



Original Article

# Professional Identity of Physical Education Teachers : What Does It Consist Of?

Junhyuk Park<sup>1</sup> and Euichang Choi<sup>2\*</sup>

<sup>1</sup>University of Georgia

<sup>2</sup>Seoul National University

## Article Info

Received 2023.03.07.

Revised 2023.06.08.

Accepted 2023.06.13.

## Correspondence\*

Euichang Choi

ecchoi67@snu.ac.kr

## Key Words

Professional identity (PI),  
Professional Identity Formation (PIF),  
Physical education teacher

본 연구는 1저자의 석사학위논문 중 일부를 수정 및 보완한 것임.

**PURPOSE** Professional Identity Formation (PIF) has become a core concept in various professional education fields as it emphasizes professionals' dispositions as well as abilities. This study provides an overview of PIF and explores the characteristics of professional education programs that highlight PIF. Through this overview, the purpose of this study is to propose the 'Professional Identity Matrix for Physical Education Teacher (PIMPET)'; which helps identify PE teachers' Professional Identity (PI). **METHODS** This study suggests a guideline to understand PE teachers' PI based on the analysis of the current literature on PI and PIF. **RESULTS** The characteristics of PIF-based professional education programs were described according to three criteria: teaching content, method, and assessment. On the PIMPET framework, the components of PI formed by PE teachers can be categorized into nine domains which encompass the three identity dimensions (competence, knowledge, and disposition) and the three task areas (teaching, student, and administration). **CONCLUSIONS** The PIMPET framework allows for a comprehensive understanding of PE teachers' PI and provides implications for the professionalism of PE teachers and PE teacher education.

## 서론

우리들의 일상 속에서 체육은 하나의 문화로 자리매김하고 있다. 우리들의 삶 속에 체육이 스며들며 따라 체육은 다양한 분야로 그 영역을 넓히고 있고 그에 따라 체육 관련 직업들 또한 세분화되고 전문화되고 있다. 모든 체육 관련 직업들이 전문직의 조건을 갖췄다고 말하기에는 시기상조이지만 몇몇 직업들은 그 조건을 갖추어 '체육전문인'으로서의 역할을 수행하고 있다. 체육전문인이라는 용어가 아직은 낯선 단어일 수 있겠지만 정리해 보면 체육전문인은 체육에 관련된 일을 우수하게 수행해 낼 수 있는 사람이라고 정의할 수 있다 (Hoffman, 2009; Lawson, 1984). 20세기 후반을 기점으로 체육 분야의 급격한 성장에 따라 체육전문인은 다양하게 분화되어 양적으로 확대됐고, 자연스레 기대되는 역할과 책임도 뒤따르게 되었다. 그러나 체육전문인의 질적 측면을 살펴보면 그간 전문직 기준 수립이나 관리에 대한 관심이 부족했으며(Choi, 2011), 양적인 성장과

정에서 지나친 자연과학화가 진행되어 체육전문인들이 경기력 증진 전문기술자로서의 역할만을 수행한다는 인식 또한 만연해졌다 (Lawson, 1990).

체육전문인들이 과학적, 기능적 측면에서 출중한 능력을 지닌 것만으로 그들이 갖추어야 할 전문적 요소를 고루 지녔다고 할 수 있을까? 아마도 아닐 것이다. 전문성의 심성적 발달과 능력적 발달의 두 가지 측면 모두가 고르게 함양되었을 때 온전한 전문성으로서 기능할 수 있기 때문이다(Choi, 2011; Pascual, 2006). 대표적인 체육전문인 중 하나인 체육교사도 그러하다. 교사의 전문성은 단순히 교과 지식을 잘 전달하는 교육방법 및 지식과 같은 기술적 측면에만 있는 것이 아닌 교사로서의 가치관과 신념 및 윤리의 차원까지 내면화하여 실천하는 실천적 측면까지 포괄한다(Hong, 2011; Korthagen, 2004). 같은 맥락에서 체육교사도 교과 이론과 실기 기능이 뛰어난 것만이 아닌, 품덕과 인성까지 함께 갖추어야만 진정한 전문성을 지녔다고 말할 수 있다(Choi, 2022). 교과내용을 효과적으로 전달하는 기법적 측면과 함께 학생을 인간적으로 대하며 인간적인 관계가 이루어질 수 있도록 하는 심법적 측면 모두가 필요하다는 것이다(Choi, 2022).

체육교사 전문성에 대한 논의는 여전히 일차원적인 수준에서만 머

© This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

물고 있으며, 주로 능력적 차원에서만 다루지고 있다(Choi, 2018). 온전한 전문성 교육을 위해서는 예비 및 현직 체육교사교육 속에서 체육교사가 지녀야 할 도덕적, 윤리적 차원을 (예비)체육교사들에게 전달할 수 있도록 해야 하지만, 전반적으로 기능이나 지식 및 지도법 등의 교과이론과 실기기능에 치중한 체육교사교육이 이루어지고 있다(Campbell, 2003; Choi, 2009; Kim, 2008). 즉, 우리는 체육교사로서의 성장과정 속에서 심성적 전문성의 중요성을 간과하고 있는 현실을 마주하고 있다.

이미 의사, 간호사, 변호사, 공학자, 성직자 등 여러 전문인 교육 속에서는 능력적 측면과 심성적 측면이 함께 다루어져야 비로소 온전한 전문인이 될 수 있음을 받아들이고 이를 점점 강조하고 있다(Cooke et al., 2010; Lee, 2021). 이들 또한 체육전문인이 현재 겪고 있는 능력적 차원의 지나친 강조와 심성적 차원의 소외라는 문제와 그에 따른 파장을 몸소 체험했기 때문이다(Choi, 2022; Cruess et al., 2016b; Yeo, 2021). 전문인 교육에서 들이는 노력들의 중심에는 '전문직 정체성 형성(professional identity formation, PIF)'의 개념이 자리 잡고 있다(Cooke et al., 2010). 전문직 정체성 형성이란, 개인의 정체성을 공동체의 전문직 정신에 동화시켜 완전히 통합된 도덕적 자아를 구축하는 여정이며(Bebeau & Monson, 2012), 전문직으로서의 가치와 태도를 내면화하여 온전한 전문인으로 성장하는 과정이라고 할 수 있다(Cooke et al., 2010). 이러한 관점에서 전문성 교육의 진정한 목표는 교육과정을 통해 전문직 정체성을 형성하는 것이라고 할 수 있다(Cruess et al., 2014, 2015).

체육전문인에게도 전문직 정체성 형성의 강조는 체육전문인으로서 지녀야 할 근본적 가치 및 철학에 대한 이해를 제공하여 전문인으로서 지녀야 할 능력적 차원과 심성적 차원의 전문성을 온전히 정체성화(化)할 수 있도록 이끌어 줄 것이다. 따라서 본 연구의 목적은 전문직 정체성 형성과 이를 핵심 목표로 하는 전문인 교육에 대한 이해를 바탕으로 체육전문인 중 체육교사들이 형성하는 전문직 정체성의 모습을 탐색해 보고자 하는 데 있다. 이를 위해 먼저, (제1장) 체육교사 전문성에 대한 논의가 어떻게 이루어졌는지 간단히 알아보고, (제2장) 의사교육 분야를 중심으로 전문직 정체성의 개념에 대한 논의를 검토하며, (제3장) 전문직 정체성 형성을 위한 전문인 교육의 모습은 어떠한지 살펴본다. 이어서 (제4장) 체육교사의 전문직 정체성을 조망하기 위한 프레임워크를 제안한다. 이 프레임워크는 체육교사가 온전한 전문성을 함양하는 데 필요한 핵심적 밑바탕으로서 역할을 할 수 있을 것이다. (제5장) 마지막으로 전문직 정체성이 기존 개념과 관련해서 가지는 시사점과 (제6장) 체육교사 전문직 정체성에 대한 본격적인 논의를 위해 필요한 후속 연구 및 실천 노력을 제안한다.

## 체육교사의 전문성

체육의 학문화로 인해 과학적 지식을 바탕으로 체육 분야에 대한 수준 높은 연구와 교육이 이루어지면서 체육에 종사하는 사람들은 전문인으로서의 위치에 자리하게 되었다(Lawson, 1984, 1990). 자연과학적 접근은 체육의 학문적 지위를 굳건히 하는 데 기여했으나 운동기능 향상과 경기력 증진에만 초점을 두는 기능주의적 방식은 전인적 발달을 간과하는 결과를 낳았다(Whitson & Macintosh, 1990). 이러한 상황에 대해 Hoffman(2009)은 체육전문인의 기능

적/시장지향적 전문성과 사회적/시민지향적 전문성 지향의 균형을 강조하며 새로운 관점을 제시했다. 전자는 전문지식과 기능 측면의 탁월함을 통해 현실적인 기술적 문제를 해결하는 전문인의 책임이며, 후자는 공익적 목적을 토대로 민주사회를 구성하는 데 기여하는 전문인의 책임을 의미한다. 지금까지의 체육전문인 교육은 기능적/시장지향적 전문성을 우위에 두며 재능과 품성을 함께 지닌 체육전문인(Choi, 2009)을 길러내지 못했으며, 체육전문인 중 가장 논의가 활발한 영역 중 하나인 체육교육 분야(Harris, 1993)의 전문인인 체육교사 또한 예외가 아니다.

체육교사의 전문성이란, 체육교사가 하는 일 그 자체이며, 체육교사가 하는 일은 어떤 종류의 일이고, 그것을 잘 해내기 위해서 지녀야 하는 체육교사의 자질에 관한 이야기이다(Choi, 2022). 지난 수십 년간 이루어진 체육의 과학화는 체육교육 현장의 모습에도 영향을 미쳤다. 1990년대 이전 개인의 경험에 의존한 지도방식에서 벗어나 과학적 원리와 효율적인 수업을 추구하는 기능적 접근을 바탕으로 한 체육교사 전문성이 주목받기 시작했다. 전문적인 지식과 효율적인 수업 능력을 갖추어 학습 시간을 최대화하는 '효과적인 교사' 양성은 현재까지도 지배적인 접근이라고 할 수 있다. 1990년대 이후 기능적 접근의 문제의식을 느끼고 제안된 반성적 접근은 교사가 수업에 대한 성찰 과정을 거쳐 실천적 지식을 스스로 생성해 내는 반성적 전문성을 지녀야 한다는 입장을 취한다. 이 접근에서 체육교사 교육의 목표는 반성적 성찰 능력과 실행 능력을 갖춘 전문인을 배양하는 것이다(Lawson, 1990).

체육교사의 전문성에 대한 기존의 접근들은 과학적 지식과 이론, 효과적인 교수전략과 기술, 반성적 성찰 능력을 강조하며 기법적 측면(Choi, 2022)에 머무르는 모습을 보여준다. 학문적 이론에 근거한 교수 지식과 능력만을 추구하는 기존 체육교사교육에 대한 문제의식에 기인하여 2000년대에 들어서는 체육의 인문적 차원에 대한 중요성이 제기되었다(Charles, 2001; Choi, 2004a, 2004b). 효과적인 방법으로 교육 내용을 전달하더라도 전달하는 교수에게 올바른 '심성'이 결여되어 있으면 그 내용은 학생들로부터 외면받거나 교육적 성과가 나타나지 않을 수 있기 때문이다(Fenstermacher et al., 2009). 이에 더해 Pascual(2006)은 체육교사의 전문성이 지나치게 능력적(기법적) 발달에 초점을 맞추었다고 지적하며, 심성적(심법적) 측면에도 함께 관심을 기울여야 한다고 주장했다. 교사의 전문성에서 인성적 자질로서 '심성'의 중요성은 Choi(2022)가 제시한 체육교사 전문성의 두 가지 측면에 잘 드러난다. 능력 측면의 기법적 전문성은 가시적으로 드러나는 기능과 지식의 영역으로 과학적 지식과 기능적 활동을 강조한다. 반면, 심성 측면의 심법적 전문성은 감성과 덕성의 영역으로 인문적 지혜와 서사적 체험을 강조한다. 그리고 두 가지 측면의 전문성 합치를 통해 더욱 온전하고 올바른 체육교사의 전문성을 함양할 수 있게 된다.

