

韓國教育研究

Korea Educational Research 제2권 제1호/ ISSN 3059-1694

2026, Vol. 2, No. 1, pp. 1~30

일반계 고등학교 교사의 진로학업설계 역량강화를 위한 연수강사의 강의경험에 대한 질적 내용분석

정성진¹⁾ · 정지영²⁾ · 유미옥³⁾ · 김혜영⁴⁾

《요 약》

이 연구는 일반계 고등학교 교사의 진로학업설계 역량을 강화하기 위한 연수강사의 강의경험을 질적 내용분석으로 탐색한 연구이다. 본 연구의 목적은 연수강사의 강의경험 내용과 의미를 발견하여 강사 역할에 대한 인식을 높이고 강사의 삶과 전문성 성장의 관계를 명료화하는 것이다. 이를 위해 연수강사 6명을 연구 참여자로 선정하여 자료를 수집하고, Schreier(2012)가 제시한 질적 내용분석을 활용하였다. 연구결과는 3개의 차원, 8개의 범주, 20개의 의미내용으로 도출되었다. 첫 번째, 연수 준비경험 차원은 연수 강사로서의 기대감, 현장 전문성에 대한 자신감 결여, 다각적인 연수준비의 범주로 나타났다. 두 번째, 연수 진행경험은 교사들의 참여 촉진을 위한 노력, 연수 운영상황에서의 어려움 발생, 고등학교 진로지도 현장에 대해 이해한 것으로 나타났다. 세 번째, 연수 종료 후 경험은 연수 강의에 대한 확신, 연수 강사의 성찰로 나타났다. 본 연구결과를 토대로 강사의 순환적, 지속적 자기개발을 통한 전문성 성장과정을 구체적으로 설명하고, 교육의 질 향상을 위한 개별 강사 중심의 접근을 넘어 시스템적, 생태계적 연수 지원체제 구축의 필요성을 논의하였다.

주제어 : 고등학교 교사, 진로학업설계, 강사, 질적 내용분석

1) 전북대학교 교육학과 강사, jjin7672@hanmail.net

2) 전북대학교 교육학과 강사

3) 전북대학교 교육학과 강사

4) 전북대학교 교육학과 강사

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

고교학점제가 전면 시행(교육부, 2021)되면서 2025년부터 고등학교에 입학한 1학년 학생들은 자신의 소질과 적성에 따른 진로를 결정하고 고등학교 교육과정에서 이수하고 싶은 과목을 선택하여 수강하게 되었다. 학생들이 고등학교 시기에 자신의 진로를 정하고 이에 적합한 교육을 통해 미래를 준비하는 학교 진로교육의 장이 실현된 것이다. 이에, 교사들은 고등학교 3년 동안의 교육과정에서 학생 개개인이 자신이 원하는 진로와 학업을 설계할 수 있도록 지도하는 역할이 더욱 중요해졌다.

교육부와 한국교육과정평가원(2020)은 학생들의 체계적인 진로학업설계 지도를 위해 단위학교에 교육과정이수 지도팀을 구성하고, 학교설계 전담교사를 두어 고교학점제를 준비하였다. 고등학교 교사들도 학생들의 성공적인 진로학업설계 지도를 위해 교사의 업무체계를 교육과정 운영 중심으로 하고, 교육과정을 재구성하여 진로학업설계 지도 역할을 정비하였다(정철영 등, 2021). 고교학점제가 학생들에게 최상의 효과를 가져오기 위해서는 교사가 전통적인 진로지도 방식을 넘어서 학생의 자기주도성을 지원하고, 학생의 진로 결정에 따른 진로지도 역량을 갖추어야 하기 때문이다(강혜정 등, 2024; 이상은, 장덕호, 2019; 허예지, 김영은, 2023).

고등학교 현장에서 학생들의 진로학업설계가 원활하게 이루어지기 위해서는 모든 교원들이 진로교육의 필요성을 인식하고 진로지도 역량을 발휘하는 것이 중요하다. 그러나 현직 고등학교 교사들은 교원양성과정에서 진로관련 학습의 기회가 적고, 진로진학지도 관련 연수나 인프라가 부족한 상황에서 개별 교사의 진로지도 역량에 전적으로 의존해야 하는 실정이다(유정이, 홍지영, 김진희, 2015; 정성진, 2024). 이에 교사의 진로학업설계 지도 전문성 신장과 내실화를 위한 지원(김현미, 이수정, 2021)과 교사가 학생들이 자신의 적성과 진로에 맞게 학업을 설계하고 수행하도록 지도(이영희, 윤지현, 윤정현, 2022)하고, 모든 교사의 진로학업설계 지도 역량강화(주휘정 등, 2022)를 체계적으로 지원할 수 있는 교사의 진로지도 역량강화 연수 및 프로그램이 요구된다(강혜정 등, 2024; 김아영, 2012; 김현미, 이수정, 2021; 정성진, 2024).

J도 교육청도 2020년부터 고등학교 교사의 진로학업설계 지도 전문성 향상을 위해 단계별 프로그램을 개발하고 단위학교별 교사 연수를 실시하였다(최정규, 2023; 전북특별자치도교육청, 2024). 고등학교 시기에 학생들이 심층적인 진로 탐색을 통해 자신을 이해하고 일과 직업에서 전문성을 개발하기 위해 스스로 진로 목표와 계획을 수립하고 실천할 수 있는 진로개발 역량을 함양하려면 개별 교사의 진로학업설계 지도 역량이 요구되기 때문이다(교육부, 2022). 그러나 학교에 배치된 진로전담교사들은 전교

생을 대상으로 진로교육을 총괄하면서 매우 광범위한 진로지도 역할을 담당하고 있어(손은령 등, 2020) 고교학점제 실행에 따른 개별 학생들의 진로학업설계 지도가 힘든 상황이다. 이에, J도 교육청은 교사의 진로지도 지원을 위해 외부의 전문 강사를 활용(진로교육법 시행령 제4조)하여 일반계 고등학교 교사의 진로학업설계 역량을 강화하고자 하였다.

이러한 교사의 진로지도 연수에 대한 노력은 선행연구를 통해서도 알 수 있다. 즉, 교사의 진로지도의 어려움과 지원방안(남창우, 이민효, 전지윤, 2021; 노현귀, 홍정숙, 2024; 박수진, 2024; 정현구, 김형빈, 2025)과 교사의 연수 참여에 대한 효과 검증(강혜정 등, 2024)을 실시하고 교사연수 참여의 사례와 참여경험 탐색(윤세영, 2024; 정성진, 2024) 등을 탐색하였다. 그러나 교사의 진로지도 연수에 대한 선행연구는 연수 참여자인 교사를 연구대상으로 선정하여 연수의 내용과 연수의 효과에만 관심을 가졌다. 이러한 대부분의 연구에서 연수에 참여한 교사들의 진로지도 역량이 증가하였음을 보고하였으나, 연수 강사에 대한 연구는 찾아보기 힘들었다. 이는 연수 강사의 전문성과 능력이 교육의 성패에 직접적인 영향을 미침(박경은, 2022)에도 연수 강사에 대한 관심이 부족했음을 의미한다.

교육현장에서 강사의 역할은 매우 중요하다. 특히, 치밀하게 조직되어 정해진 시간 안에서 학생들의 학업 성적과 대입 성과를 거두어야 하는 일반계 고등학교 교육과정(유정은, 2025)에 고교학점제라는 새로운 제도가 학교 현장에 정착될 수 있도록 현직 고등학교 교사들의 진로지도 역량을 강화하기 위해 외부강사가 전문가로 투입되는 상황에서는 더욱 중요하다. 강사는 교사들에 비해 학교 현장에 대한 실무적인 이해가 부족하고 이것이 교사와의 연수 관계를 형성하는데 어떠한 영향을 미칠지, 연수내용이 교사의 전문성 향상에 얼마나 기여할 수 있을지 등 많은 우려가 있을 것이다. 또한 연수강사는 진로전문가이면서 학교 현장에서 진로지도를 하는 교사전문가를 대상으로 실효성있는 연수를 진행하기 위해 많은 노력을 했을 것이다. 더군다나 일반계 고등학교 교사들이 자신의 교육활동 효율을 높이고 교사로서 전문성을 함양(박영주, 조진한, 김병찬, 2018)하고 자신의 진로지도 역량을 향상시키고자 근무시간을 할애하여 연수에 참여하였기 때문에 강사들은 그에 상응하는 가치있는 연수를 실시해야 하는 부담이 컸을 것이다.

강사의 자질과 역량이 연수나 프로그램의 성공 여부와 효과성에 직접적인 영향을 주기 때문에(유수란, 배을규, 이민영, 2018), 이들의 강의경험 내용과 의미를 발견하여 이것이 연수에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보는 것은 강사 역할에 대한 인식을 높이고 교육의 질을 향상시키는데 도움을 줄 것이다. 또한 교사를 대상으로 한 특정 연수 강사에 대한 관심은 다양한 많은 분야에서 활동하고 있는 강사들의 숨은 노력과 내면의 어려움을 이해할 수 있을 뿐 아니라, 강사가 일을 통해 개인의 삶과 진로를 어떻

게 성장시키고 발전해 나가는지 그 의미를 알 수 있을 것이다.

강사와 관련된 연구가 없지는 않다. 강사에 대한 선행연구는 기업교육 강사, 시민교육 강사, 한국어 강사, 프리랜서 강사, 중장년 여성 및 발달장애인 교수자, 초임 대학 강사 등 특정 분야와 특정 대상에 한정(손유정, 2024)되어 있고, 대부분 강사의 역량과 전문성에 관심을 가졌다(김소현, 김진화, 2008; 박경희, 한상훈, 2016; 이권재, 2014). 교육의 현장에서 강사는 학습자와 가장 밀접하게 교류하는 실천가로서 지식 전달자의 역할을 넘어 학습자의 성장과 발전을 지원하고 촉진하는 조력자로 부각되고 있어 강사의 강의경험 의미를 탐색하는 질적 연구가 수행되었다(박경은, 2022; 손유정, 2024). 강사의 내면에 대한 탐색이 미흡(강가예, 2022, 손유정, 2024)하였으나, 최근 평생교육 강사의 내면적 요소에 관심을 가지고 강사의 삶과 성장을 탐색한 연구가 이루어졌다. 그러나 평생교육 강사들이 다양한 경로로 짧은 기간동안 배출되었기 때문에 강사의 전문성에 대한 지적(박경은, 2022)과 평생교육 강사의 광범위한 기간 동안의 강의경험을 대상으로 연구의 탐색이 이루어진 한계가 있다. 이에, 본 연구는 진로전문가의 진로학업설계 연수라는 특정 강의에 대한 구체적인 강의경험을 탐색하고 본 연수의 준비, 진행, 종료 후의 전 과정에서 강사가 경험한 내용을 토대로 강사경험의 의미를 알아보고자 한다. 이러한 특정 강의경험의 전 과정 탐색은 강사 역할에 대한 전체적인 경험과 그 내면의 구체적인 경험까지 탐색하여 강사로서의 삶과 의미를 명료하게 이해할 수 있을 뿐 아니라 연수의 질 향상을 위한 실제적인 시사점을 발견하여 제안할 수 있을 것이다.

