

교원 특성에 따른 원격교육연수 경험 및 선호도 차이분석

A study on Teachers' Experiences and Preferences of Distance Training Program by Their Background

권 성 연(중부대학교 교수)*
박 호 근(중부대학교 교수)
최 경 애(중부대학교 교수)

요 약

본 논문의 연구목적은 교사들의 개인 특성에 따른 원격연수 경험 및 선호도의 차이를 분석하여 그에 적합한 원격연수 교육과정의 개발 및 운영을 위한 시사점을 제안하는 데 있다. 이를 위해 충청남도 소재의 J 대학원에서 원격수업을 받고 있는 유치원 및 초·중등 교사들과 이들이 재직하고 있는 전국 소재 학교의 교사 총 1,743명을 대상으로 설문조사를 실시하였다.

조사내용은 교사의 개인 특성변인(성별, 교직 경력, 학교급, 학력수준, 근무지역 단위, 담당 교과목)과 연수경험(연수 횟수, 연수의 애로사항), 선호하는 교육과정의 개발 및 운영 형태(교육과정 분야, 희망 연수시간, 선호하는 콘텐츠 유형, 선호하는 수업 운영 형태, 선호하는 강사의 유형, 참여 강사의 수 등)를 포함하였다. 수집된 자료는 각 문항별 기초통계와 배경변인에 따른 차이 검증을 사용하여 분석되었다.

연구 결과, 교원들은 일반적으로 원격연수를 포함하여 연 1회 연수에 참여하였으며, 원격교육 연수 시 상호작용의 부족을 가장 큰 애로사항으로 인식하고 있었다. 교원들이 선호하는 교육과정은 상담, 효과적인 교실수업, 수업자료의 설계와 개발 순이었으며, 선호하는 연수시간은 60시간, 30시간 순이었다. 또한 교사들은 플래시 애니메이션 중심 강의, 순수 자학 자습형, 2명으로 구성된 해당분야전문가의 강의를 가장 선호하였다.

이러한 연구결과를 바탕으로 교원들의 특성에 적합한 교육 프로그램의 개발 및 수업운영 방식에 대한 시사점을 세 가지 측면에서 제안하였다.

주제어 : 원격교육연수, 교원교육, 교원연수, 원격교육

* sykwon@joongbu.ac.kr, hoohoo386@joongbu.ac.kr, adela3@joongbu.ac.kr

** 원고접수(08.06.30). 심사(08.07.28). 수정완료(08.08.10)

I. 서론

교육이 국가경쟁력의 원동력이 되고 있는 시기에 교사의 전문성 및 교육력 강화는 학교 교육을 혁신하고 질을 높이는 데 있어 핵심적 사안이 된다. 이러한 시대적 요구에 따라 최근 정부에서도 교원의 전문성 신장을 위하여 교원연수 강화와 관련된 제도적 변화를 모색하고 있다. 2007년 12월 발표된 교원연수 운영 기본계획을 보면 직무연수 이수학점의 의무화 시행으로 전 교원에 대해 교직 입직 후 4년차부터는 3년 주기로 최소 6학점(90시간)을 의무적으로 이수하도록 하고 있다(교육인적자원부, 2007). 교원들에 대한 연수제도의 강화는 곧, 연수 수요의 확대를 가지고 올 것이고 이러한 수요를 충족시켜줄 수 있는 방안 가운데 하나로 원격교육연수원의 역할이 기대될 수 있다. 실제로 교육인적자원부에서는 원격연수를 확대하고 원격연수지원센터를 설치한다는 계획을 구체화하고 있다(교육인적자원부, 2007).

원격교육연수는 정보통신기술을 활용하여 누구나, 언제, 어디서나 자신이 원하는 연수를 받을 있게 한다는 측면에서 학생지도와 각종 행정적 업무로 연수시간 확보가 어려운 교원들에게 효과적이며(양춘희, 2001), 교원들이 직접 정보화 매체를 활용한 교육을 경험함으로써 정보화시대에 부응하는 학교 교육의 변화에 좀 더 주도적인 역할을 할 수 있다는 장점을 가진다(조국남, 2004). 이에 따라 원격교육연수는 지난 2000년 12월 시작된 이래 지속적인 성장을 거듭하여 2007년 현재 65개의 원격교육연수원이 운영되고 있다.

그러나 원격교육연수원의 운영 실태를 살펴보면, 원격연수기관의 양적 팽창이 곧 내실 있는 운영이나 연수의 질 확보로 이어지고 있지 못하다는 것을 알 수 있다. 임정훈, 이 준, 임병노(2005)의 연구에서 분석한 2003~2005년도의 운영실적을 보면, 시도교육청 주관의 연수원은 수강인원수가 지속적으로 증가하고 있으나 민간 기관이나 대학 부설의 원격교육연수원은 점차 수강인원이 줄고 있고 운영 과정 수도 평균 5~6개에 머물고 있어 원격교육연수원으로 교육인적자원부의 인가는 받았으나 적극적인 연수사업이 이루어지지 못하고 있음을 보여준다. 또 원격교육연수원에 대한 모니터링 조사 결과에서도 교육과정 운영시스템, 지원시스템, 서비스 환경 등에서 저조한 결과를 보인 연수원들이 다수 존재하였다(한국교육학술정보원, 2006). 이러한 상황에서 향후 원격교육연수원은 교원의 교육력 향상에 실질적인 기여를 해야 한다는 과제를 안고 있다. 특히 교육인적자원부에서는 연수기관의 질 관리체제를 확립하고자 하고 있으며, 연수 제도 강화와 더불어 교사의 전문성 신장을 위한 연수와 현장 요구를 반영하는 다양한 연수를 중점 추진 과제로 계획하고 있어 이에 부응할 수 있는 원격교육연수기관의 내실 있는 운영이 요구되는 시점이다.

원격교육연수기관의 내실 있는 운영을 위해서는 무엇보다 연수의 수요자인 교원들의 특성과 이들이 연수와 관련하여 어떠한 선호와 요구를 가지고 있는지 분석하는 것이 중요할 것이다. 즉, 교원의 연수 경험을 확인하고 교육과정의 개발, 운영과 관련된 선호를 명확히 파악함으로써 수요자 중심적인 원격교육연수원 운영이 가능할 수 있을 것이다. 또한 이러한 연수 경험 및 선호도는 교원의 특성별로 차이가 있을 수 있어(김진규, 이용훈, 2001; 박은중, 2007; 조국남, 2004) 다양한 교사 특성에 따른 연수경험과 선호도를 분석할 필요가 있다.

따라서 본 연구는 원격연수의 수요자인 교원들이 가진 특성에 따른 연수 경험과 그들이 요구하고 있는 교육과정과 개발 및 운영 형태의 차이를 분석함으로써 원격교육연수의 효과적인 개발과 운영에 의미 있는 시사점을 제공하는 것을 목적으로 한다. 이에 따른 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 교사의 특성에 따라 연수 경험에 어떠한 차이가 있는가?

둘째, 교사의 특성에 따라 연수의 개발, 운영 형태의 선호에 어떠한 차이가 있는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 교원연수의 목표와 유형

교원연수는 교사의 역량을 개발하기 위한 하나의 방안으로 사용되어 왔으며, 지식의 급속한 팽창과 정보통신기술환경의 급변으로 인해 그 필요성이 더욱 증가하고 있다. 이런 상황에서 교원연수는 다음과 같은 세 가지 목표를 가지고 있다(교육인적자원부, 2007). 첫째, 급변하는 지식기반사회의 요구에 대응할 수 있는 교사로서의 전문성을 신장하는 것이다. 교원의 전문성은 일반적으로 교과영역 관련 전문성과 수업 기술에 대한 전문성 그리고 학생 생활 지도의 전문성으로 구분된다. 둘째, 교원의 인성 및 도덕성을 함양하는 것이다. 교원은 자라나는 후속 세대의 양성을 책임진 만큼 교원의 인성과 도덕성 또한 교육의 질을 결정하는 중요한 변수이기 때문이다. 셋째, 사회와 교원간의 의사소통에 관한 것으로 사회변화 및 교육정책의 변화에 대한 교원의 이해도를 증진시키는 것이다. 변화된 교육정책을 추진·실천하는 주체가 교사라는 점에서 이것 역시 반드시 필요한 목표라고 할 수 있다.

한편, 교원연수의 유형 역시 몇 가지 기준에 따라 다양하게 분류될 수 있다(교육인적자원부, 2006; 김병주 외, 2006). 첫째, 연수목적에 따른 분류는 연수 참여자가 왜, 무엇을 위해 연

수에 참여하는가에 따라 연수의 유형을 구분하는 것이다. 여기에는 학위 및 자격취득 연수, 학교개선을 위한 연수, 승진 및 승급 연수, 직무 연수, 개인의 성장 및 발달을 위한 연수 등이 있다. 둘째, 연수의 주체가 누구인가(주관자)에 따라 분류할 수 있다. 교사 개인이 국내외 교육기관에서 학위를 취득하거나 연구를 수행하고 교과연구회, 학회 등을 통해 자발적으로 자신의 전문성을 신장해가는 개인중심연수, 학교를 중심으로 연구수업, 교과연수, 직원연수, 전달강습 등의 방식으로 이루어지는 학교중심연수, 교원연수기관이 개설한 교육과정을 교원이 등록하고 이수하는 기관중심연수가 있다. 기관중심연수에는 자격연수, 직무연수, 특별연수 등이 있는데, 학교 외부의 사회 자원을 교원연수에 활용할 수 있다는 점에서 의의가 있다.

2. 교원 원격연수의 역사와 현황

우리나라 교원 원격교육의 역사는 1972년 방송대학의 초등교육과 개설로부터 시작되었다. 그러나 현직교사를 대상으로 한 교원 원격연수는 1990년대 후반 방송대의 원격화상강의 시스템을 이용하여 이루어졌다. 교육부의 교장직무연수(96.7.1-5), 영어담당교사연수(97.3.28), 열린교육시범학교 교사직무연수(97.3.28)와 교원대학의 국공립유치원장 직무연수(97. 5.2-5.9)등의 원격연수 등이 그것이다(김경화·김재웅, 2003). 원격영상강의는 본부에서 행해지는 강의를 여러 지역에 송출하는 방식으로 진행되었으며, 단기간 직무연수에 제한적으로 이용되었다. 이렇듯 제한적으로 이용되던 원격연수가 지금과 같이 대규모로 사용되기 시작한 것은 이러닝(e-Learning)이 활성화되면서 부터이다.

