서교연 2022-71

『서울교원종단연구 2020』 2차년도 시행 및 결과 분석

| 연구책임자: 정 송 |

서울특별시교육청교육연구정보원
SEOUL EDUCATION RESEARCH & INFORMATION INSTITUTE

이 연구는 서울특별시교육청교육연구정보원 연구지원비로 수행되었으나, 연구에서 제시된 정책대안이나 의견 등은 서울특별시교육청교육연구정보원 공식 의견이 아니라 본 연구팀의 견해임을 밝혀둡니다.

서교연 2022-71

『서울교원종단연구 2020』 2차년도 시행 및 결과 분석

| 연구책임자 : 정 송 |

연구책임자: 정 송 (교육정책연구소)
공동연구원: 노언경 (전주대학교)
우연경 (한국교육과정평가원)
권순정 (교육정책연구소)

서울특별시교육청교육연구정보원
SEOUL EDUCATION RESEARCH & INFORMATION INSTITUTE

연구요약

1. 연구 필요성 및 목적

본 연구는『서울교원종단연구 2020』2차년도 본조사를 통해 수집된 자료를 바탕으로 기본 분석을 수행하여 영역별 교직 경력에 따른 변화 양상과 학교급에 따른 차이를 확인하는 데 목적이 있다. 더불어 코로나19 시기 교직에 입문한 신규교사들이 어떠한 교직 적응의 양상을 보이며, 관련하여 영향을 미치는 요소들은 무엇인지 살펴보고자 하였다. 이에 본 보고서에서는 조사 시행의 전반적인 내용과 영역별 기본 분석 결과, 신규교사 교직 적응 관련 심층분석 결과를 함께 제시함으로써 연구의 결과를 공유하고자 하였다.

2. 연구 방법

정책 및 제도의 하위영역별 수정을 위해 '2022년 서울교육 주요업무'를 검토하였다. 이와 함께 신규교사의 교직 적응 특성과 이들의 적응에 영향을 미치는 변인에 대한 선행연구를 고찰하였다. 2차년도의 전반적인 사항(조사 시기 및 기간, 조사 안내, 조사 절차 등)은 1차년도에 준하여 시행하였다. 다만, 1차년도 조사 시행에서 확인된 높은 중도 탈락률을 방지하기 위해 응답의 중간 저장 및 조사 재참여 기능을 시스템에 포함하였다.

수집된 자료의 분석은 기본 분석과 심층분석으로 구분된다. 기본 분석은 조사 영역별로 학교급(초등학교, 중학교, 고등학교)과 교직 경력 코호트(2년, 6년, 11년, 16년, 21년, 26년)를 기준으로 척도 유형에 따라 평균과 표준편차 또는 빈도와 비율을 산출하였다. 심층분석은 연구 문제와 자료의 특성을 고려하여 잠재프로파일분석(Latent profile analysis)을 적용하였다. 신규교사의 교직 적응 지표는 업무와 관련된 적응 5가지와 심리적 적응 2가지로 구분하였으며, 초등학교와 중·고등학교급을 나누어 분석하였다. 적응 유형별 하위집단을 확인하고, 적응 유형 분류에 영향을 미치는 요인을 개인과 학교 수준으로 구분하여 함께 검증하였다. 더불어 심층분석의 결과를 실제 교직 환경의 맥락에서 해석하고 설명하기 위해

데이터의 응답자들과 동일하게 코로나19 시기 임용된 교사를 대상으로 면담을 시행하였다. 면담은 초등학교, 중학교, 고등학교 각각 3~4명을 섭외하여 실시하였다.

3. 연구 내용

본 연구에서는 첫째, 본조사 문항 중 '정책 및 제도 특성' 영역을 중심으로 변경 또는 추가된 항목이 있는지 검토하고, 내부 회의를 거쳐 수정하였다. 둘째, 2차년도 본조사 시행의 절차적 정보를 포함하여 데이터의 타당성을 확보하였다. 중도 탈락자 비율, 조사 재참여 현황 등을 파악하여 중도 탈락 개선방안의 효과를 살펴보았다. 셋째, 수집된 데이터의 변수명, 변수값, 결측값을 설정하고 논리적 오류 점검 등의 클리닝 과정을 거쳐 2차년도 데이터를 구축하였다. 넷째, 조사영역별로 학교급과 교직 경력 코호트에 따른 기본 분석을 통해 서울시 교원 및 교육현장의 현황과 특징을 확인하였다. 마지막으로 신규교사의 교직 적응 요소를 파악하고, 적응 요소의 수준 및 형태에 따른 하위유형과 유형 분류에 영향을 미치는 개인, 학교 요인을 검증하였다. 이와 함께 신규교사들을 대상으로 FGI를 실시하여 교직 적응의 경험과 요구 사항을 보다 심층적으로 파악하였다.

4. 연구 결과

첫째,『서울교원종단연구 2020』2차년도 본조사 시행은 6월 21일~7월 8일까지 온라인 조사로 진행되었다. 코호트 대상자 중 최종적으로 조사를 완료한 응답자는 총 2,475명이다. 1차년도 조사에서는 조사참여자의 약 49%가 조사를 중단하였으나, 2차년도 조사에서는 중도 탈락률이 약 26%로 절반가량 감소하였다. 코호트별 조사 완료율은 교직 경력 2년 차가 48.4%로 가장 높았으며, 다른 코호트들의 비율은 22.0~29.3%로 유사한 수준이었다. 학교급은 초등학교 42.6%, 중학교 27.0%, 고등학교 30.4%로 나타났다.

둘째, 교사 개인 및 학교 특성, 정책·제도와 관련하여 분석한 결과, 1차년도 결과와 마찬가지로 학교급과 교직 경력에 따라 차이가 확인되었다. 교사의 효능감과 고정신념 수준은 초등학교 교사가 중·고등학교 교사에 비해 높은 것으로

나타났다. 또한, 초등학교에서는 고경력자의 사기 및 열의, 효능감, 소속감이 높고, 소진 수준은 낮은 경향이 뚜렷했지만, 중·고등학교에서는 교직 경력에 따른 특징이 확인되지 않았다. 학교 특성과 관련하여 모든 학교급에서 교사 간 관계를 가장 긍정적으로 인식하였다. 초등학교에서는 학교 내 자율성의 수준을 높게 평가하였으며, 본인이 재직하는 학교가 학생의 학습을 강조하는 풍토라 인식하는 수준도 높았다. 더불어 학교장의 리더십 수준을 가장 높게 평가하였다. 반면, 중학교에서는 해당 학교급만의 특징이 두드러지지 않았다. 고등학교에서는 본인이 재직하는 학교가 학생의 성취를 강조하는 풍토라 인식하는 수준이 높았으며, 학교장의 리더십은 상대적으로 낮게 인식하고 있었다. 다른 학교급과 비교하여 업무에 대한 갈등 수준과 수업 및 평가 업무에 대한 부담감이 상대적으로 높았다. 전반적으로 서울시 교사들은 교원 관련 정책·제도의 이해도와 실행도를 중요도에 비해 낮게 평가하였다. 특히, '교육 활동 보호'와 '학교 업무 정상화'를 모든 학교급에서 가장 중요한 영역으로 인식하였지만, 실행도 부분에서는 가장 낮은 수준으로 평가되었다.

셋째, 전문성 개발 활동 중 연수의 경우 모든 학교급에서 교수학습, 학생 생활 지도와 관련된 주제의 연수 참여 비율이 가장 높았다. 1차년도와 비교하였을 때 고등학교 교사의 진학·진로 지도 관련 연수 참여율이 전년보다 약 10%가량 높아진 것으로 나타났다. 참여한 연수의 전문성 도움 정도에 대해 전년도와 마찬가지로 초등학교 교사들이 중·고등학교와 비교하여 도움이 되었다는 인식이 상대적으로 약간 높았으며, 초등학교의 경우 교직 경력이 높아질수록 전문성의 도움 정도를 높게 인식하는 경향성을 보였다. 학교 안 교원학습공동체의 참여율의 경우 초등학교와 중학교는 전반적으로 전년도보다 참여율이 상승하였으나, 고등학교는 유사하거나 소폭 감소하는 형태를 보였다. 학교 안 교원학습 공동체 참여에 따른 전문성 신장의 도움 정도는 초등학교 교사가 중·고등학교 교사와 비교하여 긍정적으로 평가하였다. 학교 간 교원학습공동체의 참여 수준은 학교 안 교원학습공동체보다 낮았으며, 영역별 도움 정도의 수준은 유사하였다. 학교 밖 교원학습공동체의 경우 초등학교의 교직 경력 2년차 교사 참여율이 모든 영역에서 전년도 대비 두 배 이상 높아진 것을 확인할 수 있었다. 여가 활동에 대해

응답자 대부분이 긍정적으로 인식하고 있었으며, 학교급과 교직 경력에 따른 차이도 나타나지 않았다.

넷째, 교사의 역량과 웰빙과 관련하여 분석한 결과, 교사들은 4가지 핵심역량 중 협업의 수준이 가장 높았고 의사소통, 비판적 사고, 창의성의 순서로 나타났다. 초등학교에서는 교직 경력이 높아짐에 따라 역량의 수준도 함께 상승하는 경향성이 뚜렷하였다. 중학교에서는 교직 경력이 높아질수록 창의성과 비판적 사고의 역량 수준도 높아지다가 16년차 코호트 이후부터 감소 양상을 보였으며, 고등학교에서는 전체적으로 교직 경력에 따른 변화가 크지 않았다. 직무역량에서는 진로지도를 제외하고 전체적으로 초등학교 교사의 역량 수준이 중·고등학교 교사와 비교하여 높은 것으로 분석되었다. '교육행정업무'와 '교육법/정책의 이해와 적용'은 학교급별, 교직 경력별 교사들의 역량 수준이 매우 유사한 형태임을 확인할 수 있었다. 전반적 삶의 만족도에서 생활 만족도의 수준은 모두 유사하였으나, 직업 만족도의 수준은 초등학교 교사가 중·고등학교 교사보다 낮았다. 영역별 직무 만족도에서 직업의 안정성과 근무시간은 만족도가 상대적으로 높은 항목이었으나, 임금과 복리후생제도는 만족도의 수준이 낮게 나타났다. 교직 경력에 따른 변화 형태는 하위 항목별과 학교급에 따라 다른 형태를 보였다.

다섯째, 『서울교원종단연구 2020』 1차년도 자료를 통해 코로나19 시기 임용된 신규교사들의 교직 적응 양상을 파악한 결과, 초등학교는 교직 적응의 수준에 따라 2개 집단('상'(38.4%), '하'(61.6%))이 도출되었다. 반면, 중·고등학교에서는 교직 적응의 수준이 좀 더 세분화되어 4개 집단('상'(9.1%), '중상'(28.1%), '중하'(42.0%), '하'(20.8%))으로 구분되었다. 신규교사의 교직 적응 유형 분류에 영향을 미치는 개인 요인 중 소속감은 초등학교와 중·고등학교에서 공통으로 유의한 영향요인이었으며, 소속감이 높을수록 교직 적응 수준이 높은 집단에 속할 가능성이 높았다. 중·고등학교에서는 기간제 교사 경험 여부와 교직선택 동기도 유의한 영향요인으로 나타났다. 학교 환경 요인으로는 초등학교 신규교사의 경우 학교 규모가 작을수록, 학교장의 책무성과 결정권 통제의 수준이 낮을수록 교사의 교직 적응 수준이 높은 것으로 나타났다. 중·고등학교 신규교사의 교직 적응에는 학교장 리더십 중 비전제시가 유의한 결과를 보였다. FGI를 통해 신규

교사들이 적응과정 중 학교 구성원과의 관계와 조직 및 시스템의 비효율성에 따른 어려움을 경험하였으며, 학교장 리더십에 대해 실망감도 있지만 학교 조직 문화 자체를 이해하고자 노력하고 있다는 것을 확인하였다. 신규교사들은 이같은 어려움을 해결하고 학교에 적응하기 위해 동료와의 관계에서 또는 개별적으로 해결책을 찾아 나가고 있었다.

5. 정책제언

① 『서울교원종단연구 2020』 3차년도의 안정적이고 체계적인 데이터 구축을 위해 코호트별 조사 완료율을 높이고, 중도 탈락률을 낮출 수 있는 방안이 요구됨.

② 교사의 심리·정서적 특징 및 학교 풍토에 있어 학교급과 교직 경력별 차이가 상당히 존재함을 파악하였음. 주요 변인들을 중심으로 연계된 심층 연구를 제안, 수행하여 교사들의 삶의 질과 전문성 제고, 학교 문화 개선을 위한 정책 및 제도 마련의 증거로 활용할 필요가 있음.

③ 신규교사 교직적응의 유형 분류와 영향요인이 학교급에 따라 다르게 나타난 점을 고려할 때, 학교급별로 현장 교사의 실증적인 직무 수행을 분석하고, 이와 관련한 역량을 키움으로써 교직적응을 도울 수 있도록 하는 지원하는 방안이 고려되어야 함. 더불어 신규교사의 교직적응이 교사의 다양한 역할 수행 및 조직 효과성 등에 미치는 영향을 밝히는 다양한 후속 연구가 이루어질 필요성이 있음.

④ 소속감이 신규교사의 교직적응에 긍정적 영향요인으로 기능하는 것을 고려할 때, 동료 교사 간 네트워크 등 사회적 자본을 활용한 지원이 필요함. 향후 교직 적응 관련 정책을 추진하는 데 있어 개인 차원의 연수뿐만 아니라 신규교사들의 소속감을 높일 수 있는 조직 차원의 풍토와 문화를 조성하도록 하는 정책적 접근이 고려되어야 함.

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구 필요성 및 목적 ····· 3
2. 연구 내용 ····· 6
가. 2차년도 본조사 시행 ····· 6
나. 기본 분석 ····· 6
다. 심층분석 ····· 7
3. 연구 방법 ····· 8
가. 문헌 연구 ····· 8
나. 조사 연구 ····· 8
다. 데이터 분석 ····· 8
라. 면담 ····· 9

Ⅱ. 『서울교원종단연구 2020』 개요 및 조사 시행 ····· 11
1. 조사모형 ····· 13
2. 조사 대상 ····· 14
3. 조사 문항 검토 ····· 15
4. 2차년도 조사 시행 ····· 17
가. 조사 준비 및 시행 ····· 17
나. 응답자 특성 분석 ····· 20

Ⅲ. 개인/학교/정책·제도 특성 결과 ····· 25
1. 교직 관련 개인 특성 ····· 27
가. 교직 입문 정보 ····· 27
나. 교직 태도 및 교직관 ····· 29
2. 학교 특성 ····· 40
가. 학교 구성원과의 관계 ····· 40
나. 학생 비행 수준 ····· 42
다. 자율성 ····· 43

CONTENTS

라. 학교 목표구조 ····· 45
마. 갈등 ····· 49
바. 학교장 리더십 ····· 52
사. 업무 비중 및 부담 ····· 54
3. 교원 정책 및 제도 관련 인식 ····· 59
가. 교원 정책 이해도 ····· 59
나. 교원 정책 중요도 ····· 61
다. 교원 정책 실행도 ····· 63
4. 소결 ····· 65

Ⅳ. 전문성 개발 및 여가 활동 결과 ····· 69
1. 전문성 개발 활동 ····· 71
가. 연수 ····· 71
나. 교원학습공동체 ····· 81
2. 여가 활동 ····· 96
가. 여가에 대한 태도(필요성) ····· 96
나. 여가 활동 경험 및 만족도 ····· 97
3. 소결 ····· 99

Ⅴ. 교원역량 및 웰빙 결과 ····· 101
1. 교원역량 ····· 103
가. 핵심역량 ····· 103
나. 직무역량 ····· 112
2. 웰빙 ····· 127
가. 전반적 삶의 만족도 ····· 128
나. 영역별 직무 만족도 ····· 130
3. 소결 ····· 132

목 차

Ⅵ. 코로나19 시기 신규교사의 교직적응 양상과 경험 ····· 135

1. 신규교사의 교직적응에 관한 이론적 논의 ····· 137
   - 가. 신규교사 시기의 중요성 ····· 137
   - 나. 신규교사의 교직적응 ····· 139
   - 다. 교직적응에 영향을 미치는 요인 ····· 141
   - 라. 서울시교육청 신규교사 연수 현황 ····· 144
2. 신규교사의 교직 적응 유형 탐색 ····· 146
   - 가. 분석 개요 ····· 146
   - 나. 분석 결과 ····· 152
3. 신규교사의 교직 적응 경험 분석 ····· 162
   - 가. 연구참여자 ····· 162
   - 나. FGI 질문 개요 및 분석틀 ····· 165
   - 다. FGI 분석 결과 ····· 168
4. 소결 ····· 183

Ⅶ. 요약 및 제언 ····· 187

1. 요약 ····· 189
2. 제언 ····· 190

[참고문헌] ····· 192

[부록 1] ····· 197

표목차

〈표 Ⅰ-1〉 기초분석 영역 및 하위요소 ····· 7
〈표 Ⅱ-1〉『서울교원종단연구 2020』 조사 대상 및 조사 기간 ····· 14
〈표 Ⅱ-2〉 코호트별 임용일 기준 ····· 15
〈표 Ⅱ-3〉 1, 2차년도 정책 및 제도의 측정 영역별 예시항목 ····· 16
〈표 Ⅱ-4〉 코호트별 조사 완료율 ····· 19
〈표 Ⅱ-5〉 인구통계학적 특성 ····· 20
〈표 Ⅱ-6〉 근무 정보(학교) ····· 22
〈표 Ⅱ-7〉 근무 정보(개인) ····· 23
〈표 Ⅲ-1〉 교원양성과정과 교직 실무 연계성 ····· 28
〈표 Ⅲ-2〉 교직 선택 동기 ····· 30
〈표 Ⅲ-3〉 사기 및 열의 ····· 31
〈표 Ⅲ-4〉 교사효능감 ····· 33
〈표 Ⅲ-5〉 고정신념 ····· 35
〈표 Ⅲ-6〉 소진 ····· 37
〈표 Ⅲ-7〉 소속감 ····· 39
〈표 Ⅲ-8〉 학교 구성원과의 관계 ····· 41
〈표 Ⅲ-9〉 학생비행수준 ····· 42
〈표 Ⅲ-10〉 자율성 ····· 44
〈표 Ⅲ-11〉 숙달구조 ····· 46
〈표 Ⅲ-12〉 수행구조 ····· 47
〈표 Ⅲ-13〉 업무 갈등 ····· 49
〈표 Ⅲ-14〉 관계 갈등 ····· 51
〈표 Ⅲ-15〉 학교장 리더십 ····· 53
〈표 Ⅲ-16〉 지난 학기 업무별 비율 ····· 55
〈표 Ⅲ-17〉 이상적 업무 비율 ····· 56
〈표 Ⅲ-18〉 업무 부담감 ····· 58
〈표 Ⅲ-19〉 교원 정책 이해도 ····· 60
〈표 Ⅲ-20〉 교원 정책 중요도 ····· 62

표목차

〈표 Ⅲ-21〉 교원 정책 실행도 ····· 64
〈표 Ⅳ-1〉 전년도 연수 참여 여부 및 참여 시간 ····· 72
〈표 Ⅳ-2〉 참여한 연수의 전문성 도움 정도 ····· 76
〈표 Ⅳ-3〉 연수주제별 전문성 개발 필요성 ····· 79
〈표 Ⅳ-4〉 학교 안 교원학습공동체의 참여 수준 및 도움 정도 ····· 82
〈표 Ⅳ-5〉 학교 간 교원학습공동체의 참여 수준 및 도움 정도 ····· 87
〈표 Ⅳ-6〉 학교 밖 교원학습공동체의 참여 수준 및 도움 정도 ····· 92
〈표 Ⅳ-7〉 여가에 대한 태도(필요성) ····· 97
〈표 Ⅳ-8〉 여가 활동 참여 수준 및 만족도 ····· 98
〈표 Ⅴ-1〉 창의성 ····· 104
〈표 Ⅴ-2〉 비판적 사고 ····· 106
〈표 Ⅴ-3〉 의사소통 ····· 108
〈표 Ⅴ-4〉 협업 ····· 110
〈표 Ⅴ-5〉 교육과정 재구성 ····· 112
〈표 Ⅴ-6〉 수업 설계와 실행 ····· 114
〈표 Ⅴ-7〉 학생 평가 ····· 115
〈표 Ⅴ-8〉 생활지도와 상담 ····· 117
〈표 Ⅴ-9〉 진로지도 ····· 119
〈표 Ⅴ-10〉 학급경영 ····· 120
〈표 Ⅴ-11〉 교육행정업무 ····· 122
〈표 Ⅴ-12〉 학교경영참여 ····· 124
〈표 Ⅴ-13〉 교육법/정책의 이해와 적용 ····· 126
〈표 Ⅴ-14〉 전반적 삶의 만족도 ····· 129
〈표 Ⅴ-15〉 영역별 직무 만족도 ····· 130
〈표 Ⅵ-1〉 교직적응의 하위요인 및 범주 ····· 140
〈표 Ⅵ-2〉 2022 초등 신규교사 직무연수 교육과정 ····· 144
〈표 Ⅵ-3〉 2022 중등 신규교사 직무연수 교육과정 ····· 145
〈표 Ⅵ-4〉 분석에 포함된 지표변수 문항 및 신뢰도 ····· 148

〈표 Ⅵ-5〉 분석에 포함된 영향요인 문항 ····· 150
〈표 Ⅵ-6〉 분석에 포함된 변수 간 상관 ····· 154
〈표 Ⅵ-7〉 분석에 포함된 변수의 기술통계 ····· 155
〈표 Ⅵ-8〉 신규교사 교직 적응 잠재프로파일 수 결정을 위한 분석 결과 ····· 156
〈표 Ⅵ-9〉 신규교사 교직 적응 유형별 지표변수의 평균 ····· 158
〈표 Ⅵ-10〉 초등학교 신규교사 교직 적응 유형에 영향을 미치는 요인 ····· 159
〈표 Ⅵ-11〉 중·고등학교 신규교사 교직 적응 유형에 영향을 미치는 요인 ····· 160
〈표 Ⅵ-12〉 FGI 참여자 ····· 163
〈표 Ⅵ-13〉 FGI 주요 질문 및 쟁점 ····· 166

그림목차

[그림 Ⅱ-1] 『서울교원종단연구 2020』 조사모형 ····· 13
[그림 Ⅱ-2] 조사 일자별 참여자 수 ····· 18
[그림 Ⅲ-1] 사기 및 열의 ····· 32
[그림 Ⅲ-2] 교사효능감 ····· 34
[그림 Ⅲ-3] 고정신념 ····· 36
[그림 Ⅲ-4] 소진 ····· 38
[그림 Ⅲ-5] 소속감 ····· 40
[그림 Ⅲ-6] 학생 비행 수준 ····· 43
[그림 Ⅲ-7] 자율성 ····· 45
[그림 Ⅲ-8] 숙달구조 ····· 47
[그림 Ⅲ-9] 수행구조 ····· 48
[그림 Ⅲ-10] 업무 갈등 ····· 50
[그림 Ⅲ-11] 관계 갈등 ····· 52
[그림 Ⅲ-12] 학교장 리더십 ····· 54
[그림 Ⅲ-13] 교원 정책 이해도 ····· 61
[그림 Ⅲ-14] 교원 정책 중요도 ····· 63
[그림 Ⅲ-15] 교원 정책 실행도 ····· 65
[그림 Ⅳ-1] 전년도 연수 참여율(초등학교) ····· 74
[그림 Ⅳ-2] 전년도 연수 참여율(중학교) ····· 74
[그림 Ⅳ-3] 전년도 연수 참여율(고등학교) ····· 75
[그림 Ⅳ-4] 참여한 연수의 전문성 도움 정도(초등학교) ····· 77
[그림 Ⅳ-5] 연수의 전문성 도움 정도(중학교) ····· 77
[그림 Ⅳ-6] 연수의 전문성 도움 정도(고등학교) ····· 78
[그림 Ⅳ-7] 주제별 연수의 필요성(초등학교) ····· 80
[그림 Ⅳ-8] 주제별 연수의 필요성(중학교) ····· 80
[그림 Ⅳ-9] 주제별 연수의 필요성(고등학교) ····· 81
[그림 Ⅳ-10] 전년도 학교 안 교원학습공동체 참여율(초등학교) ····· 83
[그림 Ⅳ-11] 전년도 학교 안 교원학습공동체 참여율(중학교) ····· 83
[그림 Ⅳ-12] 전년도 학교 안 교원학습공동체 참여율(고등학교) ····· 84
[그림 Ⅳ-13] 학교 안 교원학습공동체를 통한 전문성 신장의 도움 정도(초등학교) ····· 85

[그림 Ⅳ-14] 학교 안 교원학습공동체를 통한 전문성 신장의 도움 정도(중학교) ····· 85
[그림 Ⅳ-15] 학교 안 교원학습공동체를 통한 전문성 신장의 도움 정도(고등학교) ····· 86
[그림 Ⅳ-16] 전년도 학교 간 교원학습공동체 참여율(초등학교) ····· 88
[그림 Ⅳ-17] 전년도 학교 간 교원학습공동체 참여율(중학교) ····· 88
[그림 Ⅳ-18] 전년도 학교 간 교원학습공동체 참여율(고등학교) ····· 89
[그림 Ⅳ-19] 학교 간 교원학습공동체를 통한 전문성 신장의 도움 정도(초등학교) ····· 90
[그림 Ⅳ-20] 학교 간 교원학습공동체를 통한 전문성 신장의 도움 정도(중학교) ····· 90
[그림 Ⅳ-21] 학교 간 교원학습공동체를 통한 전문성 신장의 도움 정도(고등학교) ····· 91
[그림 Ⅳ-22] 전년도 학교 밖 교원학습공동체 참여율(초등학교) ····· 93
[그림 Ⅳ-23] 전년도 학교 밖 교원학습공동체 참여율(중학교) ····· 93
[그림 Ⅳ-24] 전년도 학교 밖 교원학습공동체 참여율(고등학교) ····· 94
[그림 Ⅳ-25] 학교 밖 교원학습공동체를 통한 전문성 신장의 도움 정도(초등학교) ····· 95
[그림 Ⅳ-26] 학교 밖 교원학습공동체를 통한 전문성 신장의 도움 정도(중학교) ····· 95
[그림 Ⅳ-27] 학교 밖 교원학습공동체를 통한 전문성 신장의 도움 정도(고등학교) ····· 96
[그림 Ⅴ-1] 창의성 ····· 105
[그림 Ⅴ-2] 비판적 사고 ····· 107
[그림 Ⅴ-3] 의사소통 ····· 109
[그림 Ⅴ-4] 협업 ····· 111
[그림 Ⅴ-5] 교육과정 재구성 ····· 113
[그림 Ⅴ-6] 수업 설계와 실행 ····· 115
[그림 Ⅴ-7] 학생 평가 ····· 116
[그림 Ⅴ-8] 생활지도와 상담 ····· 118
[그림 Ⅴ-9] 진로지도 ····· 120
[그림 Ⅴ-10] 학급경영 ····· 121
[그림 Ⅴ-11] 교육행정업무 ····· 123
[그림 Ⅴ-12] 학교경영참여 ····· 125
[그림 Ⅴ-13] 교육법/정책의 이해와 적용 ····· 127
[그림 Ⅵ-1] 신규교사 교직적응 연구모형 ····· 147
[그림 Ⅵ-2] 초등학교 신규교사 교직 적응 유형 ····· 157
[그림 Ⅵ-3] 중·고등학교 신규교사 교직 적응 유형 ····· 158

Ⅰ 서론

1. 연구 필요성 및 목적
2. 연구 내용
3. 연구 방법

I 서론

1. 연구 필요성 및 목적

2020년부터 코로나19는 사회 전반에 직·간접적으로 광범위한 영향을 미치고 있다. 학교 교육도 예외 없이 등교 제한, 원격수업 전면 도입과 같은 급격한 변화를 맞이함과 동시에 더 나은 교육으로의 전환을 요구받고 있다. 이에 교육부는 '미래 교육 체제 전환 추진단'을 출범하여, 미래 교육으로의 대전환을 위한 제도 및 시설, 디지털 통합 대응 체계를 마련하고자 하였다(교육부, 2021. 06. 08). 학교 교육의 변화 속에서 교사는 변화를 주도하는 주체인 동시에 기존의 전통적인 교육 체계 내에서의 것과 다른 역할과 역량, 전문성을 갖추도록 요구된다. 관련하여 교원의 역할이 지식을 전달하는 것에서 학생들의 학습을 촉진하고 소통 및 협력하는 것으로 변화되고, 평생학습을 통해 전문성을 강화시키는 것에 대한 논의가 활발히 이루어지고 있다.

국가교육회의에서는 미래 교육의 방향성을 "학습자의 삶을 중시하고 역량을 강화하는 교육(학습) 생태계 조성"으로 설정하고, 이를 추진하기 위해서는 교원의 역할과 역량이 중요함을 강조하였다(국가교육회의, 2020. 12. 15). 연계하여 교원양성 교육과정의 발전 방향과 교원양성 규모 적정화를 중요 의제로 선정하였다. 서울시교육청에서도 코로나19 이후의 사회 변화에 대응하기 위한 새로운 미래 교육 모델을 제시하였다. 추진계획에는 기존의 지식 전달 중심의 교수·학습 활동에서 벗어나 소통과 협력 중심의 토론 수업 확대, 에듀테크를 활용한 개별 맞춤형 교육의 토대 마련 등이 포함되었다(서울특별시교육청, 2021. 11. 10). 이를 위해 교원을 대상으로는 토의·토론 수업과 평가의 통합적 연계, 디지털 역량 강화 등을 위한 연수 운영과 교원학습공동체에 대한 지속적인 지원을 계획하였다.

교육환경이 변화하고 다양성이 높아지는 가운데 학교 교육의 질을 높이기 위해

서는 교원과 교직 환경의 이해와 진단이 필수적이다. 또한, 긴 시간 동안 교직에 머무르며 변화와 성장을 경험하는 교원의 특성을 고려하여 종단적 형태의 체계적인 자료 수집과 타당성 높은 분석을 통해 이들의 특성과 변화를 파악할 필요가 있다(정송, 노언경, 장유나, 2021). 이러한 필요성에 근거하여 2018년부터 서울시 교원들을 대상으로 하는 서울교원종단연구 실시를 위한 기초 연구를 수행하였다(박상현 외, 2018; 정송 외, 2019, 정송 외, 2020). 2021년 1차 본조사를 시행하여 자료를 수집하였으며, 학교급과 교직 경력 코호트에 따라 조사영역을 분석하여 집단 차이와 경향성을 확인하였다(정송, 노언경, 장유나, 2021).

올해는『서울교원종단연구 2020』2차년도 본조사가 시행되었다. 본 연구에서는 1차년도 본조사 결과 분석과 동일한 분석틀을 기준으로 2차년도 기본 분석을 수행하였다. 이를 통해 측정 영역별 교직 경력에 따른 변화 양상과 학교급에 따른 차이를 확인하고자 한다. 더불어 신규교사들의 교직 적응을 주제로 심층분석을 포함하였다. 신규교사는 교육과정에서 습득한 이론적 지식과 교육실습 경험 등을 교직 입문과 동시에 실제 수업에 적용해야 하는 과업을 수행하게 된다. 학생에서 교사로의 이러한 급격한 역할 전환은 '현실충격(reality shock)'(Veenman, 1984) 또는 '전환 충격(transition shock)'(Cocoran, 1981)이라 표현될 만큼 신규교사들의 초기 교직 적응에는 많은 어려움이 따른다. 이와 같은 맥락에서 그동안의 선행연구들은 주로 초기 교직 수행 단계에서 신규교사들이 경험하는 문제나 갈등 등을 파악하고 이해하는데 초점을 두고 질적 연구의 방법을 통해 진행되었다(곽미규, 하문선, 2020; 박종필, 2009; 송유란, 2016; 현유정, 오범호, 2021).

최근에는 신규교사와 경력 교사를 대상으로 하는 대규모 설문 조사를 통해 두 집단 간의 차이를 분석하거나(정종희, 강찬성, 2020), 교원 및 교직환경 국제비교연구(TALIS) 자료를 활용하여 신규교사의 교직 적응을 교원양성 교육의 경험과 현직에서의 교직 수행의 실태를 중심으로 살펴본 연구가 보고 되었다(김혜진 외, 2021). 정종희, 강찬성(2020)의 연구에서는 설문 조사를 바탕으로 신규교사들이 어떻게 학교에 적응하고 있는지 실태를 파악함과 동시에, 학교 적응력을 높일 수 있는 진로 멘토링 실시방안을 구축하고자 신규교사와 경력 교사의 요구를 파악하였다. 성별, 학교설립유형, 근무 형태 등에 따른 신규교사들의 적응 수준과 멘토링

관련 인식 및 요구 사항 등을 확인하였으며, 이를 바탕으로 진로 멘토링의 방향성을 제안하였다. 다만, 교직 입문 과정 전반에서 차이를 나타내는 학교급별 특성이 고려되지 않았다는 제한점이 있다. 김혜진 외(2021)의 연구에서는 국제 비교를 통해 우리나라 신규교사들의 교직적응 수준을 파악하고, 효능감, 교사협력 활동, 교직 만족 및 스트레스 등을 중심으로 적응 특성을 심층적으로 파악하였다. 또한 해당 변수를 바탕으로 적응 유형에 대한 잠재집단 분류 결과, 부적응형, 성장형, 무난순탄형, 고군분투형의 4가지 유형이 확인되었다. 하지만 해당 연구에서는 초등학교 신규교사들을 대상으로만 하여, 교직 적응을 위한 지원 정책의 방안 또한 초등학교의 특성을 중심으로 도출되었다.

『서울교원종단연구 2020』 1차년도 본조사에서는 교직 경력 1년차(교직 임용 1년 5개월 이하) 748명의 응답이 수집되었다. 이는 2021년 6월 기준 서울특별시교육청 소속 초, 중, 고에 재직하는 교직경력 1년차 모집단의 약 53.3%에 해당하는 수치로 대표성이 확보되었다고 볼 수 있다. 또한, '『서울교원종단연구 2020』 1차년도 시행 및 결과 분석'(정송, 노언경, 장유나, 2021) 보고서를 통해 신규교사들의 특성을 대략적으로 파악할 수 있었다. 전반적으로 초등학교에서 신규교사들은 고경력 집단보다 효능감, 사기, 소속감이 낮았으며, 학교 내 자율성 인식의 수준이 낮은 경향이 있었다. 반면 고등학교의 신규교사는 열정 및 사기의 수준이 고경력 교사보다 높고 소진은 낮은 것으로 나타났다. 이러한 학교급에 따른 차이 이외에 본 조사의 교직 경력 1년차 코호트 응답자들은 코로나19에 따른 영향으로 기존의 학교와는 너무나 다른 환경 속에서 교사라는 직업을 시작하였다. 교직 적응 시기 신규교사들은 교사로서 전문성과 정체성을 확립하고 교원양성 과정에서 습득한 지식을 바탕으로 효과적인 교수 방법을 적용해나가는 과정이며, 학생의 발달적 특성을 이해하는 총체적인 과정을 경험하게 된다(김혜진 외, 2021). 따라서 이들이 어떠한 적응의 양상을 보이고 이에 영향을 미치는 요소들은 무엇이 있는지 종합적으로 살펴볼 필요성이 있다. 이를 통해 도출된 연구 결과는 신규교사들의 양상을 파악하고 이들의 안정적인 적응을 위한 정책적 제언 방안을 마련하는데 도움이 될 수 있을 것이다.

2. 연구 내용

가. 2차년도 본조사 시행

1차 본조사 문항 중 '정책 및 제도 특성' 영역을 중심으로 수정이 이루어졌다. 현재 교원 관련 정책 및 제도는 6개의 하위영역으로 구분되어 있으며, 영역별로 응답자의 이해도를 돕고자 세부 항목을 예시로 함께 제시하고 있다. '2022년도 서울교육 주요업무'를 참고하여 전년도 세부 항목에서 변경되거나 추가된 항목이 있는지 검토하고, 내부 회의를 거쳐 일부 수정하였다.

『서울교원종단연구 2020』은 1차년도와 마찬가지로 온라인 조사 방식을 통해 실시되었다. 따라서 시행 전에 구축된 시행 시스템의 오류를 점검하여 수집된 데이터의 오차를 최소화하였다. 추가로 데이터가 수집되는 프로세스에 대한 정보를 담고 있는 파라데이터(paradata)를 활용하여 조사 기간별 참여율, 코호트별 적격 참여율, 중도 탈락자 비율, 조사 재참여 현황 등을 파악하여 1차년도 조사 시행에서 제안된 개선방안의 효과를 살펴보았다.

나. 기본 분석

기본 분석은 1차년도와 동일하게 조사영역별로 학교급(초등학교, 중학교, 고등학교)과 교직 경력 코호트(2년, 6년, 11년, 16년, 21년, 26년)에 따른 차이와 특성을 비교하였다. 분석에 사용될 영역 및 하위요소는 〈표 Ⅰ-1〉과 같다.

〈표 Ⅰ-1〉 기초분석 영역 및 하위요소

영역	하위요소
개인 특성	• 교직 선택 동기, 사기/열의, 교사효능감, 고정신념, 소진, 소속감
학교 특성	• 학교 구성원과의 관계, 학생 비행, 자율성, 학교 목표구조, 갈등, 학교장 리더십, 업무 비중 및 부담감
정책 및 제도	• 교원 인사제도, 교원 연수제도, 교육 활동 보호, 학교 업무 정상화, 학교 및 교원의 자율성 강화, 민주적 학교 문화 조성에 대한 이해도/중요도/실행도
전문성 개발	• 연수 주제별 참여 여부, 참여시간, 효과성, 필요성 • 교원학습공동체 영역별 참여 여부, 참여 개수, 도움 정도
여가	• 여가에 대한 태도, 여가 경험, 여가 만족도
핵심역량	• 창의성, 비판적 사고, 의사소통, 협업
직무역량	• 교육과정 재구성, 수업 설계와 실행, 학생 평가, 생활지도와 상담, 진로지도, 학급경영, 교무행정업무, 학교경영참여, 교육법/정책의 이해와적용
웰빙	• 전반적 생활만족도, 전반적 직무만족도, 요인별 직무만족도

다. 심층분석

선행연구 검토를 바탕으로 신규교사의 교직 적응 요소를 파악하고, 적응 요소의 수준 및 형태에 따라 질적으로 상이한 유형이 나타나는지 확인하였다. 이와 함께 유형 분류에 영향을 미치는 요소를 교직 선택 동기, 기간제 교사 경험 여부와 같은 개인 요인과 학교규모, 학교장 리더십 등 현재 근무학교의 특성을 중심으로 검증하였다. 초등과 중등은 교사 자격 취득경로, 교원양성 시스템 등이 서로 다르고, 학교의 특성과 풍토 등에서도 전반적으로 차이가 발생한다는 점을 고려하여 초등학교와 중·고등학교를 나누어 분석을 실시하였다. 추가로 실제 데이터가 수집된 시기 신규 임용된 교사들을 대상으로 FGI를 실시하여 교직 적응의 경험과 요구 사항을 보다 심층적으로 파악하였다.

3. 연구 방법

가. 문헌 연구

본 연구에서는 정책 및 제도의 영역별 세부 항목의 수정을 위해 '2022년 서울교육 주요업무' 자료 등을 검토하였다. 이와 함께 심층분석을 위해 신규교사의 교직 적응 특성과 단계, 이들의 적응에 영향을 미치는 변인과 관련된 선행연구를 고찰하였다.

나. 조사 연구

본 조사는 교직 경력별 코호트 조건에 부합되는 교사는 모두 조사 참여가 가능한 전수조사 형태이다. 전년도 조사와의 일관성을 위해 코호트 설정의 기준이 되는 최초 정규 교원 임용일은 1차년도 조사와 동일하게 적용하였으며, 업무의 특수성을 갖는 특수교사, 전문상담교사, 사서교사, 보건교사, 영양교사 또한 제외하였다.

조사 시기, 기간, 조사 안내, 조사 절차 등 조사의 전반적인 사항은 1차년도에 준하여 시행하였다. 다만, 1차년도 조사 시행에서 확인된 적격 대상자들의 높은 중도 탈락률을 방지하기 위해 조사가 중단되더라도 이전 응답이 저장될 수 있는 시스템을 구축하고, 답례품 지급을 위한 휴대전화 번호 입력 위치를 조사 맨 앞으로 이동시켜 재 참여시 개인 식별 정보로 활용하였다. 조사 완료율 변화 등 파라데이터(paradata)를 확인하여 조사 방법 개선에 따른 효과를 살펴보았다.

다. 데이터 분석

데이터 분석은 크게 기본 분석과 심층분석으로 구분된다. 기본 분석의 경우 리커트(Likert) 척도로 수집된 문항은 평균과 표준편차를, 선택형 척도와 숫자로 기입하는 서술형 척도로 수집된 문항은 빈도와 비율을 산출하였다. 하위 요인 구조가 있는 항목을 제외하고 분석은 개별 문항 단위를 기준으로 진행하며, 학교급과

교직 경력에 따른 차이를 보다 쉽게 파악할 수 있도록 그래프를 함께 제시하였다. 본 연구에서는 학교급과 코호트별 집단 차이 및 경향성 등을 확인하기 위해 집단별로 평균값 또는 비율을 산출하지만, 본조사와 같이 충분히 큰 사례 수가 확보되는 대규모 조사의 경우 집단 차이의 통계적 검증이 대부분 유의한 결과를 보인다는 특징을 고려하여 통계적 유의성은 검증하지 않았다.

심층분석은 연구 문제와 자료의 특성을 고려하여 잠재프로파일분석(Latent profile analysis)을 적용하여 수행하였다. 신규교사의 교직 적응 지표는 업무와 관련된 적응 5가지와 심리적 적응 2가지로 구분하여 선정하였으며, 초등학교와 중·고등학교급을 나누어 분석을 실시하였다. 적응 유형별 하위 집단을 확인하고, 적응 유형 분류에 영향을 미치는 요인을 개인과 학교 수준으로 구분하여 함께 검증하였다.

라. 면담

본 연구에서는 심층분석의 결과를 실제 교직 환경의 맥락에서 해석하고 설명하기 위한 목적으로 데이터의 응답자들과 동일하게 코로나19 시기 임용된 교사를 대상으로 면담을 시행하였다. 면담은 학교급별 환경적 맥락을 고려하여 초등학교, 중학교, 고등학교 각각 3~4명을 섭외하여 실시하였다.

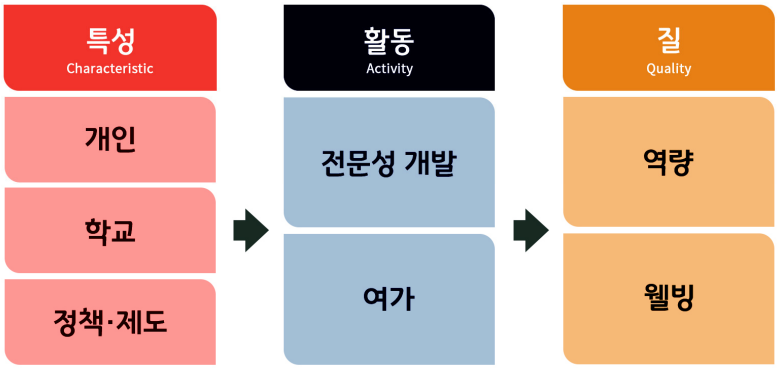
Ⅱ 『서울교원종단연구 2020』 개요 및 조사 시행

1. 조사모형
2. 조사 대상
3. 조사 문항 검토
4. 2차년도 조사 시행

Ⅱ 『서울교원종단연구 2020』 개요 및 조사 시행

1. 조사모형

『서울교원종단연구 2020』은 서울특별시교육청 소속 교사들의 교직 경력에 따른 특성과 변화를 파악하여, 이들의 성장과 전문성 제고를 위한 교원 및 관련 교육정책의 근거를 마련하는데 일차적인 목적이 있다. 이러한 목적과 필요성에 따라 2018년부터 조사모형과 영역, 조사 설계 등을 위한 연구가 수행되었으며(박상현 외, 2018; 정송 외, 2018; 정송 외, 2019), 연구 결과에 근거하여 [그림 Ⅱ-1]과 같이 조사모형을 설정하였다. 먼저 특성의 경우 개인 수준뿐 아니라 교사가 근무하는 학교 교육여건, 학교의 전반적인 풍토와 특성, 교사의 채용, 보상, 평가 등에 영향을 미치는 정책 및 제도의 수준을 포함하여 구성하였다. 활동에는 전문성 개발을 위한 연수와 교원학습공동체의 참여 수준과 만족도, 필요도와 함께 웰빙과 관련된 여가가 포함되었다. 교사의 질은 역량을 핵심역량과 직무역량으로 구분하여 측정하며, 생활의 만족도와 함께 직무의 만족도를 전반적인 수준과 요인별로 나누어 살펴볼 수 있도록 하였다. 세부적인 조사영역은 [부록 1]에 제시하였다.



[그림 Ⅱ-1] 『서울교원종단연구 2020』 조사모형

2. 조사 대상

『서울교원종단연구 2020』은 교직 경력에 따라 6개의 코호트(cohort)로 구분된다. 코호트 설정은 1차년도 조사에서 본조사 시점(2021년 6월 1일)과 임용일을 기준으로 1년, 5년, 10년, 15년, 20년, 25년의 교직 경력을 산정하여 설정하였다. 2차년도 조사에서도 코호트를 구분하는 임용일 기준은 1차년도와 동일하게 유지되고, 각 교직 경력별 코호트의 연차만 한 해씩 증가하는 형태이다(〈표 Ⅱ-1〉 참고). 해당 코호트에 속한 사람들을 2021년부터 2026년까지 반복 추적하며, 관리직(교감, 교장), 특수교사, 전문상담교사, 사서교사, 보건교사, 영양교사를 제외한 해당 경력에 속하는 모든 정규직 교사가 조사 대상인 전수조사이다. 코호트별 세부 임용일 기준은 〈표 Ⅱ-2〉와 같다.

〈표 Ⅱ-1〉『서울교원종단연구 2020』 조사 대상 및 조사 기간

코호트	1차(2021)	2차(2022)	3차(2023)	4차(2024)	5차(2025)	6차(2026)
교직경력 1년	교직경력_1	교직경력_2	교직경력_3	교직경력_4	교직경력_5	교직경력_6
교직경력 5년	교직경력_5	교직경력_6	교직경력_7	교직경력_8	교직경력_9	교직경력_10
교직경력 10년	교직경력_10	교직경력_11	교직경력_12	교직경력_13	교직경력_14	교직경력_15
교직경력 15년	교직경력_15	교직경력_16	교직경력_17	교직경력_18	교직경력_19	교직경력_20

코호트	1차(2021)	2차(2022)	3차(2023)	4차(2024)	5차(2025)	6차(2026)
교직경력 20년	교직경력_20	교직경력_21	교직경력_22	교직경력_23	교직경력_24	교직경력_25
교직경력 25년	교직경력_25	교직경력_26	교직경력_27	교직경력_28	교직경력_29	교직경력_30

〈표 Ⅱ-2〉 코호트별 임용일 기준

코호트	임용일 기준	비고
교직 경력 2년	2020년 1월 1일 ~ 2021년 5월 31일	2년 5개월 이하
교직 경력 6년	2015년 6월 1일 ~ 2016년 5월 31일	6년 초과 ~ 7년 이하
교직 경력 11년	2010년 6월 1일 ~ 2011년 5월 31일	11년 초과 ~ 12년 이하
교직 경력 16년	2005년 6월 1일 ~ 2006년 5월 31일	16년 초과 ~ 17년 이하
교직 경력 21년	2000년 6월 1일 ~ 2001년 5월 31일	21년 초과 ~ 22년 이하
교직 경력 26년	1995년 6월 1일 ~ 1996년 5월 31일	26년 초과 ~ 27년 이하

3. 조사 문항 검토

2차년도 본조사의 문항은 기본적으로 1차년도 문항과 동일하게 유지하였다. 다만, 정책 및 제도에서 하위영역별로 응답자의 이해를 돕기 위해 제시되는 예시 정책들은 새롭게 포함되거나 정책명이 변경되는 경우가 있어 '2022년도 서울교육 주요업무'를 기준으로 수정하였다.

먼저 교원인사제도와 관련된 정책과 제도에서는 변동 사항이 없어 예시항목을 그대로 유지하였다. 교원연수제도에서는 함께 연구하며 성장하는 교원이라는 정책

방향에 맞춰 '교원들의 자발적 연구문화 조성과 연구역량 제고 지원'과 '더불어 성장하는 교직문화 조성 및 교원공동체 역량 강화를 위한 지원'을 중심으로 세부 정책을 포함하였다. 교육활동보호의 경우 기존의 '교원배상책임보험'가입을 교육활동 침해 피해 교원에 대한 다방면의 지원을 포괄하는 「교원안심공제」 서비스 운영으로 수정하였다. 학교업무 정상화에서는 효율적 인력 활용 및 현장 지원 강화를 위한 조직 재구조화에 초점을 맞춰 '학교통합지원센터 및 현장 지원 강화 조직 운영', '현장 맞춤형 행정 지원', '학교업무정상화 실태 분석 및 개선방안 도출' 등을 포함하였다. 학교 및 교원의 자율성 강화는 학교 자치의 바탕이 되는 학교평가의 일환으로 자율과 책임의 학교평가 및 학교조직진단 맞춤형 지원을 추가하였다. 마지막으로 민주적 학교 문화 조성에서는 기존의 학교운영위원회 위상 강화를 보다 구체적으로 학교운영위원회 역할 정립 및 역량 강화 지원으로 수정하였다. 정책 및 제도 영역의 하위요소와 관련 예시항목은 〈표 Ⅱ-3〉에 제시하였다.

〈표 Ⅱ-3〉 1, 2차년도 정책 및 제도의 측정 영역별 예시항목

정책 및 제도	1차년도	2차년도
교원인사 제도	• 학교의 교육여건과 특성을 고려한 교장·교감 임용 • 학교 교육역량 강화를 고려한 교사 전보 운영 • 중장기 교사 수급 계획에 따른 정규 교사 안정적 충원 및 배치 • 전문 역량과 소통 능력을 겸비한 교육전문직원 임용	수정 사항 없음
교원연수 제도	• 교원자율연수휴직제 • 학습연구년제 확대 운영 • 시간선택제 교사 • 교원 회복력 지원 인권평화 직무연수 • 성찰과 재충전 연수	**• 학교 안/학교 간 교원학습공동체 운영 내실화** **• 교직생애주기별 역량 강화 프로그램** **• 교육현장 중심의 수요자 맞춤형 연수 운영 및 교원연수 내실화** • 교원 회복력 지원 직무연수 운영
교육활동 보호	• 「교육활동 보호 매뉴얼」보급 • 학생 교육 및 학부모 대상 연수 강화 • 교권보호책임관 및 교권보호위원회 위원 대상 연수	• 「교원의 교육활동 보호 매뉴얼」 보급 • 학생 교육 및 학부모 대상 연수 강화 • 교권보호책임관 및 교권보호위원회 위원 대상 연수

정책 및 제도	1차년도	2차년도
	• '교원배상책임보험' 가입 • 교권보호 및 교원치유 지원센터 역할 강화, 법률지원 서비스 확대	• **「교원안심공제」 서비스 운영** • 교권보호 및 교원치유 지원센터 역할 강화, 법률지원 서비스 확대
학교업무 정상화	• 학교중심 교육지원청으로의 혁신 추진 강화 • 학교 공문서 감축 지속 추진 • 교장(감) 대상 연수 및 회의 사전예고제 운영 • 교무행정지원사 배치 • 교육공무직원 역량 강화 연수 확대	• **학교통합지원센터 및 현장지원 강화 조직 운영** • **현장 맞춤형 행정 지원** • 학교업무 총량 감축 지속 추진 • **학교업무정상화 관련 실태분석 및 개선 방안 도출**
학교 및 교원의 자율성 강화	• 공모사업 학교자율운영제 및 목적사업 일괄안내제를 통한 목적사업 추진 방식 개선 • 학교기본운영비 단계적 확대 • 학교자체평가 단위학교 평가지표 자율화 • 서울형 학교조직진단 시스템 및 콜센터 운영	• 목적사업 일괄안내제 및 학교자율 사업운영제 확대를 통한 학교 대상 사업추진 방식 개선 • 학교기본운영비 단계적 확대 • **자율과 책임의 학교평가 및 학교조직진단 맞춤형 지원**
민주적 학교 문화 조성	• 학교운영위원회 위상 강화 • 토론이 있는 교직원 회의 활성화 • 학부모의 참여 역량 강화 및 실질적 참여 보장	• 학교운영위원회 역할 정립 및 역량 강화를 통한 내실화 • 토론이 있는 교직원 회의 내실화 • 학부모의 학교 참여 역량 강화 및 실질적 참여 보장

주) 1차년도 대비 2차년도에서 변경된 항목은 굵게 표시함

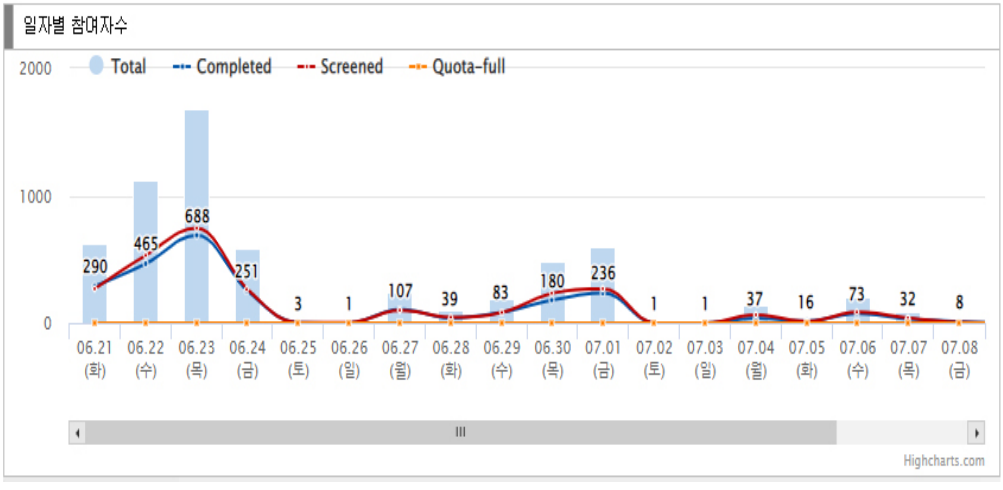
4. 2차년도 조사 시행

가. 조사 준비 및 시행

『서울교원종단연구 2020』은 조사참여자들의 편의성과 수집되는 자료의 정확성을 고려하여 온라인으로 조사를 시행하고 있다. 2차년도 조사에서도 1차년도와 마찬가지로 조사에 참여하기 전에 최초 임용일을 입력하여 교직 경력별 코호트에 해당하는지 확인하는 절차를 포함하였다. 더불어 전년도 조사의 파라데이터(paradata)

확인 결과, 조사참여자의 약 절반가량이 중간에 조사를 중단하여 완료하지 못한 것으로 나타났다. 본 조사의 경우 일반적인 인식 조사, 실태 조사 등과 달리 문항 수가 상대적으로 많지만, 표집을 통한 패널 조사의 형태가 아니므로 개인 정보를 바탕으로 개인 식별 코드를 부여할 수 없다. 따라서 조사를 중단한 후 재참여하게 되는 경우, 이전 응답을 불러올 수 없는 제한점이 나타났으며 이는 높은 중도 탈락률의 원인 중 하나로 파악되었다. 이에 2차년도 조사에서는 시스템 내 응답의 중간 저장기능을 추가하였다. 조사 완료 시 답례품 증정을 위해 휴대전화 번호를 수집하는 과정을 가장 앞에 배치하여, 조사 재참여 시 개인별 이전 응답을 구분할 수 있는 정보로 휴대전화 번호를 활용하도록 구성하였다.

조사는 6월 21일~7월 8일까지 약 3주간 시행되었다. 공문 발송 직후 참여자가 가장 많은 점과 시스템에 중간 저장기능이 추가된 것을 고려하여, 초등학교와 중·고등학교의 조사 시작일을 다르게 지정하였다. 조사 참여는 PC와 휴대전화, 태블릿 등에서 모두 참여가 가능하도록 URL 주소와 QR코드 두 가지를 함께 제공하였다. 조사 시작 전, 서울시 소재 모든 학교에 조사 참여와 관련된 공문을 발송하였다. 공문에는 설문 목적, 기간, 대상, 참여 방법 등을 포함하였으며, 특히 조사 대상에는 코호트 확인이 가능하도록 교원 임용 일자를 함께 제시하였다. 추가로 설문 응답에서 신원을 특정할 수 있는 개인 정보는 수집되지 않는 점과 설문 소요시간(15~20분), 참여한 모든 교원에게 답례품을 지급할 예정임을 안내하였다.



[그림 Ⅱ-2] 조사 일자별 참여자 수

[그림 Ⅱ-2]에서 확인할 수 있듯이 공문이 발송된 직후 조사참여자가 가장 많았으며 이후 감소하는 양상을 보였다. 공문 발송 1주일 후부터는 코호트 적격 대상자 중 조사를 완료하지 못한 참여자들에게 초기 페이지에서 입력한 휴대전화 번호를 통해 재참여 요청 문자를 발송하였다. 더불어 각 학교에 시행업체의 전문 조사원이 전화로 참여를 독려하였다. 재참여 요청 문자는 총 857명에게 발송되었으며, 발송 이후 105명의 교원에게서 조사 완료(74명), 스크리닝(18명), 미완료(13명) 등의 상태 변화가 있었다.

전체 조사 기간 중 시스템이 접속한 교원은 6,133명이었으며, 이 중 코호트에 해당하는 적격 대상자는 3,379명이었다. 적격 대상자 중 최종적으로 2,475명이 조사를 완료하여, 조사참여자를 기준으로 조사 완료율은 73.2%로 확인되었다. 이는 1차년도의 최종 조사 완료자 2,425명과 유사한 수준이다. 1차년도 조사에서는 코호트에 해당하는 적격 대상자 중 약 49%가 조사 완료하지 못하고 중간에 중단하였으나, 2차년도 조사에서는 중도 탈락률이 약 26%로 절반가량 감소한 것으로 나타났다.

1차년도와 유사하게 코호트별로 조사 완료율이 상이하였다. 모집단 기준 [1]가장 교직 경력이 짧은 교직 경력 2년차 코호트의 조사 완료율은 약 48.4%로 가장 높았으며, 다른 교직 경력의 코호트의 경우 22.0~29.3%로 나타났다(〈표 Ⅱ-4〉 참고). 모든 조사 완료자에게는 만원 상당의 모바일 상품권을 제공하였다.

〈표 Ⅱ-4〉 코호트별 조사 완료율

단위: %

	교직 경력별 코호트					
	2년	6년	11년	16년	21년	26년
조사 완료율	48.4	27.8	29.3	26.3	22.0	27.8

1) 교직 경력별 모집단 정보는 서울시교육청 교육정보통계시스템을 통해 2021년 6월 10일 검색한 정보를 기준으로 하였음. 교직경력 1년차 1,403명, 5년차 1,289명, 10년 차 895명, 15년차 1,272명, 20년차 2,418명, 25년차 1,111명임. 학교급별 정보는 '1차년도에 시행 및 결과분석' 보고서(p.43)에서 확인할 수 있음.

나. 응답자 특성 분석

2차년도 응답자들의 인구통계학적 특성은 다음 〈표 Ⅱ-5〉에 제시하였다. 먼저 교직 경력별 코호트의 비율을 살펴보면 전년도 조사와 마찬가지로 2년차 집단이 27.4%로 가장 높았다. 교직 경력 21년차 집단도 21.5%로 높은 수준이었다. 두 집단을 제외하고 다른 코호트들의 비율은 10.6~14.5%로 유사하였다. 전체 응답자 중 여자는 73.0%, 남자는 27%이었으며, 응답자 연령대는 20대 16.2%, 30대 29.9%, 40대 34.5%, 50대 이상은 19.4%로 확인되었다. 최종 학력은 학사 졸업이 55.0%로 가장 많았으며, 다음으로 석사졸업이 36.7%로 나타났다. 그 외 석사과정(수료), 박사과정(수료), 박사졸업이 각각 6.0%, 1.3%, 1.0%였다. 가구소득은 4,000만원 미만 13.9%, 4,000만원 이상 ~5,000만원 미만 10.8%, 5,000만원 이상~6,000만원 미만 9.7%, 6,000만원 이상~7,000만원 미만 8.0%, 7,000만원 이상~8,000만원 미만 11.2%, 8,000만원 이상~9,000만원 미만 11.1%, 9,000만원 이상 35.3%이었다. 1차년도 조사 참여 여부를 확인한 결과, 응답자의 17.5%는 작년에도 조사에 참여하였으나, 82.5%는 조사에 참여하지 않은 것으로 나타났다.

〈표 Ⅱ-5〉 인구통계학적 특성

구분		빈도(명)	비율(%)
코호트	2년	679	27.4
	6년	358	14.5
	11년	262	10.6
	16년	334	13.5
	21년	533	21.5
	26년	309	12.5
성별	남	669	27.0
	여	1806	73.0

구분		빈도(명)	비율(%)
연령	20대	401	16.2
	30대	740	29.9
	40대	854	34.5
	50대 이상	480	19.4
최종 학력	학사	1361	55.0
	석사과정(수료)	148	6.0
	석사	908	36.7
	박사과정(수료)	33	1.3
	박사	25	1.0
가구소득	4,000만원 미만	344	13.9
	4,000만원 이상 ~ 5,000만원 미만	268	10.8
	5,000만원 이상 ~ 6,000만원 미만	239	9.7
	6,000만원 이상 ~ 7,000만원 미만	199	8.0
	7,000만원 이상 ~ 8,000만원 미만	277	11.2
	8,000만원 이상 ~ 9,000만원 미만	275	11.1
	9,000만원이상	873	35.3
1차년도 조사 참여 여부	참여 했음	433	17.5
	참여하지 않았음	2,042	82.5
전체		2,475	100.0

응답자들이 현재 근무하는 학교와 관련된 특성은 〈표 Ⅱ-6〉과 같다. 학교급은 초등학교 42.6%, 중학교 27.0%, 고등학교 30.4%로 나타났다. 고등학교를 유형별로 세분화하여 살펴보면, 일반고등학교 64.2%, 직업계고등학교(특성화/마이스터고 포함) 20.2%였으며, 자율형 사립고 7.7%, 특수목적고등학교 6.8%, 기타 1.1% 순서로 확인되었다. 국·공립은 전체의 73.1%, 사립은 26.9%이며, 학급수를 기준으로 학교규모를 파악한 결과, 18학급 미만의 소규모 학교는 14.2%, 18학급 이상~36학급 미만의 중간규모 학교는 56.6%, 36학급 이상의 대규모 학교는 29.2%였다. 전체 응답자의 16.6%가 혁신학교에 근무하고 있는 것으로 확인되었다.

〈표 Ⅱ-6〉 근무 정보(학교)

구분		빈도(명)	비율(%)
학교급	초등학교	1054	42.6
	중학교	669	27.0
	고등학교	752	30.4
학교 유형	일반고등학교	483	64.2
	자율형사립고	58	7.7
	특수목적고등학교(마이스터고 제외)	51	6.8
	직업계고등학교(특성화/마이스터고)	152	20.2
	기타	8	1.1
설립유형	국·공립	1,808	73.1
	사립	667	26.9
학급 수	18학급 미만	352	14.2
	18학급 이상 ~ 36학급 미만	1,401	56.6
	36학급 이상	722	29.2
혁신학교 여부	혁신학교	412	16.6
	비 혁신학교	2,063	83.4

근무 정보와 관련된 개인 특성은 〈표 Ⅱ-7〉과 같다. 전체 응답자의 약 72%는 일반교사였으며, 28%가량은 부장 교사의 역할을 담당하고 있었다. 담임의 비율은 71.9%이며, 담당 과목별 비율은 국어, 수학, 영어, 과학, 사회과(사회, 역사, 도덕)가 각각 10~16% 내외로 확인되었다. 현재 근무하는 학교의 재직 기간은 2022년 6월 1일을 기준으로 최소 1개월에서 최대 30년 6개월까지였으며, 평균 재직 기간은 약 6년 6개월이었다. 교사가 되기 이전에 초, 중, 고등학교의 강사, 기간제 교사 등을 제외한 다른 직업을 가져본 경험이 있는 응답자는 24.9%로 나타났다. 전체 응답자의 절반 이상인 56.4%가 정규 교원으로 임용되기 전에 비정규직 교원으로 근무한 경험이 있으며, 평균 약 1.8년 정도 근무한 것으로 확인되었다. 현재 가르치고 있는 과목의 교사 자격 취득경로는 교육대학, 사범대학 또는 교원대학교 졸업에 해당하는 비율이 68.2%로 가장 높았다. 교직 생활을 하면서 목표로 하는 직위와 관련한 질문에 현재 직위를 유지하겠다는 응답이 66.6%로 가장 높았고, 다음으로 교육관리직이 14.7%, 교육전문직이 11.3%의 순서로 나타났다. 정년까지 재

직할 것으로 예상하는지에 대해 '예'라는 응답이 63.2%로 작년보다(67.9%) 소폭 감소하였으며, '아니요'라는 응답은 36.8%로 전년 대비(32.1%) 약간 증가하였다.

〈표 Ⅱ-7〉 근무 정보(개인)

구분		빈도(명)	비율(%)
학교에서의 역할	일반교사	1776	71.8
	부장교사	699	28.2
담임 여부	담임	1779	71.9
	비담임	696	28.1
담당 과목	국어	199	10.8
	수학	220	12.0
	영어	239	13.0
	사회	124	6.8
	역사	87	4.7
	도덕	94	5.1
	과학	273	14.9
	체육	95	5.2
	음악	100	5.4
	미술	45	2.4
	기술·가정	64	3.5
	정보	32	1.7
	제2외국어	24	1.3
	한문	18	1.0
	실과	10	0.5
	교양교과	56	3.0
	전문교과	107	5.8
	기타	50	2.7
교사 자격 취득경로	교육대학/사범대학/교원대 졸	1801	68.2
	대학의 교육 관련 학과 졸	55	2.1
	대학의 교직과목 이수	365	13.8
	교육대학원/대학원 교육과 석사학위 취득	309	11.7
	교육청 연수를 통해 복수전공 자격 취득	102	3.9
	기타	10	0.4

주) 담당 과목, 교사 자격 취득경로의 경우 중복응답 가능함

Ⅲ 개인/학교/정책·제도 특성 결과

1. 교직 관련 개인 특성
2. 학교 특성
3. 교원 정책 및 제도 관련 인식
4. 소결

Ⅲ 개인/학교/정책·제도 특성 결과

본 장에서는 『서울교원종단연구 2020』 2차년도 시행을 통해 수집된 자료를 바탕으로 분석 결과를 제시하였다. 1차년도 결과 보고에서와 마찬가지로, 학교급(초등학교, 중학교, 고등학교), 교직 경력 코호트(2년, 6년, 11년, 16년, 21년, 26년) 집단에 따른 분석은 척도 유형에 따라 다르게 실시하였다. 구체적으로는 리커트 척도는 평균과 표준편차를, 범주형 척도와 숫자를 기입하는 서술형의 경우 각각 빈도와 비율을 산출하여 집단별 특징을 살펴보았다[2]. 분석은 개별 문항 단위를 기준으로 하였으나, 하위 요인 구조가 있는 항목에 대해서는 요인별 분석 결과를 제시하였다.

