

교사의 생애발달 주기를 고려한 교사평가 연구

박흥희*

< 요약 >

본 연구는 현재 시범학교 운영 중인 교원능력개발평가가 교사의 생애발달 주기를 고려하지 않고 전 연령대의 교사들에게 천편일률적으로 적용되고 있음에 대한 문제의식에서 출발하였다. 교사의 생애발달 주기에 따라 교사의 전문성의 요구가 달라질 것이고 이에 따른 평가내용에 차이를 두어야 할 필요가 있다.

따라서 본 연구는 교사의 생애발달 주기와 교사의 전문성에 관한 문헌연구를 통해 교사의 생애발달에 따라 교사의 과업이 달라지고 그에 따른 전문성의 발달 정도가 달라짐을 밝혀 교사평가에 교사의 생애발달 정도를 고려해야 함을 분석하였다.

연구결과 평가 내용을 초임기에는 전문성 신장을, 성장기와 성숙기는 우수 교사를 발굴을, 원숙기는 경력을 결정하는 평가문항 개발이 이루어져야한다고 밝혔다. 방법 또한 기존의 체크리스트에 의한 방법은 최소한의 기준 달성만을 평가하는 것임으로 다양한 평가방법이 필요하다고 밝혔다.

본 연구는 교사의 생애발달 주기를 고려한 교사평가제도의 안착으로 교사의 전문성 신장과 학교의 질 제고와 경쟁력 향상에 도움을 주는 데 의의가 있으리라 본다. 교사의 생애발달 주기에 관해 조직, 제도적 관점에서의 연구와 역으로 전문성 신장의 저해 요인에 대한 연구를 후속 연구로 제안한다.

<주제어> : 교원능력개발평가, 초임기, 성장기, 성숙기, 원숙기

논문투고 : 2009. 7. 6. 심사시각 : 2009. 7. 21. 논문수정 : 2009. 8. 11. 게재확정 : 2009. 8. 18.

* 충남대학교 교육행정 전공. 대전 두리 초등학교 교사

I. 서론

지식기반사회에서 한 국가의 성장과 발전 여부는 우수한 인적 자원을 육성해낼 수 있는가와 관련이 있고, 우수한 인적 자원을 육성하기 위해서는 학교 교육의 질 향상이 전제되어야 한다. 그리고 학교에서 교육의 질을 이야기 할 때 거의 빼놓지 않는 핵심 변인이 교사이고, 교사의 역할과 자질은 그런 의미에서 매우 중요하다. 그런 교사 변인의 질을 체계적이고 제도적으로 관리할 수 있는 기제들이 필요하게 되었고, 이런 필요에 의해 대두된 것이 교사평가제도이다.

교사평가제도는 교사의 질을 관리하기 위한 중요한 정책수단으로서 그 중요성이 증대되고 있다. 교사평가는 정책입안자와 국민, 지역사회로 하여금 학교의 책무성을 증진하고 교사의 질 향상을 꾀한다는 믿음으로 제도 도입에 대한 사회 각 계층의 논의들이 있어왔다. 최근 논의들은 “왜” 평가해야 하느냐라는 소모적인 논쟁에서 벗어나서 “어떻게” 평가할 것인가, “어떻게”제도를 정착시킬 것인가라는 보다 건설적인 논의로 탈바꿈되고 있다.

물론, 지금도 교직 사회에 근무평정제도라는 교사평가가 시행되고 있다. 현 근무평정제도는 평가의 공정성·객관성이 결여된다는 점, 평가항목이 명확하지 않다는 점, 결과를 공개하지 않음으로 교사의 수업 및 교수·학습 활동의 개선에 도움이 되지 않는다는 점 등이 단점으로 지적되고 있으며, 교사의 질을 관리하는 기제로 활용되지 못하고, 이를 통한 학교 교육의 효과성과 수업의 질이 개선되었다는 증거가 없다는 한계점을 갖는다(이수정, 2000). 그리고 가장 큰 문제로는 근무평정제도가 주로 인사자료, 그것도 승진을 위한 인사 자료의 생성이라는 제한적인 목적으로 활용될 뿐, 교사의 자질이나 능력 개발, 전문성 향상에 활용되지 못하고 있다는 점에 있다.

이러한 문제의식과 우수한 인력이 교직에 유입되지만, 교직에 입문한 후 교사들에게 그 능력을 지속적으로 개발할 수 있도록 하는 제도적 장치가 마련되어 있지 않음(김이경 외, 2006)에 대한 대안으로 제안된 교원능력개발평가는 교사가 자신의 수업에 대해 동료교사와 교감, 교장의 진단을 받고 피드백 후 자신의 능력을 개발시킴을 목적으로 한다. 2010년 학교현장에서의 전면시행을 목표로 2005년부터 현재까지 시범학교 운영 중에 있다.

본 연구자는 현재 시범학교 운영 중인 교사의 전문성 신장을 위한 교원능력개발평가가 법제화를 앞두고 있는데 이 교원능력개발평가가 교사의 생애주기에 따른 발달 단계를 고려하지 않고 천편일률적으로 적용되고 있음에 문제를 제기한다. 미국의 교사평가 제도를 연구한 이윤식(2006)의 연구에서도 미국의 교사평가 제도가 초임교사와 경력교사를 구분하지 않고 동일한 평가표에 의해 교사들을 평가하는 문제점을 가지고 있다고 지적하였다. 그 동안의 교사발달에 대한 연구를 보면 경력발달 단계별로 수행되었고, 생애발달 주기와 전문성과의 관계를 밝히는 연구들이 많이 있어왔다(고광태, 2003; 백승관, 2003; 신인숙, 1991; 윤홍주, 1996; 전승환·나승일, 2006). 이처럼 교사의 생애주기에 따른 발달 단계별로 교사의 전문성 요구가 다르다는 고려 없이 단위학교별로 교원능력개발평가관리위원회가 정하는 평가방법에 의해 평가되는 것은 현장 교사의 다양한 발달단계를 무시한 결과로 보여 진다. 예를 들어, 교직에 처음 입문하여 수업을 하게 되는 초임기 교사의 경우 수업에 어려움을 느낄 것이고(이승복, 1998; 이윤식, 1991; 조운주 외, 1998), 다른 발달기에 속한 교사보다 수업방식에 대한 교정차원의 평가를 필요로 한다.

따라서 본 논문에서는 문헌연구를 통해 교사의 생애발달 주기에 따라 교사의 과업이 달라지고, 교사평가를 함에 있어 교사의 생애주기별 발달 단계에 대한 고려가 필요함을 밝히고자 한다. 또한 현재 시범학교 운영 중인 교원능력개발평가제도의 제도 운영방법과 평가방법 그리고 평가문화에 대한 문제점을 진단하여, 교사평가를 실시함에 있어 생애발달주기를 고려하여야 함을 알아볼 것이다.

본 논문에서 교사평가는 교원능력개발평가를 지칭하며, 그 대상을 교사에 한해 분석한다. 추가로 본 연구가 문헌연구에만 의존한 점이 연구의 제한점으로 들 수 있다. 또한 연구 중 교사의 생애발달 주기에 대한 학자 간 합의가 부족하여 객관성에 문제가 있을 수 있으나 다양한 시각 차원에서 수용되리라 본다.

II. 교사의 생애발달 주기

교사는 학교라는 조직에 입문하면서부터 그 조직의 문화에 적응하는 교직사회

화 과정을 겪는다. 이 절에서는 교직사회화 과정을 겪는 생애주기에 따른 발달 단계에 대해 정리해 보고자 한다.

1. 교직사회화의 의미

교사는 학교라는 조직에 입문하면서 조직에 적응을 해야 한다. 이승복(1998)의 연구를 인용하면 적응이란 개인이 사회생활을 영위해 감에 있어 다른 사람들과 관계에 대해서, 또는 그 사회가 가진 규범, 질서에 대해서 조화 있고 일치된 행동을 행함으로서 원만한 사회생활뿐만 아니라 개인의 성장에 바람직한 경우를 일컫는다고 정의하고 있다. 적응은 구조적인 측면에서 보면 사회의 요구나 질서에 따르는 것이다. 따라서 수동적으로 일치하는 것만을 의미하는 것은 아니다. 개인과 사회는 상호 교섭적·역학적이어서 사회의 요구나 문제를 당면해서 적극적으로 해결해 나가고 있다. 교직적응은 교직생활에서 생기는 여러 가지 문제 사태에 부딪혀 그 문제를 해결해 나가려는 노력으로 볼 수 있다. 교직 생활을 통하여 사회나 학교가 기대하는 역할을 수행하는 것임으로 이러한 교직적응 과정은 교사가 교직 사회에서 사회화되는 과정의 한 측면을 반영하고 있다고 볼 수 있다(이승복, 1998: 11).

2. 교사의 발달단계 정의

교사는 발달단계에 따라 교직에 적응해 가는 모습이 달라진다. 교사발달에 관한 연구를 살펴보면 외국에서 교사발달에 관한 연구가 국내의 교사발달에 관련하여 수행된 연구에 비해 그 수가 많고 역사도 오래되었음을 알 수 있다. 국내의 연구의 경우 교사 사회화에 관한 연구들이 1980년대 중반부터 이루어지기 시작하였다. 외국의 모형들은 직선적 순차적 발달모형과 순환적 역동적 발달모형으로 연구되어 왔으며, 최근 호주의 경우 교사발달의 모습을 국가수준에서 교사 자격 기준의 틀(NFPST)을 정해 적용하고 있다. 이를 표로 종합해 보면 다음과 같다(박삼철, 2008; 이동명, 2000: 12, 최연철, 2002: 282에서 수정 후 재인용).

<표 1> 외국의 교사발달에 관한 모형

연구자	교사발달단계구분	특징
Fuller(1969)	교직이전단계→교직초기단계→교직후기단계	직선적 순차적 발달 모형
Fuller&Brown (1975)	교직이전관심단계→생존관심단계→교수상황관심단 계→아동관심단계	
Katz(1972)	생존단계→보강단계→갱신단계→성숙단계	
Gregorc(1973)	형성단계→성장단계→성숙단계→원숙전문단계	
Burden(1979)	생존단계→조정단계→성숙단계	
Unruh & Turner (1970)	교직이전단계→초기교수단계→안전구축단계→성숙 단계	
Newman(1978)	교직경력 최초 10년까지의 시기→20년까지의 시기 →30년까지의 시기	
Peterson(1978)	연령 20대의 시기→30대의 시기→40대의 시기→50 대의 시기→60대의 시기	순환적 역동적 발달 모형
Berliner(1988)	초보교사(유능한 초보교사)→유능한 교사→성숙한 교사→전문 교사	
Burke,Chrissen & Fessler(1984)	교직이전단계→교직입문단계→능력구축단계→열중 ·성장 단계→직업적 좌절 단계→안정·침체단계→직 업적 쇠퇴단계→퇴직단계	
호주NFPST(2007)	신규교사(Graduate Teacher)→전문적 역량을 갖춘 교사 (Competence)→ 성취교사(accomplishment) →전문적 지도자 (Leadership)	

<표 1> 외국의 교사발달에 관한 모형과는 달리 우리나라의 교사발달에 관한 연구들은 경력과 연계하여 연구되는 경향이 있다. 최상근(1992)은 “한국 초·중 등 교사의 교직 사회화 과정 연구”에서 교직 경력이 0-3년은 생존단계, 4-7년은 재평가 단계, 8-13년은 평정단계, 14-16년은 침체 단계, 17-20년은 보수주의 단계의 특성을 강하게 지니고 있다고 보고하고 있다. 심우엽·류재경(1994)은 초등학교 교사를 대상으로 경력 0-5년은 교직적응 단계, 6-10년은 안정되고 나름의 관점과 철학형성 단계, 10-20년은 교직경험 심화 및 중추적 역할 수행 단계, 20-30년

은 전 단계와 유사하나 2선으로 물러날 준비단계, 30년 이상은 교직 말기로 새로운 변화에 어려움, 정년 준비단계로 보았다. 이난숙(1992)은 초·중등학교 교사를 대상으로 양성단계, 형성단계(1-4년), 성장단계(5-10년), 성숙단계(11-20년), 원숙단계(21년 이상) 교사로 단계를 구별하였다. 박홍희(2005)도 0-5년은 교직적응 단계인 초임기, 6-10년은 성장기, 11-20년은 성숙기, 21년 이상은 원숙기로 구별하는 등 이 밖에 많은 연구자들이 교사의 발달단계를 정의하고 있다.

호주의 국가 수준에서의 교사 자격 기준의 틀(NFPST)은 교사 경력단계(career dimensions)와 전문적 요소(professional elements)로 구성되어 있는데, 그 핵심 목표는 학생들의 수업을 효과적으로 계획하고 관리하는 것이다. NFPST에는 교사의 전문성 발달단계에 따라 신규교사(Graduate Teacher), 전문적 역량을 갖춘 교사(Competence), 성취교사(accomplishment), 전문적 지도자(Leadership)의 4단계로 구분하고 있는데(박삼철, 2005), 그 전문성 발달의 정도가 본 연구의 교직적응 단계 초임기, 성장기, 성숙기, 원숙기의 발달단계와 각 단계에서 요구되는 지식과 기술의 수준이 비슷하여 관련지어 이해할 수 있겠다.

모든 교사가 동일한 발달경로를 밟고, 경력이 쌓여감에 따라 동일한 요구를 갖게 됨이 전제되어야 한다는 한계점이 있을 수 있으나, 교사가 하는 일도 다른 분야의 직업에서와 마찬가지로 발달 단계에 따른 수준의 차이가 있기 마련이다. 이렇듯 교사가 생애발달 주기별로 다른 발달의 특성을 갖는 이상 각 시기에 속하는 교사를 바라보는 교원능력개발평가의 내용도 달라질 수밖에 없다.

III. 교사의 생애발달 주기와 교사의 과업

본 연구에서는 0-5년은 교직적응 단계인 초임기, 6-10년은 성장기, 11-20년은 성숙기, 21년 이상은 원숙기로 정의하였으며, 이 절에서는 교사의 과업과 전문성과의 관계를 살펴보고, 전문성 측면에서 각 생애발달 주기에 따른 교사의 과업을 밝히고자 한다.

1. 교사의 과업과 전문성의 관계

교사의 과업은 전문성 신장이라고 볼 수 있다. 박경묵(1996)은 교사가 하는 교수(teaching)활동은 전문성 향상을 통해서 개선될 수 있고 교수의 전문성을 향상시키기 위해 자율적인 교직의 통제, 교원 임용과정의 엄격화, 동료평정을 통한 교원상호간의 장학 등의 과정이 필연적으로 따라야 한다고 하였다. 또한 미국의 국립교직표준위원회(NBPTS)의 활동 목표를 살펴보면 '교원의 전문적 실천능력을 향상시키려 노력한다.'와 '교수(teaching)의 전문화에 기여한다.'라고 밝히고 있는 점에서도 교사의 과업은 전문성 신장이라고 볼 수 있다. Stanley(1998)는 교사를 교육과정의 변화와 교실환경의 변화에 따라 학습자들의 욕구를 충족시키기 위해 계속교육에 참여해야만 하는 성인학습자 혹은 평생학습자로 정의하고 있다. Casey & Apple(1989)의 연구에서 교수(teaching)는 본질적으로 지속적인 개선을 요하는 일이므로 교원들은 항상 연구해야 한다고 하였으며, 미국의 국립교직표준위원회(NBPTS)의 목표를 달성하기 위해 마련한 표준설정의 전제조건에서도 5번째가 교원은 끊임없이 연구해야 하며 학습공동체의 일원이 되어야 함(박경묵, 1996)을 밝혀 교사들에게 중요한 과업이 교수능력을 향상시키기 위한 연구이며, 전문성을 신장시키는 일이라고 볼 수 있다.

2. 교사 전문성의 이해

교직이 전문직이고, 교사는 전문가라는 점은 널리 인정되고 있으나 교사 전문성의 개념과 그 구체적인 내용이 무엇인가에 대해서는 상당한 논의가 있다. 대부분 교사평가 관련 연구에서는 교사의 전문성을 신장하고 지원해야 한다고 주장하지만, 구체적으로 이때의 '전문성'이 무엇을 의미하는가를 직접적으로 규정하고 있지 않거나 다른 유사 개념(예: 효과적인 교사)과 혼용하고 있다(김이경 외, 2004). 이러한 현상은 1970년 중반 이후 미국의 각 주에서 도입되기 시작한 새로운 교사평가 모델에서도 발견되는 현상이다(김이경 외, 2004).

교사 전문성의 개념을 명확하게 규정하거나 합의하기 어려운 것은 교사가 하는 일의 복잡성과 역동성 등 교직의 성격과 밀접한 관련이 있다. 교사 전문성의 개

념이나 특성을 규정하기 어려운 작업임에도 몇몇 연구들에서 잠정적으로 이를 규정하고 있다. 예를 들어, OECD(1998)에서는 교사의 전문성을 훌륭한 교사가 가지고 있는 중요한 특성, 능력이라고 보았으며, 이는 사회 발전에 따라 계속적으로 변화한다고 하였다. 구체적으로 전문적 능력(교과내용과 가르치는 방법), 교수 방법의 노하우, 기술(정보통신기술 등)의 이해, 조직에서의 협력, 개방성을 제시했다. 이종재(2004)는 교사의 전문성을 학생의 변화를 파악하고, 학생의 교육적 필요를 충족하여 학생의 교육적 성장을 도와줄 수 있는 역량으로 규정하고 있으며, 박남기(1997)는 전문가로서 교사가 갖추어야 할 자질을 교육현상에 대한 이론적 이해, 자신이 하는 일에 대한 의미와 중요성을 인식하는 것으로 보았다.

따라서, 교사의 전문성이란 교사가 교육활동을 수행하는 과정에서 필요로 하는 자질, 능력, 지식, 기술, 태도, 가치관 등을 포괄하는 것으로 업무수행 및 지적 수월성과 교사로서의 지속적인 성장을 유인하는 심층적 특성이라고 볼 수 있다.

교사의 전문성 신장에 영향을 주는 요인으로 박동서(1982)는 개인과 조직에 막대한 영향을 주는 승진이라는 인사제도가 합리적이고 공정하게 이루어진다면 교사들은 자신의 능력을 최대한 발휘하게 될 것이고 전문성 신장도 자연스럽게 이루어질 수 있다고 밝혔다. 즉 인사요인을 전문성 신장 요인으로 꼽았다. 또한 최재거(1992)는 교사의 전문성 신장을 위해서 보다 많은 시간을 교수활동에 할애할 수 있도록 근무환경을 조성하는 것은 매우 중요하다고 밝혔다. 후속 연구들로 장종천(2002)와 장옥희(2001)에서도 교사의 전문성 신장과 근무환경은 중요한 관계가 있음을 지적하였다.

또한 김수주(2002)는 전문성이란 자기역할에 대한 소명의식을 가지고 자율적인 교육활동을 수행할 수 있음을 의미한다고 밝히며, 전문직으로서 교사들이 전문성 향상으로 타율보다는 자율, 획일성보다는 다양성, 정성보다는 창의성이 필요하다고 지적하였다. 교사 스스로 사회적 책임과 윤리성을 가지고 자율적인 교육활동을 수행할 수 있도록 보장될 때 교사로서의 전문성이 신장된다고 보아야 할 것이다.

안미화(2005)는 교사의 전문성 신장과 관련한 변수로 추가적으로 보수와 사기, 복지와 연수, 정책 등을 영향요인으로 꼽고 있다.

교사의 전문성에 대한 논의와 전문성에 영향을 미치는 요인에 대한 연구가 다양하지만 위의 선행연구를 토대로 교사의 전문성을 논하면 다음과 같다. 교사

전문성은 교사들의 자발적이고 체계적인 노력, 또 이러한 교사의 노력을 지원하고 격려하기 위한 다양한 정책적, 제도적 장치에 의해 계속 ‘성장·발전’하는 특성을 가지고 있다. 교사가 교육활동을 수행하는 과정에서 필요로 하는 자질, 능력, 지식, 기술, 태도, 가치관 등을 포괄하는 것으로 업무수행 및 지적 수월성과 교사로서의 지속적인 성장을 유인하는 심층적 특성으로 규정한다.

따라서 본 논문에서는 교사가 교육활동을 수행하는 과정에서 필요로 하는 자질, 능력, 지식, 기술, 태도, 가치관과 근무환경과 자율성이란 관점에 한하여 교사의 생애주기에 따른 발달 단계를 분석하고 이에 따른 교사의 과업을 정리하고자 한다.

3. 교사의 생애발달 주기와 전문성의 관계

우리나라에서 교사발달에 관한 연구는 주로 교직경력에 단계별로 수행되어 왔는데, 이는 교사연구에 대한 한계점으로 작용하기도 한다(이석열·신봉섭, 2004; 전승환·나승일, 2006). 그 동안의 주류로 연구되던 교사의 생애발달 주기와 전문성과의 관계에 대한 선행연구들을 표로 고찰해보자.

<표 2> 교사의 생애발달 주기와 전문성과의 관계연구

연구	교사의 생애발달 주기와 전문성과의 관계	특징
신인숙(1991)“교사의 발달 과정과 역할 갈등 수준과의 관계 연구”	교사의 전문성에 대한 요구수준은 교사가 발달과정상 겪는 특징적인 교직 경험유형(교직적응, 능력개발, 갈등과 좌절, 승진지향, 보람 및 긍지)에 따라 유의한 차이가 있음을 밝혀 교직적응 수준이 교사의 전문성 신장에 유의미한 의미가 있음을 밝혔다.	교사의 생애발달 주기와 전문성 관계있음
고광태(2003)“교사 발달단계에 따른 초등교사의 직능발달에 관한 연구”	교사의 전문성은 교사 발달단계별로 차이가 있다는 연구결과를 보고하고 있다. 특히 학습지도능력과 업무능력은 교사 발달단계와 매우 밀접한 관련이 있으며, 교직경력에 따라 발달함을 보여주고 있다. 그러나 인성적 자질이나 학급경영능력의 경우 교사 발달단계별로 큰 차이가 없음을 제시하고 있다.	

백승관(2003) “교사의 발달과정에 대한 탐색모형”	교직 가치관이나 자기개발능력 등은 경력에 따라 고저의 변화가 매우 크지만 교사의 전문성 발달 영역 가운데 경력과 비례하는 모습을 가시적으로 확인할 수 있는 영역은 교과지도능력과 학교·학급경영능력이라고 하였다.	
윤홍주(1996) “교사 발달단계 및 직능발달 요인에 관한 연구”	초등학교 교사 전문성의 영역을 교사자질, 교과지식 및 학습지도 능력, 업무수행 능력, 학급경영 능력 등으로 나누어 교사 발달단계별(생존단계, 성장단계, 성숙단계, 승진지향단계, 안정·침체단계)로 분석하였다. 그 결과 교사의 전문성은 교직 입문시부터 교직경력이 증가함에 따라 대체로 발달해 나가지만 그 정도는 그리 크지 않은 것으로 결론을 내리고 있으며, 교사 전문성에 영향을 미치는 다양한 요인을 고려해야 함을 강조하였다.	교사의 생애발달 주기와 전문성 관계미비
전승환·나승일(2006)“실업계 고등학교 전문교과 교사의 발달특성과 전문성과의 관계”	교사의 발달 특성은 보수주의적 특성을 제외하고는 연령이나 교직경력에 따라 특별한 차이가 없음을 밝혔다.	

이상을 종합해 보면, 교사 발달단계를 경력에 따라 구분하여 교사 전문성 수준을 파악하려는 연구들이 꾸준히 있어왔으며, 연구 결과들은 조금씩 차이를 보이고 있음을 알 수 있다. <표 2>교사의 생애발달 주기와 전문성과의 관계연구를 살펴보면, 전문성 수준이 교사의 경력에 따라 순차적으로 증가한다고 단정 지을 순 없지만, 학습지도 능력, 업무능력, 학교·학급경영 능력 등은 교사의 생애발달 주기에 따라 다르고, 전문성 수준이 증가함을 알 수 있다.

4. 교사의 생애발달 주기에 따른 교사의 과업

가. 초임기

교직에 입문하여 한 학교에 머무르는 0-5년의 시기는 교직적응 단계인 초임기로 볼 수 있다. 교직의 전문성 발달 단계에 따라 나눈 호주의 국가 수준에서의

교사 자격 기준의 틀(NFPST)에서 첫 단계인 교사양성 프로그램을 수료한 단계 즉, 신규교사(Graduate Teacher)라고 볼 수 있다.

먼저 초임기 교사들의 자질과 능력, 지식과 기술면을 살펴보면, 초임교사들은 직전 교육을 통해 훌륭한 교사로서의 자질과 능력을 가지고 교직에 입문한다. 또한 가장 최신의 교육학이론을 갖추고 있으며 정보통신활용 능력 면에서도 기술적으로 우수하다. 그러나 교직 입문 직후부터 교사로서 말아야 할 모든 책임을 한꺼번에 맡게 되는 초임기 교사들은 교육과정 수행에서 교과지도, 생활지도, 학급경영, 학교 사무분장, 학부모 관계에 이르기까지 학교 사회에 적응하는데 많은 어려움을 겪는다. 조운주 외(1998)는 “초임교사를 위한 입문교육 프로그램 모형개발에 관한 기초 연구”에서 초임교사가 경험하는 어려움의 원인으로 기본적인 훈련의 부족과 학교의 특성에 따른 구체적인 직무를 위한 교육을 받지 않았다는 점을 들고 있다.

초임기 교사들의 가치관과 태도를 살펴보면, 교직 입문기는 교사로서 가지게 되는 교직관이 주로 형성되는 중요한 시기이다(이윤식, 1991). 교직 초기는 교사의 자질을 갖추는 중요한 시기로 초임교사들에 대한 연구는 여러 방면에서 이루어져 왔다. 이승복(1998)의 연구에 의하면, 외국의 선행 연구들이 ‘생존과 발견의 시기’로 요약하고 있는 이 시기에 초임교사들은 다른 전문직 종사자들과는 달리 많은 시행착오를 겪고 있음을 보고하고 있다. 이윤식(1991)은 사례 연구를 통하여 우리나라 초임교사들이 겪는 어려움에 대해 정리를 해보면 다음과 같다. 지식을 전달하는 것이 얼마나 어려운 일인가 체험하고, 학생들이 두렵고 일이 손에 잡히지 않으며, 과거 은사들의 교수방법을 모방하고, 학생들의 질문에 두려움을 느낀다. 또한 교직에 대한 기대감은 붕괴되고, 선배 교사들의 권위적인 태도에 갈등하고, 수업·업무 과중의 부담과, 교장선생님과 마찰로 교직에 대한 회의와 무능감이 가중된다고 진술하고 있다. 김한별(2008)의 연구에서는 초임교사들이 동료교사들과의 관계에서 교직의 보수성에 대한 인식과 신규라는 자기 정체성으로 인한 수동적 교사역할을 내면화하는 학습이 이루어진다고 밝혀 초임교사들이 동료교사와의 관계에서 수동적 태도를 갖게 됨을 지적하였다.

마지막으로 초임기 교사들의 근무환경과 자율성을 살펴보면, 신주환(1999)은 초임교사들에게 어려움을 더해주는 환경적인 요인으로 학교환경이 관료적이고

위계적인 관계, 교육자료의 부족, 지식위주의 교육을 강조하는 학부모의 요구, 복잡하고 과다한 교사의 업무를 들고 있다. 이외에도 교사가 되는 첫 해는 직업에 처음 입문하는 시기이고 성인세계로 입문하는 시기이므로 신분의 변동, 학교생활의 자유로움으로부터 직업생활이 주는 제약과 책임을 갖게 되면서 오는 많은 스트레스도 초임교사의 교직적응을 어렵게 한다고 하였다.

이상에서 초임교사들은 경험 부족과 낮은 위계조직, 과다한 업무로 적응이 쉽지 않음에도 자신들의 어려움을 해결하기 위한 도움을 요청, 마음을 드러내놓고 상담을 하기가 쉽지 않음을 알 수 있다.

나. 성장기

교직 경력 6-10년 사이의 성장기 교사들은 NFPST의 두 번째 단계로 지속적인 전문성 개발 프로그램 참여와 수업 경험을 소지하여 스스로 수업을 계획하고 관리할 수 있는 전문적 역량을 갖춘 교사(Competence)라고 볼 수 있다. 한 두 번의 전보를 통한 교사의 역할 수행에 있어 초임기보다 성숙한 자세로 전문적인 능력을 발휘하는 시기이다.

이런 성장기 교사들의 자질과 능력, 지식과 기술면을 살펴보면, 성장기 교사들은 교사로서의 자질과 능력, 지식과 기술을 연마할 수 있는 첫 번째 승급 관문인 자격연수를 받은 단계로서 1정 자격연수를 통해 초임기에 겪었던 여러 어려움을 극복하고 교사로서 자신감을 되찾는 시기이다. Kats의 연구에 의하면 교직 경력 5년 이상의 교사는 교사로서의 완전한 자신감과 경험을 갖추고 성숙한 수준에 이르게 되는 시기로, 교사로서 갖추어야 할 철학의 성장과 학습의 본질, 학교와 사회의 관계, 교직원 등에 관해 나름대로의 안목과 관점을 갖게 되는 시기이다(최연철, 2002; 288에서 재인용).

가치관과 태도면에서 살펴보면, 한 두 번의 전보를 통해 교사로서의 자기 교육관이 확립되고 근무 면에서도 성실히 자신의 복무를 수행하는 시기이다. 초임기를 벗어났으나 아직은 젊은 교사로서 선배 중견교사와의 사이에서 갈등을 슬기롭게 극복할 수 있으며, 초임교사들에게 직·간접적으로 수업과 업무면에서 도움을 줄 수 있는 시기이다.

근무환경과 자율성 측면에서 살펴보면, 초임교와 전임교 그리고 현임교의 근

무경험을 통해 교사 스스로가 자기 관심분야의 자질을 발견 및 개발하는 과정을 겪는다. 자발적 동기에 의해 학교현장에는 존재하는 다양한 연구대회에 참여하는 등 교사로서 자신의 역량을 키우는 시기이기도 하다. 예로, 대전광역시에서 실시하는 대표적인 연구대회인 교실수업개선실천사례연구발표대회, 인성교육실천사례연구발표대회, 학급경영목표관리실천사례발표대회, 초등교사수업연구보고대회 등 20개의 연구대회에 관심을 가지고 참여한다.

교사의 관심분야가 정해지고 이를 위해 노력하는 시기인 성장기 교사들에겐 자기의 우수한 업무수행능력과 보상이 연계되어야 한다. 따라서 도전과 성취의 욕이 왕성한 성장기의 교사들에게 자발적 동기를 유발하고, 교직을 보다 매력적으로 만들 수 있게 하는 기제가 필요하다고 할 것이다.

다. 성숙기

11-20년 시기인 성숙기 교사들은 NFPST의 세 번째 단계인 학교의 주요한 구성원이며 수업에서 성과를 나타내고 있는 단계인 성취교사(accomplishment)라고 볼 수 있다.

이런 성숙기 교사들의 자질과 능력, 지식과 기술면을 살펴보면, 이 시기 교사들은 각종 보직 교사를 경험하게 된다. 나름의 근무성과와 연수성적을 관리 교사곤산점을 얻기 위한 노력하는 시기로 보을 진다. 성숙기 교사들은 어느 정도 쌓여진 경력에 의해 안정감과 자신감을 가지며, 폭넓은 지식으로 주어진 여러 업무들을 수행하고, 진 성을 신장시키기 위해 노력하는 시기로 관리 교사곤산명세영(2002)의 연구에 따르면 교직발달 영역, 진 발달 영역, 학교조직발달 영역, 교양발달 영역의 네 영역을 모두 고루 중시하되, 초임기와 성장기보다 교양발달 영역의 비중을 높이고, 각 영역의 교육내용. 성숙서도 높은 수월성 추구하고 자기 성장을 촉진성장을 촉진성보다 심화된 교육내용을 다룸으로써 진 성 신장. 도움을 줄 수 있는 교육과정으로 연수의 내용을 구성 교사실시해야 한다 교사밝히고 있사곤산또한 초임기를 도울 수 있는 멘토로 보을을 수행성장을 촉진성시기이기도 하다. Berliner의 교사발달 단계 모형 중 교사발달교사단계의 교사들은 직관적이며 총체적인 인식을 성장을 촉진기 때문. 사건을 보다 정확하게 해결성장을 촉진성교사이다. 그러나 결정을 내릴 때에는 분석적이고 숙고하는 경향이 땐에

는 분석, 2002; 289에서 재인용).

가치관과 태도면에서 살펴보면, 성숙기의 교사들 또한 경력이 뒷받침 되는 안정감과 자신감으로, 자기 전문 분야에 대한 입지가 확실히 서 있는 시기이다. 현장에 존재하는 각종 대회에서 참여 뿐 아니라 우수한 결과를 내는 시기이기도 하다. 이런 성숙기 교사들에게도 자발적 동기를 유발하고, 후배 교사들에게 교직을 바르게 이끌 수 있는 동기부여 능력과 헌신할 수 있는 기제가 필요하다고 보여 진다.

근무환경과 자율성 측면에서 살펴보면, 성숙기 교사들은 학교에서 각종 보직에 종사하며 학교체제에서 중추적 역할을 담당하고 있다고 볼 수 있다. 교장, 교감의 명을 받아 학교일을 수행하나, 자기 업무 분야에서 높은 자율성을 띠며 담담계원에서 자기의 의견과 뜻을 전달할 수 있는 능력을 갖추고 있다.

라. 원숙기

교직경력 21년 이상이 되는 원숙기 교사들은 NFPST의 마지막 단계로 오랜 경험을 통해 다른 교사 및 학교와 지역사회에 지도성을 발휘할 수 있는 전문적 지도성을 갖춘 단계(Leadership)라고 볼 수 있다.

이런 원숙기 교사들의 자질과 능력, 지식과 기술면을 살펴보면, 원숙기 교사들은 교사로의 가르치는 노하우 등 교직수행 면에서 안정기에 올랐다고 볼 수 있다. Berliner의 교사발달 단계 모형 중 마지막 단계인 전문 교사단계의 교사들은 힘들이지 않고 자연스럽게 교직을 수행하는 교사들이다. 우리가 걸어 다닐 때 어떻게 발을 디디야 하는지에 대해서 생각하지 않고 걷는 것처럼, 이 단계의 교사들은 언제 어떻게 해야 하는 지에 대해 항상 잘 알고 있는 교사들이다 (최연철, 2002; 289에서 재인용).

가치관과 태도면에서 살펴보면, 21년차 이상 원숙기 교사들은 자신의 경력에 대한 가치판단을 하는 위치에 놓이게 된다. 자신의 진로가 교수·학습 전문가로서 학교 현장에서 교사로 열심히 일할 것인지, 아니면 행정 관리직으로 교감, 교장에 이르는 것이 목표인지를 분명히 인식해야 하는 시기이다(박홍희, 2005).

2007년 5월 25일 발표된 교육공무원 승진규정일부개정령을 살펴보면 교직경력 이 기존 기본경력 20년(총 경력25년)에서 15년(총 경력20년)으로 줄어들어, 교직

경력 20년을 갖춘 21년 차 교사들부터 비로소 승진의 기회가 주어진다고도 볼 수 있다. 따라서 이 시기는 주로 승진을 위해 마지막 노력을 다하는 기간으로, 이 기회에 경쟁관계에서 밀리게 되면 스스로 승진을 포기하는 교원이 나오게 되는 시기이기도 하다. 자신의 진로가 교수·학습 전문가로서 학교 현장에서 교사로 열심히 일할 것인지, 아니면 행정 관리직으로 교감, 교장에 이르는 것이 목표인지를 분명히 인식하고 그에 따른 경력개발을 하는 것이 중요하다고 생각된다.

원숙기 시기의 교사들은 자신이 정말 승진을 원하는 지에 대한 고민, 관리직을 수행할 수 있는 능력이 있는지에 대한 자기평가의 기회를 가질 수밖에 없다. 그리고 자신이 생각하는 성공을 정의해 봄으로써 경력개발 과정을 개인화하고 경력 개발이 자신의 책임이란 사실을 인식할 필요가 있다(장원섭 역, 2004: 89-91).

근무환경과 자율성 측면에서 살펴보면, 원로교사로서 2선으로 물러날 준비를 하거나 아님 승진을 목전에 둔 의욕이 왕성한 교사일 수 있다. 학교가 조직사회로서 교장, 교감 등의 서열이 있으나 경력에 의해 존중받으며 높은 자율성을 누리고 있다.

IV. 교사의 과업과 교사평가

교사평가는 교사가 하는 일인 교육활동의 질을 관리하기 위한 것이며, 더 크게는 학교라는 조직의 질적 개선과 성장을 목적으로 하는 중요한 기제로써 활용될 것이라는 것은 누구도 부인하기 어렵다. 그러나 교사평가 체제가 학교에 잘 정착하기 위해서는 평가에 관한 쟁점들에 대해 이해 당사자 간의 일정 수준 이상 합의하는 일이 전제되어야 하는데 이 또한 어려운 일이 아닐 수 없다. 본 절에서는 현재까지 이루어진 교원능력개발평가 제도에 대해 운영방법과 평가방법, 평가문항 내용에 대한 문제점을 진단하고, 교사의 과업을 고려한 교사평가제도에 대해 정리해 보고자 한다.

1. 교사평가의 이해

우수한 인력이 교직에 유입되지만, 교직에 입문한 후 교사들이 그 능력을 계속적으로 개발할 수 있도록 하는 제도적 장치가 마련되어 있지 않았던 것이 우리의 현실이다. 이에 인사를 위한 근거로 활용되는 기존의 근무평정제도와는 별도로 평가체제로써 교원능력개발평가가 교원들의 능력 개발을 돕기 위한 목적으로 제안되었고, 2005년부터는 시범학교 운영 중에 있다(김이경 외, 2006). 2010년 전면 시행을 앞두고 현재 법제화 단계가 추진 중이다.

현재 시범학교 운영 중인 교사평가의 성격은 교원능력개발평가로 교사가 자신의 수업에 대한 진단을 받고 피드백 후 자신의 능력을 개발시킴을 목적으로 한다. 교원능력개발평가는 교사와 교장·교감 모두를 평가 대상으로 하지만, 서론에서도 밝혔듯이 여기서는 교사평가에 한해서 논하고자 한다.

교사평가는 동료교사와 교장과 교감, 넓은 의미에서 학생, 학부모를 평가자로 정하고 있으며, 평가업무의 처리는 단위학교별로 구성된 교원능력개발평가관리위원회가 담당하도록 하고 있다. 교사평가의 영역은 교사의 개인적인 영역으로 여겨졌던 수업지도와 학생지도로 구성되어 있고, 평가방법은 동 위원회에서 결정하도록 하고 있다. 구체적으로 동료교원들의 수업참관 등을 통한 평가와, 학부모와 학생들의 만족도 조사를 통한 평가로 이루어진다. 평가주기는 3년으로 첫 해에 평가가 실시되고, 이후 2년간은 교사가 자신의 능력을 개발하는 시간으로 소요된다. 평가결과와 연계해 자신이 부족한 부분에 대한 직무연수를 신청해 개선을 꾀할 수 있도록 하고 있다. 평가체제에 대한 큰 틀은 주어지되, 세부적인 평가항목이나 평가방법에는 단위학교의 실정에 맞게 학교 구성원들이 자율적으로 결정하여 운영할 수 있도록 하고 있다(교육인적자원부, 2006).

교원능력개발평가는 교사들로 하여금 학교 외부에서 정한 기준을 따르도록 요구하지 않는다. 학교별로 정한 기준에 의하여 평가를 시행하여 교사 자신에게 적합한 방식으로 '성장'을 추구해 나갈 것을 평가의 주요한 목적으로 삼고 있다. 교사가 더 나은 수준으로서의 성장할 여지가 어느 지점에 있는지를 알아보고, 그와 관련된 정보를 교사에게 제공하여 가르치는 능력을 향상시킬 수 있도록 하는 데에 평가의 초점이 맞추어져 있는 것이다(김도기·이정화, 2008).

이런 교원능력개발평가의 운영방법과 평가방법의 문제점을 찾아보면 다음과 같다. 교사평가의 업무처리가 단위학교별로 구성된 교원능력개발평가관리위원회가 담당하도록 하는 것은 단위학교의 실정에 맞게 학교 구성원들이 자율적으로 결정하여 운영할 수 있도록 한 것이나, 평가의 자율적 운영은 그 학교만의 평가 체계를 마련하는 것으로 교육이나 교사가 하는 일에 관해 학교 구성원들 간의 끊임없는 대화와 고민의 과정을 필요로 한다. 즉 그 단위학교만의 교육활동의 맥락성과 개별성을 고려할 수 있는 기제가 마련되어야 하며 이는 그 학교 구성원 전체의 합의점을 찾아야 하는 부분이다. 또한 학교 조직의 구조적 특성과 관련하여 교사평가의 자율적 운영은 의의를 가지기도 하지만 한편으론 평가 체계의 운영상 한계로 작용하기도 한다. 김도가·이정화(2008)의 연구에서도 느슨하게 결합되어 있는 학교 조직 특성상 교사가 수업과 관련하여 어떤 강력한 감독과 규제도 받지 않는 학교에서 획일적으로 강요되는 규정과 정책의 적용은 실질적인 변화를 기대하기 어려울 수도 있다고 밝히고 있다.

현재 순환근무를 하고 있는 교사들에게 각 학교마다 다른 그 학교만의 평가체제를 갖추는 것은 끊임없는 고민의 산물이 될 수 있지만 인력낭비와 적응을 위한 과도한 노력을 요구할 수 있다. 그리고 그 학교만의 평가체제와 방법을 구축하여 전 연령대의 교사들에게 천편일률적인 잣대를 적용하는 것 또한 각 교사들의 발달 단계를 고려하지 않은 일방적인 평가라고 할 수 있다.

다음으론 교원능력개발평가의 평가문항 내용에 대한 문제점을 찾아보자. 교원능력개발평가 선도학교의 동료교원에 대한 평가지표를 살펴보면 크게 평가영역으로 수업준비, 수업실행, 평가 및 활용, 생활지도로 구성되어 평가요소로는 교재연구, 지도계획, 학습자 특성이해, 수업환경조성, 학습동기유발, 수업안내, 교수방법, 상호작용, 교수발문, 교수태도, 학습자료활용, 학습정리, 평가계획, 평가내용 및 방법, 평가결과 활용, 개인적 문제지도, 교육지도, 직업지도로 구성되어 있고, 평가요소에 맞는 평가지표가 한 개씩 그리고 세부판단 기준이 3~4개로 구성되어 있다. 이는 교사발달 단계에 따른 전문성이 고려되지 않은 채 천편일률적인 문항으로 적용되고 있고 동일한 평가표에 의해 평가되어져 교사발달 단계에 대한 고려가 없다는 문제점이 있다.

그러므로 현재 시범학교 운영 중인 교원능력개발평가가 교사의 전문성을 높은

수준으로 유지하기 위해서는 개인의 필요와 조직의 지원을 자극하는 기능을 해야 할 것이며, 이를 위해선 교사 개인의 노력과 함께 교사의 발달단계에 대한 이해 및 제도로서의 인정이 필요하다. 또한 학교 현장에서 이루어지는 연수와 장학, 종래의 평가 활동 등과 서로 유기적으로 통합, 연계시켜야 개별 교사의 전문성 신장을 극대화 시킬 수 있고 궁극적으로 학교교육의 질을 높이는 데 기여할 수 있다고 하겠다.

2. 교사의 과업과 교사평가

가. 초임기

초임기의 교사들은 교직에 입문하여 교사로서 말아야 할 모든 책임을 한꺼번에 맡게 되어 실제적으로 교육과정 수행에서 교과지도, 생활지도, 학급경영, 학교 사무분장, 학부모 관계까지 한마디로 총체적 난국을 겪는 상황이다.

수업은 교사가 하는 일 중에서 중요한 부분을 차지하는 데에도 불구하고, 부수적인 업무와 관련하여서는 규정에 의한 행정적 구속력을 가지는 반면, 수업에 대해서는 이를 향상시켜 나가기 위한 효과적인 기제가 없었다(김도기·이정화, 2008). 이런 면에서 초임기 교사들은 자신의 수업능력을 발전시켜 나가기 위한 실질적 조언을 구하기 어려웠다는 점에서 어찌 보면 불이익을 당해왔다고도 볼 수 있다.

이런 초임교사의 교직적응의 어려움은 교사 개인의 문제로 치부해버리기 보다는 제도적으로 교직적응을 도와줄 수 있는 체계가 마련되어야 한다. 이론과 현실의 괴리를 최소화 할 수 있는 다양한 프로그램을 개발하고 수업관찰이 이루어져야 한다. 현재 학교에서는 멘토링 프로그램을 운영하여 초임교사의 교직적응과 수업기술력 향상을 위해 도움을 주고 있고, 초임기 교사들은 학교에서 수업공개 기회를 많이 갖기도 하지만 이것은 단위학교를 중심으로 자율성에 맡겨져 있기 때문에 모든 초임교사들이 동등하게 도움을 받는다고 볼 수 없다(박홍희, 2005).

따라서 초임교사들의 평가내용은 교사의 교직수행 능력 신장에 도움을 줄 수 있는 정보를 제공받고, 교사로서 가지게 되는 교직원 형성에 긍정적 도움을 주

며, 교사로서 역할수행을 보다 잘 할 수 있도록 격려하고, 앞으로 성장함에 있어 잘하는 분야의 영역을 확인할 수 있도록 도와주는 평가로 내용이 구성되어야 할 것이다. 즉 교사로서 자질이 갖추어지는 시기임으로 교직수행 면에서 전문성을 발휘할 수 있도록 돕는 평가문화 개발이 필요하다.

나. 성장기

교직 경력 6-10년 사이의 교사들은 자기 관심분야의 자질을 발견 및 개발하는 과정을 겪는다. 각종 연구대회에 관심을 가지고 참여하는 시기로 교사의 관심분야가 정해지고 이를 위해 노력하는 시기이다. 반면, 결혼과 출산이 늦어지는 사회적 경향을 고려할 때, 다소 개인차가 있겠지만 여교사의 경우, 결혼과 출산을 경험하는 시기로 자기 딜레마처럼 교직에 대한 헌신이 자기 개인사로 치중되면서 다소 떨어지는 시기이기도 하다. 정광희·박상완·김병찬(2009)의 “교사헌신의 영향 요인에 대한 탐색적 연구”결과를 보면, 가정생활(육아)이나 건강이 뒷받침 되지 않을 때 교사 헌신은 저하될 수 있다고 하였다.

이런 성장기 교사들의 평가내용은 도전 의욕과 성취 의욕이 왕성하거나 개인차로 다소 교직에 대한 헌신이 떨어지는 시기임을 가만하여, 자발적 동기를 유발하고 자기의 우수한 업무수행능력과 보상이 연계되는 관점의 평가가 필요하다. 예를 들어 우수한 업무수행능력과 지적 수월성을 인정하고 보상해 주기 위한 평가로 교사들이 가진 열성, 창의력, 탁월한 교과 지식이나 수업기술, 인간적 능력, 남에 대한 배려와 사랑, 헌신, 성숙도, 희소성, 남들이 모방하기 어려운 탁월한 기여 등 보다 구체적이고 전통적 틀에서 벗어난 기준을 근거로 인정하고 보상해 주는 우수교사를 발굴하는 성격의 문화 개발이 필요하다.

다. 성숙기

11-20년은 성숙기로서 각종 보직 교사를 경험하게 된다. 보직을 경험하다보면, 때로는 교사 자신이 통제할 수도 없었던 요인들에 의해 영향을 받게 되어 어려움을 겪는 경우도 있다. 그 결과에 대해서 교사들로 하여금 책임지우고, 그에 대해 획일적인 잣대로 평가하는 것은 교사의 입장에서 부당한 일이 될 수도 있다 (김도가·이정화, 2008). 그러나 그런 책임이 있기 때문에 중간관리자로서 리더십

을 발휘하고, 이해 당사자 간 중재하는 역할수행이 중요하게 부각된다. 이 시기는 어느 정도 쌓여진 경력에 의해 안정감과 자신감으로 이런 일들을 해결하고, 폭넓은 지식으로 주어진 여러 업무들을 수행한다. 또한 어려움을 겪고 있는 초임기 교사들을 도울 수 있는 멘토의 역할을 수행하는 시기이기도 하다.

성숙기 교사들의 평가내용은 경력이 뒷받침 되는 안정감과 자신감으로, 자기 전문 분야에 대한 입지가 확실히 서 있는 시기임을 고려하여 적용해야 한다. 현장에 존재하는 각종 대회에서 참여 뿐 아니라 우수한 결과를 내는 시기이고 자기만의 수업브랜드를 갖는 시기임으로 이런 성숙기 교사들에게도 자발적 동기를 유발하고, 후배 교사들에게 교직을 바르게 이끌 수 있는 동기를 부여해야 한다. 즉 역할 모델로서의 기능을 하며 헌신할 수 있도록 돕는 기제가 필요하다고 볼 수 있다.

성숙기 교사들은 자발적인 자기 연찬을 하고 있다. 따라서 이를 개인의 능력개발 차원으로 치부하기 보다는 확실한 우수교사 인센티브를 적용해 교직 사회의 활력을 불어넣어야 할 시점이다. 우수교사판별 성격의 문항개발로 호봉, 우수교사자격증, 인사가산점 또는 부적격 교사의 기본평가 면제 등 어떤 식으로든 인센티브와 연결된다면 이는 성숙기 교사의 자발적 동기로 능력과 성과에 대한 인정으로 이어져 건전한 교육문화 풍토를 이뤄내는 데 기여할 것이다.

라. 원숙기

2007년 5월 25일 발표된 교육공무원 승진규정일부개정령에 의하면 교직경력 20년을 갖춘 21년 차 교사들부터 비로소 승진의 기회가 주어진다고도 볼 수 있다. 따라서 이 시기는 주로 승진을 위해 마지막 노력을 다하는 기간으로, 이 시기에 경쟁관계에서 밀리게 되면 스스로 승진을 포기하는 교원이 나오게 되는 시기이기도 하다. 자신의 진로가 교수·학습 전문가로서 학교 현장에서 교사로 열심히 일할 것인지, 아니면 행정 관리직으로 교감, 교장에 이르는 것이 목표인지를 분명히 인식하고 그에 따른 경력개발을 하는 것이 중요한 시기이다.

이 시기의 교사들은 승진을 뜻이 있든 없든 간에 승진과 동떨어져 생각할 수 없는 관계이다. 승진은 직위의 상승과 함께 봉급의 인상, 권한의 확대신장, 역할의 증대 등 개인적, 학교 조직 차원에서도 상당히 중요한 만큼 원숙기 교사

들의 평가내용은 자신의 경력을 결정하는 내용의 평가문항이 개발되어야 한다. 또한 후배교사들에게 모범이 되거나 학교 내에서의 여러 분쟁의 중재역할을 하고 친목을 위한 역할 등을 수행함으로 이런 내용도 포함되는 평가문항 개발이 필요하다고 보여 진다.

이상을 정리하면, 초임기에는 교직수행을 전문적으로 해낼 수 있도록 돕는 평가 문항 개발을, 성장기에는 수업기술의 심화, 타인을 포용할 수 있는 의사소통 능력, 업무수행 면에서의 열성 등을 판별해 내는 평가문항을 개발해야한다. 성숙기의 경우 중간관리자로서의 리더십과 멘토 기술, 후배 교사들에게의 역할 모델 등을 수행할 수 있도록 돕는 평가문항 개발을, 마지막 원숙기 교사들의 경우는 자신의 경력을 결정하고 학교 내에서의 중재 역할 및 친목 도모의 역할 수행에 기여를 인정해 주는 평가문항 개발이 필요하다. 즉 단계별로 평가내용의 차이가 존중 되어야 할 것이며, 이런 차이가 교원능력개발평가에 반영되어야 할 것이다.

V. 결론 및 제언

교원의 교육활동에 대한 평가를 통해 학교교육의 질을 높이자는 사회적 요구가 확산되고, 현행 근무평정제도는 교원의 승진에 초점이 맞춰져 있어 능력개발 지원에 도움을 주지 못한다는 비판에 의해 제기된 교원능력개발평가는 지난 4월 23일 국회 교과위 법안심사소위를 통과한 상태로 2010년 전면 시행을 앞두고 법 제화가 추진 중이다. 이 논문은 교원능력개발평가가 현재 시범학교 운영 중임에도 불구하고 교사의 생애발달 특성에 대한 고려가 전혀 없이 천편일률적으로 시행되고 있음이 추후 논란의 여지가 많다는 문제의식에서 출발하였다.

교사의 생애발달 주기와 전문성에 관한 기존 연구결과를 살펴보면, 교사의 인지적 성숙이나 발달이 단순히 교직 경력과 일치하는 것은 아니라는 비판도 있지만 교사의 생애발달 주기에 따라 교사의 전문성 요구가 다르다고 밝히고 있다. 주로 교과지도능력이나 업무처리능력, 학교·학급경영능력 면인데, 이에 대한 고려가 현재 시범학교 운영 중인 교원능력개발평가에는 반영되지 않고 있다.

연구결과 교직에 처음 입문한 초임기는 총체적 난국을 겪는 시기로 교사의 교

직수행 능력 신장에 도움을 줄 수 있는 정보를 제공받고, 교사로서 가지게 되는 교직원 형성에 긍정적 도움을 주며, 교사로서 역할수행을 보다 잘 할 수 있도록 격려하고, 앞으로 성장함에 있어 잘하는 분야의 영역을 확인할 수 있도록 도와주는 전문성 신장을 도와주는 평가문화 개발이 필요하다. 성장기는 성숙한 자세로 전문적인 능력을 발휘하는 시기로 개인차로 인해 열정과 헌신 저하라는 상반된 모습을 보일 수 있어, 자발적 동기를 유발하고 자기의 우수한 업무수행능력과 보상이 연계되는 우수교사를 발굴하는 평가문화 개발이 필요하다. 성숙기는 교사로서 높은 자질을 갖춘 시기로, 보직을 경험하며 자발적 자기연찬을 하는 시기로 역시 우수교사를 발굴하는 평가문화 개발이 필요하다. 원숙기는 교수학습 전문가와 행정 관리직인 학교 경영인이라는 두 가지 길에 대한 자기평가를 하는 시기로 경력을 결정하는 평가문화와 학교 내에서의 이루어지는 역할 수행을 고려한 평가문화 개발이 필요하다. 교사의 생애발달 주기를 고려한 평가문화 개발은 각 단계에서 요구하는 전문성 신장에 도움을 줄 것이며, 학교의 질 제고와 경쟁력 향상이 도움을 주리라 본다.

교사의 생애발달 주기와 전문성과의 관계 연구에서 교사의 전문성은 경력과 무관한 변화를 보이며, 다양한 사회적 환경의 영향을 고려해야 함을 강조한 백승관(2003)의 연구와 그 동안 우리나라에서 교사발달에 관한 연구는 주로 경력발달 단계를 중심으로 수행되었는데, 교사의 인지적 성숙이나 발달이 단순히 교직 경력과 일치하는 것은 아니라고 비판한 이석열·신봉섭(2004)의 연구에서처럼 교사의 생애주기에 따른 전문성 신장에 대한 연구 결과들이 상반된 결과들을 내놓고 있어 이에 대한 좀 더 심도 있는 후속연구가 필요하다고 본다.