이러닝은 컴퓨터와 네트워크 등 정보통신 공학을 기반으로 하고 있어서 언제 어디서나 접속이 가능하고, 교수자와 학습자가 사이버공간에서 비교적 자유롭게 상호작용할 수 있는 특징이 있다. 이에 정부는 2000년 ‘교원 등의 연수에 관한 규정’의 개정을 통해 원격교육연수원의 설치 및 운영에 관한 기본계획을 입안, 그에 따라 원격연수원의 설치를 인가하였다. 이로써 지금과 같은 이러닝 형태의 교원 원격연수가 본격적으로 이루어지기 시작했다. 이러닝 형태의 교원 원격연수는 그것의 효과성, 편의성, 효율성과 교사들의 긍정적인 반응에 힘입어 그 규모가 지속적으로 성장하고 있다. 2000년 처음 설치된 원격교육연수원이 2007년에 이미 65개로 늘어났고, 2006년까지 원격직무연수를 받은 교원만 해도 약 45만 명에 이르는 규모이다(교육인적자원부, 2007).

이같은 교원 원격연수의 증가 추세는 당분간 지속될 것으로 예상된다. 한 조사에 의하면 원격연수 경험자의 67%가 집합교육연수(15%)나 혼합연수(16%)보다 원격연수를 더 선호하고

있고, 원격연수 경험자의 95%가 향후에도 원격연수를 활용할 의사가 있는 것으로 조사되었다. 여기에다 2008년부터는 전 교원에 대해 교직 입직 후 4년차부터는 3년 주기로 최소 6학점(90시간) 이상을 의무적으로 이수해야 한다는 규정이 적용될 예정이어서 그 경향은 더욱 가속화될 전망이다(교육인적자원부·한국교육학술정보원, 2007).

3. 원격교육연수에 대한 선행 연구 고찰

원격교육연수에 대한 선행 연구들은 원격연수 참여 교원의 반응 및 만족도 분석, 원격연수의 콘텐츠와 운영 서비스에 대한 요구 분석, 원격교육연수 프로그램 및 시스템 개발 연구, 원격연수의 효과적인 운영 요소에 대한 연구 등을 중심으로 이루어져 왔다(강신영·황해익, 2005; 김진규·이용훈, 2001; 김채화·김정량, 2001; 박은중, 2006; 박은중, 2007; 정영식, 2004; 조국남, 2004).

먼저, 원격연수 참여 교원의 반응 및 만족도 분석 연구로 김진규, 이용훈(2001)은 연수 참여자들의 연수 환경에 대한 반응, 운영에 대한 반응, 성과에 대한 반응을 조사하였다. 교사들은 근무학교에서 원격연수를 접하고 있었고 원격연수제도 도입에 대해 적절하다고 생각하였으며, 원격연수시스템의 접속 용이성에 대해서도 높게 평가하고 있어 원격연수 환경에 대한 반응은 긍정적인 것으로 나타났다. 원격연수 운영의 측면에서는 연수 내용의 적절성에 대하여 교원의 60%가 적절하다는 반응을 보였고 전체인 운영 만족도 수준은 비교적 낮았다. 반면, 원격연수의 성과 측면에 대한 반응은 매우 양호하게 나타났는데 원격연수를 통해 교육 성과에 기여하는 정도가 높고, 교사의 전문성 신장에 기여하며, 학생 교육에 적용하고자 하는 의지가 높은 것으로 보고되었다.

박은중(2006)의 연구에서도 원격연수 프로그램에 참여한 교사들의 원격연수에 대한 반응을 설계, 운영, 성과 영역으로 구분하여 조사·분석하였다. 그 결과, 설계 영역에서 응답자들은 대체로 보통 이상의 긍정적 평가를 했으며, 특히 연수시스템의 편리성 측면에서 가장 높은 점수를 주었으나 교육과정 편성의 적절성은 설계 영역 가운데 가장 낮은 점수를 나타내어 김진규, 이용훈(2001)의 연구와 비슷한 결과를 보였다. 다음으로 운영 측면에서는 과정 운영자의 진행 원활성은 3.67(5점 만점)로 보통 이상 점수를 얻었으나 강사와의 상호작용의 활발성은 보통 이하의 점수를 나타냈다. 끝으로, 성과영역에서 교사들은 전문성 신장에의 기여도를 가장 높게 평가했고 연수목표의 달성정도를 가장 낮게 평가하였다. 성과영역에 대한 평가 점수는 모두 보통 이상의 점수를 나타냈으나 그 가운데 전문성 신장에의 기여도를 가장 높

게 평가했고 연수목표의 달성정도는 가장 낮게 평가하였다. 또, 이 연구에서는 성별과 교사의 경력에 따라 평가점수의 차이를 분석하여 교사의 개인 변인에 따라 만족도에 차이가 있음을 보여주었다.

둘째, 원격연수에 대한 요구 조사 연구가 이루어졌다. 박은중(2007)은 교원들의 원격연수 참여 동기에 정보화 능력향상, 학점 이수 및 교과지도에의 활용이 있음을 밝히고, 연수기관으로는 시도교육 연수원을 가장 선호한다는 조사 결과를 제시하였다. 원격연수의 희망시기로는 특별한 시기에 구애받지 않는다는 의견이 가장 많았고 연수시간으로는 60시간 정도가 가장 적합한 것으로 조사되었다. 평가방법으로는 현행의 상대평가보다 절대평가방법을 더 선호하고, 평가문항은 주관식과 객관식이 혼합된 방식을 선호하는 것으로 나타났다. 한편 선호하는 원격연수과정의 분야에 대해서는 전공 및 교수학습지도에 대한 요구가 가장 많은 것으로 나타났고, 분야별 교육과정에 대한 선호도는 교사의 성별과 근무 학교급에 따라 유의미한 차이가 있었다. 조국남(2004)의 연구에서는 바람직한 원격연수의 실시 시기로 겨울방학을 꼽고 있어 박은중(2007)의 연구와는 차이를 보였고, 원격연수의 형태로는 원격 연수 후 출석 수업을 하는 방식을 선호하였다. 연수의 내용으로 교과지도법과 교육과정, 교과서 분석을 가장 많이 선호하였으며 평가방법에 있어 절대평가를 희망하는 의견이 많았다. 따라서 두 연구 결과를 통해 교원들은 학교 현장에서 활용할 수 있는 교과·학습지도법에 대한 관심이 높고 현행의 상대평가 방식보다 절대평가를 선호한다고 볼 수 있다.

셋째, 원격연수 프로그램 및 시스템 개발 연구가 있다. 강신영, 황해익(2005)은 유아컴퓨터 교육을 위한 연수 프로그램을 개발하고, 프로그램의 적절성을 상호작용, 동기유발, 인터페이스, 내용구성 영역으로 나누어 전문가 평가를 통해 수정 절차를 거친 후 최종 프로그램을 완성하였다. 이 프로그램에는 출석 오리엔테이션, 인쇄물 교재 배부, 인터페이스 개선을 통한 클릭 수 절감, 동영상을 짧은 단위로 끊어 제작하기, 토론방 및 커뮤니티 운영, 수료시 인센티브 부여, 워크샵 형태의 실습 등의 방식을 적용하였다. 김채화, 김정량(2001)의 연구에서는 교육정보화 원격연수원 시스템을 개발하기 위해 교육성, 명확성, 효율성, 관리성, 제도성을 원칙으로 하여 메인화면과 강의실, 강사실, 행정실, 관리자, 도움말 메뉴를 개발하고 이러한 시스템을 이용하여 실제 교육정보화 원격연수를 실시하고 이수비율, 요일별·시간대별 접속 현황을 분석하였다.

넷째, 연수의 과정과 성과에 영향을 주는 요인에 대한 분석 연구가 있다. 정대율, 김성균, 성행남(2007)의 연구에서는 성과 변수로 학습만족도, 재이용 의도, 직무능력 향상에 대한 기대감이 포함되었고, 독립변수로 학습자 특성, 콘텐츠 특성, 조직특성, 시스템 품질 특성이 포함되었다. 연구결과 학습자, 콘텐츠, 조직, 시스템 품질 특성이 모두 성과를 결정하는데 중요

한 요인으로 검증되었으며, 특히 교수설계, 내용성, 주의성(흥미/상호작용성)과 같은 콘텐츠 요인이 성과에 가장 중요한 영향을 주고 있었다.

정영식(2004)의 연구는 연수시스템 로그 분석을 통해 연수의 현황을 분석하고 특히 동료 교사와 함께 연수를 받은 연수자와 그렇지 않은 연수자의 성적, 이수율, 접속횟수를 비교분석하고 접속회수와 성적 간의 상관관계를 분석하였다. 연수자는 근무시간대에 보다 많이 접속하였고 중등교사는 오전 10시를 전후해서, 초등교사는 오후 4시를 전후해서 접속이 많았다. 요일별로는 월요일에 접속횟수가 높아졌고, 토요일이나 일요일에 접속이 줄어드는 경향이 있었다. 또한 동료교사와 함께 참여한 연수자가 이수율이 높고 온라인 평가의 점수가 통계적으로 유의한 수준으로 높았으나 오프라인 평가와 최종 평가에서는 차이가 없었다. 이는 온라인 평가의 특성상 동료 교사 간에 상호 도움을 주고 있다는 것을 나타내는 것인데 온라인 평가의 배점이 높지 않은 관계로 최종 성적에는 영향을 주지 못하였다. 접속 횟수 측면에서는 동료 학습자와 함께 연수에 참여한 연수자의 접속 횟수가 통계적으로 유의한 수준으로 적었다. 아울러 접속회수를 성적에 반영할 때 더 많은 접속을 하는 것으로 나타났고, 성적 하위자는 접속 횟수가 최종 성적과 상관이 있었으나 성적 상위자는 상관이 없는 것으로 나타났다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 교사의 개인 특성변인에 따른 원격교원연수에 대한 경험 및 선호도의 차이를 조사하기 위하여 편의 표집방법(convenient sampling)을 사용하였다. 연구대상은 충청남도 소재의 J 대학교 대학원에서 원격으로 수업을 받고 있는 전국의 교사들과, 이들이 재직하고 있는 학교의 교사들을 설문 조사의 대상으로 하였다. 최종적으로 설문조사에 참여한 교사는 총 1,743명이었다.

2. 연구도구

본 연구의 설문문항은 교사의 배경 변인, 연수 경험, 그리고 교사들이 선호하는 원격 교원 연수 프로그램의 개발 및 운영 요구에 관한 영역으로 구분하여 세부 문항을 구성하였다.

첫째, 교사의 배경 변인으로는 선행 연구들(김진규, 이용훈, 2001; 박은중, 2006, 2007; 조국남, 2004; 한국교육학술정보원, 2006, 2007)을 통해 원격연수에 대한 요구와 활용 정도에 영향을 미칠 것으로 예상되는 주요 변인을 광범위하게 선정하였다. 이에 따라 본 연구에 포함된 배경 변인은 대상 교원의 성별, 교직 경력, 근무하는 학교급, 학력수준, 근무지역단위, 담당 교과목이다.