1. 교직 관련 개인 특성

『서울교원종단연구 2020』은 교사들의 개인 특성을 인구통계학적 배경, 근무 정보, 교직 입문 정보, 교직 태도 및 교직관으로 구분하여 측정하였다. 본 절에서는 교직 입문 정보 중 일부와 교직 태도 및 교직관을 분석하여 결과를 제시하였다. 교직 입문 정보 중 교원양성과정과 교직 실무 연계성은 교수학습 영역과 학생 생활지도, 진학·진로 지도, 행정업무, 학급경영으로 구분하여 응답하도록 하였고, 교직 태도 및 교직관은 교직 선택 동기, 사기/열의, 교사효능감, 고정신념, 소진, 소속감으로 구분하여 문항을 구성하였다.

가. 교직 입문 정보

교원양성과정에서 배우는 내용이 실제 교직 수행에 얼마나 도움이 되는지 5개 영역(교수학습, 학생 생활지도, 진학·진로지도, 행정업무, 학급경영)에 대해 측정한

2) 분석 결과의 집단별 값의 차이는 통계적 검증 결과가 아닌 전반적인 경향성에 대한 정보임을 유의해야 함.

결과이다(〈표 Ⅲ-1〉 참고). 교원양성과정과 교직 실무 연계성에 대한 결과는 1차년도의 결과와 유사하게 나타났다. 초등학교 교사들은 교원양성과정 중 교수학습 영역이 실제 교직을 수행하며 가장 도움을 많이 받고 있다고 응답하였다. 반면 행정업무 영역은 도움이 되지 않는다고 인식하는 경향이 높았으며, 특히 교직 경력이 낮은 2, 6년차 코호트에서 유용성을 낮게 인식하였다. 이러한 경향은 중학교와 고등학교 교사들에게서도 유사하게 확인되었다. 다만 중·고등학교 교사들은 초등학교 교사들에 비해 학급경영 영역의 도움 정도에 대한 인식이 낮았다.

〈표 Ⅲ-1〉 교원양성과정과 교직 실무 연계성

구분		교수학습	학생 생활지도	진학·진로 지도	행정업무	학급경영
학교급	코호트					
초등학교 (N=1,054)	2년	3.70 (0.76)	3.04 (1.10)	2.67 (1.05)	2.00 (1.11)	2.98 (1.03)
	6년	3.93 (0.95)	3.05 (1.18)	2.67 (1.19)	2.27 (1.27)	2.99 (1.19)
	11년	4.05 (0.82)	3.16 (1.25)	2.99 (1.24)	2.59 (1.40)	3.21 (1.26)
	16년	4.12 (0.81)	3.35 (1.07)	3.02 (1.18)	2.68 (1.32)	3.29 (1.17)
	21년	4.26 (0.78)	3.79 (1.01)	3.55 (1.09)	3.25 (1.24)	3.66 (1.13)
	26년	3.85 (0.94)	3.44 (1.03)	3.14 (1.05)	2.74 (1.15)	3.26 (1.14)
전체		4.06 (0.85)	3.41 (1.13)	3.13 (1.18)	2.74 (1.33)	3.33 (1.18)
중학교 (N=669)	2년	3.86 (0.90)	3.04 (1.08)	2.60 (1.11)	2.19 (1.12)	2.76 (1.14)
	6년	3.93 (1.00)	3.09 (1.08)	2.61 (1.17)	2.22 (1.21)	2.79 (1.18)
	11년	4.22 (0.79)	3.02 (0.85)	2.90 (0.94)	2.20 (1.10)	2.90 (1.07)
	16년	3.98 (0.89)	3.12 (1.04)	2.83 (1.21)	2.55 (1.28)	2.82 (1.16)
	21년	4.07 (0.89)	3.50 (1.16)	3.21 (1.16)	2.99 (1.36)	3.19 (1.24)
	26년	3.85 (0.83)	3.20 (1.04)	2.97 (1.07)	2.73 (1.16)	2.95 (1.06)
전체		3.92 (0.90)	3.12 (1.07)	2.75 (1.14)	2.39 (1.21)	2.85 (1.15)
고등학교 (N=752)	2년	3.91 (0.92)	3.21 (1.11)	2.85 (1.20)	2.50 (1.20)	2.93 (1.12)
	6년	4.03 (0.91)	3.13 (1.03)	2.77 (1.09)	2.28 (1.10)	2.74 (1.07)
	11년	3.84 (1.00)	3.03 (1.19)	2.87 (1.23)	2.54 (1.26)	2.84 (1.22)
	16년	4.10 (0.88)	3.24 (1.07)	2.95 (1.18)	2.66 (1.21)	2.92 (1.05)
	21년	3.92 (0.83)	3.28 (0.97)	2.95 (1.10)	2.72 (1.17)	2.97 (1.05)
	26년	3.93 (0.84)	3.29 (0.98)	3.16 (1.08)	2.77 (1.07)	3.02 (1.02)
전체		3.95 (0.90)	3.20 (1.07)	2.92 (1.16)	2.56 (1.18)	2.91 (1.09)

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 도움이 되지 않았음 ~ 5.매우 도움이 되었음'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.

나. 교직 태도 및 교직관

1) 교직 선택 동기

교직 선택 동기는 교직을 선택하는 동기를 4가지(내재적, 이타적, 외재적, 사회적)로 구분하여 응답하도록 하였다. 학교급별 전체 평균으로 볼 때, 초등학교와 중학교 교사들은 전반적으로 가르치는 일에 능력이 있거나, 가르치는 일이 즐겁기 때문인 '내재적 동기'와 가르치는 일에 대한 사명 의식과 관련된 동기인 '이타적 동기', 그리고 방학이 있고, 일과 삶의 균형을 맞추기 좋은 직업이라는 부분과 관련된 '외재적 동기'가 모두 4점대로 유사한 수준으로 높게 나타났다. 반면, 고등학교 교사의 경우 '내재적 동기'와 '이타적 동기'의 수준은 다른 학교급들과 유사하게 4점대로 높았지만, '외재적 동기'는 3점대로 상대적으로 낮았다. 교사가 사회적으로 존경받는다고 생각하거나, 사회적으로 전문직이라고 인식해서, 또는 학창시절 롤모델이 될 만한 좋은 선생님을 만난 적이 있기 때문이거나 주변 사람들의 권유 때문에 교직을 선택하는 '사회적 동기'는 모든 학교급에서 가장 낮은 수준인 것으로 확인되었다.

한편, 교직 경력별로 살펴본 결과, 초등학교의 경우 저경력(2, 6년차 코호트)과 중간경력(11, 16년차 코호트)에서 '외재적 동기'가 4가지 동기 중 가장 높았으나, 고경력에 해당하는 21, 26년차 코호트에서는 '이타적 동기'가 가장 높았다. 중·고등학교에서는 모든 코호트에서 '이타적 동기'와 '내재적 동기'가 거의 유사하게 높은 수준으로 나타나, 학교급별 교직 경력별 차이가 존재함을 확인할 수 있었다.

〈표 Ⅲ-2〉 교직 선택 동기

구분		내재적동기		이타적동기		외재적동기		사회적동기	
학교급	코호트								
초등학교 (N=1,054)	2년	3.83	(0.72)	3.67	(0.89)	4.08	(0.69)	3.18	(0.86)
	6년	3.77	(0.99)	3.67	(1.08)	4.22	(0.78)	3.21	(0.86)
	11년	4.00	(0.81)	3.92	(0.86)	4.17	(0.80)	3.25	(0.86)
	16년	4.01	(0.83)	4.05	(0.86)	4.11	(0.91)	3.39	(0.79)
	21년	4.19	(0.73)	4.28	(0.74)	4.11	(0.81)	3.45	(0.85)
	26년	3.93	(0.88)	4.16	(0.84)	4.08	(0.80)	3.48	(0.83)
전체		4.01	(0.82)	4.03	(0.89)	4.13	(0.81)	3.35	(0.85)
중학교 (N=669)	2년	4.15	(0.71)	4.15	(0.75)	4.06	(0.81)	3.16	(0.82)
	6년	4.14	(0.72)	4.13	(0.86)	4.11	(0.86)	3.17	(0.86)
	11년	4.18	(0.73)	4.18	(0.75)	4.14	(0.70)	3.19	(0.68)
	16년	4.10	(0.77)	4.16	(0.61)	4.04	(0.76)	3.35	(0.76)
	21년	4.19	(0.68)	4.26	(0.71)	4.00	(0.82)	3.32	(0.99)
	26년	4.19	(0.66)	4.34	(0.66)	3.89	(0.84)	3.42	(0.80)
전체		4.16	(0.71)	4.19	(0.74)	4.04	(0.81)	3.23	(0.84)
고등학교 (N=752)	2년	4.24	(0.74)	4.31	(0.75)	3.82	(0.92)	3.21	(0.81)
	6년	4.20	(0.70)	4.15	(0.76)	3.95	(0.87)	3.06	(0.88)
	11년	4.07	(0.70)	4.16	(0.72)	3.67	(0.93)	3.08	(0.81)
	16년	4.20	(0.61)	4.17	(0.76)	3.68	(0.95)	3.18	(0.81)
	21년	4.16	(0.71)	4.32	(0.68)	3.61	(0.97)	3.28	(0.64)
	26년	4.01	(0.72)	4.23	(0.73)	3.66	(0.92)	3.26	(0.73)
전체		4.16	(0.71)	4.23	(0.74)	3.76	(0.93)	3.18	(0.79)

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 5.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 요인별 문항은 다음과 같음.
내재적동기(1. 가르치는 일에 능력이 있기 때문이다. 2. 가르치는 일이 즐겁기 때문이다.), 이타적동기(3. 학생들의 성장과 발달을 돕고 싶기 때문이다. 4. 가르치는 일에 사명의식이 있기 때문이다.), 외재적동기(5. 교사는 방학이 있기 때문이다. 6. 교사는 일과 삶의 균형을 맞추기 좋은 직업이기 때문이다. 7. 교사는 정년이 보장되는 안정적인 직업이기 때문이다.), 사회적동기(8. 교사가 사회적으로 존경받는다고 생각했기 때문이다. 9. 교사가 사회적으로 전문직이라는 인식이 있기 때문이다. 10. 학창시절 롤모델이 될 만한 좋은 선생님을 만난 적이 있기 때문이다. 11. 주변 사람들의 권유 때문이다.)

2) 사기 및 열의

교사의 사기 및 열의는 '열정적으로 가르침', '가르치는 일을 좋아함', '학생들과 상호작용하는 것에 대한 즐거움'과 관련된 3개의 문항을 측정하였다. 평균으로 살펴볼 때, 초등학교와 중·고등학교 교사 모두 3개 문항 중 '학생들과 상호작용하는 것에 대한 즐거움'에 대해 동의하는 수준이 가장 높았다(초 4.35, 중 4.29, 고 4.37).

학교급에 따라 교직 경력별 차이를 보였는데, 초등학교 교사는 중·고등학교 교사에 비해 저경력인 2년차, 6년차 코호트일 때 학생들과 상호작용하는 것에 대한 즐거움에 동의하는 수준이 평균(4.35)보다 낮고 고경력인 21년차, 26년차 코호트일 때 평균보다 높았다. 반대로, 고등학교 교사는 저경력인 2년차, 6년차 코호트일 때 학생들과 상호작용하는 것에 대한 즐거움에 동의하는 수준이 평균(4.37점)보다 높고 고경력인 26년차 코호트에서 평균보다 낮았다. 열정적으로 가르치는 것과 가르치는 것을 좋아하는 것에 대한 동의 수준도 이와 유사한 양상으로 나타났다. 한편, 중학교 교사는 열정적으로 가르치는 것과 가르치는 것을 좋아하는 것과 관련된 문항 모두에서 교직 경력 11년, 16년, 21년차 코호트 집단의 평균이 'V'자 형태로 나타났다.

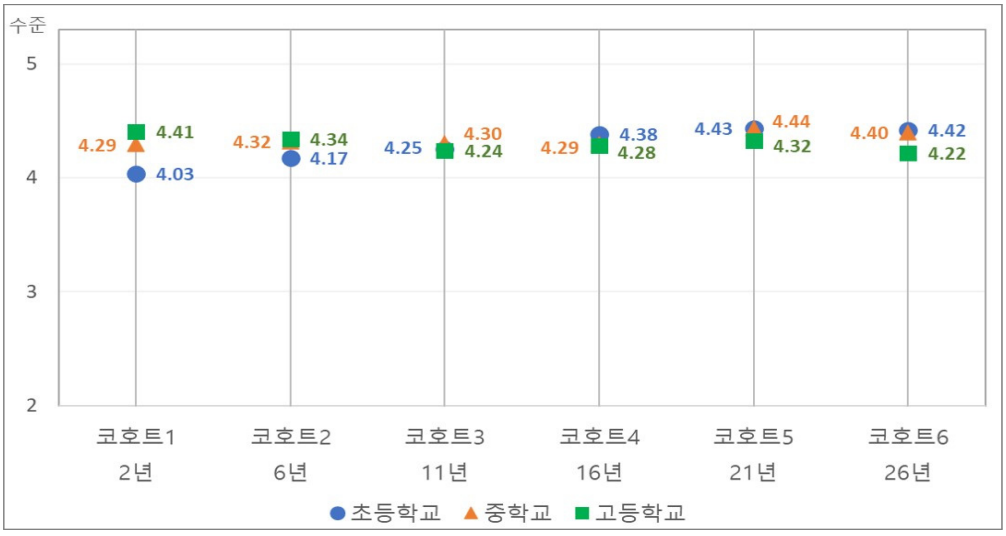
요약하면, 학교급과 교직 경력에 따라 교사의 사기 및 열의가 다를 수 있다. 구체적으로 초등학교 교사의 경우 상대적으로 고경력자의 사기 및 열의가 높은 반면, 고등학교 교사의 경우 저경력자의 사기 및 열의가 높았다. 중학교 교사의 경우에는 교직 경력에 따른 변화가 감소 또는 증가가 일관적이지는 않은 경향을 보이며 대체로 교직 경력 21년차 또는 26년차일 때 가장 높은 수준을 보였다.

〈표 Ⅲ-3〉 사기 및 열의

구분		사기/열의1		사기/열의2		사기/열의3	
학교급	코호트						
초등학교 (N=1,054)	2년	4.03	(0.76)	3.95	(0.81)	4.12	(0.82)
	6년	4.27	(0.66)	4.05	(0.92)	4.20	(0.91)
	11년	4.34	(0.67)	4.18	(0.78)	4.24	(0.80)
	16년	4.43	(0.60)	4.30	(0.71)	4.41	(0.70)
	21년	4.44	(0.62)	4.42	(0.69)	4.45	(0.71)
	26년	4.40	(0.69)	4.34	(0.65)	4.52	(0.58)
전체		4.34	(0.67)	4.25	(0.77)	4.35	(0.77)

구분		사기/열의1		사기/열의2		사기/열의3	
학교급	코호트						
중학교 (N=669)	2년	4.27	(0.65)	4.22	(0.74)	4.38	(0.75)
	6년	4.30	(0.76)	4.29	(0.76)	4.38	(0.70)
	11년	4.34	(0.62)	4.29	(0.81)	4.27	(0.71)
	16년	4.32	(0.62)	4.23	(0.72)	4.33	(0.66)
	21년	4.47	(0.60)	4.32	(0.73)	4.51	(0.67)
	26년	4.36	(0.62)	4.40	(0.65)	4.43	(0.67)
전체		4.32	(0.66)	4.27	(0.73)	4.39	(0.71)
고등학교 (N=752)	2년	4.34	(0.68)	4.38	(0.73)	4.51	(0.66)
	6년	4.29	(0.71)	4.32	(0.68)	4.39	(0.64)
	11년	4.22	(0.72)	4.24	(0.75)	4.24	(0.83)
	16년	4.23	(0.67)	4.32	(0.70)	4.30	(0.77)
	21년	4.29	(0.72)	4.34	(0.66)	4.34	(0.71)
	26년	4.20	(0.69)	4.20	(0.78)	4.25	(0.73)
전체		4.27	(0.69)	4.31	(0.72)	4.37	(0.72)

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 5.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 문항은 다음과 같음.
1. 나는 열정적으로 가르친다. 2. 나는 가르치는 일을 좋아한다. 3. 나는 학생들과 상호작용하는 것이 즐겁다.



[그림 Ⅲ-1] 사기 및 열의

3) 교사효능감

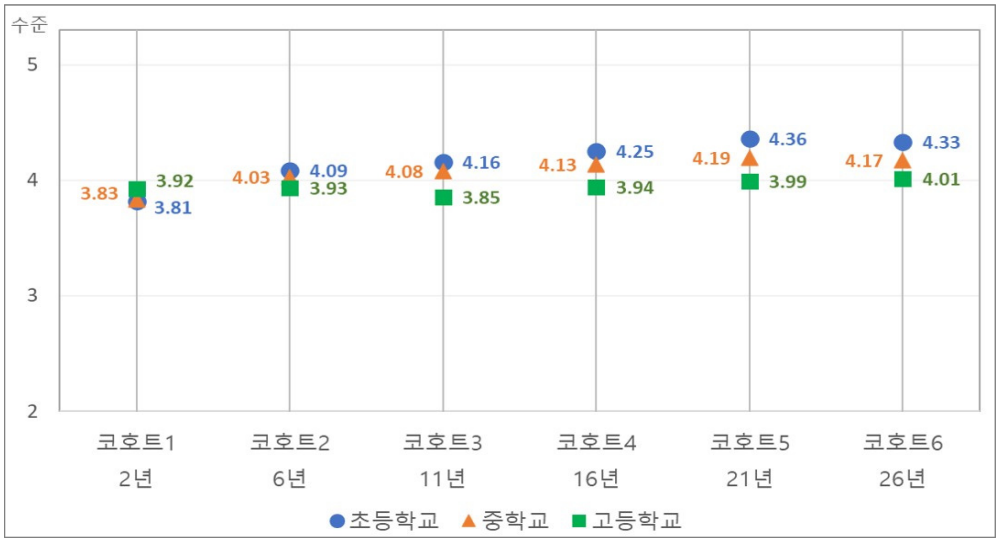
교사효능감은 교수전략, 생활지도, 학습동기부여에 대해 각 3문항씩 총 9문항으로 측정하였다. 분석 결과, 모든 학교급에서 학습동기부여에 대한 효능감이 가장 높았고, 그다음으로 교수전략, 생활지도 순으로 나타났다. 학교급별로 비교해 보자면, 초등학교 교사의 효능감이 가장 높았고, 그다음으로 중학교, 고등학교 순으로 나타났으나 중·고등학교 교사의 효능감은 유사한 수준이었다.

교직 경력별로 살펴보았을 때, 모든 학교급에서 고경력인 21년차, 26년차 코호트의 경우 학교급별 전체 평균에 비해 효능감 수준이 높았다. 초등학교와 중학교 교사의 경우 교직 경력 2년차 코호트(초 3.81, 중 3.83)에서 학교급별 전체 평균(초 4.21, 중 3.99)에 비해 효능감의 수준이 낮았다.

〈표 Ⅲ-4〉 교사효능감

구분		교수전략		생활지도		학습동기부여	
학교급	코호트						
초등학교 (N=1,054)	2년	3.86	(0.58)	3.66	(0.73)	3.93	(0.73)
	6년	4.14	(0.56)	4.02	(0.72)	4.10	(0.71)
	11년	4.19	(0.61)	4.09	(0.72)	4.20	(0.64)
	16년	4.28	(0.51)	4.16	(0.60)	4.32	(0.59)
	21년	4.35	(0.49)	4.34	(0.59)	4.39	(0.54)
	26년	4.24	(0.50)	4.35	(0.49)	4.40	(0.49)
전체		4.22	(0.55)	4.15	(0.68)	4.26	(0.63)
중학교 (N=669)	2년	3.86	(0.61)	3.64	(0.70)	3.99	(0.69)
	6년	4.09	(0.57)	3.90	(0.72)	4.09	(0.68)
	11년	4.07	(0.62)	3.89	(0.73)	4.27	(0.69)
	16년	4.16	(0.49)	4.07	(0.56)	4.17	(0.56)
	21년	4.24	(0.53)	4.14	(0.58)	4.20	(0.60)
	26년	4.13	(0.51)	4.20	(0.57)	4.19	(0.53)
전체		4.01	(0.59)	3.86	(0.70)	4.09	(0.65)
고등학교 (N=752)	2년	3.95	(0.62)	3.81	(0.75)	4.01	(0.70)
	6년	3.94	(0.58)	3.88	(0.71)	3.98	(0.64)
	11년	3.91	(0.57)	3.74	(0.63)	3.90	(0.62)
	16년	4.06	(0.63)	3.81	(0.69)	3.95	(0.67)
	21년	4.05	(0.63)	3.84	(0.71)	4.08	(0.62)
	26년	4.00	(0.54)	4.00	(0.59)	4.03	(0.57)
전체		3.98	(0.60)	3.85	(0.70)	4.00	(0.65)

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 5.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 요인별 문항은 다음과 같음.
교수전략(1. 학생들의 특성에 맞게 과제를 부여하고 교수법을 사용하기. 2. 학생들이 잘 이해하지 못할 때 대안적인 설명이나 예시 제시하기. 3. 다양한 평가전략 사용하기.), 생활지도(4. 학생들이 학교 및 학급 규칙을 따르게 하기. 5. 방해 행동을 하거나 소란스러운 학생을 진정시키기. 6. 학교폭력을 예방하고 대처하기.), 학습동기부여(7. 학생들에게 학습을 잘할 수 있다는 믿음 주기. 8. 학생들에게 학습을 가치 있게 생각하도록 학습의 의미 알려주기. 9. 학습에 흥미가 낮은 학생들이 즐겁게 수업에 참여하도록 돕기)



[그림 Ⅲ-2] 교사효능감

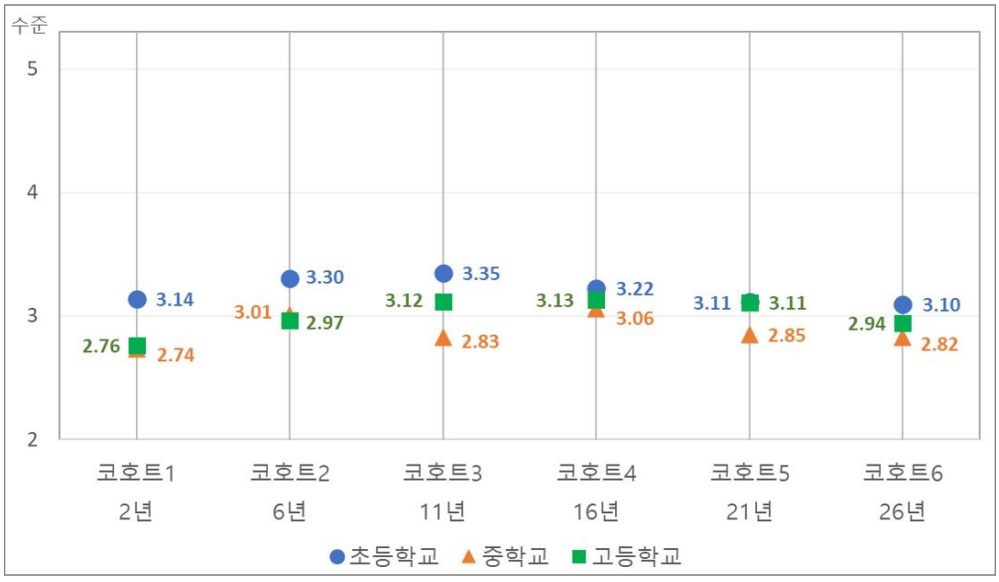
4) 고정신념

지능에 대한 고정신념은 개인의 지능을 변화시킬 수 없다는 신념과 관련된 3개 문항으로 측정하였다. 분석 결과, 세 문항 모두 초등학교 교사의 고정신념 수준이 가장 높게 나타났고, 다음으로 고등학교, 중학교 순으로 나타났다. 교직 경력별 코호트 차이를 살펴본 결과 초등학교 교사의 경우 교직 경력 11년차 코호트의 고정신념이(3.35) 가장 높은 경향을 보였으며, 중·고등학교 교사의 경우에는 교직 경력별 코호트 차이가 분명하게 나타나지 않았다. 다만, 중·고등학교 교사 중 2년차 코호트의 고정신념 수준이 중학교 1개 문항(각 개인은 새로운 것을 배우더라도 타고난 지능을 바꿀 수는 없다)을 제외하고는 모두 가장 낮았다.

〈표 Ⅲ-5〉 고정신념

구분		고정신념1		고정신념2		고정신념3	
학교급	코호트						
초등학교 (N=1,054)	2년	3.14	(0.96)	3.15	(0.94)	3.12	(1.05)
	6년	3.37	(1.14)	3.31	(1.16)	3.22	(1.17)
	11년	3.40	(1.04)	3.36	(1.06)	3.27	(1.10)
	16년	3.20	(1.03)	3.26	(1.10)	3.21	(1.14)
	21년	3.15	(1.03)	3.18	(1.09)	3.01	(1.14)
	26년	3.18	(1.01)	3.21	(0.97)	2.91	(1.09)
전체		3.22	(1.04)	3.23	(1.07)	3.11	(1.13)
중학교 (N=669)	2년	2.77	(0.96)	2.71	(1.03)	2.72	(1.05)
	6년	3.04	(1.09)	2.99	(1.07)	3.00	(1.06)
	11년	2.83	(0.80)	2.88	(0.84)	2.78	(0.94)
	16년	3.07	(1.01)	3.12	(0.99)	3.00	(1.01)
	21년	2.90	(1.00)	2.86	(0.97)	2.78	(1.01)
	26년	2.93	(0.92)	2.88	(0.88)	2.66	(0.95)
전체		2.88	(0.98)	2.84	(1.00)	2.79	(1.02)
고등학교 (N=752)	2년	2.79	(0.99)	2.73	(1.03)	2.76	(1.09)
	6년	2.95	(0.93)	2.91	(0.98)	3.04	(1.03)
	11년	3.18	(0.99)	3.10	(1.05)	3.08	(1.04)
	16년	3.11	(0.94)	3.15	(0.98)	3.13	(1.01)
	21년	3.20	(0.85)	3.20	(0.91)	2.92	(1.02)
	26년	3.06	(0.90)	3.00	(0.95)	2.77	(0.93)
전체		3.00	(0.96)	2.96	(1.01)	2.92	(1.04)

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 5.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 문항은 다음과 같음.
1. 각 개인은 일정 수준의 지능을 가지고 있으며, 이를 바꿀 수 있는 방법은 많지 않다. 2. 개인의 지능을 스스로 바꿀 수 있는 방법은 많지 않다. 3. 각 개인은 새로운 것을 배우더라도 타고난 지능을 바꿀 수는 없다.



[그림 Ⅲ-3] 고정신념

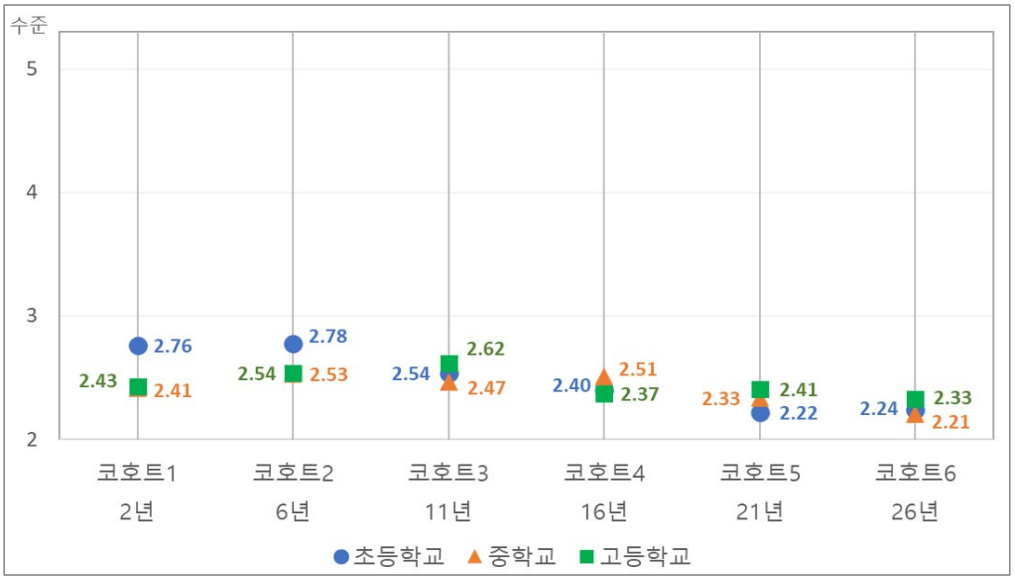
5) 소진

소진은 정서적 고갈, 개인적 성취감, 비인간화로 구성된 10문항으로 측정하였다. 분석 결과, 모두 2점대로 보통보다 낮은 수준의 소진을 경험하고 있었으며, 초, 중, 고등학교 모두 개인적 성취감이나 비인간화에 비해 정서적 고갈 수준이 가장 높았다. 교직 경력별로 살펴본 결과, 초등학교 교사의 경우 교직 경력 2년차(2.76), 6년차 코호트의 평균(2.78)이 전체 평균(2.44)에 비해 모두 높고, 21년차(2.22), 26년차 코호트의 평균(2.24)은 낮았다. 즉, 저경력일 때 상대적으로 소진 수준이 높고, 고경력일 때 소진 수준이 낮았다. 중·고등학교 교사의 경우 교직 경력에 따른 일관된 특성은 파악하기 어려우나, 중학교 교사는 중간 경력인 11년차(2.47), 16년차 코호트(2.51)의 소진 수준이 고경력인 21년차(2.33), 26년차 코호트(2.21)에 비해 비교적 높은 편이며, 고등학교 교사는 정서적 고갈과 비인간화 수준이 중간 경력에 해당하는 교직 경력 11년차 코호트에서 가장 높게 나타났다.

〈표 Ⅲ-6〉 소진

구분		정서적 고갈		개인적 성취감		비인간화	
학교급	코호트						
초등학교 (N=1,054)	2년	2.99	(0.83)	2.41	(0.73)	2.80	(1.03)
	6년	3.03	(1.03)	2.45	(0.78)	2.78	(1.06)
	11년	2.86	(0.97)	2.23	(0.71)	2.42	(0.94)
	16년	2.69	(0.93)	2.18	(0.78)	2.23	(0.88)
	21년	2.52	(0.96)	1.98	(0.66)	2.06	(0.87)
	26년	2.45	(0.87)	2.08	(0.64)	2.13	(0.86)
전체		2.71	(0.97)	2.17	(0.73)	2.33	(0.97)
중학교 (N=669)	2년	2.54	(0.88)	2.33	(0.66)	2.33	(0.89)
	6년	2.76	(1.01)	2.23	(0.66)	2.52	(1.03)
	11년	2.63	(0.94)	2.28	(0.69)	2.44	(0.80)
	16년	2.71	(0.84)	2.34	(0.65)	2.42	(0.81)
	21년	2.58	(0.90)	2.08	(0.64)	2.26	(0.83)
	26년	2.34	(0.77)	2.14	(0.64)	2.09	(0.72)
전체		2.57	(0.89)	2.26	(0.66)	2.33	(0.88)
고등학교 (N=752)	2년	2.56	(0.92)	2.20	(0.65)	2.47	(0.91)
	6년	2.62	(0.94)	2.30	(0.72)	2.67	(0.93)
	11년	2.80	(1.01)	2.29	(0.70)	2.70	(0.91)
	16년	2.53	(0.90)	2.22	(0.70)	2.31	(0.86)
	21년	2.58	(0.88)	2.23	(0.71)	2.36	(0.84)
	26년	2.46	(0.81)	2.26	(0.58)	2.22	(0.82)
전체		2.58	(0.91)	2.24 (0.67)		2.45 (0.90)	

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 5.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 요인별 문항은 다음과 같음.
정서적 고갈(1. 나는 아침에 일어나 학교에서 또 다른 하루를 보내야 한다고 생각할 때 피로함을 느낀다. 2. 하루 종일 사람들을 상대하는 것은 나에게 정말 부담스러운 일이다. 3. 나는 업무로 인해 좌절감을 느낀다. 4. 나는 내가 한계에 다다른 것처럼 느껴진다.), 개인적 성취감(5. 나는 학생들의 문제를 매우 효과적으로 다룬다(*). 6. 나는 내 일을 통해 학생들의 인생에 긍정적인 영향을 주고 있다고 느낀다(*). 7. 나는 내 일에서 가치있는 것을 많이 성취했다(*).), 비인간화(8. 나는 교직에 종사하면서부터 주변 사람들에게 점점 냉담해졌다. 9. 나는 내 일이 나를 감정적으로 무뎌지게 하는 것 같아 걱정스럽다. 10. 나는 일부 학생들에 대해 정말 관심이 없다.)
주4) (*)는 역문항을 의미함.



[그림 Ⅲ-4] 소진

6) 소속감

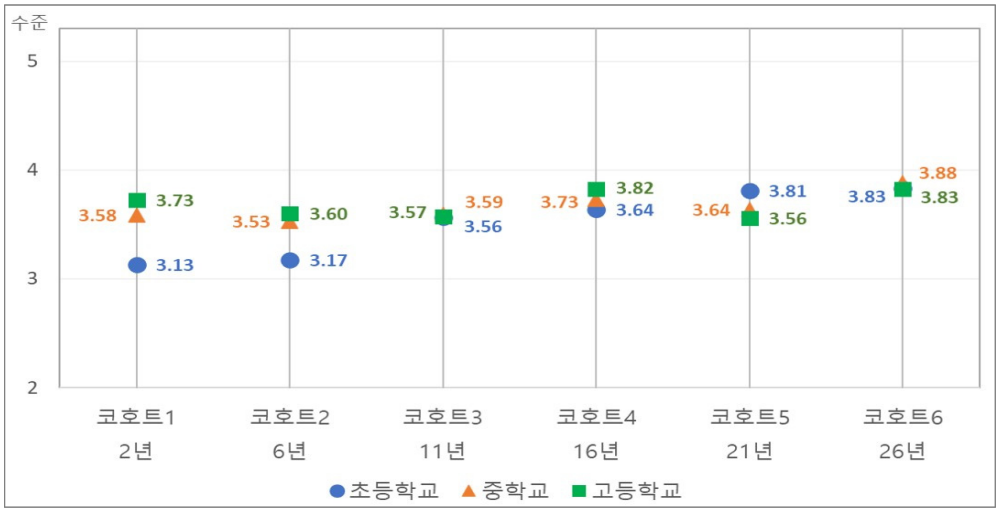
학교 소속감에 대한 분석 결과, 모든 학교급에서 3개 문항 중 '진심으로 우리 학교가 발전하기를 바란다'는 문항의 동의 수준이 4점대로 가장 높았으며, '우리 학교의 일원인 것이 자랑스럽다', '우리 학교의 문제를 내 문제처럼 여긴다' 순으로 나타났다.

초등학교 교사의 경우 저경력인 2, 6년차일 때 각각 평균이 3.13, 3.17로 소속감 수준이 상대적으로 낮았고, 고경력인 21, 26년차일 때 3.81, 3.83으로 소속감 수준이 상대적으로 높았다. 즉, 초등학교 교사는 전반적으로 교직 경력이 높아질수록 소속감이 높아지는 경향이 뚜렷하게 나타났다. 하지만 중학교 교사의 경우 교직 경력 6년차 코호트 집단의 소속감 수준이 중학교 교사 전체 평균에 비해 낮았으며, 고등학교 교사의 경우 교직 경력에 따른 일관된 특징이 확인되지 않았다.

〈표 Ⅲ-7〉 소속감

구분		소속감1		소속감2		소속감3	
학교급	코호트						
초등학교 (N=1,054)	2년	3.09	(0.98)	2.73	(1.00)	3.57	(0.92)
	6년	3.08	(1.14)	2.67	(1.11)	3.77	(1.08)
	11년	3.33	(1.00)	3.26	(1.09)	4.11	(0.87)
	16년	3.44	(0.98)	3.30	(1.05)	4.17	(0.78)
	21년	3.62	(0.88)	3.55	(0.93)	4.26	(0.73)
	26년	3.64	(0.95)	3.60	(0.84)	4.26	(0.81)
전체		3.41	(0.99)	3.26	(1.06)	4.07	(0.88)
중학교 (N=669)	2년	3.50	(1.02)	3.20	(1.01)	4.04	(0.87)
	6년	3.46	(1.03)	3.11	(1.12)	4.01	(0.92)
	11년	3.29	(1.08)	3.34	(1.02)	4.15	(0.82)
	16년	3.53	(1.02)	3.37	(1.02)	4.28	(0.64)
	21년	3.32	(1.00)	3.36	(0.94)	4.24	(0.88)
	26년	3.67	(0.96)	3.63	(0.78)	4.35	(0.64)
전체		3.49	(1.01)	3.29	(1.00)	4.13	(0.84)
고등학교 (N=752)	2년	3.59	(1.03)	3.44	(1.09)	4.15	(0.99)
	6년	3.38	(1.09)	3.24	(1.08)	4.18	(0.95)
	11년	3.31	(1.22)	3.33	(1.10)	4.07	(0.91)
	16년	3.59	(0.85)	3.56	(0.89)	4.31	(0.69)
	21년	3.11	(1.07)	3.51	(0.96)	4.05	(0.81)
	26년	3.50	(0.94)	3.70	(0.90)	4.28	(0.73)
전체		3.46	(1.04)	3.46 (1.03)		4.18 (0.88)	

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 5.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 문항은 다음과 같음.
1. 나는 우리 학교의 일원인 것이 자랑스럽다. 2. 나는 우리 학교의 문제를 내 문제처럼 여긴다. 3. 나는 진심으로 우리 학교가 발전하기를 바란다.



[그림 Ⅲ-5] 소속감

2. 학교 특성

『서울교원종단연구 2020』에서는 학교 특성을 학교 구성원과의 관계, 학생 비행, 자율성, 학교목표구조, 갈등, 학교장 리더십, 업무 비중 및 부담으로 구분하여 측정하였다. 학교 구성원과의 관계는 교사, 학생, 학부모, 학교 관리자와의 관계를 구분하였고, 자율성은 학생지도, 교수학습, 학교 내 의사결정과 관련된 교사의 자율성의 수준을 파악하고자 하였다. 학교 목표구조는 숙달구조와 수행구조로 구분하였으며, 갈등은 업무갈등과 관계갈등으로 구분하였다. 학교장 리더십은 비전 제시와 개방적 소통, 공정성, 책임감으로 구분하여 문항을 구성하였다. 업무 비중 및 부담은 수업준비, 수업 및 평가, 학생지도 및 상담, 학부모 상담, 행정업무 등 다섯 가지 업무에 대해 지난 학기 업무 비중과 이상적 업무 비율, 업무 부담감으로 구분하여 측정하였다.

가. 학교 구성원과의 관계

학교 구성원과의 관계는 교사가 인식하는 교사 간 관계, 학생과 교사 간 관계, 학부모와 교사 간 관계, 학교 관리자와 교사 간 관계로 구분하여 각 1문항씩 총 4개 문항으로 측정하였다. 분석 결과, 모든 학교급에서 여러 구성원과의 관계 중 교

사 간 관계가 가장 좋고, 그다음으로 학생과 교사 간 관계가 좋은 것으로 나타났다. 초등학교와 중학교는 학교 구성원과의 관계 중 학부모와 교사 간 관계의 평균이 가장 낮았으나(초 3.44, 중 3.49), 고등학교는 학교 관리자와 교사 간 관계의 평균이 3.27로 가장 낮았다. 교직 경력별로 살펴보면, 초등학교는 경력이 높아질수록 구성원과의 관계를 긍정적으로 인식하는 경향이 있으나, 중학교와 고등학교는 교직 경력별 특징이 분명하게 드러나지 않았다.

〈표 Ⅲ-8〉 학교 구성원과의 관계

구분		교사 간		학생-교사		학부모-교사		학교관리자-교사	
학교급	코호트								
초등학교 (N=1,054)	2년	4.08	(0.74)	3.88	(0.69)	3.41	(0.84)	3.48	(1.03)
	6년	4.10	(0.85)	3.91	(0.81)	3.20	(1.06)	3.51	(1.13)
	11년	4.14	(0.82)	4.04	(0.80)	3.44	(0.98)	3.77	(1.05)
	16년	4.16	(0.83)	4.07	(0.68)	3.41	(0.91)	3.82	(0.99)
	21년	4.22	(0.84)	4.19	(0.74)	3.51	(0.89)	3.95	(0.99)
	26년	4.23	(0.69)	4.18	(0.63)	3.58	(0.93)	4.07	(0.76)
전체		4.17	(0.81)	4.07	(0.74)	3.44	(0.93)	3.80	(1.02)
중학교 (N=669)	2년	4.08	(0.82)	3.91	(0.83)	3.51	(0.88)	3.52	(1.07)
	6년	4.08	(0.81)	3.95	(0.82)	3.37	(0.99)	3.59	(1.05)
	11년	3.93	(0.79)	3.80	(0.87)	3.37	(0.83)	3.20	(1.29)
	16년	3.97	(0.74)	3.95	(0.72)	3.37	(0.90)	3.65	(0.94)
	21년	4.01	(0.90)	3.82	(0.76)	3.56	(0.87)	3.29	(1.20)
	26년	4.03	(0.78)	3.99	(0.66)	3.64	(0.72)	3.74	(1.03)
전체		4.05	(0.81)	3.91	(0.79)	3.49	(0.88)	3.53	(1.09)
고등학교 (N=752)	2년	3.84	(0.96)	3.76	(0.89)	3.53	(0.94)	3.29	(1.21)
	6년	3.72	(0.95)	3.72	(0.89)	3.43	(0.82)	3.32	(1.20)
	11년	3.50	(1.02)	3.49	(0.99)	3.32	(0.92)	2.87	(1.36)
	16년	4.05	(0.83)	3.88	(0.77)	3.62	(0.75)	3.39	(0.98)
	21년	3.96	(0.79)	3.63	(0.96)	3.51	(0.75)	3.25	(1.13)
	26년	3.84	(0.83)	3.69	(0.80)	3.42	(0.85)	3.36	(0.97)
전체		3.82	(0.92)	3.71	(0.88)	3.48	(0.86)	3.27	(1.16)

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 5.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 문항은 다음과 같음.
1(교사 간). 우리 학교 교사들은 수업, 학생 생활지도 등에 대한 의견을 자주 나눈다. 2(학생-교사). 우리 학교 학생들과 교사들은 서로 신뢰한다. 3(학부모-교사). 우리 학교 학부모들은 교사들을 신뢰한다. 4(학교관리자-교사). 우리 학교 관리자들은 교사들의 의견을 존중한다.

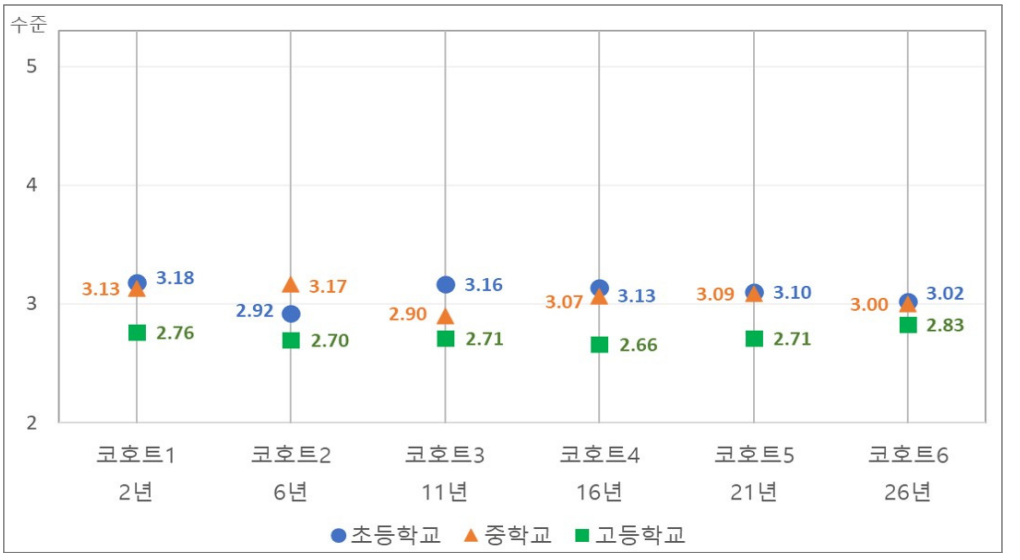
나. 학생 비행 수준

학교 내 학생들의 비행 수준은 학생들의 문제(일탈)행동으로 처리가 필요한 사안의 발생 빈도와 학생들의 문제(일탈)행동을 통제하는 데 드는 노력과 시간의 정도를 구분하여 2개 문항을 측정하였다. 학교급별 전체 평균을 살펴본 결과, 초등학교와 중학교의 경우 학생들의 비행 수준이 각각 3.09, 3.10으로 학교급별 차이 없이 거의 동일하였다. 반면, 고등학교의 경우 전체 평균이 2.7로 상대적으로 학생들의 비행 수준을 심각하지는 않은 것으로 인식하고 있었다. 각 학교급 내 교직 경력별 차이는 두드러지게 나타나지 않았다.

〈표 Ⅲ-9〉 학생비행수준

구분		학생비행수준1		학생비행수준2	
학교급	코호트				
초등학교 (N=1,054)	2년	3.15	(1.08)	3.20	(1.08)
	6년	2.87	(1.16)	2.97	(1.22)
	11년	3.11	(1.07)	3.21	(1.07)
	16년	3.02	(1.06)	3.24	(1.06)
	21년	2.94	(0.99)	3.26	(1.07)
	26년	2.91	(0.98)	3.14	(1.01)
전체		2.99	(1.05)	3.19	(1.09)
중학교 (N=669)	2년	3.04	(1.07)	3.22	(1.13)
	6년	3.14	(1.10)	3.19	(1.11)
	11년	2.78	(0.96)	3.02	(0.94)
	16년	3.00	(0.96)	3.13	(1.02)
	21년	3.01	(0.97)	3.17	(0.98)
	26년	2.90	(0.98)	3.10	(1.02)
전체		3.01	(1.04)	3.18	(1.07)
고등학교 (N=752)	2년	2.71	(1.07)	2.82	(1.08)
	6년	2.61	(1.08)	2.79	(1.18)
	11년	2.68	(1.03)	2.74	(1.10)
	16년	2.59	(0.95)	2.74	(1.06)
	21년	2.65	(0.97)	2.77	(1.00)
	26년	2.73	(0.89)	2.93	(0.95)
전체		2.67	(1.01)	2.81	(1.07)

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 5.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 문항은 다음과 같음.
1. 우리 학교는 학생들의 문제(일탈)행동으로 인해 처리해야 하는 사안이 자주 발생한다. 2. 우리 학교에서는 학생들의 문제(일탈)행동을 통제하는데 많은 노력과 시간이 필요하다.



[그림 Ⅲ-6] 학생 비행 수준

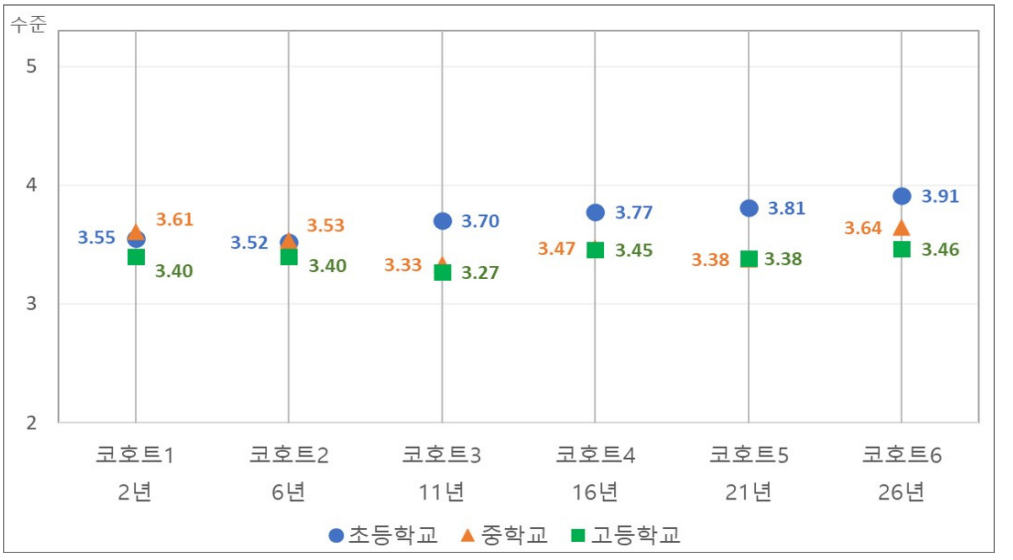
다. 자율성

교사가 인식하는 학교 내 자율성은 자신의 교직관에 따른 학생 지도, 교수학습의 내용·방법·전략 결정, 학교의 중요한 결정 시 의견 개진과 관련한 3개 문항으로 측정하였으며, 분석 결과는 다음과 같다. 모든 학교급에서 '교사가 교수학습의 내용, 방법, 전략을 자유롭게 결정할 수 있다'에 동의하는 수준이 가장 높았다(초 4.11, 중 3.92, 고 3.74). 학교급별로 살펴보면 초등학교 교사들이 학생 지도, 교수학습, 의견 개진과 관련된 학교 내 자율성을 가장 높게 인식하고 있었고, 다음으로 중학교, 고등학교 순으로 나타났다. 교직 경력별로 살펴보면, 초등학교 교사의 경우에는 교직 경력이 높아질수록 전반적으로 학교 내 자율성이 높다고 인식하는 경향을 보였고, 교직 경력 26년차 코호트의 평균이 모든 문항에서 가장 높았다. 하지만 중학교와 고등학교 교사의 경우에는 뚜렷한 특징이 나타나지 않았다.

〈표 Ⅲ-10〉 자율성

구분		자율성1		자율성2		자율성3	
학교급	코호트						
초등학교 (N=1,054)	2년	3.28	(1.00)	3.93	(0.75)	3.44	(0.95)
	6년	3.21	(1.20)	4.02	(0.95)	3.34	(1.10)
	11년	3.34	(1.09)	4.20	(0.73)	3.57	(1.12)
	16년	3.48	(1.05)	4.17	(0.76)	3.67	(0.97)
	21년	3.54	(1.10)	4.13	(0.82)	3.75	(0.98)
	26년	3.60	(1.01)	4.26	(0.71)	3.86	(0.85)
전체		3.43	(1.09)	4.11	(0.81)	3.63	(1.01)
중학교 (N=669)	2년	3.45	(0.97)	3.97	(0.85)	3.42	(1.00)
	6년	3.13	(1.09)	3.95	(0.89)	3.52	(0.97)
	11년	3.12	(1.00)	3.78	(0.91)	3.10	(1.20)
	16년	3.15	(0.95)	3.88	(0.83)	3.38	(0.90)
	21년	3.18	(1.03)	3.74	(0.86)	3.22	(1.19)
	26년	3.46	(0.92)	3.96	(0.83)	3.52	(1.02)
전체		3.33	(0.99)	3.92	(0.86)	3.40	(1.03)
고등학교 (N=752)	2년	3.17	(1.14)	3.77	(0.99)	3.26	(1.17)
	6년	3.26	(1.05)	3.83	(0.83)	3.10	(1.05)
	11년	3.23	(0.92)	3.58	(0.94)	2.99	(1.07)
	16년	3.35	(0.94)	3.73	(0.86)	3.28	(0.92)
	21년	3.29	(0.77)	3.68	(0.76)	3.18	(1.01)
	26년	3.35	(0.85)	3.75	(0.76)	3.29	(0.94)
전체		3.26	(0.99)	3.74	(0.88)	3.20	(1.05)

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 5.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 문항은 다음과 같음.
1. 우리 학교는 교사가 자신의 교직관에 따라 학생을 지도하는 것에 제한이 있다(*). 2. 우리 학교는 교사가 교수학습 내용, 방법, 전략을 자유롭게 결정할 수 있다. 3. 우리 학교는 중요한 결정을 내릴 때, 교사가 자유롭게 의견을 개진할 수 있다.
주4) (*)는 역문항을 의미함.



[그림 Ⅲ-7] 자율성

라. 학교 목표구조

학교 목표구조는 숙달구조와 수행구조로 구분하여, 각각 3문항씩 측정하였다. 숙달구조는 학교가 학생들의 학습을 강조하는 풍토를, 수행구조는 학교가 학생들의 성취를 강조하는 풍토를 의미한다. 구체적으로 숙달구조는 학교가 학생들이 학습에 집중할 수 있도록 고무적인 학습환경 조성을 강조하고, 학생들의 능력 개발과 향상에 주안점을 두며, 학생들을 비교하기보다는 개개인의 발전에 더 관심을 두는지에 대한 동의 정도로 측정하였다. 수행구조는 학교가 학생의 학업 성적을 아주 많이 강조하고, 다른 학교 학생과 비교하여 높은 학업 성적을 달성하는 데 신경을 많이 쓰며, 학생의 학업 성적에 기반하여 교사를 평가하는지에 대한 동의 정도로 측정하였다.

1) 숙달구조

본인들이 재직하는 학교가 학생들의 학습을 강조하는 풍토라고 인식하는 수준은 초등학교가 가장 높았고(4.02), 중학교와 고등학교는 유사한 수준으로 나타났다(중 3.69, 고 3.63). 초등학교와 중·고등학교 교사의 이러한 차이는 교직 경력 2년

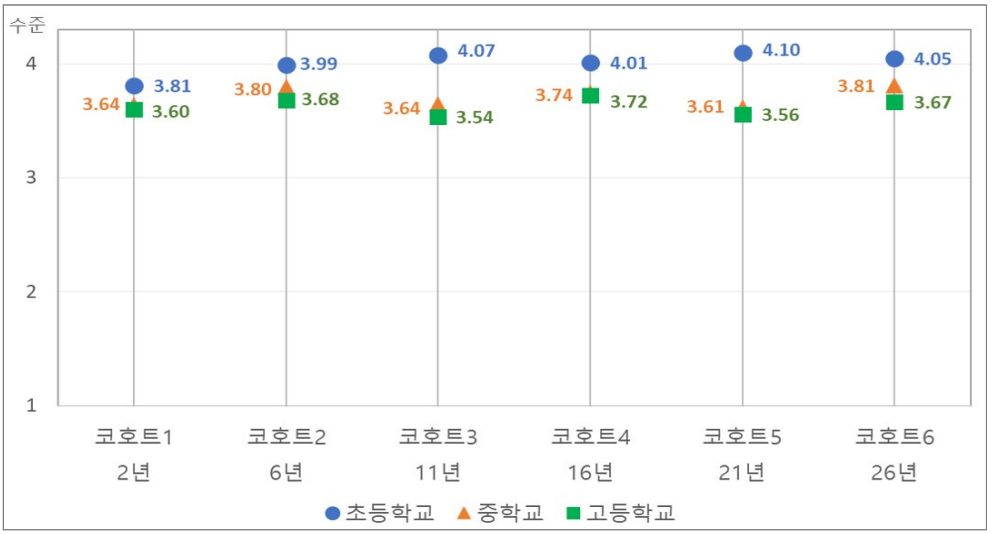
차 코호트에서보다 11년차, 21년차에서 상대적으로 더 크게 나타났다.

교직 경력별로 살펴보면, 초등학교의 경우 전체적으로 교직 경력이 높을수록 학교의 목표구조가 숙달구조라 인식하는 수준도 높아지는 경향이 있으며, 교직 경력 21년차 코호트 집단의 문항 전체 평균이 4.10으로 가장 높았다. 중학교와 고등학교의 경우 교직 경력별 특징은 뚜렷하게 나타나지 않았다.

〈표 Ⅲ-11〉 숙달구조

구분		숙달구조1		숙달구조2		숙달구조3	
학교급	코호트						
초등학교 (N=1,054)	2년	3.69	(0.76)	3.80	(0.69)	3.93	(0.77)
	6년	3.92	(0.74)	3.99	(0.66)	4.06	(0.73)
	11년	3.95	(0.79)	4.04	(0.76)	4.23	(0.66)
	16년	3.96	(0.74)	4.02	(0.67)	4.06	(0.74)
	21년	4.01	(0.83)	4.11	(0.72)	4.17	(0.82)
	26년	3.97	(0.76)	4.05	(0.65)	4.13	(0.77)
전체		3.94	(0.79)	4.03	(0.71)	4.11	(0.77)
중학교 (N=669)	2년	3.57	(0.85)	3.60	(0.83)	3.74	(0.79)
	6년	3.80	(0.77)	3.77	(0.72)	3.83	(0.77)
	11년	3.63	(0.92)	3.61	(0.89)	3.68	(0.96)
	16년	3.70	(0.70)	3.83	(0.62)	3.70	(0.83)
	21년	3.50	(0.93)	3.68	(0.80)	3.65	(0.75)
	26년	3.76	(0.75)	3.85	(0.68)	3.82	(0.75)
전체		3.64	(0.83)	3.69	(0.78)	3.75	(0.79)
고등학교 (N=752)	2년	3.52	(0.87)	3.64	(0.92)	3.63	(0.90)
	6년	3.62	(0.89)	3.69	(0.84)	3.73	(0.89)
	11년	3.48	(0.97)	3.56	(0.90)	3.58	(0.87)
	16년	3.75	(0.68)	3.80	(0.81)	3.61	(0.88)
	21년	3.52	(0.88)	3.57	(0.81)	3.58	(0.96)
	26년	3.63	(0.77)	3.65	(0.69)	3.72	(0.67)
전체		3.58	(0.85)	3.65	(0.84)	3.65	(0.86)

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 5.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 문항은 다음과 같음.
1. 우리 학교는 학생들이 학습에 집중할 수 있도록 고무적인 학습환경 조성을 강조한다. 2. 우리 학교는 학생들의 능력 개발과 향상에 주안점을 둔다. 3. 우리 학교의 교사들은 학생들을 비교하기 보다는 개개인의 발전에 더 관심을 둔다.



[그림 Ⅲ-8] 숙달구조

2) 수행구조

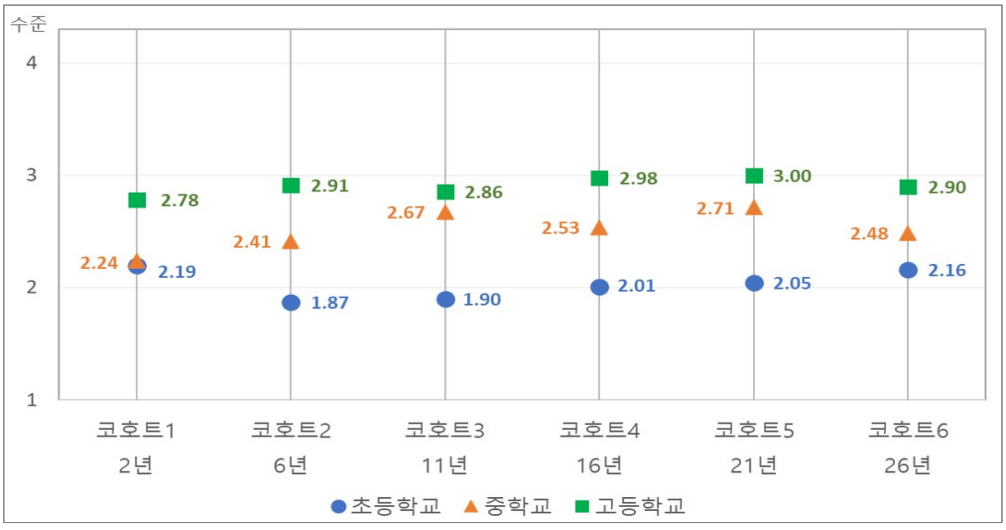
모든 학교급에서 숙달구조에 비해 수행구조에 대한 동의 수준이 매우 낮은 것으로 확인되었다. 학교급별로 비교하면, 고등학교 교사의 경우 본인들이 재직하는 학교가 학생들의 성취를 강조하는 풍토라고 인식하는 수준이 가장 높았고(2.88), 그다음으로 중학교(2.40), 초등학교(2.03) 순으로 나타났다. 교직 경력별 분석 결과에서 모든 학교급에서 교직 경력에 따른 약간의 증가와 감소 형태가 나타났으나, 수준 차이는 두드러지지 않은 경향을 보였다.

〈표 Ⅲ-12〉 수행구조

구분		수행구조1		수행구조2		수행구조3	
학교급	코호트						
초등학교 (N=1,054)	2년	2.38	(0.89)	2.23	(1.03)	1.97	(1.10)
	6년	2.17	(1.04)	1.85	(1.04)	1.59	(0.91)
	11년	2.23	(0.87)	1.92	(0.88)	1.54	(0.72)
	16년	2.31	(0.89)	2.03	(0.98)	1.68	(0.93)
	21년	2.43	(0.90)	2.12	(0.97)	1.59	(0.78)
	26년	2.65	(1.08)	2.19	(1.10)	1.64	(0.97)
전체		2.36	(0.94)	2.07	(1.00)	1.65	(0.89)

구분		수행구조1		수행구조2		수행구조3	
학교급	코호트						
중학교 (N=669)	2년	2.52	(0.98)	2.35	(1.04)	1.86	(0.86)
	6년	2.79	(1.10)	2.52	(1.01)	1.93	(0.93)
	11년	2.95	(0.97)	2.85	(1.09)	2.22	(1.13)
	16년	2.88	(0.78)	2.67	(0.97)	2.05	(0.95)
	21년	2.83	(0.93)	2.92	(1.02)	2.39	(1.15)
	26년	2.82	(0.84)	2.66	(0.95)	1.97	(0.85)
전체		2.69	(0.97)	2.54	(1.03)	1.98	(0.94)
고등학교 (N=752)	2년	3.07	(1.16)	3.03	(1.23)	2.25	(1.09)
	6년	3.15	(1.08)	3.17	(1.12)	2.41	(1.13)
	11년	3.16	(0.90)	2.99	(1.15)	2.42	(1.07)
	16년	3.28	(0.95)	3.35	(1.10)	2.30	(0.96)
	21년	3.28	(0.95)	3.24	(1.11)	2.47	(1.11)
	26년	3.23	(0.78)	3.17	(1.04)	2.29	(0.90)
전체		3.17	(1.01)	3.14 (1.14)		2.33 (1.05)	

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 5.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 문항은 다음과 같음.
1. 우리 학교는 학생의 학업 성적을 아주 많이 강조한다. 2. 우리 학교 관리자들은 우리 학교 학생들이 타 학교보다 높은 학업 성적을 달성하는데 신경을 많이 쓴다. 3. 우리 학교는 학생의 학업 성적에 기반하여 교사를 평가한다.



[그림 Ⅲ-9] 수행구조

마. 갈등

1) 업무 갈등

업무 갈등에 대해서는 동료 교사들과의 업무 분담, 업무 처리 방식, 업무 수행 결과에 대한 책임으로 구분하여 총 3문항으로 측정하였다. 전체적인 업무 갈등의 평균은 2점대로 낮은 수준이었으며, 3가지 업무 갈등 간 응답의 차이도 크지 않았다. 전반적으로 초등학교 교사보다는 중학교 교사들이, 중학교 교사들보다는 고등학교 교사들이 업무에 대한 갈등 수준을 약간 높게 인식하고 있었다.

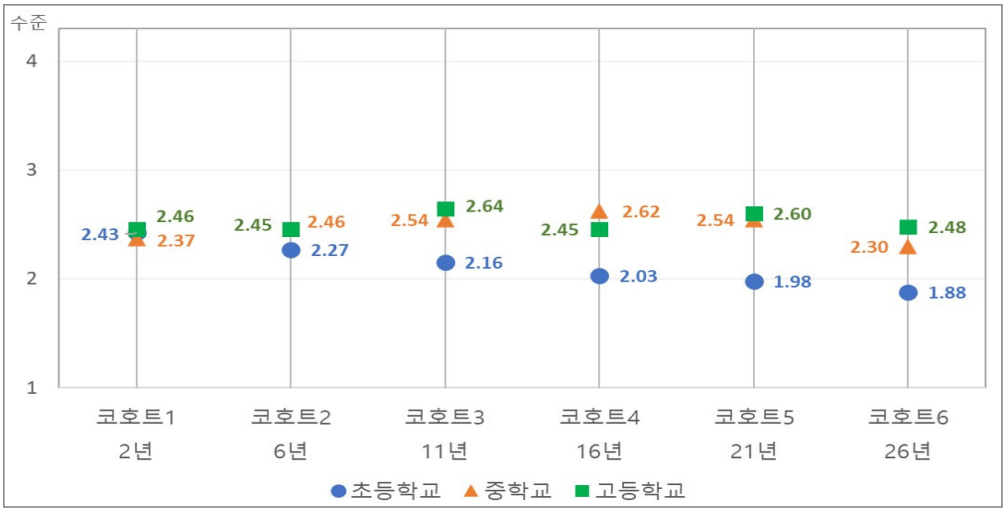
교직 경력에 따른 차이는 학교급에 따라 다르게 나타났다. 초등학교 교사들의 경우 교직 경력 2년차 코호트에 속한 교사들의 업무 갈등 수준이 가장 높고(2.43), 교직 경력이 쌓일수록 업무 갈등 수준이 점차 낮아지는 경향을 나타냈다. 반면, 중학교의 경우에는 교직 경력 2년(2.37)과 26년(2.30) 코호트 집단의 업무 갈등 수준이 약간 낮은 경향이 있고, 교직 경력 16년(2.62) 코호트 집단의 업무 갈등 수준이 가장 높았다. 고등학교의 경우에는 교직 경력 11년(2.64)과 21년(2.54) 코호트에서 다른 코호트에 비해 상대적으로 높은 수준으로 나타났다.

〈표 Ⅲ-13〉 업무 갈등

구분		업무갈등1		업무갈등2		업무갈등3	
학교급	코호트						
초등학교 (N=1,054)	2년	2.43	(1.01)	2.41	(0.99)	2.43	(1.05)
	6년	2.13	(0.96)	2.29	(1.05)	2.40	(1.13)
	11년	2.11	(0.95)	2.15	(1.00)	2.21	(1.09)
	16년	1.96	(0.79)	1.99	(0.86)	2.14	(0.99)
	21년	1.93	(0.90)	1.99	(0.93)	2.01	(0.99)
	26년	1.86	(0.75)	1.91	(0.76)	1.86	(0.80)
전체		2.04	(0.91)	2.10	(0.95)	2.15	(1.03)
중학교 (N=669)	2년	2.38	(0.97)	2.35	(1.00)	2.37	(1.03)
	6년	2.42	(0.94)	2.50	(1.08)	2.45	(1.05)
	11년	2.56	(1.03)	2.44	(1.05)	2.63	(1.07)
	16년	2.65	(1.05)	2.60	(1.01)	2.62	(1.03)
	21년	2.61	(1.01)	2.60	(0.99)	2.42	(1.03)
	26년	2.34	(0.93)	2.35	(0.90)	2.21	(0.89)
전체		2.44	(0.98)	2.43	(1.00)	2.41	(1.02)

구분		업무갈등1		업무갈등2		업무갈등3	
학교급	코호트						
고등학교 (N=752)	2년	2.38	(0.97)	2.48	(1.00)	2.51	(1.09)
	6년	2.43	(0.94)	2.50	(1.04)	2.44	(0.99)
	11년	2.63	(0.95)	2.67	(0.90)	2.62	(0.99)
	16년	2.50	(0.98)	2.48	(0.96)	2.38	(0.97)
	21년	2.63	(0.82)	2.54	(0.86)	2.63	(0.91)
	26년	2.45	(0.87)	2.54	(0.93)	2.43	(0.94)
전체		2.47	(0.94)	2.52	(0.96)	2.49	(1.00)

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 5.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 문항은 다음과 같음.
1. 나는 동료 교사들과 업무 분담과 관련하여 의견 충돌이 있다. 2. 나는 동료 교사들과 업무 처리 방식에서 갈등을 느낀다. 3. 나는 동료 교사들과 업무 수행 결과에 따른 책임 문제 때문에 불편함을 느낀다.