전승환·나승일(2006)의 “실업계 고등학교 전문교과 교사의 발달특성과 전문성과의 관계”연구나 이윤식·박안수(2000)의 “교사발달을 저해하는 조직적·개인적 요인에 관한 연구-인천광역시 공립 중학교 교사를 대상으로-연구에서처럼 교사들의 전문성 신장을 저해하는 연구들도 후속연구로 계속 이루어져 이를 극복할 수 있는 데이터를 축적해 봐야 할 것이다.

또한 전문성 발달에 미치는 요인을 교사의 생애주기에 따른 개인적 요인뿐 아니라 전문성 발달에 영향을 미치는 제도적, 조직적 요인 등에 대해서도 후속연구로 이루어져야 하겠다.

마지막으로 현재의 시범학교 운영 중인 교원능력개발평가는 대부분 체크리스트로 각 항목을 평가하게 되어 있다. 교사의 수업은 특성상 복잡하고 맥락화되어 있으며, 한편으로는 교사의 독창성과 기예가 강조되는 예술적인 측면을 지니고 있어(김도기·이정화, 2008), 체크리스트에 의한 '최소한의 기준'달성 여부를 통해 교육활동을 평가하는 일은 그것의 질적 특성을 무시하는 일이 된다. 따라서 평가 방법의 다양화를 기할 필요가 있다.

이 논문은 각 단위학교의 교원능력개발평가관리위원회에게 그 학교의 실정에 맞는 교원능력개발평가를 구안할 때 단위학교의 구성원을 고려하여 평가문항을 개발할 수 있도록 돕는 기초자료로서 활용될 수 있다는 시사점이 있다. 또한 교사의 발달단계에서 요구하는 전문성 진단을 통해 각 발달단계에 따른 교사의 역량개발을 돕는 교원연수의 커리큘럼 구성에도 유의미한 시사점을 줄 수 있을 것이다. 마지막으로 교원능력개발평가에 대한 의미 있는 사고의 틀과 교원능력개발평가의 진정한 취지를 살리는 제도 운영에 대한 행동 방향을 제시해 주는 의미도 있으리라 본다.

참고문헌

- 고광태(2003). 교사 발달단계에 따른 초등교사의 직능발달에 관한 연구. 석사학위논문. 전주교육대학교 교육대학원.
- 교육인적자원부(2006). 교원능력개발평가 정책 추진 방향 공청회자료집.
- 김도기·이정화(2008). 교원능력개발평가 실시 원칙의 비판적 검토: 교직의 특성을 중심으로. 교육행정학연구 26(1). 343-367.
- 김수주(2002). 학교경영의 자율성 향상에 관한 연구. 동아대학교 대학원 석사학위논문.
- 김이경·유균상·이태상·백선희·정금현·박상환(2004). 교사평가 시스템 연구. 한국교육개발원.
- 김이경·김갑성·김도기·김순남(2006). 교원 다면평가 시범운영의 효과와 기대 분석. 교육행정학연구 24(2). 149-172.

- 김한별(2008). 초임교사의 학교문화 적응과정에서의 학습경험 이해. 평생교육학 연구 14(3). 21-49.
- 명세영(2002). 초등교사의 교직경력에 따른 연수 요구 분석. 석사학위논문. 충남대학교.
- 박경목(1996). 교원과 교직의 전문성 신장을 위한 미국의 초등교직표준 분석. 비교교육연구 6(1). 79-104.
- 박남기(1997). 초등교원 양성정책 및 교육과정. 교육행정학연구 15(3). 88-115.
- 박동서(1982). 비교행정론. 서울: 박영사.
- 박삼철(2008). 교사 전문성 발달 단계를 반영한 호주의 교사자격제도 분석. 비교교육연구 18(3). 49-71.
- 박흥희(2005). 교사의 발달 단계에 기초한 연수를 통한 경력개발-HRD관점에서. 교육연구논총 26(2). 1-19.
- 백승관(2003). 교사의 발달과정에 관한 탐색모형. 교육행정학연구 21(1). 29-50.
- 신인숙(1991). 교사의 발달 과정과 역할 갈등 수준과의 관계 연구. 석사학위논문. 충북대학교.
- 신주환(1999). 초등학교 초임교사의 교직적응에 관한 연구. 석사학위논문. 인천대학교.
- 심우엽·류재경(1994). 초등학교 교사발달에 관한 연구. 교육연구 12. 3-24.
- 안미화(2005). 초등학교 교사의 전문성 신장과 인센티브 인식 간의 관계 연구. 한국교육 32(4). 91-114.
- 윤홍주(1996). 교사발달단계 및 직능발달 요인에 관한 연구. 석사학위논문. 서울대학교.
- 이난숙(1992). 교사의 직무발달 특성에 관한 연구. 박사학위논문. 한국교원대학교.
- 이동명(2000). 초등학교 초임교사의 학교 적응과정에 관한 연구. 지방교육경영 5(1). 147-176.
- 이석열·신봉섭(2004). 교사발달의 구성 요인에 기초한 장학의 방향 탐색. 교육행정학연구 22(3). 35-54.
- 이수정(2000). 교사평가제의 질관리에 관한 연구. 석사학위논문. 연세대학교.
- 이승복(1998). 신입교사의 교직 적응에 관한 연구. 석사학위논문. 서울대학교 대학원.
- 이윤식(1991). 우리나라 중등교사들의 발달과정에 대한 예비적 기술: 사례를 중심으로. 한국교육(18). 한국교육개발원.

- 이윤식·박안수(2000). 교사발달을 저해하는 조직적·개인적 요인에 관한 연구-인천광역시 공립 중학교 교사를 대상으로. 교육행정학연구 18(1). 97-126.
- 이윤식(2006). 외국 교사평가제도의 발전동향-미국, 영국, 일본의 교사평가제도 발전 동향과 우리나라에 대한 시사-. 한국교원교육연구 23(1). 99-145.
- 이종재(2004). 교사론. 서울: 교육과학사.
- 장옥희(2001). 초등학교 근무환경이 교사의 직무수행에 미치는 영향. 석사학위논문. 순천향대학교 교육대학원.
- 장원섭 역(2004). 인적자원개발론. 서울: 학지사.
- 장종천(2002). 초등교사의 근무부담에 관한 연구. 석사학위논문. 단국대학교 교육대학원.
- 전승환·나승일(2006). 실업계 고등학교 전문교과 교사의 발달특성과 전문성과의 관계. 농업교육과 인적자원개발 38(2). 181-201.
- 정광희·박상완·김병찬(2009). 교사현신의 영향 요인에 대한 탐색적 연구. 한국교육 36(1). 95-123.
- 조운주·이은화·이현옥·박은혜·임승렬(1998). 초임교사를 위한 입문교육 프로그램 모형개발에 관한 기초연구. 한국교과교육 15(1). 220-239.
- 최상근(1992). 한국 초, 중등 교사의 교직 사회화 과정 연구. 박사학위논문. 한국교원대학교.
- 최연철(2002). 유치원 교사의 발달 단계 이론에 따른 현직교육의 방향. 열린유아교육연구 7(2). 279-296.
- 최재거(1992). 초등학교 교사의 근무부담에 관한 연구. 석사학위논문. 단국대학교 교육대학원.
- Casey, K. & Apple, M. (1989). Gender and the conditions of teacher's work: The development of understanding in America. In S.Acker(Ed.), Teachers gender and careers(pp. 171-186). New York: Falmer Press.
- OECD. (1998). Education polish Analysis-Teachers for Tomorrow's Schools, 25-39. Paris: OECD.
- Stanley, B. J. (1998). Teacher as Adult Learners: A Study of teacher Behaviors in the Process Component of Traditional In-service Program. Unpublished Doctoral Dissertation, The State University of New Jersey.

ABSTRACT

A Study on Teacher Evaluation in Consideration of Stages in Life Span

Hong Hee Park (ChungNam University)

This study is originated from the problem awareness that the Teacher Evaluation for Professional Development, which is being operated in the model school, is standardized to all age groups without considering teachers' life span. Since the areas required to teachers in terms of expertise may be different according to the teacher's life span, the contents of evaluation need to be different accordingly.

Thus, this study aims to analyze the correlation between teachers' life span stages and their tasks and developments of their expertise based on documentations regarding teachers' life span stages and expertise in order to take teachers' life span stages into consideration for teacher evaluation.

As a result of the study, it turned out that there should be evaluation items such as enhancement of expertise for the early stage, training excellent teachers for the developmental and mature stages, and career deciding for the full maturity stage. As to methodology as well, it turned out that existing methods utilizing check-list met only the basic requirements, and that various evaluation methods that need to be developed.

It is expected that this study will be helpful for improvement of teacher expertise, school quality, and competitiveness as the teacher evaluation system in consideration of teacher life span development is firmly established. It is required to investigate teacher life span stages in an organizational, systematical point of view, as well as factors that may hinder the enhancement of expertise.

Key Words : Teacher Evaluation for Professional Development, early stage, developmental stage, mature stage, maturity stage.

소크라테스 대화법과 비고츠키 근접발달영역에서의 교사 역할 비교 연구

김희중*

< 요약 >

본 연구에서는 소크라테스 대화법과 비고츠키 근접발달영역에서의 교사 역할을 비교하였다. 소크라테스 대화법에서 교사는 학습동기의 유발을 위하여 학습자 자신의 무지를 자각하도록 이끄는 방법인 반어법을 사용하였으며, 지식을 직접 전달해주기 보다 산파술을 통하여 새로운 지식을 낳도록 하였다. 또한 교사 자신의 무지를 고백하는 것을 의미하는 아이러니를 통하여 학습자 수준에 자신을 맞추었다. 비고츠키 근접발달영역에서의 교사는 학습자의 잠재적 발달수준에 상응하는 교수-학습을 하고, 학습자에게 수업을 이중적으로 전개한다. 그리고 교사는 학습자와 상보적 관계를 갖는다. 두 가지 입장에서 교사 역할의 공통점은 3가지로 정리할 수 있다. 첫째, 교사는 학습자 중심의 자기 주도적 학습을 강조한다. 둘째, 교사는 학습 촉진자, 공동 탐구자, 동료 학습자이다. 셋째, 교사는 학습자와 대화를 통한 상호 협력 학습을 한다. 이와 같이 소크라테스 대화법과 비고츠키 근접발달영역에서의 교사 역할에 대한 고찰은 교사 역할 의미와 교사가 학습자에게 제시하는 교수-학습 방법의 기초연구로서 그 의의를 갖는다.

<주제어> : 소크라테스의 대화법, 근접발달영역, 교사의 역할, 안내자, 공동 탐구자, 상호협력

논문투고 : 2009. 7. 10. 심사시작 : 2009. 7. 21. 논문수정 : 2009. 8. 11. 게재확정 : 2009. 8. 18

* 충남대학교 교육심리·과정 전공. 침례신학대학교 강사

I. 서론

오랜 세월 지속되어온 절대주의, 객관주의의 영향 아래에서 지식은 학습자 외부에 객관적으로 존재하는 것으로 보았다. 그리고 교사는 그러한 지식을 잘 전달하고 학습자는 자신이 처한 상황과 관련 없다 하여도 무조건 암기하는 것이 교육을 나타내는 대표적인 모습이 되어 왔다.

그 동안 학교교육을 지배해 온 암기 위주의 교육은 학교교육의 문제가 되었고, 이러한 교육 방식은 우리나라의 대학 입학 제도와 맞물려 중·고등학교, 심지어 초등학교 교육에까지 그 영향력을 행사하고 있다. 학생들이 교과서에 있는 내용을 암기하여 교사의 요청에 따라 기억한 지식을 재생해 내면 성공적인 교육이라고 생각해 왔다.

이러한 교육의 모습에서 탈피하기 위해서는 학습자가 능동적으로 의미를 만들도록 도울 수 있는 교사의 역할이 필요하다. 능동적인 의미를 만들 수 있도록 도움을 주는 교육방법으로 두 가지를 볼 수 있는데 소크라테스의 대화법과 비고츠키 근접발달영역에서의 교사역할이다.

소크라테스에 대하여 여러모로 분석을 하고 지금까지 다양한 학자들의 다양한 견해가 있어왔다. 저술은 하나도 남기지 않았지만 2000년이 넘는 기간 동안 사람들 입에 오르내리며 꾸준히 연구되어 오는 이유는 소크라테스의 사상적 영향력이 그 만큼 크기 때문일 것이다. 야스퍼스는 소크라테스를 어떤 방식으로 경험하느냐 하는 것은 인간의 사유에 결정적인 영향을 미친다고 보았다(Jaspers, 2000).

소크라테스는 인류의 역사에서 가장 위대한 스승 가운데 한 명이다. 그의 교사로서 위대성은 흔히 당대의 교사로 풍미했던 소피스트들의 교사로서의 역할과 비교된다. 소피스트들은 학생들을 가르치는 과정에서 논쟁술과 변론술을 지나치게 강조한다. 그들이 가르치는 내용은 지식의 타당성을 검토하는 것이 아니라 단순히 상대방과 논쟁을 통해서 이기는 것이다. 이것은 학습자 각자에게 지식에 대한 올바른 탐구의 욕구를 갖지 못하게 한다. 그리고 소피스트들은 모든 일에 대하여 진리의 소유자가 아니며, 다만 그들은 겉보기 지식을 가지고 있다고 볼 수 있다. 소크라테스는 당시 아테네에서 교사로서 활동하던 소피스트의 이런 점

을 강하게 비판한다.

그리하여 소크라테스가 그의 생애 동안 목숨을 걸고 펼친 하나의 집요한 노력은 인생의 진리를 발견하고자 하는 것이다. 그에게 인생의 진리를 발견하는 것은 다른 어떤 가치보다 중요하다. 진리를 발견하는 것은 그가 모든 것을 여기에 걸만한 일이다. 그는 「메논」에서 덕을 가르친다고 주장하는 사람은 있어도 그것을 제대로 배운 사람이 없다는 점을 증거로 삼아 덕을 가르치는 교사는 없다고 비판한다.

그러나 소크라테스의 목적은 단지 자신만 인생의 진리를 깨닫는 데에 있지 않다. 그는 인생의 진리를 학습자와 함께 발견하려는 노력을 펼치고 있다. 그는 인간의 바른 삶은 한 사람의 노력에 의해 달성될 수 없다고 보았다. 그리고 그는 타인과 사회의 도움이 없이 정의로운 삶은 불가능하다고 보고 교육의 필요성을 절실하게 느낀다(Versenyi, 1963). 소크라테스는 인생의 진리를 발견하고 그 진리에 따라서 삶을 살아가도록 하는데 헌신하였다. 이러한 시도에서 가장 중심이 되는 것은 사람들이 인생의 진리를 스스로 찾아낼 수 있도록 하는 일이다. 소크라테스는 사람들에게 인생의 진리를 찾아내는 방법으로 산파술을 사용하였다. 산모가 산파의 도움에 의해 아이를 출산하듯이 소크라테스는 산파의 자격으로 사람들이 스스로 지식을 이끌어내도록 유도한다. 아이를 산파가 만들 수 없듯이 사람의 지식을 소크라테스가 만들 수 없다. 오로지 그와 대화하는 사람 자신이 스스로 지식을 만들어내어야 한다. 이러한 과정은 비고츠키 근접발달 영역에서의 교사 역할과 비교될 수 있다.

비고츠키에 의하면, 교사는 지식의 전달자로서 적극적인 역할을 하며, 학습자의 지식구성을 돕는 촉진자, 안내자, 조언자의 역할을 한다고 보았다. 또한 학습자는 환경과 상호작용 하면서 지식을 구성해 가는 보다 능동적인 역할을 한다고 하였다. 그러므로 교사는 학습자를 도와주고 그들의 사고를 촉진시키기 위해서 더 많은 노력이 필요하다고 볼 수 있다. 지식 구성에 있어서의 사회적 상호작용을 강조한 비고츠키 사회적 구성주의가 학습자의 능동적 의미창출을 돕는 교육의 모습을 구상하는데 주는 시사점은 크다고 볼 수 있다.

본 연구는 소크라테스 대화법과 현대 교육에 많은 영향을 준 비고츠키 근접발달영역에서의 교사 역할 관련성을 보려고 한다. 여러모로 현대와 연결 고리를

갖고 있는 소크라테스 대화법과 비고츠키 근접발달영역에서의 교사 역할 비교를 의 교, 현대 교육에서 교사 역할과 교수-학습 방법의 의미를 논의하고자 한다.

Ⅱ. 소크라테스 대화법과 비고츠키 근접발달영역에서의 교사 역할

1. 소크라테스 대화법에서의 교사 역할

소크라테스는 끊임없이 사람들과 대화를 나누었다. 대화를 통하여 진리로 나아가려 하였기 때문에, 소크라테스에게 있어서 대화란 진리 발견의 수단이요 사람들과 더불어 살아가는 방법이요 생활이었다. 그에게 있어서 대화는 인간이 인간으로 돌아갈 수 있는 삶의 근본적인 현장이요, 대화의 삶 그 자체였던 것이다. 소크라테스가 나누는 대화는 기존의 지식이나 정보를 교환하고 친교를 맺는 것이 아니라 진지(眞知)에로 가는 방법이었다. 즉 소크라테스는 대화를 하나의 철학적 방법으로 사용함으로써 그 성격을 바꾸어 놓는 것이다. 이제 대화는 단순한 회화가 아니라 인간의 영혼을 흥분시키고 괴롭히는 힘을 갖게 되었으며, 진리를 쟁취하는 유일한 필수조건이 되었다(Jaspers, 2000).

소크라테스는 진리라는 것은 쉽게 알 수 없다는 것을 알았다. 그리하여 항상 진리 앞에 겸허하였으며, 자기가 아는 유일한 것은 자기가 아무것도 모른다는 것이라고 하였다. 그리고 이런 진리에 대한 겸손은 소크라테스로 하여금 끊임없는 진리를 탐구하도록 만들었으며, 진리 탐구를 위한 동료들 찾기 위해 끊임없이 사람들과 대화하는 것이다. 그가 진리를 탐구하고 있는 자로서 자신의 생각을 명확히 할 필요가 있었다. 그리고 사고의 명확성과 객관성을 추구해 가는 과정에서 그는 대화의 방법을 택한다. 대화를 통해 소크라테스와 대화 상대방은 서로에게 자극 제공자가 되어 서로의 사고를 확장시켜 나간다. 그리고 대화를 통해 자신의 주관적 생각을 객관화 시켜 볼 기회를 가지게 된다.

소크라테스에게 있어서 교육이란 많이 아는 사람이 모르는 사람을 일방적으로 가르치는 것이 아니라, 서로 대화를 함으로써 그 대화 속에 나타나는 진리를 찾

는 과정이었다(Jaspers, 2000). 메논에서 소크라테스는 교육은 "가르침이란 없고 회상만이 있다(메논, 82a)"고 했다. 이때 회상은 사회적 관습, 편협된 경험에서 생긴 오개념, 우연히 얻게 된 바른 경험 등의 이미 알고 있었던 것을 학습자가 이성적으로 사유함으로써 내면화하는 과정을 의미한다. 즉, 소크라테스가 주장하는 회상설에 따르면, 교육은 학습자가 이미 알고 있었던 것의 모순점을 발견하여 그것의 타당성을 검토하고 올바른 관점을 학습자의 내면에서 추구해 나가는 과정이다. 그런데, 교육이 일어나기 전에 학습자는 이미 알고 있었던 것에 대하여 어떠한 모순점도 자각하지 못하고 있다. 이것은 학습자가 자신의 무지에 대해 무지하다는 것을 뜻하며, 교사가 이러한 학습자로 하여금 자신의 무지에 대해 자각하도록 이끌어야 함을 의미한다. 자신의 무지에 대한 자각 즉, 진리를 탐구해 가는 방법으로서의 소크라테스의 대화는 흔히 문답법이라고 한다. 이 문답법은 반어법과 산파술, 아이러니라는 방법으로 교사로서의 역할을 수행하였다.

반어법은 다양하고 계속적인 질문을 통하여 상대의 화자로 하여금 그가 지니고 있는 지식의 그릇됨 즉 학습자 자신의 무지를 깨닫게 해주는 방법으로 상대방의 의견을 승인하여 놓고 문답을 통하여 상대방이 자기모순에 빠지게 하여 스스로 무지하다는 것을 자각시키는 것이다. 즉, 반어법은 자신의 잘못된 인식 안에 투영되어 있던 사회적인 독단과 학습자의 잘못된 신념의 망들을 드러내어 부수고 제거하는 역할을 하는 것이다. 따라서 학습자는 자신이 진리라고 믿고 있었던 것들을 더 이상 믿을 수 없게 되는 혼동의 상태, 즉 아포리아(aporia)에 빠지게 된다. 반어법이 학습자를 아포리아에 이르게 하는 것은, 자신이 이미 어떤 문제에 관한 지식을 소유하고 있다는 망상에 사로잡혀 있을 경우에는 그런 지식을 탐구하려는 어떠한 동기를 갖기 힘들기 때문이다. 따라서 반어법의 두 번째 목적은, 무지를 깨달음으로써 지식 획득의 필연적인 첫걸음을 떼게 하는 것이다. 이와 같이, 반어법은 부정적인 과정을 거치지만 전체적으로 긍정적인 변증법적 지양의 성격을 띠고 있다. 그러므로 반어법의 반복적인 탐구와 이에 수반되는 아포리아의 궁극적인 목적은 파괴가 아니라 치료를 위한 것이라고 할 수 있다 (Reich, 1998).

반어법에 의해서 어떤 문제에 대한 자신의 무지를 자각하고 그것을 탐구하려는 동기를 가지게 된 학습자들은 산파술에 의하여 지식을 얻게 된다. 산파술은 상

대자가 이미 갖고 있는 지식에서 출발하여 미지로 이르게 함으로써 드디어는 상대방으로 하여금 적극적으로 새로운 지식을 얻게 하는 방법을 말한다. 다시 말해서, 산파술은 무지를 자각시킨 후에 공동의 탐구에 의해서 새로운 지식을 낳도록 하는 방법이다.

소크라테스는 문제에 대한 자신의 무지를 자각하고 그 문제를 탐구하려는 동기를 갖는 학습자는 산파술에 의해 지식을 얻는다고 보았다. 「테아이테투스(149b-150c)」에서 소크라테스는 자신을 산파에 비유하며, 그의 관심이 육체가 아닌 영혼에 있다는 점을 밝힌다. 또한 소크라테스는 일반적인 산파들이 그러하듯이, 자신은 지혜를 생산할 수 없지만 청년들에게 참된 지혜를 가질 수 있도록 돕는 역할을 할 뿐이라고 말한다. 그러하듯이, 이와 같이 산파의 역할을 자처한 것은 그가 제시한 학습내용 아닌 영혼에 있다는 점을 밝힌다. 또한 시키에 의한 것이다. 닌 영혼에 습득해야 할 지적 능력과 지식은 학습자 자신의 활동에 의해서만 학습될 수 있으며 아무 습득 대신해 줄 수 없다. 바로 이 점이 대신해 산파의 역할을 하는 이유이다. 즉, 대신는 지식을 직접 전달해 주면 안 된다. 산파의 위치에서 학습자를 돕는 위치에 머물러야 한다.

아이러니란 말은 험잡이나 위선 혹은 양면성으로 더욱 심하게는 앞에서는 미소 짓다가 뒤에서 비수를 쏘는 교활한 사람을 비유하는 말이다. 그러나 소크라테스는 아이러니를 ‘무지의 고백’이라고 하고, 소크라테스를 비난하는 소피스트들은 ‘무지의 가장’이라고 한다. 소크라테스는 진리는 신만이 알고 있으므로, 진리에 대한 겸손에서 자신의 무지를 고백했으나, 많은 경우에 일부러 그런 것으로 비춰졌다. 특히 소피스트 입장에서는 소크라테스가 의식적으로 무지를 가장한다고 느꼈을 것이다. 서영현(1995)은 소크라테스가 대답을 회피하며 자기는 아무것도 모른다고 하는 아이러니 상태를 고집하는 이유는 소크라테스가 문제에 관하여 상당한 정도로 사고를 진행시켰다는 것을 확신한다면 논의 대상자는 대화가 아니라 가르침을 청하거나 아니면 그와의 대화를 회피하게 된다는 점과 두 번째는 소크라테스의 아이러니는 대화 상대자의 생각을 드러나게 하여 논의의 출발점으로 삼기 위해서라는 점, 셋째는 소크라테스의 아이러니는 대화 상대자의 영혼의 상태를 적절하게 내비치게 한다는 점 등을 들었다.

즉, 아이러니는 소크라테스가 반어법과 산파술을 사용하는 과정에서 소크라테

스 자신이 자신의 무지를 고백하는 것을 의미한다. 소크라테스의 무지의 고백은 학습자가 교육내용의 타당성의 여부를 소크라테스에게 의존하지 않고 스스로의 사고에 의해서 교육내용을 탐구해 나갈 수 있게 하는 역할을 수행한다.

아이러니는 특히 헤겔과 키에르케고르에 의하여 해석되었는데, 우선 헤겔은 소크라테스의 아이러니를 끊임없이 부정함으로써 변증법적으로 선의 이데아를 추구하는 방법으로 보았다. 이에 비해 키에르케고르는 소크라테스의 ‘무지의 자각’은 교육내용에 대한 자신의 무지를 깨달음으로써 지혜의 출발점으로서의 역할을 할 뿐만 아니라, 결국에는 유한한 인간이 도달할 수밖에 없는 지혜의 종착점이기도 하다고 주장한다(반채익, 1989).

키에르케고르는 소크라테스의 ‘아이러니’가 학습자와 교사의 측면에서 다음과 같은 의미를 갖는다고 보았다. 학습자 측면에서는 교사의 무지의 고백에 의하여 심한 혼란을 겪게 됨으로써 학습자가 교사에게 산파이상의 역할을 기대하지 않고 학습자 자신이 능동적으로 지식을 탐구해 나갈 수 있는 발판이 된다. 즉 아이러니에 의하여 학습자의 관심이 ‘교사’에게서 ‘지식’으로 옮겨지는 것이다. 또한 교사 입장에서 아이러니란 다른 아닌 전체 삶의 태도이다. 유한한 인간으로써 도달할 수 없는 지식의 세계를 끊임없이 돌아보며 자신의 무지를 깨달아가는 과정이라는 것이다. 그런데 이와 같은 아이러니의 두 가지 의미는 각각 따로 존재하지 않는다. 그것은 교사는 항상 지식을 탐구하는 존재임과 동시에 학생의 지식탐구에 관심을 기울여야 하는 존재이기 때문이다. 다시 말해서, 교사는 지식을 끊임없이 내면화하는 과정에서 그것을 내면화하여 자신의 행위, 삶 등과 일체를 이루는 존재이다. 그런데 이것을 그대로 학습자에게 내보이게 되면 교사와 학생의 이해의 간극이 매우 크기 때문에, 학생의 입장에서는 교사의 수준을 이해할 수 없게 된다. 따라서 교사는 학습자의 수준에 적합하게 낮추어진 내면화된 지식의 상태를 보여줌으로써, 학생이 그것을 복제할 수 있는 가능성을 제시한다(임병덕, 1998).

아이러니는 반어법과 산파술의 과정에서 학생이 지식의 탐구에 몰두할 수 있게 동기유발을 한다는 점과 동시에 학생이 교사의 삶의 모습을 통하여 자신이 추구해야 할 이상적인 지식의 내면화 상태를 제시한다는 점에서 의미를 갖는다. 이와 같이 소크라테스의 대화법에서 교사의 역할을 간략히 요약해 보면 다음과 같다.

소크라테스는 문답법을 통하여 교사로서의 역할 수행을 한다고 보았다. 먼저, 교사는 학습자 자신이 무지를 자각하도록 이끄는 방법인 반어법을 사용한다. 이 방법은 학습자의 의견을 승인하여 놓고 묻고 대답하는 과정에 상대방이 자기모순에 빠지게 하여 스스로 무지하다는 것을 자각시킨다. 학습자들은 자신이 진리라고 믿고 있었던 것들을 더 이상 믿을 수 없게 되는 혼동의 상태인 아포리아에 빠지게 한다.

소크라테스가 주장하는 교사는 지식을 직접 전달해주기 보다 학습자 자신의 능동적인 활동에 의하여 학습하기 위한 산파술을 통하여 새로운 지식을 낳도록 유도한다. 이것은 탐구를 시작하여 그것을 탐구하려는 동기를 가지게 된 학습자들은 교사와 함께 탐구의 과정을 거치면서 지식을 획득하게 되는데, 소크라테스는 이를 산파술이라 칭한다. 소크라테스가 산파의 역할을 자처한 것은 교육은 학습내용을 학습자가 이성적으로 사유함으로써 내면화되는 것이므로, 학습자가 습득해야 할 지적 능력이나 지식은 궁극적으로 학습자 자신의 활동에 의해서만 학습될 수 있으며 그 누구도 그것을 대행해 줄 수 없다고 보았기 때문이다. 이와 같이 교사의 역할은 학습자의 자율성과 대립되지 않으며, 오히려 학습자의 자율성을 실현시킬 수 있다. 즉 반어법과 산파술은 학습자가 능동적으로 교육내용을 내면화하기 위한 바람직한 교육방법으로 해석되고 있다. 특히 「메논」에는 상기의 증명을 위한 노예소년과의 대화를 통하여 반어법과 산파술을 사용하는 소크라테스의 교육방법이 매우 상세히 제시되어 있다.

끝으로 소크라테스는 교사 자신의 무지를 고백하는 것을 의미하는 아이러니를 통하여 학습자 수준에 발맞추는 한편, 지식 탐구자로서의 모범을 보여준다. 그는 아이러니를 통해 자신의 무지를 학습자에게 고백한다. 이것은 교사에 비해 수준이 낮은 학습자들에게 지식을 가르치기 위한 무지의 가장인 동시에 지식을 대하는 소크라테스의 솔직한 태도이기도 하다. 아이러니를 통해 교사는 학생과의 만남을 기반으로 교사와 학생이 상호 신뢰와 존중을 형성하고, 교사 자신이 지식에 대해 가지고 있는 태도 열정, 그리고 지식을 실천하는 모습 등을 학습자에게 보여주는 학습자의 모범으로 존재하게 된다.

요컨대, 대화법을 통해 소크라테스가 밝히고자 한 교육이란 학습자가 교육내용을 이성적으로 사유함으로써 내면화하도록 교사가 돕는 과정이라 할 수 있다.

2. 비고츠키 근접발달영역에서의 교사 역할

사회적 구성주의의 대표적인 학자인 비고츠키는 지식이란 한 사회 집단에 누적된 역사적·문화적 형태로 존재하기 때문에 다른 구성원들과의 사회적 상호작용에 의해 재구성되어야 함을 강조한다. 따라서 그는 학습도 사회적 상호작용을 통해서 이루어져야 하는데, 좀 더 효과적인 학습을 위해서는 근접발달영역내에서의 사회적 상호작용이 중요하며, 적절한 도움을 받으면 모든 학생은 스스로 할 수 있는 것 이상을 할 수 있음을 강조한다(Vygotsky, 1985). 이러한 관점은 최근 학생 중심의 교수-학습을 강조하는 경향과는 달리 성인의 도움을 통하여 학생들의 발달 수준을 향상시킬 수 있다는 교사의 지도에 의한 학교 교육의 중요성을 뒷받침한다고 할 수 있다.

비고츠키의 ‘교육’에 해당하는 러시아어는 ‘obuchenie’이다. ‘obuchenie’라는 말은 가르치는 사람이나 배우는 사람의 일반적이고 주도적인 활동이 아닌 두 주체 모두의 적극적인 참여를 의미하는 활동이므로, 교육이란 교사와 학생의 상호작용을 의미한다고 할 수 있다(김동수, 2002). 이와 같이 비고츠키의 이론은 학생의 교육에서 사회적 상호작용의 중요성을 새롭고 분명하게 드러내며, 교육을 통해 학생들이 좀 더 높은 수준에 이르도록 하는 과정을 중요시하는데, 이것이 근접발달영역이라는 개념으로 구체화된다(Jones 외, 1993).

근접발달영역(ZPD: Zone of proximal development)은 실제적 발달 수준과 잠재적 발달 수준과의 거리를 의미한다. 실제적 발달수준(actual development level)이란 학습자가 다른 사람의 도움 없이 독립적으로 문제를 해결할 수 있는 영역 즉, 이미 성숙된 발달의 결과이며 학습자가 혼자서 알고 행동할 수 있는 수준을 의미하고, 잠재적 발달수준(potential development level)은 좀 더 지식이 풍부한 교사·부모·또래의 도움을 얻어 해결할 수 있는 수준을 의미한다(Vygotsky, 1985). Vygotsky는 발달의 어느 한 고정된 지점이 아니라 행동의 연속 혹은 성숙의 정도로 보았기 때문에 ‘영역(zone)’이라는 용어를 사용하였다. 또한 학습자에게 궁극적으로 나타날 수 있는 모든 행동들을 의미하는 것이 아니라, 주어진 시간 내에 가장 가까운 때에 나타날 행동을 의미하므로 ‘근접’이란 용어를 사용하였다.

학생의 발달은 이러한 근접발달영역의 반복적인 순환과정으로 이루어진다. 하나의 근접발달영역의 하한선은 학생이 혼자서 과제를 수행할 수 있는 실제적 발달 수준이고, 상한선은 다른 사람의 도움을 받아 수행할 수 있는 잠재적 발달 수준이다. 그러나 근접발달영역은 고정적인 것이 아니라 학생이 더 높은 수준의 사고와 지식을 달성함에 따라 역동적으로 변화한다. 어제의 잠재적 발달 수준이 내일의 실제적 발달 수준이 되고, 그에 따라 근접발달영역이 새로운 근접발달영역으로 나아가면서 한 단계 더 높은 수준으로 발달하게 되는 것이다. 학생이 더 어려운 과제를 수행하게 될 때, 새로운 수준의 근접발달영역으로 변화하여 교사나 타인의 새로운 도움과 지원을 필요로 하게 된다. 이러한 변화는 학생이 지식, 기술, 전략, 훈육, 행위의 습득을 위해 노력하는 동안 계속해서 반복적으로 나타나게 된다(김억환, 1998).

이와 같은 학습자의 역동적인 발달에서 조선미(2001)는 새로운 수준의 근접발달영역으로의 안내자인 교사는 학습자의 근접발달영역을 고려한 교수-학습을 이루어지기 위해서 다음과 같은 역할을 한다고 보았다. 이를 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 교사는 학습자의 잠재적 발달수준에 상응하는 교수-학습을 한다. 도움을 받은 수행과 도움 없는 수행을 비교함으로써 학습자의 ZPD를 구분하는 것은 교육의 실제에 있어서 중요한 의미를 지닌다. 비고츠키는 ZPD 범위내에서 이제 막 성숙하려고 하는 기능을 일깨우고 활성화하는 교수-학습을 올바른 교수-학습이라고 보고 있다. ZPD내에서 학습자의 수행을 보조하고자 하는 교사는 당연히 학습자의 잠재적 발달수준을 알고 있어야 한다. 따라서 교사가 학습자의 수행을 보조하고자 학습자와 나누는 대화에는 학습자의 ZPD에 대한 즉각적 진단이 함축되어 있다. 학습자들의 '수업민감영역(Wood & Midden)'인 ZPD에 반응하기 위하여 교사는 학생들의 현재 학습상태에 대해 끊임없이 생각하고 이에 대처해야 한다. 다인수 교실에서 많은 학습자들을 상대하는 교사에게 학습자 개개인의 잠재적 학습능력을 파악하도록 요구하는 것이 무리일 수도 있다. 그러나 교실현장에는 실제적 발달수준은 같지만 잠재적 발달수준에 차이가 있는 학습자들이 항상 공존하므로 그들에게 적합하고 효율적인 교수-학습을 위해 잠재적 발달수준, 학습자 개개인의 ZPD를 파악하는 것이 무엇보다도 중요하다. 따라서 각자의 ZPD 수준에 따르는 수행보조, ZPD 수준이 높은 학습자에게는 높은 수준의 일

반적 암시적 수행보조를, ZPD 수준이 낮은 학습자에게는 보다 구체적이고 직접적인 수행보조를, 다른 수준의 학습자들에게는 다른 정도의 수행보조를 주어야 할 것이다. 이것이 최선의 교사의 역할이라 할 수 있다. 실제적 발달수준 뿐 아니라 잠재적 발달수준까지 고려한 것을 최선의 교수-학습이라고 하는 비고츠키의 이론에 의하면 개개인의 잠재적 발달 수준 차에 따른 수준별 개별화 수업이 필요한 것이다.

또한 교사는 학습자에게 수업을 이중적으로 전개한다. 수업에 있어서 학습자 개개인의 ZPD에 따르는 수행보조를 제공하려면 교사는 과제가 내포하고 있는 주제의 개념들과 일반법칙에 대한 충분한 지식을 갖추어야 한다. 과제에 대한 일반적인 지식은 이미 가지고 있는 상태이므로 교사의 계획은 그것을 학습자의 상태에 맞게 구체화시켜 도움을 제공하는 방향으로 발전하게 된다. 즉, 교사의 계획은 일반적인 것으로부터 구체적인 것으로 발전한다고 볼 수 있다. 반면에 학습자들의 학습은 무개념적 행동의 단계에서부터 관찰 연구를 통하여 얻은 지식을 추상화하고 언어적으로 서술하는 단계로 즉, 구체적인 탐색이 이루어지도록 해야 하고, 다음 단계에서는 학습자들이 관찰활동을 통하여 인식하게 된 관계들을 추상화하도록 해야 한다. 마지막 정리 단계에서는 학습자들이 인식한 관계를 공식화할 수 있도록 해야 한다. 이와 같이 교사의 가르침과 학습자의 학습이 반대방향으로 전개되는 것, 즉 교사는 일반적인 법칙에 근거하여 수업을 이끌어 가는 반면 학습자들은 그러한 법칙들이 표현된 구체적인 현상을 탐구함으로써 일반적 법칙에 이르게 되는 것을 Hedegaard는 '교수의 이중적 전개(double move in teaching)'라고 표현하였다(허혜경, 1996). 교사는 이와 같이 수업에 이중적 전개가 이루어진다는 것을 고려하여 계획을 수립하여야 한다.

마지막으로 교사는 학습자의 잠재적 발달수준에 상응하는 교수-학습을 한다.

비고츠키의 이론에 비추어 볼 때, 학습자는 자신의 ZPD에서 다른 사람들과 함께 활동함으로써 학습하게 된다. 교사는 학습자와의 관계에서 상호작용적 역할을 하면서 상보적 교수(reciprocal teaching)를 하게 된다. 상보적 교수는 비고츠키의 이론에 기초하여 발달하게 된 교수 방법으로서, 원래는 초등학교 고학년 아동 중에서 학업에 어려움을 갖는 아동들의 독해력을 길러주기 위하여 고안된 것이다. 최근, 이 교수법은 사회나 과학 등의 여러 교과 영역으로 확대되고 있고,

적용 대상 범위 또한 확대되고 있다. 상보적 교수에서는 교사는 학습자가 할 수 있는 것, 다룰 수 있는 것에 집중하도록 학습자를 이끌면서 학습자가 할 수 없는 것은 교사 자신이 메꾸어 주는 일을 한다. 교사는 학습자의 발달을 가속화시키는 역할을 해야 하므로 적절한 수준의 도움을 학습자에게 제공할 때를 알아야 한다. 또한 학습자 혼자 힘으로 문제를 해결할 수 있을 때는 도움을 과감히 제거할 수도 있어야 한다(허혜경, 1996 ; 한순미, 1999).

교사와 학습자간의 상보적 관계에서 주의 깊게 살펴보면, 학습자의 과제 수행을 도와주는 방법에 대한 새로운 인식을 하게 된다. 보통 ZPD 내에서 도움을 받아 과제를 수행한다는 것을 전문가-초보자의 관계로 생각하기 쉽다. 이런 행태의 상호작용은 지시적인 교수방법에서 가장 흔하게 나타나는데 이 때 전문가의 역할은 도움을 제공하고 상호작용을 이끌어 초보자가 필요한 행위를 습득할 수 있도록 하는 것이다. 그러나 ZPD의 개념은 전문가-초보자의 상호작용보다 훨씬 폭이 넓어서 사회적으로 공유되는 모든 활동에까지 확대된다. 또한 학습자에게 주어지는 도움들이 언제나 교사나 학부모와 같은 성인에게서만 오는 것이 아니다. 비고츠키는 학습자들이 성인에 의한 도움을 통해서만 아니라 동등한 지위의 또래나 짝 혹은 발달 수준이 다른 또래와의 상호 작용을 통해서도 ZPD 내에서의 학습이 이루어진다고 보았다.

이와 같이 학습자들의 현재 학습수준에 적합한 도움을 제공하고 학습자와 상호주관성을 이루기 위해 교사는 학습자를 관찰하고 그들과 대화의 시간을 갖는 것이 필요하다. 교사는 학습자와 상호주관성에 이르기 위해 특정 발달 시점에서 있는 학습자의 관점으로 사물을 볼 수 있어야 하며, 학습자가 속한 가정과 문화에서 나오는 의미를 이해할 수 있어야 한다. 교사가 학습자와 상호작용 함으로써 의미를 공유할 기회를 갖지 못한다면 ZPD에서의 진전을 보기 어려울 것이다.

비고츠키는 발달의 범위 내에서만 이루어진다는 피아제의 견해와는 달리 학습에 의해 발달이 촉진될 수 있다고 보았다. 비고츠키는 학습은 정신 발달을 유도한다고 설명하고 있다. 실제적 발달수준만을 고려한다면 학습자가 도움을 받아 수행할 수 있는 수준이나 곧 나타나게 될 과정 및 기능은 포함하지 않으므로 교사는 앞으로 나타나게 될 행동을 도와주는 활동들을 제공하기 보다는 그 행동이 자발적으로 나타날 때까지 기다리게 된다. 그러나 ZPD 개념을 도입하면 발달에

적합한 실재는 학습자가 도움을 받는다면 배울 수 있는 내용으로 확대된다. 그는 실제적 발달수준이 같은 학습자들도 그 과정 및 기능은 포차이가 있음을 통찰하고, 학습자의 과정 및 기능은 내에서 이루어지는 으므로 교이야말로 최선의 으므로 교이라고 한다. 따라서 과정 및 기ZPD 능은은 개별화 으육에 대한 인지심리학 및에서라 할 수 있다(허혜경, 1996).

III. 소크라테스 대화법과 비고츠키 근접발달영역에서의 교사 역할 비교

소크라테스 대화법과 비고츠키 근접발달영역에서의 교사 역할을 살펴보았다. 현대 교육에 큰 영향을 미친 소크라테스와 비고츠키의 두 입장에서 교사 역할의 공통점을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 교사는 학습자 중심의 자기 주도적 교육을 강조한다.

소크라테스는 자기가 아는 것이 없다고 하는 입장에서 상대방에게 계속 질문을 던진다. 그러나 상대는 소크라테스와의 대화를 통해 인지적 갈등을 느끼면서 자기 스스로 인생의 진리를 알아간다. 소크라테스는 선행지식을 점검하여 학습자의 이해 수준을 파악한 후 그 수준에 맞게 질문을 던져 무지를 자각시키고, 이로써 탐구 의욕을 불러일으킨 후 스스로 답을 찾아가도록 유도하는 것이다. 소크라테스는 학습을 회상으로 보기 때문에 학습자 스스로 진리를 깨달을 수 있다고 본다. 따라서 학습자가 진리를 발견할 수 있도록 질문만 던지지 답을 가르쳐 주지는 않는다. 학습자 스스로 자기 상황에 맞게 지식을 구성해 나가게끔 하는 것이다.

비고츠키에 의하면 근접발달영역은 혼자서 과제를 수행할 수 있는 현재의 실제적 발달수준과 다른 사람의 도움을 받아 과제를 수행할 수 있는 잠재적 발달 수준의 사이의 영역을 의미하는 것으로 학습자의 발달은 교사의 적절한 도움 여하에 따라 이를 넓히거나 근접발달영역을 넓히거나 좁힐 수 있으며, 또한 가속화시키거나 지연시킬 수 있다. 따라서 교사는 학생의 현재 발달 수준만이 아니라 학생의 잠재적 발달 수준까지를 포함한 근접발달영역을 고려하여 학습자를 교육

하여야 하며, 잠재적인 발달 수준이 또 다른 발달 수준이 되고 그에 따라 기존의 발달 영역이 새로운 근접발달영역을 나아가면서 한 단계 높은 수준으로 발달하는 순환과정의 역동성을 고려하여 적절한 도움을 주는 것으로부터 학습자는 점차적으로 스스로 수행해 나갈 수 있도록 함으로써 발달이 이루어진다. 다시 말하면, 개인 간 심리수준에서 과제 수행에 참여했던 학습자가 이제 개인 내 수준에서 다른 중재자의 도움을 받지 않거나 적은 도움으로 과제를 수행할 수 있게 된다.

둘째, 교사는 학습 촉진자, 공동탐구자, 동료 학습자이다.

소크라테스는 모르는 자로 등장하여 상대와 대화를 나눈다. 아는 자로서 모르는 자에게 질문을 던지며 이끄는 것이 아니라, 모르는 자로서 모르는 자에게 질문을 던지며 공동으로 진리를 탐구해 나간다. 즉 진리에 대한 공동 탐구자로서 학습자와 동등한 입장에 선다. 소크라테스는 대화에서 대화 상대에게 가르침을 청하거나 아니면 자기 자신도 잘 모르므로 함께 진리에 대해 탐구해 보자고 한다. 소크라테스와 상대와의 대화는 학습자와 교사가 동일선상에서 서로 대화를 주고받으며 진리를 발견하기 위해 공동으로 노력해 나가는 과정이다. 비고츠키 근접발달영역에서의 교사는 학습 환경의 조성자이자 안내자, 동료 학습자로 풍부하고 다양한 학습 환경을 조성하고 상황적 맥락에 따라 참 과제를 제시함으로써 과제를 수행하는데 있어 촉진시키는 역할을 한다(조영남, 2000).

셋째, 교사는 학습자와의 대화를 통한 상호 협력 학습을 한다.

월취는 사회문화주의의 흐름을 빌려 개인에 의한 독자적인 구성의 한계를 지적하면서, 지식의 구성 과정을 개인들 간의 상호 작용 속에서 개인에 의한 구성을 주장하였다. 이는 개인들 사이의 상호 작용 속에서 일어나는 지식 구성이 수정 가능성이 높으므로 때문에 더 높은 수준에서 구성이 일어날 수 있다고 생각하였기 때문이다. 그리고 교실내의 학습에서 개인적 구성보다 사회적 구성의 우위성을 주장하면서 토의 학습을 강조하고 있다(이종일, 2000).

소크라테스 역시 진리 탐구에 있어 대화만큼 좋은 것은 없다고 생각하였다. 대화의 과정에서 그는 계속 질문만 던지지 답을 직접적으로 얘기해 주지 않는다. 공동 탐구자, 안내자, 보조자의 입장에서 질문만 제공하지 답을 가르쳐 주지는 않는다. 즉 학습자가 스스로 판단하고 깨칠 수 있도록 스스로 지식이나 가치를

구성할 수 있도록 자극하고 도와주는 입장이다. 소크라테스가 평생을 두고 한 일이 대화였으며 대화를 통해 진리로 나아가려고 하였다. 소크라테스의 대화는 철학함 그 자체로 진리 발견을 위한 변증법적 과정으로서의 대화라 할 수 있다. 대화는 서로간의 생각을 교류함으로써 더 나은 사고로 나아갈 수 있게 하며 자신의 생각에 책임을 지게하고 타인에 대한 이해를 통해 인간에 대한 이해를 할 수 있게 한다. 비고츠키도 교수-학습이 학생의 근접발달영역 내에서 또는 학생의 근접발달영역에 상응하여 이루어지기 위해서는 교사와 학생간의 교육적 대화라는 효율적 상호작용이 행해져야 한다고 보았다. 근접발달영역내에서 이루어지는 역동적인 교사-학습자와의 관계는 교사와 학생이라는 두 개체가 문제해결과정에 공동적으로 참여하는 협력공동체이다. 이 협력공동체는 처음에는 전문가인 교사가 주도적인 역할을 수행하면서 학습자에게 도움을 주고, 점차적으로 도움의 수준과 정도를 줄여가면서 서서히 학습의 주도권이 학습자에게로 전환되게 한다. 그러나 또한 두 입장의 차이점도 있다.

첫째, 소크라테스는 학습자와의 대화에서 처음부터 끝까지 자기 자신도 확실한 진리를 모른다는 입장을 고수한다. 학습자가 당황해 하면서 진리를 가르쳐 달라고 해도 끝까지 질문만을 던지지 답을 얘기하지 않는다. 진리의 발견을 항상 학습자의 몫으로 남겨 두는 것이다.

반면에 비고츠키는 교사가 모르는 자가 아닌 아는 자이다. 물론 학습자에게 나타날 때는 학습자가 직접 지식을 구성하도록 도와주는 입장에 머무르지만 교사가 몰라서가 아니라 학습자가 스스로 지식을 구성하게끔 하기 위해서 최대한 보조자의 위치에 머무르는 것이다. 그리고 교사는 학습자의 수준을 파악하여 학습을 유도할 만큼의 수준이 되어야 하며 지식에 있어서도 학생들에게 권위자로 비쳐질 만큼의 지식을 소유하고 있어야 한다.

둘째, 소크라테스는 논박형식의 대화에서 나타나듯 소크라테스는 대화 상대를 궁지로 몰고 가 여러 사람이 보는 데서 학습자를 자존심 상하게 하기도 한다. 그러나 비고츠키는 근접발달영역내에서의 교사는 최대한 학습자를 격려하고 학습자의 수준을 인정하며 존중해 주는 입장에 선다는 점에서도 차이가 난다.

IV. 맺는말

소크라테스가 한 평생을 살면서 궁극적으로 가르치고자 했던 바는 인간이 인간답게 살기 위해서는 진리를 알아야 한다는 것이다. 소크라테스의 모든 교육적 노력은 사람들이 진리를 발견하도록 하는 것이다. 그래서 그가 사용한 방법이 대화법이다. 소크라테스가 사람들과 하는 대화는 전생에서 알았다가 잊어버렸던 진리를 회상하는 과정이다. 이 회상하는 과정에서 소크라테스가 할 수 있는 일은 대화 상대방이 자신의 전생에서 알고 있었던 내용을 기억해낼 수 있도록 돕는 일이다. 그렇게 때문에 소크라테스는 진리를 알고 있다고 해도 그것을 대화 상대방에게 직접 가르쳐주려는 시도를 하지 않는다. 그것은 전생의 일을 회상해내는 데 도움을 주지 못한다고 보고 소크라테스가 할 수 있는 일이라고는 대화 상대방이 회상해 낼 수 있는 단서를 제공하는 것이다.

비고츠키의 근접발달영역에서도 마찬가지로 더 유능한 타인의 도움을 받아 과제를 수행한다. 학습자는 독립적으로 과제를 수행할 수 없기 때문에 좀 더 능력 있는 성인이나 동료의 도움은 필요로 한다. 학습자는 부모, 교사 혹은 유능한 동료 등의 중재자의 도움을 받아 과제를 수행하는 과정에 대화, 질문, 피드백 등의 상호작용을 통해 점차적으로 해야 할 과제에 대하여 이해하게 된다. 교사는 학생이 과제를 수행하도록 안내하고 도움을 제공하거나, 전이를 위한 새로운 기회를 제공하는 것이다.

이와 같이 소크라테스의 대화법이나 비고츠키의 근접발달영역에서의 교사는 학습자가 과제를 알기 위해 직접적으로 지식을 전달하는 것이 아니고 단서나 힌트 등의 도움으로 문제를 해결하도록 한다. 지금까지는 절대주의, 객관주의의 영향 아래 지식은 학습자의 외부에 객관적으로 존재한 것이었다. 그러한 지식을 교사는 잘 전달하고 학습자에게 무조건 암기시키는 것이 교사 역할이었다. 이러한 교사 역할을 탈피하여 학습자가 처한 상황에는 자신의 상황에 맞게 능동적으로 의미를 만들어 갈 수 있는 교사를 찾아보기 위해 소크라테스 대화법과 비고츠키 근접발달영역에서의 교사 역할의 관련성을 살펴보았다.

두 가지 입장에서 교사 역할의 공통점은 3가지로 정리할 수 있다. 첫째는 교사는 학습자 중심의 자기 주도적 학습을 강조한다. 둘째는 교사는 공동 탐구자이

며 동료 학습자이다. 셋째는 교사와 학습자간의 대화를 통한 상호 협력 학습이다. 이와 같이 소크라테스 대화법과 비고츠키 근접발달영역에서의 교사 역할에 대한 비교는 교사 역할의 의미와 교사가 학습자에게 제시하는 교수-학습 방법의 기초 연구로서 의의를 갖는다.

참고문헌

- 강인애(1997). **왜 구성주의인가?**. 서울: 문음사.
- 김동수(2002). 수학교육의 Vygotsky적 접근에 관한 연구. 석사학위논문. 중앙대학교.
- 김억환(1998). **비고츠키 이론에 기초한 유아의 자기조정 능력의 발달**, 건국대학교 논문집, 22, 59-88.
- 반채익(1989). 소크라테스의 아이러니의 교육적 의미. 석사학위논문. 충북대학교.
- 서영현(1995). 소크라테스의 교육론 연구. 박사학위논문. 중앙대학교.
- 이선필(2000). 플라톤 초기 대화편의 '지식' 개념-메논편을 중심으로. 석사학위논문. 부산대학교.
- 이승미(2007). 메논에서 본 교육의 의미와 교사의 역할에 관한 고찰. **한국교육학연구**. 13(2). 안암교육학회. 153-175.
- 이종일(2000). **구성주의 교육학**. 서울: 교육과학사.
- 임병덕(1998). **키에르케고르의 간접전달**. 서울: 교육과학사.
- 조선미(2001). 비고츠키의 근접발달영역 이론에 따른 교수-학습 방법탐색. 석사학위논문. 경인교육대학교.
- 조영남(2000). **구성주의 교수-학습의 이해**. 서울: 교육마당 21.
- 한순미(1999). **비고츠키와 교육, 문화, 역사적 접근**. 서울: 교육과학사.

- 허혜경(1996). 비고츠키의 ZPD이론에 기초한 교수-학습 방법. *교육학연구* 34(5). 한국교육학회. 311-339.
- Jaspers. K. T. (2000). Socrates, Buddha, Confucius, Jesus, Mohammad. 황필호 역(2000). *소크라테스, 석가, 공자, 예수, 모하메드*. 경기: 강남대학교 출판부.
- Jones, G. A., & Thornton, C. A. (1993). Vygotsky revisited: Nurturing young children's understanding of number. In J. Schmittau (Ed.), *Implication of Vygotsky's psychology for mathematics education* (pp. 19-28). Center for Teaching/Learning of Mathematics.
- Plato(1997). *프로타고라스/메논*. 최호연 역. 서울: 두로.
- (1975). *테아이테토스*. 최민홍 역. 서울: 상서각.
- Reich. R. (1998). Confusion about the Socratic Method: Socratic Paradoxes and Contemporary Invocation of Socrates. In S. Tozer(ed.), *Philosophy of Education*. The Yearbook of Philosophy of Education Society.
- Versenyi, L. (1963). *Socratic Humanism* New Haven: Yale University Press.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Thought and Language* 신현정 역(1985). *사고와 언어*. 서울: 성원사.

