으로 내려오는 연수를 수동적으로 이수하는 경우가 생기고 있는 것이다.

따라서 교원연수의 중장기 계획을 수립하고 계획에 부합하는 체계적 연수 교육과정을 수립하여 교원연수를 교원 생애주기에 따라, 교원이 가지고 있는 각자의 전문적 역량 수준에 맞게 운영할 필요가 있다. 특히 교원의 전문적 역량과 이에 따른 연수를 기획하고 운영하는 하나의 독립기관을 설립하여 여기서 체계적으로 연수를 기획·운영하는 것도 좋은 생각이라 할 수 있다(이 기관은 앞서 언급했던 교원연수와 관련된 데이터를 수집하고 이를 자료화하는 등의 관리를 담당할 수 있는 기관을 의미함). 이 기관은 단위학교 차원, 지역 지구별 학교 차원, 교육지원청 차원, 시도교육청 차원, 교육부 차원 등 앞으로 연수 운영에 필요한 세분화된 조직과 상호 협력을 통해 지역과 학교, 그리고 교원에 적합한 다양한 연수를 실행해야 할 것이다.

참고문헌

- 강경리(2023a). 대학교양 교육에서 독도 교육의 방향. **문화와 융합**, 45(11), 201-215.
- 강경리(2023b). 지속가능발전교육 관점에서 교원양성기관의 독도교육 방안 연구. **학습자중심교과교육연구**, 23(17), 125-145.
- 강경리(2024). 공동체 역량 함양을 위한 교원양성기관의 비교과 강좌 개발 및 실행에 관한 연구: 독도 교육을 중심으로. **교육문화연구**, 30(3), 87-116.
- 강대구(2020). 농업교사의 자격과 경력별 교육요구. **도덕윤리과교육**, 4, 55-97.
- 강대구·박선형(2005). 호주 뉴질랜드와 미국의 교원 자격 기준 동향 비교 연구. **비교교육연구**, 15(3), 141-175.
- 강석주(2003). 중등교사의 역량모델개발에 관한 연구-교무분장표에 나타난 교사직무를 중심으로-. **한국교육학연구**, 10(2), 59-91.
- 강승규(2012). ‘좋은 교사’를 양성하기 위한 교원양성기관 평가의 방향. **교육문제연구**, 44, 127-153.
- 강원근(1999). 미래사회에 부응하는 교원양성체제에 관한 연구: 전주교대와 전북대 사범대학을 중심으로. **교원 양성 정책 연구**, 17(3), 201-225.
- 강원근·곽영우(1998). 미래사회에 부응하는 교원양성체제에 관한 연구: 교육대학교와 국립사범대학을 중심으로. **한국교원교육연구**, 15(2), 24-55.
- 강정진(2021). 예비교사의 온라인 과제가치 인식과 경험이 수업시연과 수업 만족도에 미치는 영향. **교육문화연구**, 27(4), 469-494.
- 강진아(2018). 초등교사 연수 체험에서 드러난 교사 자율성의 구조. **교육인류학연구**, 21(1), 303-340.
- 강현숙(2011). 교원능력개발평가제 정착에 관한 연구. 중부대학교 대학원 박사학위논문.

- 강호수·백선희(2021). 초등교원 양성기관의 교육과정 및 교수·학습 방법이 현직 교원의 전문성 인식에 미치는 영향. **교육문화연구**, 27(3), 85-106.
- 강환국(2000). 중등학교 교사 임용후보자 선정경쟁시험 시행요강 분석: 2001 학년도 사회계열 교과목 교사 선발을 중심으로. **한국학교수학회논문집**, 3(2), 195-215.
- 강환국(2006). 중등학교 교사임용후보자 선정 경쟁시험의 가산점제도에 대한 논의. **사회과교육**, 50(2), 55-69
- 경미선·김갑성(2022). 미래 교사역량 강화를 위한 초등 1급 정교사 자격연수 참여 경험 사례 분석. **교육문화연구**, 28(2), 5-28.
- 고인규·김유진·최지연(2019). 교원양성대학 환경교육 관련 교육과정 현황 분석. **학습자중심교과교육연구**, 19(24), 1197-1213.
- 고인규·윤지현(2023). 초등교원 양성과정에서의 농업교육 교육과정 고도화 전략. **실과교육연구**, 29(4), 41-57.
- 고재천(1997). 학교중심 교사연수 프로그램의 평가 준거 설정 연구. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 고재천(2019). 초등학교 교사가 인식한 교수활동의 자율성을 제약하는 요인에 대한 개념도 연구. **학습자중심교과교육연구**, 19(5), 263-286.
- 고전(2006). 2005년 교원 양성 정책 분석. **초등교육연구논총**, 22(1), 163-194.
- 고현(2019). 중등교원 양성과정의 교직과목에 대한 사범대학, 교직과정 이수자, 교육대학원생들의 인식 분석. **학습자중심교과교육연구**, 19(18), 239-269.
- 곽민석·곽현규(2017). 초등교원양성대학의 교육서비스품질과 학생만족도 및 충성도의 구조적 관계. **학습자중심교과교육연구**, 17(18), 651-671.
- 교육부(2024). **2024년도 교원자격검정 실무편람**.
- 교육부·한국교육개발원(2024). **2024년 교육통계연보**.
- 구자윤(2014). 국어교사 전문성과 중등교사임용시험-국어과 예비교사들의 인식을 중심으로-. **한국교육**, 39(2), 129-155.
- 국가교육회의(2020.12.15.). 「미래 학교와 교육과정에 적합한 교원양성체제

- 발전 방향」 정책 집중 속의 결과 및 권고안 발표. 보도자료.
 권동택(2017). 임용고시 운영의 문제와 개선방향. 2017 한국교육학회 교육정책포럼 자료집, 53-75.
- 권수미·임은정(2022). 음악 중초교사제도에 기반한 통합교사 양성제도 탐구. **예술교육연구**, 10(2), 61-80.
- 권순달(2009). 교원양성기관 2주기 평가 모형 분석과 과제. **교육평가연구**, 22(2), 311-341.
- 권순형·이희현·양희준·도재우·이정우(2023). **한국교육개발원 교육여론조사(KE DI POLL 2023)**. 한국교육개발원.
- 권오남·박정숙·박지현·조형미(2014). 공동체 단위 수학교사 연수 프로그램의 개발 및 효과 -“함께 만들어가는 수학교사 연수“를 중심으로-. **수학교육(THE MATHEMATICAL EDUCATION)**, 53(2), 201-217.
- 권혁운(2011). 초등학교 초임교사의 역량 제고를 위한 교육요구 분석. **초등교육연구**, 24(2), 115-134.
- 김갑성(2016). 교장공모제의 효과성에 대한 종합적 검토. **한국교육문제연구**, 34(1), 1-22.
- 김갑성(2023). 교원양성 변화의 방향. **교원교육, 특별호**, 21-45.
- 김갑성·박영숙·정광희·김기수·김재춘·김병찬(2009). **교원양성체제 개편 방안 연구**. 한국교육개발원.
- 김경애(2015). EPP모형을 활용한 초등 교사들의 핵심역량 분석에 관한 연구. **한국교원교육연구**, 32(2), 1-32.
- 김규태(2005). 교육의 책무성 평가의 실제와 대안: 학교평가 중심으로. **교육행정학연구**, 23(3), 195-210.
- 김규태(2018). 교사정체성 이론과 쟁점 및 과제. **한국교원교육연구**, 35(3), 491-521.
- 김기수·허은정·김선경·성수진·김현수·이순희(2014). 3주기 교원양성기관 평가지표와 평가결과의 관계 분석. **한국교육**, 41(1), 31-53.
- 김나영·우선영(2024). 교원양성과정의 실무연계성에 대한 교사 잠재프로파일 분석: 영향요인 및 교사 효능감과의 관계를 중심으로. **한국교원교육**

- 연구, 41(2), 269-296.
- 김남정(1995). 敎員養成機關 學生들의 敎職觀 比較研究. **한국교원교육연구**, 11(11), 133-154.
- 김달호(2022). 중등교원임용시험의 타당성에 관한 예비교사들의 인식. **조형교육**, 43(4), 143-163.
- 김대영·고민정(2024). 중등 교원양성기관의 학교현장실습 국제비교 연구. **한국교원교육연구**, 41(3), 351-376.
- 김대현(2020). 초·중학교 교사에 대한 학부모의 신뢰 형성. **교육혁신연구**, 30(2), 151-177.
- 김대희·이정우·지영래·박은정(2022). 교육대학원의 교원 양성체제에 대한 교원과 교육대학원생의 인식 -순천대학교를 중심으로-. **현장수업연구**, 3(1), 1-23.
- 김도기·이정화(2008). 교원능력개발평가 실시 원칙의 비판적 검토 = 교직의 특성을 중심으로. **교육행정학연구**, 26(1), 343-367.
- 김래영·김은현(2017). 교원양성교육과정과 교원임용후보자 선정경쟁시험에 나타난 중등수학교사에게 요구되는 지식 분석: 교수를 위한 내용 지식을 중심으로. **한국교원교육연구**, 29(4), 1-20.
- 김명수(2001). 초·중등 교원선발 및 임용에 관한 고찰. **국어교육연구**, 59, 179-212.
- 김명수(2004a). 교장임용제도의 쟁점과 개선 방안. **교육행정학연구**, 22(4), 131-148.
- 김명수(2004b). 초·중등교사 임용시험의 교육학 영역 출제 문항 분석 및 개선 방안. **한국교원교육연구**, 36(3), 183-205.
- 김민조·이호준(2022). 교원양성 교육내용, 수업 활용 준비도와 교수활동 간 관계 분석: 저경력 교사를 대상으로. **한국교원교육연구**, 39(4), 145-173.
- 김범주(2021). 교원양성기관 역량진단 지표의 책무성 탐색: 교육대학을 중심으로. **교육논총**, 41(2), 67-86.
- 김병찬(2005). 교사상 탐색을 위한 질적 분석 연구. **한국교육**, 32(4), 57-90.

