

## 초등 특수교사와 일반교사의 수업전문성에 대한 인식: 교수지식, 수업실행, 교수태도를 중심으로\*

이 선 민\*\* · 김 진 희\*\*\* · 박 재 국\*\*\*\*

### Teaching Professionalism of Special and General Education Teachers of Elementary School: Focused on Teaching knowledge, Practice and Attitude\*

Lee, Sun-Min\*\* · Kim, Jin-Hee\*\*\* · Park, Jae-Kook\*\*\*\*

#### 요약

**[목적]** 본 연구는 초등 특수교사와 일반교사의 수업전문성을 비교하기 위하여 교수지식, 수업실행, 교수태도를 중심으로 전반적인 인식을 살펴보았다. **[방법]** 이를 위하여 초등학교에 재직 중인 특수교사 113명, 일반교사 110명, 총 223명을 대상으로 교수지식, 수업실행, 교수태도에 대한 설문조사를 실시하였다. 이 후 수집된 자료는 연구문제에 따라서 분석하였다. **[결과]** 첫째, 교수지식에 대한 초등 특수교사와 일반교사의 인식 수준은 긍정적이었으며, 두 집단 간 인식차이는 통계적으로 유의미하였다. 한편 초등 특수교사는 경력과 학력, 일반교사는 성별, 연령, 경력, 학력에 따라 통계적으로 집단 간 유의미한 차이가 확인되었다. 둘째, 수업실행에 대한 초등 특수교사와 일반교사의 인식 수준은 긍정적이었으며, 두 집단 간 인식차이는 통계적으로 유의미하였다. 한편 초등 특수교사는 경력과 학력, 일반교사는 성별에 따라 통계적으로 집단 간 유의미한 차이가 확인되었다. 셋째, 교수태도에 대한 초등 특수교사와 일반교사의 인식 수준은 긍정적이었으며, 두 집단 간 인식차이는 통계적으로 유의미하였다. 한편 초등 특수교사는 연령, 경력과 학력, 일반교사는 성별과 학력에 따라 통계적으로 집단 간 유의미한 차이가 확인되었다. **[결론]** 본 연구의 결과를 토대로 향후 일반교사에 반해 초등 특수교사가 지녀야 하는 수업전문성에 대하여 논하였다.

주제어 : 교수지식, 수업실행, 교수태도, 특수교사, 일반교사

#### ABSTRACT

**[Purpose]** This study examined the general perceptions of teaching knowledge, practice, and attitude toward teaching to compare the teaching professionalism of special and general education teachers of elementary school. **[Method]** For this purpose, a survey was conducted on 113 special education teachers and 110 general education teachers in elementary school. The collected data were analyzed according to the research questions. **[Results]** First, the level of perception on teaching knowledge was positive, and the difference between the two groups was statistically significant. As well, there were significant differences elementary special education teachers' careers and scholarship, and general teachers's gender, age, career, and scholarship. Second, the level of perception on teaching practice was positive, and the difference between the two groups was statistically significant. As well, there were significant differences elementary special education teachers' careers and scholarship, and general teachers's gender. Third, the level of perception on teaching attitude was positive, and the difference between the two groups was statistically significant. As well, there were significant differences elementary special education teachers' age, careers and scholarship, and general teachers's gender and scholarship. **[Conclusion]** Based on the results of this study, the class professionalism that special education teachers of elementary school should possess were discussed.

Key Words : teaching knowledge, teaching practice, teaching attitude, special education teachers, general education teachers

\* 이 논문은 2017년 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(2017S1A3A2067778)

\*\* 제 1저자, 구덕초등학교 교사  
Special Education Teacher, Gudeok Elementary School

\*\*\* 교신저자, 평택대학교 재활상담학과 조교수(kjh0502@ptu.ac.kr)  
Assistant Professor, Department of Rehabilitation Counseling of Pyeongtaek University

\*\*\*\* 공동저자, 부산대학교 특수교육과 교수  
Professor, Department of Special Education of Pusan National University

## 서론

### 연구의 필요성 및 목적

사회가 성장하고 발전함에 따라 교육에 대한 시대적, 사회적 요구는 변화되고 있다. 교육을 바라보는 관점이 기존의 교육 기회 또는 환경의 제공보다는 질적인 변화를 보장하기 위한 방안이었는가를 고려하고 있으며[1], 교육현장에서 이전까지의 교수자 중심의 지식 전달의 교육을 탈피하여 지식을 구성하고 학생의 성장과 발전을 도모하는 학습자 중심의 교육으로 변화하고 있다. 이를 뒷받침하기 위해 스마트 교실, 디지털 교과서 등의 교육 환경의 개선은 물론이고 학교의 자율권을 보다 크게 반영한 교육과정의 개정, 교육의 내실화와 교사 전문성 신장을 위해 2010년부터 도입된 교육능력평가 등으로 이러한 교육의 질적인 변화를 반영하고자 하였다. 교육의 질은 교사, 학습자, 교육내용의 복합적인 상호작용을 통해 주로 결정되는데[2] 그 중 교사는 교육이 이루어지는 전 과정에서 가장 중요한 변인[3]이다.

최근 교사의 자질과 전문성 개발을 위해 학교 교육현장에서도 ‘역량’이라는 개념을 도입하여 학생과 교사들의 자질 개발 및 성장을 위해 활용되고 있다. 역량(competency)은 어떤 일을 해 낼 수 있는 힘이나 기량, 능력, 소질 등을 의미하는데 1990년대 중반부터 기업, 인적자원의 발전과 성장을 위해 활용해 온 개념이다. 교사의 역량은 조직에서 탁월하고 효과적인 업무 추진을 위한 조직이나 개인의 내적 특성을 의미하고 지식, 기술, 태도로 구성되는데[4], 이러한 요소는 유기적으로 연결되며 총체적으로 나타나며 이러한 역량은 보유의 의미보다는 실제 수행상황에서 가동되는 능력[5]이다. 또한 특정한 기준을 근거로 측정, 평가가 가능한 능력으로 구체적인 수행 상황과의 상호작용을 통해 개선[4] 될 수 있다.

역량은 주어진 상황이나 ‘준거’에 따라 우수한 수행의 ‘원인’이 되는 개인의 ‘내적인 특성’이라고 정의되는데[6] 이는 구성요인의 특성에 따라 동기, 특질, 자아 개념의 정의적 역량(affective competency)과 지식, 기술의 인지적 역량(cognitive competency)으로 구분될 수도 있으며[7], 역량의 구성요소에 지식, 기술 능력으로 구분될 수 있다고[8] 밝힌 바가 있다. 이는 최근 교사와 관련된 역량으로 교사가 갖추어야 할 자질과 전문성을 세분화하여 교사역량, 직무역량, 핵심역량, 교수역량, 수업역량 등의 형태로 연구되기도 하며 교사의 자질과 전문성을 기준으로 집단별로 연구되고 있다[9]. 또한 이러한 역량은 경력별 교사의 경력과 관련하여 교직 발달 단계에 따라 교사 역량에 대한 요구가 달라질 수 있다는 것을 확인하기 위해 예비교사, 초임교사, 수석교사, 부장교사, 학교 관리자를 대상으로 하는 연구들은 교사의 발달 단계에 따라 요구되는 역량이 달라지고 있다고 보았다.

교사의 전문적 자질과 전문성 개발을 위해 가장 중요한 역량은 수업, 교수와 관련된 역량이다. 특히 학교교육의 대부분은 수업을 통해 이루어지고 있으며 수업은 교육의 질적인 변화에 가장 직접적으로 영향을 주며[5] 수업의 질에 영향을 미칠 수 있는 결정적인

요인[10]이다. 교사의 수업과 관련된 자질이나 전문성에 대해 수업 전문성[11, 10, 12], 교수역량[5, 9, 13], 좋은 수업[14, 15, 16] 등의 주제로 연구가 활성화되며 그 의미도 혼재되고 있는 것이 있다. 수업과 관련된 연구들은 이전 수업을 단지 교사의 수업기술이나 지식으로 접근한 것에서 최근에는 수업의 복잡성과 역동성을 강조하며 수업 자체에 대한 실제적 수업기술로의 수업 전문성뿐만 아니라 수업에 대한 교사의 이해, 반성, 능력, 교수태도 등을 포함하여 실제의 이해로서의 수업전문성을 강조하고 있다[12]. 다양한 변화에 대응 할 수 있기 위해서 갖추어야 할 지식, 기술, 태도에 관한 능력[17]으로 수업에 대한 현상학적 이해보다는 수업 전체에 대한 통합적이고 포괄적인 이해가 뒷받침 되어야 한다.

즉, 수업전문성이란 학생과의 직접적인 상호작용을 하는 수업에서 발휘되는 교사의 내재적이며 총체적인 역량을 의미하며 이는 수업을 단편적인 교수의 수행이기보다 교수과정에서 교사의 신념이나 지식이 기반이 되어 이를 종합하여 실천적 지식의 형태로 수행[5] 하게 되는 순환적인 과정이며 총체적 관점인 과정을 의미한다. 수업에는 학생, 환경, 교수자 등이 영향을 미칠 수 있지만 교수를 하는 과정에서는 교사 자신이 가지고 있는 지식을 자신의 경험, 가치관, 신념을 바탕으로 재구성하고 종합하여 실천적 지식의 형태로 수행하는[5] 순환적인 과정이라는 것을 보여준다. 교사는 가지고 있는 지식을 활용하여 계획, 수행, 태도 및 반성을 통해 교사의 전문성을 지속적, 발전적으로 적용하고 있는지를 확인하는 것이 필요하다고 주장하였다. 또한 교사의 수업전문성과 관련된 연구들에서는 교사의 전문적 지식 정도와 수업의 수행과정, 반성적 과정을 본질적인 관점이기보다 하나의 총체적인 관점에서 접근하여 이러한 과정이 순환적이며 서로 연관되어 있다는 것을 여러 연구에서 입증[11, 5, 12]하고 있다. 다소 차이는 있지만 개인과 팀 역량을 강화하는 자율연수를 통한 교사의 수업전문성 신장[18], 초등교사의 전문성 신장을 위한 미술교과 교수역량 개발연구[19], 특수교사의 수업설계 역량 요구분석[20]에서는 교사의 수업전문성을 인적자원의 발전과 성장을 위해 활용되고 있는 역량과 관련하여 연구하고 있다.

