



Original Article

How Do Physical Education Teachers Perceive Professional Development?: Refining the Teacher Professional Growth Model

Keejoon Yoon*

Division of Sport Science, Incheon National University

Article Info

Received 2026. 04. 08.

Revised 2026. 05. 21.

Accepted 2026. 06. 11.

Correspondence*

Keejoon, Yoon

k.yoon@inu.ac.kr

Key Words

Continuing professional development, Teacher identity, Teacher professional growth model, Teacher change

PURPOSE This study explores how physical education teachers perceive professional development and, based on these perceptions, refines Clarke and Hollingsworth's (2002) model of teacher professional growth within the context of physical education.

METHODS Data were collected through in-depth, semi-structured interviews with eight physical education teachers who had more than five years of teaching experience and were analyzed using a constructivist grounded theory approach.

RESULTS Physical education teachers conceptualized professional development as a process of enhancing instructional quality, implementing the national physical education curriculum, and adapting to changing external environments. They evaluated their professional development through observable changes in teaching practices, students' positive responses to lessons, and feedback from colleagues, administrators, and other educational stakeholders. **CONCLUSIONS** The professional development of physical education teachers should be understood not as a simple accumulation of experience, but as a dynamic, interpretative process shaped by teaching experiences and educators' reflections on their outcomes. By examining the relationship between experience, this study provides foundational insights into teacher professional growth and offers meaningful implications for future research and professional development practices in physical education.

서론

교육 개혁과 수업 개선을 논할 때 빠지지 않는 요소가 있다. 바로 교사 전문성 개발(teacher professional development)이다. 논리 구조는 간단하다. 빠르게 변화하는 교육환경을 반영한 교육과정과 혁신적인 교수-학습 방법이 제공되더라도 이를 교사가 구체적인 수업 장면에서 녹여내지 못한다면 그 효과를 기대할 수 없다는 것이다.

체육교사 전문성 개발의 중요성 역시 같은 방법으로 확보된다. '신체활동 문화 향유 역량'과 같은 새로운 개념을 추가하는 2022 개정 체육과 교육과정(Ministry of Education, 2022)과 같이 끊임없이 변화하는 체육교육환경을 고려하면 체육교사의 지속적인 전문성 개발은 아무리 강조해도 지나침이 없다. 학생 체력 향상을 위한 온라인 체육교실 어플리케이션 및 온라인 튜터링 콘텐츠 등과 같은 혁신적인 교수-학습 방법의 적용을 주요 과제로 제시하는 체육교육정책 환경(Ministry of Education, 2024)을 고려하면 더욱 그렇다.

이에 체육교사 전문성 개발과 초등교사의 체육교육 전문성은 스포츠교육학의 핵심 연구영역으로 자리매김했다. 대표적인 스포츠교육학 전문학술지인 한국스포츠교육학회지를 예로 들면, 2003년부터 체육교사 전문성의 세부 요소 탐색, 체육교사 전문성과 수업과의 관계 파악, 체육교사 전문성 함양을 위한 대학 교육과정 개선 과제 도출 등과 같은 다양한 주제의 연구가 발표되었다(Yoon & Jung, 2020). 2006년에 체육교사 전문성 개발 특집호(special issue)가 발행된 점 역시 같은 맥락이다.

최근에는 체육교사 전문성과 초등교사의 체육수업 전문성 관련 선행연구를 종합적으로 분석하는 연구도 수행되었다. Lee et al.(2017)의 체계적 문헌 분석에서는 체육교사의 전문성 개발 활동 참여 동기의 중요성과 효과적인 전문성 개발의 유형과 특징을 도출하였다. 주목할 세부 연구결과 중의 하나로는 체육수업의 변화 이외에는 '(체육)교사의 전문성이 개발되었다는 것은 어떻게 확인할 수 있는가'라는 질문에 대한 뚜렷한 답을 할 수가 없다는 것이다. 물론 수업 개선이 교사 전문성 개발을 확인할 수 있는 핵심적인 방법이라는 데는 모두가 동의할 것이다. 그럼에도 체육수업 전문성과 체육교사 전문성이 정확히 같은 개념이다라는 주장에는 논쟁의 여지가 있을 수 있다(Park & Yoon, 2019).

© 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.

이는 그동안 수행된 체육교사 전문성 개발 관련 선행연구의 다음과 같은 세 가지 특징과 긴밀하게 연결된다. 첫째, 주로 전문성 개발 활동 또는 프로그램의 효과를 탐색하는 형태로 수행되었기 때문이다. 초등교사의 체육수업 전문성 연구 동향을 분석한 Lee and Nam(2019)에 따르면 교사 연수 또는 수업 컨설팅과 같이 전문성 개발을 목적으로 하는 다양한 방법의 효과를 살펴보는 연구가 82.4%의 비율로 발표된 반면, 전문성이라는 개념을 구체적으로 탐색하는 연구는 4.4%에 불과했다.

둘째, 체육교사 전문성 개념을 다소 포괄적으로 이해하는 특징에서 비롯되었다. 전문성이 높은 체육교사에게서 학생들의 수업에 대한 흥미가 높다는 연구결과(Yoon & Kim, 2019)를 예로 들어보자. 문제는 교사의 어떤 행위 또는 특징이 학생들의 체육에 대한 흥미를 이끌어내는 것인가와 같은 질문에 대한 적절한 답을 제공할 수 없다는 점이다. 이와 같이 전문성을 다소 높은 층위의 개념으로 설정한다면, '전문성이 높은 교사 = 학생 흥미 유발에 효과적'이라는 다소 일반적인 연구결과만 재생산될 수밖에 없다.

셋째, 전문성의 하위 요소가 횡으로 길게 펼쳐지는 형국 때문이다. 예를 들면, Kang and Park(2019)은 체육수업 전문성을 '다양한 방식을 통한 체육수업 지식 축적', '운동을 좋아하는 체육교사상 드러내기', '주위 시선으로부터 자유로워지기' 등과 같이 다차원적인 것으로 도출했다. 달리 말하면 전문성이라는 그물에 걸리지 않는 세부 요소가 없는 셈이다.

전문성 개발 '과정' 또는 교사 '변화'는 이상에서 설명한 세 가지 특징을 극복할 수 있는 중요한 학술적 개념이라고 할 수 있다. Guskey(2002)와 Clarke and Hollingsworth(2002)의 연구는 교사 전문성 개발 과정 및 교사 변화와 관련된 분석틀을 제공한다는 측면에서 본 연구 수행의 출발점으로 삼을 수 있다. Guskey(2002)는 직무연수 등과 같은 교사 전문성 개발 활동이 교사의 변화를 이끌어낸다는 전통적인 관점에 반대한다. 그는 '전문성 개발 활동 참여' → '교사 수업 실천(classroom practice) 변화' → '학생 성취도(learning outcome) 변화' → '교사 신념(belief) 및 태도(attitude) 변화'라는 대안적인 모델을 제안하였다. 쉽게 말해 교사가 관찰 가능한 학생의 변화를 확인했을 때 전문성이 개발될 수 있다는 것이다. Guskey의 이와 같은 관점이 매우 제한된 체육교사 전문성 관련 선행연구에서만 확인된다는 결과(Lee et al., 2017)는 그동안 전문성 개발 과정에 높은 수준의 학술적 관심을 가지지 않은 데서 비롯되었다고 할 수 있다.

