

2025학년도 중등학교교사 임용후보자 선정경쟁시험

(학교 수준 교육과정, 워커의 숙의 모형, 인지양식, 라이겔루스의 정교화이론, 성장지향평가, 수행평가, 교원 연수, 전문적 학습공동체)

1. 예시답안

[서론 - 문제제기]

교육의 질은 교사의 질을 능가할 수 없다고 한다. 교육을 인간행동을 계획적으로 변화시키는 과정으로 정의한다면, 이 과정에서 가장 핵심적인 역할을 하는 것이 바로 교사이다. 전문직으로서 교사가 일차적으로 갖추어야 할 조건은 잘 가르칠 수 있는 능력이라고 할 수 있다. 이때 잘 가르치기 위해서는 교수학습의 기본 원리에 대한 이론적 이해와 실천적 방법을 충분히 인식하는 것뿐만 아니라 학생의 현재 상황과 상태에 대한 정확한 이해와 지원이 필요하다. 가르치는 경험과 더불어 효과적으로 교육할 수 있는 규칙을 미리 마련하고 그에 대해 반성하는 것이 결합될 때 교사의 전문성이 더 높아질 수 있다.

[본론1 - 변화된 교육과정 정책이 학교교육에 미치는 긍정적 영향 1가지, 자연주의 모형의 특징 1가지, 강령의 의미 1가지, 숙의 단계에서 개발 참여자의 바람직한 자세 1가지]

우리나라 교육과정 정책은 학교 수준 교육과정을 점점 더 강조하는 방향으로 변화해가고 있다. 이러한 변화는 교육의 다양성을 추구한다는 점에서 학교 교육에 긍정적인 영향을 준다. 즉, 국가 수준의 획일화된 교육내용과 방법, 교육환경에서 탈피하여, 학생·교원·학교의 실정에 알맞은 다양한 교육을 가능하게 해준다. 이러한 변화 속에서 교육과정 개발 시 워커의 자연주의 모형 등을 참고해볼 수 있다. 이 모형은 교육과정을 계획하는 동안 실제로 일어나는 것을 아주 정확하게 묘사해 준다는 특징이 있다. 특히 교육과정 계획 측면을 상세히 제시하여 교육과정 참여 인사들이 처음부터 서로 다른 토대와 입장에서 출발하고 있음을 보여주며, 교육과정 개발 과정에서의 논쟁과 갈등, 문제해결 노력 등이 자세하게 소개되어 현실감이 높다. 이러한 워커의 모형은 강령(토대 다지기), 숙의, 설계 단계로 이루어져 있다. 강령(토대)이란 교육과정 개발의 참석자들이 참석 전에 이미 지니고 있는 교육적 신념과 가치, 각종 교육이론, 교육목적, 교육과정 구상, 자신의 숨은 의도 및 선호 등을 통틀어 가리키는 말이다. 다음으로, 숙의 단계에서 교육과정 개발 참여자들은 불규칙적이고 다양한 상호작용을 통하여 다양한 대안을 검토하고 가장 그럴듯한 대안을 선택하게 된다. 즉, 대안들 간의 충돌을 제거하기 위하여 적절한 논쟁을 벌임으로써 각 대안들의 장점들, 관련된 모든 집단의 입장과 가치 등을 탐색하여 공정하고 균형 잡힌 판단에 이르도록 해야 한다.

[본론2 - 김 교사가 분석한 학습자 특성의 영역 1가지, 라이겔루스의 이론에서 정수의 의미 1가지와 비유 전략의 장점 1가지]

김 교사는 학습자 특성, 그 중에서도 인지양식을 분석하여 수업설계에 반영하려고 노력해왔다. 인지양식이란 학습자의 인지적 특성 영역 중 하나로, 외부환경이나 사물에 대하여 개인이 지각하고, 기억하고, 사고하는 독특한 방식을 의미한다. 또한 김 교사는 라이겔루스의 정교화 이론을 통하여 학습내용을 어떻게 선정하고 계열화 할 것인지 등에 대한 고민을 하고 있다. 라이겔루스의 이론에서는 학습 내용의 정수를 찾아 계열화하고 그것을 전달할 때 비유 등의 전략을 활용할 것을 제시하는데, 여기서 정수란 교과 내용을 대표하는 가장 일반적이고 포괄적인 아이디어를 말한다. 즉, 개요의 특수한 형태로, 차후에 제시되는 상세한 내용들의 근간이 되는 것이다. 또한, 비유는 새로운 학습한 내용을 친숙한 아이디어에 연결함으로써 이해를 돕는 전략요소이다.

[본론3 - 성장참조평가의 적용 방법 1가지와 교육적 의의 1가지, 학생이 평가의 주체가 되는 평가방법 1가지, 학생 참여 평가에서 채점의 신뢰도를 높이기 위해 교사가 해야 할 일 1가지]

김 교사는 연수 내용을 바탕으로 다음 학기에 성장참조평가를 활용해보고자 한다. 성장참조평가는 교육과정을 통하여 얼마나 성장하였느냐에 관심을 두는 평가방법으로, 평가 기준이 사전능력 수준과 관찰 시점에 측정된 능력수준 간의 차이에 있다. 따라서 교수학습 투입 전 실시한 사전 진단 검사결과와 본 수업 이후에 실시한 검사결과의 차이를 파악함으로써, 사전능력 수준에 비추어 교육과정 투입 이후에 얼마만큼의 능력의 성장이 이루어졌는지를 평가하여야 한다. 이러한 평가방식은 학생들에게 학업증진의 기회를 부여하고, 상대비교에서 벗어나 개별화 학습을 촉진시킬 수 있다는 점에서 교육적 의의를 지닌다. 또한, 김 교사는 수행평가에서 학생이 평가의 주체로 참여는 방법을 시도하고 있는데, 대표적으로 자기평가를 들 수 있다. 자기평가란 특정 주제나 교수-학습영역에 대하여 자기 스스로 학습과정이나 학습 결과에 대한 자세한 평가보고서를 작성·제출하도록 하여 평가하는 방법이다. 이러한 학생 참여 평가의 결과를 수행평가에 반영하기 위해서는 학생들의 채점 신뢰도를 높여야 한다. 이를 위해, 교사는 평가를 시작하기 전에 학생들과 합의하여 평가기준을 마련해야 하며, 그 평가기준을 학생들에게 명확하게 전달해야 한다.