ABSTRACT

A Comparative Study on The Role of Teachers in Socrates' dialectics and Vygotsky's ZPD

Hee-Joong Kim (Chungnam National University)

The purpose of this study was to explore a comparison on the role of teachers in Socrates' dialectics and Vygotsky's ZPD.

Socrates showed a critical view toward the standpoint that teachers should inject knowledge into learners. And he insisted the role of teachers that they should help learners internalize knowledge. For the purpose of realizing the role of teachers, Socrates used the elenchus, the maieutic method, the method of irony.

Vygotsky showed exploration of the role of teachers based on 'zone of proximal development'. For the purpose of realizing the role of teachers, Vygotsky used teaching-learning methods in according with potential development level, double move in teaching, reciprocal teaching.

Through reference review, the conclusion from this study are summarized. Using the methods, Socrates and Vygotsky aimed to be a role model as a inquirer of knowledge, learner-centered self-directed learning, mutual collaborator.

The role of teachers in Socrates' dialectics and Vygotsky's ZPD highlight the fundamental ground of education.

Key Words : Socrates' dialectics, zone of proximal development, a inquirer of knowledge, learner-centered self-directed learning, mutual collaborator

연구학교 운영의 문제점과 개선방안 연구

오형문*

< 요약 >

이 연구의 목적은 연구학교의 목적과 의의를 고찰하고, 본래의 취지와는 다른 현행 연구학교의 문제점을 밝히고, 개선방안을 탐색하고자 하는 데 그 목적이 있다. 이 연구의 목적을 달성하기 위한 연구방법은 문헌 분석과 조사연구를 병행하였는데 조사연구는 총 200부 중 184부를 회수하여 SPSS(12.0) 프로그램을 이용하여 통계 처리하였고, 이러한 자료들은 백분율과 χ^2 검증으로 통계 처리하였다.

연구학교의 문제점과 개선방안을 고찰해보면, 첫째, 연구 주제 선정과 관련된 문제로, 지금까지 관 주도, 관리자와 일부 교사의 주도로 결정할 것이 아니라, 전 교직원이 참여하는 운영협의회를 거쳐 수립·운영 하여야 한다. 둘째, 연구의 수행과정과 관련된 문제로, 연구학교 담당 교사만 하는 것이 아니라 전 교직원이 잘 이해할 수 있도록 다양한 연수가 필요하다. 셋째, 연구 결과의 일반화 문제로, 일반화를 위해서는 연구보고서가 획일적이고 성공 결과 중심이 아닌 실천 영역에 맞게 쉽게 작성되어야 한다. 넷째, 연구 발표회 문제로, 현재의 실천 결과물의 나열이나 형식적인 보고회를 지양하고 연구 주제의 특성에 맞는 다양한 보고가 이루어져야 한다. 다섯째, 연구학교 운영 결과 문제로, 현재와 같이 연구발표회 날 참관이나 강평만을 가지고 연구결과를 평가하기보다는 객관적인 평가단이 종합적인 평가를 한 후 그 결과를 공개해야 한다.

<주제어> : 연구학교, 시범학교

논문투고 : 2009. 7. 9. 심사시작 : 2009. 7. 21. 논문수정 : 2009. 8. 11. 게재확정 : 2009. 8. 18

* 충남대학교 교육행정 및 교육사회 박사과정. 무주부남초등학교 교사

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

학교는 과거의 문화유산을 다음 세대로 전달하는 기능과 새롭게 발전하는 사회에 적응하기 위한 창조의 기능을 수행하는 곳이다(박아청, 1986: 28). 이러한 기능을 제대로 수행하고, 교육의 질을 개선하여 보다 완전한 교육의 장이 될 수 있도록 하기 위하여 학교는 끊임없이 연구와 실험을 지속해 나가야 한다. 오늘날 21세기 지식기반 사회의 학교교육에서 연구 및 개발에 대한 중요성은 날로 증대되어가고 있으며 전 세계적으로 이를 위한 국가적·제도적 차원의 정책수립 및 지원을 강화하고 있는 것이 일반적인 추세이다(강무섭, 1987: 3).

우리나라의 경우, 정부의 지속적인 교육개혁 추진에도 불구하고 학교교육의 혁신적인 변화나 개선이 이루어졌다고 보기에는 무리가 있다. 또, 학교를 어떻게 변화시켜야 하는가에 대해서 명확한 답변을 제시하는 것도 어려운 일이다. 이러한 시점에서, 현장 교육문제 해결과 교육수준의 향상을 위한 노력의 일환으로 1951년부터 지금까지 교육과학기술부를 비롯한 각 시·도 교육청에서는 많은 연구학교를 지정하여 운영해 오고 있다. 연구학교란, “교육이 당면하고 있는 문제의 해결 방안을 찾고 교육의 질적 수준을 향상시키기 위해 새로운 교육이론과 교육방법, 교육자료 등을 연구 개발하여 학교교육 현장에 확산·보급하기 위해 일정 기간을 설정하여 연구 임무를 수행하는 학교”를 의미한다. 다시 말해서, 교육정책·교육과정·교육방법·교육자료 등과 관련된 문제를 연구하고 그 결과를 보급·활용함으로써 교육발전에 기여함을 목적으로 운영되고 있다(교육법전편찬회, 2009: 1201).

그동안 연구학교의 지정 및 운영에 따른 실제 성과 측면에서 볼 때, 교수·학습 지도방법 및 교육환경 개선, 연구의욕 고취와 연구기회를 제공, 교육결과의 향상을 위한 결과 활용 등 긍정적인 점이 있다는 것은 사실이다. 그러나 많은 시간과 예산, 인력을 투입하면서도 교육의 질적 개선이라는 긍정적인 측면보다는 건물이나 환경 정비에 치우친 운영, 행사 및 실적 위주의 전시효과, 승진의 발판으로서의 운영, 일반화 가능성이 어려운 연구 등의 부정적인 측면이 수없이 나

타나고 있다. 또한 검증되지 않은 수많은 외국의 교육이론을 외국 교육현실과는 상이한 우리의 일선 교육현장에 그대로 적용하여 그 본질을 소화해내지 못한 경우도 많다. 이로 인하여 교육과정의 목표 및 지침과는 유리된 교육이 진행되는 경향이 나타나고 있다(유영국, 1991: 46). 이처럼 연구학교의 운영이 본래의 취지를 벗어나 행사 위주, 실적위주, 승진의 발판만으로 이용되는 제도로 전락되고 있다는 것은 안타까운 일이다. 그러나 연구학교가 지니는 본래의 목적이 달성될 수만 있다면 연구학교는 학교 현장이 사회의 교육혁신에 대한 요구에 따라 변모하고 교육의 질을 향상시키는 데 중요한 역할을 할 수 있는 바람직한 제도이다. 뿐만 아니라 우리나라의 현실에 맞는 교육이론을 개발하여 적용해 봄으로써 교육의 문제를 해결하고 교육의 질적 향상을 꾀하는 데 꼭 필요한 제도라고 할 수 있다.

그러므로 현행 연구학교 운영의 기본적인 바탕이 되고 있는 이론을 고찰하고 연구학교가 지니고 있는 본래의 목적, 연구학교 운영의 본질적인 모습과는 다르게 현행 연구학교 운영의 실체가 직면해 있는 문제점을 파악해 보는 것은 매우 의미 있고 필요한 일이다. 따라서 이 연구는 연구학교의 목적과 의의를 고찰해 보고, 본래의 취지와는 다른 현행 연구학교의 문제점을 밝히며, 그에 따른 개선 방안을 탐색하고자 하는 데 그 목적이 있다.

2. 연구내용

연구의 목적을 달성하기 위하여 이 연구에서 설정한 내용은 다음과 같다.

첫째, 연구학교 운영의 실제에서 파생되는 문제점이 무엇인지 파악하여 본다.

둘째, 연구학교 운영을 어떻게 해야 하는지 그 개선방안에 대하여 탐색한다.

3. 연구방법

연구학교 운영의 이론을 고찰하기 위하여 관련 서적, 석·박사 학위 논문, 각종 학술서적 및 학술지를 참고하였다. 또한, 연구학교 운영의 실태를 파악하기 위해서 연구학교 운영에 관한 교사 인식을 조사하여 운영 현황과 문제점을 분석하였

다. 또한 조사 연구를 위하여 이론적 배경에서 추출된 내용을 중심으로 작성한 질문지를 측정도구로 사용하였다.

가. 조사대상

이 연구의 수행을 위해서 조사연구 표집 대상은 2008학년도 연구학교를 수행했던 학교인 저(6학급 이하), 중(12~24학급), 고(36학급 이상) 학교를 임의대로 각 3개 학교(시 단위 3개, 군 단위 6개)씩 총 9개 학교를 선정하고, 교사, 총 200명을 표집 대상으로 하여 질문지를 배부하였다. 표집 대상으로부터 회수된 질문지는 총 190부로 회수율은 95%이었다. 이 중 응답 내용이 불충분하다고 판단되는 6부를 제외한 184부를 본 연구의 기초 자료로 삼았다. 이 표집 대상의 성별, 경력별 구성 비율은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상의 성별, 경력별 구성 비율

구분	성 별		경력별		
	남	여	10년 이하	11년~20년	21년 이상
응답수(명)	56	128	85	62	37
비율(%)	30.4	69.6	46.2	33.7	20.1

나. 조사 도구

질문지는 연구학교 운영의 실태를 파악하기 위해서 연구학교 운영에 관한 교사 인식을 조사하여 운영 현황과 문제점을 파악하기 위한 질문지로서 정은주(2006)의 ‘연구학교 운영에 대한 초등학교사의 인식 분석’의 설문지 내용 중에서 본 연구에 적합한 질문을 설정하고 지도교수의 자문을 받아 재구성하였다. 그리고 설문지의 타당도와 신뢰도를 높이기 위하여 20명의 교사를 대상으로 예비 설문을 받아 다시 수정·보완하여 완성하였다.

현재 시행하고 있는 연구학교 운영과 문제점, 개선방안에 관한 질문지의 내용은 현재 운영되고 있는 연구학교 운영의 주제 선정과 연구수행과정, 연구결과 의 일반화, 연구발표회, 연구학교 운영 결과에 대한 평가, 기타의견 등의 6개

영역을 설정하였으며, 각 영역별로 초등교사가 연구학교에 참여함으로써 경험하고 인지하고 있는 수준을 20개 문항으로 구성하였다.

다. 자료처리

이 연구의 자료 처리는 질문지를 표집 대상자에게 반응하게 하여 얻은 자료를 근거로 SPSS/pc+(version 12.0) 프로그램을 이용하여 통계 처리하였다. 그리고 이러한 자료들은 문항별로 백분율과 χ^2 검증으로 통계 처리하여 그에 대한 의미를 해석하였다.

4. 연구의 제한점

이 연구는 다음과 같은 제한점이 있다.

첫째, 연구학교 운영에 참여하는 교장, 교감, 장학사, 학부모, 학생의 요구사항도 있을 수 있으나, 이 연구에서는 연구학교 운영과 가장 밀접하게 연관이 있는 교사의 설문에만 한정한다.

둘째, 이 연구에서는 직접적으로 연구학교 운영과 관련된 즉, 연구학교 운영의 주제 선정과 연구수행과정, 연구결과의 일반화, 연구발표회, 연구학교 운영 결과에 대한 평가 등을 주로 설문하여 분석하였고, 교사의 업무량, 보상, 교육과정 파행 운영 등 연구학교의 행·재정적 지원 등은 선행연구로 입증이 된 결과이므로 기타의견으로 간단하게 다루었다.

5. 용어의 정의

연구학교 : 교육과학기술부령 제11호(2008.7.30) 연구학교 규정에는 역할과 기능에 따라 정책연구학교, 시범학교 등의 두 종류로 구분되어 있으나 일선 학교에서 시행하는 연구 업무 추진 과정과 운영 내용, 방법 면에서 볼 때 그 기능과 역할상의 특징이 명확히 구분되지 못하고 있어 이 연구에서는 그 두 유형을 총칭하여 연구학교라 한다.

II. 연구학교의 배경 논의

1. 연구학교 운영의 목표와 의의

연구학교 지정운영의 1차적 전략은 학교단위 교육활동 수준의 향상이 으뜸의 목표라고 볼 수 있다. 학교라는 경영조직이 연구학교라는 이름 하에 연구과제를 중심으로 하여 조직의 응집력을 높이고, 교직원과 학생의 자세를 자극함은 물론, 학부모와 지역민 그리고 교육행정력을 집중적으로 투입해서 학교경영 여건 등에서 시범적이고 선도적인 모델을 조성한 다음, 전국 또는 시·도, 시·군 단위 지역 내의 다른 학교가 이를 쉽게 수용하여 그 효과를 확산시키고 결국은 그 지역 전체학교의 교육수준을 높인다는 교육행정적 전략이라 할 수 있다. 때문에 연구학교는 연구과제의 해결 외에 타 학교에 대한 학교 경영상의 시범자 역할 수행을 동시에 요구받게 된다.

또 다른 목표는 교원의 질 향상에 있다. 연구학교가 연구과제를 실행하는 과정에서 교원은 더 많은 문제의식을 갖게 되고, 더 많은 연구와 고민을 하게 되며 그것이 곧 교원의 교육이론과 교수의 기술을 향상시키는 자원이 되는 것이다. 거기서 얻어진 성취감은 개인적으로는 교원의 교직생활에 활력소가 되며, 집단적으로는 협동의 경험과 기쁨을 나누고, 학교조직의 건강을 자극하여 응집력과 교직원의 사기를 높여서 결과적으로 교육의 향상을 가져오는 질 높은 교사자원을 공급하는 장치가 되고 있다. 따라서 연구학교는 연구과제 해결 외에 교직원의 응집력 제고, 교사의 긍정적 교직관의 정립, 교사의 교육연구 기술의 축적, 건전한 교직풍토 조성의 기회제공, 학교집단의 기능증진 등에서 타 학교에 대한 시범적 역할을 요구받게 된다(이정기, 1992: 6).

연구학교 지정 운영의 핵심 전략은 역시 현장 교육문제의 해결과 교육연구 결과의 현장적용의 실험, 그리고 교육행정기관의 시책에 관한 시범이라고 할 수 있다. 연구학교는 급변하는 사회구조와 교육여건 속에서 교육목표, 교수이론과 체제 등에 관한 현장연구와 현장연구를 하기 전 이론검색 이전의 현장상황을 정리하고 교육이론의 현장적응성을 신중히 검토함으로써 교육향상의 첨병 역할을 하게 된다. 그리고 각급 교육행정기관은 교육행정의 야심적 시책을 시범학교를

통하여 일반화함으로써 교육의 효율성을 기대하고 있다.

따라서 연구학교는 연구과제 해결 과정의 긍정적, 부정적 결과가 타 학교에 직접적인 영향을 미친다는 데 대한 책임의식을 요구받게 된다. 또한 교육의 질적 개선과 교육의 당면과제를 해결하고 새롭게 참신한 교육이론 및 방법을 일선교육 현장에 적용 연구함으로써 연구결과가 학생들의 능력 태도, 인성 등을 기르는데 결정적으로 기여하게 하고 이를 각급 학교에 확산, 일반화하여 궁극적으로는 잘 가르치고 잘 배우도록 하는데 의의가 있다(경기도교육청, 1998: 9).

2. 연구학교의 종류

교육부나 도교육청이 지정한 연구학교에서는 현장에서 해결되어야 할 문제들을 연구하기 위하여 주제 선정이나 계획, 실천과정에 걸쳐 장학진과 교육연구진의 지도를 받아 주로 학교 교수·학습방법 개선이나 당면과제 등을 해결하여 왔다(김학근, 1992: 6-7).

연구학교에서 이루어지고 있는 실천연구에서 연구학교의 성격을 다음과 같이 두 가지 유형으로 구분할 수 있다(교육과학기술부령 제11호, 2008).

첫째는 이른바 정책연구학교의 성격이 있는데, 교육과정·교육방법·교육자료 및 교과용 도서 등의 연구·개발·검증을 목적으로 하는 연구학교라고 할 수 있다. 이것은 여러 가지 학습지도 방법 중에서 이론과 실험사이를 연계하는 것을 목적으로 하여 시·도 수준에서 일반화시키고자 하는 것이다. 이론적으로 배우고 이것을 실천하여 봄으로써 학급에서의 적용방법이나 개선점을 발견하고 그 결과를 일반화시키기 위하여 인근학교에 자료를 제공하고 시범수업의 공개를 통하여 이를 본 인근학교 스스로가 수업기술의 향상을 하도록 유도하는 유형이다. 오늘날 연구학교로 지정을 받은 학교에서는 이러한 성격을 고려하여 주제에 맞는 연구목적과 방법상의 절차를 구안하여 연구업무를 추진해야 한다.

둘째는 시범학교의 성격을 띤 연구학교를 말한다. 이 연구학교는 교육관련 연구결과에 대한 모범사례 개발·확산을 목적으로 하는 시범학교의 역할을 하는 것을 말한다.

3. 연구학교의 운영방향

가. 운영방침

- (1) 연구·시범학교는 연구 추진 및 실천 내용의 수시 공개, 각종 협의회 및 공개 보고회 개최, 일반화 자료 발간을 통하여 연구 과정 및 결과의 일반화를 위하여 교육과학기술부, 도교육청이 지정한 영역을 중심으로 교육 현장의 당면과제 해결 방안을 모색하되 교육과정의 현장 적용과 교과 교육의 교실 수업 개선 면에 치중하여 운영한다.
- (2) 연구·시범영역의 편중 운영을 지양하고 교육과정을 정상적으로 운영하면서 과제를 해결하도록 한다.
- (3) 외형적이고 형식적인 면보다는 학교 교육의 본질 문제에 대한 연구와 교수·학습 방법 개선 활동에 중점을 둔다.
- (4) 연구 과제의 해결은 전 교직원의 적극적이고 능동적인 참여로 연구·시범 과제를 창의적으로 해결하도록 한다.
- (5) 연구의 질을 높이기 위해서 교육 연구 기관 및 행정 기관의 적극적인 행·재정 지원을 받도록 하고 교육대학과 연계하여 전공 교수의 지도와 전문가의 자문을 받는다.
- (6) 연구학교 추진과정 또는 보고 단계에서 연구내용과 무관한 내·외부 환경정비에 힘쓰지 않도록 한다.
- (7) 교사들의 업무를 최소화하고 학생들의 학력 저하가 나타나지 않도록 유념하여 치밀하게 추진하도록 한다.(기초·기본학력 표집 평가 이행)
- (8) 연구·시범활동을 수시 공개하고 홍보하며, 공개 내용을 에듀넷, 학교 홈페이지에 탑재하여 일반화하고 인쇄물이나 CD 등으로 제작하여 보급한다.
위와 같은 연구학교의 운영방침에 맞게 연구학교의 임무를 수행하는 것이 연구학교의 역할이라고 할 수 있다(전라북도교육청, 2009: 38-39).

나. 운영방향

1) 정책연구학교의 운영방향

학교현장에는 해결해야 할 많은 교육문제를 갖고 있다. 교육이념을 바람직

하게 정립하는 문제, 가치관의 문제, 교육내용, 교육방법, 교육평가, 교육제도, 학교행정과 관리 등 연구하고 해결해야 할 교육문제들이 산적해 있다. 이러한 제반 교육문제들은 대부분 현장교육연구에 의해 해결되어야 하는 문제들이다. 지금까지 많은 교원들이 개인연구를 통해서 이들 문제들을 해결하려고 노력해왔고, 각급 교육기관에서도 연구학교를 지정하여 이들 문제를 해결하려고 노력해 왔다.

그러나 대부분의 연구학교에서는 연구학교의 운영목적과 운영방법 및 결과 보고 등을 실행함에 있어서 더 깊은 논의를 할 필요가 있다. 연구학교의 운영방향에 대한 체계적이고 학구적인 논의를 위해 반성적 검토와 비판적 논의가 필요하다.

2) 시범학교의 운영방향

앞에서 설명한 정책연구학교와 여기서 말할 시범학교는 매우 다른 운영목적과 운영방법을 갖고 있다. 우리의 현장교육이 발전되고 향상되기 위해서는 연구학교에서 교육문제의 해결방안을 연구 개발하고, 이 방안을 시범학교에서 시범적으로 실천하고 그 실천결과에서 교육문제 해결방안의 성과(성취도)가 확인되면, 그 방안을 일반학교에 널리 보급해야 할 것이다(경기도교육연구원, 2008: 56-61). 시범학교는 결국 검증된 연구결과를 일반학교에 일반화하고 연구결과를 널리 보급시키는 역할을 해야 한다.

이상의 논의를 바탕으로 할 때 이 연구에서는 연구학교를 운영하는 목적을 교육의 당면과제 해결과 새로운 교육이론이나 교육방법을 연구, 개발하여 여러 학교에 일반화를 보급함으로써 교육의 질적 수준을 높이는 것을 주된 목적으로 보고자 한다. 연구학교가 이러한 연구학교의 목적을 달성하고 실천과정에서 나타나는 다양한 문제점들을 개선하고 실질적인 방향으로 나아가 본래의 기능을 하기까지는 무엇보다 일선학교 현장에서의 교육 활동과 연구 활동의 주체인 교사들의 사고와 인식, 자발적인 참여가 중요하다.

4. 선행연구

이 연구의 방향 설정과 연구 목적 달성을 위해 본 연구와 관련된 연구학교 운영 및 개선방향에 관한 선행연구물을 고찰하였다. 크게 연구학교의 운영실태와 개선방안에 대한 연구물과 교사들의 인식 연구에 대한 연구물로 나누어 살펴보았다. 운영실태와 개선방안에 대한 내용은 다음과 같다.

신임선(2001)은 ‘초등학교 연구·시범학교의 운영실태와 개선방안에 대한 연구’를 실시하였다. 연구학교 계획 수립단계에서 학교의 여건이 충분히 고려되어야 하며, 실천 과정상에서 일부 교사들만이 참여하는 경우 부정적인 시각을 극복하기 위하여 연구 가산점 차등 부여의 인센티브제를 도입하고 지도 위원의 협조를 강조하였으며, 결과 단계에서 전시위주의 보고에서 탈피하여 사실적인 보고가 되어야 함을 제의하였다.

최강렬(2003)은 ‘연구학교의 운영 실태와 활성화 방안’에서 연구학교 추진 과정에서 교사의 업무 경감을 위해 연구학교 인원 증원, 전산화, 연수기회를 확대해야 한다고 하였다. 연구 보고회 방법을 개선하고 새로운 평가 방법이 연구되어야 하며, 연구 결과물의 활용을 위해 후속연구가 있어야 함을 제의하였다.

연구학교에 대한 교사들의 인식 분석에 관한 연구는 다음과 같다.

서해은(2002)은 ‘연구학교 운영에 대한 중등교사의 인식’에서 교수·학습 개선의 측면에서 연구학교 필요성을 강조하였으며, 공모제를 적용한 협의를 통한 연구학교지정 방안의 개선과 연구학교의 지정수가 많아 형식적인 추진이 이루어질 수 있는 가능성을 지적하고 있다. 그리고 연구학교 운영 결과 보고는 그 형식성을 지적하며 연구학교 운영의 평가방법에 문제점이 있음을 시사하였고 마지막으로 연구학교 운영이 교육정책의 연구, 확산, 그리고 실험적 적용 등을 통해서 교육발전에 기여한다는 긍정적 측면에서 계속적으로 발전되어야 하는 데 그러기 위해서는 교사들이 인식하고 있는 현장의 문제점을 개선시키는 방향으로 이루어져야 한다고 주장하였다.

김미희(2006)는 ‘연구학교 운영에 대한 초등교사의 요구 조사’에서 연구학교 운영을 활성화하기 위해서는 계획, 실천, 결과 보고의 운영단계에서 교사의 요구를 적극 수렴하고 반영하여야 한다고 하였으며 연구학교 선정과정에 있어서도 연구

구제와 관련된 교육 활동이 우수한 학교, 전문적인 인력을 갖춘 학교를 연구학교로 지정해야 한다고 하였다. 연구학교를 성공적으로 운영하기 위해서는 교사의 자발적인 참여를 유도하는 것이 중요하다고 하였다.

위의 선행연구를 분석해 보면, 연구학교 영역, 주제 선정 과정에서부터 교사들의 의견 수렴이 부족하였고 연구학교 추진 과정에 있어서도 전문적인 소양을 가진 교사를 중심으로 전 직원이 동참할 수 있는 분위기 조성이 필요함을 나타내었다. 또한, 연구학교 운영에 대한 공개 보고회도 전시위주, 행사 위주로 실시됨을 지적하고 좀더 다양하고 실질적인 운영결과 보고회가 필요함을 나타내었다.

그러나 여러 문제점에도 불구하고 연구학교의 운영은 교육현장의 문제점 도출 및 교육환경 개선에 있어서 긍정적으로 공헌한 바가 크며, 그렇기 때문에 전문화된 다양성과 실질적인 현장 적용성을 요구하는 효율적인 연구학교 운영 방안이 모색되어야 하겠다. 또한 연구학교 운영 결과에 대한 효과적인 일반화 방안에 대하여도 심도 깊은 연구가 지속되어야 할 것으로 보인다.

III. 연구학교의 운영 현황과 문제점

해방 직후 우리나라에 불어닥친 새 교육사조와 함께 시작한 교육연구활동은 1951년 문교부령 17호로 공포된 연구학교 규정을 시작으로 더욱 활발해졌으며 현재에 이르는 50여 년 동안 많은 연구학교가 커다란 공적을 남기면서 우리 교육현장 개선의 지주가 되어 왔다.

교육과학기술부에서는 정책연구·시범학교 운영의 목적을 ‘교육의 당면과제 해결과 새로운 교육이론 및 방법을 학교현장을 통하여 연구·실험·시범 적용함으로써 교육의 양적 성장에서 질 향상으로의 전환을 모색하고, 이를 각급 학교에 확산 일반화하는 것’으로 세우고 있다.

여기에서 중심을 이루는 것이 ‘교육의 양적 성장에서 질 향상으로의 전환’이라고 판단된다. 그러나 정책연구·시범학교를 지정하여 운영하는 연구는 양적으로는 확대되고 있으나 질적인 측면에서는 아직도 많은 문제를 안고 있다. 이러한 문제점들을 진솔하게 수용하여 효율적으로 그 사명을 다함으로써 연구활동에 따

른 교육현장 역량의 손실을 방지하면서 교육개혁의 선도적 입장이 되어야 할 것이다. 따라서 연구학교 운영현황과 문제점을 살펴보면 다음과 같다.

1. 연구 주제선정과 관련된 문제

<표 2> 연구학교의 주제 선정에 대한 집단간 지각의 차이 검증 ():%

변 인 구 분	1	2	3	4	5	N	χ^2
성 별 남	25(44.6)	14(25.0)	3(5.4)	6(10.7)	8(14.3)	56(100)	5.68
여	64(50.0)	36(28.1)	1(0.8)	7(5.5)	20(15.6)	128(100)	
경 력 1년~10년	38(44.7)	26(30.6)	3(3.5)	5(5.9)	13(15.3)	85(100)	
11년~20년	33(53.2)	16(25.8)	1(1.6)	5(8.1)	7(11.3)	62(100)	
21년~30년	18(48.6)	8(21.6)	-(-)	3(8.1)	8(21.6)	37(100)	
계	89(48.4)	50(27.2)	4(2.2)	13(7.1)	28(15.2)	184(100)	4.917

주) 1. 관리자의 지시에 의해
 2. 교육청의 지시에 의해
 3. 연구학교 담당자의 의견에 의해
 4. 경력 있는 선배 교사에 의해
 5. 전 교직원 합의에 의해

<표 2> 연구학교의 주제 선정에서 보면, 성별, 경력별 차이는 통계적으로 의미가 없었고, 많은 교사들은 주제 선정에 있어 관리자가 일방적으로 선정하고 (48.4%) 있다 라는 의견이 많이 나왔다. 이것을 보면 현장 교사들은 자발적으로 연구 활동을 하기 보다는 타의로 인하여 마지못해 하는 경우가 발생한다. 이것은 연구학교 운영에 대한 이해 부족으로 의사결정과정을 비롯한 운영 단계에서 소극적으로 임하는 계기가 된다. 이렇듯 연구학교의 운영은 교육현장에서 발생하는 문제에 대해 이론적이고 체계적으로 고찰을 하고 이에 대한 과학적·실천적 탐색을 거쳐 현장교육을 개선하는 데 기여해야 한다. 그러나 많은 연구들이 순수한 교육적 관심에서 벗어나 개인의 연구업적을 올리고자 하는 그릇된 의욕에서 이루어지는 것은 연구학교가 안고 있는 가장 큰 문제점의 하나라고 할 수 있다(박범익, 1991: 1).

현장문제를 개선해 보겠다는 순수한 동기에 의한 자발적 연구가 되지 못하고 있기 때문에 현장 개선이 아닌 발표로서 그치는 경우가 많다. 특히 교육행정기관으로부터 연구주제를 선정 받아 연구수행교사 자신이 그 주제의 성격을 자세히 파악하지 못한 채 연구를 진행하는 경우도 발견할 수 있다. 또한 교육의 질보

다는 양적인 측면을 강조하다보니 연구 주제를 달성하기 위한 운영과제가 너무 많아 혼란을 일으킨다는 것이다.

2. 연구수행과정과 관련된 문제

<표 3> 연구수행과정에 대한 집단간 지각의 차이 검증 ():%

변 인 구 분	1	2	3	4	5	N	χ^2
성 별 남	-(-)	13(23.2)	4(7.1)	22(39.3)	17(30.4)	56(100)	6.61
여	2(1.6)	13(10.2)	8(6.3)	64(50.0)	41(32.0)	128(100)	
경 력 1년~10년	1(1.2)	6(7.1)	5(5.9)	39(45.9)	34(40.0)	85(100)	12.08
11년~20년	1(1.6)	12(19.4)	5(8.1)	32(51.6)	12(19.4)	62(100)	
21년~30년	-(-)	8(21.6)	2(5.4)	15(40.5)	12(32.4)	37(100)	
계	2(1.1)	26(14.1)	12(6.5)	74(40.2)	70(38.0)	184(100)	

- 주) 1. 충분한 준비와 연구를 하여 잘 진행하고 있다.
 2. 거의 형식적이다. 3. 현장연구를 잘 반영한다.
 4. 연구 성과에 쫓겨 주먹구구식으로 운영을 한다.
 5. 현장연구에 진실성이 없고 연구방법도 다양하지 못하다.

<표 3> 연구수행과정에서 보면, 성별, 경력별 차이는 통계적으로 의미가 없었고, 연구 성과에 쫓겨 주먹구구식으로 운영한다(40.2%)와 현장연구에 진실성이 없고 연구 방법도 다양하지 못하다(38.0%)로 거의 비슷하게 나왔다. 이렇듯 현장에서는 연구수행과정에서 많은 문제점을 나타내고 있는데 먼저 연구의 진실성이 없다는 것이다. 연구학교가 현장연구에 대한 기초능력을 충분히 갖추지 못하고 시작한 경우, 단기간에 걸친 연구 성과의 요구에 쫓겨서 연구문제 선정, 연구추진, 검증, 성과의 제시 등이 충실하지 못할 때가 많다. 연구자 자신이 확신을 갖지 못하는 가운데 뺄방식 연구가 되어 진실성에 회의를 갖고 부정적 견해를 제시한다.

두 번째는 연구의 진행과정 또는 방법과 관련된 문제이다. 연구학교의 연구는 연구를 위한 변인의 통제가 까다롭지 않거나 또는 거의 필요 없는 것이 특징이라고 할 수 있다. 그럼에도 불구하고 연구절차에서 수많은 통제를 가함으로써 실효가 적은 연구를 진행시키는 경우가 많았다. 특히 특정내용에 시간을 많이 투입하는 연구를 수행함으로써 연구내용의 성과라기보다는 시간 수의 증가에 따른 효과가 되는 경우가 종종 있었다.

또한 연구의 방법도 질문지를 무분별하게 사용하며, 통계적 방법도 고급통계를 사용할수록 좋을 것이라는 잘못된 인식을 갖고 있는 것도 문제점의 하나라고 할 수 있다. 즉, 연구내용에 적합한 방법, 적합한 통계적 처리가 안 되는 것과 연구의 설계가 지나치게 조작적이라는 것이 연구학교 운영연구의 중요한 문제점 가운데 하나라고 볼 수 있다.

3. 연구결과의 일반화에 관련된 문제

<표 4> 연구결과의 일반화에 대한 집단간 지각의 차이 검증 ():%

변 인 구 분	1	2	3	4	N	χ^2
성 별 남	19(33.9)	10(17.9)	23(41.1)	4(7.1)	56(100)	13.70**
여	21(16.4)	10(7.8)	86(67.2)	11(8.6)	128(100)	
경 력 1년~10년	8(3.4)	8(9.4)	63(74.1)	6(7.1)	85(100)	28.21***
11년~20년	17(27.4)	4(6.5)	36(58.1)	5(8.1)	62(100)	
21년~30년	15(40.5)	8(21.6)	10(27.0)	4(10.8)	37(100)	
계	40(21.7)	20(10.9)	109(59.2)	15(8.2)	184(100)	

P <.01 *P <.001

- 주) 1. 연구학교의 결과는 오류를 가지고 있지만 일반화에 어느 정도 기여한다.
 2. 연구학교의 결과는 일반적으로 신뢰도가 떨어진다.
 3. 연구학교의 결과는 일반학교에 적용하기에 한계가 있다.
 4. 연구학교의 결과는 충분히 신뢰성이 있다.

<표 4>에서 나타난 것처럼 연구결과의 일반화는 성별, 경력별 각각 $P<.01$ $P<.001$ 수준에서 유의한 차이를 보이고 있다. 즉, 성별, 경력별 차이 비교에서는 연구학교의 결과는 일반학교에 적용하기에 한계가 있다(59.2%)는 의견이 많이 나왔다. 이런 이유를 보면, 일반화에 관련된 문제는 보고서 체제, 각 구성요소의 진술방법, 결론의 일반화 모두에 걸쳐 있다. 연구학교에서 비교적 많은 오류를 범하는 부분을 지적하면 다음과 같다.

첫째, 연구제목과 연구내용이 일치하지 못하는 경우가 많다. 연구의 제목은 연구내용 전체를 포괄해야 할 뿐만 아니라 그 연구가 무엇을 어떻게 연구할 것인지를 나타내 주어야 함에도 불구하고 연구제목이 지나치게 광범위하거나 모호한 제목을 사용하는 경우가 많다.

둘째, 연구의 목적이 구체화되어 있지 못하는 경우가 많다. 연구의 목적은 그 연구가 무엇을 하려고 하는 것인지 또는 어떤 것을 기대하고 그 연구가 수행되는지를 명료히 밝혀주는 역할을 해야 한다. 왜냐하면 그 연구의 내용, 방법, 결론이 그 목적과 일관성을 갖고 있어야 하기 때문이다.

셋째, 결과 또는 결론 부분의 내용이 연구한 것에 기초를 둔 것이 아니라 연구자의 견해를 정리해 놓은 경우가 많다. 이것은 결과 또는 결론이 사실적 증거나 경험적 자료 또는 논리적 사고의 뒷받침 없이 비약해서 진술한 경우가 많다는 것을 뜻한다.

넷째, 보고서의 진술방식이 지나치게 단정적이어서 가설을 검증하는 연구로서 부적절한 경우가 많으며, 특히 사실적인 자료나 선행문헌의 뒷받침 없이 연구자 개인의 주관적 판단이 보고서 진술시에 융통성 없는 단정적인 표현으로 이어지는 경우가 많다.

다섯째, 이런 결과로 얻은 연구문제는 신뢰하기 어렵다는 것이다. 연구 문제의 타당도, 신뢰도에 대한 검증이 거의 이루어지지 못하고 있어서 연구 자체의 의미에 의심을 갖게 하는 경우가 많다.

4. 연구발표회와 관련된 문제

<표 5> 연구발표회에 대한 집단간 지각의 차이 검증 ():%

변 인 구 분	1	2	3	4	5	N	χ^2
성 별 남	32(57.1)	16(28.6)	4(7.1)	2(3.6)	2(3.6)	56(100)	6.03
여	69(53.9)	26(20.3)	10(7.8)	19(14.8)	4(3.1)	128(100)	
경 력 1년~10년	45(52.9)	21(24.7)	5(5.9)	9(10.6)	5(5.9)	85(100)	7.65
11년~20년	37(59.7)	12(19.4)	5(8.1)	7(11.3)	1(1.6)	62(100)	
21년~30년	19(51.4)	9(24.3)	3(8.1)	6(16.2)	-(-)	37(100)	
계	101(54.9)	42(22.8)	13(7.1)	21(11.4)	6(3.3)	184(100)	

- 주) 1. 걸치레에 치중하는 전시효과성 발표회를 주로 한다.
 2. 발표현장에서 연구 성과와 관련된 의견을 교환하지 못한다.
 3. 연구발표회가 연구목적과 관련이 없게 운영되고 있다.
 4. 전시효과성 발표회를 하지만 그래도 성과는 분명히 있다.
 5. 연구발표회가 제대로 잘 운영되고 있다.

<표 5>의 결과를 보면, 연구발표회는 성별, 경력별 차이는 통계적으로 의미가 없었고, 모두 걸치레에 치중하는 전시효과성 발표회를 주로 한다(54.9%)라는 의견이 많이 나왔다. 이런 연구발표회의 문제는 두 가지로 요약할 수 있다. 먼저 발표회의 전시성 문제이다. 연구학교경영과 연구과제 해결에서 졸속과 걸치레에 급급하여 주변문제에 관심을 돌리려는 전시 효과성 발표회를 갖는 경우에는 교육연구와 교육활동 모두를 의심하게 된다. 연구와 거리가 멀거나 교육상 불필요한 사항까지 욕심을 부려서 입에 발린 찬사를 유도하고 소위 노력점수를 노리는 현상은 거부감을 일으킨다.

두 번째는 연구당사자와 참관자가 연구의 성과에 대하여 직접적으로 의견을 교환하지 못한다는 것이다. 발표회장에서 무엇보다 중요한 것이 학년별 또는 분과별 발표회이다. 왜냐하면 연구당사자와 참관자가 서로 의견을 허심탄회하게 나눌 수 있는 기회이기 때문이다. 그러나 막상 발표회장에 가보면 그런 토론과정은 형식에 가까울 뿐 자리에 앉자마자 곧바로 통합발표회장으로 가기에 바쁘다.

연구학교를 운영, 그 성과를 발표한 후에는 반성·평가회를 반드시 가져야만 한다. 연구학교 운영의 전반에 걸친 반성·평가를 해봄으로써 개선점을 발견한다는 것은 교직원의 연구효과도 클 뿐 아니라, 앞으로의 연구학교 운영에서도 참고가 된다.

5. 연구학교 운영결과에 대한 평가와 관련된 문제

<표 6> 연구학교 운영결과에 대한 평가의 집단간 지각의 차이 검증 ():%

변 인 구 분	1	2	3	4	5	N	x ²
성 별 남	7(12.5)	10(17.9)	5(8.9)	4(7.1)	30(53.6)	56(100)	3.98
여	15(11.7)	16(12.5)	11(8.6)	3(2.3)	83(64.8)	128(100)	
경 력 1년~10년	3(3.5)	8(9.4)	9(10.6)	2(2.4)	63(74.1)	85(100)	24.87**
11년~20년	9(14.5)	10(16.1)	4(6.5)	2(3.2)	37(59.7)	62(100)	
21년~30년	10(27.0)	8(21.6)	3(8.1)	3(8.1)	13(35.1)	37(100)	
계	22(12.0)	26(14.1)	16(8.7)	7(3.8)	113(61.4)	184(100)	

**P <.01

- 주) 1. 연구학교 운영결과에 대한 평가는 관리자와 연구부장만 한다.
2. 연구학교 운영결과에 대한 평가는 담당연구사와 연구부장만 한다.

3. 연구학교 운영결과에 대한 평가는 담당자와 몇몇 관심 있는 사람만 한다.
4. 연구학교 운영결과에 대한 평가는 전 교직원이 참여하여 실시한다.
5. 연구학교 운영결과에 대한 평가는 거의 실시하지 않는다.

<표 6>에서 나타난 것처럼 연구학교 운영결과에 대한 평가는 성별 차이는 통계적으로 의미가 없었고, 경력별로 $P < .01$ 수준에서 유의한 차이를 보이고 있다. 즉, 경력별 차이 비교에서는 거의 실시하지 않는다(61.4%)는 의견이 많이 나왔다.

실제로 연구학교가 끝나고 나서도 아무런 피드백이나 평가를 하지 않는다는 결론이 난다. 이와 관련하여 연구학교 운영결과에 대한 평가는 주로 평가 준거와 밀접한 관계가 있다. 어떤 주제의 어떤 주제의 어떤 내용을 어떤 방법으로 어떤 절차에 의해서 평가가 이루어졌느냐 하는 것이 매우 중요하다.

평가절차는 국내외의 체계적인 연구를 통해 결정되어야 하나 평가의 준거, 평가의 절차가 제도화되어있지 못하고, 경험 많은 현장교사의 참여는 연구의 평정에 매우 큰 기여를 함에도 불구하고 평가위원회 전문가뿐만 아니라 현장교사도 전혀 참여할 수 없다는 것이다. 이것은 학교현장에서도 불행한 일이다.

6. 기타

위에서 제시한 다섯 가지 문제점 외에 기타의견으로 의견을 준 것을 종합해서 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 교사 근무부담과 보상 문제이다. 연구학교 업무는 교사의 고유 근무내용이 아니라는 생각과 연구학교에 근무하는 교사는 과외의 일을 엄청나게 많이 한다는 강박관념이 교사의 사기를 떨어뜨리고 기피현상을 유발한다. 연구활동을 통한 교사의 내적 보상을 찾지 못하고 승진 점수나 표창 등의 외적 보상이 직원 간에 불화의 원인이 되기도 한다.

둘째, 교육예산의 추가적 부담 문제이다. 연구학교 연구비가 매우 부족하여 인쇄비에 주로 충당되는 정도다. 연구학교는 여비, 판공비, 자료비 성격의 예산이 크게 부족하며, 일반 경영에 필요한 교육비 역시 어려움이 크므로 교육청이나 학부모의 지원에 거부 현상이 나타날 때가 있다.

셋째, 교육과정 손실 문제이다. 교사의 연구과제 해결에도 많은 시간이 할애되

지만, 학생지도에도 직접·간접으로 관련되는 추가적 시간이 필요하게 되므로 정상적인 교육과정 운영에 손실을 준다는 데 따른 거부감이 있다.

IV. 연구학교 운영의 개선방안

연구·시범학교 운영을 효율적으로 발전시키기 위해선 앞에서 살펴본 바와 같은 연구학교 운영상의 몇 가지 문제점들을 단계적으로 개선해 나갈 수 있는 대책이 요구된다. 아울러 장기적인 연구학교 운영정책을 수립하여 지속적이고, 누적적인 현장연구가 이루어질 수 있도록 하여야 할 것이다.

교육연구 중에서도 특히 연장연구는 현장 교사들의 오랜 경험과 경륜 속에서 하나, 둘씩 결실을 맺을 수 있는 특성이 있기 때문에 짧은 시간에 제한된 인력으로 의도된 목적만을 달성시키려 해서는 안 될 것이다.

따라서 위의 연구결과와 선행연구에서 나타난 점을 종합하여 연구학교 운영 개선방향에 대해 서술하면 다음과 같다.

첫째, 연구 주제 선정과 관련된 문제로, 연구주제 선정을 지금처럼 관 주도, 관리자와 일부 교사의 주도로 결정할 것이 아니라, 연구학교 신청 및 연구 영역 선택, 연구학교 운영 전 과정에서 전 교직원이 참여하는 운영협의회를 확대하여 전 교사의 공동사고를 거쳐 수립·운영 되어야 할 것이며 모든 교사들이 적극적인 참여 의식을 가지고 협조해야 한다(김태숙, 2007: 85).

둘째, 연구의 수행과정과 관련된 문제로, 정확한 연구결과를 얻기 위해서는 추진과정에서 집단의 종합적 사고가 이루어질 수 있도록 해야 한다. 연구추진에 필요한 연구내용과 방법들에 대해서 전 교직원이 잘 이해할 수 있도록 다양한 연수가 필요하다. 그러기 위해서는 주변에 있는 대학과 연계하여 전문가의 조언을 받을 수 있도록 하고, 무엇보다도 교사 스스로가 연구학교에 대한 긍정적인 인식과 연구에 대한 의욕, 교사로서의 전문성을 갖추도록 노력해야 한다. 그리고 특히 중요한 것은 연구학교의 연구주제가 전 교직원에게 절실함을 갖도록 하는 일이라고 생각한다.

셋째, 연구 결과의 일반화 문제로, 연구기간이 짧을수록 교육과정이 파행으로

운영되고, 결과처리에 졸속을 면치 못하게 될 것이다. 공개시일이 촉박해지면 선행학교의 연구방법과 절차를 그대로 따르게 되고, 보고서 작성 때에도 구체적인 증거와 사실 위에서 쓰기보다 선행연구물을 참고하거나, 아니면 작성자의 주관에 의해 쓰여 지는 예가 많다. 이렇게 되면 결론이 허술해질 수밖에 없을 것이다. 따라서 일반화를 위해서는 연구보고서가 확실적이고 성공 결과 중심에서 벗어나 실패한 사례와 함께 솔직한 보고가 되어야 하고, 실천 영역에 맞는 창의적이고 좀 더 합리적이면서도 알기 쉽게 작성되어야 한다. 연구학교의 목적이 일반화에만 있는 것이 아니지만 연구주제가 교육실천의 개선에 직접 공헌할 수 있다면, 그 결과에 대한 일반화 전망도 밝다고 할 수 있을 것이다.

넷째, 연구 발표회 문제로, 현재의 실천 결과물의 나열이나 강의 일변도의 보고회를 지양하고 소집단 단위의 토론 중심의 보고회, 연구 주제의 특성에 맞는 다양한 보고가 이루어져야 한다(정은주, 2006: 68). 또한 연구학교 결과의 일반화와 공유를 위해 결과물을 홈페이지에 탑재하는데 그칠 것이 아니라 더 나아가 워크숍을 통한 연수를 실시하여 활용 방법에 대한 안내가 구체적으로 전달되어 연구성과의 활용성을 높여야 할 것이다(김태숙, 2007: 85).

다섯째, 연구학교 운영 결과 문제로, 연구결과에 대한 평가방법을 개선해야 한다. 현재와 같이 연구보고서 제출이나 연구발표회 날 참관이나 강평만을 가지고 연구결과를 평가하기보다는 ‘연구학교 연구평가심의위원회(가칭)’같은 객관적이고도 공신력 있는 평가단이 체계적이고 종합적인 평가를 한 후 그 결과를 공개하는 것이 바람직하다.

여섯째, 기타의견에 관한 문제로, 연구학교의 연구수행을 위한 행·재정적 지원이 보다 확충되어야 한다. 연구학교의 연구를 활성화하면서 그 질을 향상시키기 위해서는 행정적 지원과 재정적 지원을 통한 동기의 촉진과 연구분위기의 조성 및 연구 활동의 편의가 제공되어야 한다(김학근, 1992: 55-57). 그러기 위해서는,

① 연구학교를 운영하면 교사의 업무가 늘어나는 반면에 승진에 부여되는 가산점을 받을 수 있다. 연구학교를 안 하고 싶어도 동료교사들에게 억지로 떠밀려하는 경우도 발생할 수 있다. 이런 경우는 연구 활동에 대한 의욕을 가지고 연구학교 업무에 적극적으로 참여할 수 있는 교사들만이 연구 활동에 참여해야 한다. 현행과 같이 연구학교에 근무하는 모든 교사들이 연구 활동에 참여하는 방

식은 연구 활동의 가산점이 남발되고, 교사들의 소극적인 참여로 인하여 충실한 연구 결과를 내지 못하는 단점을 가지고 있다. 그러므로 연구 결과와 같이 연구 활동에 대한 의욕을 가지고 연구학교 업무에 적극적으로 참여할 수 있는 교사들만이 연구 활동에 참여하도록 해야 한다(김미희, 2006: 75).

② 연구학교에 연구비의 지원이 이루어져야 한다. 현재 연구학교에서는 학교 운영 예산으로 편성·운영하고 있는 실정이다. 이렇다보니 제대로 된 연구를 할 수가 없다. 아무런 연구비의 지원 없이 연구를 수행하게 하는 것은 대학과 비교해 볼 때, 형평의 원칙에 어긋나며, 특히 학교현장을 개선하려는 열성적인 노력에 보상을 해주는 것은 당연하다고 할 수 있다.

③ 현행 연구학교 운영이 연구의 과정보다 결과에 치중하고 있어 정상적인 교육과정 운영에 지장을 주고 있다. 따라서 연구학교 운영이 본래의 목적을 달성하기 위해서는 무엇보다 정상적인 교육과정 틀 속에서 바람직한 방안을 마련해 나가는 연구 실천 과정에 심혈을 기울일 필요가 있다(정은주, 2006: 67).

이상과 같이 연구학교 운영의 개선방안을 몇 가지로 살펴보았는데, 결국 연구란 것은 제도나 예산이 갖추어져야만 좋은 결과가 나오는 것이 아니고 연구를 수행하는 현장교사들의 연구자세와 정책결정을 하는 교육행정가들의 의식변화가 있어야만 바람직한 연구결과가 도출될 수 있을 것이다.

V. 결론

이 연구는 연구학교의 목적과 의의를 고찰해보고, 본래의 취지와는 다른 현행 연구학교의 문제점을 밝히며, 그에 따른 개선방안을 탐색하는데 목적을 두고, 교사(184명)들에게 질문지를 배포하여 문제점과 개선방안에 대해 알아보았다.

이상에서 연구학교의 문제점과 개선방안에 대해 알아본 결과 다음과 같은 결론을 얻을 수 있다. 첫째, 연구 주제 선정과 관련된 문제로, 연구주제 선정을 지금처럼 관 주도, 관리자와 일부 교사의 주도로 결정할 것이 아니라, 연구학교 신청 등 연구학교 운영 전 과정에서 전 교직원이 참여하는 운영협의회를 확대하여 전 교사의 공동사고를 거쳐 수립·운영 하여야 할 것이다. 둘째, 연구의 수행과정과

관련된 문제로, 연구학교 담당 교사만 하는 것이 아니라 연구추진에 필요한 연구내용과 방법들에 대해서 전 교직원이 잘 이해할 수 있도록 다양한 연수가 필요하다. 셋째, 연구 결과의 일반화 문제로, 일반화를 위해서는 연구보고서가 획일적이고 성공 결과 중심에서 벗어난 실패한 사례와 함께 솔직한 보고가 되어야 하고, 실천 영역에 맞는 창의적이고 좀더 합리적이면서 되알기 쉽게 작성되어야 한다. 넷째, 연구 발표회 문제로, 현재의 실천 결과물의 나열이 강의 일변도의 보고회를 지양하고 소집단 단위의 토론 중심의 보고회, 연구 주제의 특성에 맞는 다양한 보고가 이루어져야 한다. 다섯째, 연구학교 운영 결과 문제로, 현재와 같이 연구보고서 제출이나 연구발표회 날 참관이나 강평만을 가지고 연구결과를 평가하기보다는 ‘연구학교 연구평가심의위원회(가칭)’같은 객관적이고도 공신력 있는 평가단이 체계적이고 종합적인 평가를 한 후 그 결과를 공개하여야 한다. 여섯째, 연구학교의 연구수행을 위한 행·재정적 지원이 보다 확충되어야 한다.

연구학교 운영은 우리의 현실에 맞는 우리의 교육이론을 개발하여 교육의 당면 과제와 질적 향상을 위해서 매우 필요한 제도임에는 이론의 여지가 없다. 이러한 제도의 뜻을 살리기 위해서는 학교에서는 교육과 연구가 병행되도록 하고 수업의 질을 높일 수 있는 연구 주제 및 과제의 선정에 대해 교직원 모두가 참여하여 깊이 연구해야 할 것이며, 형식적인 연구학교 보고서나 보고회 방법을 개선하고 새로운 평가 방법이 연구되어 현장에 적용되도록 해야 한다.

또한, 연구결과의 일반화 및 파급 효과를 증진시키기 위해서 연구가 종결된 후에도 지속적인 후속 연구를 추진할 수 있도록 관련 연구학교의 협력학교로 지정하여 운영하는 것도 필요할 것이다.

이러한 제도가 본래의 취지에서 벗어나 행사위주, 실적위주, 승진의 발판만으로 이용된다면 옥상옥의 거추장스러운 존재로 전락하게 된다. 이제부터라도 연구학교의 본질을 추구할 때가 되었다.

참고문헌

- 강무섭(1987). 교육연구·개발 활성화 방안. 서울: 한국교육개발원.
- 강우철(1968). 연구학교의 기능. 서울특별시연구보고서.
- 강팔중(1992). 연구학교 성격과 지정의 문제점. 새교육 1월호: 20-35.
- 경기도교육청·경기도교육연구원(2008). 연구·시범학교 운영 협의회. 수원: 세창문화사.
- 교육과학기술부(2008). 훈령11호. 서울: 교육과학기술부.
- 교육법전편찬회(2009). 교육법전. 서울: 교학사.
- 김미희(2006). 연구학교 운영에 대한 초등교사의 요구 조사. 석사학위논문. 서울교육대학교.
- 김태숙(2007). 초등 연구학교 운영에 대한 교사와 전문직의 인식 조사. 석사학위논문. 경성대학교.
- 김학근(1992). 연구학교 연구주체의 변천과 그 문제점. 석사학위논문. 전남대학교.
- 박범익(1991). 연구학교 운영의 발전방향. 새교육 1월호: 40-59.
- 박아청(1986). 연구학교의 행정방향. 서울: 교육연구사.
- 서울특별시교육연구원(1968). 연구학교의 기능. 서울특별시 연구학교보고서.
- 서해은(2002). 연구학교 운영에 대한 중등교사의 인식. 석사학위논문. 영남대학교.
- 신임선(2001). 초등학교 연구·시범학교의 운영실태와 개선방안에 대한 연구. 석사학위논문. 부산대학교.
- 유영국(1991). 연구학교 결과의 일반화 과제. 새교육 1월호: 25-48.
- 이정기(1992). 연구학교 운영의 활성화에 관한 연구. 석사학위논문. 인천교육대학교.
- 임승길(1988). 연구학교 운영실태분석 및 개선방안. 석사학위논문. 인하대학교.
- 전라북도교육청(2009). 연구·시범학교 운영 계획. 전북: 협성출판사
- 정은주(2006). 연구학교 운영에 대한 초등교사의 인식 분석. 석사학위논문. 전주교육대학교.
- 최강렬(2003). 연구학교의 운영 실태와 활성화 방안. 석사학위논문. 전북대학교

ABSTRACT

A Study on the Problems and the Development Plans for Supporting Research School

Oh Hyoung moon

The purposes of this study are investigating the basic purpose and meaning of the Research School, revealing the Research School's current problems which are different from the original intention and searching for the better improvements.

Two research methods, which are document research and survey research, have been implemented for this study. Collected 184 among 200 questionnaires were analyzed and statically processed for the survey research. Those data were verified by percentage and χ^2 with SPSS(12.0).