Clarke and Hollingsworth(2002)는 Guskey의 대안적 모델이 지나치게 선행적이라는 점과 학생 변화 확인만이 교사 전문성 개발을 확인할 수 있는 '유일한' 방법이라는 주장에 문제의식을 가진다. 이에 대한 대안으로 그들은 교사의 지식, 신념, 태도와 같은 개인적 영역, 교수-학습 자료, 교육 정보, 동료 교사로부터의 자극과 같은 외부 영역, 교수 실천을 의미하는 실천 영역, 학생의 학습 결과와 같은 결과 영역 등의 네 가지로 구성되는 보다 복잡한 형태의 모형(model)을 제안하였다(모형의 구체적인 내용은 논의에서 제시함).

이 두 가지 모델에서 핵심적으로 작동하는 기제는 바로 '교사의 인식'이다. 구체적으로, 전문성을 이해하고 설정하는 방식, 학생 변화를 이해하는 양상, 외부 자극에 대한 반응 방식 등은 모두 교사의 인식에 바탕을 두고 있다.

이와 같은 측면에서 체육교사가 전문성 및 전문성 개발 양상을 인식하는 방법을 구체적으로 살펴보는 노력은 체육교사 전문성 개발 관련 연구에서 핵심적인 영역이 될 수 있다. 구체적으로, '체육교사는

무엇을 전문성이라고 생각하는가', '어떤 변화가 수반될 때 전문성이 개발되었다고 간주하는가', '무엇을 근거로 학생에게 변화가 있다고 판단하는가' 등과 같은 영역을 경험적으로 살펴보는 노력은 그동안 축적된 체육교사 전문성 개발 연구를 보다 입체적으로 이해하는 데 기여할 수 있다.

이에 본 연구의 목적은 체육교사가 인식하는 전문성 및 전문성 개발 과정 양상을 구체적으로 이해하는 데 있다.

연구방법

연구참여자

본 연구는 유목적적 표집 방법을 활용하여 연구 참여자를 선정하였다. 연구 참여자 선정에서 적용된 조건은 교직 경력 5년 이상이었다. 자료 수집 시점에 7년 이상의 중등학교 교사 경력을 가졌던 본 연구자는 주변 체육교사들로부터 평소 학교체육 개선을 위해 적극적으로 활동하고 있는 교사를 추천받았다. 연구자는 휴대전화 통화 및 전자우편을 통해 본 연구의 목적을 설명하고 연구 참여에 동의한 8명(남 교사 6명, 여교사 2명)의 체육교사를 최종적으로 선정하였다.

자료수집

본 연구에서는 면담과 개방형 설문지의 두 가지 자료 수집 기법이 활용되었다. 각 자료 수집에 대한 구체적인 설명은 다음과 같다. 첫째, 연구자는 개별 교사들과 총 4회씩의 면담을 수행하였다. 면담은 주로 연구 참여자가 재직하는 학교의 부서 사무실 또는 빈 교실에서 진행되었으며, 각 면담에 소요된 시간은 45-60분이다. 면담 내용은 휴대전화의 녹음 기능을 활용하여 녹음되었으며, 모든 전사는 연구 참여자의 표현을 그대로 옮겨 적는 방식으로 수행되었다. 모든 면담과 전사는 연구자에 의해 수행되었다.

둘째, 개방형 설문지는 최종 면담이 완료된 이후 전자우편을 통해 각 연구 참여자에게 전송되었다. 연구자는 면담을 통해 도출된 잠재적 범주를 분석한 후 '학생의 반응을 중요하게 생각한다고 마지막 인터뷰에서 말씀하셨는데 구체적으로 어떤 모습들인가요?' 등과 같이 추가적으로 탐색해야 할 영역에 대해 질문하였다.

자료 분석

전사된 면담 내용과 개방형 설문 응답은 질적연구 분석 소프트웨어 엔비보(NVivo)에 입력되었다. 본 연구에서는 Charmaz(2014)의 구성주의 근거이론(constructivist grounded theory)에 기반하여 다음과 같이 세 가지의 단계에 따라 코딩 및 범주 도출이 수행되었다.

첫째, 초기 코딩 단계에서는 주요 현상을 설명해주는 독립된 의미 덩어리(chunk)에 코드를 생성하였다(Allan, 2003). 이 과정에서 총 426개의 초기 코드가 생성되었고, Charmaz(2014)의 제안대로 중심 현상을 용이하게 포착할 수 있도록 동명사형(예: 학생 반응에 귀 기울이기)으로 코드를 생성하였다.

둘째, 유사한 의미를 지닌 초기코드들을 묶어 보다 높은 층위의 의미를 지닌 초점코드(focused code)로 통합하였다. 이 과정에서 초기 코드 간의 유사성과 함께 미세한 차이를 확인할 수 있었다. 연구자는

NVivo의 코드 (재)배열 기능과 코드명 수정 기능을 통해 이 과정을 효율적으로 수행할 수 있었다.

셋째, 이론적 코딩(theoretical coding) 단계에서는 두 번째 단계에서 생성된 초점코드를 바탕으로 핵심 범주를 도출하였다. 이 과정에서 연구자는 초점코드 간의 관계, 독립된 이야기를 만들어내기 위한 초점코드 간의 역할, 잠재적으로 도출된 중심현상(예: 학생의 반응으로 전문성 개발 확인하기)과 생성된 초점코드 간의 중첩 여부 등을 지속적으로 점검하였다. 이상에서 설명한 과정을 바탕으로 '전문성 인식' 및 '전문성 개발 확인'과 관련된 총 여섯 가지의 핵심 범주를 설명하는 이야기(story)가 구성되었다.

자료의 진실성

본 연구에서는 자료 수집 및 분석을 통해 도출된 범주의 진실성 확보를 위해 다음과 같은 방법을 활용했다. 첫째, 자료 간 삼각검증이다. 연구자는 개별 교사와의 첫 번째 면담에서부터 네 번째 면담을 스스로 전사하고 잠정적으로 분석하면서 연구자 또는 연구 참여자가 현상과 동떨어지게 이해하는 부분이 없는지 지속적으로 검토하였다. 면담 이후에 수행된 개방형 설문 내용 역시 면담에서 도출된 중심 현상과 일치하는지 확인되었다.

둘째, 연구 참여자 검토(member reflection)다(Tracy, 2010). 연구자는 자기 면담 초반부에 이전 면담을 통해 도출된 범주에 대해 연구 참여자에게 설명하고 연구자의 분석 및 해석의 적절성에 대해 검토받았다. 이와 함께 네 차례의 면담과 개방형 설문이 완료된 후에는 전자우편으로 연구 참여자에게 모든 전사 자료(PDF 형식)를 보낸 후 삭제하거나 수정하고 싶은 면담 부분이 있으면 알려달라고 요청하였다. 모든 연구 참여자는 전사된 자료를 자료 분석과 결과 기술에 활용해도 된다고 회신하였다.