체육교사 전문성의 기법적 자질과 심성적 자질이 함께 실제 현장에서 발휘되는 모습은 전문직 정체성의 차원에서 검토될 수 있다. 전문직 정체성은 전문인으로서 자신의 모습에 대해 인식하는 방식으로, 전문직의 실천 과정에 영향을 주는 내면적 특성이기 때문이다(Choi, 2011). 전문성에서 한발 더 나아가 전문직 정체성에 대한 인식을 통해 체육교사는 체육전문인으로서 온전한 전문성을 형성하고 이를 실천해 나갈 수 있는 계기를 맞이할 수 있을 것이다.

### 전문직 정체성(형성)의 개념

전문직 정체성(professional identity, PI)의 개념은 William Sullivan 등이 미국 카네기 교육 진흥 재단(Carnegie foundation for the advancement of teaching)에서 발간한 카네기 보고서(Carnegie report)로부터 본격적으로 조명을 받기 시작했다. 21세기 초부터 2010년까지 카네기 교육 진흥 재단은 전문직 프로그램을 위한 준비(preparation for the professions program, PPP)를 기획하여 전문인 교육기관이 의사, 간호사, 성직자, 기술자, 변호사의 다섯 가지 전문직군을 어떻게 교육하는지 파악하고자 했다(Benner et al., 2009; Cooke et al., 2010; Foster et al., 2006; Sheppard et al., 2008; Sullivan et al., 2007). 이를 종합한 결과, 전문인 교육과정의 기술이나 지식 등의 능력적 차원에 대한 강조는 충분히 하고 있지만, 전문인으로서 지녀야 할 도덕적, 윤리적 가치 등의 심성적 차원을 간과하고 있다는 문제점을 지적했다. 나아가서 전문직 정체성 형성, 즉 전문적 가치, 행동 및 포부의 개발이 향후 전문인 교육의 중추가 되어야 한다고 주장했다(Cooke et al., 2010; Hamilton, 2011).

전문직 정체성이란, 전문직 공동체의 구성원이 자신의 전문성에 대해 내리는 주관적 평가라고 할 수 있다(Ibarra, 1999). 보다 구체적으로 전문직 정체성은 개인이 사회적 환경과 맥락 속에서 전문인으로서 지녀야 할 전문직 역할을 인식하고 그에 적응하는 과정을 통해 얻어진다(Ibarra, 1999; Wagstaff & Quartiroli, 2020). 사람은 개인인 동시에 여러 집합적 세계의 일부이기에 우리의 가치관과 행동양식은 주변의 관계와 제도적 구조 그리고 문화에 영향을 받을 수밖에 없기 때문이다(Rees & Monrouxe, 2018). 이러한 특성 때문에 전문직 정체성이라는 개념은 그 형성과정에 대한 포괄적인 이해를 통해 구체화할 수 있다.

전문직 정체성 형성은 두 차원에서 동시에 발생하는 적응적 발달의 과정으로, 내적 측면과 외적 측면을 지니고 있다. 전자는 개인이

자기 자신을 어떻게 바라보는데 대한 것이고, 후자는 개인이 타인이나 집단에 어떻게 비치는가에 대한 것이다. 달리 말하면, 전문직 정체성 형성의 과정은 첫째, 개인적 차원에서 발생하며, 이는 당사자의 심리적 발달이 관여된다. 둘째, 집단적 차원에서 발생하며, 이는 당사자가 그 분야의 일을 수행하면서 감당해야 하는 올바른 역할과 참여 양식 속으로 사회화되는 과정이다(Jarvis-Selinger et al., 2012). 전문인은 기존에 자신이 지니고 있었던 정체성을 밑바탕으로 하여, 전문인으로서 지녀야 할 행동과 지식 그리고 생각 등을 내면화하는 전문직 정체성 형성과정을 통해 전문직 정체성을 구성해 나가게 된다(Cruess et al., 2014; Jarvis-Selinger et al., 2012; Solari & Martin, 2022). 이 과정은 개인이 비전문인에서 전문인으로 성장하는 교육 경험 속에서 전문직의 특성, 가치, 규범 등에 대한 헌신을 머리와 마음속 깊숙이 내면화하는 과정이기에 전문직 정체성은 전문인의 행위를 규제하는 윤리적 기준 또는 나침반으로 역할을 하게 된다(Cruess et al., 2014, 2016b; Wald, 2015a). 이 포괄적인 과정은 <Figure 1>을 통해 확인할 수 있다.

전문직 정체성의 개념은 ‘전문성(professionalism)’ 개념과의 비교를 통해서 더욱 명확하게 이해할 수 있다. 전문성이란, 전문직 집단의 구성원인 전문인에게 기대되는 사회적인 요구의 총체를 의미하는 개념이다(Cruess et al., 2014). 구체적으로는 보편적인 가치관, 역량, 행동양식 등을 꼽아볼 수 있다. 이처럼 전문성의 관점에서는 전문인으로서 지녀야 할 가치관, 역량, 행동 양식들이 이미 존재하기 때문에 전문인 교육과정을 통해서 전문인들이 해당 요소들을 숙달하는 것이 목표가 된다. 반면, ‘전문직 정체성’은 전문인 개개인 이 앞선 사회적인 요구를 내면화하는 과정에서 전문인으로서 스스로 어떤 신념 또는 정체성을 지니게 되는지에 초점을 맞춘다. 전문직 정체성 형성을 위한 교육에서는 개인이 기존에 지닌 정체성과 전문인에게 사회적으로 요구되는 가치들이 상호작용하며 전문인으로서의 자아 형성을 하는 과정의 촉진을 목표로 한다(Han & Seo, 2021;

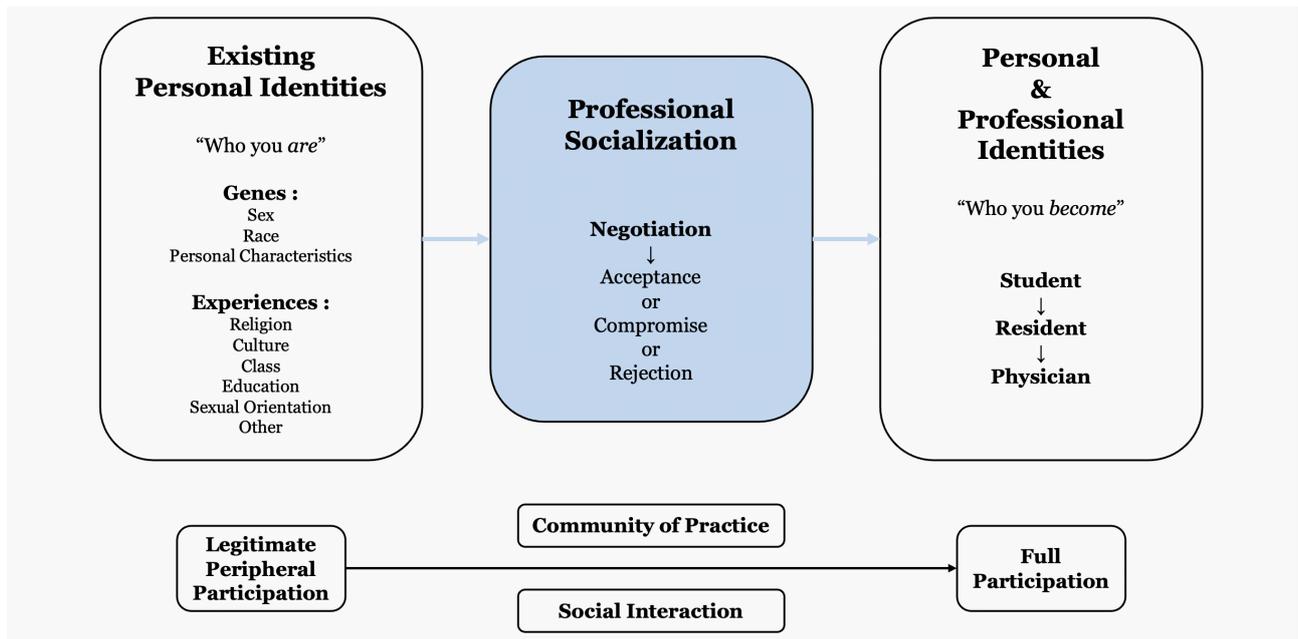


Fig. 1. A schematic representation of professional identity formation (Cruess et al., 2016b, p.6)

Lee, 2021). 이러한 측면에서 전문직 정체성은 기존의 전문성 교육을 대체하는 것이 아닌, 전문인 교육에 대한 논의를 보다 확장하는 개념으로 인식할 수 있다(Cruess et al., 2014; Jarvis-Selinger, 2012; Lee, 2021).

전문직 정체성 형성의 관점에서 바라본 전문인 교육의 궁극적인 목표는 전문인들의 전문직 정체성 형성이며, 전문인 모두가 전문직 정체성을 내면화하여 전문인처럼 '행동(act)'하고, '생각(think)'하고, '느낄(feel)' 수 있도록 이끌어 가는 것이다(Cruess et al., 2014). 해당 전문인으로서 온전히 살아가기 위해 필요한 기술적, 지식적, 심성적 차원의 내면화라고 이해할 수 있다. 이 과정은 전문인으로 살아가는 전 생애에 걸쳐 이루어지게 되며(Cruess et al., 2016b), 전문인들 사이에 공유된 전문직 정체성은 심리적 건강, 도덕적 의식, 전문인으로서의 역할 인식, 해당 전문직의 사회적 적응 등 다방면의 발달에 긍정적인 영향을 주게 된다(Quartiroli et al., 2022; Skorikov & Vondracek, 2011; Wagstaff & Quartiroli, 2020). 그렇기 때문에 전문직 정체성의 강조는 전문직 분야에 다양한 이점을 가져올 수 있다.

전문직 정체성에 대한 논의와 교육적 활용은 의사교육에서 가장 활발하게 이루어지고 있지만, 최근 들어 교사교육 분야에서도 전문직 정체성의 중요성이 부각되고 있다. 2022년 발행된 OECD(organization for economic co-operation and development) 교육국의 보고서(OECD directorate for education working papers)에서는 교사들이 전문직 정체성을 형성하도록 이끄는 것이 향후 교육계에서 강조해야 하는 중요한 과제라고 언급한다(Suarez & McGrath, 2022). 교사들의 전문직 정체성 형성은 교직에 대한 헌신, 교사들의 지속적 전문성 개발 참여, 교수 행동 변화, 심지어는 교육 정책 개발의 측면까지 교육의 다방면에 긍정적 효과를 불러일으킬 수 있다는 기존의 연구 결과들이 이를 뒷받침해 준다(Agee, 2004; Korthagen, 2004; Rots et al., 2010). 더 나아가 교사 전문직 정체성의 올바른 형성은 교사뿐만 아니라 교육의 당사자인 학생들의 학습 결과나 학습을 대하는 태도에도 긍정적인 영향을 미친다(Day et al., 2005; Galman, 2009; Suarez & McGrath, 2022).

