



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학박사 학위논문

중등 진로전담교사의 전문성 인식,
교사효능감, 교사헌신, 학교장 지원 및
교사 지원이 수행역량에 미치는 영향



2020년 2월

부경대학교 대학원

교육컨설팅협동과정

이 무 진

교육학박사 학위논문

중등 진로전담교사의 전문성 인식,
교사효능감, 교사현신, 학교장 지원 및
교사 지원이 수행역량에 미치는 영향

지도교수 주 동 범

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함.

2020년 2월

부경대학교 대학원

교육컨설팅협동과정

이 무 진

이무진의 교육학박사 학위논문을 인준함.

2020년 2월 21일



위원장 교육학박사 천성문 (인)

위원 교육학박사 이현철 (인)

위원 교육학박사 김성현 (인)

위원 교육학박사 김광석 (인)

위원 철학박사 주동범 (인)

목 차

Abstract	vi
I. 서 론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	8
II. 이론적 배경	9
1. 중등 진로전담교사	9
2. 수행역량 관련 변인	22
3. 진로전담교사 수행역량과 관련 변인들의 관계	42
III. 연구방법	48
1. 연구모형	48
2. 연구대상	49
3. 측정도구	51
4. 연구절차 및 분석방법	75
IV. 연구결과	76
1. 변인의 기술통계	76
2. 개인적 특성별 평균차이 검증	78
3. 변인 간 상관분석	90
4. 수행역량에 영향을 미치는 변인 분석	93

V. 논의 및 결론	100
1. 논의	100
2. 결론	113
참고문헌	118
부 록	129
1. 인구통계학적 특성 조사	129
2. 수행역량 척도	130
3. 전문성인식 척도	133
4. 교사효능감 척도	134
5. 교사헌신 척도	135
6. 학교장지원 척도	136
7. 교사지원 척도	138

표 목 차

<표 II-1> 진로교육법에 규정된 권한과 책임내용	12
<표 II-2> 중등 진로전담교사 교사자격증 관련 표시과목 및 기본이수과목	15
<표 II-3> 중등2급 진로전담교사 부전공 자격연수 개요	16
<표 II-4> 2020 진로전담교사 부전공자격연수 교육과정	17
<표 II-5> 중등 진로전담교사 배치 현황	19
<표 II-6> 중등 진로전담교사의 직무 내용	21
<표 II-7> 중등 진로전담교사와 타 전문가와의 역량 비교	25
<표 III-1> 연구대상자의 일반적 특성	50
<표 III-2> 수행역량 척도의 요인별 문항 구성	52
<표 III-3> 수행역량 척도의 요인분석 및 신뢰도분석 결과	53
<표 III-4> 수행역량 확인적 요인분석 모형 적합도	54
<표 III-5> 전문성 인식 척도의 요인별 문항 구성	57
<표 III-6> 전문성 인식 척도의 요인분석 및 신뢰도분석 결과	58
<표 III-7> 전문성 인식 확인적 요인분석 모형 적합도	58
<표 III-8> 교사 효능감 척도의 요인별 문항 구성	60
<표 III-9> 교사효능감 척도의 요인분석 및 신뢰도분석 결과	61
<표 III-10> 전문성 인식 확인적 요인분석 모형 적합도	62
<표 III-11> 교사 헌신 척도의 요인별 문항 구성	63
<표 III-12> 교사헌신 척도의 요인분석 및 신뢰도분석 결과	64
<표 III-13> 교사헌신 확인적 요인분석 모형 적합도	65
<표 III-14> 학교장 지원 척도의 요인별 문항 구성	67

<표 III-15> 학교장 지원 척도의 요인분석 및 신뢰도분석 결과	68
<표 III-16> 학교장 지원 확인적 요인분석 모형 적합도	69
<표 III-17> 교사 지원 척도의 요인별 문항 구성	71
<표 III-18> 교사 지원 척도의 요인분석 및 신뢰도분석 결과	72
<표 III-19> 교사 지원 확인적 요인분석 모형 적합도	73
<표 IV-1> 변인의 기술통계	77
<표 IV-2> 개인적 특성별 수행역량 차이	79
<표 IV-3> 개인적 특성별 전문성 인식 차이	81
<표 IV-4> 개인적 특성별 교사효능감 차이	83
<표 IV-5> 개인적 특성별 교사헌신 차이	85
<표 IV-6> 개인적 특성별 학교장 지원 차이	87
<표 IV-7> 개인적 특성별 교사 지원 차이	89
<표 IV-8> 주요 변인 간 상관관계	91
<표 IV-9> 하위변인 간 상관관계	92
<표 IV-10> 주요 변인의 위계적 다중회귀분석 결과	95
<표 IV-11> 하위 변인의 위계적 다중회귀분석 결과	99

그림 목 차

[그림 1] 연구모형	48
[그림 2] 수행역량 4요인 모형	55
[그림 3] 전문성인식 2요인 모형	59
[그림 4] 교사효능감 2요인 모형	62
[그림 5] 교사헌신 3요인 모형	66
[그림 6] 학교장지원 3요인 모형	70
[그림 7] 교사지원 2요인 모형	74



**The Influence of Secondary School Career Teacher's
Profession Awareness, Teacher Efficacy, Teacher
Commitment, Principal's Support, and Teacher's Support on
Performance Competency**

Moo-Jin Lee

*Department of Interdisciplinary program of Educational Consulting,
The Graduate School, Pukyong National University*

Abstract

The purpose of this study is to investigate the relationships and impact of satisfaction with university education, job fitness, entrepreneurial motivation, entrepreneurial preparedness, and characteristics of their establishment to occupational satisfaction of college graduation youth entrepreneur.

The 2013 Graduates Occupation Mobility Survey(GOMS) conducted by the Korea Education Information Service was used as statistical data for the analysis. subjects of this study were young entrepreneur, aged 22 to 39 years, who graduated from a college or university. 227 graduates were chosen for the final analysis. Multiple regression analysis was conducted to analyze the factors that influences their occupational satisfaction. The results of the study were as follows:

Firstly, infrastructure satisfaction of the higher education was positively associated with occupational satisfaction. On the other hand, satisfaction with the higher education' curriculum was not statistically significant.

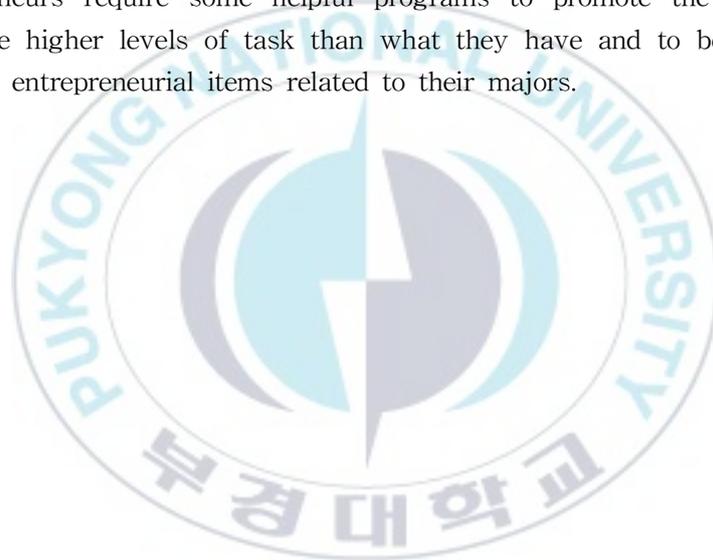
Secondly, as higher level of task difficulty compared to their own skill levels and as better congruence their majors and jobs, they positively impacted on occupational satisfaction. On the contrary, as lower level of task difficulty compared to their own performing levels, it negatively

impacted on their occupational satisfaction.

Thirdly, self-initiation of entrepreneurial motivation and entrepreneurial preparedness was positively related to occupational satisfaction.

Fourthly, having employees and length of work hours per day negatively impacted on their occupational satisfaction. On the other hand, the level of income was not statistically significant.

The results of this study can provide fundamental data to make university policy to develop some career consulting programs. Based on the results of this study, a suggestion can be made that career development supportive services from the university for preliminary or potential entrepreneurs require some helpful programs to promote the students to challenge higher levels of task than what they have and to be inspired to build an entrepreneurial items related to their majors.



I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 진로와 진로교육이 OECD 국가들 사이에서 핵심과제로 대두되고 있는 상황에 맞추어 우리 정부도 학생들이 자신의 진로를 주체적으로 선택하고, 계획적으로 준비하도록 지원하고 있다(박효진, 2012). 우리나라 진로교육은 교육과학기술부, 고용노동부, 여성가족부 등 범정부 차원에서 진로교육 종합계획(2010.2)을 세워 시행하고 있다. 청소년 진로교육에 관한 종합계획으로 중등 진로전담교사 충원 및 활용 기본계획(2010.10), 중등 진로전담교사 부진공 자격 연수 운영계획(2011.2), 중등진로진학상담(표시과목) 신설(2011.3), 중등 진로전담교사 배치 및 운영지침 수립(2011.5), 학교진로교육 목표와 성취기준 개발(2012.4), 개인 맞춤형 진로 설계 지원(국정과제 공교육 정상화추진 68-5, 2013) 등을 실행하여 실질적 교육의 효과를 거두기 위해 다방면으로 노력하고 있다. 이러한 성과에 힘입어 「진로교육법」이 만들어졌고(2015.6), 진로교육법 시행령 및 시행규칙이 제정되어 시행(2015.12)되었다. 2015년도에 이어 교육과학기술부에서는 진로교육에 대해 더 보완해야 할 부분들이 많아 진로교육 5개년 기본 계획(2016~2020)을 수립하여 지속적으로 추진하고 있는 중이다(김서현, 2017). 우리나라의 교육정책은 청소년기 학생들의 진로와 진학에 초점이 맞추어져 있다고 해도 과언이 아니다.

범정부 차원에서 이렇게 비중을 두어 청소년 진로와 진로교육을 지원하는 이유는 무엇보다 한 사람의 전 생애 진로 발달 과정에서 청소년 시기의

진로결정이 자신의 인생을 결정짓는 가장 중요한 문제이기 때문이다(김봉환, 박예진(2010)). 또한 평생학습기반사회에서 평생직장에서 평생직업으로의 패러다임 전환은 청소년 시기에 진로교육을 통하여(박은솔 외, 2018) 공간적 시각뿐만 아니라 통시적 관점에서 자신의 삶을 살피볼 수 있도록 제공하는 계기가 되고 있다. 이런 의미에서 진학 및 진로교육은 학생들의 삶에 있어 중요한 이슈로서의 위상을 갖는다.

진로와 진학에 대한 다양한 정책들이 쏟아져 나오는 상황에서 올바른 진로교육에 대한 요구는 학생과 학교에서 뿐만 아니라 가정에서의 요구도 증가하고 있는 실정이다. 이러한 요구에 따라서 중·고등학교에 배치된 중등진로전담교사제도의 시행과 청소년커리어코치 지원, 진로진학지원센터 설치, 체험활동 프로그램 등을 활용하고 있으며 진로 및 진학 선택의 기회 제공, 학생의 자기주도 학습 함양 등을 통해 중등학교현장에서의 진로교육을 더욱 강조하고 있다(박영주, 2014). 또한 진로체험의 양적 확대로 인해 진로캠프, 화상 멘토링 등 진로체험 프로그램 참여 학생 수도 증가하였으며 기초 자치단체와 협력하여 자유학기제·진로체험지원센터도 가동되고 있다.

진로교육은 학교 내에서도 본격적으로 다루어지고 있어 청소년기 학생들의 진로진학을 담당하기 위해 교육부는 2011년부터 1,500명을 시작으로 2015년 12월 기준 5,298명의 중등 진로전담교사를 전국 중·고등학교에 배치하였고(박정아, 2017), 2009 개정 교육과정에서는 ‘진로와 직업’이라는 과목이 신설되어 학생들에게 진로교육을 실시할 수 있게 되었다(김은경, 2014). 중등 진로전담교사들은 학생들이 원만한 인격 형성과 올바른 가치관을 정립하여 미래사회를 살아가는데 필요한 진취적인 진로개척 역량을 함양하도록 돕고, 그들의 당면한 문제들을 인식하고 해결할 수 있도록 하고 있다(장창곡, 이지연, 2017). 그리고 국내·외 진로교육 성과 공유를 위한

네트워크가 구축되어 커리어넷, 전국 진로교육협의회, 진로교육 국제포럼 등도 실시되고 있다.

하지만 이러한 다양한 방안과 정책에도 불구하고 진로교육 프로그램 결과의 실행 연계 부족으로 인해 소기의 목적을 달성하지 못하고 있다. 또한, 진로진학상담 제도에 대한 이해의 부족으로 원활한 진로 교육의 실행도 아직은 미흡하다(박영주, 2014). 진로교육의 현장성과 적실성 보장이 부족하여 지역사회와의 연계 부족, 현장직업체험에 대한 신중한 선택 및 준비 또한 부족한 실정이다. 이런 점에서 진로교육 프로그램, 콘텐츠, 교원자질과 역량 수준 제고 등 학교의 책임 있는 역할과 역량을 이끌어내는데 한계가 있다. 아울러 외부적 요인으로 진로교육 환경변화에 대한 중앙정부의 정책 역량과 교육지원청의 집행역량, 진로정보 확산을 위한 행정적·재정적 지원도 반드시 필요하다.

2015년 교육부에 따르면 전국의 고등학교 중 84.3%가 학교 내의 진로교육 전담부서인 진로진학상담부를 두고 있고, 실제적으로 전국의 모든 고등학교에서 진로진학상담을 제공하고 있다. 하지만 이것은 학교급별 및 학교 성격에 따라 차이가 나타날 수밖에 없다. 고등학교의 경우 일반계고는 진학지도에 중점을 두어야 하는 실정이며 특성화고는 진로교육에 초점을 두는 차이가 생기게 된다(장창곡, 2017). 이러한 학교특성에 따른 차이는 결국 중등 진로전담교사의 역할과 직무를 성공적으로 수행하기 위해 필요한 전문적인 역량이 무엇인지, 그리고 그 수행 역량에 영향을 미치는 요인은 어떤 것인지에 대한 연구를 필요로 한다.

중등 진로전담교사의 자격은 일반과목 교사처럼 독립적으로 주어진 것이 아니라 이미 학교 현장에서 학급을 운영하거나 교과를 지도하면서 교과 관련의 진로와 진학에 대한 지식 습득과 경험을 쌓은 교사이다(박정아, 2017). 이런 점에서 중등 진로전담교사로 선발된 교사는 어느 정도 전문적

인식과 자질을 갖추었다고 볼 수 있음에도, 그동안 중등 진로전담교사에 대한 연구들은 주로 중등 진로전담교사의 인식 및 실태 연구가 중심이었다. 그러나 인식과 실태 연구는 현황 분석 수준의 연구로서 결국 행동의 변화를 이끌어내는 실질적인 성과 도출은 미흡하다(류영철, 2014). 고 하겠다. 또한, 관련 연구가 중등 진로전담교사의 상담모형, 실태분석, 역할과 직무, 성과평가에 집중되었다(장창곡 외, 2012; 고재성, 2011; 오정숙, 2014). 중등 진로전담교사의 역량에 관련된 연구로는 중등 진로전담교사의 직무역량 요구분석 연구(박용호, 2011; 박은솔 외, 2018)와 중등 진로전담교사의 역량척도개발 연구(김은경, 2014; 류영철, 2017), 그리고 장창곡(2017)의 진로진학상담 수행 역량 척도 개발 등의 연구가 있다.

진로전담교사의 역량에 대한 선행연구들이 진로전담교사의 개별적 역량 요인에 대한 것보다 진로전담교사의 역량을 향상시키기 위한 척도 개발 중심에 머물러 있음은 이미 말한 바와 같다. 김은경(2014)은 척도 개발 요소로 업무총괄, 진로상담, 진학상담, 진로심리검사, 진로체험 프로그램, 교수 활동, 평가 및 자기개발 등의 7가지 요소를 제시하였다. 류영철(2014)은 2차원의 위계구조를 갖는 역량 모형을 개발하여 제시하였는데 이론지식, 직무수행, 태도와 자질이라는 3개의 역량 범주와 상담역량, 검사역량, 지도역량, 프로그램 기획역량, 프로그램 운영역량, 행정업무처리역량, 네트워크역량, 강의역량, 정보처리역량, 개인관리역량, 평생학습역량, 커뮤니케이션역량의 12개 요소를 제안하였다. 또한 장창곡(2017)은 류영철(2014)의 위계구조 체계를 동의하면서 상위 10가지 요인으로 진로교육 및 진로진학상담의 주요 이론 이해, 진로심리검사 역량, 개인차 및 다양성에 대한 이해, 진로진학정보 탐색 역량, 연계 및 자문 역량, 진로상담 역량, 학습·진학상담 역량, 성찰 및 자기 개발, 상담기술의 적절한 활용 역량, 전문가 윤리 및 사회적 책임감 등을 제시하였다.

이와 같이 중등 진로전담교사에 대한 선행 연구의 대부분은 중등 진로전담교사의 역할(박은솔 외, 2018; 안선희 외, 2015; 유정이 외, 2015), 인식과 현황 및 성과평가(강혜정, 정기수, 2017; 고재성, 2011; 최윤정, 김지연, 2016), 그리고 역량 수준을 측정하기 위한 척도 개발(김은경, 2014; 류영철, 2017; 장창곡, 2017)에 집중되어 있음을 알 수 있다. 물론 이러한 연구들의 유익한 점은 중등 진로전담교사의 현실 이해를 돕고 무엇보다 역량 수준을 향상시킬 수 있는 척도 개발을 통해 우리나라 상황에서 직접적인 적용 가능성을 높인다는 점이다. 그리고 중학교와 고등학교의 유형별 역량 구분은 학교급 별 차이를 고려한 시사점을 제시할 수도 있을 것이다.

그러나 선행연구에서 밝히고 있는 중등 진로전담교사 수행역량은 외국의 사례를 토대로 하여 우리나라 학교 진로교육에 필요한 역량을 연구한 것이며, 대부분 중등 진로전담교사의 수행역량을 측정하기 위한 도구 개발이 목적이다(박용호, 2011). 이러한 연구들은 중등 진로전담교사의 수행역량을 도출하고 측정 가능한 도구를 개발하였다는데 큰 의의를 둘 수 있으나, 중등 진로전담교사의 수행역량을 파악하는 수준에서 단편적인 시사점만을 도출하는 한계를 가지고 있다. 이를 바탕으로 중등 진로전담교사의 역량에 영향을 미치는 요인들을 규명하는 연구를 통해 중등 진로전담교사의 수행역량을 향상시키기 위한 다양한 정책들이 실현될 필요가 있으나 아직 이러한 연구를 찾아보기 힘든 실정이다.

진로전담교사의 역량에 대한 선행 연구들은 그 목록이 학교 환경에서의 수행해야 할 직무와 관련되어 있음을 볼 수 있다. 즉 주로 학습과 연계된 진로 개발과 행정업무 역량 내의 목록들이다(최윤정, 김지연, 2016). 또한 진로전담교사로서의 진로 및 진학에 대한 지식 함양과 상담역량에 초점을 맞추고 있음을 알 수 있다. 이러한 진로전담교사의 역량에 대한 관점은 진로전담교사의 수행 역량에 영향을 미치는 요인을 찾는 것과는 거리가 있

다.

한편, 일반교사들의 수행역량과 관련한 선행연구들을 살펴보면 다음과 같다. 장애학생들을 위한 좋은 수업의 수행역량을 분석한 나경은과 서유진(2012)은 연구 결과를 통해 장애학생의 장애특성에 맞는 교사 연수나 수업이 실질적이고 체계적으로 계획되고 제공되어야 할 것이므로 이를 위한 도움이 교사들에게 제공되어야 한다고 주장한다. 교사 핵심역량에 대한 초·중등 교사의 인식과 요구를 비교 분석한 임유나와 홍후조(2018)에 따르면 초등과 중등 교사 모두 교사 핵심 역량에 대해 상당히 높은 정도의 수행도와 중요도 인식을 하고 있다고 나타났다. 다만 교사의 높은 인식을 뒷받침해줄 교사의 능력 개발을 위한 지원을 강조한다. 이를 위해 교사 역량 함양을 위한 프로그램 개발과 재점검을 제시하고 있다. 초등 교사들의 핵심역량 분석을 한 김경애(2015)는 초등 교사의 핵심 역량을 학습자 기반 역량, 전문성 개발 역량, 직무처리 역량, 교육에 관한 태도 역량, 관계 역량, 기질적 역량의 6가지로 나누었다. 그리고 교사들의 직무과제별로 핵심역량의 중요성을 대비시켜 직무과제수행에서 필요한 해당 핵심역량의 중요도를 고려한 모델을 설계하였다. 이는 앞에서 살핀 진로전담교사 역량 모델과 유사한 연구라 볼 수 있다.

유재순, 한달룡, 김철규(2016)는 지역 보건교사의 자살에 대한 태도와 자살관련 업무수행 역량과의 관련성 분석을 통해 보건 교사는 자살업무 적합도 및 업무 역량을 5점 만점에 2.34와 2.81점으로 높지 않게 평가한 점을 들어 보건 교사들의 전문가적 태도 함양과 자살관련 실무 역량 향상을 위한 교육프로그램의 개발 및 운영의 필요성을 지적하였다. 김희규, 주영효(2014)는 신규교사들의 직무역량 실태 분석을 통해 신규교사들이 집중해야 할 직무역량으로 학급경영, 수업지도, 전문성 개발 등의 영역을 제시한다. 한편 이러한 직무 역량들의 향상을 위해 신규 교사 연수체제 및 연수 프로

그럼 개편을 통해 교사들의 교직 적응도를 높이고 직무 수행능력 향상이 이루어질 수 있도록 해야 한다고 주장한다. 이 연구는 신규교사들의 직무 역량 향상을 위해서 실무 중심의 맞춤형 연수를 강조한다. 이러한 연수가 신규 교사들의 현업 적용도가 강화될 수 있다고 보기 때문이다.

일반교사들의 수행역량과 관련한 선행연구들을 보면 대부분 교사들의 인식과 태도, 수업과 과제 수행을 위한 모델 개발, 교사의 전문가적 역량을 향상하기 위한 교육프로그램의 개발과 운영에 관한 분석이다. 이러한 연구들은 진로전담교사의 역량 척도 개발 연구와 유사한 시사점은 제공하고 있으나 교사들은 실제 어떤 요인에 의해 수행역량에 영향을 받는지에 대한 연구는 부족한 것을 알 수 있다.

따라서 본 연구는 기존 연구들이 다루지 못한 중등 진로전담교사의 수행역량에 영향을 미치는 요인을 도출하여 그 관계를 규명하는데 목적이 있다. 진로전담교사의 수행역량에 영향을 미칠 요인에 대하여는 여러 가지를 고려할 수 있을 것이다. 하지만 본 연구에서는 진로전담교사의 역량 개발을 위해 필수적으로 분석할 필요가 있다고 여겨지는 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신, 학교지원 등이 중등 진로전담교사의 수행역량에 어떠한 영향을 미치는지를 분석하고자 한다. 왜냐하면 선행연구에서 확인되는 것처럼 진로전담교사의 수행역량에 대한 연구는 진로전담교사의 프로그램기획력, 지도성, 프로그램운영능력, 행정업무처리, 네트워크, 강의, 정보처리능력, 열정 등과 같은 개인관리, 직무연수 등을 통한 평생교육, 동료들과의 커뮤니케이션 등을 통해 대부분 진로전담교사의 역량을 측정하는데 중점을 두고 있다(류영철, 2017). 그러나 이러한 연구는 진로전담교사의 측정가능한 역량 분류 측면에 초점을 두고 있다. 따라서 진로전담교사가 그러한 역량을 실제 수행하고 발전시키는데 영향을 미치는 요인이 무엇인지에 대해서는 한계가 있다.

그러므로 본 연구를 통해 기존 연구들이 주로 수행한 진로전담교사의 역량 척도 개발 연구 등과는 다른 연구 효과를 기대할 수 있을 것이다. 이를 토대로 본 연구는 중등 진로전담교사의 수행역량을 향상시키는 긍정적 요인을 파악하여 장려하고, 수행역량을 방해하는 부정적 요인을 제어하는 정책적 시사점을 도출함으로써 중등 진로전담교사의 바람직한 직무태도를 유지하도록 돕는 것을 목적으로 한다. 아울러 규명된 중등 진로전담교사의 역량에 미치는 긍정적인 요인과 부정적인 요인은 중등 진로전담교사의 역량 강화를 위한 기초자료로 활용할 수 있으며 나아가 학생들의 진로교육과 진로상담에 긍정적인 기여를 할 것으로 기대된다.

2. 연구문제

본 연구의 목적을 달성하기 위해 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1. 중등 진로전담교사의 개인적 특성에 따른 수행역량, 전문성 인식, 교사효능감, 교사현신, 학교장 지원, 교사 지원 인식에 차이가 있는가?

연구문제 2. 중등 진로전담교사의 전문성 인식, 교사효능감, 교사현신, 학교장지원, 교사지원 및 수행역량 간 관계는 어떠한가?

연구문제 3. 중등 진로전담교사의 전문성 인식, 교사효능감, 교사현신, 학교장지원, 교사지원은 수행역량에 어떠한 영향을 미치는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 중등 진로전담교사

가. 중등 진로전담교사 도입배경

중등 진로전담교사 도입은 학교에서의 진로교육에 대한 요구와 필요성이 높아지고 2009개정교육과정에서 진로교육을 강조하고 있음에도 실제 학교 현장에는 이를 담당할 전문인력이 거의 없는 현실의 문제점에서 출발하였다고 볼 수 있다. 이러한 현실은 ‘진로와 직업’ 과목의 내용 부실로 이어지고 교과 및 창의적 체험활동 등으로 분산되어 있는 진로교육을 통합적으로 관리할 인력이 존재하지 않게 되었다. 이러한 상황들은 곧 진로교육 활성화를 위한 정책 수립과 실행 사이의 간격을 나타내게 되었으며 이로 인해 진로교육과 관련된 전문인력을 갖춘 교사의 선발, 배치가 절실하게 요구되었다(고재성, 2011).

2010년 교육과학기술부는 ‘중등 진로전담교사 충원 및 활용 기본계획’(2010.10.14) 및 ‘중등 진로전담교사 자격연수 기본계획’(2010.11.29.)을 발표하면서 현장 학교에 배치될 중등 진로전담교사의 선발 및 연수를 추진하였다. 중등 진로전담교사의 선발 및 연수는 각 시·도 교육청별로 이루어졌으며 실시 첫 해에는 우선 고등학교에 배치하였다. 이는 특히 대학입시를 우선하는 일반고에서 대학의 입학사정관에 대응하는 고등학교의 선진형 입시전문가로서의 역할과 특성화고에서는 취업 중심의 역할을 수행하고자 함이었다(유은선, 2017). 중학교는 2012년부터 중등 진로전담교사가 배치되었

고 중학교 단계에 적합한 진로진학교육이 실시되었다.

중등 진로전담교사가 본격적으로 시행되기 전에도 명칭에 따라 ‘교도교사, 교도주임, 전문상담교사’ 등 다양한 이름으로 학생의 진로지도를 담당하는 교사가 있었다. 하지만 그 때의 교사 역할은 진로와 진학보다는 학생의 학교 부적응, 비행 및 폭력 예방 등을 위한 인성지도와 생활지도에 중점을 두었다(정구용, 2017). 즉 진로교육법이 제정된 이후 본격적으로 중등 진로전담교사 제도가 실행되고 있는 지금과 달리 주로 학생의 학교생활지도에 중점을 두었다고 볼 수 있다.

박근혜 정부의 교육정책 목표가 ‘행복교육’이었는데 이는 성적이 아닌 자신의 소질과 적성에 따라 ‘꿈과 끼’를 찾고 키울 수 있도록 교육과정을 개정하였다. 이에 따라 각 학교는 학생의 진로와 적성을 고려한 다양한 선택 과목 개설을 가능하도록 하였다(박창언, 2017). 특히 2015개정 교육과정에 따라 중학교에서는 ‘자유학기제’를 시행하도록 그 근거를 마련하였다. ‘꿈과 끼’를 찾는 2015 개정교육과정은 각 학생의 진로와 적성을 고려한 ‘창의융합형 인재상’을 추구하는 인간상을 제시하였다. 교육과정을 통한 이러한 인간상 실현은 학생 스스로 되기에는 한계가 있기에 학생의 소질과 적성을 찾고 발전하도록 도와주는 교사의 역할이 중요하게 되었다.

중등 진로전담교사의 적절한 역할을 위해 2015년 6월 22일 ‘진로교육법’이 제정되고 2015년 12월 23일 시행되었다. 진로교육법에 규정된 권한과 책임을 정리하면 다음의 <표 II-1>와 같다.

진로교육법의 내용은 주로 진로와 관련된 교육과정 편성 및 시행에 관한 것이다. 하지만 진로가 진학과 연계된 점을 고려할 때 진로와 진학은 같은 맥락에 포함되어 있다고 할 수 있다. 특히 대학의 입학사정관제도의 도입에 따른 고등학교 학생의 다양한 학습활동이 요구되고 이는 학생의 적성과 소질을 바탕으로 하기에 현장에서 진학을 진로와 연계하여 전문화할 필

요가 요구되었다. 대입 전형 방법의 다양화는 진로를 기반으로 한 진학 전담교사의 필요성을 부각하게 된 것이다. 진로교육법을 기반으로 하여 현장 학교에서는 진로와 진학을 연계한 중등 진로전담교사의 발전이 보다 활성화되고 발전하게 되었다. 특히 진로교육법을 통해 중등 진로전담교사의 선발 및 배치에 관한 법적 근거를 마련하였다는 점은 큰 의미가 있다. 즉 진로교육법 제9조(진로전담교사: 교육부장관과 교육감은 초·중등학교에 학생의 진로교육을 전담하는 교사(이하 ‘진로전담교사’라 한다)를 둔다) 및 동법 시행령 제4조(진로전담교사: 중학교 및 고등학교의 진로전담교사는 교육부령으로 정하는 과목이 교원자격검정령 제4종에 따라 담당과목으로 표시(부전공과목으로 표시된 경우를 포함한다)된 교원자격증을 보유한 교사로 배치하여야 한다)에 따른 중등 진로전담교사 배치 등에 관한 기본적인 사항이 정해짐으로써 진로전담교사의 법적 지위와 각 중등학교에의 배치가 확정되었다.