셋째, 동료 검토다. 연구자는 자료 분석 과정에서 의미 있다고 여겨지는 중심현상을 발견할 때마다 20년 이상 질적연구를 수행한 스포츠교육학 전공 교수와 수시로 자유로운 형태의 논의 과정을 가졌다. 이는 향후 추가적으로 탐색해야 할 영역을 설정하고 동시에 논리적 비약을 최소화하는 데 도움이 되었다(Corbin & Strauss, 2008). 이와 같은 점에서 해당 교수는 '지원적이면서도 비판적인 친구(a supportive but critical friend)'(Sparkes & Smith, 2014, p. 182)의 역할을 수행하였다.

연구결과

본 장에서는 자료 분석을 통해 도출된 여섯 가지 중심현상을 기술한다. 첫 번째 절에서는 연구 참여자가 전문성을 이해하는 세 가지 방식을 설명하고, 두 번째 절에서는 전문성 개발 양상을 이해하는 세 가지 방식을 제시한다.

체육교사는 전문성을 어떻게 인식하고 있는가

1. 전문성: 수업, 수업, 그래도 수업

전문성 인식과 관련된 범주 중에서 주목해야 할 점은 연구 참여자는 공통적으로 수업을 체육교사 전문성의 핵심 요소로 인식하고 있었

다는 것이다. 이는 매우 중요한 지점이다. 연구자는 질문 초반부에 체육교사가 학교에서 담당하는 일이 수업, 담임, 부서업무, 스포츠클럽 등 다양하게 있다는 점과 체육교사 전문성과 체육수업 전문성을 다르게 보는 관점도 있다는 점을 설명했었기 때문이다. 달리 말하면 체육교사의 전문성이 다소 폭넓게 정의될 수 있는 점을 언급했음에도 연구에 참여한 교사들은 공통적으로 수업을 가장 중요한 부분으로 인식하고 있었다.

말씀하신대로 저희는 (체육)수업도 해야 되고, 담임도 하고, 업무도 있고 그런데 아무래도 전문성은 수업으로 결정되어야 할 것 같아요. 그러니까 전문적이라는게 다른 사람들과 좀 구별되는 내가 좀 더 잘하는 그런 것들이잖아요, 전문적으로, 그런데 수업은 내가 처음 계획하는 것부터 물론 학생들과 상호작용을 하지만 주로 교사의 역할이 아주 크기 때문에, 아 김새로이 선생님의 수업은 저런 스타일이구나 누구나 봐도 어 김새로이 선생님의 수업은 저런 식이다, 학생들이랑 뭐 이야기하는 상호작용하는 모습도 그렇고 교수학습활동 하는 모습도, 그러니까 그 사람만의 수업이라고 모든 사람이 봤을 때 느껴지는, 그게 수업의 전문성이라고 갖춰졌다고 생각이 들어요.(김새로이, 9년차 남교사)

전문성을 이해하는 방식도 수업을 핵심 요소로 꼽는 데 활용되었다. 전문성을 지속적인 연구를 통해 개발되는 개념으로 이해하는 전수아 교사는 수업을 잘 하기 위한 연구와 수업에 대한 반성이 일련의 연구 과정이라고 인식하고 있었다.

전문성이라고 하면 기본적으로 무엇인가 연구하고 그런 것들이 있어야 할 것 같은데. 그러려면 아무래도 수업이죠. 수업을 잘하려고 연구하고 노력하고 그런 것들. 또 이런 것들을 애들한테 나눠주고 제가 또 애들의 반응이나 피드백을 보면서 배우는 것. 그런 것이 전문성인 것 같아요. 결국 전문성이 수업을 통해서 개발되고 나를 발전시키고 나아가 아이들을 발전시키는 그런 개념이라고 저는 생각해요.(전수아, 20년차 여교사)

황근원 교사의 면담 내용도 주목할 필요가 있다. 담임이나 부서 업무 등도 교직생활을 위해서는 반드시 알아야 할 영역이라고 언급했으나, 다른 직종 또는 교과와의 차별성 및 개선을 위해서는 반드시 일정 수준 이상의 노력이 필요한 점을 근거로 수업을 체육교사 전문성의 핵심으로 인식하고 있었다.

가끔은 수업보다 다른 것에 신경을 우선적으로 써야 할 때도 있어요. 학폭 처리라던가 담임으로서 애들(학생) 관리를 잘 해야한다던가. 실은 수업은 어느 정도 발전이 되면 크게 노력을 기울이지 않아도 흘러가긴 하거든요. 그래서 발등에 떨어지는 불을 잘 끄고, 또 저는 담임을 잘 하는 것도 학생들 지도에 있어서는 엄청 중요한 부분이라고 생각해요. 그래도 체육교사가 지녀야 할 전문성이라고 한다면 역시 체육수업을 잘 하는 것이라고 생각해요. 담임의 역할이 정말 크긴 한데 전체적으로 보면, 담임 제도가 없는 나라도 있고, 다른 사람이나 교사와 구분되는 가장 큰 부분은 역시 수업인 것 같아요. 그리고 노력을 하면 할수록 계속 더 발전이 되고, 또 안하면 정체되는 그런 특징이 있으니까, 음.. 역시 수업이라고 할 수 있겠네요.(황근원, 7년차 남교사)

2. 국가수준 교육과정 이해 및 적용

연구 참여자들은 공통적으로 국가수준 체육과 교육과정의 반영 능력을 중요한 전문성의 요소로 인식하고 있었다. 최승권 교사는 국가수준 체육과 교육과정에서 강조하는 역량이 본인의 수업에 제대로 반영되고 있는지에 대해서 의구심을 가지고 있었으며, 이에 교육과정을 제대로 이해하는 것이 전문성의 중요한 요소라고 인식하고 있었다.

예를 들면 역량이 엄청 강조되고 있지. 아마 거의 모든 체육교사들이 역량이 중요하다는 것은 알고 있고 동의할거야. 워낙 요즘에 역량 역량 많이 얘기하잖아. 그런데 머릿 속이나 교육과정에서 얘기하는 이것들을 실제 수업에 녹여내는 것은 진짜 쉽지 않아. 사실 경력 많은 나한테도 어려워. 그런 면에서 이것(교육과정 이해)도 전문성의 한 부분이라고 할 수 있겠네.(최승권, 17년차 남교사)

주목할 점은 일부 연구 참여자들은 국가수준 교육과정에 대한 불만을 가지면서도 그 중요성은 인정했다는 것이다.

교육과정이 너무 자주 바뀌는 것 같긴 해요. 좋은 말인 것 같긴 한데 사실 뭘 자주 하라고 하니가 별로 좋아하진 않죠. 그리고 제 수업은 실제로는 그렇게 안 바뀌는데 교육과정에서 새로운 것들을 계속 시도 하라고 하니가 뭔가 불편해요. 마음에 안 들어도 어쩔 수 없이 따라야 하는 것이니까 중요하다고 봐야죠. 중요한 건 맞아요(김근수, 13년차 남교사).