- 김보림 (2011). 한국과 일본의 교원채용시험 제도 비교: 서울과 도쿄도(東京都)의 중등 역사교사 채용을 중심으로. **한국교원교육연구**, 36(3), 505-528.
- 김보림(2011). 한국과 일본의 교원채용시험 제도 비교: 서울과 도쿄도(東京都)의 중등 역사교사 채용을 중심으로. **한국교원교육연구**, 36(3), 505-528.
- 김보성·심재호(2019). 생물1급 정교사 연수 프로그램에 대한 중등생물교사의 관심단계와 실행 의지. **생물교육**, 47(1), 535-551.
- 김사라(2024). 초등교원양성대학의 미술교육방법론 강의 개선: 미술교육 쟁점을 중심으로 한 수업 분석을 통해. **한국교원교육연구**, 41(2), 345-371.
- 김상일·김병찬(2013). 교원능력개발평가 과정에서 초등학교 교사의 대응에 관한 사례 연구. **교육행정학연구**, 31(2), 173-202.
- 김상진·김덕기·정지운·김윤아(2019). 자격정책의 통합 평가 방안 연구: 성과평가를 중심으로. 한국직업능력개발원.
- 김성연·김혜련·이소영·우길주(2010). 초·중등 영어교사 관점에서 본 장기 심화연수 프로그램의 효과. **ENGLISH TEACHING(영어교육)**, 65(2), 199-224.
- 김성천·홍섭근·정영현(2017). 초등교사 임용후보자 선정경쟁시험의 문제점과 개선방향 탐색 - K교육청의 2차 개선안을 중심으로 -. **한국응급구조학회지**, 9(2), 39-53.
- 김성학(2016). 국가 차원의 교원양성제도 운영성과 고찰. **한국교원교육연구**, 33(1), 15-42.
- 김세영·김도기(2022). 종합교원양성대학의 성과관리 개념 모형 탐색: K대학교를 중심으로. **지방교육경영**, 25(3), 1-30.
- 김소영·이승호(2022). 교사학습공동체지원조례 제정의 필요성과 과제. **교육방법연구**, 34(1), 89-115.
- 김수홍(2016). 수석교사제의 정착을 위한 법적 논의. **법학연구**, 50, 311-332.
- 김순식·이용섭·이상균(2011). 과학교사의 실험수업 지도능력 향상을 위한 실

- 협연수프로그램 개선에 관한 연구. **대한지구과학교육학회지**, 4(3), 231-241.
- 김승정·이수정·신정철·김재근·유준희·이경화·홍훈기·강은정·권정희·김은경·김지애·김현숙·이일·정태실(2015). 수학, 과학 교과 중등교원양성 교육과정의 현장 적합성 분석. **아시아교육연구**, 16(4), 1-30.
- 김신호·전세경·이명주(2001). 초등교원 양성 체제의 문제점과 개선 방안. **초등교육연구**, 14(3), 89-116.
- 김아영·박소영·김대현(2010). 국제이해교육 교원양성 교육과정에 대한 초·중·등 예비 교사들의 인식 분석. **한국교원교육연구**, 27(4), 343-367.
- 김영식·김승재(2003). 체육교사 연수교육의 효과적 운영 방안. **한국체육교육학회지**, 8(2), 57-67.
- 김영식·임중호(2002). 중등학교 체육교사의 자격연수에 대한 현직교사의 의식 실태. **한국스포츠교육학회지**, 9(1), 159-168.
- 김영준(2024). 중등 과학교사 핵심역량 도출을 통한 1급 정교사 자격연수 표준교육과정 개선 방안. 단국대학교 대학원 박사학위논문.
- 김완세·김원정(2020). 중등 체육 교육 현장에서 ‘안전’ 영역 사고 판례 분석에 근거한 교사 핵심역량의 질적 탐색 과정. **한국체육학회지**, 59(2), 75-96.
- 김왕준·박영석·이재덕, 허주·김민규(2020). **교원양성 및 자격체제 개편 방안 연구**. 교육부.
- 김용·서시연(2020). 협력과 연계, 땀질식 변화를 넘어 근본 처방으로-초등교원 양성 교육과정의 과제와 개선 방안-. **한국초등교육**, 31(2), 221-238.
- 김용·정일환(2005). 교원 자격 기준의 변천 과정과 개선 동향. **한국교원교육연구**, 22(2), 27-48.
- 김우형(2017). 효율적인 혼합형 영어교사 연수 개발에 관한 연구. **신영어영문학**, 67, 45-66.
- 김운종(2013). 중등학교 신규교원 선발제도의 개선방안 탐색. **한국교원교육연구**, 23(2), 285-302.

- 김운중(2016). 교원 양성과정에서 인성교육 강화의 필요성에 관한 고찰. **한국교육학연구**, 22(4), 5-22.
- 김운중(2018). 우리나라 중등교원 양성과정의 변천과정 고찰. **한국교원교육연구**, 35(1), 321-344.
- 김운조(2008). 현행 임용고사의 경향과 중등학교 현장 교육과의 연관성: 중등학교 한문과 교과서의 문제를 생각하며. **직업교육연구**, 27(4), 129-146.
- 김은권·정환금(1994). 교원양성대학 선발체제의 효율성에 관한 연구. **초등교육연구**, 8(1), 65-77.
- 김은영·김현진(2015). 교원 역량 중심의 원격연수 교육과정 운영 실태 분석. **교육과정평가연구**, 18(1), 113-134.
- 김은영·남수경(2015). ‘학습연구년 특별연수’ 참여 교사들의 지원-선발-초기활동에 관한 질적 연구. **교육행정학연구**, 33(1), 81-104.
- 김은정·장범환(2023). 대면과 비대면 수업에서 대학생이 인식하는 좋은 수업에 대한 텍스트 마이닝 분석. **학습자중심교과교육연구**, 23(22), 805-820.
- 김이경·김지혜(2016). 아일랜드 교원양성체제 재구조화 사례 분석 및 시사점. **비교교육연구**, 26(4), 81-103.
- 김이경·정은하·이슬아(2024). 2024년 부산대 글로벌 미래교원 핵심역량 모델링 및 진단도구 개발. 부산대학교.
- 김인수(2001). 중등교사 임용고사와 수학교육과의 교육과정. **교육행정학연구**, 17(4), 71-89.
- 김자미·우호성·이원규(2020). SW융합교육 강화를 위한 중등교원 양성기관의 SW교육 방안. **컴퓨터교육학회 논문지**, 23(6), 1-13.
- 김재덕(2000). 중등학교 현직교사에 대한 부전공 자격연수제도의 문제점. **한국교육논총**, 4, 23-45.
- 김재복(1999). 교육과정 구성능력 신장을 위한 교원양성 교육과정. **교육과정연구**, 17(2), 275-295.
- 김재복(2004). 교육발전을 위한 교원양성체제의 혁신 방안. **한국교원교육연**

- 구, 21(3), 29-48.
- 김재영(2008). 영어교사 연수 프로그램 개선 방안 : 혼합식 학습(blended learning)을 중심으로. 공주대학교 대학원 박사학위논문.
- 김정진(2017). 교사학습공동체 지속방안 연구. **예술인문사회융합멀티미디어 논문지**, 7(12), 295-306.
- 김정희·강용원(2003). 교사의 전문적 능력개발을 위한 현직연수제도의 발전 방향 탐색. **한국정책과학학회보**, 7(3), 400-425.
- 김중수·이재홍·천세영(2017). 중등교원양성기관 학생의 임용시험대비 사교육비 실태 분석. **교육재정경제연구**, 26(4), 215-240.
- 김종철·김중서·서연화·정유현·정재철·김선영(1994). **최신 교사론**. 교육과학사.
- 김지선·김도기(2017). 중학교 내 자생적 교사학습공동체의 참여 요인 탐색. **교육행정학연구**, 35(1), 411-439.
- 김진석(2017). 초등영어 학습자의 창의성 함양을 위한 교원양성대학의 초등영어지도 방향. **한국초등교육**, 28, 119-130.
- 김천홍·홍수진(2017). 영국 교원양성체제의 특징 분석과 시사점. **한국교원교육연구**, 34(3), 279-306.
- 김향중·송선희(2011). 교원능력개발평가의 지표 개발에 관한 연구 : 교장평가를 중심으로. **교육방법연구**, 23(2), 355-383.
- 김현욱(2022). 핀란드 교원양성 교육의 변화과정 분석. **교원교육**, 38(1), 105-126.
- 김현자·엄문영·이정화·김현규(2016). **현장 요구에 기반한 초·중등 교원양성 교육과정 개선 방안**. 경기도교육연구원.
- 김혜경·조진우·설양환(2022). 미래 초등교원 양성을 위한 국제교육실습의 변화 방향에 대한 소고. **교육연구논총**, 43(2), 237-269.
- 김혜숙·양승실·김안나(2000). **교원직급 및 자격 체제 개편 연구**. 한국교육개발원.
- 김혜영(2007). 영어교원양성 및 평가의 수행기준 연구. **외국어교육**, 14(4), 279-299.

- 김혜진·곽경련·홍창남(2011). 교장공모제 효과 분석 : 학교풍토에 대한 초등학교 교사의 인식을 중심으로. **교육행정학연구**, 29(4), 439-460..
- 김홍화(2010). 한국과 중국의 중등교사 양성제도 비교 연구. 영남대학교 대학원 박사학위논문.
- 김훈호(2016). 중등교사 임용시험 가산점 제도에 대한 법원의 주요 판결 결과 및 변화 분석. **한국교원교육연구**, 17(1), 93-118.
- 김희규(2013). 교사의 교원성과급에 관한 공정성 인식이 직무만족 및 조직헌신에 미치는 영향. **한국교육학연구**, 19(2), 69-93.
- 김희규·주영효(2014). 근무성적평정 및 교원능력개발평가 점수가 교원 성과 상여금 등급 결정에 미치는 영향. **한국교원교육연구**, 31(3), 59-80.
- 김희규·주영효·엄준용(2016). 중등학교 교사의 생애단계별 직무역량 분석. **교육문제연구**, 29(4), 163-189.
- 김희성·박태양·유호준·Jiang Wei·이길재(2019). 중등교원양성기관 졸업자의 직업선택에 관한 영향요인 탐색. **지방교육경영**, 22(1), 25-46.
- 김희용(2007). 좋은 교사의 자질. **교육철학**, 38, 27-46.
- 나동진(1998a). 교사양성 교육과정 비교 및 개선 방향: 한·미 교사 양성 사례를 중심으로. **비교교육연구**, 8(2), 49-72.
- 나동진(1998b). 교직의 전문성 개발을 위한 교사양성 교육과정: 한미양국의 교사양성 교육과정의 비교연구. **한국교원교육연구**, 15(1), 189-207.
- 나민주·이차영·박상완·김민희·박수정(2009). 교장공모제의 공모교장 직무수행에 대한 효과 분석. **교육행정학연구**, 27(3), 297-320.
- 남미·박희진·권동택(2018). 초등 교원양성기관의 입학전형 및 전형요소 비교. **학습자중심교과교육연구**, 18(3), 483-507.
- 남수경(2006). 사범대학 학생의 임용고사 관련 사교육비 지출 실태 분석. **직업 교육 연구**, 27(2), 123-136.
- 남윤경·이효진·김혜영·정주훈(2019). 예비교사들의 교육실습경험에 근거한 교원양성 교육과정 개선 방안 탐색. **교육혁신연구**, 29(1), 65-89.
- 노종희·김양현·정규영·김병찬·송경현(2004). 초등교원 양성교육과 현직교육연계 방안 탐색 연구. **한국교원교육연구**, 21(2), 111-139.