<표 II-1> 진로교육법에 규정된 권한과 책임내용

주체	권한과 책임
국가	<ul style="list-style-type: none"> -학생의 발달단계에 맞는 진로교육 활성화 시책 마련 의무(제5조) -사회적 배려 대상자를 위한 진로교육 시책 마련 의무(제5조) -진로체험기관 정보 제공 및 행·재정적 지원(제18조) -진로체험기관 발굴 정보 및 정보제공 시스템 구축 의무(제18조)
교육부 장관	<ul style="list-style-type: none"> -진로교육현황조사 및 결과 공개 의무(제6조) -진로교육목표와 성취기준 설정 및 교육과정에 반영 의무(제8조) -진로교육전담교사 및 지원 전문인력 배치(제9조) -진로심리검사 운영의 기준 제시(제10조) -진로체험을 고려한 교육과정의 편성·운영 의무(제12조) -대학 진로교육 지원(제14조) -진로교육센터 지정 및 재정 지원(제15조) -교육기부 진로체험기관 인증 및 위임(제19조) -보호자 및 지역사회 등의 진로교육참여를 위한 시책 마련의무(제21조) -보호자 등에 대한 진로교육 설명회·연수 등의 제공(제21조) -진로교육 콘텐츠개발·보급 의무(제22조) -교육청·교육관련연구소 등의 진로교육 콘텐츠 개발·보급 지원(제22조) -시·도의 진로교육 평가 및 결과에 따른 행·재정적 지원(제23조)
지자체	<ul style="list-style-type: none"> -학생의 발달단계에 맞는 진로교육 활성화 시책 마련 의무(제5조) -사회적 배려 대상자를 위한 진로교육 시책 마련 의무(제5조) -진로체험기관 정보 제공 및 행·재정적 지원(제18조) -진로체험기관 발굴 정보 및 정보제공 시스템 구축 의무(제18조) -진로교육 관련 시설 및 프로그램 설치·운영·지원(제20조)
교육감	<ul style="list-style-type: none"> -진로교육목표와 성취기준 설정 및 교육과정에 반영 의무(제8조) -진로교육전담교사 및 지원 전문인력 배치(제9조) -진로체험을 고려한 교육과정의 편성·운영 의무(제12조) -진로교육 집중학년·학기제 운영(제13조) -지역진로교육센터 설치·운영 및 전담기관 지정(제16조) -지역진로교육협의회 구성·운영(제17조)
	<ul style="list-style-type: none"> -진로체험기관 인증(제19조) -진로체험 활성화를 위한 협력 체계 구축(제20조) -진로교육 관련 시설 및 프로그램 설치·운영·지원(제20조) -보호자 및 지역사회 등의 진로교육참여를 위한 시책 마련의무(제21조) -보호자 등에 대한 진로교육 설명회·연수 등의 제공(제21조) -진로교육 콘텐츠개발·보급 의무(제22조) -교육부 시·도 평가에 대비한 자체평가 실시(제23조)
학교장	<ul style="list-style-type: none"> -진로심리검사 제공(제10조) -진로상담 제공 의무(제11조) -보호자로부터 학생의 진로에 관한 의견 청취할 권리(제11조)
담당자	<ul style="list-style-type: none"> -업무상 취득 사실 누설 금지 의무(제7조) -진로상담 제공(제9조)

출처: 정구용(2017) p.4-5 재구성.

진로교육법이 시행되기 전부터 각 학교마다 전문상담교사가 있었음에도 진로전담교사 제도를 도입한 배경은 다음과 같다. 첫째, 2009 개정 교육과정의 그 이유이다(고재성, 2011; 김은경, 2014). 즉 2009 개정 교육과정 적용에 따라 진로관련 과목이 개설되어 진로교육에 전문성을 갖춘 교사가 요구되었다. 다양한 대학 입시 제도에 대처하고 전문적인 진로·진학 지식과 역량을 지닌 전문교사도입이 필요하게 되었다. 둘째, 입학사정관제의 도입에 따른 이유이다. 수능의 일원적인 점수로부터 개별 학생의 특성과 잠재적인 능력을 종합적으로 판단해 선발하게 된 이 제도는 대학입학 전형의 다양화를 의미한다. 그러므로 이 제도에 따른 학생부종합전형에 보다 철저하게 준비할 수 있도록 지도하는 진학지도관련교사가 필요하게 되었다(이승진, 2015).

나. 중등 진로전담교사 역할 및 양성

중등 진로전담교사는 중등 진로전담교사제도의 시행으로 생겨났다. 정식 교사 중에서 진로진학상담 표시과목의 지도 자격을 취득하고 시·도 교육감에 의하여 그 취득한 자격에 따라 발령을 받은 교사이다(박정아, 2017; 박효진, 2012; 장창곡, 2017). 중등 진로전담교사는 교원자격검정시행규칙 제2조 제2항의 '진로진학상담' 과목을 자격으로 취득한 뒤 각 시·도 교육감에 의해 자격을 따서 발령받은 교사를 말한다. 또 다른 정의로는 학생 스스로가 주도적으로 자신의 진로개발능력을 향상시키도록 진로교육과 관련된 교과활동 및 전문적인 수준의 학생 진로와 진학에 대한 지도 활동을 수행하는 교사라고 할 수 있다(김은경, 2014). 2015년 6월 22일 '진로교육법'이 제정됨으로써 중등 진로전담교사의 법적 지위와 역할의 내용이 제도적으로 마련되었다(권대혁, 2018; 이명균, 이일용, 2017).

중등 진로전담교사의 역할은 각 단위학교의 진로지도를 총괄하는 것을 주요한 역할로 규정하고 있다(류영철, 2014). 류영철(2014), 박정아(2017)에 따르면 중등 진로전담교사의 역할은 다음과 같다. 첫째, 학교의 진로·진학 교육을 총괄한다. 둘째, 진로진학교육 프로그램을 기획한다. 셋째, 진로와 직업 교과수업을 진행한다. 넷째, 진로와 진학 관련 학생 상담을 한다. 다섯째, 창의적 체험활동 중 진로활동 운영계획 수립 및 진로관련 에듀팟 관리이다. 여섯째, 학부모 대상 진로교육 및 상담이다. 일곱째, 자기주도적 학습(중학교), 고등학교의 학생부종합전형 지원이다. 여덟째, 외부 전문 인력 활용 및 감독이다. 아홉째, 교내외 진로교육 및 각종 체험활동 기획·운영 및 네트워크 구축이다. 열 번째, 기타 진로 진학관련 업무를 수행하여야 한다. 위와 같은 내용을 정리하면 중등 진로전담교사는 각 단위학교에서 진로교육을 총괄하고 기획하여 학생들의 적성과 소질을 확인하여 개발할 수 있도록 진로교육, 진로상담, 진로를 위한 체험활동 등을 전담하여 수행하는 교사라고 할 수 있다(고재성, 2011).

2009 개정 교육과정이 적용된 이후 진로교사를 양성하기 위해 교원자격에 새로운 자격을 신설해야 할 필요가 생겼다. 이를 위해 2011년 3월 2일 교원자격검정령시행규칙 개정을 통해 중등교사 자격증 표시과목에 '진로진학상담'을 추가하였다. 이와 관련한 교사자격증 관련 표시과목과 기본이수 과목은 <표 II-2>과 같다.

<표 II-2>중등 진로전담교사 교사자격증 관련 표시과목 및 기본이수과목

표시과목	관련학과 또는 학부	기본이수과목(또는 분야)
진로진학상담 Career Education & Guidance	진로교육, 직업(산업)교육, 교육학 및 관련되는 학부(전공·학과)	진로교육개론, 청소년 진로특성 진단 및 활용, 진로진학지도 프로그램 활용 및 운영, 직업세계와 직업정보 탐색, 진로체험과 지역사회, 진학지도기법의 이론과 실제, 교육세계와 진학정보탐색, 특수집단의 진로진학지도, 학부모 진로진학지도상담

출처: 교육과학기술부(2011). 교육과학기술부고시 제2009-37호, 중등학교 교사자격
취득을 위한 세부기준.

진로전담교사의 양성은 부전공 자격연수를 통하여 가능하다. 중등 1급
정교사 자격증을 소지하고 중등 진로전담교사 자격 취득 후 7년 이상 재직
이 가능한 현직 교사를 대상으로 시·도 교육청별로 선발한다. 연수 교육프
로그램은 각시 도 교육연수원에서 실시한다. 연수내용은 합숙과 원격 교육,
현장 체험, 워크숍 등으로 구성되어 있으며 학교별, 계열별 특성에 맞추어
실시하고 있다. 교육과학기술부가 2011년 발표한 부전공 자격연수 운영을
위한 계획에 따르면 그 개요는 다음의 <표 II-3>와 같다.

<표 II-3> 중등2급 진로전담교사 부전공 자격연수 개요

구분	부전공 자격연수 내용
연수대상	*교육과학기술부 기본계획 및 시·도교육청 선발기준에 의한 선발
연수근거	*교원자격검정령 제4조 제4항 1호(부전공자격연수)
연수의 이수 및 자격취득대상	*법령, 교육과학기술부의 지침 및 교육감이 정한 기준에 따른 요건을 모두 충족한 자 *동계특별연수 이수자는 진로진학상담 부전공 자격연수 학점으로 인정
연수 교육과정 보완	*연수 이수학점의 총점 확대 및 과목별 이수 시기 조정 -당초 38학점에서 40학점으로 확대하고 이수 시기별 교과목 조정 -특성화고, 일반고 등의 수요에 부합하는 다양한 선택과목 확대
연수실시시기	*동계특별연수: 2011년 1월-2월(12학점) *학기 중 연수: 2011년 3월-7월 초순(13학점) *하계연수: 2011년 7월-8월(15학점, 선택 4학점)

출처: 교육과학기술부(2011). 2011년 진로진학상담교사 부전공자격연수 운영계획 (안) 요약.

현재 중학교에서는 ‘자유학기제’가 시행되고 있어 이에 맞는 진로진학교육이 요구되고 있다. 이를 충족하기 위한 연수가 시행되고 있는데 2020년 진로전담교사 부전공 자격연수 교육과정은 다음의 <표 II-4>과 같다.

<표 II-4> 2020 진로전담교사 부전공자격연수 교육과정

구분	과목명	이수		동계	학기중	하계	
		학점	시간				
교과 내용 영역 (11)	기본 이수 과목 (8)	진로교육 개론	3	45	15	30(월)	-
		청소년진로특성 진단 및 활용	2	30	10	15(월)	5
		진로진학지도 프로그램 활용 및 운영	3	45	10	30(월)	5
		직업세계와 직업정보 탐색	2	30	10	15(월)	5
		교육세계와 진학정보 탐색	2	30	10	15(월)	5
		특수집단의 진로진학지도	1	15	10	-	5
		진로체험운영과 지역사회(체험학습포함)	7	105	55	10(자)	40
		학부모 진로진학상담지도	1	15	-	10(자)	5
	소계	21	315	120	125	70	
	선택 과목 (3)	미래사회와 진로교육	1	15	3	10(자)	2
		학교진로교육 기획 및 운영	1	15	10	-	5
		진로교육 현장연구(보고서)	7	105	-	100(현)	5
		소계	9	135	13	110	12
	교과교육(교 직)영역 (5)	진로진학상담교사 역량개발	2	30	10	15(월)	5
진로교육 교재론		1	15	13	-	2	
진로교육 교수학습방법론		2	30	10	15(월)	5	
진로교육 평가론		1	15	-	-	15	
진로교육 현장교육(멘토링)		2	30	16	-	14	
소계		8	120	49	30	41	
총 이수학점(38학점, 570시간)				182	265	123	

출처: 한국교원대학교 종합교육연수원(2019), 2020년 진로전담교사 부전공 자격연수 과정 설계운영 기본 계획(안)

*원:원격연수, 자:자율연수, 현:현장연구

위와 같이 현재는 중등 진로전담교사의 양성이 교원연수계획에 따른 부전공 자격연수 과정을 통해 선발이 가능하다. 이에 대한 요구에 대처하기

위해 2015년 하반기에 중등 진로전담교사 양성을 위한 자격 부여를 할 수 있는 10개 교육대학원(카톨릭관동대, 건국대, 계명대, 순천향대, 인하대, 전북대, 공주대, 국민대, 충남대, 한국교원대)의 석사 과정이 승인되어 양성과정이 개설되었다. 대학원 졸업과 동시에 진로진학상담 2급 정교사 자격증을 취득할 수 있다. 다만 선발은 각 시·도 교육감이 한다.

2018년도 4월을 기준으로 진로전담교사의 배치현황은 <표 II-5>와 같다. 초등학교는 6,065개 중에서 진로전담교사 배치 학교 수가 6,041개로 나타나 99.6%의 배치율을 보였다. 중학교의 경우는 3,221개 중에서 진로전담교사를 배치 한 학교 수가 2,975개로 조사되어 92.4%의 배치율을 보였다. 고등학교는 일반고(자율고와 특수목적고 포함)의 경우 1,823개 중에서 진로전담교사가 배치된 학교가 1,739개로 확인되어 95.4%의 배치율을 보였고, 특성화고(마이스터고 포함)의 경우는 536개 중에서 509개로 조사되어 95%의 배치율을 보였다. 전체 학교를 국·공립과 사립으로 구분해서 보았을 때 국·공립학교의 진로전담교사 배치율은 97.5%로 나타났고, 사립학교는 91.9%로 조사되었다(한국직업능력개발원, 2018).

<표 II-5> 중등 진로전담교사 배치 현황

구분	초등학교		중학교		고등학교				합계		
	국공립	사립	국공립	사립	일반고		특성화고		국공립	사립	소계
					국공립	사립	국공립	사립			
배치 인원	5,997	69	2,300	560	1,089	683	303	213	9,689	1,525	11,214
순회교사 수	0	0	222	18	9	3	6	3	237	24	261
배치 학교 수	5,972	69	2,403	572	1,069	670	297	212	9,741	1,523	11,264
전체 학교 수	5,991	74	2,583	638	1,102	721	312	224	9,988	1,657	11,645
배치율	99.7	93.2	93.0	89.7	97.0	92.9	95.2	94.6	97.5	91.9	96.7

출처: 한국직업능력개발원, 2018 진로교육현황조사.

다. 중등 진로전담교사 직무

중등 진로전담교사의 직무는 학교 진로교육에서 중등 진로전담교사의 역할에 따라 변화되어 왔다. 시행초기인 2011년에는 학교 진로진학상담부장이 진로교육을 총괄하여 직무를 수행하도록 하였다. 2012년에는 중학교, 일반고, 특성화고의 학교급별 특성을 고려하여 공통직무와 더불어 학교 유형별 직무를 별도로 제시하였다. 2012년 교육과학기술부가 발표한 진로전담교사 배치 및 운영 지침(안)에 따르면 중학교 진로전담교사의 직무는 첫째, 고교 계열 선택을 위한 상담, 둘째, 직업체험 프로그램의 기획 및 운영, 셋째, 자기주도적 학습전형 지원, 넷째, 학습계획서 작성지원 등이다. 일반고

등학교의 진로전담교사는 첫째, 입학사정관 전형 지원, 둘째, 대학 학과 안
 내 및 상담, 셋째, 취업 희망 학생 지원 등이다. 특성화고 진로전담교사는
 첫째, 선취업 후진학 및 취업 촉진 지원, 둘째, 산업체와의 네트워크 구축 지
 원, 셋째, 특성화고에 배치되는 산학협력 및 취업지원 인력과의 협력 등으
 로 나타났다. 2013년에는 다시 학교 유형별 직무를 구분하지 않고 공통직
 무를 부여하였다. 직무 변화 과정에서 2012년에는 에듀팟 관리, 진로 포트
 폴리오 지도, 교육 기부 등이 삭제되었다. 2013년에는 커리어 넷 진로 심리
 검사, 교원 및 학부모 진로교육 연수 등의 직무가 추가되었다. 이와 같은
 직무 내용을 기초로 각 시·도 교육감이 지역의 상황에 따라 중등 진로전담
 교사의 직무를 수행하도록 하였기 때문에 실제 수행하는 직무 내용은 각
 시·도 교육청에 따라 차이가 있기도 한다. <표 II-6>은 중등 진로전담교
 사의 직무 내용을 정리한 것이다.

중등 진로전담교사의 역할과 직무에 대하여 이종범 외(2010)는 중등 진
 로전담교사의 역할을 ‘학생진로개발 촉진자’(Facilitator), ‘지역사회자원 연
 계자’(Coordinator), ‘학생 진로문제 중재자’(Mediator), ‘입시전형준비 지원
 자’(Supporter)로서 전문성을 갖춘 단위학교 진로교육 실행자의 역할을 제
 시한다. 고재성(2011)은 9가지 역할을 종합적으로 제시하였고, 장현진 외
 (2016)는 교육부와 한국직업능력개발원에서 제시한 학교급별 ‘진로진학상담
 활동 매뉴얼’을 통해 모든 학교 급에 적용 가능한 중등 진로전담교사의 직
 무를 12가지로 정리하였다(김선영, 2018). 이와 같이 중등 진로전담교사는
 단위 학교에서 진로교육을 총괄, 기획하고 학생의 적성과 소질을 계발할
 수 있도록 지원하며 공교육 제도 안에서 진로수업, 진로체험, 진로검사 및
 상담을 전담하는 교사이다. 또한 자유학기제 운영을 통한 핵심인력으로 학
 교 내에서 적극적인 역할 및 직무를 수행한다(김은경, 2014; 장현진 외,
 2016).

<표 II-6> 중등 진로전담교사의 직무 내용

종합	중학교	일반고	특성화고
연간 학교 진로교육 과정 운영 계획수립	학교진로교육과정 운영계획수립 및 프로그램운영	연간 학교진로교육과정 운영계획수립	연간 학교진로교육과정 운영계획수립
진로수업(교실내)	진로와 직업과목수업	진로수업(교실내)	진로수업(교실내)
진로·진학·취업 지도 및 상담	진로·진학 관련상담	진로진학지도 및 상담	진로상담
	학교급에 따른 개인 맞춤형 진로진도 및 진학지도		진학 및 취업 상담
진로심리검사활용	진로교육 관련 심리검사활용 및 컨설팅	진로심리검사활용	진로심리검사활용
교내외 진로체험 활동기획 및 운영	교내외 진로체험 활동기획 및 운영	교내외 진로체험 활동기획 및 운영	교내외 진로체험 활동기획 및 운영
진로진학취업관련 연수 기획 및 운영	진로진학교육 관련 연수기획 및 운영	진로진학 관련 연수 기획 및 운영	진로진학·취업관련 연수기획 및 운영
진로교육 네트워크 관리	진로교육 관련 교육기부 등 지역사회 치 유관기관과의 네트워크 관리	진로교육 네트워크 관리	진로교육 네트워크 관리

출처: 안선희 외(2015). 진로전담교사 양성제도 개선방안연구.

이를 종합하면 진로전담교사의 역할은 학생의 진로, 진학, 이에 대한 상담의 역할로 정리할 수 있을 것이다. 교육과학기술부(2011)의 현장중심 진로교육 활성화방안에 따르면 진로전담교사는 진로(40%), 진학(40%), 상담(20%)을 수행하되 상담 업무의 경우는 전문적 진학 상담은 진학지도부 또

는 담임교사와 연계하고, 상담 업무의 경우는 Wee 센터 및 Wee Class의 상담교사와 연계하도록 하였다. 또한 학생의 진로와 진학에 대한 보충 및 심화진로상담에 집중하여야 한다고 명시하고 있다.

한편, 중등 진로전담교사의 직업정체성에 대한 이해는 어떠할까? 직업정체성은 직업에 대한 태도와 신념, 업무 현장에서 관계하는 사람들 간의 상호작용, 그리고 자신의 지위와 역할 등이 복합적으로 작용하여 형성된다. 교사의 직업정체성에 대한 연구는 주로 보건교사, 특수교사, 체육교사, 전문상담교사 등에 집중되어 있는데(유은선, 이종연, 2017) 이러한 선행연구들의 특징은 교직 사회의 중심에서 벗어난 경우들로 연구결과는 연구대상이 된 교사들은 대체로 직업정체성에 혼란을 겪는다는 것이다.

중등 진로전담교사는 일반 교과 교사에서 부전공 자격 연수를 거쳐 중등 진로전담교사로 전환하여 그 자격을 획득한 교사들이다. 교사라는 지위는 유지하고 직무의 성격이 바뀌었다고 볼 수 있다. 따라서 중등 진로전담교사의 직업정체성은 일반 교과를 담당했을 때와는 다른 새로운 직무를 수행하는 과정에서 발생할 가능성이 높을 것이다. 중등 진로전담교사의 직무가 전환됨에 따라 학교 내에서 학생과의 상호작용 모습이 다양화되고 스스로 교사에 대한 정체성을 다르게 규정하려고 할 것이다(유은선, 2017). 중등 진로전담교사의 직업정체성에 대한 이해는 일반 교과 교사와 달리 새로운 직무에 대한 이해와 학생과의 상호작용 등 스스로의 직무 이해도 및 진로 및 진학 교육 과목이 주는 교육적 함의와 연계되어 있다고 보아야 할 것이다.

2. 수행역량 관련 변인

교육 분야에서 역량이 무엇을 정의하는지는 확고히 정립되었다고 보기

어렵다. 그 개념이 모호한 상태이다(Grazeda, 2005; Parry, 1996). 사전의 뜻으로는 어떤 분야에서 해당 분야의 일을 감당할 수 있는 능력 정도로 이해할 수 있다. 초기의 역량 개념은 업무를 포함한 삶과 관련된 넓은 의미의 심리적, 행동적 특성으로 정의되었다. 그러나 개념이 발전하면서 역량을 업무 우수 성과자와 평균 성과자 사이의 차이를 구분하는 지식, 스킬, 능력, 기타 특성 등에 초점을 두는 방식으로 진화되었다(장창곡, 2017).

이흥민(2009)은 역량의 특성을 다음과 같이 정리하였다. 첫째, 업무의 수행과정에서 나타나는 구체적인 행동으로 직무수행에서 나타나는 개인의 행동특성을 중심으로 파악한다. 둘째, 조직의 변화를 지원하는 것이다. 셋째, 개인의 역량은 2가지 요인, 즉 조직이 제시하는 성과기준과 직무수행 환경에 따라 달라진다. 넷째, 역량은 성과에 초점을 맞추는 것으로 역량은 높은 성과창출의 근거가 되는 행동특성이다. 다섯째, 역량은 육성 및 개발이 가능하다. 여섯째, 역량은 관찰과 측정이 가능한데 이는 역량이 행위중심으로 기술되기 때문이다. 이렇게 본다면 역량의 개념은 성과(performance)와 별도로 생각하기 어려우며 오히려 업무수행에서의 바람직한 결과를 성과라고 하고 이런 성과를 낳게 하는 투입요소로서의 다양한 영향 요인과 성과의 수준을 모두 포함하는 것이 역량의 개념이라 할 수 있을 것이다(김은경, 2014; Hoffmann, 1998).

진로진학을 위한 전문상담교사의 역량은 크게 직무 등과 연관시키거나 전문적/인간적 자질과 연관하여 정의하는 경향이 많다. 선행연구들(김인규, 조남정, 2010; 박정아, 2017; 장창곡, 2017)에서는 전문상담교사의 직무를 상담, 교육, 연계, 행정 역량개발로 분류하고, 각 직무에서 담당하는 책무에 따른 역량을 지식, 기술, 태도 영역으로 구분하여 제시하였다. 구체적으로 상담에서는 개인상담과 심리검사, 교육에서는 학생교육과 학부모교육, 연계에서는 교직원 연계, 지역사회 연계, 행정에서는 기획, 행정, 관리, 홍보, 역

량개발에서는 상담연수라는 책무를 설정하고 각각의 책무를 효과적으로 수행하기 위한 직무역량을 설명하였다.

한편 정환경과 김수경(2017)연구와 박정아(2017)연구에서는 전문상담교사의 역량군을 크게 전문적 자질과 인간적 자질로 나누고 전문적 자질에 상담, 교육, 행정이라는 역량요소를 포함시켰고, 인간적 자질에 태도, 관계라는 역량요소를 포함시켰다. 상담은 일반상담역량과 학교상담역량을 의미하고, 교육은 자문, 연수, 교사와 학생, 학부모를 대상으로 하는 교육을 의미하고, 행정은 프로그램구성, 집행위원회 업무, 외부기관의뢰, 학교업무협조를 의미하고, 태도는 학생, 교사, 학부모를 대하는 수용, 존중 등의 인격적인 성품을 의미하고, 관계는 학생, 학교, 교사, 학부모와의 관계 및 대인관계능력을 의미한다고 설명한다. 박용호(2011)는 외국의 역량 정의를 분석한 뒤 진로진학 전문가의 역량을 전문가 행동, 노동시장이해, 진로개발측정, 다양성이해, 윤리적 태도, 진로이론이해 및 활용, 프로그램개발 실행 및 관리, 홍보 및 대외관계형성, 테크놀리지 이해 및 활용, 대인관계, 정보관리 및 활용, 요구분석, 학습촉진, 진로상담 등의 15개로 정의하였다.

위와 같이 중등 진로전담교사의 전문가로서의 역량은 다양하게 설명된다. 한편 중등 진로전담교사의 역량은 전문상담교사나 일반교과교사의 역량과 공통점도 있으나 차이점도 있다. 이 내용을 정리하면 <표 II-7>과 같다.

<표 II-7> 중등 진로전담교사와 타 전문가와의 역량 비교

구분	공통점	차이점		공통역량
		타 전문가	중등 진로전담교사	
교사역량	*교과수업	*학급관리	*학교진로교육총괄 *진로체험활동 기획운영 *진로진학상담 실시	*대인관계역량 *수업역량 *행정역량 *인성역량 *연계역량 *역량개발역량
전문상담 교사역량	*상담업무	*인성심리 상담 및 검사	*진로교육총괄, 기획운영 *진로진학상담 및 검사 *교과수업	*개인상담 *심리검사 *교직원연계 *지역사회연계 *학부모교육 *홍보 *학생교육 *행정 *관리 *상담연수
진로상담 전문가역 량	*상담업무 *지역사회연계 *진로정보제공 *진로프로그램 개발	*학교 밖 생애전반 진로상담 *다양한계층, 영역 대상 *조직,근로자간 인 적 자원개발 *직장 내 진로프로 그램개발 *직업기초능력교육 *인력 적재적소 배 치 *직업적용, 경력계 발 조력자 *실직자,노사문제 *기업체 간부교육 *은퇴후설계, 여가 생활 등 포괄적인 진로 업무 담당	*학교 내 진로 교육 총괄 *교과교사	*진로관련이론에 대한 이해 *상담과교육프로 그램의 원리에 대 한 이해 *개인 차 및 다양 성에 대한 이해 *진로상담역량 *진로검사역량 *진로정보역량 *진로프로그램역 량 *연계 및 자문 역 량 *조직 역량 *개인자질역량 *전문가윤리 및 사회적 책임감 *성찰 및 자기계 발 역량

출처: 김은경(2014) p.22-23 재구성.

본 연구는 일반적인 연구에서 제시한 여러 요인 중에서 중등 진로전담교사의 수행역량에 영향을 미치는 전문적 자질과 지식, 그리고 인간적 자질과 정서적인 면 등에서 구분하여 교사 자신의 효능감과 교사현신, 그리고 중등 진로전담교사에 대한 학교지원의 요인을 중심으로 수행역량에 미치는 영향을 분석하고자 한다.

가. 전문성 인식

사회는 특정 분야에서 전문적으로 활동하는 사람에게 전문가라고 부른다. 특히 현대 사회는 세분화된 산업 현실 속에서 많은 전문가를 필요로 한다. 전문가에 대한 요구는 결국 변화에 대한 대응 방식이기도 하다. 이러한 요구는 교사에게도 예외가 아니다(박동환, 조현희, 2019). 교수자와 학습자와의 관계가 수직적 관계에서 수평적 관계로 변화되고 있고 이에 따라 학습방법도 학습자 중심 방법으로 바뀌고 있다(강호수, 2019). 이는 교사의 변화와 전문성을 요구받는 이유이기도 하다.

교사의 직무는 전문가로서의 직무이다(차승은 외, 2019). 전문가로서 교사는 스스로의 발전을 위해 준비하고 평가하며 경쟁할 역량을 키워야 함을 의미한다. 무엇보다 청소년을 대상으로 상담하는 중등 진로전담교사의 경우 더욱 그 요구는 분명해 진다. 그러나 교직이 전문가로서 행하는 전문직이라고 사회 구성원들이 인정하는 것과 교사 스스로가 교직에 대한 전문성을 인식하는 것은 차이가 있을 수 있다(강혜정, 정기수, 2019). 교사 스스로가 교직에 대한 전문성 인식이 결여된 상태에서 전문가라는 이름으로 교직을 담당할 때 그 결과는 초기 기대하였던 교육목적에서 벗어날 수도 있다. 무엇보다 학업성적에 민감한 교육현실을 감안할 때 교사의 전문성과 학업성취와의 관계가 정적이라는 연구 결과들은 교사의 전문성 인식이 왜 중요

한지에 대한 동기가 되고 있다(허주, 최원석, 2019).

이런 관점에서 교사가 스스로 교직에 대한 전문성을 인식하는 것은 교육 현장에서 요구되는 교육효과와 교육의 질과 직접적인 영향을 끼칠 수 있다고 보여 진다. 즉 교사 스스로 교직에 대한 전문성 인식이 저하되거나 부족할 때 교육 내용뿐만 아니라 특히 진로진학상담의 경우에 학생과 학부모의 만족도에 부적인 영향을 미치게 될 것이다. 왜냐하면 교사의 전문성이란 교사가 교육 현장에서 교육하는데 요구되는 여러 가지 능력으로서 교사가 가진 가치관, 신념, 행동, 교육자질, 교수능력 등을 포함한다고 볼 수 있기 때문이다(허은하, 김상림, 2019). 따라서 교사가 교직에 대하여 스스로 전문성을 인식할 뿐만 아니라 교직의 전문성에 맞는 능력 함양을 위해 노력하는 것은 당연하다고 볼 수 있다.

교육의 질 향상은 교사의 역량 및 전문성 향상과 맞닿아 있다고 보아야 한다. 단위 학교에 배치된 교사의 역량 특히 전문성 향상 및 유지, 강화는 교육의 질 향상을 위한 필수 조건이라 할 수 있다. 따라서 공교육 현장인 학교에서 교사가 교육 전문가로서의 역할을 담당하고 역량을 강화하는 것은 매우 중요하다. 교사전문성은 학생과 교사를 모두 만족시킬 수 있고 결국 교육의 질을 향상시킨다(차승은 외, 2019).

교직은 전문직이다. 학생들을 가르치는 교육의 전문가이며 이는 교사의 전문성을 전제로 한다. 사회의 변화가 요구하는 교육의 변화 중심에는 교사가 있다. 교수·학습방법 및 학생과의 상호작용, 그리고 학생의 적성과 소질에 맞는 진로·진학·취업을 준비하는 모든 과정에서 교사에게는 전문적 지식과 역량이 요구된다(차승은 외, 2019).

Lauglo(1995)에 따르면 전문가로서의 교사는 스스로 반성적으로 평가하고 발전적인 경쟁 등을 통해 자신의 전문성을 개발할 필요가 있다고 한다. 즉 교사의 전문성 확보는 타의에 의해서가 아닌 교사 스스로의 노력에 의

해 가능하며 이를 위한 정책적 지원이 필요하다는 의미이다.

교사의 전문성 개발은 교원의 질 향상을 위한 것이다. 교사전문성 개발은 일반적으로 교사 및 교육업무를 담당하는 사람들의 전문지식과 기술, 역량과 자질 등의 전문성을 향상시키는 활동이다(Lee et al., 1993). 교사전문성 향상은 다양하고 급속하게 변화하는 교육환경에 대처하기 위한 교사 스스로의 지식과 기술을 지속적으로 채워나가는 수단이고 방법이다(허주·최원석, 2019). 이를 통해 학교 현장에서 수업의 변화를 가능하게 한다(강호수, 2019; Desimone, 2019).

이와 같은 관점에서 보면 중등 진로전담교사의 전문성은 중등 진로전담교사의 역할을 성공적으로 수행할 수 있는 전문적 능력과 자질을 말하며, 더 구체적으로는 학교에서 종합적이고 체계적인 진로진학상담 활동을 할 수 있게 하기 위한 이론적·실제적인 지식과 기술·태도라고 할 수 있다(강혜정, 정기수, 2017).

박영주(2014)에 따르면 중등 진로전담교사의 전문성에 대한 스스로의 인식은 긍정적으로 조사되었다. 이는 중등 진로전담교사가 학생의 진로탐색과 진학설계를 위한 안내자 및 조력자의 역할을 담당한다는 중등 진로전담교사의 소명의식과 신념에 기반하는 것으로 이해할 수 있다. 중등 진로전담교사의 전문성을 확보할 수 있는 양성프로그램에 대해서도 만족수준이 높은 것으로 나타났다. 중등 진로전담교사의 역할을 극대화할 수 있는 요인으로 중등 진로전담교사 역할과 직무에 대한 인식이 가장 중요하다(박종학, 2012)는 사실은 중등 진로전담교사의 전문성 인식이 얼마나 그 직무 수행에 중요한지를 시사한다.

중등 진로전담교사에게 전문성은 더욱 요구된다. 일반교과 담당 교사에게 연수를 통해 중등 진로전담교사로 선발되고 배치된 후 중등 진로전담교사가 담당하는 직무는 일반교과 담당 때와는 매우 다르기 때문이다. 특히

학생의 적성과 소질을 고려한 진로지도와 진학지도를 위해서는 관련 사항에 대한 전문적 지식과 경험이 필요하다. 중등 진로전담교사의 전문성에 대한 스스로의 긍정적인 인식은 교사 자신의 직무 이해와 만족, 그리고 직무 몰입 정도에 영향을 미쳐 직무 수행에 효과적인 결과를 기대하게 할 것이다.