[본론4 - 김 교사가 이수한 연수들을 포괄하는 명칭 1가지, 학교 중심의 교원 전문성 개발 활동이 학교 조직 문화에 미치는 긍정적 영향 1가지, 전문성 개발 활동을 활성화하기 위한 학교 차원 지원 방안 2가지]

김 교사는 교육 이론·방법 및 교직 업무 수행에 필요한 능력 배양을 목적으로 다양한 직무연수를 이수하였다. 또한, 선배 교사로부터 교과협의회나 전문적 학습공동체, 수업컨설팅 등의 학교 중심의 교원 전문성 개발 활동들을 추천받았는데, 이는 동료성을 바탕으로 공동연구를 실천하는 활동의 활성화를 통하여 학교 조직문화가 개방적이고 협력적으로 개선되는 데 영향을 줄 수 있다. 이러한 교원의 전문성 개발 활동을 활성화하기 위해서는 학교 차원에서 다음과 같은 다양한 지원을 제공할 필요가 있다. 첫째, 학교조직을 학습 조직화하여야 한다. 즉, 교무업무 중심의 학교조직을 학년 및 교과 단위 학습연구모임으로 재조직하는 등 행정 중심의 학교조직을 교육과정 중심의 학교조직으로 개편할 수 있다. 둘째, 교육활동 중심의 지원체제를 구축하여야 한다. 예를 들어, 정기적 학습공동체의 날을 운영함으로써 운영 시간을 확보하거나, 학습공동체 연구실 설치 등 공간을 재구조화하여 물리적 환경을 구축해줄 수 있다.

[결론 - 제언]

교사는 가르치는 일을 하는 사람이지만 가르쳐야 할 것을 가르쳐야 하며, 가르치되 아무나 할 수 없는 특수한 전문적 이론과 지식에 기초를 두고 가르쳐야 한다. 교사의 수업활동과 학생지도에 필요한 기술과 능력은 해당분야에 대한 최신의 연구결과에 대한 식견과 정보뿐 아니라 학생의 인지적 성장과 발달, 정서적 성장과 발달에 관한 고도의 지식을 필요로 하는 정신활동이다. 따라서 교사는 학생들에게 적합한 교육내용을 선정해야 하고, 학생에 대해 깊이 있는 이해를 바탕으로 적절한 교육을 할 수 있는 지식을 갖추어야 한다.

2. 배경지식

1) 학교중심 교육과정 개발의 필요성

학교 교육과정은 각급 학교교육 수준에 속하는 하나의 단위학교 혹은 개별학교가 의사결정하고 통제하는 교육과정으로 이러한 형태의 교육과정이 지금까지의 지방분권형의 대표적인 나라라고 할 수 있는 미국과 영국 같은 나라에서건, 과거 중앙집권적인 교육과정 체제를 유지해 온 나라에서건 오늘날에 와서는 상당수 국가에서 학교중심 교육과정 체제를 강조하고 있다. 우리나라 제7차 교육과정(교육부, 1998)에서도 학교중심 교육과정을 학교수준에서 학습자의 교육경험의 질을 관리하는 구체적인 교육 프로그램으로서의 의미를 강조하면서 다음과 같이

그 필요성을 제시하고 있다.

첫째, 교육의 효율성을 높인다. 학교 교육과정의 편성을 통하여 국가수준의 교육과정을 당해학교의 실정에 알맞게 지속적으로 보완, 조정함으로써 학생의 실태에 적합한 학습자 중심의 교육과정을 다양하게 운영할 수 있다. 전국 공통의 일반적인 국가수준의 기준을 그대로 획일적으로 시행하는 것은 학생 개개인의 능력과 적성에 맞는 교육의 개별화, 다양화, 자율화를 꾀하기가 어려울 뿐만 아니라 융통성있는 운영과 적극적인 교수, 학습의 상호작용이 효율적으로 이루어질 수 없는 것이다.

둘째, 교육의 적합성을 높인다. 지역이나 학교의 특수성, 교육의 실태, 학생·교원·학부모의 요구와 필요를 반영하여 해당 학교의 교육중점을 설정, 운영함으로써 학교교육의 적합성을 높일 수 있다. 학교 교육과정 편성·운영은 국가수준의 공통성과 지역, 학교, 개인수준의 다양성을 동시에 추구하는 교육과정이라는 성격을 지니고 있으므로 교원·학생·학부모가 함께 실현해 나가는 교육적인 노력이 필요하다고 하겠다.

셋째, 교원의 자율성과 전문성을 신장한다. 학생들의 능력과 욕구를 가장 잘 이해하고 학교의 지역적인 특수성을 잘 알고 있는 교사들이 학교 교육과정 편성·운영의 과정에 능동적으로 참여하도록 유도함으로써 자율성과 전문성을 신장시킬 수 있는 기회를 가지도록 할 수 있는 것이다. 학교 교육과정의 편성·운영은 교원의 전문적인 업무이다. 교원이 교육과정을 편성·운영할 수 있기 때문에 교직을 전문직이라고 하는 것이며, 이 업무를 수행하는 일은 교원의 고유한 전문적인 영역이다. 또한, 지역이나 학교의 실정에 따라 특색있게 운영하도록 자율, 재량의 권한이 부여되어 있기 때문에 교원의 자율성이 발휘되도록 이를 보장하고 지원해 주어야 할 것이다.

넷째, 교육의 다양성을 추구하기 위해서 필요하다. 우리나라의 초·중등 교육은 획일성이 커다란 문제로 지적되어 왔다. 획일화된 교육내용과 방법, 교육환경에서 탈피하여 학생·교원·학교의 실정에 알맞은 다양한 교육으로 변화시켜 나가기 위해서는 학교 교육과정이 필요한 것이다.

다섯째, 학습자 중심의 교육을 구현한다. 학생들은 개개인의 적성, 능력, 흥미나 관심, 장래 진로에 따라 개인차가 있다. 특히 제7차 교육과정은 자율과 창의를 바탕으로 한 학습자 중심의 교육과정이다. 이러한 교육수요자(학생, 학습자)의 다양한 요구와 흥미, 적성을 수용하고, 교육내용에 대한 학생의 선택권을 확대하기 위해서는 학생의 발달단계에 알맞은 당해학교의 교육과정이 필요한 것이다.

지금까지 우리나라를 비롯한 중앙집권식 교육과정을 운영해 온 대부분의 나라들은 중앙정부 당국에서 고시한 단일 교육과정으로 획일적으로 관리되어 왔다. 이러한 중앙집권식 교육과정은 직접 학생을 교육하고 있는 교원과 참여자, 관계 전문가들에게 뿐만 아니라, 학교를 둘러싼 지역사회나 교육이 실제적으로 행해지는 학교조건과 요구 등을 반영하지 못하여 의도된 교육과정과 전개된 교육과정, 실현된 교육과정 간의 괴리가 있어왔다는 비판을 받아왔다.