둘째, 교사들의 연수 경험에 관해서는 원격연수 경험을 포함한 지난 1년간 전체 연수 횟수, 지난 3년간 원격연수 횟수, 그간의 원격연수 경험을 통해 느낀 애로사항을 묻는 문항을 포함하였다. 단, 연수 횟수와 관련된 변인은 교사의 특성 변인(독립변인)임과 동시에 교사들의 연수 실태를 파악하기 위한 변인(종속변인)으로 활용하였다.

셋째, 교육과정의 개발 및 운영 형태 등 원격연수에 대한 교원의 선호경향을 파악하기 위한 문항으로는 수강을 희망하는 교육과정의 분야, 희망 연수시간, 선호하는 콘텐츠 유형, 선호하는 수업 운영 형태, 선호하는 강사의 유형, 참여 강사의 수 등을 포함하였다. 교육과정 분야를 묻기 위한 선택 문항을 선정하기 위하여 현재 운영되고 있는 원격교육연수원 가운데 운영실적 기준으로 10위 안에 드는 기관의 개설 과정을 분석하여 공통적으로 수렴되는 교육과정을 도출하였으며, 그 밖의 문항에 대한 선택문항은 현재 원격교육연수원의 운영실태(한국교육학술정보원, 2007)를 고려하여 구성하였다. 마지막으로 원격연수에 대한 교원들의 참여의향을 질문하는 문항으로 구성하였다.

이 문항들은 해당 분야의 교수 3인에 의해 타당도 검증이 이루어졌으며, 문항의 신뢰도를 높이기 위해서 원격교육 연수경험이 있는 교사 10인을 대상으로 예비검사를 실시하였다. 그 결과 제시된 의견을 바탕으로 문항 내 항목과 내용을 수정하여 최종 설문지를 제작하였다. 최종 설문지의 문항 구성은 다음 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 설문지의 문항 구성

영역		영역별 문항
배경변인(독립변인)		• 성별, 교직 경력, 학교급, 학력수준, 근무지역 단위, 담당 교과목
연수 경험	(독립변인/종속변인)	• 연수 횟수, 원격연수 횟수
	(종속변인)	• 원격교육 연수의 애로사항
교육과정 개발 및 운영에 대한 요구 (종속변인)		• 교육과정 분야
		• 교육과정별 연수시간
		• 콘텐츠 유형
		• 수업 운영 형태
		• 강사의 유형
		• 참여강사의 수
		• 원격연수 참여의사

3. 자료의 수집 및 분석

설문지는 J 대학교 대학원에 재학 중인 교원 200명에게 10부씩 총 2,000부를 직접 또는 우편으로 배포하였다. 재학생들은 소속 학교의 동료 교사들에게 설문지를 배포 수거하여 다시 연구자에게 우편으로 회송하였다. 설문기간은 2007년 12월 8일부터 12월 23일까지 총 16일에 걸쳐 이루어졌으며, 수거된 설문지는 1,743부로 87.2%의 회수율을 보였다.

수거된 설문지에 대해서 SPSS for windows 12.0을 사용하여 통계분석을 실시하였다. 우선 문항별 빈도와 백분율을 포함하는 기술통계 분석을 하였고, 교사 특성에 따른 집단 간 차이를 분석하기 위하여 카이제곱(χ^2) 검증을 수행하였다.

IV. 연구결과

1. 배경 변인별 기초 통계

본 설문에 응답한 1,743명에 대한 배경 변인별 빈도(비율)는 다음 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 배경 변인별 기초 통계

배경변인	구분	N(%)	배경변인	구분	N(%)
성별	남	559(32.1)	담당 교과목	국어	159(9.2)
	여	1183(67.9)		영어	143(8.3)
	소계	1742(100)		수학	151(8.7)
교직경력	1-5년	355(20.5)		과학계열	108(6.3)
	6-10년	269(15.5)		사회계열	158(9.1)
	11-15년	240(13.8)		예체능계열	141(8.2)
	16-20년	374(21.6)		기술실업계열	113(6.5)
	21년 이상	497(28.6)		전과목(초등)	721(41.7)
	소계	1735(100)		기타	33(1.9)
근무학교급	유치원	20(1.2)	지난 1년간 교육연수 횟수	소계	1727(100)
	초등학교	754(43.4)		없음	271(15.6)
	중학교	568(32.7)		1회	617(35.5)
	고등학교	397(22.8)		2회	522(30.0)
	소계	1739(100)		3회	214(12.3)

배경변인	구분	N(%)	배경변인	구분	N(%)
학력	전문대졸	17(1.0)	지난 3년간 원격교육연수 횟수	4회	66(3.8)
	대졸	867(49.8)		5회 이상	50(2.9)
	대학원 재학	277(15.9)		소계	1740(100)
	석사	568(32.6)		없음	229(13.2)
	박사	11(0.6)		1회	285(16.5)
	소계	1740(100)		2회	382(22.1)
근무지역 단위	특별시·광역시	534(30.6)		3회	408(23.6)
	시 지역	692(39.7)		4회	186(10.7)
	읍·면지역	484(27.8)		5회 이상	241(13.9)
	도서지역	33(1.9)		소계	1731(100)
	소계	1743(100)			

성별로는 여성이 67.9%, 남성이 32.1%로 여성의 비율이 높았다. 교직경력은 21년 이상이 약 29%로 가장 많았다. 초등학교에 근무하는 교사가 약 43%로 가장 높은 비율을 차지하였고 학력은 대졸이 50%로 가장 많았으나 대학원을 다니고 있거나 석사 이상의 학력을 가진 교사도 50%에 달했다. 지역 단위는 시 지역이 40%로 가장 높은 비율을 보였다. 담당 교과목은 대체로 고른 분포를 보였으나 초등교사가 다수 포함되어 있어 여러 과목을 담당하는 교사의 비율이 41%로 가장 높게 나타났다. 연수 경험과 관련해서는 지난 1년간 연수 참여 횟수는 1회가 약 36%로 가장 많았고 지난 3년간 원격연수 참여는 3회가 23.6%로 가장 높은 비율을 차지하였다.

2. 연수 경험

가. 지난 1년간 교원 연수 횟수

지난 1년간 교원 연수(원격연수 포함) 횟수에 대한 설문 결과, 1회라고 응답한 비율이 전체의 35.5%(617명)로 가장 많았으며, 2회가 30.0%(522명), 없다는 응답은 15.6%(271명)로 나타났다. 배경 변인별 차이 분석 결과 교직경력, 학교급, 학력, 근무지역별로 연수 횟수에 유의미한 차이가 있었다(<표 IV-2> 참조).

교직경력 측면에서는 교직경력이 짧을수록 연수를 단 한 번도 받지 않은 비율이 높게 나타났다고 경력이 올라갈수록 연수에 참여하는 비율이 대체로 증가하였다.

학교급별로는 학교급이 올라갈수록 2회 이상 연수를 받는 비율은 줄고 연수를 전혀 받지 않은 비율이 높아지는 경향을 보였다.

응답자들의 학력 측면에서 보면, 대학원에 재학하고 있는 교사들이 3회 이상 연수를 받은 비율이 가장 높게 나타나 현재 학업중인 교사의 연수 참여도가 가장 높다는 것을 나타냈다.

근무지역 단위별로 볼 때, 특별시나 광역시 등 대도시권에서 근무하는 교사들은 지난 1년 동안 두 번의 연수를 받았다고 응답한 비율이 30.1%(160명)로 가장 높았고, 나머지 지역에서는 한 번 연수를 받았다는 비율이 가장 높았다. 그리고 3회 이상의 연수를 받은 비율도 특별시나 광역시 소속의 교사들이 시나 읍면 지역의 교사들보다 높게 나타났다.

<표 IV-2> 지난 1년간 교원 연수(원격연수 포함) 횟수

연수횟수 배경변인		없음	1회	2회	3회	4회	5회 이상	계	χ^2 (p)
교직 경력	1-5년	95(26.8)	98(27.7)	94(26.6)	45(12.7)	12(3.4)	10(2.8)	354(100)	66.968 (.000) ***
	6-10년	54(20.1)	85(31.6)	79(29.4)	32(11.9)	12(4.5)	7(2.6)	269(100)	
	11-15년	28(11.7)	93(38.9)	75(31.4)	25(10.5)	8(3.3)	10(4.2)	239(100)	
	16-20년	39(10.4)	140(37.4)	124(33.2)	46(12.3)	14(3.7)	11(2.9)	374(100)	
	21년 이상	52(10.5)	198(39.9)	150(30.2)	65(13.1)	19(3.8)	12(2.4)	496(100)	
학교 급	유치원	3(15.0)	8(40.0)	6(30.0)	2(10.0)	1(5.0)	0(0)	20(100)	49.113 (.000) ***
	초등학교	8(11.4)	242(32.1)	241(32.0)	122(16.2)	36(4.8)	26(3.5)	753(100)	
	중학교	99(17.5)	219(38.6)	166(29.3)	54(9.5)	13(2.3)	16(2.8)	567(100)	
	고등학교	83(21.0)	148(37.4)	107(27.0)	34(8.6)	16(4.0)	8(2.0)	396(100)	
학력	대졸	173(19.6)	308(35.0)	249(28.3)	103(11.7)	29(3.3)	19(2.2)	881(100)	40.354 (.000) ***
	대학원재	19(6.9)	97(35.0)	88(31.8)	50(18.1)	11(4.0)	12(4.3)	277(100)	
	석사 이상	79(13.6)	211(36.4)	184(31.8)	61(10.5)	25(4.3)	19(3.3)	579(100)	
근무 지역	특별/광역	70(13.2)	144(27.1)	160(30.1)	91(17.1)	41(7.7)	26(4.9)	532(100)	101.308 (.000) ***
	시 지역	145(21.0)	257(37.2)	193(27.9)	67(9.7)	14(2.0)	15(2.2)	691(100)	
	읍면지역	55(11.4)	201(41.5)	157(32.4)	51(10.5)	11(2.3)	9(1.9)	484(100)	
	도서지역	1(3.0)	15(45.5)	12(36.4)	5(15.2)	0(0)	0(0)	33(100)	
계		271(15.6)	617(35.5)	522(30.0)	214(12.3)	66(3.8)	50(2.9)	1740(100)	

***p < .001

나. 지난 3년간 원격교육 연수 횟수

지난 3년간 원격교육 연수 횟수는 3회라고 응답한 비율이 23.6%대로 가장 높았으며, 그 다음으로는 2회(22.1%), 1회(16.5%), 5회 이상(13.9%)의 순이었다(<표 IV-3>참조). 지난 3년간 원격교육 수강 횟수도 지난 1년간 연수 횟수와 동일하게 교직경력, 학교급, 학력, 근무지역 단위에 따라 유의미한 차이가 있었다.