나. 교�효능감

교�효능감은 많은 연구가 진행되었지만 그 개념에 대해서는 다양하게 정의되고 있다. 교�효능감은 교육의 성공적인 결과를 가져오는데 가장 중요한 요인 중의 하나이며 학생들의 학업성취와 학습동기 그리고 인성 및 가치관 등의 정의적 특성에도 큰 영향을 미친다(Furrer & Skinner, 2003; 조혜신, 2018). 교�효능감은 1974년 미국 Rand연구소에서 수행한 연구(Barfield & Burlingame, 1974)를 통해 처음으로 고안된 개념이며, 교사가 학생들에게 얼마만큼의 긍정적인 영향력을 발휘하는지에 대한 교사 신뢰 수준의 의미한다(정은희, 2019). 다시 말하면 교�효능감은 일반적으로 교사 자신의 수행 능력에 대한 믿음이나 학생의 학습에 대한 책임감과 효율적인 훈육에 대한 확신감 등의 의미를 포함하는 개념이라고 할 수 있다(김아영, 김미진, 2004). 즉 교�효능감은 교사 자신이 가진 능력에 대한 믿음과 확신에 관한 것이며, 교육활동과 교육과정에 긍정적인 영향을 미치는 개념이다(문영주, 2018). 한편, 교�효능감을 ‘학생의 교육적 성장에 영향을 줄 수 있다고 믿는 교사의 신념’(홍창남, 2006)이라거나 ‘학습자의 학습에 긍정적인 영향을 미칠 수 있을 것이라는 교사 자신의 기대와 믿음으로서 교사 스스로 자신의 효과성에 대해 평가한 결과’(주동범, 2009)라고 정의하기도 한다.

연구자들마다 교사효능감에 대한 개념은 다르게 나타난다. 하지만 앞의 내용들을 정리하면 교사효능감은 교사의 효과성에 대한 교사의 지각을 의미하며, 교사의 효능감은 기대되는 상황이나 활동에서 요구되는 행동에 대해 자신이 얼마만큼 잘 수행할 수 있을지에 대한 판단이라고 할 수 있다(정은희, 2019).

교사 자신의 능력에 대한 확신과 믿음이 높은 상태, 즉 높은 교사효능감을 가진 교사는 교직 수행에 있어 부정적인 태도보다는 긍정적인 자세를 가질 개연성이 높을 것이다. 이는 또한 학생들에게 학습 동기를 유도하는 태도 높은 능력을 발휘할 것이다. 이러한 교사효능감의 특성에 대해 Ashton(1984)은 다음과 같이 설명한다. 첫째, 학생을 가르치는 직무를 중요하게 인식한다. 둘째, 교사 자신이 학생들의 학습에 긍정적인 영향력을 끼친다고 판단하고 개인적 성취감을 느낀다. 셋째, 학생들이 발전하기를 기대하고 대부분 학생들의 기대를 만족시켜 준다. 넷째, 학생들의 학습에 대해 개인적으로 책임감을 느끼며 학생들에게 도움이 되는 교수법을 고려한다. 다섯째, 목표를 정할 시에는 민주적인 방법으로 설정하고 성취하기 위해 전략을 세운다. 여섯째, 학생들과 자기 자신을 긍정적으로 생각하고 학생들의 학습에 영향력이 있다고 믿는다(서채경, 2018). 이러한 사실은 연구결과에서도 확인된다. 교사효능감은 교사 스스로의 교수몰입을 증진시키고, 학업성취도에 긍정적인 영향을 미치며, 교사효능감이 높은 교사는 자신이 학생들의 학업성취에 긍정적인 영향을 미치고 있다는 성취감과 자신과 학생들에 대하여 긍정적인 정서를 가지고 있다(김성양, 조규관, 2019). 이는 교사효능감이 교사의 교수활동, 직무수행, 학생에 대한 생활지도 등에 영향을 미치는 중요한 요소가 됨을 의미한다(박나리, 2018). 한편 연구결과들은 교사효능감이 개인의 배경적 특성에 따라 일방적으로 결정되기 보다는 자신이 처한 상황에 따라 다르게 지각한다고 제시하고 있다(조혜신, 2018).

Ross(1998)는 높은 수준의 교사효능감을 가진 교사들의 특성을 다음의 몇 가지로 정리하였다. 첫째, 수업을 개선하기 위한 새로운 교수방법이나 전략을 배우고 활용한다. 둘째, 수업운영에 있어서 학생들을 통제하는 방법보다 자율성을 계발시키는 방법을 사용한다. 셋째, 학업성취도가 낮은 학생들에게 특별한 도움을 준다. 넷째, 학생들에게 높은 학업적 자기효능감을 갖도록 도와준다. 다섯째, 성취 가능한 목표를 세운다. 여섯째, 학생들이 실패해도 포기하지 않는다. 이러한 결과를 통해 자기효능감이 높은 교사일수록 새로운 학습 방법을 생각하고 특히 그 내용이 학습자들에게 도움이 될 수 있는 방향으로 하려고 하며, 무엇보다 교실에게 학습자들에게 열정적으로 교수한다는 것을 알 수 있다. 반면, 교사효능감이 낮은 교사는 교실에서 학습자들을 제대로 가르칠 수 없는 이유가 자신에게 있지 않고 학생들의 학업 수준이 낮기 때문이라고 생각하는 경향이 있다(김정희, 2006; Bandura, 2000). 이렇게 볼 때, 교사효능감은 교사 자신들의 열정, 자율성, 교수몰입 등의 내재동기를 증진시키고, 나아가서 학생들의 학업에 대한 자기효능감과 내재동기에 영향을 미칠 수 있음을 시사한다고 볼 수 있다(김아영, 2012).

교사효능감에 대한 선행연구들을 통해 확인되는 주요 선행 변인으로는 개인적인 요인과 환경적인 요인을 들 수 있다(권순구, 2015). 교사효능감에 영향을 미치는 개인적 주요 요인으로는 교직경력, 교사직급, 의사소통능력 등을 들 수 있다. 여러 연구들은 이러한 개인적 요인들이 정적인 효과를 나타낸다고 예측한다. 특히 교직 경력과 관련하여 Tschannen-Moran과 Hoy(2007)는 경력교사와 신입 교사 사이에 효능감을 비교할 때, 경력 교사들이 신입 교사들에 비해 높은 자기효능감을 가지고 있다고 설명한다. 국내 연구에서도 교사 경력은 교사효능감에 유의미한 차이가 있다고 한다(곽세영, 윤미선, 2014). 그러나 교직 경력에 따른 교사효능감은 교사의 경력

이 증가할수록 교사효능감은 증가하지만 일정한 시간이 지난 후에는 오히려 차이가 없거나 정년에 가까울수록 감소한다는 연구 결과도 있다 (Klassen & Chiu, 2011).

교사직급에 따른 교사효능감은 부장교사 경력이 있는 교사가 그렇지 않은 교사에 비해 효능감이 더 높았고, 생활지도, 특별활동지도, 행정 업무, 그리고 대인관계에서 평교사에 비해 높은 효능감을 나타내었다(김아영, 김민정, 2002; 광세영, 윤미선, 2014). 즉 교사직급이 높을수록 교사효능감도 높다는 결과를 알 수 있다. 한편, 교사의 의사소통능력과 교사효능감 사이의 관계에 대하여 정적 상관이 있다는 연구 결과가 있다(류덕엽, 최성우, 2013). 특히 의사소통 능력 중에서 자기표현과 경청 및 공감은 모든 교사 효능감의 하위 구성 요인들을 설명할 수 있는 주요 예측 변인일 뿐만 아니라 영향력도 크다고 나타내었다.

환경적 요인으로는 학교조직풍토나 동료 교사와의 관계로 설명될 수 있는 교사가 생활하는 학교 환경과 관련된 것과 교사들이 실제 수업을 진행하는 교실 환경에 관련된 것으로 나누어 생각할 수 있다(권순구, 2015). 학교조직풍토와 교사효능감은 상관이 있다고 한다(김아영, 김민정, 2002). 즉 교사가 지각하는 학교조직풍토에 긍정적 인식이 교사효능감을 높인다고 볼 수 있다. 학교조직풍토에 큰 영향을 미치는 학교장의 지도력은 교사효능감에도 정적인 영향을 미친다고 한다(김현진, 전용관, 2011). 홍석기(2019)는 교장 지도성이 교직 만족도에 미치는 효과가 교사효능감이라는 매개 변인을 통해 나타나고, 이러한 매개효과가 지역사회에 관계에 의해 조절되는지를 조사하였는데 교장 지도성은 교직 만족도에 미치는 영향에서 교사효능감의 매개효과가 유의한 것으로 나타났다. 또한 교장 지도성이 교사효능감에 미치는 영향에서 지역사회의 조절효과도 유의한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교사효능감의 증진을 위하여 지역사회의 특성을 고려한 정책 개

발이 필요한 것을 시사한다.

교사효능감과 교실 환경과의 관계에 대해 이현주 외(2011)의 연구에 따르면 교사효능감이 학습자들의 성취에도 영향을 미칠 수 있지만 학습자들의 성취가 교사효능감에도 영향을 미치는 요인이 될 수 있다고 설명한다. 이는 학업성취가 높은 학습자 집단의 교사가 그렇지 않은 경우보다 교사효능감이 높은 것을 의미한다.

위와 같은 선행연구 결과들은 해당 교사가 속한 학교조직풍토와 학교장의 지도성, 다른 교사와의 관계 및 교실 안에서의 학습자와도 관계도 교사효능감에 영향을 주는 요인임을 나타낸다.

한편, 교사효능감과 교사관련 변인으로는 교사 자신의 직무만족도와 소진, 그리고 스트레스 등을 들 수 있다. 국내 연구에서 유아교사들을 대상으로 한 직무만족도와 교사효능감 간의 관계는 정적인 상관을 보인다고 나타났다(이정현, 안효진, 2012). 그리고 교사의 소진은 교사가 인식하는 효능감과 상관관계가 있음을 나타낸다. 즉 효능감을 높게 인지하는 교사들은 상대적으로 낮게 인지하고 있는 교사들에 비해 소진의 정도가 덜하다는 것이다(권순구, 2015; 이정아, 문혁준, 2019).

교사효능감과 학습자와의 관계를 연구한 결과에서, 신은수(2000)는 유치원 교사의 놀이에 대한 교사 자신의 효능감의 차이가 유아들의 다양한 사회인지적 놀이 활동에 유의미한 차이를 나타낸다고 한다. 즉 교사효능감이 높은 경우 아동들도 긍정적인 측면에서 사회인지적 놀이를 더 많이 한다는 것이다. 고등학교 학습자의 경우는 교사효능감이 직접적으로 학습자의 학업성취에 영향을 미치지 않지만 교사효능감은 학습자의 학업적 자기효능감이 학업성취도에 미치는 영향에 있어 매개효과를 갖는다고 나타내었다(김아영, 차정은, 2003). 이러한 연구는 결국 교사효능감이 높은 교사가 지도하는 교실의 학습자의 경우 더 긍정적인 반응을 보인다고 유추할 수 있

다.

선행 연구들은 교사효능감이 교사의 교수활동, 생활지도 등의 일반적인 직무 수행에 미치는 영향에 대하여 수행하였으나 교사효능감이 중등 진로전담교사 자신의 직무 수행에 구체적으로 어떤 영향을 미치는지에 대한 연구는 미비한 편이다. 교사효능감의 특성이나 학생의 정서, 학업성취 측면에서의 연구가 교사 직무 수행과의 연관성에 영향을 미치는 중요한 요인이 되는 것은 분명히 나타내지만, 중등 진로전담교사의 전문성을 고려할 때 기존 연구는 한계가 있어 중등 진로전담교사의 교사효능감이 수행역량에 미치는 영향을 규명하는 추가적인 연구가 필요하다.

다. 교사헌신

헌신이란 어떤 대상 또는 일에 대한 지적 확신이나 감정적 유대로 구축된 상태를 의미한다(전상훈 외, 2014). 이는 일정한 조직 내에서 각 구성원들이 갖는 의식이나, 확신, 그리고 정서적 일체감에 따른 지지 등을 뜻한다고 볼 수 있다. 즉 조직에 대한 애착이나 충성 등으로 표현할 수도 있다. 조직 구성원이 조직 내에서 자신의 역할에 얼마나 헌신적인가 하는 것은 그 개인의 삶의 질이나 그가 속한 조직의 효과성에 큰 영향을 준다(홍창남, 2009).

이런 관점에서 교사헌신은 교직이라는 직무를 수행하는 조직에서 발생하는 헌신으로 일차적 이해를 할 수 있을 것이다. 교사헌신에 대한 개념 정의는 다양하다(정광희 외, 2009). 용어상으로도 교사헌신은 수업헌신, 전문직 헌신, 교직헌신 등으로 다양하게 불린다. 교사헌신에 대한 개념은 학자마다 다르게 정의하고 있다. 노중희(2004)는 전문직 헌신과 교사헌신, 교직

헌신을 엄격하게 구별하지는 않는다. 그러면서도 교직헌신을 교과목, 학생, 교직 자체에 대해서 나타내는 심리적 애착의 상대적 강도로 정의하고 있다(박청원, 2008). 정광희 외(2009)는 교사헌신을 ‘교사가 교육이라는 전문적인 과업을 수행함에 있어서 특정한 대상(학생, 교과, 학교조직 등)에 대해 갖는 긍정적·적극적 심리적 유대’라고 정의한다. 여기서 긍정적·적극적이라는 의미는 헌신이란 별도의 보상이나 인정이 없더라도 특정한 행위를 유지하고 지속하려는 상태를 의미하고, 부정적, 불가피하게 조직에 남아있거나 비자발적으로 특정한 행위를 하는 심리적 상태를 배제하는 것이다. 강경석(2016)은 교사의 교직헌신을 교과목과 학생, 그리고 교직 자체에 대해서 나타내는 심리적 애착으로 이해하고, 이에 따른 전문의식을 교사들이 긍지와 자부심을 가지고 만족스럽게 교직 생활을 영위하는 자세를 의미하며, 교육애는 교사들이 교육에 기본이 되는 가치, 규범, 역할 등을 수용하는 자세를 의미하며, 열정은 교사들이 정규 근무시간에 관계없이 교육에 자발적으로 참여하는 자세를 의미한다고 정의하였다. 최병임과 홍창남(2013)은 교사헌신이란 교사들의 열정과 노력이 담긴 심리적 상태이자 교사가 해야 할 임무의 최선의 노력, 학생들의 인간 성장 발달 등이 포함되어야 한다고 강조하고 이것은 모두 학생에 대한 헌신, 수업에 대한 헌신, 학교조직에 대한 헌신의 내용을 모두 포함하고 있다고 정의한다.

교사헌신은 교육의 질 향상에 반드시 요구되는 요인으로 볼 수 있다(황해익 외, 2013). 이런 관점에서 교사의 직무를 수행함에 있어 전문적인 자세나 태도, 그리고 가치, 애정의 정도는 교사헌신도의 중요한 측도가 될 것이다. 교사헌신도가 높은 교사일수록 교육 대상인 학생과의 정서적 유대관계가 높을 것이고, 학생의 가정환경이나 배경에 상관없이 학습자의 학습을 적극적으로 지원할 것이다. 따라서 교육이 이루어지는 모든 현장에서 교육의 질적 수준을 향상시키고 담보하기 위해서는 교사헌신의 수준을 향상하

고 유지하는 것이 매우 중요하다(이미란, 김정원, 2011).

Tyree(1996)는 교직 헌신의 구성요소로서 동일시, 관여, 충성심을 제시하고 이들 각각을 참조 대상인 교과목, 학생, 교직 자체와 관련하여 설명한다. 첫째, 동일시는 교직이 표방하는 가치, 규범, 또는 역할에 대해서 교사들이 내면화하려는 의도를 의미한다. 교사들은 자신이 가르치는 교과목에 대해서 높은 가치와 중요성을 부여한다. 교사들은 교육의 과정에서 인지적 영역에 우선순위를 두고, 교육의 수월성을 강조한다. 또한 학생 개개인의 성장 발달에 관심을 가지고 학생들의 욕구, 문제, 강점과 약점 등을 중시한다. 둘째, 관여는 정규적으로 기대되는 수업부담 이외에 교과활동과 학생지도에 추가적으로 시간과 에너지를 기꺼이 투입하려는 교사들의 자발적 성향을 의미한다. 그러기에 교사들은 자신들의 전문성 향상을 위해 공식적, 비공식적 연수활동에 적극적으로 참여하기를 원한다. 뿐만 아니라 학생들과 많은 시간을 보내기 위해 방과 후 활동이나 특별활동에 적극적으로 참여하려고 한다. 셋째, 충성심은 계속적으로 교직에 남아 있고자 하는 교사들의 의도를 의미한다. 충성심은 현재와 장래의 헌신을 포함하는 것이다. 충성심은 교사들이 교원단체에의 참여는 물론이고 각 교과연구회에의 참여하려는 것까지를 의미한다. 충성심은 교사들이 직업으로서의 교직을 선택하는데 있어서 어느 정도 높은 우선순위를 두었느냐와 관련을 가진다.

교육의 질을 높이는 중요한 요인이 되는 교사헌신에 대한 선행연구들은 주로 일반 교과목 교사와 관련된 내용들이다. 일반 교과목 교사와 달리 진로진학상담을 중점적으로 수행하는 중등 진로전담교사의 교사헌신에 대한 직접적인 연구는 충분하지 않다. 따라서 중등 진로전담교사의 교사헌신이 수행역량에 미치는 영향을 규명하는 것은 중등 진로전담교사의 직무를 이해하고 발전시키는데 의의가 있다.

라. 학교장 지원

학교장의 리더십은 학교라는 조직 목표 달성의 도달여부를 결정할 중요한 요인으로 인식되고 있다. 즉 학교에서 교수와 학습의 개선을 위하여 교사와 학생들에게 방향, 자원, 지원을 제공하는 학교장의 역할은 교육적 리더십의 대표적 행위이다(문성윤, 2010). 또한 학교장의 리더십은 교사헌신에도 긍정적인 영향을 미친다(고 현, 2009). 학교장이 수행하는 수업지도성은 학교조직문화에 영향을 미친다. 이는 수업평가활동, 수업지원활동, 학교비전제시, 수업개선활동 등의 학교조직문화를 설명하는데 기여한다(곽상기, 2004).

학교장의 지원은 학교장의 역량과도 관계있다. 성낙돈(2008)은 학교장의 역량을 구분하면서 '교사 전문성 신장 역량'을 제시하였다. 이는 학교장의 소속 교직원 전문성 개발 의지와 교사의 자기 발전적 연구를 위한 기회와 시간 제공으로 구성된다. 학교장이 가진 역량은 효과적인 학교 운영을 위해 학교장이 행정 및 학교 경영의 과정과 행위 속에서 발휘해야만 할 중요한 지식, 기술, 태도의 종합체라고 할 수 있다.

이지현(2012)은 학교장의 지원을 설명하면서 HOUSE의 정의를 인용하여 사회적 지원의 영역으로 규정하였다. 이는 다시 (1)정서적 지원, (2)도구적 지원, (3)정보적 지원, (4)평가적 지원의 영역으로 나눈다. 정서적 지원은 학교장의 소통과 신뢰에 관련이 있고 도구적 지원은 자원의 제공과 직무와 관련된 활동들에 대해 학교장이 지원하는 것을 말한다. 정보적 지원은 교사들이 학급에서의 실재를 개선할 수 있도록 실제적인 정보 제공에 대한 것이며, 평가적 지원은 건설적인 피드백이나 직무에 대한 명확한 지침과 같은 지속적인 평가를 제공하는 것이다. 이를 정리하면 학교장은 진로진학 교사에 대한 교사의 자기 전문성 발달의 기회를 제공하도록 지원하는 것과

이를 위해 교사와 소통하고 정서적인 신뢰 관계를 형성하는 것이 중요함을 알 수 있다(Littrell, Billingsley, & Cross, 1944).

이강호 외(2019)에 따르면 일반계 고등학교에 근무하는 교사의 경우 교사기대가 학교장의 지원과 학교의 조직풍토에 영향을 받는다고 한다. 이러한 영향은 직접적이기 보다는 교사기대 형성에 간접적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 교사들의 교육적 기대가 학교장의 직접적인 지원행위보다는 동료교사들과 상호작용 등을 기반으로 조직분위기에 의해 보다 직접적인 영향을 받는다는 사실을 확인해 준다. 이 결과는 학교장의 지원이 교사들과의 관계에서 어떤 경로를 통해야 할지를 시사하고 있다. 즉 학교장은 교사 개인의 자율성을 침해하지 않으면서도 교사들로 하여금 효과적으로 다른 교사들과 상호작용 할 수 있는 학교 풍토 조성에 관심을 가져야 함을 의미한다. 이는 교사의 전문성 향상을 위한 정책 개발에도 시사점을 제공한다고 볼 수 있다.

학교장이 자신의 직무에 헌신하고 정당한 리더십을 가지고 있으며 교사들과 많은 소통을 하는 경우 교사들의 직업에 대한 만족도는 높은 것으로 나타났다(허선영, 2006). 이는 학교장의 지도성이 교사의 직무만족에 중요하고 긍정적인 영향을 미친다는 의미이다(정미순, 김강식, 2018). 학교장은 교사의 직무만족도에 학교특성 뿐만 아니라 자신의 출신과 성별에 의한 직접적인 영향을 주기도 하지만 인간적, 정치적 등의 수행 행위를 통해 간접적으로도 영향을 미치게 된다. 이러한 고찰은 학교장의 직무헌신을 통한 교사의 직무헌신도를 높이기 위해서는 학교장과 교사의 협력체제 구축과 합의된 가치 실현이 필요함을 나타낸다(허선영, 2006).

교사의 직무에 따른 소진의 경우, 장애아동 통합교육에 대한 교장의 지원과 초등 교사의 소진과의 관계를 연구한 김라경(2014)에 따르면 학교장이 통합교육에 대한 관련정보지원을 많이 할수록, 그리고 장애학생과 교사지원이 높을수록 통합학급교사와 특수학급교사 모두의 소진 정도가 낮은 것으로 나타났다. 즉 학교장의

통합교육에 대한 지원과 교사의 소진은 유의미한 부적 상관관계가 있음을 보여주었다. 이 연구가 장애학생과의 통합교육에 대한 학교장의 지원에 한정된 것이긴 하지만 학교장의 지원을 통한 교사의 소진 정도를 낮출 수 있다는 점에서는 정책적 시사점을 제공한다고 볼 수 있다.

학교장의 활동은 학생들의 일반계 고등학생들의 학업성취도에도 영향을 미친다. 박수정과 박선주(2014)에 따르면 학교장의 배경 변인 중에서 전문직 경력은 국어, 수학, 영어 학업성취도에 유의미한 영향을 미쳤다. 특히 전문직으로서의 행정 경력은 모든 과목의 학업성취도에 영향을 미친 것으로 나타났다. 또한 학교장의 경영활동도 학업성취도에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학교장의 전문 경력과 적극적인 경영활동이 교육목표 달성과 교사의 교수활동을 통한 학생들의 학업성취도를 향상시킬 수 있음을 시사한다고 볼 수 있다.

학교장의 지원과 관련하여, 윤영근(2007)은 중등학교상담교사가 학교내에서 역할 수행을 위해 학교장의 지원이 중요한 이유에 대해 중등학교상담교사들에 대한 인식전환과 대등한 업무분담, 상담실과 같은 환경 조성, 예산 확충, 연수의 확대 등을 제시하고 있다. 학교장은 교사에 대한 지원을 통해 학교상담의 효과적인 이행과 전달에 중요한 영향을 행사할 수 있다.

학교 내에서 중등 진로전담교사의 상담 활동이 원활하기 위해 학교장의 지원 요인을 다음의 네 가지로 살펴볼 수 있다(김순희, 2013). 첫째, 중등 진로전담교사의 역할에 대한 이해이다. 이것은 교사의 직무 활동에 대한 이해 및 자율성 부여라는 측면을 의미한다. 둘째, 프로그램 장려이다. 교사가 기획, 실행하고자 하는 상담 프로그램에 대한 전적인 지원을 말한다. 셋째, 교사의 리더십 발휘이다. 이는 교사의 전문성 신뢰와 존중이라고 볼 수 있다. 넷째, 교사의 상담 직무 수행에 따른 적절한 보상 체계와 환경 조성이다.

중등 진로전담교사가 원활히 그 역할을 수행하기 위한 지원은 필수적이

다. 이러한 지원은 학교 구성원들의 상호 이해에 근거한다. 교사에 대한 지원이 축소되거나 원활하지 않다면 그 결과는 대상자인 학생들에게 돌아가게 된다(윤영근, 2007). 중등 진로전담교사의 성공적인 직무 수행을 위해서는 학교장의 적극적인 지원이 필요하다(박영주, 2014). 중등 진로전담교사의 직무 수행을 위한 학교장의 업무에 대한 분명한 이해와 자율권 부여, 진로진학 교과에 대한 학교 내 이해 증진을 위한 노력 및 일반교과교사와 중등 진로전담교사와의 협력체제 구축 등은 학교장의 지원 못이라 할 수 있다.

마. 교사 지원

교사의 행동변화에 대한 대부분의 연구는 학교장에서 초점이 맞추어져 학교장의 특정 행위가 교사에 미치는 영향을 분석하였다(손현숙, 2009; Bogler, 1999; Hipp & Bredeson, 1995). 그러나 실제 교사의 행동 변화는 동료 교사들에 의해서도 영향을 받을 수 있다. 교사는 학교장보다 동료 교사와 함께 지내는 시간과 수적으로도 동료 교사가 더 많아 그 영향력이 클 수 있음을 예측할 수 있다. 이는 학교장의 지원과 별개로 동료 교사와의 관계에서 지원을 받지 못한다면 학교에서의 직무 수행뿐만 아니라 교사로서의 역할에 부정적 영향을 미칠 것이다.

Newmann(1994)에 의하면 ‘학생을 가르친다는 것’은 너무 힘들기 때문에 혼자 해내기가 불가능하다고 진단한다. 수업 및 기타 업무에 관한 구체적 정보를 구하기 위해서는 동료 교사나 다른 부서의 협조를 얻어야 한다. 실제 동료 교사의 정의적, 수업적 지원은 교사의 전문성 발달을 위한 가장 중요한 요인이며(Singh & Shifflette, 1996), 동료 교사 간 상호작용은 교사들이 가장 효과적이라고 여기는 전문적 자극으로 알려져 있다. 뿐만 아니

라 동료 교사의 지원이 교사가 학교에 헌신하게 만드는데 매우 강력한 요인이라고 한다(Currivan, 1998). 그러므로 학교 현장에서 동료 교사의 지원이 학교장의 지원과 더불어 중요한 요인임을 알 수 있으며 동료 교사의 지원에 따라 교사 본인의 행동에 영향을 받게 된다는 것을 알 수 있다(손현숙, 2009).

동료 교사 지원의 요인을 보면 세 가지로 나눌 수 있다(김순희, 2013). 첫째, 동료애이다. 동료 교사들이 교사 직분에 대한 중요성을 인식하고 전문가로 신뢰하는 것을 바탕으로 상호협력적 관계를 유지하는 것이다. 둘째, 정보의 제공이다. 학생의 행동변화를 관찰하여 알고 있는 정보를 제공함으로써 학생을 도와주며 지도하는데 긍정적인 역할을 할 수 있게 한다. 셋째, 적극적인 참여이다. 직무에 대한 이해를 바탕으로 해당 교사의 활동에 적극적으로 참여하여 협력하는 것이다.

이런 측면에서 보면 중등 진로전담교사의 역할 수행이 효과적이기 위해서는 학교장의 지원뿐만 아니라 일반교사들의 적극적인 협력도 필수적이다. 사실 학생들의 진로의 문제는 단지 중등 진로전담교사만의 영역이라고 보기 어렵다. 상담교사가 전적으로 모든 부분을 감당하기는 어렵기 때문에 교과와 생활지도를 맡고 있는 일반교사들의 지원이 필요한 것이다. 일반교사들의 지원이 중요한 이유는 학생의 진로와 진학이라는 공동의 목표를 가지고 있으며, 또한 진로진학상담의 피드백을 통한 상담의 효과를 극대화하기 위해서이다. 즉 일반교사의 지원으로 중등 진로전담교사는 더 효과적으로 학생들의 행동 문제를 확인하고 개입할 수 있기 때문이다. 아울러 일반교사의 적극적인 협력은 학교 구성원인 교사 모두의 참여를 유도하고 책임공동체를 구현하는 것이며 학생들에게는 일관되고 정기적인 지도를 할 수 있다(윤영근, 2007).

한편, 학교지원 요인으로 학교장과 일반교사의 지원뿐만 아니라, 행정적

인 지원도 고려할 수 있다. 중등 진로전담교사에 대한 행정적 지원으로는 교사에 대한 재정 지원과 업무 경감 지원을 들 수 있다(전혜린, 2014; 서혜애, 2008). 이는 교사의 발전과 전문성을 저해하는 요소를 제어하고 중등 진로전담교사의 역량을 높일 수 있을 것이다.

이에 본 연구에서는 중등 진로전담교사의 수행역량에 학교지원이 미치는 영향을 규명하여 중등 진로전담교사를 둘러싼 학교요인의 영향력을 파악하고자 한다.

3. 진로전담교사 수행역량과 관련 변인들의 관계

가. 중등 진로전담교사의 개인적 특성에 따른 관련 변인들의 관계

중등 진로전담교사의 개인적 특성으로는 연령, 최종학력, 학교급, 성별, 연구모임활동, 연수경력, 수상경력 등이 있다. 이러한 중등 진로전담교사의 개인적 특성에 따른 관련 변인들과의 관계를 다룬 선행연구들을 살펴보면 다음과 같다.

박용호(2011)는 중등 진로전담교사의 역량을 연구하면서 특히 우선적으로 개발할 역량이 무엇인지를 분석하였다. 외국의 연구들을 조사하여 국내에 적합하도록 15개의 역량 지표로 만들었다. 이 중에는 전문가행동이나 윤리적 태도, 프로그램 개발, 진로상담 등이 포함되어 있다. 이러한 15개의 역량 목록을 제시하면서 성별, 학교 설립형태, 학교급, 연령, 연구 경력 등의 개인별 배경변인과의 관계를 살핀 결과 성별, 학교급에 따라서는 역량의 큰 차이가 없는 것으로 나타났다. 그러나 성별과 경력 변인에 따라서는 약간의 미묘하지만 상대적으로 우선시되는 역량과 그렇지 않은 역량과의

차이가 발견되었다. 예를 들면 진로지도에 있어서 다양한 경험을 가지고 있거나 학위를 가진 교사는 그렇지 못한 교사 보다는 진로진학이론에 대해 필요를 덜 느끼는 등의 차이가 나타났다.

최윤정과 김지연(2016)은 중등 진로전담교사의 수행역량을 교사 스스로의 평가를 통해 분석하고자 하였다. 중등 핵심 강사 연수에 참가한 115명을 대상으로 한 연구이다. 이 연구는 중등 진로전담교사 스스로는 첫째, 진로상담자 태도자질 역량군, 진로상담에 관한 이론적 지식 역량군, 진로상담을 위한 실무지식 역량군 순서로 교사는 지각하는 것으로 나타났다. 둘째, 상담자로서 자신을 숙련된 전문가라고 평가하였다. 이 연구에서 비록 개인적 특성이 변인으로 들어가 있지는 않지만 중등 진로전담교사 스스로의 수행역량에 대한 인식 수준을 확인하는 데는 의미가 있다고 할 것이다.