일반교육에서의 수업전문성과 관련한 연구들에서는 교사 발달에 따른 연구, 수업전문성 형성과정에 관한 연구[11], 컨설팅, 수업연구대회, 교원능력개발평가, 교과 수업 등의 변인이 수업전문성에 미치는 연구[21, 22, 23] 등으로 이루어지고 있지만, 이와 비교하여 특수교육에서는 발달 단계에 따른 차이 연구[2], 멘토링 접근을 통한 수업전문성 향상 연구[24], 수업전문성 관련 요인에 관한 구조적 분석 연구[12] 등으로 일반교육에 비해 특수교육이 수업전문성 연구의 범위나 사례가 적은 것으로 나타났다. 또한 일반교육과 특수교육의 대부분의 연구에서는 교사의 수업기술과 수업지식에 초점을 두고 교수 수행이 미치는 영향을 중심으로 연구되어 수업이해, 수업반성, 교수태도 등과 관련되어서는 그 언급이 약하며[5] 수업을 총체적인 관점에서 접근하는데 미미함을 확인할 수 있었다.

지금까지 특수교육은 일반교육에서 물리적 통합, 교육의 기회균등이라는 입장에서부터 시작하여 통합교육과 특수교육의 질 높은 교육권 보장을 위해 나아가고 있으며 학교 현장에서는 교사를 중심으로 학교 교육의 핵심인 수업의 질을 높여야 한다는 인식으로 이와 관련된 연구로 이를 입증하고 있다. [25]는 초등학교 특수학급 수업실행 구성요인 분석을 통해 교육과정 구성체계, 교육과정 운영방안, 수업설계, 수업실행, 진단 평가 적용과정,

진단 평가 해석과 중재수업 적용으로 구분하여 교사 지식 중심의 수업실행의 연구 결과를 제시하였다. [26]는 특수교육 수업평가 모형 개발을 통해 수업지식 평가, 수업계획 평가, 수업실행 평가, 수업환경 평가로 구분하여 수업실행 중심의 평가모형을 제시하였다. [27]은 초등특수교사의 교육과정 편성 운영과 수업 실행에 나타난 실천적 지식에 대한 탐구에서 교육과정 중심으로 수업 계획, 수업 실행, 학생 평가의 실천적 지식의 구조를 분석하였다. 하지만 수업에 대한 대다수의 연구들은 다소 차이가 있으나 수업을 총체적인 관점이기 보다는 지식, 실행, 평가의 단편적 요소로 연구되고 있으며 순환적인 요소에서 가장 중요한 태도의 요소가 간과되어 있다.

수업에서 가장 큰 영향을 미치는 변인은 교사이다. 수업의 질을 향상시키기 위해서는 교사의 역량이 수업에 영향을 미치고 이러한 요인들이 작용하고[5] 있다. 그러므로 수업 전문성은 교사의 수업 자체에 대한 단편적인 수업전문성뿐만 아니라 수업 전 교사의 능력이나 지식과 수업 전과 실행, 그리고 수업이 끝난 후에도 수업의 질을 향상시키기 위한 성찰이나 반성의 과정을 반영하여 수업 전체에 대한 통합적이고 포괄적인 이해로 접근되어야[17] 한다. 이를 위해 역량 기반 연구에서도 밝혀진 내적인 특성과[6] 이를 구성하고 있는 특성에 따라 동기, 특질, 자아 개념의 정의적 역량(affective competency)과 지식, 기술의 인지적 역량(cognitive competency)[7]을 기반으로 하여 선행 수업전문성에서 밝혀진 지식, 실행, 태도[11, 5, 12]를 관련지어 교사의 수업전문성에 대한 요인을 도출하고자 한다. 특히, 교사 역량 관련 연구들에서는[18, 19, 20] 수업의 질을 향상시키고 교사의 발전과 성장을 돕기 위해 교사의 이해나 지식 능력, 교수태도 등을 포함하여 실제의 이해로서의 수업전문성을 강조하고[12] 있기 때문에 수업전문성에 지식과 태도적인 요인이 반영되어야 함을 강조하였다. 이에 본 연구에서는 교사의 수업전문성을 수업 전과 실행 시 영향을 미치는 교사의 전문적 지식 요인들을 교수지식으로 구분하고 수업에서 직접적으로 상호작용하거나 실행하는 요인들은 수업실행으로, 수업 전, 실행, 이후 교육활동 전반에 걸쳐 나타날 수 있는 교사의 신념, 노력, 반성을 교수태도로 살펴보고자 한다.

또한 특수교사는 같은 전문교사 집단으로 분류되어 보편적이고 공통적으로 요구되는 역량이 있기도 하지만 특수교사에게만 요구되는 전문성이 있기 때문에 이를 일반교사와 비교하여 고찰해 보는 접근도 필요하다. 통합학급 교사 자질과 역할 기대에 대한 특수교사와 일반교사의 인식[28], 일반학교 교사와 특수학교 교사의 직무스트레스와 직무헌신도의 관계[29], 초등학교 일반학급 교사와 특수학급 교사의 자기효능감과 상호 인식 비교 분석[30] 등의 선행 연구에서 제시된 일반교사와 특수교사의 비교 연구의 인식 비교 방법을 통해 일반교사와 특수교사의 특징을 규명해 볼 필요가 있다. 특히 수업전문성에 대한 총체적 관점의 연구는 일반교사 대상이 대부분이며 특수교사를 대상으로 하는 연구는 제한되어 있기 때문에 이를 적용한 비교 연구가 필요하다. 또한 수업전문성은 이미 일반교육에서 총체적 관점으로 접근되고 있는데[11, 12, 21, 22, 23, 24] 이는 교수과정을 수업실행의 단편적인 수행이기보다는 교수 과정에서 교사의 신념이 바탕이 되어 재구성하고 종합하여 실천적 지식의 형태로 수행하는[5] 되는 순환적인 과정이므로 보다 총체적 관점의 입장에서 세분화할 필요가 있다. 이러한 수업전문성의 총체적인 관점으로서의 접근은 일반교육 및 특수교육에서 지식, 실행, 태도의 요인으로 구분되어 여러 연구에서

구체화 되었는데 특히, 초등학교 교사의 교수역량 평가지표 개발 및 타당화[5], 특수교사의 수업전문성 관련 요인에 관한 구조 분석[12], 초등교사가 인식하는 자기수업평가 요인분석[31]에서 사용된 요인분석을 사용해 교사의 수업전문성에 대한 요인을 알아볼 필요가 있다. 이에 본 연구에서는 초등 특수교사와 일반교사의 교수지식, 수업실행 및 교수태도에 대한 인식을 배경변인에 따라 그 차이를 살펴보고 분석함으로써 일반교사와 공통적으로 지니고 있어야 할 역량 및 특수교사 특유의 역량을 고찰함으로써 특수교사의 교수역량의 개발 방안, 교육의 질적인 향상을 위한 기초자료를 제공할 수 있을 것이다. 이를 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

- 첫째, 초등 특수교사와 일반교사의 교수지식에 대한 인식은 어떠한가?
- 둘째, 초등 특수교사와 일반교사의 수업실행에 대한 인식은 어떠한가?
- 셋째, 초등 특수교사와 일반교사의 교수태도에 대한 인식은 어떠한가?

## 연구방법

### 연구대상

본 연구에서는 초등 특수교사와 일반교사의 교수지식, 수업실행, 교수태도에 대한 인식을 살펴보기 위하여 부산과 경남지역의 초등 특수교사 130명, 일반교사 130명, 총 260명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 이 후 회수된 239부 중(회수율 91.9%) 불성실하게 응답한 16부를 제외한 최종 223부(특수교사 113부, 일반교사 110부)를 분석 자료로 활용하였다. 본 연구에 참여한 연구대상의 인구사회학적 특성을 살펴보면 다음과 같다.

**<Table 1> Characteristics of participants (N=223)**

Variables		special education teacher of elementary school		general education teacher of elementary school	
		n	%	n	%
Gender	male	33	29.2	37	33.6
	female	80	7.08	73	66.4
Age	20s	22	19.5	20	18.2
	30s	61	54.0	31	28.2
	40s and over	30	26.5	59	53.6
Period of career	less 5yrs	42	37.2	46	41.8
	5yrs~10yrs	46	40.7	27	24.5
	10yrs and more	25	22.1	37	33.6
Scholarship	bachelor	72	63.7	58	52.7
	master & doctoral	41	36.3	52	47.3
Total		113	100	110	100

## 연구도구

본 연구에서는 초등 특수교사와 일반교사의 수업전문성과 관련된 교수지식, 수업실행, 교수태도에 대한 인식을 살펴보기 위하여 [12]에서 활용한 수업전문성 척도를 기반으로 [26], [5]의 연구에서 사용한 교수역량과 수업모형의 구성요소를 탐색하였다. 이를 통해 선행연구들에서 제시하고 있는 요인이나 항목을 지식, 수행 태도의 영역으로 1차적으로 분류하고 2차적으로 유사 요인은 통합화 및 삭제 처리하여 교수지식, 수업실행, 교수태도의 항목들로 최종 추출하였으며 교수지식 25문항, 수업실행은 25문항, 교수태도는 20 문항, 총 70개의 문항으로 초안을 구성하였다. 이 후 특수교육을 전공한 교수 2인, 특수교사 3인, 일반교사 3인이 해당 문항 내용의 적절성, 응답의 용이성과 소요 시간 등을 검토하였으며, 수정사항이 없음을 확인한 뒤 최종 교수지식, 수업실행, 교수태도에 대한 설문문항을 확정하였다.