학교교육의 핵심인 교육과정은 교육의 효율성, 적합성, 자율성, 전문성, 다양성을 고양하고, 학습자 중심의 교육을 실현하기 위해서도 직접 학생의 교육을 담당하고 있는 단위학교에서 지역의 특성, 학교의 실정, 학생의 요구 등을 반영하여, 각 학교나 조건이 유사한 지역별로 교원, 학부모, 지역주민 및 관계 전문가 등이 주축이 되어 교육내용의 선정과 편성 활동이 이루어져야 된다.

2) 워커의 숙의모형

워커는 교육과정 개발 참여자들이 다양한 견해를 표방하고 공통된 합의 기반을 모색하는 토대 다지기(강령)단계, 다양한 대안을 검토하고 가장 그럴듯한 대안을 선택하는 숙의 단계, 선택한 대안을 실천 가능한 것으로 구체화하는 설계 단계를 자연스럽게 거치면서 교육과정을 개발한다고 본다.

워커는 교육과정개발 활동에 참여하는 사람들은 교육과정에 대한 어떤 믿음과 가치를 가지고 과업에 접근한다고 본다. 토대(강령)는 교육과정 개발의 참석자들이 참석 전에 이미 지니고 있는 교육적 신념과 가치, 각종 교육이론, 교육목적, 교육과정 구상, 자신의 숨은 의도 및 선호 등을 통틀어 가리키는 말이다. 워커가 토대라는 용어를 사용하는 이유는 그것이 앞으로의 토론에서 기준 또는 합의의 발판이 되기 때문이다. 이 단계는 일반적으로 다양한 개념, 이론, 목적, 이미지, 절차 등으로 구성된다. 이러한 것들이 명확하거나 논리적으로 정의되지 않을 수도 있으나, 교

육과정 의사결정의 기초 혹은 강령을 형성해 준다. 위커의 모형은 언제 토대 다지기 활동을 끝내고 언제 숙의활동을 시작할 것인가가 분명치 않다. 이는 처음부터 그가 자신의 모형을 타일러식 선형적 논리체계를 의도하지 않았기 때문이다. 계획단계에서 참석자들 사이에 의견일치가 빠를수록 후속단계들은 더욱 신속히 연결된다.

교육과정에 대한 공통적인 그림을 찾기 위하여 개인 간의 상호작용이 시작되면 숙의의 단계로 들어간다. 이 단계에서 각 개인은 자신의 강령을 방어하고 순간적인 아이디어를 내놓게 된다. 이와 더불어 개발자들은 자신의 아이디어를 명확히 하고, 합의를 이끌어 낼 수 있는 장면을 형성하기 시작한다. 협의를 거듭할수록 교육과정개발위원들 각자의 의도는 밝혀지고, 때로는 타협되고, 보다 나은 상위의 가치를 향해 어느 정도 커다란 줄기를 잡아가게 된다. 숙의의 목적은 대안들 간의 충돌을 제거하는 데 있다. 숙의는 본질적으로 적절한 여러 대안들, 대안적 문제들과 대안적 해결들을 찾아내고 형성하고 고려하기 위한 체계적인 방법이다. 올바른 의미에서 숙의는 주어진 교육과정 문제를 가장 설득력 있고 타당한 방법으로 논의하며, 가장 유망한 교육과정 실천 대안을 검토하는 것이다. 대안을 내세우면서 거론한 관련 지식들을 고려하고, 그 지식이 토대로 하고 있는 바를 검토하기 위해 적절한 논쟁을 벌임으로써 각 대안들이 지닌 장점들을 낱알이 따져 보고, 작은 결정 하나에도 관련된 모든 집단의 입장과 가치를 탐색해 보고, 공정하고 균형 잡힌 판단에 이르도록 하는 것이다. 숙의의 단계는 목표 모형에서처럼 일련의 단계 혹은 절차에 따라 엄격하게 진행되지는 않는다.

위커 모형의 마지막 단계는 설계단계이다. 교육 프로그램의 상세한 계획을 수립하는 단계라고 할 수 있다. 숙의의 결과를 구체화하는 단계로, 교육과정을 구체적으로 적용하고 실행할 수 있는 조치를 취한다. 이 단계에서는 교육과정 개발에 따른 교과목 선정, 수업방법이나 자료의 확정, 그리고 이들을 효과적으로 실행하기 위한 행·재정적인 지원과 절차 등을 자세하게 계획한다. 설계단계에서의 궁극적인 활동은 특정 교수자료를 생산하는 것이다.

이 모형은 교육과정을 계획하는 동안 실제로 일어나는 것을 아주 정확하게 묘사해 준다. 특히 교육과정 계획 측면을 상세히 제시하여 교육과정 참여 인사들이 처음부터 서로 다른 토대와 입장에서 출발하고 있음을 보여준다. 교육과정 개발 과정에서의 논쟁과 갈등, 문제해결 노력 등이 자세하게 소개되어 현실감이 높다. 또한 참여자들이 서로 다른 입장에 반응하고 숙의하기 위해 의견조정에 상당한 시간을 보내고 있음을 보여준다.

이 모형은 교육과정 개발을 다루는 현실적인 방식을 보여준다. 교육과정 개발자들은 목표를 진술하는데 있어서, 소위 행동목표를 진술해야 한다는 강박관념으로부터 벗어나므로써 보다 창의적으로 활동할 수 있다. 분명히 교사들은 특히 행동용어로 진술하라고 했을 때 지나치게 많은 목표를 진술하는 데 대해 유쾌하지 않을 것이다. 이 모형은 특히나 업무가 많은 학급 교사들의 입장에서 본다면 보다 현실적이고 실행가능성이 높은 교육과정 개발 절차라고 볼 수 있다. 또한 이 모형은 교육과정 개발과제에 접근할 때 개발자들에게 상당한 융통성을 마련해 주고 있다. 개발자들이 자신의 요구에 적절하다면 개발 과정의 어느 시점에서라도 시작할 수 있다는 점에서 매우 융통성이 크다. 또한 교육과정 개발 과정 내에서 융통성 있는 이동을 허용하고 있어서 개발자들이 순서에 구애받지 않고, 필요한 경우 자유로이 되돌아가거나 진행할 수 있다. 마지막으로 이 모형은 다소 복잡하고 혼란스럽기는 하지만 교육과정 개발의 실재를 잘 반영해 주고 있다. 특히 학교 교육에서 상황을 잘 반영해 주므로, 교육과정 개발 과제를 학습하는 이들에게는 매우 적절하며 역기능도 적은 접근방식이다.