- 류근영·이애정·이재호(2005). 초등교사를 위한 원격연수의 질적 향상 방안. **정보교육학회논문지**, 9(4), 617-625.
- 류미해·정재은(2020). 교원양성대학의 언택트(Un-tact) 수업환경에 관한 신입생 인식 조사. **교육발전**, 40(2), 309-329.
- 류창열(1998). 기술 교과 교사 임용고사제도의 현황과 개선 방향. **한국교원교육연구**, 24(2), 61-80.
- 문민지·김승현·최이진(2024). 학교현장실습학기제의 방향과 과제 - 미국 교원양성기관 교육실습 사례 분석을 바탕으로. **교사교육연구**, 63(1), 35-52.
- 문성모·박재윤·김성기·하봉운·황준성(2010). 독일 교원양성기관 부설학교의 역사적 기원에 관한 연구. **비교교육연구**, 20(4), 77-103.
- 문은경·신원석·박인우(2016). 중등예비교사들의 교원 핵심역량에 대한 인식 분석. **한국교육학연구**, 22(1), 183-209.
- 민경화·최윤정(2007). 상담학 연구에서 개념도(Concept Mapping)방법의 적용. **상담학연구**, 8(4), 1291-1307.
- 민용성·최화숙(2015). 초등교원 양성대학의 교양 교육과정 분석. **학습자중심교과교육연구**, 15(9), 873-891.
- 민윤경·허주(2023). 예비교사의 교원양성 교육 경험에 대한 개념도 분석. **한국교육**, 50(2), 5-27.
- 박고훈(2002). 중등 교사양성 교육과정의 반성과 개선 방안. **한국교원교육연구**, 21(3), 217-239.
- 박광배(2000). **다차원척도법**. 교육과학사.
- 박균열(2009). 옹호연합모형(ACF)을 활용한 교원성과급 정책변동 분석. **한국교육**, 36(1), 217-242.
- 박남기(1996). 교대생이 바라본 초등 교원 양성 교육의 문제점과 개선 방향. **초등교육연구**, 10(1), 219-264.
- 박남기(1997). 초등교원 양성정책 및 교육과정. **교육행정학연구**, 15(3), 88-115.
- 박남기(1999). 초등교사 자격 제도 개선 방안 분석. **교육행정학연구**, 29(4),

417-437.

- 박남기(2011). 초등교육 미래 비전에 비추어본 초등교원 양성 교육 개편 방향. **초등교육연구**, 24(3), 325-348.
- 박상완(2007). 교원양성 교육과정의 발전 방향과 과제. **한국교원교육연구**, 24(2), 143-173.
- 박상완(2009). 학교 자율화의 관점에서 본 초등 교원양성교육의 진단과 과제. **한국교원교육연구**, 26(1), 85-107.
- 박상완(2010a). 교장공모제 시범운영 성과에 대한 비판적 분석. **한국교육**, 37(2), 177-201.
- 박상완(2010b). 미국과 영국의 교원양성기관 평가제의 특징과 정책적 시사점. **초등교육연구**, 23(2), 283-307.
- 박상완(2015). 역사적 제도주의 관점에서 교장공모제도 변화 분석 : 정책변화의 경로의존성을 중심으로. **교육행정학연구**, 33(3), 323-350.
- 박상철·김한준(2008). **직업-자격, 훈련-자격 연계 연구**. 한국고용정보원.
- 박새롬·송현정(2024). 교원양성대학에서의 인권교육 관련 교육과정 현황 분석. **법과인권교육연구**, 17(2), 199-225.
- 박선형·김갑성·김병찬(2024). 예비교사 전문성 개발을 위한 교원양성기관 교육과정 및 교수-학습의 문제점과 개선 방향. **한국교육**, 51(1), 35-68.
- 박선형·김혜숙·권도희·함승환(2019). 우수교사 확보를 위한 교사교육 개선 방향: 호주, 캐나다, 핀란드, 싱가포르 사례를 중심으로. **일본어교육**, 19, 53-70.
- 박선호(2022). 초등교사 임용시험 2차 영어평가에 대한 수험생들의 인식. **대한공업교육학회지**, 16(1), 134-142.
- 박세영·전용주·서정희(2020). 초등 SW교육 핵심교원 양성을 위한 연수 프로그램의 개발 및 효과성 분석. **컴퓨터교육학회 논문지**, 23(3), 31-40.
- 박세훈(2001). 교직과정을 통한 중등교원 양성 현황과 개선 방안. **교원교육**, 17(1), 49-64.
- 박소영(2016). 초등교원 양성 교육과정 중 교직과목 변천 과정 분석. **초등교육연구**, 29(2), 85-104.

- 박수정·맹재숙·우현정(2016). 교원양성기관 교직과목의 운영 실태 분석. **학
습자중심교과교육연구**, 16(8), 1-27.
- 박수정·방효비(2019). 중국 상해시 수습교사제의 도입과 운영 분석. **국어교
육학연구**, 3(1), 9-18.
- 박수정·황은희(2011). 교장공모제 학교의 학업성취도와 특성 분석. **한국교원
교육연구**, 28(2), 313-340.
- 박승란(2011). 수석교사제 시범운영의 성과 요인과 선발기준 분석. 인천대학
교 대학원 박사학위논문.
- 박승재·박종윤·강순희·허명(1994). 중등과학교사 임용시험의 개선을 위한 조
사 연구. **도덕윤리과교육**, 4, 173-197.
- 박영숙·김갑성·전제상·김지희(2007). 국가 수준의 교사 자격 기준 개발 연
구. 한국교육개발원.
- 박영숙·양승실·황은희·허은정·김갑성·김이경·전제상·정바울(2017). **교직환경
변화에 따른 교원 정책 혁신 과제(I)**. 한국교육개발원.
- 박영숙·허은정·황은희(2018). 교직 환경 변화에 따른 교원양성 교육과정의
혁신 이슈와 과제. **한국교원교육연구**, 35(1), 165-188.
- 박영숙·허주·이동엽·김혜진·이승호(2019). **교직환경 변화에 따른 교원정책 혁신
과제(Ⅲ): 교원 인사제도 혁신 방안 연구**. 한국교육개발원.
- 박영주·조진한·김병찬(2018). 교원양성기관으로서 교육대학원의 역할과 의미
탐색에 관한 연구. **교육행정학연구**, 36(3), 91-119.
- 박윤배(1998). 자격연수 프로그램에 대한 중등과학교사의 요구. **과학교육연
구지**, 22, 113-128.
- 박은덕(2006). 중등미술교원 연수 프로그램 현황 분석. **중등교육연구**, 54(3),
351-372.
- 박인심·고전·나민주·김이경(2013). 교장공모제 쟁점에 대한 학교구성원 집단
간 인식 비교. **교육행정학연구**, 31(3), 205-231.
- 박재승(2006). 중등교원 양성 교육과정의 진단과 발전 방향. **한국교원교육연
구**, 23(2), 385-405.
- 박정환(2008). u-Learning 시대의 교사양성 체제 모형 연구. 한국연구재단.

- 박종률(2011). 중등체육교사 임용 시험 체제에 대한 연구. **대한공업교육학회지**, 23(1), 82-91.
- 박종필·엄준용·가신현(2013). 2011 교원능력개발평가 연계 맞춤형연수제도 운영성과 및 발전방향 연구. **한국교원교육연구**, 30(2), 329-358.
- 박준기(2011). 전문성 발달 단계를 반영한 교사자격기준 개발 및 타당성 분석. **국어교육**, 102, 135-153.
- 박지혜·이경란·문은주(2015). 교원의 교원능력개발평가 결과, 인구학적 특성과 전문성 인식의 관계. **교육과학연구**, 46(4), 123-150.
- 박창언·이종원(2002). 초등 교원 양성 대학의 교육 과정 비교, 분석 연구. **초등교육연구**, 15(1), 263-288.
- 박철희·김왕준·이태구·이정윤·민경용(2017). 교사학습공동체의 실태와 활성화 방안 - 강원도 지역을 중심으로 -. **교육문화연구**, 23(5), 223-249.
- 방시은·이호(2013). 영어 중등교사 임용 시험 분석 및 타당도에 대한 인식 조사: 영어학 분야를 중심으로. **한국교육논총**, (4), 1-21.
- 방영준·이창조·이준형·박화서·박동준·추병완·윤건영·변종헌(1993). 외국의 교사교육과 교사자격 검정제도를 참고한 도덕, 윤리과 교사 평가방안. **수학교육논문집**, 12, 527-537.
- 배정현(2022). 학교단위 교사학습공동체의 발달이 학생의 비인지적 성취에 미치는 효과 연구: 경기교육중단연구(GEPS)를 중심으로. **한국교원교육연구**, 39(4), 231-260.
- 백선희·강호수·심우정(2021). 초·중등교원 양성기관에서 예비교사의 교육과정 경험과 전문성 함양에 대한 인식. **한국교원교육연구**, 38(3), 89-118.
- 백성혜·김정은(2013). 과학 창의적 문제 해결력 신장을 위한 초등교사 연수 프로그램에 대한 평가. **영재교육연구**, 23(2), 133-160.
- 백순근(2007). 교원양성기관 평가인정제의 성공적 시행을 위한 정책적 방향. **교육평가연구**, 20(2), 25-49.
- 백지연·조현정·송민영(2015). 중등교사 역량모델 개발. **직업과 자격 연구**, 4(2), 85-110.

- 백혜선·김성봉(2010). 교장공모제를 둘러싼 쟁점 해결방안으로서 조례제정방안 연구. **교육행정학연구**, 28(4), 209-231.
- 변미혜(2013). 중등 음악 임용고사 제도의 실태 및 개선 방향. **환경교육**, 14(1), 66-80.
- 서경혜(2008). 학교 밖 교사학습공동체에 대한 사례연구. **한국교원교육연구**, 25(2), 53-80.
- 서경혜(2009). 교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사학습공동체의 가능성과 한계. **한국교원교육연구**, 26(2), 243-276.
- 서경혜(2011). 온라인 교사공동체의 협력적 전문성 개발 : 인디스쿨 사례연구. **한국교원교육연구**, 28(1), 133-161.
- 서동엽(2010). 미국과 한국의 초등 교원 양성 과정에서 수학교육의 실제에 대한 수업 비교 연구. **한국초등수학교육학회지**, 14(3), 547-565.
- 서범중·이혜정(2011). 2010년 교원능력개발평가 시행 결과 분석 -16개 시도 교육청의 종합보고서를 중심으로-. **한국교육논총**, 32(2), 85-105.
- 서병우(2010). 교원 승진정책에 관한 연구. 중부대학교 대학원 박사학위논문.
- 서순식·김성완(2011). 교원능력개발 원격연수 시범운영 분석. **정보교육학회 논문지**, 15(3), 505-515.
- 서정화·임해철·김용호·박영숙·김숙이·전제상(2002). **한국 교원정책 50년사에 대한 기초 자료의 데이터베이스 구축에 관한 연구**. 한국학술진흥재단.
- 선혜연·정여주·오정희(2017). 교원양성대학 학생들의 학업 및 진로 고민에 대한 합의적 질적 분석. **학습자중심교과교육연구**, 17(14), 131-152.
- 설양환·박효원·박일수(2019). 교원양성기관 학교현장실습 운영 현황 분석: 초등교원양성기관을 중심으로. **한국교원교육연구**, 36(1), 51-77.
- 성기훈·남재식(2016). 초등체육 원격 직무연수의 문제점 분석 및 개선방안 탐색. **한국초등체육학회지**, 22(3), 53-67.
- 소경희(2004). 지식기반사회에 적합한 교사양성 교육과정 탐색 - 중등학교 교사들의 연계적 전문성(connective specialization) 확보를 위하여. 한국연구재단.
- 소경희·정다운·최유리(2023). 변화하는 교육 정책 속에서 학교 교사들이 교

