

초임교사 교직 적응을 위한 지원 방안

성 병 창[†]
(부산교육대학교)

Ways of Support for Beginning Teacher Induction in Elementary School

Byung-chang SUNG

Busan National University of Education

(Received June 21, 2007 / Accepted July 16, 2007)

Abstract

This study is to find ways of support for beginning teacher induction in elementary school with constructing model of professional development. To achieve this purpose, this study reviewed significance of beginning teacher induction program, the bridge to life learning, and constructed the model of professional development for beginning. The final conclusion about ways of support as support intensity are orientation based on demanding of beginning teacher, bridge connection with veteran teacher, coordination of working conditions, collaboration among peer teacher, and strengthening computer network at week intensity level. At strong intensity level, the ways of support for beginning teacher are institutionalization on election and training of mentor, institutionalization on compulsory induction for 1 year, development and operation of teacher education center, and furtherance of school learning organization.

Key Words : beginning teacher, induction, professional development

I. 문제의 제기

최근에 교육개혁의 중요한 의제 가운데 하나가 교사 또는 교원과 관련되어 있다. 이는 그동안 다양한 교육개혁을 추진하여 왔으나 기대한 만큼의 교육 성과를 거두지 못했다는 인식에서 출발한다. 이러한 인식은 교육개혁의 성공을 위해 본질적 요소가 무엇인가에 대해 의문을 갖게 하였

고, 이에 관련되는 주요 연구 결과들은 교원의 질을 담보하지 않고서는 교육개혁의 성공을 기대하기 어렵다는 결론에 이르게 된다. 또한 국가의 경쟁력을 높이기 위한 어떤 개혁 및 정책의 성공은 기본적으로 3W(hardware, software, humanware)의 조화로운 결합에서 비롯된다. 특히, 지식정보화 사회에서는 휴먼웨어의 중요성이 보다 부각되고 있으며, 이는 교육현장에서도 마

[†] Corresponding author : Tel.: 011-880-9515, bcsung@bnue.ac.kr

* 이 논문은 2007년 부산교육대학교 초등교육연구소 학술세미나에서 주제 강연한 내용을 재구성한 것이며, 교육대학원 학술연구비의 지원에 의해 수행된 것이다.

찬가지로 나타나고 있다. 이러한 점에서 휴먼웨어로서 교사의 질 또는 전문성 향상은 교육개혁의 성공을 위한 본질적 요소가 되며, 지식정보화 사회에서 국가 경쟁력을 갖게 하는 동인이 된다고 하겠다.

교사의 전문성은 지속적인 학습과 개발 과정을 통해 일어난다. 교사의 지속적인 전문성 함양을 체계적으로 수행하는 것을 교사교육이라고 한다. 그동안 교사교육은 직전교육(pre-service)과 현직교육(in-service)으로 구별되어 왔다. 교사라는 직위를 갖기 전까지의 체계적인 교육을 직전교육이라고 하고, 교사로서의 직위를 가진 후에 일어나는 연수 등을 현직교육이라고 하였다. 이러한 두 가지 교사교육 양식은 서로 전혀 다른 상황에서 발생한다. 특히, 학생의 신분과 직장인의 신분과 같은 전혀 다른 상황에서 행해지는 두 가지 교사교육을 어떻게 연계시킬 것이냐는 교사교육 체계 개혁에서 중요한 과제로 등장하였다. 즉, 두 가지 전혀 다른 상황을 연결시켜 줄 ‘다리’가 필요하게 되었다. 이에 대한 제도적 해결책으로 등장한 것이 초임교사를 위한 교직입문 또는 적응교육(induction) 프로그램이다. 주요 선진국에서는 직전교육을 받고 교직에 처음 부임한 초임교사를 대상으로 1년 정도 체계적인 적응 교육을 제도적으로 마련하여 다양하게 프로그램으로 시행하고 있다. 특히, 영국의 경우에는 1998년 The Teaching and Higher Education 법에서 모든 초임교사들에게 의무적으로 적응교육(induction)을 부과하고 있다(McEwan, 2001). 그러나 우리나라의 경우에는 임용된 초임교사를 위해 단순한 오리엔테이션 정도의 연수로 거치고 있는 실정이다. 이에 대해 김봉련(2001, 3)은 다음과 같이 진술하고 있다.

현재 형식적으로 이루어지고 있는 초임교사 직무연수 과정은 교직에 대한 기초적인 정보를 소개하고, 교직에 대한 실무 기술을 익힐 수 있도록 하는 제도로서 그 내용이 현장 실무에 적합한 것이 못되어 참여한

교사들도 만족할 만큼의 도움을 받지 못하고 있다. 그 결과 초임교사들은 되풀이되는 실제적인 문제들에 대한 이전의 해결방법이나 대안들에 대해 전혀 알지 못한 채 새롭게 시작해야만 한다.

위의 진술에 의하면, 우리의 경우에는 초임교사들에 유익한 교직 적응에 대해 체계적인 프로그램은 거의 갖고 있지 못함을 알 수 있다. 따라서 우리의 경우에도 교사의 전문성을 계속적으로 향상시키기 위해 직전교육과 현직교육을 연결시켜 줄 초임교사를 위한 체계적인 적응교육의 프로그램에 대한 연구 및 실행에 대해 보다 관심을 가져야 할 시기라 하겠다.

구체적으로 살펴보면, 임용 후 1년 정도의 초임교사 기간은 교사의 전문적 발달 과정에서 매우 중요한 의미를 가진다. 교사발달의 단계에서 보면, 초임교사로서 1년 정도는 대체로 ‘생존 단계’로 칭한다(Burden, 1983). 이 단계에 있는 교사들이 겪는 주요 부담 및 혼돈은 대학에서 배운 이론의 현장 적용에의 어려움, 수업에 대한 정서적인 긴장, 자신의 전문성 개발을 용이하게 하지 못하는 작업 환경 등이 있다(Liston, Whitcomb & Borko, 2006). 또한 이 단계를 ‘현실 충격(reality shock)’(Koetsier & Wubbels, 1995) 또는 ‘전이 충격(transition shock)’(Veenman, 1984)이라고 한다. Veenman(1984)은 초임교사들이 교육현장에 부임하여 겪게 되는 주요 충격으로는 대학에서 가지고 있었던 비현실적 낙관주의(가르치는 일이 그렇게 어려운 일이 아니며, 그러한 상황이 되면 나는 잘 가르칠 수 있을 것이라는 생각)가 도전을 받게 되며, 직전교육을 통해 형성된 이상과 교실 현장에서 실제로 사용하는 기술 간에 커다란 괴리를 인식하게 되고, 가르치는 일에 대해 점차 자신감을 잃게 되며, 동료교사와의 대화 부족 등으로 사회적 고립감을 느끼게 된다고 한다.