교직경력 차원에서도 5년 이하의 경력교사들의 지난 3년간 원격교육 연수 경험이 전혀 없다는 응답이 27.6%(95명)로 가장 높게 나타나 다른 연령대에서 2~3회를 받은 비율이 가장

높게 나타난 것과 대조적이었다.

학교급별로 볼 때 모든 학교급에서 3회의 원격연수를 받았다는 응답이 가장 높게 나타났으나 한 번도 원격연수를 받은 적이 없다는 비율은 초등학교에 비해 중학교, 고등학교 교사의 비율이 높게 나타났다.

학력별로 보면, 대학원에 재학하고 있거나 석사이상인 교사들과 대졸자 간에 차이를 보였다. 즉, 원격연수를 2회 혹은 3회 받은 비율이 가장 높은 것은 공통적이었지만 연수를 받은 적이 없거나 한번 받았다는 비율은 대졸자 집단에서 월등히 높았고, 4회 이상 원격연수를 받은 비율은 대학원 재학 이상의 학력에서 훨씬 높은 비율로 나타났다.

근무지역별로 보면, 특별/광역시에 소속한 교사들은 원격연수의 횟수가 2회라는 비율이 더 높았던 반면 나머지 지역에서는 3회라는 응답이 가장 높게 나타나 약간의 차이를 보였다. 이것은 앞서 제시한 일반 연수를 포함한 경험의 정도와는 대조되는 결과이다. 특히 4회 이상의 적극적인 원격연수 참여를 보인 비율은 도서지역에 근무하는 교사들에게 높게 나타나 원격연수가 전통적인 연수 기관에 접근하기 어려운 교사들에게 효과적인 연수방법으로 활용되고 있음을 나타냈다.

<표 IV-3> 지난 3년간 원격교육 연수 횟수

연수횟수		없음	1회	2회	3회	4회	5회 이상	계	χ^2 (p)
배경변인	1-5년	95(27.6)	63(18.3)	67(19.5)	67(19.5)	24(7.0)	28(8.1)	344(100)	125.651 (.000) ***
	6-10년	36(13.4)	60(22.3)	61(22.7)	50(18.6)	27(10.0)	35(13.0)	269(100)	
	11-15년	23(9.6)	37(15.5)	65(27.2)	61(25.5)	28(11.7)	25(10.5)	239(100)	
	16-20년	29(7.8)	60(16.0)	89(23.8)	86(23.0)	41(11.0)	69(18.4)	374(100)	
	21년 이상	44(8.9)	64(12.9)	98(19.7)	142(28.6)	65(13.1)	84(16.9)	497(100)	
학교 급	유치원	5(25.0)	2(10.0)	2(10.0)	7(35.0)	2(10.0)	2(10.0)	20(100)	44.897 (.000) ***
	초등학교	66(8.8)	117(15.6)	182(24.2)	174(23.2)	87(11.6)	125(16.6)	751(100)	
	중학교	86(15.2)	90(16.0)	119(21.1)	144(25.5)	65(11.5)	60(10.6)	564(100)	
	고등학교	72(18.4)	76(19.4)	79(20.2)	83(21.2)	32(8.2)	50(12.8)	392(100)	
학력	대졸	162(18.5)	176(20.1)	204(23.3)	171(19.6)	78(8.9)	83(9.5)	874(100)	103.068 (.000) ***
	대학원재	16(5.8)	34(12.3)	51(18.5)	78(28.3)	34(12.3)	63(22.8)	276(100)	
	석사 이상	51(8.8)	75(13.0)	126(21.8)	158(7.3)	74(12.8)	94(16.3)	578(100)	
근무 지역	특별/광역	67(12.7)	87(16.4)	115(21.7)	103(19.5)	60(11.3)	97(18.3)	529(100)	52.149 (.000) ***
	시 지역	108(15.7)	120(17.4)	161(23.3)	173(25.1)	58(8.4)	70(10.1)	690(100)	
	읍면지역	53(11.1)	76(15.9)	104(21.7)	120(25.1)	63(13.2)	63(13.2)	479(100)	
	도서지역	1(3.0)	2(6.1)	2(6.1)	12(36.4)	5(15.2)	11(33.3)	33(100)	
계		229(13.2)	285(16.5)	382(22.1)	408(23.6)	186(10.7)	241(13.9)	1731(100)	

***p < .001

다. 원격 교육 연수의 애로사항

원격 교육연수의 가장 큰 애로사항은 무엇인가에 관한 질문에는 상호작용의 부족(34.6%)을 가장 많이 지적하였고, 다음으로 자기주도적 학습관리의 어려움(26.7%)이라고 응답하였다. 원격연수의 애로사항은 성별, 교직경력, 학교급, 원격연수의 횟수에 따라 유의미한 차이가 있었다(<표 IV-4> 참조).

<표 IV-4> 원격 교육 연수의 애로 사항

배경변인	애로사항	자기주도적 학습	상호작용 부족	실습부족	즉각적인 피드백 부족	기타	계	X ² (p)
성별	남	124(23.0)	203(37.6)	88(16.3)	99(18.3)	26(4.8)	540(100)	10.211
	여	319(28.6)	370(33.1)	208(18.6)	166(14.9)	54(4.8)	1117(100)	(.037)*
교직 경력	1-5년	105(33.0)	84(26.4)	66(20.8)	42(13.2)	21(6.6)	318(100)	27.206 (.039)*
	6-10년	68(26.7)	99(38.8)	40(15.7)	41(16.1)	7(2.7)	255(100)	
	11-15년	67(28.8)	80(34.3)	40(17.2)	37(15.9)	9(3.9)	233(100)	
	16-20년	87(23.9)	131(36.0)	69(19.0)	62(17.0)	15(4.1)	364(100)	
	21년 이상	114(23.8)	176(36.7)	80(16.7)	82(17.1)	28(5.8)	480(100)	
학교 급	유치원	6(30.0)	5(25.0)	7(35.0)	2(10.0)	0(0)	20(100)	21.838 (.039)*
	초등학교	208(28.5)	244(33.5)	139(19.1)	104(14.3)	34(4.7)	729(100)	
	중학교	122(22.7)	184(34.2)	99(18.4)	102(19.0)	31(5.8)	538(100)	
3년간 원격 교육 연수 횟수	고등학교	106(29.0)	139(38.0)	50(13.7)	56(15.3)	15(4.1)	366(100)	51.837 (.000) ***
	없음	46(26.6)	49(28.3)	24(13.9)	31(17.9)	23(13.3)	173(100)	
	1회	74(26.3)	112(39.9)	52(18.5)	38(13.5)	5(1.8)	281(100)	
	2회	107(28.8)	123(33.1)	72(19.4)	58(15.6)	12(3.2)	372(100)	
	3회	105(25.9)	140(34.5)	64(15.8)	80(19.7)	17(4.2)	406(100)	
	4회	53(29.0)	60(32.8)	35(19.1)	24(13.1)	11(6.0)	183(100)	
5회 이상		54(22.9)	87(36.9)	49(20.8)	34(14.4)	12(5.1)	236(100)	
계		443(26.7)	573(34.6)	296(17.9)	265(16.0)	80(4.8)	1657(100)	

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

성별로는 남자 교사들이 상호작용 부족의 어려움을 조금 더 많이 느끼고 있었고 여자 교사들은 자기주도적 학습에 어려움을 느끼는 비율이 조금 더 높게 나타났다.

교직경력에서도 5년 이하의 교사들은 자기주도적인 학습관리의 어려움이라고 응답한 비율이 33.0%(105명)로 가장 많아 다른 집단들과 차이가 있었다. 이러한 결과는 전반적으로 교사로서의 경력이 많지 않은 젊은 교사집단에서 학교 업무를 병행하면서 스스로 학습을 조절, 관리하면서 꾸준히 진행해 나가는 것에 많은 어려움을 느끼고 있음을 보여준다.

학교급에 따라서는 유치원에 근무하는 교사들의 경우, 다른 학교급에 근무하는 교사들과는 달리 실습의 부족 및 어려움을 1순위(35.0%)로 응답하여 초·중등학교에 근무하는 교사들과

차이를 보였다. 이것은 유치원 근무 교사들에게 요구되는 교과목이 직접 보거나 경험함으로써 보다 효과적인 학습이 가능한 내용들이 많을 수 있음을 시사한다. 원격교육 횟수에 따른 차이를 보면 연수 경험이 있는 교사들이 그렇지 않은 교사들에 비해 상호작용의 부족을 애로사항으로 더 많이 지적하였다. 또한 원격연수 경험이 없는 교사들은 기타 다른 어려움에 응답한 비율이 높아 원격연수에 대한 막연한 두려움을 가지고 있는 것으로 보여진다.

3. 연수의 개발 및 운영 형태에 대한 선호도

가. 교육과정

설문조사에서 제시한 15개의 교육과정 중 수강 의사가 있는 교육과정으로 가장 많이 응답한 교과목은 학생상담(21.2%)이었고 다음으로 효과적인 교실수업 지도법, 수업자료의 설계와 개발, 독서 및 논술 지도 순으로 나타났다. 이러한 4개의 과목은 다양한 교사 특성별 변인과 관계없이 가장 빈번히 요구되는 과목에 포함되었다. 한편, 교과목에 대한 수강의사는 성별과 학력에 따라 유의미한 차이가 있었다(<표 IV-5>참조).

<표 IV-5> 수강 의사가 있는 교과목

교육과정	배경변인		성별			학력	계
			남	여	대졸	대학원재 석사이상	
학생상담			108(19.4)	261(22.1)	205(23.3)	56(20.3)	368(21.2)
독서/논술지도			48(8.6)	146(12.4)	100(11.4)	28(10.1)	194(11.2)
특수아동지도			10(1.8)	19(1.6)	15(1.7)	6(2.2)	29(1.7)
학생지도			43(7.7)	58(4.9)	56(6.4)	15(5.4)	100(5.8)
학급경영/운영			42(7.5)	101(8.6)	81(9.2)	25(9.1)	143(8.2)
교육정책/행정			25(4.5)	31(2.6)	18(2.0)	6(2.2)	56(3.2)
원격교육활용			9(1.6)	8(0.7)	7(0.8)	1(0.4)	17(1.0)
수업자료설계개발			61(11.0)	135(11.5)	83(9.4)	44(15.9)	196(11.3)
효과적인교실수업			71(12.7)	205(17.4)	149(16.9)	32(11.6)	275(15.9)
재량수업			9(1.6)	25(2.1)	23(2.6)	5(1.8)	34(2.0)
학교/교육과정운영			25(4.5)	21(1.8)	8(0.9)	10(3.6)	46(2.6)
특별반 지도			17(3.1)	16(1.4)	13(1.5)	11(4.0)	33(1.9)
어학지도			34(6.1)	88(7.5)	64(7.3)	15(5.4)	122(7.0)
정보통신 교육			51(9.2)	64(5.4)	56(6.4)	22(8.0)	116(6.7)
기타			4(0.7)	1(0.1)	2(0.2)	0(0)	5(0.3)
계			557(100)	1179(100)	880(100)	276(100)	1737(100)
X ² (p)			55.328(.000)***		76.848(.000)***		

***p < .001

성별로 볼 때, 남녀 교사 모두 학생상담과 효과적인 교실수업에 대해 높은 수강 의사를 보인 것은 동일하였으나 상대적으로 여자 교사가 남자 교사에 비해 효과적인 교실 수업(17.4% > 12.7%)과 독서/논술지도에 대한 요구가 높았다(12.4% > 8.6%). 반면 남자 교사들은 여자 교사들보다 정보통신교육에 대한 요구가 높게 나와(9.2% > 5.4%) 학교에서 남녀 교사에게 요구되는 학생 지도 분야에 차이가 있을 수 있음을 나타냈다.