김순희(2013)는 전문상담교사들이 인식하는 전문성 인식과 학교지원이 직무만족도에 어떤 영향을 미치는지를 중등학교 전문상담교사 100명을 대상으로 분석하였다. 이 연구는 교사개인별 특성과 관련하여 교사배경변인에 따른 전문성의 인식 수준 차이는 학력과 교직 경력에서는 유의미한 차이를 보였지만 성별에서는 차이가 나타나지 않았다. 학교지원 인식 수준과 관련해서는 교사배경변인들 중에서 교직 경력은 유의미한 차이를 나타내었으나 성별과 학력에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 직무만족도 수준 차이에 대해서 교사배경변인들 중에서 교직경력은 유의미한 차이를 나타내었으나 성별과 학력에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 이 연구에서 전문상담교사의 전문성 인식수준은 학력순(박사>석사>학사)으로 더 높게 인식하였다. 교직 경력에서도 15년 이상 경력자가 가장 높게 전문성을 인식하였다. 학교지원과 관련해서도 교사개인배경 중에서 교직경력이 15년 이상의 교사가 학교지원 인식에 대하여 가장 높았다. 이는 교직 경력이 높을수록 학교지원 인식수준이 높다는 것을 의미한다. 직무만족도와 관

련해서도 교사개인배경 중에서 교직경력이 15년 이상일수록 직무만족도 수준도 높았다. 이러한 결과는 교사개인배경 중에서 교직 경력과 학력 그리고 경험이 교사 전문성 인식과 학교지원 인식에 대하여 높다는 사실을 나타낸다.

전상훈과 조홍순 및 이일권(2014)의 연구에서는 교사효능감과 교사개인별특성과 관련하여 교직경력, 연령에 있어 유의미한 차이를 나타내었다. 즉 교직경력이 높을수록 연령이 많을수록 그렇지 않은 교사보다 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 특히 교사헌신과 교사효능감을 매개 변인으로 하여 수업전문성에 간접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이 연구 결과는 교사개인별특성 중에서 교직경력과 연령이 교사효능감에 유의미한 효과를 나타낸다는 사실을 보여준다.

교사효능감과 교사개인배경변인과의 관계에 대해 김희진과 이분려(1999)의 연구에서 교사효능감은 교사의 연령, 교육경험, 교육정도, 직무만족도가 높을수록 효능감이 높은 것으로 나타났다.

중등 진로전담교사들이 자신의 직무에서 스스로 그 역할을 설계하고 주도적으로 이끈다면 직무수행은 성공적일 것이다. 이것을 ‘직무재창조’의 노력이라고 할 수 있는데 이에 대한 연구로는 장경원과 고수일(2018)의 연구가 있다. 중등 진로전담교사의 직무재창조 수준에 대해 개인특성별로 살펴보면 성별 비교에서는 남교사에 비해 여교사가 의미 있게 높았다. 경력의 경우 교사 경력이 높을수록 대체로 직무재창조 점수가 높은 경향을 보였다. 이는 중등 진로전담교사들이 자신의 개인적 경험이나 지식 등을 토대로 자신의 직무를 스스로 재창조하려는 노력과 실천을 하고 있음을 나타낸다.

나. 중등 진로전담교사의 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신, 학교장지원, 교사지원과 수행역량과의 관계

강혜정과 정기수(2017)는 청소년 중등 진로전담교사의 전문성 인식이 직무만족과 직무몰입에 미치는 영향을 분석하였다. 연구 결과 중등 진로전담교사의 전문성 인식은 직무만족과 직무몰입에 정적인 영향을 미쳤다. 그리고 직무만족이 직무몰입에 미치는 영향에서 전문성 인식은 매개효과를 가지는 것으로 나타났다. 이러한 연구 결과는 중등 진로전담교사의 전문성 인식이 높을수록 직무만족과 직무몰입도를 높이며, 결과적으로는 교육의 질에 중요한 영향을 미치는 교사의 전문성을 지속적으로 향상시켜야 한다는 과제를 나타낸다.

배정남과 조한익(2019)은 중등학교 교사들이 지각한 교사-학생 관계, 교사정서, 수업전문성 및 교사헌신의 구조적 관계를 분석하였다. 이 연구를 통해 교사의 수업전문성이 교사헌신에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 교사가 수업전문성이 높다고 인식할 경우 교육에 대해 헌신적으로 봉사할 가능성이 높은 것으로 볼 수 있다. 이러한 결과는 교사의 수업전문성과 교사헌신이 밀접한 관계를 가지고 있다는 선행연구들의 결과를 지지한다(노종희, 2004; Aliakbar & Amoli, 2016). 한편, 교사-학생 관계가 긍정적일수록 교사의 수업전문성과 교사헌신이 정적인 영향을 미친다고 나타났다. 이렇듯 교사의 정서적 부분이 수업전문성과 교사헌신에 영향을 미친다는 결과는 시사하는 바가 크다고 할 것이다.

교사효능감과 교사전문성의 관계 연구에 있어 지성애와 김지은(2017)은 교사효능감은 교사전문성에 가장 강력한 영향을 미치는 정적 예측 변인이라고 분석하였다. 또한 박영희 외(2015)의 연구에서도 교사효능감은 교사전문성 인식에 정적인 영향을 미친다고 하였다. 김아영(2012)은 교사효능감이 교사 자신들의 열정과 자율성 및 교수몰입에 내재동기를 증진시킨다는 사실을 확인함으로써 교사효능감이 교사전문성의 정의적 차원의 핵심요인임을 나타내었다. 이는 교사전문성 프로그램을 진행할 때 교사효능감이라는

변인을 비중있게 고려해야 함을 시사한다.

김성양과 조규관(2019)은 교사효능감과 교수몰입에 대한 연구를 통하여 교사효능감은 교수몰입에 유의미하고 정적인 영향을 미친다고 나타났다. 이러한 결과는 교사효능감과 교수몰입이 높은 교사일수록 수업활동, 학생 지도를 보다 새롭고 바람직한 방향으로 개선하려고 노력한다는 것을 의미한다. 즉 교사효능감은 교사의 수행 역량을 높이는 요인으로 예측할 수 있다.

유아 교사를 대상으로 교사지원과 교사효능감과의 관계를 연구한 박나리(2018)에 따르면 연구에 참여한 교사들에게 대등한 협력적 관계를 강조한 교사지원을 한 경우에 긍정적인 영향을 준 것으로 나타났다. 이 결과는 동료교사의 지원이 교사효능감을 상승시키고 그 결과 교사의 직무수행에 긍정적인 영향을 줄 수 있음을 시사한다.

김라경(2014)은 특수학급교사와 통합학교교사에 대한 학교장의 지원의 영향을 분석하여 학교장이 교사에게 관련정보지원이 높을수록 그리고 교사 지원이 높을수록 교사의 소진감이 유의미하게 감소하는 것으로 나타내었다. 이를 통하여 학교장의 교사지원은 교사로 하여금 지지 요인으로 인식하게 만들며 그 결과 교사의 직무 수행에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 볼 수 있을 것이다.

임유나와 홍후조(2018)에 따르면 초등 및 중등교사의 핵심역량에 대한 수행도와 중요도는 높은 인식을 가진 것으로 나타났다. 통계적으로는 중등교사보다 초등교사의 인식이 유의미하게 높은 것으로 확인되었다. 전반적으로는 교사들은 역량 강화에 있어 '교육과정 역량', '수업역량', '변화대응 역량'과 특히 '진로지도 역량'에 개발에 대한 요구와 인식이 높은 것으로 분석되었다. 이는 교사 대부분이 자신의 직무를 수행함에 있어 전문성을 높이고 세부적인 역량 강화를 위한 개발 계획이나 연수 등의 방법을 통한

인식이 높음을 알 수 있다.

유정이, 홍지영 및 김진희(2015)는 고등학교 중등 진로전담교사가 지각한 어려움에 대한 연구에서 그 요인을 ‘중학교 과정과의 연계 및 차별화의 어려움’, ‘진로교육과 진학지도의 병행에 대한 부담’, ‘교육과정의 불안정성’ 등을 제시하였다. 이러한 요인들은 고등학교 중등 진로전담교사가 자신들의 역할에 따른 전문적 역량의 부족뿐만 아니라 교육과정, 정책 및 환경의 불안정성과 이로 인한 역할 및 정체성 혼란의 어려움을 겪는 것으로 볼 수 있다. 이러한 결과는 고등학교 중등 진로전담교사의 수행역량을 향상시키기 위해서는 중학교와의 연계, 지속적인 교육과 동료교사들의 교사지원의 필요성을 시사하고 있다.

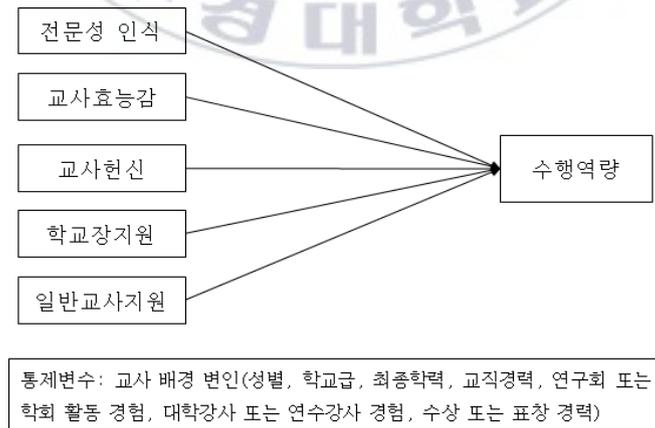
중등 진로전담교사의 수행역량에 대한 연구는 주로 수행역량 척도 개발과 교사에게 요구되는 역량 요구 분석에 집중되어 있다(김은경, 2014; 류영철, 2017; 박용호, 2011; 박은솔, 안선희, 조대연, 2018; 이주희, 2018; 엄미리, 권정언, 2017; 장창곡, 이지연, 2017). 이러한 연구들은 중등 진로전담교사의 정체성이나 전문성, 그리고 직무 수행을 위한 지표 개발이나 평가에 초점을 맞추고 있다.

중등 진로전담교사에 대한 위와 같은 연구들은 중등 진로전담교사의 수행역량과 관련 변인들과의 상관관계나 교사 개인별 특성 등에 따른 관련 변인들이 중등 진로전담교사의 수행역량에 어떤 영향을 미치는지에 대한 구체적 검토가 미흡한 편이다. 따라서 중등 진로전담교사의 개인별 특성을 기반으로 한 중등 진로전담교사의 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신, 학교장지원, 교사지원과 중등 진로전담교사의 수행역량과의 관계를 분석하여 중등 진로전담교사의 수행역량에 영향을 미치는 요인을 구체적으로 살피는 것은 큰 의의가 있을 것으로 보여 진다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구모형

본 연구에서는 선행 연구들이 다루지 못한 중등 진로전담교사의 수행역량에 영향을 미치는 중등 진로전담교사의 개인적 요인과 재직하고 있는 학교지원 요인을 규명하고자 한다. 중등 진로전담교사의 개인적 요인으로는 교사 배경 변인(성별, 최종학력, 교직경력, 연구회 또는 학회 활동 경험, 대학 강사 또는 연수 강사 경험, 수상 또는 표창 경력)과 전문성 인식, 교사 효능감, 교사헌신을 변수로 선정하였으며, 학교지원 요인은 학교장 지원과 교사 지원을 변수로 선정하였다. 이에 선정된 변수들이 중등 진로전담교사의 수행역량에 어떠한 영향을 미치는 영향을 파악해 보고자 한다. 본 연구의 연구모형은 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 연구모형

2. 연구대상

본 연구에서는 중등 진로전담교사의 수행역량에 영향을 미치는 요인을 분석하기 위하여 전국 5개 권역(수도권, 충청/강원권, 대경권, 영남권, 제주 호남권)의 중·고등학교 중등 진로전담교사 650명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 설문조사는 각 시·도 중등 진로전담교사협회의 협조를 받아 실시하였으며, 온라인 설문으로 조사하였다. 최종 응답자는 614명이었으며, 부정확한 응답을 한 3명을 제외한 611명의 응답을 분석에 활용하였다. 연구대상자의 일반적 사항은 <표 III-1>과 같다.

구체적으로 살펴보면, 성별은 여자(58.6%)가 남자(41.4%)보다 많았으며, 학교급은 중학교(53.8%)가 고등학교(46.2%)보다 많았다. 지역은 수도권지역(37.0%)이 가장 많았으며, 대경권(9.0%)이 가장 적었다. 교직경력은 20년 이상(87.6%)이 가장 많았고, 다음으로 15년 이상~20년 미만(9.3%), 15년 미만(3.1%) 순이었다. 최종학력은 석사 수료 또는 졸업(64.8%)이 가장 많았으며, 다음으로 대학졸업(30.0%), 박사과정 이상(5.2%) 순이었다. 연구회 또는 학회 활동 경력은 있음(61.7%)이 없음(38.3%)보다 많았으며, 대학 강사 또는 연수 강사 경력은 없음(68.1%)이 있음(31.9%)보다 많았다. 마지막으로 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력은 없음(55.8%)이 있음(44.2%)보다 많았다.

<표 III-1> 연구대상자의 일반적 특성

변인	구분	빈도(N)	퍼센트(%)
성별	남자	253	41.4
	여자	358	58.6
학교급	중학교	329	53.8
	고등학교	282	46.2
지역	수도권	226	37.0
	충청/강원권	142	23.2
	대경권	55	9.0
	영남권	102	16.7
	제주호남권	86	14.1
교직경력	15년 미만	19	3.1
	15년 이상~20년 미만	57	9.3
	20년 이상	535	87.6
최종학력	대학 졸업	183	30.0
	석사 수료 또는 졸업	396	64.8
	박사과정 이상	32	5.2
총학급수	15학급 이하	195	31.9
	16학급~24학급	200	32.7
	25학급 이상	216	35.4
연구회또는학회활동 경력	있음	377	61.7
	없음	234	38.3
대학강사또는연수 강사경력	있음	195	31.9
	없음	416	68.1
진로진학상담관련 수상또는표창경력	있음	270	44.2
	없음	341	55.8
총계		611	100.0

3. 측정도구

가. 수행역량

본 연구에서는 장창곡(2017)의 측정도구를 중등 진로전담교사의 수행역량 척도로 활용하였다. 장창곡(2017)은 전국의 중·고등학교에 근무하는 중등 진로전담교사 및 일반교사 573명을 대상으로 자료를 수집하여 분석하였다. 진로진학상담 교사 수행역량 척도는 4요인, 33개 문항으로 구성되어 있으며, 이들 각각은 학습·진학상담 역량 15문항, 진로·직업상담 역량 12문항, 정서·심리상담 역량 3문항, 관리·자기계발 역량 3문항으로 구성되어 있으며, 각 문항은 Likert식 5점 척도(전혀 그렇지 않다=1점, 그렇지 않다=2점, 보통이다=3점, 그렇다=4점, 매우 그렇다=5점)를 사용하였다. 장창곡(2017)의 연구에서는 각 하위영역의 신뢰도 계수가 학습·진학상담 역량 .96, 진로·직업상담 역량 .93, 정서·심리상담 역량 .67, 관리·자기계발 역량 .76으로 나타났고, 확인적 요인분석 결과 CFI와 TLI의 경우 .90을 넘었으며, SRMR은 .035, RMSEA은 90% 신뢰구간에서 최소값이 .057, 최대값이 .064로 나타나 괜찮은 적합도를 보여 진로진학상담 수행역량 척도의 적합도는 양호한 것으로 판단되었다. 따라서 본 연구에서는 선행연구에서 신뢰도와 타당도를 충분히 검증하였고 모든 문항을 조사에 활용할 수 있다고 판단하였다. 수행역량 척도의 요인별 문항 구성은 <표 III-2>와 같다.

본 연구에서 사용한 측정 문항의 타당도 검증을 위해 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석을 실시하였다. 또한 신뢰도 검증을 위해서는 Cronbach's α 계수를 이용한 신뢰도 분석을 실시하였다.

<표 III-2> 수행역량 척도의 요인별 문항 구성

하위 요인	문항번호	문항수
학습·진학상담 역량	5, 6, 7, 8, 14, 15, 18, 19, 21, 25, 26, 27, 28, 30, 31	15
진로·직업상담 역량	9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 20, 23, 24, 29, 32	12
정서·심리상담 역량	3, 22, 33	3
관리·자기개발 역량	1, 2, 4	3
전체		33

수행역량의 탐색적 요인분석 결과, 고유값 1 이상의 기준으로 추출된 요인은 4요인이었다. 선행연구와 달리 다른 요인으로 분류된 4번, 8번, 28번, 30번의 4개의 문항은 삭제하고 총 27개의 문항으로 분석하였으며 모든 문항은 .5 이상의 요인부하량을 보여 타당성이 확보되었다. 일반적으로 요인부하량의 절대값이 .3 이상이면 유의미한 변수로 간주한다(홍세희, 2008). 구형성 검정 결과는 KMO(Keiser-Meyer-Olkin) 값이 .965, Bartlett의 p값(유의수준)이 .000으로 나타나 변수들이 요인분석하기에 적절한 것으로 확인되었다. KMO 값이 .8 이상이고, Bartlett의 p 값(유의수준)이 .05 이하이면 사용된 변수와 case의 수가 요인분석하기에 적절하며, 변수들이 요인분석을 할 수 있다는 것을 의미한다.

신뢰도 분석 결과, Cronbach's α 계수가 .624 이상으로 나타나 측정 문항의 신뢰성이 확보되었다. Cronbach's α 계수가 .6 이상이면 일반적으로 신뢰도에 문제가 없는 것으로 판단한다(Moss et al, 1998). 탐색적 요인분석 및 신뢰도 분석 결과는 <표 III-3>에 제시되어 있다.

<표 III-3> 수행역량 척도의 요인분석 및 신뢰도분석 결과

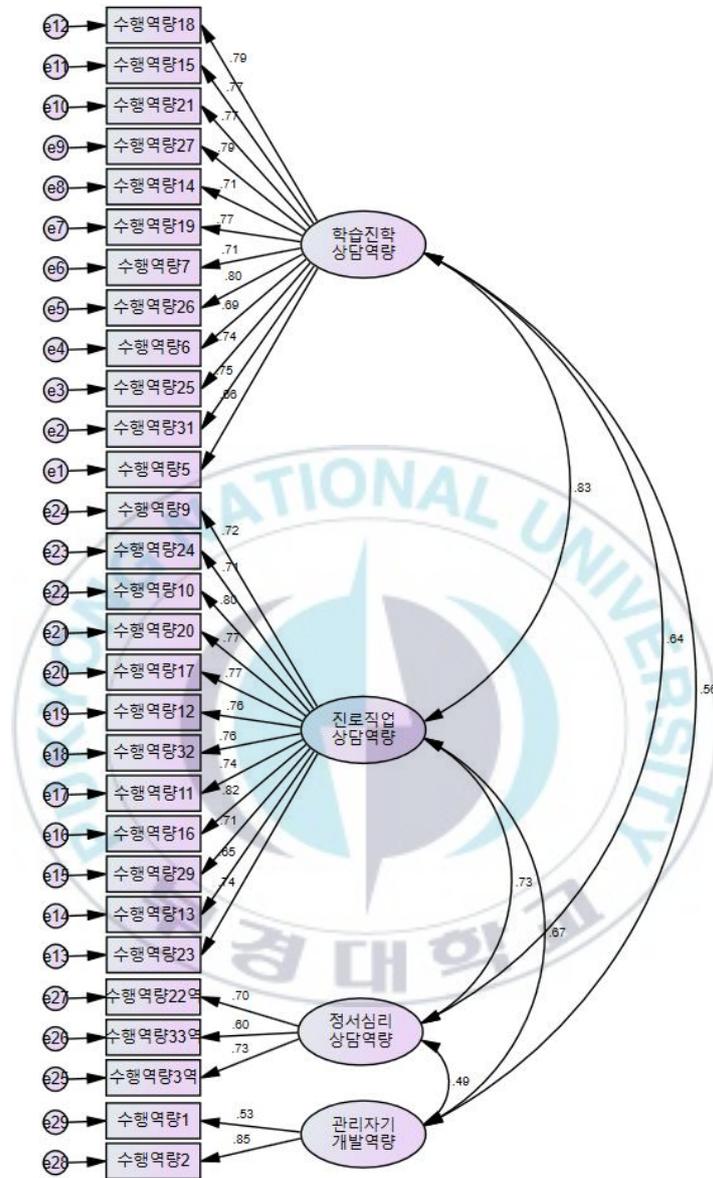
문항번호	학습·진학 상담 역량	진로·직업 상담 역량	정서·심리 상담 역량	관리·자기 계발 역량	Cronbach's α	
					하위요 인	전체
수행역량18	.814	.234	.117			
수행역량15	.786	.227	.119	.107		
수행역량21	.772	.219	.191			
수행역량27	.756	.270	.266			
수행역량14	.751	.138	.178			
수행역량19	.711	.253	.150	.230	.936	
수행역량7	.624	.347		.243		
수행역량26	.618	.494	.157	.104		
수행역량6	.618	.301		.241		
수행역량25	.598	.446	.169			
수행역량31	.560	.454	.281			
수행역량5	.506	.450		.242		
수행역량9	.144	.734		.201		
수행역량24		.732	.234	.104		
수행역량10	.300	.717	.149	.245		.957
수행역량20	.317	.699	.145			
수행역량17	.354	.671	.204			
수행역량12	.354	.661	.160		.936	
수행역량32	.307	.628	.278	.114		
수행역량11	.367	.625		.281		
수행역량16	.466	.619	.274			
수행역량29	.284	.606	.348			
수행역량13	.239	.578	.198			
수행역량23	.328	.555	.326	.204		
수행역량22	.164	.251	.769			
수행역량33	.199	.183	.742		.726	
수행역량3	.215	.308	.626	.152		
수행역량1	.101		.155	.841	.624	
수행역량2	.204	.430		.626		
고유값	13.649	1.988	1.271	1.076		
분산비율(%)	47.064	6.855	4.384	3.709		
누적분산(%)	47.064	53.919	58.303	62.012		
표준형성 적절성의 Kaiser-Meyer-Olkin 측도					.965	
Bartlett의 구형성 검정			근사 카이제곱	8690.212		
			자유도(유의확률)	406(.000)		

요인추출 방법: 주성분 분석, 회전 방법: Kaiser 정규화가 있는 베리맥스.

확인적 요인분석 결과, <표Ⅲ-4>에서 보는 바와 같이 1요인 모형(모형1)의 적합도는 받아들이기 어려운 수준으로 나타났다. 일반적인 적합도 지수의 기준은 TLI, CFI는 .90 이상일 경우 좋은 적합도로 보고 있으며, RMSEA는 .06 이하면 좋은 적합도, .08 이하이면 양호한 적합도 .10 이하는 보통의 적합도로 보고 있다(홍세희, 2001). 4요인 모형(모형2)의 경우 적합도는 모형1과 달리 만족할 만한 수준이었다. 4개 요인에 대한 29개의 요인 적재치는 .535에서 .854로 나타났다. 4요인 모형은 [그림 2]와 같다.

<표 Ⅲ-4> 수행역량 확인적 요인분석 모형 적합도

모형	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA
모형1(1요인 모형)	2317.504	377	.826	.799	.092
모형2(4요인 모형)	1421.494	371	.906	.903	.068



[그림 2] 수행역량 4요인 모형

나. 전문성 인식

본 연구에서는 김영(2010)이 전문상담교사의 전문성 인식을 측정하기 위해 Barletta(1996)의 전문 직업성 척도를 참고하여 전문가에게 내용타당도와 예비 검사를 통한 요인 분석과 신뢰도 분석(전체 신뢰도 계수 Cronbach's $\alpha=.92$)을 통해 검증된 총 29문항 중, 강혜정(2012)이 중등 진로전담교사에 맞게 9문항으로 개작한 측정도구를 활용하였다. 강혜정(2010)의 전문성 인식 측정도구는 세 개의 하위요인으로 구성되어 있으며, 전문적 자질 3문항, 전문적 자율성 3문항, 자기계발 및 전문성 향상활동 3문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 Likert식 5점 척도(전혀 그렇지 않다=1점, 그렇지 않다=2점, 보통이다=3점, 그렇다=4점, 매우 그렇다=5점)를 사용하였다.

강혜정(2012)의 연구에서는 신뢰도 계수가 .672로 나타났고, 탐색적 요인 분석 결과 고유값이 1 이상인 요인이 3개가 추출되었으며, 3개 요인의 총 분산설명력은 57.789%로 나타났다. 따라서 본 연구에서는 선행연구에서 신뢰도와 타당도를 충분히 검증하였고 전국의 중·고등학교에 근무하는 중등 진로전담교사 및 일반교사 360명을 대상으로 자료를 수집하여 분석하였기에 모든 문항을 조사에 활용할 수 있다고 판단하였다. 전문성 인식 척도의 요인별 문항 구성은 <표 III-5>와 같다.

<표 III-5> 전문성 인식 척도의 요인별 문항 구성

하위 요인	문항번호	문항수
전문적 자질	2, 3, 7	3
전문적 자율성	1, 4, 8	3
자기계발 및 전문성 향상활동	5, 6, 9	3
전체		9

전문성 인식의 탐색적 요인분석 결과, 고유값 1 이상의 기준으로 추출된 요인은 2요인이었다. 선행연구의 결과와 달리 전문적 자질과 전문적 자율성이 하나의 요인으로 분류되었으며, 자기계발 및 전문성 향상활동인 9번 문항이 다른 요인으로 분류되었다. 따라서 9번 문항을 삭제하였으며, 하나로 묶인 전문적 자질과 전문적 자율성을 전문적 자질 및 자율성으로 명명하였다. 모든 문항은 .5 이상의 요인부하량을 보여 타당성이 확보되었다. 구형성 검정 결과는 KMO(Keiser-Meyer-Olkin) 값이 .828, Bartlett의 p값(유의수준)이 .000으로 나타나 변수들이 요인분석하기에 적절한 것으로 확인되었다.

신뢰도 분석 결과 Cronbach's α 계수가 .656 이상으로 나타나 측정 문항의 신뢰성이 확보되었다. 탐색적 요인분석 및 신뢰도 분석 결과는 <표 III-6>과 같다.

확인적 요인분석 결과, <표III-7>에서 보는 바와 같이 1요인 모형(모형1)의 적합도는 받아들이기 어려운 수준으로 나타났다. 그러나 2요인 모형(모형2)의 경우 적합도는 모형1과 달리 만족할 만한 수준이었다. 2개 요인에 대한 8개의 요인 적재치는 .502에서 .805로 나타났다. 2요인 모형은 [그림 3]과 같다.

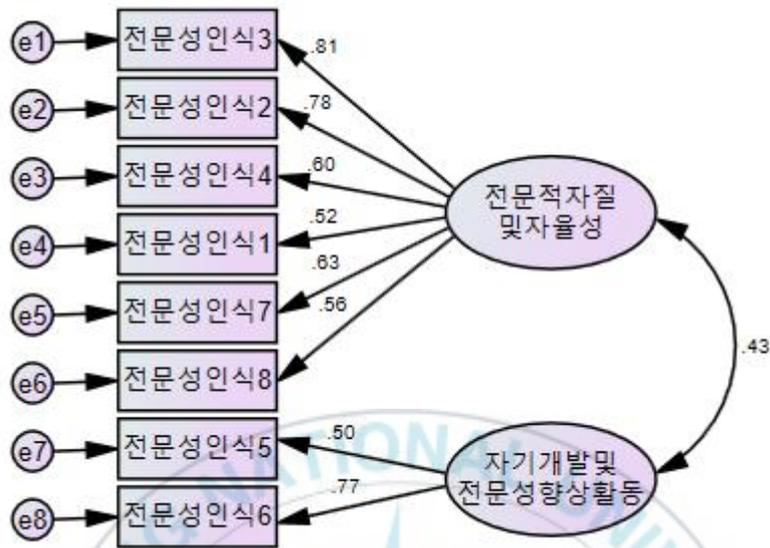
<표 III-6> 전문성 인식 척도의 요인분석 및 신뢰도분석 결과

문항번호	전문적 자질 및 자율성	자기개발 및 전문성향상활동	Cronbach's α	
			하위요인	전체
전문성인식3	.820	.115	.799	.758
전문성인식2	.808	.108		
전문성인식4	.690			
전문성인식1	.655			
전문성인식7	.652	.312	.656	
전문성인식8	.582	.323		
전문성인식5		.810		
전문성인식6	.165	.808		
고유값	3.339	1.223		
분산비율(%)	41.740	15.281		
누적분산(%)	41.740	57.022		
표준형성 적절성의 Kaiser-Meyer-Olkin 측도			.828	
Bartlett의 구형성 검정	근사 카이제곱		1301.027	
	자유도(유의확률)		28(.000)	

요인추출 방법: 주성분 분석. 회전 방법: Kaiser 정규화가 있는 베리맥스.

<표 III-7> 전문성 인식 확인적 요인분석 모형 적합도

모형	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA
모형1(1요인 모형)	151.730	20	.897	.856	.104
모형2(2요인 모형)	77.378	19	.954	.933	.071



[그림 3] 전문성 인식 2요인 모형

다. 교사 효능감

본 연구에서는 교사 효능감을 진로전담교사의 수행역량에 영향을 미치는 중요한 변인으로 파악하고, 김아영과 김미진(2004)의 측정도구를 활용하였다. 김아영과 김미진(2004)의 교사 효능감 측정도구의 하위 요인은 3가지로 구성되어 있으며, 이들 각각은 자기조절효능감 11 문항, 자신감 7문항, 과제난이도 7문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 Likert식 5점 척도(전혀 그렇지 않다=1점, 그렇지 않다=2점, 보통이다=3점, 그렇다=4점, 매우 그렇다=5점)를 사용하였다. 김아영과 김미진(2004)의 연구에서는 각 하위 요인의 신뢰도 계수가 자기조절효능감 .85, 자신감 .74, 과제난이도 .77로 나타났고, 요인분석 결과 요인부하량은 자기조절효능감이 .405~.688, 자신감이 .422~.639, 과제난이도가 .398~.666으로 나타났다. 따라서 본 연구에서는 선행

연구에서 신뢰도와 타당도를 충분히 검증하였고 전국의 586명의 교사들의 자료를 수집하여 분석하였기에 조사에 활용할 수 있다고 판단하였다. 최종 문항은 중등 진로전담교사의 내용검토를 거쳐 하위 영역 중 자신감 영역 7 문항과 과제난이도 영역 2문항은 설문 문항에서 제외하고 자기조절효능감 11문항, 과제난이도 6문항을 사용하였다. 교사 효능감 척도의 요인별 문항 구성은 <표 III-8>과 같다.

<표 III-8> 교사 효능감 척도의 요인별 문항 구성

하위 요인	문항번호	문항수
자기조절효능감	1~11	11
과제난이도	12~17	6
전체		17

교사효능감의 탐색적 요인분석 결과, 고유값 1 이상의 기준으로 추출된 요인은 3요인이었다. 역문항끼리만 묶인 12번 문항, 14번 문항, 16번 문항의 3개 문항은 삭제하여 재분석한 결과 2요인으로 추출되었으며, 선행연구와 달리 9번 문항이 과제난이도로 분류되었다. 9번 문항의 질문은 “나는 가정환경이 불우한 학생들을 지도하기 위해 지속적으로 노력할 수 있다.” 이므로 과제난이도로 분류될 수 있다고 판단되어 삭제하지 않았다. 모든 문항은 .5 이상의 요인부하량을 보여 타당성이 확보되었다. 구형성 검증 결과는 KMO(Keiser-Meyer-Olkin) 값이 .925, Bartlett의 p값(유의수준)이 .00으로 나타나 변수들이 요인분석하기에 적절한 것으로 확인되었다.

신뢰도 분석 결과 Cronbach's α 계수가 .670 이상으로 나타나 측정 문항의 신뢰성이 확보되었다. 탐색적 요인분석 및 신뢰도 분석 결과는 <표 III

-9>와 같다.