[그림 Ⅲ-10] 업무 갈등

2) 관계 갈등

관계 갈등은 동료 교사와의 관계 갈등, 학생과 좋은 관계 유지의 어려움, 학부모와의 관계 갈등, 학교 관리자와의 의견 충돌로 구분하여 총 4문항을 측정하였다. 전반적으로 평균 1~2점대로 갈등 수준이 낮은 편이었다. 학교급별 결과를 살펴보면 다음과 같다. 초등학교 교사들은 학부모와의 관계 갈등 수준이 상대적으로 가장 높았고(2.18), 학교 관리자와의 의견 충돌 수준은 가장 낮았다(1.70). 한편, 중·고등학교 교사들은 동료 교사와의 관계에서 갈등을 느끼는 수준이 가장 높은 것으

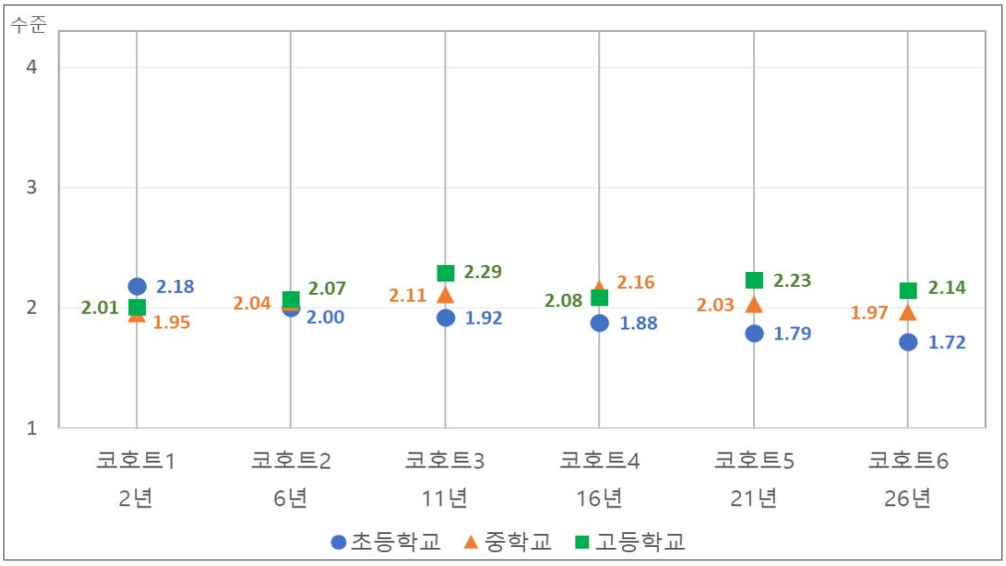
로 나타났다(중 2.17, 고 2.35).

교직 경력별 분석 결과, 초등학교 교사들은 2년차 코호트 집단에서 모든 갈등 수준이 가장 높았으며, 대체로 교직 경력이 높아질수록 갈등 수준이 감소하는 것으로 나타났다. 하지만 고등학교 교사들은 교직 경력 2년차 코호트 집단에서 관계 갈등 수준이 가장 낮았으며, 교직 경력 11년차 또는 21년차 코호트에서 관계 갈등 수준이 상대적으로 높은 편이었다. 중학교 교사들은 관계에 따른 갈등에 있어 교직 경력별 차이가 분명하게 나타나지 않았다.

〈표 Ⅲ-14〉 관계 갈등

구분		관계갈등1		관계갈등2		관계갈등3		관계갈등4	
학교급	코호트								
초등학교 (N=1,054)	2년	2.14	(0.99)	2.10	(0.92)	2.43	(1.11)	2.06	(1.02)
	6년	1.85	(0.92)	1.90	(0.94)	2.43	(1.18)	1.83	(0.93)
	11년	1.89	(0.90)	1.87	(0.85)	2.21	(1.10)	1.73	(0.82)
	16년	1.88	(0.85)	1.82	(0.69)	2.20	(0.94)	1.60	(0.71)
	21년	1.84	(0.88)	1.66	(0.72)	2.05	(0.95)	1.60	(0.80)
	26년	1.69	(0.72)	1.73	(0.76)	1.92	(0.94)	1.53	(0.75)
전체		1.88	(0.89)	1.81	(0.81)	2.18	(1.04)	1.70	(0.85)
중학교 (N=669)	2년	2.08	(0.94)	1.88	(0.79)	2.01	(0.88)	1.82	(0.86)
	6년	2.11	(0.98)	1.95	(0.93)	2.24	(1.03)	1.86	(0.87)
	11년	2.27	(1.05)	1.85	(0.85)	2.17	(1.07)	2.15	(0.96)
	16년	2.42	(0.96)	1.97	(0.69)	2.25	(0.73)	2.00	(0.90)
	21년	2.38	(0.98)	1.78	(0.79)	1.94	(0.85)	2.03	(0.90)
	26년	2.13	(0.85)	1.81	(0.84)	1.96	(0.84)	1.97	(0.90)
전체		2.17	(0.95)	1.87	(0.81)	2.06	(0.90)	1.90	(0.89)
고등학교 (N=752)	2년	2.26	(1.04)	1.87	(0.88)	1.95	(0.90)	1.94	(1.00)
	6년	2.30	(1.04)	1.85	(0.76)	2.03	(0.96)	2.11	(1.03)
	11년	2.59	(0.97)	2.09	(0.86)	2.13	(0.82)	2.36	(1.00)
	16년	2.33	(0.98)	1.95	(0.76)	1.99	(0.84)	2.07	(0.89)
	21년	2.53	(0.90)	2.15	(0.85)	2.08	(0.81)	2.16	(0.94)
	26년	2.31	(0.94)	2.11	(0.84)	2.03	(0.78)	2.11	(0.79)
전체		2.35	(1.00)	1.97	(0.84)	2.02	(0.86)	2.09	(0.96)

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 5.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 문항은 다음과 같음.
1. 나는 동료 교사와의 관계에서 갈등을 느낀다. 2. 나는 학생과 좋은 관계를 유지하는 게 어렵다. 3. 나는 학부모와 관계에서 갈등을 느낀다. 4. 나는 학교 관리자와 의견 충돌이 잦다.



[그림 Ⅲ-11] 관계 갈등

바. 학교장 리더십

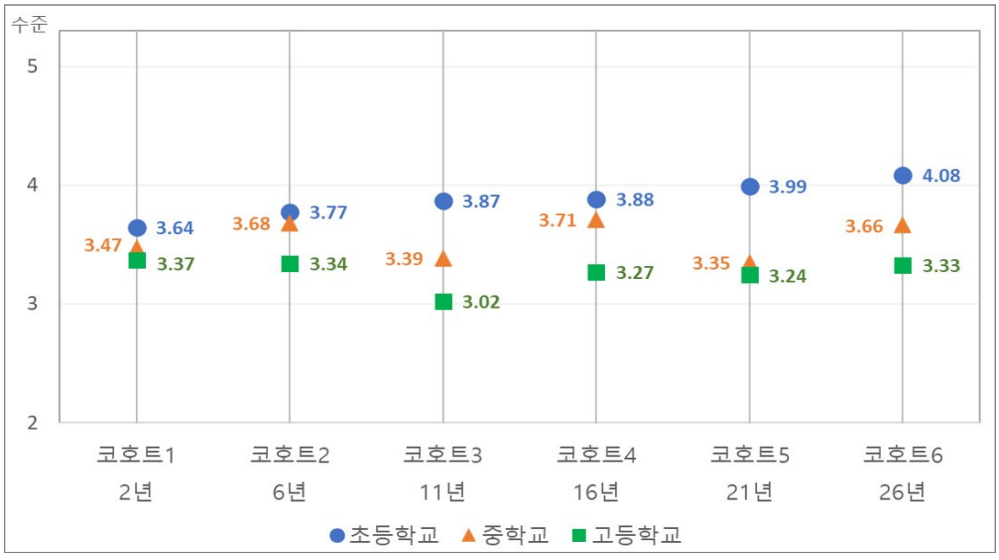
학교장 리더십은 비전 제시, 개방적 소통, 공정성, 책임감의 영역에 대해 각각 3문항씩 총 12문항을 측정하였다. 분석 결과, 네 가지 요인 간 차이는 크게 나타나지 않았으나 학교급별 수준 차이가 있는 것으로 나타났다. 초등학교 교사들이 인식하는 학교장의 리더십 수준이 가장 높았고, 다음으로 중학교, 고등학교 순서로 나타났다.

초등학교 교사들은 교직 경력이 높아질수록 학교장의 리더십을 높게 인식하는 경향을 보였다. 교직 경력 26년차 코호트 집단이 인식하는 학교장 리더십의 평균은 4.08로 인식 수준이 가장 높았다. 중학교 교사들은 교직 경력별 학교장 리더십 차이가 두드러지지 않았으나, 고등학교 교사들의 경우에는 학교장의 리더십에 대한 인식 수준이 교직 경력 2년차 코호트 집단(3.37)에서 가장 높았으며, 교직 경력 11년차 코호트 집단(3.02)에서 가장 낮았다.

〈표 Ⅲ-15〉 학교장 리더십

구분		비전제시		개방적소통		공정성		책임감	
학교급	코호트								
초등학교 (N=1,054)	2년	3.66	(0.74)	3.56	(1.00)	3.67	(0.83)	3.69	(0.83)
	6년	3.82	(0.88)	3.66	(1.08)	3.83	(0.88)	3.79	(0.88)
	11년	3.91	(0.89)	3.72	(1.14)	3.93	(0.90)	3.92	(0.91)
	16년	3.93	(0.86)	3.86	(1.05)	3.92	(0.88)	3.81	(0.89)
	21년	3.92	(0.83)	3.98	(0.99)	4.07	(0.87)	4.01	(0.84)
	26년	3.98	(0.74)	4.05	(0.89)	4.15	(0.72)	4.16	(0.70)
전체		3.88	(0.83)	3.83	(1.04)	3.95	(0.87)	3.91	(0.86)
중학교 (N=669)	2년	3.46	(0.96)	3.42	(1.09)	3.50	(0.96)	3.49	(0.84)
	6년	3.72	(0.77)	3.64	(1.05)	3.70	(0.87)	3.65	(0.85)
	11년	3.46	(1.17)	3.28	(1.31)	3.48	(1.07)	3.33	(1.17)
	16년	3.70	(0.85)	3.71	(0.96)	3.74	(0.86)	3.68	(0.88)
	21년	3.37	(1.11)	3.29	(1.21)	3.27	(1.21)	3.46	(1.04)
	26년	3.55	(0.90)	3.57	(0.98)	3.70	(0.83)	3.82	(0.71)
전체		3.52	(0.95)	3.47	(1.09)	3.56	(0.97)	3.57	(0.88)
고등학교 (N=752)	2년	3.38	(1.05)	3.31	(1.15)	3.39	(1.08)	3.40	(0.98)
	6년	3.38	(0.94)	3.28	(1.11)	3.32	(1.00)	3.37	(0.95)
	11년	3.03	(1.16)	2.90	(1.30)	3.06	(1.20)	3.10	(1.07)
	16년	3.34	(0.97)	3.20	(1.06)	3.26	(0.90)	3.26	(0.89)
	21년	3.21	(1.02)	3.19	(1.22)	3.27	(1.05)	3.30	(1.01)
	26년	3.27	(0.86)	3.31	(0.91)	3.35	(0.88)	3.39	(0.82)
전체		3.29	(1.01)	3.23	(1.13)	3.30	(1.03)	3.33	(0.95)

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 5.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 요인별 문항은 다음과 같음.
비전제시(1. 교사들에게 학교의 비전을 제시한다. 2. 비전을 학교경영 전반에 반영한다. 3. 미래 지향적인 목표를 추구한다.), 개방적소통(4. 교사들과 열린 의사소통을 한다. 5. 학교 운영 과정에서 민주적 절차를 따른다. 6. 교사들의 다양한 의견을 주의 깊게 경청한다.), 공정성(7. 교사들 간 갈등을 최소화하기 위해 노력한다. 8. 교사들에게 동등한 기회를 부여한다. 9. 교사를 공정하게 평가한다.), 책임감(10. 교육활동에 방해되는 외부 요청을 거절한다. 11. 원활한 교실 수업을 위해 충분한 지원을 한다. 12. 잘못된 학교 정책과 관행을 고쳐나간다.)



[그림 Ⅲ-12] 학교장 리더십

사. 업무 비중 및 부담

1) 지난 학기 업무별 비율

교사의 업무를 수업 준비, 수업 및 평가, 학생 지도 및 상담, 학부모 상담, 행정업무, 기타로 구분하여 지난 학기 업무 비중을 총 100%라고 할 때 각 업무가 차지한 비중이 어느 정도인지 살펴보았다. 초등학교의 경우 수업 및 평가가 28.8%로 가장 큰 비중을 차지하였고, 중·고등학교의 경우 행정업무가 각각 26.0%, 27.6%로 가장 컸다. 행정업무는 초등학교와 중·고등학교의 비중 차이가 가장 큰 영역이었다(초 19.4%, 중 26.0%, 고 27.6%).

모든 학교급에서 수업 준비와 수업 및 평가가 각각 20% 이상으로 두 가지 업무를 합치면 48.3~54.8%의 큰 비중을 차지하고 있었다. 수업 준비와 수업 및 평가, 행정업무를 제외하고는 학생 지도 및 상담(16.9~17.6%), 학부모 상담(6.7~8.7%)의 순서로 나타났다. 각 학교급 내 교직 경력별 업무 비중의 차이는 뚜렷하게 나타나지 않았고, 기타에는 연수, 대외활동, 회의, 연구, 보건 처치, 코로나 대응 등의 업무가 포함된 것으로 나타났다.

〈표 Ⅲ-16〉 지난 학기 업무별 비율

(단위: %)

구분		수업 준비	수업 및 평가	학생 지도 및 상담	학부모 상담	행정업무	기타
학교급	코호트						
초등학교 (N=1,054)	2년	26.2	26.3	19.5	10.8	17.0	9.3
	6년	24.3	23.9	18.6	9.6	23.6	-
	11년	28.5	26.9	15.5	7.4	21.6	-
	16년	27.0	29.8	16.2	8.1	18.9	10.0
	21년	24.7	31.3	16.6	8.5	18.4	20.6
	26년	28.2	30.5	14.8	7.2	18.8	11.0
전체		26.0	28.8	16.9	8.7	19.4	15.7
중학교 (N=669)	2년	23.8	24.0	19.8	7.7	24.7	-
	6년	22.0	24.7	18.5	8.6	26.3	-
	11년	22.3	23.2	15.4	7.3	31.5	6.0
	16년	22.2	26.0	14.6	7.1	30.3	-
	21년	22.5	27.6	14.7	7.1	27.7	20.0
	26년	25.9	29.6	14.7	6.0	23.6	7.5
전체		23.4	25.4	17.6	7.5	26.0	9.4
고등학교 (N=752)	2년	23.5	22.7	17.9	7.1	28.6	20.0
	6년	23.9	24.0	18.2	7.3	26.5	5.0
	11년	23.7	23.3	18.0	7.9	26.6	40.0
	16년	22.3	27.7	16.3	6.3	27.1	6.0
	21년	25.0	24.5	16.3	6.6	27.0	12.3
	26년	24.1	27.0	14.9	4.9	28.6	11.6
전체		23.7	24.6	17.1	6.7	27.6	12.3

2) 이상적 업무 비율

이상적 업무 비율은 전체 업무 비중을 총 100%라고 할 때, 업무별 이상적인 비율을 기입하도록 하였다. 지난 학기 업무의 큰 비중(48.3~54.8%)을 차지한 것으로 나타났던 수업 준비와 수업 및 평가에 대해, 모든 학교급에서 두 업무를 합친 이상적 비율을 약 10% 이상으로 더 높은 수준인 61.2~67.0%로 응답하였다. 즉, 교사들은 이 두 가지 업무의 비중이 더 큰 것이 이상적이라고 인식하고 있었다. 반면, 행정업무는 6.7~10.9%를 이상적인 비율로 인식하고 있었다. 이는 지난 학기 실제 업무 비중인 19.4~27.6%보다 약 10% 이상 낮은 수치로 현재의 행정업무

비율은 교사들이 생각하는 이상적인 수준과 차이가 매우 크다는 것을 알 수 있다. 학생 지도 및 상담 업무는 실제 업무 비중(16.9~17.6%)보다 약간 높은 17.6~19.7%를 이상적인 비율로 보았으며, 학부모 상담 업무는 실제 업무 비중과 이상적인 비율의 차이가 크지 않았다.

교직 경력별 차이를 살펴보면 모든 학교급에서 학생 지도 및 상담 업무에 대해서는 교직 경력 2, 6년차 저경력 교사(18.7~21.4%)가 21, 26년차 고경력 교사(16.1~18.1%)에 비해 이상적 비율을 크게 응답한 반면, 수업 및 평가 업무에 대해서는 반대로 저경력 교사보다 고경력 교사가 이상적 비율을 더 크게 응답하는 경향을 보였다. 그 밖의 업무에서는 교직 경력별 차이가 뚜렷하지 않았다.

〈표 Ⅲ-17〉 이상적 업무 비율

(단위: %)

구분		수업준비	수업 및 평가	학생지도 및 상담	학부모 상담	행정업무	기타
학교급	코호트						
초등학교 (N=1,054)	2년	38.2	29.7	18.7	8.0	5.2	12.3
	6년	35.1	29.9	19.4	9.1	6.5	-
	11년	36.6	31.8	16.6	7.9	7.0	-
	16년	34.9	33.8	16.9	7.8	5.8	43.3
	21년	30.4	35.5	17.6	8.4	7.4	16.1
	26년	33.3	34.8	16.1	8.3	7.1	9.6
전체		33.8	33.2	17.6	8.3	6.7	17.5
중학교 (N=669)	2년	31.2	29.4	21.4	8.5	9.5	-
	6년	31.4	29.9	20.2	8.8	9.6	-
	11년	32.0	31.4	18.7	5.8	12.1	-
	16년	31.3	30.8	18.0	7.9	12.0	1.0
	21년	29.8	30.6	17.4	8.3	13.8	-
	26년	31.4	31.2	18.1	7.5	11.6	5.0
전체		31.1	30.1	19.9	8.2	10.7	4.2
고등학교 (N=752)	2년	32.6	27.2	21.0	8.5	10.5	11.7
	6년	32.7	29.3	20.2	7.8	9.9	5.0
	11년	32.1	28.7	20.1	8.7	10.4	-
	16년	32.2	31.0	19.3	7.1	10.0	15.0
	21년	32.4	28.7	17.4	7.6	13.1	15.0
	26년	30.0	31.9	18.0	7.1	12.6	9.6
전체		32.1	29.2	19.7	7.9	10.9	12.1

3) 업무 부담감

앞서 언급한 다섯 가지 업무(기타 제외)에 대한 부담감을 5점 척도로 측정한 결과, 학교급별 차이가 있었다. 초등학교 교사는 여러 가지 업무 중 학부모 상담 업무에 대해 부담감을 가장 크게 인식하는 것으로 나타났다. 반면, 중·고등학교 교사는 행정업무에 대한 부담감이 가장 큰 것으로 확인되었다. 모든 학교급에서 수업준비와 수업 및 평가 업무에 대한 부담감은 다른 업무에 비해 상대적으로 낮은 수준으로 나타났다. 학교급별 평균 차이를 살펴보면, 학부모 상담 및 행정업무는 초등학교 교사들이 가장 부담스럽게 느끼는 경향을 보였고, 그다음으로 중학교, 고등학교 순으로 나타났다. 수업 및 평가 업무는 고등학교 교사들이 가장 부담스럽게 느끼는 경향을 보였다.

교직 경력별로 살펴보면 초등학교 학교급에서는 모든 업무에 대해 교직 경력 2년차 코호트 집단에 속한 교사들이 가장 부담스럽게 느끼는 것으로 나타났고, 중학교 학교급에서도 학부모 상담 업무를 제외하고는 동일하게 나타났으며, 고등학교 학교급에서는 수업 및 평가와 학생지도 및 상담 업무를 제외하고는 동일하게 나타났다. 중·고등학교의 경우 교직 경력 26년차 코호트 집단에 속한 교사들이 업무에 대한 부담감이 적은 편으로 나타났고, 초등학교도 유사했으나 수업준비와 수업 및 평가 업무에 대해서는 교직 경력 26년차 교사들이 전체 평균보다 높은 수준의 부담감을 느끼는 것으로 나타났다.

〈표 Ⅲ-18〉 업무 부담감

구분		수업준비	수업 및 평가	학생지도 및 상담	학부모 상담	행정업무
학교급	코호트					
초등학교 (N=1,054)	2년	2.80 (0.93)	2.82 (0.92)	3.38 (0.95)	4.10 (1.00)	3.99 (0.90)
	6년	2.45 (1.05)	2.52 (1.04)	3.24 (1.11)	4.17 (1.03)	3.98 (1.14)
	11년	2.59 (1.03)	2.57 (1.03)	3.16 (1.09)	3.92 (1.05)	3.75 (1.13)
	16년	2.61 (1.04)	2.54 (0.96)	3.09 (1.10)	3.88 (1.11)	3.85 (1.14)
	21년	2.63 (1.01)	2.57 (0.94)	3.07 (1.06)	3.74 (1.08)	3.71 (1.09)
	26년	2.78 (1.08)	2.68 (0.99)	3.02 (1.07)	3.76 (1.06)	3.59 (1.10)
전체		2.63 (1.02)	2.60 (0.97)	3.14 (1.07)	3.89 (1.07)	3.80 (1.09)
중학교 (N=669)	2년	3.00 (1.03)	3.10 (1.04)	3.33 (1.06)	3.76 (1.03)	3.72 (1.12)
	6년	2.66 (1.00)	2.80 (1.08)	3.10 (1.10)	3.84 (1.02)	3.61 (1.12)
	11년	2.46 (1.07)	2.71 (1.21)	2.88 (1.03)	3.76 (1.22)	3.66 (1.09)
	16년	2.65 (0.97)	3.00 (1.04)	3.18 (0.93)	3.60 (0.94)	3.62 (1.04)
	21년	2.53 (1.11)	2.85 (1.18)	2.90 (1.20)	3.32 (1.17)	3.61 (1.13)
	26년	2.58 (0.91)	2.82 (0.97)	2.82 (0.94)	3.20 (1.07)	3.42 (1.02)
전체		2.78 (1.03)	2.96 (1.07)	3.14 (1.07)	3.63 (1.07)	3.64 (1.10)
고등학교 (N=752)	2년	2.91 (1.08)	3.04 (1.11)	3.10 (0.98)	3.60 (1.10)	3.83 (1.04)
	6년	2.88 (1.10)	3.10 (1.10)	3.13 (0.95)	3.56 (1.12)	3.64 (1.06)
	11년	2.81 (0.97)	2.98 (0.98)	3.03 (0.94)	3.44 (1.11)	3.64 (1.04)
	16년	2.85 (1.07)	3.23 (1.07)	3.07 (1.01)	3.50 (1.04)	3.61 (1.02)
	21년	2.61 (1.03)	2.97 (1.03)	2.89 (0.95)	3.28 (1.10)	3.65 (1.04)
	26년	2.62 (0.97)	2.84 (1.00)	2.97 (1.04)	3.24 (1.11)	3.39 (1.03)
전체		2.80 (1.05)	3.03 (1.06)	3.05 (0.98)	3.47 (1.10)	3.66 (1.05)

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 부담스럽지 않다 ~ 5.매우 부담스럽다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 기타는 응답률이 낮아 삭제하였음.

3. 교원 정책 및 제도 관련 인식

정책 및 제도 특성은 서울특별시교육청 소속 교사와 밀접하게 관련된 주요 정책과 제도를 중심으로 조사 항목을 구성하였다. 1차년도 조사와 동일하게 하위 항목은 교원 인사, 교원 연수, 교육 활동 보호, 학교 업무 정상화, 학교 및 교원의 자율성 강화, 민주적 학교 문화 조성으로 구분하였다. 설문 시 응답자들의 이해를 돕기 위해 각 항목과 관련된 세부적인 내용을 예시로 함께 제시하였다. 정책 및 제도에 대한 서울시 교사들의 이해도, 중요도, 실행도의 결과는 다음과 같다.

가. 교원 정책 이해도

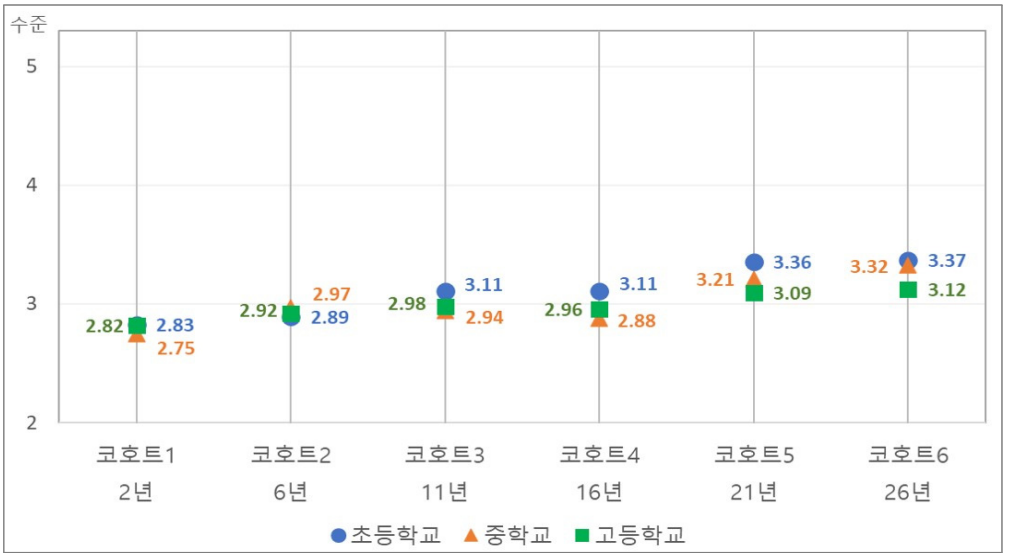
교원 인사, 교원 연수, 교육 활동 보호, 학교 업무 정상화, 학교 및 교원의 자율성 강화, 민주적 학교 문화 조성과 관련하여 각 정책 및 제도에 대해 얼마나 잘 알고 있는지 5점 척도로 측정하였다.

모든 학교급에서 '교직생애주기별 역량 강화 프로그램, 교원학습공동체 운영 내실화' 등과 관련된 교원연수(초 3.45, 중 3.26, 고 3.24)와 '학교운영위원회 역량 강화, 토론이 있는 교직원 회의 내실화' 등을 지원하는 민주적 학교 문화 조성(초 3.39, 중 3.10, 고 3.02)에 대한 이해도가 다른 항목에 비해 상대적으로 높았다. 다만, 두 영역을 제외하고 전체적으로 정책 및 제도에 대한 이해도 수준은 2점대 후반으로 '보통'보다 낮은 것을 확인할 수 있었다. 초등학교 교사가 중·고등학교 교사와 비교하여 정책 및 제도에 대한 이해도가 약간 높았으며, 모든 학교급에서 전반적으로 교직 경력이 높아질수록 정책 및 제도에 대한 이해도 또한 약간 높아지는 경향을 보였다.

〈표 Ⅲ-19〉 교원 정책 이해도

구분		교원인사	교원연수	교육 활동 보호	학교 업무 정상화	학교·교원 자율성 강화	민주적 학교 문화 조성
학교급	코호트						
초등학교 (N=1,054)	2년	2.68 (0.90)	3.12 (0.86)	2.64 (0.96)	2.58 (0.92)	2.80 (0.99)	3.14 (0.98)
	6년	2.90 (1.01)	3.29 (1.03)	2.56 (1.05)	2.64 (1.06)	2.83 (1.04)	3.13 (1.05)
	11년	3.02 (1.00)	3.45 (0.88)	2.82 (1.08)	2.95 (1.03)	3.06 (1.07)	3.32 (1.01)
	16년	2.96 (0.94)	3.36 (0.88)	2.81 (1.06)	3.01 (1.05)	3.13 (1.02)	3.39 (0.96)
	21년	3.16 (0.98)	3.62 (0.86)	3.16 (0.98)	3.29 (0.96)	3.35 (0.97)	3.55 (0.95)
	26년	3.19 (0.93)	3.58 (0.80)	3.20 (0.97)	3.35 (0.93)	3.29 (0.91)	3.58 (0.89)
전체		3.02 (0.98)	3.45 (0.90)	2.92 (1.04)	3.03 (1.03)	3.13 (1.02)	3.39 (0.98)
중학교 (N=669)	2년	2.54 (0.97)	3.17 (0.94)	2.63 (0.99)	2.51 (0.95)	2.71 (1.02)	2.94 (1.03)
	6년	2.82 (1.01)	3.27 (0.99)	2.89 (0.98)	2.84 (0.96)	2.87 (0.97)	3.13 (0.94)
	11년	2.88 (1.12)	3.20 (1.08)	2.90 (1.22)	2.85 (1.28)	2.80 (1.19)	3.00 (1.18)
	16년	2.75 (0.84)	3.08 (0.83)	2.78 (0.87)	2.83 (0.89)	2.80 (0.88)	3.02 (0.83)
	21년	2.99 (1.05)	3.44 (0.99)	3.13 (0.96)	3.11 (1.09)	3.21 (1.07)	3.38 (1.08)
	26년	3.08 (0.92)	3.58 (0.78)	3.24 (0.89)	3.22 (0.89)	3.33 (0.79)	3.48 (0.87)
전체		2.74 (0.99)	3.26 (0.94)	2.83 (1.00)	2.77 (1.01)	2.89 (1.01)	3.10 (1.01)
고등학교 (N=752)	2년	2.71 (0.98)	3.16 (1.02)	2.76 (1.06)	2.66 (1.04)	2.73 (1.01)	2.90 (1.05)
	6년	2.82 (1.02)	3.16 (1.03)	2.80 (1.01)	2.80 (0.99)	2.87 (1.00)	3.04 (0.92)
	11년	3.00 (0.99)	3.24 (0.94)	2.84 (1.02)	2.90 (0.96)	2.92 (1.00)	2.94 (1.05)
	16년	2.97 (0.96)	3.29 (0.84)	2.82 (0.84)	2.77 (0.87)	2.86 (0.95)	3.02 (0.93)
	21년	3.08 (0.75)	3.28 (0.86)	3.00 (0.78)	2.95 (0.83)	3.05 (0.85)	3.22 (0.86)
	26년	3.00 (0.83)	3.41 (0.80)	3.03 (0.79)	2.99 (0.74)	3.11 (0.74)	3.18 (0.78)
전체		2.88 (0.95)	3.24 (0.94)	2.86 (0.95)	2.81 (0.94)	2.89 (0.95)	3.02 (0.96)

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 5.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.



[그림 Ⅲ-13] 교원 정책 이해도

나. 교원 정책 중요도

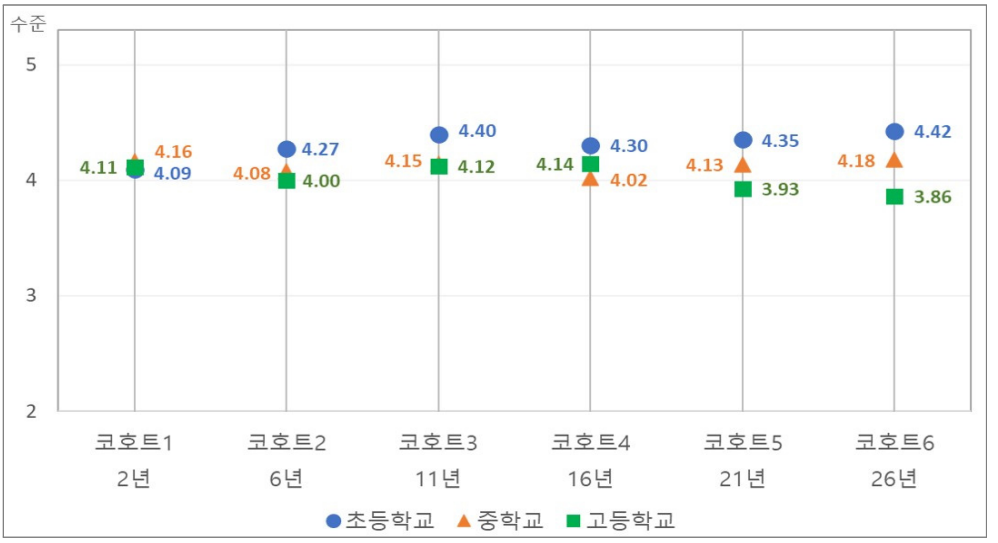
교원 정책 및 제도의 중요도는 인지도와 동일 항목에 대해 얼마나 중요하다고 생각하는지 5점 척도로 측정하였다. 교사들은 '「교원의 교육활동 보호 매뉴얼」보급, 교권보호 및 교원치유 지원센터 역할 강화' 등을 지원하는 교육활동보호(초 4.57, 중 4.35, 고 4.19)와 '학교통합지원센터 및 현장지원 강화 조직 운영, 현장 맞춤형 행정 지원' 등과 관련된 학교업무 정상화(초 4.48, 중 4.26, 고 4.18)에 대한 중요도를 가장 높게 인식하였다. 또한, 모든 학교급에서 교원 정책 및 제도의 이해도보다 중요도의 수준이 매우 높게 나타났다.

교직 경력 2년차의 저경력 집단에서는 교원 정책 및 제도의 중요도의 전체 평균이 초 4.09, 중 4.16, 고 4.11로 학교급별 인식 수준이 거의 유사하였다. 반면, 교직 경력이 높아지면서 초등학교 교사들은 전반적으로 중요도 또한 높게 인식하는 경향을 고등학교 교사들의 경우 반대로 중요도에 대한 인식이 낮아지는 경향을 보여 교직 경력 26년차 집단에서는 학교급별 차이가 가능 크게 나타났다(초 4.42, 중 4.18, 고 3.86).

〈표 Ⅲ-20〉 교원 정책 중요도

구분		교원인사	교원연수	교육 활동 보호	학교 업무 정상화	학교·교원 자율성 강화	민주적 학교 문화 조성
학교급	코호트						
초등학교 (N=1,054)	2년	3.93 (0.75)	3.77 (0.79)	4.46 (0.81)	4.33 (0.80)	4.00 (0.85)	4.07 (0.92)
	6년	4.15 (0.83)	3.98 (0.96)	4.63 (0.78)	4.53 (0.77)	4.19 (0.93)	4.16 (1.00)
	11년	4.31 (0.64)	4.12 (0.81)	4.72 (0.56)	4.56 (0.60)	4.36 (0.74)	4.33 (0.79)
	16년	4.13 (0.74)	3.99 (0.86)	4.55 (0.75)	4.48 (0.72)	4.28 (0.83)	4.38 (0.79)
	21년	4.26 (0.78)	4.12 (0.76)	4.54 (0.75)	4.49 (0.73)	4.33 (0.78)	4.36 (0.77)
	26년	4.28 (0.69)	4.24 (0.64)	4.66 (0.54)	4.49 (0.74)	4.40 (0.61)	4.48 (0.68)
전체		4.19 (0.76)	4.04 (0.82)	4.57 (0.73)	4.48 (0.73)	4.27 (0.81)	4.31 (0.83)
중학교 (N=669)	2년	4.03 (0.81)	3.97 (0.82)	4.42 (0.81)	4.30 (0.83)	4.15 (0.86)	4.10 (0.87)
	6년	4.00 (0.82)	3.94 (0.82)	4.37 (0.78)	4.21 (0.85)	3.95 (0.95)	4.00 (0.82)
	11년	3.98 (0.99)	4.05 (0.89)	4.24 (0.94)	4.29 (0.98)	4.17 (0.92)	4.15 (0.91)
	16년	3.90 (0.93)	3.77 (0.98)	4.20 (1.10)	4.13 (1.00)	4.03 (0.99)	4.08 (0.94)
	21년	4.17 (0.79)	3.86 (0.84)	4.26 (0.80)	4.14 (0.79)	4.14 (0.83)	4.24 (0.80)
	26년	4.22 (0.71)	3.88 (0.77)	4.30 (0.78)	4.33 (0.75)	4.14 (0.80)	4.19 (0.82)
전체		4.05 (0.82)	3.93 (0.84)	4.35 (0.84)	4.26 (0.84)	4.11 (0.88)	4.11 (0.86)
고등학교 (N=752)	2년	4.00 (0.83)	3.91 (0.89)	4.22 (0.84)	4.27 (0.80)	4.12 (0.85)	4.15 (0.84)
	6년	3.92 (0.87)	3.68 (0.95)	4.22 (0.86)	4.29 (0.85)	3.91 (0.94)	3.97 (0.94)
	11년	4.13 (0.74)	3.97 (0.77)	4.26 (0.83)	4.20 (0.75)	4.11 (0.79)	4.07 (0.93)
	16년	4.07 (0.71)	3.89 (0.73)	4.39 (0.72)	4.29 (0.75)	4.07 (0.75)	4.15 (0.75)
	21년	3.99 (0.82)	3.71 (0.79)	4.00 (0.77)	3.96 (0.78)	3.87 (0.82)	4.03 (0.75)
	26년	3.76 (0.85)	3.80 (0.75)	3.97 (0.81)	3.93 (0.86)	3.87 (0.82)	3.83 (0.90)
전체		3.97 (0.82)	3.84 (0.84)	4.19 (0.82)	4.18 (0.82)	4.01 (0.84)	4.05 (0.86)

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 5.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.



[그림 Ⅲ-14] 교원 정책 중요도

다. 교원 정책 실행도

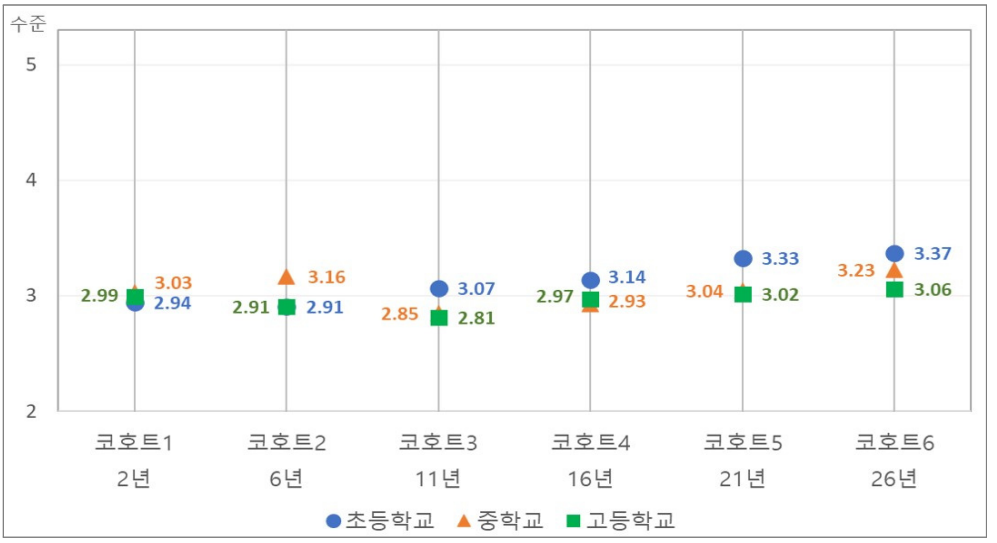
교원 정책 및 제도의 실행 수준에 대해 5점 척도로 측정한 결과, 6개 영역 중 교원연수의 실행도를 모든 학교급에서 가장 높게 평가하였다(초 3.62, 중 3.44, 고 3.30). 전반적으로 교사들은 각 정책 및 제도의 실행도를 이해도와 유사한 수준으로 인식하고 있었다. 다만, 모든 학교급에서 정책 및 제도의 하위영역 중 가장 중요하다고 응답하였던 교육 활동 보호의 실행도 평균은 초등학교 2.66, 중학교 2.86, 고등학교 2.88로 나타났으며, 학교 업무 정상화 또한 초등학교 2.78, 중학교 2.74, 고등학교 2.72로 실행도 부분에서 가장 낮은 수준으로 평가되었다. 이는 교사들이 인식하는 교원 정책 및 제도의 중요도와 실행도 간의 격차가 크다고 볼 수 있다.

교직 경력에 따른 차이는 학교급에 따라 상이한 경향을 보였다. 초등학교의 경우 교직 경력이 높아질수록 실행도 또한 긍정적으로 평가하는 경향이 있었으나, 중학교에서는 특별한 경향성이 확인되지 않았다. 고등학교에서는 교직 경력별 차이 없이 거의 유사한 수준으로 나타났다.

〈표 Ⅲ-21〉 교원 정책 실행도

구분		교원인사	교원연수	교육 활동 보호	학교 업무 정상화	학교·교원 자율성 강화	민주적 학교 문화 조성
학교급	코호트						
초등학교 (N=1,054)	2년	3.07 (0.83)	3.36 (0.82)	2.41 (1.06)	2.52 (1.07)	3.14 (0.88)	3.14 (0.90)
	6년	3.15 (0.95)	3.53 (1.00)	2.29 (1.17)	2.34 (1.06)	3.07 (0.99)	3.08 (0.96)
	11년	3.16 (1.01)	3.60 (0.96)	2.42 (1.17)	2.69 (1.18)	3.24 (1.02)	3.30 (1.00)
	16년	3.20 (0.96)	3.54 (0.90)	2.61 (1.16)	2.76 (1.16)	3.28 (1.06)	3.41 (1.01)
	21년	3.34 (0.99)	3.77 (0.88)	2.91 (1.15)	3.02 (1.06)	3.39 (0.96)	3.55 (0.97)
	26년	3.41 (0.92)	3.72 (0.72)	3.00 (1.09)	3.07 (0.98)	3.47 (0.88)	3.55 (0.92)
전체		3.24 (0.96)	3.62 (0.90)	2.66 (1.17)	2.78 (1.11)	3.29 (0.98)	3.38 (0.98)
중학교 (N=669)	2년	2.97 (0.92)	3.40 (0.90)	2.78 (1.01)	2.71 (1.00)	3.14 (0.85)	3.15 (0.91)
	6년	3.28 (0.94)	3.67 (0.85)	2.86 (1.12)	2.74 (1.13)	3.23 (0.94)	3.20 (1.03)
	11년	2.88 (1.14)	3.24 (1.11)	2.66 (1.15)	2.63 (1.26)	2.73 (1.16)	2.93 (1.03)
	16년	2.98 (0.93)	3.27 (0.82)	2.72 (0.83)	2.67 (0.99)	2.92 (0.98)	3.03 (0.82)
	21년	2.92 (1.04)	3.43 (0.99)	3.06 (1.03)	2.71 (1.05)	3.01 (0.90)	3.14 (1.08)
	26년	3.23 (0.87)	3.54 (0.81)	3.19 (0.92)	2.97 (0.97)	3.20 (0.90)	3.24 (0.98)
전체		3.04 (0.95)	3.44 (0.90)	2.86 (1.02)	2.74 (1.04)	3.10 (0.91)	3.15 (0.96)
고등학교 (N=752)	2년	3.00 (0.98)	3.35 (0.91)	2.89 (1.02)	2.70 (1.02)	3.00 (0.97)	3.02 (1.01)
	6년	2.91 (0.89)	3.18 (1.01)	2.85 (1.02)	2.61 (1.12)	3.01 (0.97)	2.91 (0.96)
	11년	2.87 (0.93)	3.04 (1.02)	2.71 (1.01)	2.67 (1.04)	2.81 (0.96)	2.79 (1.05)
	16년	2.91 (0.86)	3.40 (0.85)	2.86 (0.91)	2.69 (0.95)	2.92 (0.89)	3.04 (0.95)
	21년	2.89 (0.92)	3.34 (0.68)	3.00 (0.83)	2.82 (1.01)	3.08 (1.01)	2.97 (0.99)
	26년	2.98 (0.88)	3.36 (0.79)	2.98 (0.86)	2.90 (0.87)	3.07 (0.81)	3.08 (0.79)
전체		2.94 (0.92)	3.30 (0.90)	2.88 (0.96)	2.72 (1.00)	2.98 (0.94)	2.98 (0.97)

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 5.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.



[그림 Ⅲ-15] 교원 정책 실행도

4. 소결

교사의 개인, 학교, 정책 및 제도의 특성 분석의 주요 결과 및 특징적인 부분을 정리하면 다음과 같다.

먼저, 개인 특성 중 교직선택 동기의 경우 1차년도 결과에서와 마찬가지로, 학교급과 교직 경력에 따라 다른 결과가 나타났다. 초등학교와 중학교 교사들은 내재적 동기, 이타적 동기, 외재적 동기가 모두 4점대로 유사한 수준으로 높게 나타났다. 반면, 고등학교 교사의 경우 내재적 동기와 이타적 동기의 수준은 높았지만, 외재적 동기는 상대적으로 낮았다. 사회적 동기는 모든 학교급에서 가장 낮은 수준인 것으로 확인되었다. 초등학교의 경우 저경력 집단에서는 외재적 동기, 고경력 집단에서는 이타적 동기의 수준이 높은 경향이 있었다. 교직 태도 및 교직관 관련 변수 중 교사의 효능감과 고정신념 수준은 초등학교 교사가 중·고등학교 교사에 비해 높은 것으로 나타났다. 이는 1차년도 결과와 일관된 결과이다. 학교급에 따른 교직 경력별 차이를 살펴본 결과, 초등학교 교사의 경우 고경력자의 사기 및 열의, 효능감, 소속감이 높고, 소진 수준은 낮은 경향이 뚜렷했다. 하지만 중·고등

학교 교사의 경우에는 초등학교 교사에 비해 교직 경력에 따른 뚜렷한 특징을 찾기는 어려운 편이었다.

학교 특성을 살펴본 결과, 모든 학교급에서 여러 구성원과의 관계 중 교사 간 관계가 가장 좋고, 그다음으로 학생과 교사 간 관계가 좋은 것으로 나타났다. 학교급별로 살펴보면, 초등학교와 중학교는 학교 구성원과의 관계에서 학부모와 교사 간 관계의 평균이 가장 낮은 반면, 고등학교는 학교 관리자와 교사 간 관계의 평균이 가장 낮았다. 초등학교 교사들은 중·고등학교 교사들과 비교하여 학생 지도, 교수학습, 의견 개진과 관련된 학교 내 자율성의 수준을 높게 인식하고 있었으며, 본인들이 재직하는 학교가 학생들의 학습을 강조하는 풍토라고 인식하는 수준이 높았다. 더불어 학교장의 리더십 수준을 가장 높게 평가하였다. 전체적인 업무 갈등 수준은 낮았으나, 관계 갈등 중 학부모와의 관계 갈등 수준이 상대적으로 가장 높았으며, 다양한 업무 중 학부모 상담 및 행정 업무에 대해 부담감을 많이 느끼는 경향이 있었다. 초등학교 학교급 내에서 교직 경력별로 살펴본 결과, 고경력자의 경우 구성원과의 관계와 학교 내 자율성을 높게 인식하고, 업무 갈등과 관계 갈등의 수준이 낮으며, 학교장의 리더십 수준을 가장 높게 인식하는 경향이 있었다.

한편, 고등학교 교사들은 본인들이 재직하는 학교가 학생들의 성취를 강조하는 풍토라고 인식하는 수준이 높았다. 다른 학교급과 비교하여 업무에 대한 갈등 수준과 수업 및 평가 업무에 대한 부담감이 상대적으로 높았다. 반면, 학교장의 리더십은 상대적으로 낮게 인식하고 있었다. 고등학교 학교급 내 교직 경력별로 비교한 결과, 교직 경력 11년차와 21년차 코호트에서 업무 갈등과 관계 갈등 수준이 상대적으로 높았고, 학교장의 리더십을 낮게 평가했다. 중학교 교사들의 특징은 두드러지지 않으나 고등학교 교사와 유사한 수준으로 동료 교사와의 관계에서 갈등 수준이 상대적으로 높은 것으로 나타났다.

학교급별 경향성은 대부분의 결과에서 1차년도와 유사하게 나타났다. 이처럼 지속적으로 학교급과 교직 경력에 따른 차이가 뚜렷하게 나타나는 부분에 대해서는 교원 정책 수립 시 고려해야 할 필요가 있을 것이다.

마지막으로 정책 및 제도의 특성에 관한 분석 결과를 살펴보면, 1차년도와 마찬가지로 교사들은 교원 관련 정책·제도의 이해도와 실행도를 중요도에 비해 낮게

평가하였다. 특히, ‘교육 활동 보호’와 ‘학교 업무 정상화’의 경우 모든 학교급에서 정책 및 제도의 하위영역 중 가장 중요하다고 응답하였지만, 실행도 부분에서는 가장 낮은 수준으로 평가되어 중요도와 실행도 간의 격차가 큰 것으로 확인되었다. 이는 실제 현장에서 관련 정책 및 제도가 활발히 시행되고 있음을 체감할 수 있는 보다 세부적이고 구체적인 지원과 체계가 마련되어야 함을 의미한다.

모든 학교급에서 전반적으로 교직 경력이 높아질수록 정책 및 제도에 대한 이해도 또한 약간 높아지는 경향이 있었다. 반면, 정책·제도별 중요도의 경우 저경력 집단에서는 모든 학교급의 인식 수준이 유사하였으나 교직 경력이 높아지면서 초등학교 교사들은 전반적으로 중요도를 높게, 고등학교 교사들은 중요도를 낮게 인식하는 패턴이 나타났다. 실행도는 초등학교에서만 교직 경력이 높아질수록 긍정적으로 평가하는 경향이 있는 것으로 나타났다.

Ⅳ 전문성 개발 및 여가 활동 결과

1. 전문성 개발 활동
2. 여가 활동
3. 소결

Ⅳ 전문성 개발 및 여가 활동 결과

1. 전문성 개발 활동

교사들의 전문성 개발을 위한 활동은 연수와 교원학습공동체로 나누어 문항을 구성하였다. 연수의 경우 교수학습, 학생 생활지도, 진학·진로 지도, 행정업무, 학급 경영, 일반교양, 기타로 항목을 설정하고 해당 영역별 작년 한 해(2021.1~2021.12) 참여 여부와 참여 시간, 그리고 참여했던 연수의 도움 정도를 조사하였다. 이와 함께 참여 여부와 별개로 영역별 전문성 개발을 위한 연수의 필요성을 함께 조사하였다. 교원학습공동체의 경우 서울시교육청의 기준에 근거하여 학교 안, 학교 간, 학교 밖 교원학습공동체별로 교육과정 재구성, 수업·평가, 생활교육과 관련된 주제의 참여 여부와 참여 개수, 도움 정도에 응답하도록 구성하였다. 각 분석 결과는 전문성 개발 활동 영역과 교직 경력 코호트에 따른 차이를 파악할 수 있도록 학교급별로 나누어 그래프를 제시하였다.

가. 연수

1) 주제별 연수 참여 수준

작년 한 해 기준, 초등학교 교사 중 교수학습, 학생 생활지도와 관련된 연수에 각각 91.5%, 81.2%가 참여한 경험이 있는 것으로 나타났으며, 다음으로 일반교양과 학생 경영 관련 연수의 참여 비율도 72.0%, 69.4%로 확인되었다. 연수의 평균 참여 시간 또한 교수학습 관련 약 31.1시간, 학생 생활지도 관련 약 20.1시간, 일반교양 약 20.5시간으로 다른 주제의 연수와 비교하여 상대적으로 많은 시간을 참여한 것으로 나타났다. 반면, 진학·진로 지도와 행정업무 관련 주제의 연수 참여율

은 각각 36.2%, 32.3%로 상대적으로 낮았다([그림 Ⅳ-1] 참고). 중학교 교사의 경우 교수학습과 학생 생활지도, 일반교양 관련 연수 참여율이 84.2%, 64.6%, 67.4%로 다른 주제의 참여율과 비교하여 상대적으로 높게 나타났다. 초등학교 교사들의 응답과 비교하였을 때 학급경영과 관련된 연수 참여 비율은 약 30%가량, 학생 생활지도 주제 관련 참여 비율은 약 17%가량 낮았고, 행정업무 관련 연수 참여 비율은 약 10%가량 높은 것으로 확인되었다. 고등학교 교사의 경우 중학교 교사와 유사하게 교수학습과 학생 생활지도, 일반교양 관련 연수 참여율이 77.8~67.8%로 높았으며, 추가로 진학·진로 지도 관련 연수 참여율이 73.0%로 매우 높았다. 이는 1차년도 결과인 64.7%와 비교했을 때 약 10% 정도 참여율이 높아진 것이다. 기타 항목으로 입력된 연수의 종류로는 법정 의무 교육, 안전, 정보보안 등의 응답이 있었다.

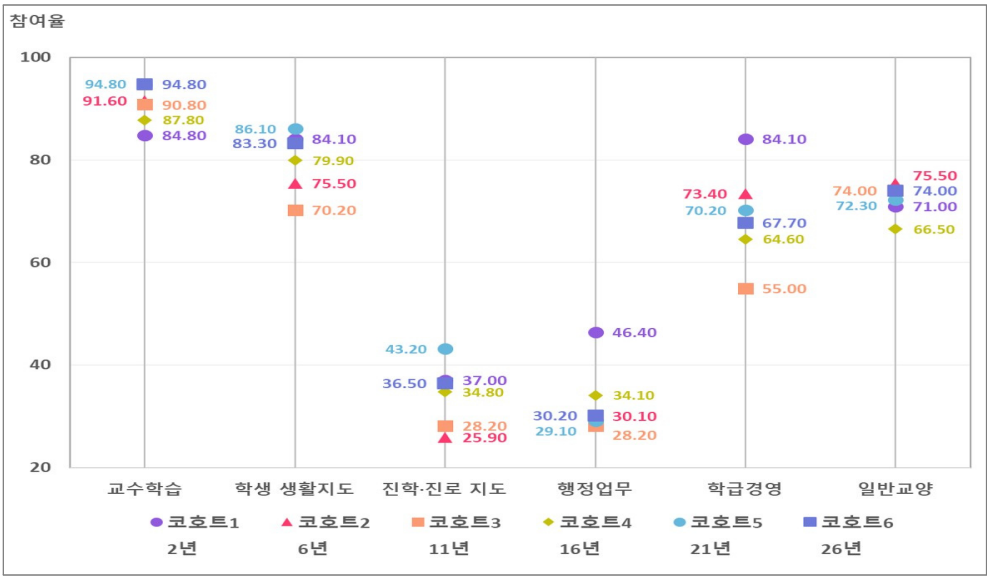
교직 경력별 차이를 살펴본 결과, 모든 학교급에서 교수학습, 학생 생활지도, 진학·진로 지도와 관련된 연수는 전반적으로 경력이 높은 21년 또는 26년차 교사들의 참여 비율이 높았다. 반면, 행정업무, 학급경영과 관련된 연수는 2년차 교사들의 참여 비율이 가장 높은 것으로 확인되었다.

〈표 Ⅳ-1〉 전년도 연수 참여 여부 및 참여 시간

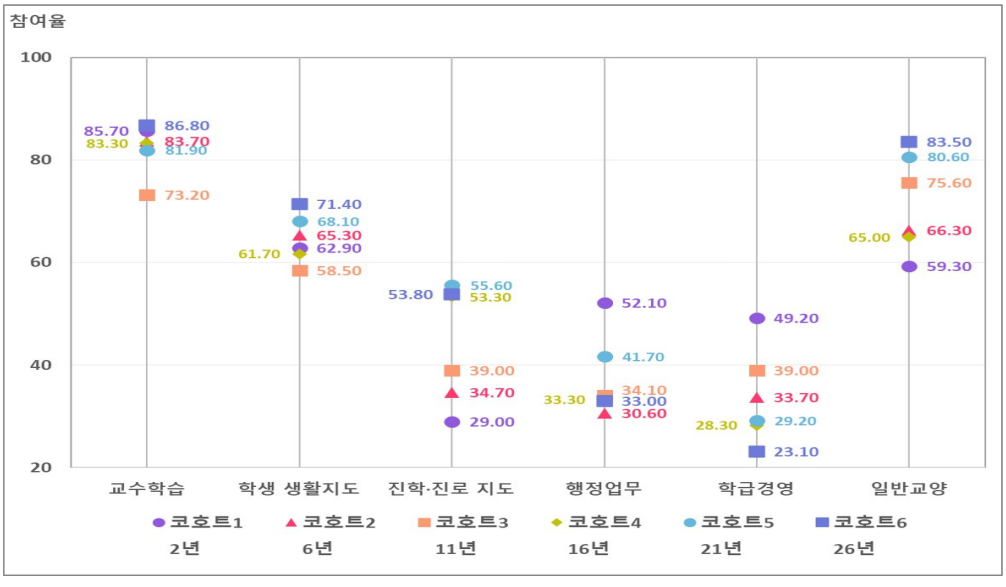
구분		교수학습		학생 생활지도		진학·진로 지도	
학교급	코호트	참여율(%)	참여시간	참여율(%)	참여시간	참여율(%)	참여시간
초등학교 (N=1,054)	2년	84.8	23.19	84.1	16.62	37.0	9.31
	6년	91.6	28.54	75.5	18.65	25.9	15.22
	11년	90.8	34.23	70.2	20.61	28.2	9.86
	16년	87.8	32.82	79.9	21.22	34.8	14.74
	21년	94.8	32.54	86.1	21.36	43.2	15.52
	26년	94.8	32.55	83.3	19.95	36.5	14.06
전체		91.5	31.11	81.2	20.14	36.2	13.86
중학교 (N=669)	2년	85.7	29.73	62.9	13.65	29.0	9.65
	6년	83.7	27.46	65.3	17.31	34.7	13.56
	11년	73.2	23.87	58.5	14.92	39.0	7.81
	16년	83.3	26.20	61.7	16.95	53.3	13.75
	21년	81.9	30.41	68.1	16.49	55.6	17.10
	26년	86.8	25.10	71.4	15.80	53.8	14.57
전체		84.2	28.19	64.6	15.19	38.9	12.63

구분		교수학습		학생 생활지도		진학·진로 지도	
학교급	코호트	참여율(%)	참여시간	참여율(%)	참여시간	참여율(%)	참여시간
고등학교 (N=752)	2년	79.5	31.97	67.5	15.51	70.1	14.00
	6년	71.8	27.42	65.0	18.59	70.9	17.43
	11년	74.4	29.39	64.4	19.90	64.4	22.66
	16년	74.5	25.77	69.1	17.88	78.2	16.58
	21년	84.8	23.43	69.6	16.25	82.3	23.80
	26년	81.1	24.92	73.8	18.84	76.2	22.84
전체		77.8	27.98	68.2	17.48	73.0	18.50

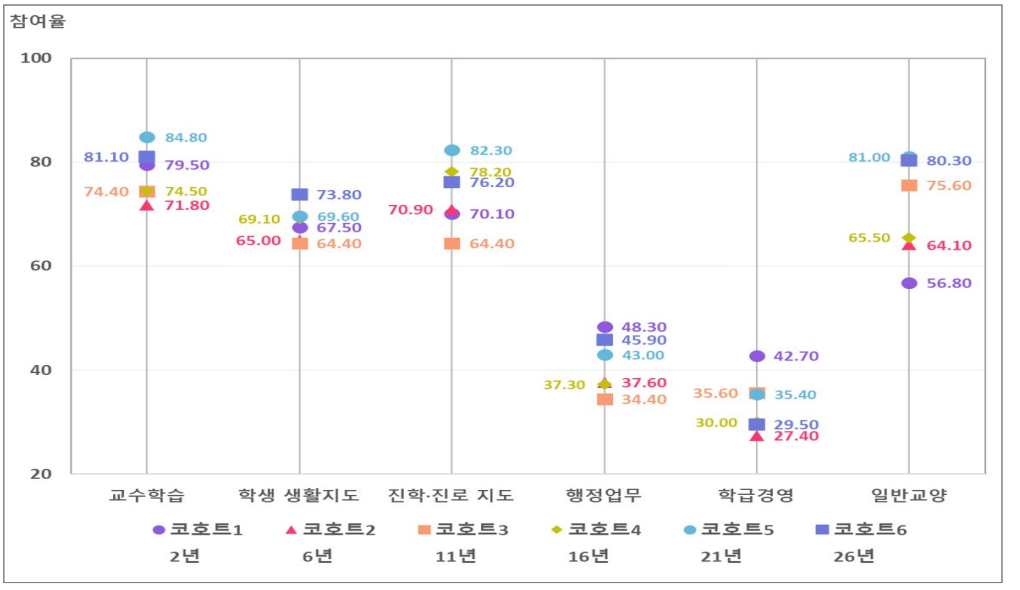
구분		행정업무		학급경영		일반교양		기타	
학교급	코호트	참여율(%)	참여시간	참여율(%)	참여시간	참여율(%)	참여시간	참여율(%)	참여시간
초등학교 (N=1,054)	2년	46.4	13.42	84.1	16.28	71.0	15.82	-	-
	6년	30.1	13.86	73.4	16.33	75.5	22.47	0.7	60.00
	11년	28.2	10.32	55.0	16.78	74.0	21.74	0.8	60.00
	16년	34.1	14.34	64.6	18.40	66.5	19.80	1.2	30.50
	21년	29.1	18.24	70.2	17.76	72.3	21.61	1.8	21.00
	26년	30.2	16.31	67.7	19.60	74.0	19.03	1.0	30.00
전체		32.3	15.11	69.4	17.48	72.0	20.50	1.1	30.67
중학교 (N=669)	2년	52.1	12.29	49.2	11.26	59.3	17.96	1.3	53.00
	6년	30.6	12.13	33.7	11.70	66.3	22.28	-	-
	11년	34.1	9.79	39.0	9.63	75.6	15.42	-	-
	16년	33.3	13.90	28.3	15.06	65.0	22.13	5.0	30.67
	21년	41.7	20.90	29.2	12.05	80.6	24.90	-	-
	26년	33.0	18.60	23.1	8.81	83.5	21.07	2.2	22.50
전체		42.5	13.84	38.7	11.33	67.4	20.18	1.3	38.78
고등학교 (N=752)	2년	48.3	11.74	42.7	11.85	56.8	18.14	-	-
	6년	37.6	13.52	27.4	9.63	64.1	21.96	0.9	30.00
	11년	34.4	20.10	35.6	14.78	75.6	25.40	-	-
	16년	37.3	19.24	30.0	13.48	65.5	18.79	1.8	10.00
	21년	43.0	22.68	35.4	9.75	81.0	20.03	2.5	8.00
	26년	45.9	11.68	29.5	7.36	80.3	23.09	-	-
전체		42.4	14.92	34.7	11.30	67.8	20.95	0.7	13.20



[그림 Ⅳ-1] 전년도 연수 참여율(초등학교)



[그림 Ⅳ-2] 전년도 연수 참여율(중학교)



[그림 Ⅳ-3] 전년도 연수 참여율(고등학교)

2) 연수 주제별 효과성

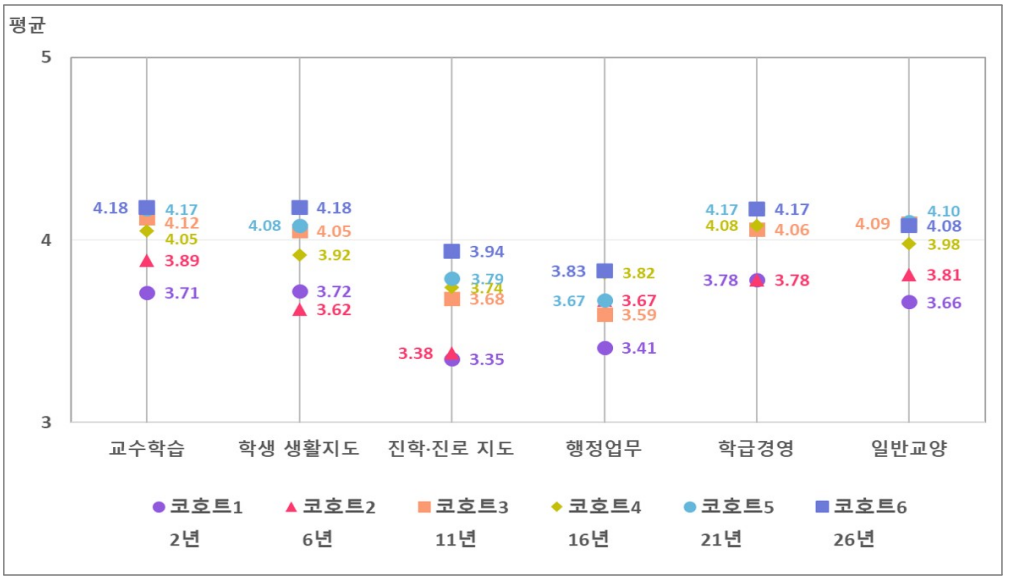
전년도 연수 참여 경험이 있는 응답자들을 대상으로 참여했던 연수를 통한 전문성 신장의 도움 정도를 5점 척도로 측정하였다. 학교급별로 결과를 살펴보면, 전반적으로 초등학교에서 중·고등학교와 비교하여 전문성 신장에 도움을 받았다는 인식이 상대적으로 약간 높게 나타났다. 특히 초등학교에서는 교수학습과 학급경영과 관련된 연수의 도움 정도를 각각 4.05, 4.03으로 높게 평가하였으며, 중학교에서는 교수학습(3.88)을 고등학교에서는 진학·진로 지도(3.81)와 관련된 연수에서 도움을 가장 많이 받은 것으로 평가하였다.

교직 경력별 비교 결과, 초등학교의 경우 [그림 Ⅳ-4]에서 볼 수 있듯이 교직 경력이 높아질수록 전문성의 도움 정도를 높게 인식하는 경향이 확인되었다. 중학교의 경우 교수학습과 학생 생활지도와 관련한 연수에서는 교직경력 11년차 코호트 교사들이 전문성 신장에 도움이 많이 되었다고 인식하였으며, 나머지 영역에서는 21년차 코호트에서 연수를 통한 전문성 신장을 가장 높게 평가하였다. 고등학교는 다른 학교급에 비해 교직 경력별 인식 수준이 큰 차이 없이 유사하였다.