Problems and Improvements for the Research School deduced by this study are those: Firstly, current choosing research topics by superior officials', administrators' and a part of educators' must be stopped. And the Research Schools should establish and operate through operational conference which should be participated by all teaching staffs. Secondly, various study and training are required for all teaching staffs to understand well in the performed process of the research. Thirdly, for the generalization of the Research School's results, the research paper should be written in easy enough way for corresponding translation from practice, and get off standardization and consequentialism for achievement. Fourthly, in the meeting for reading research papers, the current results of practice in a row and a formal briefing must be cut. And various briefings should get accomplished for corresponding with a special quality about the topic of the study. Lastly, in the problems of results for operating Research School, the result of the study shouldn't be evaluated by a visit and review in the meeting for reading research papers.

Key Words : Research School, Model school

유아의 기본학습능력 구성요인에 대한 탐색적 연구

곽효경*

< 요약 >

본 연구는 유아의 기본학습능력을 구성하는 요인을 탐색하기 위하여 유아의 기본학습능력 발달과 관련한 문헌을 고찰하고, 유아의 기본학습능력과 관련된 연구에서 사용된 검사들의 하위영역에 대해 분석하였다. 문헌 고찰 및 설문조사 결과와 검사 도구 분석을 통해 유아의 기본학습 능력을 구성하는 요인은 언어 능력(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기), 수학능력, 사회적 기술 능력 및 정보처리 능력 등임을 알 수 있었다. 유아의 기본학습능력과 관련된 문헌 고찰 및 검사의 분석을 통하여 얻은 시사점들을 제시하여 향후 유아의 발달에 적합한 기본 학습능력 진단검사 도구 개발의 방향을 모색하는데 기초 자료를 제공하고자 하였다.

<주제어> : 기본학습능력, 언어능력(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기), 수학능력, 사회적 기술 능력, 정보처리 능력

논문투고 : 2009. 7. 9. 심사시작 : 2009. 7. 21. 논문수정 : 2009. 8. 11. 게재확정 : 2009. 8. 18

* 충남대학교 교육학과 박사과정 수료

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 세계 여러 나라에서는 생애역량과 관련하여 학습표준(learning standards)을 설정하고 이를 교육과정에 통합하기 위한 노력을 기울이고 있다. 생애역량과 관련된 학습표준은 유아들을 교육할 때 바람직한 내용과 결과를 정의함으로써 유아기에 적극적인 발달과 학습의 기회를 증진시키고 성공을 창조한다(NAECS/SDE)(NAEYC)(박은혜, 2007, 재인용).

우리나라에서도 영유아기의 중요성을 인식하여 최근 국가인적자원위원회(2007)가 주요 안건 중 생애초기 기본학습능력 지원계획(안)을 수립하는 등 생애초기 기본 학습능력의 중요성에 대한 인식이 제기되고 있다. 한국교육개발원은 2002년부터 2004년까지 3차에 걸친 연구를 통하여, 우리나라에 적합한 국가수준의 생애능력 표준을 선정하였다. 그 내용은 기초 문해력인 읽기, 쓰기, 셈하기 능력 영역, 핵심능력으로서 의사소통 능력, 문제해결 능력, 자기주도적 학습 능력 영역, 시민의식으로서 국가 정체성, 신뢰 및 가치공유, 권리, 책임의식, 참여의식 영역, 그리고 직업 관련 능력의 4가지 생애능력을 제안하고 있다(유현숙, 김남희, 김안나, 김태준, 이만희, 장수영, 2002; 김안나, 김남희, 김태준, 이석재, 정희옥, 2003; 유현숙, 김태준, 이석재, 송선영, 2004). 또한 교육의 경제적 효과에서 밝혀진 교육기회 비용 효과 연구는 국가 수준에서 양질의 유아기 교육에 대한 중요성을 강력히 제안하고 있다. 즉, 출생 후 3년까지의 교육이 인간의 뇌 발달에 결정적이며, 생애 능력의 학습에 기초 교육단계로 밝혀졌다.

일반적으로 기본학습능력은 학습에 관련된 가장 기본적인 능력이기 하나, 유아교육은 초등학교 이상의 교육과정과는 달리 형식적·비형식적 교육을 포괄하는 광의의 개념으로 정의되므로 유아의 기초학습능력은 유치원 교육과정을 통한 학습뿐 아니라 일상생활 속에서의 직접적, 간접적 경험을 통한 학습내용까지를 포괄하는 개념으로 이해하여야 한다(김남희, 황해익, 2005).

따라서 본 연구에서는 유아의 기본학습능력에 대한 정의를 살펴보고, 기본학습능력 구성요인과 기본학습능력 발달에 관련한 문헌을 고찰하고자 한다. 또한, 유

아의 기본학습능력과 관련된 연구에서 사용된 검사들의 하위영역에 대해 분석하고, 향후 유아의 발달에 적합한 기본학습능력 진단검사도구 개발의 방향을 모색하는데 기초 자료를 제공하고자 한다.

2. 연구 내용

이상과 같은 연구목적을 달성하기 위한 구체적인 연구내용은 다음과 같다.

1. 유아의 기본학습능력과 관련된 구성요인에 대해 고찰한다.
2. 유아의 기본학습능력에 대한 연구에서 사용된 검사들의 하위영역에 대해 고찰·분석한다.
3. 향후 기본학습능력 진단검사 도구 개발을 위한 방향을 제시하고자 한다.

II. 유아의 기본학습능력에 대한 고찰

1. 유아의 기본학습능력의 개념

유아의 기본학습능력은 지식기반사회를 살아가는 유아들에게 있어서 요구되는 핵심역량으로 유아의 일상 경험 속에서 작용을 통하여 현재의 인식수준과 범위를 향상, 확대시키고 실제 실용 지능(practical intelligence)을 기르는 것을 의미하며, 만일 유아기 다음에 오는 초등학교 학습을 위한 기본이라면 초등학교 학습준비도가 되는 것이고, 평생을 위한 기본이라면 생애 전체에 걸쳐 필요한 능력의 씨앗을 개발하는 것이 된다고 하였다(박은혜, 2007). 교육학용어사전(서울대학교교육연구소, 1994)에서는 읽기, 쓰기, 셈하기와 같은 능력을 기초학습능력이라고 하여 여러 교과를 터득할 수 있는 학습 능력의 기초이며 어떤 교육을 받는데 기초적으로 필요한 학습능력으로 정의하고 있다.

이종재 외(1976)는 기초학습 기능을 장차의 학습을 위한 선행학습의 의미로 보았으며 다음과 같이 정의하였다. 학습자의 여러 가지 선행학습 중에는 어느 교

과에서건 주어진 학습과제를 학습하는데 기본적으로 동원되는 학습능력과 관련된 것들이 있으며 교육에서 전통적으로 기초학습으로 강조되어 온 읽기, 쓰기, 셈하기와 같은 영역들이 선행학습과 깊은 관련이 있다. 즉, 기초학습기능은 “장차의 학습을 위해서 숙달할 필요가 있는 기본적인 선행 학습경험”이라고 하였다. 이러한 기초학습기능은 비교적 학습의 초기에 성취되어야 할 경험이며, 성취된 학습경험은 쉽사리 소멸되지 않으며 모든 교과 학습에서 뿐만 아니라 일상 생활에서도 필요한 기본적인 학습경험이라고 가정하고 있다.

유아교육 분야에서 학습능력은 학업성취나 학업능력이라는 용어보다 학문적 기초 능력의 의미로 사용되기도 하는데, 주로 3R's(읽기, 쓰기, 기초수학)와 관련된 교육이 학습 가능성과 관련하여 학문적 기초형성을 위한 내용으로 활용된다(곽아정, 2006; 김남희, 2005).

기본학습능력의 개념과 관련된 연구들(김남희, 2005; 김형립, 1984; 서미혜, 1993; 이종재, 곽병선, 박경숙, 1976; Singer, 1985)을 살펴보면, 학자들마다 기본 학습능력을 조금씩 다르게 정의하고 있지만 기본학습능력에 대해 대체적으로 학습이나 과제를 성취해 나가는데 관련하여 필수적으로 요구되는 능력이라는데 동의하고 있다. 또한 기본학습능력은 학습에 필요한 가장 기본적이고 필수적인 능력으로서 장차의 학습을 위해 학습자가 특정학습을 수행함에 있어 필수적으로 요구되는 선행학습 경험(김남희, 2005; 서미혜, 1993; 이종재, 곽병선, 박경숙, 1976; Singer, 1985)으로 정의하고 있다.

이상의 내용을 종합하여 볼 때, 기본학습능력이란 형식적인 교육이나 비형식적 교육에서 기본적으로 선행되어야 하며, 교과학습을 수행해 나가는데 기본적이고 일상생활을 원만하게 영위해 나가는 데 필요한 최소한의 능력이라고 할 수 있다.

2. 유아의 기본학습능력 구성요인

본 연구에서는 유아의 기본학습능력의 필수적인 구성요인을 탐색하기 위해 유아의 기본학습능력과 관련된 문헌과 검사도구 및 설문조사를 통해 나타난 결과들을 검토·분석하였다.

첫째, 유아의 기본학습능력과 관련한 연구문헌을 고찰하였다.

기본학습능력으로서 읽기, 쓰기, 셈하기 능력은 생애초기에서 일생을 통해 길러져야 하는 것(정미라 외, 2007)이며 짧은 글을 소리 내어 읽거나 쓸 수 있으며, 초보적인 수준에서의 수식을 활용하여 수학적인 계산을 해낼 수 있는 능력을 바탕으로 복잡하고 정교한 학습을 해 나갈 수 있는 능력을 키워가는 것이다(양명희, 2004). 기본학습능력은 특정 교육과정을 학습하는데 꼭 필요한 필수기능이나 지식을 나타내며, 기본적인 읽기, 쓰기 및 수리력 등이 학습능력에 해당한다고 할 수 있다(박경숙 외, 2004). 최근의 경향은 기본학습능력을 교육을 통해 길러야 할 학력의 형성과 그 발달의 밑바탕이 되는 기본으로 인식하고 있다. 또한 기초학습기능을 정보처리기능과 언어기능 및 수기능의 3개 영역으로 구분하고 정보처리능력은 모든 학습에 전반적으로 적용되는 기능이며 언어기능과 수기능은 학교학습의 초기에 획득하는 최소한의 교육적 성취를 의미한다(박경숙 외, 2001; 김남희, 2005).

기본학습능력이라는 용어는 학자들마다 기초학습기능, 기초학습능력, 기초학력 등으로 혼용되어 사용하고 있고 이에 대한 명확한 개념 정의는 아직 통일되어 있지 않으며(서미혜, 1993), 구체적인 정의에 있어서 다소간의 차이가 존재한다 하더라도 읽기, 쓰기, 셈하기가 기본학습능력에 포함되어야 한다는 점에서는 대체로 동의하고 있다. 이러한 능력이야말로 모든 학습의 기본이며, 기본적인 학습 능력 없이 다른 학습은 어렵게 되기 때문이다(장선희 외, 1995).

둘째, 유치원 교사, 관리자, 학부모를 통한 설문조사 결과를 검토·분석해봄으로써 유아의 기본학습 능력을 구성하는 요인에 대해 탐색하였다. 먼저, 유치원 교사 70명과 관리자(공립유치원 겸직원장, 원감) 10명, 자녀를 유치원이나 어린이 집에 보내고 있는 학부모 30명에게 유아의 기본학습 능력을 구성하는 요인에 대한 설문지를 배부하였다. 설문지는 자기 보고식으로 기본 학습능력에 대한 자신의 생각을 자유롭게 기술하도록 하였다. 설문지 회수 결과는 유치원 교사 46명(66%)과 관리자 8명(80%), 학부모 16명(53%)의 회수율을 보였다.

설문 실시 결과를 살펴보면, 유치원 교사들은 언어(듣기·말하기·읽기·쓰기)능력 27명(62%), 신체 조절 및 발달능력 9명(20%), 수리력 9명(20%), 사회적 능력 8명(18%), 문제해결력 8명(18%) 순으로 응답을 하였다.

관리자(공립유치원 겸직원장, 원감)들은 언어(듣기·말하기·읽기·쓰기)능력 5명(62%), 사회적 능력 5명(25%), 수리력 3명(37%) 순으로 응답을 하였다.

학부모들은 언어(듣기·말하기·읽기·쓰기)능력 10명(50%), 사회적 능력 4명(20%), 집중력 2명(25%) 순으로 응답을 하였다.

셋째, 유아의 기본학습능력과 관련하여 우리나라에서 개발되어 활용되고 있는 검사도구를 검토·분석하였다.

0세에서 취학 전 유아들을 대상으로 하는 평가 및 검사 도구를 살펴보면, 일반적으로 한 검사에서 학습능력 중 하나 또는 두 가지 능력을 동시에 측정하거나 여러 가지 능력을 동시에 측정하는 것으로 크게 분류할 수 있다. 또한, 유아의 기본학습능력에 해당하는 하위 능력들이 다른 검사에 포함되어 측정되는 경우로 지능검사와 학습준비도 검사가 있다. 유아의 기본학습능력 검사와 관련된 연구들(박경숙, 윤점룡, 박효정, 2001; 서미혜, 1993; 김남희, 2005)을 살펴보면, 기본 학습능력의 하위영역 내용을 읽기, 독해, 쓰기, 셈하기, 정보처리 능력을 공통적으로 구성하고 있다. 또한 김정규, 김충기(1989)는 언어정보, 지적기능, 인지전략, 태도, 운동기능의 다섯 가지를 기본학습 능력의 하위 영역으로 구성하였으며, 박병량, 이영재, 조시화(1980)는 언어 기능, 수리 기능, 자료활용 기능의 세 가지 영역으로 구성하였다. 기초학력검사(박경숙 외, 2004)는 읽기, 쓰기, 수리력으로 하위 영역을 구성하고 있다. 주요 측정영역의 구성은 읽기, 쓰기, 셈하기, 정보처리 능력 등으로 크게 분류할 수 있으며 학습능력 관련 영역 외에 발달이나 운동기능에 관련된 영역을 포함하고 있는 것으로 나타났다.

이상의 기본학습능력과 관련된 문헌과 검사 및 측정 도구, 설문조사를 통해 나타난 결과를 바탕으로 기본학습능력 구성요인을 정리하면 다음의 <표1>과 같다.

<표1> 기본학습능력 구성요인

영역 \ 방법	관련 문헌	검사 및 측정도구	설문조사 결과
듣기·말하기			○
읽기	○	○	○
쓰기	○	○	○
수리(셈하기)	○	○	○
정보처리능력	○	○	
자료 활용		○	
사회적 기술 능력			○

본 연구에서는 이상과 같은 내용을 종합하여 유아의 기본학습능력 구성요인을 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 수학 능력, 사회적 기술 능력, 정보처리능력으로 선정하고 각각의 구성요인에 대해 살펴보려고 한다.

1) 유아의 듣기·말하기 능력

듣기(listening)란 단순히 말소리를 받아들이는 것이 아니라, 들려오는 말소리를 받아들이고, 그것들에 주의를 기울여 의미를 구성하고, 메시지를 이해하고 반응하는 과정적 활동이다. Brown은 듣기 요인들을 다섯 가지로 설명하고 있다. 즉, 첫째, 사전지식, 둘째, 듣기 자료(내용, 메시지), 셋째, 신경 생리학적 활동(hearing, sensation, perception), 넷째, 주의와 집중, 다섯째, 듣기 활동을 할 때 일어나는 의식적이고 지적인 정신 활동이다. 누가 우리에게 들려주는 말을 이해하려면 우리는 반드시 전달되는 메시지에 대한 사전지식이 있어야 한다. 전달되는 메시지에 대한 사전 지식이 부족하면 우리는 결코 들은 내용을 제대로 이해할 수 없다. 사전 지식이란 청자가 가지고 있는 사실, 개념, 규칙, 원칙, 태도, 가치, 신념, 문법, 의미, 어휘 등에 관한 언어적 기초 지식을 말한다(이차숙, 2008). 듣지 못하면 의사소통이 불가능하고, 의사소통이 불가능하면 학습이 불가능하다. 따라서 학습의 가장 기초는 듣기 기술이라고 할 수 있다. 또한 듣기 능력은 듣기 그 자체만을 위해서가 아니라 말하기, 읽기, 쓰기 등 다른 언어사용 능력을 위해서라도 중요하다. 유아들의 듣기 능력은 유아의 사고 양식과 문제 해결 양식에도 결정적 역할을 한다. 인간은 다른 사람의 생각을 들으면서 다른 사람의 생각과 자신의 생각을 비교하게 되고, 아이디어를 조직하며, 문제를 해결하며, 비판적인 사고를 하게 된다. 이런 과정 없이는 아동의 사고 발달은 결코 이루어지지 않는다(Rubin, 1990).

2) 유아의 읽기 능력

유아의 기본학습능력으로서 읽기 능력은 그 자체로 중요한 학습 목적이 되는 동시에 유아들이 일상적인 삶을 살아가는데 가장 기본이 되는 학습 능력이다. 기본적인 읽기 능력 없이는 다른 교과를 성취하는데 곤란을 겪게 되고 일상생활을 영위해 나가는데도 어려움이 따르게 된다. 읽기는 목적이거나 상황에 맞게

글을 이해하고 자기 나름대로 구성할 수 있는 능력을 필요로 한다. 읽기는 글자 해호화(decoding)와 독해(reading comprehension)의 부분으로 구분한다. 글자 해호화(decoding)는 낱글자나 단어 읽기, 무의미 단어 읽기, 문장이나 문단을 소리 내어 읽기 등으로 구분하며, 글을 읽어 이해하는 과정으로 정의하는 독해는 사실을 파악하고 비판하며 감상하는 과정 등으로 구분한다. 이러한 내용이 읽기 기본학습능력의 진단 평가항목으로 선정될 수 있다(박경숙 외, 2004).

읽기는 사고의 과정이며, 능동적이고 고차원적인 정신활동을 통해 글 속의 정보를 이해하고 해석하며 유아 자신의 축적된 지식을 바탕으로 새로운 의미를 재구성하는 과정이라고 할 수 있다. 그러므로 읽기 능력은 학습, 사회생활, 인격 형성을 위한 중요한 도구가 된다.

Clay(1979)에 의하면 유아는 초기에는 그림을 단서로 하여 본래의 이야기를 요약하고 이것이 반복됨에 따라 이야기 책에는 변함없이 정확한 단어들이 들어 있어 읽을 때마다 항상 같다는 것을 유아가 인식하게 된다. 이러한 인식이 유아가 이야기 할 때 사용한 말을 그대로 하도록 이끌게 된다고 하였다. 이 시기가 되면 유아는 글자들이 정확한 의미를 가졌다는 것을 알고 직접 글자에 관심을 갖게 된다. 실제 글자를 읽어야 한다는 것을 알게 되면서 글자에 유의하게 되며, 글자를 지적하면서 그 글자에 대해 물어보거나 “읽을 수 없지만 내용을 말할 수 있어요”하는 반응을 보인다(이영자 외, 1985).

주영희(2001)는 읽기 발달 단계에 대한 연구로서, 2~6세 유아의 읽기 행동을 연령별로 제시한 이기숙·김영실·현은자(1993)의 관점과 혼자 읽기 이전 단계와 혼자읽기의 두 단계로 나누고 각각을 세 가지 하위단계로 나누어 읽기 발달을 설명한 입장(Cochrane, et al., 을 인용한 Reutzel & Cooter, 1996; 85~6)과 출현적 읽기단계, 과도적 읽기 단계, 초보적 읽기 단계, 향상된 읽기 단계, 안정된 읽기 단계, 완전한 읽기 단계의 여섯 단계로 나누어 설명한(Stewing & Jett-Simpson, 1995; 180~192)관점을 기초로 읽기 발달 단계를 종합하여 제시하고 있다.

이와 같이 유아들의 읽기 발달에 대하여 단계이론을 제시하고 있는 연구들은 유아들이 일정한 단계를 거쳐 발달해 간다고 주장하고 있지만 엄격하게 연령을 구별하거나 발달 순서를 구분 짓는다는 것은 쉬운 일이 아니다. 그러나 유아들

의 읽기 발달이 처음에는 방관자의 모습이거나 소극적 입장에서 적극적인 독자나 학습자로 발달해 간다는 것에는 의견의 일치를 보이고 있다.

3) 유아의 쓰기 능력

쓰기는 개인의 인지적 활동이면서도 일종의 사회적 행위이며, 유아가 '쓰기'라는 사회 공동의 인습을 학습하기 위해 지식을 구성하는 과정이다. 그것은 곧 개인적, 인지적, 사회적, 문화적 경험의 구성물이기도 하다. 유아는 형식적인 교육을 받기 전에 스스로 발견의 과정에 의해 쓰기를 배워 나간다. 그 학습과정은 본질적으로 자기 동기적이고 자기 지시적인 과정이라고 할 수 있다(Morrow, 1997). 쓰기는 공식적인, 맞춤법이나 철자법에 맞는, 남이 알아볼 수 있는 형태의 상징을 사용하는 것뿐만 아니라, 경험을 조직하여 의미를 전달하는 입장이나, 모호한 지각을 더욱 추상화된 상징을 사용하여 그 의미를 분명히 이해한다는 입장에서 그림이나 낙서가 문자와 같은 역할을 하기 때문에 그림 그리기나 낙서까지 포함한다. 때문에 쓰기는 초등학교에 입학해서 비로소 나타나는 것이 아니라 태어나면서부터 시작되는 것이라고 할 수 있다. 발달의 초기에 있는 유아의 쓰기행동으로 표준쓰기 형태 외에 낙서하기, 그리기, 창의적인 글자 쓰기를 모두 의미 있는 쓰기행동으로 받아들이며, 그리기를 쓰기에 필요한 지각적 운동기술을 연습하고 글자를 익히게 되는 쓰기발달에 필수적인 예비 단계로서의 의미가 있다고 본다(정남미, 2002).

쓰기는 그 발달에 있어서 엄격하게 단계를 구분 지을 수는 없지만, 일반적으로 그림으로 쓰는 단계, 굵적거리기로 쓰는 단계, 글자 비슷한 형태로 창의적으로 쓰려고 노력하는 단계, 낱자를 연속적으로 늘어놓으며 쓰는 단계, 창안적(invented spelling)으로 글자를 쓰는 단계, 성인들이 사용하는 방식대로 표준 철자법으로 쓰는 단계로 발달해 간다고 한다(Sulzby, 1985). 그림으로 쓰는 단계는 쓰기에 필요한 지각적 운동기술을 연습하고 글자를 익히게 되는 쓰기발달에 필수적인 예비 단계로서의 의미가 있다고 할 수 있다(정남미, 2002).

유아의 쓰기 발달의 초기 단계에서 나타나는 특징을 살펴보면, 외현적으로 생각 없이 휘갈겨 놓은 그림이나 낙서로 생각될 수 있지만 실제로 쓰기임을 알게 해 준다. 유아들은 나름대로의 쓰기에 대한 논리를 터득하고 그 논리를 적용시

켜 나가고 있음을 알 수 있으며 경험하지 않고는 다음단계로 발전할 수 없다(이차숙, 노명원, 1997). 그러나 이러한 쓰기 발달 단계 이론을 비판하는 입장의 학자들(Perfetti, 1992; Stuart & Coltheart, 1988)은 유아의 읽기능력이 일련의 단계를 거쳐 발달하기 보다는 점차로 유능한 독자가 되면서 문자열을 어떻게 소리로 변환하는지에 대한 보다 정교화된 지식을 갖추게 된다고 하였다. 유아는 처음부터 음성단어의 분절 능력 및 자음과 소음의 대응 관계에 대한 지식을 가지고 문자를 학습한다. 유아가 문자를 배우기 전에 이미 가지고 있는 음운론적 지식이 글자체계에 대한 기대에 영향을 준다. 비록 읽기 경험의 부족으로 철자와 발음간의 연결이 불완전 하지만 이 연결은 점차 강해지면서 마침내 유능한 독자가 되면 전환 규칙을 사용하지 않고도 시각전략으로 단어를 인지할 수 있게 된다고 보았다(최나야 외, 2008).

유아의 쓰기능력 발달은 각 나라의 언어적 특성에 따라 차이를 드러낼 수 있으며 우리나라 유아의 쓰기 능력 발달은 한글의 특성과 무관하지 않다(강정원 외, 2008). 한글은 자음과 모음의 글자가 따로 분리되어 있는 전형적인 음소문자이면서 음절문자라고 할 수 있다. 특히 한글은 기본적인 자음 글자 ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅇ’에 획을 더하여 ‘ㅋ, ㆁ, ㅌ, ㅍ, ㅎ’ 등의 다른 자음 글자를 만들었으며, 모음 글자 ‘ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ’에 획을 더하여 ‘ㅗ, ㅛ, ㅜ, ㅠ’의 다른 모음을 만든 자질 문자이다. 그러므로 한글을 쉽게 익힐 수 있다. 또한 음절문자로서 자음과 모음을 묶어서 모아쓰기를 할 수 있다. 즉, 영어의 ‘English’처럼 음소를 옆으로 나열해서 ‘ㅎㅏㅓㄴ ㄱㅡㄹ’이라고 쓰는 것이 아니라 ‘한글’이라고 음절단위로 쓰기를 하는 독특한 특징을 가지고 있다(이문정, 2004).

4) 유아의 수학 능력

수학은 인간의 사고를 체계적으로 구조화하는 데 도움을 주며, 일상생활에서 부딪히는 문제들을 해결하는데 실제적으로 활용할 수 있는 실용적인 학문이다.

유아들의 수학적인 기초 지식은 비형식적이고 개인적인 지식으로 구성된다. 비형식적으로 구성된 지식은 일상적인 문제 해결과정이나 상황을 다루면서 습득된 지식들로 이루어진다. 유아들이 일상에서 경험하게 되는 수학적 상황에는 여러 가지 수학적 지식이 포함된다. 이 시기에 유아들은 일상생활 속에서 환경

과 계속적으로 상호작용 하면서 비형식적, 형식적 수학에 대한 지식을 발달시킬 뿐 아니라 개념적, 절차적인 수학 지식을 발달시키게 된다. 유아가 지닌 비형식적 수학지식이 후에 수학능력의 기초(Seo, 2003)가 된다고 볼 때 유아기의 수학교육은 더욱 중요한 가치와 의미를 지닌다고 할 수 있다.

Piaget에 의하면 유아들의 발달의 정도는 개개인 마다 다르지만 일정한 단계를 거쳐 연속적으로 발달이 이루어지게 된다. Piaget는 인지 발달 이론에서 수학 능력의 발달을 4단계로 나누었다. 1단계는 출생 후 약 2세까지로 다양한 감각과 운동 능력을 이용하여 배우기 시작하는 단계이다. 이 시기 유아들은 자신의 모든 감각과 운동능력을 사용하고 탐색하는 시기이다. 2단계는 약 2세에서 7세 사이로 유아들의 사고와 개념이 발달하기 시작하는 시기이다. 주위 세계에 대한 개념이 형성되어 가는 시기이므로 아직 합리적이고 구조화된 개념 체계는 갖추어지지 않았지만 어떤 상정을 통해 양을 표현한다는 것을 알게 되는 시기이다(김숙령, 2002).

비형식적 수학은 직관이나 구체적인 경험을 통한 통찰에 바탕을 둔 수학적 감각이 형성되는 것이다. 비형식적 수학은 직관적이고 감정적이며 명확히 드러나지 않는 특징이 있지만 이후 학교에서 배우는 형식적 수학의 토대가 된다. 왜냐하면 유아가 이후 학교수학에 접하게 될 때 생활 속에서 자발적으로 형성해 온 미숙하고 초보적인 형태의 비형식적 수학들과 연관지으며 학습을 하기 때문이다. 또한 비형식적인 수 지식의 구성과 함께 유아는 수가 무엇이며 수를 알고 활용한다는 것이 무슨 의미인지에 대한 신념을 형성해 간다. 이러한 신념은 이후 유아의 수학 학습과 관련된 유아의 사고, 수행 정도, 태도에 영향을 주게 된다. 이와 같이 유아기 동안의 경험에 기초한 비형식적 지식이 수학적 토대를 형성하게 되므로, 유아기 수학교육의 중요한 목적 중의 하나는 유아가 지니고 있는 수학에 대한 자발적 흥미를 자극하고, 유아의 비형식적 수학을 보완하고 심화시키도록 도와주는 것이다(이영자, 외 1999).

또한, 유치원 교육을 처음 경험하는 3세와 4세 유아들은 상당한 비형식적 수 지식과 더하기, 빼기에 대한 능력을 가지고 있으며 기계적, 합리적 수세기를 유능하게 수행할 수 있는 능력을 가지고 있다(이정옥, 안경숙, 김소향, 2001). 유아들이 수의 본질에 대해 이해하지 못한다는 견해는 유아의 유능함을 인정하는 입

장으로 변화하고 있고, 유아들도 수세기와 덧셈·뺄셈의 논리를 다루는 능력이 있다고 하였다(Thompson, 2002).

수학교육의 국제적 동향을 살펴보면, 1980년대 후반부터 미국의 MCTM(1995)에서는 유아들의 수 지식에 대한 많은 연구들을 인용하부터 유치원 이전 시기(Pre-k-2)까지를 위한 수학교육 개혁 작업을 통해 21세기 정보화 사회 작필요한 업을 통을 재정의 하고 이를 반영하는 내용을 포함하여 제시하고 있다. MCTM에서는 태어나터 4세까지의 발달에서 수와 관련하여 매해는 내용능력이 개발되는 시기로 보고 유아수학교육에서 가장 핵심 내용은 수 개념 위주 하고 이를내용보다는 수와 기하, 측정, 자료 분석과 확률, 대수 등의 순으로 폭넓@하고 내용을 포함하도록 하고 있다(NCTM, 2000).

유아는 일상적인 생활의 다양한 측면에서 수학과 관련을 맺으며, 학문으로서 수학보다는 삶의 필요에 의해 수학을 경험하게 된다. 그러므로 유아는 일상생활에서 수학적으로 사고하며, 문제를 해결하는 경험을 갖게 되고 이를 통해 다양한 수학적 개념에 대한 이해를 발달시켜 나간다(서동미, 2006).

5) 유아의 사회적 기술 능력

사회적 기술은 인간이 사회적 관계 속에서 생활하는 이상 필수불가결한 요소로 일생동안 지속되는 기초적 기술이다. 이는 대인관계를 형성하는 기본 요소로서 유아기에서 뿐 아니라 성인기의 사회적응과 연결되는 점에서 매우 중요한 요인이다.

최근 사회적 기술 능력에 관한 연구들(McClelland, 2002; McClelland & Hansen, 2001)을 살펴보면, 유아의 사회적 능력 및 기술이 사회적응, 개인복지와 학습에도 영향을 미친다는 연구결과를 보고하고 있으며 학습성취와 관련된 특정 사회적 기술로서 “학습과 관련된 사회적 기술(learning - related social skill)”에 의미를 부여하고 있다. 유아의 사회적 기술은 그 자체로서 중요할 뿐 아니라 이후의 학습에 필요한 인지능력과도 관련이 있으며, 사회적 기술을 충분히 발달시키지 못하면 학습 및 또래관계에 있어서도 심각한 문제를 초래할 수 있다.

사회적 기술은 사회적 정보를 정확히 처리하고 사회적 의사결정에 사려 깊게 접근 할 수 있도록 자신의 행동을 지연시키거나, 타인의 분노나 성가심을 자아내

지 않는 방식으로 타인에게 접근하며, 집단 내에서의 사회적 책임감과 적극적인 상호작용을 실행하여 대인관계 및 사회적 환경을 조절하는 능력을 의미한다(최형원, 김덕건, 2002).

Caldarella와 Merrell(1997)은 사회적 기술 능력과 관련한 논문을 분석하여 사회적 기술 분류표를 작성하였다. 분류된 사회적 기술 유형은 또래관계 기술(칭찬하기, 도움이나 지원을 제공하기, 놀이에 또래 초대하기), 자기관리 기술(기분통제하기, 규칙 따르기, 갈등상황에서 타협하기), 학업기술(개인적으로 일을 완수하기, 교사의 지시 경청하기, 수용될 정도의 수준으로 일 완성하기), 주장기술(대화 시작하기, 칭찬 받아들이기, 놀이에 친구 초대하기)이다. McClelland(2002)는 학업수행과 관련이 있는 사회적 기술들을 학습과 관련된 사회적 기술로 명명하고 유아의 학습과 관련된 사회적 기술을 협동, 독립성, 자기조절, 책임감, 주의집중, 조직화와 관련있는 포괄적 개념으로 이해하고 이를 포함하는 숙달, 자기주장, 자기조절, 협동의 4가지 요인으로 구분하였다.

사회적 기술 능력의 핵심은 원만한 대인관계 형성과 유지이다. 적절한 대인관계를 형성하는 것은 성인 및 학령기 아동은 물론, 취학 전 유아들에게도 매우 중요한 문제이다. 사회적 기술이 부족한 경우 유아들은 사회적으로 위축되어 개인의 의견이나 요구를 표현하지 못하고 고립되고 수줍어하며 사회적 상호작용을 주도하는 경우는 거의 없다. 그 결과 또래로부터 거부당하며 낮은 자아개념을 갖게 된다. 또한 유아들의 사회적 책임감과 학업수행과의 관련성에 관련된 연구(Wentzel, 1991)에서는 학업성취와 관련 있는 기준으로 교실 내 상호작용을 좌우하는 요인들 즉, 협동, 타인존중, 적극적인 집단 참여 등을 포함하고 있다. 사회적으로 책임감 있는 행동이 학업성적과 또래지위 및 자기 조절간의 관계를 중재하는 변인임을 보고하고 있으며, 유아들의 사회적 책임감과 학업수행과의 정적 관련성은 주로 친사회적 경향, 또래와의 긍정적인 상호작용, 적절한 교실 행동, 순응 등과 인지적 결과간의 정적상관을 보임으로 관련성을 입증하고 있다(곽아정, 2006).

6) 유아의 정보처리 능력

정보처리이론은 인간의 인지 과정을 컴퓨터의 정보처리 과정과 비교하여 발전

시켜온 이론으로서 최근에 와서 인간의 인지를 연구하는 주요 방법이 되고 있다. 이 이론은 아동이 외부 세계로부터 들어오는 정보를 기억과정을 통해 저장하고 시간의 흐름에 따라 저장된 정보를 전환하며, 정보를 효율적으로 인출하는 사고과정을 설명하게 되었고, 개인차를 고려하여 개인에게 알맞은 교수방법을 제공해 주어야 한다는 시사점을 주었다(정옥분, 2007).

PASS 모형은 Naglieri와 Das(1990)에 의하여 계획기능, 주의집중, 동시적 처리, 순차적 처리를 포함하는 것으로 정립되었다. 주의를 모든 고차원적 인지활동의 기초가 되는 기능으로 뇌간에 위치하며 적절한 수준의 깨달음과 주의집중 상태를 유지한다. 유아들은 연령이 증가함에 따라 자신의 목표와 관련된 상황에 의도적으로 주의를 집중하게 된다. 계획은 정신적 활동을 조직, 조절하며 그 방향을 제시하는 역할로 정보처리 과정을 하나로 통합하여 효과적으로 문제를 해결하거나 해결방법을 찾아내는 과정을 말한다(김남희, 2005).

PASS 모형을 읽기, 쓰기 등 언어능력과 수학능력에 초점을 둔 학업성취와 관련한 연구(Kirby & Williams, 1991; 문수백 외, 1997; 김남희, 2005)를 살펴보면, 주로 순차처리와 동시처리를 언어 학습과제에 중요한 역할을 하는 것을 알 수 있을 뿐 아니라 계획과정도 중요하다는 것을 알 수 있으며 언어적 내용을 거의 포함하고 있지 않은 동시처리 검사도 언어개념간의 관계 이해를 위하여 여러 가지의 정보를 동시에 처리하는 능력을 요구하게 되므로 언어 영역의 성취를 예측하는 데 유용하게 사용될 수 있다.

III. 유아의 기본학습능력 측정도구에 대한 고찰

유아의 기본학습능력을 측정하기 위해 개발된 도구들의 각 하위 영역별 내용들을 고찰·분석해봄으로써 유아의 기본 학습능력 구성요소를 탐색해 보고자 한다.

유아들의 기본학습능력을 측정하는 검사 도구들을 살펴보면, 첫째, 한 검사에서 하나의 능력 또는 두 가지 능력을 동시에 측정하거나 모든 능력을 동시에 측정하는 것으로 크게 분류할 수 있다. 여기에는 단어읽기 검사(이옥섭, 2000), 유아 대수적 사고능력 검사(차현화, 2005), 이야기형 수학문제 이해력검사(김정철, 채

미영, 2001), 유아 수학능력 검사(최혜진, 2003), 유아 그림수학능력검사(최혜진, 황해익, 2007), 수학능력 검사(김정미, 1997; 김지영, 2004; 최혜진, 2003; 홍혜경, 이정옥, 정정희, 2006), 기초학습기능 검사(박경숙, 윤점룡, 박효정, 2001; 김남희, 2005), 기초학력검사(박경숙 외, 2004) 등이 있다.

둘째, 유아의 기본학습능력에 해당하는 하위 능력들이 다른 검사에 포함되어 측정되는 경우로 지능검사와 학습준비도 검사가 있다. 지능검사로 K-ABC(문수백, 변창진, 1997), K-WPPSI(박혜원, 곽금주, 박광배, 1996), 아동용개인지능 검사(박경숙, 윤점룡, 박효정, 박혜경, 권기옥, 1987) 등이 있으며, 학습준비도 검사로는 유아학습준비도 검사(박혜정, 강혜원, 장명림, 1987) 등을 들 수 있다.

유아의 기본학습능력 검사와 관련된 연구들(박경숙, 윤점룡, 박효정, 2001; 서미혜, 1993; 김남희, 2005)을 살펴보면, 기본 학습능력의 하위영역 내용을 읽기, 독해, 쓰기, 셈하기, 정보처리 능력을 공통적으로 구성하고 있다. 또한 박병량, 이영재, 조시화(1980)는 언어 기능, 수리 기능, 자료활용 기능의 세 가지 영역으로 구성하였다.

기초학습기능검사(박경숙, 윤점룡, 박효정, 2001)는 유치원과 초등학교 수준의 일반 정상아동과 장애 아동을 대상으로 하고 있으며, 학년기준과 연령기준을 갖춘 개인용 표준화 검사로 개발되었다. 이 검사는 신뢰도측면에서 하위 영역의 Cronbach α 가 .93~.99를 나타냈고, Spearman-Brown의 교정공식에 의해 수정된 반분신뢰도는 전체적으로 .84~.99로 높은 신뢰도 계수를 나타냈다. 준거관련 타당도 측면에서는 표준화 학력진단 검사 결과와의 상관계수를 산출하였다. 하위 영역별로 .51~.81의 상관을 보였다. 검사 내용은 학교급에 따른 교육내용을 포함하고 있으나 주로 초등학생들을 위한 검사로 활용되고 있으며, 연령기준이 5세 0개월에서 12세 11개월의 연령을 포괄하고 있어 취학 직전 유아인 만 5세에서 6세 유아의 기초학습능력 수준을 세밀하게 측정해 주고 있다고 보기는 어렵다고 할 수 있다.

기초학력검사(박경숙 외, 2004)는 만 5세의 유아부터 14세까지의 아동을 대상으로 하는 개인용 기초학력검사로 개발되었다. 이 검사는 신뢰도 측면에서 동형검사를 실시하고 반분신뢰도 계수를 산출하였다. 동형검사 신뢰도 계수는 영역별로 .39~.74를 나타냈고, Spearman-Brown의 교정공식에 의해 수정된 반분신뢰도는

전체적으로 .98의 높은 신뢰도 계수를 나타냈다. 준거관련 타당도 측면에서는 KEDI-기초학습기능검사와의 상관계수를 산출하였다. 그 결과 전체적으로 .50~.75의 상관을 나타냈다. 또한, 학력지수와 학년기준이 제시되어 있다. 검사는 다양한 표준화 과정을 통해 신뢰롭고 타당한 검사도구로 개발되었다고 할 수 있다. 그러나 검사영역이나 문항 등이 유아들에게 지나치게 어렵고 유아들의 발달단계에 적합하지 못한 부분이 많아 초·중등학교 학생들에게 더 적합한 검사로 활용되고 있다.

문수백, 변창진(1997)이 개발한 K-ABC는 2.5세~12.5세까지의 아동을 대상으로 지능과 습득도를 측정하는 지능검사로 지능의 구성요인보다는 처리과정에 초점을 둔 검사이며 인지처리과정, 순차처리, 동시처리 척도로 구성되어 있다. 이 검사의 반분신뢰도는 .87~.96이었고, 하위영역 검사에서도 모두 .80 이상의 신뢰도 계수를 제시하고 있다. 준거관련 타당도 측면에서는 지능검사인 KEDI-WISC 및 고대-비네검사의 IQ 검사와 .63~.75의 상관을 보였다.

유아기초학습기능검사(김남희, 2005)는 읽기, 쓰기, 셈하기, 정보처리능력으로 구성되어 만 5세에서 6세까지의 유아들의 대상으로 하고 있다. 이 검사는 신뢰도측면에서 하위 영역의 Cronbach α 는 .82~.95를 나타냈고, 재검사 신뢰도는 .81~.93으로 비교적 높다고 할 수 있다. 준거관련 타당도 측면에서는 박경숙 외(2001)의 기초학습기능검사 검사 결과와의 상관계수를 산출하였다. 하위영역별로 .34~.58의 상관을 보였다. 검사의 내용면에서 대체적으로 신뢰롭고 타당한 검사 결과를 보여주고 있으나, 각 하위영역별로 유아의 능력에 비해 어려운 수준의 문항들이며 측정하고자 하는 요소들이 중복되는 문항들로 구성되어 있어 유아들이 집중하기에는 지나치게 긴 시간이 소요된다고 할 수 있다. 또한 쓰기영역에서 유아들이 보여주는 결과에 대하여 채점자의 주관의 개입될 가능성이 높기 때문에 채점자간의 일치도를 높이기 위한 채점기준이 마련되어야 한다. 셈하기 영역에서는 2007년 개정 유치원 교육과정에서도 측정과 관련하여 생활 속에서 측정 가능한 속성을 탐색하고, 길이와 크기, 무게 등의 비교 및 임의 측정단위를 사용하여 측정해보는 경험을 해봄으로써 유아들의 능력이 발달되어 질 수 있도록 내용으로 선정된 측정 및 공간, 시간 등에 대한 능력을 측정할 수 있는 요소들이 빠져 있어서 유아들의 수학능력을 제대로 측정하기에는 한계가 있다고 볼 수 있다.

최혜진(2003)이 개발한 유아 수학능력 검사는 3에서 6세까지의 유아의 수학능력을 포괄적으로 측정하려는 목적에서 개발되었다. 검사의 내용은 사물의 규칙성, 수개념, 기하, 측정의 4개 하위영역으로 총 91문항으로 구성되었으며 각 영역별로 구체물과 그림자료를 통한 수행을 측정하고 있다. 검사는 연령별 기준을 제시하고 있어 일반화하기에는 장점을 가지고 있으나, 각각의 하위 영역에서 3세 유아들에게 제시되는 문항으로는 높은 난이도를 보이고 있어 어린 연령의 유아들에게는 어려운 검사라고 할 수 있다. 이 검사는 신뢰도 측면에서 하위 영역의 Cronbach α 는 .86~.95를 나타냈고, 재검사 신뢰도는 .81~.94로 비교적 높다고 할 수 있다. 준거관련 타당도 측면에서는 수학적취검사(SESAT I, II)와 유아 수학능력 검사결과와의 상관계수를 산출하였다. 하위영역별로 .34~.71의 상관을 보였다.

유아의 학습과 관련된 사회적 기술에 대한 연구에서 곽아정(2006)은 유아들의 학습능력과 사회적 기술의 관련성 연구에서 유아의 언어능력과 수학능력과의 유의한 관련성이 있음을 보고하고 있다.

위에서 볼 수 있는 바와 같이 각각의 검사에서 측정하고 있는 영역들은 조금씩 다른 양상을 보여 주고 있다. 이러한 결과는 유아의 학습능력을 구성하는 영역을 명확하게 구분하는데 있어서의 어려움과 각 검사들에 있어서 어떤 영역에 더 비중을 두고 영역을 선정하느냐에 따라 차이가 발생하는 것으로 여겨지며, 유아의 학습능력 발달은 상호 의존적이며 통합적으로 발달하기 때문에 몇 개의 범주로 나누다는 것은 쉬운 일이 아니다.

지금까지 유아의 기본학습능력을 측정하기 위한 도구들이 다양한 형태로 제작·활용되어 왔으나 유아들의 기본학습능력을 진단·평가하는 데는 여러 가지 문제점(박경숙 외, 2004; 김남희, 황해익, 2005)을 가지고 있다.

첫째, 검사들이 오래전에 개발되어 절판된 상태라 구입이 어렵거나 측정대상자들의 발달과 맞지 않는 부분이 있으며, 측정학적 관점에서도 상당한 기간이 경과되었기 때문에 개정할 필요가 있다.

둘째, 광범위한 검사로서 검사의 목적과 부합되는 부분과 그렇지 못한 부분이 있어서 현실적으로 적용하기 어렵다

셋째, 개발된 도구들이 어떤 한 특정영역에 중점을 두고 측정하고 있기 때문에 중요하게 다루어져야 할 영역이 빠져있어서 학습능력과 관련된 하위영역에 대한

능력을 측정하기에 적합하지 못하다.

넷째, 개발된 도구들이 학습 능력의 각 하위영역별 측정을 위한 준거가 명확하지 않으며 시간과 노력이 많이 요구되는 단점을 가지고 있다.

IV. 유아의 기본학습능력 진단검사 개발 방향

기본학습능력은 과거에는 학업성취 개념으로 이해하는 경향이 강했으나 지식 정보화 사회, 평생학습 사회에서 요구되는 인지적 능력과 함께 다양한 사회적, 정의적 능력을 포함하는 개념으로 이해하고 있다(OECD, 2005).

유아기에 형성된 기본학습능력의 차이는 이후 학교 교육을 통해 그 차이를 극복하기 어려운 경향을 보인다(김경근, 2005). 그러므로 유아의 기본학습능력을 신뢰롭게 진단하여 적절한 교육의 기회를 제공하는 것은 매우 중요한 일이다. 이에 유아기의 기본학습능력을 진단할 수 있는 검사도구의 개발과 표준화 작업은 필수적으로 이루어져야 한다.

본 연구에서 얻어진 결과를 바탕으로 유아의 기본 학습능력 진단검사 개발 방향을 검사 대상, 검사 실시 목적, 검사의 하위 영역과 측정 내용, 검사의 실시 시기와 방법으로 나누어 제시하면 다음과 같다.

첫째, 유아의 기본 학습능력 진단 검사를 개발함에 있어서 검사 대상인 유아의 연령을 우선적으로 고려해야 한다. 검사의 성격과 특성이 유아의 기본학습능력 진단을 목적으로 하고 있기 때문에 기본적인 학습능력을 발휘할 수 있는 연령으로 정해져야 한다.

둘째, 유아의 기본학습능력 검사는 검사의 실시 목적에 따라 유아의 전반적인 발달과 경향을 살펴볼 수 있는 검사와 유아의 교육적 출발점을 진단할 수 있는 진단검사로 나누어 볼 수 있다. 유아의 기본 학습 진단검사는 유아의 출발점 행동을 정확하게 진단하고, 유아 개인 내 영역별 발달에 있어서 강점과 약점을 파악하고, 영역 간 발달에 있어서 균형을 이루지 못하고 있을 경우 개개인의 발달 수준에 적합한 교육적 중재가 가능할 수 있도록 하여 기본학습능력을 향상시킬 수 있어야 한다.

셋째, 유아를 대상으로 하는 기본학습능력을 진단하기 위한 검사를 구성하기 위해서는 기본학습능력의 하위영역과 측정내용에 대한 고려가 있어야 한다. 유아를 대상으로 하는 능력검사에서는 언어 능력이나 수학 능력에 대한 내용들이 포함되어 있지 않은 경우는 없다. 그러나 유아의 학습능력에 있어 인지적인 측면만을 강조하고 사회적인 발달 측면을 소홀히 다루는 것은 유아의 학습능력에 대해 포괄적인 내용을 다루지 못한다고 할 수 있다.

넷째, 유아의 기본학습능력 진단검사는 검사의 성격을 고려해 볼 때, 만 3세, 4세, 5세 유아를 대상으로 기본학습능력에 대한 유아의 출발점을 진단하는 것이 목적 이므로 학기 초에 실시하는 것이 바람직하다고 할 수 있다. 즉, 학기 초에 유아의 기본학습능력에 대한 발달수준을 파악함으로써 교육 프로그램을 계획하고 제공하는데 기초 자료로 활용할 수 있을 것이다.

다섯째, 유아의 기본학습능력 진단 검사는 유아의 발달 특성 및 검사 실시상의 문제점을 고려하여 비교적 짧은 시간 안에 유아들이 검사를 수행할 수 있도록 하는 개인검사로 제작되어야 한다. 또한, 유아에 대한 객관적인 측정을 위해 유아가 보여주는 반응을 사실대로 검사자가 기록할 수 있도록 하여 검사가 종료된 후 성취수준에 대한 기준에 의해 유아들이 보여준 수행 결과를 점수화할 수 있도록 하여야 한다.

V. 요약 및 제언

첨단기술의 정보화 사회에서 기본 능력의 중요성이 새롭게 부각되면서 주요 선진국들은 이러한 기초적 능력을 적극적으로 개발시키려고 노력하고 있다. 이러한 사회적 요구 측면 뿐 아니라 유아기에 급속한 발달을 보이는 학습능력은 사회적응력과 경쟁력을 갖추는데 필요한 능력으로서 학습능력에 대한 긍정적인 태도와 능력을 기르기 위한 노력은 중요하다고 하겠다. 이러한 관점에서, 본 연구는 유아의 기본학습능력을 구성하는 요인을 중심으로 탐색해 보았다.

본 연구의 결과를 토대로 다음과 같이 요약 및 제언을 하고자 한다.

첫째, 유아의 기본학습능력과 관련한 문헌을 고찰한 결과에 의하면, 대부분의 관련문헌(양명희, 2004; 정미라 외, 2007)에서 기본학습 능력으로서 3R's를 공통으로 포함하고 있는 것으로 나타났다. 읽기, 쓰기, 셈하기 영역은 학습에 기본적인 선수학습능력과 관련되는 영역이며, 학습과정에서 일어나는 인지적 처리과정과 관련되는 영역으로 정보처리영역을 학습능력의 하위영역(박경숙 외, 2001; 김남희, 2005)에 포함하고 있다. 유아의 기본학습능력을 구성하는 요인들은 관점에 따라 달라질 수 있다. 그러나 선행연구나 문헌에서 나타난 주요 구성 요인들은 선행 학습경험을 통해 특정학습 과제를 성취하는데 필수적으로 요구되는 선행 능력으로서 향후 학교생활과 일상생활에서 유아에게 긍정적이고 만족스러운 성취를 기대한다면 반드시 기본적으로 갖추어야 할 능력으로 강조되고 있음을 알 수 있다.

둘째, 유아의 기본학습능력과 관련하여 유아를 담당하고 있는 교사와 관리자, 학부모들에게 설문 실시한 결과는 설문응답자 중 교사(62%), 관리자(62%), 학부모(50%)가 언어(듣기·말하기·읽기·쓰기)능력을 유아의 기본학습능력으로 가장 중요하다고 응답하였으며, 그 다음으로 교사(18%), 관리자(25%), 학부모(20%)가 사회적 능력을, 교사(20%), 관리자(30%)가 수학능력을 중요한 학습능력이라고 응답하였다. 교사나 관리자들은 언어(듣기·말하기·읽기·쓰기)능력, 수학능력이 교육 현장에서 이루어지는 많은 활동이나 학습의 기본이 되고, 기본 학습능력을 토대로 심화·확장된 교육활동 이루어진다는 것을 경험을 통해 인식하고 있음을 알 수 있다. 유아들의 조기, 특기교육에 대한 연구들 (이기숙 외, 2002; 홍은자, 2001)을 살펴보면, 유아를 둔 학부모들은 아주 어린 시기부터 학습을 위한 준비로 한글과 수학, 종합학습지 중심의 교육을 시키고 있는 것으로 나타났다. 이러한 경향은 유아기에 갖추어야 할 기본학습능력으로 언어(듣기·말하기·읽기·쓰기)능력, 수학 능력을 중요시함을 알 수 있다. 또한, 사회적 능력을 중요한 학습능력으로 응답한 것은 다양한 가치와 문화가 공존하는 사회에서 적응력을 갖추는 것을 중요하게 생각하고 있음을 시사한다고 할 수 있다.

셋째, 유아의 기본학습능력 검사의 하위영역 내용을 살펴보면 읽기, 독해, 쓰기, 셈하기, 정보처리 능력을 공통적으로 구성하고 있다. 또한, 유아의 기본 학습에 해당하는 하위 능력들이 지능검사나 학습준비도 검사에 포함되어 측정 되는 경

우가 있으며, 한 검사에서 수학능력, 읽기능력, 어휘, 쓰기 등 하나의 능력을 측정하는 검사가 있다.

넷째, 유아의 기본 학습능력 진단검사는 유아를 정확하게 진단하여 유아를 바르게 이해하고, 성장발달을 적합하게 도울 수 있는 근거는 확보하는 계기는 마련하며, 이를 바탕으로 유아의 발달수준에 적합한 교육이 이루어질 수 있도록 도움을 줄 수 있도록 개발되어야 하고, 유아에게 보다 의미 있는 검사도구가 되기 위해서는 유아의 발달 수준과 특성이루어려하여 다양한 측면을 적합한 방법으로 진단하고 측정할 수 있어야 하며 유아교사, 유아기 자녀를 둔 학부모 등이 쉽게 이해하고 활용할 수 있도록 개발되어야 할 것이다. 또한, 검사도구의 신뢰도와 타당도는 확보하기 위한 꾸준한 연구와 시도가 이루어져야 할 것이다.

끝으로 추후 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 유아의 기본 학습능력을 구성하는 요인을 탐색한 연구로서 추후 유아들의 기본 학습능력을 진단할 수 있는 검사를 개발하는데 활용할 수 있는 기초 자료가 될 것이다. 그러나 본 연구에서 제시한 유아의 기본학습 구성요인이 우리나라 유아의 기본학습 능력의 발달적 특성과 사회·문화적인 요구를 적절히 반영하고 있는지에 대해서는 추후 계속적인 연구가 필요하다고 할 수 있다.

둘째, 본 연구를 기초로 교육전문가들에 의해 유아의 기본학습능력과 관련된 측정도구들이 개발되고 기존에 개발되었던 검사들이 개선점을 찾는 활발한 연구가 지속되길 기대한다.

참고문헌

- 강정원, 안지영(2008). 유아의 쓰기발달과 이에 대한 어머니의 인식 및 가정에서의 쓰기지도 현황. **유아교육학회지** 12(4), 5~25.
- 곽금주, 박혜원, 김청택(2001). **K-WISC-III 지침서**. 서울: 도서출판 특수교육.
- 곽아정(2006). 유아의 학습과 관련된 사회적 기술적도의 타당화 및 학습능력과의 관계. 이화여자대학교 대학원. 박사학위논문.
- 김경근(2005). 한국사회 교육격차의 실태 및 결정요인. **교육사회연구** 15(3), 1~27.