- 사 정체성 형성의 특징 탐색. **교육과정연구**, 41(2), 111-136.
- 소연희(2019). 초등교사가 지각한 학교조직 환경. 그것과 핵심역량과의 구조적 관계. **교사교육연구**, 58(4), 635-650.
- 소영순(2022). **예비교사 양성체제 개선을 위한 서울지역 실습학기제 운영방안 연구**. 서울특별시교육청.
- 손성호·임정훈(2017). 초·중등 교사의 생애주기별 핵심역량 및 역량기반 교육과정 개발 연구. **교육공학연구**, 33(2), 365-395.
- 손준중(2008). 한국교원대학교 교사 양성 교육 진단. **교원교육**, 24(3), 75-95.
- 송경오(2015). 학교혁신을 위한 교사 전문적 정체성의 의미와 중요성: 자유학기제와 혁신학교 사례를 중심으로. **교육행정학연구**, 33(4), 147-174.
- 송광용(2000). 21세기의 학교교육체제와 교사자격증제도. **교원교육**, 17(1), 26-48.
- 송대현(1997). 교육현장에서 본 교원양성의 과제. **한국교육논총**, 17, 259-267.
- 송영민·노철현(2013). 초등교원양성교육의 변화 요구에 따른 교육대학교 교육과정 개편 시안 연구. **한국초등교육**, 24(4), 315-339.
- 송현순(2016). 초등 교원양성대학교 실과 심화교육과정 운영 실태 분석. **實科教育研究**, 22(1), 171-187.
- 신광호(2003). 초등교사 신규임용 정책의 개선방안 탐색. **한국교원교육연구**, 20(1), 199-220.
- 신기철·송지환(2023). 초등체육 교사 학습공동체 참가자의 협력학습 경험을 통한 체육교과 전문성 신장 방안 탐색. **한국체육교육학회지**, 27(6), 17-27.
- 신중호·최효식(2013). 학습권설팅의 관점에서 본 교원양성 및 교사교육의 방향. **교육심리연구**, 27(3), 699-714.
- 신태섭·김안나·임규연·정제영(2017). 중등교원임용 교육학 논술시험의 타당성에 대한 탐색적 연구. **교원교육**, 20(1), 1-21.
- 신현석(2002). 단위학교 책무성의 동향분석 연구: 미국과 영국을 중심으로. **교육행정학연구**, 20(2), 151-178.
- 신현석(2009). 교원양성체제의 개편 방향과 전략의 탐색. **한국교육**, 36(3), 53-78.

- 신현석(2017). 새 정부 출범에 따른 교원정책의 방향과 과제. **한국교원교육학회 학술대회자료집**, 3-55.
- 심봉섭·임헌(2002). 프랑스의 교사 양성 및 재교육 제도를 통해 본 우리나라 중등교사 양성 및 재교육 제도의 개선 방향. **프랑스어문교육**, 14, 41-67.
- 심우정·백선희·강호수(2022). 글로벌교육 역량 함양을 위한 교원양성 교육과정에 관한 예비교사의 인식. **한국교원교육연구**, 39(2), 275-304.
- 안성주(2015). 고등학교 수석교사 직무수행 사례 분석 연구. 신라대학교 대학원 박사학위논문.
- 안중현·류형선(2005). 교원양성기관의 조직문화에 대한 학생집단간 인식차에 관한 문화기술적 연구. **교육논총**, 25(2), 95-113.
- 안혜정(2023). 교사학습공동체를 기반으로 한 주제 중심 통합교육과정 운영 사례 연구 : 사회현안 프로젝트 수업을 중심으로. 경희대학교 대학원 박사학위논문.
- 안홍선(2017). 중등교원의 양성 및 임용 실태와 고교학점제 도입의 의의. **한국교육학연구**, 33(1), 19-34.
- 若井彌一. (1997). 일본 교원양성정책 및 교원채용의 동향과 확립된 교원전문직에의 과제. **교육행정학연구**, 15(3), 63-76.
- 양성관(2011). 중등교원 양성기관 평가의 책무성 특성 고찰. **한국교원교육연구**, 28(4), 351-376.
- 양성호·이지원(2020). 과학교사의 연구역량 향상을 위한 연구초보자의 전문화과정 모방 교사연수 프로그램 개발 및 적용. **현장과학교육**, 14(2), 193-208.
- 양정모·박재정·박경석(2013). 체육과 직무연수 프로그램에 대한 초등교사의 인식과 개선방향. **한국초등체육학회지**, 19(3), 31-44.
- 어수봉·윤석천·조세형(2012). 국가전문자격검정관리평가연구. 한국산업인력공단.
- 엄수정(2019). 포용교육을 위한 교원양성 교육과정: 미국 대학의 한 교사 자격 프로그램에 대한 질적 사례연구. **교육과정연구**, 37(3), 29-55.

- 오영범(2014). 온라인 교사공동체 전문성 발달의 특징에 관한 질적 사례 연구. **평생학습사회**, 10(4), 113-137.
- 오정환·박석(2021). 현행 체육교과 표준기반교육의 문제점에 관한 교원양성 전문가들의 견해. **한국체육교육학회지**, 26(5), 13-25.
- 오지연(2019). 초등학교 교사학습공동체 리더 교사와 참여 교사의 경험에 대한 내러티브 탐구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 오진환(2007). 교사능력개발평가제의 쟁점에 관한 교원 및 학부모의 인식 연구. 경남대학교 대학원 박사학위논문.
- 오희정·김갑성(2017). 사회는 교사에게 어떤 역할을 기대하는가?: 2007-2016 신문자료 내용분석을 통한 교사 역할 기대 경향 연구. **한국교원교육연구**, 34(3), 139-166.
- 원세림·남수경(2019). 교원양성기관 졸업자 취업에 영향을 미치는 요인 분석. **교육재정경제연구**, 28(3), 53-79.
- 유병렬·권혁환·김유중·심향록·서강식·김태훈·김항인(1993). 초등 교사 임용 후보자 선정 경쟁시험에 있어 도덕과 지도능력 평가 방안. **교육행정학연구**, 24(4), 337-362.
- 유유순(2005). 초등교사 영어교과 연수의 문제점 = 연수교사의 연수과정 인식을 중심으로. **영어학**, 5(2), 527-551.
- 유정숙·황신영·한인식(2016). STEAM 심화과정 교사연수에 참여한 초·중등 교사들의 STEAM에 대한 인식 비교. **교과교육학연구**, 20(1), 50-58.
- 윤강구(2014). 중등교사 임용시험(일본어)의 개선 방향. **한국교육논총**, 27(2), 1-20.
- 윤관중(1995). 교사상 정립의 미래지향적 과제. **교과교육연구**, 17, 31-45.
- 윤여탁(2000). 국어 교사 임용 시험의 실태와 비판 : 중등학교 임용 시험을 중심으로. **윤리교육연구**, 13, 141-164.
- 윤인경·노태천·임병웅·유인영(2008). 기술·가정 교사자격증 통합표시의 문제점 및 개선방안에 관한 연구. **한국스포츠교육학회지**, 15(4), 1-16.
- 윤정일·김민정·윤순경·박민정(2007). 인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰. **교육학 연구**, 45(3), 233-260.

- 윤정일·신효정(2006). 교사 전문성에 관한 교사, 학생, 학부모의 인식 연구. **한국교원교육연구**, 23(2), 79-100.
- 윤정한·하신혜(2011). 중등교원의 수학 부진공 자격 연수의 문제점과 해결방안. **East Asian mathematical journal**, 27(4), 417-432.
- 윤종건(2000). 포스트모더니즘, 구성주의, 그리고 바람직한 교사상. **한국교원교육학회**, 17(3), 213-229.
- 이경무(2007). 현행 중등 도덕, 윤리교사 임용시험의 문제점과 대안 모색. **신영어영문학**, 44, 239-266.
- 이경호(2010). 교원능력개발평가 정책분석 및 발전방향 탐색. **한국교원교육연구**, 27(3), 43-68.
- 이경호(2019). 교사학습공동체에서의 교사리더십 개발 방안 탐색. **교육정치학연구**, 26(1), 111-132.
- 이고은(2016). 역량으로서 ‘패션 감각’에 대한 탐색적 연구. 고려대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이관배(2010). 중등교원 현직연수 효과와 영향요인에 관한 연구. 숭실대학교 대학원 박사학위논문.
- 이광수·김명수·김도기(2012). 핀란드 교원양성과정의 특징과 시사점. **학습자중심교과교육연구**, 12(2), 217-236.
- 이광현(2014). 초등교사 수급 추계에 따른 초등교원 적정 양성 규모 연구. **한국초등교육**, 25(4), 253-272.
- 이광현·김민조(2012). 일반고등학교에서 교장공모제가 학업성취도에 미치는 영향 분석. **한국교원교육연구**, 29(2), 195-221.
- 이규선·이병진·김동영(2000). 『교원교육 기능확대 방안』에 따른 교원양성 대학의 발전방향 연구. **한국초등교육**, 11(2), 914-1002.
- 이돈희(2000). 21세기의 교사상과 교직. **한국교원교육연구**, 17(1), 1-18.
- 이동국·김황·이은상(2020). 미래교육 촉진자의 역량 도출 및 교육요구도 분석. **학습자중심교과 교육 연구**, 20(9), 1125-1150.
- 이동엽·김혜진·이주연(2024). 교원 자격제도의 진단과 개선 방안. **KEDI BRIEF**, 22.
- 이동엽·김혜진·이주연·김랑·문찬수·박소영(2024). 교사 전문성 기준 개발을 위한

- 국제 비교 연구. 교육부·한국교육개발원.
- 이동엽·박영숙·박희진·최수진·김혜진·이승호(2020). 미래교육환경 변화에 따른 교사자격제도 개선 방안 연구. 한국교육개발원.
- 이동임·박태준·김현수·김상진(2003). 자격제도 개선방향과 과제. 한국직업능력개발원.
- 이문복·이노신·조민철(2010). 초·중등 영어교사를 위한 맞춤형 심화 연수 모형 개발 연구. **영어어문교육**, 16(3), 269-289.
- 이미순(2014). 융합교육 연수경험과 수업적용 여부가 STEAM 관심단계에 미치는 영향. **교육학연구**, 52(1), 251-271.
- 이민경(2020). 프랑스의 교원 정책 분석 : 교원양성과 임용, 전보를 중심으로. **한국체육과학회지**, 18(4), 745-757..
- 이병진·박경묵(2002). 교사 전문성 향상을 위한 교원양성 대학원 체제 및 프로그램 개발 - 주요국의 교원양성 체제의 비교론적 접근. **비교교육연구**, 12(1), 1-24.
- 이상일(2017). 중등 국어교사 임용 체제의 문제점과 개선 방안. **교육과정평가연구**, 12(1), 247-266.
- 이선민·박재국(2016). 특수교사 직무역량 분석. **특수교육저널**, 17(4), 219-242.
- 이슬아(2022). 텍스트 마이닝을 활용한 서울형혁신학교의 다차원 교육정책 분석. 박사학위논문. 이화여자대학교 대학원.
- 이슬아·정제영(2021). 중등교원양성기관의 교육이념 동형화 현상 연구. **교육정치학연구**, 28(3), 267-300.
- 이승현·엄문영(2023). 교사 인적 구성의 다양성과 교사학습공동체 참여 간의 관계 분석: 학교장 리더십의 조절효과를 중심으로. **교육행정학연구**, 41(3), 33-60.
- 이쌍철·홍창남(2008). 교원성과급 정책집행의 순응 및 불응 요인 분석. **교육행정학연구**, 26(4), 217-240.
- 이연경(2006). 초등학교 교원 양성 대학의 건반악기 실기 교육과정 개발. **교**

육과정평가연구, 9(2), 441-470.