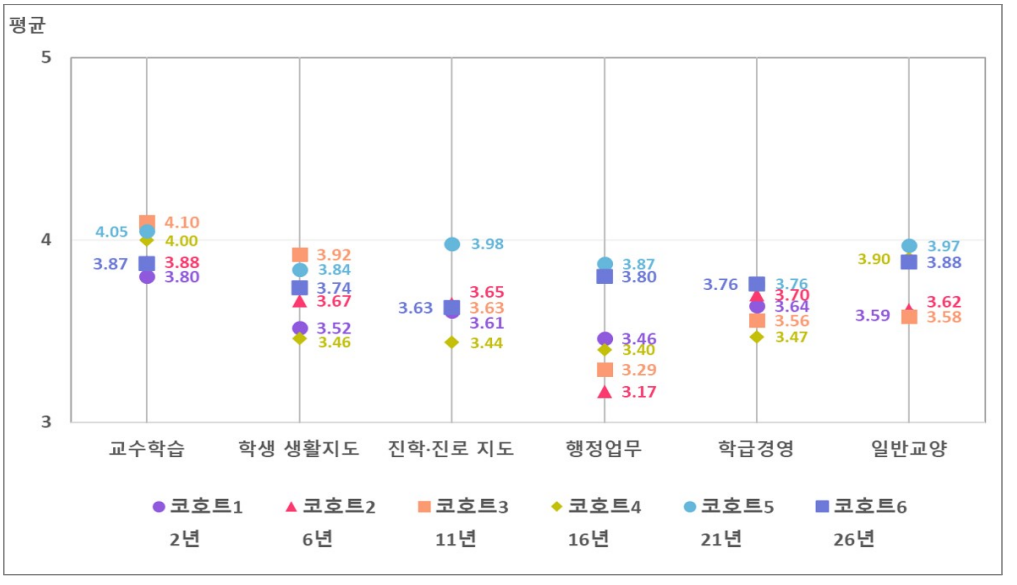
〈표 Ⅳ-2〉 참여한 연수의 전문성 도움 정도

구분		교수학습	학생 생활지도	진학·진로 지도	행정업무	학급경영	일반교양
학교급	코호트						
초등학교 (N=1,026)	2년	3.71 (0.72)	3.72 (0.77)	3.35 (0.93)	3.41 (0.77)	3.78 (0.67)	3.66 (0.76)
	6년	3.89 (0.78)	3.62 (0.85)	3.38 (0.95)	3.67 (0.84)	3.78 (0.77)	3.81 (0.94)
	11년	4.12 (0.70)	4.05 (0.80)	3.68 (1.00)	3.59 (1.12)	4.06 (0.79)	4.09 (0.72)
	16년	4.05 (0.69)	3.92 (0.81)	3.74 (1.08)	3.82 (0.96)	4.08 (0.71)	3.98 (0.86)
	21년	4.17 (0.70)	4.08 (0.69)	3.79 (0.83)	3.67 (0.75)	4.17 (0.65)	4.10 (0.69)
	26년	4.18 (0.64)	4.18 (0.67)	3.94 (0.87)	3.83 (0.93)	4.17 (0.60)	4.08 (0.67)
전체		4.05 (0.72)	3.95 (0.77)	3.69 (0.93)	3.65 (0.87)	4.03 (0.71)	3.98 (0.78)
중학교 (N=644)	2년	3.80 (0.85)	3.52 (0.83)	3.61 (0.85)	3.46 (0.96)	3.64 (0.75)	3.59 (0.86)
	6년	3.88 (0.76)	3.67 (0.74)	3.65 (0.88)	3.17 (1.02)	3.70 (0.68)	3.62 (0.91)
	11년	4.10 (0.61)	3.92 (0.65)	3.63 (0.72)	3.29 (0.61)	3.56 (0.63)	3.58 (0.89)
	16년	4.00 (0.64)	3.46 (0.87)	3.44 (0.91)	3.40 (0.88)	3.47 (0.94)	3.90 (0.72)
	21년	4.05 (0.73)	3.84 (0.75)	3.98 (0.83)	3.87 (0.78)	3.76 (0.83)	3.97 (0.79)
	26년	3.87 (0.76)	3.74 (0.76)	3.63 (0.76)	3.80 (0.61)	3.76 (0.94)	3.88 (0.80)
전체		3.88 (0.79)	3.63 (0.80)	3.65 (0.84)	3.50 (0.91)	3.65 (0.77)	3.72 (0.85)
고등학교 (N=726)	2년	3.74 (0.85)	3.54 (0.91)	3.77 (0.87)	3.48 (0.94)	3.60 (0.91)	3.41 (0.93)
	6년	3.56 (0.90)	3.34 (0.83)	3.71 (0.83)	3.20 (1.00)	3.34 (0.90)	3.53 (0.93)
	11년	3.78 (0.73)	3.50 (0.80)	3.78 (0.82)	3.42 (0.85)	3.34 (0.70)	3.56 (0.74)
	16년	3.76 (0.64)	3.57 (0.82)	3.83 (0.71)	3.66 (0.91)	3.64 (0.78)	3.57 (0.67)
	21년	3.87 (0.67)	3.67 (0.67)	3.92 (0.62)	3.71 (0.58)	3.46 (0.58)	3.67 (0.74)
	26년	3.85 (0.60)	3.61 (0.61)	3.86 (0.56)	3.52 (0.71)	3.53 (0.61)	3.77 (0.59)
전체		3.75 (0.76)	3.54 (0.80)	3.81 (0.76)	3.49 (0.87)	3.52 (0.80)	3.57 (0.80)

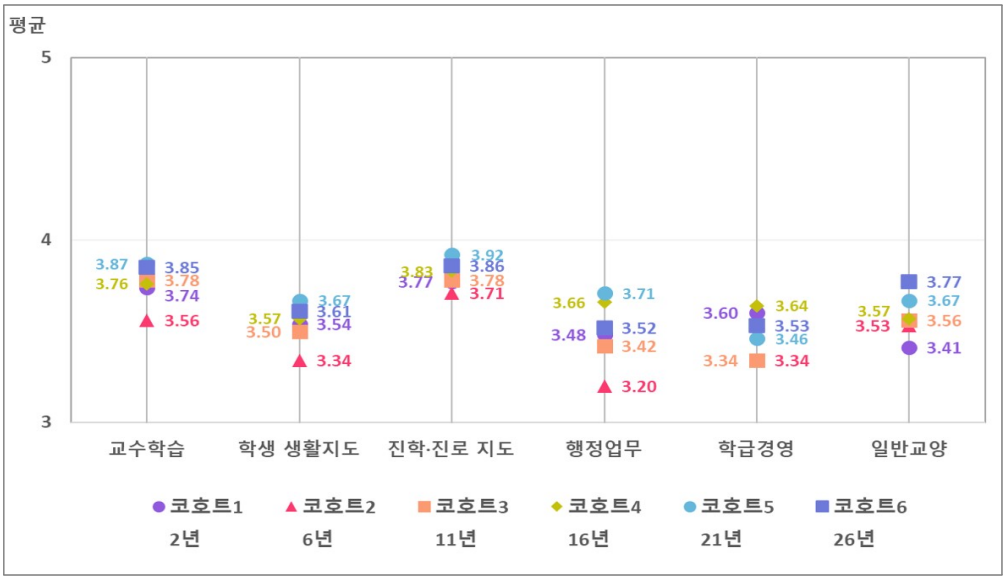
주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 도움이 되지 않음 ~ 5.매우 도움됨'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 기타는 응답률이 낮아 삭제하였음.
주4) 학교급별 응답자 수는 전년도에 모든 영역의 연수에 참여하지 않은 응답자를 제외한 숫자임



[그림 Ⅳ-4] 참여한 연수의 전문성 도움 정도(초등학교)



[그림 Ⅳ-5] 연수의 전문성 도움 정도(중학교)



[그림 Ⅳ-6] 연수의 전문성 도움 정도(고등학교)

3) 연수 주제별 필요성

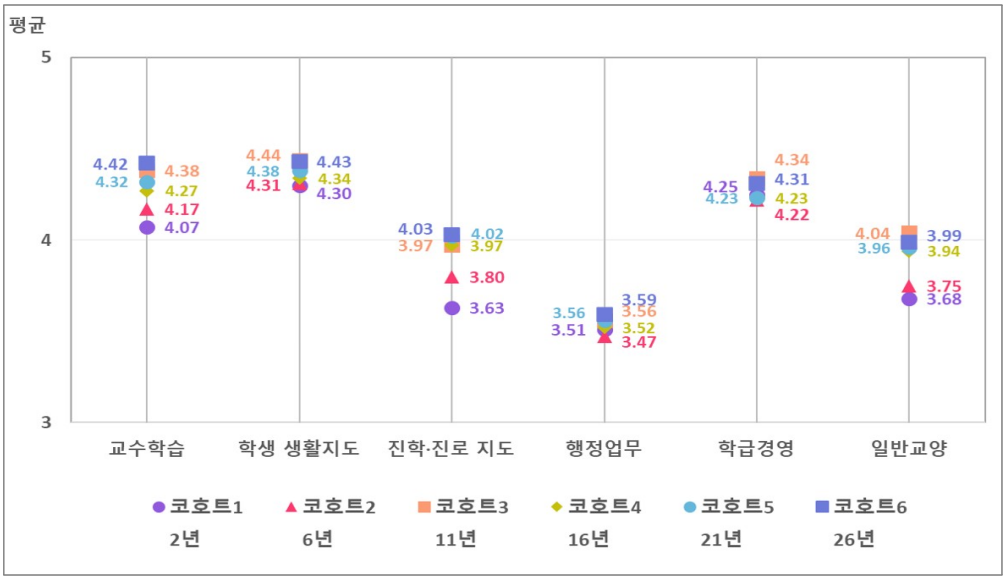
주제별로 연수 참여 여부와 관계없이 개인의 전문성 개발을 위해 관련 연수가 얼마나 필요한지 그 필요성에 관해 5점 척도로 측정하였다. 전체적으로 학교급별 특징은 1차년도 결과와 유사한 형태로 확인되었다. 초등학교 교사들은 학생 생활지도와 교수학습, 학급경영과 관련된 연수의 필요성을 높게 인식하고 있었다. 중학교 교사들 또한 교수학습, 학생 생활지도와 관련된 연수의 필요성을 높게 인식하였으며, 고등학교 교사들은 교수학습과 진학·진로 관련 영역의 필요도가 높은 양상을 보였다.

교직 경력별로는 초등학교의 경우 진학·진로 관련 영역에서만 교직 경력이 높아질수록 필요성을 높게 인식하는 특징을 제외하고 전반적으로 경력별 차이 없이 유사한 수준이었다. 중학교와 고등학교에서도 교직 경력별로 두드러지는 차이 없이 거의 유사한 수준임을 확인하였다.

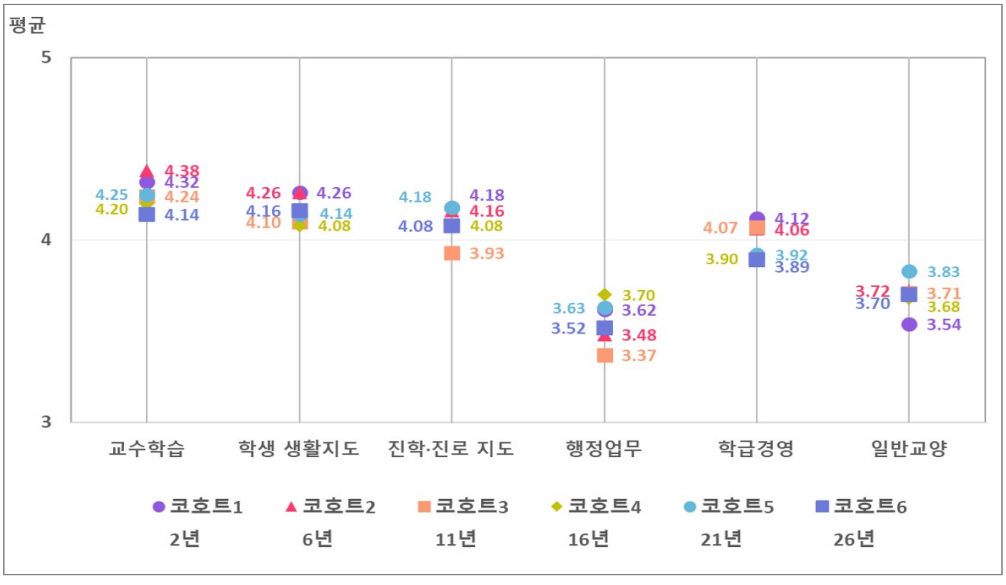
〈표 Ⅳ-3〉 연수주제별 전문성 개발 필요성

구분		교수학습	학생 생활지도	진학·진로 지도	행정업무	학급경영	일반교양
학교급	코호트						
초등학교 (N=1,054)	2년	4.07 (0.68)	4.30 (0.75)	3.63 (0.81)	3.51 (0.92)	4.25 (0.72)	3.68 (0.88)
	6년	4.17 (0.65)	4.31 (0.66)	3.80 (0.84)	3.47 (1.05)	4.22 (0.64)	3.75 (0.97)
	11년	4.38 (0.64)	4.44 (0.63)	3.97 (0.94)	3.56 (1.05)	4.34 (0.72)	4.04 (0.79)
	16년	4.27 (0.74)	4.34 (0.70)	3.97 (0.82)	3.52 (1.05)	4.23 (0.75)	3.94 (0.87)
	21년	4.32 (0.65)	4.38 (0.64)	4.02 (0.81)	3.56 (0.93)	4.23 (0.69)	3.96 (0.75)
	26년	4.42 (0.54)	4.43 (0.58)	4.03 (0.73)	3.59 (0.95)	4.31 (0.67)	3.99 (0.83)
전체		4.27 (0.67)	4.36 (0.66)	3.93 (0.84)	3.54 (0.98)	4.25 (0.70)	3.91 (0.84)
중학교 (N=669)	2년	4.32 (0.64)	4.26 (0.70)	4.18 (0.72)	3.62 (1.02)	4.12 (0.76)	3.54 (0.96)
	6년	4.38 (0.63)	4.26 (0.71)	4.16 (0.70)	3.48 (1.00)	4.06 (0.74)	3.72 (0.97)
	11년	4.24 (0.83)	4.10 (0.74)	3.93 (0.75)	3.37 (0.99)	4.07 (0.72)	3.71 (0.81)
	16년	4.20 (0.71)	4.08 (0.65)	4.08 (0.67)	3.70 (0.77)	3.90 (0.75)	3.68 (0.85)
	21년	4.25 (0.67)	4.14 (0.68)	4.18 (0.70)	3.63 (0.90)	3.92 (0.73)	3.83 (0.75)
	26년	4.14 (0.62)	4.16 (0.65)	4.08 (0.62)	3.52 (0.78)	3.89 (0.71)	3.70 (0.75)
전체		4.28 (0.66)	4.21 (0.69)	4.14 (0.70)	3.58 (0.95)	4.04 (0.75)	3.64 (0.90)
고등학교 (N=752)	2년	4.18 (0.73)	4.10 (0.78)	4.35 (0.74)	3.51 (1.03)	3.97 (0.83)	3.32 (1.01)
	6년	4.07 (0.73)	3.95 (0.81)	4.19 (0.75)	3.24 (0.88)	3.77 (0.78)	3.32 (1.01)
	11년	3.98 (0.65)	3.87 (0.72)	4.08 (0.71)	3.22 (0.95)	3.68 (0.75)	3.36 (0.87)
	16년	3.98 (0.77)	3.94 (0.76)	4.25 (0.67)	3.39 (0.92)	3.69 (0.81)	3.45 (0.91)
	21년	4.03 (0.68)	3.76 (0.75)	4.13 (0.70)	3.42 (0.89)	3.49 (0.92)	3.59 (0.86)
	26년	3.91 (0.72)	3.80 (0.64)	3.95 (0.67)	3.39 (0.83)	3.58 (0.69)	3.62 (0.72)
전체		4.05 (0.72)	3.94 (0.76)	4.19 (0.72)	3.39 (0.94)	3.75 (0.81)	3.42 (0.93)

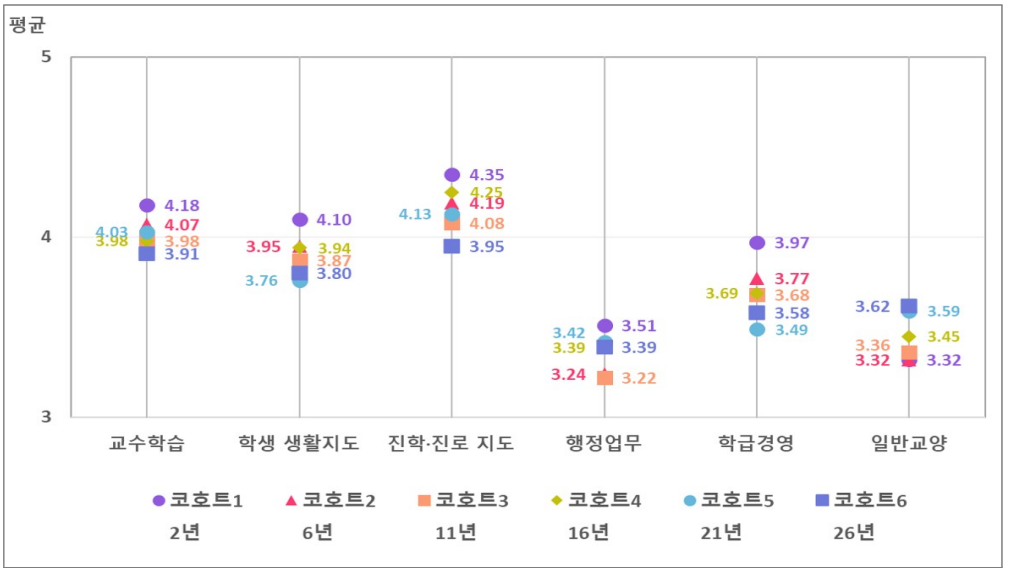
주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 필요하지 않음 ~ 5.매우 필요함'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 기타는 응답률이 낮아 삭제하였음.



[그림 Ⅳ-7] 주제별 연수의 필요성(초등학교)



[그림 Ⅳ-8] 주제별 연수의 필요성(중학교)



[그림 Ⅳ-9] 주제별 연수의 필요성(고등학교)

나. 교원학습공동체

1) 학교 안 교원학습공동체

학교 내에서 이루어지는 교원학습공동체의 작년 한 해 주제별 참여율과 참여 개수, 전문성 신장의 도움 정도를 측정한 결과는 다음과 같다. 초등학교의 경우 교육과정 재구성과 관련된 영역의 참여율이 67.6%로 가장 높았으며, 수업·평가 61.9%, 생활교육 48.6%의 순서로 나타났다. 중학교에서는 수업·평가와 관련된 영역의 참여율이 69.7%로 가장 높았으며, 교육과정 재구성과 생활교육은 각각 48.7%, 49.5%로 유사한 수준이었다. 마지막으로 고등학교에서는 수업·평가와 관련된 영역의 참여율이 63.8%로 가장 높았고 교육과정 재구성은 50.5%, 생활교육은 32.8%로 확인되었다. 작년 한 해 학교 안 교원학습공동체에 참여했던 교사들은 평균적으로 1.21~1.59개의 교원학습공동체에 참여한 것으로 나타났다.

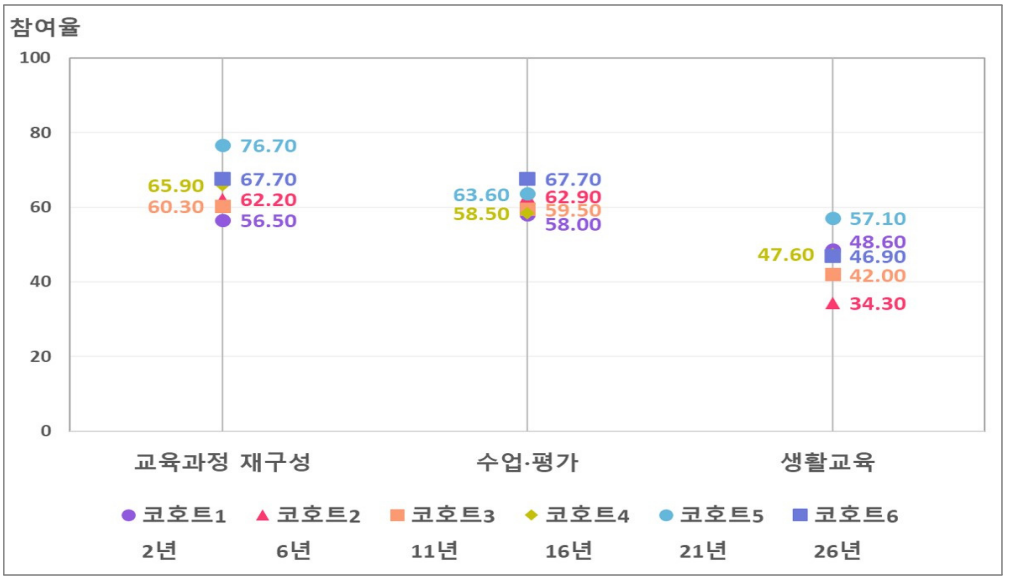
교직 경력별 분석 결과를 확인해보면, 초등학교에서는 [그림 Ⅳ-10]에서 볼 수 있듯이 교육과정 재구성과 생활교육의 경우 교직경력 21년차 코호트의 참여율이 가장 높았고, 수업·평가 영역에서는 교직경력 26년차 코호트의 참여율이 가장 높았다. 반면, 중학교에서는 교육과정 재구성과 생활교육의 경우 교직경력 11년차

코호트의 참여율이 가장 높았고, 수업·평가 영역에서는 교직경력 2년차 코호트의 참여율이 가장 높았다([그림 Ⅳ-11] 참고). 고등학교에서는 교직경력 26년차 코호트의 교사들이 교육과정 재구성과 생활교육과 관련된 학교 안 교원학습공동체에 가장 많이 참여하였으며, 수업·평가와 관련된 교원학습공동체에는 11년차 코호트의 참여가 가장 활발한 것으로 나타났다([그림 Ⅳ-12] 참고).

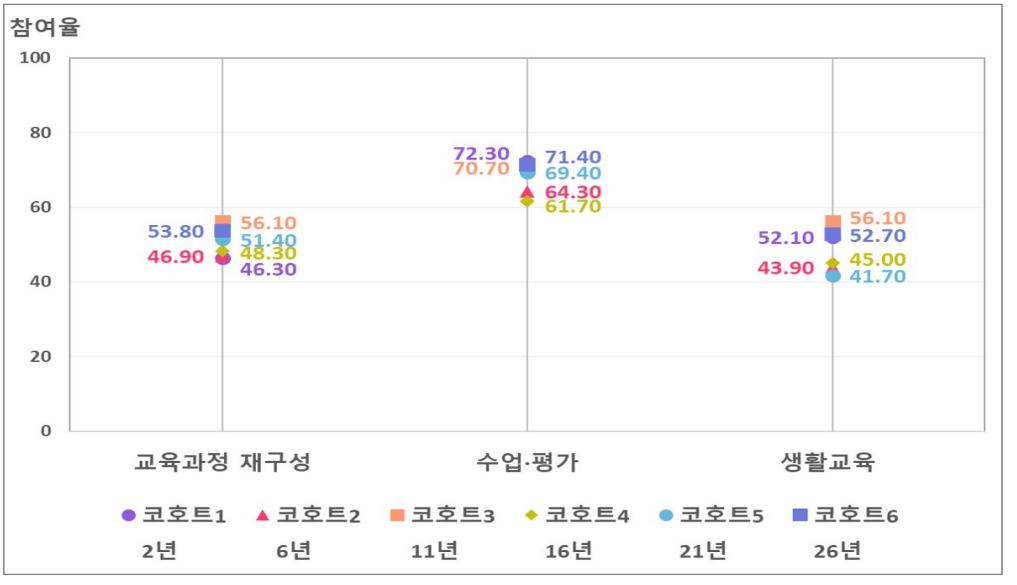
〈표 Ⅳ-4〉 학교 안 교원학습공동체의 참여 수준 및 도움 정도

구분		교육과정 재구성			수업·평가			생활교육		
학교급	코호트	참여율 (%)	참여 개수	도움 정도	참여율 (%)	참여 개수	도움 정도	참여율 (%)	참여 개수	도움 정도
초등학교 (N=1,054)	2년	56.5	1.37	3.94 (0.71)	58.0	1.38	3.94 (0.64)	48.6	1.42	3.94 (0.74)
	6년	62.2	1.39	3.99 (0.70)	62.9	1.17	4.08 (0.72)	34.3	1.08	4.12 (0.78)
	11년	60.3	1.29	4.08 (0.76)	59.5	1.35	4.06 (0.73)	42.0	1.38	4.07 (0.74)
	16년	65.9	1.56	4.13 (0.72)	58.5	1.43	4.10 (0.64)	47.6	1.40	4.14 (0.72)
	21년	76.7	1.75	4.12 (0.70)	63.6	1.59	4.12 (0.66)	57.1	1.54	4.16 (0.67)
	26년	67.7	1.82	4.12 (0.72)	67.7	1.69	4.08 (0.69)	46.9	1.53	4.04 (0.74)
전체		67.6	1.59	4.08 (0.72)	61.9	1.46	4.08 (0.67)	48.6	1.44	4.10 (0.71)
중학교 (N=669)	2년	46.3	1.21	3.85 (0.82)	72.3	1.25	3.87 (0.86)	52.1	1.18	4.02 (0.78)
	6년	46.9	1.39	3.87 (0.91)	64.3	1.33	3.78 (0.91)	43.9	1.53	3.86 (0.77)
	11년	56.1	1.43	3.83 (0.94)	70.7	1.41	3.72 (1.00)	56.1	1.13	3.78 (1.04)
	16년	48.3	1.45	4.00 (0.65)	61.7	1.38	3.84 (0.69)	45.0	1.41	3.85 (0.72)
	21년	51.4	1.32	4.05 (0.74)	69.4	1.40	3.92 (0.90)	41.7	1.30	3.93 (0.87)
	26년	53.8	1.65	3.84 (0.66)	71.4	1.72	3.95 (0.62)	52.7	1.46	3.94 (0.63)
전체		48.7	1.35	3.88 (0.80)	69.7	1.36	3.86 (0.84)	49.5	1.29	3.95 (0.78)
고등학교 (N=752)	2년	48.3	1.56	3.81 (0.82)	60.7	1.36	3.81 (0.83)	30.8	1.11	3.72 (0.77)
	6년	47.9	1.41	3.64 (0.82)	65.0	1.28	3.83 (0.66)	30.8	1.22	3.86 (0.64)
	11년	48.9	1.73	3.52 (0.93)	72.2	2.12	3.85 (0.81)	27.8	1.60	3.88 (0.67)
	16년	54.5	1.33	3.68 (0.77)	59.1	1.29	3.97 (0.61)	23.6	1.15	4.04 (0.60)
	21년	45.6	1.31	3.78 (0.83)	68.4	1.46	3.78 (0.77)	41.8	1.12	3.58 (0.94)
	26년	58.2	1.41	3.62 (0.64)	63.9	1.71	3.79 (0.65)	45.1	1.24	3.65 (0.64)
전체		50.5	1.47	3.69 (0.80)	63.8	1.51	3.83 (0.74)	32.8	1.21	3.76 (0.73)

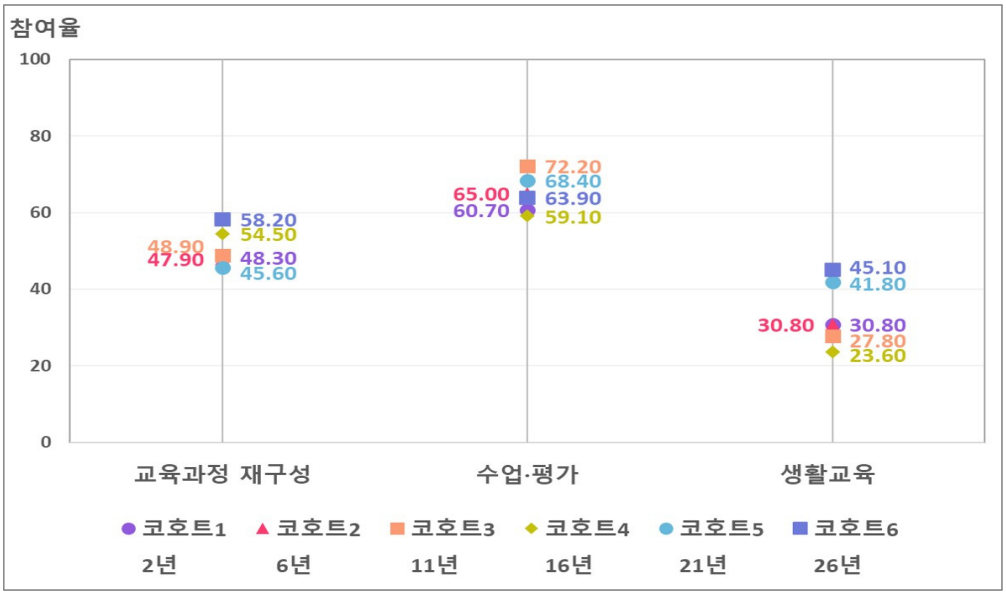
주1) 도움 정도의 척도는 '1.전혀 도움이 되지 않음 ~ 5.매우 도움됨'임.
주2) 도움 정도 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 기타는 응답률이 낮아 삭제하였음.



[그림 Ⅳ-10] 전년도 학교 안 교원학습공동체 참여율(초등학교)



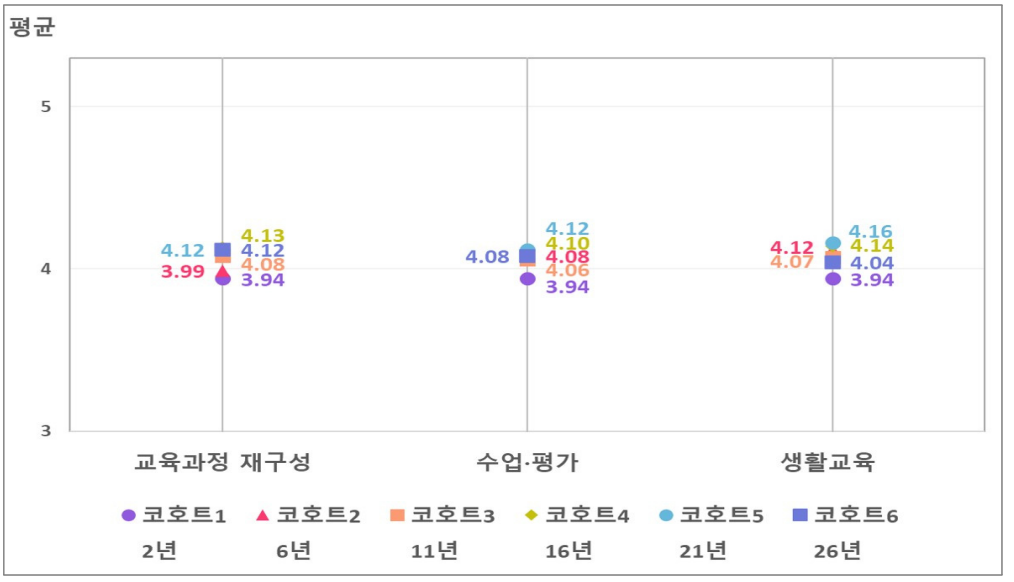
[그림 Ⅳ-11] 전년도 학교 안 교원학습공동체 참여율(중학교)



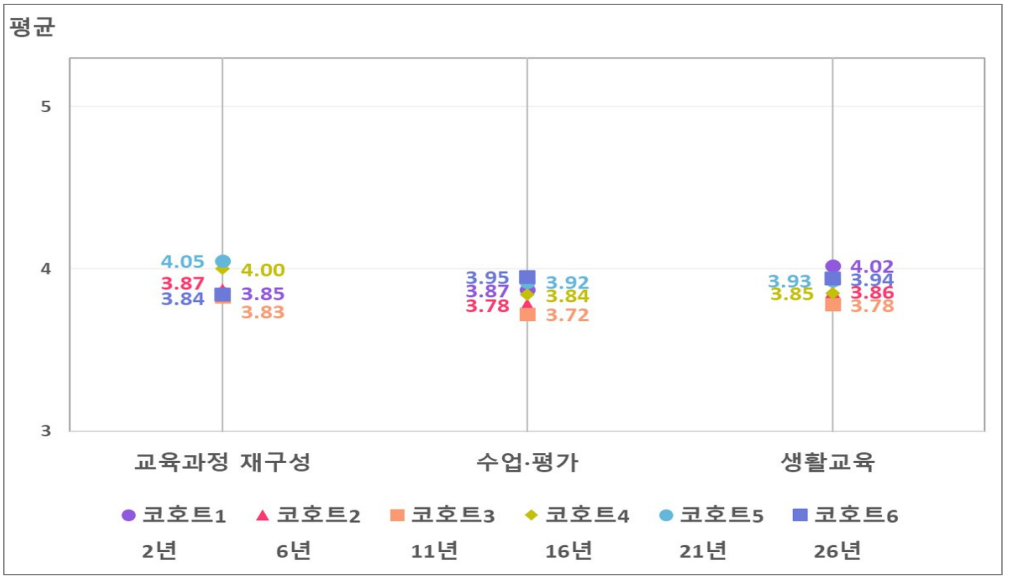
[그림 Ⅳ-12] 전년도 학교 안 교원학습공동체 참여율(고등학교)

학교 안 교원학습공동체를 통한 전문성 신장의 도움 정도는 영역별로 유사한 수준이었으며, 학교급별 세부적인 특징은 [그림 Ⅳ-13]~[그림 Ⅳ-15]를 통해 파악할 수 있다. 전반적인 평균은 초등학교 교사(4.08~4.10)가 중·고등학교 교사(3.69~3.95)보다 약간 높았다. 초등학교 내에서는 교직 경력 2년차 코호트의 학교 안 교원학습공동체를 통한 도움에 대한 인식이 모든 영역에서 가장 낮았으며, 중학교 내에서는 교직 경력 11년차 코호트가 가장 낮았다. 고등학교의 경우 수업·평가와 생활교육에서 교직 경력 16년차 코호트의 만족도가 가장 높게 나타난 것을 확인할 수 있다.

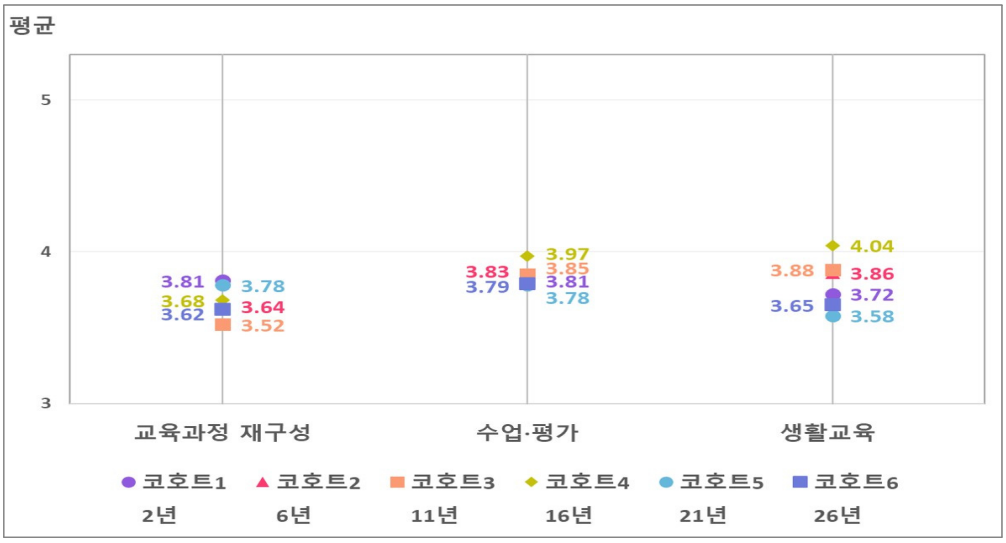
참여율과 전문성 신장의 도움 정도를 1차년도 결과와 비교하였을 때, 초등학교와 중학교는 전반적으로 전년도보다 참여율이 상승하였으나, 고등학교는 유사하거나 소폭 감소하는 형태를 보였다. 교원학습공동체 참여에 따른 전문성 신장의 도움 정도는 1차년도 결과 분석과 동일한 양상으로 확인되었다.



[그림 Ⅳ-13] 학교 안 교원학습공동체를 통한 전문성 신장의 도움 정도(초등학교)



[그림 Ⅳ-14] 학교 안 교원학습공동체를 통한 전문성 신장의 도움 정도(중학교)



[그림 Ⅳ-15] 학교 안 교원학습공동체를 통한 전문성 신장의 도움 정도(고등학교)

2) 학교 간 교원학습공동체

여러 학교의 교원들이 모여 이루어지는 학교 간 교원학습공동체의 주제별 참여율과 참여 개수, 전문성 신장의 도움 정도를 측정한 결과는 다음과 같다. 학교급에 따른 영역별 평균 참여율은 22.3%~44.2%로 학교 안 교원학습공동체보다 낮았다. 초등학교의 경우 영역별 참여율은 교육과정 재구성(36.7%), 수업·평가(33.6%), 생활교육(28.5%) 순서로 나타났다. 중학교와 고등학교에서는 수업·평가의 참여율이 각각 44.2%, 40.4%로 가장 높았고, 교육과정 재구성(31.4%, 30.6%), 생활교육(27.1%, 22.3%) 순서로 참여율이 확인되었다.

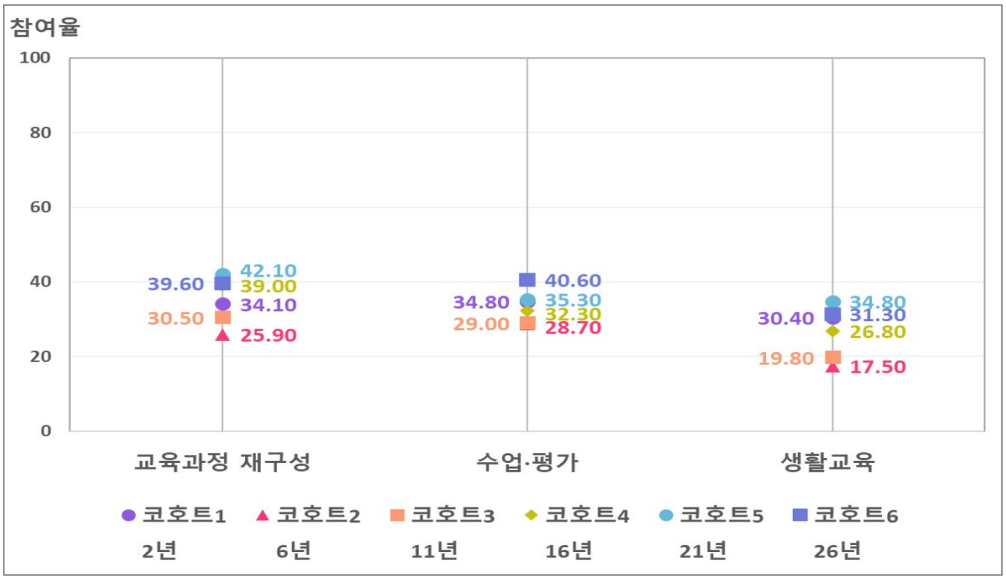
교직 경력별 분석 결과를 확인해보면, 초등학교의 경우 교직 경력 21년, 26년차 코호트의 참여율이 전반적으로 높았으며, 이와 함께 2년차 저경력 교사들의 참여율도 높은 양상을 보였다. 중·고등학교에서는 영역별로 각기 다른 양상이 확인되었다. 세부적으로 중학교에서는 교육과정 재구성 관련 영역에서는 11년차 교사들의 참여율이 높고, 수업·평가 영역에서는 2년차 교사와 11년차 교사들의 참여율이 높은 것으로 나타났다. 생활교육의 경우 16년차 코호트의 참여율이 가장 높았다([그림 Ⅳ-17] 참고). 고등학교에서는 6년차 코호트를 제외하고 참여율이 교직 경력별로 유사하였으나, 수업·평가 영역은 11년차 교사들의 참여율이 55.6%로 가장

활발한 것으로 나타났다. 마지막으로 생활교육 영역과 관련하여 21년차 이상 교직 경력의 교사 참여율이 가장 높은 것으로 확인되었다([그림 Ⅳ-18] 참고).

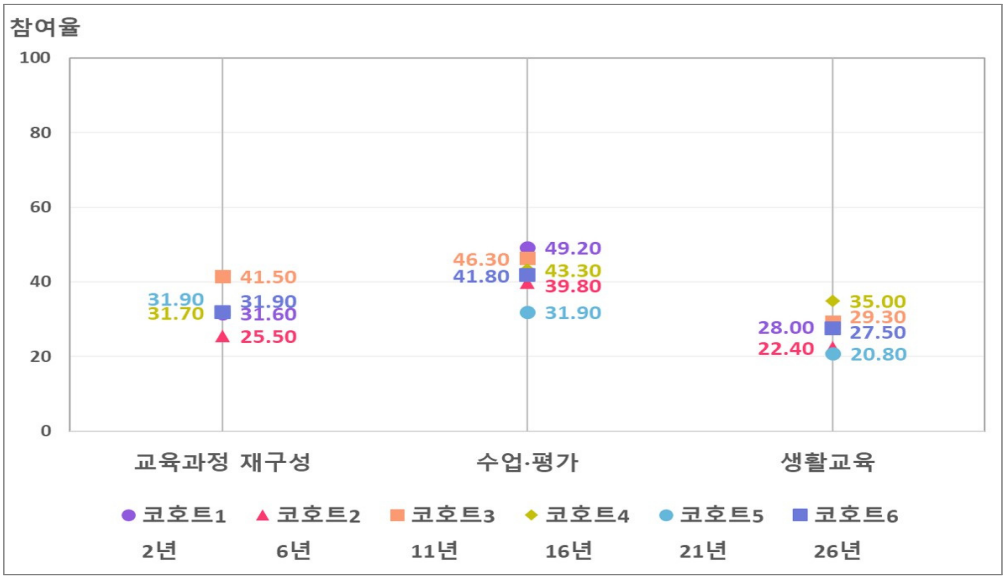
〈표 Ⅳ-5〉 학교 간 교원학습공동체의 참여 수준 및 도움 정도

구분		교육과정 재구성			수업·평가			생활교육		
학교급	코호트	참여율 (%)	참여 개수	도움 정도	참여율 (%)	참여 개수	도움 정도	참여율 (%)	참여 개수	도움 정도
초등학교 (N=1,054)	2년	34.1	1.21	3.72 (0.90)	34.8	1.10	3.75 (0.89)	30.4	1.14	3.79 (0.75)
	6년	25.9	1.19	4.03 (0.73)	28.7	1.00	4.10 (0.74)	17.5	1.04	4.04 (0.79)
	11년	30.5	1.00	3.98 (1.03)	29.0	1.03	4.05 (0.90)	19.8	1.00	4.12 (0.99)
	16년	39.0	1.22	3.97 (0.78)	32.3	1.06	4.00 (0.71)	26.8	1.07	4.07 (0.73)
	21년	42.1	1.71	4.06 (0.78)	35.3	1.56	4.10 (0.70)	34.8	1.54	4.12 (0.77)
	26년	39.6	1.26	4.05 (0.70)	40.6	1.18	4.03 (0.71)	31.3	1.07	4.17 (0.75)
전체		36.7	1.40	3.99 (0.81)	33.6	1.26	4.02 (0.76)	28.5	1.28	4.06 (0.78)
중학교 (N=669)	2년	31.6	1.15	3.94 (0.94)	49.2	1.13	3.98 (0.92)	28.0	1.10	3.87 (0.76)
	6년	25.5	1.20	3.80 (1.00)	39.8	1.05	4.08 (0.93)	22.4	1.14	3.59 (0.91)
	11년	41.5	1.18	3.59 (1.12)	46.3	1.32	3.47 (1.02)	29.3	1.08	3.75 (1.14)
	16년	31.7	1.00	3.89 (0.74)	43.3	1.15	3.88 (0.65)	35.0	1.05	3.52 (1.12)
	21년	31.9	1.26	4.09 (0.95)	31.9	1.17	4.17 (0.94)	20.8	1.00	4.13 (1.06)
	26년	31.9	1.21	3.79 (0.77)	41.8	1.32	3.92 (0.71)	27.5	1.24	3.76 (0.66)
전체		31.4	1.17	3.89 (0.93)	44.2	1.16	3.96 (0.89)	27.1	1.11	3.80 (0.87)
고등학교 (N=752)	2년	32.1	1.53	3.77 (0.85)	39.3	1.20	3.90 (0.80)	20.1	1.23	3.79 (0.78)
	6년	21.4	1.16	3.56 (0.87)	37.6	1.18	3.70 (0.85)	18.8	1.05	3.55 (0.51)
	11년	33.3	1.17	3.83 (0.91)	55.6	1.42	4.02 (0.71)	26.7	1.29	3.88 (0.80)
	16년	29.1	1.06	3.56 (0.80)	33.6	1.08	3.81 (0.66)	17.3	1.11	3.84 (0.37)
	21년	32.9	1.08	3.46 (0.86)	48.1	1.29	3.58 (0.83)	27.8	1.14	3.45 (0.96)
	26년	34.4	1.26	3.62 (0.62)	35.2	1.53	3.60 (0.58)	27.9	1.09	3.71 (0.68)
전체		30.6	1.28	3.67 (0.82)	40.4	1.28	3.80 (0.76)	22.3	1.16	3.71 (0.73)

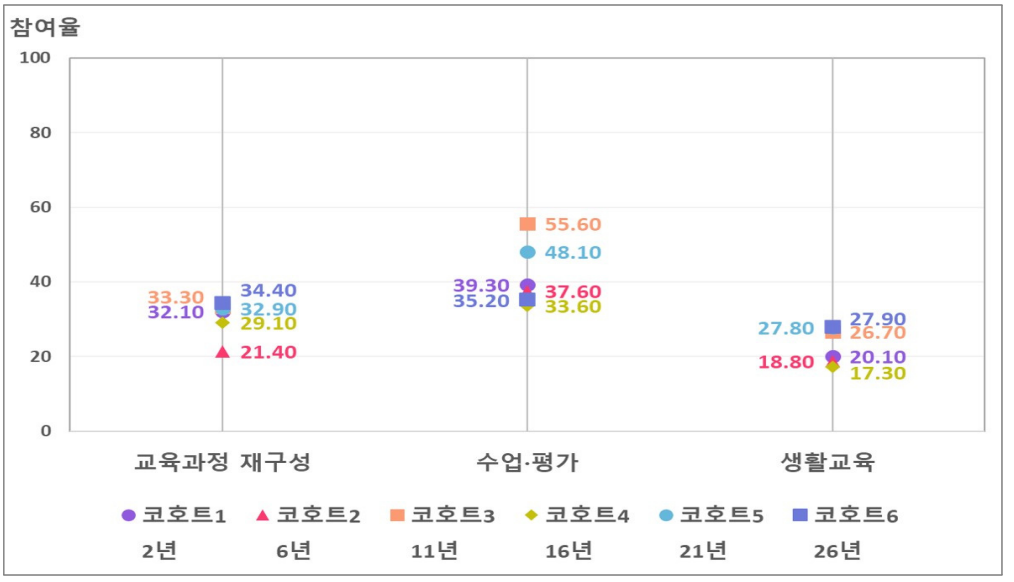
주1) 도움 정도의 척도는 '1.전혀 도움이 되지 않음 ~ 5.매우 도움됨'임.
주2) 도움 정도 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 기타는 응답률이 낮아 삭제하였음.



[그림 Ⅳ-16] 전년도 학교 간 교원학습공동체 참여율(초등학교)

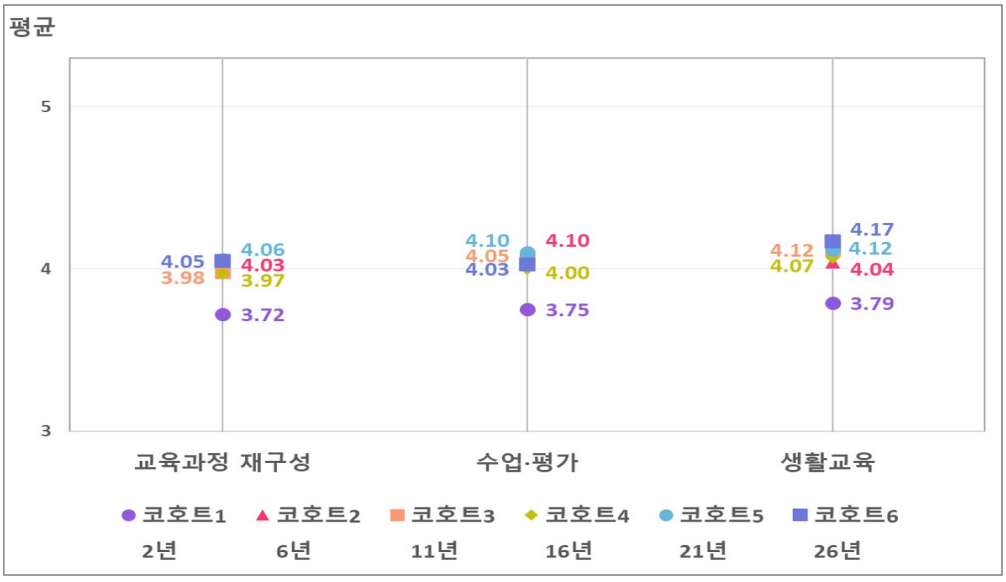


[그림 Ⅳ-17] 전년도 학교 간 교원학습공동체 참여율(중학교)

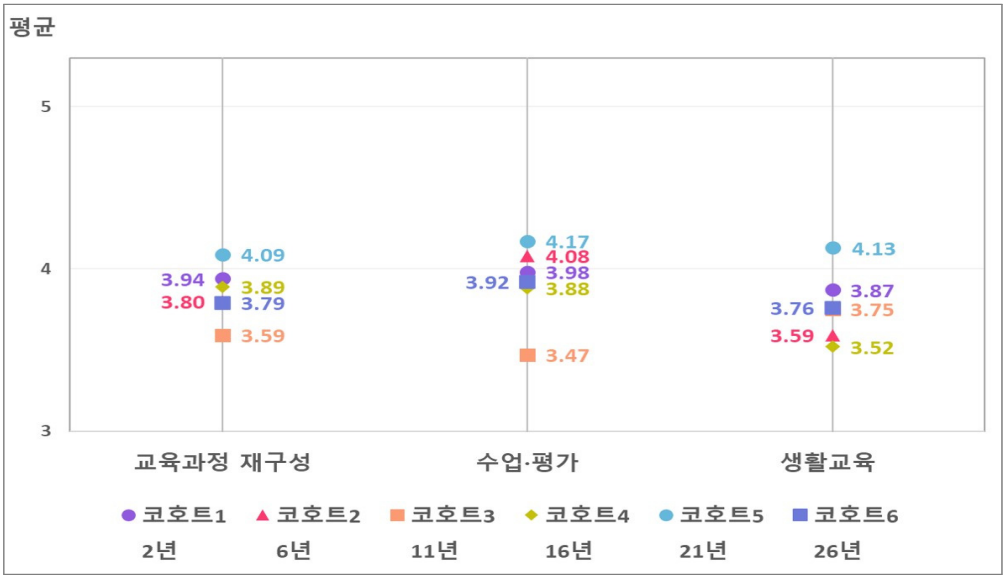


[그림 Ⅳ-18] 전년도 학교 간 교원학습공동체 참여율(고등학교)

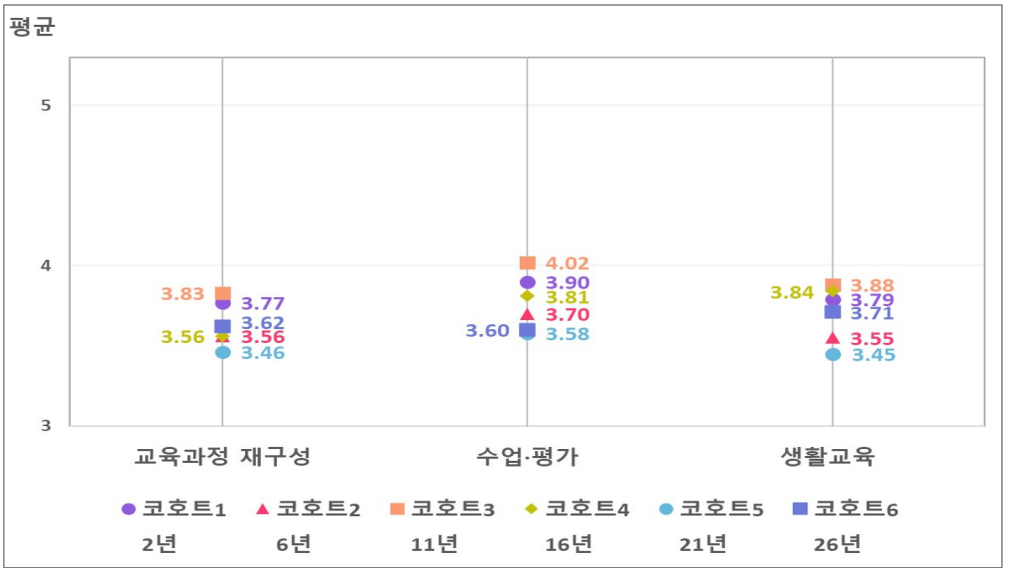
학교 간 교원학습공동체를 통한 전문성 신장의 도움 정도는 학교 안 교원학습공동체와 마찬가지로 영역별로 유사한 수준이었다. 전반적으로 초등학교 교사가 중·고등학교 교사와 비교하여 약간 높게 평가하였다. 초등학교 내에서는 교직 경력 2년차 코호트의 학교 간 교원학습공동체를 통한 도움에 대한 인식이 모든 영역에서 가장 낮았다. 중학교 내에서는 교육과정 재구성과 수업·평가 영역에서 교직 경력 11년차 코호트의 도움에 대한 인식 수준이 가장 낮은 것으로 나타났다. 고등학교의 경우 전반적으로 교직 경력별 만족 수준이 유사하였다.



[그림 Ⅳ-19] 학교 간 교원학습공동체를 통한 전문성 신장의 도움 정도(초등학교)



[그림 Ⅳ-20] 학교 간 교원학습공동체를 통한 전문성 신장의 도움 정도(중학교)



[그림 Ⅳ-21] 학교 간 교원학습공동체를 통한 전문성 신장의 도움 정도(고등학교)

3) 학교 밖 교원학습공동체

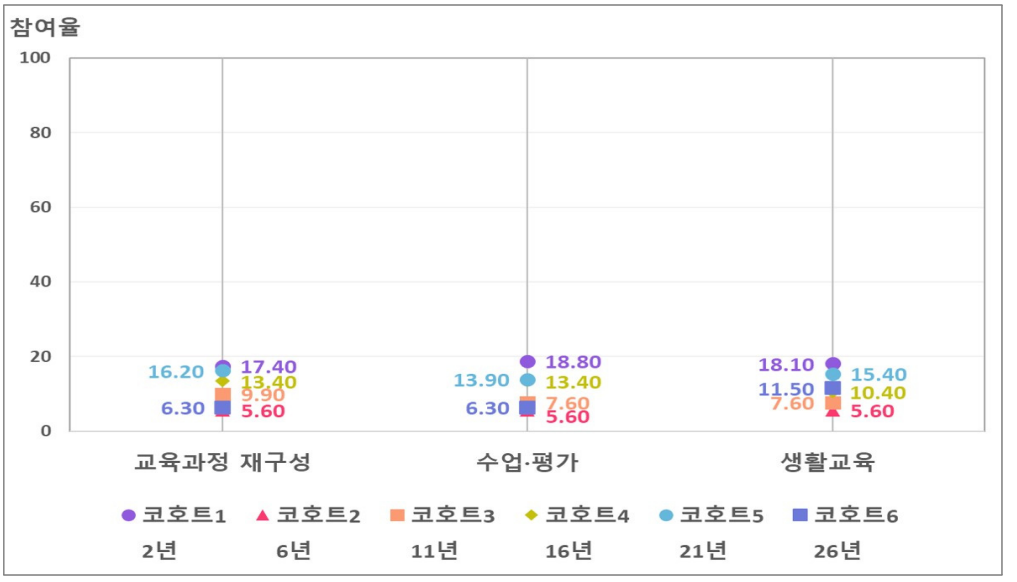
교사와 지역사회 시민 등이 함께 참여하여 전문적 학습공동체를 구성, 운영하는 학교 밖 교원학습공동체의 주제별 참여율과 참여 개수, 전문성 신장의 도움 정도에 대한 분석 결과는 다음과 같다. 학교급에 따른 영역별 평균 참여율은 9.2~17.6%로 나타났다. 세부적으로 살펴보면, 초등학교의 경우 영역별 참여율이 유사하였으나, 중·고등학교는 수업·평가의 참여율이 가장 높았고 교육과정 재구성, 생활교육의 순서로 확인되었다.

교직 경력별 분석 결과를 확인해보면, 초등학교의 경우 [그림 Ⅳ-22]에서 볼 수 있듯이 모든 영역에서 교직 경력 2년차 교사들의 참여율이 가장 높은 것으로 나타났다. 이는 1차년도 결과에서 교직 경력별 참여율이 21, 26년차 코호트에서 두드러지게 높았던 점과 대조적인 결과이다. 전년도 조사에서 초등학교 1년차 코호트의 학교 밖 교원학습공동체의 영역별 참여율은 7.3% 수준이었으나, 올해 조사에서 해당 코호트의 참여율은 17.4~18.8%로 두 배 이상 높아진 것으로 확인되었다. 중학교에서는 교직 경력 11년차 코호트의 참여율이 모든 영역에서 가장 높았으며, 고등학교의 경우 21년, 26년차 코호트의 참여율이 세 영역에서 모두 높은 수준이었다([그림 Ⅳ-23], [그림 Ⅳ-24] 참고).

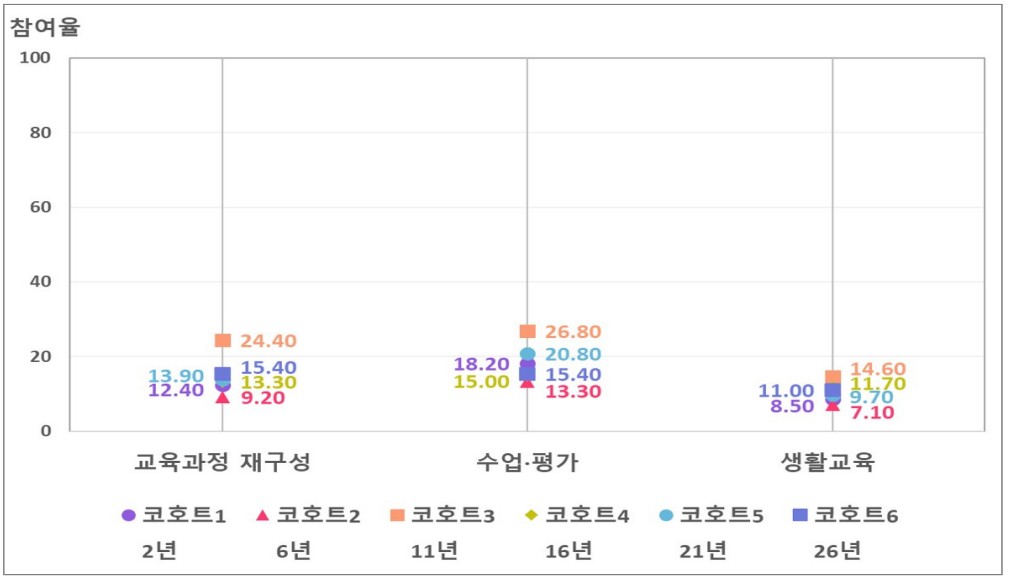
〈표 Ⅳ-6〉 학교 밖 교원학습공동체의 참여 수준 및 도움 정도

구분		교육과정 재구성			수업·평가			생활교육		
학교급	코호트	참여율 (%)	참여 개수	도움 정도	참여율 (%)	참여 개수	도움 정도	참여율 (%)	참여 개수	도움 정도
초등학교 (N=1,054)	2년	17.4	1.04	3.50 (0.78)	18.8	1.08	3.42 (0.70)	18.1	1.12	3.40 (0.76)
	6년	5.6	1.00	4.00 (0.93)	5.6	1.00	3.63 (0.74)	5.6	1.00	3.75 (0.89)
	11년	9.9	1.00	3.69 (0.95)	7.6	1.00	3.80 (0.92)	7.6	1.00	3.70 (0.95)
	16년	13.4	1.27	3.73 (0.83)	13.4	1.23	3.77 (0.75)	10.4	1.29	3.59 (0.71)
	21년	16.2	1.48	3.84 (0.99)	13.9	1.49	3.70 (1.10)	15.4	1.49	3.80 (1.08)
	26년	6.3	1.33	4.00 (0.63)	6.3	1.17	3.83 (0.75)	11.5	1.09	4.18 (0.75)
전체		12.8	1.29	3.76 (0.91)	11.9	1.27	3.66 (0.92)	12.3	1.29	3.72 (0.94)
중학교 (N=669)	2년	12.4	1.16	3.95 (0.77)	18.2	1.07	3.80 (0.94)	8.5	1.19	3.69 (0.84)
	6년	9.2	1.44	3.11 (1.17)	13.3	1.08	3.46 (1.27)	7.1	1.14	3.00 (1.29)
	11년	24.4	1.10	3.40 (0.84)	26.8	1.09	3.64 (1.21)	14.6	1.00	3.83 (0.75)
	16년	13.3	1.00	3.13 (1.46)	15.0	1.00	3.56 (1.24)	11.7	1.00	3.00 (1.53)
	21년	13.9	1.10	3.80 (1.23)	20.8	1.07	3.87 (0.99)	9.7	1.14	4.29 (0.76)
	26년	15.4	1.29	3.93 (0.73)	15.4	1.50	4.07 (0.62)	11.0	1.30	4.10 (0.57)
전체		13.3	1.18	3.71 (0.98)	17.6	1.12	3.77 (1.00)	9.4	1.16	3.68 (1.00)
고등학교 (N=752)	2년	10.3	1.50	3.83 (0.87)	13.7	1.34	3.75 (0.92)	7.7	1.17	3.89 (0.83)
	6년	5.1	1.33	3.00 (0.63)	8.5	1.80	3.50 (0.97)	6.0	1.00	3.43 (0.98)
	11년	10.0	1.44	3.56 (1.42)	11.1	1.30	3.90 (0.88)	10.0	1.67	3.67 (1.00)
	16년	8.2	1.00	3.67 (0.87)	12.7	1.14	4.00 (0.68)	8.2	1.00	3.67 (0.87)
	21년	13.9	1.00	3.55 (0.69)	20.3	1.19	3.81 (0.75)	15.2	1.08	3.75 (0.87)
	26년	16.4	1.00	3.45 (0.60)	18.0	1.05	3.45 (0.67)	11.5	1.00	3.64 (0.63)
전체		10.5	1.23	3.58 (0.86)	13.8	1.27	3.72 (0.82)	9.2	1.14	3.71 (0.82)

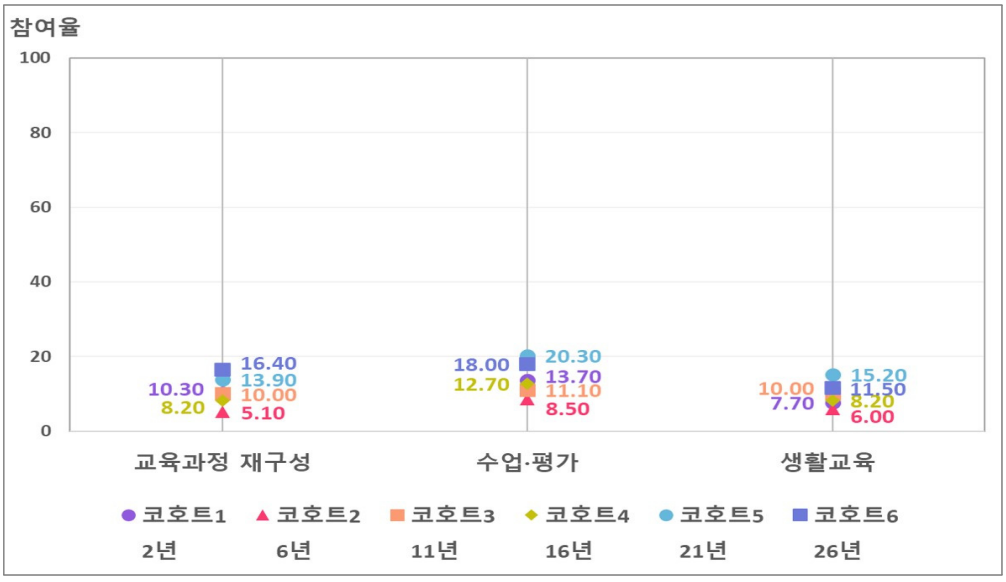
주1) 도움 정도의 척도는 '1.전혀 도움이 되지 않음 ~ 5.매우 도움됨'임.
주2) 도움 정도 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 기타는 응답률이 낮아 삭제하였음.



[그림 Ⅳ-22] 전년도 학교 밖 교원학습공동체 참여율(초등학교)

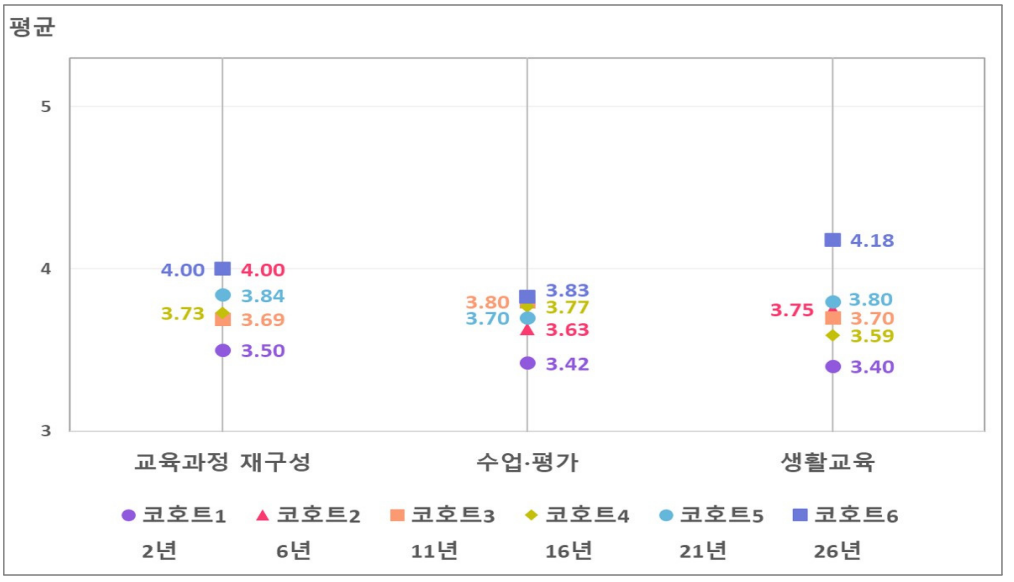


[그림 Ⅳ-23] 전년도 학교 밖 교원학습공동체 참여율(중학교)

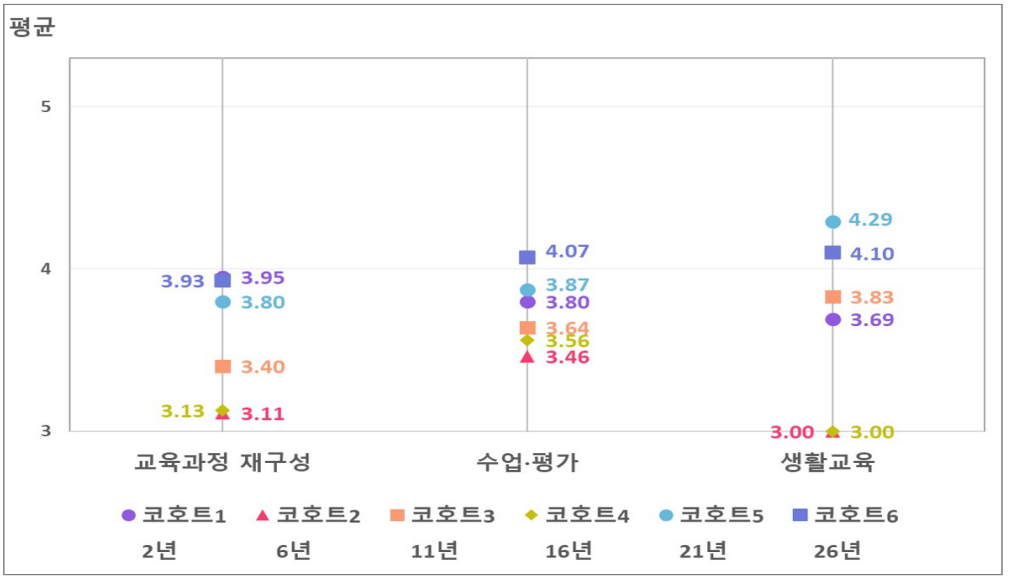


[그림 Ⅳ-24] 전년도 학교 밖 교원학습공동체 참여율(고등학교)

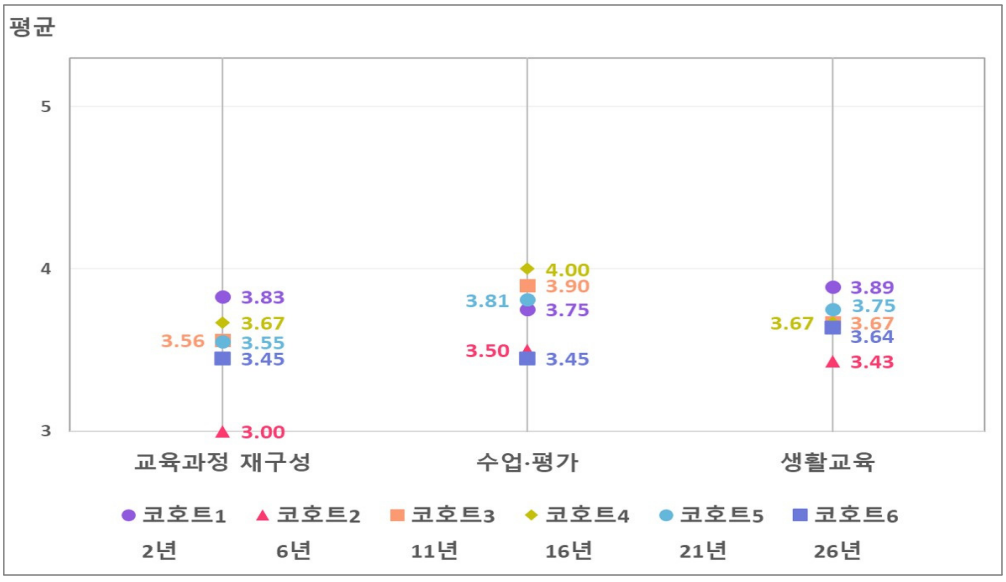
학교 밖 교원학습공동체를 통한 전문성 신장의 도움 정도에 대한 결과는 다음과 같다. 초등학교에서는 다른 유형의 교원학습공동체와 동일하게 교직 경력 2년차 코호트의 도움에 대한 인식이 모든 영역에서 가장 낮았다. 중학교 내에서는 교직 경력 21년, 26년차 코호트의 도움에 대한 인식 수준이 상대적으로 높았으며, 고등학교의 경우 교육과정 재구성과 생활교육 영역에서 교직 경력 2년차 코호트의 인식 수준이 높은 것으로 나타났다. 한편, 중·고등학교에서 교직 경력 6년차의 학교 밖 교원학습공동체를 통한 전문성 신장의 도움에 대한 인식은 모든 영역에서 가장 낮은 수준이었다.