면담 과정에서 국가수준 교육과정의 중요성은 인식하고 있지만 지속적으로 업데이트 하지 않는 스스로의 모습을 반성하는 연구 참여자도 있었다. 국가수준 교육과정에 대한 무관심을 전문성 개발과 반대되는 의미의 '정체'로 인식하는 교사의 면담 내용이 대표적이다.

중요하긴 한데 사실 임용되고 난 이후에는 거의 관심을 안 가지죠(웃음). 교육과정에 대한 관심은 임용 준비할 때만 있었죠(웃음). 제가 임용되고 두 번은 바뀐 것 같은데 관심도 없었고, 제대로 반영하지 않았죠. 어떻게 생각해 보면 (국가수준) 교육과정이 교육철학이고 트렌드라고도 볼 수 있는데. 수업에 대한 관심만 가졌지, 큰 틀은 고민을 안 했던 것이죠. 일종의 정체라고도 볼 수 있죠.(전수아, 20년차 여교사)

3. 환경 적응

국가수준 교육과정 외에 교육환경 변화에 대한 적응 역시 핵심적인 전문성 요소로 도출되었다. 연구 참여자들은 공통적으로 코로나19 상황에 대한 효과적인 대처 능력을 중요한 능력으로 꼽았다.

솔직히 이번에 코로나 터지고 젊은 교사들 수업하는 것 보고 많이 반성했지. 예전엔 내가 멘토링을 했는데 이제 내가 멘토링 받아야 하는거지(웃음). 이게 예전에는 전혀 생각지도 않았고 걱정하지도 않았던 것이거든. 그냥 수업 준비하고 운동장이나 체육관에서 열심히 가르치면 되는 거지. 그런데 이게 완전 아니니까(수업 형태가 다르니까). 코로나 겪으면서 나름 배우기는 했는데 확실히 뒤떨어지는 것 같고. 어떤 상황에서도 일정 수준 이상의 수업을 해낼 수 있는 것이 또 전문성이 아닐까 하는 생각이 되지.(조대희, 16년차 남교사)

‘디지털’, ‘에듀테크’, ‘인공지능’, ‘세대’ 등과 같은 키워드 역시 교

육환경 변화에 대한 적응 능력을 언급하는 데 자주 활용되었다.

새로운 기술들이 많이 나오는데 이것들을 계속 보고만 있는 것은 일단 전문성과는 거리가 먼 것 같아요. 수업을 잘 하려는 노력을 게을리한다고 말하기는 어렵지만 실제로 최근에는 약간의 정체라고 생각돼요. AR, VR 이런 것들 나오는데 저는 원래 그런거랑 친하지 않아서(웃음). 이런 생각으로 의도적이라고 해야하려나, 그냥 피하고 있는데 전문성과는 확실히 거리가 있죠.(류현이, 13년차 여교사)

제가 그렇게 오래 일하진 않았지만 일단 애들이 예전과 엄청 달라졌 다라는게 느껴져요. 예전에는 크게 준비하지 않고 딱박을 던져주면 그냥 잘 물었는데, 요즘 애들은 확실히 디지털이나 유튜브 이런 것들에 더 친해서 그런 것이지 조금 더 자각적이면서도 재미있는 내용을 던져줘야 확 물거든요. 애들이 바뀌니까 거기에 맞는 방법을 저도 시도 해야하는데 그런 면에서는 조금 소홀하지 않았나라는 생각이 들어요. 이런 것들도 확실히 수업과 관련된 전문성이라고 생각해요.(임호진, 6년차 남교사)

전문성 개발 확인 방법

연구 참여자는 크게 수업 변화, 학생의 반응, 외부로부터의 평가라는 세 가지를 통해 본인의 전문성 개발을 확인하고 있었다.

1. 수업 변화

전문성 개발 확인과 관련하여 첫 번째로 도출된 범주는 수업의 변화다. 해당 이론적 코드는 크게 다음과 같은 두 가지 초점코드를 통해 생성되었다. 첫째, 수업에 대한 태도 변화다. 쉽게 말해 교사들은 수업을 보다 중요하게 생각하는 이른바 태도나 수업 철학 차원의 변화를 전문성 개발의 결과로 인식하고 있었다. 김새로이 교사를 예로 들면, 퇴근 시간 이후에도 수업 준비와 관련된 일에 투자하고 있는 자신의 모습을 보면서 전문성이 개발되고 있다고 언급하였다.

네 그래서 진짜로 그 날 수업 끝나면 저는 수업 때 항상 사진을 많이 찍거든요. 그러면 사진 찍은 것도 정리하고 수업 준비하고서 한 9시까지도 되게 자주 남아있었어요, 야근을 하고, 그런데 그게 야근이 아니라 정말로 수업과 관련된 정리 그 다음 수업 준비, 이런 걸로 9시 정도까지, 그 때는 이제 연애하기 전이었기 때문에(웃음). 그런데 그 때는 그게(수업 준비 및 정리) 되게 재미있었어요, 그래서 무언가 자꾸 만들어서 아이들에게 주고 반응을 보고 이런 과정들이 그때는 되게 재미있었던 것 같아요. 제가 성장하고 있다고 느끼고 있는 것이죠.(김새로이, 9년차 남교사)

이와 같은 과정으로 인해 수업을 준비하는 데 소요되는 시간이 단축되는 점도 전문성 개발을 확인할 수 있는 수단이었다. 조대희 교사는 본인의 수업 준비 관련 전문성 개발을 군대에서 병장으로 진급하는 과정에 비유하여 설명하였다.

초창기에는 수업을 준비하는 데 한 시간 걸렸다고 하면 그 때 8, 9, 10년차에는 한 20-30분 정도로 그러니까 절반 정도로 뚝 떨어지는 것 같아. 뭘 해야지 했을 때 나만의 노하우가 생기니까 수업을 준비하

는 데 부담이 확실히 덜 되고 그렇지. 그냥 병장 같은거야 병장. 군대 병장 같은 대충 봐도 이제 통밥이 어리숙하지 않고 아~ 대충 이렇게 해도 되겠다라는 생각이 드는거지.(조대희, 16년차 남교사)

둘째, 교수·학습 방법의 변화 역시 전문성 개발을 확인하는 데 자주 활용되었다. 이와 관련된 초기 코드로는 ‘멀티미디어 활용하기’, ‘선한 활동으로 수업 구성하기’, ‘수업 세련화하기’, ‘세세하게 지도하는 모습 확인’ 등이 생성되었다. 임호진 교사는 모바일로 동영상 촬영하고 해당 수업에서 학생들에게 보여주는 방식이 학생들의 흥미를 이끌어내고 결과적으로 자신의 수업의 질 향상으로 이어지는 전문성 개발로 인식하고 있었다.