이미 여러 전문직 분야에서는 전문직 정체성 형성을 전문인 교육에 필수적인 요소로 판단하여 관심을 기울이고 있다. 전문인 교육을 통해 해당 전문직의 중요한 능력과 심성을 총체적으로 내면화할 기회를 제공해야 한다는 것이다(Longan et al., 2019). 이러한 논의는 체육전문인교육에도 마찬가지로 적용되어야 한다. 그동안 과학적이고 능력적인 측면에 초점을 맞추어 급격한 성장을 해온 체육전문인의 입장에서 의사교육과 교사교육 등이 마주했던 문제의식(Cruess et al., 2016b)은 낫설지 않다고 할 수 있다. Choi(2011)는 이와 같은 문제의식을 토대로 체육전문성에 대한 새로운 논의가 필요함을 역설했다. 구체적으로 '체육 전문직 정체성(sport professional identity)'에 대한 논의를 중심으로 체육전문성을 재해석하고 전문인 교육을 재구성하는 노력이 요구된다는 것이다. 전문직 정체성의 형성을 목표로 하는 체육전문인교육은 체육계에 바깥쪽의 전문인에 대한 인식과 자질의 개발을 도울 수 있을 것이기에(Cruess et al., 2015; Sullivan, 2004; Sullivan et al., 2007), 전문직 정체성 형성에 대한 논의는 체육교사 등 다양한 체육전문인 교육에 주요한 시사점을 제공할 수 있을 것이다.

지금껏 이러한 의식을 토대로 체육교사의 전문직 정체성을 살펴보고자 한 연구들이 상당히 존재했지만(Jang et al., 2018; Jeon et

al., 2017; Kim, 2020; Lee, 2019; Lee & Jung, 2019), 여타 전문인 교육에서 발전된 관점을 수용하는 것이 아닌 전통적인 교사 정체성 연구의 연장선상에서 진행된 전문직 정체성 연구라는 특징이 있었으며, 의사교육 등 전문인 교육을 참고한 연구(Jang et al., 2018) 또한 체육교사 전문직 정체성의 포괄적이고 구체적인 모습보다는 영향요인이나 발달단계에 초점을 두었다. 그러므로 다양한 전문인 교육에서 연구되고 발전되어 온 전문직 정체성과 그 형성과정에 대한 탐색을 밑바탕으로 체육교사교육의 맥락 속에서 체육교사 전문직 정체성이 무엇인가에 대한 논의를 이어 나갈 필요가 있다.

체육전문인 교육에서 전문직 정체성 형성을 핵심 교육목표로 설정하는 것은 이러한 논의를 실제 현실 속으로 가져올 수 있도록 역할을 할 것이다. 하지만 전문직 정체성 형성을 목표로 하는 전문인 교육을 실행하기 위해서는 교육이 지향하고자 하는 실제 또는 내용에 대한 파악이 먼저 필요하다. 달리 말하자면, 체육전문인의 전문직 정체성을 구성하는 요소가 불분명한 현 상황에서는 그에 따른 효과적인 전문인 교육과정을 실현하는 데 한계가 있다. 이어지는 장에서는 전문직 정체성 형성을 위한 교육에 대한 심층적인 이해와 더불어 체육전문인 중 체육교사에 초점을 두어 체육교사의 전문직 정체성 모습에 대해 논의를 해보고자 한다.

## 전문직 정체성 형성을 위한 교육

전문성은 전문인을 비전문인과 구분할 수 있는 행동, 목표, 태도 또는 자질이기에, 전문인의 전문성은 외면적인 행동을 통해 드러난다(Hammer et al., 2003; Moseley et al., 2021). 전문직 정체성 형성은 전문성 개발의 내면적 기반으로 역할을 하기에 전문직 정체성 형성과정에 대한 강조는 전문인이 바람직한 전문성을 드러낼 수 있도록 이끌어 주는 중요한 역할을 수행하게 된다(Forouzadeh et al., 2018; Moseley et al., 2021). 그러나 전문직 정체성 형성과정의 강조를 위해서는 기존 전문성 기반 전문인 교육의 목표, 내용, 방법, 평가 등 총체적인 부분을 다시 새롭게 바라보아야만 한다. 단순한 지식과 기술의 습득 그 이상의 것, 전문인으로서 지니게 되는 가치와 목적의식 및 사명감에 대한 내면화라는 측면까지 다루어야 하기 때문이다(Cruess et al., 2016b).

전문직 정체성 형성을 전문인 교육의 핵심 목표로 설정하게 되면, 이를 위한 전문인 교육에서는 기술과 지식뿐만이 아니라 해당 전문직의 중요한 가치들을 학생들에게 스며들게 하려는 의도와 목표를 분명하게 녹여낼 수 있어야만 한다(Longan et al., 2019). 그 결과, 전문인처럼 행동(act)하고 생각(think)하고 느낄(feel) 수 있도록 하는 것이 전문직 정체성 형성을 위한 교육의 목표라고 할 수 있다(Cruess et al., 2014). 전문직 정체성은 전문성에 비해 쉽사리 눈으로 파악하기 어려운 개념이기에 전문직 정체성 형성이라는 목표의 달성을 위해서는 전문인 교육 속에서 전문직 정체성 형성을 명시적으로 다루어야만 한다(Cruess et al., 2016b). 이를 위해서는 그에 따른 학습 내용의 본질, 활용할 교수학습 방법 및 이론적 기반, 그리고 목표 달성을 평가할 방법에 대한 이해가 필수적으로 뒷받침되어야 한다(Cruess et al., 2019). 따라서 본 장에서는 전문직 정체성 형성을 교육목표로 하는 전문인 교육, 구체적으로 의사교육의 내용을 중심으로 해당 전문인 교육에서 다루고자 하는 교육내용, 교육방법 및 교육평가의 총체적인 모습에 대해 살펴보고자 한다.

교육내용

전문인 교육의 목표가 전문직 정체성 형성이 되기 위해서는 그 본질적인 모습을 명확하게 드러내어야 한다(Cruess et al., 2016b). 전문직 정체성의 실체에 대한 탐구 또는 전문직 정체성의 내용/구성요소가 무엇인지에 대한 연구는 비교적 활발하게 이루어지고 있다. 먼저, 전문직 정체성 형성의 중요성에 대한 인식을 초창기부터 강조했던 Sullivan(2004)은 전문인 교육이 크게 세 가지 핵심 차원으로 구성되어 있으며, 이를 모두 갖추어야 함을 강조한다. 첫째, 인지적 차원은 전문직 실천의 본질과 목표를 이해하기 위해 필요한 이론과 지식을 뜻한다. 둘째, 기술적 차원은 좋은 실천을 위해 지녀야 할 명시적 기술들과 전문직 집단에서 공유하는 암묵적 기술의 총체를 뜻한다. 셋째, 윤리적/심성적 차원은 전문직 공동체가 공유하는 실천에 대한 이상적인 가치 및 태도에 관한 것이며, 의미 있는 교육에 참여하는 과정을 통해 가르쳐진다. 특히 윤리적/심성적 차원은 전문인이 정체성을 폭넓게 탐색하고 개발하는 데 큰 역할을 하기에 전문직 정체성 형성을 위해 중요하다.

의사교육에서 전문직 정체성의 구체적인 모습과 특성은 <Figure 2>와 같이 치유자(Healer)로서의 모습과 전문가(Profession)로서의 모습으로 나눌 수 있다(Cruess et al., 2016b). 첫째, 치유자(Healer)란, 의사와 환자와의 관계 속에서 비롯되는 특성으로서, 환자를 치유하기 위해 갖추어야 하는 필수적인 요소들을 의미한다. 둘째, 전문가(Profession)란, 의학과 및 모든 전문직과 현대 사회의 관계 속에서 강조되는 특성으로서, 사회 속에서 전문인이 지녀야 할 필수적인 사명감 또는 심성에 관한 것이다(Cruess & Cruess, 1997). 온전한 전문직 정체성 형성과정을 위해서는 의사 고유의 역할과 가치인 치유자로서의 속성과 전문인으로서의 역할과 가치인 전문가로서의 속성을 모두 제대로 갖춰야만 한다(Cruess et al., 2016b). 이처럼 의사교육에서는 전문인으로서의 기술적(technical), 지식적(intellectual), 그리고 윤리적/심성적(ethical) 차원에 대한 의식을 예비의사들에게 길러주어야 함을 강조하고 있다(Cruess et al., 2016b). 또한, Hamilton(2011)은 카네기재단에서 실시한 의사, 간호사, 변호사, 공학자, 성직자의 다섯 가지 전문직 교육과정 연구를 종합하여 전문직 정체성의 구성요소들을 <Table 1>과 같이 제시했다.

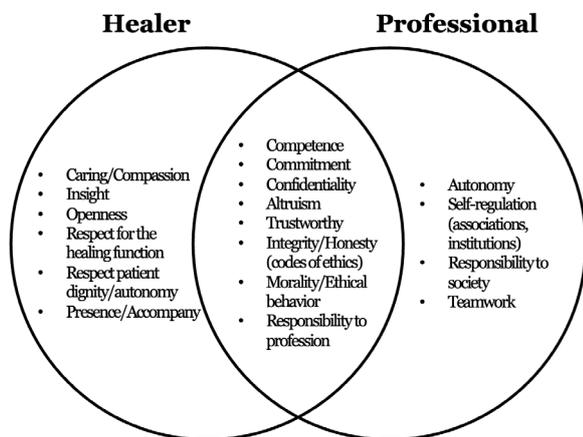


Fig. 2. The attributes of medical professional identity (Cruess et al., 2016b, p.12)

전문직 정체성 형성을 위한 교육의 내용은 전문성을 강조하는 교육에 비해 다소 모호한 특성을 보인다. 기술이나 지식 등 외적으로 쉽사리 드러나는 측면들과 함께 개인의 내면 깊숙이 자리 잡은 가치, 사명감, 윤리 의식 등 정체성의 차원까지 다루는 개념이기 때문이다. 그렇기 때문에 올바른 전문직 정체성 형성을 위해서는 기술적 차원(technical aspect, act like a professional), 지식적 차원(intellectual aspect, think like a professional), 윤리적/심성적 차원(ethical aspect, feel like a professional) 등 전문인으로서 필수적으로 지녀야 할 세 차원의 모습을 함께 다루어야만 한다.