[그림 Ⅳ-25] 학교 밖 교원학습공동체를 통한 전문성 신장의 도움 정도(초등학교)



[그림 Ⅳ-26] 학교 밖 교원학습공동체를 통한 전문성 신장의 도움 정도(중학교)



[그림 Ⅳ-27] 학교 밖 교원학습공동체를 통한 전문성 신장의 도움 정도(고등학교)

2. 여가 활동

교사들의 여가 및 취미활동 등에 대한 필요성을 바탕으로 여가에 대한 태도와 여가 활동을 경험하고 있는 수준, 만족도를 문항으로 구성하였다. 여가에 대한 태도 3문항, 만족도 2문항은 5점 척도로, 여가 활동 경험 수준은 참여율로 측정하였다.

가. 여가에 대한 태도(필요성)

『서울교원종단연구 2020』에서 측정하는 '여가'는 일하고 남은 시간에서 생리적 필수시간(취침, 식사 시간 등)을 제외한 자유 시간을 의미하며, 여가/취미활동에는 문화예술 관람 및 참여, 스포츠 관람 및 참여, 관광, 취미 오락, 휴식, 사회활동 등이 포함된다. 여가 활동에 대한 인지적, 정서적, 행동적 태도를 묻는 각 문항에 대한 평균은 4점대 후반으로, 전체 응답자 대부분이 여가/취미활동에 대해 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 확인되었다. 더불어 학교급과 교직 경력에 따른 차이도 나타나지 않았다.

〈표 Ⅳ-7〉 여가에 대한 태도(필요성)

구분		여가/취미활동 태도1		여가/취미활동 태도2		여가/취미활동 태도3	
학교급	코호트						
초등학교 (N=1,054)	2년	4.54	(0.72)	4.53	(0.71)	4.55	(0.69)
	6년	4.76	(0.50)	4.72	(0.54)	4.74	(0.51)
	11년	4.72	(0.53)	4.65	(0.58)	4.71	(0.53)
	16년	4.65	(0.50)	4.63	(0.53)	4.68	(0.52)
	21년	4.65	(0.60)	4.65	(0.59)	4.69	(0.55)
	26년	4.60	(0.53)	4.64	(0.51)	4.65	(0.50)
전체		4.66	(0.58)	4.64	(0.58)	4.68	(0.56)
중학교 (N=669)	2년	4.55	(0.61)	4.54	(0.62)	4.57	(0.61)
	6년	4.58	(0.61)	4.56	(0.69)	4.58	(0.64)
	11년	4.44	(0.87)	4.39	(0.89)	4.39	(0.89)
	16년	4.28	(0.87)	4.37	(0.69)	4.38	(0.69)
	21년	4.51	(0.53)	4.50	(0.56)	4.47	(0.69)
	26년	4.45	(0.58)	4.41	(0.61)	4.47	(0.60)
전체		4.51	(0.65)	4.50	(0.65)	4.52	(0.65)
고등학교 (N=752)	2년	4.44	(0.70)	4.52	(0.68)	4.54	(0.64)
	6년	4.46	(0.73)	4.44	(0.69)	4.49	(0.68)
	11년	4.23	(0.75)	4.24	(0.75)	4.30	(0.68)
	16년	4.34	(0.73)	4.35	(0.72)	4.36	(0.76)
	21년	4.37	(0.79)	4.29	(0.79)	4.33	(0.73)
	26년	4.28	(0.76)	4.30	(0.72)	4.33	(0.69)
전체		4.37	(0.74)	4.39	(0.72)	4.42	(0.69)

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 5.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 문항은 다음과 같음.
1. 여가/취미활동은 내게 즐거운 경험들을 제공해준다고 생각한다. 2. 나는 여가/취미활동을 배우고 준비하는 데 시간을 보낼 의향이 있다. 3. 여가/취미활동은 나의 발전에 도움이 된다고 생각한다.

나. 여가 활동 경험 및 만족도

여가 및 취미활동의 참여 수준과 만족도에 대한 결과는 다음과 같다. 여가나 취미활동의 참여 여부에 대해 초등학교는 74.5%가 참여하고 있다고 응답하였으며, 중학교는 72.5%, 고등학교는 67.8%가 참여하고 있는 것으로 확인되었다.

모든 학교급에서 2년차 또는 6년차의 저경력 교사들의 여가 활동 참여율이 대체로 높은 양상을 보였다. 참여하고 있는 여가 및 취미활동의 만족 수준은 학교급이나 교직 경력에 따른 차이 없이 전반적으로 높은 수준으로 나타났다.

〈표 Ⅳ-8〉 여가 활동 참여 수준 및 만족도

구분		참여율(%)	만족도1		만족도2	
학교급	코호트					
초등학교 (N=1,054)	2년	86.2	4.27	(0.70)	4.31	(0.69)
	6년	87.4	4.53	(0.62)	4.59	(0.57)
	11년	70.2	4.37	(0.78)	4.39	(0.74)
	16년	69.5	4.46	(0.58)	4.45	(0.67)
	21년	70.4	4.46	(0.65)	4.46	(0.65)
	26년	76.0	4.53	(0.53)	4.53	(0.53)
전체		75.1	4.44	(0.65)	4.46	(0.65)
중학교 (N=669)	2년	78.5	4.31	(0.64)	4.32	(0.64)
	6년	73.5	4.49	(0.75)	4.58	(0.62)
	11년	68.3	4.54	(0.64)	4.54	(0.64)
	16년	60.0	4.42	(0.65)	4.39	(0.69)
	21년	70.8	4.31	(0.58)	4.31	(0.71)
	26년	62.6	4.16	(0.65)	4.19	(0.74)
전체		72.5	4.34	(0.66)	4.36	(0.67)
고등학교 (N=752)	2년	72.2	4.41	(0.65)	4.47	(0.65)
	6년	67.5	4.51	(0.60)	4.46	(0.64)
	11년	61.1	4.27	(0.65)	4.24	(0.69)
	16년	64.5	4.37	(0.59)	4.34	(0.61)
	21년	67.1	4.17	(0.85)	4.17	(0.87)
	26년	68.0	4.25	(0.60)	4.23	(0.65)
전체		67.8	4.35	(0.66)	4.35	(0.68)

주1) 만족도의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 5.매우 그렇다'임.
주2) 만족도 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 만족도 문항은 다음과 같음.
1. 내가 하고있는 여가/취미활동은 매우 만족스럽다. 2. 나는 여가/취미활동을 통해 뿌듯함을 느낀다.

3. 소결

교사의 전문성 개발 및 여가 활동 분석의 주요 결과 및 특징적인 부분을 정리하면 다음과 같다.

먼저 전문성 개발을 위한 연수의 경우, 모든 학교급에서 교수학습, 학생 생활지도와 관련된 주제의 연수 참여 비율이 64.6~91.5%로 높게 나타났다. 전반적으로 연수 주제별 참여 비율과 시간은 1차년도 결과와 유사하였나, 고등학교 교사의 진학·진로 지도 관련 연수 참여율이 73.0%로 1차년도 보다 약 10%가량 높아진 것이 확인되었다. 참여한 연수의 전문성 도움 정도에 대해서는 전년도와 마찬가지로 초등학교 교사들이 중·고등학교와 비교하여 도움이 되었다는 인식이 상대적으로 약간 높았으며, 초등학교의 경우 교직 경력이 높아질수록 전문성의 도움 정도를 높게 인식하는 경향성을 보였다. 연수 주제별 필요성 또한 1차년도와 동일하게 초등학교 교사들은 학생 생활지도, 중학교 교사들은 교수학습, 고등학교 교사들은 진학·진로 지도에서 가장 높게 인식하였다.

학교 안 교원학습공동체에 대해 살펴본 결과, 영역별 평균 참여율은 32.8%~69.7%로 나타났다. 초등학교와 중학교는 전반적으로 전년도보다 참여율이 상승하였으나, 고등학교는 유사하거나 소폭 감소하는 형태를 보였다. 교원학습공동체 참여에 따른 전문성 신장의 도움 정도는 영역별로 차이가 거의 없었으며, 전반적으로 초등학교 교사가 중·고등학교 교사와 비교하여 긍정적으로 평가하여 1차년도와 동일한 양상으로 확인되었다.

학교 간 교원학습공동체의 참여율은 22.3%~44.2%로 학교 안 교원학습공동체보다 낮았으나, 전문성 신장의 도움 정도에 대한 양상은 학교 안 교원학습공동체와 동일하였다. 즉, 영역별 도움 정도의 수준은 유사하다고 평가하였고, 초등학교 교사가 중·고등학교 교사와 비교하여 약간 더 긍정적으로 평가하였다.

마지막으로 학교 밖 교원학습공동체의 경우 전반적인 참여 수준이나 도움 정도에 대한 인식은 1차년도와 유사하였으나, 교직 경력별 분석 결과에서 초등학교 저경력 코호트(교직 경력 2년차)의 참여율이 모든 영역에서 전년도 대비 두 배 이상 높아진 것을 확인할 수 있었다. 반면, 21, 26년차 코호트의 경우 1차년도 결과에

서 참여율이 높았던 교육과정 재구성과 수업·평가 영역의 참여율이 전년 대비 절반 수준으로 감소한 것으로 나타났다.

여가 활동에 대해 응답자 대부분이 긍정적으로 인식하고 있었으며, 학교급과 교직 경력에 따른 차이도 나타나지 않았다. 여가 활동의 참여 수준은 전년도 결과와 유사하게 저경력 교사(2년차, 6년차)들이 대체로 높은 양상을 보였으며, 여가 활동에 대한 만족도 또한 학교급이나 교직 경력에 따른 차이가 나타나지 않았다.

V

교원역량 및 웰빙 결과

1. 교원역량
2. 웰빙
3. 소결

V 교원역량 및 웰빙 결과

1. 교원역량

『서울교원종단연구 2020』에서는 교원의 역량을 핵심역량과 직무역량으로 구분하여 조사하고 있다. 핵심역량은 창의성, 비판적 사고, 의사소통, 협업 4가지 하위 차원으로 구성되었으며, 차원별로 5~8개의 문항을 7점 척도로 측정하였다. 직무역량은 교원의 직무에 보다 직접적으로 관련된 9가지 영역을 하위 차원으로 구성하였으며, 차원별로 4개의 문항을 핵심역량과 동일하게 7점 척도로 측정하였다.

가. 핵심역량

1) 창의성

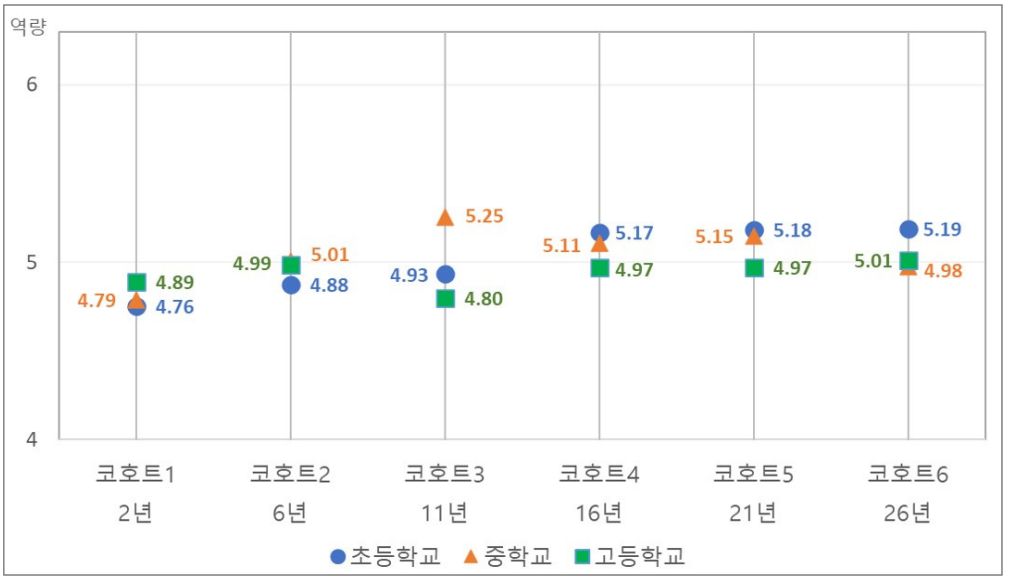
핵심역량 중 새로운 관점으로 현상을 바라보고, 새로운 것을 생각하고 만들어내는 것과 관련된 창의성의 분석 결과는 다음 〈표 V-1〉과 같다. 모든 학교급에서 5개의 문항 중 '수업을 구상할 때 새로운 아이디어를 적극적으로 받아들인다', '문제가 발생했을 때 여러 가지 대안을 생각한다'의 응답 수준이 상대적으로 높게 나타났다. 반면 '남이 생각하지 못한 질문을 많이 한다'라는 항목에 대해 본인의 역량을 보통 정도의 수준으로 가장 낮게 인식하고 있었다.

교직 경력에 따른 차이를 살펴본 결과 학교급별로 변화 양상이 다름이 확인되었다. 초등학교의 경우 교직 경력이 높아질수록 창의성 역량의 평균도 상승하다가 16년차 이후부터는 일정 수준으로 유지되는 형태를 보였다. 중학교의 경우 교직 경력이 높아질수록 역량 수준도 높아지다가, 16년차 코호트 이후부터는 감소하는 양상이 나타났다. 고등학교는 교직 경력에 따른 뚜렷한 경향성 없이 코호트별 평균 수준이 유사하였다.

〈표 Ⅴ-1〉 창의성

구분		창의성1	창의성2	창의성3	창의성4	창의성5
학교급	코호트					
초등학교 (N=1,054)	2년	4.39 (1.43)	4.09 (1.44)	5.05 (1.27)	5.51 (1.13)	4.72 (1.31)
	6년	4.37 (1.57)	3.91 (1.65)	5.42 (1.15)	5.78 (1.10)	4.90 (1.42)
	11년	4.48 (1.69)	4.18 (1.70)	5.47 (1.17)	5.80 (1.22)	4.73 (1.54)
	16년	4.95 (1.40)	4.46 (1.52)	5.47 (1.18)	5.87 (0.96)	5.11 (1.29)
	21년	4.82 (1.44)	4.47 (1.52)	5.56 (1.11)	6.01 (0.93)	5.07 (1.26)
	26년	4.93 (1.41)	4.49 (1.32)	5.48 (1.01)	6.02 (0.82)	5.02 (1.21)
전체		4.69 (1.50)	4.31 (1.54)	5.44 (1.15)	5.87 (1.03)	4.96 (1.33)
중학교 (N=669)	2년	4.36 (1.46)	4.15 (1.44)	5.17 (1.21)	5.58 (1.16)	4.68 (1.36)
	6년	4.67 (1.45)	4.23 (1.45)	5.35 (1.03)	5.77 (1.16)	5.01 (1.45)
	11년	5.00 (1.26)	4.78 (1.31)	5.44 (1.10)	5.78 (1.24)	5.27 (1.14)
	16년	4.75 (1.46)	4.60 (1.63)	5.47 (0.95)	5.70 (1.00)	5.02 (1.16)
	21년	4.92 (1.29)	4.67 (1.31)	5.56 (1.12)	5.68 (1.14)	4.93 (1.37)
	26년	4.69 (1.38)	4.53 (1.30)	5.42 (0.98)	5.55 (1.14)	4.69 (1.19)
전체		4.58 (1.43)	4.35 (1.43)	5.31 (1.12)	5.64 (1.14)	4.83 (1.33)
고등학교 (N=752)	2년	4.51 (1.50)	4.29 (1.50)	5.33 (1.10)	5.59 (1.08)	4.73 (1.35)
	6년	4.79 (1.36)	4.48 (1.51)	5.49 (0.96)	5.58 (1.05)	4.59 (1.35)
	11년	4.44 (1.37)	4.42 (1.41)	5.19 (1.16)	5.43 (1.19)	4.50 (1.32)
	16년	4.67 (1.40)	4.57 (1.41)	5.47 (1.04)	5.56 (1.15)	4.56 (1.32)
	21년	4.73 (1.32)	4.62 (1.41)	5.29 (1.01)	5.43 (1.17)	4.78 (1.32)
	26년	4.80 (1.22)	4.62 (1.22)	5.42 (0.94)	5.58 (0.98)	4.64 (1.31)
전체		4.64 (1.39)	4.47 (1.43)	5.37 (1.05)	5.55 (1.09)	4.65 (1.33)

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 7.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 문항은 다음과 같음.
1. 일을 할 때 남들과 다른 방법을 적용하는 편이다. 2. 남이 생각하지 못한 질문을 많이 한다. 3. 문제가 발생했을 때 여러 가지 대안을 생각한다. 4. 수업을 구상할 때 새로운 아이디어를 적극적으로 받아들인다. 5. 새롭고 색다른 수업을 만들어내는 데 능숙하다.



[그림 V-1] 창의성

2) 비판적 사고

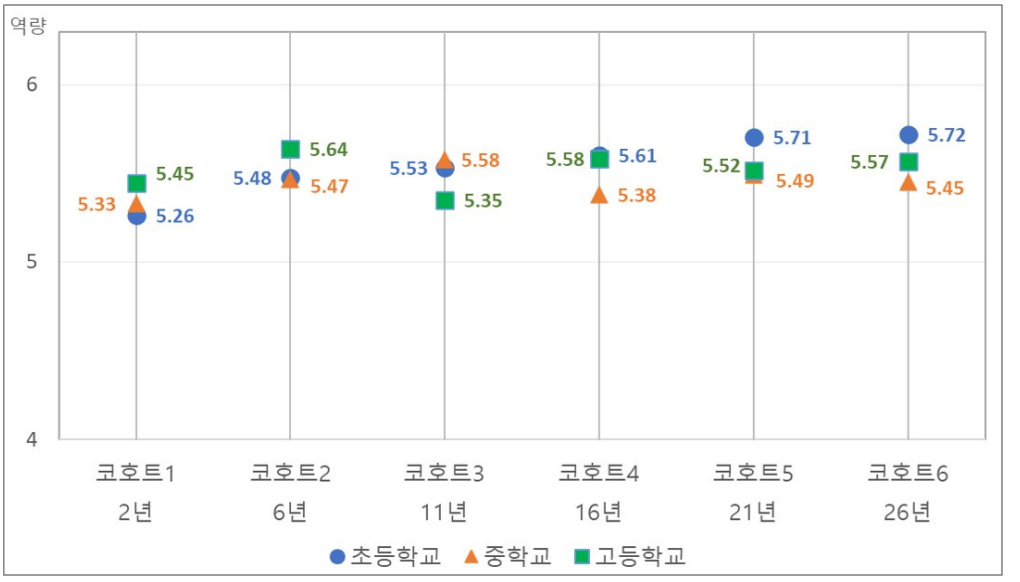
신념이나 정보, 가치 등을 합리적으로 분석, 평가하는 것과 관련된 비판적 사고 역량에 대해서는 총 6문항으로 측정하였다. 분석 결과, 전반적으로 응답의 평균값이 5점대로 본인의 수준을 '약간 그렇다' 정도로 평가하고 있는 것으로 나타났다. 모든 학교급에서 '만약 내가 확실하게 잘못한 것이 있다면 기꺼이 인정한다'라는 문항의 평균이 가장 높았고(초 6.06, 중 5.92, 고 5.98) '사람들이 당연하다고 인정하고 있는 것에도 종종 의문을 갖는다'라는 문항의 평균은 가장 낮았다(초 5.01, 중 4.94, 고 5.09).

교직 경력에 따른 차이는 [그림 V-2]와 같다. 초등학교 교사의 경우 교직 경력이 높아질수록 비판적 사고 역량의 평균도 상승하는 경향을 보였다. 중학교 교사의 경우 창의성과 유사하게 교직 경력이 높아질수록 역량 수준도 높아지다가, 16년차 코호트 이후부터 약간 감소하는 양상이 나타났다. 마지막으로 고등학교 교사의 경우 교직 경력에 따라 소폭의 증가와 감소가 반복되는 형태로 확인되었다.

〈표 Ⅴ-2〉 비판적 사고

구분		비판적사고1	비판적사고2	비판적사고3	비판적사고4	비판적사고5	비판적사고6
학교급	코호트						
초등학교 (N=1,054)	2년	4.71 (1.43)	5.46 (0.98)	5.58 (1.05)	4.80 (1.42)	5.34 (1.02)	5.69 (0.90)
	6년	4.77 (1.47)	5.71 (0.97)	5.87 (0.87)	4.80 (1.54)	5.68 (1.12)	6.03 (1.05)
	11년	5.17 (1.43)	5.56 (1.08)	5.90 (0.85)	4.96 (1.36)	5.69 (1.12)	5.92 (1.00)
	16년	5.28 (1.28)	5.55 (1.09)	5.90 (0.87)	5.02 (1.32)	5.84 (0.99)	6.05 (0.91)
	21년	5.40 (1.23)	5.68 (0.92)	5.86 (0.91)	5.13 (1.17)	5.93 (0.87)	6.24 (0.79)
	26년	5.50 (1.01)	5.64 (0.86)	5.82 (0.88)	5.16 (1.22)	6.08 (0.75)	6.14 (0.78)
전체		5.19 (1.33)	5.61 (0.98)	5.83 (0.91)	5.01 (1.32)	5.79 (0.99)	6.06 (0.90)
중학교 (N=669)	2년	4.87 (1.30)	5.42 (1.03)	5.58 (1.03)	4.79 (1.38)	5.44 (1.08)	5.90 (0.95)
	6년	5.14 (1.29)	5.47 (1.13)	5.65 (1.07)	4.98 (1.39)	5.59 (1.09)	5.96 (0.97)
	11년	5.34 (1.28)	5.46 (1.16)	5.73 (1.07)	5.41 (1.12)	5.68 (1.11)	5.85 (1.31)
	16년	5.12 (1.01)	5.28 (0.99)	5.52 (0.87)	5.13 (1.14)	5.47 (1.00)	5.78 (0.88)
	21년	5.18 (1.25)	5.44 (1.17)	5.53 (0.95)	5.04 (1.28)	5.71 (1.16)	6.06 (0.92)
	26년	5.26 (1.07)	5.41 (1.07)	5.58 (0.90)	5.02 (1.14)	5.52 (1.07)	5.93 (0.89)
전체		5.05 (1.25)	5.42 (1.07)	5.59 (1.00)	4.94 (1.31)	5.52 (1.08)	5.92 (0.96)
고등학교 (N=752)	2년	5.02 (1.25)	5.46 (0.98)	5.69 (0.92)	4.98 (1.30)	5.56 (1.05)	5.99 (0.96)
	6년	5.21 (1.15)	5.75 (0.75)	5.74 (0.82)	5.29 (1.06)	5.76 (0.89)	6.07 (0.78)
	11년	5.04 (1.23)	5.40 (1.06)	5.56 (0.96)	4.76 (1.30)	5.57 (0.94)	5.78 (0.95)
	16년	5.15 (1.10)	5.61 (1.05)	5.71 (1.03)	5.09 (1.20)	5.84 (0.91)	6.09 (0.80)
	21년	5.24 (1.20)	5.46 (1.12)	5.75 (0.98)	5.23 (1.21)	5.54 (1.14)	5.89 (0.97)
	26년	5.31 (0.92)	5.52 (0.92)	5.61 (0.95)	5.30 (1.07)	5.67 (0.89)	6.00 (0.85)
전체		5.14 (1.16)	5.53(0.98)	5.68(0.94)	5.09(1.21)	5.65(0.98)	5.98(0.90)

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 7.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 문항은 다음과 같음.
1. 일단 방침이 정해졌더라도 더 나은 결과를 위해 지속적으로 생각해 본다. 2. 다른 사람의 의견을 들을 때 객관적인 근거가 있는지 확인해본다. 3. 어떤 일을 결정하기 전에 예상되는 결과를 미리 생각해 본다. 4. 사람들이 당연하다고 인정하고 있는 것에도 종종 의문을 갖는다. 5. 어떤 상황이 내 생각과 다르더라도 그것이 사실이라고 밝혀지면 그것을 받아들인다. 6. 만약 내가 확실하게 잘못한 것이 있다면 기꺼이 인정한다.



[그림 Ⅴ-2] 비판적 사고

3) 의사소통

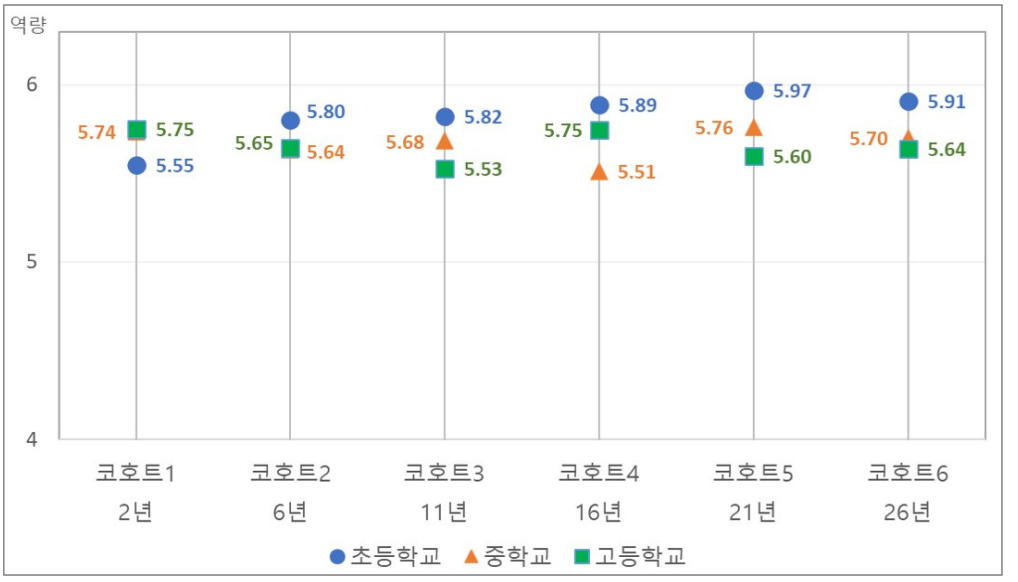
의사소통 역량은 다른 사람의 말을 경청하고 대화 시 상대방의 입장이 되어보는 능력 등과 관련된 6개의 문항으로 측정되었다. 전체적으로 각 학교급 내에서 문항 간 평균은 유사한 수준이었으며, 학교급별 차이도 크게 확인되지 않았다.

교직 경력별 차이를 살펴보면, 초등학교의 경우 다른 핵심역량의 결과와 마찬가지로 경력이 높아질수록 역량의 평균도 약간 상승하는 경향을 보였다. 중학교에서는 교직 경력에 따라 증가와 감소를 반복하여 일정한 경향성이 파악되지 않았다. 고등학교에서는 초등학교와 반대로 교직 경력 11년차 코호트까지는 교직 경력이 높아지면서 평균이 약간 감소하는 형태를 보였으나, 이후 증가와 감소가 교차하는 양상을 보였다.

〈표 Ⅴ-3〉 의사소통

구분		의사소통1	의사소통2	의사소통3	의사소통4	의사소통5	의사소통6
학교급	코호트						
초등학교 (N=1,054)	2년	5.49 (0.88)	5.83 (1.02)	5.59 (0.90)	5.57 (0.97)	5.34 (1.14)	5.47 (1.13)
	6년	5.76 (0.96)	6.15 (0.88)	5.74 (1.11)	5.88 (1.00)	5.57 (1.25)	5.71 (1.17)
	11년	5.83 (0.77)	6.12 (0.89)	5.73 (1.10)	5.82 (1.06)	5.65 (1.12)	5.77 (1.09)
	16년	5.78 (0.90)	6.03 (0.88)	5.77 (0.97)	5.91 (0.93)	5.89 (0.94)	5.93 (0.93)
	21년	5.88 (0.83)	6.14 (0.79)	5.93 (0.86)	5.96 (0.91)	5.92 (0.90)	5.98 (0.91)
	26년	5.84 (0.73)	6.02 (0.78)	5.75 (0.97)	5.86 (0.94)	5.90 (0.90)	6.07 (0.80)
전체		5.79 (0.86)	6.07 (0.87)	5.80 (0.96)	5.87 (0.96)	5.75 (1.04)	5.85 (1.01)
중학교 (N=669)	2년	5.68 (0.83)	5.91 (0.98)	5.65 (1.04)	5.81 (1.01)	5.70 (1.05)	5.67 (1.04)
	6년	5.71 (0.93)	5.73 (0.99)	5.54 (1.07)	5.71 (1.04)	5.65 (1.03)	5.46 (1.03)
	11년	5.76 (0.99)	5.76 (1.28)	5.54 (1.23)	5.68 (1.08)	5.61 (1.12)	5.76 (1.14)
	16년	5.40 (0.81)	5.58 (1.00)	5.47 (1.00)	5.62 (0.92)	5.55 (0.96)	5.47 (1.03)
	21년	5.64 (0.79)	5.86 (0.86)	5.69 (0.90)	5.78 (0.89)	5.85 (0.96)	5.75 (1.04)
	26년	5.73 (0.73)	5.80 (0.81)	5.55 (0.95)	5.79 (0.85)	5.66 (0.85)	5.68 (0.92)
전체		5.67 (0.84)	5.83 (0.97)	5.60 (1.02)	5.77 (0.98)	5.69 (1.01)	5.64 (1.03)
고등학교 (N=752)	2년	5.68 (0.91)	5.85 (0.97)	5.68 (1.01)	5.86 (0.97)	5.67 (1.04)	5.78 (0.98)
	6년	5.74 (0.78)	5.74 (0.96)	5.53 (1.03)	5.72 (0.95)	5.67 (1.01)	5.47 (1.16)
	11년	5.47 (0.82)	5.66 (0.81)	5.47 (0.90)	5.63 (0.95)	5.49 (1.02)	5.46 (1.01)
	16년	5.79 (0.72)	5.95 (0.83)	5.69 (0.93)	5.73 (0.96)	5.73 (0.99)	5.61 (1.04)
	21년	5.68 (0.87)	5.78 (1.00)	5.52 (1.00)	5.54 (1.07)	5.56 (1.09)	5.49 (1.07)
	26년	5.70 (0.79)	5.66 (0.84)	5.60 (0.88)	5.62 (0.84)	5.64 (0.87)	5.62 (0.95)
전체		5.68 (0.83)	5.79(0.92)	5.60(0.97)	5.72(0.96)	5.64(1.00)	5.61(1.03)

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 7.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 문항은 다음과 같음.
1. 상대방과 의견이 다를 때 어떤 점이 내 의견과 다른지 파악한다. 2. 상대방의 말과 함께 얼굴 표정과 행동에도 집중하면서 듣는다. 3. 나와 다른 생각이나 관점을 가진 사람의 의견도 열린 마음으로 듣는다. 4. 학생이 솔직하게 말할 수 있도록 편안한 분위기를 만든다. 5. 학생과 대화를 할 때 그 학생의 입장이 되어 본다. 6. 다른 사람들과 자주 대화하면서 다양한 생각을 공유하려고 노력한다.



[그림 Ⅴ-3] 의사소통

4) 협업

협업 역량은 타인과의 지식과 정보공유, 공동 활동의 적극적 참여 등과 관련된 8개의 문항으로 측정하였으며, 분석 결과는 〈표 Ⅴ-4〉와 같다. 모든 학교급에서 문항 간 평균은 유사한 수준이었으며, 초등학교의 평균이 중·고등학교와 비교하여 상대적으로 약간 더 높은 수준으로 나타났다.

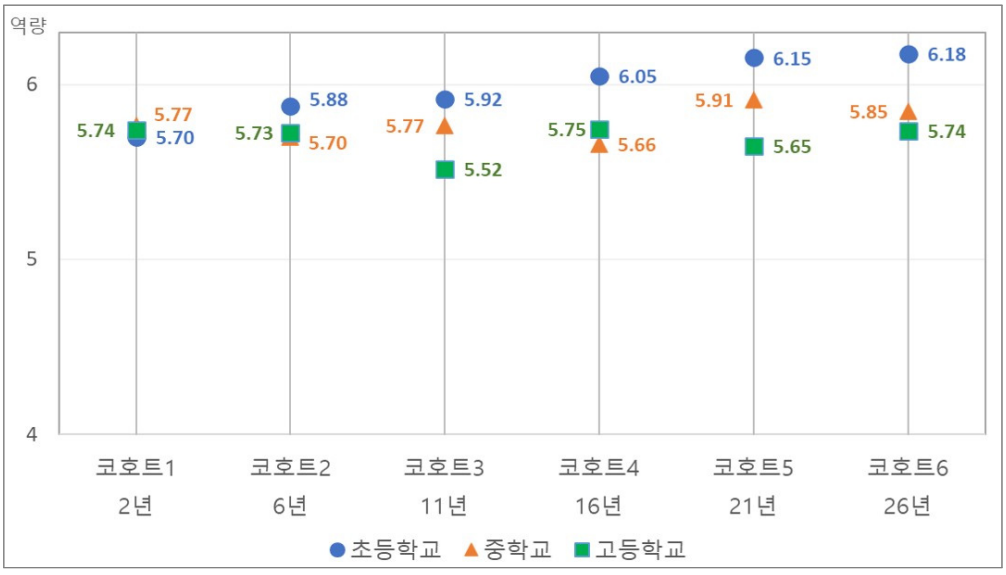
교직 경력별 특징을 살펴보면, 초등학교 교사의 경우 교직 경력이 높아짐에 따라 협업 역량 또한 상승하는 경향성이 뚜렷하게 확인되었다. 중학교 교사는 다른 역량들과 유사하게 교직 경력에 따라 상승과 하락이 반복되어 일관된 경향성이 나타나지 않았다. 다만, 전체적으로 교직 경력 21년(5.91), 26년차(5.85) 코호트의 평균이 다른 경력 코호트보다 소폭 높게 나타났다. 고등학교 교사는 교직 경력에 따른 변화가 크지 않았으며, 교직 경력 11년차 코호트의 평균이 5.52로 가장 낮은 수준이었다.

〈표 Ⅴ-4〉 협업

구분		협업1	협업2	협업3	협업4	협업5	협업6	협업7	협업8
학교급	코호트								
초등학교 (N=1,054)	2년	5.67 (0.99)	5.79 (0.95)	5.75 (0.99)	5.91 (0.87)	5.63 (1.07)	5.30 (1.33)	5.87 (1.08)	5.68 (1.04)
	6년	5.82 (1.01)	6.07 (0.86)	5.97 (1.03)	6.14 (0.86)	5.86 (0.96)	5.48 (1.35)	5.84 (1.08)	5.83 (1.03)
	11년	5.90 (0.95)	6.05 (0.91)	5.98 (0.99)	6.12 (0.78)	5.89 (0.97)	5.62 (1.25)	5.95 (1.04)	5.84 (0.98)
	16년	6.05 (0.88)	6.12 (0.80)	6.09 (0.88)	6.20 (0.81)	6.10 (0.93)	5.82 (1.12)	6.01 (0.97)	6.01 (0.94)
	21년	6.14 (0.81)	6.28 (0.77)	6.19 (0.80)	6.26 (0.76)	6.19 (0.79)	5.99 (0.98)	6.16 (0.87)	6.02 (0.88)
	26년	6.19 (0.74)	6.30 (0.71)	6.31 (0.77)	6.29 (0.74)	6.22 (0.82)	5.96 (0.91)	6.20 (0.79)	5.96 (0.95)
전체		6.00 (0.90)	6.14 (0.84)	6.07 (0.91)	6.18 (0.80)	6.02 (0.92)	5.76 (1.16)	6.03 (0.97)	5.92 (0.96)
중학교 (N=669)	2년	5.71 (0.94)	5.89 (0.88)	5.79 (0.91)	5.85 (0.85)	5.78 (0.94)	5.42 (1.20)	5.89 (0.91)	5.82 (0.99)
	6년	5.70 (0.95)	5.86 (0.94)	5.87 (1.00)	5.84 (0.98)	5.62 (1.09)	5.38 (1.30)	5.54 (1.18)	5.82 (1.01)
	11년	5.76 (0.99)	5.95 (0.84)	5.78 (1.06)	5.93 (1.13)	5.98 (0.96)	5.41 (1.41)	5.76 (0.94)	5.56 (1.16)
	16년	5.65 (0.90)	5.75 (0.95)	5.65 (1.02)	5.72 (0.94)	5.65 (0.97)	5.53 (1.08)	5.65 (1.01)	5.67 (0.99)
	21년	5.79 (0.95)	6.00 (0.80)	5.96 (0.88)	5.96 (0.80)	5.99 (0.85)	5.81 (0.94)	5.96 (0.88)	5.86 (0.97)
	26년	5.85 (0.87)	5.93 (0.88)	5.95 (0.85)	5.93 (0.87)	5.96 (0.80)	5.58 (1.09)	5.80 (0.88)	5.78 (0.85)
전체		5.74 (0.93)	5.89 (0.88)	5.83 (0.93)	5.86 (0.89)	5.80 (0.95)	5.49 (1.18)	5.80 (0.96)	5.79 (0.98)
고등학교 (N=752)	2년	5.76 (0.96)	5.92 (0.91)	5.82 (0.96)	5.85 (0.95)	5.70 (1.08)	5.33 (1.32)	5.74 (1.13)	5.80 (1.02)
	6년	5.67 (0.92)	5.99 (0.76)	5.75 (0.87)	5.91 (0.75)	5.73 (0.96)	5.36 (1.26)	5.74 (1.06)	5.67 (1.03)

구분		협업1	협업2	협업3	협업4	협업5	협업6	협업7	협업8
학교급	코호트								
	11년	5.43 (0.92)	5.63 (0.84)	5.76 (0.92)	5.73 (0.91)	5.42 (1.01)	5.19 (1.08)	5.42 (0.99)	5.54 (1.03)
	16년	5.67 (0.89)	5.90 (0.73)	5.97 (0.87)	5.95 (0.78)	5.85 (0.95)	5.34 (1.25)	5.65 (0.99)	5.65 (1.05)
	21년	5.56 (0.90)	5.78 (0.89)	5.84 (0.99)	5.84 (0.99)	5.73 (1.01)	5.19 (1.22)	5.59 (1.04)	5.67 (1.00)
	26년	5.75 (0.88)	5.84 (0.87)	5.87 (0.82)	5.89 (0.79)	5.80 (0.81)	5.47 (1.01)	5.58 (0.89)	5.70 (0.81)
전체		5.67 (0.92)	5.87 (0.85)	5.83 (0.91)	5.87 (0.87)	5.71 (0.99)	5.33 (1.22)	5.65 (1.04)	5.70 (0.99)

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 7.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 문항은 다음과 같음.
1. 공동의 목표 달성을 위해 다양한 사람들과 존중하면서 효과적으로 협력한다. 2. 협동 작업에서 책임을 공유하고 다른 사람이 기여한 부분의 가치를 인정한다. 3. 함께 일할 때 내가 가진 지식과 정보를 다른 사람과 공유한다. 4. 함께 일할 때 다른 사람이 가진 지식과 정보를 수용하고 활용한다. 5. 학교의 제반 업무에 대해 다른 교사들과 적극적으로 협조하고 지원한다. 6. 다른 학급이나 학년, 교과의 공동 활동에 적극적으로 참여한다. 7. 학생의 학업수행 및 학교생활에 대해 동료들과 협의하고 자문을 구한다. 8. 학급의 중요한 일에 대해 학생들과 협의하고 의견을 구한다.



[그림 V-4] 협업

나. 직무역량

1) 교육과정 재구성

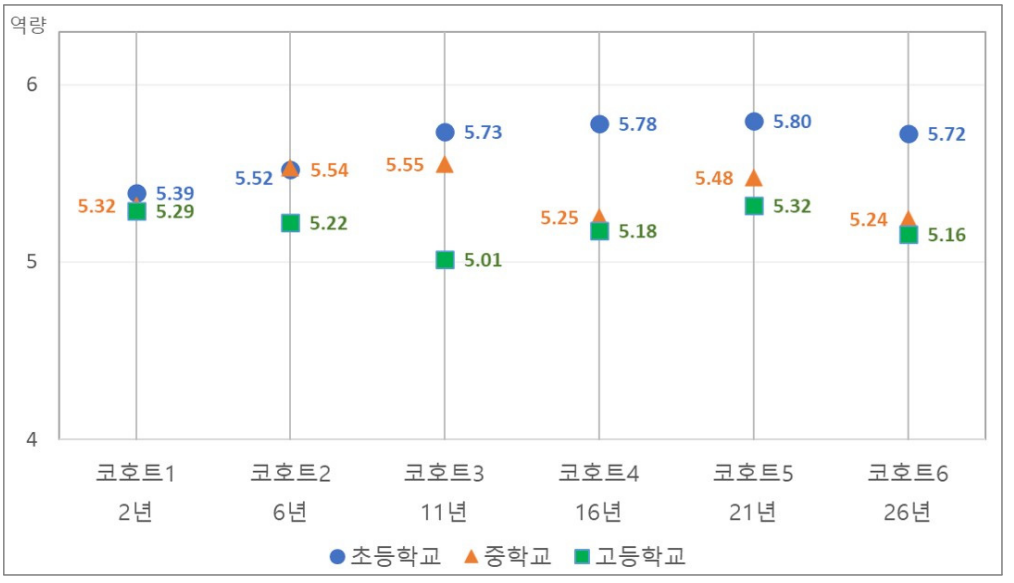
교육과정 재구성과 관련된 직무역량의 분석 결과는 〈표 Ⅴ-5〉와 같다. 초등학교에서는 문항 간 평균이 유사하였으나(5.48~5.80), 중·고등학교에서는 '학교 또는 지역·사회의 교육환경 및 상황을 반영하여 교육과정을 재구성한다'라는 항목에 대한 응답 수준이 각각 4.93, 4.85로 가장 낮게 나타났다.

〈표 Ⅴ-5〉 교육과정 재구성

구분		교육과정 재구성1		교육과정 재구성2		교육과정 재구성3		교육과정 재구성4	
학교급	코호트								
초등학교 (N=1,054)	2년	5.34	(1.17)	5.53	(1.10)	5.14	(1.24)	5.55	(1.09)
	6년	5.52	(1.33)	5.60	(1.17)	5.21	(1.38)	5.75	(1.17)
	11년	5.72	(1.19)	5.85	(1.12)	5.42	(1.22)	5.95	(1.09)
	16년	5.77	(0.97)	5.86	(0.96)	5.59	(1.17)	5.91	(0.90)
	21년	5.84	(0.93)	5.87	(0.88)	5.66	(0.99)	5.82	(0.96)
	26년	5.86	(0.87)	5.75	(0.85)	5.52	(1.03)	5.76	(0.89)
전체		5.71	(1.07)	5.77	(1.00)	5.48	(1.16)	5.80	(1.01)
중학교 (N=669)	2년	5.52	(1.12)	5.55	(1.08)	4.80	(1.43)	5.39	(1.29)
	6년	5.73	(1.08)	5.70	(1.09)	5.14	(1.35)	5.56	(1.22)
	11년	5.76	(1.07)	5.66	(1.24)	5.24	(1.32)	5.56	(1.32)
	16년	5.42	(1.14)	5.32	(1.08)	4.97	(1.30)	5.32	(1.21)
	21년	5.72	(0.95)	5.67	(0.87)	5.07	(1.08)	5.44	(0.99)
	26년	5.43	(1.18)	5.30	(1.17)	4.87	(1.29)	5.37	(1.11)
전체		5.57	(1.11)	5.54	(1.09)	4.93	(1.35)	5.42	(1.22)
고등학교 (N=752)	2년	5.50	(1.11)	5.51	(1.09)	4.92	(1.43)	5.21	(1.24)
	6년	5.40	(1.19)	5.44	(1.13)	4.81	(1.43)	5.24	(1.30)
	11년	5.24	(1.12)	5.22	(1.11)	4.71	(1.25)	4.88	(1.20)
	16년	5.40	(1.15)	5.31	(1.17)	4.72	(1.39)	5.29	(1.25)
	21년	5.58	(1.07)	5.46	(1.11)	5.08	(1.19)	5.16	(1.20)
	26년	5.32	(1.02)	5.34	(0.97)	4.80	(1.17)	5.17	(1.15)
전체		5.42	(1.11)	5.40(1.09)		4.85(1.34)		5.18(1.23)	

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 7.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 문항은 다음과 같음.
1. 담당 교과(학년)의 성취기준과 교과 내용 지식을 바탕으로 교육과정을 재구성한다. 2. 학생의 수준과 요구를 반영하여 교육과정을 재구성한다. 3. 학교 또는 지역·사회의 교육환경 및 상황을 반영하여 교육과정을 재구성한다. 4. 실생활 또는 사회 현상을 교과 내용과 연계하여 교육과정을 재구성한다.

교직 경력별 교육과정 재구성 역량의 차이를 살펴보았다. [그림 V-5]에서 볼 수 있듯이 교직 경력 2년차 코호트의 경우 모든 학교급의 평균이 거의 유사한 수준이었다(초 5.39, 중 5.32, 고 5.29). 반면, 초등학교의 경우 교직 경력이 높아짐에 따라 역량의 수준도 높게 나타났으며, 중학교는 11년차 코호트까지는 소폭이지만 상승하는 형태를 고등학교는 반대로 감소하는 양상을 보였다. 교직 경력 16년 이상부터는 중·고등학교 모두 상승과 하락을 반복하며 일정한 경향성을 보이지 않았다.



[그림 V-5] 교육과정 재구성

2) 수업 설계와 실행

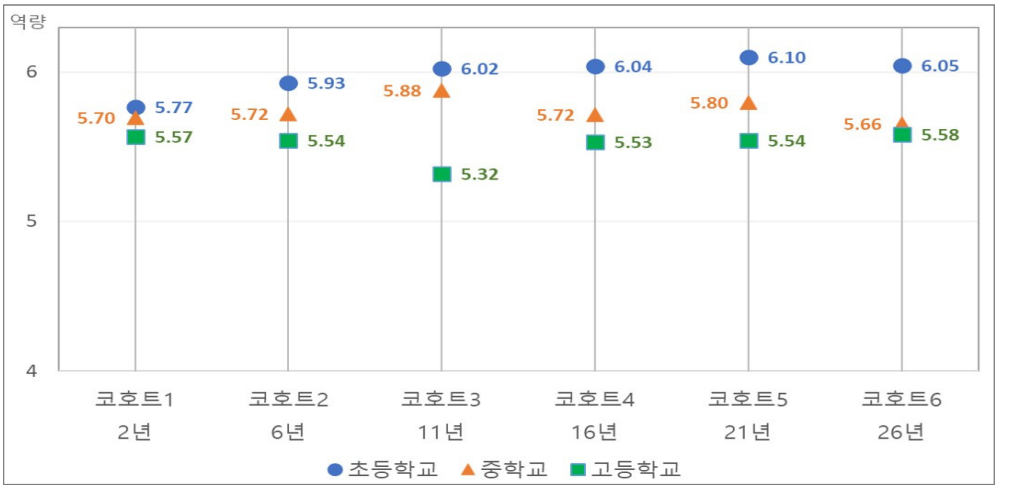
수업 설계와 학습 목표에 적합한 교육 방법 및 매체 활용 등과 관련된 역량에 대한 분석 결과, 모든 문항에서 초등학교 교사들의 평균이 가장 높았고 중학교, 고등학교 순서로 나타났다. 각 학교급에서 개별 문항 간 평균은 유사한 수준이었다.

〈표 Ⅴ-6〉 수업 설계와 실행

구분		수업설계·실행1		수업설계·실행2		수업설계·실행3		수업설계·실행4	
학교급	코호트								
초등학교 (N=1,054)	2년	5.84	(0.99)	5.82	(0.98)	5.72	(1.07)	5.70	(1.09)
	6년	5.98	(0.97)	6.06	(0.87)	5.79	(1.11)	5.89	(1.09)
	11년	6.09	(0.96)	6.11	(0.94)	5.84	(1.05)	6.05	(0.98)
	16년	6.05	(0.85)	6.11	(0.75)	5.98	(0.95)	6.03	(0.86)
	21년	6.09	(0.78)	6.12	(0.77)	6.07	(0.81)	6.13	(0.80)
	26년	6.01	(0.76)	6.10	(0.72)	6.01	(0.77)	6.06	(0.84)
전체		6.03	(0.87)	6.07	(0.83)	5.94	(0.95)	6.01	(0.93)
중학교 (N=669)	2년	5.85	(0.93)	5.76	(1.01)	5.66	(1.00)	5.52	(1.12)
	6년	5.83	(1.07)	5.85	(1.09)	5.55	(1.19)	5.66	(1.09)
	11년	6.07	(0.91)	5.98	(1.06)	5.66	(1.22)	5.80	(1.08)
	16년	5.72	(0.88)	5.87	(0.95)	5.70	(0.93)	5.58	(1.00)
	21년	5.83	(0.80)	5.86	(0.74)	5.83	(0.89)	5.67	(0.89)
	26년	5.63	(0.93)	5.68	(0.87)	5.70	(0.95)	5.62	(0.97)
전체		5.82	(0.94)	5.80	(0.98)	5.67	(1.02)	5.59	(1.06)
고등학교 (N=752)	2년	5.67	(0.98)	5.62	(1.00)	5.55	(1.10)	5.44	(1.03)
	6년	5.63	(1.14)	5.53	(1.02)	5.57	(0.94)	5.44	(1.05)
	11년	5.33	(1.01)	5.38	(1.01)	5.37	(1.05)	5.20	(1.18)
	16년	5.65	(1.05)	5.61	(1.00)	5.49	(1.05)	5.38	(1.19)
	21년	5.66	(0.90)	5.54	(0.89)	5.54	(0.98)	5.43	(0.98)
	26년	5.61	(0.84)	5.62	(0.91)	5.61	(0.83)	5.49	(0.93)
전체		5.61	(1.00)	5.57(0.98)		5.53(1.01)		5.41(1.06)	

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 7.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 문항은 다음과 같음.
1. 학생의 수준 및 흥미를 고려하여 학습 목표와 수업 내용을 설계한다. 2. 학습목표와 내용에 적합한 교육방법과 매체를 선정하고 활용한다. 3. 수업 중 학생의 사고를 촉진하는 발문과 피드백을 한다. 4. 수업 중 학생에 대한 관찰을 통해 교수학습전략을 탄력적으로 적용한다.

교직 경력별 차이를 살펴보면, 초등학교에서는 전반적으로 교직 경력이 높을수록 수업 설계와 실행에 대한 역량의 평균도 높아지는 것으로 나타났다. 중학교에서는 교직 경력 11년차 코호트까지는 소폭이지만 상승의 경향을 보였으나, 이후에는 일관된 형태를 확인할 수 없었다. 고등학교에서는 교직 경력 11년차 코호트의 평균이 상대적으로 낮은 것을 제외하고 전반적으로 모든 코호트의 평균이 유사하였다.



[그림 V-6] 수업 설계와 실행

3) 학생 평가

학생 평가와 관련된 직무역량의 분석 결과, 모든 문항에서 초등학교 교사의 평균이 가장 높았고, 중학교와 고등학교는 유사하거나 중학교 교사의 평균이 약간 높게 나타났다. 다만, 학교급 내에서 문항별 수준 차이는 크지 않은 것으로 분석되었다.

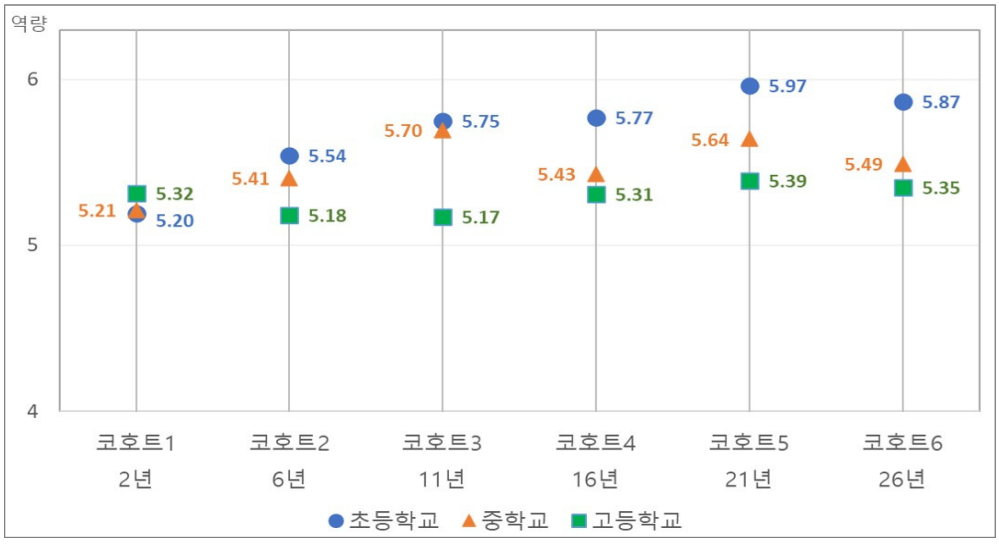
〈표 V-7〉 학생 평가

구분		학생평가1		학생평가2		학생평가3		학생평가4	
학교급	코호트								
초등학교 (N=1,054)	2년	5.30	(1.17)	5.01	(1.24)	5.11	(1.25)	5.36	(1.04)
	6년	5.50	(1.25)	5.41	(1.12)	5.58	(1.15)	5.68	(1.12)
	11년	5.75	(0.87)	5.61	(1.08)	5.75	(1.10)	5.90	(0.90)
	16년	5.77	(1.01)	5.66	(1.06)	5.77	(1.02)	5.89	(1.02)
	21년	5.92	(0.89)	5.83	(0.91)	6.05	(0.86)	6.06	(0.89)
	26년	5.90	(0.81)	5.81	(0.85)	5.85	(0.81)	5.91	(0.85)
전체		5.74	(1.02)	5.61	(1.06)	5.77	(1.05)	5.86	(0.99)
중학교 (N=669)	2년	5.39	(1.16)	5.02	(1.14)	5.32	(1.23)	5.12	(1.27)
	6년	5.59	(1.08)	5.33	(1.13)	5.45	(1.25)	5.27	(1.21)
	11년	5.90	(1.09)	5.63	(1.07)	5.80	(1.19)	5.44	(1.34)
	16년	5.47	(0.96)	5.43	(1.01)	5.55	(1.11)	5.28	(1.11)
	21년	5.83	(0.82)	5.51	(1.01)	5.67	(0.96)	5.56	(0.98)
	26년	5.59	(0.92)	5.37	(1.01)	5.58	(0.97)	5.43	(0.94)
전체		5.53	(1.08)	5.24	(1.11)	5.46	(1.17)	5.26	(1.19)

구분		학생평가1		학생평가2		학생평가3		학생평가4	
학교급	코호트								
고등학교 (N=752)	2년	5.58	(1.09)	5.16	(1.18)	5.25	(1.27)	5.27	(1.22)
	6년	5.55	(0.99)	4.99	(1.16)	5.05	(1.35)	5.15	(1.20)
	11년	5.34	(0.96)	5.12	(1.10)	5.13	(1.28)	5.09	(1.10)
	16년	5.53	(1.12)	5.17	(1.10)	5.24	(1.23)	5.31	(1.19)
	21년	5.62	(0.95)	5.30	(1.14)	5.35	(1.07)	5.29	(1.10)
	26년	5.53	(0.90)	5.30	(0.92)	5.23	(1.18)	5.33	(0.97)
전체		5.54	(1.02)	5.17	(1.11)	5.21	(1.25)	5.25	(1.15)

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 7.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 문항은 다음과 같음.
1. 학생 평가와 관련된 지식, 철학을 가지고 있다. 2. 다양한 평가를 통해 학생의 학습수준을 정확하게 진단한다. 3. 다양한 평가 방식(예: 동료평가, 포트폴리오, 지필평가 등)을 활용하여 학생을 평가한다. 4. 평가 결과를 교수학습 개선과 학생 상담에 활용한다.

교직 경력에 따른 코호트별 특징은 학교급에 따라 상이한 형태를 보였다. 먼저 초등학교의 경우 다른 직무역량과 마찬가지로 교직 경력이 높은 코호트일수록 학생 평가에 관한 자신의 역량 수준을 높게 응답하였다. 중학교에서는 교직 경력 11년차 코호트까지는 경력이 쌓임에 따라 평균 또한 증가하는 형태로 나타났으나, 이후에는 하락과 상승이 반복되었다. 고등학교에서는 교직 경력 6년(5.18), 11년차(5.17)의 평균이 낮았고, 다른 코호트들의 평균은 유사한 수준이었다.



[그림 V-7] 학생 평가

4) 생활지도와 상담

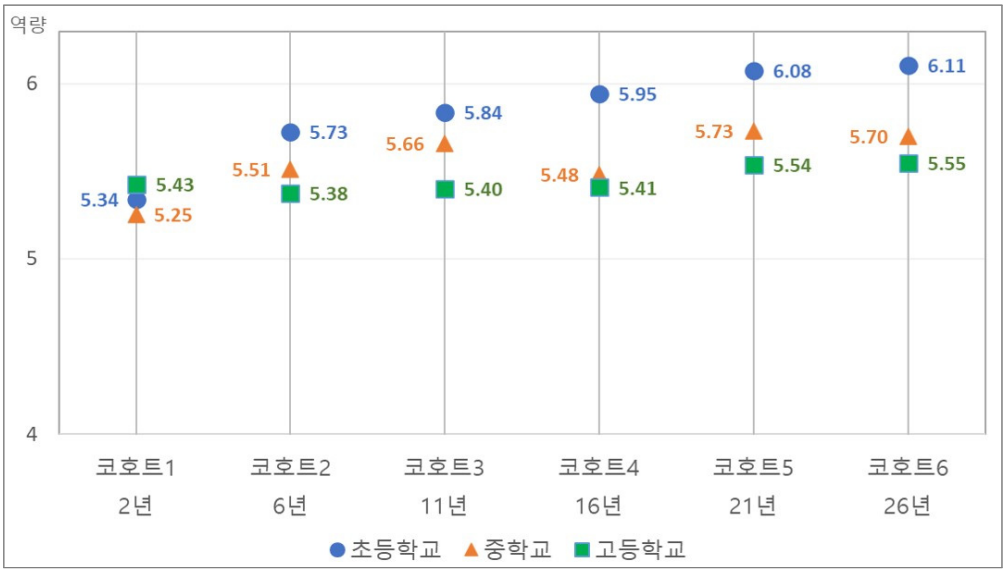
생활지도와 상담과 관련한 지식이나 철학의 보유 수준, 학생의 정서나 심리 상태에 대한 이해 등의 항목에 대한 역량과 관련한 분석 결과는 〈표 V-8〉과 같다. 전반적으로 초등학교급의 평균이 중·고등학교보다 상대적으로 높았으며, 중학교와 고등학교는 거의 유사하였다. 학교급 내에서도 문항별 평균 차이는 크지 않은 것으로 나타났다.

〈표 V-8〉 생활지도와 상담

구분		생활지도·상담1		생활지도·상담2		생활지도·상담3		생활지도·상담4	
학교급	코호트								
초등학교 (N=1,054)	2년	5.28	(1.12)	5.27	(1.12)	5.69	(1.04)	5.13	(1.19)
	6년	5.66	(1.16)	5.74	(1.08)	5.97	(0.99)	5.53	(1.17)
	11년	5.86	(0.93)	5.88	(0.93)	6.01	(0.92)	5.60	(1.16)
	16년	5.96	(0.91)	5.95	(0.86)	6.13	(0.78)	5.75	(0.97)
	21년	6.03	(0.90)	6.11	(0.81)	6.21	(0.80)	5.96	(0.92)
	26년	6.14	(0.85)	6.18	(0.75)	6.24	(0.79)	5.88	(0.93)
전체		5.86	(1.00)	5.90	(0.95)	6.07	(0.89)	5.71	(1.07)
중학교 (N=669)	2년	5.28	(1.21)	5.13	(1.17)	5.65	(1.00)	4.96	(1.28)
	6년	5.60	(1.11)	5.40	(1.17)	5.85	(0.93)	5.20	(1.23)
	11년	5.73	(1.10)	5.59	(1.18)	5.71	(1.10)	5.61	(1.14)
	16년	5.57	(0.83)	5.47	(0.89)	5.68	(0.93)	5.22	(0.94)
	21년	5.74	(0.87)	5.74	(0.82)	5.94	(0.89)	5.51	(0.96)
	26년	5.68	(0.94)	5.67	(0.97)	5.92	(0.93)	5.53	(1.03)
전체		5.48	(1.11)	5.36	(1.11)	5.75	(0.97)	5.20	(1.20)
고등학교 (N=752)	2년	5.52	(1.06)	5.30	(1.14)	5.85	(0.98)	5.03	(1.26)
	6년	5.46	(1.05)	5.24	(1.18)	5.73	(0.93)	5.09	(1.20)
	11년	5.42	(1.01)	5.42	(0.95)	5.66	(0.95)	5.11	(1.08)
	16년	5.60	(1.16)	5.39	(1.04)	5.70	(0.96)	4.95	(1.31)
	21년	5.62	(0.92)	5.47	(1.06)	5.75	(0.94)	5.32	(1.01)
	26년	5.62	(1.00)	5.51	(0.96)	5.71	(0.89)	5.35	(0.96)
전체		5.54	(1.04)	5.37	(1.07)	5.75	(0.95)	5.12	(1.17)

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 7.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 문항은 다음과 같음.
1. 생활지도 및 상담과 관련한 지식, 철학을 가지고 있다. 2. 학생의 발달단계별 특성을 고려하여 생활지도와 상담을 한다. 3. 학생의 정서나 심리 상태를 이해하고 공감하면서 상담한다. 4. 학교폭력 예방과 대처를 위한 매뉴얼을 숙지하여 지도한다.

생활지도와 상담 역량의 교직 경력별 분석 결과는 [그림 Ⅴ-8]을 통해 살펴볼 수 있다. 초등학교 교사의 경우, 교직 경력이 높아질수록 생활지도와 상담 역량에 대한 수준이 매우 뚜렷하게 상승하는 형태를 보였다. 중학교 교사의 경우 교직 경력 16년차 코호트에서 약간 하락하는 것을 제외하고 폭이 크진 않지만 전반적으로 상승하는 양상을 보였다. 반면, 고등학교의 경우 전체적으로 교직 경력에 따른 큰 변화 없이 유사한 수준으로 나타났다.



[그림 Ⅴ-8] 생활지도와 상담

5) 진로지도

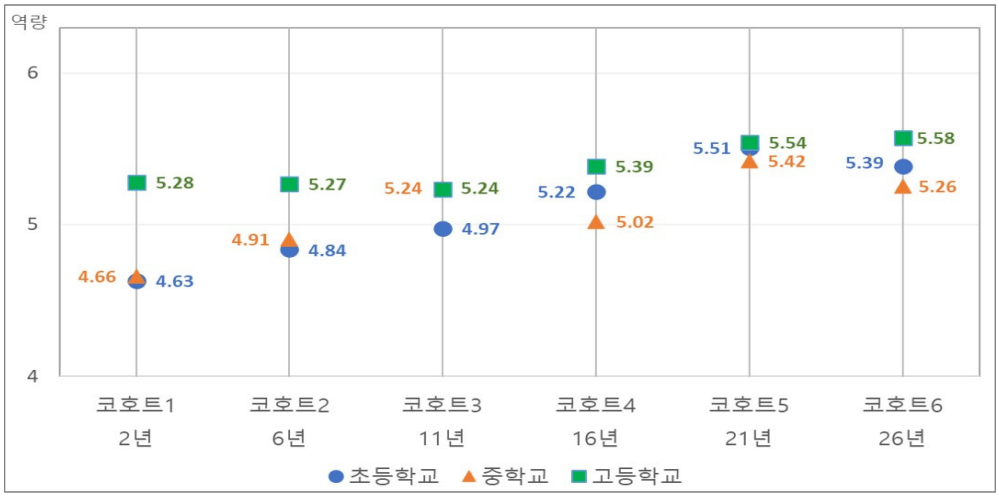
진로지도에 관한 직무역량의 수준은 세 학교급 중에서 고등학교 평균이 상대적으로 가장 높았고, 초등학교, 중학교 순서로 나타났다. 초등학교 교사들은 '미래의 직업과 진로의 변화를 이해하고 적용하여 지도한다'라는 항목의 역량 수준을 가장 높게 평가하였으며(5.31), 중·고등학교 교사들은 '개별 학생의 흥미와 적성을 파악하여 진로지도를 한다'의 항목을 가장 높게 평가하였다(중 5.14, 고 5.51).

