

## 영재교육 교사 전문성의 구성요소 탐색 연구

박 경 희

경남대학교

서 혜 애

경상대학교 과학영재교육원

교사 전문성의 수준은 곧 교육의 질을 좌우하며, 영재교육에서도 동일하게 적용된다. 따라서 영재교육 교사 전문성에 대한 논의는 곧 영재교육의 질을 제고하는 방향 모색의 기반을 이룬다. 본 연구에서는 먼저 국내외 교사 전문성 관련 국내외 문헌을 고찰하여 영재교육 교사 전문성의 구성요소를 추출하였으며, 다음으로 요인분석을 통하여 교사 전문성의 구성요소를 지식기반, 능력기반, 상황기반 전문성으로 구분하였다. 마지막으로 2005년 한국교육개발원 영재교육 교사연수에 참여한 교사들을 대상으로 영재교육 교사의 전문성에 대한 학교급별 및 교과별 교사 인식의 차이를 다변량 분석방법으로 분석하였다. 분석 결과, 중등 교사들이 초등 교사에 비해 전공 교과 전문지식 획득과 첨단지식 및 정보 습득 측면에서 또한, 과학 교사들이 수학 교사에 비해 영재교육 프로그램 개발 능력과 영재교육 평가방법의 전문성에 대한 중요성을 높게 인식하고 있는 것으로 나타났다.

주제어: 영재교육 교사 전문성, 교사 전문성 구성요소, 요인 분석, 다변량 분석

### I. 서 론

21세기 지식기반사회에서 영재들이 국가 사회 발전에 기여하는 비중이 더욱 높아짐에 따라, 전 세계적으로 영재교육에 대한 요구도 증가하고 있다. 이에 우리나라는 2000년 영재교육진흥법을 제정하고 2002년 영재교육진흥

법시행령을 공포했으며, 이러한 법적 장치 하에 영재교육을 본격적으로 실시하고자 노력하고 있다. 그러나 지난 수십 년간 실천되어 온 평준화 교육정책의 영향으로 인해 사회 전반에 걸쳐 영재교육에 대한 부정적 인식과 아울러 이해 부족이 영재교육을 바람직하게 실천하는 데 걸림돌이 되고 있다. 영재교육의 효과가 얼마나 성공적인가에 따라 사회의 부정적 인식이 사라지고 이해 수준도 높아지게 되며 이로 인해 영재교육은 더욱 바람직하게 실천되고 질적 향상을 성취하게 될 것이다.

일반교육과 마찬가지로 영재교육의 질도 영재교육을 담당하는 교사에 의해 좌우된다고 해도 과언은 아니다. 영재교육을 담당하는 교사는 일반교육을 담당하는 교사보다 더 높은 전문성을 가지고 있어야 수준 높은 영재교육을 실천할 수 있다고 알려지고 있다. 따라서 영재교육의 질적 수준을 좌우하는 영재교육 교사의 전문성을 확보하는 일은 무엇보다도 시급하다 하겠다. 이를 위해서는 영재교육 교사의 전문성에 대한 논의가 선행되어야 할 것이다.

일반교육 교사의 전문성에 대한 논의는 국내외 여러 연구를 통해 논의되어 왔다. 교사 전문성은 ‘학교 현장에서 교육활동을 하는 데 필요한 전문적 능력’(Castetter, 1986)을 의미하며, ‘변화하는 교육적 환경에서 학생의 변화를 파악하고, 학생의 교육적 필요를 충족하여 학생의 교육적 성장을 도와줄 수 있는 교사의 역량’이다(이종재, 2004). 이러한 교사 전문성의 구성요소에 대한 연구는 주로 교사의 교수방법에 대한 연구가 주류를 이루고 있다 (Shulman, 1986, 1987; 노명완, 2001). 특히, 과학, 수학 등의 교과교사의 교수방법에 대한 전문지식(이명숙, 2003; Barnett, & Hodson, 2001; Driel, Beijaard, & Verloop, 2001; Wallace, Nesbit, & Miller, 1999)에 중점을 두고 수행되어 왔다. 이 연구들은 일반학생들을 가르치는 일반교육 교사 전문성에 한정되어 수행되어 왔다.

영재교육을 담당하는 교사들에 대한 연구는 국내외로 제한적이며, 특히 교사 전문성에 대한 연구는 거의 이루어진 바가 없다. 다만, 영재교육 교사의 자질, 특성, 임용, 교원정책 등과 관련된 연구(김홍원 외, 2000; Maker, 1975, 1982)가 발표된 바 있다. 또한, 강호감·최선영(2004)은 과학교사와 과학영재교육 교사의 특성을 논의한 반면 이들의 전문성의 구성요소로 제시하

지는 않았다. 즉 이러한 연구들에서는 영재교육 교사들이 신장시켜야 할 교사 전문성의 구성요소를 규명하거나 정의 내리지는 않고 있다.

장영숙·강경석(1999)은 일반학생들을 교육할 때 요구되는 훌륭한 교사의 자질 및 특성이 영재학생의 경우에도 동일하게 적용되지만, 영재교육에서 특별히 요구되는 교사의 자질과 전문지식이 있어야 함을 밝히고 있다. 즉 훌륭한 영재교육 교사가 되기 위해서는 먼저 훌륭한 일반교육 교사가 되어야 하지만, 훌륭한 일반교육 교사가 자동적으로 훌륭한 영재교육 교사가 될 수 없다는 것이다(Landrum, 2001). 이러한 관점에서 영재교육 교사의 전문성에 대한 연구를 수행해야 할 필요성이 있다.

서혜애·손연아(2003)는 우리나라 영재교육기관에서 과학영재교육을 담당하는 교사들을 대상으로 자신의 전문성 수준에 대한 인식을 분석하고 실제 이들의 수업을 관찰하는 연구를 수행했다. 이 연구에 따르면, 우리나라 과학영재교육을 담당하는 교사들의 경우, 스스로 자신의 전문성이 높다고 생각하는 비율이 21~25%, 반면, 스스로 전문성이 낮다고 생각하는 비율은 11~42%로 나타났다. 그러나 실제 과학영재수업을 관찰한 결과, 스스로 전문성이 높다는 교사의 교수방법의 행위는 오히려 스스로 전문성이 낮다고 생각하는 교사보다 비효과적인 경우도 관찰되었다. 이에 따라, 과학영재교육 교사의 전문성이 무엇인지에 대한 명확한 개념적 정의와 이를 구성하는 요소에 대한 논의의 필요성이 인식되었다.