한편 본 연구에서는 교수지식, 수업실행, 교수태도를 구성하는 요인들의 타당성을 검토하고 하위영역으로 범주화하기 위하여 탐색적 요인분석을 실시하였다. 이 때 상관행렬의 적합성 검증방법은 KMO와 Bartlett의 구형성 검증, 요인추출은 주성분 분석, 회전방식은 베리멕스, 요인추출의 준거는 아이겐 값(1.0)을 적용하였다. 먼저, 교수지식에 대한 KMO의 값은 .937, 근사  $\chi^2$ 는 4726.468, 자유도 300, 유의확률이 .000으로 나타나 탐색적 요인분석을 수행하기에 적합함을 확인하였다. 이를 근거로 실시한 탐색적 요인분석 결과, 아이겐 값이 1.0을 초과하는 요인은 총 3개로 추출되었다. 요인에 대한 전체 설명력은 66.03%이고, 요인별로는 요인 1이 14개 문항으로 54.85%, 요인 2가 5문항으로 6.40%, 요인 3이 6개 문항으로 4.77%의 설명력을 보여주었다. 이 후 연구자와 특수교사 3명, 일반교사 3명이 추출된 요인들에 포함되는 각 문항들을 반복해서 읽고 선행연구를 탐색함으로써 교수지식에 대한 요인을 ‘교수-학습계획’, ‘교육과정 재구성’, ‘학생특성 이해’의 3가지 요인으로 명명하였다. 이 때 ‘교수-학습계획’은 교과특성을 반영한 수업전략, 교수매치 선정, 지원전략에 대한 이해를 의미한다. ‘교육과정 재구성’은 교과와 학생의 수준을 반영한 수업모형, 방법, 평가, 교과 간의 계열성 이해 등을 의미한다. ‘학생특성 이해’는 학생의 개별적 선수학습 능력 파악 및 개인차를 고려한 수업전략이해 등을 의미한다.

다음으로 수업실행에 대한 KMO의 값은 .879, 근사  $\chi^2$ 는 3769.398, 자유도 300, 유의확률이 .000으로 나타나 탐색적 요인분석을 수행하기에 적합함을 확인하였다. 이를 근거로 실시한 탐색적 요인분석 결과, 아이겐 값이 1.0을 초과하는 요인은 총 5개로 추출되었다. 요인에 대한 전체 설명력은 68.15%이고, 요인별로는 요인 1이 7개 문항으로 43.34%, 요인 2가 6문항으로 8.85%, 요인 3이 5개 문항으로 6.94%, 요인 4가 4개 문항으로 4.89%, 요인 5가 3개 문항으로 4.10%의 설명력을 보여주었다. 이 후 수업실행에 관한 선행연구를 기반으로 추출된 요인을 ‘촉진적 수업 운영’, ‘효율적 수업 전개’, ‘수준별 수업 안내’, ‘합리적 지원 제공’, ‘동기유발’의 5가지 요인으로 명명하였다. 이 때 ‘촉진적 수업 운영’은 학생의 의견을 적극 수용, 긍정적 강화를 제공, 발산적 사고 촉진을 통해 수업 참여를 유도하는 것을 의미한다. ‘효율적 수업 전개’는 수업방해 요인 사전 제거 및 시간 배정에 따른 수업 운영, 매체의 적절한 제시 등을 의미한다. ‘수준별 수업 안내’는 학생의 특성과 수준에 맞는 수준별 학습활동 전개를 의미하며, ‘합리적 지원 제공’은 집단 구성

및 좌석 배치 조절, 학생 특성에 따른 적절한 지원 제공을 의미한다. 마지막으로 ‘동기유발’은 학습자의 흥미와 호기심을 유발하고 실생활에서 적용할 수 있도록 하는 것을 의미한다.

마지막으로 교수태도에 대한 KMO의 값은 .848, 근사  $\chi^2$ 는 2701.168, 자유도 190, 유의확률이 .000으로 나타나 탐색적 요인분석을 수행하기에 적합함을 확인하였다. 이를 근거로 실시한 탐색적 요인분석 결과, 아이겐 값이 1.0을 초과하는 요인은 총 4개로 추출되었다. 요인에 대한 전체 설명력은 64.59%이고, 요인별로는 요인 1이 7개 문항으로 41.65%, 요인 2가 6문항으로 10.75%, 요인 3이 3개 문항으로 6.60%, 요인 4가 3개 문항으로 5.58%의 설명력을 보여주었다. 이 때 20번 문항은 순수하지 못한 것으로 확인되어 삭제하였다. 이 후 교수태도에 대한 선행연구를 탐색함으로써 교수태도에 대한 요인을 ‘교과역량 강화’, ‘라포 형성’, ‘연구 활동 참여’, ‘협력적 교수’의 4가지 요인으로 명명하였다. 이때 ‘교과역량 강화’는 수업의 질 향상을 위한 교수신념 정립과 수업자료 제작에 대한 의지를 의미하며, ‘라포 형성’은 학생의 흥미와 관심을 존중하며 인간적인 관계를 형성하는 것을 의미한다. ‘연구 활동 참여’는 수업관련 연구대회 참여 및 교과 연구 활동에 참여하려는 노력을 의미하며, 마지막으로 ‘협력적 교수’는 동료 교사 및 학부모와의 협력을 추구하며 지식과 정보를 공유하려는 태도를 의미한다.

본 연구에서는 응답반응 양식을 Likert 5점 척도로 구성함으로써 점수가 높을수록 교수지식, 수업실행, 그리고 교수태도에 대한 인식이 긍정적임을 의미하도록 하였다. 그리고 교수지식 척도의 문항내적 일관성은 .96, 수업실행은 .94, 교수태도는 .90으로 도출됨에 따라 연구도구로 사용되기에 적합한 신뢰도를 지니고 있음을 확인하였다. 본 연구에서 사용한 교수지식, 수업실행, 교수태도 척도의 구체적인 내용은 다음의 <표 2>와 같다.

**<Table 2> Contents of teaching knowledge, practice, and attitude scale**

	Domain	Number of items	Cronbach's $\alpha$
Teaching knowledge	teaching-learning plan	14	.95
	curriculum reconstruction	5	.83
	understanding student's characteristics	6	.88
	total	25	.96
Teaching practice	facilitative class operation	7	.88
	efficient class development	6	.86
	class development by level	5	.86
	proper supports offer	4	.80
	motivating	3	.77
total	25	.94	
Teaching attitude	curriculum enhancement	7	.88
	forming rapport	6	.85
	participation study group	3	.77
	cooperative teaching	3	.84
	total	19	.90

## 연구절차

본 연구는 초등 특수교사와 일반교사의 교수지식, 수업실행, 교수태도에 대한 인식을 살펴보기 위하여 2019년 4월부터 5월까지 약 2개월 동안 설문조사를 실시하였다. 조사를 실시하기 위하여 부산과 경상도 소재 초등학교의 부장교사에게 본 연구의 목적을 설명한 뒤 조사 실시의 허락 및 연구대상자 추천을 의뢰하였다. 이 후 부장교사에게 인쇄된 설문지 또는 구글 설문지 프로그램을 이용하여 온라인 설문주소를 생성하여 조사를 실시하였다. 이 때 설문지에 본 연구의 목적 및 비밀보장 등에 대한 내용을 확인하도록 하였으며, 설문조사에 동의하는 자에 한해 설문을 진행하도록 하였다. 마지막으로 수집된 자료는 연구문제에 따라 통계 처리하였다.

## 자료처리

본 연구에서 수집된 자료는 IBM SPSS 25.0 프로그램을 이용하여 다음과 같이 분석하였다. 먼저 초등 특수교사와 일반교사의 교수지식, 수업실행, 교수태도에 대한 인식 수준 및 차이를 비교하기 위하여 기술통계(M, SD), 대응표본 t-test를 실시하였다. 다음으로 초등 특수교사와 일반교사의 교수지식, 수업실행, 교수태도에 대한 변인별 인식을 살펴보기 위하여 one-way ANOVA 분석을 실시하였다. 이 때 집단 간 유의미한 차이가 확인되면 등분산 가정시 Scheffé 사후 검증을 실시하였다.

## 연구 결과

### 연구결과 1: 초등 특수교사와 일반교사의 교수지식에 대한 인식

#### **초등 특수교사와 일반교사의 교수지식에 대한 인식 수준 차이**

초등 특수교사와 일반교사의 교수지식에 대한 인식 수준을 살펴본 결과, 초등 특수교사의 인식 평균은 4.19, 표준편차는 .47로 나타났다. 하위영역별로 살펴보면, 학생특성에 대한 인식 수준이 가장 높게 나타났으며(4.40±.52), 다음으로 교육과정 재구성(4.13±.47), 교수-학습계획(4.03±.58)의 순으로 높게 나타났다. 일반교사의 인식 평균은 4.57, 표준편차는 .44로 나타났다. 하위영역별로 살펴보면, 교육과정 재구성에 대한 인식 수준이 가장 높게 나타났으며(4.61±.51), 다음으로 교수-학습계획(4.59±.42), 학생특성 이해(4.51±.49)의 순으로 높게 나타났다. 한편, 초등 특수교사와 일반교사의 교수지식에 대한 인식은 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 확인되었으며( $t=-6.42, p<.001$ ), 모든 하위 영역에서도 유의미한 인식 차이가 나타났다. 이에 대한 구체적인 내용은 <표 3>과 같다.



<Table 3> Level of perception on teaching knowledge (N=223)

Domain	special education teacher of elementary school		general education teacher of elementary school		t
	M	SD	M	SD	
teaching-learning plan	4.03	.58	4.59	.42	-8.52***
curriculum reconstruction	4.13	.47	4.61	.51	-7.56***
understanding student's characteristics	4.40	.52	4.51	.49	-1.61
Total	4.19	.47	4.57	.44	-6.42***

\*\*\* p<.001

**초등 특수교사와 일반교사 변인별 교수지식에 대한 인식 수준**

초등 특수교사 변인별 교수지식에 대한 인식을 살펴본 결과, 초등 특수교사의 경력과 학력에 따라 집단 간 유의미한 차이가 확인되었다. 구체적으로, 초등 특수교사의 경력에 따라 교수지식 소계(F=5.54, p<.05)와 모든 하위 영역에서 유의미한 차이가 나타났으며, 학력에 따라서는 교수지식 소계(t=-2.26, p<.05)와 교육과정 재구성(t=-2.91, p<.01)에서 집단 간 유의미한 차이가 있음이 확인되었다. 이에 대한 구체적인 내용은 <표 4>와 같다.