초임교사가 이와 같은 충격과 적응에의 어려움은 여러 측면에서 부정적인 영향을 미친다. 초임

발령을 받기 전까지 가지고 있었던 창의적이고 도전적인 교직 수행 바램이 점차적으로 약해지게 되고, 이는 결국 전문성 개발의 과정으로 나아가지 못하고 ‘안일무사’ 또는 ‘도태’의 발달 단계로 나아가게 된다. 그리고 우리의 상황과는 다르지만 미국의 경우를 보면, 초임단계에서 교직에의 부적응은 대부분이 다른 직업으로 이직하게 되어 교육적 그리고 경제적 손실이 매우 크며, 이의 해결이 국가적 과제로 등장하고 있는 실정이다. 구체적으로 미국의 경우 2003년 거의 5년의 교직경험을 가진 초임교사들 중 46%가 이직을 하였으며, 첫째에 14%, 3년내에 33%가 교직을 떠났다고 보고하고 있으며(National Commission on Teaching & America’s Future, 2003), 2006년도의 보고에서도 계속 교직에서의 이직이 증가하고 있다고 한다(National Education Association, 2006). 한편 초임시기 동안 적응이 원활한 경우에는 대부분의 연구에서 교사발달 단계에서 자아실현을 위해 노력하는 동시에 학생에 애착을 갖는 성숙 단계에 해당되는 전문가로 나아가게 된다고 한다(Liston, Whitcomb & Borko, 2006). 또한 최근에는 초임동안의 교직적응이 가치로울 경우에 교사 학습과 발달에서 새로운 개념으로 ‘적응적 전문(adaptive expertise)’ 단계로 나아가게 된다고 한다(Hammerness, Darling-Hammond, & Bransford, 2005). 적응적 전문 단계는 과업수행을 효과적으로 수행할 수 있는 능력과 현존하는 관례를 뛰어넘어 새로운 환경에 적절하게 반응할 수 있는 능력을 모두 지닌 경우를 말한다. 이러한 점에서 볼 때, 초임교사가 부임 후 1년간 어떻게 교직에 적응하느냐는 교사 자신의 전문적 발달에 영향을 주며, 이는 결국 학생의 학습활동에 영향을 미치게 되며, 궁극적으로는 국가적 발전에 영향을 미치게 된다고 하겠다.

초임교사가 부임 후 1년간 겪게 되는 여러 가지 충격과 어려움을 극복하고, 원활하게 교직에 적응하기 위해서는 체계적인 지원이 필요하다. 선진국의 경우에는 앞서 지적하였듯이 우리의 경

우와 다르게 체계적인 지원을 위해 입문 또는 적응 프로그램을 다양하게 실시하고 있다. 교사들의 질 향상을 위해 초임교사들에 대한 체계적인 지원은 매우 중요하게 시급함에도 불구하고 그동안 우리의 경우에는 초임교사에 대한 체계적인 지원 없이 스스로의 능력에 따라 생존하고, 생존을 위해 주로 ‘시행착오’의 방식을 행해왔다. 정부 또는 교육청 단위에서 초임교사에 대한 관심은 다른 교원 정책에 비해 상대적으로 미약한 실정이라고 여겨진다. 이에 본 글은 초등학교 초임교사들이 교직에의 입문 후에 겪게 되는 여러 가지 충격 등을 완화하여 지속적인 전문적 성장을 도모할 수 있도록 하는 지원 방안들에 대해 살펴보고자 한다. 이를 위해 초임교사 교직 적응과 전문성 개발과의 관계를 먼저 살펴보고, 초임교사가 전문성을 개발하기 위해 요구되는 모형을 구안하고 이에 근거해서 구체적인 지원 방안을 제시하고자 한다.

Ⅱ. 초임교사 교직 적응과 전문성 개발

1. 초임교사 교직 적응의 의의

교직 적응은 교직에서 요구되는 규범 등에 일치하는 행동을 행하는 것 뿐 만 아니라 당면하는 교직에의 문제를 적극적으로 대처하여 해결해나가는 노력을 의미한다. 교직의 성공적 수행을 위해서 교직 적응은 교직에 종사하는 모든 사람들이 계속적으로 그리고 역동적으로 노력하고 수행해야 한다. 특히, 교직에 입문하는 초임교사의 경우에는 교직 적응이 보다 요청된다. 왜냐하면, 초임교사의 경우에는 새로운 직업에의 상황 직면으로 인해 이전과 다른 행동과 해결 노력이 보다 요청되기 때문이다. 즉, ‘배우는 학생’의 입장에서 ‘가르치는 교사’의 입장으로 대전환되면서, 이 과정 속에서 초임교사들은 적응하는 데에 적지 않은 어려움과 갈등을 경험하게 된다. 그

래서 초임교사가 계속적으로 성공적 교직 수행을 위해서는 교직 적응이 보다 요청된다.

초임교사들이 겪게 되는 어려움을 ‘현실 충격’ 또는 ‘전이 충격’이라고 표현한다. 이는 이전과 다른 상황에 초임교사가 직면함으로써 다양하게 겪는 충격을 말한다. 학생에서 직업인으로서의 교사로 바뀌게 되는 상황의 주요 특징은 신분 변화, 기대되는 전문적 과업수행과 직무에 대한 학습간의 긴장, 장소(location)의 변화, 새로운 책무들에 대한 완전성과 복잡성, 새로운 학교 상황과 조직적인 면, 다른 교육과정의 운영, 새로운 동료에 대한 낯섬, 자신의 삶에 갑자기 중요하게 등장한 여러 명의 학생들과의 만남, 지지자로서 다른 초임교사와의 격리, 직전교사교육기관에서 전혀 다루지 않았던 수업 장면에서의 직면 등이 있다. 이러한 상황 변화로 인해 초임교사들은 다양한 충격을 받게 된다. 우리나라 초임교사들이 겪고 있는 충격의 주요 내용을 보면 다음과 같다(이윤식, 1999).

첫째, 학교현장에서의 원활한 적응 그리고 수업현장에서의 문제해결을 위해서 필요한 도움이 충분히 주어지지 않는다. 초임교사들은 학교현장에 부임하자마자 즉시 학습을 맡아 수업활동을 해야 한다. 수업활동에서 어려움을 겪게 되면, 스스로 그 문제를 해결하기 위한 도움을 찾아야 한다. 학교현장에서 교사들간에 서로 간섭하지 않는 것이 좋다는 보이지 않는 규범이 작용하여 다른 경험많은 교사들의 도움을 받기가 쉽지 않다.