본 연구는 진로학업설계 역량강화 연수강사의 경험을 알아보기 위해 질적 내용분석(qualitative content analysis)을 실시하고자 한다. 질적 내용분석은 텍스트로부터 타당한 추론을 이끌어 낼 수 있는 질적 자료분석 방법으로, 개인이나 집단의 표현에서 숨겨진 의도를 파악하는 목적으로 사용된다(Weber, 1985). 이를 위해, 진로학업설계 역량강화 연수강사가 연수 강의를 준비하여 연수를 진행하고 마치는 전 과정에서의 자료를 수집하여 연수 경험 속에 포함된 다양한 의미를 드러내고자 한다. 질적 내용분석 방법이 자료의 코딩을 통해 범주의 외연적 의미와 내재적 의미 모두를 파악할 수 있으므로(Weber, 1985), 연수 강사들의 다양한 경험 내용을 담을 수 있고, 성장과 내면의 변화까지 깊이 있는 연구가 가능하다(최성호, 정정훈, 정상원, 2016).

이를 위해, 본 연구는 다음과 같은 연구문제를 설정하였다. 첫째, 진로학업설계 역량강화 연수강사의 준비 경험은 어떠한가? 둘째, 진로학업설계 역량강화 연수강사의 진행 경험은 어떠한가? 셋째, 진로학업설계 역량강화 연수 강사의 종료 후 경험은 어떠한가? 이 연구결과는 교사를 대상으로 한 진로 연수강사가 수행하고 있거나 수행해야 하는 강사의 책무와 과업을 내면의 경험까지 이해할 수 있을 뿐 아니라 강사의 자부심과 정체성이 변화하고 재구성하여 일과 진로의 가치를 발견하는 진로개발의 의미

도 보여 줄 것이다.

II. 선행연구 고찰

1. 교사의 진로학업설계 연구

고교학점제는 학생의 기초 소양과 기본 학력을 바탕으로 진로·적성에 따라 과목을 선택하고 이수 기준에 도달한 과목에 대해 학점을 취득·누적하여 졸업하는 제도이다(교육부, 2021). 이는 인공지능 기술의 발달과 급격한 사회구조 변화에 대응하여 획일적 교육 체제에서 벗어나 학생 중심의 개별화된 교육을 지향하며, 학생이 자신의 진로와 적성에 따라 교육과정을 계획하고 운영할 수 있도록 지원하는 제도이다. 이에, 고등학교 교사는 학생이 자기주도적으로 자신의 적성과 흥미 등을 탐색하여 진로와 학업을 설계할 수 있도록 지도하는 진로학업설계 역할이 중요해졌다(이민형 등, 2022). 진로학업설계는 학생이 자신의 진로와 적성에 따라 수강할 과목을 선택하여 학습하는 과정을 계획하는 것이다(임은미 외, 2025). 교사의 진로학업설계 역할은 단순한 진로상담을 넘어서 학생의 과목 선택부터 학업 계획 수립, 진로 변경에 이르는 전 과정을 포괄하는 종합적 진로지도 활동이다.

고교학점제 운영 체제에서 교사에게 요구되는 역할은 전통적인 교과 전문가의 정체성을 넘어서 ‘교육과정 설계 전문가’로서의 새로운 역량을 포함한다(이영희, 윤지현, 윤정현, 2022). 즉, 적합한 학교문화와 교육과정 운영 체제를 구축하고, 학생 선택형 교육과정을 전문적으로 편성하고 운영하여 학생들의 진로와 학업설계를 지도하고 지원하는 포괄적인 역할을 수행해야 한다. 이를 위해 교사의 진로학업설계 연수 및 역량 강화 프로그램들이 실시되었다.

진로학업설계와 관련된 선행연구는 크게 두 가지 관점에서 접근되어 왔다. 첫째, 진로학업설계 연구는 단위학교의 진로학업설계 지도 방식과 체제에 대한 실태 분석이 이루어졌다. 이주연 등(2020)은 학생의 진로학업설계에 기반한 교육과정 이수 지도의 실태를 살펴보고 중·고의 진로학업설계 지도의 연계 강화, 교사의 교육과정 이수지도 역량 강화, 교육과정 설계 전문가 양성의 방안 등을 제안하였다. 정윤경 등(2021)은 고교학점제 연구·선도학교의 진로교육 현황과 요구를 조사하여 진로교육의 과제를 제시하였다. 이 연구는 진로교육의 보완사항으로 학생유형별 맞춤 상담 강화라는 응답이 가장 높았고, 이러한 진로교육의 당면 과제로 개인 맞춤형 진로교육 제공을 위한 조직 개편, 교과로서의 진로교육 운영 등을 제안하였다. 고교학점제 연구학교 운영 사례

를 분석한 김현미 등(2020)도 학생의 과목선택권 확대에 의한 교사의 진로학업설계 지도가 더욱 중요함을 강조하였다.

두 번째로는 교사의 진로학업설계 지도와 관련된 연구이다. 윤세영(2024)은 진로학업설계가 학생들의 선택권을 제대로 보장해 줄 수 있는지에 대해 질적 사례연구 방법을 통해 교사와 학생의 진로학업설계 지도 경험을 구체적으로 탐구하였다. 이 연구는 생애 비전 중심의 잠정적 진로학업설계 지도, 학생 성장 중심의 모두를 위한 진로학업설계 지도, 협력적 문화와 배움에 기반을 둔 관계 중심의 일상적 지도가 필요함을 강조하였다. 장창곡(2022)은 교사가 학생의 진로성숙 수준에 따른 차별화된 지도를 제공해야 하는 점을 강조하였다. 즉, 학생의 진로성숙 수준을 자기이해, 진로탐색, 진로결정의 3단계로 구분하고 그 성숙도에 따라 학업 연계형, 설계 지도형, 탐색 강화형, 동기 촉진형, 자립 지원형의 5개 유형으로 구분하여 각 유형에 따라 지원을 달리하는 진로지도 체계를 제시하였다. 강혜정 등(2024)은 일반계 고등학교 교사의 진로학업설계 지도 역량강화 연수 프로그램의 효과를 검증하였다. 이 연구는 교사 자신이 진로지도에 대한 강한 믿음을 가지고 있을 때 보다 적극적으로 학생들에 대한 진로교육과 지도를 시도할 가능성이 높기(장혜진, 김태웅, 김미량, 2008) 때문에 진로학업설계 연수를 통해 교사의 진로지도 효능감이 유의한 정적 상관이 나타났음을 보고하였다.

진로학업설계 관련 선행연구는 학생들에게 실제적으로 도움이 되는 교사의 진로학업설계 전문성 향상, 역량 강화 등을 강조하고 있다. 고교학점제의 도입 목적을 실현하기 위해서 교사가 학생들의 요구를 민감하게 알아차리고 모든 학생의 개별적 성장을 지원하는 교사의 진로학업설계 역량이 강화되어야 함을 강조하고 있다. 따라서 현직 고등학교 교사들이 학교 현장에서 활용할 수 있는 내실있고 실용적인 진로학업설계 지도 능력 향상이 요구되고 있음을 확인할 수 있다.

2. 강사의 경험 연구

강사(Instructor)는 교육이나 연수 현장에서 학습자에게 지식, 기술, 태도를 체계적으로 전달하고 학습을 촉진하는 교수자를 의미한다. 예로, 기업의 사내 강사는 조직 내부의 내용전문가로서 자사의 문화와 사업 특성에 맞는 현장중심형 교육을 담당하는 핵심 자원이다(엑스퍼트컨설팅, 2011). 성인교육 맥락에서 강사는 단순한 지식 전달자를 넘어 촉진자, 상담가, 프로그램 개발자로서의 다면적 역할을 수행한다(Darkenwald & Merriam, 1982). 이들은 성인학습자의 경험을 중시하며, 학습자가 스스로 사고하고 자기주도적 학습을 할 수 있도록 지원하는 역할을 담당한다(Tight, 1996). 이러한 이유로 강사는 학습자라는 캔버스에 전략과 기법의 물감으로 가르침이라는 작품을 만드는 예술가로 비유되기도 한다(Lemov, 2013). 이는 가르침이 단순한 지식 전달이 아닌, 과

학적 원리와 예술적 직관이 결합된 복합적 행위임을 의미한다. 대학 강사의 경우, 전문적 지식과 현장 경험을 바탕으로 학생들이 더 나은 지식, 기술을 가진 성인으로 성장할 수 있도록 교육자로서의 역할을 수행한다(조형숙, 박은주, 2011). Van Manen(2012)은 이를 교육학적 민감성으로 설명하면서, 강사가 삶을 통해 경험된 것을 성찰을 통해 체화함으로써 통찰하고, 학습을 통해 개발하고 연습함으로써 행동으로 가르치게 된다고 주장하였다.

강사경험과 관련된 실증적 연구는 다양한 분야에서 강사의 적응과정과 성장 경험에 초점을 맞추어 질적연구로 수행되었다. 장원호 등(2020)은 대학의 초임 유아교육 강사 3명을 대상으로 한 내러티브 탐구를 통해, 이들이 학사 운영과정에서 교수학습 기술 및 평가, 새로운 인간관계와 관련해 어려움을 경험하면서도 자신만의 강의 스타일을 발전시켜 나가는 과정을 보여주었다. 하혁(2022)은 초등교원양성기관의 초임 시간강사가 교육전문가로 성장하는 과정을 셀프 연구로 수업의 근간이 되는 것들, 수업을 명시하다, 교육전문가로 나아가기라는 세 가지 핵심 범주로 제시했다. 이 연구는 강사 개인의 경험과 수업에 대한 성찰이 교수자로서의 전문성 발달에 미치는 영향을 구체적으로 탐색하였다. 최해옥과 김성길(2021)은 부모교육 강사 4명의 다양한 역할 경험과 능동적인 배움 경험이 평생학습 시대에 부모교육 강사에게 요구되는 역량과 직결된다는 점을 언급하면서 강사의 개인적 경험이 전문적 역량으로 전환되는 과정을 탐구하였다. 이권재(2014)도 한 그룹의 사내강사 8명을 대상으로 현상학적 연구를 활용하여 사내강사의 강의경험에 대한 본질을 타자에 대한 헌신으로 규명하였다. 사내강사의 타자에 대한 헌신은 나처럼 되게, 나보다 더 잘 되게, 자신의 변화 확인으로 경험의 순환에 따른 의식 변화의 구조를 확인하여 보고하였다.