따라서 본 연구에서는 영재교육 교사 전문성의 구성요소를 탐색하는 데 목적을 두었다. 이를 위해 첫째, 국내외 문헌을 고찰하여 일반교육 교사 전문성의 구성요소를 추출하고 이를 근거로 영재교육 교사 전문성의 구성요소를 제시하였으며, 둘째, 2005년 한국교육개발원(KEDI) 영재교육 교사연수에 참여한 교사들을 대상으로 문헌분석에 근거한 영재교육 교사 전문성의 구성요소를 탐색하였다. 셋째, 영재교육 교사들이 인식하는 영재교육 교사 전문성의 구성요소의 중요도에 대한 학교급별, 교과별 차이를 분석하였다. 본 연구의 결과는 우리나라 영재교육의 질을 제고하는 영재교육 교사 관련 정책 및 영재교육 교사연수 프로그램 개발의 방향을 효과적으로 모색하는 데 기초자료로 활용될 것으로 기대된다.

## II. 문헌 고찰

지금까지 선행되어진 대부분 교사 관련 연구에서는 교사의 전문성 신장하고 지원해야 한다는 주장은 하지만, 구체적으로 이때의 ‘전문성’을 직접적으로 규정하지 않거나, 다른 유사 개념(예. 효과적인 교사)과 혼용하고 있다. 이러한 현상은 1970년대 중반 이후 미국의 각 주에서 도입되기 시작한 새로운 교사평가 모델에서도 발견된다. 미국 오레곤과 캘리포니아 주에서 교사 전문성 신장을 목적으로 하는 대안적인 교사평가 모델들이 실험적으로 도입되었으나 이들 교사평가 모델들에서는 교사 전문성의 개념, 교사 전문적 발달의 특성이 무엇인가에 대해 명확하게 규정하거나 합의하지는 않은 것으로 고찰되었다(김이경 외, 2004). 그러므로 많은 연구들에서 교사의 전문성의 개념 및 구성요소, 교사의 역할 등에 대해서 기술하고 있지만, 그 의미를 명확하게 정의내리기는 어렵다.

더군다나 영재교육 분야에서는 교사의 전문성 연구가 미약할 뿐만 아니라, 우리나라의 경우 일반 교사들이 특정한 자격 연수를 통해서 영재교육 교사가 되는 경우가 대부분이기 때문에 영재교육 교사의 전문성은 일반교육 교사의 전문성에 대한 논의를 토대로 탐색되어야 한다.

### 1. 교사 전문성의 개념 및 구성 요소

교사 전문성에 대한 논의와 관련된 국내연구들을 살펴보면, 김혜숙(2003)은 교사의 전문성을 ‘교사의 자질과 상통하는 포괄적 개념으로 단순히 교과 전문성만을 의미하는 것이 아니라 교과에 대한 지식, 교과를 잘 가르칠 수 있는 교수 능력, 학생 상담 및 지도 능력, 학급 관리 능력, 교육적 안목·가치관·태도, 평생학습자로서의 자기 계발 능력 등의 총합’으로 정의하였다. 여기에 포함되는 교사 전문성의 구성요소로 ① 교과 전문성: 교과 내용에 대한 지식 및 교수법에 대한 능력, ② 학급경영 전문성 ③ 교육자의 인성: 평생학습자로서의 자기 계발 능력과 가치, 태도, 동기, 안목, 상상력 등 교육자로서의 인간적, 감성적, 지각적 능력을 제시하고 있다.

이와는 달리 문용린(2002)은 교사 전문성을 ‘교직 경쟁력’으로 대체하여

교육여건의 맥락에서 교사 전문성을 확대하여 논의하고 있다. 그에 따르면, 교직 경쟁력의 구성 요소에 교사 경쟁력, 교직체제 경쟁력, 그리고 지역사회 경쟁력의 세 요소를 포함시키고 있다. 이 세 요소는 교직 경쟁력의 함수로서 각각 독립적으로 측정될 수 있고, 누가적 효과를 갖는다. 즉, 각 항목들에서 긍정적 방향으로 높은 평가를 받으면, 그 전체를 합한 점수가 높을 것이고, 이 점수가 높으면 그만큼 교직 경쟁력이 높다고 보고 있다. 교사의 특성과 능력요인으로는 교사의 성격과 품성, 교직적성, 전문지식, 교수방법기술, 정신신체건강, 대인관계, 교육헌신성 등이 포함되며, 교직체제 경쟁력은 교사개인에 의해 통제되는 것이 아니라 정부나 교육청 그리고 단위학교의 행정관리구조에 의해서 결정된다. 지역사회인의 교직원 관은 교사와 학교를 둘러싸고 있는 학부모와 일반시민들의 의식과 관련된다. 그리고 이 세 가지 요소들은 더 세부적으로 구체화되어야 하고 측정방식이 마련되어야 함을 주장하고 있다.

정혜영(2002)은 교사에게는 교과교육 과제, 수업과제를 수행하기 위해서는 우선 교과 내용에 대한 지식이나 교수방법에 대한 지식, 그리고 아동에 대한 지식 등이 요구된다고 보고 있다. 소경희(2003)는, 교사의 전문성 요인을 ‘객관적 지식과 능력 영역’, ‘교사 자신의 개인적 자질과 능력 영역’으로 구분하였다. 이 두 영역은 논리적으로 구분이 가능하지만 실제로 교사 과제를 수행하는 데에 있어서는 통합적으로 이루어진다. 그러므로 교사의 객관적 지식과 능력 영역 - 교육적 안목과 반성적 사고, 교과 내용에 대한 지식, 교수 방법적 지식과 기능, 아동에 대한 이해가 포함되며, 교사 자신의 개인적 자질과 능력 영역 - 교육적 관계 형성력, 교육적 판단력, 통합적 수행능력, 혁신성, 협동성 등을 포함시키고 있다.

조동섭(2005)은 교사의 전문성의 개념 구조를 지식기반, 능력기반, 신념기반으로 보고 있다. 지식기반 전문성의 하위요소로는 일반교육학 지식, 교과 내용 지식, 교과수업 지식을 포함하며, 능력기반 전문성은 학교교육을 성공적으로 수행할 수 있는 수행능력에 관련된 전문성으로 수업수행 능력, 학급 경영 능력, 학생상담 능력이 포함된다. 신념기반 전문성은 교직 수행과 관련한 적성과 인성, 뚜렷한 교직원관과 소명의식, 교사의 태도와 관련된다. 그리

고 교사의 전문성을 지속적으로 계발하기 위해서 현직 연수의 필요성을 제기하고 있다. 국내 선행연구들에서 논의된 교사의 구성 요인 및 요인별 구성 요소를 분류하면 <표 1>과 같다.