둘째, 교육대학에서 받은 교사교육이 초임교사들을 학교현장 또는 수업현장에 적응시키고 교육활동을 하게 하는데 그다지 효과적이지 못하다. 교육대학교 교육과정에서 교사로서 충분한 자질과 능력을 함양하는 데에는 한계를 지니고 있다. 어떤 의미에서는 초임교사가 경험하는 최초 수년간의 교직 기간은 시행착오를 겪으며, 좋은 교사가 되기 위해서는 스스로 끊임없이 공부하고 연구해야만 한다는 것을 깨닫는 기간이 될 수 있다.

셋째, 초임교사들은 노련하고 경험많은 교사들보다 상대적으로 근무조건이 어려운 학교 또는 학급에서 교직생활을 시작하게 되는 경우가 많다. 또한 수업시간표를 편성하거나 업무분장을 하는데 있어서 초임교사들의 필요와 요구가 충분히 반영되지 못한다. 이러한 상황에서 초임교사들은 교사로서 자리를 잡아가는데 많은 어려움과 갈등을 경험하게 된다.

넷째, 교사양성과정에 있을 때 가졌던 교직에 대한 기대가 교직에 들어온 후 학교현장에서 경험하는 실제와 크게 차이가 나는 것을 깨닫고 실망하게 되는 경우가 많다. 예를 들어, 초임교사들은 학생들과 개인적이고 친밀한 관계를 맺기를 원하며, 학생들로부터 교사의 권위를 존중받고 싶으며, 또한 단순한 지식의 전달자라기 보다는 전인격적인 교사 또는 스승으로 인식되고 그러한 역할을 수행하기를 기대한다. 그러나 현실적으로 학생과의 관계는 기계적인 관계의 성격을 띠게 되거나, 학생들이 교사의 권위를 존중하지 않는 것 같으며, 전인격적인 교사 또는 스승의 역할을 수행하기가 어려운 것을 알게 된다.

이와 같은 ‘현실 충격’ 또는 ‘전이 충격’을 극복하기 위해서는 주변의 관련 인사들의 지도와 조언 활동이 필요하며, 이의 체계적인 지도와 조언은 초임교사들이 원활하게 교직에 적응하도록 만든다. 초임교사들의 원활한 교직 적응을 체계적으로 돕고자 하는 것은 바로 교사의 계속적인 전문성 개발을 위한 것이다. 교사의 전문성 개발 과정에서 볼 때, 초임교사의 교직 적응은 매우 중요한 의미를 지니고 있다. 왜냐하면, 교사의 계속적인 전문성 개발에서 교직에의 입문 후 1년 동안의 경험이 전체 교직 생활의 질을 결정하는 데에 중요하게 작용하기 때문이다(Odell & Ferraro, 1992). 이러한 점으로 인해 교사의 전문성을 계속적으로 개발하고자 하는 의도를 갖고서 공식적 그리고 제도적으로 교직에 부임한 초임교사를 1년동안 체계적인 지도와 조언을 행하고자 하는 노력과 프로그램들이 개발되고 실행되고 있다.

2. 전문성 개발을 위한 초임교사 교직 적응 프로그램

처음 교직 1년은 초임교사가 가르치기 위해 배우는 단계로 여겨지는 문화적응(enculturation) 과정이다. 문화 적응은 초임교사가 교육현장에서 느끼는 고립감을 제거하고, 전문성을 향상을 통해 초임교사의 교수활동을 향상시키고, 초임교사가 안정감을 가지고 교직에 대한 자부심을 갖도록 하는 목적을 지니고 있다. 이러한 목적을 수행하기 위해서는 체계적인 교직 적응 프로그램이 필요하다. 기본적으로 교직 적응 프로그램은 초임교사들이 학교에 적응할 수 있고 전문적인 교사의 역할을 효과적으로 수행할 수 있도록 총체적으로 지원을 제공해 주는 것이라고 할 수 있다. 이러한 성격을 가진 교직 적응 프로그램은 간단히 말하면 초임교사가 지속적인 전문성을 개발할 수 있도록 체계적인 지원을 목적으로 한다고 할 수 있다.

초임교사들에게 어떤 지원이 보다 가치로운 것인가에 대한 질문은 교직 입문 후의 1년간 문화적응 또는 교직 적응의 중요성에 대한 인식의 확산을 가져오게 되었으며, 전문성 개발에 가장 효과적인 지원 요소들이 무엇인가를 밝히고자 하는 다양한 연구들이 시도되어 왔다. Ingersoll과 Kralik(2004)에 의하면, 효과적인 초임교사 적응 프로그램에는 다음의 요소들이 포함되어야 한다고 주장하고 있다. 즉, 동일교과나 동일 학년 내에서 훈련받은 멘터와 초임교사를 짝짓는 일, 초임교사의 작업부하(workload)를 감소시키는 일, 초임교사와 멘터간의 협력을 위한 시간에 대해 공동 기획하는 일, 초임교사의 욕구와 관련된 지속적인 전문성을 개발하는 일, 초임교사들이 초임교사간의 외부 네트워크에 접근할 수 있도록 하는 일, 초임교사와 멘터의 상호협력 하에 수업 등의 관찰과 분석을 위한 시간을 제공해 주는 일, 초임교사에 대한 평가가 정해진 규준에 근거

하여 공식적으로 평가하는 일, 교직적용 프로그램에 대해 공식적으로 평가하는 일, 그리고 충분하고 지속적인 재정적 지원을 행하는 일 등이다. 또한 최근에 학습공동체 모형이 중시되면서 효과적인 지원 요소로서 중요하게 등장한 것은 초임교사의 지원을 연결하고 구축하는 학습공동체의 마련, 행정적 지원, 효과적인 교수 실천의 모델링을 위한 구조, 초임교사에게 실연학급 방문 제공, 초임교사/멘터와 초임교사/행정가 관계의 역동성에 대한 고려, 지속적인 적응 프로그램 적용 등이 있다(Andrews, Gilbert, & Martin, 2007). 이러한 요소들은 이전의 모형과 다르게 중요시되고 있는 것들이다<표1 참조>.

이러한 요소들을 포함한 종합적인 교직적용 프로그램을 구안하고자 하는 다양한 연구들이 시도되었으며, 그 효과에 대한 연구물들이 많이 나타나고 있다. 종합적인 교직적용 프로그램의 적용은 초임교사가 계속적으로 교직에 머물면서 전문성 개발을 행한다는 연구결과들이 대부분 나타났다(Darling-Hammond, 2003; Fulton, Yoon, & Lee, 2005; Smith & Ingersoll, 2004). 그러나 부분적으로 초임교사들의 개별적 요구를 충분히 반영해 주지 못하고 모든 초임교사들에게 획일적으로 적용되는 표준화된 교육과정 등은 오히려 자기주도적 전문성 개발에 장애가 되고 있다는 주장들이 나타나고 있다(Tickle, 2000). 이는 전문성 개발 경로에 따라 교직 적응 프로그램을 달리하여야 한다는 것을 시사하고 있다.