<Table 4> Level of perception on teaching knowledge according to sociodemographic variables of special education teachers (N=113)

Variables	n	teaching-learning plan		curriculum reconstruction		understanding student's characteristics		Total		
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Gender	male	33	3.95	.53	4.08	.44	4.38	.49	4.14	.42
	female	80	4.06	.59	4.14	.49	4.41	.53	4.21	.49
	t		-.92		-.61		-.29		-.68	
Age	20s	22	3.94	.40	4.02	.34	4.46	.38	4.14	.24
	30s	61	4.01	.62	4.11	.51	4.34	.57	4.16	.52
	40s and over	30	4.14	.57	4.24	.46	4.47	.50	4.28	.47
	F(Scheffé)		.81		1.47		.77		.86	
Period of career	less 5yrs <sup>a</sup>	42	3.81	.50	3.95	.41	4.25	.51	4.00	.40
	5yrs-10yrs <sup>b</sup>	46	4.17	.55	4.18	.50	4.53	.50	4.29	.46
	10yrs and more <sup>c</sup>	25	4.15	.63	4.32	.43	4.43	.53	4.30	.50
	F(Scheffé)		5.24**(b>a)		5.91**(c>a)		3.29*(b>a)		5.54*(c>a)	
Scholarship	bachelor	72	3.97	.58	4.03	.48	4.34	.54	4.11	.47
	master & doctoral	41	4.14	.54	4.29	.41	4.52	.46	4.32	.43
	t		-1.56		-2.91**		-1.77		-2.26*	

\*\* p<.01, \*\*\* p<.001

다음으로 일반교사 변인별 교수지식에 대한 인식을 살펴본 결과, 일반교사의 성별, 연령,

경력, 학력에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 나타나는 변인은 없는 것으로 확인되었다. 이에 대한 구체적인 내용은 <표 5>와 같다.

<Table 5> Level of perception on teaching knowledge according to sociodemographic variables of general education teachers (N=110)

Variables		n	teaching-learning plan		curriculum reconstruction		understanding student's characteristics		Total	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Gender	male	37	4.66	.42	4.66	.54	4.61	.43	4.64	.44
	female	73	4.55	.42	4.59	.49	4.46	.51	4.53	.44
	<i>t</i>		1.33		.60		1.57		1.23	
Age	20s	20	4.65	.34	4.74	.37	4.57	.48	4.65	.36
	30s	31	4.60	.42	4.45	.66	4.51	.49	4.52	.51
	40s and over	59	4.56	.45	4.66	.44	4.49	.50	4.57	.44
	<i>F(Scheffé)</i>		.37		2.40		.17		.54	
Period of career	less 5yrs	46	4.57	.40	4.54	.56	4.46	.53	4.52	.46
	5yrs~10yrs	27	4.71	.39	4.77	.39	4.71	.41	4.73	.38
	10yrs and more	37	4.52	.46	4.59	.50	4.43	.47	4.51	.45
	<i>F(Scheffé)</i>		1.78		1.79		3.09		2.35	
Scholarship	bachelor	58	4.54	.42	4.54	.54	4.42	.51	4.50	.46
	master & doctoral	52	4.63	.42	4.70	.46	4.61	.46	4.65	.42
	<i>t</i>		-1.10		-1.63		-1.97		-1.69	

## 연구결과 2. 초등 특수교사와 일반교사의 수업실행에 대한 인식

### 초등 특수교사와 일반교사의 수업실행에 대한 인식 수준 차이

초등 특수교사와 일반교사의 수업실행에 대한 인식 수준을 살펴본 결과, 초등 특수교사의 인식 평균은 4.37, 표준편차는 .40으로 나타났다. 하위영역별로 살펴보면, 수준별 수업 안내에 대한 인식 수준이 가장 높게 나타났으며(4.48±.42), 다음으로 동기유발(4.39±.55), 합리적 지원 제공(4.37±.50)의 순으로 높게 나타났다. 일반교사의 인식 평균은 4.62, 표준편차는 .38로 나타났다. 하위영역별로 살펴보면, 동기유발에 대한 인식 수준이 가장 높게 나타났으며(4.74±.36), 다음으로 합리적 지원 제공(4.72±.41), 촉진적 수업 운영(4.67±.35)의 순으로 높게 나타났다. 한편, 초등 특수교사와 일반교사의 수업실행에 대한 인식은 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 확인되었으며( $t=-5.71, p<.000$ ), 수준별 수업 안내를 제외한 모든 하위영역에서 유의미한 인식 차이가 나타났다. 이에 대한 구체적인 내용은 <표 6>과 같다.

<Table 6> Level of perception on teaching practice (N=223)

Domain	special education teacher of elementary school		general education teacher of elementary school		t
	M	SD	M	SD	
facilitative class operation	4.35	.52	4.67	.35	-5.19***
efficient class development	4.24	.54	4.62	.45	-5.69***
class development by level	4.48	.42	4.36	.66	1.76
proper supports offer	4.37	.50	4.72	.41	-6.33***
motivating	4.39	.55	4.74	.36	-5.04***
Total	4.37	.40	4.62	.38	-5.71***

\*\*\*p<.001

**초등 특수교사와 일반교사 변인별 수업실행에 대한 인식 수준**

초등 특수교사 변인별 수업실행에 대한 인식을 살펴본 결과, 초등 특수교사의 경력과 학력에 따라 집단 간 유의미한 차이가 확인되었다. 구체적으로, 초등 특수교사의 경력에 따라 교수지식 소계(F=4.55, p<.05)와 수준별 수업 안내(F=4.53, p<.05), 합리적 지원 제공(F=6.46, p<.01)에서 유의미한 차이가 나타났다. 학력에 따라서는 합리적 지원 제공(t=-2.06, p<.05)에서 집단 간 유의미한 차이가 있음이 확인되었다(<표 7> 참조).

한편, 일반교사 변인별 수업실행에 대한 인식을 살펴본 결과, <표 8>에 제시된 바와 같이 성별에 따라 수준별 수업 안내에서 집단 간 유의미한 차이가 확인되었다(t=2.21, p<.05). 즉 남교사의 인식 수준(4.55±.56)이 여교사의 인식 수준(4.27±.69)보다 유의미하게 높은 것으로 나타났다.

**연구결과 3. 초등 특수교사와 일반교사의 교수태도에 대한 인식**

**초등 특수교사와 일반교사의 교수태도에 대한 인식 수준 차이**

초등 특수교사와 일반교사의 교수태도에 대한 인식 수준을 살펴본 결과, 초등 특수교사의 인식 평균은 4.20, 표준편차는 .54로 나타났다. 하위영역별로 살펴보면, 라포 형성에 대한 인식 수준이 가장 높게 나타났으며(4.53±.45), 협력적 교수(4.36±.66), 교과역량 강화(4.27±.54)의 순으로 높게 나타났다. 일반교사의 인식 평균은 4.57, 표준편차는 .42로 나타났다. 하위영역별로 살펴보면, 라포 형성에 대한 인식 수준이 가장 높게 나타났으며(4.77±.36), 다음으로 협력적 교수(4.75±.39), 교과역량 강화(4.63±.39)의 순으로 높게 나타났다. 한편, 초등 특수교사와 일반교사의 교수태도에 대한 인식은 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 확인되었으며(t=-5.66, p<.001), 모든 하위영역에서도 유의미한 인식 차이가 나타났다. 이에 대한 구체적인 내용은 <표 9>와 같다.

**초등 특수교사와 일반교사 변인별 교수태도에 대한 인식 수준**

초등 특수교사 변인별 교수태도에 대한 인식을 살펴본 결과, 초등 특수교사의 연령, 경력, 학력에 따라 집단 간 유의미한 차이가 확인되었다. 구체적으로, 초등 특수교사의 연령에 따라 협력적 교수에서 집단 간 유의미한 차이(F=6.41, p<.01)가 나타났다. 경력에 따른 차이에서는 하위 교수태도 소계(F=4.33, p<.05)와 협력적 교수(F=11.72, p<.001)에서 집단 간 유의미한 차이가 있음이 확인되었다. 마지막으로 초등 특수교사의 학력에 따라 서도 교수태도 소계(t=-2.91, p<.01)와 연구 활동 참여(t=-3.84, p<.001)에서 차이가 나타났다. 이에 대한 구체적인 내용은 <표 10>과 같다.

일반교사 변인별 교수태도에 대한 인식을 살펴본 결과, 일반교사의 성별과 학력에 따라 집단 간 유의미한 차이가 확인되었다. 구체적으로, 일반교사의 성별에서는 연구 활동 참여(t=2.55, p<.05)와 협력적 교수(t=-1.99, p<.05)에서 집단 간 차이가 나타났다. 학력에 따라서는 교수태도 소계(t=-2.54, p<.05)와 연구 활동 참여(-4.49, p<.001)에서 집단 간 유의미한 차이가 있음이 확인되었다. 이에 대한 구체적인 내용은 <표 11>과 같다.