<표 1> 국내문헌에서 제시하는 교사 전문성의 구성요소

구성 요인	구성 요소	
교육적 가치관	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교육적 안목, 가치관, 태도<sup>2</sup></li> <li>· 교육애<sup>6</sup></li> <li>· 창조적개척자<sup>9</sup></li> <li>· 교육적 가치관과 소명의식<sup>11</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 정의와 진리의 수호자<sup>5</sup></li> <li>· 교직 적성<sup>3,11</sup></li> <li>· 교육적 판단력<sup>4</sup></li> </ul>
학생에 대한 이해	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 학생의 요구에 대한 이해<sup>7</sup></li> <li>· 아동에 대한 지식 및 이해<sup>4,10</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교육헌신성<sup>3</sup></li> <li>· 인간애<sup>6</sup></li> </ul>
전공 교과 전문 지식	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교과전문지식<sup>1,2,3,4</sup></li> <li>· 수업계획 및 평가능력<sup>6,13</sup></li> <li>· 교수과정에 요구되는 능력· 기술<sup>7,11</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 학문애<sup>6</sup></li> <li>· 폭넓은 교양과 탁월한 전공 실력<sup>5</sup></li> </ul>
교수 학습 방법 전략	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교수방법 지식과 기능<sup>1,2,3,4,8,10</sup></li> <li>· 컴퓨터전문가<sup>13</sup></li> <li>· 수업수행능력<sup>12</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교수조직 및 제시능력<sup>12,13</sup></li> <li>· 교육용기자재활용<sup>1</sup></li> </ul>
대인관계 및 의사소통 능력	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 대인관계<sup>3,12</sup></li> <li>· 교육적 관계 형성력, 협동성<sup>4</sup></li> <li>· 학부모 및 지역사회와의 관계<sup>8</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 의사소통능력<sup>13</sup></li> <li>· 조직에서의 협력, 개방성<sup>1</sup></li> </ul>
학생상담 및 생활지도 능력	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 학생 생활지도 전문적 능력<sup>2,7</sup></li> <li>· 학생 상담 및 지도 능력<sup>2,6,8,11</sup></li> </ul>	
자기 계발 노력	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 탐구자·학습자<sup>9</sup></li> <li>· 철저한 교육적 및 교직적 식견을 끊임없이 연마<sup>5</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 자기계발을 지속하는 능력<sup>2</sup></li> </ul>
학급경영	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 학급경영<sup>2,8,11,12</sup></li> </ul>	
원만한 성격과 품성	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교사로서의 자세와 소양<sup>3,5,8,11</sup></li> <li>· 도덕적, 지각적, 감성적 능력<sup>13</sup></li> <li>· 자성적 비판가<sup>9</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 자기애<sup>6</sup></li> <li>· 품위유지, 자신감, 책임감<sup>12</sup></li> </ul>
기타	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 특별활동지도<sup>8</sup></li> <li>· 통합적 수행능력<sup>4</sup></li> <li>· 특수교육전문가, 창의력교육전문가<sup>6</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 예술가의 교사<sup>9</sup></li> <li>· 사무처리능력<sup>12</sup></li> </ul>

주: <sup>1</sup>김이경(2004); <sup>2</sup>김혜숙(2003); <sup>3</sup>문용린(2002); <sup>4</sup>소경희(2003); <sup>5</sup>신극범(1997); <sup>6</sup>윤종건(2000); <sup>7</sup>이돈희(1999); <sup>8</sup>이윤식(2004); <sup>9</sup>이주환(2003); <sup>10</sup>정혜영(2002); <sup>11</sup>조동섭(2005); <sup>12</sup>조영남(2001); <sup>13</sup>한명희(1997).

이들 선행연구를 종합하면, 교사 전문성의 구성요소는 교육적 가치관, 학생에 대한 이해, 교과전문 지식, 교수·학습방법 전략, 대인관계 및 의사소통 능력, 학생 생활지도 능력, 자기계발 노력, 학급경영 능력, 원만한 인성과 품성, 그리고 기타로 10개 요소들로 분류할 수 있다. 이처럼 국내에서는 일반 교육의 교사 전문성에 대한 논의는 여러 구성요소별로 논의되어 왔음을 알 수 있다.

## 2. 영재교육 교사의 전문성 개념 및 구성 요소

영재교육 교사 전문성에 대한 논의는 거의 이루어지지 않았지만, 크게 철학적 자질, 전문적 능력, 개인적 특성으로 구분할 수 있다(Hultgren, 1982). 이 가운데 전문적 능력에 대해서 전공영역 전문성과 교수 능력, 영재학생에 적합한 교수전략과 교육프로그램 개발 능력, 창의적 문제해결력을 신장할 수 있는 수업 능력, 영재학생의 고등정신 기능의 증진과 독립적인 연구 능력 배양 능력, 영재학생의 사회-정서적 특성 이해, 미성취 영재학생의 특성 이해와 해결 방안 탐구 능력을 들 수 있다(Hultgren, 1982; Maker, 1982).

국내연구(김홍원 외, 2000)에서도 외국문헌과 유사하게 영재교육 교사가 갖추어야 할 전문성을 영재교육에 대한 철학적 이해와 사명감, 전문적 자질, 인성적 자질의 세 영역으로 구분하고 있다. 특히, 영재교사의 전문적 자질을 구체적으로 살펴보면 첫째, 해당 전공영역의 교수 능력이다. 해당 전공영역의 폭넓은 지식과 첨단 지식의 이해, 해당 전공영역의 탐구방법을 이해하고, 이 방법들을 학생들에게 가르칠 수 있는 능력, 영재 각자의 특성에 적합한 개별화 수업 전략을 사용하는 능력, 학생의 자기 주도적 학습 능력을 신장시킬 수 있는 능력이다. 둘째, 창의적 문제 해결력 신장 수업 능력이다. 학생들 스스로 창의적 문제 해결력을 신장할 수 있는 다양한 수업 기법을 이해하고 활용하는 능력, 자유롭고 도전적인 수업분위기를 조성하는 능력 등이 포함된다. 셋째, 연구 수행능력이다. 따라서 영재교육 교사에게는 고학력이 요구되는 경우가 많다. 넷째, 영재교육과 관련된 전문적 지식 및 적용 능력이다. 영재교육은 특별한 교육영역이며, 이 영역에서 전문적으로 습득해야 할 지식이 있으며 이 지식을 습득하고 교육 현장에서 적용할 수 있어야 한다.

결론적으로, 영재교육 교사는 일반 교사의 전문성에 더하여 영재교육 교사로서의 전문성을 갖추어야 한다. 따라서 본 연구에서는 여러 선행연구를 종합하여 영재교육 교사 전문성의 구성요소를 ① 영재의 인지적·사회적 특성 이해, ② 영재 판별 및 선발방법에 대한 이해, ③ 영재교육프로그램 개발 능력, ④ 전공교과 전문 지식, ⑤ 첨단지식에 대한 이해, ⑥ 영재에게 적합한 교수·학습방법 적용, ⑦ 영재교육 평가 방법에 대한 이해, ⑧ 영재 교육과정 편성 및 운영 능력, ⑨ 영재 학생과의 상담 능력, ⑩ 교사의 연구 수행 능력, ⑪ 영재교육의 철학 및 목적에 대한 이해, ⑫ 영재교육 관련 행정적 문제 해결 능력, ⑬ 학부모, 지역사회와의 협력관계 구축 능력으로 제시하였다(<표 2> 참조).