교직에서 전문성 개발의 경로는 크게 4단계를 통해 이루어진다(Lieberman & Wilkins, 2006). 첫 번째 단계는 요구 평가 단계이다. 필요로 하는 주요 영역을 결정하기 위해 학교 개선 계획을 진단하고, 개별적인 교사들의 요구를 판단하기 위해 요구 평가를 수행한다. 그리고 난 후에 세 가지 렌즈(lense) 즉, 성인학습 이론, 교사발달 수준, 국가 수준에서의 자격 요구를 통해 평가 결과를 여과한다. 두 번째 단계는 적합한 전문성 개발 경로를 결정하는 단계이다. 초임교사에게

<표 1> 체계적 초임교사 교직 적응 모형의 시대별 비교

	19세기 공장 모형	20세기 단독 수업 모형	21세기 학습공동체 모형
총체적 설계	<ul style="list-style-type: none"> 교사는 지속적인 성장에 대한 기대없이 고립된 상황에서 외로운 실천가로서 가르치기 위해 교직에 입문한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 초임교사는 정서적/생존적 지원을 제공하는 비공식적 동료체제를 통해 교육청이나 학교의 정책이나 절차에 적응한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 초임교사는 교육청, 학교 그리고 공동체에 대해 적응한다. 정서적 지원은 공동체에 의해 제공된다. 초임교사는 학교 학습공동체에 주요 공헌자이다. 초임교사와 베테랑 교수 모두의 수업 기술과 전문성 개발에 초점을 둔다.
이론적 틀	<ul style="list-style-type: none"> 승패를 하늘에 맡기기, 적자생존 	<ul style="list-style-type: none"> 결함 모델과 단독 수행 	<ul style="list-style-type: none"> 전문성 공유를 통한 전문적 공동체
적용 프로그램의 기간	<ul style="list-style-type: none"> 없음 	<ul style="list-style-type: none"> 1년 	<ul style="list-style-type: none"> 다원적 자격제도의 처음 단계로서 수업기간(2-3년)
멘토링 틀	<ul style="list-style-type: none"> 없음 	<ul style="list-style-type: none"> 멘토링이 유일한 적응지원 활동이다. 비공식적 일대일 동료체제 멘터는 자발적이거나 때때로 책임을 가진 자로 선발 멘터를 위한 훈련이 없음 멘터에 대한 제한된 인센티브 멘터에 대한 무책임 	<ul style="list-style-type: none"> 멘토링은 전체 적응지원체제의 단지 한 부분이다. 멘터와 초임자는 팀으로 작업한다. 멘토는 내용, 교육 등의 기술과 지도 능력으로 인해 선발되며 다른 교사와 함께 작업한다. 멘터에 대한 계속적인 훈련 멘터를 위한 구조화된 시간과 유인 멘터와 초임교사의 분명한 기대와 책임
수업 관찰	<ul style="list-style-type: none"> 없음 폐쇄된 수업 	<ul style="list-style-type: none"> 요구되지 않음 단지 평가를 위해 사용될 수 있음 관여하지 않는 학급 자율 	<ul style="list-style-type: none"> 초임교사를 위해 고정된 시간과 다차원적 기회, 다른 교사에 의해 관찰됨 실천에 대한 반성과 자기 평가를 위한 기회 제공
평가	<ul style="list-style-type: none"> 없음 	<ul style="list-style-type: none"> 총괄평가 	<ul style="list-style-type: none"> 형성평가 및 계속적 과정
작업 부하	<ul style="list-style-type: none"> 초임교사와 베테랑 교사간에 같은 작업 부하 	<ul style="list-style-type: none"> 초임교사와 베테랑 교사간에 같은 작업 부하 	<ul style="list-style-type: none"> 관찰, 기획, 학습 그리고 반성을 위해 초임교사의 작업 부하 감소
수업 부여	<ul style="list-style-type: none"> 결손이 일어나는 곳 	<ul style="list-style-type: none"> 결손이 일어나는 곳 	<ul style="list-style-type: none"> 도전적인 수업 부여 또는 팀 수업 부여
외부 지원	<ul style="list-style-type: none"> 없음 	<ul style="list-style-type: none"> 없거나 조금(비공식적) 	<ul style="list-style-type: none"> 전문적 안내 네트워크 뿐만 아니라 비공식적 사회적 네트워크
효과	<ul style="list-style-type: none"> 높은 이직 교사는 싹게 대체 가능한 직업으로 여김 	<ul style="list-style-type: none"> 높은 이직 비경험 교사 등은 낮은 경제 여건의 학교에 집중 	<ul style="list-style-type: none"> 계속적인 교사 성장과 수업질 개선에 공헌 모든 수준에서 교사 학습 공동체와 전문적 성장의 네트워크

<출처 : National Commission on Teaching and America's Future.(2005). Induction into Learning Communities. Washington, DC: NCTAF. p.5의 내용 재구성>

상호 배제적이지 않는 세 가지 경로 선택을 하도록 한다. 즉, 모든 초임교사들이 비슷한 정보를 가질 필요가 있을 때에 적합한 학교 훈련 또는 정보 섹션 경로, 그들의 요구를 충족하는 데에

적합한 전략을 팀이 결정할 수 있을 때에 학년 수준, 내용 영역 또는 팀 개발 경로, 탐구와 개별적으로 주도하는 활동에 적합한 개인 선택 옵션 경로이다. 세 번째 단계는 반성 단계이다. 초임교사들이 자신의 교수 학습을 개선하기 위해 자신의 실천을 교정하기 위한 수단으로서 역할을 한다. 반성 단계에서는 전문성 개발과 학생 학습 성과와의 관계에 대해 관심을 가져야 한다. 네 번째 단계는 학교개선계획으로의 재유(visit) 단계이다. 교수 학습 개선을 위한 전략으로서 반성에 덧붙여 다음 단계를 결정할 수 있는 기술이 활용되어야 한다.