그래서 여기 (모바일)어플 중에 짧은 동영상 만드는 것이 있어요. 그러면 아이들 활동할 때 저는 이제 찍으면서 다녀요. 그러면 여기 이 자체적으로 영상이 만들어져요, 음악도 넣고 그러면 그 때는 컴퓨터가 있는 공간에서 수업을 해서 인터넷으로 바로 이걸 파일을 업로드 해서 수업 끝날 때쯤에 모아놓고 너네들이 오늘 활동했던거라고 하면서 그 자리에서 보여줘요. 그러면 학생들이 되게 재밌어하고 그런 것이 몇 개씩 쌓이면 쉬는 시간마다 틀어놔요. 그러면 다음날 애들 와가지고 보고 앞 반 애들 활동한 것 보고 이런 식으로. 뭔가 제 수업의 퀄리티가 계속 좋아지고 있다고 느끼죠.(임호진, 6년차 남교사)

2. 학생의 반응

흥미로운 점은 연구에 참여한 모든 교사가 본인의 수업에 대한 학생의 긍정적인 반응을 가장 핵심적인 전문성 개발 확인 방법으로 인식하고 있었다는 점이다. 전수아 교사는 새로운 교수·학습 방법을 접하는 것은 전문성 개발로 이어지지 않는다고 언급했다. 새로운 수업 시도가 학생들의 긍정적인 반응으로 이어질 때 비로소 전문성 개발이 일어난 것으로 인식하고 있었다.

솔직히 새로운 수업 기법을 배웠다고 기쁘진 않아요, 이것을 어떻게 내가 잘할 수 있지, 이런 스트레스일 수도 있으니까 (웃음) 그거를 제 스타일로 바꿔서 애들한테 주려면 제가 또 연구를 해야되니까 마냥 행복하지는 않아요 (웃음) 그런데 새로운 것을 애들한테 던져줬을 때 그 아이들이 착 오면(좋아하면) 그건 이제 최고죠. 그냥 행복해지죠 (웃음). 그 날 수업 힘들어도 몸이 힘들어도 애들 정말 그런 애들 보면 이제 막 으쌔으쌔 되는거죠. 이게 매번 일어나지는 않는데(웃음) 이게 있어야 계속 수업을 잘하고 싶은 마음이 유지되죠. (전수아, 20년차 여교사)

황근원 교사 역시 체육수업에 대한 학생들의 참여 수준의 변화를 통해 본인의 성장을 확인한다고 언급했다.

요즘이 좀 잘 된다는 느낌을 받아요, 애들이 잘 따라준다는 그런 느낌이에요. 1학기 때 열심히 참여하지 않았던 아이들이 요즘 들어 더 재밌게 수업에 임하는 모습을 보면 되게 기쁘고 제가 성장했다고 느끼죠. 그러면서 “아 잘되는구나” 그런 생각을 해요. 특히 여학생들이 조금 살아있다 그런 느낌을 받아요. 자기네들끼리 으쌔으쌔하거든요(웃음). 근데 이제 뭐랄까, 죽어있는 수업 저 혼자 하잖아요, 맥이 좀 풀리죠.(황근원, 7년차 남교사)

자체적으로 학생들에게 수업에 대한 소감문을 받는 방식도 활용되

었다. 김새로이 교사는 매 학기 학생들에게 받는 수업소감문을 통해 본인의 성장 여부와 반성해야 할 지점을 찾고 있었다.

저는 학기마다 자체적으로 소감문을 받아요. 애들은 좀 귀찮아하지만 (웃음). 다른 체육수업과 딱히 다른 것 없다라는 그런 말도 있긴 하지만(웃음). 그런데 좋은 소감문 받으면 확실히 좋아졌다고 생각하죠. 가장 기억나는 것은 체육 김새로이 선생님께서 달고싶다 이야기해주는 아주 고마운 친구들이 소수 있어요, 소감문은 아이들이 직접 저랑 대면하는게 아니니까 좀 솔직하게 쓰는 편이거든요, 좋은 얘기 나오면 확실히 부듯함 느끼죠.(김새로이, 9년차 남교사)

3. 주위의 평가

수업을 직·간접적으로 관찰할 수 있는 주변의 평가 역시 본인의 전문성 수준을 확인할 수 있는 수단으로 인식되고 있었다. 김근수 교사는 초창기의 교내 장학과 최근의 동료 교사들의 수업에 대한 평가를 비교하며 자신의 전문성이 개발되었다고 생각하고 있었다.

김근수: 초기에 제가 교내 장학 받은 적이 있거든요. 나름 열심히 준비했는데 동료 선생님의 평은 솔직히 별로 안 좋았죠.

연구자: 별로 안 좋았다는 것은 어느 정도일까요?

김근수: 망했죠(웃음). 솔직히 자존심에 상처를 입을 정도로(웃음)...(중략)... 그런데 지금은 학생들도 그렇고 학교 안에 다른 선생님들이 엄청 칭찬을 많이 해요. 수업에 쓰는 그런 방법들, 그리고 자료들을 좀 달라고 하는 선생님들도 많고. 완전 바뀐 것이죠. 칭찬 이런 것들 들으면 내가 많이 좋아졌구나 그런 생각이 들죠. 저도 나름 노력해서 좋아졌다고 생각하긴 하는데 주위에서 인정해 줄 때 확실히 부듯하고 정말 좋아졌구나 느끼죠.

교원능력개발평가도 수업 및 본인의 전문성 변화를 확인할 수 있는 하나의 방법으로 활용되고 있었다. 황근원 교사는 학생과 학부모의 수업에 대한 코멘트를 통해 수업의 장점과 본인의 성장을 확인할 수 있었다고 언급했다.

좀 쑥스럽긴한데 제가 작년에 교원능력평가에서도 어느 정도 상위를 받았거든요 (웃음) 학부모와 학생들의 주관식 멘트에서 제 수업에 대한 언급이 꽤 많았어요. 그러면서 ‘아 내 수업이 통하고 있구나’ 그런 느낌을 받죠. 학부모까지 제 수업에 대해 칭찬하시는 것을 보면서 그래도 열심히 한 보람이 있구나 그런 생각이 들죠. 또 계속 노력해야겠다는 생각도 들구요. 아까 질문하신 전문성 (개발) 확인이 이런 장면에서 되는 것 같네요.(황근원, 7년차 남교사)

논 의

본 장에서는 Clarke and Hollingsworth(2002)가 제안한 교사 전문성 개발(teacher professional growth) 모형을 활용하여 주요 연구 결과를 해석하고자 한다.

연구결과의 첫 번째 절은 연구 참여자가 공통적으로 수업을 전문성의 핵심 요소로 꼽고 있다는 점을 보여준다. 특히 국가수준 체육과 교

육과정의 적용과 환경에 적응하려는 이유가 모두 수업 개선을 지향하고 있는 점을 고려하면 수업은 체육교사 전문성의 핵심 요소라고 할 수 있다. 연구결과의 두 번째 절의 세 가지 내용(수업 변화, 학생의 반응, 주위의 평가) 모두 수업 개선과 밀접하게 관련된 점을 고려하면 수업이 체육교사 전문성의 핵심이라는 점은 아무리 강조해도 지나침이 없다.