이러한 강사의 강의경험 연구는 최근 평생교육 강사의 강의경험 연구로 이어졌다. 박경은(2022)은 평생교육 현장에서 활동하는 프리랜서 강사들의 강의경험의 의미를 학습자와 강사의 ‘동반성장’으로 분석하고 다양한 경로를 통해 배출되는 평생교육 강사들의 전문성 문제를 지적하면서 강사를 대상으로 한 연구가 지속적으로 이루어져야 한다고 주장하였다. MZ세대 평생교육 강사를 대상으로 한 손유정(2024)은 연구 참여자의 강의를 시작하게 된 동기와 경험 그리고 변화 등을 탐색하였다. 이 연구는 강사들의 삶 전체에 의미를 부여하며 개인의 변화에 초점을 두고 평생교육 강사가 사회 전체의 성장에 긍정적인 영향을 주고 있다고 하였으나, 강사의 구체적인 강의경험 내용이 평생교육 강의의 질 향상에 기여할 수 있는 실제적인 시사점을 제공하는 부분에서는 한계가 있었다.

“교육의 질은 교수자의 질을 넘어설 수 없다”는 교육계의 격언처럼, 강사의 경험과 성장 과정을 이해하는 것은 교육의 질 향상의 핵심이다. 현직 고등학교 교사를 대상으로 한 강사경험에 대한 연구가 이루어지지 않은 시점에서 이들이 겪는 어려움과

이를 해결하기 위한 노력, 그리고 그 과정에서의 경험을 탐구하는 것은 강사 역할에 대한 인식을 제고하고 교육의 질을 향상시키는데 중요한 의미가 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 참여자

연구 참여자는 일반계 고등학교 교사의 진로학업설계 역량강화를 위해 연수를 실시한 6명의 강사이다. 이들은 J대학의 진로진학상담전공 대학원에서 강의하고 있으며, 일반계 고등학교 교사의 진로학업설계 역량강화 프로그램을 개발한 구성원이다. 연구 참여자들은 이들이 개발한 연수 프로그램의 연수강사로 활동하였기 때문에 전문강사로서 연수 강의경험을 잘 드러내 줄 대상자이다. 연구 참여자는 <표 1>과 같이 교육학 및 진로관련 박사 학위 소지자이며, 강의 경력과 교사연수 강의 경력은 다양하게 분포되어 있다.

<표 1> 연구 참여자

구분	연령	성별	학력	진로교육 경력	교사연수 경력	진로학업설계 역량강화 연수
참여자 1	40대	여	박사	9년	4회	1회
참여자 2	40대	여	박사	12년	4회	3회
참여자 3	40대	여	박사	15년	6회	2회
참여자 4	30대	여	박사	10년	23회	3회
참여자 5	30대	여	박사	5년	5회	4회
참여자 6	50대	여	박사	15년	500회	4회

2. 진로학업설계 역량강화 연수 프로그램의 내용과 운영

가. 프로그램 내용

본 연구의 일반계 고등학교 교사의 진로학업설계 역량강화 연수 프로그램은 진로전공 대학원 전임교수와 연구 참여자들이 J도 교육청의 요구를 반영하여 6개월 동안 온·오프라인으로 회의와 협의를 거쳐 <표 2>와 같이 구성하였다. 프로그램의 목적은 고교학점제 도입에 따른 일반계 고등학교 교사의 진로지도 역량강화이다. 프로그램의

내용은 세 가지로 구성되었다. 첫째, 진로학업설계를 위한 학생의 상태별 지도방법을 학습한다. 둘째, 학과와 직업이 결정된 학생의 과목선택 지도방법을 학습한다. 셋째, 진로학업설계 사례를 이해하고, 사례별 지도방안을 실습한다. 진로학업설계 지도를 위한 교사의 역량강화 연수는 3시간으로 구성되었으며, 자세한 진로학업설계 연수 내용은 <표 2>와 같다.

<표 2> 진로학업설계 연수 내용의 구성

	주제	주요 활동내용
1차시 (50분)	• 학생의 상태별 지도 - 진로미결정 학생: 동사 카드 및 · 사전검사 실시 및 프로그램 소개 • 생성형 AI 활용하기 - 직업명, 직무, 학과를 제시하는 학생 지도 - 진로결림돌이 있는 학생 지도	• 카훿 활동(직업세계의 변화와 고교학점제 필요성 연결) • 학생의 진로학업설계 상태 진단 방법 및 지도 절차 소개 • 진로학업설계를 위한 학생의 상태별 지도 안내
2차시 (50분)	• 학생의 상태별 지도 - 학과를 선택한 학생 지도 (과목선택 지도) - 진로학업설계 사례 예시 (동일사례 조별실습) - 조별 과목선택 공유 및 피드백	• 진학을 결정한 학과의 대학 교육과정 탐색 안내(학과 및 대학탐색) • 교과목 선택 방법 및 탐색방법 안내 • 우리학교 교육과정 탐색 • 나의 과목설계도 작성 • 하나의 사례 제시 후 조별로 과목설계 작성 후 발표하고 비교하면서 상호 피드백
3차시 (50분)	• 진로학업설계 사례별 지도방안 (선택사례 조별실습) • 조별 과목선택 공유 및 피드백	• 교재의 사례 중 조별로 하나의 사례를 선택하여 지도방안 및 과목설계도 작성 • 조별로 발표하고 피드백 받음 • 사후검사 및 만족도 검사 • 연수 참여 피드백 공유 및 프로그램 마무리

나. 프로그램 운영 및 연수 강사의 역할

연수 프로그램은 2023년 6월 초부터 11월 말까지 6개월 동안 실시하였다. 연수 프로그램 운영은 집합연수와 단위학교로 찾아가는 두 가지 방법으로 운영되었다. 집합 연수는 J도 교육청에서 교사 개인별 신청을 받아 연수를 실시하였고, 단위학교로 찾아가는 연수는 도내 일반계 고등학교에서 신청하여 교육청에서 선정한 연수대상 학교 목록을 보고 연구 참여자인 강사 6명이 자신의 일정에 맞추어 각자의 연수를 정하였다. 본 연구의 연수는 집합연수 3회, 단위학교로 찾아가는 연수 14회로 총 17회 실시

하였고, 연수에 참여한 교사는 292명으로 평균 17명 참석하였다.

연수강사들은 연수가 시작되기 전, 단위학교의 연수 담당자와 사전에 직접 연락하여 일정과 시간, 장소, 좌석 배치, 기자재 등을 확인하였다. 이 과정에서 장소나 시간을 명확하게 하고 해당학교의 교육과정 등 자료와 활동지도 사전에 누락되지 않도록 점검하였다. 연수의 실시단계에서는 학교의 상황에 맞게 3시간 프로그램의 연수를 실시하였다. 연수의 종료 후에는 참여 교사들과 연수 피드백을 공유하고 만족도를 조사한 설문지를 분석하여 단위학교별 결과보고서를 작성하였다. 집합연수의 경우에는 연수의 시작 전에 장소, 좌석배치 등의 조율역할을 교육청에서 주관하였기 때문에 사전 준비과정이 간소화된 차이가 있다.

3. 자료수집

자료수집은 모든 연수가 끝나고 2024년 2월에 연수 강사들의 동의를 구한 후, 개방형 구조화된 질문지를 작성하여 이메일로 요청하였다. 이는 연구팀이 연구 참여자와 다중 관계의 불편함을 최소화하고, 연구 참여자가 연수 강의의 전 과정을 편안하게 되짚어 보면서 내면의 경험까지 이야기할 수 있도록 자료수집 방법을 선택한 것이다. 질문지는 온라인 자료수집의 한계를 보완하기 위해 질문을 명료화하여 개방형 질문 문항으로 만들었다. 질문은 강사의 강의경험에 대한 질적 연구(박경은, 2022; 손유정, 2024)와 교사 및 중등 일반교원의 진로교육과 관련된 선행연구(엄미리, 권정언, 2017; 정성진, 2024; 정진철 등, 2021)를 반영하여 수정하였고, 다수의 질적연구 수행 경험이 있는 외부 연구자와 공유하여 질문지를 수정하고 보완하였다. 질문지는 참여자의 심도있고 의미있는 응답을 받기 위해, 문항당 5~7줄 그리고 전체 7쪽 이상의 응답을 권장하는 안내를 넣어 참여자가 충분히 응답하면서 작성의 편리성, 분량 등을 감안하여 작성할 수 있도록 연구 참여자의 입장에서 작성하고자 노력하였다.

1차로 수집된 자료는 연구 참여자별 5~8쪽이었고 평균 6.5쪽 정도이다. 연구팀은 1차로 수집된 자료를 확인한 후, 추가 자료수집이 요구되는 연구 참여자 4명에게 개별적으로 연락하여 표현이 축약되거나 절제된 응답, 이해할 수 없는 의미를 내포하고 있거나 의미를 유추해야 하는 모호한 응답 내용을 대면으로 확인하였다. 또한 질문지 문항을 토대로 궁금한 질문을 추가적으로 인터뷰하여 1차 온라인 자료수집의 한계를 보완하였다. 본 연구의 질문문항은 연수 실시 전, 연수 실시 과정, 연수 실시 후를 묻는 총 19개 문항이며, 질문 내용은 <표 3>과 같다.

〈표 3〉 연수강사의 강의경험 탐색을 위한 질문지

연수 전 (6문항)	1. 교사연수를 위해 개인적으로 어떤 준비를 하셨나요?
	2. 교사연수에 어떤 기대를 하셨나요?
	3. 교사연수 실시를 위해 어떤 노력을 하셨나요?
	4. 교사연수 실시하기 전, 염려나 불편한 점이 있었나요?
	5. 교사연수 실시하기 전, 개인적으로 어떤 어려움이 있었나요?
	6. 교사연수와 관련된 선생님의 경험이 있다면 무엇인가요?
연수 과정 (6문항)	1. 교사연수를 실시하면서 선생님의 주된 생각은 무엇인가요?
	2. 교사연수를 실시하면서 선생님은 어떤 노력을 하셨나요?
	3. 교사연수를 실시하면서 어렵거나 힘들었던 점은 무엇인가요?
	4. 교사연수를 실시하면서 좋았거나 편안해졌던 순간이 있었나요?
	5. 교사연수를 실시하면서 자신에 대해 새롭게 알게되거나 인식한 점이 있었나요?
	6. 교사연수를 실시하면서 참여한 교사들과의 관계는 어떠했나요?
연수 후 (7문항)	1. 교사연수를 실시한 후, 좋았거나 보람된 점은 무엇인가요?
	2. 교사연수를 실시한 후, 후회되거나 아쉬운 점은 무엇인가요?
	3. 교사연수를 실시한 후, 연수 실시에 있어 가장 중요한 것이 무엇이라고 생각하나요?
	4. 교사연수를 다시 한다면, 어떤 점이 수정되거나 변화하길 바라나요?
	5. 본 교사연수 경험이 선생님에게 어떤 도움이 되었나요?
	6. 본 교사연수 경험을 통해서 삶이 변화되었다면 어떤 점이 달라졌나요?
	7. 본 교사연수는 선생님에게 어떤 의미가 있을까요?