**<Table 7> Level of perception on teaching practice according to sociodemographic variables of special education teachers (N=113)**

Variables		n	facilitative class operation		efficient class development		class development by level	
			M	SD	M	SD	M	SD
Gender	male	33	4.30	.56	4.22	.52	4.47	.39
	female	80	4.38	.49	4.24	.55	4.50	.43
	<i>t</i>		-.69		-.21		-.34	
Age	20s	22	4.22	.61	4.15	.58	4.35	.39
	30s	61	4.37	.48	4.23	.50	4.52	.37
	40s and over	30	4.43	.50	4.32	.59	4.52	.51
	<i>F(Scheffé)</i>		1.11		.67		1.38	
Period of career	less 5yrs <sup>a</sup>	42	4.23	.49	4.12	.48	4.35	.43
	5yrs-10yrs <sup>b</sup>	46	4.43	.49	4.31	.51	4.53	.32
	10yrs and more <sup>c</sup>	25	4.43	.56	4.29	.64	4.64	.48
	<i>F(Scheffé)</i>		2.18		1.57		4.53*(c>a)	
Scholarship	bachelor	72	4.34	.51	4.19	.58	4.48	.40
	master & doctoral	41	4.38	.53	4.32	.45	4.50	.44
	<i>t</i>		-.33		-1.21		-.23	

<Table 7> Level of perception on teaching practice according to sociodemographic variables of special education teachers (continued) (N=113)

Variables		n	proper supports offer		motivating		Total	
			M	SD	M	SD	M	SD
Gender	male	33	4.33	.50	4.47	.44	4.36	.36
	female	80	4.38	.51	4.36	.58	4.37	.42
	<i>t</i>		-.42		.98		-.14	
Age	20s	22	4.24	.41	4.45	.53	4.28	.24
	30s	61	4.39	.53	4.39	.55	4.38	.40
	40s and over	30	4.42	.51	4.37	.57	4.41	.49
	<i>F(Scheffé)</i>		.87		.17		.68	
Period of career	less 5yrs <sup>a</sup>	42	4.15	.45	4.27	.55	4.22	.30
	5yrs~10yrs <sup>b</sup>	46	4.52	.47	4.47	.56	4.45	.40
	10yrs and more <sup>c</sup>	25	4.44	.54	4.47	.48	4.45	.48
	<i>F(Scheffé)</i>		6.46**(b>a)		1.77		4.55*(b,c>a)	
Scholarship	bachelor	72	4.29	.52	4.38	.53	4.34	.39
	master & doctoral	41	4.49	.46	4.42	.58	4.42	.42
	<i>t</i>		-2.06*		-.40		-1.08	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

<Table 8> Level of perception on teaching practice according to sociodemographic variables of general education teachers (N=110)

Variables		n	facilitative class operation		efficient class development		class development by level	
			M	SD	M	SD	M	SD
Gender	male	37	4.65	.40	4.69	.37	4.55	.56
	female	73	4.68	.33	4.58	.48	4.27	.69
	<i>t</i>		-.39		1.24		2.21*	
Age	20s	20	4.69	.28	4.40	.63	4.31	.58
	30s	31	4.73	.38	4.69	.36	4.38	.79
	40s and over	59	4.63	.36	4.65	.41	4.37	.61
	<i>F(Scheffé)</i>		.79		2.93		.07	
Period of career	less 5yrs	46	4.67	.33	4.52	.50	4.23	.75
	5yrs~10yrs	27	4.68	.37	4.70	.40	4.53	.60
	10yrs and more	37	4.65	.38	4.68	.41	4.39	.55
	<i>F(Scheffé)</i>		.08		1.92		1.80	
Scholarship	bachelor	58	4.66	.32	4.54	.48	4.27	.70
	master & doctoral	52	4.68	.39	4.70	.40	4.46	.60
	<i>t</i>		-.30		-1.75		-1.53	

<Table 8> Level of perception on teaching practice according to sociodemographic variables of general education teachers (continued) (N=110)

Variables		n	proper supports offer		motivating		Total	
			M	SD	M	SD	M	SD
Gender	male	37	4.68	.46	4.66	.45	4.64	.40
	female	73	4.75	.38	4.79	.30	4.61	.37
	<i>t</i>		-.84		-1.74		.43	
Age	20s	20	4.74	.35	4.68	.39	4.56	.37
	30s	31	4.79	.38	4.80	.41	4.68	.37
	40s and over	59	4.68	.44	4.73	.33	4.61	.39
	<i>F(Scheffé)</i>		.70		.59		.56	
Period of career	less 5yrs	46	4.77	.36	4.77	.35	4.59	.35
	5yrs~10yrs	27	4.74	.45	4.72	.42	4.68	.41
	10yrs and more	37	4.65	.44	4.73	.35	4.62	.39
	<i>F(Scheffé)</i>		.93		.20		.38	
Scholarship	bachelor	58	4.76	.38	4.77	.34	4.60	.35
	master & doctoral	52	4.68	.45	4.71	.38	4.65	.41
	<i>t</i>		.95		.83		-.62	

\**p*<.05

<Table 9> Level of perception on teaching attitude (N=223)

Domain	special education teacher of elementary school		general education teacher of elementary school		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
curriculum enhancement	4.27	.54	4.63	.39	-5.71***
forming rapport	4.53	.45	4.77	.36	-4.33***
participation study group	3.64	1.13	4.12	1.08	-3.22**
cooperative teaching	4.36	.66	4.75	.39	-5.30***
Total	4.20	.54	4.57	.42	-5.66***

\*\**p*<.01, \*\*\**p*<.001

<Table 10> Level of perception on teaching attitude according to sociodemographic variables of special education teachers (N=113)

Variables		n	curriculum enhancement		forming rapport		participation study group		cooperative teaching		Total	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Gender	male	33	4.16	.51	4.54	.43	3.88	1.04	4.28	.74	4.21	.53
	female	80	4.31	.55	4.53	.45	3.53	1.14	4.38	.64	4.19	.54
	<i>t</i>		-1.33		.02		1.52		-.69		.23	
Age	20s <sup>a</sup>	22	4.36	.35	4.58	.31	3.42	1.07	4.79	.31	4.29	.33
	30s <sup>b</sup>	61	4.24	.57	4.46	.50	3.77	1.10	4.23	.67	4.17	.56
	40s and over <sup>c</sup>	30	4.25	.59	4.66	.37	3.50	1.19	4.28	.73	4.17	.60
	<i>F(Scheffé)</i>		.36		2.22		1.01		6.41 <sup>**</sup> (a>b,c)		.39	
Period of career	less 5yrs <sup>a</sup>	42	4.17	.52	4.50	.39	3.14	1.10	4.40	.57	4.05	.42
	5yrs-10yrs <sup>b</sup>	46	4.37	.51	4.48	.50	4.18	.94	4.45	.65	4.37	.55
	10yrs and more <sup>c</sup>	25	4.25	.62	4.70	.37	3.43	1.06	4.08	.78	4.11	.61
	<i>F(Scheffé)</i>		1.41		2.29		11.72 <sup>***</sup> (b>a,c)		2.75		4.33 <sup>*</sup> (b>a)	
Scholarship	bachelor	72	4.24	.53	4.49	.48	3.34	1.02	4.29	.72	4.09	.54
	master & doctoral	41	4.32	.55	4.62	.36	4.14	1.12	4.46	.55	4.39	.48
	<i>t</i>		-.79		-1.51		-3.84 <sup>***</sup>		-1.34		-2.91 <sup>**</sup>	

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

<Table 11> Level of perception on teaching attitude according to sociodemographic variables of general education teachers (N=110)

Variables		n	curriculum enhancement		forming rapport		participation study group		cooperative teaching		Total	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Gender	male	37	4.61	.45	4.77	.35	4.49	.77	4.65	.47	4.63	.44
	female	73	4.63	.36	4.76	.37	3.94	1.17	4.80	.32	4.54	.41
	<i>t</i>		-.22		.07		2.55 <sup>*</sup>		-1.99 <sup>*</sup>		1.11	
Age	20s	20	4.51	.36	4.79	.33	3.90	1.07	4.63	.44	4.46	.43
	30s	31	4.73	.37	4.77	.38	4.39	1.22	4.81	.38	4.68	.45
	40s and over	59	4.61	.40	4.75	.37	4.06	1.00	4.76	.37	4.55	.40
	<i>F(Scheffé)</i>		2.02		.08		1.44		1.25		1.74	
Period of career	less 5yrs	46	4.59	.39	4.77	.34	4.09	1.26	4.75	.38	4.55	.43
	5yrs-10yrs	27	4.66	.42	4.74	.38	4.43	.71	4.73	.47	4.64	.43
	10yrs and more	37	4.64	.38	4.78	.39	3.95	1.07	4.77	.33	4.54	.40
	<i>F(Scheffé)</i>		.28		.10		1.63		.11		.54	
Scholarship	bachelor	58	4.62	.34	4.79	.34	3.72	1.18	4.76	.37	4.47	.39
	master & doctoral	52	4.63	.44	4.74	.39	4.58	.74	4.74	.40	4.67	.43
	<i>t</i>		-.07		.62		-4.49 <sup>***</sup>		.20		-2.54 <sup>*</sup>	

\**p*<.05, \*\*\**p*<.001

## 논의 및 제언

본 연구는 초등 특수교사와 일반교사의 수업전문성에 대한 인식을 배경변인에 따라 그 차이를 분석함을 통해 초등 특수교사와 일반교사가 공통적으로 지니고 있어야 할 역량 및 특수교사 특유의 역량을 고찰해 봄으로써 초등 특수교사의 교수 역량의 개발 방안, 교육의 질적인 향상을 위한 기초자료를 제공하기 위해 수행되었다. 학교 현장에서 실시되고 있는 교원능력개발평가의 평가 지표는 교사의 전문성을 단편적으로 해석하고 있는 것으로 보이는데[5] 실제적으로 수업에 가장 큰 영향을 미치는 교사의 수업전문성을 수업자체에 대한 단편적인 수업 현상뿐만 아니라 수업 전 교사의 능력이나 지식과 수업 전과 실행, 그리고 수업이 끝난 후에도 수업의 질을 향상시키기 위한 성찰이나 반성의 과정을 반영하여 수업 전체에 대한 통합적이고 포괄적인 이해로 접근되어야[17] 하는 필요성을 가지고 통합적, 순환적 과정으로 접근하였다. 이를 위해 인적 자원의 성장과 발전을 위해 주로 사용하고 있는 역량 연구에서 밝혀진 정의적 역량(affective competency)과 지식, 기술의 인지적 역량(cognitive competency)[7]을 기반으로 하여 선행 수업전문성에서 밝혀진 지식, 실행, 태도[11, 5, 12]를 관련지어 수업전문성에 대한 인식 수준을 교수지식, 수업수행, 교수태도의 영역으로 구분하고 각 영역과 관련된 요인을 분석하여 구조화하였다. 이에 초등 특수교사와 일반교사의 변인에 따라 수업전문성에 대한 인식에 어떠한 차이가 있는지, 각 영역별로 요구되는 요인을 확인하여 수업전문성에 대한 교수역량의 의미를 탐색하고자 하였다. 본 연구 결과에 기초하여 논의하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 수업전문성에 대해 교수지식, 수업실행, 교수태도의 순환적인 과정으로 보고 요인을 분석하였다. 이러한 결과는 수업전문성을 하나의 단편적인 과정이기 보다는 지식, 실행, 태도의 형태로 반복되며 발전되는 과정으로 보고 있는 연구들[11, 12, 17, 5]과 맥을 같이한다. 특히, 수업전문성을 교과지식 이해력, 교수설계, 교수 기술 적용력, 학생 평가 실행력, 교수태도, 전문성 개발력으로 분류하여 지식, 수행, 태도의 과정으로 해석하며 교수역량의 평가로 도출한 [5]의 연구 결과와 일맥상통한다.