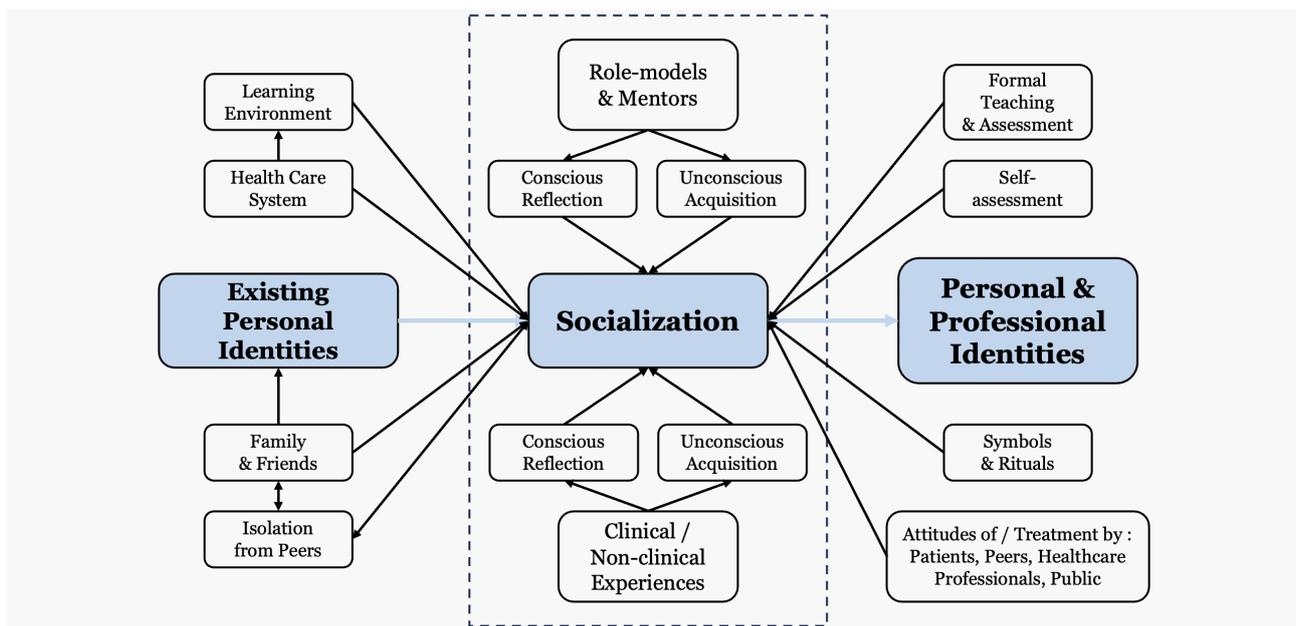
교육방법

전문직 정체성 형성과정은 개인적인 동시에 사회적인 과정이며(Mann, 2011), 전문직의 지식, 기술, 가치 및 행동을 개인의 정체성 안으로 지속적으로 통합하는 기나긴 변화의 여정이다(Holden et al., 2015). 개인의 환경과 직업적 환경이 변화함에 따라 전문인들은 일생 동안 언제든지 자신의 전문직 정체성을 변화시킬 수 있기 때문에 전문직 정체성 형성은 역동적인 과정이다(Lockyer et al., 2016). 자연스레 전문직 정체성 형성의 관점에서 바라본 학습은 단순히 명시적인 지식과 기술의 습득뿐만이 아닌 전문인 교육 활동 참여를 통한 개인의 변화과정까지의 모든 영역을 포괄하게 된다. 이 과정은 수많은 내부적 그리고 외부적 요인들의 영향을 받기 때문에 이 속에는 다양하고 복잡한 이론적 관점들이 함께 어우러지게 된다(Lewin et al., 2019; Vignoles et al., 2011). 예를 들어, 상황학습이론, 실천공동체 등의 이론적 개념들은 이러한 학습의 모습을 뒷받침해 준다. 나아가 전문직 정체성 형성은 전문인으로서의 전 생애에 걸쳐 진행되기에 전문직 정체성 형성을 위한 교육과정 설계에는 성인교육의 원리, 경험 학습 순환 주기 등이 도움을 주게 된다(Cruess et al., 2016b).

전문직 정체성 형성을 촉진할 수 있는 교육 전략 및 영향요인들은 롤모델, 멘토, 사례(비네트) 학습, 예술 및 문학의 활용, 내러티브 학습, 포트폴리오 학습, 경험적 학습, 성찰과 반성 등이 있다(Cruess et al., 2019; Hamilton, 2011; Monrouxe, 2010; Skorikov & Vondracek, 2011). 구체적으로 각각의 전략 및 영향요인들은 전문인들에게 다음과 같은 영향을 주게 된다(Cruess et al., 2016b; Wald, 2015a, 2015b; Wald et al., 2015). 첫째, 성찰(반성적 자기 성찰, 유도된 성찰) 없이는 전문직 정체성의 형성이 불가하다고 해도 과언이 아니다. 성찰의 과정은 전문직 사회화 과정에서의 경험에 대한 지속적인 반성과 탐구에 도움을 주고 적절한 정체성을 내면화하기 위한 거름망으로서 작용하기 때문에 전문인 스스로가 전문직 정체성 형성에 적극적 참여자로 이끄는 역할을 한다(Cruess et al., 2015). 특히 반성적 글쓰기는 자신의 전문직 정체성 형성에 대한 깊이 있는 이해를 제공하는 데 큰 도움을 준다. 둘째, 인문적 활동(윤리, 문학, 예술, 역사, 글쓰기 등)은 성찰 과정을 촉진하는 역할을 하며, 전문인의 시야 확장, 의식 함양 및 공감 능력 향상 등에도 긍정적인 영향을 준다. 셋째, 관계(환자, 멘토, 롤모델, 동료와의 상호작용)를 통해 전문인은 지금까지 형성한 전문직 정체성에 대한 실질적인 판단을 내릴 기회를 경험하게 되며, 이를 통해 올바른 전문직 정체성을 내면화할 수 있다. 특히 교육과정 중에 환자와 교류하게 되는 경험은 가장 큰 영향을 주게 된다. 넷째, 공동체 활동 및 지속적 전문성 개발(continuous professional development, CPD) 활동을 통해 전문인들은 집단적 성찰과 토론의 기회를 얻을 수 있으며, 개인적 수준에

**Table 1.** Elements of professional identity (Hamilton, 2011)

	Physicians	Nurses	Clergy	Engineer	Lawyers
Internalization of deep responsibility to the person served	O	O	O	O	O
Competency and a commitment to excellence in all domains of professional	O	O		O	O
Moral reasoning	O	O		O	O
Social responsibility	O	O		O	O
Understanding of interpersonal relationships	O	O	O		O
Adherence to ethical codes	O			O	O
Integrity	O		O		O
Compassion	O	O			
Honesty/Trustworthiness				O	O
Professional formation is related to the development of the student	O	O			
Accountability to employers, clients, and the public				O	
Aspiration to improve all professional domains	O				
Civility					O
Confidentiality				O	
Fairness				O	
How to be in the world			O		
Loyalty				O	
Patient advocacy		O			
Promoting justice					O
Religious commitment			O		
Respect for people who are suffering or vulnerable		O			
Self-awareness	O				
Understanding of cultural values(Acculturation)	O				



**Fig. 3.** A schematic representation of the factors involved in the process of socialization in medicine (Cruess et al., 2016b, p.16)

서의 역량 함양은 물론 집단적 수준에서의 학습 기회 모두를 경험하게 된다. 이 밖에도 포트폴리오, 내러티브 학습 등 다양한 교육적 활동과 경험은 전문인의 전문직 정체성 형성에 촉진제로서 작용한다.

Cruess et al.(2016b)은 의사들의 전문직 정체성 형성에 영향을 주는 요인들을 <Figure 3>과 같이 제시했다. 이 과정에는 롤모델과 멘토의 역할 그리고 임상 및 일상에서의 경험이 가장 중요하고 이는 의식적 반성과 무의식적 습득에 의해 내면화된다. 이외에도 의대생들은 학습 환경과 함께 가족과 친구 등 중요타자들로부터의 영향을 받는다. 이 과정을 거치며 이들은 의사처럼 생각하고 행동하며 느낄 수 있게 되고 각자의 전문직 정체성을 채워나가게 된다. 그 속에서는 만족감, 즐거움과 같은 긍정적인 반응도 존재하지만, 불안, 두려움, 스트레스 등 부정적인 반응도 공존하게 된다. 의대생들은 이처럼 전문직 사회화 과정에 대한 역할과 반응을 통해 점차 의사로서 지녀야 하는 전문직 정체성을 갖춰가게 된다.

전문인들이 기술적, 지식적, 윤리적/심성적 차원의 세 가지 핵심적인 전문직 정체성 요소를 총체적으로 내면화하기 위해서는 다양한 관점을 포섭하여 기존 전문성 교육과는 차별화된 교육방법을 구성해야 한다. 단순히 전문직 지식과 기술의 습득에서 그치는 것이 아닌 장기적, 통합적, 연속적 교육의 차원에서 전문인의 윤리 및 사회적 책임과 관련된 다양한 경험들과 이를 성찰할 기회를 제공해야 하는 것이다(Chandran et al., 2019). 전문직 정체성이라는 다소 이론적인 개념을 현실 세계 속에서 실천적인 모습으로 드러내기 위해서는 다양한 교육적 기회와 경험이 필요하기 때문이다(Cruess et al., 2016b). 이러한 교육방법은 전문직 정체성에 대한 성찰과 이해의 과정을 촉진하여 전문직 정체성이 개인의 정체성과 함께 통합될 수 있도록 이끈다. 전문직 정체성 형성을 위한 교육방법에 대한 이해는 전문직 정체성이 단지 외적으로 드러나는 기술적, 지식적 측면으로만 이루어진 것이 아닌 형성과정을 통해 변화하는 개인의 내면적인 가치와 같은 심성적 차원까지 포괄한다는 점을 일깨워 준다.

## 교육평가

기존의 전문인 교육에서와 같이 전문성을 명시적으로 강조한다면 교육에 대한 평가는 관찰할 수 있는 행동(전문인의 행위)에 초점을 맞출 수밖에 없다(Cruess et al., 2016b; Wilkinson et al., 2009). 반면, 전문직 정체성 형성이 전문인 교육의 목표가 되었을 때는 해당 전문인이 어떤 사람인가에 초점을 맞추어야 하며, 이는 교육적 접근 뿐만 아니라 평가 방식에도 영향을 주게 된다(Cruess et al., 2014; Holden et al., 2015). 그러나 전문직 정체성에 대한 평가는 기존 전문성 평가와 비교해 여러 한계점을 지닌다(Cruess et al., 2016b). 그 예로는 전문직 정체성에 대한 명확한 정의의 부재, 전문직 정체성을 관찰할 기회의 부족, 평가하는 사람들 사이에 존재하는 다양한 조작적 정의, 전문직 정체성의 다층성 및 다양성(다양한 가치, 속성, 행동 및 정체성이 존재) 등이 있다. 특히 이 형성과정이 개인마다 고유하며 비선형적인 과정이라는 점은 평가를 더욱 어렵게 만든다(Cruess et al., 2019; Moseley et al., 2021).

다양한 어려움이 존재함에도 전문인들이 지니고 있는 전문직 정체성을 평가하는 과정은 필수적이다. 전문직 정체성 평가 과정은 구성원들에게 피드백을 제공하여 전문직 정체성 습득을 촉진하고, 전문직 정체성의 온전한 형성을 지원하며, 전문직 정체성 교육을 질적으로 개선하고, 부적절한 예비전문인 파악 및 지원에 중요한 역할을

하기 때문이다(Cruess et al., 2016b; Holden et al., 2015). 전문직 정체성의 평가가 수월하지 않은 과정임에도 불구하고 많은 연구가 이를 더욱 명확하게 하기 위한 다양한 방법들을 제시했다.

전문직 정체성 형성과정은 개인적 특성, 경험 및 사회문화적 요인의 영향을 받는 복잡하고 비선형적인 발달 과정이기 때문에 평가 전략은 종적이어야 하고 복잡성을 수용해야만 한다. 어떠한 하나의 평가도 전문인 개개인이나 전문직 집단에 대한 결정적인 판단을 제공할 수 없기에 다양하고 다층적인 평가 방법을 통해 총체적이고 다원적인 평가를 진행해야 한다(Cruess et al., 2016a; Holden et al., 2015; Miller, 1990). 이러한 관점을 수용하여 Miller(1990)는 의사 교육에서 구조화된 전문성 평가 방식을 제공하기 위해 Knows(지식, 전문인으로서 지녀야 할 행동적 규범에 대한 인지), Knows How(역량, 행동이 언제 적절한 것인지에 대한 인지), Shows How(수행, 통제된 상황에서 적절한 행동을 수행), 그리고 Does(행동, 의식적 상황에서 전문인다운 행동을 수행)라는 네 가지 수준의 피라미드 구조를 제안했다. 이 피라미드는 전문성 평가를 위해 꾸준히 사용되었으며, 각각의 수준에 따라 평가 방법이 모두 다른 특징이 있다.

최근에는 전문직 정체성 형성이 교육목표가 되기 위해서는 Does(행동) 이상의 수준이 필요하며 이를 정체성의 차원에서 다루어야 한다는 주장이 등장했다(Cruess et al., 2016a). 그 결과 <Figure 4>와 같이 전문직 정체성의 존재를 반영하는 Is(정체성, 전문인처럼 생각하고 행동하고 느끼며 자연스럽게 전문인다운 행동을 수행)라는 다섯 번째 층을 추가하게 되었다. 이는 개인의 태도, 가치, 믿음 등 총체적인 요소들에 대한 평가이며, 해당 요소들은 전문인으로서의 경험과 전문직 실천공동체 속에서의 상호작용을 통해 형성된다.