학력별로 보면, 대학원 재학 중인 교사들은 수업자료 설계/개발에 관한 요구가 다른 학력 집단에 비해 높게 나타났는데 다른 학력 집단에서는 이 과목에 대한 선호가 3~4 순위였던 것에 반해 대학원 재학 중인 교사들에게는 두 번째로 높은 비율을 보였다.

나. 연수시간

원격 교육 수강 시 선호하는 연수시간에 대한 분석 결과 응답자의 45.3%가 60시간(4학점)을 가장 선호하는 것으로 조사되었고, 그 다음으로는 44%가 30시간(2학점)을 선호하는 것으로 나타났다. 또한 배경변인별 결과를 보면 성별, 교직경력별, 학교급별, 학력별, 근무지역별, 연수 횟수에 따라 유의미한 차이를 보였다. 각 배경 변인별 응답 결과는 <표 IV-6>과 같다.

성별로 볼 때, 남자 교사들의 58.0%(323명)는 60시간을 선호하였고, 그 다음으로는 30시간(32.3%), 45시간(6.5%), 15시간(3.2%) 순이었다. 반면 여자 교사들은 30시간(49.4%), 60시간(39.3%), 15시간(5.8%), 45시간(5.5%) 순이었다. 응답 결과로 볼 때 남자 교사들은 60시간을, 여자 교사들은 30시간 연수를 더 선호한다는 것을 알 수 있다.

교직경력별로 볼 때도 경력이 적을수록(10년 이하) 30시간의 교육과정을 가장 선호하였고, 경력이 많을수록(11년 이상) 60시간짜리 연수를 가장 선호하였다. 학교급별로 보면, 초등학교 교사들은 30시간 연수(51.5%)를, 그 밖의 교사들은 60시간 연수를 더 선호하는 것으로 나타났다.

학력에 따라서는 학력이 낮을수록 30시간 연수(52.8%)를, 반대로 학력이 높을수록 60시간 연수를 더 선호하는 것으로 조사되었다. 근무지역별로 보면, 특별시와 광역시 등 대도시에 근무하는 교사들은 30시간 연수(60.4%)를, 그 밖의 지역에 거주하는 교사들은 60시간 연수를 더 선호하였다. 특히 도서지역에 근무하는 교사들의 경우, 84.8%(28명)가 60시간 연수를 선호하였다.

전반적으로 경력, 학력이 높고, 도서지역에 근무하는 교사들이 60시간 연수를 선호하고 있다는 것은 승진 평점에 필요한 연수 학점의 취득에 관심이 높은 집단이 60시간 연수를 더 선호하고 있음을 보여준다.

한편 원격연수와 집합연수를 포함한 지난 1년간 교육연수 경험의 정도에 따라 선호하는 학점 간에도 의미 있는 차이를 보이고 있다. 연수경험이 1~2회로 적은 교사들의 경우는 60

시간 연수를 더 선호하고 3회 이상 연수 경험이 많은 교사들의 경우에는 30시간 연수를 더 선호하는 것으로 나타났다. 반면 지난 3년간 원격연수 경험과 선호 연수시간의 관련성은 앞서의 결과와 명확한 차이를 보였다. 원격연수 경험이 전혀 없거나 1~2회로 적은 교사들은 30시간 연수를 더 선호하였지만, 3회 이상의 연수경험을 가진 교사들은 오히려 60시간 연수를 더 선호하였다. 이러한 결과는 집합 연수는 장기간의 연수를 받기가 쉽지만 원격연수는 집합 연수에 비해 시간과 장소의 제약을 덜 받기 때문에 비교적 장기간에 걸친 연수를 용이하게 받을 수 있기 때문인 것으로 보인다.

〈표 IV-6〉 선호하는 연수시간

배경변인	연수시간	15시간 (1학점)	30시간 (2학점)	45시간 (3학점)	60시간 (4학점)	계	X ² (p)
성별	남	18(3.2)	180(32.3)	36(6.5)	323(58.0)	557(100)	59.753 (.000)***
	여	68(5.8)	583(49.4)	65(5.5)	464(39.3)	1180(100)	
교직 경력	1-5년	35(9.9)	210(59.5)	18(5.1)	90(25.5)	353(100)	108.441 (.000)***
	6-10년	13(4.9)	135(50.4)	15(5.6)	105(39.2)	268(100)	
	11-15년	11(4.6)	94(39.3)	14(5.9)	120(50.2)	239(100)	
	16-20년	12(3.2)	142(38.1)	27(7.2)	192(51.5)	373(100)	
	21년 이상	14(2.8)	180(36.2)	26(5.2)	277(55.7)	497(100)	
학교급	유치원	1(5.0)	7(35.0)	2(10.0)	10(50.0)	20(100)	36.021 (.000)***
	초등학교	32(4.3)	387(51.5)	33(4.4)	299(39.8)	751(100)	
	중학교	35(6.2)	205(36.2)	36(6.3)	291(51.3)	567(100)	
	고등학교	18(4.5)	164(41.4)	29(7.3)	185(46.7)	396(100)	
학력	대졸	60(6.8)	465(52.8)	55(6.2)	301(34.2)	881(100)	99.343 (.000)***
	대학원재	13(4.7)	90(32.5)	18(6.5)	156(56.3)	277(100)	
	석사 이상	12(2.1)	207(35.9)	28(4.9)	330(57.2)	577(100)	
근무 지역	특별/광역시	32(6.0)	322(60.4)	39(7.3)	140(26.3)	533(100)	134.482 (.000)***
	시 지역	40(5.8)	259(37.6)	39(5.7)	351(50.9)	689(100)	
	읍면지역	13(2.7)	180(37.3)	22(4.6)	268(55.5)	483(100)	
	도서지역	1(3.0)	3(9.1)	1(3.0)	28(84.8)	33(100)	
1년간 교육연 수횟수	없음	32(11.9)	135(50.4)	14(5.2)	87(32.5)	268(100)	90.421 (.000)***
	1회	33(5.4)	235(38.1)	29(4.7)	319(51.8)	616(100)	
	2회	9(1.7)	235(45.0)	26(5.0)	252(48.3)	522(100)	
	3회	3(1.4)	98(46.0)	22(10.3)	90(42.3)	213(100)	
	4회	6(9.1)	38(57.6)	6(9.1)	16(24.2)	66(100)	
	5회 이상	3(6.0)	22(44.0)	4(8.0)	21(42.0)	50(100)	
3년간 원격교 육연수 횟수	없음	33(14.5)	117(51.5)	10(4.4)	67(29.5)	227(100)	135.399 (.000)***
	1회	20(7.0)	146(51.2)	18(6.3)	101(35.4)	285(100)	
	2회	20(5.3)	183(48.2)	23(6.1)	154(40.5)	380(100)	
	3회	7(1.7)	140(34.4)	15(3.7)	245(60.2)	407(100)	
	4회	1(0.5)	76(40.9)	14(7.5)	95(51.1)	186(100)	
	5회 이상	4(1.7)	94(39.0)	20(8.3)	123(51.0)	241(100)	
계		86(4.9)	764(44.0)	101(5.8)	787(45.3)	1738(100)	

***p < .001

다. 콘텐츠 유형

원격 교육 수강 시 선호하는 콘텐츠 유형은 무엇인가에 관한 질문 결과, 플래시 애니메이션 중심 강의(40.9%)를 가장 선호하였고, 그 다음으로는 교수자 강의 위주의 동영상(35.0%)을 선호하였다. 한편 배경변인별로 볼 때는 학교급, 근무지역, 지난 1년간 연수 경험의 정도에 따라 유의미한 차이를 보이고 있다(<표 IV-7> 참조).

학교급별로는 유치원 교사와 초등학교 교사들은 플래시 애니메이션 중심 강의(40.0%, 47.3%)를 가장 선호하였고 중고등학교 교사들은 교수자 강의 위주의 동영상(각각 36.9%, 36.6%)을 선호하였다.

근무 지역별로 보면, 대도시권에서 근무하는 교사들은 교수자 강의 위주의 동영상을 가장 선호한 반면 그 밖의 지역에서 근무하는 교사들의 경우에는 플래시 애니메이션 중심 강의를 가장 선호하였다. 지난 1년간 연수 경험의 정도에 따라서는 연수경험이 전혀 없는 교사들의 경우, 교수자 강의 위주의 동영상(38.8%) 형태를 가장 선호하였고 연수 경험이 있는 교사들은 플래시 애니메이션 중심의 강의를 선호하여 차이를 보였다.

<표 IV-7> 선호하는 콘텐츠 유형

배경변인	콘텐츠유형	교수자 강의위주동영상	이미지와 텍스트 위주 웹문서	플래시 애니메이션 중심강의	기타	계	χ^2 (p)
학교급	유치원	5(25.0)	6(30.0)	8(40.0)	1(5.0)	20(100)	31.821 (.000) ***
	초등학교	249(33.1)	124(16.5)	356(47.3)	23(3.1)	752(100)	
	중학교	208(36.9)	134(23.8)	202(35.8)	20(3.5)	564(100)	
	고등학교	143(36.6)	100(25.6)	140(35.8)	8(2.0)	391(100)	
근무 지역	특별/광역시	210(39.5)	101(19.0)	194(36.5)	26(4.9)	531(100)	21.757 (.010) **
	시 지역	220(32.0)	152(22.1)	300(43.7)	15(2.2)	687(100)	
	읍면지역	164(34.1)	109(22.7)	198(41.2)	10(2.1)	481(100)	
	도서지역	11(34.4)	4(12.5)	16(50.0)	1(3.1)	32(100)	
1년간 교육연 수횟수	없음	104(38.8)	60(22.4)	99(36.9)	5(1.9)	268(100)	29.830 (.013)*
	1회	221(36.1)	136(22.2)	242(39.5)	14(2.3)	613(100)	
	2회	175(33.7)	106(20.4)	226(43.5)	13(2.5)	520(100)	
	3회	68(32.1)	35(16.5)	99(46.7)	10(4.7)	212(100)	
	4회	23(35.4)	12(18.5)	24(36.9)	6(9.2)	65(100)	
	5회 이상	13(26.0)	15(30.0)	18(36.0)	4(8.0)	50(100)	
계		605(35.0)	366(21.1)	708(40.9)	52(3.0)	1731(100)	

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

라. 수업운영 형태

원격 연수 수강 시 선호하는 수업 운영 형태는 순수 자학자습형(37%), 자학자습과 교수자가 촉진하는 토론형(29.1%), 자학자습과 학습자간 토론 위주형(19.7%), 자학자습과 토론 및 과제형(14.2%) 순이었다. 배경변인에 따라서는 성별, 학교급, 근무지역, 담당 교과목, 지난 1년간 교육연수 횟수, 지난 3년간 원격교육연수 횟수에 따라 의미 있는 차이를 볼 수 있었다. 배경 변인별 분석 결과는 다음 <표 IV-8>과 같다.