<표 2> 국내외 문헌에 근거하여 추출한 영재교육 교사 전문성의 구성요소

구분	구성요소 내용
1	영재의 인지적·사회적 특성에 대한 이해 수준
2	영재 판별 및 선발방법에 대한 이해 수준
3	영재교육프로그램을 개발하는 능력
4	전공교과의 전문 지식에 대한 이해 수준
5	전공교과의 첨단 지식에 대한 이해 수준
6	영재에게 적합한 교수·학습방법을 이해하고 적용하는 능력
7	영재교육 평가방법을 이해하고 적용하는 능력
8	영재 교육과정을 편성하고 운영하는 능력
9	영재 학생을 상담하는 능력
10	교사가 개별적으로 연구를 수행할 수 있는 능력
11	영재교육의 철학 및 목적에 대한 이해 수준
12	영재교육 관련 행정적 문제를 해결하는 능력
13	학부모, 지역사회와의 협력관계를 구축하는 능력

### III. 연구방법

본 연구의 연구방법은 설문조사 방법으로서, 우리나라 영재교육 교사를 대상으로 문헌에서 추출한 영재교육 교사 전문성의 구성요소에 대한 중요도를 조사하여 구성요소를 분류하였으며, 다음으로 영재교육 교사들이 인식하는 영재교육 교사 전문성의 구성요소별 중요도에 따른 차이를 분석하였다.



## 1. 연구 대상

연구대상은 두 개 집단으로 구성하였다. 먼저 영재교육 교사 전문성 구성요소를 탐색하기 위한 영재교육 교사 전문성 요소 설문조사는 2005년 KEDI 영재교육 교사연수 60시간 직무연수에 참여한 교사들 가운데 초등과학 및 중등과학반 교사들을 대상으로 실시되었다(<표 3> 참조). 설문조사 응답자는 연수 시작 시점에서 영재교육 교사 전문성의 중요도에 대한 인식을 제시하였다. 이 설문조사에 응답한 교사는 연수 참여 교사 총265명 가운데 232명이 응답하였으며(응답률 88%), 이중 응답이 불성실하여 분석이 불가능한 문항을 제외하고 212명(80%)의 응답결과로 분석하였다.

이 설문조사에 응답한 교사들의 성별 구성은 남자교사 124명(58.5%), 여자교사 88명(41.5%), 최종학력은 학사 74명(34.9%), 석사 이상 138명(65.1%)이었으며, 담당교과는 과학 128명(60.4%), 수학 84명(39.6%)이었다. 이들의 응답 결과를 토대로 영재교육 교사 전문성의 구성요소를 탐색하였다.

다음으로 영재교육 교사의 전문성에 대한 학교급별, 교과별 인식의 차이에 대한 설문조사는 2005년 KEDI 8월부터 11월까지 실시된 영재교육 교사연수 120시간 직무연수에 참여한 초·중등학교급 수학 및 과학영재교육 담당 교사 232명을 대상으로 실시되었다.

설문조사에 응답한 교사들의 학교급 분포는 초등학교 105명(45.3%), 중·고등학교 127명(54.7%)이었으며, 성별 구성은 남자 교사 148명(63.8%), 여자 교사 84명(36.2%)이었다. 교직경력 분포는 4년 이하 25명(10.6%), 5~14년 96명(38.0%), 15~24년 101명(44.7%), 25년 이상 10명(6.7%)이었으며, 최종학력은 학사가 81명 34.9%), 석사 이상이 151명(65.1%)이었다. 담당 교과는 과학 140명(60.3%), 수학 92명(39.7%)이었다.

< 표 3 > 영재교육 교사 전문성 요소 설문조사 응답 대상

항목	구분	연수		120시간				항목	구분	연수		120시간			
		전체	초등	중등	전체	전체	초등			중등	전체				
성별	남	124 (58.5)	62 (59.0)	86 (68.0)	148 (63.8)	교직 경력	~4년	25 (11.8)	12 (11.4)	13 (10.2)	25 (10.6)				
	여	88 (41.5)	43 (41.0)	41 (32.0)	84 (36.2)		5~14년	86 (40.6)	50 (47.6)	46 (36.2)	96 (38.0)				
최종 학력	학사	74 (34.9)	37 (34.3)	44 (33.1)	81 (34.9)		15~24년	91 (42.9)	38 (36.2)	63 (50.4)	101 (44.7)				
	석사 이상	138 (65.1)	68 (64.8)	83 (66.9)	151 (65.1)		25년~	10 (4.7)	5 (4.8)	5 (3.9)	10 (6.7)				
담당 교과	과학	128 (60.4)	53 (50.5)	87 (68.5)	140 (60.3)		합계								
	수학	84 (39.6)	52 (49.5)	40 (31.5)	92 (39.7)				212 (100.0)	105 (45.3)	127 (54.7)	232 (100.0)			

## 2. 설문조사 도구

본 연구에서 사용한 영재교육 교사의 전문성 요소에 대한 설문조사는 국내·외 선행연구 분석 결과에 근거하여 개발되었다(<표 2> 참조). 영재교육 관련 전문가 5인들은 설문조사의 내용 타당도를 검증했으며, Cronbach's  $\alpha$  계수를 통해 신뢰도를 검증하였다.

## 3. 설문조사 실시

본 연구에서는 2회에 걸친 설문조사가 실시되었다. 먼저 문헌연구를 통해 추출한 영재교육 교사 전문성의 구성요소를 탐색하기 위해 2005년 8월에 KEDI 영재교육 교사 기초연수 60시간 참여한 교사를 대상으로 설문조사를 실시하였다. 둘째, 영재교육 교사 전문성의 구성요소의 중요도에 대한 인식을 2005년 11월에 KEDI 영재교육 교사 심화연수 120시간에 참여한 교사를 대상으로 설문조사를 실시하였다.

#### 4. 자료 처리 방법

본 연구에서 수집한 설문조사 결과는 SPSS WIN 12.0을 사용하여 통계 처리하였다. 첫째, 영재교육 교사 전문성 구성요소 탐색을 위한 통계처리에는 요인분석 방법을 활용하였다. 둘째, 영재교육 교사 전문성의 구성요소에 대한 교사들의 학교급 및 교과영역별 인식의 차이를 분석하기 위해 기술통계 및 다변량 분석 방법을 활용하였다.