〈표 V-9〉 진로지도

구분		진로지도1		진로지도2		진로지도3		진로지도4	
학교급	코호트								
초등학교 (N=1,054)	2년	4.44	(1.32)	4.80	(1.25)	4.41	(1.28)	4.87	(1.28)
	6년	4.66	(1.47)	4.94	(1.45)	4.70	(1.57)	5.04	(1.49)
	11년	4.95	(1.26)	5.02	(1.29)	4.82	(1.36)	5.09	(1.34)
	16년	5.11	(1.24)	5.35	(1.16)	5.05	(1.35)	5.36	(1.24)
	21년	5.48	(1.06)	5.61	(1.04)	5.36	(1.18)	5.56	(1.07)
	26년	5.41	(1.11)	5.46	(1.07)	5.18	(1.18)	5.51	(1.10)
전체		5.10	(1.27)	5.29	(1.22)	5.02	(1.34)	5.31	(1.25)
중학교 (N=669)	2년	4.45	(1.43)	4.94	(1.27)	4.61	(1.39)	4.64	(1.38)
	6년	4.78	(1.21)	5.10	(1.25)	4.89	(1.32)	4.86	(1.37)
	11년	5.22	(1.24)	5.37	(1.18)	5.15	(1.41)	5.24	(1.36)
	16년	4.92	(1.05)	5.20	(0.99)	4.90	(1.08)	5.07	(1.13)
	21년	5.40	(0.99)	5.56	(1.01)	5.32	(1.07)	5.40	(1.06)
	26년	5.23	(1.09)	5.36	(1.11)	5.18	(1.15)	5.25	(1.05)
전체		4.79	(1.32)	5.14	(1.21)	4.86	(1.32)	4.91	(1.31)
고등학교 (N=752)	2년	5.23	(1.21)	5.47	(1.03)	5.21	(1.14)	5.21	(1.22)
	6년	5.20	(1.11)	5.48	(0.93)	5.24	(1.12)	5.16	(1.25)
	11년	5.29	(1.07)	5.31	(1.01)	5.28	(1.13)	5.07	(1.22)
	16년	5.40	(1.13)	5.53	(0.97)	5.30	(1.05)	5.32	(1.23)
	21년	5.59	(1.01)	5.67	(0.97)	5.44	(1.05)	5.47	(0.98)
	26년	5.58	(0.93)	5.66	(0.90)	5.54	(0.98)	5.52	(1.04)
전체		5.35	(1.11)	5.51(0.98)		5.31(1.09)		5.28(1.18)	

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 7.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 문항은 다음과 같음.
1. 진로교육과 관련한 지식, 철학을 가지고 있다. 2. 개별 학생의 흥미와 적성을 파악하여 진로지도를 한다. 3. 개별 학생에게 필요한 진로탐색 및 개발 프로그램에 관한 정보를 제공한다. 4. 미래의 직업과 진로의 변화를 이해하고 적용하여 지도한다.

교직 경력별 차이를 살펴보면, 초등학교 교사의 경우 교직 경력 16년차에서 역량 수준이 약간 감소하지만, 전반적으로 교직 경력이 높아질수록 진로지도 역량 또한 높아지는 형태이다. 중학교 교사는 교직 경력 11년차까지 교직 경력에 따른 상승의 폭이 상대적으로 컸으나, 16년차에서 소폭 감소한 뒤 증가, 감소가 반복되었다. 고등학교 교사는 교직 경력 11년 차까지 유사한 수준을 보이고, 이후 소폭 상승하는 양상을 보였다.



[그림 Ⅴ-9] 진로지도

6) 학급경영

학교경영과 관련된 지식, 운영 형태 등과 관련된 항목으로 측정된 학급경영 역량에 대한 분석 결과는 〈표 Ⅴ-10〉과 같다. 전반적으로 초등학교에서 자신들의 역량 수준을 가장 높게 평가하였으며, 다음으로 고등학교, 중학교 순서로 나타났다. 다만, 학교급 내에서 문항별 수준 차이는 크지 않은 것으로 확인되었다.

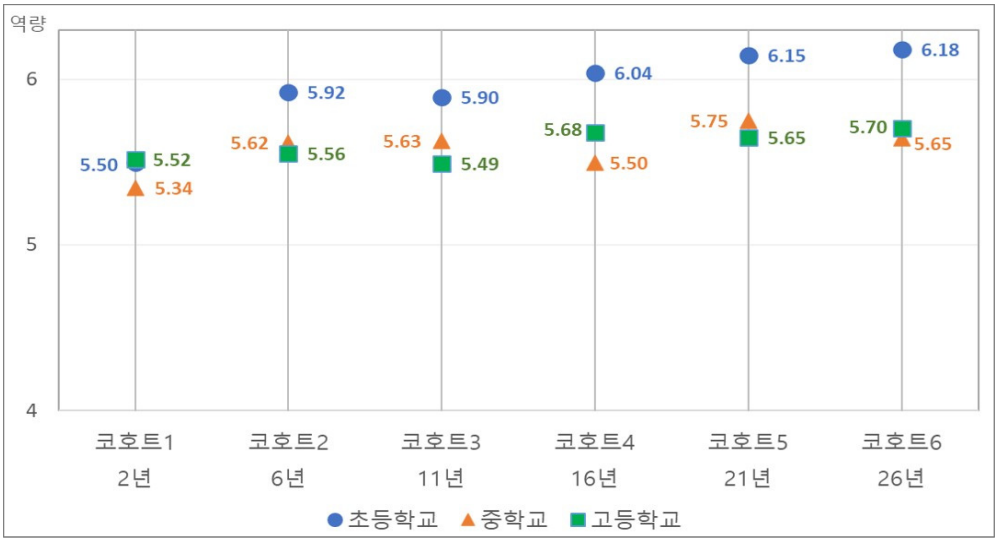
〈표 Ⅴ-10〉 학급경영

구분		학급경영1		학급경영2		학급경영3		학급경영4	
학교급	코호트								
초등학교 (N=1,054)	2년	5.49	(1.08)	5.30	(1.28)	5.51	(1.13)	5.68	(1.14)
	6년	5.80	(1.06)	5.81	(1.11)	6.03	(1.02)	6.06	(0.94)
	11년	5.88	(0.96)	5.82	(1.06)	6.02	(0.96)	5.85	(1.18)
	16년	5.99	(0.91)	5.90	(0.95)	6.14	(0.81)	6.14	(0.86)
	21년	6.12	(0.84)	6.08	(0.84)	6.27	(0.81)	6.12	(0.83)
	26년	6.27	(0.67)	6.05	(0.90)	6.33	(0.72)	6.08	(0.85)
전체		5.96	(0.95)	5.88	(1.02)	6.09	(0.93)	6.02	(0.96)
중학교 (N=669)	2년	5.33	(1.20)	5.02	(1.35)	5.32	(1.15)	5.71	(1.01)
	6년	5.56	(1.04)	5.39	(1.23)	5.66	(1.11)	5.87	(1.00)
	11년	5.76	(1.02)	5.41	(1.30)	5.66	(1.13)	5.68	(1.04)
	16년	5.42	(0.93)	5.43	(0.93)	5.55	(0.89)	5.60	(0.98)
	21년	5.58	(0.90)	5.56	(1.05)	5.92	(0.95)	5.94	(0.85)
	26년	5.68	(0.96)	5.49	(1.06)	5.68	(1.01)	5.73	(0.99)
전체		5.47	(1.09)	5.26	(1.24)	5.52	(1.10)	5.75	(0.99)

구분		학급경영1		학급경영2		학급경영3		학급경영4	
학교급	코호트								
고등학교 (N=752)	2년	5.57	(1.11)	5.15	(1.29)	5.59	(1.19)	5.77	(1.06)
	6년	5.57	(0.99)	5.25	(1.33)	5.72	(1.06)	5.68	(1.01)
	11년	5.46	(1.01)	5.37	(0.92)	5.60	(0.98)	5.56	(1.02)
	16년	5.65	(1.03)	5.39	(1.17)	5.92	(0.95)	5.77	(0.84)
	21년	5.66	(1.00)	5.47	(1.10)	5.72	(0.97)	5.75	(1.01)
	26년	5.70	(0.87)	5.51	(1.02)	5.80	(0.91)	5.81	(0.77)
전체		5.60	(1.02)	5.32	(1.18)	5.71	(1.05)	5.74	(0.97)

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 7.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 문항은 다음과 같음.
1. 학급경영과 관련된 지식, 철학을 가지고 있다. 2. 매년 초 학급경영의 목표를 설정하고 연간 학급활동을 체계적으로 운영한다. 3. 학급 규칙을 일관성 있게 적용하여 학급을 운영한다. 4. 민주적이고 자율적인 교실 문화 조성을 위해 학급 운영시 학생의 의견을 반영한다.

교직 경력별 변화를 살펴보면, 초등학교의 경우 교직 경력에 따른 상승 폭이 다른 직무역량과 비교하여 크진 않지만, 교직 경력이 쌓일수록 역량 수준이 높아지는 형태는 동일하였다. 중학교의 경우 교직 경력에 따른 일정한 변화 형태가 발견되지 않았으며, 고등학교는 전체 교직 경력별 코호트에서 역량이 거의 유사한 수준으로 나타났다.



[그림 V-10] 학급경영

7) 교육행정업무

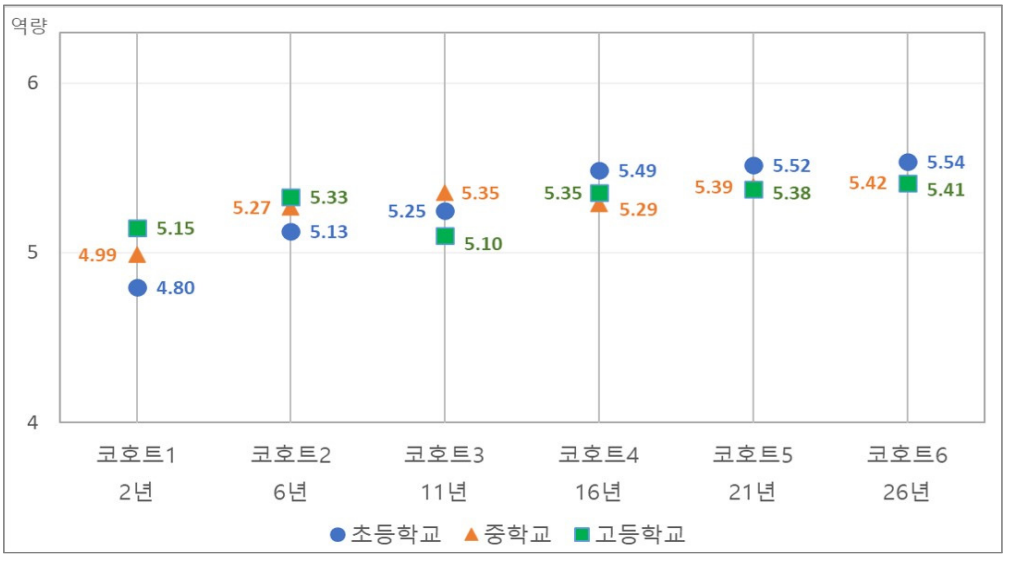
학교의 행정 및 예산(회계) 등과 관련된 지식수준이나 업무 담당자와의 소통 및 협력 등에 관한 역량을 측정하는 교육행정업무의 분석 결과는 다음과 같다. 전체적으로 모든 학교급이 유사한 평균 수준을 보였으며, 공통되게 '학교 행정 및 예산(회계)과 관련된 지식을 가지고 있다'는 항목에 자신의 역량을 '보통'의 수준(초 4.52, 중 4.41, 고 4.59)으로 평가하였다. 반면, '업무 관련자와 소통하고 협력하여 업무를 원활하게 처리한다', '담당 업무를 주어진 시간 내에 처리한다'라는 항목에 대해서는 상대적으로 역량을 높게 평가하였다.

〈표 V-11〉 교육행정업무

구분		교육행정업무1		교육행정업무2		교육행정업무3		교육행정업무4	
학교급	코호트								
초등학교 (N=1,054)	2년	4.06	(1.52)	4.48	(1.45)	5.36	(1.42)	5.30	(1.20)
	6년	4.31	(1.67)	4.98	(1.46)	5.59	(1.46)	5.62	(1.25)
	11년	4.53	(1.39)	5.16	(1.24)	5.65	(1.22)	5.65	(1.13)
	16년	4.82	(1.48)	5.42	(1.20)	5.87	(1.07)	5.85	(1.02)
	21년	4.78	(1.34)	5.46	(1.17)	5.88	(1.20)	5.96	(1.00)
	26년	4.67	(1.36)	5.45	(1.07)	6.00	(1.22)	6.03	(0.97)
전체		4.59	(1.46)	5.22	(1.30)	5.76	(1.27)	5.78	(1.10)
중학교 (N=669)	2년	4.11	(1.56)	4.88	(1.43)	5.44	(1.34)	5.53	(1.17)
	6년	4.50	(1.39)	5.16	(1.23)	5.70	(0.95)	5.71	(1.02)
	11년	4.80	(1.38)	5.32	(1.37)	5.63	(1.41)	5.66	(1.22)
	16년	4.63	(1.22)	5.22	(1.12)	5.58	(1.31)	5.73	(1.04)
	21년	4.76	(1.40)	5.31	(1.13)	5.79	(1.06)	5.69	(0.87)
	26년	4.73	(1.23)	5.32	(1.08)	5.80	(1.06)	5.82	(0.94)
전체		4.41	(1.46)	5.08	(1.31)	5.59	(1.23)	5.64	(1.08)
고등학교 (N=752)	2년	4.37	(1.54)	5.05	(1.27)	5.55	(1.30)	5.62	(1.03)
	6년	4.67	(1.33)	5.17	(1.12)	5.74	(1.05)	5.74	(0.92)
	11년	4.49	(1.39)	4.94	(1.20)	5.51	(1.07)	5.46	(1.01)
	16년	4.65	(1.37)	5.23	(1.27)	5.75	(1.24)	5.80	(1.05)
	21년	4.94	(1.22)	5.32	(1.14)	5.59	(1.32)	5.66	(1.19)
	26년	4.76	(1.21)	5.37	(1.06)	5.75	(1.10)	5.75	(1.03)
전체		4.59	(1.39)	5.16(1.20)		5.64(1.20)		5.67(1.03)	

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 7.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 문항은 다음과 같음.
1. 학교 행정 및 예산(회계)과 관련된 지식을 가지고 있다. 2. 담당 업무의 목적과 내용을 면밀히 분석하여 업무를 처리한다. 3. 담당 업무를 주어진 시간 내에 처리한다. 4. 업무 관련자와 소통하고 협력하여 업무를 원활하게 처리한다.

교직 경력별로는 초등학교의 경우 교직 경력이 높아질수록 역량 수준도 소폭 상승하였지만, 교직 경력 16년차부터는 거의 유사한 수준으로 유지되었다. 또한, 초등 2년차 코호트의 평균(4.80)이 전체 집단 중 가장 낮게 나타났다. 중학교의 경우 전반적으로 교직 경력이 높아질수록 역량 수준이 소폭 상승하거나 거의 유사한 수준으로 유지되었다. 마지막으로 고등학교의 경우 교직 경력 2년차(5.15)와 11년차(5.10) 코호트의 평균이 상대적으로 낮았고, 이를 제외한 다른 코호트 간 평균은 유사한 것으로 확인되었다.



[그림 V-11] 교육행정업무

8) 학교경영참여

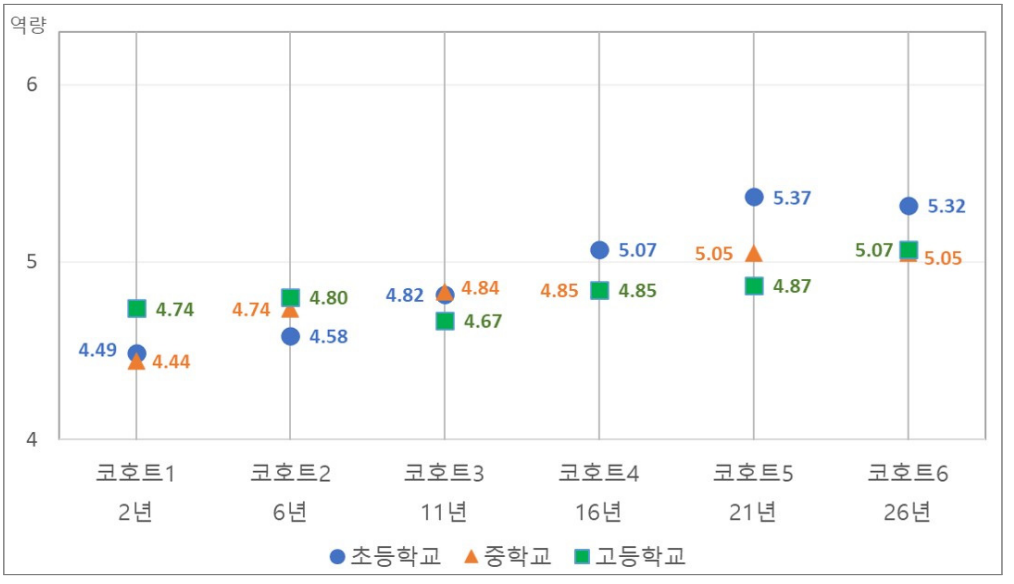
학교의 주요 사안과 학교 교육과정에 대한 의견 제시, 학교경영과 관련된 학부모, 지역사회와 협력적 관계를 구축 등의 항목으로 측정되는 학교경영참여 역량의 분석 결과를 살펴보았다. 전반적으로 다른 직무역량과 비교하여 역량 수준을 낮게 응답하였으며, 학교급 간 차이도 크지 않았다. 모든 학교급에서 '학교 구성원 간 갈등 발생 시 대화와 소통을 통해 합리적으로 해결한다'라는 항목의 평균(초 5.38, 중 5.09, 고 5.13)이 가장 높게 나타났다.

〈표 Ⅴ-12〉 학교경영참여

구분		학교경영참여1		학교경영참여2		학교경영참여3		학교경영참여4	
학교급	코호트								
초등학교 (N=1,054)	2년	4.38	(1.54)	4.04	(1.60)	4.90	(1.30)	4.62	(1.38)
	6년	4.30	(1.75)	4.26	(1.70)	5.08	(1.44)	4.69	(1.57)
	11년	4.73	(1.43)	4.48	(1.50)	5.16	(1.15)	4.91	(1.28)
	16년	5.00	(1.43)	4.83	(1.47)	5.32	(1.17)	5.13	(1.33)
	21년	5.18	(1.39)	5.18	(1.37)	5.69	(1.09)	5.43	(1.28)
	26년	5.20	(1.39)	5.20	(1.24)	5.63	(1.03)	5.26	(1.14)
전체		4.87	(1.51)	4.77	(1.53)	5.38	(1.22)	5.10	(1.36)
중학교 (N=669)	2년	4.24	(1.60)	4.08	(1.49)	4.92	(1.20)	4.53	(1.34)
	6년	4.61	(1.54)	4.55	(1.56)	5.16	(1.16)	4.62	(1.49)
	11년	4.73	(1.48)	4.73	(1.43)	5.12	(1.40)	4.76	(1.45)
	16년	4.73	(1.15)	4.78	(1.14)	5.12	(1.04)	4.75	(1.14)
	21년	4.90	(1.32)	4.90	(1.15)	5.43	(0.98)	4.97	(1.07)
	26년	5.00	(1.25)	5.01	(1.20)	5.29	(1.10)	4.90	(1.27)
전체		4.54	(1.50)	4.47	(1.45)	5.09	(1.17)	4.68	(1.33)
고등학교 (N=752)	2년	4.62	(1.51)	4.51	(1.53)	5.13	(1.27)	4.71	(1.35)
	6년	4.73	(1.42)	4.66	(1.40)	5.18	(1.20)	4.65	(1.45)
	11년	4.67	(1.30)	4.62	(1.35)	4.92	(1.21)	4.48	(1.43)
	16년	4.78	(1.37)	4.83	(1.37)	5.09	(1.07)	4.68	(1.33)
	21년	4.87	(1.27)	4.89	(1.18)	5.04	(1.18)	4.68	(1.24)
	26년	5.14	(1.12)	5.05	(1.24)	5.31	(1.04)	4.79	(1.22)
전체		4.78	(1.38)	4.72	(1.39)	5.13	(1.18)	4.68	(1.34)

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 7.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 문항은 다음과 같음.
1. 학교경영과 관련된 지식, 철학을 가지고 있다. 2. 학교의 주요 사안과 학교교육과정에 대하여 나의 의견을 제시한다. 3. 학교 구성원 간 갈등 발생시 대화와 소통을 통해 합리적으로 해결한다. 4. 학교경영과 관련된 다양한 구성원(예: 학부모, 지역사회 등)과 협력적 관계를 구축한다.

교직 경력별 차이는 학교급에 따라 각기 다른 양상을 보였다([그림 V-12] 참고). 초등학교의 경우 교직 경력에 따라 역량도 상승하는 형태를 나타내어, 교직 경력 21년(5.37), 26년차 코호트(5.32)의 평균이 상대적으로 높았다. 중학교의 경우 교직 경력이 쌓이면서 역량 수준이 소폭 상승하거나 유지되는 것으로 나타났다. 고등학교의 경우 교직 경력 26년차 코호트의 평균이 약간 높은 것을 제외하고, 전체적으로 매우 유사한 수준인 것을 확인하였다.



[그림 V-12] 학교경영참여

9) 교육법/정책의 이해와 적용

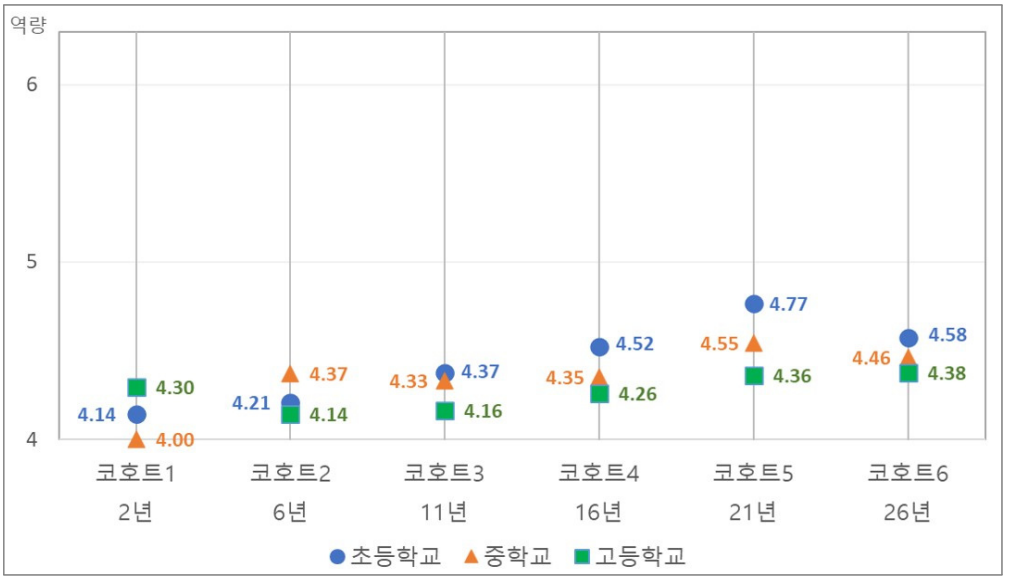
주요 교육법이나 최근 교육환경 및 교육 정책에 관한 이해도 등을 통해 측정하는 교육법/정책의 이해와 적용 역량의 경우, 전체 직무역량 중 가장 낮은 평균치를 보였다. 학교급 간의 차이는 크게 확인되지 않았으며, 모든 학교급에서 '교육 관련 포럼, 학술대회, 토론회, 공청회, 교사 모임 등에 참여하여 정보를 얻는다'라는 항목을 가장 낮게 평가하였다(초 3.93, 중 3.85, 고 3.86).

〈표 Ⅴ-13〉 교육법/정책의 이해와 적용

구분		교육법/정책의 이해와 적용1		교육법/정책의 이해와 적용2		교육법/정책의 이해와 적용3		교육법/정책의 이해와 적용4	
학교급	코호트								
초등학교 (N=1,054)	2년	4.13	(1.57)	4.46	(1.35)	4.32	(1.34)	3.66	(1.58)
	6년	4.23	(1.60)	4.54	(1.54)	4.39	(1.57)	3.68	(1.81)
	11년	4.59	(1.38)	4.79	(1.31)	4.61	(1.38)	3.50	(1.76)
	16년	4.59	(1.44)	4.79	(1.40)	4.65	(1.40)	4.06	(1.82)
	21년	4.85	(1.26)	5.12	(1.21)	4.93	(1.25)	4.18	(1.58)
	26년	4.63	(1.32)	4.90	(1.22)	4.70	(1.27)	4.08	(1.59)
전체		4.58	(1.42)	4.84	(1.34)	4.67	(1.37)	3.93	(1.69)
중학교 (N=669)	2년	3.95	(1.49)	4.26	(1.36)	4.08	(1.35)	3.66	(1.65)
	6년	4.30	(1.37)	4.66	(1.24)	4.48	(1.33)	4.04	(1.68)
	11년	4.24	(1.58)	4.68	(1.33)	4.41	(1.22)	3.98	(1.68)
	16년	4.40	(1.30)	4.65	(1.19)	4.50	(1.13)	3.85	(1.57)
	21년	4.64	(1.25)	4.83	(1.09)	4.64	(1.09)	4.07	(1.52)
	26년	4.51	(1.16)	4.76	(1.08)	4.54	(1.11)	4.04	(1.52)
전체		4.21	(1.42)	4.51	(1.28)	4.32	(1.28)	3.85	(1.62)
고등학교 (N=752)	2년	4.23	(1.54)	4.69	(1.42)	4.35	(1.48)	3.92	(1.71)
	6년	4.18	(1.49)	4.41	(1.35)	4.32	(1.39)	3.67	(1.63)
	11년	4.19	(1.44)	4.32	(1.40)	4.26	(1.31)	3.88	(1.64)
	16년	4.35	(1.42)	4.73	(1.23)	4.27	(1.31)	3.69	(1.62)
	21년	4.39	(1.23)	4.66	(1.21)	4.43	(1.22)	3.96	(1.54)
	26년	4.39	(1.30)	4.68	(1.27)	4.45	(1.20)	3.98	(1.50)
전체		4.28	(1.43)	4.60	(1.34)	4.35	(1.35)	3.86	(1.63)

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 7.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 문항은 다음과 같음.
1. 주요 교육법(예: 교육기본법, 초·중등교육법 등)을 이해하고 있다. 2. 최근의 교육환경과 교육정책을 이해하고 있다. 3. 주요 교육법과 교육정책을 현장에 적용하고 실천한다. 4. 교육 관련 포럼, 학술대회, 토론회, 공청회, 교사 모임 등에 참여하여 정보를 얻는다.

다른 직무역량의 패턴과 마찬가지로 초등학교 교사의 경우 교직 경력이 높아질수록 역량의 평균도 소폭 상승하는 경향이 나타났다. 중학교 교사의 경우 교직 경력에 따라 소폭 상승 또는 유지되는 양상을 보였다. 고등학교 교사의 경우 교직 경력 6년(4.14), 11년차 코호트(4.16)가 가장 낮은 수준이었으며, 전반적으로 큰 변화 없이 유사한 수준으로 유지되는 형태였다.



[그림 V-13] 교육법/정책의 이해와 적용

2. 웰빙

『서울교원종단연구 2020』에서는 교원의 웰빙을 전반적 삶의 만족도와 영역별 직무 만족도로 나누어 조사하고 있다. 전반적 삶의 만족도는 생활 만족도 3문항, 직업 만족도 4문항으로 구분되어 있으며 5점 척도로 측정하였다. 영역별 직무 만족도는 임금/보수, 직업의 안정성, 개인의 발전 가능성, 의사소통 및 인간관계 등 총 9개 하위영역으로 구분하여 전반적 삶의 만족도와 동일하게 5점 척도로 측정하였다.

가. 전반적 삶의 만족도

먼저 생활 만족도의 수준은 학교급에 따른 특별한 차이 없이 모두 유사한 수준이었으며, 학교급 내에서 문항별 동의 수준도 유사하였다. 다만, 교직 경력별로는 상이한 양상을 보였다. 초등학교 교사의 경우, 교직 경력이 높아지면 생활 만족도 수준도 높아지는 패턴이 확인되었다. 하지만 중학교 교사의 경우 교직 경력에 따른 차이 없이 유사한 수준으로 인식하였으며, 고등학교 교사의 경우 교직 경력에 따라 증가와 감소와 반복되며 일정한 경향성이 발견되지 않았다.

직업 만족도에서는 생활 만족도와 비교하여 학교급별, 교직 경력에 따른 수준의 차이가 좀 더 구별되는 특징이 있었다. 전반적으로 초등학교 교사가 중·고등학교 교사보다 직업 만족도 수준이 낮았으며, 중학교와 고등학교 교사는 유사한 수준이었다. 측정 문항 중에서 '나는 교사의 사회적 지위에 만족한다'의 평균이 세 학교급에서 모두 가장 낮았다(초 2.73, 중 3.14, 고 3.16). 특히, 초등학교의 만족도 수준은 '보통' 미만의 수준임을 확인할 수 있었다. 반면, '나는 학생들의 성장을 위해 일할 수 있음에 만족한다'라는 항목의 만족도 수준은 세 학교급 모두 세부 문항 중 가장 평균이 높은 것으로 나타났다(초 3.90, 중 4.06, 고 4.07). 교직 경력별 차이를 살펴보면, 초등학교에서는 교직 경력 6년차 코호트의 평균이 가장 낮았지만, 전반적으로 교직 경력이 높아질수록 직업 만족도의 수준도 높아지는 것으로 나타났다. 중학교에서는 교직 경력 16년차까지는 증가와 감소를 반복하는 형태이며, 이후 소폭 상승하는 양상이 확인되었다. 반면, 고등학교에서는 교직 경력에 따른 변화 없이 모든 코호트의 평균이 유사하였다.

〈표 V-14〉 전반적 삶의 만족도

구분		만족도1	만족도2	만족도3	만족도4	만족도5	만족도6	만족도7
학교급	코호트							
초등학교 (N=1,054)	2년	3.33 (1.05)	3.49 (1.00)	3.57 (1.03)	2.61 (1.23)	3.25 (1.15)	2.49 (1.21)	3.67 (0.98)
	6년	3.36 (1.06)	3.62 (1.08)	3.66 (1.01)	2.36 (1.41)	3.08 (1.31)	2.24 (1.26)	3.66 (1.11)
	11년	3.47 (0.95)	3.74 (0.86)	3.67 (1.03)	2.69 (1.27)	3.31 (1.20)	2.47 (1.17)	3.73 (1.03)
	16년	3.57 (0.87)	3.79 (0.84)	3.82 (0.86)	2.82 (1.28)	3.45 (1.14)	2.68 (1.30)	3.91 (0.94)
	21년	3.73 (0.82)	3.81 (0.90)	3.92 (0.82)	3.27 (1.28)	3.81 (1.03)	3.06 (1.22)	4.06 (0.83)
	26년	3.70 (0.85)	3.85 (0.93)	3.85 (0.82)	3.31 (1.23)	3.86 (0.88)	2.96 (1.13)	4.15 (0.82)
전체		3.57 (0.93)	3.74 (0.94)	3.79 (0.92)	2.92 (1.33)	3.53 (1.15)	2.73 (1.26)	3.90 (0.95)
중학교 (N=669)	2년	3.66 (0.88)	3.74 (0.91)	3.86 (0.90)	3.42 (1.19)	3.83 (0.95)	3.17 (1.20)	4.10 (0.79)
	6년	3.67 (0.85)	3.83 (0.93)	3.81 (0.93)	3.20 (1.32)	3.69 (1.08)	3.07 (1.20)	4.01 (0.81)
	11년	3.63 (0.92)	3.68 (0.85)	3.66 (0.82)	3.54 (1.16)	3.80 (0.95)	3.32 (1.13)	3.98 (0.94)
	16년	3.62 (0.72)	3.72 (0.85)	3.82 (0.87)	3.07 (1.26)	3.50 (1.07)	2.97 (1.13)	4.02 (0.68)
	21년	3.67 (0.77)	3.82 (0.76)	3.90 (0.73)	3.39 (1.07)	3.72 (0.95)	3.07 (1.05)	3.94 (0.75)
	26년	3.69 (0.64)	3.82 (0.68)	3.88 (0.68)	3.57 (0.99)	4.01 (0.75)	3.23 (0.97)	4.11 (0.67)
전체		3.66 (0.82)	3.77 (0.86)	3.84 (0.85)	3.38 (1.18)	3.79 (0.96)	3.14 (1.15)	4.06 (0.77)
고등학교 (N=752)	2년	3.56 (0.96)	3.60 (1.06)	3.73 (1.02)	3.49 (1.24)	3.83 (1.05)	3.24 (1.25)	4.14 (0.89)
	6년	3.58 (0.86)	3.68 (0.88)	3.84 (0.85)	3.21 (1.20)	3.71 (0.97)	3.13 (1.13)	4.09 (0.79)
	11년	3.53 (0.89)	3.63 (0.87)	3.63 (1.00)	3.34 (1.20)	3.62 (1.03)	3.00 (1.14)	4.01 (0.81)
	16년	3.64 (0.82)	3.66 (0.86)	3.85 (0.80)	3.22 (1.13)	3.75 (0.96)	3.12 (1.12)	4.01 (0.72)
	21년	3.75 (0.84)	3.81 (0.82)	3.84 (0.81)	3.47 (1.20)	3.85 (0.92)	3.28 (1.00)	4.01 (0.76)
	26년	3.65 (0.75)	3.75 (0.70)	3.80 (0.73)	3.25 (1.11)	3.81 (0.88)	3.11 (1.03)	4.07 (0.68)
전체		3.60 (0.87)	3.67 (0.90)	3.77 (0.90)	3.35 (1.19)	3.77 (0.98)	3.16 (1.14)	4.07 (0.79)

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 그렇지 않다 ~ 5.매우 그렇다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.
주3) 문항은 다음과 같음.
1. 전반적으로 내 인생은 내가 원하던 모습에 가깝다. 2. 나는 내 생활 여건이 좋다고 생각한다. 3. 나는 나의 삶에 만족한다. 4. 다시 선택한다 해도 나는 교사라는 직업을 택할 것이다. 5. 나는 내 직업에 만족한다. 6. 나는 교사의 사회적 지위에 만족한다. 7. 나는 학생들의 성장을 위해 일할 수 있음에 만족한다.

나. 영역별 직무 만족도

교사라는 직업의 만족도를 임금/보수, 직업의 안정성, 직무(업무) 내용, 근무 환경, 근무시간, 개인의 발전 가능성, 의사소통 및 인간관계, 인사관리의 공정성, 복리후생제도의 9개 영역별로 나누어 살펴본 결과는 〈표 V-15〉와 같다. 모든 학교급에서 직업의 안정성(초 3.94, 중 4.06, 고 3.90)과 근무시간(초 3.98, 중 3.86, 고 3.67)에 대한 만족도가 다른 하위영역과 비교하였을 때 상대적으로 높게 나타났다. 반면, 교사들은 임금과 복리후생제도에 대해 낮은 만족도를 보이는 것으로 확인되었다. 두 하위영역에 대한 만족도 평균은 모든 학교급에서 2점대(2.09~2.91)로 만족스럽지 않다고 응답하였다.

〈표 V-15〉 영역별 직무 만족도

구분		임금 또는 보수	직업의 안정성	직무(업무) 내용	근무 환경	근무시간
학교급	코호트					
초등학교 (N=1,054)	2년	1.72 (0.98)	3.80 (0.89)	3.17 (1.01)	3.38 (1.03)	3.94 (0.79)
	6년	1.51 (0.79)	3.96 (0.91)	3.15 (1.14)	3.29 (1.20)	4.01 (0.84)
	11년	1.98 (0.92)	3.92 (0.80)	3.24 (1.00)	3.34 (1.13)	4.02 (0.71)
	16년	2.07 (1.04)	3.88 (0.82)	3.24 (1.00)	2.98 (1.18)	3.81 (0.88)
	21년	2.55 (1.00)	3.98 (0.85)	3.45 (0.98)	3.31 (1.11)	4.01 (0.75)
	26년	2.79 (1.08)	4.03 (0.80)	3.60 (0.85)	3.49 (1.04)	4.16 (0.70)
전체		2.18 (1.06)	3.94 (0.85)	3.33 (1.01)	3.28 (1.13)	3.98 (0.78)
중학교 (N=669)	2년	1.80 (0.90)	4.18 (0.72)	3.56 (0.97)	3.50 (1.08)	3.93 (0.85)
	6년	1.86 (1.03)	4.09 (0.90)	3.49 (1.01)	3.54 (1.06)	3.99 (0.86)
	11년	2.22 (0.94)	3.90 (0.97)	3.37 (1.02)	3.12 (1.17)	3.73 (0.95)
	16년	2.27 (0.97)	4.03 (0.71)	3.32 (0.93)	3.13 (1.07)	3.85 (0.76)
	21년	2.54 (1.01)	3.90 (0.84)	3.35 (0.87)	2.94 (1.06)	3.58 (0.90)
	26년	2.79 (0.90)	3.87 (0.70)	3.57 (0.76)	3.31 (0.97)	3.78 (0.73)
전체		2.09 (1.01)	4.06 (0.78)	3.49 (0.94)	3.36 (1.08)	3.86 (0.85)
고등학교 (N=752)	2년	2.00 (1.02)	3.90 (0.89)	3.39 (1.02)	3.35 (1.13)	3.62 (1.08)
	6년	2.24 (1.13)	4.01 (0.75)	3.44 (0.87)	3.38 (0.97)	3.73 (0.93)
	11년	2.28 (1.14)	3.78 (1.06)	3.27 (1.03)	3.09 (1.12)	3.66 (0.85)
	16년	2.47 (1.03)	3.87 (0.76)	3.35 (0.87)	3.25 (0.94)	3.56 (0.81)
	21년	2.75 (0.94)	3.90 (0.69)	3.44 (0.89)	3.20 (1.02)	3.76 (0.79)
	26년	2.81 (0.93)	3.93 (0.67)	3.50 (0.72)	3.32 (0.90)	3.79 (0.76)
전체		2.35 (1.08)	3.90 (0.82)	3.40 (0.92)	3.29 (1.03)	3.67 (0.92)

구분		개인의 발전 가능성		의사소통 및 인간관계		인사관리의 공정성		복리후생제도	
학교급	코호트								
초등학교 (N=1,054)	2년	3.13	(1.26)	3.49	(0.93)	3.25	(0.90)	2.80	(1.07)
	6년	2.99	(1.25)	3.31	(1.11)	3.17	(1.14)	2.63	(1.29)
	11년	3.19	(1.13)	3.55	(0.96)	3.37	(1.07)	2.74	(1.24)
	16년	3.31	(1.13)	3.65	(0.94)	3.39	(0.97)	2.60	(1.17)
	21년	3.57	(1.01)	3.80	(0.86)	3.54	(0.91)	2.74	(1.14)
	26년	3.69	(0.91)	3.95	(0.72)	3.68	(0.95)	2.71	(1.14)
전체		3.36	(1.13)	3.65	(0.94)	3.42	(0.99)	2.71	(1.17)
중학교 (N=669)	2년	3.43	(1.12)	3.69	(0.94)	3.28	(0.95)	2.99	(1.05)
	6년	3.33	(1.12)	3.63	(0.99)	3.38	(1.02)	3.09	(1.15)
	11년	3.29	(1.25)	3.41	(0.89)	2.85	(0.96)	2.63	(1.16)
	16년	3.43	(0.95)	3.55	(0.89)	3.25	(0.82)	2.67	(1.08)
	21년	3.38	(0.98)	3.50	(0.82)	3.04	(1.17)	2.67	(1.14)
	26년	3.54	(0.78)	3.68	(0.76)	3.34	(0.93)	2.92	(0.96)
전체		3.42	(1.06)	3.63	(0.91)	3.25	(0.98)	2.91	(1.08)
고등학교 (N=752)	2년	3.27	(1.12)	3.61	(0.91)	3.15	(1.03)	3.03	(1.12)
	6년	3.47	(1.03)	3.49	(0.96)	3.05	(1.14)	2.95	(1.13)
	11년	3.22	(1.03)	3.33	(1.02)	2.86	(1.12)	2.77	(1.12)
	16년	3.23	(0.98)	3.55	(0.83)	3.01	(0.89)	2.59	(1.02)
	21년	3.35	(0.80)	3.49	(0.78)	2.99	(0.95)	2.89	(0.99)
	26년	3.35	(0.94)	3.55	(0.73)	3.09	(0.94)	2.73	(0.94)
전체		3.31	(1.02)	3.53	(0.88)	3.05	(1.02)	2.86	(1.07)

주1) 각 문항의 척도는 '1.전혀 만족스럽지 않다 ~ 5.매우 만족스럽다'임.
주2) 각 항목은 평균(표준편차)임.

영역별 직무 만족도에 대한 교직 경력 차이 분석 결과에서는 임금 또는 보수에 대한 만족도의 경우, 초등학교와 중·고등학교 모두 교직 경력이 쌓일수록 만족도 수준도 높아지는 경향을 보였다. 하지만 경력별 비교에서 상승의 양상을 보였을 뿐, 타 영역과 비교하여 절대적인 만족도 수준은 가장 낮은 영역이었다. 초등학교의 경우 직업의 안정성이나 직무(업무) 내용, 의사소통 및 인간관계에 대한 만족도 또한 경력이 쌓을수록 소폭 증가하는 형태를 보였다. 반면, 중학교에서는 직업의 안정성과 근무 환경에 대한 만족도가 교직 경력이 높아질수록 오히려 감소하는 양

상으로 나타났다. 고등학교의 경우 복리후생제도에 대해서는 교직 경력이 높아지면서 만족도 수준이 소폭 감소하는 특성을 보였다. 그 외 영역에서는 교직 경력별 뚜렷한 차이 또는 경향성을 보이지 않았다.

3. 소결

교사의 역량 및 웰빙과 관련하여 분석의 주요 결과 및 특징적인 부분을 정리하면 다음과 같다.

4가지 핵심역량 중 협업의 수준이 가장 높았고 의사소통, 비판적 사고, 창의성의 순서로 나타났다. 전반적으로 핵심역량의 학교급, 교직 경력별 패턴은 1차년도 결과와 유사하였다. 특히, 전년도와 마찬가지로 초등학교에서는 교직 경력이 높아짐에 따라 역량의 수준도 함께 상승하는 경향성이 뚜렷하게 확인되었다. 중학교에서는 창의성과 비판적 사고의 경우 교직 경력이 높아질수록 역량 수준이 높아지다가 16년차 코호트 이후부터 감소의 양상을 보였으나, 의사소통과 협업의 경우 증가와 감소를 반복하며 교직 경력과의 일정한 관련성이 확인되지 않았다. 고등학교에서는 전체적으로 교직 경력에 따른 변화가 크지 않았으며, 뚜렷한 패턴이 나타나지 않았다.

9가지 직무역량에 대한 분석 결과 또한 전년도 결과와 동일하였다. 진로지도를 제외한 모든 영역에서 초등학교의 평균이 중·고등학교보다 상대적으로 높게 나타났다. 교직 경력별 패턴도 1차년도 결과와 유사하였다. 전반적으로 초등학교의 경우 교직 경력이 높아지면서 전체적인 역량에 대한 평가도 긍정적으로 상승하는 경향이 있었다. 중학교에서는 대체로 교직 경력 11년차까지는 소폭 상승하였고, 이후 상승과 하락이 반복되는 형태가 주로 나타났다. 고등학교의 경우 교직 경력에 따른 큰 변화 없이 코호트별 평균이 유사한 수준으로 나타나는 결과가 주로 확인되었다. 따라서 교직 입문 초기에는 직무역량의 수준이 학교급과 무관하게 모두 유사하였으나, 이후 학교급의 변화 패턴에 따라 차이가 발생하는 특징을 보였다. 다만, 교육행정업무와 교육법/정책의 이해와 적용 영역은 학교급별 차이나 교직

경력별 변화가 다른 역량에 비해 뚜렷하지 않아, 교사들의 역량 수준이 매우 유사한 형태임을 확인할 수 있었다.

전반적 삶의 만족도에서 생활 만족도의 수준은 학교급에 따른 차이 없이 전체적으로 유사하였으나, 학교급 내에서는 교직 경력에 따라 상이한 변화를 보였다. 초등학교에서는 교직 경력이 높아지면서 생활 만족도의 수준도 높아졌으나, 중·고등학교의 경우 교직 경력에 따른 차이 없이 유사하거나 증가와 감소가 반복되어 일정한 경향성이 확인되지는 않았다. 반면, 직업 만족도의 수준은 초등학교 교사가 중·고등학교 교사보다 낮았으며, 교직 경력별 변화 형태는 생활 만족도와 유사하게 나타났다. 영역별 직무 만족도에서 직업의 안정성과 근무시간은 만족도가 상대적으로 높은 항목이었으나, 임금과 복리후생제도는 만족도의 수준이 낮게 나타났다. 교직 경력에 따른 변화 형태는 하위 항목별과 학교급에 따라 다른 형태를 보였다.

Ⅵ 코로나19 시기 신규교사의 교직적응 양상과 경험

1. 신규교사의 교직적응에 관한 이론적 논의
2. 신규교사의 교직 적응 유형 탐색
3. 신규교사의 교직 적응 경험 분석
4. 소결

Ⅵ 코로나19 시기 신규교사의 교직적응 양상과 경험

본 장에서는 2021년에 수집된『서울교원종단연구 2020』1차년도의 자료를 활용하여 신규교사들의 교직적응을 주제로 심층분석을 실시하고 그 결과를 제시하였다. 잠재프로파일 분석을 통해 신규교사들의 적응 양상에 따른 집단 분류와 영향요인을 파악하고, FGI를 실시하여 교직적응의 경험과 요구 사항을 세부적으로 살펴보았다.

1. 신규교사의 교직적응에 관한 이론적 논의

가. 신규교사 시기의 중요성

신규교사들은 교직 입문과 동시에 경력 교사와 동등한 업무를 수행하게 된다. 그 과정에서 생기는 문제들 역시 스스로 해결해야 하므로 경력 교사와 비교했을 때 심리적으로 어려움을 경험할 가능성이 더 높다(정웅기, 정성수, 2018; Lortie, 1975). 교사 발달단계 중 신규교사에 해당하는 시기는 교사로서 수행하는 전반적인 직무에 적응하고 수업 및 학생 지도 등의 영역에서 자신만의 정체성을 형성해야 하는 과업을 가지는 중요한 시기이다. 신규교사 기간은 이행시기(transition period)라고 규정되기도 하는데, 이 시기에 적절한 지원 환경이 제공되지 않으면 직무에 만족을 갖지 못하고 교사로서 긍정적인 자기 정체성을 갖지 못하여, 이로 인해 이직 의도를 가지기도 한다(허영주, 2017; Katz, 1972). 또한, 교직 입문 시기에 어떤 경험을 하는가는 이후 교직 생활과 전문적 성장에 영향을 미칠 수 있으며, 교사의 직무 전문성과 적응은 학생의 성장과 학교 혁신에 있어서도 중요한 영향을 주기 때문에 신규교사 시기에 대한 이해는 중요하다(Ingersoll & Strong, 2011).

선행연구에서는 신규교사 시기를 초임기, 입문기 등으로 명명하며 교직입문 후 평균 경력 0~5년에 해당하는 것으로 보았다(Fuller & Bown, 1975; Unruh &

Turner, 1907). TALIS 2018을 분석한 OECD의 연구(OECD, 2019a)에서는 'Novice Teacher'를 교직 경력 5년 이하의 교사로 규정하고 입문 초기의 경험에 주목하였다. 이처럼 대부분의 선행연구에서 신규교사 시기를 교직 경력 3~5년 미만으로 보며, 최대 만 6년을 넘겨 정의하고 있지 않다(정웅기, 정성수, 2018). 본 연구에서는 신규교사를 『서울교원종단연구 2020』의 조사 대상 코호트와 동일하게 '정규교사 발령 후 교직 경력 2년 이하의 교사'로 정의하며, 이 시기를 교직에 입문하여 자신의 역할과 정체성을 형성해 나가는 중요한 성숙의 시기로 보았다.

국내의 신규교사 특성에 관한 연구들(이윤식, 1991; 주상덕, 2004)에 의하면, 신규교사는 교직 입문에 대한 준비 부족, 과중한 행정업무, 교수부담, 생활지도, 인간관계 등으로 인해 역할 수행에 어려움을 겪고 있다. TALIS 자료를 활용하여 신규교사의 전문성에 대한 인식 조사 결과, 교원양성교육에서 교과 지식이나 교수법에 대해서는 충분한 교육을 받고 있지만, 생활지도 및 학생 평가에 대한 교육은 상대적으로 부족하다고 인식하는 것으로 나타났다(김혜진 외, 2021). 특히 행정업무에 어려움을 겪고 있으며, 동료 교사와의 협력 활동을 수행하는 빈도가 상대적으로 낮았다. 무엇보다도 직무수행에 대한 자신감이나 신념을 나타내는 교사효능감이 TALIS 참여국의 신규교사보다 낮은 수준으로 나타났다. 더불어 신규교사가 인식하는 직무 만족도는 낮은 반면 직무스트레스는 높은 특성을 보이는 것으로 나타났다. 신규교사의 교직적응의 어려움에 관한 국내 선행연구를 보면, 신규교사는 생활지도의 어려움, 학생·교사·학부모와의 관계기술 미숙, 전문성 부족 등의 스트레스를 호소하며(조영재, 2015; 전선숙, 2020), 이는 그들의 심리적 소진에 정적영향을 주는 것으로 나타났다(김민지, 김현욱, 2020; 원복연, 송재홍, 2016).

이와 같은 신규교사의 적응곤란을 극복하기 위해서는 개인적인 노력과 함께 학교와 정부의 지원이 요구된다. 신규교사들이 학교 현장에서 겪게 되는 어려움은 교사의 의욕을 떨어뜨리고 사기를 저하시키며, 그들의 교육적 역량을 충분히 발휘할 수 없게 만든다. 그러므로 신규교사들이 경험하는 어려움을 이해하고 신규교사의 적응에 필요한 지원 요소를 파악하여 이들이 교직 사회에 안정적으로 적응할 수 있도록 방안을 마련해야 한다(김향지, 2009). 이에 본 연구에서는 해당 시기 신규교사들이 어떠한 적응의 양상을 보이고, 이에 영향을 미치는 요소들은 무엇이

있는지 종합적으로 살펴보고자 한다. 이를 통해 신규교사들의 교직적응을 위한 효과적이고 실질적인 지원 정책의 방향성을 제안하고자 한다.

나. 신규교사의 교직적응

교직적응은 교사가 공통적인 과업과 상황 속에서 태도, 가치, 관심을 선별적으로 습득하는 과정을 통해 교직 사회를 이해하고, 교직 생활을 하는 과정에서 발생하는 어려움과 문제를 해결하며 교사로서의 정체성을 확립해가는 변화 과정을 일컫는다(곽미규, 하문선, 2020; 정지선, 2005; Lortie, 1975). 교직적응은 기능적 측면에서 교과지도, 생활지도, 학급경영 관리, 행정 사무 관리 및 학부모 상담 등에 능숙해지는 것이며, 내적 측면에서는 교직 사회의 가치와 규범을 습득하며 교사로서 정체성을 형성하는 과정을 의미한다. 이 두 가지 측면을 종합하면 결국 교직적응은 교사가 교직에서 직면하는 다양한 상황에 교사로서 기대되는 역할을 수행할 수 있도록 질적으로 변화하는 정도를 나타낸다(서봉연, 1980; 이승복, 1998; 지명희, 2015). 즉, 신규교사의 교직적응은 교직 입문 이후 3~4년 이내에 초보자로서 겪는 어려움을 해결하고, 학교 상황에 안정적으로 적응하여 전문적인 교사로 발전하기 위한 토대를 마련하는 것으로 개념화할 수 있다.

우리나라 초등학교 신규교사의 교직적응에 대한 선행연구에 따르면, 신규교사들은 적응의 문제에 많은 어려움을 토로하는 것으로 보고되고 있다. 이들은 교과지도, 생활지도, 학급경영, 학부모 관계 등 교직 활동의 전반에 걸쳐 다양한 어려움을 겪고 있었다(이윤식, 2005; 전제상, 2000). 구체적으로, 신규교사들은 스트레스, 불안, 무기력, 소외 등의 적응 곤란을 경험하며, 이와 같은 적응 곤란은 행정업무처리와 학생들의 수업 방해 행동, 업무 과중, 수업 준비 부족 및 수업시수 부담 등과 정적인 상관을 보였다(조영재, 2015; 박정순, 2010). 박정순(2010)은 초등학교 신규교사가 교직적응 과정에서 겪을 수 있는 경험을 교과, 생활, 학급경영, 학교업무, 인간관계의 다섯 가지의 영역으로 나누어 살펴보았다. 연구 결과, 교사들은 각 영역별로 여러 갈등과 시행착오를 거치며 다양한 교직적응 경험을 하였다. 예를 들어, 교과지도에 있어 학생들이 교사를 초보로 보는 시선을 경험하고, 생활지도에 있어서도 자신의 한계에 부딪힌다. 또한, 학급경영이라는 낯선 상황을

겪고, 학교 업무에 있어 두려움을 느끼기도 하였다. 이처럼 신규교사들은 교원양성 교육에서 습득한 내용을 실제에 적용하는 데서 겪게 되는 시행착오와 혼란을 경험하며 좌절감, 회의감, 부족한 능력에 대한 당혹감과 무력감 등의 부정적인 심리를 가지게 되는 것으로 파악되었다(송민정, 2017; 이윤식, 1993). 심리적인 어려움은 결국 교사들의 직무수행 저하 및 교직 이탈로 이어질 수 있으므로, 교직 적응에 있어 심리적 측면에 지속적인 관심을 가질 필요가 있다.

신규교사의 교직적응 과정을 파악하기 위해서는 교사가 지녀야 할 역량과 가치관의 변화를 반영하는 일반적 발달과정을 파악해야 한다. 이와 함께 인생관 및 교직관과 타인과의 관계 등에서 긍정적인 변화를 경험하고, 심리적으로 안녕감을 느끼는 심리적 성장 과정을 살펴보는 것도 무엇보다 중요하다(김보라, 신희천, 2010). 이러한 관점의 변화는 교직적응에 관한 연구에도 반영되고 있다. 선행연구에서 신규교사의 교직적응 하위요인으로 다루고 있는 변인은 〈표 Ⅵ-1〉과 같다. 기존에 교직적응의 요소들이 업무와 관련된 교과 및 생활지도, 학급경영 등의 기능적 측면에 초점이 맞춰졌다면, 최근의 연구에서는 소진, 스트레스 등과 같은 심리적 측면의 적응 요소를 교직적응의 범주로 함께 다루고 있다.

〈표 Ⅵ-1〉 교직적응의 하위요인 및 범주

출처	교직적응 하위요인	범주
신붕섭(2010)	• 교과지도 역량, 생활지도 역량, 학급경영 역량, 인간관계 역량, 업무분장 역량	기능적 측면
김현수, 이윤식(2013)	• 교과지도 역량, 담당부서 업무 역량, 생활지도 역량, 학교 내 인간관계 역량	기능적 측면
조영재(2015)	• 교수학습지도 역량, 생활지도 역량, 행정업무 역량, 학교문화	기능적 측면
곽미규, 하문선(2020)	• 교과지도 역량, 생활지도 역량, 학급경영관리 역량, 행정사무 관리 역량, 학부모상담 역량 • 교사정체성, 소진	기능적 측면 심리적 측면
김혜진 외(2021)	교수학습 효능감, 학급경영 효능감, 협력, 교직만족, • 스트레스	심리적 측면

다. 교직적응에 영향을 미치는 요인

신규교사가 교직에 성공적으로 적응하고 성장하기 위해서는 교사의 개인적인 노력뿐만 아니라, 이들에게 긍정적인 영향을 줄 수 있는 교직 환경을 조성하거나 학교 현장에 대한 정책적 지원 방안을 모색하는 것이 필요하다(Day & Gu, 2007). 선행연구에서는 교직 적응에 영향을 미치는 다양한 요인을 개인적 요인과 제도 및 환경적 요인으로 구분하여 살펴보았다. 박효원(2021)은 교사 발달의 영향요인을 크게 개인적, 조직적, 제도·사회적 요인으로 구분하였다. 개인적인 요인으로는 교직관 및 교직 경력 등을 조직적 요인으로는 근무 환경과 조직 내 관계, 관리자의 태도와 같은 요인이, 제도·사회적 요인으로는 전반적인 교직 관련 제반 제도가 교사 발달과 적응에 영향을 미친다고 보고하였다. 허영주(2017)는 교직 입문한 지 1년~3년 차에 해당하는 초임 교사들의 교직적응과 부적응에 영향을 미치는 요인을 개인 요인, 직무 요인, 조직 요인으로 구분하여 분석하였다. 결과에 따르면 개인 요인 중에서 비 사범대학 계열 졸업자, 여성이 교직에 적응할 확률이 낮았으며, 직무 요인 중에서는 적성 및 전공과 일치할수록 또는 업무 수행에 있어 자율성이 많이 부여될수록 교직 적응을 긍정적으로 예측하였다. 조직 요인 중에서는 인간관계와 승진제도에 대한 만족도가 높을수록 교직 적응을 긍정적으로 예측하는 결과를 보고하였다. 이와 같이 초임 교사의 적응에 대한 다양한 요인들의 영향력을 고려했을 때, 초임 초·중등교사들의 교직 적응을 도울 수 있는 정책 방안을 모색하기 위해서는 개인적 요인과 환경적 요인을 종합적으로 검증할 필요가 있다.

1) 개인적 특성

먼저, 교직 적응에 영향을 미치는 개인적 요인으로 교직선택 동기를 고려할 수 있다. 교직선택 동기란 교사라는 직업을 얻고자 하거나 유지하는 데 영향을 주는 내재적 또는 외재적 요인을 의미하는 개념이다(Watt & Richardson, 2008). 일반적으로 교직 입문 전에 결정되는 요인이지만, 입문 이후에도 교직 생활에 지속적인 영향을 미치는 요인으로 보고되고 있다. Huberman(1993)의 분류에 따르면 교직선택 동기는 아동에 대한 애정과 가르침에 대한 즐거움으로 교직을 선택하는

내재 동기, 외부 보상이 중요한 외재 동기, 타인과 사회를 생각하는 이타 동기로 구분된다(남궁미경, 2011). 교직선택 동기와 교직 적응의 관계를 직접적으로 다룬 연구는 제한적이지만, 김상연 외(2021)는 중·고등학교 교사의 교직 노력과 교직 만족도를 예측하는 요인을 검증한 결과, 교직선택 요인이 자신의 교수 능력과 전문성에서 기인한 경우 교직 노력을 정적으로 예측하였으며, 내재가치는 교직 만족도를 정적으로 설명하였다. 유치원과 어린이집 교사를 대상으로 한 임원신과 김소희(2017)의 연구에서는 교직에 대한 적성, 자아실현 가능성, 사회적 존경이 교직을 선택한 동기인 경우, 교직에 대한 만족도가 높았다. 더불어 교직에 대한 적성 및 자아실현 가능성이 교직 선택 동기인 경우에는 소진을 적게 경험하는 것으로 나타났다. 반면, 직업 안정성과 같은 외재 동기의 경우 교직만족도와 유의한 관계를 보이지 않거나(임원신, 김소희, 2017), 부정적인 예측 관계가 보고되었다(오수진, 장영숙, 2011).

2) 환경적 특성

신규교사의 적응 곤란 현상을 완화할 수 있는 환경적인 요인 중 학교 요인으로는 학교장의 변혁적 리더십(김현수, 이윤식, 2014; 김효정, 이길재, 이정미, 2013)과 신규교사가 자신의 고민을 털어놓고 논의할 수 있는 개방적인 문화, 협력적이고 평등한 학교문화, 동료 교사와의 친밀한 관계 등이 있다(곽미규, 하문선, 2020; 김영천, 정정훈, 2003).

먼저, 학교 조직에서 학교장의 리더십은 교사들의 학교 활동과 교직적응에 영향력을 미치는 중요한 요인으로 다루어져 왔다. 선행연구에 의하면 학교장의 변혁적 지도성은 교사의 직무 만족에 정적인 효과를 미치며(강인석, 2009; 유길한, 2006), 변혁적 리더십의 하위요인 중에서 개인적 배려는 신규교사의 교직 적응을 돕는다고 보고되었다(김현수, 이윤식, 2014). 김효정 외(2013)에서는 학교 구성원별 학교 만족도에 영향을 미치는 학교 특성을 비교·분석한 결과, 학교 유형과 학교의 평균 사회경제적지위(SES), 시설 자원, 학교장의 변혁적 지도성이 교사의 학교 만족도에 유의한 영향을 주는 변수로 나타났다. 학교장의 리더십은 전반적인 학교 풍토나 학교 내 조직 문화를 형성하는데 가장 중요한 역할을 한다는 점에서

학교장의 리더십이 신규교사의 교직 적응에 영향을 미칠 것으로 예상해볼 수 있다(김종윤, 조대연, 2018; 주영효, 정주영, 2020)

또한, 신규교사가 적응하는 데 있어 동료 교사와 학부모의 태도 등도 영향을 미치는 주요한 요인이다. 교직 입문 초기, 교직 사회의 문화와 규범 등에 안정적으로 적응하기 위해서는 학교 구성원들 간 관계를 긍정적으로 인식하는 것이 중요하다. 특히 신규교사는 경력 교사의 지원과 격려가 부족하거나 대화가 부족할 때 고립감을 느낌으로써 적응에 곤란을 경험하기도 하며(김영천, 정정훈, 2003), 동료 교사와 스트레스를 공유하며 공감과 지지를 얻는 과정을 통해 성장한다(곽미규, 하문선, 2020). 이윤식과 김광범(2007)은 중등 신규교사의 교직 적응을 저해하는 교직 갈등 요인을 탐색한 결과, 직무와 관련된 교육과정 편성 운영, 교수학습지도, 특별활동 요인을 비롯하여 교사-학생 관계, 교사-학부모 관계, 교원 간 관계 등의 영역에서 갈등을 겪는 것으로 나타났다. 동료 교사에 대한 신뢰와 협력적 관계 형성은 효율적 업무처리를 가능하게 하고, 불필요한 정서적 에너지 소모를 낮추기 때문에(김대현, 최류미, 2016) 교직 적응을 촉진하는 요인이 된다. 또한, 학생과 학부모와의 관계에서의 어려움은 교사의 소진과 스트레스를 높이는 요인으로 드러나(전선숙, 2020) 교사의 사회화 과정에서 신규교사가 맺는 교육 주체들과의 관계는 교직 적응에 있어 중요한 영향요인일 것으로 예상된다.

마지막으로, 초등학교와 중등학교는 교원양성과정과 교직 문화, 동료 교사와의 단계, 수행 역할 등 여러 측면에서 차이가 나므로 교사의 발달과 적응에 있어 학교급을 고려해야 한다(박효원, 2021). 초등학교 교사의 경우 수업지도, 생활지도와 더불어 중·고등학교와 달리 몇 개의 교과를 제외하고는 한 명의 담임교사가 대부분의 교과를 가르치고 아동들과 한 학년 동안 생활하며 학급경영 등 다양한 역할을 수행하고 있다(박효원, 2019; 윤지희, 2017). 반면 중·고등학교 교사는 주로 하나의 교과를 담당하여 담임을 맡는 학급의 학생들뿐만 아니라 여러 반의 학생들을 가르친다. 이렇듯 초등학교 교사와 중고등학교의 교사는 교육체제에서 서로 다른 경험을 하므로 교사 발달과정과 발달에 영향을 주는 요인은 다를 것이며(김석례, 손민호, 2011; 박찬주, 심춘자, 2002), 동일 요인도 서로 다른 영향력을 미칠 수 있다.

이상의 내용을 종합하여 본 연구에서는 교직 입문 이후 경력 2년 이내에 해당하

는 초등학교와 중·고등학교 신규교사들을 대상으로 이들의 상이한 교직적응 양상을 이해하기 위해 잠재프로파일 분석을 실시하고자 한다. 또한, 교직적응에 영향을 미치는 교사의 개인적인 요인과 교직 환경의 영향력을 종합적으로 분석함으로써 초·중등교사들의 교직 적응을 도울 수 있는 정책 방안을 모색하는 데 필요한 시사점을 얻고자 한다.

라. 서울시교육청 신규교사 연수 현황

신규교사들의 원활한 교직적응을 위한 가장 대표적인 지원 정책으로 신규교사 임용예정자 직무연수가 있다. 해당 연수프로그램은 임용 전 교원의 교직 적응 지원과 교사로서 필요한 역량과 가치를 함양하고 교직에 대한 긍정적 기대와 적응 역량 제고에 그 목적이 있다. 2022년 기준 서울특별시교육청의 신규임용 예정교사 직무연수는 초등·특수 2월 8~18일, 중등 2월 14~23일에 실시되었다.

초등·특수 신규임용 예정교사 직무연수의 경우 원격연수(실시간 쌍방향 34시간, 콘텐츠 23시간)와 실행학습(3시간)으로 구성되었으며, 총 9일간 60시간 운영되었다. 교육과정은 크게 기본역량과 전문역량으로 구분되며 세부적인 내용은 〈표 Ⅵ-2〉와 같다.

〈표 Ⅵ-2〉 2022 초등 신규교사 직무연수 교육과정

영역	직무영역	핵심역량	관련 교과	시간
기본 역량	기본 소양	• 교직소양	교육정책, 교육현안, 변화대응	9
		• 리더십·소통	의사소통 방법, 대인관계 능력, 교육철학, 교직관, 교직생애관리	5
		• 심리적 감성	인문 소양	1
		영역 소계		15
전문 역량	교수 역량	• 교육과정	교육과정 이해 및 재구성, 교수-학습 설계, 과정중심평가	4
		• 학습지원	학습자 특성 이해	4
		• 수업 설계·실행	수업 설계 및 지도법, 효과적인 교수학습 기법, 학습자 특성 맞춤 수업	6
		영역 소계		14

영역	직무영역	핵심역량	관련 교과	시간
	학생 이해 역량	• 심리상담	학부모 상담, 민원대응	4
		• 생활지도 및 진로지도	학생상담, 생활지도 및 인권교육, 학교적응지도, 안전교육, 진로지도	14
		영역 소계		18
	교직 실무 역량	• 학급경영	민주적 학급 운영, 학급경영 기법, 학급 환경 구성	5
		• 교무행정관리	교원의 복무, 학교 행정처리, 실무 이해	5
		• 실행학습	실행학습 보고서	3
		영역 소계		13
총계				60

주) 「2022 초등·특수 신규임용예정교사 직무연수」 운영계획(서울특별시교육청교육연수원)을 기준으로 재작성하였음

중등 신규임용 예정교사 직무연수도 초등·특수와 동일하게 원격연수로 운영되었다. 실시간 쌍방향 30시간, 콘텐츠 등을 활용한 비실시간 단방향 30시간, 총 60시간으로 구성되었으며, 교육과정의 세부적인 내용은 〈표 Ⅵ-3〉과 같다.