그러나 이 모형은 거의 전적으로 교육과정 계획에만 초점이 맞추어져 있다는 비판을 받는다. 즉 교육과정 설계가 완성된 뒤에 무슨 일이 어떻게 일어나야 하는지에 대해서는 언급하지 않은 채, 설계가 이루어지기 전까지의 과정에 대해서만 상세하게 제시하고 있다. 따라서 이 모형 역시 타일러 모형과 마찬가지로 교육 내용에 대한 직접적인 답을 제공하지 못한다. 다시 말해서 교육과정에 관한 의사결정을 어떻게 효과적으로 전개할 수 있는가에만 역점을 둘 뿐, 숙의 과정과 설계 과정에서 왜 이 내용을 가르쳐야 하는지에 대해서는 의문을 제기하지 않는다. 또한 대규모의 교육과정 프로젝트에는 적절하나 소규모, 학교중심 교육과정 계획에는 적절하지 않을 수도 있다. 왜냐하면 학교는 전문가, 자금, 시간 등이 넉넉하지 않기 때문에 교사들의 참여를 이끌어낼 만한 유인책도 없을뿐더러, 처음부터 격렬한 이해관계의 충돌이나 상당한 시간을 요하는 충분한 숙의를 지속할 수도 없기 때문이다. 마지막으로 교육과정 토대(강령)를 설정하고 숙의 과정을 거치는 데 상당한 시간이 소요되며 자칫 비생산적인 논쟁과 협의에 그칠 우려가 있다. 쟁점이 분명하게 진술되기도 전에 대안이 만들어지고 옹호되며, 감정은 격해지고 매우 혼돈스럽고 좌절을 주는 경험이 될 수 있다.

3) 인지양식

인간은 지능, 적성, 흥미, 동기 등 여러 가지 측면에서 개인차를 보이는데, 자신을 둘러싼 외부환경이나 사물을 지각할 때도 개인마다 독특한 방식으로 지각하고, 기억하고, 사고한다. 이러한 인지과정에서의 개인차를 설명하기 위해 도입된 개념이 인지양식이다(Riding & Rayner, 1998). 인지양식은 연구자들에 따라 시각형과 언어형, 전체형과 분석형 등 다양한 방식으로 정의되고 분류되고 있으나, 일반적으로 인지 양식은 능력과는 본질적으로 구분되는 개념으로 보고 있다.

사실 학습자들은 자신이 선호하는 인지양식에 영향을 받으며, 자신의 내적 학습 선호와 잘 매치되는 과목에 모이는 경향이 있다. 그리고 그런 과제를 제시할 때 아주 높은 집중력을 보이게 된다. 때문에 교사는 각 교수학습 내용을 다룰 때, 학습자의 인지양식에 맞고 인지양식을 보완해 줄 수 있는 수업전략과 학습방법을 사용함으로써 질 높은 교수학습과 학습 결과를 이룰 수 있다

인지양식은 학습자가 주어진 사태를 보고 인지하고 표상하는 방식과 환경과의 관계에서 판단하고 반응하는 방식에 따라 두 가지로 나눌 수 있다. 전자는 사태를 표상하고 정보를 처리하는 방식으로서 전체적 - 분석적 차원과 언어적 - 표상적 차원으로 분류한다. 또한 후자는 주어진 환경에 대응하여 판단하고 반응하는 방식에 따라서 개인적 - 환경적 차원과 사회적 - 문화적 차원으로 분류한다.

전체적 - 분석적 차원의 인지양식 : 장의존자형(field dependence)과 장독립자형(field independence)

장의존자형과 장독립자형에 대한 연구는 공간에 물체가 똑바로 서 있는지 아닌지를 판단하는 개인들의 지각 차이에 초점을 두었다. 이것은 주로 독일 심리학의 게슈탈트 학파의 초기 지각의 연구를 반영한 것으로 이들의 실험들은 지각적 유형으로서 장의존자형 - 장독립자형의 발견을 이끌어 내었다. 슬래빈(Slavin)은 “장의존적인 개인은 전체적으로 사물을 보는 경향이 있으며, 상황이나 형태를 구체적으로 분리하여 보는 데 어려움이 있다”라고 하였다. 또한 “장독립적인 사람들은 큰 형태를 분리하여 보는 경향이 있다”라고 밝힌 적이 있다. 따라서 장의존적인 사람들은 장독립적인 사람들보다 더욱 사람들이나 사회적 관계를 지향하는 특성을 나타내며 역사나 문학과 같은 주제를 더 선호한다. 그러나 장독립적인 사람들은 수학, 과학, 그리고 과제에 대한 문제 해결을 더 잘 수행하는 경향을 나타낸다.

개인적 - 환경적 차원의 인지양식 : 충동형과 숙고형

카간(Kagan)은 문제를 해결하기 위한 가설을 설정하고, 그 가설의 타당성을 검증하는 과정에서 나타나는 반응의 정확성과 반응속도를 기준으로 인지양식을 숙고형과 충동형으로 구분했다. 숙고형은 사려형, 반성적 인지양식이라고 한다. 몇 가지 대안들이 가능한 문제 상황에서 문제해결을 위하여 차분하게 심사숙고하는 인지양식을 말한다. 충동형은 속응형, 충동적 인지양식이라고도 한다. 가설을 성급하게 검토하고, 따라서 실수도 많이 하는 인지양식을 말한다.

숙고형과 충동형은 두 개의 차원, 즉 반응잠시(반응을 할 때까지 소요되는 시간)와 반응오류(반응의 정확성과 관련)에서 구분된다. 반응잠시가 짧을수록 반응오류가 증가하는 경향이 있는데, 숙고형 학생들은 반응오류를 적게 범하기 때문에 성적이 높지만, 충동형 학생들은 반응오류를 많이 범하기 때문에 성적이 낮다. 숙고형과 충동형은 여러 가지 해결책이 동시에 가능한 상황에서 대안적인 가설의 타당성에 대해 숙고하는 정도를 나타낸다. 따라서 숙고형 - 충동형은 문제해결활동에 영향을 준다. 문제를 해결할 때 충동형의 학생들은 속도에 주안을 두지만, 숙고형 학생들은 정확성에 주안을 둔다. 그로 인해 충동형 학생들은 반응속도가 매우 빠르지만 실수가 많고, 숙고형 학생들은 반응속도가 느리지만 실수가 적은 경향이 있다. 숙고형과 충동형은 인지과제의 수준과도 긴밀한 관련이 있다. 충동형 학생들은 쉬운 과제를 신속하게 수행해야 할 때 유리하고, 숙고형 학생들은 어려운 과제를 해결해야 할 때 유리하다.