전문직 정체성을 세부적으로 판단하고 평가하는 방법으로는 설문, 인터뷰, 내러티브 질문, 구조화된 전문직 정체성 에세이, 표현 활동 등의 도구가 있으며(Brennan-Wydra et al., 2020), 이를 통해 전문인들의 가치, 신념, 태도 및 기대를 이해하고 개인적으로 식별하는 정도를 포착할 수 있다. 또한, 반성적 글쓰기 활동에 대한 평가, 자신의 평가와 타인의 평가를 통해 여러 관점을 함께 제공하는 것, 포트폴리오를 통한 종단적인 평가 등 다양한 접근을 통해 전문인의 전문직 정체성 형성과정을 평가할 수 있다(Holden et al., 2015). 무엇보다 다양하고 다층적이라는 전문직 정체성의 특성을 고려한다면 모든 평가 과정은 포괄성, 일관성, 연속성을 지녀야만 한다(Cruess et al., 2016b). 이 밖에도 전문직 정체성을 구성하는 각각의 층위에 대한 평가방법을 체계적으로 분석하여 제시한 연구도 존재한다(Teo et al., 2022).

전문직 정체성 형성과정을 평가하기 위해서는 전문직 정체성 형성의 여러 특성을 고려한 평가방법이 필요하며, 이는 기존의 전문성 평가와는 다른 관점으로 접근해야만 실현 가능해진다. 그리고 전문직 정체성을 평가하기 위한 노력 속에서 명확하게 드러나는 전문직 정체성의 다층적인 모습은 전문직 정체성의 구성요소 또는 그 내용의 어렵פות한 모습에 대한 이해를 높여준다. 달리 말하면, 전문직 정체성 평가의 다층성에 대한 이해는 Knowledge - Competence - Performance - Action - Identity라는 여러 접의 구조로 이루어져 있는 전문직 정체성의 총체적인 모습(Cruess et al., 2016a; Teo et al., 2022)을 포착할 수 있도록 돕는 역할을 하게 된다. 이러한 특징은 기존 전문성 기반 교육이 강조했던 지식이나 기술 및 행동의 차원에서 더 나아가 전문성 기반 교육이 충분히 강조하지 못했던 전문인으로서의 가치나 태도와 같은 윤리적/심성적 차원까지 전문인 교육 속으로 포섭하도록 이끌어 준다.

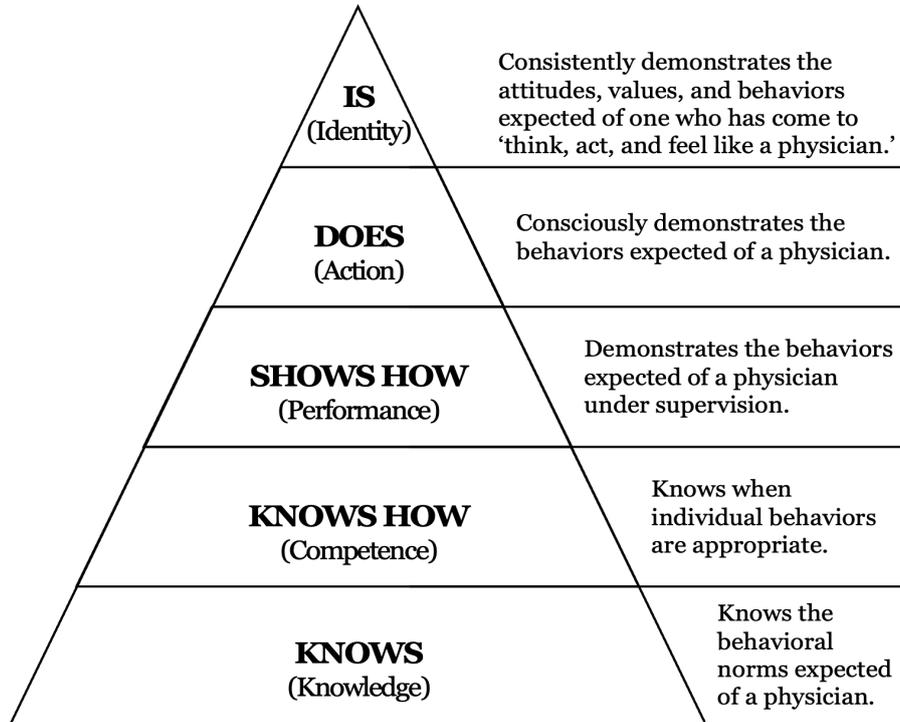


Fig. 4. The amended version of Miller’s pyramid with the addition of “Is” (Cruess et al., 2016b, p.120)

이상으로 의사교육에서 논의하고 있는 전문인 교육의 모습을 교육 내용, 교육방법, 그리고 교육평가의 세 측면으로 알아보았다. 이는 전문직 정체성이 무엇으로 구성되는가에 대한 심층적인 이해를 제공해 주기에 체육교사 전문직 정체성의 모습을 파악하기 위한 밑바탕으로서 역할을 한다. 전문직 정체성 형성을 위한 교육내용은 전문인이 형성하는 전문직 정체성의 모습을 총체적으로 조망할 수 있도록 이끌어 주며, 그에 따른 교육방법은 전문인으로서 지니게 되는 윤리적/심성적 차원의 특징에 대한 깊은 이해를 제공하며, 교육평가는 전문성의 정체성화(化)를 위해 유념해야 할 전문직 정체성의 다층적인 특성을 드러내 준다. 이는 전문직 정체성의 개념을 이루는 다음의 세 가지 핵심적인 구성요소를 조화롭게 교육할 수 있는 토대가 된다.

▶ 기술적 차원

‘기술적 차원(Technical aspect)’이란, 전문인으로서 전문적 실천을 수행하기 위해 필요한 명시적 기술과 전문인이 공유하고 있는 암묵적 기술의 총체를 뜻한다.

▶ 인지적 차원

‘인지적 차원(Intellectual aspect)’이란, 전문인으로서 전문적 실천의 본질과 목표를 이해하기 위해 필요한 이론과 명시적/암묵적 지식의 총체를 뜻한다.

▶ 윤리적/심성적 차원

‘윤리적/심성적 차원(Ethical aspect)’이란, 전문인으로서 전문적 실천공동체가 함께 공유하고 있는 실천에 대한 이상적인 가치나 태도의 총체를 뜻한다.

이어지는 장에서는 지금까지의 내용을 바탕으로 하여 체육교사 전문직 정체성을 조망할 수 있는 프레임워크를 제시해 보고자 한다.

### 체육교사 전문직 정체성 프레임워크(PIMPET)

전문직 정체성 형성과정을 전문인 교육의 핵심 목표로 삼기 위해서는 명확한 프레임워크를 제시하여 전문직 정체성 형성에 대한 학습자들의 이해를 증진하는 것이 무엇보다 필요하다. 이를 통해 예비전문인들은 그들이 형성하게 되는 정체성의 본질과 그에 이르는 과정 전반에 대해 이해할 수 있게 되며, 이를 바탕으로 전문직 정체성의 구체적인 형상을 그려볼 수 있게 된다(Cruess et al., 2016b). 마찬가지로 체육교사교육의 목표가 전문직 정체성 형성이 되기 위해서는 먼저, 그 내용을 밝혀야 한다. 그에 따른 교육방법과 평가역시 교육내용에 대한 이해로부터 구체화할 수 있을 것이다. 본 장에서는 체육교사 전문직 정체성의 모습 또는 내용에 대해 살펴보고자 한다.

전문직 정체성 형성과정을 통해 전문인이 내면화하게 되는 전문직 정체성에는 전문인으로서 갖추어야 할 모든 기능 및 지식과 더불어 해당 전문직이 다루는 대상(체육교사의 경우 교사가 가르치는 학생들)을 돕기 위해 지닐 수 있는 모든 가치가 포함된다(Ellis & Hogard, 2020). 앞선 <Figure 2>에서 드러난 의사 전문직 정체성의 모습에서는 치유자(Healer)와 전문가(Profession)의 두 역할에 따라 나뉘지는 전문직 정체성의 요소를 벤다이어그램으로 드러내고자 했다(Cruess et al., 2016b). 치유자는 의사와 환자와의 관계 속에서 비롯되는 특성으로서 환자를 치유하기 위해 갖추어야 하는 필수적인 요소들에 대

한 것, 즉 의사의 직무적인 특성을 반영한 것이다. 전문가는 전문직과 현대 사회의 관계 속에서 강조되는 특성으로서 전문인이 지녀야 마땅한 것, 즉 전문인으로서의 자질적인 특성을 반영한 것이다(Cruess & Cruess, 1997). 온전한 전문직 정체성 형성을 위해서는 의사 고유의 역할과 가치인 치유자로서의 속성과 전문인으로서의 역할과 가치인 전문가로서의 속성이 함께 갖춰져 있어야만 한다(Cruess et al., 2016b). 우리는 이 두 역할의 관계를 벤다이어그램으로 드러내기에 한계가 있다고 판단했다. 이를 대체하기 위해 본 연구에서는 전문직 정체성이라는 개념에 대한 이해를 바탕으로 체육교사 전문직 정체성 프레임워크를 고안했다. 본 프레임워크는 체육전문인, 구체적으로 '체육교사의 전문직 정체성이 무엇으로 구성되는가?'라는 물음에 대한 하나의 답을 제시해 줄 수 있을 것이다.

'전문직 정체성(professional Identity)'이라는 개념은 '전문직업(professional)'과 '정체성(identity)'이라는 두 가지의 핵심 축을 중심으로 구성됨을 알 수 있다. 우리는 이러한 두 축이 전문인으로서의 역할 또는 직무와 전문인으로서의 인간상 또는 자질을 포괄하고 있다는 해석을 바탕으로 체육교사 전문직 정체성 프레임워크를 구성하고자 했다. 먼저, '전문직업' 측면에서 바라보면, 담당 분야, 직무, 맡은 일에 대한 내용이 전문직 정체성에 대한 개념 정의의 한 축에 불박여 있어야 한다. 다음으로, '정체성' 측면에서 지칭하는 정체성은 전문직업인 당사자의 정체성이기 때문에, 전문인 또는 당사자의 특징이 또 다른 축이 되어야 한다. 여기에서 정체성이란, 직무와 연관된 직무자의 본성(개개인의 개별적 특성이 아닌 업무자질과 관련된 개인의 특성)과 관련된 것이어야 한다. 결국, 전문직 정체성은 전문직업과 관련된 모종의 정체성을 언급하는 개념으로서, '직무'의 본질과 '대상'의 특징이라는 두 가지 축을 중심으로 설명되어야 한다. 그렇기 때문에 체육교사 전문직 정체성을 파악하기 위해서는 체육교사로서의 직무를 수행하는 데에 가장 핵심적인 직무영역들과 함께 각각에 대해, 체육교사라는 전문인으로서 갖추어야 하는 핵심적인 자질차원들이 어떠한 내용으로 되어있는지를 구체적으로 밝히는 과정이 필요하다. 이를 체육교사의 직무영역과 전문인의 자질차원으로 구분하여 제시해 보고자 한다.