<표 III-9> 교사효능감 척도의 요인분석 및 신뢰도분석 결과

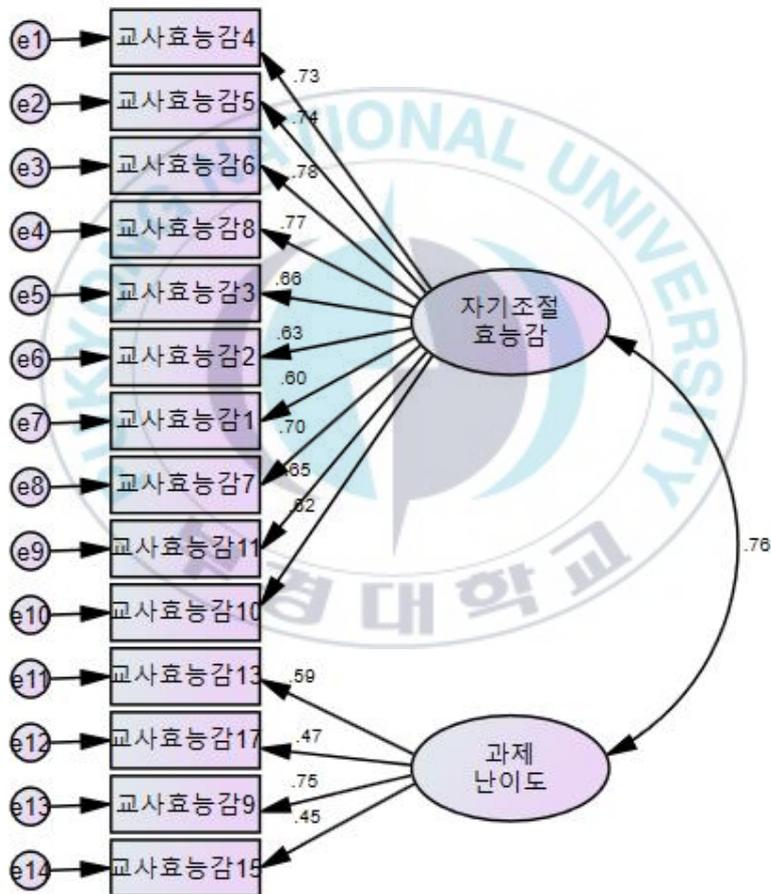
문항번호	자기조절효능감	과제난이도	Cronbach's α	
			하위요인	전체
교사효능감4	.811			
교사효능감5	.746	.202		
교사효능감6	.737	.302		
교사효능감8	.709	.340		
교사효능감3	.708	.155	.940	
교사효능감2	.703			
교사효능감1	.649	.161		.906
교사효능감7	.602	.411		
교사효능감11	.584	.385		
교사효능감10	.571	.343		
교사효능감13	.159	.741		
교사효능감17		.723	.670	
교사효능감9	.438	.612		
교사효능감15	.150	.580		
고유값	6.209	1.274		
분산비율(%)	44.349	9.100		
누적분산(%)	44.349	53.449		
표준형성 적절성의 Kaiser-Meyer-Olkin 측도			.925	
Bartlett의 구형성 검정		근사 카이제곱	3541.205	
		자유도(유의확률)	91(.000)	

요인추출 방법: 주성분 분석. 회전 방법: Kaiser 정규화가 있는 베리맥스.

확인적 요인분석 결과, <표III-10>에서 보는 바와 같이 1요인 모형(모형 1)의 적합도는 받아들이기 어려운 수준으로 나타났다. 그러나 2요인 모형(모형2)의 경우 적합도는 모형1과 달리 만족할 만한 수준이었다. 2개 요인에 대한 14개의 요인 적재치는 .445에서 .784로 나타났다. 2요인 모형은 [그림 4]와 같다.

<표 III-10> 전문성 인식 확인적 요인분석 모형 적합도

모형	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA
모형1(1요인 모형)	539.875	77	.869	.821	.099
모형2(2요인 모형)	451.572	76	.908	.901	.080



[그림 4] 교사효능감 2요인 모형

라. 교사헌신

본 연구에서는 교사헌신을 진로전담교사의 수행역량에 영향을 미치는 중요한 변인으로 파악하고, 노종희(2004)가 개발한 교직헌신 질문지(CTQ: commitment to teaching questionnaire)의 측정도구를 활용하였다. 노종희(2004)의 교사 헌신 하위 요인은 3가지로 구성되어 있으며, 전문의식 5문항, 교육애 5문항, 열정 5문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 Likert식 5점 척도(전혀 그렇지 않다=1점, 그렇지 않다=2점, 보통이다=3점, 그렇다=4점, 매우 그렇다=5점)를 사용하였다. 노종희(2004)의 연구에서는 각 하위 영역의 신뢰도 계수가 전문의식 .794, 교육애 .674, 열정 .744로 나타났고, 요인 분석 결과 요인부하량은 전문 의식이 .528~.892, 교육애가 .562~.887, 열정이 .528~.892로 나타났다. 따라서 본 연구에서는 선행연구에서 신뢰도와 타당도를 충분히 검증하였고 전국의 435명의 교사들의 자료를 수집하여 분석하였기에 모든 문항을 조사에 활용할 수 있다고 판단하였다. 본 연구에서는 중등 진로전담교사의 내용검토를 거쳐 중등 진로전담교사의 여건에 맞는 질문으로 수정하여 사용하였다. 교사 헌신 척도의 요인별 문항 구성은 <표 III-11>과 같다.

<표 III-11> 교사 헌신 척도의 요인별 문항 구성

하위 요인	문항번호	문항수
전문의식	1~5	5
교육애	6~10	5
열정	11~15	5
전체		15

교사헌신의 탐색적 요인분석 결과와 신뢰도 분석 결과는 <표 III-12>에 제시되어 있다.

<표 III-12> 교사헌신 척도의 요인분석 및 신뢰도분석 결과

문항번호	전문의식	열정	교육애	Cronbach's α	
				하위요인	전체
교사헌신3	.830	.101	.144	.879	.902
교사헌신1	.816		.253		
교사헌신4	.797	.178			
교사헌신2	.796	.171	.235		
교사헌신5	.692	.243	.246		
교사헌신11	.156	.778			
교사헌신12	.193	.772	.211		
교사헌신14	.140	.643	.308		
교사헌신15		.627	.257		
교사헌신13	.185	.540	.351		
교사헌신7	.215		.825		
교사헌신8	.250	.293	.790		
교사헌신6	.310	.320	.664		
교사헌신10	.155	.514	.627		
교사헌신9	.192	.514	.530		
고유값	6.615	1.927	1.067		
분산비율(%)	44.099	12.847	1.067		
누적분산(%)	44.099	56.946	64.058		
표준형성 적절성의 Kaiser-Meyer-Olkin 측도				.925	
Bartlett의 구형성 검정				근사 카이제곱	3541.205
				자유도(유의 확률)	91(.000)

요인추출 방법: 주성분 분석. 회전 방법: Kaiser 정규화가 있는 베리맥스.

탐색적 요인분석 결과, 고유값 1 이상의 기준으로 추출된 요인은 3요인

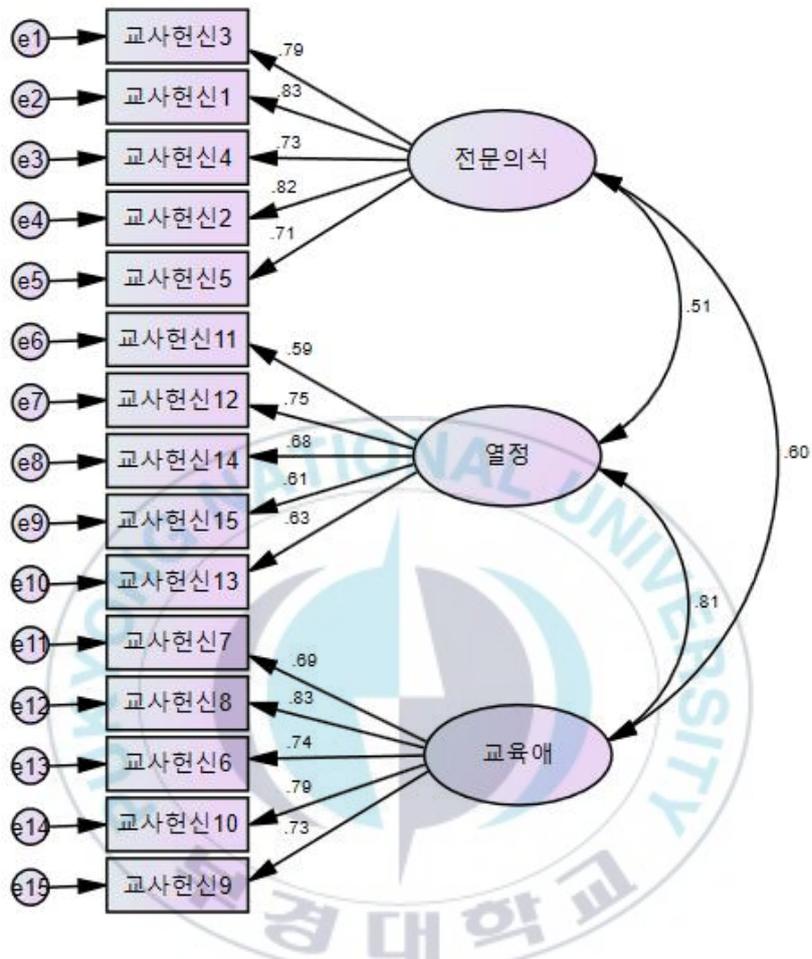
이었으며, 모든 문항은 .5 이상의 요인부하량을 보여 타당성이 확보되었다. 구형성 검정 결과는 KMO(Keiser-Meyer-Olkin) 값이 .925, Bartlett의 p값(유의수준)이 .000으로 나타나 변수들이 요인분석하기에 적절한 것으로 확인되었다.

또한 신뢰도 분석 결과 Cronbach's α 계수가 .780 이상으로 나타나 측정 문항의 신뢰성이 확보되었다.

확인적 요인분석 결과, <표Ⅲ-13>에서 보는 바와 같이 1요인 모형(모형 1)의 적합도는 받아들이기 어려운 수준으로 나타났다. 그러나 3요인 모형(모형2)의 경우 적합도는 모형1과 달리 만족할 만한 수준이었다. 3개 요인에 대한 15개의 요인 적재치는 .594에서 .832로 나타났다. 3요인 모형은 [그림 5]와 같다.

<표 Ⅲ-13> 교사헌신 확인적 요인분석 모형 적합도

모형	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA
모형1(1요인 모형)	1310.212	90	.731	.686	.149
모형2(3요인 모형)	349.865	87	.942	.930	.070



[그림 5] 교사헌신 3요인 모형

마. 학교장 지원

본 연구에서는 학교장 지원 요소를 진로전담교사의 수행역량에 영향을 미치는 중요한 변인으로 파악하고, 윤영근(2007)의 측정도구를 조사에 활용하였다. 윤영근(2007)의 학교장 지원 측정도구는 총 24문항으로 구성되어 있다. 학교장 지원의 하위 영역은 역할 이해와 자율성 9문항, 상담 프로그램

램 장려 6문항, 전문성 신뢰와 존중 4문항, 물리적 환경과 보상 5문항이며, 각 문항은 Likert식 5점 척도(전혀 그렇지 않다=1점, 그렇지 않다=2점, 보통이다=3점, 그렇다=4점, 매우 그렇다=5점)를 사용하였다. 운영근(2007)의 연구에서는 각 하위 영역 신뢰도가 역할 이해와 자율성 .896, 상담 프로그램 장려 .792, 전문성 신뢰와 존중 .772, 물리적 환경과 보상 .665로 나타났다. 따라서 선행연구에서 신뢰도를 검증하였고, 전국 1,000명의 중등학교 상담교사들의 자료를 수집하여 분석하였기에 모든 문항을 조사에 활용할 수 있다고 판단하였다. 학교장 지원 척도의 요인별 문항 구성은 <표 III-14>와 같다.

<표 III-14> 학교장 지원 척도의 요인별 문항 구성

요인	하위 요인	문항번호	문항수
학교장 지원	역할 이해와 자율성	1~9	9
	상담 프로그램 장려	10~15	6
	전문성 신뢰와 존중	16~19	4
	물리적 환경과 보상	20~24	5
전체			24

학교장 지원의 탐색적 요인분석 결과와 신뢰도 분석 결과는 <표 III-15>에 제시되어 있다. 탐색적 요인분석 결과, 고유값 1 이상의 기준으로 추출된 요인은 3요인으로 나타났다. 선행연구의 결과와 달리 상담프로그램 장려 3개 문항(10번, 11번, 12번)이 역할 이해 및 지원으로 분류되었으며, 전문성 신뢰와 존중 4개 문항과 물리적 환경과 보상 5개 문항이 하나의 요인

으로 분류되었다.

<표 III-15> 학교장 지원 척도의 요인분석 및 신뢰도분석 결과

문항번호	역할 이해 및 지원	전문성 신뢰와 보상	상담프로그램 장려	Cronbach's α	
				하위요인	전체
학교장지원3	.834	.244	.215		
학교장지원4	.808	.229	.252		
학교장지원7	.775	.275	.284		
학교장지원5	.726	.513	.182		
학교장지원8	.694	.267	.314	.952	
학교장지원6	.687	.500	.158		
학교장지원9	.686	.349	.314		
학교장지원1	.673	.524			
학교장지원2	.661	.564			
학교장지원23	.265	.771	.347		
학교장지원24	.249	.756	.294		.962
학교장지원22	.232	.746	.375		
학교장지원18	.521	.690	.191		
학교장지원17	.476	.668	.204	.942	
학교장지원19	.506	.662	.114		
학교장지원16	.456	.598	.321		
학교장지원21	.485	.540	.275		
학교장지원20	.460	.498	.432		
학교장지원14	.175	.188	.817		
학교장지원15	.200	.218	.801	.746	
학교장지원13	.185	.218	.606		
고유값	12.563	1.437	1.023		
분산비율(%)	59.822	6.842	4.871		
누적분산(%)	59.822	66.663	71.535		
표준형성 적절성의 Kaiser-Meyer-Olkin 측도				.967	
Bartlett의 구형성 검정			근사 카이제곱 자유도(유의확률)	11510.559	210(.000)

요인추출 방법: 주성분 분석. 회전 방법: Kaiser 정규화가 있는 베리맥스.

이에 선행연구와 다르게 역할 이해 및 지원으로 분류된 상담프로그램 장

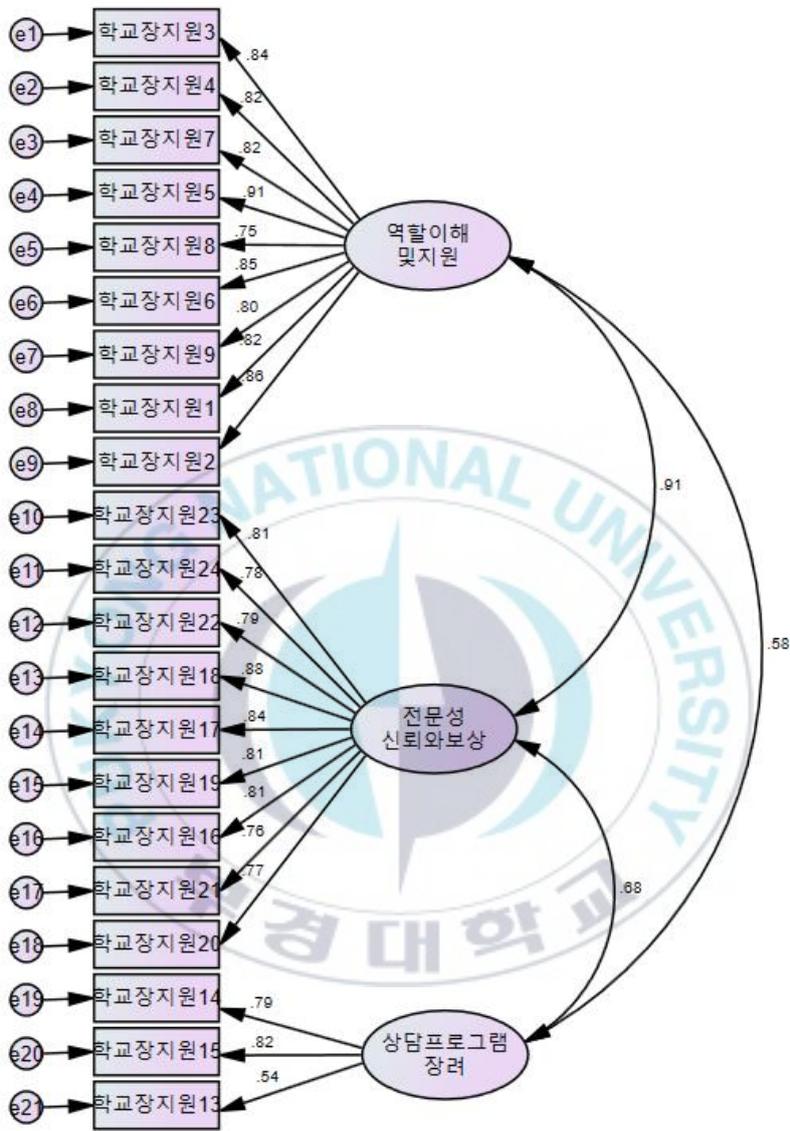
려 3개 문항(10번, 11번, 12번)은 삭제하였다. 분석 결과, 고유값 1 이상의 기준으로 추출된 요인은 3요인으로 나타났으며, 여전히 전문성 신뢰와 존중 4개 문항과 물리적 환경과 보상 5개 문항이 하나의 요인으로 분류되었다. 따라서 16번~24번 문항은 전문성 신뢰와 보상으로 명명하였다. 모든 문항은 .4 이상의 요인부하량을 보여 타당성이 확보되었으며, 구형성 검정 결과는 KMO(Keiser-Meyer-Olkin) 값이 .967, Bartlett의 p값(유의수준)이 .000으로 나타나 변수들이 요인분석하기에 적절한 것으로 확인되었다.

또한 신뢰도 분석 결과 Cronbach's α 계수가 .746 이상으로 나타나 측정 문항의 신뢰성이 확보되었다.

확인적 요인분석 결과, <표Ⅲ-16>에서 보는 바와 같이 1요인 모형(모형 1)의 적합도는 받아들이기 어려운 수준으로 나타났다. 그러나 3요인 모형(모형2)의 경우 적합도는 모형1과 달리 만족할 만한 수준이었다. 3개 요인에 대한 21개의 요인 적재치는 .539에서 .876으로 나타났다. 3요인 모형은 [그림 6]과 같다.

<표 Ⅲ-16> 학교장 지원 확인적 요인분석 모형 적합도

모형	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA
모형1(1요인 모형)	2055.096	189	.837	.819	.127
모형2(3요인 모형)	1379.282	186	.912	.904	.078



바. 교사 지원

본 연구에서는 교사 지원을 진로전담교사의 수행역량에 영향을 미치는 중요한 변인으로 파악하고, 윤영근(2007)의 측정도구를 조사에 활용하였다. 윤영근(2007)의 교사 지원 측정도구는 총 16문항으로 구성되어 있으며, 하위 영역은 상담 중요성 인식과 신뢰 7문항, 의뢰 및 정보제공 5문항, 참여와 협력 4문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 Likert식 5점 척도(전혀 그렇지 않다=1점, 그렇지 않다=2점, 보통이다=3점, 그렇다=4점, 매우 그렇다=5점)를 사용하였다. 윤영근(2007)의 연구에서는 각 하위 영역 신뢰도가 상담 중요성 인식과 신뢰 .905, 의뢰 및 정보제공 .859, 참여와 협력 .877로 나타났다. 따라서 선행연구에서 신뢰도를 검증하였고, 전국 1,000명의 중등학교 상담교사들의 자료를 수집하여 분석하였기에 모든 문항을 조사에 활용할 수 있다고 판단하였다. 교사 지원 척도의 요인별 문항 구성은 <표 III-17>과 같다.

<표 III-17> 교사 지원 척도의 요인별 문항 구성

요인	하위 요인	문항번호	문항수
교사 지원	상담 중요성 인식과 신뢰	1~7	7
	의뢰 및 정보제공	8~12	5
	참여와 협력	13~16	4
전체			16

교사 지원의 탐색적 요인분석 결과 및 신뢰도 분석 결과는 <표 III-18>에 제시되어 있다.

<표 III-18> 교사 지원 척도의 요인분석 및 신뢰도분석 결과

문항번호	전문성 인식 및 신뢰	정보제공 및 협력	Cronbach's α	
			하위요인	전체
교사지원3	.832	.255	.927	.956
교사지원4	.818	.327		
교사지원2	.789	.261		
교사지원1	.732	.325		
교사지원6	.721	.433		
교사지원7	.707	.444		
교사지원5	.706	.362		
교사지원13	.243	.838	.933	
교사지원14	.245	.829		
교사지원15	.327	.757		
교사지원11	.391	.746		
교사지원10	.385	.736		
교사지원16	.399	.675		
교사지원8	.553	.602		
교사지원9	.564	.574		
교사지원12	.466	.526		
고유값	14.714	10.24		
분산비율(%)	61.308	4.268		
누적분산(%)	61.308	71.576		
표준형성 적절성의 Kaiser-Meyer-Olkin 측도			.961	
Bartlett의 구형성 검정		근사 카이제곱 자유도(유의 확률)	7655.121 120(.000)	

요인추출 방법: 주성분 분석. 회전 방법: Kaiser 정규화가 있는 베리맥스.

탐색적 요인분석 결과, 고유값 1 이상의 기준으로 추출된 요인은 2요인으로 나타났다. 1번~7번 문항은 전문성 인식 및 신뢰로 명명하였고, 8번~16번 문항은 정보제공 및 협력으로 명명하였다. 모든 문항은 .5 이상의 요

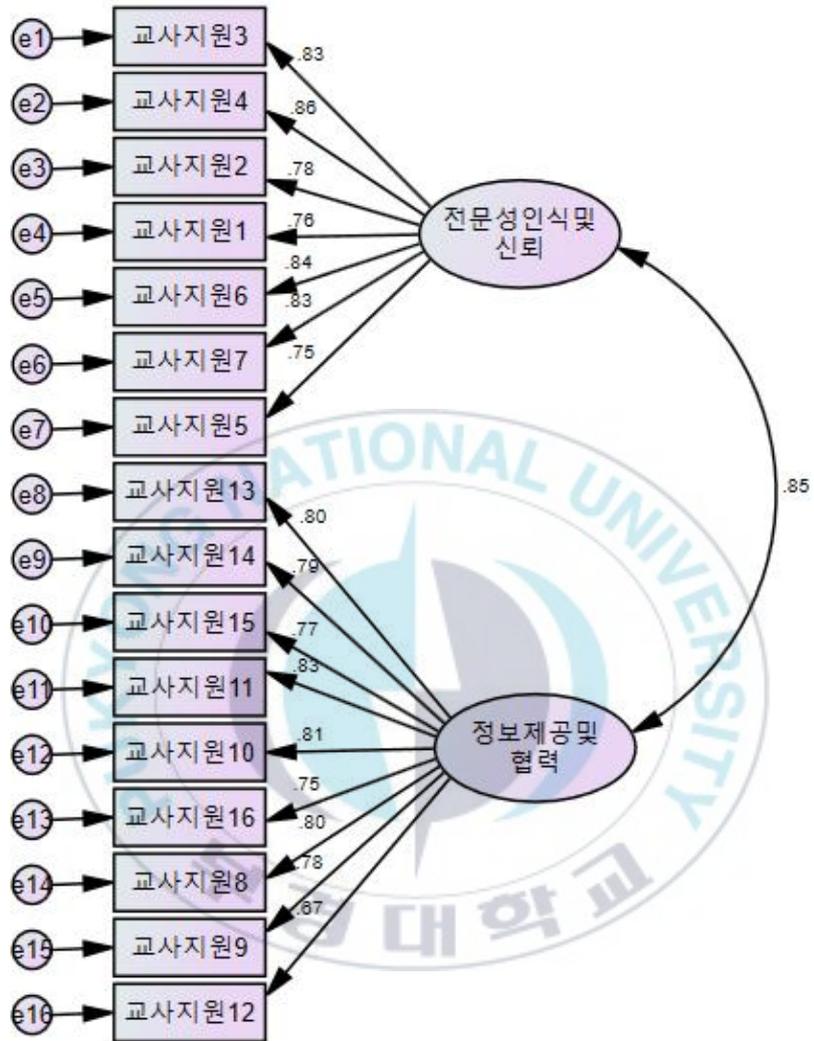
인부하량을 보여 타당성이 확보되었으며, 구형성 검정 결과는 KMO(Keiser-Meyer-Olkin) 값이 .961, Bartlett의 p값(유의수준)이 .000으로 나타나 변수들이 요인분석하기에 적절한 것으로 확인되었다.

또한 신뢰도 분석 결과 Cronbach's α 계수가 .927 이상으로 나타나 측정 문항의 신뢰성이 확보되었다.

확인적 요인분석 결과, <표Ⅲ-19>에서 보는 바와 같이 1요인 모형(모형 1)의 적합도는 받아들이기 어려운 수준으로 나타났다. 그러나 2요인 모형(모형2)의 경우 적합도는 모형1과 달리 만족할 만한 수준이었다. 2개 요인에 대한 16개의 요인 적재치는 .668에서 .858로 나타났다. 2요인 모형은 [그림 7]과 같다.

<표 Ⅲ-19> 교사 지원 확인적 요인분석 모형 적합도

모형	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA
모형1(1요인 모형)	1158.002	104	.862	.840	.129
모형2(2요인 모형)	673.473	103	.925	.913	.075



[그림 7] 교사 지원 2요인 모형

4. 연구절차 및 분석방법

본 연구에서는 중등 진로전담교사의 수행역량에 영향을 미치는 요인을 규명하기 위하여 전국 중·고등학교 중등 진로전담교사를 대상으로 설문조사를 실시하였으며, 설정한 연구문제를 검증하기 위하여 SPSS V22.0 프로그램을 사용하여 다음과 같이 통계분석을 실시하였다.

첫째, 중등 진로전담교사의 개인적 특성을 파악하기 위해 빈도분석을 실시하였으며, 변수의 분포를 파악하기 위해 기술통계를 실시하였다.

둘째, 중등 진로전담교사의 개인적 특성에 따른 수행역량, 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신, 학교장 지원, 교사 지원 인식의 차이를 파악하기 위해 독립표본 t-검증 및 일원분산분석(One-way ANOVA)을 실시하였다.

셋째, 중등 진로전담교사의 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신, 학교장 지원, 교사 지원 및 수행역량 간 관계를 파악하기 위하여 상관분석(Correlation analysis)을 실시하였다.

넷째, 중등 진로전담교사의 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신, 학교장 지원, 교사 지원이 수행역량에 미치는 영향을 순차적으로 파악하기 위하여 위계적 다중회귀분석(Hierarchical Multiple Regression Analysis)을 실시하였다.

IV. 연구결과

1. 변인의 기술통계

변인의 기술통계 분석결과, 종속변인인 수행역량은 평균 4.18점으로 나타나 수행역량 인식 정도가 높은 것으로 나타났다. 하위변인 중 정서심리상
담역량(평균 4.30점)이 가장 높았고, 관리자기계발역량(평균 3.98점)이 가장
낮았다. 독립변인 중 전문성 인식은 평균 3.85점으로 나타나 보통(3점) 이
상의 점수를 보였다. 하위변인 중 전문적 자질 및 자율성은 평균 4.14점이
었고, 자기계발 및 전문성 향상 활동은 평균 3.57점이었다. 교사효능감은
평균 3.93점이었다고, 과제난이도는 평균 3.75점이었다. 교사헌신은 평균 4.13
점으로 나타나 교사헌신 인식이 높은 것으로 나타났다. 하위변인 중 교육
애(평균 4.33점)가 가장 높았고, 열정(평균 3.88점)이 가장 낮은 것으로 나
타났다. 학교장지원은 평균 3.62점으로 나타나 보통(3점) 이상의 점수를 보
였다. 하위변인 중 존중과 보상(평균 3.88점)이 가장 높았고, 적절한 배치
(평균 3.16점)가 가장 낮았다. 교사지원은 평균 3.74점으로 나타나 보통(3
점) 이상의 점수를 보였다. 하위변인 중 전문성 인식 및 신뢰는 평균 3.87
점이었다고, 정보제공 및 협력은 평균 3.62점이었다. 변인의 기술통계 결과는
<표IV-1>과 같다.

<표IV-1> 변인의 기술통계(N=611)

구분	변인명	최소값	최대값	평균	표준편차	
종속 변인	수행 역량	학습진학상담역량	2.27	5.00	4.28	.553
		진로직업상담역량	2.50	5.00	4.13	.525
		정서심리상담역량	2.00	5.00	4.30	.562
		관리자기개발역량	1.50	5.00	3.98	.722
		전체	2.78	5.00	4.18	.470
전문성 인식	전문적자질 및 자율성	전문적자질 및 자율성	2.33	5.00	4.14	.501
		자기개발 및 전문성향상활동	1.00	5.00	3.57	.814
		전체	2.17	5.00	3.85	.539
교사 효능감	자기조절효능감	자기조절효능감	2.60	5.00	4.11	.452
		과제난이도	1.25	5.00	3.75	.609
		전체	2.38	5.00	3.93	.469
독립 변인	교사 현신	전문의식	1.00	5.00	4.17	.693
		교육애	2.00	5.00	4.33	.520
		열정	2.40	5.00	3.88	.564
		전체	2.40	5.00	4.13	.492
		학교장 지원	역할이해및지원	역할이해및지원	1.00	5.00
상담 프로그램 장려	1.00			5.00	3.16	1.022
전문성신뢰와 보상	1.00			5.00	3.88	.803
전체	1.00			5.00	3.62	.776
교사 지원	전문성인식및신뢰	전문성인식및신뢰	1.00	5.00	3.87	.708
		정보제공및협력	1.00	5.00	3.62	.705
		전체	1.00	5.00	3.74	.669

2. 개인적 특성별 평균차이 검증

중등 진로전담교사의 개인적 특성별 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신, 학교장지원, 교사지원 및 수행역량의 차이를 알아보기 위하여 독립표본 t-검증 및 일원분산분석(one-way ANOVA)을 실시하였고, 일원분산분석의 경우 Scheffe의 사후검증을 실시하였다.

가. 개인적 특성에 따른 수행역량 차이

수행역량에 대해 개인적 특성별 차이를 검증한 결과, 최종학력에 따라 수행역량에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. Scheffe 사후검증 결과, 박사과정 이상(평균 4.42점)이 대학졸업(평균 4.11점)과 석사수료 또는 졸업(평균 4.18점)보다 높았다. 연구회 또는 학회 활동 경력 유무에 따라 수행역량에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 경력이 있음(평균 4.25점)이 없음(평균 4.05점)보다 수행역량이 높은 것으로 나타났다. 대학강사 또는 연수강사 경력 유무에 따라 수행역량에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 경력이 있음(평균 4.36점)이 없음(평균 4.09점)보다 수행역량이 높은 것으로 나타났다. 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력 유무에 따라 수행역량에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 경력이 있음(평균 4.29점)이 없음(평균 4.08점)보다 수행역량이 높은 것으로 나타났다. 그러나 성별, 학교급, 교직경력에 따라서는 수행역량에 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 개인적 특성별 수행역량 차이 결과는 <표IV-2>와 같다.