4) 라이겔루스(Reigeluth)의 정교화 교수이론

정교화이론은 쉽게 말해 가장 일반적이면서도 쉽고 기본적인 ‘개요’를 가르친 뒤 점차 이보다 더 상세하고 어려운 내용을 가르쳐 나간다는 것이다. 교육심리학에서 일반적인 의미의 ‘정교화’가 나타내듯 “개별적인 정보들 간의 연합의 수를 증가시켜 나가는 과정”이라고 할 수 있다. 이와 아울러 정교화이론은 선수지식을 ‘단순에서 복잡’의 순

서로 가르쳐야 하며, 반복과 종합, 그리고 다른 교수전략요소들을 사용할 것을 처방하고 있다. 미시적 이론이 단일 개념을 가르치는 것과 관계된다고 볼 때 정교화이론은 여러 개념을 계열화해서 순차적으로 가르치는 거시적 이론이라고 볼 수 있다.

정교화이론은 다음 일곱 가지의 전략요소를 사용한다.

첫 번째, 정교적 계열화이다. 정교적 계열화는 단순한 것에서부터 출발해 점점 복잡한 내용을 제시하는 단순 - 복잡 계열의 한 형태이다. 브루너의 나선형 교육과정 역시 단순 - 복잡 계열에 해당되지만, 정교적 계열화가 이와 다른 점은 학습내용을 요약 한다기 보다 정수화 한다는 점이다. 정수란, 개요의 특수한 형태를 뜻한다. 요약이 배울 내용 중 모든 주요 부분을 포괄적이고, 추상적이고, 암기할 수 있는 수준으로 제시하는 것이라면, 정수화는 배울 내용을 대표할 만한 몇 개의 가장 쉽고, 기본이 되는 내용을 응용의 단계까지 가르치는 것을 말한다. 여기서 응용의 단계란 학습자가 배운 내용을 기초로 새로운 현상이나 사안을 설명하고 해결할 수 있다는 것이다. 따라서 정수는 차후에 제시되는 상세한 내용들의 근간이 되는 것이다.

두 번째, 선수학습계열이다. 이는 학습구조나 학습위계와 밀접한 것으로, 학습 위계란 어떤 내용을 학습하기 전 학습자가 알아야 할 내용을 나타낸 것이다. 따라서 선수학습계열이란 어떤 학습에 앞서 학습자가 배워야 할 내용을 학습자에 맞게 순화해서 제시하는 것을 일컫는다. 예를 들어 곱셈이나 나눗셈을 배우기 전에 반드시 덧셈이나 뺄셈을 익혀야 하는 것과 같다.

세 번째, 요약자이다. 학습한 내용을 체계적으로 정리해서 복습하는 것을 말한다. 여기에는 첫째, 학습한 사실이나 내용에 대한 간결한 설명, 둘째, 참고할 만한 알기 쉬운 예제, 셋째, 자가진단 테스트 등이 포함된다. 요약자에는 내적 요약과 세트 내 요약자가 있다. 내적 요약자는 각 단위수업 말미에 학습한 아이디어에 대한 정리를 말한다. 세트 내 요약자는 일련의 단원에서 학습한 모든 아이디어에 대한 정리이다.

네 번째, 종합자이다. 종합자란 학습한 개개의 내용을 주기적으로 통합하거나 서로 연결시키는 데 필요한 전략적 요소를 의미한다. 이는 다음과 같은 목적을 가지고 이루어진다. 첫째, 학생에게 정보를 제공한다. 둘째, 비교와 대조를 통해 개별 지식에 대한 이해의 폭을 넓힌다. 셋째, 전체적인 큰 틀과 새 지식 간의 관계를 보여줌으로써 유의미성과 동기 효과를 향상시킨다. 넷째, 지식들 간의 연합을 생성, 강화시킴으로써 파지를 향상시킨다.

다섯 번째, 비유이다. 비유란 새로이 학습한 내용을 친숙한 아이디어에 연결함으로써 이해를 돕는 전략요소이다. 뇌의 기능을 설명할 때 컴퓨터의 중앙처리장치, 단기 기억장치, 장기 기억장치 등을 이용하면 이해가 빠른 것과 같다. 물론, 비유에는 원래의 의도를 정확히 전달하지 못하는 한계가 있기 때문에 이를 명확히 인지시킨 연후에야 효과적인 교수 전략이 된다는 사실을 기억해야 한다.

여섯 번째, 인지전략 활성화자이다. 학습자가 의식적, 무의식적으로 적절한 인지전략을 구사하면 교수가 더 효과적이라는 연구에 기초한 전략이다. 인지전략이란 여러 교과에 사용할 수 있는 학습능력이나 사고능력을 말한다. 인지전략에는 학습내용에 알맞은 비유를 찾아내기가 적절한 심상을 생각해내기 등이 포함된다. 인지전략을 교수과정에서 활성화하는 방안에는 두 가지가 있다. 하나는 그림, 도형, 비유, 기억술, 바꾸어 말하기 등을 삽입해 학습자가 전략의 사용을 의식하지 못하는 사이 특정한 방향으로 학습내용과 상호작용 하도록 만드는 것이고, 다른 하나는 “방금 배운 내용을 머릿속에 그려보시오”, “이 개념에 대한 비유를 생각해 보시오” 등 직접적 지시에 의한 활성화 방안이다. 이러한 활성화방안들은 새 지식에 대한 학습자의 습득을 돕고 의식적인 전략 활용을 통해 학습능력의 향상을 가져온다.

일곱 번째, 학습자 통제이다. 이 개념은 학습자가 학습할 내용, 속도, 인지전략을 자기 자신에 맞게 선택하고 활용하는 자율을 의미한다. 정교화이론은 동기 부여된 학습자에게 학습자 통제를 허용했을 경우 교수의 효율성과 효과성을 향상시킨다는 가정을 하고 있다. 학습자 통제는 교수내용의 선정과 계열화, 인지전략의 활성화에 사용될 수 있다. 학습자가 학습내용을 선택할 수 있는 것은 정교화와 같은 단순 - 복잡 계열에서만 가능하다.

5) 성장참조평가

성장참조평가는 교육과정을 통하여 얼마나 성장하였느냐에 관심을 두는 평가방법이다. 최종 성취수준에 대한 관

심보다는 초기 능력수준에 비추어 얼마만큼 능력의 향상을 보였느냐를 강조하는 평가 방법이다. 현재 성취수준을 과거의 성취수준과 비교하여 해석하는 방식이다. 이 평가에서는 학생의 현재 성취수준이 과거의 성취수준보다 더 높으면 좋은 성적을 평가한다. 즉, 사전 능력수준과 관찰 시점에 측정된 능력수준 간의 차이에 관심을 둔다. 따라서 성장참조평가는 학생들에게 학업증진의 기회부여와 개인화를 강조하는 특징을 지니고 있다.