### 체육교사의 직무영역

학교 현장에서 체육교사들은 다양한 직무들을 행해야 하는 입장에 놓여 있다. 체육교사의 직무로는 교과협의회, 각종 대회 운영 및 참가, 스포츠클럽 활동, 방과 후 학교 수업 운영, 학생 건강 체력 평가 제도(PAPS), 운동부 운영, 청소년단체 활동, 그리고 기타 체육교육 업무 등 8가지의 직무를 제시할 수 있다(Choi et al., 2013). 이러한 체육교사가 지녀야 할 다양한 직무들을 Lee(2019)는 세부적으로 수업, 학급운영, 생활지도, 운동부/스포츠클럽, 체육/학교 경영, 승진/전문직이라는 6가지로 정리해서 제시했으며, 이를 요약해 교과교육, 학생지도, 행정관리라는 체육교사의 세 가지 정체성 모습으로 드러냈다. 우리는 Lee(2019)가 제시한 교과교육, 학생지도, 행정관리의 세 가지 체육교사들의 직무를 바탕으로 체육교사의 직무영역을 수업, 학생, 행정의 세 가지로 구분하고자 했다.

#### ▶ 수업

'수업(Teaching)' 영역이란, 수업과 교과지도와 같이 체육교사로서 체육교과를 지도하게 되는 총체적인 과정을 일컫는다.

#### ▶ 학생

'학생(Student)' 영역이란, 학급운영과 생활지도와 같이 학교에서의 일상생활 속에서 학생들을 지도하는 총체적인 과정을 일컫는다.

#### ▶ 행정

'행정(Administration)' 영역이란, 학교경영, 학부모 및 대외관계, 각종 체육활동에 관한 업무 등 체육수업 이외의 다양한 학교체육 관련 업무와 함께 학교의 전반적인 운영을 담당하는 총체적인 과정을 일컫는다.

### 전문인의 자질차원

전문인의 핵심 자질차원에 대해 살펴보면 다음과 같다. Sullivan(2004)은 전문인 교육에 관해 기술한 'Work & Integrity'에서 전문직은 기술적, 인지적, 윤리적/심성적 차원의 세 가지 핵심 차원으로 구성되어 있으며, 제대로 된 전문직 실천과 전문인 교육을 위해서는 세 차원을 모두 갖추어야 함을 언급했다. 구체적으로 의사교육에서는 전문인으로서의 기술적(technical), 인지적(intellectual), 그리고 윤리적/심성적(ethical) 차원을 강조(Cruess et al., 2016b)하며, 전문직 정체성을 갖추는 것은 곧 전문인처럼 행동(act)하고 생각(think)하고, 느낄(feel) 수 있도록 이끌어 주는 것(Cruess et al., 2014)이라고 언급한다.

체육교사교육에서 이와 유사한 강조점을 제공하는 대표적인 개념으로는 스포츠리터러시(Sport Literacy, 운동소양)(Choi, 2018)를 제시할 수 있다. 구체적으로 스포츠리터러시에서는 체육교사로서 갖춰야 하는 핵심적인 자질의 세 차원을 능소양(能素養), 지소양(智素養), 심소양(心素養)으로 제시하며, 이를 스포츠를 '잘 하고', '잘 알고', '잘 느낄' 수 있는 자질로 표현한다(Choi, 2018). 구체적으로 이는 다음과 같이 설명할 수 있다.

#### ▶ 능소양

'능소양(Sport Competence)'이란, 무엇(스포츠)을 잘 수행하기 위해 필요한 자질이나 능력(기능)을 일컫는다. 의사교육에서 언급된 기술적 차원 또는 전문인처럼 행동하기(act)와 비슷한 맥락에서 바라볼 수 있다.

#### ▶ 지소양

'지소양(Sport Knowledge)'이란, 무엇을 잘 알기 위해 필요한 자질이나 능력(지식)을 일컫는다. 의사교육에서 언급된 인지적 차원 또는 전문인처럼 생각하기(think)와 비슷한 맥락에서 바라볼 수 있다.

#### ▶ 심소양

'심소양(Sport Feelings)'이란, 무엇을 잘 느끼기 위해 필요한 자질이나 능력(인성)을 일컫는다. 의사교육에서 언급된 윤리적/심성적 차원 또는 전문인처럼 느끼기(feel)와 비슷한 맥락에서 바라볼 수 있다.

전문인으로서 '잘 하고', '잘 알고', '잘 느낄' 수 있다는 것은 곧 전문인으로서 갖추어야 하는 핵심적인 자질을 지니고 있다는 것과 같다. 온전한 전문인이 되기 위해서는 각 전문직에서의 능(기능), 지(지식), 심(인성)이라는 세 차원의 핵심적인 자질을 지니고 있어야 한다는 것이다. 체육교사들에게 있어 스포츠리터러시를 갖춘다는 것은 곧 체육교사들이 갖추어야 하는 능력적, 심성적 전문성의 총체를

지니는 것으로 볼 수 있다. 이는 Cruess et al.(2014)이 제시한 전문인처럼 ‘행동(act)’하고 ‘생각(think)’하고 ‘느낄(feel)’ 수 있어야 한다는 강조점을 체육교육/체육교사교육의 맥락에서 잘 드러내 주는 개념이기도 하다. 체육교사를 대상으로 진행된 선행 연구들도 체육교사가 능, 지, 심소양을 지니는 것의 중요성을 뒷받침한다(Han, 2017; Kim & Choi, 2022; Kwon, 2020; Lee, 2020; Min, 2023).

지금까지의 내용을 정리하면, 체육교사에게는 능소양, 지소양, 심소양이라는 세 차원의 자질이 요구되며, 이는 학교 현장에서 각각 수업, 학생, 행정이라는 세 가지 직무의 영역에서 드러난다고 말할 수 있다. 이를 전문직 정체성의 관점에서 바라본다면, 능소양, 지소양, 심소양의 용어를 능정체성, 지정체성, 심정체성으로 바꾸어 말할 수 있을 것이다. 체육교사 전문직 정체성의 구성요소라고 할 수 있는 세 가지의 정체성을 각각 정의해 본다면 다음과 같다.

▶ 능정체성

‘능정체성(Competence)’은 수업과 학생과 행정의 세 가지 체육교사 직무영역에 대한 체육교사의 능력과 기능이다.

▶ 지정체성

‘지정체성(Knowledge)’은 수업과 학생과 행정의 세 가지 체육교사 직무영역에 대한 체육교사의 지식과 지성이다.

▶ 심정체성

‘심정체성(Disposition)’은 수업과 학생과 행정의 세 가지 체육교사 직무영역에 대한 체육교사의 열정과 인성이다.

결론적으로 체육교사 전문직 정체성이란, ‘체육교사가 자신에게 기대되는 교육직무를 제대로 수행해 내기 위하여 요청되는, 주요 직무영역에 대하여 지니고 있는 기능, 지식, 인성적 자질의 종합적 총체’를 의미한다고 볼 수 있다. 이는 보통의 체육교사를 올바른, 성숙한 체육교사로서 보이도록, 드러나도록, 인정받도록 해주는 실제적 기준이다. 그리고 체육교사의 전문직 정체성은 체육교사가 학교체육 수업, 학생, 행정 직무영역에 대해서 지니고 있는 능, 지, 심 차원

의 자질들이 각각 만들어져 가는, 성숙되어가는 과정인 체육교사 전문직 정체성 형성과정을 통해 내면화된다.

앞서 살펴본 의사교육에서는 이 모습을 <Figure 2>와 같은 벤다이어그램의 형태로 드러내었다. 그러나 우리는 두 가지 축을 지니고 있는 체육교사의 전문직 정체성을 바라보기 위해서는 매트릭스(Matrix)의 형태가 적합하다고 판단했다. 체육교사 교유의 책임(수업, 학생, 행정)을 한 축으로, 다른 한 축에는 전문인으로서의 자질(능, 지, 심)이 위치한 체육교사의 전문직 정체성은 <Figure 5>와 같은 모습을 지니고 있으며, ‘체육교사 전문직 정체성 매트릭스(Professional Identity Matrix for Physical Education Teacher)’ 또는 ‘PIMPET’이라고 부를 수 있다. 어떠한 전문직 분야에서도 온전한 전문인이 되기 위해서는 이 세 차원의 자질이 각각의 직무영역에서 고르게 함양되어야만 한다. 여기에서 수업, 학생, 행정이라는 세 가지 직무영역 구분은 교사라는 전문직에만 특수하게 적용되는 것이며, 이러한 영역 구분은 개별 전문직 특성에 따라 서로 다른 내용과 형태로 구성될 것이다.

**논의: 전문성에서 전문직 정체성으로**

역사적으로 전문인 교육은 크게 다음의 세 단계를 거치며 발전해 왔다(Longan et al., 2019). 첫째, 의무적인 규율을 지키지 않았을 경우 따르게 되는 처벌(e.g. 자격정지, 불이익 등)을 통해 교육하는 것이다. 둘째, 전문성 요소들을 명시적으로 드러내고 그에 따라 전문성을 함양하고 추구하도록 교육하는 것이다. 셋째, 본 연구에서 다루고 있는 전문직 정체성 형성을 위한 교육이다. 전문성에 대한 교육에서는 전문직에 명시적으로 드러나는 기술, 지식, 태도를 숙달시키는 목표를 가지지만, 전문직 정체성 형성을 위한 교육에서는 전문인 교육과 경험을 통해 전문직 정체성을 내면화하는 과정을 강조한다(Cruess et al., 2014; Han & Seo, 2021; Jarvis-Selinger et al., 2012; Lee, 2021).

체육교사 분야의 전문성 교육에 대한 대표적인 예시로는 체육교사 자격기준(Korea Institute for Curriculum and Evaluation, 2016)

Tasks \ Identities	Teaching	Student	Administration
Competence			
Knowledge			
Disposition			

Fig. 5. Professional Identity Matrix for Physical Education Teacher (PIMPET)

이 있다. 해당 기준에서는 체육교사로서 지녀야 할 자격 기준을 '교직 인성·사명감, 학습자 이해, 교과 지식, 교육과정 개발·운영, 체육수업 계획 운영 및 환경 관리, 학습 모니터 및 평가, 프로그램의 설계 운영 평가, 학교체육 정책의 이해 및 실행, 협력관계 구축 및 전문성 개발'의 9가지 대범주로 제시한다. 이를 살펴보면 체육교사의 기능과 지식적인 측면에 치중하고 있으며, 내면적 자질에 대한 언급이 부족함을 알 수 있다. 능, 지, 심정체성을 고루 아우르는 체육교사 전문직 정체성 매트릭스(PIMPET)는 기존 체육교사 전문성 교육에 확장된 관점을 제시할 수 있다.

먼저, 전문직 정체성의 '심정체성'은 심성적 차원을 전문인 교육의 내용 속에 포섭한다는 점에서 체육교사 전문성 교육의 획적 확장을 가능하게 한다. 심정체성은 Choi(2022)가 강조한 체육교사의 심법적 전문성과 같은 맥락에 있다고 할 수 있다. 그는 체육교사가 과학적 지식과 기능적 활동 등 능력적 측면을 강조하는 기법적 전문성 그리고 인문적 지혜와 서사적 체험 등 심성적 측면을 강조하는 심법적 전문성의 두 측면을 고르게 함양해야 한다고 했다. 기법적 전문성은 행동으로 드러나며, 가시적으로 목격되고, 언어적으로 명료하게 표현되며, 객관적으로 포착이 가능한 측면들이지만, 심법적 전문성은 마음이 관여되며, 눈으로는 직접 보이지 않고, 말과 글로 쉽사리 표현되지 않으며, 상황과 맥락 속에서 느낌으로 전해지는 측면들이다. 심정체성도 심법적 전문성과 같이 명시적으로 드러내기 어려우나 깊은 내면에 근거해 생겨나는 개인 고유의 속성이다. 전문인으로서 지녀야 할 자질이 지식과 능력 차원에만 머물렀을 때 발생하는 비윤리적, 비인간적 문제를 고려해 보았을 때 체육교사를 포함한 체육 전문인 교육은 심정체성 함양을 추구해야 할 것이다.