〈표 Ⅵ-3〉 2022 중등 신규교사 직무연수 교육과정

영역	직무영역	관련 교과	시간
기본역량	기본소양	미래교육, AI와 미래교육의 방향, 교직 생애 설계, 교원단체의 이해, 슬기로운 학교생활, 부패방지 교육, 나는 1년차/5년차 교사입니다	12
전문역량	교수역량	서울교육정책의 방향 및 교사의 역할, 과정중심평가의 이해와 실제, 교수평가의 실제, 에듀테크, 블렌디드 러닝	17
	학생이해 역량	새내기 교사를 위한 실전적 상담, 생활교육, 진로진학지도, 성희롱·성폭력 예방교육, 학교안전사고 예방교육, 생각과 마음을 이어가는 상담, 인권과 민주시민교육, 다문화사회와 상호문화교육	21
	교직실무 역량	학급운영, K-에듀파인 시스템& 공문서 작성법, 교원의 교육활동 보호, 교원의 인사 복무, 학교생활기록부의 이해	10
총계			60

주) 「2022 중등 신규임용예정교사 직무연수」 운영계획(서울특별시교육청교육연수원)을 기준으로 재작성하였음

2. 신규교사의 교직 적응 유형 탐색

가. 분석 개요

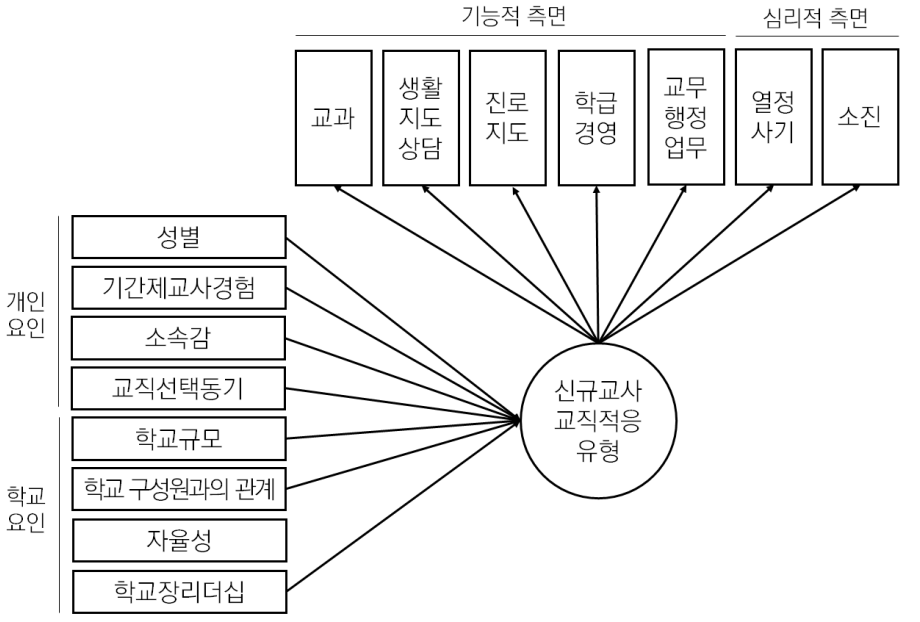
1) 분석 대상

본 연구는 신규교사의 교직 적응을 유형화하기 위해 「서울교원종단연구 2020」 1차년도 조사에 응답한 2,418명 중 교직 경력 1년차 코호트(1년 5개월 미만)에 해당하는 748명(초등학교 교사 137명, 중·고등학교 교사 611명)을 대상으로 하였다. 「서울교원종단연구 2020」은 교직 경력에 따른 교원의 특성 분석을 통해 교원 및 정책을 개선하기 위한 근거를 마련하는 데 목적이 있으므로 신규교사의 교직 적응 특성을 파악하기에 적합한 자료라고 할 수 있다. 조사는 서울특별시교육청에 소속된 정규 교원을 대상으로 하였으며, 업무의 특수성을 갖는 특수교사, 전문상담교사, 사서교사, 보건교사, 영양교사는 제외되었다. 1차년도 조사는 2021년 6월 4일부터 18일까지 2주간 온라인으로 실시되었으며 조사 항목의 무응답을 허용하지 않았다(정송 외, 2021). 초등학교와 중·고등학교 교원의 양성과정이 다르고 학교급에 따른 학교 조직의 특성과 맥락이 상이한 점을 고려하여, 본 연구에서는 초등학교 교사와 중·고등학교 교사를 나누어 분석을 실시하였다.

2) 분석 모형

신규교사의 교직 적응 특성을 살펴보기 위해 잠재프로파일 분석(Latent Profile Analysis)을 실시하였다. 이를 통해 신규교사의 교직 적응을 유형화하고, 유형 분류에 영향을 주는 요인을 파악하고자 하였으며, 세부 연구모형은 [그림 Ⅵ-1]에 제시하였다. 신규교사의 교직 적응 유형 분류를 위한 지표변수는 앞서 검토한 선행연구와 분석 자료인 「서울교원종단연구 2020」의 조사영역을 고려하여 선정하였다. 크게 기능적 측면, 심리적 측면으로 구분되며, 기능적 측면에는 핵심 직무역량 5가지(교과, 생활지도와 상담, 진로지도, 학급경영, 교무행정업무)를 심리적 측면에는 열정 및 사기, 소진을 포함하였다. 영향요인은 성별, 기간제 교사 경험, 소속

감, 교직선택 동기의 개인 요인과 학교규모, 학교 구성원과의 관계, 자율성, 학교장 리더십의 학교 요인으로 선정하였다.



[그림 Ⅵ-1] 신규교사 교직적응 연구모형

3) 분석에 활용된 변수

분석에 포함된 변수는 「서울교원종단연구 2020」에서 조사된 문항들로 구성하였으며, 구체적인 문항 내용과 신뢰도 계수는 〈표 Ⅵ-4〉와 〈표 Ⅵ-5〉에 제시하였다. 성별과 기간제 교사 경험, 학교규모를 제외한 모든 변수는 문항들의 평균을 생성하여 활용하였고, 값이 클수록 해당 변수의 수준이 높다고 해석된다. 지표변수 중 기능적 측면 문항은 7점 척도, 심리적 측면 문항은 5점 척도로 측정되어 척도 단위가 다르므로, 평균 0, 표준편차 1인 z점수로 표준화하여 활용하였다. 교과, 생활지도와 상담, 진로지도, 학급경영, 교무행정업무는 “각 항목에 대해 현재 선생님이 가지고 있거나 발휘하고 있는 정도를 표시해 주십시오.”라고 진술문을 제시하고 각 항목에 대해 응답하도록 하였으며, 그 밖의 변수들은 각 질문에 동의하는 정도를 표시하도록 하였다. 영향요인 중 교직선택 동기와 학교 구성원과의 관계, 학교장 리더

십은 각각 4가지 하위요인을 각각 변수로 활용하였다. 신뢰도 계수 Cronbach α는 모든 변수에서 양호한 것으로 나타났다.

〈표 Ⅵ-4〉 분석에 포함된 지표변수 문항 및 신뢰도

변수	문항	신뢰도계수
교과	(교육과정 재구성) • 담당 교과(학년)의 성취기준과 교과 내용 지식을 바탕으로 교육과정을 재구성한다. • 학생의 수준과 요구를 반영하여 교육과정을 재구성한다. • 학교 또는 지역·사회의 교육환경 및 상황을 반영하여 교육과정을 재구성한다. • 실생활 또는 사회 현상을 교과 내용과 연계하여 교육과정을 재구성한다. (수업 설계와 실행) • 학생의 수준 및 흥미를 고려하여 학습 목표와 수업 내용을 설계한다. • 학습목표와 내용에 적합한 교육방법과 매체를 선정하고 활용한다. • 수업 중 학생의 사고를 촉진하는 발문과 피드백을 한다. • 수업 중 학생에 대한 관찰을 통해 교수학습전략을 탄력적으로 적용한다. (학생평가) • 학생 평가와 관련된 지식, 철학을 가지고 있다. • 다양한 평가를 통해 학생의 학습수준을 정확하게 진단한다. • 다양한 평가 방식(예: 동료평가, 포트폴리오, 지필평가 등)을 활용하여 학생을 평가한다. • 평가 결과를 교수학습 개선과 학생 상담에 활용한다.	.925/.907
생활지도와 상담	• 생활지도 및 상담과 관련한 지식, 철학을 가지고 있다. • 학생의 발달단계별 특성을 고려하여 생활지도와 상담을 한다. • 학생의 정서나 심리 상태를 이해하고 공감하면서 상담한다. • 학교폭력 예방과 대처를 위한 매뉴얼을 숙지하여 지도한다.	.889/.843
진로지도	• 진로교육과 관련한 지식, 철학을 가지고 있다. • 개별 학생의 흥미와 적성을 파악하여 진로지도를 한다. • 개별 학생에게 필요한 진로탐색 및 개발 프로그램에 관한 정보를 제공한다. • 미래의 직업과 진로의 변화를 이해하고 적용하여 지도한다.	.913/.908

변수	문항	신뢰도계수
학급경영	• 학급경영과 관련된 지식, 철학을 가지고 있다. • 매년 초 학급경영의 목표를 설정하고 연간 학급활동을 체계적으로 운영한다. • 학급 규칙을 일관성 있게 적용하여 학급을 운영한다. • 민주적이고 자율적인 교실 문화 조성을 위해 학급 운영시 학생의 의견을 반영한다.	.908/.866
교무행정 업무	• 학교 행정 및 예산(회계)과 관련된 지식을 가지고 있다. • 담당 업무의 목적과 내용을 면밀히 분석하여 업무를 처리한다. • 담당 업무를 주어진 시간 내에 처리한다. • 업무 관련자와 소통하고 협력하여 업무를 원활하게 처리한다.	.779/.757
열정 및 사기	• 나는 열정적으로 가르친다. • 나는 가르치는 일을 좋아한다. • 나는 학생들과 상호작용하는 것이 즐겁다.	.855/.823
소진	(정서적 고갈) • 나는 아침에 일어나 학교에서 또 다른 하루를 보내야 한다고 생각할 때 피로함을 느낀다. • 하루 종일 사람들을 상대하는 것은 나에게 정말 부담스러운 일이다. • 나는 업무로 인해 좌절감을 느낀다. • 나는 내가 한계에 다다른 것처럼 느껴진다. (개인적 성취감) • 나는 학생들의 문제를 매우 효과적으로 다룬다.(역) • 나는 내 일을 통해 학생들의 인생에 긍정적인 영향을 주고 있다고 느낀다.(역) • 나는 내 일에서 가치있는 것을 많이 성취했다.(역) (비인간화) • 나는 교직에 종사하면서부터 주변 사람들에게 점점 냉담해졌다. • 나는 내 일이 나를 감정적으로 무뎌지게 하는 것 같아 걱정스럽다. • 나는 일부 학생들에 대해 정말 관심이 없다.	.858/.857

주1) 교과, 소진의 경우 하위요인별로 구분하여 제시하였으며, 분석은 전체 문항에 대한 평균 변수를 활용하였음.

주2) 교과, 생활지도와 상담, 진로지도, 학급경영, 교무행정업무 문항은 7점 척도(1=전혀 그렇지 않다, 7=매우 그렇다), 열정 및 사기, 소진 문항은 5점 척도(1=전혀 그렇지 않다, 5=매우 그렇다)로 응답함.

주3) (역): 역채점하여 활용함.

주4) 신뢰도 계수는 초등학교, 중학교 순서로 제시함.

〈표 Ⅵ-5〉 분석에 포함된 영향요인 문항

변수		문항	신뢰도계수
성별		• 여성=0, 남성=1	-
기간제 교사 경험		• 경험 없음=0, 경험 있음=1	-
소속감		• 나는 우리 학교의 일원인 것이 자랑스럽다. • 나는 우리 학교의 문제를 내 문제처럼 여긴다. • 나는 진심으로 우리 학교가 발전하기를 바란다.	.843/.813
교직 선택 동기	내재적 동기	• 가르치는 일에 능력이 있기 때문이다. • 가르치는 일이 즐겁기 때문이다.	.819/.767
	이타적 동기	• 학생들의 성장과 발달을 돕고 싶기 때문이다. • 가르치는 일에 사명의식이 있기 때문이다.	.801/.768
	외재적 동기	• 교사는 방학이 있기 때문이다. • 교사는 일과 삶의 균형을 맞추기 좋은 직업이기 때문이다. • 교사는 정년이 보장되는 안정적인 직업이기 때문이다.	.745/.829
	사회적 동기	• 교사가 사회적으로 존경받는다고 생각했기 때문이다. • 교사가 사회적으로 전문직이라는 인식이 있기 때문이다. • 학창시절 롤모델이 될 만한 좋은 선생님을 만난 적이 있기 때문이다. • 주변 사람들의 권유 때문이다.	.690/.610
학교규모		• 현재 근무하고 있는 학교의 총 학급 수(특수학급 제외)	-
학교 구성원과의 관계	교사 간	• 우리 학교 교사들은 수업, 학생 생활지도 등에 대한 의견을 자주 나눈다.	-
	학생	• 우리 학교 학생들과 교사들은 서로 신뢰한다.	-
	학부모	• 우리 학교 학부모들은 교사들을 신뢰한다.	-
	학교 관리자	• 우리 학교 관리자들은 교사들의 의견을 존중한다.	-
자율성		• 우리 학교는 교사가 자신의 교직관에 따라 학생을 지도하는 것에 제한이 있다.(역) • 우리 학교는 교사가 교수학습 내용, 방법, 전략을 자유롭게 결정할 수 있다. • 우리 학교는 중요한 결정을 내릴 때, 교사가 자유롭게 의견을 개진할 수 있다.	.746/.728

변수		문항	신뢰도계수
학교장 리더십	비전 제시	• 교사들에게 학교의 비전을 제시한다. • 비전을 학교경영 전반에 반영한다. • 미래 지향적인 목표를 추구한다.	.940/.914
	개방적 소통	• 교사들과 열린 의사소통을 한다. • 학교 운영 과정에서 민주적 절차를 따른다. • 교사들의 다양한 의견을 주의 깊게 경청한다.	.947/.919
	공정성	• 교사들 간 갈등을 최소화하기 위해 노력한다. • 교사들에게 동등한 기회를 부여한다. • 교사를 공정하게 평가한다.	.886/.881
	책임감	• 교육활동에 방해되는 외부 요청을 거절한다. • 원활한 교실 수업을 위해 충분한 지원을 한다. • 잘못된 학교 정책과 관행을 고쳐나간다.	.865/.812

주1) 성별, 기간제 교사 경험, 학교규모를 제외한 모든 문항은 5점 척도(1=전혀 그렇지 않다, 5=매우 그렇다)로 응답함.
주2) (역): 역채점하여 활용함.
주3) 신뢰도 계수는 초등학교, 중학교 순서로 제시함.

4) 분석 방법

본 연구는 Mplus 8.8(Muthén & Muthén, 1998-2017)을 활용하여 잠재프로파일 분석을 실시하였고, 분석 시 3단계 접근법(three-step approach)(Vermunt, 2010)을 적용하였다. 3단계 접근법은 지표변수들로 잠재프로파일을 분류하는 단계, 각 개인을 속할 확률이 가장 높은 잠재프로파일에 할당하는 단계, 분류 오류율을 통제한 상태에서 영향요인이나 결과변수와의 관련성을 추정하는 단계로 이루어진다. 이 방법은 잠재프로파일 분류 시 영향요인이나 결과변수와의 관련성을 통제할 수 있는 방법으로 수행이 우수하다고 밝혀져 있다(Asparouhov & Muthèn, 2014; Bakk, Tekle, & Vermunt, 2013; Collier & Leite, 2017).

잠재프로파일을 분류하는 단계에서는 잠재프로파일의 수를 결정하는 것이 중요하다. 통계적 측면에서 어느 모형이 더 좋은지를 파악하는 동시에 이론적 측면에서 해석이 가능한지를 고려할 필요가 있다(Nylund, Asparouhov, & Muthén,

2007; Nylund-Gibson et al., 2014). 잠재프로파일의 수가 2개인 모형부터 5개인 모형까지 정보지수와 모형 비교 검증, 분류의 질, 잠재프로파일의 최소 비율을 살펴보았다. 첫째, 정보지수는 AIC(Akaike, 1974), BIC(Schwarz, 1978), SABIC (Sclove, 1987)를 확인하였으며, 값이 작은 모형이 좋은 모형으로 해석하였다. 둘째, LMR-LRT(Lo-Mendell-Rubin adjusted Likelihood Ratio Test)(Lo, Mendell, & Rubin, 2001)와 BLRT(Parametric Bootstrapped Likelihood Ratio Test)(McLachlan & Peel, 2000)를 통해 잠재 프로파일의 수가 K개인 모형과 K-1개인 모형을 비교 검증하였다. LMR-LRT와 BLRT 모두 p값이 유의하면 K개 모형이, p값이 유의하지 않으면 K-1개 모형이 더 적합한 것으로 해석하였다. 셋째, 분류의 질을 의미하는 entropy는 .8 이상이면 적절하다고 판단하였다(Muthén, 2004). 넷째, 잠재프로파일의 최소 비율은 Andruff와 동료들(2009)이 제시한 5%를 기준으로 하여, 5% 미만인 잠재프로파일이 존재하면 적합하지 않은 모형이라고 판단하였다. 위의 네 가지 통계적 측면을 살펴보는 동시에 해석 가능성을 고려하여 최종모형을 결정하였다.

잠재프로파일 분류와 영향요인과의 관련성은 3단계 방법 중 수행이 우수하다고 밝혀진 최대우도법(Maximum Likelihood)으로 추정하였으며, 각 변수의 영향력은 다항 로짓 계수(multinomial logit coefficient)로 제시하였다.

나. 분석 결과

신규교사의 교직 적응 프로파일 분석에 활용된 변수의 상관은 〈표 Ⅵ-6〉과 같다. 7가지 지표변수 간 상관은 모두 통계적으로 유의한 것으로 나타났고, 소진만 다른 변수들과 반대 방향으로 관련성을 보였다. 전반적으로 성별, 학교급, 학교규모 변수들은 다른 변수들과의 관련성이 상대적으로 작은 것으로 나타났다. 〈표 Ⅵ-7〉의 기술통계를 살펴본 결과는 다음과 같다. 기능적 측면 중 교과, 생활지도와 상담, 학급경영의 경우 초등학교와 중·고등학교 모두 평균이 5점대로 자신의 역량 수준을 보통보다 약간 높은 수준으로 평가하였다. 반면 진로지도와 교무행정업무는 초등학교와 중·고등학교 모두 평균이 4점대로 교과, 생활지도와 상담, 학급경

영보다 상대적으로 낮게 평가하였다. 심리적 측면 중 열정 및 사기는 초등학교와 중·고등학교의 평균이 각각 4.119, 4.361로 높았으며, 반대로 소진은 두 학교급 모두 평균 2점대로 보통보다 낮은 경험 수준을 보이는 것으로 확인되었다.

영향요인 중 성별과 기간제 교사 여부의 학교급별 비율 살펴보면, 중·고등학교급의 경우 남교사의 비율이 약 29.6%로 13.1%인 초등학교에 비해 높았으며, 초등학교 교사의 경우 기간제 교사 경험 비율이 85.4%로 중·고등학교 교사와 비교하여 더 높았다. 소속감과 교직선택 동기 중 내재적 동기, 이타적 동기의 수준은 중·고등학교 교사의 평균이 초등학교 교사보다 약간 높았다. 반면, 외재적 동기의 수준은 초등학교 교사의 평균이 중·고등학교 교사보다 높았고 사회적 동기의 수준은 유사하였다. 학교 요인 중 학교 구성원과의 관계와 학교장 리더십에 대한 응답자들의 인식 수준은 학교급 간 차이가 나타나지 않았다.

〈표 Ⅵ-6〉 분석에 포함된 변수 간 상관

변수	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	1.000	.660**	.592**	.639**	.494**	.455**	-.338**	.356**	.389**	.388**	-.025	.198**	-.037	.325**	.328**	.300**	.230**	.200**	.332**	.232**	.212**	.251**	.282**	.283**
2	.637**	1.000	.674**	.704**	.525**	.402**	-.384**	.383**	.352**	.397**	-.006	.157**	-.018	.271**	.247**	.250**	.207**	.161**	.280**	.211**	.200**	.213**	.321**	.299**
3	.635**	.710**	1.000	.614**	.546**	.303**	-.282**	.348**	.275**	.330**	-.045	.197**	.062	.213**	.156**	.228**	.192**	.090*	.280**	.184**	.150**	.155**	.192**	.245**
4	.734**	.720**	.624**	1.000	.528**	.382**	-.384**	.326**	.351**	.357**	-.068	.109**	.069	.237**	.215**	.198**	.154**	.094*	.233**	.139**	.130**	.170**	.298**	.281**
5	.403**	.500**	.577**	.429**	1.000	.303**	-.267**	.299**	.248**	.273**	-.046	.166**	-.003	.190**	.184**	.197**	.142**	.120**	.210**	.127**	.123**	.148**	.234**	.245**
6	.580**	.563**	.527**	.669**	.349**	1.000	-.475**	.402**	.681**	.616**	.025	.146**	.044	.245**	.292**	.268**	.206**	.200**	.246**	.161**	.184**	.190**	.400**	.454**
7	-.366**	-.308**	-.239**	-.361**	-.088	-.568**	1.000	-.510**	-.408**	-.462**	-.024	-.120**	-.032	-.328**	-.386**	-.344**	-.307**	-.361**	-.201**	-.226**	-.251**	-.240**	-.591**	-.597**
8	.382**	.340**	.383**	.448**	.299**	.436**	-.470**	1.000	.314**	.473**	.008	.284**	.090*	.494**	.514**	.485**	.458**	.398**	.409**	.371**	.396**	.392**	.443**	.505**
9	.467**	.524**	.447**	.566**	.354**	.744**	-.556**	.366**	1.000	.554**	.103*	.190**	.017	.187**	.212**	.231**	.186**	.162**	.181**	.162**	.136**	.134**	.383**	.411**
10	.410**	.404**	.332**	.440**	.218*	.671**	-.512**	.446**	.602**	1.000	.058	.260**	.036	.216**	.242**	.301**	.244**	.134**	.250**	.200**	.197**	.191**	.383**	.502**
11	.047	.155	.105	.159	.183*	.251**	-.165	.229**	.228**	.230**	1.000	.419**	.000	.127**	.145**	.136**	.115**	.081*	.067	.085*	.087*	.054	.212**	.152**
12	.282**	.268**	.286**	.279**	.297**	.346**	-.327**	.378**	.429**	.329**	.412**	1.000	.014	.197**	.268**	.312**	.255**	.118**	.253**	.212**	.198**	.189**	.236**	.294**
13	.003	-.108	-.014	.045	.035	-.005	-.115	.032	.093	.000	.003	-.035	1.000	.000	-.006	-.062	.017	-.015	.000	-.037	-.025	-.024	.023	.049
14	.374**	.172*	.347**	.351**	.206*	.304**	-.219*	.367**	.169*	.280**	-.074	.087	.206*	1.000	.644**	.432**	.370**	.348**	.357**	.309**	.334**	.342**	.305**	.267**
15	.446**	.217*	.315**	.429**	.240**	.406**	-.395**	.418**	.334**	.234**	-.042	.164	.138	.680**	1.000	.599**	.497**	.395**	.407**	.366**	.408**	.394**	.331**	.321**
16	.326**	.215*	.208*	.324**	.084	.477**	-.511**	.456**	.385**	.394**	.088	.250**	-.090	.385**	.548**	1.000	.488**	.358**	.400**	.363**	.375**	.348**	.294**	.313**
17	.227**	.085	.149	.178*	.130	.271**	-.284**	.562**	.167	.306**	.180*	.248**	-.048	.300**	.350**	.486**	1.000	.551**	.508**	.697**	.668**	.601**	.260**	.262**
18	.163	.168*	.100	.197*	.074	.247**	-.398**	.475**	.185*	.212*	.226**	.191*	-.061	.315**	.371**	.560**	.675**	1.000	.366**	.525**	.529**	.484**	.304**	.281**
19	.349**	.416**	.354**	.389**	.227**	.395**	-.329**	.555**	.306**	.341**	.241**	.293**	.055	.303**	.385**	.301**	.550**	.585**	1.000	.670**	.649**	.668**	.214**	.223**
20	.267**	.237**	.216*	.220**	.190*	.275**	-.278**	.526**	.207*	.285**	.237**	.270**	-.103	.207*	.262**	.419**	.804**	.708**	.617**	1.000	.812**	.717**	.182**	.192**
21	.244**	.186*	.234**	.208*	.182*	.290**	-.317**	.570**	.200*	.300**	.190*	.258**	-.035	.261**	.347**	.462**	.794**	.671**	.639**	.876**	1.000	.771**	.219**	.226**
22	.170*	.135	.167	.156	.187*	.258**	-.265**	.554**	.202*	.282**	.271**	.303**	-.078	.283**	.327**	.428**	.812**	.669**	.663**	.828**	.855**	1.000	.229**	.236**
23	.298**	.364**	.289**	.339**	.288**	.469**	-.608**	.466**	.488**	.501**	.396**	.409**	.134	.195*	.233**	.388**	.232**	.261**	.323**	.301**	.304**	.289**	1.000	.742**
24	.204*	.378**	.245**	.281**	.215*	.459**	-.584**	.464**	.505**	.554**	.384**	.481**	.087	.131	.212*	.427**	.357**	.359**	.441**	.389**	.393**	.406**	.705**	1.000

주1) 변수는 다음과 같음. 1=교과, 2=생활지도와 상담, 3=진로지도, 4=학급경영, 5=교무행정업무, 6=열정 및 사기, 7=소진, 8=소속감, 9=내재적 동기, 10=이타적 동기, 11=외재적 동기, 12=사회적 동기, 13=학교규모, 14=교사 간 관계, 15=학생-교사 관계, 16=학부모-교사 관계, 17=학교 관리자-교사 관계, 18=자율성, 19=비전제시, 20=개방적 소통, 21=공정성, 22=책임감, 23=생활만족도, 24=직업만족도

주2) 대각선 아래는 초등학교 교사 대상, 대각선 위는 중·고등학교 교사 대상으로 분석한 결과임.

주3) *p<.05, **p<.01

〈표 VI-7〉 분석에 포함된 변수의 기술통계

변수				초등학교 교사		중·고등학교 교사	
				평균	표준편차	평균	표준편차
지표 변수	기능적 측면	교과		5.426	0.836	5.304	0.808
		생활지도와 상담		5.425	1.033	5.247	0.976
		진로지도		4.799	1.138	4.889	1.179
		학급경영		5.429	1.037	5.266	1.023
		교무행정업무		4.697	1.088	4.905	1.003
	심리적 측면	열정 및 사기		4.119	0.702	4.361	0.576
		소진		2.536	0.698	2.298	0.664
영향 요인	개인 요인	성별		0.131	0.339	0.296	0.457
		기간제 교사 여부		0.854	0.354	0.535	0.499
		소속감		3.316	0.868	3.819	0.767
		교직 선택 동기	내재적 동기	3.869	0.830	4.144	0.715
			이타적 동기	3.876	0.872	4.285	0.744
			외재적 동기	4.039	0.701	3.887	0.905
			사회적 동기	3.102	0.843	3.260	0.800
	학교 요인	학교규모		31.219	13.590	25.347	8.606
		학교 구성원과의 관계	교사 간 관계	3.861	0.893	3.967	0.894
			학생-교사 관계	3.818	0.842	3.938	0.825
			학부모-교사 관계	3.482	0.924	3.615	0.876
			학교 관리자-교사 관계	3.555	1.169	3.601	1.042
		자율성		3.611	0.792	3.609	0.774
		학교장 리더십	비전제시	3.477	0.972	3.582	0.863
			개방적 소통	3.438	1.153	3.532	0.988
			공정성	3.538	0.984	3.607	0.871
			책임감	3.538	0.957	3.571	0.829

1) 신규교사 교직 적응 잠재프로파일 분류

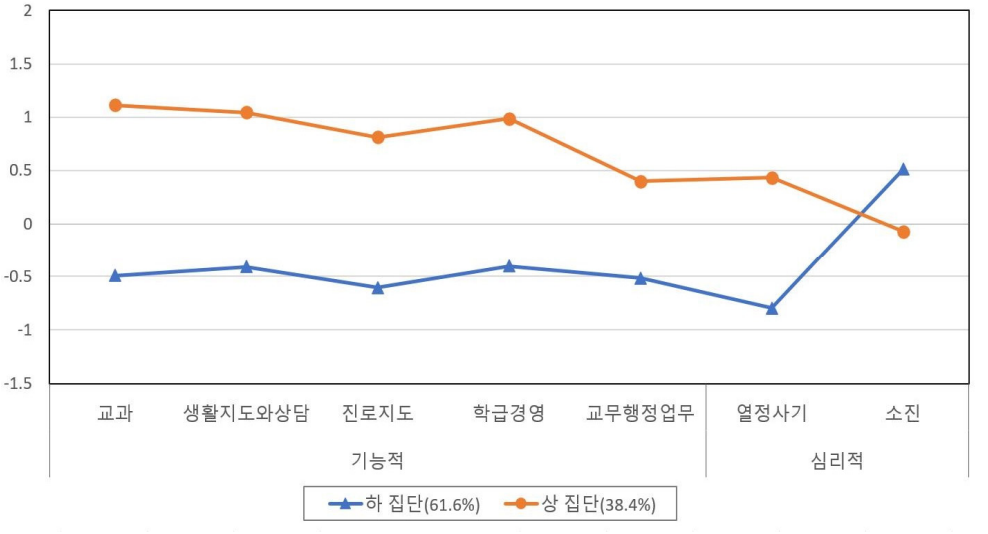
신규교사의 교직 적응 잠재프로파일 수 결정을 위해 초등학교 교사와 중·고등학교 교사 각각에 대해 잠재프로파일의 수를 2개부터 5개까지 늘려가며 분석한 결과(〈표 Ⅵ-8〉 참고), 첫째, 정보지수 AIC, BIC, SABIC는 모두 잠재프로파일의 수가 늘어날수록 값이 낮아졌다. 둘째, 모형 비교 검증을 살펴본 결과, 초등학교 교사의 경우 LMRLRT는 잠재프로파일의 수가 3개인 모형에서 p값이 유의하지 않아 2개인 모형이 3개인 모형보다 적합한 것으로 나타났다. 중·고등학교 교사의 경우에는 잠재프로파일의 수가 5개인 모형에서 LMRLRT의 p값이 유의하지 않게 나타나 4개인 모형이 5개인 모형보다 적절한 것으로 확인되었다. BLRT는 모든 모형에서 유의하게 나타나 적합한 모형을 판단하기 어려웠다. 셋째, 분류의 질 entropy는 모든 모형에서 .8 이상으로 적절하였다. 넷째, 초등학교 교사의 잠재프로파일이 4개, 5개인 모형을 제외한 모든 모형에서 최소집단 비율은 5% 이상으로 나타났다. 분석 결과와 해석 가능성의 측면을 종합하여 초등학교는 잠재프로파일의 수가 2개인 모형을, 중학교는 잠재프로파일의 수가 4개인 모형을 최종모형으로 선정하였다.

〈표 Ⅵ-8〉 신규교사 교직 적응 잠재프로파일 수 결정을 위한 분석 결과

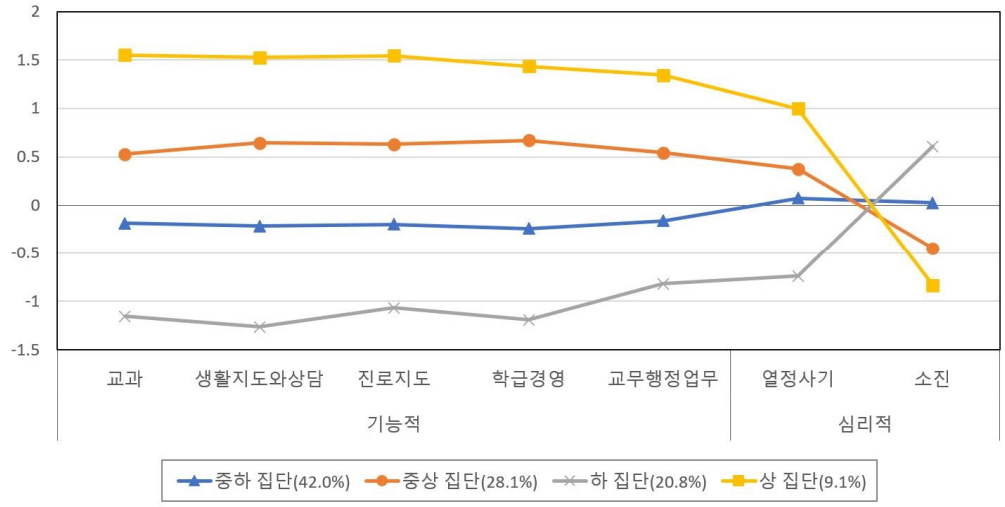
잠재프로파일 수		정보지수			모형 비교 검증		분류의 질	최소집단 비율(%)
		AIC	BIC	SABIC	LMRLRT	BLRT	entropy	
초등	2개	2533.15	2597.39	2527.79	0.004	0.000	0.886	38.4
	3개	2423.01	2510.61	2415.71	0.058	0.000	0.919	10.3
	4개	2371.55	2482.51	2362.30	0.105	0.000	0.887	2.9
	5개	2357.46	2491.77	2346.25	0.770	0.040	0.840	2.9
중·고등	2개	10843.71	10940.84	10870.99	0.000	0.000	0.821	44.5
	3개	10382.87	10515.32	10420.08	0.000	0.000	0.845	24.0
	4개	10251.87	10419.64	10299.00	0.000	0.000	0.833	9.1
	5개	10173.49	10376.58	10230.54	0.159	0.000	0.858	5.5

주) 모형 비교 검증은 p값을 제시하였음.

신규교사의 교직 적응 유형의 형태와 비율을 파악할 수 있도록 [그림 Ⅵ-2], [그림 Ⅵ-3]과 〈표 Ⅵ-9〉에 제시하였다. 초등학교의 경우 기능적 측면의 모든 변수와 열정 및 사기의 수준이 높은 집단과 낮은 집단으로 구분되었고, 소진은 각 집단에서 다른 변수들과 반대 방향으로 나타났으나 집단 간 수준 차이가 크지 않았다. 중·고등학교의 경우 초등학교보다 집단별 수준이 높은 집단, 중간보다 높은 집단, 중간보다 낮은 집단, 낮은 집단으로 좀 더 세부적으로 분류되었다. 초등학교와 마찬가지로 소진은 각 집단에서 다른 변수들과 반대 방향으로 나타났다. 따라서 신규교사의 교직 적응 수준에 따라 초등학교는 '교직적응 상 집단'(38.4%), '교직적응 하 집단'(61.6%)으로 명명하였고, 중·고등학교는 '교직적응 상 집단'(9.1%), '교직적응 중상 집단'(28.1%), '교직적응 중하 집단'(42.0%), '교직적응 하 집단'(20.8%)으로 명명하였다. 모든 지표에서 수준에 따라 집단 구분이 뚜렷하게 이루어졌으며, 전반적으로 교직 적응의 기능적 측면(교과, 생활지도와 상담, 진로지도, 학급경영, 교무행정업무 역량)이 심리적 측면(열정/사기, 소진)에 비해 상대적으로 두드러진 차이가 있는 것으로 나타났다. 중·고등학교 집단의 경우 '교직적응 하 집단'을 제외한 모든 집단에서, 각 집단 내 기능적 측면의 지표변수 평균이 초등학교보다 더 유사한 수준을 보인다는 특징도 함께 확인되었다.



[그림 Ⅵ-2] 초등학교 신규교사 교직 적응 유형



[그림 Ⅵ-3] 중·고등학교 신규교사 교직 적응 유형

〈표 Ⅵ-9〉 신규교사 교직 적응 유형별 지표변수의 평균

유형			기능적 측면					심리적 측면	
			교과	생활지도와 상담	진로지도	학급경영	교무행정업무	열정 및 사기	소진
초등	하	(61.6%)	4.932	4.875	4.172	4.892	4.349	3.841	2.687
	상	(38.4%)	6.260	6.353	5.858	6.333	5.284	4.588	2.280
중·고등	하	(20.8%)	4.375	4.016	3.603	4.087	4.016	3.866	2.749
	중하	(42.0%)	5.182	5.072	4.648	5.036	4.719	4.361	2.369
	중상	(28.1%)	5.768	5.944	5.640	6.013	5.425	4.551	2.019
	상	(9.1%)	6.615	6.800	6.709	6.800	6.259	4.939	1.767

주) 실제 수준을 파악할 수 있도록 원점수 평균을 제시하였음. 기능적 측면 문항들은 7점 척도, 심리적 측면 문항들은 5점 척도임.

2) 신규교사 교직 적응 유형 분류에 영향을 미치는 요인

신규교사 교직적응 유형화에 영향을 미치는 개인 및 학교 요인 검증 결과는 〈표 Ⅵ-10〉과 〈표 Ⅵ-11〉에 제시하였다.

먼저 초등학교 신규교사 분석 결과를 살펴보면, 개인 요인 중에서는 소속감이

학교 요인 중에서는 학교규모, 학교장 리더십 중 책임감이 유의하게 나타났다. 자신이 속한 학교의 일원임을 자랑스러워하거나 학교의 문제를 자신의 문제로 여기며, 학교가 발전하기를 바라는 마음이 클수록, 즉 소속감이 높을수록 교직 적응 수준이 높은 집단에 속하기 쉬웠다. 환경적 측면에서는 학교의 규모가 작을수록 교직 적응 수준이 낮은 집단보다 높은 집단에 속하기 쉬운 것으로 확인되었다. 한편, 본인이 근무하는 학교의 학교장이 가진 책임이나 권한 등이 크다고 인식할수록 교직적응 수준이 낮은 집단에 속할 가능성이 높은 것으로 나타났다.

〈표 Ⅵ-10〉 초등학교 신규교사 교직 적응 유형에 영향을 미치는 요인

			하 vs 상	
			계수	표준오차
개인	성별		1.065	1.110
	기간제 교사 여부		1.008	0.846
	소속감		1.397*	0.545
	교직 선택 동기	내재적 동기	1.688	0.976
		이타적 동기	0.495	0.602
		외재적 동기	0.014	0.596
		사회적 동기	0.486	0.502
학교	학교규모		-0.054*	0.027
	학교 구성원과의 관계	교사 간	0.275	0.564
		학생-교사	0.982	0.664
		학부모-교사	0.026	0.450
		학교 관리자-교사	-0.779	0.606
	자율성		-0.861	0.801
	학교장 리더십	비전제시	1.408	0.996
		개방적소통	1.306	0.823
		공정성	-0.022	1.255
		책임감	-2.507*	1.156

주1) *p<.05, **p<.01, ***p<.001
주2) 준거집단(reference class)은 두 집단 중 앞에 제시된 집단임.
주3) 성별은 '0=여, 1=남', 기간제 교사 여부는 '0=경험 없음, 1=경험 있음'으로 입력함.

〈표 Ⅵ-11〉 중·고등학교 신규교사 교직 적응 유형에 영향을 미치는 요인

			하 vs 중하		하 vs 중상		하 vs 상	
			계수	표준오차	계수	표준오차	계수	표준오차
개인	성별		-0.075	0.385	-0.129	0.394	-0.782	0.873
	기간제 교사 여부		0.806 *	0.318	0.561	0.351	1.070	0.782
	소속감		0.196	0.307	0.499	0.358	1.596 *	0.701
	교직 선택 동기	내재적 동기	0.621 *	0.266	1.083 **	0.326	3.644	1.881
		이타적 동기	0.648 *	0.252	1.000 *	0.400	2.666	1.747
		외재적 동기	-0.511 *	0.229	-0.601 *	0.251	-1.398 ***	0.394
		사회적 동기	0.172	0.247	0.205	0.274	0.509	0.496
학교	학교규모		0.006	0.018	-0.003	0.019	-0.007	0.030
	학교 구성원과의 관계	교사 간	0.236	0.201	0.342	0.237	0.372	0.422
		학생-교사	0.651	0.315	0.607	0.329	-0.028	0.927
		학부모-교사	-0.206	0.228	-0.101	0.279	0.018	0.736
		학교 관리자-교사	-0.138	0.238	-0.092	0.264	0.082	0.749
	자율성		0.143	0.294	0.159	0.322	-0.157	0.462
	학교장리더십	비전제시	0.256	0.255	0.772	0.283	1.450 *	0.714
		개방적소통	0.222	0.343	-0.171	0.345	-0.579	1.048
		공정성	-0.429	0.344	-0.017	0.378	-0.723	0.696
		책임감	0.261	0.354	-0.215	0.366	0.969	0.773

			중하 vs 중상		중하 vs 상		중상 vs 상	
			계수	표준오차	계수	표준오차	계수	표준오차
개인	성별		-0.054	0.283	-0.707	0.794	-0.653	0.833
	기간제 교사 여부		-0.246	0.271	0.264	0.727	0.509	0.741
	소속감		0.303	0.265	1.400 *	0.653	1.097	0.660
	교직 선택 동기	내재적 동기	0.461	0.268	3.023	1.862	2.561	1.877
		이타적 동기	0.351	0.342	2.018	1.727	1.667	1.765
		외재적 동기	-0.090	0.169	-0.887 **	0.340	-0.797 *	0.326
		사회적 동기	0.033	0.191	0.337	0.441	0.304	0.466
학교	학교규모		-0.009	0.015	-0.013	0.026	-0.004	0.027
	학교 구성원과의 관계	교사 간	0.106	0.207	0.136	0.386	0.030	0.427
		학생-교사	-0.044	0.251	-0.679	0.884	-0.634	0.948
		학부모-교사	0.105	0.224	0.224	0.703	0.119	0.753
		학교 관리자-교사	0.046	0.201	0.220	0.708	0.174	0.780
	자율성		0.016	0.211	-0.300	0.375	-0.316	0.376
	학교장리더십	비전제시	0.517 *	0.242	1.194	0.674	0.678	0.718
		개방적소통	-0.392	0.252	-0.801	0.988	-0.408	1.053
		공정성	0.412	0.270	-0.294	0.612	-0.706	0.628
		책임감	-0.477	0.250	0.708	0.697	1.184	0.713

주1) *p<.05, **p<.01, ***p<.001

주2) 준거집단(reference class)은 두 집단 중 앞에 제시된 집단임.

주3) 성별은 '0=여, 1=남', 기간제 교사 여부는 '0=경험 없음, 1=경험 있음'으로 입력함.

다음으로 중·고등학교 신규교사의 분석 결과를 살펴보면 다음과 같다. 개인 요인에서는 기간제 교사 경험 여부, 소속감, 교직 선택 동기 중 내재적 동기, 이타적 동기, 외재적 동기가 유의했으며, 학교 요인에서는 학교장 리더십 중 비전 제시가 유의하게 나타났다. 구체적으로는 첫째, 기간제 교사 경험이 있는 교사의 경우 그렇지 않은 교사에 비해 '하' 집단보다는 '중하' 집단에 속하기 쉬웠다. 즉, 기간제 교사 경험은 교직 적응 수준이 가장 낮은 집단에 속하지 않도록 도와주는 역할을 한다고 해석할 수 있다. 둘째, 자신이 근무하고 있는 학교에 대한 소속감이 높을수록 교직 적응 수준이 낮은 집단인 '하' 또는 '중하' 집단보다는 교직 적응 수준이 가장 높은 집단인 '상' 집단에 속하기 쉬운 것으로 나타났다. 셋째, 교직 선택 동기 중 내재적 동기와 이타적 동기의 유의성 결과는 일치하였다. 내재적 동기와 이타적 동기 수준이 높을수록 '하' 집단보다는 '중하' 또는 '중상' 집단에 속할 가능성이 높았다. 반면, 외재적 동기가 높을수록 '중하' 또는 '중상' 집단보다는 '하' 집단에 속할 가능성이 높았다. 이는 가르치는 일에 능력이 있거나 가르치는 일이 즐겁기 때문에 교직을 선택하는 '내재적 동기'와 가르치는 일에 대한 사명 의식과 관련된 '이타적 동기'가 높을수록, 일과 삶의 균형을 맞추기 좋은 직업이라는 부분과 관련된 '외재적 동기'는 낮을수록 교직적응 수준이 가장 낮은 집단보다는 중간 정도의 집단에 속할 가능성이 높다고 해석할 수 있다. 마지막으로 학교장의 비전 제시 수준이 높을수록 '하' 집단보다는 '중상'이나 '상' 집단에 속하기 쉽고, '중하' 집단보다는 '중상' 집단에 속하기 쉬운 것으로 나타났다. 다시 말하면, 학교장이 교사들에게 학교의 비전을 제시하고, 비전을 학교경영 전반에 반영하며, 미래 지향적인 목표를 추구하는 것이 신규교사의 적응을 도울 수 있다는 의미이다.

분석 결과들을 종합하면, 신규교사의 교직 적응 유형은 기능적 측면과 심리적 측면의 다양한 변수를 고려하였을 때 수준별로 구분되었으나, 학교급에 따라 유형 분류가 다소 다르게 나타났다. 초등학교의 경우 전반적인 교직 적응의 수준이 높고 낮음에 따라 2개로 분류되었다. 중·고등학교는 교직 적응 수준이 조금 더 세분화되어 4개로 구분되었으며, 가장 높은 수준의 집단과 가장 낮은 수준의 집단 간 수준 차이의 폭이 초등학교 학교급에 비해 더 크게 나타났다. 교직 적응 유형 분류에 영향을 주는 요인은 초등학교 신규교사의 경우 소속감, 학교규모, 학교장 리더

십 중 책임감이, 중·고등학교 신규교사의 경우 기간제 교사 여부, 소속감, 교직 선택 동기 중 내재적 동기, 이타적 동기, 외재적 동기, 학교장 리더십 중 비전 제시가 유의했다. 두 학교급에 공통으로 유의한 변수는 소속감이 유일했다. 교직적응의 유형 분류와 영향요인이 학교급에 따라 다르게 나타난 점은 학교급에 따른 교원양성 과정의 차이뿐 아니라 업무 유형 및 특성, 교직 문화 등 매우 복합적인 요소들과 관련성이 있을 것으로 예상된다. 본 연구의 분석 결과와 추후 관련 후속 연구를 통해 학교급에 따른 신규교사의 교직 적응을 지원하는 방안은 보다 세밀하게 이루어져야 할 필요성이 있다.

3. 신규교사의 교직 적응 경험 분석

본 절에서는 신규교사들의 교직 적응에 영향을 미치는 요인 중에서 학교 요인에 주목하고, 학교 요인들이 신규교사들의 교직 적응 과정에서 어떻게 경험되는지 살펴보고자 하였다. 이를 탐색하기 위해 본 연구에서는 초점집단인터뷰(FGI)를 수행하였다. FGI는 연구 주제와 관련된 대상들을 집단별로 모아 진행하는 인터뷰 방식으로 주제에 대한 다른 관점들을 듣고 새로운 주제를 탐색하는 과정에 용이하다(Kvale, 2007). 특히, FGI는 연구대상자 간 답변을 듣는 과정을 통해 최초의 본인 답변으로부터 논의를 확장시킬 수 있는 장점이 있다(Patton, 2017). 따라서 신규교사들을 대상으로 자신들의 경험을 공유하고 신규교사 교직 적응과 관련된 다양한 양상들을 주제로 수렴하기에 적절한 방법이다. FGI는 참여 교사들의 일정을 고려하여 대면 또는 비대면(줌 활용)으로 진행하였으며, 각 면담은 2~3시간 정도 소요되었다.

가. 연구참여자

본 연구에서는 개인인 교사가 학교라는 환경에 맞추어 가는 과정에서 어떤 경험을 했으며, 그 경험을 통해 신규교사가 교직에 적응하는 데 필요한 지원은 무엇인지 파악하고자 하였다. 이때 신규교사는 앞서 종단연구의 코호트 기준에 따라

2020년과 2021년에 정규직 교사로 첫 발령을 받은 교사들로 정의하였다. 참여자는 다음과 같은 절차로 선정하였다. 먼저, 서울특별시교육청에'임용 시기, 소속 지역교육청, 담당 과목, 성별' 등을 고려하여 참여 대상자 추천을 요청하였다. 이후 후보자들에게 FGI의 목적 및 내용 등의 개요를 포함하여 섭외 메일을 발송하였으며, 연구 참여를 수락한 교사들을 바탕으로 최종 신규교사 FGI 대상자를 확정하였다. 학교급별 참여자 정보는 다음과 같다.

〈표 Ⅵ-12〉 FGI 참여자[3)]

학교급	면담자 (성별)	담당 학년	담임 여부(교과) 및 담당 업무	기간제 경험 여부 및 교직선택동기
초등 학교	A(여)	6학년	나이스 업무	• 발령 전 6개월 기간제 경험(교과 담당)이 있으며, 주로 5-6학년을 담당함 • 부모 권유로 교대 지원
	B(여)	3학년	기초학력 (두드림 학교)	• 기간제 경험 있음. 1학년 제외한 모든 학년 학생들과 경험이 있음. • 성적이 교대에 유리했고, 다른 직업에 취업하는 것보다 임용고시가 더 쉽다고 판단
	C(남)	6학년	과학정보 부장직 수행	• 발령 전 기간제 경험(영어 및 과학 교과 담당, 방송업무 담당) • 교사(중등)이신 부모를 보며 동기 부여가 됨. 중등(사회과)을 원했으나, 여러 현실적인 부분을 고려(임용고시의 어려움, 사회과 교과 수요가 적은 부분)하여 교대를 진학함.
중학교	D(남)	1학년, 2학년	음악교과 담당 1학년 담임 창의체험부 담당 (동아리 교육)	• 일반 음악 대학 졸업 후, 교육대학원에 진학하여 교직이수를 함. • 개인적인 적성 탐색 과정을 거침. 군제대 후 재학 중인 대학의 유아교육과에서 교직이수 과목을 먼저 들어본 후, 교육대학원에 진학. • 안정적인 루틴을 원했고, 교직이 가장 적합하다고 생각하였음. • 교직이수 과목들을 수강하며 개인적인 성향하고도 잘 맞는다고 생각하였음.

3) 참여자 성명은 모두 가명이다. 담당 학년과 업무 등은 모두 연구가 수행된 2022년 2학기를 기준으로 제시되었다.

학교급	면담자 (성별)	담당 학년	담임 여부(교과) 및 담당 업무	기간제 경험 여부 및 교직선택동기
고등학교	E(여)	2학년	2학년 역사 및 사회 일부 담당 2학년 담임 방과 후 및 복지 업무 담당	• 기간제 경험 있음(3년, 특성화고등학교(사립)). • 가장 많이 본 직업군으로 교사를 인식하고, 가장 익숙한 공간인 학교에서 일하고 싶다는 생각으로 사범대를 진학함. • 사범대학 국사교육과 졸업함.
	F(여)	1학년	도덕과 연구부(기획)	• 학창 시절의 경험이 즐거웠기 때문에, 선생님 직업이 재밌을 것이라는 단순한 생각으로 진학함. • 대학 졸업 당시 도덕과 교사를 뽑지 않아서 일반 회사 입사 후, 일반 대학원을 나옴. • 뒤늦게 임용고사를 준비해서 발령받았고, 발령 전 시간강사 경험을 하였음.
	G(여)	전학년	일반사회 담당 (1,2,3학년) 생활안전부	• 일반 사회학과에서 교직이수 후, 임용고시를 봄. • 교육불평등에 관심을 갖고 교육봉사를 하면서 교육사회학을 전공하고자 하였음. 이를 위해 현장 경험이 필요하겠다는 생각으로 교직 이수를 하고 임용고사를 봄.
	H(남)	전학년	물리(2.3학년) 통합과학(1학년) 과학교과팀 기획업무 담당 3학년 담임	• 자연과학대학(교직이수) 졸업 • 안정적인 정규직업이 필요하여 임용고사를 보고 교사를 하게 되었음.
	I(여)	2학년 3학년	물리, 통합과학 교육과정 업무 (과목 편성 및 편제표 작성) 공유캠퍼스업무	• 사범대학 물리교육과 졸업 • 성적에 맞춰 진학함. 진로 고민을 하면서 배운 전문성을 살려서 할 수 있는 직업이라고 생각하여 임용고사를 준비하고 교사가 됨.
	J(여)	1학년 3학년	한국사(1학년), 동아시아(3학년) 교무기획부 (학사일정 및 온라인프로그램 담당, 경영기획부) 1학년 담임	• 사범대학 역사학과 졸업 • 어렸을 때부터 꿈이 교사였음. 특히 고등학교에서 한국사 과목 공부를 하면서 한국사 교사가 되겠다는 확신을 갖게 됨. 이후 여러 경험을 통해 진로를 확정한 뒤, 임용고사를 치루고 역사교사 됨.

면담에 참여한 신규교사들은 크게 어렸을 때부터 자신의 직업을 교사로 생각하며 준비해 온 집단, 학업 성적에 맞추어 온 집단, 마지막으로 직업적 장점과 현실을 고려한 집단으로 나누어 볼 수 있다. 첫 번째 집단에 속한 교사들은 '자신의 꿈을 실현'했다는 의미로 교사를 시작하였다. 두 번째 집단에 속한 교사들은 성적에 맞추어 왔지만, 교직과정과 교생실습 과정을 통해 '자신의 적성'에 맞는다는 판단으로 교사를 시작하였다. 흥미로운 점은 초등교사들의 경우, 학창 시절 교대의 존재를 모르다가 부모님의 권유나 지원 가능 대학 등을 고려하면서 알게 된 경우도 있었다.

마지막으로 직업적 장점과 현실을 고려한 집단에 속하는 교사들은 일정 정도의 워라밸이 지켜지고 안정적인 직업의 특성에 더 주목하였다. 이 경우, 기대했던 워라밸이 지켜지지 않거나 안정적이긴 하지만 생각보다 적은 임금 등으로 실망하는 경우도 있었다.

나. FGI 질문 개요 및 분석틀

본 FGI에서는 학교가 교사가 적응해야 하는 조건과 환경이라는 부분에 초점을 맞춰 신규교사들의 교직 적응에 영향을 미치는 여러 요인 중에서 학교 요인에 주목하였다. 앞서 검토한 선행연구들에 따르면, 적응은 개인이 주어진 조건이나 환경에 맞추거나 조화를 이루어 가는 과정으로 이해할 수 있다. 이러한 측면에서 개인인 교사가 교직 적응 과정에서 어떤 경험하는지를 이해하기 위해서는 개인이 속한 조직의 특성을 이해하는 것이 중요하다고 하겠다.

그중에서도 우선, 신규교사들이 적응하는 환경에서의 '관계'에 주목하였다. 교사가 학교에서 스스로 적응해 가는 과정 중 관계는 교사 개인으로서의 나와 조직(관계) 속에서의 나 사이에서 스스로 역할과 경험의 의미를 도출하는 데 중요한 기회가 된다(권순정, 유주영, 2022; 이성회 외, 2021). 이러한 점에서 신규교사의 적응 과정 가운데 다양한 주체들과의 관계가 어떻게 경험되어지고 있는지를 보는 것이 필요하다. 다음으로 신규교사의 적응에 미치는 여러 학교 요인 중 학교문화에 주목하여 신규교사가 교직을 시작하는 환경이 어떤 문화를 향유하고 있으며, 조직

문화의 중심이 되는 학교장(리더)과의 경험과 생각을 파악하고자 하였다. 이는 앞선 데이터 분석 결과에서 학교문화의 여러 요인 중 학교장의 리더십이 유의하게 나온 연구 결과도 고려한 것이다. 또한, 학교에서 신규교사로서 어느 정도 목소리를 낼 수 있는지, 전문가로서 인정받는다고 느끼는지를 탐색하여 이러한 조직 문화의 요소들이 신규교사들의 적응 과정에서 어떻게 기능하는지를 확인하고자 하였다.

이에 따라 본 FGI에서는 학교 내 관계와 문화에 초점을 맞추어, 다음의 질문들을 중심으로 신규교사의 적응 과정을 파악하였다. 그리고 그 경험 속에서 나타나는 쟁점들을 중심으로 분석하였다.

〈표 Ⅵ-13〉 FGI 주요 질문 및 쟁점

대주제	질문	쟁점
관계	(동료교사와의 관계) • 교육철학 및 교육 현안 등을 학습하며 교류할 수 있는 정도(교원학습공동체, 교사 연구 모임 등) • 수업이나 학생 관련 이슈에 대해 대화하는 정도 • 업무 관련(학교의 중간 관리자와 관리자 사이에서 갈등, 선배 교사와의 업무 관련 갈등 관련 등 (학생과의 관계) • 학생들과 대화에서의 어려움 • 학생들 생활지도(특히, 비행이나 학교폭력 관련 등)에서의 어려움 • 학생들과 정해진 상담 외에 개인 고민상담 등을 했던 경험 • 학생들과 특별한 활동(예: 사제동행) 했던 경험 • 학급 운영에서의 어려움이나 학급학생들과의 특별 활동 경험 (학부모와의 관계) • 학생의 행동이나 태도, 교우관계에서의 문제나 진로에 대한 상담 시 어려움 • 학부모 민원(생활이나, 안전 관련) 처리 경험	✓ 소진 본인이나 주변인이 적응 과정에서 소진을 느꼈다면, 느낀 이유가 무엇인지 그리고 그렇게 된 이유가 무엇이라고 생각하는지 파악 ✓ 적응 상태 - 적응을 잘하고 있다면(혹은 잘하는 주변인이 있다면), 어떤 도움을 받아서 그렇다고 생각하는지 파악 - 행정이나 상담업무같이 예비교사 시기에 경험하지 못 했던 일을 담당하게 되었을 때의 경험: 어떻게 적응했고, 어떤 도움이 가장 적절하고 좋았는지 파악

대주제	질문	쟁점
	(행정직원과의 관계) • 담당 업무 처리 시, 행정직원과 소통에서의 어려움 • 개인 근태 문제와 관련하여 행정직원과의 사이에서 어려움 (외부 강사나 비정규직 교사(돌봄, 상담, 진로교사), 지역사회전문가 등과의 관계) • 수업이나 방과 후 특별활동을 위한 외부 강사들을 섭외하고 관리해본 경험 유무와 있을 경우, 겪었던 어려움 • 비정규직 교사(또는 지역사회 전문가)와 학생과 관련해 협의했던 경험과 그 어려움	
학교 문화	(민주성과 학교장 리더십) • 근무하고 있는 학교장 리더십에 대한 생각 • 신규교사여도 자유롭게 의견을 낼 수 있는 분위기 여부 (자율성, 전문성 보장): 교수학습전략 등 포함 • 교육과정을 자율적으로 구성할 수 있는지(주제, 교수법 등) 여부 • 학교에서 나의 교과에 한 해 전문가로 인정받는다고 느끼는지 여부	✓ 학교장 리더십 - 학교장에게 어떤 역할을 기대하고 있었고, 그 기대에 어느 정도 충족하였는지 파악 (예: 학교장이 큰 비전 정도만 제시하는 것을 기대했는지, 또는 업무 과정에도 세밀하게 검토 의견 등을 제시해 주길 기대했는지) - 학교장 리더십이 본인(또는 주변인)의 적응에 어느 정도 영향을 미쳤다고 생각하는지 파악

다. FGI 분석 결과

1) 신규교사들이 마주한 적응 과정에서의 어려움

1-1) 관계에서 오는 어려움

본 연구에 참여한 신규교사들에 따르면, 그들의 적응 과정에서 가장 많은 영향을 미치는 어려움은 새롭게 맺어지는 다양한 관계에서 발생하였다. 임용고사를 보고 난 후 기간제 교사 경험 등을 통해 나름대로 학교 조직에 적응했다고 생각하였지만, 교사들은 발령 이후 '정규교사'로서 맺는 관계에는 차이가 있음을 경험하고 있었다. 예를 들어, 시간강사나 교과 담당만 하던 교사들이 담임을 맡게 되면서 마주하는 새로운 관계나 업무 정도의 차이로 인해 이전과 다른 차원의 적응 과정을 경험하게 된 것이다. 그중에서도 정규 발령 이후 가장 크게 차이를 느끼며 고민하게 된 관계 대상인 학생과 학부모와의 어려움에 대해 파악할 수 있었다.

○ **학생에 대한 기대와 실망**

본 연구에 참여한 신규교사들의 교직선택 동기를 보면 교사라는 직업을 선택한 이유는 크게 두 범주로 나누어 볼 수 있다. 하나는 어렸을 때부터 교사가 되고 싶었던 교사들이며, 또 다른 하나는 학령기를 보내오면서 직업적인 특징에 주목하여 교사라는 직업을 선택한 교사들이다. 흥미로운 것은 이들이 어떠한 동기로 직업을 선택하였느냐에 따라 학교라는 곳에서 만나는 다양한 사람들에 대한 인식과 태도가 다르게 나타났지만, 결국 공통적으로 그 관계에서 어려움을 경험하고 있다는 것이다.

교사의 꿈을 가지고 준비한 교사들의 경우 학생에 대한 기대가 있었다. 기대는 자신의 경험에 근거하여 그 대상이 '어떠할 것이라는' 추측으로 이해할 수 있는데, 일반적으로 개인의 추측과 상대의 행동이나 태도가 맞았을 때는 만족감을 느끼지만, 그렇지 않을 때는 실망감을 느낀다. 중요한 것은 이때의 만족감이나 실망감은 주관적이기 때문에 두 감정을 어떻게 대응하느냐에 따라 개인과 상대의 관계가 정립된다. 특히, 실망으로 다가왔을 때, 이에 대해 개인이 어느 정도로 수용할 수 있

느냐의 여부는 개인이 상대와 함께 생활하는 조직에 적응하는 데 중요한 영향을 미친다.

> 처음에는 내가 이렇게 많이 사랑이랑 관심을 쏟고 노력을 하면 아이가 바뀌겠지, 금방 변하겠지라고 생각을 했다면. 지금은 내가 그렇게 해도 이 아이가 살아온 세월이 있고, 이렇게 같이 협조가 잘 안 되면 좀 어렵구나, 이거를 많이 느껴가지고. 지금은 좀 너무 이렇게 빠른, 빠르게 변화시켜야겠다라는 마음을 좀 내려놓고, 조금이라도 변화하면 그거에 좀 감사하는? 그렇게 좀 마음을 바꾸게 된 것 같아요. (A 교사)

> 저는 제 스스로도 아직 완전히 적응하지 못했다고 생각해요. 말씀하신 것처럼 막 여기도 깜짝 놀라고, 물론 나아졌기도 했지만 응. 음, 그래서 이제 항상 아이들 이제 항상 참신하게 예의가 없는 친구들이 막 생기니까, 되게 그런 점에 있어서 이렇게 교사를 계속할 수 있을까, 내가 이거 평생 이렇게 아이들을 대하고, 이제 나이가 더 많아지면 많아질수록 더 소통이 안 되고 할 텐데, 내가 이걸 감당할 수 있을까라는 생각이 좀 들었어요. (I 교사)

이렇듯, 기대에 미치지 못하는 경험을 할 때, 교사들은 당황하기도 하고 학생들에게 나는 어떤 교사가 되어야 하는가에 대해 고민하기 시작했다고 한다. 더 나아가 학생에 대한 기대감과 현실에서의 차이는 교사 자신에 대한 부정적인 정서 등으로 이어지기도 하였다. G 교사는 '내가 이만큼 하면 이만큼 성장할 수 있을 것'이라는 기대가 무너지면서 수업을 소홀히 준비하게 되고 매너리즘에 빠진 듯한 자신이 느껴진다고 하였다.

> 저는 일단 학생들한테 둘러싸여 있는 직업이잖아요. 그래서 그런 인간관계에 대한 기대가 좀 컸던 것 같아요. 뭔가 제가 이만큼을 하면은 이 학생이 이렇게 성장할 것이고, 내가 이 학생의 인격적인 성장을 도왔다라는 기대가 가장 컸던 것 같은데. [중략] 학생들이 생각했던 것보다 굉장히 개인주의 성향이 강하고, 굉장히 독립적이고 그리고 좀 표현이, 약간 어떻게 순화해야 될지 잘 모르겠는데, 쉽지가 않더라고요. 그 학생들과의 관계에서 오는 그런 좀 만족하지 못하는 그런 마음들이 좀 가장 큰 것 같아요. [중략] 수업을 하면서 느끼는 이런 자아효능감이 학생들의 이런 태도를 보거나 했을 때, 점점 저도 수업에 대한 열기가 사라져가고, 뭔가 수업도 이제 좀 재미없다 이런 생각이 조금씩 들기 시작하더라고요. 뭔가 제가 기대하는 모습은 교단에서 열정적으로 가르치는 모습이었는데, 교단에서 제가 보는 학생들을 보면서 조금씩 매너리즘에 빠지게 되고 그런 것 같아요. (G 교사)

이러한 과정을 통해 신규교사들은 학생들과 친구처럼 지낼 수 있는 한정적인 시기를 즐기자는 마음으로 편안한 관계에 만족하며 생활하기도 하였으나, 대체로는 현재의 친절했던 교사에서 조금은 더 단호한 교사로 이동 중이었다. 이 과정에서 신규교사들은 단호하게 하는 것이 생활지도가 더 잘 된다고 평가하며, 어느 정도 '선을 지키게 하는 것'이 맞았다고 생각한다고 했다.

반면, 직업적인 특성에 더 초점을 맞추었던 교사들은 공통적으로 학생에 대한 큰 기대는 없었다. 그렇다 보니, 학생들과의 긍정적 관계 형성 또는 학생 성장에 대한 기대가 없었고 따라서 그에 대한 실망은 없었다고 했다. 오히려 학생들이 '자신의 단호한 모습'을 긍정적으로 평가하는 것 같다는 D 교사의 말에서 스스로가 취한 관계 방식이 옳다는 확신을 느낄 수 있었다. 그럼에도 기대가 없었던 교사들 역시, 자신의 학창 시절에 빗대어 '생각보다 손이 많이 가는 학생들'의 모습에 놀라거나 생각보다 기초가 안 되어 있는 경우에 당혹감을 느낀다고 했다. 이렇듯, 신규교사들은 학생에 대한 기대의 유무에 따라 느끼게 되는 만족감과 실망감에 차이가 있었다. 하지만 공통적으로 학생들과의 관계에서 어느 정도는 선을 지키면서 단호하게 하는 것이 맞다고 생각하였다.

> 내가 얘네들한테 그런 경험을 더 많이 살려주고, 많이 접하게 만들어 주는 그런 계기가 됐으면 좋겠다라고 생각을 해서, 이제 그런, 어쨌든 무슨 이유가 됐든 간에, 내가 교직에 대한 사명감은 없어도 그 정도는 애들한테 제공을 해야지, 내가 역할이 있는데, 이러면서 가는데, 좌절까지는 아니고요, 조금 심각하다라고 느꼈던 건, 그 지역 차이인지는 모르겠는데, 정말 아닌 경우에는 문화 경험이 너무 낮은 편이더라고요. 그래서 정말, 이건 많이 분명히 살면서 한두 번은 들어봤을 법한데 하는 음악이나 문화 이런 것도 전혀 경험이 없고, 저희 중학교가 그 지역적인 특성인데, 좀 잘 사는 쪽이 아니어 가지고, 그 반대쪽이라서, 그래서 문화 경험이 적은 거? 그것 때문에 제가 정말 수업의 내용적인 퀄리티를 한없이 낮추는 거 (D 교사)

정리하면, 신규교사들은 자신의 직업인 교사가 되면 가장 많이 마주치는 학생들과의 관계를 가장 중요하게 보고 있었지만, 그들과의 관계에서 오는 실망감을 마주하며 적응의 어려움을 경험하고 있음을 알 수 있다. 교사들의 적응 과정은 친숙하게 지낼 수 있는 시기라는 장점을 살리고 싶으면서도 동시에 기대에 미치지 못하는 결과를 보며 매너리즘에 빠지게 되었다. 또한, 친밀한 관계의 적정선을 넘어

서 생활지도가 되지 않음을 경험하며 결국은 단호하고 선을 일정 정도 긋는 것이 옳았다고 믿게 되었다. 즉, '친절한 교사와 강단있고 단호한 교사 사이 어딘가에 위치해' 적응의 어려움을 경험하고 있었다.