성장참조평가는 학생이 과거에 비해 어느 정도 성장했고 진보했는가를 파악하고자 할 때 유용하다. 학생들이 성장 또는 진보한 정도는 현재 성취도와 과거 성취도의 차이로 표시된다. 그렇지만 사람들은 성적을 성취수준과 동일시하고 있으므로 진보나 향상 정도를 기준으로 성적을 줄 경우 성적의 의미를 왜곡시킬 소지가 있다. 또 이러한 성장참조평가를 채택하면 학생들이 좋은 성적을 받기 위해 사전검사에서 낮은 점수를 받기 위해 일부러 틀릴 소지가 다분히 존재한다. 통계적인 측면에서는 진보 혹은 향상 정도를 나타내는 차이점수(사후검사의 점수-사전검사의 점수)가 신뢰도가 낮다는 문제점이 있다. 차이점수의 신뢰도를 높이려면 현재 성취도검사와 과거 성취도검사의 신뢰도가 모두 높아야 하고, 현재 성적과 과거 성적 사이의 상관이 낮아야 한다. 그렇지만 일반적으로 성취도검사는 신뢰도가 낮고, 현재 성적과 과거 성적은 상관이 높기 때문에 차이점수는 신뢰도가 낮은 경향이 있다.

성장참조평가의 결과가 타당하기 위해서는 다음과 같은 조건을 충족하여야 한다. 첫째, 사전에 측정한 점수가 신뢰로워야 한다. 둘째, 현재 측정한 측정치가 신뢰로워야 한다. 셋째, 사전 측정치와 현재의 측정치의 상관이 낮아야 한다. 이것은 사전에 측정한 측정치나 현재 측정한 측정치가 신뢰롭지 않다면 능력의 변화를 분석하기가 어렵다는 의미이다. 또한 만약 사전 측정치나 현재의 측정치가 상관이 높다면 이는 성장에 의한 것이 아니라 관계에 의한 결과로 봐야 할 것이다.

능력참조평가나 성장참조평가가 대학진학이나 자격증 취득을 위한 행정적 기능이 강조되는 고부담 검사와 같은 평가환경에서는 평가결과에 대한 공정성 문제가 제기될 수 있다. 따라서 형성평가와 같이 비교적 영향력이 작은 평가에 국한해서 사용하고 규준지향평가나 준거지향평가의 보조방법으로 활용하는 것이 좋다. 그러나 평가의 교수적 기능이나 상담적 기능이 강조되는 평가 환경이라면 이 두 평가방법이 보다 교육적이므로 교육의 선진화에 이바지할 수 있다고 본다. 그러므로 개별화 학습을 촉진시킬 수 있는 성장참조평가는 초등교육이나 유아교육에 적극적으로 적용할 필요가 있으며 상대비교에 치중하지 않는 평가라면 성장참조평가를 실시하는 것도 바람직하다.

6) 자기평가 및 동료평가 보고서법

자기평가 보고서법이란 특정 주제나 교수-학습영역에 대하여 자기 스스로 학습과정이나 학습 결과에 대한 자세한 평가 보고서를 작성·제출하도록 하여 평가하는 것을 말한다. 이는 학습을 통해 얻은 기능과 지식을 학습자가 스스로 평가하는 과정으로, 학습자 중심교육이며 학생들이 학습에 적극적이고 반성적으로 참여하도록 함으로써 학습 방법을 개선하고 조정하는 일련의 과정을 포함하고 있다. O'Malley와 Pierce는 자기평가는 대안적 평가 방식의 중요한 요소로서 학습자가 평가의 주체가 되므로 학습자들을 학습에 적극적으로 참여하도록 유도하고 학습에 대한 인지적 능력을 동기과 태도 등의 정의적 능력과 통합할 수 있는 좋은 방법이라고 하였다. 다만, 학습자들이 자기평가를 할 때 중요한 것은 평가자인 그들 스스로 정확한 판단 기준을 가져야 한다는 것이다. 그러므로 자기평가는 점검 목록이나 형식이 아니라 과정으로 인식해야 하며, 올바른 자기평가를 위하여 '준거설정'과 '준거적용'의 단계를 거쳐 독립적인 자기평가자가 되어갈 수 있다고 하였다.

학생들이 자기평가를 통해 얻을 수 있는 것은 첫째 자기평가의 과정이 학습자로 하여금 학습의 과정을 주의 깊게 성찰하도록 하고, 그 의미를 숙고하게 하여 주며 둘째, 이러한 자기 성찰의 결과로서 학습한 내용에 대해 보다 더 잘 인식할 수 있게 되고 셋째, 학습자들은 과제 수행하는 과정 자체와 학습 둘 다에 가치를 부여할 수 있게 된다는 것이다. 결국 자기평가를 시행함으로써 학생들은 자신의 능력에 대한 이해를 통해 학습욕구를 증진시키며 이어질 학습목표를 설정하는데 도움을 줌으로써 학습을 촉진시킨다는 장점이 있다. 또한 학습자의 책임감과 학습자 중심의 교육과정이 강조되는 최근의 동향과 일치하며, 체계적인 자기평가 과정을 통하여 제공되는 정보는 교사뿐 아니라

학습자 자신에게도 중요한 가치를 지닌다.

한편 자기평가의 단점은 학습자의 과거 수학경력, 직업적 열망, 동료그룹이나 부모의 기대, 자기주도적 학습이나 자기관리에서의 훈련 부족 때문에 주관적인 오류를 범할 수도 있으며, 학습자가 자신을 충분히 파악하지 못하였을 경우, 무의식적인 심리적 방어기제나 의도적인 동기 등으로 인하여 자기평가보고서에 의해서 얻어진 자료의 신뢰도와 타당도는 많은 제한을 받을 수 있다는 점이다.

자기평가는 결과나 성과물보다는 학습의 과정 그 자체를 강조하며 자신의 수행에 대한 정확성과 적절성에 대한 판단을 가능하게 하므로 총합평가보다는 형성평가의 목적을 위해 사용하는 것이 더 바람직하다. 자기평가는 평가 결과를 교사가 다시 채점하거나 학생 자신의 평가결과를 그대로 반영할 수 있으며 포트폴리오의 한 부분으로 평가할 수도 있다. 또한, 교사의 채점 기준과 동일한 채점 기준을 적용시켜 학생들로 하여금 스스로의 학습을 평가하게 할 수도 있다. 자기평가의 유형에는 질문지법, 체크리스트, 평정척도법, 흥미·태도 척도법, 학습일지 등이 있다.