- 김정철, 채미영(2001). 프로젝트 스펙트럼 언어 평가 도구 타당화를 위한 기초연구. **유아교육연구** 21(3), 81~93.
- 김남희(2005). 유아기초학습기능검사 개발 연구. 부산대학교 대학원. 박사학위논문.
- 김남희, 황해익(2005). 유아기초학습능력검사 개발연구. **열린유아교육연구** 10(4), 277~296.
- 김숙령(2002). **유아수학교육**. 서울: 학지사.
- 김안나, 김남희, 김태준, 이석재, 정희욱(2003). 국가 수준의 생애능력 표준 설정 및 학습체제 질 관리 방안 연구(II). 연구보고 RR2003-15. 서울: 한국교육개발원.
- 김정미(1997). 아동중심의 통합적 수학활동이 유아의 분류개념에 미치는 효과. 중앙대학교 대학원. 석사학위 논문.
- 김지영(2004). MCTM의 수학교육 내용기준에 근거한 유아수학능력 평가도구 개발. 원광대학교 대학원. 박사학위 논문.
- 김형립(1984). **학습부진아 프로그램 향상**. 서울: 한국교육개발원.
- 문수백, 변창진(1997). **K-ABC**. 서울: 학지사.
- 박경숙, 김계옥, 송영준, 정동영, 정인숙(2004). KISE-기초학력검사(KISE-BAAT) 개발연구. 서울: 국립특수교육원.
- 박경숙, 윤점룡, 박효정(2001). **기초학습기능검사 개발연구**. 서울: 한국교육개발원.
- 박경숙, 윤점룡, 박효정, 박혜경, 권기욱(1987). **KEDI-WISC**. 서울: 한국교육개발원.
- 박병량, 이영재, 조시화(1980). **학습부진아 유형분석에 관한 기초연구**. 서울: 한국교육개발원.
- 박혜정, 강혜원, 장명립(1987). **유아 학습준비도 검사 요강**. 서울: 한국교육개발원.
- 박혜원, 박금주, 박광배(1996). **K-WPPSI**. 서울: 도서출판 특수교육.
- 박은혜(2007). 유아교육 관점에서 본 생애초기 기본학습능력. **한국육아지원학회** 9~31.
- 서동미(2006). 유치원 생활에서 발생하는 유아의 수학적 경험에 대한 교육적 의미. 중앙대학교 대학원. 박사학위논문.
- 서미혜(1993). 기초학습기능과 학습습관 및 학업성취간의 관계. 한국교원대학교 대학원. 석사학위논문.
- 서울대학교 교육연구소(1994). **교육학용어사전**. 서울: 하우.

- 양명희(2004). 초등학교 3학년 기초학력진단 평가에 대한 몇가지 고찰. **초등교육연구** 17(2), 253~267.
- 유현숙, 김안나, 김남희, 김태준, 이만희, 장수영(2002). 국가 수준의 생애능력 표준 설정 및 학습체제 질 관리 방안 연구(I). 연구보고 RR 2002-19. 서울: 한국교육개발원.
- 유현숙, 김태준, 이석재, 송선영(2004). 국가 수준의 생애능력 표준 설정 및 학습체제 질 관리 방안 연구(III). RR 2004-11. 서울: 한국교육개발원.
- 이기숙, 장영희, 정미라, 홍용희(2002). 가정에서의 조기특기교육 현황 및 부모의 인식. **한국유아교육학회** 22(3), 153~171.
- 이기숙, 김영실, 현은자(1993). 유아의 문자언어 교육을 위한 통합적 접근법에 관한 연구. 청삼아동문제연구소.
- 이문정(2004). 한글의 문자 특성에 적합한 유아 읽기, 쓰기교육. **미래유아교육학회지** 11(1), 169~192.
- 이영자, 이종숙(1985). 비지시적 지도방법에 의한 유아의 읽기와 쓰기 행동의 발달. **덕성여대 논문집** 14, 367~402.
- 이영자, 이기숙, 이정옥(1999). **유아 교수 학습방법**. 서울: 창지사.
- 이옥섭(2000). 균형 있는 문해 프로그램이 유아의 읽기·쓰기발달에 미치는 효과 연구. 서울여자대학교 대학원. 박사학위 논문.
- 이정옥, 유연화(2006). **유아수학교육**. 서울: 정민사.
- 이종재, 곽병선, 박경숙(1976). 기초학습기능검사 개발에 관한 기초연구. 서울: 한국교육개발원.
- 이차숙(2008). **유아 언어 교육의 이론과 실제**. 서울: 학지사.
- 이차숙, 노명원(1997). **유아언어교육론**. 서울: 학지사.
- 장선희, 김진숙, 김수연(1995). 초등학교 학생의 기초학습 기능 연구. **초등교육연구** 9, 49~66.
- 정남미(2002). 쓰기의 역사와 유아의 쓰기발달에 대한 고찰. **열린유아교육연구** 7, 63~81.
- 정옥분(2007). **전생애 인간발달의 이론**. 서울: 학지사.
- 주영희(2001). **유아언어발달과 교육**. 서울: 교문사.
- 차현화(2006). 유아 대수적 사고능력 검사도구의 개발. 전남대학교 대학원. 박사학위논문.

- 최나야, 이순형(2008). 유아의 단어읽기 능력 예측변수. **한국가정관리학회지** 26(4), 41~54.
- 최영순(1993). 책읽기 활동에서 '쉬운 책'이 유아의 읽기능력에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 최형원, 김덕건(2002). 유아교육기관에의 협동학습 모형 적용2 -STAD 모형 적용이 사회적 유능감에 미치는 효과를 중심으로-. **열린유아교육연구** 7(3), 81~107.
- 최혜진(2003). 유아수학능력검사 개발 연구. 부산대학교 대학원. 박사학위 논문.
- 최혜진, 황혜익(2007). 유아그림수학능력검사 개발연구. **유아교육학논집**. 11(1), 157~180.
- 홍은자(2001). 어머니 성취압력과 학원, 학습지 이용이 유아의 스트레스에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원. 석사학위 논문.
- 홍혜경, 이정옥, 정정희(2006). 유아의 수학능력검사 도구 개발. **유아교육연구** 26(5), 377~400.
- Clay, M. M. (1979). *Reading: The Patterning of Complex Behavior*. Auckland. NZ: Heinemann Education.
- Caldarella, P., & Merrell, K. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents; A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 264~278.
- McClelland, M. M.(2002). The emergence of work-related skills in preschool children. Unpublished Doctoral Dissertation. Loyola University.
- McClelland, M. M., & Hansen, E. E.(2001). A follow up of children with poor work-related skills: Do problems persist at the end of elementary school? Poster presented at the annual meeting of the society for the scientific study of reading. Boulder, CO.
- Morrow, L. M. (1997). *Literacy development in the early years*. Boston & London: Allyn & Bacon.
- Naglieri, J. A., & Das, J. P. (1990). Planning, Attention, Simultaneous, and Successive cognitive processes as a model for intelligence. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 8, 303~337.

- NCTM.(2000). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- OECD(2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. paris, France: OECD.
- Perfetti; C. A.(1992). The representation problem in reading acquisition. In P.B. Gough, L. C. Ehre, & R. Treiman(Eds), *Testing Acquisition* (pp. 145~174). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Reutzel, D. R., & Cooter, R, B., Jr(1996)). *Teaching children to read*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Rubin, D.(1990). *Teaching elementary language arts*. Prentice Hall, Englewood Cliff .NJ: Prentice Hall, Inc.
- Schickedanz, J.(1990). *Adam's righting revolution*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Book.
- Seo, K. H.(2003). What children's play tells us about teaching mathematics. *Young Children*, 58(1), 28~34.
- Singer, H.(1985). Basic skills. In T. Husen & T. N Postlethwaite(Eds.), *The international encyclopedia of education*(pp. 411~413). Vol. 1. Oxford: Pergamon Press.
- Stewig, J. W., & Jett-Simpson, M.(1995) *Language arts in the early childhood classroom*. Belmont. CA: Wadsworth Publishing Co.
- Stuart. M., & Coltheart, M.(1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 50, 139~181.
- Sulzby, E.(1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A development study. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 458~481.
- Thompson, I.(2002). 어린이 수학교육-피아제 수학교육의 대안(이지현 역). 서울: 정민사.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relations between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1~24.

ABSTRACT

Research on Constructed Elements of Early Children's Basic Learning Ability

Kwak, hoy kyung^{*}

The purpose of this study was to investigate literatures related with early children's basic learning ability and to survey and to analyse sub-elements of early children's basic learning ability measurements in order to research constructed factors of early children's basic learning ability. The results of this study show that there are language abilities included listening, speaking, reading, and writing, mathematics ability, social skill ability, and information processing ability in constructed factors of early children's basic learning ability. Therefore, these implications from literature investigations and measurements analysis related with early children's basic learning ability can lead to develop diagnosis measurement of basic learning ability for early children.

Key Words : Basic Learning ability, Language Ability(Listening, Speaking Reading, Writing), Mathematics ability, Social Skill ability, Information Processing ability

^{*} Graduate Student, Chungnam National University

입학사정관제도에서 적용 가능한 면접의 방법

유현주*

< 요약 >

본 연구는, 정성적 평가를 중요시하는 입학사정관제도에 적용이 가능한 면접의 방법에 관하여 알아보았다. 먼저, 본 제도의 의미와 취지를 고찰하고 입시에서 면접이 갖게 되는 필요성을 살펴보았다. 다음으로는 우리나라와 미국의 대학입학전형에서 실시되고 있는 면접의 방법들을 구체적으로 소개함으로써, 현재 우리나라의 면접 방법에 대한 수정 및 보완점을 발견하였다. 마지막으로 미국대학의 면접방법이 주는 시사점을 통하여 마침내 입학사정관제도에 적용이 가능한 면접의 방법을 제안하였다. 제안된 면접의 방식은 2단계 방식으로, 1단계에서는 대학·모집단위의 특성이 드러나는 토론면접, 2단계에서는 개인의 특성이 드러나는 심층 개별면접이 제안되었다. 평가 항목으로는 1단계에서는 대학·모집단위(전공)관련 문제 해결력, 전공적성, 리더십, 2단계에서는 논리적 사고력, 자기표현능력, 자기주도성과 대인관계 능력, 기질 등이 제안되었다.

<주제어> : 입학사정관제도, 면접의 방법, 정성적 평가

논문투고 : 2009. 7. 11. 심사시작 : 2009. 7. 21. 논문수정 : 2009. 8. 11. 게재확장 : 2009. 8. 18

* 충남대학교 교육심리·과정 박사과정 수료.

I. 서론

1. 연구의 필요성

교육에 있어서 평가(evaluation)라 함은, 우리가 흔히 학교학습에서만 경험해왔던 것처럼 그리 단순한 문제는 아니다. 평가되어야 하는, 그리고 평가해야 하는 요소들이 가장 타당한 방법을 통하여 표현되고 또한 해석되어야 하기 때문이다. 교육이 인간의 모든 행동특성은 ‘변화한다’라는 가정을 전제한다고 할 때, 교육평가의 주된 과제 중 하나는 교육목표에 구체화된 행동특성을 의의있게 변화시킬 수 있는 학습경험과 교육적 환경의 확인에 있다. 그것이 인지적인 것이든 정의적인 것이든, 심동적인 것이든 평가는 이 변화를 제대로 포착할 수 있는 방법을 찾는다(황정규, 2002). 더욱이 평가가 선발의 기능을 갖게 된다면, 인지적·정의적·심동적 변화의 확인은 물론 그러한 결과를 가져오기까지의 다양한 변화원(原)을 고려하여 변별할 수 있는 타당한 방법의 모색이 무엇보다도 중요하다. 선발의 기능을 갖는 대표적인 평가체제로는 대학 입학 선발제도를 들 수 있는데, 이제까지 우리나라에서 실시한 대학입시의 평가방법들은 겉으로 드러난 ‘점수위주’의 정량적(quantitative), 정태적(static)평가방식들이 주를 이루어 왔음을 부인할 수 없다. 또한 이러한 평가결과에 따른 한줄 세우기식의 선발방식은 대학의 서열화, 중등교육과정의 편파적 운영, 사교육의 범람과 같은 심각한 사회문제들을 파생시켜 왔다. 이와 같은 고질적인 입시병폐를 해결하고자 정부는 수십 년에 걸쳐 입시제도의 수정과 보완을 거듭하여 왔으며, 마침내 그 최종적 비책(秘策)으로 제안한 것이 바로 입학사정관제도이다.

입학사정관 제도란, 대학이 고등학교 교육과정 및 대학의 학생선발 방법 등에 대한 전문가를 채용하고, 이들을 활용하여 학생의 성적, 개인 환경, 잠재력 및 소질 등을 종합적으로 판단하여 신입생을 선발하는 제도를 말한다(김정희, 2008). 즉 여기서의 사정(査定)이라 함은, 지금까지의 정량적 평가에 정성적(qualitative) 평가 방식을 더하여 개인에 대한 총체적(holistic) 평가를 한다는 개념으로 받아들일 수 있다. 그러나 그러한 총체적 평가라는 관점에서 볼 때, 기존의 대학입시에서 활용되어 왔던 입학전형자료들은 단지 외형적으로만 종합적 평가일 뿐 실

제로는 제대로 활용되지 못한 것이 사실이다. 더욱이 평가하고자 하는 특성을 주로 지적인 측면에만 국한함으로써 비지적 특성을 드러낼 수 있는 전형자료에 대한 충분한 해석과 연구가 매우 미진한 상황이었다. 새롭게 도입된 입학사정관 제도에서는 대학마다 입학전형에 대한 자율성을 확대함으로써 다양한 전형자료의 개발과 이에 대한 활용도를 높일 수 있을 것으로 기대된다.

이러한 대학입시의 변화에 발마추어 최근 대학별 전형자료로서 주목받고 있는 것이 바로 면접고사라고 할 수 있겠다. 대학별 고사의 한 형태인 면접 전형은 본래 대학입학 지원자의 인성과 소양을 평가하고 제출 서류를 확인하는 차원에서만 시행되었으나 대학입학전형방법의 다양화와 대학의 자율성 확대로 인해 일부 대학에서부터 확대·실시되기 시작하였다(성태제외, 2006). 입학사정관제도가 서류평가를 중시함에도 불구하고 면접의 비중이 확대되는 이유는, 수능이나 고교 내신성적과 같은 정량적 자료에서 얻을 수 없는 비지적 특성의 평가가 가능하기 때문이고 또한 대학이 필요로 하는 인재상을 발견할 수 있기 때문이다.

면접에 대한 국내의 선행연구들을 살펴보면, 대체적으로 두가지 흐름을 갖고 있음을 알 수 있다. 하나는 면접에 대한 양호도 검증과 관련한 연구(지은림, 1999; 성태제, 1998; 성태제외, 2006)이고, 다른 하나는 교직 적성평가와 관련한 연구(성병창외, 2008; 이종훈, 2004; 홍기철, 2003)라고 할 수 있다. 제도가 일반화되어 있는 미국의 경우, 새로운 면접의 기술을 소개하는 연구(W. Michael Hendrick, 2003; Bert Hudnal, 2004; Brownell, K. et al, 2007) 혹은 이에 대한 양호도를 검증하는 연구(R Brent Stansfield & Clarence D Kreiter, 2007; Togay Koc, Cornelius Katona & P John Re, 2008; Mohammad Hossein Rahbar et al, 2001), 그리고 그 밖에도 입학전형으로서의 면접에 대한 반성적 논의를 내용으로 하는 연구(Comila Shahan, Robert L. Dipboye and Thomas M. Gehrlei, 1993) 등이 지속적으로 이루어지고 있다. 우리나라의 경우 입학사정관제도의 도입이 2007년부터임을 감안할 때, 도입 이후 본 제도와 관련한 면접의 구체적인 연구는 아직 전무한 상황이라고 해도 과언이 아니다. 그러므로 면접이 기존의 형식적인 전형자료에서 탈피하여 제 기능을 다하고 그 활용도를 높이기 위해서는 평가요소나 평가과정 및 방법에 대한 좀 더 구체적인 연구가 필요하다고 하겠다.

2. 연구의 목적 및 연구 내용

본 연구에서는, 먼저 입학사정관제도가 정량적 평가와 정성적 평가를 합한 종합적 평가라는 점과 대학의 특성화를 지향한다는 취지를 인식하고, 향후 우리나라 입학사정관제도에 적용 가능한 면접의 방법을 제안하고자 하였다. 이를 위해 본 연구에서는 다음과 같은 연구내용을 계획하였다.

먼저 첫 번째로, 국내외 대학의 면접 방법을 소개하고 이를 토대로 현재 우리나라에서 시행하고 있는 면접방법의 수정 및 보완 사항과 국외사례가 주는 시사점은 어떤 것들이 있는지 살펴볼 것이다. 그리고 두 번째로, 이러한 검토를 바탕으로 마침내 입학사정관 제도에 적용 가능한 면접의 방법은 어떠한지 구체적으로 제시하고자 한다. 면접의 사례들은 면접방식, 평가항목, 평가방법으로 분류하여 소개되며, 적용가능한 면접방법 또한 위의 형식으로 제시될 것이다.

II. 입학사정관제도에서의 면접의 중요성

입학사정관제도(admission officer system)란, 앞서 서론에서도 언급하였듯이 대학이 고등학교 교육과정, 대학의 학생선발 방법 등에 대한 전문가인 입학사정관을 채용하고, 입학사정관을 활용하여 학생의 성적, 개인환경, 잠재력 및 소질 등을 종합적으로 판단하여 신입생을 선발하는 제도(교육과학기술부, 2007)를 말한다. 입학사정관제도에 대한 구체적 논의에 앞서, 먼저 ‘사정’의 의미를 살펴볼 필요가 있는데, 여기서의 사정이라는 것은 ‘평가’와 ‘총평(assessment)’이라는 두가지 개념어와 혼용 먼저쓰이는 것으로 보여진다. 그러나 평가가 인간 행동특성의 ‘변화’에 강조점을 두고 ‘환경’을 중요한 변화의 자원으로 본다면, 총평은 개인과 환경의 ‘역동적 상호작용’에 주목한다는 특징을 갖는다. 또한 검사결과의 활용뿐저 어서도, 평가가 예언이나 교육프로그램의 효과판정에 주로 이용되고 자격 부여나 선발에는 부차적이라면, 총평은 분류나 선발에 주로 이용된다는 차이가 있다(황정규, 2002). 따라서 본 제도가 한 개인의 종합적 평가를 통한 선발이라는 점에서, ‘사정’이 갖는 의미는 앞의 두가지 개념 중 총평의 의미를 더 많이 내포하고 있다고 볼 수 있겠다.

본 제도를 이해하기 위하여 '사정'의 의미 이외에 살펴보아야 할 것이 있다면 바로 앞서 서론에서도 언급한 제도의 도입이유와 목적이다. 먼저 '점수 위주의 기계적 선발'이 문제라는 말은 개인의 현재 능력 및 잠재력과 대학 합격 사이에 괴리가 발생하고 있다는 의미일 것이다. 그리고 다음으로 언급하고 있는 '대학의 선발과 교육 간의 연계 미흡'은 고등학교에서 수능 준비를 철저히 시킬 수 없는 상황에서 수능 위주의 학생 선발이 이루어짐에 따라 선발과 고등학교 교육 간의 괴리가 발생하는 것을 의미하는 것으로 보인다(박남기외, 2008). 이처럼 선발의 타당성을 높이고 교육간 연계성을 강화하려는 목적에서 도입된 입학사정관제도는 대학의 자율화를 통하여 목적을 성취하고자 한다는 점에서 지금까지의 입시제도와 차별성을 갖는다. 대입자율화란 '대학 입학'에 있어서 누가 주도권을 쥐어야 하는가에 대한 문제의 지평 하에 놓인 것으로 자율화란 국가 혹은 정부에서 민간 즉, 대학으로 그 주도권이 이양되어야 한다는 정책적 방향 혹은 가치지향성을 의미한다(양성관외, 2008). 그러므로 입학사정관제도를 통하여 대학이 선발의 자율권을 건설하게 행사할 수 있게 된다면 제도의 도입목적은 어느 정도 달성할 수 있을 것으로 예상된다.

이와 같은 거시적인 목적을 가지고 도입된 본 제도는 2007년 정부로부터 지원을 받아 10개 대학이 시범운영 되었으며 이후 점차 확대되어 내년도 입시인 2010학년도에는 66개 대학에서 20,792명을 선발할 예정이다. 이처럼 지원대학과 전형형을 통한 선발인원은 해마다 증가되고 있는 추세지만 이를 대비할 수 있는 대학과 정부의 준비는 아직 미흡한 실정이다. 특히 입학사정관 전형의 대학별고사로는 면접을 주로 반영하는데, 2단계에서의 면접은 당락의 최대 관건이 될 수 있기 때문에 대학이나 지원자 모두가 이에 대한 대비를 철저하게 하여야 할 것이다(최병기, 2009). 그렇다면 지금까지 대학입시에서 사실상 형식적 전형요소로만 여겨져 왔던 면접이 본 제도에서 부각되고 있는 이유는 무엇인가?

먼저 면접의 의미를 간단히 살펴보면, 인위적 상황에서 구조화된 평가방법 중 면대면(face to face)방식의 평가방법을 면접(interview)이라고 한다(성태제, 1998). 면접의 사전적 정의를 살펴보면, '서로 대면하여 만나봄'이라고 되어 있다. 학문적으로 정의하면, '어떤 의도와 목적과 계획으로 일정한 시간과 공간의 상황에서 면접자(interviewer)와 피면접자(interviewee)가 직접 대면하여, 주로 언어의 매체를 통한 어떤 방법과 기술'이라고 표현할 수 있다(정구향 외, 1998). 이처럼 면접은

인위적이긴 하지만 직접 관찰을 통한 평가방법이라는 점에서 다른 평가방법에 비해 그 타당성을 인정받고 있다.

최근 대학입학전형은 물론 사회 각계의 인재선발에 활용되고 있는 ‘심층면접’은 말 그대로 면접을 좀 더 심층적으로 실시하여 그 폭과 깊이를 더하는 평가방법을 말한다. 심층면접의 특징으로는 좀 더 심도 깊은 정보를 얻을 수 있다는 점, 사전에 예상치 못했던 정보나 자료를 얻을 수 있다는 점, 진행상 융통성을 발휘할 수 있다는 점 등을 들 수 있다(성병창외, 2008).

이처럼 면접은 양적자료에서 표현되지 않는 능력, 특히 정의적 특성을 파악하는데 매우 유용할 수 있다는 점에서 그 효용성을 인정받고 있지만, 반면 객관도와 신뢰도가 보장되지 않는다는 단점을 갖고 있다. 그럼에도 불구하고 최근 입학사정관제도의 도입과 함께 입시에서 면접 반영비율을 크게 확대한 점은, 바로 이러한 측면에서 주목해 볼 만 하다고 하겠다.

지금까지의 대학입학전형에서 면접 혹은 구술면접은 학교생활기록부와 대학수학능력시험 다음으로 가장 많은 대학들에서 사용해 왔지만 앞서도 언급했듯이, 면접점수가 실제로 반영되는 비율은 매우 미비하다(지은림, 1999). 면접의 장점은 지필고사로 잴 수 없는 능력을 파악할 수 있고 지원자에 대해 종합적으로 파악할 수 있으며, 지원자에게 자기표현의 기회를 제공할 수 있고, 지원 대학에 대한 이해를 돕고 호감을 줄 수 있으며, 고교 교육의 정상화에 도움을 줄 수 있다(성태제외, 2006)는 것이다.

미국의 경우에 있어서도, 대학입학과정에서의 면접의 기능은 정량적 자료로 드러나지 않는 비지적 능력, 즉 정의적인 특성을 파악하여 종합적 평가를 하려는 목적이 가장 강하게 드러나지만, 대학들이 인식하는 면접의 필요성은 우리나라와 다소 차이를 보인다. 의학전문대학(medical school)의 경우 인터뷰를 실시하는 목적은 학문적으로 자격을 갖는 지원자들 중에서 정서적, 동기적 혹은 개인내적인 태도나 특성들로 인하여 의사가 되기에 부적합할 것으로 예상되는 이들을 제외시키기 위한 것이다(Mohammad Hossein Rahbar, Camer Vellani, Fatima Sajan, Arif Ali Zaidi & Laila Akbaral, 2001). 또 다른 연구에서는, 면접은 두 가지의 목적이 만나는 잘 계획된 의사소통으로 묘사되어 질 수 있다. 그 중 하나는 가능성 있는 학생과 입학사정관 사이에 오가는 정보의 교환을 허용하기 위함이

며, 다른 하나는 지원자로서가 아닌 개인으로서의 그 혹은 그녀 자신을 표현하기 위한 기회를 주기 위함이다(W. Michael Hendrick, 2003, 재인용). 물론 미국의 일부 대학에서는 면접 전형이 당락을 좌우하는 요소가 되기도 하고 입학부적격 지원자를 가려내는 기능을 하기도 하지만, 대부분의 대학에서 면접 자료는 지원자에 대한 풍부한 이해를 얻는 기회이자 지원 대학에 대한 홍보의 기회로 활용된다(성태제외, 2006). 단지 겉으로만 필요성을 드러내고 실제적으로는 유명무실하게 여겨 왔던 우리나라의 대학들과는 관점을 달리해 온 부분이기도 하다.

제도가 도입됨에 따라 국내의 대학들이 면접의 비중을 확대하면서 그 중요성을 공감하는 이유는, 위에서 언급한 미국의 예에서처럼 궁극적으로 대학의 특성화를 이루기 위한 선발이 되어야 하기 때문이다. 예컨대 카이스트의 경우, 성적중심 선발제도의 문제점을 파악하기 위해 재학생의 입학성적과 카이스트 GPA(grade point average)를 분석한 결과 그 상관관계가 약한 것으로 나타났다. 이는 서류심사에서 성장 가능성이 있는 학생을 찾아내는 것은 어렵다는 것을 의미한다(윤달수, 2007). 또한 최근 미술대학 입시에 입학사정관제도를 도입하게 된 홍익대학교는 실기고사를 폐지하면서 서류전형과 심층면접으로 전형요소를 구성하였다. 현실적으로 작품을 통한 자기표현 능력에 비하여 상상력이나 창의적 감성이 더 빨리 성장하는 고등학교 과정의 학생들에게 있어 면접을 통한 평가는 특별히 유용하다는 생각에서이다. 미술적 체험이나 비평능력 등을 언어적 수단으로 표현하는 능력을 확인할 수 있다는 점에서도 심층면접은 특히 효과적인 전형요소가 될 수 있다는 것이다(서종욱, 2009). 대학이 그들만의 특성 있는 인재를 배출하였을 때, 제도의 효과성은 물론 대학의 독자적인 교육력을 대외에 입증할 수 있는 더 없이 좋은 기회일 수 있다. 이러한 예들은 바로 그러한 가능성이 있는 인재를 서류심사에서만 찾기에는 역부족이라는 것이다. 그리고 대입전형자료들의 타당도와 관련한 연구에서 주목할 만 한 것은 면접의 점수가 학교생활기록부 다음으로 대학 학업성취도를 위한 예측타당도가 높았다는 것이다(지은림, 1999). 이러한 사실들로 미루어 볼 때, 면접은 종합적 평가를 지향하면서도 대학에 필요한 인재를 선발·양성하고자 하는 예측력 있는 전형자료라고 할 수 있다. 따라서 이제까지의 대학들이 면접에서 제공하는 정보의 가치를 제대로 분석조차 하지 않은 채 폐기해왔다면, 앞으로는 이에 대한 인식을 전환하고 좀 더 독창적인 면접의 방법들을 모색해 보아야 할 것이다.

Ⅲ. 국내외 대학에서 실시하는 면접의 방법

우리나라의 경우 앞서도 언급하였듯이, 대학입학전형에서 면접이 차지하는 비중은 매우 낮았고 그 활용도 또한 형식적이었다. 그렇기 때문에 면접의 다양한 방법을 찾는다는 것이 사실상 매우 어려운 일이다. 입학사정관 제도가 도입된 최근에 와서야 몇몇 대학들이 구체적이면서 독창적인 면접방식을 제시하고 있는 상황이기 때문이다. 미국의 경우는 의과대학을 중심으로 최근까지 비교적 다양한 면접의 방식들이 개발되어 왔다고 할 수 있다. 이제 그러한 면접의 방법들을 국내·외의 구체적 사례를 통해 소개해 보고자 한다.

1. 국내에서 실시하는 면접 방법

우리나라에서 실시하는 면접 방법을 살펴보기 위하여 먼저 2009년도 수시모집에서 입학사정관전형을 실시했던 대학 중 비교적 체계적·심층적인 면접을 실시한 10개 학교와 실시예정 1개 학교를 소개하였다. 이들의 면접방식과 평가항목 및 평가방식을 정리하면 다음 표<Ⅲ-1>과 같다.

표<Ⅲ-1>

	면접방식	평가항목	평가방식
A대학	2단계면접 1단계:토론 2단계:인터뷰	1단계: 문제해결력,창의력 2단계: 자기보고서와 학생부내용확인	1단계 - 각 계열별 문제출제 2단계 - 자기보고서,학생부를 기초로 한 개별인터뷰
B대학	4단계면접 1단계:집단면접 2단계:토론면접 3단계:비공식발표면접 4단계:개별면접	인성적 자질 학문적역량(전공) 사회적 역량 (리더쉽) 종합적 판단 (역경극복평가)	1단계-집단질문 및 공통질문 제시 2단계-토론 규칙·주제 제시 후 필 수발언 및 자유발언 3단계-면접관과의 솔직한 대화 4단계-개인질문,최종확인사항 질문 특기사항-1박2일 합숙면접방식

	면접방식	평가항목	평가방식
C대학	개별 심층면접	학업수학능력(문제 인식능력, 논리적 사고력, 문제 해결력, 창의적 사고력, 지식의 풍부성 및 심층성, 언어 표현능력), 인성.사회성	학업수학능력 - 계열별(인문/자연)로 다수의 문제 제시 인성.사회성 - 수험생이 작성한 면접카드를 토대로 질의응답을 통하여 평가
D대학	개별면접	창조적 지식, 미래형 기술, 봉사적 성품, 건강한 심신	전형유형별 종합 10등급 평가
E대학	계열별다면면접	자기소개서 내용 확인 및 검증, 인성 및 적성과 재능, 창의성, 성장잠재력	이공계열 - 수학,과학에 대한 종합적 이해도 경영계열 - 영어,사회에 대한 종합적 이해도
F대학	심층면접	지원동기 및 전공 적성, 가치관, 논리적 사고력, 영어(인문계), 수학(자연계), 이해능력, 사회적 엘리트 자질, 전문 지식에 대한 적용 능력	가치관 문제 1문항, 논리적사고력 측정 문제 1문항, 영어이해능력 평가 문제 1문항을 제시 하며 진행
G대학	개별면접	학생의 잠재력과 발전가능성, 특별 활동이나 특정분야 에 뛰어난 자질이나 재능	모집단위에 따라 별도의 문항을 활용 하여 제출서류를 참고하며 지원자의 인성(논리적 사고) 및 기초 학업 이수 능력 평가,
H대학	3단계면접 1단계:그룹토의면접 2단계:개인면접	탐구역량 대인역량 내적역량	1단계:주제선정-토의-결과발표와 질의응답 2단계:영어발표개인평가 질문 3단계:개인과제발표

	면접방식	평가항목	평가방식
	3단계:개인과제 발표	특정분야영재성	
I대학	심층면접	전공관련 지식 문제해결능력	수험생이 50분간 면접구술자료(모집 단위별 1~3문항) 작성->면접구술실시 ->문항별 종합평가->3인의 산술평균 점수 산출
J대학	2단계면접 1단계: 학업특기면접 2단계: 인성면접	인성, 리더십, 의사 소통능력, 논리력, 사고력, 학업지식	1단계 개별면접으로 다수의 면접관이 수험 생 1인을 평가 2단계 개별 또는 집단면접으로 다수의 면접 관이 수험생 1인 또는 집단을 평가
K대학 (실시 예정)	다단계심층면접	창의력 미술관련적성, 잠재력	1단계:입학사정관면접 활동보고서 확인, 교과/비교과 활동 평가 2단계:전임교원면접 미술적성, 창의력 및 소질 3단계:전임교원면접 인성, 열정 및 가치관, 미술에 대한 이해도

2. 미국에서 실시하는 면접 방법

미국의 경우 우리나라와는 달리 사정관 면접에서부터 동문면접, 그룹 면접 등 상당히 다양한 면접의 형태를 지니고 있다. 또한 최근에 와서는 특성화된 단과 대학을 중심으로 대학의 특성과 개인의 비지적 특성에 초점을 두는 다양한 면접 방법들이 사용되고 있다. 다음에서는 그러한 다양한 면접방법들 중 몇 가지를 소개하고자 한다.

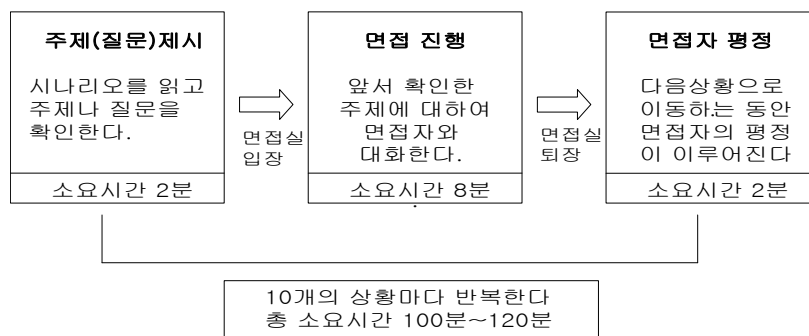
가. 의과대학의 다원적 소형 면접(MMI; multiple mini-interview)

2004년 McMaster University의 의과대학에서 소개된 MMI는, 짧은 시리즈(10 stations)들로 이루어진 구조화된 면접방법으로 개인의 비지적 특성을 평가하는데 사용되어진다. MMI는 기존의 전통적인 면접방식과 비교할 때 몇 가지 장점을 지닌다. 먼저 검사자로 인한 편견과 오차를 감소시키며, 구조화된 방식임에도 지원자의 비지적 특성을 평가하기에 상당한 유효성을 지닌다. 또한 평가방식의 특성상 새로운 상황으로 이동하게 됨으로써 지원자로 하여금 실패한 상황을 회복하기 위한 기대와 자신감을 느끼게 해준다. 이러한 다양한 장점으로 인하여 선발을 위한, 특히 의학전문대학의 인재를 선발하기 위한 면접방법으로 널리 사용되어지고 있다. MMI는 모두 10개의 상황으로 구성되어 있다. 하나의 상황마다 10분의 시간이 주어지는데, 시나리오(질문)를 읽고 질문을 확인할 수 있도록 하는 2분의 시간과, 면접실에 입장하여 앞서 읽은 시나리오에 대하여 면접자와 대화하는 8분의 시간으로 나뉜다. 지원자는 이러한 과정을 각기 다른 상황에서 10번 반복하게 된다. 그리고 면접자의 평정은 지원자가 다음 상황으로 이동하는 시간을 이용하여 이루어지게 된다. 다음은 MMI의 주요 평가영역, 그림으로 나타낸 독특한 면접방식, 그리고 medicine of calgary university의 웹사이트에서 제공하는 MMI 시나리오 샘플을 나타낸다.

1) 평가 영역

- 비지적 특성 : 열정과 감성, 정직성과 청렴성, 타인에 대한 존중과 숙고, 판단에 대한 포용능력, 도덕적 · 비판적 의사결정 능력

2) 평가 방법



[그림 III-1] MMI 진행과정

3) 시나리오의 예

Sample Scenario 1

Dr. Cheung은 그의 환자들에게 유사 요법의 약들을 권하였다. 이러한 유사 요법의 약들의 효과를 주장하기에는 과학적 근거나 폭넓은 근거이론이 없다. 그래서 Dr. Cheung은 그의 환자들이 약효가 있을 것이라고 확신하지 않는다. 그는 피로, 두통, 근육통과 같은 일반적이고 가벼운 증상을 가진 사람들에게 유사요법의 약을 처방한다. 왜냐하면 그러한 처방은 해악을 주지는 않으면서 사람들을 안심시켜줄 수 있다고 믿기 때문이다.

<Dr. Cheung의 행동에서 나타날 수 있는 윤리적 문제들을 생각해 보시오. 이러한 쟁점들을 가지고 평가자와 논하시오>.(동시에 8분동안 평가자로부터 받을 질문들을 예상해보아라)

(출처 : <http://medicine.ucalgary.ca/undergrad/ume/mmi>)

나. 사립대학의 논증적 토론면접(Dialectic method interview)

철학자인 소크라테스의 문답방식을 면접에 적용한 논증적 토론면접은 경쟁적인 사립대학에서 전액장학금을 놓고 학문적으로 우수한 후보자들과 면접을 하는 중에 사용하는 면접기술로서 소개되었다. 그러므로 면접은 종합적이고 충실하게 진행되는 것이 중요하며 학생들 자신도 면접자에게 그들의 지적능력과 흥미(관심사)를 공정하게 판단해 주기를 요구한다. 또한 면접에 임하는 평가자에게는 몇 가지 책임감들이 부여된다. 먼저 비판적 사고능력과 자신의 생각이나 개념을 공식화하여 지적으로 대화할 수 있는 능력들을 평가해야 하는 것이다. 두 번째는 현재의 이슈에 대한 학생들의 지식을 평가해서 최종적으로 학생들이 갖고 있는 전체적인 학문적 지식의 폭을 결정하는 것이다. 더욱이 학생들의 학문적 능력들을 평가 할 때, 면접자는 개인의 장점과 단점을 정의하고 '사회적 상호작용 능력'에 대한 미래 예측을 생성하는 것이 요구된다. 이러한 세밀한 분석은 지원자들이 대학공동체의 일원으로서 적합한지를 결정하기 위해 필요한 것이다(W. Michael Hendrick, 2003). 이러한 점으로 미루어 볼 때, 논증적 토론법은 지원자와 면접자간의 상호작용을 중요시 하는 면접 기술이라고 할 수 있겠다. 인위적이고 구조화된 면접 이라기보다는 자연스러운 상황에서 논쟁적 대

화를 이끌어내는 반구조화된 면접에 더 가까운 것으로 보여 진다. 논증적 토론 법에서 평가하는 평가영역과 기본원리, 그리고 예를 통한 적용방식 등을 간단히 살펴보기로 한다.

1) 평가 영역

- 사회적 의사소통 능력
- 객관적 사고표현 능력
- 비판적 사고능력
- 이 밖에도 점수나 성적으로 나타나지 않는 지적,비지적 특성

2) 평가 원리

- 1대 1 관계의 대화 속에서 질문과 답변을 통해 특성이 묘사된다
- 개인과 개인간의 상호작용을 통하여 종합적 결과를 도출한다
- 자신의 주장을 표현하고 타인의 말을 경청한다
- 질문을 통한 자연스러운 반성적 사고를 유도한다
- 심적 부담을 갖지 않는 상태에서 개방적 의사소통을 중요시 한다
- 대화 중에 주제의 흐름이 참여자의 식견을 벗어나지 않는다

3) 적용의 예

‘낙태’에 대하여 논의 할 때 dialectic method의 사용

지원자- “낙태를 행하는 사람에게는 누구든 강제적으로 감옥형이 선고되어야 한다고 생각한다. 이러한 판결은 미국의 낙태 문제를 어느 정도 완화시키고 감소시킬 수 있을 것이다.

면접자- “그와 같은 법이 만들어진다면, 남자에게서 낙태가 이루어지지는 않기 때문에 사실상 성차별적이고 불평등한 것이 되는 것은 아닐까?

질문과 반박논쟁은 학생과 논의자체를 법의 깊이와 정의에 좀 더 비판적인 초점을 맞추도록 이끈다. 그리고 학생으로부터 더 좋은 의견을 유도한다. 이와 같은 논쟁에 있어서, 면접자는 질문 즉, 논리적 결론이나 일반화를 이끌어내고 개념을 명확하게 정의하는데 도움을 주는 질문을 통해 요지를 명백히 할 수 있다(출처 : W. Michael Hendrick, 2003).

다. 예비교사의 성향을 평가하기 위한 자기소개형식의 개별면접

이것은 미네소타의 세인트 베네딕트 학교(Saint Benedict College)의 교육학과와 세인트 존스대학(Saint John's University)에서 개발된 것으로, 예비교사의 성향이나 기질을 평가하는 행동지향적 평가도구라고 할 수 있다. 지원자들은 어떠한 질문에 대하여 자신의 다양한 경험을 자유롭게 소개함으로써, 자신을 평가자에게 알리는 기회를 갖게 되어 입학과정에서의 개별적 검토를 가능하게 한다.

1) 평가 영역

- 내재적동기와 학습의 열정
- 학생들과의 조력적 관계, 학생들을 지지하고 용기를 북돋기 위한 노력
- 창의성, 문제해결력, 발산적 사고력
- 긍정적인 사회적 상호작용, 효과적인 의사소통능력
- 성실함과 분명한 목적의식, 계획성, 자기향상과 반성,

2) 평가 방법

평가자는 교장(director of student teaching) 혹은 학과장(department chair)이 될 수 있으며 평가시간은 40분~ 1시간 가량이 소요 된다. 평가자는 메뉴로부터 질문들 중 하나를 선택하여 질문하게 되며 개발된 질문들에는 정해진 답이 없다(open-ended). 지원자들은 자신의 경험들을 자유롭게 소개할 수 있으며, 평가자들은 교직수행과 관련한 이들의 경험을 다음의 사항에 근거하여 평가하게 된다.

- 횟수 : 얼마나 자주 유용한 행동이나 기술들이 일어나는가?
- 기간 : 얼마나 오랜기간 관련행동이 일어났는가 혹은 활용되었는가?
- 열성 : 지원자들의 삶에서 다양한 경험의 중요성 혹은 질적 우수성
- 조건 : 경험이 일어났던 상황

3. 우리나라 면접 방법의 수정 및 보완점

가. 면접 방식의 유사성

먼저 국내면접 방법의 특징이라고 한다면 다단계면접, 심층면접의 방식에 있어서 상당히 구조화되어 있다는 것이다. 물론 몇몇 대학에서 토론과 개별 인터뷰의 방식을 자체적으로 개발하여 실시하고 있지만 이것 역시 단계만을 추가

했을 뿐 대부분의 대학이 집단토론이나 간략한 구술면접과 같은 일률적인 형태를 취하고 있다.

나. 평가항목의 중복성

대부분의 대학들은 면접에서 평가해야 하는 항목으로 무수히 많은 특성들을 제시하고 있지만 상대적으로 그것을 이끌어내기 위한 방법들은 매우 빈약한 상황이다. 또한 대학과 모집단위별로 평가항목이 거의 동일하게 중복되어 있어 면접이 대학인재의 선발에 있어 변별력을 갖기 힘들게 된다.

다. 개별 인터뷰의 간략성

개별인터뷰의 경우 그 자체나 혹은 단계의 마지막 부분에서 실시하여 이미 제출한 서류들을 확인하는 간략한 면접의 형태를 갖는 경우가 많다. 그리고 구술의 형태로서 심층적인 고등사고능력을 평가하기 보다는 문항을 해결하는 수준에 머물고 있는 경우가 대부분이다.

라. 평가자 중심의 면접

기존의 면접방식과 비교한다면 개선되었다고 볼 수 있지만, 정의적 능력을 심층적으로 평가해야 하는 입학사정관제도에 사용하기에는 아직도 단순한 '질의응답 형태'를 갖는 경우가 많다. 이것을 극복하기 위해서는 훈련된 평가자의 배출과 자신의 생각을 충분히 표현할 수 있는 시간이 확보되어야 할 것이다.

마. 입학사정관의 낮은 참여도

대부분의 대학들은 면접평가자로서 전임교원을 활용하는 경우가 많았다. 전임입학사정관이 참여하더라도 단순한 서류의 확인에 그치는 경우가 대부분이었다.

IV. 결론

앞서 우리나라와 미국의 면접방법의 예를 통해 몇 가지 보완점들을 살펴보았다. 이제는 미국대학 면접 방법의 시사점을 통하여 앞서 언급한 문제들을 보완하고 이를 바탕으로 입학사정관제도에 적용이 가능한 면접의 방법을 제안해 보고자 한다.

1. 미국대학 면접 방법의 시사점

가. 면접 방식의 다양성 추구

앞서 미국의 MMI의 경우를 볼 때, 구조화된 방법이긴 하지만 시나리오의 개발이나 단계별 진행 방식에 있어서 대학의 특성과 개인의 특성이 충분히 드러날 수 있도록 독특한 면접방식을 지니고 있음을 알 수 있다. 또한 논증적 토론 면접에 있어서도 개별 면접이면서 동시에 논쟁이나 토론의 형태를 갖는 것을 볼 수 있다. 이와 같이 우리나라에서도 좀 더 다양한 면접방식이 개발되어 제도의 취지에 기여할 수 있는 그야말로 '심층적인 면접'이 되어야 할 것이다.

나. 정의적 평가 항목과 문항의 개발

교육대학의 면접방식에서도 볼 수 있듯이, 교사가 갖추어야 할 성향이나 기질을 먼저 정의한 후에 평가항목과 방법이 개발되었음을 알 수 있다. 이러한 과정이 신중하게 이루어졌을 때에 좀 더 명확하고 간결한 항목과 문항들이 선정될 수 있을 것이고, 이어서 면접의 방법들도 개발될 수 있을 것이다.

다. 지원자 중심의 면접

미국의 경우를 보면, 지원자가 스스로 시나리오를 읽고 토론을 하거나, 하나의 주제에 대하여 한명의 지원자에게 상당히 오랜 토론시간을 할애하는 경우를 볼 수 있다. 이것은 지원자에게 큰 장점으로 작용하게 된다. 먼저 갖고 있는 정보들을 최대한 표현할 수 있는 기회가 된다는 면에서, 동시에 면접전반을 자기 주도적 상황으로 만들 수 있다는 점에서 장점이 있다고 하겠다.

라. 입학사정관의 참여도 확대

입학사정관이 면접에 참여하게 될 경우, 신중한 훈련기간이 필요한 것이 사실이다. 그렇게 되면 입학사정관은 좀 더 전문성을 갖춘 역할을 수행할 수 있게 되고 더 나아가 입학생에 대한 추후관리에도 많은 도움이 될 것으로 사료된다.

2. 우리나라에서 적용 가능한 면접의 방법

가. 면접의 방식 : 2단계 면접

- 1단계 : 대학 또는 모집단위의 특성이 드러나는 토론면접
- 2단계 : 개인의 특성이 드러나는 심층 개별면접

나. 평가 항목

- 준비단계 : 대학의 인재상을 재정립하여 평가항목 도출
- 1단계 : 대학·모집단위(전공)관련 문제 해결력, 전공적성, 리더십
- 2단계 : 대학수학에 필요한 능력(논리적 사고력, 자기표현능력, 자기주도성)과 개인의 성향과 관련된 능력(대인관계 능력, 기질)

다. 평가 방법

- 준비단계 : 입학사정관 훈련, 상황카드SET 개발
- 1단계 : 교수2인+사정관1인+ 학생 참여, 소요시간 60분
- 모집단위(전공)와 관련된 예시상황카드 중 지원자가 상황카드선택-->문제상황제시-->문제해결력 평가(20분)-->토론방으로 이동-->전공관련 주제제시-->소집단(6명이내) 토론-->평가자는 토론의 상황을 관찰-->리더십, 전공적성 평가(40분)
- 2단계 : 사정관2인(A,B)+학생 참여, 소요시간60분
- 사회적, 윤리적 갈등상황 제시-->A평가자와의 토론(논쟁,주장포함)-->논리적 사고력, 자기표현능력, 자기주도성 평가(30분)
- 개인적 경험, 진로탐색과 관련한 면담-->B평가자와 비구조화된 면접-->자기소개서, 학생부의 내용 확인, 대인관계 능력, 개인의 성향 평가(30분)

V. 논의 및 제언

우리나라 아니, 어쩌면 외국의 경우에 있어서도 ‘대학입시’라고 하는 것은 모든 교육의 최종 귀결점이 되어 왔다고 해도 과언이 아니다. 그러기에 1년이 멀다 하고 수정되는 입시제도의 변화는 모든 교육과정 운영에 있어서 큰 파장을 불러 일으키게 된다. 특히 고등학교 교육은 입시제도의 영향을 가장 직접적으로 겪게 되므로 교육과정의 파행적 운영이 사실상 불가피하게 여겨져 왔다. 그렇다면 대학 교육은 어떠한가? 대학의 경우 사회 전체적으로 서열화 의식이 강하게 뿌리 내리고 있어, 어떤 대학은 별다른 노력 없이도 저절로 살아남는 반면, 또 어떤 대학은 신입생 유치에 모든 것을 올인하며 생존을 고민해야 하는 경우도 있다. 그 결과 대학의 경쟁력은 사라지고 공교육의 불신은 사교육의 범람으로 표출되고 있는 상황이다.

입학사정관제도는 이러한 모든 병폐를 완화시키고자 정부차원에서 도입한 선진 국형 제도이다. 또한 기존의 대입제도와 비교할 때, 정량적 평가와 더불어 정성적 평가 또한 중요시 여기는 바, 본 연구는 정성적 평가도구로서 매우 유용한 면접의 방법에 대하여 살펴보았다. 이제 앞서 내린 결론과 관련해서 몇 가지 논의를 하고자 한다.

먼저 면접의 전 과정에 있어 대학의 특성이 나타나야 한다는 것이다. 이것은 대학의 입학처 직원을 대상으로 실시한 ‘정원내 특별전형에서 본 제도의 활용성 조사’ 결과, 대학의 독자적이념에 따른 특별전형에서 본 제도를 활용하는데 90% 이상이 동의했다는 연구(박제남외, 2008)를 보아도 알 수 있다. 즉, 대학이 필요로 하는 인재를 선발하기 위한 가장 적절한 평가요소와 적합한 평가방법을 갖추어야 한다는 것이다. 이것은 정량적 평가만으로 인재를 선발했을 때 미래성장을 예측하기 힘들다는 것과 관련하여, 선발 이후 대학이 얼마나 우수한 인재를 배출할 수 있는가의 문제이기도 하다.

면접의 방법과 관련하여 논의할 또 한 가지는, 심층 면접에서 사용하는 토론방식에 대한 것이다. 앞서 결론에서도 잠깐 언급했지만, 토론을 통해 지원자의 다양한 능력을 이끌어내려면 면접에 임하는 평가자에게 상당한 전문성과 능력이 요구된다. 이미 다른 연구에서도 평가자의 신중한 훈련을 언급하는 경우가 있었

으며(양성관외, 2008), 특히 토론이 논쟁을 포함한다면 더더욱 그러하다. 또한 제도가 정착되면서 점차 입학사정관들의 활동범위도 확대되어, 면접에서 지금보다 훨씬 주요한 역할을 할 것으로 예상된다. 그러므로 입학사정관을 비롯한 모든 평가자가 지원자의 내적 특성을 최대한 이끌어내고 통찰·평정할 수 있도록 하기 위하여 면접 전문인력의 양성을 위한 후속 연구도 필요하다고 하겠다.

참고문헌

- 김정희(2008). 입학사정관 도입의 의의. 대학교육, 156호.
- 박남기 외(2008). 대학입학사정관제의 공정성 확보 방안 연구. 한국대학교육협의회, RR-2008-4-286.
- 박제남(2008). 대학입학사정관 정착모형 개발 연구. 교육과학기술부. 연구보고서.
- 서종욱(2009). 홍익대학교 미술대학 입시 개혁과 입학사정관제 도입 계획. 대학교육, 160호.
- 성병창 외(2008). 초등학교 신규교원 선발을 위한 교직적성 심층면접 평가 방안 탐색, 한국교육과정평가원, 연구자료 ORM 2008-10.
- 성태제 외(2006). 심층면접과 고등학교 교육 상관관계 연구, 한국대학교육협의회, 연구보고 RR-2006-5-252호.
- 성태제(1998). 면접의 양호도 검증, **교육과학연구**, 제28집, pp43-60.
- 신원동(2008). 잠재력 있는 인재를 찾기 위한 대학입학전형. 대학교육, 153호.
- 양성관(2008). 대학에서 바라보는 입학사정관제도. 대학교육, 156호.
- 양성관 외(2008). 대학입학사정관제 지침서 개발 연구. 한국대학교육협의회, 연구보고 RR 제 2008-2-284호.
- 윤달수(2007). 대학입학사정관제워크숍, 한국대학교육협의회, ISP-2007-4-29.
- 이종훈(2004). 춘천교육대학교 입학전형방안 개선연구, **교육연구**, 제21집, pp139-178.
- 전국대학교입학처장협의회·한국대학교육협의회(2008). 2010학년도 대입기본계획을 수립을 위한 워크숍. 전국대학교입학처장협의회·한국대학교육협의회, DSP 2008-4-111.

- 정구향 외(1998). 대학입학 면접전형자료 개발과 활용방안. 한국교육과정평가원.
- 정일환외(2008). 입학사정관제도의 활성화를 위한 법적·제도적 방안 탐색, 한국 대학교육협의회, 연구보고 RR 제 2008-3-285호.
- 조석훈(2008). 입학전형 전문가제도의 정착과제. 대학교육. 156호.
- 지은림(1999). 대학입학전형자료들의 타당도 및 공헌도 평가를 통한 학생선발도 구로서의 의미 고찰, **경희대학교 교육문제연구소 논문집** 15집, pp215-227.
- 최병기(2009). 2010학년도 입학사정관 전형 분석 및 대비방안, 한국대학교육협의회.
- 한국대학교육협의회(2008a). 대학 입학사정관 직무 워크숍, 한국대학교육협의회 고등교육연수원, 교재 2008-1-705.
- 한국대학교육협의회(2008b). 2008년 대학입학사정관제 선정대학 직무 워크숍. 한국 대학교육협의회, DSP 2008-5-112.
- 한국대학교육협의회(2008). 수시2학기 대학입학정보2009. 한국대학교육협의회, RM .2008-10-345.
- 홍기철(2006). 교직 적성·인성 검사도구의 적용연구, **대구교육대학교초등교육 연구논총**, 22(1), pp113-135.
- 황정규(2002). **학교학습과 교육평가**. 서울: 교육과학사.
- Brownell, K.; Lockyer, J.; Collin, T.; Lemay, J.-F.(2007). Introduction of the multiple mini **interview** into the admissions process at the University of Calgary: acceptability and feasibility, *Medical Teacher*, Vol. 29 Issue 4, pp394-396.
- Comila Shahan, Robert L. Dipboye and Thomas M. Gehrlei(1993). Attractiveness Bias in the Interview:Exploring the Boundaries of an Effect, *Basic and applied social psychology*, 14(3), pp317-32.
- Goho, James; Blackman, Ashley.(2006). The effectiveness of academic admission interviews: an exploratory meta-analysis, *Medical Teacher*, Vol. 28 Issue 4, pp335-340.
- Hudnall, Bert.(2004). **Alumni Admission Interviewers**, *Journal of College Admission*, Summer2004 Issue 184, p30-31.
- Lemay, Jean-François; Lockyer, Jocelyn M; Collin, V Terri; Brownell, A Keith

- W.(2007). Assessment of non-cognitive traits through the **admissions** multiple mini-**interview**, *Medical Education*, Vol. 41 Issue 6, pp573-579.
- Rahbar, Mohammad Hossein; Vellani, Camer; Sajan, Fatima; Zaidi, Arif Ali; Akbarali, Laila.(2001). **Predictability** of medical students' performance at the Aga Khan University from admission test scores, **interview** ratings and systems of education, *Medical Education*, Vol. 35 Issue 4, pp374-380.
- Roberts, Chris; Walton, Merrilyn; Rothnie, Imogene; Crossley, Jim; Lyon, Patricia; Kumar, Koshila; Tiller, David(2008). Factors affecting the utility of the multiple mini-**interview** in selecting candidates for graduate-entry *medical school*, *Medical Education*, Vol. 42 Issue 4, pp396-404.
- Röding, K.; Nordenram, G.(2005). Students' perceived experience of university **admission** based on tests and **interviews**, *European Journal of Dental Education*, Vol. 9 Issue 4, pp171-179.
- Stansfield, R. Brent; Kreiter, Clarence D.(2007). Conditional **reliability** of admissions **interview** ratings: extreme ratings are the most informative, . *Medical Education*, Vol. 41 Issue 1, pp32-38.
- Togay Koc, Cornelius Katona & P John Rees.(2008). Contribution of medical students to admission interviews, *Medical Education*, 42, pp 315-321.
- W. Michael Hendrick(2003).Using the Dialectic Method in the Competitive Scholarship Interview, *Journal of College Admission*, Wintter2003 Issue 178, pp6-15.
- <http://www.medicine.usask.ca/education/admissions/multiple-mini-interview-mmi-information>
- <http://medicine.ucalgary.ca/undergrad/ume/mmi>
- <http://univ.kcue.or.kr/interviewList.do>
- <http://www.collegeboard.com/parents/apply/college-applications/21369.html>
- <http://www.medicine.usask.ca/education/admissions/multiple-mini-interview-mmi-information>

ABSTRACT

Admission Interview Method for Admission Officer System

You, Hyun Joo(Chungnam National University)

This study was to suggest interview method that be appropriate applied to admission officer system. At first, the purpose of this system and necessity of admission interview on it were Investigated. The next, after introducing admission interview methods used in USA and korea, complement issues were found from current interview method in korea. Through implications from admission interview methods used in USA, finally admission interview method that be appropriate applied to admission officer system can be suggested as follows. first, Interview method is two steps, first step is discussion method that is contained peculiarity of the university and second step is personal interview that is contained applicant's trait. At first step, is evaluated problem solving ability and aptitude in major, leadership. At second step is evaluated logical thinking ability, self-representative, self-leadership, impersonal relation ability and his/her nature.