다음으로, 전문직 정체성은 전문성 체화(體化)과정의 결과로 이해될 수 있으며 이는 체육교사 전문성 교육의 종적 확장을 가져온다. 체육교사가 지닌 전문적 기능과 지식은 심법적 전문성(Choi, 2022) 함양을 통해 체육교사에게 '정체성화(正體性化)' 될 수 있다. 심성적 차원의 전문성이 기법적 전문성과 전문직 정체성의 연결 다리가 되는 것이다. 구체적으로 심법적 전문성을 함양함으로써 기능은 '능정체성'으로, 지식은 '지정체성'으로, 심법적 전문성 자체는 '심정체성'으로 변환된다. 이를 통해 체육교사와 별개로 존재하는 전문성이 체육교사의 몸에 체화되어 정체성으로 자리 잡는 것이다. 전문직 정체성은 전문성이 개인의 마음과 행동에 완전히 스며든 상태이기 때문에 이를 형성한 체육교사는 새로운 환경과 문제 상황에 처했을 때 변함없이 전문인으로서의 성질을 발현하게 된다. 이 때문에 체육교사의 전문직 정체성 형성은 더욱 강조되어야 하며, 이를 통해 보다 깊은 차원으로 확장된 전문인 교육이 이루어져야 한다.

기존 전문성에 대한 교육에 익숙한 우리는 체육교사자격기준과 같이 능력이나 지식 등 명시적으로 드러나는 측면에 관심을 기울인다. 그러나 전문직 정체성 형성에 대한 강조는 기법적 전문성과 심법적 전문성 모두를 아우를 수 있게 되어 전문성에 대한 보다 넓고 깊은 이해를 지닐 수 있도록 이끌어 준다. 이러한 관점에서 바라보면, 전문인으로서의 능, 지, 심의 총체적인 자질차원 모두에서의 명시적, 암묵적 전문성을 자신의 정체성으로 내면화해 가는 것이 곧 바람직한 전문인이 되어가는 과정이라고 할 수 있다. 온전한 전문인으로 이끌어 주는 전문직 정체성의 형성은 체육교사교육이 지향해야 하는 방향성 또는 교육목표로서 역할을 할 수 있게 된다.

이미 의사교육(Cruess et al., 2015)이나 간호사교육(Simmonds et al., 2020), 변호사교육(Hamilton, 2011) 등 다른 전문인 교육에

서는 전문직 정체성에 대한 논의가 활발해지며 현실 속 교육에 반영하고 있다. 마찬가지로 전문직 정체성 형성의 강조는 체육교사 전문성의 심층적이고 암묵적인 차원까지, 체육교사가 지녀야 할 능력과 심성 모두를 다룰 수 있도록 이끌어 주기 때문에 체육교사교육의 방향에 대한 새로운 논의를 제시해 줄 것이다. 이러한 맥락에서 본 연구는 기존 교사 정체성 연구의 연장선상에서 진행된 체육교사 전문직 정체성 연구(Jeon et al., 2017; Kim, 2020; Lee, 2019; Lee & Jung, 2019)의 관점이 아닌 전문인 교육에서 바라본 체육교사 전문직 정체성에 대한 관점을 제시해 주는 연구로서 그 의미가 있다.

## 결론 및 제언

본 연구는 체육교사들이 지니고 있어야 하는 능력과 심성은 어떠한 해야 하는가에 대한 관심과 논의가 미비한 현실 속 문제의식에서 비롯되었다. 이에 체육교사 전문성, 전문직 정체성의 개념, 전문직 정체성 형성을 목표로 하는 전문인 교육의 개발적인 모습에 대해 살펴보고 '체육교사 전문직 정체성 매트릭스(PIMPET)'를 통해 체육교사 전문성에 대한 새로운 관점을 제시하고자 했다. 마지막으로 본 연구를 바탕으로 향후 체육교사 전문직 정체성에 대한 구체적인 연구와 실천의 방향성을 제안하고자 한다.

첫째, 체육교사 스스로 자신의 전문직 정체성을 인식하고 이해를 높일 수 있는 조처들이 요구된다. 지속적으로 자신이 지닌 전문직 정체성을 인식하고 이해하고 평가하는 총체적인 과정을 지원하기 위해 본 연구에서 제시한 '체육교사 전문직 정체성 매트릭스(PIMPET)'를 활용할 수 있을 것이다. 추가적인 연구를 통해 체육교사 전문직 정체성의 구체적인 모습을 드러내는 과정이 필요하며 이를 통해 파악된 PIMPET의 구체적인 모습은 체육교사들이 자신의 전문직 정체성 모습을 인식하고 이해하고 나아가서 평가할 수 있는 가이드라인의 역할을 할 수 있을 것이다. 구체적으로 9가지 영역 중 집중적으로 형성한 영역은 어떤 영역인지 부족한 영역은 어떤 영역인지 알아볼 수 있을 것이며, 그에 따른 성찰과 반성의 과정을 통해 더욱 온전한 체육교사 전문직 정체성을 지닐 수 있을 것이다. 이를 근거로 하여 능·지·심 의 세 가지 자질차원과 수업, 학생, 행정의 세 가지 직무영역별 가이드라인을 세부적으로 제공해 줄 수도 있을 것이다.

둘째, 체육교사 전문직 정체성에 대한 이해를 바탕으로 체육교사 교육을 수정 및 개편할 필요가 있다. 이미 이와 같은 노력을 기울이고 있는 의사교육에서는 의사로서의 온전한 역할을 수행하기 위해 전문직 정체성 형성이 의사교육의 목표가 되어야 하며, 해당 목표를 위해 의사교육 속에 전문직 정체성의 형성을 위한 내용과 활동을 포함하고 있다. 마찬가지로 체육교사의 능력과 심성을 함께 함양하기 위해서는 전문직 정체성의 중요성을 인식하고 그에 대한 이해를 반영한 체육교사교육의 재구성이 필요하다. 구체적으로 전문직 정체성을 다루는 수업을 체육교사교육의 필수강좌로 할당하는 것(교직 전문성 강좌, 교직윤리 강좌 등), 대학이나 교육청 차원에서 전문직 정체성 형성을 위한 다양한 활동들을 지원하는 것 등이 있다. 교사 전문직 정체성의 가치에 대한 올바른 인식을 심어주는 것, 그리고 정책적인 지원 등을 통해 그 형성과정을 뒷받침해 주는 것은 교사 전문직 정체성을 강화하기 위해 중요한 초처이기에(Suarez & McGrath, 2022) 체육교사교육의 수정과 개편은 필수적이다.

셋째, 체육교사 전문직 정체성에 대한 심층적인 연구가 요구된다. 본 연구는 체육교사 전문직 정체성에 대한 포괄적 차원의 초기 연구 이기에 향후 연구에서는 체육교사 전문직 정체성 및 그 형성과정과 관련된 세세한 모습들을 심도 있게 알아볼 필요가 있다. 예를 들어, 생애사적 관점에서 고경력 교사들의 이야기를 들어보며 체육교사 개인의 전문직 정체성 형성과정과 단계를 파악하는 연구, 예비체육교사들의 전문직 정체성 형성과정을 탐구하는 연구 등이 실행될 수 있을 것이다. 또한, 여타 전문인 교육에서의 전문직 정체성 교육방법과 평가에 대한 이해를 바탕으로 체육교사교육의 맥락에 적합한 전문직 정체성 교육방법과 평가방법을 제시할 수도 있을 것이다.

넷째, 전문직 정체성에 대한 연구가 체육전문인 전반으로 확장되어야 한다. 본 연구는 체육전문인 중 체육교사를 대상으로 연구를 진행했으나 체육전문인에는 각종 스포츠 코치, 생활체육지도자, 무용 예술 강사 등 다양한 전문인들이 존재한다. 체육교사 이외의 다양한 체육전문인의 전문직 정체성 연구를 통해 분야별로 지니고 있는 공통점과 차이점을 파악해 볼 수 있을 것이며, 체육교사 전문직 정체성 고유의 특징들도 더 명확하게 드러낼 수 있을 것이다.

#### CONFLICT OF INTEREST

논문 작성에 있어서 어떠한 조직으로부터 재정을 포함한 일체의 지원을 받지 않았으며 논문에 영향을 미칠 수 있는 어떠한 관계도 없음을 밝힌다.

#### AUTHOR CONTRIBUTION

Conceptualization: E Choi; Data curation: J Park; Formal analysis: J Park; Methodology: J Park; Project administration: E Choi; Visualization: J Park; Writing original draft: J Park; Writing-review&editing: E Choi

## 참고문헌

- Agee, J. (2004). Negotiating a teaching identity: An African American teacher's struggle to teach in test-driven contexts. *Teachers College Record*, 106(4), 747-774.
- Bebeau, M. J., & Monson, V. E. (2012). Professional identity formation and transformation across the life span. In A. Mc Kee, & M. Eraut (Eds.), *Learning trajectories, innovation, and identity for professional development* (pp. 135-162). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V., & Day, L. (2009). *Educating nurses: A call for radical transformation*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Brennan-Wydra, E., Encandela, J. A., & Shenson, D. (2020). Reviewing the reviewer: Medical student course feedback as a marker of professional identity formation. *The Yale Journal of Biology and Medicine*, 93(3), 391-401.
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. London, UK: McGraw-hill.
- Chandran, L., Iuli, R. J., Strano-Paul, L., & Post, S. G. (2019). Developing "a way of being": Deliberate approaches to professional identity formation in medical education. *Academic Psychiatry*, 43(5), 521-527.
- Charles, J. M. (2001). Zen in the art of kinesiology. *Quest*, 53(2), 151-164.
- Choi, E. (2004a). Who is the most desirable physical education teacher?: The dominant trends of physical education teacher education and future tasks. *Korean Journal of Sport Pedagogy*, 11(2), 25-49.
- Choi, E. (2004b). A critical examination on the inservice physical education teacher education programs and the development of a reflective model. *Korean Journal of Sport Science*, 15(3), 81-101.
- Choi, E. (2009). *Sport professional education*. Paju: Saengneung.
- Choi, E. (2011). Reexamining professionalism of sport professionals: The role and education of the spiritual dimension. *Korean Journal of Sport Pedagogy*, 18(2), 1-25.
- Choi, E. (2018). *Sport literacy*. Seoul: Rainbow Books.
- Choi, E. (2022). *Humanitas-oriented physical education and Hanaro teaching: Toward a theory of integral sport teaching* (2nd ed.). Seoul: Rainbow Books.
- Choi, E., Park, J., Jeon, S., Choi, C., Han, M., Lee, S., ... & Yoon, K. (2013). *Working as a physical education teacher: Practical manual*. Seoul: Rainbow Books.
- Cooke, M., Irby, D. M., & O'Brien, B. C. (2010). *Educating physicians: A call for reform of medical school and residency*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Cruess, R. L., & Cruess, S. R. (1997). Teaching medicine as a profession in the service of healing. *Academic Medicine*, 72(11), 941-952.
- Cruess, R. L., Cruess, S. R., & Steinert, Y. (2016a). Amending Miller's pyramid to include professional identity formation. *Academic Medicine*, 91(2), 180-185.
- Cruess, R. L., Cruess, S. R., & Steinert, Y. (Eds.). (2016b). *Teaching medical professionalism: Supporting the development of a professional identity* (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cruess, R. L., Cruess, S. R., Boudreau, J. D., Snell, L., & Steinert, Y. (2014). Reframing medical education to support professional identity formation. *Academic Medicine*, 89(11), 1446-1451.
- Cruess, R. L., Cruess, S. R., Boudreau, J. D., Snell, L., & Steinert, Y. (2015). A schematic representation of the professional identity formation and socialization of medical students and residents: A guide for medical educators. *Academic Medicine*, 90(6), 718-725.
- Cruess, S. R., Cruess, R. L., & Steinert, Y. (2019). Supporting the development of a professional identity: General principles. *Medical Teacher*, 41(6), 641-649.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards & teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577.
- Ellis, R., & Hogard, E. (Eds.). (2020). *Professional identity in the caring professions: Meaning, measurement, and mastery*. London, UK: Routledge.
- Fenstermacher, G. D., Osguthorpe, R. D., & Sanger, M. N. (2009). Teaching morally and teaching morality. *Teacher Education Quarterly*, 36(3), 7-19.
- Forouzadeh, M., Kiani, M., & Bazmi, S. (2018). Professionalism and its role in the formation of medical professional identity. *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran*, 32, 130.
- Foster, C. R., Dahill, L. E., Golemon, L. A., & Tolentino, B. W. (2006). *Educating clergy: Teaching practices and pastoral imagination*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Galman, S. (2009). Doth the lady protest too much? Pre-service teachers and the experience of dissonance as a catalyst for development. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 468-481.
- Hamilton, N. (2011). Fostering professional formation (Professionalism): Lessons from the Carnegie foundation's five studies on educating professionals. *Creighton Law Review*, 45, 763.
- Hammer, D. P., Berger, B. A., Beardsley, R. S., & Easton, M. R. (2003). Student professionalism. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 67(3), 544-572.
- Han, H., & Seo, B. (2021). Current status and directions of professional identity formation in medical education. *Korean Medical Education Review*, 23(2), 80-89.
- Han, Y. J. (2017). *A study on developing middle school students' sport literacy through humanitas-oriented convergence physical education in free semester system: Examining the methods of cultivating sport literacy as a goal of middle school's P.E career education*. Master's thesis, Seoul National University.