물론 수업이 체육교사의 '유일한' 업무는 아니라는 점에서 '수업 전문성=체육교사 전문성'이라는 등식은 성립되기 어렵다. 이는 2016년 개정된 '체육교사 자격기준'에서도 다양한 학교체육 프로그램 개발 및 운영이나 학교체육정책의 이해를 중요한 영역으로 설정하고 있는 점에서도 확인할 수 있다. 그럼에도 이 두 가지 영역 역시 체육수업 개선으로 충분히 이어질 수 있다는 점 역시 분명하다. 이에 지금부터 '체육수업 전문성'을 체육교사 전문성의 핵심으로 설정하고, Clarke and Hollingsworth(2002)의 모형을 바탕으로 체육교사의 전문성 인식 및 개발 양상을 심층적으로 논의한다.

Clarke and Hollingsworth(2002)는 교사의 지식, 신념, 태도와 같은 개인적 영역(personal domain), 교수·학습 자료, 교육 정보, 동료 교사로부터의 자극과 같은 외부 영역(external domain), 교수 실천을 의미하는 실천 영역(practice domain), 학생의 변화와 같은 결과 영역(consequence domain) 등의 네 가지가 상호작용하는 모형을 제안하였다(Fig. 1 참조). 네 가지 영역의 상호작용 과정에서 반성(reflection, 점선)과 실행(enactment, 실선)¹⁾을 구분했다는 점도 이 모형의 특징이다.

우선 위 모형에서 제시하는 영역을 본 연구에서 도출된 결과를 바탕으로 살펴보자. 개인적 영역은 수업에 대한 태도의 변화 또는 수업에 대한 자신감 향상으로 확인되었고, 외부 영역은 동료교사의 칭찬과 학부모의 교원개발능력평가 등으로 나타났다. 실천 영역은 교수·학습의 변화에 해당하고, 결과 영역은 수업에 대한 학생의 긍정적인 반응 등으로 확인할 수 있었다. 네 가지 영역에 포함되지 않는 새로운 현상이 도출되지 않았다는 점에서 Clarke and Hollingsworth(2002)의 모형은 여전히 교사 전문성 개발을 이해하는 데 유용한 틀을 제공한다고 할 수 있다.

본 연구에서 확인된 중심현상을 모형에서 제시된 아홉 가지 상호작용을 통해 살펴보자. 본 연구에서 도출된 가장 흥미로운 점 중의 하나는 학생의 긍정적인 반응을 전문성 개발을 확인하는 핵심 수단으로 설정하고 있다는 것이었다. 이와 같은 연구결과는 그동안 체육교사 전문성 개발을 확인하는 대다수의 연구에서 학생 관련 내용이 포함되지 않았다는 연구 경향과 상충한다(Lee et al., 2017).

이는 본 연구자가 Guskey(2002), Clarke and Hollingsworth(2002), Lee et al.(2017)과 같은 선행연구를 확인하고 면담 질문에 '학생 반응' 관련 내용을 포함한 것으로부터 일정 부분 영향을 미쳤다고 할 수 있다. 그럼에도 다음의 두 가지를 주목할 필요가 있다.

첫째, 선행연구와 달리 학생의 반응을 전문성 개발 확인의 '핵심' 수단으로 쓰고 있었다는 것이다. 이는 모든 연구 참여자가 실선 ③ → 점선 ⑨ → 점선 ⑧로 이어지는 경우를 대표적인 전문성 함양 확인 방

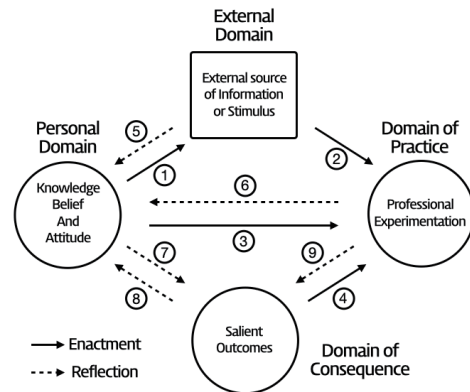


Fig. 1. Teacher professional growth model (numbers are added in this article)

법으로 사용한 것에서 나타났다. 전수아 교사가 새로운 교수·학습 방법을 배우는 일은 스트레스가 될 수 있지만 학생들의 긍정적인 반응은 언제나 피로회복제가 될 수 있다고 인식한 점에 더 주목할 필요가 있다. 이와 같은 측면에서 Guskey(2002)의 '수업 변화' → '학생 성취도 변화' → '교사 신념 및 태도 변화'라는 대안적 모형은 경험적으로 입증되었다고 할 수 있다. 학생을 교사 전문성 개발의 핵심적인 협력자(core professional development collaborators)(Sprott, 2019, p. 326)로 인식해야 한다는 연구결과 역시 재확인된 셈이다.

둘째, '학생의 반응'이라는 실체의 모호성이다. 연구 참여자가 언급한 학생의 반응은 공통적으로 열심히 또는 즐겁게 수업에 참여하는 모습으로 개념화될 수 있다. 달리 말하면 운동 기능 수준의 향상 또는 미리 설정된 수행평가에서의 높은 성취도와 같은 측정 가능한 결과보다 일종의 수업의 분위기를 핵심적인 요소로 설정했다는 점은 주목할 만한 부분이다.²⁾ 이는 Clarke and Hollingsworth(2002)가 직무연수에 참여한 수학교사가 '학생 동기유발', '교사의 수업 통제', '학생의 수학적 사고력 향상' 등을 뚜렷한 성과(salient outcome)로 설정한 것과 다르다.

정리하면 '학생 반응'이 실제로 전문성 개발 확인 과정에서 핵심 수단으로 활용되지만, 동시에 그 실체가 모호하거나 굉장히 다양하게 설정될 수 있다. 이와 같은 관점에서 학생의 긍정적인 변화가 교사의 전문성 개발을 확인할 수 있는 '유일한' 방법이라는 Guskey(2002)의 주장은 받아들여지기 어렵다. 점선 ⑥과 같이 뚜렷한 성과를 확인하지 않는 경우에도 교사들이 자신의 전문성이 개발되었다고 인식하는 경우도 있기 때문이다. 이는 김새로이 교사가 퇴근 후에도 수업 준비를 위해 매진하던 본인의 모습에서 전문성이 개발되었다고 믿는 것에서도 확인된다. 이와 같은 관점에서 수업의 변화 역시 '뚜렷한 성과'(결과 영역)로 이해되어야 한다. 수업의 변화가 학생의 긍정적인 반응과 주위의 긍정적인 평가를 이끌어내는 전제인 점을 고려하면(대표적으로 김근수 사례), 새로운 교수·학습 방법 시도(experimentation) 자체 역시 전문성 개발로 이해될 필요가 있다.

1) 통상적으로 (스포츠)교육학 연구에서는 교수자가 생각한 바를 실제 교수·학습 장면에서 행한다는 뜻의 실천(practice)을 자주 활용한다. Clarke and Hollingsworth(2002)는 한 가지 영역의 변화가 다른 영역에서 특정 행위로 구체화된다는 점을 강조하기 위해 practice가 아닌 enactment를 사용했다. 이를 반영하여 '실행'으로 번역하였다.