<표IV-2> 개인적 특성별 수행역량 차이

구분		N	M	SD	t/F	Scheffe
성별	남자	253	4.19	.478	.625	
	여자	358	4.17	.465		
학교급	중학교	329	4.15	.471	-1.340	
	고등학교	282	4.20	.468		
교직경력	15년 미만	19	3.98	.512	2.481	-
	15년 이상~20년 미만	57	4.11	.456		
	20년 이상	535	4.19	.469		
최종학력	대학 졸업 ¹⁾	183	4.11	.436	6.270**	3>1, 2
	석사 수료 또는 졸업 ²⁾	396	4.18	.482		
	박사과정 이상 ³⁾	32	4.42	.429		
연구회 또는 학회활동경력	있음	377	4.25	.450	5.272***	
	없음	234	4.05	.476		
대학강사 또는 연수강사경력	있음	195	4.36	.394	7.293***	
	없음	416	4.09	.479		
진로진학상담관련 수상 또는 표창경력	있음	270	4.29	.427	5.623***	
	없음	341	4.08	.483		

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

나. 개인적 특성에 따른 전문성 인식 차이

전문성 인식에 대해 개인적 특성별 차이를 검증한 결과, 학교급에 따라 전문성 인식에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 중학교(평균 3.96점)가 고등학교(평균 3.68점)보다 전문성 인식이 높은 것으로 나타났다. 최종학력에 따라 전문성 인식에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 석사 수료 또는 졸업(평균 3.89점)과 박사과정 이상(평균 4.09점)이 대학 졸업(평균 3.72점)보다 전문성 인식이 높은 것으로 나타났다. 연구회 또는 학회 활동 경력 유무에 따라 전문성 인식에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 경력이 있음(평균 3.96점)이 없음(평균 3.68점)보다 전문성 인식이 높은 것으로 나타났다. 대학강사 또는 연수강사 경력 유무에 따라 전문성 인식에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 경력이 있음(평균 4.02점)이 없음(평균 3.77점)보다 전문성 인식이 높은 것으로 나타났다. 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력 유무에 따라 전문성 인식에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 경력이 있음(평균 3.96점)이 없음(평균 3.77점)보다 전문성 인식이 높은 것으로 나타났다. 그러나 성별과 교직경력에 따라서는 전문성 인식에 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 개인적 특성별 전문성 인식 차이 결과는 <표Ⅳ-3>과 같다.

<표 IV-3> 개인적 특성별 전문성 인식 차이

구분	N	M	SD	t/F	Scheffe	
성별	남자	253	3.89	.564	1.341	
	여자	358	3.83	.519		
학교급	중학교	377	3.96	.530	-2.737**	
	고등학교	234	3.68	.507		
교직경력	15년 미만	19	3.86	.678	.351	-
	15년 이상~20년 미만	57	3.80	.457		
	20년 이상	535	3.86	.542		
최종학력	대학 졸업 ¹⁾	183	3.72	.515	9.789***	2, 3>1
	석사 수료 또는 졸업 ²⁾	396	3.89	.538		
	박사과정 이상 ³⁾	32	4.09	.527		
연구회 또는 학회활동경력	있음	377	3.96	.530	6.510***	
	없음	234	3.68	.507		
대학강사 또는 연수강사경력	있음	195	4.02	.520	5.450***	
	없음	416	3.77	.529		
진로진학상담관련 수상 또는 표창경력	있음	270	3.96	.501	4.461***	
	없음	341	3.77	.553		

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

다. 개인적 특성에 따른 교사효능감 차이

교사효능감에 대해 개인적 특성별 차이를 검증한 결과, 연구회 또는 학회 활동 경력 유무에 따라 교사효능감에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 경력이 있음(평균 3.99점)이 없음(평균 3.82점)보다 교사효능감이 높은 것으로 나타났다. 대학강사 또는 연수강사 경력 유무에 따라 교사효능감에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 경력이 있음(평균 4.05점)이 없음(평균 3.87점)보다 교사효능감이 높은 것으로 나타났다. 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력 유무에 따라 교사효능감에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 경력이 있음(평균 4.00점)이 없음(평균 3.87점)보다 교사효능감이 높은 것으로 나타났다. 그러나 성별, 학교급, 교직경력, 최종학력에 따라서는 교사효능감에 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 개인적 특성별 교사효능감 차이 결과는 <표Ⅳ-4>와 같다.

<표IV-4> 개인적 특성별 교사효능감 차이

	구분	N	M	SD	t/F	Scheffe
성별	남자	253	3.93	.496	.271	
	여자	358	3.92	.449		
학교급	중학교	329	3.93	.459	-.013	
	고등학교	282	3.93	.480		
교직경력	15년 미만	19	4.02	.408	1.839	-
	15년 이상~20년 미만	57	3.82	.423		
	20년 이상	535	3.93	.474		
최종학력	대학 졸업 ¹⁾	183	3.91	.445	.215	
	석사 수료 또는 졸업 ²⁾	396	3.94	.483		
	박사과정 이상 ³⁾	32	3.91	.423		
연구회 또는 학회활동경력	있음	377	3.99	.450	4.343***	
	없음	234	3.82	.481		
대학강사 또는 연수강사경력	있음	195	4.05	.451	4.770***	
	없음	416	3.87	.465		
진로진학상담관련 수상 또는 표창경력	있음	270	4.00	.442	3.633***	
	없음	341	3.87	.481		

*** $p < .001$

라. 개인적 특성에 따른 교사헌신 차이

교사헌신에 대해 개인적 특성별 차이를 검증한 결과, 연구회 또는 학회 활동 경력 유무에 따라 교사헌신에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 경력이 있음(평균 4.21점)이 없음(평균 4.00점)보다 교사헌신이 높은 것으로 나타났다. 대학강사 또는 연수강사 경력 유무에 따라 교사헌신에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 경력이 있음(평균 4.29점)이 없음(평균 4.00점)보다 교사헌신이 높은 것으로 나타났다. 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력 유무에 따라 교사헌신에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 경력이 있음(평균 4.22점)이 없음(평균 4.05점)보다 교사헌신이 높은 것으로 나타났다. 그러나 성별, 학교급, 교직경력, 최종학력에 따라서는 교사헌신에 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 개인적 특성별 교사헌신 차이 결과는 <표IV-5>와 같다.

<표IV-5> 개인적 특성별 교사헌신 차이

	구분	N	M	SD	t/F	Scheffe
성별	남자	253	4.10	.513	-1.333	
	여자	358	4.15	.477		
학교급	중학교	329	4.13	.481	.295	
	고등학교	282	4.12	.505		
교직경력	15년 미만	19	4.09	.583	1.371	-
	15년 이상~20년 미만	57	4.03	.534		
	20년 이상	535	4.14	.484		
최종학력	대학 졸업 ¹⁾	183	4.10	.475	.944	-
	석사 수료 또는 졸업 ²⁾	396	4.13	.504		
	박사과정 이상 ³⁾	32	4.23	.438		
연구회 또는 학회활동경력	있음	377	4.21	.478	5.138***	
	없음	234	4.00	.489		
대학강사 또는 연수강사경력	있음	195	4.29	.441	5.606***	
	없음	416	4.05	.498		
진로진학상담관련 수상 또는 표창경력	있음	270	4.22	.455	4.158***	
	없음	341	4.05	.509		

*** $p < .001$

마. 개인적 특성에 따른 학교장 지원 인식 차이

학교장 지원 인식에 대해 개인적 특성별 차이를 검증한 결과, 교직경력에 따라 학교장 지원 인식에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. Scheffe 사후검증 결과 집단별 차이는 나타나지 않았으나 15년 미만(평균 3.72점)이 가장 높았고, 15년 이상~20년 미만(평균 3.38점)이 가장 낮았다. 또한 대학강사 또는 연수강사 경력 유무에 따라 학교장 지원 인식에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 경력이 있음(평균 3.71점)이 없음(평균 3.58점)보다 학교장 지원 인식이 높은 것으로 나타났다. 그러나 성별, 학교급, 최종학력, 연구회 또는 학회 활동 경력 유무, 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력 유무에 따라서는 교사헌신에 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 개인적 특성별 학교장 지원 인식 차이 결과는 <표Ⅳ-6>과 같다.

<표IV-6> 개인적 특성별 학교장 지원 차이

구분	N	M	SD	t/F	Scheffe	
성별	남자	253	3.58	.813	-1.108	
	여자	358	3.65	.748		
학교급	중학교	329	3.64	.750	.737	
	고등학교	282	3.60	.805		
교직경력	15년 미만	19	3.72	.868	3.045*	n.s
	15년 이상~20년 미만	57	3.38	.823		
	20년 이상	535	3.64	.764		
최종학력	대학 졸업 ¹⁾	183	3.61	.795	.507	-
	석사 수료 또는 졸업 ²⁾	396	3.61	.771		
	박사과정 이상 ³⁾	32	3.75	.725		
연구회 또는 학회활동경력	있음	377	3.66	.818	1.507	
	없음	234	3.56	.699		
대학강사 또는 연수강사경력	있음	195	3.71	.809	2.036*	
	없음	416	3.58	.756		
진로진학상담관련 수상 또는 표창경력	있음	270	3.67	.782	1.361	
	없음	341	3.58	.769		

* $p < .05$

바. 개인적 특성에 따른 교사 지원 차이

교사 지원 인식에 대해 개인적 특성별 차이를 검증한 결과, 교직경력에 따라 학교장 지원 인식에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. Scheffe 사후검증 결과, 20년 이상(평균 3.78점)이 15년 이상~20년 미만(평균 3.49점)보다 높았다. 연구회 또는 학회 활동 경력 유무에 따라 교사 지원 인식에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 경력이 있음(평균 3.80점)이 없음(평균 3.65점)보다 교사 지원 인식이 높은 것으로 나타났다. 대학강사 또는 연수강사 경력 유무에 따라 교사 지원 인식에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 경력이 있음(평균 3.88점)이 없음(평균 3.68점)보다 교사 지원 인식이 높은 것으로 나타났다. 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력 유무에 따라 교사 지원 인식에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 경력이 있음(평균 3.85점)이 없음(평균 3.66점)보다 교사 지원 인식이 높은 것으로 나타났다. 그러나 성별, 학교급, 최종학력에 따라서는 교사 지원 인식에 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 개인적 특성별 교사 지원 인식 차이 결과는 <표IV-7>과 같다.

<표Ⅳ-7> 개인적 특성별 교사 지원 차이

구분	N	M	SD	t/F	Scheffe	
성별	남자	253	3.68	.731	-1.800	
	여자	358	3.79	.620		
학교급	중학교	329	3.78	.664	1.404	
	고등학교	282	3.70	.674		
교직경력	15년 미만 ¹⁾	19	3.49	.710	6.327**	3>2
	15년 이상~20년 미만 ²⁾	57	3.49	.753		
	20년 이상 ²⁾	535	3.78	.652		
최종학력	대학 졸업 ¹⁾	183	3.78	.646	.716	-
	석사 수료 또는 졸업 ²⁾	396	3.73	.688		
	박사과정 이상 ²⁾	32	3.74	.563		
연구회 또는 학회활동경력	있음	377	3.80	.718	2.935**	
	없음	234	3.65	.571		
대학강사 또는 연수강사경력	있음	195	3.88	.657	3.503***	
	없음	416	3.68	.666		
진로진학상담관련 수상 또는 표창경력	있음	270	3.85	.641	3.487**	
	없음	341	3.66	.681		

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

3. 변인 간 상관분석

가. 주요 변인 간 상관관계

본 연구의 주요 변인인 수행역량, 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신, 학교장 지원, 교사 지원 간의 관련성을 파악하기 위하여 상관분석을 실시하였다. 분석결과 수행역량, 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신, 학교장 지원, 교사 지원은 모두 서로 정적 상관을 이루고 있는 것으로 나타났다. 교사효능감과 교사헌신($r=.656, p<.001$)이 가장 높은 정적 상관을 보이고 있고, 전문성 인식과 학교장 지원($r=.230, p<.001$)이 가장 낮은 정적 상관을 보이고 있는 것으로 나타났다. 한편 종속변인인 수행역량과 독립변인인 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신, 학교장 지원, 교사 지원의 상관관계를 살펴보면, 수행역량과 교사헌신($r=.598, p<.001$)이 가장 높은 정적 상관을 보이고 있으며, 다음으로 수행역량과 교사효능감($r=.571, p<.001$), 수행역량과 전문성 인식($r=.500, p<.001$), 수행역량과 교사지원($r=.453, p<.001$), 수행역량과 학교장 지원($r=.242, p<.001$)의 순으로 나타났다. 주요 변인인 수행역량, 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신, 학교장 지원, 교사 지원 간의 관련성을 파악하기 위하여 실시한 상관분석 결과표는 <표 IV-8>과 같다.

<표 IV-8> 주요 변인 간 상관관계

	수행역량	전문성 인식	교사 효능감	교사헌신	학교장 지원	교사지원
수행역량	1					
전문성인식	.500***	1				
교사효능감	.571***	.456***	1			
교사헌신	.598***	.536***	.656***	1		
학교장지원	.242***	.230***	.305***	.347***	1	
교사지원	.453***	.328***	.453***	.458***	.573***	1

*** $p < .001$

나. 주요 변인의 하위변인 간 상관관계

본 연구의 주요 변인인 수행역량, 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신, 학교장 지원, 교사 지원의 하위변인 간의 관련성을 파악하기 위하여 상관분석을 실시하였다. 하위변인들 간의 상관관계를 구체적으로 살펴보면, 대부분의 하위변인들 간에는 정적 상관을 보이는 것으로 나타났다. 그러나 학습진학상담역량과 상담프로그램 장려, 정서심리상담역량과 자기계발 및 전문성 향상활동, 자기계발 및 전문성 향상활동과 역할 이해 및 지원, 자기계발 및 전문성 향상활동과 적절한 배치, 자기계발 및 전문성 향상활동과 전문성 신뢰와 보상 간의 관계는 상관이 없는 것으로 나타났다. 하위변인 간 상관관계 분석 결과표는 <표 IV-9>와 같다.

<표 IV-9> 하위변인 간 상관관계

	1)	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8)	9)	10)	11)	12)	13)	14)	15)
1) 학습진화상담역량	1														
2) 진로직업상담역량	.772***	1													
3) 정서심리상담역량	.499***	.558***	1												
4) 관리자기개발역량	.440***	.522***	.314***	1											
5) 전문적자질및자율성	.616***	.703***	.460***	.410***	1										
6) 자기개발및전문성 향상활동	.222***	.247***	.077	.225***	.302***	1									
7) 자기조절효능감	.472***	.651***	.471***	.356***	.635***	.142***	1								
8) 과제난이도	.376***	.513***	.255***	.262***	.496***	.227***	.551***	1							
9) 전문의식	.243***	.365***	.302***	.230***	.494***	.168***	.413***	.367***	1						
10) 교육애	.466***	.624***	.521***	.409***	.642***	.224***	.634***	.488***	.533***	1					
11) 열정	.464***	.568***	.368***	.397***	.632***	.319***	.500***	.561***	.430***	.672***	1				
12) 역할이해및지원	.184***	.269***	.234***	.203***	.400***	.058	.337***	.246***	.340***	.310***	.273***	1			
13) 상담프로그램장려	.033	.142***	.047	.105**	.217***	.063	.177***	.156***	.169***	.193***	.143***	.556***	1		
14) 전문성신뢰와보상	.195***	.272***	.223***	.198***	.418***	.067	.343***	.240***	.332***	.329***	.267***	.873***	.616***	1	
15) 전문성인식및신뢰	.405***	.425***	.361***	.335***	.553***	.093*	.473***	.284***	.353***	.411***	.354***	.551***	.327***	.596***	1
16) 정보제공및협력	.290***	.384***	.254***	.287***	.483***	.092*	.448***	.354***	.289***	.398***	.385***	.568***	.347***	.563***	.796***

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

4. 수행역량에 영향을 미치는 변인 분석

가. 주요 변인이 수행역량에 미치는 영향

중등 진로전담교사의 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신, 학교장 지원, 교사 지원이 수행역량에 미치는 영향을 순차적으로 파악하기 위하여 위계적 다중회귀 분석을 실시하였으며, 분석을 위해 설계한 모형은 다음과 같다.

모형 I = 개인배경 변인

모형 II = 개인배경 변인 + 전문성 인식 + 교사효능감 + 교사헌신

모형 III = 개인배경 변인 + 전문성 인식 + 교사효능감 + 교사헌신 + 학교장 지원 + 교사지원

분석결과, 모형 I 은 개인배경이 수행역량을 11.9% 설명하고 있고, 모형 II 는 모형 I 에 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신 변인을 추가 투입한 것으로 수행역량을 46.7% 설명하고 있어 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신 변인은 추가로 34.8%를 설명하고 있다. 모형 III 은 모형 II 에 학교장 지원과 교사 지원 변인을 추가 투입한 것으로 수행역량을 49.2% 설명하여 학교지원 변인은 추가로 2.4%를 설명하고 있다. 중등 진로전담교사의 수행역량에 가장 큰 영향을 미치는 변인은 가장 큰 설명력 증가를 보인 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신 변인으로 나타났다.

구체적으로 영향요인을 살펴보면, 모형 I 에서는 교사 개인배경 중 박사과정 이상($B=.196, p<.05$), 연구회 또는 학회 활동 경력이 있는 경우($B=.133, p<.01$), 대학 강사 또는 연수 강사 경험이 있는 경우($B=.178, p<.001$), 진로진학

상담 관련 수상 또는 표창 경력($B=.134, p<.01$)이 수행역량에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

전문성 인식, 교사효능감, 교사현신 변인을 추가한 모형Ⅱ에서는 교사 개인배경 중 박사과정 이상($B=.173, p<.05$)과 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력($B=.075, p<.05$)이 여전히 수행역량에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그러나 연구회 또는 학회 활동 경력이 있는 경우와 대학 강사 또는 연수 강사 경험이 있는 경우의 영향력이 상실되는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 전문성 인식, 교사효능감, 교사현신을 통제하면 교사 개인배경 중 연구회 또는 학회 활동 경력이 있는 경우와 대학 강사 또는 연수 강사 경험이 있는 경우가 수행역량에 영향을 미치지 않는 것을 의미하며, 반면 전문성 인식, 교사효능감, 교사현신을 통제하더라도 박사과정 이상과 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력은 계속 수행역량에 정적 영향을 미치는 것을 의미한다. 또한 전문성 인식($B=.153, p<.001$), 교사효능감($B=.276, p<.001$), 교사현신($B=.275, p<.001$)도 수행역량에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

학교장 지원과 교사 지원 변인을 추가한 모형Ⅲ에서는 교사 개인배경 중 박사과정 이상($B=.194, p<.01$)과 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력($B=.065, p<.05$)이 여전히 수행역량에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 전문성 인식($B=.139, p<.001$), 교사효능감($B=.236, p<.001$), 교사현신($B=.250, p<.001$)도 여전히 수행역량에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학교장 지원과 교사 지원을 통제하더라도 교사 개인배경 중 박사과정 이상과 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력은 계속 수행역량에 정적 영향을 미치는 것을 의미하며, 전문성 인식, 교사효능감, 교사현신도 계속 수행역량에 정적인 영향을 미치는 것을 의미한다. 또한 교사 지원은 수행역량에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그러나 학교장 지원은 수행역량에 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이상의 위계적 다중회귀분석 결과는 <표 IV-10>과 같다.

<표 IV-10> 주요 변인의 위계적 다중회귀분석 결과

	모형 I		모형 II		모형 III	
	B	β	B	β	B	β
개인배경						
성별(준거=여자)						
남자	-.026	-.027	.005	.006	.014	.015
학교급(준거=중학교)						
고등학교	.008	.009	.012	.012	.019	.020
최종학력(준거=대학졸업)						
석사 수료 또는 졸업	.040	.041	.017	.017	.030	.031
박사과정 이상	.196*	.093	.173*	.082	.194**	.092
연구회활동경험(준거=없음)						
있음	.133**	.137	.022	.022	.021	.022
강사경험(준거=없음)						
있음	.178***	.177	.064	.063	.056	.056
수상경력(준거=없음)						
있음	.134**	.141	.075*	.079	.065*	.069
전문성 인식						
			.153***	.175	.139***	.159
교사효능감						
			.276***	.276	.236***	.235
교사현신						
			.275***	.288	.250***	.261
학교장 지원						
					-.054*	-.089
교사 지원						
					.147***	.209
상수	3.949***		1.273***		1.224***	
F값	11.648***		53.671***		48.240***	
R ²	.119		.467		.492	
R ² 증가량			.348		.024	

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

나. 주요 변인의 하위변인이 수행역량에 미치는 영향

중등 진로전담교사의 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신, 학교장지원, 교사지원이 수행역량에 미치는 영향을 순차적으로 파악하기 위하여 위계적 다중회귀분석을 실시하였으며, 분석을 위해 설계한 모형은 다음과 같다.

모형 I = 개인배경 변인

모형 II = 개인배경 변인 + 전문성 인식(전문적 자질 및 자율성, 자기계발 및 전문성 향상활동) + 교사효능감(자기조절효능감, 과제난이도) + 교사헌신(전문 의식, 교육애, 열정)

모형 III = 개인배경 변인 + 전문성 인식(전문적 자질 및 자율성, 자기계발 및 전문성 향상활동) + 교사효능감(자기조절효능감, 과제난이도) + 교사헌신(전문 의식, 교육애, 열정) + 학교장 지원(역할 이해 및 지원, 상담프로그램 장려, 전문성 신뢰와 보상) + 교사 지원(전문성 인식 및 신뢰, 정보제공 및 협력)

분석결과, 모형 I 은 개인배경이 수행역량을 11.9% 설명하고 있고, 모형 II 는 모형 I 에 전문성 인식의 하위변인인 전문적 자질 및 자율성과 자기계발 및 전문성 향상활동, 교사효능감 하위변인인 자기조절효능감과 과제난이도, 교사헌신 하위변인인 전문의식, 교육애, 열정을 추가 투입한 것으로 수행역량을 56.2% 설명하고 있어 전문적 자질 및 자율성과 자기계발 및 전문성 향상활동, 자기조절효능감과 과제난이도, 전문의식, 교육애, 열정 변인은 추가로 44.3%를 설명하고 있다. 모형 III 은 모형 II 에 학교장 지원 하위변인인 역할 이해 및 지원, 상담프로그램 장려, 전문성 신뢰와 보상, 그리고 교사 지원 하위변인인 전문성 인식 및 신뢰, 정보제공 및 협력을 추가 투입한 것으로 수행역량을 58.2% 설명하여 학교지원 변인은 추가로 2.0%를 설명하고 있다. 중등 진로전담교사의 수행역량에 가장

큰 영향을 미치는 변인은 가장 큰 설명력 증가를 보인 전문성 인식의 하위변인인 전문적 자질 및 자율성과 자기계발 및 전문성 향상활동, 교사효능감 하위변인인 자기조절효능감과 과제난이도, 교사헌신 하위변인인 전문의식, 교육애, 열정 변인으로 나타났다.

구체적으로 영향요인을 살펴보면, 모형 I에서는 교사 개인배경 중 박사과정 이상($B=.196, p<.05$), 연구회 또는 학회 활동 경력이 있는 경우($B=.133, p<.01$), 대학 강사 또는 연수 강사 경험이 있는 경우($B=.178, p<.001$), 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력($B=.134, p<.01$)이 수행역량에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

전문성 인식의 하위변인인 전문적 자질 및 자율성과 자기계발 및 전문성 향상활동, 교사효능감 하위변인인 자기조절효능감과 과제난이도, 교사헌신 하위변인인 전문의식, 교육애, 열정 변인을 추가한 모형 II에서는 교사 개인배경 중 박사과정 이상($B=.155, p<.05$)은 여전히 수행역량에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그러나 연구회 또는 학회 활동 경력이 있는 경우와 대학 강사 또는 연수 강사 경험이 있는 경우, 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력이 있는 경우의 영향력이 상실되는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 전문성 인식의 하위변인인 전문적 자질 및 자율성과 자기계발 및 전문성 향상활동, 교사효능감 하위변인인 자기조절효능감과 과제난이도, 교사헌신 하위변인인 전문의식, 교육애, 열정을 통제하면 교사 개인배경 중 연구회 또는 학회 활동 경력이 있는 경우, 대학 강사 또는 연수 강사 경험이 있는 경우, 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력이 있는 경우가 수행역량에 대한 영향력이 사라지는 것을 의미한다.

또한 전문성 인식의 하위변인 중 전문적 자질 및 자율성($B=.303, p<.001$), 교사효능감 하위변인 중 자기조절효능감($B=.227, p<.001$), 교사헌신 하위변인 중 교육애($B=.291, p<.001$), 열정($B=.072, p<.05$)은 수행역량에 정적으로 영향을 미

치는 것으로 나타났으나 교사헌신 하위변인 중 전문의식($B=-.056, p<.05$)은 수행역량에 부적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다.

학교장 지원 하위변인인 역할 이해 및 지원, 상담프로그램 장려, 전문성 신뢰와 보상, 그리고 교사 지원 하위변인인 전문성 인식 및 신뢰, 정보제공 및 협력변인을 추가한 모형Ⅲ에서는 교사 개인배경 중 박사과정 이상($B=.161, p<.05$)이 여전히 수행역량에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학교장 지원 하위변인인 역할 이해 및 지원, 상담프로그램 장려, 전문성 신뢰와 보상, 그리고 교사 지원 하위변인인 전문성 인식 및 신뢰, 정보제공 및 협력을 통제하더라도 교사 개인배경 중 박사과정 이상은 계속 수행역량에 정적 영향을 미치는 것을 의미한다.

또한 학교장 지원 하위변인 중 상담프로그램 장려($B=-.069, p<.05$)는 수행역량에 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 교사 지원 하위변인 중 전문성 인식 및 신뢰($B=.230, p<.001$)는 수행역량에 정적인 영향을, 정보제공 및 협력($B=-.108, p<.05$)은 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이상의 위계적 다중회귀분석 결과는 <표 IV-11>과 같다.

<표 IV-11> 하위 변인의 위계적 다중회귀분석 결과

	모형 I		모형 II		모형 III	
	B	β	B	β	B	β
개인배경						
성별(준거=여자)						
남자	-.026	-.027	.012	.013	.020	.021
학교급(준거=중학교)						
고등학교	.008	.009	.032	.034	.032	.034
최종학력(준거=대학졸업)						
석사 수료 또는 졸업	.040	.041	.029	.029	.028	.029
박사과정 이상	.196*	.093	.155*	.074	.161*	.076
연구회활동경험(준거=없음)						
있음	.133**	.137	.045	.047	.041	.042
강사경험(준거=없음)						
있음	.178***	.177	.032	.032	.023	.023
수상경력(준거=없음)						
있음	.134**	.141	.053	.056	.042	.044
전문성 인식						
전문적자질및자율성			.303***	.323	.258	.274***
자기개발및전문성향상활동			.012	.021	.017	.030
교사효능감						
자기조절효능감			.227***	.218	.199	.191***
과제난이도			-.007	-.009	.011	.015
교사헌신						
전문의식			-.056*	-.083	-.066	-.098**
교육애			.219***	.242	.229	.253***
열정			.072*	.086	.076	.091*
학교장 지원						
역할이해및지원					.043	.074
상담프로그램장려					-.032	-.069*
전문성신뢰와보상					-.051	-.086
교사 지원						
전문성인식및신뢰					.153	.230***
정보제공및협력					-.072	-.108*
상수	3.949***		.873***		.881***	
F값	11.648***		54.564***		43.339***	
R ²	.119		.562		.582	
R ² 증가량			.443		.020	

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

V. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구는 기존 연구들이 다루지 못한 중등 진로전담교사의 수행역량에 영향을 미치는 요인을 도출하여 그 관계를 규명하고자 하였으며, 구체적으로 전문성 인식, 교사효능감, 교사현신, 학교장지원, 교사지원이 중등 진로전담교사의 수행역량에 어떠한 영향을 미치는지를 분석하였다. 이를 토대로 본 연구는 중등 진로전담교사의 수행역량을 향상시키는 긍정적 요인을 파악하여 장려하고, 수행역량을 방해하는 부정적 요인을 제어하는 정책적 시사점을 도출함으로써 중등 진로전담교사의 바람직한 직무태도를 유지하도록 돕는 것을 목적으로 하였다.

연구의 목적을 달성하기 위해 먼저 본 연구에서는 중등 진로전담교사의 개인적 특성에 따른 수행역량, 전문성 인식, 교사효능감, 교사현신, 학교장 지원, 교사 지원의 인식 차이를 분석하였으며, 다음으로 중등 진로전담교사의 수행역량, 전문성 인식, 교사효능감, 교사현신, 학교장 지원, 교사 지원 간의 상관관계를 분석하였다. 마지막으로 중등 진로전담교사의 전문성인식, 교사효능감, 교사현신, 학교장 지원, 교사 지원이 수행역량에 어떠한 영향을 미치는지를 분석하였다. 분석결과를 토대로 한 논의점은 다음과 같다.

가. 개인적 특성에 따른 수행역량, 전문성 인식, 교사효능감, 교사현신, 학교장 지원, 교사 지원의 차이

중등 진로전담교사의 개인적 특성에 따른 수행역량, 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신, 학교장 지원, 교사 지원의 차이 분석결과를 토대로 다음과 같은 논의점을 도출하였다.

첫째, 수행역량에 대해 개인적 특성별 차이를 검증한 결과, 최종학력이 박사과정 이상(평균 4.42점)이 대학졸업(평균 4.11점)과 석사수료 또는 졸업(평균 4.18점)보다 높았다. 이러한 결과는 학력이 높을수록 중등 진로전담교사의 수행역량이 높음을 의미하는 것으로 중등 진로전담교사의 수행역량 증진을 위해 대학원 진학 및 학위취득을 장려할 필요가 있음을 시사한다. 또한 연구회 또는 학회 활동 경력 유무에 따라 수행역량에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 경력이 있음(평균 4.25점)이 없음(평균 4.05점)보다 수행역량이 높은 것으로 나타났으며, 대학강사경력 또는 연수강사 경력 유무에 따라 수행역량에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 경력이 있음(평균 4.36점)이 없음(평균 4.09점)보다 수행역량이 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 진로진학상담 관련 연구회 또는 학회 활동 경험자, 대학강사경력 또는 연수강사 경력자의 수행역량이 더 높음을 의미하는 것으로 최종학력이 높은 교사의 수행역량이 높은 결과와 맥락을 같이 하는 것으로 볼 수 있다. 즉 대학원 진학을 통해 연구회 또는 학회에 가입하여 다양한 활동의 기회를 얻게 되고 수료 또는 졸업 후 대학강사 또는 연수강사의 기회를 얻을 수 있기 때문이다. 따라서 중등 진로전담교사의 수행역량 증진을 위해 대학원 진학 및 학위취득을 장려할 필요가 있음을 한번 더 시사한다.

한편, 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력 유무에 따라 수행역량에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 경력이 있음(평균 4.29점)이 없음(평균 4.08점)보다 수행역량이 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력이 있는 교사의 수행역량이

더 높음을 의미하는 것으로 위에서 언급된 대학원 진학 등의 기대효과와는 맥락을 달리하는 것으로 실무에서의 성과를 많이 나타내고 대외적으로 인정받는 것이 중등 진로전담교사의 수행역량을 높일 수 있음을 시사한다.

마지막으로 성별, 학교급, 교직경력에 따라서는 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 중등 진로전담교사의 역량은 성별, 학교급에 따라서는 큰 차이가 없다는 연구결과(박용호, 2011)와 일치하고 있다. 한편 교직경력에 따른 차이가 나타나지 않은 이유는 본 연구대상자 중 교직경력 20년 이상이 약 88% 정도이므로 중등 진로전담교사는 일반 교과 교사에서 부전공 자격 연수를 거쳐 중등 진로전담교사로 전환하여 그 자격을 획득한 교사들이므로 대부분 교직경력이 많은 이들이기 때문으로 사료된다.

둘째, 전문성 인식에 대해 개인적 특성별 차이를 검증한 결과, 중학교(평균 3.96점)가 고등학교(평균 3.68점)보다 전문성 인식이 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 중학교 중등 진로전담교사가 고등학교 중등 진로전담교사보다 전문성 인식이 더 높은 것으로 중학교 중등 진로전담교사는 고등학교 중등 진로전담교사(본 연구에서는 일반계고 중등 진로전담교사만 해당)보다 상급학교 진학 및 그 이후에 대한 조금 더 폭 넓고 다양한 정보를 학생과 학부모에게 전달해 주고 있는 상황에 비해 고등학교 중등 진로전담교사는 대학교 진학과 관련된 한정된 정보제공의 한계로부터 오는 인식의 차이가 아닐까 사료된다. 이는 현재 입시위주의 교육제도와 서열화되어 있는 대학구조와도 관련이 있을 수 있다.