성별로 볼 때, 남자 교사들(32.5%)보다 여자 교사들(39.2%)이 순수 자학자습형을 더 선호하였고 토론이 포함된 운영 형태에 대해서는 전반적으로 남자 교사들이 여자교사에 비해 더 선호하는 것으로 나타났다. 학교급별로는 유치원 교사들은 자학자습+교수자가 촉진하는 토론형(40.0%)을 가장 선호하는 반면, 나머지 학교급의 교사들은 순수 자학자습형을 가장 선호하였다. 근무지역별로 보면, 대도시나 도서지역에 근무하는 교사들이 중소도시나 읍면지역에 근무하는 교사들보다 순수 자학자습형을 더 선호하는 것으로 조사되었다. 담당 과목별로 보면, 초등교사, 영어, 수학, 과학계열, 예체능 계열, 기타 교과목을 맡고 있는 교사들은 순수 자학자습형을 더 선호하는 반면, 국어, 사회계열, 기술실업계열의 교사들은 자학자습+교수자가 촉진하는 토론형을 더 선호하는 것으로 나타났다.

1년간 연수 경험의 정도에 따른 차이는 특히, 학습자간 토론 위주의 수업 형태에 대한 선호도 차이가 크게 나타났다. 즉, 연수 경험이 전혀 없거나 한 번의 경험이 있는 교사들은 해당 수업 형태에 대해 20%가 넘는 비율의 선호도를 보였지만 3~4회의 많은 연수경험을 가진 교사들의 선호 비율은 9~13% 정도로 감소되었다.

3년간 원격교육연수 경험의 유무에서 보면, 원격연수경험이 전혀 없는 교사들의 경우에는 자학자습 + 학습자간 토론 위주의 형태를 가장 선호(30.1%)하는 반면, 나머지 그룹들은 순수 자학자습형을 가장 선호하였다.

〈표 IV-8〉 선호하는 수업 운영 형태

배경변인		수업형태	순수 자학자습형	자학자습과 학습자간 토론 위주	자학자습과 교수자가 촉진하는 토론	자학자습과 토론 및 과제	계	χ^2 (p)
성별	남		180(32.5)	137(24.7)	144(26.0)	93(16.8)	554(100)	22.155 (.000)***
	여		458(39.2)	201(17.2)	358(30.7)	151(12.9)	1168(100)	
학교 급	유치원		7(35.0)	3(15.0)	8(40.0)	2(10.0)	20(100)	19.616 (.020)*
	초등학교		312(41.9)	128(17.2)	214(28.8)	90(12.1)	744(100)	
	중학교		189(33.7)	116(20.7)	170(30.3)	86(15.3)	561(100)	
	고등학교		129(32.7)	90(22.8)	109(27.7)	66(16.8)	394(100)	
근무 지역	특별/광역		227(42.8)	81(15.3)	150(28.3)	72(13.6)	530(100)	24.062 (.004)**
	시 지역		221(32.5)	146(21.4)	199(29.2)	115(16.9)	681(100)	
	읍면지역		176(36.7)	106(22.1)	143(29.9)	54(11.3)	479(100)	
	도서지역		14(42.4)	6(18.2)	10(30.3)	3(9.1)	33(100)	
과목	국어		50(31.6)	24(15.2)	52(32.9)	32(20.3)	158(100)	50.744 (.001) ***
	영어		45(32.4)	36(25.9)	37(26.6)	21(15.1)	139(100)	
	수학		60(40.0)	34(22.7)	36(24.0)	20(13.3)	150(100)	
	과학계열		41(38.3)	17(15.9)	26(24.3)	23(21.5)	107(100)	
	사회계열		48(31.0)	32(20.6)	51(32.9)	24(15.5)	155(100)	
	예체능계열		44(31.4)	42(30.0)	37(26.4)	17(12.1)	140(100)	
	기술실업계열		31(27.4)	22(19.5)	42(37.2)	18(15.9)	113(100)	
	초등(전교과)		301(42.3)	120(16.9)	206(28.9)	85(11.9)	712(100)	
1년간 교육 연수 횟수	기타		12(36.4)	9(27.3)	10(30.3)	2(6.1)	33(100)	30.676 (.010)**
	없음		81(30.6)	68(25.7)	80(30.2)	36(13.6)	265(100)	
	1회		234(38.0)	136(22.1)	171(27.8)	74(12.0)	615(100)	
	2회		196(37.9)	89(17.2)	153(29.6)	79(15.3)	517(100)	
	3회		78(37.3)	28(13.4)	69(33.0)	34(16.3)	209(100)	
	4회		32(48.5)	6(9.1)	18(27.3)	10(15.2)	66(100)	
3년간 원격 교육 연수 횟수	5회 이상		17(35.4)	12(25.0)	9(18.8)	10(20.8)	48(100)	36.259 (.002)**
	없음		63(27.9)	68(30.1)	67(29.6)	28(12.4)	226(100)	
	1회		95(33.6)	62(21.9)	79(27.9)	47(16.6)	283(100)	
	2회		137(36.1)	68(17.9)	116(30.6)	58(15.3)	379(100)	
	3회		152(37.7)	79(19.6)	118(29.3)	54(13.4)	403(100)	
	4회		85(46.2)	28(15.2)	49(26.6)	22(12.0)	184(100)	
계			638(37.0)	339(19.7)	502(29.1)	244(14.2)	1723(100)	

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

마. 강사 유형

원격 교육 수강 시 선호하는 강사는 누구인가에 관한 질문 결과, 해당분야 전문가라고 응답한 비율이 73.6%로 가장 많았고, 그 다음이 현직교사(15.8%), 대학교수(10.4%) 순이었다. 배경변인별로는 성별, 교직경력별, 학력에 따라 의미 있는 차이가 있었다(<표 IV-9>참조).

성별로 보면, 남자 교사들은 해당분야 전문가(73.2%), 다음으로 교수(13.6%), 현직교사(13.1%)라고 응답한 반면, 여자 교사들은 해당분야 전문가(73.8%), 다음으로 현직교사(17.1%), 교수(8.9%)라고 응답하여 두 집단 간 차이를 보이고 있다. 교직경력별로 보면, 대체로 경력이 많을수록 해당분야 전문가를 더 선호하고 현직교사에 대한 선호도는 줄어들고 있다. 학력별로 볼 때도 학력이 높을수록 해당분야 전문가를 더 선호하며 현직교사에 대한 선호도는 줄어들고 있다.

〈표 IV-9〉 선호하는 강사 유형

배경변인	선호강사	현직교사	교수	해당분야 전문가	기타	계	X ² (p)
성별	남	73(13.1)	76(13.6)	408(73.2)	0(0)	557(100)	12.989 (.005)**
	여	202(17.1)	105(8.9)	871(73.8)	2(0.2)	1180(100)	
교직경 력	1-5년	98(27.6)	28(7.9)	229(64.5)	0(0)	355(100)	72.994 (.000)***
	6-10년	49(18.3)	20(7.5)	198(73.9)	1(0.4)	268(100)	
	11-15년	33(13.8)	41(17.1)	166(69.2)	0(0)	240(100)	
	16-20년	44(11.9)	42(11.3)	284(76.5)	1(0.3)	371(100)	
	21년 이상	50(10.1)	50(10.1)	396(79.8)	0(0)	496(100)	
학력	대졸	165(18.7)	94(10.7)	620(70.4)	2(0.2)	881(100)	17.147 (.009)**
	대학원재	40(14.5)	34(12.3)	202(73.2)	0(0)	276(100)	
	석사 이상	70(12.1)	53(9.2)	455(78.7)	0(0)	578(100)	
계		275(15.8)	181(10.4)	1280(73.6)	2(0.1)	1738(100)	

p < .01, *p < .001

바. 강사 수

4학점(60시간) 교육과정을 기준으로 할 때, 강의에 참여하는 강사의 수로 몇 명 정도가 적당하다고 생각하는가에 대한 질문 결과, 2인이 32.9%로 가장 많았고, 4인 이상이 26.4%로 그 다음이었다. 배경변인별로는 성별, 교직경력별, 학교급별, 학력별, 근무지역별, 3년간 원격연수 참여 횟수에 따라 의미 있는 차이를 보였다(<표 IV-10>참조).

다양한 변인에서 유의미한 차이가 있었지만 전반적인 경향으로 해석할 수 있는 것은 학력이 높고 경력이 많은 집단, 원격연수의 횟수가 많은 집단에서 참여 강사수로 4인 혹은 많을수록 좋다는 응답 비율이 높게 나타났다는 것이다.