- Harris, J. C. (1993).** Using kinesiology: A comparison of applied veins in the sub-disciplines. *Quest*, 45(3), 389-412.
- Hoffman, S. J. (Ed.). (2009).** *Introduction to kinesiology: Studying physical activity* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Holden, M. D., Buck, E., Luk, J., Ambriz, F., Boisaubin, E. V., Clark, M. A., ... & Dalrymple, J. L. (2015).** Professional identity formation: Creating a longitudinal framework through TIME(Transformation In Medical Education). *Academic Medicine*, 90(6), 761-767.
- Hong, E.-S. (2011).** A reexamination on the nature of professional teacher ethics according to the views of teaching. *The Korean Journal of Philosophy of Education*, 33(3), 187-212.
- Ibarra, H. (1999).** Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764-791.
- Jang, S., Park, H., & Choi, E. (2018).** Living like a physical education teacher: The process and factors of professional identity formation for dance majoring PE teachers. *Korean Journal of Sport Science*, 29(1), 138-153.
- Jarvis-Selinger, S., Pratt, D. D., & Regehr, G. (2012).** Competency is not enough: Integrating identity formation into the medical education discourse. *Academic Medicine*, 87(9), 1185-1190.
- Jeon, S., Hong, A., & Jung, H. (2017).** Formation process and characteristics of preliminary physical education teachers' micro-teaching experience and professional identity. *Korean Journal of Sport Pedagogy*, 24(4), 105-129.
- Kim, D. (2008).** A study on the curriculum development of secondary physical education teacher education. *Korean Journal of Sport Pedagogy*, 15(1), 21-37.
- Kim, H. (2020).** *Exploration on the teacher identity formation and factors of secondary school female physical education teachers*. Master's thesis, Seoul National University.
- Kim, S.-Y., & Choi, E.-C. (2022).** Teaching dance well to develop dance literacy: Exploring the meaning and practice patterns. *Korean Journal of Dance*, 21(4), 1-16.
- Korea Institute for Curriculum and Evaluation (2016).** *Research on the revision of qualification criteria, evaluation areas, and evaluation content elements for secondary school teachers by subject*. Jincheon: Author.
- Korthagen, F. A. J. (2004).** In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Kwon, D. (2020).** *Practicing the humanistic sports programs to develop sport literacy for high school basketball players*. Master's thesis, Seoul National University.
- Lawson, H. A. (1984).** *Invitation to physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lawson, H. A. (1990).** Beyond positivism: Research, practice, and undergraduate professional education. *Quest*, 42(2), 161-183.
- Lee, H. (2020).** *Exploring middle school sports club teaching method for volleyball literacy development*. Master's thesis, Seoul National University.
- Lee, W. (2019).** *An inquiry into the processes and factors of secondary physical education teachers' occupational identity formation: Toward subject, student, administration*. Master's thesis, Seoul National University.
- Lee, Y., & Jung, H. (2019).** A study on the identity analysis of physical education teachers in the growing stage using identity analysis framework. *Korean Journal of Sport Pedagogy*, 26(2), 113-139.
- Lee, Y. (2021).** Current status of 'professional identity formation' education in the medical professionalism curriculum in Korea. *Korean Medical Education Review*, 23(2), 90-103.
- Lewin, L. O., McManamon, A., Stein, M. T. O., & Chen, D. T. (2019).** Minding the form that transforms: Using Kegan's model of adult development to understand personal and professional identity formation in medicine. *Academic Medicine*, 94(9), 1299-1304.
- Lockyer, J., de Groot, J., & Silver, I. (2016).** Professional identity formation, the practicing physician, and continuing professional development. In R. L. Cruess, S. R. Cruess, & Y. Steinert (Eds.), *Teaching Medical Professionalism: Supporting the Development of a Professional Identity* (pp. 186-200). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Longan, P. E., Floyd, D. H., & Floyd, T. W. (2019).** *The formation of professional identity: The path from student to lawyer*. London, UK: Routledge.
- Mann, K. V. (2011).** Theoretical perspectives in medical education: Past experience and future possibilities. *Medical Education*, 45(1), 60-68.
- Miller, G. E. (1990).** The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65(9), S63-S67.
- Min, H. (2023).** *Action research on technology-integrated elementary physical education classes for the cultivation of sport literacy*. Master's thesis, Seoul National University.
- Monrouxe, L. V. (2010).** Identity, identification and medical education: Why should we care? *Medical Education*, 44(1), 40-49.
- Moseley, L. E., McConnell, L., Garza, K. B., & Ford, C. R. (2021).** Exploring the evolution of professional identity formation in health professions education. *New Directions for Teaching and Learning*, 2021(168), 11-27.
- Pascual, C. (2006).** The initial training of physical education teachers—In search of the lost meaning of professionalism. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 69-82.
- Quartiroli, A., Fogaça, J. L., & Wagstaff, C. R. D. (2022).** Professional training and development: The bedrock of ethical, competent, and sustainable sport psychology. *Journal of Applied Sport Psychology*, 35(3), 1-23.
- Rees, C. E., & Monrouxe, L. V. (2018).** Who are you and who do you want to be? Key considerations in developing professional identities in medicine. *Medical Journal of Australia*, 209(5), 202-203.
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010).** Teacher

- education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1619-1629.
- Sheppard, S. D., Macatangay, K., Colby, A., & Sullivan, W. M. (2008).** *Educating engineers: Designing for the future of the field*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Simmonds, A., Nunn, A., Gray, M., Hardie, C., Mayo, S., Peter, E., & Richards, J. (2020).** Pedagogical practices that influence professional identity formation in baccalaureate nursing education: A scoping review. *Nurse Education Today*, 93, 104516.
- Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (2011).** Occupational identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 693-714). New York, NY: Springer.
- Solari, M., & Martín Ortega, E. (2022).** Teachers' professional identity construction: A sociocultural approach to its definition and research. *Journal of Constructivist Psychology*, 35(2), 626-655.
- Suarez, V., & McGrath, J. (2022).** *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change* (OECD Education Working Paper, No. 267). Paris, France: OECD Publishing.
- Sullivan, W. M. (2004).** *Work and integrity: The crisis and promise of professionalism in America* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sullivan, W. M., Colby, A., Wegner, J. W., Bond, L., & Shulman, L. S. (2007).** *Educating lawyers: Preparation for the profession of law*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Teo, K. J. H., Teo, M. Y. K., Pisupati, A., Ong, R. S. R., Goh, C. K., Seah, C. H. X., ... & Krishna, L. K. R. (2022).** Assessing professional identity formation (PIF) amongst medical students in Oncology and Palliative Medicine postings: A SEBA guided scoping review. *BMC Palliative Care*, 21(1), 1-22.
- Vignoles, V. L., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (2011).** Introduction: Toward an integrative view of identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 1-27). New York, NY: Springer.
- Wagstaff, C. R. D., & Quartiroli, A. (2020).** Psychology and psychologists in search of an identity: What and who are we, and why does it matter? *Journal of Sport Psychology in Action*, 11(4), 254-265.
- Wald, H. S. (2015a).** Professional identity (trans)formation in medical education: Reflection, relationship, resilience. *Academic Medicine*, 90(6), 701-706.
- Wald, H. S. (2015b).** Refining a definition of reflection for the being as well as doing the work of a physician. *Medical Teacher*, 37(7), 696-699.
- Wald, H. S., Anthony, D., Hutchinson, T. A., Liben, S., Smilovitch, M., & Donato, A. A. (2015).** Professional identity formation in medical education for humanistic, resilient physicians: Pedagogic strategies for bridging theory to practice. *Academic Medicine*, 90(6), 753-760.
- Whitson, D. J., & Macintosh, D. (1990).** The scientization of physical education: Discourses of performance. *Quest*, 42(1), 40-51.
- Wilkinson, T. J., Wade, W. B., & Knock, L. D. (2009).** A blueprint to assess professionalism: Results of a systematic review. *Academic Medicine*, 84(5), 551-558.
- Yeo, I.-S. (2021).** The formation of the historical identity of Korean doctors. *Korean Medical Education Review*, 23(2), 75-79.

## 체육교사 전문직 정체성 – 무엇으로 구성되는가?

박준혁<sup>1</sup>, 최의창<sup>2</sup>

<sup>1</sup>조지아대학교, 박사과정

<sup>2</sup>서울대학교, 교수

[목적] 전문직 정체성 형성과정은 전문인의 능력과 함께 심성을 다룬다는 점에서 여러 전문인 교육에서 핵심적인 개념이자 목표로서 인정받고 있다. 본 연구의 목적은 전문직 정체성에 대한 포괄적인 논의와 전문직 정체성 형성을 목표로 하는 전문인 교육의 특징적인 모습에 대한 이해를 바탕으로 '체육교사 전문직 정체성 매트릭스(PIMPET)'를 제안하여 체육교사가 형성하게 되는 전문직 정체성의 모습을 조망해 보는 데 있다.

[방법] 본 연구에서는 전문직 정체성과 전문직 정체성 형성과정에 대한 문헌들을 분석하고 이를 기반으로 체육교사 전문직 정체성 매트릭스를 고안했다.

[결과] 전문직 정체성 형성과정에 대한 이해와 이를 핵심 목표로 삼는 전문인 교육과정의 특징을 교육내용, 교육방법, 교육평가의 세 가지 주제로 구분하여 제시했다. 또한, 체육교사 전문직 정체성 매트릭스의 두 축을 구성하는 능, 지, 심의 세 가지 핵심자질 그리고 수업, 학생, 행정의 세 가지 직무영역에 따른 아홉 가지 영역을 바탕으로 체육교사가 형성하게 되는 전문직 정체성의 모습을 드러내었다.

[결론] 체육교사 전문직 정체성 매트릭스를 통해 체육교사가 형성하는 전문직 정체성의 포괄적인 모습을 파악할 수 있었으며, 이를 바탕으로 전문직 정체성 개념이 체육교사 전문성에 대한 인식과 체육교사교육에 주는 함의를 제시했다.

### 주요어

전문직 정체성, 전문직 정체성 형성, 체육교사