- 이영재·이진화(2014). 중등 영어과 예비교사들의 임용시험 대비 사교육 실태 및 인식. **한국교육학연구**, 26(2), 205-230.
- 이영철·이윤식(2017). 교장 수업지도성, 교감 수업지도성, 교장교감 상호협력, 교사 학습공동체성, 교사 교수역량 간의 구조적 관계. **교육행정학연구**, 35(4), 73-96.
- 이용웅(2013). 교원능력개발평가의 운영타당도, 결과만족도, 피드백수용도 및 교사자기개발동기 간의 관계. 인천대학교 대학원 박사학위논문.
- 이윤식(1997). 초·중등교원 연수제도 및 교육과정. **한국교육행정학회**, 15(3), 149-179.
- 이윤식·김인정(2008). 교직과정 이수중인대학생이 생각하는 바람직한 교사상의 탐색. **한국교원교육연구**, 25(3), 303-323.
- 이은적(2012). 프랑스 중등미술교사 양성체제와 임용시험 전형방식의 특징 및 시사점. **한국초등수학교육학회지**, 14(3), 659-680.
- 이은정·정제영(2020). Lipsky의 일선관료모형을 활용한 비교과교사의 교원성과급제의 정책집행 분석. **한국교원교육연구**, 37(3), 189-209.
- 이의원(2010). 교대 수학심화과정에서 본 초등교원 임용고사의 문제점. **사회과교육**, 49(4), 1-16.
- 이인제(2004). 우수 교사 선발과 중등교사 임용시험의 발전 과제. **한국스포츠교육학회지**, 18(4), 59-80.
- 이인화·카와노 유카(2015). 한국과 일본의 자국어 교사 임용 시험 비교 연구. **영어학**, 13(3), 521-547.
- 이일용(2012). 교원양성정책의 변화에 따른 교육대학원의 역할과 과제. **한국교육문제연구**, 30(3), 19-39.
- 이재호·심재권(2020). 초등교원양성 기관의 SW 교육 시수 분석: SWEET 사업의 영향을 중심으로. **정보교육학회 논문지**, 24(2), 147-155.
- 이종목·임문택(2011). 체육 직무연수 및 교재에 대한 초등교사의 인식. **한국초등교육**, 21(1), 177-190.
- 이종복·전영주(2009). 중등 영어교원 임용 3차 수업실연과 면접시험에 대한

- 분석 및 연구. **국악교육**, 36(36), 83-103.
- 이종원(2007). 공통사회 부전공 자격연수 프로그램의 현황과 분석. **사회과교육**, 46(4), 5-24.
- 이종형·이광재(2008). 중등체육교원 임용시험제도 절차에 대한 발전방향. **한국교육문제연구**, 31(4), 75-93.
- 이종형·이광재(2009a). 중등체육교원 임용시험제도의 논술평가에 대한 변화 가능성과 발전방향. **직업교육연구**, 30(1), 269-292.
- 이종형·이광재(2009b). 중등체육교원 임용시험제도의 실기평가에 대한 발전방향. **교육과정평가연구**, 12(1), 247-266.
- 이주영·권동택(2012). 일본 효고교육대학의 초등교원양성과정과 시사점. **학습자중심교과교육연구**, 12(1), 353-372.
- 이주호·임광국(2023). 예비 교원의 디지털 역량 강화를 위한 독일과 한국의 교원양성과정 사례 비교 연구. **교육의 이론과 실천**, 28(2), 69-93.
- 이주희·신상명(2018). 교사 역량 요인의 위계와 의미 연결. **교육행정학연구**, 36(5), 61-86.
- 이준희·김수홍·김진미(2010). CIPP 모형에 기반한 교원능력개발평가제 평가 연구. **한국교육학연구**, 16(1), 183-213.
- 이준희·주영효(2015). 전문가학습공동체 형성을 위한 학교리더십 구현 양상에 관한 연구. **한국교육학연구**, 21(4), 227-254.
- 이지은(2024). 중등학교 저경력 교사들의 교직 경험 분석을 통한 교원양성기관의 영 교육과정과 향후 과제. **내러티브와 교육연구**, 12(1), 195-225.
- 이지은·계영아·정동빈(2011). 영어수업능력 향상을 위한 사이버형 영어교사 심화연수 효과 연구. **현대영어영문학**, 55(2), 179-202.
- 이진화(2024). 영어과 예비교사의 교육과정 개발 역량 강화를 위한 중등 교원양성기관 수업 모형 연구. **영어교육**, 79(1), 145-166.
- 이차영(2014). 교과교육 분야 교원양성기관 평가의 실태와 과제. **교과교육학연구**, 18(4), 917-940.
- 이철현(2004). 교원양성기관 ICT 활용 교육 교육과정 현황과 실태 분석. **實科教育研究**, 10(2), 1-28.

- 이충우(1993). 국어 교사 임용의 문제와 개선책. **새국어교육**, 99, 43-69.
- 이해선·김종건·성병창·성태제·최계호(2000). **학교급간 연계자격증 도입 및 양성방안에 관한 연구**. 교육부.
- 이현우·김은진(2017). 학교현장실습을 통한 예비교사의 역량향상도와 예비교사와 지도교사의 인식차이 분석. **교원교육**, 33(4), 147-164.
- 이환철·장미숙(2012). 수학교육 관련 교사 연수 현황 분석을 통한 정책 방안 모색. **한국학교수학회논문집**, 15(1), 171-182.
- 임경수(2012). 중등 사회과 법교육 담당교사의 직무연수 프로그램 분석과 개선 방안. **법과인권교육연구**, 5(1), 47-70.
- 임수진(2021). 초등 임용2차시험제도 개선을 통한 교원양성 현장성 강화 방안 탐색. **열린교육연구**, 29(6), 275-301.
- 임연기(2005). 농어촌 학교 교원자격기준 제정 및 적용 방안. **한국교원교육연구**, 19(2), 207-229.
- 임연기(2009). 교원양성기관평가의 발전 방향과 과제. **한국교원교육연구**, 26(2), 123-143.
- 임웅(2008). 교실친화적 교원양성제도의 필요성과 전망. **교원교육**, 24(1), 5-18.
- 임유나·홍후조(2018). 교사 핵심역량에 대한 초, 중등교사의 인식과 요구 비교 분석. **교육학연구**, 56(2), 1-31.
- 임정준·이영민·임정연(2011). 초등교사의 직무역량 인식과 직무성과에 관한 연구. **역량개발학습연구**, 6(3), 95-117.
- 임종현·손찬희·이슬아·최성규(2024). **AI 디지털교과서에 관한 학부모의 인식 분석과 과제**. 한국교육개발원 이슈페이퍼.
- 임철일·고보경·김한휘·유재혁(2023a). 예비교원의 원격교육역량 향상을 위한 교원양성대학의 교과목 개선 사례 연구. **열린교육연구**, 31(5), 207-235.
- 임철일·한옥결·채지윤·이진연·이다연(2023b). 교원 양성기관의 에듀테크 활용 실태 분석 및 에듀테크 분류 체계. **컴퓨터교육학회 논문지**, 26(4), 77-87.
- 임춘택(2013). 지식기반시대에 역량중심교육의 필요성에 관한 연구. **한국독**

어독문학교육학회. 56(5), 83-112.

- 장덕호·백선희(2020). 사범대학 교수들이 바라보는 중등교원양성 교육과정의 구성과 예비교사의 준비도에 관한 탐색적 연구. **교육문화연구**, 26(5), 5-31.
- 장동만(2008). 초중등 교원의 양성 평등 임용 방안 탐색. 계명대학교 대학원 박사학위논문.
- 장명희·윤인경(2011). 조리과 교사 자격기준 개발 연구. **일본어교육**, 68, 1-16.
- 장미성·김경이(2022). 교사 학습공동체 활동을 통한 전환학습 경험 분석: 기형도 프로젝트 고등학교 수업 과정에 나타난 변화를 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 22(10), 421-444.
- 장민경(2019). 학교 안 교사학습공동체 구축과 운영에 관한 실행 연구. 서울교육대학교 대학원 박사학위논문.
- 장샤오항·천종문·홍덕기(2023). 한국과 중국 증등체육교사 임용시험제도에 관한 비교. **한국교원교육연구**, 33(2), 493-518.
- 장선희·최희정(2004). 사범대학 음악교육과의 교육 과정 연구. **교과교육학연구**, 8(1), 25-42.
- 장언효·이성흠(2002). 정보사회에 대비한 교사교육과정 개발을 위한 탐색적 연구: 정보·통신기술활용을 위한 교육과정을 중심으로. **교육과정연구**, 20(1), 123-154.
- 장재홍·윤가영·신주량(2024). 신규교사의 직무수행준비도에 따른 교사효능감과 직무만족도의 차이 검증. **교육방법연구**, 36(2), 89-110.
- 장종원(2021). 중등 교원양성체제 발전모형 연구. **직업교육연구**, 40(6), 69-89.
- 장희선(2017). 초등학교 부장교사의 리더십 역량 모형 개발 연구. **교육행정학연구**, 35(4), 287-316.
- 전제상(2003). 교사평가의 공정성 확보방안. **한국교원교육연구**, 20(3), 249-276.
- 전제상(2010). 교원능력개발평가에 따른 교원연수지원 요구분석. **한국교원교**