4. 자료분석

자료분석은 질적 내용분석(Qualitative Content Analysis) 방법을 사용하였다(Schreier, 2012). 질적 내용분석은 연구자가 연구문제에서 구체화한 특정 관점에서 체계적으로 자료의 의미를 기술하는 것이다. 이 분석은 체계적인 코딩과정을 거쳐 범주와 주제를 확인하는 분류과정이며, 선택된 관점에 초점을 맞춰 자료를 분석하고 축소하는 과정을 거친다(Hsieh & Shannon, 2005; Schreier, 2012). 이를 위해 연구팀은 첫 번째 단계로 텍스트 전체를 심층적으로 이해하기 위해 원자료를 여러 번 읽고, 전체 맥락을 검토하였다. 두 번째 단계로 유의미한 진술을 찾기 위해 연구참여자들의 진술 내용을 문장으로 그룹화하여 다시 재구성하였으며, 문장 중에서 연구주제에 유의미한 진술문으로 의미를 생성하고 이에 대해 명명하는 과정을 거쳤다. 마지막 단계에서는 연구자료의 의미를 개념화한 후 이러한 개념 중에서 유사하거나 상호관계, 공통점이 있는

내용을 재구성하여 범주화하는 과정을 진행하였다(이영애, 황옥경, 노은선, 2023).

연구결과는 교육 및 상담프로그램의 참여경험을 질적연구로 수행한 선행연구(강혜정 외, 2018; 정성진, 2020; 주은선, 박민정, 2016; 최은미 외, 2014)와 중등 일반교사의 진로연수 참여경험을 동기, 과정, 결과로 탐색한 연구결과(정성진, 2024)를 참고하여 연수 실시 전 경험과 연수과정 중 경험, 연수 종료 후 경험이라는 관점에 초점을 맞추고, Mayring(2004)이 명료화한 단계를 따라 귀납적 접근방법과 연역적 접근방법을 실시하였다. 즉, 귀납적 접근 과정에서 연구자들은 참여자들의 답변 자료 전체를 줄 단위로 읽고 개방 코딩한 후 연구문제에 초점을 맞춰 코드를 추출하고 수정하였다. 이후에 유사한 의미와 함축성을 가진 코드를 범주로 묶고, 범주에 내재되고 반복되는 의미를 찾아냈다. 연역적 접근은 연수실시 전, 연수과정, 연수 종료 후의 과정에 따라 범주를 염두에 두고 참여자들의 자료를 코딩하면서 범주를 확인하고 수정하였으며, 모든 자료의 범주를 비교하는 과정을 거쳤다(강혜정, 2020; 김혜영, 임은미, 2021).

본 연구에서 질적 내용분석을 채택한 이유는 강사의 연수경험을 세밀하게 탐색하고 강사들이 보고하는 진로학업설계 역량강화 연수 경험의 의미를 다양한 범주와 차원으로 분류할 수 있다는 점에서 선택하였다. 자료분석은 연구팀 2인에 의해 6개월 이상 수행되었다. 분석에 참여한 연구자 2인은 진로분야의 질적연구로 박사학위를 취득하거나 질적연구를 단독연구로 2회 이상 등재지에 게재한 경험이 있다. 분석팀은 프로그램의 개발 과정과 연구 참여자와의 다중관계에 영향을 받지 않고자 분석과정에서 원자료에 충실한 분석을 하고자 최선을 다하였고, 자문을 통해 결과의 신뢰성과 투명성을 확보하고자 노력하였다.

5. 윤리적 고려와 타당성

연구팀은 참여자에게 연구의 목적과 비밀보장을 안내한 후 참여 여부를 충분히 검토할 수 있도록 하였다. 수집된 자료는 연구의 목적으로만 사용되며 참여자 개인의 신상 정보가 드러나지 않게 처리되는 점을 안내하고 연구 참여에 동의를 받았다. 자료의 분석은 신뢰성과 타당성을 확보하기 위해 사실적 가치, 일관성, 중립성의 평가기준을 적용하였다(Lincoln & Guba, 1985). 즉, 자료 분석 과정에서 연구자의 일관성을 유지하기 위해 자료 분석이 연구목적에 맞게 실천되고 있는지 여부와 연구 자료의 사실적 가치 및 중립성을 확보하기 위해 연구자의 주관적 판단과 선입견 없이 연구 자료의 내용을 제대로 담았는지 여부에 대하여 다수의 질적 연구를 수행하고 지도한 경험이 있는 교육상담 교수 1인에게 자문과 감수를 받았다.

감수자는 각 의미내용이 진로학업설계 연수 강의경험에 맞는지, 각 의미내용이 각 범주에 적절하게 분류되는지, 범주명이 각 의미내용을 적절하게 담고 있는지 등을 확

인하고 검토하였다. 연구팀은 감수자의 의견을 토대로 분석결과를 수정하고 보완하였다. 예를 들면, 연구팀이 연수준비경험, 연수진행경험, 연수 종료 후 경험, 연수운영방안의 4개 차원으로 분석하였으나 감수자는 연수운영방안 차원에 해당하는 ‘프로그램 수정’과 ‘강의진행 보완’의 범주는 ‘연수 종료 후 경험’과 유사범주라는 의견을 주어서 ‘연수 종료 후 경험’ 차원의 두 범주의 의미내용을 재검토하여 ‘보다 나은 연수가 되기 위한 성찰’로 범주를 수정하고 최종 분석은 3개의 차원으로 연구결과를 수정하고 보완하였다.

IV. 연구결과

연구 참여자의 진로학업설계 역량강화 연수 경험은 3개의 차원, 8개의 범주, 20개의 의미내용으로 구성되었다. 구체적인 내용은 <표 4>와 같다.

<표 4> 연수강사의 강의경험

차원	범주	의미 내용
준비 경험	연수 강사로서의 기대감	교사, 학생, 학교에 도움이 되길 바람 연수내용에 대한 교사들의 반응이 궁금함
	현장 전문성에 대한 자신감 결여	학교 현장교사들의 전문성 평가가 의식됨 참여 교사들의 관심과 참여도가 걱정됨
	다각적인 연수준비	최신자료를 찾아 강의안을 수정하고 보완함 강의와 관련된 준비물을 추가하고 확인함 연수 전 학교 담당자와 소통하여 장소 및 준비사항을 점검함
진행 경험	교사들의 참여 촉진을 위한 노력	교사들과 대화와 질문을 통해 관계형성에 신경을 씀 교사의 요구도를 파악하여 강의시간을 배분함 교사들의 적극적인 참여를 위해 매체와 강화물을 활용함
	연수 운영상황에서의 어려움 발생	교사별 소요되는 실습시간의 차이로 진행 시점이 애매함 계획된 연수종료 시간보다 일찍 끝내주기를 요청받음 연수 중 교사가 자리를 이탈하는 상황이 발생함
	고등학교 진로지도 현장에 대해 이해	교사별 진로지도 역량에 차이가 있음을 발견함 학교별 진로지도 자원의 편차가 있음을 알게 됨
	연수 강의에 대한 확신	참여 교사에게 만족함과 자신감이 생겼다고 들음 교사들의 진로지도에 유용하게 활용될 수 있음을 확인함 심화과정 및 신규교사 연수 강의를 제안받음
종료 후 경험	연수 강사의 성찰	강사로서의 강점과 부족한 점을 스스로 되돌아봄 진로교육에 대한 동기와 관심이 높아짐

1. 연수 준비 경험

가. 연수 강사로서의 기대감

‘연수 강사로서의 기대감’ 범주에서 가장 많은 연구 참여자가 보고한 내용은 ‘교사와 학생, 학교에 도움이 되길 바람’이었다. 강사들은 6개월 이상을 소요하면서 공동 개발한 연수 프로그램의 강의 내용이 교사가 학생들의 진로를 지도 할 때에 적절하게 활용되고 궁극적으로 학교와 학생들의 진로지도에 도움을 주는 연수가 되기를 바라는 마음이 컸다.

교사들이 진로지도시간에 활용할 수 있는 구체적인 내용들은 배울 수 있는 시간이 되면 좋겠다고 생각했다(참여자 4).

고교학점제와 교육과정 및 과목선택에 있어 단위학교별로 보강해야 될 부분은 무엇인지 준비한 것들은 다시 한 번 점검하는 시간이 될 수 있었으면 했다(참여자 3).

몇몇 강사들은 ‘연수내용에 대한 교사들의 반응이 궁금함’을 보고 하였다.

연수 내용이 현장선생님들에게 어떻게 전달되고 어떻게 받아들여지게 될까에 대한 궁금함이 컸다(참여자 2).

본인의 아이디어로 제작된 직무동사카드와 생성형AI를 활용한 직업탐색에 대한 교사들의 반응이 궁금하고 기대가 되었다(참여자 6).

나. 현장 전문성에 대한 자신감 결여

연수 강사들은 ‘학교 현장교사들의 전문성 평가가 의식’되었다. 가르침과 평가가 익숙한 교사 대상 연수이고, 해당 학교의 특수성을 고려하여 진로와 학업설계를 지도하는 현직 교사들이 더 전문가 일 수 있다고 걱정 하였다.

교사가 아니기 때문에 직접 학생사례 경험이 적어서 적절하게 피드백 할 수 있을지 고민되었다(참여자 1).

생기부 작성법이나 내용, 교육과정 등에 있어 강사보다 학교 현장의 전문가가 더 많이 알고 있을 수 있기 때문에 부담과 염려가 있었다(참여자 3).

일부 연수 강사들은 ‘참여교사들의 관심과 참여도가 걱정됨’을 경험하였다.

이전의 교사연수를 생각해보면 교사들은 짧게 빨리 끝내줬으면 하는 욕구가 크기 때문에 교사들의 참여가 소극적일 것 같았다(참여자 4).

다. 다각적인 연수준비

연구 강사들은 보다 충실한 연수를 진행하기 위해 ‘최신자료를 찾아 강의안을 수정하고 보완’ 하고, ‘강의와 관련된 준비물을 추가하고 확인’ 하였다.

교사들의 고민이 담겨있는 자료탐색에 최우선을 두었고, 진로학업설계 우수사례 등이 포함되어 있는 교육청 발간자료를 보면서 강의안에 사례를 추가하는 작업에 시간을 많이 썼다(참여자 5).