한편, 석사 수료 또는 졸업(평균 3.89점)과 박사과정 이상(평균 4.09점)이 대학 졸업(평균 3.72점)보다 전문성 인식이 높은 것으로 나타났으며, 연구회 또는 학회 활동 경력이 있음(평균 3.96점)이 없음(평균 3.68점)보다 전문성 인식이 높은 것으로 나타났고 대학강사 또는 연수강사 경력이 있음(평

균 4.02점)이 없음(평균 3.77점)보다 전문성 인식이 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학력이 높을수록 중등 진로전담교사의 전문성 인식이 높음을 의미하는 것으로 전문성 인식수준은 학력순(박사>석사>학사)으로 더 높게 인식한 것으로 나타난 결과(김순희, 2013)를 지지한다. 또한 이러한 결과는 진로진학상담 관련 연구회 또는 학회 활동 경험자, 대학강사경력 또는 연수강사 경력자의 전문성 인식이 더 높음을 의미하는 것으로 최종학력이 높은 교사의 전문성 인식이 높은 결과와 맥락을 같이 하는 것으로 볼 수 있다. 즉 대학원 진학을 통해 연구회 또는 학회에 가입하여 다양한 활동의 기회를 얻게 되고 수료 또는 졸업 후 대학강사 또는 연수강사의 기회를 얻을 수 있기 때문이다. 따라서 중등 진로전담교사의 전문성 인식이 증진을 위해 대학원 진학 및 학위취득을 장려할 필요가 있음을 시사한다.

한편, 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력 유무에 따라 전문성 인식에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 경력이 있음(평균 3.96점)이 없음(평균 3.77점)보다 전문성 인식이 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력이 있는 교사의 전문성 인식이 더 높음을 의미하는 것으로 위에서 언급된 대학원 진학 등의 기대효과와는 맥락을 달리하는 것으로 실무에서의 성과를 많이 나타내고 대외적으로 인정받는 것이 중등 진로전담교사의 전문성을 높일 수 있음을 시사한다.

마지막으로 성별, 학교급, 교직경력에 따라서는 중등 진로전담교사의 전문성 인식에 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 전문상담교사들이 인식하는 전문성 인식에 성별과 학력에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았다는 연구결과(김순희, 2013)와는 일치하지만 교직경력에 따라 유의미한 차이가 있다는 연구결과(김순희, 2013)와는 일치하지 않는 것으로 이러한 이유는 본 연구대상자 중 교직경력 20년 이상이 약

88%정도이므로 중등 진로전담교사는 일반 교과 교사에서 부전공 자격 연수를 거쳐 중등 진로전담교사로 전환하여 그 자격을 획득한 교사들이므로 대부분 교직경력이 많은 이들이므로 전문상담교사들의 교직경력과는 다른 구성을 보이고 있기 때문으로 사료된다.

셋째, 교사효능감에 대해 개인적 특성별 차이를 검증한 결과, 연구회 또는 학회 활동 경력이 있음(평균 3.99점)이 없음(평균 3.82점)보다 교사효능감이 높은 것으로 나타났으며, 대학강사경력 또는 연수강사경력이 있음(평균 4.05점)이 없음(평균 3.87점)보다 교사효능감이 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 중등 진로전담교사의 수행역량과 전문성 인식에서 연구회 또는 학회 활동 경력과 대학강사경력 또는 연수강사경력이 있는 교사가 그렇지 않은 교사에 비해 인식 수준이 높다는 결과와 같은 맥락으로 볼 수 있으며, 대학원 진학 등으로 연구회 또는 학회에 가입하여 다양한 활동을 하고 향후 과정수료 또는 학위취득 후 대학강사 또는 연수강사의 기회를 가지는 것이 교사효능감을 높일 수 있음을 시사한다.

한편, 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력이 있음(평균 4.00점)이 없음(평균 3.87점)보다 교사효능감이 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력이 있는 교사의 교사효능감이 더 높음을 의미하는 것으로 수행역량, 전문성 인식과 맥락을 같이하며 실무에서의 성과를 많이 나타내고 대외적으로 인정받는 것이 중등 진로전담교사의 교사효능감을 높일 수 있음을 시사한다.

그러나 교직경력에 따라서는 중등 진로전담교사의 교사효능감에 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교사 경력은 교사효능감에 유의미한 차이가 있다는 연구결과(곽세영, 윤미선, 2014)와는 일치하지 않으나 교직 경력에 따른 교사효능감은 교사의 경력이 증가할수록 교사효능감은 증가하지만 일정한 시간이 지난 후에는 오히려 차이가 없

거나 정년에 가까울수록 감소한다는 연구결과(Klassen & Chiu, 2011)를 지지하는 것으로 볼 수 있다. 이러한 이유는 본 연구대상자 중 교직경력 20년 이상이 약 88%정도이므로 중등 진로전담교사는 일반 교과 교사에서 부전공 자격 연수를 거쳐 중등 진로전담교사로 전환하여 그 자격을 획득한 교사들이므로 대부분 교직경력이 많은 이들이므로 전문상담교사들의 교직경력과는 다른 구성을 보이고 있기 때문으로 사료된다.

넷째, 교사헌신에 대해 개인적 특성별 차이를 검증한 결과, 연구회 또는 학회 활동 경력 유무에 따라 교사헌신에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 경력이 있음(평균 4.21점)이 없음(평균 4.00점)보다 교사헌신이 높은 것으로 나타났다. 대학강사 또는 연수강사 경력 유무에 따라 교사헌신에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 경력이 있음(평균 4.29점)이 없음(평균 4.00점)보다 교사헌신이 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 중등 진로전담교사의 수행역량과 전문성 인식, 교사효능감에서 연구회 또는 학회 활동 경력과 대학강사경력 또는 연수강사경력이 있는 교사가 그렇지 않은 교사에 비해 인식 수준이 높다는 결과와 같은 맥락으로 볼 수 있으며, 대학원 진학 등으로 연구회 또는 학회에 가입하여 다양한 활동을 하고 향후 과정수료 또는 학위취득 후 대학강사 또는 연수강사의 기회를 가지는 것이 교사효능감을 높일 수 있음을 시사한다.

한편, 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력 유무에 따라 교사헌신에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 경력이 있음(평균 4.22점)이 없음(평균 4.05점)보다 교사헌신이 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력이 있는 교사의 교사헌신이 더 높음을 의미하는 것으로 수행역량, 전문성 인식, 교사효능감과 맥락을 같이하며 실무에서의 성과를 많이 나타내고 대외적으로 인정받는 것이 중등 진로전담교사의 교사헌신을 높일 수 있음을 시사한다.

다섯째, 학교장 지원 인식에 대해 개인적 특성별 차이를 검증한 결과, 교직경력 15년 미만(평균 3.72점)이 가장 높았고, 15년 이상~20년 미만(평균 3.38점)이 가장 낮았다. 이러한 결과는 중등 진로전담교사의 수행역량, 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신이 교직경력에 따라 유의미한 차이가 없다는 결과와는 다른 양상을 보이는 것으로 개인적 차원의 인식과 조직 차원의 인식에서 교직경력에 따라 다른 인식을 보임을 알 수 있다. 즉 조직 차원의 인식에서 교직경력이 적을수록 학교장 지원에 대한 인식이 높은 것을 다른 의미로 학교장 지원에 상대적으로 더 긍정적으로 반응하는 것이라고 볼 수 있을 것이다. 한편 대학강사 또는 연수강사 경력이 있음(평균 3.71점)이 없음(평균 3.58점)보다 학교장 지원 인식이 높은 것으로 나타났다. 이러한 이유는 대학강사 또는 연수강사로 출강시 학교장의 승인이 필요하기 때문으로 해석할 수 있을 것이다.

여섯째, 교사 지원 인식에 대해 개인적 특성별 차이를 검증한 결과, 교직경력 20년 이상(평균 3.78점)이 15년 이상~20년 미만(평균 3.49점)보다 높았다. 이러한 결과는 중등 진로전담교사의 교직경력이 적을수록 학교장 지원에 대한 인식이 높은 것은 결과와는 다른 양상을 보이고 있으며, 다른 의미로 교직경력이 높은 교사가 동료 교사들의 지원에 상대적으로 더 긍정적으로 반응하는 것이라고 볼 수 있을 것이다.

한편, 연구회 또는 학회 활동 경력 유무에 따라 경력이 있음(평균 3.80점)이 없음(평균 3.65점)보다 교사 지원 인식이 높은 것으로 나타났고 대학강사 또는 연수강사 경력이 있음(평균 3.88점)이 없음(평균 3.68점)보다 교사 지원 인식이 높은 것으로 나타났으며, 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력이 있음(평균 3.85점)이 없음(평균 3.66점)보다 교사 지원 인식이 높은 것으로 나타났다. 이러한 이유는 연구회 또는 학회 활동과 대학강사 또는 연수강사로 활동, 그리고 진로진학상담 관련 수상 또는 표창을 받은 경

우 동료 교사들의 협조와 응원 등의 도움이 필요하기 때문으로 해석할 수 있을 것이다.

나. 수행역량, 전문성인식, 교사효능감, 교사헌신, 학교장 지원, 교사 지원 간 관계

본 연구의 주요 변인인 수행역량, 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신, 학교장 지원, 교사 지원 간의 관련성을 파악하기 위하여 상관분석을 실시한 결과 수행역량, 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신, 학교장 지원, 교사 지원은 모두 서로 정적 상관을 이루고 있는 것으로 나타났다. 특히 종속변인인 수행역량과 독립변인인 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신, 학교장 지원, 교사 지원의 상관관계를 살펴보면, 수행역량과 교사헌신($r=.598, p<.001$)이 가장 높은 정적 상관을 보이고 있으며, 다음으로 수행역량과 교사효능감($r=.571, p<.001$), 수행역량과 전문성 인식($r=.500, p<.001$), 수행역량과 교사 지원($r=.453, p<.001$), 수행역량과 학교장 지원($r=.242, p<.001$)의 순으로 나타났다. 이러한 결과는 수행역량이 증가하면 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신, 학교장 지원, 교사 지원이 증가하는 관계를 의미하고, 반대로 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신, 학교장 지원, 교사 지원이 증가하면 수행역량이 증가하는 관계라는 것을 의미한다. 또한 교사 개인 차원의 변인인 교사헌신, 교사효능감, 전문성 인식이 학교조직 차원의 교사 지원과 학교장 지원보다 수행역량과 상관관계가 높다는 것을 보여주는 것으로 중등 진로전담교사의 개인적 차원의 변수들이 수행역량과 관련성이 더 높음을 시사한다.

다. 전문성인식, 교사효능감, 교사헌신, 학교장 지원, 교사 지원이 수

행역량에 미치는 영향

중등 진로전담교사의 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신, 학교장 지원, 교사 지원이 수행역량에 미치는 영향을 분석한 결과를 토대로 다음과 같은 논의점을 도출하였다.

첫째, 교사의 개인배경만 투입한 모형 I에서는 교사 개인배경 중 박사과정 이상, 연구회 또는 학회 활동 경력이 있는 경우, 대학 강사 또는 연수 강사 경험이 있는 경우, 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력이 있는 경우가 수행역량에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 중등 진로전담교사의 개인적 특성에 따른 수행역량, 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신, 학교장 지원, 교사 지원의 차이 분석결과를 통해 예측되었던 것으로 이러한 결과는 중등 진로전담교사의 높은 학력, 연구회 또는 학회 활동 경력, 대학강사경력 또는 연수강사경력이 중등 진로전담교사의 수행역량을 높이는 중요한 영향요인이 됨을 확인한 것으로 대학원 진학 등으로 연구회 또는 학회에 가입하여 다양한 활동을 하고 향후 과정수료 또는 학위취득 후 대학강사 또는 연수강사의 기회를 가질 수 있도록 개인적 차원의 관심과 노력 뿐만아니라 학교 조직차원에서 권장되고 여건이 마련되어질 수 있는 환경조성이 필요함을 시사한다.

둘째, 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신 변인을 추가한 모형 II에서는 교사 개인배경 중 박사과정 이상과 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력이 여전히 수행역량에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그러나 연구회 또는 학회 활동 경력이 있는 경우와 대학 강사 또는 연수 강사 경험이 있는 경우의 영향력이 상실되는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신을 통제하면 교사 개인배경 중 연구회 또는 학회 활동 경력이 있는 경우와 대학 강사 또는 연수 강사 경험이 있는 경우가 수행역량에 영향을 미치

지 않는 것을 의미하며, 반면 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신을 통제하더라도 박사과정 이상과 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력은 계속 수행역량에 정적 영향을 미치는 것을 의미한다. 또한 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신도 수행역량에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 교사의 개인적 차원(전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신)이 동일하더라도 박사과정 이상과 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력은 여전히 중등 진로전담교사의 수행역량을 높이는 중요한 영향요인이 됨을 시사하는 것으로 중등 진로전담교사의 지속적 학습과 학교 현장에서의 직무관련 성과를 높이는 것이 결국 수행역량을 높이는 것임이 확인되었다.

한편, 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신이 수행역량에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타난 결과는 중등 진로전담교사의 전문성 인식이 직무몰입에 정적인 영향을 미친다는 결과(강혜정, 정기수, 2017)와 맥락을 같이하는 것으로 볼 수 있으며, 교사효능감은 교사의 수행 역량을 높이는 요인으로 예측한 결과(김성양, 조규관, 2019)를 지지하는 결과이다. 따라서 중등 진로전담교사의 수행역량을 높이기 위해 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신 인식을 높이기 위한 다양한 연수프로그램의 개발이 요청되며, 중등 진로전담교사 협의회 등에서 서로 격려하고 응원하며 정보 및 자료를 공유하는 활발한 활동이 도움이 될 것으로 사료된다.

셋째, 학교장 지원과 교사 지원 변인을 추가한 모형Ⅲ에서는 교사 개인배경 중 박사과정 이상과 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력이 있는 경우가 여전히 수행역량에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신도 여전히 수행역량에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학교장 지원과 교사 지원을 통제하더라도 교사 개인배경 중 박사과정 이상과 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력은 계속 수행역량에 정적 영향을 미치는 것을 의미하며, 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신도 계

속 수행역량에 정적인 영향을 미치는 것을 의미한다. 이는 교사의 개인적 차원(전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신)과 학교 조직차원이 동일하더라도 박사과정 이상과 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력은 여전히 중등 진로전담교사의 수행역량을 높이는 중요한 영향요인이 됨을 시사하는 것으로 중등 진로전담교사의 지속적 학습과 학교 현장에서의 직무관련 성과를 높이는 것이 중등 진로전담교사의 수행역량을 높이는 중요한 영향요인임을 유념하여 개인적 차원에서의 노력과 학교 조직차원에서의 지원과 배려가 요청되는 바이다.

한편, 학교 조직차원 변인이 동일하더라도 개인적 차원 변인인 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신이 수행역량에 정적인 영향을 미친다는 것이 확인된 것으로 중등 진로전담교사의 수행역량을 높이기 위해 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신 인식을 높이기 위한 다양한 연수프로그램의 개발이 요청되며, 중등 진로전담교사 협의회 등에서 서로 격려하고 응원하며 정보 및 자료를 공유하는 활발한 활동이 도움이 될 것으로 사료된다.

넷째, 교사 지원은 수행역량에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 유아 교사의 동료교사 지원 인식이 높을수록 직무수행에 긍정적인 영향을 미친다는 연구결과(박나리, 2018)와 특수학급교사와 통합학교교사의 동료교사 지원 인식이 높을수록 직무수행에 긍정적인 영향을 미친다는 연구결과(김라경, 2014)와 맥락을 같이한다. 따라서 동료교사의 지원을 잘 이끌어낼 수 있도록 호혜적 관계를 잘 유지해야 할 것이며, 조직 차원에서 협력하는 문화가 조성되도록 해야 할 것이다. 그러나 학교장 지원은 수행역량에 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학교장이 교사에게 관련정보지원이 높을수록 교사의 직무 수행에 긍정적인 영향을 미친다는 연구결과(김라경, 2014)와는 다른 결과를 보이고 있는 것으로 중등 진로전담교사의 특수성에서 그 원인을 찾을 수 있을 것이다. 본 연구의 대상자

인 중등 진로전담교사는 일반 교과 교사에서 부전공 자격 연수를 거쳐 중등 진로전담교사로 전환하여 그 자격을 획득한 교사들이며 교직경력 20년 이상이 약 88%를 차지하고 있다. 그러므로 학교장 지원에 대한 인식을 부정적 인식(간섭 또는 통제)로 받아들일 가능성이 있을 수 있을 것이라 유추해 볼 수 있다. 따라서 학교장과의 관계 설정과 의사소통이 원활하도록 주의를 기울이는 것이 중요할 것이다.

다섯째, 주요 변인의 하위변인이 수행역량에 미치는 영향을 구체적으로 살펴보면, 전문성 인식의 하위변인 중 전문적 자질 및 자율성, 교사효능감 하위변인 중 자기조절효능감, 교사헌신 하위변인 중 교육애와 열정은 수행역량에 정적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 중등 진로전담교사로서 자신의 직무에 대한 전문성 인식이 높을수록, 학생 지도 및 지원에 대한 자신감이 높을수록, 학생들에 대한 관심과 자기계발을 위한 노력이 많을수록 수행역량이 높아짐을 의미하는 것으로 중등 진로전담교사의 수행역량을 높이기 위하여 전문적 자질 및 자율성 인식, 자기조절효능감, 교육애와 열정을 지속적으로 유지하고 향상시키기 위한 개인적 노력뿐만 아니라 연수프로그램 및 학습동아리 활동 등이 이루어져야 할 것이다. 그러나 교사헌신 하위변인 중 전문의식은 수행역량에 부적적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 이유는 질문 문항에서 찾아볼 수 있을 것인데 전문의식의 질문은 ‘나는 교사가 된 것을 자랑스럽게 생각한다.’, ‘나는 가르치는 일에 만족한다.’, ‘나는 교직이 내 인생에서 최선의 선택이었다고 생각한다.’, ‘나는 교사로서 계속 근무하고 싶다.’, ‘나는 교육은 어느 일보다 숭고하다고 생각한다.’로 구성되어 있다. 즉 상당히 이상적인 교사상과 가까운 질문으로 볼 수 있으며 오히려 교직경력 20년 이상의 중등 진로전담교사들의 이러한 인식은 수행역량을 감소시키는 것으로 확인되었다.

여섯째, 학교장 지원 하위변인 중 상담프로그램 장려($B=-.069, p<.05$)는 수행

역량에 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 이유는 질문 문항에서 찾아볼 수 있을 것인데 상담프로그램 장려의 질문은 ‘중등 진로전담교사 직무 이외의 잡무를 배정하지 않는다.’, ‘적절한 자격을 갖춘 교사를 우선적으로 진로진학상담부에 배치한다.’, ‘진로진학상담활동에 필요한 적절한 수의 중등 진로전담교사를 진로진학상담부에 배정한다.’로 구성되어 있다. 따라서 중등 진로전담교사의 대부분이 진로진학부장의 역할을 맡고 있으나 부서원들을 배치할 때 학교장의 임의 배치 등으로 중등 진로전담교사와 학교장의 갈등이 발생할 수 있는 소지가 있음을 알 수 있다. 교사 지원 하위변인 중 전문성 인식 및 신뢰($B=.230, p<.001$)는 수행역량에 정적인 영향을, 정보제공 및 협력($B=-.108, p<.05$)은 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교사 지원에 대한 인식 중 긍정적 영향요인과 부정적 영향요인이 공존함을 보여주는 것으로 전문성 인식 및 신뢰의 질문문항을 살펴보면, ‘중등 진로전담교사를 전문가로 인식한다.’, ‘학생의 진로진학 문제 해결을 위한 중등 진로전담교사의 판단을 신뢰한다.’, ‘중등 진로전담교사 업무의 중요성을 인식한다.’ 등으로 구성되어 있어 직접적 관여나 개입이 없는 상태는 긍정적으로 인식하는 것으로 보인다. 반면, 정보제공 및 협력의 질문문항을 살펴보면, ‘진로진학상담 전 학생 이해를 위해 필요한 정보를 제공한다.’, ‘상담 중 또는 상담 후 학생의 행동 특성이나 변화에 대한 정보를 제공한다.’, ‘학급 집단지도 활동에 대해 아이디어를 제공한다.’, ‘진로진학상담 프로그램 평가에 적극적으로 참여한다.’ 등으로 구성되어 있어 동료교사들의 관여나 개입을 부정적으로 받아들일 가능성이 있을 수 있다.

본 연구는 중등 진로전담교사의 수행역량에 영향을 미치는 요인을 파악하여 중등 진로전담교사의 바람직한 직무태도를 유지하도록 돕는 것을 목적으로 진로전담교사의 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신, 학교장 지원, 교사 지원이 수행역량에 어떠한 영향을 미치는지를 분석하고자 전국 5개

권역(수도권, 충청/강원권, 대경권, 영남권, 제주호남권)의 중·고등학교 중등 진로전담교사 650명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 자기보고식의 설문조사가 가지고 있는 기본적인 한계를 먼저 지적할 수 있다. 아울러 수도권 설문대상이 상대적으로 적은 것도 본 연구의 한계점으로 지적할 수 있을 것이다. 또한 확인적 요인분석에서 요인간 상관관계가 높은 것을 본 연구의 한계점으로 지적할 수 있을 것이다. 요인 간 상관이 기준치($r=.8$)를 상회할 경우 요인의 변별타당도가 떨어지는데(김계수, 2010), 본 연구에서는 요인 간 상관이 기준치를 상회하는 것(수행역량의 하위변인 중 학습진학상담역량과 진로직업상담역량의 상관이 .83, 교사헌신의 하위변인 중 열정과 교육애의 상관이 .81, 학교장 지원 하위변인 중 역할이해 및 지원과 전문성 신뢰와 보상의 상관이 .91)이 있었다. 마지막으로 진로전담교사의 수행역량에 영향을 미치는 요인으로 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신, 학교장 지원, 교사 지원만 분석에 투입되었다는 점을 한계로 지적할 수 있다.

2. 결론

본 연구는 중등 진로전담교사의 수행역량에 영향을 미치는 요인을 파악하여 수행역량을 향상시키는 긍정적 요인은 장려하고, 수행역량을 방해하는 부정적 요인을 제어하는 정책적 시사점을 도출함으로써 중등 진로전담교사의 바람직한 직무태도를 유지하도록 돕는 것을 목적으로 진로전담교사의 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신, 학교장 지원, 교사 지원이 수행역량에 어떠한 영향을 미치는지를 분석하였다. 분석결과를 토대로 한 논의점을 바탕으로 본 연구의 결론은 다음과 같다.

먼저 중등 진로전담교사의 수행역량 강화를 위한 교사 개인 차원과 학교 지원 차원의 관점에서의 결론은 다음과 같다. 첫째, 연구회 활동 경력, 대학 강사 또는 연수 강사 경력, 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력이 있는 중등 진로전담교사의 수행역량, 전문성 인식, 교사헌신, 학교장 지원, 교사 지원에 대한 인식이 높은 것으로 나타남으로 중등 진로전담교사의 역량과 전문성 개발을 위한 대학원 진학 및 학위취득 등의 다양한 외부활동 등이 장려되어야 한다. 따라서 개인적 차원의 관심과 노력뿐만 아니라 학교 조직차원에서 권장되고 여건이 마련되어질 수 있는 환경조성이 필요하다.

둘째, 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신도 수행역량에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타남으로 중등 진로전담교사의 수행역량 향상에 긍정적인 영향을 미치는 요인으로 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신이 확인되었다. 따라서 중등 진로전담교사의 수행역량을 높이기 위해 전문성 인식, 교사효능감, 교사헌신 인식을 높이기 위한 다양한 연수프로그램의 개발이 필요하며, 중등 진로전담교사 협의회 등에서 서로 격려하고 응원하며 정보 및 자료를 공유하는 활발한 활동이 필요하다.

셋째, 교사 지원은 수행역량에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났으나 학교장 지원은 수행역량에 부적인 영향을 미치는 것으로 나타남에 따라, 중등 진로전담교사의 수행역량 향상에 긍정적인 영향을 미치는 요인으로 교사 지원이 확인되었으며, 중등 진로전담교사의 수행역량 향상에 부정적인 영향을 미치는 요인으로 학교장 지원이 확인되었다. 따라서 동료교사의 지원을 잘 이끌어낼 수 있도록 호혜적 관계를 잘 유지해야 할 것이며, 조직 차원에서 협력하는 문화가 조성되도록 해야 한다. 한편, 학교장 지원에 대한 인식을 부정적 인식(간섭 또는 통제)로 받아들일 가능성이 있을 수 있으므로 학교장과의 관계 설정과 의사소통이 원활하도록 주의를 기울이는 것이 중요할 것이다.

넷째, 교사 지원이 진로전담교사의 수행역량에 긍정적 영향을 미치는 것으로 확인되었으므로 진로전담교사의 인적·물적 네트워크의 활용 및 확장의 필요성도 대두된 것으로 볼 수 있다. 이를 위해 먼저 각 학교의 진로전담교사들 간 협업을 활성화하고 정보력을 극대화하는 소통의 장이 필요할 것이다. 아울러 권역별 진로교육지원센터와 긴밀한 협력관계를 조성해야 할 것이다.

다음으로 진로전담교사들이 갖추어야 할 역량 관점에서의 결론은 다음과 같다. 첫째, 목표 학과 중심의 장기적 안목(10년, 20년)을 지향하는 진로교육 역량이 강화되어야 한다. 둘째, 내신의 상대평가에 따른 자신의 비전을 제한하지 않도록 희망과 비전을 꿈꾸는 학습이 이루어지도록 지도할 수 있는 역량이 강화되어야 한다. 셋째, 비평가 교과와 강점을 적극 활용하고 약점은 보완하기 위해 지역별 교사간 소통 및 정보공유를 통한 활동력 역량 강화가 요구된다. 넷째, 성적 상위권과 중위권 그리고 하위권에 따른 꿈을 제한하지 않는 행복추구의 진로교육을 실시할 수 있는 역량이 강화되어야 한다. 다섯째, 진로 수업시간을 통해 인성, 학교생활 충실도, 지적호기심, 전공적합성을 위한 다양한 동기부여 교육활동이 이루어지도록 역량이 강화되어야 한다.

마지막으로 진로교육 활성화를 위한 관점에서의 결론은 다음과 같다. 첫째, 단위학교에서는 교과와 연계한 진로교육의 내실 있는 운영을 위해 장·단기 진로교육 활성화를 위해 보다 체계적 운영이 필요하다. 전 교과에 걸쳐 진로탐색 중심 수업을 실시하고, 교과연계 진로교육과 교수·학습 개선을 통해 꿈과 끼를 찾을 수 있는 학생중심의 다양한 수업 방법을 전 교과에 적용해야 한다. 또한 학생 스스로 계획하고 활동할 수 있는 프로젝트 학습모형 구안 및 적용, 체험과 탐구중심의 교수·학습 방법 적용을 통해 자아탐색의 기회를 제공하고, 창의력 등 고등사고력 향상에 노력하게 해야

한다.

둘째, 진로 희망이 같은 학생을 중심으로 흥미 위주가 아닌 진로특성을 살린 동아리를 조직하고 자율활동, 봉사활동, 동아리활동과 통합한 진로활동을 운영해야 한다. 입학부터 졸업까지 3년간 개인 포트폴리오를 만들 수 있는 동아리가 효율적이며, 직업체험이나 직업인 탐방 등 진로 관련 활동을 포함하여 계획을 수립하여, 학부모와 연계하여 진로동아리를 조직하고, 진로동아리 활동 발표 및 전시, 진로직업박람회 등 발표의 기회 제공이 필요하다.

셋째, 진로와 연계한 다양한 독서교육을 실시해야 한다. 교과별 권장 도서 읽기, NIE 수업 실시, 아침 독서시간을 활용한 독서 및 후기 쓰기, 직업 흥미검사·다중지능검사 등에 기초한 도서 읽기를 전개해야 한다. 또한 독서와 진로를 연계한 방과후활동을 진행하고, 진로 연계 독서토론대회, 진로 관련 독후감 대회, 진로신문 만들기 대회, 부모님과 함께하는 진로 독서의 날 등 다양한 행사도 추진해야 한다.

본 연구는 진로전담교사를 대상으로 개발된 수행역량척도를 사용하여 진로전담교사의 수행역량에 영향을 미치는 요인을 검증한 것에 의의가 있다. 아울러 진로전담교사 개인 차원과 학교(조직) 차원으로 구분하여 영향요인을 파악하여 개인 차원의 역량강화 방안과 학교(조직) 차원에서의 역량강화 방안을 도출해낸 것에도 의의가 있다 할 수 있을 것이다.

본 연구의 한계점과 연구결과를 바탕으로 다음과 같이 후속 연구를 제안하고자 한다.

첫째, 본 연구에서는 진로전담교사의 수행역량 영향 요인 중 개인 차원 변인으로 전문성 인식, 교사효능감, 교사현신 변인만을 고려하였다. 따라서 후속 연구에서는 진로전담교사의 수행역량에 영향을 미치는 보다 다양한 개인적 변인의 고려가 필요할 것이다.

둘째, 본 연구에서는 진로전담교사의 수행역량 영향 요인 중 학교(조직) 차원 변인으로 학교장 지원과 교사 지원 변인만을 고려하였다. 따라서 후속 연구에서는 진로전담교사의 수행역량에 영향을 미치는 보다 다양한 조직 및 정책 관련 변인의 고려가 필요할 것이다.

셋째, 본 연구에서는 설문조사를 통한 통계분석을 사용하여 진로전담교사의 수행역량에 영향을 미치는 영향요인을 도출하여 일반화를 시도하였다. 따라서 향후에는 질적연구를 수행하여 진로전담교사의 수행역량에 영향을 미치는 요인들을 탐색하고 도출하는 연구가 필요할 것이다.



참고문헌

- 강혜정 (2012). 진로진학상담교사의 전문성 인식과 조직 내 갈등이 직무 만족 및 직무 몰입에 미치는 영향. 한양대학교 석사학위논문.
- 강혜정, 정기수 (2019). 청소년 진로진학상담교사의 전문성 인식이 직무 만족 및 직무 몰입에 미치는 영향. **청소년학연구**, 24(11), 321-347.
- 강호수 (2019). 중학교 교사의 전문성개발 활동과 학습자중심수업의 관계분석 요구. **학습자중심교과교육연구**, 19(8), 685-705.
- 곽상기 (2004). 교사가 지각한 학교장의 수업지도성이 학교조직문화 및 학교조직 효과성에 미치는 영향. **한국교원교육연구**, 21(1), 133-151.
- 곽세영, 윤미선 (2014). 초등 교사효능감 척도 개발을 위한 기초 연구. **교육심리연구**, 28(4), 761-781.
- 권순구 (2015). 국내 교사효능감 척도 개발을 위한 교사효능감 척도에 대한 고찰 및 제언. **교육문제연구**, 28(4), 77-107.
- 고재성 (2011). 진로진학상담교사 현황 및 연수실태 분석. **진로교육연구**, 24(2), 197-217.
- 고 현 (2009). 유치원장의 변혁적 리더십과 교사의 직무스트레스 및 교사 헌신 간의 관계 연구. **미래유아교육학회지**, 16(4), 447-469.
- 교육과학기술부 (2011). 현장중심 진로 교육 활성화 방안.
- 교육과학기술부 (2011). 교육과학기술부고시 제2009-37호, 중등학교 교사자격 취득을 위한 세부기준.
- 교육과학기술부 (2012). 진로진학상담교사 배치 및 운영 지침(안).
- 강경석 (2016). 분산적 리더십, 교사학습공동체, 교사의 교직원헌신 간의 관계. **교사교육연구**, 55(3), 350-362.