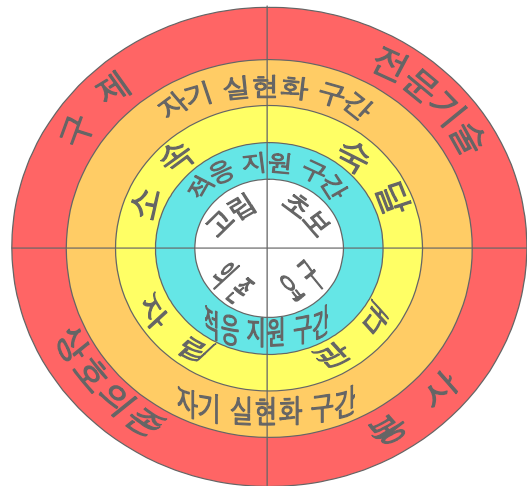
이상의 연구들을 종합하면, 초임교사의 전문성 개발을 위한 교직 적응 프로그램은 기본적으로 초임교사의 필요와 요구를 충족하는 지원 체제가 되어야 한다. 또한 다양한 지원 요소들이 결합된 체제로서 프로그램이 구안 실행되어야 하며 자신의 전문적 발달 뿐만 아니라 공동체로서 조직 발달도 병행되어야 할 것이다. 그리고 초임교사의 교직 적응을 위해서는 학습공동체로서의 학교 문화가 중요하게 작용하게 된다. 초임교사를 위한 종합적인 교직 적응 지원은 교사의 전문성 개발에 기본적인 초점이 두어져야 하며, 이를 위해서는 교사의 전문적 지식을 구축하고 심층화하는데에 지원하여야 하고, 지속적인 전문적 성장을 지원하는 학습공동체와 학교문화를 만들어야 하며, 공동체의 목적과 가치 등에 대한 전문적 논의를 복돋아 주는 것이 중요할 것이다.

3. 초임교사 교직 적응 지원을 통한 전문성 개발 과정 모형

초임교사의 교직 적응 지원이 효과적이기 위해서는 기본적으로 교사들의 요구와 필요에 적합하여야 한다. 구체적으로 초임교사를 위한 교직 적응 지원은 초임교사들이 겪는 주요 특성과 요구를 파악하고, 이에 관련되는 지원을 체계적으로 제공함으로써 교사의 전문성 신장을 도모하여야

한다. 그러나 물론 초임교사를 위한 체계적인 지원은 교사의 전문성 신장을 위한 자기 실현화를 보다 용이하게 만들지만, 초임교사를 위해 체계적인 지원을 제공해준다고 해서 당연하게 교사의 전문성이 개발 또는 신장된다고 볼 수 없다. 궁극적으로 교사의 전문성 신장은 교사가 전문성 신장을 도모할 수 있는 자기-실현화가 필요하다. 이러한 점에 근거해서 초임교사의 교직 적응 지원에 대한 구체적인 방안을 제시하기 전에 초임교사의 전문성 신장을 위한 모형을 다음과 같이 상정하고자 한다. 이 모형은 기본적으로 성공적인 초임교사의 교직 적응을 위한 프로그램의 설계를 위해 필요하며, 구체적인 지원 방안이 어떤 효과를 갖느냐를 설명하게 해준다.

구안한 모형은 기본적으로 McNeil 등(2006)이 제안한 C-BTSA(California Beginning Teacher Support System) 모형을 이 연구의 목적에 맞게 재구성한 것이다. 모형은 다음 <그림 1>과 같다.



[그림 1] 초임교사의 전문성 개발 과정 모형

초임교사를 위한 체계적인 적응 지원을 통해 초임교사가 전문적으로 성장하는 가능한 과정을 모형으로 제시하고 있다. 가장 안 쪽은 초임교사들이 교직에 입문하고 일반적으로 겪게 되는 특성을 제시한 것이다. 초임교사들은 폐쇄된 학급

내에서 홀로 작업하는 고립(isolation), 학급 경영 및 수업 등에서 있어서 초보(novice), 관련 정책이나 절차 등에 따라 동료 교사들의 도움 등에서 의존(dependency), 그리고 자신의 생존을 위해 다른 사람들로부터 도움 등에 대한 요구(need)가 주요 특성이 된다. 이러한 특성을 지니고 있는 초임교사들이 생존을 뛰어 넘어 전문가로의 성장을 위해서는 체계적인 지원이 필요하다. 이는 바로 두 번째 원에 해당된다. 이 두 번째 원의 영역에 해당되는 것은 교직 적응을 위한 체계적인 지원 프로그램 또는 체제이다. 체계적인 지원이 이루어지게 되고, 교사의 경력이 많아지게 됨에 따라 고립을 벗어나 학교공동체의 일원으로 인식하게 되는 소속(belonging), 수업 등에서 초보를 벗어나 자신의 수업기술 등에 대해 능력과 신뢰를 갖는 숙달(mastery), 다른 동료로부터의 의존에서 벗어나 학생들의 학습 방법 등에 대해 자신만의 독특한 지식 등을 개발하는 자립(independence), 타인의 절대적인 도움 요구에서 벗어나 다른 동료들을 배려하고 배풀 줄 아는 관대(generosity)의 특성으로 변화되게 된다. 그리고 이러한 변화에 대해 지속적으로 개선하고 발전하고자 하는 전문성 개발의 내면화를 통해, 그리고 다른 동료와의 전문성을 상호 공유하는 과정을 통해 자신의 전문성을 현실화시키는 자기 실현화(self-actualization)의 과정을 거치게 된다. 이러한 계속적인 자기 실현화 과정을 거치게 되면, 최종적으로 소속이 구제(outreach)로, 숙달이 전문기술(expertise)로, 자립이 상호의존(interdependence)으로, 관대가 봉사(service)로 변화되게 된다. 결국 교사로서 고도의 전문가가 되게 된다.

이러한 과정으로 나아가게 하는 데에 있어 두 번째 단계인 적응 지원 구간이 핵심적임을 알 수 있다. 즉, 초임교사를 위한 체계적인 적응 지원이 없이는 거의 고도의 전문가가 되기 어렵다는 것이다. 따라서 초임교사가 전문가로 성장하는 데에 필요한 체계적인 교직 적응 지원이 마련되어야 할 것이다.

Ⅲ. 초임교사의 교직 적응 지원 방안

초등학교 초임교사의 원활한 교직 적응을 지원하기 위한 방안은 공식적 그리고 비공식적으로 여러 가지 나타날 수 있으며, 지원에 대한 강도는 초임교사 개인별로 다를 수가 있다. 구체적인 지원 방안을 제시하기 전에 초임교사의 교직 적응을 지원하기 위한 방향을 우선 설정해야 할 것이다. 초임교사의 교직 적응을 지원하기 위한 방향은 크게 세 가지로 구별가능하다. 이는 개인적 그리고 정서적 지원, 과업 또는 문제중심 지원, 수업에 대한 비판적 반성 지원의 방향으로 초임교사의 교직 적응을 도와야 한다는 것이다. 왜냐하면 초임교사들이 ‘현실 충격’ 또는 ‘전이 충격’으로 겪게 되는 대부분의 어려움이 이 세 가지 방향과 밀접하게 관련되어 있기 때문이다.