Key Words : admission officer system, interview method, qualitative evaluation

청소년기 자아존중감의 하위요인 측정을 위한 검사도구 개발

김연중*

< 요약 >

본 연구는 교육현장에서 청소년들에게 구체적인 도움을 주기 위하여 청소년기 자아존중감의 하위요인을 측정하는 검사 도구를 개발하는 데 목적이 있다. 이를 위하여 선행연구 및 기존의 검사 도구를 통해 청소년기의 발달적 특성에 따른 자아존중감의 하위요인을 도출해내고 각 하위요인에 대한 예비문항을 작성하였다. 내용타당도를 위하여 관련 전문가에게 1차 평정을 받은 후 예비 검사와 2차 평정으로 도구를 재정비하였으며 본 검사에서 검사도구의 신뢰도 및 타당도를 밝히고자 하였다.

본 연구에서 개발된 검사 도구는 학업적, 신체적, 사회적, 성격적, 도덕적 자존감의 5개 요인에 각각 8문항씩 총 40문항이며 Cronbach- α 계수는 .87이고 Rosenberg 검사도구와의 상관계수는 .98이었다. 또한 집단 간의 독립표본 t검증을 한 결과 통합적인 자아존중감 점수의 차이는 통계적으로 1% 수준에서 유의미하게 나타났으며 하위요인별에 따라서는 통계적으로 1% 또는 5% 수준에서 유의미한 차이를 보였다.

<주제어> : 청소년기, 자아존중감, 하위요인

논문투고 : 2009.07.10. 심사시작 : 2009.07.10. 논문수정 : 2009.08.11. 게재확정 : 2009.08.18

* 충남대학교 교육심리·과정 전공. 모통이돌 독서교육연구소 소장

I. 연구의 필요성과 목적

심리·상담분야에서 가장 많이 연구되어 왔고 지금도 꾸준히 연구되고 있는 개념 중의 하나가 ‘자아존중감(self-esteem)’이다. 그동안 수많은 연구들이 인간의 적응과 정신건강에 직·간접적으로 유의미한 영향을 주는 변인으로 자아존중감의 역할을 보고하였고 그 중요성을 강조해 왔다. 이자영 외(2009)는 자아존중감에 대한 연구가 여전히 최근의 국내·외 연구자들의 중요한 화두가 되고 있다고 하였다.

자아존중감이 높은 사람은 자신의 능력을 잘 인식하고, 주위 환경이나 사회적 관계에서 안정감과 소속감을 가질 뿐만 아니라 문제에 대하여 자신감을 가지고 도전하여 성취감이 높은 반면에 자아존중감이 낮은 사람은 실패를 두려워하여 모험을 하는 일이 적고 타인에 대한 필요 없는 신경과 의존심이 많아 문제를 스스로 해결해 나가지 못한다. 그러므로 개인의 자아존중감에 대한 평가와 자아존중감의 향상의 문제는 교사, 임상치료사, 프로그램 평가 연구자들에게 매우 중요하다.

청소년기는 인간 발달 단계상 아동에서 성인으로 성장해가는 과도기적인 단계로서 신체적, 정신적, 사회적인 면에서 급격한 변화를 겪는 시기이다. 또한 청소년기는 자아의식이 생기면서 반항현상이 두드러지고, 자신이 누구인가에 대하여 고민하면서 확고한 자아정체성 확립을 주요 과제로 안고 있는 제 2의 탄생기이다.

청소년기의 자아존중감에 대하여 장휘숙(2000)은 자의식이 강해지는 청소년 초기에 손상받기 쉽고 이 시기 동안 친구나 가까운 타인으로부터의 피드백은 자아존중감을 높이거나 낮출 수 있다고 하였으며 그 외에 많은 연구들이 청소년기의 자아존중감과 또래관계, 사회성, 진로발달, 학업성취도 간에 높은 상관성이 있는 것으로 연구 보고하고 있다. 또한 2000년대 이후 급격하게 증가하고 있는 ‘독서를 활용한 자아존중감 향상 프로그램의 효과 연구들’에서도 유의미한 효과가 있었음을 보고하고 있다.

그러나 이 때 사용되고 있는 자아존중감 검사도구들은 청소년기의 특수성과 관련하여 구체적인 하위 요인을 측정하기에 몇 가지 문제점이 있다. 현재 우리나라에서 가장 널리 사용되고 있는 Rosenberg(1965)의 자아존중감 검사 도구는 총체적인 자아존중감(global self-esteem)을 모든 대상에게 단일차원에서 측정(unidimensional measure)하는 대표적인 도구로 구체적인 하위요인을 측정할 수

없는 문제점이 있다. 이에 대하여 최근의 여러 학자들(Hatter, 1983; Pope, McChale & Craighead, 1988)은 자아존중감을 총체적으로 규정한 전통적인 단일 차원 개념의 척도를 반대한다. 즉 개인이 어떤 영역에서는 높은 자아존중감을 가지나 다른 영역에서는 그렇지 않을 수 있다는 이론을 제시하고 있다.

또한 하위요인을 측정할 수 있도록 구성되어 있는 도구들(coopersmith, 1967: 최보가와 전귀연, 1993: Oewns, 1995)도 많이 사용되고 있으나 부분적인 하위요인으로 구성되어 있거나 아동용이므로 청소년의 하위요인을 측정하기에 여전히 문제점이 있다.

교육 현장에서 청소년들에게 자아존중감을 측정하는 궁극적인 이유가 부적응이나 문제를 일으키고 있는 원인을 파악하여 도와주는 것이라고 본다면, 특별히 청소년기 자아존중감의 하위요인에 대한 측정을 통해 어느 하위 영역의 자아존중감이 높은지 혹은 낮은지를 구체적으로 파악하여 해당 요인에 대한 자아존중감을 향상시켜줄 프로그램을 구상하여 처치하는 것이 효과적이라고 생각한다. 이 점에 대하여 본 연구자와 동료들은 현장에서 아이들을 지도하고 프로그램을 진행하는데 있어서 청소년기의 특성에 맞는 통합적인 자아존중감의 하위요인에 대한 측정이 가능한 검사도구를 필요로 하게 되었다.

이상과 같은 이유에서 청소년기의 특성에 맞는 자아존중감의 하위요인에는 무엇이 있는지를 알아보고 그에 적합한 문항을 작성하여 하위 요인별 자아존중감을 측정할 수 있는 자아존중감 검사 도구를 개발하는 것은 매우 의미 있는 일이라고 여겨진다. 또한 개발된 검사도구를 통해 학업성취도가 높은 학생 집단과 학업성취도가 낮은 학생 집단 간의 자아존중감의 하위요인별 점수 차이를 분석해보고, 일반 학교의 학생집단과 학교 밖 부적응 청소년 집단 간의 자아존중감의 하위요인 별 점수 차이를 분석해 봄으로써 교육연구의 기초자료를 제공하는 것도 의미 있는 일이라고 본다.

따라서 본 연구의 첫 번째 목적은 청소년 교육이나 상담의 현장에서 자아존중감 향상에 구체적인 도움을 주기 위하여 청소년기의 하위 요인별 자아존중감을 측정하고 평가할 수 있는 검사 도구를 개발하는 것이다. 본 연구의 두 번째 목적은 학업성취도 상·하 집단 간의 자아존중감의 하위요인별 점수 차이와 일반 학교의 학생집단과 학교 밖 부적응 청소년 집단 간의 자아존중감의 하위요인별 점

수 차이를 밝혀 연구의 기초자료를 제공하는 것이다.

II. 이론적 배경

1. 청소년기의 자아존중감

자아존중감은 자신의 가치에 대한 판단과 평가적 의미를 내포하고 있는 개념이다. 이자영 외(2009)는 자아존중감의 정의에 대하여 자신에 대한 주관적인 평가로 보고 자아존중감이 높다는 것은 자신을 수용, 존중하고 자신을 좋아하며 스스로를 가치 있는 인간으로 느끼는 것이라고 말한 (Rosenberg, 1965)의 입장이 오늘날 가장 널리 받아들여지고 있다고 하였다.

인간의 발달 시기 중 그 어느 시기보다 청소년기의 자아존중감은 특별히 중요하다. 그 이유는 청소년기에 높은 자아존중감을 갖게 되면, 자기 자신을 사랑하고 어떠한 일이든 할 수 있다는 자신감과 긍정적 사고를 갖게 되어 학업성취와 진로선택, 원만한 학교생활과 사회생활, 건강한 정신에 긍정적인 영향을 끼치지만, 낮은 자아존중감을 갖게 되면 자기 자신에 대한 신뢰가 없기 때문에 자신감이 없으며 부정적인 사고를 하게 되어 학업성취에도 악영향을 끼치게 되고, 자신의 의사와는 상관없는 진로선택을 하게 되며 이로 인한 좌절로 정신건강에까지 혼란을 야기 시키게 되기 때문이다.

Rosenberg(1979)는 낮은 자아개념을 가진 청소년들은 우울, 불안, 그리고 낮은 성취수준을 보였고, 높은 이상을 가지고 있었으나 선택한 분야에서 성공하기 위한 필수적인 재능이 부족한 것으로 자신을 보기 때문에 결국 그들이 원했던 성공이나 더 좋은 직업을 얻으려고 하지 않으며 사회적 고립감이 두드러지게 나타난다고 하였다.

자아존중감의 생성에 대해서 강위영(1999)은 부모나 교사, 친구들을 통해서 평가되는 외적 자아존중감과 사회에서 가치 있게 여기고 자신이 가치 있게 여기는 분야에서 유능감을 가질 때 생기는 내적 자아존중감으로 양분하여 설명하고 있다. 이 둘은 수레의 바퀴와 같이 어느 하나라도 문제가 생기게 되면 자아존중감

이 낮아지게 된다. 강위영(1999)은 아동들이 나이가 들면서 점차적으로 구체적인 하위 요인별로 자신의 유능감과 적절 감을 다차원적으로 발달시키게 되는데 그 통합되는 하위 요인을 학업, 운동, 사회적 수용, 외모, 행동(도덕적)분야로 대별해 볼 수 있다고 하였다.

실제로 청소년기의 자아존중감과 학업성취도와는 관련이 크다. 우리나라 청소년들은 성적과 진학에 대하여 과중한 스트레스를 받고 있으므로 우리나라 청소년들에게 있어서 학업성적은 특별히 자아존중감 형성의 중요한 변수가 된다. 황진숙 외(2000)에 따르면, 자아존중감이 높은 청소년은 학업성적도 유의미하게 높다고 보고하였다.

또한 청소년기의 특징으로 빼 놓을 수 없는 것은 다른 어떤 시기보다 신체적 자아에 대해서 매우 중점을 두는 시기라는 점이다. 박경희(2000)는 청소년의 자아존중감과 신체상 간의 상관성 연구에서 자아존중감과 신체상 간에 정적 상관관계가 있었으며, 특히 얼굴 생김새와 외모에 대한 만족도가 자아존중감과 높은 상관이 있었음을 보고하였는데, 이는 청소년기의 자아존중감과 신체적인 부분은 학업성취도와 더불어 큰 영향을 미치는 중요한 요소라는 것을 말해주는 것이다.

청소년기의 자아존중감의 하위요인의 배경으로 그 밖에 자아존중감의 개념과 유사한 자기개념 척도(고려대학교 편, 2000)의 하위요인을 살펴보면 신체, 도덕, 사회, 가정, 능력에 대하여 5문항씩 총 30문항으로 구성되어 있으며 자기의식 검사는 긍정·부정적 특성, 행동, 외모 등으로 구성되어 있다.

이상을 종합해 볼 때, 청소년기의 자아존중감에 영향을 미치는 구체적인 하위요인은 현재 사회적 가치가 높은 '학업적인 요인'과 청소년기의 발달 특성 상 특별히 중요하게 여기는 신장이나 외모, 건강 등의 '신체적인 요인', 특별히 청소년기에 영향력이 큰 또래의 관계나 교사, 부모와의 관계 등과 관련된 '사회성에 대한 요인', 사춘기의 행동특성에서 공통적으로 나타나는 '성격적 요인과 도덕(행동)적인 요인'을 중요한 요인으로 나누어볼 수 있다. 따라서 본 연구에서는 청소년기의 자아존중감에 영향을 미치는 구체적인 하위요인을 학업적, 신체적, 사회적, 성격적, 도덕적인 요인 등 5요인으로 구성하였다.

2. 자아존중감 검사 도구들의 특징과 제한점

현재 우리나라에서 쓰이고 있는 자아존중감 검사도구들에 대하여 연구자가 조사한 결과는 일반적인 자아존중감을 측정하는 검사도구와 하위영역별 자아존중감을 측정하는 검사도구로 크게 대별해 볼 수 있으며 그 세부적인 내용을 정리하면 <표 II-1>과 같다.

먼저 일반적인 자아존중감을 측정하는 것으로 Rosenberg(1965)가 개발한 검사도구가 간편하면서도 가장 널리 활용되고 있는데 이는 총 10문항의 4점 리커트 척도로 구성되어 있다. 최해림(1999)은 현존하는 자아존중감 척도 중 가장 빈번하게 사용되는 척도라고 밝힌 바 있으며 전병제(1974)가 번안하여 사용하기 시작한 이후 김문주(1985), 이영자(1995), 어주경(1998), 최해림(1999), 김희화(2008) 등이 번안하거나 수정 보완한 것들이 널리 쓰이고 있다.

<표 II-1> 자아존중감 검사 도구의 특징 및 세부 내용

개발자	번안자	년도	주요하위요인(문항)	대상	문항	신뢰도 및 타당도
Rosenberg	-	1965	단일 요인	초등~성인	10	Cronbach- α .92 검사-재검사 .85
	전병제	1974	단일 요인	초등~성인	10	-
	김문주	1985	단일 요인	초등~성인	10	-
	이영자	1995	단일 요인(전병제가 번안한 것을 수정 보완)	초등~성인	10	Cronbach- α .79
	어주경	1998	단일 요인	청소년	10	Cronbach- α .86
	최해림	1999	단일 요인[신뢰도 저하2문항(8,10번) 포함]	대학생	10	Cronbach- α .83
	김희화	2008	단일 요인(신뢰도를 저하시키는 1문항 삭제)	성인	9	Cronbach- α .87
	이자영 외	2009	단일요인 확인(8번 문항의 문제점 제시)	초등~성인	10	Cronbach- α .75 ~ .87
Cooper-	-	1967	허위척도(8문항)	아동	A형58	검사-재검사

smith			일반적 자아(26문항) 사회적-또래(8문항), 가정-부모(8문항), 학교-학업(8문항)		B형25	9학년-.42, 12학년-.69 A형-B형 간 상관관계 .86
	강종구	1986	자기비하(5) 가족과의 관계(7) 지도력과 관계(6) 자기주장과 불안(7)	중학생	25	Cronbach-α .87 검사-재검사 .73
최보가, 전귀연	-	1993	총체적 자존감(6문항) 사회에서의 자존감(9문항) 가정에서의 자존감(9문항) 학교에서의 자존감(8문항)	아동	32	Cronbach-α 총체적 자존감 .69 사회에서의 자존감 .84 가정에서의 자존감 .83 학교에서의 자존감 .72 구성, 공인타당도
Owens (1995)	강위영	1999	학업적 자존감(10문항) 사회적 자존감(10문항)	초등	20	-

이자영 외(2009)는 심리상담 분야에서 빈번하게 사용되고 있는 Rosenberg의 자아존중감 척도가 1974년 전병제에 의해 처음 번안된 이후로 신뢰도와 타당도에 아무런 점검 없이 사용되어져 왔다고 하였으며 최근 김희화(2008), 이자영 외(2009)는 8번 문항에 문제가 있음을 제시하였으며 현재 수정, 보완되지 않은 채 제한점으로 남아 있다.

Rosenberg(1965)의 검사 도구는 최보가와 전귀연(1993)이 밝혔듯이 신뢰도와 타당도가 매우 높고 일반적인 자아존중감을 측정하기에 권장할 만한 도구이며 문항이 적은 것이 큰 장점이지만 하위요인을 측정할 수 없는 검사도구이며 대학생 이상 일반 성인들을 측정하기에 적합한 도구라고 사료된다.

다음으로 하위영역별 자아존중감 검사 도구에는 첫째, coopersmith(1967)가 개발한 자아존중감 도구가 널리 사용되며 타당성을 높게 인정받은 대표적인 도구로서 여러 사람이 번안하고 보충 개발하여 사용되고 있다. coopersmith(1967)의 검사 도구는 Rogers와 Dymond(1954)에 의해 보고된 척도로부터 나온 문항과 그에 의해 고안된 것으로 A형과 B형으로 나누어져 있다. A형 검사는 58개 문항으로 구성되어 있으며, 허위 척도(8문항), 일반적 자아(26 문항), 사회적 자아-또래(8문항), 가정-부모(8문항), 학교-학업(8문항)의 4개 하위척도로 구성되어졌다. B형 검사에

서는 A형 검사의 문항분석에서 전체 점수와 상관이 가장 높은 문항으로 보이는 25개의 문항을 포함하며 A형 검사와 B형 검사간의 상관관계는 .86이다.

둘째, coopersmith(1967)의 검사 도구를 강종구(1986)가 번역한 것이 있는데 총 25문항으로 자기비하, 가족과의 관계, 지도력과 인기, 자기주장과 불안의 4가지 하위요인으로 구성되어 있으며 '그렇다와 아니다'로 응답하도록 하였고 검사-재검사 신뢰도 .73과 Cronbach- α 값은 .87이다.

셋째, coopersmith(1967)와 Pope, McChale, Craighead 등의 연구(1988)를 참조하여 최보가와 전귀연(1993)이 우리나라 아동의 자아존중감을 측정할 수 있는 도구를 개발한 것이 있다. 이 검사는 전체 32문항으로 구성되어 있으며 5점 리커트 척도로 구성되어 있다. 검사 내용은 일반적인 자아존중감, 사회적인 자아존중감, 가정에서의 자아존중감, 학교에서의 자아존중감의 네 하위 요인으로 구성되어 있으며 Cronbach- α 값은 하위척도별로 일반적 자아존중감 .69, 사회적인 자아존중감 .84, 가정에서의 자아존중감 .83, 학교에서의 자아존중감 .72이다. Coopersmith(1967)와 Rosenberg(1965)의 자아존중감 척도의 상관관계는 일반적인 자아존중감이 각각 .47의 상관을 나타내고 있으며 사회적인 자아존중감 .78, 가정에서의 자아존중감 .69, 학교에서의 자아존중감 .76이다.

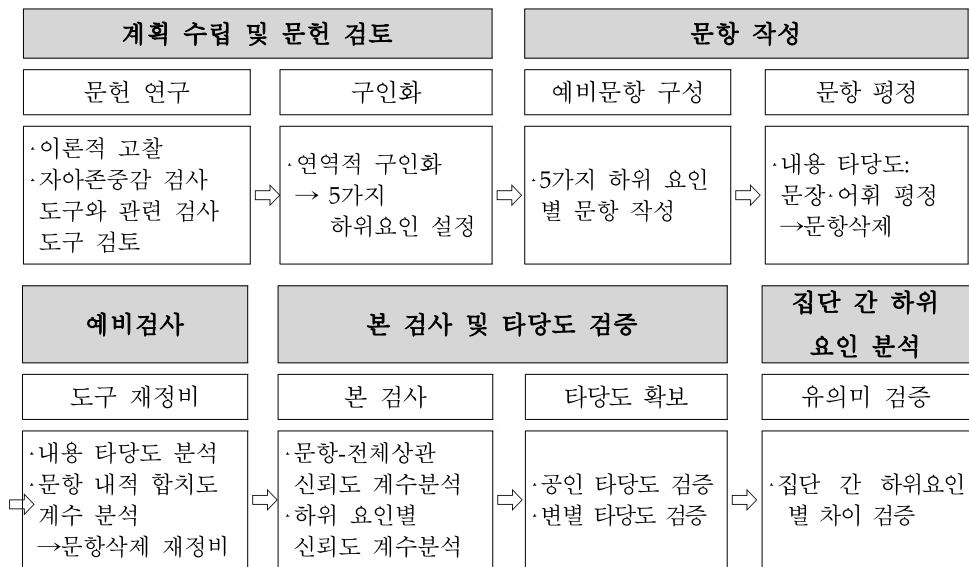
넷째, Owens(1995)이 개발한 자아존중감 도구로 사회적 자존감과 학업적 자존감의 두 가지 하위요인에 각각 20문항이며 '예, 아니오'로 응답하게 되어 있다. 이는 강위영(1999)이 번안한 것인데 문항 내용을 살펴보면 아동용으로 활용하기에 적합한 문항이다.

이상에서 살펴본 바와 같이 coopersmith(1967)나 최보가와 전귀연(1993), Owens(1995)의 자아존중감 검사 도구는 Rosenberg(1965)의 자아존중감 척도와는 달리 하위요인으로 나뉘어져 있으나, 부분적인 하위요인으로 구성되어 있거나 아동용으로서 청소년기에 중요하게 여기는 신체, 외모, 행동, 도덕적인 면이나 정서, 성격적인 면에 대한 문항이 빠져 있어서 청소년기의 자아존중감의 하위요인을 측정하는데 문제가 있다고 사료된다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구절차

청소년기 자아존중감의 하위요인에 대한 연구과정을 정리하면 [그림 Ⅲ-1]과 같다.



[그림 Ⅲ-1] 청소년기 자아존중감의 하위요인 개발 과정

청소년기 자아존중감의 검사도구 개발을 위하여 ‘문헌연구’, ‘구인화’, ‘예비 문항 구성’, ‘문항 평정’, ‘예비 검사’ 단계를 거쳐 문항을 개발하였으며 ‘본 검사’를 통하여 문항-전체 상관 및 하위요인별 신뢰도 계수를 분석하였다. 그리고 Rosenberg 검사도구와 상관관계를 통해 공인타당도의 검증과 집단 간의 독립표본 t검정을 통해 변별 타당도를 검증을 하였으며 집단 간의 자아존중감 하위영역에 대한 독립표본 t검정을 실시하였다.

2. 연구방법

가. 예비검사 도구 작성

자아존중감에 대한 문헌과 기존의 검사 도구를 토대로 자아존중감의 개념을 분석하여 청소년기 자아존중감의 하위요인을 구성하고 조작적 정의를 내린 후, 각 하위요인별로 문항을 만들었다.

검사도구의 하위 요인과 문항에 대한 전문가의 내용 타당성을 검토하기 위하여 관련분야 석사 이상의 전문가 3인에게 청소년기의 특성과 관련하여 하위요인의 내용, 영역별 진술문항의 내용이 타당한지, 적절한 어휘를 사용했는지, 문법적으로 문장이 적절한지 등에 대하여 1차 평정을 받았다. 또한 중학교 2학년 학생 4명에게 설문에 응해보게 하여 문항 표현이 애매하거나 이해하기 어려운 부분이 있는지를 체크하여 수정하였다.

이 척도는 리커트식 5점 척도로 “매우 그렇다”에서 “전혀 그렇지 않다” 등으로 응답하도록 구성하였고 부정문항은 역 채점을 하도록 하였으며 점수가 높을수록 자아존중감이 높다. 최종적으로 완성된 예비검사 도구는 학업적 자아존중감 17문항, 신체적 자아존중감 10문항, 사회적 자아존중감 14문항, 성격적 자아존중감 13문항, 도덕적 자아존중감 9문항으로 총 63문항이며 구체적인 내용은 다음 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 청소년기 자아존중감의 하위요인 및 내용

요 인	내용 설명	문항수
학업적 자존감	· 학교생활이나 학습에서 느끼는 자신에 대한 가치감과 유능감 · 학습에서 흥미로운 영역을 발견함으로써 느끼는 유능감과 · 학업적 측면에서의 한계를 수용함으로써 유능감에 손상을 입지 않는 것도 포함	17
신체적 자존감	· 자신의 외모나 신체적 조건과 관련하여 느끼는 자기 가치감 · 자신의 신체적 조건에 극복하기 어려운 한계가 있을 때, 그것을 수용함으로써 유능성이나 가치감을 잃지 않는 것도 포함	10
사회적 자존감	· 가정이나 학교, 씨클 등 기타 자신이 속한 사회에서 능력을 발휘 하면서 부모, 교사, 친구들과 같은 주요타인과의 좋은 관계를 형성하고 감정을 적절하게 다룸으로써 갖게 되는 능력감과 가치감	14

성격적 자존감	·대인관계에서 사람을 이해하고 돌보기 위해 필요한 마음의 바탕 ·사랑·신뢰·기대·희망·융통성 등의 긍정적인 성격이나 정서, 미움· 시기·질투·증오·의심·집착 등의 부정적인 성격이나 정서와 관련 하여 자신이 어떠한지를 평가하는 것	13
도덕적 자존감	·도덕적으로 얼마나 착한 행동을 하고 있는지, 사회적으로 얼마나 수용 받을 만한 행동을 하고 있는지에 대한 자기평가	9
합 계		63

나. 예비검사 실시

검사도구의 구체적인 문항에 대한 적절성을 알아보기 위하여 2006년 11월 7일 D시에 위치한 G중학교 80명을 대상으로 예비검사를 실시하였다. 불성실하게 응답한 4명의 설문자료를 제외한 76명의 설문 자료를 분석하였다. 연구 대상이 된 학생들은 1학년 2개 학급의 남학생 34명, 여학생 33명과 2학년 남학생 9명이었다.

예비 검사에서 수집된 자료는 SPSS 12.0을 사용하여 분석하였다. 문항의 양호도를 판단하기 위하여 문항 반응에 대한 평균 및 표준편차, 문항의 응답 빈도, 문항-전체 상관과 문항 제거 시 내적 합치도인 Cronbach- α 값을 구하여 총 63문항에서 부적절한 7개의 문항을 삭제하였다. 삭제 후 남은 56문항의 문항내적 합치도는 .90이었으며 구체적인 삭제 이유는 다음 <표 III-2>와 같다.

<표III-2> 1차 문항정리 내용

하위 영역	삭제문항	삭제 이유
학업적 자존감	5번 문항	평균 1.30, 표준편차 .54
	6번 문항	평균 1.41, 표준편차 .70
	16번 문항	문항-전체 상관 -.076, 제거 시 내적 합치도 .899
신체적 자존감	22번 문항	문항-전체 상관 .124, 제거 시 내적 합치도 .897
사회적 자존감	34번 문항	문항-전체 상관 .074, 제거 시 내적 합치도 .897
	38번 문항	“보통이다”에 71.8%가 몰림
	39번 문항	문항-전체 상관 .171, 제거 시 내적 합치도 .897

본 연구가 청소년기의 특성에 맞는 하위요인을 먼저 선정한 후 하위요인별 자아존중감을 측정하는 검사 도구를 만드는 것이기 때문에 요인분석으로 하위요인을 산출해내는 다른 연구방식과는 달리, 남은 56문항에 대하여 관련분야 석사 이상의 전문가 8명에게 2차 평정을 의뢰하여 통계처리 하였다.

내용 타당도 검증의 구성은 리커트식 5점 척도로“매우 타당하다”에서 “전혀 타당하지 않다”로 평정하도록 하였다. 반응에 대한 통계 분석결과의 평균 점수와 표준편차를 참조하면서 문항을 재정비하였다. 이때 검사도구의 형태와 측정 평가의 편리를 위하여 하위요인별 문항수를 고려하면서 평균점수가 낮거나 표준편차가 높은 경우에 삭제하여 하위요인별 8문항씩 총 40문항으로 본 검사 도구를 구성하였다. 삭제된 문항의 구체적인 내용은 다음 <표 III-3>과 같다.

예비검사의 문항반응 통계분석과 전문가의 2차 내용 타당도 평정 결과에 따른 통계처리를 거쳐 하위요인별 문항을 재조정하여 하위 요인별로 자존감을 평가할 수 있도록 분류하여 구성하였으며 각 하위 요인의 전체 점수를 합산하면 통합적 자존감 점수가 된다. 구체적인 하위요인은 학업적 자존감, 신체적 자존감, 사회적 자존감, 정서적 자존감, 도덕적 자존감 등 5개 요인에 각 8문항씩 총 40문항이며 구체적인 검사도구의 내용은 <부록>과 같다.

<표 III-3> 2차 문항정리 내용

하위 요인	삭제문항	삭제 이유
학업 적 자존감	7번 문항	평균 3.375, 표준편차 1.18
	8번 문항	평균 4.0, 표준편차 .75
	9번 문항	평균 4.0, 표준편차 1.414
	10번 문항	평균 4.0, 표준편차 .92
	12번 문항	평균 4.0, 표준편차 .92
	14번 문항	평균 4.0, 표준편차 .92
신체적 자존감	22번 문항	평균 3.375, 표준편차 1.06
사회적 자존감	28번 문항	평균 4.37, 표준편차 .74
	29번 문항	평균 4.25, 표준편차 .70
	34번 문항	평균 3.75, 표준편차 1.164

성격적 자존감	38번 문항	평균 4.37, 표준편차 .51
	40번 문항	평균 4.0, 표준편차 1.06
	42번 문항	35번 문항과 유사
	43번 문항	평균 4.25, 표준편차 .8
	46번 문항	평균 4.0, 표준편차 .53
도덕적 자존감	55번 문항	평균 3.5, 표준편차 .75

다. 본 검사 실시

2006년 11월 27일에 D광역시 S중학교 71명에게 본 검사를 실시하였다. 본 검사에 응한 학생 71명 중 불성실하게 응답한 2명을 제외하고 69명의 설문자료를 가지고 SPSS 12.0을 사용하여 통계 분석을 실시하였다.

IV. 연구의 결과

1. 신뢰도

학업적 자존감, 신체적 자존감, 사회적 자존감, 성격적 자존감, 도덕적 자존감의 5개 요인에 각 8문항씩 총 40문항으로 구성된 검사 도구에 대한 신뢰도 분석의 결과는 통합적인 자아존중감 검사 도구의 문항내적 합치도 Cronbach- α 값은 .87이었으며 각 하위 요인별 문항내적 합치도 Cronbach- α 값은 .64~.84로 나타났다. 구체적인 하위요인별 신뢰도는 <표IV-1>와 같다.

<표IV-1> 하위 요인별 Cronbach- α 값

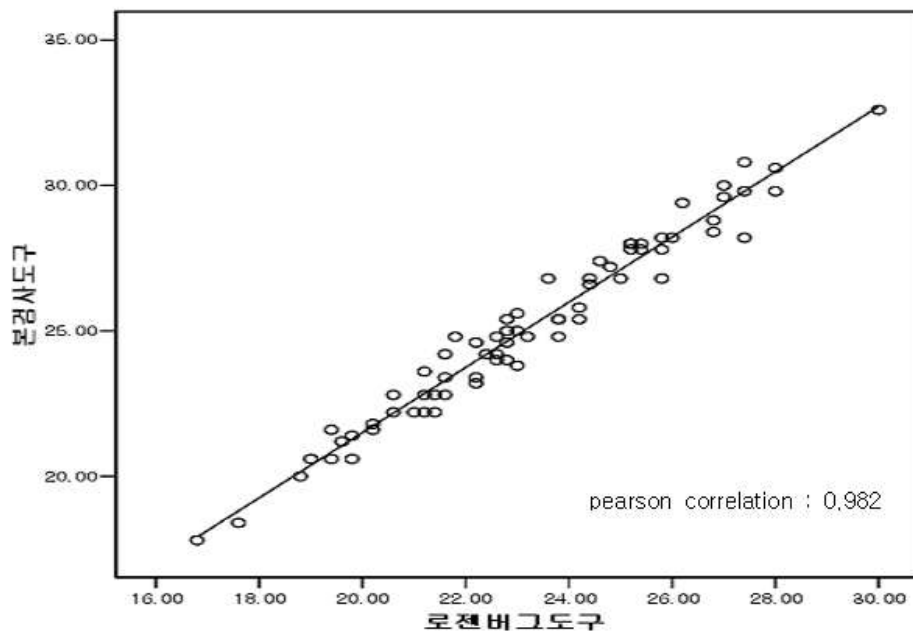
하위 요소	문 항 수	Cronbach- α
학업적 자존감	8	.84
신체적 자존감	8	.73
사회적 자존감	8	.68

성격적 자존감	8	.64
도덕적 자존감	8	.71
통합적 자존감	40	.87

2. 타당도

가. 공인 타당도

본 검사도구의 공인 타당도를 확보하기 위해 현존하는 자존감 도구 중 가장 빈번히 사용되는 척도(이자영 등 2009, 최해림 1999)인 Rosenberg 자아존중감 검사도구와 개발된 검사도구와의 상관관계를 알아본 결과는 [그림 IV-1]과 같으며 상관 계수는 .98로 나타났다. Rosenberg 검사도구와 본 연구에서 개발된 검사도구는 매우 강한 상관이 있는 것으로, 본 검사도구의 공인 타당도를 검증하였다.



[그림 IV-1] Rosenberg 검사도구와 본 검사도구의 상관관계

나. 변별 타당도

본 검사도구의 변별타당도를 위하여 학업성적 상·하 집단 간의 차이와 일반

중학교 학생집단과 학교 밖 청소년 쉼터 청소년집단 간의 차이를 독립표본 t검증하였다.

먼저 경기도 K시의 K중학교에서 담임교사가 평정해준 학업성취도의 상집단과 하 집단 간의 t 검증 결과에 의하면 1% 수준에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 구체적인 내용은 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 상·하집단 간의 변별 타당도

집단		사례 수	평균	표준편차	t	유의도
비교집단	상집단	19	138.16	16.33	3.266	.001
	하집단	19	116.68	23.55		

두 번째로, 본 검사 집단인 일반 중학교 학생집단과 D광역시의 청소년 쉼터 청소년집단에게 2007. 3 ~ 2009. 6월에 걸쳐 검사한 결과로부터 두 집단 간의 독립표본 t검증을 한 결과는 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 본 검사 집단과 청소년 쉼터 청소년 집단 간의 변별 타당도

집단		사례 수	평균	표준편차	t	유의도
비교집단	본 검사 집단	69	129.06	16.23	3.969	.000
	청소년 쉼터 집단	67	116.12	21.50		

<표 IV-3>에 나타난 바와 같이 일반 중학교 학생집단과 청소년 쉼터 청소년집단 간에는 통계적으로 1% 수준에서 유의미한 차이를 보였다.

3. 집단 간 자아존중감의 하위요인별 차이 비교

경기도 K시의 K중학교 한 학급 학생들의 학업성취도 상·하 집단 간 자아존중감의 하위요인별 차이를 알아보기 위해 독립표본 t검증을 실시한 결과는 <표 IV

-4>와 같다.

<표 IV-4> 상·하집단 간의 자아존중감 하위요인별 차이

집단		사례 수	평균	표준편차	t	유의도
학업적	상집단	19	27.84	3.76	6.386	.000
	하집단	19	19.47	4.30		
신체적	상집단	19	24.16	5.46	2.176	.036
	하집단	19	20.37	5.23		
사회적	상집단	19	30.48	4.32	1.185	.244
	하집단	19	28.26	6.90		
성격적	상집단	19	28.16	4.74	2.245	.031
	하집단	19	24.21	6.02		
도덕적	상집단	19	27.53	3.75	1.995	.054
	하집단	19	24.37	5.80		

<표 IV-4>에서 볼 수 있듯이 학업성취도 상·하 집단 간의 학업적 자존감은 통계적으로 1% 수준에서 유의미한 차이를 보였고, 성격적 자존감과 신체적 자존감은 통계적으로 5% 수준에서 유의미한 차이를 보였으나, 사회적 자존감과 도덕적 자존감에는 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

한편, 일반학교 청소년 집단과 청소년 쉼터의 청소년 집단 간의 하위요인별 독립표본 t검증을 실시한 결과는 <표 IV-5>와 같다. <표 IV-5>에서 알 수 있듯이 도덕적 자존감과 성격적 자존감에서는 통계적으로 1% 수준에서 유의미한 차이를 보이고 학업적 자존감과 사회적 자존감에서는 통계적으로 5% 수준에서 유의미한 차이를 보였고 신체적 자존감에서는 통계적으로 유의미한 차이는 아니지만 청소년쉼터의 집단이 더 높은 것으로 나타났다.

<표 IV-5> 일반 집단과 쉼터 집단 간의 하위요인별 비교

집단		사례 수	평균	표준편차	t	유의도
학업적	본검사 집단	69	23.09	5.33	2.286	.024
	청소년쉼터 집단	67	20.88	5.92		
신체적	본검사 집단	69	21.09	5.18	-.327	.744
	청소년쉼터 집단	67	21.40	6.08		
사회적	본검사 집단	69	29.41	3.96	2.274	.025
	청소년쉼터 집단	67	27.40	6.12		
성격적	본검사 집단	69	26.09	3.84	2.453	.015
	청소년쉼터 집단	67	23.91	6.26		
도덕적	본검사 집단	69	26.07	4.16	4.307	.000
	청소년쉼터 집단	67	22.52	5.40		

V. 결론 및 제언

본 연구는 교육현장에서 청소년들을 보다 구체적으로 도와주기 위하여 청소년기 자아존중감의 하위요인을 측정할 수 있는 검사 도구를 개발하고, 개발된 검사 도구를 통하여 집단 간 자아존중감의 하위요인별 차이를 알아보기 위하여 수행하였다.

이를 위해 본 연구에서는 문헌연구와 기존의 자아존중감 검사 도구를 참고하여 청소년기의 자아존중감의 하위요인을 도출해 내고 그에 따른 예비문항을 작성하였다. 내용타당도를 위하여 관련 전문가에게 1차 평정을 받은 후 예비검사와 2차 평정을 통하여 도구를 재정비한 결과, 학업적 자존감, 신체적 자존감, 사회적 자존감, 성격적 자존감, 도덕적 자존감의 5개 요인에 각각 8문항씩 총 40문항의 최종 검사 도구를 개발하였다. 본검사를 통해 개발된 검사 도구에 대한 신뢰도

와 타당도를 확인하고 집단 간 하위요인별 자아존중감의 차이를 검증하였다.

개발된 검사도구의 신뢰도는 전체-문항내적 합치도 Cronbach- α 값은 .87이며 각 하위영역별 문항내적 합치도 Cronbach- α 값은 학업적 자존감이 .84, 신체적 자존감이 .73, 사회적 자존감이 .68, 성격적 자존감이 .64, 도덕적 자존감이 .71로 문항내적 합치도가 높음을 알 수 있다. 또한 자아존중감의 단일차원을 측정 (unidimensional measure) 하는 검사도구인 Rosenberg(1965)의 검사도구와 본 연구의 검사도구는 .98의 매우 높은 상관을 나타내고 있다. 이는 하위요인별 자아존중감 점수의 합이 단일차원의 자아존중감 점수와 매우 높은 상관이 있다는 것을 의미하므로, 하위요인별 자아존중감이 복합적으로 작용한다는 Hatter(1983), Pope, McChale & Craighead(1988), 강위영(1999) 등의 이론과 일치하는 것이며 본 검사도구가 청소년기 자아존중감의 하위요인의 구성개념을 충실히 잘 반영하고 있다고 볼 수 있다.

통합적인 자아존중감의 집단 간의 차이는 학업성취도 상·하 집단 간의 차이나 일반 학교의 학생 집단과 학교 밖 청소년 쉼터의 청소년 집단 간의 차이 모두 1%수준에서 통계적으로 유의미하게 나타났다. 집단 간 하위요인별 자아존중감 점수의 차이는 각 집단별로 특성을 나타내고 있었으며 구체적인 하위요인별 집단 간의 자아존중감의 차이를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 학업성취도 상·하 집단 간의 차이는 학업적 자존감이 1% 수준에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였고, 성격적 자존감, 신체적 자존감은 5% 수준에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였으나 도덕적 자존감, 사회적 자존감에서는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 그 중에서도 사회적 자존감이 가장 차이가 적게 나타났다. 이는 학업적 자존감은 물론 신체적 자존감과 성격적 자존감이 학업성적과 관련이 크고 도덕적 자존감과 사회적 자존감은 학업성적과 관련이 적음을 알 수 있다.

둘째, 일반 학교 학생집단과 학교 밖 청소년 쉼터 청소년집단 간의 차이를 살펴보면, 도덕적 자존감이 통계적으로 1% 수준에서 유의미하게 일반 학생들이 높은 것으로 나타났고 성격적, 학업적, 사회적 자존감은 통계적으로 5% 수준에서 일반 학생들이 쉼터 청소년들보다 높은 것으로 차이를 나타냈다. 이는 비행이나 부적응 행동을 하는 학교 밖 청소년들의 도덕적 자아존중감이 매우 낮음을 말해

주고, 학교 밖 청소년들의 학업적 자존감이 낮게 나타난 것은 학습적인 면에 가치를 두고 학생들 누구에게나 학습을 강요하는 우리사회의 문제점을 반영하는 것으로 사료된다. 특별히 신체적 자존감에서는 통계적으로 유의미한 차이는 아니지만 오히려 컴퓨터집단의 청소년들이 더 높은 것으로 나타났는데 이는 눈여겨 볼만한 결과이다.

이상의 고찰을 통해 볼 때, 본 연구는 두 가지 측면에서 의의를 찾아볼 수 있다. 첫째, 청소년기의 특성에 맞는 자아존중감의 하위요인을 측정할 수 있는 통합적인 검사 도구를 개발했다는 점이다.

둘째, 학업성취도와 관련되는 자아존중감의 하위요인과 부적응 및 비행과 관련되는 자아존중감의 하위요인을 밝혀 청소년들을 교육하는데 도움이 되는 기초자료를 제공했다는 점이다.

끝으로 본 연구 결과를 일반화하는 것과 후속연구를 위하여 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 연구 대상을 특정 시의 일부 청소년들을 대상으로 하였고 표집 수가 적으므로 일반화하기에는 제한점이 있다. 따라서 향후에는 전국의 청소년들을 대표할 수 있는 규모의 표집과 청소년기를 대표할 수 있는 연구대상의 연령 폭을 넓힌 연구가 필요하다고 본다.

둘째, 자료수집 시기에 대한 제한점이다. 2006년 11월에 검사 도구를 만든 후, 본 검사 도구의 변별 타당도를 검증하기 위하여, 본 연구자가 독서치료 프로그램을 진행하고 있는 청소년 컴퓨터의 청소년들에게 2007년 3월에서부터 2009년 6월까지 자료를 수집하였다. 이는 청소년 컴퓨터의 특성과 관련하여 청소년 컴퓨터에 입소하는 청소년들이 적은 관계로 자료수집에 어려움이 있었다.

셋째, 본 연구에서는 통계분석을 통한 공인타당도와 변별타당도를 검증했으나 향후 연구에서는 자아존중감 향상 프로그램 등을 통하여 본 검사도구의 타당성을 경험적으로 검증할 필요가 있다. 즉, 본 검사 도구를 이용한 성과연구를 통해 본 검사 도구의 타당도와 신뢰도가 지속적으로 검증되어야 할 것이다.

참고문헌

- 강위영, 변찬석, 서경희, 윤치연, 이상복, 이효선(1999). 정서행동 발달과 문제에
방. 경북 : 대구대학교 출판부.
- 고려대학교 편(2000). 심리척도 핸드북, 1-2. 서울 : 학지사.
- 김춘예(1992). 자아존중감에 따른 통제소재와 학업성적간의 관계. 석사학위논문.
숙명여자대학교.
- 김신영, 박현정, 임인재(2003). 심리측정의 원리. 서울 : 학연사.
- 김희화(2008). 아버지의 부부간 의사소통, 자아존중감 및 사회적 지지와 청소년
이 지각한 아버지 양육참여 간의 관계. 아동 학회지. 제 29권 5호, pp.
181-195.
- 문성주(1991). Reasoner의 자아존중감 향상 프로그램이 청소년의 자아존중감 형
성에 미치는 효과. 석사학위논문. 부산대학교.
- 박경희(2000). 아동의 신체 의식 및 자아존중감과 대인관계 스트레스와의 관계.
석사학위논문. 경원대학교.
- 송인섭(1989). 인간심리와 자아개념. 서울 : 양서원.
- 송효재(2002). 도서벽지와 도시지역 초등학생의 진로인식 수준과 자아개념,
자아존중감 비교연구. 석사학위논문. 경남대학교.
- 어주경(1998). 저소득층 가족의 경제적 어려움이 아동의 자존감에 미치는 영향박
사학위논문. 연세대학교.
- 이복원(2008). 청소년의 애착요인 및 자아존중감이 진로성숙도에 미치는 영향.
석사학위논문. 숙명여자대학교.
- 이선영(2003). 중학생들의 자아존중감 향상을 위한 독서치료 연구. 석사학위논문.
충남대학교.
- 이순(2007). 진로탐색 집단상담 프로그램이 중학생의 자아존중감과 진로성숙도에
미치는 효과. 석사학위논문. 원광대학교.
- 이영자(1995). 스트레스의 심리적 부적응의 관계에서 사회적 지지와 자아존중감
의 역할. 서울여자대학교 대학원 논문집. 제 3권, pp. 195-242.
- 이자영, 남숙경, 이미경, 이지희, 이상민(2009). Rogenberg의 자아존중감 척도:
문항수준 타당도 분석. 한국 심리학회지, 상담과 심리치료. 제 21권 1호,

pp. 173-189.

이종승(2005). 표준화심리검사. 서울 : 교육과학사.

장휘숙(2000). 청년심리학. 서울 : 학지사.

전병제(1974). 자아존중감 측정 가능성에 관한 연구. 연세논총, 11, 107~130.

정선미(2007). 청소년이 지각한 부모-자녀간 의사소통유형과 자아존중감과의 관계. 석사학위논문. 건양대학교.

최보가, 전귀연(1993). 자아존중감 척도 개발에 관한 연구(I). 대한가정학회지. 제 31권 2호, pp. 41-54.

최해림(1999). 대학생의 자아존중감, 우울증, 가정적 자아와의 관계. 한국심리학회지, 상담과 심리치료. 제 11권 2호, pp. 183-197.

황진숙, 나영주, 이은희, 고선주(2005). 가족과 학교 관련 요인에 따른 청소년 세부집단의 신체 이미지와 자아존중감. 한국의류학회지. 제 29권 7호, pp. 183-197.

Coopersmith, S.(1967). *The antecedents of self-esteem* In T. A Wills(Ed.). *Basic process in helping relationships* (pp. 4-5, 96-117) New York: Academic Press.

Harter, S.(1983). *Developmental perspectives on the self-system* In E. M. Hetherington(Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development*(4th ed., pp. 275-385), New York: Willy.

Rosenberg M. (1965). *Society and the adolescent self image* Princeton NJ: Princeton University Press.

Rosenberg M. (1979). *Conceiving the self*. New York : Basic Books.

ABSTRACT

The Development of Self-Esteem Sub-Factors Inventory for the adolescent period

Yeon Jung Kim*

The purpose of this study was to develop a scale for measuring the sub-factors of self-esteem in juvenile period in order to give adolescents specific help in education field.

The sub-factors of self-esteem regarding developed characteristics in adolescent period were elicited and the measurement items for each sub-factor were selected through antecedent studies and existing scales. The scale made was firstly judged by experts concerned for content validity and readjusted through preliminary test and the second judgement, and the main test was performed to confirm the reliability and validity of scale.

The finally developed scale was composed of 40 measurement items in total with 8 test items for five sub-factors which were learning self-esteem, physical self-esteem, social self-esteem, characteristic self-esteem and moral self-esteem, and the coefficient of Cronbach- α was .87 and the coefficient of correlation compared to Rosenberg scale was .98.

Also, according to the results of independent-sample t test between two groups, the statistics showed that there was significant difference within 1% in the score of overall self-esteem and there were significant differences within 1% or 5% in view of sub-factors.

Key Words : adolescent period, self-esteem, sub-factor

* Chief Executive Officer, Motungyidol Reading Education Research Institute

<부록> 청소년기 자아존중감의 하위영역 측정 도구

하위 요인	설 문 내 용	매우 그렇 다	그렇 다	보통 이다	아니 다	전혀 아니 다
학 업 적 자 존 감	1. 나는 내 성적에 만족한다.					
	2. 우리부모님은 내 성적에 만족하신다.					
	3. 우리선생님은 학습적인 면에서 내 실력을 인정하 신다.					
	4. 내 친구들은 학습적인 면에서 내 실력을 인정한다.					
	5. 나는 수업시간에 선생님의 말씀을 잘 이해하지 못 한다.					
	6. 나는 학교 숙제가 힘들지 않다.					
	7. 나는 특별히 좋아하는 과목이 있다.					
	8. 나는 학업에서 최선을 다하는 학생이다.					
신 체 적 자 존 감	9. 나는 매력적인 외모를 가졌다.					
	10. 나는 내 신체에 대해서 만족한다.					
	11. 나는 내 키에 대해서 만족한다.					
	12. 나는 내 외모 중에서 고치고 싶은 곳이 많다.					
	13. 나는 내 건강에 대해서 만족한다.					
	14. 나는 체중조절을 하고 싶다.					
	15. 사람들은 나보고 잘 생겼다고 한다.					
	16. 나는 내 외모에 만족한다.					
사 회 적 자 존 감	17. 나는 부모님과 관계가 좋다.					
	18. 나는 사람들과 어울리는 것이 싫다.					
	19. 나는 친구들과 관계가 좋다.					
	20. 나는 따돌림을 당해봤다.					
	21. 나와 함께 어울리는 사람은 즐거워한다.					
	22. 나는 다른 사람들에게 인기가 있다.					
	23. 나는 친구사귀는 것이 어렵다.					
	24. 나는 여러 사람들과 잘 어울린다.					
성 격 적 자 존 감	25. 나는 내 성격에 만족한다.					
	26. 나는 까다롭지 않은 사람이다.					
	27. 나는 이해심이 많은 편이다.					
	28. 나는 화를 잘 내는 편이다.					
	29. 내 친구들은 내 성격이 좋다고 한다.					
	30. 어른들은 내 성격이 좋다고 하신다.					
	31. 나는 밝고 명랑한 편이다.					
	32. 나는 따뜻하고 온화한 편이다.					
도 덕 적 자 존 감	33. 나는 내 행동에 만족한다.					
	34. 나는 믿을 만한 사람이다.					
	35. 나는 조금 더 양심 바르게 행동할 필요가 있다.					
	36. 나는 사람을 기분 나쁘게 할 때가 많다.					
	37. 나는 함부로 행동하는 경우가 많다.					
	38. 나는 착한 사람이다.					
	39. 나는 정직한 사람이다.					
	40. 나는 예의 바른 사람이다.					

초등학교 학급 · 학교규모와 학생수용지표 관계 연구

김병윤*

< 요약 >

이 연구는 학령인구 감소, 균형적 교육시설 투자, 교육복지, 교육양극화 현상을 적절히 반영하기 위하여 학교위치, 학생수, 교원수, 예산액에 따라 학교 규모별로 학생수용지표를 달리 적용할 수 있는지를 실증 분석하는데 목적을 두었다. 이를 위해 현행 초등학교 학생수용지표에 따른 적정 규모 및 학교규모에 따른 학교위치, 학생수, 교원수, 예산액의 차이를 회귀분석 하였다. 24학급을 적정규모로 보았을 때, 24학급 이하의 학교보다 24학급 이상인 학교가 상대적으로 인적·물적 자원이 더 투입되는 것으로 나타났으며 신도심보다 구도심에서 뚜렷한 것으로 분석되었다. 따라서 이런 현상이 계속되면 학교 간 교육재원 투입의 불균형을 심화시킬 수 있으므로 학교별로 학생수용지표를 달리 적용하는 학급배정 방식으로 개선할 필요가 있다.

<주제어> : 학생수용지표, 학급배정, 학교규모

논문투고 : 2009.07.10. 심사시작 : 2009.07.21. 논문수정 : 2009.08.11. 게재확정 : 2009.08.18

* 충남대학교 교육행정 박사과정.

I. 서론

신도심은 개발로 인해 인구유입이 가속화되어 학생수가 증가하는 반면에 구도심은 도시환경이 열악해지면서 인구의 유출이 심각하다. 학생수가 줄어들고 있는 구도심의 학교인 경우에는 적정규모 이하의 학급수가 배정되어 학교경영에 어려움을 주고 있으며, 학교시설의 잉여화 또한 심각하다. 신도심의 학교인 경우는 도시개발로 인한 학교신설로 과도한 시설비로 학교설립이 지연되고 있으며 일부 학교는 학급당 학생수를 40명까지 수용하여 학생수용지표 대비 과밀학급이라는 지적을 받고 있다.

이러한 문제점을 해결하기 위해서는 과소지역의 학교인 경우 학생수용지표를 내려 교육재원을 확보하고, 과밀지역의 학교인 경우 학생수용지표를 올려 보다 일시적인 과밀해소를 위해 과도한 시설투자를 지양하여야 한다. 그러나 현행 학급배정 방식은 전체 학생수 및 교원 정원만을 고려한 획일적인 학생수용지표의 적용으로 신도심과 구도심의 지역 간, 학교 간 교육재원 투입의 불균형을 심화시키고 있다.