### IV. 연구 결과 해석

#### 1. 영재교육 교사 전문성 구성요소 탐색

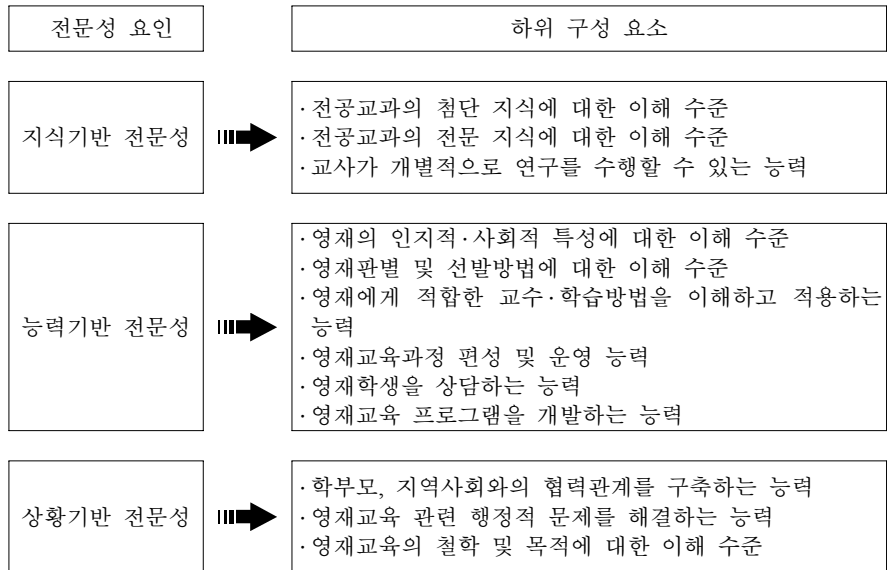
KEDI 영재교육 교사연수에 참여한 교사들은 선행연구를 근거로 도출한 영재교육 교사 전문성의 구성요소 13개 문항에 대해서 중요도를 ‘전혀 중요하지 않음(1점)’부터 ‘매우 중요함(5점)’으로 5단계 Likert 척도로 응답하였다. 이 설문조사 문항 응답자 총212명의 응답 결과에 대한 요인분석을 실시한 결과는 <표 4>와 같다.

설문조사 문항 13개에 대한 주성분 분석과 요인회전방법으로 베리맥스(varimax)회전을 한 결과, 고유치가 1.00 이상인 요인이 모두 3개로 나타났으며, 고유치의 변량 비율은 요인 1은 42.403%, 요인 2는 10.167%, 요인 3은 8.544%로 나타났으며, 요인 1에서 요인 3까지 모두 61.114%를 설명할 수 있었다. 이들 요인들에 대해서 선행 연구를 바탕으로 요인 1을 능력기반 전문성, 요인 2를 상황기반 전문성, 요인 3을 지식기반 전문성으로 각각 명명하였다. 각 전문성 구성 요인별 하위 내용은 <표 5>와 같다. 이 문항에 대해서 Cronbach's  $\alpha$ 를 사용해서 신뢰도 분석을 하였다. 신뢰도는 능력기반 전문성은 0.81, 지식기반전문성 0.71, 상황기반전문성은 0.71로 나타났다.

<표 4> 영재교육 교사 전문성의 구성요소 분석

문항(n=212)	평균	표준 편차	구성 요인			공통성
			1	2	3	
영재의 인지적·사회적 특성에 대한 이해	4.31	.68	.756	.028	.128	.589
영재판별 및 선발방법에 대한 이해	4.37	.76	.739	.185	.094	.590
영재교육 평가 방법에 대한 이해	4.20	.67	.675	.363	.231	.640
영재학생에게 적합한 교수학습 방법 적용	4.54	.63	.664	-.003	.405	.604
영재교육과정 편성 및 운영 능력	4.07	.77	.653	.381	.049	.574
영재학생과의 상담 능력	4.09	.70	.539	.419	.196	.504
영재교육 프로그램 개발 능력	4.20	.80	.424	.182	.370	.350
학부모, 지역사회와의 협력관계 구축능력	3.74	.75	.201	.844	.114	.766
영재교육 관련 행정적 문제 해결 능력	3.58	.80	.119	.825	.179	.727
영재교육의 철학 및 목적에 대한 이해	4.00	.73	.231	.570	.337	.493
첨단 지식에 대한 이해	3.95	.73	.153	.172	.843	.763
전공 교과 전문 지식	4.19	.69	.189	.187	.810	.726
교사의 연구 수행 능력	4.03	.69	.218	.498	.568	.618
고유치			5.512	1.322	1.111	
변량비율			42.403	10.167	8.544	
누적변량비율			42.403	52.570	61.114	

<표 5> 영재교육 교사 전문성 요인별 하위 구성 요소 내용



## 2. 영재교육 교사 전문성 구성요소에 대한 학교급별 및 교과별 차이

영재교육 교사 전문성 구성요소의 능력기반, 지식기반, 상황기반에 대한 교사의 인식을 알아보기 위해 변인별 다변량 분석을 수행하였다(<표 6> 참조). 분석 결과에 의하면, 영재교육 교사 전문성의 구성요소에 대한 교사 인식의 차이는 학교급 × 교과별 상호작용 효과는 유의하지 않으나 학교급의 주효과는 유의한 것으로 나타났다( $F=2.972$ ,  $df=3$   $p<.05$ ). 계속해서 학교급에 따라 일원변량 분석결과 지식기반에서 중등이 초등보다 인식이 높은 것으로 나타났다( $F(1, 229)=5.198$ ,  $p<.05$ ). 영재반 담당 교과에서도 주효과는 유의하지 않았으나, 일원변량 분석 결과 능력기반( $F(1, 229)=4.020$ ,  $p<.05$ )과 상황기반( $F(1, 229)=5.454$ ,  $p<.05$ )에서 유의한 것으로 나타났다. 이에 대한 구체적인 연구 결과는 다음과 같다.

<표 6> 학교급 및 교과별 영재교육 교사 전문성의 구성요소의 다변량 분석

변인	전문성	다변량 F	SS	df	MS	일원변량 F
학교급 (초등, 중등)	지식기반	Pillai's 트레이스: 2.972*	2.49	1	2.49	5.198*
	능력기반	Wilks' 람다: 2.972*	0.04	1	0.04	0.113
	상황기반	Hotelling's 트레이스: 2.972*	0.00	1	0.00	0.001
		Roy's 최대근: 2.972*				
영재반 담당교과 (수학, 과학)	지식기반	Pillai's 트레이스: 2.528	0.19	1	0.19	0.395
	능력기반	Wilks' 람다: 2.528	1.33	1	1.33	4.020*
	상황기반	Hotelling's 트레이스: 2.528	2.31	1	2.31	5.454*
		Roy's 최대근: 2.528				
학교급 × 영재반 담당교과	지식기반	Pillai's 트레이스: 2.226	0.21	1	0.21	0.430
	능력기반	Wilks' 람다: 2.226	0.26	1	0.26	0.771
	상황기반	Hotelling's 트레이스: 2.226	1.01	1	1.01	2.390
		Roy's 최대근: 2.226				

\* $p<.05$ .