개인적 그리고 정서적 지원은 교직 첫해에 교사들은 여러 가지 일로 인해 스트레스를 많이 받게 된다. 새롭게 직면하는 모든 것들로부터 교사는 학급에 격리된 고립감을 많이 갖게 된다. 이에 대한 공식적 그리고 비공식적 지원은 초임교사들에게 매우 도움이 되며, 이는 직접적인 수업 개선과는 덜 관련되지만 추후 효과적인 수업 실천가로 나아갈 가능성을 열어주는 기반이 된다. 과업 또는 문제중심 지원은 교사라는 직위로 인해 수업, 학생지도, 사무관리 그리고 수시로 발생하는 학생의 문제 등은 초임교사가 중요하게 겪게 되는 어려움들이다. 경력이 많은 교사들에게는 관례적으로 처리할 수 있는 과업 또는 문제이지만, 초임교사에게는 매우 어려운 과제이고 과업이다. 이에 대한 공식적 또는 비공식적 지원(정보의 제공, 동료교사의 조언 등)은 초보자에서 숙련자로 나아가게 하는 데에 중요하게 작용한다. 그리고 수업에 대한 반성적 지원은 교사의 가장 중요한 작업인 수업에 대해 비판적 지원이 필요하다는 것이다. 초임교사는 수업 전문가로 발전

하기 위해서는 계속적으로 자기 수업과 학생들의 학습 상황을 비판적으로 분석하고 개선의 실천 방안을 도출할 수 있는 습관을 가져야 한다. 그러나 초임교사는 자신의 수업에 대해 종합적으로 비판 또는 검토하기는 어렵기 때문에 이에 대한 도움이 없다면 수업 전문가로 발전하기 어려울 것이다. 이러한 세 가지 방향을 달성하기 위해서는 지원이 연속적 과정으로 일어나야 할 것이다. 일반적으로 초임교사의 지원의 연속적 과정을 보면, 그 출발은 개인적 그리고 정서적 지원으로 출발하며, 다음으로 구체적인 과업 또는 문제중심 지원으로 확대되어야 하고, 더 나아가서는 자신의 수업에 대해 비판적 자기 반성을 위한 능력을 개발하도록 도와주는 것으로 나아가야 한다 (Stansbury, K. & Zimmerman, J., 2002). 이와 같이 초임교사의 교직 적응에 대한 지원은 세 가지 다른 목적, 즉, 개인적 그리고 정서적 지원, 과업 또는 문제 중심 지원, 수업 실천에 대한 비판적 반성을 갖고서 연속적 과정을 통해 일어날 수 있도록 해야 할 것이다.

초임교사의 교직 적응을 위한 지원 방향에 따라 지원 방식, 내용, 활동, 강도 등은 개별 교사가 직면한 상황 등에 따라 다양하게 일어날 수 있다. Stansbury와 Zimmerman(2002)은 지원 강도(intensity)에 따라 지원 방안 또는 전략을 제시하는 것이 보다 타당하다고 한다. 왜냐하면 어떤 지원 방안은 매우 돈이 많이 들고, 장기적인 해결책이 요구되고, 하드웨어의 변경이 요구되는 반면에 어떤 지원 방안은 비교적 돈이 적게 들고, 단기적으로 해결할 수 있고, 단순하게 소프트웨어의 개선을 통해 이루어질 수 있기 때문이다. 그들은 전자를 강한 강도 지원 전략이라고 명명하고, 후자를 약한 강도 지원 전략이라고 명명하고 있다. 편의상 이러한 분류에 따라 방안들을 제시하면 다음과 같다.

먼저 약한 강도 지원 방안을 살펴보고자 한다. 약한 강도 지원은 비교적 단기적 문제 해결 방식으로 비용이 적게 드는 방안이다. 구체적인 방안

은 다음과 같다.

첫째, 초임교사들의 요구 분석에 근거한 오리엔테이션을 실시하여야 한다. 현재 실시되고 있는 초임교사를 위한 오리엔테이션은 충분하게 초임교사들이 무엇을 요구하고 있는 지에 대한 체계적인 분석 없이 행해지는 경우가 많다. 또한 현장교육과 일체감을 갖고 초임교사들에게 실제적, 실천적 도움을 줄 수 있는 방식으로 오리엔테이션이 실시되지 못한 점이 있다. Rippon과 Martin(2006)은 초임교사들이 오리엔테이션을 통해 지원받고자 하는 가치로운 것은 학교나 지역 당국에 대한 정보, 공식적인 과업수행에 대한 피드백, 비공식적 지원, 학습의 수업개선에의 도움, 지속적인 전문성 개발로 나타났다고 보고하고 있다. 따라서 우리의 경우에도 초임교사들이 제한된 오리엔테이션 기간 동안 어떤 내용의 정보를 얻고자 하는 지, 무엇을 가치롭게 여기고 있는 지에 대한 체계적인 분석을 통해 오리엔테이션의 내용을 재구성하고 현장교육의 실제에 도움을 줄 수 있는 방향으로 재구성하여야 할 것이다.

둘째, 초임교사와 그가 부임한 학교에서 노련하고 실력있는 교사를 연결시켜주어야 한다. 초등학교는 학년제로 운영되기 때문에 동학년에 배치되어 있는 동료교사와 연결시켜 도움을 받도록 하는 것이 보다 바람직하다고 하겠다. 경험이 많은 교사는 기본적으로 초임교사의 교직적응을 위한 정서적 지원을 해주는 동료로서 기능을 수행한다. 두 교사의 만남은 주로 비공식적인 만남을 통해 이루어지며, 배정된 경험많은 교사는 초임교사가 겪는 정서적 그리고 개인적 어려움에 대해 경험으로 우러나온 조언을 해준다.

셋째, 작업 조건을 조절해주어야 한다. 초임교사가 스트레스를 덜 받게 하기 위해, 학교장은 초임교사에게 다루기 어려운 학년 또는 학생들의 배정을 자제하고, 과외 업무나 위원회 배정 등을 최소화시켜 준다. 특히, 소규모 학교에서의 복수학년 담당을 피하도록 해주어야 한다.

넷째, 동료간의 협력을 증진시키는 방안들을

마련하여야 한다. 초임교사와 경력교사 간에 자연스러운 협동을 촉진할 수 있도록 동학년 단위의 수업 계획 조정 팀을 구성할 필요가 있다. 이때 초임교사와 경력교사가 함께 수업 계획을 짜는 것도 하나의 방안이 된다. 그리고 연구 모임을 활성화할 필요가 있다. 연구모임은 초임교사가 실제적으로 필요한 구체적 주제를 다룬다. 예를 들어 학생 생활 기록 또는 수학 수업의 개선, 협동적 문제해결 수업 모형 등과 같은 주제를 다룬다. 연구모임에서 경력교사는 초임교사에게 수업기술을 어떻게 활용하고 적용하는 지를 보여주는 반면에 초임교사는 대학에서 배웠던 새로운 수업 접근 또는 최근의 내용 지식 등에 대한 정보를 제공한다.