<표 IV-10> 선호하는 강사 수

배경변인		강사 수	1인	2인	3인	4인 이상	많을수록 좋다	계	X ² (p)
성별	남		43(7.7)	182(32.6)	133(23.8)	130(23.3)	70(12.5)	558(100)	12.687
	여		80(6.8)	390(33.1)	287(24.4)	329(27.9)	92(7.8)	1178(100)	(.013)*
교직 경력	1-5년		27(7.6)	136(38.4)	93(26.3)	69(19.5)	29(8.2)	354(100)	35.644 (.003)**
	6-10년		15(5.6)	101(37.7)	65(24.3)	63(23.5)	24(9.0)	268(100)	
	11-15년		22(9.2)	70(29.2)	63(26.3)	63(26.3)	22(9.2)	240(100)	
	16-20년		34(9.1)	121(32.5)	85(22.8)	97(26.1)	35(9.4)	372(100)	
	21년 이상		25(5.1)	141(28.5)	113(22.8)	165(33.3)	51(10.3)	495(100)	
학교 급	유치원		1(5.3)	6(31.6)	5(26.3)	5(26.3)	2(10.5)	19(100)	29.624 (.003)**
	초등학교		59(7.8)	232(30.8)	163(21.6)	238(31.6)	61(8.1)	753(100)	
	중학교		46(8.1)	198(35.0)	138(24.4)	131(23.2)	52(9.2)	565(100)	
학력	고등학교		17(4.3)	136(34.3)	114(28.8)	85(21.5)	44(11.1)	396(100)	48.670 (.000)** *
	대졸		55(6.3)	306(34.8)	226(25.7)	224(25.5)	69(7.8)	880(100)	
	대학원재		33(12.0)	113(40.9)	54(19.6)	60(21.7)	16(5.8)	276(100)	
근무 지역	석사 이상		35(6.1)	152(26.3)	141(24.4)	174(30.1)	76(13.1)	578(100)	25.384 (.013)*
	특별/광역시		33(6.2)	155(29.1)	131(24.6)	163(30.6)	50(9.4)	532(100)	
	시 지역		43(6.2)	245(35.5)	181(26.2)	167(24.2)	55(8.0)	691(100)	
	읍면지역		47(9.8)	157(32.6)	102(21.2)	121(25.2)	54(11.2)	481(100)	
3년간 원격 교육 연수 횟수	도서지역		0(0)	15(45.5)	7(21.2)	8(24.2)	3(9.1)	33(100)	31.763 (.046)*
	없음		11(4.8)	79(34.8)	54(23.8)	52(22.9)	31(13.7)	227(100)	
	1회		21(7.4)	89(31.3)	66(23.2)	78(27.5)	30(10.6)	284(100)	
	2회		30(7.9)	130(34.2)	99(26.1)	92(24.2)	29(7.6)	380(100)	
	3회		34(8.3)	142(34.8)	103(25.2)	98(24.0)	31(7.6)	408(100)	
	4회		13(7.0)	59(31.7)	50(26.9)	49(26.3)	15(8.1)	186(100)	
계			123(7.1)	572(32.9)	421(24.2)	459(26.4)	162(9.3)	1737(100)	

사. 참여 의향

향후 원격 연수에 참여할 의향이 있는가를 질문한 결과, 참여하겠다는 응답은 전체의 92.9%였다. 배경 변인별로는 1년간 교육연수 경험, 3년간 원격연수 경험에 따라 차이가 있었다. 배경변인별 분석 결과는 <표 IV-11>과 같다.

1년간 교육연수 횟수를 기준으로 볼 때는 연수를 전혀 받지 않은 교사들의 경우, 참여하겠다는 비율이 84.4%로 가장 낮았고, 연수 횟수가 많을수록 참여하겠다는 응답이 높아지는 경향을 보였다. 특히 5회 이상 참여한 교사들의 경우에는 응답자 전원(100%)이 참여의향을 밝혀 응답자들 간에 의미 있는 차이를 보였다. 3년간 원격교육연수 경험에 따라서도 연수경험이 전혀 없는 교사들의 경우에는 참여하겠다는 의향이 83.7%로 가장 낮았고, 참여 횟수가 증가할수록 참여 의향이 높게 조사되었다.

<표 IV-11> 참여 의향

배경변인 \ 참여의향		있다	없다	계	χ^2 (p)
1년간 교육 연수 횟수	없음	227(84.4)	42(15.6)	269(100)	46.757 (.000)***
	1회	566(92.0)	49(8.0)	615(100)	
	2회	500(96.7)	17(3.3)	517(100)	
	3회	201(94.4)	12(5.6)	213(100)	
	4회	63(95.5)	3(4.5)	66(100)	
	5회 이상	50(100)	0(0)	50(100)	
3년간 원격 교육 연수 횟수	없음	190(83.7)	37(16.3)	227(100)	62.141 (.000)***
	1회	248(87.0)	37(13.0)	285(100)	
	2회	361(94.8)	20(5.2)	381(100)	
	3회	391(96.3)	15(3.7)	406(100)	
	4회	179(97.3)	5(2.7)	184(100)	
	5회 이상	229(96.2)	9(3.8)	238(100)	
계		1610(92.9)	123(7.1)	1733(100)	

V. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구는 교사의 특성에 따른 연수 경험과 원격연수의 개발, 운영 형태에 대한 요구를 분석하여 수요자의 요구에 부합하는 원격연수의 개발, 운영에 시사점을 주기 위해 수행되었다. 이상의 연구결과를 바탕으로 다음과 같은 논의를 제시하고자 한다.

첫째, 교사들은 연간 1회의 연수를 받는 비율이 가장 높게 나타났다. 원격연수도 3년간 3회를 받았다는 비율이 가장 높아 연간 1회 정도로 원격연수에 참여하는 경향이 가장 높았다. 이것은 최근 한국교육학술정보원(2007)에서 실시한 조사에서 연간 원격연수 횟수가 1회라고 응답한 비율이 가장 높았고 평균 1.8회 참여한 것으로 나타나 본 연구 결과와 유사하였다. 이러한 연수 참여도는 교사의 특성에 따라 차이를 보였는데 특히 경력이 높은 교사 집단에서 연수 참여도가 높게 나타난 것은 교원 승진과 연수의 이수 학점이 연계되어 있는 것에서 그 원인을 찾을 수 있을 것이다. 또한 전체 연수의 횟수는 대도시의 교사에게서 높게 나타난 반면, 원격연수의 경험은 소도시나 도서지역의 교사에게서 높게 나타나 원격연수가 상대적으로 집합교육 장소에 쉽게 접근하기 어려운 집단에게 효과적으로 활용될 수 있음을 시사하였다.

둘째, 교사들은 원격연수에서 충분한 상호작용을 하지 못하는 것과 자기주도학습 관리가 어렵다는 것을 가장 큰 어려움으로 꼽았다. 이러한 결과는 실제 원격연수의 운영에 있어 상호작용 부분이 특히 취약하다는 것을 나타낸다. 박은중(2006)의 연구에서 원격연수에 대한 교사들의 평가 결과를 보면 강사와의 상호작용 점수가 가장 낮게 나타났고 한국교육학술정보원(2006, 2007)에서 실시한 교사나 교과과정 운영에 대한 만족도 조사 결과에서도 교사와 학습자와의 상호작용, 과제제출 시 피드백, 자기주도학습을 위한 지원 부분은 만족도에 영향을 미치는 중요한 요소인 반면, 실질적인 만족도 수준은 떨어지는 것으로 나타났다. 특히 교사와의 상호작용 부분은 만족도에 미치는 영향력은 가장 크나 실제 만족도 점수는 최하위인 것으로 나타났다. 이는 본 연구 결과에서 원격연수의 애로사항으로 상호작용이 부족하다는 인식이 교사들의 지배적인 경향임을 입증하는 것이며 이를 개선하려는 노력이 시급히 이루어져야 함을 나타낸다. 한편, 유치원 교사들은 실습이 부족하다는 것을 원격연수의 가장 큰 어려움으로 제시하였는데 이것은 이들이 주로 수강하는 학습 내용의 특성과 관계가 있을 것으로 보인다. 이와 관련하여 교육인적자원부(2007)에서 최근 제시한 교원연수 운영 기본 계획에도 이론 중심의 연수를 탈피하여 실습형 연수를 지향하고 있고 연수에 참가하는 교사들도 ‘따라하기’(시뮬레이션)를 가장 효과적인 교수학습방법이라고 인식하고 있어(한국교육학술정보원, 2006, 2007) 향후 원격연수의 교수학습방법으로 실습 방법이 적극 활용되어야 할 것으로 보인다.

셋째, 교사들이 요구하는 교육과정의 주제로는 학생상담과 효과적인 교실수업 방법으로 나타났다. 이러한 결과는 다른 선행연구를 통해서도 일관되게 확인되고 있다. 즉, 한국교육학술정보원의 조사(2006, 2007)에서도 향후 교육과정이 확대되어야 하는 분야로 교수방법, 학생지도, 상담 분야가 제시되었고 조국남(2004), 박은중(2007)의 연구에서도 교과지도법 혹은 교수학습지도에 대한 내용을 매우 중요한 연수 분야로 꼽고 있다. 결국, 교사들이 원하는 교육과정은 현장에서 학생들을 지도할 때 실질적으로 활용할 수 있는 내용을 선호한다는 것이며 앞으로 교원 연수가 보다 현장 중심적이고 실제적인 내용을 담아내야 한다는 것을 나타낸다.

넷째, 교사들은 60시간 이상의 연수를 가장 선호하였고 특히 이러한 경향은 남자, 경력, 학력이 높은 교사들에게 강하게 나타났다. 이것은 승진과 관련된 학점을 취득하기 위해 4학점이 인정되는 60시간의 연수에 대한 요구가 이들 집단에서 보다 많이 나타난다는 것을 말해준다. 박은중(2007)의 연구에서도 60시간의 연수가 가장 선호되었고 이 경향은 남자 교사와 교육경력이 높은 교사에게 높게 나타나 본 연구의 결과와 일치하였다. 또한 원격연수를 많이 받은 교사들은 장기간의 연수를 더 선호하였고 일반 연수를 많이 받은 교사들은 30시간 이하의 연수를 더 선호했다. 이것은 원격연수가 시공간의 제약을 받지 않고 교육을 받을 수 있다는 장점을 가지고 있기 때문에(한국교육학술정보원, 2006, 2007) 장기 교육에 대한 부

담이 적었던 것으로 볼 수 있다.

다섯째, 콘텐츠의 유형으로는 플래시 중심의 강의를 강사의 동영상 강의 형태보다 더 선호하였다. 유치원이나 초등학교 교사는 중등 교원들에 비해 플래시 애니메이션 형태의 강의를 더 선호하였고 중등교원들은 강사의 동영상 강의를 가장 선호하였는데 이것은 학교급에 따라 강좌에서 다루지는 내용이 다르기 때문에 적합한 형태에도 차이가 있는 것으로 보인다. 또한 연수 경험이 많은 교사들은 동영상 강의보다는 플래시 애니메이션 형태를 선호하였는데, 일방적인 교사의 강의로 이루어지는 동영상 강의의 경우 연수경험이 많아질수록 단조로움과 지루함을 느끼기 쉽기 때문일 것으로 보인다.