○ **학부모와의 갈등**

> 저는 사실 오늘 아침에 또 뵙고 왔거든요. 제가 오늘 생활안전에 전문 지도를 하고 있는데 저를 찾아오셨다고, 그래서 한 20분을 기다렸다가 저를 보고 가셨어요. 부모님들이 학교에 오실 때, 이제 귀걸이부터 이렇게 풀 세팅을 하고 오시는데, 다음에 담임으로 사실 부모님을 만날 때 좋은 일로 만나는 게 아니잖아요. 저희가 이번에 온 친구는 시험 부정행위 때문에 온 거였거든요. 그리고 제가 생활안전부에 있다 보니까 이제 이 학생들이 뭔가 잘못을 했다 그래서 학교 규정대로 학생들에게 뭔가 처벌을 내려야 된다 그러면 이제 또 오시는 어머님들이 계세요. 세팅을 하고 오시는데, 사실 나이가 제가 워낙 어린, 24살에 발령이 났거든요. 그래서 어리다 보니까 학부모님들이 저희 부모님보다 나이가 많은 경우가 많아요. 그래서 사실 학부모님 소통이 제일 어려운 것 같아요, 저는. 아직도 보면 좀 과연 제가 뭐라고 했을 때 학부모님이 저를 교사로 볼까? 이런 생각도 좀 들고. 이거는 근데 경력이나 나이에 의해서 어쩔 수 없는 제 극복할 수 없는 부분이라고 생각해요. (G 교사)

학교가 위치한 지역에 따른 차이가 존재하지만, 신규교사들은 학부모들과의 관계에서도 어려움을 겪고 있었다. 특히, 여성 신규교사들이 학부모들과의 관계에서 어려움을 겪고 있다고 하였으며, 학부모들이 나에게 이렇게 대하는 것이 '내가 어려서 그런가?'라는 생각을 하게 된다고 말하였다. 이에 대해 C 교사는 아래와 같이 설명하였다.

> 그러니까 많이 없는 남자 선생님이다 보니까, 학부모님들도 남자 선생님을 어떻게 대해야 되는지 잘 모르시고, 그래서 조금 다른 선생님들보다는 예의 있게 하시는 것 같아요. 이런 얘기는 제 친구들한테도 많이 들었던 것 같아요. 제 여자 동기 애들은 학부모와 트러블 있는 사람들이 좀 많은데, 남자 동기인 애들은 그렇게 많이 없더라고요. 그거는 약간 남자, 여자 성별 차이 때문인 것 같아요. 약간 학부모가 남자 교사라고 하면 어떻게든 하시겠지 이런 게 좀 있는 것 같아요. 뭐 '엄하게 뭐 애들을 잘 가르치겠지' 이런 사고방식이 있으신 것 같아요. 그래서 그거를 이제, 이제 음.. 믿고 하시는 편인데 (C 교사)

사실 학부모와의 관계에서 겪는 신규교사들의 어려움은 신규교사이기 때문에 생기는 문제는 아니다. 그들이 겪는 어려움은 언론과 사례들을 통해 알고 있는 바와 비슷하였다. 교사들은 면담에서 학부모들이 밤늦게 전화를 한다거나 학교폭력 사안이 생겼을 때 변호사와 함께 학교에 찾아와 교사를 무기력하게 만든다거나 하는 등의 사례를 공유하였다.

> 내일 출근 시간은 8시 반인데, 7시부터 아프다고 연락이 온다든가, 새벽 6시, 새벽 4시에 또 전화 받아 봤고요, 그런 것뿐만 아니라 퇴근하고도 계속 연락이 와서, 뭐 갑자기 내일 못와요. 뭐 이런 얘기들 근데 이게 아이들 문제뿐만이 아니라, 당연히 약간. 모르겠어요. 이것도 저희 그 지역 특성인지 모르겠는데. 당연히 담임교사가 이런 것까지 애들을 좀 늦게까지 책임을 져야 된다는 생각을 갖고 있으신 학부모님들을 많이 만나서, 어... 몇 시까지 내가 연락을 받아야 되나. 근데 4시 반까지 칼 같이 끊기엔, 뭔가 좀, 약간 뭔가 죄 짓는 느낌이 든다고 해야 될까요? 그러니까, 정말 중요한 연락을 내가 못 받으면 어떡하지라는 생각도 많이 들고, 몇 시까지 받아야 되냐, 대체 어떤 이야기까지 내가 들어야 되냐, 이런 거? (E 교사)

위와 같이 '내가 어려 보여서 그러나'라는 생각을 하게 된 신규교사들은 학생과의 관계에서처럼 더욱 단호하고 선을 긋는 것이 중요하다는 것을 체득하며 학부모와의 관계를 다시 생각해 보는 과정을 이어가고 있었다.

1-2) MZ세대 교사들에게 비친 비효율적인 조직과 시스템

본 연구에 참여한 신규교사들은 코로나19 시기에 정규 교직 생활을 시작했다는 특징이 있다. 그렇다 보니, 기존과 달리 발령 전 직무연수가 온라인으로 진행되었고, 교직 생활 시작과 함께 모두가 처음인 원격수업을 해야 했다. 원격수업을 진행한다는 것은, 그동안 체계가 갖추어진 조직에서 업무를 시작하는 것이 아님을 의미하였다. 더불어 원격수업으로 학생과 동료 교사들과의 관계를 시작할 수밖에 없었다. 이 과정에서 '젊으니까 잘할 거야'라는 기대로 인해 부담을 느꼈지만, 기기 자체를 다루는 것이 어렵지 않아 원격수업 때문에 더 적응이 어려웠다고 느끼지는 않았다고 하였다.

다만, 코로나19로 인해 연수를 제대로 받지 못하였고, 원격으로 받은 연수도 실

제 업무 수행에 크게 도움이 되지는 않았다고 평가하였다. 신규교사들은 자신들이 학교적응에 도움이 될 만한 연수를 받지 못한 상황에서 교직 생활을 시작하게 된 점보다 이해하기 힘든 것은 비효율적인 조직과 시스템이었다고 하였다.

> 저는 일단 임용되기 전에 뭔가 조금 준비를 하고 갈 수 있지 않을까 해서, mos나 이런 걸 사실 조금 공부를 하고서 갔었어요. 근데 학교에서는 그런 걸 전혀 쓰지 않더라고요. 워드를 전혀 쓰지 않고, 계속 한글만 쓰고 그래서 그런 부분이 저는 솔직 조금 많이 어려웠고요. 요즘 되게 엑셀로도 하면 쉽게 할 수 있는 것들을 왜 이렇게 비효율적으로 다 한글 파일로 정리하는지도 모르겠고, 같이 뭔가 일을 할 때, 물론 부장님의 스타일마다 다른데, 요즘 이제 구글 그런 공유 드라이브 되게 잘 되어 있어서, 그런 것도 쓰면 좋은데, 굳이 한글 파일을 계속 돌리고 돌려서 왜 일을 해야 될까? 이런 부분이 조금 어려웠었는데, 그런 부분은 금방 적응이 됐고요. (B 교사)

> 사실 이건 약간 신규로서 느낌 좀 불편한 점인데요. 학교라는 조직 특징이 5년마다 선생님들이 바뀌시잖아요. 그런데 사회교과 특성화 학교를 만들어 놓으시고 일반사회 선생님이 전출을 가신 거예요. 제 임용된 첫해에. 그래서 저는 고등학교에서 저 혼자만 신규 발령을, 받았고 제가 2020년에 발령을 받았는데, 지금까지도 혼자거든요. 이제 저보다, 제 바로 위에 계신 선생님이 한 7기수 차이고. 처음에 왔을 때부터 업무분장에 신규라고 써있고 내용이 너무 긴 거예요(전체 웃음). 그리고 선생님들한테 어떤 얘기까지 들어봤냐면, 그냥 초면인 선생님인데 갑자기 저 데려가서 밥 사주시면서 이런 업무분장 처음 봤다고 하실 정도로. 목요일마다 9시 반까지 남았고, 그리고 이런 업무뿐만 아니라 반 같은 것도 당연히 다 배정하고, 과목 같은 것도 고등학교니까 지금 수능 과목이잖아요. 3과목씩 배정을 해주시고 그러시더라고요. [중략] (G 교사)

이렇듯, 신규교사들은 학생과 수업에 집중해서 적응해야 하는 시기에 '신규 몰아주기'를 경험했다고 말하며, 이는 비효율적인 조직과 시스템에서 일어날 수밖에 없는 일이라고 생각한다고 하였다. 신규교사 배정 자체가 교사들이 기피하는 학교나 누군가를 대신해 가는 경우가 많다 보니, 실제 그 업무를 담당하던 사람이 없는 상황이 많다는 것이다. 이들은 결국 언젠가 자기 자신도 그렇게 되지 않을까 우려하기도 하였다. '결국 교사도 사람이고 사람은 자기가 우선이다'라는 교사들의 체념처럼, 신규교사들은 비효율적이라 느껴지는 시스템 속에서 조직과 사람과의 관계를 받아들이며 이해하기 위해 노력하는 과정을 겪고 있었다.

> 너무 조금 분위기가 무책임한 게 좀 있는 것 같아요. 그러니까 이게 저는 비단 초등뿐만 아니라 모든 교직의 문제라고 생각하는데. 결국 임금이 정해져 있고, 연차가 쌓이면 계속 연봉이 올라가는 그런 공무원의 삶을 살고 있다 보니까 학교에서 아무런 역할을 하지 않는 사람들이 많아요. 그런 사람들이 많아서 다른 사람이 많이 피해를 보는 경우가 많아요. 학교에 5년마다 옮겨 다니잖아요. 5년마다 옮겨 다니면, 요즘 막 점수제로 하더라고요. 뭐 너 몇 학년 했으니까, 다음에는 몇 학년 가야 돼 이런 게 규칙으로 다 정해져 있더라고요. 그것뿐만 아니라 업무적으로도 그런 게 다 정해져 있거든요, 규칙으로. 그런 거를 회피하고 안 하시려는 선생님들이 많아요. 결국 다른 사람이 해야 되는 일인데, 자기가 힘들다고 자기가 바쁘다고 회피하시는 분이 많고, 근데 그런 선생님들 보면 (웃음) 반 관리도 잘 안 되는 것 같고 민원도 많이 들어오고. 그러니까 좀 직업적인 책임이 많이 없다라는 게 많이 느껴져서 안타까운 것 같아요. 왜냐하면 후배 입장에서 그런 선배들 보면, 솔직히 보기는 안 좋거든요. 그러니까 뭔가 학교에서 후배 입장에서 선배를 봤을 때, 선배가 좀 책임감 있고, 자기 할 일을 다 하고, 애들 잘 가르쳐주는 모습을 봐야, 아, 나도 저렇게 되어야겠구나라는 생각을 할 텐데 그런 사람이 없는 것 같아요. 현실적으로 진짜 그런 사람을 잘 못 봤던 것 같아요. 그렇게 멋있는 선생님을 못 봤던 것 같아요. (C 교사)

마지막으로 신규교사들은 '다 같이 쓰는 시스템이지만 학교마다 다 다르게 작동되는 방식'에 대해 이해하기 힘들다고 하였다. 신규교사들은 업무 자체도 새로운데 매뉴얼화가 안 되어 있어 당혹스러웠던 경험을 공유하며, 사람에 의존하는 시스템이 비효율적이라고 생각한다고 하였다. 많은 경우 담당자가 없었고, 학교에 자신이 맡은 업무를 아는 사람이 없는 경우에 이미 다른 학교에 가신 분께 전화를 드려 물어봐야 하는 불편함 등이 있기 때문이었다. 신규교사들은 이러한 '구전으로 가르쳐주는 것'의 상황이 당황스럽고 적응하기 어려웠으나, '이제는 이런 상황이 이해가 되기도 한다'고 말하였다.

> 네 저도 20년 발령이어서 신규 연수가 없었어요. 근데 학교에 저 말고 다른 선생님 신규로 같이 2명이 발명이 났었는데, 저는 이제 기간제 경험이 있으니까, 나이스 화면도 어느 정도 볼 수 있고, 그냥 기안하는 거나 이런 게 조금 알고 있었다면 그 다른 신규 선생님 같은 경우에는 진짜 연수가 없으니까 아예 모르는 과정에서 그분도 이제 옆에서 부장님이 하나하나 찍어주면서 했는데. 저는 행정업무가 어쨌든 학교는 이렇게 전임자가 없는 경우도 되게 많잖아요. 전임자가 없는 경우가 가장 저는 좀 당황스러운 것 같아요. 그 사람이 올렸던 기안문을 하나하나 다 찾아 들어가고 또 비밀번호가 걸

려 있으면 행정실에 다시 요청해서 받아야 되고, 이런 과정들이 조금 힘들어서. 또 학교마다 또 업무를 처리하는 과정도 다 다르고요. 그런 게 조금 행정업무를 처리하면서, 공통된 학교의 매뉴얼이 없는, 학교마다 공통된 매뉴얼이 없이, 위원회도 다 제각각이고 어디까지 기안을 올려야 되는지도 다 학교마다 제각각이고. 이런 게 조금 힘들었던 것 같아요. (E 교사)

1-3) 학교장 리더십의 양면성과 학교 민주성에 대한 의문

신규교사들은 학교문화에 적응해 가며 자신의 목소리를 어디까지 내야 하는가를 경험해가고 있었다. 특히, 학교장의 리더십이 중요한 학교문화를 고려했을 때, 신규교사들이 바라보는 학교장의 리더십은 학교 조직을 이해하는 데 중요한 의미가 있다고 볼 수 있다. 면담에 참여한 신규교사들은 학교 분위기가 전반적으로 자신의 목소리를 낼 수 있는 것 같지만 실제로는 의문점이 생기기도 하고, 목소리를 냈지만 듣고 있는지는 모르겠다고 말하며 여전히 권위적인 듯한 학교문화에 적응해 가고 있다고 했다.

저희 학교 같은 경우에는 토론이 있는 교직원 회의를 정말 많이 운영을 했어요. 많이 할 때는 2주에 한 번씩 항상 모여서 하고, 이제 저희가 교직원 수가 60 몇 명이다 보니까 같이 모인 다음에 이야기를 하고, 또 이제 팀을 나눠서 이야기를 하고 했는데, 사실 그렇게 어떤 안건에 대해서 토론을 해도, 교장 선생님께서 사실 원하시는 답이 있거든요. 말씀을 안 해 주실 뿐이지(웃음). 그 답이 있어서, 이제 저희는 이제 스무고개처럼(웃음) 답을 찾아야 돼. 처음에는 저희끼리, 이제 저희의 의견을 냈지만 이게 계속 반영이 안 되고 저희가 이렇게 결정을 해가지고, a라는 결정을 딱 해서 가져갔는데 결국 다음 날 b로 되어 있고. 이런 경험을 하다 보니까, 조금 교장 선생님께서 뭔가를 많이 결정하려고 하실 때는, 조금 어려움을 느끼는, 어려운 것 같고요. (B 교사)

아까 말씀하셨던 것처럼 회의 시간에 꼭 저희도 교직원 회의를 되게 자주 하는 편인데. 소규모 학교예요, 저희도. 그래서 모이면 꼭 얘기를 하세요. 허심탄회하게 다 얘기해라, 걱정하지 마라. 말해 보세요 하면서. 말을 또 안 하려고 하면 되게 용기를 주시면서 빨리 말해 보세요. 누구 선생님 말해 보세요. 이러시고, 말을 하면 꼭 반박을 하세요. (웃음) 꼭 반박을 하시고. 화장실에서 만났는데, 약간 이렇게 우스개소리로 하신 거겠지만 "어, 아까 말 되게 잘하더라?" (전체웃음) 근데 그 다음부터 한 마디도 못 하더라고요. 저는 지금까지 한 마디도 못하고, 약간 그게 좀 내가 눈치 없게 행동한건가?라는 생각이 들었었어요. (E 교사)

이와 함께 학교장이 보여주는 리더십의 양면을 경험하고 있다고 하였다. C 교사와 D 교사는 학교장이 교사에게 자율성을 주는 것도 긍정적이라고 말하면서도 때때로 다른 교사들과 함께 '으샤으샤해서 일을 해낼 수 있는 힘을 주지 않는' 느낌을 받아 아쉽다고 했다. 결론적으로 신규교사들은 학교장이 어느 정도 큰 비전을 제시해주며 책임져주는 모습을 기대했지만, 기대한 만큼의 만족감은 경험하지 못했다고 할 수 있다.

특히, 신규교사들이 행정실이나 학부모들과의 갈등이 있을 때, 이를 중재하고 교통정리 해주기를 기대하였지만 그렇지 못한 경험을 하면서 학교 조직에 대한 기대를 낮추며 아쉽다고 평가하였다.

> 저희는 사실 행정실하고 교사 갈등이 너무 크거든요. 거의 모든 큰 문제가 행정실, 이제 혹은 공무직? 이런 분들과 교사 간의 갈등이, 너무너무. 그래서 거기서 안 하는 토스된 업무들을 교사들이 하느라고 굉장히 힘들어요. 근데 이제 그런 거를 되게 우리 교사 입장에서는 막 이렇게 얘기를 하면 조정을 해 주시면 좋은데, 어, 막 보면 잘 그게 그냥 교사가, 예를 들면 계약서 쓰는 문제 이런 거를 굳이 교사가 해야 되나? 하면 계속 법령을 따져가지고, 우리가 반박 자료를 찾고 이래야 되는 거예요. 그런 비효율적인 일들을 왜 하고 있을까 이제 그런 생각들을 하게 할 때, 그럼 우리가 교장 선생님, 교감 선생님 나서서 정리를 해 주길 바라는데, 결국은 교사가 하게 되더라고요. 다 그 많은 업무들을 조금, 조금씩 행정실에 하던 걸 떠맡아왔거든요. 그런 걸 봤을 때 갈등에서 조정을 해 주시는 역할? 그런 게 가장 중요한 것 같고. 되게 개인적으로는 참 좋았지만 그런 부분들이 조정이 안 돼서 교사들끼리도 결국 싸우게 되는 원인이 된다는 점에서, 약간 목소리를 낼 수 있는, 좀 엄하셔도 되니까 그런 부분에서 교통정리를 해주셨으면 좋겠어요. (F 교사)

신규교사들의 경험에 따르면 학교장의 리더십은 신규교사가 자신이 속한 학교에 신뢰를 갖게 하고 학교에서의 소속감을 느끼게 하는 데 중요한 기준이 된다. 흥미로운 것은 이 기준에 따라 실망하지만 이해하려는 신규교사들의 노력이 있다는 점이다. 이들은 학교장이 민주성을 강조하지만 실제로 민주적이지 않을 때, 나의 의견을 내지만 듣지 않는 것 같고, 말하고 나서 잘못했나 라는 생각을 하게 되면서 실망감을 경험하였다. 하지만 조직과 그 안에서의 교장의 역할에도 한계가 있을 것이라 생각하며, 학교 조직 문화를 스스로 이해하고자 노력하고 있다고 하였다.

> 지금, 저는 사실 교장, 교감 선생님 두 분 다 너무 좋으시거든요. 그리고 다른 선생님들도 거의 다 그렇게 생각을 하고 계시고, 근데 그 이유가, 약간 교장 선생님께서 뭐를 막 억지로 막 시키지를 않으세요. 그러니까 약간 다 믿어주시고 좀 지원을 해 주시려고 하시는 게 되게 느껴져서, 되게 저도 감사하고, 다른 선생님들도 그렇게 생각을 하고 계시거든요. [중략] 뭔가 학교에서 억지로 뭔가를 시키는 것보다는 약간 좀 아, 간접적으로 유도를 좀 해 주시면 어떤가라는 생각이 들어요. 뭐, 예를 들어, 근데 이거는 교장선생님께서 마음대로 하실 수는 없겠지만, 좀 그런 시간을 좀 마련을 해 주신다거나, 아니면 약간 업무를 좀 줄여주신다거나. 교장 선생님께서 하실 수 있는 건 아니지만, 어쨌든 뭔가 그런 분위기나 환경을 만들어주시는 게 좋지, 억지로 이런 성과를 내주세요 뭐 이렇게 하는 거는, 선생님께서 자발적인 마음이 없으시면 조금 의미가 없지 않을까 이런 생각이 들어요. (A 교사)

2) 적응하기 위한 노력: 어려움을 해결해가는 과정

신규교사들은 위와 같은 어려움을 겪으면서도 이를 해결해가며 학교에 적응하기 위해 노력하였다. 이들은 관계와 조직의 구조에서 어려움을 겪고 있었지만, 또 결국 관계와 구조 안에서 이를 해결하기 위한 노력을 이어가고 있었다.

2-1) 동료와의 관계를 통한 해결 과정

면담에 참여한 신규교사들은 위와 같은 어려움을 극복하기 위해 나름의 노력을 하였다고 했다. 특히, 대부분 신규교사들은 '물어보는 것'을 선택했다고 말하며 옆에 있는 동학년 교사들에게 도움을 많이 받았다고 했다. 도움을 잘 받았다고 한 교사들은 '운이 좋게 다들 너무 좋으셔서 물어보면 다 잘 도와주셨다'고 말하였다. 흥미로운 점은 신규교사들이 업무에 어려움을 겪을 때, 가장 많이 도움을 준 중간 관리자인 '부장 교사들'이었다.

> 정말 선생님들이 일당백을 하셔야 되는 그런 학교거든요. 그러니까 뭐 업무도 진짜 한 명당 한 2개, 3개씩은 맡고 있는 상황이고. 저도 말이 동아리지, 동아리 축제, 이것저것 하여튼 간에 다 제가 맡고 있는데, 그러니까 그런 상황이라서 막 누가 먼저 이렇게 와가지고 어려운 거 있니 이런 식으로 신규교사한테 하는 거는 없는데, 근데 대신에

뭐 모든 학교가 그렇겠지만, 여쭤보면 정말 잘 알려주시고, 절대 귀찮아하거나 그런 거 없이. 대신에 이제 자기가 자발적으로 물어보고 해야죠. 찾아먹는 그런 게 좀 필요한 곳이고. 그리고 저는 개인적으로는 이게 모든 학교에 해당은 아니겠지만, 저는 작년에 이제 처음 발령을 받았는데, 그때 어, 연구부장이셨던 선생님이, 그래도 어쨌든 뭐 선배 교사에 위치하고 계시고 그러는데, 그 선생님께서 정말 많이 도와주셨어요. 그러니까 제가 뭐 있으면 항상 어디가 어떻게 불편한지, 이런 것들 항상 챙겨봐 주시고, 진짜 연구부의 존재 의의를 그분이 혼자 증명하는 느낌. 그래서 많이 그분께 케어를 받았고. 제가 작년에는 혼자 교무실을 혼자 쓰고 있었거든요. 어쩌다 보니까 업무 배정이 이상해져서 가지고. 그랬는데. 거기에서 혼자 지낼 때도 가끔 이렇게 지나치시다가 거기 올라오셔가지고. 뭐 어려운 거 있으면 케어 좀 해 주시고, 예. 그런 식으로 해서 그때 되게 많이 도움 받았어요. 되게 감사했고, [중략] 정말 아무런 인수인계 자료가 없고 그냥 정말 백지 상태였어요. 정말 백지 상태였고 남아 있는 건 그냥 처리하고 가신 그 잡동사니들. 그래서 업무 파악이 전혀 안 된 상황이었는데, [중략] 담임 업무나 아니면 교과 수업할 때 행정적인 처리라든지, 그런 것들은 그냥 계속 이제 실수하면서 배우고 하기는 했는데, 가장 많이 도와주셨던 게, 이제 아까 말씀드렸던 연구부장님. 연구 부장님이 아예 그냥 당신께서 직접 타이핑을 해가지고, 그 양식을 다 봅아서 여긴 이렇게, 여긴 이렇게, 이렇게 메모를 다 적어가면서, 그런 거를 하나 갖다 주셨어요. (D 교사)

신규교사들이 해야 하는 업무 부분에서의 도움은 주로 동학년 교사들이 부장 교사들의 도움을 많이 받았다면, 학부모와의 갈등이 심각해지게 되면 신규교사들은 교감 선생님의 도움을 받기도 했다고 한다. 예를 들어, 학부모가 개인 교사가 감당하기 어려운 요구를 해오거나 학교폭력과 같은 사안이 원만히 해결하기 어려울 때는 교감이나 학교장의 도움을 받아 해결했다고 하였다.

사실 같은 학교에 있으면 그래도 사회적 시선이 있으니까 이런 말을 안 하지 않았을까 싶었는데, 뭔가 이분이 시간 강사분이시고 우리 학교 완전 소속도 아니니까 약간 어떻게 대처해야 될지도 모르겠는 거예요. 그래서 약간 신규여서, 안 그래도 젊고 경력도 없는데, 시간강사 오시는 분들은 오히려 더 경력이 있고 그 연차도, 좀 연령도 더 높은 경우가 많다보니까 이 학생들과 시간강사 선생님들 사이에서 갈등을 제가 어떻게 조절, 조정할 수가 없어서 그게 좀 힘든 것 같아요. 그래서 요즘은 그냥 교감실로 쳐들어가고 있습니다. (G 교사)

또한, 신규교사들은 적극적으로 관계의 문제를 해결하기 위해 학교 위클래스 상담교사의 도움을 받기도 했다고 하였다. 학생들과의 소통에서 어려움이 있을 때 동학년 교사들의 조언을 듣기도 하지만, 결국은 자기 자신과 학생과의 관계에서 학생을 더 이해하기 위해서 선택한 방법이었다고 한다.

> 아이를 혼냈을 때 한 번은 혼내고 집에 갔는데 잠이 안 오는 거예요. 제가 어쨌든 저도 굉장히 화가 났으니까 말을 쏟아냈을 텐데. 이게 약간 곱씹어지고 잠을 못 자고 학교에 가서 제가 위클래스에 갔죠. 제가 위클래스에 가서, 어제 이런 일이 있었는데. 그러니까 저는 이런 어려움이 좀 있었어요. 학생들한테 내 감정을 쏟아냈을 때 이거를 왠만해선 안 쏟으려고 하지만, 일년에 한번, 한 두번씩은 꼭 쏟아내거든요. 그러면 저는 그 다음 날 위클래스를 가서 이제 상담 선생님은 아무래도 더 대화하는 방식을 더 잘 아시잖아요. 좀 조언 같은 거 많이 듣고. 최근에는 이제 상담선생님이 얘기해 주신 게, 화를 내는 건 화를 내고, 아이들한테도 지도하는 게 나쁜 건 아닌데, 대신에 아이들이 집에 갈 때 꼭 불러서, 아이한테 아까 상처받은 게 있는지, 그렇다면 이제 선생님의 입장도 얘기해 주고 아이하고 섭섭하다는 게 있었다면 좀 들어줘라. 그래서 최근에는 좀 그렇게 행동을 교정, 좀 저도 교정해 나가고 있는 있었던 것 같아요. 지금은 좀 교정을 많이 했고. 네, 그럴 때 위클래스를 자주 가요(웃음) (E 교사)

이렇듯, 신규교사들은 어려움을 극복하기 위해 다양한 노력을 하고 있었고 그 중심에는 학교의 중간 관리자, 동학년 교사 그리고 관련 담당 전문 교사들이 있음을 알 수 있다.

마지막으로 교사들은 연차가 비슷한 교사들이 학교에 있는 경우, 관계를 확장하며 함께 교육과정이나 활동을 구상하는 교원학습공동체로 발전시키는 경험을 통해 학교생활에 적응해 가고 있었다.

> 저는 이제 주변에 이제 연차가 비슷한 각 연령이 있는데, 1, 2, 3년차 되는 선생님들이랑 조금 친하게 지내는 편이어서 그 선생님들하고 같이 고민을 해요. 이거 가지고. 그러면 어떤 애들 받아서 하면 좋을까? 이거 하고 나서 어떤 게임 하면 더 재밌을까? 아니면 보드게임을 조금 좋아하는 선생님이 계셔서, 뭐 상담할 때 쓸 수 있는 보드게임 같은 거 추천받으면, 그런 거 같이 사서 활용하기도 하고, 서로 빌려주기도 하고, 아이디어를 같이 좀 만들어가 거 같아요. (E 교사)

2-2) 개별적으로 찾아가는 적응 과정

한편으로 신규교사들은 관계를 통해 어려움을 해결하기도 하지만 스스로 해결해나가는 방식을 많이 취하기도 하였다. 이들은 '다들 바쁘신데 또 물어보기가 어렵다'고 말하며 물어보다가도 스스로의 방식을 찾아 해결하기 위해 노력하였다고 했다.

> 동학년 선생님들끼리 어쨌든, 약간 같은 교육과정이니까 좀 어, 뭔가 수업에 대해서도 좀 어떻게 하면 약간 재구성 같은 거를 많이 강조를 했었으니까, 좀 같이 얘기를 좀 하고 싶다는 생각이 있었는데, 뭔가 다들 너무 업무로 바빠 보이시고, 뭔가 제가 먼저 가서 그렇게 말을 꺼내는 것도 되게 좀 조심스럽더라고요. 저랑 좀 의견이 다를 수도 있으시고 하니까. 그래서 그런 부분이 조금 달랐던 것 같아요. 그래서 약간 그냥 각자의 교육과정을 그냥 개인적으로 운영하는? [중략] 뭐 인수인계도 받고 했어야 되는데 못하고, 이제 그 선생님께서 제가 나이스 업무를 맡았는데, 나이스 업무를 계속 맡고 계시는 선생님께서 나가시고, 제가 들어온, 그 자리에 들어가게 된 거예요. 그래서 이제 직접적으로 대면을 해서 인수인계를 받은 게 아니라, 그냥 파일같이 이렇게 정리해 주신 것만으로 받게 되다 보니까. 처음에 이제 뭐가 뭔지 하나도 모르겠고, 막 서브시스템 어쩌고. 되게 어려운 거예요. 용어도 잘 낯설고 그랬는데, 이제 아, 그때 관리자님께서 이제 매뉴얼을 주시면서 이제 이거 보고 공부해 보라고 하셨었는데. 뭔가 혼자 이제 공부를 한다고 하지만 되게 막 구체적인 세부 사항은 어렵더라고요. 그래서 막 그때는 막 나이스 단톡방 이런 데 들어가서 알아보기도 하고 (A 교사)

> 또는 그냥 혼자 공부를 해보고, 혼자 인터넷 찾아보던가, 아니면 유튜브에 그런 게 또 있더라고요. 하는 방법이. 그래서 그런 것도 좀 알아보고. 그리고 콜센터도 많이 이용했던 것 같아요. 나이스 콜센터? 그리고 에듀파인 콜센터? 이런 거 전화해서 많이 물어봤던 것 같아요. 계속 물어봤던 것 같아요. 혼자 하기에는 조금 좀 버겁잖아요. (C 교사)

이렇듯, 신규교사들은 함께 교육과정을 만들어 보는 것을 기대했지만 선뜻 먼저 제안하기에 어려움을 느꼈고, 업무에 관련해서는 먼저 물어보는 방법을 취하면서도 혼자 해결할 수 있는 부분을 찾아 스스로 해결해가고 있다고 했다. 이는 앞서 언급한 대로 대체로 업무들이 매뉴얼화되어 있지 않고 사람에 의존하는 시스템 하

에서, 자신의 업무를 실질적으로 알고 있는 교사가 학교에 없을 때, 스스로 해결할 수밖에 없기 때문이라는 것이다. 그럼에도 여러 정보를 수집해야 하는 신규교사들은 때때로 같은 상황에 놓여있는 동기들에게 도움을 호소하며 어려움을 해결해가고 있다고도 하였다.

3) 신규교사들이 생각하는 적응과 지원의 의미

> 불편함을 그래도 좀 덜 느끼고, 약간 내가 이걸 할 수 있다는 뭔가 효능감을 가지고 있는 게 아닐까 생각이 들어요. (A 교사)

> 저는 좀 적응을 잘했다라는 건 학교문화나 그런 교사 문화? 이런 거를 좀 빨리 좀 체득했다라는 게 적응을 잘했다는 것 같아요. 왜냐하면 저도 이제 처음 그런 학교라는 곳에 갔을 때, 사실 선생님들의 분위기? 그런 문화가 좀 이해가 안 되는 부분도 있었고, 좀 어려운 부분도 있었는데, 저도 이제 시간이 좀 흐르다 보니까 그들 중 한 명이 됐더라고요. 그래서 왜 내가 그때 그랬을까 왜 그런 생각을 했을까? 이런 생각이 들어서, 그런 보이지 않는 그런 교사 문화나 학교 문화를 좀 알고, 그 문화를 익히는 게 적응을 잘하는 게 아닐까 생각을 합니다. (B 교사)

신규교사들은 스스로 이 조직에서 효능감을 느끼고 조직의 필요를 이해해 가는 과정을 적응이라고 보았다. 그렇기에 이들은 잘 적응하기 위해서 관계적인 도움이 필요하다고 생각하면서도 동시에 스스로 해나갈 수밖에 없는 상황에 대해 인지하고 있었다. 이때 교사들은 이와 같은 상황에서 어려움을 줄여줄 수 있는 구조적인 안전망이 필요하다고 생각하였다.

이에 따라, 면담에 참여한 대부분의 신규교사들은 스스로 구해야만 했던 관계가 시스템화되는 것이 필요하다고 보았다. 멘토-멘티가 체계적으로 잡혀 도움을 구하러 찾기보다 시스템으로 매칭이 되고 적절한 보상이 있으면 좋지 않을까 생각한다고 하였다.

> 실제적으로 좀 더 도움이 되려면, 차라리 멘토 교사가 될 수 있는 그런 프로그램을 하나 만들어서, 그냥 뭐 정기적이든 아니면 비정기적이든, 1 대 1로서 좀 더 깊은 그런 내용들을 선배 교사와 나눌 수 있는, 예, 그런 것들을 교육청 차원에서 미리 인사 검증하고, 그런 인사들을 붙여줘서 그런 시스템을 조금 구축해 놓으면 어떨까? 그게 뭐 같은 학교 안에서일 수도 있고, 아니면 교육청이 연결해서 학교 대 학교로 옮길 수도 있고. (D 교사)

구조적인 면에서 '신규 몰아주기'가 미연에 방지될 수 있도록 신규교사에게 부여될 수 있는 담당 업무의 범위와 유형 등에 대한 가이드 라인가 정해져 있는 것이 필요하다고 생각하였다.

> 저는 오히려 좀 덜어줬으면 좋겠다는 생각을 했어요. 처음에 이렇게 발령 받은 선생님들이 다들 그러셨겠지만 업무분장이 써있잖아요. 그거를 블라인드 해주면 정말 좋겠다라는 생각을 여러 번 했었거든요. 물론 신규니까, 고3 담임 안 맡기고, 이런 배려는 해주시겠지만, 오히려 뭔가, 선생님 말씀하셨던 것처럼, 그 새로운 학교 내에서 뭔가 적응하는 거기 때문에, 뭔가 그 다른 학교의 선생님들과 모여서 이렇게 멘토링 하고 그런 것보다는, 학교 안에서 충분히 적응할 수 있도록 일을 좀 도와줬으면 좋겠어요. 그래야 학교에 다른 것들도 보면서 좀 제대로 된 사회화를 할 수 있을 것 같다는 생각을 했어요. 저는 저의 적응을 도와주겠답시고 되게 여러 번 협의회에. 네. 솔직히 수업 끝나면은 다음 수업 준비해야 되잖아요. 근데 협의회를 하다 보니까 또 업무의 연장선처럼 느껴져서 좀 오히려 불편하더라고요. 좀 덜어주면 좋겠다. (G 교사)

> 또 생각이 드는 게 신규 교원한테 맡길 수 없는 업무들이 사실 또 있어요. 선생님들이 다 기피하는 그럼 마지막에 오는 친구한테 주는 거죠. 근데 저희가 이런 거는 사실 많이 지금 규정이 생활지도 부장은 기간제 교사로 몇 만이 쓰지 마라 아니면. 담임을 기간제 교사에게 몰아주지 마라 이런 거는 되어 있지만, 신규교사는 그냥 가면 닥치는 일을 하니까, 신규교사가 대부분 남자 선생님들을 발령받으면 생활지도부에 항상 꽂힌다든지 항상 업무가 정해져 있더라고요. 이런 것들을 조금 교육청 차원에서도 어느 정도 좀 막아주지 않으면, [중략] 그래서 이게 업무가 신규 때 너무 힘든 업무를 맡으면, 오히려 학교에 학을 띠게 되는, 잘못할 수도 있고 제도를 조금 만들어줬으면 좋겠어요. (E 교사)

정리하면, 신규교사들은 자신들이 겪었던 어려움 등이 완전히 사라질 수는 없지만 적어도 교사로서의 직업에서 효능감을 가지려면 최소한의 안전망이 되는 시스

템이 있는 것이 필요하다고 느낀 것이다. 이때 신규교사들이 말하는 적응을 위한 지원 중심에는 관계와 조직 문화 개선의 방향이 있다는 것에 주목할 필요가 있지 않을까 생각한다.

4. 소결

본 장에서는『서울교원종단연구 2020』1차년도 자료로 코로나19 시기 임용된 신규교사들의 교직적응 양상을 잠재프로파일 분석을 통해 유형화하고, 이를 예측하는 개인과 학교 수준의 영향요인을 검증하였다. 더불어 FGI를 통해 교사들의 관련 경험과 요구를 파악하고자 하였다. 주요 분석 결과와 이를 토대로 도출된 시사점은 다음과 같다.

첫째, 신규교사의 교직적응 유형은 기능적 측면과 심리적 측면의 다양한 변수를 고려하였을 때 수준별로 구분되었으며, 학교급에 따라 유형 분류가 다름을 확인하였다. 초등학교의 경우 교직적응의 수준에 따라 '교직적응 상 집단'(38.4%), '교직적응 하 집단'(61.6%)의 2개 집단이 도출되었다. 반면, 중·고등학교에서는 '교직적응 상 집단'(9.1%), '교직적응 중상 집단'(28.1%), '교직적응 중하 집단'(42.0%), '교직적응 하 집단'(20.8%)으로 교직적응의 수준이 조금 더 세분화되어 4개의 유형으로 구분되었다. 학교급에 따라 신규교사의 교직 적응 유형이 구분되는 결과는 교원양성과정과 교직문화, 동료교사와의 단계, 수행 역할 등 여러 측면에서 차이가 나므로 교사의 발달과 적응에 있어 학교급을 고려해야 한다는 연구들(김석례, 손민호, 2011; 박효원, 2021)의 주장을 지지하는 결과이다. 또한, 중등교사의 경우 사범대, 교직과정, 교육대학원 등의 다양한 교사 자격 취득 경로를 갖는 것에 반해, 초등교사의 경우 대부분의 교원양성 과정이 교대를 통해 이루어지므로 중등교사보다 집단의 동질성이 더 큰 부분도 이러한 학교급별 차이에 영향을 미친것으로 보인다.

둘째, 초등학교 신규교사의 61.6%가 교직 적응 수준이 낮은 집단에 속하는 결과를 통해 초등학교의 신규교사들이 교직 적응에 있어 상대적으로 어려움을 겪고

있는 것으로 파악된다. 이들은 교과, 생활지도와 상담, 진로지도, 학급경영 및 교무행정업무 등의 역량 수준이 전반적으로 낮고 열정/사기도 낮은 반면 소진은 높은 양상을 보이므로, 교사의 기능적인 측면과 심리적인 측면 전반에 대한 지원과 연수가 제공될 필요가 있다. 한편, 중·고등학교의 신규교사의 경우는 초등학교 교사들과 비교하여 교직적응 수준이 좀 더 세분화되었으며, 교직 적응 수준이 높은 집단과 교직 적응 수준이 낮은 집단 간 차이가 크게 나타났다. 이는 교직 적응 유형별 특성과 영향 요인을 보다 세부적으로 파함으로써, 각 유형에 속하는 교사들의 교직 적응의 수준을 높이기 위한 차별적인 정책 지원이 필요함을 시사한다.

셋째, 신규교사의 교직적응 유형 분류에 영향을 미치는 개인 요인을 검증한 결과, 개인 요인 중 소속감만 초등학교와 중고등학교 신규교사의 교직적응에 공통으로 유의한 영향을 미쳤다. 두 학교급 모두 소속감이 높을수록, 교직적응 수준이 높은 집단에 속하기 쉬웠다. 소속감은 개인인 교사가 학교라는 조직에 대해 부여하는 동일시, 애착감의 수준 자체를 나타낼 뿐 아니라, 개인이 소속감을 얼마나 가지는가에 따라 동료 교사와의 의사소통 및 도움 요청 등의 양상이 달라질 수 있다. 하지만 『서울교원종단연구 2020』1차년도 본조사 결과에 따르면, 신규교사들의 전반적인 소속감 평균은 초등학교 3.32, 중학교 3.75, 고등학교 3.92로 보통 정도의 수준으로 나타났다. 또한 소속감의 세부 문항별 응답 결과를 살펴보면, '나는 진심으로 우리 학교가 발전하기를 바란다'라는 항목과 비교하여 '나는 우리 학교의 일원인 것이 자랑스럽다', '나는 우리 학교의 문제를 내 문제처럼 여긴다'의 평균이 상대적으로 낮았다. 따라서 신규교사들의 소속감을 높이기 위한 정책적인 노력과 함께 현재 신규교사로 채용되는 세대들이 학교라는 조직에 느끼는 소속감의 개념과 이에 영향을 주는 요소들도 함께 살펴볼 필요가 있다.

넷째, 중·고등학교 신규교사의 교직 적응에 영향을 미치는 개인적 요인으로는 기간제 교사 경험 여부, 교직선택 동기가 유의한 영향요인으로 나타났다. 기간제 교사 경험이 있는 교사의 경우, 가장 낮은 적응 수준의 집단보다는 그보다는 적응 수준이 높은 집단에 속할 가능성이 높았다. 이는 기간제 교사 경험을 통한 교직에 대한 준비도가 교직적응에 일정 부분 도움을 줄 수 있다는 것을 의미한다. 기간제 교사 경험에 대한 내러티브 연구에 따르면(김태수, 2018), 기간제 교사들은 학교

교육에서 적지 않은 역할을 수행하고, 다양한 삶의 모습을 경험하게 된다고 보았다. 관련하여 '초·중등 교원양성체제 발전방안'(교육부, 2021)에서 도입된 실습학기제의 기능과 역할에 주목할 필요가 있다. 실습학기제는 3-2학기 또는 4-1학기를 실습 학기로 전환하여 교육실습생이 단위 학교의 교육과정 편성, 지도, 평가, 학생 상담 등 학기의 전 과정을 경험할 수 있도록 개편하는 것을 주요 내용으로 한다. 이는 교육실습의 내실화 및 실무형 교육 강화의 효과가 기대되는 측면이 있다. 다만, 본 연구에서 기간제 교사의 경험이 가장 낮은 수준의 집단에 속할 가능성을 낮추는 정도의 역할이었던 것을 고려해볼 필요가 있다. 실습학기제가 신규교사들의 초기 교직 준비도를 높이고 적응력을 향상시키는데 실질적인 역할을 하기 위해서는 체계적인 준비와 현장의 피드백이 지속적으로 반영되어야 할 것이다.

다음으로 교직 선택 동기 중 내재적 동기와 이타적 동기가 높을수록, 또는 외재적 동기가 낮을수록 높은 수준의 교직적응을 보이는 것으로 나타났다. FGI에서 이와 관련된 내용들을 확인해보면, 먼저 교사들은 교직을 선택하는 동기에 따라서 학교 내 다양한 구성원에 대한 인식이나 기대 수준이 다르게 나타났다. 내재적 동기 또는 이타적 동기에 의해 교직을 선택한 경우, 특히 학생에 대한 기대감이나 이상적인 교사의 모습 등을 가지고 교직 생활을 시작하는 경우가 많았다. 기대와 실제 사이에서 발생하는 차이는 실망감, 당황스러움 등으로 나타났지만, 이러한 감정의 대처 방식에 대한 고민과 시행착오 과정 등을 거치며 적응 수준을 점진적으로 높여가고 있었다.

다섯째, 신규교사의 교직적응 유형 분류에 영향을 미치는 환경 요인을 검증한 결과, 초등학교 신규교사의 경우 학교규모가 작을수록 또는 학교장의 권한이나 책임 수준이 낮다고 인식할수록 높은 수준의 교직적응을 보였다. 본 연구의 결과는 소규모 학교일수록 행정업무 처리의 부담이 크기 때문에 교직적응에 부정적인 영향을 미칠 가능성이 높다는 연구 결과(이쌍철 외, 2022)와 다른 방향성을 보였다. 그러나 본 연구에서 사용된 자료에서는 학교 규모에 따라 업무 비중이나 부담감, 구성원과의 갈등 수준에서 별다른 차이가 나타나지 않아 학교규모와 관련된 다양한 관련 요인들의 관련성을 추가로 살펴볼 필요가 있다. 학교장의 권한이나 책임감 수준이 낮을수록 신규교사의 교직적응 수준이 높게 나타난 결과 역시 선행연구

(구자원, 2011)와 일치하지 않는 결과이다. 본 연구에서 활용한 학교장의 책임감 변인은 '교육활동에 방해되는 외부 요청을 거절한다', '원활한 교실 수업을 위해 충분한 지원을 한다', '잘못된 학교 정책과 관행을 고쳐나간다'의 세 개 문항으로 측정되었다. 이는 학교장에게 부여된 권한과 책임을 의미하는 책무성과 함께 결정권 통제의 의미를 함축하는 문항이 포함되어 있어 선행연구에서 다루는 책임감 및 책무성의 요인과 동일하게 해석하기 어려운 측면이 있다.

중·고등학교 신규교사의 교직 적응에 미치는 학교 환경 변인으로는 학교장 리더십 중 비전제시가 유의한 결과를 보였다. 즉, 학교장이 교사들에게 비전을 제시하고 미래 지향적 목표를 추구하는 형태의 리더십이 높을수록, 신규교사의 교직적응 수준이 높음을 의미한다. 학교장 리더십의 하위요소가 각기 다른 방향성으로 신규교사들의 교직 적응에 영향을 미친 것으로 나타난 분석 결과는 FGI에서 교사들이 학교장 리더십과 관련하여 양면성을 경험하고 있다는 부분과 유사한 맥락으로 볼 수 있다. 신규교사들은 학교장이 일정 부분 큰 비전을 제시해주기를 바라는 것과 동시에 업무에 있어 자신들을 전문가로서 믿고 맡겨주길 바라는 부분이 함께 공존하였다. 또한, 학교의 전반적인 풍토 또한 수평적이며 민주적인 부분을 추구하지만, 기존의 권위적인 문화 등이 여전히 혼재되어 있는 것이 이러한 결과에 영향을 미쳤을 것으로 보여진다.

본 연구의 결과는 신규교사의 교직적응을 돕기 위한 정책적 방안을 마련하는 데 기초자료로 활용할 수 있을 것이며, 특히 유형 분류와 영향요인이 학교급에 따라 다르게 나타난 점을 고려하여 초등학교와 중·고등학교 신규교사의 교직 적응을 지원하는 방안은 학교급에 따라 다르게 이루어져야 할 것이다. 또한, 향후 신규교사의 교직적응은 물론 교사 전문성 개발과 관련된 다양한 영향요인을 고려한 효과성 높은 지원 정책이 이루어지기 위해서는, 교직 적응을 돕는 데 실제적인 방법이 무엇인지 연구가 지속될 필요가 있다. 마지막으로, 본 연구에서는 신규교사의 교직적응에 영향을 미치는 요인을 검증하였으나, 교직적응이 교사의 다양한 역할 수행 및 조직 효과성 등에 미치는 영향을 살펴보지 못했다는 한계가 있다. 그러므로 신규교사의 교직적응이 교사의 역량 및 조직 전반에 미치는 영향을 밝히는 후속 연구가 수행될 필요성이 있다.

Ⅶ 요약 및 제언

1. 요약
2. 제언

Ⅶ 요약 및 제언

1. 요약

본 연구는『서울교원종단연구 2020』2차년도 본조사 시행을 통해 자료를 구축하고, 수집된 데이터에 대한 기본 분석과 함께 신규교사들의 교직적응을 주제로 심층분석을 수행하는 데 목적이 있다. 조사는 6월 21일~7월 8일까지 약 3주간 실시되었으며, 조사 대상은 교직 경력별 코호트(교직 경력 2년, 6년, 11년, 16년, 21년, 26년)에 해당하는 서울시 소재 초, 중, 고 재직 정규 교원이다. 전년도의 높은 중도 탈락률을 개선하고자 개별 응답자의 휴대전화 번호를 식별 정보로 활용하여 중간 저장기능을 추가하였다. 최종적으로 2,475명이 조사를 완료하여 모집단 기준 조사 완료율은 약 29.5%로 1차년도와 유사하였으며, 중도 탈락률은 약 26%로 전년도 중도 탈락률 49%보다 약 절반가량 감소하였다. 조사 완료율은 교직 경력 2년차 집단이 27.4%로 가장 높았고, 다른 교직 경력별 코호트는 10.6~21.5%로 나타났다. 학교급별 비율은 초등학교 42.6%, 중학교 27.0%, 고등학교 30.4%였으며, 2차년도 응답자 중 1차년도에 참여했던 비율은 약 17.5%였다.

기본 분석 결과, 전반적인 학교급과 교직 경력별 경향성은 1차년도 결과와 유사하였다. 신규교사의 교직적응 유형에 관한 분석 결과, 초등학교에서는 2개 집단(상, 하), 중·고등학교에서는 4개 집단(상, 중상, 중하, 하)으로 분류되었다. 유형화에 영향을 미치는 개인 및 학교 요인의 경우, 초등학교에서는 소속감과 학교규모, 학교장의 리더십 중 책임감이 유의한 것으로 확인되었다. 중·고등학교에서는 기간제 교사 경험 여부와 소속감, 교직 선택 동기 중 내재적 동기, 이타적 동기, 외재적 동기가 유의했으며, 학교 요인 중에서는 학교장 리더십 중 비전제시가 유의한 것으로 확인되었다. FGI는 초, 중, 고 학교급별 3~4명의 교직 경력 2년 이하의 신규교사를 대상으로 학교 내 구성원과의 관계와 문화에 초점을 맞추어 실시하였다. 신규교사들은 학생 및 학부모와의 관계에서 발생하는 실망이나 갈등, 비효율적이

라 느껴지는 조직과 시스템 등으로 인해 적응 과정 중 어려움을 경험하는 것으로 파악되었다. 이러한 어려움을 해결하기 위해 이들은 동료 교사들에게 도움을 받거나, 스스로 고민하고 자신만의 해결 방식을 찾고자 노력하였다. 적응을 위한 지원 요소로 적응 과정에서 발생하는 어려움을 줄여줄 수 있는 구조적이고 체계적인 안전망, 명확한 가이드나 매뉴얼 등이 필요하다고 의견을 제시하였다.

2. 제언

2차년도 기본 분석 및 심층 연구를 바탕으로 추후 조사 시행에서 고려되어야 할 사항과 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 코호트별 조사 완료율을 높이기 위한 방안 마련이 요구된다. 1차년도와 2차년도 조사에서 교직 경력이 가장 낮은 신규교사 집단의 모집단 대비 조사 완료율은 각각 53.5%, 48.4%로 나타났다. 반면 다른 교직 경력 코호트의 조사 완료율은 20%대 수준에 머무르고 있다. 『서울교원종단연구 2020』의 보다 높은 안정성과 대표성을 위해 코흐트별 조사 완료율이 신규교사 집단과 유사한 수준으로 확보될 수 있도록 하는 방법을 고려할 필요가 있다. 더불어 1차년도 조사에서 높은 중도 탈락률을 개선하고자 도입된 중간 저장기능의 효과성이 확인된 만큼 3차년도 조사에서도 같은 기능을 유지하도록 한다.

둘째, 2차년도 자료의 기본 분석 결과 1차년도 결과와 학교급, 교직 경력에 따른 차이가 유사하였다. 즉, 교사의 심리·정서적 특징뿐 아니라 학교 풍토에 있어 학교급과 교직 경력별 인식의 차이가 상당히 존재함이 다시 한번 확인되었다. 추후 시행될 3차년도 조사를 통해 교직 경력별 3년간의 변화 형태를 확인할 수 있는 분석이 가능해지며, 주요 변인들을 중심으로 연계된 심층 연구가 수행될 필요성 있다. 이를 통해 교사들의 삶의 질과 전문성 제고, 학교문화 개선을 위한 정책 및 제도 마련의 증거로 활용될 수 있을 것이다.

셋째, 본 연구는 신규교사의 교직 적응 양상이 다양하다는 것을 밝힘으로써 그에 따른 차별적인 정책들이 필요하다는 시사점을 제공하였다. 이를 위해서는 학교

급별로 교사의 실증적인 직무수행을 분석하고, 이와 관련한 역량을 키움으로써 교직적응에 도움을 받을 수 있도록 하는 교원양성 교육과정의 개편이 필요하다. 특히 초등학교 교원양성 과정에서는 교과 전문성 개발 중심의 양성 교육에서 벗어나 학습자 이해, 학급경영 등 균형있는 교육과정이 더욱 요구된다(이쌍철 외, 2022).

넷째, 소속감이 신규교사의 교직적응에 긍정적 영향요인으로 기능하는 것을 고려할 때, 동료 교사 간 네트워크 등 사회적 자본을 활용한 지원이 필요하다. 교사 간 네트워크는 신규교사의 전문성 신장뿐 아니라 교직적응에 있어 심리적 지원에 도움이 될 수 있는 기제이다(김한별, 2009). 실제 FGI에서 신규교사가 동료 교사와의 교류를 통해 교직적응 과정의 어려움을 해결하는 데 도움을 받기도 하는 것을 확인할 수 있었다. 그러나 『서울교원종단연구 2020』1차년도 본조사 결과에 따르면, 신규교사들의 전반적인 소속감 수준은 평균 3점대로 보통 정도의 수준으로 나타났다. 이는 코로나19로 인해 조직 내 관계 형성이 어려워지고 사회적으로 고립된 시기적인 이유와 무관하지 않은 것으로 보인다. 그러므로, 향후 교직 적응 관련 정책을 추진하는 데 있어 개인 차원의 연수뿐만 아니라 신규교사들의 소속감을 높일 수 있는 조직 차원의 풍토와 문화를 조성하도록 하는 정책적 접근이 고려되어야 할 것이다.

참고문헌

강경석, 김영만(2006). 교사발달단계와 교사의 직무능력 및 직무만족 간의 관계 연구. 교육행정학연구, 24(1), 119-142.

강미옥, 박빛나라, 이정애 (2019). 중등 현직 교사의 교직 선택 동기 및 헌신 연구. 교사교육연구, 58(1), 1-20.

곽미규, 하문선 (2020). 초등학교 신규교사가 교직적응에서 경험하는 심리적 성장 과정에 관한 현상학적 연구, 한국초등교육, 31(3), 1-20.

교육부(2021). 초·중등 교원양성체제 발전방안.

국가교육회의 (2020. 12. 15).「미래 학교와 교육과정에 적합한 교원양성체제 발전 방향」정책 집중 숙의 결과 및 권고안 발표. 보도자료

권순정, 유주영(2022). 코로나19 전후, 교사 행위자성의 의미 탐색: A중학교 교사들의 경험을 중심으로. 한국교원교육연구, 39(3), 535-557

김경화(2009). 우리나라 고등학교 교사의 직무만족도에 영향을 미치는 변인에 관한 연구. 교육행정학연구, 27(2), 109-128.

김대현, 최류미 (2016). 초등학교 교사들의 동료에 대한 신뢰 형성의 근거와 결과. 교육혁신연구, 26(3), 63-81.

김보라, 신희천(2010). 자아탄력성과 삶의 의미가 외상 후 성장에 미치는 영향: 의미추구와 의미발견의 매개효과. 한국심리학회지:상담 및 치료, 22(1), 117-136

김상연, 정윤경, 신주연 (2021). 중.고등교사의교직선택 요인이 교직노력 및 교직만족도에미치는 영향. 열린교육연구, 29(4), 127-148.

김석례, 손민호(2011). 초등교원의 전문성 신장에 대한 생애사적 접근. 교육문화연구, 17(1), 163-194.

김영천, 정정훈(2003). 잔인한 3월: 한국 초등학교 초임교사의 3월의 삶에 대한 생애사 연구. 초등교육학연구, 10(2), 49-78.

김종윤, 조대연(2018). 학교장 리더십과 학교효과성 관계에서 교사문화의 매개효과: 잠재성장모형을 활용한 종단분석. 휴먼웨어연구, 1(1), 121-147.

김태수(2018). 기간제 교사의 학교에서의 경험에 관한 내러티브 탐구. 학습자중심교과교육연구, 18(6), 607-627.

김한별(2009). 교사의 무형식 학습에서 사회적 자본의 의미. Andragogy Today: Interdisciplinary Journal of Adult & Continuing Education (IJACE), 12(3), 27-45.

김현수, 이윤식(2014). 교장의 변혁적 리더십과 부장교사의 리더십, 초임교사의 교직관 및 교직적응 간의 구조관계. 한국교원교육연구, 31(2), 105-130.

김혜진, 김혜영, 홍창남(2015). 교사협력이 교사만족에 미치는 효과 분석:혁신학교와 일반학교의 차이를 중심으로. 한국교원교육연구, 32(2), 123-148.

김혜진, 김혜자, 이동엽, 이쌍철, 이승호, 최인희, 길혜지, 김혜영, 박상미 (2021). 교원 및 교직환경 국제비교 연구(TALIS): 초등학교 신규교사의 교직적응을 중심으로. 한국교육개발원 연구보고 RR 2021-04.

김효정, 이길재, 이정미(2013). 학교 구성원별 학교 만족도에 영향을 미치는 학교 특성 비교분석. 교육행정학연구, 31(1), 183-209.

박상현, 노언경, 정송, 민병철, 윤완석, 윤영진, 장윤선, 김지혜, 김종범, 조기식(2018).『서울교원패널』구축을 위한 실행 방안 연구. 서울특별시교육청교육연구정보원

박종필(2009). 초등학교 신규교사의 교직 경험에 관한 연구. 한국교육학연구,15(3),131-157.

박찬주, 심춘자(2002). 초·중등 교사발달 과정에 관한 사례 연구. 교육학연구, 40(1), 197-218.

박효원 (2019). 고경력 초등학교 교사의 사례를 통해 본 교사의 발달과정 및 영향요인. 초등교육연구, 32(4), 1-26.

박효원 (2021). 초등학교 교사의 발달과정 및 영향요인: 체계적 문헌고찰을 중심으로. 교육행정학연구, 39(3), 189-217.

서울특별시교육청(2021. 11. 11). 서울교육청, 위드코로나 시대의 새로운 미래교육 모델 선보여. 보도자료

서울특별시교육청교육연수원 중등교원연수부(2022). 2022 중등 신규임용예정교사 직무연수 교육과정 운영 계획(안).

서울특별시교육청교육연수원 초등교원연수부(2022).「2022 초등·특수 신규임용예정교사」직무연수 운영 계획.

송유란(2016). 중학교 신규교사의 교직 적응 사례 연구. 한국교원대학교 석사학위논문.

안태연, 임수연 (2019). 초등 초임교사의 첫 학기: 실천공동체의 관점에서. 교원교육, 35(4), 217-238

오수진, 장영숙(2011). 공립유치원 교사의 교직선택동기와 직무만족도 및 직무능력의 관계. 미래유아교육학회지, 18(3), 1-24.

이성은(1995). 교사들이 경험하는 갈등에 관한 현상학적 접근. 교육행정학연구, 13(1), 183-207.

이성회, 권순형, 민윤경, 이정우, 박나실, 이호준(2021). 관계재(relational goods) 창출을 위한 교육의 기능 개념모형 탐색: 비판적 실재론에 기반한 '관계적 교사행위자성'을 중심으로. 한국교육개발원

이쌍철, 이동엽, 김혜진(2022) 신규교사의 교직적응 유형과 적응에 영향을 주는 정책 분석. 학습자중심교과교육연구, 22(16) 293-305

임원신, 김소희(2017). 유아교사의 교직선택동기와 소진의 관계에서 직무만족도의 매개효과. 한국산학기술학회 논문지, 18(2), 559-567.

전선숙(2020). 초등학교 초임교사가 학교에서 맺는 인간관계에 대한 어려움과 그 해결전략에 관한 사례연구. 한국교육논총, 41(1), 25-57.

정송, 노언경, 장유나(2021).『서울교원종단연구 2020』1차년도 시행 및 결과 분석. 서울특별시교육청교육연구정보원.

정송, 박소영, 송주연, 노언경, 박상현, 김수윤, 이청아(2019).『서울교원종단연구 2020』문항개발 및 타당화. 서울특별시교육청교육연구정보원.

정송, 송주연, 노언경, 박상현, 김효진(2018).『서울교원패널』문항개발 및 타당화. 서울특별시교육청교육연구정보원.

정웅기, 정성수. (2018). 초등학교 신규교사 교직적응의 어려움과 개선방안에 대한 인식. 지방교육경, 21(3), 44-69.

정정훈, 김영천(2005). 초등학교 초임교사의 전문성 발달과 딜레마에 관한 사례 연구. 열린교육연구, 13(2), 71-100.

정종희, 강찬성(2020). 초임교사 학교적응 진로멘토링 실시 방안 연구. 이슈페이퍼 2020-16. 경기도교육연구원.

정지선(2005). 초등학교 초임교사의 교직적응 연구. 초등교육학연구, 11(2), 141-162

조영재 (2015). 초등 초임교사 교직적응곤란 영향 요인 분석. 초등교육연구, 28(1), 133-157.

주영효, 정주영(2020). 중등교사의 교직만족도 영향요인 및 구조적 관계 분석. 한국교육학연구, 26(2), 309-333.

허영주(2017). 초임 초·중등교사의 교직 적응 및 부적응에의 영향 요인. 예술인문사회 융합멀티미디어논문지, 7(8), 637-646.

현유정, 오범호(2021). 초등학교 신규교사의 동학년조직 적응 전략에 대한 질적 연구. 교원교육, 37(2), 303-328.

황순영(2006). 초임 특수교사의 교직생활 적응과정에 관한 연구. 특수교육학연구, 40(4), 185-210.

Akaike, H. (1974). A new look at the statistical model identification. IEEE transactions on automatic control, 19(6), 716-723.

Andruff, H., Carraro, N., Thompson, A., Gaudreau, P., & Louvet, B. (2009). Latent class growth modeling: A tutorial. Tutorials in Quantitative Methods for Psychology, 5(1), 11-24.

Asparouhov, T., & Muthén, B. (2014). Auxiliary variables in mixture modeling:

Three-step approaches using Mplus. Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 21(3), 329-341.

Bakk, Z., Tekle, F. B., & Vermunt, J. K. (2013). Estimating the association between latent class membership and external variables using bias-adjusted three-step approaches. Sociological methodology, 43(1), 272-311.

Collier, Z. K., & Leite, W. L. (2017). A comparison of three-step approaches for auxiliary variables in latent class and latent profile analysis. Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 24(6), 819-830.

Corcoran, E. (1981). Transition Shock: The Beginning Teacher's Paradox. Journal of Teacher Education, 32(3), 19-23.

Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. Oxford review of education, 33(4), 423-443.

Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. Teachers College Record, 76(6), 25-52.

Huberman, M. (1993). Burnout in teaching careers. European Education, 25(3), 47-69.

Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. Review of educational research, 81(2), 201-233.

Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. The Elementary School Journal, 73(1), 50-54.

Kvale, S.(2007). Doing interviews. London: Sage Publication

Lo, Y., Mendell, N. R., & Rubin, D. B. (2001). Testing the number of components in a normal mixture. Biometrika, 88(3), 767-778.

Lortie, D. (1975). Schoolteacher: A Sociological Study. London: University of Chicago Press.

McLachlan, G. J. & Peel, D. (2000). Finite mixture models. New York: Wiley.

Muthén, B. (2004). Latent Variable Analysis. In D. Kaplan (Ed.), The Sage Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences (pp. 345-368). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2017). Mplus User's Guide(8th Edition). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo

simulation study. Structural equation modeling: A multidisciplinary Journal, 14(4), 535-569.

Nylund-Gibson, K., Grimm, R., Quirk, M., & Furlong, M. (2014). A latent transition mixture model using the three-step specification. Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 21(3), 439-454.

Patton, M, Q(2017). Qualitative research and evaluation methods. Create Space: Independent Publishing Platform

Schwarz, G. (1978). Estimating the dimension of a model. The Annals of Statistics, 6(2), 461-464.

Sclove, S. L. (1987). Application of model-selection criteria to some problems in multivariate analysis. Psychometrika, 52(3), 333-343.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers, Review of Educational Research, 54(2), 143-178.

Vermunt, J. K. (2010). Latent class modeling with covariates: Two improved three-step approaches. Political analysis, 18(4), 450-469.

Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. Learning and instruction, 18(5), 408-428.

[부록 1] 『서울교원종단연구 2020』 조사영역

영역			하위요소	척도 유형
상위	중범위			
특성	개인	인구 통계학적 배경	성별	선택형
			연령	
			학력	
			가구소득	
			현재 가구원 수(본인 포함)	
		근무 정보	학교급	선택형
			학교유형(고등학교)	
			설립유형	
			학교 소재 지역(구 단위)	
			학교규모(총 학급 수)	서술형
			직위	선택형
			현 학교 재직 기간	서술형
			담임 여부	선택형
			담당(담임) 학년	선택형
			실제 수업 담당 학년	
			현재 담당 과목	
			혁신학교 여부	
		교직 정보	교사 이전 타 직업 경험 여부	선택형
			비정규직 교사 경험 여부/기간	선택형/서술형
			휴직 경험 여부/기간	
			교원 자격 자격증 종류	선택형

영역			하위요소	척도 유형
상위	중범위			
			교원 자격(단일/복수)	
			교원 자격 취득경로	
			희망 직위	
			정년에 대한 계획	리커트 5점 척도
			교원양성과정과 실무 연계성	
특성	개인	교직 태도 및 교직관	교직 선택 동기	리커트 5점 척도
			사기/열의	
			교사효능감	
			고정신념	
			소진	
			소속감	
	학교	학교 구성원과의 관계	교사-교사	리커트 5점 척도
			학생-교사	
			학부모-교사	
			학교 관리자-교사	
		학생 비행	문제 및 일탈 행동 수준	
		자율성	학생지도	
			교수학습	
			학교 내 의사결정	
		학교목표 구조	숙달구조	
			수행구조	
		갈등	업무갈등	
			관계갈등	
		학교장	비전 제시	

영역			하위요소	척도 유형
상위	중범위			
		리더십	개방적 소통	
			공정성	
			책임감	
		업무 비중 및 부담	업무별 근무시간 비중 현황	서술형
			업무별 근무시간 비중 개선 방향	서술형
			업무별 부담감	리커트 5점 척도
	정책 및 제도 (이해도, 중요도, 실행도)		교원 인사제도	리커트 5점 척도
			교원 연수제도	
			교육 활동 보호	
			학교업무 정상화	
			학교 및 교원의 자율성 강화	
			민주적 학교문화 조성	
활동	전문성 개발	연수	연수 주제별 참여 여부	선택형
			연수 주제별 참여 시간	서술형
			연수 주제별 효과성	리커트 5점 척도
			연수 주제별 필요성	리커트 5점 척도
		교원 학습공동체	영역별 참여 여부	선택형
			영역별 참여 개수	서술형
			영역별 도움 정도	리커트 5점 척도
	여가		여가에 대한 태도(필요성)	리커트 5점 척도
			여가 경험	선택형
			여가 만족도	리커트 5점 척도

영역			하위요소	척도 유형
상위	중범위			
(교사) 질	역량	핵심역량	창의성	리커트 7점 척도
			비판적 사고	
			의사소통	
			협업	
		직무역량	교육과정 재구성	
			수업 설계와 실행	
			학생 평가	
			생활지도와 상담	
			진로지도	
			학급경영	
			교무행정업무	
			학교경영참여	
			교육법/정책의 이해와 적용	
	웰빙	생활	전반적 생활만족도	리커트 5점 척도
		직무	전반적 직무만족도	
			요인별 직무만족도	

『서울교원종단연구 2020』
2차년도 시행 및 결과 분석

인 쇄 일 : 2022년 12월 31일

발 행 일 : 2022년 12월 31일

발 행 처 : 서울특별시교육청교육연구정보원

인 쇄 처 : (주)경인디앤피 (02-741-5941~5)