교재, USB, 강화물 등 필요한 준비물도 미리 확인하고 학교 홈페이지를 방문하여 연수가 진행되는 학교의 교육과정에 맞는 활동지를 제작했다. 나의 강의방식에 맞게 PPT자료도 수정·보완했다(참여자 1).

연수 강사들이 강의안만큼 준비에 소홀하지 않았던 것은 ‘연수 전 학교 담당자와 소통하여 장소 및 준비사항을 점검’ 하는 것이었다.

학교 담당자에게 메일도 보내고 연수 주에는 사전에 교사 개인적으로 컴퓨터, 태블릿pc 등을 준비할 수 있도록 연락을 취했다. 만족도 조사와 사전·사후평가를 위해 사전 인원 파악도 꼼꼼히 확인했다(참여자 6).

사전에 연수 담당자와 협조적 관계를 형성하고 모듈별 좌석배치, 프로젝트 사용에 대한 장소 확인하며 지속적으로 소통했다(참여자 3).

2. 연수 진행 경험

가. 교사들의 참여 촉진을 위한 노력

연수 강사들은 연수를 진행하면서 교사들의 참여도와 흥미를 높이기 위해 무엇보다 편안한 관계를 형성하고자 노력했다. 먼저 다가가서 인사를 하고, 쉬는 시간에도 교사들의 질문에 정성껏 대답하였고, 교사들이 진로지도를 하면서 겪는 힘들음 공감하면서 관계형성에 많은 노력을 기울였다.

라포 형성을 위해서 Warm-Up활동도 잊지 않았고 쉬는 시간에도 선생님들과 고교학점

제와 과목선택, 프로그램에 대한 이야기를 나누었다(참여자 2).

교사의 질문에 즉각적으로 답하고, 토론시간에는 순차적으로 집단에 함께 참여하면서 활동이 잘 되고 있는지 살펴 강사가 열의 있다는 평을 받았고 적극적인 상호작용으로 인해 도움이 많이 되었다고 교사들이 피드백 해주었다(참여자 6).

또한 연수 강사들은 연수 내용의 전체적인 목차를 제시하여 연수 참여 교사들의 요구를 반영한 내용에 보다 많은 연수 시간을 배분하여 연수를 진행하였다.

모든 교사가 따라올 수 있도록 강의 속도를 조절하면서도 사례발표 때 충분한 피드백을 주고받을 수 있는 시간을 확보하고자 했다. 조별 발표내용에 대해 주의 깊게 경청하고 피드백을 주고받을 수 있도록 자극했다(참여자 1).

연수에서 다루어지기 원하는 내용에 대해 교사들의 피드백을 듣고 연수 진행에 반영했다. 진로미결정 학생의 진로지도에 관심이 많았다(참여자 3).

그리고 연수 강사들은 ‘교사들의 적극적인 참여를 위해 매체와 강화물을 활용’하여 참여 교사들의 연수 참여 동기를 높이고자 노력하였다.

강의내용의 전달력과 참여도를 높이기 위해 카훗 프로그램, 카카오톡 오픈채팅, 유튜브 영상, 간단한 선물을 적절하게 사용했다(참여자 4).

나. 연수 운영상황에서의 어려움 발생

연수 강사들은 대부분은 ‘교사별 소요되는 실습시간의 차이로 진행 시점이 애매함’을 경험하였다. 연수에 참여한 교사들의 연령대가 다양하고 매체를 활용하는 데에 익숙한 교사와 그렇지 않은 교사간의 실습시간 차이는 연수강사의 진행 시점을 고민하게 하였다.

연수 후 실질적인 활용을 위해서는 선생님들이 직접 사이트를 방문해 실습을 해보는 경험의 필요하다고 생각해서, 이와 관련하여 사이트를 직접 방문하는 활동하는 시간이 선생님들마다 시간이 달라서 끊어야 하는 시점이 애매함(참여자 2).

연수 강사들은 연수를 운영하면서 ‘계획된 연수종료 시간보다 일찍 끝내주기를 요청받음’을 언급하였다. 총 3시간으로 구성된 연수를 핵심적인 내용만 간추려 2시간 내외의 단기특강으로 진행해주기 바라는 교사와 학교도 있었다. 이러한 바람을 비언

어적으로 표현하는 교사들도 있지만 직접적으로 강사에게 요청하는 경우도 있어 연구 강사들은 곤란한 상황을 경험하였다.

시험기간을 이용하거나 점심시간의 일부를 포함해서 연수일정을 잡으니 교사들은 불만을 가진 채로 연수에 참여하게 된다. 빨리 끝내달라는 요청은 많고 전반적인 만족도가 떨어진다(참여자 2).

4시 30분이 평상시 퇴근시간이어서 연수내용에 상관없이 퇴근시간에 맞춰서 끝내주기를 바라는 눈빛이 힘들었다. 실제로 5시 즈음 연수를 마치니 객관식 또는 하나의 설문에 만 응답하고 나가버리는 경우가 있었다(참여자 3).

또한 ‘연수 중 교사가 자리를 이탈하는 상황이 발생함’을 언급한 연수 강사도 있었다. 학급종례, 학생 동아리 활동 점검 등의 이유로 자리를 비우고, 연수 장소로 돌아오지 않거나 쉬는 시간이 지났음에도 자리에 오지 않는 교사가 있어 진행 시간이 늦어지는 경우도 있었다.

교사연수를 할 때마다 느끼지만, 교사들은 짧은 강의를 선호한다. 교사들은 퇴근을 미루고 연수를 듣기 때문에 연수가 마무리 될 때쯤 자리에 남아있는 교사들은 많지 않다(참여자 4).

다. 고등학교 진로지도 현장에 대해 이해

연수 강사들은 강의시간과 그 이외의 쉬는 시간에도 지속적으로 참여 교사들과 소통하였다. 이 과정에서 연수 강사들은 ‘교사별 진로지도 역량에 차이가 있음을 발견’하고, ‘학교별 진로지도 자원의 편차가 있음’을 알게 되었다.

교사들의 가치와 경험이 학생들의 진로에 큰 영향을 미치게 될 것 같다는 생각이 들었는데 프로그램에 참여한 교사도 유사한 피드백을 했다(참여자 1).

연수 학교를 직접 방문해보니 고교학점제를 대하는 분위기가 학교마다 달랐다. 고교학점제 연구·선도학교인 경우와 아닌 경우 학교의 시설, 장소, 진로학업설계지도에 대한 교사들의 관심에 편차가 있다는 것을 느꼈다(참여자 5).

3. 연수 종료 후 경험

가. 연수 강의에 대한 확신

연수 강사들은 ‘참여 교사에게 만족함과 자신감이 생겼다’고 들었고, ‘교사들의 진로지도에 유용하게 활용될 수 있음을 확인’하였다. 연수 강사들은 강의를 진행하는 과정에서와 연수의 마무리 시점에서 참여 교사들과 연수 참여에 대한 피드백 시간을 가졌고 이를 통해 연수 내용이 학교 현장에 필요하고 실제적으로 유용하게 활용될 수 있음을 확인 하였다.

‘정보탐색을 위한 다양한 사이트를 알게 되어 좋았다.’ ‘AI를 활용한 방법이 신선했다.’ ‘과목선택을 지도하는데 자신감을 얻게 되었다’ 등의 긍정적인 피드백이 많아서 고교학점제가 시행되는데 꼭 필요한 교육을 했다는 프라이드가 생겼다(참여자 6).

교사들의 참여도와 흥미도가 높았다. 질문도 많이 하고 참여자들끼리의 상호작용도 활발한 것을 보면서 교사들도 연수의 필요성을 인식하고 있고, 연수가 현장에 꼭 필요한 내용이라는 확신이 들었다(참여자 1).

일부 연수 강사들은 연수 내용을 심화과정으로 운영해 줄 것을 제안 받았고 본 연수를 신규교사 또는 전체교사를 대상으로 다시 운영해달라는 제안을 받았다.

학교예산을 사용해서 전체교사 대상으로 다시 운영하고 싶다고 강의의뢰가 들어왔다. 교사에게 꼭 필요한 교육이라는 프라이드와 교사의 진로지도 역량을 키우는데 일조했다는 자부심이 생겼다(참여자 6).

나. 연수 강사의 성찰

연수 강사들은 연수를 진행하고 ‘강사로서의 강점과 부족한 점을 스스로 되돌아봄’을 경험하였다. 이러한 자기성찰을 통해 강의에 노하우가 생겼다는 점, 처음 해보는 주제에 대해서 긴장하는 편이라는 점, 참여자들의 표정과 만족도에 신경을 꽤 많이 쓰고 있다는 점 등을 자각하였다.

참여하는 교사들의 표정과 반응을 통해 강의 만족여부를 알고 싶어 하는 모습이 보였다. 그러나 연수를 진행하면서 전보다 유연해질 수 있었다(참여자 4).

또 연수 강사들은 이전보다 ‘진로교육에 대한 동기와 관심’이 높아졌다. 진로지도 연수를 통해 연수 강사들은 생애 발달과정에서 자신의 진로를 생각해 보고 새로운 진로정책에도 관심을 가지게 되었다.

프로그램과 연결지어 자유전공 및 무전공 제도 등 최선의 진로교육 정책을 생각해보게

되었다(참여자 3).

진로교육이 주로 대입에 집중되어 있었는데 전 생애 발달과정으로서 진로교육을 다시 생각할 수 있던 기회였다. 그리고 진로교육과 정책의 변화를 함께 바라보게 되었다(참여자 5).

교사라는 대상에 대한 부담감이 있었는데 지금은 교사연수에 대한 자신감이 생겼다(참여자 2).

V. 논의 및 결론

본 연구는 일반계 고등학교 교사의 진로학업설계 역량을 강화하기 위한 연수강사의 강의경험을 탐색함으로써, 특정 강의경험의 전 과정을 이해하여 강사가 일을 통해 개인의 삶과 진로를 어떻게 성장시키고 발전하는지를 탐색하고자 하였다. 이를 위해 본 연구에서는 교사의 진로학업설계 지도 역량을 지원하기 위해 개발된 연수 프로그램을 강사가 준비, 진행, 종료하는 전 과정을 하나의 연속적 경험 맥락으로 설정하였다. 연구는 해당 프로그램을 개발하여 연수를 실시한 강사들을 연구 참여자로 선정하여, 연수 준비 단계에서의 인식과 감정, 연수 진행 과정에서의 교수학습 실천, 연수 종료 이후의 성찰과 변화 경험을 탐색하였다. 본 연구는 연수 프로그램의 효과 자체보다는, 이를 수행하는 강사의 경험에 주목함으로써, 교사연수 연구에서 상대적으로 주변화되었던 강사 주체의 발달적 의미를 분석 대상으로 전면화했다는 점에서 차별성을 지닌다.