수업전문성의 각 순환적 과정의 항목에서의 도출된 요인들은 기존의 연구결과를 일부 반영하고 있음을 확인할 수 있었다. 먼저, 본 연구에서는 교수지식의 항목에서는 ‘교수-학습계획’, ‘교육과정 재구성’, ‘학생특성 이해’의 요인이 확인되었다. 또한 수업실행은 ‘촉진적 수업 운영’, ‘효율적 수업 전개’, ‘수준별 수업안내’, ‘합리적 지원 제공’, ‘동기유발’의 요인이 확인되었으며 교수태도의 항목에서는 ‘교과역량 강화’, ‘라포 형성’, ‘연구활동 참여’, ‘협력적 교수’의 요인이 확인되었다. 이는 [12]의 연구에서 수업전문성을 수업지식, 수업실행, 수업태도의 영역으로 구분하여 요인이 도출된 결과를 지지하지만 각 영역에서 포함된 요인은 본 연구가 보다 확장되고 세분화 되어 있음을 확인할 수 있었다. 그러나 특수교육의 특수성을 일반교육의 수업에 반영하고자 수업전문성을 교과 특성에 대한 인식과 수업행동으로 분석한 [32]의 연구와는 차이가 있었다. 이는 교사가 가진 수업전문성을 수업수행에 초점을 둘 것인지 교사가 수업수행을 위해 일어나는 지식과 태도의 순환적인 과정으로 볼 것인지에 대한 관점의 차이에 따른 결과라 할 수 있다.



둘째, 초등 특수교사와 일반교사의 수업전문성이 표면적으로는 동일시되거나 유사한 과정으로 나타나고 있지만 심층적인 과정에서 세부적인 요인으로는 인식의 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 수업전문성이 교수지식, 수업실행, 교수태도의 순환적인 과정으로 이루어지고 있음은 동일하지만 초등 특수교사와 일반교사의 각 영역에서는 각 교사의 요구되는 전문성의 차이로 인해 각 요인에서 중요시 되는 인식은 차이가 있었다. 교수지식의 항목에서는 초등 특수교사는 학생특성을 이해하는 것을 가장 중시하며 교육과정 재구성, 교수-학습 계획에 대한 인식이 높은 반면 일반교사는 교육과정 재구성, 교수-학습계획, 학생특성의 순으로 나타났다. 이는 장애영역과 특별한 요구에 맞는 교육과정과 수업 운영 등에 있어서 현실적으로 한계에 노출되어 있으며[2], 특수교사는 학생들의 장애특성과 교육수준을 고려한 교육이기 때문에 교사가 직접적으로 교수할 학생들이 특성을 이해하고 파악하는 것이 가장 중요하다는[33] 연구 결과를 반영하고 있음을 확인할 수 있다. 이는 일반교육에 비해 특수교육은 학생의 장애정도와 개인차를 고려한 교육을 우선적으로 하여 학습자의 참여를 높이기 위한 노력을 하고 있음을 의미하며[34] 교육과정 재구성 등에서 가장 중점적으로 교수지식 요인을 중요시하고 있으며 이는 교수학습 방법이 보다 학습자 중심으로 이루어지기 위해서는 교육과정 재구성에 있어서 교사의 자율성이 보다 높다는 [35]의 연구결과를 지지한다.

셋째, 교사 변인별 수업전문성에 교수지식, 수업실행, 교수태도에 대한 인식 분석에서는 일반교사에 비해 특수교사가 전체적으로 경력과 학력에 대한 변인에 따라 유의미한 차이가 나타나는 것을 확인할 수 있었다. 교수지식에서 특수교사는 5년 이상~10년 미만의 경력을 가진 교사가 교수-학습 계획, 학생 특성에 대한 인식이 가장 높았으며, 교사가 교육과정 재구성에 대한 인식은 10년 이상의 경력을 가진 교사, 학력이 높은 교사가 인식이 높은 것으로 나타났다. 수업실행에서는 수준별 수업 안내는 10년 이상 경력의 교사가, 합리적 지원 제공은 5년~10년 미만의 교사가 높은 것으로 나타났다. 교수태도에서는 20대의 교사가 협력적 교수에 대한 인식이 높았고, 5년 이상~10년 미만의 교사와 학력이 높은 교사들이 연구 활동 참여에 대한 인식이 대체로 높은 것을 확인할 수 있었다. 이는 특수교사의 교수역량에 대한 인식 분석에서 ‘교수 기술 적용력’, ‘교수태도’의 영역에서 교직 경력이 높을수록 중요도를 높게 인식하고 있는 연구 결과[34]와는 다른 양상을 보이고 있다. 하지만 수업의 성찰 및 반성적 태도의 측면에서 학력이 높은 교사들이 높은 수행 수준[2]의 연구결과와는 일치하며 5년~10년 미만의 교사들이 교수지식, 수업실행, 교수태도에 대한 인식이 높고 요구가 크다는 것을 의미하고 있다. 즉, 국가나 지역 교육청에서 제시된 교육과정을 학습자의 특성이나 교사의 다양한 배경 변인에 의해 보다 다양한 형태의 수업전문성의 교수역량을 형성하고 발전시키게 된다는 것을 시사하고 있다.

넷째, 본 연구에서 도출된 수업전문성에 대한 항목은 일부 선행연구[12, 17, 5]에서 제시되었던 항목보다 함축적이고 구체적인 특성을 담고 있다는 장점을 가지고 있다. 특히 교수지식, 수업실행, 교수태도의 순환적인 과정으로 보고 각 항목에서 의미 있는 요인을 도출하고자 하였다. 교수지식에서는 ‘교수-학습계획’, ‘교육과정 재구성’, ‘학생특성 이해’의 요인이 도출되었는데 ‘교수-학습계획’은 교과특성을 반영한 수업전략, 교수매치 선정, 지원전략에 대한 이해를 의미하며, ‘교육과정 재구성’은 교과와 학생의 수준을 반영한

수업모형, 방법, 평가 교과 간의 계열성 이해 등을 의미한다. ‘학생특성 이해’는 학생의 개별적 선수학습능력 파악 및 개인차를 고려한 수업 전략 이해 등을 의미하는 것으로 확인하였다. 이는 특수교사의 수업에 대해 실행 방법과 실행결과에 대한 영향력을 확인한 연구[25]와는 다른 접근이다. 수업전문성에 있어서 교사의 교수지식에서 나타나는 ‘교수-학습계획’, ‘교육과정 재구성’, ‘학생특성 이해’가 수업전문성에서 요구되는 요인이며 특수교육의 질적 성장을 위해서는 전문성 제고를 위한 필수적 요인[2]이라는 것을 재확인할 수 있으며 학생과 직접적인 관련이 있는 것으로 보고 지식 영역의 교수역량을 강화시킬 필요성[12]이 있다.

수업실행은 ‘촉진적 수업 운영’, ‘효율적 수업 전개’, ‘수준별 수업안내’, ‘합리적 지원 제공’, ‘동기유발’의 요인이 확인되었다. ‘촉진적 수업 운영’은 학생의 의견을 적극 수용, 긍정적 강화를 제공, 발산적 사고 촉진을 통해 수업 참여를 유도하는 것을 의미한다. ‘효율적 수업 전개’는 수업방해 요인 사전 제거 및 시간 배정에 따른 수업 운영, 매체의 적절한 제시 등을 의미한다. ‘수준별 수업안내’는 학생의 특성과 수준에 맞는 수준별 학습 활동 전개를 의미하며, ‘합리적 지원 제공’은 집단 구성 및 좌석 배치 조절, 학생 특성에 따른 적절한 지원 제공을 의미한다. ‘동기유발’은 학습자의 흥미와 호기심을 유발하고 실생활에서 적용할 수 있도록 하는 것을 의미한다. 이는 수업전문성과 관련된 유사한 연구들[17, 5]에서 수업이전에 고려되었던 부분과는 다른 양상이며, 수업실행 과정에서 작용되는 요인으로 학생 특성에 맞는 적절한 지원까지도 이루어져야 하는 요인으로 보는 연구[36]와 맥을 같이 한다. 즉, 수업 실행에 있어서 사전 계획과 준비에 따라 단순한 수행의 과정이 아니라 2015 개정 교육과정에서 추구하고 있는 학생의 성장과 발전을 도모하는 수업의 양상으로 교사의 인식도 개선되고 있으며 수업과 평가가 보다 결과중심이기 보다 과정중심으로 발전되고 있는 현상으로 사료된다.

교수태도는 ‘교과역량 강화’, ‘라포 형성’, ‘연구 활동 참여’, ‘협력적 교수’의 요인이 확인되었는데 ‘교과역량 강화’는 수업의 질 향상을 위한 교수신념 정립과 수업자료 제작에 대한 의미, ‘라포 형성’은 학생의 흥미와 관심을 존중하며 인간적인 관계를 형성하는 의미, ‘연구활동 참여’는 수업관련 연구대회 참여 및 교과 연구 활동에 참여하는 노력을 의미, ‘협력적 교수’는 동료 교사 및 학부모와의 협력을 추구하며 지식과 정보를 공유하는 태도를 의미한다. 특히 ‘협력적 교수’에 대한 요인은 초등 영역에서도 다양한 학생 구성원들의 교육을 위해 다른 전문성을 가진 교사들뿐만 아니라 학부모와의 협력이 교육현장에서 보다 강조되고 있는 시대적 변화를 반영하고 있음을 확인할 수 있다. 따라서 교수지식에서 특수교사에게 보다 중요시 되고 있는 ‘교육과정 재구성’, ‘학생특성 이해’ 요인, 수업 실행에서 ‘합리적 지원 제공’ 요인, 교수태도에서 확인된 ‘협력적 교수’에 대한 요인은 특수교사뿐만 아니라 일반교사에게도 점차적으로 중요시되어 요구되고 있기 때문에 현장 특수교사들의 연수 개발 및 역량 신장을 위한 지원에 다양한 시사점을 제공할 수 있다.