- 육연구, 27(4), 369-394.
- 전효선(2002). 프랑스의 교원양성체제: 프랑스의 교사교육대학원(Instituts Universitaires de Formation des Maltred)을 중심으로. **교육문제연구**, 16, 123-144.
- 정문성·김자영·이바름(2020). 초등교원 양성대학 우수 강의 교수의 수업 특징: 교수의 자기 진단을 중심으로. **열린교육연구**, 28(4), 145-165.
- 정미경(2001). 초등학교 현장에 부합하는 초등교원 양성 교육과정 개선 방안. **교육문제연구**, 14, 93-112.
- 정미경·김갑성·류성창·김병찬·박상완(2010). **교원양성 교육과정 개선 방안 연구**. 한국교육개발원.
- 정미경·김갑성·류성창·김병찬·박상완(2011a). 교원양성 교육과정에 대한 초·중등 교원의 요구 분석. **한국교원교육연구**, 28(3), 287-306.
- 정미경·김정원·류성창·박인심(2011b). **교사 선발방식 개선방안 연구**. 한국교육개발원.
- 정바울(2016). 전문적 학습 공동체의 지속성에 대한 질적 사례 연구. **교육정치학연구**, 23(2), 127-151.
- 정바울·이승호(2017). 한국의 전문적 학습공동체 실행에 관한 탐색적 연구: 효과적 실천의 저해요인에 대한 교사들의 인식을 중심으로. **한국교원교육연구**, 34(4), 183-212.
- 정성봉·진홍섭(2008). 교원양성대학 재학생의 실과 재배·사육 영역에 대한 인식. **實科教育研究**, 14(4), 135-156.
- 정성수·박주형(2011). 교원성과급 체제에 대한 운영 사례 연구 : 미국의 Teacher Advancement Program을 중심으로. **한국교육**, 38(1), 189-210.
- 정성수·송영명(2018). 초·중등 교원양성대학의 통합 방안. **학습자중심교과교육연구**, 18(16), 343-366.
- 정수현(2008). 교원의 전문성과 책무성에 근거한 교원평가제도의 타당성 평가. **초등교육연구**, 21(2), 409-434.
- 정영근(2014). 교원양성교육의 전문화와 대학의 교양교육. **교육의 이론과 실**

- 천, 19(1), 25-41.
- 정영수·김성렬(2000). **교원정책의 새로운 패러다임 탐색. 2000년도 유치중고 교육정책 및 교원양성 과제 결과보고서**. 한국학술진흥재단.
- 정영식(2004). 교원 원격 연수 시스템 분석을 통한 원격 연수 활성화 방안에 관한 연구. **정보교육학회논문지**, 8(1), 15-23.
- 정일화·천세영(2017). 교육전문대학원 교원양성체제의 탐색. **한국교원교육연구**, 34(1), 149-173.
- 정일환·김병찬(2006). 농어촌 소규모학교 교원 자격기준 개발 연구. **교과교육학연구**, 21(5), 610-623.
- 정재은(2012). 미국 음악교사자격시험의 구성요소 분석을 통한 한국 음악교원임용고사 개선방안연구. **국어교육학연구**, 52(4), 77-103.
- 정제영(2019). 중등교원 양성 교육의 쟁점과 혁신 방안. **교양학연구**, 6(1), 43-66.
- 정제영·오범호(2007). 교원자격 관리체계 개선방안 연구. **교과교육학연구**, 21(4), 367-382.
- 정종진(2007). 교원양성체제 개편 종합방안에 따른 대구교육대학교 교육과정의 개정 방향. **초등교육연구논총**, 23(1), 135-185.
- 정진곤(2001). 현행 교원양성의 질적 관리 체제의 문제점과 정책대안. **한국교원교육연구**, 18(3), 89-111.
- 정진구·김홍래·김자미(2009). 원격교육연수원의 교육과정 운영 실태 분석. **정보교육학회논문지**, 13(2), 135-144.
- 정철영·정진철·이종범·남중수·정지은·임소현(2017). 교원양성기관의 진로교육 교육과정 내용 분석. **진로교육연구**, 30(3), 151-171.
- 정한호(2017). 교원양성기관에서의 수업설계 교육을 통해 나타난 중등 예비교사의 수업설계 특징 탐색. **교육방법연구**, 29(2), 285-312.
- 조경원(2004). 중등교원 양성교육의 비판적 검토. **교육과학연구**, 35(1), 1-19.
- 조기희·이옥선(2016). 초등교사의 체육 교사학습공동체 참여 효과와 영향 요인 탐색. **한국체육학회지**, 55(6), 251-263.
- 조대연(2009). 교사 발달단계별 직무역량 요구분석: 서울초등교사를 대상으로

- 로. **한국교원교육연구**, 26(2), 365-385.
- 조대연·김명량·정은정(2010). 교원 연수프로그램 개발 전략 : 교원능력개발
평가지표를 중심으로. **한국교육**, 37(3), 163-182.
- 조대훈·정경주(2010). 중등교원임용시험에 대한 사회과 예비교사의 인식 연
구. **교육문화연구**, 23(2), 259-284.
- 조동근·임세영(2017). 공업계 고등학교 기계과 교사의 직업정체성에 관한 생
애사 연구. **대한공업교육학회지**, 42(1), 1-29.
- 조동섭(2005). 교사의 전문성 제고를 위한 정책방향과 과제. 한국교원교육학
회 학술대회자료집, 5, 2-17.
- 조동섭(2005). 교원양성의 지방화 논의와 교육대학의 역할. **교육논총**, 25(1),
189-212.
- 조동섭(2012). 미국의 교사 신규 임용의 실태와 시사점. **교과교육학연구**,
21(4), 398-410.
- 조동섭·이도영·박승규(2004). 초등교원 양성교육의 문제와 개선방안. **교육논
총**, 23, 403-428.
- 조석훈(2010). 교원자격의 구조 분석과 관계법의 재구조화 방안. **한국체육과
학회지**, 32(3), 591-601.
- 조성만·김병윤(2010). 수석교사제의 효과적인 운영방안 모색: 수석교사와 동
료교원의 인식을 중심으로. **교육연구논총**, 31(2), 1-219.
- 조영남(2000). 교사 자질 선정 및 평가 준거에 관한 기초 연구. **한국교원교
육연구**, 17(3), 171-189.
- 조은정(2023). 초등 교원의 교원능력개발평가제 경험에 관한 질적 연구. 단
국대학교 대학원 박사학위논문.
- 조진호·강형길(2020). 교원양성기관 중등 예비교사의 인성교육 인식에 대한
질적 연구. **인성교육연구**, 5(1), 39-56.
- 조형미·김진희·나지연·김유정(2019). 단위학교 교사공동체의 실행공동체 특
성 및 참여의 기제. **교원교육**, 35(3), 203-248.
- 조혜진(2007). 교원평가제와 교원성과급제 정책결정의 딜레마 연구. **교육행
정학연구**, 25(1), 185-208.

- 주창범·강소랑(2012). 교장공모제도 운영현황 및 정책성과 분석. **한국정책과학학회보**, 16(3), 215-236.
- 차우규(2003). 학교통일교육 활성화를 위한 교원양성 교육과정의 개선방안 연구. **사회과교육**, 42(1), 207-226.
- 차우규(2008). 교실친화적 교원양성 체제의 구축 방안 연구. **교원교육**, 24(1), 40-51.
- 차우규(2015). **교원양성과정을 위한 안전교육 교재 개발**. 한국교원대학교 인 구교육센터 안전교육연구실.
- 최돈형(2009a). 교실친화적 교사 양성 연구 I: 교실친화적 교사 양성 기본 체제의 설계. 한국교육과정평가원. 국가정책연구포털(NKIS).
- 최돈형(2009b). 교실친화적 교사 양성 연구 II: 교실친화적 교과 교사 양성 방안. 한국교육과정평가원. 국가정책연구포털(NKIS).
- 최석민(2000). 듀이의 성장 개념에 입각한 교사상 탐색. **초등교육연구**, 13(2), 117-133.
- 최선옥·전제상·김미영(2017). **현직 교원의 자격 다원화 방안**. 경기도교육연구 원.
- 최선희·최호성(2009). 현직 중등 영어 교사들의 ‘중등학교 영어교사 자격기 준’에 관한 의견 조사. **영어학**, 22, 1512-1537.
- 최수진·김은영·김혜진·박균열·박상완·이상은(2019). OECD 교육 2030 참여 연구: 미래지향적 역량교육의 실행 전략 탐색. 한국교육개발원.
- 최수진·이재덕·김은영·김혜진·백남진·김정민·박주현(2017). **OECD 교육 2030 참여 연구: 역량 개념들 타당성 분석 및 역량 개발을 위한 교육체제 탐색**. 한국교육개발원.
- 최숙기(2020). 직업기초능력 기반 의사소통 교육에 대한 직업계고 국어 교사의 교육 역량 진단 및 연수 모델 개발. **청람어문교육**, 75, 73-121.
- 최인희·박경호·권희경·김혜진·함은혜·최원석(2020). **교원종단연구 설계 방안(II)**. 한국교육개발원.
- 최준섭·이성주·김익수·김광호·김경아(2008). 중등 공업 분야의 교사자격증 표시체제의 문제점 및 개선방안에 관한 연구. **법교육연구**, 13(2), 25-47.

- 최진영·이경진·장신호·김경자(2009). 초등학교 교사의 핵심역량 탐색. **한국교육학연구**, 15(3), 103-30.
- 최진영·조현희(2017). 초등교원 임용시험 수험생들의 경험과 학습에 관한 내러티브 탐구. **열린교육연구**, 28(1), 91-117.
- 최현주·박일수·설양환(2020). 중등교원양성기관의 학교현장실습 운영 현황 및 개선방안 탐색. **학습자중심교과교육연구**, 20(6), 69-90.
- 片桐芳雄(1997). 日本 教員養成學部の 改革 動向과 課題. **한국교육논총**, 17, 211-217.
- 하동엽·김갑성(2017). 교원능력개발평가제 정책수용도 영향요인과 정책수용도와의 영향관계 분석. **교육행정학연구**, 35(1), 263-285.
- 하명애(2009). 현직 영어교사를 위한 심화연수 효과의 초·중등 교사 간 비교 연구. **언어학연구**, 14, 173-189.
- 하봉운(2005). 교사성과급 지급을 위한 교사평가에 대한 교사들의 반응 분석 연구. **교육행적학연구**, 23(1), 239-259.
- 한국교육개발원(2019). 2019~2020년 5주기 교원양성기관 역량진단 편람.
- 한명희(1995). 현대 교사론의 한계 극복과제. **교육과정연구**, 13(1), 91-200.
- 한상미·김경민·이윤정(2019). 중등 가정과 교원양성을 위한 의생활 영역 교육과정에 대한 연구. **학습자중심교과교육연구**, 19(23), 715-738.
- 한용진(2011). 교원양성과정에 있어서 교육사의 가치와 위상. **한국교육사학**, 33(2), 151-169.
- 한은정·정혜주(2024). 중등교사 역량 및 중등교원 양성 교육과정에 대한 초임교사의 인식 연구. **학습자중심교과교육연구**, 24(10), 721-741.
- 한학범(2023). 교원연구년 특별연수 참여교사의 경험 분석. **한국교원교육연구**, 40(3), 87-114.
- 한현정(2020). 일본의 교원양성과정에서 교육철학의 위치와 역할에 관한 고찰: 현장과의 관련성의 관점에서. **교육사상연구**, 34(2), 67-89.
- 한혜정(2012). 미국 뉴욕 주 교원임용 중등 교수역량 지필평가가 우리나라 교원임용시험에 주는 시사점 탐색. **문화예술교육연구**, 17(1), 173-197.
- 허신혜(2006). '전문성' 개념으로 본 역사교사 양성과정 연구. **한국교원대학**