- 권대혁 (2018). 일반고등학교 진로진학상담교사제도의 실태와 개선방안에 대한 질적 연구. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정미순, 김장식 (2018). 학교장의 서번트 리더십, 교사의 직무열정 및 직무만족과의 관계. **질서경제저널**, 21(3), 117-131.
- 김경애 (2015). EPP모델을 활용한 초등교사들의 핵심역량 분석에 관한 연구. **한국교육연구**, 32(2), 1-32.
- 김계수 (2010). **AMOS 18.0 구조방정식 모형 분석**. 서울: 한나래아카데미.
- 김라경 (2014). 장애아동 통합교육에 대한 교장의 지원과 초등교사의 소진 인식과의 관계. **통합교육연구**, 9(2), 23-43.
- 김선영 (2018). 전문상담교사와 진로진학상담교사에 대한 연구 동향 분석. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김성양, 조규관 (2019). 고등학교 교사의 교사효능감, 주관적 행복감, 학교조직문화가 교수몰입에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구**, 19(1), 895-918.
- 김순희 (2013). 전문상담교사의 전문성 인식과 학교지원이 직무만족도에 미치는 영향. 신라대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김아영 (2012). 교사전문성 핵심요인으로서의 교사효능감. **교육심리연구**, 26(1), 63-84.
- 김아영, 김미진 (2004). 교사효능감 척도 타당화. **교육심리연구**, 18(1), 37-58.
- 김아영, 김민정 (2002). 초등교사들의 교사효능감과 학교조직풍토와의 관계. **교육심리연구**, 16(3), 5-29.
- 김아영, 차정은 (2003). 교사효능감 및 학생의 학업적 자기효능감이 학업성취도에 미치는 영향에 대한 다층분석. **교육심리연구**, 17(2), 25-43.
- 김 영 (2010). 학교지원과 상담자 자기효능감이 전문상담교사의 전문성 인식에 미치는 영향. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 김은경 (2014). 진로진학상담교사의 역량 척도 개발. 경성대학교 대학원 박사학위

논문.

- 김정희 (2006). 교사효능감과 학생들의 자기효능감. **영재와 영재교육**, 5(1), 5-24.
- 김희규, 주영호 (2014). 신규교사 직무 역량 실태 분석. **교육문제연구**, 27(3), 1-25.
- 김희진, 이분려 (1999). 유아 교사의 교사효능감이 영향을 주는 교사 내·외적 요인에 대한 연구. **유아교육연구**, 36(1), 253-272.
- 김현진, 전용관 (2011). 학교조직풍토와 교사효능감을 매개로 학교장의 과업지도성과 인화지도성이 교사만족도에 미치는 영향. **한국교원교육연구**, 28(3), 79-99.
- 나경은, 서유진 (2012). 중·고등학교 일반교사들이 인식하는 장애학생들을 위한 좋은 수업의 수행필요성과 수행역량 분석. **특수아동교육연구**, 14(3), 543-569.
- 노종희 (2004). 초·중등교사의 교직헌신의 개념화 및 측정도구 개발. **교육행정학연구**, 22(2), 215-232.
- 류덕엽, 최성우 (2013). 적응기 초등교사의 의사소통능력과 교사효능감 간의 관계. **평생교육·HRD연구**, 9(2), 63-89.
- 류영철 (2014). 진로진학상담교사의 역량모형 개발. **한국교육**, 41(4), 25-51.
- 류영철 (2017). 일반고 진로진학상담교사의 역량지표 개발. **사회과학논총**, 19, 95-124.
- 문성윤 (2010). 학교장 리더십의 새로운 패러다임 탐색. **교육연구논총**, 31(1), 1-19.
- 문영주 (2018). 교사효능감, 학교풍토, 교장의 수업지도성 인식이 교사만족도에 미치는 영향에 관한 연구-교장공모제를 중심으로. **교육문화연구**, 24(1), 373-397.
- 박동환, 조현희 (2019). 교사전문성 관련 요인의 구조적 관계: 교사학습공동체, 임

- 과워먼트, 적응유연성, 교사헌신을 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 19(9), 759-785.
- 박나리 (2018). 장애 유아 통합교육을 위한 교사 지원이 어린이집 교사의 교사효능감에 미치는 영향. **한국보육학회지**, 18(4), 247-265.
- 박수정, 박선주 (2014). 학교장의 특성 및 학교경영 활동이 일반계 고등학생의 학업성취도에 미치는 영향. **교육평가연구**, 27(5), 1127-1155.
- 박영주 (2014). 진로진학상담교사제도에 관한 교사 인식 연구. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박용호 (2011). 진로진학상담교사의 역량-교육적 요구분석을 중심으로. **진로교육연구**, 24(1), 117-136.
- 박은솔, 안선희, 조대연 (2018). 진로진학상담교사 직무역량 요구분석. **한국교원교육연구**, 35(1), 189-206.
- 박정아 (2017). 진로진학상담교사 슈퍼비전을 위한 전문직 정체성 형성 과정 연구. 연세대학교 연합신학대학원 박사학위논문.
- 박종학 (2012). 진로진학상담교사제에 대한 고등학교 교사의 요구분석. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박창언 (2017). **현대교육과정학**. 서울: 학지사.
- 박청원 (2008). 학교장의 도덕적 지도성이 교사의 학교장 신뢰 및 교직헌신에 미치는 영향. **교육문화연구**, 14(2), 93-124.
- 박효진 (2012). 진로진학상담교사의 직무에 대한 학교행정가·교사·진로진학상담교사의 인식. 단국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 배정남, 조한익 (2019). 중등학교 교사들이 지각한 교사-학생 관계, 교사정서, 수업전문성 및 교사헌신의 구조적 관계. **중등교육연구**, 67(1), 1-33.
- 서혜애 (2008). 영재교육 교사 전문성의 효율적 실천을 위한 행·재정 지원의 요구분석. **영재교육연구**, 18(2), 175-200.

- 서채경 (2018). 직무스트레스가 보육교사의 교사효능감과 직무만족도에 미치는 영향. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 성낙돈 (2008). 초등학교장의 핵심역량에 대한 교사 인식 조사연구. **한국교원교육연구**, 25(3), 325-348.
- 신은수 (2000). 놀이에 대한 교사효능감이 교사와 유아의 상호작용과 유아 놀이발달에 미치는 영향. **유아교육연구**, 20(1), 27-42.
- 손현숙 (2009). 교사가 지각한 학교 지원과 교사 헌신의 관계. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 안선희, 서우석, 조대연, 권정언, 이권남, 방혜진 (2015). 진로진학상담교사 양성제도 개선 방안 연구. 서울:한국직업능력개발원.
- 엄미리, 권정언 (2017). 일반 교원의 진로지도 및 상담 직무 영역에서의 핵심역량 도출에 관한 연구. **직업능력개발연구**, 20(2), 125-160.
- 이강호, 이해진, 이승현, 박주호 (2019). 교장지원이 전문학습공동체 및 집단책무성을 매개로 집단수준 교사기대에 미치는 효과. **교육학연구**, 57(2), 65-94.
- 이경아, 문혁준 (2019). 보육교사의 정서노동과 교사효능감이 소진에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구**, 19(16), 243-267.
- 이미란, 김정원 (2011). 영유아 교사의 심리적 안녕감과 교사헌신. **어린이 문학교육연구**, 12(2), 243-260.
- 이명균, 이일용 (2017). 진로교육법 입법과정과 그 쟁점에 대한 입법정책적 분석. **교육법학연구**, 29(1), 119-146.
- 이승진 (2015). 진로진학상담교사의 직무분석. 중앙대학교 석사학위논문.
- 이지현 (2012). 학교장의 지원과 특수학급 교사의 직무만족 관계 연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이주희 (2018). 교사 역량 요인의 위계와 의미 연결. 경북대학교 대학원 박사학위논문.

- 이종범, 최동선, 고재성, 이혜숙 (2010). 진로·진학상담교사 양성을 위한 표준 교육 과정 개발 연구. 교육과학기술부.
- 임유나, 홍후조 (2018). 교사 핵심역량에 대한 초·중등교사의 인식과 요구 비교 분석. **교육학연구**, 56(2), 1-31.
- 오정숙 (2014). 진로진학상담교사의 역할과 직무에 대한 인식:중요도와 실행도를 중심으로. **진로교육연구**, 27(2), 41-64.
- 유은선 (2017). 진로진학상담교사의 직업정체성 형성과정에 대한 근거이론 연구. 충북대학교 대학원 박사학위논문.
- 유은선, 이종연 (2017). 진로진학상담교사의 직업정체성에 대한 근거이론 연구. **진로교육연구**, 30(2), 127-156.
- 유정이, 홍지영, 김진희 (2015). 고등학교 진로진학상담교사가 지각한 역할수행의 어려움. **학습자중심교과교육연구**, 15(2), 1-30.
- 유재순, 한달룡, 김철규 (2016). 지역 보건교사의 자살에 대한 태도와 학생 자살 관련 업무 적합도 및 업무수행 역량과의 관련성. **한국간호교육학회지**, 22(4), 473-484.
- 윤영근 (2007). 중등학교상담교사 역할 수행을 위한 학교 지원 요인 타당화. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 전상훈, 조홍순, 이일권 (2014). 교사의 직무동기와 교사효능감, 교사헌신, 수업전문성과의 관계에 관한 연구. **한국교육학연구** 20(3), 5-30.
- 정광희, 박상완, 김병찬 (2009). 교사헌신의 영향 요인에 대한 탐색적 연구. **한국교육**, 36(1), 95-123.
- 정구용 (2017). 진로진학상담교사의 실태분석에 관한 연구: 연령, 경력 및 배경 과목을 중심으로. 한국교원대학교 교육정책전문대학원 석사학위논문.
- 정은진 (2018). 초·중등 진로교육 현황조사. 서울: 한국직업능력개발원.
- 정은희 (2019). 유치원교사의 인성과 교사효능감 및 교사전문성과의 구조 관계 분

- 석. 공주대학교 대학원 박사학위논문.
- 장경원, 고수일 (2018). 진로진학상담교사의 직무재창조 수준과 방법. **역량개발학
습연구**, 13(1), 1-25.
- 장창곡 (2017). 진로진학상담 수행역량 척도 개발 및 슈퍼비전 요구분석. 인천대학
교 대학원 박사학위논문.
- 장창곡, 이지연 (2017). 진로진학상담 수행역량 척도 개발 및 타당화. **상담학연구**,
18(2), 105-126.
- 장창곡, 이지연, 장진이 (2012). 일반계 고등학생 진로진학상담 모형 개발을 위한
델파이 연구. **한국심리학회지: 학교**, 9(2), 251-273.
- 장현진, 윤형한, 김민경, 류지영, 이지은, 유미애 (2016). 2016 진로교육현황조사.
서울: 한국직업능력개발원.
- 조혜신 (2018). 사회적 지지가 특수교사의 교직적응탄력성에 미치는 영향. 대구대
학교 대학원 박사학위논문.
- 주동범 (2009). 교사효능감의 개념, 측정, 효과, 영향요인에 대한 연구동향. **수산해
양교육연구**, 21(4), 489-498.
- 전혜린 (2014). 효율적 통합학급 운영을 위한 행·재정 지원 현황에 대한 만족도 및
교사 요구 분석. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 지성애, 김지은 (2017). 유아교사의 교사전문성과 교수효능감, 심리적 소진 및 성
격 특성 간의 관계 및 영향력 분석. **유아교육학논집**, 21(5), 5-32.
- 차승은, 서시연, 문영진, 유미라, 김갑성 (2019). 교사전문성 향상을 위한 T.a.P. 형
교사전보제 모형 탐색. **교육문화연구**, 25(1), 83-102.
- 최병임, 홍창남 (2013). 중등교사의 교직선택 동기와 교사현신의 관계. **지방교육
경영**, 17(1), 21-43.
- 최윤정, 김지연 (2016). 진로진학상담교사의 진로상담 수행 역량 및 상담자 발달수
준과 직무역할: 자가평가를 중심으로. **진로교육연구**, 29(3), 23-45.

- 한국교원대학교 종합교육연수원 (2019). 2020년 진로진학상담교사 부전공 자격연수 과정 설계·운영 기본 계획(안).
- 황해익, 탁정화, 김미진 (2013). 유아교사의 교수몰입과 교사효능감이 교사현신에 미치는 영향. **유아교육연구**, 33(4), 95-117.
- 허선영 (2006). 교사가 지각한 학교장의 직무현신도와 교사 직무만족도의 구조 분석. **열린교육연구**, 14(2), 225-242.
- 허은하, 김상립 (2019). 유아교사의 교사전문성과 직무만족도가 교수효능감에 미치는 영향. **한국보육학회지**, 19(1), 145-157.
- 허주, 최원석 (2019). 교사전문성 개발 활동 효과에 관한 메타분석. **교원교육**, 35(2), 147-169.
- 홍석기 (2019). 교장 지도성과 교직 만족도의 관계에서 지역사회 관계와 교사효능감의 조절된 매개효과: 초등학교 교사를 대상으로. **학습자중심교과교육연구**, 19(20), 277-298.
- 홍세희 (2008). 구조방정식 모형: 초급, 중급, 고급연구방법론 워크숍 시리즈 4. 한국국제경영학회 워크숍 자료집, 한국국제경영학회.
- 홍창남 (2009). 교사 현신의 재구조화. **교육혁신연구**, 19(1), 39-60.
- Bandura, A. (2000). A sociocognitive perspective on intellectual development and functioning: Extended abstract of the E. L. Thorndike Award address. *Newsletter for Educational Psychology*, 23(2), 1-4.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Furrer, C. J., & Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.

- Grzeda, M. M. (2005). In competence we trust? Addressing conceptual ambiguity. *Journal of Management Development*, 24(6), 530-543.
- Hoffman, R. R. (1998). How can expertise be defined? Implications of research from cognitive psychology. In R. Williams, W. Faulkner, J. Fleck(Eds.), *Exploring Expertise: Issues and Perspectives* (pp. 81-99). London: Springer.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114-129.
- Lauglo (1995). Developmental stages of preschool researchers. *The Elementary School Journal*, 73(1), 50-54.
- Lee, Y, S., & Yoo, H, S., & Choi, S, K (1993). *A study improvement of inservice education of teachers in Korea* (PR 93-09). Korean Educational Development Institute.
- Moss, S. C., Prosser, H., Costello, H., Simpson, N., Patel, P., Rowe, S., Turner, S., & Hatton, C. (1998). Reliability and validity of the PAS-ADD Checklist for detecting disorders in adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 42(2), 173~183.
- Parry, S. R. (1996). "The quest for competencies". *Training*, 33(7), 48-56.
- Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed), *Advances in Research on Teaching* (pp. 49-73). Greenwich, CT: JAI Press.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of

self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 949-956.

Tyree Jr., A. K. (1996). Conceptualizing and measuring commitment to high school teaching. *The Journal of Educational Research*, 89, 295-304.





부 록

1. 인구통계학적 특성 조사

안녕하십니까?

저는 진로전담교사들의 역량과의 관계성을 연구하는데 필요한 기초자료를 수집하기 위해 ‘진로전담교사의 역량에 영향을 미치는 요인에 관한 연구’를 진행하고 있습니다.

본 설문에 대한 귀하의 의견은 본 연구의 목적을 달성하는데 매우 중요한 자료가 될 것입니다. 응답하신 자료는 통계법 제 33조(비밀의 보호), 개인정보 보호법 제3조(개인정보 보호원칙)에 의거하여 모든 정보는 익명으로 처리되며, 본 설문에 대한 귀하의 응답 및 분석결과는 연구를 위한 통계목적 이외에는 사용되지 않음을 약속드립니다.

바쁘시더라도 솔직하고 성실히 응답해 주실 것을 부탁드립니다.
감사합니다.

2019. 6.

부경대학교 대학원 교육컨설팅협동과정
지도교수: 주 동 범
연구자: 이 무 진

다음은 선생님의 인적사항 및 학교특성에 관한 것입니다. 해당 부분에 ■표를 해 주십시오.

1. 학교급: ① 중학교 ② 고등학교
2. 지역 : ① 서울/인천/경기 ② 대전/세종/충청/강원 ③ 대구/경북
 ④ 부산/울산/경남 ⑤ 광주/전라/제주

3. 성별: ① 남자 ② 여자
4. 교직 경력: ① 5년 미만 ② 5년 이상~ 10년 미만
 ③ 10년 이상~ 15년 미만 ④ 15년 이상~20년 미만
 ⑤ 20년 이상
5. 최종 학력: ① 대학 졸업 ② 석사 수료 또는 졸업 ③ 박사과정 이상
6. 재직학교 총학급수: _____ 학급
7. 진로진학상담 관련 연구회 또는 학회 활동 경험: ① 있음 ② 없음
8. 대학 강사 또는 연수 강사 경험: ① 있음 ② 없음
9. 진로진학상담 관련 수상 또는 표창 경력(예: 수업연구대회, 기관 표창 등):
 ① 있음 ② 없음

2. 수행역량 척도

다음은 진로진학교사의 수행역량에 관한 것입니다. 해당 부분에 ■표를 해주십시오.

번호	내용	매우 그렇다	그런 편이다	보통이다	그렇지 않다	전혀 아니다
1	상담일지 작성 등 내담자의 상담 자료를 체계적으로 관리하고 상담에 활용하고 있다.	⑤	④	③	②	①
2	내담자의 상황에 맞는 진로심리검사를 선택할 수 있고, 그 검사결과를 관리할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
3	내담자가 말한 것을 간결하고 구체적으로 다시 말해 주기 어렵다.	⑤	④	③	②	①
4	진로진학관련 직무연수를 꾸준히 받아 전문가로서의 상담역량강화를 위해 노력하고 있다.	⑤	④	③	②	①
5	내담자의 학교생활기록부 기재 내용을 토대로 인성, 학업역량, 전공 적합성을 판단할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
6	고등학교, 대학, 학과, 직업 등의 정보 탐색을 위해 컴퓨터(온라인 검색)를 능숙하게 활용할 수 있다.	⑤	④	③	②	①

7	학과 정보 및 진학 정보를 탐색하여 활용할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
8	전화나 인터넷 메일을 통한 진로진학상담을 효과적으로 진행할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
9	학업 스트레스, 심리적 갈등, 정신 건강에 대한 이론을 충분히 이해하고 있다.	⑤	④	③	②	①
10	내담자의 상황에 맞게 적절한 개입전략을 세울 수 있다.	⑤	④	③	②	①
11	진로심리검사 결과를 내담자와의 상담뿐만 아니라, 부모 및 교사와의 자문에도 활용할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
12	미래 사회의 직업과 사회 변화에 대해 많은 관심을 갖고 있으며, 진로진학상담 장면에서 이것을 전달할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
13	내담자의 진로와 관련된 심층적 심리문제는 관련 교사들의 자문을 구하거나 유관기관 관계자와 연계할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
14	성적(등급, 성취도)의 산출 원리를 설명할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
15	상급학교의 합격자 성적 자료를 기반으로 진로진학상담을 진행할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
16	내담자가 갖고 있는 진로문제의 원인을 탐색하도록 도와주는 질문을 할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
17	다양한 직업과 변화하는 직업세계의 특성을 이해하고 상담장면에 적용할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
18	변화하는 입시제도(고입, 대입)을 이해하고 설명할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
19	내담자의 학업수준을 토대로 지원 가능한 학교를 제시해줄 수 있다.	⑤	④	③	②	①
20	진로장벽의 유형과 극복방법에 대해 조언할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
21	고등학교나 대학의 신입생 선발방법 및 전형요소를 설명할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
22	내담자의 호소문제를 경청하고 공감을 전달하기 어렵다.	⑤	④	③	②	①
23	학교 급, 능력, 장애 여부, 연령 등에 따른 다양한 특징을 이해하고 상담장면에서 적용하고 있다.	⑤	④	③	②	①
24	진로 동기나 의지가 낮은 내담자를 이해하고 상담할 수 있다.	⑤	④	③	②	①

25	자기소개서 작성을 지도할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
26	학부모와의 진로진학상담을 효과적으로 진행할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
27	신입생 모집요강을 이해하고 설명할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
28	학교 내,외에서 실시하는 진로진학관련 행사나 대회 등의 프로그램 원리와 진행방법을 충분히 이해하고 있다.	⑤	④	③	②	①
29	상담 장면에서 내담자의 생각이나 느낌을 명확하게 이해할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
30	내담자의 진로선택과 상급학교 진학을 위한 진로진학상담의 필요성을 느낀다.	⑤	④	③	②	①
31	내담자가 올바르고 유용한 진로진학정보를 탐색하도록 도와줄 수 있다.	⑤	④	③	②	①
32	진로발달과 다양한 생애 역할에 대해 이해하고 있다.	⑤	④	③	②	①
33	다른 사람과의 관계를 원만하게 유지하기 어렵다.	⑤	④	③	②	①

3. 전문성 인식 척도

다음은 선생님의 전문성 인식에 관한 질문입니다. 해당 부분에 ■표를 해 주십시오.

번호	내용	매우 그렇다	그런 편이다	보통이다	그렇지 않다	전혀 아니다
1	진로전담교사의 직무는 학교 내에서 중요한 직무라고 인정받고 있다.	⑤	④	③	②	①
2	나는 진로전담교사의 직무에 대하여 다른 사람들에게 정의 내리고 설명할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
3	나는 진로전담교사의 역할을 수행하기 위한 이론적·실제적 지식과 능력을 갖추고 있다.	⑤	④	③	②	①
4	학교에서 근무하는 진로전담교사에게 자율성은 필수라고 생각한다.	⑤	④	③	②	①
5	진로전담교사는 상담관련 석·박사 학위나 직업상담사 자격증을 취득해야 한다고 생각한다.	⑤	④	③	②	①
6	진로전담교사는 전국진로진학상담협의회에 가입하여 활동해야 한다고 생각한다.	⑤	④	③	②	①
7	나는 학생 및 학부모 대상 진로교육 및 상담의 역할을 전문적으로 수행하고 있다.	⑤	④	③	②	①
8	나는 내가 받은 교육과 훈련에 근거한 판단으로 진로진학상담 정책과 관련한 의사결정을 내리고 있다.	⑤	④	③	②	①
9	자기 계발을 위한 각종 연수(워크샵, 세미나)에 참석하고 있으며, 동료들과 전문지식을 공유하고 있다.	⑤	④	③	②	①

4. 교사효능감 척도

다음은 선생님의 교사 효능감에 관한 질문입니다. 해당 부분에 **■**표를 해 주십시오.

번호	내용	매우 그렇다	그런 편이다	보통이다	그렇지 않다	전혀 아니다
1	나는 수업 시간에 학생들이 말을 듣지 않으면 무엇이 잘못되었는가를 파악할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
2	학생들의 학업능력에 대한 나의 판단은 정확하다.	⑤	④	③	②	①
3	나는 교과내용에 따라 수업 방식을 조절할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
4	나는 내 수업에 대한 학생들의 관심정도를 정확하게 파악할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
5	나는 능력 있는 학생이 학업에 흥미를 가지지 못하는 이유를 분석해 낼 수 있다.	⑤	④	③	②	①
6	나는 문제 행동을 하는 학생들이 왜 그러는지 이유를 분석해 낼 수 있다.	⑤	④	③	②	①
7	나는 생활지도를 할 때 학생 개개인에 대한 정보를 충분히 활용할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
8	나는 문제 행동을 하는 학생을 보면 내가 지도할 수 있는지를 판단할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
9	나는 가정환경이 불우한 학생들을 지도하기 위해 지속적으로 노력할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
10	동료교사들과 갈등이 생겼을 때 원만하게 해결할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
11	나는 학부모와 갈등이 생겼을 때 이를 원만하게 해결할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
12	나는 학부모가 나에게 대해 불만을 표시할 때 스트레스를 받는다.	⑤	④	③	②	①
13	나는 문제 학생들을 지도하는 것을 좋아한다.	⑤	④	③	②	①
14	만일 학급을 선택할 수 있다면 다루기 어려운 아이들이 적은 반을 선택할 것이다.	⑤	④	③	②	①
15	업무가 많을 지라도 가르치는 보람이 많은 학년을 맡고 싶다.	⑤	④	③	②	①
16	창의적체험활동지도를 선택할 수 있다면 나는 어려운 것보다는 쉬운 것을 선택할 것이다.	⑤	④	③	②	①
17	어렵거나 도전적인 창의적체험활동지도를 해보는 것은 재미있는 일이다.	⑤	④	③	②	①

5. 교사헌신 척도

다음은 선생님의 교사 헌신에 관한 질문입니다. 해당 부분에 ■표를 해 주십시오.

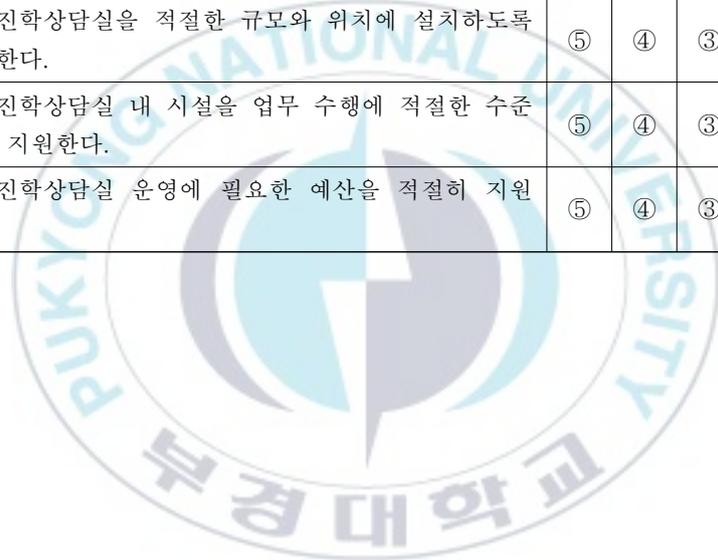
번호	내용	매우 그렇다	그런 편이다	보통이다	그렇지 않다	전혀 아니다
1	나는 교사가 된 것을 자랑스럽게 생각한다.	⑤	④	③	②	①
2	나는 가르치는 일에 만족한다.	⑤	④	③	②	①
3	나는 교직이 내 인생에서 최선의 선택이었다고 생각한다.	⑤	④	③	②	①
4	나는 교사로서 계속 근무하고 싶다.	⑤	④	③	②	①
5	나는 교육은 어느 일보다 숭고하다고 생각한다.	⑤	④	③	②	①
6	나는 학생 개개인의 진로진학에 최선을 다한다.	⑤	④	③	②	①
7	나는 학생 개개인을 하나의 인격체로 대우한다.	⑤	④	③	②	①
8	나는 학생 개개인의 품성 개발을 최대한 돕는다.	⑤	④	③	②	①
9	나는 개개 학생들의 특성을 교수·학습에 반영한다.	⑤	④	③	②	①
10	나는 개개 학생들의 변화에 항상 관심을 기울인다.	⑤	④	③	②	①
11	나는 학생들과 과외활동을 자주한다.	⑤	④	③	②	①
12	나는 학생들의 문제해결에 많은 시간을 투입한다.	⑤	④	③	②	①
13	나는 수업능력 향상을 위해 각종 연수에 참여한다.	⑤	④	③	②	①
14	진로진학에 어려움을 겪는 학생을 위하여 별도의 시간을 가진다.	⑤	④	③	②	①
15	교재연구에 많은 시간을 할애한다.	⑤	④	③	②	①

6. 학교장지원 척도

다음은 선생님이 근무하고 계신 학교의 학교장 지원에 관한 질문입니다. 해당 부분에 ■표를 해 주십시오.

번호	내용	매우 그렇 다	그런 편이 다	보통 이다	그렇 지 않다	전혀 아니 다
1	학생, 교사, 학부모 관련 프로그램 및 연수에 대한 진로전담교사의 계획을 지지한다.	⑤	④	③	②	①
2	진로전담교사의 역할에 대해 적절한 융통성을 허용한다.	⑤	④	③	②	①
3	진로전담교사의 업무에 대해 구체적인 피드백을 제공한다.	⑤	④	③	②	①
4	진로진학상담관련 지역사회기관과의 연계를 위한 중재 역할을 제공한다.	⑤	④	③	②	①
5	진로전담교사의 역할을 잘 이해하고 지지한다.	⑤	④	③	②	①
6	진로전담교사 주도의 학급 집단지도 활동을 적절히 지원한다.	⑤	④	③	②	①
7	진로진학상담 업무와 관련된 정보를 진로진학상담교사에게 알려준다.	⑤	④	③	②	①
8	진로전담교사의 업무 실적과 요구사항을 교육청에 전달한다.	⑤	④	③	②	①
9	진로전담교사와 일반교사 간 갈등 시 중재자 역할을 한다.	⑤	④	③	②	①
10	진로진학상담 프로그램 실행에 필요한 시간, 인력 그리고 자원을 지원한다.	⑤	④	③	②	①
11	진로진학상담 프로그램 개발과 평가를 위하여 필요한 자원을 지원한다.	⑤	④	③	②	①
12	진로진학상담 프로그램에 수반되는 준비와 추수활동에 필요한 자원을 지원한다.	⑤	④	③	②	①
13	진로전담교사 직무 이외의 잡무를 배정하지 않는다.	⑤	④	③	②	①
14	적절한 자격을 갖춘 교사를 우선적으로 진로진학상담부에 배치한다.	⑤	④	③	②	①
15	진로진학상담활동에 필요한 적절한 수의 진로진학상담교사를 진로진학상담부에 배정한다.	⑤	④	③	②	①

16	학교 전체를 대상으로 하는 진로진학상담활동을 지원한다	⑤	④	③	②	①
17	진로전담교사를 학생 진로진학상담의 전문가로 인식한다.	⑤	④	③	②	①
18	학생의 진로진학에 관한 진로전담교사의 판단을 존중한다.	⑤	④	③	②	①
19	진로전담교사를 인격적으로 존중한다.	⑤	④	③	②	①
20	진로전담교사에게 업무 수행에 따른 적절한 보상을 한다.	⑤	④	③	②	①
21	진로전담교사의 직무에 합당한 기대를 갖는다.	⑤	④	③	②	①
22	진로진학상담실을 적절한 규모와 위치에 설치하도록 지원한다.	⑤	④	③	②	①
23	진로진학상담실 내 시설을 업무 수행에 적절한 수준으로 지원한다.	⑤	④	③	②	①
24	진로진학상담실 운영에 필요한 예산을 적절히 지원한다.	⑤	④	③	②	①



7. 교사지원 척도

다음은 선생님이 근무하고 계신 학교의 일반교사들의 지원에 관한 질문입니다. 해당 부분에 ■표를 해 주십시오.

번호	내용	매우 그렇다	그런 편이다	보통이다	그렇지 않다	전혀 아니다
1	학생의 진로진학 문제 발생 시 진로전담교사에게 자문을 구한다.	⑤	④	③	②	①
2	진로전담교사를 진실한 동료로 여긴다.	⑤	④	③	②	①
3	진로전담교사를 전문가로 인식한다.	⑤	④	③	②	①
4	학생의 진로진학 문제 해결을 위한 진로전담교사의 판단을 신뢰한다.	⑤	④	③	②	①
5	학생에게 진로진학상담실 이용을 권장한다.	⑤	④	③	②	①
6	진로전담교사의 역할을 잘 이해한다.	⑤	④	③	②	①
7	진로전담교사 업무의 중요성을 인식한다.	⑤	④	③	②	①
8	진로진학상담 전 학생 이해를 위해 필요한 정보를 제공한다.	⑤	④	③	②	①
9	도움이 필요한 학생을 적절히 의뢰한다.	⑤	④	③	②	①
10	학급 집단지도 활동에 협력자로 동참한다.	⑤	④	③	②	①
11	상담 중 또는 상담 후 학생의 행동 특성이나 변화에 대한 정보를 제공한다.	⑤	④	③	②	①
12	학생의 상담활동 참여를 위한 시간을 배려한다.	⑤	④	③	②	①
13	학급 집단지도 활동에 대해 아이디어를 제공한다.	⑤	④	③	②	①
14	교과에 포함된 진로진학상담관련 내용에 대한 공동수업 계획에 협력한다.	⑤	④	③	②	①
15	진로진학상담 프로그램 평가에 적극적으로 참여한다.	⑤	④	③	②	①
16	학급 생활지도 활동 계획 수립에 적극 협조한다.	⑤	④	③	②	①