2) 이는 '체육수업에 소극적인 (여)학생이 상대적으로 많은 문화', '입시에서 배제된 체육 교과', '운동 기능 숙달에 대한 낮은 관심 경향' 등과 같은 여러 가지 요인의 복합적인 작용에 의해 나타난 결과라고 해석될 수 있다. 체육교사의 가치관에 따라 체육수업이 크게 달라질 수 있는 점을 고려하면, 전반적인 인식 수준을 살펴보는 양적연구가 수행되길 기대한다.

물론 전문성 개발과 그 확인은 개별 교사의 가치관과 밀접하게 관련된다. 이는 모형에서 점선 ⑦과 같이 평소 교사의 신념 또는 태도가 뚜렷한 성과를 이해하는 방식에 영향을 미친다는 점에서도 확인된다. 이와 같은 점에서 교사가 인식하는 ‘바람직한 체육수업의 성과’를 살펴보는 일은 매우 중요할 수 있다. 간헐적으로 진행되었던 ‘좋은 체육수업의 특성’을 탐색하는 형태를 넘어 체육교사가 인식하고 실천하는 수업 성과 확인 양상을 종합적으로 살펴보는 연구가 수행되길 기대한다.

모형의 개인적 영역에서 제시된 세 가지 세부 요소인 지식(knowledge), 신념(belief), 태도(attitude)는 각각 본 연구에서 도출된 범주인 ‘국가수준 체육과 교육과정’, ‘수업 중요시 여기기’, ‘자신감 향상과 환경 적응’을 위한 노력과 대응하는 것이라고 할 수 있다. 이와 같이 전문성의 세부 요소를 구분하는 것은 Jo(2016)가 체육수업 전문성을 개념화한 방식과도 일맥상통한다. 그는 지식, 수행, 심성, 성찰을 체육수업 전문성의 핵심 요소로 설정했다. 여기서 의미하는 ‘수행’은 개인적 영역에서 실천 영역으로 향하는 실천 ③에 해당한다고 할 수 있다. 실천 ③에 대한 일종의 반작용으로 발생하는 점선 ⑥은 수업 변화로 전문성이 개발되었다고 인식하는 것인데, 다양한 연구 참여자로부터 확인되었다(김새로이, 조대희, 임호진). 즉 실천 ③과 점선 ⑥이 일종의 패키지로 묶일 수 있는 점을 고려하면 체육수업 전문성에 지식, 수행, 심성³⁾을 포함하는 Jo(2016)의 관점은 타당하다고 할 수 있다.

Jo(2016)가 체육수업 전문성의 세부 요소로 제안한 성찰(reflection)은 모형에서 두 가지 차원으로 작동한다. 첫째, 본인의 수업 실천을 토대로 가치관 또는 철학이 점진적으로 (재)형성되거나(belief) 수업에 대한 자신감을 얻는 것(attitude)을 의미하는 점선 ⑥은 모두 수업 실천을 되돌아본다는 측면에서 성찰에 해당한다고 할 수 있다. 둘째, 점선 ⑨는 수업에 참여한 학생의 반응을 즉각적으로 해석하고 실제 수업 현장에서 변화를 주는 것이다. 이상에서 언급한 두 가지 점선 ⑥과 점선 ⑨는 각각 Schön(1983)의 행위 후 성찰(reflection-on-action)과 행위 중 성찰(reflection-in-action)에 대응한다고 할 수 있다.

Clarke and Hollingsworth(2002)는 외부 영역의 세부 요소로 직무연수, 정기 간행물, 동료와의 대화를 통한 자극 등을 제시했다. 외부 영역과 관련된 상호작용 세 가지는 본 연구에서도 나타났다. 전문성 개발을 위해 외부의 자원을 활용하는 행위(실선 ①), 주위의 칭찬으로 본인의 전문성 개발 확인(점선 ⑤) 등이 그것이다. 외부 영역이 실제 수업의 변화로 이어지는 경우(실선 ②)는 ‘가끔은 효과적인 직무연수’나 ‘동료교사의 모습에 자극받기’ 등과 같은 일부 초기 코드에서 확인되었다.

그럼에도 모형의 정교화를 위해서는 다음의 두 가지가 고려되어야 한다. 첫째, 외부 영역의 세부 요소가 보다 확장되어야 한다. 본 연구에서 도출된 중심현상인 ‘빠르게 변화하는 국가수준 교육과정’과 ‘코로나 등과 같은 외부 환경에 대한 적응’ 등이 전문성 개발에 핵심적으로 작동한 점을 고려하면 더욱 그렇다.

둘째, 외부 영역은 단순히 교사에게 제공되는 것이 아니라 교사의 수업 실천 경험에 의해 재해석되는 것으로 이해되어야 한다. 국가수

준 체육과 교육과정의 적용이나 코로나 상황에 따른 적극적인 대응 능력을 중요한 전문성의 요소로 인식하는 양상은 외부 영역이 고정된 조건이나 환경으로만 존재하는 것이 아니라 교사의 실천과 맥락 속에서 그 의미가 달라질 수 있음을 나타낸다. 동시에 수업의 변화가 주위의 긍정적인 평가로 이어지는 현상(김근수와 황근원 사례)을 고려하면, 외부 영역과 실천 영역은 결코 단선적인 관계로만 이해되어서는 안 된다. 이와 같은 측면에서 결과 영역에서 외부 영역에 영향을 미치는 경로가 추가될 수 있다.

이상의 논의를 종합하면 본 연구는 Clarke and Hollingsworth(2002)의 모형을 다음과 같은 방식으로 정교화하는 데 기여하고자 한다. 첫째, 본 연구는 각 영역의 개념을 확장적으로 이해할 필요가 있음을 제안한다. 특히 외부 영역은 교사에게 주어지는 조건이나 환경으로 고정적으로 존재하는 것이 아니라 교사의 수업 실천과 경험을 통해 재해석되고 구성되는 맥락으로 이해될 필요가 있다. 결과 영역 역시 교사의 인식 변화와 외부 환경과의 관계를 매개하는 요소로 기능한다는 점에서 그 개념이 확장되어야 한다. 이와 같은 점에서 본 연구는 기존 모형의 각 영역을 보다 유연하고 맥락적인 관점에서 재정의할 필요성을 제기한다.

둘째, 새로운 경로의 추가 가능성을 제안한다. 본 연구에서는 결과 영역이 외부 영역에 영향을 미치는 경로가 확인되었다. 수업 변화 실천은 주변의 평가나 학교 맥락에 영향을 미치며 외부 환경에 대한 인식과 관계를 변화시키는 계기로 작용할 수 있다는 점이 확인되었다. 이에 따라 실선 ② 위에 결과 영역에서 외부 영역으로 향하는 점선이 추가될 필요가 있다. 이는 기존 모형이 전제하고 있던 비교적 단선적인 변화 구조를 보완하는 의미를 지닌다.