지식기반 전문성: 지식기반 전문성은 첨단지식에 대한 이해, 전공 교과 전문지식, 교사의 연구 수행 능력의 문항으로 구성된다. 이는 영재교육 교사뿐만 아니라 일반교육 교사에게도 필수적으로 요구되는 전문적 능력이라 할

수 있다. 분석 결과, 학교급별 유의한 차이는 3개 문항 중 2개에서 나타났는데, ‘전공교과 전문지식 획득’과 ‘첨단지식 및 정보를 습득’하는 측면에서, 중등 영재교육 교사들이 초등 교사에 비해 지식기반 전문성을 중요하게 인식하는 것으로 나타났다(<표 7> 참조).

**능력기반 전문성:** 능력기반 전문성은 영재의 인지적·사회적 특성에 대한 이해, 영재판별 및 선발방법에 대한 이해, 영재교육 평가방법에 대한 이해, 영재학생에게 적합한 교수·학습방법 적용, 영재교육과정 편성 및 운영 능력, 영재학생과의 상담 능력 등이 포함된다. 이 능력기반 전문성은 교사가 실제 영재교육을 수행할 때 발휘하는 전문적 능력으로 영재교육 교사연수를 통해서 길러져야 할 부분이다. 분석 결과, 교과별 유의한 차이는 7개 문항 중 2개에서 나타났는데, 과학 영재교육 교사가 수학 영재교육 교사에 비해, ‘영재교육프로그램 개발 능력’ 및 ‘영재교육 평가방법에 대한 이해’를 중요하게 인식하는 것으로 나타났다(<표 8> 참조).

**상황기반 전문성:** 상황기반 전문성은 교사의 주변 환경에 대한 구성요소들로 예컨대, 소속 학교장과 동료 교사, 학부모, 지역사회에서의 의사소통 및 협력관계, 대인관계 등을 통해서 자신의 전문적 능력을 발휘 할 수 있는 지원을 획득하는 능력과 관련된다. 분석 결과, 교과별 유의한 차이는 3개 문항 중 1개 문항에서 나타났는데, 과학 영재교육 교사들이 수학 영재교육 교사에 비해, ‘영재교육의 철학, 목적에 대한 이해’가 유의하게 높은 것으로 나타났다(<표 9> 참조).

<표 7> 학교급 및 교과별 영재교육 교사의 지식기반 전문성 인식의 차이

문항	평균(표준편차)						전체 (232)
	초등		중등		학교급		
	과학(n=53)	수학(n=52)	과학(n=87)	수학(n=40)	초등(n=105)	중등(n=127)	
전공교과 전문지식의 획득	3.08(1.02)	2.98(0.96)	3.20(0.95)	3.58(0.68)	3.03(0.99)	3.31*(0.89)	3.19(0.94)
첨단지식과 정보를 습득	3.28(1.08)	3.10(0.87)	3.67(0.90)	3.25(0.67)	3.19(0.98)	3.54**(0.85)	3.38(0.93)
교사 연구수행 능력 개발	3.70(0.82)	3.62(0.84)	3.66(0.74)	3.70(0.69)	3.66(0.83)	3.67(0.72)	3.66(0.77)

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

<표 8> 학교급 및 교과별 영재교육 교사의 능력기반 전문성 인식의 차이

문항	평균(표준편차)						전체 (n=232)
	초등		중등		교과		
	과학(53)	수학(52)	과학(87)	수학(40)	과학(140)	수학(92)	
영재의 인지적·사회적 특성 이해	3.32(0.94)	3.38(0.75)	3.69(0.67)	3.40(0.67)	3.55(0.80)	3.39(0.71)	3.49(0.77)
영재관별 및 선발방법 이해	2.91(0.93)	2.90(0.93)	3.20(0.79)	3.00(0.82)	3.09(0.85)	2.95(0.88)	3.03(0.87)
영재교육프로그램 개발 능력	4.02(0.80)	3.75(0.81)	4.01(0.66)	3.90(0.67)	4.01*(0.71)	3.82(0.76)	3.94(0.73)
영재 교수학습방법 적용 능력	3.74(0.76)	3.69(0.83)	3.89(0.74)	3.63(0.81)	3.83(0.75)	3.66(0.82)	3.76(0.78)
영재교육 평가방법에 대한 이해	3.38(0.84)	2.88(0.94)	3.23(0.74)	2.85(0.74)	3.29**(0.78)	2.87(0.85)	3.12(0.83)
영재교육과정 편성, 운영 능력	3.57(0.93)	3.73(0.82)	3.53(0.78)	3.33(0.76)	3.54(0.83)	3.55(0.82)	3.55(0.83)
영재학생 상담 능력 개발	2.87(0.96)	2.83(0.99)	2.92(0.88)	2.78(0.77)	2.90(0.91)	2.80(0.89)	2.86(0.90)

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ .

<표 9> 학교급 및 교과별 영재교육 교사의 상황기반 전문성 인식의 차이

문항	평균(표준편차)						전체 (n=232)
	초등		중등		교과		
	과학(53)	수학(52)	과학(87)	수학(40)	과학(140)	수학(92)	
영재교육의 철학, 목적을 이해	3.83(0.78)	3.67(0.88)	3.89(0.60)	3.35(0.70)	3.86**(0.67)	3.53(0.82)	3.73(0.75)
영재교육 행정적 문제 해결력신장	2.72(0.82)	2.71(1.02)	2.83(0.91)	2.68(0.86)	2.79(0.87)	2.70(0.95)	2.75(0.90)
학부모 지역사회 협력 관계 구축	2.51(0.91)	2.46(1.00)	2.75(0.77)	2.40(0.74)	2.66(0.83)	2.43(0.89)	2.57(0.86)
합계	3.02(0.67)	2.95(0.76)	3.15(0.57)	2.81(0.63)	3.10(0.61)	2.89(0.71)	3.02(0.66)

\*\*  $p < .01$ .

## V. 결론 및 제언

본 연구는 선행연구를 토대로 영재교육 교사의 전문성 구성 요소를 탐색하고, 한국교육개발원 영재교육 교사 직무연수 60시간에 참여한 교사들을

대상으로 설문 조사 및 요인 분석을 통해 영재교육 교사의 전문성 구성요인을 지식기반, 능력기반, 상황기반 전문성으로 구분하였다. 그리고 동 연수의 120시간에 참여한 교사들을 대상으로 영재교육 교사 전문성에 대한 교사들의 인식 차이를 다변량 분석을 실시하였다. 이에 따른 결론은 다음과 같다.