연구에서 나타난 주요 결과와 그에 따른 시사점을 논의하면 다음과 같다.

첫째, 연수 준비 단계에서 강사들이 경험한 기대감과 자신감 결여는 단순한 정서적 반응이나 개인적 성향의 문제가 아니라, 전문적 책무성과 성찰을 촉발하는 핵심 기제로 작동하였다. 강사들은 진로학업설계 영역에서 현장 교사들이 지닌 실제적 전문성에 대한 인식, 연수 참여도에 대한 불확실성 속에서 자신의 전문성과 역할을 지속적으로 점검하였다. 이러한 긴장은 자료 검토의 다각화, 강의 내용의 재구성, 사례의 선별과 수정 등 준비 과정 전반의 밀도를 높이는 방향으로 전이되었다. 이는 Darling-Hammond 등(2017)이 강조한 바와 같이 효과적인 교사 연수는 전문적 설계와 전문가 지원에 의해 크게 좌우된다는 것으로, 본 연구에서 나타난 강사의 치밀한 준비 과정은 이러한 원리를 뒷받침한다. 더불어 이러한 준비 과정은 Clarke와 Hollingsworth(2002)가 전문성 성장 모델에서 주장한 신념, 지식 영역, 실천 영역 간의

상호작용을 통해 성장 및 변화가 일어난다는 것에도 일치한다. 서경혜(2009)는 교사 전문성이 단순한 지식의 축적이 아니라, 수업 경험을 비판적으로 성찰하고 이를 재구성하는 과정에서 심화된다고 보았다. 이러한 관점에 비추어, 연수 준비 경험은 전문성 성장이 안정적 숙련의 축적이 아니라, 수행 이전 단계에서부터 발생하는 인식의 균열과 긴장을 통해 촉발된다는 점을 분명히 보여준다. 다시 말해, 본 연구 결과는 연수강사의 전문성이 사전에 완결된 상태로 존재하는 것이 아닌, 준비 과정에서 재구성되는 수행적 전문성임을 시사한다.

그러나 이러한 구성적 긴장이 전문적 성찰로 전환되기 위해서는 강사의 개인적 헌신에만 의존하는 구조는 한계를 지닌다. 강사들이 최신 교육정책, 학교별 진로교육 맥락, 학업설계 사례를 파악하기 위해 개별적으로 투자하고 있는 시간과 노력을 고려할 때, 준비 과정의 효율성을 높일 수 있는 정보 기반이 체계적으로 제공될 필요가 있다. 이러한 기반이 마련될 경우 강사들은 불확실성에서 비롯한 부담감을 줄이고 교육적 설계에 보다 깊이 집중할 수 있다. 아울러 준비 단계에서 경험하는 심리적 긴장은 연수과정에서까지 이어질 가능성을 내포하므로, 강사들이 안정적인 심리적, 전문적 지지를 받을 수 있는 환경 또한 중요하다. 동료 강사와의 조언 체계, 준비 과정에서 겪는 어려움을 공유할 수 있는 정서적 안전망, 전문 코칭 등은 강사가 자신의 역할을 재정립하는 데 중요한 기반이 된다. 이러한 지원은 준비 단계의 부담을 단순히 완화하는 것을 넘어, 전문적 책무성이 지속가능한 실행으로 이어지는 조건을 마련해 줄 것이다.

둘째, 연수를 진행하면서 강사들은 교사들의 경험과 요구에 맞춘 참여 촉진 전략을 활용하였으나, 동시에 학교별 자원과 환경의 제약으로 인한 운영상의 한계도 경험하였다. 강사들은 교사들과의 라포 형성을 위해 Warm-up, 공감적 소통, 그리고 카훗, 유튜브 등 다양한 디지털 매체 활용을 통해 교사들의 참여를 유도하였다. 이러한 강사들의 노력은 김신일 등(2024)이 제시한 성인학습자의 경험 중심·문제 중심 특성과도 같은 맥락이며, 이러한 원리가 본 연수 과정 전반에서 드러난 것으로 이해할 수 있다. 그러나 이러한 노력에도 강사들은 개인별 실습시간의 차이, 학교별 상이한 자원 격차와 교사들의 퇴근 시간 압박도 등 학교 현장의 실제적인 한계에 부딪혔다. 송인발과 박주호(2014)의 연구에서도 나타나듯이 교사의 전문성 개발은 참여적인 학교풍토와 시간적, 금전적 지원 등 학교 조직의 구조적 조건이 마련될 때 비로소 활성화된다. 따라서 연수 효과를 극대화하기 위해서는 강사 개인의 노력뿐 아니라 학교 차원의 제도적, 환경적 지원체계 구축이 요구된다. 전문성 성장이 상호작용적 과정이라는 Clarke와 Hollingsworth(2002)의 관점에 비추어 볼 때, 이는 진로학업설계 연수의 내실화가 단순히 강사 개인의 역량이나 헌신만으로 달성되기 어렵다는 점을 의미한다. 따라서, 향후 연수는 강사, 학교, 교육청이 긴밀히 연계되고 상호 지원하는 협력적 기반 위에서 운영될 필요가 있다.

강사의 전문성이 충분히 발휘되기 위해서는 학교의 구조적, 물리적 환경이 함께 개선될 필요가 있다. 강사가 아무리 효과적인 참여 촉진 전략을 고안하더라도 학교의 기술적, 시간적 제약이 해소되지 않는다면, 연수의 목표가 의도대로 실현되기 어렵다. 따라서 학교 현장에서 최소한의 학습 기자재와 공간, 연수 참여 시간을 확보하는 것이 우선적으로 필요하다. 이는 강사의 교수활동을 보조하는 수준을 넘어, 학교 조직이 교사 전문성 개발을 중요한 책무로 인식하는 방향으로 나아가야 함을 시사한다. 또한 강사의 전문성이 현장에 뿌리내리기 위해서는 학교 차원의 교수학습 친화적 환경 조성과 함께 교육청 차원의 행정적 지원 체계가 필수적으로 전제되는 것이 중요하다. 강사, 학교, 교육청 간의 협력 구조가 정착될수록 연수 운영과 관련된 절차적 부담이 완화되고, 학교 간 자원 격차에서 비롯되는 연수 질의 편차도 감소될 수 있을 것이다. 이러한 협력 구조는 단순한 운영의 효율성을 넘어, 교사 전문성 개발이 개인의 자율적 선택을 넘어 조직적 학습문화로 자리 잡을 수 있는 토대가 되어야 함을 의미한다.

셋째, 연수 종료 후 강사들은 연수과정을 성찰하며 자신의 전문성 변화와 성장 방향을 인식하였다. 연수 강사들은 교사들의 긍정적 반응을 통해 연수의 가치에 대한 확신을 갖게 되었고, 진로교육에 대한 동기와 관심이 높아졌다. 이러한 연수 강사가 연수에 참여한 교사들과 동반성장을 하게 된 결과는 평생교육 강사의 강의경험 연구와 일치하는 결과이다(박경은, 2022; 손유정, 2024). 또한 연구 과정에서 드러난 사례 부족이나 활동 구성의 보완점을 파악하며 다음 연수의 질을 높이기 위한 개선점을 성찰하였다. 이러한 변화는 Guskey(2002)가 제시한 전문성 개발 모형, 즉 교수자가 학습자의 성취 향상을 확인할 때 신념과 실천의 변화가 일어난다는 관점과 부합한다. 실제로 강사들은 교사들의 표정, 반응, 참여 방식 등을 세심하게 관찰하며 자신의 강의가 어떠한 영향을 미쳤는지 성찰하였고, 이는 강사로서의 삶과 진로에 자신감 회복과 전문적 지혜의 축적으로 이어졌다. 아울러 강사들은 연수를 통해 진로교육 정책과 학교 맥락에 대한 이해가 깊어지고, 진로교육을 단발적 활동이 아닌 전생애 발달 과정으로 재해석하는 변화를 경험하였다. 이는 Korthagen(2001)이 강조한 바와 같이, 강사의 전문성은 구체적 경험에 대한 체계적인 성찰이 동반될 때 실질적인 행동의 변화와 전문적 성장으로 이어진다는 것을 뒷받침하는 결과이다. 연수 종료 후 경험은 강사가 교육과정 설계자, 학습 촉진자, 성찰적 실천가로서 전문성을 심화하는 결정적 계기가 되었으며, 향후 연수의 질적 향상과 학교 현장의 진로지도 수준을 높이는 기반이 되었음을 알 수 있다.

이러한 변화는 강사의 성찰이 단기적 조정 수준을 넘어, 장기적 전문성 심화로 이어질 수 있는 구조를 마련할 필요성을 강조한다. 연수 종료 후 이루어진 성찰은 다음 연수의 개선점을 탐색하는 데 기여하지만, 이를 개별적 경험으로만 남기지 않고 체계적으로 축적하고 활용할 수 있는 장치가 마련될 때 전문성의 질적 변화가 가능해진

다. 성찰 기록, 사례 분석, 자기효능감 점검 등을 포함하는 체계적 기록 관행은 강사가 자신의 교수활동을 지속적으로 재구성하는 데 중요한 도구가 될 것이다. 이는 Hansen(1996)의 통합적 진로발달 관점에서 강사들이 자신의 진로개발을 삶과 사회전체의 맥락 속에서 통합적이고 연계적으로 재설계하는 지속적인 자기개발 과정이라고 볼 수 있다.

아울러 연구에서 나타난 강사 역할의 확장은 단순히 강의 기술을 향상시키는 차원을 넘어, 교육과정 설계 역량, 학교 맥락 이해, 사례 기반 지도 등 다층적 전문성을 요구한다. 이러한 변화는 단기 연수나 개별 성찰만으로는 충분히 충족되기 어려우므로, 강사의 직무 특성에 적합한 장기적 전문성 개발 체계가 마련되어야 한다. 즉, 지속적인 모듈형 연수, 사례 연구 기반 학습, 정책 이해 프로그램 등이 구축될 경우, 강사는 성찰을 바탕으로 실제 교육 활동을 개선해 나가는 역량을 안정적으로 갖출 수 있으며 이는 학교 진로교육의 내실화에도 기여할 수 있을 것이다.