다섯째, 일반교사와 특수교사의 수업전문성에 대한 인식 차이는 통합교육에서 협력교수의 질적인 성장이 요구되는 시대적 상황에서 교육적 지원에 대한 불확실성으로 인한 심리적 어려움과 함께 학생지도에 대한 심리적 부담감을 가지는 교사들[36]에게 보다 구체적인 방향을 제시하고 있다. 「장애인등에 대한 특수교육법」과 「장애인 차별금지 및

권리 규제 등에 관한 법률」은 특수교육에 있어서 질적인 성장뿐만 아니라 앞으로 이뤄내야 할 과제와 요구를 제안하고 있다[33]. 특수교사는 일반교사와 같이 공통적인 교사의 직무를 가지고 있기는 하지만 일반교육 교사에 비해 보다 높은 전문적 자질이 요구되고 있는 현실[12]에서 일반교육에서 수행되고 있는 연구처럼 활발하지는 않았지만 지속적으로 특수교사의 전문가로서의 자질 중 수업과 관련된 전문성 역량에 대한 논의는 계속되어야 한다[25]는 제안에 구체적인 방안을 제시할 수 있다. 수업전문성에 있어서 특수교사는 수업지식에 있어서 ‘학생특성 이해’와 ‘교육과정 재구성’에 대한 인식이 높은 반면 일반교사는 특수교사에 비해 ‘학생특성 이해’의 요인을 가장 낮게 인식하고 있음을 알 수 있다. 또한 수업실행에 있어서도 ‘수준별 수업안내’, ‘합리적 지원 제공’ 요인이 특수교사가 일반교사에 비해 높게 인식하고 있음을 확인할 수 있었다. 교수태도에서는 ‘연구 활동 참여’, ‘협력적 교수’요인이 특수교사와 일반교수 모두에게 중요한 요인으로 인식되는 것을 확인할 수 있었다. 이는 수업전문성은 교사가 시대적 요구나 변화에 따라 지속적으로 변화되고 있음을 입증하는 것으로 기존의 수업관련 요인과 차별화된 요인이 교육 현장에서 중요시 되고 있으며 교육에 가장 직접적인 영향력이 있는 교사의 교수역량을 높임으로써 교육의 질을 높이도록 발전시켜야 한다는 것을 의미한다. 또한 특수교육과 일반교육 모두에서 학생들의 수업의 과정을 지식, 수행, 태도의 순환적 특성을 반영하고자 하는 요구가 크다는 것으로 교사 재교육 및 심화 연수 개발, 수업 장학 및 컨설팅 등 실제적인 행정적 지원방안을 개발해야 할 것이다.

본 연구를 통해 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 조사대상자를 초등교육에서의 수업전문성으로 한정하고 일반교사와 특수교사의 배경변인별에 따른 분석을 중심으로 하였다. 하지만 초등교육에서의 수업전문성 뿐만 아니라 중등교육에서도 중요시되는 역량이기 때문에 추후 연구에서는 초등교육뿐만 아니라 중등교육으로 확장하여 수업전문성을 분석할 필요가 있다. 또한 수업은 교사의 변인뿐만 아니라 수업에서 직접적으로 상호작용하는 학생, 간접적인 학부모의 학습에 대한 요구 등이 반영되고 있기 때문에 이러한 변인을 함께 고려한 연구가 수행될 필요가 있으며 학생의 특성이나 학부모의 요구에 따라 차별화되는 수업전문성의 영역을 보다 세분화하고 확인할 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서는 조사 지역을 부산, 경남 지역으로 한정하여 지역적인 제한성이 있다. 수업은 직접적으로 수행하는 교사와 학생의 특성이 고려되어야 하므로 연구 대상을 전국대상으로 확대하거나 또는 지역 특성을 고려하여 다양한 지역을 비교하는 후속연구가 필요하며 변인에 따라 요구되는 수업전문성의 요인을 규명하는 연구가 필요할 것으로 보인다.

## References

- [1] Choi, S. K. (2011). The Study on Relationships of Special School Teachers' Perception among Education for Students with Disabilities, Instructional Performance, and In-service Program with Intensive Education based on Types of Disabilities. *Korean Journal of Special Education, 16*(1), 55-78.
- [2] Park, K. O. (2014). The Analysis of Difference in Special Education Teachers' Development Stages and Teaching Professionalism. *Journal of Special Education & Rehabilitation Science, 53*(1), 89-114.
- [3] Chung, Y. G. (2008). Zum Lehrersein und zur Lehrerrolle in der Ara des globalen Wettbewerbs. *Theory and Practice of Education, 13*(1), 175-191.
- [4] Kwon, H. Y. (2011). A study on needs analysis of to develop job competency of newly employed elementary school teachers. *The Journal of Elementary Education, 24*(2), 115-134.
- [5] Lee, D. Y. (2012). Development and Validation of the Evaluation Indicators for Teaching Competency of Elementary Teachers. Pusan National University. doctoral dissertation.
- [6] Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competency at work : Models for superior performance*. New York : John Wiley & Sons.
- [7] Ryu, J. C., & Lee, S. D. (2014). A Study for Development and Validation of Core Competence Model of Teachers for the Gifted. *The Journal of the Korean Society for Gifted and Talented, 13*(2), 58-86.
- [8] McClelland, D. C. (1973). A testing for competency rather than intelligence. *American Psychologist, 28*(1), 1-14.
- [9] Lee, S. M. (2016). Analysis on Job Competence of Special Education Teachers. *Journal of Special Education: Theory and Practice, 17*(4), 219-242.
- [10] Lee, G. M. (2012). A Study of the Development of Teachers Recognized as Professionals. Chungnam National University. doctoral dissertation.
- [11] Kim, M. O. (2018). A Study on the Formation of Teaching Expertise of Elementary School Teachers. Graduate School of Education, Seoul National University of Education. doctoral dissertation.
- [12] Jeong, E. H. (2014). Structural Analysis on Factors Related to the Teaching Professionalism of Special Education Teachers. Graduate School of Kongju National University. doctoral dissertation.
- [13] Cho, H. J. (2012). A study on the analysis of perception and the teaching competency of master teachers in elementary schools. *The Journal of Curriculum Studies, 30*(2), 201-224.
- [14] Kim, K. Y. (2010). Differences between Professor and Students in Perception about 'Good Class'. Kyungpook National University Graduate School of Education. Master's Thesis.
- [15] Kim, N. H. (2011). Analysis of importance and performance on 'Good Instruction' Recognized by Special Classes teachers in Secondary Schools. Gongju University, Graduate School of Special Education. Master's Thesis.
- [16] Kim, Y. Y. (2011). Analysis of Importance and Performance on 'Good instruction' Recognized by Special Classes Teachers in Elementary Schools. Gongju University, Graduate School of Special Education. Master's Thesis.

- [17] Cho, H. J. & Youn, K. Y. (2009). A Study on the Relationship between the Developmental Stage and the Instructional Professionalism of Elementary School Teachers. *The Journal of Yeolin Education*, 17(2), 27-51.
- [18] Lee, G. J. (2018). Increasing teacher professionalism through self-paced training to strengthen individual and team skills. *National Conference on Future Education*. 2018. December. 1-81.
- [19] Kong, Y. K. (2018). Developing Teaching Competencies of Elementary Art Education. *Journal of art education*, 52, 1-27.
- [20] Lee, S. R. (2017). The Need Analysis on the Instructional Design Competencies of Special Education Teachers. *Journal of Special Education: Theory and Practice*, 18(4), 357-381.
- [21] Moon, J. T. (2017). Relationship between Class Consulting and Teacher's Class Expertise in Elementary School. Incheon University, Graduate School of Education. Master's Thesis.
- [22] Lee, S. J. (2016). Effects of Teaching Contest Experience on Elementary School Teachers' Instructional Expertise. Korea National University of Education, Graduate School of Education. Master's Thesis.
- [23] Lee, E. J. (2011). The Relationships between Recognition of Teacher Evaluation for Professional Development and Perceived Teaching Professionalism in Elementary School Teachers. Graduate School of Education of Kyungnam University. Master's Thesis.
- [24] Song, M. C. (2018). A Mentoring Approach to Enhancing Special Education Teachers' Professionalism in Classroom Instruction. Graduate School of Jeonju University. Master's Thesis.
- [25] Lee, Y. M. (2010). The Analysis on Structure Factor in Teaching Performance at Special Class in the Elementary School. Graduate School of Daegu University. doctoral dissertation.
- [26] Kim, S. H. (2015). The Development of the Teaching Evaluation Model in Special Education. Graduate School of Soonchunhyang University. doctoral dissertation.
- [27] Kim, J. Y. (2017). A Study on the Practical Knowledge in Curriculum Formation and Operation of Special Education Teachers in Two Elementary Schools. Gyeongin National University of Education. Master's Thesis.
- [28] Kim, H. J. (2011). Perception of Special Education Teachers and General Education Teachers about Quality and Role Expectation of Inclusive Classroom Teacher. Daegu University. Master's Thesis.
- [29] Kim, C. H. (2010). The Relationship Between Job Stress and Job Commitment for the Regular School Teachers and the Special School Teachers. Kangwon National University, Graduate School of Education. Master's Thesis.
- [30] Park, Y. G. (2017). Comparative analysis of self-efficacy and mutual perception between teachers of a regular classes and teachers of a special classes in the elementary school. Jinju National University of Education, Graduate School of Education. Master's Thesis.
- [31] Kim, B. Y. (2018). A Factor Analysis of Self Teaching Evaluation Recognized by Elementary School Teachers. Graduate School of Korea National University of Education. Master's Thesis.
- [32] Chung, D. Y. & Kim, S. M. (2018). The Perceptions of Subject Matter Characteristics and Teaching Behaviors of the Elementary School Special Education Teachers and General Education Teachers. *Journal of Special Education for Curriculum and Instruction*, 11(2), 93-112.