첫째, 영재교육 교사의 전문성은 일반교육 교사의 전문적 자질과 함께 영재교육이라는 특수한 교육에 적합한 전문적 능력으로 규정할 수 있다. 본 연구에서 13개의 국내 문헌(김이경, 2004; 김혜숙, 2003; 문용린, 2002; 소경희, 2003; 신극범, 1997; 윤종건, 2000; 이돈희, 1999; 이윤식, 2004; 이주환, 2003; 정혜영, 2001; 조동섭, 2005; 조영남, 2001; 한명희, 1997)에서 고찰되고 있는 일반교육 교사의 전문성을 ‘교육적 가치관’, ‘학생에 대한 이해’, ‘전공 교과 전문 지식’, ‘교수 학습 방법 전략’, ‘대인관계 및 의사소통 능력’, ‘학생상담 및 생활지도 능력’, ‘자기 계발 노력’, ‘학급 경영 능력’, ‘원만한 성격과 품성’ 그리고 기타로 10개로 분류하였다. 또한 국내외 영재교육 관련 선행연구를 토대로 영재교육 교사의 전문성 구성 요소를 13개로 구분하였다. 13개 문항 중 ‘영재판별 및 선발방법에 대한 이해’, ‘영재교육 프로그램 개발 능력’은 영재교육 교사에게만 요구되는 능력이다.

둘째, 영재교육 교사 전문성 구성 요소 13개 문항에 대한 요인 분석 결과, 3개의 요인으로 구분되었으며 이를 ‘지식기반’, ‘능력기반’, ‘상황기반’ 전문성으로 명명하였다.

먼저, 지식기반 전문성에는 ‘전공교과의 첨단 지식에 대한 이해 수준’, ‘전공교과의 전문 지식에 대한 이해 수준’, ‘교사가 개별적으로 연구를 수행할 수 있는 능력’이 포함되며, 이는 Hultgren(1982)과 김홍원(2000)이 구분한 영재교육 교사의 전문적 능력의 전공영역 전문성과 유사한 개념이며, 일반교육 교사에게도 동일하게 요구되는 ‘전공 교과 전문 지식’의 하위 요소인 교과전문지식(김이경 외, 2004; 김혜숙, 2003; 문용린, 2002; 소경희, 2003)과 학문애(윤종건, 2000), 폭넓은 교양과 탁월한 전공 실력(신극범, 1997) 등이 포함된다.

다음으로, 능력기반 전문성은 ‘영재의 인지적·사회적 특성에 대한 이해 수준’, ‘영재판별 및 선발방법에 대한 이해 수준’, ‘영재에게 적합한 교수·학



습방법을 이해하고 적용하는 능력’, ‘영재교육과정 편성 및 운영 능력’, ‘영재학생을 상담하는 능력’, ‘영재교육 프로그램을 개발하는 능력’이 이에 해당되며, 이는 Hultgren(1982)과 Maker(1982)가 논의하고 있는 영재교육 교사의 전문적 능력 가운데 영재학생에 적합한 교수전략과 교육프로그램 개발 능력, 창의적 문제해결력을 신장할 수 있는 수업 능력, 영재학생의 고등정신기능의 증진과 영재학생의 사회·정서적 특성 이해 등과 관련된다. 또한 일반교육 교사 전문성과 관련해서 조동섭(2005)은 능력기반 전문성은 학교교육을 성공적으로 수행할 수 있는 수행능력에 관련된 전문성으로 수업수행능력, 학급경영 능력, 학생상담 능력이 포함된다고 진술하고 있다. 또한 이종재(2004)도 교사의 전문적 능력을 학생의 교육적 필요를 충족하고 학생의 교육적 성장을 도와줄 수 있는 교사의 역량으로 정의하고 있는 것으로 보아 교사의 능력기반 전문성이 학생의 학습과 직접 관련이 있는 전문성 영역이라 할 수 있다.

마지막으로 상황기반 전문성은 ‘학부모, 지역사회와의 협력 관계를 구축하는 능력’, ‘영재교육 관련 행정적 문제를 해결하는 능력’, ‘영재교육의 철학 및 목적에 대한 이해 수준’으로 이에 대해서는 영재교육 관련 문헌에서는 구체적으로 나타나 있지 않다. 그러나 영재교육 교사도 일반 교사와 마찬가지로 사회와 학교의 체제 내에서 적용할 때에 효과적인 영재교육 교사로서의 사명을 완수할 수 있으리라고 기대한다. 이러한 기대를 문용린(2002)은 교사 전문성을 ‘교직 경쟁력’이라는 용어를 사용하고 있으며, 교사가 정부나 교육청, 그리고 단위학교의 행정관리구조에 의해서 교사의 의사 결정력이 통제를 받게 된다는 교직체제 경쟁력과 교사와 학교를 둘러싸고 있는 학부모와 일반시민들의 의식 속에서 교직경쟁력이 발현될 수 있음을 지역사회 경쟁력으로 용어로 주장하고 있다. 그러므로 영재교육 교사의 상황기반 전문성은 앞서의 전문지식 기반과 능력기반 전문성과 마찬가지로 우리나라 영재교육 교사의 중요한 전문성 요소임에 틀림없다.

셋째, 한국교육개발원 영재교육 직무연수 120시간에 참여한 교사들을 대상으로 영재교육 교사 전문성 구성요소의 중요도에 대한 교사의 인식을 교사의 학교급별(초등, 중등)과 담당 과목별(수학, 과학) 차이를 분석한 결과,

상호작용 효과는 나타나지 않았고 주효과만 유의하게 나타났다. 특히 지식 기반 전문성의 ‘전공교과 전문지식 획득’과 ‘침단지식 및 정보 습득 측면’에서 중등 영재교육 교사들의 인식이 초등보다 높게 나타났으며, 과학 영재교육 교사들이 능력기반 전문성의 ‘영재교육 프로그램 개발 능력’과 ‘영재교육 평가방법’에서 그리고 상황기반 전문성의 ‘영재교육의 철학 및 목적의 이해’에서 수학 교사보다 높게 나타났다.

이상의 본 연구의 결론을 토대로 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 영재교육 교사의 전문성은 일반교육 교사의 전문성에 영재교육 교사에게만 요구되는 영재판별 및 선발방법에 대한 이해와 영재교육 프로그램 개발 능력 등이 요구된다. 즉, 우수한 영재교육 교사는 일반 학교에서도 우수한 능력을 발휘하는 교사이므로 교사를 선발할 때 이를 고려하여 선발해야 한다. 그러나 우리나라 교육 여건상 많은 영재교육 교사들이 일반교육과 영재교육 모두를 병행해야 하는 이중고를 겪고 있다. 따라서 영재교육 교사들에게는 교사의 희생만을 강요할 것이 아니라 인센티브 제공, 일반학교의 수업 시수 감축 등과 같은 적극적인 정책도 마련되어야 한다.