넷째, 진로학업설계 연수 강사의 경험이 연수의 준비, 진행, 종료 후의 분절된 단계가 아니라, 순환적 자기개발 과정으로 작동함을 밝힘으로써 강사 활동을 하나의 진로 발달과정으로 재개념화하였다. 본 연구에서 연수 준비 단계에서 강사들은 자신이 지닌 진로 전문 지식이 교사 집단의 실제적 경험과 어떻게 연계될 수 있는지를 지속적으로 점검하였다. 특히 교사들이 학교 현장에서 이미 축적하고 있는 교육과정 운영 경험과 진로지도 운영 경험을 의식하면서, 강의 내용의 수준과 방향을 조정하고 사례를 재구성하는 과정을 반복하였다. 이러한 준비 경험은 강사가 사전에 확정된 전문성을 전달하는 존재라기보다, 교사 집단의 전문성과 마주하며 자신의 전문성을 재인식하고 재구성하는 위치에 놓여 있음을 보여준다. 이는 진로학업설계 연수강사가 일반적인 성인교육 강사나 학생 대상 강사와 구별되는 지점으로, 교사 대상 연수라는 맥락이 강사에게 요구하는 독특한 긴장과 성찰의 성격을 드러낸다. 이러한 과정은 경험을 돌아보고 숙고하는 성찰이 새로운 이해와 실천으로 이어진다는 경험학습 이론의 순환 구조(Kolb, 1984; 김지자, 정지웅, 2001)와도 상응한다.

연수 진행 단계에서 강사들은 교사들의 반응과 참여 수준을 실시간으로 해석하며 강의 진행 과정과 교수 방법을 조정하였다. 교사들의 질문, 토론의 방향, 비언어적 반응은 강사에게 단순한 피드백을 넘어, 강의 내용의 적합성과 실천 가능성을 점검하는 기준으로 작동하였다. 특히 진로학업설계라는 주제가 학교별 여건, 교사의 가치관, 진로교육 경험에 따라 상이하게 해석된다는 점을 인식하면서, 강사들은 일괄적 전달보다는 맥락 조정과 의미 중재에 주력하는 교수 전략을 취하였다. 이는 성인학습에서 학습자의 경험과 맥락을 핵심 자원으로 활용해야 한다는 성인학습 원리(Darkenwald & Merriam, 1982)가 연수강사의 교수 실천 속에서 구체화된 사례로 해석할 수 있다. 이 과정에서 강사는 지식 전달자라기보다 교사들의 실천 경험을 매개하고 조율하는

촉진자적 역할을 수행하고 있었다. 또한 연수 운영과정에서 경험한 시간 제약, 참여 교사의 이탈, 학교별 자원 격차는 강사 개인의 교수역량과는 구분되는 문제로 인식되었다. 강사들은 이러한 제약을 단순한 운영상의 어려움으로만 받아들이기보다, 교사 연수가 작동하는 학교 조직과 제도적 맥락을 체감하는 경험으로 해석하였다. 이는 진로학업설계 연수강사가 강의 기술뿐 아니라, 학교 현장의 구조적 조건을 이해하고 이에 맞게 연수를 조정해야 하는 역할을 수행하고 있음을 보여준다.

연수 종료 후 강사들은 연수 경험을 성찰하며 자신의 강사 활동을 재해석하였다. 교사들의 긍정적 반응과 추가 연수 요청은 연수의 실효성을 확인하게 하는 계기가 되었으나, 동시에 사례의 한계, 활동 구성의 부족, 전달 방식의 개선 필요성을 자각하게 하였다. 이러한 성찰은 강사 개인의 만족이나 자기효능감에 머무르지 않고, 향후 연수에서 무엇을 보완해야 하는지에 대한 구체적 인식으로 이어졌다. 이는 교수자의 신념과 인식 변화가 학습자의 긍정적 변화 확인 이후에 촉발된다는 Guskey(2002)의 전문성 발달 논의와도 맥을 같이한다. 더 나아가 진로학업설계 연수를 통해 진로교육을 단기적 대입 지도에서 벗어나 전 생애적 발달 관점으로 재인식하게 된 점은, 강사 활동이 개인의 교육관과 진로관을 확장시키는 계기로 작용하였음을 보여주었다.

이러한 순환적 자기개발 과정은 강사들의 개별적 성찰이 연수의 질적 향상으로 이어지기 위해서 경험 축적이 체계적으로 구조화될 수 있는 환경이 필요함을 보여준다. 각 연수에서 나타난 상황적 판단, 상호작용 방식, 개선점이 단절적으로 끝나지 않고 이후 연수에 반영되기 위해서는, 강사가 자신의 경험을 기록하고 공유하며 재구성할 수 있는 순환형 학습 체계 마련이 요구된다. 이는 OECD(2004)가 주장하는 전 생애에 걸친 능력 개발과 일과 학습의 연계 강화를 통한 순환 교육(recurrent education) 모델의 실행이 될 수 있다(임은미 등, 2020). 강사가 연수 과정에서 얻은 경험은 일회성에 그치는 것이 아니라 시간이 흐르면서 축적되는 전문적 배움으로 이어질 수 있으며, 연수의 내용과 운영 방식 또한 학교 현장의 변화에 맞추어 지속적으로 조정되고 발전될 수 있다. 이러한 구조는 강사의 학습이 개인을 넘어 집단 및 조직 차원의 학습으로 확장되는 기반을 마련하며, 이를 통해 강사는 순환적, 지속적 자기개발을 통한 전문성과 교육적 신념을 점진적으로 심화시키는 평생학습자로 성장하는 의미를 내포하고 있다.

본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 진로학업설계 연수강사의 성장 과정을 순환적 자기개발의 관점으로 접근하였다. 본 연구는 연수강사가 연수 준비, 진행, 종료 후의 전 과정을 거치며 전문성 재구조화와 상호작용 기반 실천 및 성찰적 성장으로 이어지는 순환적 자기개발을 경험한다는 점을 규명하였다. 이는 연수가 단순한 강의 전달이 아니라, 강사가 진로전문가로서 성장하는 발달 과정임을 보여주며, 기존 교사 연수 연구가 간과해온 강사 측면의

발달적 의미를 새롭게 조명했다는 점에서 의의가 있다.

둘째, 강사 역할을 지식 전달자에서 학습 촉진자, 교육과정 설계자, 성찰적 실천가로 재정의함으로써 강사 전문성의 다층적 성격을 명확화하였다. 연구 결과, 강사들은 연수 과정에서 참여 촉진, 관계 형성, 성찰적 개선, 정책 이해 확장 등을 경험하며 전문적 자기개념을 재형성하는 변화를 보였다. 이는 강사가 단순한 전달자가 아니라, 교사 학습을 매개하는 촉진자이자 교육과정 설계자이며 평생학습자로서의 정체성을 갖는 존재임을 확인한 것으로, 진로학업설계 연수의 강사 역량 기준을 재정립하는 근거를 제공한다.

셋째, 진로학업설계 연수의 효과성을 위해 학교, 교육청 차원의 구조적 연수 생태계의 필요성을 가시화하였다. 본 연구는 연수 효과가 강사 개인의 역량만으로 결정되지 않고, 학교, 교육청의 지원, 시스템적 환경과 자원 격차 등이 연수 운영을 제약한다는 점을 제시하였다. 이는 진로학업설계 연수가 학교 조직 문화, 행정 구조, 정책 지원과 맥을 같이 하여야 실질적 효과가 나타난다는 점을 보여주며, 기존의 개별 강사 중심 접근을 넘어 시스템적, 생태계적 연수 지원체제 구축의 필요성을 제기하였다.

아울러 본 연구는 다음과 같은 한계를 지닌다. 첫째, 연구 참여자가 특정 지역의 소수 강사로 한정되어 있어 연구결과와 일반화에는 한계가 있다. J도 진로학업설계 연수에 참여한 강사들의 경험만을 대상으로 하였기 때문에, 지역적 특성과 정책 환경이 연구 결과에 영향을 미쳤을 가능성이 있다. 향후 연구에서는 다양한 지역, 연수 형태, 강사 경력군을 포함한 비교 연구가 필요하다. 둘째, 본 연구는 자료수집에 있어 동료와의 다중관계를 최소화하기 위해 이메일로 1차 자료수집을 실시하였다. 연구팀은 자료의 명료화와 추가적인 자료수집이 요구된다고 판단되어 2차 대면 자료수집 과정을 진행하였으나 1차 수집자료를 토대로 한 추가응답의 한계로 더 깊이있는 내면의 경험을 탐색하는데 어려움이 있었다. 이는 자료수집 과정에서의 본 연구의 한계점이다. 셋째, 강사 경험에 영향을 미치는 조직적, 정책적 요인을 직접적으로 분석하지 못했다. 학교의 진로교육 인프라, 교육청의 행정지원, 연수 운영 체계 등의 구조적 요인이 강사의 경험과 실천에 중요한 영향을 미침에도, 본 연구는 강사 개인 경험 중심으로 자료를 수집하였다. 향후 연구에서는 조직 및 정책 수준의 요인을 통합적으로 분석하는 다층적 연구가 요구된다.

참고문헌

- 강가에 (2022). 평생교육 강사의 역량 및 전문성에 관한 연구 동향, **교육연구**, 37(1), 1-20.
- 강혜정 (2020). 진로구성 인터뷰(CCI) 경험에 대한 상담자와 내담자의 IPR 내용 분석. **상담학연구**, 21(4), 365-386.
- 강혜정, 임은미, 김순미, 김지영, 장강희 (2018). 다문화교육 프로그램에 참가한 예비교사의 경험에 대한 합의적 질적 분석. **한국교원교육연구**, 35(1), 83-111.
- 강혜정, 임은미, 이성자, 김순미, 유아신 (2024). 일반계 고등학교 교사의 진로학업설계 지도 역량강화 연수 프로그램의 효과: 진로지도 자기효능감과 만족도를 중심으로. **한국교원교육연구**, 41(2), 137-163.
- 교육부 (2021). **고교학점제 종합 추진계획**.
- 교육부 (2022). **초·중등학교 교육과정 총론**. 고시 제2022-33호 [별책 1].
- 교육부, 한국교육과정평가원 (2020). **고교학점제 연구학교 운영안내서**.
- 김소현, 김진화 (2008). 평생교육 프로그램 운영 직무 확인 및 타당화 연구. **농업교육과 인적자원개발**, 40(4), 271-300.
- 김신일, 강대중, 최돈민, 양홍권, 김현수, 이지혜, 현영섭, 김민호, 양은아, 김주영, 김지현, 최일선, 양병찬 (2024). **평생교육론**. 개정판 2판. 교육과학사.
- 김아영 (2012). 교사전문성 핵심요인으로서의 교사효능감. **교육심리연구**, 26(1), 63-84.
- 김지자, 정지웅 (2001). 경험학습의 개념 및 이론과 발전방향. **평생교육학연구**, 7(1), 1-18.
- 김현미, 이수정 (2021). 고교학점제 연구학교의 진로 및 학업설계 지도 현황과 지도 방안. **학습자중심교과교육연구**, 21(21), 663-686.
- 김혜영, 임은미. (2021). 농어촌 고등학생의 MSCI 진로 집단상담 참여경험에 대한 질적 내용분석. **학습자중심교과교육연구**, 21(3), 183-207.
- 남창우, 이민효, 전지윤 (2021). 포스트 코로나 시대의 진로교육 패러다임 변화와 진로교육 발전 방안 탐색: 부산 사례를 중심으로. **부경대학교 인문사회과학연구**, 22(3), 307-326.
- 노현귀, 홍정숙 (2024). 초임 중등특수교사가 인식한 진로직업교육의 어려움과 지원방안. **지체중복건강장애연구**, 67(1), 41-61.
- 박경은 (2022). 평생교육 프리랜서 강사의 강의경험 의미 탐구. **평생교육인적자원개발연구**, 1, 3-16
- 박경희, 한상훈 (2016). 평생교육 강사의 핵심 교수역량모델 분석. **예술인문사회융합멀**

티미디어논문지, 6(3), 373-381.