- [33] Kim, J. Y. (2012). Empowerment of Teachers to Improve the Quality of Special Education. *Journal of Special Education for Curriculum and Instruction, 5(2)*, 79-100.
- [34] Lee, S. M., Park, J. G., & Kim, E. R. (2017). Perception and Needs of Special Education Teachers on the Teaching Competency. *Journal of Special Education: Theory and Practice, 18(2)*, 245-266.
- [35] Kim, D. I., Beak, S. Y., & Koh, H. J. (2014). A Study of Teachers' Perceptions on State of Contents and Operation of the Revised Special Education Curriculum 2011. *Korean Journal of Physical, Multiple, & Health Disabilities, 57(4)*, 49-66.
- [36] Kim, H. G. (2012). The Professionalism and competency in the subject's instruction of special education teachers for the students with disability. *Journal of Special Education for Curriculum and Instruction, 5(2)*, 59-78.

**<부록 1> 교수지식의 탐색적 요인분석**

문항	요인	요인			$h^2$
		요인1	요인2	요인3	
21	교과의 특성을 반영한 수업전략을 계획한다.	.791	.251	.143	.70
22	또래 교수 및 인적 지원 활용 계획을 적절히 수립한다.	.774	.174	.136	.64
25	학습내용에 적합한 교수매체를 선택한다.	.716	.298	.239	.65
17	학습 계획이 학습요소나 단원 성격에 맞게 타당성 있게 계획한다.	.712	.301	.274	.67
19	평가 계획이 학습목표의 성취를 측정할 수 있는 기준과 방법으로 계획한다.	.702	.251	.284	.63
5	교과 특성에 맞는 수업모형, 방법, 평가 계획 수립 방법을 이해하고 있다.	.685	.561	.053	.78
24	문제행동 관리 계획을 수립한다.	.668	.017	.452	.65
14	수업 설계(수업 계획)를 어떻게 하는 지에 대한 지식을 충분히 가지고 있다.	.662	.328	.431	.73
20	지도상의 유의점을 지도 시 오류를 범할 수 있는 내용에 대한 지도 대책을 제시한다.	.644	.242	.406	.63
6	교수법에 대한 지식을 충분히 가지고 있다.	.641	.340	.338	.64
16	차시별 학습에 대한 목표를 명료하게 진술한다.	.611	.418	.250	.61
7	학생 특성과 개인차에 맞는 교수적 수정 및 교육방법을 알고 있다.	.605	.429	.409	.71
8	학생들이 이해하기 쉽도록 교육 내용을 구조화 하는 방법을 알고 있다.	.563	.455	.376	.66
15	교육과정에 근거한 학습 연계 및 과제분석으로 제시한다.	.505	.375	.406	.56
4	학습수준과 실생활과 연계하여 교육과정을 재구성 할 수 있다.	.358	.672	.247	.64
2	학생의 발달 특성을 고려한 교과내용지식을 이해하고 있다.	.387	.670	.136	.61
1	교과에 대한 교육과정의 특성과 편성 운영에 관한 지식을 이해하고 있다.	.539	.666	.091	.74
12	수업과 관련된 학생의 행동 특성을 구체적으로 파악하고 있다.	.076	.600	.387	.51
3	교과 간, 교과 내 계열성을 이해하고 있다.	.551	.551	.209	.65
10	학습내용에 대한 개별학생의 사전 학습능력을 구체적으로 파악하고 있다.	.118	.357	.786	.76
18	학생의 개인차를 고려하여 수업전략을 구안한다.	.426	.062	.724	.71
23	학생 특성에 따라 요구되는 필요한 지원계획을 수립한다.	.341	.075	.706	.62
11	수업과 관련된 학생의 현행 학습 수준의 강점, 약점을 파악하고 있다.	.198	.536	.640	.73
9	학생 특성에 따라 나타나는 개인별 특성을 이해하고 있다.	.153	.526	.592	.65
13	교과서에 제시된 학습내용을 학생 특성을 고려하여 재구성한다.	.467	.273	.493	.53
아이겐 값		13.71	1.60	1.19	
설명변량(%)		54.85	6.40	4.77	
누적변량(%)		54.85	61.26	66.03	
문항 수		14	5	6	
요인 명		교수-학습 계획	교육 과정 재구성	학생 특성 이해	

<부록 2> 수업실행의 탐색적 요인분석

문항	요인	요인1	요인2	요인3	요인4	요인5	h <sup>2</sup>
		13	학생의 반응이나 의견을 적극적으로 수용한다.	.806	-.060	.168	
9	발문과 질문 시 수업내용과 관련성이 있도록 명확하게 사용한다.	.699	.367	.116	-.028	.266	.70
14	학생들의 학습 참여를 촉진하는 긍정적 강화를 한다.	.695	.196	.181	.255	-.015	.61
8	학생의 사고를 촉진하는 발문을 사용한다.	.663	.382	.192	-.099	.121	.64
11	학생의 흥미와 관심을 수업활동에 반영한다.	.595	.261	.181	.292	.296	.62
12	수업단계가 잘 조직되어 있어 학습활동이 구조화된 수업을 전개한다.	.544	.473	.020	.245	.242	.63
15	피드백은 학생이 인지할 수 있도록 구체적이고 명확한 방법으로 한다.	.523	.278	.132	.444	.124	.58
18	시간 배정 계획에 따라 효율적으로 수업이 전개된다.	.148	.780	.222	.049	.096	.69
20	학습목표의 도달도를 평가하기에 적합한 근거, 내용 방법으로 평가한다.	.190	.686	.142	.370	.226	.71
22	매체의 제시 시기 및 방법을 적절하게 고려한다.	.238	.653	-.044	.568	.173	.83
16	수업 방해 문제 행동에 대한 예방을 적절하게 한다.	.406	.637	.191	.217	.121	.66
1	학습목표를 학습자가 이해하기 쉽도록 분명하게 제시한다.	.220	.518	.036	.392	.380	.61
17	문제 행동 발생 시 적절하고 효과적으로 대처한다.	.330	.516	.373	.198	.283	.63
6	학생 수준별로 학습활동을 구분하여 전개한다.	.074	.080	.835	.106	-.068	.72
4	학생의 특성과 준비도에 맞게 개별화 수업을 전개한다.	.206	.146	.820	.003	.012	.73
2	학생의 개인차를 고려하여 수준별로 학습목표를 설정하고 안내한다.	.085	.074	.781	.167	.335	.76
7	학습활동의 특성에 맞게 전체 수업과 개별 수업을 적절히 배분한다.	.275	.137	.662	.191	.233	.62
21	학생 특성과 개인차를 반영한 평가를 한다.	.150	.511	.555	.326	-.108	.70
24	효과적인 학습을 위한 집단 구성, 좌석 배치, 공간이동을 적절히 조직한다.	.074	.117	.216	.788	.202	.72
5	학습목표 달성을 위해 일관성 있는 학습활동을 전개한다.	.301	.192	.158	.728	.042	.68
23	학생 특성과 학습목표 달성에 적합하도록 간결하고 명료한 판서를 한다.	.222	.298	.086	.607	.298	.60
25	학생 특성에 따라 필요한 지원을 한다.	.012	.177	.312	.505	.479	.61
3	동기유발은 학습의 경험을 반영하여 흥미와 호기심을 유발하도록 한다.	.443	.065	.131	.113	.731	.76
19	학습내용이 실생활에서 활용될 수 있도록 지도한다.	.057	.363	.031	.370	.707	.77
10	교사의 발음과 어조를 명확하고 적절하게 사용한다.	.351	.424	.133	.206	.466	.58
아이겐 값		10.83	2.21	1.73	1.22	1.02	
설명변량(%)		43.34	8.85	6.94	4.89	4.10	
누적변량(%)		43.34	52.20	59.14	64.04	68.15	
문항 수		7	6	5	4	3	
요인 명		촉진적 수업 운영	효율적 수업 전개	수준별 수업 안내	합리적 지원 제공	동기 유발	



<부록 3> 교수태도의 탐색적 요인분석

문항	요인	요인1	요인2	요인3	요인4	$R^2$
12	교수활동의 질을 향상시키기 위해 노력하고 있다.	.739	.356	.167	.045	.70
18	수업기술을 향상시키기 위한 교과 지도관련 서적을 탐독한다.	.732	-.028	.324	.233	.69
2	충실한 수업을 위해 수업에 대한 사전 지도 계획 및 교재연구 시간을 갖는다.	.690	.270	.097	.332	.66
13	수업자료를 풍부하게 하기 위해 노력하고 있다.	.669	.316	.127	.069	.56
11	수업의 질을 향상시키기 위해 노력하고 있다.	.668	.422	.293	.166	.73
1	수업 후 자신의 수업을 반성하는 시간을 갖는다.	.666	.126	.033	.212	.50
10	내 수업에 대한 반성과 성찰을 통하여 발전하려고 노력한다.	.539	.505	.064	.325	.65
6	학생의 흥미와 관심사를 존중한다.	.147	.835	.088	.015	.72
7	학생들과의 인간적인 관계 형성을 중시한다.	.032	.731	.162	.417	.73
4	교사로서 분명한 소명의식이 있다.	.159	.714	.004	.175	.56
3	교육자로서 가르치는 일에 신념을 가지고 있다.	.389	.665	-.067	.044	.60
5	교사로서 교과 내용의 전문성을 고려하면서 지도한다.	.392	.594	.326	.113	.62
9	학생들의 가능성에 대한 신뢰를 가지고 있다.	.426	.556	-.031	.180	.52
20	학부모에게 학생의 교육에 관한 정보를 제공하여 부모와 지속적으로 협력한다.	.184	.209	.208	-.030	.42
16	수업관련 연구대회 참여 경험이 있다.	.190	-.088	.833	.049	.74
15	교과 연구 활동 참여 경험이 있다.	.152	.196	.785	.096	.68
14	전문가 중심의 외부 수업 컨설팅 장학 경험이 있다.	.053	.050	.756	.372	.71
17	동료 교사들의 수업 참관 기회에 적극 참여하고 있다.	.262	.084	.181	.821	.78
8	학생의 학습권을 염두 해 두면서 지도한다.	.234	.410	.111	.728	.76
19	수업 개선을 위해 동료 교사와 협력하며 자신이 알고 있는 지식과 정보를 공유한다.	.525	.160	.334	.618	.79
아이겐 값		8.33	2.15	1.32	1.11	
설명변량(%)		41.65	10.75	6.60	5.58	
누적변량(%)		41.65	52.40	59.00	64.59	
문항 수		7	6	3	3	
요인 명		교과 역량 강화	리포 형성	연구 활동 참여	협력적 교수	