여섯째, 수업 운영 형태로는 순수 자학자습 형태가 가장 많이 선호되었는데 이러한 결과는 앞서 제시되었던 상호작용의 부족을 애로사항으로 밝힌 입장과 대치되는 결과라고 할 수 있다. 즉, 학습자인 교사들은 원격연수의 상호작용이 부족한 것을 어려움으로 인식하면서도 상호작용이 많은 토론수업은 선호하지 않는 경향을 보였다. 이것은 원격연수에서 이루어지는 토론이 학습자에게 유익한 형태로 진행되고 있지 못하다는 것을 의미하기도 한다. 실제로 본 연구에서도 연수 경험이 많은 교사들에게서 오히려 토론수업 형태에 대한 비선호 경향이 강하게 나타나 원격연수에서 토론을 많이 경험한 학습자일수록 토론 활동에 매력을 느끼지 못하고 있음을 보여준다. 이러한 결과는 원격연수생들이 효과적인 교수학습방법으로 토론 학습법을 가장 덜 선호한다는 한국교육학술정보원(2006, 2007)의 연구 결과와 e-Learning 수강 경험이 많은 학습자 집단이 상호작용 전략을 오히려 덜 활용한다는 이수경·권성연(2007)의 연구 결과와 일치한다. 따라서 교육인적자원부(2007)가 권장하는 토론 등 참여식 수업의 교육적 가치에도 불구하고, 토론 참여 동기가 낮은 집단에게 무조건 토론 참여를 강화하는 것은 효과적이지 못할 수 있다. 그러나 토론학습이 가지는 긍정적인 측면이 존재하므로(김주리, 2003; 박인우, 1999) 이를 극대화할 수 있는 토론 활동의 설계, 운영이 무엇보다 중요할 것이다. 참고로 본 연구에서 연수생들은 학생들 간의 토론보다 교수자가 촉진하는 토론에 대해 긍정적인 반응을 보였으며, 국어, 사회, 기술실업 계열 교사들이 상대적으로 토론 수업을 더 선호하는 것으로 나타났다. 이것은 학습자들만의 토론보다 담당 교수자가 적절히 참여하고 촉진하는 토론이 학생들에게 더 큰 만족감을 주고(김수현, 김민정, 2006; Anderson, Rourke, Garrison, & Archer, 2001), 과목 및 내용의 특성도 토론에 대한 인식에 영향을 줄 수 있음을 의미한다.

일곱째, 수업을 진행하는 강사와 관련해서 교사들은 특정한 직업군에 국한하지 않고 해당 내용 분야의 전문가를 가장 선호하는 것으로 나타났다. 대학 교수는 가장 선호하지 않는 강사 유형이었는데 이는 연수를 듣는 교사들이 원하는 것은 이론적이고 학문적인 내용이 아닌 현장에 도움이 될 수 있는 실질적이고 전문적인 내용이라는 것을 반영한다. 또한, 경력, 학

력이 높아질수록 해당 분야 전문가에 대한 선호도는 강해지고 현직교사에 대한 선호는 떨어지는 것으로 나타났다. 이것은 연수를 받는 교사 자신의 경험과 전문성이 높아지면서 연수를 담당하는 교수자의 전문성에 대한 요구 수준이 더욱 높아진다는 것을 의미한다.

여덟째, 원격연수에 대한 참여의사는 응답자의 약 93%가 긍정적인 답변을 하였다. 이러한 수치는 한국교육학술정보원에서 2006, 2007년에 조사한 원격교육 참여의사 비율(각각 97.3%, 95.2%) 보다는 다소 떨어지지만 전반적으로 대다수가 원격연수에 대한 수강 의사가 있음을 말해준다. 특히 연수 참여를 많이 한 교사일수록 참여의사가 높게 나타나 연수에 대한 만족도나 효과가 긍정적이었음을 보여준다. 이와 달리 과거 연수 참여에 소극적이었던 교사들은 앞으로의 연수에 대한 참여 의지도 상대적으로 낮게 나와 이들이 원격연수에 관심을 갖도록 하는 방안 마련도 필요할 것이다.

2. 결론 및 제언

이상의 연구결과를 토대로 교원 원격연수 프로그램의 개발과 운영에 대하여 다음과 같은 제언으로 결론을 대신하고자 한다.

첫째, 교원 원격연수의 교수설계, 콘텐츠 개발 및 운영 방법을 연수대상자의 교직경력, 학급, 근무지역 등에 따라 다양화·전문화할 필요가 있다. 본 연구의 결과에 따르면 다양한 교사의 배경 변인에 따라 원격연수에 대한 요구에 차이가 있었다. 그러므로 교사들의 요구경향에 따라 몇 개의 집단으로 구분하고, 그에 맞는 교육과정을 개발, 운영할 수 있다.

둘째, 교육과정의 내용적인 측면에서 학생상담, 효과적인 교실수업 등과 같이 현장의 실제적인 필요를 충족시켜 주는 분야를 집중적으로 개발할 필요가 있다. 선행연구의 결과와 마찬가지로 이번 연구에서도 이들 교육과정에 대한 수요가 높게 나타나는 것은 교사들의 실제적인 필요에 비해 그것을 충족시킬 만큼의 교육과정이 아직까지 충분히 제공되지 못했거나 혹은 교육환경의 변화에 따라 새로운 방법과 전략이 계속 개발되어야 함을 의미한다. 따라서 이들 분야의 교육과정을 새로 개발하고 지속적으로 업그레이드할 필요가 있다.

셋째, 원격연수 교육과정의 운영방법에 관한 교사들의 실제적인 요구와 질 높은 연수를 위한 토론 및 상호작용의 강화를 조화시킬 수 있는 체계적인 노력이 필요하다. 원격연수의 경험이 많은 교사일수록 원격연수의 애로점으로 상호작용의 부족을 지적하면서도 오히려 자학자습형 수업을 선호하는 데는 현실적인 이유가 있을 것이다. 따라서 그 원인을 명백히 밝히고 이를 해결할 수 있는 현실적인 대안이 제시되어야 교원 원격연수의 질도 향상될 수 있을 것이다.

■ 참 고 문 헌 ■

- 강신영, 황해익(2005). 유아교사를 위한 유아컴퓨터교육 원격연수 프로그램 개발 연구 : 매체제작을 위한 활용능력 계발을 중심으로. 유아교육연구, 25(6), 87-110.
- 교육인적자원부(2006). 2007년도 교원연수 운영 방향.
- 교육인적자원부(2007). 2008년도 교원연수 운영 기본계획.
- 교육인적자원부 · 교육학술정보원(2007). 2007 교육정보화백서.
- 김경화, 김재웅(2002). 원격교원연수의 의의와 발전과제(방송대를 중심으로). 한국교원교육연구, 19(2), 137-148.
- 김수현, 김민정(2006). 웹기반 비도기적 토론에서 토론촉진전략의 유형에 따른 학습자의 사회적 실재감, 상호작용, 만족도, 학업성취에 대한 효과. 교육정보미디어연구, 12(3), 299-321.
- 김주리(2003). 교사의 피드백이 들어간 웹토론 게시판 설계 및 구현. 이화교육논총, 13.
- 김진규, 이용훈(2001). 인터넷 원격연수과정에 대한 자체평가의 결과 분석. 기업교육연구, 3(2), 5-25.
- 김채화, 김정량(2001). 효율적인 교육정보화 원격연수시스템 개발 및 운영방안. 정보교육학회논문지, 6(1), 66-76.
- 김병주, 김홍화, 홍준영(2006). 한국과 중국의 교원 현직연수 비교. 동아인문학, 9, 447-477.
- 박은중(2006). 시도 교육연수원 원격연수 운영 프로그램 평가 분석 및 개선방안 연구. 교육연구논총, 27(1), 1-30.
- 박은중(2007). 현직 교원의 요구분석을 통한 원격연수 개선 방안 연구. 교육연구논총, 28(1), 103-134.
- 박인우(1998). 대학교육에서 인터넷 가상토론의 비동시성과 토론자의 내향성/외향성 간의 상호작용 효과 연구. 교육공학연구, 14(2), 25-49.
- 심숙영, 서혜전, 서영숙(2002). 유치원 교사 원격교육 직무연수에 대한 강좌평가 및 효과분석. 유아교육연구, 22(3), 23-41.
- 양춘희(2001). 교원 연수제도의 문제점과 개선 방향 연구 : 원격교육시스템의 활용 가능성을 중심으로. 수원대학교 행정대학원 석사학위논문.
- 이경화, 박순호, 손유진(2005). 유치원 교사의 웹기반 원격연수프로그램 평가체제 개발. 열린유아교육연구, 10(3), 273-300.
- 이수경, 권성연(2007). e-Learning 환경에서 학습자 및 학습과정 특성에 따른 학습전략 차이 분석. 교육정보미디어연구, 13(2), 53-78.
- 임정훈, 이 준, 임병노(2005). 원격교육연수원의 효율적인 관리 및 지원방안 연구. 한국교육학술정보원 연구보고서 KR2005-23.
- 정대율, 김성균, 성행남(2007). 관리교원의 원격연수 성과에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 인터넷 전자상거래연구, 7(2), 47-70.
- 정영식(2004). 교원 원격 연수 시스템 분석을 통한 원격연수 활성화 방안에 관한 연구. 정보교육학회 논문지, 8(1), 15-25.

- 조국남(2004) 사회과 교원연수 개선방안에 관한 연구 : 원격연수를 중심으로. 시민교육연구, 36(1), 209-230.
- 한국교육학술정보원(2006). 2006년도 원격교육연수원 모니터링 및 만족도 조사·분석 연구. 한국교육학술정보원 연구보고서. RR-2006-5.
- 한국교육학술정보원(2007). 원격교육연수원 수요자 만족도 조사·분석 연구. 한국교육학술정보원 연구보고서. RR2007-2.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, R, & Archer, W(2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context, Journal of Asynchronous Learning Networks, 5(2), 1-17.

ABSTRACT

A study on Teachers' Experiences and Preferences of Distance Training Program by Their Background

Kwon, Soung Youn (Joongbu Univ.)
Park, Ho Keun (Joongbu Univ.)
Choi, Kyoung Ae (Joongbu Univ.)

As the standards of teacher's compulsory on the job training(OJT) get intensified, so the demand on the distance teacher training program is expected to be increased, and various qualified distance programs to be needed. So a study to investigate the teachers' need about distance training programs, and to analyze the group difference of their needs by teachers' background is needed. This study aims to analyze the teachers' needs for distance teacher training programs and to give some implications for development and implementation of it. For this, we made a questionnaire composed of teachers' background variables(sex, age, teaching career, working school, academic career, working place, level of working place, subject), their prior training experiences, and their preferences about distance training programs. And we distributed 2,000 questionnaires to graduate school students of J University and their colleagues at work, and withdrew 1,743(87.2%)of them. And then, we analyzed descriptive statistics and difference among groups according to their background by SPSS for windows 12.0.

The survey results are as follows. Teachers have usually participated in training program for one time per one year, and they perceived that the shortage of interaction in class is the most important problem in distance teacher training programs. And as curriculum, they preferred followings in the order: student counseling, effective teaching method, learning material design and development, and an aspect of learning time, 60 hours(4 credits) were preferred, as contents type, flash animation, self-learning, lecture by two experts of the field were preferred. On the basis of the result findings, we gave three suggestions on the development and implementation of distance teacher training program according to teachers' background.

Key words : distance training, teacher training, teacher education, distance teacher training program, need analysis.