- 교 대학원 박사학위논문.
- 허은정·김현수(2019). 4주기와 5주기 교원양성기관 평가체제 비교 연구. **한국교육**, 46(2), 5-33.
- 허주(2019). 교사전문성의 재고: 교직특성 및 교사의 탈전문화에 대한 교사 인식 분석을 중심으로. **한국교원교육연구**, 36(1), 1-18.
- 허주·김갑성(2021). 역량교육 실천에 있어서의 고등학교 교사 역할 탐색. **학습자중심교과교육연구**, 21(19), 251-264.
- 허주·이동엽·김소아·이상은·최원석·이희현·김갑성·김민규(2018). **교직환경 변화에 따른 교원 정책 혁신 과제(II): 교사전문성 개발 지원 체제 구축 방안 연구**. 한국교육개발원.
- 허주·이희현·김혜진·권순형·최원석(2023). **한국초등교원종단연구(III)**. 한국교육개발원.
- 허주·정미경·권순형·민윤경·최수진·김은영·김갑성·최원석(2020). **OECD 교육 2030 참여 연구: 미래지향적 역량교육 실행을 위한 교사의 역할과 역량**. 한국교육개발원.
- 허주·최원석(2019). 교사전문성 개발 활동 효과에 관한 메타 분석. **교원교육**, 35(2), 147-169.
- 홍예진·김정렬(2014). 영어과 원격 교사연수의 세방화(globalization)를 위한 국내외 원격 교사연수 비교 분석색. **영어영문학**, 19(3), 271-302.
- 홍지연(2023). 초등교사의 디지털·AI 리터러시 교수 역량 함양을 위한 교사 교육 프로그램 개발 및 적용. **정보교육학회논문지**, 27(3), 245-254.
- 황규호(1999). 대학원 수준에서의 교원양성 방안. **교육과학연구**, 30, 33-49.
- 황규호(2003). **교사 자격에 대한 수행능력 기준의 탐색**. 이화 교육 총서.
- Arvaja, M.(2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392-402.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, 16(7), 749-764.
- Biddle, B. J. (1986). Recent developments in role theory. *Annual review of*

- sociology*, 12(1), 67-92.
- DiMaggio, P., Nag, M., & Blei, D. (2013). Exploiting affinities between topic modeling and the sociological perspective on culture: Application to newspaper coverage of U.S. government arts funding. *Poetic*, 41(6), 570-606.
- Elder, S., Pasewicz, G., DeWalt, B., Hack, L., Hartwell, M. & Lukens, K. (2019). *Teacher certification grade spans in Pennsylvania*. General Assembly of the Commonwealth of Pennsylvania.
- Gérin-Lajoie, F. (2015). Implementation of educational change in Finland: The case of the undivided basic education reform. Master's thesis, University of Turku.
- Goodyear, R. K., Tracey, J. G., Claiborn, C. D., Lichtenberg, J. W., & Wampold, B. E. (2005). Ideographic Concept Mapping in Counseling Psychology Research: Conceptual Overview, Methodology, and an Illustration. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 236-242.
- Griffiths, T. L., & Steyvers, M. (2004). Finding Scientific Topics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 101(1), 5228-5235.
- Hanover Research (2014). *Best practices in K-8 school configuration*. District Administration Practice.
- Herman, B. E. (2004). The revival of K-8 schools. *Phi Delta Kappa Fastbacks*, 519, 7-37.
- Huneault, K. & Anderson, J. (2012). *Rethinking Professionalism Women and Art in Canada*. McGillQueen's University Press.
- Kane, M. & Trochim, W. M. K. (2007). *Concept Mapping for Planning and Evaluation*. SAGE Publications.
- Kruskal, J. B. (1964). Nonmetric Multidimensional Scaling: A Numerical Method. *Psychometrika*, 29(2), 115-129.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.
- OECD (2007). *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning, Education*

- and Training Policy*. OECD Publishing.
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Comapss 2030*. OECD Publishing.
- Paulson, B. L., Truscott, D., & Stuart, J. (1999). Clients' perceptions of helpful experiences in counseling. *Journal of counseling psychology*, 46(3), 317.
- Sarv, E. (2014). A status paper on school teacher training in Estonia. *Journal of International Forum of Educational Research*, 1(2), 106-158.
- Skagen, K., & Elstad, E. (2023). Teacher Education in Norway. In E. Elstad (Ed.), *Teacher Education in the Nordic Region: Challenges and Opportunities* (pp. 175-194). Open Access.
- Spencer, L. M. & Spencer, S. (1993). *Competence at work models for superior performance*. John Wiley & Sons Inc.
- Steyvers, M., & Griffiths, T. (2007). Probabilistic topic models. In *Handbook of latent semantic analysis* (pp. 439-460). Psychology Press.
- Trochim, W. M. K.(1989). An Introduction to Concept Mapping for Planning and Evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 12, 1-16.
- Turner, B, S.(2006). *The Cambridge Dictionary of Sociology*. Cambridge University Press.
- Väljjarvi, J. (2021). The Finnish school system: Coherence, flexibility and individual support in curriculum and pedagogical practices. *Finnish Journal of Music Education*, 24(2), 91-102.
- Wagner, R. B. (1989). *Accountability in education: A Philosophical inquiry*. Routledge.
- White, R. W. (1959). Motivation Reconsidered the Concept of Competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

[인터넷 자료]

Commission on Teacher Credentialing (2024). New California Law Aims to Address Teacher Shortage by Easing Entry into Credential Programs. <https://www.ctc.ca.gov/commission/newsroom/press-releases/2024> (2024.12.10. 인출)

European Commission (2023). National Education Systems. <https://eurydice.ea cea.ec.europa.eu/national-education-systems> (2024.11.12. 인출)

Idaho Department of Education (2024). <https://www.sde.idaho.gov/> (2024.12.10. 인출)

[법령 자료]

자격기본법[시행 2023. 6. 28.] [법률 제19095호, 2022. 12. 27., 일부개정]

초·중등교육법[시행 2024. 4. 25.] [법률 제19740호, 2023. 10. 24., 일부개정]

초·중등교육법[시행 2024. 4. 25.] [법률 제19740호, 2023. 10. 24., 일부개정]

「중장기 교원정책 종합방안 연구」 설문지

안녕하십니까?

한국교육개발원에서는 미래사회 변화에 따른 교원의 역할을 이해하고 그동안의 주요 교원정책의 성과 및 한계 분석을 바탕으로 중장기적 관점에서 교원정책의 방향과 추진과제를 제안하는 「중·장기 교원정책 종합방안 연구」를 수행하고 있습니다. 본 설문은 「중·장기 교원정책 종합방안 연구」의 일환으로, 교원의 전문성, 자율성, 책무성에 대한 교원의 인식 및 현황, 개선 방향을 파악하는 데 목적이 있습니다. 설문문항에는 정답이나 올바른 방향이 정해져 있는 것은 아닙니다. 평소의 경험과 생각하는 바를 있는 그대로 솔직하게 표기해 주시길 요청드립니다.

응답해주신 결과는 숫자나 기호로 변환되어 다른 설문지와 함께 분석되므로 응답자의 신분이 드러나지 않습니다. 또한 조사의 결과는 통계적 수치로 표시되어 개인 단위로 결과가 드러나지 않으며, 통계법 제33조에 따라 개인의 응답 내용은 철저히 비밀이 보장될 것입니다.

본 설문에 솔직하고 빠짐없이 응답해 주신다면, 우리나라 중·장기 교원정책 수립을 위한 연구에 소중한 기초 자료가 될 것입니다. 바쁜 시간 중에도 조사에 참여해 주셔서 진심으로 감사드립니다.

2024년 11월

한국교육개발원 원장 고영선

※ 본 설문조사와 관련하여 문의사항이 있으시면 아래로 연락하여 주시기 바랍니다.

[한국교육개발원 초·중등교육연구본부]

연구 책임자: 허 주 선임연구위원

담당 연구원: 000(tel: 043-530-0000 / e-mail: _____@kedi.re.kr)

II. 교원의 전문성

※ 교원의 전문성에 대한 질문입니다(1~4번).

교원의 전문성은 교육활동 수행 과정에서 필요로 하는 자질, 능력, 지식, 기술, 태도, 가치관 등을 포괄하는 개념으로 볼 수 있습니다. 즉, 교원전문성은 교사가 가져야 하는 전문적 지식 뿐 아니라 수업수행, 학생상담 능력, 그리고 교직원 및 소명의식(자기개발) 등의 믿음을 포함합니다(허주, 2018: 24).

1. 교원의 전문성에 대한 질문입니다. 다음 중 교원이 갖추어야 할 전문성 영역에 동의하는 정도를 표시해 주세요.

| 번호 | 교원의 전문성은... | ①전혀 그렇지 않다 | ②그렇지 않다 | ③보통이 다 | ④그렇 다 | ⑤매우 그렇다 |
|-----|-----------------------|------------------|------------|-----------|----------|------------|
| 1) | 교육과정에 대한 이해 | | | | | |
| 2) | 교과 영역을 가르치는 교수 능력 | | | | | |
| 3) | 학생 평가 | | | | | |
| 4) | 학생 생활지도 및 학급 운영 | | | | | |
| 5) | 학교경영 및 행정 | | | | | |
| 6) | 동료교사와의 협력 | | | | | |
| 7) | 다문화에 대한 이해 및 수업 | | | | | |
| 8) | 학부모/보호자와의 협력 | | | | | |
| 9) | 진로 및 학습설계 지도 | | | | | |
| 10) | 교육법과 정책에 대한 이해 및 적용 | | | | | |
| 11) | 올바른 교직원 정립 | | | | | |
| 12) | 소명의식(자기 성찰을 통한 전문성개발) | | | | | |

2. 다음은 교원전문성과 관련하여 선생님의 업무 수행 현황과 관련된 문항입니다.
 동의하는 정도를 표시해 주세요.

| 번호 | 나의 전문성은... | ① 전혀 그렇지 않다 | ② 그렇지 않다 | ③ 보통이다 | ④ 그렇다 | ⑤ 매우 그렇다 |
|-----|---|-------------|----------|--------|-------|----------|
| 1) | 나는 교육과정을 충분히 이해하고 있다. | | | | | |
| 2) | 나는 교육과정 수행을 위한 관련 정책 및 법안을 충분히 이해하고 있다. | | | | | |
| 3) | 나는 학생들의 학습을 진전시킬 수 있는 교수역량을 가지고 있다. | | | | | |
| 4) | 나는 학생들을 공정하고 적절하게 평가할 수 있다. | | | | | |
| 5) | 나는 학생의 생활지도 및 학급운영에 필요한 역량을 가지고 있다. | | | | | |
| 6) | 나는 수업 향상을 위해 전문성 개발 활동에 기꺼이 참여하고자 한다. | | | | | |
| 7) | 나는 교사에게 요구되는 새로운 지식, 기술, 교수법 등의 함양을 위해 전문성 개발 활동에 참여한다. | | | | | |
| 8) | 나는 정기적으로 나의 수업을 성찰하고, 개선을 위한 방법을 고민한다. | | | | | |
| 9) | 나는 학교의 전반적 운영을 위한 행정 및 경영에 전문성을 가지고 있다. | | | | | |
| 10) | 나는 동료교사들과 협력하여 나의 전문성을 함양할 수 있다. | | | | | |
| 11) | 나는 학생 맞춤형 교육을 수행하기 위해 학부모와 협력할 수 있다. | | | | | |
| 12) | 나는 교직원을 바르게 하기 위해 노력한다. | | | | | |
| 13) | 나는 정기적으로 교사로서의 삶을 되돌아보면서 성찰한다. | | | | | |