둘째, 본 연구의 결과에서 나타난 바와 같이 교사의 전문성은 학교급별과 교과별 차이를 나타내고 있다. 따라서 교사의 전문성을 신장하는 방안으로 가장 적극적으로 활용되고 있는 영재교육 교사연수에서 차별화된 프로그램이 개발되어 적용되어야 한다.

셋째, 본 연구에서는 영재교육 교사의 교육적 가치관이나 성격과 품성에 대해서는 언급하지 않고 있으나 이 또한 중요한 영재교육 교사의 자질이며, 일반교육 교사에게 필수적으로 요구되는 사항이다. 하지만 이는 단기간의 연수를 통해서 변화될 수 있는 부분도 아니며, 과학적으로 쉽게 측정될 수 있는 부분도 아니기에 연구의 제한점으로 남겨두었다. 따라서 향후 연구에서는 이것에 대한 연구가 필요하다고 사료된다.

## 참 고 문 헌

강호감, 최선영 (2004). 과학영재교육 담당교원의 전문성 개발에 관한 연구. **과학교육**

논총. 16. 137-160.

- 김이경, 유근상, 이태상, 박상완, 정금현 (2004). **교사 평가 시스템 연구**. 기초연구 RR2004-6. 서울 : 한국교육개발원.
- 김혜숙 (2003). 교원 전문성과 질의 개념 및 개선전략 탐색. **교육학연구**. 41(2). 93-114.
- 김홍원, 조석희, 이윤식, 박주상 (2000). **영재교육 담당 교원 양성 및 임용 방안 연구**. 수탁연구 CR2000-16. 서울: 한국교육개발원.
- 노명완 (2001). 중등교육과 교사의 수업 전문성. **한국교사교육**. 18(1). 45-68.
- 문용린 (2002). **교직 경쟁력의 의미와 방향**. 한국교육개발원 교육정책포럼: 한국교육의 경쟁력. 2002-4, 1-26. 서울 : 한국교육개발원.
- 서혜애, 손연아 (2003). **영재교육기관 교수·학습 실태 분석**. 수탁연구 CR2003-26. 서울: 한국교육개발원
- 소경희 (2003). ‘교사 전문성’의 재개념화 방향 탐색을 위한 기초연구. **교육과정연구**. 21(4). 77-96.
- 신극범 (1997). **21세기 정보화 사회와 교원 정책**. 국제심포지움 자료 17-25.
- 윤종건 (2000). 포스터모더니즘, 구성주의 그리고 바람직한 교사상. **한국교사교육**. 17(3). 213-229.
- 이돈희, 강인애 (1999). **지식기반사회와 교육**. 서울: 교육부.
- 이명숙 (2003). 교사의 전문적 지식. **대구교육대학교 초등교육연구원 초등교육연구논총**. 19(1). 395-424.
- 이윤식 (2004). 교사평가제도의 쟁점 및 발전적 대안 탐색. **한국교원교육연구**. 21(3). 329-361.
- 이종재 (2004). **교원평가의 방향과 과제. 교사평가 어떻게 할 것인가**. 2004년도 한국교육학회 춘계학술대회 논문집. 서울: 한국교육학회.
- 이주한 (2003). Dewey의 지성 개념에 입각한 교사상 탐색. **초등교육연구**. 16(1). 79-97.
- 장영숙, 강경석 (1999). 영재교육 담당교사의 자질 향상 및 전문성 개발에 관한 연구. **영재교육연구**. 9(2). 1-22.
- 정혜영 (2002). 전문성 향상을 위한 초등교사 양성교육 프로그램 개선방안. **초등교육연구**. 15(2). 425-457.
- 조동섭 (2005). **교사의 전문성 제고를 위한 정책 방향과 과제**. 정책포럼 교육선진화를 위한 교원의 전문성 제고 방안. 2005년 5월13일 정책포럼. 한국교원교육학회·좋은국회교육연구회: 서울.
- 조영남 (2001). 초등교사의 교사 효과성 평가 준거 개발에 관한 연구. **초등교육연구**.

14(3). 243-268.

탁진국 (2003). **심리검사: 개발과 평가방법의 이해**. 서울: 학지사.

한명희 (1997). 중등교원 양성교육과정의 전문성 확보: 교육과정 구조와 논거를 중심으로. **교육학연구**, 34(5). 171-195.

Barnett, J., & Hodson, D. (2001). Pedagogical context knowledge: Toward a fuller understanding of what good science teachers know. *Science Education*, 85(4). 426-453.

Casterter, W. B. (1986). *The personal function in educational administration*. New York: Macmillan Publishing Co.

Driel, J., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional Development and Reform in Science Education: The Role of Teachers' Practical Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2). 137-158.

Hultgren, H. (1982). *Competencies for teachers of the gifted*. Doctoral dissertation, University of Denver. Dissertation Abstracts International.

Landrum, M. S. (2001). *Professional development*. In M. S. Landrum, C. M. Callahan, & B. D. Shaklee(Eds.), *Aiming for excellence: Annotations to the NAGC pre-K-grade 12 gifted program standards*. New York: Prufrock Press Inc.

Maker, C. J. (1975). *Training teachers for the gifted and talented: A comparison of models*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Maker, C. J. (1982). *Curriculum development for the gifted*. Rockville, MD: Aspen Systems Corporation.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2). 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1). 1-22.

Wallace, J., Nesbit, C., & Miller, A. (1999). Six Leadership Models for Professional Development in Science and Mathematics. *Journal of Science Teacher Education*, 10(4). 247-268.

= Abstract =

## Exploration on the Elements of Teacher's Professionalism in Gifted Education

**Kyung-Hee Park**

*Kyungnam University*

**Hae-Ae Seo**

*Gyeongsang National University*

It has been said that the level of teacher professionalism determines the quality of education. The same notion allies for gifted education. Therefore, exploration of teacher professionalism in gifted education may provide fundamental bases for raising the quality of gifted education. In this study, first, literature review was conducted to extract elements of teacher professionalism in gifted education and a survey instrument was developed to find out categories of those elements and differences of teacher perception to professionalism at school levels and subject areas of gifted education. Research subjects included 212 teachers who participated in 2005 KEDI teacher training program of gifted education, 60 hour-clock introductory program and 232 teachers who participated in 2005 KEDI teacher training program of gifted education, 120 hour-clock enrichment program. It was found that elements of teacher professionalism in gifted education were categorized into knowledge-based, ability-based and context-based. It was also found that secondary school teachers' perception to knowledge-based professionalism was significantly higher than those at elementary and science teachers' perception to ability-based and context-based professionalism was significantly higher than mathematics teachers. The research findings may provide insights for

better teacher training program in gifted education as well as gifted education policies.

**Key words:** Gifted education teacher professionalism, Elements of teacher professionalism, Factor analysis, Multi-variate analysis of variance

1차 원고접수: 2007년 4월 13일 수정 원고접수: 2007년 4월 19일 최종 게재 결정: 2007년 4월 20일
--