다섯째, 컴퓨터 네트워크를 통한 지원을 강화하여야 한다. 초임교사들을 지원하는 다양한 방법 중에서 컴퓨터 네트워크를 통한 초임교사의 지원요구는 계속적으로 증가하고 있는 실정이다. 초임교사는 네트워크를 통해 여러 사람들과 정보를 나누고 공식적 또는 비공식적으로 교수학습 측면에 대한 지원과 심리적 측면의 지원을 받는 데 효과적일 수 있다. 또 한가지 방안으로 초임교사들 간에 정보를 공유할 수 있고, 도움을 받을 수 있는 대화 통로의 개설도 필요할 것이다.

다음으로 강한 강도 지원 방안에 대해 살펴보고자 한다. 강한 강도 지원은 비교적 장기적이고 재정 투입이 많이 요구되며 제도적 변화를 요구하게 될 수 있는 방안이다. 이 방안은 초임교사의 교직 적응에 대해 약한 강도 접근 보다 본질적으로 효과적일 수 있다. 구체적인 방안은 다음과 같다.

첫째, 지원 제공자 또는 멘터의, 선발과 훈련이 제도적으로 이루어져야 한다. 초임교사를 위한 지원 제공자 또는 멘터는 교육현장에서 두드러지고 탁월한 성공적인 교사가 되어야 한다. 이러한 선발은 공개적으로 이루어져야 하고 요구되는 기준을 설정하고 이를 충족하여야 한다. 선발이 된 지원제공자 또는 멘터는 경제적인 보상

을 받게 되며, 학교 내의 업무 부담을 줄여준다. 지원 제공자 또는 멘터가 효과적으로 초임교사의 교직 적응을 지원하기 위해서는 체계적인 훈련이 필요하다. 아무리 뛰어난 능력을 가진 교사라도 효과적인 지원 실천가로서 개발되지 않는다면 지원 제공자 또는 멘터로서 기능을 충실하게 수행할 수 없다. 훈련의 주요 내용은 학급내에 일어나고 있는 사건들의 수집, 관찰 그리고 분석 기술, 성인과 함께 작업하는 구체적 방식과 전략 등이 이에 해당된다.

둘째, 교사교육 체제에서 1년간 의무적인 초임교사 적응 프로그램을 제도화한다. 발령을 받고 난 후, 1년간의 경험은 초임교사의 추후 교직 생활에 매우 중요한 영향을 미친다. 여러 연구결과에서 나타났듯이, 초임 1년간은 체계적인 적응 또는 입문 교육이 필요하며 이의 효과는 매우 크다고 한다. 그래서 대부분의 선진국에서는 이를 의무적으로 시행하도록 제도화하고 있는 실정이다. 우리의 경우에는 우수한 인재의 선발을 통해 그들 스스로의 힘으로 적응할 것을 강요하고 있는 실정이다. 그동안의 교사교육 체제는 직전교육과 현직교육으로 구분되고, 이들간의 연계가 체계적으로 이루어지지 못한 실정이다. 이를 위한 연결 다리로서 적응 또는 입문 교육을 제도화할 필요가 있다. 이는 초임교사의 교직 적응력을 높이는 방안이 되며, 이는 결국 교사의 교육력을 높이고 학생의 학습 질의 수준을 보다 높이게 하는 방안이 된다. 프로그램은 광역단위의 교육청 또는 정부 수준에서 기본적인 가이드라인을 제공하고, 지역의 대학, 지역교육청 또는 단위학교의 컨소시엄을 통해 실제 운영하는 것이 보다 바람직할 것이다. 이에 대해 우리 실정과 지역 실정에 적합한 모형의 개발이 이루어져야 할 것이다.

셋째, 초등학교 초임교사의 적응 지원 프로그램의 총체적 개발과 운영은 지역 교육대학교 내의 교사교육센터를 중심으로 이루어질 필요가 있다. 대학 내의 교사교육센터에서 초임교사의 교직적응 지원 프로그램에 대한 총체적 책임을 지

우는 일은 직전교사교육과의 원활한 연계가 가능하며, 지속적인 연구 개발을 통한 모형의 개발과 지원이 용이하기 때문이다. 교사교육센터의 주요 목적은 바로 예비교사와 현직교사 모두의 전문성 개발을 지원해주는 것이다. 이러한 방안은 앞서 사례로 제시한 BTIC와 거의 유사하다. 실제 미국에서 여러 지원 모형과 실제에 대한 평가에서 대학 내의 독립 센터가 초임교사의 교직 적응 지원을 전담하여 운영하는 것이 보다 효과적인 것으로 나타났다. 이는 연속적인 교사교육 체제를 용이하게 해줄 뿐 아니라 교사의 계속적 성장을 도모하는 데에 지속적이고 발전적인 지원이 이루어질 수 있기 때문이다.

넷째, 학교를 학습조직화의 문화로 조성하여야 한다. 조직의 구성원은 조직 문화 또는 풍토를 통해 자연스럽게 학습하게 된다. 개인이 학습하듯이 조직도 학습할 수 있다. 계속적으로 변화와 발전을 도모하는 학교조직은 구성원들도 자연스럽게 변화와 발전이 이루어지게 된다. 학교를 학습조직화하는 이유는 초임교사들이 어떤 학교의 문화를 처음 접하게 되느냐는 매우 중요하기 때문이다. 학교가 스스로 변화하고 발전하고자 하는 경우에 초임교사는 그 속에서 긍정적 사고와 긍지를 갖고 되고, 자신도 자연스럽게 변화와 발전에 동참하게 되기 때문이다. 학교를 학습조직화하는 방안은 여러 가지 있을 수 있다. Senge(1990)에 의하면 5가지 훈련이 요구되는 데, 이는 구성원 개인적 역량을 계속 넓혀가고 심화시켜나가는 개인적 숙련 훈련, 전체를 인식하고 부분들 사이의 순환적 관계 및 역동적 관계를 이해할 수 있는 사고의 틀인 체제적 사고의 훈련, 주변에서 발생하는 현상들을 이해하는 인식 체계인 정신모델의 훈련, 구성원 개개인의 비전과 리더의 비전간의 지속적인 대화를 통해 얻어지고 모든 구성원들이 공감대를 형성할 수 있는 공동의 비전인 공유 비전 훈련 개별적으로 학습하는 것이 아니라 구성원들끼리 상호작용하여 개인학습으로는 형성하기 어려운 학습의 질을 이끌어내

는 집단적 학습과정을 말하는 팀 학습 훈련이다. 이러한 5가지 훈련이 잘 이루어질 경우, 학교조직은 학습조직이 될 수 있으며, 초임교사도 자연스럽게 긍정적 태도를 가지고서 조직변화와 발전에 동참하게 된다는 것이다.