셋째, 본 연구는 교사가 각 영역에 부여하는 의미를 어떻게 해석하고 재구성하는지가 전문성 개발의 핵심 기제로 작용하는 점을 생생하게 보여준다. 학생의 적극적 참여를 가장 중요한 요소로 여기는 것, 코로나 상황을 전문성 개발의 기회로 인식하는 것, 철저한 수업 준비 자체를 전문성 개발 결과로 판단하는 것 등이 대표적인 사례다. 이는 동일한 외부 조건도 교사의 (재)해석에 따라 다른 실천으로 이어질 수 있음을 의미한다. 이와 같은 점에서 체육교사의 전문성 개발은 단순 경험의 축적으로 설명되기 어렵다. 해당 경험에 부여되는 의미와 해석을 통해 각 영역의 관계가 재조직되는 과정으로 이해될 필요가 있다. 이는 모형에서 구분한 눈으로 보이는 실행(enactment)뿐만 아니라 그 실행을 매개하고 방향을 만들어내는 반성(reflection)의 역할이 핵심적인 기제로 작동할 수 있음을 시사한다.

결론 및 제언

본 연구의 목적은 체육교사의 전문성 개발 인식 양상을 이해하고 이를 바탕으로 Clarke and Hollingsworth(2002)의 교사 전문성 발달 모형을 정교화하는 데 있었다. 이를 위해 체육교사 8명과의 심층면담을 수행하였으며, 수집된 자료는 구성주의 근거이론 방법으로 분석되었다.

연구 결과는 크게 전문성 인식과 전문성 개발 확인으로 구성되었다. 체육교사는 수업 개선, 국가수준 체육과 교육과정 적용, 외부 환경에 대한 적응 능력을 전문성으로 인식하고 있었다. 자신의 전문성 개발 확인을 위해 수업의 변화, 수업에 대한 학생의 긍정적

3) 원저에서는 ‘심성’의 구체적인 내용으로 교육에 대한 신념, 체육에 대한 열정, 학생에 대한 사랑 등을 제시하고 있다. Clarke and Hollingsworth(2002)가 개념화한 개인적 영역의 세부 요소와 층위 측면에서 일부 겹치는 점이 있지만 본 연구에서 도출된 결과를 심성으로 이해하는 데 문제는 없다고 할 수 있다.

인 반응, 주위의 평가를 활용하고 있었다. 연구 결과는 Clarke and Hollingsworth(2002) 모형의 '영역 확장', '상호작용 경로 추가', '반성의 핵심 역할 주목 필요'를 제안하는 형태로 논의되었다.

이상의 연구결과와 논의를 바탕으로 후속 연구를 제안하면 다음과 같다. 첫째, 체육교사가 수업의 바람직한 성과를 인식하는 양상을 구체적으로 살펴볼 필요가 있다. 본 연구에서는 학생의 긍정적인 반응, 수업 준비 태도, 수업 분위기 등 다양한 요소가 전문성 개발의 결과로 인식되고 있음이 확인되었다. 그럼에도 이와 같은 인식이 구분될 수 있는 방안에 대해서는 탐색되지 않았다. 향후 연구에서는 체육수업의 바람직한 성과에 대한 인식을 유형화하고, 이 과정에 영향을 미치는 요인을 분석함으로써 결과 영역을 보다 정교화할 필요가 있다.

둘째, 본 연구에서 논의된 '결과 영역에서 외부 영역으로의 영향'과 '의미 해석(반성) 중심의 전문성 발달 과정'이 실제로 어떠한 조건에서 강화되거나 제한되는지에 대한 탐색이 필요하다. 예를 들어 학교 문화, 교사의 경력 수준, 교과 특성 등이 이러한 과정에 어떠한 영향을 미치는지를 분석하는 연구는 교사 전문성 발달을 보다 정교하게 이해하는 데 기여할 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: K. Yoon, Data curation: K. Yoon, Formal analysis: K. Yoon, Methodology: K. Yoon, Project administration: K. Yoon, Visualization: K. Yoon, Writing-original draft: K. Yoon, Writing-review & editing: K. Yoon

참고문헌

- Allan, G. (2003). A critique of using grounded theory as a research method. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 2(1), 1-10.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. Sage.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.
- Jo, K. H. (2016). The development and application of university-based teacher learning community program. *Korean Journal of Sport Pedagogy*, 23(2), 25-44.
- Kang, J. M., & Park, S. B. (2019). The first experience of a female elementary school PE specialist teacher improving professionalism in PE class. *Journal of Korean Association of Physical Education and Sport for Girls and Women*, 33(4), 15-31.
- Lee, O., Choi, E., Jung, H., & Yoon, K. (2017). A systematic review of physical education teachers' continuing professional development. *Korean Journal of Sport Pedagogy*, 24(3), 1-23.
- Lee, Y., & Nam, J. (2019). An Analytical Study of Research Trends in Elementary School Teacher's Physical Education Expertise in Korea. *The Korean Journal of Elementary Physical Education*, 24(4), 109-123.
- Ministry of Education. (2022). *Physical education curriculum*. Ministry of Education.
- Ministry of Education. (2024). *Basic plans for vitalizing school physical education*. Ministry of Education.
- Park, Y., & Yoon, K. (2019). From physical education lesson professionalism to school physical education professionalism: re-conceptualizing elementary physical education teacher professionalism. *The Journal of Korean Elementary Education*, 30(2), 53-64.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sparkes, A. C., & Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product*. Routledge.
- Sprott, R. A. (2019). Factors that foster and deter advanced teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 77, 321-331.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.
- Yoon, C., & Kim, H. (2019). Relationship among Physical Education Teacher's Professionalism Perceived by High School Students, Interest in the Subject and Sports Life Skills. *The Korean Journal of Physical Education*, 58(6), 113-122.
- Yoon, K., & Jung, H. (2020). An analysis of the research trends of the Korean Journal of Sport Pedagogy. *Korean Journal of Sport Pedagogy*, 27(3), 1-16.

체육교사는 전문성 개발을 어떻게 인식하는가?: 교사 전문성 발달 모형 정교화

윤기준*

인천대학교 스포츠과학부 부교수

*교신저자: 윤기준(k.yoon@inu.ac.kr)

[목적] 본 연구의 목적은 체육교사가 인식하는 전문성 개발의 의미를 탐색하고, 이를 바탕으로 Clarke와 Hollingsworth(2002)의 교사 전문성 발달 모형을 체육교육 맥락에서 정교화하는 데 있다.

[방법] 교직 경력 5년 이상의 체육교사 8명과 심층면담으로 수집된 자료는 구성주의 근거이론 방법으로 분석되었다.

[결과] 체육교사는 수업 개선, 국가수준 체육과 교육과정 적용, 외부 환경에 대한 적응 능력을 전문성으로 인식하고 있었다. 자신의 전문성 개발 확인을 위해 수업의 변화, 수업에 대한 학생의 긍정적인 반응, 주위의 평가를 활용하고 있었다.

[결론] 체육교사의 전문성 개발은 단순한 경험의 축적이 아니라 수업 경험과 그 결과에 대한 인식을 바탕으로 형성되는 과정으로 이해될 필요가 있다. 본 연구는 체육교사의 전문성 개발을 경험과 인식의 관계 속에서 탐색함으로써 교사 전문성 발달을 이해하는 데 기초 자료를 제공했다는 점에서 향후 관련 연구 및 교육 실천에 대한 시사점을 제공한다.

주요어

지속적 전문성 개발, 교사 정체성, 교사 전문성 개발 모형, 교사 변화