따라서 본 연구에서 초등학교별 특성에 맞는 학생수용지표의 탄력적 적용으로 학급배정의 효율화를 꾀하는데 의의가 있다. 학교규모별로 학교소재지, 학급수, 교원수, 예산액에 차이가 있는지를 실증적으로 분석하여 막대한 교육재정의 투입 없이 학교교육의 질을 보장하고 모든 학생들에게 양질의 교육기회를 제공하기 위한 학교별 학생수용지표 적용의 방향을 제시하고자 하였다.

이런 연구의 목적을 달성하기 위해 설정된 연구문제는

첫째, 현행 학생수용지표의 적용으로 학교규모에 따라 지역별로 어떤 차이가 있는가?

둘째, 현행 학생수용지표의 적용으로 학교규모에 따라 교원수급에 차이가 있는가?

셋째, 현행 학생수용지표의 적용으로 학교규모에 따라 교육재정에 차이가 있는가? 등으로 살펴보고자 한다.

II. 학생수용지표의 개념과 다양화의 필요성

학생수용지표의 개념을 파악하기 위해 연혁, 현황, 고려변수를 살펴보고, 다양한 학생수용지표 적용을 위한 필요성을 제시하였다.

1. 학생수용지표의 개념

가. 연혁

초등학교인 경우 학년당 6학급, 학급당 60명 이하라는 학교·학급의 규모를 정한 최초로 언급된 것은 1970년 2월 12일 교육법시행령이 개정된 때부터이다. 그리고 학급규모의 축소가 첫 번째로 이루어진 것은 1986년 12월 1일의 교육법시행령의 개정이며 초등학교 학급당 학생수를 60명 이하에서 50명 이하로 줄이도록 하였다. 또한 학교·학급 규모에 대해 교육감에게 자율권이 부여된 것은 1998년 2월 24일 초·중등교육법시행령이 제정되면서부터이다. 학교·학급규모를 1970년도 이후로 계속하여 정부에서 법령으로 규정하여 오다가 학생수용계획의 수립·집행권자가 교육감이므로 학급당 학생수 기준도 해당 시·도의 지역 여건에 맞게 자율적·탄력적으로 운영하도록 하였다(이유경, 2008).

또한 김대중 정부에 와서는 과밀학급에 의한 열악한 교육환경을 개선하기 위하여 학급규모를 OECD국가 수준으로 낮추려는 목표를 설정하고 최대 학교규모를 초등학교 48학급, 중·고등학교 36학급으로, 2004년까지 학급당 인원을 35명 이하로 낮추는 “7·20 교육여건개선사업”을 추진하였다. 이후 참여 정부도 2008년까지 학급규모 면에서 초·중·고등학교 학급규모를 30명 이하로, 학교규모는 초등학교 규모를 36학급 이하, 중·고등학교는 24학급 이하로 감축하는 계획을 추진하였다.

그리고 한국교육개발원과 교육과학기술부가 발간한 ‘2008 교육정책 분야별 통계’ 자료집에 따르면 지난해 4월 1일 기준 초등학교 학급당 평균 학생수는 29.2명으로 역대 최저치를 경신했다(아시아 경제신문, 2009. 1. 6자).

나. 현황

학생수용지표는 학교급별 학급당 학생수의 상한 기준을 폐지하고 교육감이 자체로 결정하는데 이는 시·도의 자발적인 노력으로 교육여건이 개선의 의미가 있다. 그래서 시·도간 학생수용지표는 교육여건에 따라 서로 다르다.

서울, 부산, 대전, 대구, 울산 등 5대 대도시 교육청의 2008년도 학생수용지표를 살펴보면 다음과 같다. 서울특별시교육청인 경우 572개교 20,973학급에 학생수용지표는 32명이고, 부산광역시교육청인 경우 288개교 10,391학급에 학생수용지

표는 31명이고, 대전광역시교육청인 경우 135개교 3,892학급에 학생수용지표는 34명이고, 대구광역시교육청인 경우 205개교 6,078학급에 학생수용지표는 34명이고, 울산광역시교육청인 경우 119개교 3,007학급에 학생수용지표는 35명이다.

<표 1> 5대 도시의 학생수용 현황

구분	서울특별시 교육청	부산광역시 교육청	대전광역시 교육청	대구광역시 교육청	울산광역시 교육청
학교수	572교	288교	135교	205교	119교
학급수	20,973학급	10,391학급	3,892학급	6,078학급	3,007학급
학생수	633,486명	286,705명	118,828명	185,749명	94,411명
학교당 평균 학급학생수	36.6명	35.5명	28.8명	29.6명	25.2명
학교당 평균 학생수	1,107.4명	981.8명	880.2명	906명	793.3명
학급당 평균 학생수	30.2명	27.5명	30.5명	30.6명	31.3명
학생수용지표	32명	31명	34명	34명	35명
학급당 평균 학생수와 학생수용지표와 차이		-3.5명	-3.4명	-3.4명	-3.6명

다. 고려변수

학생수용지표를 정할 때 교육과정의 운영 측면(학생의 수준, 교과목의 특성, 교수-학습방법 등), 학생의 생활지도 측면(학급내 공간 확보, 학급내 인간관계, 인성교육 등), 학급경영과 교사의 업무측면(학생통제, 학급사무, 학생평가 사무), 교사·시설·재정의 확보 측면(교원확보, 학교규모, 소요, 예산 등), 경제적 여건의 변화와 학령인구의 변화 추이, 학교 위치(구도심과 신도심) 등을 고려해야 한다(강호감, 2003).

2. 다양한 학생수용지표 적용의 필요성

가. 학령인구의 감소

OECD(경제협력개발기구) 발표에 따르면 OECD 조사대상국의 '학급당 학생수' 평균은 초·중학교 각각 21.5명, 24.0명이고, 주요 나라별로는 룩셈부르크 15.8명(중학교 19.8명), 이탈리아 18.4명(21.0명), 포르투갈 19.0명(22.7명), 독일 22.1명(24.7명), 미국 23.1명(24.3명), 일본 28.3명(33.3명)이었고 우리나라는 31.6

명, 중학교는 35.8명으로 초·중학교 모두 학급당 학생수가 여전히 높은 것으로 나타났다. (오마이 뉴스, 2008.9. 8.). 그러나 유·초·중·고 학령인구는 2005년에는 9,644천명에서 2030년에는 5,621천명으로 41%정도로 차지하여 큰 폭으로 감소할 것으로 예상된다. 특히 유치원과 초등학교는 낮은 합계출산율*로 2005년 이후 빠르게 감소하고 있으며, 중학교와 고등학교 학령인구는 2010년과 2015년경부터 감소 속도가 증가할 것으로 보인다(통계청, 2009). 2003년~2007년의 추세대로 초·중·고 학교와 교사가 증가하면 2006년 기준 OECD 평균 학급당학생수(초 21.5명, 중 24명)와 교원1인당 학생수(초 16.2명, 중 13.3명, 고 12.6명)에 초등학교는 3년 후인 2012년이면 도달할 것으로 보인다. 또한 향후 출산율을 1.2로 보면 초·중·고 학령인구는 2003년이면 2007년의 60% 이하 수준이나 2002년~2007년 평균 초·중·고 학교 수는 매년 152개, 초·중·고 교원 수는 7659명씩 늘고 있어 곧 공급과잉을 초래될 수 있다. 구체적으로는 2007년 1036만명인 초·중·고 학령인구가 2010년 990만명, 2018년 791만명, 2030년 616만명이 될 것으로 예측했다. 반면 학교 수는 매년 초 74개, 중 45개, 고 33개가 늘고 교사 수도 초 3937명, 중 2541명, 고 1181명이 증원될 것으로 관측했다(통계청, 2009) 이는 장래 학교급별 학령인구의 변화를 감안하여 중장기적 관점에서 교원수급, 교육시설투자 규모 조정 등 정책대응이 필요할 것으로 보인다.

< 표 2 > 학령아동 변경 추계

학교급별	2010	2015	2020	2025	2030
유치원	1,328	1,279	1,175	1,114	1,106
초등학교	3,297	2,656	2,510	2,316	2,209
중학교	1,962	1,573	1,291	1,231	1,131
고등학교	2,069	1,823	1,364	1,265	1,175
합계	8,656	7,331	6,340	5,926	5,621

출처:통계청 「전국장래인구추계」

* 합계출산율이란 한 여성이 가임기간(15~49세)동안 평균 몇 명의 자녀를 낳는가를 나타내는 지표로서 연령별 출산율의 총합, 출산력 수준을 나타내는 지표로 국가간 비교가 용이하다.

연도	'00	'01	'02	'03	'04	'05	'06	'07
출산율(명)	1.47	1.30	1.17	1.19	1.16	1.08	1.13	1.26

나. 교육 투자의 불균형

장수명(2004)은 1999년과 2003년도 개별 학교의 자료를 이용하여 180개 지역 교육청 및 224개 시·군·구의 학급규모와 교사 1인당 학생수 등 교육여건의 차이와 변화를 분석하였다. 학급규모와 교사 1인당 학생수는 지역별로 매우 큰 차이를 보였으며 학급규모의 경우 표준편차가 4~7명까지 나는 것을 밝혔다. 또한 동일한 지역 교육청 내에서도 학교별로 교육여건이 매우 큰 차이가 있었다. 1999년부터 시작된 교육여건 개선 사업의 경우 사업규모를 결정짓는 가장 큰 변수가 지역별 학생수의 증감률이어서 학급규모가 큰 지역에 사업비가 집중되고 학생수가 감소한 지역은 사업비 지원이 안 돼 사업재정의 지역적 편차가 크다. 교육경비 지원 또한 지역별로 편차가 심하다. 2007년도 재정자립도가 60% 이상인 기초자치단체는 평균적으로 세출예산의 1.8%를, 재정자립도가 40~60%인 기초자치단체는 세출예산의 1.5%, 재정자립도가 평균(46%) 이하인 기초자치단체는 세출예산의 1.13%를 교육경비를 보조하였다. 재정자립도가 높은 기초자치단체의 평균 세출예산이 재정자립도가 낮은 지역의 평균 세출예산에 비해 세 배 정도 많다는 점을 감안하면, 절대적인 교육경비보조금 액수의 차이는 훨씬 심각하다. 이러한 결과는 재정이 안정적이고 예산규모가 큰 지방자치단체에 속한 학교일수록 교육보조를 더 많이 받을 수 있다는 것을 의미하는 것으로 지방 교육재정 지원의 부익부 빈익빈 현상을 낳고 있다(하운봉, 2007).

다. 교육복지 확대

이혜영(2006)은 교육복지를 “모든 국민에게 일정 수준의 교육을 받을 수 있는 기회를 제공하며, 개인 및 사회경제적 요인으로 인해 발생하는 교육 소외·부적응·불평등 현상을 해소하여 모든 국민이 각자의 교육적 요구에 맞는 교육을 받음으로써 잠재능력을 최대한 계발할 수 있도록 제반 지원을 제공하는 것”이라고 하였다. 교육복지는 교육소외 현상을 전제로 하며, 교육제도가 정의롭게 운영되어 학습자의 성장이 정상적으로 이루어질 때 교육복지의 수준은 높다고 할 수 있으며, 반대로 교육소외 현상이 심화될수록 교육복지의 수준은 낮아진다. 정상적인 교육기회를 통해 자신의 능력을 최대한 개발하면서 성장하는 경우와 그러하지 못한 경우 간에는 현재의 성장도 차이에서 비롯되는 장래의 발전 가

능력 차이가 존재한다. 이는 개인의 삶의 질을 좌우할 뿐만 아니라 사회제도로써 운영되는 교육의 효율성을 떨어뜨리고 정당성에 손상을 입히게 됨으로 우리 교육의 왜곡현상을 바로잡고 제도와 실천의 보완해야 한다(김인회, 2006).

라. 교육 양극화 해소

우리나라는 1990년대 말 외환위기 이후 산업간 양극화 현상이 점차 기업 및 개인 간 양극화 현상이 점차 기업 및 개인 간 양극화로 확대·심화되고 있다(강혜영 외, 2005:21-22). 종래 사회적 신분상승을 꾀할 수 있는 거의 유일한 통로였던 교육에서조차 양극화 현상이 학교단계에서 누적적으로 나타나면서 계층 간 빈부의 차이에 따라 심각한 교육격차가 발생하여 사회의 구조적 불평등을 확대·재생산하게 되고 사회적 역동성을 심하게 훼손하였다. 빈부 간 교육기회의 접근성이 교육양극화로 사회적 불평등이 사회양극화로 인한 폐해를 해소할 수 있도록 조작성 기제의 역할을 할 수 있는 교육정책이 필요하다(신현석, 2006). 학업성취도인 경우, 개개인 학생의 교육적 요구에 부합되고 정의로운 방식에 따라 교육기회가 배분되었음에도 불구하고 나타나는 학업성취도의 격차라면 그 자체가 정책적인 문제로 받아들여질 사항은 아니지만 학습자들이 자신의 교육적 요구에 맞는 교육기회를 갖지 못하고 특히 불공정한 교육기회 배분 또는 교육운영 방식 때문에 교육격차가 발생한다면 가능한 한 빨리 시정하여야 할 것이다.

Ⅲ. 상황별 학생수용지표의 효과 검토

이 장에서는 교육효과, 교원수급, 교육재정적 측면에서 최적의 학생수용지표를 찾고자 하였다. 학교별 특성에 따라 최적의 학생수용지표를 적용할 경우 교육효과는 물론 교원수급이나 교육재정에도 큰 도움이 될 것이다.

1. 교육효과적 측면

가. 학급규모

일반적으로 우리는 학급규모가 작을수록 학생들의 학업성적이나 학생의 정의적 특성발달에 긍정적인 영향을 미친다고 믿고 있으나 학급 규모가 줄어드는 것만으로는 결코 수업의 질이나 학업 성취도 향상되지 않는다는 점에서 보는 측면도 있다.

김영철·한유경(2004)은 학급규모의 교육효과를 학업성취도에 미치는 영향과 학급 운영 측면과 관련하여 조사·분석하였는데, 연구결과 소규모 학급의 학업성취도에 대한 효과는 거의 나타나지 않았으며 일부 지역의 학교에서는 대규모 학급의 성취도가 중규모 학급이나 소규모 학급보다 높게 나타나기도 하였다.

카엔(1983) 또한 학급의 소규모화가 실제에 있어서 교수활동이나 교육과정의 완전한 개별화로 이어지는 것은 아니라는 분석하였다. 학급규모가 축소되더라도 학급단위 교수·학습활동 방식은 그대로 유지되고 교육과정 역시 소규모 학급에 맞게 수정됨이 없이 기존 방식대로 적용된다는 것이다. 다만 교사는 학생들에게 더 많은 격려를 줄 수 있게 되고 학생 개개인의 감정과 관심에 대해 더 많은 알게 되어 이것이 결과적으로 학생의 학업성취에 긍정적인 영향을 준다고 했다. 제3자로 하여금 수업을 관찰하며 교사들의 행동을 평가하게 한 결과 학급 규모가 줄어든다고 교사들의 가르치는 방법이 저절로 변하지는 않았다. 그런데 학급 규모를 20명 이하로 줄여도 전통적인 강의식 수업 방식을 고수하면 여전히 학급 규모와 학업 성취도의 상관성이 낮고, 수업 방식을 적절히 바꿔야만 효과가 나타났다. 다시 말해 학급 규모 축소는 좀 더 효과적인 수업 방식을 위한 '기회'를 제공할 뿐이지 그 자체로 수업의 질을 결정하지 않는다는 것이다.

그러나 백성준(1997)은 실제 이제까지의 학급규모와 학생들의 학업성취도간의 관계에 대한 연구결과를 종합해 볼 때, 비록 그 효과가 초등학교 저학년과 사회소외계층 학생의 경우 그리고 학급규모가 15명 이하일 경우에 한정되기는 하지만, 학급규모와 학업성적 간에 의미 있는 관계가 있는 것으로 나타나고 있다. 또한 학급규모와 학생의 정의적 특성간의 관계에 연구에서도 소규모 학급 학생들의 학교수업에의 참여도, 소속감, 급우 간 친밀도가 규모가 큰 학생들에 비해

높은 것으로 나타났다. 이러한 연구결과를 들어 소규모 학급이 학생들의 학업 성취도 향상이나 정의적 특성발달에 보다 유리하다고 했다. 장수명(2003) 또한, 학급당 학생수는 교사의 수업지도 및 생활지도 뿐 아니라 학생들의 학교생활에 긍정적인 영향을 미치며, 소규모 학습이 개별학생에 대한 교사의 관심과 이해를 증진시켜 교수활동에 긍정적 영향을 미친다는 하였다.

나. 학교규모

학교규모가 교육효과에 미치는 영향은 크다고 할 수 있다. 학교규모 효과(school size effect)에 대한 논의는 크게 두 가지 상반된 관점에서 전개되어 왔다. 하나는 소규모 학교가 대규모 학교에 비하여 학생들의 학업성취도, 학교활동에 참여, 학교생활에 참여, 학교생활에 대한 만족도 등에 있어 긍정적인 영향을 미친다는 것이고, 다른 하나는 대규모 학교가 학생들의 다양한 교육욕구를 충족시킬 수 있는 보다 다양한 교육 프로그램과 시설·서비스를 보다 경제적으로 제공할 수 있기 때문에 소규모 학교보다 유리하다는 관점이 있다(백성준, 1997).

파울러와 월버그(Fowler & Walberg, 1991)는 초등학교를 대상으로 학교규모와 학업성취도간의 관계를 분석한 여러 연구들을 종합 분석한 결과, 학생의 사회·경제적 배경을 통제하였을 때, 학교규모와 학생들의 학업성적 간에는 부의 관계가 있음을 발견하였다. 소규모 학교 학생들의 읽기, 언어, 수학 등에 관한 시험 성적이 대규모 학교 학생들에 비하여 우수하게 나타난 것이다. 일반적으로 소규모 학교가 학생들의 지적성장에 보다 긍정적인 영향을 미친다는 결론을 내렸다.

호올리(Howley, 1999) 또한 과거 학교규모와 학업성취도간의 관계에 관한 연구가 학생들의 사회경제적 배경 요인에 대한 고려 없이 이루어졌다는 점에 주목하여 양자 간의 관계가 학생들의 배경요인에 따라 어떻게 다른가에 초점을 맞추어 1970년 이후 관련 연구들을 종합 분석하였다. 그는 일반적으로 학생의 사회경제적 배경 요인을 통제하였을 때 소규모 학교가 학업성취도에 긍정적인 영향을 미치고 있으며, 이러한 영향력은 사회소외계층 학생들에게 더 크게 나타나는 것을 발견하였다.

따라서 과거에는 학교건물·시설·기자재의 질, 개설 강좌수, 교사의 전문성, 교수방법 등에 있어서 대규모 학교가 소규모학교에 비하여 유리하기 때문에 대

규모 학교를 선호하는 경향이 있었으나 현재는 소규모학교가 우수한 학교, 특히 사회소외계층 자녀의 교육에 효과적인 학교가 될 가능성이 훨씬 높다고 보고 있다.

2. 교원수급적 측면

교원의 수요 결정에 영향을 미치는 요인들은 학생수, 학생대 교사 비율, 교사의 주당 수업시수, 학급규모, 학급당 평균 수업시수 등 매우 다양하다(Williams, 1979). 학교제도가 교육과정 편제, 교육예산의 증감 등도 교원의 수요에 영향을 미치는 요인이 된다(박덕규, 1993; 한기택, 1996). 교육과정의 편제 및 운영방식과 연계되어 수립되어야 하고, 단위학교의 지역적 환경적 요인에 구애받지 않고 학생의 학습권을 보장하며 교육의 지속성이 유지되도록 하기 위해서는 단위학교의 특수한 실정이 교원배치의 기준이 되어야 한다.

적정 학교규모는 교육효과(효과적인 교과와 특별활동 지도, 학생의 정의적 특성과 건전한 사회성 발달, 학교 내외의 생활지도 등)의 극대화, 교육과정 운영의 충족성(교과별 전담 교사의 확보), 학교운영의 합리성(교사 간 업무 부담 한계, 학생생활지도 가능 범위, 교장의 업무지원 능력 등), 그리고 교육재정 운용의 효율성(학생1인당 교육비의 최소화) 등 네 가지의 기준을 적용하여 설정할 수 있다(백준성·황인성, 1997).

김이경(2005)은 우리나라 초·중등교원 2,000명을 대상으로 학교규모에 따른 교사의 근무시간 내 직무수행 소요 시간을 조사하였는데 학급규모가 작을수록 주당 수업시수는 감소하였지만 수업과 직접적인 관련이 없는 학교경영지원 업무, 각종 공문서 기안작성 및 결재, 그리고 포함되지 않는 기타 잡무에 소요되는 시간이 증가하는 것으로 나타났다며, 소규모학교의 경우 교사의 수업부담은 적으나 교사 본연의 업무가 아닌 업무부담이 더 높다는 점은 교사의 여건을 열악하게 하고 불만을 초래하며 더 나아가 학생의 수업 부실화를 초래할 수 있는 원인이 된다고 소규모 학교 교원의 업무부담을 주당 수업시수로만 측정하는 것은 다소 무리가 있고 교원의 배치에 있어서 지역적 특성이나 학교규모에 따른 요인들이 함께 고려되어야 할 것이라고 보았다.

따라서 초등학교의 경우, 우선 학급당 1명씩의 학급담임을 배정하고 음악, 미술, 체육, 영어 등 네 개 교과에 대한 전담교사를 최소 한명씩 배치하기 위해서는 초등학교의 규모가 최소 18학급 이상이 되어야 한다. 이를 전체로 지역별 적정학교 규모를 설정하면, 서울과 광역시는 24학급 규모, 그리고 읍·면 지역은 18학급 규모가 적절하다고 할 수 있다.

〈표 3〉 학교규모별 초·중등교사의 근무시간 내 직무수행 소요 시간

직무수행내용	15학급이하	16-30학급	31학급이상	전체
주당수업시수	20.3	20.5	23.0	21.6
수업계획 및 준비	7.0	7.5	7.0	7.2
과제물검사 및 학생평가업무(시험출제, 성적 사정 등)	3.9	4.0	4.2	4.1
생활지도(학생상담, 기본 생활습관지도, 교우관계지도 등)	3.3	3.9	4.3	4.0
학급경영 관련 활동 (학급환경조성·관리, 학생자치활동 지도 등)	3.3	3.6	3.5	3.5
자기계발활동(독서, 연수, 공개수업참관 등)	3.4	3.5	3.4	3.5
학부모 상담 및 협조	1.6	1.9	1.9	1.8
교무분장에 따른 학교 경영 지원업무 (각종 위원회 및 협의회, 학교행사업무 등)	2.9	2.9	2.8	2.9
각종 공문서 기안, 작성 및 결재	3.7	3.4	2.8	3.2
기타	6.9	6.2	5.6	6.1
계	41.2	42.4	44.0	42.9

출처 : 김이경 외(2005). 교원의 직무수행실태분석 및 기준개발연구. 한국교육개발원.

3. 교육재정적 효과

가. 학급규모

2000년을 기점으로 우리나라의 도시화율은 90%를 상회하기 시작했고, 2002년을 기점으로 학생들의 숫자가 줄고 있음에도 매년 전국적으로 100개 이상의 학교를 신설하고 있다고 보고하고 있다(송상훈, 2007). 도시개발로 인한 학교신설은 과도한 시설비 투자로 인해 우수한 교원의 확보와 교사 재개발, 교육과정개발

등의 소프트웨어 개발에 투자할 재정에 압박을 가하고 있으며(장수명, 2003), 이러한 문제가 재정투자의 문제로 끝나는 것이 아니라 기존 학교의 교실은 공동화되고, 개발지역 외 학생들이 자신들의 학교운영비를 삭감하여 개발지역의 학교시설비를 부담해 주는 불합리를 낳게 되었다.

라지어(2001)는 학생들이 학습에 집중하고 다른 학생들의 학업에 방해를 주지 않을 확률을 $p(0 \leq p \leq 1)$ 로 상정한다. 그에 따라 학급당 학생수, n 에 따른 학업의 효과는 pn 이 된다. 유·초등의 저학년 학생들처럼 학습에 있어서 고학년이나 중·고등학교 학생들에 비해 상대적으로 집중하지 못하고 옆 학생들의 학업을 방해할 확률이 높아서 p 의 값이 작아지고 그에 따라 pn 의 값이 작아지는 경우에는 n 즉 학급당 학생수를 많이 삭감시켜야 학업효과가 생긴다고 말한다. 따라서 유초등 저학년의 학급당 학생수가 작아야 한다고 말한다. 그리고 현실에서 고등학교 학제에서는 학급규모가 커도 학생들의 학업성취도는 크게 나올 수 있으며 유치원인 경우 학급당학생수를 작게 해도 그 효과가 상대적으로 미비할 수 있다고 말한다. 이러한 점으로 인해서 기존의 실증 연구물들이 학급당 학생수의 효과를 찾기가 어려웠음을 보여준다. 그리고 적정 학급수에 대한 경제학적 이익 등식을 다음과 같이 상정한다(Lazear, 2001).

$$\text{교육의 사회경제적 이익(혹은 효과)} = Z \cdot V \cdot pz/m - W \cdot m \dots\dots\dots(1)$$

Z =학교의 학생수(학급당 학생수는 z/m)

V =학습가치,

p =학업에 집중할 확률

W =교사 한 명의 월급 또는 토지구입비와 학교건물신축비

m =교사 또는 학급수

그리고 이익을 최대화하기 위하여 위의 공식을 m 으로 미분하면 다음과 같은 등식을 얻는다.

$$-V \cdot (Z^2/m^2) \cdot P^{z/m} \times \ln(p) - W = 0 \dots\dots\dots(2)$$

공식(2)는 이익 극대화를 위한 적정 학급당 학생수는 교사들의 임금이나 학급시설비용(W)이 증가하면 커지게 되며, 교육에 대해 사회가 여기는 가치(V)가 커지게 되면 학급당 학생수는 작아지게 됨을 보여준다. 이 공식이 함축하는 바는 토지가격이 비싸서 학급시설비용이 많이 드는 지역, 즉 신도시나 여타 고소

득층이 사는 지역은 학급당 학생수를 타 지역에 비해 크게 줄이지 않는 것이 효율적이라는 것을 의미한다. 특히 교육에 관심이 더욱 많고 가정환경이 좋은 집안의 아이들이 학급에 집중할 확률, p 가 1에 가깝다고 상정한다면, 상대적으로 그렇지 않은 저소득층이 밀집해있는 지역의 학급수를 중점적으로 삭감시키는 것이 교육의 전체 사회경제적 효과를 극대화시킬 수 있게 한다.

예를 들어 토지구입비가 저렴한 원도심 지역의 토지가격이, $W=5V_{pz}/m$ 이라고 상정한다면 신도심 지역의 토지가격이 2배라고 가정할 때, $W=10V_{pz}/m$ 가 된다. $P=0.99$ 로 둘 다 상정한 후 이를 (2)에 각각 대입해서 최적 학급당 학생수, $Z/m(=n$: 학급당 학생수)을 구해보면 토지구입비가 저렴한 원도심의 교육의 사회경제적 이익의 극대화를 위한 최적 학급당 학생수는 대략 22.3명이 나오고 토지구입비가 상대적으로 비싼 신도심은 31명이 나오게 된다. 만약 신도심 지역의 P 가 0.98로 낮게 상정하는 경우에는 적정 학급규모가 약 15명으로 나오게 된다. 이처럼 Lazear의 경제학적 이론에 따르면 P 가 낮은 유치원과 저학년, 그리고 토지가격이 저렴한 지역에 사는 저소득층에 대한 적정 학급규모는 중고등학교 고학년이나 토지가격이 비싼 지역보다 더 작아야 효과적임을 알 수 있다. 이에 강운산(2003)은 학급규모가 작은 지역에서 학급규모가 큰 지역으로 학부모와 학생이 자발적으로 이동할 경우 기존 구도심 지역과 학생수용지표를 동일하게 적용할 경우 교육시설 투자 등 형평성에 문제가 있다고 지적하였다.

나. 학교규모

학교규모와 단위 교육비용간의 관계는 그간 많은 연구에서 분석된 바 있다. 이러한 연구들의 결과를 종합하여 보면 학교교육에 있어 규모의 경제효과가 존재한다는 것을 알 수 있다. 즉 일반적으로 소규모 학교의 단위 교육비용이 규모가 큰 학교에 비하여 높고 일정 수준까지 학교규모가 커짐에 따라 단위 교육비용이 줄어들다가 다시 늘어나는 현상이 나타나고 있다(Fox, 1981; Riew, 1986; Thompson, 1994). 따라서 대부분 연구들도 적정 학교규모(Optimum School Size)의 개념을 경제적 측면에서 규정하고 있다. 학생1인당 교육비와 학교 규모의 관계를 비용함수를 적용하여 분석하고 있으며, 그 결과 규모의 경제성이 실현되는 학생 수를 적정규모로 간주하고 있다. 즉 배분된 학교교육비에 따라 학

교를 운영할 때 학생 1인당 교육비를 최저로 소요하면서 많은 학생수를 수용할 수 있는 규모에 해당되는 학교가 경제적 의미에서 적정학교 규모라 할 수 있다는 것이다(박선하, 1997).

IV. 연구방법

1. 연구대상 및 표집

본 연구는 서울, 부산, 대전, 대구, 울산 광역(특별)시 교육청의 초등학교를 대상으로 학교별 학급수, 학생수, 교원수의 자료를 사용하였다.

<표 4> 5대 광역(특별)시 교육청 자료 현황

구분	서울특별시 교육청	부산광역시 교육청	대전광역시 교육청	대구광역시 교육청	울산광역시 교육청
학교수	572교	288교	135교	205교	119교
학급수	20,973학급	10,391학급	3,892학급	6,078학급	3,007학급
학생수	633,486명	286,705명	118,828명	185,749명	94,411명

본 연구에서는 지역별 차이가 학생수용지표 다양화를 위해 적절한 설명을 해 줄 것으로 기대하고 대전광역시교육청의 135개 초등학교를 학교규모별 또는 중구, 유성구, 대덕구, 서구, 대덕구의 소재지를 대상으로 더미분석 하였다.

2. 자료수집 및 처리

가. 자료수집

본 연구에서는 서울, 부산, 대전, 대구, 울산 광역(특별)시 교육청의 홈페이지에서 정보공시된 자료를 활용하였다.

나. 자료처리

본 연구의 자료처리는 SPSS 12.0을 이용하였으며, 사용된 통계적 방법은 회귀 분석과 더미분석 등이다.

V. 분석결과

현행 학생수용지표에 따른 교원수급, 예산액의 차이를 학교규모에 따른 차이를 알아봄으로써 학생수용지표의 다양화할 경우 학교 간 교육투자의 불균형 등을 해소할 수 있을 것으로 본다.

1. 학교규모와 학생수용지표와의 관계

서울특별교육청의 경우 <표 5>과 같이 학생수용지표가 32명으로 18학급인 경우 학생수가 576명 정도는 되어야 하나 실제로는 410명 정도이고, 24학급인 경우 학생수가 768명 정도는 되어야 하나 실제로는 641명 정도이고, 36학급인 경우 학생수가 1152명 정도에 실재는 1103명 정도이고, 42학급인 경우 지표상 학생수가 1344명 정도에 실재는 1333명 정도이다. 이는 학교규모가 커질수록 학생수용 지표상 학생수와 실제학생수가 일치하고 있음을 알 수 있다. 이런 것으로 보아 현재 우리가 사용하고 있는 학생수용지표는 각 학교의 특성을 고려한 지표가 아니라 교육청의 교원수와 학생수 그리고 시설여건을 고려하여 정한 획일적인 지표임을 알 수 있다.

<표 5> 5대 광역(특별)시 교육청 학생수용지표 분석

구분		서울특별시 교육청	부산광역시 교육청	대전광역시 교육청	대구광역시 교육청	울산광역시 교육청
18학 급	수용 지표	학생수	576명	558명	612명	612명
		학급당 학생수	32명	31명	34명	34명
	회귀 분석	학생수	410.8명	431.9명	479.9명	479.3명
		학급당 학생수	22.8명	24명	26.6명	26.6명
	차이	학생수	165.2명	126.1명	132.1명	100명
		학급수	5.2학급	4.1학급	3.9학급	2.9학급
24학급	수용 지표	학생수	768명	744명	816명	816명
		학급당 학생수	32명	31명	34명	34명
	회귀 분석	학생수	641.6명	638.8명	693.6명	688.7명
		학급당 학생수	26.7명	26.6명	28.9명	28.7명
	차이	학생수	126.4명	105.2명	122.4명	87.8명
		학급수	4.0학급	3.4학급	3.6학급	2.5학급
36학급	수용 지표	학생수	1152명	1116명	1224명	1224명
		학급당 학생수	32명	31명	34명	34명
	회귀 분석	학생수	1103.2명	1052.6명	1122.1명	1150.3명
		학급당 학생수	30.6명	29.2명	31.2명	32명
	차이	학생수	48.8명	63.4명	101.9명	73.7명
		학급수	1.5학급	2.0학급	3.0학급	2.2학급
42학급	수용 지표	학생수	1344명	1302명	1428명	1428명
		학급당 학생수	32명	31명	34명	34명
	회귀 분석	학생수	1333.9명	1259.5명	1336.4명	1381명
		학급당 학생수	31.8명	30명	31.8명	32.9명
	차이	학생수	10.1명	42.5명	91.6명	47명
		학급수	0.3학급	1.4학급	2.7학급	1.4학급

2. 지역과 학생수용지표와 관계

지역과 학생수용지표와 관계를 알아보기 위해 대전광역시의 5개 구를 동구, 중

구, 대덕구는 구도심으로, 서구와 유성구를 신도심으로 나누어 분석하였다. 학급수 평균지점에서 예측된 학급당학생수를 보기 위해 독립변인인 학급수를 편차점수($x = X - \bar{X}$)로 변환하여 입력하였고, 구도심과 신도심의 학생수용지표 차이를 보기 위해 각 구별로 더미를 사용하여 회귀방정식을 산출하였다. 학급수 평균인 27.3학급에서 동구, 대덕구, 서구는 유성구는 학생수용지표는 유의한 차이가 없었으나 중구는 유의한 차이를 보였다. 중구와 유성구는 2.44명의 차이를 보였다. 이는 개발이 한창 진행중인 유성구와 원도심인 중구와의 차이는 신도시와 원도심과 학급당 학생수 적용을 달리할 필요가 있음을 알 수 있다.

<표 6> 지역별 학교와 학생수용지표와의 차이

구분	독립변수	비표준화계수		표준화계수	t	유의확률
		B	표준오차			
대전광역시 교육청	상수	27.3	0.752		36.356	.000
	학급수	.367	1.152	.069	1.00	.000
	동구(구)	1.152	1.111	.153	2.201	.319
	중구(구)	2.446	1.201	.051	.746	.029
	대덕구(구)	0.896	1.069	.080	1.071	.457
	서구(신)	1.144	0.030	.758	12.288	.286
	R^2 (adj. R^2)=.580(.564), F=35.625 p=.000					

3. 교원과 학생수용지표와의 관계

서울, 부산, 대전, 대구, 울산 등 5대 광역(특별)시 교육청의 학교별 학생수와 교원수에 대한 기여도와 통계적 유의성을 검정한 결과, 서울특별시교육청인 경우 F 통계값이 103.3, 유의확률은 .000으로 학교별 학생수는 유의수준 .005에서 교원수를 유의하게 설명하고 있으며($t=33.1$, $p=.000$), 교원수 총변화량의 95%가 학교별 학생수에 의해 설명되고 있다. 그러나 부산교육청은 .23, 대전교육청은 .77, 대구교육청은 .45, 울산교육청은 .83으로 교육청간 총량의 차이가 심하다. 이는 교원충원은 학생수가 일정기준을 초과할 때 이루어지기 때문에 모든 경우의 학생수의 증감이 교원수 증가로 이어지지 않고 있다. 이는 교원수급이 교육과정 운영에 효과적으로 대처하지 못하고 있음을 알 수 있다.

<표 7> 5개 교육청별 교별 학생수에 따른 교원배정 관계

구분	독립변수	비표준화계수		표준화계수	t	유의확률
		B	표준오차			
서울특별시 교육청	상수	38902.474	.282		33.149	.000
	학교별 학생수	-.017	.002	.977	-10.168	.000
	R^2 (adj. R^2)=.954(.945), F=103.379 p=.000					
부산광역시 교육청	상수	7978.197	1836.277		4.345	.007
	학교별 학생수	0.85	.245	.153	.345	.744
	R^2 (adj. R^2)=.23(-.172), F=119 p=.744					
대전광역시 교육청	상수	131652.6	2078.9		6.331	.001
	학교별 학생수	-.067	0.16	-.879	-4.132	.009
	R^2 (adj. R^2)=.773(-.728), F=17.0 p=.009					
대구광역시 교육청	상수	11664.3	2056.2		5.673	.002
	학교별 학생수	-.020	.010	-.673	-2.034	.098
	R^2 (adj. R^2)=.453(-.343), F=4.136 p=.098					
울산광역시 교육청	상수	8824.5	990.8		8.906	.000
	학교별 학생수	-.048	.009	-.915	-5.079	.004
	R^2 (adj. R^2)=.838(-.805), F=25.796 p=.004					

4. 학교규모와 교원수급 관계

대전광역시 교육청 소재 초등학교를 대상으로 24학급이하, 25~42학급, 43학급 이상으로 분류하여 교원수 차이를 분석하였다. 43학급 이상을 참조집단으로 하여 분석한 결과로는 24학급이하는 9.36명 정도, 25~42학급인 경우에는 6.7명 정도 차이가 나타나는 것으로 나타났다. 이는 과대학교일수록 교원수가 많아지고 학급수가 적은 학교인 경우에는 상대적으로 교원수가 적어짐을 알 수 있다. 이는 과대학교와 소규모학교의 학급당 학생수를 일률적으로 적용하기보다는 과대학교와 소규모학교를 분리하여 학생수용지표를 달리 적용하여 교원을 수급함으로써 교원의 업무경감 등 소규모학교의 어려움을 해소할 수 있다.

<표 8> 학교규모별 교원수급의 차이

구분	독립변수	비표준화계수		표준화계수	t	유의확률
		B	표준오차			
대전광역시 교육청	상수	5.488	2.960		1.855	.066
	교원수	.433	2.187	.719	4.281	.000
	24학급이하	9.365	1.339	.539	5.072	.000
	25 ~ 42학급	6.793	.045	1.164	9.671	.000
R^2 (adj. R^2)=.635(.627), F=75.958 p=.000						

5. 학교규모와 예산액과의 관계

대전광역시 교육청 소재 초등학교를 대상으로 24학급이하, 25~42학급, 43학급 이상으로 분류하여 예산액 차이를 분석하였다. 43학급 이상을 참조집단으로 하여 분석한 결과로는 24학급 이하와는 차이가 유의하지 않았다. 그러나 25~42학급인 경우에는 3.4명 정도 차이가 나타나는 것으로 나타났다. 이는 중규모학교와 대규모학교인 경우에는 학급당학생수에 차이를 보이는 반면에 대규모학교와 소규모학교인 경우에는 학급당학생수와 예산액과의 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 9> 학교규모별 예산액 차이

구분	독립변수	비표준화계수		표준화계수	t	유의확률
		B	표준오차			
대전광역시 교육청	상수	11.986	2.735		4.382	.000
	예산액	3.467	1.919	.266	1.807	.073
	24학급이하	3.607	1.255	.286	2.873	.005
	25 ~ 42학급	1.420E-05	.000	.860	8.107	.000
R^2 (adj. R^2)=.583(.574), F=61.140 p=.000						

VI. 결 론

본 연구에서는 초등학교별 특성에 맞는 학생수용지표의 탄력적 적용으로 학급 배정의 효율화를 꾀하는데 의의가 있다. 학교규모별로 학교소재지, 학급수, 교원

수, 예산액에 차이가 있는지를 실증적으로 분석하였다. 이 분석을 통해 도출한 결론과 시사점은 다음과 같다.

첫째, 학교규모와 학생수용지표의 관계는 다음과 같다. 서울특별시교육청인 경우 학생수용지표가 32명으로 18학급인 경우 학생수가 576명 정도는 되어야 하나 실제로는 410명 정도이고, 24학급인 경우 학생수가 768명 정도는 되어야 하나 실제로는 641명 정도이고, 36학급인 경우 학생수가 1152명 정도에 실제로는 1103명 정도이고, 42학급인 경우 지표상 학생수가 1344명 정도에 실제로는 1333명 정도이다. 이는 학교규모가 커질수록 학생수용지표상 학생수와 실제학생수가 일치하고 있음을 알 수 있다. 이런 것으로 보아 현재 우리가 사용하고 있는 학생수용지표는 각 학교의 특성을 고려한 지표가 아니라 교육청의 교원수와 학생수 그리고 시설여건을 고려하여 정한 획일적인 지표임을 알 수 있다.

둘째, 지역과 학생수용지표와의 관계는 다음과 같다. 대전광역시의 5개 구를 더미변수로 분석한 결과 유성구와 기존지역과 학생수용지표에 차이를 보이고 있어, 개발구역이 많은 유성구와 원도심인 중구, 대덕구, 동구와의 차이를 보여 지역별로 학생수용지표를 달리할 필요가 있음을 알 수 있었다.

셋째, 교원과 학생수용지표와의 관계는 다음과 같다. 5개 교육청간 교원과 학생수용지표간 설명량의 차이가 심하다. 이는 교원충원은 학생수가 일정기준을 초과할 때 이루어지기 때문에 모든 경우의 학생수의 증감이 교원수 증가로 이어지지 않고 있음을 알 수 있다. 따라서 교원수급이 교육과정 운영에 효과적으로 대처하여야 할 것이다.

넷째, 학교규모와 교원수급 관계는 다음과 같다. 대전광역시교육청의 경우 규모가 큰 학교에는 교원수가 많고, 규모가 작은 학교는 교원수가 너무 적어 학교경영이나 업무에 어려움을 겪으므로 과대학교와 소규모학교를 분리하여 학생수용지표를 달리 적용하여 교원을 수급함으로써 교원의 업무경감 등 소규모 학교의 어려움을 해소하여야 한다.

다섯째, 학교규모와 예산액의 관계는 다음과 같다. 대전광역시교육청인 경우 학교규모별 예산액의 차이는 없는 것으로 나타나 교육재정의 공평성이 실현되고 있음을 알 수 있었다.

이 연구는 막대한 교육재정의 투입 없이 학교교육의 질을 보장하고 모든 학생

들에게 양질의 교육기회를 제공하기 위한 학급배정 방식을 개선하고자 하였으며, 원도심지역에 학생수용지표를 달리 적용하여 대규모 학교와 형평을 맞추고 OECD 기준의 학급당학생수를 우선지역을 설정하여 적용할 필요가 있음을 시사한다.

신도심으로 인구이동으로 인해 구도심은 빈교실이 늘어남에도 불구하고 OECD 기준의 학급당학생수에 비하면 우리나라의 학급당 학생수는 상당히 높은데 이를 개선할 수 있는 다양한 학생수용지표가 개발되어야 할 필요할 것으로 본다.

참고문헌

- 강호감 외(2003), 초·중·고등학교 적정규모 학교에 관한 연구. 인천광역시교육청.
- 강혜영·김미숙·이영·남기곤·김동춘(2005). 양극화 해소를 위한 교육분야 대책수립 연구. 수탁연구 CR 2005-27, 한국교육개발원.
- 공은배·한만길·이혜영(1984). 학교·학급의 적정규모. 한국교육개발원 연구보고서.
- 김신복 외(1996). 초·중등학교 규모의 변화와 정책과제. 한국교원단체연합회.
- 김영철·박영숙·박효정·한유경(2001). 학교규모에 따른 교육효과 분석. 한국교육개발원.
- 김영철·한유경(2004). 학급규모의 교육효과 분석. 교육재정경제연구 13권 2호, pp. 175-202.
- 김이경 외(2005). 교원의 직무수행실태분석 및 기준개발연구. 한국교육개발원.
- 김이경 외(2006). 저출산 및 학교교육 변화에 따른 교원정책 수립 기초자료 조사·정책 연구. 교육인적자원부.
- 김인희(2006). 교육복지의 개념에 관한 고찰. 교육행정학회. 24(3).
- 박덕규 외(1993) 초·중등교원 배치기준 조정을 위한 연구. 초·중등교원배치기준조정위원회.
- 박병렬(2004). 고령화 사회에서의 교육체제 전망과 과제. 한국교육개발원 연구보고서.

- 박선하(1997). 소규모 학교통폐합 관련 요인 분석. 동아대학교대학원 박사학위논문.
- 백성준 · 황인성(1997). 학교 · 학급규모의 적정화와 재정대책. 서울:한국교육개발원.
- 이유경(2008). 초 · 중학교 경제적 규모의 추정 연구. 한국교육재정경제학회 제51차 학술대회. PP.39~67.
- 이혜영 외(2006). 교육복지에 관한 법제 연구. 교육인적자원부 정책과제연구.
- 신현석(2006). 양극화의 교육행정학적 접근 : 동향의 분석과 접근 방향의 탐색. 교육행정학회. 24(3).
- 장수명 외(2003). 학급규모의 교육재정 · 경제적 분석. 한국교육개발원 연구보고서.
- 장수명(2004). 지역별 학급규모 변화와 학급규모 축소의 재정 · 경제적 분석. 교육재정경제연구 제13권 제1호 pp. 281-329.
- 정광희 외(1999). 학교급별 교원의 주당 적정수업 시수 및 배치기준에 관한 연구. 한국교육개발원.
- 하봉운(2007). 개발사업에 따른 학교설립비용 부담. 교육인적자원부 공청회 자료.
- 한기택(1996). 교원인사행정의 이론과 실제. 서울:신아출판사.
- Achilles, C. (1996). Students Achieve More in Smaller Classes, Educational Leadership vol. 53. no.5.
- Fowler, W.J. & Walberg, H.J.(1991). School Size, Characteristics, and Outcomes. Educational Evaluation and Policy Analysis, vol.13, no.2.
- Fox, W. F.(1981). Reviewing Economies of Size in Education. Journal of Education Finance vol 6.
- Haller, E. J. (1992). High School Size and Student Indiscipline: Another Aspect of the school Consolidation Issue. Educational Evaluation and Policy Analysis 14/2.
- Howley, C. B. (1989). Synthesis of the Effects of School and District Size : What Research Says about Achievement in Small Schools and School Districts. Journal of Rural and Small Schools. 4.
- Kathleen Cotton(1996). School Size, School Climate, and Student Performance. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Krueger, A. (1999). Experimental Estimates Of Education Production Functions,

- The Quarterly Journal of Economics, MIT Press, vol.
- Lazear, E. P. (2001). Educational Production. The Quarterly Journal of Economics. August 2001. Issue 3.
- Riew, J.(1986). Scale Economics, Capacity Utilization, and School Costs : A Comparative Analysis of Secondary and Elementary Schol. Journal of Education Finance vol11.
- Thompson, John A.(1994). Scale Economics and Student Performance in Hawaii. Journal of Education Finance vol19.
- Williams, P.(1979). Planing Teacher Demand and Supply. Paris: UNESCO.
- www.heros-inc.org/star.

ABSTRACT

Study on Applying Class size and School Scale of Elementary School

Kim byeong yun(Chungnam University)

This study is aimed to reflect school location, Investment of education Facility, education welfare, education gap and analysis class size different applying for class · school scale by school location, student enrollments, teachers, educational finance. And the optimum scale by the present state of elementary class size and the difference of school location, student enrollments, teachers, educational finance by school scale make regression analysis. schools assigned above 24 class are invested human or material resources more than schools assigned below 24 class. This phenomenon is intensifying old-downtown even than new-downtown. The class size apply school's peculiarity because of clearing up inequality of educational investment. In conclusion, This study was to improve Formula of placement because of education opportunities providing all students and The quality of school education without the commitment of significant financial.

Key Words : Class size, Class allocation, School scale

학습도시와 학업성취도에 대한 탐색적 연구

김혁연*

< 요약 >

이 연구에서는 지식 기반 경제에 적극적으로 대응하고 국가 경쟁력 제고를 위하여 최근 OECD를 중심으로 전개되고 있는 학습도시 사업과 학생의 학업성취도에 대하여 논의하였다. 선진국에서는 학습도시를 지역 경쟁력 강화와 지역 혁신을 위한 핵심 전략으로 인식하고 궁극적으로는 국가 경쟁력 제고를 목적으로 적극 추진하고 있는데, 미래의 국가 경쟁력은 현재의 학생들의 능력이라고 볼 수 있다. 이러한 측면에서 최근에는 OECD의 PISA가 주목받고 있는데, PISA는 사고력, 창조성, 문제해결 능력, 사회 참여 능력 등을 측정하는 국제학업성취도 비교연구이다.

따라서 학습도시와 학업성취도에 대하여 알아보기 위하여 학습도시 활성화 정도 및 PISA 결과를 조사한 후에 이론적 고찰 및 통계적 접근을 통해서 양자에 대한 탐색적 연구를 실시하였다. 연구 결과 학습도시는 가정의 사회경제적 배경에 영향을 주고 결과적으로 학생의 학업성취도에 많은 영향을 준다고 볼 수 있었다. 아울러 통계적 접근 방법으로 상관분석 및 회귀분석을 실시하였는데, 학습도시는 학업성취도에 긍정적인 영향을 주고 있음을 알 수 있었다.

주제어 : 학습도시, 가정의 사회경제적 배경, 학업성취도

논문투고 : 2009.07.11. 심사시작 : 2009.07.21 논문수정 : 2009.08.11. 게재확정 : 2009.08.18

* 충남대학교 교육학과 박사과정. 아산 송곡초등학교 교사.

I. 서론

최근 세계 각국은 교육의 질을 향상시키고 교육경쟁력을 높이기 위해 다양한 교육개혁 방안들을 추진하고 있다. 이러한 교육개혁의 배경에는 현재와 같은 교육 체제로는 미래 사회의 급격한 변화와 발전에 성공적으로 적응하기 어렵다는 위기의식이 자리 잡고 있다. 특히 국토의 면적이 작고 자원이 부족한 우리나라는 교육개혁을 통한 우수 인재 육성이 가장 절실하고 유일한 국가 경쟁력일 수 있다.

국가 경쟁력을 높이기 위한 교육개혁은 교육 당사자인 학교, 학부모, 학생들의 참여가 배제된 하향식 개혁으로는 의미 있는 개혁이 이루어지기 어렵다는 논리가 성립되면서 현장중심의 상향식 개혁이 개혁의 주요한 테마가 되고 있다(이정훈, 2003: 213).

또한 세계는 OECD를 중심으로 지식 기반 경제에 적극적으로 대응하기 위하여 학습도시 운동을 통해서 지역 단위의 학습 공동체를 조성함으로써 지역 개발과 지역 혁신을 도모하고 있다(고형일, 2005: 03). 평생학습의 일환으로 추진하고 있는 학습도시는 21세기 초반 평생교육학계의 화두이자 교육인적자원부의 가장 핵심적인 평생교육 관련 사업이 되었다고 볼 수 있다(오혁진, 2007: 24). 학습도시는 지역 단위로 학습 공동체를 구성하고, 지역의 모든 구성원·자원들을 유기적으로 연계시킨다(Norman Longworth, 2006: 106-107).

선진국에서는 학습도시사업을 지역 경쟁력 강화와 지역 혁신을 위한 핵심 전략으로 인식하고 궁극적으로는 국가 경쟁력 제고를 목적으로 적극 추진할 뿐만 아니라, 그 간의 추진 성과를 높이 평가하여 격려(고형일, 2005)하고 있다.

그렇다면 학습도시가 국가 경쟁력 향상에 얼마나 기여하는가? 이 질문에 답하기 전에 무엇을 국가 경쟁력 향상 지표로 볼 것인가에 대한 합의가 필요하다. 이것에 대해서는 다양한 이견이 있을 수 있지만 미래 사회의 급격한 변화와 발전에 성공적으로 적응해야 하는 대상은 바로 지금의 학생이기 때문에, 학습도시의 성과로 학생들의 능력을 살펴볼 필요가 있다. 학생들의 능력이야말로 미래의 국가 경쟁력이다. 다시 말해서 학생들이 21세기 미래 사회의 급격한 변화와 발전에 성공적으로 적응하는데 필요한 능력을 얼마나 가지고 있는가를 학습도시의 성과로 확인해 볼 필요가 있는 것이다.

이러한 측면에서 최근에는 OECD(Organization for Economic Cooperaton and Development)가 실시하고 있는 PISA(Program for International Student Assessment, PISA)가 유명세를 타고 있다(후쿠타 세이지, 2008: 21). OECD는 2000년부터 3년마다 PISA를 실시하고 있다. PISA는 TIMSS(Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS)와 달리 지식 그 자체를 묻거나 지적인 조작이 요구되는 문제를 반으로 줄이는 대신, ‘지식과 능력, 경험을 바탕으로 앞으로의 실생활에 관계되는 일에 어떻게 대처할 것인가’ 등과 관련하여 ‘스스로 대답한 것을 가지고 문장 혹은 어구로 표현하는 자유 기술식의 문제’로 전환하였다. 말하자면 실천력이나 응용력, 사고력이나 창조성을 중시하여 평가하겠다는 것이다(GYOSEI, 2002: 10; 후쿠타 세이지, 2008: 26을 재인용).

이와 같은 능력이야말로 사회적으로 꼭 필요한 지표가 된다는 것이 OECD의 생각이다. OECD 보고서에서는 ‘역량(competence)’이라는 실천적인 능력에 주목하는 점에 대하여 ‘PISA의 조사 결과는 TIMSS의 것과는 다르다. (생략) TIMSS의 조사에 사용되는 소재들은 각 참가국의 커리큘럼을 분석하여 이를 기반으로 구성되어 있다. 때문에 대다수 참가국의 커리큘럼에 공통된 소재를 기본으로 한다. 이에 반해 PISA 2000은 삶을 순조롭게 살아가기 위해서, 현대 사회에 충분히 적응하며 사회에 유익한 일을 하고 공헌할 수 있는 개인의 능력을 키우는 데 결정적으로 중요하다고 생각되는 기능과 ‘역량(competence)’의 영역을 포함한다’고 설명하고 있다(PISA, 2000: 27; 후쿠타 세이지, 2008: 26을 재인용). 즉 국제학업성취도 비교연구인 PISA가 요구하는 학력이란 사고력과 문제해결 능력, 그리고 사회에 나가 구체적인 문제해결에 적극적으로 참가하는 능력(후쿠타 세이지, 2008: 41)이다. 따라서 미래 사회의 변화와 발전에 적응할 수 있는 학생들의 능력을 의미하는 지표로 PISA 결과를 사용할 수 있다.

이에 이 연구는 학습도시와 학업성취도에 대한 조사를 바탕으로 학습도시와 학업성취도에 대한 이론적 고찰과 동시에 통계적으로도 접근하여서 양자 간에 대한 탐색적 연구를 하고자 한다.

II. 국가별 학습도시의 활성화 정도

세계는 OECD를 중심으로 지식 기반 경제에 적극적으로 대응하기 위하여 학습도시 운동을 통해서 지역 단위의 학습 공동체를 조성함으로써 지역 개발과 지역 혁신을 도모하고 있다(고형일, 2005: 03). 평생학습의 일환으로 추진하고 있는 학습도시는 21세기 초반 평생교육학계의 화두이자 교육인적자원부의 가장 핵심적인 평생교육 관련 사업이 되었다고 볼 수 있다(오혁진, 2007: 24). 학습도시는 지역 단위로 학습 공동체를 구성하고, 지역의 모든 구성원·자원들이 유기적으로 연계되는 것을 의미한다(Norman Longworth, 2006: 106-107).