박수진 (2024). AI 로봇 진로 교육 프로그램 개발. **실과교육연구**, 30(4), 79-102.

박영주, 조진한, 김병찬 (2018). 교원양성기관으로서 교육대학원의 역할과 의미 탐색에 관한 연구: A대학교 교육대학원생의 학교생활 경험을 중심으로. **교육행정학연구**, 36(3), 91-119.

서경혜 (2009). 교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사학습공동체의 가능성과 한계. **한국교원교육연구**, 26(2), 243-276.

손유정 (2024). MZ세대 평생교육 강사의 강의경험에 관한 연구. **평생교육인적자원개발연구**, 3(1), 33-62.

손은령, 문승태, 임경희, 김희수, 손진희, 임효진, 여태철, 최지영, 손민호, 고흥월, 공운정, 허창수 (2020). **진로진학상담 교육론**. 사회평론아카데미.

송인발, 박주호 (2014). 교사의 전문성 개발 참여에 미친 학교 수준 변인의 영향. **한국교원교육연구**, 31(4), 93-117.

엄미리, 권정연 (2017). 일반 교원의 진로지도 및 상담 직무영역에서의 핵심역량 도출에 관한 연구. **직업능력개발연구**, 20(2), 125-160.

엑스퍼트컨설팅 (2011). **2010년 국내 기업 및 기관의 사내강사 제도 실행 현황 조사**. 엑스퍼트컨설팅.

유경은 (2025). 한 공립 중등교사의 IB 연수 참여 경험에 관한 자전적 내러티브: 새로운 교사정체성을 입다. **학습자중심교과교육연구**, 25(1), 863-880.

유수란, 배을규, 이민영 (2018). 평생교육 강사의 프로티언 경력태도와 주관적 경력성공의 관계에서 셀프리더십의 매개효과. **직업교육연구**, 27(6), 85-104.

유정이, 홍지영, 김진희 (2015). 고등학교 진로진학상담교사가 지각한 역할수행의 어려움. **학습자중심교과교육연구**, 15(2), 1-30.

윤세영 (2024). 고교학점제 연구·선고학교 교사와 학생의 진로·학업 설계 지도 경험에 대한 질적 사례연구. **한국교원교육연구**, 41(1), 419-448.

이권재 (2014). **기업 사내강사의 강의경험 본질에 관한 연구**. 숭실대학교 대학원 박사학위논문.

이민형, 김현미, 이근호, 이주연 (2022). **고등학교 진로집중학기 운영을 위한 진로·학업설계 역량 신장 방안**. 한국교육과정평가원.

이민형, 박선아, 박수진, 박주연, 이명규 (2022). 고교학점제 단계적 도입에 따른 진로·학업 설계 지도 현황 및 인식 분석. **진로교육연구**, 35(2), 29-57.

이상은, 장덕호 (2019). 고교학점제 학생 선택형 교육과정 편성 과정에 나타난 쟁점과 과제. **학습자중심교과교육연구**, 19(14), 109-136.

- 이영애, 황옥경, 노은선 (2023). 코로나19 상황에서 아동·청소년의 일상생활 경험에 대한 질적 내용분석 연구. **청소년학연구**, 30(2), 393-421.
- 이영희, 윤지현, 윤정현 (2022). 고교학점제 운영 과정에서 고교 교사들이 겪은 어려움에 대한 인식과 역할 내용 탐색. **학습자중심교과교육연구**, 22(22), 447-463.
- 이영희, 윤지현, 윤정현 (2022). 고교학점제 운영을 위한 교사 역량 탐색. **교육과정연구**, 40(2), 89-115.
- 이주연, 진의남, 정윤경, 이지연, 류지은, 김나라, 장현진, 김영식 (2020). **고교학점제 도입에 따른 교육과정 이수지도 방안**. 한국교육과정평가원.
- 임은미, 강성현, 고흥월, 김경은, 김장희, 김희수, 박가열, 손진희, 어윤경, 이형국, 이효남, 최윤정, 최지영, 허은영 (2020). **미래사회 진로교육과 상담**. 사회평론아카데미.
- 임은미, 정성진, 강혜정, 이성자, 정지영, 김혜영, 유미옥, 김순미, 유아신 (2025). **교사·상담자·학부모가 알아야 할 진로학업설계 지도방법**. 학지사
- 장원호, 이지영, 문가영 (2020). 초임 대학강사의 강의 경험에 대한 내러티브 탐구: 세 유아교육 강사의 이야기. **유아교육학논집**, 24(2), 267-295.
- 장창곡 (2022). 고교학점제 진로·학업설계지도 프로그램이 여고생의 진로성숙도와 진학준비행동에 미치는 효과. **중등교육연구**, 70(4), 415-445.
- 장혜진, 김태웅, 김미량 (2008). 실업계 고교교사의 진로지도 효능감 수준 분석. **한국교원교육연구**, 25(2), 139-157.
- 전북특별자치도교육청 (2024). **전북특별자치도 고교학점제 지원시스템**.
- 정성진 (2020). 특성화 고등학생의 학업능력향상 프로그램 참여 경험에 대한 합의적 질적연구. **교육심리연구**, 34(1), 185-205.
- 정성진 (2024). 고교학점제 도입에 따른 중등 일반교사의 진로연수 참여 경험에 대한 합의적 질적 연구. **질적탐구**, 10(1), 179-200.
- 정윤경, 류지은, 안유진, 곽초롱 (2021). 고교학점제 도입에 따른 고등학교 진로교육의 현황과 과제. **농업교육과 인적자원개발**, 53(1), 105-127.
- 정진철, 양인준, 이영광, 임소현 (2021). 중등 일반교원의 진로교육 직무 및 교육요구도 분석. **직업능력개발연구**, 24(2), 123-150.
- 정철영, 정진철, 서우석, 이현민, 이승엽, 이영광, 양인 (2021). 고교학점에 도입에 따른 고등학교 진로전담교사 직무모형개발. **진로교육연구**, 34(4), 177-197.
- 정현구, 김형빈 (2025). 특수학교 진로전담교사의 교수역량 강화 방안: 전문가 델파이 조사를 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 25(3), 153-168.
- 조형숙, 박은주 (2011). 유아교육기관에서의 예비교사 교육 실태와 개선방안. **유아교육**

연구, 31(4), 331-356.

주은선, 박미정 (2016). 상담 종사자들의 인간중심 집단상담 경험에 관한 질적 연구.

대학생활연구, 22(1), 47-68.

주휘정, 윤혜준, 민숙원, 류지영, 김민석 (2022). **진로전담교사의 진로교육역량 강화 방안 연구: 진로전담교사의 직무분석 결과를 중심으로**. 서울특별시 교육청 교육연구정보원.

진로교육법 시행령 (2025). 대통령령 제35382호.

최성호, 정정훈, 정상원 (2016). 질적 내용분석의 개념과 절차. **질적탐구**, 2(1), 127-155.

최은미, 김건숙, 조남정, 김명식 (2014). 비행청소년의 집단상담 참여경험에 관한 질적 연구. **아시아교정포럼: 교정담론**, 8(2), 133-162.

최정규. (2023. 6. 28). 전라북도교육청, 고교학점제 도입대비 역량강화 기본 연수 실시. 뉴스시스 <https://v.daum.net/v/20230628165017413>

최혜옥, 김성길 (2021). 부모교육 강사에게 요구되는 역량과 역할 경험, 배움 경험에 관한 탐구. **가족과 환경연구**, 59(4), 483-503.

하혁 (2022). 초등 교원양성기관에서 초임 시간강사의 교수 경험에 관한 셀프 연구. **한국초등체육학회지**, 28(1), 117-137.

허예지, 김영은 (2023). 고교학점제 학생 선택형 교육과정에 대한 교사와 학생의 경험 탐색. **교육과정평가연구**, 26(3), 53-79.

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.

Darkenwald, G. G., & Merriam, S. B. (1982). *Adult education: Foundations of practice*. Harper & Row.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391.

Hansen, S. L. (1996). *Integrative Life Planning: Critical Tasks for Career Development and Changing Life Patterens*. Jossey-Bass.

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative contentanalysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and*

- development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lemov, D. (2013). *Teach like a champion 2.0*. Jossey-Bass.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G.(1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Mayring, P. (2004). *Qualitative content analysis*. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 159-176). Sage Publications.
- OECD (2004). *Career Guidance and Public Policy*.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks, CA:Sage.
- Tight, M. (1996). *Key concepts in adult education and training*. Routledge.
- Van Manen, M. (2012). **체험연구: 해석학적 현상학의 인간과학 연구방법론**. 동녘.
- Weber, R. P. (1985). *Basic content analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.

Abstract

Qualitative Content Analysis of Training Instructors' Lecture Experiences for Enhancing Career and Academic Planning Competencies of General High School Teachers

Jeong, Seong-Jin · Jeong, Ji-Yeong · Yu, Mi-Og · Kim, Hye-Yeong

This study explored the lecturing experiences of training instructors aimed at strengthening the career and academic planning competencies of general high school teachers through qualitative content analysis. The purpose of this study was to discover the content and meaning of the instructors' lecturing experiences to enhance awareness of the instructors' roles and to clarify the relationship between the instructors' lives and professional growth. To this end, six training instructors were selected as research participants, data was collected, and the qualitative content analysis proposed by Schreier (2012) was utilized. The research results yielded three dimensions, eight categories, and twenty semantic contents. First, the dimension of training preparation experience was categorized into expectations as an instructor, a lack of confidence in field expertise, and multifaceted training preparation. Second, the training execution experience was characterized by efforts to promote teacher participation, the occurrence of difficulties during operation, and an understanding of the high school career guidance field. Third, the post-training experience was manifested as confidence in the lectures and instructor reflection. Based on these findings, the process of professional growth through the instructors' cyclical and continuous self-development was explained in detail, and the necessity of establishing a systematic and ecosystem-based training support system—moving beyond an individual instructor-centered approach—to improve the quality of education was discussed.

Keywords: High School Teacher, Career and Academic Planning, Instructor, Qualitative Content Analysis