IV. 결론

이 연구는 초등학교 초임교사들의 교직 적응을 위한 지원 방안을 탐색해보고자 하는 것을 목적으로 하였다. 이러한 목적을 지닌 연구는 기본적으로 초임교사가 교직에의 입문 후에 겪게 되는 부정적 충격 등을 완화하고 지속적인 전문적 성장을 도모할 수 있는 지원 방안을 찾고자 하는 의도를 지니고 있다. 이러한 의도를 지닌 이 연구는 구체적으로 초임교사 교육적응의 의의와 전문성 개발과의 관계를 살펴보고, 미국에서 모범적으로 시행되고 있는 초임교사 교직적응 지원 센터의 사례를 개괄하였고, 초등학교가 전문성을 계속적으로 개발하기 위해 요구되는 모형을 구안하였고, 이에 근거해서 구체적인 지원 방안을 제시하였다.

초임교사들은 ‘배우는 학생’의 입장에서 ‘가르치는 교사’의 입장으로 대전환되면서 여러 가지 어려움을 겪게 된다. 그러한 어려움을 ‘현실충격’ 또는 ‘전이충격’이라고 표현되며, 이의 극복은 지속적인 전문적 성장을 위해 매우 필요하다. 지속적인 전문적 성장을 위해서는 체계적인 초임교사 적응 프로그램이 요구된다. 이러한 요구로 인해 다양한 연구물들이 나타났다. 이러한 요구를 충족시키는 국가들이 늘어나고 있는 추세이다. 지속적인 전문성의 성장을 위한 체계적인 초임교사 교직 적응 프로그램은 초임교사의 요구 평가, 적합한 전문성 개발 경로 결정, 반성, 재유의 단계를 거치게 된다. 그리고 초임교사 교직 적응 지원 센터의 사례로서 BTIC를 제시하였다. 이의 내용을 통해 시사점을

얻을 수 있는 것은 교직적응 지원 프로그램의 성공적 운영은 분명한 목적의 설정과 이를 위한 구체적인 지원 프로그램에 있으며, 타 기관보다는 대학 내의 독립적인 센터가 보다 효과적일 수 있다는 것이다.

마지막으로 초임교사의 전문성 개발 과정의 모형을 구안하였으며, 이 모형에서 나타났듯이 초임교사의 체계적인 지원 없이는 전문성 개발이 거의 불가능함을 보여주고 있다. 이의 중요성에 따라 초임교사 교직 적응 지원 방안을 제시하였다. 그 방향은 개인적 그리고 정서적 지원, 과업 또는 문제중심 지원, 수업에 대한 비판적 반성 지원으로 나누었으며, 이를 위해 지원 강도에 따라 약한 강도 지원으로 요구분석에 근거한 오리엔테이션, 경력교사와의 연결, 작업조건의 조절, 동료간의 협력 증진, 컴퓨터 네트워크 지원을 제안하였으며, 강한 강도 지원 방안으로 멘터의 선발 및 훈련의 제도화, 1년간의 의무적 초임교사 적응 프로그램 제도화, 교사교육센터에서 총체적 개발과 운영, 학교의 학습조직화의 문화 조성을 제안하였다.

이러한 방안 이외에도 다양한 방안들이 있을 수 있다. 우선적으로 요청되는 것은 교육 관련 인사의 인식의 전환이 필요하다. 그동안 초임교사들이 묵묵히 스스로의 힘으로 현실 충격을 지혜롭게 극복하여 왔기 때문에 초임교사들은 별 문제 없이 학교현장에 적응하고 있는 것으로 인식하는 경향이 있었던 것 같다. 왜냐하면 그동안의 교육개혁에서 수많은 의제와 과제를 다루었음에도 불구하고 초임교사를 위한 체계적 지원에 대한 방안 마련과 조치가 거의 이루어져 오지 않았다. 이러한 점에서 교사의 전문적 개발을 위한 최선의 형태가 초임 교사의 원활한 교직 적응이며, 지속적인 전문성을 개발해 줄 수 있는 지원체제의 구비가 무엇보다 시급하다는 교육관련 인사의 인식 전환이 요청된다고 하겠다.

참고 문헌

- 김봉련(2001). 초임교사 연수 내용의 구성 요소에 관한 연구, 부산대학교 박사학위논문.
- Andrew, S.P., Gilbert, L.S. & Martin, E.P.(2007). The first years of teaching: disparities in perceptions of support. *Action in Teacher Education*, 28(4), 1~26.
- Burden, P.R.(1983). Implications of teacher career development: new role for teacher, administration, and professor, *Action in Teacher Education*, 4(4), 21~25.
- Calliari, C. C.(2001). Beginning teacher induction: the bridge to life learning. *Education*, 111(2). 260~264.
- Hong, H.K.(2002). Induction: the best form of professional development. *Educational Leadership*. March. 52~54.
- Koetsier, C.P. & Wubbels, T.(1995). Bridging the gap between initial teacher training and teacher induction. *Journal of Education for Teaching*, 21(3). 333~345.
- Lieberman, J.M. & Wilkins, E.A.(2006). The professional development pathways model: from policy to practice. *Kappa Delta Pi*, Spring, 124~128.
- Liston, D., Whitcomb, J., & Borko, H.(2006). Too little or too much: teacher preparation and the first years of teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(4). 351~358.
- McEwan, V.(2001). Teacher induction appeals. *Education and the Law*, 13(1). 43~50.
- McNeil, M.E., Hood, A. H., Kurtz, P.Y., Thousand, J.S., & Nevin, A.(2006). A Self actualization model for teacher induction into the teaching profession: accelerating the professionalization of beginning teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the Teacher Education Division (TED) of the Council for Exceptional Children (CEC) (San Diego, CA, Nov 2006).
- National Commission on Teaching and America's Future.(2005). *Induction into Learning Communities*. Washington, DC: NCTAF.

- O'Brien, J. & Christie, F.(2005). Characteristics of support for beginning teachers: evidence from the new teacher induction scheme in scotland. *Mentoring and Tutoring*, 13(2). 189~203.
- Odell, S. J., & Ferro, D.P.(1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 37(1). 200~204.
- Rippon, J.H. & Martin, M.(2006). What makes a good induction supporter?. *Teaching and Teacher Education*. 22. 84~99.
- Stansbury, K. & Zimmerman, J. (2002). Smart induction programs become lifelines for the beginning teacher. *Journal of Staff Development*, 23(4). Fall. 10~17.
- Tickle, L. (2000). *Teacher Induction : The Way Ahead*. PA: Open University Press.
- Veenman, S.(1984). Perceived problemers of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2). 143~178.
- Wayne, A. J., Youngs, P. & Fleischman, S. (2005). *Educational Leadership*. May. 76~78.
- Wong, H.K.(2002). Induction: the best form of professional development. *Educational Leadership*. March. 52~54.