3. 다음은 전문성 개발 활동 참여와 관련된 내용입니다. 지난 1년 동안 선생님께서 참여하신 전문성 개발 활동의 유형 별 시간과 도움 정도를 작성해 주시기 바랍니다.

| 번호 | 전문성 개발 활동 유형 | 총 교육시간 | 도움 정도 | | | | |
|----|--|---------|----------------|-------------|-------------|--------------|-------------|
| | | | ①전혀 도움이 되지 않았다 | ②약간 도움이 되었다 | ③다소 도움이 되었다 | ④상당히 도움이 되었다 | ⑤매우 도움이 되었다 |
| 1) | 기관 중심 연수 (시·도교육청, 교육지원청, 교육연수원 등) | 총 ___시간 | | | | | |
| 2) | 기관 중심 수업컨설팅 (시·도교육청, 교육지원청, 교육연수원 등) | 총 ___시간 | | | | | |
| 3) | 단위학교 중심 전문성 개발 활동 (전문적학습공동체 등) | 총 ___시간 | | | | | |
| 4) | 개인 중심 전문성 개발 활동 (학위 취득, 학회 활동, 개인 연구 등) | 총 ___시간 | | | | | |
| 5) | 수업 공개(동료교사 및 학부모) | 총 ___시간 | | | | | |
| 6) | 학교 간, 교외 교사학습공동체 | 총 ___시간 | | | | | |
| 7) | 기타(내용 입력: _____) | 총 ___시간 | | | | | |

4. 선생님께서 지난 1년간 전문성 개발 활동에 참여한 동기는 무엇인지에 대한 내용입니다. 아래 질문 중 전문성 개발 활동 참여 동기에 대해 동의하는 정도를 표시하여 주시기 바랍니다.

| 번호 | 내가 전문성 개발 활동에 참여한 동기는... | ①전혀 그렇지 않다 | ②그렇지 않다 | ③보통이다 | ④그렇다 | ⑤매우 그렇다 |
|-----|-------------------------------|------------|---------|-------|------|---------|
| 1) | 학생 지도에 도움을 받기 위해서 | | | | | |
| 2) | 새로운 교육 내용 및 방법에 대한 정보를 얻기 위해서 | | | | | |
| 3) | 승진점수에 활용하기 위해서 | | | | | |
| 4) | 보수인상 및 성과급 등 금전적 혜택을 위해서 | | | | | |
| 5) | 동료교사로부터의 추천으로 | | | | | |
| 6) | 평가에서 높은 점수를 얻기 위해서 | | | | | |
| 7) | 교육부, 교육청, 학교의 요청에 의해서 | | | | | |
| 8) | 학교 밖 다양한 네트워크 형성을 위해서 | | | | | |
| 9) | 개인으로서의 자기계발을 위해서 | | | | | |
| 10) | 기타(내용 입력: _____) | | | | | |

Ⅲ. 교원의 자율성

※ 교원의 자율성에 대한 질문입니다(1~4번).

교사의 자율성은 학교와 수업에서의 의사결정 및 의사결정 과정 참여와 정도로 규정할 수 있습니다. 즉, 교사의 자율성은 교육활동 전반에 걸쳐 그 내용과 방법을 판단할 수 있는 능력과 환경을 의미합니다(허주 외, 2023: 45쪽)

1. 교원의 자율성에 대한 질문입니다. 다음 중 교원의 자율성 영역으로 동의하는 정도를 표시해 주세요.

| 번호 | 교원의 자율성은... | ①전혀 그렇지 않다 | ②그렇지 않다 | ③보통이다 | ④그렇다 | ⑤매우 그렇다 |
|----|-------------|------------|---------|-------|------|---------|
| 1) | 학생지도 | | | | | |
| 2) | 교수학습 | | | | | |
| 3) | 학급 운영 | | | | | |
| 4) | 교원의 전문성 개발 | | | | | |

2. 현재 선생님이 근무하는 학교에서 교사들이 아래 내용과 관련하여 얼마나 자율성을 갖고 있다고 생각하십니까? 자율성의 정도를 표시해 주세요.

| 번호 | 우리학교 교사들의 자율성은... | ①전혀 그렇지 않다 | ②그렇지 않다 | ③보통이다 | ④그렇다 | ⑤매우 그렇다 |
|----|-------------------|------------|---------|-------|------|---------|
| 1) | 수업내용 결정 | | | | | |
| 2) | 교육과정 재구성 | | | | | |

| 번호 | 우리학교 교사들의 자율성은... | ①전혀 그렇지 않다 | ②그렇지 않다 | ③보통이다 | ④그렇다 | ⑤매우 그렇다 |
|----|-----------------------|------------|---------|-------|------|---------|
| | | | | | | |
| 3) | 교수방법에 대한 선택 | | | | | |
| 4) | 학생 평가 방법 | | | | | |
| 5) | 학생 생활지도(처벌 및 훈육기준 설정) | | | | | |
| 6) | 행정업무(수업시수, 업무분장 등) | | | | | |
| 7) | 교원의 전문성 개발 활동 참여 | | | | | |

3. 다음은 교원의 자율성 강화 및 확대와 관련된 내용입니다. 다음 영역과 관련하여 교원의 자율성이 얼마나 강화 및 확대되어야 한다고 생각하시는지 선택해 주시기 바랍니다.

| 번호 | 영역 | ①대폭 약화 및 축소 | ②소폭 약화 및 축소 | ③현행 유지 | ④소폭 강화 및 확대 | ⑤대폭 강화 및 확대 |
|----|-----------------------|-------------|-------------|--------|-------------|-------------|
| 1) | 교원의 학생지도 관련 자율성 | | | | | |
| 2) | 교원의 교수학습 관련 자율성 | | | | | |
| 3) | 교원의 학교운영 관련 자율성 | | | | | |
| 4) | 교원의 전문성 개발 활동에 대한 자율성 | | | | | |

4. 3번에서 제시된 영역 외에 교원의 자율성이 강화 또는 확대되어야 할 다른 영역이 있다면 그 영역과 이유를 자유롭게 작성해 주시기 바랍니다.

| 번호 | 교원의 자율성이 강화 및 확대되어야 할 기타 영역 | 이유 |
|----|-----------------------------|----|
| 1) | | |
| 2) | | |
| 3) | | |
| 4) | | |

IV. 교원의 책무성

※ 교원의 책무성에 대한 질문입니다(1~4번).

책무성은 교육당사자들에게 일정한 권한과 책임을 위임하고 그 수행 과정과 결과를 점검·평가하고, 피드백을 제공하는 행위를 의미합니다(김규태, 2005: 195). 즉, 교사가 자신에게 부여된 책임과 의무 수행에 대해 얼마나 충실히 수행하고 있는지의 정도를 의미한다고 볼 수 있습니다(신현석, 2002; 정수현, 2008; Wagner, 1989).

1. 교원의 책무성에 대한 질문입니다. 다음 중 교원이 책무성을 가져야 할 영역으로 동의하는 정도를 표시해 주세요.

| 번호 | 교원의 책무성은... | ①전혀 그렇지 않다 | ②그렇지 않다 | ③보통이 다 | ④그렇 다 | ⑤매우 그렇다 |
|----|--------------------------|------------------|------------|-----------|----------|------------|
| 1) | 교육적 책무성(교수 및 교육과정 관련) | | | | | |
| 2) | 학생지도 책무성(학급운영 및 생활지도 관련) | | | | | |
| 3) | 전문적 책무성(교원의 전문성 확보 관련) | | | | | |
| 4) | 관리적 책무성(학교경영 및 재정 활용 관련) | | | | | |

2. 다음은 교원의 책무성과 관련하여 선생님의 업무 수행 현황과 관련된 문항입니다. 동의하는 정도를 표시해 주세요.

| 번호 | 나의 책무성은... | ①전혀 그렇지 않다 | ②그렇지 않다 | ③보통이 다 | ④그렇 다 | ⑤매우 그렇다 |
|----|---|------------------|------------|-----------|----------|------------|
| 1) | 나는 지역 및 학교여건, 학습자의 특성을 반영하여 교육과정을 편성·운영하고 있다. | | | | | |
| 2) | 나는 학생들의 학력 신장을 위하여 구체적인 대책을 세워 실천하고 있다. | | | | | |
| 3) | 나는 학생들의 기본생활 습관 정착을 위해 노력하고 있다. | | | | | |
| 4) | 나는 교직을 통해 개인적인 성장과 발전을 꾸준히 추구하고 있다. | | | | | |
| 5) | 나는 전문성 향상을 위해 교내·외 전문성 개발 활동에 적극 참여한다. | | | | | |
| 6) | 나는 수업지도 및 학생지도 역량 향상을 위해 노력하고 있다. | | | | | |
| 7) | 나는 학교 경영 전반에 대한 평가가 적절하게 이루어지고 있다고 생각한다. | | | | | |

| 번호 | 나의 책무성은... | ①전혀 그렇지 않다 | ②그렇지 않다 | ③보통이다 | ④그렇다 | ⑤매우 그렇다 |
|----|---|------------|---------|-------|------|---------|
| 8) | 나는 학부모 및 지역사회의 학교 경영 참여를 위해 적극적으로 노력한다. | | | | | |
| 9) | 나는 재정의 과정에서 공공성과 투명성을 확보하기 위해 노력한다. | | | | | |

3. 다음은 교원의 책무성 정책과 관련된 내용입니다. 다음 영역과 관련하여 교원이 갖는 책무성이 얼마나 강화 및 확대되어야 한다고 생각하시는지 선택해 주시기 바랍니다.

| 번호 | 영역 | ①대폭 약화 및 축소 | ②소폭 약화 및 축소 | ③현행 유지 | ④소폭 강화 및 확대 | ⑤대폭 강화 및 확대 |
|----|--------------------------|-------------|-------------|--------|-------------|-------------|
| 1) | 교육적 책무성(교수 및 교육과정 관련) | | | | | |
| 2) | 학생지도 책무성(학급운영 및 생활지도 관련) | | | | | |
| 3) | 전문적 책무성(교원의 전문성 확보 관련) | | | | | |
| 4) | 관리적 책무성(학교경영 및 재정 활용 관련) | | | | | |

4. 3번에서 제시된 영역 외에 교원의 책무성이 강화 또는 확대되어야 할 다른 영역이 있다면 그 영역과 이유를 자유롭게 작성해 주시기 바랍니다.

| | 교원의 책무성이 강화 및 확대되어야 할 기타 영역 | 이유 |
|----|-----------------------------|----|
| 1) | | |

| | 교원의 책무성이 강화 및 확대되어야 할 기타 영역 | 이유 |
|----|-----------------------------------|----|
| 2) | | |
| 3) | | |
| 4) | | |

★ 응답해주셔서 감사합니다. ★