한편, 동료평가는 학습의 과정과 결과에 대한 주변 동료의 평가를 말하는 것으로 마치 교사가 학생을 평가하듯이 학생이 학생을 서로 평가하는 것이다. 동료평가를 시행하려면 교사와 학생은 어떤 동료평가자를 선정할 것인지, 학습자 전체를 참여시킬 것인지, 아니면 두 가지를 혼합한 방법을 사용할 것인지 등 평가방법을 결정하고, 평가될 연·구과제, 학습 활동, 학습 성과물 등에 대한 진단이 필요하다. Green은 학생들이 자기평가나 동료평가를 시작하기 전에 평가대상에 대한 기준을 분명히 설정하지 않는다면, 수업 중에 진정한 평가를 할 수 없다고 강조하였다. 교사와 학생은 평가기준을 마련하기 위해서 합의를 해야 하며, 교사는 평가기준을 학생들에게 명확하게 전달해야 한다. 동료평가는 학생 상호간에 도움을 주기 때문에 그들에게 제공되는 피드백으로서 실제적이고 의미가 있다. 따라서 수행결과에 대해 서로 피드백을 제공하기 위해서는 동료들의 격려와 평가가 가능할 수 있는 자발적인 동료관계가 선행될 수 있는 환경을 마련하는 것이 중요하다. 즉, 상호 경쟁적인 입장에서 서로 평가하는 것이 아니라 서로 부족한 부분을 채워주고 잘된 것을 더욱 촉진시키는 상호 협력적인 관계 속에서 평가가 이루어져야 한다.

7) 객관도

객관도란 채점자에 의해서 결정되는 일종의 신뢰도라고 할 수 있기 때문에 채점자 신뢰도라고도 한다. 즉, 검사의 채점자가 주관에 이끌리지 않고 객관적인 입장에서 신뢰있고 일관성 있게 채점하느냐의 문제이다. 객관도는 두 가지 경우로 구분된다. 즉, 한 가지 반응결과에 대해 여러 평가자 사이의 채점이 일치하는 정도를 '평가자 간 객관도'라 하고, 한 평가자가 시간적 간격이나 상황의 차이에 따라 같은 대상에 대한 평가결과가 일치하는 정도를 '평가자 내 객관도'라고 한다. 그러나 평가자 내 신뢰도와 평가자 간 신뢰도는 서로 동떨어진 별개의 것이 아니라 평가자 내 신뢰도인 평가자 개인의 일관성이 전제될 때 평가자 간 신뢰도가 높아진다. 만약 평가자 내 신뢰도가 낮다면 평가자 자신의 채점 기준이 들쭉날쭉 하다는 것을 의미하므로 평가자 간 신뢰도를 구하는 것은 실질적 의미가 없게 된다.

객관도를 높이기 위해서는 첫째, 명확한 평가의 기준을 미리 마련해 두고 객관적이고 구체적이며 실제적인 자료 수집에 노력해야 한다. 둘째, 평가자가 평가하려는 내용과 평가방법에 대한 소양을 길러야 한다. 이를 위해 평가자는 측정목표에 대한 깊은 이해, 측정하는 특성에 관한 조작적 의미의 파악, 평가기술에 대한 훈련 등이 있어야 할 뿐만 아니라 개인적 인상, 편견, 감정 등에서 벗어날 수 있는 태도를 지녀야 한다. 셋째, 비객관적인, 비구조화된 평가도구인 경우에는 가능하면 여러 사람이 공동으로 평가하여 그 결과를 종합하는 것이 객관성을 높이는 데 도움이 된다. 넷째, 오류의 제거이다. 채점할 때 평정의 오류를 범하지 말아야 한다. 서술형 문항의 답지를 채점할 때나 면접자가 면접 점수를 매길 때에는 채점자 내, 채점자 간, 피험자의 내면적·외형적 특성, 채점자와 답지 작성자, 답지의 외형과 내용 등에 따라 채점이 왜곡될 수 있으므로 평정자(채점자)는 집중경향, 표준, 인상, 근접, 논리, 대비 등의 평정의 오류를 범하지 않도록 유의해야 한다.

8) 교원 연수의 종류

「교원 등의 연수에 관한 규정」(대통령령)에 의하면, 유치원 교원, 초·중등학교 교원, 특수학교 교원을 대상으로

하는 교원의 현직교육, 즉 연수는 직무연수와 자격연수, 특별연수로 구분한다.

- ① **직무연수** : 종류는 다음과 같으며, 직무연수의 과정과 내용은 연수원장이 정한다.
 - 교원능력개발평가 결과 직무수행능력 향상이 필요하다고 인정되는 교원을 대상으로 실시하는 직무연수
 - 2년 이상 휴직 후 복직하려는 교원을 대상으로 실시하는 직무연수
 - 그 밖에 교육의 이론·방법 연구 및 직무수행에 필요한 능력 배양을 위한 직무연수
- ② **자격연수** : 교원의 자격을 취득하기 위하여 실시된다. 2급 정교사 과정, 1급 정교사 과정, 1급 전문상담교사 과정, 1급 사서교사 과정, 1급 보건교사 과정, 1급 영양교사 과정, 원감 과정, 원장 과정, 교감 및 교장 과정으로 구분된다.
- ③ **특별연수** : 전문지식 습득을 위한 국내외 특별연수 프로그램을 의미한다. 국내외의 교육기관 또는 연수기관에서 일정한 기간 동안 실시되는 것이 보통이다. 교육부장관 또는 교육감은 6개월 이상의 특별연수를 받은 사람에 대해서는 6년의 범위에서 연수기간과 같은 기간을 연수 분야와 관련된 직무 분야에 복무하게 하여야 한다.

9) 전문적 학습공동체

전문적 학습공동체란 교원들이 지속적인 관계 속에서 공동의 목표를 설정하고, 함께 문제를 파악하고 해결방안을 모색하는 공동체를 의미한다. 이 공동체는 교사들이 함께 일하는 것에 가치를 두며 이 협조를 통해 교사의 교수활동과 학습활동을 개선하는 데 지속적인 노력을 기울이는 것에 초점을 두고 있다. 또한 다양한 실증적 자료를 사용하여 수업개선을 위한 노력에 정보를 제공하기도 하고, 학교의 문제를 해결하는 데 도움을 주는 것을 강조한다. 이렇듯 전문적 학습공동체의 목적은 첫째, 동료성을 바탕으로 학교 안의 문제를 찾아 해결하는 공동연구, 공동실천을 통해 교원의 개별성장이 집단성장으로 이어져 학교 교육력 제고 둘째, 전문적 학습공동체 운영으로 개방과 협력의 학교문화 개선 및 교육과정 중심의 학교 운영을 통해 학교조직 혁신 등에 있다.