선진국에서는 학습도시사업을 지역 경쟁력 강화와 지역 혁신을 위한 핵심 전략으로 인식하고 궁극적으로는 국가 경쟁력 제고를 목적으로 적극 추진할 뿐만 아니라, 그 간의 추진 성과를 높이 평가하여 격려(고형일, 2005)하고 있다. 이러한 학습도시는 현재 우리나라에서도 ‘평생학습도시 조성사업’이라는 이름으로 진행되고 있다.

학습도시는 지역별로 실시되고 있기 때문에 학습도시와 학업성취의 관계를 알아보기 위해서는 국가별이 아닌 지역별 자료가 필요하다.

아울러 학습도시 활성화 정도를 직접적으로 의미하는 지표도 구할 수 없다. OECD도 성인학습참여율(adult learning participation rate)을 사용하여 여러 가지 보고서를 작성·제시하고 있다. 성인학습참여율이란 25-64세 성인들 중에서 학습에 참여하는 비율(%)을 의미한다(교육인적자원부·한국교육개발원, 2005; OECD 2005; OECD 2006; OECD 2007; OECD 2008). 교육과학기술부(2007: 01; 2008: 01)도 ‘평생학습실태조사’에서 OECD의 성인학습참여율을 평생학습참여율로 사용하고 있다.

선행연구를 종합해 볼 때, 국가별 성인학습참여율 이외에는 학습도시에 대한 별다른 지표가 없으며, 성인학습참여율이 높다는 것은 그만큼 지역 단위의 학습 공동체화 되었기 때문이라고도 볼 수 있다. 따라서 학습도시 활성화 정도를 국가별 성인학습참여율로 정의하고 조사하였다. 하지만 지역별이 아닌 국가별로 조사한 점, 성인학습참여율을 학습도시 활성화 정도로 사용한 점은 연구 결과에 대한 설명력을 낮출 수 있다. 아무리 선행연구에서 국가별 성인학습참여율로 연

구를 진행하였고 그 외에는 별다른 지표가 없다고 하더라도, 학습도시 전반에 대한 설명력을 갖는다고 보기에는 무리가 있기 때문이다.

한편 조사하는 과정에서 학습도시 활성화 지표인 성인학습참여율에 대한 자료도 매우 적다는 것을 알 수 있었다. 성인학습참여율은 기본적으로 가구 조사여서 비용과 시간이 많이 들기 때문이다(최돈민, 2005: 250). OECD(2005, 2006, 2007, 2008)도 2002년에 작성한 자료를 그대로 이용하여 2008년까지의 보고서를 작성하고 있으며, 교육과학기술부(2007: 01; 2008: 01)에서도 OECD의 2002년 자료를 그대로 사용하고 있다.

그나마 OECD의 2002년 자료에도 회원국 모두의 지표는 없었다. 안타깝게도 우리나라도 자료에 나타나지 않고 있다. 이는 당시의 조사에 참여하지 않았기 때문이다. 아울러 미국도 우리나라와 같은 이유로 나타나지 않는다. 그래도 우리나라는 교육과학기술부의 2007년 자료를 찾을 수 있었다. 하지만 연구에 사용하기에는 무리가 있었다. 아무리 OECD의 조사기준에 입각하여 실시하였다고 하여도 조사의 주체가 다르고 시기가 다르기 때문이다. 또 교육과학기술부의 2007년 학습도시 활성화 정도와 직접적으로 관련되는 PISA 결과는 2008년이라고 볼 수 있는데, PISA는 2000년, 2003년, 2006년에 실시되어서 2008년 결과는 찾을 수 없었다. 따라서 이 연구에서는 우리나라를 제외하기로 한다.

한편 Eurostat(2007; 박인주, 2008: 15를 재인용)에서도 2000년과 2007년의 유럽 국가별 학습도시 활성화 정도를 제시하고 있었다. 2000년의 자료는 시기상 단절되거나 누락된 자료가 많았다. 또 2007년 자료는 OECD의 자료와 상당한 차이를 보였다. 이는 조사 시기가 다르기 때문이기 보다는, Eurostat가 OECD와는 다른 자체적인 기준으로 조사하였기 때문이라고 보인다. 어느 한 쪽이 옳다는 판단에 앞서, 커다란 차이를 보이는 2가지 지표 모두를 하나의 연구에서 사용하기에는 무리가 있다. 또 Eurostat의 2007년 학습도시 활성화 정도와 직접적으로 관련되는 PISA 결과는 2008년이라고 볼 수 있는데 2008년에는 PISA를 실시하지 않았다. 따라서 Eurostat의 2007년 자료는 사용하지 않기로 한다.

결과적으로 학습도시 활성화 정도는 OECD의 2002년 자료를 바탕으로 한 총 20개 국가를 조사할 수 있었고, 자세한 내용은 <표 1>과 같다.

<표 1> 국가별 학습도시 활성화 정도

국가	참여율(%)			
	전기중등교육	후기중등교육 및 중등후 비고등교육	고등교육	전체교육단계
그리스	11	19	19	15.0
덴마크	35	49	66	52.0
독일	5	14	27	15.0
룩셈부르크	5	18	37	17.0
벨기에	10	22	40	22.0
스웨덴	35	53	74	56.0
스위스	18	53	80	56.0
스페인	7	19	29	15.0
슬로바키아	7	20	43	21.0
아일랜드	11	24	42	24.0
영국	12	37	61	38.0
오스트리아	10	28	47	27.0
이탈리아	3	15	22	9.0
체코	4	13	31	14.0
캐나다	12	31	50	37.0
포르투갈	7	33	50	14.0
폴란드	2	10	41	13.0
프랑스	11	20	38	21.0
핀란드	27	45	66	48.0
헝가리	2	8	16	8.0

자료: OECD(2005)를 참고하여 작성함.

<표 1>에서 보듯이, 스웨덴과 스위스, 덴마크, 핀란드가 학습도시 활성화 정도가 높게 나타났다. 이들은 50% 안팎의 높은 비율을 보이고 있어, 학습도시가 활성화되었다고 생각할 수 있다. 반면에 폴란드와 이탈리아, 헝가리는 10% 안팎의 비율을 보이고 있다. 이는 상위 국가들이 50%를 넘는다는 것을 생각해 볼 때 상당한 차이이다.

흥미로운 사실은 캐나다를 제외한 나머지 국가들이 모두 유럽이란 점이다. 이

는 유럽 국가들이 평생학습과 학습도시를 중요하게 여긴다는 반증으로 볼 수 있는데, 실제로 평생학습 관련 연구들은 대부분 유럽 국가들을 중심으로 이루어지고 있다. ELLI(The European Lifelong Learning Initiative, 유럽평생교육 회의), TELS(Towards a European Learning Society, 유럽 공동체 위원회)의 학습도시 프로젝트, R3L(Relationship between Region and Lifelong Learning) 프로그램 등이 모두 유럽 국가들을 중심으로 이루어지고 있다.

더욱 흥미로운 사실은 같은 유럽 국가들이면서도 학습도시 활성화 정도에 상당한 차이를 보이고 있다는 점이다.

지금까지 국가별 학습도시 활성화 정도를 살펴보았다. 학습도시 활성화 정도는 국가별로 차이를 보였다. 특히 평생학습과 학습도시를 중요하게 여기는 유럽 국가 간에도 상당한 차이가 있었다.

III. 국가별 학업성취도

지역 단위로 학습 공동체를 구성하고, 지역의 모든 구성원·자원들이 유기적으로 연계해야 하는 학습도시의 성과를 무엇으로 볼 것인가에는 다양한 이견이 있을 수 있지만, 선진국에서는 학습도시사업을 지역 경쟁력 강화와 지역 혁신을 위한 핵심 전략으로 인식하고 궁극적으로는 국가 경쟁력 제고를 목적으로 적극 추진(고형일, 2005)하고 있다. 따라서 학습도시의 성과로 국가 경쟁력을 살펴볼 필요가 있다.

그렇다면 학습도시가 국가 경쟁력 향상에 얼마나 기여하는가? 이 질문에 답하기 전에 무엇을 국가 경쟁력 향상 지표로 볼 것인가에 대한 합의가 필요하다. 이것에 대해서는 다양한 이견이 있을 수 있다. 하지만 미래 사회의 급격한 변화와 발전에 성공적으로 적응해야 하는 대상은 바로 지금의 학생이기 때문에, 학습도시의 성과로 학생들의 능력을 살펴볼 필요가 있다. 학생들의 능력이야말로 미래의 국가 경쟁력이다. 다시 말해서 학생들이 21세기 미래 사회의 급격한 변화와 발전에 성공적으로 적응하는데 필요한 능력을 얼마나 가지고 있는가를 학습도시의 성과로 확인해 볼 필요가 있는 것이다.

이러한 측면에서 최근에는 OECD(Organization for Economic Cooperaton and Development)가 실시하고 있는 국제학업성취도 비교연구인 PISA(Program for International Student Assessment, PISA)가 유명세를 타고 있다(후쿠타 세이지, 2008: 21). PISA는 OECD가 2000년부터 3년마다 실시하고 있는 국제학업성취도 비교 연구이다. PISA는 TIMSS(Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS)와 달리 지식 그 자체를 묻거나 지적인 조작이 요구되는 문제를 반으로 줄이는 대신, '지식과 능력, 경험을 바탕으로 앞으로의 실생활에 관계되는 일에 어떻게 대처할 것인가' 등과 관련하여 '스스로 대답한 것을 가지고 문장 혹은 어구로 표현하는 자유 기술식의 문제'로 전환하였다. 말하자면 실천력이나 응용력, 사고력이나 창조성을 중시하여 평가하겠다는 것이다(GYOSEI, 2002: 10; 후쿠타 세이지, 2008: 26을 재인용).

이와 같은 능력이야말로 사회적으로 꼭 필요한 지표가 된다는 것이 OECD의 생각이다. OECD 보고서에서는 '역량(competence)'이라는 실천적인 능력에 주목하는 점에 대하여 'PISA의 조사 결과는 TIMSS의 것과는 다르다. (생략) TIMSS의 조사에 사용되는 소재들은 각 참가국의 커리큘럼을 분석하여 생략)기반으로 구성되어 있다. 때문에 대다수 참가국의 커리큘럼에 공통된 소재(략)기반으로 한다. 이에 반해 PISA 2000은 삶을 순조롭게 살아가기 위해서, 현대 사회에 충분한 적응하며 사회에 유익한 일을 하고 공헌할 수 있는 개인의 능력을 키우는 데 결정적으로 큰 각다고 생각되는 기능과 '역량(competence)'의 영역을 포함한다'고 설명하고 있다(PISA, 2000: 27; 후쿠타 세이지, 2008: 26을 재인용). 즉 국제학업성취도 비교 연구인 PISA가 요구하는 학력이란 사고력과 문제해결 능력, 그리고 사회에 나가 구체적인 문제해결에 적극적으로 참가하는 능력(후쿠타 세이지, 2008: 41)이다.

이상을 종합해 볼 때, 학습도시와 OECD의 국제학업성취도 비교연구 결과인 PISA를 살펴볼 필요가 있다.

한편 OECD는 2000년을 시작으로 3년을 주기로 주 영역과 보조 영역으로 나누어서 PISA를 실시한다. 평가 영역은 주기마다 달라지는데, 평가 시기별 평가 영역을 살펴보면 <표 3>과 같다.

<표 2> 주기별 PISA 평가 영역

영역	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006
주 영역	읽기	수학	과학
보조 영역	수학, 과학	읽기, 과학, 문제 해결력	읽기, 수학

자료: OECD(2005: 5), 이미경·손원숙·노연경(2007: 1)을 참고하여 작성함.

<표 2>에서 알 수 있듯이 PISA는 주 영역과 보조 영역으로 나누어 평가를 실시하며, 주 영역은 보다 자세하고 심도 깊게 평가를 실시한다. 따라서 PISA 결과를 활용하는데 있어서 종합 득점은 물론, 주 영역 득점도 사용하기로 한다. 아무래도 주 영역에 대한 평가는 보다 심층적으로 분석하므로 평가의 신뢰성 및 타당성이 높다고 볼 수 있기 때문이다.

한편 제2장에서 OECD가 2002년 자료를 바탕으로 작성한 학습도시 활성화 정도를 조사하였다. 따라서 PISA 결과는 2003년의 것을 사용하기로 한다. 이것은 2002년의 학습도시 활성화가 가장 영향을 주었을 PISA 결과는 2003년이라고 보는 것이 합당하기 때문이다. 또한 PISA 결과 중에서 종합 득점과 주 영역 득점의 2가지 자료를 사용하기로 한다. 자세한 내용은 <표 3>과 같다.

<표 3> 국가별 PISA 결과(주 영역 및 종합 득점)

국가	주 영역 득점 (수학적 소양)	종합 득점	국가	주 영역 득점 (수학적 소양)	종합 득점
그리스	445	461.75	아이슬란드	515	501.75
네덜란드	538	523.75	아일랜드	503	505.25
노르웨이	495	492.25	오스트리아	506	498.50
뉴질랜드	523	524.75	우루과이	422	426.25
덴마크	514	499.50	이탈리아	466	474.25
독일	503	502.25	인도네시아	360	374.50
라트비아	483	486.50	일본	534	531.75
러시아	468	469.50	체코	516	511.00
룩셈부르크	493	487.25	캐나다	532	527.00
리히텐슈타인	536	528.75	태국	417	422.75
마카오	527	520.50	터키	423	426.50

멕시코	385	393.50	튀니지	359	366.00
미국	483	486.50	포르투갈	466	470.50
벨기에	529	517.50	폴란드	490	493.00
브라질	356	380.00	프랑스	511	509.25
세르비아	437	426.25	핀란드	544	545.75
스웨덴	509	509.50	한국	542	541.00
스위스	527	515.00	헝가리	490	494.00
스페인	485	483.75	호주	524	526.00
슬로바키아	498	488.50	홍콩	550	536.75

자료: OECD(2005)를 참고하여 작성함.

PISA 결과는 영역별로 주영역인 주기를 기준으로 평균이 500점이고 표준편차가 100인 표준 점수이다(이미경 등, 2007; 60).

<표 3>을 보면 국가 간 PISA 결과의 차이를 발견할 수 있다. 우선 종합 득점에 서 1위를 차지하고 있는 핀란드와 최하위 국가 간에는 179.75점의 차이가 있었다. 주 영역인 수학적 소양에서도 1위를 차지한 홍콩과 최하위 국가 간에도 무려 194점의 차이를 보였다.

또한 주 영역인 수학적 소양과 종합 득점은 비슷하지만 차이가 있었다. 예를 들어서 홍콩은 종합 득점이 536.75로 3위를 차지했으나 수학적 소양은 550점으로 1위를 차지하였다.

지금까지 국가별 학업성취도를 PISA 결과 중에서 종합 득점과 주 영역 득점의 2가지로 살펴보았다. 종합 득점과 주 영역 득점은 국가 간 차이가 있었으며, 종합 득점과 주 영역 득점 간에도 차이가 있었다. 주 영역은 주기별로 심층 분석하기 때문에 평가의 신뢰성과 타당성이 높아 연구에 활용할 가치가 높다.

IV. 학습도시와 학업성취도에 대한 탐색

이 연구의 목적은 학습도시와 학업성취도에 대한 탐색을 하는데 있다. 이를 위하여 제2장에서는 총 20개 국가의 학습도시 활성화 정도를 조사하였고, 제3장에

서는 총 40개 국가의 PISA 결과를 조사하였다. 제4장에서는 제2장과 제3장에서 조사한 내용을 바탕으로 양자 간에 대하여 이론적으로 고찰해 보고, 아울러 통계적으로도 살펴보고자 한다.

1. 학습도시와 학업성취도에 대한 이론적 고찰

학습도시는 지역 단위로 학습 공동체를 구성하고, 지역의 모든 구성원·자원들이 유기적으로 연계되어야 한다. 그리고 가정과 학부모는 그 사회의 구성원이고 자원이므로 학습도시와 함께 학습하고 변화하며 성장한다. 따라서 학습도시가 활성화 될수록 가정도 변화하고 성장할 것이며, 그러한 변화와 성장은 곧 가정의 사회경제적 배경과 직결된다.

주지하듯이 학업성취는 다양한 요인에 의해 결정되지만 특히 가정배경에 의해 좌우되는 경향이 강하다(변수용·김경근, 2008: 40). Coleman 보고서는 교육성취의 유의미한 차이를 만들어내는 변수가 학교이기 보다 가족배경이라는 것을 경험적 자료로 보여(김두환, 2008: 31)주기도 했다. 한국에서도 교육계층화와 관련하여 가족에 대한 연구는 가족의 사회경제적 배경이 교육성취에 중요한 요인임을 지적(김두환, 2008: 47)하고 있다. 지금까지 국내외에서 수행된 대부분의 연구들은 일관되게 가정배경이 좋을수록 상급학교 또는 보다 서열이 높은 학교로 진학할 확률이 높다는 결과를 보여주고 있다(김영화, 1990; 장상수, 2000, 2004, 2006; 방하남·김기현, 2002, 2003; 구인회, 2003; 김광익 외, 2004; 김기현, 2004; 김미란, 2004; 김성식, 2006; 채창균, 2006; Sewell and Shah, 1967; Karabel, 1977; Halsey et al, 1980; 김경근·변수용, 2006: 4를 재인용).

이렇듯 학업성취에 많은 영향을 주는 가정의 사회경제적 배경은 경제자본, 사회자본, 문화자본으로 구분되고 있다(백병부·김경근, 2007: 102; 김현주·이병훈, 2007: 125). 김현주 등(2007)도 학업성취에 미치는 가정배경에 대한 연구의 결과로, 경제적 지원만으로는 자녀의 학업성취를 높이기 어려우며 사회자본이나 문화자본과 함께 결합된 사회경제적 지원이 자녀의 학업성취에 기여함을 제시하였다. 부모의 인적, 경제적 자본만으로는 자녀의 학업성취에 충분한 영향을 미치기 어렵고, 사회자본을 함께 갖추고 있어야 자녀의 학업성적이 향상(Coleman, 1987; 김현주 등, 2007: 143을 재인용)됨을 의미한다.

먼저 경제자본을 살펴보자. 경제자본은 즉각적이고 직접적으로 돈으로 전환이 가능하고 소유권의 형태로 제도화되어 있는 자본으로서, 자녀의 교육활동과 학습기회에 필요한 경제적 비용의 기초가 된다. 구체적으로 경제자본은 물질적 지원은 물론 심리적 안정감에도 영향을 끼침으로써 학업성취와 관련을 맺게 된다(백병부 등, 2007: 103-104).

일반적으로 사회자본은 유동적이어서 학업성취 격차 해소에 기여할 것으로 기대(백병부 등, 2007: 124-125)된다. Coleman(1988; 백병부 등, 2007: 104를 재인용)도 사회자본에 특별한 관심을 보였다. 사회자본이 부모 세대의 불평등을 자식 세대의 교육적 불평등으로 이어지는 것을 방지하고, 나아가 사회이동을 가능하게 하는 긍정적인 기능을 수행할 수 있다고 생각했기 때문이다.

또한 부모의 문화자본이 자녀의 학업성취도에 영향을 미치고 있음도 밝혀지고 있다(방하남·김기현, 2002; 장미혜, 2002; 김현주 등, 2007: 127을 재인용). 현대 사회에서는 원론적으로 상층 계급이나 하층 계급 모두 문화자본을 보유할 수 있고 그로부터 이익을 얻을 수 있다. 나아가 문화자본 그 자체로부터 얻는 이익이 하층 계급에서 더 크기 때문에 문화자본이 계급이동성을 촉진하는 역할을 수행할 수 있다(백병부 등, 2007: 108).

그렇다면 학습도시는 가정의 사회경제적 배경인 경제자본, 사회자본, 문화자본과 어떤 관계일까? 학습도시는 학부모를 포함한 모든 구성원들을 대상으로, 교육과 학습을 통하여, 경제적·사회적·문화적이라는 모든 측면의 변화와 발전을 도모하는 것(Norman Longworth, 2006: 106-107)이기 때문에 가정의 사회경제적 배경인 경제자본, 사회자본, 문화자본과 직결된다고 볼 수 있다. 더욱이 학부모의 교육수준은 가정의 사회경제적 배경의 중요한 요소이면서 동시에 학생의 학업성취에 영향을 준다(방하남·김기현, 2002; 장미혜, 2002; 김현주·이병훈, 2006; DiMaggio, 1982; 김현주 등, 2007을 재인용). 변수용 등(2008)도 부모의 교육적 관여가 학업성취에 상당한 영향을 준다고 하면서, 사회경제적 지위, 특히 교육수준이 높은 부모일수록 자녀를 위한 교육적 관여에 더 적극적임을 밝혔다.

이상을 종합해 볼 때, 학습도시의 활성화는 지속적인 학부모교육과 동시에 가정의 사회경제적 배경에 긍정적인 영향을 주어서 결과적으로는 학생의 학업성취에 많은 영향을 줄 수 있다.

2. 학습도시와 학업성취도에 대한 통계적 접근

이 연구의 목적을 달성하기 위하여 제2장에서는 총 20개 국가의 학습도시 활성화 정도를 조사하였고, 제3장에서는 총 40개 국가의 PISA 결과를 조사하였다. 영국의 경우, 학습도시 활성화 정도는 조사되었으나 PISA 결과는 조사할 수 없었다. 이는 영국이 PISA 2003에 참여하지 않았기 때문이다.

따라서 학습도시와 학업성취도에 대한 통계적 접근에 있어서 사용할 수 있는 자료는 양쪽 모두의 값을 가지고 있는 총 19개이다. 자세한 내용은 <표 4>와 같다.

<표 4> 학습도시 활성화 정도와 PISA 결과

국가	학습도시 활성화 정도	PISA 결과	
		주 영역 득점	종합 득점
그리스	15.0	445	461.75
덴마크	52.0	514	499.50
독일	15.0	503	502.25
룩셈부르크	17.0	493	487.25
벨기에	22.0	529	517.50
스웨덴	56.0	509	509.50
스위스	56.0	527	515.00
스페인	15.0	485	483.75
슬로바키아	21.0	498	488.50
아일랜드	24.0	503	505.25
오스트리아	27.0	506	498.50
이탈리아	9.0	466	474.25
체코	14.0	516	511.00
캐나다	37.0	532	527.00
포르투갈	14.0	466	470.50
폴란드	13.0	490	493.00
프랑스	21.0	511	509.25
핀란드	48.0	544	545.75
헝가리	8.0	490	494.00

이상의 자료를 활용하여 학습도시와 학업성취도에 대한 통계적 접근을 다음의

2가지로 살핀다. 이때의 통계 처리는 SPSS^{win12.0}을 이용한다.

첫째, 학습도시 활성화 정도와 PISA 종합 득점과의 관계를 탐색한다.

둘째, 학습도시 활성화 정도와 PISA 주 영역 득점과의 관계를 탐색한다.

가. 학습도시 활성화 정도와 PISA 종합 득점과의 관계 탐색

앞서 밝힌 바와 같이 총 19개 국가에 대한 학습도시 활성화 정도 및 PISA 종합 득점을 확보할 수 있었다. 이에 대한 기술통계량은 <표 5>와 같다.

<표 5> 학습도시 활성화 정도와 PISA 종합 득점에 대한 기술통계량

구 분	사례수	평균	표준 편차
종합 득점	19	499.66	20.17
학습도시 활성화 정도	19	25.47	16.09

연구의 대상이 된 총 19개 국가들의 종합 득점 평균은 499.66이었고 표준 편차는 20.17로 나타났다. 한편 학습도시 활성화 정도는 평균이 25.47%, 표준 편차가 16.09로 나타났다.

이상의 자료를 이용하여 학습도시 활성화 정도와 PISA 종합 득점과의 상관을 분석하였고, 그 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 학습도시 활성화 정도와 PISA 종합 득점과의 상관관계

	PISA 종합득점
학습도시 활성화 정도	.599**

** p<.01

<표 6>에서 보는 바와 같이 학습도시 활성화 정도와 PISA 종합 득점은 정적 상관관계를 보이고 있다. 이는 학습도시와 학업성취도 간에 확실한 정적 상관이 있다는 것으로 해석할 수 있다.

이러한 상관관계를 토대로 학습도시 활성화 정도를 독립변수로 하고, PISA 종합 득점을 종속변수로 하여 단순회귀분석(simple regression)을 실시하였다. 실

시한 결과는 다음과 같다.

<표 7> 학습도시 활성화 정도와 PISA 종합 득점과의 회귀분석

독립변수	비표준화계수(B)	표준화계수(β)	t
(constant)	480.531		66.010***
학습도시 활성화 정도	.751	.599	3.084**

결정계수(R^2)=0.359, $F=9.513$, $p=0.007$

** $p<.01$ *** $p<.001$

결정계수(설명력)는 .359로 나타났고, 회귀방정식은 유의한 것으로 나타났다. 또 학습도시 활성화 정도가 PISA 종합 득점에 미치는 영향이 .751로 나타났다. 이는 학습도시가 학생들의 학업성취도에 영향을 준다고 해석할 수 있다.

이상의 연구 결과를 종합해 보면, 학습도시와 PISA 종합 득점 간에는 정적 상관관계가 있으며, 학습도시 활성화 정도가 PISA 종합 득점에 영향을 주고 있다. 따라서 학습도시는 학업성취도에 긍정적인 영향을 준다고 해석할 수 있다.

나. 학습도시 활성화 정도와 PISA 주 영역 득점과의 관계 탐색

앞서 밝힌 바와 같이 PISA는 주기마다 주 영역과 보조 영역으로 평가를 실시하고 있는데, 주 영역에 평가는 보다 자세하고 심도 있게 측정한다. 즉 평가에 대한 신뢰성과 타당성은 주 영역이 더 높다고 볼 수 있다. 따라서 학습도시와 학업성취도 간의 관계를 분석하는데 있어 PISA 주 영역 득점을 활용하는 것은 의미가 크다. 다음은 이에 대한 기술통계량은 <표 9>와 같다.

<표 9> 학습도시 활성화 정도와 PISA 주 영역 득점에 대한 기술통계량

구 분	사례수	평균	표준 편차
주 영역 득점	19	501.42	24.74
학습도시 활성화 정도	19	25.47	16.09

연구의 대상이 된 총 19개 국가들의 주 영역 득점 평균은 501.42이었고 표준 편차는 24.74로 나타났다. 한편 학습도시 활성화 정도는 평균이 25.47, 표준 편차가 16.09로 나타났다.

이상의 자료를 이용하여 학습도시 활성화 정도와 PISA 주 영역 득점과의 상관관계를 분석하였고, 그 결과는 <표 10>과 같다.

<표 10> 학습도시 활성화 정도와 PISA 주 영역 득점과의 상관관계

	PISA 종합득점
학습도시 활성화 정도	.631**

** p<.01

<표 10>과 같이 학습도시 활성화 정도와 PISA 주 영역 득점도 정적 상관관계를 보이고 있다. 이는 종합 득점과의 상관관계를 상회하는 수준이다. 평가의 신뢰성과 타당성이 높다고 볼 수 있는 주 영역과의 상관관계가 보다 높게 나왔다는 것은 학습도시와 학업성취도 간의 관계에 보다 큰 의미를 부여하고 있다.

이러한 상관관계를 토대로 학습도시 활성화 정도를 독립변수로 하고, PISA 주 영역 득점을 종속변수로 하여 단순회귀분석을 실시하였다. 실시한 결과는 다음과 같다.

<표 11> 학습도시 활성화 정도와 PISA 주 영역 득점과의 회귀분석

독립변수	비표준화계수(B)	표준화계수(β)	t
(constant)	476.710		55.115***
학습도시 활성화 정도	.970	.631	3.354**

결정계수(R제곱)=0.398, F=11.248, p=0.004

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

결정계수(설명력)는 0.398로 나타났고, 회귀방정식은 유의한 것으로 나타났다. 또 학습도시 활성화 정도가 PISA 주 영역에 미치는 영향이 0.970으로 나타나 학습도시가 PISA 주 영역 득점에 영향을 준다는 것을 알 수 있다. 이는 학습도시가 학업성취도에 영향을 준다고 해석할 수 있다.

이러한 결과는 상관관계 분석과 마찬가지로 종합 득점을 상회하는 수준으로 학습도시와 학업성취도 간의 관계에 보다 큰 의미를 부여하고 있다.

이상의 연구 결과를 종합해 보면, 학습도시와 PISA 주 영역 득점 간에는 정적 상관관계가 있으며, 학습도시 활성화 정도가 PISA 주 영역 득점에 영향을 준다고 볼 수 있다. 따라서 학습도시는 학업성취도에 긍정적인 영향을 준다고 해석할 수 있다. 이것은 앞서 밝힌 종합 득점과의 연구 결과를 상회하고 있어서 학습도시와 학업성취도 간의 관계에 보다 큰 의미를 부여하고 있다.

지금까지 학습도시와 학업성취도의 관계를 2가지로 분석하였다. 첫째는 학습도시 활성화 정도와 PISA 종합 득점과의 관계였고, 둘째는 학습도시 활성화 정도와 PISA 주 영역 득점과의 관계였다. 2가지 모두에서 정적 상관관계를 알 수 있었고, 특히 평가의 신뢰성과 타당성이 높은 주 영역과의 상관계수가 종합 득점보다 높게 나타났다. 아울러 학습도시 활성화 정도를 독립변수로, PISA 결과를 종속변수로 하여 실시한 단순회귀분석에서도 학습도시 활성화의 영향력이 각각 .751과 .970으로 나타나, 학습도시 활성화가 PISA 결과에 영향을 준다는 것을 알 수 있었다.

이러한 결과를 토대로 학습도시가 학업성취도에 긍정적으로 영향을 준다는 해석을 할 수 있다. 특히 평가의 신뢰성과 타당성이 높다고 볼 수 있는 주 영역과의 관계가 더 높은 것으로 나타나서 학습도시와 학업성취도 간의 관계에 보다 큰 의미를 부여하고 있다.

V. 결론

이 연구는 학습도시와 학업성취도에 대하여 조사한 것을 바탕으로 이론적 고찰과 함께 통계적으로도 접근하여서 양자 간에 대한 탐색적 연구를 하는데 그 목적이 있다. 이와 같은 목적을 달성하기 위하여 연구를 진행하였는데, 그 결과는 다음과 같다.

첫째, 국가별 학습도시 활성화 정도를 조사할 수 있었고, 국가별로 차이를 확인할 수 있었다. 학습도시 활성화에 대한 조사는 비용과 시간의 문제로 많지 않았

다. 그나마 확보할 수 있었던 지표는 OECD와 Eurostat의 2가지였다. 2가지 모두에서 국가별로 학습도시 활성화 정도에 차이를 보였다. 하지만 Eurostat의 경우 OECD와 상당한 차이를 보였고, PISA와의 시기적 연계성이 부족하기 때문에 이 연구에서는 OECD의 자료만 활용하였다.

둘째, 국가별 학업성취도도 차이를 보였다. 사회의 변화와 발전에 적응하는 능력을 측정하는 학업성취도로는 OECD의 PISA가 주목 받는다. 그래서 국가별 학업성취도를 PISA 결과로 살펴보았다.

PISA는 2000년을 시작으로 3년마다 실시되고 있다. OECD의 학습도시 활성화 정도가 2002년 자료를 바탕으로 작성된 것이기에 PISA도 2003년의 것을 조사하였다. 2002년까지의 학습도시 활성화가 가장 영향을 주었을 PISA 결과는 2003년이라고 보는 것이 합당하기 때문이다. 또 PISA는 매 주기마다 주 영역과 보조 영역으로 나누어서 평가를 실시하는데, 주 영역은 보다 심층 분석을 하기 때문에 평가의 신뢰성과 타당성이 높다고 볼 수 있다.

따라서 국가별 학업성취도로 2003년의 PISA 결과를 종합 득점과 주 영역 득점의 2가지로 조사하였다. 조사 결과, 종합 득점과 주 영역 득점 모두에서 국가별로 차이를 보였다. 또한 종합 득점과 주 영역 득점 간에도 차이를 보였다.

셋째, 학습도시와 학업성취도에 대한 이론적 고찰 결과, 학습도시는 가정의 사회경제적 배경에 영향을 주어서 결국 학업성취에도 긍정적인 영향을 주는 것으로 볼 수 있었다. 아울러 통계적 접근 결과, 학습도시와 학업성취도 간에는 정적 상관관계가 있다고 볼 수 있었다. 특히 평가의 신뢰성과 타당성이 높다고 볼 수 있는 주 영역에서 보다 높은 상관관계수가 나왔다는 것은 양자 간의 관계에 보다 긍정적인 의미를 부여한다. 상관분석과 더불어, 학습도시 활성화 정도를 독립 변수로 하고 PISA 결과를 종속변수로 하여 단순회귀분석을 실시한 결과에서도 주 영역에서 보다 높은 영향력을 확인할 수 있었다.

하지만 이 연구는 첫째, 학습도시 활성화 지표로 국가별 성인학습참여율을 사용하였고, 둘째 학습도시의 간접적인 성과인 학업성취에 대하여 연구했기 때문에 연구 결과에 대한 설명력에 어느 정도 한계를 가질 수 있다.

지금까지의 연구 결과를 종합하여 볼 때 다음과 같은 결론 및 제언을 내릴 수 있었다.

첫째, 학습도시와 학업성취도는 관계가 있다. 즉 지역 단위의 학습 공동체를 조성하는 것은 미래의 국가 경쟁력이라고 할 수 있는 학생들의 학업성취도에 긍정적인 영향을 준다.

둘째, 학습도시를 운영하는데 있어서 학교교육을 그 범위 안에 포함시켜야 한다. 학습도시의 중요한 목적은 국가 경쟁력 제고인데, 연구 결과 학습도시가 학생의 학업성취도에 긍정적인 영향을 주고 있었다. 따라서 학습도시 사업을 실행하는데 있어서 학생들의 학업성취도에 대한 관심과 노력을 기울인다면 학생들의 학업성취도 향상에 긍정적인 영향력을 발휘할 수 있을 것이다.

셋째, 학습도시는 지역 단위의 학습 공동체이다. 따라서 학습도시와 학업성취도 간의 관계를 살펴려면 국가별이 아닌 지역별 학습도시 활성화 정도와 학업성취도가 필요하다. 하지만 현실적으로 지역별로 자료를 구할 수 있는 방법이 없어서 국가별로 연구하였다. 따라서 앞으로의 연구에서는 지역별로 조사하고 보다 심층적으로 이루어질 필요가 있다.

참고문헌

- 강영혜(2007). 핀란드의 공교육 개혁과 종합학교 운영의 실제. 현안보고 OR 2007-3-8. 한국교육개발원.
- 고형일(2005). 지역 발전을 위한 평생학습도시 운영 실태 분석 연구. ISBN 89-8388 382-0 93370. 한국교육개발원.
- 교육인적자원부·한국교육개발원(2005). OECD 교육지표 2005. 서울: 한국교육개발원.
- 교육인적자원부(2007). 한국성인의 평생학습 참여율 29.8%로 나타나. 보도자료.
- 김경근·변수용(2006). 한국사회에서의 상급학교 진학 선택 결정요인. 교육사회학연구. 16(4). 1-27.
- 김두환(2008). 부모와 자녀의 사회적 관계와 대학진학 포부 및 학업성취. 교육사회학연구. 18(4). 29-53.
- 김현주·이병훈(2007). 자녀의 학업성취에 미치는 가족배경, 사회자본 및 문화자

- 본의 영향. 30(1). 125-148.
- 박인주(2008). 국제기구 평생교육 정책 동향. 서울: 평생교육진흥원.
- 백병부 · 김경근(2007). 학업성취와 경제자본, 사회자본, 문화자본의 구조적 관계. 교육사회학연구. 17(3). 101-129.
- 변수용 · 김경근(2008). 부모의 교육적 관여가 학업성취에 미치는 영향: 가정배경의 영향을 중심으로. 교육사회학연구. 18(1). 39-66.
- 오혁진(2007). 일제하 이상촌 운동을 통해 본 평생학습도시 사업의 실천원리. 평생교육학연구. 13(2). 23-47.
- 이기우(2001). 지방교육행정기관과 일반행정기관의 관계에 대한 비판적 검토. 한국지방자치학회보. 13(2). 67-81.
- 이미경 · 손원숙 · 노언경(2007). PISA 2006 결과 분석 연구: 과학적 소양, 일기 소양, 수학적 소양 수준 및 배경 변인 분석. 연구리포트 2007. 한국교육과정평가원. 57-64.
- 이정훈(2003). 조직문화 · 단위학교 재구조화 · 직무만족도 간의 관계 연구. 한국교육행정학회. 21(3). 213-235.
- 최돈민(2005). 성인의 학습 수준 국제 비교 분석: OECD국가를 중심으로. 비교교육연구. 15(4). 247-273.
- 후쿠다 세이지(2008). 나성은 · 공영태 옮김. 핀란드 교육의 성공. 서울: 북스힐.
- Norman Longworth(2006). Learning cities, Learning Regions, Learning communities: Lifelong learning and local government. Routledge.
- OECD(2005). Education at a Glance: OECD Indicators.
- (2005). Learning for Tomorrow's Problems: First Result from PISA2003.
- (2005). Promoting Adult Learning.
- (2006). Education at a Glance 2008: OECD Indicators.
- (2007). Education at a Glance 2008: OECD Indicators.
- (2008). Education at a Glance 2008: OECD Indicators.

ABSTRACT

An Exploratory Study on the learning city and student assessment

Kim, hyeok-yeon*

The learning city has a aim of developing knowledge-based economy and national competitiveness. This study was performed to consider the learning city and the student assessment in all bearings.

As you know, the important goal of learning city is to improve the level of a national competitiveness. It is thought that the possibility of the future is depended on the present abilities of student.

In this respect, OECD countries has attention of Program for International Student Assessment(PISA) because PISA measures thinking, creativity, problem-solving skills and ability to participate in society.

This study used PISA's result for measuring student assessment and a national competitiveness. And this study used the activated level of learning city and the result of PISA.

It was concluded that the learning city has an affirmative influence on the student abilities.

Key Words : Learning city, Family Background, Student Assessment

* Kim, yeok-yeon : Teacher of Songgok Elementary school, Asan Korea.

충남대학교 교육연구소

연구윤리 규정

제1장 총 칙

제1조(목적)

이 규정은 충남대학교 교육연구소 『교육연구논총』지에 논문을 투고하는 연구자의 연구윤리를 확립하고 연구부정행위를 사전에 예방하여, 연구부정행위 발생시 공정하고 체계적인 진실성 검증과 처리를 위한 연구윤리진실성위원회(이하“위원회”라 한다)의 설치 및 운영 등에 관한 사항을 규정함을 목적으로 한다.

제2조(정의)

- ① 연구부정행위(이하“부정행위”라 한다)라 함은 다음 각 호가 정의하는 바와 같이 연구의 제안, 연구의 수행, 연구결과의 보고 및 발표 등에서 행하여진 위조·변조·표절·부당한 논문저자 표시·자료의 중복사용 등을 말한다. 다만, 경미한 과실에 의한 것이거나 데이터 또는 연구결과에 대한 해석 또는 판단에 대한 차이의 경우는 제외한다.
1. “위조”는 존재하지 않는 데이터 또는 연구결과 등을 허위로 만들어내는 행위를 말한다.
 2. “변조”는 연구 재료·장비·과정 등을 인위적으로 조작하거나 데이터를 임의로 변형·삭제함으로써 연구 내용 또는 결과를 왜곡하는 행위를 말한다.
 3. “표절”이라 함은 타인의 아이디어, 연구내용·결과 등을 정당한 승인 또는 인용 없이 도용하는 행위를 말한다.
 4. “부당한 논문저자 표시”는 연구내용 또는 결과에 대하여 학문적·기술적 공헌 또는 기여를 한 사람에게 정당한 이유 없이 논문저자 자격을

부여하지 않거나, 공헌 또는 기여를 하지 않은 자에게 감사의 표시 또는
예우 등을 이유로 논문저자 자격을 부여하는 행위를 말한다.

5. “자료의 중복사용”은 본인이 이미 출판한 자료를 정당한 승인 또는 인
용없이 다시 출판하거나 게재하는 행위를 말한다.
 6. 타인에게 위 제1호 내지 제4호의 행위를 제안·강요하거나 협박하는 행
위
 7. 기타 학계에서 통상적으로 용인되는 범위를 현저하게 벗어난 행위
- ② “제보자”라 함은 부정행위를 인지한 사실 또는 관련 증거를 본 연구소 소
장에게 알린자를 말한다.
 - ③ “피조사자”라 함은 제보 또는 본 연구소의 위원회에 의하여 부정행위의
조사 대상이 된 자 또는 조사 수행 과정에서 부정행위에 가담한 것으로
추정되어 조사의 대상이 된 자를 말하며, 조사과정에서 참고인과 자문에
응한 자는 이에 포함되지 아니한다.
 - ④ “예비조사”라 함은 부정행위의 혐의에 대하여 공식적으로 조사할 필요가
있는지 여부를 결정하기 위하여 필요한 절차를 말한다.
 - ⑤ “본조사”라 함은 부정행위의 혐의에 대한 사실 여부를 검증하기 위한 절
차를 말한다.
 - ⑥ “판정”이라 함은 조사결과를 확정하고 이를 제보자와 피조사자에게 문서
로써 통보하는 절차를 말한다.

제2장 연구윤리진실성위원회의 설치 및 운영

제3조(소속 및 구성)

- ① 위원회는 편집위원회 내에 상설위원회로 둔다.
- ② 위원회는 위원장 1인과 교육연구소장이 위촉하는 6인의 위원으로 구성한다.
- ③ 위원장은 편집위원장으로 하며, 위원회를 대표하고 회의를 주재한다.

제4조(업무)

위원회는 다음 각 호의 사항을 심의·의결한다.

1. 연구윤리·진실성 관련 제도의 수립 및 운영에 관한 사항
2. 부정행위 제보 접수 및 처리부서의 지정에 관한 사항
3. 예비조사
4. 본조사를 위한 조사위원회의 구성, 업무 및 조사결과의 승인에 관한 사항
5. 제보자 보호 및 피조사자 명예회복 조치에 관한 사항
6. 기타 위원장이 부의하는 사항

제5조(회의)

- ① 위원장은 위원회의 회의를 소집하고 그 의장이 된다.
- ② 회의는 재적위원 과반수 이상의 출석과 출석위원 3분의 2 이상의 찬성으로 의결한다.

제3장 연구진실성 검증

제6조(부정행위 제보 및 접수)

- ① 제보자는 본 『교육연구논총』지의 편집위원회에 구술·서면·전화·전자우편 등 가능한 모든 방법으로 제보할 수 있으며 실명으로 제보함을 원칙으로 한다. 다만, 익명으로 제보하고자 할 경우 서면 또는 전자우편으로 연구과제명 또는 논문명 및 구체적인 부정행위의 내용과 증거를 제출하여야 한다.
- ② 제보 내용이 허위인 줄 알았거나 알 수 있었음에도 불구하고 이를 신고한 제보자는 보호 대상에 포함되지 않는다.

제7조(예비조사의 기간 및 방법)

- ① 위원회는 신고접수일로부터 15일 이내에 예비조사를 착수하고, 조사시작일

로부터 30일 이내에 완료하여 위원회의 승인을 받도록 한다.

- ② 예비조사에서는 다음 각 호의 사항에 대한 검토를 실시한다.
 - 1. 제보내용이 제2조 제1항의 부정행위에 해당하는지 여부
 - 2. 제보내용이 구체성과 명확성을 갖추어 본조사를 실시할 필요성이 있는지 여부
 - 3. 제보일이 시효기산일로부터 5년을 경과하였는지 여부

제8조(예비조사 결과의 보고)

- ① 예비조사 결과는 위원회에 승인을 받은 후 10일 이내에 소장과 제보자에게 문서로써 통보하도록 한다. 다만 제보자가 익명인 경우에는 통보하지 않는다.
- ② 예비조사 결과보고서에는 다음 각 호의 내용이 포함되어야 한다.
 - 1. 제보의 구체적인 내용 및 제보자 신원정보
 - 2. 조사의 대상이 된 부정행위 혐의 및 관련 게재논문
 - 3. 본조사 실시 여부 및 판단의 근거
 - 4. 기타 관련 증거 자료

제9조(본조사 착수 및 기간)

- ① 본조사는 위원회의 예비조사결과 승인 후 15일 이내에 착수되어야 하며, 위원회는 이 기간 동안 본조사 수행을 위한 조사위원회를 구성하여야 한다.
- ② 본조사는 판정을 포함하여 조사시작일로부터 30일 이내에 완료하도록 한다.
- ③ 조사위원회가 제2항의 기간 내에 조사를 완료할 수 없다고 판단될 경우 위원회에 그 사유를 설명하고 조사기간의 연장을 요청할 수 있다.

제10조(조사위원회의 구성)

- ① 조사위원회는 6인 이상의 위원으로 구성한다.
- ② 조사위원회에는 해당 분야의 전문적인 지식 및 경험이 풍부한 자를 3인 이상 포함하며, 공정성과 객관성 확보를 위하여 투고자의 출신 학부 및 소속 학교가 아닌 외부인사를 1인 이상 위촉한다.
- ③ 당해 조사 사인과 이해관계가 있는 자를 조사위원회에 포함시켜서는 안된다.

- ④ 본조사 착수 이전에 제보자에게 조사위원 명단을 알려야 하며, 제보자가 조사위원 기피에 관한 정당한 이의를 제기할 경우 이를 수용하여야 한다.

제11조(출석 및 자료제출 요구)

- ① 조사위원회의 요청이 있을 경우 위원회는 제보자·피조사자 및 참고인에 대하여 진술을 위한 출석을 요구할 수 있다.
- ② 조사위원회의 요청이 있을 경우 위원회는 피조사자에게 자료의 제출을 요구할 수 있다.
- ③ 제1항 및 제2항의 출석요구와 자료제출요구를 받은 피조사자는 반드시 이에 응하여야 한다.

제12조(제보자와 피조사자의 권리 보호 및 비밀엄수)

- ① 제보자의 신원은 반드시 필요한 경우 외에는 제보자의 권리를 보호하기 위하여 직·간접적으로 노출시키지 않는다.
- ② 제보자가 부정행위 제보를 이유로 불이익, 부당한 압력 또는 위해 등을 받은 경우 피해를 원상회복하거나 제보자가 필요로 하는 조치 등을 취하여야 한다.
- ③ 부정행위 여부에 대한 검증이 완료될 때까지 피조사자의 명예나 권리가 침해되지 않도록 주의하여야 하며, 무혐의로 판명된 피조사자의 명예회복을 위해 노력하여야 한다.
- ④ 제보·조사·심의·의결 및 건의조치 등 조사와 관련된 일체의 사항은 비밀로 하며, 조사에 직·간접적으로 참여한 자 및 소장은 조사 과정에서 취득한 모든 정보에 대하여 누설하여서는 안 된다. 다만, 정당한 사유에 따른 공개의 필요성이 있는 경우에는 위원회의 의결을 거쳐 공개할 수 있다.

제13조(이의제기 및 변론의 권리 보장)

조사위원회는 제보자와 피조사에게 의견진술, 이의제기 및 변론의 권리와 기회를 동등하게 보장하여야 한다.

제14조(본조사결과보고서의 제출)

- ① 조사위원회는 의견진술, 이의제기 및 변론내용 등을 토대로 본조사 결과보고서(이하 “최종보고서”라 한다)를 작성하여 위원회에 제출한다.
- ② 최종보고서에는 다음 각 호의 사항이 포함되어야 한다.
 1. 제보 내용
 2. 조사의 대상이 된 부정행위 혐의 및 관련 게재논문
 3. 해당 게재논문에서의 피조사자의 역할과 혐의의 사실 여부
 4. 관련 증거
 5. 조사결과에 대한 제보자와 피조사자의 이의제기 또는 변론 내용과 그에 대한 처리결과
 6. 조사위원 명단

제15조(판정)

위원회는 최종 보고서의 조사내용 및 결과를 확정하고 이를 제보자와 피조사자에게 통보한다.

제4장 검증 이후의 조치

제16조(결과에 대한 조치)

소장은 위원회의 조사 결과를 보고받는 즉시, 다음 각 호에 해당하는 행위를 한 자에 대하여 논문 취소 및 투고 제한 조치를 취하고, 『교육연구논총』지 및 교육연구소 홈페이지에 이를 공지한다.

1. 부정행위
2. 본인 또는 타인의 부정행위 혐의에 대한 조사를 고의로 방해하거나 제보자에게 위해를 가하는 행위

제17조(기록의 보관 및 공개)

- ① 예비조사 및 본조사와 관련된 기록은 위원회에서 보관하며, 조사 종료 이후 5년간 보관하여야 한다.
- ② 최종보고서는 판정이 끝난 이후에 공개할 수 있으나, 제보자·조사위원·참고인·자문에 참여한 자의 명단 등 신원과 관련된 정보에 대해서는 공개대상에서 제외한다.

제5장 기 타

제18조(시행세칙)

위원회는 이 규정의 시행을 위하여 필요한 세부사항을 별도로 정할 수 있다.

부 칙

이 규정은 2007년 11월 30일부터 시행한다.

이 규정은 2008년 08월 06일부터 개정, 시행한다.

교육연구논총 발간 규정

일부개정 2009. 7.

제1조(목적) 이 세칙은 교육연구소 시행세칙 제6조에 의거하여 편집위원회의 조직과 운영 및 교육연구소에서 발간하는 학술지 '교육연구논총'의 발간에 관한 사항을 규정하는 것을 목적으로 한다.

제2조(편집위원회 구성)

1. 편집위원회는 소장이 위촉한 편집위원장이 구성하는 것을 원칙으로 한다.
2. 편집위원장은 편집 실무를 담당하는 편집간사를 둘 수 있다.

제3조(편집위원회의 기능)

편집위원회는 다음 사항을 심의 의결한다.

1. 본 연구소에서 간행하는 학술지의 편찬에 관한 전반적인 사항
2. 학술지에 게재할 연구논문의 심사
3. 학술지에 게재할 연구동향과 자료소개, 서평 등의 기획과 심사
4. 필요한 경우 개별 논문 심사를 위한 심사위원 위촉
5. 기타 학술지 발간에 필요한 사항

제4조(편집위원회의 소집)

1. 편집위원회는 학술지 발간을 위해 편집위원장이 소집한다.
2. 편집간사는 편집위원회의 회의록을 작성하여 보관한다.

제5조(게재대상논문) 게재논문은 교육학 및 이와 관련 있는 분야의 원저, 원구단보, 총설, 해설 자료 등으로 한다.

제6조(발간횟수) '교육연구논총'은 1년1권으로 하되 년 2회 이상(2월28일, 8월28일)으로 나누어 발행하는 것을 원칙으로 한다.

제7조(논문심사위원 구성)

1. 투고 논문에 대한 심사위원은 편집위원회에서 관련 학문분야별 2인 이상을 위촉하여 심사를 의뢰한다.
2. 각 논문에 대한 심사위원은 교외인사 1인 이상을 반드시 포함하여야 한다.

제8조(논문심사기준) 교육연구논총에 게재할 논문의 심사 기준은 다음과 같다.

- ① 주제의 적절성: 대부분의 교육학 분과 영역에서도 관심을 가질 수 있는 일반적 주제를 우선하고, 주제가 지나치게 특정분야에 국한되어 있다고 판단되는 논문은 편집위원회의 편집위원 재적 1/3이상의 찬성으로 심사대상에서 제외할 수 있다.
- ② 연구주제 혹은 연구문제의 독창성과 명료성
- ③ 연구방법의 타당성
- ④ 학문발전의 기여도
- ⑤ 교육현장에 대한 적용가능성
- ⑥ 논지의 일관성 진술의 명확성

제9조(논문심사절차)

1. 심사는 다음 2단계로 실시한다.
 - 가. 1단계에서 편집위원회는 정한 주제 분야 국내 외 전문학자 2인에게 심사를 위촉한다. 단 심사위원 1인 이상은 본교 이외 소속 전문학자로 한다.
 - 나. 2단계에서 편집위원회는 1단계 심사결과와 수정 후 게재가 이상 논문에 대한 응모자의 수정결과를 근거로 최종 게재여부를 결정한다.
2. 심사판정은 다음 3등급으로 한다.
 - 가. 게재가: 수정 없이 게재 할 수 있다고 판단한 논문 혹은 수정할 내용이 표현, 어휘의 선택, 제시순서 등에 한한 것으로 핵심내용

과는 무관한 논문

나. 수정 후 게재가: 논문의 핵심내용에서 문제가 있다고 판단한 논문

다. 게재 불가: 논문의 핵심내용에서 문제가 있고 그 문제를 해결하기 위해서는 상당한 기간이 필요하다고 판단한 논문

제10조(개인정보보호) 논문의 심사과정에서 논문 제출자와 심사자의 개인정보는 보호된다.

제11조(집필요령)

1. 학회지의 원고 양식은 한국교육학회의 ‘학회지 게재원고 작성양식’에 맞추어 제출한다.
2. 본문은 국문, 국한문 병용, 또는 영문으로 작성할 수 있으나 반드시 500자 내외의 국문 및 영문 요약을 포함하여야 한다.
3. 논문의 첫째 장에는 논문명, 저자서명, 소속기관명, 직위, 주소, 전화번호 등 필요한 인적사항을 모두 기술하고, 둘째 장부터 인적사항을 쓰지 말고 논문제목과 함께 요약, 본문순으로 시작한다.
4. 논문 분량은 A4용지 20매 이내로 한다. 단, 20매를 초과할 경우 추가 인쇄경비를 부과할 수 있다.

제12조(심사결과 통보)

1. 편집위원회는 논문 제출자에게 심사결과를 통보한다.
2. 논문을 게재하고자 하는 응모자는 심사위원의 수정요구에 따라 논문을 수정하고 상세한 수정 대비표 및 수정사항을 제출하여야 한다.

제13조(게재료 및 심사료) 학술지 게재 논문에 대해 실비의 게재료 및 심사료를 부과할 수 있다. 게재료 및 심사료는 편집위원회에서 결정하여 원고모집시 함께 공고한다.

부 칙

1. (시행일) 이 규정은 2001년 8월부터 시행한다.
2. (시행일) 이 규정은 2004년 2월부터 시행한다.

3. (시행일) 이 규정은 2005년 9월부터 시행한다.
4. (시행일) 이 규정은 2006년 6월부터 시행한다.
5. (시행일) 이 규정은 2009년 7월부터 시행한다.

편 집 위 원

위원장 천세영

위 원 김두정, 김민호, 김이경
문은식, 반재천, 성용구
송경오, 임선희

교 육 연 구 논 총

< 제 30 권 제 2 호 >

2009년 8월 20일 인쇄

2009년 8월 28일 발행

발 행 인 : 송 용 호

편 집 인 : 반 재 천

발 행 처 : 충남대학교 교육연구소
대전광역시 유성구 대학로 79
TEL.(042)821-6122
FAX.(042)821-8872

인 쇄 처 : 충남대학교출판부
TEL.(042)821-6045

<非賣品>