전문적 학습공동체의 종류로는 ‘학교 안 전문적 학습공동체’와 ‘학교 밖 전문적 학습공동체’로 분류할 수 있다. ‘학교 안 전문적 학습공동체’는 단위학교를 중심으로 학교 내 교원들로 구성하여 운영하는 것으로, 연수학점을 신청한 경우에는 직무연수 활동으로, 연수학점을 신청하지 않은 경우에는 자율연구 활동으로 인정받는다. ‘학교 밖 전문적 학습공동체’는 여러 학교 간 교원들이 연계하여 학교 밖에서 운영하는 것으로, 교육연구회(지역단위, 도 단위)나 기타 연두활동 등이 해당된다.

전문적 학습공동체의 특징은 다음과 같다. 첫째, 전문적 학습공동체는 학생에게 초점을 두고 있으며, 교육과정상 학생이 이수해야 할 내용과 진도에 대한 책임을 공유한다. 둘째, 전문적 학습공동체는 새로운 교수법 개발에 힘쓴다. 셋째, 학생이 배워야 할 개념에 기초하여 학생에게 가장 알맞은 교육과정을 편성한다. 넷째, 전문적 학습공동체에서는 학업성취도와 관련된 정보를 활용하여 성적이 낮은 교사를 지원하고 개선을 위한 협력활동을 조장하는 경향이 있다. 다섯째, 전문적 학습 공동체는 서로의 사정을 배려해 주는 문화와 결합됨과 동시에 보다 장기적인 신뢰, 안전성, 타인에 대한 배려를 기꺼이 하는 마음 등이 바탕이 되는 경우 그 공동체가 원활하게 작동된다.

교사가 스스로 결정하고 자신이 해야 할 일을 스스로 찾아서 하는 경향을 제한하는 표준중심 교육개혁 체제 하에서는 전문적 학습 공동체가 반성하지 못한다. 일정 기간 교사로 근무하는 기간제 교사에게서도 이와 같은 전문적 학습 공동체가 형성되기는 어렵다. 교사가 시험에 나오는 내용만을 가르치고 그 결과를 바탕으로 정해진 문해교육을 비롯한 여러 교육과정 프로그램을 운영하는 식의 교육개혁 속에서는 교사가 장기적인 전망 속에서 자신의 능력을 개발하거나 교사로서의 자신감을 증진하는 일을 제대로 할 수 없게 된다. 표준중심 교육개혁 방안들은 전문적 학습 공동체를 성장시키기보다는 오히려 방해하고 있다.

강력한 전문적 학습 공동체를 형성하기 위해서는 표준중심의 교육활동을 바탕으로 하는 교육개혁보다는 교사의 판단과 학습의 기회를 강화하는 교육개혁이 필요하다. 이와 같은 변화의 특성은 다음과 같다.

첫째, 교사를 위한 연수는 지속적이면서도 서로 공유되어야 하며, 교수와 학습이라는 교사 본연의 업무와 밀

접한 연관이 있어야 한다. 둘째, 학교장의 수업리더십은 강력한 훈련과 함께 관찰과 코칭 등의 활동을 통해 강화될 수 있다. 셋째, 다양한 실증적 자료를 바탕으로 학교발전을 위한 의사결정을 해야 한다. 이 때 각종 자료들은 무비판적으로 수용되는 것이 아니라 세밀하게 분석될 필요가 있다. 넷째, 분산적 리더십을 통한 학교발전은 참여와 책임을 서로 공유하는 방식을 의미한다. 다섯째, 학교중심의 창의성과 유연성을 강조하여 학업성취도 증진을 위한 최선의 방안은 각 단위학교 수준에서 나올 수 있어야 한다.

[전문적 학습공동체 활성화를 위한 추진과제]

(1) 기관별 추진과제

교육지원청		단위학교		도교육청
<ul style="list-style-type: none"> ○ 관리위원회 구성 <ul style="list-style-type: none"> - 신청 검토 후 명단 제출 - 이수자명단 검토 후 보고 ○ 질 관리 계획 수립 추진 ○ 강사 인력풀 지원 ○ 전문적 학습공동체 리더 육성 	⇒	<ul style="list-style-type: none"> ○ 전문적 학습공동체 구성 <ul style="list-style-type: none"> * 연수학점화 신청(선택) ○ 전문적 학습공동체 운영 ○ 관리팀 구성 및 질 관리 ○ 연수 이수 결과 보고 	⇐	<ul style="list-style-type: none"> ○ 기본 계획 수립 ○ 교육지원청 지원역량 강화 ○ 연수 학점화 관리 <ul style="list-style-type: none"> - 직무연수 승인 - 이수자 명단 알림 - 이수자 나이스 등재

(2) 단위학교 추진과제

과제 1) 학교조직의 학습 조직화

- 행정조직→ 교육과정 중심의 학교조직으로 개편하기
- 교무업무 중심의 학교조직을 학년(군) 및 교과단위 학습연구모임으로 재조직하기
- 교육과정 운영의 전문성과 지속성을 고려한 인사규정 운영

과제 2) 공동연구, 공동실천 활성화

- 교육과정 및 수업 개발을 위해 학교(학년) 상황 속에서 연구과제 찾기
- 학교 상황 속 문제 해결을 위한 협력적 연구 실행
 - 집단지성을 통한 경험의 재구성
 - 문제해결을 위한 선행연구 및 문헌 조사
 - 연구사례 공유 및 외부전문가의 도움 받기
- 연구실천 사례 나눔
 - 일상적 연구실천 나눔 : 학년단위 수업 및 교육과정 운영 나눔
 - 전문적 학습공동체별 정기적 실천 나눔 : 교과 교육과정 평가회, 교육과정 세미나, 공동연구 발표회 등
 - 연구결과물 공유 : 학교단위 컨퍼런스, 연구자료 공유

과제 3) 행정 중심에서 교육활동 중심의 지원체제 구축

- 교육과정 중심의 학교 운영
 - 불필요한 사업과 행사 축소
 - 권한위임 강화, 결재라인 간소화로 교원업무경감 지속적 추진
- 운영시간 확보 : 정기적 학습공동체의 날 운영
- 물리적 환경 구축 : 학습공동체 연구실 설치 등 공간 재구조화
- 예산 지원 확대